universität wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Zur nachschulischen Lebenssituation von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung – eine Verbleibs- und Verlaufsstudie“

verfasst von

Kerstin Hafner, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 066 848
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Masterstudium Bildungswissenschaft
Betreut von:	Assoz. Prof. Mag. Dr. Helga Fasching

Eidesstaatliche Erklärung

Ich, Kerstin HAFNER, erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, am _____

Danksagung

Zu allererst möchte ich mich bei meiner Masterarbeitsbetreuerin
Frau Assoz. Prof. Mag. Dr. Helga Fasching bedanken, die mich während des gesamten Prozesses unterstützend, hilfsbereit sowie mit konstruktiven Gesprächen und Rückmeldungen begleitet hat.

Auch möchte ich mich bei all jenen Eltern bedanken, die sich dazu bereit erklärt haben an der Fragebogenerhebung teilzunehmen, da ohne ihre Hilfe diese Masterarbeit nicht zustande gekommen wäre.

Ein weiterer Dank geht an meine Familie und meine Freunde, die mich im Laufe meines Studiums immer unterstützt und motiviert haben. Danke, dass ihr trotz meiner oft fehlenden Zeit für mich da wart, Verständnis gezeigt und an mich geglaubt habt!

Das größte Dankeschön möchte ich meinen Eltern aussprechen, die mir das Studium erst möglich gemacht haben - ohne euch hätte ich es nicht so weit geschafft! DANKE!

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG 1

RELEVANZ DES THEMAS 1

FORSCHUNGSSTAND UND FORSCHUNGSLÜCKE 3

FORSCHUNGSFRAGE 6

FORSCHUNGSMETHODE 8

AUFBAU DER MASTERARBEIT 9

I. THEORETISCHER TEIL 10

1 BEGRIFFSDEFINITIONEN 10

1.1 BEHINDERUNG 10

1.1.1 Medizinisches Modell von Behinderung 10

1.1.2 Soziales Modell von Behinderung 11

1.1.3 Biopsychosoziales Modell von Behinderung 12

1.2 INTELLEKTUELLE BEEINTRÄCHTIGUNG 14

1.3 LERNBEEINTRÄCHTIGUNG 15

2 FORSCHUNGSSTAND ZUR NACHSCHULISCHEN LEBENSSITUATION VON MENSCHEN MIT LERNBEEINTRÄCHTIGUNG UND INTELLEKTUELLER BEEINTRÄCHTIGUNG 17

2.1 BESCHÄFTIGUNGSSITUATION VON MENSCHEN MIT LERNBEEINTRÄCHTIGUNG UND INTELLEKTUELLER BEEINTRÄCHTIGUNG 17

2.1.1 Arbeit und ihre Bedeutung für Menschen mit Behinderung 17

2.1.2 Rechtliche Grundlagen in Bezug auf Arbeit und Menschen mit Behinderung 19

2.1.3 Forschungsstand zur Beschäftigungssituation von Menschen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung in Österreich 21

2.2 WOHNSITUATION VON MENSCHEN MIT LERNBEEINTRÄCHTIGUNG UND INTELLEKTUELLER BEEINTRÄCHTIGUNG 26

2.2.1 Die Bedeutung des Wohnens für Menschen mit Behinderung 27

2.2.2 Wohnformen und Forschungsstand zur Wohnsituation von Menschen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung 28

2.3 Freizeitsituation von Menschen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung 32
2.3.1 Die Bedeutung von Freizeit für Menschen mit Behinderung und die damit verbundenen Barrieren bzw. Hürden 32
2.3.2 Forschungsstand zur Freizeitsituation von Menschen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung 33

2.4 Familiensituation von Menschen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung 36
2.4.1 Die Bedeutung von Partnerschaft und Familie für Menschen mit Behinderung und die damit verbundenen Barrieren 36
2.4.2 Forschungsstand zur Familiensituation von Menschen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung 38

3 Lebenslaufforschung 40
3.1 Die Lebenslaufforschung im Allgemeinen 41
3.2 Die Kategorie des Erwachsenenalters nach Priestley (2000; 2003 u.a.) 42
3.3 Die Bedeutung der Lebenslaufforschung für die Untersuchung der nachschulischen Lebenssituation von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung 45

II. Empirischer Teil 48

4 Forschungsfrage 48

5 Erhebungs- und Auswertungsmethode 49

6 Zielgruppe und Durchführung der Fragebogenerhebung 51

7 Beschreibung der Stichprobe und des Rücklaufs 53

8 Ergebnisse der Untersuchung 55
8.1 Charakteristika der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung 55
8.2 Schullaufbahn und Übergang Schule - Beruf 57
8.3 Beschäftigungssituation 68
8.4 Wohnsituation 79
8.5 Freizeitsituation 86
8.6 Familiensituation 94

8.7 Einschätzungen der Eltern 103

9 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse 107

III. Resümee, offene Fragen und Ausblick 121

Literaturverzeichnis 124

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis 136

Abbildungsverzeichnis 136

Tabellenverzeichnis 137

Abkürzungsverzeichnis 139

Anhang 140

I. Fragebogen 140

II. Lebenslauf 149

III. Abstract 150

Einleitung

Relevanz des Themas

Menschen mit Behinderung, vor allem Personen mit intellektueller Beeinträchtigung, stellen jene Bevölkerungsgruppe dar, welche am häufigsten von sozialer Exklusion und beschränkter Teilhabe betroffen sind. Sie sind zwar in soziale Institutionen und Systeme (Schule, Ausbildung, Beruf) integriert, jedoch tragen beispielsweise Sonderschulen oder Werkstätten für behinderte Menschen dazu bei, dass Menschen mit Behinderung soziale Ausgrenzung erfahren und dass sie ihre sozialen, kulturellen und ökonomischen Ressourcen sowie Fähigkeiten nicht ausreichend entwickeln können, welche für ein unabhängiges und selbstorganisiertes Leben unverzichtbar sind. (Fasching 2014, 1)

Demnach besteht das Hauptziel der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) darin, die Rechte von Menschen mit Behinderung in der Gesellschaft zu stärken und somit auch eine volle und gleichberechtigte soziale Teilhabe zu ermöglichen (UN Convention 2006). Die BRK kann folglich als Grundstein der Behindertenpolitik angesehen werden, welche mit der Forderung nach einer *inklusiven* Gesellschaft verbunden ist. Insbesondere die *Artikel 24 und 27* haben zu zahlreichen aktiven Maßnahmen und Rechtsvorschriften geführt, um die Bildung und die berufliche Situation von Menschen mit Behinderung zu verbessern. (Fasching 2013a, 107)
Im *Artikel 24*, welcher die Bildung von Menschen mit Behinderung in den Blick nimmt, heißt es dazu:

> *„States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning“* (UN Convention 2006: article 24).

Ziel der BRK ist es somit, sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderung aufgrund ihrer Behinderung nicht vom allgemeinen Schulsystem ausgeschlossen werden. Menschen mit Behinderung wird demnach das Recht auf inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Volksschulen und allen anderen weiterführenden Schulen zugesprochen, um die Würde sowie das Selbstwertgefühl der betroffenen Personen zu stärken bzw. zu fördern und um die bestmöglichen Voraussetzungen für das weitere Leben zu schaffen. (ebd.)

Der *Artikel 27*, welcher sich auf die Beschäftigungssituation von Menschen mit Behinderung bezieht, fordert Folgendes:

> *„States Parties recognize the right of persons with disabilities to work, on an equal basis with others; this includes the right to the opportunity to gain a living by work freely chosen or accepted in a labour market and work environment that is open, inclusive and accessible to persons with disabilities“* (UN Convention 2006: article 27).

Das Hauptziel besteht somit darin, den regulären Arbeitsmarkt für Menschen mit Behinderung zugänglich zu machen. Besonders betont wird dabei, dass dieser Personengruppe das Recht eingeräumt wird ihren eigenen Lebensunterhalt durch Erwerbstätigkeit am ersten Arbeitsmarkt zu verdienen, damit auch Menschen mit Behinderung ein unabhängiges Leben führen können. (ebd.) *Artikel 27 (d)* weist dabei auf die Wichtigkeit von beruflichen Beratungsprogrammen, Berufsausbildungen und Weiterbildungen hin, welche den Einstieg ins Berufsleben für Menschen mit Behinderung ermöglichen bzw. erleichtern sollen. Im *Artikel 27 (d)* heißt es dazu: „*Enable persons with disabilities to have effective access to general technical and vocational guidance programmes, placement services and vocational and continuing training“* (UN Convention 2006: article 27,d).

Die Vertragsstaaten der BRK sind somit explizit dazu aufgefordert, die Bildung und den Arbeitsmarkt inklusiv zu gestalten. Inklusiv bedeutet in diesem Zusammenhang, dass *alle Menschen* gemeinsam unterrichtet werden und jeder das Recht auf Arbeit sowie eine freie Berufswahl hat. (UN Convention 2006) Im Zuge dessen ist anzuführen, dass auch Österreich die BRK ratifiziert hat und sich folglich dazu verpflichtet hat, sich für Menschen mit Behinderung und deren Rechte einzusetzen (Fasching 2013a, 107).

Vonseiten der Wissenschaft wird jedoch dargelegt, dass Menschen mit Behinderung nach wie vor in vielen Bereichen des täglichen Lebens benachteiligt werden. Nach Osterkorn (2011, 2) beginnt diese Benachteiligung bei der Bildung bzw. bei der Ausbildung und setzt sich bei den Chancen am Arbeitsmarkt fort. Pfahl und Powell (2010, 32) merken an, dass Jugendliche mit Behinderung besonders beim Übergang Schule – Beruf hohen Risiken ausgesetzt sind und folglich auch ihre Teilhabe am Arbeitsmarkt sehr eingeschränkt ist. Als Grund dafür wird unter anderem die Bildung bzw. die Ausbildung genannt, denn eine berufliche Ausbildung wird als Mindestvoraussetzung für eine Beschäftigung am Arbeitsmarkt angesehen. Da Menschen mit Behinderung jedoch häufig in Sonderschulen untergebracht werden, wird ihnen dadurch auch gleichzeitig der Zugang zum beruflichen Ausbildungssystem, Hochschulsystem und Arbeitsmarkt verwehrt. (ebd., 32ff) Schumann (2007, 16) merkt

vor diesem Hintergrund an, dass *„die heutige Sonderschule ... eine Falle [ist; Anm. K.H.], weil das Versprechen der besonderen Förderung und der Integration im ‚Schonraum' der Sonderschule mit dem fast sicheren sozialen Ausschluss im Anschluss an die Sonderschule bezahlt wird*". Ebenso betonen Koenig et al. (2010, 3) die schlechteren Ausgangschancen von Jugendlichen mit Behinderung am Arbeitsmarkt aufgrund eines niedrig qualifizierten oder fehlenden Schulabschlusses. Des Weiteren stehen ihnen auch nicht dieselben Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten nach der Schule wie jenen Jugendlichen ohne Behinderung zur Verfügung (ebd.). Auch Fasching (2011, 438ff) zeigt auf, dass die Art der Beschulung (Sonderschule oder integrative Schule) und die Lehrplanzuordnung (Lehrplan für Allgemeine Sonderschule oder Lehrplan für Schwerstbehinderte) einen zentralen Einfluss auf die spätere Ausbildungs- und Beschäftigungssituation von Jugendlichen mit Behinderung haben.
Vor diesem Hintergrund kann somit festgehalten werden, dass Behinderung „*im Lebenslauf eine Negativkarriere der Ausgrenzung*" zur Folge haben kann (Wansing 2005, 26).
Ausgehend davon stellt sich jedoch die Frage, wie es Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung nach dem Übergang Schule – Beruf ergeht bzw. in welcher nachschulischen Lebenssituation (Arbeit, Freizeit, Familie, Wohnen) sie sich befinden.

Forschungsstand und Forschungslücke

Wells, Sandefur und Hogan (2003) zeigen in ihrer Studie auf, dass ein Großteil der jungen Erwachsenen mit Behinderung nach Beendigung der Sonderschule bei ihren Familien wohnt, keine weiterführende Bildung in Anspruch nimmt und keiner Beschäftigung am regulären Arbeitsmarkt nachgeht. Die Behinderung hindert die betroffenen Personen somit daran den Status eines Erwachsenen zu erlangen (ebd., 826). „*For these individuals, having a disability has prevented them from achieving any of the statuses that are associated with the early transition to adulthood*" (ebd.). Ferner wird ersichtlich, dass die Art der Behinderung einen wesentlichen Einfluss auf die nachschulische Lebenssituation hat, da vor allem Menschen mit Körperbeeinträchtigung oder Sinnesbeeinträchtigung häufiger einer Beschäftigung nachgehen, eine Familie gründen oder weiterführende Bildungseinrichtungen besuchen als Personen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung (ebd.).
Ebenso zeigen Davies und Beamish (2009) in ihrer Studie auf, dass junge Erwachsene mit intellektueller Beeinträchtigung nach Beendigung der Schule von ihren Familien abhängig sind und kein „normales" Erwachsenenleben führen. „*Findings from the current study provides evidence that young adults with intellectual disability and high support needs have poorer post-school outcomes and are at risk of experiencing poorer quality of life compared*

to that of their same-age peers“ (ebd., 256). Ein Viertel der befragten Eltern gab zwar an, dass ihre Kinder am Arbeitsmarkt integriert sind, jedoch arbeitet ein Großteil davon nur halbtags und verdient zu wenig, um ein selbstständiges und unabhängiges Leben führen zu können. Darüber hinaus wird deutlich, dass mehr als die Hälfte der jungen Erwachsenen mit intellektueller Behinderung nach Beendigung der Schule keiner Beschäftigung nachgehen, sondern Tageseinrichtungen besuchen und nur vereinzelt junge Erwachsene mit intellektueller Beeinträchtigung weiterführende Hochschulen absolvieren. (ebd., 252ff)

Auch Newman et al. (2011) attestieren, dass eine Beschäftigung am Arbeitsmarkt mit finanzieller Unabhängigkeit und einem verbesserten Selbstwertgefühl verbunden ist, aber auch soziale Inklusion (Freundschaft, Freizeitaktivitäten) einen wesentlichen Bestandteil der nachschulischen Situation darstellt. Anhand der Studie wird ersichtlich, dass besonders junge Erwachsene mit intellektueller Beeinträchtigung im Vergleich zu Personen mit anderen Behinderungen seltener am ersten Arbeitsmarkt tätig sind, in einer Partnerschaft leben, nachschulische Bildungseinrichtungen besuchen und ein unabhängiges Leben führen. (ebd.)

Doose (2007), welcher in seiner Verbleibs- und Verlaufsstudie die Lebens- und Beschäftigungssituation von jungen Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten fünf Jahre nach erfolgreicher Vermittlung in den allgemeinen Arbeitsmarkt untersucht, zeigt auf, dass die Vermittlung und die Begleitung eines Integrationsfachdienstes oder einer Fachkraft die berufliche Integration positiv beeinflusst. Grund dafür ist, dass mehr als zwei Drittel der betroffenen Personen fünf Jahre nach ihrer erfolgreichen Vermittlung einer Beschäftigung am ersten Arbeitsmarkt nachgehen. (ebd.)

Spiess (2004) untersucht in ihrer qualitativen Studie die beruflichen Integrationsprozesse von Menschen mit geistiger Behinderung bzw. Lernbehinderung. Anhand der Untersuchung wird deutlich, dass bei Menschen mit Behinderung, welche in Werkstätten für behinderte Menschen tätig sind, häufig der Wunsch besteht am regulären Arbeitsmarkt beschäftigt zu sein. Als Grund dafür geben die befragten Personen den geringen Lohn an. Sie sehen die Werkstatt für behinderte Menschen nicht als berufliche Rehabilitation, sondern als Arbeitsplatz für Menschen mit Behinderung mit sehr geringem Lohn. Keiner der befragten Personen würde sich demnach bewusst für eine Rückkehr in die Werkstatt für behinderte Menschen entscheiden, da die Diskriminierung, welche nach Auffassung der befragten Personen mit der Arbeit in einer Werkstatt für behinderte Menschen verbunden ist, niemand mehr erfahren möchte. Des Weiteren wird anhand der Studie aufgezeigt, dass sich die berufliche Integration am regulären Arbeitsmarkt positiv auf das Selbstwertgefühl, Selbstbild und Selbstvertrauen der befragten Personen auswirkt. (ebd.)

In dem Bericht zur Situation von Menschen mit Behinderung in Österreich[1], welcher vom Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz in Zusammenarbeit mit anderen Mitgliedern der Bundesregierung in regelmäßigen Abständen erstellt werden muss (§ 13a Bundesbehindertengesetz, BEinstG), wird nur ein sehr allgemeines Bild der Lebenssituation nachgezeichnet. Die Daten geben lediglich Auskunft über das Geschlecht, das Alter und die Anzahl an Arbeitslosen bzw. Erwerbstätigen. Auch wird nur ein grober Überblick über die Wohnverhältnisse und die Lebenszufriedenheit nachgezeichnet. (BMASK 2009) Weiterführend stellt Fasching (2011, 438) fest, dass Menschen mit Behinderung meist in solche Berichterstattungen nicht involviert werden und dass folglich deren Bedürfnisse sowie Erfahrungen bei der Umsetzung politischer Reformen nicht miteinbezogen werden. Eine zentrale Aufgabe ist es jedoch, Menschen mit Behinderung in solche Berichterstattungen zu inkludieren, da Menschen mit Behinderung etwa 15 % der Weltbevölkerung ausmachen und demnach Menschen mit Behinderung auch die größte aller Minderheiten darstellen, die nach Prognosen der WHO noch weiter ansteigen wird (WHO 2011, 29).

Anhand der Literaturrecherche wird deutlich, dass internationale Studien zum Thema der nachschulischen Lebenssituation von jungen Erwachsenen mit Behinderung vorhanden sind, die deutschsprachige Forschungslandschaft sich jedoch bis dato kaum dieser Thematik zugewandt hat. Werden existierende Studien gesichtet, zeigt sich eine klare Dominanz von Untersuchungen, welche sich auf den Übergang Schule – Beruf und die damit verbundene Beschäftigungssituation beziehen (vgl. Fasching 2004; Ginnold 2009; Koenig, Postek, Stadler-Vida 2011; Pfahl, Powell 2010; Schartmann 2000 u. a.).
Auch wurde im Rahmen des vom Österreichischen Wissenschaftsfonds geförderten Forschungsprojekts[2] „*Partizipationserfahrungen in der beruflichen Biographie von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in Österreich*“ am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien mittels zwei Elternbefragungen von SchülerInnen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung der Übergang Schule – Beruf in den Blick genommen. Ziel der zwei Elternbefragungen war es, anhand der erhobenen Daten die Partizipationserfahrungen von SchülerInnen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung beim Übergang Schule – Beruf zu ermitteln. Die Übergangsverläufe wurden somit mittels der erhobenen Daten rekonstruiert, welche aus den zwei Erhebungen gewonnen wurden. Die

[1] Behindertenbericht 2008. Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderungen in Österreich 2008.

[2] FWF-Einzelprojekt Nr. P20021; Laufzeit 1.2.2008 bis 31.1.2013

Zuordnung, wann jemand als intellektuell beeinträchtigt und wann jemand als lernbeeinträchtigt anzusehen ist, erfolgte durch den Lehrplan. Zur Gruppe der Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung zählten jene jungen Erwachsenen, welche nach dem S-Lehrplan (Lehrplan für Schwerstbehinderte) unterrichtet wurden und zu der Gruppe der Menschen mit Lernbeeinträchtigung zählten jene jungen Erwachsenen, welche in ihrer Schulzeit nach dem ASO-Lehrplan (Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule) unterrichtet wurden. Wesentlicher Grund dafür ist, dass es in Bezug auf beide Zielgruppen keine klare und strikte Trennung gibt und SchülerInnen mit Beeinträchtigungen im Lernen entweder nach dem ASO- oder nach dem S-Lehrplan unterrichtet werden und die Zuordnung zu einem dieser Lehrpläne *vom jeweiligen Förderbedarf des Kindes abhängt.* D. h., dass SchülerInnen, welche dem *S-Lehrplan* zugeordnet werden, *aufgrund ihrer komplexeren bzw. schwerwiegenderen Beeinträchtigung einen erhöhten sonderpädagogischen Förderbedarf* erhalten als SchülerInnen, welche nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet werden. (Fasching 2011, 448)
Die erste Elternbefragung erfolgte zwischen April und Juni 2009, zu jenem Zeitpunkt, als die SchülerInnen kurz davor standen die Schule zu verlassen. Insgesamt wurden 2.831 Fragebögen verschickt, wobei 426 Fragebögen zurückgesandt und in die Auswertung aufgenommen wurden. In Bezug auf die zweite Elternbefragung ist anzumerken, dass diese im Frühling 2010 erfolgte und von 174 versendeten Fragebögen in Summe 94 in die Auswertung aufgenommen werden konnten. (Fasching, Mursec 2010, 27ff) Die Studie zeigt unter anderem auf, dass die Art der Beschulung (Sonderschule oder integrative Beschulung), die Lehrplanzuordnung (S- oder ASO-Lehrplan) und die Form der Berufsberatung (innerschulisch oder außerschulisch) den weiteren beruflichen Bildungsweg beeinflusst und dass bei 64,9 % der Jugendlichen im ersten Jahr nach Beenden der Schule keine Integration am ersten Arbeitsmarkt stattgefunden hat. (ebd., 73ff; vgl. auch Fasching 2011; 2013a; 2014)

Infolgedessen stellt sich die Frage, wie sich die nachschulische Lebenssituation von diesen jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung darstellt bzw. in welcher nachschulischen Lebenssituation (Arbeit, Wohnen, Freizeit, Familie) sie sich befinden, da diese in Österreich bis dato nahezu unerschlossen bleibt.

Forschungsfrage

In Anbetracht dessen schließt die Masterarbeit an die zwei bestehenden Elternbefragungen des Forschungsprojekts – „*Partizipationserfahrungen in der beruflichen Biographie von Men-*

schen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in Österreich“ – an und es wird folgender Forschungsfrage nachgegangen:

„Wie stellt sich die nachschulische Lebenssituation von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung aus Sicht der Eltern dar?“

Das Ziel der Masterarbeit besteht somit darin, anhand einer Verbleibs- und Verlaufsstudie die nachschulische Lebenssituation (Arbeit, Familie, Wohnen, Freizeit) von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung aus Sicht der Eltern zu erforschen. Im Zuge dessen wird insbesondere der Frage nachgegangen, wie sich die nachschulische Lebenssituation (Beschäftigung, Wohnen, Freizeit, Familie) aus Elternperspektive darstellt und inwiefern sich die einzelnen Bereiche wechselseitig beeinflussen. Die Verbleibs- und Verlaufsstudie dient dazu, nicht nur den IST-Zustand der nachschulischen Lebenssituation aus Elternsicht zu ermitteln, sondern auch den Verlauf und die damit verbundenen Veränderungen seit der zweiten Elternbefragung, als die jungen Erwachsenen die Schule bereits verlassen haben bzw. sich für eine Schulzeitverlängerung entschieden haben.

Die bildungswissenschaftliche Relevanz der Forschungsfrage besteht darin, einen Beitrag dahingehend zu leisten, dass zukünftig die berufliche Integration nicht isoliert von der gesellschaftlichen bzw. sozialen Teilhabe angesehen wird. Wesentlicher Grund dafür ist, dass das Wohnen, die Familie und die Freizeit einen Teil der nachschulischen Situation darstellt und somit eine strikte Trennung zwischen beruflicher und sozialer Teilhabe in den meisten Fällen nicht angemessen ist, da sich beide auch wechselseitig beeinflussen (vgl. Doose 2007; Fasching 2013b; Hof 2014; Meuth 2014). Die Erhebung der nachschulischen Lebenssituation von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung aus Elternsicht soll auch weitere differenzierte Auseinandersetzungen mit dieser Thematik ermöglichen und einen Beitrag dahingehend leisten, dass mögliche Problemfelder und Barrieren zukünftig abgebaut werden können, um eine langfristige soziale sowie berufliche Teilhabe von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung gewährleisten zu können, damit schließlich auch diese Personengruppe ein unabhängiges und selbstständiges Leben führen kann.

Forschungsmethode

Um der Forschungsfrage nachgehen zu können, wird eine eigene quantitativ-empirische Fragebogenerhebung durchgeführt. Des Weiteren knüpft die Masterarbeit an die zwei Elternbefragungen von SchülerInnen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung an, welche im Rahmen des vom Österreichischen Wissenschaftsfonds geförderten Forschungsprojekts[3] „*Partizipationserfahrungen in der beruflichen Biographie von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in Österreich*“ am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien durchgeführt wurden. Diese Vorgehensweise ermöglicht es, auch den Verlauf der nachschulischen Lebenssituation von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung aus Sicht der Eltern zu ermitteln.

Die methodische Vorgehensweise besteht somit darin, den Fragebogen, welcher bereits bei der zweiten Elternbefragung eingesetzt wurde, heranzuziehen und an die Forschungsfrage anzupassen. Bei der Auswahl der Fragen wird darauf geachtet vergleichbare Daten mit der bereits durchgeführten zweiten Untersuchung zu erhalten, aber auch dem unterschiedlichen Schwerpunkt (nachschulische Lebenssituation von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung aus Elternsicht) durch neu generierte Fragen gerecht zu werden. Folglich werden bei der Auswertung auch die gewonnenen Daten und Ergebnisse aus der zweiten Elternbefragung miteinbezogen, um den Verlauf der nachschulischen Lebenssituation von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung aus Sicht der Eltern aufzeigen zu können.

In Bezug auf die Zielgruppe der Untersuchung ist festzuhalten, dass jene Eltern von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung für die eigene, dritte Erhebung herangezogen werden, welche bei der zweiten Elternbefragung angeschrieben wurden und denen ein Fragebogen zugesandt wurde. Ausgewertet werden die anonymen Fragebögen anschließend mit Hilfe des Programms SPSS 22 (Statistikprogramm für Sozialwissenschaften: Statistical Product and Service Solutions), wobei die statistische Auswertung unter anderem Häufigkeitsauszählungen, Kreuztabellen, Chi-Quadrat-Tests, Mittelwertberechnungen sowie T-Tests umfasst. Um eine Zusammenfassung und Darstellung der gewonnenen Daten in der Masterarbeit gewährleisten zu können, werden diese anschließend anhand von Tabellen und Diagrammen veranschaulicht.

[3] FWF-Einzelprojekt Nr. P20021; Laufzeit 1.2.2008 bis 31.1.2013

Aufbau der Masterarbeit

Die Auseinandersetzung mit dem Thema der nachschulischen Lebenssituation von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung erfolgt im Rahmen der Masterarbeit in *drei Abschnitten*:

Der *erste Abschnitt* dient zur Darstellung und Diskussion der bereits vorhandenen themenspezifischen Theorien und Forschungsergebnisse. Zunächst wird dabei aufgezeigt, was in der Masterarbeit unter den Begriffen „Behinderung", „Lernbeeinträchtigung" sowie „intellektuelle Beeinträchtigung" verstanden wird. Des Weiteren wird die nachschulische Lebenssituation von jungen Menschen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung veranschaulicht und die Bedeutung von Arbeit, Familie, Freunde, Freizeit und dem eigenständigen Wohnen dargelegt. Anschließend daran wird näher auf die Lebenslaufforschung eingegangen, welche den theoretischen Bezugsrahmen der Masterarbeit darstellt. Dabei wird insbesondere auf die Kategorie des Erwachsenenalters, wie sie von Priestley (2000; 2003) geschildert wird, Bezug genommen und die Bedeutung der Lebenslaufperspektive für die Erforschung der nachschulischen Lebenssituation von Menschen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung thematisiert.

Im *zweiten Abschnitt* erfolgt die Durchführung der eigenen quantitativ-empirischen Fragebogenuntersuchung. Im Zuge dessen wird zunächst die Forschungsfrage nochmals explizit erläutert, das ausgewählte Erhebungsinstrument (Fragebogen) und die Auswertungsmethode (Statistikprogramm SPSS 22) vorgestellt sowie die Durchführung der Untersuchung beschrieben. Im Anschluss daran erfolgen die Bearbeitung, Auswertung und Darstellung der gewonnenen quantitativen Daten. Auch werden dabei die Daten und Ergebnisse der bereits durchgeführten zweiten Elternbefragung miteinbezogen und mit den eigens gewonnenen Daten in Verbindung gestellt, um den Verlauf der nachschulischen Lebenssituation von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung aus Sicht der Eltern aufzeigen und anhand des theoretischen Bezugsrahmens diskutieren zu können.

Im abschließenden *dritten Abschnitt* werden die wesentlichen Ergebnisse der Masterarbeit nochmals kurz zusammengefasst sowie weiterführende und offen gebliebene Fragen angeführt.

I. Theoretischer Teil

1 Begriffsdefinitionen

Im Fokus des ersten Kapitels steht die Auseinandersetzung mit dem Begriff „Behinderung“ und die in weiterer Folge in Bezug auf die Zielgruppen der Masterarbeit verwendeten Begrifflichkeiten „Lernbeeinträchtigung“ und „intellektuelle Beeinträchtigung“.

1.1 Behinderung

Der Behinderungsbegriff hat sich im alltäglichen Sprachgebrauch durchgesetzt und wird meist mit Sinnesbeeinträchtigungen, körperlichen sowie kognitiven Beeinträchtigungen in Zusammenhang gebracht (Biewer 2009, 38f). Menschen glauben zu wissen, was ein „Behinderter“ ist. Dennoch stellt es eine große Herausforderung dar, eine Begriffsdefinition von Behinderung darzulegen, die vollkommenen Zuspruch findet (Bleidick, Ellger-Rüttgardt 2008, 92). Ebenso fehlt im wissenschaftlichen Diskurs vollständige Einigkeit über einen durchgängig anerkannten Begriff der Behinderung (Bleidick 1999, 15). Ausgehend davon werden in den folgenden Unterkapiteln drei unterschiedliche Modelle von Behinderung erläutert und diskutiert, um aufzeigen zu können, was in der vorliegenden Masterarbeit unter diesem Begriff verstanden wird.

1.1.1 Medizinisches Modell von Behinderung

Die ersten Theorien zum Thema Behinderung, welche wesentlichen Einfluss auf die Pädagogik oder beispielsweise auf die Psychologie genommen haben, „*wurden von Ärzten entwickelt oder zumindest aus medizinischen Denkvorbildern abgeleitet*“ (Bleidick 1999, 25). Das medizinische Modell sieht Behinderung als individuelles Problem einer Person an, das durch eine Krankheit oder durch eine andere gesundheitliche Ursache ausgelöst wird und medizinische Versorgung benötigt (WHO 2005, 24). Aus medizinischer Sicht liegt der Defekt somit in der Person und die daraus resultierende soziale Benachteiligung wird als persönliches und zumeist unabänderliches Schicksal betrachtet (Bleidick 1999, 29). Die Behinderung wird demnach zum Hauptaugenmerk, wobei andere Eigenschaften und Merkmale (z.B. Geschlechtszugehörigkeit, Familienstand, individuelle Fähigkeiten) kaum bzw. gar keine Beachtung finden (Hermes 2006, 16). „*Die Behinderung wird somit zum ‚Stigma’ ... , welches dem Menschen anhaftet und seine Lebenssituation entscheidend beeinflusst“* (ebd., 17). Der „Be-

hinderte“ wird im defizitorientieren medizinischen Modell als Mangelwesen und immerwährend Kranker angesehen, was zur Folge hat, dass der betroffenen Person „*jegliche Urteils-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit abgesprochen und ... an den Rand der Gesellschaft gedrängt wird*“ (ebd.). Waldschmidt (1999, 24) hält diesbezüglich fest:

> *„Wie Patienten befinden sich auch die von Behinderung Betroffenen häufig in untergeordneten Positionen und machen Erfahrungen der Abhängigkeit und Herabwürdigung; sie sind von professionellen Helfern umgeben und leben in Krankenhäusern ähnlichen institutionellen Zusammenhängen. Kurz, wie Patienten sind auch behinderte Menschen schnell Objekt von Fürsorge und Paternalismus und gelten eher nicht als Wesen, die zur Selbstbestimmung fähig seien“.*

1.1.2 Soziales Modell von Behinderung

Im Gegensatz dazu gehen Bleidick und Hagemeister (1998, 18ff) davon aus, dass es nicht erwünscht ist für alle Zeiten eine allgemeingültige Definition von Behinderung festzulegen. Wesentlicher Grund dafür ist, dass die Kategorie Behinderung sozial vermittelt wird. Alle Aussagen darüber, wer behindert oder beeinträchtigt ist, sind abhängig von gesellschaftlichen Einstellungen, da soziale Normen oder Standards darüber bestimmen, wer als „behindert“ angesehen wird. Demnach ist Behinderung in erster Linie keine Eigenschaft des Individuums, sondern ein soziales Etikett. (ebd.) „*Inwieweit Behinderung existent wird, hängt mit davon ab, wie das soziale Umfeld auf Defekte, Mängel, Schädigung und Behinderung reagiert und wie der davon Betroffene selbst mit seinem Behindertsein fertig wird*“ (ebd., 20). Ausgehend davon definiert Bleidick (2001, 59) Behinderung in folgender Weise:

> *„Als behindert gelten Personen, die infolge einer Schädigung ihrer körperlichen, seelischen oder geistigen Funktionen soweit beeinträchtigt sind, dass ihre unmittelbaren Lebensverrichtungen oder ihre Teilnahme am Leben der Gesellschaft erschwert werden“.*

Bedeutsam an dieser Definition ist, dass es als möglich angesehen wird, dass Menschen in einer sozialen Gruppe als behindert angesehen werden, in einer anderen jedoch als nichtbehindert gelten. Mit Hilfe der Definitionsweise „*Als behindert gelten Personen, die ...* “ wird der Behinderungsbegriff relativiert und es wird als gegeben betrachtet, dass die Zuschreibung einer Behinderung von der sozialen Bezugsgruppe abhängig ist. Weiters wird zwischen Schädigung und Behinderung unterschieden. Während die Schädigung einen objektiven Tatbestand darstellt, ist die Behinderung eine Folgeerscheinung der Schädigung. Durch eine Schädigung wird somit die individuelle Lebensführung und/oder die soziale Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erschwert. (Haeberlin 1985, 26)

Ebenso wie Bleidick (2001) sieht auch Cloerkes (2007) Behinderung als soziales Konstrukt an. „*Behinderung ist nichts Absolutes, sondern erst als soziale Kategorie begreifbar. Nicht der Defekt, die Schädigung, ist ausschlaggebend, sondern die Folgen für das Individuum*“ (Cloerkes 2007, 9). Behinderung wird demnach nicht als Problem angesehen, welches in einer Person liegt, sondern vielmehr als Ergebnis der Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft. Ausgehend davon definiert Cloerkes (1988; zit. nach Cloerkes 2007, 8; Hvh. i. O.) Behinderung folgendermaßen:

> *„Eine **Behinderung** ist eine dauerhafte und sichtbare Abweichung im körperlichen, geistigen oder seelischen Bereich, der allgemein ein entschieden negativer Wert zugeschrieben wird. Ein **Mensch** ist ‚**behindert**‘, wenn erstens eine unerwünschte Abweichung von wie auch immer definierten Erwartungen vorliegt und wenn zweitens deshalb die soziale Reaktion auf ihn negativ ist“.*

Das soziale Modell von Behinderung sieht somit das Hauptproblem nicht in der individuellen Beeinträchtigung der Person, sondern in der eingeschränkten gesellschaftlichen Teilhabe und dem verbreiteten Vorurteil gegenüber Menschen mit Behinderung (Hermes 2006, 19). D. h., dass Menschen mit Behinderung nicht aufgrund gesundheitlicher Beeinträchtigungen „behindert“ sind, sondern aufgrund der bestehenden gesellschaftlichen und sozialen Barrieren (Waldschmidt 2005, 6f).

1.1.3 Biopsychosoziales Modell von Behinderung

Wesentlich am biopsychosozialen Ansatz ist, dass sowohl das medizinische als auch das soziale Modell integriert werden, um eine „*kohärente Sicht der verschiedenen Perspektiven von Gesundheit auf biologischer, individueller und sozialer Ebene [zu; Anm. K.H.] ermöglichen“* (WHO 2005, 25).
Im Gegensatz zu anderen Klassifikationen zielt die ICF - International Classification of Functioning, Disability and Health nicht darauf ab Menschen mit Behinderung zu kategorisieren oder zu beschreiben. Vielmehr geht es der ICF darum, die Entwicklungsmöglichkeiten in den Vordergrund zu rücken und die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung zu stärken (ebd., 9ff).
Vor allem der Begriff Gesundheit spielt dabei eine große Rolle, wobei dieser Begriff „*nicht nur die Abwesenheit von Krankheit oder Behinderung (…), sondern weiter gefasst und übergreifend den Zustand körperlichen, geistig-seelischen und sozialen Wohlbefindens*“ erfasst (Fischer 2008, 392).

Der Terminus Behinderung stellt für die ICF „*ein Oberbegriff für Schädigungen ..., Beeinträchtigungen der Aktivität und Beeinträchtigungen der Partizipation [Teilhabe]*“ dar, welcher die negativen Aspekte der Interaktion zwischen einer Person mit gesundheitlichen Problemen und ihren Kontextfaktoren (z.B. soziale Beziehungen, Alter, Geschlecht) bestimmt (WHO 2005, 145f).

Die ICF geht somit davon aus, dass sich gesundheitliche Probleme auf die Körperstrukturen (z. B. Organe, Gliedmaßen), Körperfunktionen (z.B. Sprache, Wahrnehmung), Aktivitäten sowie die Teilhabe auswirken und dass sich diese Bereiche wechselseitig beeinflussen und in Abhängigkeit zu den Kontextfaktoren stehen (siehe Abbildung 1). Die Kontextfaktoren umfassen sowohl personenbezogene Faktoren (Alter, Geschlecht, ...) als auch Umweltfaktoren (Arbeitsplatz, Schule, soziale Beziehungen, ...). (ebd., 16ff)

Behinderung wird demnach als „Zusammenspiel“ zwischen *individuellen, gesundheitlichen und sozialen* Faktoren angesehen.

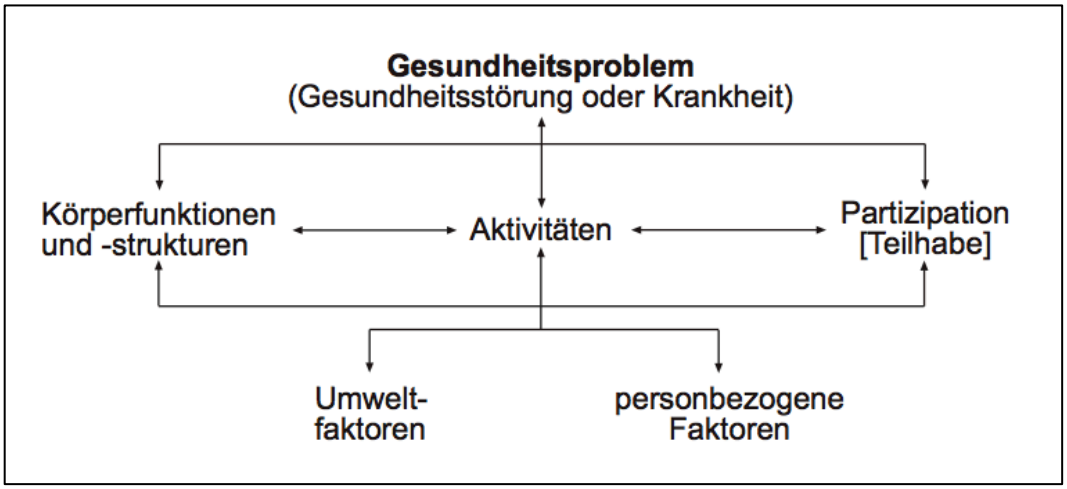

Abbildung 1: Wechselwirkung zwischen den Komponenten (WHO 2005, 23)

In der vorliegenden Masterarbeit wird der Terminus „Behinderung“ in Anlehnung an die ICF als Oberbegriff für „*Schädigungen ..., Beeinträchtigungen der Aktivität und Beeinträchtigungen der Partizipation [Teilhabe]*“ (WHO 2005, 145) verwendet, „*um das mehrdimensionale Phänomen zu bezeichnen, das aus der Interaktion zwischen Menschen und ihrer materiellen und sozialen Umwelt resultiert*“ (ebd., 171). Grund dafür ist, dass beispielsweise eine rein medizinische Sichtweise das tägliche Leben von Menschen mit Behinderung negativ beeinflusst, da infolgedessen die Umwelt hauptsächlich an Menschen ohne Behinderung ausgerichtet wird und somit eine Vielzahl an Menschen mit Behinderung ausgesondert und/oder sonderbehandelt werden (Hermes 2006, 18).

In Bezug auf die Zielgruppe wird jedoch der Begriff „intellektuelle Beeinträchtigung“ synonym zu dem in der Literatur häufig verwendeten Begriff der „geistigen Behinderung“ (vgl. Fornefeld 2000; Theunissen 2005; Speck 2005a u. a.) gewählt, um einerseits eine sprachliche Abgrenzung zu dem relativ allgemeinen Behinderungsbegriff zu ermöglichen und andererseits, da dieser weniger abwertend und stigmatisierend erscheint. Denn Ströbl (2006, 43) von der People First Bewegung[4] schreibt dazu Folgendes:

> *„Früher hat man uns viele Namen gegeben: Irre, Idioten, Geisteskranke oder Schwachsinnige. Diese Wörter sind sehr schlimm. Sie machen uns schlecht. Später hat man uns den Namen ‚geistig Behinderte’ gegeben. Man hat gemeint, der Name ist besser als die anderen Wörter. Wir vom Netzwerk People First Deutschland e. V. finden, dass die Wörter ‚geistig behindert’ uns auch schlecht machen. ... Der Geist ist etwas Besonderes. Er kann nicht krank sein“.*

1.2 Intellektuelle Beeinträchtigung

Was eine intellektuelle Beeinträchtigung ist, kann laut Speck (2005a, 48) „*nicht sicher, d. h. objektiv und definitiv fixiert, d. h. aus sich selbst und als gleichbleibend bestimmt werden*“. Grund dafür ist, dass eine intellektuelle Beeinträchtigung ein komplexes Phänomen darstellt, welches sich aus verschiedenen Bestandteilen und Komponenten individuell zusammensetzt (ebd.).

Dies führt folglich auch dazu, dass die intellektuelle Beeinträchtigung Gegenstand verschiedener Wissenschaften (z. B. Medizin, Psychologie, Heilpädagogik) ist, wobei jede ihr eigenes Erkenntnisinteresse verfolgt (ebd., 52).

Die AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2010, 1) beschreibt intellektuelle Beeinträchtigung folgendermaßen: „*Intellectual disability is a disability characterized by significant limitations in both intellectual functioning and in adaptive behavior, which covers many everyday social and practical skills. This disability originates before the age of 18“.* Demnach liegt dann eine intellektuelle Beeinträchtigung vor, wenn neben den kognitiven Fähigkeiten auch die Anpassungsfähigkeit einer Person eingeschränkt ist.

[4] Die People First Bewegung ist ein Verein von und für Menschen mit Behinderung, welche die Ansicht vertreten und sich dafür einsetzen, dass alle Menschen die gleichen Rechte zugesprochen bekommen. (Ströbl 2006, 42)

Auch Weber und Rojahn (2009, 352) gehen davon aus, dass intellektuelle Beeinträchtigung durch verringerte kognitive Fähigkeiten und ein unzureichendes sozial-adaptives Handlungsvermögen gekennzeichnet ist.
In Anlehnung an die AAIDD (2010) sowie Weber und Rojahn (2009) bezieht sich der Begriff „intellektuelle Beeinträchtigung" in der Masterarbeit somit auf jene Menschen, deren kognitive Fähigkeiten eingeschränkt sind und deren soziale Anpassungsfähigkeit verringert ist. Im Zuge dessen ist anzumerken, dass sich diese Begriffsbestimmung mit der Definition von intellektueller Beeinträchtigung deckt, welche im Forschungsprojekt[5] „*Partizipationserfahrungen in der beruflichen Biographie von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in Österreich*" herangezogen wurde und auf welche die vorliegende Masterarbeit aufbaut. In den Ausführungen des Forschungsprojekts heißt es dazu: „*Der Begriff bezieht sich auf Menschen, deren kognitive Leistungsfähigkeit in Kombination mit unzureichendem Anpassungsverhalten zu lebenslangem Unterstützungsbedarf führt*" (Biewer, Fasching, Koenig 2009, 302).

1.3 Lernbeeinträchtigung

Auch der Begriff Lernbeeinträchtigung kann in weiterer Folge nicht klar und eindeutig bestimmt werden. Spiess (2004) schreibt dazu Folgendes:

> „*Verglichen mit anderen Behinderungsarten spielen medizinische Aspekte für die Diagnose Lernbehinderung eine untergeordnete Rolle. Lernbehinderung wird dann diagnostiziert, wenn Schüler/innen in ihrem schulischen Leben soweit im Rückstand sind, dass es in der allgemeinen Schule des deutschen Bildungssystems nicht mehr kompensierbar und tolerierbar erscheint*" (ebd., 36).

> „*Auch die Begriffe geistige Behinderung und Lernbehinderung und ihre Abgrenzungen erfahren aktuell heftige Kritik wegen ihrer diskriminierenden Wirkung und der Ungenauigkeit, die ihre Verwendung beinhaltet. [...] Personen, bei denen die Lernbehinderung als besonders schwerwiegend oder die geistige Behinderung als relativ leicht eingeschätzt wird, ‚sind als Grenzfälle dem Überlappungsbereich von Lernbehinderung und geistiger Behinderung zuzurechnen'* " (ebd., 38).

Beide Zitate verdeutlichen die Schwierigkeit die Begriffe „Lernbeeinträchtigung" sowie „intellektuelle Beeinträchtigung" zu definieren bzw. zu unterscheiden.

[5] FWF-Einzelprojekt Nr. P20021; Laufzeit 1.2.2008 bis 31.1.2013

Kanter und Scharff (2002) definieren „Lernbeeinträchtigung“ folgendermaßen:

"*Jugendliche sind dann als lernbehindert anzusehen und in besondere Rehabilitationsmaßnahmen einzubeziehen, wenn sie*

- *umfänglich und lang andauernd in ihrem schulischen und berufsbezogenen Lernen beeinträchtigt sind,*
- *deutlich von der Altersnorm abweichende Leistungs- und Verhaltensformen aufweisen*
- *und trotz des Angebots besonderer vorbereitender Maßnahmen in anerkannten Ausbildungsberufen auf dem üblichen Weg keinen qualifizierten Abschluss erreichen können*" (Kanter, Scharff 2002, 159; zit. nach Stangl 2009, 14).

Anhand der Ausführungen von Kanter und Scharff (2002) wird deutlich, dass sich der Begriff „Lernbeeinträchtigung“ vorwiegend auf SchülerInnen bezieht, bei welchen langfristige und umfangreiche Beeinträchtigungen im Lernen vorliegen. Hervorzuheben ist jedoch, dass die Autoren den Begriff auch auf das nachschulische Leben ausdehnen und davon ausgehen, dass sich die Beeinträchtigung ebenso auf das berufsbezogene Lernen, die Leistung sowie auf das Verhalten der Personen auswirkt. Ausgehend davon bezieht sich der Begriff „Lernbeeinträchtigung“ in Anlehnung an Kanter und Scharff (2002) in der Masterarbeit auf jene Menschen, welche sowohl im schulischen als auch im berufsbezogenen Lernen umfangreiche und langfristige Beeinträchtigungen vorweisen, deren Leistungen und Verhaltensformen von der Altersnorm abweichen und demnach auch auf Unterstützung bzw. Hilfestellung angewiesen sind.

Ausgehend davon ist anzumerken, dass im Zuge der vorliegenden Masterarbeit die Zuordnung zu den beiden Kategorien „Lernbeeinträchtigung“ und „intellektuelle Beeinträchtigung“, wie auch bereits in dem Forschungsprojekt „*Partizipationserfahrungen in der beruflichen Biographie von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in Österreich*[6]“, an welches die vorliegende Masterarbeit anschließt, durch den Lehrplan erfolgt. Wesentlicher Grund dafür ist, dass es in Bezug auf beide Zielgruppen keine klare und strikte Trennung gibt und SchülerInnen mit Beeinträchtigungen im Lernen entweder nach dem ASO- oder nach dem S-Lehrplan unterrichtet werden und die Zuordnung zu einem dieser Lehrpläne *vom jeweiligen Förderbedarf des Kindes abhängt.* D. h., dass SchülerInnen, welche dem *S-Lehrplan* zugeordnet werden, *aufgrund ihrer komplexeren bzw. schwerwiegenderen Beeinträchtigung einen erhöhten sonderpädagogischen Förderbedarf* erhalten als SchülerInnen, welche nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet werden. (Fasching 2011, 448) Zur Gruppe der jungen Erwachse-

[6] FWF-Einzelprojekt Nr. P20021; Laufzeit 1.2.2008 bis 31.1.2013

nen mit intellektueller Beeinträchtigung zählen in der Masterarbeit demnach jene Personen, welche in ihrer Schulzeit nach dem S-Lehrplan (Lehrplan für Schwerstbehinderte) unterrichtet wurden und zur Gruppe der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung zählen all jene Menschen, welche in ihrer Schullaufbahn nach dem ASO-Lehrplan (Lehrplan für Allgemeine Sonderschule) unterrichtet wurden.

