

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit
„Berufliche Teilhabeerfahrungen und wahrgenommene
Lebensqualität
von Menschen mit Lernschwierigkeiten
in Österreich“

Verfasserin
Milena Busse

angestrebter akademischer Grad
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im August 2009

Studienkennzahl laut Studienblatt
Studienrichtung laut Studienblatt
Betreuerin

A 297
Pädagogik
Dr. Helga Fasching

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	4
1. Einleitung	5
1.2 Aufbau der Diplomarbeit	6
1.3 Die Diplomarbeit im Zusammenhang mit dem FWF-Forschungsprojekt „Partizipationserfahrungen in der beruflichen Biographie von Menschen mit einer geistigen Behinderung“	7
I. Theoretischer Teil der Diplomarbeit	9
I. 2. Begriffsklärungen	9
I. 2.1 Behinderung	9
I. 2.1.1 Behinderung als bio-psycho-soziales Modell	9
I. 2.1.2 Geistige Behinderung	11
I. 2.1.3 Menschen mit Lernschwierigkeiten	11
I. 2.1.4 Das Verständnis von Behinderung in der Diplomarbeit	12
I. 2.2 Teilhabe	13
I. 2.2.1 Die Entwicklung der Leitidee Teilhabe im heilpädagogischen Kontext	14
I. 2.2.2 Der gegenwärtige Gebrauch des Teilhabebegriffs	16
I. 2.2.3 Die Verankerung des Teilhabebegriffs in gesellschaftlichen Rahmensetzungen	17
I. 2.2.3.1 Die ICF	17
I. 2.2.3.2 Teilhabe als Grundgedanke in der österreichischen Behindertenpolitik	18
I. 2.2.4 Differenzierte Definitionen von Teilhabe	19
I. 2.2.4.1 Teilhabe an der Gesellschaft nach Wansing	20
I. 2.2.4.2 Soziale Teilhabe nach Theunissen	22
I. 2.2.4.3 Teilhabe nach der so genannten „Dortmunder Erklärung“	23
I. 2.2.5 Das Verständnis von Teilhabe in der Diplomarbeit	24
I. 2.3 Arbeit	25
I. 2.3.1 Funktionen von Arbeit	26
I. 2.3.2 Bedeutung von Arbeit	28
I. 2.3.3 Die berufliche Situation von Menschen mit Behinderungen unter der besonderen Berücksichtigung von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Österreich	29
I. 2.3.4 Kennzeichnung der allgemeinen beruflichen Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten	30
I. 2.3.4.1 Menschen mit Lernschwierigkeiten am ersten Arbeitsmarkt in Österreich	32
I. 2.3.4.2 Menschen mit Lernschwierigkeiten im Prozess der Integration in den ersten Arbeitsmarkt	33
I. 2.3.4.3 Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Werkstatt für Menschen mit Behinderung	34
I. 2.3.5 Arbeit im Kontext heilpädagogischer Betrachtungen	36
I. 2.3.5.1 Teilhabe am Arbeitsleben	36
I. 2.3.6 Das Verständnis von Arbeit in der Diplomarbeit	39
I. 2.4 Lebensqualität	40
I. 2.4.1 Die objektive Erfassung von Lebensqualität und die subjektive Wahrnehmung von Lebensqualität	41

I. 2.4.2 Lebensqualität nach Glatzer und Zapf _____	42
I. 2.4.2.1 Typen der Lebensqualität nach Glatzer und Zapf _____	43
I. 2.4.2.2 Wahrgenommene Lebensqualität nach Glatzer und Zapf _____	45
I. 2.4.3 Betrachtung von Lebensqualität in der Sonder- und Heilpädagogik _____	47
I. 2.4.4 Lebensqualität nach Seifert in Anlehnung an Felce und Perry _____	48
I. 2.4.5 Das Verständnis von Lebensqualität in der Diplomarbeit _____	50
II. Empirischer Teil der Diplomarbeit _____	54
II. 3. Relevanz der empirischen Untersuchung _____	54
II. 4. Forschungsstand _____	59
II. 4.1 Gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung _____	59
II. 4.2 Berufliche Situation von Menschen mit geistiger Behinderung _____	61
II. 4.3 Lebensqualität von Menschen mit geistiger Behinderung _____	65
II. 5. Forschungsvorhaben _____	68
II. 5.1 Forschungslücke _____	68
II. 5.2 Forschungsfrage _____	69
II. 5.3 Gestaltung des Forschungsvorhabens _____	70
II. 5.4 Forschungsteilnehmer _____	71
II. 6. Forschungsmethoden _____	72
II. 6.1 Grundsätze qualitativer Forschungsmethoden _____	72
II. 6.1.1 Offenheit _____	73
II. 6.1.2 Forschung als Kommunikation _____	73
II. 6.1.3 Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand _____	73
II. 6.1.4 Reflexivität von Gegenstand und Analyse _____	74
II. 6.1.5 Explikation _____	74
II. 6.1.6 Flexibilität _____	74
II. 6.1.7 Relevanz qualitativer Forschungsmethoden für die Diplomarbeit _____	75
II. 6.2 Erhebungsmethode _____	75
II. 6.2.1 Das Interview in der qualitativen Forschung _____	75
II. 6.2.2 Das narrative Interview nach Schütze _____	76
II. 6.2.3 Das narrative Interview in der qualitativen Forschung _____	78
II. 6.2.4 Befragung von Menschen mit Lernschwierigkeiten _____	79
II. 6.2.5 Kommunikative Validierung _____	82
II. 6.2.6 Das narrative Interview mit Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Diplomarbeit _____	83
II. 6.3 Auswertungsmethode _____	86
II. 6.3.1 Grounded Theory _____	86
II. 6.3.2 Grounded Theory nach Glaser und Strauss _____	86
II. 6.3.3.1 Theoretisches Sampling _____	87
II. 6.3.3.2 Kodierung _____	88
II. 6.3.3.3 Komparative Analyse _____	88
II. 6.3.4 Grounded Theory nach Charmaz _____	89
II. 6.3.4.1 Coding in Grounded Theory Practise _____	91

II. 6.3.4.2 Memo-writing _____	93
II. 6.3.4.3 Theoretical Sampling, Saturation and Sorting _____	94
II. 6.3.5 Auswertung nach der Grounded Theory in der Diplomarbeit _____	96
II. 7. Auswertung _____	105
II. 7.1 Funktionen und Bedeutung von Arbeit _____	106
II. 7.1.1 Funktionen und Bedeutungen von Arbeit für den Lebenslauf _____	106
II. 7.1.2 Funktionen und Bedeutung für die individuelle Entwicklung _____	108
II. 7.1.3 Die individuelle Wahrnehmung von Arbeit _____	109
II. 7.1.4 Finanzielle Aspekte _____	111
II. 7.1.5 Wahrnehmung und Bedeutung von Arbeitslosigkeit _____	112
II. 7.2 Wahrnehmung eines Arbeitsplatzes _____	113
II. 7.2.1 Positiv wirkende Faktoren _____	113
II. 7.2.2 Negativ wirkende Faktoren _____	117
II. 7.3 Selbständigkeit _____	119
II. 7.3.1 Bedeutung von Selbständigkeit in der beruflichen Situation _____	119
II. 7.4 Teilhabe _____	121
II. 7.4.1 Berufliche Teilhabeerfahrungen _____	121
II. 7.4.2 Bedeutung der beruflichen Situation für die allgemeine Teilhabe an der Gesellschaft _____	123
II. 7.5 Lebensqualität _____	126
II. 7.5.1 Beeinflussung der Lebensqualität durch die Arbeitssituation _____	126
II. 7.6 Bezug auf die Forschungsfrage der Diplomarbeit _____	128
II. 7.7 Diskussion der Ergebnisse _____	130
II. 7.7.1 Diskussion der Ergebnisse in Bezug auf die Untersuchung der Diplomarbeit _____	130
II. 7.7.2 Diskussion der Ergebnisse in Bezug auf den theoretischen Teil der Diplomarbeit _____	131
II. 7.7.2.1 Teilhabe _____	131
II. 7.7.2.2 Arbeit _____	131
II. 7.7.2.3 Wahrgenommene Lebensqualität _____	132
II. 7.8 Praxisleitende Konsequenzen _____	133
8. Fazit _____	135
8.1 Ausblick _____	136
9. Literaturverzeichnis _____	137
10. Anhang _____	145
10.1 Interviewrahmen _____	145
10.2 Zusammenfassung _____	148
10.3 Lebenslauf _____	150

Vorwort

Im Rahmen der Erstellung dieser Diplomarbeit gilt mein besonderer Dank Frau Mag. Dr. Helga Fasching, die mir das Schreiben dieser Arbeit erst möglich gemacht hat und mich an fraglichen Stellen der Diplomarbeit wie auch im Arbeitsprozess sowohl unterstützt als auch ermutigt hat.

Insbesondere möchte ich auch Herrn Mag. Oliver Koenig danken, der mein Interesse am wissenschaftlichen Arbeiten wesentlich geweckt und geprägt hat und mir immer wieder Vertrauen in meine Arbeitsweisen gegeben hat. Auch für praktische Hilfestellungen und inhaltliche Diskussionen bin ich ihm dankbar.

Meinen Eltern, ebenso wie meinem Bruder danke ich sehr für das Vertrauen, das sie in mich, meine Wege und meine Arbeitsweisen haben. Ohne dieses hätte ich weder mein Studium noch die Diplomarbeit auf die stattgefundene Weise vollenden können. Im Bezug auf die Diplomarbeit danke ich ihnen insbesondere für weiterführende inhaltliche Diskussionen sowie kontinuierliche Ermutigung im Arbeitsprozess. Meinem Vater danke ich sehr herzlich für das wiederholte und genaue Korrekturlesen.

Großer Dank gilt auch Herrn Dr. Peter Koch, der mir im gesamten Arbeitsprozess den Rücken vor den Anforderungen des Alltags frei gehalten hat und mir immer wieder emotionalen Rückhalt geboten hat. Auch für logische und systematische Diskussionen im Bezug auf die Diplomarbeit bin ich ihm dankbar.

Sehr dankbar bin ich Frau Susanne Kober, die mir durch zuverlässige und tatkräftige Unterstützung den schnellen Abschluss dieser Diplomarbeit ermöglicht hat.

Frau Vera Schneemayer bin ich für ein wiederholtes und schnelles Korrekturlesen, für inhaltliche Diskussionen und gegenseitige Ermutigungen im Arbeitsprozess dankbar.

1. Einleitung

Die berufliche Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten¹ gerät in den letzten Jahren immer mehr in den Fokus wissenschaftlicher heilpädagogischer, aber auch politischer und gesellschaftlicher Auseinandersetzungen.² Ebenso ist die Forderung nach Teilhabe, insbesondere nach beruflicher Teilhabe für Menschen mit Lernschwierigkeiten in diesen Kontexten erstarkt. Um dieser Tatsache Rechnung zu tragen setzt sich die Diplomarbeit mit beruflichen Teilhabeerfahrungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten auseinander. Zum einen wird dafür der Begriff der Teilhabe auf seinen allgemeinen Gehalt geprüft und auf die berufliche Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten bezogen. Zum anderen wird nach der subjektiven Bedeutung von allgemeinen gesellschaftlichen Teilhabeerfahrungen sowie von beruflichen Teilhabeerfahrungen für Menschen mit Lernschwierigkeiten gefragt.

Zweiter inhaltlicher Schwerpunkt der Diplomarbeit ist die wahrgenommene Lebensqualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Diese wird in diesem Forschungsprojekt insbesondere im Hinblick auf die berufliche Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten untersucht. Im Fokus der Diplomarbeit steht dabei die Frage nach einem möglichen Zusammenhang zwischen beruflichen Teilhabeerfahrungen und der wahrgenommenen Lebensqualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Österreich. Dabei wird zur Untersuchung dieser Frage versucht, die individuelle, subjektive Perspektive von Menschen mit Lernschwierigkeiten auf die Bedeutung von beruflichen Teilhabeerfahrungen und wahrgenommener Lebensqualität zu erfassen. Dieser Ansatz des Forschungsprojektes folgt der Idee, dass insbesondere die betroffenen Menschen Experten³ ihrer selbst und ihrer individuellen Lebenssituation sind. Die individuell wahrgenommene Lebenssituation und die ihr zugemessenen Bedeutungen können also gerade durch die Erfassung dieser subjektiven Perspektive untersucht und in der Folge möglichst authentisch dargestellt werden. Daran anschließend können für Menschen mit Lernschwierigkeiten subjektiv bedeutsame Vorschläge zur Gestaltung ihrer beruflichen Situation gemacht werden.

Zur Untersuchung der dargestellten Thematik wird die Diplomarbeit grundsätzlich in zwei Teile aufgeteilt. In einem ersten theoretischen Teil wird sich mit der derzeitigen

¹ Zur Verwendung des Begriffs vgl. Kap. 2.1.3

² Die wissenschaftliche Erarbeitung der in der Einleitung festgehaltenen Aussagen erfolgt insbesondere in Kap. 2 der Diplomarbeit.

³ Aufgrund der besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit jeweils nur die maskuline Form verwendet, die feminine Form gilt als inbegriffen. Wenn sich die Formulierung ausnahmslos nur auf weibliche Personen bezieht, wird die feminine Form gewählt.

Bedeutung von in der Diplomarbeit relevanten Begriffen und deren theoretischen Einbettung auseinandergesetzt. Ebenso wird die Relevanz der Thematik sowie der derzeitige Forschungsstand im Hinblick auf die Fragestellung der Diplomarbeit recherchiert. In einem zweiten Teil wird die Thematik der Diplomarbeit empirisch untersucht, um so mit Hilfe der gewonnenen Daten neue theoretische Annahmen bezüglich der Fragestellung der Diplomarbeit zu entwickeln.

1.2 Aufbau der Diplomarbeit

Auf die Einleitung folgt eine umfangreiche Klärung der für die Diplomarbeit wesentlichen Begriffe Behinderung, Teilhabe, Arbeit und Lebensqualität. Dabei werden verschiedene Aspekte, Definitionen und Modelle der Begriffe erarbeitet und dargestellt. Daran anschließend wird für jeden Begriff das jeweilige in der Diplomarbeit verwendete Begriffsverständnis dargelegt. Auf Grundlage dieser theoretischen Auseinandersetzungen mit den verschiedenen thematischen Aspekten wird die Relevanz des gesamten Themas der Diplomarbeit und des in dieser verwirklichten Forschungsvorhabens entwickelt und dargestellt. Um dieses in die derzeitige wissenschaftliche Forschung mit ähnlichen Bezügen einzubetten, wird in der Folge der aktuelle Forschungsstand aus dem deutschsprachigen Raum aufgezeigt. Dieser bietet die Basis zur Erarbeitung einer Forschungslücke sowie der auf dieser aufbauenden Forschungsfrage der Diplomarbeit: „Welcher Zusammenhang besteht zwischen beruflichen Teilhabeerfahrungen und wahrgenommener Lebensqualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Österreich?“ Es folgt die allgemeine Beschreibung der Gestaltung des Forschungsvorgehens und die Angabe der Untersuchungsteilnehmer. Im Anschluss werden ausführlich die in der Diplomarbeit verwendeten qualitativen Forschungsmethoden des narrativen Interviews und der Grounded Theory vorgestellt und deren Gebrauch in der Diplomarbeit erläutert. Die Ausführlichkeit dieser Darstellung begründet sich hier durch die verwendeten Methoden selbst. Zum einen fordert insbesondere ein qualitativer Forschungsansatz die größtmögliche Transparenz des Forschungsprozesses.⁴ Zum anderen werden die in der Diplomarbeit erarbeiteten theoretischen Annahmen bezüglich der Forschungsfrage erst mit den angegebenen Methoden innerhalb der Untersuchung entwickelt. Daher scheint es hier besonders zweckdienlich, diese sehr ausführlich darzustellen und damit den Forschungsprozess, aber auch die Forschungsergebnisse nachvollziehbar zu machen.

⁴ vgl. Kap. 6.1.5

Anzumerken ist in Bezug auf den Aufbau der Diplomarbeit, dass sich bewusst für diesen Aufbau entschieden wurde. Zwar besagt der Forschungsansatz der Grounded Theory, dass die Erarbeitung theoretischer Annahmen erst auf Grundlage der in der Untersuchung erhobenen Daten erfolgt. Doch auch Flick schreibt, dass „eine *Suspendierung des theoretischen Vorwissens*, das der Forscher in den Kontakt mit dem Feld mitbringt, [...] für den Umgang mit Hypothesen, weniger dagegen bei der Entscheidung für die untersuchende Fragestellung“ (Flick 1995, 150; Hervorhebung im Original) gilt. Aus diesem Grund erfolgt in der Diplomarbeit vor der Erarbeitung theoretischer Annahmen aufgrund der gewonnenen Daten eine Darstellung der verwendeten Begriffe und deren theoretische Einordnung. Diese dienen insbesondere der Herausarbeitung der Fragestellung und der Begründung ihrer Relevanz. Nach einer Auswertung der in der Untersuchung erfassten Daten und der Entwicklung von auf diesen basierenden theoretischen Annahmen, wird sich noch einmal auf die der Untersuchung vorangegangenen Begriffsklärung bezogen. Dies geschieht aber ausdrücklich erst nach Vollendung des Auswertungsprozesses und einer erfolgten Theoriegenerierung.

1.3 Die Diplomarbeit im Zusammenhang mit dem FWF-Forschungsprojekt „Partizipationserfahrungen in der beruflichen Biographie von Menschen mit einer geistigen Behinderung“

Die Universität Wien, genauer, deren Forschungseinheit für Heilpädagogik⁵ und integrative Pädagogik, realisiert ein vom Wissenschaftsfonds Austrian Science Fund (FWF) gefördertes Projekt, das sich „Partizipationserfahrungen in der beruflichen Biographie von Menschen mit einer geistigen Behinderung“ widmet. Dies beinhaltet „eine Untersuchung anhand der Übergangsphase „Schule-Beruf“ sowie der Lebensphase „Arbeitsleben“ am Beispiel Österreichs“. In diesem werden unter anderem die subjektiven, erlebten Teilhabeerfahrungen von Menschen mit einer geistigen Behinderung untersucht. Die Diplomarbeit findet im Rahmen dieses Projektes statt und orientiert sich an dessen Rahmen, insbesondere an dessen Forschungsansatz. Der empirische Teil Diplomarbeit unterstützt dabei das Projektvorhaben der Sammlung

⁵ Der Begriff der Heilpädagogik wird in der Diplomarbeit gleichbedeutend mit anderen Begriffen der Disziplin wie Sonderpädagogik, Behindertenpädagogik, Förderpädagogik etc. Eine Differenzierung der verschiedenen Begriffe und deren Bedeutungen kann in der Diplomarbeit nicht erfolgen. Heilpädagogik bedeutet in der Diplomarbeit im weitesten Sinn Entwicklungsförderung für Menschen mit Behinderung. Berufliche Rehabilitation bezeichnet die Entwicklungsförderung von Menschen mit Behinderung im beruflichen Bereich.

und Analyse von Partizipationserfahrungen im Arbeitsleben von Menschen mit geistiger Behinderung. Dennoch stellt die Diplomarbeit eine eigenständige wissenschaftliche Arbeit dar. Lediglich Rahmen und Themengebiet der Diplomarbeit sind durch das Projekt vorgegeben.

I. Theoretischer Teil der Diplomarbeit

I. 2. Begriffsklärungen

An dieser Stelle werden die verschiedenen der Diplomarbeit zugrunde liegenden Begriffe dargestellt und deren Verständnis innerhalb der Diplomarbeit erklärt. Auf dieser Grundlage werden sowohl die Fragestellung der Diplomarbeit als auch ihre Relevanz entwickelt.

I. 2.1 Behinderung

Der Begriff der Behinderung wird in zahlreichen Zusammenhängen⁶ mit verschiedensten Schwerpunkten und Zielsetzungen⁷ verwendet. Mit all diesen differenzierten Begriffsbestimmungen wird sich an dieser Stelle nicht umfassend auseinandergesetzt⁸. Vielmehr wird nur das dieser Diplomarbeit zugrunde liegende Verständnis von Behinderung, von so genannter geistiger Behinderung und von Menschen mit Lernschwierigkeiten erläutert.

Grundlegend lässt sich sagen, dass Behinderung immer auch ein individuelles Phänomen ist, einzelne Faktoren von Behinderung und deren Folgen sind individuell verschieden (Fornfeld 2000, 45f). „Dass heißt, es gibt nicht *den* Menschen mit Behinderung.“ (ebd., 45; Hervorhebung im Original) Eine mögliche Erklärung für individuelle Ausprägungen von Behinderungen und deren Auswirkungen bietet das bio-psycho-soziale Modell von Behinderung.

I. 2.1.1 Behinderung als bio-psycho-soziales Modell

Das bio-psycho-soziale Modell von Gesundheit und Krankheit⁹ entstammt ursprünglich der Medizin, ist aber im Anschluss auch für sozialwissenschaftliche Bereiche prägend und grundlegend geworden (Kaltenborn 2007, 50). Kaltenborn beschreibt die grundsätzliche Idee eines bio-psycho-sozialen Modells wie folgt: „Ereignisse und Prozesse einer bestimmten Ebene laufen nicht in Isolation und Abschottung von den tieferen und höheren Ebenen ab, sondern interagieren mit denselben“ (2007, 51). Kaltenborn stellt eine an Engel (1977) und Egger (2005) orientierte, modifizierte Systemhierarchie dar, die unter anderem die Ebenen Kultur, Gemeinde/Subkultur, Zwei-

⁶ beispielsweise in der Pädagogik und Heilpädagogik, in der beruflichen Rehabilitation, in der Medizin, in der Soziologie und in der Politik

⁷ etwa: Behinderung als Grundlage für speziellen Förderbedarf, Behinderung als Krankheit/Folge von Krankheit, Behinderung als Stigmatisierung und Ursache einer bestimmten gesellschaftlichen Position, Behinderung als Voraussetzung von staatlicher Unterstützung

⁸ da es weder für Rahmen, Inhalt oder Vorgehensweise der Diplomarbeit zweckdienlich scheint

⁹ und daran anschließend auch von Behinderung (Anmerkung M.B.)

er-Beziehung/Lebensgemeinschaft, Person (Körper, Gestalt, Verhalten, Erfahrung), Organe, Gewebe, Zellen, Moleküle/DNA enthält (Kaltenborn 2007, 51), auf die sich die dargestellte gegenseitige Beeinflussung der verschiedenen Ebenen und der Zusammenhang dieser bezieht. Kaltenborn bezeichnet den Zusammenhang dieser Ebenen und damit ein bio-psycho-soziales Modell von Gesundheit und Krankheit sowohl zur Erfassung von Krankheitsursache und –entstehung als relevant, als auch für therapeutische Interventionen (ebd., 52). Nach Kaltenborn unternimmt eine Rehabilitationspädagogik in dieser Position, „den (nicht-) behinderten Körper in seiner biologischen und gesellschaftlichen Bedingtheit zu verstehen“ (ebd., 53).

Die wohl bedeutendste Ausformulierung¹⁰ des bio-psycho-sozialen Modells von Behinderung ist in der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) der World Health Organisation (WHO) aus dem Jahr 2001 enthalten.¹¹ Diese beschreibt Behinderung als ein Produkt von körperlichen Funktionen und Strukturen sowie von individueller Aktivität und gesellschaftlicher Partizipation. Gleichzeitig berücksichtigt sie im Verständnis von Behinderung Kontextfaktoren, wie Umweltfaktoren und personenbezogene Faktoren (WHO 2001). Fornefeld definiert die einzelnen Dimensionen der ICF wie folgt: Körperfunktionen und –strukturen „betreffen organische Schädigungen und funktionelle Störungen; mit den medizinischen Bezugsdisziplinen Anatomie und Physiologie“ (2000, 49)¹². Die zweite Kategorie sind „Aktivitäten, die Menschen auch mit Schädigungen und Störungen ein unabhängiges, selbstbestimmtes Leben im Rahmen ihrer Möglichkeiten erlauben; das Maß der persönlichen Verwirklichung“ (ebd.). Partizipation „beschreibt die soziale Teilhabe am Leben der Gesellschaft; es wird danach gefragt, wie sich die Beeinträchtigungen der Gesundheit auf die Teilnahme an öffentlichen, gesellschaftlichen, kulturellen Aufgaben, Angelegenheiten und Errungenschaften auswirken“ (ebd.). Laut Biewer berücksichtigt die Komponente der Umweltfaktoren äußere Einflüsse auf Funktionsfähigkeit und Behinderung und die Komponente der personenbezogenen Faktoren innere Einflüsse auf Funktionsfähigkeit und Behinderung (2009, 67). Behinderung entsteht dabei durch ein Zusammenwirken dieser verschiedenen Faktoren. Somit ist Behinderung nach der ICF niemals allein auf körperliche Funktionen zurückzuführen, sondern im-

¹⁰ dies lässt sich insbesondere auf die internationale Einsetzbarkeit der ICF zurückführen

¹¹ vgl. auch Kap. 2.2.3.1

¹² Die hier dargestellten Umschreibungen beziehen sich noch auf den Vorläufer der ICF, die ICIDH-2 (1999) (Fornefeld 2000, 49), können aber aufgrund der Beibehaltung der Dimensionen auch zur Erläuterung der ICF herangezogen werden.

mer in einem biologischen, individuellen und gesellschaftlichen Kontext zu betrachten.

I. 2.1.2 Geistige Behinderung

Geistige Behinderung stellt eine Form von Behinderung dar. Ebenso wie der Begriff der Behinderung lässt sich auch die Kennzeichnung geistige Behinderung in vielfältiger Weise erfassen. Otto Speck bezeichnet geistige Behinderung grundlegend als eine auf den Verstand, auf den Geist bezogene Behinderung (2007, 136). Fornefeld nennt den Gebrauch des Begriffs geistige Behinderung für Menschen, die „in Folge einer Hirnschädigung in ihren intellektuellen Fähigkeiten (in der Analyse und Synthese von Wahrnehmungen, Erfahrungen, Einsichten und Erkenntnissen) gravierend beeinträchtigt sind, was wiederum Auswirkungen auf ihr Lernen und ihre Lebensgestaltung hat“ (2000, 44).¹³ Fornefeld merkt an, dass geistige Behinderung keine statische Größe darstellt, sondern sie ist in diesem Zusammenhang „ein Prozess, der der Dynamik des Lebens folgt“ (ebd., 77). Speck sieht die Gefahr des Begriffs der geistigen Behinderung nicht in seinem Inhalt, sondern vielmehr in seiner sozialen Funktion (2007, 136). Der Begriff der geistigen Behinderung „kann dazu führen, dass der hier genannte Personenkreis gerade dadurch, dass man ihn eigens definiert, in Gefahr gerät, sozial abgewertet, benachteiligt und ausgeschlossen zu werden“ (ebd.) und es somit zu einer negativen Stigmatisierung von Menschen mit einer so genannten geistigen Behinderung kommt. Um solch eine negative Stigmatisierung zu vermeiden, entwickelt sich nach Speck eine weitläufige Suche nach einem Ersatzbegriff (ebd.). Deren Schwierigkeit sieht Speck vor allem darin gekennzeichnet, dass das hauptsächlichste Problem nicht in der Bezeichnung, „sondern in deren gesellschaftlich geläufiger Konnotation des gemeinten Inhalts“ (ebd.) liegt.

I. 2.1.3 Menschen mit Lernschwierigkeiten

Der Begriff der Lernschwierigkeiten bzw. Menschen mit Lernschwierigkeiten hat sich in den Forderungen von Betroffenen entwickelt und stellt eine bevorzugte Bezeichnung im Gegensatz zur geistigen Behinderung dar (Schirbort 2007, 214; Ströbl 2006, 42f). Eine Änderung des Begriffsgebrauchs initiieren insbesondere Betroffenenbewegungen (Schirbort 2007, 214)¹⁴.

¹³ Biewer nennt als Kriterium der Abgrenzung einer geistigen Behinderung den durch Intelligenztests ermittelten Wert des Intelligenzquotienten (IQ) unter 70-75 (2009, 53).

¹⁴ vgl. etwa: Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland (www.people1.de)

Schwierigkeiten birgt diese Bezeichnung, da der Inhalt des Begriffs Lernschwierigkeiten weder eindeutig definiert noch klar umgrenzt ist. Insbesondere die Schnittstelle und Vermengung einer Kennzeichnung von geistiger Behinderung und Lernbehinderung scheint problematisch. Nach Speck stellt ein Begriff immer auch eine Grenzmarkierung dar, er funktioniert also „als Abgrenzung eines bestimmten Inhalts von einem anderen“ (Speck 2007, 137). Dies stellt nach Speck insbesondere für den *wissenschaftlichen* und *rechtlichen* Bereich eine Notwendigkeit dar (ebd.; Hervorhebungen im Original).

I. 2.1.4 Das Verständnis von Behinderung in der Diplomarbeit

Behinderung wird in der Diplomarbeit als ein dreidimensionales bio-psycho-soziales Modell im Sinne der ICF verstanden. Grundlegend ist demnach auch die Individualität von Behinderung. Zur Kennzeichnung von geistiger Behinderung wird für die Diplomarbeit die bereits genannte Definition von Fornefeld verwendet: „Menschen [...] werden als geistig behindert bezeichnet, weil sie in Folge einer Hirnschädigung in ihren intellektuellen Fähigkeiten (in der Analyse und Synthese von Wahrnehmungen, Erfahrungen, Einsichten und Erkenntnissen) gravierend beeinträchtigt sind, was wiederum Auswirkungen auf ihr Lernen und ihre Lebensgestaltung hat“ (2000, 44).

In der Diplomarbeit wird der Begriff der geistigen Behinderung jedoch durch die Bezeichnung Menschen mit Lernschwierigkeiten ersetzt. Im Bewusstsein der genannten Schwierigkeiten wird aufgrund der klaren Präferenz der Betroffenen für die Diplomarbeit die Bezeichnung Menschen mit Lernschwierigkeiten gewählt. Dies findet seine Begründung insbesondere darin, dass gerade die individuellen Erfahrungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten im Mittelpunkt der Diplomarbeit stehen. Würde die begriffliche Präferenz zur eigenen Bezeichnung an dieser Stelle ignoriert werden, würde dies die Berücksichtigung und Anerkennung individueller Erfahrungen, Einschätzungen und Bewertungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten generell in Frage stellen.

Die Bezeichnung Menschen mit Lernschwierigkeiten gilt hier für Menschen mit einer so genannten geistigen Behinderung¹⁵ als auch für Menschen mit einer so genannten Lernbehinderung¹⁶. Aufgrund der in der wissenschaftlichen Literatur vorläufig

¹⁵ vgl. Kap. 2.1.2

¹⁶ Ute Geiling definiert Lernbehinderung als: „schulbezogene Behinderungskategorie zur Kennzeichnung eines schulischen Leistungs- und Verhaltensbildes unklarer Ätiologie, das vom noch tolerierten Leistungsspektrum der allgemeinen Schule so negativ abweicht, dass eine erfolgreiche Schulkarriere

weiterhin dominierenden Verwendung der Bezeichnung geistige Behinderung wird diese an Stellen der Arbeit verwandt, an denen der Sinn, Sprache oder Struktur des zu adaptierenden Textes dies verlangt.

I. 2.2 Teilhabe

Der Begriff der Teilhabe taucht in den letzten Jahrzehnten vermehrt im politischen und gesellschaftlichen, aber auch im heilpädagogischen Kontext auf (Hollenweger 2006, 48; Fornefeld 2000, 47). Der Begriff der Partizipation und der Begriff Teilhabe werden in diesen Zusammenhängen häufig synonym verwendet (vgl. Wacker, Bosse, Dittrich u.a. 2005). Dies entspricht auch der Bedeutung des Verbs partizipieren (lat.: *particeps*: an etwas teilnehmend (Niehoff 2007, 249)), welche der Duden mit teilhaben angibt (Duden 2001, 734). Daher werden auch in der Diplomarbeit die Begriffe Teilhabe und Partizipation synonym verwendet.

Die einzelnen Bereiche, in denen Teilhabe eine Rolle spielen kann, sind vielfältig. Ursprünglich wird der Begriff der Partizipation im politischen Kontext im Rahmen von Demokratien verwendet und bedeutet hier in etwa die Einbindung von Personen und Organisationen in politische Prozesse (Niehoff 2007, 249). Auch in der Soziologie, insbesondere im Bereich der Ungleichheits- und Lebenslagenforschung sowie in Zusammenhang mit dem Begriffspaar der Inklusion und Exklusion, spielt der Begriff der Teilhabe bzw. Partizipation eine tragende Rolle (Beck 2009, 212). Besonders durch die Entwicklung der Kategorie Partizipation in der ICF¹⁷ im Hinblick auf ein Verständnis von Behinderung hat der Begriff der Teilhabe auch in den heilpädagogischen Raum sowie in den Kontext der beruflichen Rehabilitation Einzug erhalten. Gemeinsam ist den Verwendungen der Begriffe in den verschiedenen Disziplinen, dass sie sich mit Gruppen und Individuen in Zusammenhang mit deren Teilnahme und Mitwirkung an gesellschaftlichen Prozessen beschäftigen. Die Idee der Teilhabe beschäftigt sich insofern mit Fragen, wie die Position des Individuums innerhalb einer Gesellschaft aussieht, wie die Gesellschaft für eine Partizipation des Individuums gestaltet sein muss und wie die Teilnahme und Mitwirkung an der Gesellschaft und an einzelnen gesellschaftlichen Prozessen gestaltet sein können, um Teilhabe zu verwirklichen. Teilhabe wird in diesem Zusammenhang also als ein gegenseitiges Zusammenwirken von Person und Umwelt betrachtet (Hollenweger 2006, 55f), ohne diesen

der Lernenden [...] ohne sonderpädagogische Ressourcen als unrealistisch prognostiziert wird“ (2007, 210).

¹⁷ vgl. Kap. 2.2.3.1

gegenseitigen Zusammenhang nur aus einer Perspektive in den Blick zu nehmen. In diesem Sinne ist der Begriff der Teilhabe „weder neu noch genuin sonderpädagogischen Ursprungs“ (Schuppener 2004, 41).

I. 2.2.1 Die Entwicklung der Leitidee Teilhabe im heilpädagogischen Kontext

Da die Entwicklung der Bedeutung des Teilhabegedankens in der Heilpädagogik maßgeblich auf vormalig und gegenwärtig präsente Leitideen der Heilpädagogik zurückzuführen ist (Biermann 2008, 12), wird hier zunächst kurz die Entwicklung verschiedener Prinzipien der Heilpädagogik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts nachgezogen.

Das Bild von Menschen mit Lernschwierigkeiten, ihren Fähigkeiten und ihrem Platz in der Gesellschaft hat sich im Laufe dieser Zeit stark gewandelt. Nirje konzipiert 1969 im Anschluss an Bank-Mikkelsen das so genannte Normalisierungsprinzip (Schlummer, Schütte 2006, 15), wonach es auch Menschen mit Lernschwierigkeiten möglich sein muss, ein normales Leben mit all seinen Alltäglichkeiten zu führen. Normalisierung bezieht sich hier auf die Lebensführung und nicht auf die Person. Aus dem Normalisierungsprinzip entwickeln sich neue Leitideen der Heilpädagogik, insbesondere die der Integration. Durch Integration sollen Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht nur ein möglichst normales Leben führen, sondern dabei auch in bestehende Teile der Gesellschaft eingeführt werden und somit ein Anteilsein an gesellschaftlichen Prozessen ermöglicht werden. Der Integrationsgedanke möchte also eine Separation von Menschen mit Lernschwierigkeiten gegenüber Menschen ohne Lernschwierigkeiten verhindern. Integration kann mit Doose allgemein als „Prozess der Herstellung und Sicherstellung einer umfassenden gesellschaftlichen Teilhabe als auch als Ziel dieses Prozesses den Zustand der gesellschaftlichen Teilhabe, der Partizipation an üblichen Aktivitäten in der Gesellschaft an üblichen Orten in Kooperation mit anderen Menschen mit und ohne Behinderung“ (2007, 16) verstanden werden. Sowohl das Normalisierungsprinzip als auch der Integrationsgedanke fokussieren dabei insbesondere die individuelle Situation und Fähigkeiten einer Person, beantworten also die Frage nach der Führung eines möglichst normalen Lebens einer Person oder ihrer Integration in bestehende gesellschaftliche Verhältnisse aufgrund der individuellen Fähigkeiten (Hollenweger 2006, 53f). Aus einer Kritik des Integrationsgedankens, die besagt, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten in bestehende Verhältnisse integriert werden und damit immer ‚die Anderen‘ bleiben (Biermann 2008,

12) sowie dass ihre individuellen Fähigkeiten im Mittelpunkt stehen und gesellschaftliche Faktoren zu wenig berücksichtigt sind (Hollenweger 2006, 55), entsteht die Idee der Inklusion. Diese betont die Vielfältigkeit der Menschheit und möchte alle Menschen unabhängig von ihren jeweiligen Eigenschaften gleichberechtigt in die Gesellschaft einschließen bzw. soll die Gesellschaft aus der Vielfältigkeit der Menschen bestehen (Biermann 2008, 12). Inklusion „beschreibt diesen angestrebten Idealzustand und betont den Aspekt, dass Unterstützung und Ressourcen für *alle* Menschen zur Verfügung stehen sollten und Behinderung nur eine Dimension von gesellschaftlicher Heterogenität ist (Doose 2007, 16; Hervorhebung im Original). Gleichzeitig wird in der Inklusionsbewegung insbesondere die Gesellschaft und die durch sie generierten Bedingungen zur Teilnahme an der Gesellschaft betrachtet, sie fokussiert also nicht individuelle Eigenschaften, sondern gesellschaftliche Kontextfaktoren und die Interaktion von Person und Umwelt im Hinblick auf Menschen mit Lernschwierigkeiten (Hollenweger 2006, 55). Parallel zum Integrations- und Inklusionsgedanken verstärkt sich die Forderung nach mehr Selbstbestimmung für Menschen mit Lernschwierigkeiten, also der Möglichkeit und Ermächtigung eigenständig über individuelle Lebenssituationen entscheiden zu können und diesen Entscheidungen auch in der Folge Respekt zu zollen sowie deren Realisierung zu ermöglichen (Krähnke 2007, 72f).

Beeinflusst durch die vormaligen Leitideen der Normalisierung, Integration, Inklusion und Selbstbestimmung entwickelt sich der Gedanke der Teilhabe an der Gesellschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Heilpädagogik. Dieser ist insbesondere durch die Teilnahme und Mitwirkung von Menschen mit Lernschwierigkeiten an gesellschaftlichen Prozessen charakterisiert. Inhaltlich abzugrenzen ist der Begriff der Teilhabe ausdrücklich vom Begriff der Inklusion. Inklusion bezieht sich zum einen auf einen stark institutionalisierten Kontext, insbesondere den schulischen Bereich, wohingegen der Gedanke der Partizipation auch in nicht institutionalisierten Kontexten aller Lebensbereiche Anwendung findet (Biewer 2009, 143). Gleichzeitig wird Teilhabe als eine Teilmenge von Inklusion betrachtet (Theunissen 2009, 99), die nicht die vollkommene Einschließung des Individuums in die Gesellschaft bedeutet, sondern dessen Teilnahme und Mitwirkung an gesellschaftlichen Prozessen. Auch wird der Begriff der Inklusion in Zusammenhang mit seinem semantischen Gegenstück der Exklusion betrachtet (Wansing 2006, 15). Hier bedeutet er die Verwirklichung einer gesellschaftlichen Position des Individuums im Hinblick auf eine stattfindende

Inklusion oder Exklusion durch und innerhalb der Gesellschaft. Wansing setzt hier allerdings die Begriffe der Teilhabe und Inklusion gleich, wie sich im Titel ihrer Arbeit erkennen lässt: „Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion“ (Wansing 2006). Diese Gleichsetzung im Titel erscheint aber zu kurz gegriffen, da die Polaritäten Inklusion und Exklusion eine bestimmte gesellschaftliche Position darstellen, Teilhabe jedoch auch einen prozesshaften Charakter hat und somit eine schrittweise Entwicklung darstellt (Barthelheimer 2007, 8).

I. 2.2.2 Der gegenwärtige Gebrauch des Teilhabebegriffs

In jüngerer Zeit wird Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten verstärkt gefordert. Sowohl im sozialpolitischen Bereich¹⁸, im wissenschaftlichen heilpädagogischen Bereich¹⁹ und in Form von Betroffenenforderungen²⁰ spielt der Begriff der Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten eine tragende Rolle. Dies ist laut Fornefeld an einem durch Betroffene gefordertes und in der Folge sozialpolitisch umgesetztes Umdenken im Verständnis von Menschen mit Lernschwierigkeiten und ihrer Zugehörigkeit zur Gesellschaft auszumachen (2000, 47). Dennoch mangelt es laut Wansing an einer theoretischen Grundlegung des Teilhabebegriffs, womit der Begriff Gefahr läuft, „vage und unspezifisch interpretiert zu werden und damit an Wirkkraft zu verlieren“ (2006, 17). Wansing versucht diese Lücke mit ihrer Dissertation „Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion“ (2006) zu schließen. Damit zieht Wansing einen möglichen theoretischen Rahmen des Teilhabebegriffs. Dennoch wird der Teilhabebegriff vielfach ohne theoretische Grundlegung oder ohne Bezug auf eine allgemeine Definition verwendet, wobei „das inhaltliche Verständnis bemerkenswert unreflektiert“ (Biewer 2009, 143) bleibt. Ebenso beschreibt Biewer einen „fast schon inflationäre[n] Gebrauch“ (ebd., 142; Änderung M.B.) des Teilhabebegriffs in den letzten Jahren. Erhöht wird die Gefahr eines indifferenten Gebrauchs des Teilhabebegriffs in der Heilpädagogik durch die Verwendung des Begriffs im sozialpolitischen und wissenschaftlichen Bereich sowie im Kontext von Betroffenenforderungen. Schwierigkeiten im Begriffsgebrauch können aufgrund von verschiedenen Ideen, Intentionen und Zielen im Zusammenhang mit dem jeweiligen Teilhabebegriff entstehen.

¹⁸ vgl. Kap. 2.2.3

¹⁹ vgl. Kap. 2.2.4

²⁰ vgl. Kap.2.2.4.3

I. 2.2.3 Die Verankerung des Teilhabebegriffs in gesellschaftlichen Rahmensetzungen

Der Begriff der Teilhabe an der Gesellschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten als neuer Leitidee findet derzeit im wissenschaftlichen heilpädagogischen Bereich großen Anklang, dies ist auch auf seine Festschreibung durch die WHO und die darauf folgende Orientierung am Teilhabebegriff in der Sozialpolitik zurückzuführen. Gleichzeitig ist diese Festschreibung auf vorangegangene wissenschaftliche heilpädagogische Arbeiten (Hollenweger 2006, 58) und Forderungen von Betroffenen (Hollenweger 2006, 47 u. 58) zurückzuführen. Somit ist die Idee der Teilhabe nicht nur eine wissenschaftliche oder durch Betroffene erfolgende Forderung, sondern ist auch in den gesellschaftlichen und gesetzlichen Rahmensetzungen verankert. Dies wiederum erleichtert eine Umsetzung und Realisierung der Leitidee Teilhabe. Festzuhalten ist, dass sich politische und gesetzliche Festschreibungen von Teilhabe immer auf Menschen mit Behinderungen im Allgemeinen und nicht ausschließlich auf Menschen mit Lernschwierigkeiten beziehen.

I. 2.2.3.1 Die ICF

Die ICF ist die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit, die 2001 von der WHO entwickelt worden ist und seitdem in weltweitem Kontext eingesetzt wird.

Die Entwicklung der ICF ist auf die 1980 von der WHO publizierte International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH) zurückzuführen, die erstmals ein nur durch Ursache, Pathologie und Manifestation, das heißt ein insbesondere durch Krankheit geprägtes Bild von Behinderung ablöste (Hollenweger 2006, 50). Behinderung wurde mit der ICIDH nicht mehr nur als eine als körperliche Schädigung mit ihren Folgen betrachtet, sondern „auch maßgebend beeinflusst von der Reaktion und Einschätzung der Situation durch die Person selber und ihre Umwelt“ (ebd.). Damit hat die ICIDH erstmals versucht, „die Folgen von Krankheiten als bio-psycho-soziale Erfahrung zu beschreiben“ (ebd.). An der ICIDH wurde allerdings kritisiert, dass diese sich zu stark auf die individuellen Faktoren bezieht und gesellschaftliche Bedingungen weitestgehend außer Acht lässt (ebd., 51). Daher fand dieses Modell auch keine systematische Anwendung (ebd.).

Die Dreidimensionalität des bio-psycho-sozialen Modells von Behinderung der ICIDH wurde aber beibehalten und auf dieser Grundlage die ICF entwickelt. Diese versteht

Behinderung als ein Zusammenwirken von Körperfunktionen und –strukturen sowie Aktivitäten und Partizipation (WHO 2001). Hier werden neben körperlichen Voraussetzungen sowohl die individuellen Fähigkeiten (Aktivitäten) als auch die gesellschaftlichen Bedingungen (Partizipation) in den Blick genommen (Fornefeld 2000, 48). Die WHO definiert in der ICF die Kategorien Aktivitäten und Partizipation durch folgende Dimensionen: Learning and Applying Knowledge, General Tasks and Demands, Communication, Mobility, Self-Care, Domestic Life, Interpersonal Interactions and Relationships, Major Life Areas, Community, Social and Civic Life, Environmental Factors (WHO 2001). Die Dimension der Partizipation „beschreibt die soziale Teilhabe am Leben der Gesellschaft; es wird danach gefragt, wie sich die Beeinträchtigungen der Gesundheit auf die Teilnahme an öffentlichen, gesellschaftlichen, kulturellen Aufgaben, Angelegenheiten und Errungenschaften auswirken“ (Fornefeld 2000, 49). Hier wird gesellschaftliche Teilhabe als ein Wirkungsfaktor auf und von Behinderung verstanden. Behinderung besteht in diesem Sinne immer auch aus der stattfindenden oder nicht stattfindenden Teilhabe. Teilhabe ist damit ein einer individuellen Behinderung vorangestellter Faktor, der die Behinderung unter anderem erst definiert. Damit hat die WHO ein stark verändertes Bild von Behinderung entwickelt und realisierte damit den sozialpolitischen Auftrag, internationale Richtlinien zur Lebensverbesserung von Menschen mit Behinderung zu erstellen (ebd., 47). Partizipation bzw. Teilhabe spielt hier im Verständnis und in der Betrachtung von Behinderung eine wesentliche und neu benannte Rolle, die eine Weiterentwicklung nationaler sozialpolitischer Grundsätze veranlasst hat.

I. 2.2.3.2 Teilhabe als Grundgedanke in der österreichischen Behindertenpolitik

Im Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderung in Österreich 2008 des Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMAK) sind insbesondere folgende Grundsätze und Ziele österreichischer Behindertenpolitik angegeben: Menschenrechte, Gleichberechtigung, Verhinderung und Beseitigung von Diskriminierungen und die Gewährleistung gleichberechtigter Teilhabe am Leben in der Gesellschaft (BMAK 2009, 42). Dafür hat die österreichische Bundesregierung das Behindertengleichstellungspaket verabschiedet, welches zum 01.01.2006 in Kraft getreten ist. „Ziel dieses Bundesgesetzes [Behindertengleichstellungsgesetz (BGStG)] ist es, die Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen zu beseitigen oder zu verhindern und damit die Teilhabe von Menschen mit Behinde-

rungen am Leben in der Gesellschaft zu gewährleisten und ihnen eine selbstbestimmte Lebensführung zu ermöglichen.“ (Art. 1 BGStG, BGBl. I Nr. 82/2005; Anmerkung: M.B.) Gesellschaftliche Teilhabe wird also als ausdrückliches Ziel österreichischer Behindertenpolitik festgehalten, wobei die Ermöglichung von gesellschaftlicher Teilhabe hier von der Beseitigung oder Verhinderung von Diskriminierung abhängig ist. „Damit sollen Diskriminierungen in wichtigen Lebensbereichen beseitigt oder verhindert sowie Menschen mit Behinderungen die gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft ermöglicht werden.“ (BMASK 2009, 86) Wie die gesellschaftliche Teilhabe in der Realität gestaltet sein kann, lässt sich im Gesetz nicht finden. Im Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderung in Österreich 2008 sind verschiedene und vielfältige Lebensbereiche von Menschen mit Behinderungen untersucht worden, deren Auffächerung und die darin enthaltene Nennung sozial- und behindertenpolitischer Instrumente einen Weg zur Ermöglichung von gesellschaftlicher Teilhabe aufzeigen könnte. Ausdrücklich festgehalten, was gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten bedeutet und insbesondere wie diese realisiert werden kann, erfolgt im Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderung in Österreich 2008 nicht.

Somit wird im Kontext österreichischer Behindertenpolitik Teilhabe als Leitidee aufgrund internationaler politischer Bekenntnisse übernommen und gesetzlich verankert. Was konkret Teilhabe über das Verhindern von Diskriminierung hinaus darstellt, wird nicht erläutert. Die Situation kann in dem Sinne gedeutet werden, dass Teilhabe durch Behindertenpolitik mit Hilfe verschiedener rehabilitativer Instrumente stattfinden soll. Teilhabe ist dann verwirklicht, wenn die den jeweiligen behinderungspolitischen Instrumenten impliziten Ziele verwirklicht sind.

I. 2.2.4 Differenzierte Definitionen von Teilhabe

Im Folgenden werden drei Verständnisse und ihre impliziten Bedeutungen sowie die daran anschließenden Definitionen von Teilhabe betrachtet, die für den Zusammenhang der Diplomarbeit wesentliche Grundlegungen eines Teilhabeverständnisses darstellen. Sowohl der Teilhabebegriff nach Wansing als auch der nach Theunissen bieten für die Diplomarbeit aufgrund ihrer verschiedenen Perspektiven, in der Folge dargestellte, wesentliche Aspekte von Teilhabe. Ebenso stellen sie eine fundierte theoretische Auseinandersetzung mit dem Teilhabebegriff dar, was, wie bereits angedeutet, derzeit als Ausnahme bezeichnet werden kann. Das Teilhabeverständnis

der so genannten „Dortmunder Erklärung“ wird hier berücksichtigt, da es eine Ausformulierung eines Teilhabeverständnisses von Betroffenen enthält. Da subjektive berufliche Teilhabeerfahrungen im Fokus der Diplomarbeit stehen, scheint es hier zweckdienlich, auch ein von Betroffenen formuliertes Teilhabeverständnis darzulegen. Vorangestellt kann diesen einzelnen Verständnissen von Teilhabe eine sehr allgemeine, aber treffende Definition von Wacker werden: „Teilhabe ist das Recht aller BürgerInnen, und Teilhabe ist zugleich der Weg dorthin“ (2005, 13), welche die grundlegende Wichtigkeit von Teilhabe, aber ebenso die damit verbundenen (Umsetzungs-)Schwierigkeiten verdeutlicht.

