



DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Lebensqualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten
am allgemeinen Arbeitsmarkt in Österreich

.

Mit Schwerpunkt auf Lebensbereich Arbeit

Verfasserin

Krammer Katharina Bernadette

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, Mai 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuer:

Doz. Ao. Univ.- Prof. Dr. Ernst Berger

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich versichere ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig angefertigt und keine als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen, die im Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, habe ich in jedem Fall unter genauer Angabe der Quelle deutlich kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift

Mein Dank gilt

í meinem Diplomarbeitsbetreuer Herrn Doz. Ao. Univ.-Prof. Dr. Ernst Berger für die Betreuung meiner Diplomarbeit und für seine kompetente Unterstützung.

í meinen Interviewpersonen, die sich für die Teilnahme an den Interviews bereit erklärt haben. Ohne sie wäre die Durchführung der Interviews nicht möglich gewesen.

í meiner Familie. Besonders meinen Eltern Josef und Roswitha Krammer, die mir das Studium ermöglicht haben und mir immer zur Seite standen. Meinen Geschwistern Magdalena, Miriam, Sarah und Simon, die mich emotional begleitet und mir immer wieder vor Augen geführt haben, worauf es im Leben wirklich ankommt.

í .meinem Lebensgefährten Thomas Riemer, der mich durch seine Geduld und Motivation beim Verfassen der Diplomarbeit emotional unterstützt hat.

í meinen beiden Gegenleserinnen Monika Grafeneder und Nina Grünberger, für die interessanten Gespräche und für die hilfreichen Anmerkungen.

Zusammenfassung

Im Zentrum dieser Diplomarbeit steht die Lebensqualität im Bereich Arbeit von Menschen mit Lernschwierigkeiten, die am allgemeinen Arbeitsmarkt tätig sind.

Im theoretischen Teil werden Aspekte erläutert, die im Kontext des Themas und der Fragestellung dieser Diplomarbeit als relevant erscheinen, zum Beispiel berufliche Teilhabe oder Lebensqualität.

Im empirischen Teil wird mithilfe von problemzentrierten Interviews mit sechs Menschen mit Lernschwierigkeiten, welche seit mindestens einem Jahr am allgemeinen Arbeitsmarkt tätig sind, die Lebensqualität im Bereich Arbeit untersucht. Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht die Sichtweise der Arbeitnehmer/-innen mit Lernschwierigkeiten auf ihre eigene Lebenssituation. Die Verbindung der Ergebnisse des empirischen Teils mit den im theoretischen Teil diskutierten Erkenntnissen ergibt, dass Teilhabe und Selbstbestimmung von Bedeutung für Lebensqualität sind und dass Lebensqualität im Bereich Arbeit von den befragten Menschen mit Lernschwierigkeiten positiv wahrgenommen wird.

Abstract

This diploma thesis discusses the issue Quality of life of people with learning disabilities, who are currently working on the primary labour market.

The theoretical part contains aspects, which are relevant, concerning the issue and the question of the diploma thesis, for example job related participation or quality of life.

Through problem-centered interviews with six people with learning disabilities, who have been working on the primary labour market for at least one year, the quality of life with regard to the work area was revealed in the empirical part. This thesis is focused on the perspective, of employees with disabilities, on their own life situation.

Taking the results of the empirical part and the ones of the theoretical part into consideration shows that participation and self-determination are important for the quality of life. In addition it also shows that Quality of life regarding the work area of the interviewed people with learning disabilities is appreciated.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Begriffliche Annäherung an die Zielgruppe	
šMenschen mit Lernschwierigkeitenö	2
2.1 šBehinderungö im Kontext der ICF	2
2.2 šGeistige Behinderungö in der Heilpädagogik	3
2.3 Vom Terminus šgeistig behindertö zum Begriff šMenschen mit Lernschwierigkeitenö.....	4
2.4 Begriff šMenschen mit Lernschwierigkeitenö in dieser Diplomarbeit	10
3. Begriffserläuterung zu šTeilhabeö	11
3.1 Bedeutung des Begriffes šTeilhabeö für Menschen mit Lernschwierigkeiten	11
3.2 Teilhabe und Mobilität	15
3.3 Teilhabe und Freizeit	17
3.4 Teilhabe und Arbeit	20
3.4.1 Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten am allgemeinen Arbeitsmarkt 21	
3.4.2 Unterstützungsmaßnahmen am allgemeinen Arbeitsmarkt	24
3.4.3 Untersuchungen zum Thema šallgemeiner Arbeitsmarktö	27
3.4.4 Teilhabe und Arbeit.....	33
3.5 Auffassung vom Begriff Teilhabe in dieser Diplomarbeit	36
4. Lebensqualität	37
4.1 Konzept Lebensqualität	37
4.2 Objektive und subjektive Betrachtungsweise von Lebensqualität.....	38
4.3 Lebensqualitätsmodell von Glatzer und Zapf	40
4.4 Lebensqualitätsmodell von Felce und Perry	42
4.5 Das Konzept Lebensqualität in der Heilpädagogik.....	43
4.5.1 Selbstbestimmung	46
4.5.2 Studien zur Lebensqualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten	47
4.6 Lebensqualität im Bereich Arbeit	50

4.6.1	Physisches Wohlbefinden.....	51
4.6.2	Soziales Wohlbefinden.....	51
4.6.3	Materielles Wohlbefinden	52
4.6.4	Aktivitätsbezogenes Wohlbefinden.....	53
4.6.5	Emotionales Wohlbefinden.....	54
4.6.6	Lebensqualität im Bereich Arbeit	54
4.7	Verständnis von Lebensqualität in dieser Diplomarbeit.....	55
5.	Forschungsmethodisches Vorgehen	56
5.1	Erhebungsmethode.....	56
5.1.1	Das problemzentrierte Interview.....	56
5.1.2	Interviews mit Menschen mit Lernschwierigkeiten.....	58
5.1.3	Interviewleitfaden.....	59
5.2	Auswertungsmethode	60
5.3	Forschungsfrage und Forschungsannahmen.....	61
5.4	Auswahl der Interviewpersonen.....	63
5.5	Untersuchungsdesign.....	64
5.5.1	Kontaktaufnahme zu Interviewpersonen	64
5.5.2	Durchführung der Interviews.....	65
5.6	Auswertung.....	66
6.	Darstellung der Ergebnisse.....	68
7.	Diskussion der Ergebnisse	92
8.	Pädagogische Relevanz und Ausblick	105
	Literaturverzeichnis:.....	108
	Anhang:.....	120

1. Einleitung

Nach Bieker stellt die berufliche Teilhabe für Menschen mit Lernschwierigkeiten ein wesentliches Scharnier gesellschaftlicher Integration des Individuums und dessen Bedürfnisse nach sozialer Zugehörigkeit dar (Bieker 2005a, 7).

Seit Mitte der 1980er Jahre sowie Anfang der 1990er Jahre besteht kein Zweifel darüber, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten mithilfe von geeigneten Unterstützungsmaßnahmen und Rahmenbedingungen mit Erfolg am allgemeinen Arbeitsmarkt partizipieren können. Die berufliche Teilhabe am allgemeinen Arbeitsmarkt bietet Menschen mit Lernschwierigkeiten die Möglichkeit zu sozialer Integration (Koenig/Pinetz 2009, 186). Daten über die aktuelle Lebenssituation von Menschen mit Lernschwierigkeiten oder über das subjektive Erleben von beruflichen Teilhabemöglichkeiten sind in Österreich kaum vorhanden (ebd. 2009, 186f). Menschen mit Lernschwierigkeiten sind langfristiger und häufiger erwerbslos und die Beteiligung an Erwerbstätigkeit ist geringer (Doose 2007, 75; Biewer 2009, 215). König ist der Ansicht, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten zu einer der am stärksten benachteiligten Personengruppen bezüglich der Chancen der selbstbestimmten Teilhabe am Lebensbereich Arbeit gehören. Ein Einbezug der Betroffenenperspektive in Untersuchungen zur real und subjektiv empfundenen Lebenssituation sowie zu Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit Lernschwierigkeiten steht im deutschsprachigen Raum erst am Beginn (Koenig 2008, 447f).

In dieser Forschungsarbeit wird die Lebensqualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten im Bereich Arbeit untersucht. Die befragten Arbeitnehmer/-innen sind am allgemeinen Arbeitsmarkt tätig. Im Mittelpunkt dieser Diplomarbeit stehen die berufliche Situation und die individuelle Perspektive von Menschen mit Lernschwierigkeiten auf das Thema Lebensqualität im Bereich Arbeit. Die interviewten Personen werden als Experten ihrer eigenen Lebenssituation betrachtet.

Im theoretischen Teil dieser Arbeit erfolgt eine Auseinandersetzung mit den Begriffen: Teilhabe und Arbeit, Lebensqualität und Selbstbestimmung. Im zweiten Teil wird das Forschungsthema dieser Diplomarbeit empirisch untersucht. Die Daten werden mittels des problemzentrierten Interviews erhoben und mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Anhand der Untersuchungsergebnisse wird die individuelle Sichtweise der befragten Arbeitnehmer/-innen bezüglich der Lebensqualität im Bereich Arbeit dargestellt.

2. Begriffliche Annäherung an die Zielgruppe „Menschen mit Lernschwierigkeiten“

In diesem Kapitel erfolgt eine begriffliche Auseinandersetzung mit dem Terminus „Menschen mit Lernschwierigkeiten“. Zunächst wird generell auf die Bezeichnung „Behinderung“ im Kontext der ICF eingegangen. Danach spezifischer der Begriff „geistige Behinderung“ anhand von verschiedenen Autoren erläutert. Schließlich wird die aktuelle Diskussion rund um den Terminus „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ dargestellt. Hier wird sowohl die wissenschaftliche Perspektive als auch die Sicht der Betroffenen auf diesen Begriff mit einbezogen.

2.1 „Behinderung“ im Kontext der ICF

Die ICF fasst den Begriff Behinderung als „Ergebnis der negativen Wechselwirkung zwischen einer Person mit einem Gesundheitsproblem (ICD) und ihren Kontextfaktoren auf ihre funktionale Gesundheit“ auf (Schuntermann 2009, 34). Sie beabsichtigt nicht eine Klassifizierung von Menschen vorzunehmen, sondern eine „Klassifizierung der Gesundheitsmerkmale in der Berührung einer individuellen Lebenssituation mit den Umweltbedingungen“. Behinderung wird im Kontext der ICF als „Produkt der Wechselwirkung von Gesundheitsmerkmalen und kontextuellen Faktoren“ gesehen (Biewer 2009, 63; vgl. Lindmeier 2007, 165). Der Begriff Behinderung wird in der ICF als „Oberbegriff zur Bezeichnung des Gesamtzusammenhangs der negativen Wechselwirkung zwischen einer Person mit einem Gesundheitsproblem und ihren Kontextfaktoren“ aufgefasst. In diesem Kontext wird „Funktionsfähigkeit und Behinderung“ einer Person in einer „*dynamischen Interaktion* zwischen dem Gesundheitsproblem und den Kontextfaktoren“ beschrieben (Lindmeier 2007, 165: Hervorheb. im Original). Behinderungen werden hier als „Schädigungen“ eingeschätzt, welche in Verbindung mit „Beeinträchtigungen der Aktivität und Teilhabe“ stehen (Biewer 2009, 72). In der ICF werden Schädigungen als „Abweichungen vom allgemein anerkannten Standard bezüglich des biomedizinischen Zustandes des Körpers“ formuliert (Schuntermann 2009, 41).

Die ICF möchte „Hilfen zur Einschätzung und Erfassung von Problemen und Beeinträchtigungen“ bieten, welche „aus Störungen der gesundheitlichen Integrität auf den Ebenen des Körpers, der Person und der Gesellschaft“ entstehen können (Fischer 2008, 393).

Ausgangspunkt bildet ein „Gesundheitsproblem (Gesundheitsstörung oder Krankheit)“, welche in Beziehung zu folgenden Komponenten steht: „Körperfunktionen und -strukturen, Aktivitäten, Partizipation, Umweltfaktoren und personenbezogene Faktoren“ (Biewer 2009, 64).

Durch die angeführten Komponenten von Behinderung besteht in der ICF die Möglichkeit, einerseits švorliegende Kompetenzenō und andererseits šfunktionelle Beeinträchtigungen und Defizite einer Personō zu betrachten. Die ICF bietet die Gelegenheit šmögliche Hintergründe hinsichtlich vorliegender Schädigungen körperlicher Strukturen und Funktionenō zu erkunden und mögliche šHindernisse und Hemmnisse der Umwelt, die die Teilhabe bzw. Partizipation am familiären bzw. gesellschaftlichen Leben einschränken könnenō, zu eruieren (Fischer 2008, 407). Im Mittelpunkt der ICF steht nicht Behinderung oder Krankheit als špersönliches Problemō, sondern die šsoziale Zugangsweise und Perspektiveō. Behinderung wird als škomplexe Konstellation von Umständen, von denen viele durch das soziale Umfeld geschaffen werdenō, gesehen (Fischer 2008, 407). Bei der ICF geht es um eine šdefizit- und ressourcenorientierte Klassifikationō, wobei das šPartizipationskonzeptō einen wichtigen Ausgangspunkt bildet. Auf diese Weise bezieht die ICF den Gesichtspunkt ein, dass Behinderung ein šsoziales Exklusionsproblemō darlegt. Die šeigentliche Behinderungō ist durch eine šerschwerte Partizipation am Leben der Gesellschaftō gekennzeichnet (Lindmeier 2007, 166; Hervorheb. im Original).

2.2 šGeistige Behinderungō in der Heilpädagogik

Im deutschsprachigen Raum entschied sich die Elternvereinigung šLebenshilfe für das geistig behinderte Kindō für den Begriff šgeistige Behinderungō, welcher anstelle von diskriminierenden Bezeichnungen wie šIdiotie oder Schwachsinnō gewählt wurde. Der Terminus šgeistige Behinderungō orientiert sich am englischen Begriff šmental retardationō (Klauß 2001, 110). Klauß beschreibt die Bezeichnung šgeistige Behinderungō im Zusammenhang mit dem schulischen Kontext. Er postuliert, dass die Begriffsbestimmung šgeistig behindertō im Rahmen der šSchule für Geistigbehinderte als Zugangskriteriumō bedeutsam wurde. Menschen mit geistiger Behinderung sind Personen, denen aufgrund eines šbesonderen Förderbedarfsō Lernangebote nach dem šBildungsplan der Schule für Geistigbehinderteō zugestanden werden. Er fasst unter diesen Ausdruck Personen, welche infolge von Beeinträchtigungen der škognitiven Kompetenzen besonderen Hilfe- und Förderbedarfō in verschiedenen Bereichen des Lebens wie Familie, Schule und Arbeit benötigen, um vorhandene Fähigkeiten des Menschen entwickeln zu können. Klauß versteht unter šgeistiger Behinderungō die Beeinträchtigung des šMöglichkeitsraumesō eines Menschen aufgrund einer šSchädigung oder Hirnfunktionsstörungō (Klauß 2001, 110).

Speck beschreibt den Terminus geistige Behinderung als ein komplexes Phänomen, welches aus verschiedenen Teilen und Komponenten besteht (Speck 2005, 48f.). Grundsätzlich betrachtet er geistige Behinderung als Beeinträchtigung von Erziehung und Bildung in spezifischer Weise (ebd. 2005, 52). Er meint, dass der pädagogische Aspekt im Rahmen einer geistigen Behinderung vor allem darin liege, die Lernmöglichkeiten eines Kindes zu entdecken und sein Lernen durch eine entsprechende Gestaltung seiner Lernumwelt zu fördern (Speck 2005, 67). Die pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten haben sich daran zu orientieren, was ein Kind pädagogisch braucht, um trotz seiner Lernhindernisse die ihm möglichen Persönlichkeits- und Sozialkompetenzen zu erlangen, die ihm eine sinnvolle soziale Teilhabe an seiner Lebenswelt ermöglichen (Speck 2005, 69). Speck betrachtet geistige Behinderung nicht als fixierten Zustand, sondern sie entwickelt und verändert sich vielmehr in einer dynamischen Wechselwirkung mit der Umwelt (ebd. 2005, 69). Er geht davon aus, dass eine psycho-physische Schädigung den Auslöser für eine geistige Behinderung darstellt. Aber er ist der Meinung, dass nicht die organisch-genetische Schädigung die geistige Behinderung auslöst, sondern diese nur die Ausgangsbedingung für einen personal-sozialen Prozess bildet. Diesem Prozess folgt eine bestimmte Ausprägung von geistiger Behinderung. Speck postuliert, dass die Umwelt mit ihren Normen- und Sanktionssystemen einen wichtigen Stellenwert für Menschen mit geistiger Behinderung einnimmt. Für ihn stellt der Mensch mit geistiger Behinderung eine Person dar, das bedeutet eine Eigeninstanz für sein Werten und Handeln. In seinem interaktionalen Modell der Genese und des Prozesses geistiger Behinderung stehen die Faktoren psycho-physische Schädigung, Umwelt und Person in Wechselwirkung zueinander. Deren Wechselwirkung bringt das Phänomen geistige Behinderung hervor. Mit diesem Modell wird gezeigt, dass der pädagogische Blick auf das sich selbst aufbauende Subjekt, auf die zu berücksichtigende physische (materielle) Schädigung und auf die Umwelt gerichtet werden muss (Speck 2005, 69ff.).

2.3 Vom Terminus geistig behindert zum Begriff Menschen mit Lernschwierigkeiten

Speck verbindet mit dem Terminus geistige Behinderung einen defizitorientierten Begriff und ist der Meinung, dass durch diese Bezeichnung etwas Negatives, ein Manko und ein Handicap manifestiert wird. Im Zusammenhang mit dem Wort geistige Behinderung steht eine intellektuelle Unzulänglichkeit, welche gesellschaftliche Stigmatisierungen zur Folge hat. Aufgrund der Unzulänglichkeit rückt das Defizitäre in den Vordergrund und wird ent-

scheidend für den gesamten Menschen (Speck 2005, 47). Biewer kritisiert in Zusammenhang mit dem Begriff geistige Behinderung, dass dieser Ausdruck negative Assoziationen und Stigmatisierungen hervorruft und der Fokus auf Defizite anstatt auf Ressourcen gelegt wird. Er meint, dass durch die Bezeichnung geistige Behinderung den Betroffenen gemeinsame Merkmale zugeschrieben werden, die aber so nicht vorhanden sind (Biewer 2005, 5). Klauß weist darauf hin, dass der Begriff geistige Behinderung aufgrund von Stigmatisierungen hinterfragt wird. Das Statement von Feuser „Geistigbehinderte gibt es nicht“ soll zeigen, dass die Hervorhebung von Defiziten und die Legitimation sozialer Ausgrenzungsprozesse in Verbindung mit der Bezeichnung geistige Behinderung unterlassen werden sollte (Klauß 2001, 110). Georg Feuser versteht unter dem Begriff geistige Behinderung vor allem einen phänomenologischen-klassifikatorischen Prozess, weil es Menschen gibt, die **WIR** aufgrund **UNSERER** Wahrnehmung ihrer menschlichen Tätigkeit, im Spiegel der Normen, in dem **WIR** sie sehen, einem Personenkreis zuordnen, den **WIR** als geistig behindert bezeichnen. Die Bezeichnung geistige Behinderung hat Folgen für den betroffenen Menschen. Feuser ist der Ansicht, dass diese Bezeichnung die Individualität und Subjekthaftigkeit eines Menschen nicht mit einbezieht (Feuser 1996, 5; Hervorheb. im Original). Bezüglich des Verständnisses von Behinderung werden ergänzend die Disability Studies angeführt. Die Disability Studies erforschen unterschiedliche Lebensbedingungen von Menschen mit Behinderungen und ihre relevanten kulturellen, sozialen, ökonomischen, historischen und rechtlichen Kontext aus einer inter- und transdisziplinären Perspektive (Dederich 2007, 22). Hier wird deutlich, dass die Disability Studies nicht von einem einzigen Modell von Behinderung ausgehen, sondern sowohl gesellschaftliche und historische als auch kulturelle Prozesse in die Betrachtung von Behinderung mit einbeziehen (ebd. 2007, 18f). Die Disability Studies entwickelten sich im Rahmen der Ausarbeitung einer Kritik an verengten, einseitigen, inadäquaten und ungenauen Konzeptualisierungen von Behinderung, die das Denken über Behinderung beherrschen. Sie wenden sich gegen eine Erforschung von Behinderung durch spezialisierte, anwendungsbezogene Wissenschaften wie zum Beispiel Medizin oder Pädagogik. Vielmehr bildet die Kategorie Behinderung den Gegenstand dieser Forschungsrichtung. Bezüglich dieser Kategorie müssen kulturelle, historische und gesellschaftliche Prozesse untersucht werden, die unsere Wahrnehmung, unser Denken und Handeln formen, regulieren und kontrollieren (Dederich 2007, 27f). In diesem Kontext wird die Kategorie Behinderung dazu verwendet die Mehrheitsgesellschaft zu analysieren und anhand dieser Untersuchungen nach Folgen für behinderte Menschen zu suchen (Waldschmidt 2003, 16). Im Gegensatz zu den wissenschaftlichen Disziplinen wie Medizin oder Pädagogik, welche auf die Kom-

rehabilitation, healing or rehabilitation of disability aims, in the Disability Studies a change of the socially-cultural conditions, which are often or latently disabled-unfriendly, devaluing or suppressing living conditions and ways of action are brought forward, striven for (Dederich 2007, 31). The task of Disability Studies is according to Bruner and Dannenbeck the 'making visible of the social production processes of disability' (Bruner/Dannenbeck 2002, 71; cit. n. Dederich 2007, 43). Disability Studies investigate how cultural knowledge about corporeality is produced, how normalities and deviations are constructed, how differentiation categories along physical features are established, how social practices of inclusion and exclusion are shaped, how personal and social identities are formed and new body images and subject concepts are created (Waldschmidt 2003, 16f). In the framework of Disability Studies Mitchell and Snyder (1997) start from a connection between human and culture. They are of the opinion, that 'deviating bodies and functions' have a significant effect on culture and on the individual themselves. They designate disability as an 'incurable biological condition', from which a person cannot distance himself. Mitchell and Snyder show, that people with disability experience a 'contamination of their identity'. Disability does not only mean a 'physical and cognitive limitation or difference', but it also influences every perspective of the 'social being' of the affected persons. Mitchell and Snyder state on the one hand, that 'physical (and other) differences as well as the cultural interpretations and evaluations attached to them affect the self-referential relationship of individuals, in which such differences are perceived'. On the other hand they formulate, that 'differences or their perception lead to specific, culturally mediated behaviors towards other people of the disabled'. Davis deals with the 'reconstruction of the production of disability'. He believes, that the 'process of meaning attribution already starts on the level of the perception of the body'. According to Davis disability is a 'sensory perception'. He assumes, that disability triggers a reaction. But not the disability causes the reaction, but rather it is the reaction, which brings the disability about. In other words, Davis is of the opinion, that 'phenomena become what they are, because of a so or so conventionalized perception, because of the meaning, which is then ascribed to them and because of the reactions and behaviors, which follow from the interpretation'. Consequently it is 'the disabled body' the result of 'its objectifiable meaning attribution and representable social relations'. The effects of these

Relationen sind šan das Sehen gebundenö. Besondere Kennzeichen des Körpers wie zum Beispiel ein Rollstuhl oder ein Blindenstock akzentuieren die Person im šSichtfeld und drängen sich der Aufmerksamkeit aufö. Oft stehen diese Blicke in Zusammenhang mit šstarken negativen, emotionalen Reaktionenö, wie zum Beispiel šIrritation, Ekel, Abneigung oder Mitleidö. Davis postuliert, dass šsolche Gefühle nicht eigentlich eine Reaktion auf Behinderung sind; vielmehr ist Behinderung ein Produkt der Gefühle, die ungewöhnliche Körper in uns auslösenö. Nach Davis ergibt der Blick die šUnheimlichkeitö der Behinderung. Die Nicht-Annahme oder šAbstoßungö nichts anderes darstellt, als die šerlernte Antwort auf individueller Ebene, die auf gesellschaftlicher Ebene in Handlungen wie bspw. Segregation oder Diskriminierung durchgeführt wirdö. Davis schließt daraus, dass die šnatürliche, normale Reaktion auf eine Person mit Behinderung tatsächlich eine sozial konditionierte, politisch erzeugte Reaktionö ist (Davis 1995, 13ff; zit. n. Dederich 2007, 43ff). In Bezug auf Feuser, wird in Verbindung zu den Disability Studies, deutlich, dass die Bezeichnung Behinderung, den Menschen mit Behinderung als Subjekt nicht berücksichtigt. Nach Davis ist die Reaktion auf Behinderung immer in einem gesellschaftlichen Kontext zu betrachten. Nach Mitchell und Snyder wirkt sich die Verschiedenheit bzw. die physische und kognitive Differenz von Menschen auf deren Wahrnehmung dieser Personen aus. Dieses veränderte Verhalten oder diese veränderten Reaktionen auf Menschen mit Behinderung gründen auf gesellschaftlichen und kulturellen Betrachtungsweisen, die sich auf die individuelle Ebene und Sichtweise auf Menschen mit Behinderung auswirken. Nun hat die Wahrnehmung von Behinderung Folgen für das šSelbstverhältnis der Betroffenenö und auf das šVerhalten deren Mitmenschenö. Das Verhalten der Mitmenschen wird durch die kulturelle und gesellschaftliche Wahrnehmung von Behinderung beeinflusst und hat Einfluss auf die Reaktion auf Behinderung auf der individuellen Ebene. Durch die Bezeichnung oder Wahrnehmung von Differenz entwickeln sich Reaktionen oder Verhaltensweisen, welche sich auf Menschen mit Behinderung auswirken ohne deren Individualität einzubeziehen (Dederich 2007, 43ff). Die Disability Studies gehen davon aus, dass Behinderung nicht getrennt von gesellschaftlichen und kulturellen Prozessen zu betrachten ist. Diesbezüglich wollen sie eine šRekonstruktion von gesellschaftlichen und kulturellen Modellen, Theorien oder šBilder÷ der Behinderung, von wissenschaftlichem und Alltagswissen und nicht zuletzt von moralischen bzw. Sinnzuschreibungen, die unsere Vorstellungen und unser Denken über Behinderung prägenö, vornehmen (Dederich 2007, 27f). In dem angeführten Kontext haben diese šRekonstruktionenö nicht nur Bedeutung für Menschen mit Behinderung, sondern auch für die šAnalyse der Gegenwartsgesellschaftö (ebd. 2007, 32). Sowohl bei Mitchell und Snyder als auch bei Davis wird ersichtlich, dass Wahrnehmen, Denken

und Fühlen vermittelt ist und innerhalb gesellschaftlicher Strukturen passiert (Dederich 2007, 41).

In Zusammenhang mit 'Selbst- und Fremdzuschreibungen' (Dannenbeck 2002) von Bezeichnungen, negiert People First Deutschland den Terminus 'geistige Behinderung', weil der Begriff von den Betroffenen als diskriminierend erlebt wird. Sie stellen in Frage, ob jemand den Geist eines anderen Menschen überhaupt einschätzen kann. People First Deutschland priorisiert derzeit die Bezeichnung 'Menschen mit Lernschwierigkeiten' und fasst unter diesen Begriff auch Menschen mit schwerer Behinderung. Der Anstoß für diesen Begriff kommt aus dem angloamerikanischen Bereich, wo der Ausdruck 'people with learning disabilities' verwendet wird (Göthling 2005, 12f). Im angloamerikanischen Raum erfolgte eine Veränderung vom Terminus 'Mental Retardation' zu der Bezeichnung 'Intellectual Disability'. Der Terminus 'intellectual disability' ist der derzeitig favorisierte Begriff. Die Bezeichnung 'intellectual disability' benennt die gleiche Gruppe von Menschen, welche früher unter dem Begriff 'mental retardation' gefallen ist. Der Ausdruck wird heute favorisiert, weil er sowohl die veränderte Bezeichnung von Beeinträchtigung, welche von AAIDD und WHO vorgeschlagen wurde, reflektiert, als auch die professionellen Tätigkeiten unterstreicht. Außerdem wird mit dieser Bezeichnung die Grundlage für individuelle Unterstützungsmaßnahmen geboten und ist weniger offensiv für Menschen mit Behinderung. Im Gegensatz zum Terminus 'mental retardation' ist die Bezeichnung 'intellectual disability' einheitlicher mit der internationalen Terminologie (Schalock et al. 2007, 120). Theunissen weist darauf hin, dass die amerikanische Terminologie unter den Terminus 'mental retardation' auch Menschen fasst, die im deutschsprachigen Raum als 'lernbehindert' bezeichnet werden. Also wird die Bezeichnung 'geistige Behinderung' im deutschsprachigen Raum enger gefasst und dies bedeutet, dass der internationale Vergleich problematisch ist und Missverständnisse entstehen können (Theunissen 2008, 127). Die 'Self Advocacy Bewegung' hat sich gegen den stigmatisierenden Begriff 'mentally handicapped' ausgesprochen und für eine Veränderung der, von den Betroffenen bevorzugte Bezeichnung 'people with learning difficulties' bzw. 'people with learning disabilities' eingesetzt. Inzwischen antwortet der internationale Fachkreis auf die Veränderungswünsche der Betroffenen und es liegen Bemühungen vor, den Begriff 'mental retardation' durch die Bezeichnung 'intellectual disabilities' auszutauschen (ebd. 2008, 130). Anstelle von stigmatisierenden Begriffen sollen alternative Begriffe gefunden werden. Dabei kann eine 'Überlappung von geistiger und Lernbehinderung' vorkommen. Um dies zu vermeiden, fasst Theunissen einige Differenzierungsvorschläge zusammen. Menschen, die früher

als „mental retarded“ beschrieben wurden, sollen nun mit der Bezeichnung „intellectual disabilities“ dargestellt werden. Bei den Termini „learning disabilities“ oder „learning difficulties“ soll genau erläutert werden, wer unter dieser Bezeichnung gefasst wird. Theunissen fasst „intellectual disability“ als „komplexes Phänomen“ auf, welches nicht nur durch eine „kognitive Beeinträchtigung“, sondern durch „Auffälligkeiten im Sozialverhalten oder Beeinträchtigungen in der psychosozialen, motorischen oder sensorischen Entwicklung“ beschrieben werden kann. Aufgrund der neuen Sichtweisen der AAIDD und der WHO werden Menschen mit Behinderungen nicht mehr als „Defizit-Wesen“ betrachtet, sondern die „Rechte-Perspektive, Interessen und Potenziale Betroffener, Unterstützungsmöglichkeiten, soziale Benachteiligungen (Barrieren) und umfeldverändernde Maßnahmen“ beachtet. Theunissen weist darauf hin, dass durch die neue Betrachtungsweise der AAIDD und der WHO ein neuer Aspekt von Behinderung im deutschsprachigen Raum berücksichtigt werden muss, nämlich „das Phänomen der sozialen Verursachung kognitiver Beeinträchtigung“. Die Perspektive der „sozialen Benachteiligung“ wird im Zusammenhang mit der Begriffsdebatte immer bedeutender (Theunissen 2008, 134ff).