2 Forschungsstand zur nachschulischen Lebenssituation von Menschen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung

Ablehnungsverhalten oder beispielsweise Ausgrenzungserfahrungen prägen den Lebenslauf von Menschen mit Behinderung, insbesondere jenen von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung (Koenig, Postek, Stadler-Vida 2011, 7). Ausgehend davon steht im Hauptaugenmerk des zweiten Kapitels die nachschulische Lebenssituation von Menschen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung. Im Zuge dessen wird neben der Beschäftigungssituation auch die Wohn-, Familien- und Freizeitsituation anhand von bereits bestehenden Forschungsergebnissen in den Blick genommen.

2.1 Beschäftigungssituation von Menschen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung

In den folgenden Unterkapiteln wird der Fokus auf die Beschäftigungssituation von Menschen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung gelegt. Dabei wird die Bedeutung von Arbeit für Menschen mit Behinderung, die rechtliche Grundlage in Bezug auf Arbeit sowie die derzeitige Beschäftigungssituation von Menschen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung in Österreich dargestellt.

2.1.1 Arbeit und ihre Bedeutung für Menschen mit Behinderung

> *„Wer außerhalb der Gesellschaft lebt, schuldet niemanden etwas und hat das Recht, zu leben, wie es ihm gefällt. In der Gesellschaft aber lebt er notwendigerweise auf Kosten der anderen: er schuldet ihnen Arbeit als Preis für seinen Unterhalt. Das gilt ohne Ausnahme. Arbeiten ist also eine unerlässliche Pflicht des Menschen innerhalb der Gesellschaft“* (Rousseau 1989/1792, 193 zit. nach Hoffmann 2007, 101).

Anhand dieses Zitates wird deutlich, dass lange Zeit Arbeit mit Mühsal, Plage sowie einem unvermeidbaren Übel gleichgesetzt wurde und sich somit das Wertesystem unserer heutigen Gesellschaft enorm verschoben hat (ebd., 101f). „*Galt es früher als Privileg, nicht zu arbeiten, ist es heute zum Privileg geworden, Arbeit zu haben*“ (Doose 2007, 66). Im Gegensatz zu früher wird im neuzeitlichen Denken der Arbeit vermehrt positive Bedeutung zugesprochen, da die Erwerbsarbeit dem Leben eines Menschen durch den Wechsel Arbeit – Freizeit oder Anspannung – Entspannung *Zeitstruktur* verleiht (Bieker 2005, 15). Denn ohne Beschäftigung bzw. Arbeit ziehen sich die Tage für die betroffenen Personen und Langeweile sowie Zeitverschwendung werden zum Alltag (Jahoda 1983, 46). Ein weiterer wesentlicher Grund ist der, dass die Arbeit den Kontakt zu Menschen außerhalb der Familie fördert und somit zur *sozialen Teilhabe* beiträgt. Ferner vermittelt die Erwerbsarbeit das *Gefühl Teil eines Ganzen* zu sein, da Menschen durch die Arbeit in kollektive Ziele und Zwecksetzungen miteinbezogen werden. (Bieker 2005, 15) Jahoda (1983, 48) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass Arbeit das Gefühl nützlich zu sein und gebraucht zu werden in den Menschen erweckt. Auch fördert die Erwerbsarbeit die *Aktivität* der Menschen und vermittelt *sozialen Status.* Durch die Arbeit erfahren Menschen das Gefühl der *Sicherheit*, der *Wertschätzung*, der *sozialen Anerkennung* sowie der *Lebensfreude* und sie trägt dazu bei, dass das *Selbstvertrauen* und das *Selbstbewusstsein* der arbeitenden Person steigt und dass man als *gleichberechtigtes und vollwertiges Mitglied der Gesellschaft* angesehen wird. (Bieker 2005, 15f)
Arbeit führt somit nicht nur zur wirtschaftlichen Sicherheit und finanziellen Unabhängigkeit, sondern „*sie wirkt persönlichkeitsprägend und ist darum von existentieller Bedeutung*“ (Fornefeld 2000, 124).

Insbesondere für Menschen mit Behinderung nimmt Arbeit einen großen Stellenwert ein, denn Arbeit ist „*der öffentlich sichtbare Beleg für Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft; statt ‚Defiziten’ wird individuelles ‚Können’ sichtbar*“ (Bieker 2005, 16). Menschen mit Behinderung erfahren sich durch Arbeit somit als Menschen, welche nicht nur Hilfe benötigen, sondern auch etwas leisten und schaffen (ebd.). Arbeit ermöglicht Menschen mit Behinderung demnach *„in aller Regel ein sinnvolles Erleben von Leistung und Nützlichsein und damit eine Stärkung seines Selbst- und Lebensgefühls und schließlich das Mittun als Teilhaben an einem größeren Lebensbereich, dem man sich zugehörigen fühlen darf*“ (Speck 1999; zit. nach Fornefeld 2000, 125).

2.1.2 Rechtliche Grundlagen in Bezug auf Arbeit und Menschen mit Behinderung

Ausgehend davon, dass Arbeit auch für Menschen mit Behinderung von großer Bedeutung ist und unter anderem zur gesellschaftlichen Teilhabe beiträgt (vgl. Bieker 2005; Jahoda 1983 u.a.), besteht ein Ziel der *UN-Behindertenrechtskonvention* darin, die berufliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung zu fördern und zu verbessern. Im Artikel 27 heißt es dazu:

> *„States Parties recognize the right of persons with disabilities to work, on an equal basis with others; this includes the right to the opportunity to gain a living by work freely chosen or accepted in a labour market and work environment that is open, inclusive and accessible to persons with disabilities. States Parties shall safeguard and promote the realization of the right to work, including for those who acquire a disability during the course of employment, by taking appropriate steps, including through legislation"* (UN Convention 2006: article 26).

Auch Österreich hat, wie bereits in der Einleitung erläutert, die BRK unterzeichnet und sich somit dazu verpflichtet, die jeweiligen Zielsetzungen der BRK anhand von Gesetzestexten umzusetzen, um schließlich auch dem Artikel 27 der BRK gerecht zu werden.
Um die Situation von Menschen mit Behinderung in Österreich zu verbessern, ist am 1. Jänner 2006 das *Behindertengleichstellungspaket* in Kraft getreten, welches insbesondere das *Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz (BGStG)*, das *Behinderteneinstellungsgesetz (BEinstG)* sowie das *Bundesbehindertengesetz (BBG)* umfasst (BMASK 2009, 86).

Das *Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz* (BGStG) beinhaltet das Verbot Menschen mit Behinderung in jeglichen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens zu diskriminieren. Im Absatz 1 des BGStG heißt es dazu:

> „*Ziel dieses Bundesgesetzes ist es, die Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen zu beseitigen oder zu verhindern und damit die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am Leben in der Gesellschaft zu gewährleisten und ihnen eine selbstbestimmte Lebensführung zu ermöglichen*" (BGStG 2014: Artikel 1).

Das *Bundesbehindertengesetz* (BBG) sichert Menschen mit Behinderung unter anderem Auskunft, Beratung, Betreuung, Hilfe, einen Behindertenanwalt sowie einen Unterstützungsfonds für Notlagen zu. Des Weiteren hat das BBG die Durchführung bzw. Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und die Einrichtung eines Behindertenbeirats zum Ziel wobei letzterem die Aufgabe zukommt das Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsu-

mentenschutz (BMASK) zu beraten bzw. zu unterstützen. Im Zuge dessen ist hervorzuheben, dass auch Menschen mit Behinderung Mitglieder des Behindertenbeirates sind. (BMASK 2009, 78ff)

Neben dem Behindertengleichstellungsgesetz sowie dem Bundesbehindertengesetz stellt jedoch das *Behinderteneinstellungsgesetz* (BEinstG) die zentrale Bestimmung dar, welche die berufliche Eingliederung bzw. die berufliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung zum Ziel hat. Das Behinderteneinstellungsgesetz beruht dabei auf drei Säulen: *Beschäftigungspflicht, finanzielle Anreize und Schutzrecht* (BMASK 2009, 147ff).
In Bezug auf die *Beschäftigungspflicht* kann angemerkt werden, dass jeder Dienstgeber bzw. jede Dienstgeberin dazu verpflichtet ist, für je 25 DienstnehmerInnen einen begünstigten Behinderten[7] einzustellen. Wird dieser Pflicht nicht nachgegangen, muss der Dienstgeber bzw. die Dienstgeberin für jeden nicht besetzten Pflichtplatz Ausgleichszahlungen tätigen. (ebd., 147) Die zweite Säule bezieht sich auf die *finanziellen Anreize*, welche zur Förderung und Integration von Menschen mit Behinderung am Arbeitsmarkt beitragen sollen (z.B. Integrationsbeihilfe, Entgeltbeihilfe, Arbeitsplatzsicherungsbeihilfe) (ebd., 169f). Das *Schutzrecht* des Behinderteneinstellungsgesetzes bezieht sich auf den Kündigungsschutz. Der Kündigungsschutz soll begünstigte Behinderte davor bewahren, durch Ereignisse, welche sie nicht zu verantworten haben (z.B. schlechte Wirtschaftslage), gekündigt zu werden. Des Weiteren ist es einem Dienstgeber laut dem BEinstG nur dann möglich begünstigte Behinderte zu kündigen, wenn die vierwöchige Kündigungsfrist eingehalten wird und wenn der Behindertenausschuss der Kündigung zustimmt. (ebd., 149)
Ferner umfasst das BEinstG das Diskriminierungsverbot von Menschen mit Behinderung in Bezug auf Arbeit, wobei der Geltungsbereich des Diskriminierungsverbots Folgendes umfasst (ebd., 88; Hvh. i. O.):

- *„das **Arbeitsverhältnis** einschließlich seiner Anbahnung (also Bewerbung und Einstellung, Entlohnung, Beförderung, Beendigung des Arbeitsverhältnisses),*
- *die berufliche **Aus**- und **Weiterbildung** außerhalb eines Arbeitsverhältnisses,*
- *die **Mitgliedschaft** zu Arbeitgeber- und ArbeitnehmerInnenorganisationen,*
- *die Bedingungen für den Zugang zu **selbstständiger Erwerbstätigkeit**“.*

[7] Als begünstigt Behinderte gelten all jene Menschen, deren Grad an Behinderung mindestens 50 % beträgt, die diagnostizierte Leistungsfähigkeit jedoch ausreicht, um einer Erwerbstätigkeit am ersten oder zweiten Arbeitsmarkt nachzugehen (BMASK 2009, 146).

In Anbetracht dessen stellt sich jedoch die Frage, wie sich die Beschäftigungssituation von Menschen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Behinderung in Österreich tatsächlich gestaltet.

2.1.3 Forschungsstand zur Beschäftigungssituation von Menschen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung in Österreich

Menschen mit Behinderung sind in Bezug auf die Beschäftigungssituation hohen Risiken ausgesetzt und ihre Teilhabe am Arbeitsmarkt ist stark eingeschränkt. Zwar sollen sozial- und arbeitsmarktpolitische Instrumente wie beispielsweise die finanziellen Anreize oder die Einstellungspflicht (siehe Kapitel 2.1.2) dazu beitragen, dass auch Menschen mit Behinderung am Arbeitsmarkt integriert werden, jedoch ziehen es ArbeitgeberInnen häufig vor, Ausgleichszahlungen zu tätigen anstatt Menschen mit Behinderung in ihren Betrieben bzw. Unternehmen zu beschäftigen. Folglich bleibt der Wunsch der betroffenen Personen, einer Beschäftigung am Arbeitsmarkt nachzugehen, in den meisten Fällen unerfüllt. (Pfahl, Powell 2010, 32)
Ein Blick in die Statistik zeigt (siehe Tabelle 1), dass im Jahre 2013 in Österreich 47.364 Menschen mit Behinderung als arbeitslos gemeldet waren und dass die Anzahl von Menschen mit Behinderung, die keiner Beschäftigung nachgeht, seit dem Jahr 2005 beinahe kontinuierlich ansteigt. Lediglich in den Jahren 2008 und 2010 konnten geringe Rückgänge von arbeitslosen Menschen mit Behinderung verzeichnet werden. (Arbeit und Behinderung 2014)

Tabelle 1: Arbeitslose Menschen mit Behinderung in Österreich (Arbeit und Behinderung 2014)

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Gesamt	28.537	29.058	31.392	31.263	35.673	35.664	36.439	39.978	47.364
Frauen	10.151	10.647	11.944	11.828	12.947	13.250	13.985	15.412	18.242
Männer	18.386	18.411	19.448	19.435	22.726	22.414	22.455	24.526	29.122

Vor diesem Hintergrund ist jedoch anzumerken, dass es sich dabei um Menschen mit Behinderung handelt, die als *erwerbsfähig* angesehen werden. Als erwerbsfähig gelten all jene Menschen mit Behinderung, die aufgrund ihrer diagnostizierten *Leistungsfähigkeit* und durch

Unterstützungsmaßnahmen am ersten oder zweiten Arbeitsmarkt integriert werden können. Demnach werden auch jene Menschen mit Behinderung als erwerbsfähig angesehen, welche nach dem BEinstG (siehe Kapitel 2.1.2) als begünstigte Behinderte eingestuft werden, da ihre diagnostizierte Leistungsfähigkeit für eine Beschäftigung am ersten oder zweiten Arbeitsmarkt ausreichend ist. (Wolfmayer 2013, 85ff)

Demzufolge gibt es in Österreich zwei Klassen von Menschen mit Behinderung: die *Erwerbsfähigen* und die *Erwerbsunfähigen*. Erwerbsunfähige Menschen werden aufgrund ihrer *diagnostizierten Minderleistungsfähigkeit* meist in Beschäftigungstherapien bzw. Werkstätten für behinderte Menschen untergebracht und werden in Statistiken des Arbeitsmarktservice (AMS) oder in Statistiken des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK) *nicht* berücksichtigt. (ebd.)
Dederich (2001, 143) merkt ausgehend davon an, dass

> „*durch die einseitige Orientierung an Leistung und Spitzenqualität ... mit anderen Worten eine gesellschaftliche Produktion von Unnützlichkeit [erfolgt; Anm. K.H.]. Menschen, die den gesetzten Normen nicht entsprechen können, fallen aus dem System ... heraus, werden marginalisiert und als Grenzgänger oder Randfiguren des Systems ... wahrgenommen*“.

Koenig (2010, 5) geht davon aus, dass rund 19.000 Menschen mit Behinderung in Werkstätten oder Beschäftigungstherapien tätig sind und somit als erwerbsunfähig angesehen werden. Wesentlicher Grund, warum jene Personen als erwerbsunfähig gelten ist der, dass die Tätigkeit in Beschäftigungstherapien bzw. Werkstätten für behinderte Menschen nicht als Arbeit bzw. Erwerbsarbeit verstanden wird, da diese Personen für ihre Tätigkeiten lediglich ein Taschengeld erhalten und somit auch nicht sozialversichert sind. Die Tatsache, dass in Österreich die gesetzliche Sozialversicherung erwerbsabhängig ist und die Tätigkeit in Beschäftigungstherapien oder Werkstätten für behinderte Menschen nicht als Erwerbstätigkeit angesehen wird, führt schließlich dazu, dass diese Personengruppe nach dem österreichischen Gesetz erwerbsunfähig ist. (Wolfmayr 2013, 86f)
Besonders Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung sind häufig in Werkstätten für behinderte Menschen bzw. in Tagesstrukturen tätig und fallen somit in die Gruppe der „Erwerbsunfähigen“. Koenig (2010, 151) zeigt anhand einer Studie auf, dass in Österreichs Werkstätten rund 64 % der beschäftigten Personen jene Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung sind. Auch Fasching und Mursec (2010) legen mittels einer Studie dar, dass insbesondere Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung nach Beendigung der Schulzeit kaum am regulären Arbeitsmarkt integriert werden. Bei lediglich 6,1 % der SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung hat im ersten Jahr nach dem Ende der Schule eine Integrati-

on am ersten Arbeitsmarkt stattgefunden. Im Vergleich dazu wurden 93,9 % der SchülerInnen mit Lernbeeinträchtigung am ersten Arbeitsmarkt integriert. Hervorzuheben ist dabei, dass besonders jene Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung, welche nach dem Lehrplan für Schwerstbehinderte unterrichtet wurden, vermehrt (52,6 %) in Werkstätten untergebracht wurden.

Nationale als auch internationale Studien (vgl. Koenig 2010; McConkey, Mezza 2001; Migliore et al. 2007; Spiess 2004 u.a.) verdeutlichen jedoch, dass bei einem nicht unbeträchtlichen Anteil von Menschen mit Behinderung, welche in Werkstätten beschäftigt sind, der Wunsch besteht am allgemeinen Arbeitsmarkt tätig zu sein, um ihren Lebensunterhalt durch Arbeit selbständig bestreiten zu können. Ströbl (2006, 46) schreibt dazu Folgendes:

> *„Man unterstellt uns, dass wir nicht fähig sind auf dem so genannten Ersten Arbeitsmarkt zu arbeiten. Zu schnell müssen wir in Werkstätten für behinderte Menschen gehen. In die Werkstatt kommt man schneller rein, als wieder raus. Dabei sollen die Werkstätten doch auf den Ersten Arbeitsmarkt vorbereiten. Sie sollen nicht Endstation für uns sein".*

Folglich steht die Wissenschaft den Werkstätten bzw. den Beschäftigungstherapien zunehmend „negativ" gegenüber, da diese ihrer eigentlichen Aufgabe, die berufliche und gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung zu stärken und eine Integration am allgemeinen Arbeitsmarkt zu fördern, nur in geringer Form nachkommen (vgl. Paterno 2008 u.a.). Als Beispiel hierfür kann angegeben werden, dass im Zeitraum von 2004 bis 2009 in Österreich lediglich 290 Menschen mit Behinderung von Werkstätten in sozialversicherungspflichtige Dienstverhältnisse vermittelt wurden (Koenig 2010, 126).

Ausgehend davon stellt sich für Koenig (2009, 2) die Frage, ob dieser Tatbestand auf das geringe Interesse der Werkstätten und deren Betreuungspersonal zurückzuführen ist oder ob auch andere Ursachen dafür verantwortlich sind.
Als einen wesentlichen Grund für diese Situation in Österreich identifiziert Koenig (2009, 3) die im Gegensatz zu Deutschland nicht vorhandene einheitliche Gesetzgebung in Bezug auf Werkstätten für behinderte Menschen. Die von Bundesland zu Bundesland unterschiedlichen gesetzlichen Regelungen führen dazu, dass Begriffe wie beispielsweise Beschäftigungstherapie, Fachwerkstätte, Tagestätte synonym verwendet werden und folglich auch in Bezug auf Angebote, Ausstattung, Finanzierung und (Qualitäts-) Standards enorme Unterschiede erkennbar sind. (ebd.)
Ebenso zeigt sich, dass der Faktor Fremdbestimmung einen wesentlichen Einfluss darauf hat, ob jemand den Wunsch hegt, die Werkstätten zu verlassen. Je höher die Fremdbestim-

mung, desto weniger besteht der Wunsch, den Übergang Werkstätte – regulärer Arbeitsmarkt zu wagen. Ferner spielen auch die Freundschaften bzw. die sozialen Kontakte in den Werkstätten sowie die Angst vor dem ersten Arbeitsmarkt eine wesentliche Rolle, warum viele der befragten Personen die Werkstätten bevorzugen. Des Weiteren wird ersichtlich, dass bereits absolvierte Praktika am ersten Arbeitsmarkt und somit die außerhalb der Werkstätten gemachten Arbeitserfahrungen den Wunsch die Werkstätten zu verlassen wesentlich beeinflussen. Einen weiteren und nicht zu verachtenden Punkt stellt die Unterstützung und Ermutigung von Seiten der Betreuungspersonen und der Eltern dar. Im Zuge dessen ist jedoch anzumerken, dass anhand der Studie ersichtlich wurde, dass die Ermutigung und Unterstützung, die Werkstätten zu verlassen nur in 16,7 % der Fälle von den MitarbeiterInnen der Werkstätten kam. Am häufigsten wurden die Mütter (40 %), Väter (30 %) und Freunde (25 %) als ermutigende und unterstützende Personen genannt. (ebd., 6ff; vgl. auch McConkey, Mezza 2001; Migliore et al. 2007)

Auch Fasching (2013c; vgl. auch Fasching, Mursec 2010) kommt zum Ergebnis, dass neben dem Lehrplan (Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule, Lehrplan für Schwerstbehinderte) das Geschlecht, absolvierte Praktika, die Bemühungen der SchülerInnen selbst und das Engagement sowie die Unterstützung der Eltern einen wesentlichen Einfluss auf die berufliche Zukunft von jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung haben. Die erhobenen Daten verdeutlichen, dass beinahe zwei Drittel der Eltern ihre Kinder dazu motiviert haben, einen Arbeitsplatz bzw. einen Ausbildungsplatz auf dem ersten Arbeitsmarkt zu suchen. Insbesondere Eltern von Kindern welche integrativ beschult wurden und/oder nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden, haben ihre Kinder häufiger bei der Suche nach einem Arbeits- bzw. Ausbildungsplatz am ersten Arbeitsmarkt unterstützt. (Fasching, Mursec 2010, 88ff) Ferner verdeutlicht die Studie jedoch, dass die Unterstützung der Eltern bei männlichen Schülern, welche nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule unterrichtet wurden, mit 63,6 % signifikant am höchsten war. Im Vergleich dazu schätzen lediglich 29,2 % der Eltern von Schülerinnen, welche nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden, ihre Unterstützung in Bezug auf die berufliche Integration als sehr hoch ein. (Fasching 2013c, 52) Im Zuge dessen ergibt sich die Annahme, dass Eltern auch heute noch verstärkt die Meinung vertreten, dass vor allem Männer für die finanzielle Absicherung der Familie verantwortlich sind und diese somit auch vermehrt Unterstützung und Engagement bei der beruflichen Integration von Seiten ihrer Eltern erhalten.

Um die berufliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung zu stärken, bestehen in Österreich neben den gesetzlichen Richtlinien auch pädagogische Unterstützungsmaßnahmen, welche in drei Bereiche unterteilt sind (Fasching, Pinetz 2008, 10; vgl. auch Fasching 2004, 75; Heckl, Dorr 2004, 64):

1. ***„Maßnahmen zur beruflichen Orientierung*** *(Berufsberatung, Berufsorientierung ...)*
2. ***Maßnahmen zur beruflichen Qualifizierung und Nachreifung*** *(Berufsvorbereitungskurse, Ausbildung im geschützten Bereich durch Qualifizierung, Integrative Berufsaubildung)*
3. ***Maßnahmen zur Unterstützung bei der beruflichen Integration am allgemeinen Arbeitsmarkt, die in direktem Zusammenhang mit einem bestimmten Arbeitsplatz stehen"*** (NEBA – Netzwerk berufliche Assistenz[8]).

Die Unterstützungsmaßnahmen bestehen darin, die beruflichen Entscheidungsfindungen zu fördern und zu realisieren (Maßnahme 1), Fähigkeiten zu vermitteln, die für eine erfolgreiche Arbeitsmarktvermittlung von Vorteil sind (Maßnahme 2) sowie begleitende Maßnahmen bzw. Hilfestellungen für Menschen mit Behinderung und den Betrieben zu gewährleisten, um den Arbeitsplatz so gestalten zu können, dass er den Bedürfnissen der Betriebe und der betroffenen Personen entspricht (Maßnahme 3) (ebd., 10ff).

Studien (vgl. Doose 2007; Fasching 2011; 2013c; Fasching, Mursec 2010; Lindstrom, Doren, Miesch 2011;) zeigen diesbezüglich auf, dass diese Maßnahmen neben der familiären Unterstützung verstärkt zur beruflichen Teilhabe beitragen und diese Unterstützungsmaßnahmen häufig die einzige Möglichkeit für Menschen mit Behinderung darstellen, um die nötigen Qualifikationen und Hilfestellungen zu erlagen, damit auch diese Personengruppe am ersten Arbeitsmarkt integriert werden kann.
Anhand der Studie von Fasching (2011) wird ersichtlich, dass 80 % der SchülerInnen während der Schulzeit berufliche Beratung erhielten und 70 % der SchülerInnen auch außerhalb der Schule zusätzlich Beratung in Anspruch genommen haben. Die erhobenen Daten verdeutlichen jedoch, dass SchülerInnen mit S-Lehrplan (Kategorie intellektuelle Beeinträchtigung) vermehrt der Übertritt in Werkstätten empfohlen wurde, ASO-SchülerInnen (unabhängig von Sonderschule oder integrativer Beschulung) hingegen eine integrative Berufsausbildung bzw. Lehre von Seiten der Berufsberatung nahegelegt wurde. Die Art der Beschulung (Sonderschule, integrative Beschulung) und die Lehrplanzuordnung (ASO-Lehrplan, S-Lehrplan) entscheiden somit wesentlich darüber, welche Informationen und welche Empfeh-

[8] vgl. www.neba.at

lungen im Rahmen der Berufsberatung an die Eltern und die SchülerInnen weitergegeben werden. (ebd., 443ff)
Auch wird vielen Menschen mit Behinderung, insbesondere jenen mit intellektueller Beeinträchtigung, der Zugang zu Maßnahmen der beruflichen Orientierung und Qualifizierung verwehrt, da sie als (noch) nicht „jobready" angesehen werden (Koenig, Pinetz 2009, 7). Auf der einen Seite wird dieser Personengruppe durch die vorhandenen Unterstützungsmaßnahmen die Möglichkeit eingeräumt am regulären Arbeitsmarkt tätig zu sein, auf der anderen Seite wird ihnen durch Zutrittsbestimmungen vermittelt, dass sie für den regulären Arbeitsmarkt noch nicht bzw. nicht geeignet sind (Fasching, Pinetz 2008, 12).

Anhand der bisherigen Forschungsergebnisse kann somit aufgezeigt werden, dass die derzeitige Beschäftigungssituation von Menschen mit Behinderung in Österreich nicht den Zielsetzungen der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) entspricht und gemäß der BRK der Arbeitsmarkt offener, inklusiver und für alle Menschen mit Behinderung, *unabhängig von ihrer Leistungsfähigkeit*, zugänglicher gemacht werden sollte. Ein wesentliches Element in Bezug auf die Sicherstellung einer inklusiven Beschäftigung von Menschen mit Behinderung stellen dabei die *Unterstützungsmaßnahmen* dar, welche einen wesentlichen Beitrag zur beruflichen Teilhabe von Menschen mit Behinderung leisten, jedoch ebenso offener und inklusiver gestaltet werden müssen. (vgl. Wolfmayr 2013, 87f) Denn die niedrige Erwerbsbeteiligung sowie die erhöhte Arbeitslosigkeit von Menschen mit Behinderung sind laut Wansing (2005, 84) ein deutliches Zeichen eines erhöhten Exklusionsrisikos, was zur Folge hat, dass auch andere Lebensbereiche, welche in den folgenden Unterkapiteln näher betrachtet werden, negativ beeinflusst werden.

2.2 Wohnsituation von Menschen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung

Im folgenden Unterkapitel wird die Wohnsituation von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung in den Blick genommen, da diese ebenso wie die Beschäftigungssituation die nachschulische Lebenssituation kennzeichnet. Im Zuge dessen werden die Bedeutung des Wohnens für Menschen mit Behinderung, die Wohnmöglichkeiten von Menschen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung sowie bereits bestehende Studienergebnisse zu dieser Thematik dargelegt.

2.2.1 Die Bedeutung des Wohnens für Menschen mit Behinderung

Der Begriff „Wohnen“ steht in Verbindung mit den Worten „gewöhnt sein“ sowie „Gewohnheit“ und wurde früher mit „zufrieden sein“ und „etwas gerne haben“ in Zusammenhang gebracht. Erst im Laufe der Zeit wurde der Begriff auf seine heutige Bedeutung „sich aufhalten“ und „wohnhaft sein“ eingeengt. Wohnen hat demnach auch eine psychologische Bedeutung für den Menschen, welche sich bis heute nicht verändert hat. (Fornefeld 2000, 134)

Wohnen bedeutet nach Speck (1998, 22):

> „*einen ruhenden und ordnenden Eigenbereich in der immer wieder chaotischen Umwelt als Ort zum Leben zu haben, einen Ort, von dem aus die Welt überschaubar wird, wo man wieder zu sich selbst kommt, wo man sich in den eigenen vier Wänden sicher fühlen kann, wo sich Leben nach eigenen Maßstäben leben und ordnen lässt, wo man ein hohes Maß an Möglichkeiten für selbstbestimmtes Leben vorfinden, ohne dieses gegenüber anderen verteidigen zu müssen, wo man nicht hilflos anderen ausgeliefert ist*“ .

Beim Wohnen geht es somit nicht nur darum, ein Dach über den Kopf oder einen Platz zum Leben zu haben. Wohnen vermittelt vielmehr auch das Gefühl von Geborgenheit, Wohlbehagen, Sicherheit und Heimatgefühl, wobei jeder Mensch individuelle Wohnbedürfnisse hat und sich in ganz unterschiedlichen Umgebungen wohlfühlt. (Fornefeld 2000, 134f) Ebenso wie für Speck (1998) und Fornefeld (2000) stellt für Seifert (2006, 376) der Bereich Wohnen jenen Ort dar, „*an dem die menschlichen Grundbedürfnisse nach Geborgenheit, Schutz und Sicherheit und der Wunsch nach freier Gestaltung des persönlichen Bereichs und des Alltags realisiert werden können*“. Eine eigene Wohnung oder ein eigenes Haus bietet somit den nötigen Raum, um sich erholen, sich selbst verwirklichen und sich zurückziehen zu können. (ebd.)
Auch Menschen mit Behinderung wollen, sofern es möglich ist, im Bereich Wohnen ein unabhängiges Leben führen und

> *„signalisieren am ehesten Lebenszufriedenheit, wenn Wohnbedingungen gegeben sind, die sowohl Momente der „Geborgenheit“ (z. B. durch Einzelzimmer, Privatsphäre, konstante Bezugspersonen, häusliche Wohnatmosphäre) als auch eine aktive und eigenständig-verantwortliche Einflussnahme auf die Lebensgestaltung (Selbstbestimmung, Situationskontrolle) zulassen*“ (Theunissen 2006, 59).

Demnach haben Menschen mit Behinderung die gleichen Bedürfnisse und Wünsche in Bezug auf das Wohnen wie Menschen ohne Behinderung, wobei sie nicht nur Wünsche und

Bedürfnisse von anderen Menschen übernehmen, sondern auch eigene generieren (vgl. Jakobs 2000; McConkey et al. 2004; Ramcharan et al. 2002, Rauscher 2005 u.a.). Neben sozialer Teilhabe und Rückzugsmöglichkeiten sind vor allem die Selbstbestimmungs- und Teilhabemöglichkeiten bei der Wahl und Beurteilung von Wohnformen für Menschen mit Behinderung von großer Bedeutung (Rauscher 2005, 147f), wobei im Folgenden die unterschiedlichen Wohnformen sowie Studienergebnisse diesbezüglich näher erläutert werden.

2.2.2 Wohnformen und Forschungsstand zur Wohnsituation von Menschen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung

Menschen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung haben unterschiedliche Möglichkeiten in Bezug auf deren Wohnform. Osbahr (2003, 169) nennt diesbezüglich Pflegeheime, große Wohnheime mit Werkstätten, Wohnheime, Übergangsheime, Wohngemeinschaften, Einzelwohnungen sowie das Wohnen im Elternhaus (siehe Tabelle 2).

Wohnform	***Spezifikation***	***Wohnform***	***Spezifikation***
Pflegeheime	*Pflege im Vordergrund; kaum sozialpädagogische oder sonstige aktivierende Aktivitäten*	*(Aussen-) Wohngruppen und Wohngemeinschaften*	*Gemeindenahe, teilbetreute kleine Einheiten; z.T. Aussenbereiche grössere Einrichtungen, z.T. Verbundsystem; unter 8 Personen*
Grosse Wohnheime mit Werkstätten	*Umfassender Lebensraum (Wohnen, Arbeiten, Freizeit); medizinische therapeutische Dienste; grosses Einzugsgebiet*	*Einzelwohnung oder Paarwohnung*	*Gemeindeintegrierte Wohnung mit ambulanten Hilfen bei unterschiedlichstem Bedarf; Zielform der Selbstbestimmt-Leben-Bewegung*
Wohnheime	*Institutionen mittlerer Grösse, möglichst in normalen Wohngebieten; differenzierte Wohnangebote*	*Elternhaus*	*Erwachsene, v.a. mit geistiger Behinderung, oft bist zum Tod der Eltern; dringender Entlastungsbedarf*
Übergangsheime	*Entlastungs- und Kurzzeitangebote bei Krankheit oder Urlaub der Hauptbetreuungspersonen*	*Sonstige*	*z.B. Schulinternate, Beobachtungsstationen etc. für kürzere bzw. ergänzende Aufenthalte*

Tabelle 2: Wohnmöglichkeiten für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung (Osbahr 2003, 169)

Nationale sowie internationale Studien (vgl. Fasching, Mursec 2010; Davies, Beamish 2009; Doose 2006; McConkey et al. 2004; Wells, Sandefur, Hogan 2003 u.a.) verdeutlichen, dass ein Großteil der Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung auch im Erwachsenenalter bei den Eltern bzw. bei der Familie wohnt. Wesentlicher Grund dafür ist, dass die jahrelang gewachsene Bindung zwischen Eltern und Kind die Ablösung von den Familien hinausgezögert (Seifert 2006, 378).
Rauscher (2005, 149) zeigt in ihrer Studie auf, dass bei Menschen mit Behinderung auch vermehrt der Wunsch besteht, mit ihren Familien gemeinsam zu wohnen, wobei auf der Seite der Eltern dieser Wunsch noch stärker vertreten ist. Inwieweit das Leben in der Familie zur Fremdbestimmung beispielweise in den Bereichen Freizeit oder Zukunftsplanung führt, kann laut Seifert (2006, 378) zwar nicht generell beantwortet werden, eine andere Studie von Seifert (2001) zeigt diesbezüglich jedoch auf, dass diese Wohnform vermehrt Einschränkungen der Entwicklungsmöglichkeiten nach sich zieht.
Einen weiteren wesentlichen Einfluss in Bezug auf das Wohnen bei der Familie hat laut Doose (2006, 302; vgl. auch Fasching 2013b) das Einkommen, denn anhand der Studie wird deutlich, dass ein Großteil jener Menschen mit Behinderung, welcher keiner Arbeit nachgeht, nicht genug Geld aufbringen kann, um sich eine eigene Wohnung leisten zu können.

Neben dem Wohnen bei der Familie sind Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung vor allem in Heimen wohnhaft. Theunissen (2006, 63) geht davon aus, dass etwa 70 % jener Personen mit Behinderung in Deutschland, die nicht bei ihrer Familie zu Hause wohnen, in Wohnheimen untergebracht sind. Ebenso verdeutlichen Fasching und Mursec (2010, 114) sowie Koenig (2009, 5), dass Menschen mit Behinderung in Österreich, wenn nicht bei ihrer Familie, vor allem in Wohnheimen leben. 31,1 % der befragten Personen mit intellektueller Beeinträchtigung gaben im Zuge der Studie von Koenig (2009, 5) an, in einem Heim zu wohnen. Nur 18,9 % wohnten in unterstützten Wohnformen und lediglich 14,9 % lebten ohne Unterstützung bzw. Hilfe in eigenen Wohnungen (ebd.). Auch anhand der Studie von Fasching und Mursec (2010, 114) wird deutlich, dass der überwiegende Teil der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung (89,0 %) zu Hause wohnt, gefolgt von betreuten Einrichtungen, wobei deutlich mehr Personen mit intellektueller Beeinträchtigung (25,0 %) als jene mit Lernbeeinträchtigung (4,2 %) das Wohnen in betreuten Einrichtungen in Anspruch nehmen und lediglich Personen mit Lernbeeinträchtigung alleine bzw. in WGs wohnen.

Anhand der Studie von Rauscher (2005) wird jedoch deutlich, dass Menschen mit einer Behinderung kaum den Wunsch hegen, in Wohnheime zu ziehen und dass dies in einem deutlichen Widerspruch zur Angebotssituation und zu den Meinungen der Eltern steht. Viele Eltern haben jedoch die Ansicht, dass Wohnheime aufgrund der verlässlichen Versorgung und Betreuung die angemessene Wohnform für Menschen mit Behinderung darstellen. (ebd., 152f)

Ausgehend davon merkt Osbahr (2003, 169) an, dass in Wohnheimen für Menschen mit Behinderung die Selbstbestimmung der betroffenen Personen immer mehr in den Vordergrund rückt und nicht davon ausgegangen wird, dass sie lediglich Pflege und Versorgung benötigen, wie es früher in den Anstalten für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung üblich war.
Auch Seifert (2006, 379) geht davon aus, dass ein Hauptziel der Wohnheime darin besteht die Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderung und die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu fördern, wobei laut Metzler (2000) die strukturellen Rahmenbedingungen die Möglichkeiten der Selbstbestimmung häufig einengen. Besonders Heime in ländlichen Regionen liegen überwiegend abgelegen, was zur Folge hat, dass die Teilhabe am gesellschaftlichen und sozialen Leben negativ beeinflusst wird (Seifert 2006, 379f). Metzler (2000, 30) schreibt dazu Folgendes:

> „*Für die vielfach zu beobachtende Desintegration spielen zahlreiche Faktoren eine Rolle. Es sind zum einen die gewissermaßen unsichtbaren Mauern einer Einrichtung, die vielfach durch ihre Autarkie geschaffen werden, wenn viele Dinge, die zum alltäglichen Leben benötigt werden, wie etwa einkaufen, Ämter aufsuchen, Arzttermine wahrnehmen, durch das Dienstleistungsangebot der Einrichtungen selbst bereits abgedeckt werden, gehen Gelegenheiten zu natürlichen Kontakten verloren. Unsichtbare Mauern werden aber auch durch Alltagsregeln geschaffen, die z. B. auf die Mobilität ... Einfluss nehmen. Der Aspekt der Fürsorge und des Schutzes, vielmehr aber noch begrenzte Personalkapazitäten führen dazu, dass Menschen, die zum Verlassen der Einrichtung auf Hilfe angewiesen sind, sich engen Ausgangsregelungen beugen müssen*“.

Im Gegensatz zu Wohnheimen eröffnet das unterstützte Wohnen in Wohngemeinschaften oder in der eigenen Wohnung mehr Freiräume, vermehrt Selbstbestimmung im Alltag und mehr Teilhabe am gesellschaftlichen und sozialen Leben. Die Unterstützung dieser Wohnform bezieht sich lediglich auf eine stundenweise Betreuung, wobei die Personen beispielsweise bei der Haushaltsführung oder bei der Freizeitgestaltung unterstützt werden und Eigenverantwortung sowie ein selbstbestimmtes Leben Ziele dieser Wohnform darstellen. (Seifert 2006, 380f) Auch Bradl und Küppers-Stumpe (2012, 63) gehen davon aus, dass diese

Wohnformen, welche direkt in den Gemeinden angesiedelt sind (z.B. unterstützte Wohngemeinschaften, unterstützte eigene Wohnung), die soziale Teilhabe durch alltägliche Begegnungen auf der Straße sowie durch Nachbarschafts- oder Straßenfeste fördern.

Internationale Studien (vgl. Barlow, Kirby 1991; Emerson et al. 2001; McConkey 2007; McConkey et al. 2004; Schwartz, Ben-Menachem 1999 u.a.) welche sich mit dieser Thematik auseinandersetzen, untermauern die Aussagen von Seifert (2006) sowie Bradl und Küppers-Stumpe (2012), da anhand dieser aufgezeigt werden kann, dass die befragten Personen das unterstützte Wohnen hinsichtlich Selbstbestimmung, gesellschaftlicher Teilhabe und Zufriedenheit, im Gegensatz zu Wohnheimen oder beispielsweise Pflegeheimen, durchwegs positiv beurteilten. Ebenso verdeutlicht McConkey (2007) in seiner Studie, dass unterstützte Wohnformen im Vergleich mit Wohnheimen wesentlich zur sozialen Teilhabe beitragen. Menschen mit intellektueller Behinderung wollen demnach ebenso unabhängig leben wie Menschen ohne Behinderung und signalisieren am ehesten dann Zufriedenheit in Bezug auf deren Wohnsituation, wenn Wohnbedingungen vorhanden sind, die sowohl Geborgenheit (z.B. durch Einzelzimmer bzw. Privatzimmer) als auch autonome Lebensgestaltung (Selbstbestimmung, soziale Teilhabe) ermöglichen (Theunissen 2000, 74).

Anhand der bisherigen Forschungsergebnisse kann somit festgehalten werden, dass auch Menschen mit Behinderung ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse in Bezug auf das Wohnen generieren, jedoch häufig bei ihren Familien oder in Wohnheimen leben. Besonders in den nordeuropäischen Ländern oder in den USA ist das deinstitutionalisierte Wohnen (z.B. unterstützte Wohngemeinschaften) sehr viel weiter fortgeschritten als beispielsweise in Deutschland oder Österreich. Gründe dafür sind neben wirtschaftlichen Aspekten (z.B. vermutete Arbeitsplatzgefährdung) ebenso Barrieren von Seiten der Kostenträger und Behörden, sowie die weit verbreitete Vorstellung, dass Wohnformen wie z.B. Wohngemeinschaften nur für jene Menschen mit Behinderung geeignet sind, welche ein hohes Maß an Selbstständigkeit aufweisen. Das Ziel sollte jedoch darin bestehen, unterstützte Wohngemeinschaften sowie unterstützte Eigenwohnungen zu fördern, da sich diese positiv auf die soziale Teilhabe und die Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderung auswirken. (Theunissen 2012, 41) Des Weiteren sollte auch den Menschen mit Behinderung zugehört und deren Wünsche in Bezug auf das Wohnen Beachtung geschenkt werden. Ströbl (2006, 47) schreibt diesbezüglich Folgendes:

> *„Wir wollen selbst bestimmen, wie wir wohnen. Wir sind gegen Großeinrichtungen. Wir wollen selbst entscheiden, ob wir mit mehreren zusammen wohnen wollen oder nicht. Wir wollen selbst*

entscheiden, ob wir in einer eigenen Wohnung wohnen wollen oder nicht. Zum Teil brauchen wir für bestimmte Dinge Unterstützung. Aber wir sind diejenigen, die sagen, was wir brauchen".

2.3 Freizeitsituation von Menschen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung

Nachdem die Beschäftigungs- und Wohnsituation von Menschen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung näher in den Blick genommen wurde, steht im Hauptaugenmerk des folgenden Unterkapitels die Bedeutung von Freizeit für Menschen mit Behinderung sowie die Freizeitsituation von dieser Personengruppe, welche mit bereits bestehenden Forschungsergebnissen dargelegt wird.

2.3.1 Die Bedeutung von Freizeit für Menschen mit Behinderung und die damit verbundenen Barrieren bzw. Hürden

Freizeit umfasst alltagssprachlich jene Zeit die sich von der täglichen Zeit in der Arbeit oder in der Ausbildung abgrenzt. Sie ist zwar keineswegs vollkommen „frei", d.h. unberührt von gesellschaftlichen Einflüssen, jedoch bietet die Freizeit ein erhöhtes Maß an individuellen Gestaltungsmöglichkeiten. (Niehoff 2007, 123) Durch diese „freie Zeit" erlebt der Mensch Erholung, Entspannung, Ruhe, Ausgleich, Vergnügen und beispielsweise auch die Möglichkeit sich weiterzubilden (Markowetz 2007, 315). Theunissen (2000, 94) spricht der Freizeit besondere Bedeutung für die Lebenszufriedenheit und dem Lebensglück bei, da „*Freizeit im Unterschied zur Arbeit keinem Zwang oder Leistungsdruck unterliegt, sondern auf Freiwilligkeit, Freiheit und Eigenentscheidungen beruht*".

Freizeit ist demnach ein unverzichtbarer Bestandteil des menschlichen Lebens, welcher einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung leistet. Des Weiteren spielt die Freizeit bei der Gestaltung des Lebens sowie beim Erleben des Alltags eine wesentliche Rolle und ist Ausdruck von Anerkennung, Teilhabe sowie Lebensqualität. (ebd. 2012, 178)

Auch Menschen mit Behinderung haben in Bezug auf Freizeit dieselben Bedürfnisse wie Menschen ohne Behinderung (ebd. 2007., 314). Markowetz (2000a, 363) schreibt diesbezüglich: „*Neben Arbeit und Wohnen ist Freizeit ein tragender Bereich im Leben behinderter Menschen*". Abhängig von Schweregrad und Art der Behinderung ergeben sich jedoch für die betroffenen Personen Probleme, um den Bedürfnissen in Bezug auf Freizeit nachzu-

kommen. Als Beispiel hierfür kann unter anderem die Mobilität, die fehlenden Kontakte, die häufige Überbehütung und Vereinnahmung durch die Familie, die zeitliche Ausdehnung der täglichen Gesundheits- und Versorgungsmaßnahmen sowie das fehlende bzw. unzureichende Wissen von Interessens- und Freizeitgewohnheiten genannt werden. (ebd. 2007, 314ff) Ein weiteres Problem besteht laut Niehoff (2006, 408) darin, dass es für Menschen mit Behinderung, insbesondere für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, „*keinen eindeutigen Rechtsanspruch zur finanziellen Unterstützung ihrer Teilhabe am Lebensbereich Freizeit gibt – anders als bei den Finanzierungsregelungen für Wohnen und Arbeit*". Aufgrund der unsicheren Finanzierungslage ist es besonders für Vereine oder Initiativen schwierig den Bereich Freizeit zu stärken, was wiederum den Eindruck hinterlässt, dass Freizeit für Menschen mit Behinderung keinen großen Stellenwert einnimmt. (ebd.)

Demnach ist es für Markowetz (2000b, 12) von großer Wichtigkeit, dass BetreuerInnen, Eltern und auch Freunde nicht davon ausgehen, dass Menschen mit Behinderung aufgrund ihrer Beeinträchtigung kein Bedürfnis nach Freizeit haben. „*Menschen mit Behinderung haben ..., unabhängig davon, ob sie aufgrund von Art und Schweregrad ihrer Behinderung erwerbstätig oder nichterwerbstätig sind, sowohl ein Bedürfnis nach Freizeit als auch ein Recht auf Freizeit*" (ebd., 13f).

Für Menschen mit Behinderung ergibt sich in Bezug auf Freizeit somit eine Vielzahl an Problemen bzw. Barrieren die auf der einen Seite direkt mit der Beeinträchtigung in Verbindung stehen und die auf der anderen Seite aus den sozialen Reaktionen der Gesellschaft auf die Beeinträchtigung gründen. Denn das Ausleben der Freizeitbedürfnisse von Menschen mit Behinderung ist daran gebunden, welche Möglichkeiten die Gesellschaft ihnen bereitstellt und welche ihnen verwehrt bleiben. (Markowetz 2000b, 17)

2.3.2 Forschungsstand zur Freizeitsituation von Menschen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung

Studien zeigen auf, dass Freizeitaktivitäten einen positiven Einfluss auf Menschen mit Behinderung haben und Freizeitaktivitäten neben der Beschäftigung am ersten Arbeitsmarkt wesentlich zur gesellschaftlichen Teilhabe und zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen (vgl. Patterson 2011; Patterson, Pegg 2009 u.a.). Patterson und Pegg (2009, 399) merken diesbezüglich Folgendes an:

> „*Based on the findings from this study, the benefits of serious leisure for people with disabilities can be summarised as providing a challenge and requiring commitment that are valued by society; giving a range of positive benefits to the individual similar to that derived from work; helping to create*

a positive role identity; generating a formal and informal network of friends and colleagues; achieving something to be proud of; and helping to achieve positive feelings of self-confidence".

Besonders bei Menschen mit Behinderung, welche keiner Arbeit bzw. Erwerbsarbeit nachgehen, tragen Freizeitaktivitäten wesentlich zur Förderung der sozialen Inklusion, zum gesteigerten Selbstvertrauen, zum gesteigerten Gefühl von Unabhängigkeit sowie zur Selbstbestimmung bei (ebd.). „*Many people with disabilities may never work in open employment, serious leisure has been shown to increase their social competencies and provided many with similar individual benefits that can be achieved through open employment*" (ebd.).

Menschen mit Behinderung, vor allem jene mit intellektueller Beeinträchtigung, gestalten ihre Freizeit jedoch häufig alleine. Die Freizeitaktivitäten orientieren sich überwiegend an der Familie und ihre Freizeit ist meist durch passive Freizeitaktivitäten (z.B. fernsehen) gekennzeichnet. (Buttimer, Tierney 2005, 35) Auch tragen diese passiven Freizeitaktivitäten vermehrt dazu bei, dass Menschen mit Behinderung mit ihrer Freizeit bzw. mit ihrer Freizeitgestaltung unzufrieden sind (Doose 2007, 305f).