I. 2.2.4.1 Teilhabe an der Gesellschaft nach Wansing

Nach Wansing stellt der Grundsatz Teilhabe an der Gesellschaft eine neue Programmformel der Sozialpolitik des 21. Jahrhunderts dar, da „der Einbezug eines wachsenden Teils der Bevölkerung in die vielfältigen Leistungssysteme der Gesellschaft nicht mehr garantiert werden kann“ (2006, 15). Dabei lässt sich nach Wansing die Teilhabe nicht von ihrem Gegenteil, der Exklusion, trennen. Besonders Menschen mit Behinderungen tragen hohe und vielfältige Exklusionsrisiken, die etwa mit einem erschwerten Zugang zum Bildungssystem beginnen, sich auf dem Arbeitsmarkt fortsetzen und schließlich Einfluss auf nahezu alle Lebensbereiche haben (ebd.). Die „gesellschaftliche Einbeziehung von Personen wird in der funktional differenzierten Gesellschaft durch die einzelnen Funktionssysteme und ihren Kommunikationszusammenhängen gesteuert“ (ebd., 38), eine Inklusion findet also nicht durch die Anpassung an allgemeine Regeln des jeweiligen Gesellschaftsbereichs statt, sondern durch die Teilnahme und Mitwirkung an einzelnen Funktionssystemen der Gesellschaft sowie den Einbezug in deren Leistungen und Prozesse. Die Gegenüberstellung von Inklusion und Exklusion bezeichnet dabei „kein positives gesellschaftliches Ziel, sondern charakterisiert wertneutral den spezifischen Teilhabemodus“ (ebd., 40). Die Inklusion in gesellschaftliche Systeme kann dabei durch den Grad der Freiwilligkeit, zeitliche Faktoren, sachliche Inkompatibilitäten und sachliche Wahlverwandtschaften beeinflusst und eingeschränkt sein, ebenso spielen soziale Ungleichheiten für die Gestaltung so genannter Inklusionsprofile eine wesentliche Rolle (ebd., 43f). „Das Inklusionsprofil eines Menschen, das sich aus den je spezifischen Teilsysteminklusionen zusammensetzt, ist das Bild seiner Teilhaberealisierung“ (Wansing 2006, 45). Nach Wansing setzt sich in der Folge persönliche Identität nicht mehr aus gene-

reller Inklusion in die Gesellschaft, sondern aus dem individuellen Inklusionsprofil zu den zahlreichen gesellschaftlichen Funktionssystemen zusammen, welches gleichzeitig ein Exklusionsprofil durch die Nichtzugehörigkeit zu anderen Funktionssystemen ist. Wansing sieht hier einen „Abschied von einem normativen Teilhabemodus“ (Wansing 2006, 47), das heißt die Voraussetzung für einen wertneutralen Teilhabebegriff. Allerdings merkt Wansing an, dass die Tatsache Inklusion noch nichts über ihre Qualität aussagt und dass insbesondere in Bezug auf Menschen mit Behinderungen die einflussreichen subjektiven Lebenslagen in diesen Aussagen unzureichend berücksichtigt sind. Daher gilt es nach Wansing auch individuelle Lebenslagen zu berücksichtigen, um „der Einseitigkeit eines dominant strukturellen Verständnisses sozialer Teilhabe entgegenzuwirken“ (ebd., 54). Soziale Teilhabe bzw. die Ausgrenzung aus ihr ist nach Wansing ein mehrdimensionales Problem, welches sich auf ökonomische, soziale, kulturelle und politische Bereiche bezieht (ebd., 61). Dabei wirkt sich insbesondere eine nachgewiesene starke kumulative Verkettung der Lebensbereiche Familie, Bildung und Beschäftigung (ebd., 67) auf gesellschaftliche Position und Zugehörigkeit aus. In einem bürgerrechtlichen Kontext bezieht sich Teilhabe auf „prinzipielle *Zugänglichkeit* aller Bürgerinnen und Bürger zu politischer Mitwirkung, zu Beschäftigung, zu Gesundheit usw.“ (ebd., 62; Hervorhebung im Original). Verstärkt wird Ausgrenzung nicht nur durch individuelle Lebenslagen, sondern ebenso durch einen daraus resultierenden schwierigeren Zugang zu ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen, um einer Exklusion entgegenzuwirken (ebd., 77). Abschließend definiert Wansing: „*Teilhabe an der Gesellschaft bedeutet personale Inklusion durch verschiedene Gesellschaftssysteme sowie Herstellung und Aufrechterhaltung einer individuellen Lebensführung*“ (ebd., 191; Hervorhebung im Original).

Wansing zeichnet ein gesellschaftstheoretisches Bild von gesellschaftlicher und sozialer Teilhabe. In diesem wird zum einen die Heterogenität der heutigen Gesellschaft und einer damit einhergehenden ständigen Inklusion und Exklusion aller ihrer Teilnehmer betont. Zum anderen wird die Wichtigkeit individueller Lebenslagen in den Mittelpunkt der Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe gestellt. Diese kumulieren nach Wansing aufgrund verschiedener Verknüpfungen von jeweiligen individuellen Lebenslagen häufig zu einer „Exklusionskarriere Behinderung“ (ebd., 18). Teilhabe und ihr Gegenteil Exklusion werden hier als gesellschaftliche Phänomene betrachtet, die in modernen Gesellschaften zwangsläufig und zunächst wertneutral

enthalten sind, die sich aber für Menschen mit Behinderungen verstärken und somit Teilnahme und Mitwirkung an der Gesellschaft häufig verhindern.

I. 2.2.4.2 Soziale Teilhabe nach Theunissen

Theunissen verankert den Begriff der Teilhabe eng verschränkt mit den Prinzipien Empowerment und Inklusion (2009, 93). „Empowerment ist der Wegbereiter für soziale Teilhabe und Inklusion erstreckt sich auf die Bedingungen, unter denen soziale Teilhabe mit Leben gefüllt werden kann.“ (ebd.) Dabei betrachtet Theunissen Teilhabe als eine Teilmenge von Inklusion, die im Gegensatz zur Inklusion auch schon innerhalb des Hilfesystems für Menschen mit Behinderungen umgesetzt werden kann (Theunissen 2009, 99).

Das Prinzip Empowerment sieht Theunissen durch drei Faktoren bestimmt: Selbstbestimmung, kollaborative und demokratische Partizipation und Verteilungsgerechtigkeit (ebd. und 2007a, 36ff). Als grundlegend für soziale Teilhabe wertet er eine kollaborative und demokratische Partizipation (Theunissen 2009, 93). Dabei versteht Theunissen Teilhabe als „Prozesse, bei denen Betroffene selbst im Hinblick auf ihre personale Lebensgestaltung und unmittelbare soziale Lebenswelt Entscheidungen treffen sollen“ (2007a, 43). Somit grenzt er Teilhabe deutlich von einfacher Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen durch eine von Professionellen bestimmte Form ab (ebd.). Hier kritisiert Theunissen bestehende Systeme der Behindertenhilfe, da seiner Meinung nach die Praxis der Partizipation noch immer ambivalent ist, indem „alle wichtigen Entscheidungen ‚von oben herab‘, zentralistisch und bürokratisch gefällt werden“ (ebd., 44). Damit wird eine Beteiligung von Menschen mit Behinderungen an eigenen Entscheidungen, ein Einsatz für individuelle Interessen und generelle Mitbestimmung verhindert oder zumindest deutlich erschwert und somit die Idee der (demokratischen) Teilhabe nicht konsequent umgesetzt. Aufgabe von Mitwirkenden in der Behindertenhilfe zur Verwirklichung von Teilhabe ist es nach Theunissen demnach, Menschen mit Behinderungen als Entscheidungsträger zu akzeptieren und zu unterstützen bzw. diese zu einer Form der Partizipation durch Mitbestimmung erst hinzuführen (Theunissen 2009, 94). An dieser Stelle macht Theunissen auf vier Ebenen von Partizipationsmöglichkeiten aufmerksam: die Ebene der individuellen Hilfeplanung im Sinne einer Zukunfts- und Lebensstilplanung, die Ebene der Institutionen und Organisationen, die Ebene regionaler und räumlicher Planung sowie die Ebene der Kontrolle von Dienstleistungen (ebd.). Auf der Grundlage der Berücksichtigung

dieser Ebenen können „gemeinsam mit Betroffenen Rahmenbedingungen im Alltag [...] [geschaffen werden], die sowohl Selbst- als auch Mitbestimmung, individuelle und kollektive Entscheidungen ermöglichen“ (Theunissen 2009, 94; Ergänzung M.B.) und insofern kann Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten verwirklicht werden.

Theunissen versteht Teilhabe als individuelles und selbständiges demokratisches Mitbestimmungsrecht, das tragender Wert für Selbstbestimmung und Empowerment ist. Damit beschreibt er Teilhabe als individuelles und generelles Recht, das eigene Leben in der jeweiligen Lebenswelt aber auch im gesellschaftlichen Kontext gestalten zu dürfen und dabei ge- und erhört sowie respektiert zu werden.

I. 2.2.4.3 Teilhabe nach der so genannten „Dortmunder Erklärung“

In der „Dortmunder Erklärung“ vom 20.09.2003, die im Rahmen einer Tagung der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. zu dem Thema „Teilhabe – wir wollen mehr als nur dabei sein“ entwickelt wurde, bestimmen die Unterzeichner Teilhabe als „mitmachen, mitgestalten und mitbestimmen beim Zusammenleben aller Bürgerinnen und Bürger“ (Dortmunder Erklärung 2003, 9). Als Voraussetzung für Teilhabe wird die Mitbestimmung der betroffenen Personen angesehen (ebd., 10). Es wird in der Erklärung die individuelle Vielfalt der Menschen betont und der daraus resultierende Gewinn für die Gesellschaft (ebd., 9). Die Erklärung fordert, dass Teilhabe nicht nur theoretisch diskutiert wird, sondern Beratung und Unterstützung angeboten werden, um Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen (ebd.). Ebenso wird in der Erklärung eine stärkere Vernetzung verschiedener Institutionen vorgeschlagen. Ziel dieser Maßnahmen ist es, „Brücken zu bauen in die Gesellschaft“ (ebd.). Als Orte der Verwirklichung von Teilhabe werden Gesellschaft, Gemeinde, Wohnstätten, Werkstätten, Verbände, Vereine sowie Politik genannt (ebd.). Gleichzeitig werden alle Bürger in der Erklärung aufgerufen, sich für die Teilhabe von Menschen mit Behinderung einzusetzen und somit zu helfen, das Ziel gesellschaftlicher Teilhabe zu verwirklichen (ebd., 10).

Im Rahmen der so genannten „Dortmunder Erklärung“ und damit im Kontext von Betroffenenforderungen wird Teilhabe insbesondere als ein individuelles und gesellschaftliches Mitbestimmen und Mitwirken verstanden. Ebenso stellt die Vernetzung von Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen und anderen gesellschaftlichen Institutionen und Prozessen eine Grundlage für Teilhabe dar. Teilhabe kann nach

dieser Erklärung nicht durch einzelne Maßnahmen umgesetzt werden, sondern alle Bürger der Gesellschaft sind für die Ermöglichung und Umsetzung von gesellschaftlicher Teilhabe verantwortlich.

I. 2.2.5 Das Verständnis von Teilhabe in der Diplomarbeit

Als grundlegendes, aber nicht detailliert definiertes Verständnis von Teilhabe für die Heilpädagogik kann die in der ICF erfolgende Rolle von Teilhabe in Bezug auf Menschen mit Behinderungen angesehen werden. Im weitesten Sinne liegt das Teilhabeverständnis der ICF, die Teilhabe als eine Dimension von Behinderung kennzeichnet, den jeweiligen anderen im Anschluss erarbeiteten Verständnissen von Teilhabe zugrunde. Die weiteren Verständnisse von Teilhabe in der Heilpädagogik sind im Anschluss an die ICF entstanden. Dennoch kann hier festgehalten werden, dass allgemein Teilhabe an der Gesellschaft für Menschen mit Behinderung gefordert wird, Teilhabe aber auf verschiedenste, im Folgenden zusammengefasste Weise definiert wird: als ein rein faktischer Platz in bestimmten gesellschaftlichen Strukturen und als der Verhinderung von Diskriminierung (österreichische Behindertenpolitik), als ein Zugehen aller Bürgern auf Menschen mit Behinderung („Dortmunder Erklärung“), als Erweiterung und Verknüpfung institutioneller sowie gesellschaftlicher Strukturen („Dortmunder Erklärung“), als individuelle und gesellschaftliche Mitbestimmung („Dortmunder Erklärung“; Theunissen) sowie als ein Zusammenspiel von Individualität und Lebenslagen (Wansing) verstanden wird.

Aufgrund der dargestellten Vielfältigkeit des Teilhabebegriffs in den verschiedenen Definitionen wird in der Diplomarbeit nicht auf eine vorherrschende Definition von Teilhabe Bezug genommen. Vielmehr wird der Diplomarbeit ein Teilhabeverständnis zugrunde gelegt, das die hier dargestellten verschiedenen Aspekte von Teilhabe enthält. Auf diese Weise soll einer einseitigen²¹ Sicht auf ein Teilhabeverständnis entgegengewirkt werden. Durch die Berücksichtigung verschiedener Ansätze von Teilhabe wird hier versucht, der gegebenen und bereits dargestellten Multifaktoralität von Teilhabe zu entsprechen. Zusammenfassend wird der Diplomarbeit also nicht eine bestimmte Definition von Teilhabe zugrunde gelegt, sondern finden alle der oben genannten Aspekte von Teilhabe Berücksichtigung.

²¹ (und damit, wie bereits dargestellt, weitere wichtige Aspekte auslassend)

I. 2.3 Arbeit

Grint beschreibt Arbeit einfürend als etwas, das in der meisten Menschen Leben einen wesentlichen Teil einnimmt sowie oftmals als Symbol des persönlichen Wertes verstanden wurde²² (1991, 1). Anschließend stellt er dar, dass es keine umfassende, universelle Definition von Arbeit geben kann, sondern dass diese vielmehr in ihrem jeweiligen kulturellen Kontext zu betrachten ist (Grint 1991, 7). „In essence, work is a socially constructed phenomenon without fixed or universal meanings across space and time, but its meanings are delimited by the cultural forms in which it is practised.” (ebd., 46) Er verortet Arbeit grundlegend in einem Kontext, der Arbeit als Natur transformierende Aktivität darstellt, welche in sozialen Situationen stattfindet (ebd., 7). Die Art und Weise der Aktivität hängt von den temporären sozialen Umständen ab. Jahoda sieht die grundlegenden Gemeinsamkeiten von verschiedenen Aktivitäten, die unter dem Begriff Arbeit zusammengefasst werden, in einem zweckgerichteten Handeln und den daraus entstehenden Produkten (1983, 24). In diesem Sinne ist Arbeit „das innerste Wesen des Lebendigseins“ (ebd., 24f). In Abgrenzung zur Erwerbstätigkeit betrachtet sie Arbeit als einen übergeordneten Begriff, der Erwerbstätigkeit einschließt, jedoch nicht auf diesen beschränkt ist (ebd., 25). Erwerbstätigkeit definiert sie an dieser Stelle als „Arbeit unter vertraglichen Bedingungen, zu denen eine materielle Entlohnung gehört“ (ebd.).

Giddens definiert Arbeit in und für unsere heutige, westliche Gesellschaft „als die Verrichtung von Aufgaben [...], bei der geistige und körperliche Energie angewendet wird; diese Aufgaben haben zum Ziel, Güter und Dienstleistungen hervorzubringen, die sich an menschliche Bedürfnisse wenden“ (1999, 335). Arbeit kann in diesem Zusammenhang nach Giddens bezahlt oder unbezahlt sein. Dennoch wird Arbeit meist im Sinne bezahlter Arbeit verstanden, auch wenn die Kategorie Arbeit nach Giddens wesentlich weiter ist (ebd.). Als unbezahlte Arbeit kann insbesondere Hausarbeit und ehrenamtliche Arbeit genannt werden. Er stimmt mit Grint in der Aussage überein, dass Arbeit als Aktivität einen größeren Teil im Leben der meisten Menschen einnimmt, als jede andere Aktivität (ebd., 334). Diese von Giddens formulierte grundsätzliche Definition von Arbeit wird als weitere Basis für das Verständnis von Arbeit in der Diplomarbeit verwendet, da in dieser Definition Arbeit nicht nur durch aktive und produktive Handlungen, sondern ebenso durch die Sinnhaftigkeit dieser Handlungen im Sinne einer Hinwendung an menschliche Bedürfnisse gekennzeichnet

²² Aufgrund des hier im Original gewählten Tempus der Vergangenheit, wird dieses auch in der Übernahme dieser Aussage beibehalten.

net ist. Arbeit wird im Rahmen der Diplomarbeit allerdings ausschließlich als bezahlte Arbeit, das heißt Arbeit als Erwerbstätigkeit im Sinne Jahodas (1983, 25) betrachtet. Potentielle Funktionen und Bedeutungen von Arbeit werden zur Grundlegung eines Arbeitsverständnisses in der Diplomarbeit noch näher bestimmt.

I. 2.3.1 Funktionen von Arbeit

Giddens beschreibt die grundlegende Funktion von Arbeit durch ein „strukturierendes Element der psychologischen Verfassung von Menschen und ihrer Aktivitäten“ (1999, 334). Er schreibt Erwerbsarbeit damit Funktionen zu, die weit über den eigentlichen Zweck der Arbeitstätigkeit, dem nach Giddens formulierten Ziel der Güter- und Dienstleistungsproduktion, hinausgehen. Bieker differenziert an dieser Stelle mit Jahoda in manifeste und latente Funktionen von Erwerbstätigkeit. Manifeste Funktionen sind die Dienstleistungs- und Güterproduktion sowie die individuelle Einkommenssicherung, latente Funktion ist die Erfüllung grundlegender Bedürfnisse durch die Erwerbssituation (Bieker 2005b, 15). Die latenten Funktionen der Arbeit stellen nicht ihren eigentlichen Zweck dar, vielmehr ergeben sie sich aus der Erwerbstätigkeit (Jahoda 1983, 100). Bieker beschreibt im Anschluss an Jahoda folgende latente Funktionen von Arbeit: Zeitstruktur, Sozialintegration, Teilhabe an der Gesellschaft, Status- und Identitätsposition sowie Aktivität (Bieker 2005b, 15f). Diese werden in den folgenden Absätzen näher beschrieben.

Erwerbsarbeit wirkt sich strukturierend auf die Gestaltung des alltäglichen Lebens aus. Sie ermöglicht somit die Entwicklung einer Zeitstruktur, der insbesondere in einem Wechsel zwischen Arbeit und Freizeit sowie zwischen Phasen der Anspannung und Entspannung besteht. Dieser feste Zeitrhythmus trägt zur Orientierung und Sicherheit hinsichtlich der Lebensgestaltung bei. Ebenso muss Zeit nicht wiederholt durch aktive Gestaltung selbst gefüllt werden, sondern die Erwerbsarbeit übernimmt hier eine wesentlich strukturierende Aufgabe. (Bieker 2005b, 15)

Erwerbsarbeit ermöglicht regelmäßigen Kontakt zu anderen Menschen als hauptsächlich zu Familienmitgliedern. Auf diese Weise können gemeinsame Erlebnisse und Erfahrungen entstehen, die im Wesentlichen eine Sozialintegration verwirklichen. Somit wird der Bezug des Individuums auf die ihn umgebende soziale Welt erweitert und bietet ein vergrößertes „Potential an Anregungen, Informationen und Handlungsmöglichkeiten“ (ebd.).

Erwerbsarbeit bietet eine grundlegende Chance zur gesellschaftlichen Teilhabe, indem das Individuum in es überragende gesellschaftliche Zwecke und Ziele eingebunden wird und selbst zu deren Verwirklichung beiträgt. Damit erfolgt die eigene Wahrnehmung als „nicht ‚überflüssig, sondern [als] Teil eines notwendigen Ganzen“ (Bieker 2005b, 15; Hervorhebung im Original; Ergänzung M.B.), auch da das Ziel wie auch das Produkt seiner Arbeit nicht nur dem Individuum selber, sondern auch anderen nützt. (Bieker 2005b, 15)

Erwerbsarbeit wirkt sich prägend sowohl auf den individuellen Status als auch auf die individuelle Identität aus. Sie hilft somit dem Individuum, sich in der Gesellschaft einzuordnen und zu positionieren. (ebd.)

Erwerbsarbeit fordert die Ausübung von Aktivität und ermöglicht damit eine Ausübung „kognitiver, sozialer und ggf. schöpferischer“ (ebd., 16) Fähigkeiten.

Diese latenten Funktionen von Erwerbsarbeit ergänzt Bieker noch durch individuelle Potenziale der Erwerbsarbeit (ebd.): ein Gefühl der Sicherheit resultierend aus einer regelmäßigen Einkommensquelle und sozialer Eingebundenheit, Planbarkeit der Lebensführung, Befriedigung persönlicher Bedürfnisse, Wertschätzung und soziale Anerkennung durch die erfolgreiche Bewältigung beruflicher Anforderungen, Ermöglichung des Empfindens von Sinn und Lebensfreude sowie Selbstverwirklichung und Selbstvertrauen und die eigene Wahrnehmung als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft (ebd.).

Diese gesamte Auflistung latenter Funktionen von Erwerbstätigkeit vervollständigt Bieker noch durch die Nennung von Folgen, die durch Arbeitslosigkeit verwirklicht werden können: *finanzielle Folgen, Entwicklung psychischer und somatischer Belastungssymptome, sozialer Rückzug und familiäre Belastungen, Dequalifizierung und Reduzierung des Aktivitätsniveau, soziale Gefährdungen* (ebd., 17f; Hervorhebungen im Original).

Die von der Ausübung einer Erwerbsarbeit entstehenden Funktionen gehen damit weit über den eigentlichen Zweck der Arbeitstätigkeit hinaus und wirken sich grundlegend auf das gesamte Leben eines Individuums aus. Durch diesen Umstand lässt sich auch die im Folgenden dargelegte Bedeutung von Arbeit für das Individuum und in der Gesellschaft erklären. Funktionen und Bedeutung von Erwerbsarbeit lassen sich dabei nicht trennscharf differenzieren. Diese bedingen sich vielmehr gegenseitig und überschneiden sich teilweise.

I. 2.3.2 Bedeutung von Arbeit

Arbeit ist in unserer heutigen Gesellschaft, wie bereits dargestellt, zentraler Bestandteil des Lebens und Alltags der meisten Menschen.²³ Dabei stehen die Funktionen von Arbeit gegenüber dem Individuum immer in einem Zusammenhang mit der Bedeutung von Arbeit in unserer Gesellschaft. Beck (2003, 229) kennzeichnet eine durch Industrialisierung bewirkte Bedeutung von Arbeit nicht mehr durch die Arbeitstätigkeit selbst. Vielmehr dient eine Verausgabung der Arbeitskraft nach Beck der Sicherung der individuellen Existenz und einer individualisierten Lebensführung (ebd.). Höhepunkt der Bedeutung von Arbeit in den Industrienationen ist die Verortung von Erwerbsarbeit als „Achse der Lebensführung“ (ebd.; Hervorhebung im Original). „Zusammen mit der Familie bildet sie das zweipolige Koordinatensystem, in dem das Leben dieser Epoche befestigt ist.“ (ebd.) Erwerbsarbeit dient damit nicht nur der Existenzsicherung, sondern ist auch wesentlicher Faktor in der Gestaltung des jeweiligen Lebenslaufes. Erwerbsarbeit wirkt sich nach Beck in allen Phasen des Lebens direkt oder indirekt konstitutiv auf dieses aus (ebd., 220f). Die Bedeutung von Arbeit in unserer Gesellschaft charakterisiert sich nach Beck am besten in der Frage: „Was sind Sie?“ (ebd., 221; Hervorhebung im Original) und in der selbstverständlichen Beantwortung dieser Frage durch die Nennung der individuellen beruflichen Situation. Erwerbsarbeit ist somit nicht nur zentraler Bestandteil der individuellen Lebensführung, sondern ist Teil der persönlichen Identität. „In der Gesellschaft, in der das Leben auf dem Faden des Berufs aufgereiht ist, enthält dieser tatsächlich einige Schlüsselinformationen: Einkommen, Status, sprachliche Fähigkeiten, mögliche Interessen, Sozialkontakte usw.“ (ebd.) In diesem Sinne ist eine durch Erwerbsarbeit realisierte Funktion die Positionierung des Individuums in sowie gegenüber der Gesellschaft. Gleichzeitig ist Erwerbsarbeit eine Verwirklichung der Kennzeichnung als bestimmtes Individuum. „Der Beruf dient zur wechselseitigen Identifikationsschablone.“ (ebd.) Beck macht ebenso auf die Bedeutung der Ausübung von Erwerbsarbeit für gesellschaftliche Teilhabe aufmerksam: „Im Beruf wird dem einzelnen Zugang zu gesellschaftlichen Wirkungszusammenhängen eröffnet.“ (ebd.) Zusammenfassend lassen sich mit Beck folgende Bedeutungen von Arbeit ausmachen: Existenzsicherung und Verwirklichung eines individualisierten Lebenslaufs, dominanter Bestandteil der individuellen Lebensgestaltung, prägendes Moment der Identitätsbildung und gegenseitige Identifikationsmöglichkeit im gesellschaftlichen Kontext, sowie die Er-

²³ Diese Einschätzung berücksichtigt allerdings nicht die gegenwärtig hohen Arbeitslosenzahlen.

öffnung der Möglichkeit zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beck macht allerdings darauf aufmerksam, dass mit einem derzeitigen Wandel der Arbeitsgesellschaft auch die Wandlung der Bedeutung von Arbeit in unserer heutigen Gesellschaft einhergeht (Beck 2003, 222).

I. 2.3.3 Die berufliche Situation von Menschen mit Behinderungen unter der besonderen Berücksichtigung von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Österreich

Um die berufliche Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Österreich zu beschreiben, wäre eine strukturelle, auf validen Zahlen basierende Darlegung der allgemeinen beruflichen Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten wünschenswert. Dies würde vor einer im heilpädagogischen Kontext oder durch Erfassung des subjektiven Erlebens der individuellen beruflichen Situation stattfindenden Darlegung eine weitestgehend objektive, strukturelle Betrachtung der Situation ermöglichen. Doch aufgrund verschiedener Statistiken, ebenso wie durch eine grundsätzlich von strukturellen, organisatorischen und ethischen Problemen gekennzeichnete Erhebung von Daten bezüglich von Menschen mit Behinderung²⁴ ist eine eindeutige und valide Angabe von Zahlen zur Arbeitssituation von Menschen mit Behinderung, insbesondere von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Österreich nicht möglich. Von den ca. 1,6 Millionen in Österreich lebenden Menschen mit Behinderung²⁵ (EU-SILC 2006 nach BMASK 2008, 9) sind für das Jahr 2007 31.392 als vorgemerkte Arbeitslose mit Behinderung beim Arbeitsmarktservice (AMS)²⁶ angegeben (BMASK 2009, 157). Laut der Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) beziehen Ende der neunziger Jahre 60% der Menschen mit Behinderungen in Österreich ihr Einkommen durch Erwerbstätigkeit (OECD 2003,

²⁴ In diesem Abschnitt werden sowohl Menschen mit Behinderung als auch speziell Menschen mit Lernschwierigkeiten berücksichtigt. Auf wen sich die jeweiligen Angaben beziehen kann der im direkten Zusammenhang verwendeten Formulierung entnommen werden.

²⁵ Behinderung wird in diesem Kontext als die auf Nachfrage erfolgende Angabe einer Behinderung im engeren Sinn, die durch eine subjektiv als stark wahrgenommene Beeinträchtigung bei der Verrichtung alltäglicher Arbeiten gekennzeichnet ist und als Behinderung im weiteren Sinn, die durch das Vorhandensein chronischer Krankheit bedingt ist, welche jedoch nicht als stark beeinträchtigend wahrgenommen wird. Die Zahl der 1,6 Millionen Menschen mit Behinderung setzen sich aus Menschen mit Behinderung im engeren Sinn und im weiteren Sinn zusammen.

²⁶ Diese Zahl kann keineswegs als eine valide Angabe von arbeitslosen Menschen mit Behinderungen gelten, da hier wahrscheinlich viele Menschen mit Behinderung, insbesondere mit Lernschwierigkeiten durch nicht erfolgende Meldung beim AMS gar nicht erfasst werden.

55), wobei ca. 30% der als Schwerbehinderte und 70% der als Leichtbehinderte bezeichneten Menschen²⁷ ein Beschäftigungsverhältnis innehaben (OECD 2003, 60). In einer weiteren im Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderung in Österreich 2008 angegebenen Statistik des Mikrozensus ist die Zahl der in Österreich lebenden Menschen mit schwerwiegenden geistigen Problemen oder Lernproblemen²⁸ mit 85.000 angegeben (Mikrozensus 2007/2008 nach BMASK 2009, 10). Es könnte unter Heranziehung der Zahlen der EU-SILC 2006 und des AMS 2007 geschlussfolgert werden, dass die sich aus dem Verhältnis ergebende Zahl der arbeitslosen Menschen mit schwerwiegenden geistigen Problemen oder Lernproblemen bei 1.668 liegt. Da die für diese Rechnung vorliegenden Zahlen aber auf verschiedene Weise und insgesamt nicht umfassend erhoben wurden, ebenso wie nicht notwendig aus dem Verhältnis von arbeitslosen Menschen mit Behinderung auf das Verhältnis von arbeitslosen Menschen mit schwerwiegenden geistigen Problemen oder Lernproblemen geschlossen werden kann, ist diese Zahlenangabe mehr als fragwürdig. Eine aussagekräftige Angabe struktureller Daten hinsichtlich der Beschäftigungssituation von Menschen mit Lernschwierigkeiten kann auf Grund von nicht vorhandenen Daten an dieser Stelle also nicht erfolgen.

I. 2.3.4 Kennzeichnung der allgemeinen beruflichen Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten

Menschen mit Lernschwierigkeiten haben grundsätzlich die Möglichkeit einen Arbeitsplatz am so genannten ersten Arbeitsmarkt²⁹, einen im Sinne von Integrationsmaßnahmen unterstützten Arbeitsplatz am ersten Arbeitsmarkt oder einen Arbeitsplatz in so genannten Werkstätten für behinderte Menschen einzunehmen (Hinz, Boban 2001, 19; Biewer 2009, 215). „Die konkreten Ausformungen und Bezeichnungen unterscheiden sich zwischen Ländern und Regionen entsprechend den jeweils gültigen Rahmenbedingungen des Arbeits- und Sozialrechts. Sie sind aber auch abhän-

²⁷ Aufgrund des Mangels einer allgemeingültigen Definition in diesem Kontext, erfolgt die Kennzeichnung von Behinderung als individuelle Angabe (OECD 2003, 45ff). Die Differenzierung in Leichtbehinderte und Schwerbehinderte kann sich wahrscheinlich an der durch die EU-SILC vorgenommene Differenzierung in Behinderung im weiteren und im engeren Sinn orientieren.

²⁸ Diese Formulierung für Menschen mit Lernschwierigkeiten wurde aus dem Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderung in Österreich 2008 entnommen (BMASK 2009, 10).

²⁹ Erster Arbeitsmarkt ist hier Bezeichnung für den allgemeinen Arbeitsmarkt.

gig von den konkreten Verhältnissen des Angebots und der Nachfrage auf dem regionalen Arbeitsmarkt“ (Biewer 2009, 215).³⁰

Bieker sieht das von der UN-Menschenrechtserklärung 1948 formulierte allgemeine Recht auf Arbeit für Menschen mit geistiger Behinderung insbesondere in dafür vorgesehenen Institutionen verwirklicht (Bieker 2007, 28). Den Schwerpunkt beruflicher Beschäftigung von Menschen mit geistiger Behinderung macht Bieker somit im Bereich einer institutionellen Unterstützung am ersten Arbeitsmarkt beziehungsweise in so genannten Werkstätten für behinderte Menschen aus. Im positiven Sinne sieht er die gesetzliche Sicherstellung institutioneller Beschäftigungsmöglichkeiten, gleichzeitig kritisiert er die mangelnde Verwirklichung von Arbeitsplätzen auf dem ersten Arbeitsmarkt für Menschen mit geistiger Behinderung (Bieker 2007, 28). Auch Doose kennzeichnet eine ähnliche allgemeine berufliche Situation von Menschen mit geistiger Behinderung: „Menschen mit Behinderungen sind *überproportional vom allgemeinen Arbeitsmarkt ausgegrenzt*. Sie sind länger und häufiger arbeitslos und haben eine geringere Erwerbsbeteiligung“ (2007, 15; Hervorhebung im Original). Friedrich ergänzt diese Aussagen im Hinblick auf die Möglichkeiten beruflicher Identifikation: „Menschen mit geistiger Behinderung haben wenig Möglichkeiten zur beruflichen Identifikation. Eine Tätigkeit in der WfbM³¹ scheint dazu wenig geeignet“ (2006, 63). Ein Ziel österreichischer Behinderten- und Beschäftigungspolitik ist die Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben (BMASK 2009, 160). Dieser Zielsetzung dienen verschiedene im Bereich der Behindertenpolitik entwickelte Instrumente. Diese zielen einerseits auf den Erhalt und Beibehalt einer Arbeitsstelle auf dem ersten Arbeitsmarkt³² und andererseits auf die berufliche Integration von Menschen mit Behinderung in den ersten Arbeitsmarkt insbesondere durch vorübergehende Begleitung und Unterstützung von zuständigen Institutionen³³.

Aufgrund eines sehr differenzierten Systems der beruflichen Rehabilitation in Österreich kann an dieser Stelle keine annähernd umfassende Darstellung des Systems erfolgen. Es wird versucht, die Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten auf dem ersten Arbeitsmarkt, im Integrationsprozess in den ersten Arbeitsmarkt und in Werkstätten für behinderte Menschen bzw. Tagesförderstätten kurz darzustellen, um ein ungefähres Bild beruflicher Möglichkeiten und deren tatsächlicher Entsprechung

³⁰ Biewer bezieht diese Aussage wahrscheinlich auf Deutschland, sie kennzeichnet aber ebenso die österreichische Situation.

³¹ Werkstatt für behinderte Menschen

³² insbesondere das Behinderteneinstellungsgesetz (BEinstG)

³³ vgl. Kap. 2.3.4.2

zu zeichnen. Ebenso wirkt sich die Existenz verschiedenster Betrachtungsansätze im Bereich der Sonder- und Heilpädagogik und der beruflichen Rehabilitation erschwerend auf eine klare und strukturierte Darstellung der allgemeinen beruflichen Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten aus. Daher wird an dieser Stelle zunächst versucht, sich auf eine strukturelle und politisch anvisierte Situation zu beschränken und in diese Darlegung keine disziplinbezogenen Wertungen und Forderungen einzubeziehen.

I. 2.3.4.1 Menschen mit Lernschwierigkeiten am ersten Arbeitsmarkt in Österreich

Grundsätzlich können die Arbeitstätigkeiten von Menschen mit Lernschwierigkeiten auf dem ersten Arbeitsmarkt vielfältig sein, solange den beruflichen Anforderungen entsprochen wird.

Über das tatsächliche Innehaben eines gesicherten Arbeitsplatzes am ersten Arbeitsmarkt von Menschen mit Lernschwierigkeiten kann aufgrund mangelnder Zahlen derzeit wenig gesagt werden.³⁴ Es kann aber laut Bieker davon ausgegangen werden, dass aufgrund der Wahrnehmung einer begrenzten Leistungsfähigkeit und der dadurch geringen Verwirklichung einer Produktion wirtschaftlich verwertbarer Güter und Dienstleistungen, die tatsächliche Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten am ersten Arbeitsmarkt derzeit weitestgehend „leerläuft“ (Bieker 2007, 28). Auch Fornefeld schreibt: „In der Regel finden Menschen mit geistiger Behinderung nach Vollendung ihrer Schulpflicht keinen Arbeitsplatz auf dem freien Arbeitsmarkt“ (2000, 125). Biewer bestätigt dies ebenso: „Auf dem freien Arbeitsmarkt finden Menschen mit Beeinträchtigungen nur schwer, Menschen mit geistiger Behinderung nur in Ausnahmefällen einen Arbeitsplatz“ (2009, 215).

Die derzeitige allgemeine berufliche Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Österreich scheint weitestgehend durch das differenzierte System der beruflichen Rehabilitation, welches die behinderungs- und beschäftigungspolitischen Instrumente zur Integration von Menschen mit Lernschwierigkeiten in den Arbeitsmarkt verwirklicht, gekennzeichnet.

³⁴ Ebenso könnte die Erfassung der Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten am ersten Arbeitsmarkt durch den daraus resultierenden fehlenden Unterstützungsbedarf erschwert werden. Wer auf dem bereits am ersten Arbeitsmarkt arbeitet, ist nicht mehr Zielgruppe rehabilitativer Bemühungen. Im Zuge dessen wird sich auch nicht mit der jeweiligen Situation auseinandergesetzt.

I. 2.3.4.2 Menschen mit Lernschwierigkeiten im Prozess der Integration in den ersten Arbeitsmarkt

Aufgrund eines im internationalen Raum stattfindenden Umdenkens bezüglich einer Integrationen von Menschen mit Behinderungen in den Arbeitsmarkt (Theunissen 2007b, 303) hat die grundlegende Idee der Teilhabe am Berufsleben durch integrative Maßnahmen auch in die österreichische Behinderten- und Beschäftigungspolitik Einzug gefunden (BMASK 2009, 160). Die Arbeitssituation von Menschen mit Lernschwierigkeiten ist somit grundlegend durch die angestrebte Verwirklichung des Integrationsgedankens getragen. Um die Vielzahl und Differenzierung sowie deren Verankerung und angestrebte Wirkungsweise der Instrumente der beruflichen Rehabilitation in der österreichischen Behinderten- und Beschäftigungspolitik zu zeigen, werden diese im Folgenden³⁵ genannt: Orientierungs- und Mobilitätstraining (Training zum Erwerb lebenspraktischer Fähigkeiten), Arbeitsassistenz (Unterstützung zum Erwerb eines Arbeitsplatzes und zur Sicherung eines gefährdeten Arbeitsplatzes, Information zu Fördermaßnahmen), Job-Coaching (direkte Unterstützung am Arbeitsplatz), Qualifizierungsprojekte (gezielte Anlehre, Arbeitstraining und Ausbildung in am Arbeitsmarkt gefragten Bereichen), Beschäftigungsprojekte (befristete Beschäftigung zur Vorbereitung auf den ersten Arbeitsmarkt), Verbesserung der Zugänglichkeit von Unternehmen (Barrierefreiheit) (BMASK 2009, 170ff). Zu den Fördermaßnahmen speziell für junge Menschen mit Lernschwierigkeiten zählen: Clearing (gemeinsame Festlegung der individuellen Maßnahmen für eine bestmögliche Integration auf den Arbeitsmarkt nach Verlassen der Schule; das Clearing umfasst die Erstellung eines Eignungs- und Neigungsprofils, eine Stärken- und Schwächenanalyse, Feststellen eines eventuellen Nachschulungsbedarfs, Aufzeigung individueller beruflicher Perspektiven sowie die Erstellung eines individuellen Karriereplans), Jugendarbeitsassistenz (problemspezifisch orientierte Integrationsfachdienste), Ausbildungsbeihilfen (Beihilfen für behinderungsbedingten Mehraufwand in der Ausbildung) und integrative Berufsausbildung (verlängerte oder auf Teilbereiche eines Berufsbildes beschränkte Ausbildung) (BMASK 2009, 171f; 174). Nach Möglichkeit sollen diese Maßnahmen zu einer individuellen Integration von Menschen mit Lernschwierigkeiten primär in den ersten Arbeitsmarkt, aber auch in spezielle Institutionen beitragen und diese gewährleisten. Zu beachten ist hier, dass sich diese Maßnahmen an das Individuum wenden, ebenso gibt es den jeweiligen

³⁵ ohne Anspruch auf Vollständigkeit

Betrieben ermöglichte Maßnahmen zur Unterstützung einer Integration von Menschen mit Lernschwierigkeiten.³⁶

Die Anzahl erfolgreicher beruflicher Integrationsmaßnahmen für Menschen mit Behinderungen allgemein gibt das Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMAK) mit 41.835 an (2008, 180). Erfolg ist an dieser Stelle durch die Erlangung/Erhaltung eines Arbeitsplatzes, durch Clearing oder eine mittelbare Integration definiert (ebd.), stellt also keineswegs eine ausschließlich erfolgreiche Integration in den ersten Arbeitsmarkt dar. Dennoch kann festgehalten werden, dass die österreichische Behinderten- und Beschäftigungspolitik durch die Entwicklung zahlreicher integrativer Maßnahmen um eine Integration von Menschen mit Lernschwierigkeiten in den Arbeitsmarkt bemüht ist. Ob und in welcher Weise diese Integrationsmaßnahmen von Menschen mit Lernschwierigkeiten tatsächlich genutzt werden, kann an dieser Stelle dennoch nicht aussagekräftig und valide beschrieben werden.

I. 2.3.4.3 Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Werkstatt für Menschen mit Behinderung

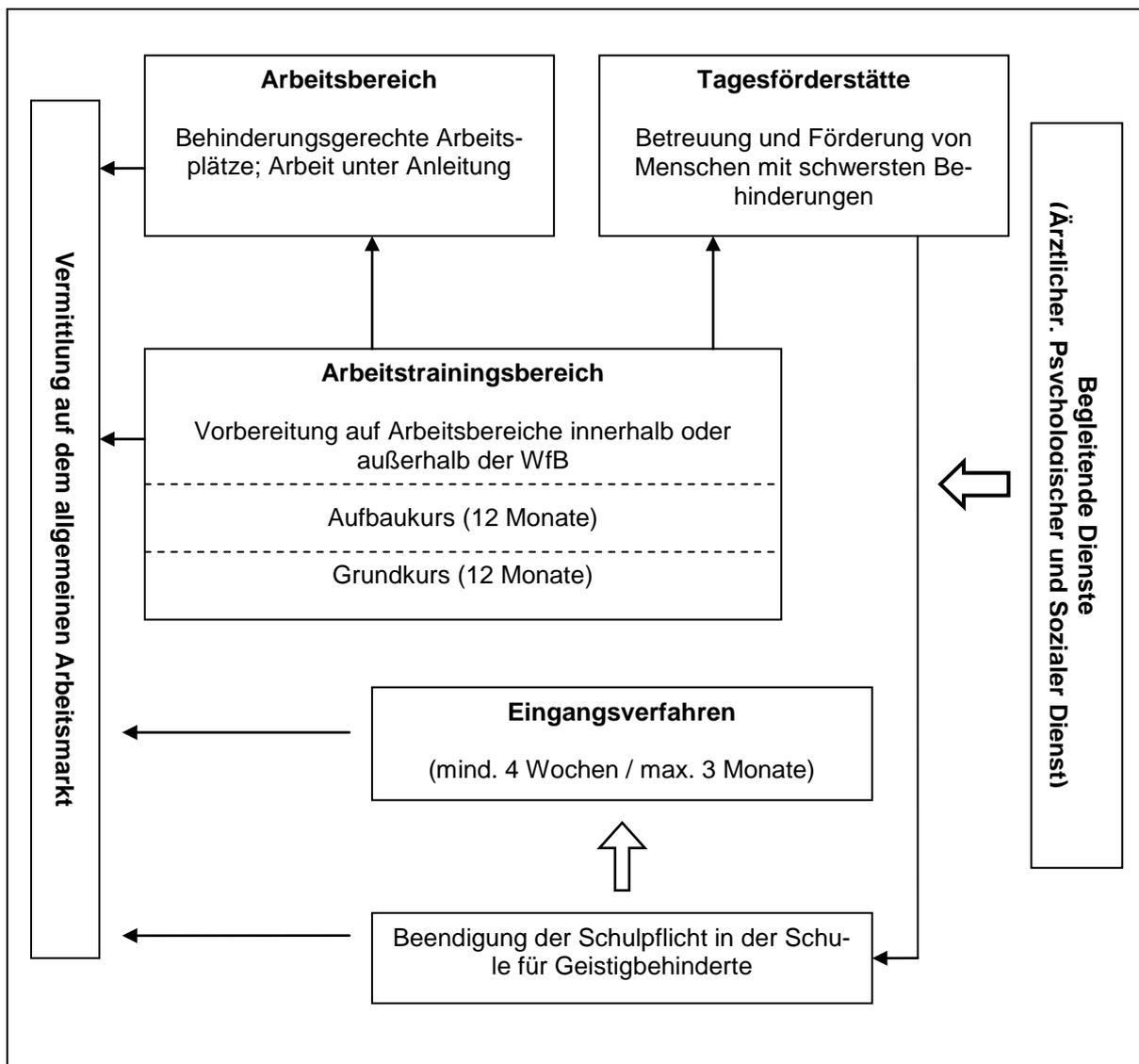
Trotz der derzeit verstärkten Bemühungen innerhalb der beruflichen Rehabilitation, Menschen mit Lernschwierigkeiten in den ersten Arbeitsmarkt zu integrieren, kann, unter anderem durch die in Kap. 2.3.4 festgehaltenen Aussagen, davon ausgegangen werden, dass die meisten Menschen mit Lernschwierigkeiten ein Beschäftigungsverhältnis in so genannten Werkstätten für behinderte Menschen innehaben. „Die berufliche Rehabilitation geistig behinderter Menschen findet in der Regel in der ‚Dauerrehabilitationseinrichtung‘ WfbM statt.“ (Lindmeier 2006, 397; Hervorhebung im Original) Auch Spiess schreibt: „Personen mit geistiger Behinderung oder schwerwiegender Lernbehinderung werden nach dem Beenden der Schulzeit in der Regel in einer Werkstatt für behinderte Menschen tätig“ (2004, 7). Allerdings lässt sich diese Annahme aufgrund fehlender Daten für Österreich nicht durch Zahlen belegen.

In der Regel haben Werkstätten für behinderte Menschen drei Sektoren: Auftragsarbeiten, Eigenproduktion und Dienstleistungen (Hinz, Boban 2001, 21f), die typischerweise folgende Arbeitsfelder beinhalten: „Verpackung, Montage, Versand, Druck, Holzverarbeitung, aber auch Garten- und Landschaftspflege sowie Küchenservice und Wäscherei“ (Hinz, Boban 2001, 22). Die Zielsetzung von Werkstätten hat

³⁶ Diese werden aufgrund der in der Diplomarbeit stattfindenden Fokussierung auf die individuelle berufliche Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten an dieser Stelle nicht dargestellt.

sich im Laufe der vergangenen 50 Jahre von einer Betreuungs- und Beschäftigungsmöglichkeit zur Herstellung wirtschaftlich verwertbarer Produkte und Dienstleistungen geändert (Fornefeld 2000, 126). Eine Abbildung der Struktur von Werkstätten für behinderte Menschen befindet sich hier:

Abb. 1: Struktur der Werkstatt für geistig Behinderte nach Fornefeld (2001, 129)



„Heute begreift sich die Werkstatt für Behinderte als *Einrichtung zur Eingliederung von Menschen mit Behinderung in das Arbeitsleben*, in ein Arbeitsleben innerhalb und außerhalb der Werkstatt.“ (Fornefeld 2000, 126; Hervorhebung im Original) Von den Werkstätten sind noch einmal die Tagesförderstätten zu differenzieren, in denen Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen betreut werden, die nicht in einer so genannten Werkstatt beschäftigt werden können (Hinz, Boban 2001, 22). Da

die in der Werkstatt und in der Tagesförderstätte ausgeübten Arbeitstätigkeiten nicht direkt der Sicherung eines finanziellen Einkommens dienen³⁷, kann die dort stattfindende Arbeit nicht als Erwerbsarbeit im eigentlichen Sinne gekennzeichnet werden. Ziele der Werkstatt sowie der Tagesförderstätte sieht Bieker im Gegensatz zu einer Einkommenssicherung vielmehr in der beruflichen Qualifizierung, der persönlichen Förderung und eine Eingliederung in das Arbeitsleben (Bieker 2005b, 12). Bieker argumentiert dafür, die Ausübung von Arbeit in so genannten Werkstätten für behinderte Menschen und in Tagesförderstätten dennoch mit Erwerbsarbeit gleichzusetzen, da die durch sie angestrebten individuellen Funktionen im wesentlichen den Funktionen von Erwerbsarbeit entsprechen (ebd., 12f).

I. 2.3.5 Arbeit im Kontext heilpädagogischer Betrachtungen

Wie bereits dargestellt haben sich im Laufe der letzten Jahrzehnte die Betrachtung von Arbeit und die ihr zugemessene Bedeutung in Bezug auf Menschen mit Behinderungen stark verändert. Dies findet in zahlreichen wissenschaftlich heilpädagogischen Betrachtungen seinen Niederschlag (vgl. etwa: Barlsen, Hohmeier 2001; Hinz, Boban 2001; Spiess 2004; Bieker 2005c; Friedrich 2006; Hirsch, Lindmeier 2006b; Cloerkes, Kastl 2007; Doose 2007; Theunissen 2007a, 303ff). Aufgrund des Schwerpunktes der Diplomarbeit, aber auch aufgrund der gegenwärtigen intensiven wissenschaftlichen Betrachtung, wird sich an dieser Stelle weiter mit heilpädagogisch wissenschaftlichen Betrachtungen zu einer Teilhabe am Arbeitsleben von Menschen mit Lernschwierigkeiten beschäftigt.

I. 2.3.5.1 Teilhabe am Arbeitsleben

Gefordert wird in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der beruflichen Situation von Menschen mit Behinderungen weitestgehend einstimmig eine Teilhabe am Arbeitsmarkt von Menschen mit Behinderungen (vgl. etwa: ebd.). Doose begründet eine Forderung nach Teilhabe am Arbeitsleben wie folgt: „Die *Teilhabe am Arbeitsleben* ist ein zentraler Bereich der gesellschaftlichen Teilhabe. Über Arbeit bestimmt sich unser sozialer Status und über den Verdienst auch maßgeblich die Möglichkeit der Lebensgestaltung im Wohn- und Freizeitbereich. Arbeit ist die Tätigkeit, die das Individuum in Beziehung zur Gesellschaft bringt. Wir leben in wechselseitiger Abhängigkeit durch die Arbeit, die wir alle leisten. Arbeit bestimmt die Art und Weise,

³⁷ Das mit dieser Arbeitstätigkeit erwirtschaftete Geld entspricht der Höhe eines erhöhten Barbetrages, die Grundsicherung findet durch den Staat statt.

wie der Mensch in die Gesellschaft integriert ist“ (Doose 2007, 15; Hervorhebung im Original). Theunissen schreibt einleitend: „Internationale Entwicklungen zeigen auf, dass die durch die Menschenrechte kodifizierte Leitidee der Inklusion auf allen Ebenen der Behindertenarbeit immer mehr Bedeutung erfährt. Das gilt insbesondere auch für die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am allgemeinen Arbeitsleben“ (Theunissen 2007a, 303)³⁸. Aufgrund der gegenwärtigen wirtschaftlichen Situation, die nach Theunissen unter anderem durch Konkurrenz, Wettbewerb, Leistung und Produktivität gekennzeichnet ist, erfasst er besondere Partizipationsschwierigkeiten für Menschen mit Behinderung am allgemeinen Arbeitsleben. Aus diesem Grund wird von Theunissen einerseits gefordert, verstärkt für die Teilhabe am Arbeitsleben im Sinne einer Umsetzung von Integrationsmaßnahmen zur Teilnahme am ersten Arbeitsmarkt einzutreten. Andererseits fordert er, aufgrund der allgemeinen wirtschaftlichen Situation alternative Modelle zur Teilhabe am ersten Arbeitsmarkt für Menschen mit geistiger Behinderung im Sinne von beruflichen Sondereinrichtungen zu akzeptieren, unter Berücksichtigung einer durch sie gefährdeten Verwirklichung von Empowerment, Partizipation und Inklusion (Theunissen 2007a, 303f). Für Theunissen stellt Teilhabe am Arbeitsleben somit eine Teilhabe am ersten Arbeitsmarkt dar. Gleichzeitig macht er darauf aufmerksam, dass die berufliche Situation von Menschen mit Behinderungen in Werkstätten für behinderte Menschen eine allgemeine Partizipation dieser Menschen gefährden kann.

In einem anderen Verständnis führt Biewer eine vermehrte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am Arbeitsmarkt, im Sinne des Innehabens eines Arbeitsplatzes, wenn auch meist nicht auf dem ersten Arbeitsmarkt, auf die Verwirklichung des Normalisierungsprinzips zurück (2009, 215). Damit beschreibt Biewer eine bereits verwirklichte berufliche Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung. Arbeit stellt nach Biewer die Verwirklichung eines möglichst normalen Lebens für Menschen mit geistiger Behinderung dar (ebd.).

Auch Bieker macht auf die Bedeutung von Teilhabe am Arbeitsleben für Menschen mit geistiger Behinderung aufmerksam: „Die Teilhabe am Arbeitsleben schafft nicht nur die Grundlage für eine von privater Alimentierung und staatlicher Dauerfürsorge unabhängiger Lebensführung, sondern sie ist – neben vielem anderen – essentielles Scharnier der gesellschaftlichen Integration des Individuums und seinem Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit“ (Bieker 2005a, 7). Allerdings bezieht sich auch bei

³⁸ Zum Verhältnis und Verständnis von Inklusion und Teilhabe bei Theunissen siehe Kap. 2.2.4.2

Bieker eine Teilhabe am Arbeitsleben zunächst auf die Innehabung eines Arbeitsplatzes, unabhängig davon, wo sich dieser befindet (2005b, 12f).

Lindmeier und Hirsch sehen verstärkte Möglichkeiten der Teilhabe am Arbeitsleben in bereits erfolgten und erfolgenden strukturellen und konzeptionellen Innovationen hinsichtlich der beruflichen Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung (2006b, 7). Durch diese neuen Wege der beruflichen Bildung geistig behinderter Menschen sollen unter anderem die bisherige Gespaltenheit des beruflichen Systems in Schulabschlüsse der Sonderschule und dem anschließenden Berufsbildungsbereich der Werkstätten für behinderte Menschen durch Vernetzung überwunden werden (Lindmeier, Hirsch 2006b, 7f). Ebenso soll die berufliche Bildung nach Hirsch, Lindmeier ein lebenslanges Lernen der Betroffenen herausfordern und verwirklichen (ebd., 8f). Investitionen in den Bereich der beruflichen Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung sollen die Qualität der Werkstätten für behinderte Menschen und Integrationsmaßnahmen auf den ersten Arbeitsmarkt verbessern (ebd., 9).