Selbstvertreter/-innen vom Verein WIBS People 1st wollen nicht als geistig behindert benannt werden, weil sie diesen Ausdruck als „Schimpfwort, abwertend und als negativ“ empfinden. Sie schätzen diese Bezeichnung nicht als „neutral“ ein und finden, dass dadurch ausgedrückt wird, dass „jemand etwas nicht kann“. Die Selbstvertreter/-innen favorisieren den Begriff „Menschen mit Lernschwierigkeiten“, weil dieser ausdrückt, dass „es da und dort Schwierigkeiten gibt“, aber trotzdem als „respektvoll und nicht abwertend“ von den Betroffenen erlebt wird. Außerdem handelt es sich dabei um einen „internationalen Begriff“. Ihnen ist der Nachteil dieses Ausdruckes bewusst, nämlich der enge Bezug zur Schule (Rauchberger/Körbler/Gritsch, 2005, 12). Biewer erklärt, dass der Terminus „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ einen nicht stigmatisierten Begriff darstellt. Dennoch meint er, dass dieser Begriff weder etwas „ausgrenzt“ noch etwas „eingrenzt“. Er ist der Ansicht, dass „jeder Mensch Lernschwierigkeiten haben kann“ und dass unter diesem Ausdruck in der „allgemeinen Öffentlichkeit“ nicht der bisherige Personenkreis, der unter die Bezeichnung „Menschen mit geistiger Behinderung“ gefasst wurde, verstanden wird. Er glaubt aber, dass sich diese Auffassung, so wie in Großbritannien behaupten könnte (Biewer 2005, 6).

Im deutschen Sprachraum wird der Blick immer mehr auf den Terminus „intellektuelle Behinderung“ gerichtet. Die Bezeichnung „intellektuelle Behinderung“ kommt aus „fachwissenschaftlichen Diskursen“ und gibt nicht die Sichtweise von „betroffenen Personen“ (Netzwerk People First Deutschland e.V.) wieder. Die Betroffenen ziehen den Begriff „Menschen mit

Lernschwierigkeiten vor. Theunissen postuliert, dass die Bezeichnung ›intellektuelle Behinderung‹ eher als der Ausdruck ›Menschen mit Lernschwierigkeiten‹ Assoziationen hervorruft, welche ›Geringschätzung, Entwertung oder Stigmatisierung‹ mit sich bringen können (Theunissen 2008, 130).

Seit 2006 verwendet die Lebenshilfe Österreich den Begriff ›geistige Behinderung‹ nicht mehr, weil diese Bezeichnung von Selbstvertreter/-innen nicht akzeptiert wird. Nun wird der Terminus ›Menschen mit Lernschwierigkeiten‹ von der Lebenshilfe Österreich gebraucht, da dieser Begriff zurzeit ›den größtmöglichen Respekt gegenüber Menschen mit Behinderungen verschiedener Kulturen und Sprachgruppen entgegenbringt‹. In ›politischen und wissenschaftlichen Arbeiten‹ wird der Ausdruck ›Menschen mit intellektueller Behinderung‹ eingesetzt. Die Lebenshilfe Österreich versteht unter dem Ausdruck ›intellektueller Behinderung‹ einen ›lebenslangen Zustand‹ und eine ›Einschränkung der kognitiven, sprachlichen, motorischen und sozialen Fähigkeiten‹. Die Vorstellung von Behinderung beruht auf einem ›sozialen Modell‹. Die Lebenshilfe Österreich ist der Meinung, dass Behinderung aus der ›Wechselwirkung zwischen Menschen mit Behinderungen und einstellungsbedingten und umweltbedingten Barrieren‹ resultiert. Aufgrund dieser Barrieren wird Menschen mit Behinderungen die ›volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft‹ nicht ermöglicht. Behinderung wird als einen ›Bestandteil menschlichen Lebens‹ und Personen mit Behinderungen ›als Teil der Vielfalt der Menschheit‹ betrachtet (Lebenshilfe Österreich 2010).

2.4 Begriff ›Menschen mit Lernschwierigkeiten‹ in dieser Diplomarbeit

Im Rahmen der ICF stellt ein Gesundheitsproblem einer Person den Ausgangspunkt der Definition von ›Behinderung‹ (Schuntermann 2009,34) dar. Fokussiert werden dabei die negative Funktionen des Körpers sowie dessen Strukturen, von Aktivitäten und Teilhabe an der Gesellschaft. Einfluss auf diese Bereiche haben persönliche Aspekte sowie Umweltfaktoren. Auch bei der Definition von ›geistiger Behinderung‹ (Speck 2005) spielt sowohl die Umwelt, als auch persönliche Ausprägungen eine Rolle. Auch an dieser Stelle ist die jeweilige gesundheitliche Situation ein wichtiger Einflussfaktor. Während bei der allgemeinen Definition von ›Behinderung‹ ein generelles Gesundheitsproblem fokussiert wurde, muss im Bereich der ›geistigen Behinderung‹ sowohl die physische als auch die psychische Dimension einbezogen werden. Bei einer ›geistigen Behinderung‹ ist die ›psycho-physische Schädigung‹ die jeweilige Verursachung für einen dynamischen Zustand (ebd. 2005, 69ff). Die angeführten Umwelt- und Persönlichkeitsfaktoren beeinflussen diese Lebenssituation.

Die angeführten Begriffsdefinitionen befinden sich mehrheitlich in einem wissenschaftlichen Setting. In den derzeitigen Diskussionen rund um Teilhabe und Selbstbestimmung, rückt die Perspektive auf betroffenen Personengruppen zunehmend in den Vordergrund. Auch in dieser Forschungsarbeit soll dem ›Recht auf Selbstbestimmung‹ (Brandstätter 2005, 10f.) Rechnung getragen werden. Daher wird an dieser Stelle die, von den betroffenen Personen bevorzugte Bezeichnung - ›Menschen mit Lernschwierigkeiten‹ verwendet. Wenn gleich die Bezeichnung eine andere ist, wird hier die bereits erläuterte Definition herangezogen. ›Menschen mit Lernschwierigkeiten‹ befinden sich in einem ›dynamischen Wechselverhältnis‹ von ›psychophysischer Schädigung, Umwelt und Person‹ (Speck 2005, 69ff).

3. Begriffserläuterung zu ›Teilhabe‹

In der hier gewählten Definition von Menschen mit Lernschwierigkeiten wird die Bedeutung der Umwelt- und Persönlichkeitsfaktoren ersichtlich. In der Bedeutung der Umwelt der betroffenen Person ist die Partizipation an der Gesellschaft inkludiert. Im folgenden Kapitel wird auf das Thema Teilhabe eingegangen. Zunächst wird die Bedeutung des Terminus ›Teilhabe‹ und die Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten im gesellschaftlichen Kontext erläutert. In den darauf folgenden Unterkapiteln werden die Lebensbereiche Mobilität, Freizeit und Arbeit in Bezug auf Teilhabe beschrieben, wobei Arbeit aufgrund der Relevanz für die Fragestellung einen größeren Teil einnehmen wird.

3.1 Bedeutung des Begriffes ›Teilhabe‹ für Menschen mit Lernschwierigkeiten

Der Begriff ›Partizipation‹ kann mit folgenden Bezeichnungen übersetzt werden: ›Mitwirkung, Mitbestimmung, Einbeziehung und Beteiligung‹ (Niehoff 2007b, 249). Unter Partizipation werden ›Beteiligungsprozesse an Entwicklungen und Entscheidungen in Verbänden und Institutionen von Alltagssituationen bis zu strategisch-konzeptionellen Entscheidungen‹ verstanden. Für Menschen mit Lernschwierigkeiten bedeutet die Sicherstellung ›partizipativer Prozesse‹, die Nicht-Ausgrenzung von ›Entscheidungsprozessen und Einflussmöglichkeiten auf Entscheidungen, die sie betreffen‹ (ebd. 2007b, 249).

In der Dortmunder Erklärung verstehen die Teilnehmer/-innen des Kongresses unter dem Begriff Teilhabe ›mitmachen, mitgestalten und mitbestimmen beim Zusammenleben aller Bürgerinnen und Bürger † auch, wenn ein Mensch mit Behinderung sehr viel Hilfe braucht‹

(Wacker et al. 2005, 9). Wacker ist der Meinung, dass Teilhabe das Recht aller Bürger(innen) ist, und Teilhabe zugleich der Weg dorthin ist. Niemand darf aufgrund von beispielsweise Rasse, ethnischer Herkunft, Alter oder einer Behinderung an der Teilhabe an der Gesellschaft eingeschränkt werden (Wacker et al. 2005, 13). Niehoff meint, dass mit dem Dortmunder Kongress gezeigt wurde, dass Teilhabe nicht das passive Dabei-sein bedeutet. Teilhabe wirkt sich auf die Gestaltung von Lebensumständen aus, zum Beispiel auf die alltäglichen Lebensbedingungen oder auch auf den Bürger im Gemeinwesen (Niehoff 2007c, 339). Niehoff ist der Ansicht, dass Teilhabe nur verwirklicht werden kann, wenn einerseits der behinderte Mensch Anpassungsbereitschaft an gesellschaftliche Strukturen signalisiert und wenn andererseits die Gesellschaft ebenfalls bereit ist, sich den Bedarfen behinderter Menschen anzupassen (Niehoff 2005, 35).

Im Kapitel 2.1 wurde bereits erläutert, dass der Begriff Teilhabe in der ICF eine wichtige Komponente einnimmt. Hanslmeier-Prockl erwähnt, dass in der ICF die global verwendete Bezeichnung *Partizipation* mit dem Terminus *Teilhabe* ins Deutsche übersetzt wurde (Hanslmeier-Prockl 2009, 62; Hervorheb. im Original). Eine Einschränkung der Funktionsfähigkeit eines Menschen kann laut ICF nicht nur durch die Faktoren Körperfunktion und -struktur vorliegen, sondern auch durch fehlende Teilhabe und Aktivität (ebd. 2009, 78). In der ICF stehen Aktivitäten und Teilhabe unter einer gemeinsamen Klassifikation, die als *Klassifikation der Aktivitäten und Teilhabe* bezeichnet wird. Diese wird durch *Lebensbereiche (life domains)* gegliedert. Lebensbereiche werden in der ICF als *Bereiche menschlicher Tätigkeiten, Handlungen und Aufgaben (Aktivitätskonzept) und/oder menschlicher Daseinsentfaltung (Teilhabe-Konzept)* dargestellt (Schuntermann 2009, 45; Hervorheb. im Original). Um den Begriff Teilhabe zu operationalisieren, werden verschiedene Domänen herangezogen. Diese können sowohl Teilhabe als auch Aktivitäten betreffen (Hanslmeier-Prockl 2009, 78f). Folgende Domänen werden zur Klassifikation von Aktivitäten und Teilhabe in der ICF verwendet:

1. **Lernen und Wissensanwendung** (z.B. bewusste sinnliche Wahrnehmungen, elementares Lernen, Wissensanwendung)
2. **Allgemeine Aufgaben und Anforderungen** (z.B. Aufgaben übernehmen, die tägliche Routine durchführen, mit Stress und anderen psychischen Anforderungen umgehen)
3. **Kommunikation** (z.B. kommunizieren als Empfänger, kommunizieren als Sender, Konversation und Gebrauch von Kommunikationsgeräten und -techniken)

4. **Mobilität** (z.B. die Körperposition ändern und aufrecht erhalten, Gegenstände tragen, bewegen und handhaben, gehen und sich fortbewegen, sich mit Transportmitteln fortbewegen)
5. **Selbstversorgung** (z.B. sich waschen, pflegen, an- und auskleiden, die Toilette benutzen, essen, trinken, auf seine Gesundheit achten)
6. **Häusliches Leben** (z.B. Beschaffung von Lebensnotwendigkeiten, Haushaltsaufgaben, Haushaltsgegenstände pflegen und anderen helfen)
7. **Interpersonelle Interaktionen und Beziehungen** (z.B. allgemeine interpersonelle Interaktionen, besondere interpersonelle Beziehungen)
8. **Bedeutende Lebensbereiche** (z.B. Erziehung/Bildung, Arbeit und Beschäftigung, wirtschaftliches Leben)
9. **Gemeinschafts-, soziales und staatsbürgerliches Leben** (z.B. Erholung und Freizeit, Religion und Spiritualität) (Schuntermann 2009, 46; Hervorheb. im Original).

Die ICF versteht unter dem Terminus Teilhabe „das Einbezogensein einer Person in eine Lebenssituation oder einen Lebensbereich“ (Schuntermann 2009, 10). Hanslmeier-Prockl äußert, dass der Teilhabebegriff der ICF die „Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderung und die Gleichstellung im Sinne einer Chancengleichheit dieser Personen in Bezug auf die Einbeziehung in alle Lebensbereiche“ hervorhebt (Hanslmeier-Prockl 2009, 78f).

Wansing erachtet „Teilhabe an der Gesellschaft“ als eine „personale Inklusion durch die verschiedenen Gesellschaftssysteme sowie Herstellung und Aufrechterhaltung einer individuellen Lebensführung“ (Wansing 2006, 191). Teilhabe entsteht in der Biografie einer Person, „indem gesellschaftlich übliche Rollen ausgeübt werden“. Darunter versteht man zum Beispiel die Rolle als Schüler, Arbeitnehmer, Wähler, Patient, Konsument oder Eltern. Diese „Partizipationsrollen“ eröffnen einerseits Möglichkeiten und Chancen und andererseits sind sie mit Aufgaben und Pflichten verbunden (Wacker/ Wansing/ Schäfers 2009, 21). Die Individualität eines Menschen bildet sich aus seinem „Inklusionsprofil“, welches durch „teil- und zeitweise Teilhabe an den verschiedenen Gesellschaftssystemen“ gekennzeichnet ist. Dieses „Inklusionsprofil“ stellt im selben Augenblick ein „Exklusionsprofil“ dar, nämlich wenn eine Person an anderen Gesellschaftssystemen nicht teilhaben kann (Wansing 2006, 47). Auswirkungen von Behinderungen können in eingeschränkten Aktivitäten, begrenzten Partizipationschancen und sozialer Ausgrenzungen in folgenden Bereichen zum Ausdruck kommen:

- als Chancenlosigkeit im Bildungssystem, auf die Schwierigkeiten mit sozialem Status und materieller Sicherheit folgen,
 - als Benachteiligung auf dem Arbeitsmarkt, häufig verknüpft mit ökonomischen Risiken,
 - als Ausschluss von Mobilitäts- und Kommunikationsoptionen,
 - als eingeschränkte soziale Kontakte mit der Tendenz der Isolation,
 - als Barrieren in den Zugängen zur Umwelt, zu Dienstleistungen und zu Informationen, die wiederum Selbstständigkeit und Selbstbestimmung zusätzlich einschränken
- (Wacker/ Wansing/ Schäfers 2009, 22f; Wansing 2006, 83ff).

Wansing postuliert, dass Menschen mit Behinderung *šmehrfachen Exklusionsrisiken* im Lebenslauf ausgesetzt sind, die besonders an den *šinstitutionalisierten Übergängen* im Lebenslauf kumulieren und sich zu Exklusionskarrieren verfestigen können. Behinderung stellt nach Wansing ein erhebliches Exklusionsrisiko in der modernen Gesellschaft dar, durch vielfältige Unterschiede zwischen den *špersönlichen (physischen und psychischen) Voraussetzungen* auf der einen Seite und den *šAnforderungsstrukturen gesellschaftlicher Leistungssysteme* auf der anderen Seite (Wansing 2006, 193; Hervorh. im Original). Inklusion kann realisiert werden, indem *šmit Hilfe individuell passender Unterstützung Chancen der Partizipation an (subjektiv bedeutsamen) Lebensbereichen erhöht und Exklusionen vermieden, d.h. Risiken der Ausgrenzung reduziert werden*. Wansing weist darauf hin, dass in diesem Zusammenhang die gesamte Lebenslage eines Menschen mit Behinderung betrachtet werden muss (Wacker/Wansing/Schäfers 2009, 23). In diesem Zusammenhang ist eine Veränderung der Denkweisen obligatorisch. Und zwar von *šorganisationszentrierten, standardisierten Leistungsprogrammen* hin zu den individuellen Lebensweisen und Perspektiven der Adressaten in selbstgewählten Umgebungen (Wansing 2005, 31).

Nach den angeführten Erläuterungen wird unter dem Terminus Teilhabe der Einbezug von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Lebenssituationen und in gesellschaftliche Prozesse, die für sie von Belang sind, verstanden. Trotz des deutlichen *šExklusionsrisikos* (Wansing 2006, 193) von Menschen mit Lernschwierigkeiten aufgrund ihrer Behinderung, sollen sie die Möglichkeit zur aktiven *šMitbestimmung* (Niehoff 2007b, 249) von Entscheidungen, welche ihren Alltag und ihre Lebensumstände betreffen, haben. Teilhabe bedeutet die Chance an *šgesellschaftlich üblichen Rollen* (Wacker/Wansing/Schäfers 2009, 21) teilzuhaben und Entscheidungen hinsichtlich der Lebensbereiche, welche das eigene Leben anbelangen, zu treffen (Schuntermann 2009, 46).

3.2 Teilhabe und Mobilität

Im Zuge der eben angeführten Sichtweise von Teilhabe in dieser Diplomarbeit und der Auffassung von Teilhabe in der ICF, wurde Teilhabe als Einbezug in für Menschen mit Lernschwierigkeiten relevanten Lebensbereichen erläutert. In diesem Kontext wird dem Lebensbereich Mobilität sowohl in der ICF als auch in dieser Diplomarbeit ein wichtiger Stellenwert zugeschrieben.

Unter Mobilität werden einerseits die Bewegungen von Personen über Strukturen und Räume hinweg (räumliche Mobilität) und andererseits Änderungen bezüglich der Lebensformen, Lebensstile oder personalen Bezugssysteme (soziale Mobilität) gefasst (Tenorth/Tippelt 2007, 511). Im Vordergrund dieser Untersuchung steht die räumliche Mobilität, wobei das Verständnis von Mobilität nach den Domänen von Teilhabe und Aktivität der ICF herangezogen wird. Unter Mobilität wird in diesem Zusammenhang zum Beispiel die Körperposition ändern und aufrecht erhalten, Gegenstände tragen, bewegen und handhaben, gehen und sich fortbewegen, sich mit Transportmitteln fortbewegen, verstanden (Schuntermann 2009, 46). Obwohl die räumliche Mobilität im Mittelpunkt steht, muss das gesellschaftliche Umfeld berücksichtigt werden, weil diese miteinander in Verbindung stehen. Mobilität spielt in unserer Gesellschaft eine wichtige Rolle. Durch Mobilität erfolgt eine Erweiterung unseres Aktionsradius, zur aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt, eröffnet immer neue Wahlmöglichkeiten, z.B. bei der Freizeitgestaltung, und dient der Aufnahme und Aufrechterhaltung von sozialen Kontakten. [] Mobilität [ist; Anm. d. Verf.] erforderlich, um berufliche Karriere, freundschaftliche Beziehungen und Freizeitkontakte, die weniger denn je an räumliche Nähe gebunden sind, zu sichern (Stöppler 2001, 59).

Mobilität von Menschen mit Lernschwierigkeiten ist beträchtlich begrenzt und oft auf eine passive Mobilität reduziert. Darunter versteht Stöppler die Hol- und Bringdienste der Eltern oder die Fahrdienste für Sonderschule, Wohnheim und WfbM. Sie ist der Meinung, dass Mobilität die Grundlage für die Bewältigung des Alltags und für die gesellschaftliche Integration von Menschen mit Lernschwierigkeiten darstellt. Mobilität verbindet Lebensbereiche wie zum Beispiel Wohnen, Freizeit, Bildung und Arbeit. Aufgrund einer nicht behindertengerechten Gestaltung der Verkehrswelt und fehlender Kompetenzen wird Menschen mit Lernschwierigkeiten die selbstständige Teilnahme am Straßenverkehr erschwert. Deswegen schlägt Stöppler eine dementsprechende Mobilitäts- und Verkehrserziehung vor, um eine selbstständige und sichere Mobilität für Menschen mit Lernschwierigkeiten zu ermöglichen (Stöppler 2007, 226f.). Stöppler ist der Ansicht, dass durch mehr Mobilität Men-

schen mit Lernschwierigkeiten die Möglichkeit geboten wird, „autonom am Leben in der Gesellschaft ohne zeitliche, räumliche und personelle Abhängigkeit teilzunehmen“ (Stöppler 2005, 247). Eine große Schwierigkeit um zu Selbstbestimmung zu gelangen, stellt die fehlende Möglichkeit und Fertigkeit dar, „selbstbestimmt zu Einrichtungen der Arbeit, der Freizeit, der Bildung usw. zu gelangen“. Stöppler postuliert, dass die „Zugangschancen zu Einrichtungen des öffentlichen Lebens“ durch die „Erreichbarkeit dieser Bereiche und Einrichtungen“ bestimmt wird (ebd. 2005, 248f.). Sie setzt Mobilität in Beziehung zu Teilhabe und geht darauf ein, dass die „Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen in den Bereichen Arbeit, Freizeit, Wohnen, an Einrichtungen des gesellschaftlichen Lebens usw.“ davon bestimmt wird, „ob und wie diese Bereiche für den behinderten Menschen erreichbar sind“ (Stöppler 2005, 248). Stöppler beschreibt, dass in der heutigen Gesellschaft Mobilität als „Grundrecht des Bürgers“ wahrgenommen wird. Deshalb wird einer „spontanen und möglichst selbstständigen Mobilität“ eine „hohe gesellschaftliche Wertschätzung“ zugesprochen (ebd. 2005, 249). Der Begrenzung von Menschen mit Lernschwierigkeiten im Bereich Mobilität folgt eine „reduzierte Bedürfnisbefriedigung, Behinderung von Selbstständigkeit und Autonomie, eingeschränkte Kommunikation und Interaktion bis hin zur sozialen Isolierung“ (Stöppler 2005, 250f.). Stöppler beschreibt Mobilität als „Mediator zwischen biologisch begründeten Bedürfnissen wie Arbeit, Bildung, Erholung, Einkauf usw. und interaktionistischen Bedürfnissen wie Mitgliedschaften, Kommunikation und sozialen Aktivitäten“. Sie erklärt, dass Mobilität den „Aktionsraum erweitert“, „zeitliche, räumliche und personale Unabhängigkeit ermöglicht“ sowie Ausdruck von Lebensqualität ist (ebd. 2005, 249).

Hinsichtlich einer Beschäftigung am allgemeinen Arbeitsmarkt stellt die „Fähigkeit den Arbeitsplatz selbständig erreichen zu können“ eine wichtige Voraussetzung dar. Eine Tätigkeit am allgemeinen Arbeitsmarkt ist mit der Grundlage verbunden, dass die „Kompetenz zur selbständigen Bewältigung des Arbeitsweges“ vorhanden ist (Stöppler 2002, 38).

Mobilität stellt im Rahmen dieser Diplomarbeit einen wichtigen Lebensbereich dar, der zur Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten beiträgt, weil durch sie verschiedene Lebensbereiche miteinander verbunden werden (Stöppler 2007, 226f). Bezüglich der Auffassung von Teilhabe wird Mobilität als Beitrag zur Mitbestimmung und Einbeziehung von Menschen mit Lernschwierigkeiten in verschiedenen Lebensbereichen betrachtet. Durch sie wird die Erreichbarkeit unterschiedlicher Lebensbereiche beeinflusst (Stöppler 2005, 248).

3.3 Teilhabe und Freizeit

In Zusammenhang mit der Auffassung von Teilhabe in dieser Forschungsarbeit und der Domäne §gemeinschafts-, soziales und staatsbürgerliches Lebenõ von Teilhabe und Aktivität in der ICF, wird in diesem Kapitel der Lebensbereich Freizeit beschrieben.

Opaschowski betrachtet §Freizeitverhaltenõ aus §dem Zusammenhang einer Vielzahl von Beziehungen, Einflüssen und Wirkungen der gesellschaftlichen Bedingungen, der persönlichen Lebenssituation, der Massenmedien, der Arbeits-, Wohn- und Freizeitsituationõ. Er nimmt an, dass die §Arbeitssituationõ und das §Freizeitverhaltenõ in Wechselwirkung zueinander stehen (Opaschowski 1996, 82). Opaschowski erklärt, dass in den letzten Jahren ein Wandel des §Freizeitverständnissesõ stattgefunden hat. Unter Freizeit wird nun nicht mehr nur §Erholungszeitõ verstanden. Denn siebzig Prozent der Bevölkerung vertreten die Meinung, dass §Freizeit in erster Linie *eine Zeit ist, in der man tun und lassen kann, was einem Spaß und Freude macht*õ. Ein §arbeitsabhängiger Zeitbegriff, der Freizeit negativ als Abwesenheit von Arbeit definierteõ, hat sich zu einem §positivem Freizeitverständnisõ gewandelt, in der Freizeit eine §Zeit ist, in der man für etwas frei istõ (Opaschowski 2008, 35; Hervorh. im Original). Niehoff erklärt, dass Freizeit im Allgemeinen von der §täglichen Verpflichtungszeit wie Ausbildung oder Berufõ unterschieden wird. Freizeit steht in Verbindung mit §gesellschaftlichen Einflüssen und individuellen Lebensbedingungenõ. Im Vergleich zu §Schule und Arbeitõ wird in der Freizeit ein §höheres Maß an individuellen Gestaltungsmöglichkeitenõ erschlossen (Niehoff 2007a, 123). Theunissen versteht unter Freizeit jene Zeit, die einem Menschen selbst frei zur Verfügung steht und selbst gestalten kann. Freizeit ist charakterisiert durch Eigenschaften wie §Subjektivität, Spontaneität, Zufall, Erholung, Unterhaltung, Intimität, (schützende) Privatheit, Spiel, Geselligkeit, Hobby, ästhetische Kulturbetätigung, Lebensfreude und Freiheitõ (Theunissen 2000, 99).

Menschen mit Lernschwierigkeiten wurde eine §sinnerfüllte, selbstbestimmte und selbstgestaltete Freizeitõ viele Jahrzehnte lang abgesprochen. Aufgrund des Anstaltswesens und dem fehlenden Vertrauen in die Kompetenzen von Menschen mit Lernschwierigkeiten sowie der §repressiven Kontrollpädagogik und klinisch organisierten Regelung des gesamten Alltagsõ, wurde ihnen Freizeit als individuell freiverfügbare Zeit nicht zugestanden (Theunissen 2000, 99). Im Rahmen der Entwicklungen rund um Integration, Normalisierung und Selbstbestimmung muss Menschen mit Lernschwierigkeiten gestattet werden, Freizeit als §freie, selbstgestaltete Zeit zur Daseinsverwirklichung zu erlebenõ. In diesem Zusammenhang stellen Kennt-

nisse über ›Freizeitbedürfnisse‹ sowie ›Freizeitkompetenzen‹ von Menschen mit Lernschwierigkeit eine Grundlage dar. Noch relevanter ist die ›Absicherung eines Zeitraumes für individuelle und gemeinsame Daseinsverwirklichung und Selbstentfaltung‹ für Menschen mit Lernschwierigkeiten (ebd. 2000, 100). Cloerkes ist der Ansicht, dass der ›Lebensbereich Freizeit‹ die Möglichkeit bietet, die fehlende Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu bewältigen und ›praktische Integration voranzutreiben‹. Menschen mit Lernschwierigkeiten wollen mehr Selbstbestimmung über ihr Leben (Cloerkes 2000, 3f). Markowetz postuliert, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten ›sowohl über ein Bedürfnis nach Freizeit als auch über ein Recht auf Freizeit‹ verfügen (Markowetz 2000, 12ff.). Das ›Freizeitverhalten‹ hat sowohl für den ›häuslichen und den wohnortnahen Bereich‹ als auch für die ›familiäre Situation‹ eine wichtige Bedeutung. Denn häufig findet ein Großteil der Freizeit von Menschen mit Lernschwierigkeiten in der ›Wohnung der Eltern bzw. im unmittelbaren häuslichen Umfeld‹ statt (Markowetz 2000, 27; vgl. Zielniok/Schmidt-Thimme 1990, 25). Markowetz sieht das ›Freizeitverhalten‹ eines Menschen ›als Ausdruck der Befriedigung von Freizeitbedürfnissen hinsichtlich Intensität, Quantität, Qualität, freier Verfügbarkeit von Zeit‹ und es können Veränderungen bei Menschen mit oder ohne Lernschwierigkeiten in Bezug auf ›Wahl-, Entscheidungs- und Handlungsfreiheiten‹ im Freizeitverhalten auftreten. Trotzdem sind Menschen mit Lernschwierigkeiten ›sozial und ökonomisch benachteiligt‹ und erleben dadurch Schwierigkeiten bei der Beteiligung an ›individuellen und gesellschaftlichen Freizeitgestaltungsmöglichkeiten‹. Markowetz erklärt, dass das ›Freizeitverhalten‹ von Personen mit Lernschwierigkeiten von einer Reihe von ›Variablen wie zum Beispiel Lebensalter, Geschlecht, Wohnfaktor, Vermögen, Behinderungsfaktor oder Sichtbarkeit der Behinderung‹ beeinflusst wird und in welchem Ausmaß diese ›Variablen vom Behinderten selbst bzw. von seiner Umwelt‹ günstig beeinflusst wird. ›Einschränkungen der Bewegung, der Mobilität und der Kommunikation‹ haben vor allem Folgen für das ›Freizeitverhalten‹ von Menschen mit Lernschwierigkeiten (Markowetz 2000, 33). Für Menschen mit Lernschwierigkeiten besteht die Möglichkeit zur personellen Unterstützung in der Freizeit durch Freizeitassistenten. Diese unterstützen und begleiten den Betroffenen in seiner Freizeit (Markowetz 2000, 102). Unter ›Assistenz‹ wird eine ›Bezugsperson und auserwählte Person des Vertrauens, welche einem behinderten Menschen zur Seite steht‹, verstanden (Markowetz 2007, 159f). Die Assistenz stellt den Vermittler zwischen der ›Innen- und Außenwelt‹ des Menschen mit Lernschwierigkeiten dar. Diese Aufgabe ist mit hohen Ansprüchen verbunden und zielt darauf eine ›gesellschaftliche Teilhabe für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung neu zu denken und neu zu machen‹ (ebd. 2007, 160). Bezüglich eines modernen Bildes von Assistenz wäre

es für Menschen mit Lernschwierigkeiten wichtig, die von der Teilhabe an der Gesellschaft teilweise oder ganz ausgeschlossen sind, im Lebensbereich Freizeit integriert zu sein und fundamentale Unterstützung in allen Fragen, die ihre Emanzipation und Partizipation betreffen zu erhalten (ebd. 2007, 160). Freizeitassistenz bietet Menschen mit Lernschwierigkeiten informelle Hilfe, Unterstützung und persönliche Assistenz unbürokratisch, unkompliziert, rasch, bedarfsgerecht, diskret und verlässlich an. Freizeitassistenten müssen sowohl die wechselnden Interessen und Bedürfnisschwankungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten beachten als auch den Anspruch gerecht werden, Freizeit im Hier und Jetzt inklusiv erleben und gestalten zu wollen. Außerdem sollte in diesem Zusammenhang das Erlernen von Selbstbestimmungskompetenzen und die Entwicklung von Empowerment berücksichtigt und unterstützt werden (Markowetz 2007, 161).