Des Weiteren wird anhand von Studien (vgl. Doose 2007; Theunissen et al. 2000 u.a.) deutlich, dass Unterschiede in Bezug auf Freizeit zwischen Personen, welche in Werkstätten für Menschen mit Behinderung und Personen, welche am allgemeinen Arbeitsmarkt tätig sind, vorhanden sind.
Doose (2007, 305) zeigt auf, dass Menschen mit Lernbeeinträchtigung, welche in Werkstätten bzw. Beschäftigungstherapien tätig sind, deutlich häufiger mit ihrer Freizeitgestaltung zufrieden sind als jene, welche am ersten Arbeitsmarkt beschäftigt sind. Im Zuge dessen kann angenommen werden, dass Freizeit in Werkstätten bzw. Beschäftigungstherapien vermehrt Beachtung geschenkt wird und häufiger Freizeitaktivitäten angeboten werden. Ferner liegt die Ursache laut Doose (2007, 305) darin, dass viele Freizeitaktivitäten, welche von Vereinen oder Werkstätten für Menschen mit Behinderung angeboten werden, für Personen am ersten Arbeitsmarkt nicht zugänglich sind, sich in vielen Fällen mit den Arbeitszeiten überschneiden und für diese Personengruppe meist keine Alternativen angeboten werden.
Eine Studie von Theunissen et al. (2000) zeigt ebenfalls auf, dass Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, welche in Werkstätten tätig sind, generelle Zufriedenheit gegenüber den angebotenen Freizeitaktivitäten äußern.
Auch Markowetz (2000b, 31) merkt diesbezüglich an, dass Werkstätten oder Wohneinrichtungen für Menschen mit Behinderung finanzielle Mittel für Freizeitaktivitäten zur Verfügung haben und folglich Freizeitaktivitäten häufiger angeboten werden und leichter zugänglich

sind als beispielswiese für Menschen mit Behinderung, welche zu Hause wohnen oder keiner Beschäftigung bzw. Erwerbsarbeit nachgehen.
Ausgehend davon attestiert Markowetz (2000b, 30f) Folgendes:

> *„Eine relativ hohe Einigkeit besteht in der Einschätzung, dass bei Menschen mit schweren Behinderungen, mit einer geistigen Behinderung oder Mehrfachbehinderungen eine ... Unterbringung in Einrichtungen ... vorteilhaft für die Freizeitgestaltung ist. Die Hilfen zur Freizeitgestaltung und die organisierten Freizeitgestaltungsmöglichkeiten stellen eine insgesamt lebensqualitätsverbessernde Situation mit ‚sofortiger Wirkung' dar".*

Im Zuge dessen ist jedoch anzunehmen, dass in Werkstätten oder Wohneinrichtungen überwiegend interne Freizeitaktivitäten angeboten werden und somit die gesellschaftliche Teilhabe kaum bis gar nicht gefördert wird, dass meist dieselben Aktivitäten durchgeführt werden und somit keine Abwechslung vorhanden ist, dass angebotene Freizeitaktivitäten von anderen Personen geplant werden und individuelle Wünsche keinen bzw. kaum Platz finden. Besonders bei Menschen mit Behinderung, welche in Wohneinrichtungen leben, kann davon ausgegangen werden, dass die Möglichkeit, Freizeitaktivitäten auch mit anderen Personen außerhalb der Einrichtung zu verbringen, sehr gering ist und kaum die Möglichkeit besteht individuelle Freizeitaktivitäten zu vollziehen, da die Tagesabläufe in Wohneinrichtungen meist sehr strukturiert sowie verplant sind und dass das Freizeitverständnis sehr von jenem der BetreuerInnen abhängig ist. (vgl. ebd., 31)

Eine Studie von Theunissen et al. (2000) deckt sich mit den vorangegangen Annahmen, da sich mehr als die Hälfte der betroffenen Personen in Werkstätten auch Freizeitaktivitäten mit Menschen ohne Behinderung, bessere Informationen über Angebote sowie mehr Wahlmöglichkeiten in Bezug auf die Freizeitgestaltung wünschen. Vor allem hinsichtlich integrativer Aktivitäten zeigt sich eine sehr geringe Zufriedenheit (26 %). (ebd., 369f)

Ferner verdeutlicht die Studie von Doose (2007, 305), dass diejenigen Personen, welche einer Beschäftigung am regulären Arbeitsmarkt nachgehen und mit ihrer Freizeitgestaltung zufrieden sind, häufiger Freunde treffen oder ausgehen und somit ihre Freizeit vermehrt aktiv und selbst gestalten als jene, die erwerbslos oder in Werkstätten für behinderte Menschen tätig sind. Ausgehend davon wird angenommen, dass dies mit den finanziellen Ressourcen zu tun haben könnte oder mit der sozialen Teilhabe, welche durch den regulären Arbeitsmarkt gefördert wird (ebd.).
Anhand der bereits bestehenden Studien kann somit aufgezeigt werden, dass Menschen mit Behinderung dieselben Bedürfnisse in Bezug auf Freizeit haben wie Menschen ohne Behin-

derung, diese „freie Zeit“ jedoch vermehrt durch gesellschaftliche und soziale Faktoren beeinflusst wird und insbesondere die Beschäftigungssituation wesentlichen Einfluss auf die Freizeitgestaltung von Menschen mit Behinderung hat.

2.4 Familiensituation von Menschen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung

„*Die Familie ist in der Regel die erste Gruppe und zugleich wichtigste Sozialisationsinstanz, der ein Mensch in seinem Leben angehört. Die bestehenden innerfamilialen Beziehungen prägen seine Identitätsentwicklung nachhaltig*“ (Wachtel 2007, 112). Demnach machen Menschen mit und ohne Behinderung die ersten und grundlegendsten Lern- und Lebenserfahrungen in der Familie. Ihre Haltung und ihr Verhalten prägen die Entwicklung, die Einstellungen und das spätere Lebensgefühl. (Speck 2005a, 300) Familie bietet den betroffenen Personen jedoch auch Halt, Geborgenheit, emotionale Bindung, Unterstützung und Sicherheit (Seifert 2006, 378).

Neben der Familie, d. h. den Eltern, den Geschwistern, den Großeltern etc. besteht bei Menschen mit Behinderung jedoch auch der Wunsch, eine Partnerschaft einzugehen bzw. eine eigene Familie zu gründen (Stöppler 2007, 251).

Ausgehend davon wird im folgenden Unterkapitel die Bedeutung von Partnerschaften bzw. einer eigenen Familie für Menschen mit Behinderung aufgezeigt und die damit einhergehenden Barrieren bzw. Hürden sowie die Familiensituation von Menschen mit Behinderung, insbesondere von jenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung, anhand von Studienergebnissen dargelegt.

2.4.1 Die Bedeutung von Partnerschaft und Familie für Menschen mit Behinderung und die damit verbundenen Barrieren

Partnerschaften führen dazu, dass sich Menschen mit Behinderung ihrer vorhandenen Attraktivität bewusst werden und ihr Selbstvertrauen sowie die Erfahrungen, ein „normaler“ bzw. „vollwertiger“ Mensch zu sein, ansteigen. Des Weiteren steigern Partnerschaften die Motivation von Menschen mit Behinderung und führen dazu, dass ihr Leben einen neuen Sinn erhält. (Walter 2005a, 295f)

Menschen mit Behinderung, insbesondere jene mit intellektueller Beeinträchtigung, haben jedoch wenig Gelegenheit, Partnerschaften aufzubauen und somit eine Familie zu gründen. Die Ursache liegt häufig in den nicht ausreichend vorhandenen Freizeitaktivitäten oder an

den mangelnden Erfahrungen, dass jemand außerhalb der Familie oder dem Bekanntenkreis aus reinem Selbstwillen Interesse und Aufmerksamkeit zeigt. (Stöppler 2007, 251)
Auch die eingeschränkten bzw. verzögerten kognitiven Fähigkeiten sowie die Zurückhaltung und Sprachlosigkeit der Eltern bzw. der Familie gegenüber dem Thema Partnerschaft und Sexualität erschweren es Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, ihre Partnerschaftswünsche zu verwirklichen. Gegenwärtig stoßen Menschen mit Behinderung zwar nicht mehr auf laut ausgesprochene Verbote, welche sie daran hindern, eine Partnerschaft einzugehen oder eine Familie zu gründen, jedoch treffen sie selten auf unterstützende, ermutigende und bejahende Einstellungen von Seiten der Eltern, der Familie und der Betreuungspersonen. Ausblendung, Peinlichkeit und Unsicherheit führen folglich in den meisten Fällen dazu, dass Menschen mit Behinderung ihre Wünsche nach Partnerschaft und einer eigenen Familie weder aussprechen noch verwirklichen. (Dieckmann 2009, 69)
Des Weiteren erschwert der notwendige, aber in vielen Fällen nicht vorhandene Ablösungsprozess von den Eltern die Erfüllung des Wunsches nach einer Partnerschaft und einer eigenen Familie. Für viele Eltern stellt die Betreuung und Unterstützung ihrer Kinder eine erfüllende Lebensaufgabe dar und sie können sich nicht vorstellen, dass ihr Kind auszieht und ein eigenes und unabhängiges Leben führen wird, was dazu führt, dass junge Erwachsene häufig verstärkt emotional an ihre Eltern gebunden sind. (Weber 1999, 10) Auch die Gewohnheit stellt eine wesentliche Rolle für Speck (2005b, 18) dar, warum Eltern in vielen Fällen dem Bedürfnis ihrer Kinder nach Partnerschaft negativ gegenüberstehen. Familien haben ihr häusliches Leben auf ihr Kind abgestimmt, sich selbst an diese Ordnung angepasst und demnach besteht bei vielen der Wunsch, dass es bei dieser Ordnung bleibt und dass keine zusätzlichen „Probleme“ auf sie zukommen. Ferner ist die Angst der Eltern vor dem Ungewissen ein weiterer Grund für die negative Haltung gegenüber dem Thema Partnerschaft. Die Ungewissheit erstreckt sich dabei auf viele Bereiche. Vor allem handelt es sich jedoch um die Ungewissheit, ob eine andere Person ihnen ihr Kind „wegnimmt“. Im Zuge dessen versuchen viele Eltern, Partnerschaften zu verhindern, wobei Eltern nicht darüber nachdenken, was dies für die betroffenen Personen selbst bedeutet, wenn ihnen Partnerschaften ausgeredet bzw. verwehrt werden. Laut Speck ziehen solche Ereignisse vermehrt schwere Verstimmungen, zusätzliche Beeinträchtigungen und ein erhöhtes Aggressionspotenzial nach sich. (ebd., 17ff)

Neben den Eltern geht auch die Gesellschaft davon aus, dass Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung ihr gesamtes Leben auf Hilfe angewiesen sind. Die Gesellschaft assoziiert mit dem Etikett „intellektuelle Beeinträchtigung“ die Unfähigkeit, jemals den Status eines rei-

fen, mündigen sowie unabhängigen Erwachsenen zu erreichen. Vielmehr wird in Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung Abhängigkeit, Unreife und Ehelosigkeit gesehen. (ebd., 10f)

Da in der heutigen Gesellschaft somit nach wie vor davon ausgegangen wird, dass Menschen mit Behinderung, insbesondere jene mit intellektueller Beeinträchtigung, nicht am Leben der Gesellschaft teilnehmen können, wird für sie bestimmt, wo und wie sie arbeiten, wohnen, ihre Freizeit verbringen, was für sie Glück, Geborgenheit darstellt und was ihre Wünsche sind (Walter 2005b, 29).

Ausgehend davon merkt das Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK 2009, 187; Hvh. i. O.) Folgendes an:

> *„**Behinderung**“ und „**Sexualität**“ bilden ein Begriffspaar, das für viele Menschen nur sehr schwer vorzustellen oder zu akzeptieren ist. Es scheint problematisch, die Erkenntnis zu-zulassen, dass behinderte ebenso wie nichtbehinderte Personen ein Anrecht darauf haben, ihre Sexualität entdecken und leben zu dürfen.*
>
> *Es muss die Aufgabe von Familie und professionellem Betreuungspersonal sein, für den behinderten Menschen ein Umfeld zu schaffen, welches es ihm erlaubt, Intimsphäre und Sexualität erleben zu können. Die Betroffenen müssen als sexuelle Wesen, als **Frauen und Männer mit Bedürfnissen**, wahrgenommen werden und auf der Suche nach **Partnerschaft** oder eigener **Familie** aktiv unterstützt werden“.*

Vor diesem Hintergrund stellt sich jedoch die Frage, wie sich die derzeitige Situation vom Menschen mit Behinderung in Bezug auf Partnerschaften und dem Gründen einer eigenen Familie tatsächlich darstellt.

2.4.2 Forschungsstand zur Familiensituation von Menschen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung

Doose (2006, 300) zeigt anhand seiner Verbleibs- und Verlaufsstudie auf, dass 85 % der befragten Personen mit Lernschwierigkeiten ledig sind, wobei 6 % davon in einer Partnerschaft leben. Lediglich 15 % der befragten Personen sind verheiratet. Des Weiteren wird deutlich, dass 90 % keine Kinder haben. Im Zuge dessen ist jedoch hervorzuheben, dass das Durchschnittsalter der befragten Personen bereits 36 Jahre beträgt und in diesem Lebensalter üblicherweise bereits Partnerschaften geführt bzw. eigene Familien gegründet werden.

Die Ergebnisse von Doose (2006) decken sich auch mit den Ergebnissen anderer Studien. Trost und Kastl (2002, 144) zeigen in ihrer Studie auf, dass 89 % aller befragten Personen

mit intellektueller Beeinträchtigung unverheiratet sind. Ebenso wird anhand der Studie von Kaßelmann und Rüttgers (2005, 77) ersichtlich, dass lediglich rund ein Drittel der Personen mit Lernschwierigkeiten in einer fixen Partnerschaft lebt.
Ausgehend davon merkt Doose (2006, 301) zwar an, dass die Anzahl an Personen, welche in Partnerschaften leben oder verheiratet sind, mit zunehmenden Alter ansteigt, gegenüber der Normalbevölkerung die Chance zu heiraten und eine Familie zu gründen jedoch beträchtlich eingeschränkt ist.

Ferner wird anhand der Verbleibs- und Verlaufsstudie von Doose (2006, 300) ersichtlich, dass die Familiensituation wesentlich von der Beschäftigungssituation der befragten Personen beeinflusst wird. Lediglich rund 5 % der erwerbstätigen und erwerbslosen Personen geben an, in einer Partnerschaft zu leben. Im Gegensatz dazu leben rund 26 % der befragten Personen, welche in Werkstätten für behinderte Menschen tätig sind, in einer Partnerschaft, wobei 11 % davon verheiratet sind. (ebd.)

Auch Evans et al. (2009) kommen in ihrer Studie, welche sich auf Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung bezieht, zu dem Ergebnis, dass jene Personen, welche in Betreuungseinrichtungen wohnen oder in Werkstätten für Menschen mit Behinderung arbeiten, viel häufiger in Partnerschaften leben oder verheiratet sind.

Im Zuge dessen kann angenommen werden, dass es für Menschen mit Behinderung womöglich leichter ist, in Werkstätten Kontakte zu knüpfen und Beziehungen einzugehen, da sich die betroffenen Menschen unter ihresgleichen befinden und somit vermehrt auf Verständnis treffen. Menschen mit Behinderung fällt es womöglich leichter, in diesem „geschützten“ Rahmen andere Personen anzusprechen oder mit ihnen ein Gespräch zu führen. Ein weiterer wesentlicher Grund dafür könnte sein, dass in Betreuungseinrichtungen und Werkstätten für behinderte Menschen das Thema Partnerschaft und Sexualität ein viel häufigeres Thema darstellt und womöglich auch häufiger ausgesprochen wird als in den Familien.

Eine Studie von Evans et al. (2009) zeigt diesbezüglich auf, dass das Betreuungspersonal in Wohneinrichtungen und Werkstätten für behinderte Menschen viel offener mit dem Thema Sexualität und Partnerschaft umgeht als Eltern und dass Eltern eher den Wunsch hegen, dass ihre Kinder keine Partnerschaften eingehen und ihre Sexualität ausleben.

> *„Staff carers were more open to discussing sexuality and relationships. ... Family carers were more likely to be critical of factors that allowed the scenario to occur, and suggested preventative, rather than educational interventions to ensure that the event does not recur“* (ebd., 918f).

Dies führt folglich auch dazu, dass besonders Menschen, welche am ersten Arbeitsmarkt tätig sind oder keiner Arbeit nachgehen häufiger mit ihrer derzeitigen Familiensituation unzufrieden sind (40 %) als jene, welche in Werkstätten arbeiten (37 %). Hervorzuheben ist diesbezüglich auch, dass viele der befragten Personen bei Fragen, welche sich auf die Zukunft bezogen haben, offen angaben, sich einen Partner zu wünschen. (Doose 2006, 301) Dies deckt sich mit den Ergebnissen der Studie von Spiess (2004, 276), welche ebenso aufzeigt, dass Menschen mit Behinderung den Wunsch hegen, die Zukunft gemeinsam mit einem netten und verständnisvollen Partner zu bestreiten.

Abschließend kann somit festgehalten werden, dass eine Behinderung bzw. eine Beeinträchtigung die Chancen, in einer Partnerschaft zu leben und eine Familie zu gründen negativ beeinflusst, obwohl auch diese Personengruppe den Wunsch hegt, ein möglichst „normales“ und unabhängiges Leben gemeinsam mit einem Partner zu führen. Das Verlangen nach Partnerschaft und Familie wird von Seiten der Gesellschaft jedoch als Tabuthema angesehen und ihm wird in vielen Fällen mit massiver Ablehnung begegnet, wobei insbesondere Eltern dieser Thematik überwiegend negativ und skeptisch gegenüberstehen.

3 Lebenslaufforschung

Ziel der Masterarbeit ist es, die nachschulische Lebenssituation von jungen Menschen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung aus Sicht der Eltern zu erforschen. Das Leben eines Menschen kann aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden, wobei eine davon die Perspektive des Lebenslaufs darstellt (vgl. Kohli 1985; Priestley 2000; 2003 u.a.). Ausgehend davon wird in den folgenden Unterkapiteln zunächst die Lebenslaufforschung kurz und prägnant erläutert, die Kategorie des Erwachsenenalters nach Priestley (2000; 2003 u.a.) dargelegt sowie die Bedeutung der Lebenslaufforschung für die vorliegende Masterarbeit aufgezeigt.

3.1 Die Lebenslaufforschung im Allgemeinen

Unter Lebenslauf wird der Ablauf von Ereignissen verstanden, welche den Status einer Person im Laufe des Lebens verändern. Der Lebenslauf strukturiert jedoch nicht nur individuelle Lebensgeschichten, sondern ist auch eine kulturelle und gesellschaftliche Norm, die vorgibt, welche Statuspassagen von Personen in einem bestimmten Lebensabschnitt durchlaufen werden sollten. Ein „normaler" bzw. „idealer" Lebenslauf besteht somit darin, in die Schule zu gehen, danach zu arbeiten und eine Familie zu gründen. (Priestley 2003, 26)
Kohli (1985) geht davon aus, dass der Lebenslauf vorhersehbar ist und spricht in diesem Zusammenhang von einem chronologisch standardisierten Normallebenslauf (Kindheits- bzw. Jugendphase, die Erwerbsarbeit und die Rentenphase), an welchem sich die Menschen orientieren. Die Ursache in Bezug auf die Homogenisierung der Lebensläufe liegt nach Kohli (1985) in den Kriterien (z.B. der Schulbesuch), welche an das chronologische Alter gebunden sind und welche sich im Laufe der Zeit verbreitet haben. Laut Kohli (1985, 1) stellt der Lebenslauf somit ein Regelsystem dar, „*das einen zentralen Bereich oder eine zentrale Dimension des Lebens ordnet*". Schulze (1993, 189f) schreibt diesbezüglich Folgendes:

> „*Das Leben erscheint in Lebensläufen als konzipiert im Hinblick auf gesellschaftlich vorgezeichnete und gewünschte Laufbahnen, Rollen und Leistungen bzw. im Hinblick auf die drohende und zu verhindernde oder aufzufangende Abweichung von solchen Laufbahnen oder Verletzungen von solchen Rollenerwartungen. Das Lebenskonzept des Lebenslaufs ist bezogen ... auf die Ausfüllung oder Einfügung in ein durch die Organisation der Gesellschaft vorgegebenes Drehbuch. Den Bezugsrahmen bildet das jeweilige gesellschaftliche System mit seinen Teilsystemen, Institutionen und Anforderungen und die Erhaltung bzw. Reproduktion, aber auch Fortentwicklung dieses Systems".*

Unterschiedliche Lebensphasen konstruieren demnach den Lebenslauf, wobei einzelne Lebensphasen an das Lebensalter gebunden sind und sich somit eine bestimmte Abfolge mit bestimmten Handlungserwartungen ergibt (Walther 2014, 16).

Im Gegensatz zum Lebenslauf bezeichnet die Biografie „*die subjektive Aneignung des Lebenslaufs durch die Individuen und seine (Re)Konstruktion die subjektiv stimmige, sinnvolle und kontinuierliche Lebensgeschichte" (Walther 2014, 20*). Biografien sind demnach narrative Konstruktionen, die nur dann klar und deutlich werden, wenn jemand über den bisherigen oder zukünftigen Lebensweg Rechenschaft abgibt (ebd.). Biografien tragen somit nicht dazu bei, eine Person zu identifizieren oder Auskunft über ihre Ausbildungs- und Berufskarrieren

zu erhalten. Vielmehr bekommt man in den Biografien Einblicke wie es zu diesen Ausbildungs- und Berufskarrieren gekommen ist. In einer Biografie werden somit auch Fehlversuche, Demütigungen, Zweifel, Krisen und Enttäuschungen zum Thema gemacht. (Schulze 1993, 190) Schulze (1993, 190) schreibt dazu Folgendes:

> „*In Lebensgeschichten [bzw. Biografien; Anm. K.H.] werden nicht nur bestimmte Daten und Informationen über eingeschlagene Laufbahnen, erworbene Rollen und erbrachte Leistungen vorgestellt; es werden auch die Umstände erzählt, wie es dazu gekommen ist, die Motive, die zu ihnen führten, die Erwartungen, die an sie angeknüpft waren und die Emotionen, die sie begleiteten, die Voraussetzungen, die vorhanden oder nicht vorhanden waren, und die eigene Definition der Sachverhalte, die oft nicht mit denen übereinstimmt, die ihnen von den Vertretern der Institutionen gegeben wurde".*

Die Lebenslaufforschung stellt nach Mayer (1990, 9) folglich ein „*interdisziplinäres Theorie und Forschungsprogramm*" dar, welches sich auf die Erforschung von sozialen Prozessen bezieht und die äußeren Verlaufsformen des Lebenslaufs fokussiert. Insbesondere Familiensituationen, Bildungs- bzw. Ausbildungswege, Beschäftigungs- bzw. Arbeitskarrieren sowie Wohnsituationen liegen im Fokus der Untersuchungen (Schulze 2010, 426). Das Ziel besteht darin, Reihenfolge, Struktur sowie die wechselseitige Abhängigkeit von Ereignissen bzw. Ereignissequenzen und deren sozialen Wandel zu untersuchen (Konietzka 2010, 33).
Im Gegensatz zur Biografieforschung weist die Lebenslaufforschung somit keinen Einzelfallbezug auf und individuelle Lebensgeschichten finden keine Bedeutung. Die Lebenslaufforschung bezieht sich folglich nicht auf subjektive Orientierungen und Reflexionen des Akteurs, sondern greift objektive Ereignisgeschichten bzw. äußere lebenszeitliche Strukturen des Lebenslaufs (z.B. Übergang Schule – Beruf, das Erwachsenwerden) auf. (ebd.) Die Erforschung von Biografien orientiert sich demnach an qualitativen Forschungsmethoden (z.B. narrative Interviews), während die Lebenslaufforschung auf quantitative Methoden (z.B. Fragebogenerhebungen) zurückgreift, um möglichst objektive und generalisierte Aussagen zu erhalten (Giele, Elder 1998, 13).

3.2 Die Kategorie des Erwachsenenalters nach Priestley (2000; 2003 u.a.)

Priestley (2003, 20f) versteht den Lebenslauf als Aufeinanderfolge von Generationskategorien (Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter, Rentenalter) und betrachtet dabei vor allem die Erwartungen und Normen, welche an diese Generationskategorien gerichtet sind. Im Zuge dessen wird davon ausgegangen, dass diese Erwartungen und Normen von der Gesellschaft sowie von der Kultur abhängig sind und sich in den unterschiedlichen Lebensphasen auch

voneinander unterscheiden *(Priestley 2000, 424)*. In den Ausführungen von Priestley (2000, 424) heißt es dazu:

> *„The construction of the life course is culturally embedded and socially contingent. That is to say, the key stages in life course transition are more socially created than biologically determined. Moreover, the range, cultural currency and social significance of particular life course phases vary over time and between cultures".*

In Bezug auf das Erwachsenenalter wird festgehalten, dass dieses durch Kriterien der Inklusion bzw. der Exklusion bestimmt wird (Priestley 2003, 117):

> *„On the one hand, adult social status arises from criteria of inclusion (such as the attainment of a certain chronological age or the achievement of adult roles in relation to employment or parenting, for example). On the other hand, adulthood can be seen as a kind of residual category occupying the territory that is left over when other categories are excluded (in particular, those people exempt from participation in adult labour markets)".*

Die Kategorie des Erwachsenenalters ist somit an das chronologische Alter gebunden sowie an bestimmte soziale Rollen (z.B. Elternschaft, Erwerbstätigkeit) gekoppelt.
Ausgehend davon ergibt sich für Priestley (2003) die Annahme, dass insbesondere Menschen mit Behinderung Gefahr laufen, dass ihnen der Status des Erwachsenen nicht vollständig zugestanden wird bzw. gänzlich abgesprochen wird, wenn sie aufgrund ihrer Behinderung in unterschiedlichem Ausmaß auf Unterstützung angewiesen sind und/oder keiner Erwerbstätigkeit nachgehen (ebd., 117). Im Zuge dessen schreibt Priestley (2003, 117) Folgendes: „*So, there is a sense in which disabled 'adults'* excluded from productive and reproductive roles exist as a dependent social category outside the traditional realm of 'adulthood' (in the same way that younger and older people do)".

Unabhängigkeit stellt für Priestley (2003, 119ff) einen zentralen Aspekt dar, um von der Gesellschaft als erwachsen angesehen zu werden. Die Unabhängigkeit bezieht sich dabei sowohl auf die körperlichen als auch auf die kognitiven Fähigkeiten, wobei davon ausgegangen wird, dass sich die Fähigkeit, ein unabhängiges Leben zu führen in der Kindheit entwickelt bzw. erhöht, im Erwachsenenalter den Höhepunkt erreicht und bei älteren Menschen wieder abnimmt. Da Menschen mit Behinderung jedoch auch im Erwachsenenalter häufig Hilfe bzw. Hilfsmittel benötigen, ist dies ein Grund, warum diese Personengruppe von der Gesellschaft häufig den Status eines Erwachsenen nicht zugesprochen bekommt. (ebd.) Unabhängigkeit steht in diesem Zusammenhang somit für die idealisierte Vorstellung, autonom und ohne die Unterstützung anderer zu leben.

Neben der Unabhängigkeit kennzeichnet auch die *Elternschaft und die Fähigkeit Kinder, zu erziehen* das Erwachsenenalter. Menschen mit Behinderung wird jedoch in vielen Fällen die Fähigkeit, Kinder zu erziehen aberkannt. (ebd., 124ff) Campion (1995, 133 zit. nach Priestley 2003, 127) schreibt dazu Folgendes:

> *„Disability and parenthood are words which seem to come together only uncomfortably in our society. The choice of parenthood is withheld from many disabled people through the disapproval of others, through lack of accurate information and lack of role models. If parenthood is embarked upon it is often made more problematic and stressful because of the lack of understanding from professionals. The media reinforce public prejudice, taking little notice of disabled people as parents except to publicise the stories of children being removed from parents deemed unfit or the plight of young children forced into caring for such parents".*

Demnach stellt für Menschen mit Behinderung in Bezug auf Elternschaft und Kindererziehung die Gesellschaft und die damit einhergehenden Vorurteile die größte Barriere da. Menschen mit Behinderung haben zwar den Wunsch und das Bedürfnis, selbst eine Familie zu gründen, jedoch fehlt ihnen häufig die nötige Unterstützung und das Vertrauen der Gesellschaft, was folglich dazu führt, dass sie Gefahr laufen, von der Gesellschaft den Status eines Erwachsenen nicht zugesprochen zu bekommen. (Priestely 2003, 124ff)

Ein weiteres Kriterium für das Erwachsenenalter stellt für Priestley (2003, 132ff) die *Erwerbsarbeit* dar. Menschen mit Behinderung, insbesondere jene mit intellektueller Beeinträchtigung, sind jedoch häufiger von Erwerbslosigkeit und Unterbezahlung betroffen als Menschen ohne Behinderung. Gründe dafür sind beispielsweise die inadäquaten Bildungs- und Ausbildungszugänge, die Hürden bzw. Barrieren am ersten Arbeitsmarkt sowie die fehlenden Unterstützungsmöglichkeiten. Die Arbeit bzw. die Beschäftigung ist jedoch wesentlich, um von der Gesellschaft als erwachsen angesehen zu werden, denn die Fähigkeit, einer Arbeit bzw. einer Beschäftigung nachgehen zu können wird in unserem Gesellschaftssystem weitläufig als Kriterium benutzt, um feststellen zu können, wer als erwachsen anzusehen ist und wer als „behindert" bzw. „nicht-behindert" gilt. (ebd., 132ff) Nach Priestley (2003, 139) ist Arbeit bzw. Beschäftigung folglich *„the key factor in the construction of both disability and adulthood in modern societies, and disability has been consistently defined by perceived 'inability to work'*.

Unabhängigkeit und Kompetenzen wie beispielsweise Kindererziehung und Selbstständigkeit prägen somit wesentlich die Kategorie des Erwachsenenalters und führen dazu, dass Menschen mit Behinderung Gefahr laufen, von der Gesellschaft nicht als erwachsen wahrge-

nommen zu werden. Die genannten Kriterien wie beispielsweise Unabhängigkeit sind dabei von der Gesellschaft konstruiert und werden dahingehend benutzt, um bestimmen zu können, wer als „behindert“ bzw. „nicht-behindert“ und als „erwachsen“ bzw. „nicht-erwachsen“ anzusehen ist. (ebd., 116ff) In den Ausführungen von Priestley (2003, 140f) heißt es dazu:

> „*The construction of these 'non-adult' social categories as dependent obscures the fact that competence and independence are socially situated and relational. ... These adult-centred claims continue to collude with a generational power system that has been instrumental in the creation of disability as a ‚dependent' social category*“.

3.3 Die Bedeutung der Lebenslaufforschung für die Untersuchung der nachschulischen Lebenssituation von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung

In der Masterarbeit geht es um die nachschulische Lebenssituation von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung. Aufgrund der fehlenden Datenlage hinsichtlich der nachschulischen Lebenssituation von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung in Österreich (siehe Einleitung) ist eine quantitative Erhebung notwendig, um empirisch gestützte Aussagen zu erhalten. Im Zuge dessen wird die Lebenslaufperspektive als theoretischer Rahmen herangezogen, um die Verlaufsform der nachschulischen Lebenssituation von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung zu untersuchen.
Die Lebenslaufperspektive, insbesondere die Kategorie des Erwachsenenalters wie sie von Priestley (2003) geschildert wird, ermöglicht somit die Diskussion der gewonnenen Daten bzw. Ergebnisse hinsichtlich der nachschulischen Lebenssituation von jungen Erwachsenen aus Elternsicht. Da sich die Masterarbeit auf Menschen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung bezieht, welche das chronologische Alter eines Erwachsenen bereits erreicht haben, dient die Kategorie des Erwachsenenalters als theoretischer Vergleichsrahmen, um diskutieren zu können, ob diese Personengruppe aus Sicht der Lebenslaufforschung als erwachsen anzusehen ist bzw. ob die gesellschaftlichen und kulturellen Normen und Erwartungen sie daran hindern, diesen Status zu erreichen.

Ferner soll anhand der Lebenslaufperspektive verdeutlicht werden, dass eine berufsbezogene Fokussierung der nachschulischen Lebenssituation eine erhebliche Reduktion darstellt, da diese nicht nur vom Übergang Schule – Beruf bestimmt wird. Die Lebenslaufforschung ist demnach substanziell, um aufzeigen zu können, dass die nachschulische Lebenssituation

viel weitgefasster als Übergang in das Erwachsenenalter angesehen werden sollte, da einzelne Lebensbereiche der nachschulischen Lebenssituation (Arbeit, Beruf, Familie, Wohnen) miteinander in Verbindung stehen, sich gegenseitig beeinflussen und somit auch nicht isoliert voneinander erklärt oder verstanden werden können (Mayer 1990, 11; vgl. auch Doose 2007; Fasching 2013b; Hof 2014; Meuth 2014). Mayer (1990, 11) schreibt diesbezüglich:

> *„Ereignisse, Phasen, Übergänge und Lebensabschnitte können nicht ... isoliert und situativ betrachtet werden: Der Lebenslauf ist auch eine endogener Kausalzusammenhang. Spätere Ergebnisse, aber auch Zielsetzungen und Erwartungen, sind zu verstehen und zu erklären aus Bedingungen, Entscheidungen, Ressourcen und Erfahrungen der vorausgegangenen Lebensgeschichte. Binnenverläufe innerhalb einzelner Lebensbereiche (Beruf, Familie, Bildung, Wohnung) können nicht isoliert von den Verläufen in anderen Lebensbereichen verstanden und erklärt werden“.*

Mit Blick auf den Lebenslauf bzw. auf die Kategorie des Erwachsenalters ist es somit möglich, einzelne Lebensbereiche des nachschulischen Lebens (Beruf, Familie, Wohnen, Freizeit) von Menschen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung in Verbindung zu setzen und miteinander zu verknüpfen, da sich einzelne Bereiche auch immer wieder auf andere auswirken und sich wechselseitig beeinflussen (siehe Abbildung 2).

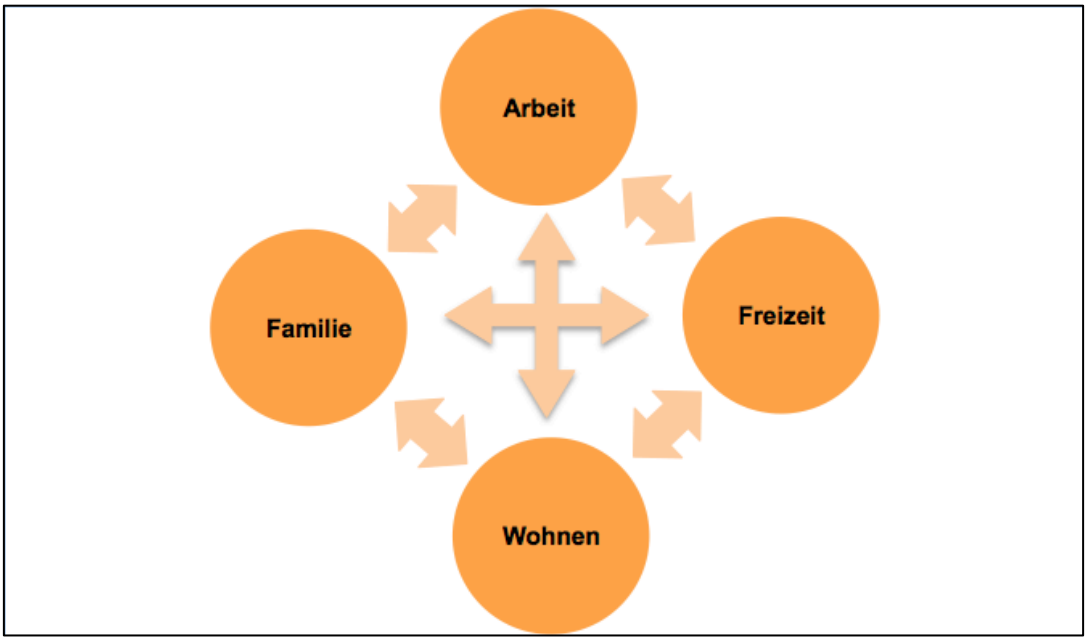

Abbildung 2: Wechselwirkung zwischen den einzelnen Lebensbereichen (Abbildung erstellt von Kerstin Hafner)

Denn wie bereits in Kapitel 2 ersichtlich wurde, hat die Wohnsituation wesentlichen Einfluss auf die Freizeitgestaltung und die Selbstständigkeit der betroffenen Personen. Ebenso beeinflusst die Arbeitssituation wesentlich die Freizeitsituation und die soziale Teilhabe von Menschen mit Behinderung.
Die alleinige Erforschung der Beschäftigungssituation würde vor dem Hintergrund der Lebenslaufperspektive somit nicht ausreichen, um einen umfassenden Blick auf die nachschulische Lebenssituation von jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung zu erhalten.

Zusammenfassend ist die Lebenslaufperspektive, insbesondere die Kategorie des Erwachsenenalters nach Priestley (2000; 2003 u.a.), somit substanziell,

- um diskutieren zu können, ob Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung aus Sicht der Lebenslaufforschung als erwachsen anzusehen sind bzw. ob die gesellschaftlichen und kulturellen Normen und Erwartungen sie daran hindern, diesen Status zu erreichen und
- um aufzeigen zu können, dass die alleinige berufliche Betrachtung der nachschulische Lebenssituation von jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung eine erhebliche Reduktion darstellt.

Im Fokus des nachfolgenden zweiten Abschnitts der Masterarbeit steht folglich die Durchführung der eigenen quantitativ-empirischen Fragebogenerhebung, um anschließend daran die eigens gewonnenen Daten aus der Lebenslaufperspektive diskutieren zu können.

II. Empirischer Teil

Im Anschluss an die Darstellung bereits bestehender Theorien und Forschungsergebnisse erfolgt im zweiten Abschnitt die Durchführung der eigenen empirisch-quantitativen Fragebogenerhebung. Im Zuge dessen wird zunächst nochmals explizit die Forschungsfrage dargelegt und im drauffolgenden Schritt sowohl die Methode der Datenerhebung (Fragebogenerhebung) als auch die Auswertungsmethode (SPSS) veranschaulicht. Anschließend erfolgt die Auswertung der eigens gewonnenen Daten mittels Kreuztabellen, Chi-Quadrat-Tests, Mittelwertberechnungen, T-tests und Häufigkeitsauszählungen, wobei die Ergebnisse in Tabellen und Diagrammen veranschaulicht werden.

4 Forschungsfrage

Die Forschungsfrage der vorliegenden Masterarbeit lautet:

„Wie stellt sich die nachschulische Lebenssituation von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung aus Sicht der Eltern dar?“

Das Ziel der Masterarbeit besteht darin, die nachschulische Lebenssituation von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung aus Elternperspektive zu erforschen.
Im Zuge dessen ist anzumerken, dass die vorliegende Masterarbeit an das Forschungsprojekt[9] „*Partizipationserfahrungen in der beruflichen Biographie von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in Österreich*“, welches am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien durchgeführt wurde, anschließt. Die Laufzeit des vom österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF) geförderten Forschungsprojekts erstreckte sich über den Zeitraum vom 01.02.2008 bis zum 31.01.2011. Die Forschungsdefizite in Bezug auf die berufliche Integration von Menschen mit Behinderung in Österreich waren der wesentliche Grund für die Durchführung des Forschungsprojekts, wobei sich die Untersuchung auf unterschiedliche Bereiche erstreckte. Ein Projekt beschäftigte sich mit der Elternbefragung von Schüle-

[9] FWF-Einzelprojekt Nr. P20021

rInnen mit intellektueller Beeinträchtigung und Lernbeeinträchtigung hinsichtlich des Übergangs von der Schule in den Beruf. Die Eltern wurden im Zuge dessen zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten (vor und nach Beendigung der Schule) befragt, um die schulische Ausgangssituation sowie die Übergangsverläufe von SchülerInnen mit Lernbeeinträchtigungen (ASO-Lehrplan) und SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung (S-Lehrplan) in Österreich erstmals rekonstruieren zu können. (Fasching, Mursec 2010, 29ff) Die vorliegende Masterarbeit schließt an diese Elternbefragungen an, um nicht nur den IST-Zustand der nachschulischen Lebenssituation von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung aufzeigen zu können, sondern auch den Verlauf und die damit verbundenen Veränderungen seit der zweiten Elternbefragung, als die jungen Erwachsenen bereits die Schule verlassen haben bzw. sich für eine Schulzeitverlängerung entschieden haben.

5 Erhebungs- und Auswertungsmethode

Aufgrund der fehlenden Datenlage hinsichtlich der nachschulischen Lebenssituation von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung (siehe Einleitung) ist eine quantitative Erhebung notwendig, um empirisch gestützte Aussagen über diese Lebensphase der betreffenden Personen zu erhalten. Um möglichst viele Eltern zu erreichen, wurde wiederholt die Fragebogenerhebung als Methode für die Datenerhebung gewählt. Wesentlicher Grund hierfür war, dass die Adressdaten für die Fragebogenerhebung infolge des bereits durchgeführten Forschungsprojekts vorhanden sowie zugänglich waren und mittels der Fragebogenerhebung in kürzester Zeit und ohne großen Personalaufwand eine größere Anzahl an Befragten erreicht werden konnte (vgl. Atteslander 1969, 105). Weitere Vorteile liegen laut Friedrichs (1990, 237) in den geringen Kosten, in dem geringen Zeitaufwand, dass „*geographisch verstreute Personen*“ in die Befragung miteinbezogen werden können, dass der Interviewer/die Interviewerin keinen Einfluss auf den Befragten oder die Befragte hat (z.B. durch sein/ihr Verhalten) und dass der Befragte oder die Befragte mehr Zeit hat, die einzelnen Fragen zu durchdenken und zu beantworten.
Nachteile der Fragebogenerhebung können hingegen in der nicht kontrollierbaren Erhebungssituation gesehen werden (ebd.). Es können beispielsweise fremde Personen den Fragebogen ausfüllen oder den Befragten/die Befragte während der Beantwortung der Fragen beeinflussen und es können Fragen oder beispielsweise Rückseiten des Fragebogens übersehen werden (Mayer 2013, 101).

Die schriftliche Befragung erfordert somit ein erhöhtes Maß an Präzision und sorgfältiger Organisation. Aus diesem Grund wurde dem Fragebogen ein Begleitschreiben hinzugefügt, um die teilnehmenden Personen über zentrale Inhalte und Ziele der Befragung zu informieren und um sie über die Wichtigkeit der Teilnahme an der Befragung aufzuklären. Das Weiteren wurde im Begleitschreiben auf die Anonymität der Fragebogenerhebung hingewiesen und die Rücksendefrist angeführt. (vgl. Friedrichs 1990, 238; Mayer 2013, 100f) Das Begleitschreiben stellt somit *„ein zentrales Element der schriftlichen Befragung [dar; Anm. K.H.], da es den Eindruck ... des Befragtem vom Absender stark beeinflußt und damit wiederum die Rücklaufquote wie die Beantwortung*“ (Friedrichs 1990, 238). Auch wurde ein frankiertes und adressiertes Kuvert beigelegt, um die Rücksendung des Fragebogens zu erleichtern.

Im Sinne der Besonderheit der schriftlichen Befragung wurde der Fragebogen übersichtlich, klar und verständlich verfasst. Ästhetische Kriterien standen somit nicht im Fokus der Fragenformulierung, sondern viel mehr die Verständlichkeit und die Klarheit der Fragen. Des Weiteren wurde bei der Formulierung der Fragen darauf geachtet, dass diese keine Fachausdrücke beinhalteten, dass diese keine bestimmten Antworten hervorriefen (Suggestivfragen), sie die Befragten nicht überforderten und dass die Fragen nicht hypothetisch formuliert waren. (vgl. Mayer 2013, 91)
Ausgehend davon erfolgte der Aufbau des Fragebogens sowohl nach logischen als auch nach psychologischen Aspekten. Im Zuge dessen wurden zunächst leicht zu beantwortende Fragen gestellt und auf heikle oder komplizierte Fragen verzichtet. Des Weiteren wurden Themenkomplexe gebildet (Arbeit, Wohnen, Freizeit, Familie) und auch als solche ausgewiesen, um Gedankensprünge bei den befragten Personen zu verhindern. (vgl. ebd., 96)

Hinsichtlich der Antwortvorgabe ist grundsätzlich anzumerken, dass zwischen offenen, halboffenen und geschlossenen Antworten unterschieden wird (vgl. Atteslander 1969, 90; Diekmann 2007, 471ff u.a.). Offen formulierte Fragen geben keine Antwortmöglichkeiten vor. Im Gegensatz dazu stellen geschlossene Fragen jene dar, welche bereits Antwortmöglichkeiten vorgeben und je nach Frage eine oder mehrere Antworten anzukreuzen sind. (Diekmann 2007, 477) Konnten mehrere Antworten im Zuge der eigens durchgeführten Fragebogenerhebung angekreuzt werden, wurde dies in der Fragestellung festgehalten (Mehrfachnennung möglich). Die Vorteile von geschlossenen Fragen liegen in der Vergleichbarkeit der Antworten, in dem geringerem Zeitaufwand für die befragten Personen, in der leichteren Beantwortbarkeit, in dem geringerem Aufwand bei der Auswertung der gewonnenen Daten sowie in der höheren Durchführungs- und Auswertungsobjektivität (ebd.). Da bei einigen Fragen kei-

ne eine umfangreiche Aufzählung von Antwortalternativen möglich war, wurde die Kategorie „Andere“ bzw. „Anderes“ angeführt. Solche halboffenen Fragen bzw. Hybridfragen stellen einen Kompromiss zwischen den geschlossenen und offenen Fragen dar, wobei Antwortalternativen mit einer zusätzlich offenen Antwortmöglichkeit für die befragten Personen zur Auswahl stehen (ebd., 477f). Im Zuge der eigens durchgeführten schriftlichen Befragung wurden alle drei Fragetypen genutzt, wobei vorwiegend geschlossene Fragen und halboffene Fragen verwendet wurden. Des Weiteren wurden auch vereinzelt Ratingskalen benutzt, um Einstellungen oder Bewertungen der befragten Personen zu erheben. Dabei wurden stets vier Antwortvorgaben gewählt, um eine Mittelkategorie bzw. Fluchtkategorie (teils-teils, mittel) zu vermeiden, da befragte Personen sich in vielen Fällen aus Unsicherheit für diese Kategorie entscheiden oder die eigentliche Antwort verbergen möchten (vgl. Mayer 2013, 83).

In Bezug auf die Auswertungsmethode ist anzumerken, dass die eigens gewonnenen Daten mittels SPSS 22 ausgewertet wurden. SPSS steht für „***S**tatistical **P**roduct and **S**ervice **S**olutions*“ und dient zur statistischen Datenanalyse (Raab-Steiner, Benesch 2010, 64; Hvh. i. O.). Nachdem die Daten in SPSS eingetragen worden waren, wurden Häufigkeitstabellen, Kreuztabellen, Chi-Quadrat-Tests, Mittelwertberechnungen sowie T-Tests erstellt, um die eigens gewonnenen Daten analysieren und grafisch darstellen zu können.

6 Zielgruppe und Durchführung der Fragebogenerhebung

Entsprechend der Zielsetzung der vorliegenden Masterarbeit wurden jene Eltern als Adressaten ausgewählt, welche bereits am Forschungsprojekt[10] „*Partizipationserfahrungen in der beruflichen Biographie von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in Österreich*“ beteiligt waren und sich im Zuge dessen dazu bereit erklärt hatten, an weiteren Befragungen bzw. Erhebungen teilzunehmen. Wesentlicher Grund für das erneute Anschreiben der Eltern war, dass bereits beim Forschungsprojekt, an welches die vorliegende Masterarbeit anschließt, die Eltern der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung befragt wurden. Die erneute Befragung der Eltern hinsichtlich der nachschulischen Lebenssituation von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung ermöglicht es, die eigens gewonnenen Daten mit jenen Daten zu

[10] FWF-Einzelprojekt Nr. P20021

vergleichen, welche im Zuge des Forschungsprojekts erhoben wurden, um letztlich nicht nur den IST-Zustand der nachschulischen Lebenssituation von jungen Erwachsenen, welche in ihrer Schulzeit nach dem ASO- oder S-Lehrplan unterrichtet wurden, rekonstruieren zu können, sondern auch den Verlauf und die damit verbundenen Veränderungen seit der zweiten Elternbefragung, als die jungen Erwachsenen die Schule bereits verlassen haben bzw. sich für eine Schulzeitverlängerung entschieden haben. Des Weiteren waren lediglich die Adressen der Eltern vorhanden und es war davon auszugehen, dass einige junge Erwachsene nicht mehr bei ihren Eltern wohnhaft sind und somit nicht erreichbar wären.