Friedrich erarbeitet vor allem in Hinblick auf die Qualität beruflicher Teilhabe folgende Fragen (2006, 42ff; Hervorhebungen im Original): „Erschließt die Teilhabe einen Lebenssinn [...], und sei es auch ein schwer zu entschlüsselnder ‚Eigensinn‘?“, „Kann sich der Mensch mit Behinderung als ‚kompetentes Subjekteinbringen [...], was individuelle Ressourcen, aber auch Lernfelder anbetrifft?“, „Erweist sich die Lebenswelt, vor allem das soziale Bezugsfeld, als entwicklungsfördernder Faktor?“, „Entfaltet sich ein Gefühl der Zugehörigkeit als subjektive Bindung an einen Arbeits- und Lebensort, der für die eigene Identität von zentraler Bedeutung ist?“, „Ist Arbeits- und Lebenszufriedenheit als Wohlergehen beobachtbar und werden sie als Wohlbefinden subjektiv erlebt?“, „Welche subjektiven Auswirkungen haben die zur Erreichung von Teilhabe am Arbeitsleben notwendigen Anpassungsleistungen?“, „Entstehen in der konkreten Lebenspraxis und im Lebensumfeld Zukunftschancen im ausgewogenen Verhältnis von individuellen Optionen und sozialen Einbindungen?“, „Entwickeln sich in und mit dieser Teilhabe Wahlmöglichkeiten zur individuellen Lebensgestaltung oder wird sie zur ‚Endstation‘?“, „Bestehen im subjektiven Erleben der Menschen mit Behinderung räumlich, zeitlich, kognitiv und emotional überschaubare Einheiten [...], die Identifikation und kongruente Lebensentscheidungen verwirklichen?“, „Stehen für Menschen mit geistiger Behinderung die individuell benötigten und angeforderten Hilfen zur Verfügung?“, „Sind die Lebensrisiken für das Individuum annähernd überschaubar, gestaltbar und verantwortbar?“, „Sind auch Voraussetzungen für eine aus-

reichende Vorbereitung auf die zukünftige Arbeitsumgebung gegeben?“ und „Lässt die Teilhabe an Arbeit Raum für die Erfahrung, „dass wir Menschen nicht exklusiv durch Arbeit und Leistung die Identität unserer Person und den Sinn unserer Existenz gewinnen?“ (Zwierlein 1997 nach Friedrich 2006, 43)“. Mit Hilfe dieser zahlreichen Fragen entwickelt Friedrich differenzierte Aspekte der Qualität beruflicher Teilhabe.

Wie durch die vorangegangenen Darstellungen zur Teilhabe am Arbeitsleben gezeigt, bedeutet Teilhabe in diesem Kontext verschiedene Zustände. Einerseits stellt Partizipation am Arbeitsleben das rein faktische Innehaben eines beliebigen Arbeitsplatzes dar. In diesem Sinne ist auch für Menschen mit Behinderungen, die in einer Werkstatt für behinderte Menschen arbeiten, Teilhabe am Arbeitsleben verwirklicht. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass nur Menschen, die sich in keinerlei Beschäftigungsverhältnis befinden, nicht am Arbeitsleben teilhaben. Eine weitere Sicht auf die Teilhabe am Arbeitsleben wird durch das Maß der Qualität und Quantität der jeweiligen beruflichen Maßnahmen für Menschen mit Behinderung gekennzeichnet. In einer Steigerung dieses Verständnisses wird Teilhabe am Arbeitsleben nur durch das Innehaben einer Arbeitsstelle am ersten Arbeitsmarkt verwirklicht.

I. 2.3.6 Das Verständnis von Arbeit in der Diplomarbeit

Arbeit wird für die Diplomarbeit aus den bereits genannten Gründen mit Giddens „als die Verrichtung von Aufgaben [...], bei der geistige und körperliche Energie angewendet wird; diese Aufgaben haben zum Ziel, Güter und Dienstleistungen hervorzu- bringen, die sich an menschliche Bedürfnisse wenden“ (1999, 335) definiert. Diese dient insbesondere der Realisierung der von Jahoda beschriebenen Funktionen von Arbeit wie Zeitstruktur, Sozialintegration, Teilhabe an der Gesellschaft, Status- und Identitätsposition sowie Aktivität, wobei auch die grundlegende und identitätsstiftende Bedeutung von Arbeit in unserer heutigen Gesellschaft Beachtung findet. Sowohl Jahoda als auch Beck haben in den jeweiligen Bereichen grundlegende Erkenntnisse zu Funktionen von Arbeit bzw. der modernen Gesellschaft erarbeitet. Aufgrund dieser grundlegenden und differenzierten Darstellungen wird sich auch in der Diplomarbeit auf diese bezogen.

Bezüglich der Arbeitssituation von Menschen mit Lernschwierigkeiten werden in der Diplomarbeit nur Situationen in den Blick genommen, in denen im weitesten Sinne eine Teilhabe am Arbeitsleben, sprich das Innehaben eines beliebigen Arbeitsplat-

zes, verwirklicht ist. Die in der Diplomarbeit betrachteten Arbeitsverhältnisse beziehen sich dabei auf alle drei dargestellten Beschäftigungsformen (Werkstatt, integrative Maßnahme, erster Arbeitsmarkt). Berufliche Teilhabe wird in der Diplomarbeit zunächst durch das Innehaben eines beliebigen Arbeitsplatzes definiert. Gleichzeitig wird berücksichtigt, dass mit Wacker eine rein physische Anwesenheit, hier im Sinne einer Anwesenheit an einem beliebigen Arbeitsplatz, keine zufriedenstellende Realisierung von Teilhabe darstellt, da bloße faktische Teilhabe Respekt gegenüber dem Individuum sowie dessen Persönlichkeit außer Acht lässt (2005, 13). Ebenso werden die dargestellten Aspekte der Qualität beruflicher Teilhabe nach Friedrich einem Teilhabeverständnis der Diplomarbeit zugrunde gelegt. Teilhabe bezieht sich in diesem Kontext gleichzeitig immer auch auf die in der Diplomarbeit erarbeiteten Aspekte allgemeiner Teilhabe³⁹. Grundsätzlich wird der Wert beruflicher Teilhabe aufgrund der in ihr dargelegten Dringlichkeit und Wichtigkeit an der von Doose beschriebenen Begründung der Bedeutung einer Teilhabe am Arbeitsleben festgemacht.

I. 2.4 Lebensqualität

Lebensqualität ist mit Beck als ein „komplexes und mehrdimensionales, offenes und relatives Arbeitskonzept zu betrachten, das der theoretischen und empirischen, der normativen und lebensweltlichen Begründung bedarf“ (2001, 339). Grundsätzlich ist das Konzept der Lebensqualität nach Doose eine Kategorie, die für Interpretationen der ‚Sinnerfüllung‘ und Sinnstiftungen offen ist (2007, 37; Hervorhebung im Original). Ursächlich für eine solch weitläufige inhaltliche Rahmensetzung des Konzepts der Lebensqualität ist unter anderem der Gebrauch des Begriffs in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen⁴⁰. Nach Dworschak „betrachtet jede Disziplin Lebensqualität vor dem Hintergrund ihrer Fragestellungen aus einer anderen Perspektive, fokussiert unterschiedliche Aspekte und setzt diese mit Lebensqualität in Beziehung“ (2004, 32). Aus diesem Grund spricht Doose davon, dass, auch aufgrund der zahlreichen Definitionen von Lebensqualität, die Bedeutung dieser in jeder Untersuchung erst neu ausgehandelt werden muss (Doose 2006, 37). Glatzer und Zapf⁴¹ gehen

³⁹ vgl. Kap. 2.2.5

⁴⁰ So wird beispielsweise das Konzept der Lebensqualität in der Medizin insbesondere in Hinblick auf Gesundheit und Krankheit bzw. dem Erfolg von Therapiemaßnahmen bezogen (Dworschak 2004, 32), in der Philosophie fragt die Lebensqualität nach dem individuellen Glück und Glückszustand (ebd.) und in der Wohlfahrtsforschung werden gesellschaftliche Kriterien und Bedingungen als Indikatoren für Lebensqualität untersucht (Seifert 2007, 205).

⁴¹ Die veröffentlichte Studie zur „Lebensqualität in der Bundesrepublik“ (1984) enthält einzelne Kapitel, die jeweils nur von einem der beiden Autoren verfasst wurden. Daher wird in direkten Verweisen auf

soweit zu sagen, dass ein Modell von Lebensqualität „auch nicht deduktiv abgeleitet, sondern nur nach Zweckmäßigkeitsgesichtspunkten festgelegt werden“ (Zapf 1984, 23) kann.

Voranzustellen ist einer weiteren Betrachtung des Konzepts Lebensqualität in der Diplomarbeit, dass sich Lebensqualität („quality of life“) in diesem Zusammenhang ausdrücklich nicht auf die Qualität eines Lebens („quality of a life“) und einem anschließend diesem Leben zugeordneten Wert („value of a life“) bezieht (vgl. auch Dworschak 2004, 39). Was stattdessen unter dem Begriff der Lebensqualität verstanden wird, wird in den folgenden Abschnitten dargestellt.

I. 2.4.1 Die objektive Erfassung von Lebensqualität und die subjektive Wahrnehmung von Lebensqualität

Grundsätzlich ist das Konzept der Lebensqualität durch zwei verschiedene Perspektiven geprägt. Dies sind zum einen eine objektive, fremdevaluative Erfassung von Lebensqualität und zum anderen eine Berücksichtigung der subjektiven Wahrnehmung und individuellen Bewertung von Lebensqualität.

Das Konzept der Lebensqualität stammt ursprünglich aus dem Bereich der Wohlfahrt und der Wohlfahrtsforschung und erlangt insbesondere um 1960 im Zuge des Wirtschaftswachstums und seinen als für das jeweilige Individuum positiv gewerteten Folgen, im Sinne einer Steigerung der Lebensqualität, an Bedeutung (Dworschak 2004, 33). Aufgrund einer Kritik an rein wirtschaftlichen Faktoren zur Beeinflussung von Lebensqualität wird das Konzept um soziale Faktoren, so genannte Sozialindikatoren erweitert (ebd., 34). Diese werden 1982 wegweisend von der Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) formuliert und in folgende acht Dimensionen⁴² gefasst: Health, Education and Learning, Employment and Quality of Working Life, Time and Leisure, Command over Goods and Services, Physical Environment, Social Environment, Personal Safety (OECD 1982 nach Dworschak 2004, 35). Sowohl eine durch wirtschaftliche Indikatoren als auch durch Sozialindikatoren geprägte Bedeutung von Lebensqualität sind durch deren objektive Erfassung gekennzeichnet. Somit stellt das bloße Vorhandensein bestimmter, wie etwa von der

den Text nur der jeweilige Autor genannt, die gesamte Studie und deren Inhalt jedoch beiden Autoren zugerechnet.

⁴² Jede dieser acht Hauptdimensionen verfügt über weitere gesellschaftliche Anliegen (15) und deren Einzelindikatoren. Diese werden an dieser Stelle nicht erschöpfend dargestellt, können aber der Tabelle 1: Sozialindikatorenliste der OECD zur Messung von Lebensqualität bei Dworschak entnommen werden (2004, 35).

OECD dargestellter, beobachtbarer Lebensbedingungen realisierte Lebensqualität dar (Dworschak 2004, 34). „Die objektivistische Position geht von beobachtbaren Lebensverhältnissen aus, die von Außenstehenden nach wissenschaftlichen und/oder moralischen Standards, z.B. als gut, mittel oder schlecht, oder als Optimum, Durchschnitt, Mindeststandard, Substandard bewertet werden. (Zapf 1984, 19) Lebensqualität bezieht sich also in diesem Sinne auf den Grad der Erfüllung gesellschaftlicher Standards (Dworschak 2004, 34), denen eine objektive und fremdevaluative Erfassung und ein wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Bedeutungszusammenhang dieser Standards zugrunde liegen.

Aufgrund der Kritisierung einer rein fremdevaluativen Erfassung von Lebensqualität wurde das Konzept der Lebensqualität etwa seit 1970 um die vom Individuum subjektiv wahrgenommene Lebensqualität erweitert bzw. durch diese neu definiert (Seifert 2007, 205). Damit steht zunehmend die subjektive Einschätzung der individuellen Lebenslage (ebd.) im Mittelpunkt eines Lebensqualitätsmodells. „In this definition well-being is entirely subjective, known directly to the individual person and known to others only through that person`s behavior or verbal report.“ (Campell 1982 nach Dworschak 2004, 36) Somit wird hier der Bewertung der Lebenssituation und der daraus resultierenden Lebensqualität durch das Individuum selbst wesentliche und grundlegende Bedeutung beigemessen. Die subjektive Bewertung kann sich dabei sowohl auf objektive Bedingungen, wie beispielsweise auf die genannten Sozialindikatoren, als auch auf subjektive Indikatoren, wie etwa Glück und Zufriedenheit beziehen (Dworschak 2004, 36). In der wissenschaftlichen Diskussion ist die Fokussierung auf subjektive Faktoren neben objektiven Bedingungen von Lebensqualitätsmodellen mittlerweile unstrittig (Dworschak 2004, 36; Zapf 1984, 23).

I. 2.4.2 Lebensqualität nach Glatzer und Zapf

Im deutschsprachigen Raum haben Glatzer und Zapf erstmals ein subjektivistisches Lebensqualitätsmodell in einer Studie zur „Lebensqualität in der Bundesrepublik. Objektive Lebensbedingungen und subjektive Lebensqualität“ (1984) präzisiert (Seifert 2007, 205). Glatzer und Zapf definieren Lebensqualität hier wie folgt: „Unter Lebensqualität verstehen wir für unsere Zwecke zunächst einmal gute Lebensbedingungen, die mit einem positiven subjektiven Wohlbefinden zusammengehen. In einer allgemeineren Definition ist die Lebensqualität von Individuen und Gruppen bestimmt durch die Konstellation (Niveau, Streuung, Korrelation) der einzelnen Lebensbedin-

gungen und der Komponenten des subjektiven Wohlbefindens“ (Zapf 1984, 23). Lebensqualität ist demnach ein mehrdimensionales Konzept, welches sich aus der „*Konstellation von objektiven Lebensbedingungen*“ (Seifert 2007, 205; Hervorhebung im Original) und „*Komponenten des subjektiven Wohlbefindens*“ (ebd.; Hervorhebung im Original) zusammensetzt. Unter objektiven Lebensbedingungen verstehen Glatzer und Zapf die folgenden beobachtbaren Lebensverhältnisse: „Einkommen, Wohnverhältnisse, Arbeitsbedingungen, Familienbeziehungen und soziale Kontakte, Gesundheit, soziale und politische Beteiligung“⁴³ (Zapf 1984, 23). Die Komponenten des subjektiven Wohlbefindens bzw. der wahrgenommenen Lebensqualität setzen sich nach Glatzer und Zapf aus den „von den Betroffenen selbst abgegebenen Einschätzungen über spezifische Lebensbedingungen und über das Leben im allgemeinen“ (ebd.) zusammen. „Dazu gehören insbesondere Zufriedenheitsangaben, aber auch generelle kognitive und emotive Gehalte wie Hoffnungen und Ängste, Glück und Einsamkeit, Erwartungen und Ansprüche, Kompetenzen und Unsicherheit, wahrgenommene Konflikte und Prioritäten“. (Zapf 1984, 23) Diese beiden Perspektiven bilden gemeinsam die Lebensqualität bzw. die individuelle Wohlfahrt⁴⁴ (ebd.).

I. 2.4.2.1 Typen der Lebensqualität nach Glatzer und Zapf

Grundlegender Verdienst der Studie zur Lebensqualität von Glatzer und Zapf ist die Erkenntnis, dass objektive Lebensbedingungen von Individuen unterschiedlich wahrgenommen und bewertet werden und somit die Auswirkung auf das subjektive Wohlbefinden im Einzelfall variiert (Zapf 1984, 24ff). „Man kann diese Befunde dahingehend zuspitzen, dass⁴⁵ durchaus gute Lebensbedingungen mit einer als schlecht wahrgenommenen Lebensqualität zusammengehen können (Unzufriedenheitsdilemma) und schlechte Lebensbedingungen mit positiven Bewertungen (Zufriedenheitsparadox).“ (Zapf 1984, 24ff) Glatzer und Zapf entwickeln durch die Kombination der Dimension der Lebensbedingungen und der Dimension des subjektiven Wohlbe-

⁴³ Glatzer und Zapf beschreiben in ihrem Wohlfahrtssurvey 1978 insgesamt 31 Bereiche, von den manche nur für einen Teil der Bevölkerung relevant sind: Ehe /Partnerschaft, Familienleben, Haushalt, Leben/Zukunft, Leben gegenwärtig, Leben allgemein, Hausfrauendasein, Beruf, Lebensstandard, Erfolg im Leben, Wohngegend, Rentnerdasein, Wohnung, Freizeit, Haushaltseinkommen, Leben/Vergangenheit, Arbeitsbedingungen, Gesundheit, Hobby, soziale Sicherung, Demokratische Einrichtungen, Verkehrsverhältnisse, Ausbildung, Aufstiegschancen, gegenwärtige Ausbildung, Alleinleben, Betätigung in Vereinen, Kirche, politische Betätigung, öffentliche Sicherheit, Umweltschutz (Glatzer 1984, 194).

⁴⁴ Glatzer und Zapf verwenden sowohl die Termini Lebensqualität und individuelle Wohlfahrt als auch subjektives Wohlbefinden und wahrgenommene Lebensqualität synonym (Zapf 1984, 23).

⁴⁵ Zitate, die aus vor der Rechtschreibreform 1996 gedruckten Schriften stammen, werden in dieser Arbeit an die Rechtschreibreform 1996 angepasst.

findens sowie einer vereinfachenden Dichotomie in gut und schlecht vier Typen von Lebensqualität⁴⁶: Well-Being, Adaption, Dissonanz, Deprivation.

Abb. 2: Typen von Lebensqualität nach Glatzer und Zapf (Zapf 1984, 25; Ergänzungen M.B.)

objektive Lebensbedingungen	subjektives Wohlbefinden	
	gut	schlecht
gut	Well-Being	Dissonanz [Unzufriedenheitsdilemma]
schlecht	Adaption [Zufriedenheitsparadox]	Deprivation

Well-Being bezeichnet die Übereinstimmung von objektiv guten Lebensbedingungen mit der Wahrnehmung eines positiven subjektiven Wohlbefindens. Adaption bedeutet ein positives subjektives Wohlbefinden bei gleichzeitiger Existenz objektiv schlechter Lebensbedingungen. Dissonanz stellt ein negatives subjektives Wohlbefinden trotz objektiv guter Lebensbedingungen dar. Deprivation ist die Übereinstimmung objektiv schlechter Lebensbedingungen mit einem negativen subjektiven Wohlbefinden. (ebd., 25f) Glatzer und Zapf führen eine Entwicklung der verschiedenen Typen von Lebensqualität auf mentale Prozesse, insbesondere den individuellen Vergleich mit dem durchschnittlichen Bundesbürger sowie mit Freunden und Bekannten und den Vergleich der heutigen Lebenssituation mit der der Vergangenheit zurück (Glatzer, Zapf 1984, 396f). Eine zunehmende Erwartungsspanne ist hier nach Glatzer und Zapf mit steigender Unzufriedenheit verbunden (ebd., 397).

Die Existenz dieser verschiedenen Typen von Lebensqualität ist nach Glatzer und Zapf „eine überzeugende Begründung für den Ansatz, Lebensqualität (individuelle Wohlfahrt) als Konstellation von objektiven Lebensbedingungen und subjektivem Wohlbefinden zu begreifen“ (Zapf 1984, 26).

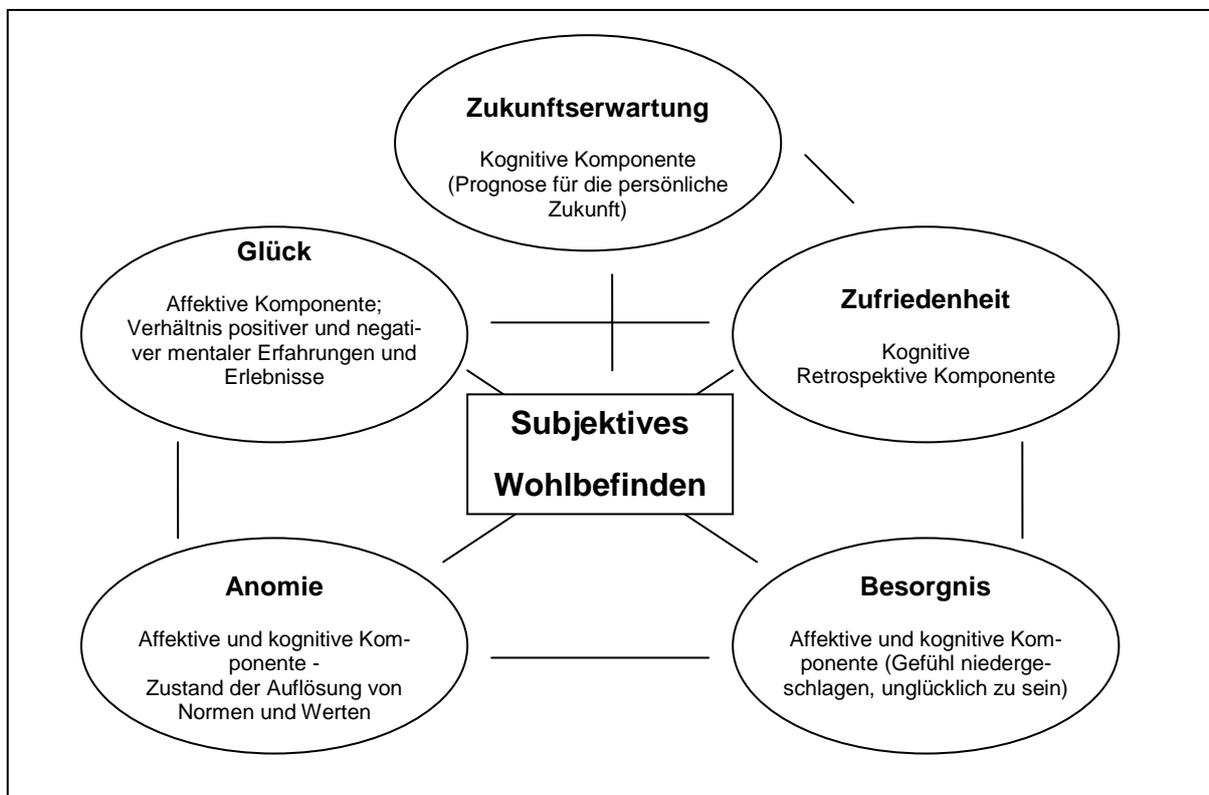
⁴⁶ Diese bezeichnen Glatzer und Zapf auch als Wohlfahrtspositionen (Zapf 1984, 25).

I. 2.4.2.2 Wahrgenommene Lebensqualität nach Glatzer und Zapf

Aufgrund seiner Komplexität sowie seiner grundlegenden Funktion innerhalb der Diplomarbeit wird an dieser Stelle das Modell der wahrgenommenen Lebensqualität nach Glatzer und Zapf näher erläutert.

Glatzer und Zapf konkretisieren in ihrer Studie zur Lebensqualität drei Dimensionen des subjektiven Wohlbefindens: eine positive Dimension, eine negative Dimension sowie die individuellen Zukunftserwartungen (Glatzer 1984, 177ff).

Abb. 3: Komponenten des subjektiven Wohlbefindens im Modell von Glatzer und Zapf (nach Dworschak 2004, 38)



Die positive Dimension wahrgenommener Lebensqualität charakterisiert sich vor allem durch Wahrnehmung von Glück und Zufriedenheit (Glatzer 1984, 177ff). Zufriedenheit kann sich dabei auf spezifische Merkmale individueller Lebensbedingungen und auf das subjektive Wohlbefinden insgesamt beziehen (ebd., 177). Dabei ist Zufriedenheit zur Abgrenzung gegenüber Glück eher durch eine kognitive Bewertung gekennzeichnet, beeinflusst durch den Vergleich mit wichtigen Bezugsgruppen und geprägt durch individuelle Vorstellungen, Hoffnungen und Wünsche (ebd., 178). Glück ist dem gegenüber als affektiver Zustand zu bezeichnen, der sich aus „dem Verhältnis positiver und negativer Erfahrungen und Erlebnisse eines Individuums“

(Glatzer 1984, 178) ergibt. Glatzer und Zapf gehen davon aus, dass die meisten Menschen nach Glück und Zufriedenheit streben sowie dauerhafte Unzufriedenheit und Unglücklichsein eine extreme psychische Belastung darstellen (ebd.). Ebenso geben sie an, dass Individuen zur Verwirklichung von Zufriedenheit einerseits ihre Lebensumstände verändern können und andererseits ihre Anspruchshaltung gegenüber diesen ändern können (ebd.).

Die negative Dimension wahrgenommener Lebensqualität wird durch die Wahrnehmung von Besorgnis, Anomie, Sorgen und Schwierigkeiten gekennzeichnet (ebd., 179ff). Besorgnis bezeichnen Glatzer und Zapf als individuelle negative Erfahrungen wie: wiederkehrende Erschöpfung, regelmäßige Ängste und Sorgen, dauerhafte Aufregung und Nervosität, gewöhnliches Unglücklichsein und Niedergeschlagenheit, regelmäßiges Zittern und Schütteln (Glatzer 1984, 180). Anomie wird durch Gefühlszustände der Machtlosigkeit, Sinnlosigkeit und Einsamkeit gekennzeichnet (Glatzer 1984, 181). Während Besorgnis und Anomie relativ allgemeine Beeinträchtigungen wahrgenommener Lebensqualität darstellen (ebd., 183), bezieht sich die Wahrnehmung von Sorgen und Schwierigkeiten auf konkrete Probleme. Hier werden insbesondere Krankheiten, Behinderungen und Altersbeschwerden, finanzielle Probleme, Ehe-/Familien- und Haushaltsprobleme, Schul- und Ausbildungsprobleme, Sorgen in Beruf und Arbeit, Wohnungsprobleme, Erziehungsprobleme, soziale Isolation und Einsamkeit, bedrohlich erscheinende Zukunft und die allgemeine politische Lage genannt (ebd., 183f). Glatzer und Zapf stellen an dieser Stelle mit Hilfe ihrer Studie fest, dass eine hohe allgemeine Zufriedenheit mit dem Leben keineswegs mit der Abwesenheit von Besorgnis und Anomie einhergeht. „Zufriedenheit mit dem Leben tritt also auch auf, wenn ein im Einzelfall unterschiedliches Maß an subjektiven Belastungen wahrgenommen wird. Lebenszufriedenheit stellt eine partiell unabhängige Dimension subjektiven Wohlbefindens dar und impliziert keinesfalls bei allen Individuen einen Zustand, in dem keinerlei Beeinträchtigungen vorliegen“ (ebd., 180). Die Auswirkung von Sorgen und Schwierigkeiten auf die wahrgenommene Lebensqualität hängt insbesondere von der individuellen Einschätzung ihrer Überwindbarkeit ab (ebd., 185).

Die Dimension der individuellen Zukunftserwartungen enthält individuelle Zufriedenheitsverläufe. „Neben den positiven und negativen Aspekten sind Zukunftserwartungen eine eigenständige Dimension des subjektiven Wohlbefindens. Menschen mit derselben Beurteilung ihrer momentanen Lage können sich durchaus hinsichtlich

ihrer Zukunftserwartungen unterscheiden. Je nachdem, ob diese optimistisch oder pessimistisch sind, kennzeichnet dies unter sonst gleichen Bedingungen ein unterschiedliches subjektives Wohlbefinden.“ (Glatzer 1992, 56)

Mit Dworschak wird das Konzept wahrgenommener Lebensqualität nach Glatzer und Zapf wie folgt definiert: „Zusammenfassend kann das subjektive Wohlbefinden als subjektive Bewertung der jeweiligen Anteile des erlebten Glücks und der Zufriedenheit, der Besorgnis- und Anomiesymptome und der individuellen Zukunftserwartungen eines Menschen zu einem bestimmten Zeitpunkt in seinem Leben beschrieben werden“ (Dworschak 2004, 37).

I. 2.4.3 Betrachtung von Lebensqualität in der Sonder- und Heilpädagogik

In der Sonder- und Heilpädagogik spielen Betrachtungen von und Untersuchungen zur Lebensqualität in verschiedenen Bereichen eine Rolle.

Um 1980 nimmt die Idee der Lebensqualität im heilpädagogischen Kontext zunächst im philosophischen und ethischen Bereich Raum ein, insbesondere im Anschluss an Singers Buch „Praktische Ethik“ (1994)⁴⁷, in welchem unter anderem das Lebensrecht behinderter Säuglinge (Singer 1994, 244) und die Lebensqualität von Menschen mit Behinderungen (ebd., 238ff) in Frage gestellt werden. Im Folgenden entwickelt sich eine Debatte zu diesen Fragestellungen⁴⁸, die insbesondere den signifikanten Unterschied zwischen der Qualität eines (bestimmten) Lebens („quality of a life“) und dem diesen daraufhin zugeschriebenen Wert dieses Lebens („value of a“) life sowie der Lebensqualität („quality of life“) herausarbeitet (Dworschak 2004, 39). Aufgrund dieser Ähnlichkeit beider Begriffe bei gleichzeitiger grundlegend gegenläufiger Bedeutung, wobei eine das Lebensrecht/die Lebensqualität von Menschen mit Behinderung in Frage stellt, gerät das Konzept der Lebensqualität von Menschen mit Behinderungen zunächst und auch gegenwärtig in die Kritik (Dworschak 2004, 39). Auch Speck betrachtet das Konzept der Lebensqualität unter einem ethischen Gesichtspunkt und nennt insbesondere eine universalistische und unbedingt verpflichtende Ethik im Kontext mit Bewertungsprozessen von Lebensqualität (1993, 81). Er betont dabei, dass Lebensqualität sich nicht nur durch Festschreibung institutioneller Maßnahmen verwirklichen lässt, sondern auch deren Umsetzung, Wahrnehmung

⁴⁷ Die Ersterscheinung ist aus dem Jahr 1979.

⁴⁸ Weder Fragestellungen noch Debatte können an dieser Stelle dargestellt werden, können aber beispielsweise in: Singer: Praktische Ethik 1994 oder Hegselmann/Merkel: Zur Debatte über Euthanasie 1991 nachgelesen werden.

und Bewertung wesentliche Faktoren für die Lebensqualität darstellen (Speck 1993, 84).

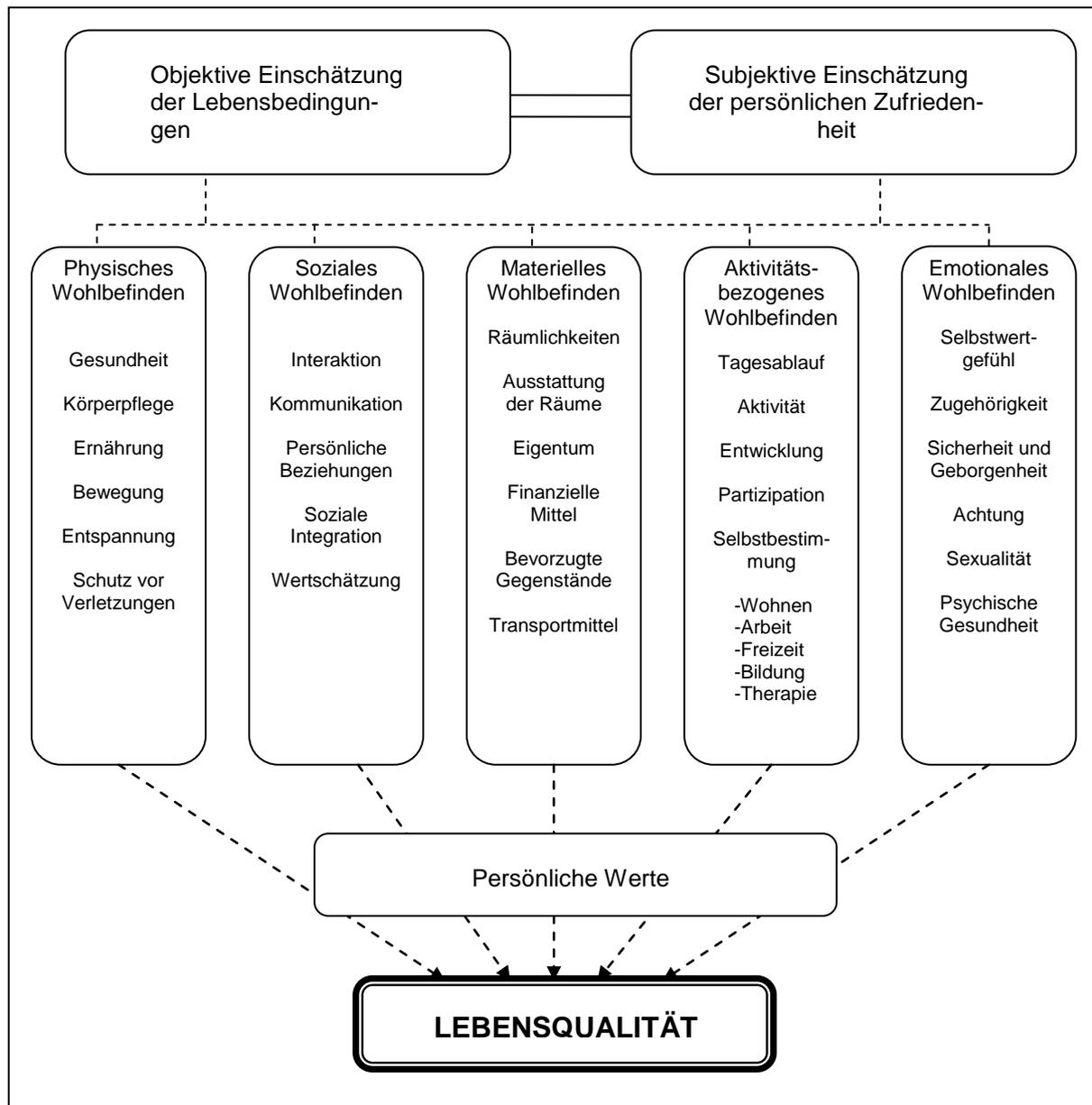
Ebenso in den 1980er Jahren verortet Seifert eine zunehmende Betrachtung des Konstrukts Lebensqualität in der Arbeit mit Menschen mit Behinderungen (2007, 205). Dieses dient hier „als *Orientierungsrahmen* für die *Planung und Evaluation der Hilfen*“ (ebd.; Hervorhebungen im Original) und findet seinen Einsatz zunächst insbesondere im anglo-amerikanischen Raum (ebd.). Seit den 1990er Jahren hat das Lebensqualitätskonstrukt auch im deutschsprachigen Raum Einzug in Theoriebildung, Forschung und Qualitätsmanagement der Sonder- und Heilpädagogik gefunden (Seifert 2007, 206). Seifert benennt das Konzept der Lebensqualität als „ein offenes Konzept, das *objektive Bedingungen* und *subjektive Zufriedenheit* integriert, unter Berücksichtigung *persönlicher Werte und Ziele*“ (ebd., 205f). Dieses Modell wird an dieser Stelle dem Verständnis und Rahmen von Lebensqualität in der Diplomarbeit zugrunde gelegt.

I. 2.4.4 Lebensqualität nach Seifert in Anlehnung an Felce und Perry

Seifert, Fornefeld und Koenig legen einer „Studie zur Lebenssituation von Menschen mit schwerer Behinderung im Heim“ (2001) (Seifert 2002, 203) ein mehrdimensionales Rahmenmodell von Lebensqualität zugrunde, welches sich eng an ein Lebensqualitätsmodell von Felce und Perry (1997) anlehnt⁴⁹. Felce und Perry definieren Lebensqualität generell wie folgt: „Quality of life consists of a general well-being influenced by objective circumstances and subjective perceptions across a variety of life domain issues.“ (1997, 63) Dabei beschreiben sie in ihrem Modell, welches sie als „a multidimensional, multi-element framework“ (ebd.) bezeichnen, drei Hauptdimensionen: Objektive Einschätzung der Lebensbedingungen, subjektive Einschätzung der persönlichen Zufriedenheit und persönliche Werte (ebd., 64 und Seifert 2002, 205). Diese Dimensionen „are potentially interdependent at all times. A change on one dimension may affect another“ (Felce, Perry 1997, 64). Dieses wird in der folgenden Abbildung dargestellt:

⁴⁹ Aufgrund der als gelungen erscheinenden Übersetzung und Adaptierung des Lebensqualitätsmodells von Felce und Perry durch Seifert wird sich in dieser Arbeit insbesondere auf die Darstellung dieses Modells von Seifert bezogen (Seifert 2002, 205).

Abb. 4: Lebensqualitätsmodell nach Seifert (2002, 205) in Anlehnung an Felce und Perry



Das physische Wohlbefinden beinhaltet den allgemeinen Gesundheitszustand, Körperpflege und Ernährung sowie ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Bewegung und Entspannung. Auch der Schutz vor Verletzungen ist hier inbegriffen. Von Bedeutung sind nicht nur die einzelnen Maßnahmen, sondern ebenso der gesamte Prozess der körperlichen Pflege sowie dessen Einbindung in die individuelle Tagesstruktur. Auch die pflegebezogene Interaktion und die in ihr enthaltenen Schritte und Prozesse der Mitwirkung und Selbstbestimmung sind von Bedeutung. (Seifert 2002, 204)

Das soziale Wohlbefinden wird bestimmt durch Quantität und Qualität sozialer Kontakte und Beziehungen zu Mitarbeitern, Mitbewohnern, Freunden, Familie und Nach-

barn sowie die soziale Integration in Gruppen und Gesellschaft. Hier spielt insbesondere die dem jeweiligen Individuum entgegengebrachte Wertschätzung eine große Rolle. Kommunikation, Interaktion und Dialog sind wesentliche Faktoren des sozialen Wohlbefindens. (Seifert 2002, 204)

Das materielle Wohlbefinden drückt sich in einer realisierten Passung von gegebenen Ressourcen und individuellen Bedürfnissen aus, wobei subjektive Bedeutsamkeiten der materiellen Gegebenheiten und deren Nutzungsmöglichkeiten wichtig sind. Auch Ausstattung und Infrastruktur sowie finanzielle Aspekte, Besitz und Eigentum prägen dieses. (ebd.)

Das aktivitätsbezogene Wohlbefinden enthält Aspekte von Entwicklung und Aktivität in den Bereichen Wohnen, Arbeit, Freizeit, Bildung und Therapie. Insbesondere die Erweiterung von Kompetenzen zur individuellen Alltagsgestaltung und Kontrolle über das eigene Leben, Persönlichkeitsbildung und Identitätsfindung, Eigenaktivität, Selbstbestimmung, Mitwirkung sowie Wahlmöglichkeiten sind in dieser Dimension beschrieben. Auch die Partizipation an subjektiv bedeutsamen Interessen, Interaktionen und Situationen wirken sich auf das aktivitätsbezogene Wohlbefinden aus. (ebd., 204f)

Das emotionale Wohlbefinden äußert sich über positive und negative Gefühlsdarstellungen im Alltag. Hervorzuheben sind Gefühle der Zugehörigkeit, der Sicherheit und Geborgenheit, Selbstachtung und Respekt durch andere und die allgemeine psychische Gesundheit. (ebd., 205)

Die Dimension der persönlichen Werte ermöglicht die Einschätzung der jeweiligen Lebensqualität auf Grundlage der subjektiven Bedeutsamkeit einzelner Komponenten des Wohlbefindens vor dem Hintergrund biografischer, alters- und geschlechtsspezifischer, kultureller sowie behinderungsbedingter Aspekte. (ebd.)

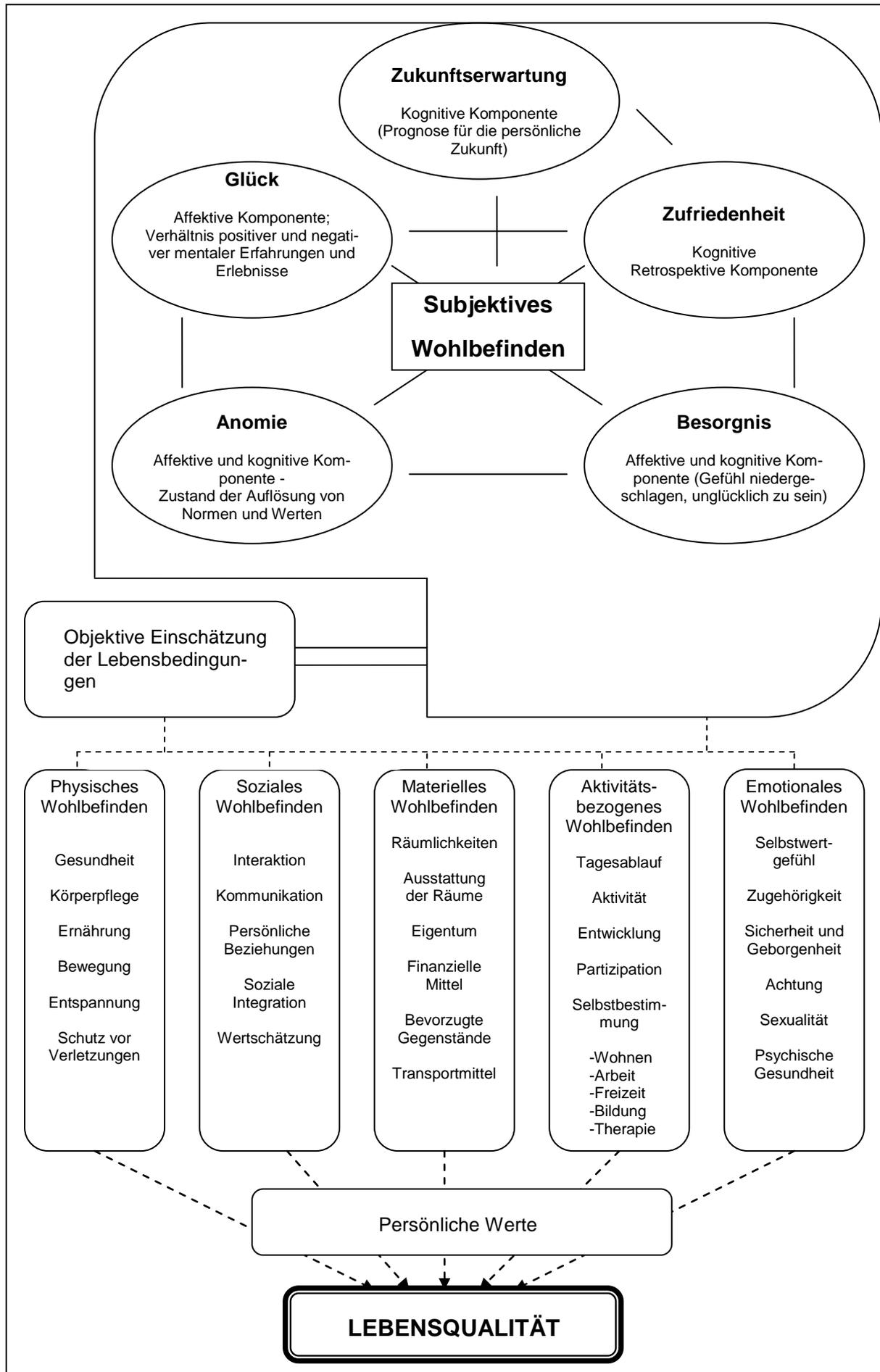
I. 2.4.5 Das Verständnis von Lebensqualität in der Diplomarbeit

Zur Untersuchung des Aspekts der Lebensqualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Diplomarbeit, wird sowohl auf das beschriebene Modell von Lebensqualität von Glatzer und Zapf, als auch an das von Seifert in Anlehnung an Felce und Perry entwickelte Modell Bezug genommen. Die Basis des hier verwendeten Lebensqualitätsmodells stellt das mehrdimensionale Rahmenkonzept von Seifert in Anlehnung an Felce und Perry dar, welches sich insbesondere aus Abbildung 4⁵⁰

⁵⁰ vgl. S. 49

ergibt. Aufgrund des Schwerpunkts der Diplomarbeit in subjektiven beruflichen Erfahrungen wird dieses Modell aber auf den Aspekt der subjektiven Einschätzung der persönlichen Zufriedenheit begrenzt. Ausdrücklich nicht beachtet werden in der Diplomarbeit die gegebenen objektiven Bedingungen, da es um die rein subjektiv wahrgenommene Lebensqualität geht. Allerdings wird durch diese Vorgehensweise nicht behauptet, dass objektive Lebensbedingungen keinen Einfluss auf die Lebensqualität haben. Vielmehr wird die Betrachtung der Lebensqualität auf den Forschungszusammenhang der Diplomarbeit fokussiert. Ergänzt wird das Modell von Seifert sowie Felce und Perry durch die Dimension der wahrgenommenen Lebensqualität nach Glatzer und Zapf. Im Folgenden befindet sich eine Abbildung des so entstehenden Modells von Lebensqualität:

Abb. 5: Lebensqualitätsmodell in der Diplomarbeit nach Glatzer und Zapf sowie Seifert



Die in der Darstellung von Seifert sowie Felce und Perry beschriebene Dimension der subjektiven Einschätzung der persönlichen Zufriedenheit wird also durch die Dimension der wahrgenommenen Lebensqualität mit ihren Aspekten der Zufriedenheit und des Glücks, der Besorgnis und Anomie sowie der Zukunftserwartungen nach Glatzer und Zapf ergänzt bzw. umfassender definiert. Dies scheint für die Diplomarbeit von besonderer Bedeutung, da sie sich auf eine Perspektive von Lebensqualität begrenzt. Aufgrund der Auslassung objektiver Bedingungen und der Fokussierung auf die rein subjektiv wahrgenommene Lebensqualität, ist diese in all ihren Aspekten genauer zu erfassen, als es mit Hilfe des Modells Seifert sowie Felce und Perry möglich erscheint. Die subjektiven Einschätzungen der persönlichen Zufriedenheit werden daher mit Hilfe von Glatzer und Zapf noch weiter aufgeschlüsselt. Die von Seifert sowie Felce und Perry beschriebene Wechselwirkung zwischen den einzelnen Dimensionen und Aspekten bleibt weiter bestehen und bezieht auch die durch Glatzer und Zapf neu hinzugekommenen Aspekte mit ein. Aufgrund der gegenseitigen Bedingtheit der verschiedenen Dimensionen und Aspekte von Lebensqualität mag es nicht richtig erscheinen, die Dimension der objektiven Einschätzung der Lebensbedingungen vollkommen außer Acht zu lassen. Aufgrund des der Diplomarbeit zugrunde gelegten Fokus erscheint es dennoch sinnvoll, sich auf subjektive Erfahrungen, Bedeutungen und Einschätzungen zu beziehen. Objektive Bedingungen finden dort Beachtung, wo sie von dem jeweiligen Individuum selbst benannt und erfasst werden und somit Teil der subjektiven Erfahrungen sind.

II. Empirischer Teil der Diplomarbeit

II. 3. Relevanz der empirischen Untersuchung

Wie bereits dargestellt, findet die Beschäftigungssituation von Menschen mit Lernschwierigkeiten in den letzten Jahren vermehrt die Aufmerksamkeit sozialwissenschaftlichen und insbesondere heilpädagogischen Interesses (vgl. etwa: Barlsen, Hohmeier 2001; Hinz, Boban 2001; Spiess 2004; Bieker 2005c; Friedrich 2006; Hirsch, Lindmeier 2006b; Cloerkes, Kastl 2007; Doose 2007; Theunissen 2007a, 303ff). Zum einen lässt sich dies an einer Ausweitung des Blickwinkels auf die Integration und Inklusion von Menschen mit einer Behinderung festmachen (Theunissen, Plaute 2002, 315). „Internationale Entwicklungen zeigen auf, dass die durch die Menschenrechte kodifizierte Leitidee der Inklusion auf allen Ebenen der Behindertenarbeit immer mehr Bedeutung erfährt.“ (2007a, 303) Insbesondere im Hinblick auf die nachschulische Situation und der Fokussierung auf grundsätzliche menschliche Bedürfnisse wie Wohnen, Arbeit, Freizeit und Familie hat sich der Integrationsgedanke um die Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe erweitert (Stein 2005, 311; Theunissen 2007b, 172). So schreibt auch Theunissen: „Das [der Bedeutungszuwachs von Inklusion] gilt insbesondere auch für die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am allgemeinen Arbeitsleben“ (2007a, 303; Ergänzung M.B.). Die Arbeitssituation ist dabei ein maßgebliches Moment der gesellschaftlichen Teilhabe (Rauch 2005, 25). „Die *Teilhabe am Arbeitsleben* ist ein zentraler Bestandteil gesellschaftlicher Teilhabe. [...] Arbeit bestimmt die Art und Weise, wie der Mensch in die Gesellschaft integriert ist.“ (Doose 2007, 15; Hervorhebung im Original) Hoffmann schreibt, dass „die Möglichkeiten der gesellschaftlichen Partizipation dieser Personengruppe [Menschen mit Lernschwierigkeiten] aufs Engste mit ihren Arbeitsmöglichkeiten verknüpft erscheinen“ (2007, 119; Ergänzung M.B.). Auch für Bieker stellt Teilhabe am Arbeitsleben als wesentlichen Bestandteil einer gesellschaftlichen Integration von Menschen mit geistiger Behinderung dar: „Die Teilhabe am Arbeitsleben schafft nicht nur die Grundlage für eine von privater Alimentierung und staatlicher Dauerfürsorge unabhängiger Lebensführung, sondern sie ist – neben vielem anderen – essentielles Scharnier der gesellschaftlichen Integration des Individuums und seinem Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit“ (2005a, 7). Arbeit stellt somit eine der Schnittstellen zwischen Individuum und Gesellschaft dar und bietet die Möglichkeit zu gesellschaftlicher Integration und Teilhabe.

Zwar ist, wie bereits dargestellt, das dezidierte Ziel österreichischer Behindertenpolitik eine Verwirklichung der Teilhabe am Arbeitsleben von Menschen mit Behinderungen. Dennoch stellt diese Teilhabe am Arbeitsleben für Menschen mit Lernschwierigkeiten meist das Innehaben eines Arbeitsplatzes in einer Werkstatt für behinderte Menschen dar⁵¹. Berufliche Teilhabe ist zunächst durch rein faktische Teilnahme gekennzeichnet. Ebenso bedeutet Teilhabe einen Arbeitsplatz in Werkstätten für behinderte Menschen, Teilhabe am ersten Arbeitsmarkt scheint dagegen kaum verwirklicht⁵². In Werkstätten für behinderte Menschen sind ausschließlich Menschen mit Lernschwierigkeiten in einem arbeitnehmerähnlichen Verhältnis beschäftigt. Somit bleibt Menschen mit Lernschwierigkeiten im beruflichen Bereich größtenteils eine Teilhabe an der Gesamtgesellschaft verschlossen, sie haben vielmehr an einer Gemeinschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten teil. Auch Theunissen macht darauf aufmerksam, „dass entsprechende Sondereinrichtungen im Hinblick auf Empowerment, Inklusion und Partizipation kritisch zu betrachten sind“ (2007a, 304). Ströbl, Mitglied des Netzwerkes People First, stellt klar: „[z]u schnell müssen wir in Werkstätten für behinderte Menschen gehen. In die Werkstatt kommt man schneller rein als wieder raus“ (2006, 46; Änderung M.B.). Wansing macht in diesem Sinne auf eine Kumulation von Faktoren aufmerksam, die eine „Exklusionskarriere Behinderung“ (2006, 18) verstärken.