Markowetz berichtet davon, dass immer mehr Eltern von Menschen mit Lernschwierigkeiten und auch Menschen mit Lernschwierigkeiten selbst den Wunsch äußern, mehr Kontakte und gemeinsame Freizeitangebote mit Nichtbehinderten im Freizeitbereich zu haben. Deswegen entwickelten sich integrative Freizeitinitiativen (Markowetz 2000, 29). Rheker fasst soziale Integration als Teilhabe einer Person am sozialen Ganzen, die Übernahme sozialer Rollen oder die Sicherung der sozialen Zugehörigkeit auf und bezieht sich dabei auf das Verständnis von Integration nach Speck. Gesellschaftliche Integration wird als ein Prozess verstanden. In diesem Prozess verändern sich einerseits die Einstellungen und das Verhalten der nichtbehinderten Menschen und andererseits die Einstellungen und das Verhalten der behinderten Menschen. Hier erfolgt eine Reflektion sowohl der vorherrschenden Lebensbedingungen als auch der Normen und Ziele der Leistungsgesellschaft. Außerdem werden in diesem Prozess Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Auseinandersetzung mit der Gesellschaft betrachtet, wobei die individuelle Entwicklung des behinderten Menschen und die zu verändernden Lebensbedingungen unserer Gesellschaft aufeinander bezogen werden. Die Basis für einen günstig verlaufenden Prozess bilden die gemeinsamen Erfahrungen in konkreten Situationen (Rheker 2000, 291). Durch den Umgang von Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten kann ein Zugang zueinander erlangt werden. Dadurch können Menschen ohne Lernschwierigkeiten Kenntnis darüber gewinnen, den Wert eines Menschen nicht an seinen kognitiven Fähigkeiten oder seinem Äußeren zu messen, sondern eine Akzeptanz, Sensibilität und ein Verständnis für Andersartigkeit aufzubauen. Durch den gemeinsamen Kontakt besteht die Möglichkeit Verhaltensunsicherheiten und negative Einstellungen zu relativieren. Durch die Interaktion zwischen Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten sollen sich Einstellungen zu Menschen mit Lernschwierigkeiten sowie zu deren Fami-

lien verändern, soziale Distanz abgebaut werden sowie die Individuen und ihre Persönlichkeit kennen zu lernen. Rheker meint, dass die Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten durch vermehrte Chancen der Interaktion zwischen Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten sowie durch den Abbau von Informationsdefiziten und Vorurteilen möglich werden kann, wobei die Intensität und Häufigkeit dieser Kontakte eine Rolle spielen (Rheker 2000, 292).

Nach den bisherigen Ausführungen wird in Anlehnung an die positive Auffassung von Freizeit nach Opaschowski, Freizeit in dieser Diplomarbeit als Zeit, die einer Person für sich selbst frei zur Verfügung steht, verstanden (Theunissen 2000, 99). Ein wichtiges Kennzeichen von Freizeit sind die freien Entscheidungs- und Auswahlmöglichkeiten über diesen Zeitraum (Opaschowski 1996, 85). Dennoch wird Freizeit von gesellschaftlichen und individuellen Umständen beeinflusst (Niehoff 2007a, 123). Bezüglich der Auffassung von Freizeit als persönlich frei verfügbarer Zeitraum, ist für Menschen mit Lernschwierigkeiten bedeutend, dass sie selbst Entscheidungen über die Gestaltungen ihrer Freizeit treffen können (Theunissen 2000, 99f). Freizeit bietet Menschen mit Lernschwierigkeiten die Chance auf Teilhabe und soziale Integration, wobei aufgrund der individuellen und gesellschaftlichen Lebensbedingungen dieser Personengruppe Freizeitassistenz und integrative Freizeitmaßnahmen Teilhabe und soziale Integration fördern können.

3.4 Teilhabe und Arbeit

In der hier gewählten Definition von Teilhabe wird die Bedeutung des Einbezugs in verschiedenen Lebensbereichen ersichtlich. In der Bedeutung der verschiedenen Lebensbereiche der betroffenen Personen ist der Bereich Arbeit inkludiert. Im folgenden Kapitel wird auf das Thema Erwerbsarbeit eingegangen.

Jahoda ist der Ansicht, dass Erwerbs- oder Berufstätigkeit sich auf Arbeit unter vertraglichen Bedingungen, zu denen eine materielle Entlohnung zählt, rekuriert (Jahoda 1983, 24f). Spiess versteht unter Arbeit verschiedene produktive Tätigkeiten. Darunter fasst sie sowohl Erwerbsarbeit als auch zum Beispiel Hausarbeit und ehrenamtliche Arbeit. Sie beschreibt Erwerbsarbeit als einen gesellschaftlichen Prozess, in dem Personen ihre Arbeitskraft gegen Entlohnung verausgaben. Weiters bezeichnet Spiess Erwerbsarbeit als arbeitsteiligen Prozess, denn auf der einen Seite werden Produkte von Menschen hergestellt. Auf der anderen Seite haben diese Produkte den Zweck Bedürfnisse anderer Menschen zu befriedigen.

(Spiess 2004, 52). Doose bezeichnet Arbeit als seine Tätigkeit, mit der sich der Mensch die Welt aktiv gestaltend erschließt und gleichzeitig in Kontakt zu anderen Menschen tritt. Erwerbsarbeit stellt einen zentralen Lebensbereich in unserer Gesellschaft dar. Aufgrund des großen Stellenwerts von Erwerbsarbeit in unserer Gesellschaft, wird durch sie auch unser sozialer Status festgelegt und unser Verdienst kennzeichnet die Chancen der Lebensgestaltung im Wohn- und Freizeitbereich (Doose 2007, 169).

Nach den bisher Erläuterten ergeben sich für die Definition von Erwerbsarbeit in dieser Diplomarbeit folgende Aspekte: Erwerbsarbeit wird als Verausgabung von Arbeitskraft (Spiess 2004) aufgrund von materieller Entlohnung (Jahoda 1983), welche einerseits für gesellschaftliche und andererseits für individuelle Zwecke dient, aufgefasst. Aufgrund von Erwerbsarbeit besteht für Menschen mit Lernschwierigkeiten die Chance in Interaktion mit anderen Personen zu treten und durch ihren Lohn verschiedene Lebensbereiche nach ihren individuellen Wünschen zu gestalten (Doose 2007).

Folgend wird die Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten am allgemeinen Arbeitsmarkt sowie mögliche Unterstützungsmaßnahmen dargestellt. In diesem Kapitel werden Studien, welche sich mit dem Thema Menschen mit Lernschwierigkeiten am allgemeinen Arbeitsmarkt auseinandersetzen, beschrieben. Abschließend wird die Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten am allgemeinen Arbeitsmarkt erläutert.

3.4.1 Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten am allgemeinen Arbeitsmarkt

Wie gestaltet sich die aktuelle Situation am allgemeinen Arbeitsmarkt für Menschen mit Lernschwierigkeiten? König und Pinetz beschreiben, dass die Beschäftigung von Menschen mit Lernschwierigkeiten seiner der am wenigsten beforschten Gebiete in Österreich darstellt (Koenig/Pinetz 2009, 38). In der heutigen Gesellschaft wird die Teilhabe am Lebensbereich Arbeit immer mehr in Frage gestellt. Einerseits erhöht sich die Produktivität der Arbeit in der Industrie und andererseits besteht heute die Möglichkeit mit weniger Menschen mehr Arbeit zu verrichten. Doose postuliert, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht arbeitslos, aber überproportional von der Teilhabe am allgemeinen Arbeitsmarkt ausgegrenzt sind (Doose 2007, 75). Menschen mit Lernschwierigkeiten sind langfristiger und häufiger erwerbslos und die Beteiligung an Erwerbstätigkeit ist geringer (ebd. 2007, 75; Biewer 2009, 215). Arbeitslosenstatistiken sagen nur bedingt etwas über die Beteiligung von Menschen mit Lernschwierigkeiten am allgemeinen Arbeitsmarkt aus. Denn Menschen mit Behinderungen tauchen in der Arbeitslosenstatistik entweder gar nicht auf, weil sie verrentet sind, als nicht ver-

mittlungsfähig gelten oder am Ersatzarbeitsmarkt (WfbM) tätig sind (Doose 2007, 76). Biewer unterscheidet drei verschiedene Formen des Arbeitsmarktes: der šallgemeine Arbeitsmarkt ohne spezielle Hilfenō, šgeschützte bzw. besonders geförderte Arbeitsverhältnisseō und der šErsatzarbeitsmarkt (Beschäftigungstherapie)ō. Biewer ist der Ansicht, dass für die Mehrzahl von Menschen mit Lernschwierigkeiten in den deutschsprachigen Ländern der Ersatzarbeitsmarkt der Werkstätten die Arbeitsstätte bildet (Biewer 2009, 215f). Bieker meint, dass das Recht auf Arbeit am allgemeinen Arbeitsmarkt für Menschen mit Behinderung immer öfter šleerläuftō. Menschen mit Lernschwierigkeiten zielen darauf ab, durch ihre Arbeitstätigkeit Lohn zu erwerben, damit ihnen die Möglichkeit zu einer šselbstbestimmten Lebensführungō geboten wird. (Bieker 2007, 28).

Im folgenden Abschnitt werden Zahlen und Fakten zum Thema šMenschen mit Behinderung am Arbeitsmarktō in Österreich dargestellt.

Österreich Gesamtarbeitslose, arbeitslose Behinder- te und Behinderten- anteile an den Gesamtarbeitslosen	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Beim AMS arbeitslos vorgemerkte šBehinderteō							
Gesamt	28.861	28.537	29.058	31.392	31.263	35.673	35.664
Männer	18.620	18.386	18.411	19.448	19.435	22.726	22.414
Frauen	10.241	10.151	10.647	11.944	11.828	12.947	13.250
Davon: beim AMS arbeitslos vorgemerkte begünstigte Behinderte (BEinstG/ Landesgesetze)							
Gesamt	5.159	5.360	5.333	5.389	5.286	5.940	6.127
Männer	3.342	3.459	3.405	3.415	3.359	3.859	3.929
Frauen	1.817	1.901	1.928	1.974	1.928	2.081	2.199
Gesamtarbeitslose							
Gesamt	243.880	252.654	239.174	222.248	212.253	260.309	250.782
Männer	140.262	144.238	135.778	124.346	118.811	153.582	145.106
Frauen	103.618	108.416	103.396	97.902	93.442	106.726	105.676
Anteil Behinderter an den Gesamtarbeitslosen							
Gesamt	11,83%	11,29%	12,15%	14,12%	14,73%	13,70%	14,22%
Männer	13,27%	12,75%	13,56%	15,64%	16,36%	14,80%	15,45%
Frauen	9,88%	9,36%	10,30%	12,20%	12,66%	12,13%	12,54%

Tab.1: Arbeitsmarktdaten (verwendete Daten stammen von folgenden Quellen: Behindertenbericht 2008, 157, herausgegeben vom Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz im Internet unter www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/9/5/7/CH0092/CMS1237382655079/behindertenbericht_09-03-17.pdf ; Arbeitsmarktstatistiken des AMS im Internet unter www.ams.or.at sowie

Arbeitsmarktdaten der Homepage Arbeit und Behinderung im Internet unter: www.arbeitundbehinderung.at)

Nach dem österreichischen Arbeitsmarktservice sank die Gesamtarbeitslosigkeit in Österreich von 260.309 Arbeitssuchenden im Jahr 2009 auf 250.782 Arbeitslosen im Jahr 2010. Hingegen stieg der Anteil behinderter Personen an der Gesamtarbeitslosigkeit von 13,70 Prozent im Jahr 2009 auf 14,22% im Jahr 2010. In diesem Zusammenhang erhöhte sich auch die Zahl der šbegünstigt behinderten Menschenō von 94.034 Betroffenen (2009) und auf 94.352 (2010). Die Zahl der als arbeitslos vorgemerkten Behinderten veränderte sich von 2009 bis 2010 nur gering, so betrug diese Zahl 2009 35.673 und 2010 35.664 Personen. Weiters wird die Arbeitslosigkeit von Menschen mit Behinderung in Relation zur Gesamtarbeitslosigkeit nach Alter betrachtet. Die Zahl der arbeitslosen Jugendlichen zwischen fünfzehn und vierundzwanzig Jahren betrug in der Gesamtarbeitslosenstatistik 40.084 betroffene Personen, wobei sie um 6,6% sank. Hingegen stieg die Arbeitslosigkeit von Jugendlichen mit Behinderung zwischen fünfzehn und vierundzwanzig Jahren von 6,12% im Jahr 2009 auf 6,53% im Jahr 2010. Auch bei den Älteren ab fünfundvierzig Jahren stieg die Zahl der Arbeitslosen von 20,00% auf 20,60% gestiegen (Arbeitsmarktstatistiken des AMS im Internet unter www.ams.or.at sowie Arbeitsmarktdaten der Homepage Arbeit und Behinderung im Internet unter: www.arbeitundbehinderung.at).

In diesem Kapitel wurde bereits erläutert, dass die Mehrzahl von Menschen mit Lernschwierigkeiten im deutschsprachigen Raum am Ersatzarbeitsmarkt der Werkstätten tätig ist (Biewer 2009, 215f). Die Werkstatt oder Beschäftigungstherapie für Menschen mit Lernschwierigkeiten stellt eine Einrichtung šzur Eingliederung behinderter Menschen in das Arbeitsleben dar, die derzeit oder auf Dauer nicht auf dem Arbeitsmarkt tätig sein könnenō (Spiess 2004, 63). Im Jahr 2008 waren in Österreich ungefähr 19.000 Menschen mit Behinderung in einer Werkstatt tätig. Das bedeutet im Vergleich zum Jahr 2002 einen Anstieg von 29,9% der Werkstattplätze (Koenig 2010, 147). Werkstätten befinden sich in einem dauerhaften Spannungsverhältnis zwischen šder Produktion und den Maßnahmen beruflicher Bildung und Persönlichkeitsentwicklungō (Spiess 2004, 64). Die Werkstatt ist sowohl ein šFertigungsbetrieb für Kundenō als auch ein šDienstleistungsbetrieb für die behinderten Beschäftigten mit dem gesellschaftspolitischen Auftrag, Eingliederungshilfe zu leistenō (ebd. 2004, 64). Spiess meint, dass die Hauptaufgabe von Werkstätten šberufliche Bildung, die Förderung der Arbeits- und Leistungsfähigkeit, der Persönlichkeitsentwicklung der behinderten Beschäftigtenō sei, aber dennoch nimmt die wirtschaftliche Komponente einen großen Teil ein (ebd. 2004, 64). Die

Bezeichnung Beschäftigungstherapie deutet bereits an, dass in diesen Einrichtungen nicht der Leistungserbringungsaspekt, sondern der **therapeutische Aspekt** im Vordergrund steht. Menschen mit Lernschwierigkeiten, welche in Beschäftigungstherapie bzw. Werkstätten tätig sind, erhalten nur ein Taschengeld als Entlohnung (Badelt/Österle 2001, 88; Hervorheb. im Original). In Österreich werden vor allem folgende Tätigkeiten in Werkstätten angeboten: primär beschäftigungstherapeutische Angebote mit hauptsächlich kreativen und handwerklichen Tätigkeiten, Tätigkeiten, welche ähnlich den Aufgaben am allgemeinen Arbeitsmarkt sind wie zum Beispiel Montagetätigkeiten und qualifizierende Angebote wie zum Beispiel Bürotätigkeiten (Koenig 2010, 152). Eine wichtige Aufgabe von Werkstätten, bildet die Förderung von Maßnahmen in den Werkstätten für den Übergang beschäftigter Personen in den Arbeitsmarkt (Spiess 2004, 64). König gab im Rahmen der Studie Partizipationserfahrungen in der beruflichen Biographie von Menschen mit einer intellektueller Beeinträchtigung in Österreich an, dass im Jahr 2007 ungefähr 0,8% der Nutzer/-innen von Werkstätten in den allgemeinen Arbeitsmarkt vermittelt wurden (Koenig 2010, 154). Die rechtliche Basis von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Beschäftigungstherapien liegt in landesgesetzlichen Regelungen und wird in allen neun Bundesländern in Österreich unterschiedlich gehandhabt. Durch die fehlende Entlohnung sind die Beschäftigten nicht sozialversichert (Badelt/Österle 2001, 88f). Durch die fehlende eigenständige Sozialversicherung erhalten sie keinen Pensions- oder Arbeitslosenanspruch. Menschen mit Lernschwierigkeiten in Beschäftigungstherapien können nicht auf das Arbeitsrecht oder auf gesetzliche Bestimmungen von Arbeitnehmer/-innen, wie zum Beispiel hinsichtlich Arbeitszeiten oder Urlaubsanspruch, zurückgreifen (Koenig/Pinetz 2009, 194). Aus diesem Grund werden sie auch nicht in den Statistiken des Arbeitsmarktservices erfasst (Stellungnahme Beschäftigungstherapie des Österreichischen Monitoringausschuss 2010).

3.4.2 Unterstützungsmaßnahmen am allgemeinen Arbeitsmarkt

Für die berufliche Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten ist vor allem das (Bundes-)Behinderteneinstellungsgesetz (BEinstG) relevant. Das Ziel des Behinderteneinstellungsgesetzes ist die Eingliederung behinderter Menschen in das Erwerbsleben (Badelt/Österle 2001, 82). Durch die Bestimmungen des Behinderteneinstellungsgesetzes wird den betroffenen Personen der Status eines begünstigten Behinderten zugesprochen (ebd. 2001, 82). Personen im Erwerbsalter fallen unter die Bezeichnung begünstigt Behinderte, wenn sie einen ärztlich festgestellten Behinderungsgrad von mindestens 50% aufwei-

sen (Badelt/Österle 2001, 82; Fasching/Felkendorff 2007, 75). Im BEinstG nimmt die §**Quotenregelung** einen wichtigen Stellenwert ein. Darunter versteht man die Pflicht der Dienstgeber zur Beschäftigung von Menschen, die unter den Status §begünstigte Behinderte fallend. Nach dem Behinderteneinstellungsgesetz haben private und öffentliche Betriebe auf je 25 Dienstnehmer/-innen einen §begünstigten Behinderten einzustellen (Badelt/Österle 2001, 82; Hervorheb. im Original). Die §Quotenregelung steht in Verbindung mit der §**Ausgleichstaxe**. Diese Ausgleichstaxe sieht vor, dass für jeden nicht besetzten Pflichtplatz ein Betrag von ungefähr 200 Euro zu bezahlen ist (Badelt/Österle 2001, 83; Hervorheb. im Original; Fasching/Felkendorff 2007, 75). Im BEinstG sind auch Regelungen zu den §Kündigungsschutzbestimmungen von Menschen mit Behinderung festgelegt. Diese Bestimmungen bedeuten nicht einen absoluten Kündigungsschutz der Betroffenen, sondern dass begünstigt Behinderte nach einem besonderen Verfahren und mit Zustimmung durch den Behindertenausschuss gekündigt werden können (Badelt/Österle 2001, 84). Außerdem ist im Behinderteneinstellungsgesetz die §unmittelbare und mittelbare Diskriminierungen behinderter Menschen am Arbeitsplatz, bei der Begründung eines Arbeitsverhältnisses oder bei der Kündigung im sogenannten Diskriminierungsschutz festgelegt (Fasching/Felkendorff 2007, 75). Die Ausgleichstaxe nimmt auch eine Finanzierungsfunktion ein und bildet die größte Einnahmequelle des Ausgleichstaxfonds, §welcher die finanzielle Basis für eine Reihe von Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Integration Behinderter bildet (Badelt/Österle 2001, 83). Außerdem erfolgt die Finanzierung von Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderungen mit Hilfe des §Europäischen Sozialfonds (ebd. 2001, 85). Durch das Behinderteneinstellungsgesetz wurde die Arbeitsassistenz §mit 1.Jänner.1999 in die Regelförderung des Gesetztes übernommen (Badelt/Österle 2001, 80).

Folgend werden verschiedene Unterstützungsmaßnahmen in Österreich erklärt und beschrieben:

- **Arbeitsassistenz:** Das Ziel dieser Maßnahme ist eine §(Re-)Integration von behinderten Menschen in den allgemeinen Arbeitsmarkt. Die Leistungen der Arbeitsassistenz erfolgen im Sinne der §Ganzheitlichkeit. Das bedeutet es wird sowohl die Person, der Betrieb als auch die Umwelt unterstützt. Menschen mit Behinderung werden bei der Suche nach einem geeigneten Arbeitsplatz, bei der §Klärung von Begabungen und Interessen und bei Bewerbungen unterstützt. Durch einen regelmäßigen Kontakt zu Firmen und durch Gespräche mit potentiellen Arbeitgeber/-innen unterstützt Arbeitsassistenz den Einstieg in das Arbeitsleben (BMS 1996, 55f; BABE 2008, 21).

- **Jugendarbeitsassistenz:** Die Jugendarbeitsassistenz beachtet die individuellen Bedürfnisse von Jugendlichen mit Behinderung im Zusammenhang mit beruflicher Integration (BABE 2008, 21f).
- **Clearing:** Clearing zielt darauf ab, Jugendlichen mit Behinderung den bestmöglichen Übergang zwischen Schule und Beruf zu ermöglichen. Im letzten bzw. vorletzten Schuljahr werden gemeinsam mit den Betroffenen die für sie am besten geeigneten Maßnahmen in Bezug auf die berufliche Integration erarbeitet (BABE 2008, 21).
- **Job Coaching:** Job Coaching kann unmittelbar nach der Vermittlung in Anspruch genommen werden. Die Leistungen beinhalten die intensive Unterstützung und Unterweisung am Arbeitsplatz (BABE 2008, 20).
- **Persönliche Assistenz am Arbeitsmarkt:** Persönliche Assistenz (PAA) soll Menschen mit Behinderung die Möglichkeit zu einer selbstbestimmten und gleichberechtigten Teilhabe am Erwerbsleben oder am Ausbildungsplatz geben. Persönliche Assistenz am Arbeitsplatz beinhaltet personale Unterstützungsleistungen im Zusammenhang mit Begleitung und Mobilität. Dienstleistungen der persönlichen Assistenz können zum Beispiel die Begleitung am Weg zwischen Wohnung und Arbeitsstelle, Unterstützungstätigkeiten manueller Art, die Assistenz bei der Körperpflege während der Dienstzeit umfassen. Persönliche Arbeitsassistenz am Arbeitsmarkt beinhaltet nicht Unterstützungsleistungen inhaltlicher oder fachlicher Art bei der Erbringung der Arbeitsleistung oder bei der Absolvierung einer Ausbildung (BABE 2008, 20).
- **Nachreifungsprojekte:** Nachreifungsprojekte können als Vorbereitung auf Qualifizierungsprojekte gesehen werden (Fasching/Felkendorff 2007, 85).
- **Qualifizierungsprojekte:** Qualifizierungsprojekte bieten eine Anlehre sowie Arbeitstrainings- und Ausbildungsmaßnahmen in konkreten Berufszweigen für Menschen mit Behinderung an. Dabei wird die aktuelle Nachfragesituation am Arbeitsmarkt miteinbezogen. Die Qualifizierungseinrichtungen in den bewährten Einrichtungen der Integrativen Betriebe stellen den Fokus bei betriebsnahen Qualifizierungsmaßnahmen dar (BABE 2008, 20f).
- **Beschäftigungsprojekte:** Beschäftigungsprojekte geben Menschen mit Behinderung die Chance auf eine befristete Beschäftigung. Sie tragen zu einer Stabilisierung bei, indem sie Menschen mit Behinderung in einer möglichst realen Arbeitssituation auf Beschäftigungen in der freien Wirtschaft vorbereiten (BABE 2008, 21).
- **Integrative Berufsausbildung:** Integrative Berufsausbildung beachtet die individuellen Bedürfnisse von Jugendlichen mit Behinderung. Im Rahmen der Integrativen Berufsausbildung kann entweder eine verlängerte Lehre oder eine Teilqualifizierung absolviert werden.

Verlängerte Lehre bedeutet, dass die Lehrzeit um ein bis zwei Jahre verlängert wird. Bei der Teilqualifizierung werden nur bestimmte Teile eines Berufsbildes erworben. Das Ziel von integrativer Berufsausbildung ist Jugendlichen mit Vermittlungshindernissen, für die ein regulärer Lehrabschluss nicht möglich ist, in den Arbeitsmarkt zu vermitteln (BABE 2008, 21).

- **Orientierungs- und Mobilitätstraining:** Bei Bedarf können Menschen mit Behinderung Orientierungs- und Mobilitätstraining sowie ein Training zur Erlangung von Kommunikations- und lebenspraktischen Fähigkeiten in Anspruch nehmen, wenn dieses zur Ausübung der Erwerbstätigkeit erforderlich ist (BABE 2008, 19).
- **Ausbildungsbeihilfen:** Für Jugendliche mit Behinderung können bei der Schul- und Berufsausbildung Ausbildungsbeihilfen bewilligt werden (BABE 2008, 22).

3.4.3 Untersuchungen zum Thema allgemeiner Arbeitsmarkt

Folgend werden drei Studien erläutert, welche sich mit dem Thema Menschen mit Lernschwierigkeiten am allgemeinen Arbeitsmarkt auseinandersetzen. Zunächst wird die österreichische Studie von Schabmann und Klicpera (1998) beschrieben und danach auf die Untersuchungen von Spiess (2004) und Doose (2007) eingegangen.

Klicpera und Schabmann beschäftigen sich mit der Thematik rund um Menschen mit einer Lern- bzw. einer geistigen Behinderung am allgemeinen Arbeitsmarkt und wie diese ihre Berufstätigkeit erleben. Außerdem interessiert sie, wie sich diese Berufstätigkeit auf andere Lebensbereiche auswirkt (Schabmann/Klicpera 1998, 1). In ihrer Studie gehen sie auf die Problematik der beruflichen Integration von Menschen mit einer Lern- bzw. geistigen Behinderung ein. In diesem Kontext führten sie mit 53 Personen und deren Angehörige halbstrukturierte Interviews durch und stellten ihnen in diesem Zusammenhang Fragen zu ihrem persönlichen Erleben der Arbeitstätigkeit am allgemeinen Arbeitsmarkt. Die Ergebnisse dieser Studie brachten hervor, dass die Zufriedenheit mit dem Arbeitsplatz und dem sozialen Umfeld in der Arbeit hoch ist und die ausgeübten Tätigkeiten als befriedigend erlebt werden. Probleme wurden von den Befragten überwiegend im Kontakt mit Kollegen angeführt (ebd. 1998, 1). Klicpera und Schabmann meinen, dass sich Beschäftigte am allgemeinen Arbeitsmarkt in einem Spannungsfeld zwischen persönlichem (sozialem und finanziellem) Risiko und der Möglichkeit der individuellen Weiterentwicklung in vielen Lebensbereichen, etwa einer größeren Selbständigkeit in der Wohnform, einer Erweiterung der sozialen Beziehungen

oder mehr Unternehmungsmöglichkeiten im Freizeitbereich befinden. Nach Klicpera und Schabmann handelt es sich bei den Berufen der Befragten meistens um einfache Anlern- oder Hilfstätigkeiten, die eher unselbstständig, d.h. unter ständiger Anleitung und Kontrolle ausgeführt werden. In dieser Studie zeigte sich, dass Menschen mit einer Lern- bzw. einer geistigen Behinderung zufrieden und motiviert mit ihrer Beschäftigung am allgemeinen Arbeitsmarkt sind. 21 von den 53 befragten Personen sind mit dem Kontakt mit den Arbeitskollegen zufrieden und nur 3 Personen sind mit dem ihrem Verhältnis zu ihren Kollegen nicht zufrieden. Die Arbeitsaufgaben, welche die interviewten Personen ausführen, machen ihnen Spaß und sie sind zufrieden damit. Klicpera und Schabmann sind der Ansicht, dass hinsichtlich einer sozialen Integration die Interaktionen mit Kollegen in der Arbeit wichtig sind. Die meisten der von ihnen befragten Personen verbringen ihre Arbeitspausen mit Kollegen/-innen und bringen sich dabei in die Gespräche aktiv ein. Die Hälfte der Forschungsteilnehmer/-innen hat auch privat Kontakt zu ihren Arbeitskollegen/-innen und trifft sich mit ihnen in ihrer Freizeit, wobei sich ein Drittel der Befragten noch mehr privaten Kontakt wünscht. Im Gegensatz dazu, berichten sechzig Prozent der Interviewpersonen über Auseinandersetzungen mit Kolleg/-innen. Die Untersuchungen ergeben, dass ein großer Teil der befragten Personen sich nicht vollständig von den Arbeitskollegen akzeptiert fühlt. Bezüglich des Vorgesetzten wird dieser von den Befragten als Person, welche bezüglich arbeitsbezogenen Themen engagiert ist, Informationen über wichtige Sachen weitergibt oder Hilfestellungen leistet, positiv wahrgenommen. Die Angehörigen berichten über eine wahrgenommene Veränderung der Lebenssituation der Betroffenen, das Vorhandensein eigenen Geldes, mehr Möglichkeiten zu partnerschaftlichen Beziehungen und eine Vergrößerung des Freundeskreises sowie bessere Chancen der Gestaltung der Freizeit. Die Betroffenen nannten folgende motivierende Aspekte für die Arbeit: das Erleben größerer persönlicher Freizeit, größere Selbstsicherheit, Freude an der Arbeit und die Möglichkeit, selbst für den eigenen Lebensunterhalt aufzukommen sowie der Kontakt zu anderen Personen. Durch die Forschungsergebnisse von Klicpera und Schabmann wurde deutlich, dass die Integration in Berufe am allgemeinen Arbeitsmarkt in Richtung eines unabhängigen, eigenverantwortlichen Lebens führen kann. Die Berufstätigkeit wird überwiegend positiv wahrgenommen und es treten in diesem Zusammenhang Veränderungen im Freizeit- sowie Wohnbereich auf. Es wurden einige Probleme im Rahmen dieser Studie aufgezeigt, zum Beispiel die Konflikte mit Kollegen und Vorgesetzten. Klicpera und Schabmann führen an, dass vor der Beschäftigung die Arbeitskollegen besser informiert werden sollten. Außerdem postulieren sie, dass eine längerfristige Beschäftigung am allge-

meinen Arbeitsmarkt nur durch eine dauerhafte Unterstützung, zum Beispiel durch Arbeitsassistenten, funktionieren kann (Schabmann/Klicpera 1998, 2ff).