Ferner ist anzumerken, dass im Zuge der vorliegenden Masterarbeit die Zuordnung, wann jemand als intellektuell beeinträchtigt gilt und wann jemand als lernbeeinträchtigt anzusehen ist, wie bereits im Forschungsprojekt „*Partizipationserfahrungen in der beruflichen Biographie von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in Österreich",* an welche die Masterarbeit anschließt, durch den Lehrplan erfolgt. Zur Gruppe der Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung zählen in der Masterarbeit junge Erwachsene, welche nach dem S-Lehrplan (Lehrplan für Schwerstbehinderte) unterrichtet wurden und zu der Gruppe der Menschen mit Lernbeeinträchtigung zählen junge Erwachsenen, welche in ihrer Schulzeit nach dem ASO-Lehrplan (Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule) unterrichtet wurden. Wesentlicher Grund dafür ist, dass es in Bezug auf beide Zielgruppen keine klare und strikte Trennung gibt und SchülerInnen mit Beeinträchtigungen im Lernen entweder nach dem ASO- oder nach dem S-Lehrplan unterrichtet werden und die Zuordnung zu einem dieser Lehrpläne *vom jeweiligen Förderbedarf des Kindes abhängt.* D. h., dass SchülerInnen, welche dem *S-Lehrplan* zugeordnet werden, *aufgrund ihrer komplexeren bzw. schwerwiegenderen Beeinträchtigung einen erhöhten sonderpädagogischen Förderbedarf* erhalten als SchülerInnen, welche nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet werden. (Fasching 2011, 448)

Im Anschluss an die Sichtung der zur Verfügung stehenden Adressen und an das Verfassen des Fragebogens mit Begleitschreiben erfolgte Anfang November 2014 die postalische Befragung, wobei die Rücksendefrist einen Monat betrug.

Ziel der postalischen Fragebogenerhebung war es, folgende Informationen über die jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung zu erheben:

- Soziodemographische Daten (Alter, Geschlecht, Bundesland)
- Daten zur Schullaufbahn und zur Übergangssituation Schule – Beruf
- Daten zur aktuellen Beschäftigungs-, Wohn-, Freizeit- und Familiensituation und

- Persönliche Einschätzungen der Eltern in Bezug auf Arbeit und die Entwicklung der Fähigkeiten ihrer Kinder seit der zweiten Elternbefragung, als die jungen Erwachsenen bereits die Schule verlassen haben bzw. sich für eine Schulzeitverlängerung entschieden haben.

Da sich Anfang Dezember und mit Verstreichen der Rücksendefrist einige Eltern noch nicht an der Erhebung beteiligt hatten, wurde im selben Monat ein Erinnerungsschreiben verfasst und an jene Eltern geschickt, welche den Fragebogen nicht zurückgesandt hatten. Im Zuge dessen wurde die Rücksendefrist um ein Monat verlängert und die Eltern hatten somit bis Anfang Jänner 2015 Zeit den ausgefüllten Fragebogen zurückzusenden.
Mit der Aufbereitung der Daten wurde im Jänner 2015 begonnen, wobei die eigens gewonnenen Daten selbständig ausgewertet wurden und im achten Kapitel anhand von Tabellen und Diagrammen präsentiert werden.

7 Beschreibung der Stichprobe und des Rücklaufs

In Summe wurden im November 2014 172 Fragebögen an Eltern versandt, wobei 32 (18,6%) davon sofort retourniert wurden. Grund dafür war, dass die Eltern umgezogen und somit falsche Adressen vorhanden waren. Da die neuen Adressen nicht zugänglich waren, war es nicht möglich, diesen 32 Eltern erneut einen Fragebogen zu senden. Des Weiteren ist anzumerken, dass ausgehend von diesen 140 Fragebögen bis zum Verstreichen der Rücksendefrist 45 ausgefüllte Fragebögen zurückgesendet wurden. Um die Stichprobenanzahl zu erhöhen, wurde im Dezember 2014 ein Erinnerungsschreiben an jene Eltern geschickt, welche sich noch nicht an der Erhebung beteiligt hatten. Am zweiten Stichtag lagen insgesamt 60 Fragebögen zur Auswertung vor, womit die Stichprobe auf weitere 15 anwuchs.
Insgesamt liegt die Rücklaufquote (ausgehend von den 140 Fragebögen, welche die Eltern auch tatsächlich erreicht haben) somit bei 42,9 %, wobei sich für die Bundesländer ein sehr unterschiedliches Bild hinsichtlich der Rücklaufquote ergibt, was die nachstehende Abbildung verdeutlicht:

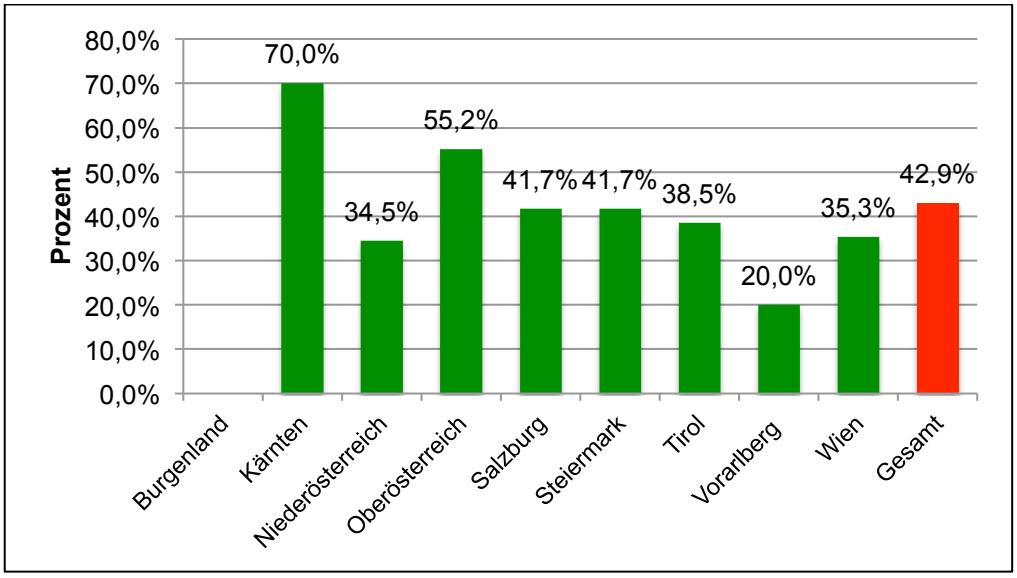

Abbildung 3: Rücklaufquote - Bundesländer

Der höchste Rücklauf an Fragebögen ist aus Kärnten zu verzeichnen (70,0 %), gefolgt von Oberösterreich mit 55,2 % und Salzburg sowie der Steiermark mit jeweils 41,7 %. Aus dem Burgenland haben keine Eltern an der Befragung teilgenommen und lediglich 20,0 % haben aus Vorarlberg geantwortet. Aus Tirol kamen 38,5 % der versendeten Fragebögen zurück, aus Wien 35,3 % und aus Niederösterreich 34,5 %.

Betrachtet man die Rücklaufquote hinsichtlich der Lehrplanverteilung (siehe Tabelle 3), wird ersichtlich, dass 42 Eltern von jungen Erwachsenen, welche nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden, an der Erhebung teilgenommen haben. Die Rücklaufquote in Bezug auf diese Zielgruppe liegt somit bei 38,5 %. Im Vergleich dazu haben 18 Eltern von jungen Erwachsenen, welche nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurden, den Fragebogen zurückgesendet (58,1 %). In Summe beträgt die Rücklaufquote somit 42,9 %.

Lehrplan	Versendet	Angekommen	Rücklauf	Rücklauf in %
ASO–L.	138	109	42	**38,5 %**
S–L.	34	31	18	**58,1 %**
gesamt	172	140	60	**42,9 %**

Tabelle 3: Rücklauf – Lehrplan

8 Ergebnisse der Untersuchung

Die Ergebnisse der eigens durchgeführten Elternbefragung befassen sich zusammengefasst mit dem Themengebiet des Schulverlaufes bzw. dem Übergang Schule – Beruf sowie mit dem Themengebiet der nachschulischen Lebenssituation von SchülerInnen mit Lernbeeinträchtigung (ASO-Lehrplan) und intellektueller Beeinträchtigung (S-Lehrplan). Im Zuge dessen ist anzumerken, dass die Angaben der Eltern bei der Auswertung getrennt von den Lehrplänen untersucht wurden, um mögliche signifikante Unterschiede hinsichtlich der zwei Zielgruppen (junge Erwachsene mit Lernbeeinträchtigung und junge Erwachsene mit intellektueller Beeinträchtigung) zu erhalten.

8.1 Charakteristika der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung

Zunächst ist anzuführen, dass der männliche Anteil (71,7 %) bei der eigens durchgeführten Elternbefragung deutlich höher ist als der weibliche (28,3 %). Im Vergleich zu den zwei vorangegangenen postalischen Befragungen (siehe Tabelle 4) wird deutlich, dass der männliche Anteil bei allen Elternbefragungen höher war und dass sich sowohl der männliche als auch der weibliche Anteil im Laufe der einzelnen Erhebungen verringert hat. Lediglich bei der dritten und eigens durchgeführten Elternbefragung wird ein geringer prozentualer Anstieg des männlichen Anteils deutlich.

	Elternbefragung I	**Elternbefragung II**	**Elternbefragung III**
Anteil Frauen	39,0 % (164)	35,9 % (33)	28,3 % (17)
Anteil Männer	61,0 % (257)	64,1 % (59)	71,7 % (43)

Tabelle 4: Geschlechterverteilung im Vergleich

Des Weiteren ist hervorzuheben, dass 30 % der jungen Erwachsenen nach dem S-Lehrplan und 70 % nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden. Mit Blick auf die Geschlechterverteilung wird ersichtlich, dass sich dahingehend kaum Unterschiede ergeben. 27,8 % der weiblichen sowie 72,2 % der männlichen SchülerInnen wurden nach dem S-Lehrplan unterrichtet

und 28,6 % der weiblichen sowie 71,4 % der männlichen SchülerInnen wurden nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet (siehe Tabelle 5).

		Lehrplan		
		S-Lehrplan	ASO-Lehrplan	Gesamtsumme
Geschlecht	weiblich	27,8 % (5)	28,6 % (12)	28,3 % (17)
	männlich	72,2 % (13)	71,4 % (30)	71,7 % (43)
Gesamtsumme		100,0 % (18)	100,0 % (42)	100,0 % (60)

Tabelle 5: Lehrplanverteilung nach Geschlecht

Hinsichtlich des Alters der jungen Erwachsenen (N = 57) ist anzumerken, dass das Durchschnittsalter 22 Jahre beträgt, wobei die jüngste Person 17 Jahre und die älteste Person 25 alt ist.

In Bezug auf die Herkunft der jungen Erwachsenen fällt auf, dass der Großteil (zusammengerechnet 60,1 %) aus den Bundesländern Oberösterreich (26,7 %), Niederösterreich (16,7 %) und der Steiermark (16,7 %) kommt. Aus dem Burgenland kommt keine der beteiligten Personen und aus Vorarlberg stammen laut den Angaben der Eltern lediglich 1,7 % der jungen Erwachsenen. Aus Kärnten stammen 11,7 %, aus Wien 10 % und aus Salzburg und Tirol jeweils 8,3 % der jungen Erwachsenen. Da die Anzahl der Fälle aus den einzelnen Bundesländern sehr gering ist, wird bei den nachstehenden Auswertungen auf regionale Aspekte verzichtet.

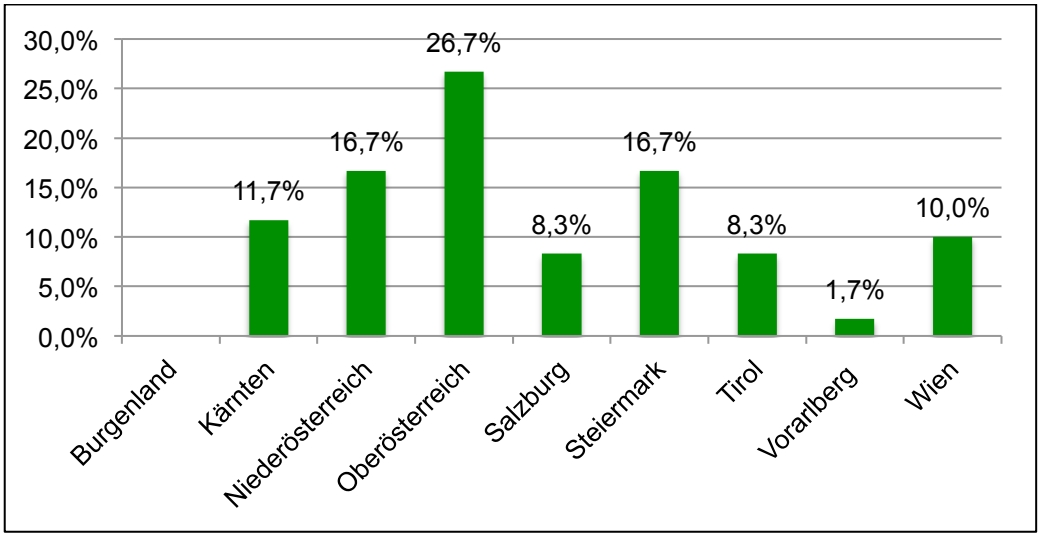

Abbildung 4: Herkunft (nach Bundesländern)

8.2 Schullaufbahn und Übergang Schule - Beruf

Ziel der vorliegenden Masterarbeit ist es, die nachschulische Lebenssituation von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung aus Elternperspektive zu erheben. Ausgehend davon wird im folgenden Unterkapitel zunächst auf die Schullaufbahn und auf den Übergang Schule – Beruf eingegangen und die erhobenen Daten werden diesbezüglich dargestellt, um im weiteren Verlauf Rückschlüsse und Verbindungen zur Schullaufbahn bzw. zum Übergang Schule – Beruf der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung (ASO-Lehrplan) und intellektueller Beeinträchtigung (S-Lehrplan) herstellen zu können.

Die nachstehende Tabelle 6 verdeutlicht den Zeitpunkt, zu welchem die jungen Erwachsenen die Schule verlassen haben (N = 60). Dabei ergeben sich keine signifikanten Unterschiede im Hinblick auf die Lehrpläne. Es fällt jedoch auf, dass ASO-Lehrplan SchülerInnen die Schule häufiger nach der neunten Schulstufe beendet haben (40,5 %) als SchülerInnen, welche nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurden (22,2 %). Des Weiteren wird ersichtlich, dass S-Lehrplan SchülerInnen dem Bildungssystem länger folgen und somit häufiger die zwölfte Schulstufe absolvieren (27,8 %) als ASO-Lehrplan SchülerInnen (7,1 %).

		Lehrplan		Gesamt-summe
		S-Lehrplan	ASO-Lehrplan	
Schulstufe	neunte Schulstufe	22,2 % (4)	40,5 % (17)	35,0 % (21)
	zehnte Schulstufe	22,2 % (4)	38,1 % (16)	33,3 % (20)
	elfte Schulstufe	27,8 % (5)	14,3 % (6)	18,3 % (11)
	zwölfte Schulstufe	27,8 % (5)	7,1 % (3)	13,3 % (5)
Gesamtsumme		100,0 % (18)	100,0 % (42)	100,0 % (60)

Tabelle 6: Letztbesuchte Schulstufe – getrennt durch Lehrplan

Wirft man einen Blick auf die Geschlechterverteilung (siehe Abbildung 5), so wird ebenso deutlich, dass ASO-Lehrplan SchülerInnen die Schule früher verlassen als SchülerInnen, welche nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurden. 16,7 % der weiblichen und 50 % der männlichen ASO-Lehrplan SchülerInnen haben die Schule bereits nach der neunten Schulstufe verlassen. Im Vergleich dazu haben keine weiblichen und 30,8 % der männlichen S-Lehrplan-SchülerInnen die Schule nach der Pflichtschulzeit beendet. Mit Blick auf die zehnte Schulstufe zeigt sich ein ähnliches Bild. 41,7 % der weiblichen und 36,7 % der männlichen ASO-Lehrplan SchülerInnen haben die Schule bereits nach der zehnten Schulstufe verlassen. Im Gegensatz dazu haben lediglich 20 % der weiblichen und 23,1 % der männlichen S-Lehrplan SchülerInnen die Schule nach dieser Schulstufe beendet.

Da anhand der Ergebnisse deutlich wird, dass SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung (S-Lehrplan) länger im Bildungssystem bleiben als SchülerInnen mit Lernbeeinträchtigung (ASO-Lehrplan), ergibt sich für die elfte und zwölfte Schulstufe ein umgekehrtes Bild. Deutlich mehr S-Lehrplan Schülerinnen haben nach Beendigung der elften Schulstufe die Schule verlassen (60,0%) als ASO-Lehrplan Schülerinnen (33,3 %). Auch haben mehr S-Lehrplan Schüler (15,4 %) als ASO-Lehrplan Schüler (6,7 %) das Bildungssystem nach der elften Schulstufe beendet. Die zwölfte Schulstufe haben abschließend nur noch 8,3 % der weiblichen und 6,7 % der männlichen ASO-Lehrplan SchülerInnen absolviert, wohingegen 20 % der weiblichen und 30,8 % der männlichen S-Lehrplan SchülerInnen diese Schulstufe absolviert haben.

Anhand der Geschlechterverteilung wird ebenso deutlich, dass S-Lehrplan Schülerinnen länger im Schulsystem bleiben als männliche Schüler, da bereits 30,8 % der männlichen und keine weiblichen S-Lehrplan SchülerInnen die Schule mit Beenden der neunten Schulstufe verlassen haben. Auch haben mehr männliche (23,1 %) als weibliche (20,0 %) S-Lehrplan SchülerInnen das Bildungssystem nach der zehnten Schulstufe verlassen, wobei anzumerken ist, dass sich die prozentualen Anteile nur in sehr geringer Form voneinander unterscheiden. Hinsichtlich der elften Schulstufe wird jedoch ersichtlich, dass mehr weibliche (60,0 %) als männliche (15,4 %) S-Lehrplan SchülerInnen das Bildungssystem verlassen haben und die zwölfte Schulstufe von mehr männlichen (30,8 %), als weiblichen (20,0 %) S-Lehrplan SchülerInnen absolviert wurde.

Die Ergebnisse der Elternbefragung verdeutlichen somit, dass zwar mehr männliche als weibliche S-Lehrplan SchülerInnen das Bildungssystem frühzeitig verlassen, jedoch männliche Schüler häufiger bis zur zwölften Schulstufe im Bildungssystem bleiben als weibliche S-Lehrplan Schülerinnen.

Im Hinblick auf die ASO-Lehrplan SchülerInnen wird ebenso ersichtlich, dass mehr männliche als weibliche SchülerInnen das Bildungssystem frühzeitig verlassen. Im Vergleich haben lediglich 16,7 % der weiblichen und 50,0 % der männlichen ASO-Lehrplan SchülerInnen die Schule mit der neunten Schulstufe beendet. Mit Blick auf die zehnte und elfte Schulstufe wird deutlich, dass mehr weibliche als männliche ASO-Lehrplan SchülerInnen das Bildungssystem verlassen, die zwölfte Schulstufe jedoch wiederum von mehr weiblichen (8,3 %) als männlichen SchülerInnen (6,7 %) absolviert wurde, wobei sich die prozentualen Anteile nur sehr gering voneinander unterscheiden.

Anhand der Elternbefragung wird somit ersichtlich, dass mehr männliche ASO-Lehrplan Schüler das Bildungssystem frühzeitig verlassen als ASO-Lehrplan Schülerinnen und mehr weibliche ASO-Lehrplan Schülerinnen bis zur zwölften Schulstufe im Bildungssystem bleiben als männliche ASO-Lehrplan Schüler.

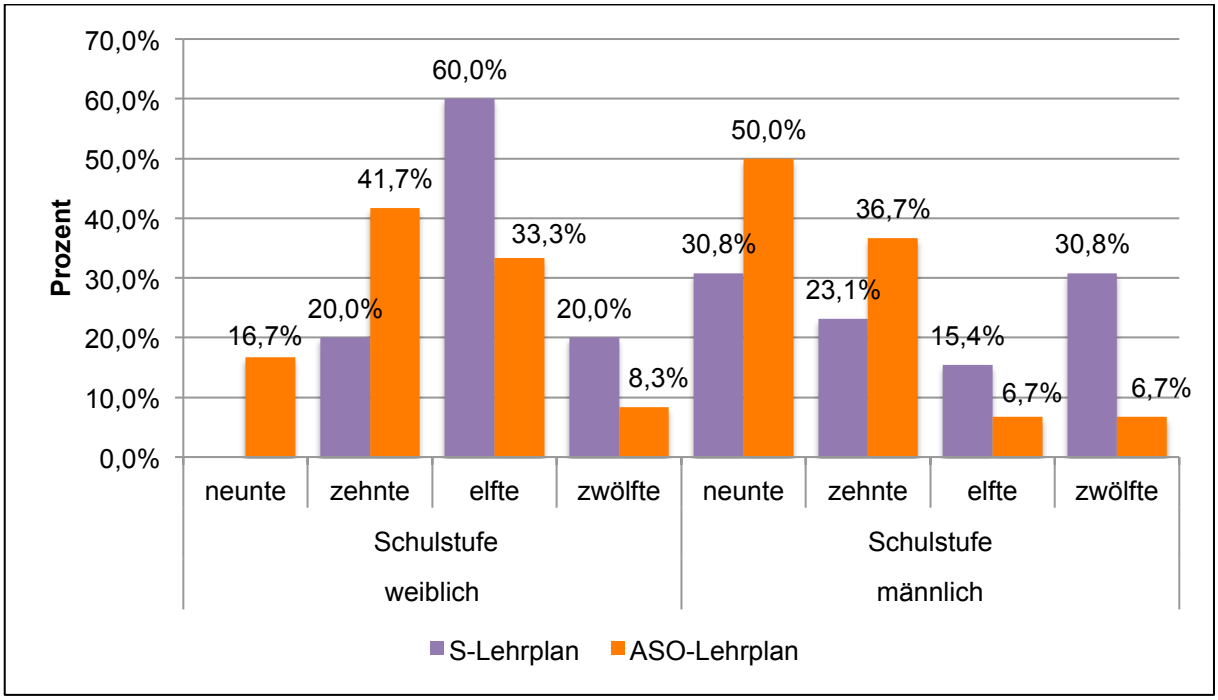

Abbildung 5: Letztbesuchte Schulstufe – getrennt durch Lehrplan und Geschlecht

Betrachtet man die letztbesuchte Schulform hinsichtlich der Lehrplanzuordnung, so lassen sich signifikante Unterschiede feststellen (x^2 (df 4, N = 60) = 19,84; p = 0,001). Laut den Angaben der Eltern besuchten jene SchülerInnen, welche nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden, zuletzt sowohl Hauptschulen (33,3 %), Sonderschulen bzw. sonderpädagogische Zentren (28,6 %), polytechnischen Schulen (23,8 %), Hauswirtschaftsschulen (9,5 %) sowie andere Schulformen (4,8 %). Im Vergleich dazu beendeten S-Lehrplan SchülerInnen weder in Hauptschulen noch in Hauswirtschaftsschulen ihre Schulzeit. Besonders auffällig ist, dass beinahe 90 % jener SchülerInnen, welche nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurden, zuletzt eine Sonderschule bzw. ein sonderpädagogisches Zentrum besuchten. Lediglich 5,6 % dieser Personengruppe absolvierten am Ende ihrer Schulzeit eine polytechnische Schule oder eine andere Schulform. Die Elternbefragung verdeutlicht somit, dass SchülerInnen, welche nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurden, deutlich häufiger in Sonderschulen oder sonderpädagogischen Zentren anzutreffen sind als SchülerInnen, welche nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden (siehe Abbildung 6).

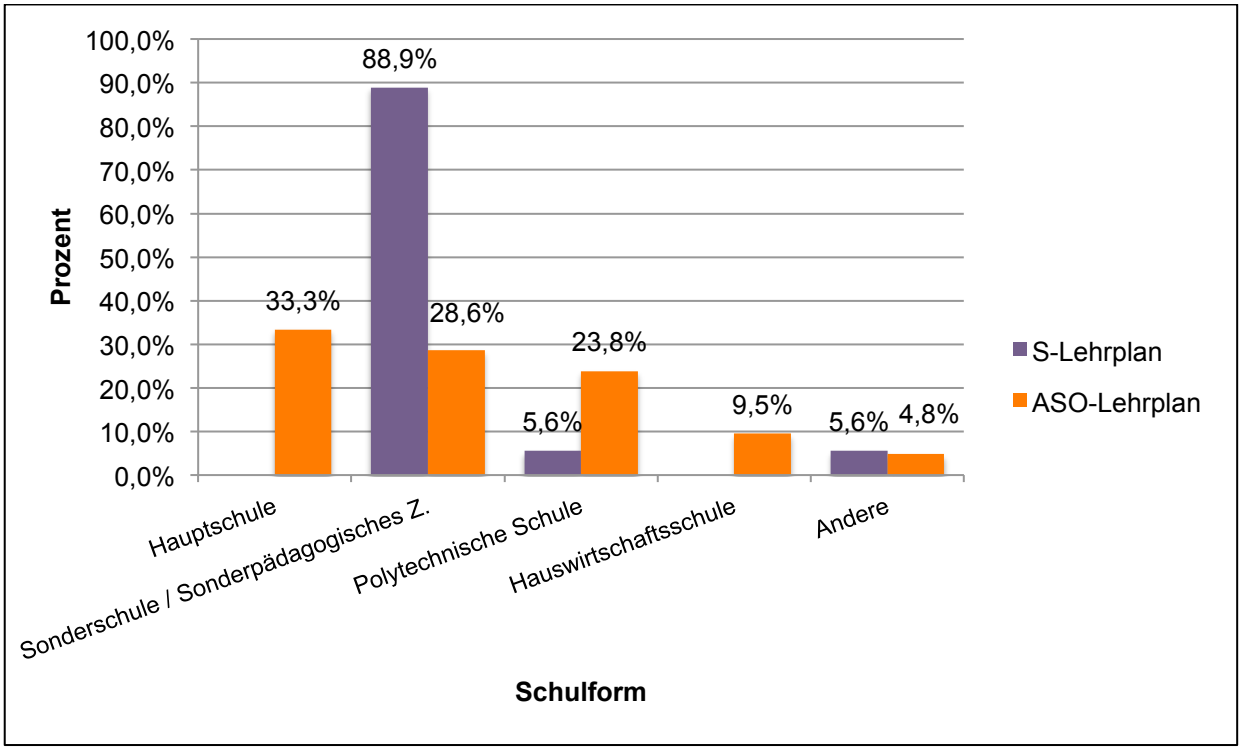

Abbildung 6: Letztbesuchte Schulform – getrennt durch Lehrplan

Um neben dem Schulverlauf auch die Übergangssituation Schule – Beruf, insbesondere die Unterstützung von außenstehenden Personen und den Eltern, in den Blick nehmen zu können, wurden die Eltern auch zu dieser Thematik befragt. Im Zuge dessen wurden ihnen Fragen zur schulischen und außerschulischen Berufsberatung sowie zu ihrem eigenen Engagement in Bezug auf die berufliche Integration ihrer Kinder gestellt.

Laut den Angaben der Eltern (N = 59) kann davon ausgegangen werden, dass ein Großteil aller jungen Erwachsenen beim Übergang Schule – Beruf Berufsberatung erhalten hat, da die Ergebnisse der Befragung deutlichen machen, dass 76,3 % der betroffenen Personen in der Schule an der Berufsberatung teilgenommen haben und auch 61,0 % außerhalb der Schule Berufsberatung erhielten.

Hinsichtlich der schulischen Berufsberatung lassen sich jedoch signifikante Unterschiede aufgrund der Lehrplanzuordnung feststellen (x^2 (df 1, N = 59) = 9,88; p = 0,002). SchülerInnen, welche nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden, erhielten deutlich häufiger Berufsberatung in der Schule (87,8 % / 36 Personen) als SchülerInnen, welche nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurden (50 % / 9 Personen) (siehe Tabelle 7).

		Lehrplan		Gesamt-summe
		S-Lehrplan	ASO-Lehrplan	
Berufsberatung in der Schule	ja	50,0 % (9)	87,8 % (36)	76,3 % (45)
	nein	50,0 % (9)	12,2 % (5)	23,7 % (14)
Gesamtsumme		100,0 % (18)	100,0 % (41)	100,0 % (59)

Tabelle 7: Berufsberatung in der Schule – getrennt durch Lehrplan

Bei der Frage, von wem die schulische Berufsberatung durchgeführt wurde, gaben 55,6 % der Eltern die LehrerInnen der Schule an. Ferner wurden die Jugendlichen hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft von außerschulischen Beratungspersonen (40,0%) und von BerufsberaterInnen der Schule (35,6 %) beraten. 8,3 % der Eltern gaben an, dass ihre Kinder von anderen Beratungsstellen beraten wurden. Im Zuge dessen wurden folgende Beratungsstellen genannt: AMS, Pro Mente und Integrationsassistenz. Diese Beratungsstellen informieren und beraten Jugendliche in den meisten Fällen zwar nicht in der Schule, da die Beratung aber während der Schulzeit stattfindet, haben die Eltern diese womöglich extra angeführt.

Differenziert nach den Lehrplänen ergibt sich folgendes Bild:

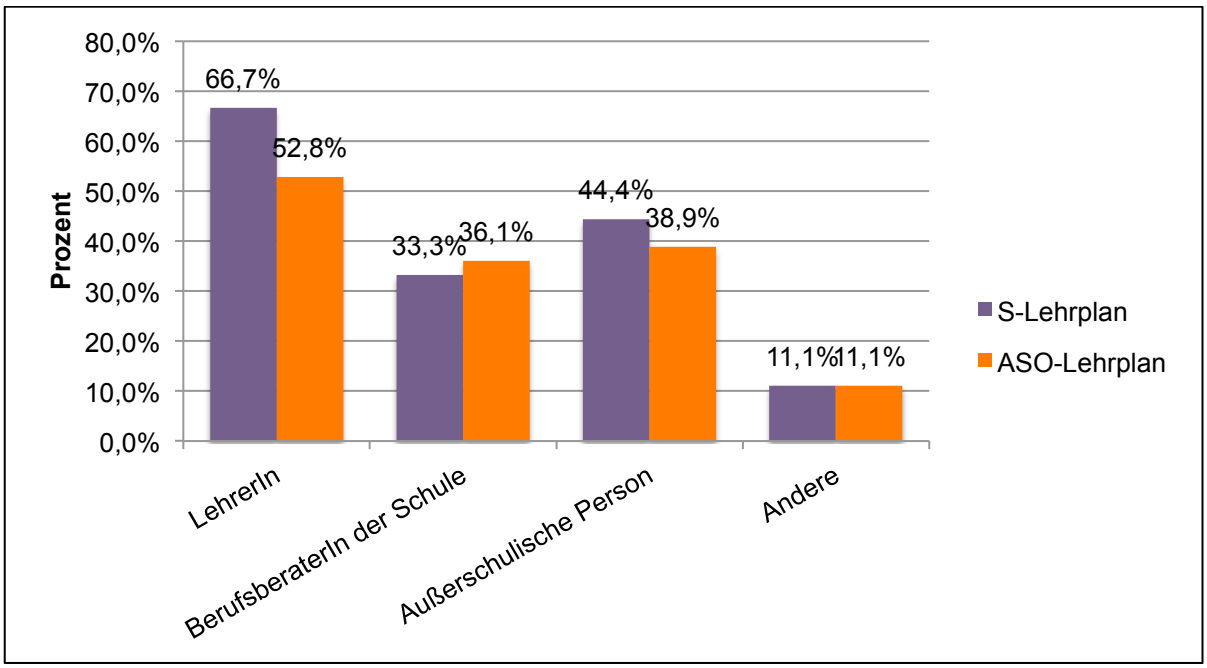

Abbildung 7: Beratungspersonen der schulischen Berufsberatung – getrennt durch Lehrplan (Mehrfachnennungen; N = 45)

Sowohl bei S-Lehrplan SchülerInnen als auch bei ASO-Lehrplan SchülerInnen wurde die schulische Berufsberatung in den meisten Fällen von den LehrerInnen durchgeführt, wobei anhand von Abbildung 8 deutlich wird, dass bei S-Lehrplan SchülerInnen die Berufsberatung häufiger von den LehrerInnen durchgeführt wurde (66,7 %) als bei ASO-Lehrplan SchülerInnen (52,8 %). Auch erhielten S-Lehrplan SchülerInnen häufiger Berufsberatung von außenstehenden Personen (44,4 %) als ASO-Lehrplan SchülerInnen (38,9 %). Im Vergleich dazu erhielten SchülerInnen, welche nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden, häufiger Beratung und Informationen von den BerufsberaterInnen der Schule (36,1 %) als S-Lehrplan SchülerInnen (33,3 %). Hinsichtlich der anderen Beratungspersonen zeigen sich keine Unterschiede zwischen den beiden Zielgruppen.

Im Hinblick auf die außerschulische Berufsberatung (siehe Tabelle 8) zeigen sich ebenso signifikante Unterschiede (x^2 (df 1, N = 59) = 12,03; p = 0,001). Laut den Informationen der Eltern haben lediglich 5 SchülerInnen (27,8 %), welche nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurden, außerhalb der Schule Beratung in Anspruch genommen. Im Gegensatz dazu haben 31 SchülerInnen (75,6 %), welche nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden, sich an Be-

ratungsstellen außerhalb der Schule gewandt. Die außerschulische Beratung wurde von unterschiedlichen Stellen durchgeführt: AMS, ARBAS, Autark, BIZ, Clearing, Arbeitsassistenz, Der Weg, Hilfswerk, in come, Jobcoaching, Lebenshilfe, Pro Mente, Rettet das Kind, Volkshilfe.

		Lehrplan		Gesamtsumme
		S-Lehrplan	ASO-Lehrplan	
Berufsberatung außerhalb der Schule	ja	27,8 % (5)	75,6 % (31)	61,0 % (36)
	nein	72,2 % (13)	24,4 % (10)	39,0% (23)
Gesamtsumme		100,0 % (18)	100,0 % (41)	100,0 % (59)

Tabelle 8: Außerschulische Berufsberatung – getrennt durch Lehrplan

Anhand der Elternbefragung wird somit deutlich, dass SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung (S-Lehrplan) sowohl in der Schule als auch außerhalb der Schule deutlich weniger Berufsberatung erhalten als SchülerInnen mit Lernbeeinträchtigung.

Befragt nach der elterlichen Unterstützung beim Übergang Schule-Beruf (Tabelle 9) wird ersichtlich, dass beinahe alle Eltern ihre Kinder in dieser Situation unterstützt haben und selbst aktiv wurden. Die nachstehende Tabelle verdeutlicht, dass 88,1 % der Eltern angegeben haben, beim Übergang Schule – Beruf ihrer Kinder selbst aktiv geworden zu sein. Lediglich 7 Eltern (11,9 %) gaben bei dieser Frage an, nicht aktiv geworden zu sein. Im Hinblick auf die Lehrpläne zeigen sich diesbezüglich keine signifikanten Unterschiede. 77,8 % der Eltern von S-Lehrplan SchülerInnen und 92,7 % der Eltern von ASO-Lehrplan SchülerInnen wurden in dieser Situation selbst aktiv und haben ihre Kinder aktiv unterstützt. Gleichzeitig bedeutet dies, dass lediglich 4 Eltern (22,2 %) von S-Lehrplan SchülerInnen und 3 Eltern (7,3 %) von ASO-Lehrplan SchülerInnen in dieser Übergangsphase nicht selbst aktiv wurden, um ihre Kinder beim Übergang Schule – Beruf zu unterstützen.

		Lehrplan		Gesamt-summe
		S-Lehrplan	ASO-Lehrplan	
selbst aktiv	ja	77,8 % (14)	92,7 % (38)	88,1 % (52)
	nein	22,2 % (4)	7,3 % (3)	11,9 % (7)
Gesamtsumme		100,0 % (18)	100,0 % (41)	100,0 % (59)

Tabelle 9: Eltern welche beim Übergang Schule – Beruf selbst aktiv wurden; getrennt durch Lehrplan

Ferner wird anhand der Erhebung deutlich, dass 50 Eltern (84,7 %) beim Übergang Schule – Beruf mit anderen Personen bzw. Trägern Kooperationen eingegangen sind, um ihre Kinder in dieser Situation bestmöglich unterstützen zu können (siehe Tabelle 10). Hinsichtlich der Lehrplanzuordnung zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Sowohl Eltern von SchülerInnen, welche nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurden, als auch Eltern von SchülerInnen, welche nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden, sind größtenteils Kooperationen mit außenstehenden Personen bzw. Trägern eingegangen (S-Lehrplan: 83,3 % / 15 Personen; ASO-Lehrplan: 85,4 % / 35 Personen).

Des Weiteren gaben 80,9 % der Eltern (38 Personen) an, dass sich diese Kooperationen über einen längeren Zeitraum erstreckten und eine regelmäßige Zusammenarbeit vorhanden war. Hinsichtlich der Lehrplanzuordnung ergibt sich diesbezüglich kein signifikanter Unterschied. 66,7 % der Eltern von S-Lehrplan SchülerInnen und 85,7 % der Eltern von ASO-Lehrplan SchülerInnen gingen längerfristige Kooperationen ein, die demnach auch zu einem regelmäßigen Austausch führten.

		Lehrplan		Gesamt-summe
		S-Lehrplan	ASO-Lehrplan	
Kooperation	ja	83,3 % (15)	85,4 % (35)	84,7 % (50)
	nein	16,7 % (3)	14,6 % (6)	15,3 % (9)
Gesamtsumme		100,0 % (18)	100,0 % (41)	100,0 % (59)

Tabelle 10: Kooperation mit anderen Trägern bzw. außenstehenden Personen – getrennt durch Lehrplan

Bei der Frage nach den Inhalten und Themen, welche die Eltern mit den außenstehenden Personen bzw. Trägern im Zuge ihrer Kooperation besprochen haben, ergeben sich hinsichtlich der Lehrplanzuordnung vereinzelt signifikante Unterschiede. Diese signifikanten Unterschiede beziehen sich auf die Themen „Berufswunsch" (x^2 (df 1, N = 47) = 14,34; p = 0,00), „Unterstützungsmaßnahmen" (x^2 (df 1, N = 47) = 3,833; p = 0,05) und „Andere Themen" (x^2 (df 1, N = 47) = 6,09; p = 0,014).

Anhand der Elternbefragung wird deutlich, dass 88,6 % der Eltern von ASO-Lehrplan SchülerInnen und lediglich 33,3 % der Eltern von S-Lehrplan SchülerInnen den Berufswunsch ihrer Kinder im Zuge der Zusammenarbeit mit anderen Personen bzw. Trägern besprochen haben. Auch die Unterstützungsmaßnahmen wurden von den Eltern von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung deutlich häufiger in der Zusammenarbeit mit anderen Trägern bzw. außenstehenden Personen angesprochen (65,7 %) als von Eltern der jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung (33,3 %). Lediglich im Hinblick auf andere Themen, welche im Zuge der Zusammenarbeit mit den Trägern bzw. außenstehenden Personen besprochen wurden, zeigt sich ein umgekehrtes Bild. Keine Eltern von ASO-Lehrplan SchülerInnen und 16,7 % der Eltern von S-Lehrplan SchülerInnen haben andere Themen (Bereitschaft der Arbeitgeber und die Suche nach Fördergruppen) im Zuge ihrer Kooperation und Zusammenarbeit mit Trägern bzw. außenstehenden Personen in den Blick genommen.

Hinsichtlich aller anderen Themen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf die Lehrplanzuordnung. Hervorzuheben ist diesbezüglich jedoch, dass sowohl Eltern von SchülerInnen, welche nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurden (83,3 %) als auch Eltern von SchülerInnen, welche nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden (85,7 %), die Stärken und Schwächen im Zuge der Zusammenarbeit mit anderen Personen bzw. Trägern bespro-

chen haben. Ferner wird ersichtlich, dass Eltern von ASO-Lehrplan SchülerInnen alle Themen (Berufswunsch, Stärken und Schwächen der Kinder, ...) häufiger mit außenstehenden Personen bzw. Trägern im Zuge der beruflichen Integration ihrer Kinder besprochen haben als Eltern von S-Lehrplan SchülerInnen. Ein umgekehrtes Bild zeigt sich lediglich bei den letzten beiden Punkten. Anhand der Angaben der Eltern wird deutlich, dass Eltern von S-Lehrplan SchülerInnen häufiger andere Faktoren, welche die berufliche Integration beeinflussen (z.B. die Wohnsituation) sowie andere Themen mit außenstehenden Personen bzw. Trägern besprechen als Eltern von ASO-Lehrplan SchülerInnen.

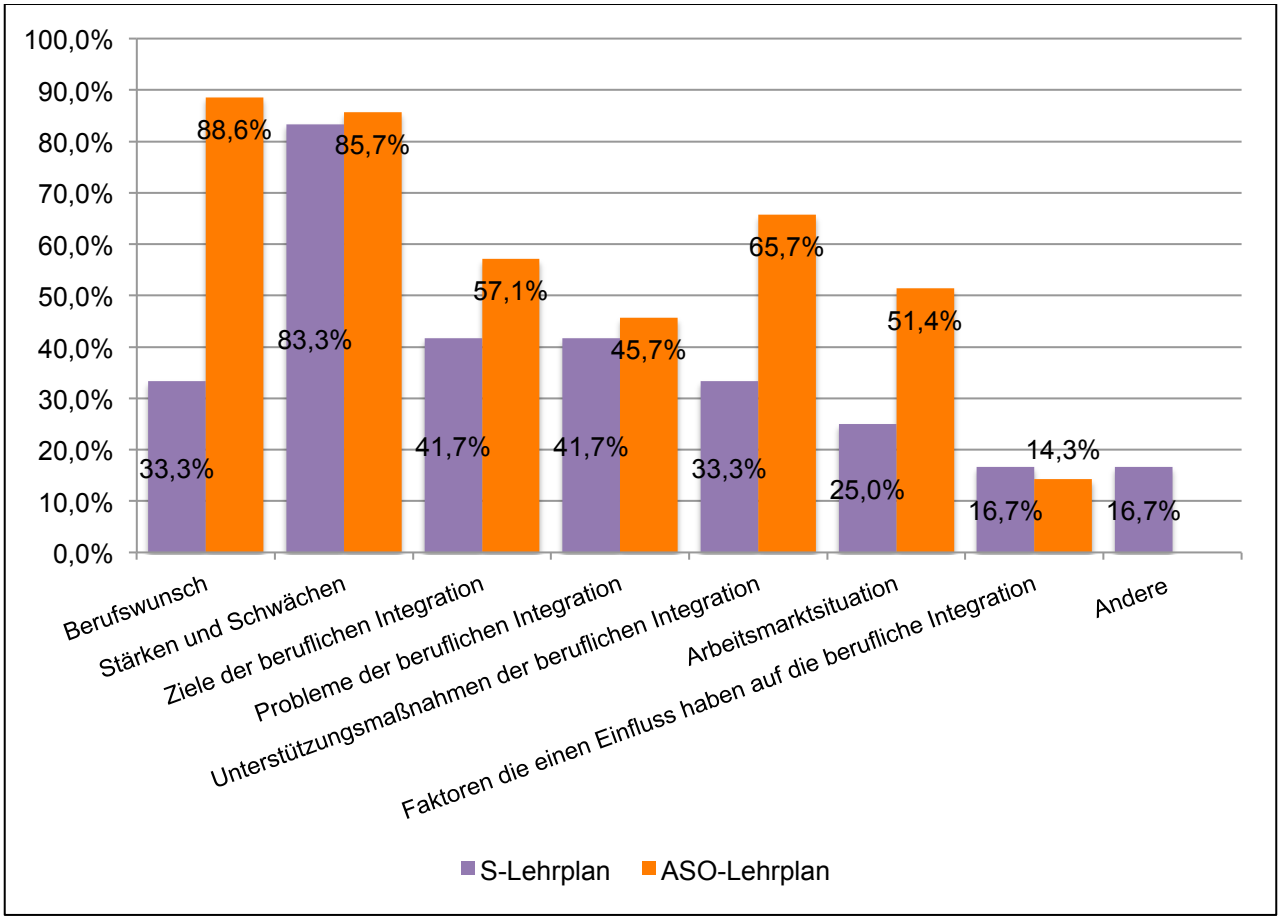

Abbildung 8: Besprochene Inhalte – getrennt nach Lehrplan (Mehrfachnennungen; N = 47)

8.3 Beschäftigungssituation

Einen wesentlichen Teil der nachschulischen Lebenssituation von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung stellt die Beschäftigungssituation dar. Im Zuge dessen werden im folgenden Unterkapitel die Ergebnisse der eigens gewonnenen Fragebogenerhebung zu dieser Thematik dargestellt.

Erwartungsgemäß zeigen sich hinsichtlich der derzeitigen Beschäftigungssituation von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung signifikante Unterschiede (x^2 (df 1, N = 60) = 7,94; p = 0,005). Anhand von Tabelle 11 wird ersichtlich, dass lediglich 22,2 % der jungen Erwachsenen, welche nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurden, am ersten Arbeitsplatz tätig sind. Bei 77,8 % der jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung hat bis dato keine beruflichen Integration stattgefunden. Im Vergleich dazu sind 61,9 % der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung am ersten Arbeitsmarkt beschäftigt.

		Lehrplan		
		S-Lehrplan	**ASO-Lehrplan**	**Gesamtsumme**
Arbeit am ersten Arbeitsmarkt	ja	22,2 % (4)	61,9 % (26)	50,0 % (30)
	nein	77,8 % (14)	38,1 % (16)	50,0 % (30)
Gesamtsumme		100,0 % (18)	100,0 % (42)	100,0 % (60)

Tabelle 11: berufliche Integration am ersten Arbeitsmarkt – getrennt durch Lehrplan

Geht man der Frage nach, inwiefern die elterliche Unterstützung beim Übergang Schule – Beruf einen Einfluss auf die spätere Beschäftigungssituation hat (N = 59), so wird deutlich, dass insbesondere bei jungen Erwachsenen, welche nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurden, die Unterstützung und Hilfe der Eltern von großer Wichtigkeit ist. Anhand der erhobenen Daten wird ersichtlich (siehe Tabelle 12), dass 4 Eltern ihre Kinder mit intellektueller Beeinträchtigung beim Übergang Schule – Beruf nicht unterstützt haben und selbst aktiv wurden und dass diese Kinder bis dato auch nicht am ersten Arbeitsmarkt integriert wurden. Im Vergleich dazu wurden 14 Eltern beim Übergang Schule – Beruf ihrer Kinder mit intellektueller

Beeinträchtigung selbst aktiv, wobei 4 junge Erwachsene am ersten Arbeitsmarkt eine Beschäftigung gefunden haben und 10 bis dato nicht am ersten Arbeitsmarkt integriert wurden. Wirft man einen Blick auf die jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung, so wird ersichtlich, dass 38 Eltern beim Übergang Schule – Beruf selbst aktiv wurden und 24 davon auch am ersten Arbeitsmarkt tätig sind. 3 Eltern haben ihre Kinder diesbezüglich nicht unterstützt, wobei davon 2 bis dato auch nicht am ersten Arbeitsmarkt beschäftigt sind.
Anhand der Daten wird somit deutlich, dass die Unterstützung der Eltern beim Übergang Schule – Beruf einen wesentlichen Teil zur beruflichen Integration beiträgt und mehr junge Erwachsene am ersten Arbeitsmarkt integriert sind, deren Eltern auch selbst aktiv ihre Kinder diesbezüglich unterstützt haben.

			Eltern aktiv beim Übergang Schule - Beruf		**Gesamtsumme**
			ja	**nein**	
S-Lehrplan	Arbeit am ersten Arbeitsmarkt	ja	28,6 % (4)	-	22,2 % (4)
		nein	71,4 % (10)	100,0 % (4)	77,8 % (14)
	Gesamtsumme		100,0 % (14)	100,0 % (4)	100,0 % (18)
ASO-Lehrplan	Arbeit am ersten Arbeitsmarkt	ja	63,2 % (24)	33,3 % (1)	61,0 % (25)
		nein	36,8 % (14)	66,7 % (2)	39,0 % (16)
	Gesamtsumme		100,0 % (38)	100,0 % (3)	100,0 % (41)

Tabelle 12: derzeitige Beschäftigungssituation - getrennt durch die Unterstützung der Eltern und die Lehrpläne

Vergleicht man die derzeitige Beschäftigungssituation am ersten Arbeitsmarkt mit jener von vor vier Jahren, als die zweite Elternbefragung durchgeführt wurde (siehe Tabelle 13), wird deutlich, dass der prozentuale Anteil von jungen Erwachsenen mit Behinderung (Lernbeeinträchtigung und intellektuelle Beeinträchtigung), welche am ersten Arbeitsmarkt beschäftigt sind, von 35,1 % auf 50 % angestiegen ist. Auch innerhalb der Lehrpläne ist der prozentuale Anteil der jungen Erwachsenen, welche am ersten Arbeitsmarkt tätig sind, angestiegen. Der

prozentuale Anteil von jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung (S-Lehrplan), welche am ersten Arbeitsmarkt integriert sind, ist von 2,1 % auf 22,2 % und bei jenen mit Lernbeeinträchtigung von 33,0 % auf 61,9 % angestiegen.
Gleichzeitig bedeutet dies allerdings auch, dass laut den Angaben der Eltern bei 77,8 % der jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung und bei 38,1 % der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung bis dato keine berufliche Integration stattgefunden hat.