Um dieser Tatsache Rechnung zu tragen bzw. eine tiefgehendere Auseinandersetzung mit der Problematik der Beschäftigungssituation von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu ermöglichen, ist es daher vonnöten, das Thema wissenschaftlich zu erfassen und zu untersuchen. Mit Hilfe der gewonnenen Daten können dann neue Erkenntnisse über Beschäftigungssituationen entwickelt werden. In Deutschland⁵³ dominieren dabei Untersuchungen, die sich mit Beschäftigungsmöglichkeiten (Hinz, Boban 2001), dem Verlauf von Berufskarrieren (Spiess 2004), dem Erfolg von Integrationsfachdiensten (Doose 2007) und dem Entscheidungsprozess für eine Inanspruchnahme von Integrationsfachdiensten (Friedrich 2006) beschäftigen. Wie dagegen Menschen mit Lernschwierigkeiten ihre berufliche Laufbahn und damit einhergehende Teilhabeerfahrungen erleben, ist kaum Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung (Spiess 2004, 15). Dies mag zum einen daran liegen, dass die Kompetenz

⁵¹ vgl. Kap. 2.3.4

⁵² vgl. Kap. 2.3.4.1

⁵³ In Österreich sind wissenschaftliche Auseinandersetzung und Literatur zu dieser Problematik kaum vorhanden. Daher wird hier zu Literatur aus Deutschland Bezug genommen.

von Menschen mit Lernschwierigkeiten als Experten ihrer selbst immer noch nur gering anerkannt wird. Die Gewinnung valider Daten wird hier bezweifelt (Hagen 2002, 294). Möglicherweise scheint die Verwendung quantitativer Daten auch im politischen Kontext effektiver, um mit ihrer Hilfe gesetzliche und strukturelle Änderungen zu erreichen bzw. deren Wirksamkeit überprüfen zu können. Dennoch darf nicht aus dem Blick verloren werden, dass hier über die Beschäftigungssituation anderer Menschen geurteilt wird. Diese Beurteilung kann zwangsläufig nicht realistisch erfolgen, wenn dabei die Sichtweise der Beschäftigten außer Acht gelassen wird. Ströbl fordert daher, es „müssen die Erfahrungen und Meinungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten beachtet werden“ (2006, 43f). Ziel der Diplomarbeit ist es daher, die Sichtweise von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Bezug auf ihre berufliche Situation in den Blick zu nehmen. Grundsätzlicher Mittelpunkt der Diplomarbeit ist somit das subjektive Erleben von Menschen mit Lernschwierigkeiten ihrer jeweiligen beruflichen Situation. Mit Hilfe einer Rekonstruktion der individuellen Situation, Erfahrungen und Wertungen werden so Erkenntnisse über subjektive Vorstellungen, Forderungen und Bedürfnisse in Beschäftigungssituationen gewonnen. Somit werden Menschen mit Lernschwierigkeiten einerseits als Experten ihrer selbst und in diesem Kontext insbesondere als Experten ihrer eigenen beruflichen Situation angesehen. Andererseits ermöglicht die in einer Untersuchung erfolgende Erfassung von subjektiven Einschätzungen Betroffener Verständnis darüber, wie individuelle berufliche Situationen von Menschen mit Lernschwierigkeiten tatsächlich erlebt werden. Daran anschließend lassen sich berufliche Situationen und berufliche Möglichkeiten unter der Berücksichtigung individueller sowie allgemeiner Bedürfnisse von Menschen mit Lernschwierigkeiten⁵⁴ verbessern. Fokussiert wird in der Diplomarbeit insbesondere auf berufliche Teilhabeerfahrungen, wobei einer Teilhabe am Arbeitsleben in diesem Kontext eine subjektive Einschätzung verwirklichter und wahrgenommener Teilhabe zugrunde gelegt wird.

Neben der Betrachtung beruflicher Teilhabeerfahrungen wird auch deren Zusammenhang mit einer wahrgenommenen Lebensqualität in der Diplomarbeit untersucht. Aus dieser Perspektive werden die subjektiv wahrgenommene Lebensqualität und deren Beeinflussung durch die berufliche Situation, insbesondere durch berufliche Teilhabeerfahrungen in den Blick genommen. Vorhandene Studien zur Lebensqualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten beziehen sich insbesondere auf die

⁵⁴ vgl. hierzu Hagen: „davon auszugehen ist, dass die Aussagen Einzelner [...] eher geeignet sind, stellvertretend für alle Betroffenen zu gelten“ (Hagen 2002, 304)

Wohnsituation von Menschen mit Behinderungen (Friedrich 2006, 48; vgl. etwa: Seifert 1997; Seifert 2002; Dworschak 2004). Friedrich stellt fest, dass „[o]bwohl sich die vor allem im Lebensbereich Wohnen erhobenen Ergebnisse für einen kritischen Vergleich mit dem Lebensbereich Arbeit anbieten, steht eine entsprechende Untersuchung zum subjektiven Erleben von WfbM-Beschäftigung bislang aus“ (Friedrich 2006, 48; Änderung M.B.). Doose untersucht Lebensqualität dagegen auch im Hinblick auf die berufliche Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten (2007). Denn nach Doose ist die „Frage nach der subjektiven Lebensqualität [...] letztlich für die Bewertung der beruflichen und sozialen Integration der [...] Menschen mit Behinderung entscheidend“ (2007, 44). Nach der Knüpfung diese Zusammenhanges zwischen beruflicher Situation und Lebensqualität werden in der Diplomarbeit anschließend sowohl der Aspekt der Teilhabe und deren subjektive Wahrnehmung, als auch der Aspekt der subjektiv wahrgenommenen Lebensqualität sowie ein Zusammenhang der beiden im Hinblick auf die berufliche Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten untersucht. Dabei wird unter dem Aspekt der Lebensqualität die Auswirkung von Teilhabeerfahrungen auf das subjektive Wohlbefinden im Blick behalten. Somit wird versucht die subjektive Bedeutung von beruflichen Teilhabeerfahrungen für die wahrgenommene Lebensqualität auszumachen. Denn die Bedeutung von Partizipationserfahrungen müsste neu überdacht werden, wenn diese keinen Einfluss auf die wahrgenommene Lebensqualität hätten.

Die pädagogische Relevanz dieser Untersuchung liegt dabei in der Erfassung subjektiver Wahrnehmung von Beschäftigungssituationen. Mit Hilfe der gewonnenen Erkenntnisse können dann Aussagen zu Arbeitstätigkeit, Teilhabeerfahrungen und wahrgenommener Lebensqualität im Kontext beruflicher Situationen gemacht werden. Diese können wiederum zur zukünftigen Gestaltung von Arbeitsplätzen unter dem Aspekt einer größtmöglichen Nutzerorientierung verwendet werden. Dies kann für das jeweilige Individuum die Eingliederung in die Arbeitsverhältnisse erleichtern und dessen persönliche Entwicklung fördern. Auch begleitendes pädagogisches Fachpersonal kann so Bedürfnissen entsprechend handeln. Die pädagogische Relevanz liegt also insbesondere in der an die Untersuchung anschließbaren Gestaltung von Arbeitssituationen, Unterstützungsmaßnahmen und bedürfnisentsprechenden Handlungen. Ebenso unterstützt die Untersuchung die Annahme, die von der Situation direkt Betroffenen als Experten ihrer selbst anzusehen und subjektive Er-

fahrungen und Bewertungen Betroffener in wissenschaftlichen Untersuchungen zu berücksichtigen und zu beachten.

Dabei liegt die heilpädagogische Relevanz der Diplomarbeit hier in der Fokussierung auf die Zielgruppe Menschen mit Lernschwierigkeiten. Zum einen wird damit den subjektiven Erfahrungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten Rechnung getragen, deren Auswertung zur Reflexion heilpädagogischer Strukturen führen kann. Dies geht der Forderung von Theunissen, Plaute nach, „dass Heilpädagogik in Wissenschaft und Praxis einen aktiven Beitrag zur Verbesserung von Lebensbezügen behinderter Menschen leistet und sich gegen Missstände in unserer Gesellschaft richtet“ (2002, 77). Zum anderen werden Aussagen und Einschätzungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten als forschungsrelevante Daten angesehen. Indem sie in den Forschungsprozess mit einbezogen werden, wird ihnen die Kompetenz als Experten ihrer selbst zugesprochen und somit ein Ansatz von Teilnahme und Mitwirkung an Forschungsprozessen verwirklicht.

Die gesellschaftliche Relevanz des Themas liegt im Gedanken der Teilhabe. Wie muss eine Gesellschaft gestaltet sein, um Menschen mit Lernschwierigkeiten eine Teilhabe an ihr und hier insbesondere in der Arbeitswelt zu ermöglichen? Wie muss berufliche Teilhabe gestaltet sein, damit auch diejenigen, denen diese Teilhabe zukommen soll, dies als Teilhabe erleben? Wie müssen gesellschaftliche und berufliche Prozesse und Situationen gestaltet sein, damit berufliche Teilhabe sich positiv auf die wahrgenommene Lebensqualität auswirkt? Die gesellschaftliche Relevanz liegt hier also im Ausloten des Zusammenhangs gesellschaftlicher Strukturen, die zumindest theoretisch sowie nach politischer Zielsetzung durch den Gedanken der Teilhabe getragen werden und deren Erleben durch Menschen mit Lernschwierigkeiten.

II. 4. Forschungsstand

Der dem Kontext der Diplomarbeit zugrunde liegende derzeitige allgemeine wissenschaftliche Forschungsstand wird in drei Bereiche gegliedert. Diese beziehen sich auf die verschiedenen Schwerpunkte der Diplomarbeit: gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderungen, berufliche Situation von Menschen mit geistiger Behinderung und Lebensqualität geistig behinderter Menschen. Da sich die Diplomarbeit mit der gegenwärtigen beruflichen Situation und deren Wahrnehmung durch Menschen mit Lernbehinderung in Österreich beschäftigt, wird an dieser Stelle nur auf Forschungsarbeiten aus dem deutschsprachigen Raum zurückgegriffen. Denn diese haben den nächstliegenden Bezug zu den in der Diplomarbeit erfassten Situationen. Ebenso kann die Erfassung der subjektiven beruflichen Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Österreich nicht einfach mit der beruflichen Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten im internationalen Raum verglichen werden. Denn sowohl die politischen und gesetzlichen Bedingungen als auch die kulturellen Voraussetzungen lassen wesentliche Unterschiede in den jeweiligen beruflichen Situationen entstehen. Aus diesem Grund wird sich in der Diplomarbeit nur auf Forschungsliteratur aus dem deutschsprachigen Raum und hier insbesondere aus Deutschland bezogen, da die dort verwirklichte berufliche Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten einen Vergleich bzw. eine Bezugnahme mit der beruflichen Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Österreich erlaubt. Eine Erfassung des internationalen Forschungsstandes würde daher sowohl den Rahmen der Diplomarbeit sprengen, als auch nicht die der Diplomarbeit vorangegangene Forschungssituation in Bezug auf deren räumliche Einschränkung wiedergeben.

II. 4.1 Gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung

Wie bereits dargestellt, ist die Teilhabe behinderter Menschen zwar vermehrt Inhalt wissenschaftlicher Forderungen, eine theoretische Grundlegung dieses Begriffes und seiner Forderung steht jedoch weitestgehend aus. Ebenso sind keine Untersuchungen zur empirischen Erfassung von Teilhabesituationen behinderter Menschen vorhanden. Aus diesem Grund wird in diesem Kapitel zum Forschungsstand nur eine wissenschaftliche Arbeit dargestellt.

Wansing⁵⁵ geht in ihrer Dissertation „Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion“ (2006) aus dem Jahr 2004 einem

⁵⁵ vgl. auch Kap. 2.2.4.1

gesellschaftstheoretischen Verständnis von Teilhabe und ihren Bedingungen nach. Demnach „ist es Ziel dieser Arbeit, ein theoretisch präzisiertes Verständnis von sozialer Teilhabe und Ausgrenzung zu entwickeln, das der modernen Gesellschaftsstruktur Rechnung trägt und Anknüpfungspunkte für wirksame (Um-) Gestaltung von Rehabilitationsleistungen im Kontext ihrer veränderten Aufgabenstellung liefert“ (Wansing 2006, 17). Dafür entwickelt sie ein auf der Systemtheorie Luhmanns basierendes Rahmenkonzept von Gesellschaft. An dieses anschließend arbeitet sie „Exklusionsrisiken der modernen Gesellschaft als humane Folgeprobleme funktionaler Differenzierung“ (ebd.) heraus und markiert dabei Behinderung als eines der zentralen Exklusionsrisiken moderner Gesellschaften (ebd., 18). Dieser mehrdimensionale Ausschluss aus gesellschaftlichen Leistungen und Ressourcen kann nach Wansing zu einer „Exklusionskarriere Behinderung“ (ebd.) kumulieren. Sie schreibt, „dass Behinderung ein erhebliches Exklusionsrisiko in der modernen, funktional differenzierten Gesellschaft darstellt aufgrund der vielfältigen Diskrepanzen zwischen den persönlichen (physischen und psychischen) Voraussetzungen von Menschen mit Behinderung einerseits und den Anforderungsstrukturen gesellschaftlicher Leistungssysteme andererseits“ (ebd., 193). Auf diesen Erkenntnissen aufbauend, untersucht Wansing die Frage, „mit welchen Mitteln und Methoden der moderne Wohlfahrtsstaat Risiken und Erfahrungen der sozialen Exklusion bearbeitet und welche Interventionen den geänderten wirtschaftlichen und sozialen Anforderungen gerecht werden können“ (ebd., 18). Diese Fragestellung bezieht sie insbesondere auf das „wohlfahrtsstaatliche Arrangement“ (ebd.) für Menschen mit Behinderung und nimmt dabei sowohl rehabilitationspolitische und –rechtliche Instrumente in den Blick, als auch soziale Einrichtungen und Dienste (ebd.). In der Zusammenfassung ihrer theoretischen Untersuchung kommt Wansing zu folgendem Schluss: *„Soziale Dienstleistungen müssen sich stärker an den Adressaten und ihrer Lebenswelt ausrichten, um ihren gesellschaftlichen Inklusionsauftrag erfüllen zu können“* (2006, 195; Hervorhebung im Original). Zur Verwirklichung von Teilhabe müssen rehabilitative Instrumente „auf die Sicherung und Realisierung (bürger-) rechtlicher Ansprüche, auf eine finanzielle Grundsicherung, auf eine verlässliche und zugängliche Infrastruktur – inklusive sozialer Einrichtungen und Dienstleistungen – und auf die Vermittlung von persönlichen Fertigkeiten und Handlungskompetenzen“ (ebd., 194) zielen. Abschließend fordert sie: „Das soziale Thema der gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit Behinderung muss aus den besonderen, *exklusiven* Kommunikationszusammenhängen

des Wohlfahrts- und Rehabilitationssystems deutlich herausgelöst und in den allgemeinen demokratischen Diskurs einer *Bürgergesellschaft* verankert werden“ (Wansing 2006, 197; Hervorhebungen im Original).

II. 4.2 Berufliche Situation von Menschen mit geistiger Behinderung

Spiess untersucht in ihrer Dissertation aus dem Jahr 2003 „Berufliche Lebensverläufe und Entwicklungsperspektiven behinderter Menschen“ (2004) berufliche Werdegänge von Menschen mit Behinderung, die aus Werkstätten für behinderte Menschen ausgeschieden sind. Fokussiert werden in dem Forschungsprojekt die Umstände und Bedingungen, unter den Menschen mit Behinderungen eine Werkstatt verlassen haben, um sich in den allgemeinen Arbeitsmarkt zu integrieren (Spiess 2004, 8). Insbesondere werden Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung der durchlaufenen Integrationsprozesse in den Blick genommen (ebd.). Dabei werden 36 Personen in leitfadengestützten Interviews zum Verlauf ihrer beruflichen Karrieren befragt. Ziel der Untersuchung ist es, Erkenntnisse zu folgender Fragestellung zu gewinnen: „Wie gestalten behinderte Personen heute ihr Leben, die in einer Werkstatt für behinderte Menschen beschäftigt waren und diese mit dem Ziel ihrer Integration in den Arbeitsmarkt verlassen haben? Konnten sie sich in befriedigender Weise dauerhaft im Arbeitsmarkt verankern?“ (ebd., 8) und „Inwieweit können die Personen dauerhaft Eingliederung in beruflichen und sozialen Bezügen als Ziel der Integrationsbemühungen erreichen?“ (ebd., 11). Die erhobenen Daten werden mit Hilfe der Grounded Theory⁵⁶ ausgewertet. Ziel der Untersuchung ist es dabei, „aus der subjektiven Wahrnehmung der behinderten Personen Erkenntnisse über ihre beruflichen Integrationsprozesse in den Arbeitsmarkt, ihre Entwicklung in anderen Lebensbereichen und ihre Hilfebedarfe zu gewinnen“ (ebd., 9). Spiess kommt in der Zusammenfassung der Untersuchungserkenntnisse zu dem Schluss, dass der Wunsch, die Werkstatt für behinderte Menschen zu verlassen, meist mit der geringen Entgeltzahlung und der Stigmatisierung des Arbeitsplatzes als ein Arbeitsplatz für behinderte Menschen zusammenhängt (Spiess 2004, 297). Auch aus diesem Grund würde sich keiner der befragten Personen für einen wiederkehrenden Wechsel in eine Werkstatt für behinderte Menschen entscheiden (ebd., 299). Die konkrete Arbeitstätigkeit spielt für das positive Wahrnehmen der Arbeitssituation eine geringere Rolle als ein positives Arbeitsklima (ebd., 298) Spiess arbeitet unter anderem folgende Bedingungen

⁵⁶ vgl. Kap. 6.3

für eine erfolgreiche Integration heraus (Spiess 2004, 301ff): dauerhaft geeignete Unterstützung, Präsenz von Integrationsfachdiensten, Motivation, Durchhaltevermögen und Risikobereitschaft seitens der beschäftigten Personen und funktionierende Kommunikation aller beteiligten Personen. Abschließend urteilt Spiess: „Im Rahmen dieser Untersuchung wird deutlich, dass ehemals in Werkstätten für behinderte Menschen Beschäftigte dauerhaft Eingliederung in beruflichen und sozialen Bezügen als Ziel der Integrationsbemühungen erreichen können, wenn ihnen dauerhaft geeignete Unterstützung und Begleitung angeboten wird“ (ebd., 332).

Unter dem Titel „Unterstützte Beschäftigung: Berufliche Integration auf lange Sicht“ (2007) untersucht Doose im Rahmen seiner Dissertation 2006 die langfristige Entwicklung der Arbeits- und Lebenssituation von Menschen mit Lernschwierigkeiten, die fünf Jahre zuvor vom Integrationsfachdienst bei ihrem Wechsel von einer Werkstätte für Menschen mit Behinderung auf den ersten Arbeitsmarkt begleitet wurden. Seine Arbeit steht dabei unter folgenden, im Untertitel festgehaltenen Aspekten: „Theorie, Methodik und Nachhaltigkeit der Unterstützung von Menschen mit Lernschwierigkeiten durch Integrationsfachdienste und Werkstätten für behinderte Menschen auf dem ersten Arbeitsmarkt“ (2007). Dabei werden 251 Arbeitnehmer mittels Fragebogen zu ihrer Arbeitssituation befragt. Er gibt an, dass mindestens zwei Drittel der vermittelten Arbeitnehmer durchschnittlich neun Jahre nach ihrer Vermittlung immer noch auf dem ersten Arbeitsmarkt befinden und somit als langfristig integriert gelten (2007, 321). Ebenso nennt er eine hohe Stabilität dieser Arbeitsverhältnisse (ebd.). Auf der Grundlage seiner Studie arbeitet Doose zahlreiche Faktoren heraus, die die Nachhaltigkeit der beruflichen Integration beeinflussen (ebd., 329ff). Dies sind einerseits unterstützungssystembedingte Faktoren: Vermittlung und Begleitung durch den Integrationsfachdienst bzw. eine Fachkraft für berufliche Integration, frühe Intervention dieser Fachkräfte und Vermittlung aus der Werkstatt für behinderte Menschen. Betriebsbedingte Faktoren sind: Betriebsgröße, Branchen, betriebliche Erfahrung mit Ausbildung, betriebliche Erfahrung mit der Beschäftigung schwerbehinderter Arbeitnehmer, wirtschaftliche Lage des Betriebs. Ebenso wird die Nachhaltigkeit durch arbeitnehmerbedingte Faktoren, wie der Unterstützungsbedarf, das Unterstützungsnetzwerk und die berufliche Qualifizierung beeinflusst. Die Ergebnisse seiner Studie im Hinblick auf die berufliche Integration von Menschen mit Lernschwierigkeiten zusammenfassend, stellt Doose fest, „dass eine nachhaltige berufliche Integration von Menschen mit Lernschwierigkeiten aus der WfbM auf dem allgemeinen Ar-

beitsmarkt mit der entsprechenden Unterstützung möglich ist“ (Doose 2007, 351). Fast 90% der vermittelten Arbeitnehmer waren dabei mit der Unterstützung der Integrationsfachdienste zufrieden bzw. sehr zufrieden (ebd., 326). Doose hat in seiner Studie auch den Zusammenhang der beruflichen Situation mit dem subjektiven Wohlbefinden untersucht. „Die allgemeine Zufriedenheit und die Entwicklung der Lebenssituation werden stark von der Entwicklung der Arbeitssituation bestimmt: „Während fast zwei Drittel der Personen, die zurzeit in Arbeit sind, mit ihrer Lebenssituation ziemlich oder sehr zufrieden sind und immerhin 50% der Menschen, die (wieder) mit WfbM-Status in der WfbM oder auf einem Außenarbeitsplatz arbeiten, ist dies nur einer der Erwerbslosen.“ (ebd., 327) Doose arbeitet also einen Zusammenhang zwischen allgemeiner Lebenszufriedenheit und der beruflichen Situation heraus, wobei eine Teilhabe am Arbeitsleben sich positiv auf die allgemeine Lebenszufriedenheit auswirkt. Abschließend fordert Doose unter anderem eine Verstärkung der unterstützten Beschäftigung im Kontext umfassender sozialer Integration (ebd., 353). „Inklusion in allen Lebensbereichen der vermittelten ArbeitnehmerInnen in der Region zu unterstützen, ist nicht nur ein Beitrag zur Lebensqualität der Person, sondern auch zur Stabilität von Arbeitsverhältnissen.“ (Doose 2007, 353)

Friedrich untersucht in seiner Dissertation „Orientierung im Entscheidungsprozess: Menschen mit geistiger Behinderung und der allgemeine Arbeitsmarkt“ (2006) in einer qualitativen Studie das Entscheidungsverhalten von Menschen mit geistiger Behinderung im Übergang von der Werkstatt für behinderte Menschen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt. Dabei bezweckt Friedrich, „Entscheidungsprozesse von Werkstattbeschäftigten, die sich für oder gegen einen Wechsel auf den allgemeinen Arbeitsmarkt entscheiden, auf der Grundlage einer qualitativen empirischen Untersuchung durchsichtiger“ (2006, 13) zu machen. Wesentlich ist für ihn in diesem Zusammenhang, die Entscheidungsprozesse und jeweiligen Situationen von den Betroffenen selbst bewerten zu lassen (ebd., 12). Auch der Aspekt der subjektiv gewonnenen Lebensqualität spielt für Friedrich hier eine Rolle (ebd.). Friedrich hat Teilnehmer eines Projekts zur Einrichtung eines Fachdienstes zur Qualifizierung und Vermittlung in Werkstätten für behinderte Menschen befragt (ebd., 56 und 113). Der untersuchte Personenkreis setzt sich aus Menschen mit geistiger Behinderung zusammen, die in Werkstätten für behinderte Menschen beschäftigt sind und somit noch nicht auf den allgemeinen Arbeitsmarkt integriert sind. Die Untersuchungsgruppe besteht aus 32 Personen. Dabei interessieren ihn insbesondere folgende Frage-

stellungen (Friedrich 2006, 114f): „Welche Motive zur Teilhabe am Arbeitsleben werden durch die Projektteilnahme aktiviert?“, „Wie erleben WfbM-Beschäftigte das Angebot zur Projektteilnahme?“ und „Wie wird der Entscheidungsprozess erlebt?“. Friedrich folgt in seiner Untersuchung dem Forschungsansatz der Grounded Theory. Die benötigten Daten werden dabei durch qualitative Leitfadeninterviews gewonnen. Im Bezug auf die Forschungsfragen arbeitet Friedrich verschiedene Interessen für die Teilnahme an dem Projekt zur Einrichtung eines Fachdienstes zur Qualifizierung und Vermittlung in Werkstätten für behinderte Menschen (ebd., 141ff; Hervorhebung im Original) heraus: Teilnahmesicherung, Interesse an wirtschaftlicher Verbesserung, Interesse an beruflicher Weiterentwicklung, Interesse an Verselbständigung, Interesse an sozialen Beziehungen, Interesse an Statusveränderung und das Interesse an ‚biografischer Abrechnung‘. Zusammenfassend bezüglich der ersten Fragestellung stellt Friedrich fest: „Hoffnungen auf berufliche Weiterentwicklung resultieren weniger aus der Unzufriedenheit mit den konkreten Arbeitsangeboten der WfbM, sondern orientieren sich an inhaltlich weitgehend diffusen, aber äußerst attraktiven Vor- und Wunschbildern“ (Friedrich 2006, 176). „Die stärkste und nachhaltigste Motivation zur Projektteilnahme war die Hoffnung auf Statusverbesserung, da der Status einer WfbM-Beschäftigung als Abhängigkeit und Diskriminierung erlebt wurde.“ (ebd., 176f) Bezüglich der zweiten Forschungsfrage erfasst Friedrich verschiedene Erlebnisweisen des Projekts (ebd., 177ff): als Entwicklungschance, als Enttäuschungen, als Anpassungsanforderungen, als Überforderung und als Erleben eines sozialen Umfelds. Zusammenfassend in Bezug auf diese Fragestellung schreibt Friedrich: „Die Mehrheit der Befragten schätzte die Projektteilnahme als unmittelbare Möglichkeit, individuelle Entwicklungspotenziale auszutesten und zu demonstrieren“ (ebd., 195). Im Hinblick auf die dritte Frage der Untersuchung nennt Friedrich folgende Erlebnisweisen des Entscheidungsprozesses (ebd., 196ff): als Umgang mit Wahlmöglichkeiten, als Wahrnehmung der Entscheidungssituation, als Unsicherheit, als Selbstbewusstsein und als Teilhabe. „Insgesamt konnte festgestellt werden, dass die von den Projektteilnehmern erlebten Entscheidungsherausforderungen Lebensbewältigungskompetenzen mobilisierten, jedoch nur begrenzte Lernprozesse ermöglichten.“ (ebd., 229) Aufgrund der gesammelten Ergebnisse seiner Studie kommt Friedrich abschließend zu dem Schluss: „Angesichts der vorangestellten Untersuchungsergebnisse verliert die bislang oft einseitig geführte Debatte [...] über den angeblich richtigen Weg zur Teilhabe und sozialen Integration von Menschen mit geistiger Behinderung

an Bedeutung. Aus der Sicht der Betroffenen interessiert ein „Königsweg“ zur Teilhabe auch wenig.“ (Friedrich 2006, 309; Hervorhebung im Original)

II. 4.3 Lebensqualität von Menschen mit geistiger Behinderung

Im Hinblick auf die Lebensqualität von Menschen mit Behinderungen liegen insbesondere Untersuchungen vor, die Lebensqualität auf den Lebensbereich Wohnen beziehen. Seifert schreibt in einer Zusammenfassung der Kölner Lebensqualitätsstudie, die sie unter dem Titel „Studie zur Lebenssituation von Menschen mit schwerer Behinderung im Heim“ (2001) gemeinsam mit Fornefeld und Koenig durchgeführt hat, dass eine Einengung des Blickwinkels auf den jeweiligen Pflegebedarf in der individuellen Wohnsituation den Partizipations- und Bildungsanspruch von Menschen mit Behinderung außer Acht lässt (Seifert 2002, 203). Aus diesem Grund untersucht die Studie die Lebenssituation von Menschen mit schwerer Behinderung in Einrichtungen der Behindertenhilfe und in Pflegeheimen. Grundsätzliche Überlegungen zur Lebenssituation von Menschen mit schwerer Behinderung lassen Seifert u.a. zu dem Schluss kommen, der Untersuchung ein mehrdimensionales Modell von Lebensqualität nach Felce und Perry⁵⁷ zugrunde zu legen. Dieses hält Seifert für ein Modell, welches „ein respektvolles und subjektiv befriedigendes Leben trotz Abhängigkeit zum Ziel hat“ (2002, 302) und ebenso durch seine umfassenden Dimensionen der objektiven Bedingungen, der subjektiven Einschätzungen und der persönlichen Werte für geeignet erscheint (ebd.). An der Untersuchung nehmen 22 schwerbehinderte Bewohner von verschiedenen Heimen teil (ebd., 206), dabei werden mehrere Methoden in der Studie verwendet, um einen mehrperspektivischen Zugang zur individuellen Alltagswelt zu gewährleisten: Fragebogen zu Erfassung von Strukturdaten, teilnehmende Beobachtung, problemzentrierte Interviews, informelle Gespräche und Studium der relevanten Akten und Dokumente (ebd., 206f). Aufgrund der Schwierigkeit der Erfassung subjektiver Lebenswelten bei Menschen mit sehr eingeschränkten Kommunikationsfähigkeiten, schreibt Seifert, dass die folgenden Ergebnisse nur eine Annäherung an subjektive Lebenswelten schwer behinderter Menschen darstellen können (ebd., 207). Zusammenfassend nennt Seifert die objektiven Lebensbedingungen in Einrichtungen der Behindertenhilfe wesentlich besser als die der Pflegeheime. Positiv benennt sie Qualität und Quantität des betreuenden Personals (ebd., 208). Bezüglich des subjektiven Wohlbefindens, stellen Seifert u.a. im Hinblick auf

⁵⁷ vgl. Kap. 2.4.4

das physische Wohlbefinden, eine weitestgehend gute Versorgung fest (Seifert 2002, 208). Sie machen aber auch Gefährdungen dieser, etwa durch mangelnde Intimsphäre, wenig Bewegung und unzureichende Wahlmöglichkeiten aus (ebd., 209). Das soziale Wohlbefinden ist insbesondere durch Interaktion mit den Mitarbeitern geprägt, wobei insgesamt ein respektvolles und auf Bedürfnisse eingehendes Umfeld ausgemacht wurde (ebd., 210). Gefährdet wurde das soziale Wohlbefinden unter anderem durch rein zweckgebundene Handlungen des Personals und eine unzureichende Ausschöpfung des Kommunikationspotenzials (ebd., 211). Materielle Bedingungen des subjektiven Wohlbefindens werden als befriedigend bis gut beschrieben (ebd., 212). Gefährdungen stellen Mehrbettzimmer, die ausbleibende Nutzung bzw. das ausbleibende Angebot zur Nutzung bestimmter Materialien und mangelnde Beschäftigungsmaterialien dar (ebd.). Bezüglich des aktivitätsbezogenen Wohlbefindens stellen Seifert u.a. eine relativ gleich bleibende Gestaltung des Alltags fest und die Vernachlässigung zufriedenheitsstiftender Aktivitäten (ebd. 213). Insbesondere werden zahlreiche Zeiten ohne Beschäftigung bemerkt, ein monotoner Alltag, weitestgehende Fremdbestimmung und eine Teilhabe am Arbeitsleben nur bei 50% der Befragten (ebd.). Das emotionale Wohlbefinden ist weitestgehend durch Einschränkungen geprägt, wobei sich insbesondere Zuwendung und Zugehörigkeit positiv auf dieses auswirken (ebd., 215). Als Gefährdung werden insbesondere fehlende Aufmerksamkeit, mangelnde Kommunikation und das Zuschreiben von Bedürfnislosigkeit herausgearbeitet (ebd., 216). Zusammenfassend stellt Seifert fest: „Von zentraler Bedeutung ist die Qualität der Assistenz. Sie erfordert neben einer positiven Grundeinstellung gegenüber Menschen mit schwerer Behinderung differenzierte fachliche Kompetenzen, die sich an den heilpädagogischen Konzepten einschließlich der sie tangierenden Wissenschaftsdisziplinen orientieren. Zahlreiche positive Beispiele belegen, wie eine zufriedenheitsstiftende Interaktion und eine abwechslungsreiche Gestaltung des Alltags die Lebensqualität der schwer behinderten Bewohner steigert“ (ebd., 217).

Auch Dworschak untersucht die Lebensqualität von Menschen mit geistiger Behinderung in seiner Dissertation „Lebensqualität von Menschen mit geistiger Behinderung“ (2004) unter den Aspekten der theoretischen Analyse, der empirischen Erfassung sowie unter grundlegenden Aspekten der Netzwerkanalyse. Er bezieht sich insbe-

sondere auf die stationären Wohnformen von Menschen mit geistiger Behinderung.⁵⁸ Er stellt seinen Untersuchungen ein transaktionales Modell von Lebensqualität⁵⁹ voran (Dworschak 2004, 54). Bezüglich der Lebensqualität interessieren Dworschak insbesondere drei Teildimensionen: Lebenszufriedenheit, individuelle Entscheidungsmöglichkeiten und das soziale Netzwerk mit Unterstützungsressourcen (ebd., 75). Mit Hilfe dieser Dimensionen will die Studie mögliche Unterschiede der „Lebenssituationen von Bewohnern stationärer Wohnformen“ (ebd., 76) erarbeiten. Dazu befragt Dworschak 143 Menschen mit geistiger Behinderung und 41 Mitarbeiter in einer quantitativen Querschnittsbefragung mittels standardisiertem Interview und vorgegebenen Antwortmöglichkeiten (ebd., 77ff). Die Befragung der Mitarbeiter gilt dabei der Perspektivenerweiterung im Hinblick auf die jeweilige Wohnsituation (ebd., 77). Dworschak stellt eine durchschnittlich sehr ausgeprägte Zufriedenheit der Bewohner mit ihrem Leben fest (ebd., 104f), wobei diese nicht von verschiedenen Wohnformen abhängt (ebd., 106). Auch die individuellen Entscheidungsmöglichkeiten werden von den Bewohnern als hoch eingeschätzt (ebd., 109), wobei sich diese in Bezug auf die verschiedenen Wohnformen unterscheidet (ebd., 114). Bezüglich der sozialen Netzwerke stellt Dworschak fest, dass diese von Kontakten im Rollennetzwerk dominiert werden, deren Zustandekommen also auf der jeweiligen Lebenssituation basiert und keine Eigeninitiative erfordert (ebd., 128). Ebenso stellt er fest, dass sich soziale Netzwerke aufgrund der jeweiligen Wohnsituation unterscheiden (ebd., 138). In der Zusammenfassung seiner Ergebnisse schreibt Dworschak: „Dennoch können die hohen Zufriedenheitswerte als Ausdruck für eine gute Passung zwischen Lebensbedingungen und den individuellen Bedürfnissen der Bewohner interpretiert werden“ (ebd., 157). Weiterhin stellt Dworschak fest, dass kein signifikanter Zusammenhang zwischen individuellen Entscheidungsmöglichkeiten und Lebenszufriedenheit sowie zwischen Unterstützungsnetzwerk und Lebenszufriedenheit besteht (ebd., 172).

⁵⁸ Dworschak vereint in seiner Dissertation zwei Forschungsvorhaben: die Untersuchung von Wohnsituationen und eine qualitative Netzwerkanalyse. Aufgrund der Thematik der Diplomarbeit wird sich in dieser Darstellung nur auf das erste Forschungsvorhaben konzentriert.

⁵⁹ Lebensqualität definiert Dworschak hier wie folgt: „Im Rahmen eines subjektiven Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesses konstituiert sich Lebensqualität durch den Grad der Passung zwischen individuellen Bedürfnissen eines Individuums und der Quantität und Qualität von Austauschprozessen mit der materialen und sozialen Umwelt im Kontext von Bedürfnisbefriedigung“ (2004, 54).

II. 5. Forschungsvorhaben

In diesem Kapitel wird zunächst die auf der Grundlage des derzeitigen Forschungsstandes⁶⁰ ausgemachte Forschungslücke umrissen. Daran anschließend wird die der Diplomarbeit zugrunde liegende Forschungsfrage konkret ausformuliert. Anschließend werden der Rahmen des Forschungsvorhabens der Diplomarbeit zur Beantwortung der Forschungsfrage dargestellt sowie die Teilnehmer der Untersuchung beschrieben.

II. 5.1 Forschungslücke

Im Allgemeinen sind, wie dargestellt, das subjektive Wahrnehmen und die subjektive Bedeutungszumessung von Menschen mit Lernschwierigkeiten nur selten Gegenstände wissenschaftlicher Forschung. Die Wahrnehmung der beruflichen Situation von und durch Menschen mit Lernschwierigkeiten wird in verschiedenen Studien thematisiert, allerdings insbesondere unter den Aspekten des Verlaufs von Berufskarrieren (Spiess 2004), dem Erfolg von Integrationsfachdiensten (Doose 2007) und dem Entscheidungsprozess für eine Inanspruchnahme von Integrationsfachdiensten (Friedrich 2006). Das Erleben von beruflichen Teilhabeerfahrungen wird in diesen Untersuchungen nur am Rande bzw. gar nicht thematisiert. Auch der Zusammenhang zwischen dem Erleben beruflicher Teilhabeerfahrungen und der wahrgenommenen Lebensqualität findet in den vorliegenden Untersuchungen kaum Beachtung⁶¹. Wie bereits dargestellt, sind Teilhabeerfahrungen in der vergangenen Zeit vermehrt Inhalt von Forderungen im Kontext von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Welche Bedeutung Teilhabeerfahrungen für das betroffene Individuum mit Lernschwierigkeiten haben, bleibt dabei weitestgehend ausgespart⁶². Ebenso wird deren Zusammenhang mit der wahrgenommenen Lebensqualität der Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht beleuchtet.

⁶⁰ vgl. Kap. 4.

⁶¹ Eine Ausnahme stellt hier die Untersuchung von Friedrich (2006) dar, der zwar einen Zusammenhang erwähnt, diesen aber in seiner Untersuchung nicht ausarbeitet. Auch Doose (2007) beschäftigt sich mit diesem Zusammenhang, bezieht die Untersuchung der Lebensqualität aber nur auf die durch Integrationsunterstützung realisierte oder nicht realisierte Arbeitssituation und nicht auf berufliche Teilhabeerfahrungen im Allgemeinen. Ebenso bleibt die subjektive Bedeutung von beruflichen Teilhabeerfahrungen außer Acht.

⁶² Eine Ausnahme stellt hier ebenso die Untersuchung von Friedrich (2006) dar.

II. 5.2 Forschungsfrage

Der Fokus dieser Untersuchung liegt daher auf dem Zusammenspiel von Teilhabeerfahrungen und wahrgenommener Lebensqualität in beruflichen Situationen. Dass Arbeit in der heutigen Gesellschaft für ihre Individuen eine zentrale Rolle spielt, wurde bereits festgehalten. Auch dass sie einen wesentlichen Bereich gesellschaftlicher Teilhabe darstellt, wurde erläutert. Wie werden nun die in der Arbeitswelt gemachten Teilhabeerfahrungen von den beschäftigten Menschen mit Lernschwierigkeiten erlebt? Wie wirken sich Arbeitswelt und Partizipationserfahrungen auf das subjektive Wohlbefinden aus? Diesen Fragen möchte die Diplomarbeit nachgehen, um Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie Arbeitssituationen für Menschen mit Lernschwierigkeiten gestaltet sein müssen, damit diese die Möglichkeit zur beruflichen und möglicherweise auch zur gesellschaftlichen Teilhabe erfahren. Dabei soll unter dem Aspekt der Lebensqualität die Auswirkung von gemachten oder nicht gemachten beruflichen Teilhabeerfahrungen auf das subjektive Wohlbefinden im Blick behalten werden. Denn die Bedeutung von beruflichen Partizipationserfahrungen müsste neu überdacht werden, wenn diese keinen Einfluss auf die wahrgenommene Lebensqualität hätten.

Dabei wird in der Diplomarbeit folgender Forschungsfrage nachgegangen:

Welcher Zusammenhang besteht zwischen beruflichen Teilhabeerfahrungen und wahrgenommener Lebensqualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Österreich⁶³?

Zwei weitere Fragen dienen der Ausdifferenzierung der Forschungsfrage:

Wie werden die in der Arbeitswelt gemachten oder nicht gemachten Teilhabeerfahrungen von den beschäftigten Menschen mit Lernschwierigkeiten erlebt?

Wie wirken sich Arbeitswelt und Teilhabeerfahrungen auf die wahrgenommene Lebensqualität aus?

⁶³ Aufgrund der Einschränkung der empirischen Untersuchung auf den österreichischen Raum wird die Forschungsfrage auch nur in Bezug auf den österreichischen Raum gestellt und beantwortet.

Die Untersuchung ist insbesondere zur Erfassung subjektiver Elemente der Beschäftigungssituationen von Menschen mit Lernschwierigkeiten relevant, die gegenwärtig im Gegensatz zu quantitativen, deskriptiven Daten wenig Beachtung finden.

II. 5.3 Gestaltung des Forschungsvorhabens

Die Wahl des Forschungsansatzes in der Diplomarbeit bezieht sich auf die in der Folge dargelegten Überlegungen zu qualitativen und quantitativen Forschungsansätzen. Oswald kennzeichnet qualitative Methoden und deren Unterscheidung von quantitativen Forschungsmethoden wie folgt: „Qualitative Sozialforschung benutzt nichtstandardisierte Methoden der Datenerhebung und interpretative Methoden der Datenauswertung, wobei sich die Interpretation nicht nur, wie (meist) bei den quantitativen Methoden, auf Generalisierungen und Schlussfolgerungen beziehen, sondern auch auf Einzelfälle“ (1997, 75). Merrens beschreibt ergänzend die Dominanz der Außenperspektive in der quantitativen Forschung (2004, 626). „Nicht der Erlebnisbericht [...], sondern die Aufzeichnung des Handelns, der Reize und Reaktionen, der Fragen und Antworten durch einen Außenstehenden bilden bei den quantitativen empirischen Methoden den Ansatzpunkt.“ (ebd.) Da sich die Untersuchung auf die Rekonstruktion subjektiver Erfahrungen einzelner Individuen konzentriert, scheint es aufgrund der erfolgten Darstellung zweckmäßig, in der Diplomarbeit qualitative im Gegensatz zu quantitativen Forschungsmethoden zu verwenden. Dabei findet die Erhebung der Daten durch das narrative Interview statt. Dieses ermöglicht wie in der Folge dargestellt einen konstruktiven Zugang zu individuellen Erlebnisweisen und deren Zusammenhängen.⁶⁴ Die Auswertung folgt dem Forschungsansatz der Grounded Theory, welche sich aufgrund einer erfolgenden datenbasierten Theoriegenerierung insbesondere zur Entwicklung theoretischer Annahmen bezüglich subjektiver Erlebnisbedeutungen und Erfahrungen eignet. Aufgrund der Datennähe der am Ende entwickelten theoretischen Annahmen wird so ein ständiger und direkter Bezug auf die erfassten Aussagen ermöglicht. Sowohl Erhebungs- als auch Auswertungsmethode orientieren sich an den im FWF-Projekt gewählten Forschungsmethoden.

⁶⁴ vgl. Kap. 6.2.2f

II. 5.4 Forschungsteilnehmer

Aus dem Grund der dargestellten FWF-Projektnähe der Diplomarbeit orientiert sich die Zusammensetzung der Interviewpartner auch nicht an Interessen oder Erfordernissen der Diplomarbeit, sondern entspricht den Kriterien des FWF-Projekts. Für die Teilnahme an dem FWF-Projekt muss die jeweilige Person einerseits zumindest teilweise nach dem Lehrplan für schwerstbehinderte SchülerInnen unterrichtet worden, sowie andererseits in der Lage sein, der Teilnahme an dem Forschungsprojekt in allen Schritten zuzustimmen. Die in der Folge der Vorstellungsphase des FWF-Projektes stattfindende Auswahl der Interviewteilnehmer für das Forschungsvorhaben der Diplomarbeit findet insbesondere durch organisatorische Anforderungen (Zeitpunkt und Ort der Interviews) statt. An dem Forschungsprozess der Diplomarbeit sind insgesamt acht Personen beteiligt, zwei Frauen und acht Männer.

Interviewpartnerin A ist weiblich, 31 Jahre alt und arbeitet in einer Tagesförderstätte in Schwarzach (Salzburg).

Interviewpartnerin B ist weiblich, 22 Jahre alt und arbeitet in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung in Wien.

Interviewpartner C ist männlich, zu Beginn des Forschungsprozesses 17 Jahre alt und arbeitet in einer dislozierten Tagesförderstätte in Graz (Steiermark).

Interviewpartner D ist männlich, 23 Jahre alt und arbeitet in einer dislozierten Tagesförderstätte in Graz (Steiermark).

Interviewpartner E ist männlich, 19 Jahre alt und arbeitet in einer Werkstatt für behinderte Menschen in Retz (Niederösterreich). Er hat seinen Arbeitsplatz innerhalb der Werkstatt während des Untersuchungszeitraums gewechselt.

Interviewpartner F ist männlich, 54 Jahre alt und arbeitet auf dem ersten Arbeitsmarkt in Retz (Niederösterreich).

Interviewpartner G ist männlich, 30 Jahre alt und arbeitet in einer Tagesförderstätte in Schwarzach (Salzburg). Aufgrund eines Wohnortwechsels fand seine Teilnahme am Forschungsprozess nur durch einen Interviewtermin statt.

Interviewpartner H ist männlich, zu Beginn des Forschungsprozesses 21 Jahre alt und arbeitet in einer Tagesförderstätte in Schwarzach (Salzburg).

II. 6. Forschungsmethoden

II. 6.1 Grundsätze qualitativer Forschungsmethoden

Lazarfeld beschreibt die grundsätzliche Idee qualitativer Forschung wie folgt: „Wir konnten uns nicht damit begnügen, Verhaltens-Einheiten einfach zu ‚zählen‘; unser Ergeiz war es, komplexe Erlebniswelten empirisch zu erfassen“ (1975, 14; Hervorhebung im Original).⁶⁵ Kardorff differenziert den Begriff der qualitativen Forschung dabei als einen „Sammelbegriff für sehr unterschiedliche theoretische, methodologische und methodische Zugänge zur sozialen Wirklichkeit“ (1995, 3). Ziel qualitativer Forschung ist somit insbesondere die Erfassung, Darstellung und Untersuchung sozialer Erlebniswelten. „Qualitative Forschung hat ihren Ausgangspunkt im Versuch eines vorrangig deutenden und sinnverstehenden Zugangs zu der interaktiv ‚hergestellt‘ und in sprachlichen wie nicht-sprachlichen Symbolen repräsentiert gedachten sozialen Wirklichkeit“ (ebd. 4; Hervorhebung im Original). Mit Hilfe der qualitativen Forschung wird versucht, eine „möglichst gegenstandsnahe [...] Erfassung der *ganzheitlichen*, kontextgebundenen Eigenschaften sozialer Felder“ (Terhart 1997, 27; Hervorhebung im Original) zu erreichen und auf Grundlage der erhobenen Daten - ausgehend von der unmittelbaren Erfahrung - Beschreibungen, Rekonstruktionen und Strukturgeneralisierungen möglichst unvoreingenommen vorzunehmen (Terhart 1997, 28). Ziel qualitativer Forschung ist nicht eine bloße Überprüfung von der Untersuchung vorangestellten Hypothesen, sondern eine mit Hilfe des in der qualitativen Forschung gesammelten Materials stattfindende Hypothesengenerierung. Auf diese Weise wird eine möglichst authentische und gegenstandsnahe Erfassung sozialer Lebenswelten gewährleistet. Dabei ist zu beachten, „dass wissenschaftliche Erkenntnisse grundsätzlich immer nur ein Bild der Wirklichkeit aus einer bestimmten Perspektive wiedergeben“⁶⁶ (König, Bentler 1997, 89). Das bedeutet, dass auch im qualitativ-empirischen Forschungsprozess mit einem gewissen Vorverständnis und bestimmten Begriffsbedeutungen an eine Untersuchung und ihren Gegenstand herantreten wird und diese von diesem Vorverständnis beeinflusst werden. In diesem Sinn findet auch die Interpretation des Forschungsmaterials durch ein „Regelwissen des interpretativen Paradigmas“ (Lamnek 2005, 24) statt, das in der Untersuchung

⁶⁵ Dieses Zitat befindet sich im Vorwort zur Wiederauflage der Untersuchung: Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit, die erstmals 1933 veröffentlicht wurde. Diese Studie zählt zu den ersten und zugleich renommiertesten qualitativen Forschungsprojekten.

⁶⁶ Dieses Problem wird versucht durch den Grundsatz der Forschung als Kommunikation zu berücksichtigen, vgl. Kap. 6.1.2

vom Forscher teilweise implizit und unbewusst angewendet wird. Aus diesem Grund ist es notwendig, den Prozess qualitativer Forschung nachvollziehbar zu machen (Lamnek 2005, 24). Lamnek hält die im folgenden Abschnitt beschriebenen Grundsätze und Charakterisierungen qualitativer Forschung fest: Offenheit, Forschung als Kommunikation, Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand, Reflexivität von Gegenstand und Analyse, Explikation sowie Flexibilität (ebd., 21f).

II. 6.1.1 Offenheit

Unter dem Prinzip der Offenheit in der qualitativen Forschung versteht Lamnek die Bereitschaft, sich innerhalb eines Forschungsprojekts auf Untersuchungspersonen, Untersuchungsgegenstand und Untersuchungsmethoden einzulassen und diese nicht durch theoretische Vorannahmen zu begrenzen. Auf diese Weise kann die gegenstandsnahe Erfassung einer Untersuchung intensiviert und der für das Forschungsprojekt maßgebliche Informationsgewinn vermehrt werden. Dieser Grundsatz beinhaltet auch den Verzicht auf bloße Hypothesenüberprüfung. Eine untersuchungsrelevante Hypothese wird erst im Laufe der Untersuchung generiert, ihre Entwicklung ist zum Ende eines Forschungsprojektes abgeschlossen. (ebd.)

II. 6.1.2 Forschung als Kommunikation

In der qualitativen Forschung wird Forschung vor allem als Kommunikation zwischen Forscher und Beforschtem verstanden. Diese zwischen beiden stattfindende Interaktion wird nicht als zu minimalisierende Störgröße verstanden, sondern ist ein konstitutiver Bestandteil qualitativer Forschung. In diesem Sinn rückt der „Prozess des gegenseitigen Aushandelns der Wirklichkeitsdefinitionen zwischen Forscher und Erforschtem [...] in den Mittelpunkt des Interesses“ (ebd., 22). Auf diese Weise wird die Perspektive auf wissenschaftlich erfassbare Wirklichkeit differenziert. In der qualitativen Forschung hat sowohl der Blick des Forschers als auch der Blick des Beforschten auf die zu untersuchende Wirklichkeit wesentliche Bedeutung für ihre Erfassung. (ebd.)

II. 6.1.3 Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand

Sowohl die Untersuchung als auch der Gegenstand der Untersuchung qualitativer Forschung haben prozesshaften Charakter. Da in der qualitativen Forschung subjektive Erlebniswelten festgehalten und erforscht werden sollen, kann diese Erlebniswelt

nicht durch die statische Erfassung eines Ist-Zustandes festgehalten und beschrieben werden, vielmehr muss die Entstehung und Entwicklung einer Erlebniswelt berücksichtigt werden. In diesem Sinne befindet sich auch der Ablauf der Untersuchung selbst in einem Prozess, der sich immer wieder auf die stattfindende Entwicklung des Forschungsgegenstandes bezieht. (Lamnek 2005, 23)

II. 6.1.4 Reflexivität von Gegenstand und Analyse

Die Reflexivität qualitativer Forschung ist sowohl für die Untersuchung und ihren Gegenstand als auch für die Analyse dieses Gegenstandes von Bedeutung. Nach Lamnek stellen einzelne Handlungsakte des Beforschten immer einen Teil des gesamten Forschungsgegenstandes dar, sind also immer im Zusammenhang mit der umfassenden subjektiven Erlebniswelt zu betrachten. Im Forschungsprozess findet eine gegenseitige Rückbeziehung von Untersuchung, Methode und Gegenstand sowie in der Analyse der Untersuchung und ihrer Ergebnisse eine Rückbeziehung zwischen einzelnen Handlungsakten und deren Handlungskontext statt. (Lamnek 2005, 24)

II. 6.1.5 Explikation

Der Grundsatz der Explikation stellt im Wesentlichen eine Forderung an qualitative Forschung dar. Indem Einzelschritte der Interpretation durch den Forscher von Handlungsakten des Beforschten soweit wie möglich offen gelegt werden, soll die Nachvollziehbarkeit und Intersubjektivität qualitativer Forschung ermöglicht werden. (ebd.)