Im Rahmen der Studie von Spiess wurden 36 Personen, welche die Werkstätte für behinderte Menschen in der Region Niedersachsen Nordwest verlassen haben und am allgemeinen Arbeitsmarkt integriert wurden, interviewt (Spiess 2004, 7f). Spiess beleuchtet in ihrer Untersuchung vor allem die mittel- und langfristige Entwicklung der Person hinsichtlich ihres Arbeitslebens und ihrer allgemeinen Lebensbewältigung. Ausgehend von der Sichtweise der Betroffenen wurde der Integrationsverlauf, die beruflichen Tätigkeiten und die damit in Zusammenhang stehenden Änderungen in anderen Lebensbereichen erforscht (ebd. 2004, 13f). Die Ergebnisse dieser Studie zeigten, dass vielen der Befragten das Arbeitsfeld am allgemeinen Arbeitsmarkt gleichgültig war, solange sie ein Arbeitsverhältnis am allgemeinen Arbeitsmarkt erlangten (Spiess 2004, 208). Auffallend war, dass alle Befragten vor der Beschäftigung am allgemeinen Arbeitsmarkt ein Praktikum in dem jeweiligen Betrieb absolvierten. Spiess meint, dass jedem regulären Arbeitsverhältnis ein Praktikum vorausgeht (ebd. 2004, 212). Bezüglich der Branchen arbeiten die interviewten Arbeitnehmer/-innen in sehr unterschiedlichen Bereichen. Spiess erklärt, dass es typische Tätigkeitsbereiche für Frauen und eine größere Auswahl an Tätigkeitsbereichen für Männer gibt. Die befragten Personen beschreiben ihre Arbeitstätigkeiten durch die Auflistung der Arbeitsmittel, also der verwendeten Werkzeuge und Maschinen. Spiess berichtet, dass die Befragten in sehr unterschiedlichen Branchen tätig sind. Sie arbeiten entweder in unterschiedlich großen Teams mit Kolleg/-innen oder alleine. Die befragten Personen arbeiten nicht isoliert von den anderen Kolleg/-innen, sondern sie heben in diesem Zusammenhang die Zusammenarbeit mit den Kolleg/-innen hervor. Die meisten der Befragten führen keine eigenständigen Arbeitsaufgaben aus und werden in den Tätigkeiten von anderen kontrolliert. Ob Menschen mit Behinderungen in den jeweiligen Arbeitsfeldern entsprechend ihrer tatsächlichen Fähigkeiten eingesetzt werden oder Tätigkeiten und Arbeitsabläufe auf höherem Niveau ausführen könnten, kann Spiess im Rahmen ihrer Studie nicht beantworten. Am allgemeinen Arbeitsmarkt haben die befragten Personen die Verantwortung über ihre Tätigkeiten vor Kolleg/-innen und Vorgesetzten zu tragen (ebd. 2004, 220ff). In den Ergebnissen wird deutlich, dass die Befragten zu denselben Zeiten und unter denselben Bedingungen wie ihre Kolleg/-innen im Betrieb arbeiten. Für sie ist es bedeutend, sich im Arbeitsteam einzufügen, dazuzugehören und weder in tätigkeitsbezogenen noch in zwischenmenschlichen Angelegenheiten in einer anderen Art behandelt zu werden als ihre Arbeitskolleg/-innen (Spiess 2004, 229f). Die Untersuchungser-

gebnisse zeigen, dass fast alle Befragten ein gutes Verhältnis zu ihrem Vorgesetzten pflegen. Für die befragten Personen ist es wichtig, dass ihre Vorgesetzten sie ernst nehmen, eine Ansprechperson bei Problemen darstellen und sich für ihre Anliegen interessieren. Die Befragten sind stolz über Lob und Anerkennung durch den Vorgesetzten (ebd. 2004, 235f). Das Verhältnis zu den Arbeitskollegen/-innen nehmen die befragten Personen sehr unterschiedlich wahr (ebd. 2004, 238). Einige Forschungsteilnehmer/-innen berichten über eine gute Beziehung zwischen den Kolleg/-innen, andere erzählen über Probleme untereinander oder gegenüber den Betroffenen. Mehrere befragte Personen sprechen über Konflikte mit einzelnen Kolleg/-innen. Sie bekommen häufig Arbeitsaufträge von den Kolleg/-innen. Spiess erachtet den Kontakt zwischen den behinderten Arbeitnehmer/-innen und den Kollegen/-innen eher als oberflächlich (ebd. 2004, 239f). Geld- und Behördenangelegenheiten werden von Angehörigen, Fachleuten oder Bekannten übernommen. Nur einige Befragte verwalten selbst über ihr Geld (ebd. 2004, 257). Hinsichtlich des Freizeitbereichs wurde ersichtlich, dass alle befragten Personen Freizeit von der Arbeitszeit abgrenzen und nicht als šeigenständigen Bereichō wahrnehmen (Spiess 2004, 268). Spiess erklärt, dass alle Befragten mobil sind. Sie sind den öffentlichen Straßenverkehr gewohnt und benützen die öffentlichen Verkehrsmittel (ebd. 2004, 269). Durch den Arbeitslohn können sich die befragten Personen Sachen leisten. Eine Beschäftigung am allgemeinen Arbeitsmarkt bedeutet diesbezüglich šein Mehr an Lebensqualität durch Unabhängigkeit und ein größeres Maß an Selbstbestimmungō (ebd. 2004, 282). Im Rahmen der beruflichen Integration werden verschiedene Anforderungen an Menschen mit Behinderungen gestellt, zum Beispiel soziale Kompetenzen, Mobilität oder die Fähigkeit sich selbst realistisch einschätzen zu können. Für die šintegrationsfördernde Ausgestaltung eines Arbeitsverhältnissesō ist es für die befragten Personen bedeutend, dass sie sich zum Beispiel im Betrieb akzeptiert fühlen, Kontakt zu Arbeitskolleg/-innen pflegen oder von den Kolleg/-innen als gleichwertiges Mitglied im Betrieb angesehen werden, Arbeitstätigkeiten zu erfüllen haben, welche ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten entsprechen oder entsprechend ihrer Tätigkeit entlohnt werden (ebd. 2004, 308ff). Spiess zeigt durch ihre Untersuchungsergebnisse, dass Teilhabe am Arbeitsmarkt für Menschen mit Behinderungen ein Schritt in Richtung šselbstbestimmte und selbsttätige Lebensführungō bedeutet und dies wird von den Betroffenen auch bewusst wahrgenommen. Aber es können auch Probleme der zwischenmenschlichen Beziehung auftreten, denen Beachtung geschenkt werden muss. Bezüglich der Bewältigung der Arbeitsaufgaben werden seltener Probleme von den Befragten geäußert. Durch die Tätigkeit am Arbeitsmarkt erlebt die Person mit Behinderungen die šTeilhabe am Arbeits- und Erwerbslebenō und die Arbeitskolleg/-innen ohne Behinderung können durch den regelmäßi-

gen Kontakt zu der behinderten Person, ihre Unsicherheiten hinsichtlich dieses Personenkreises ablegen (Spiess 2004, 313f).

In seiner Verbleibs- und Verlaufsstudie untersucht Doose die Arbeits- und Lebenssituation von vermittelten Menschen mit Lernschwierigkeiten über fünf Jahre nach der Vermittlung (Doose 2007, 214). Doose verwendet für die Zielgruppe der Untersuchung die Bezeichnung Menschen mit Lernschwierigkeiten (ebd. 2007, 50). Im Rahmen der Untersuchung wurden 251 Arbeitnehmer/-innen mit Lernschwierigkeiten mittels Fragebogen befragt (ebd. 2007, 218). In den Ergebnissen dieser Studie zeigte sich, dass über 80% der vermittelten Arbeitnehmer/-innen mit Lernschwierigkeiten vor der Anstellung ein Praktikum im jeweiligen Betrieb absolvierten (Doose 2007, 251). In Bezug auf die Tätigkeitsbereiche von den befragten Männern und Frauen ist ein deutlicher Unterschied erkennbar. Männer mit Lernschwierigkeiten sind im Bereich Produktion/ Montage in der Industrie, Garten- und Landschaftsbau, Bereich Recycling und Reinigung, Lager usw. tätig. Hingegen sind Frauen mit Lernschwierigkeiten als Küchenhilfe, in der Hauswirtschaft, in der Gebäudereinigung, in der Produktion usw. tätig. Die Auswahl an Tätigkeitsbereiche ist für Männer größer als für Frauen (ebd. 2007, 281). Hinsichtlich der Arbeitszeiten sind 70% der Arbeitnehmer/-innen in Vollzeitstellen (35 Stunden und mehr), 19% in Teilzeitstellen (21 ó 34 Stunden), 7% in Halbtagsstellen und 2% in Stellen unter 17,5 Stunden derzeit beschäftigt. Doose äußert bezüglich der Arbeitszeit, dass Teilzeitstellen für einige Menschen mit Lernschwierigkeiten stabiler wirken (ebd. 2007, 283). In Bezug auf die Zufriedenheit mit dem Arbeitsplatz geben die Arbeitnehmer/-innen mit Lernschwierigkeiten an, dass 80% mit der **Art der Tätigkeit** in den Arbeitsverhältnissen zufrieden sind, mit dem **Arbeitslohn** sind über 70% zufrieden, mit **Belastung am Arbeitsplatz** sind 55% zufrieden, aber 25% nur teilweise und 20% unzufrieden, mit der **Möglichkeit sich im Betrieb zu verbessern** sind nur ein Drittel zufrieden und über 50% sind diesbezüglich unzufrieden. Hinsichtlich des **Verhältnisses zum Vorgesetzten** sind 80% und bezüglich des **Verhältnisses zu den Kollegen** sind drei Viertel zufrieden (Doose 2007, 287; Hervorheb. im Original). Durch die Untersuchungsergebnisse wird deutlich, dass die Mehrzahl der befragten Arbeitnehmer/-innen mit Lernschwierigkeiten am Arbeitsplatz in Kontakt mit den Arbeitskolleg/-innen stehen, sich einander grüßen und sowohl an Gesprächen in den Pausenzeiten und wenn vorhanden an Betriebsfeiern und Ausflügen teilnehmen. Dennoch berichten nur wenige der Befragten von einem regen Kontakt mit den KollegInnen außerhalb der Arbeitsstelle. Doose schließt daraus, dass eine gewisse soziale Distanz am Arbeitsplatz herrscht, welche sich dadurch zeigt, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten im

betrieblichen Kontext akzeptiert und eingebunden werden, aber im privaten Raum nur wenig Kontakt besteht (Doose 2007, 286). Anhand der Untersuchungsergebnisse wird deutlich, dass 90% der befragten Arbeitnehmer/-innen betrieblich integriert sind und fast zwei Drittel überdies gut integriert sind. Doose meint diesbezüglich, dass „positive Beziehungen zu den KollegInnen und Vorgesetzten ein wesentlicher Faktor für die Stabilität eines Arbeitsverhältnisses“ sind (ebd. 2007, 289). Die Gesamtzufriedenheit mit der Arbeitssituation ist insgesamt bemerkenswert hoch. Über 80% der befragten Personen geben an mit ihrer Arbeitssituation insgesamt zufrieden zu sein und über 70% sind ziemlich oder sehr zufrieden (ebd. 2007, 291). 70% der befragten Arbeitnehmer/-innen sind mit ihrer Freizeitsituation zufrieden und ein Drittel sehr zufrieden. Jedoch sind über 30% der Befragten nur teilweise oder eher nicht mit ihrer Situation im Freizeitbereich zufrieden. Bezüglich der Freizeitsituation ist die große Bandbreite der verschiedenen Freizeitaktivitäten auffallend (ebd. 2007, 304). Die Ergebnisse zeigen, dass über 60% der derzeit Erwerbstätigen mit ihrer Finanzsituation zufrieden sind, davon sogar 20% sehr zufrieden (Doose 2007, 309). Zusammenfassend schließt Doose aus den Forschungsergebnissen, dass fast zwei Drittel der derzeit Erwerbstätigen mit der gesamten Lebenssituation ziemlich oder sehr zufrieden sind. Bezüglich des Konzeptes der Lebensqualität meint Doose, dass „sich die objektive Lebenssituation erkennbar im subjektiven Wohlbefinden der ArbeitnehmerInnen spiegelt“. Diesbezüglich wird die „Lebensqualität in den Bereichen Wohnen, Arbeit und für viele auch Freizeit als gut empfunden, die Bereiche Finanzen, Freundschaft und Partnerschaft sind verbesserungswürdig“ (ebd. 2007, 311).

Abschließend werden die zentralen Ergebnisse der drei Studien dargestellt. In diesem Zusammenhang werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der drei Autor/-innen herausgearbeitet. Durch die Ergebnisse der drei Untersuchungen wird ersichtlich, dass die Zufriedenheit mit der Arbeitssituation hoch ist. Die befragten Personen geben in den einzelnen Studien an, dass sie mit der Art der Arbeitstätigkeit zufrieden sind. Bezüglich der beruflichen Tätigkeitsfelder zeigen Spiess und Doose, dass für Männer und Frauen mit Lernschwierigkeiten typische Tätigkeitsbereiche vorhanden sind. Männer verfügen über eine größere Auswahl an Tätigkeitsbereiche als Frauen. Klicpera und Schabmann sowie Spiess berichten, dass die Arbeitnehmer/-innen mit Lernschwierigkeiten keine eigenständigen Arbeitsaufgaben ausführen, sondern sich unter ständiger Anleitung durch andere befinden. In den Untersuchungen von Spiess und Doose wird deutlich, dass die befragten Arbeitnehmer/-innen vor der Tätigkeit am allgemeinen Arbeitsmarkt ein Praktikum absolviert haben. Bezüglich der Arbeitskollegen zeigen die Ergebnisse der drei Untersuchungen ein sehr unterschiedliches Bild. Bei allen drei

Studien geben die befragten Personen an, dass sie mit dem Kontakt zu ihren Arbeitskolleg/-innen zufrieden sind. Dennoch berichten sie über Auseinandersetzungen mit Kolleg/-innen. Spiess und Doose berichten darüber, dass der Kontakt zu Arbeitskolleg/-innen sich eher oberflächlich gestaltet und dass außerhalb des Arbeitsplatzes wenig Kontakt zwischen Arbeitnehmer/-innen mit Lernschwierigkeiten und ihren Kolleg/-innen besteht. Hingegen geben Klicpera und Schabmann an, dass die Hälfte der interviewten Arbeitnehmer/-innen Kontakt zu ihren Kolleg/-innen außerhalb der Arbeit haben. Hinsichtlich des Verhältnisses zum Vorgesetzten wird in allen drei Studien deutlich, dass die befragten Personen ein gutes Verhältnis zu ihren Vorgesetzten pflegen. Klicpera und Schabmann stellen in ihrer Studie dar, dass durch die Beschäftigung am allgemeinen Arbeitsmarkt für die Befragten mehr Möglichkeiten zu partnerschaftlichen Beziehungen und zur Vergrößerung ihres Freundeskreises bestehen. Hingegen gibt Doose in seiner Untersuchung an, dass die interviewten Arbeitnehmer/-innen den Bereich Freundschaft und Partnerschaft als verbesserungswürdig erleben. Alle drei Autor/-innen erläutern in ihren Untersuchungen, dass die befragten Personen die Entlohnung am allgemeinen Arbeitsmarkt positiv wahrnehmen. Durch den Arbeitslohn besteht die Chance zur eigenständigen Finanzierung des Lebensunterhalts und sie können sich mehr leisten. Klicpera und Schabmann beschreiben in ihrer Studie, dass die Tätigkeit am allgemeinen Arbeitsmarkt bessere Möglichkeiten der Gestaltung der Freizeit bietet. Hingegen erläutert Spiess in ihrer Untersuchung, dass die befragten Personen den Bereich Freizeit von der Arbeitszeit abgrenzen und Doose erläutert, dass über 30% der Arbeitnehmer/-innen nur teilweise oder nicht mit ihrer Situation im Freizeitbereich zufrieden sind. Doose gibt in seiner Studie an, dass die meisten befragten Personen nicht nur mit der Arbeitssituation, sondern mit ihrer gesamten Lebenssituation zufrieden sind. Auch Klicpera und Schabmann berichten im Zusammenhang mit der Berufstätigkeit über Veränderungen im Wohn- und Freizeitbereich. Bei allen drei Autor/-innen wird ersichtlich, dass die Berufstätigkeit (z.B.: Bewältigung der Arbeitsaufgaben) positiv wahrgenommen wird und Probleme vor allem im zwischenmenschlichen Bereich auftreten (Schabmann/Klicpera 1998; Spiess 2004; Doose 2007).

3.4.4 Teilhabe und Arbeit

Zu Beginn dieses Kapitels wurde bereits erläutert, dass unter Erwerbsarbeit die Verausgabung von Arbeitskraft aufgrund von materieller Entlohnung verstanden wird und sowohl individuellen als auch gesellschaftlichen Zwecken dient. Durch Erwerbsarbeit wird einerseits die Chance auf Kontakt mit anderen Menschen geboten und andererseits wird durch den Ver-

dienst einer Person die Möglichkeit gegeben verschiedene Lebensbereiche nach individuellen Vorstellungen zu gestalten. Im Folgenden wird beschrieben, was Teilhabe an Erwerbsarbeit für Menschen mit Lernschwierigkeiten bedeutet.

Erwerbsarbeit bietet dem Alltag eines Menschen einen festen Zeitrhythmus und die Möglichkeit zur Orientierung und Sicherheit. Zeitstruktur bedeutet der Wechsel von Arbeit und Freizeit bzw. von Anspannung und Entspannung (Bieker 2005b, 15; vgl. Kardorff 2000, Tab.1). Arbeit bedeutet für Menschen mit Lernschwierigkeiten ein Lernfeld, in dem sie einen situationsadäquaten Umgang mit anderen Menschen erleben können. Es werden Gespräche mit Bekannten und Verwandten über Erlebnisse und Erfahrungen in der Arbeit geführt und auf diese Art wird ihnen die Möglichkeit zur Beteiligung an Gesprächen geboten (Stadler 1996, 272). Durch Erwerbsarbeit wird der Kontakt zu anderen Personen hergestellt. Es wird sowohl die Chance zur sozialen Integration als auch der Kontakt außerhalb der Familie geboten. In diesem Zusammenhang erfolgt eine Vergrößerung des Bezugsrahmens eines Individuums zu seiner Umwelt (Bieker 2005b, 15f; vgl. Kardorff 2000, Tab.1). Diesbezüglich äußert Hinz, dass Arbeit für Menschen mit Lernschwierigkeiten die Möglichkeit bietet ihr Können in den Mittelpunkt zu stellen und damit der drohenden Dominanz der gesellschaftlichen Wahrnehmung über Defizite entgegenzutreten (Hinz 2006, 6). Stöpel erläutert, dass Erwerbsarbeit eine Tätigkeit darstellt, die nicht nur mit Lob und Anerkennung honoriert wird, sondern auch mit Geld. Für Menschen mit Lernschwierigkeiten bedeutet dies, dass sie Geld aufgrund ihrer eigenen Kompetenzen gewonnen haben und nicht durch Sozialleistungen, welche sie aufgrund ihrer Inkompetenz bekommen (Stöpel 2000, 39). Bieker führt an, dass durch Erwerbstätigkeit die Abhängigkeit von öffentlicher Unterstützung vermieden oder verringert wird (Bieker 2005b, 16). Im Rahmen von Erwerbsarbeit wird eine Person in kollektive Ziele und Zwecksetzungen eingebunden. Das bedeutet, die Person bekommt das Gefühl vermittelt, Teil eines Ganzen zu sein. Aufgrund von Erwerbsarbeit leistet eine Person einen nützlichen Beitrag zur Aufrechterhaltung der Volkswirtschaft und das Ergebnis seiner Erwerbsarbeit kann ihm selbst und anderen nützlich sein (Bieker 2005b, 15). Biewer postuliert, dass Teilhabe am Arbeitsleben sowohl den Alltag eines erwachsenen Menschen fixiert als auch seine Stellung im gesellschaftlichen Leben. Arbeit bietet die Möglichkeit ein möglichst normales Leben zu führen (Biewer 2009, 215). Doose ist ebenfalls der Ansicht, dass Arbeit den sozialen Status bestimmt. Nach Doose stellt Teilhabe am Arbeitsleben einen zentralen Bereich der gesellschaftlichen Teilhabe dar. Einerseits stellt Arbeit eine Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft her und andererseits bestimmt Arbeit die Art und Weise wie der Mensch in die Gesellschaft integriert ist (Doose 2007, 15). Bieker meint, dass

Teilhabe am Arbeitsleben ein wesentliches Scharnier gesellschaftlicher Integration des Individuums und dessen Bedürfnisse nach sozialer Zugehörigkeit darstellt (Bieker 2005a, 7). Erwerbsarbeit erfordert von einer Person Aktivität und in diesem Kontext werden Anforderungen an die arbeitende Person gestellt. Dadurch werden die verschiedenen Fähigkeiten eines Menschen aktiviert (Bieker 2005b, 15f). Aufgrund des regelmäßigen Einkommens und der sozialen Einbindung, welches mit Erwerbsarbeit verbunden ist, entsteht das Gefühl der Sicherheit (ebd. 2005b, 15f; Kardorff 2000, Tab.1). Außerdem wird durch das regelmäßige Einkommen die Lebensführung planbar und individuelle Bedürfnisse einer Person können damit befriedigt werden (ebd. 2005b, 15f). Durch diese finanzielle Sicherheit entsteht eine gewisse Handlungsautonomie und Entscheidungsspielräume als souveräner (Konsum-)Bürger (Kardorff 2000, Tab.1). Durch Erwerbsarbeit erfährt eine Person Wertschätzung und Anerkennung sowie Selbstvertrauen, welches durch das Erfahren der eigenen Fähigkeiten und über Anerkennung durch Kollegen und Vorgesetzte am Arbeitsplatz vermittelt werden (Stadler 1996, 272; Kardorff 2000, Tab.1; Bieker 2005b, 15f). Erwerbsarbeit bietet die Gelegenheit als ein gleichberechtigtes reifes und vollwertiges Mitglied unserer Gesellschaft betrachtet zu werden (Bieker 2005b, 15f).

Nach den bisherigen Erläuterungen zur Teilhabe am Arbeitsleben, ergeben sich für die Auffassung von Teilhabe im Bereich Erwerbsarbeit folgende Gesichtspunkte: Teilhabe an Erwerbsarbeit bietet sowohl Sicherheit als auch Orientierung hinsichtlich der zeitlichen Strukturierung des Alltag, der Stellung in der Gesellschaft (sozialer Status) und im materiellen Bereich (regelmäßiges Einkommen). Teilhabe am Arbeitsleben bildet für Menschen mit Lernschwierigkeiten ein wesentliches Scharnier gesellschaftlicher Integration des Individuums und dessen Bedürfnisse nach sozialer Zugehörigkeit (Bieker 2005a, 7). Das bedeutet, dass einerseits der Kontakt zu anderen Personen außerhalb der Familie geboten wird und andererseits können auch Gespräche mit Familie und Bekannten über Arbeit geführt werden. Teilhabe im Bereich Arbeit hat sowohl Auswirkungen im öffentlichen als auch im privaten Bereich eines Menschen und bietet einer Person die Gelegenheit zur sozialen Integration und damit zur Vergrößerung ihres Bezugsrahmens (Bieker 2005b, 15; Kardorff 2000, Tab.1). Menschen mit Lernschwierigkeiten erhalten durch die Teilhabe an Erwerbsarbeit Lohn aufgrund ihrer individuellen Fähigkeiten und ihrem eigenen Können. Bezüglich von Selbstbestimmung gibt der Verdienst von Erwerbsarbeit Menschen mit Lernschwierigkeiten die Chance auf eigene Entscheidungen im Bezug auf die Befriedigung individueller Bedürfnisse, zum Beispiel im Freizeitbereich oder Konsumbereich. Teilhabe am Arbeitsleben bietet Menschen mit Lernschwierigkeiten die Möglichkeit, ein normales Leben zu führen.

3.5 Auffassung vom Begriff Teilhabe in dieser Diplomarbeit

Teilhabe wird in dieser Diplomarbeit als der Einbezug von Menschen mit Lernschwierigkeiten in verschiedene Lebensbereiche und gesellschaftliche Prozesse verstanden wird, wobei die Entscheidungsmöglichkeit über individuell betreffende Lebensbereiche beachtet werden muss. In den einzelnen Unterkapiteln wurde Teilhabe in verschiedenen relevanten Lebensbereichen beleuchtet. Dabei kristallisierte sich heraus, dass ein Wechselverhältnis zwischen den unterschiedlichen Lebensbereichen besteht.

Mobilität verbindet verschiedene Lebensbereiche, wie zum Beispiel Freizeit und Arbeit. Sie bestimmt die Teilhabe an verschiedenen Lebensbereichen mit, nämlich ob und wie die unterschiedlichen Bereiche erreichbar sind. Nach Stöppler führt Mobilität 'zur Erweiterung unseres Aktionsradius', zur aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt, eröffnet immer neue Wahlmöglichkeiten, z.B. bei der Freizeitgestaltung, und dient der Aufnahme und Aufrechterhaltung von sozialen Kontakten. Mobilität ist notwendig, 'um berufliche Karriere, freundschaftliche Beziehungen und Freizeitkontakte, die weniger denn je an räumliche Nähe gebunden sind, zu sichern' (Stöppler 2001, 59).

Freizeit bildet jene Zeit, die 'seiner Person für sich selbst frei zur Verfügung steht' (Theunissen 2000, 99) und einem Menschen die Chance auf Teilhabe und soziale Integration bietet. Wichtig ist, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten selbst Entscheidungen über die Gestaltung ihrer Freizeit treffen können.

Erwerbsarbeit bietet die Möglichkeit in Kontakt zu anderen Personen zu treten und dadurch seinen Bezugsrahmen zu erweitern. Durch die Entlohnung der aufgewendeten Arbeitskraft, bietet sich die Chance zur Gestaltung von verschiedenen Lebensbereichen und eigene Entscheidungen bezüglich individueller Bedürfnisse zu treffen. Nach Dittrich bildet die 'Ausstattung mit finanziellen Ressourcen' durch Arbeit die Basis, 'um an den selbst relevanten empfundenen Lebensbereichen partizipieren zu können' (Dittrich 2005, 99). Im Unterschied zum Ersatzarbeitsmarkt, sind Menschen mit Lernschwierigkeiten am allgemeinen Arbeitsmarkt pensions-, sozial- sowie krankenversichert. Für sie gelten Arbeitsschutzgesetze und sie können auf Interessensvertretungen wie zum Beispiel die Arbeiterkammer zurückgreifen (WIBS 2006, 3f). In Beschäftigungstherapien stehen Menschen mit Lernschwierigkeiten nur wenige Möglichkeiten zur Interaktion mit Menschen ohne Lernschwierigkeiten zur Verfügung. Ein weiterer Nachteil der Beschäftigungstherapie bildet die abgesonderte Umgebung in der Menschen mit Lernschwierigkeiten ihrer Arbeit nachkommen müssen (Leichsenring/Strümpel

1997, 12). Die Ausbau- und Entwicklungsmöglichkeiten der Fähigkeiten und Potentiale von Menschen mit Lernschwierigkeiten sind in dieser Arbeitsumgebung eingeschränkt und es besteht ein Mangel an Vorbereitungsmaßnahmen für den Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt (Leichsenring/Strümpel 1997, 12; Hinz/Boban 2001, 23). Teilnehmer der Beschäftigungstherapie fühlen sich ausgegrenzt und aufbewahrt. Durch die fehlende Sozial-, Kranken- und Pensionsversicherung sowie des nicht vorhandenen Entgelts fühlen sich Menschen mit Lernschwierigkeiten in Beschäftigungstherapien benachteiligt und wünschen sich soziale Anerkennung (WIBS 2006, 4f).

Anhand des bisher Erläuterten konnte gezeigt werden, dass die verschiedenen Lebensbereiche in einem Wechselverhältnis zueinander stehen. Bei den gewählten Lebensbereichen wird deutlich, dass Teilhabe sowie eigene Entscheidungsmöglichkeiten in den verschiedenen Lebensbereichen im Vordergrund stehen. Durch den Einbezug und die Mitbestimmung in diesen Lebensbereichen wird Teilhabe ermöglicht.

Die Lebensbereiche Mobilität und Freizeit wurden in Zusammenhang mit Erwerbsarbeit gewählt, weil bezüglich Mobilität die selbstständige Bewältigung des Arbeitsweges (Stöppler 2002, 38) als Voraussetzung für Erwerbsarbeit gilt und hinsichtlich Freizeit die Abwechslung zwischen Anspannung und Entspannung, also Arbeitszeit und Freizeit, für Erwerbsarbeit relevant ist.

4. Lebensqualität

Folgend wird das Thema Lebensqualität näher erläutert. Zunächst wird das Konzept Lebensqualität beschrieben und auf die objektive und subjektive Sichtweise von Lebensqualität eingegangen. In diesem Kontext werden das Social-Indicators-Programm der OECD und die Auffassung von Lebensqualität nach Glatzer und Zapf herangezogen. Außerdem wird auf das Konzept Lebensqualität in der Heilpädagogik eingegangen. In diesem Zusammenhang wird die Selbstbestimmung von Menschen mit Lernschwierigkeiten beschrieben. Am Ende dieses Kapitels wird Bezug auf das Lebensqualitätsmodell von Felce und Perry genommen und mit dem Thema dieser Untersuchung verbunden.

4.1 Konzept Lebensqualität

Die verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen setzen sich mit dem Thema Lebensqualität auseinander. Nach Dworschak betrachtet jede Disziplin Lebensqualität vor dem Hintergrund

ihrer Fragestellungen aus einer anderen Perspektive, fokussiert unterschiedliche Aspekte und setzt diese mit Lebensqualität in Beziehung (Dworschak 2004, 32f). Zum Beispiel wird in der Medizin Lebensqualität als ein Evaluationskriterium in Bezug auf chronische Erkrankungen immer wichtiger. Hinsichtlich der Beurteilung von Ergebnissen medizinischer Behandlungsmaßnahmen steht aktuell nicht mehr nur die Veränderung der Symptomatik oder Verlängerung des Lebens im Mittelpunkt, sondern es spielt immer mehr eine Rolle wie erkrankte Menschen ihren Gesundheitszustand subjektiv erleben, wie sie in ihrem Alltag zurecht kommen und ihre sozialen Beziehungen gestalten (Schumacher u.a. 2003, 9f).

Bis zum jetzigen Zeitpunkt liegt keine allgemein anerkannte Definition von Lebensqualität vor (Dworschak 2004, 32f). Als ein Definitionsversuch von Lebensqualität wird exemplarisch die Definition der WHOQOL erwähnt. Im Zentrum dieser Definition stehen die kulturellen Besonderheiten und die gesamte Lebenssituation eines Menschen. Lebensqualität wird als die individuelle Wahrnehmung der eigenen Lebenssituation im Kontext der jeweiligen Kultur und des jeweiligen Wertesystems und in Bezug auf die eigenen Ziele, Erwartungen, Beurteilungsmaßstäbe und Interessen verstanden. Die Lebensqualität einer Person wird hier durch die körperliche Gesundheit, den psychologischen Zustand, den Grad der Unabhängigkeit, die sozialen Beziehungen sowie durch ökologische Umweltmerkmale beeinflusst (Schumacher u. a. 2003, 10f).

Verwandte Konstrukte wie Wohlbefinden, Glück oder Zufriedenheit können vom Begriff Lebensqualität nicht eindeutig abgegrenzt werden. Diese benachbarten Termini werden teilweise synonym verwendet (Becker 1994, 13; Schumacher u.a. 2003, 11; Schäfers 2008, 27). Die Terminologie des Begriffes Lebensqualität gestaltet sich nicht einheitlich und sie kann nicht deduktiv abgeleitet, sondern nur nach Zweckmäßigkeitsgesichtspunkten festgelegt werden (Glatzer/Zapf 1984, 23).

4.2 Objektive und subjektive Betrachtungsweise von Lebensqualität

Die Entwicklung der Wohlfahrts- bzw. Lebensqualitätsforschung ist durch die Auseinandersetzung zwischen objektiver und subjektiver Perspektive charakterisiert.

Die objektivistische Perspektive geht davon aus, dass Lebensqualität durch beobachtbare Lebensverhältnisse bestimmt werden kann. Grundsätzlich müssen identifizierbare Grundlagen bestehen und deren Befriedigung bestimmt das Wohlbefinden (Glatzer/Zapf 1984,

19; Zapf 1987, 44). Nach der objektivistischen Position muss bei der Beurteilung von Lebensqualität die Person, deren Lebensqualität bestimmt werden soll, nicht einbezogen werden. Demnach vertritt die objektive Sichtweise die Auffassung, dass Lebensqualität gänzlich fremdevaluativ beurteilt werden kann (Dworschak 2004, 36).

Im Social Indicators Programm der OECD werden diese Grundanliegen als „social concerns“ bezeichnet und nehmen in diesem Programm eine bedeutende Rolle ein. Das Wohlbefinden wird im OECD-Programm als „Funktion der Realisierung eines Katalogs von Grundanliegen“ verstanden und nach dem „Sozialindikatoren gemessenen Grad der Erfüllung dieser Grundanliegen“ beurteilt (Glatzer/Zapf 1984, 19; Zapf 1987, 45). Die OECD vertritt die Meinung, dass sich Lebensqualität objektiv über das Vorhandensein von Ressourcen zur Erfüllung von Grundbedürfnissen ausdrückt (Beck 1994, 237). In diesem Zusammenhang erfolgt die Beurteilung von Lebensqualität objektiv durch die Möglichkeit und dem Maß der Befriedigung dieser Grundbedürfnisse (Glatzer/Zapf 1984, 19). Im Kontext des OECD-Programms realisieren sich die Grundbedürfnisse in acht Hauptzielbereiche, welche für Lebensqualität eine Rolle spielen (Dworschak 2004, 34). Diese Zielbereiche umfassen:

1. Gesundheit
2. Persönlichkeitsentwicklung, intellektuelle und kulturelle Entfaltung durch Lernen
3. Arbeit und Qualität des Arbeitslebens
4. Zeitbudget und Freizeit
5. Verfügung über Güter und Dienstleistungen
6. Physische Umwelt
7. Persönliche Freiheitsrechte und Rechtswesen
8. Qualität des Lebens in der Gemeinde (Beck 1998, 362).