	S-Lehrplan	ASO-Lehrplan	Gesamt
Beschäftigung am ersten Arbeitsmarkt / zweite Elternbefragung (N = 94)	2,1 % (2)	33,0 % (31)	35,1 % (33)
Beschäftigung am ersten Arbeitsmarkt / dritte Elternbefragung (N = 60)	6,7 % (4)	43,3 % (26)	50,0 % (30)

Tabelle 13: Beschäftigungssituation am ersten Arbeitsmarkt im Vergleich mit der zweiten Elternbefragung

Wirft man einen Blick auf die Geschlechterverteilung, so ergibt sich ein signifikanter Unterschied bei den Männern (x^2 (df 1, N = 43) = 10,87; p = 0,001). Anhand von Abbildung 9 wird ersichtlich, dass deutlich mehr männliche Schüler, welche nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden, am ersten Arbeitsmarkt integriert sind (70,0 %) als jene, welche nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurden (15,4 %). Bei 84,6 % der männlichen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung fand laut Angaben der Eltern bis dato keine berufliche Integration statt.
Bei den Frauen zeigen sich keine signifikanten Abweichungen. 40,0 % der weiblichen Schülerinnen, welche nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurden und 41,7 % der weiblichen Schülerinnen, welche nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden, konnten am ersten Arbeitsmarkt integriert werden.

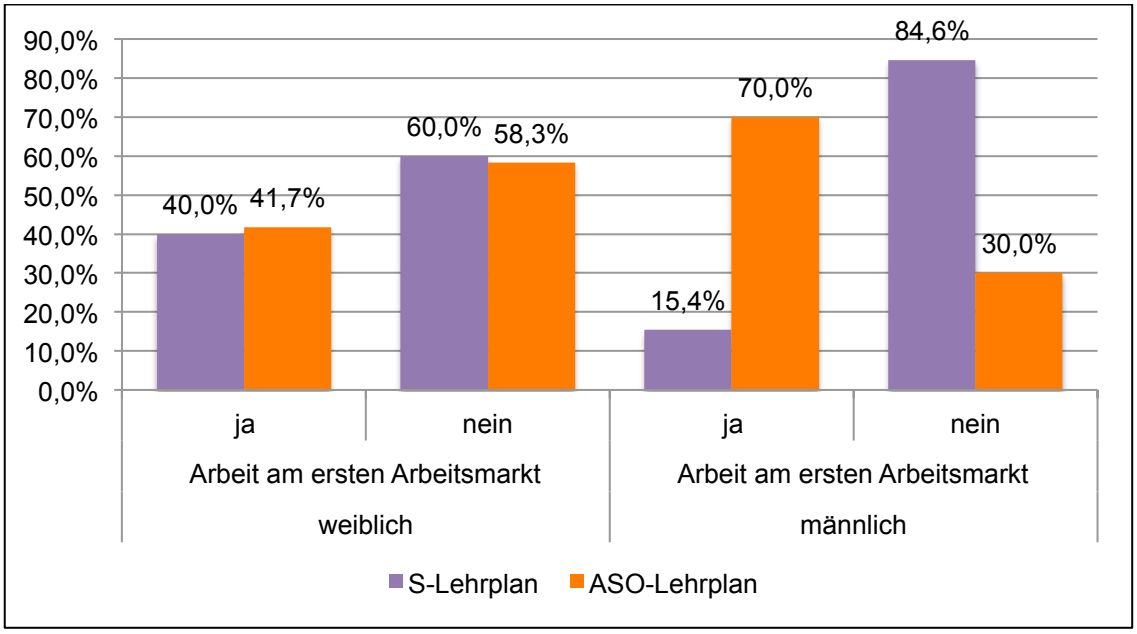

Abbildung 9: derzeitige Beschäftigungssituation – getrennt durch das Geschlecht

Im Zuge dessen ist jedoch anzumerken, dass laut den Angaben der Eltern (N = 60) lediglich 40 junge Erwachsene (66,7 %) nach Beendigung der Schule versucht haben, am ersten Arbeitsmarkt tätig zu werden.

Betrachtet man dies getrennt durch die Lehrpläne (siehe Tabelle 14), so ergibt sich diesbezüglich ein signifikanter Unterschied (x^2 (df 1, N = 60) = 12,86; p = 0,000). 33,3 % der jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung (S-Lehrplan) haben nach Beendigung der Schule versucht am ersten Arbeitsmarkt integriert zu werden. Im Vergleich dazu haben 81,0 % der jungen Erwachsenen, welche nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden, den Versuch gewagt, am ersten Arbeitsmarkt tätig zu werden.

		Lehrplan		
		S-Lehrplan	**ASO-Lehrplan**	**Gesamtsumme**
Versuch am allgemeinen Arbeitsmarkt tätig zu werden	ja	33,3 % (6)	81,0 % (34)	66,7 % (40)
	nein	66,7 % (12)	19,0 % (8)	33,3 % (20)
Gesamtsumme		100,0 % (18)	100,0 % (42)	100,0 % (60)

Tabelle 14: Versuch, am ersten Arbeitsmarkt tätig zu werden – getrennt durch Lehrplan

Anhand der Erhebung wird somit ersichtlich, dass deutlich mehr SchülerInnen mit Lernbeeinträchtigung den Schritt wagen, sich am ersten Arbeitsmarkt zu bewerben als SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung.

Ausgehend von den 40 jungen Erwachsenen, die versucht haben, einen Beruf am ersten Arbeitsmarkt zu finden, konnten 30 junge Erwachsene am ersten Arbeitsmarkt integriert werden. Hinsichtlich der Lehrplanzuordnung zeigen sich keine signifikanten Abweichungen. Die nachstehende Tabelle verdeutlicht, dass von jenen 6 jungen Erwachsenen, welche nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurden und die sich nach Beendigung der Schule dazu entschlossen haben, am ersten Arbeitsmarkt tätig zu werden, 4 (66,7 %) eine Beschäftigung gefunden haben und lediglich 2 (33,3 %) eine Absage erhielten. Im Vergleich dazu haben von jenen 34 jungen Erwachsenen, welche nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden und versucht haben, am ersten Arbeitsmarkt integriert zu werden, 26 (76,5 %) eine Beschäftigung erhalten.

		Lehrplan		
		S-Lehrplan	**ASO-Lehrplan**	**Gesamtsumme**
Arbeitsplatz am allgemeinen Arbeitsmarkt	ja	66,7 % (4)	76,5 % (26)	75,0 % (30)
	nein	33,3 % (2)	23,5 % (8)	25,0 % (10)
Gesamtsumme		100,0 % (6)	100,0 % (34)	100,0 % (40)

Tabelle 15: Beschäftigung am ersten Arbeitsmarkt – getrennt durch Lehrplan

Ferner ist anzumerken, dass 16,7 % der jungen Erwachsenen (N = 30) innerhalb der letzten vier Jahre bereits den Arbeitsplatz gewechselt haben, wobei sich die Anzahl der Arbeitsplatzwechsel von 2 bis 5 erstreckt. Laut den Informationen der Eltern haben zwei junge Erwachsene mit intellektueller Beeinträchtigung zwei Mal ihren Arbeitsplatz gewechselt und jeweils eine Person hat den Arbeitsplatz drei, vier und fünf Mal gewechselt. Ferner wird anhand der Ergebnisse ersichtlich, dass diese Arbeitsplatzwechsel lediglich von jungen Erwachsenen, welche nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden, vollzogen wurden.

Hinsichtlich der Beschäftigungsform am ersten Arbeitsmarkt (siehe Tabelle 16) wird deutlich, dass sich 76,7 % der jungen Erwachsenen in einer Vollzeitbeschäftigung befinden, 10 % der jungen Erwachsenen Teilzeit und 13,3 % geringfügig beschäftigt sind. Wirft man einen Blick auf die Beschäftigungsform getrennt durch die Lehrpläne, so zeigen sich diesbezüglich keine signifikanten Abweichungen. Von jenen S-Lehrplan SchülerInnen, welche am ersten Arbeitsmarkt beschäftigt sind, arbeiten 25,0 % geringfügig, 25,0 % Teilzeit sowie 50 % Vollzeit. Ferner arbeiten von jenen Erwachsenen, welche nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden und einer Beschäftigung am ersten Arbeitsmarkt nachgehen 11,5 % geringfügig, 7,7 % Teilzeit und 80,8 % Vollzeit.

		Lehrplan		
		S-Lehrplan	**ASO-Lehrplan**	**Gesamtsumme**
Beschäftigungsform am allgemeinen Arbeitsmarkt	Geringfügige Beschäftigung	25,0 % (1)	11,5 % (3)	13,3 % (4)
	Teilzeitbeschäftigung	25,0 % (1)	7,7 % (2)	10,0 % (3)
	Vollzeitbeschäftigung	50,0 % (2)	80,8 % (21)	76,7 % (23)
Gesamtsumme		100,0 % (4)	100,0 % (26)	100,0 % (30)

Tabelle 16: Beschäftigungsform am ersten Arbeitsmarkt – getrennt durch Lehrplan

Befragt nach dem derzeitigen Arbeitsplatz der jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung und Lernbeeinträchtigung auf dem ersten Arbeitsmarkt wird ein sehr breites Bild deutlich. Insgesamt haben 20 Eltern das Berufsfeld, in welchem ihre Kinder am ersten Arbeitsmarkt tätig sind genannt. Laut den Angaben der Eltern arbeiten die jungen Erwachsenen in der Gastronomie (4), im Einzelhandel (3), im Pflegebereich (3), als Maurer (2), als Tischler (2), als Floristin (1), als Bürokauffrau bzw. Bürokaufmann (1), als Tapezierer bzw. Raumausstatter (1), als Maler (1), im Metallgewerbe (1) sowie als Lagerarbeiter (1).
Drei der vier jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung, welche am ersten Arbeitsmarkt beschäftigt sind, arbeiten im Einzelhandel, in der Gastronomie und im Pflegebereich.
17 der 24 jungen Erwachsenen arbeiten laut den Angaben der Eltern am ersten Arbeitsmarkt in folgenden Berufsfeldern: Gastronomie (3), Einzelhandel (2), Pflegebereich (2), Tischler

(2), Maurer (2), Floristin (1), Bürokauffrau bzw. Bürokaufmann (1), Maler (1), Metallgewerbe (1), Tapezierer bzw. Raumausstatter (1) und Lagerarbeiter (1).

Weiters zeigt sich anhand der Fragebogenerhebung, dass alle jungen Erwachsenen, welche am ersten Arbeitsmarkt beschäftigt sind (N = 30), bei der beruflichen Integration unterstützt wurden und mindestens eine Unterstützungsmaßnahme in Anspruch genommen haben. Am häufigsten wurde das Clearing bzw. das Jugendcoaching (50 %) bei der beruflichen Integration genutzt, gefolgt von der Arbeitsassistenz (33,3 %), der Berufsausbildungsassistenz (20,0 %), dem Job-Coaching (16,7 %), der persönliche Assistenz am Arbeitsplatz (16,7 %), den anderen Unterstützungsmaßnahmen (16,7%), der Jungendarbeitsassistenz (10,0%) und dem Mentoring (6,7 %). Hinsichtlich der anderen Unterstützungsmaßnahmen haben die Eltern folgende Angaben gemacht: Autark, Jugend am Werk, LehrerInnen, 0 Handicap sowie sich selbst.

Getrennt durch den Lehrplan zeigt sich jedoch ein etwas differenzierteres Bild:

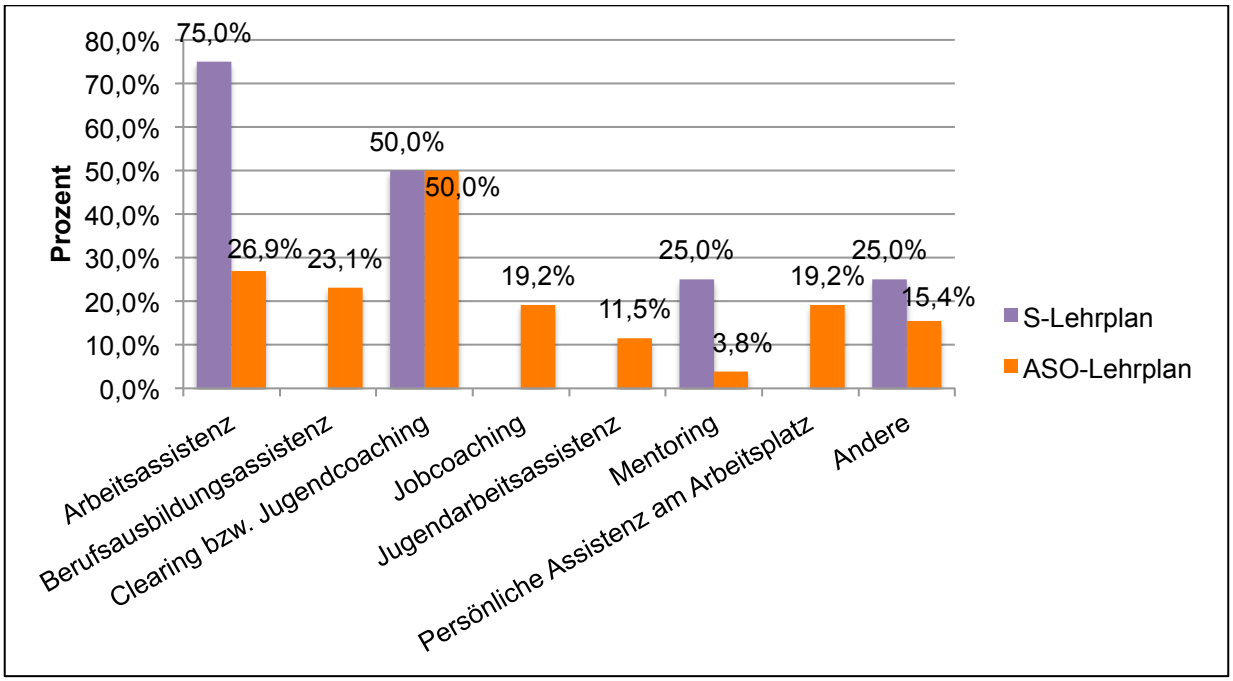

Abbildung 10: Unterstützungsmaßnahmen bei der beruflichen Integration – getrennt durch Lehrplan (Mehrfachnennungen; N = 30)

Anhand der Abbildung 10 wird deutlich, dass S-Lehrplan SchülerInnen im Zuge der beruflichen Integration am häufigsten die Arbeitsassistenz in Anspruch genommen haben (75,0 %),

gefolgt vom Clearing bzw. dem Jugendcoaching (50 %), dem Mentoring (25,0 %) und anderen Maßnahmen (25,0 %). Laut den Angaben der Eltern wurden die Berufsausbildungsassistenz, das Jobcoaching, die Jugendarbeitsassistenz sowie die persönliche Assistenz am Arbeitsplatz von SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung bei der beruflichen Integration nicht in Anspruch genommen.
Im Vergleich dazu wurde von SchülerInnen mit Lernbeeinträchtigung das Clearing bzw. das Jugendcoaching (50 %) am häufigsten genutzt, gefolgt von der Arbeitsassistenz (26,9 %), der Berufsausbildungsassistenz (23,1 %), dem Jobcoaching und der persönlichen Assistenz am Arbeitsplatz mit jeweils 19,2 %, den anderen Maßnahmen (15,4 %), der Jugendarbeitsassistenz(11,5 %) und dem Mentoring (3,8 %).

Befragt nach den derzeitigen Unterstützungsmaßnahmen zur Erhaltung des Arbeitsplatzes wird ersichtlich, dass von den jungen Erwachsenen, welche derzeit am ersten Arbeitsmarkt tätig sind (N = 30), 40,0 % (12 Personen) bei der Erhaltung ihres Ausbildungs- oder Arbeitsplatzes unterstützt werden. Im Hinblick auf die Lehrplanzuordnung wird deutlich, dass eine Person, welche nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurde, und elf Personen, welche nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden, bis dato Unterstützungsmaßnahmen erhalten.

Befragt nach den Berufswünschen der jungen Erwachsenen, welche am ersten Arbeitsmarkt tätig sind (N = 30), wird deutlich, dass 88,5 % der Eltern von ASO-Lehrplan SchülerInnen angegeben haben, die Berufswünsche ihrer Kinder bei der beruflichen Integration berücksichtigt zu haben (23 Personen). Im Vergleich dazu haben lediglich 50 % der Eltern von S-Lehrplan SchülerInnen den Berufswünschen ihrer Kinder Bedeutung beigemessen (2 Personen). Laut den Angaben der Eltern von SchülerInnen, welche nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden, konnten 87,0 % verwirklicht werden (Anzahl 20). Im Gegensatz dazu konnten lediglich 50 % der Berufswünsche von SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung bei der beruflichen Integration realisiert werden (Anzahl 1).
Bei der Frage, ob sich die Berufswünsche auch innerhalb der letzten vier Jahre (seit der letzten Elternbefragung) verändert haben, gaben 34,6 % der Eltern (9 Eltern) von ASO-Lehrplan SchülerInnen an, dass sich die Berufswünsche ihrer Kinder verändert haben, 61,5 % der Eltern gaben an, dass sich die Berufswünsche nicht verändert haben und 3,6 % gaben an, diese Frage nicht beantworten zu können. Im Vergleich dazu gaben 50 % der Eltern von S-Lehrplan SchülerInnen (2 Personen) an, dass sich die Wünsche ihrer Kinder hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft verändert haben und 50 % der Eltern gaben an, dass sich die Berufswünsche ihrer Kinder nicht verändert haben.

Hinsichtlich jener jungen Erwachsenen, welche nicht am ersten Arbeitsmarkt tätig sind (N = 30) wird anhand der Fragebogenerhebung deutlich, dass mehr junge Erwachsene mit intellektueller Beeinträchtigung (S-Lehrplan) in Werkstätten bzw. Beschäftigungstherapien tätig sind (78,6 % / 11 Personen) als jene welche nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden (56,3 % / 9 Personen). Des Weiteren wird deutlich, dass Berufsorientierungskurse oder Schnupperpraktika lediglich von ASO-Lehrplan SchülerInnen genutzt werden. Vergleicht man die Anzahl jener Personen, die zu Hause bleiben und keiner Beschäftigung nachgehen hinsichtlich der Lehrplanzuordnung, so wird ersichtlich, dass 14,3 % der S-Lehrplan SchülerInnen und 18,8 % der ASO-Lehrplan SchülerInnen keiner Beschäftigung nachgehen, wobei sich die prozentualen Anteile nur sehr gering voneinander unterscheiden.

		Lehrplan		Gesamtsumme
		S-Lehrplan	**ASO-Lehrplan**	
Kein Arbeitsplatz am allgemeinen Arbeitsplatz	Berufsorientierungskurse / Berufsvorbereitungslehrgang	-	12,5 % (2)	6,7 % (2)
	Schnupperpraktikum	-	6,3 % (1)	3,3 % (1)
	Werkstatt / Beschäftigungstherapie	78,6 % (11)	56,3 % (9)	66,7 % (20)
	bleibt Zuhause	14,3 % (2)	18,8 % (3)	16,7 % (5)
	Anderes	7,1 % (1)	6,3% (1)	6,7 % (2)
Gesamtsumme		100,0 % (14)	100,0 % (16)	100,0 % (30)

Tabelle 17: Beschäftigungssituation von jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung, die nicht am ersten Arbeitsmarkt tätig sind – getrennt durch den Lehrplan

Ferner ist hervorzuheben, dass der Anteil von jenen Personen, welche in Werkstätten bzw. Beschäftigungstherapien tätig sind, seit der letzten Elternbefragung angestiegen ist. Waren es bei der zweiten Elternbefragung 26,2 % der jungen Erwachsenen, welche in Werkstätten bzw. Beschäftigungstherapien tätig waren, so sind es bei der dritten und eigens durchgeführten Elternbefragung bereits 66,7 %. Im Zuge dessen ist anzumerken, dass der prozentuale Anteil sowohl bei den jungen Erwachsenen, welche nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet

wurden, als auch bei jenen, welche nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurden, angestiegen ist.

Befragt nach der Zufriedenheit der jungen Erwachsenen mit ihrer derzeitigen Beschäftigungssituation ergibt sich folgendes Bild:

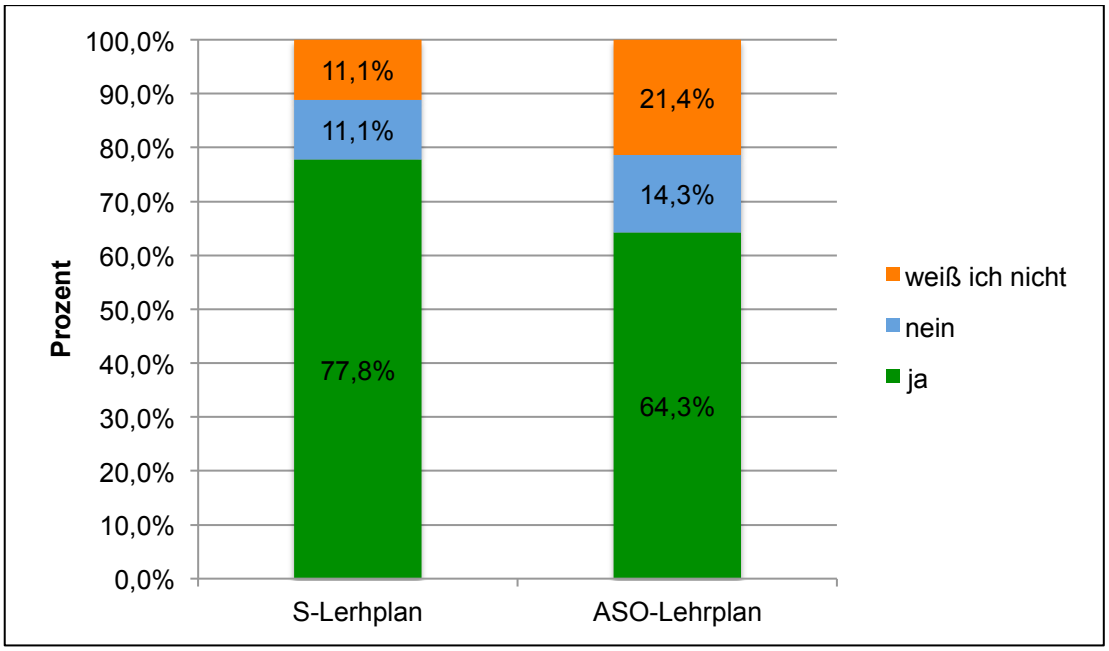

Abbildung 11: Zufriedenheit hinsichtlich der derzeitigen Beschäftigungssituation – getrennt durch Lehrplan (N = 60)

Laut den Informationen der Eltern (N = 60) sind mehr SchülerInnen, welche nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden (14,3 %), mit ihrer derzeitigen Beschäftigungssituation unzufrieden als jene, welche nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurden (11,1 %). Des Weiteren geben mehr Eltern von ehemaligen ASO-Lehrplan SchülerInnen an, nichts über die Zufriedenheit ihrer Kinder hinsichtlich der derzeitigen Beschäftigungssituation zu wissen als jene von ehemaligen S-Lehrplan SchülerInnen. Vergleicht man den prozentualen Anteil der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung in Bezug auf die Zufriedenheit mit der derzeitigen Arbeitssituation, so wird deutlich, dass 77,8 % der S-Lehrplan SchülerInnen und 64,3 % der ASO-Lehrplan SchülerInnen mit ihrer derzeitigen Beschäftigungssituation zufrieden sind.

Betrachtet man die Zufriedenheit der jungen Erwachsenen hinsichtlich ihrer derzeitigen Beschäftigungssituation (Arbeit am ersten Arbeitsmarkt, keine Arbeit am ersten Arbeitsmarkt)

(siehe Abbildung 12), so wird anhand der Angaben der Eltern deutlich, dass alle jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung (100 %), welche am ersten Arbeitsmarkt integriert sind, mit ihrer derzeitigen Beschäftigungssituation zufrieden sind. Des Weiteren sind 80,8 % der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung, welche am ersten Arbeitsmarkt tätig sind, mit ihrer derzeitigen Beschäftigungssituation zufrieden. Lediglich 11,5 % der Eltern gaben an, dass ihre Kinder, welche nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden, hinsichtlich ihrer Beschäftigungssituation unzufrieden sind. Des Weiteren wird deutlich, dass 71,4 % der jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung, welche nicht am ersten Arbeitsmarkt integriert sind, sondern in Werkstätten beschäftigt sind oder keiner Beschäftigung nachgehen, mit dieser Situation zufrieden sind. Im Vergleich dazu sind lediglich 37,5 % der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung mit dieser Situation zufrieden. 14,3 % der jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung sind laut Angaben der Eltern mit dieser Situation nicht zufrieden und 18,8 % der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung äußern laut Informationen der Eltern gegenüber dieser Situation Unzufriedenheit. Auch ist anzumerken, dass 43,8 % jener Eltern von jungen Erwachsenen, welche nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden, nicht darüber informiert sind, ob ihre Kinder mit der Situation – nicht am ersten Arbeitsmarkt beschäftigt zu sein – zufrieden sind. Demgegenüber sind lediglich 14,3 % der Eltern von jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung nicht über diese Situation informiert.

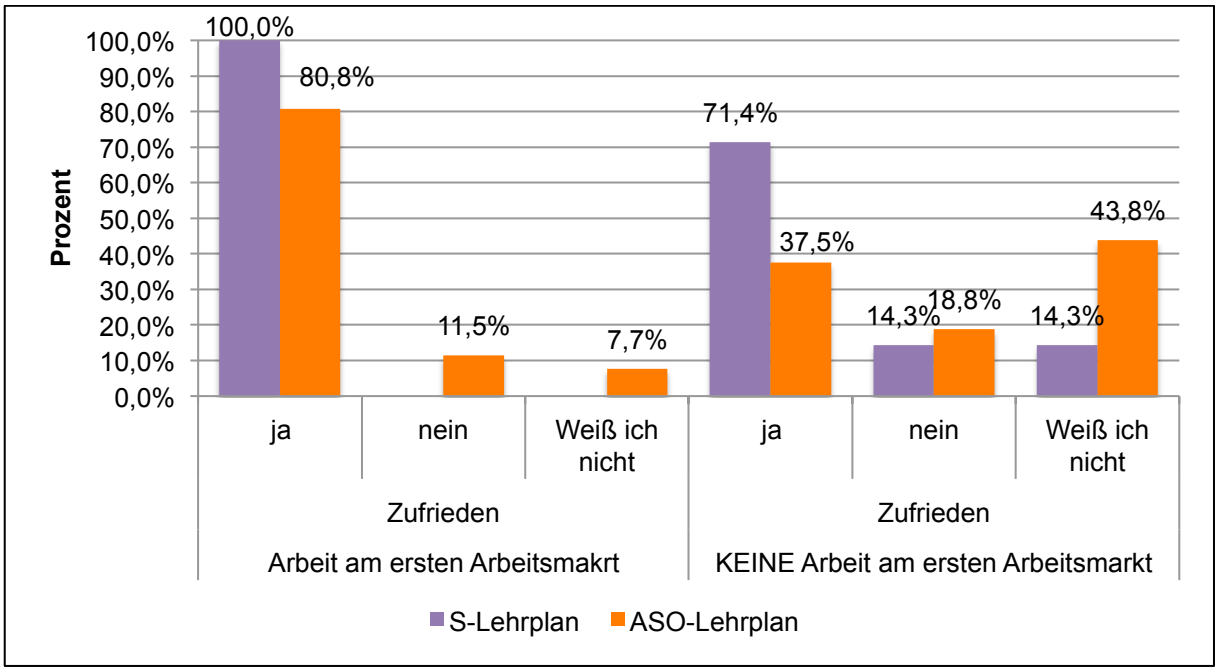

Abbildung 12: Zufriedenheit mit der derzeitigen Beschäftigungssituation – getrennt durch Beschäftigungssituation und Lehrplan

8.4 Wohnsituation

Im Anschluss an die Darstellung der eigens gewonnenen Daten hinsichtlich der derzeitigen Beschäftigungssituation von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung aus Elternperspektive wird im folgenden Unterkapitel die Wohnsituation näher in den Blick genommen.

Wirft man einen Blick auf die derzeitige Wohnform der jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung (siehe Tabelle 18) so wird deutlich, dass sowohl S-Lehrplan als auch ASO-Lehrplan SchülerInnen am häufigsten zu Hause wohnen. 72,2 % der SchülerInnen mit S-Lehrplan und 75,6 % der SchülerInnen mit ASO-Lehrplan leben bei ihren Familien. Ebenso wird das betreute Wohnen sowohl von S-Lehrplan als auch von ASO-Lehrplan SchülerInnen genutzt. Laut den Angaben der Eltern wohnen 27,8 % der S-Lehrplan und 12,2 % der ASO-Lehrplan SchülerInnen in betreuten Einrichtungen. Ferner ist hervorzuheben, dass SchülerInnen, welche nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden, auch alleine bzw. in WGs wohnen. Im Vergleich dazu wird diese Wohnform von SchülerInnen, welche nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurden, überhaupt nicht genutzt.

		Lehrplan		
		S-Lehrplan	**ASO-Lehrplan**	**Gesamtsumme**
derzeitiger Wohnort	Zuhause	72,2 % (13)	75,6 % (31)	74,6 % (44)
	Alleine / in einer WG	-	9,8 % (4)	6,8 % (4)
	betreute Einrichtung	27,8 % (5)	12,2 % (5)	16,9 % (10)
	Anderes	-	2,4 % (1)	1,7 % (1)
Gesamtsumme		100,0 % (18)	100,0 % (41)	100,0 % (59)

Tabelle 18: derzeitiger Wohnort – getrennt durch Lehrplan

Betrachtet man die aktuelle Wohnsituation hinsichtlich der derzeitigen Beschäftigungssituation, ergeben sich keine signifikanten Abweichungen. Anhand der nachstehenden Tabelle

wird deutlich, dass keiner der jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung, welche am ersten Arbeitsmarkt tätig sind, alleine bzw. in einer WG wohnt oder beispielsweise das betreute Wohnen in Anspruch nimmt. Alle jungen Erwachsenen, welche nach dem S-Lehrplan unterrichtet und am ersten Arbeitsmarkt integriert wurden, wohnen bei ihren Eltern zu Hause (100 % / 4 Personen). Hinsichtlich der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung, welche ebenso am ersten Arbeitsmarkt beschäftigt sind, ergibt sich ein ähnliches Bild. 80 % der jungen Erwachsenen, welche nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet und am ersten Arbeitsmarkt integriert wurden, leben bei ihren Familien. Laut den Angaben der Eltern wohnen lediglich 8 % alleine bzw. in WGs, 8 % in betreuten Einrichtungen sowie 4 % in anderen Wohnformen.

Auch wird die Wohnform „Zuhause“ bei jenen jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung am häufigsten gewählt, die nicht am ersten Arbeitsmarkt integriert sind. Anhand der erhobenen Daten wird ersichtlich, dass mehr als die Hälfte der jungen Erwachsenen, welche nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurden und nicht am ersten Arbeitsmarkt beschäftigt sind, zu Hause bei ihren Familien wohnen (64,3 %). Lediglich 35,7 % der betroffenen Personen wohnen in betreuten Einrichtungen. Im Vergleich mit jenen jungen Erwachsenen, welche nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden und nicht am ersten Arbeitsmarkt beschäftigt sind, ergibt sich ein ähnliches Bild. 68,8 % der betroffenen Personen wohnen zu Hause, 12,5 % wohnen alleine und 18,8 % leben in betreuten Einrichtungen.

	Wohnort	S-Lehrplan	ASO-Lehrplan
Arbeit am ersten Arbeitsmarkt	Zuhause	100,0 % (4)	80,0 % (20)
	Alleine / in einer WG	-	8,0 % (2)
	betreute Einrichtung	-	8,0 % (2)
	Anderes	-	4,0 % (1)
KEINE Arbeit am ersten Arbeitsmarkt	Zuhause	64,3 % (9)	68,8 % 11 Personen
	Alleine / in einer WG	-	12,5% (2)
	betreute Einrichtung	35,7 % (5)	18,8 % (3)
	Anderes	-	-

Tabelle 19: Wohnsituation – getrennt durch derzeitige Beschäftigung und Lehrplan

Die Elternbefragung verdeutlicht somit, dass sowohl junge Erwachsene mit Lernbeeinträchtigung als auch junge Erwachsene mit intellektueller Beeinträchtigung das Wohnen zu Hause präferieren und bis dato lediglich vereinzelt junge Erwachsene mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung den Schritt wagten, von zu Hause auszuziehen.

Im Anschluss an die Fragen bezüglich des derzeitigen Wohnorts der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung wurden die Eltern auch nach den Gründen gefragt, warum diese zu Hause wohnen bzw. ausgezogen sind und ob bei den jungen Erwachsenen der Wunsch besteht, von zu Hause auszuziehen.
Der Hauptgrund, warum junge Erwachsene, welche nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurden, nicht von zu Hause ausziehen ist der, dass sie laut den Angaben der Eltern (76,9 %) auf Unterstützung angewiesen sind und sie nicht in der Lage sind, allein zu wohnen. Des Weiteren gaben 30,8 % der Eltern von jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung an, dass passende Wohnformen für ihre Kinder fehlen und 23,1 % der betroffenen El-

tern gaben an, dass die jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung nicht ausziehen wollen. Lediglich 7,7 % der Eltern von jungen Erwachsenen, welche nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurden, sehen das Geld als möglichen Grund an, warum ihre Kinder bis dato nicht ausgezogen sind.
Hinsichtlich der jungen Erwachsenen, welche nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden, ergibt sich ein etwas anderes Bild. 58,1 % der Eltern gaben als Hauptgrund, warum ihre Kinder bis dato nicht ausgezogen sind, das Geld an. Weiters gehen 38,6 % der Eltern davon aus, dass ihre Kinder, welche nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden, nicht ausziehen wollen. 26,7 % der befragten Eltern gaben an, dass passende Wohnformen fehlen und 25,8 % der Eltern von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung gaben an, dass ihre Kinder Unterstützung brauchen und nicht alleine wohnen können.

Vergleicht man die beiden Zielgruppen, so werden vereinzelt signifikante Unterschiede in Bezug auf die Gründe, warum die betroffenen Personen noch zu Hause wohnen, deutlich. Die vorhandenen Abweichungen beziehen sich auf den Grund „*mein Kind braucht Unterstützung und kann nicht alleine wohnen*“ (x^2 (df 1, N = 44) = 9,9; p = 0,002) und auf den Grund „*das Geld reicht nicht aus*“ (x^2 (df 1, N = 44) = 9,47; p = 0,002).
76,9 % der Eltern von jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung sehen den Unterstützungsbedarf ihrer Kinder als Hauptgrund an, warum sie bis dato nicht ausgezogen sind. Im Vergleich dazu gaben lediglich 25,8 % der Eltern von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung an, dass ihre Kinder Unterstützung brauchen und nicht alleine wohnen können als möglichen Grund an, warum ihre Kinder noch zu Hause wohnen.
Im Gegensatz dazu sehen 58,1 % der Eltern von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung das Geld als Hauptgrund, warum ihre Kinder zu Hause wohnen und bis dato noch nicht ausgezogen sind. Im Vergleich dazu wird das Geld bei jenen Eltern von jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung nur in 7,7 % der Fälle genannt.

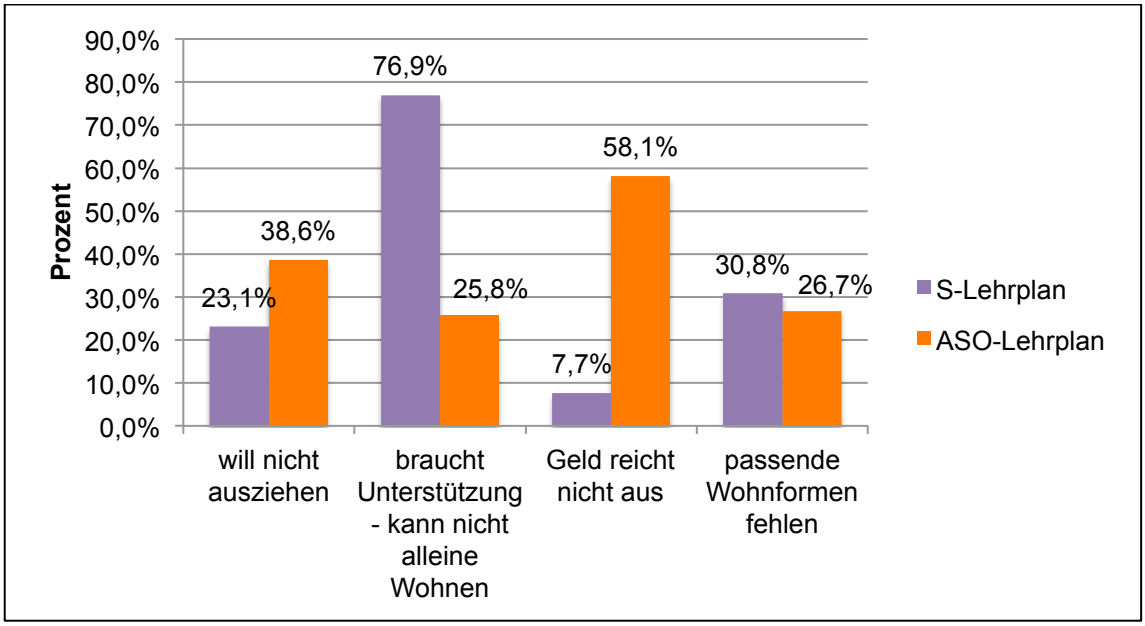

Abbildung 13: Gründe, warum die jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung zu Hause wohnen (Mehrfachnennungen, N = 44)

Befragt nach dem Wunsch der Kinder, von zu Hause auszuziehen (siehe Tabelle 20), wird deutlich, dass laut den Angaben der Eltern 7,7 % der jungen Erwachsenen, welche nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurden, von zu Hause ausziehen wollen, 69,2 % mit der Situation zufrieden sind und weiterhin bei ihren Eltern wohnen wollen. 23,1 % der Eltern von jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung gaben an, diese Frage nicht beantworten zu können bzw. nicht über diese Situation Bescheid zu wissen.

Im Vergleich dazu wollen 38,7 % der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung von zu Hause ausziehen. 54, 8 % der betroffenen Personen sind laut den Angaben ihrer Eltern mit der derzeitigen Wohnsituation zufrieden und 6,5 % der Eltern von jungen Erwachsenen, welche nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurden, gaben an, diese Frage nicht beantworten zu können bzw. über die Wünsche ihrer Kinder hinsichtlich deren Wohnsituation nicht Bescheid zu wissen.

		Lehrplan		
		S-Lehrplan	ASO-Lehrplan	Gesamtsumme
Wunsch auszuziehen	ja	7,7 % (1)	38,7 % (12)	29,5 % (13)
	nein	69,2 % (9)	54,8 % (17)	59,1 % (26)
	Weiß ich nicht	23,1 % (3)	6,5 % (2)	11,4 % (5)
Gesamtsumme		100,0 % (13)	100,0 % (31)	100,0 % (44)

Tabelle 20: Wunsch auszuziehen – getrennt durch Lehrplan

Vergleicht man den Wunsch, von zu Hause auszuziehen hinsichtlich der derzeitigen Beschäftigungssituation der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung, so ergeben sich keine signifikanten Abweichungen. Hervorzuheben ist jedoch, dass keine der betroffenen Personen mit intellektueller Beeinträchtigung, welche am ersten Arbeitsmarkt integriert sind, den Wunsch haben, von zu Hause auszuziehen. Im Vergleich dazu hegen 35,0 % der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung, welche ebenso am ersten Arbeitsmarkt beschäftigt sind, diesen Wunsch. Auch haben mehr junge Erwachsenen, welche nicht am ersten Arbeitsmarkt integriert sind und nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden den Wunsch, von zu Hause auszuziehen als jene junge Erwachsene, welche nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurden und nicht am ersten Arbeitsmarkt beschäftigt sind (11,1 %).

Wirft man einen Blick auf jene Erwachsene, die bereits zum Erhebungszeitpunkt von zu Hause ausgezogen sind (siehe Abbildung 14), wird deutlich, dass laut den Angaben der Eltern der Hautgrund (80%) für den Auszug der jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung sowohl die Förderung der Selbständigkeit als auch der Kontakt zu anderen Menschen (mit und ohne Behinderung) war. Auch die Nähe zur Arbeit und der Wunsch des Kindes waren laut 60 % der Eltern ausschlaggebend, dass ihre Kinder mit intellektueller Beeinträchtigung ausgezogen sind.
Auch 70 % der Eltern von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung sehen die Förderung der Selbständigkeit als Hauptgrund für den Auszug ihrer Kinder. Des Weiteren sehen

40 % der Eltern die Nähe zur Arbeit, 30 % den Wunsch ihrer Kinder und 20 % den Kontakt zu anderen Menschen als Grund, warum ihre Kinder von zu Hause ausgezogen sind.
Im Vergleich der beiden Zielgruppen zeigt sich, dass Eltern von jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung deutlich häufiger den Kontakt zu anderen Menschen als Grund für den Auszug ihrer Kinder angeben (80 %) als Eltern von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung (20 %). Im Zuge dessen ist anzumerken, dass es sich dabei um einen signifikanten Unterschied handelt (x^2 (df 1, N = 15) = 5; p = 0,025).

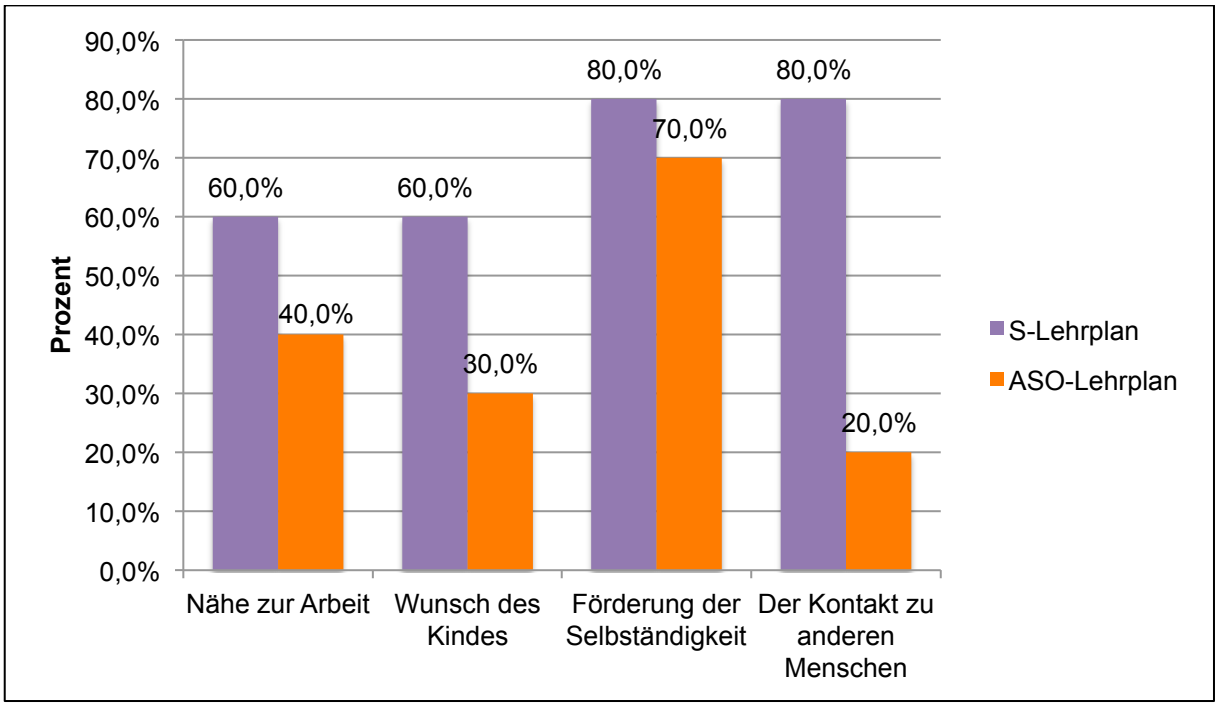

Abbildung 14: Gründe, warum junge Erwachsene mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung von zu Hause ausgezogen sind (Mehrfachnennungen; N = 15)

Vergleicht man abschließend die aktuelle Wohnsituation der jungen Erwachsenen mit der vor vier Jahren, als die zweite Elternbefragung durchgeführt wurde (siehe Tabelle 21), so wird deutlich, dass sich die Anzahl jener Personen, die zu Hause wohnen, in geringer Form reduziert hat. Waren es bei der zweiten Elternbefragung noch 89,0 %, die bei ihren Eltern zu Hause lebten, so zeigt sich bei der dritten Elternbefragung, dass sich der prozentuale Anteil, wenn auch nur gering, um 14,4 % auf 74,6 % verringert hat. Des Weiteren wird deutlich, dass der prozentuale Anteil an jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung, welche alleine oder in WGs leben, um 5,7 % auf 6,8 % angestiegen ist und dass ebenso der prozentuale Anteil an Personen, welche in betreuten Einrichtungen leben, von 8,8 % auf 16,9

% angestiegen ist. Lediglich die Anzahl an jungen Erwachsenen, welche in anderen Wohnformen leben, hat sich seit der zweiten Elternbefragung nicht verändert.

	Zweite Elternbefragung (N = 91)		Dritte Elternbefragung (N = 59)	
	S-Lehrplan	ASO-Lehrplan	S-Lehrplan	ASO-Lehrplan
Zu Hause	75,0 %	93,0 %	72,2 %	75,6 %
Alleine / WG	-	1,4 %	-	9,8 %
betreute Einrichtung	25,0 %	4,2 %	27,8 %	12,2 %
Anderes	-	1,4 %	-	2,4 %

Tabelle 21: derzeitige Wohnsituation im Vergleich zur zweiten Elternbefragung – getrennt durch Lehrplan

8.5 Freizeitsituation

Aufgrund der Bestrebungen, im Zuge der eigens durchgeführten Erhebung auch Informationen bezüglich der Freizeitsituation von jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung und Lernbeeinträchtigung zu erhalten, wurden den Eltern auch zu dieser Thematik Fragen gestellt. Im Folgenden werden die Ergebnisse diesbezüglich dargestellt.

Bei der Frage, wo sich die jungen Erwachsenen untertags am häufigsten aufhalten wird deutlich, dass sich 33,6 % der jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung sowie 33,6 % der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung vorwiegend zu Hause aufhalten. 7,1 % der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und 5,6 % der jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung halten sich überwiegend in der Ausbildung auf. Bei Freunden halten sich 5,6 % der jungen Erwachsenen, welche nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurden und 21,4 % der jungen Erwachsenen, welche nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden, untertags überwiegend auf. Ferner sind laut den Angaben der Eltern 7,1 % der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung vorwiegend an anderen Aufenthaltsorten anzutreffen. Im Zuge dessen haben die Eltern die eigene Wohnung und den Berufsvorbereitungskurs genannt.
Ein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Lehrpläne ergibt sich erwartungsgemäß bei der Arbeit, die für lediglich 5,6 % der jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung und im Vergleich dazu für 57,1 % der jungen Erwachsenen hautsächlicher Aufenthaltsort

untertags ist (x^2 (df 1; N = 60) = 13,8; p = 0,000). Ebenso wird eine signifikante Abweichung bei der Werkstatt bzw. Beschäftigungstherapie in Bezug auf die beiden Zielgruppen deutlich. Lediglich 19,0 % der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung halten sich untertags hauptsächlich in einer Werkstatt bzw. Beschäftigungstherapie auf. Im Gegensatz dazu sind 66,7 % der jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung untertags vorwiegend in diesen anzutreffen (x^2 (df 1; N = 60) = 12,86; p = 0,000).

Aufenthaltsort unter Tags	S-Lehrplan	ASO-Lehrplan
Zuhause	33,3 % (6)	33,3 % (14)
Ausbildung	5,6 % (1)	7,1 % (3)
Arbeit	5,6 % (1)	57,1 % (24)
Werkstatt bzw. Beschäftigungstherapie	66,7 % (12)	19,0 % (8)
Freunden	5,6 % (1)	21,4 % (9)
Andere	-	7,1 % (3)

Tabelle 22: Vorwiegender Aufenthaltsort der jungen Erwachsenen – getrennt durch Lehrplan (Mehrfachnennungen; N = 60)

Befragt nach den Freizeitaktivitäten der jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung und Lernbeeinträchtigung (siehe Abbildung 15) zeigt die Elternbefragung (N = 59), dass junge Erwachsene mit Behinderung nur in seltenen Fällen Freizeitaktivitäten mit Behinderteneinrichtungen unternehmen. Getrennt durch die Lehrplanzuordnung ergeben sich jedoch signifikante Unterschiede (t = -3,57, df = 57, p = 0,001). Junge Erwachsene mit Lernbeeinträchtigung nehmen an Freizeitaktivitäten, welche von Behinderteneinrichtungen organisiert werden, deutlich seltener teil als junge Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung (3,73 vs. 2,89).