II. 6.1.6 Flexibilität

Wesentlich für die qualitative Forschung ist es nach Lamnek, „den Forschungsprozess so zu entwickeln und zu präzisieren, dass sein Problem, die Steuerung seiner Untersuchung, Daten, analytische Beziehungen und Interpretationen aus dem empirischen sozialen Leben entstehen und darin verwurzelt bleiben“ (ebd., 25). Dabei werden Untersuchungsmethoden an den sich im Laufe der Untersuchung entwickelnden Gegenstand der Untersuchung angepasst. Ebenso werden im Laufe der Forschung gewonnene Erkenntnisse für die weitere Erforschung des Gegenstandes angewandt. Der gesamte Forschungsprozess sowie die Fragestellung der Untersuchung sind somit durch Flexibilität gekennzeichnet. (ebd., 25f)

II. 6.1.7 Relevanz qualitativer Forschungsmethoden für die Diplomarbeit

Ziel der empirischen Untersuchung der Diplomarbeit ist es, subjektive Lebenswelten von Menschen mit Lernschwierigkeiten so wirklichkeitsnah und authentisch wie möglich zu erfassen.⁶⁷ Aus diesem Grund wird sich gegen den Einsatz empirisch-quantitativer Methoden entschieden, die insbesondere um eine Überprüfung von durch den Forscher an die jeweiligen Realitäten herangetragenen Hypothesen bemüht sind. Eine bloße Bestätigung bzw. Widerlegung zuvor entwickelter Hypothesen sowie eine quantitativ-strukturelle Erfassung der individuellen und subjektiven Lebensbereiche scheinen in diesem Zusammenhang nicht sinnvoll. Durch den Einsatz qualitativer Forschungsmethoden in der Diplomarbeit werden Bedeutungen und Sinnhaftigkeit von Handlungsakten, Einschätzung und Wertungen der persönlichen Situation, Reflexionen der eigenen Verantwortung und individueller Möglichkeiten, das heißt insgesamt die subjektive Lebens- und Erlebniswelt der Untersuchungsteilnehmer erfasst, rekonstruiert und gedeutet. Dadurch wird der „(Selbst-)Interpretation [...] zentrale Bedeutung beigemessen“ (Kardorff 1995, 8). Mit diesem Versuch entspricht der empirische Teil der Diplomarbeit der Forderung von Kardorff nach der Rekonstruktion und Erfassung einer durch Sprache symbolisierten sozialen Wirklichkeit (ebd., 4). Zu beachten ist hier, dass im Rahmen der Diplomarbeit sowohl eine Erfassung von Einzelfällen, realisiert durch die einzelnen Untersuchungsteilnehmer und ihre subjektiven Lebenswelten, als auch eine durch Verknüpfung der Einzelfälle breiter gefasste Nachzeichnung ausschnittshafter, aber dennoch genereller Situationen von Menschen mit Lernschwierigkeiten⁶⁸, stattfindet.

Die einzelnen Grundsätze qualitativer Forschung nach Lamnek werden an den jeweiligen Stellen der Darstellung des Forschungsprozesses berücksichtigt.

II. 6.2 Erhebungsmethode

II. 6.2.1 Das Interview in der qualitativen Forschung

Als Interview wird mit Friebertshäuser „eine verabredete Zusammenkunft bezeichnet, die sich in der Regel als direkte Interaktion zwischen zwei Personen gestaltet, die sich auf der Basis vorab getroffener Vereinbarungen und damit festgelegter Rollenvorgaben als Interviewender und Befragter begegnen“ (1997, 374). Lamnek ergänzt

⁶⁷ Zur Herausforderung, Menschen mit Lernschwierigkeiten als kompetente Untersuchungsteilnehmer in den Forschungsprozess einzubeziehen vgl. Kap. 6.2.4

⁶⁸ vgl. hierzu Hagen: „davon auszugehen ist, dass die Aussagen Einzelner [...] eher geeignet sind, stellvertretend für alle Betroffenen zu gelten“ (Hagen 2002, 304)

diese Definition durch den Aspekt der Fragestellung und ihrer anschließenden Beantwortung, die er als die „Asymmetrie in der Frage-Antwortzuweisung“ (Lamnek 2005, 330) bezeichnet. Ziel eines Interviews im Rahmen qualitativer Forschungsmethoden ist der Informationsgewinn für den Forscher durch die Antworten des Befragten (ebd.), dieser findet durch „die sprachliche Erfassung von Bedeutungsmustern“ (ebd., 348) statt. Wie auch in den qualitativen Forschungsmethoden insgesamt, steht nach Froschauer und Lueger im Zentrum eines qualitativen Interviews „die Frage, was die befragten Personen für relevant erachten, wie sie ihre Welt beobachten und was ihre Lebenswelt charakterisiert“ (2003, 16; Hervorhebung im Original). Mit Hilfe eines qualitativen Interviews wird also versucht, durch die Interpretation verbaler Äußerungen des Befragten dessen subjektive Lebenswelt zu erfassen. Dies wird auch „durch die Möglichkeit der diskursiven Verständigung über Interpretationen“ (Hopf 1995, 180) der Interviewaussagen erleichtert. Lamnek arbeitet als Vorteile des qualitativen Interviews⁶⁹ heraus, dass die Informationen im Moment ihrer Entstehung aufgezeichnet und damit festgehalten werden können, die Authentizität der Informationen sowie die durch Aufzeichnung gewährleistete Nachvollziehbarkeit, Intersubjektivität und Reproduzierbarkeit der Daten (2005, 329). Die im jeweiligen Zusammenhang speziell eingesetzte Methode des qualitativen Interviews kann vielfältig sein. Im Rahmen der Diplomarbeit wird das narrative Interview verwandt, dessen Charakteristika im folgenden Kapitel beschrieben werden.

II. 6.2.2 Das narrative Interview nach Schütze

Als Begründer der Form eines qualitativen Interviews als narratives Interview gilt Schütze. Dieser beschreibt in seinem Artikel „Biografieforschung und narratives Interview“ (1983) die Funktion und den Aufbau narrativer Interviews. Schütze geht zunächst davon aus, dass es Ereignisse in Lebensläufen gibt, die den Biografieträger in seiner Identität und seinem Selbstverständnis zentral angreifen und sich somit auf das persönliche Schicksal auswirken. Für Schütze interessant sind dabei die individuellen Prozessstrukturen des jeweiligen Lebenslaufs und deren Bedeutung. Er geht davon aus, dass es „elementare[...] Prozessstrukturen gibt, die als Typen von Lebensschicksalen gesellschaftliche Relevanz besitzen“ (Schütze 1983, 284). Schütze meint, dass theoretische Kategorien zur Beschreibung der Verkettung von Lebensereignissen seinerzeit in zu geringem Umfang existieren. Er stellt lediglich das Vorhan-

⁶⁹ In Gegenüberstellung zu der von ihm als „qualitative Methode par excellence“ (Lamnek 2005, 329) bezeichneten teilnehmenden Beobachtung.

densein von und die Orientierung an biografischen Messpunkten fest, die seiner Meinung nach aber den faktischen Ablauf, die lebensgeschichtliche Relevanz und die Einbettung von Ereignissen in die gesamte Lebensgeschichte des Biografieträgers außer Acht lassen (Schütze 1983, 284). Schützes Intention ist es daher, den Zusammenhang der individuellen Lebensgeschichte und den vom Biografieträger vorgenommenen Deutungsmustern herzustellen und zu untersuchen. Damit dies möglich wird, ist es nach Schütze wesentlich, die zeitliche und sequentielle Reihenfolge der Lebensereignisse zu betrachten. Um diesen Aspekt in den Fokus zu nehmen schlägt Schütze den Einsatz narrativer Interviews vor. Wesentliches Ziel der Verwendung narrativer Interviews nach Schütze ist demnach die sequentielle und zeitliche Erfassung von für den Biografieträger bezeichnenden Lebensereignissen und deren Bedeutungszumessung und Einbettung in den Lebenslauf durch den jeweiligen Biografieträger.

Das narrative Interview setzt sich nach Schütze aus drei Hauptteilen zusammen. Der erste Teil beginnt mit einer erzählgenerierenden Frage, der Erzählaufforderung. Diese kann sich auf das gesamte Leben oder auf einzelne Abschnitte, zum Beispiel das Berufsleben, beziehen. Auf diese Aufforderung folgt die autobiografische Anfangserzählung des Interviewten. Ist diese für den Interviewer nachvollziehbar und verständlich, wird die Erzählung nicht durch Zwischenfragen unterbrochen. Erst im anschließenden zweiten Hauptteil folgen die Nachfragen des Interviewers. Diese setzen möglichst an vom Interviewten gegebenen Ansätzen seiner Erzählung an und beinhalten die Aufforderung um Vertiefung und Klarstellung des jeweiligen Erzählstrangs. Es folgt der dritte Hauptteil des Interviews, der in der Abstrahierung und der Herstellung von Zusammenhängen einzelner Zustände durch den Interviewten besteht, es „geht nunmehr um die Nutzung der Erklärungs- und Abstraktionsfähigkeit des Informanten als Experten und Theoretiker seiner selbst (ebd., 285). Wesentlicher Verdienst des narrativen Interviews ist nach Schütze dabei: „Das autobiografische narrative Interview erzeugt Datentexte, welche die Ereignisverstrickungen und die lebensgeschichtliche Erfahrungsaufschichtung des Biografieträgers so lückenlos reproduzieren, wie das im Rahmen systematischer sozialwissenschaftlicher Forschung überhaupt nur möglich ist.“ (Schütze 1983, 285) Im Sinne Schützes ist das narrative Interview demnach im Wesentlichen für die Biografieforschung entwickelt worden und ist in diesem Forschungsvorhaben einzusetzen. Dennoch hat das narrative Interview auch in andere Gebiete qualitativer Forschung Einzug gefunden. Die allgemeine Bedeutung

und Funktion des narrativen Interviews in der qualitativen Forschung wird im nächsten Kapitel dargestellt.

II. 6.2.3 Das narrative Interview in der qualitativen Forschung

Die Kennzeichen des narrativen Interviews haben sich in der Adaption des narrativen Interviews nach Schütze durch die allgemeine qualitative Forschung nicht wesentlich geändert. Lamnek nennt fünf Phasen des narrativen Interviews: Erklärungsphase, Einleitungsphase, Erzählphase, Nachfragephase sowie Bilanzierungsphase (2005, 358f). Die Differenzierung Schützes ersten Hauptteils des narrativen Interviews in drei eigenständige Phasen, lässt sich möglicherweise durch eine angestrebte Gewährleistung von zu verarbeitenden und für die Untersuchung nutzbaren Erzählungen durch den Interviewten erklären. Indem dieser Schritt für Schritt in das narrative Interview eingeführt wird, sind ihm wahrscheinlich seine Rolle und deren Bedeutung bewusster. Lamnek betont mit Girtler auch den Vorteil des narrativen Interviews durch die in seinem Verlauf für den Interviewten entwickelten Zugzwänge des Erzählens (Girtler 1984 nach Lamnek 2005, 358). Diese entstehen durch die einleitende erzählgenerierende Frage, die eine zusammenhängende Beantwortung im Sinne einer Erzählung einfordert. Dadurch werden Authentizität und Plausibilität sowie ein logischer Aufbau der Erzählung gewährleistet. Nach Lamnek ist allerdings nicht jedes Produkt von Kommunikation auch Erzählung. Eine Erzählung ist laut Lamnek nur die Wiedergabe des Aufbaus einer Szene, in der mitwirkende Personen, Zeit und Ort beschrieben werden, die Sequenzierung des Textes, sein Abschluss durch eine Pointe sowie die „retrospektive[...] Deutung und Bilanzierung des Geschehens“ (Lamnek 2005, 357). Auch nach Lamnek wird das narrative Interview hauptsächlich in der Biografieforschung eingesetzt und dient dem Ziel, dass die Beforschten über sich selbst Auskunft geben (ebd., 360).

Nach Hermanns ist das narrative Interview ausdrücklich durch die Erzählung gekennzeichnet, die durch Argumentationstexte und Beschreibungstexte unterbrochen werden kann. Im Gegensatz zu diesen kennzeichnet sich die Erzählung, wie schon bei Schütze und Lamnek, in der Rekonstruktion und Zusammenhangsherstellung vergangener Ereignisse (1995, 183). Hermanns betont insbesondere den bereits von Schütze erwähnten Charakter als „*Stegreiferzählung*“ (Hermanns 1995, 183; Hervorhebung im Original), also der während der Erzählung vorherrschenden Spontaneität und Unvorbereitetheit des Erzählenden. Nach Hermanns ist das narrative Interview in

Zusammenhängen mit der Erfassung von ‚Geschichten von etwas‘ einsetzbar, da nur Geschichten, also ein zusammenhängendes Geschehen mit den Abfolgen seiner Ereignisse, erzählt werden können (Hermanns 1995, 183; Hervorhebung im Original).

Der Vorteil eines narrativen Interviews liegt darin, dass sich der Interviewer kaum direktiv auf die Erzählung des Interviewpartners auswirkt. „Bei der Erhebung und Auswertung narrativer Interviews geht es darum, die Sinnkonstruktionen und Handlungen aus der Perspektive der handelnden und erleidenden Individuen zu erfassen und einer Analyse zugänglich zu machen.“ (Jakob 1997, 445) Durch die im Interview entstehenden Zugzwänge des Erzählens innerhalb der möglichst ohne Unterbrechungen stattfindenden Erzählphase liegt es im Ermessen des Interviewpartners seine Erzählung zu gestalten und Sinnzusammenhänge herzustellen. Durch die vom Interviewpartner gewählte Strukturierung von Ereignissen und deren rückblickender Deutung für den Gesamtzusammenhang eignet sich das narrative Interview besonders zur Erfassung subjektiver Erfahrungen in ihrem Kontext und mit ihren jeweiligen Zusammenhängen.

II. 6.2.4 Befragung von Menschen mit Lernschwierigkeiten

Eine Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Forschungsprozesse zu Fragestellungen, die sie und ihr Leben betreffen, hat mit beginnendem Ende des 20. Jahrhunderts verstärkt stattgefunden und ist mittlerweile zumindest im englischsprachigen Raum zur Gewohnheit geworden (Walmsley 2001, 188). Jackie Rodgers merkt jedoch an, dass die bloße Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten in den Forschungsprozess als Interviewpartner noch keinen für die Betroffenen emanzipatorischen Forschungsansatz darstellt (1999, 425). Dennoch stellt die Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten in den sie betreffenden Forschungsprozess einen großen Fortschritt dar: „This may seem self-evident, but it is only in recent years that researchers have seen that people with learning difficulties can participate directly in research, generating their own knowledge“ (ebd.).

An dieser Stelle wird weder der Entwicklung und Bedeutung der Disability Studies⁷⁰ noch der Participatory Action Research⁷¹ nachgegangen. Vielmehr wird die Teilnah-

⁷⁰ Disability Studies bemühen sich um ein Neudenken von Behinderung im Sinne eines sozialen Modells im wissenschaftlichen und politischen Kontext. Damit möchten sie Interessen von Menschen mit Behinderung politisch unterstützen, Neutralität und Objektivität in der Forschung zugunsten von Betroffeneninteressen aufgeben, Hierarchien in Forschungssituationen vermeiden und gleichberechtigte Beziehungen schaffen sowie Methodenpluralismus fördern (Dederich 2007, 18).

me von Menschen mit Lernschwierigkeiten an einem Forschungsprozess durch Informationsweitergabe im Laufe eines Interviews und einer anschließenden Validierung der Analyseergebnisse untersucht. Durch die während des Interviews stattfindende Informationsweitergabe vom Beforschten an den Forscher ist die nach Dick minimale Dimension einer Partizipation von Menschen mit Lernschwierigkeiten am Forschungsprozess als „Participants as informants“ (Dick 1997, ohne Seite) erfüllt. Die im englischsprachigen Raum weitgehende Einbeziehung von Menschen mit Lernschwierigkeiten in den Forschungsprozess in Form von Interviewpartnern sowie Reflektionen zu dieser Vorgehensweise (vgl. u.a.: Both, Both 1996; Rodgers 1999; Knox, Mok, Parmenter 2000; Lloyd, Gatherer, Kalsy 2006) haben im deutschsprachigen Raum so noch nicht stattgefunden. Zwar gibt es Forschungsarbeiten, die die Sichtweise von Menschen mit Lernschwierigkeiten mit Hilfe von Interviews erheben (vgl.: Hagen 2001; Seifert 2002; Spiess 2004; Friedrich 2006), der Einsatz qualitativer Interviews wird dagegen kaum⁷² reflektiert (Buchner 2008, 516).

Bezüglich der Heranziehung von Menschen mit Behinderung als Interviewpartner schreibt Hagen: „Zwar ist offenkundig, dass Menschen mit einer geistigen oder mehrfachen Behinderung dem Ideal eines verständigen, seine eigene Lage umfassend reflektierenden Gesprächspartners nicht entsprechen. In keiner Weise ist mit der Abweichung von einem solchen Ideal jedoch erklärt, welches die Gründe dafür sind.“ (Hagen 2002, 294) Hagen spielt hier auf die verschiedenen innerhalb der Forschungssituation entstehenden Schwierigkeiten sowie deren Gründe bei der Befragung von Menschen mit Behinderung an. Es wird Menschen mit Lernschwierigkeiten die Vermutung zugeschrieben, Fragen generell zustimmend zu beantworten (ebd.). Hagen argumentiert, dass das Phänomen gemäß sozialer Erwünschtheit zu antworten nicht behinderungsspezifisch ist⁷³ (ebd.). Die Gründe für eine Zustimmungstendenz sieht Hagen mit Gromann vor allem in „mangelnder Übung, im Lebensalltag für ihre Vorlieben einzutreten“ (Gromann 1996, 220). „Demgemäß ist davon auszugehen, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung aufgrund der isolierten Lebensbedingungen eingeschränkte Erfahrungen und begrenztes Wissen über denkbare Wahlmöglichkeiten haben.“ (Hagen 2002, 295) Diese Aussagen sprechen nach Ha-

⁷¹ „PAR (Participatory Action Research; M.B.) erkennt die Notwendigkeit, dass Personen über die geforscht wird, an allen Phasen der Gestaltung und der Umsetzung (d.h. Design, Durchführung und Verbreitung) von Forschung, die sie betrifft, teilnehmen. PAR ist ein Ansatz für Forschung, keine Forschungsmethode.“ (Doe/White 1995 nach und übersetzt von Flieger 2003, 201)

⁷² Eine Ausnahme stellen die Arbeiten von Jutta Hagen (vgl.: 2001, 2002) dar (Buchner 2008, 516).

⁷³ Sie verweist auf Forschungsarbeiten, in denen festgestellt wurde, dass auch Menschen mit geringem Bildungsniveau und langzeithospitalisierte Menschen Zustimmungstendenzen aufweisen.

gen dafür, dass die Reflektionskompetenzen der eigenen Lebensumstände von Menschen mit Behinderung nicht auf die Behinderung zurückzuführen, sondern von den jeweiligen lebensweltlichen Umständen abhängig sind. Damit kann nach Hagen unter Berücksichtigung und Erweiterung der Lebenskontexte das individuelle Reflexionsverhalten gestärkt werden (Hagen 2002, 295). Ebenso stützen diese Erkenntnisse Hagens These, dass „die Betroffenenperspektive, wie sie sich in bestimmten lebensweltlichen Settings bildet, vor eben diesem individuell maßgeblichen Erfahrungshorizont zu verstehen ist und sich erst in der Reflexion dieser Besonderheit als sinnhaft erschließt“ (ebd., 298). Demnach kann es keine Lösung sein, auf die Sichtweise Betroffener zu verzichten oder diese durch stellvertretende Aussagen⁷⁴ einzuholen. Um dies in einem Forschungsvorhaben zu realisieren, entwickelt Hagen folgende Eckpunkte zur Führung qualitativer Interviews mit Menschen mit Behinderung (ebd., 299): eine Interviewmethodik, die einerseits großen Erzählraum lässt und andererseits die Erfassung aller relevanten Themen gewährleistet, die vorherige Kenntnis des Lebenskontextes der Interviewpartner, Anpassung des Sprachgebrauchs, gegenseitiges Kennenlernen zum Vertrauensaufbau im Vorfeld des Interviews, vertraute aber dennoch separate Räumlichkeiten zur Interviewführung, Beginn des Interviews durch Anknüpfung an die konkrete Lebenswelt des Interviewpartners, kein Verzicht auf offene und komplexe Fragen sowie das Festhalten⁷⁵ von begleitender Gestik und Mimik. Abschließend bemerkt Hagen, dass es ihrer Meinung nach von Nöten ist, den Aussagen von Interviewpartnern mit einer Behinderung Sinnhaftigkeit zu zuschreiben. Bestehen innerhalb eines Forschungsprozesses gegenteilige Erwartungen, ist die Wahrscheinlichkeit, dass die individuelle Sinnkonstruktionen des Interviewpartners nicht nachvollzogen werden können und dieser in der Folge als nicht zu validen Aussagen fähig bezeichnet wird, sehr hoch (ebd., 302).

Buchner setzt sich insbesondere mit ergänzenden ethischen Aspekten einer qualitativen Interviewführung mit Menschen mit einer geistigen Behinderung auseinander. Als obersten Grundsatz eines ethischen Forschungsablaufs nennt er dabei: „*Menschen mit so genannter geistiger Behinderung sollten von der Teilnahme an einem Forschungsprojekt profitieren und keinerlei Nachteile davontragen*“ (2008, 517; Hervorhebung im Original). Weitere Grundsätze sind das vollkommen freiwillige und dauerhaft vorhandene Einverständnis des Interviewpartners auf der Grundlage eines informierenden Vorabgesprächs, die Offenlegung der im Rahmen des Forschungs-

⁷⁴ beispielsweise durch Eltern oder Betreuungspersonal

⁷⁵ durch Videoaufzeichnungen oder zeitnahes Transkribieren des Interviews

prozesses entstehenden Beziehung, die Entwicklung einer Beziehung von Interviewer und Interviewpartner als Subjekt zu Subjekt sowie die Anonymisierung der Daten (Buchner 2008, 517). Das vermeintliche Problem der sozialen Erwünschtheit im Antwortverhalten von Menschen mit Lernschwierigkeiten sieht Buchner in qualitativen Interviews im Gegensatz zu quantitativen Befragungen aufgrund der Offenheit der Interviewfragen als weniger schwerwiegend an (ebd., 524). Er nennt weiterhin eine durch den Forscher und nicht durch jeweilige Institutsangehörige unternommene Interviewführung sowie die eindeutige Aufklärung über den Zweck des Interviews im Sinne der Erfassung subjektiver Bedeutungen als hilfreiche Maßnahmen, um ein Antwortverhalten zu vermeiden, das durch soziale Erwünschtheit dominiert wird (ebd.). Buchner betont abschließend die Wichtigkeit, die Interviewaussagen im Kontext der individuellen Lebenswelt des Interviewpartners zu betrachten.

II. 6.2.5 Kommunikative Validierung

Um eine Deutung der Aussagen vor dem Hintergrund der jeweiligen Lebenskontexte zu gewährleisten, schlägt Buchner eine kommunikative Validierung der erhobenen Daten vor (ebd., 525). Dazu werden alle im Forschungsprozess gewonnenen Erkenntnisse mit dem jeweiligen Interviewpartner diskutiert. Sowohl die erhobenen Daten als auch deren Interpretationen durch den Forscher werden kommunikativ validiert (Flick 1995, 170), um einen Konsens bezüglich der Bedeutung des Materials zwischen Forscher und Proband herzustellen, der wiederum die Gültigkeit der im Forschungsprozess entstandenen Erkenntnisse erhöht (Buchner 2008, 525). Ebenso sind nach Buchner damit die ethischen Forschungsgrundsätze der transparenten Gestaltung des Forschungsprozesses und die größtmögliche Einbeziehung aller Beteiligten gewahrt (ebd.). Die Validierung dient der Überprüfung der vom Forscher gewonnenen Erkenntnisse, der Sicherstellung der dargelegten subjektiven Erfahrungen der Interviewpartner und dem Kompetenzzuspruch gegenüber diesem, Experte seiner selbst zu sein. Er kann kontrollieren und entscheiden, ob die gewonnenen Erkenntnisse tatsächlich seinen subjektiven Erfahrungen entsprechen. Das forschungsmethodische Vorgehen der kommunikativen Validierung ist somit eine Möglichkeit, Forschung als Kommunikation im Sinne Lamneks zu gestalten⁷⁶.

⁷⁶ siehe Kap. 6.1.2

II. 6.2.6 Das narrative Interview mit Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Diplomarbeit

Um einerseits subjektive Erfahrungen, rückblickende und gegenwärtige Sinnzuschreibungen sowie Rekonstruktionen von Lebenszusammenhängen von Menschen mit Lernschwierigkeiten möglichst optimal erfassen zu können und gleichzeitig Grundsätzen qualitativer Forschung zu entsprechen, wurde für den empirischen Teil der vorliegenden Diplomarbeit das narrative Interview als Erhebungsmethode gewählt. Im Gegensatz zu strukturierten Interviews⁷⁷ bietet dieses die Möglichkeit, keine durch bestimmte Fragen formulierte Vorannahmen in die Interviewsituation mit einzubringen. Indem der Interviewpartner aufgefordert wird, wichtige Ereignisse und bedeutungsvolle Zusammenhänge seines Lebens zu erzählen, bleibt es diesem überlassen, eine Auswahl bezüglich der Wichtigkeit der Ereignisse und ihrer Zusammenhänge zu wählen. Da es dennoch Aufgabe der interviewenden Person ist, zu gewährleisten, dass die für den Forschungsprozess interessanten Themen angesprochen werden sowie um eine Erzählung des Interviewpartners zu stimulieren, wird während des Interviews ein Interviewrahmen⁷⁸ zur Seite gelegt, welcher erzählstimulierende Fragen im Allgemeinen sowie differenzierte thematische Gliederungen der Bereiche Lebensgeschichte, Berufsleben und Lebensqualität anführt. Dieser dient jedoch ausdrücklich nicht als Leitfaden eines Interviews, sondern zur Gewährleistung einer Erfassung der für die Forschungsfrage wesentlichen Bereiche. Da die thematische Gliederung des Interviewrahmens sehr weitläufig und allgemein gehalten ist, besteht hier nicht die Gefahr, den Interviewpartner aufgrund des Interviewrahmens in seiner Erzählung einzuengen.

Die Erhebung der Daten des empirischen Teils der Diplomarbeit erfolgt in drei Phasen. In der ersten Phase wird das Forschungsprojekt in verschiedenen Institutionen bundesweit vorgestellt, um auf diese Weise Interviewpartner zu gewinnen. Damit werden nach Zustimmung der betreuenden Institution Menschen mit Lernschwierigkeiten direkt als Interviewpartner geworben. Somit werden ungewollte Gatekeepingeffekte⁷⁹ umgangen. Diese Phase der Vorstellung des Projekts sowie der Gewinnung der Interviewpartner ereignet sich im Rahmen des FWF-

⁷⁷ wie beispielsweise die verschiedenen teilstandardisierten Interviews (vgl.: Hopf 1995, 177ff)

⁷⁸ siehe Anhang Kap. 11

⁷⁹ Die Entscheidungen von Institutionen, welche ihrer Klienten für die Teilnahme an Erhebungen geeignet sind, wird als Gatekeepingeffekt bezeichnet. Auf diese Weise werden die Forschungsteilnehmer schon vor der Teilnahme an einem Forschungsprojekt von der jeweiligen Institution selektiert und damit möglicherweise die Erkenntnisse des Forschungsprozesses beeinflusst. (Buchner 2008, 517)

Forschungsprojektes. Die zweite Phase des Forschungsvorhabens beinhaltet die Führung eines narrativen Interviews mit den jeweiligen Interviewpartnern. Sechs der Interviews (Interviewpartner A, C, D, E, G, H) werden in der jeweiligen Institution in einem separaten Raum geführt, ein Interview in der Wohnung des Interviewpartners (Interviewpartner F) und ein Interview (Interviewpartnerin B) in einem Kaffeehaus. Somit wird dem Ortswunsch der jeweiligen Interviewpartner bestmöglich entsprochen. Zu Beginn der Interviews werden die Interviewpartner erneut detailliert über den gesamten Forschungsprozess und seinen Zweck, den Ablauf des Interviews, die Aufnahme des Interviews auf einem Diktiergerät, die erfolgende Anonymisierung der Daten sowie ihre Freiwilligkeit der gesamten Teilnahme und einzelner Aussagen informiert. Im Anschluss wird erneut die Zustimmung zur Teilnahme am Interview erfragt. Anfängliche Unsicherheit bezüglich des Aufnahmegerätes wird durch Erklärung des Zwecks des Aufnahmegerätes vermindert. Thematischer Schwerpunkt dieses Interviews ist insbesondere die individuelle Lebensgeschichte sowie die berufliche Situation und wahrgenommene Lebensqualität. Zu Beginn des Interviews wird zunächst eine Bitte an die Interviewperson gerichtet, ihre Person vorzustellen. Da die Interviewpartner über den thematischen Schwerpunkt des Interviews aufgeklärt sind, folgt in der Regel eine anschließende Erzählung der jeweiligen Lebensgeschichte. Aufgrund der unterschiedlichen Erzählkompetenz der verschiedenen Interviewpartner erfolgen einige Interviews vor allem in einem Frage-Antwort-Modus „IP: *Hmm. Dahom. I: Daheim? IP: Joa. Nacher Orbeit hom. I: Nach der Arbeit fährtst du nach daheim? IP: Jo imma.*“ (IP H, I 1, 7-15⁸⁰), wohingegen andere sehr freie Erzählungen enthalten „IP: [...] *Ja und seitdem war ich a zeitlang im Heim drin, dann haben die Betreuer geschaut, das wir selbst auch so quasi selbständig werden. Das wir ein eigenes Leben führen können, einen Arbeitsplatz haben und seitdem leb i halt hier draußen.*“ (IP F, I 1, 10-13). Dennoch werden in allen Interviews Fragen und Nachfragen seitens der Interviewerin formuliert. Insbesondere weil die Mehrzahl der Interviewpartner unsicher scheint, welche Informationen für das Forschungsprojekt relevant sind: „IP: *Und, was soll i noch erzählen?*“ (IP A, I 1, 82) bzw. Antworten zunächst reine Fakten ohne Bedeutungszuschreibungen enthalten: „*Bin am 27. November geboren, 1985. Und hab am Anfang Atemschwierigkeiten gehabt, so was in der Richtung, wie ich geboren worden bin einmal. Und ja, Krankenhaus wie oft weiß*

⁸⁰ Die Codierung der Interviewverweise erfolgt nach folgendem Muster: Interviewpartner (IP) Buchstabe des Interviewpartners (A, B, C, D, E, F, G, H), Interview (I) Angabe des Interviews (1,2), Zeilenangabe.

ich nicht so genau. Dann bin ich einmal mit drei oder vier in den Kindergarten gekommen. Und mit acht dann vom Kindergarten in die Volksschul.“ (IP D, I 1, 4-8). Aufgrund dieser Tatsachen scheint es besonders wichtig, sich sprachlich und kommunikativ der jeweiligen Interviewperson anzupassen sowie ihre Erwartungen zu erfassen, um hierauf aufbauend das Interview zu gestalten. Dennoch wird versucht, der Erzählung der Interviewpartner (auch bei längeren Pausen) freien Lauf zu lassen und nur bei offensichtlichen Unsicherheiten des Interviewpartners in den Erzählvorgang einzugreifen und diesen zu unterstützen. Während des Interviews wird wiederholt betont, dass alle subjektiven Erfahrungen und deren Deutungen für das Forschungsvorhaben von Bedeutung sind. Gleichzeitig wird mit Hilfe des erstellten Interviewrahmens die Erwähnung der thematischen Bereiche Lebensgeschichte, berufliche Situation und Lebensqualität überprüft und notfalls nachgefragt. Das Interview wird auf Wunsch des Interviewpartners beendet, bzw. wenn dieser nichts mehr zu erzählen weiß, kann oder möchte und die interviewende Person keine Nachfragen mehr hat. Nach der Transkription und einer ersten Auswertung der Interviews erfolgt ein Validierungsgespräch mit jedem Interviewpartner. Zu Beginn erfolgt wiederum eine wie bereits beschriebene Aufklärung der Interviewpartner bezüglich ihrer Teilnahme am Forschungsprojekt. Für das Validierungsgespräch selbst werden dem Interviewpartner Passagen aus dem erfolgten Interview vorgelesen und anschließend deren Verstehen und Deutung durch die Interviewerin dargelegt. Es folgt eine Diskussion der Aussagen bezüglich des richtigen, das heißt akustischen Verständnisses, ihrem Zusammenhang im Gesamtkontext und ihrer Deutung durch die Interviewerin und Interviewpartner. Auf diese Weise wird eine Kommunikation zwischen Forscherin und Beforschten im Forschungsprozess verwirklicht, die die verschiedenen Perspektiven auf die Erkenntnisse sowie die möglichst authentische Erfassung subjektiver Erfahrungen und Bedeutungen ermöglicht. Die Interviewpartner scheinen die ihnen zugeschriebene Kompetenz ihrer Selbst zu schätzen und erzählen nachgefragte Erfahrungen detaillierter. Innerhalb aller Validierungsgespräche wird insbesondere die individuelle berufliche Situation fokussiert. Eine detaillierte Aufzeichnung der gesamten Lebensgeschichte ist für das Ausmaß dieser Diplomarbeit zu umfangreich, ebenso bezieht sich die ihr zugrunde liegende Forschungsfrage auf die beruflichen Erfahrungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Dennoch scheint es im Rahmen der ersten Interviews sinnvoll, nach der gesamten Lebensgeschichte zu fragen und diese

aufzuzeichnen, um individuelle Erfahrungen, Bedeutungen und konstruierte Zusammenhänge besser in ihrem Kontext deuten zu können.

II. 6.3 Auswertungsmethode

II. 6.3.1 Grounded Theory

Der Terminus Grounded Theory wird häufig mit ‚auf Daten basierender Theorie‘ übersetzt. Die begriffliche und daran anschließende methodische Schwierigkeit besteht darin, dass mit Grounded Theory sowohl ein methodisches Vorgehen als auch eine im Laufe des Forschungsprozess generierte Theorie bezeichnet wird. Für die Diplomarbeit wird daher der Begriff Grounded Theory verwendet, um das forschungsmethodische Vorgehen zu beschreiben. Die dadurch entstehenden theoretischen Annahmen werden als Theoriegenerierung bzw. Theorieentwicklung benannt. Voranzustellen ist einer Darstellung der Grounded Theory ebenso, dass diese zwar auf eine dem Forschungsprozess vorangestellte Hypothesenbildung verzichtet, dies bedeutet aber nicht, dass die Forschungsfrage im Allgemeinen ohne jegliche theoretische Grundlage erarbeitet wird. Es findet also keine *„Suspendierung des theoretischen Vorwissens“* (Flick 1995, 150) statt. Grundsätzlich entspricht ein forschungsmethodisches Vorgehen nach der Grounded Theory dem von Lamnek formulierten Prinzip der Offenheit qualitativer Forschung⁸¹.

II. 6.3.2 Grounded Theory nach Glaser und Strauss

Als Begründer der Grounded Theory gelten Glaser und Strauss mit ihrem erstmals 1969 erschienenen Werk *„The Discovery of Grounded Theory – Strategies for Qualitative Research“*. Sie verstehen unter dem Begriff der Grounded Theory *„die Entdeckung von Theorie auf der Grundlage von Daten“* (Glaser, Strauss 1998, 11). Eine Theorie wird also erst nach Sammlung von Daten und auf diesem Material aufbauend entwickelt. Dabei nehmen Glaser und Strauss an, dass eine auf diese Weise generierte Theorie *„Zwecke erfüllt, die sie sich selbst gesetzt hat“* (ebd., 13). In dem Sinne ist es nicht Ziel der Grounded Theory, an die Realität herangetragene Hypothesen zu überprüfen und diese nach dem jeweils individuellen und soziologischen Bedürfnis zu nutzen, sondern die Theorie erst im Forschungsprozess entstehen zu lassen und damit im Wesentlichen dem Forschungsprozess und seiner Erkenntnis zu dienen. Nach Glaser und Strauss kann die Angemessenheit einer Theorie gegenwärt-

⁸¹ vgl. Kap. 6.1.1

tig nicht mehr von ihrem Generierungsprozess getrennt werden (Glaser, Strauss 1998, 15). Durch die Ableitung einer Theorie von in der Forschung gewonnenen Daten kann diese Theorie nach Glaser und Strauss ausgewählten Forderungen an soziologische Theorien entsprechen, insbesondere für die Praxis brauchbar zu sein und „Verhalten überhaupt begreiflich zu machen“ (ebd., 13). Durch die Entwicklung der Theorien anhand gesammelter Daten ist die in der Folge generierte Theorie sowohl für Laien verständlich und anwendbar, als auch für Theoretiker erfass- und nutzbar (ebd., 13f). Wesentlicher Grundsatz der Generierung von Hypothesen und Theorien mit Hilfe der methodischen Vorgehensweise der Grounded Theory ist das im Forschungsprozess gleichzeitig erfolgende Erheben, Kodieren und Analysieren der Daten (ebd., 53). Nach Glaser und Strauss „ist es unmöglich, sich mit theoretischem Sampling zu befassen, ohne parallel zu kodieren und analysieren“ (ebd. 78).

II. 6.3.3.1 Theoretisches Sampling

Den ersten Schritt⁸² zu einer Theoriegenerierung, den Prozess der Datenerhebung, bezeichnen Glaser und Strauss als theoretisches Sampling (ebd.). Während dieser Phase einer Untersuchung werden Daten gesammelt. Dabei ist die Frage nach der Untersuchungsgruppe/den Untersuchungsgruppen relevant. Glaser und Strauss geben an, die Anzahl und Zusammensetzung von Untersuchungsgruppen an dem Ziel zu orientieren, durch ihren Vergleich möglichst viele Kategorien und deren Eigenschaften herausbilden zu können. Ebenso kann der Forschungsprozess durch eine Minimalisierung oder Maximalisierung der Differenzen zwischen den Forschungsgruppen je nach Bedarf beeinträchtigt werden. Untersuchungsgruppen stehen also nicht zu Beginn einer Untersuchung fest, sondern ihre Anzahl und Zusammensetzung wird im Laufe des Forschungsprojektes definiert. Beeinflusst wird die Festlegung der Untersuchungsgruppen im Wesentlichen durch den Grad des theoretischen Samplings, also der Frage nach der theoretischen Sättigung, des Datenschnitts sowie der Tiefe des theoretischen Samplings (ebd., 68). Das theoretische Sampling ist weder auf bestimmte Daten noch auf bestimmte Erhebungsmethoden angewiesen. Vielmehr erlauben pluralisierte Datenarten dem Forscher, das Material mit verschiedenen Ansichten und Aussichtspunkten zu betrachten, diese Herangehensweise wird von Glaser und Strauss als *Datenschnitte* bezeichnet (ebd., 72; Hervorhebung im Original). Die Tiefe des theoretischen Samplings bezeichnet die Menge der über eine

⁸² Auch wenn eine Reihung der verschiedenen Arbeitsschritte aufgrund ihrer Parallelität im Grunde nicht korrekt ist, wird sie an dieser Stelle doch zu besserer Verständlichkeit vorgenommen.

Gruppe oder Kategorie gesammelten Daten (Glaser, Strauss 1998, 76). Der gesamte Prozess des theoretischen Samplings wird dabei „durch die im Entstehen begriffene [...] Theorie *kontrolliert*“ (ebd., 53; Hervorhebung im Original). Die „Relevanz der Daten wird gesichert, indem die Kriterien dafür, was überhaupt erhoben werden soll, aus der entstehenden Theorie selbst abgeleitet wird“ (ebd. 56).

II. 6.3.3.2 Kodierung

Im zweiten Schritt der Generierung einer Theorie werden auf der Grundlage des gesammelten Datenmaterials Kategorien gebildet, die der Erklärung der Zusammenhänge des Materials dienen. Im Laufe des Forschungsprozesses, unter Heranziehung immer wieder neu gewonnener Daten, werden diese Kategorien zunehmend verfeinert und ihre Eigenschaften so prägnant wie möglich herausgebildet. Eine theoretische Sättigung der Kategorie ist dann eingetreten, wenn eine im Forschungsprozess durch Erheben und Analysieren der Daten entstandene Kategorie nicht weiter differenziert oder beschrieben werden kann (Glaser, Strauss 1998, 69). In der Folge können nur neue Kategorien entwickelt und gesättigt werden. Ziel ist es, „Kategorien und ihre Eigenschaften zu entdecken und das interne Beziehungsgefüge einer Theorie zu entwerfen“ (Glaser, Strauss 1998, 70). Daten werden dabei für die Entwicklung von Kategorien und ihren Eigenschaften sowie von Hypothesen benötigt (ebd.). Die Tiefe des theoretischen Samplings geht grundsätzlich mit der Sättigung der einzelnen Kategorien einher. Dennoch können Kategorien je nach Relevanz intensiver bearbeitet, das heißt möglich vollständig gesättigt werden oder vernachlässigt werden. Die so genannten theoretischen *Schlüsselkategorien*, die aussage- und erklärungskräftigsten Kategorien sollen nach Glaser und Strauss so weit wie möglich gesättigt sein (ebd., 77; Hervorhebung im Original).

II. 6.3.3.3 Komparative Analyse

Ziel des dritten Schrittes ist es, durch ein ständiges Vergleichen des Datenmaterials, der entwickelten Kategorien und ihrer Eigenschaften eine systematische Theoriegenerierung zu ermöglichen (ebd., 108). Glaser und Strauss unterteilen die Methode des ständigen Vergleichens in vier Phasen (Glaser, Strauss 1998, 111). In der ersten Phase werden Vorkommnisse für jede Kategorie verglichen. Das bedeutet, im Datenmaterial aufscheinende Vorkommnisse auf möglichst viele Kategorien zu beziehen und zu differenzieren (ebd.). Diese Vorkommnisse werden auch mit bereits ko-

dierten Vorkommnissen anderer Untersuchungsgruppen verglichen (Glaser, Strauss 1998, 112). Auf diese Weise werden die genaueren Eigenschaften einer Kategorie entwickelt (ebd.). Mit Beginn dieser Phase hält der Forscher die im Laufe des Forschungsprozesses entstehenden Gedanken und Erklärungsmuster in so genannten „Memos“ fest, um „die anfängliche Frische der theoretischen Gedanken des Forschers fruchtbar zu machen und den Konflikt in seinem Kopf zu entschärfen“ (ebd., 113). Die zweite Phase beinhaltet die Integration von Kategorien und ihren Eigenschaften (ebd., 114). In dieser Phase werden nicht mehr Vorkommnisse mit Vorkommnissen, sondern Vorkommnisse mit Eigenschaften einer Kategorie verglichen. Auf diese Weise wird vom Forscher angehäuften Wissen über eine Eigenschaft einer Kategorie integriert und werden Zusammenhänge zu einem einheitlichen Ganzen verbunden (ebd., 115). In der dritten Phase werden die Kategorien sowie die aus ihnen entstehende Theorie durch eine im Laufe des Forschungsprozesses zunehmende Festigung der Theorie sowie durch eine Reduktion von Kategorien und Theorie begrenzt (ebd., 116). Die Reduktion entsteht durch genauere Kenntnis des Materials durch den Forscher und der damit einhergehenden Möglichkeit, dieses in weniger und abstrakteren Konzepten zu formulieren (ebd.). Die vierte und letzte Phase besteht aus dem Abfassen der entwickelten Theorie aufgrund der gesammelten und kodierten Daten, den Memos sowie der daraus entstandenen theoretischen Annahmen. Die jeweiligen durch Memos fundierten Kategorien werden zum Hauptbestandteil des zukünftigen Forschungstextes. Die entwickelte Theorie besteht dabei aus den Kategorien und ihren Memos und einer durch Rückbeziehung auf das ursprüngliche Material vollzogenen Lückenfüllung.

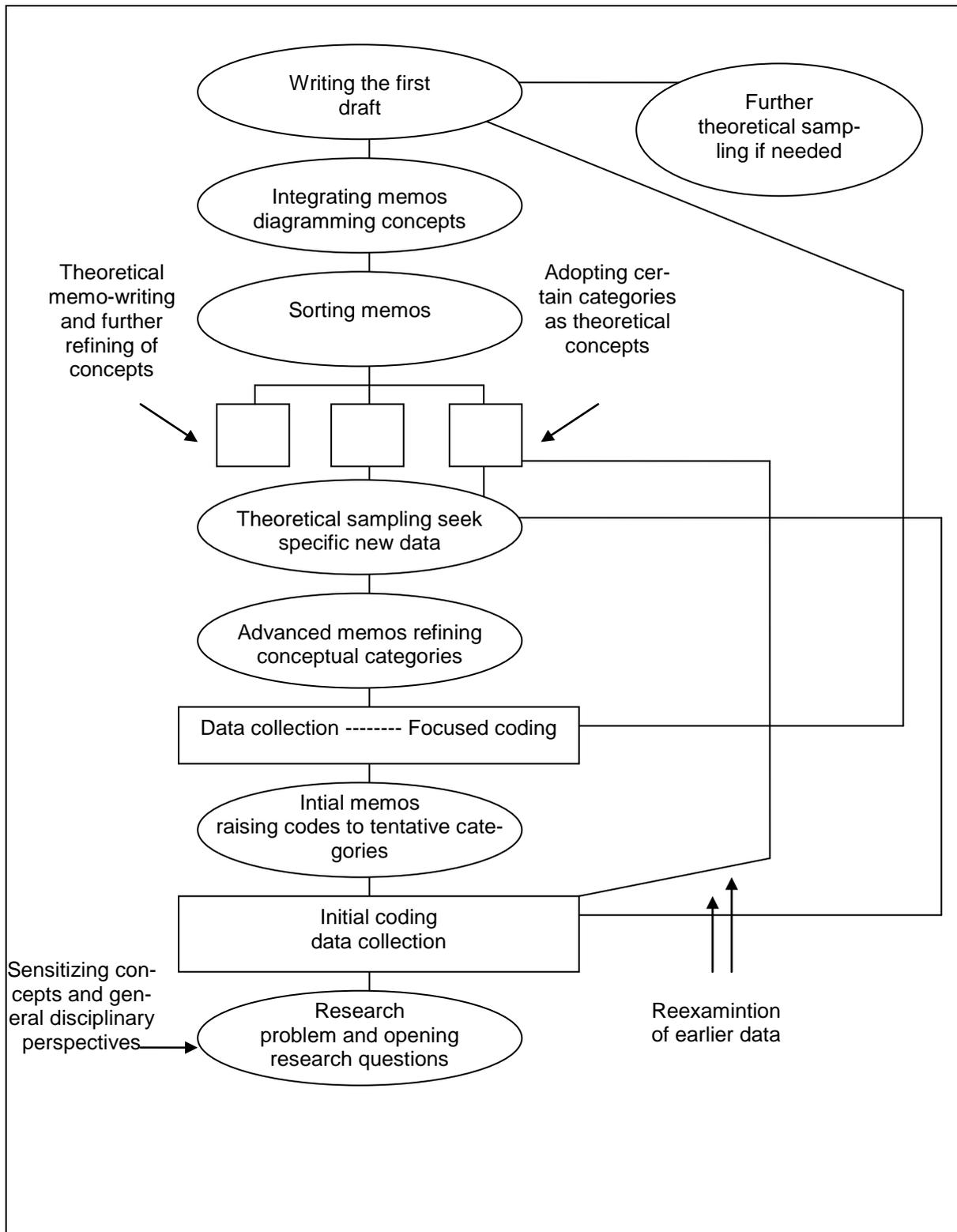
Die unter Verwendung der Grounded Theory nach Glaser und Strauss entwickelten theoretischen Annahmen entstehen also im direkten Aufbau des erhobenen Datenmaterials. Ursprünglich aus dem soziologischen Bereich stammend, wird die theoriegenerierende Methode der Grounded Theory gegenwärtig in verschiedenen Bereichen qualitativer Forschung wissenschaftlich fokussiert und angewandt.

II. 6.3.4 Grounded Theory nach Charmaz

Charmaz charakterisiert in ihrem Buch „Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analyse“ Grounded Theory folgendermaßen: „grounded theory methods consist of systematic, yet flexible guidelines for collecting and analyz-

ing qualitative data to construct theories „grounded in the data themselves“ (Charmaz 2006, 2; Hervorhebung im Original). Dabei betont sie, dass vorgegebene Richtlinien eher generelle Prinzipien als strenge Handlungsanweisungen darstellen (ebd.). „[D]ata form the foundation of our theory and our analysis of these data generates the concepts we construct.“ (ebd.; Änderung: M.B.) Ziel ihres Buches ist es, die Methode der Grounded Theory darzustellen und ihre praktische Anwendung in der qualitativen Forschung zu erklären (ebd., 9). Für eine Theoriegenerierung mittels Grounded Theory beschreibt Charmaz vier wesentliche Phasen: „Gathering Rich Data“ (ebd., 13), „Coding in Grounded Theory Practise“ (ebd., 42), „Memo-writing“ (ebd., 72), „Theoretical Sampling, Saturation, and Sorting“ (ebd., 96). Der Themenkomplex der Datenerhebung wird an dieser Stelle nicht behandelt, da die Diplomarbeit der bereits dargestellten Erhebungsmethode des narrativen Interviews folgt. Von Bedeutung für die Diplomarbeit ist vielmehr die Anwendung der Grounded Theory auf diese Daten, um auf ihrer Grundlage theoretische Annahmen zu entwickeln. Der Prozess der Grounded Theory nach Charmaz ist in der folgenden Darstellung abgebildet:

Abb. 6: 'The grounded theory process' nach Charmaz (2006, 11)



II. 6.3.4.1 Coding in Grounded Theory Practise

Das Kodieren stellt für Charmaz die zweite wesentliche Phase einer Theoriegenerierung dar. „Coding means categorizing segments of data with a short name that simultaneously summarizes and accounts for each piece of data. Your codes show how

you select, separate, and sort data to begin an analytic accounting of them.” (Charmaz 2006, 43) Kodieren bezeichnet sie als erste Phase konkreter Festschreibungen innerhalb der Daten, um deren analytische Interpretation zu ermöglichen (ebd.). Grundlegend für gelungenes Kodieren ist nach Charmaz die Nähe zum Text und die Wiedergabe von Handlungen (ebd., 45). „Coding is the pivotal link between collecting data and developing an emergent theory to explain these data. Through coding, you *define* what is happening in the data and begin to grapple with what it means.” (Charmaz 2006, 46; Hervorhebung im Original). Charmaz differenziert das Kodieren in zwei aufeinander aufbauende Schritte: „Initial Coding” (ebd., 47) und „Focused Coding (ebd., 57). Unter dem Schritt des „Initial Coding“ versteht Charmaz ein offenes und flexibles Herangehen an die Daten, das insbesondere von allgemeinen Fragen nach den Themen und Inhalten der Daten sowie den dargestellten Sichtweisen geprägt ist (ebd.). Wesentliche forschungsmethodische Grundsätze stellen für Charmaz in diesem Schritt die Offenheit gegenüber den Daten, Nähe zu den Daten, Einfachheit und Kürze von entwickelten Kodierungen, das Festhalten von Handlungen in den Kodierungen, der Vergleich von Daten untereinander sowie insgesamt ein schnelles Vorgehen dar (ebd., 49). Das Kodieren kann dabei je nach Bedarf und Stand der Kodierung Wort für Wort, Zeile für Zeile oder Falleinheit für Falleinheit ablaufen. Um ein konstruktives Kodieren zu gewährleisten, ist es nach Charmaz, wie schon nach Glaser und Strauss, unerlässlich, die Daten in ihren verschiedenen Einheiten ständig miteinander zu vergleichen (ebd., 54). Eine weitere Möglichkeit des Kodierens ist die Nutzung so genannter „In Vivo Codes“ (ebd., 55). Diese Kodierungen sind bereits im Datenmaterial vorhanden, indem die Untersuchungsteilnehmer sie selbst, wenn auch nicht im Bewusstsein einer Kodierung, entwickelt und geäußert haben. Der Vorteil von „In Vivo Codes“ liegt in ihrer Beschreibung signifikanter Bedeutungen, ihr Beinhalten von individuellen Erfahrungen, Reflexionen und Bedeutungen (ebd., 55).

Der zweite Schritt des Kodierens stellt das „Focused Coding“ dar. „Focused Coding means using the most significant and/or frequent earlier codes to sift through large amounts of data. Focused coding requires decisions about which initial codes make the most analytic sense to categorize your data incisively and completely.” (ebd., 57) Als Charakteristika des „Focused Coding“ beschreibt Charmaz die Gerichtetheit dieser Kodierungen, ihre Selektiertheit sowie deren Konzeptualisierung (ebd.). In diesem Schritt können größere Segmente als beim „Initial Coding“ synthetisiert und er-

klärt werden (ebd.). Dabei werden bereits entwickelte Kodierungen in Bezug auf die ihnen impliziten Adäquanz verfestigt (Charmaz 2006, 57). Es wird entschieden, welche bereits vorhandenen Kodierungen zur möglichst umfassenden Kategorienbildung analytisch am sinnvollsten sind. „Events, interactions, and perspectives come into analytic purview that you had not thought of before. Focused coding checks your preconceptions about the topic.“ (ebd., 59) Es werden Daten und Kodierungen ständig miteinander verglichen. Auf diese Weise werden schließlich „Focused Codes“ gewonnen (Charmaz 2006, 60).