Nach dem OECD-Ansatz wird der Lebensstandard eines Menschen nach dem Ausmaß der Befriedigung der Grundbedürfnisse in den Zielfeldern bestimmt (Beck 1998, 362).

Im Gegensatz dazu sind Vertreter der subjektiven Position der Ansicht, dass Lebensqualität von den Betroffenen selbst wahrgenommen und bewertet werden muss (Dworschak 2004, 36). „In this definition well-being is entirely subjective, known directly to the individual person and known to others only through that person's behavior or verbal report“ (Campbell 1981, 14). Die subjektive Perspektive fasst Lebensqualität als „die subjektive Erfahrung von Wohlbefinden, Standards bzw. objektive Lebensbedingungen eine Komponente des Wohlbefindens“ auf (Beck 1994, 242). Die subjektivistische Sichtweise basiert auf dem Grundsatz, dass das, was Menschen als real ansehen, für sie auch real in seinen Konsequenzen sein

wird. Diese Position berücksichtigt die empirischen Befunde, dass ähnlich beobachtete Lebensbedingungen ganz unterschiedlich bewertet werden (Glatzer/Zapf 1984, 20; Zapf 1987, 45; Beck 1994, 240). Im Mittelpunkt steht die subjektive Wahrnehmung und Bewertung der eigenen Lebenssituation durch den betroffenen Menschen selbst (Dworschak 2004, 36).

Die Bestimmung von Lebensqualität ist demgemäß durch objektive Lebensbedingungen und subjektive Indikatoren gekennzeichnet (Glatzer/Zapf 1984, 19ff; Beck 1994, 236 ff; Dworschak 2004, 36). Beck sieht Lebensqualität als komplex an und meint, dass die einzelnen Dimensionen und Kriterien für Lebensqualität nur durch eine Verbindung von objektiven und subjektiven Indikatoren, von theoretisch begründeten Kriterien und Standards und den subjektiven Bedürfnisorientierungen und Anspruchsniveaus, erfüllt werden können (Beck 1998, 375).

4.3 Lebensqualitätsmodell von Glatzer und Zapf

Zu Beginn waren besonders die objektiven Indikatoren zur Beurteilung der Lebenssituation von Bedeutung. Seit den 1970er Jahren wird die subjektive Einschätzung der persönlichen Lebenslage in diesem Kontext immer mehr berücksichtigt (Seifert 2007, 205). Die subjektive Sichtweise auf Lebensqualität wurde im deutschsprachigen Raum erstmals in der Studie von Glatzer und Zapf (1984) aufgegriffen (ebd. 2007, 205).

In ihrer Definition von Lebensqualität beziehen Glatzer und Zapf sowohl objektive Lebensbedingungen als auch subjektives Wohlbefinden ein (Beck 1994, 247). Unter Lebensqualität verstehen wir für unsere Zwecke zunächst einmal gute Lebensbedingungen, die mit einem positiven subjektiven Wohlbefinden zusammengehen. In einer allgemeinen Definition ist die Lebensqualität von Individuen und Gruppen bestimmt durch die Konstellation (Niveau, Streuung, Korrelation) der einzelnen Lebensbedingungen und der Komponenten des subjektiven Wohlbefindens (Glatzer/Zapf 1984, 23). Das subjektive Wohlbefinden in Form eines individuellen Bewertungsprozesses befindet sich im Vordergrund des Lebensqualitätsmodells von Glatzer und Zapf, welches auch die objektiven Lebensbedingungen berücksichtigt (Dworschak 2004, 36). In diesem Kontext werden objektive Lebensbedingungen als beobachtbare Lebensverhältnisse wie zum Beispiel Einkommen, Wohnverhältnisse, Arbeitsbedingungen, Familienbeziehungen und soziale Kontakte, Gesundheit, soziale und politische Beteiligung aufgefasst (Glatzer/Zapf 1984, 23; Zapf 1987, 47; vgl. Beck 1994, 248; vgl. Dworschak 2004, 36). Unter dem subjektiven Wohlbefinden begreifen Glatzer und Zapf die

von den Betroffenen selbst abgegebenen Einschätzungen über spezifische Lebensbedingungen und über das Leben im allgemeinen. Dazu zählen Zufriedenheitsangaben und kognitive und emotive Gehalte wie beispielsweise Hoffnungen und Ängste, Glück und Einsamkeit, Erwartungen und Ansprüche, Kompetenzen und Unsicherheiten, wahrgenommene Konflikte und Prioritäten (Glatzer/Zapf 1984, 23; Zapf 1987, 47). Objektive Lebensbedingungen und subjektives Wohlbefinden bilden zusammen die Komponenten der Lebensqualität oder der individuellen Wohlfahrt (Zapf 1987, 47). Dworschak beschreibt zusammenfassend nach Glatzer und Zapf das subjektive Wohlbefinden als subjektive Bewertung der jeweiligen Anteile des erlebten Glücks und der Zufriedenheit, der Besorgnis- und Anomiesymptome und der individuellen Zukunftserwartungen eines Menschen zu einem bestimmten Zeitpunkt in seinem Leben (Dworschak 2004, 37).

In der Diskussion rund um die objektivistische und subjektivistische Position leisten Glatzer und Zapf mit ihren Untersuchungen einen wichtigen Beitrag, indem sie empirisch belegt haben, dass objektiv identische Lebensbedingungen von verschiedenen Personen unterschiedlich wahrgenommen und bewertet werden, was wiederum Auswirkungen auf deren subjektives Wohlbefinden hat (Dworschak 2004, 37). Glatzer und Zapf formulieren in diesem Zusammenhang, dass durchaus gute Lebensbedingungen mit einer als schlecht wahrgenommenen Lebensqualität zusammengehen können (Unzufriedenheitsdilemma) und schlechte Lebensbedingungen mit positiven Bewertungen (Zufriedenheitsparadox) (Glatzer/Zapf 1984, 25). Sie kombinieren die Dimensionen von Lebensbedingungen und des subjektiven Wohlbefindens miteinander und leiten daraus eine Vier-Felder-Tafel ab. Dabei differenzieren sie vier Wohlfahrtspositionen bzw. Typen der Lebensqualität (Glatzer/Zapf 1984, 25f).

objektive Lebensbedingungen	subjektives Wohlbefinden	
	gut	schlecht
Gut	WELL-BEING	DISSONANZ
Schlecht	ADAPTATION	DEPRIVATION

Abb.1: 4 Wohlfahrtspositionen (Glatzer/Zapf 1984, 25; Glatzer 1992, 51)

In diesem Zusammenhang wird zwischen konsistenten und inkonsistenten Wohlfahrtskonstellationen differenziert. Unter den konsistenten Wohlfahrtstypen fasst man Well-Being und Deprivation. Well-Being wird durch die Kombination gut/gut beschrieben, wohinge-

gen *„Deprivation“* durch schlecht/schlecht bezeichnet wird. *„Dissonanz“* und *„Adaption“* bilden die beiden inkonsistenten Wohlfahrtstypen. *„Dissonanz“* wird als *„Unzufriedenheitsdilemma“* beschrieben, weil *„trotz objektiv guter Lebensbedingungen das subjektive Wohlbefinden als schlecht oder unverhältnismäßig beeinträchtigt wahrgenommen wird“*. *„Adaption“* wird als *„Zufriedenheitsparadox“* bezeichnet, da *„bei objektiv schlechten Lebensbedingungen ein hohes subjektives Wohlbefinden wahrgenommen wird“* (Glatzer/Zapf 1984, 24ff; Glatzer 1992, 51).

Zapf und Glatzer beziehen in ihrem Konzept von Lebensqualität sowohl die *„Zufriedenheitsdimension als Indikator subjektiven Wohlbefindens“* als auch *„subjektive Problemkonstellationen wie Einsamkeit, Konflikte, Unsicherheiten usw.“* mit ein (Kniel/Windisch 2002, 23). Sie sind der Ansicht, dass die Möglichkeit zu einer adäquaten Einschätzung von Lebensqualität erst dann besteht, wenn Einblick in *„die Konstellation von objektiven Lebensbedingungen und subjektiven Wohlbefinden“* besteht (Glatzer 1992, 50).

4.4 Lebensqualitätsmodell von Felce und Perry

Felce und Perry bezeichnen Lebensqualität als *„a multidimensional, multielement framework“* und beschreiben Lebensqualität folgendermaßen: *„Quality of life constitutes a general well-being influenced by objective circumstances and subjective perceptions across a variety of life domain issues“* (Felce/Perry 1997, 63). Das Modell von Felce und Perry ist durch drei Dimensionen gekennzeichnet: *„subjektive Einschätzung der Lebensbedingungen, subjektive Einschätzung der persönlichen Zufriedenheit und persönliche Werte“* (Seifert 2003, 7, Abb.1). Felce und Perry formulieren diese drei Dimensionen wie folgt: *„individual difference is not only reflected in the element of subjective appraisal, but also in the fact that such appraisals and the person’s objective circumstances are weighted in ratio to the values which the person holds“* (Felce/Perry 1997, 63f). Sie sind der Ansicht, dass diese drei Hauptdimensionen *„are potentially interdependent at all times. A change on one dimension may affect another“* (ebd. 1997, 64). In Bezug auf die subjektive Einschätzung der persönlichen Zufriedenheit wird die *„subjektive Wahrnehmung und Bewertung der jeweils gegebenen Lebenssituation“* herangezogen. Durch die Beachtung der Dimension persönlicher Werte wird der Forderung nachgegangen, *„dass bei der Gesamteinschätzung der Lebensqualität eines Menschen die subjektive Bedeutsamkeit einzelner Komponenten von Wohlbefinden zu berücksichtigen ist“* (Seifert 2003, 5ff). Die Dimension persönlicher Werte und Ziele wird durch *„biographische, kulturel-*

le, alters-, geschlechtsspezifische und behinderungsbedingte Aspekte sowie Persönlichkeitsmerkmale und aktuelle Lebenssituation^o beeinflusst (ebd. 2003, 7). Das Modell bietet die Gelegenheit zu einer ^sdifferenzierten Betrachtung des subjektiven Wohlbefindens in fünf miteinander in Wechselbeziehung stehenden Bereichen^o. Im Mittelpunkt des Modells steht das subjektive Wohlbefinden, das in fünf Bereiche differenziert wird: physisches, soziales, materielles, aktivitätsbezogenes und emotionales Wohlbefinden. Zwischen den verschiedenen Bereichen sind ^sÜberschneidungen und Wechselwirkungen^o vorhanden (Seifert u.a. 2001, 95ff). Das **physische Wohlbefinden** (physical well-being) umfasst ^sGesundheit, Fitness, Mobilität und persönliche Sicherheit^o. Unter dem **materiellen Wohlbefinden** (material well-being) fallen das ^sEinkommen, die Qualität des Lebensbereichs (Wohnqualität, Einrichtung, Ausstattung, Besitz, Charakter der Umgebung) und die ökonomische Sicherheit^o. Unter diese Kategorie gehören auch Transportmittel für die Nutzung im privaten und beruflichen Bereich. Zu dem Bereich **soziales Wohlbefinden** (social well-being) zählen die ^sQuantität und Qualität der persönlichen Beziehungen und das Ausmaß der Gemeindeintegration durch Teilnahme am allgemeinen Leben sowie die erfahrene Akzeptanz und Unterstützung^o. Unter der Kategorie **aktivitätsbezogenes Wohlbefinden** (productive well-being) fallen ^sAspekte der Persönlichkeitsentwicklung, der Kompetenzen und Fertigkeiten sowie der Selbstbestimmung und Mitbestimmung in den Lebensbereichen Wohnen, Arbeit, Freizeit und Bildung^o. Zum Bereich des **emotionalen Wohlbefindens** (emotional well-being) gehören ^sGefühl, Erfüllung, Psychische Gesundheit, Stress, Sexualität, Selbstachtung, Status, Achtung und religiöser Glaube^o (Seifert u.a. 2001, 95, Hervorheb. im Original; Felce/Perry 1997, 58f).

Die genannten Kategorien des Lebensqualitätsmodells von Felce und Perry gelten für Menschen mit Lernschwierigkeiten in derselben Form. Die verschiedenen Bereiche von Lebensqualität sind bei Menschen mit Lernschwierigkeiten ^sjeweils den individuellen Bedürfnissen und Interessen entsprechend zu operationalisieren^o (Seifert u.a. 2001, 96f).

4.5 Das Konzept Lebensqualität in der Heilpädagogik

Der Terminus ^sLebensqualität^o wird in der Heilpädagogik erstmals 1978 von Thimm verwendet. In die wissenschaftliche Debatte bringt Thimm den Begriff Lebensqualität in Bezug auf das Sozialindikatoren-Programm der OECD als ^sZielvorgabe von Sondererziehung^o ein (Dworschak 2004, 39; Hervorheb. im Original). Erst seit Anfang der 1990er Jahre gewinnt Lebensqualität in Zusammenhang mit den Bemühungen um Normalisierung und Integration immer mehr an Bedeutung (ebd. 2004, 39).

Das Konzept der Lebensqualität wird in der Heilpädagogik vor allem zur Beurteilung von sozialen Dienstleistungen herangezogen. Da die Lebensqualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu einem großen Teil von der Qualität der Hilfsangebote abhängt. Die Debatten um „Qualitätsentwicklung und -beurteilung sozialer Dienstleistungen“ nehmen einen wichtigen Stellenwert in der Theorie und Praxis der Hilfen für Menschen mit Lernschwierigkeiten ein (Beck 1998, 348f). Beck erklärt, dass das Konzept Lebensqualität international zu einem „Schlüsselkonzept“ der Qualitätsentwicklung zählt, weil „es eine mehrdimensionale, lebensweltlich, begründete Operationalisierungsmöglichkeit der Wirkungen normalisierter (í) Unterstützungsleistungen darstellt, die Partizipation der behinderten Menschen fordert und eine Orientierung an den sozialen Folgen individueller Beeinträchtigungen und an der Lebensführung insgesamt impliziert“ (Beck 2001, 339f).

Nach Beck wird das Konzept Lebensqualität „als Prozeß der Bedürfnisrealisierung in unterschiedlichen Lebensbereichen und Lebensphasen und dessen subjektive Wahrnehmung und Bewertung bezeichnet. Die Voraussetzung zur Realisierung von Bedürfnissen ist die Teilhabe an Interaktions- und Kommunikationsprozessen, an Austauschprozessen mit der sozialen und materiellen Umwelt“ (Beck 1998, 356f). Sie ist der Ansicht, dass zur Beurteilung von Lebensqualität die subjektive Wahrnehmung von Menschen mit Lernschwierigkeiten beachtet und einbezogen werden muss.

In dieser Diplomarbeit werden Menschen mit Lernschwierigkeiten zu ihrer Lebensqualität im Bereich Arbeit befragt. Dabei ist wichtig, dass sie selbst zu Wort kommen und über ihre Erfahrungen und Erkenntnisse, welche sie bis jetzt am allgemeinen Arbeitsmarkt gesammelt haben, erzählen. Dadurch werden die aktuelle Arbeitssituation und mit Arbeit in Verbindung stehende Bereiche beleuchtet.

Seifert sieht Lebensqualität als ein „umfassendes Konzept, das objektive Lebensbedingungen und die subjektive Zufriedenheit integriert ó unter besonderer Berücksichtigung der persönlichen Werte und Ziele. Diese sind geprägt durch biographische, kulturelle, alters-, geschlechtsspezifische und behinderungsbedingte Aspekte sowie Persönlichkeitsmerkmale und die aktuelle Lebenssituation“. Sie ist der Ansicht, dass „objektive Bedingungen eine wichtige, aber keine hinreichende Bedingung von Lebensqualität sind. Entscheidend ist das subjektive Wohlbefinden in der jeweils gegebenen Situation“ (Seifert 2006, 2f).

Im Rahmen des Lebensqualitätskonzept nimmt die „persönliche Beurteilung der Lebensbedingungen“ einen bedeutende Rolle ein (Schäfers 2008, 67).

Die Kernpunkte der Diskussion zur Konzeptualisierung der Lebensqualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten (Felce/Perry 1997; Beck 1994, 1998) können mit dem Konzept von Lebensqualität von Zapf und Glatzer (1984) verglichen werden (Kniel/Windisch 2002, 23). Glatzer und Zapf (1984) beziehen in ihrer Studie ſgeäußerte Ängste, Sorgen und Gefühle von Einsamkeitō ein und aus diesem Grund sind sowohl ſobjektive (Einkommensdefizite, schlechte Wohnungsversorgung, soziale Beziehungen) als auch subjektive Problemlagen (Einsamkeit, Konflikte) und Kumulationen von objektiven und subjektiven Problemlagenō untersucht worden. Grundsätzlich zeigt sich, dass das ſsubjektive Wohlbefinden umso eher durch schlechte objektive Bedingungen beeinträchtigt wird, je mehr Lebensbereiche betroffen sind; starke Zusammenhänge zeigen sich jedoch vor allem zwischen der Haushaltsstruktur bzw. der Anzahl sozialer Beziehungen und dem Wohlbefinden sowie zwischen Einkommens- bzw. Beschäftigungssituation, Bildungsstand und dem Auftreten von subjektiven und objektiven Problemlagenō (Beck 1994, 249). Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass für die Lebensqualität die ſBedürfnisse nach Zugehörigkeit und Selbstverwirklichungō relevant sind und dass in diesem Zusammenhang der ſEinbezug der Selbstwahrnehmung der Befragten zur Beurteilung der Lebenslagen bzw. der Bedürfnisverwirklichungō wichtig ist. Nach dieser Studie wird ersichtlich, dass ſdie Fähigkeit zur Bedürfnisartikulation, zur Wahrnehmung von Änderungsmöglichkeiten, an die Verfügbarkeit von internen und externen Ressourcen gebunden ist, die zur Stärkung des Gefühls der Kompetenz und der Handlungsfähigkeit beitragen. Die Unkenntnis von Alternativen, das Gefühl von Ohnmacht als fehlende Möglichkeit, soziale Normen oder Werte als ‚anders möglich‘ erleben zu können, und herabgesetzte Anspruchsniveaus als Folge von Frustrationserlebnissen müssen als Ursachen in Betracht gezogen werden, wenn schlechte Lebensbedingungen positiv bewertet werden. Das Zusammenspiel von subjektiven und objektiven Dimensionen macht deutlich, dass in Hinblick auf das Individuum ſHilfen zur Selbstverwirklichung und zur Teilhabe an sozialen Beziehungen ein großer Stellenwert für das Wohlbefinden und schließlich für die Selbsthilfe zu kommtō (ebd. 1994, 250). In Bezug auf diese Untersuchung wird deutlich, dass es von großer Bedeutung ist, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten ihr Wohlbefinden am allgemeinen Arbeitsmarkt selbst beurteilen und wahrnehmen. Das Arbeitsumfeld eines Menschen mit Lernschwierigkeiten muss so gestaltet sein, dass für diesen/diese die Möglichkeit besteht seine/ihre Bedürfnisse und Änderungswünsche in Worte zu fassen. Für die Stärkung der sozialen Integration und des Selbstwertgefühls ist vor allem für Menschen mit Lernschwierigkeiten wichtig, dass sie sich im Arbeitsteam (Kollegen und Vorgesetzten) wohlfühlen und ihre Arbeitstätigkeit ernst genommen wird. Bei Wünschen nach Veränderungen am Arbeitsplatz sollten Menschen mit Lern-

schwierigkeiten eine Ansprechperson in der Arbeit zur Verfügung stehen, die sie über ihre Möglichkeiten und Alternativen informiert. In dieser Untersuchung wird davon ausgegangen, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten ihre Arbeitssituation selbst beschreiben können.

In diesem Zusammenhang wird in dieser Untersuchung die Wahrnehmung der eigenen Lebenslage eine bedeutende Rolle spielen, weil Menschen mit Lernschwierigkeiten in Bezug auf Selbstbestimmung die Chance geboten wird, ihre Lebenssituation und ihre Lebensqualität im Bereich Arbeit selbst zu beurteilen.

4.5.1 Selbstbestimmung

Windisch und Weisheit postulieren, dass „Selbstbestimmung“ und „Teilnahme an der Gemeinschaft“ für Lebensqualität eine entscheidende Bedeutung hat (Windisch/Weisheit 2005, 273).

In der Duisburger Erklärung von 1994 kristallisierte sich heraus, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten „mehr möchten als bisher ihr Leben selbst zu bestimmen“. Sie wollen aktiv etwas tun: „sie wollen Verantwortung übernehmen, sie wollen am Leben der Gemeinschaft teilnehmen und sie wollen als Menschen behandelt werden“. Nach der Duisburger Erklärung bedeutet Selbstbestimmung für Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht, dass „man ohne Hilfe lebt“. Die Teilnehmer/-innen des Kongresses wollen selbst „auswählen und Entscheidungen treffen“ können (Bundesvereinigung Lebenshilfe 1996, 10f.).

Speck ist der Ansicht, dass Selbstbestimmung in ethischer und anthropologischer Hinsicht der „Ausdruck von Freiheit“ ist. Er versteht unter Selbstbestimmung die „Unabhängigkeit von Fremdbestimmung“. Naturgemäß sollte der Mensch, „sein Leben selbst steuern und gestalten, d.h. selbstständig werden, um (relativ) autonom leben zu können“. Speck äußert diesbezüglich, dass der Mensch die Fertigkeit entfalten sollte, „sein Tun und Handeln selbst zu wählen und zu verantworten, auch wenn er in mancher Beziehung (sozial) abhängig bleibt“ (Speck 2007, 300). Ein autonomes Leben bedeutet, dass Menschen ihr Leben „möglichst selbstständig bzw. unabhängig gestalten können, ein Leben, das auch den eigenen Interessen und Fähigkeiten entspricht und eine Teilhabe am sozialen und öffentlichen Leben ermöglicht“ (ebd. 2007, 301; vgl. Wacker/Wansing/Schäfers 2009, 17f).

Speck sowie Wacker, Wansing und Schäfers verdeutlichen den Zusammenhang zwischen Teilhabe und Selbstbestimmung, indem sie annehmen, dass eine selbstständige Lebensführung die Möglichkeit der Teilhabe am öffentlichen und sozialen Leben bietet.

Berger meint diesbezüglich, dass Selbstbestimmung trotzdem den „Bedarf nach Hilfe durch andere“ beinhaltet und einen „kooperativen Prozess“ darstellt (Berger 1998, 2; Fornfeldt 2008, 124). Hinsichtlich der Entwicklung von Selbstbestimmung äußert Speck, dass es bedeutend ist, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten in eine „tragfähige Gemeinschaft“ integriert sind (Speck 2007, 301f).

Im Kontext von Selbstbestimmung werden „neue Verpflichtungen und Aufgaben“ an Menschen mit Lernschwierigkeiten gestellt, sich „selbst zu erkennen“ und „Verantwortung für die eigenen Lebensentscheidungen zu übernehmen“ (Wacker 2005, 11f.).

Selbstvertretungsgruppen stellen den Anspruch auf „Selbstbestimmung“ und auf eine „autonome Lebensgestaltung“. Dazu brauchen Menschen mit Lernschwierigkeiten die Unterstützung, um „ihren eigenen Lebensstil zu entwickeln“ und um eine „möglichst autonome Lebensführung zu verwirklichen“. Dabei ist es nötig, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten einerseits „(objektive) Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume“ angeboten werden und andererseits „persönliche Handlungskompetenzen“ transportiert werden. Darunter verstehen Wacker, Wansing und Schäfers, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten ihre „eigenen Vorstellung und Wünsche“ wahrnehmen, in Worte fassen, sich darüber Informationen beschaffen können und schließlich „Entscheidungen treffen und diese beurteilen“ können (Wacker, Wansing, Schäfers 2009, 20).

Nach den bisher Erläuterten ergeben sich für die Definition des Selbstbestimmungsbegriffs folgende Aspekte: Ausgangspunkt der Erläuterung ist die Differenzierung zwischen Fremd- und Selbstbestimmung. Während bei einer Fremdbestimmung mehrheitlich von einer anderen Person Entscheidungen zur jeweiligen Lebenssituation getroffen werden, ist bei der Selbstbestimmung „Unabhängigkeit“ (Speck 2007, 300) von der Entscheidungskraft der anderer zentral. Dies betrifft bspw. Entscheidungen zum „öffentlichen und sozialen Leben“ (ebd. 2007, 301) wie die Frage nach einer Beschäftigung am allgemeinen Arbeitsmarkt. Die jeweilige Person kann bspw. selbst darüber entscheiden, ob es in diesem oder jenen Arbeitsbereich tätig sein, über sein eigenes Geld verwalten oder diese oder jene Beziehung zu anderen Personen eingehen möchte.

4.5.2 Studien zur Lebensqualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten

Zur Untersuchung der Lebensqualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten im Bereich Arbeit wurde das Modell von Felce und Perry (1997) herangezogen. In diesem Kapitel wer-

den zwei Studien vorgestellt, welche zur Erforschung der Lebensqualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten im Bereich Wohnen (Seifert/Fornefeld/Koenig 2001) und im Bereich Selbstvertretungsgruppen (Kniel/Windisch 2002) ebenfalls das Modell von Felce und Perry als theoretischen Rahmen verwendet haben.

Seifert, Fornefeld und König führten eine Studie zur Lebenssituation von Menschen mit schwerer Behinderung in Heimen durch (Seifert 2003, 5). In dieser Studie wurden zweiundzwanzig Personen mit schwerer geistiger Behinderung im Rahmen von Einzelfallstudien exemplarisch untersucht. Achtzehn Personen wohnen in Heimen der Behindertenhilfe und vier in Pflegeheimen. Es wurden verschiedene Verfahren zur Erhebung der Daten verwendet: ein Fragebogen zur Erfassung der Strukturdaten, teilnehmende Beobachtung im Gruppenalltag, problemzentrierte Interviews und informelle Gespräche (Seifert 2003, 8f). Die objektiven Lebensbedingungen wurden unter Einbeziehung der Aspekte: Einrichtungsgröße, Gemeindeintegration, Dienstleistungen und Freizeit- und Bildungsmöglichkeiten, Gruppenstruktur, Räumlichkeiten, Personalsituation, Tagesstruktur sowie soziales Netzwerk untersucht (Seifert 2003, 9f).

Zur Untersuchung der Lebenssituation wurde das mehrdimensionale Konzept von Lebensqualität nach Felce und Perry (1997) herangezogen. Im Mittelpunkt des Modells steht das subjektive Wohlbefinden, das in fünf Bereiche differenziert wird: physisches, soziales, materielles, aktivitätsbezogenes und emotionales Wohlbefinden. Zwischen den einzelnen Bereichen treten Überschneidungen und Wechselwirkungen auf. (Seifert u.a. 2001, 95ff). Seifert, Fornefeld und König modifizieren die fünf Bereiche des Wohlbefindens von Felce und Perry in Teilbereiche, weil die komplexen Beeinträchtigungen der Bewohner und der daraus resultierende hohe Hilfebedarf sowie die spezifische, weitgehende durch institutionelle Merkmale geprägte Lebenssituation eine Differenzierung erfordert (Seifert u.a. 2001, 97).

Die verschiedenen Bereiche des Lebensqualitätsmodells von Felce und Perry wurden so modifiziert bzw. differenziert, dass die individuellen Bedürfnisse und Interessen von Menschen mit Lernschwierigkeiten berücksichtigt wurden (Seifert u.a. 2001, 111).

Die Untersuchungsergebnisse dieser qualitativen Studie zeigen, dass im Bereich des physischen Wohlbefindens, die Bewohner im Bezug auf ihre physiologischen Bedürfnisse vorwiegend gut versorgt sind (Seifert u.a. 2001, 195f; Seifert 2003, 10). Hinsichtlich des sozialen Wohlbefindens, nimmt die Qualität der Interaktion mit den Mitarbeitern einen großen Stellenwert ein, weil diese am häufigsten mit den Bewohnern Kontakt haben. Im alltäglichen Leben verfügen nur die Hälfte der Bewohner über befriedigende soziale Beziehungen (ebd.

2001, 229; ebd. 2003, 12). In Gruppen der Heime der Behindertenhilfe wurden die materiellen Bedingungen überwiegend als ausreichend erlebt. Im Gegensatz dazu waren die räumlichen Bedingungen und die materielle Ausstattung schlechter. „Gute materielle Bedingungen sind eine wichtige, aber keine hinreichende Bedingung für das Wohlbefinden der Bewohner“ (ebd. 2001, 245; ebd. 2003, 13f). Das aktivitätsbezogene Wohlbefinden ist teilweise eingeschränkt, weil sich der Tagesablauf der Bewohner relativ monoton gestaltet. Sowohl „zufriedenheitsstiftende Aktivitäten im Wohnalltag als auch Partizipation an allen Lebensbereichen sind nicht immer gewährleistet“ (ebd. 2001, 275f; ebd. 2003, 15). Nur bei wenigen Bewohnern kann ein „relativ uneingeschränktes Wohlbefinden vermutet werden“. Eine wichtige Voraussetzung ist in diesem Bereich, dass die Bewohner „in ihrem Wunsch nach Zuwendung ernst genommen werden und emotional befriedigende Beziehungen erleben, die das Gefühl der Zugehörigkeit, des Angenommenseins und des Verstandenwerdens wecken“ (Seifert u.a. 2001, 297f; Seifert 2003, 17). Im Rahmen des Forschungsprojektes von Seifert, Fornefeld und König wurden anhand der Ergebnisse Checklisten zur Selbstevaluation von professioneller Arbeit entwickelt (ebd. 2001, 361ff, ebd. 2003, 20).

Kniel und Windisch führten eine Studie zur „Selbstvertretung und Lebensqualität von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen“ durch. In dieser Untersuchung wollten sie wissen, „inwieweit sich die Teilnahme von Personen mit kognitiven Beeinträchtigungen an People-First-Gruppen auf die individuelle Lebensqualität auswirkt“ (Kniel/Windisch 2002, 274). Im Rahmen dieser Studie wurden sowohl quantitative (Fragebogen) als auch qualitative (Interviews und Gruppendiskussionen) Methoden verwendet. Kniel und Windisch beziehen in ihrer theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema Lebensqualität das multidimensionale Konzept der Lebensqualität von Felce und Perry (1997) ein. Wie schon bei Seifert u.a. (2001) erwähnt, werden in diesem Modell sowohl „objektive Lebensbedingungen, individuelle Wahrnehmung der Lebensbedingungen als auch persönlichen Werte“ berücksichtigt (Kniel/Windisch 2002, 24). In der Untersuchung von Kniel und Windisch wird der Blickwinkel auf die „Zufriedenheit mit der Teilnahme an einer Selbstvertretungsgruppe und mit ihrem persönlichen Nutzen“ gerichtet (ebd. 2002, 26). Sie verwenden das Modell von Felce und Perry als „Bezugsbasis“, weil sich dadurch „auch Aussagen über die Lebensqualität behinderter Menschen, d.h. über ihre Lebensbedingungen und ihre subjektives Wohlbefinden“ treffen lassen. Sie beziehen in ihrer Studie die Erfassung der Lebensqualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten auf verschiedene Bereiche: „materielle Situation (Einkommen bzw. verfügbares Geld), Art und Grad der Beeinträchtigung, Arbeitssituation (Beschäftigungsform), Wohn-

situation (Wohnformen), Kompetenzen und Hilfebedarf, Selbstbehauptung, soziale Netzwerke einschließlich Selbsthilfe- bzw. Selbstvertretungsgruppen, Entscheidungsautonomie/ -kontrolle, allgemeine Lebenszufriedenheit, Zufriedenheit mit folgenden spezifischen Lebensbereichen (Freizeit, verfügbares Geld, Gesundheit, Wohnen, Arbeit, persönliche Netzwerke, Entscheidungsautonomie), Zufriedenheit mit People-First-Gruppen und ihrem persönlichen Nutzen, Einsamkeit und psychisches Befinden (ebd. 2002, 26f). Durch die Ergebnisse ihrer Untersuchung stellten sie fest, dass für Menschen mit Lernschwierigkeiten, welche Mitglieder von People-First-Gruppen sind, Selbstvertretungsgruppen einen wesentlichen Beitrag bei der Alltagsbewältigung leisten und gegen soziale Isolation wirken. Die Teilnahme an Selbstvertretungsgruppen ermöglicht, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten in stärkerem Maße im lebensorganisatorischen Bereich selbständig entscheiden. Kniel und Windisch sind der Ansicht, dass eine Unterstützung von Selbsthilfegruppen sinnvoll und notwendig ist (Kniel/Windisch 2002, 274ff).