Ferner verdeutlicht die dritte Elternbefragung, dass auch Aktivitäten in Vereinen weder von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung noch von jungen Erwachsenen mit intellektu-

eller Beeinträchtigung häufig in Anspruch genommen werden und dass sich hinsichtlich der beiden Zielgruppen kaum Unterschiede ergeben (3,49 vs. 3,44).
Auch verbringen weder junge Erwachsene mit Lernbeeinträchtigung noch junge Erwachsene mit intellektueller Beeinträchtigung häufig ihre Freizeit mit ihren ArbeitskollegInnen (3,27 vs. 3,67).
Im Hinblick auf die Freizeitgestaltung mit Freunden zeigt sich jedoch ein signifikanter Unterschied in Bezug auf die beiden Lehrpläne ($t = 2,81$, $df = 57$, $p = 0,007$). Laut den Informationen der Eltern verbringen junge Erwachsene mit Lernbeeinträchtigung ihre Freizeit deutlich häufiger mit Freunden als junge Erwachsene mit intellektueller Beeinträchtigung (2,32 vs. 3,17).
Hinsichtlich der Freizeitgestaltung mit der Familie zeigen sich keine gravierenden Unterschiede in Bezug auf die Lehrpläne. Sowohl junge Erwachsene mit Lernbeeinträchtigung, als auch junge Erwachsene verbringen ihre Freizeit häufig mit ihren Familien (1,89 vs. 2,22).
Wirft man einen Blick auf die alleinige Beschäftigung zu Hause, so wird anhand der Befragung ersichtlich, dass sowohl junge Erwachsene mit Lernbeeinträchtigung als auch junge Erwachsene mit intellektueller Beeinträchtigung am häufigsten ihre Freizeit alleine und zu Hause gestalten und sich die beide Zielgruppen nur in sehr geringem Maße voneinander unterscheiden (1,66 vs. 1,83). Hervorzuheben ist dabei, dass laut den Angaben der Eltern junge Erwachsene mit Lernbeeinträchtigung häufiger ihre Freizeit alleine zu Hause verbringen als junge Erwachsene mit intellektueller Beeinträchtigung. Im Zuge dessen ist jedoch anzumerken, dass es sich dabei um keinen signifikanten Unterschied handelt.

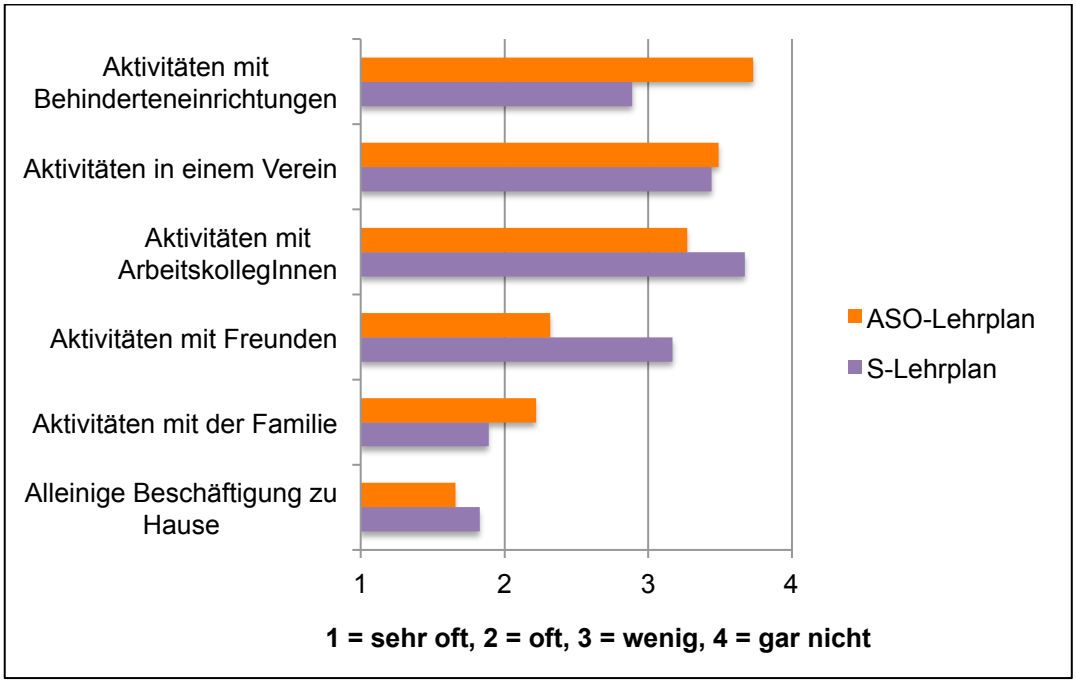

Abbildung 15: Einschätzungen der Eltern hinsichtlich der Freizeitaktivitäten ihrer Kinder – getrennt durch Lehrplan

Wirft man einen Blick auf die Freizeitaktivitäten von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung hinsichtlich ihrer derzeitigen Beschäftigungssituation (N = 41) (siehe Abbildung 16), so wird ebenso deutlich, dass junge Erwachsene mit Lernbeeinträchtigung selten bis gar nicht Aktivitäten mit Behinderteneinrichtungen unternehmen. Im Hinblick auf die derzeitige Beschäftigungssituation ergibt sich jedoch ein signifikanter Unterschied (t = 3,20, df 39, p = 0,003), da jene Personen, welche nicht am ersten Arbeitsmarkt integriert sind, deutlich häufiger Freizeitaktivitäten mit Behinderteneinrichtungen unternehmen als jene, welche am ersten Arbeitsmarkt tätig sind (3,38 vs. 3,96).

Ferner wird ersichtlich, dass jene jungen Erwachsenen, welche am ersten Arbeitsmarkt beschäftigt sind, häufiger in Vereinen aktiv sind (3,36 vs. 3,69), sich mit ArbeitskollegInnen (3,16 vs. 3,44) oder Freunden treffen (2,04 vs. 2,75) und Aktivitäten mit der Familie unternehmen (2,12 vs. 2,38) als jene jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung, welche in Werkstätten etc. tätig sind oder keiner Beschäftigung nachgehen. Im Zuge dessen ist anzumerken, dass hinsichtlich der Freizeitaktivitäten mit Freunden ein signifikanter Unterschied (t = -2,19, df = 39, p = 0,035) in Bezug auf die beiden Zielgruppen deutlich wird. Hervorzuheben ist jedoch auch, dass laut den Angaben der Eltern häufiger junge Erwachsene mit Lernbeeinträchtigung, welche am ersten Arbeitsmarkt tätig sind, ihre Freizeit alleine zu Hause verbringen als jene, welche nicht am ersten Arbeitsmarkt integriert sind (1,48 vs. 1,94).

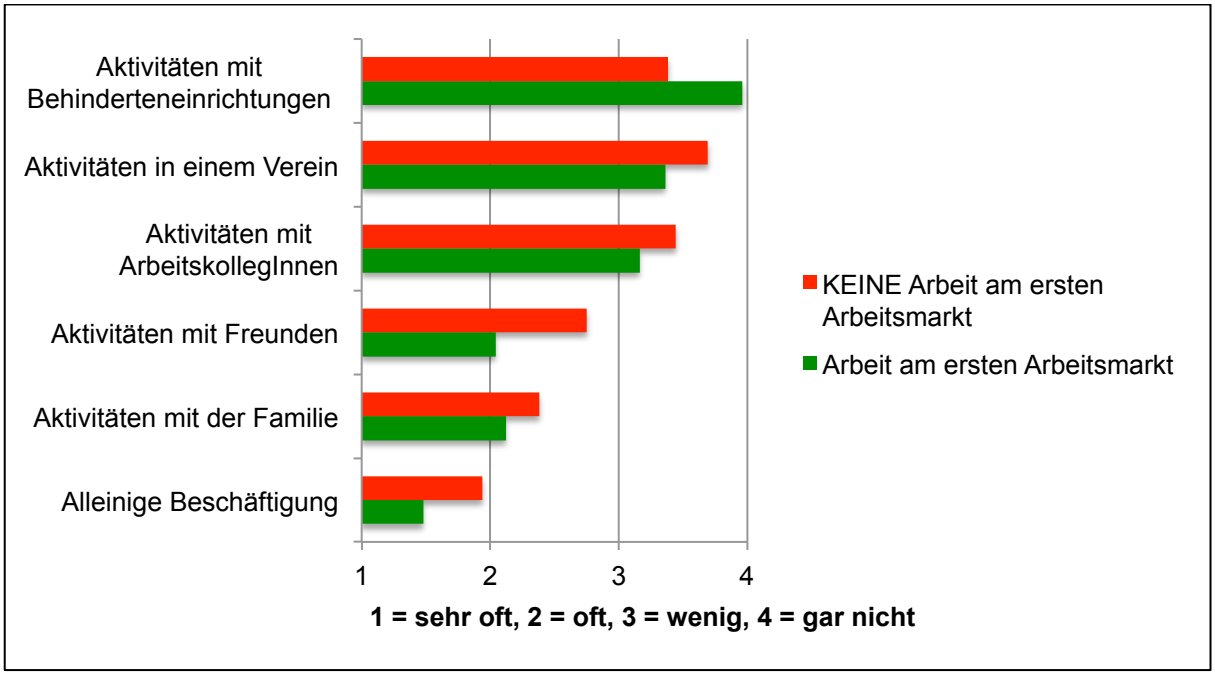

Abbildung 16: Freizeitaktivitäten von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung – getrennt durch die derzeitige Beschäftigungssituation

Mit Blick auf die jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung und differenziert nach ihrer derzeitigen Beschäftigungssituation ergibt sich folgendes Bild (N = 18):

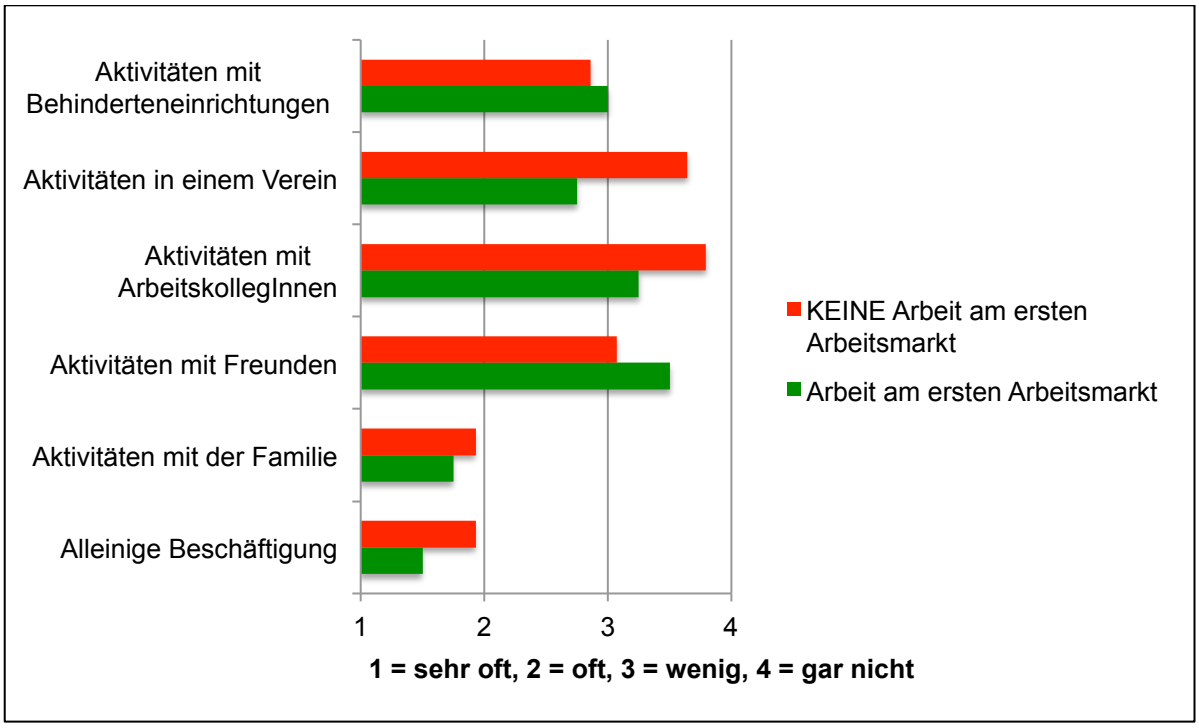

Abbildung 17: Freizeitaktivitäten von jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung – getrennt durch die derzeitige Beschäftigungssituation

Die Angaben der Eltern verdeutlichen, dass sowohl jene jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung, welche am ersten Arbeitsmarkt integriert sind als auch jene, welche in Werkstätten etc. tätig sind oder keiner Beschäftigung nachgehen, nur selten an Freizeitaktivitäten, welche von Behinderteneinrichtungen organisiert werden, teilnehmen (3,00 vs. 2,86).
Auch Freizeitaktivitäten mit ArbeitskollegInnen unternehmen junge Erwachsene mit intellektueller Beeinträchtigung nur sehr selten. Hinsichtlich der derzeitigen Beschäftigungssituation ergibt sich erwartungsgemäß jedoch ein signifikanter Unterschied. Jene jungen Erwachsenen, welche am ersten Arbeitsmarkt tätig sind, treffen sich in ihrer Freizeit deutlich häufiger mit ArbeitskollegInnen als jene, welche nicht am ersten Arbeitsmarkt integriert sind (3,25 vs. 3,79).
Des Weiteren wird ersichtlich, dass jene jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung, welche am ersten Arbeitsmarkt tätig sind, häufiger in Vereinen ihre Freizeit verbringen als jene, welche nicht am ersten Arbeitsmarkt beschäftigt sind (2,75 vs. 3,64).

Ferner zeigt sich, dass jene Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung, welche am ersten Arbeitsmarkt integriert sind, seltener Freunde treffen und Aktivitäten mit ihnen unternehmen als jene, welche nicht am ersten Arbeitsmarkt beschäftigt sind (3,50 vs. 3,07).
Laut den Angaben der Eltern wird auch ersichtlich, dass junge Erwachsene mit intellektueller Beeinträchtigung in den meisten Fällen Freizeitaktivitäten mit ihren Familien unternehmen oder ihre freie Zeit alleine zu Hause verbringen. Hinsichtlich der derzeitigen Beschäftigungssituation ergeben sich diesbezüglich keine signifikanten Unterschiede. Hervorzuheben ist jedoch, dass junge Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung, welche am ersten Arbeitsmarkt integriert sind, häufiger ihre freie Zeit allein verbringen als junge Erwachsene, welche nicht am ersten Arbeitsmarkt tätig sind oder keiner Beschäftigung nachgehen (1,50 vs. 1,93).

Im Hinblick auf die Wohnsituation zeigen sich ebenso signifikante Unterschiede. Diesbezüglich ist festzuhalten, dass jene jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung, welche zu Hause wohnen, seltener Aktivitäten mit Behinderteneinrichtungen unternehmen als jene, welche von zu Hause ausgezogen sind (3,23 vs. 2,00) ($t = 2,186$, $df = 16$, $p = 0,044$). Auch ist im Zuge dessen festzuhalten, dass junge Erwachsene mit intellektueller Beeinträchtigung, welche nicht mehr zu Hause wohnen, häufiger Freunde treffen und ihre Freizeit mit ihnen verbringen als jene, welche noch zu Hause bei ihren Familien wohnen (2,60 vs. 3,38), wobei es sich diesbezüglich um keine signifikante Abweichung handelt. Ferner verbringen junge Erwachsene mit intellektueller Beeinträchtigung, welche zu Hause wohnen, ihre Freizeit häufiger alleine als jene, welche bereits ausgezogen sind (1,69 vs. 2,20).

Mit Blick auf die jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung wird deutlich, dass die Wohnsituation ebenso die Freizeitaktivitäten beeinflusst. Im Zuge dessen kann angemerkt werden, dass auch die jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung, welche zu Hause bei ihren Familien wohnen, häufiger ihre freie Zeit alleine verbringen als jene, welche bereits ausgezogen sind (1,52 vs. 2,10). Ferner verbringen jene Personen, welche noch bei ihren Familien wohnen, seltener ihre Freizeit mit Freunden oder mit Aktivtäten, welche von Behinderteneinrichtungen organisiert wurden als jene, welche von zu Hause ausgezogen sind (Aktivitäten mit Freunden: 2,39 vs. 2,10; Aktivitäten mit Behinderteneinrichtungen: 3,84 vs. 3,40). Ein signifikanter Unterschied zeigt sich im Hinblick auf die Aktivitäten mit der Familie. Jene jungen Erwachsenen, welche noch zu Hause leben, verbringen deutlich häufiger ihre freie Zeit mit ihren Familien als jene, welche bereits von zu Hause ausgezogen sind (2,06 vs. 2,70) ($t = -2,063$, $df = 39$, $p = 0,046$).

Weiters zeigt sich anhand der Elternbefragung (N = 59), dass passive Freizeitaktivitäten (Fernsehen, Musik hören) die beliebtesten Beschäftigungsarten von jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung und Lernbeeinträchtigung darstellen. Sport betreiben 50 % der jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung und 43,9 % der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung. Auch Ausflüge unternehmen junge Erwachsene mit intellektueller Beeinträchtigung häufiger in ihrer Freizeit (50 %) als jene mit intellektueller Beeinträchtigung (34,1 %).

Im Vergleich dazu ist das Ausgehen oder das Treffen von Freunden in der Freizeit bei jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung beliebter als bei jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung. Laut den Angaben der Eltern gehen 53,7 % der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und lediglich 33,3 % der jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung in ihrer Freizeit aus. Im Hinblick auf die Freizeitaktivität „Freunde treffen“ zeigt sich erwartungsgemäß ein signifikanter Unterschied bezüglich der beiden Zielgruppen. Junge Erwachsene mit Lernbeeinträchtigung verbringen ihre Freizeit deutlich häufiger mit ihren Freunden (56,1 %) als junge Erwachsene mit intellektueller Beeinträchtigung (11,1 %).

Das Lesen oder Basteln gehört weder bei jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung noch bei jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung zu den beliebtesten Freizeitaktivitäten. 11,1 % der jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung sowie 24,4 % der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung lesen in ihrer Freizeit. Hinsichtlich des Bastelns ist anzumerken, dass lediglich 16,7 % der jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung und 19,5 % der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung mit Bastelarbeiten ihre freie Zeit verbringen.

Laut den Angaben der Eltern verbringen 44,4 % der jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung und 26,8 % der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung ihre freie Zeit auch mit anderen Aktivitäten. Diesbezüglich wurden folgende Aufzählungen getätigt: Tiere, Computer, Spielekonsolen, Vereinstätigkeiten (Fußball, Feuerwehr), Treffen in Behindertenеinrichtungen, spazieren gehen, schwimmen, reiten, zeichnen, Puzzle bauen, Holzarbeit, kochen sowie tanzen. Hinsichtlich des Schwimmens und des Reitens kann angenommen werden, dass die Eltern dies nicht als sportliche Aktivität sondern eher als Freizeitaktivität, welche den jungen Erwachsenen Spaß macht, ansehen und aus diesem Grund diese nochmals extra angeführt haben. Ferner ist festzuhalten, dass das Computerspielen bzw. die Spielekonsolen sowohl von Eltern der jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchti-

gung als auch von Eltern der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung am häufigsten genannt wurde.

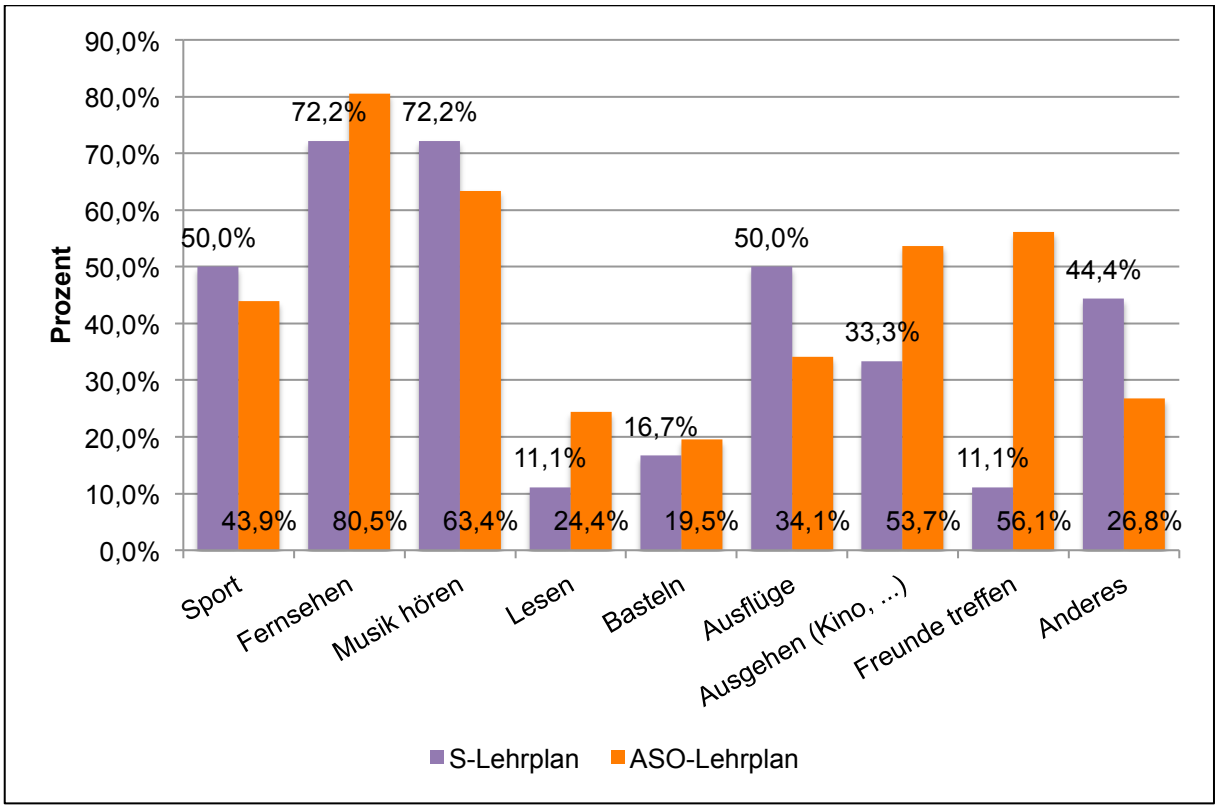

Abbildung 18: Freizeitaktivitäten – getrennt durch Lehrplan

8.6 Familiensituation

Neben der Beschäftigungs-, Wohn- und Freizeitsituation kennzeichnet auch die Familiensituation das nachschulische Leben von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung. Ausgehend davon wurden bei der eigens durchgeführten Fragebogenerhebung auch zu dieser Thematik Fragen an die Eltern gerichtet. Im Zuge dessen ist anzuführen, dass dabei nicht nur der Kontakt zu den Eltern im Zentrum der Erhebung lag, sondern auch die Partnerschaftssituation der jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung sowie der mögliche Wunsch, eine eigene Familie zu gründen.

Befragt zum Kontakt der jungen Erwachsenen zur Familie (siehe Abbildung 19) wird deutlich, dass mehr junge Erwachsene mit Lernbeeinträchtigung täglich ihre Eltern besuchen bzw. nach Hause kommen (78,0 %) als junge Erwachsene mit intellektueller Beeinträchtigung

(72,2 %). Laut den Angaben der Eltern kommen 16,7 % der jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung nur an bestimmten Wochentagen und 11,1 % dieser Zielgruppe nur seltener als ein Mal pro Woche nach Hause. Im Vergleich dazu kommen 9,8 % der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung an bestimmten Wochentagen sowie 9,8 % dieser Personen nur seltener als ein Mal pro Woche nach Hause zu ihren Eltern. Ein Elternteil hat im Zuge dieser Frage auch angegeben, dass der junge Erwachsene mit Lernbeeinträchtigung seltener als ein Mal pro Monat nach Hause kommt.

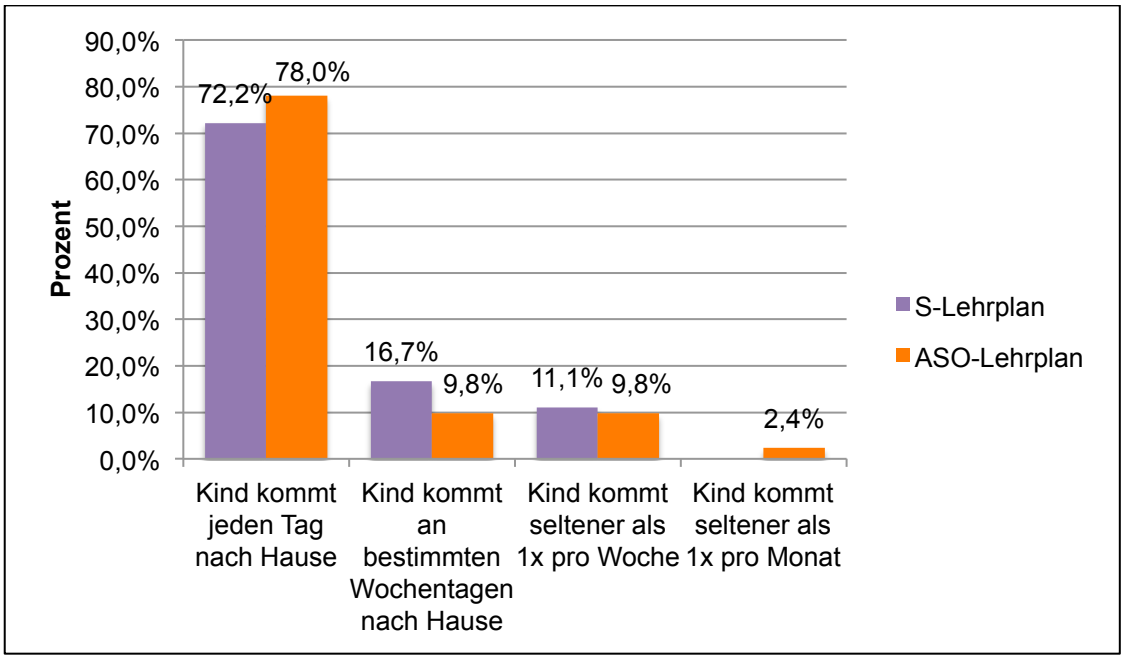

Abbildung 19: Kontakt der jungen Erwachsenen zur Familie – getrennt durch Lehrplan

Ausgehend davon stellt sich die Frage, inwiefern der Kontakt zu den Eltern von der derzeitigen Wohnsituation und der derzeitigen Beschäftigungssituation abhängig ist.

Anhand der eigens erhobenen Daten zeigt sich, dass die Wohnsituation den Kontakt zu den Eltern wesentlich beeinflusst (siehe Tabelle 23 und 24).
Jene Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung, welche zu Hause wohnen, haben erwartungsgemäß auch täglich Kontakt mit ihren Eltern. Im Vergleich dazu nimmt der Kontakt zu den Eltern ab, wenn die Kinder nicht mehr zu Hause wohnen und es ergibt sich folglich ein signifikanter Unterschied (x^2 (df 2, N = 18) = 18,0; p = 0,000). Laut den Angaben der Eltern wohnen 27,8 % der jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung (5 Personen) in betreuten Einrichtungen, wobei keine dieser Personen täglich Kontakt zu der Fami-

lie hat, 16,7 % (3 Personen) an bestimmten Wochentagen und 11,1 % seltener als ein Mal pro Woche ihre Eltern besuchen bzw. Kontakt zu ihren Eltern haben.

		derzeitiger Wohnort des Kindes		
		Zuhause	**betreute Einrichtung**	**Gesamt-summe**
Kontakt zur Familie	Kind kommt jeden Tag nach Hause	100,0% (13)	-	72,2% (13)
	Kind kommt an bestimmten Wochentagen nach Hause	-	60,0% (3)	16,7% (3)
	Kind kommt seltener als 1x pro Woche	-	40,0% (2)	11,1% (2)
Gesamtsumme		100,0% (13)	100,0% (5)	100,0% (18)

Tabelle 23: der Kontakt von jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung zur Familie – getrennt durch derzeitige Wohnsituation

Im Hinblick auf jene Erwachsene mit Lernbeeinträchtigung zeigt sich ein ähnliches Bild:

		derzeitiger Wohnort des Kindes				Gesamtsamtsumme
		Zuhause	**Alleine / in einer WG**	**betreute Einrichtung**	**Anderes**	
Kontakt zur Familie	Kind kommt jeden Tag nach Hause	100,0% (31)	25,0% (1)	-	-	78,0% (32)
	Kind kommt an bestimmten Wochentagen nach Hause	-	25,0% (1)	60,0% (3)	-	9,8% (4)
	Kind kommt seltener als 1x pro Woche	-	25,0% (1)	40,0% (2)	100,0% (1)	9,8% (4)
	Kind kommt seltener als 1x pro Monat	-	25,0% (1)	-	-	2,4% (1)
Gesamtsumme		100,0% (31)	100,0% (4)	100,0% (5)	100,0% (1)	100,0% (41)

Tabelle 24: der Kontakt von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung zur Familie – getrennt durch derzeitige Wohnsituation

Jene jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung, welche zu Hause wohnen, haben erwartungsgemäß täglich Kontakt mit ihren Eltern. Im Vergleich dazu nimmt der Kontakt zu den Eltern ab, wenn die Kinder nicht mehr zu Hause wohnen und es ergibt sich demnach ein signifikanter Unterschied (x^2 (df 9, N = 41) = 51,31; p = 0,000). Von jenen jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung, welche alleine bzw. in WGs wohnen, kommen 25 % täglich, 25 % nur an bestimmten Wochentagen, 25 % seltener als ein Mal pro Woche und 25 % seltener als ein Mal pro Monat nach Hause zu ihren Eltern. Wirft man eine Blick auf jene Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung, welche in betreuten Einrichtungen wohnhaft sind, zeigt sich, dass 60 % der Personen an bestimmten Wochentagen und 40 % seltener als ein Mal pro Woche zu ihren Eltern nach Hause fahren. Auch ist anzumerken, dass jener junge Erwachsene mit Lernbeeinträchtigung, welcher in einer anderen Wohnform wohnhaft ist, ebenso seltener Kontakt zu der Familie hat als jene, welche zu Hause wohnen. Laut den Informationen der Eltern kommt jene Person seltener als ein Mal pro Woche nach Hause.

Vergleicht man die gewonnenen Daten hinsichtlich der derzeitigen Beschäftigungssituation, so ergeben sich keine signifikanten Unterschiede (siehe Tabelle 25). Hervorzuheben ist jedoch, dass alle jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung, welche am ersten Arbeitsmarkt tätig sind, täglich zu ihren Eltern nach Hause kommen. Im Gegensatz dazu kommen 84,0 % der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung, welche am ersten Arbeitsmarkt integriert sind jeden Tag, 8,0 % nur an bestimmten Wochentagen und 8,0 % seltener als ein Mal pro Woche zu ihren Eltern nach Hause.

Wirft man einen Blick auf jene jungen Erwachsenen, welche nicht am ersten Arbeitsmarkt integriert sind bzw. keiner Beschäftigung nachgehen, so wird deutlich, dass 64,3 % der jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung täglich zu ihren Eltern nach Hause kommen, 21,4 % dieser Personengruppe an bestimmten Wochentagen und 14,3 % seltener als ein Mal pro Woche ihre Eltern besuchen bzw. Kontakt zu ihren Eltern haben. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei jenen jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung. 68,8 % der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung, welche in Werkstätten etc. tätig sind oder keiner Beschäftigung nachgehen, kommen jeden Tag nach Hause zu ihren Eltern. 12,5 % dieser Personengruppe haben nur an bestimmten Wochentagen Kontakt zu ihren Eltern, 12,5 % besuchen ihre Eltern seltener als ein Mal pro Woche und ein junger Erwachsener mit Lernbeeinträchtigung hat seltener als ein Mal pro Monat Kontakt zu seiner Familie.

		Lehrplan		Gesamtsumme
		S-Lehrplan	ASO-Lehrplan	
Arbeit am ersten Arbeitsmarkt	Kind kommt jeden Tag nach Hause	100,0 % (4)	84,0 % (21)	86,2 % (25)
	Kind kommt an bestimmten Wochentagen nach Hause	-	8,0 % (2)	6,9 % (2)
	Kind kommt seltener als 1x pro Woche	-	8,0 % (2)	6,9 % (2)
KEINE Arbeit am ersten Arbeitsmarkt	Kind kommt jeden Tag nach Hause	64,3 % (9)	68,8 % (11)	66,7 % (20)
	Kind kommt an bestimmten Wochentagen nach Hause	21,4 % (3)	12,5 % (2)	16,7 % (5)
	Kind kommt seltener als 1x pro Woche	14,3 % (2)	12,5 % (2)	13,3 % (4)
	Kind kommt seltener als 1x pro Monat	-	6,3 % (1)	3,3 % (1)

Tabelle 25: Kontakt zur Familie – getrennt durch derzeitige Beschäftigungssituation und Lehrplan

Befragt nach den Partnerschaften der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung wird deutlich, dass sich mehr junge Erwachsene mit Lernbeeinträchtigung (19,0 % / 8 Personen) in einer Partnerschaft befinden als junge Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung (5,6 % / 1 Person), wobei der Unterschied diesbezüglich nicht signifikant ist.

Hinsichtlich der derzeitigen Beschäftigungssituation (siehe Tabelle 26) lassen sich keine signifikanten Unterschiede feststellen. Im Zuge dessen ist jedoch hervorzuheben, dass mehr junge Erwachsene, welche am ersten Arbeitsmarkt integriert sind, in einer Partnerschaft leben (25,0 % S-Lehrplan / 23,1 % ASO-Lehrplan) als jene, welche in Werkstätten tätig sind oder keiner Beschäftigung nachgehen (0 % S-Lehrplan / 12,5 % ASO-Lehrplan). Des Weiteren ist anzumerken, dass 10,1 % der Eltern von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung nicht wissen, ob ihre Kinder in einer Partnerschaft leben bzw. diese Frage nicht beantworten können. Im Gegensatz dazu glauben alle Eltern von jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung, über diese Situation Bescheid zu wissen.

			Lehrplan		Gesamtsumme
			S-Lehrplan	ASO-Lehrplan	
Arbeit am ersten Arbeitsmarkt	Partnerschaft	ja	25,0 % (1)	23,1 % (6)	23,3 % (7)
		nein	75,0 % (3)	73,1 % (19)	73,3 % (22)
		Weiß ich nicht	-	3,8 % (1)	3,3 % (1)
KEINE Arbeit am ersten Arbeitsmarkt	Partnerschaft	ja	-	12,5 % (2)	6,7 % (2)
		nein	100,0 % (14)	81,3 % (13)	90,0 % (27)
		Weiß ich nicht	-	6,3 % (1)	3,3 % (1)

Tabelle 26: Partnerschaftssituation von jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung und Lernbeeinträchtigung – getrennt durch derzeitige Beschäftigungssituation.

Betrachtet man die derzeitige Partnerschaftssituation hinsichtlich der aktuellen Wohnsituation der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung, so wird deutlich, dass sich Letztgenannte nur in geringer Form auf die Partnerschaftssituation auswirkt. Lediglich bei jenen jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung, welche von zu Hause ausgezogen sind, hat sich der Auszug positiv auf die Partnerschaftssituation ausgewirkt. Leben lediglich 6,2 % der jungen Erwachsenen, welche zu Hause wohnen, in einer Partnerschaft (2 Personen), so befinden sich im Vergleich dazu 50 % der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung, welche von zu Hause ausgezogen sind, in einer Partnerschaft (5 Personen). Im Gegensatz dazu zeigen sich keine Unterschiede bei jenen Personen mit intellektueller Beeinträchtigung.

			Lehrplan		Gesamtsumme
			S-Lehrplan	ASO-Lehrplan	
Wohnort zu Hause	Partnerschaft	ja	7,7% (1)	6,5% (2)	6,8% (3)
		nein	92,3% (12)	90,3% (28)	90,9% (40)
		Weiß ich nicht	-	3,2% (1)	2,3% (1)
	Gesamtsumme		100,0% (13)	100,0% (31)	100,0% (44)
Wohnort NICHT zu Hause	Partnerschaft	ja	-	50,0% (5)	33,3% (5)
		nein	100,0% (5)	40,0% (4)	60,0% (9)
		Weiß ich nicht	-	10,0% (1)	6,7% (1)
	Gesamtsumme		100,0% (5)	100,0% (10)	100,0% (15)

Tabelle 27: Partnerschaft – getrennt durch Wohnort

Bei der Frage, ob die jungen Erwachsenen den Wunsch hegen, eine eigene Familie zu gründen (siehe Tabelle 28), zeigt sich, dass junge Erwachsene mit Lernbeeinträchtigung häufiger den Wunsch haben, eine eigene Familie zu gründen (45,2 %) als junge Erwachsene mit intellektueller Beeinträchtigung (22,2 %), wobei der Unterschied diesbezüglich nicht signifikant ist. 33,3 % der Eltern von jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung und 16,7 % der Eltern von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung glauben zu wissen, dass ihre Kinder nicht den Wunsch haben, eine eigene Familie zu gründen. Ferner können 44,4 % der Eltern von jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung und 38,1 % der Eltern von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung diese Frage nicht beantworten bzw. wissen darüber nicht Bescheid.

		Lehrplan		
		S-Lehrplan	ASO-Lehrplan	Gesamtsumme
Wunsch nach eigener Familie	ja	22,2 % (4)	45,2 % (19)	38,3 % (23)
	nein	33,3 % (6)	16,7 % (7)	21,7 % (13)
	Weiß ich nicht	44,4 % (8)	38,1 % (16)	40,0 % (24)
Gesamtsumme		100,0 % (18)	100,0 % (42)	100,0 % (60)

Tabelle 28: Der Wunsch nach einer eigenen Familie – getrennt durch Lehrplan

Betrachtet man die Angaben der Eltern hinsichtlich des Wunsches der jungen Erwachsenen, eine eigene Familie zu gründen getrennt durch die derzeitige Beschäftigungssituation, wird deutlich, dass mehr Personen, welche am ersten Arbeitsmarkt integriert sind, sich eine eigene Familie wünschen (53,3 %) als diejenigen, welche in Werkstätten etc. tätig sind oder keiner Beschäftigung nachgehen (23,3 %).

Getrennt durch die Lehrpläne (siehe Tabelle 29) ergibt sich kein signifikanter Unterschied, hervorzuheben ist jedoch, dass mehr junge Erwachsene mit Lernbeeinträchtigung, welche am ersten Arbeitsmarkt tätig sind, sich eine eigene Familie wünschen (53,8 % / 2 Personen) als jene junge Erwachsene mit intellektueller Beeinträchtigung, welche ebenso am ersten Arbeitsmarkt integriert sind (50 % / 2 Personen). Ferner wird ersichtlich, dass sich 25,0 % der jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung, welche am ersten Arbeitsmarkt tätig sind, und 11,5 % der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung, welche am ersten Arbeitsmarkt beschäftigt sind, keine eigene Familie wünschen. 25,0 % der Eltern von jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung, welche am ersten Arbeitsmarkt tätig sind und 34,6 % der Eltern von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung, welche am ersten Arbeitsmarkt tätig sind, gaben an, nichts über diesen Wunsch zu wissen bzw. konnten diese Frage nicht beantworten.
Im Hinblick auf jene jungen Erwachsenen, welche nicht am ersten Arbeitsmarkt integriert sind, wird deutlich, dass lediglich 14,3 % der jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung (2 Personen) und 31,3 % der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung (5 Personen) sich nach einer eigenen Familie sehnen. 35,7 % der Eltern von jungen Erwachse-

nen mit intellektueller Beeinträchtigung und 25,0 % der Eltern von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung glauben zu wissen, dass sich ihre Kinder keine eigene Familie wünschen und somit mit ihrer bisherigen Situation zufrieden sind. Ferner gaben 50 % der Eltern von jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung, welche in Werkstätten etc. tätig sind bzw. keiner Beschäftigung nachgehen, und 43,8 % der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung, die ebenso nicht am ersten Arbeitsmarkt integriert sind, an über diesen Wunsch nicht Bescheid zu wissen bzw. diese Frage nicht beantworten zu können.

			Lehrplan		Gesamtsumme
			S-Lehrplan	ASO-Lehrplan	
Arbeit am ersten Arbeitsmarkt	Wunsch nach eigener Familie	ja	50,0 % (2)	53,8 % (14)	53,3 % (16)
		nein	25,0 % (1)	11,5 % (3)	13,3 % (4)
		Weiß ich nicht	25,0 % (1)	34,6 % (9)	33,3 % (10)
KEINE Arbeit am ersten Arbeitsmarkt	Wunsch nach eigener Familie	ja	14,3 % (2)	31,3 % (5)	23,3 % (7)
		nein	35,7 % (5)	25,0 % (4)	30,0 % (9)
		Weiß ich nicht	50,0 % (7)	43,8 % (7)	46,7 % (14)

Tabelle 29: Wunsch nach eigener Familie – getrennt durch derzeitige Beschäftigungssituation und Lehrplan

8.7 Einschätzungen der Eltern

Nachdem die Ergebnisse, welche die nachschulische Lebenssituation der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung betreffen, aufgezeigt wurden, werden abschließend die Einschätzungen der Eltern hinsichtlich der Bedeutung von Arbeit sowie die Einschätzungen der Eltern in Bezug auf die Entwicklung der Fähigkeiten ihrer Kinder seit der zweiten Elternbefragung, als die jungen Erwachsenen die Schule bereits verlassen haben bzw. sich für eine Schulzeitverlängerung entschieden haben, dargestellt. Im Zuge dessen wurden die Eltern gebeten, Aussagen zum Thema Arbeit sowie Aussagen, welche sich auf die Entwicklung der Fähigkeiten der jungen Erwachsenen beziehen, auf ei-

ner vierstelligen Skala zu bewerten (die Werte reichen von 1 bis 4, wobei niedrigere Werte mit einer höheren Zustimmung gleichzusetzen sind).
Aus den Antworten der Eltern wurden die Mittelwerte berechnet und differenziert nach der Lehrplanzuordnung in zwei Abbildungen dargestellt.

Bei der Frage zum Thema Arbeit zeigt sich, dass jene Eltern von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung (ASO-Lehrplan) den Aussagen deutlich häufiger zustimmen als jene Eltern von jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung (S-Lehrplan).
Folgende Aussagen zeigen signifikante Unterschiede hinsichtlich der Lehrpläne, wobei Eltern von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung den Aussagen weitaus deutlicher zustimmen als Eltern von jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung:

- Arbeit hat einen wesentlichen Einfluss auf andere Bereiche des Lebens (z.B. Freizeitaktivitäten, Wohnverhältnisse) (1,34 vs. 2,50) ($t = 4,91$, $df = 57$, $p = 0,000$).
- Durch die Arbeit wird mein Kind als erwachsen angesehen (1,20 vs. 2,33) ($t = 5,18$, $df = 57$, $p = 0,000$).
- Durch die Arbeit wird mein Kind selbstständiger (1,12 vs. 2,00) ($t = 4,4$, $df = 57$, $p = 0,000$).
- Arbeit sichert die Existenz meines Kindes (durch soziale Leistungen, Altersvorsorge etc.) (1,27 vs. 3,00) ($t = 7,50$, $df = 57$, $p = 0,000$).

Bei den nachstehenden Aussagen ergeben sich lediglich marginale Abweichungen hinsichtlich der Lehrplanzuordnung und demnach stimmen sowohl Eltern von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung als auch Eltern von jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung den folgenden Aussagen zu:

- Arbeit gewährleistet meinem Kind einen strukturierten Alltag (1,20 vs. 1,44).
- Arbeit vermittelt Anerkennung und Selbstwertgefühl (1,32 vs. 1,56).
- Arbeit vermittelt gesellschaftliche Teilhabe (1,51 vs. 1,44)

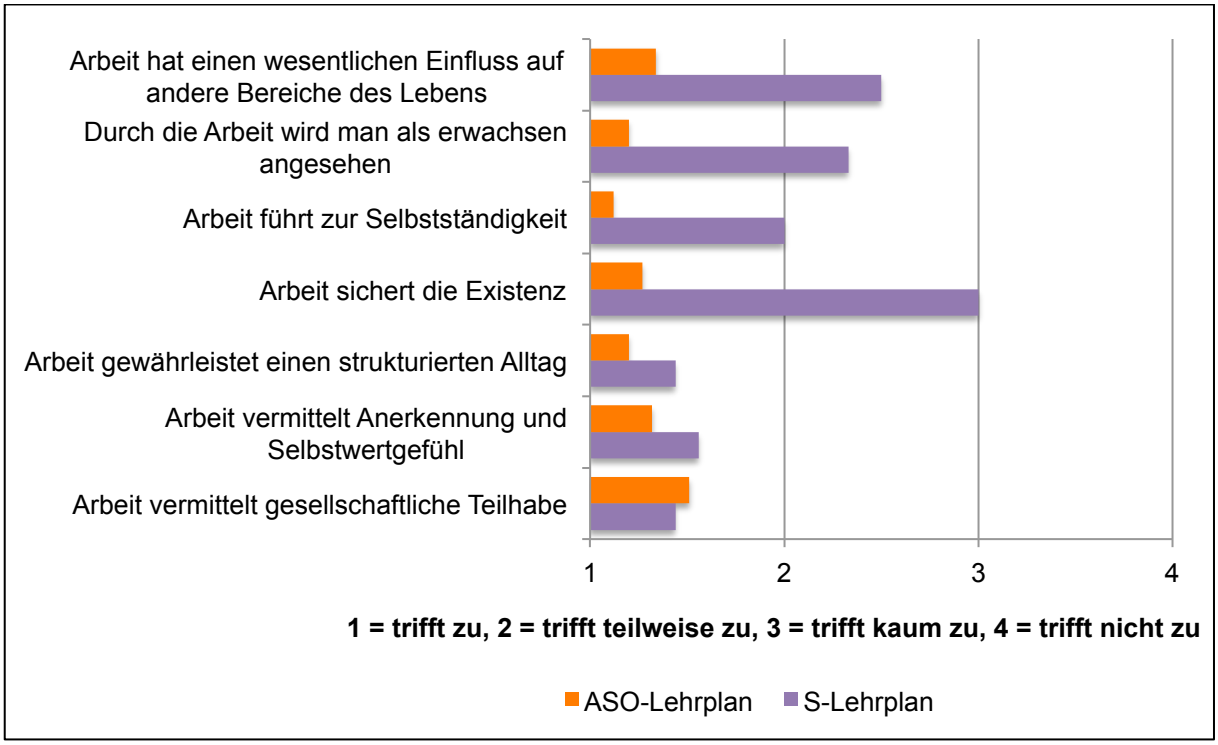

Abbildung 20: Einschätzungen der Eltern in Bezug auf Arbeit – getrennt durch Lehrplan

Anhand der Ergebnisse wird somit deutlich, welch zentralen Stellenwert Arbeit für Menschen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung einnimmt. Insbesondere für einen strukturierten Alltag, Anerkennung und Selbstwertgefühl sowie für die gesellschaftliche Teilhabe wird Arbeit als sehr bedeutsam angesehen.

Bei der Frage zur Einschätzung der Entwicklung der Fähigkeiten der jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung und Lernbeeinträchtigung seit der zweiten Elternbefragung, als die jungen Erwachsenen bereits die Schule verlassen haben bzw. sich für eine Schulzeitverlängerung entschieden haben, ging es vorwiegend um soziale Fähigkeiten, Selbstständigkeit sowie Selbstvertrauen.

Eltern von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung bewerten die Entwicklung der Fähigkeiten ihrer Kinder um einiges besser als jene Eltern von jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung. Im Zuge dessen ist anzumerken, dass sich bei allen Aussagen signifikante Unterschiede hinsichtlich der Lehrplanzuordnung ergeben:

- Mein Kind schmiedet Pläne für die Zukunft (1,68 vs. 3,28) ($t = 5{,}47$, $df = 57$, $p = 0{,}000$).

- Die Entscheidungsfähigkeit meines Kindes hat zugenommen (1,51 vs. 2,67) (t = 6,02, df = 57, p = 0,000).
- Mein Kind ist viel unabhängiger (1,56 vs. 2,50) (t = 3,76, df = 57, p = 0,000).
- Die Selbstständigkeit meines Kindes hat zugenommen (1,49 vs. 2,11) (t = 2,77, df = 57, p = 0,007).
- Das Selbstvertrauen meines Kindes hat zugenommen (1,46 vs. 2,00) (t = 2,47, df = 57, p = 0,017).
- Mein Kind kommt mit anderen Personen besser zurecht (1,49 vs. 2,17) (t = 2,65, df = 57, p = 0,010).