II. 6.3.4.2 Memo-writing

Für Charmaz ist das Erstellen so genannter Memos grundlegender Prozess zu einer Theoriegenerierung. Es stellt die Verbindung des Datenmaterials samt seiner Analyse und der schließlich entwickelten theoretischen Annahmen dar. „Memo-writing is the pivotal intermediate step between data collection and writing drafts of papers. ... Memo-writing constitutes a crucial method in grounded theory because it prompts you to analyze your data and codes early in the research process.“ (ebd., 72; Auslassung im Original) Durch das Erstellen von Memos werden auf Grundlage der Kodierungen einzelne Kategorien gebildet und diese durch die in den Memos vorgenommenen Differenzierungen charakterisiert und ihre Eigenschaften näher beschrieben (ebd., 82). Nach Charmaz dient der niedergeschriebene Inhalt der Memos maßgeblich der Theorieformulierung (ebd., 79). Sie unterscheidet zwischen frühen Memos, die die vom Forscher im Datenmaterial vorgefundene Geschehnisse unter dem Aspekt einer Ausformulierung von Kategorien enthalten (ebd., 80) und fortgeschrittenen Memos, die analysierte und kategorisierte Daten in Themenkomplexe subsumieren (ebd., 81). Ebenso werden in den späteren Memos die Veränderungen der Kategorien und ihrer Eigenschaften möglichst aus verschiedenen Sichtweisen betrachtet (ebd.). Die Vorteile des Erstellens von Memos definiert Charmaz folgendermaßen: „Memo-writing frees you to explore your ideas about your categories. [...] Just note where you are on firm ground and where you are making conjectures. Then go back to the field to check your conjectures.“ (ebd., 84) Ebenso hebt sie hervor: „Writing memos during each analytic phase prompts you to make the analysis progressively stronger, clearer, and more theoretical.“ (ebd., 115)

II. 6.3.4.3 Theoretical Sampling, Saturation and Sorting

Die anschließende Phase zur Theoriegenerierung innerhalb des Forschungsprozesses besteht aus mehreren Schritten, die zeitgleich mit anderen Phasen und ihren einzelnen Schritten zur Theoriegewinnung stattfinden können. Für Charmaz ist das „Theoretical Sampling“ wichtiger Bestandteil des gesamten Forschungsprozesses. „By going back into the empirical world and collecting more data about properties of your category, you can saturate its properties with data and write more memos, making them more analytic as you proceed“ (Charmaz 2006, 96) Dabei versteht sie unter theoretischem Sampling folgendes: “Theoretical sampling means seeking pertinent data to *develop* your emerging *theory*. The main purpose of theoretical sampling is to elaborate and refine the categories constituting your theory. You conduct theoretical sampling by sampling to develop the properties of your category(ies) until no new properties emerge.” (ebd.; Hervorhebungen im Original) Das theoretische Sampling stellt erneute Datenerhebung zur Entwicklung und Ausbildung (ebd.) sowie der detaillierten Ausarbeitung und Verfeinerung (ebd., 100) der Eigenschaften von Kategorien dar. Auf der Grundlage bereits gewonnener Daten werden Ideen über das Datenmaterial entwickelt und diese Ideen wiederum mit der Hilfe erneut gesammelter Daten verfestigt oder auch korrigiert (ebd., 102). Charmaz beschreibt: „considering all possible theoretical explanations for the data, forming hypotheses for each possible explanation, checking them empirically by examining data, and pursuing the most plausible explanation“ (ebd., 104). Das theoretische Sampling trägt somit zur Kategorienbildung und einer ersten Formulierung von Hypothesen sowie zu einer theoretischen Sättigung der Kategorien und ihrer Eigenschaften bei.

Mit Sättigung von Kategorien bezeichnet Charmaz: „Categories are ‘saturated’ when gathering fresh data no longer sparks new theoretical insights, nor reveals new properties of these core theoretical categories.“ (Charmaz 2006, 113; Hervorhebung im Original) Eine Sättigung der Kategorien betrifft die Frage nach dem Ende des theoretischen Samplings im Forschungsprozess (ebd.). Charmaz macht diese Entscheidung an dem Punkt des Forschungsprozesses aus, an dem in den Daten nichts Neues mehr passiert (ebd.), keine neuen Ideen durch sie entstehen. Sie betont, dass es dabei nicht um die Aufnahme sich wiederholender Dateninhalte geht, sondern um die weitest mögliche Erfassung von Eigenschaften einer Kategorie (ebd., 113f). Ebenso hebt Charmaz die Gefahr hervor, im Laufe eines Forschungsprozesses die stattgefundenene Sättigung von Kategorien anzugeben, ohne dass dies tatsächlich der

Fall ist (Charmaz 2006, 114). Charmaz' Lösung für diesen Schritt des Forschungsprozesses ist es, eine Offenheit gegenüber den Daten und den durch sie entwickelten Kategorien mit ihren Eigenschaften zu bewahren, um bei einem Stillstand in der Analysierungsphase erneut Daten zu sammeln und zu analysieren. Diese Schritte sollen dem jeweiligen Forscher die erklärungskräftigste Vorgehensweise in seinem Forschungsvorhaben ermöglichen und ihm nicht eine starre Struktur zur Datenerfassung liefern (ebd., 115).

„Theoretical Sorting“ beinhaltet das tatsächliche Sortieren der Kategorien aufgrund ihrer Relevanz und ihrer Zusammenhänge. „Grounded theory sorting gives you a logic for organizing your analysis and a way of creating and refining theoretical links that prompts you to make comparisons between categories“ (ebd.). Durch das Sortieren der Kategorien, ihrer Eigenschaften und den dazugehörigen Memos wird ein Portrait der im Forschungsprozess erfolgten Analyse der Daten geschaffen (ebd.). Ziel des Sortierens ist es, durch die Schaffung einer Struktur ein möglichst stimmiges Portrait der Datenanalyse zu erstellen (ebd., 116). „Create the best possible balance between the studied experience, your categories, and your theoretical statements about them.“ (ebd., 117) Das Sortieren wird durch die parallel stattfindenden und sich aufeinander beziehenden Schritte der Erstellung von Diagrammen und der Integration der Memos in die jeweiligen Kategorien ergänzt und erleichtert. Der Vorteil der Diagrammerstellung liegt dabei in der visuellen Repräsentation der Kategorien und ihrer Zusammenhänge (ebd.). „Diagrams can offer a concrete image of our ideas.“ (ebd.) Ein Gewinn von Diagrammen besteht dabei nach Charmaz darin, Kategorien und ihre Zusammenhänge visuell zu repräsentieren (ebd.) Die Integration der Memos in die jeweiligen Kategorien reflektiert gleichzeitig die Beschaffenheit, Struktur und Eigenschaften der Kategorie. Dieser Schritt beinhaltet die Entscheidungen, welche Memos am besten zu welchen Kategorien passen (ebd., 119) Durch diesen Vorgang werden die Verbindungen zwischen einzelnen Kategorien verständlich (ebd., 121). Einen weiteren Vorteil der Integration von Memos beschreibt Charmaz folgendermaßen: „Through sorting and integrating memos, you may explicate implicit theoretical codes which you may have adopted without realizing it.“ (ebd., 121)

Die großen Vorteile des „Practical Guide Through Qualitative Analysis“ (2006) von Charmaz sind seine Praxis- und Forschungsnähe, die gut verständlichen und direkt am Forschungsprozess orientierten Vorgehensvorschläge, die nachvollziehbare Il-

Illustration des gesamten Forschungsprozesses, seine logische Struktur und seine dennoch auf Tiefe und Reflexion des methodischen Vorgehens nach der Grounded Theory bedachte und realisierte Darlegung. Aus diesen Gründen wird im Forschungsvorhaben zur Auswertung des Datenmaterials die Grounded Theory nach Charmaz verwendet, die in ihren grundsätzlichen Ideen weitestgehend auf der Entwicklung der Grounded Theory nach Glaser und Strauss aufbaut.

II. 6.3.5 Auswertung nach der Grounded Theory in der Diplomarbeit

Um den Auswertungsprozess nach der Grounded Theory in der Diplomarbeit offen zu legen, wird dieser im Folgenden in seiner Vorgehensweise beschrieben sowie durch schriftliche Beispiele aus dem stattgefundenen Auswertungsprozess illustriert und erläutert. Um die Logik dieses Prozesses nachvollziehbar machen zu können, wird in seiner Darstellung insbesondere auf einen Interviewpartner und ausgewählte Ausschnitte seiner Interviews Bezug genommen.

Die Auswertung des Datenmaterials der im Forschungsprozess stattgefundenen Untersuchung wird mit der Auswertung jedes einzelnen Interviews begonnen. Zeile für Zeile wird dieses auf Sinn und Bedeutung der erfolgten Aussagen untersucht.

Tab. 1: Erste Auswertung IP F, I 1, 3-30

<p>IP: Äh, [Angabe des Namens und des Geburtsdatums], bin in Losdorf in einem Kindergartenheim aufgewachsen, ah, bin später dann nach Mödling überstellt worden, also dort hab ich die Sonderschule besucht und bin dann Anfang der siebziger Jahre nach Retz gekommen.</p> <p>I: Mmh.</p> <p>IP: Ins Caritasheim Retz. Ja und seitdem war ich a zeitlang im Heim drin, dann haben die Betreuer geschaut, das wir selbst auch so quasi selbständig werden. Das wir ein eigenes Leben führen können, einen Arbeitsplatz haben und seitdem leb i halt hier draußen.</p> <p>I: Mmh.</p>	<p>Die eigene Person wird an administrativen Daten festgemacht. Nicht bei Eltern aufgewachsen, über ihn wurde [wie über ein Gut, Sache] verfügt. Passive Rolle, erlebte Passivität. Kein Platz für ihn, sich fehl am Platz fühlend, andere Menschen bestimmten über sein Leben und dessen Verlauf, sein Schicksal. Fügung in Schicksal. Ungewollt gefühlt?</p> <p>Wichtige (vorbestimmte) Stationen: Kindergarten, Sonderschule, Retz.</p> <p>Sonderschule wird genannt ohne Nennung, Reflektion der eigenen Behinderung.</p> <p>Eingesperrt sein. „Im Heim drin“ = Abschließend nach draußen? Betonung auf „a zeitlang“. Betreuer initiieren Änderung der Situation. Fügung in Schicksal, ihm von außen bestimmten Lebenslauf. Mangelndes Selbstvertrauen in Bezug auf Selbständigkeit. Andere Menschen sind schon selbständig. Eigenes Leben bedeutet Selbständigkeit. Solange das Leben nicht selbständig geführt wird, ist es kein eigenes Leben [was einem selber gehört]? Lernen ein eigenes Leben zu führen. Drinnen (Eingesperrt im Heim) vs. Draußen (eigenen Wohnung).</p>
--	--

<p>IP: Ja. Ja und sonst kann i eigentlich nicht viel sagen, i bin schon ziemlich, 15, 20 Joah hier draußen. Beruf hab ich keinen gelernt.</p> <p>I: Hier draußen meint in Retz hier?</p> <p>IP: In Retz, privat, ja. Aber i hab mei Arbeit und ja, bin im Großen und Ganzen zufrieden.</p> <p>I: Mmh.</p> <p>IP: Ja meine Hobbys, i woäß net, das san verschiedene Sachen über Astronomie, hab gern Fußball gespielt, also ich interessier mi für viel Sachen, technische Sachen und jetzt halt auch Computer, ich hab erst voriges Jahr ein Computerkurs gmacht, ein Grundkurs.</p>	<p>Unwissend, was für Interviewsituation von Interesse ist. Sein Leben auf die genannten Stationen reduzierend. Langer Zeitraum der Selbständigkeit. Zum normalen selbständigen Leben gehört auch ein gelernter Beruf.</p> <p>Draußen meint in der Stadt, privat, nicht im Heim. Trotz keinem erlernten Beruf hat er eine Arbeitstelle. Selbständiges Leben = Arbeit und private Wohnung? Teilweise zufrieden, Verweis auf Zufriedenheit, mit Wohnung und Arbeit zufrieden?</p> <p>Vielseitig interessiert, Nennung normaler Interessen. Betonung vielseitiger Interessen = Weltoffenheit, Interesse an Teilhabe an der Gesellschaft? Da Computer anerkannte Wichtigkeit erlangt haben, interessiert er sich „jetzt halt auch“ für Computer? Kann nicht besonderes, individuelles Interesse vorweisen? Lernbereitschaft, sorgt dafür, dass er Dinge, die ihn interessieren lernt. Eigeninitiative. Hoffnung? Auf neuen Beruf/Ausbildung/Anerkennung/Verwirklichung des Interesses/soziales Umfeld/Normalität? Entwicklung eigenen Interesses.</p>
--	---

Die somit erarbeiteten möglichen Deutungen der einzelnen Angaben werden für annähernd jede Zeile vermerkt, um der Dichte des Materials gerecht zu werden. In einem ersten Durchgang wird so das gesamte Interview kodiert. In einem zweiten Durchgang werden die einzelnen Aussagen auf ihren Zusammenhang untersucht. Insbesondere wird sich hier auf Aussagen konzentriert, die im weitesten Sinn in einem Zusammenhang mit der beruflichen Situation stehen.⁸³

Tab 2: Zweite Auswertung IP F, I 1, 3-30

<p>IP: Äh [Angabe des Namens und des Geburtsdatums], bin in Losdorf in einem Kindergartenheim aufgewachsen, ah, <i>bin später dann nach Mödling überstellt worden</i>, also dort hab ich die Sonderschule besucht und bin dann Anfang der sieb-</p>	<p>Die eigene Person wird an administrativen Daten festgemacht. Nicht bei Eltern aufgewachsen, <i>über ihn wurde [wie über ein Gut, Sache] verfügt. Passive Rolle, erlebte Passivität. Kein Platz für ihn, fehl am Platz fühlend, andere Menschen bestimmten über sein Leben und dessen Verlauf, sein Schicksal. Fügung in Schicksal. Ungewollt gefühlt?</i></p> <p>Wichtige (vorbestimmte) Stationen: Kindergarten, Sonderschule, Retz.</p> <p>Sonderschule wird genannt ohne Nennung, Reflektion</p>
---	--

⁸³ Aussagen und deren Deutung, die für die Auswertung des Interviews von Bedeutung erscheinen sind in der folgenden Tabelle kursiv geschrieben, die Deutungen wesentlicher Aussagen zur beruflichen Situation sind in der folgenden Tabelle fett hervorgehoben.

<p>ziger Jahre nach Retz gekommen.</p> <p>I: Mmh.</p> <p>IP: Ins Caritasheim Retz. Ja und seitdem war ich a zeitlang im Heim drin, <i>dann haben die Betreuer geschaut, das wir selbst auch so quasi selbständig werden. Das wir ein eigenes Leben führen können, einen Arbeitsplatz haben und seitdem leb i halt hier draußen.</i></p> <p>I: Mmh.</p> <p>IP: Ja. Ja und sonst kann i eigentlich nicht viel sagen, i bin schon ziemlich, 15, 20 Joah hier draußen. Beruf hab ich keinen gelernt.</p> <p>I: Hier draußen meint in Retz hier?</p> <p>IP: In Retz, privat, ja. Aber i hab mei Arbeit und ja, bin im Großen und Ganzen zufrieden.</p> <p>I: Mmh.</p> <p>IP: Ja meine Hobbys, i woaß net, das san verschiedene Sachen über Astronomie, hab gern Fußball gespielt, also ich interessier mi für viel Sachen, technische Sachen und jetzt halt auch Computer, ich hab erst voriges Jahr ein Computerkurs gmacht, ein Grundkurs.</p>	<p>der eigenen Behinderung.</p> <p>Eingesperrt sein. „Im Heim drin“ = Abschließend nach draußen? Betonung auf „a zeitlang“. Betreuer initiieren Änderung der Situation. Fügung in Schicksal, in ihm von außen bestimmten Lebenslauf. <i>Mangelndes Selbstvertrauen in Bezug auf Selbständigkeit.</i> Andere Menschen sind schon selbständig. Eigenes Leben bedeutet Selbständigkeit. Solange das Leben nicht selbständig geführt wird, ist es kein eigenes Leben [was einem selber gehört]? Lernen ein eigenes Leben zu führen. Drinnen (Eingesperrt im Heim) vs. Draußen (eigenen Wohnung). Arbeitsplatz haben bedeutet eigenes Leben führen und umgekehrt. Arbeit = Basis für Selbständigkeit. Leben in normaler Welt. Arbeit = Selbständigkeit = normaler Bürger. Arbeit der Weg zu gesellschaftlicher Teilhabe.</p> <p>Unwissend, was für Interviewsituation von Interesse ist. Sein Leben auf die genannten Stationen reduzierend. Langer Zeitraum der Selbständigkeit. Zum normalen selbständigen Leben gehört auch ein gelernter Beruf.</p> <p>Draußen meint in der Stadt, privat, nicht im Heim. Trotz keinem erlernten Beruf hat er eine Arbeitstelle. Selbständiges Leben = Arbeit und private Wohnung? Teilweise zufrieden, Verweis auf Zufriedenheit, mit Wohnung und Arbeit zufrieden?</p> <p>Vielseitig interessiert, Nennung normaler Interessen. Betonung vielseitiger Interessen = Weltoffenheit, Interesse an Teilhabe an der Gesellschaft? Da Computer anerkannte Wichtigkeit erlangt haben, interessiert er sich „jetzt halt auch“ für Computer? Kann nicht besonderes, individuelles Interesse vorweisen? <i>Lernbereitschaft, sorgt dafür, dass er Dinge, die ihn interessieren lernt.</i> Eigeninitiative. <i>Hoffnung? Auf neuen Beruf/Ausbildung/Anerkennung/Verwirklichung des Interesses/soziales Umfeld/Normalität?</i> Entwicklung eigenen Interesses.</p>
---	--

Nach der zweiten Auswertung der einzelnen Interviews werden die im Laufe der ersten beiden Auswertungen geschriebenen Memos noch einmal mit den Interviews verglichen und ergänzt bzw. korrigiert. Ein Beispiel eines solchen Memos findet sich in der folgenden Tabelle:

Tab. 3: Memo zur Existenz eines Arbeitsplatzes als Merkmal gesellschaftlicher Teilhabe⁸⁴

Existenz eines Arbeitsplatzes als Merkmal gesellschaftlicher Teilhabe
 Stärkere, stattgefundene Sensibilisierung durch Gesellschaft hinsichtlich selbständigen Wohnens als hinsichtlich Qualität des Arbeitsplatzes, Art der Arbeit. Eigenständige Wohnform wird in individuelles Verständnis von Selbständigkeit, Eigenverantwortung bereits impliziert, Art und Ort der Arbeitstätigkeit und eigene Entscheidungsmöglichkeit in diesem Bereich dagegen (noch) nicht? Gesellschaftliche Teilhabe/Normalität wird hinsichtlich Wohnform durch selbständiges, eigenverantwortliches Wohnen erlebt. Selbständigkeit hinsichtlich Wohnform wird als Statussymbol wahrgenommen. Keine negative Beeinträchtigung durch Bestimmung des beruflichen Werdegangs wahrgenommen. Gesellschaftliche Teilhabe/Normalität wird hinsichtlich Arbeitstätigkeit/Arbeitsplatz durch Ausübung einer beliebigen Arbeitstätigkeit erlebt, Selbständigkeit, Eigenverantwortlichkeit in diesem Bereich eher unwesentlich. Vorhandener Arbeitsplatz = gesellschaftliche Teilhabe/Normalität.

Auf Grundlage der erstellten Memos und den beiden Auswertungsdurchgängen der Interviews werden die Validierungsgespräche mit den Untersuchungsteilnehmern geführt.

Tab. 4: Auswertung IP F, I 2, 1-92

<p>I: So, hallo, also ich werd ihnen einige Passagen noch einmal vorlesen. "Und bin dann Anfang der 70er Jahre nach Retz gekommen, ins Caritas Heim Retz, ja und seit dem war ich eine Zeit lang in Heim drinn, dann haben die Betreuer geschaut, das wir selbst auch so quasi selbst, selbstständig werden, das wir ein eigenes Leben führn können. Einen Arbeitsplatz haben, seit dem leb ich halt hier draußen." Da wollt ich fragen, das hab ich so verstanden, dass für sie ein Arbeitsplatz zu haben bedeutet, ein eigenes Leben zu führen?</p> <p>IP: Jo, jo, ganz normal wie jeder andere Bürger a.</p> <p>I: Ja.</p> <p>IP: ...auch.</p>	<p>Arbeit = Normalität = Bürgersein = Teilhabe. Durch Arbeit normaler Bürger sein. Gleichen Anspruch auf Recht zu arbeiten.</p>
---	--

⁸⁴ Der Inhalt dieses vorläufigen Memos nimmt insbesondere Bezug auf die in I 1 erfolgten Aussagen von IP F. Das sich nur auf die Interviewaussagen einer Interviewperson beziehende Memo wird ebenso wie die gesamte Fokussierung auf eine einzelne Interviewperson in der Darstellung des Auswertungsprozesses zur besseren Nachvollziehbarkeit des Auswertungsprozesses gewählt.

<p>I: Was gehört da noch für sie dazu, ein normales Leben zu führen?</p> <p>IP: Ah, najo, das ma holt so, aso a Selbstständigkeit, a Autonomie ...</p> <p>I: Mhm.</p> <p>IP: ...Jo.</p> <p>I: Und ist ihnen das, Selbstständigkeit, ist ihnen das wichtiger, dass sie selbstständig wohnen oder das sie selbstständig arbeiten. Würden sie das unterscheiden?</p> <p>IP: Ah, jo das selbstständig wohnen, schon, also beides, wens so wollen, beides.</p> <p>I: Was bedeutet selbstständig wohnen für sie?</p> <p>IP: Najo, anfoch ah, die Zohlungen erledigen ...</p> <p>I: Mhm.</p> <p>IP: ...des glaub i so versteh ich des. Zohlungen erledigen, ober i hob jo a, a Nochbedreung, und dai mochn des für mi, ober i kunnt ma vorstelln es selbst a zu mochen. Hät ka Problem damit.</p> <p>I: Mhm, und selbstständig arbeiten, was bedeutet das für sie?</p> <p>IP: Ah, is eher, najo wie sull i sogn, wie darf ich das verstehn, als Selbstständiger, oder als Selbstständiger Unternehmer oder selbstständig arbeiten überhaupt, a Tätigkeit mochen?</p> <p>I: Eher, eine Tätigkeit machen.</p> <p>IP: Jo, aso des, wo ich eingeteilt werd oder wos, das i bestimmte Sochen selbst kann, jo...</p>	<p>Selbstständigkeit und Autonomie Bestandteil von Normalität, normaler Bürger sein, gleiche Rechte wie alle anderen zu haben. Inhalte aber zunächst undefiniert. Werden aber als Voraussetzung für normales Bürgerleben angesehen.</p> <p>Selbstständigkeit im Wohnbereich = Finanzielle Selbstständigkeit im Sinne von Selbstverantwortung. (ev. Finanzielle Situation noch von Abhängigkeit geprägt, dann Kritik der eigenen Unselbstständigkeit/Abhängigkeit/mangelndes Vertrauen durch Betreuer)</p> <p>Eigenverantwortung in finanzieller Situation = Selbstständigkeit = Normalität = normaler Bürger = Teilhabe</p> <p>Wahrnehmung individueller Vorstellungen/Begriffe von Selbstständigkeit. Kritik der von Betreuung nicht zugelassenen finanziellen Selbstständigkeit. Nimmt in finanziellen Fragen Abhängigkeit wahr, Finanzen und deren eigenverantwortliche Handhabung Dimension von Selbstständigkeit. Möchte die Vorstellung seiner Selbstständigkeit selbst verwirklichen, nimmt Eigenverantwortung gegenüber eigenem Leben wahr.</p> <p>Nimmt verschiedene Dimensionen und Ebenen von Selbstständigkeit wahr, benennt verschiedene Aspekte von Selbstständigkeit, scheint diese reflektiert zu haben.</p> <p>Selbständige Arbeitstätigkeit = nach Aufgabenverteilung unangeleitete Arbeitsschritte = Keine Hilfsbedürftigkeit, Arbeit ohne Unterstützung. Aber: Selbstständigkeit bedeutet hier nicht, eigene Entscheidungen zu treffen. Selbstständigkeit = gefragte berufliche Kompetenz</p>
---	--

<p>I: Mhm.</p> <p>IP: ...schon,jo.</p> <p>I: Das heißt das sie die einzelnen Arbeitsschritte die sie in ihrer Arbeit machen, das sie das selber machen.</p> <p>IP: Jo, das i dais selbständig, jo, jo, jo. Also ich weiß was ich zu tun habe, wos wichtig ist. So jo schon.</p> <p>I: Ok.</p> <p>IP: Des hot me a Verantwortungsbe- wusstsein mehr, wie sull i sogn, jo so, die Firma hot Unterstützung a.</p> <p>I: Mhm, das ihnen wichtig, das ihre Tätigkeiten in die Firma eingebunden ist?</p> <p>IP: Jo, jo,schon, jo, jo.</p> <p>I: Und warum ist ihnen das wichtig?</p> <p>IP: Najo, wenna Störungen gibt zum Beispiel, das ma Geistes gegenwärtig handelt, durch das Verhalten des Arbeitnehmers das der do Einschreit- tet, das do der Betrieb, ah, Reibungs- los funktioniert, das wann irgendwos steht oder irgendwos si verklemmt, oder wos, das des wieder in Ordnung geht.</p> <p>I: Mhm, das heißt, versteh ich das richtig. Das sie ein Interesse an dem ganzen Betrieb haben, das das gut funktioniert?</p> <p>IP: Jo, na klor, jo sult ma afoch hobm, jo sult ma schon hobm, sogma ma sullt ja a die richtige Einstellung hobm, sogma so, nh.</p> <p>I: Was ist die richtige Einstellung?</p> <p>IP: Najo, anfoch mitarbeiten, a bissal selbständig sei, mitdenken, ah, hülfsbereit holt so quasi.</p>	<p>Gegenstück: Selbständiger Unternehmer sein, von allen unabhängig sein, Unabhängigkeit</p> <p>Bewusstsein und Verantwortung in der eigenen Arbeitstätigkeit stellen Selbständigkeit im Ar- beitsbereich dar. Selbständigkeit = keine Hilfsbe- dürftigkeit</p> <p>Wahrnehmung und Erfüllung von Verantwortung ge- genüber der Firma stellt Selbständigkeit dar.</p> <p>Eingebunden sein in Firma durch Problemlö- sungsstrategien und deren Anwendung durch den Arbeitnehmer. Arbeitnehmerrolle ist Gewährlei- stung des betrieblichen Ablaufs. Nimmt Bedarf des Arbeitnehmers nur bei Nützlichkeit des Arbeit- nehmers durch den Betrieb wahr. Arbeitnehmer muss aktiv handeln, um Firma nützlich zu sein. Selbständigkeit hier auch eigene Reflektion „geis- tesgegenwärtig“, Abwägung von Handlungsmög- lichkeiten und darauf folgende Entscheidung.</p> <p>Verantwortungsgefühl gegenüber dem Betrieb ist deskriptiver Teil der Arbeitnehmerrolle. Richtige Ar- beitseinstellung = Interesse am Be- trieb/Verantwortungsübernahme für diesen.</p> <p>Richtige Arbeitseinstellung: Mitarbeit, Selbstän- digkeit, Mitdenken, Hilfsbereitschaft. = Zum nütz- lichen Teil der Arbeitsgemeinschaft und Firmen- gemeinschaft werden. Durch eigene Qualitäten Identifikation und Teilhabe mit/an arbeitsgemein- schaftlichen Strukturen/Betrieb</p>
---	---

<p>I: Mhm, ok. Und warum zählt Arbeit für sie zu einem selbständigen Leben dazu?</p> <p>IP: Ah, najo, wie sull i sogn, es kehrt halt einfach dazu. Das ma a für die Allgemeinheit, net, das ma holt wie gsogt, wie is schon erwähnt hob, mitdenkt und andere unterstützt a und so, nha.</p>	<p>Teilnahme/Unterstützung an Gemeinschaft/Gesellschaft durch Arbeit stellt selbständiges Leben dar. Verantwortung gegenüber der Gesellschaft eindimensionale Richtung, Verantwortung der Gesellschaft gegenüber Individuum hier nicht benannt.</p> <p>Arbeit bietet Möglichkeit zur faktischen Teilhabe an Gesellschaft. Teilhabe nur durch Einsatz eigenes Handelns in Form der Bereitstellung von Fähigkeiten. Bereitschaft einer Verantwortungsübernahme gegenüber Betrieb = Unterstützung der Allgemeinheit = Teilnahme an Allgemeinheit</p>
---	---

Das somit erhobene neue Datenmaterial wird zur Ergänzung der Memos und zu einer auf dem gesamten Material erfolgenden Kategorienbildung herangezogen. In der Gesamtschau des Materials, welche sich sowohl auf einzelne Interviewaussagen als auch auf festgestellte allgemeinere Zusammenhänge zwischen den Interviewpartnern bezieht, werden die letztendlichen Kategorien unter der Heranziehung der bereits erstellten Memos gebildet.⁸⁵

Tab. 4: Kategorie Teilhabe

<p>Teilhabe</p> <p>Teilhabe/Normalität durch Lebenslauf Nennung der Schullaufbahn, Ausbildung, Arbeit als Teilhabe an normalen Lebensverläufen (IP A, I 1, 41-53).</p> <p>Schule, Ausbildung, Arbeit bedeutet Normalität, gekennzeichnet durch die Nennung der Schullaufbahn, welche implizit den Verweis auf einen normalen Lebenslauf enthält (IP A, I 1, 41-53).</p> <p>Betonung der Normalität des Schulbesuchs (IP A, I 1, 343).</p> <p>Partnerbeziehung mit den normalen partnerschaftlichen Inhalten als Teilhabe an normalen Lebensverläufen (IP A, I 1, 648-685).</p> <p>Arbeit stellt die Grundlage zur Führung eines selbständigen Lebens dar. Dieses ist für normale Bürger Normalität. Daher ist Arbeit ein wesentlicher Faktor zur Teilhabe am normalen gesellschaftlichen Leben. Dieses wird durch Arbeit erst ermöglicht (IP F, I 1, 11-13; 151f; I 2, 9; 87-92).</p>

⁸⁵ Die folgende Tabelle beinhaltet Aussagen aller im Forschungsprozess geführten Interviews. Die Erweiterung der Darstellung des Auswertungsprozesses durch die Heranziehung aller in der Untersuchung gesammelten Daten scheint zur Illustration und Erklärung der Kategorienbildung sinnvoll, da die für die Auswertung der Untersuchung der Diplomarbeit entwickelten Kategorien und die auf ihrer Basis generierten theoretischen Annahmen, die Aussagen aller Interviewpartner implizieren.

Selbständigkeit und Autonomie machen das Leben eines normalen Bürgers aus. Die Verwirklichung dieser stellen in der Folge die Führung eines normalen Lebens dar. Dieses wiederum verwirklicht eine Teilhabe an der Gesellschaft (IP F, I 2, 9-17).

Arbeitsplatz und selbständiges Wohnen bedeutet Integration in die Gesellschaft und damit Teilhabe in die Gesellschaft (IP F, I 2, 198-209).

Teilhabe an der Gesellschaft durch normale klassische Schullaufbahn, diese wird wiederholt betont (IP D, I 1, 7-11).

Teilhabe durch normalen Lebenslauf, undifferenzierte Vorstellung von Heirat und Kindern, Autofahren (IP H, I 1, 1156-1259; 1285-1293).

Bildung/Ausbildung /Arbeit als Statussymbol

Ausbildung als Statussymbol, Vorhandensein einer Ausbildung führt zu Gefühl der gesellschaftlichen Teilhabe (IP A, I 1, 375).

Kontakt zur Umwelt

Wahrnehmung eines mangelnden Kontakts zur Gemeinde und die negative Wertung dieses Umstandes. Mangelnder Kontakt wird indirekt durch Körperbehinderung erklärt (bei gleichzeitiger Ignorierung der Lernschwierigkeiten). Ursache für mangelnden Kontakt wird an individuellen Fähigkeiten festgemacht, nicht an der Gemeinde (IP A, I 1, 612-639).

Verwirklichung von Teilhabe

Bildung und Ausbildung ist Voraussetzung zur Verwirklichung späterer beruflicher Teilhabe (IP A, I 2, 67-81).

Arbeit stellt die Grundlage zur Führung eines selbständigen Lebens dar. Dieses ist für normale Bürger Normalität. Daher ist Arbeit ein wesentlicher Faktor zur Teilhabe am normalen gesellschaftlichen Leben. Dieses wird durch Arbeit erst ermöglicht (IP F, I 1, 11-13; 151f; I 2, 9; 87-92).

Selbständigkeit und Autonomie machen das Leben eines normalen Bürgers aus. Die Verwirklichung dieser stellen in der Folge die Führung eines normalen Lebens dar. Dieses wiederum verwirklicht eine Teilhabe an der Gesellschaft (IP F, I 2, 9-17).

Eingebundensein, zur Verfügung Stellung von Hilfe und Verantwortungsübernahme stellen Teilhabe an beruflicher Situation dar (IP F, I 2, 1-92).

Eigene Qualitäten, Handlungen ermöglichen Teilhabe an beruflicher Situation (IP F, I 2, 1-92).

Durch Arbeit wird Beitrag für die Allgemeinheit verwirklicht, somit bietet Arbeit eine Möglichkeit zur faktischen Teilhabe an Gesellschaft (IP F, I 2, 1-92).

Arbeit bedeutet Leistung gegen Leistung, die einseitige Annahme einer Leistung

durch den Betroffenen (im Sinne von Geld), stellt Ausnutzung dar. Arbeit stellt einen Teil gesellschaftlicher Austauschprozesse dar (IP C, I 2, 672-674).

Teilhabe an Gesellschaft durch Beitrag für Gesellschaft durch Arbeitstätigkeit (IP B, I 1, 4-9).

Wahrnehmen von Teilhabe

Wahrnehmung der eigenen Arbeitstätigkeit bei anderen Menschen und deren Arbeitssituation ermöglicht Teilhabegefühl durch gleiche, ähnliche Situationen, Identifikation mit Arbeitstätigkeit des anderen und das Eingebundensein dieser Arbeitstätigkeit in gesellschaftliche Zusammenhänge (IP C, I 1, 278-283).

Gemeinsames Arbeiten mit Menschen ohne Behinderung erfordert deren Zugehen auf Menschen mit Behinderung. Die Schwierigkeit des gemeinsamen Arbeitens liegt auf der Seite von Menschen ohne Behinderung (IP B, I 2, 527-548).

Gemeinsames Arbeiten mit Menschen ohne Behinderung wird als angenehm und anders empfunden, kann aber nicht näher beschrieben werden (IP B, I 2, 527-548; IP D, I 2, 1358-1367).

Bedeutungslosigkeit gegenüber dem Inhalt der Frage, ob lieber mit Menschen mit oder ohne Behinderung zusammengearbeitet wird (IP B, I 2, 527-548).

Teilhabe durch Arbeit

Durch Arbeit wird Beitrag für die Allgemeinheit verwirklicht, somit bietet Arbeit eine Möglichkeit zur faktischen Teilhabe an Gesellschaft (IP F, I 2, 1-92).

Arbeitsplatz und selbständiges Wohnen bedeutet Integration in die Gesellschaft und damit Teilhabe in die Gesellschaft (IP F, I 2, 198-209).

Wahrnehmung der eigenen Arbeitstätigkeit bei anderen Menschen und deren Arbeitssituation ermöglicht Teilhabegefühl durch gleiche, ähnliche Situationen, Identifikation mit Arbeitstätigkeit des anderen und das Eingebundensein dieser Arbeitstätigkeit in gesellschaftliche Zusammenhänge (IP C, I 1, 278-283).

Arbeit bedeutet Leistung gegen Leistung, die einseitige Annahme einer Leistung durch den Betroffenen (im Sinne von Geld), stellt Ausnutzung dar. Arbeit stellt einen Teil gesellschaftlicher Austauschprozesse dar (IP C, I 2, 672-674).

Teilhabe an Gesellschaft durch Beitrag für Gesellschaft durch Arbeitstätigkeit (IP B, I 1, 4-9).

Nach der Entwicklung werden diese Kategorien auf das konkrete Datenmaterial bezogen und durch dieses gestützt, um die Authentizität der dargestellten Angaben zu gewährleisten.⁸⁶ Die Kategorienbildung und eine auf ihrer Grundlage erfolgende

⁸⁶ vgl. Kap. 7

Entwicklung theoretischer Annahmen geschehen dabei durch die Herstellung von Zusammenhängen zwischen den verschiedenen Aussagen der Interviewpartner. Dabei wird dennoch dem Sinn und der Logik jeden einzelnen Interviewpartners gerecht geblieben. Die inhaltliche Auswertung befindet sich in den folgenden Abschnitten.

II. 7. Auswertung

Auf Grundlage der in der Erhebungsphase gesammelten Daten werden im Hinblick auf die Fragestellung der Diplomarbeit folgende auf den Daten basierende Kategorien entwickelt: Funktionen und Bedeutungen von Arbeit, Merkmale eines qualitativen Arbeitsplatzes, Selbständigkeit, Teilhabe und Lebensqualität. Diese umschreiben die wesentlichen Inhalte der erfassten Daten und berücksichtigen gleichzeitig die im Material festgestellten verschiedenen Aspekte in Bezug auf die Wahrnehmung der individuellen beruflichen Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Die Bildung der Kategorien wird dabei ausschließlich durch die Analyse des Datenmaterials vollzogen. Aus diesem Grund sind in den folgenden Textabschnitten auch zahlreiche Zitate aus den im Forschungsprozess der Diplomarbeit durchgeführten Interviews vorhanden. Diese gewährleisten den Bezug und die Nähe zu den erhobenen Daten, stellen die Argumentation der Betroffenen dar und machen die aus der Datenanalyse gezogenen Schlüsse nachvollziehbar. Angaben der Interviewpersonen werden dabei teilweise mehrfach verwendet, um verschiedene Kategorien zu füllen. Die Verwendung der Zitate wird dafür von ihrem jeweiligen Inhalt und den dargestellten differenzierten Aspekten einer Wahrnehmung der beruflichen Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten abhängig gemacht.

Im Anschluss werden die fünf Kategorien dargestellt und mit Hilfe des Datenmaterials beschrieben, differenziert und erklärt. Nach deren Entwicklung und Darstellung werden diese auf ihren Zusammenhang untersucht, um so innerhalb der Diplomarbeit theoretische Annahmen im Hinblick auf die wahrgenommene berufliche Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu entwickeln. Abschließend werden diese Annahmen zu dem theoretischen Teil der Diplomarbeit in Bezug gesetzt.

II. 7.1 Funktionen und Bedeutung von Arbeit

Die Kategorie Funktionen und Bedeutung von Arbeit ist noch einmal in verschiedene Unterkategorien gegliedert: Die Funktionen und Bedeutungen von Arbeit für den Lebenslauf, Funktionen und Bedeutung für die individuelle Entwicklung, die individuelle Wahrnehmung von Arbeit, finanzielle Aspekte von Arbeit sowie die Wahrnehmung und Bedeutung von Arbeitslosigkeit.

II. 7.1.1 Funktionen und Bedeutungen von Arbeit für den Lebenslauf

Der Besuch einer Schule, das Absolvieren einer Ausbildung sowie die Innehabung einer Arbeitsstelle scheinen verschiedene Auswirkungen für den individuellen Lebenslauf, seine Gestaltung und seine Wahrnehmung zu haben. „*IP: I bin, äh, i bin Vorschul gegangen, äh zuerst Vorschul, dann normale Volksschul bin i normal gegangen und ähm, Sonderschul bin i in Högmös gegangen, im Binzgau. I: Mmh. IP: Und dann, nach der Sonderschul bin i, hab, hab i a Ausbildung, a Berufsausbildung gemacht.*“ (IP A, I 1, 41-48) Insbesondere scheint der Bildungs- und Berufsweg einen Faktor der Normalität eines Lebenslaufes darzustellen. Die Normalität eines Lebenslaufes wird an dieser Stelle durch das Besuchen einer Schule, das Absolvieren einer Ausbildung und die Ausübung eines Berufs im weitesten Sinne verstanden. „*Dann bin ich einmal mit drei oder vier in den Kindergarten gekommen. Und mit acht dann vom Kindergarten in die Volksschul. Nach der Volksschul bin ich dann an die Hauptschul gegangen. Nach der Hauptschul bin ich dann Polytechnikum in Graz gegangen. Des hab ich dann auch fertig gemacht, also wart einmal, 14, 15 Jahr alt glaub ich. Dann bin ich Arbeit suchen gängen gleich einmal.*“ (IP D, I 1, 6-11) Durch die Vollziehung der bildenden und beruflichen Laufbahn, unabhängig davon, ob diese in Institutionen der Behindertenhilfe stattfindet, wird ein im weitesten Sinne normaler Lebenslauf verwirklicht, das heißt ein Lebenslauf, wie ihn die meisten anderen Bürger auch vollziehen. „*...dann haben die Betreuer geschaut, das wir selbst auch so quasi selbständig werden. Das wir ein eigenes Leben führen können, einen Arbeitsplatz haben und seitdem leb i halt hier draußen.*“ (IP F, I 1, 10-13). „*Und seitdem sind halt ein paar, die was ein Arbeitsplatz haben, selbständig. Können heraußen leben. Wie jeder andere Bürger halt auch, net?*“ (IP F, I 1, 151f). Damit ist der Bildungs- und Berufsweg ein Faktor, der von Menschen mit Lernschwierigkeiten als wesentlich zur Führung eines normalen Lebens wahrgenommen wird. Dies ermöglicht in der Folge wiederum die Wahrnehmung, das eigene Leben durch einen normalen Lebenslauf zu

gestalten und somit bezüglich dessen Teilhabe an der Gesellschaft zu haben. Die Teilhabe wird hier durch das Anteilhaben an normalen Lebensläufen verwirklicht. Für diese spielt die Vollziehung eines normalen Bildungs- und Berufsweges eine wesentliche Rolle. „es kehrt [das Arbeiten] *dazua zum Leben*“ (IP F, I 2, 240; Ergänzung M.B.). „I: *Mhm, das heißt, wenn du dir aussuchen könntest ob du arbeiten gehen willst oder nicht arbeiten gehn willst, wofür würdest du dich entscheiden? IP: Fürs normale Leben. I: Mhm, das normale Leben heißt was? IP: Das normale Leben haßt für mich, in Abkürzung, normale Leben heißt, so du bist in da rich, du bist in da richtigen Zukunft, du machst das Richtigste aus deinem Leben, das heißt, das ´t ka faule Sau bist, oder so was.*“ (IP C, I 2, 573-582).

Gleichzeitig wird wahrgenommen, dass der Bildungsweg Auswirkungen auf das spätere berufliche Leben hat. „...*i hab ja eben die Berufsausbildung gemacht, dass i weiterkäm, weißt eh, im beruflichen Leben*“ (IP A, I 1, 794f). Dabei scheint hier die Ausbildung aber eher eine Statusfunktion im Hinblick auf den Berufsweg zu haben. Wie das in der Ausbildung Gelernte tatsächlich in der jeweiligen beruflichen Situation eingesetzt wird, bleibt unreflektiert. Anzumerken ist hier, dass das in der Ausbildung vermittelte Wissen auch zur Bewältigung des Alltags eingesetzt und seinem Zweck nach als dafür vorgesehen wahrgenommen wird. „I: *Na du hast gesagt, du hast viele Dinge gelernt, die jetzt für dein Leben wichtig sind. Und kannst du sagen, was das für Dinge sind und warum die jetzt wichtig sind. IP: Mmh. Jo was hab i gelernt, ähm. Putzen, so es halt gonge is. I: Mmh. IP: In der Wäscherei Socken stopfen und mit der Bügelpresse umgehen, ja einfach, hab halt sehr viel gelernt. I: Und hast du da Dinge gelernt, die jetzt für deine Arbeit wichtig sind? IP: I hab sehr viel gelernt. I: Nee in deiner Berufsausbildung, hast du da Dinge gelernt, die jetzt für die Arbeit in der Lebenshilfe wichtig sind? IP: Genau ja. I: Oder auch für dein Privatleben, dein Leben im Wohnhaus. IP: Für mein Privatleben. Ja. I: Für beides? IP: Für beides ja.*“ (IP A, I 2, 88-114). Ebenso: „*Wenn ich das nicht gelernt hätte dann könnte ich jetzt nicht so gut kochen. [...] Ja weil ich koche für mich auch dann daheim.*“ (IP B, I 2, 650, 659) Andererseits wird die Ausbildung auch als Grundlage für die zukünftige berufliche Situation wahrgenommen. „*Bin wie gsagt, bin nur Hilfsarbeiter, gelernt hab i nix.*“ (IP F, I 1, 183f). „*Ich möchte einen Abschluss machen. Ich bin mir jetzt sicher, dass ich einen schaffe. Und mein Traumberuf ist noch immer Koch und Kellnerin. Das ist mein Traumberuf jetzt noch immer. Und darum brauch ich eine Lehre. Ein Abschluss, ohne Abschluss kannst du ja keine Lehre anfangen.*“ (IP B, I 1, 233-236). In diesem Sinne

wird Bildung und Ausbildung in jedem Fall als wesentliche Grundlage für das zukünftige Leben erfahren. Dies ist einerseits durch das Erlernen von Kompetenzen zur Alltagsbewältigung und andererseits durch die zur Ausübung des Berufs notwendige Vermittlung von Kompetenzen verwirklicht. Die in der Ausbildung erlernten Fähigkeiten zur Alltagsbewältigung scheinen insbesondere auch eine selbständigere Lebensgestaltung zu ermöglichen, wie zum Beispiel durch das selbständige Kochen und Putzen.

Bildungs- und Berufsweg haben somit verschiedene Funktionen. Einerseits ermöglichen sie die Gestaltung eines als normal wahrgenommenen Lebenslaufs, andererseits sind sie durch Kompetenzvermittlung für Alltag und Beruf gekennzeichnet.

II. 7.1.2 Funktionen und Bedeutung für die individuelle Entwicklung

Auch im Hinblick auf die individuelle Entwicklung nimmt insbesondere Arbeit verschiedene Funktionen ein. Dabei wird die Auswirkung von Ausbildung und Beruf auf die persönliche Entwicklung wahrgenommen. „*Da hab i a viel bin i a viel weiter kimma*“ (IP A, I 2, 76). „*Hab i a viel gelernt. A viel dazugelernt wieder. Was für mei Leben jetzt wichtig is*“ (IP, I 2, 81f). Die Auswirkung der Arbeit auf die persönliche Entwicklung findet dabei in verschiedenen Bereichen statt. So wird angegeben, dass die Arbeitssituation und eine erst mit ihr im Zusammenhang realisierte von der Familie distanzierte Wohnsituation Unabhängigkeit verwirklicht. Da Wohn- und Arbeitssituation von Menschen mit Lernschwierigkeiten häufig von der gleichen Institution zur Verfügung gestellt werden, ist eine Veränderung einer Lebenssituation durch die Unterstützung der Institution sowohl im Arbeits- als auch im Wohnbereich möglich. In diesem Sinne kann sich der Arbeitsbereich eines Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Folge auch auf dessen Wohnsituation auswirken. „*I: Gibts noch andere Dinge, warum du darüber glücklich bist? Dass du eine Arbeit hast? IP: Na weil i im Wohnhaus wohn und mei eigens Zimmer hab und a hier die Leut um sand.*“ (IP A, I 2, 520-524). Ebenso wird eine Auswirkung der Arbeitssituation auf das partnerschaftliche Leben angegeben. Da die Arbeit eine wesentliche Möglichkeit zur Knüpfung sozialer Kontakte darstellt, kann diese auch die Entwicklung von Partnerschaften innerhalb der Arbeitsstätte verwirklichen. „*IP: Und sieben Jahre bin ich mit meiner ah Freundin schon zusammen. [...] Die arbeitet in der, gegenüber von unserer Holzwerkstatt*“ (IP G, I 1, 168, 184). Dabei haben drei der Untersuchungsteilnehmer Partnerschaften innerhalb der Arbeitsstätte. Auch der Einfluss der Arbeit auf die Bildung sozialer Kon-

takte wird angegeben. So wird ein Grund zur Ausübung einer Arbeitstätigkeit mit der Erweiterung des sozialen Umfeldes angegeben: *„Um andere Menschen kennen lernen“* (IP D, I 2, 1197). *„I: Kannst du das an was festmachen, warum du hier glücklicher bist? IP: Weil i nema die ganze Zeit nur die gleichn Leut siach. Meine Eltern, des is auf die Dauer a fad, kümmt ma vor. Meine Geschwister.“* (IP A, I 2, 421-424). Auch wird eine Auswirkung der Arbeitssituation auf die individuellen Fähigkeiten bemerkt. Zwei der Untersuchungsteilnehmer geben an, sich durch die Arbeit besser konzentrieren zu können. *„Ähh das i mi viel besser konzentrieren kann.“* (IP A, I 2, 372). Auch eine Wertschätzung der eigenen Person durch andere und damit eine Steigerung des eigenen Wertes wird durch die Ausübung von Arbeitstätigkeit ermöglicht: *„Es sollen alle stolz auf mi sein“* (IP A, I 2, 616). *„Die wollten mich abwechselnd, die Haustechnik und Tischlerei und die Halle, hab ich gesagt ja.“* (IP D, I 1, 205f) Damit hat die Innehabung eines Arbeitsplatzes grundlegenden Einfluss auf die individuelle Entwicklung. Sie ermöglicht erst die Gestaltung des individuellen Lebenslaufes in einer bestimmten Art und Weise, die ohne das Vorhandensein einer Arbeitsstelle zunächst nicht möglich wäre, wie das selbständige Wohnen, die Bildung sozialer Kontakte und Partnerschaften. Auch auf die individuellen Fähigkeiten wirkt sich die Arbeitssituation aus, ebenso wie auf die Wahrnehmung und Wertschätzung der eigenen Person.

II. 7.1.3 Die individuelle Wahrnehmung von Arbeit

Die individuelle Wahrnehmung von Arbeit ist insbesondere durch die Vorstellung dessen geprägt, was Arbeit ist. Vorherrschend ist hier die Vorstellung, dass Arbeit eine Art von Hilfeleistung oder auch Dienstleistung ist, für deren Bereitstellung im Gegenzug Geld erhalten wird. Hilfeleistung bezieht sich einerseits auf den Arbeitgeber und den Betrieb sowie andererseits auf die Kunden. *„I bin bei die Holzeintritte eingeteilt, zur Zeit, ja, und helf halt dort mit, was halt, was mi halt brauchen.“* (IP F, I 1, 182f). *„IP: Jo, na klor, jo sult ma afoch hobm, jo sult ma schon hobm, sogma ma sullt ja a die richtige Einstellung hobm, sogma so, nh. I: Was ist die richtige Einstellung? IP: Najo, anfoch mitarbeiten, a bissal selbstständig sei, mitdenken, ah, hilfsbereit holt so quasi.“* (IP F, I 2, 79-85) *„Die Büro Leute, dei mias ma mochen, was dei hom wulln.“* (IP D, I 2, 958). *„Weils gemacht khert, weils gmocht ghert. Kehrts leicht gmocht die Orbeit.“* (IP D, I 2, 918). *„Und die anderen tun für die älteren Leut Essen austeilen, weil ansonsten könnten sies ja gar net tun, weil wir sind da*

eigentlich, tan wir Essen austeilten und Geschirrspüler einräumen.“ (IP G, I 1, 625-627) „Ähm, wir haben acht große Bestellungen von außerhalb, von Leute, die was ins nicht kennen. Wie ein kleiner Partyservice. Und dann haben wir noch, wir haben noch ein Buffet“ (IP B, I 1, 5-7). „Weil dafür krieg ich Geld. Taschengeld einfach. Dann kriegen wir immer ärger wenn wir nie was tun.“ (IP B, I 2, 286f) „...weil wenn das wirklich so werat, ich, äh, nicht arbeitet sog ma tät, und ich tät Geld, dann, dann hert sich das aber an wie Ausnutzung.“ (IP C, I 2, 672f)

Ein Ziel der Arbeit wird von allen Interviewpartnern mit der Existenzsicherung angegeben. *„...weil ma holt existieren muas, ohne Geld gibts nix.“ (IP F, I 2, 239)* Ebenso dient die Arbeit aber auch Zwecken außerhalb des Individuums, wie der Produktion von schönen Sachgütern. *„Das i immer zweimal drüber glasieren nit einmal. Sonst wän ned schee die Produkte und strick au schee mit der Strickmaschine. Also nit schlampert.“ (IP A, I 2, 609-611).* Ziele der Arbeit werden auch im Kontext von Gemeinschaft und Gesellschaft ausgemacht, indem die Ausübung von Arbeitstätigkeit einen Beitrag zur Gemeinschaft leistet. *„...aber wann irgendwo wer Hilfe braucht, helf ich dort mit oder da, so guts geht. Das mach ich dann schon auch, moch i a schon. I: Warum machen sie das? IP: Jo, i find des kehrt holt dazu.“ (IP F, I 2, 254-259) „Ah, najo, wie sull i sogn, es kehrt halt einfach dazu. Das ma a für die Allgemeinheit, net, das ma holt wie gsogt, wie ichs schon erwähnt hob, mitdenkt und andere unterstützt a und so“ (IP F, I 2, 90-92).* Auch die Strukturierung des Alltags, das Füllen von Zeit und die Verwirklichung von Aktivität wird als ein Zweck der Arbeit angegeben. *„Ja weil der Tag wenn i arbeit gegangen bin, is der Tag viel schneller vorbei gegangen.“ (IP A, I 2, 340f) „...weil Arbeit, weil wenn i jetzt nicht arbeiten tät, dann hätt ich ja nix zu tun.“ (IP C, I 1, 431) „Dann vergeht die Zeit. Orbeitszeit, wennst net vühl host vergeht die Zeit holt anet unbedingt so.“ (IP D, I 2, 700f) „...kannst du mir beschreiben warum Arbeit für dich wichtig ist? Oder was Arbeit für dich bedeutet? IP: Mhm, damit ´st wos zum tuan host“ (IP D, I 2, 825-828).*

Weiterhin dient Arbeit einer Interessenverwirklichung. *„...kochen mach ich sehr gerne. Und Kellnerin hab ich ausprobiert, auf einer Feier, von meiner Tante. weil wir haben ein großes Projekt gehabt. Da hab ich ausprobiert zu kellnern, das geht super. Und am Samstag, letzte Woche am Samstag hab ich auch, war ich auf einem Ball eingeladen, mitgearbeitet. Und da hab ich auch gekellnert. Du kommst mit Leute in Kontakt und so Sachen, das gefällt mir einfach.“ (IP B, I 1, 245-249) „Das war erstmal nur ein Hobby von mir. Dann es war nicht so wichtig, nur ein Hobby zum kochen, da-*

heim helfen und dann hab ich gemeint, ja doch, dann wenn ich da eine Woche war, hat es mir gut gefallen und dann war endlich Hobby und Arbeit gleich in einem verbinden“ (IP B, I 2, 732-735). „I: Mhm, und macht dir das Spaß oder macht ...? IP: ...Joa sicher. Muss sein. I: Wieso muss das sein? IP: Vals fua me dazua kehrt“ (IP C, I 2, 73-79).