4.6 Lebensqualität im Bereich Arbeit

Im Kapitel drei wurde die Arbeitssituation von Menschen mit Lernschwierigkeiten erläutert, dabei wurde deutlich, dass Arbeit sowohl für die Gesellschaft als auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten selbst einen hohen Stellenwert einnimmt. Es sind nur wenige Menschen mit Lernschwierigkeiten am allgemeinen Arbeitsmarkt tätig und deswegen ist es wichtig ihre Situation und Lebensqualität im Bereich Arbeit zu untersuchen. In Österreich sind nur wenige Daten zu diesem Thema vorhanden (Koenig/Pinetz 2009, 38) und Studien zur Lebensqualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten werden vor allem im Wohnbereich durchgeführt (Seifert 1997; Seifert/Fornefeld/Koenig 2001; Dworschak 2004).

In dieser Untersuchung wird die Betroffenenperspektive zum Thema Lebensqualität im Bereich Arbeit in den Mittelpunkt gestellt. Aus diesem Grund wurde das Modell von Felce und Perry (1997) gewählt, weil es objektive Lebensbedingungen, subjektives Wohlbefinden und persönliche Werte und Ziele berücksichtigt (Seifert u.a. 2001, 94f; Seifert 2003, 5).

In dieser Untersuchung werden die genannten Bereiche des Wohlbefindens nach Felce und Perry (1997) in Teilbereiche modifiziert, weil durch die Schwerpunktsetzung auf den Bereich Arbeit und den besonderen Bedürfnissen von Menschen mit Lernschwierigkeiten Veränderungen notwendig sind. Die ausgewählten Gesichtspunkte dieser Diplomarbeit werden im Rahmen der einzelnen Bereiche des Wohlbefindens erläutert.

4.6.1 Physisches Wohlbefinden

Physisches Wohlbefinden bedeutet die subjektiven Wahrnehmung körperlicher Zustände (Seifert u.a. 2001, 97). Frank (1994) erachtet folgende Faktoren für das körperliche Wohlbefinden als wichtig: Zufriedenheit mit dem momentanen Körperzustand; Gefühle von Ruhe und Muße; Vitalität und Lebensfreude; nachlassende Anspannung und angenehme Müdigkeit; Genußfreude und Lustempfinden; Konzentrations- und Reaktionsfähigkeit und Gefühle von Gepflegtheit, frische, angenehme Körperempfinden (Frank 1994, 89). Folgende Situationen stehen in Verbindung zum physischem Wohlbefinden: Bewegungsaktivitäten; Entspannungsmaßnahmen nach körperlichen und psychischen Anstrengungen; Ungestörtheit/Ruhe; persönlich bedeutsame Ereignisse; Urlaub; Partnerschaft; Geselligkeit (ebd. 1994, 79). Die Zufriedenheit mit der individuellen Lebenssituation, der Wohnumgebung und der beruflichen Situation sowie soziale Kontakte mit Freunden, Verwandten und Bekannten haben eine positive Auswirkung auf das körperliche Wohlbefinden (ebd. 1994, 86f). Durch die Sichtweise von Frank wird deutlich, dass auch psychische und soziale Aspekte Einfluss auf das physische Wohlbefinden haben (Seifert u.a. 2001, 98).

In dieser Untersuchung werden im Bereich Arbeit folgende Aspekte des physischen Wohlbefindens als relevant für Menschen mit Lernschwierigkeiten empfunden: Gesundheitszustand (in Bezug zu Stresssituationen in der Arbeit), ausgewogenes Verhältnis von Anspannung und Entspannung (Arbeitszeiten Freizeit), Pausen, Urlaub.

Bei dem gewählten Personenkreis ist nicht nur der Tagesablauf in Hinblick auf körperliche Bedürfnisse zu beachten, sondern auch soziale und emotionale Komponenten sowie Selbstbestimmung sind mit einzubeziehen (Seifert u.a. 2001, 99). In diesem Zusammenhang werden die Interviewpartner/-innen nach der Selbstbestimmung ihrer Pausen- und Urlaubszeiten gefragt und ob sie ihre Pausen alleine oder mit Kollegen verbringen.

4.6.2 Soziales Wohlbefinden

In Untersuchungen zur sozialen Unterstützung werden sowohl strukturelle Aspekte der sozialen Integration als auch funktionale Aspekte sozialer Beziehungen mit einbezogen. In Bezug auf soziale Integration werden folgende Indikatoren am häufigsten verwendet: Größe des Netzwerkes, die Frequenz sozialer Interaktionen und die Dichte des Netzwerkes. Die Größe bezieht sich auf die Zahl der zur Verfügung stehenden unterstützenden Personen. Die Frequenz beschreibt das Maß sozialer Nähe. Merkmale der Dichte eines Netzwerkes sind sozi-

ale Zuwendung und soziale Kontrolle (Schwarzer/Leppin 1994, 175ff). In diesem Zusammenhang führt Seifert u.a an, dass die Quantitativ-strukturellen Aspekte keine Information über die Qualität sozialer Beziehungen geben. Ein soziales Netzwerk kann positive oder negative Auswirkungen auf das soziale Wohlbefinden haben; es kann Unterstützung bieten oder Stress erzeugen. Zur Betrachtung des sozialen Wohlbefindens sind Untersuchungen geeigneter, welche inhaltlich-funktionale Gesichtspunkte in den Vordergrund stellen. Soziale Unterstützung bietet zum Beispiel einerseits das Gefühl der sozialen Zugehörigkeit und andererseits eine Hilfe bei Stressbewältigung (Seifert u.a. 2001, 99; vgl. Schwarzer/Leppin 1994, 178). Im günstigen Fall wird überdauernd eine positive soziale Interaktion erzeugt und ein allgemeines Klima des Vertrauens oder ein Teamgeist geschaffen, was dem Empfänger das Gefühl vermittelt, nicht allein im Leben zu stehen, sondern aus einem sozialen Verband heraus zu handeln und von anderen respektiert oder geliebt zu werden (Schwarzer/Leppin 1994, 179; Hervorheb. im Original). Seifert äußert dazu, dass die Befriedigung sozialer Bedürfnisse nach Zugehörigkeit und Anerkennung, nach Kommunikation und Interaktion wichtig ist. Die Befriedigung sozialer Bedürfnisse bildet die Grundlage für Entwicklung, Lebenszutrauen, Selbstbewusstsein und emotionale Zufriedenheit und bietet Halt bei der Bewältigung von Krisen und Konflikten (Seifert 2006, 12).

Im Rahmen dieser Diplomarbeit werden im Bereich des sozialen Wohlbefindens vor allem die persönlichen Beziehungen im primären und sekundären Netzwerk (Arbeitskollegen/-innen, Vorgesetzte, Familie, Freunde) sowie die soziale Integration im Arbeitsteam und im öffentlichen Leben von Bedeutung sein. In diesem Zusammenhang wird die Wertschätzung von Seiten der Kollegen/-innen und dem Vorgesetzten berücksichtigt. Nach Seifert sind im Bezug zum sozialen Wohlbefinden vor allem Kommunikation, Interaktion und Dialog mit einzu beziehen. Im Bereich des sozialen Wohlbefindens sind Menschen mit Lernschwierigkeiten aufgrund von Schwierigkeiten im Bereich der Kommunikation und Interaktion in einem hohem Maß von der Bereitschaft ihrer Umwelt zu einer dialogischen Beziehung abhängig (Seifert u.a. 2001, 100, Hervorheb. im Original). In diesem Kontext steht die Interaktion mit Kollegen/-innen und Vorgesetzten sowie die Kommunikation mit Familie/Freunde im Mittelpunkt des sozialen Wohlbefindens.

4.6.3 Materielles Wohlbefinden

Seifert erklärt, dass materielle Bedingungen, die objektiven Standards entsprechen, eine wichtige, aber nicht hinreichende Grundlage für eine gute Lebensqualität sind. Materielle

Bedingungen geben keine Informationen über die „subjektive Zufriedenheit“ von Menschen mit Lernschwierigkeiten mit den vorhandenen Bedingungen (Seifert u.a. 2001, 101).

In diesem Zusammenhang ist die subjektive Betrachtung im Bereich des materiellen Wohlbefindens von folgenden Komponenten bedeutungsvoll: räumliche Bedingungen, darunter fallen die Räumlichkeiten sowie die Umgebung am Arbeitsplatz; finanzielle Mittel (Arbeitslohn); Benützung von öffentlichen und privaten Transportmittel sowie die Selbstbestimmung über den Arbeitslohn und über Transportmittel.

4.6.4 Aktivitätsbezogenes Wohlbefinden

Zum aktivitätsbezogenen Wohlbefinden zählen Aspekte wie Aktivität im Arbeitsbereich, mit Fokus auf Arbeitsaufgaben und Ablauf eines Arbeitstages. Durch die Erwerbsarbeit am allgemeinen Arbeitsmarkt, wird der Arbeitstag von Menschen mit Lernschwierigkeiten strukturiert. Durch die Partizipation der Arbeitnehmer/-innen mit Lernschwierigkeiten an den Arbeitsaktivitäten steht die Zufriedenheit mit den Lebensumständen im Bereich Arbeit im Blickpunkt dieser Untersuchung. Partizipation nimmt auch in der „Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit und Behinderung“ der WHO einen wichtigen Stellenwert ein: „Die Daseinsentfaltung einer Person manifestiert sich in ihrer aktiven Partizipation, Teilhabe, Teilnahme, Beteiligung oder Integration hinsichtlich der Lebensbereiche, die für die Person wichtig sind, zu diesen Zugang zu haben und in ihnen Wertschätzung und Anerkennung zu finden“ (Schuntermann 1999, 6).

Im Hinblick auf das aktivitätsbezogene Wohlbefinden werden in dieser Diplomarbeit der Ablauf eines Arbeitstages und die Aktivitäten in der Arbeit (Arbeitsaufgaben) von Menschen mit Lernschwierigkeiten untersucht. Chancen der Partizipation im Arbeitsbereich sowie an Freizeitaktivitäten und am gesellschaftlichen Leben werden in diesem Bereich in den Blick genommen. Selbstbestimmung über den Arbeitsbereich, über Freizeitaktivitäten oder über Transportmittel zum Arbeitsplatz spielen hier eine Rolle.

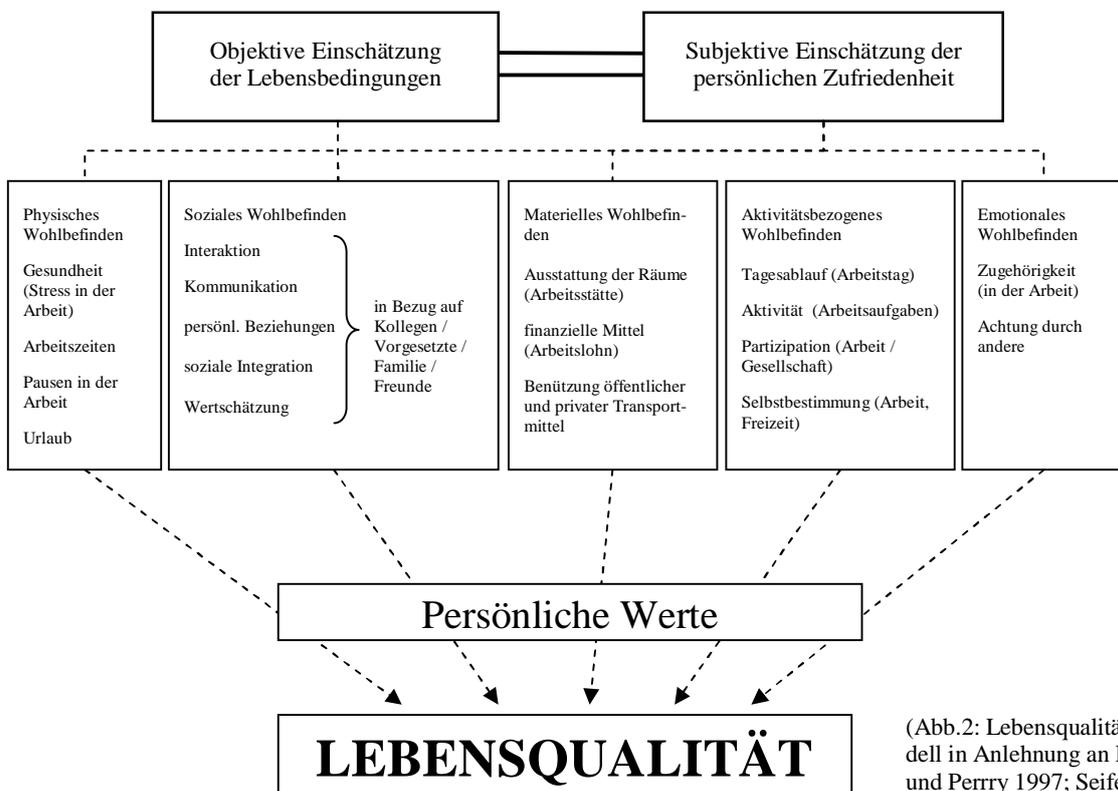
„Im Bereich des aktivitätsbezogenen Wohlbefindens sind die Leitprinzipien Normalisierung, Integration und Selbstbestimmung von besonderer Bedeutung.“ Ein Arbeitstag, welcher dem Normalisierungsprinzip entspricht, „erweitert die Kompetenzen zur Bewältigung des Alltags und schafft neue Wahrnehmungs- und Erfahrungsmöglichkeiten. Die Integration in die Gemeinschaft befriedigt das Bedürfnis nach Zugehörigkeit; Möglichkeiten zur Selbstbestimmung bieten Kontrolle über die eigenen Lebensumstände (í)“ (Seifert u.a. 2001, 106).

4.6.5 Emotionales Wohlbefinden

Emotionales Wohlbefinden wird durch dialogische Beziehungen, die von Achtung geprägt sind (í), und durch die Erfahrung selbst etwas bewirken zu können, positiv beeinflusst (Seifert u.a. 2001, 107). Hinsichtlich des emotionalen Wohlbefindens wurden in dieser Untersuchung Fragen zum Gefühl der Zugehörigkeit zu Arbeitskollegen/-innen gestellt. Dadurch wurde in Erfahrung gebracht, wie sich die Beziehung zu Kollegen/-innen gestaltet und ob diese von Achtung geprägt ist. Außerdem wird die Achtung durch andere (Vorgesetzte) in den Interviews angesprochen, um zu erforschen, ob das Verhältnis zum Vorgesetzten durch Respekt gekennzeichnet ist.

4.6.6 Lebensqualität im Bereich Arbeit

In den vorherigen Unterkapiteln erfolgte eine Erläuterung der fünf Dimensionen von Wohlbefinden im Bereich Arbeit. Diese bilden den Rahmen für die Untersuchung von Lebensqualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten am allgemeinen Arbeitsmarkt. Die einzelnen Komponenten wurden auf den Bereich Arbeit bezogen. Die einzelnen Bereiche wurden in Anlehnung an das Modell von Seifert u.a. (2001) und Felce und Perry (1997) entwickelt. In Teilbereichen wurden Veränderungen bezüglich der Fokussierung von Arbeit vorgenommen.



(Abb.2: Lebensqualitätsmodell in Anlehnung an Felce und Perry 1997; Seifert u.a. 2001, 113)

Wie in der Grafik ersichtlich wird, ordnen sowohl Felce und Perry (1997), als auch Seifert u.a. (2001) bei deren Überarbeitung, Selbstbestimmung zum Bereich des „Aktivitätsbezogenen Wohlbefindens“ hinzu. Auch in der hier verwendeten Adaption der Grafik wurde diese Zuordnung auf Grund dessen Nützlichkeit für die hier vorgenommene Forschungsarbeit vorerst übernommen. Jedoch scheint Selbstbestimmung nach der verwendeten Arbeitsdefinition nicht nur dem Bereich „Aktivitätsbezogenen Wohlbefindens“ zurechenbar, sondern in allen Dimensionen (außer „Emotionalen Wohlbefinden“) ein wichtiger Einflussfaktor zu sein. Die hier verwendete Definition von Selbstbestimmung fokussiert die Freiheit über Entscheidungen hinsichtlich der öffentlichen und sozialen Lebenssituation. An dieser Stelle wird ersichtlich, dass bspw. die Wahl über soziale Interaktion oder persönliche Beziehungen (siehe Grafik im Bereich „Soziales Wohlbefinden“) von der jeweiligen Selbstbestimmung beeinflusst wird. Daher wird im weiteren Forschungsvorhaben Selbstbestimmung entkoppelt von der Zuordnung zu einem bestimmten Bereich gesehen. Vielmehr wird hier Selbstbestimmung auf alle Bereiche, außer dem „emotionalen Wohlbefinden“, bezogen. Auch hinsichtlich der Fokussierung des Bereichs Arbeit und der gewählten Personengruppe „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ scheint dieser Schritt sinnvoll zu sein. Inwieweit sich dies auch im empirischen Teil zeigt, wird in der Diskussion der Ergebnisse dargestellt.

4.7 Verständnis von Lebensqualität in dieser Diplomarbeit

Anhand der bisherigen Ausführungen des Konzeptes Lebensqualität wird in dieser Diplomarbeit nicht nur Teilhabe als Voraussetzung für Lebensqualität betrachtet, sondern auch Selbstbestimmung als wichtig erachtet. Einerseits wird zur Verwirklichung von Bedürfnissen Teilhabe vorausgesetzt und andererseits spielen unabhängige Entscheidungen in allgemeinen Lebenssituationen sowie in Momenten der „Teilhabe und Austauschprozesse“ (Beck 1998, 356f) mit der Umgebung eine bedeutende Rolle. Aus diesem Grund wird Lebensqualität in dieser Forschungsarbeit als „Bedürfnisrealisierung“ (Beck 1998, 356f) unter Einbezug von Teilhabe und Selbstbestimmung hinsichtlich objektiver und subjektiver Aspekte verstanden, wobei die Wahrnehmung der eigenen Lebenssituation bedeutend ist. Lebensqualität wird in diesem Kontext auf den Bereich Arbeit bezogen und es werden bspw. Themen wie Selbstbestimmung über Arbeitsbereich oder Teilhabe an der Arbeitsgemeinschaft im empirischen Teil der Arbeit (Interviews) von Bedeutung sein.

5. Forschungsmethodisches Vorgehen

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird qualitativ geforscht. Die Erhebung der Daten erfolgt mittels des problemzentrierten Interviews nach Witzel. Die durchgeführten Interviews werden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Folgend wird die Erhebungs- und Auswertungsmethode erläutert.

5.1 Erhebungsmethode

§Zur Untersuchung der individuellen Lebensqualität sind Methoden der qualitativen Sozialforschung geeignet. Sie stellen die Sichtweisen der Betroffenen als Experten und Expertinnen ihres Alltags in den Mittelpunkt des Interesses (Seifert 2006, 7).

Zunächst wird auf das problemzentrierte Interview von Witzel und auf die Durchführung von qualitativen Interviews mit Menschen mit Lernschwierigkeiten nach Buchner eingegangen. Außerdem wird das Untersuchungsdesign beschrieben, indem sowohl der Interviewleitfaden, die Interviewpartner als auch die Durchführung der Interviews erklärt werden.

5.1.1 Das problemzentrierte Interview

Das problemzentrierte Interview zählt zu den Leitfadeninterviews. Ein Kennzeichen von Leitfadeninterviews ist die relativ offene Gestaltung der Interviewsituation. Dadurch wird die Sichtweise der befragten Person beachtet (Flick 2007, 194). Im Mittelpunkt dieser Diplomarbeit steht die individuelle Sichtweise von Menschen mit Lernschwierigkeiten auf ihre Lebensqualität im Bereich Arbeit. In diesem Zusammenhang ist es wichtig die Wahrnehmung der eigenen Arbeitssituation der Interviewpersonen zu erfassen und Menschen mit Lernschwierigkeiten selbst zu Wort kommen zu lassen. Aus diesem Grund wurde das problemzentrierte Interview als Erhebungsmethode gewählt. Nach Flick eignet sich diese Methode für die §Auseinandersetzung mit subjektiven Sichtweisen (ebd. 2007, 213). Beim problemzentrierten Interview steht das Erzählprinzip im Vordergrund. Der Befragte kann die soziale Wirklichkeit je nach subjektiver Bedeutung strukturieren. Durch die offenen Fragen im Interviewleitfaden wird der relevante Problembereich dennoch eingegrenzt (Lamnek 2005, 364).

Die Datenerhebung erfolgt beim problemzentrierten Interview mit Hilfe von folgenden vier Techniken:

- Der Kurzfragebogen dient dazu, zusätzliche Angaben über den sozialen Background der Proband/-in zu erhalten.
- Der Leitfaden entsteht in der Auseinandersetzung mit dem Problembereich. Im Interview wird der Leitfaden als Orientierungsrahmen herangezogen, um alle relevanten Fragen zu stellen und bereits behandelte Fragen auszusondern.
- Das Tonband wird als Hilfsmittel und Datenträger verwendet, damit das Interview zu einem späteren Zeitpunkt transkribiert werden kann.
- Das Postskript beinhaltet Informationen über Gesprächsinhalte vor oder nach dem Einschalten des Tonbandgerätes sowie über Rahmenbedingungen und nonverbale Reaktionen wie zum Beispiel Gestik und Mimik (Lamnek 2005, 366f; Witzel 1985, 235-238).

Drei Kriterien kennzeichnen das problemzentrierte Interview nach Witzel. Diese sollen folgend erklärt und in Beziehung zur vorliegenden Untersuchung gesetzt werden:

Unter der **Problemzentrierung** versteht man die Auseinandersetzung mit dem zu erforschenden Problemfeld (Flick 2007, 210; Witzel 1985, 230). Durch die einhergehende Literaturrecherche der Themen Lebensqualität und allgemeiner Arbeitsmarkt in Verbindung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten, erfolgte eine erste Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand.

Das Kriterium **Gegenstandsorientierung** bedeutet, dass die Methode am Gegenstand orientiert entwickelt und modifiziert wird (Flick 2007, 210; vgl. Witzel 1985, 232f). Um die Fragestellung dieser Arbeit zu beantworten, wurde die Methode modifiziert, um einen Interviewleitfaden zu formulieren der sowohl auf das Forschungsvorhaben dieser Untersuchung eingeht als auch den Befragten Raum für Erzählungen lässt. Die Interviewsituation wurde demnach so gestaltet, dass zum Beispiel die Fragen offen sind oder das individuelle Redeverhalten sowie längere Pausen der Interviewpersonen berücksichtigt werden.

Die **Prozessorientierung** bezieht sich einerseits auf den Forschungsprozess, zum Beispiel auf die Gesamtgestaltung des Forschungsablaufs, und andererseits auf den Untersuchungsgegenstand selbst (Flick 2007, 210, Witzel 1985, 233f).

5.1.2 Interviews mit Menschen mit Lernschwierigkeiten

Buchner (2008) erläutert die ethischen, methodologischen und praktischen Aspekte von qualitativen Interviews mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. Diese Aspekte wurden bei der Durchführung der Interviews dieser Untersuchung berücksichtigt.

Zunächst wird auf die ethischen Aspekte, welche bei der Durchführung von qualitativen Interviews mit Menschen mit Lernschwierigkeiten beachtet werden sollten, eingegangen. Grundsätzlich sollten Menschen mit Lernschwierigkeiten keine Nachteile aus einer Forschungsteilnahme ziehen. Aus diesem Grund wird zu Beginn der Interviews eine Einverständniserklärung von den Proband/-innen eingeholt (Buchner 2008, 517). Den Forschungsteilnehmer/-innen wird darin sowohl das Forschungsvorhaben als auch ihre Rechte erklärt.

Am Anfang sollte die Dauer und der Charakter der Beziehung zwischen Interviewer/-in und Befragten geklärt werden, damit keine Missverständnisse auftreten und falsche Erwartungen geweckt werden. Einen wichtigen Aspekt stellt die Anonymisierung der Daten dar. Die Proband/-innen sollten selbst darüber entscheiden, ob ihre Daten veröffentlicht werden oder nicht (ebd. 2008, 517).

Großteils erfolgte die Kontaktaufnahme zu den Interviewpersonen über Organisationen. Buchner beschreibt, dass in diesem Zusammenhang *štets der institutionelle Kontext mit all seinen Dynamiken und sozialen Auswirkungen kritisch zu reflektieren istō*. Er weist darauf hin, dass die Professionellen, welche im Rahmen eines Forschungsprojektes kontaktiert wurden, oftmals die Interessen ihrer Organisationen vertreten. Buchner bezeichnet diese Personen als *šGatekeepersō*. Sie bestimmen, ob in der Institution geforscht wird oder nicht. Außerdem legen sie fest, welche Interviewpersonen in Frage kommen. Bei Forschungsprojekten besteht die Möglichkeit, dass sich die Gatekeepers im Interesse ihrer Institution einschalten. In Organisationen ist das *šMachtgefälle zwischen Personal und NutzerInnenō* kritisch zu beleuchten. So kann es passieren, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten nur aufgrund von sozialer Erwünschtheit an einer Studie teilnehmen. Aufgrund der angeführten Gründe ist die Kontaktaufnahme durch Organisationen kritisch zu reflektieren (Buchner 2008, 518f, Hervorheb. im Original).

Die Forschungsteilnehmer/-innen sollten selbst über den Ort der Interviewdurchführung entscheiden. In den selbst ausgewählten Räumlichkeiten sollten sich die Proband/-innen wohl und ungestört fühlen (Buchner 2008, 520).

Bei qualitativen Interviews stellt die Kommunikation mit Menschen mit Lernschwierigkeiten bestimmte Anforderungen an die forschende Person. Bei der Gesprächsführung wird sowohl

Sensibilität und Spontaneität als auch Einfühlungsvermögen verlangt. In diesem Zusammenhang ist ein offenes Interviewkonzept von Vorteil, weil dadurch mehr Spielraum in Bezug auf Fragen und Themen, welche nicht im Leitfaden enthalten sind, gegeben ist. Eine vertraute und entspannte Atmosphäre ist bei qualitativen Interviews mit Menschen mit Lernschwierigkeiten zu beachten. Die forschende Person kann in diesem Kontext anfangs nochmals die Anonymität der Daten und das Forschungsvorhaben erläutern. Am Beginn des Interviews sollte ein allgemeines Thema wie zum Beispiel das Wetter angesprochen werden, das nichts mit dem Interviewleitfaden zu tun hat, um so die Nervosität der Proband/-innen abzubauen. Außerdem sollte den Interviewpersonen die Verwendung und der Zweck eines Tonbandgerätes erklärt werden. Die Dauer der Interviews sollte auf die Konzentrationsfähigkeit der Befragten abgestimmt werden und sie sollten die Möglichkeit haben, eine Pause im Interview einzulegen (Buchner 2008, 521f).

Wichtig bei qualitativen Interviews mit Menschen mit Lernschwierigkeiten ist die Verwendung einer verständlichen und nachvollziehbaren Sprache. Direkt bei der Durchführung der Interviews muss darauf geachtet werden, dass den Befragten nachdem eine Frage gestellt wurde, genügend Zeit für die Beantwortung gelassen wird. Wenn nach einer bestimmten Zeit keine Beantwortung der Frage erfolgt, dann sollte die Frage mit anderen Begriffen nochmals erläutert werden (Buchner 2008, 522f).

Um sozial erwünschte Antworten zu vermeiden, ist eine offene Formulierung der Fragen wichtig. Bei der Durchführung der Interviews sollten keine Professionist/-innen der Organisationen anwesend sein (Buchner 2008, 524).

5.1.3 Interviewleitfaden

Vor der Entwicklung des Interviewleitfadens, muss eine Auseinandersetzung mit den Themen des zu untersuchenden Forschungsbereiches erfolgen. Der Leitfaden dient zur Orientierung im Interview und als Gedächtnisstütze, um relevante Fragen für die Beantwortung der Fragestellung nicht zu vergessen (Lamnek 2005, 367). Auf der Grundlage der bisherigen Auseinandersetzung mit den Themengebieten Lebensqualität und allgemeiner Arbeitsmarkt in Bezug auf Menschen mit Lernschwierigkeiten wurde der Interviewleitfaden erstellt.

Durch die Verwendung eines Leitfadens wird eine gewisse Vergleichbarkeit der Ergebnisse und eine Strukturierung der Fragen ermöglicht (Flick 2007, 224). In dieser Untersuchung werden die Ergebnisse der Interviews der einzelnen Interviewpartner zueinander in Beziehung

gesetzt und verglichen. Dies war auch ein Grund, warum das problemzentrierte Interview als Erhebungsmethode gewählt wurde.

In dieser Untersuchung steht Lebensqualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten, die am allgemeinen Arbeitsmarkt tätig sind, im Bereich Arbeit im Mittelpunkt. Der Leitfaden orientiert sich sowohl an der aktuellen Arbeitssituation als auch an andere mit Arbeit in Verbindung stehende Lebensbereiche, wie Mobilität und Selbstbestimmung.

Im vorigen Kapitel wurde auf die Interviewdurchführung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten eingegangen. In den für diese Untersuchung durchgeführten Interviews wurden je nach Antwortverhalten der Interviewpartner/-innen offene oder detaillierte Fragen gestellt. Die Befragten konnten frei zum Untersuchungsthema sprechen, aber trotzdem wurden dazu noch detaillierte Fragen formuliert, um die Fragestellung beantworten zu können.

Außerdem fand ein Probeinterview statt. Nach diesem Interview wurde der Interviewleitfaden nochmals überarbeitet und modifiziert. Das Probeinterview war wichtig, um sich auf die Interviewsituation vorzubereiten und die Einverständniserklärung sowie den Kurzfragebogen zu testen.

5.2 Auswertungsmethode

Zur Auswertung der Interviews wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Phillip Mayring herangezogen. Die Intention der Inhaltsanalyse ist die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von *Kommunikation* stammt (Mayring 2008, 11, Hervorheb. im Original). Die Inhaltsanalyse hat zum Ziel, *Kommunikation* zu analysieren; *fixierte* Kommunikation zu analysieren; dabei *systematisch* vorzugehen; das heißt *regelgeleitet* vorzugehen; das heißt auch *theoriegeleitet* vorzugehen; mit dem Ziel, *Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation* zu ziehen (Mayring 2008, 13, Hervorheb. im Original). Ein wichtiges Merkmal ist, dass das Material immer in seinem Kommunikationszusammenhang verstanden wird. Das bedeutet, dass der Interpret immer angeben muss, auf welchen Teil im Kommunikationsprozess er seine Schlussfolgerungen aus der Materialanalyse beziehen will. Die Interpretation eines Textes erfolgt innerhalb seines Kontextes (ebd. 2008, 42). Durch das Ablaufmodell wurde das Material dieser Untersuchung systematisch und regelgeleitet ausgewertet. Auf diese Weise konnten die Daten der einzelnen Interviews am Ende der Auswertung miteinander verglichen werden.