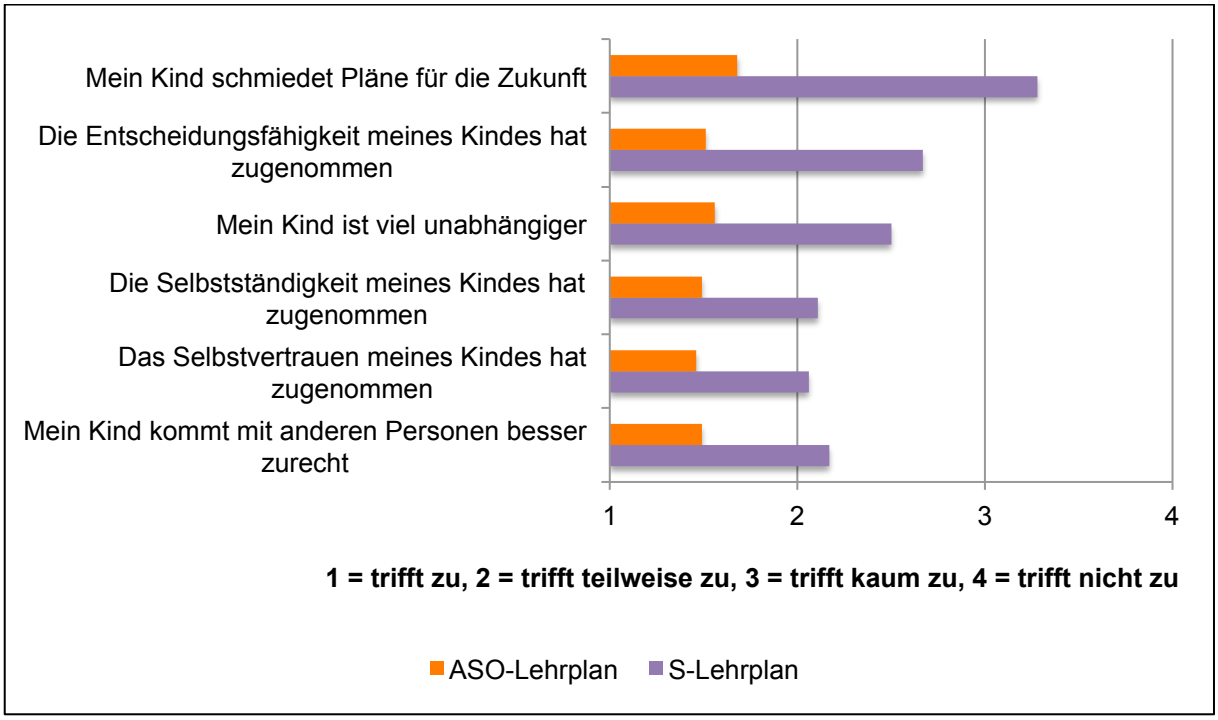

Abbildung 21: Einschätzungen der Eltern bezüglich der Entwicklungen der Fähigkeiten ihrer Kinder – getrennt durch Lehrplan

Die Antworten der Eltern verdeutlichen somit, dass sich insbesondere die Fähigkeiten der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung in den letzten vier Jahren, seit der letzten Elternbefragung, verbessert haben. Im Hinblick auf die jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung ist anzumerken, dass die Eltern insbesondere bei den letzten drei Aussagen eine teilweise positive Entwicklung der Fähigkeiten ihrer Kinder angeben. Bei den Aussagen bezüglich Pläne schmieden, Entscheidungsfähigkeit und Unabhängigkeit zeigen sich laut den Angaben der Eltern die geringsten Entwicklungen.

9 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Nachdem die Ergebnisse der eigens durchgeführten Fragebogenerhebung präsentiert wurden, werden im Folgenden die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst und diskutiert.

Ziel der Masterarbeit war es, anhand einer Verbleibs- und Verlaufsstudie die nachschulische Lebenssituation (Arbeit, Familie, Wohnen, Freizeit) von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung aus Sicht der Eltern zu erforschen. Im Zuge dessen wurde insbesondere der Frage nachgegangen, wie sich die nachschulische Lebenssituation (Beschäftigung, Wohnen, Freizeit, Familie) aus Elternperspektive darstellt und inwiefern sich die einzelnen Bereiche wechselseitig beeinflussen. Die Verbleibs- und Verlaufsstudie diente dazu, nicht nur den IST-Zustand der nachschulischen Lebenssituation aus Elternsicht zu ermitteln, sondern auch den Verlauf und die damit verbundenen Veränderungen seit der zweiten Elternbefragung, als die jungen Erwachsenen die Schule bereits verlassen haben bzw. sich für eine Schulzeitverlängerung entschieden haben.

Wie bereits in Kapitel 1 dargelegt wurde, gibt es keine strikte und klare Trennung, wann jemand als intellektuell beeinträchtigt und wann jemand als lernbeeinträchtigt gilt. Im Zuge der vorliegenden Masterarbeit erfolgte die Zuordnung wie auch bereits in dem Forschungsprojekt „*Partizipationserfahrungen in der beruflichen Biographie von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in Österreich*[11]“, an welches die vorliegende Masterarbeit anschließt, nach dem Lehrplan. Zur Gruppe der jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung zählen in der Masterarbeit jene Personen, welche in ihrer Schulzeit nach dem S-Lehrplan (Lehrplan für Schwerstbehinderte) unterrichtet wurden und zur Gruppe der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung zählen all jene Menschen, welche in ihrer Schullaufbahn nach dem ASO-Lehrplan (Lehrplan für Allgemeine Sonderschule) unterrichtet wurden.

In Summe wurden 172 Fragebögen versandt, wobei 32 sofort wieder zurückkamen. Gründe dafür sind unter anderem fehlerhafte bzw. falsche Adressen oder Umzüge der Familien. Ausgehend von den 140 Fragebögen, welche auch tatsächlich angekommen sind, wurden 60 in ausgefüllter Form zurückgesandt, was einer Gesamt-Rücklaufquote von 42,9 % entspricht, wobei 42 Fragebögen von Eltern, deren Kinder nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet

[11] FWF-Einzelprojekt Nr. P20021; Laufzeit 1.2.2008 bis 31.1.2013

wurden und 18 Fragebögen von Eltern, deren Kinder nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurden in die Auswertung aufgenommen werden konnten.

Hinsichtlich der Geschlechterverteilung ist anzumerken, dass eine prozentuale Verteilung von 35,9 % weiblichen zu 64,1 % männlichen jungen Erwachsenen vorliegt. Das Durchschnittsalter beträgt laut den Angaben der Eltern 22 Jahre und mit Blick auf die Herkunft der jungen Erwachsenen ist anzumerken, dass ein Großteil (60,1 %) aus den Bundesländern Oberösterreich, Niederösterreich und der Steiermark kommt. Aus dem Burgenland stammt keiner der jungen Erwachsenen, aus Vorarlberg kommen 1,7 % der jungen Erwachsenen und rund 10 % der jungen Erwachsenen kommen aus den Bundesländern Kärnten, Wien, Salzburg und Tirol.

Anhand der erhobenen Daten zum Thema ***Schulverlauf bzw. Übergang Schule – Beruf*** wird deutlich, dass S-Lehrplan SchülerInnen dem Bildungssystem länger folgen als SchülerInnen, welche nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet werden. Unterschiede ergeben sich insbesondere bei der neunten und zwölften Schulstufe. Im Vergleich wird ersichtlich, dass 40,5 % der ASO-Lehrplan SchülerInnen und lediglich 22,2 % der S-Lehrplan SchülerInnen nach der neunten Schulstufe die Schule verlassen haben und 27,8 % der S-Lehrplan SchülerInnen bis zur zwölften Schulstufe dem Bildungssystem folgten. Im Gegensatz dazu absolvierten lediglich 7,1 % der ASO-Lehrplan SchülerInnen die zwölfte Schulstufe.
Wirft man einen Blick auf die letztbesuchte Schulform der jungen Erwachsenen, so ergeben sich deutliche Unterschiede hinsichtlich der Lehrplanzuordnung. Junge Erwachsene, welche nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden, besuchten sowohl Hauptschulen, Sonderschulen bzw. sonderpädagogische Zentren, polytechnische Schulen, Hauswirtschaftsschulen sowie andere Schulformen. Im Vergleich dazu besuchten beinahe alle jungen Erwachsenen, welche nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurden eine Sonderschule bzw. ein sonderpädagogisches Zentrum (88,9 %). Laut den Angaben der Eltern besuchten lediglich vereinzelt S-Lehrplan SchülerInnen auch polytechnische Schulen oder andere Schulformen.
Hinsichtlich des Übergangs Schule-Beruf ergeben sich ebenso bedeutsame Abweichungen in Bezug auf die Lehrpläne. Anhand der nachstehenden Tabelle wird ersichtlich, dass wesentlich mehr junge Erwachsene, welche nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden, sowohl in der Schule als auch außerhalb der Schule Berufsberatung erhalten haben. Lediglich 50 % der jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung haben innerschulische Berufsberatung erhalten und 27,8 % haben an außerschulischer Berufsberatung teilgenommen.

	S-Lehrplan	ASO-Lehrplan
Innerschulische Berufsberatung	50 %	87,8 %
Außerschulische Berufsberatung	27,8 %	75,6 %

Tabelle 30: innerschule und außerschulische Berufsberatung im Vergleich – getrennt durch Lehrplan

Bei den Fragen hinsichtlich der Unterstützung der Eltern wird deutlich, dass beinahe alle Eltern der jungen Erwachsenen beim Übergang Schule – Beruf selbst aktiv wurden (88,1 %) und Kooperationen mit außenstehenden Personen bzw. Trägern eingegangen sind (84, 7 %). Hinsichtlich der Lehrplanzuordnung wurden keine signifikanten Unterschiede deutlich. Sowohl Eltern von S-Lehrplan SchülerInnen als auch Eltern von ASO-Lehrplan SchülerInnen haben ihre Kinder unterstützt und sich für sie eingesetzt.

Wirft man einen Blick auf die ***Beschäftigungssituation***, so ergeben sich laut den Angaben der Eltern deutliche Unterschiede hinsichtlich der Lehrplanzuordnung. Bei lediglich 22,2 % der jungen Erwachsenen, welche nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurden, fand eine berufliche Integration am ersten Arbeitsmarkt statt. 77,8 % der jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung sind demnach bis dato nicht am ersten Arbeitsmarkt beschäftigt. Im Gegensatz dazu arbeiten 61,9 % der jungen Erwachsenen, welche nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden und in die Kategorie „Lernbeeinträchtigung“ fallen, am ersten Arbeitsmarkt.
Der Lehrplan hat somit, wie bereits auch in anderen Studien aufgezeigt wurde (vgl. auch Fasching, Mursec 2010 u.a.), wesentlichen Einfluss auf die Beschäftigungssituation von Menschen mit Behinderung, wobei insbesondere Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung (S-Lehrplan) von der beruflichen Ausgrenzung betroffen sind. Die erhobenen Daten lassen vermuten, dass junge Erwachsene mit intellektueller Beeinträchtigung zwar dem Bildungssystem länger folgen, möglicher Grund dafür aber die Ratlosigkeit über ihre berufliche Zukunft ist, da diese Personengruppe auch wesentlich seltener innerschulische und außerschulische Berufsberatung erhält als junge Erwachsene mit Lernbeeinträchtigung. Im Gegensatz dazu verlassen junge Erwachsene mit Lernbeeinträchtigung zwar früher die Schule, die Ergebnisse der Untersuchung deuten jedoch darauf hin, dass sich diese Personengruppe über ihre berufliche Zukunft aufgrund der deutlich häufigeren innerschulischen und außerschulischen Berufsberatung bewusst ist. Junge Erwachsene mit intellektueller Beeinträchti-

gung tendieren somit häufiger dazu, im Schulsystem zu verweilen, da ihnen nicht die gleichen beruflichen Möglichkeiten zur Verfügung stehen wie jenen jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung. Letztgenannte Zielgruppe verlässt demnach zwar früher das Bildungssystem, jedoch ist der Grund dafür, dass diese viel häufiger am ersten Arbeitsmarkt integriert werden und Ausbildungsplätze finden als jene SchülerInnen, welche nach dem S-Lehrplan unterrichtet werden.

Ferner wird anhand der erhobenen Daten ersichtlich, dass die elterliche Unterstützung beim Übergang Schule – Beruf einen Einfluss auf die spätere Beschäftigungssituation der jungen Erwachsenen hat. Insbesondere junge Erwachsene mit intellektueller Beeinträchtigung sind auf die Unterstützung und Hilfe der Eltern angewiesen. Laut den Angaben der Eltern wurden zwar beinahe alle Eltern beim Übergang Schule – Beruf selbst aktiv und haben ihre Kinder diesbezüglich unterstützt, die Ergebnisse der eigens durchgeführten Fragebogenerhebung zeigen jedoch auf, dass jene jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung, deren Eltern beim Übergang Schule – Beruf nicht aktiv wurden und ihre Kinder nicht unterstützt haben, auch nicht am ersten Arbeitsmarkt integriert sind. Zwar konnten nicht alle jungen Erwachsenen, deren Eltern beim Übergang Schule – Beruf selbst aktiv wurden, am ersten Arbeitsmarkt eine Beschäftigung finden, jedoch kann anhand der gewonnenen Daten angenommen werden, dass die elterliche Unterstützung neben dem Lehrplan und der Berufsberatung (innerschulisch und außerschulisch) die berufliche Integration beeinflusst.

Des Weiteren geht aus der Untersuchung hervor, dass nicht alle jungen Erwachsenen den Versuch gewagt haben, eine Beschäftigung am ersten Arbeitsmarkt zu finden. Anhand der Informationen der Eltern zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen den jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und jenen mit intellektueller Beeinträchtigung. ASO-Lehrplan SchülerInnen wagen im Vergleich zu SchülerInnen, welche nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurden, deutlich häufiger den Schritt, sich am ersten Arbeitsmarkt zu bewerben. Lediglich 6 junge Erwachsene mit intellektueller Beeinträchtigung (33,3 %) haben sich am ersten Arbeitsmarkt beworben, wovon 4 (66,7 %) auch tatsächlich am ersten Arbeitsmarkt integriert wurden. Im Gegensatz dazu haben sich deutlich mehr junge Erwachsene mit Lernbeeinträchtigung (81,0 % / 34 Personen) am ersten Arbeitsmarkt beworben, wobei 26 eine Beschäftigung erhalten haben.

	S-Lehrplan	ASO-Lehrplan
Versuch am ersten Arbeitsmarkt tätig zu werden	33,3 % (6)	81,0 % (34)
Beschäftigung am ersten Arbeitsmarkt	66,7 % (4)	76,5 % (26)

Tabelle 31: Versuch am ersten Arbeitsmarkt tätig zu werden und tatsächliche Beschäftigung am ersten Arbeitsmarkt im Vergleich – getrennt durch Lehrplan

Im Zuge dessen wird somit ersichtlich, welchen zentralen Einfluss die Lehrplanzuordnung auf den Übergang Schule – Beruf hat. Auch ist zu vermuten, dass die Berufsberatung (innerschulisch und außerschulisch) einen wesentlichen Einfluss auf diese Situation hat, da bereits mehrere Studien (vgl. Fasching, Mursec 2010; Fasching 2011) zum Ergebnis gekommen sind, dass S-Lehrplan SchülerInnen deutlich häufiger der Weg in die Werkstätte bzw. Beschäftigungstherapie empfohlen wird als jungen Erwachsenen, welche nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden.

Im Hinblick auf jene jungen Erwachsenen, welche nicht am ersten Arbeitsmarkt beschäftigt sind (N = 30) wird deutlich, dass mehr als die Hälfte dieser Personen in Werkstätten bzw. Beschäftigungstherapien tätig sind (66,7 % / 20 Personen). Diesbezüglich lassen sich keine Unterschiede hinsichtlich der Lehrplanzuordnung feststellen. Sowohl junge Erwachsene, welche nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden als auch junge Erwachsene, welche nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurden, sind in Werkstätten bzw. Beschäftigungstherapien tätig. Auch zeigen sich keine Unterschiede hinsichtlich der Lehrplanzuordnung bei den jungen Erwachsenen, welche keiner Beschäftigung nachgehen und zu Hause bleiben. Hervorzuheben ist jedoch, dass anhand der erhobenen Daten ersichtlich wird, dass junge Erwachsene, welche nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden, auch Berufsorientierungskurse oder Schnupperpraktika in Anspruch nehmen, um möglicherweise den Schritt auf den ersten Arbeitsmarkt zu schaffen. Im Gegensatz dazu nehmen junge Erwachsene, welche nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurden, diese Angebote nicht in Anspruch.

Auch geht aus der eigens durchgeführten Untersuchung hervor, dass der prozentuale Anteil von jungen Erwachsenen, welche am ersten Arbeitsmarkt beschäftigt sind in den letzten fünf Jahren angestiegen ist. Laut den Angaben der Eltern ist der prozentuale Anteil sowohl bei jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung (zweite Elternbefragung 2,1 %, dritte Elternbefragung 6,7 %) als auch bei jenen mit Lernbeeinträchtigung (zweite Elternbefra-

gung 33,0 %, dritte Elternbefragung 43,3 %) angestiegen. Dennoch ist anzumerken, dass der Anteil von jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung und Lernbeeinträchtigung, welche keiner Beschäftigung am ersten Arbeitsmarkt nachgehen bzw. bei denen keine berufliche Integration stattgefunden hat bis dato sehr hoch ist. Im Zuge dessen ist hervorzuheben, dass insbesondere Werkstätten bzw. Beschäftigungstherapien ihrer eigentlichen Aufgabe, die berufliche Integration zu fördern, nicht nachkommen, da sich die Anzahl der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung, welche in Werkstätten bzw. Beschäftigungstherapien tätig sind, seit der letzten Elternbefragung nicht reduziert hat, sondern ebenso angestiegen ist (zweite Elternbefragung: 16 Personen; dritte Elternbefragung: 20 Personen).

Hinsichtlich der ***Wohnsituation*** von jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung und Lernbeeinträchtigung zeigt sich, dass beide Zielgruppen das Wohnen zu Hause präferieren. Laut den Angaben der Eltern wohnen 72,2 % der jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung und 75,6 % der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung bei ihren Familien. 27,8 % der jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung und 12,2 % der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung wohnen in betreuten Einrichtungen. Unterschiede zeigen sich, wenn auch nicht signifikant, im Hinblick auf das Wohnen alleine bzw. in WGs oder andere Wohnformen. Junge Erwachsene mit intellektueller Beeinträchtigung wohnen weder alleine bzw. in WGs noch in anderen Wohnformen. Demgegenüber wohnen 9,8 % der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung alleine bzw. in WGs und 2,4 % in anderen Wohnformen.
Des Weiteren wird anhand der Ergebnisse deutlich, dass die Beschäftigungssituation einen Einfluss auf die Wohnsituation hat, da lediglich junge Erwachsene mit intellektueller Beeinträchtigung, welche nicht am ersten Arbeitsmarkt integriert sind, in betreuten Einrichtungen wohnhaft sind. Ebenso nehmen mehr junge Erwachsene mit Lernbeeinträchtigung, welche nicht am ersten Arbeitsmarkt integriert sind, diese Wohnform in Anspruch. Im Zuge dessen kann angenommen werden, dass die Werkstätten bzw. Beschäftigungstherapien, welche in vielen Fällen an die betreuten Einrichtungen angeschlossen sind, wesentlicher Grund dafür ist.

Befragt nach den Gründen, warum viele der jungen Erwachsenen noch bei ihren Familien zu Hause wohnen, werden vereinzelt signifikante Unterschiede hinsichtlich der Lehrplanzuordnung deutlich. Laut den Angaben der Eltern von jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung ist der Hauptgrund der, dass diese auf die Hilfe und die Unterstützung der

Eltern angewiesen sind. Demgegenüber sehen Eltern von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung den Hauptgrund darin, dass ihre Kinder nicht genügend Geld haben bzw. verdienen, um sich beispielsweise eine eigene Wohnung leisten können. Im Zuge dessen entsteht die Annahme, dass insbesondere Eltern von jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung ihren Kindern das Wohnen alleine bzw. in WGs oder in betreuten Einrichtungen nicht zutrauen oder nicht wollen, dass ihre Kinder ausziehen, da mehr als die Hälfte der Eltern (69,2 %) angegeben haben, dass ihre Kinder nicht den Wunsch hegen, von zu Hause auszuziehen und einige der Eltern (23,1 %) nicht über die Wünsche ihrer Kinder diesbezüglich informiert sind bzw. mit ihnen nicht darüber gesprochen haben. Ebenso haben 54,8 % der Eltern von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung angegeben, dass ihre Kinder nicht von zu Hause ausziehen wollen und 6,5 % sind über diesen Wunsch nicht informiert. Inwiefern die Angaben der Eltern mit den Wünschen der Kinder tatsächlich übereinstimmen, bleibt fraglich. Anzunehmen ist jedoch, dass beim Verlassen der Schule viele Eltern zwar die Beschäftigungssituation in den Blick nehmen, das Wohnen und somit das Erwachsenwerden und den damit verbundenen Abnabelungsprozess jedoch aus dem Blick verlieren (vgl. auch Rauscher 2005; Seifert 2006), da solche Themen beim Übergang Schule – Beruf auch kaum mit außenstehenden Personen und Trägern (siehe Abbildung 8) besprochen werden.

Im Hinblick auf jene jungen Erwachsenen, welche bereits ausgezogen sind (N = 15) wird deutlich, dass der Hauptgrund für den Auszug sowohl bei Personen mit intellektueller Beeinträchtigung (80 %) als auch bei jenen mit Lernbeeinträchtigung (70 %) die Förderung der Selbstständigkeit darstellt. Ferner wird anhand der Angaben der Eltern deutlich, dass ein weiterer wesentlicher Grund für den Auszug der Kontakt zu anderen Menschen (mit Behinderung / ohne Behinderung) darstellt. 80 % der Eltern von jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung gaben im Zuge der Erhebung an, dass der Kontakt zu anderen Menschen ein wesentlicher Grund für den Auszug war. Im Gegensatz dazu haben lediglich 20 % der Eltern von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung dies als Grund für den Auszug ihrer Kinder angegeben. Des Weiteren gaben jeweils 60 % der Eltern von jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung an, dass sich ihre Kinder den Auszug gewünscht haben und die Nähe zur Arbeit ebenso ausschlaggebend für den Auszug ihrer Kinder war. Demgegenüber haben die Eltern von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung lediglich in 40 % der Fälle die Nähe zur Arbeit und in 30 % der Fälle den Wunsch des Kindes als Grund für deren Auszug genannt.

Hinsichtlich der zweiten Elternbefragung, als die jungen Erwachsenen bereits die Schule verlassen haben bzw. sich für eine Schulzeitverlängerung entschieden haben, wird ersichtlich, dass sich die Wohnverhältnisse in geringer Form verändert haben. Im Hinblick auf die jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung wird deutlich, dass sich bis dato keine der betroffenen Personen dazu entschieden hat, alleine bzw. in einer WG zu wohnen oder andere Wohnformen in Anspruch zu nehmen. Mit Blick auf das Wohnen zu Hause wird ersichtlich, dass sich der prozentuale Anteil um 2,8 % verringert hat und gleichzeitig der prozentuale Anteil beim betreuten Wohnen um 2,8 % angestiegen ist. Im Vergleich dazu sind deutlich mehr junge Erwachsene mit Lernbeeinträchtigung von zu Hause ausgezogen, was folglich auch dazu beiträgt, dass der prozentuale Anteil bei allen anderen Wohnformen angestiegen ist. 9,8 % der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung wohnen derzeit alleine bzw. in WGs, 12,2 % in betreuten Einrichtungen und 2,4 % in anderen Wohnformen.

	Zweite Elternbefragung (N = 91)		**Dritte Elternbefragung (N = 59)**	
	S-Lehrplan	**ASO-Lehrplan**	**S-Lehrplan**	**ASO-Lehrplan**
Zu Hause	75,0 %	93,0 %	72,2 %	75,6 %
Alleine / WG	-	1,4 %	-	9,8 %
betreute Einrichtung	25,0 %	4,2 %	27,8 %	12,2 %
Anderes	-	1,4 %	-	2,4 %

Tabelle 32: zweite Elternbefragung und dritte Elternbefragung im Vergleich hinsichtlich der Wohnsituation

Anhand der eigens durchgeführten Untersuchung wird somit ersichtlich, dass junge Erwachsene mit intellektueller Beeinträchtigung entweder zu Hause bei ihren Familien wohnen oder betreute Einrichtungen in Anspruch nehmen. Demgegenüber wohnen junge Erwachsene mit Lernbeeinträchtigung auch alleine oder in WGs, wobei beide Zielgruppen am häufigsten das Wohnen zu Hause präferieren. Im Zuge dessen ist, wie bereits angeführt wurde, davon auszugehen, dass das Thema Wohnen nur in sehr geringer Form beim Übergang Schule – Beruf thematisiert wird und demnach Eltern den Auszug von zu Hause nur in geringer Form fördern bzw. unterstützen, obwohl das Wohnen einen zentralen Teil der nachschulische Lebenssituation darstellt bzw. der Abnabelungsprozess von den Eltern wesentlich zum Erwachsenwerden beiträgt. Des Weiteren ist anzumerken, dass sich die Beschäftigungssituation auch auf die Wohnsituation auswirkt, da jene Personen, welche in Werkstätten beschäf-

tigt sind, auch vermehrt in betreuten Einrichtungen wohnhaft sind. Grund dafür ist, dass Werkstätten bzw. Beschäftigungstherapien in vielen Fällen an betreute Einrichtungen angeschlossen sind und sich dadurch für die betroffenen Personen beispielsweise der Weg zur Arbeit verkürzt bzw. vereinfacht.

Im Hinblick auf die ***Freizeitsituation*** wird ersichtlich, dass beide Zielgruppen am häufigsten ihre Freizeit alleine oder mit ihren Familien verbringen. Insbesondere passive Freizeitaktivitäten, wie beispielsweise das Fernsehen oder das Musikhören, zählen laut den Angaben der Eltern zu den beliebtesten Freizeitaktivitäten der jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung und Lernbeeinträchtigung. Nur selten bzw. kaum verbringen beide Personengruppen ihre freie Zeit in Behinderteneinrichtungen, Vereinen, mit ArbeitskollegInnen oder Freunden. Im Zuge der Untersuchung kann somit festgehalten werden, dass sich die Beeinträchtigung der jungen Erwachsenen negativ auf das Freizeitverhalten auswirkt, da beide Zielgruppen ihre freie Zeit am häufigsten alleine oder mit ihren Familien verbringen und die Familie somit auch im Hinblick auf die Freizeit einen wesentlichen Stellenwert im Leben der jungen Erwachsenen mit Behinderung einnimmt (vgl. auch Buttimer, Tierney 2005). Unterschiede hinsichtlich der beiden Zielgruppen zeigen sich lediglich bei den Freizeitaktivitäten mit Behinderteneinrichtungen und bei den Freizeitaktivitäten mit Freunden. Junge Erwachsene mit intellektueller Beeinträchtigung nehmen häufiger an Freizeitaktivitäten teil, welche von Behinderteneinrichtungen organisiert werden, als junge Erwachsene mit Lernbeeinträchtigung. Demgegenüber verbringen junge Erwachsene mit Lernbeeinträchtigung häufiger ihre freie Zeit mit Freunden.

Weiters zeigt sich anhand der eigens erhobenen Daten, dass die Beschäftigungssituation und die Wohnsituation das Freizeitverhalten der jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung und Lernbeeinträchtigung beeinflusst. Insbesondere bei jenen jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung, welche am ersten Arbeitsmarkt integriert sind, trägt die Beschäftigungssituation dazu bei, dass sich diese vermehrt mit Freunden oder ArbeitskollegInnen treffen und an Vereinsaktivitäten teilnehmen. D.h., dass die Beschäftigungssituation am ersten Arbeitsmarkt auch zur soziale Teilhabe beiträgt, da junge Erwachsene mit Lernbeeinträchtigung, welche in Werkstätten beschäftigt sind oder keiner Beschäftigung nachgehen, seltener ihre freie Zeit mit Freunden oder Vereinsaktivitäten verbringen (vgl. auch Patterson 2011; Patterson, Pegg 2009). Junge Erwachsene mit Lernbeeinträchtigung, welche nicht am ersten Arbeitsmarkt integriert sind, verbringen ihre Freizeit im Vergleich dazu häufiger mit Behinderteneinrichtungen. Im Zuge dessen kann vermutet werden, dass diese Per-

sonengruppe auch vermehrt in Behinderteneinrichtungen anzutreffen ist und womöglich bereits in solchen beschäftigt ist, was demnach dazu führt, dass jene Personen häufiger an deren Freizeitaktivitäten teilnehmen. Des Weiteren kann angenommen werden, dass junge Erwachsene, welche am ersten Arbeitsmarkt tätig sind, kaum über Freizeitaktivitäten, welche von Behinderteneinrichtungen organisiert werden, informiert werden und/oder aufgrund ihrer Arbeitszeiten am ersten Arbeitsmarkt nicht daran teilnehmen können. Diese Annahme deckt sich mit jener von Doose (2007), welcher ebenso davon ausgeht, dass viele Freizeitaktivitäten, welche von Behinderteneinrichtungen organisiert werden, für Personen am ersten Arbeitsmarkt nicht zugänglich sind, sich in vielen Fällen mit den Arbeitszeiten überschneiden und für diese Personengruppe keine Alternativen angeboten werden.

Bei den jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung zeigt sich ein ähnliches Bild. Junge Erwachsene mit intellektueller Beeinträchtigung, welche am ersten Arbeitsmarkt integriert sind, verbringen häufiger ihre freie Zeit mit ArbeitskollegInnen und Vereinsaktivitäten. Demgegenüber verbringen jene Personen, welche in Werkstätten beschäftigt sind oder arbeitslos sind, ihre Freizeit vermehrt mit Aktivitäten, welche von Behinderteneinrichtungen organisiert werden oder mit Freunden.

Neben der Beschäftigungssituation beeinflusst jedoch auch die Wohnsituation das Freizeitverhalten der jungen Erwachsenen. Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen, dass jene jungen Erwachsenen, welche nicht mehr bei ihren Eltern wohnen, deutlich häufiger Freunde treffen oder mit Behinderteneinrichtungen ihre Freizeit verbringen als jene, welche noch zu Hause leben. Junge Erwachsene, welche bei ihren Familien wohnen, verbringen vermehrt ihre freie Zeit alleine oder mit ihren Familien. Im Zuge dessen kann angenommen werden, dass durch den Auszug vermehrt soziale Kontakte geknüpft werden und der Auszug demnach ebenso zur sozialen Teilhabe beiträgt (vgl. auch Patterson 2011; Patterson, Pegg 2009).

Die Ergebnisse der Untersuchung verdeutlichen somit, dass bis dato junge Erwachsene mit Behinderung nur in geringem Maße ihre Freizeit aktiv, mit Freunden, Arbeitskolleginnen oder mit Vereinsaktivitäten verbringen, wobei sich die Beschäftigungssituation und die Wohnsituation auf das Freizeitverhalten auswirkt und zur sozialen Teilhabe beitragen kann. Demnach sollte beim Übergang Schule – Beruf neben der Beschäftigungssituation auch die Freizeitsituation vermehrt in den Blick genommen werden und mehr Freizeitaktivtäten angeboten

werden, damit auch diese Personengruppen mehr Möglichkeiten in Bezug auf ihre Freizeitgestaltung erhalten.

Im Hinblick auf das Thema ***Familiensituation*** wird ersichtlich, dass die Eltern einen zentralen Stellenwert im Leben von jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung und Lernbeeinträchtigung einnehmen. 78 % der jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung und 72,2 % der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung kommen jeden Tag zu ihren Eltern nach Hause. Lediglich vereinzelt besuchen jene Personen ihre Eltern nur an bestimmten Wochentagen bzw. kommen seltener als ein Mal pro Woche oder ein Mal pro Monat nach Hause.
Erwartungsgemäß zeigen sich signifikante Unterschiede in Bezug auf den Kontakt zu den Eltern und der Wohnsituation der jungen Erwachsenen. Jene Erwachsene, die zu Hause wohnen, haben täglich Kontakt zu ihren Eltern. Im Vergleich dazu nimmt der Kontakt zu der Familie ab, wenn die jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung ausgezogen sind und alleine bzw. in WGs wohnen oder in betreuten Einrichtungen leben.

Bei den Fragen, welche sich auf die Partnerschaftssituation der jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung und Lernbeeinträchtigung beziehen, wird deutlich, dass beide Zielgruppen kaum in Partnerschaften leben. Im Vergleich befinden sich aber junge Erwachsene mit intellektueller Beeinträchtigung seltener in einer Partnerschaft (5,6 % / 1 Person) als jene mit Lernbeeinträchtigung (19,0 % / 8 Personen).
Hinsichtlich der Beschäftigungssituation zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Hervorzuheben ist jedoch, dass mehr junge Erwachsene, welche am ersten Arbeitsmarkt tätig sind, in einer Partnerschaft leben (23,3 %) als jene, welche in Werkstätten tätig sind oder keiner Beschäftigung nachgehen (6,7 %) (siehe Tabelle 26). Die Ergebnisse der eigens durchgeführten Studie stimmen demnach nicht mit jenen von Doose (2006) und Evans et al. (2009) überein, welche aufzeigen, dass deutlich mehr Personen, welche in Werkstätten bzw. Beschäftigungstherapien tätig sind, in Partnerschaften leben als jene, welche erwerbstätig sind. Als möglicher Grund hierfür kann die geringe Stichprobe angeführt werden oder die Tatsache, dass sich die eigens durchgeführte Studie nicht nur auf Menschen mit Lernbeeinträchtigung bezieht, sondern auch auf Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, welche, wie bereits aufgezeigt, seltener Beziehungen eingehen und im Zuge dessen anzunehmen ist, dass es dieser Personengruppe auch schwerer fällt, Kontakte zu knüpfen und soziale Beziehungen aufzubauen.

Ferner zeigen sich nur in geringer Form Einflüsse der Wohnsituation auf die Partnerschaftssituation. Lediglich bei den jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung konnten Unterschiede festgestellt werden, da laut den Angaben der Eltern mehr junge Erwachsene, welche nicht mehr zu Hause wohnen, in einer Partnerschaft leben als jene, welche noch bei ihren Familien wohnhaft sind.
Hinsichtlich des Wunsches der jungen Erwachsenen, eine Partnerschaft zu führen bzw. eine eigene Familie zu gründen, wird deutlich, dass mehr junge Erwachsene mit Lernbeeinträchtigung diesen Wunsch hegen (45,2 %) als jene mit intellektueller Beeinträchtigung (22,2 %). Des Weiteren ist hervorzuheben, dass laut den Angaben der Eltern 33,3 % der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und 16,7 % der jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung sich keine eigene Familie wünschen und 38,1 % der Eltern von jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung und 44,4 % der Eltern von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung nicht über diese Thematik informiert sind bzw. nicht mit ihren Kindern über dieses Thema gesprochen haben. Inwiefern diese Ergebnisse tatsächlich mit den Wünschen der jungen Erwachsenen übereinstimmen, kann im Zuge dieser Studie nicht beantwortet werden. Diese Ergebnisse sowie bereits durchgeführte Studien zu diesem Thema (vgl. Doose 2006; Spiess 2004), welche aufzeigen, dass sich auch Menschen mit Behinderung eine eigene Familie wünschen, deuten jedoch darauf hin, dass Eltern sich kaum über dieses Thema informieren und beim Thema Übergang Schule – Beruf und somit beim Übergang ins Erwachsenwerden sich im Wesentlichen nur mit der Beschäftigungssituation auseinandersetzen und Themen wie eigene Familie oder Partnerschaften nicht in den Blick nehmen. Anzunehmen ist, dass sich viele Familien wünschen, dass ihre Kinder bei ihnen bleiben, alles so bleibt wie es ist, einen Abnablungsprozess verhindern wollen und mögliche Schwierigkeiten, welche mit dem Wunsch ihrer Kinder, eine eigene Familie zu gründen verbunden sind, aus dem Weg gehen wollen. Des Weiteren kann davon ausgegangen werden, dass viele Eltern die Meinung vertreten, dass ihre Kinder nicht in der Lage sind, Beziehungen zu führen bzw. Partnerschaften einzugehen und eine eigene Familie zu gründen.

Ferner verdeutlicht die Studie, dass die Beschäftigungssituation den Wunsch der jungen Erwachsenen, eine Familie zu gründen beeinflusst, da mehr junge Erwachsene, welche am ersten Arbeitsmarkt beschäftigt sind, diesen Wunsch hegen als jene, welche in Werkstätten tätig sind oder keiner Beschäftigung nachgehen. Im Zuge dessen ist anzunehmen, dass ein möglicher Grund hierfür unter anderem der ist, dass jene Personen, welche am ersten Arbeitsmarkt tätig sind, häufiger durch ihre ArbeitskollegInnen mit Beziehungen und eigenen

Familien konfrontiert werden als jene, welche in Werkstätten tätig sind oder keiner Beschäftigung nachgehen.
Anhand der eigens durchgeführten Studie wird somit ersichtlich, dass junge Erwachsene mit intellektueller Beeinträchtigung und junge Erwachsene mit Lernbeeinträchtigung kaum in Partnerschaften leben und dass das Thema Partnerschaft in vielen Familien kaum zum Thema gemacht wird und beim Übergang Schule – Beruf und somit beim Übergang ins Erwachsenwerden bis dato kaum Beachtung findet und die Beschäftigungs- sowie Wohnsituation in gewissen Maße die Partnerschaftssituation und den Wunsch nach einer eigenen Familie beeinflusst.

Hinsichtlich der ***Einschätzungen der Eltern*** in Bezug auf die Bedeutung von Arbeit und die Entwicklung der Fähigkeiten der jungen Erwachsenen seit der letzten Elternbefragung, als die jungen Erwachsenen die Schule bereits verlassen haben bzw. sich für eine Schulzeitverlängerung entschieden haben wird deutlich, dass Arbeit für Menschen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung einen zentralen Stellenwert einnimmt. Insbesondere für einen strukturierten Alltag, Anerkennung und Selbstwertgefühl sowie für die gesellschaftliche Teilhabe wird Arbeit als sehr bedeutsam angesehen. Ferner wird deutlich, dass Eltern von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung auch davon ausgehen, dass die Arbeit auch andere Bereiche des täglichen Lebens beeinflusst (Wohnen, Freizeit, ...), dass ihre Kinder durch die Arbeit als erwachsen angesehen werden, die Arbeit zur Selbstständigkeit beiträgt und die Existenz ihrer Kinder absichert. Demgegenüber stimmen Eltern von jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung diesen Punkten nur kaum zu.
Ferner zeigen sich anhand der Ergebnisse deutliche Unterschiede in Bezug auf die Einschätzungen der Eltern, welche sich auf die Entwicklung der Fähigkeiten der jungen Erwachsenen beziehen. Eltern von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung schätzen die Entwicklung der Fähigkeiten ihrer Kinder deutlich höher ein als jene Eltern von jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung. Als möglicher Grund hierfür kann angeführt werden, dass deutlich mehr junge Erwachsene mit Lernbeeinträchtigung am ersten Arbeitsmarkt integriert sind und diese Personengruppe somit auch vermehrt soziale Teilhabe erfährt und sich dadurch in den letzten vier Jahren mehr entwickelt hat als jene jungen Erwachsenen, welche in Werkstätten bzw. Beschäftigungstherapien tätig sind bzw. keiner Beschäftigung nachgehen.

Betrachtet man die vorangegangen Ergebnisse abschließend aus der ***Perspektive der Lebenslaufforschung***, insbesondere aus dem Erwachsenenalter, wie sie von Priestley (2000;

2003 u.a.) geschildert wird, kann angenommen werden, dass Menschen mit Lernbeeinträchtigung, insbesondere aber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, von der Gesellschaft nicht als erwachsen angesehen werden. Wesentlicher Grund dafür ist, dass anhand der Studie deutlich wird, dass Menschen mit Lernbeeinträchtigung, vor allem aber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, kaum am ersten Arbeitsmarkt integriert sind und somit kaum über ein ausreichendes Einkommen verfügen, um selbstständig und ohne Unterstützung anderer leben zu können. Des Weiteren wird ersichtlich, dass ein Großteil der betroffenen Personen bei ihren Familien wohnt, sich kaum eine eigene Wohnung wünscht und dass laut den Angaben der Eltern insbesondere jene Personen mit intellektueller Beeinträchtigung kaum in der Lage sind, allein bzw. in WGs zu wohnen und auf Unterstützung und Hilfe angewiesen sind. Ein weiterer wesentlicher Grund, warum aus Perspektive der Lebenslaufforschung jene Personengruppen von der Gesellschaft nicht als erwachsen angesehen werden ist der, dass laut den Angaben der Eltern sowohl jene Personen mit intellektueller Beeinträchtigung als auch jene mit Lernbeeinträchtigung kaum in Partnerschaften leben und laut den Informationen der Eltern nur ein geringer Teil den Wunsch nach einer eigenen Familie hegt bzw. sind auch viele Eltern über diese Thematik nicht informiert. Im Zuge dessen kann somit angenommen werden, dass den betroffenen Personen häufig die nötige Unterstützung und das Vertrauen der Familie bzw. der Gesellschaft fehlt, um ihre Wünsche diesbezüglich zu äußern und zu realisieren, was folglich ebenso dazu führt, dass jene Personen aus Sicht der Lebenslaufforschung von der Gesellschaft nicht den Status eines Erwachsenen zugesprochen bekommen.

III. Resümee, offene Fragen und Ausblick

Ziel der Masterarbeit war es, anhand einer Verbleibs- und Verlaufsstudie die nachschulische Lebenssituation (Arbeit, Familie, Wohnen, Freizeit) von jungen Erwachsenen mit intellektueller Beeinträchtigung aus Sicht der Eltern zu erforschen. Wesentlicher Grund dafür war, dass diese in Österreich bis dato nahezu unerschlossen blieb. Im Zuge dessen wurde an das Forschungsprojekt[12] „*Partizipationserfahrungen in der beruflichen Biographie von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in Österreich*“, welches am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien durchgeführt wurde, angeschlossen und insbesondere der Frage nachgegangen, wie sich die nachschulische Lebenssituation (Beschäftigung, Wohnen, Freizeit, Familie) aus Elternperspektive darstellt und inwiefern sich die einzelnen Bereiche wechselseitig beeinflussen. Die Verbleibs- und Verlaufsstudie diente dazu, nicht nur den IST-Zustand der nachschulischen Lebenssituation aus Elternsicht zu ermitteln, sondern auch den Verlauf und die damit verbundenen Veränderungen seit der zweiten Elternbefragung[13], als die jungen Erwachsenen die Schule bereits verlassen haben bzw. sich für eine Schulzeitverlängerung entschieden haben.

Ausgehend davon wurden zunächst im theoretischen Teil der Masterarbeit die zentralen Begrifflichkeiten (siehe Kapitel 1) erläutert sowie bereits bestehende Forschungsergebnisse zur Thematik der nachschulischen Lebenssituation von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung dargestellt (siehe Kapitel 2). Ebenso wurde auf die Lebenslaufforschung (siehe Kapitel 3), insbesondere auf das Erwachsenenalter (Priestley 2000; 2003 u.a.) eingegangen, da die Kategorie des Erwachsenenalters als theoretischer Vergleichsrahmen galt, um diskutieren zu können, ob diese Personengruppe aus Sicht der Lebenslaufforschung als erwachsen anzusehen ist bzw. ob die gesellschaftlichen und kulturellen Normen und Erwartungen sie daran hindern, diesen Status zu erreichen. Ferner sollte anhand der Lebenslaufperspektive verdeutlicht werden, dass eine berufsbezogene Fokussierung der nachschulischen Lebenssituation eine erhebliche Reduktion darstellt, da diese nicht nur vom Übergang Schule – Beruf bestimmt wird. Die Lebenslaufforschung wurde demnach als substanziell angesehen, um aufzeigen zu können, dass die nachschulische Lebenssituation viel weitgefasster als Übergang in das Erwachsenenalter angesehen werden sollte, da

[12] FWF-Einzelprojekt Nr. P20021; Laufzeit 1.2.2008 bis 31.1.2013

[13] Die zweite Elternbefragung wurde im Zuge des Forschungsprojekts im Frühling 2010 durchgeführt, um die tatsächlichen Übergangsverläufe von SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung und Lernbeeinträchtigung zu erforschen sowie mögliche Problemfelder aus Elternsicht und deren potentiellen Unterstützungsbedarf aufzuzeigen (Fasching, Mursec 2010, 75).

einzelne Lebensbereiche der nachschulischen Lebenssituation (Arbeit, Beruf, Familie, Wohnen) miteinander in Verbindung stehen, sich gegenseitig beeinflussen und somit auch nicht isoliert voneinander erklärt oder verstanden werden können (Mayer 1990, 11; vgl. auch Doose 2007; Fasching 2013b; Hof 2014; Meuth 2014).

Im Anschluss daran erfolgte die Auswertung sowie die Darstellung der eigens gewonnenen Daten der empirisch-quantitativen Fragebogenerhebung. Aufgrund der fehlenden Datenlage hinsichtlich der nachschulischen Lebenssituation von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung (siehe Einleitung) war eine quantitative Erhebung notwendig, um empirisch gestützte Aussagen über diese Lebensphase der betreffenden Personen zu erhalten. Um möglichst viele Eltern zu erreichen, wurde erneut die Fragebogenerhebung als Methode für die Datenerhebung gewählt. Wesentlicher Grund hierfür war, dass die Adressdaten für die Fragebogenerhebung infolge des bereits durchgeführten Forschungsprojekts vorhanden sowie zugänglich waren und mittels der Fragebogenerhebung in kürzester Zeit und ohne großen Personalaufwand eine größere Anzahl an Befragten erreicht werden kann (vgl. Atteslander 1969). Ausgewertet wurden die eigens gewonnenen Daten mittels SPSS 22, wobei die Ergebnisse in Abbildungen und Tabellen veranschaulicht wurden.

Die Ergebnisse der eigens durchgeführten Studie zeigen auf, dass junge Erwachsene mit Lernbeeinträchtigung, insbesondere aber junge Erwachsene mit intellektueller Beeinträchtigung kaum am ersten Arbeitsmarkt beschäftigt sind und vorwiegend in Werkstätten bzw. Beschäftigungstherapien tätig sind und Werkstätten bzw. Beschäftigungstherapien ihrer eigentlichen Aufgabe, die berufliche Integration zu fördern nicht nachkommen, da sich die Anzahl der Personen, welche in Werkstätten bzw. Beschäftigungstherapien tätig sind, seit der zweiten Elternbefragung nicht verringert sondern erhöht hat.
Des Weiteren wird deutlich, dass die Familie auch nach Beenden der Schule einen zentralen Stellenwert im Leben der jungen Erwachsenen einnimmt, da die jungen Erwachsenen das Wohnen zu Hause präferieren und auch ihre Freizeit, wenn nicht alleine, am häufigsten mit ihren Familien verbringen und die jungen Erwachsenen laut den Angaben der Eltern kaum in Partnerschaften leben und lediglich vereinzelte Personen den Wunsch haben, eine eigene Familie zu gründen.
Ferner verdeutlichen die Ergebnisse der eigens durchgeführten Studie, dass sich die einzelnen Bereiche auch wechselseitig beeinflussen und somit zukünftig nicht getrennt voneinander betrachtet werden sollten, da bis dato beim Übergang Schule-Beruf neben der Beschäf-

tigungssituation andere Aspekte (Wohnen, Freizeit, Partnerschaften) der nachschulischen Situation kaum in den Blick genommen wurden bzw. kaum mit den Eltern besprochen wurden, obwohl auch diese die nachschulische Situation und somit auch das Erwachsenwerden kennzeichnen. Im Zuge dessen ergibt sich die Forderung, dass zukünftig neben der Beschäftigungssituation auch die Wohn-, Freizeit- und die Partnerschaftssituation beim Übergang Schule – Beruf in den Blick genommen wird und sowohl Eltern als auch die betroffenen SchülerInnen selbst hinsichtlich dieser Aspekte beraten werden und demnach der Übergang Schule-Beruf viel mehr als Übergang ins Erwachsenwerden angesehen wird, um langfristig soziale sowie berufliche Teilhabe zu ermöglichen und damit letztlich auch diese Personen von der Gesellschaft als erwachsen angesehen werden.

Abschließend ist jedoch anzumerken, dass es notwendig erscheint, zukünftig auch die nachschulische Lebenssituation aus Perspektive der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung zu erheben sowie den Einfluss der Eltern auf die nachschulische Lebenssituation von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung zu erforschen. Denn die erhobenen Daten, insbesondere jene, die von den Wünschen der jungen Erwachsenen handeln, haben den Eindruck erweckt, dass diese eher den Wünschen der Eltern entsprechen als jenen der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung.

Literaturverzeichnis

AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2010): Intellectual Disability. Definition, Classification, and Systems of Support. The AAIDD Ad Hoc Comittee on Terminology and Classification. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities: Washington

Arbeit und Behinderung (2014): Anteil der Arbeitslosen mit Behinderungen an der Gesamtarbeitslosigkeit. URL: http://www.arbeitundbehinderung.at/de/arbeitsmarkt/ arbeitsmarktdaten/gesamtarbeitslosigkeit.php [letzter Zugriff: 28.11.2014]

Atteslander, P. (1969): Methoden der empirischen Sozialforschung. Walter de Gruyter & Co: Berlin

Barlow, J., **Kirby**, N. (1991): Residential satisfaction of persons with an intellectual disability living in an institution or in the community. In: Journal of Development Disabilities, 17 (Heft 1), 7 – 23

BGStG - Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz (2014): Bundesgesetz über die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen (Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz – BGStG) StF: BGBl. I Nr. 82/2005. URL: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004228 [letzter Zugriff: 28.11.2014]

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

Biewer, G. (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn

Biewer, G., **Fasching**, H., **Koenig**, O. (2009): Teilhabe von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung an Bildung, Arbeit und Forschung. In: SWS-Rundschau, 49 (Heft 3), 391 – 403.