Die individuelle Wahrnehmung von Arbeit gestaltet sich demnach durch verschiedenste Faktoren. Es kann jedoch festgehalten werden, dass Arbeit im Wesentlichen als bezahlte Dienstleistung verstanden wird, die eine Strukturierung des Alltags sowie die Ausübung von Aktivität ermöglicht und der Existenzsicherung dient. Durch die in der Arbeit geleistete Hilfe wird ebenso ein Beitrag zur Gemeinschaft verwirklicht. Gleichzeitig stellt Arbeit eine Möglichkeit der Interessenverwirklichung dar.

II. 7.1.4 Finanzielle Aspekte

Das Ausüben von Arbeitstätigkeit scheint maßgeblich durch finanzielle Aspekte geprägt zu sein. „IP: Hauptsoche i krieg a Göld. I: Ok, das ist dir das Wichtigste beim Arbeiten? IP: Nur es Göld.“ (IP E, I 2, 330-334) Die Wichtigkeit des finanziellen Aspekts liegt einerseits in der damit verwirklichten Selbständigkeit und andererseits in einer Existenzsicherung „Dass ich mei eigenes, mei eigenes Geld verdien. Und das i machen kann, was i will mit meinem verdientem Lohn. Des is mir schon wichtig a.“ (IP A, I 2, 358-360) „Und das, ah und i wollt noch erwähnen, das heißt, mir ist wichtig, mir war einmal wichtig, dass i, dass i schon Geld verdienen hab, wenn i 18 bin. Das heißt, mit 18, dass i mit 18 scho Geld hab. Weil für mi, i find das deppert, für mi, für mi ist das net, für mi ist das blöd wenn einer aus der Jugendzeit scho raus ist, wenn er scho erwachsen ist, volljährig ist, wenn er dann kei Geld hat.“ (IP C, I 1, 431-436) „...weil ma holt existieren muas, ohne Geld gibts nix.“ (IP F, I 2, 239) „I: Mhm, und kannst du genauer sagen was dir bei der Arbeit so wichtig ist? IP: Das, das ma net auf da Strassn landet, joa. I: Mhm, meinst du das würde so, wenn du keine Arbeit hättest? IP: Kann ich, kann ma ruhig sogn, joa“ (IP C, I 2, 552.558). „IP: Zu wenig Geld, 30 Euro pro Woche ist nicht für mich, ist nicht so viel für ein ganzes Monat. Da musst du ein ganzes Monat mit durchkommen mit 30 Euro. Das schaff ich nicht da ist zu wenig für mich“ (IP B, I 2, 816-818).

Somit wird die Bedeutung von Arbeit grundsätzlich an dem durch sie verwirklichten Erhalt finanzieller Leistungen ausgemacht, unabhängig davon, ob diese aufgrund ihrer Höhe auch tatsächlich einer Existenzsicherung dienen. Gleichzeitig ist der Er-

halt finanzieller Leistungen auch einer der wesentlichen Gründe, warum eine Arbeitstätigkeit ausgeübt wird.

II. 7.1.5 Wahrnehmung und Bedeutung von Arbeitslosigkeit

Die Auswirkungen von Arbeitslosigkeit werden von den Interviewpartnern meistens als negativ angesehen. Deutlich wird insbesondere die negative Wahrnehmung der mangelnden Aktivität und Langeweile in einer arbeitslosen Situation. „IP: Und dann hab ich einfach, und dann hab i einfach, hab i einfach daheim gewart bis bis soweit is. I: Bis soweit is, bis du eine Arbeit hast? IP: Ja genau. I: Und wie war das warten für dich? IP: Mühsam I: Warum? IP: Weil ma oft so langweilig war daheim.“ (IP A, I 2, 296-309) „weil Arbeit, weil wenn i jetzt nicht arbeiten tät, dann hätt ich ja nix zu tun.“ (IP C, I 1, 431) „IP: Dass das so bleibt, ja. Und eins hab i auch gesagt, i tät gern lebenslänglich arbeiten. Das heißt, i tät nie im Leben in Pension gehen. I tät nie im Leben, i tät so lang arbeiten, so lang i kann. I tät nie aufgeben. Nie. Weil solche Sachen wichtig sind.“ (IP C, I 1, 586-588) Arbeitslosigkeit bzw. das Ende des Arbeitslebens stellt hier eine Niederlage dar. Ebenso wird Arbeitslosigkeit auch durch die gefährdete Existenzsicherung als etwas Negatives empfunden. „Andere Menschen sitzen den ganzen Tag daheim arbeitslos, das ist auch nichts. I: Wieso ist das nichts IP: Arbeitslos ist wenn du eine Wohnung hast, wie kannst du dir die Wohnung dann leisten? Ohne Geld kannst du nicht wohnen und nicht essen, das ist auch nicht gut genug.“ (IP B, I 2, 750-757) Somit wird die negative Auswirkung von Arbeitslosigkeit hauptsächlich in der mangelnden Aktivität, fehlenden Abwechslung und gefährdeten Existenzsicherung ausgemacht. Auch wird Arbeitslosigkeit bzw. die Aufgabe der Arbeitstätigkeit als Niederlage empfunden. Gleichzeitig gibt eine Person an, bei der Wahlmöglichkeit zwischen Arbeitsleben und keinem Arbeitsleben lieber Zuhause bleiben zu wollen. „I: Ist es dir wichtig hier herzugehen zur Arbeit? Oder würdest du lieber zu Hause bleiben, zum Beispiel? IP: NJa. I: Ja, und was würdest du daheim dann machen? IP: Sitzen, Fernseh schau, Furtgehen. I: Ok, das heißt wenn du dich entscheiden könntest ob du lieber daheim bleibst und nicht arbeiten gehst, oder ob du jeden Tag arbeiten gehst, würdest du dich für was entscheiden? IP: Für daham bleibm.“ (IP E, I 2, 225-238) Alle anderen Personen würden sich jedoch für die Arbeit entscheiden. „I: Na, wenn du jetzt, wenn du dir überlegen könntest ob du daheim bleibst die ganze Zeit oder ob Arbeiten gehst, wofür würdest du dich da entscheiden? IP: Jo fürs Orbeiten gehn.“ (IP D, I 2, 885-888) Arbeit scheint in diesem Sinne vor

allem Aktivität, Abwechslung und Existenzsicherung zu verwirklichen, Arbeitslosigkeit wird als Langeweile empfunden. Der vereinzelte Vorzug keiner Arbeitstätigkeit nachzugehen, wird an der daraus entstehenden Möglichkeit einer Auslebung von Freizeitaktivitäten festgemacht.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Bedeutungen und Funktionen von Arbeit für Menschen mit Lernschwierigkeiten zahlreich sind. Dabei scheinen diese nicht von dem Ort des Arbeitsplatzes, im Sinne eines Arbeitsplatzes auf dem ersten Arbeitsmarkt bzw. in einer Werkstatt für behinderte Menschen abzuhängen. Vielmehr scheint die berufliche Situation in jedem Fall als Arbeit wahrgenommen zu werden. Dies zeigt sich auch in dem vorherrschenden Verständnis von Arbeit als Hilfe- oder Dienstleistung gegen Entgelt. Besonders hervorzuheben sind hier auch die wahrgenommenen Funktionen von Arbeit für die persönliche Entwicklung, die insbesondere Wertschätzung und zwischenmenschliche Kontakte sowie Selbständigkeit ermöglichen. Die Wichtigkeit von Arbeit für und durch die Ausübung von Aktivität und Abwechslung wird durch die dargestellte Wahrnehmung von Arbeitslosigkeit deutlich. Ebenso wird Arbeit als grundlegender Faktor zur Existenzsicherung angegeben. Auch die Bedeutung des Bildungs- und Berufsweges für das Wahrnehmen eines normalen Lebenslaufs und somit die Verwirklichung eines Teilhabegefühls an der Gesellschaft stellt eine grundlegende wahrgenommene Bedeutung von Arbeit für Menschen mit Lernschwierigkeiten dar. Abschließend kann Arbeit also in vielerlei Aspekten als ein in der subjektiven Wahrnehmung bestimmender Faktor des Lebenslaufes und der Lebensgestaltung von Menschen mit Lernschwierigkeiten ausgemacht werden.

II. 7.2 Wahrnehmung eines Arbeitsplatzes

Die Wahrnehmung eines qualitativen Arbeitsplatzes wird sowohl durch positive als auch durch negative Faktoren beeinflusst. Diese werden in den zwei folgenden Abschnitten dargestellt.

II. 7.2.1 Positiv wirkende Faktoren

Zum einen wird die Qualität eines Arbeitsplatzes an dessen strukturellen Bedingungen, Voraussetzungen und Angeboten sowie an der Passung der am Arbeitsplatz gestellten Anforderungen und den individuellen Fähigkeiten festgemacht. Folgende

Aussagen stellen zunächst eine negative Beeinflussung der Qualität eines Arbeitsplatzes dar. Im Umkehrschluss kann aber davon ausgegangen werden, dass das Fehlen dieser Gegebenheiten zu einer positiven Wahrnehmung des Arbeitsplatzes führt. „IP: Es war ab und zu sehr anstrengend für mi. I: Mmh. Warum? IP: Speziell im Winter, weil mi, weil im letzten Joar ham ma ähm in der Hauswirtschaft, da ham ma jeden Dienstag, i glaub jeden Dienstag, obi gehen müssen, in die Schlosserei, die Schlosserei putzen. Das war ab und zu im Winter sehr anstrengend für mi und wenns auf der Strassen rutschig gewesen ist oder so. I: Mmh. IP: Da bin i meistens hergefallen.“ (IP A, I 1, 67-78) „IP: Da hatts mir einfach von der Einrichtung, von der Einrichtung her niet so gefallen. I: was hat dir an der Einrichtung nicht gefallen? IP: Von der Lage her. I: Mmh. Was war da, mit der Lage? IP: Das ist schlechter zum Gehen gewesen für mi, so steil und so.“ (IP A, I 1 251-260) „IP: Ja schon a weils einfach ned anstrengend is, weils einfach scheen gemütlich arbeiten kannst. Wenn man viel arbeitet oder wenn man wenig Arbeit hat? Hier beeinflussen ruhiges und stressfreies Arbeiten sowie Gemütlichkeit die Wahrnehmung des Arbeitsplatzes positiv. IP: A wenns viel Arbeit hast, weil du kannst unterm Arbeiten tust di a mit Leut unterhalten, du bleibst bei die Arbeit, aber mit die Leut unterhaltst di schon. I: Und das is wichtig, das du man die Arbeit in Ruhe machen kann. IP: Ja also ned schnell sondern in Ruhe.“ (IP A, I 2, 642-652) Auch das strukturelle Angebot, die Gestaltung des Arbeitsplatzes sowie die Arbeitszeiten werden als ein wesentlicher Faktor für einen qualitativen Arbeitsplatz angesehen. „Und die ganze Werkstatt die ist einmal komplett neu umgebaut worden, da wo wir jetzt sand, da ist zuerst keine Küche gestanden und die Küche die ist dazugebaut geworden. I: Mmh. IP: Und das ist halt voll die gute Werkstatt. Und wir haben eine, eine schöne große Terrasse drüben, und die ist aber groß ist die.“ (IP G, I 1, 689-696) „IP: Wär i doch lieber geblieben ja. I: Warum? IP: Naja, man is im Warmen drinnen und ja, man hat sei eigene Werksküche, gibts da.“ (IP F, I 1, 273-277) „...ma hot a Mittagessen khobt, a Werksküche, jo, ma hot Fenstertage gehobt, des hot ma eingearbeitet. Im Sommer hot ma um 6 Uhr in der Früh angefangen, um 3 wor Schluss. Im Winter wor um 4 Uhr Schluss, um 7 Uhr Früh angefangen, angefangen, um 12 Uhr Mittags war Schluss. Im Sommer schon um 11. Jo I: Das heißt die Arbeitsbedingungen die haben ihnen da besser gefallen? IP: Jo, schon. Ma wor, wies im Winter wor, wors worm immer, schen worman drinn, net, also, jo“ (IP F, I 2, 414-423).

Ebenso wird die Qualität des Arbeitsplatzes durch die dort stattfindenden zwischen-

menschlichen Interaktionen positiv beeinflusst. So wird die Zufriedenheit mit dem Arbeitsplatz beispielsweise hauptsächlich an dem ebenso dort arbeitenden Partner festgemacht. „I: Und bist du dort zufrieden, wo du jetzt bist, im beruflichen Leben? IP: Ja. I: Mmh IP: Sehr zufrieden. I: Kannst du mir sagen, warum du da sehr zufrieden bist IP: Weil der Christian da ist, weil ich ihn kennen gelernt hab.“ (IP A, I 1, 798-808)

Auch das Knüpfen neuer sozialer Kontakte am Arbeitsplatz wirkt sich ebenso wie die Existenz vieler Freundschaften positiv auf die Wahrnehmung des Arbeitsplatzes aus. „I: Kannst du das an was festmachen, warum du hier glücklicher bist? IP: Weil i nema die ganze Zeit nur die gleichn Leut siach. Meine Eltern, des is auf die Dauer a fad, kümmt ma vor. Meine Geschwister.“ (IP A, I 2, 421-424) „Hab dort auch Freunde gehabt, mit den was ich reden hab können und so. Irgendwie lustig wars dorten“ (IP E, I 1, 65f). „IP: Und in Schwarzach geht es mir auch sehr gut. I: Warum, kannst du mir davon was erzählen? IP: Weil da hab ich sehr viele Freunde“ (IP G, I 1, 337-341).

Die Ausübung der Arbeitstätigkeit wird positiv wahrgenommen, wenn Teamgeist und gegenseitige Unterstützung der Arbeitskollegen festgestellt werden. „Und das i gut mit Leuten arbeiten kann. Wenn i was net weiß, dann hol i Baumaxmitarbeiter. Und das mach i auch. Auch wenn Kundschaft ist. Dann hol i auch einen. Dann sag ich, sie können sich Zeit lassen und, die Mitarbeiter kommen eh daher.“ (IP C, I 1, 388-390) „Der Christian und i tan uns ab zu uns auch tauschen, dann mach i Küchen-dienst wenn der Christian nid da is. Hier in der Werkstatt. Und wenn i nid da bin, dann macht der für mi an Biomüll ausse schmeißen. I: Das is dir wichtig, dass man für andere Kollegen Aufgaben übernimmt? IP: Ja weil sonst bleibt immer alles liegen.“ (IP A, I 2, 426-430). „Und woanders, wenn du in einer Gruppe bist, in einem Team, die im Team helfen dir alle. Wo du arbeitest, nicht alleine, alle gemeinsam.“ (IP B, I 1, 463-465)

Auch das allgemeine Arbeitsklima hat einen positiven Einfluss auf die Qualität des Arbeitsplatzes. „Kann i nichts sagen, das Arbeitsklima passt und ja“ (IP F, I 1, 283f). „...i bin zufrieden damit, ober jo, mirs is wichtig, mirs wichtig i hob a Orbeit und des Orbeitsklima passt.“ (IP F, I 2, 233f) „IP: Da hast viel Arbeiten da, Klima ist auch dort besser als da. [unverständlich]. Da hast halt auch viel Arbeit, Haustechnik, was da alles anfällt. [unverständlich]. Gefällts mir da ganz gut, hast immer viel zum tun. I: Und das Klima ist besser? Wie meinst du das? IP: Das Klima ist besser auch. Das Klima ist gut da und in der anderen Firma ist das Klima nicht unbedingt immer. Wenn der Chef da ist.“ (IP D, I 1, 182-189)

Ebenso wird der Kontakt mit anderen Menschen, hier insbesondere Kunden, positiv wahrgenommen. „Du bist mit

Leuten in Kontakt und bist unter Leuten und du kannst alles machen, was du willst.“ (IP B, I 1, 457f) „Und da hab ich auch gekellnert. Du kommst mit Leute in Kontakt und so Sachen, das gefällt mir einfach“ (IP B, I 1, 248f).

Die konkrete Arbeitstätigkeit stellt einen weiteren Aspekt der positiven Wahrnehmung der Qualität des Arbeitsplatzes dar. Wobei insbesondere das Gefallen an der Arbeitstätigkeit die positive Wahrnehmung beeinflusst. *„I: Und spielt das aber trotzdem auch eine Rolle welche Arbeitstätigkeit, oder? IP: Jo, schon, schon jo. I: Wofür spielt das eine Rolle? IP: Jo, ob ma dais, ob man das gern macht, oder weniger gern.“ (IP F, I 2, 304-311) „Das gefällt mir, halt die Arbeiten, was i tu. Mitm Holz, also streichen und dings, schleifen mitm Holz.“ (IP E, I 1, 167f) „Und Kellnerin hab ich ausprobiert, auf einer Feier von meiner Tante. Weil wir haben ein großes Projekt gehabt. Da hab ich ausprobiert zu kellnern, das geht super. Und am Samstag, letzte Woche am Samstag hab ich auch, war ich auf einem Ball eingeladen, mitgearbeitet. Und da hab ich auch gekellnert. Du kommst mit Leute in Kontakt und so Sachen, das gefällt mir einfach“ (IP B, I 1, 245-249). „I: Ok, und kannst du mir denn sagen warum die Arbeit für dich wichtig ist? IP: Mog i gern.“ (IP H, I 2, 35-37) „Meine erste Arbeitsstelle war in der Weberei unten. Häkeln, stricken und weben. Und das war mir dann einmal viel zu viel, weil mir haben jeden Tag den ganzen Tag nur Luftmaschenhäkeln und so und dann hab i gesagt, nein, mi freut das nimmer. Und jetzte bin ich in die Tischlerei umgesiedelt und das ist jetzt voll klasse ist das.“ (IP G, I 1, 173-176) Ebenso scheint die Benötigung der eigenen Arbeitskraft in der Arbeitsstelle eine positive Auswirkung zu haben. *„Die wollten mich abwechselnd, die Haustechnik und Tischlerei und die Halle, hab ich gesagt ja.“ (IP D, I 1, 205f).* Damit einhergehend wird auch insbesondere eine Vollbeschäftigung positiv wahrgenommen. *„Wal kau i net a holbe stund bled umatumstehn und dann moch i dann irgendwos.“ (IP C, I 2, 278) „I: Mhm, ist dir das wichtig, dass du immer viel zu tun hast? IP: Sollte nomal schon sein. I: Aber ist das dir wichtig? IP: Joa, normalweis schon. I: Meinst du, also, magst du lieber Langeweile oder magst du lieber wenn viel los ist? IP: Am liabsten wenn viel los is. Weil das kehrt dazu.“ (IP C, I 2, 303-314) „IP: Ja. Und das hat mir sehr, sehr viel Spaß gemacht. Ich hab Kuchen serviert, Kaffee, Punsch, ich hab da alles gearbeitet.“ (IP G, I 1, 510f) „I: Hier gefälltts dir besser, bei Alpha Nova? IP: Mmh. I: Okay. Warum? IP: Da hast viel Arbeiten da, Klima ist auch dort besser als da. Da hast halt auch viel Arbeit, Haustechnik, was da alles anfällt. Gefälltts mir da ganz gut, hast immer viel zum tun.“ (IP D, I 1, 176-184) „IP: Zu viele Leute in den Küchen is auch nicht fein. I: Warum**

nicht? IP: Wenns die Hälfte hat keine Arbeit nur die Hälfte hat eine Arbeit und das ist dann nicht fein für andere I: Für die Hälfte die nichts zu tun hat oder die Hälfte die IP: Ja genau. Die was zu tun haben ist nicht fair weil die andere ist Hälfte sitzt dann während der Arbeit. I: Das heißt was machts du lieber sitzt du lieber in der Arbeit? IP: Nein arbeiten tun“ (IP B, I 2, 268-282).

Neben den bereits dargestellten Aspekten ist auch das in der Arbeitstelle Einkommen von großer Bedeutung für die positive Wahrnehmung des Arbeitsplatzes. „Dass ich mei eigenes, mei eigenes Geld verdien. Und das i machen kann, was i will mit meinem verdientem Lohn. Des is mir schon wichtig a.“ (IP A, I 2, 358-360) „Und dann schau wir mal, ob i andere Arbeiten krieg. Dort wo i ganz arbeiten kann, dort, mehr Geld verdienen.“ (IP E, I 1, 304f) „und jetzt bin i fix durtn, do kriag i mehr Göld“ (IP E, I 2, 58f). „So, dann hab ich gefragt: Wenn du so überlegen würdest, so Dinge, die du gerne ändern würdest?“ Da hast du gesagt: " den Beruf von der Werkstatt weg“. IP: Ja das ist noch immer so. I: Und warum? IP: Zu wenig Geld, 30 Euro pro Woche ist nicht für mich, ist nicht so viel für ein ganzes Monat. Da musst du ein ganzes Monat mit durchkommen mit 30 Euro. Das schaff ich nicht, das ist zu wenig für mich. I: Noch andere Gründe? IP: Nein, das wars dann.“ (IP B, I 2, 808-822)

Sowohl zahlreiche Aspekte struktureller Bedingungen, zwischenmenschlicher Interaktionen, der konkreten Arbeitstätigkeit als auch finanzielle Gesichtspunkte haben somit wesentliche Auswirkungen auf die positive Wahrnehmung eines Arbeitsplatzes für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Dabei ist die Gestaltung des konkreten Arbeitsplatzes und der dort vorhandenen Möglichkeiten von Bedeutung. Die Tatsache auf welchem Arbeitsmarkt sich der individuelle Arbeitsplatz befindet scheint hier bedeutungslos zu sein.

II. 7.2.2 Negativ wirkende Faktoren

Negativ auf die Wahrnehmung der Arbeitssituation wirkt sich insbesondere eine unbekannte Arbeitssituation aus. „Am Anfang net so, aber dann wars irgendwie dann nachher leiwand. Aber sonst am Anfang hab i Angst, also hab i mi noch gar net ausgekennt. I: Mit was hast du dich noch gar nicht ausgekennt? IP: Na mit der Werkstatt und mit die Leute dort und...“ (IP E, I 1, 100-105). „Nicht fein, weil so voll ungewohnt für mich.“ (IP B, I 2, 264) Aber auch Stress, mangelnde Zeit zur Erfüllung der Arbeitsaufträge sowie die mangelhafte Passung zwischen Anforderungen und Fähigkeiten werden negativ wahrgenommen. „Wails echt blöd is, jetzt hom ma 2 Mitarbei-

ter schon, und, und da Teamleiter kumt zammen net, die Chefin daucht soma auf, und dann kannst nämli nie sogn, ob die Chefin sog; wos is do los, und die Mitarbeiter hom ka Zeit, und jetzt hom ma die Chef, jetzt hom ma zu die andern Leit amol sogat, ok ihr zwei betreuts des, wail i wor jetzt jo no net do Kronkenstand, over des is echt blöd wen dei, weil wen die jetzt an stress hom hinten, in soam Bereich, dan kennens net mochen, somal wie i Kronkenstand wor, hom dei ba dei Glühbirnen mochen mirssen“ (IP C, I 2, 335-341) „Weil i ab un zua so müd war. I bin überfordert, wir san alle überfordert worden. Und ned, die ganzen Jungendlichen, ned nur i. I: Ok. IP: Und mir is des besonders schwer gefallen. I: Wie seid ihr überfordert worden? IP: Einfach in der Arbeit, wir ham fast nie a, fast nie a Fasten machen derfen. Wir ham allerweil in der Schlosserei, Schlosserei a obe gehe. Im Winter des war besonders mühsam.“ (IP A, I 2, 112-121)

Negative Auswirkung auf die Qualität des Arbeitsplatzes für Menschen mit Lernschwierigkeiten haben somit insbesondere ungewohnte Arbeitssituationen als auch Stress und Überforderung. Damit lassen sich die negativen Aspekte einer Wahrnehmung des Arbeitsplatzes im weitesten Sinne durch eine mangelnde oder noch nicht stattgefundene Passung von Anforderungen am Arbeitsplatz und den individuellen Fähigkeiten des Arbeitnehmers charakterisieren.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Gestaltung des Arbeitsplatzes zahlreiche Merkmale aufweist, die sich positiv wie negativ auf dessen Wahrnehmung und damit auch auf die Arbeitstätigkeit insgesamt auswirken können. Festgestellt werden hier die strukturelle Gestaltung des Arbeitsplatzes, das Vorhandensein qualitativer zwischenmenschlicher Interaktionen, Zufriedenheit, Interesse und Gefallen an der Arbeitstätigkeit, die Verwirklichung eines finanziellen Einkommens und dessen Höhe als positive Faktoren sowie Unbekanntheit, Stress und mangelnde Passung von Anforderungen und Kompetenzen als negative Faktoren. Damit kommt der Gestaltung des individuellen Arbeitsplatzes für Menschen mit Lernschwierigkeiten große Bedeutung für die Art und Weise der Wahrnehmung einer Arbeitstätigkeit im Allgemeinen zu.

II. 7.3 Selbständigkeit

Die Kategorie der Selbständigkeit wird an dieser Stelle auf die Bedeutung von Selbständigkeit in und für die berufliche Situation begrenzt. Für diese scheint Selbständigkeit ein in vielerlei Hinsicht bestimmender Faktor zu sein.

II. 7.3.1 Bedeutung von Selbständigkeit in der beruflichen Situation

Zum einen kann die berufliche Situation zu einer Verwirklichung von Selbständigkeit im Wohnbereich führen, wenn die Institution der Arbeitsstelle auch ein selbständiges Wohnen unterstützt. „IP: Ja, seit ich nicht mehr daheim wohne. Seit zwei, seit zwei-einhalb Jahren wohn ich nicht mehr daheim. Ich wohne in einer WG. Aber die WG zieh ich aus, ich zieh von denen aus, in drei Wochen fast zieh ich aus von denen in eine Übergangswohnung ganz alleine zum Wohnen.“ (IP B, I 1, 84-87) „I: Gibts noch andere Dinge, warum du darüber glücklich bist? Dass du eine Arbeit hast? IP: Na weil i im Wohnhaus wohn und mei eigens Zimmer hab“ (IP A, I 2, 520-524). Ebenso stellt Arbeit einen Kompetenzerwerb zur Lebens- und Alltagsbewältigung dar und ermöglicht in diesem Sinne erst Selbständigkeit in bestimmten Situationen, vor allem im Haushaltsbereich. „I: Na du hast gesagt, du hast viele Dinge gelernt, die jetzt für dein Leben wichtig sind. Und kannst du sagen, was das für Dinge sind und warum die jetzt wichtig sind. IP: Mmh. Jo was hab i gelernt, ähm. Putzen, so es halt gonge is. I: Mmh. IP: In der Wäscherei Socken stopfen und mit der Bügelpresse umgehen, ja einfach, hab halt sehr viel gelernt. I: Und hast du da Dinge gelernt, die jetzt für deine Arbeit wichtig sind? IP: I hab sehr viel gelernt. I: Nee in deiner Berufausbildung, hast du da Dinge gelernt, die jetzt für die Arbeit in der Lebenshilfe wichtig sind? IP: Genau ja. I: Oder auch für dein Privatleben, dein Leben im Wohnhaus. IP: Für mein Privatleben. Ja. I: Für beides? IP: Für beides ja.“ (IP A, I 2, 88-114). „Wenn ich das nicht gelernt hätte dann könnte ich jetzt nicht so gut kochen. [...] Ja weil ich koche für mich auch dann daheim.“ (IP B. I 2, 650, 659) Gleichzeitig wird eine Auswirkung der beruflichen Situation auf die Selbständigkeit durch finanzielle Aspekte wahrgenommen. Das Verdienen eines eigenen Gehaltes scheint dabei wesentlicher Faktor für ein möglichst selbständig geführtes Leben zu sein. „Dass ich mei eigenes, mei eigenes Geld verdien. Und das i machen kann, was i will mit meinem verdientem Lohn. Des is mir schon wichtig a.“ (IP A, I 2, 358-360) „Und das, ah und i wollt noch erwähnen, das heißt, mir ist wichtig, mir war einmal wichtig, dass i, dass i schon Geld verdienen hab, wenn i 18 bin. Das heißt, mit 18, dass i mit 18 scho Geld hab. Weil für

mi, i find das deppert, für mi, für mi ist das net, für mi ist das blöd wenn einer aus der Jugendzeit scho raus ist, wenn er scho erwachsen ist, volljährig ist, wenn er dann kei Geld hat.“ (IP C, I 1, 431-436) In Bezug auf die konkrete Arbeitstätigkeit wird die Bedeutung von Selbständigkeit an verschiedenen Aspekten festgemacht. Einerseits bedeutet hier Selbständigkeit selbständiges Arbeiten. „I: Mhm, und selbstständig arbeiten, was bedeutet das für sie? IP: Ah, is eher, najo wie sull i sogn, wie darf ich das verstehn, als Selbständiger, oder als Selbstständiger Unternehmer oder selbständig arbeiten überhaupt, a Tätigkeit mochen? I: Eher, eine Tätigkeit machen. IP: Jo, aso des, wo ich eingeteilt werd oder wos, dass i bestimmte Sochen selbst kann, jo... I: Mhm. IP: ...schon, jo I: Das heißt, dass sie die einzelnen Arbeitsschritte, die sie in ihrer Arbeit machen, dass sie das selber machen. IP: Jo, das i dais selbständig, jo, jo, jo. Also ich weiß, was ich zu tun habe, wos wichtig ist. So jo schon.“ (IP F, I 2, 39-58) „IP: Des hot me a Verantwortungsbewusstsein mehr, wie sull i sogn, jo so, die Firma hot Unterstützung a. I: Mhm, das ist ihnen wichtig, dass ihre Tätigkeiten in die Firma eingebunden sind? IP: Jo, jo, schon, jo, I: Und warum ist ihnen das wichtig? IP: Najo, wens Störungen gibt zum Beispiel, dass ma geistesgegenwärtig handelt, durch das Verholten des Orbeitnehmers, dass der do einschreitet, dass do der Betrieb, ah, reibungslos funktioniert, dass wann irgendwos steht oder irgendwos si verklemmt, oder wos, dass des wieder in Ordnung geht. I: Mhm, das heißt, versteh ich das richtig. Dass sie ein Interesse an dem ganzen Betrieb haben, dass das gut funktioniert? IP: Jo, na klor, jo sult ma afoch hobm, jo sult ma schon hobm, sogma ma sullt ja a die richtige Einstellung hobm, sogma so. I: Was ist die richtige Einstellung. IP: Najo, anfoch mitarbeiten, a bissal selbstständig sei, mitdenken, ah, hilfsbereit holt so quasi.“ (IP F, I 2, 62-85) Geprägt wird die Wahrnehmung eines selbständigen Arbeitens auch durch die selbständige Gestaltung der konkreten Arbeitssituation. „IP: Kellnerin. Du bist mit Leuten in Kontakt und bist unter Leuten und du kannst alles machen, was du willst. Nicht der Chef sagt das und das und das. Nur beim Arbeit einteilen muss er uns auch sagen wo wir sind. Aber dann kannst du alles alleine machen, abkassieren gehen von den Leuten und so Sachen.“ (IP B, I 1, 457-460) Dieses Verständnis von Selbständigkeit ist insofern gesteigert, als dass nur Arbeiten ohne Auftragserteilung ein selbständiges Arbeiten darstellt. „IP: Ja ich will gerne die Sachen selber gerne machen, ja das Betreuer zu mir kommt und sagt Katherina du bitte helf uns das will ich dann nicht. Das will ich dann ganz alleine draußen arbeiten und dann.“ (IP B, I 2, 857-859) Dieses Maß an Selbständigkeit wird allerdings nicht

als verwirklicht angesehen, sondern stellt vielmehr eine Forderung dar. *„Und fühlst du dich in der Arbeit denn jetzt auch unabhängig? IP: Nein, da sagen die Leute was wir machen sollen. Das gefällt mir nicht mehr wirklich. I: Warum nicht? IP: Ähm, da kannst du nicht selbstständig lernen, nicht selbstständig arbeiten. Das gefällt mir nicht so gut.“* (IP B, I 1, 512-520)

Selbständiges Arbeiten bedeutet also einerseits die Verwirklichung von Selbständigkeit in den einzelnen Arbeitsschritten, ohne für diese einen individuellen Bedarf an Unterstützung zu haben. Somit kann die weitestgehende Abwesenheit von Unterstützung am Arbeitsplatz einen Arbeitsplatz charakterisieren, der als durch Selbständigkeit geprägt wahrgenommen wird. Dies beeinflusst die Wahrnehmung der Arbeitssituation positiv. Unter einem anderen Aspekt wirkt sich Arbeit auch auf die allgemeine Selbständigkeit im finanziellen, alltäglichen und wohnlichen Bereich aus. In diesen Bereichen ermöglichen die Arbeitssituation und mit ihr verbundene Gegebenheiten sowie die durch die Arbeitstätigkeit erlernten Kompetenzen erst eine Realisierung von Selbständigkeit. Somit kann festgehalten werden, dass sowohl Selbständigkeit einen wesentlichen Einfluss auf die berufliche Situation, als auch die berufliche Situation einen wesentlichen Einfluss auf die Selbständigkeit hat. Selbständigkeit stellt damit in beiden Aspekten einen die Arbeitssituation bestimmenden Faktor dar, der sich in der Folge auf das gesamte Leben von Menschen mit Lernschwierigkeiten auswirken kann.

II. 7.4 Teilhabe

Aspekte von Teilhabe werden von den Interviewpartnern sowohl im Arbeitsleben als auch im Bezug auf das ganze Leben erlebt. Es werden zunächst die beruflichen Teilhabeerfahrungen und deren Wahrnehmung dargestellt. Im Anschluss erfolgt die Bedeutung der beruflichen Situation für die allgemeine Teilhabe an der Gesellschaft für Menschen mit Lernschwierigkeiten.

II. 7.4.1 Berufliche Teilhabeerfahrungen

Um Teilhabe am Berufsleben verwirklichen zu können, wird zunächst das Absolvieren einer Ausbildung und die dort stattfindende Qualifizierung als notwendig angesehen. *„Bin wie gesagt, bin nur Hilfsarbeiter, gelernt hab i nix.“* (IP F, I 1, 183-184) *„i hab ja eben die Berufsausbildung gemacht, dass i weiterkäm, weißt eh, im beruflichen Leben“* (IP A, I 1, 794f). Im konkreten beruflichen Leben werden Teilhabeerfahrungen

kaum näher umschrieben und wahrgenommen. Einerseits scheint ein berufliches Teilhabegefühl in der Arbeitssituation durch die Einbindung in einen Betrieb und der Hilfe für die dort stattfindende Produktion verwirklicht. *„IP: Des hot me a Verantwortungsbewusstsein mehr, wie sull i sogn, jo so, die Firma hot Unterstützung a. I: Mhm, das ist ihnen wichtig, dass ihre Tätigkeiten in die Firma eingebunden sind? IP: Jo, jo, schon, jo, I: Und warum ist ihnen das wichtig? IP: Najo, wenna Störungen gibt zum Beispiel, dass ma geistesgegenwärtig handelt, durch das Verhalten des Arbeitnehmers, dass der do einschreitet, dass do der Betrieb, ah, reibungslos funktioniert, dass wann irgendwas steht oder irgendwas si verklemmt, oder was, dass des wieder in Ordnung geht. I: Mhm, das heißt, versteh ich das richtig. Dass sie ein Interesse an dem ganzen Betrieb haben, dass das gut funktioniert? IP: Jo, na klor, jo sult ma afoch hobm, jo sult ma schon hobm, sogma ma sullt ja a die richtige Einstellung hobm, sogma so. I: Was ist die richtige Einstellung. IP: Najo, anfoch mitarbeiten, a bissal selbstständig sei, mitdenken, ah, hilfsbereit holt so quasi.“* (IP F, I 2, 62-85) *„IP: Mhm, also des, mhm. Hölfen dua, was i mia als Haustechnika eus autua. Hölfen tua. Draußen hölfen und so.“* (IP D, I 2 212f) *„Die Büro Leute, dei mias ma mochen, was dei hom wulln.“* (IP D, I 2, 958) Andererseits wird in Bezug auf eine berufliche Teilhabe die Zusammenarbeit von Menschen mit Lernschwierigkeiten und Menschen ohne Lernschwierigkeiten reflektiert. *„IP: Am Ball da ham ma mit Menschen mit Behinderung und ohne Behinderung gemeinsam gearbeitet. Am Ball, dass für uns auch das erste Mal mit Menschen mit ohne Behinderung mit uns gemeinsam gearbeitet haben, am Anfang waren die nicht sicher, wie die zu uns kommen sollen. Und so Sachen. Die haben sich so einen Anfang mit uns und sie müssen, dass die zu uns herkommen können und so Sachen“* (IP B, I 2, 527-532). Die Schwierigkeit der Arbeitssituation und damit der Gestaltung der beruflichen Teilhabe in einem Arbeitskontext von Menschen ohne Lernschwierigkeiten wird hier auf Seiten von Menschen ohne Lernschwierigkeiten ausgemacht. *„I: Und wie war das, gemeinsam zu arbeiten? IP: Mit Menschen ohne Behinderung? Angenehm, nicht so normale wie ich in einer Arbeit bin. Anders. I: Kannst du das beschreiben? Warum das anders war? IP: Ich hab auch, nein nicht wirklich. Es geht nicht schade. I: Und wenn du dir aussuchen könntest, würdest du immer lieber auch mit Menschen ohne Behinderung arbeiten oder ist dir das egal? Oder... IP: Mir is egal, jetzt im Moment gerade das mit Menschen, das mit ohne Behinderung.“* (IP B, I 2 536-545) An dieser Stelle wird die Zusammenarbeit mit Menschen ohne Lernschwierigkeiten zwar wahrgenommen und auch als anders

beschrieben, wie sich dieser Unterschied gestaltet, kann aber nicht benannt werden. Auch scheint es hier keine Präferenz hinsichtlich einer Arbeitssituation mit Menschen ohne Lernschwierigkeiten zu geben. Eine andere Interviewperson gibt allerdings an: „I: ...gefällt es dir gut, dass du hier in einer Firma arbeitest, die, weil es gibt ja auch Arbeitsplätze, Werkstätten zum Beispiel, wo nur Menschen mit Lernschwierigkeiten arbeiten, und dann gibts Arbeitsplätze wie hier, wo das sehr gemischt ist, also, wo man halt in einer richtigen Firma arbeitet. IP: Mhm, mehr wenn es bunt gemischt ist, mhm. Gfollt ma eigentlich ganz guat. Wenn is bunt gemischt hobl: Warum gefällt dir das gut? IP: Mhm I: Fällt dir was dazu ein? IP: Na net so guat. Na net so.“ (IP D, I 2, 1353-1367) Hier wird das Zusammenarbeiten von Menschen mit Lernschwierigkeiten mit Menschen ohne Lernschwierigkeiten ebenfalls positiv erlebt, insbesondere die dadurch entstehende Vielfalt wird positiv wahrgenommen und betont. Aber auch hier kann nicht gesagt werden, auf welche Weise sich diese Gestaltung der Arbeitssituation auswirkt, sie wird vielmehr durch eine allgemeine positive Wertung beschrieben. Konkrete berufliche Teilhabeerfahrungen beziehen sich somit zum einen auf die Einbindung in einen Betrieb und die damit verwirklichte Teilnahme und Mitwirkung insbesondere in Form von Hilfeleistungen am Betriebsleben. Zum anderen wird eine Zusammenarbeit von Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten beschrieben. Diese wird positiv wahrgenommen und von einem Interviewpartner auch präferiert, jedoch nicht nachdrücklich gefordert. Alle anderen Interviewpartner haben entweder keine Angaben zu Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Menschen ohne Lernschwierigkeiten gemacht bzw. sind diese gänzlich unreflektiert geblieben.

II. 7.4.2 Bedeutung der beruflichen Situation für die allgemeine Teilhabe an der Gesellschaft

Subjektiv wahrgenommene Bedeutung des Berufslebens für eine Teilhabe an der Gesellschaft scheint zunächst durch Normalität der Schul-, Ausbildungs- und Berufslaufbahn verwirklicht zu werden. In diesem Sinne wird gesellschaftliche Teilhabe als verwirklicht wahrgenommen, wenn der Lebenslauf durch Schulbesuch, Absolvierung einer Ausbildung und Ausüben einer Arbeitstätigkeit in einem Arbeitsverhältnis gestaltet wird. „IP: I bin, äh, i bin Vorschul gegangen, äh zuerst Vorschul, dann normale Volksschul bin i normal gegangen und ähm, Sonderschul bin i in Högmos gegangen, im Binzgau. I: Mmh. IP: Und dann, nach der Sonderschul bin i, hab, hab i a Ausbildung, a Berufsausbildung gemacht.“ (IP A, I 1, 41-48) „Dann bin ich einmal mit drei

oder vier in den Kindergarten gekommen. Und mit acht dann vom Kindergarten in die Volksschul. Nach der Volksschul bin ich dann an die Hauptschul gegangen. Nach der Hauptschul bin ich dann Polytechnikum in Graz gegangen. Des hab ich dann auch fertig gemacht, also wart einmal, 14, 15 Jahr alt glaub ich. Dann bin ich Arbeit suchen gegangen gleich einmal.“ (IP D, I 1, 6-11) „Ja, a normale, a Berufsausbildung hab i gemacht“ (IP A, I 1, 375) Insbesondere die Berufstätigkeit im Allgemeinen scheint ein Teilhabegefühl zu ermöglichen. „Und seitdem sind halt ein paar, die was ein Arbeitsplatz haben, selbständig. Können heraußen leben. Wie jeder andere Bürger halt auch, net?“ (IP F, I 1, 151f). „IP: Ah, najo, wie sull i sogn, es kehrt halt einfach dazu. Das ma a für die Allgemeinheit, net, das ma holt wie gsogt, wie is schon erwähnt hob, mitdenkt und andere unterstützt a und so, nha.“ (IP F, I 2, 90-92). Berufliche Teilhabe wird damit einerseits durch die faktische Innehabung eines Arbeitsplatzes im Sinn einer Normalität der Lebensgestaltung als Teilhabe an der Gesellschaft wahrgenommen. Andererseits wird Teilhabe im Berufsleben auch durch eine Arbeitstätigkeit erbrachte Hilfeleistung für die Allgemeinheit und ein somit verwirklichter Beitrag zur Gesellschaft wahrgenommen. „I: Mhm, das heißt, wenn du dir aussuchen könntest ob du arbeiten gehen willst oder nicht arbeiten gehn willst, wofür würdest du dich entscheiden? IP: Fürs normale Lebm. I: Mhm, das normale Leben heißt was? IP: Das normale Leben hast für mich, in Abkürzung, normale Leben heißt, so du bist in da rich, du bist in da richtigen Zukunft, du machst das Richtigste aus deem Leben, das heißt, das ´t ka faule Sau bist, oder so was.“ (IP C, I 2, 573-582). Auch führt das Erleben der eigenen Arbeitstätigkeit, in anderen Zusammenhängen und von anderen Personen ausgeübt, zu einem Teilhabegefühl. Denn durch die Wahrnehmung der Arbeitstätigkeit und deren Notwendigkeit wird auch die eigene Arbeitstätigkeit als eine im Arbeitskontext notwendige Handlung erlebt. Damit wird die Sinnhaftigkeit der Arbeitstätigkeit im gesellschaftlichen Kontext wahrgenommen. Dies führt über die wahrgenommene erbrachte Hilfeleistung in der beruflichen Situation zu einem verwirklichten Beitrag zur Gesellschaft. Die Person, die die folgende Aussage gemacht hat, ist selber in ihrer Arbeit mit Kunden tätig: „Welchen Libro kannst vergessen, da unten, wo Brot und Spiele ist, den Libro kannst vergessen, weil da kann man nur blöd durchschaun, da kann man net einmal fragen, wie das noch mal geheißen hat, da gibts kein Beratungsding. I find, a richtiger Libro ist, wenns auch PCs und a Beratung gibt, wenns net nur a Kassa gibt. Äh die gehen nirgends hin und sagen, bitte kann i was helfen, das tun die net. Da.“ (IP C, I 1, 278-283) Ebenso wie Arbeit als ein

normaler Bestandteil des Lebens angesehen wird, stellt Arbeit einen gesellschaftlichen Austauschprozess dar, bei dem Hilfeleistung gegen Entgelt erbracht wird. „I: Mhm, und warum ist ihnen das so wichtig, eine Arbeit zu haben? IP: Na, erstens weil ma holt existieren muas, ohne Geld gibts nix. Net. Jo, und zweitens, ah, jo, es kehrt dazua zum Leben.“ (IP F, I 2, 237-240) Durch die Einbindung in dieses System wird wiederum Teilhabe an der Gesellschaft durch die berufliche Situation verwirklicht. „IP: Auch wenn i Geld kriagat, trotzdem, weil wenn das wirklich so werat, ich, äh, nicht arbeitet sog ma tät, und ich hät Geld, dann, dann hert sich das aber an wie Ausnutzung. I: Mhm IP: Weil, mir des enorm wichtig is, das ma, das ma ok so Geld kriagt sondern sonder wenn ma auch Geld kriagt, wenn ma nix arbeit, solltet ma eigentlich an meiner Stell, sollt ma Geld kriagn wenn ma was jobhaft arbeite“ (IP C, I 2, 672-680).

Im Gegensatz zu den konkreten beruflichen Teilhabeerfahrungen scheinen die Auswirkungen der Arbeitssituation für die allgemeine Teilhabe an der Gesellschaft für Menschen mit Lernschwierigkeiten von großer Bedeutung zu sein. Im Wesentlichen drückt sich diese in der Normalität des Lebenslaufs und der damit einhergehenden Verwirklichung eines normalen Lebens, „wie jeder andere Bürger halt auch“ (IP F, I 1, 152) aus. Auch die Einbindung in gesellschaftliche Austauschprozesse hinsichtlich Leistung und Bezahlung, sowie das Bemerkens der Notwendigkeit der eigenen Arbeitstätigkeit in gesellschaftlichem Kontext sind wesentliche durch Berufstätigkeit verwirklichte Faktoren gesellschaftlicher Teilhabe.

Es scheint zusammenfassend, dass berufliche und allgemeine Teilhabeerfahrungen insbesondere durch das Innehaben eines Arbeitsplatzes verwirklicht sind. Die konkreten beruflichen Teilhabeerfahrungen, insbesondere die Zusammenarbeit mit Menschen ohne Lernschwierigkeiten scheinen dabei eine deutlich geringere Rolle als die durch das Eingebundensein in eine Arbeitssituation verwirklichte allgemeine Teilhabe an der Gesellschaft zu spielen. In diesem Sinne scheint berufliche Teilhabe für Menschen mit Lernschwierigkeiten sehr wichtig zu sein, wobei die wahrgenommene Teilhabe durch die faktische Teilhabe am Arbeitsleben besteht und nicht durch konkrete berufliche Teilhabeerfahrungen gekennzeichnet ist.

II. 7.5 Lebensqualität

Die Lebensqualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten wird durch verschiedene Aspekte und Lebenssituationen beeinflusst. Aufgrund der in der Diplomarbeit gewählten Fragestellung wird sich an dieser Stelle auf Wahrnehmungen der Lebensqualität, die in einem Zusammenhang mit der beruflichen Situation stehen, beschränkt.

II. 7.5.1 Beeinflussung der Lebensqualität durch die Arbeitssituation

Die Arbeitssituation beeinflusst die von Menschen mit Lernschwierigkeiten wahrgenommene Lebensqualität in vielerlei Weise. So wird das Finden eines Arbeitsplatzes beispielsweise als großes Glück empfunden. *„I bin auch sehr glücklich, dass wir a Arbeitsstelle gefunden haben.“* (IP A, I 1, 405). Dieses Glück über die Arbeitsstelle wirkt sich in der Folge auf die gesamte Lebensqualität aus. *„I: Und auch hier in die Lebenshilfe zu kommen, wie war das für dich? IP: Schee, scheenes Gefühl. I: Warum? IP: Ja. Weil i einfach viel glücklicher bin.“* (IP A, I 2, 413-419) Es scheint als beeinflusst das Vorhandensein einer Arbeitsstelle die wahrgenommene Lebensqualität und die Zufriedenheit mit dem eigenen Leben positiv. *„...bin zufrieden damit, ober jo, mirs is wichtig, mirs wichtig i hob a Orbeit“* (IP F, I 2, 233). *„...was ist was Gutes? IP: Wenn ich arbeiten gehe“* (IP B, I 2, 783-786) *„... aber das einzige am Leben ist, dass das Leben einfach so weitergeht, dass das so bleibt mit der Arbeit.“* (IP C, I 1 581f) Ebenso beeinflusst die Arbeitssituation die Lebensqualität, wenn diese nicht zufrieden stellend ist. *„Hab keine Lust mehr zu meiner Arbeit zu gehen, weil keine Laune, weil wirklich keine Lust mehr drinnen ist, das ist alles weg.“* (IP B, I 1, 462f) *„Und das war mir dann einmal viel zu viel, weil mir haben jeden Tag den ganzen Tag nur Luftmaschenhäkeln und so und dann hab i gesagt, nein, mi freut das nimmer. Und jetzte bin ich in die Tischlerei umgesiedelt und das ist jetzt voll klasse ist das.“* (IP G, I 1, 473-476) Auch die Gestaltung des Arbeitsplatzes und seine Anforderungen haben Auswirkungen auf die wahrgenommene Lebensqualität. *„I: Okay, warum bist du froh, dass es vorbei ist? IP: Ja, weil es anstrengend gewesen ist, für mi a bisserl. I: Was ist dort anstrengend gewesen? IP: Joa das Gehen, das, ähm, im Winter Schlosserei jetzt zum Gehen. I: Ja. IP: Das hab i net mögen. IP: Mit dem ganzen Putzzeug. Und das. I: Und wie hat es dir sonst dort gefallen? Die Arbeit zum Beispiel, die du gelernt hast, wie hat dir das gefallen IP: Sonst hats mir gut gefallen.“* (IP A, I 1, 312-321) Eine gelungene Passung von Anforderungen und individuellen Kompeten-

zen in der Arbeitssituation scheint die Lebensqualität dabei zu erhöhen. „Ja schon a weils einfach ned anstrengend is, weils einfach scheen gemütlich arbeiten kannst“ (IP A, I 2, 642f). Indirekt hat die Arbeitssituation durch die Möglichkeit der Knüpfung sozialer Kontakte und Partnerschaften Einfluss auf die Lebensqualität. „I: Und bist du dort zufrieden, wo du jetzt bist, im beruflichen Leben? IP: Ja. I: Mmh IP: Sehr zufrieden. I: Kannst du mir sagen, warum du da sehr zufrieden bist IP: Weil der Christian da ist, weil ich ihn kennen gelernt hab.“ (IP A, I 1, 798-808) „I: Kannst du das an was festmachen, warum du hier glücklicher bist? IP: Weil i nema die ganze Zeit nur die gleichn Leut siach. Meine Eltern, des is auf die Dauer a fad, kümmt ma vor. Meine Geschwister.“ (IP A, I 2, 421-424) „Hab dort auch Freunde gehabt, mit den was ich reden hab können und so. Irgendwie lustig wars dorten“ (IP E, I 1, 65f). „IP: Und in Schwarzach geht es mir auch sehr gut. I: Warum, kannst du mir davon was erzählen? IP: Weil da hab ich sehr viele Freunde“ (IP G, I 1, 337-341). In diesem Sinne und unter dem Aspekt der Selbständigkeit trägt auch die mit Hilfe der Arbeitssituation realisierte Wohnsituation zu einer Steigerung der Lebensqualität bei. „Ah, najo, verändert, wie sull i sogn? Wie gsogt wir woren zerst im Heim, ah, hom natürlich weniger Geld zum Beispül kobt, ober wir hom uns a Kost und Quartier khobt also dais is sie ausgonngen, nja. Jetzt hom a holt mehr Göld weil ma heraust san, as wi, wie sull i sogn, mir san in die Öffentliche Gesellschaft integriert worden, wir hom mehr Freiheit, aso des hot sich schon geändert, positiv. Des wor mir eigentlich a wichtig weil i wor jo lebenslong in an Heim, nja. Und jo, es is do wos anderes wenn ma heraust is, ma kau duan und losn wos ma wüll, so quasi, ah, ansunst muas ma jo zu ana bestimmten Zeit immer daham sein, nja.“ (IP F, I 2, 139-146). Wie bereits angemerkt, sind berufliche Situation und Wohnsituation von Menschen mit Lernschwierigkeiten häufig von der gleichen Institution geprägt. In diesem Sinne lassen sich auch der dargestellte Zusammenhang und die gegenseitige Beeinflussung zwischen Arbeits- und Wohnsituation nachvollziehen. „I: Mmh. Und gibt es noch andere Dinge, weswegen du mit deiner Arbeitssituation zufrieden bist? IP: Weil i net, weil i net immer jeden Tag heimfahren muss, um viere“ (IP A, I 1, 812-815). In diesen Sinn scheint die mit Hilfe der Institution verwirklichte Wohnsituation großen Einfluss auf die wahrgenommene Lebensqualität zu haben und im Zusammenhang mit der beruflichen Situation betrachtet zu werden.