In dieser Untersuchung wurden die Interviews mit Hilfe der Strukturierung ausgewertet. Bei der Strukturierung werden im Vorhinein Ordnungskriterien bestimmt, um dann konkrete As-

pekte aus dem Material herauszufiltern. Es geht darum, einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen (Mayring 2008, 58). Die Grundlage der Strukturierung bildet ein Kategoriensystem, welches an das Material herangetragen wird. Dieses Kategoriensystem muss aus der Fragestellung abgeleitet und theoretisch begründet werden (ebd. 2008, 82f). Mayring differenziert zwischen vier Formen der Strukturierung: Die *formale Strukturierung* will die innere Struktur des Materials nach bestimmten formalen Strukturierungspunkten herausfiltern. Die *inhaltliche Strukturierung* arbeitet Material zu bestimmten Themen heraus. Die *typisierende Strukturierung* entdeckt einzelne markante Ausprägungen im Material und beschreibt diese genauer. Die *skalierende Strukturierung* gibt Ausprägungen zu einzelnen Dimensionen anhand von Skalenpunkten an. (ebd. 2008, 85; Hervorheb. im Original). Zur Auswertung des Materials dieser Diplomarbeit wird die inhaltliche Strukturierung herangezogen. Die inhaltliche Strukturierung strebt danach, bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen. Das Material wurde zu den theoriegeleitet entwickelten Kategorien und Unterkategorien zugeordnet. Danach wurde das übriggebliebene Material pro Hauptkategorie und Unterkategorie zusammengefasst (ebd. 2008, 89).

Wichtig ist noch zu sagen, dass das Kategoriensystem in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material modifiziert wird. Die Kategorien werden im Verlauf der Analyse überarbeitet und *rücküberprüft*. Nach Mayring erfolgt am Schluss der Inhaltsanalyse eine Interpretation der Ergebnisse in Richtung der Hauptfragestellung (Mayring 2008, 53; Hervorheb. im Original). Die Ergebnisse der Daten werden zunächst dargestellt und danach erfolgt eine Diskussion der Ergebnisse, in der die verschiedenen Kategorien auf die Bereiche des Lebensqualitätsmodells bezogen werden.

5.3 Forschungsfrage und Forschungsannahmen

Im theoretischen Teil dieser Diplomarbeit wurde bereits erläutert, dass Lebensqualität als Bedürfnisrealisierung unter Einbezug von Teilhabe und Selbstbestimmung bezüglich subjektiver und objektiver Aspekte aufgefasst wird. Die berufliche Teilhabe nimmt einen wichtigen Stellenwert in der gesellschaftlichen Integration von Menschen mit Lernschwierigkeiten ein und aus diesem Grund wird die berufliche Teilhabe am allgemeinen Arbeitsmarkt in dieser Forschungsarbeit betrachtet, wobei die persönliche Beurteilung der eigenen Arbeitssituation im Mittelpunkt steht (Doose 2007, 15; Bieker 2005a, 7)

Auf Basis des theoretischen Hintergrunds sollte anhand des problemzentrierten Interviews folgende Forschungsfrage beantwortet werden:

„Wie nehmen Menschen mit Lernschwierigkeiten, die am allgemeinen Arbeitsmarkt tätig sind, ihre Lebensqualität im Bereich Arbeit wahr?“

In Zusammenhang mit dem Lebensbereich Arbeit ergeben sich für diese Untersuchung folgende Subfragen:

- Wie gestaltet sich die derzeitige Arbeitssituation von Menschen mit Lernschwierigkeiten am allgemeinen Arbeitsmarkt?
- Wie zufrieden sind Menschen mit Lernschwierigkeiten am allgemeinen Arbeitsmarkt mit ihren jetzigen Arbeitsbedingungen (z.B.: Arbeitstätigkeiten oder Arbeitszeiten)?
- Welchen Einfluss hat Arbeit auf andere Lebensbereiche von Menschen mit Lernschwierigkeiten (Freizeit, soziale Integration, Mobilität, finanzielle Mittel, ...)?

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden folgende Forschungsannahmen aufgestellt:

- Die Tätigkeit am allgemeinen Arbeitsmarkt kann zur Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten an der Gesellschaft beitragen (z.B.: Kontakt/Interaktion mit Kollegen).
- Ein geregeltes Einkommen kann dazu beitragen, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten ihren gewünschten Freizeitaktivitäten nachkommen/ausüben können.
- Die Beschäftigung am allgemeinen Arbeitsmarkt kann zur Selbstbestimmung von Menschen mit Lernschwierigkeiten (in bestimmten Bereichen) beitragen.
- Die Beschäftigung am allgemeinen Arbeitsmarkt kann zur Mobilität von Menschen mit Lernschwierigkeiten einen Beitrag leisten.
- Die Beschäftigung am allgemeinen Arbeitsmarkt kann zur Zufriedenheit mit Arbeitsbedingungen beitragen.

5.4 Auswahl der Interviewpersonen

Im Rahmen dieser Diplomarbeit wurden sechs Menschen mit Lernschwierigkeiten interviewt. Die Stichprobe bestand aus vier Frauen und zwei Männer, die zwischen 17 und 48 Jahre alt waren. Drei der befragten Personen wohnen zu Hause bei ihrer Herkunftsfamilie, wobei einer davon in eine Trainingswohnung umziehen wird. Eine Probandin wohnt bereits in einer Trainingswohnung und zwei wohnen in einer eigenen Wohnung.

Alle sechs befragten Personen sind seit mindestens einem Jahr am allgemeinen Arbeitsmarkt tätig. Dies war ein wichtiges Auswahlkriterium, weil die Interviewpersonen dadurch einen guten Einblick in ihre Arbeitssituation hatten. Die meisten der befragten Personen haben einen geschützten Arbeitsplatz inne. Unter geschützten Arbeitsplatz ist ein Arbeitsplatz zu verstehen, wo Menschen mit Lernschwierigkeiten in Betrieben mit überwiegend nicht behinderten Menschen zusammenarbeiten. Geschützte Arbeitsplätze werden durch das Bundessozialamt, das Arbeitsmarktservice oder dem Bundesland gefördert (Fasching/Felkendorff 2007, 100). Die Interviewpersonen arbeiten in verschiedenen Bereichen am allgemeinen Arbeitsmarkt:

	frühere Arbeitssituationen	aktueller Arbeitsplatz	aktuelle Unterstützungsmaßnahmen	formale Arbeitssituation
Frau A.	<ul style="list-style-type: none"> • Einzelhandelskauffrau bei Billa (1 Jahr) • Gärtnerei (Aufgaben haben IP nicht gefallen) • Schlossrestaurant im Küchenbereich tätig (IP kündigt aufgrund von Problemen mit Küchenchef) • Praktikum im Pflegeheim 	Im Pflegeheim im Küchenbereich tätig (Aufgaben gefallen ihr; nicht weit weg vom Wohnort)	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsassistentin meldet sich regelmäßig telefonisch bei IP (ruft sie einmal pro Woche in der Arbeit an) • keine Ansprechperson im Arbeitsteam 	<ul style="list-style-type: none"> • geschützter Arbeitsplatz • keine Sachwalterschaft
Herr B.	<ul style="list-style-type: none"> • Stadgemeinde (Gemeindearbeiter im Gartenbereich) • Bundesheer (Kasernewart im Gartenbereich; Probleme mit Kollegen) 	Beschäftigung im Stift im Gartenbereich	<ul style="list-style-type: none"> • keine Unterstützungsmaßnahmen durch Arbeitsassistentin oder Job Coaching • keine Ansprechperson im Arbeitsteam 	<ul style="list-style-type: none"> • geschützter Arbeitsplatz • keine Sachwalterschaft
Herr	<ul style="list-style-type: none"> • vorher Praktika 	Integrative	<ul style="list-style-type: none"> • Job Coach ruft einmal 	<ul style="list-style-type: none"> • kein geschützter

C.	<ul style="list-style-type: none"> keine frühere Anstellung 	Lehre als Elektriker und Veranstaltungstechniker	pro Woche an <ul style="list-style-type: none"> Nachhilfe (durch Jugend am Werk organisiert) keine Ansprechperson im Arbeitsteam 	ter Arbeitsplatz <ul style="list-style-type: none"> keine Sachwalterschaft
Frau D.	<ul style="list-style-type: none"> Mc Donalds im Reinigungsbereich (4 Jahre) Kurs (Prima Donna) Praktika (auch bei Intersparfiliale) 	Einzelhandelskauffrau in einer Intersparfiliale	<ul style="list-style-type: none"> jetzt keine Unterstützungsmaßnahmen mehr (halbes Jahr Nachbetreuung durch Job-Coaching) keine Ansprechperson im Arbeitsteam Ansprechperson entweder Chef oder Abteilungsleiter 	<ul style="list-style-type: none"> kein geschützter Arbeitsplatz keine Sachwalterschaft
Frau E.	<ul style="list-style-type: none"> Küchenhilfe bei Behindertenhilfe 	im Küchenbereich im Krankenhaus tätig	<ul style="list-style-type: none"> keine Unterstützungsmaßnahmen keine Ansprechperson im Arbeitsteam bei Problemen, Vorgesetzter als Ansprechperson 	<ul style="list-style-type: none"> geschützter Arbeitsplatz Sachwalterschaft vorhanden
Frau F.	<ul style="list-style-type: none"> Reinigungsfirma (Firma wurde aufgelöst) 	Reinigungsbereich in einem Verein	<ul style="list-style-type: none"> Unterstützung durch Kolleg/-innen bei Bedarf wird Job Coaching in Anspruch genommen 	<ul style="list-style-type: none"> geschützter Arbeitsplatz keine Sachwalterschaft

Tab. 2: Auswahl der Interviewpersonen

5.5 Untersuchungsdesign

5.5.1 Kontaktaufnahme zu Interviewpersonen

Zunächst wurde versucht im Rahmen eines von mir besuchten Forschungsseminars Proband/-innen für das Forschungsvorhaben zu finden. Jedoch konnten nur zwei Interviewpersonen gefunden werden, weil drei Personen zu einer Teilnahme am Forschungsprojekt nicht bereit waren und zwei Personen nicht mehr am allgemeinen Arbeitsmarkt tätig waren. Aus diesem Grund geschah die Kontaktaufnahme über eine Anfrage an Organisationen. Zwei Interviewpersonen wurden durch die Organisation 'Jugend am Werk' gefunden und zwei Proband/-innen durch die 'Behindertenhilfe'. Buchner beschreibt, dass in diesem Zusammenhang 'der institutionelle Kontext mit all seinen Dynamiken und sozialen Auswirkungen kritisch zu reflektieren ist' (Buchner 2008, 519; Hervorheb. im Original). Professionist/-innen der jeweiligen Organisation bestimmten welche Menschen mit Lernschwierigkeiten am Forschungspro-

jekt teilnehmen. Sie fragten diese, ob sie Interesse hätten und ob sie bereit wären ein Interview zu geben. Erst danach bekam ich die Kontaktadressen der Proband/-innen und konnte mich mit ihnen in Verbindung setzen.

Mit allen Interviewteilnehmer/-innen wurde ein Interviewtermin telefonisch vereinbart. Außerdem wurden sie gefragt, ob sie in einem Erstgespräch über das Forschungsvorhaben und über das Interview informiert werden möchten. Aber alle Interviewpersonen wollten kein Erstgespräch und so wurde ihnen das Forschungsprojekt und der Ablauf des Interviews telefonisch und vor dem Interview erklärt. Für Frau E. wäre ein Erstgespräch sehr wichtig gewesen. Beim Interviewtermin war anfangs ihre Betreuerin anwesend, weil sie Angst vor dem Interview hatte. Sie hatte noch nie ein Interview gegeben und deswegen wurde ihr sehr ausführlich erklärt wie das Interview ablaufen würde und worum es in dieser Untersuchung geht. Die Betreuerin war zu diesem Zeitpunkt noch dabei und nachdem Frau E. die Einverständniserklärung unterschrieben hatte, verließ sie ihre Wohnung. Zur Interpretation der Daten wurde das Postskriptum herangezogen, indem Gesten und Mimik der Interviewten genauer beschrieben waren. Viele Interviewpersonen begleiten das Gesagte mit Mimik und Gestik und deswegen ist es von Bedeutung Gesten und Mimik zu protokollieren, um auf diese Weise auch nonverbale Äußerungen zu verstehen (Hagen 2002, 300). In diesem Kontext wurde in dieser Untersuchung das Postskriptum immer wieder herangezogen, um bestimmte Interviewstellen durch nonverbale Äußerungen zu ergänzen.

Vier Forschungsteilnehmer wählten ihren Interviewort selbst aus. Frau A. und Frau E. wählten ihre Wohnung als Interviewort aus. Bei Herrn B. und Frau F. fand das Interview im öffentlichen Raum (Kaffeehaus und Gasthaus) statt. Bei Herrn C. und Frau E. war der Interviewort durch die Organisation vorgegeben und fand in deren Räumlichkeiten statt. Bei den Interviews selbst waren jedoch keine Professionist/-innen der Organisation anwesend. Dies war wichtig, weil dadurch das Antwortverhalten in Bezug auf soziale Erwünschtheit reduziert wurde.

5.5.2 Durchführung der Interviews

Zu Beginn wurde gemeinsam die Einverständniserklärung durch besprochen. Das Forschungsprojekt wurde ihnen nochmals erläutert und aufkommende Fragen ihrerseits beantwortet. Außerdem wurde die mögliche Anonymisierung der Daten mit den Proband/-innen abgeklärt. Alle Interviewpersonen bestanden darauf, dass ihre Daten anonymisiert werden. Ihnen wurde erklärt, dass das Interview mittels Tonband aufgenommen wird. Sie wurden da-

rüber informiert, dass sie jederzeit das Interview abbrechen oder Pausen einlegen können. Niemand von den befragten Personen brach das Interview ab oder legte eine Pause während des Interviews ein.

Am Anfang des Gesprächs wurde über allgemeine Themen so wie der Tagesablauf oder das Wetter gesprochen, um auf diese Weise eine entspannte Atmosphäre zu schaffen. Danach wurde eine Einstiegsfrage gestellt, indem die Interviewpersonen nach dem Ablauf eines gewöhnlichen Arbeitstages gefragt wurden. Die Fragen waren in einfacher Sprache formuliert und den Interviewpersonen wurde bei der Beantwortung der einzelnen Fragen genügend Zeit gelassen. Wenn eine Frage nach einer längeren Pause nicht beantwortet wurde, dann wurde sie mit anderen Termini nochmals erklärt.

Die Dauer der Interviews war unterschiedlich. Je nach Konzentrationsfähigkeit der Interviewteilnehmer/-innen dauerten die Interviews zwischen 18 und 40 Minuten. Das Interview von Herrn B. dauerte 22 Minuten und gegen Ende des Interviews erkundigte er sich, wann das Interview zu Ende sei.

Nach dem Interview wurde gemeinsam mit den Interviewpersonen ein Kurzfragebogen ausgefüllt. Dieser enthielt Angaben über ihre persönlichen Daten im Allgemeinen und in Bezug auf Erwerbsarbeit und Ausbildung. Der Kurzfragebogen wurde bewusst erst am Ende des Interviews mit den Interviewpersonen gemeinsam durch besprochen, weil damit vermieden werden sollte, dass seine Frage-Antwortstruktur das Gespräch im Interview beeinflusst (Flick 2007, 212). Bei der Besprechung des Kurzfragebogens bemerkte man, dass die Konzentration der einzelnen Interviewpersonen immer mehr nachließ.

Die Interviewteilnehmer/-innen haben die Möglichkeit sich über das Forschungsprojekt zu informieren und es wurde ihnen das transkribierte Interview zugeschickt.

5.6 Auswertung

In der Darstellung der Auswertungsmethode wurde bereits erläutert, dass die Grundlage der inhaltlichen Strukturierung ein Kategoriensystem bildet, welches an das Material herangetragen wird. Dieses Kategoriensystem muss aus der Fragestellung abgeleitet und theoretisch begründet werden (Mayring 2008, 82f). In Anlehnung an das Lebensqualitätsmodell von Felce und Perry (1997) wurde ein Kategoriensystem entwickelt und an das Material herangezogen. Dieses Kategoriensystem besteht aus sechs Hauptkategorien und zusätzlichen Unterkategorien, welche für die Beantwortung der Fragestellung relevant sind.

Im dritten Kapitel wurden die einzelnen Bereiche des Lebensqualitätsmodells von Felce und Perry speziell im Kontext von Arbeit betrachtet.

In Anlehnung an die unterschiedlichen Bereiche dieses Modells, wie zum Beispiel soziales oder aktivitätsbezogenes Wohlbefinden, wurden die Themen für die einzelnen Kategorien gesammelt und daraus folgende Haupt- und Unterkategorien gebildet:

1. Beschreibung eines gewöhnlichen Arbeitstages

2. Beschreibung der Arbeitssituation

2.a Arbeitsaufgaben

2.b Arbeitszeit

2.c Arbeitsplatzumgebung

2.d Arbeitslohn

2.e Stresssituationen

3. Aussagen über soziale Kontakte

3.a Kontakte zu Arbeitskollegen

3.b Kontakt zu Vorgesetzten

3.c Freunde/Familie und Arbeit

3.d Kontakt zu anderen Personen am Arbeitsweg

4. Aussagen über Mobilität

4.a Arbeitsweg und Transportmittel

4.b Mobilität außerhalb der Arbeit

4.c Selbstständigkeit und Mobilität

5. Aussagen über Selbstbestimmung

5.a Selbstbestimmung über Arbeitsbereich

5.b Selbstbestimmung über Arbeitslohn

- 5.c Selbstbestimmung über Urlaub
- 5.d Selbstbestimmung über Pausen
- 5.e Selbstbestimmung über Transportmittel

6. Beschreibung der Freizeit

Bei der Auswertung ist es wichtig festzulegen, wann ein Textteil unter eine Kategorie fällt und wann nicht. In diesem Zusammenhang ist es notwendig für jede Kategorie eine Definition, Ankerbeispiele und Kodierregeln zu formulieren. Die Definition einer Kategorie gibt genau an, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen. Ankerbeispiele sind Textstellen, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiele für diese Kategorie gelten sollen. Kodierregeln sollen die Möglichkeit zu einer eindeutigen Zuordnung bieten, wenn Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien auftreten (Mayring 2008, 82f). Demzufolge wurde nach der Formulierung von Haupt- und Unterkategorie pro Kategorie eine Definition, Ankerbeispiele und Kodierregeln formuliert. Das Kategoriensystem, welches in dieser Arbeit verwendet wurde, kann im Anhang nachgelesen werden.

6. Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der durchgeführten Interviews dargestellt. Anhand der Forschungsannahmen und des Lebensqualitätsmodells von Felce und Perry (1997) wurden Kategorien entwickelt, um die Fragestellung der Diplomarbeit zu beantworten. Die Ergebnisse der Hauptkategorien werden zunächst pro Unterkategorie erläutert und dann pro Hauptkategorie zusammengefasst. Die Ergebnisse der Untersuchung werden in den jeweiligen Unterkategorien durch Originalzitate aus den Interviews unterstrichen.

Kategorie 1: Beschreibung eines gewöhnlichen Arbeitstages

Folgend werden die Ergebnisse der Kategorie 'Beschreibung eines gewöhnlichen Arbeitstages' vorgestellt.

Vier der befragten Personen sprachen sehr ausführlich darüber, wie ein gewöhnlicher Arbeitstag bei ihnen aussieht. Sie erzählten zum Beispiel über ihre Arbeitszeiten und ihre Arbeitstätigkeiten.

šIch mache nur fünfundzwanzig Stunden. (I: Mhm.) Ja, in der Früh von halb sieben bis (0.2) bis mittags. (I: Mhm.) Manchmal vierteleins oder manchmal viertelzwölf, meistens viertelzwölf. Und am Nachmittag von dreiviertel drei oder drei bis halb acht. I: Mhm. Und was machen Sie an einem Arbeitstag? D: Ah. (0.2) Ja, vorschlichten, nachschlichten, ah und Ware ausräumen. Milch nachschlichten, Datum schauen, ist sehr wichtig. (I: Mhm.) Und Ware nachschlichten, was fehlt, Aktionen und ja.õ (Frau D., Z 12-18)

šE: šJa, Montag muss ich, ah wenn ich in die Arbeit komme, tun wir frühstücken einmal um acht, also um halb acht.õ (I: Mhm.) Dann um acht Uhr beginnen wir zu arbeiten, da tue ich entweder wenn sie mir Zwiebel schälen oder Kartoffel schälen oder sonst irgendetwas sagen. Dann tue ich anrichten. (I: Mhm.) Essen auf Rädern und dann für das Haus. (I: Ok.) Ja. (0.2) Dann wird geputzt. (I: Mhm.) Um, um halb eins. Von zwölf bis halb eins ist Mittagsessen. (I: Mhm.) Und dann um halb eins tun wir putzen, #damit das.# I: #Und wie lange?# E: Bis um halb zwei. (I: Mhm.) šDreiviertelzwei bis wir fertig sind, dann kommt der Tee noch zum abfüllen und.õ (Frau E., Z 12-20)

Hingegen erzählten Herr B. und Herr C. nur sehr wenig über ihren Arbeitstag. Sie redeten nur kurz über ihre Arbeitszeit und Aufgaben und dadurch erhielt man keinen genauen Einblick in ihren Arbeitstag. Herr B. berichtet über seinen Arbeitsweg und Arbeitsbeginn. Herr C. spricht nur über seine Arbeitszeiten.

šB: Ich stehe auf, (0.2) ziehe mich an, gehe frühstücken, also tue kurz frühstücken, steig, fahr dann zum Bahnhof. Der Zug geht um sechs Uhr zweiundfünfzig, dann fahre ich zur Station XY, der Bus kommt um sechs Uhr achtzehn. Da steige ich in Autobus A ein und fahre am. Ahm. Ja, (0.2) ja dann fahre ich in die Firma und um sieben geht es los. I: Ok. Ah. Wie schaut es weiter aus? B: Ja da kriege ich dann, dann, da haben wir dann Arbeitsbesprechung und dann geht es los.õ (Herr B., Z 8-15)

šC: IP: Also Montag von halb acht bis vier. (I: Mhm.) Dienstag, Mittwoch, Donnerstag von sieben bis sechzehn Uhr und Freitag von sieben bis zwölf Uhr. I: Mhm. Wie schaut ein Arbeitstag bei ihnen aus von der Früh bis am Abend? C: Also man arbeitet und gewöhnlich wie immer. (I: Mhm.) Es gibt dann eine kleine Mittagspause von zwölf bis zwölf Uhr dreißig.õ (Herr C., Z 6-10)

Kategorie 2: Beschreibung der Arbeitssituation

Im Folgenden werden die Ergebnisse der einzelnen Unterkategorien *Arbeitsaufgaben*, *Arbeitszeit*, *Arbeitsumgebung*, *Arbeitslohn* und *Stresssituationen* erläutert. Am Ende werden die Ergebnisse der Kategorie *Beschreibung der Arbeitssituation* kurz zusammengefasst.

Arbeitsaufgaben

Arbeitsaufgaben stellen einen wichtigen Bestandteil der Arbeitssituation dar. Wie diese wahrgenommen werden, wirkt sich auf die gesamte Arbeitssituation aus. In diesem Kontext wurden Fragen gestellt, welche Tätigkeiten die Proband/-innen ausführen, wie diese wahrgenommen werden und wie zufrieden sie mit ihren Aufgaben sind.

Die Interviewpartner/-innen nehmen ihre Arbeitsaufgaben sehr positiv wahr. Sie erzählen sehr viel über ihre Tätigkeiten. Fünf Proband/-innen sind mit ihren Arbeitsaufgaben zufrieden. Frau D. reichen und passen ihre Arbeitsaufgaben.

šI: Würden Sie gerne mehr oder weniger Aufgaben in der Arbeit ausführen? D: Ja, es, es ist ok, passt alles. I: Mhm, also. D: #Ja, nicht mehr Aufgaben.# I: #Also reichen Ihnen die Aufgaben, der Aufgabenbereich, den Sie jetzt haben, das ist genug.# D: Ja. Ah, ja.ō (Frau D., Z 52-58)

Frau E. ist mit ihren Arbeitsaufgaben zufrieden und froh darüber im Küchenbereich bei der Zubereitung der Gerichte zu helfen.

šI: Aber helfen Sie schon bei, bei der Zubereitung der Gerichte mit? E: Ja, helfe ich schon mit. I: Mhm. Sind Sie mit den Aufgaben, die Sie in der Arbeit ausführen, zufrieden? E: Ja. (LAUT) I: Also sind Sie schon froh, dass Sie beim Zubereiten der Gerichte mithelfen können? E: Ja, ja.ō (Frau E., Z 35-40)

Eine interviewte Person gibt an, nur durchschnittsmäßig mit seinen Arbeitsaufgaben zufrieden zu sein. Herr B. nennt als Grund, dass er gerne mehr motorische Aufgaben übernehmen und nicht immer die gleichen Aufgaben erledigen möchte.

šB: Tätigkeiten, naja. Mist zusammenglauben, zusammenkehren, Unkraut machen, mithelfen. (0.2) Ahm, aber keine motorischen Arbeiten. Ahm, darüber bin ich sehr traurig, weil ich ja eigentlich Gärtner gelernt habe und das gehört zu einem Gärtner dazu und ja. I: Das wäre dann schon meine nächste Frage. Sind Sie mit den Aufgaben, die Sie in der Arbeit ausführen, zufrieden? B: Ahm, naja zufrieden. Ja, so durchschnittsmäßig also. Überzufrieden bin ich ja nicht, weil es ja immer die gleichen sind. Und ja. I: Würden Sie gerne mehr Aufgaben machen? B: Ja, ja ich würde gerne mehr Aufgaben, mehr motorische Aufgaben machen, also so Gras mähen, Hecken schneiden, ah Motorsense. Also mit der Motorsense arbeiten und es geht leider ein bisschen unter aber ja, kann man nichts machen.õ (Herr B., Z 21-32)

Zwei Interviewpartnerinnen, welche mit ihren Arbeitsaufgaben zufrieden sind, geben dennoch Veränderungswünsche im Bereich ihrer Tätigkeiten an. Frau A. ist im Küchenbereich beim Abwasch tätig und würde gerne bei der Zubereitung der Gerichte helfen.

šI: Sind Sie mit den Aufgaben, die Sie in der Arbeit ausführen, zufrieden? A: Sehr zufrieden. I: Mhm. Würden Sie gerne mehr oder weniger Aufgaben machen oder gefällt ihnen das was Sie machen? A: Ich würde mehr auch machen. I: Ah, welche Aufgaben würden Sie gerne mehr machen? A: Ah, vielleicht die Zubereitung von kochen vielleicht, dass würde mir sehr gefallen. (I: Mhm.) Ja.õ (Frau A., Z 30-37)

Frau F. arbeitet im Reinigungsbereich und putzt Büros, Toiletten sowie Speiseraum. Sie würde gerne mit der zweiten Putzfrau Räume tauschen, damit sie mehr Abwechslung bei ihren Arbeitsaufgaben erlebt.

šF: # Müsste ich besprechen, dass ich irgendetwas anderes auch noch dazu mache. Es gibt nämlich auch noch eine zweite Putzfrau. (I: Mhm.) Die macht auch noch die Räume, die macht die ganzen Gruppenräume (0.2) ahm und den Gang und das Besprechungszimmer, das macht die zweite Putzfrau. (í) I: Und würden Sie gerne auch die Räume mitputzen oder? F: Nein vielleicht tauschen, dass weiß ich noch nicht. Ich bin im erst Überlegen, dass ich irgend-

etwas tausche mit ihr. (I: Mhm.) Dass ich eine Abwechslung habe. Immer dasselbe machen, das gleiche machen, ist schon ein bisschen fad.õ (Frau F., Z 122-130)

Arbeitszeit

Der Bereich *Arbeitszeit* trägt zu einer positiven oder negativen Wahrnehmung der Arbeitssituation bei. Deswegen wurden den Interviewpartner/-innen Fragen zu ihren Arbeitszeiten und deren Zufriedenheit damit gestellt.

In diesem Bereich ist ein sehr homogenes Bild zu finden. Alle Interviewpersonen gaben an, dass sie mit ihren Arbeitszeiten zufrieden sind. Vier der interviewten Personen arbeiten zwischen zwanzig und fünfundzwanzig Stunden pro Woche.

šD: Montag bis Freitag. I: # Von elf bis. # IP: # Von halb elf bis halb vier. # I: Mhm, ok. Bist du zufrieden mit deinen Arbeitszeiten? D: Ja.õ (Frau D., Z 63-67)

šB: Von sieben bis um neun. Dann gibt es eine Viertelstunde Pause und von neun bis um zwölf. I: Haben Sie eine zwanzig Stunden Woche? B: Nein, ich habe (0.2) fünfundzwanzig Stunden Woche. I: Mhm. Sind Sie zufrieden mit ihren Arbeitszeiten? B: Schon. I: Ist es ihnen genug Arbeitszeit oder zu wenig Arbeitszeit? B: Nein, das passt.õ (Herr B., Z 34-41)

Zwei der befragten Personen arbeiten dreißig bis vierzig Stunden pro Woche. Frau E. arbeitet dreißig Stunden in der Woche und Herr C. arbeitet vierzig Stunden in der Woche.

šI: Also arbeiten Sie jeden Tag von acht Uhr bis zwei Uhr? E: šJa, ich arbeite von acht bis um bis Freitag.õ I: Ok. Am Freitag auch noch von acht Uhr bis zwei Uhr. E: Ja. I: Haben Sie da eine, eine vierzig Stunden Woche oder? (í) E: Dreißig Stunden ja. I: Mhm. Ok. Sind Sie mit ihren Arbeitszeiten zufrieden? E: Ja.õ (Frau E., Z 41-53)

šC: Also Montag von halb acht bis vier. (I: Mhm.) Dienstag, Mittwoch, Donnerstag von sieben bis sechzehn Uhr und Freitag von sieben bis zwölf Uhr.õ (Herr C., Z 6-7)

Arbeitsplatzumgebung

In dieser Unterkategorie finden sich Ergebnisse über das Wohlbefinden in Bezug auf die Arbeitsplatzumgebung. Es wurden hier Fragen zur Umgebung und zu den Räumlichkeiten am Arbeitsplatz gestellt. Auch wurde in dieser Unterkategorie Raum für mögliche Veränderungswünsche der Arbeitsplatzumgebung gegeben.

Fünf der Interviewpersonen sind mit ihrer Arbeitsplatzumgebung zufrieden. Vier Proband/-innen wollen ihren Arbeitsplatz nicht anders gestalten.

šI: Und von den, von den Räumlichkeiten her? D: Ja, ja. Na, sicher, ja. I: Das, also. D: Ja. I: Da fühlen Sie sich schon wohl? D: Mhm. Das schon. I: Ah, würden Sie ihren Arbeitsplatz gerne anders gestalten wollen? D: (0.3) Nein. Passt.õ (Frau D., Z 85-92)

šI: Ah, von den Räumlichkeiten, sie arbeiten auf Baustellen. Wie, wie erleben Sie das? Also wie gefällt ihnen der Arbeitsplatz? C: Mir gefällt es da super. (I: Mhm.) (í) I: Mhm. Ahm. Würden Sie ihren Arbeitsplatz anders gestalten wollen, wenn Sie die Möglichkeiten hätten? C: Nein, eigentlich nicht. Ich bin zufrieden, wie es jetzt im Moment ist.õ (Herr C., Z 40-46)

Zwei Interviewpersonen geben an, in neueren Räumlichkeiten zu arbeiten.