Bleidick, U. (1999): Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie. W. Kohlhammer GmbH: Stuttgart

Bleidick, U. (2001): Behinderung. In: Antor, G., Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. W. Kohlhammer GmbH: Stuttgart, 59 – 60

Bleidick, U., **Ellger-Rüttgardt**, S. L. (2008): Behindertenpädagogik – eine Bilanz. Bildungspolitik und Theorieentwicklung von 1950 bis zur Gegenwart. W. Kohlhammer GmbH: Stuttgart

Bleidick, U., **Hagemeister**, U. (1998): Einführung in die Behindertenpädagogik I. Allgemeine Theorie der Behindertenpädagogik. W. Kohlhammer GmbH: Stuttgart

BMASK – Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (Hrsg.) (2009): Behindertenbericht 2008. Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderungen in Österreich 2008. URL: http://www.stadt-salzburg.at/pdf/ueber_die_lage_von_menschen_mit_behinderung.pdf [letzter Zugriff: 25.08.2014]

Bradl, C., **Küppers-Stumpe**, A. (2012): Gemeinwesenintegration und Vernetzung. Aus dem Netzwerk Heilpädagogischer Hilfen im Rheinland. In: Schwalb, H., Theunissen, G. (Hrsg.): Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit. Best-Practice-Beispiele: Wohnen – Leben – Arbeit – Freizeit. W. Kohlhammer GmbH: Stuttgart, 59 – 77

Buttimer, J., **Tierney**, E. (2005): Patterns of leisure participation among adolescents with a mild intellectual disability. In: Journal of Intellectual Disabilities, 9 (Heft 1), 25 – 42

Cloerkes, G. (2007): Behinderung und Menschen mit Behinderungen in soziologischer Perspektive. In: Cloerkes, G. (Hrsg.): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Universitätsverlag Winter GmbH: Heidelberg, 1 – 16

Davies, M. D., **Beamish**, W. (2009): Transitions from school for young adults with intellectual disability: Parental perspectives on “life as an adjustment”, Journal of Intellectual and Developmental Disability, 34 (Heft 3), 248 – 257

Dederich, M. (2001): Menschen mit Behinderung zwischen Ausschluss und Anerkennung. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn

Dieckmann, F. (2009): Heilpädagogische Unterstützung von Erwachsenen Menschen mit Behinderung. In: Greving, H., Ondracek, P. (Hrsg.): Spezielle Heilpädagogik. Eine Einführung in die handlungsfeldorientierte Heilpädagogik. W. Kohlhammer GmbH: Stuttgart, 35 – 82

Diekmann, A. (2007): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Rohwohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg

Doose, S. (2007): Unterstütze 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. Lebenshilfe-Verlag: Marburg

Emerson, E., **Robertson**, J., **Gregory**, N., **Hatton**, C., **Kessissoglou**, S., **Hallam**, A., **Järbrink**, K., **Knapp**, M., **Netten**, A., **Walsh**, P. N. (2001): Quality and Costs of Supported Living Residences and Group Homes in the United Kingdom. In: American Journal on Mental Retardation, 106 (Heft 5), 401 – 415

Evans, D. S., **McGuire**, B. E., **Healy**, E., **Carley**, S. N. (2009): Sexuality and personal relationships for people with an intellectual disability. Part II: staff and family carer perspectives. In: Journal of Intellectual Disability Research, 53 (Heft 11), 913 – 921

Fasching, H. (2004): Problemlagen Jugendlicher mit Behinderung in Bezug auf die berufliche Integration. URL: http://bidok.uibk.ac.at/library/fasching-problemlagen.html [letzter Zugriff: 21.08.2014]

Fasching, H. (2004): Qualitätskriterien in der beruflichen Integrationsmaßnahme Arbeitsassistenz unter besonderer Berücksichtigung von Jugendlichen mit Lernbehinderungen. LIT Verlag: Münster

Fasching, H. (2011): Schulische Ausgangssituationen und Übergangsverläufe in die Berufsausbildung von Schülerinnen und Schülern mit intellektueller Beeinträchtigung in Österreich. Ergebnisse einer Elternbefragung. In: Markowitsch, J., Gruber, E., Moser, D., Lassnigg, L. (Hrsg.): Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. StudienVerlag: Innsbruck, Wien, Bozen, 438 – 452

Fasching, H. (2013a): The Educational Situation and Transition Process to Work of School Leavers with an Intellectual Disability in Austria. In: Seifried, J., Wuttke, E. (Hrsg.): Transitions in Vocational Education. Verlag Barbara Budrich: Opladen, Berlin, Toronto, 105 – 122

Fasching, H. (2013b): Grounded Theory als Methodologie in der lebensgeschichtlichen Forschung mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. In: Heilpädagogische Forschung. Zeitschrift für Pädagogik und Psychologie bei Behinderungen, 39 (Heft 3), 125 – 139

Fasching, H. (2013c): Interaktion von Behinderung und Geschlecht im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beschäftigung. Erweiterte Analyse aus einem aktuellen Forschungsprojekt. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 82 (Heft 1), 46 – 59

Fasching, H. (2014): Vocational education and training and transitions into the labour market of persons with intellectual disabilities. URL: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/.VAGfFyhOOkY [letzter Zugriff: 30.08.2014]

Fasching, H., **Mursec**, D. (2010): Schulische Ausgangsituation und Übergänge in Ausbildung und Beruf in Österreich. Dokumentation der bundesweiten Befragung der Bezirksschulinspektor/innen und Eltern. Datenband I der dreibändigen Reihe „Die Übergangs-, Unterstützungs- und Beschäftigungssituation von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in Österreich“. Universität Wien: Wien

Fasching, H., **Pinetz**, P. (2008): Übergänge gestalten. Pädagogische Unterstützungsangebote für junge Frauen und Männer mit Sonderpädagogischem Förderbedarf ins Arbeitsleben – eine Herausforderung an das System der beruflichen Integration. URL: http://bidok.uibk.ac.at/library/beh-5-08-fasching-uebergaenge.html [letzter Zugriff: 07.12.2014]

Fischer, E. (2008): Geistige Behinderung im Kontext der ICF – en interdisziplinäres, mehrdimensionales Modell? In: Fischer, E. (Hrsg.): Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen – Theorien – aktuelle Herausforderungen. Athena Verlag: Oberhausen, 385 – 410

Fornefeld, B. (2000): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. Ernst Reinhardt: München.

Friedrichs, J. (1990): Methoden empirischer Sozialforschung. Westdeutscher Verlag: Opladen

Giele, J. Z., **Elder**, G. H. Jr. (1998): Life Course Research: Development of a Field. In: Giele, J. Z., Elder, G. H. Jr. (Hrsg.): Methods of Life Course Research. Qualitative and quantitative Approaches. Sage: London, New Delhi, 5 – 27

Ginnold, A. (2009): Übergänge von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen aus Sonder- und Integrationsschulen in Ausbildung und Erwerbsleben. URL: http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-01-09-ginnold-uebergaenge.html [letzter Zugriff: 21.08.2014]

Haeberlin, U. (1985): Einführung in die Heilpädagogik. Band 1. Allgemeine Heilpädagogik mit Ergänzungen von Jean-Luc Lambert. Haupt: Bern, Stuttgart

Heckl, E., **Dorr**, A. (2004): Maßnahmen und Förderungen für Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen an der Schnittstelle Schule/Beruf. In: Hofstätter, M., Sturm, R. (Hrsg.): Qualifikationsbedarf der Zukunft III: Weiterbildung von Geringqualifizierten. Beiträge zur Fachtagung „Qualifikationsbedarf der Zukunft - Weiterbildung von Geringqualifizierten: Chancen, Hemmnisse, Bedarfe“ des AMS vom 12. November 2004 in Wien. Arbeitsmarktservice Österreich: Wien, 64 – 69

Hermes, G. (2006): Der Wissenschaftsansatz Disability Studies – neue Erkenntnisgewinne über Behinderung? In: Hermes, G., Rohrmann, E. (Hrsg.): Nichts über uns – ohne uns! Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung. AG Spak Bücher: Neu-Ulm, 15 – 30

Hof, C. (2014): Familiengründung als Übergang im Erwachsenenalter. Anschlüsse für eine Pädagogik der Übergänge. In: Hof, C., Meuth, M., Walther, A. (Hrsg.): Pädagogik der

Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte Erziehung, Bildung und Hilfe. Beltz Juventa: Weinheim, Basel, 128 – 145

Hoffmann, J. (2007): Unterstützte Ausbildung und Beschäftigung. Neue Wege in der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderungen. In: Cloerkes, G., Kastl, J. M. (Hrsg.): Leben und Arbeiten unter erschwerten Bedingungen. Menschen mit Behinderungen im Netz der Institutionen. Universitätsverlag Winter GmbH: Heidelberg, 101 – 124

Jahoda, M. (1983): Wie viel Arbeit der Mensch? Arbeit und Arbeitslosigkeit im 20. Jahrhundert. Beltz: Weinheim

Jakobs, H. (2000): Erwachsen-Werden, Erwachsen-Sein bei geistiger Behinderung, In: Jakobs, H., König, A., Theunissen, G. (Hrsg.): Lebensräume – Lebensperspektiven. Ausgewählte Beiträge zur Situation Erwachsener mit geistiger Behinderung, AFRA-Verlag: Butzbach-Griedel, 18 – 59

Kanter, G.-O., **Scharff**, G. (2002): Lernbehinderung. In: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Berufliche Rehabilitation junger Menschen. Handbuch für Schule, Berufsberatung und Ausbildung. Bundesanstalt für Arbeit: Nürnberg, 155 – 174

Kaßelmann, O., **Rüttgers**, J. (2005): Abschlussbericht. Projekt Integration – 8 Jahre danach. Verbleibs- und Verlaufsstudie der von Integrationsfachdiensten in Westfalen-Lippe in den Jahren 1994 bis 1997 auf den allgemeinen Arbeitsmarkt vermittelten schwerbehinderten Menschen mit Lernschwierigkeiten. URL: http://www.lwl.org/abt61-download/PDF/broschueren/Verbleibstudie_Endbericht. pdf [letzter Zugriff: 07.01.2015]

Kastl, J.-M., **Trost**, R. (2002): Integrationsfachdienste zur beruflichen Eingliederung von Menschen mit Behinderung in Deutschland. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zur Arbeit der Modellprojekte des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung in 16 Bundesländern. URL: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/fb-f295-integrationsfachdienste-zur-beruflichen-eingliederung.pdf;jsessionid=1EBCE422435DB0CE40C85080A22AEF41?__blob=publicationFile [letzter Zugriff: 07.01.2015]

Koenig, O. (2009): Berufswünsche von NutzerInnen Wiener Werkstätten. Ergebnisse einer explorativen quantitativen Untersuchung. URL: http://bidok.uibk.ac.at/library/imp-51-09-koenig-wien.html

Koenig, O. (2010): Werkstätten und Ersatzarbeitsmarkt in Österreich. Dokumentation der Befragung der österreichischen Sozialabteilungen zu Stand und Umsetzung der Werkstättenstandorte in Österreich sowie der Befragung aller österreichischen Werkstättenträger und Standorte im Zeitraum 2008 – 2009. Datenband III der dreibändigen Reihe „Über-

gangs-, Unterstützungs- und Beschäftigungssituation von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in Österreich“. Univerität Wien: Wien

Koenig, O., **Fasching**, H., **Krög**, W., **Biewer**, G. (2010): Von der Schule in den Beruf - von der Integration in den Ersatzarbeitsmarkt? Zur Situation Jugendlicher und junger Erwachsener mit intellektueller Beeinträchtigung in Österreich. URL: http://www.integrationtirol.at /dokumente/upload/83636_von_der_schule_in_den_beruf_klinkhardt_041209.pdf

Koenig, O., **Pinetz**, P. (2009): Das Recht auf Arbeit und Beschäftigung von Menschen mit Behinderung in Österreich. Vision und Realität des aktuellen Standes der Umsetzung des Artikels 27 der UN-Konvention – eine kritische Annäherung. URL: http://bidok.uibk.ac.at /library/beh-1-09-koenig-recht.html#idp6783600 [letzter Zugriff: 07.12.2014]

Koenig, O., **Postek**, N., **Stadler-Vida**, M. (2011): "Nichts über uns ohne uns" Informationen über den zukünftigen Arbeitsplatz aus Sicht von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Sinne des Betroffenen-Mainstreamings. URL: http://bidok.uibk.ac.at/library /koenig-nichts.html [letzter Zugriff: 21.08.2014]

Kohli, M. (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37 (Heft 1), 1 – 29

Konietzka, D. (2010): Zeiten des Übergangs. Sozialer Wandel des Übergangs in das Erwachsenenalter. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

Lindstrom, L., **Doren**, B., **Miesch**, J. (2011): Waging a Living: Career Development and Long-Term Employment Outcomes for Young Adults with Disabilities. In: Council for Exceptional Children, 44 (Heft 4), 423 – 434

Markowetz, R. (2000a): Freizeit im Leben behinderter Menschen – Zusammenfassung, Ausblick und Forderungen. In: Markowetz, R., Cloerkes, G. (Hrsg.): Freizeit im Leben behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen uns sozialintegrative Praxis. Universitätsverlag Winter GmbH: Heidelberg, 363 – 374

Markowetz, R. (2000b): Freizeit von Menschen mit Behinderungen. In: Markowetz, R., Cloerkes, G. (Hrsg.): Freizeit im Leben behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen uns sozialintegrative Praxis. Universitätsverlag Winter GmbH: Heidelberg, 9 – 38

Markowetz, R. (2007): Freizeit behinderter Menschen. In: Cloerkes, G. (Hrsg.): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Universitätsverlag Winter GmbH: Heidelberg, 307 – 339

Markowetz, R. (2012): Freizeit und Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten. In: Schwalb, H., Theunissen, G. (Hrsg.): Inklusion, Partizipation und Empowerment in

der Behindertenarbeit. Best-Practice-Beispiele: Wohnen – Leben – Arbeit – Freizeit. W. Kohlhammer GmbH: Stuttgart, 178 – 190

Mayer, H. O. (2013): Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung. Oldenbourg Wissenschaftsverlag: München

Mayer, K. U. (1990): Lebensverläufe und sozialer Wandel. Anmerkungen zu einem Forschungsprogramm. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 31 (Lebensverläufe und sozialer Wandel), 7 – 21

McConkey, R. (2007): Variations in the social inclusion of people with intellectual disabilities in supported living schemes and residential settings. In: Journal of Intellectual Disability Research, 51 (Heft 3), 207 – 217

McConkey, R., **Mezza**, F. (2001): Employment Aspirations of people with learning disabilities attending day centres. In: Journal of Learning Disabilities, 5 (Heft 4), 309 – 318

McConkey, R., **Sowney**, M., **Milligan**, V., **Barr**, O. (2004): Views of People wit Intellectual Disabilites of Their Present and Future Living Arrangements. In: Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 1 (Heft 3-4), 115 – 125

Metzler, H. (2000): Hilfebedarf und Selbstbestimmung. Eckpunkte des Lebens behinderter Menschen im Heim. In: Franke, H., Westecker, M. (Hrsg.): Behindert Wohnen. Perspektiven und europäische Modelle für Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen. Verlag Selbstbestimmtes Leben: Düsseldorf, 25 – 37

Meuth, M. (2014): ‚Wohnen' und ‚Ausbildung' als Teilübergänge zwischen Jugend und Erwachsensein. Überlegungen zu einer erweiterten Sicht auf Übergänge. In: Hof, C., Meuth, M., Walther, A. (Hrsg.): Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte Erziehung, Bildung und Hilfe. Beltz Juventa: Weinheim, Basel, 104 – 127

Migliore, A., **Mank**, D., **Grossi**, T., **Rogan**, P. (2007): Integrated employment or sheltered workshops: Preferences of adults with intellectual disabilities, their families, and staff. In: Journal of Vocational Rehabilitation, 26 (Heft 1), 5 – 19

Newman, L., **Wagner**, M., **Cameto**, R., **Knokey**, A.-M., **Shaver**, D. (2010): Comparisons Across Time Out of the Outcomes of Youth With Disabilities up to 4 Years After High School. A Report of Findings From the National Longitudinal Transition Study (NLTS) and the the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). URL: http://www.nlts2.org /reports/2010_09/nlts2_report_2010_09_execsum.pdf [letzter Zugriff: 07.01.2015]

Newman, L., **Wagner**, M., **Knokey**, A.-M., **Marder**, C., **Nagle**, K., **Shaver**, D., **Wei**, X. (2011): The Post-High School Outcomes of Young Adults With Disabilities up to 8 Years

After High School. A Report From the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). URL: http://ies.ed.gov/ncser/pubs/20113005/pdf/20113005.pdf [letzter Zugriff: 30.08.2014]

Niehoff, U. (2006): Menschen mit geistiger Behinderung in der Freizeit – Versuch einer Standortbestimmung. In: Wüllenweber, E., Theunissen, G., Mühl, H. (Hrsg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. W. Kohlhammer GmbH: Stuttgart, 408 – 415

Niehoff, U. (2007): Freizeit, Freizeitgestaltung. In: Theunissen, G., Kulig, W., Schirbort, K. (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. W. Kohlhammer GmbH: Stuttgart, 123 – 124

Osbahr, S. (2003): Selbstbestimmtes Leben von Menschen mit einer geistigen Behinderung. Beitrag zu einer systemtheoretisch-konstruktivistischen Sonderpädagogik. SZH/CSPS: Luzern

Osterkorn, M. (2011): Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Umsetzung von Artikel 27 in Österreich. URL: http://bidok.uibk.ac.at/library /osterkorn-artikel27.html#idp7340480 [letzter Zugriff: 20.08.2014]

Paterno, C. (2008): Endstation Beschäftigungstherapie? Eine Untersuchung zur Zielsetzung der beruflichen Rehabilitation in den Beschäftigungswerkstätten. Diplomarbeit an der Universität Wien.

Patterson, I. (2001): Serious Leisure as a Positive Contributor to Social Inclusion for People with Intellectual Disabilities. In: World Leisure Journal, 43 (Heft 3), 16 – 24

Patterson, I., **Pegg**, S. (2009): Serious leisure and people with intellectual disabilities: benefits and opportunities. In: Leisure Studies, 28 (Heft 4), 387 – 402

Pfahl, L., **Powell**, J. J. W. (2010): Draußen vor der Tür: Die Arbeitsmarktsituation von Menschen mit Behinderung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 60 (Heft 23), 32 – 38

Priestley, M. (2000): Adults Only: Disability, Social Policy and the Life Course. In: Journal of Social Policy, 29 (Heft 3), 421 – 439

Priestley, M. (2003): Disability. A Life Course Approach. Polity Press: Cambridge

Raab-Steiner, E., **Benesch**, M. (2010): Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS / PASW-Auswertung. Facultas Verlags- und Buchhandels AG: Wien

Ramcharan, P., **Roberts**, G., **Grant**, G., **Borland**, J. (Hrsg.) (2002): Empowerment in Everyday Life. Learning Disability. Kingsley: London.

Rauscher, C. (2005): „Ein eigenes Leben in der Gemeinde führen“ – Wohnen- und Lebenswünsche von Menschen mit Behinderung. In: Wacker, E., Bosse, I., Dittrich, T., Niehoff,

U., Schäfers, M., Wansing, G., Zalfen, B. (Hrsg.): Teilhabe. Wir wollen mehr als nur dabei sein. Lebenshilfe-Verlag: Marburg, 145 – 158

Schartmann, D. (2000): Der Übergang von der Schule in das Erwerbsleben – Möglichkeiten, Chancen und Risiken. URL: http://bidok.uibk.ac.at/library/gl1-00chancen.html [letzter Zugriff: 21.08.2014]

Schulze, T. (1993): Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse. In: Baacke, D., Schulze, T. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Juventa Verlag: Weinheim, München, 174 – 226

Schulze, T. (2010): Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Friebertshäuser, B., Langer, A., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa: Weinheim, München, 413 – 436

Schumann, B. (2007): „Ich schäme mich ja so!“. Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“. Klinkhardt: Bad Heilbrunn

Schwartz, C., **Ben-Menachen**, Y. (1999): Assessing quality of life among adults with mental retardation living in various settings. In: International Journal of Rehabilitation Research, 22 (Heft 2), 123 – 130

Seifert, M. (2001): Zur Rolle der Familie im Kontext von Autonomie und Abhängigkeit geistig behinderter Menschen. In: Geistige Behinderung, 40 (Heft 3), 247 – 261

Seifert, M. (2006): Pädagogik im Bereich des Wohnens. In: Wüllenweber, E., Theunissen, G., Mühl, H. (Hrsg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. W. Kohlhammer GmbH: Stuttgart, 376 – 393

Seifert, M., **Fornefeld**, B., **Keonig**, P. (2001): Zielperspektive Lebensqualität. Eine Studie zur Lebenssituation von Menschen mit schwerer Behinderung im Heim. Bethel-Verlag: Bielefeld

Speck, O. (1998): Wohnen als Wert für ein menschenwürdiges Dasein. In: Hahn, M. (Hrsg.): Wohlbefinden und Wohnen von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung. Diakonie-Verlag: Reutlingen, 19 – 42

Speck, O. (2005a): Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. Ernst Reinhardt: München

Speck, O. (2005b): Viele Eltern haben Angst. In: Walter, J. (Hrsg.): Sexualität und geistige Behinderung. Gesellschaft für Sexualerziehung und Sexualmedizin Baden-Württemberg e.V.. Schriftenreihe Band 1. Universitätsverlag Winter GmbH: Heidelberg, 17 – 21

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

Stangl, F. A. (2009): Berufliche Teilhabeerfahrungen junger Menschen mit Lernbehinderung am ersten Arbeitsmarkt. Diplomarbeit an der Universität Wien

Stöppler, R. (2007): Partnerschaft. In: Theunissen, G., Kulig, W., Schirbort, K. (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. W. Kohlhammer GmbH: Stuttgart, 250 – 251

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

Theunissen, G. (2000): Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn

Theunissen, G. (2006): Zeitgemäße Wohnformen – Soziale Netze – Bürgerschaftliches Engagement. In: Theunissen, G., Schirbort, K. (Hrsg.): Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung. Zeitgemäße Wohnformen – Soziale Netze – Unterstützungsangebote. W. Kohlhammer GmbH: Stuttgart, 59 – 96

Theunissen, G. (2012): Wohnen und Leben in der Gemeinde. In: Schwalb, H., Theunissen, G. (Hrsg.): Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit. Best-Practice-Beispiele: Wohnen – Leben – Arbeit – Freizeit. W. Kohlhammer GmbH: Stuttgart, 39 – 58

Theunissen, G., **Dieter**, M., **Neubauer**, G., **Niehoff**, U. (2000): Zur Situation geistig behinderter Menschen in ihrer Freizeit. In: Geistige Behinderung, 39 (Heft 4), 360 – 372

UN Convention (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities. New York. URL: http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm [letzter Zugriff: 20.08.2014]

Wachtel, G. (2007): Familie. In: Theunissen, G., Kulig, W., Schirbort, K. (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. W. Kohlhammer GmbH: Stuttgart, 112 – 113

Waldschmidt, A. (1999): Selbstbestimmung als Konstruktion, Alltagstheorien behinderter Frauen und Männer. Leske und Budrich: Opladen

Waldschmidt, A. (2005): Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung. URL: http://bidok.uibk.ac.at/library/waldschmidt-modell.html [letzter Zugriff: 07.01.2015]

Walter, J. (2005a): Grundrecht Sexualität? Einführende Überlegungen zum Thema „Sexualität und geistige Behinderung". In: Walter, J. (Hrsg.): Sexualität und geistige Behinderung. Gesellschaft für Sexualerziehung und Sexualmedizin Baden-Württemberg e.V.. Schriftenreihe Band 1. Universitätsverlag Winter GmbH: Heidelberg, 29 – 37

Walter, J. (2005b): Sexuelle Partnerschaft, Kinderwunsch und Elternschaft geistigbehinderter Menschen. In: Walter, J. (Hrsg.): Sexualität und geistige Behinderung. Gesellschaft für Sexualerziehung und Sexualmedizin Baden-Württemberg e.V.. Schriftenreihe Band 1. Universitätsverlag Winter GmbH: Heidelberg, 290 – 298

Walther, A. (2014): Übergänge im Lebenslauf zwischen Standardisierung und Entstandardisierung. In: Hof, C., Meuth, M., Walther, A. (Hrsg.): Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte Erziehung, Bildung und Hilfe. Beltz Juventa: Weinheim, Basel, 14 – 36

Wansing, G. (2005): Die Gleichzeitigkeit des gesellschaftlichen „Drinnen" und „Draußen" von Menschen mit Behinderung – oder: zur Paradoxie rehabilitativer Leistungen. In: Wacker, E., Bosse, I., Dittrich, T. et al. (Hrsg.): Teilhabe. Wir wollen mehr als nur dabei sein. Lebenshilfe-Verlag: Marburg, 21 – 33

Weber, G., **Rojahn**, J. (2009). Intellektuelle Beeinträchtigung. In: Schneider, S., Margraf, J. (Hrsg.): Lehrbuch der Verhaltenstherapie. Band 3: Störungen im Kindes- und Jugendalter. Springer: Heidelberg, 351 – 366

Weber, J. (1994): Sexualität und geistige Behinderung. URL: http://bidok.uibk.ac.at/library/walter-sexualitaet.html#idp6408192 [letzter Zugriff: 06.01.2015]

Wells, T., **Sandefur**, G. D., **Hogan**, D. (2003): What Happens after High School Years among Young Persons with Disabilities? In: Social Forces, 82 (Heft 2), 803 – 832

WHO – World Health Organization (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. URL: http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endfassung/icf_endfassung-2005-10-01.pdf [letzter Zugriff: 07.01.2015]

WHO – World Health Organization (2011): World Report on Disability. URL: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf [letzter Zugriff: 21.08.2014]

Wolfmayer, F. (2013): Österreich: Arbeiten mit Behinderung in Österreich. In: Schwalb, H., Theunissen, G. (Hrsg.): Unbehindert arbeiten, unbehindert leben. Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten im Arbeitsleben. W. Kohlhammer GmbH: Stuttgart, 84 – 97

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: WECHSELWIRKUNG ZWISCHEN DEN KOMPONENTEN (WHO 2005, 23) 13
ABBILDUNG 2: WECHSELWIRKUNG ZWISCHEN DEN EINZELNEN LEBENSBEREICHEN (ABBILDUNG ERSTELLT VON K. H.)..... 46
ABBILDUNG 3: RÜCKLAUFQUOTE - BUNDESLÄNDER..... 54
ABBILDUNG 4: HERKUNFT (NACH BUNDESLÄNDERN)..... 57
ABBILDUNG 5: LETZTBESUCHTE SCHULSTUFE – GETRENNT DURCH LEHRPLAN UND GESCHLECHT 60
ABBILDUNG 6: LETZTBESUCHTE SCHULFORM – GETRENNT DURCH LEHRPLAN..... 61
ABBILDUNG 7: BERATUNGSPERSONEN DER SCHULISCHEN BERUFSBERATUNG – GETRENNT DURCH LEHRPLAN (MEHRFACHNENNUNGEN; N = 45)..... 63
ABBILDUNG 8: BESPROCHENE INHALTE – GETRENNT NACH LEHRPLAN (MEHRFACHNENNUNGEN; N = 47) 67
ABBILDUNG 9: DERZEITIGE BESCHÄFTIGUNGSSITUATION – GETRENNT DURCH DAS GESCHLECHT 71
ABBILDUNG 10: UNTERSTÜTZUNGSMAßNAHMEN BEI DER BERUFLICHEN INTEGRATION – GETRENNT DURCH LEHRPLAN (MEHRFACHNENNUNGEN; N = 30)..... 74
ABBILDUNG 11: ZUFRIEDENHEIT HINSICHTLICH DER DERZEITIGEN BESCHÄFTIGUNGSSITUATION – GETRENNT DURCH LEHRPLAN (N = 60)..... 77
ABBILDUNG 12: ZUFRIEDENHEIT MIT DER DERZEITIGEN BESCHÄFTIGUNGSSITUATION – GETRENNT DURCH BESCHÄFTIGUNGSSITUATION UND LEHRPLAN..... 78
ABBILDUNG 13: GRÜNDE, WARUM DIE JUNGEN ERWACHSENEN MIT LERNBEEINTRÄCHTIGUNG UND INTELLEKTUELLER BEEINTRÄCHTIGUNG ZU HAUSE WOHNEN (MEHRFACHNENNUNGEN, N = 44) 83
ABBILDUNG 14: GRÜNDE, WARUM JUNGE ERWACHSENE MIT LERNBEEINTRÄCHTIGUNG UND INTELLEKTUELLER BEEINTRÄCHTIGUNG VON ZU HAUSE AUSGEZOGEN SIND (MEHRFACHNENNUNGEN; N = 15)..... 85
ABBILDUNG 15: EINSCHÄTZUNGEN DER ELTERN HINSICHTLICH DER FREIZEITAKTIVITÄTEN IHRER KINDER – GETRENNT DURCH LEHRPLAN..... 89
ABBILDUNG 16: FREIZEITAKTIVITÄTEN VON JUNGEN ERWACHSENEN MIT LERNBEEINTRÄCHTIGUNG – GETRENNT DURCH DIE DERZEITIGE BESCHÄFTIGUNGSSITUATION 90
ABBILDUNG 17: FREIZEITAKTIVITÄTEN VON JUNGEN ERWACHSENEN MIT INTELLEKTUELLER BEEINTRÄCHTIGUNG – GETRENNT DURCH DIE DERZEITIGE BESCHÄFTIGUNGSSITUATION..... 91

Abbildung 18: Freizeitaktivitäten – getrennt durch Lehrplan 94
Abbildung 19: Kontakt der jungen Erwachsenen zur Familie – getrennt durch Lehrplan 95
Abbildung 20: Einschätzungen der Eltern in Bezug auf Arbeit – getrennt durch Lehrplan 105
Abbildung 21: Einschätzungen der Eltern bezüglich der Entwicklungen der Fähigkeiten ihrer Kinder – getrennt durch Lehrplan 106

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Arbeitslose Menschen mit Behinderung in Österreich (Arbeit und Behinderung 2014) 21
Tabelle 2: Wohnmöglichkeiten für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung (Osbahr 2003, 169) 28
Tabelle 3: Rücklauf – Lehrplan 54
Tabelle 4: Geschlechterverteilung im Vergleich 55
Tabelle 5: Lehrplanverteilung nach Geschlecht 56
Tabelle 6: Letztbesuchte Schulstufe – getrennt durch Lehrplan 58
Tabelle 7: Berufsberatung in der Schule – getrennt durch Lehrplan 62
Tabelle 8: Außerschulische Berufsberatung – getrennt durch Lehrplan 64
Tabelle 9: Eltern welche beim Übergang Schule – Beruf selbst aktiv wurden; getrennt durch Lehrplan 65
Tabelle 10: Kooperation mit anderen Trägern bzw. außenstehenden Personen – getrennt durch Lehrplan 66
Tabelle 11: berufliche Integration am ersten Arbeitsmarkt – getrennt durch Lehrplan 68
Tabelle 12: derzeitige Beschäftigungssituation - getrennt durch die Unterstützung der Eltern und die Lehrpläne 69
Tabelle 13: Beschäftigungssituation am ersten Arbeitsmarkt im Vergleich mit der zweiten Elternbefragung 70
Tabelle 14: Versuch, am ersten Arbeitsmarkt tätig zu werden – getrennt durch Lehrplan 71
Tabelle 15: Beschäftigung am ersten Arbeitsmarkt – getrennt durch Lehrplan 72
Tabelle 16: Beschäftigungsform am ersten Arbeitsmarkt – getrennt durch Lehrplan 73

TABELLE 17: BESCHÄFTIGUNGSSITUATION VON JUNGEN ERWACHSENEN MIT INTELLEKTUELLER BEEINTRÄCHTIGUNG, DIE NICHT AM ERSTEN ARBEITSMARKT TÄTIG SIND – GETRENNT DURCH DEN LEHRPLAN.....76
TABELLE 18: DERZEITIGER WOHNORT – GETRENNT DURCH LEHRPLAN.....79
TABELLE 19: WOHNSITUATION – GETRENNT DURCH DERZEITIGE BESCHÄFTIGUNG UND LEHRPLAN 81
TABELLE 20: WUNSCH AUSZUZIEHEN – GETRENNT DURCH LEHRPLAN.....84
TABELLE 21: DERZEITIGE WOHNSITUATION IM VERGLEICH ZUR ZWEITEN ELTERNBEFRAGUNG – GETRENNT DURCH LEHRPLAN 86
TABELLE 22: VORWIEGENDER AUFENTHALTSORT DER JUNGEN ERWACHSENEN – GETRENNT DURCH LEHRPLAN (MEHRFACHNENNUNGEN; N = 60).....87
TABELLE 23: DER KONTAKT VON JUNGEN ERWACHSENEN MIT INTELLEKTUELLER BEEINTRÄCHTIGUNG ZUR FAMILIE – GETRENNT DURCH DERZEITIGE WOHNSITUATION.....96
TABELLE 24: DER KONTAKT VON JUNGEN ERWACHSENEN MIT LERNBEEINTRÄCHTIGUNG ZUR FAMILIE – GETRENNT DURCH DERZEITIGE WOHNSITUATION 97
TABELLE 25: KONTAKT ZUR FAMILIE – GETRENNT DURCH DERZEITIGE BESCHÄFTIGUNGSSITUATION UND LEHRPLAN 99
TABELLE 26: PARTNERSCHAFTSSITUATION VON JUNGEN ERWACHSENEN MIT INTELLEKTUELLER BEEINTRÄCHTIGUNG UND LERNBEEINTRÄCHTIGUNG – GETRENNT DURCH DERZEITIGE BESCHÄFTIGUNGSSITUATION. 100
TABELLE 27: PARTNERSCHAFT – GETRENNT DURCH WOHNORT.....101
TABELLE 28: DER WUNSCH NACH EINER EIGENEN FAMILIE – GETRENNT DURCH LEHRPLAN 102
TABELLE 29: WUNSCH NACH EIGENER FAMILIE – GETRENNT DURCH DERZEITIGE BESCHÄFTIGUNGSSITUATION UND LEHRPLAN 103
TABELLE 30: INNERSCHULE UND AUßERSCHULISCHE BERUFSBERATUNG IM VERGLEICH – GETRENNT DURCH LEHRPLAN 109
TABELLE 31: VERSUCH AM ERSTEN ARBEITSMARKT TÄTIG ZU WERDEN UND TATSÄCHLICHE BESCHÄFTIGUNG AM ERSTEN ARBEITSMARKT IM VERGLEICH – GETRENNT DURCH LEHRPLAN 111
TABELLE 32: ZWEITE ELTERNBEFRAGUNG UND DRITTE ELTERNBEFRAGUNG IM VERGLEICH HINSICHTLICH DER WOHNSITUATION 114

Abkürzungsverzeichnis

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AMS	Arbeitsmarktservice
Anm. K.H.	Anmerkung Kerstin Hafner
ASO-Lehrplan	Lehrplan für Allgemeine Sonderschule
BBG	Bundesbehindertengesetz
BEinstG	Behinderteneinstellungsgesetz
BEinstG	Behinderteneinstellungsgesetz
BGStG	Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz
BMASK	Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz
BRK	Behindertenrechtskonvention
bzw.	beziehungsweise
d. h.	das heißt
ebd.	ebenda
et al.	et alii (und andere)
etc.	et cetera
FWF	Österreichischer Wissenschaftsfond
Hvh. i. O.	Hervorhebung im Original
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
N	Stichprobenanzahl
S-Lehrplan	Lehrplan für Schwerstbehinderte
SPSS	Statistical Product and Service Solutions (Statistikprogramm)
u. a.	unter anderem
UN	United Nations (Vereinte Nationen)
vgl.	vergleiche
WG	Wohngemeinschaft
WHO	World Health Organization (Weltgesundheitsorganisation)
z.B.	zum Beispiel
zit. nach	zitiert nach

Anhang

I. Fragebogen

I. persönliche Angaben zum Kind

1. Geschlecht:

- o Weiblich
- o Männlich

2. Geburtsjahr: _____

3. Bundesland:

- o Burgenland
- o Kärnten
- o Niederösterreich
- o Oberösterreich
- o Salzburg
- o Steiermark
- o Tirol
- o Vorarlberg
- o Wien

II. Angaben zur Schullaufbahn

4. In welcher Schulstufe hat Ihr Kind die Schule beendet?

- o 9. Schulstufe
- o 10. Schulstufe
- o 11. Schulstufe
- o 12. Schulstufe

5. In welcher Schulform hat Ihr Kind die Schule beendet?

- o Hauptschule
- o Sonderschule / Sonderpädagogisches Zentrum
- o Polytechnische Schule
- o Hauswirtschaftsschule
- o Andere: _____

III. Angaben zum Übergang von der Schule ins Arbeitsleben

6. Hat Ihr Kind in der Schule berufliche Beratung bekommen?

- o Ja
- o Nein **(Bitte weiter bei Frage 9)**

7. Von wem wurde die Beratung in der Schule durchgeführt?

- o LehrerIn
- o BerufsberaterIn der Schule
- o Außerschulische Person
- o Andere:_____

8. Was war die Empfehlung bzw. das Ergebnis der schulischen Beratung?

_____

_____

9. Hat Ihr Kind außerhalb der Schule berufliche Beratung bekommen?

- o Ja
- o Nein **(Bitte weiter bei Frage 12)**

10. Wenn ja, von wem wurde die Beratung durchgeführt? (Bitte geben Sie den Namen des Projektes an): _____

11. Was war die Empfehlung bzw. das Ergebnis der außerschulischen Beratung?

_____

_____

12. Wurden Sie bei der beruflichen Integration Ihres Kindes selbst aktiv?

- o Ja
- o Nein

13. Haben Sie bei der beruflichen Integration Ihres Kindes mit anderen Personen bzw. Trägern zusammengearbeitet bzw. kooperiert?

- o Ja
- o Nein **(Bitte weiter bei Frage 16)**

14. Wenn ja, welche Inhalte wurden besprochen? (Mehrfachnennung möglich)

- o Berufswunsch des Kindes
- o Stärken und Schwächen des Kindes
- o Ziele der beruflichen Integration
- o Probleme der beruflichen Integration
- o Unterstützungsmaßnahmen der beruflichen Integration
- o Arbeitsmarktsituation
- o Faktoren die einen Einfluss auf die berufliche Integration haben (z. B. Wohnsituation)
- o Andere:_____

15. Wenn ja, bestand eine regelmäßige Zusammenarbeit bzw. Kooperation?

- o Ja
- o Nein

IV. Angaben zur nachschulischen Lebenssituation

Arbeit:

16. Hat Ihr Kind versucht, einen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz am allgemeinen Arbeitsmarkt zu bekommen?

- o Ja
- o Nein **(Bitte weiter bei Frage 27)**

17. Hat Ihr Kind im Moment einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz am allgemeinen Arbeitsmarkt?

- o Ja
- o Nein **(Bitte weiter bei Frage 27)**

18. Wenn ja, in welchem Berufsfeld?

_____

19. Um welche Beschäftigungsform handelt es sich:

- o Geringfügige Beschäftigung
- o Teilzeitbeschäftigung
- o Vollzeitbeschäftigung

20. Durch welche Maßnahmen wurde Ihr Kind bei der beruflichen Integration unterstützt? (Mehrfachnennung möglich)

- o Arbeitsassistenz
- o Berufsausbildungsassistenz
- o Clearing bzw. Jugendcoaching
- o Job-Coaching
- o Jugendarbeitsassistenz
- o Mentoring
- o Persönliche Assistenz am Arbeitsplatz
- o Andere: _____

21. Hatte Ihr Kind bereits mehrere Arbeitsverhältnisse am ersten Arbeitsmarkt?

- o Ja
- o Nein **(Bitte weiter bei Frage 23)**

22. Wenn ja, wie viele?

____ Anzahl

23. Wird Ihr Kind derzeit zur Erhaltung des Ausbildungs- oder Arbeitsplatzes unterstützt (z. B. persönliche Assistenz am Arbeitsmarkt)?

- o Ja
- o Nein

24. Wurde dem Berufswunsch Ihres Kindes bei der beruflichen Integration Bedeutung zugesprochen?

- o Ja
- o Nein **(Bitte weiter bei Frage 26)**

25. Wenn ja, konnte der Berufswunsch realisiert werden?

- o Ja
- o Nein

26. Hat sich der Berufswunsch Ihres Kindes in den letzten Jahren verändert?

- o Ja
- o Nein
- o Weiß ich nicht / Ich kann diese Frage nicht beantworten

(Bitte weiter bei Frage 28)

27. Wenn Ihr Kind derzeit keinen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz am allgemeinen Arbeitsmarkt hat: Was macht es derzeit?

- o Berufsberatung
- o Berufsorientierungskure oder Berufsvorbereitungslehrgang
- o Clearing bzw. Jugendcoaching
- o Nachreifungskurs oder Anlehre
- o Schnupperpraktikum
- o Werkstatt bzw. Beschäftigungstherapie
- o Bleibt Zuhause
- o Weiterer Schulbesuch
- o Anderes: _____

28. Ist Ihr Kind mit der derzeitigen Situation in Bezug auf Arbeit zufrieden?

- o Ja
- o Nein
- o Weiß ich nicht / Ich kann diese Frage nicht beantworten

Wohnsituation

29. Wo wohnt Ihr Kind derzeit?

- o Zuhause
- o Alleine / in einer WG **(Bitte weiter bei Frage 32)**
- o Betreute Einrichtung **(Bitte weiter bei Frage 32)**
- o Anderes: _____ **(Bitte weiter bei Frage 32)**

30. Wenn Ihr Kind Zuhause wohnt, besteht der Wunsch bei Ihrem Kind auszuziehen?

- o Ja
- o Nein
- o Weiß ich nicht / Ich kann diese Frage nicht beantworten

31. Was ist der Grund dafür, dass Ihr Kind Zuhause wohnt?

- o Mein Kind will nicht ausziehen.
- o Mein Kind braucht Unterstützung und kann nicht alleine wohnen.
- o Das Geld meines Kindes reicht nicht aus um alleine zu wohnen.
- o Es fehlen passende Wohnformen für junge Erwachsene mit intellektueller Beeinträchtigung.

32. Wenn Ihr Kind nicht mehr Zuhause wohnt, was war der Grund für den Auszug?

- o Kürzerer Weg zur Arbeit bzw. die Nähe zur Arbeit
- o Wunsch des Kindes
- o Förderung der Selbstständigkeit
- o Der Kontakt zu anderen Menschen (z. B. in WGs oder in betreuten Einrichtungen)

Freizeit

33. Wo hält sich Ihr Kind unter Tags vorwiegend auf?

- o Zuhause
- o In der Ausbildung
- o In der Arbeit
- o In einer Werkstatt bzw. Beschäftigungstherapie
- o Bei Freunden
- o Anderes: _____

34. Was macht Ihr Kind in der Freizeit?

(Bitte bewerten Sie die einzelnen Punkte anhand einer 4-stufigen Skala durch Ankreuzen: 1 = Sehr oft I 2 = Oft I 3 = Wenig I 4 = Gar nicht)

	1	**2**	**3**	**4**
Alleinige Beschäftigung zu Hause (z. B. Fernsehen, Lesen, Basteln)				
Aktivitäten mit der Familie				
Aktivitäten mit Freunden				
Aktivitäten mit ArbeitskollegInnen				
Aktivitäten in einem Verein (z. B. Jugendzentrum)				
Aktivitäten mit Behinderteneinrichtungen				

35. Welchen Freizeitaktivitäten geht Ihr Kind nach? (Mehrfachnennungen möglich)

- Sport
- Fernsehen
- Musik hören
- Lesen
- Basteln
- Ausflüge
- Ausgehen (Kino, Theater, Disco)
- Freunde treffen
- Anderes:_____

Familie:

36. Wie gestaltet sich der Kontakt Ihres Kindes zu seinen Eltern?

- Mein Kind kommt jeden Tag nach Hause.
- Mein Kind kommt nur an bestimmten Wochentagen nach Hause.
- Mein Kind kommt seltener als 1x pro Woche nach Hause.
- Mein Kind kommt seltener als 1x pro Monat nach Hause.

37. Hat Ihr Kind einen fixen Partner bzw. Partnerin?

- Ja
- Nein
- Weiß ich nicht / Ich kann diese Frage nicht beantworten

38. Besteht der Wunsch bei Ihrem Kind eine eigene Familie zu gründen?

- Ja
- Nein
- Weiß ich nicht / Ich kann diese Frage nicht beantworten

V. persönliche Einschätzungen

39. Wie schätzen Sie folgende Aussagen in Bezug auf Arbeit ein?

(Bitte bewerten Sie die einzelnen Punkte anhand einer 4-stufigen Skala durch Ankreuzen:
1 = trifft zu | 2 = trifft teilweise zu | 3 = trifft kaum zu | 4 = trifft nicht zu)

	1	2	3	4
Arbeit vermittelt gesellschaftliche Teilhabe.				
Arbeit vermittelt Anerkennung und bestätigt den einzelnen in seinem Selbstwertgefühl.				
Arbeit gewährleistet meinem Kind einen strukturierten Alltag.				
Arbeit sichert die Existenz meines Kindes (durch soziale Leistungen, Altersvorsorge etc.).				
Durch die Arbeit wird mein Kind selbstständiger.				
Durch die Arbeit wird mein Kind als erwachsen angesehen.				
Arbeit hat einen wesentlichen Einfluss auf andere Bereiche des Lebens (z. B. Freizeitaktivitäten, Wohnverhältnisse)				

40. Wie schätzen Sie die Entwicklung der Fähigkeiten Ihres Kindes vom Beenden der Schulzeit bis jetzt ein?

(Bitte bewerten Sie die einzelnen Punkte anhand einer 4-stufigen Skala durch Ankreuzen:
1 = trifft zu | 2 = trifft teilweise zu | 3 = trifft kaum zu | 4 = trifft nicht zu)

	1	2	3	4
Mein Kind kommt mit anderen Personen besser zurecht.				
Das Selbstvertrauen meines Kindes hat zugenommen.				
Die Selbstständigkeit meines Kindes hat zugenommen.				
Mein Kind ist viel unabhängiger.				
Die Entscheidungsfähigkeit meines Kindes hat zugenommen.				
Mein Kind schmiedet Pläne für die Zukunft.				

41. Was ich sonst noch dazu sagen möchte?

_____

_____

_____

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!!

II. Lebenslauf

Persönliche Daten

Geburtsdaten:	9. Februar 1989, Oberwart (Burgenland)
Staatsbürgerschaft:	Österreich

Ausbildung

1996 – 1999	Volksschule in Großpetersdorf
1999 – 2003	Musikhauptschule in Großpetersdorf
2003 – 2008	Höhere Bundeslehranstalt für wirtschaftliche Berufe in Oberwart
seit 2009	Studium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien (Schwerpunkt: Inklusive Pädagogik bei speziellem Bedarf)

Ausbildungsbezogene Berufserfahrungen

2007	Praktikum im Behindertenheim Kastell Dornau (Schwerpunkt: Beschäftigungstherapie)
2008	Praktikum im Kindergarten Großpetersdorf
2012	Praktikum im Institut Keil (Montessori-Kindergarten)
2012- 2013	Langzeitpraktikum im Institut Keil (Konduktiv Mehrfachtherapeutische und integrative Schule)
seit 2013	Nachmittagsbetreuerin in der Privatvolksschule Josefinum

III. Abstract

Die Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Thema der nachschulischen Lebenssituation (Beschäftigungs-, Wohn-, Freizeit- und Familiensituation) von jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung aus Elternperspektive. Im Zuge dessen wurde eine empirisch-quantitative Fragebogenerhebung durchgeführt, wobei 60 Fragebögen in die Auswertung aufgenommen wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass insbesondere junge Erwachsene mit intellektueller Beeinträchtigung kaum am ersten Arbeitsmarkt integriert sind. Des Weiteren wird deutlich, dass die Familie einen wesentlichen Stellenwert – sowohl hinsichtlich der Wohn- als auch der Freizeitsituation – im Leben der jungen Erwachsenen mit Lernbeeinträchtigung und intellektueller Beeinträchtigung einnimmt und beide Personengruppen kaum in Partnerschaften leben oder den Wunsch hegen eine eigene Familie zu gründen. Darüber hinaus zeigt die Studie, dass neben der Beschäftigungssituation die Wohn-, Freizeit- und Familiensituation einen wesentlichen Teil der nachschulischen Lebenssituation beider Zielgruppen darstellen und somit eine strikte Trennung zwischen beruflicher und sozialer Teilhabe in den meisten Fällen nicht angemessen ist, da sich beide auch wechselseitig beeinflussen.

The thesis deals with the topic of post-school life (employment situation, residential situation, leisure situation and family situation) of young adults with learning disabilities and intellectual disabilities from the parents' perspective. The analysis is based on an empirical-quantitative questionnaire survey and 60 questionnaires were incorporated in the evaluation. The results demonstrate that particularly young adults with intellectual disabilities are poorly integrated in the primary labor market. Furthermore, it becomes clear that the family takes on an essential role – concerning the residential situation as well as the leisure situation – in the life of the young adults with learning disabilities and intellectual disabilities and both target groups hardly live in partnerships or desire to have their own family. The outcomes of the study show, that besides the employment situation, the residential situation, the leisure situation and the family situation constitute an essential part of the post-school life of both target groups and thus a strict separation between vocational and social inclusion in most cases is not appropriate, because these two fields mutually influence each other.