Die Arbeitssituation hat in diesem Sinne starke Auswirkungen auf die wahrgenom-

mene Lebensqualität. Diese drücken sich sowohl über das Empfinden von Glück über das Innehaben einer Arbeitsstelle als auch durch die positive Auswirkung des Vorhandenseins einer Arbeitsstelle auf die allgemeine Zufriedenheit mit dem Leben aus. Ebenso wirken sich die erst durch die Arbeitssituation realisierten Möglichkeiten zu sozialen Kontakten, Freundschaften und Partnerschaften sowie eine veränderte Wohnsituation positiv auf die wahrgenommene Lebensqualität aus. Auch hier kann die berufliche Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten als ein prägender Faktor des gesamten Lebens und der in diesem realisierten wahrgenommenen Lebensqualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten ausgemacht werden.

II. 7.6 Bezug auf die Forschungsfrage der Diplomarbeit

Im Hinblick auf die Hauptforschungsfrage der Diplomarbeit „Welcher Zusammenhang besteht zwischen beruflichen Teilhabeerfahrungen und wahrgenommener Lebensqualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Österreich?“ lässt sich festhalten, dass ein Zusammenhang zwischen beruflichen Teilhabeerfahrungen und der wahrgenommenen Lebensqualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Österreich besteht. Für die Charakterisierung dieses Zusammenhangs scheint die Reflexion der beiden differenzierenden Forschungsfragen der Diplomarbeit für geeignet: „Wie werden die in der Arbeitswelt gemachten oder nicht gemachten Teilhabeerfahrungen von den beschäftigten Menschen mit Lernschwierigkeiten erlebt?“ sowie „Wie wirken sich Arbeitswelt und Teilhabeerfahrungen auf die wahrgenommene Lebensqualität aus?“ Grundsätzlich werden berufliche Teilhabeerfahrungen von den in der Diplomarbeit befragten Menschen mit Lernschwierigkeiten hauptsächlich durch die faktische Innehabung eines Arbeitsplatzes erlebt. Teilhabe wird dadurch verwirklicht, dass mit der Ausübung einer Arbeitstätigkeit ein normales Leben, wie das jeden anderen Bürgers auch, gestaltet wird. Insbesondere in diesem Sinne wird die Ausübung einer Arbeitstätigkeit als Teilhabe an der Gesellschaft erfahren. Auch die Einbindung in einen Betrieb und die mit der Arbeitstätigkeit getätigte Hilfeleistung sowie die Verwirklichung eines allgemeinen Beitrags zur Gesellschaft durch die Arbeitstätigkeit wird als Teilhabe erlebt. Allgemeiner gesellschaftlicher Teilhabe kommt dabei für Menschen mit Lernschwierigkeiten wesentlich mehr Bedeutung zu, als differenzierten beruflichen Teilhabeerfahrungen. Berufliche Teilhabe scheint von Menschen mit Lernschwierigkeiten als gegeben angesehen zu werden, wenn eine Arbeitstätigkeit ausgeübt wird. Wo und an welchem Arbeitsmarkt sich der individuelle Arbeitsplatz

befindet, scheint unwesentlich zu sein. Auch die gemeinsame Arbeit mit Menschen ohne Lernschwierigkeiten wird zwar positiv wahrgenommen, aber nicht ausdrücklich gefordert.

Die wahrgenommene Lebensqualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten wird durch die beruflichen Teilhabeerfahrungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten beeinflusst. Berufliche Teilhabe wird hier mit dem dargestellten Erleben und Verständnis von Menschen mit Lernschwierigkeiten als das Innehaben eines Arbeitsplatzes verstanden. Wahrgenommene Lebensqualität wird zunächst durch das Vorhandensein einer Arbeitsstelle und einer damit einhergehenden positiven Auswirkung auf die Zufriedenheit des gesamten Lebens gesteigert. Insbesondere die durch Arbeitstätigkeit verwirklichte Aspekte von ausgeübter Aktivität und Abwechslung, verwirklichte Selbständigkeit sowie die Möglichkeit und das Vorhandensein sozialer Kontakte wirken sich positiv auf die wahrgenommene Lebensqualität aus. Allerdings kann sich insbesondere die Gestaltung des Arbeitsplatzes, wenn diese nicht den körperlichen Fähigkeiten entspricht, auch negativ auf die wahrgenommene Lebensqualität auswirken. Ebenso sind Unzufriedenheit mit der Arbeitstätigkeit und eine durch Stress, Zeitmangel und Leistungsdruck geprägte Arbeitssituation negative Einflussfaktoren für die wahrgenommene Lebensqualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten.

Damit lässt sich festhalten, dass berufliche Teilhabeerfahrungen sich insbesondere durch das Innehaben eines Arbeitsplatzes und dessen konkrete Gestaltung auf die wahrgenommene Lebensqualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten auswirken und nicht die Frage nach der beruflichen Teilhabe an welchem Arbeitsmarkt. Die Beantwortung der Forschungsfrage der Diplomarbeit lässt somit folgendermaßen festhalten: Die Bedeutung von beruflichen Teilhabeerfahrungen kann in einer Ausübung von Arbeitstätigkeit allgemein ausgemacht werden. Diese Auswirkungen einer Ausübung von Arbeitstätigkeit und die in der Arbeitssituation gegebenen Bedingungen beeinflussen wiederum die wahrgenommene Lebensqualität. Die Art und Weise des Einflusses von Arbeitstätigkeit und Arbeitsbedingungen kann positiv oder negativ erfolgen, es überwiegt aber weitestgehend ein positiver Einfluss der individuellen Arbeitssituation auf die wahrgenommene Lebensqualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Ein negativer Einfluss erfolgt nur da, wo Arbeitsanforderungen und individuelle Fähigkeiten nicht übereinstimmen.

II. 7.7 Diskussion der Ergebnisse

Eine Diskussion der Ergebnisse der Diplomarbeit wird zum einen innerhalb der Ergebnisse der Diplomarbeit durchgeführt und zum anderen durch die Heranziehung des theoretischen Teils der Diplomarbeit.

II. 7.7.1 Diskussion der Ergebnisse in Bezug auf die Untersuchung der Diplomarbeit

Die Auswertung der Diplomarbeit ergibt, dass ein Zusammenhang zwischen beruflichen Teilhabeerfahrungen und der wahrgenommenen Lebensqualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten besteht. Dieser drückt sich insbesondere in dem positiven Einfluss das Innehaben eines Arbeitsplatzes und der Ausübung einer Arbeitstätigkeit durch die somit verwirklichte Aktivität, Abwechslung, Selbständigkeit und die Herstellung sozialer Kontakte auf die wahrgenommene Lebensqualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten aus. Berufliche Teilhabeerfahrungen beeinflussen die wahrgenommene Lebensqualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten also grundsätzlich positiv. Die im weitesten Sinne nicht ausreichend realisierte Passung von Arbeitsanforderungen und individuellen Fähigkeiten in der allgemeinen oder konkreten Arbeitssituation wirkt sich dagegen negativ auf die wahrgenommene Lebensqualität aus. Wie bereits dargestellt wurde, haben insbesondere die Gestaltung des individuellen Arbeitsplatzes und die wahrgenommene Bedeutung von Arbeit Auswirkungen auf die wahrgenommene Lebensqualität. Dieser Zusammenhang von beruflichen Teilhabeerfahrungen und der wahrgenommenen Lebensqualität scheint die subjektive Wahrnehmung und Erfahrung aller Interviewpartner der Diplomarbeit unter Berücksichtigung einer unterschiedlichen Gewichtung der einzelnen Aspekte stimmig wiederzugeben. Allerdings arbeiten die Interviewpartner der Diplomarbeit hauptsächlich in verschiedenen Formen von Werkstätten für behinderte Menschen oder in Förderstätten. Nur einer der Interviewpartner ist am ersten Arbeitsmarkt tätig. Aus diesem Grund könnten bei der hauptsächlichlichen Befragung von Menschen mit Lernschwierigkeiten, die am ersten Arbeitsmarkt tätig sind, andere Ergebnisse entstehen. Die Beantwortung der Forschungsfragen der Diplomarbeit muss an dieser Stelle also auf Menschen mit Lernschwierigkeiten, die derzeit in Werkstätten für behinderte Menschen arbeiten, beschränkt bleiben.

II. 7.7.2 Diskussion der Ergebnisse in Bezug auf den theoretischen Teil der Diplomarbeit

Die Ergebnisse der Diplomarbeit werden in den drei folgenden Abschnitten differenziert im Hinblick auf die einzelnen theoretischen Teile der Diplomarbeit: Teilhabe, Arbeit und Lebensqualität diskutiert. Dabei erfolgt die Diskussion der Ergebnisse weder durch eine Bestätigung noch durch eine Widerlegung der einzelnen theoretischen Teile. Vielmehr werden Ergebnisse und theoretische Darstellung dort aufeinander bezogen, wo es sinnvoll erscheint.

II. 7.7.2.1 Teilhabe⁸⁷

Das mit Hilfe der Interviewaussagen erarbeitete Verständnis von Teilhabe bleibt relativ undifferenziert. Es bezieht sich dabei insbesondere auf die Verwirklichung einer Normalität des Lebenslaufes als auch auf einen Beitrag zur Gesellschaft durch die geleistete Arbeitstätigkeit. Aspekte der Teilnahme und Mitwirkung an gesellschaftlichen Prozessen werden in den angegebenen Bedeutungen von Teilhabe weitestgehend ausgespart bzw. eher auf die Verwirklichung von Selbständigkeit im individuellen Lebensbereich bezogen. Angegeben wird ein Einfluss körperlicher Fähigkeiten auf die Teilhabe an der Gesellschaft von einer Interviewpartnerin, die auch eine Körperbehinderung hat: *„I: Mmh. Und würdest du manchmal gerne mehr Kontakt haben zu Menschen in Schwarzach? IP: Joa. Möcht i schon haben. I: Und warum glaubst du hast du nicht soviel Kontakt zu den Menschen in Schwarzach? IP: Vielleicht weil i net so viel, äh, nicht so viel herumkomm in Schwarzach.“* (IP A, I 1, 623-631) In diesem Sinne wird das dreidimensionale Konzept von Behinderung als bio-psycho-soziales Modell mit dessen Dimensionen von Körperfunktionen und –strukturen sowie Aktivitäten und Partizipation bestätigt und die Auswirkungen von Körperfunktionen auf die gesellschaftliche Partizipation erlebt.

II. 7.7.2.2 Arbeit⁸⁸

Die im theoretischen Teil dargestellten Bedeutungen und Funktionen von Arbeit lassen sich teilweise auch in den Aussagen der Interviewpartner wieder finden. Insbesondere die strukturierende Wirkung von Arbeit für den Alltag, die Ausübung von Aktivität und die Ermöglichung sozialer Kontakte sind hier zu nennen. Arbeit wirkt sich in diesem Sinn als identitätsstiftend aus, wodurch das Leben eines normalen Bürgers

⁸⁷ vgl. Kap. 2.2

⁸⁸ vgl. Kap. 2.3

verwirklicht wird. Auch die dargestellte Verteilung von Menschen mit Lernschwierigkeiten am Arbeitsmarkt lässt sich in der Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe wiedergeben, obwohl diese nicht nach Gesichtspunkten der derzeitigen Arbeitssituation ausgewählt wurde. Dabei ist Arbeit für Menschen mit Lernschwierigkeiten auch in den Ergebnissen der Diplomarbeit hauptsächlich durch die Ausübung einer Arbeitstätigkeit charakterisiert. Diese hat allerdings eine wesentliche Bedeutung für die Verwirklichung von Teilhabe. Berufliche Teilhabe im hier dargestellten Verständnis von Menschen mit Lernschwierigkeiten kann also als allgemeine Teilhabe am Berufsleben und deren wesentliche Bedeutung für die Verwirklichung von Teilhabe an der Gesellschaft dargestellt werden. Somit wird auch von den Untersuchungsteilnehmern die im theoretischen Teil dargestellte Bedeutung von Arbeit für die allgemeine Teilhabe an der Gesellschaft erfahren. Als unwesentlich wird dagegen die Bedeutung einer Arbeitstätigkeit am ersten Arbeitsmarkt und als relativ unwesentlich die Zusammenarbeit mit Menschen ohne Lernschwierigkeiten dargestellt. Die Bedeutung der individuellen Gestaltung des Arbeitsplatzes bleibt dagegen im theoretischen Teil der Diplomarbeit unerwähnt.

II. 7.7.2.3 Wahrgenommene Lebensqualität⁸⁹

Eine Beeinflussung der wahrgenommenen Lebensqualität wird von den Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Untersuchung der Diplomarbeit in allen genannten Lebensbereichen ausgemacht. Aufgrund der Fragestellung der Diplomarbeit wird hier auf Aspekte beschränkt, die mit der beruflichen Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Zusammenhang stehen.

Es zeigt sich, dass in beruflichen Situationen wahrgenommene Aspekte der Lebensqualität sich wesentlich auch auf die allgemeine wahrgenommene Lebensqualität und Zufriedenheit auswirken. Insbesondere die subjektive Wahrnehmung der objektiv gegebenen Bedingungen der Arbeit als auch das Vorhandensein und die Qualität zwischenmenschlicher Kontakte und Interaktionen scheinen die wahrgenommene Lebensqualität in der beruflichen Situation am nachdrücklichsten zu beeinflussen. Gleichzeitig führt das bloße Vorhandensein eines Arbeitsplatzes zu einer Steigerung der Zufriedenheit mit dem allgemeinen Leben. Ebenso nimmt eine in und durch die Arbeitssituation verwirklichte Selbständigkeit maßgeblich Einfluss auf die wahrgenommene Lebensqualität, wobei die Güte der Lebensqualität mit dem Maß der ver-

⁸⁹ vgl. Kap. 2.4

wirklichen Selbständigkeit steigt. In Bezug auf das Lebensqualitätsmodell von Felce und Perry in Kombination mit dem Modell der wahrgenommenen Lebensqualität nach Glatzer und Zapf werden also sowohl Glück als auch Zufriedenheit, aber auch Schwierigkeiten in der beruflichen Situation wahrgenommen. Positive Aspekte einer wahrgenommenen Lebensqualität in der beruflichen Situation stellen insbesondere zwischenmenschliche Interaktionen, Aktivität und Selbständigkeit dar, negative Aspekte sind vor allem durch Stress und Überforderung genannt. Der Einfluss der persönlichen Werte auf die Lebensqualität kann in diesem Zusammenhang durch die Wahrnehmung einer Verwirklichung eines normalen Lebenslaufes mit Hilfe der Innehabung einer Arbeitsstelle charakterisiert werden. Persönlicher Wert stellt hier das angestrebte normale Leben dar, welches unter anderem durch die Ausübung einer Arbeitstätigkeit als verwirklicht angesehen wird.

II. 7.8 Praxisleitende Konsequenzen

An dieser Stelle werden die in der Diplomarbeit gewonnenen Erkenntnisse zur beruflichen Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten im Hinblick auf ihre praxisleitenden Konsequenzen diskutiert. Wesentliche Bedeutung hat hier die Wahrnehmung beruflicher Teilhabeerfahrungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Diese scheinen insbesondere durch eine Teilnahme am Arbeitsleben als verwirklicht erlebt zu werden, unabhängig davon, wo sich dieser Arbeitsplatz befindet. Daher scheint es sinnvoll, zunächst deren allgemeine Teilhabe am beruflichen Leben im Sinne der Ausübung einer Arbeitstätigkeit an einem individuellen Arbeitsplatz in den Blick zu nehmen. In der Folge werden die strukturelle Gestaltung dieses Arbeitsplatzes, die dort realisierten zwischenmenschlichen Interaktionen und Kommunikationen, die stattfindende Verwirklichung und Unterstützung von Selbständigkeit, die gegebenen Anforderungen und Bedingungen der Arbeitstätigkeit und deren Anpassung an die individuellen Fähigkeiten und Vorlieben sowie der mit der Arbeitstätigkeit geleistete Anspruch auf Entgelt und dessen Höhe für eine positive Wahrnehmung der beruflichen Situation sowie eine positive Steigerung der wahrgenommenen Lebensqualität als maßgebliche Faktoren deutlich. All die genannten Faktoren haben Einfluss auf eine Wahrnehmung der Arbeitssituation von Menschen mit Lernschwierigkeiten und beeinflussen deren allgemein wahrgenommene Lebensqualität. In diesem Sinne ist es wünschenswert, wenn berufliche Situationen von Menschen mit Lernschwierigkeiten zunächst auf die tatsächliche Realisierung der genannten positiven Faktoren un-

tersucht werden. Die Umsetzung der Gewährleistung der dargelegten Faktoren für eine positive Wahrnehmung der Arbeitssituation von Menschen mit Lernschwierigkeiten würde eine wesentliche Verbesserung der beruflichen Situationen von Menschen mit Lernschwierigkeiten darstellen. In diesem Sinne sind die Bemühungen der Heilpädagogik und der beruflichen Rehabilitation eher auf die Gestaltung des individuellen Arbeitsplatzes und einer dort stattfindenden Realisierung der von Menschen mit Lernschwierigkeiten als positiv wahrgenommenen beruflichen Situation zu lenken. Grundsätzlich sollte dabei zunächst die Vermittlung eines Arbeitsplatzes überhaupt im Vordergrund stehen. In der Folge spielt die Gestaltung des Arbeitsplatzes und dessen subjektiv positive Wahrnehmung durch den individuellen Arbeitnehmer die tragende Rolle für Ansätze heilpädagogischen Handelns. Die Reihenfolge der Schritte zur Verwirklichung eines zufrieden stellenden beruflichen Lebens von Menschen mit Lernschwierigkeiten und dessen Auswirkung auf die wahrgenommene Lebensqualität lautet daher, zunächst die Innehabung eines Arbeitsplatzes zu gewährleisten und diesen dann an dargestellte allgemeine Bedürfnisse von Menschen mit Lernschwierigkeit in ihrer beruflichen Situation, wie insbesondere Aktivität, soziale Kontakte und Selbständigkeit, sowie an individuelle Bedürfnisse von Menschen mit Lernschwierigkeiten, insbesondere die Passung individueller Arbeitsanforderungen und persönlicher Kompetenzen anzugleichen.

8. Fazit

Die berufliche Situation hat wie im Laufe der Diplomarbeit dargestellt wesentliche Bedeutung im Leben von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Wie schon in der theoretischen Ausarbeitung der Funktionen und Bedeutungen von Arbeit, der Teilhabe am Arbeitsleben und der allgemeinen Teilhabe festgehalten, scheinen auch Menschen mit Lernschwierigkeiten Arbeit als ein Lebenslauf prägendes Moment zu erleben. Die Bedeutung der Ausübung einer Arbeitstätigkeit wird von den in der Diplomarbeit befragten Menschen mit Lernschwierigkeiten insbesondere an der durch sie verwirklichten Aktivität, der strukturellen Gestaltung des Alltags, der Entwicklung sozialer Kontakte, der erlebten Abwechslung, an der Ermöglichung und Förderung von Selbständigkeit und insgesamt an der Realisierung eines als normal empfundenen Lebenslaufs festgemacht. Eine Zufriedenheit mit der individuellen beruflichen Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten scheint wesentlich eher durch die spezifische Gestaltung des Arbeitsplatzes bestimmt zu sein als durch die Frage, an welchem Arbeitsmarkt sich dieser Platz befindet. In diesem Sinn wird auch eine empfundene Teilhabe am Arbeitsleben ausschließlich an der faktischen Innehabung einer Arbeitsstelle festgemacht.

Im Anschluss an diese Erkenntnisse wird festgestellt, dass auch die wahrgenommene Lebensqualität durch die Ausübung einer Arbeitstätigkeit und der ihr impliziten Funktionen einerseits, sowie durch die wahrgenommene Realisierung eines normalen Lebenslaufs und einer somit verwirklichten Teilhabe an der Gesellschaft andererseits gesteigert wird. Es besteht also ein Zusammenhang zwischen beruflichen Teilhabeerfahrungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten und deren wahrgenommener Lebensqualität. Insbesondere die Gestaltung des individuellen Arbeitsplatzes und der dort realisierten Passung von Anforderungen und Fähigkeiten ist ausschlaggebend für eine positive oder negative Auswirkung der beruflichen Teilhabeerfahrungen auf die wahrgenommene Lebensqualität.

Abschließend lassen sich daher berufliche Teilhabeerfahrungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten auch in deren subjektiver Wahrnehmung als wesentlichen Bestandteil des individuellen Lebenslaufs bezeichnen, die bei einer die individuellen Fähigkeiten und Interessen berücksichtigenden Gestaltung des Arbeitsplatzes einen positiven Einfluss auf die wahrgenommene Lebensqualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten haben.

8.1 Ausblick

Wie bereits in der Diskussion der Ergebnisse der Diplomarbeit angemerkt, beziehen sich diese Erkenntnisse aufgrund des Forschungsrahmens der Diplomarbeit annähernd ausschließlich auf Menschen mit Lernschwierigkeiten, die nicht am ersten Arbeitsmarkt tätig sind. Daher könnte es im Anschluss an diese Diplomarbeit von Interesse sein, die beruflichen Teilhabeerfahrungen sowie deren subjektive Bedeutung als auch deren Einfluss auf die wahrgenommene Lebensqualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu untersuchen, die am ersten Arbeitsmarkt tätig sind. Erst die in der Folge gewonnenen Erkenntnisse und ein Vergleich bzw. eine Knüpfung von Zusammenhängen der in beiden Arbeiten erhaltenen Ergebnisse, können Rückschlüsse auf differenziertere berufliche Teilhabeerfahrungen, insbesondere im Hinblick auf die Frage nach welchem Arbeitsmarkt, erlauben.

Ebenso können weitere genauere Untersuchung der objektiven Lebensbedingungen, insbesondere der Arbeitsbedingungen und deren Zusammenhang mit der wahrgenommenen Lebensqualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der beruflichen Situation von heilpädagogischem Interesse sein. Die Ergebnisse der Diplomarbeit zeigen, dass sich die Gestaltung des Arbeitsplatzes wesentlich auf die allgemeine Zufriedenheit mit der Arbeitssituation auswirkt. Eine Fokussierung auf den Zusammenhang objektiver Bedingungen und subjektiver Wahrnehmung bzw. Auswirkung auf die wahrgenommene Lebensqualität könnte diesen Zusammenhang weiter differenzieren und detailliertere bestimmende Faktoren der Arbeitsbedingungen auf die wahrgenommene Lebensqualität ausmachen.

Im Hinblick auf praxisleitende Konsequenzen der Ergebnisse der Diplomarbeit lässt sich ein Ausblick dahin gehend formulieren, zukünftig den Interessen, Bedeutungen und Wertungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten mehr Aufmerksamkeit und Berücksichtigung zu schenken, insbesondere in der Gestaltung individueller Lebenssituationen. Wie sich gezeigt hat, sind Menschen mit Lernschwierigkeiten sehr gut in der Lage, ihre eigene Situation wahrzunehmen, einzuschätzen und zu formulieren. Ebenso werden Bedeutungen bestimmter Lebenssituationen und Umstände reflektiert benannt. Aus diesem Grund ist es sowohl in der zukünftigen wissenschaftlichen Forschung als auch in der zukünftigen Praxis wichtig, diesen Einschätzungen Bedeutung und Umsetzung zukommen zu lassen. Erst durch diese Umstände können Lebenssituationen für Menschen mit Lernschwierigkeiten zufrieden stellend gestaltet werden.

9. Literaturverzeichnis

Barlsen, Jörg; Hohmeier, Jürgen (Hrsg.): Neue berufliche Chancen für Menschen mit Behinderung. Unterstützte Beschäftigung im System der beruflichen Rehabilitation. Verlag Selbstbestimmtes Leben: Düsseldorf 2001

Barthelheimer, Peter: Politik der Teilhabe. Ein soziologischer Beipackzettel. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Projekt gesellschaftliche Integration. Fachforum Analysen und Kommentare, Arbeitspapier Nr.1, Berlin 2007
URL: http://www.fes.de/integration/pdf/arbeitspapier_1_07.pdf (15.07.2009)

Beck, Iris: Lebensqualität. In: Antor, Georg; Bleidick, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Kohlhammer Verlag: Stuttgart 2001, 337-340

Beck, Iris: Teilhabe gestalten – Bedeutung und Dimension der Umsetzung. In: Verband der Blinden- und Sehbehindertenpädagogen und Pädagoginnen e. V. (Hrsg.): Teilhabe gestalten. Kongressbericht. XXXIV. Kongress vom 14.-18. Juli 2008 in Hannover. Edition Bentheim: Würzburg 2009, 209-217 (Ergänzungsband)

Beck; Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main 2003

Bieker, Rudolf: Zu diesem Buch. In: Bieker, Rudolf (Hrsg.): Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart 2005a, 7-10

Bieker, Rudolf: Individuelle Funktionen und Potentiale der Arbeitsintegration. In: Bieker, Rudolf (Hrsg.): Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart 2005b, 12-24

Bieker, Rudolf (Hrsg.): Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart 2005c

Bieker, Rudolf: Arbeit. In: Theunissen, Georg; Kulig, Wofram; Schirbort, Kerstin (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart 2007, 28f

Biermann, Horst: Pädagogik der beruflichen Rehabilitation. Eine Einführung. Kohlhammer Verlag: Stuttgart 2008

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

Booth, Tim; Booth, Wendy: Sounds of Silence: narrative research with inarticulate subjects. In: Disability and Society 11, 1996/1, 55-69

Buchner, Tobias: Das qualitative Interview mit Menschen mit so genannter geistiger Behinderung – Ethische, methodologische und praktische Aspekte. In: Biewer, Gottfried; Luciak, Mikael; Schwinge, Mirella (Hrsg.): Begegnung und Differenz: Men-

schen – Länner – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Julius Klinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn 2008, 516-528

Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz.

URL:http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2005_I_82/BGBLA_2005_I_82.html (01.06.2009)

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz in Zusammenarbeit mit allen Bundesministerien (Hrsg.): Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderungen in Österreich 2008. Eigenverlag: Wien 2009

URL:http://www.bmsk.gv.at/cms/site/attachments/9/5/7/CH0092/CMS1237382655079/behindertenbericht_09-03-17.pdf (01.06.2009)

Charmaz, Kathy: Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis. Sage Publications: London, Thousand Oaks, New Delhi 2006

Cloerkes, Günther; Kastl, Jörg Michael: Leben und Arbeiten unter erschwerten Bedingungen. Menschen mit Behinderungen im Netzwerk der Institutionen. Universitätsverlag Winter: Heidelberg 2007

Dederich, Markus: Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies. Transskript Verlag: Bielefeld 2007

Dick, Bob: Participative processes. Online 1997.

URL: <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/partproc.html> (04.07.2009)

Dortmunder Erklärung vom 20.09.2003. In: Wacker, Elisabeth; Bosse, Ingo; Dittrich, Thorsten u.a. (Hrsg.): Teilhabe. Wir wollen mehr als nur dabei sein. Lebenshilfe-Verlag: Marburg 2005, 9f

Doose, Stefan: 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, 2007 (2. Auflage)

Dudenredaktion (Hrsg.): Das Fremdwörterbuch. Dudenverlag: Mannheim, Leipzig, Wien u.a. 2001 (7. Auflage)

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

Felce, David; Perry, Jonathan: Quality of life: the scope of the term and its breadth of measurement. In: Brown, Roy I. (Hrsg.): Quality of Life for people with Disabilities. Models, Research and Practise. Stanley Thornes: Cheltenham 1997 (2. Auflage), 56-71

Flick, Uwe: Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Keupp, Heiner u.a. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grund-

lagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Psychologie Verlags Union: Weinheim 1995 (2. Auflage), 147-173

Fliege, Petra: Partizipative Forschungsmethoden und ihre konkrete Umsetzung. In: Hermes, Gisela; Köbsell, Swantje (Hrsg.): Disability Studies in Deutschland – Behinderung neu denken! Dokumentation der Sommeruni 2003. Bifos e.V., Kassel 2003, 200-204

Fornefeld, Barbara: Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. Ernst Reinhard Verlag: München, Basel 2000

Friebertshäuser, Barbara: Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa-Verlag: Weinheim, München 1997, 371-395

Friedrich, Jochen: Orientierung im Entscheidungsprozess: Menschen mit geistiger Behinderung und der allgemeine Arbeitsmarkt. Eine qualitative Studie zum Entscheidungsverhalten im Übergang von der WfbM auf den allgemeinen Arbeitsmarkt. Verlag Dr. Kovac: Hamburg 2006

Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred: Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. WUV-Universitätsverlag: Wien 2003

Geiling, Ute: Lernbehinderung. In: Theunissen, Georg; Kulig, Wofram; Schirbort, Kerstin (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart 2007, 210f

Giddens, Anthony: Soziologie. Hrsg.: Fleck, Christian; Zilian, Hans Georg. Übersetzung: Zilian, Hans Georg. Nausner und Nausner: Graz, Wien 1999 (2. Auflage)

Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L.: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Übersetzung: Paul, Axel T.; Kaufmann Stefan. Verlag Hans Huber: Bern, Göttingen, Toronto u.a. 1998

Glatzer, Wolfgang: Lebenszufriedenheit und alternative Maße subjektiven Wohlbefindens. In: Glatzer, Wolfgang; Zapf, Wolfgang (Hrsg.): Lebensqualität in der Bundesrepublik. Objektive Lebensbedingungen und subjektives Wohlbefinden. Campus Verlag: Frankfurt am Main 1984, 177-191

Glatzer, Wolfgang; Zapf, Wolfgang: Lebensqualität in der Bundesrepublik. In: Glatzer, Wolfgang; Zapf, Wolfgang (Hrsg.): Lebensqualität in der Bundesrepublik. Objektive Lebensbedingungen und subjektives Wohlbefinden. Campus Verlag: Frankfurt am Main 1984, 391-401

Glatzer, Wolfgang: Lebensqualität und subjektives Wohlbefinden. Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Untersuchungen. In: Bellebaum, Alfred (Hrsg.): Glück und Zufriedenheit. Ein Symposium. Westdeutscher Verlag: Opladen 1992, 49-85

Grint, Keith: The Sociology of Work. An Introduction. Polity Press: Cambridge 1991

Gromann, Petra: Nutzerkontrolle – ein wichtiger Bestandteil von Qualitätssicherung. In: Geistige Behinderung 1996/1, 211-222

Hagen, Jutta: Ansprüche an und von Menschen mit einer geistigen oder mehrfachen Behinderung in Tagesstätten. Aspekte der Begründung und Anwendung lebensweltorientierter pädagogischer Förderung. Lebenshilfe-Verlag: Marburg 2001

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

Hegselmann, Rainer; Merkel, Reinhard (Hrsg.): Zur Debatte über Euthanasie. Beiträge und Stellungnahmen. Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main 1991

Hermanns, Harry: Narratives Interview. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Keupp, Heiner u.a. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Psychologie Verlags Union: Weinheim 1995 (2. Auflage), 182-185

Hinz, Andreas; Boban, Ines: Integrative Berufsvorbereitung. Unterstütztes Arbeitstraining für Menschen mit Behinderung. Hermann Luchterhand Verlag: Neuwied, Kriftel, Berlin 2001

Hirsch, Stephan; Lindmeier, Christian: Einleitung. In: Hirsch, Stephan; Lindmeier, Christian (Hrsg.): Berufliche Bildung von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Neue Wege zur Teilhabe am Arbeitsleben. Beltz-Verlag: Weinheim, Basel 2006a 7-14

Hirsch, Stephan; Lindmeier, Christian (Hrsg.): Berufliche Bildung von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Neue Wege zur Teilhabe am Arbeitsleben. Beltz-Verlag: Weinheim, Basel 2006b

Hollenweger, Judith: Der Beitrag der Weltgesundheitsorganisation zur Klärung konzeptueller Grundlagen einer inklusiven Pädagogik. In: Dederich, Markus; Greving, Heinrich; Mürner, Christian u.a. (Hrsg.): Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik. Psychosozial-Verlag: Gießen 2006, 45-61

Hopf, Christel: Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Keupp, Heiner u.a. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Psychologie Verlags Union: Weinheim 1995 (2. Auflage), 177-182

Jahoda, Marie: Wie viel Arbeit braucht der Mensch? Arbeit und Arbeitslosigkeit im 20. Jahrhundert. Übersetzung: Holl, Günter. Beltz Verlag: Weinheim, Basel 1983 (2. Auflage)

Jakob, Gisela: Das narrative Interview in der Biographieforschung. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa-Verlag: Weinheim, München 1997, 445-458

Kardorff, Ernst von: Qualitative Sozialforschung – Versuch einer Standortbestimmung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Keupp, Heiner u.a. (Hrsg.): Handbuch qua-

litative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Psychologie Verlags Union: Weinheim 1995 (2. Auflage), 3-8

Kaltenborn, Karl-Franz: Exkurs: Behinderung im Kontext des bio-psycho-sozialen Paradigmas. Von einer Defizitperspektive zu einem mehrdimensionalen Verständnis von Behinderung. In: Schnoor, Heike (Hrsg.): Leben mit Behinderungen. Eine Einführung in die Rehabilitationspädagogik anhand von Fallbeispielen. Kohlhammer Verlag: Stuttgart 2007, 50-57

Knox, Marie; Mok, Magdalena; Parmenter, Trevor, R.: Working with the Experts: collaborative research with people with an intellectual disability. In: Disability and Society 15, 2000/1, 49-61

König, Eckard; Bentler, Annette: Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess – ein Leitfaden. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa-Verlag: Weinheim, München 1997, 88-96

Krähne, Uwe: Selbstbestimmung. Zur gesellschaftlichen Konstruktion einer normativen Leitidee. Weilerswist, Velbrück Wissenschaft Verlag 2007

Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Beltz Verlag: Weinheim, Basel 2005 (4. Auflage)

Lazarfeld, Paul: Vorspruch zur neuen Auflage. In: Jahoda, Marie; Lazarfeld, Paul; Zeisel, Hans: Die Arbeitslosen vom Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit. Mit einem Anhang zur Geschichte der Soziographie. Suhrkamp-Verlag: Frankfurt am Main 1975 [1933], 11-23

Lindmeier, Christian: Berufliche Bildung und Teilhabe geistig behinderter Menschen am Arbeitsleben. In: Wüllenweber, Ernst; Theunissen, Georg; Mühl, Heinz (Hrsg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart 2006, 394-407

Lloyd, Vicki; Gatherer, Amanda; Kalsy, Sunny: Conducting Qualitative Interview Research With People With Expressive Language Difficulties. In: Qualitative Health Research 16, 2006/10, 1386-1404

Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V.
URL: <http://www.people1.de/> (01.06.2009)

Merkel, Hans: Forschungsmethode. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 1: Aggression bis Interdisziplinarität. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg 2004 (7. Auflage), 614-632

Niehoff, Ulrich: Partizipation. In: Theunissen, Georg; Kulig, Wofram; Schirbort, Kerstin (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart 2007, 249f

Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD): Behindertenpolitik zwischen Beschäftigung und Versorgung. Ein internationaler Vergleich. Campus Verlag: Frankfurt, New York. Europäisches Zentrum: Wien 2003.

Oswald, Hans: Was heißt qualitativ forschen? In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa-Verlag: Weinheim, München 1997, 71-87

Rauch, Angela: Behinderte Menschen auf dem Arbeitsmarkt. In: Bieker, Rudolf (Hrsg): Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung. Kohlhammer Verlag: Stuttgart 2005, 25-44

Rodgers, Jackie: Trying to Get it Right: undertaking research involving people with learning difficulties. In: Disability and Society 14, 1999/4, 421-433

Schirbort, Kerstin: Lernschwierigkeiten, Menschen mit Lernschwierigkeiten. In: Theunissen, Georg; Kulig, Wofram; Schirbort, Kerstin (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart 2007, 214

Schlummer, Werner; Schütte, Ute: Mitwirkung von Menschen mit geistiger Behinderung. Schule, Arbeit, Wohnen. Ernst Reinhardt Verlag: München, Basel 2006

Schuppener, Saskia: Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit geistiger Behinderung im Alter. In: Geistige Behinderung. Fachzeitschrift der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. 452 (Heft 1/2004), 36-56

Schütze, Fritz: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 1983/3, 283-293

Seifert, Monika: Lebensqualität. In: Theunissen, Georg; Kulig, Wofram; Schirbort, Kerstin (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart 2007, 205f

Seifert, Monika: Menschen mit schwerer Behinderung in Heimen. Ergebnisse der Kölner Lebensqualitätsstudie. In: Geistige Behinderung Fachzeitschrift der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. 41 (Heft 3/2002), 203-222

Singer, Peter: Praktische Ethik. Neuauflage. Übersetzt von: Bischoff, Oskar; Wolf, Jean-Claude; Klose, Dieter. Philipp Reclam jun. Verlag: Stuttgart 1994, 2. Auflage

Speck, Otto: Lebensqualität als ethische Orientierung für die heilpädagogische Arbeit. In: 9. Heilpädagogischer Kongress: Lebensqualität und Heilpädagogik. Kongressbericht. Verlag Kaiser: Höbersdorf, 1993 78-85

Speck, Otto: Geistige Behinderung. In: Theunissen, Georg; Kulig, Wofram; Schirbort, Kerstin (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil-

und Sonderpädagogik, Sozialer Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart 2007, 136f

Spiess, Ilka: Berufliche Lebensverläufe und Entwicklungsperspektiven behinderter Menschen. Eine Untersuchung über berufliche Werdegänge von Personen, die aus Werkstätten für behinderte Menschen in der Region Niedersachsen Nordwest ausgeschieden sind. Eusl-Verlagsgesellschaft: Paderborn 2004

Stein, Anne-Dore: Be-Hinderung und Sozialer Ausschluss – Ein untrennbarer Zusammenhang? In: Anhorn, Roland; Böttger, Frank (Hrsg.): Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden 2005, 307-318

Ströbl, Josef: Behinderung und gesellschaftliche Teilhabe aus Sicht von Menschen mit so genannter geistiger Behinderung. In: Hermes, Gisela; Rohrman, Eckhard (Hrsg.): Nichts über uns – ohne uns! Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung. AG SPAK Neu-Ulm 2006, 42-49

Terhart, Ewald: Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa-Verlag: Weinheim, München 1997, 27-41

Theunissen, Georg; Plaute, Wolfgang: Handbuch Empowerment und Heilpädagogik. Lambertus-Verlag: Freiburg im Breisgau, 2002

Theunissen, Georg: Empowerment behinderter Menschen. Inklusion, Bildung, Heilpädagogik, Soziale Arbeit. Lambertus-Verlag: Freiburg im Breisgau 2007a

Theunissen, Georg: Leben, Arbeiten und Wohnen. In: Bundschuh, Konrad; Heimlich, Ulrich; Krawitz, Rudi: Wörterbuch Heilpädagogik. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 2007b (3. Auflage), 172f

Theunissen, Georg: Soziale Teilhabe aus pädagogischer Sicht. In: Verband der Blinden- und Sehbehindertenpädagoginnen und Pädagogen e. V. (Hrsg.): Teilhabe gestalten. Kongressbericht. XXXIV. Kongress vom 14.-18. Juli 2008 in Hannover. Edition Bentheim: Würzburg 2009, 93-99

Wacker, Elisabeth: Selbst Teilhabe bestimmen? In: Wacker, Elisabeth; Bosse, Ingo; Dittrich, Thorsten u.a. (Hrsg.): Teilhabe. Wir wollen mehr als nur dabei sein. Lebenshilfe-Verlag: Marburg 2005 11-19

In: Wacker, Elisabeth; Bosse, Ingo; Dittrich, Thorsten u.a. (Hrsg.): Teilhabe. Wir wollen mehr als nur dabei sein. Lebenshilfe-Verlag: Marburg 2005

Walmsley, Jan: Normalisation, Emancipatory Research and Inclusive Research in Learning Disability. In: Disability and Society 16, 2001/2, 187-205

Wansing, Gudrun: Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderungen zwischen Inklusion und Exklusion. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden 2006

WHO: International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). 2001.
URL: <http://apps.who.int/classifications/icfbrowser/> (15.07.2009)

Zapf, Wolfgang: Individuelle Wohlfahrt: Lebensbedingungen und wahrgenommene Lebensqualität. In: Glatzer, Wolfgang; Zapf, Wolfgang (Hrsg.): Lebensqualität in der Bundesrepublik. Objektive Lebensbedingungen und subjektives Wohlbefinden. Campus-Verlag: Frankfurt am Main, New York 1984, 13-26

10. Anhang⁹⁰

10.1 Interviewrahmen

Lebensgeschichte

Fragen:

Wie war das damals, als Sie noch ein Kind waren?

Können Sie mit etwas über Ihr Leben erzählen?

Wie haben Sie Ihre Zeit in der Schule erlebt?

Können Sie mir von Situationen erzählen, die für Sie in Ihrem Leben wichtig waren?

Wie kommt es, dass...

Mich interessiert...

Hilfen:

Können Sie mir beschreiben, wie ein normaler Tag von Ihnen aussieht? Was machen Sie da? Wie haben Sie Ihre Tage früher verbracht?

Themen:

Familie, Eltern, Geschwister, Großeltern, Partnerschaft, Ehe, eigene Kinder

Lebensorte

Unterstützung, Erleben der Unterstützung, mangelnde Unterstützung, Änderung der Unterstützung

Schulbildung, welche Schulen, welche Abschlüsse, Verhältnis zu Mitschülern und Lehrern

Ausbildung, welche Ausbildung, welche Abschlüsse, Qualität der Ausbildungsverhältnisse, erworbene Kompetenzen

Wohnen, Wohnort, Unterstützung, Zufriedenheit, Infrastruktur

Freizeit, Nutzung der Freizeit, welche Interessen

Freunde, Beziehungen, wichtige Bezugspersonen

Teilnahme an regionalen Freizeitsangeboten, Teilnahme am Geschehen im Ort

Sachwalterschaft

Finanzielle Situation

Vorstellungen vom eigenen Leben

Wahrnehmung der eigenen Person

Teilhabe

Zukunft, Pläne für die Zukunft, Erwartungen

Besonders schöne Momente, Erlebnisse, Situationen

⁹⁰ Die Transskripte der im Forschungsprozess geführten Interviews werden aus Datenschutzgründen der Diplomarbeit nicht beigelegt.

Besonders schlechte Momente, Erlebnisse, Situationen

Berufsleben

Fragen:

Wie war das damals als Sie angefangen haben zu arbeiten?

Wie fanden Sie es an Ihrem ersten Arbeitsplatz?

Können Sie sich noch an Ihren ersten Arbeitsplatz erinnern? Wie war das?

Können Sie mir etwas über Ihre Erfahrungen in der Berufswelt/am Arbeitsplatz erzählen?

Mich würde interessieren, was Sie an Ihrem Arbeitsplatz machen!

Wie verlief Ihr berufliches Leben seit Ihrem Schulabschluss?

Was gefällt Ihnen gut an Ihrer Arbeitsstelle?

Was gefällt Ihnen nicht so gut an Ihrer Arbeitsstelle?

Hilfen:

Wie sieht ein normaler Arbeitstag von Ihnen aus? Was machen Sie da? Was haben Sie früher an einem normalen Arbeitstag gemacht?

Themen:

Arbeitsverhältnisse, Arbeitsplätze, Arbeitgeber, Dauer der Arbeitsverhältnisse

Verhältnis zu Kollegen und Arbeitgebern

Arbeitsaufgaben, erlebte Schwierigkeit und Kompetenz

Auswahl des Arbeitsplatzes, Grad der Selbstbestimmung

Erhaltene Informationen zu Arbeitsplätzen

Unterstützung, Erleben der Unterstützung, mangelnde Unterstützung, Änderung der Unterstützung

Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten

Berufliche Interessen

Berufswunsch, Gründe, Umsetzung

Wahrgenommene Alternativen zum derzeitigen Arbeitsplatz, Gründe, Umsetzung

Stellenwert der Arbeit

Teilhabe

Besonders schöne Momente, Erlebnisse, Situationen

Besonders schlechte Momente, Erlebnisse, Situationen

Lebensqualität

Fragen:

Wie erleben Sie Ihre derzeitige Lebenssituation?

Was ist für Sie im Leben besonders wichtig?

Gibt es Dinge, die Sie gerne in ihrem Leben ändern würden?

Was wünschen Sie sich für Ihre Zukunft?

Hilfen:

Was hat sich in Ihrem Leben in den letzten zehn Jahren verbessert?

Was hat sich in Ihrem Leben in den letzten zehn Jahren verschlechtert?

Themen:

Wohlbefinden, Vergangenheit, Gegenwart , Zukunft

Zufriedenheit, Vergangenheit, Gegenwart , Zukunft

Glück, Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft

Selbstbestimmung Vergangenheit, Gegenwart , Zukunft

Entscheidungsfreiräume

Bereitstellung benötigter Informationen

Akzeptanz und Respekt eigener Entscheidung durch andere

Gesellschaftliche Teilhabe, berufliche Teilhabe, familiäre Teilhabe

Unterstützung, Erleben der Unterstützung, mangelnde Unterstützung, Änderung der Unterstützung

Alternative Lebensweisen

Änderungsvorschläge, -begehren

Besonders schöne Momente, Erlebnisse, Situationen

Besonders schlechte Momente, Erlebnisse, Situationen

10.2 Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit untersucht den Zusammenhang von beruflichen Teilhabeerfahrungen und wahrgenommener Lebensqualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Österreich und geht dabei insbesondere folgenden Fragen nach: „Welcher Zusammenhang besteht zwischen beruflichen Teilhabeerfahrungen und wahrgenommener Lebensqualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Österreich?“, „Wie werden die in der Arbeitswelt gemachten oder nicht gemachten Teilhabeerfahrungen von den beschäftigten Menschen mit Lernschwierigkeiten erlebt?“ und „Wie wirken sich Arbeitswelt und Teilhabeerfahrungen auf die wahrgenommene Lebensqualität aus?“. Zur Beantwortung dieser Fragen werden zunächst in dem theoretischen Teil der Diplomarbeit die Begriffe Behinderung, Teilhabe, Arbeit und Lebensqualität untersucht und für die Diplomarbeit definiert. Im anschließenden empirischen Teil wird den Fragestellungen mit Hilfe einer qualitativen Untersuchung nachgegangen. Dafür werden insgesamt acht Personen mit Lernschwierigkeiten in narrativen Interviews nach ihrer Lebensgeschichte und insbesondere ihren beruflichen Erfahrungen gefragt. Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt hier in der Erfassung subjektiver Bedeutungen von Teilhabe und insbesondere beruflicher Teilhabe sowie der wahrgenommenen Lebensqualität. Die gewonnenen Daten werden mit Hilfe der Grounded Theory ausgewertet und auf ihrer Grundlage werden folgende Kategorien gebildet: Funktionen und Bedeutung von Arbeit, Wahrnehmung eines Arbeitsplatzes, Selbständigkeit, Teilhabe und Lebensqualität. Mit Hilfe dieser Kategorien werden theoretische Annahmen bezüglich der Fragestellungen der Diplomarbeit entwickelt. Diese besagen, dass berufliche Teilhabeerfahrungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten auch in deren subjektiver Wahrnehmung als wesentlicher Bestandteil des individuellen Lebenslaufs bezeichnet werden, die bei einer die individuellen Fähigkeiten und Interessen berücksichtigenden Gestaltung des Arbeitsplatzes einen positiven Einfluss auf die wahrgenommene Lebensqualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten haben. Die Bedeutung von beruflichen Teilhabeerfahrungen kann in einer Ausübung von Arbeitstätigkeit allgemein ausgemacht werden. Diese Auswirkungen einer Ausübung von Arbeitstätigkeit und die in der Arbeitssituation gegebenen Bedingungen beeinflussen wiederum die wahrgenommene Lebensqualität. Die Art und Weise des Einflusses von Arbeitstätigkeit und Arbeitsbedingungen kann positiv oder negativ erfolgen, es überwiegt aber weitestgehend ein positiver Einfluss der individuellen Arbeitssituation auf die wahrgenommene Lebensqualität von Menschen mit

Lernschwierigkeiten. Ein negativer Einfluss erfolgt nur da, wo Arbeitsanforderungen und individuelle Fähigkeiten nicht übereinstimmen.

10.3 Lebenslauf

25.09.1982	Geburt in Berlin, Deutschland
1989 – 1993	Besuch der Reinhardtswaldgrundschule
1993 – 1999	Besuch des humanistischen Goethegymnasiums
1999 – 2002	Besuch der gymnasialen Anna-Freud-Oberstufe Leistungskurse: Psychologie und Biologie
21.06.2002	Abitur an der gymnasialen Anna-Freud-Oberschule
September 2002 – August 2003	Auslandsaufenthalt als europäischer Freiwilligendienst mit Aktion Sühnezeichen Friedensdienste in Lille, Frankreich. Betreuung von Menschen mit einer geistigen Behinderung und/oder einer psychischen Erkrankung in einer Lebensgemeinschaft der Arche
September 2003 – Mai 2004	Festanstellung als Betreuerin, vorübergehende Koordinatorin einer der drei Lebensgemeinschaften des Projekts in Lille, Frankreich
Oktober 2004 – Oktober 2005	Diplompädagogikstudium an der Christian- Albrechts-Universität zu Kiel, Deutschland
seit Oktober 2005	Diplompädagogikstudium an der Universität Wien, Österreich Schwerpunkte: Sonder- und Heilpädagogik, Sozialpädagogik
Februar 2006	Praktikum beim Verein Grüner Kreis, Drogentherapiezentrum für junge Frauen
März 2006 - Juni 2007	Diplomjusstudium an der Universität Wien, Österreich. Beendigung des ersten Studiumabschnitts
seit Juni 2007	Ersatzdienst beim Verein Komit, Betreuung von Menschen mit einer geistigen Behinderung und/oder psychischen Erkrankung in einer Wohngemeinschaft
08.10.2007	Erste Diplomprüfung im Studiengang Diplompädagogik
Sommersemester 2008	Tutorium bei Mag. Oliver Koenig
voraussichtlich Oktober 2009	Abschluss des Diplompädagogikstudiums