šI: Würdest du also deinen Arbeitsplatz anders gestalten wollen? A: Eigentlich nicht. I: Passt. Sind das eher neuere Räumlichkeiten oder ältere? A: Die sind schon neuere.õ (Frau A., Z 73-76)

šI: I: # Sind das eher neue Räumlichkeiten oder? # E: # Ja. # I: šMhm.õ Würden Sie ihren Arbeitsplatz anders gestalten wollen? E: Nein.õ (Frau E., Z 60-63)

Herr B. fühlt sich in seiner Arbeitsplatzumgebung nur durchschnittlich wohl.

šI : Fühlen Sie sich an ihrem Arbeitsplatz, in der Umgebung wo sie arbeiten, wohl? B: Mhm, kommt darauf an. Also wir haben ja die Gartentage gehabt und da war es schon ziemlich stressig zwei Monate vorher und ja wohl, ist normal, Durchschnitt halt, durchschnitts. (0.3) Mal gehtø, mal nicht also(í).õ (Herr B., Z 42-46)

Arbeitslohn

Um Aufschluss über die Wahrnehmung der Arbeitssituationen zu gewinnen, wurden den Proband/-innen Fragen zu ihrem Arbeitslohn gestellt. Die Interviewpersonen wurden gefragt, ob ihr Arbeitslohn ihren Vorstellungen entspricht und sie sich gerecht entlohnt fühlen.

Alle befragten Personen gaben an, mit ihrem Arbeitslohn zufrieden zu sein. Der Arbeitslohn entspricht ihren Vorstellungen und sie fühlen sich gerecht entlohnt.

šI: Entspricht ihr Arbeitslohn ihren Vorstellungen? D: Ja. I: Also fühlen Sie sich gerecht entlohnt? D: Ja, mhm schon.õ (Frau D., Z 93-96)

šC: Aber für das erste Lehrjahr ist es für mich persönlich gut bezahlt.õ I: Mhm. #Also fühlen Sie sich gerecht entlohnt für das erste Lehrjahr?# C: #Ja.#õ (Herr C., Z 51-54)

Frau F. findet, dass ihr Gehalt ihrer Arbeit entspricht und sie fühlt sich gerecht entlohnt.

šI: Fühlen Sie sich da gerecht entlohnt, dass der Gehalt ihrer Arbeit entspricht? F: Schon. I: Mhm. Ok. F: Ein bisschen wenig schaut es aus, aber ich gebe mich zufrieden was ich kriegen.õ (Frau F., 142-145)

Stresssituationen

Stresssituationen tragen zur Wahrnehmung der gesamten Arbeitssituation bei. Sowohl die Arbeitszeit, Aufgaben als auch die Arbeitsplatzumgebung können durch Stresssituationen anders wahrgenommen werden. Stresssituationen wurden von drei Interviewpersonen entweder im Zusammenhang mit Aufgaben, Arbeitszeiten oder mit Arbeitsplatzumgebung geäußert.

Herr B. erlebt Stresssituationen während den Gartentagen. In stressigen Situationen sinkt die Aufnahmefähigkeit von Herrn B.

šB: Also wir haben ja die Gartentage gehabt und da war es schon ziemlich stressig zwei Monate vorher und ja wohl, ist normal, Durchschnitt halt, durchschnitts. (0.3) Mal gehtø, mal nicht also, wenn zu viel zu tun ist, dann sagt er das das das das, dass kann ich mir dann nicht merken. (I: Mhm.) Und dann ist es ein bisschen stressig. Dann kenn ich mich nicht aus und

š dann krieg ich eine aufs Happelõ. I: Also, wenn zuviel Stress ist, wird es ihnen ab und zu zuviel. B: Genau.õ (Herr B., Z 44-51)

Frau D. empfindet Stress in Zusammenhang mit Arbeitsaufgaben, wenn Lieferungen kommen oder ein Aktionswechsel stattfindet. Sie erlebt Stress als normal und hat sich daran gewöhnt, weil sie mittlerweile weiß wo sich die einzelnen Produkte befinden.

š D.: Ja, zum Beispiel, wenn Aktionswechsel ist, dann ist es stressig sehr. I: Mhm. Ah. Wie gehen Sie damit um? D: Ja, wir haben andere, andere auch. Nein, ganz normal. (í) I: Ja. Wie erleben Sie den Stress? D: (0.3) Ganz normal. #Bin es schon gewohnt.# I: #Mhm, ok.# #Am Anfang war es schon eine Gewöhnungssache, aber jetzt haben Sie sich an das gewöhnt.# D: #Ja.# Ja, jetzt kenne ich mich aus wo was steht und so ist.õ (Frau D., Z 41-51)

Frau F. erlebt am Freitag manchmal Stress, weil sie an diesem Tag kürzer arbeitet und in kürzerer Zeit die gleichen Aufgaben wie von Montag bis Donnerstag erledigen muss. Zusätzlich hat sie am Freitag eine kürzere Pause.

š F: š Naja, ich muss die ganzen Arbeiten machen, habe aber nicht soviel Pause wie, wie von Donnerstag bis Freitag, ah Donnerstag, ah Montag bis Donnerstag. Ah und da kommt schon vor, dass es manchmal schon stressig aussieht, aber dass ist nicht. (0.3) Und dass finde ich manchmal halt wahnsinnig, aber ich fühle mich halt so.õ (Frau F., Z 76-79)

Zusammenfassung

Durch die Untersuchung konnte festgestellt werden, dass die meisten Proband/-innen ihre Arbeitssituation positiv wahrnehmen. Alle Interviewpersonen sind mit ihren Arbeitszeiten und Arbeitslohn zufrieden. Fünf Personen passen ihre Arbeitsplatzumgebung und ihre Arbeitsaufgaben. Eine Person ist mit seinen Arbeitsaufgaben und seiner Arbeitsplatzumgebung nur durchschnittlich zufrieden. Im Großen und Ganzen wird ersichtlich, dass die individuelle Wahrnehmung der befragten Personen in Bezug auf ihre gesamte Arbeitssituation sehr positiv ist. Drei Interviewpersonen äußern Veränderungswünsche in Bezug auf ihre Arbeitsaufgaben. Zwei davon sind trotzdem mit ihren Aufgaben zufrieden, würden aber gerne mehr oder andere Aufgaben erledigen. Die Arbeitszeiten sind unterschiedlich. Vier Interviewteilnehmer/-innen arbeiten zwischen zwanzig und fünfundzwanzig Stunden pro Woche und zwei der interview-

ten Personen arbeiten zwischen dreißig und vierzig Stunden. Alle Befragten fühlen sich gerecht entlohnt. Drei Interviewpersonen berichten über Stresssituationen, welche entweder Arbeitszeit, Aufgaben oder Arbeitsplatzumgebung betreffen.

Kategorie 3: Aussagen über soziale Kontakte

Die Interviewpersonen gaben Auskünfte über ihre sozialen Kontakte. Hier werden die Ergebnisse der Unterkategorien *šKontakte zu Arbeitskollegen*, *šKontakt zu Vorgesetzten*, *šFamilie/Freunde und Arbeit* sowie *šKontakt zu anderen Personen am Arbeitsweg* vorgestellt und abschließend werden die Ergebnisse dieser Kategorie nochmals zusammengefasst.

Kontakte zu Arbeitskollegen

Die Proband/-innen beantworteten Fragen darüber, wie sich ihr Kontakt zu Arbeitskollegen innerhalb und außerhalb des Arbeitsplatzes gestaltet. Sie erzählten, ob sie sich zum Team in der Arbeit zugehörig fühlen und ob Probleme mit Arbeitskollegen bestehen.

In dieser Unterkategorie ergibt sich ein sehr differenziertes Bild. Der Kontakt zu Arbeitskollegen ist bei den einzelnen Interviewpersonen unterschiedlich. Drei der interviewten Personen geben an, sich gut mit ihren Kollegen zu verstehen.

šI: Wie verstehen Sie sich mit ihren Kollegen in der Arbeit? A: Eigentlich sehr gut. Sie sind nett, freundlich. Zu, wie nennt man das, hilfsbereit (Frau A., Z 86-88)

šI: Wie verstehen Sie sich mit ihren Kollegen und Kolleginnen in der Arbeit? C: Super. (I: Mhm.) Es gibt keine Probleme. (0.2) Ja. (Herr C., Z 55-57)

Drei Proband/-innen verstehen sich nur mittelmäßig oder halbwegs mit ihren Arbeitskollegen.

šI: Wie verstehen Sie sich mit ihren Kolleginnen in der Arbeit? E: (0.3) Es geht. (Frau E. 67-69)

šUnd mit den anderen Kollegen? D: Ja, mit den anderen geht es. (Frau D., Z 105-106)

Dennoch fühlen sich alle Befragten zu ihren Kollegen zugehörig und als Teil des Teams in der Arbeit.

šI: Fühlen Sie sich als Teil des Teams? C: Ja.õ (Herr C., Z 58-59)

šI: Fühlen Sie sich von den Kollegen respektiert und ernst genommen? C: Ja. (Herr C., Z 69-71)

šI: Fühlen Sie sich als Teil des Teams, also fühlen Sie sich zu ihren Kollegen zugehörig? (0.6.) Ja oder (0.2) eher nicht so. E: Ja.õ (Frau E., Z 70-72)

Zwei der interviewten Personen äußern, dass sie Probleme mit Kollegen haben. Frau D. fällt die Zusammenarbeit mit einer Kollegin schwer. Frau F. hat manchmal Streit mit einer Kollegin.

šD: Mit einer Kollegin verstehe ich mich nicht so. (I: Mhm.) Ich kann nicht mit ihr arbeiten. I: Gibt es da ab und zu Probleme in der Arbeit oder? D: Ah, ja sie schreit mich an und so. I: Müssen Sie oft mit ihr zusammenarbeiten oder? D: Ich, ich schaue, dass ich ihr sehr aus dem Weg gehe.õ (Frau D., Z 99-104)

šI: Wie verstehen Sie sich mit ihren Kollegen und Kolleginnen in der Arbeit? F: šNa, verschieden. Es gibt ah eine unfreundliche Frau und die was halt immer mit mir streitet und nächsten Tag ist es wieder gut.õ (Frau F., 146-149)

Frau E. hatte früher Probleme mit einigen Kollegen, aber jetzt versteht sie sich halbwegs gut mit ihren Kollegen.

šI: #Also hat es eine Zeit lang schon gegeben, wo Sie sich mit ihren Kollegen nicht so gut verstanden haben.# E: #Ja.# I: Wie war das dann für Sie? E: šJa, habe ich dann immer geweint, weil ich Ding, dass war halt dann auch nicht schön.(I: Mhm.) Aber (0.2) es hat sich wieder gegeben und das geht, passt jetzt wieder.õ (Frau E., Z 92-97)

Fünf Interviewpartner/-innen nehmen an Ausflügen oder Weihnachtsfeiern, welche von der Arbeit aus organisiert werden, teil. Bei diesen Veranstaltungen besteht Kontakt zu Arbeitskollegen.

šF: Recht schön, recht nett und bei der Weihnachtsfeier haben wir Weihnachtsfeier bei einem Chinesen gehabt, dass habe ich auch nie gehabt und erlebt. I: Mhm. Wie hat ihnen das gefallen? F: Das war auch recht nett und lieb. I: šMhm.õ Und da passt immer der Kontakt zu Kollegen? F: #Ja.#õ (Frau F., Z 214-219)

Alle befragten Personen geben an, keinen Kontakt zu Kollegen außerhalb der Arbeit zu haben. Zwei Interviewpersonen äußern explizit, dass sie keinen Kontakt zu Arbeitskollegen in der Freizeit haben wollen.

šI: Würden Sie gerne mehr oder weniger Kontakt zu ihren Kollegen haben? B: (0.2) Naja, privat brauche ich sie nicht. Also es reicht, wenn es in der Arbeit ist. I: Mhm. #Also.# B: #Also ich würde das nicht mischen mit das, ja.# I: Ok. #Sie haben in der Arbeit schon Kontakt mit den Kollegen und das passt?# B: #So ist es.# Ja. I: Aber außerhalb von der Arbeit wollen Sie keinen Kontakt haben. B: Nein wieso, ich steige in den Bus ein und fahre am und fahre zu Mittag heim und das war es.õ (Herr B., Z 93-102)

šI: I: Also Sie haben, ah in der Arbeit passt schon mit den mehreren Kollegen, aber privat, also in ihrer Freizeit wollen Sie keinen Kontakt mit Kollegen. D: (0.2) Vielleicht mit einer, mit der was ich zusammenarbeite, ja. (0.3) Mit der würde ich privat auch, aber nicht so oft, weil (0.2) mag das nicht so. # Ja. # I: # Also privates und Arbeit eher getrennt. # D: Ja, ja. (Frau D., Z 115-120)

Eine Interviewperson würde gerne mehr Kontakt zu Kollegen in der Freizeit haben, aber sie kennt nur wenige ihrer Arbeitskollegen.

šI: Würden Sie gerne Kontakt haben in der Freizeit mit Kollegen oder ist es ihnen lieber wenn nur in der Arbeit der Kontakt zu Kollegen besteht? F: Eigentlich schon, aber das wird sich schwierig anhören, weil ich kenne zu wenig und.õ (Frau F., Z 181-184)

Vier Proband/-innen geben an, gemeinsam mit ihren Kollegen in der Arbeit Pause zu machen. Zwei Interviewteilnehmer/-innen geben keine Auskunft darüber, ob sie alleine oder gemeinsam mit ihren Kollegen Pause machen.

šI: # Gehen da die Mitarbeiter alle zusammen Mittag essen? # A: # Ja. # I: Mhm. Wie erleben Sie die Pausen immer? A: Ja da sitzen wir zusammen, tun Mittag essen. Dann tun wir ein wenig reden, tratschen nebenbei und nebenbei ja.õ (Frau A., Z 395-399)

šE: (0.2) Entweder wir gehen rauchen oder sonst. I: Mhm. #Aber da gehen Sie schon immer mit ihren Kollegen mit und?# E: #Ja, ja, da gehe ich schon immer mit den Kollegen mit, ja.# (Frau E., Z 264-266)

Kontakt zu Vorgesetzten

Bei dieser Unterkategorie sollte herausgefunden werden, ob sich die Interviewpartner/-innen von ihrem Vorgesetzten ernst genommen und respektiert fühlen. Weiters konnten sie über Probleme mit Vorgesetzten sprechen.

Fünf Interviewpersonen fühlen sich von ihren Vorgesetzten ernst genommen und respektiert. Sie verstehen sich gut mit ihrem Chef und können mit verschiedenen Anliegen zu ihm kommen.

šI: Fühlen Sie sich von ihrem Vorgesetzten ernst genommen? C: Ja. I: Ahm. Fühlen Sie sich von ihm respektiert? C: Ja.õ (Herr C., Z 108-112)

šI: Wie verstehen Sie sich mit ihrem Chef? F: Sehr gut, eigentlich. Hat er mir schon so viel geholfen und ist freundlich und ich kann ihn fragen, was ich halt gerne möchte.õ (Frau F., Z 239-241)

Herr B. fühlt sich in Bezug auf seine Arbeitsaufgaben nicht von seinem Vorgesetzten ernst genommen. In Zusammenhang mit seinen Arbeitstätigkeiten fühlt er sich von seinem Chef ungerecht behandelt.

šI: Fühlen Sie sich von ihrem Vorgesetzten ernst genommen und respektiert? B: (0.2) Ahm. Naja, manchmal schon. Aber es gibt Zeiten da könnte es mehr sein. Also dass er mich mehr machen lasst. Also er, er traut mir nicht viel zu. Er, er, die ganzen mechanischen, maschinellen Sachen traut er mir einfach nicht zu und dass ist halt ja.õ (Herr B., Z 130-135)

Familie/Freunde und Arbeit

In dieser Untersuchung wurden die Proband/-innen gefragt, ob ihre Familie und/oder ihre Freunde mit ihrer Tätigkeit am allgemeinen Arbeitsmarkt einverstanden ist. Außerdem wurden sie gefragt, ob sie mit Familie und/oder Freunde über ihre Erwerbsarbeit sprechen.

In dieser Unterkategorie findet sich ein sehr homogenes Bild. Alle Interviewpartner/-innen gaben an, dass ihre Familie und/oder Freunde mit ihrer Tätigkeit am allgemeinen Arbeitsmarkt einverstanden sind. Sie beantworteten auch Fragen, ob sie mit Familie und/oder Freunde über ihre Arbeit sprechen. In diesem Zusammenhang stellte sich heraus, dass alle interviewten Personen entweder mit ihrer Familie oder mit ihren Freunden über ihre Arbeit reden, aber es Unterschiede darin gibt, in welchen Zeitabständen sie mit ihnen darüber sprechen. Zwei Proband/-innen sprechen täglich mit ihrer Familie über die Arbeit und die anderen Interviewpersonen tauschen sich nur ab und zu mit der Familie und/oder Freunden über das Thema Arbeit aus.

šI: Ist ihre Familie mit ihrer Arbeit am allgemeinen Arbeitsmarkt einverstanden? C: Ja. I: Also, wie steht ihre Familie dazu, dass sie am allgemeinen Arbeitsmarkt arbeiten? Was halten sie davon? C: Ahm. Sie sind froh, dass ich überhaupt einen Job habe.õ (Herr C., Z 116-121)

šI: Ist ihre Familie mit ihrer Arbeit am allgemeinen Arbeitsmarkt einverstanden? B: Ja, ist sie. I: Ahm. Sprechen Sie mit ihrer Familie über ihre Arbeit? B: Sicher. Immer. Jeden Tag. I: Mhm. Was erzählen Sie ihrer Familie über ihre Arbeit? B: Wie es war. Wie der Tag war. Was, (0.2) was so abgegangen ist. Was ich zu erledigen gehabt habe und ja.õ (Herr B., Z 170-177)

Kontakt zu anderen Personen am Arbeitsweg

Fragen zu dieser Unterkategorie bezogen sich darauf, ob bei den Proband/-innen Kontakt zu anderen Personen am Arbeitsweg vorhanden ist oder nicht. Außerdem wurden die Interviewpersonen gefragt, ob sie sich mehr oder weniger Kontakt am Arbeitsweg wünschen würden.

Bei dieser Unterkategorie ist ein differenziertes Bild vorzufinden. Drei der interviewten Personen geben an, dass sie Kontakt zu anderen Personen am Arbeitsweg haben. Hingegen haben drei Interviewpartner/-innen keinen Kontakt zu anderen Personen am Arbeitsweg. Von den

drei Interviewpersonen, bei denen Kontakt zu anderen Personen am Arbeitsweg stattfindet, wünschen sich alle drei noch mehr Kontakt.

šA: Ja, wenn ich die Leute kenne, dann rede ich mit ihnen (0.2) und wenn ich sie nicht kenne, dann tue ich grüßen. (í) I: Würden Sie gerne mehr oder weniger Kontakt mit anderen Menschen haben, wenn Sie die öffentlichen Transportmittel verwenden? A: Eigentlich ein bisschen, noch um eine Spur mehr.õ (Frau A., Z 188-196)

šF: Kurzes Grüßen und wenn ich eine Person gerne sehe, rede ich schon ein kurzes Wort, wie es mir geht und dann gehe ich wieder. I: šMhm.õ Würden Sie gerne mehr oder weniger Kontakt mit anderen Menschen haben, wenn Sie zur Arbeit gehen? (í) F: Eher mehr Kontakt.õ (Frau F., Z 274-282)

Von den drei Interviewpersonen, welche keinen Kontakt zu anderen Menschen am Arbeitsweg haben, würde sich eine Interviewperson Kontakt zu anderen Personen am Arbeitsweg wünschen.

šI: Würden Sie gerne mehr Kontakt oder weniger Kontakt zu anderen Menschen haben, wenn Sie die S-Bahn benutzen? D: (0.3) Ja, es wäre sicher nett, dass ich jemand Bekannten sehe oder so in der Schnellbahn her, ja. (I: Mhm.) Warum nicht.õ (Frau D., Z 182-185)

Zusammenfassung

Im Bezug auf den Kontakt zu Kollegen, fühlen sich alle Interviewpersonen zu ihren Kollegen zugehörig und als Teil des Teams in der Arbeit. Drei Proband/-innen verstehen sich gut mit ihren Arbeitskollegen und drei Interviewpersonen verstehen sich mittelmäßig mit ihren Kollegen. Zwei Interviewpersonen sprachen über Probleme mit Kollegen am Arbeitsplatz, wobei diese versuchen diesen Kollegen aus dem Weg zu gehen. Es wurde deutlich, dass alle Interviewpersonen außerhalb ihres Arbeitsplatzes keinen Kontakt zu Kollegen haben. Zwei Interviewteilnehmer/-innen äußern explizit, dass sie Freizeit und Arbeit trennen. Eine der Interviewpersonen wünscht sich außerhalb der Arbeit mehr Kontakt zu Kollegen. Bezüglich des Kontaktes zum Vorgesetzten geben fünf Proband/-innen an, dass sie sich gut mit ihrem Vorgesetzten verstehen und sich von ihm respektiert und ernst genommen fühlen. Eine Interviewperson fühlt sich im Bereich Arbeitsaufgaben von seinem Chef nicht ernst genommen. In

Zusammenhang mit Familie/Freunde und Arbeit, geben alle Interviewpersonen an, dass Familie und/oder Freunde mit ihrem Arbeitsplatz einverstanden sind. Sie sprechen auch mit Familie/Freunde über das Thema Arbeit, aber in unterschiedlichen Zeitabständen. Der Bereich Kontakt zu anderen Personen am Arbeitsweg ergab ein relativ differenziertes Bild. Drei Interviewpersonen haben Kontakt zu anderen Menschen am Arbeitsweg und diese würden auch gerne noch mehr Kontakt haben. Dagegen haben drei Interviewpersonen keinen Kontakt zu anderen Menschen am Arbeitsweg und von diesen würde eine gerne Kontakt zu anderen Personen am Arbeitsweg haben.

Kategorie 4: Beschreibung von Mobilität

Folgend werden die Ergebnisse der einzelnen Unterkategorien šArbeitsweg und Transportmittelö, šMobilität außerhalb der Arbeitö und šSelbstständigkeit und Mobilitätö dargelegt und abschließend zusammengefasst.

Arbeitsweg und Transportmittel

Bei dieser Unterkategorie wurden Fragen dazu gestellt, ob die Befragten mit privaten oder öffentlichen Verkehrsmittel zur Arbeitsstelle gelangen und wie zufrieden die Interviewpersonen mit ihren Transportmitteln zum Arbeitsplatz sind.

Zwei der interviewten Personen benutzen ausschließlich öffentliche Verkehrsmittel, um zu ihrer Arbeitsstelle zu gelangen. Zwei Proband/-innen verwenden sowohl öffentliche als auch private Verkehrsmittel. Diese vier Interviewpersonen sind mit der Benützung der öffentlichen Verkehrsmittel zufrieden und nehmen diese sehr positiv wahr.

šB: Der Zug geht um sechs Uhr zweiundfünfzig, dann fahre ich zur Station XY, der Bus kommt um sechs Uhr achtzehn. Da steige ich in Autobus A ein und fahre am. Ahm. Ja, (0.2) ja dann fahre ich in die Firma und um sieben geht es los.ö (Herr B., Z 9-12)

šC: IP: Also ich habe jetzt das Glück, dass ich ein Mitarbeiter auch im Bezirk Y wohnt und der mich immer mitnehmen kann. I: Mit dem Auto? C: Ja. Und aber wenn nicht, dann fahre ich mit der U-Bahn her. Mit dem Bus und dann mit der U-Bahn. I: Mhm. (0.2) Also Sie, ahm verwenden private und öffentliche Verkehrsmittel, dass Sie zu, zu der Arbeitsstelle kommen? C: Ja, genau.ö (Herr C., Z 153.160)

šI: Benutzen Sie gerne die öffentlichen Verkehrsmittel? D: Ja, sind schon praktisch, ja.õ (Frau D., Z 195-196)

Zwei Interviewpersonen kommen mit privaten Verkehrsmitteln zu ihrem Arbeitsplatz. Frau E. ist sehr froh darüber zu Fuß zu ihrem Arbeitsplatz zu gelangen, weil sie gleich in der Nähe wohnt. Frau F. fährt entweder mit dem Fahrrad oder kommt zu Fuß in die Arbeit. Beide nehmen die privaten Verkehrsmittel positiv wahr.

šE: Dass ich nicht so weit gehen, fahren muss. Es ist schon schön, dass man da in der Gegend wo eine Arbeit hat, weil sonst müsste man immer weiter fahren und das ist es da schon günstig, die Arbeit.õ (Frau E., Z 190-192)

Mobilität außerhalb der Arbeit

Fragen dazu bezogen sich darauf, welche Transportmittel die Forschungsteilnehmer/-innen außerhalb der Arbeit verwenden. Zusätzlich wurde in Erfahrung gebracht, ob sie diese Verkehrsmittel schon vor oder erst seit der Tätigkeit am allgemeinen Arbeitsmarkt benützen.

Die Ergebnisse dieser Unterkategorie zeigen ein sehr homogenes Bild. Alle Interviewpersonen benützen außerhalb ihres Arbeitsweges die öffentlichen Verkehrsmittel.

šI: Benutzen Sie auch außerhalb von der Arbeit die öffentlichen Verkehrsmittel, zum Beispiel Bus oder U-Bahn? D: Also in meiner Freizeit? Ja, ja sicher.õ (Frau D., Z 188-190)

Vier Interviewpersonen geben an, auch schon vor der Tätigkeit am allgemeinen Arbeitsmarkt die öffentlichen Verkehrsmittel benützt zu haben.

šC: IP: Schon früher. I: Schon früher. Also Sie sind schon gewohnt die öffentlichen Verkehrsmittel zu benutzen? C: Ja.õ (Herr C., Z 196-199)

šI: Seit wann verwenden Sie die öffentlichen Verkehrsmittel? (0.3) (IP SEUFZT) Also auch schon vor der Arbeit am allgemeinen Arbeitsmarkt oder? E: š Eh, schon immer.õ I: Schon immer. Ok.õ (Frau E., Z 180-183)

Frau A. verwendet die öffentlichen Verkehrsmittel erst seit ihrer Arbeitsstelle am allgemeinen Arbeitsmarkt.

šI: Haben Sie schon bevor Sie ihre Arbeitsstelle im Ort B gehabt haben, also Sie am allgemeinen Arbeitsmarkt gearbeitet haben. Haben Sie da auch schon die öffentlichen Verkehrsmittel benutzt, also den Bus oder erst seit, seit Sie in Ort B arbeiten? A: Seitdem ich da in Ort B arbeite.õ (Frau A., Z 229-232)

Eine Interviewperson gab keine Auskunft darüber, ob sie erst seit der Tätigkeit am allgemeinen Arbeitsmarkt oder schon vorher öffentliche Verkehrsmittel benützt.

Selbstständigkeit und Mobilität

Den Proband/-innen wurden Fragen gestellt, wie sie es empfinden ohne Unterstützung zu ihrem Arbeitsplatz zu gelangen.

Durch die Ergebnisse dieser Unterkategorie kristallisierte sich heraus, dass die Interviewpartner/-innen es gewohnt sind selbstständig in die Arbeit zu kommen. Alle Befragten erleben dies als normal und sind froh darüber selbstständig zu ihrem Arbeitsplatz zu gelangen.

šI: Wie, wie fühlen Sie, dass Sie ohne Unterstützung in die Arbeit kommen? F: Weil ich das eben kann. I: Ja. F: (í) Ich kenne mich aus wo ich gehen muss. Ich kenne mich aus wie machen muss. Ist ganz einfach. I: Ja und wie erleben Sie das, dass sie ohne Unterstützung in die Arbeit kommen? F: Dass ich selbstständig bin.õ (Frau F., Z 300-306)

šI: Wie erleben Sie es, das Sie ohne Unterstützung, ah sondern selbstständig in die Arbeit kommen? B: Gut. Ich kann das selber machen. Ich kann selber einsteigen. Ich kann selber die Tür aufmachen. Alles, alles in Ordnung. I: Mhm. Was bedeutet das für Sie, dass Sie selbstständig in die Arbeit kommen? B: Ein Erfolgserlebnis, weil ich kann, ich kann selber, ohne Hilfe, in die Arbeit kommen. (I: Mhm.) Das ist doch, das ist doch eigentlich eine, ein positive, ein positives Ereignis.õ (Herr B., Z 226-233)

Zusammenfassung

Alle Interviewpersonen sind mit den Verkehrsmitteln, mit denen sie zu ihrem Arbeitsplatz gelangen, zufrieden. Zwei der interviewten Personen benützen nur die öffentlichen Verkehrsmittel und zwei Proband/-innen benützen sowohl die öffentlichen als auch die privaten Verkehrsmittel, um zu ihrem Arbeitsplatz zu gelangen. Zwei der befragten Personen kommen mit privaten Verkehrsmitteln in die Arbeit. Alle Befragten benutzen außerhalb der Arbeit die öffentlichen Verkehrsmittel. Vier der interviewten Personen haben schon vor der Tätigkeit am allgemeinen Arbeitsmarkt die öffentlichen Verkehrsmittel benützt. Eine Probandin benützt die öffentlichen Verkehrsmittel erst seit ihrer Arbeit am allgemeinen Arbeitsmarkt und eine Interviewperson gab dazu keine Auskunft. Alle Interviewpersonen erleben es als normal ohne Unterstützung in die Arbeit zu kommen. Sie sind froh darüber selbstständig zu ihrem Arbeitsplatz zu kommen.

Kategorie 5: Aussagen über Selbstbestimmung

Um Aufschluss über Selbstbestimmung im Bereich Arbeit zu erhalten, wurden in dieser Kategorie Fragen zur Selbstbestimmung in Bereichen gestellt, welche mit Arbeit in Verbindung stehen. Folgend werden die Ergebnisse in den einzelnen Unterkategorien *ŠSelbstbestimmung über Arbeitsbereich*, *ŠSelbstbestimmung über Arbeitslohn*, *ŠSelbstbestimmung über Urlaub*, *ŠSelbstbestimmung über Pausen* und *ŠSelbstbestimmung über Transportmittel* erläutert. Abschließend werden die Ergebnisse der Kategorie fünf zusammengefasst.

Selbstbestimmung über Arbeitsbereich

In dieser Unterkategorie wird darüber Aufschluss gewonnen, ob die Proband/-innen ihren jetzigen Arbeitsbereich selbstständig gewählt haben. Außerdem erzählten die interviewten Personen darüber, ob sie schon vorher in dem Arbeitsbereich ein Praktikum absolviert haben. In diesem Bereich ist ein sehr homogenes Bild vorzufinden. Alle Befragten haben selbst über ihren Arbeitsbereich entschieden.

ŠI: Also Sie haben jetzt gewählt zwischen LKW-Fahrer und Elektrotechniker. C: Ja. I: Haben Sie da selbst die Bereiche ausgewählt? C: Ja. (Herr C., Z 239-243)

šI: Haben Sie ihren Arbeitsbereich selber gewählt? (0.2) Also Sie arbeiten im Küchenbereich im Krankenhaus, haben Sie den Arbeitsbereich selber für sich ausgewählt? E: Ja.õ (Frau E., 198-201)

Vier Interviewpersonen haben vorher in ihrem jeweiligen Arbeitsbereich ein Praktikum absolviert und ihnen hat dies gut gefallen.

šA: Und dann ist das zustande gekommen, dass ich dort schon einmal geschnuppert habe, dass es mir recht gefallen hat und, und dann ist es zustande gekommen, dass ich dort anfangen kann. Und es hat mir recht gefallen, es hat mir recht š getaugtõ und jetzt bin ich š happyõ darüber das ich dort anfangen konnte, dass ich dort, dass ich dort arbeiten kann.õ (Frau A., Z 299-303)

šI: Und ahm haben Sie bei der gleichen Filiale, wo Sie jetzt arbeiten, ein Praktikum gemacht oder in einer anderen Interspar-Filiale? D: In einer anderen Interspar-Filiale. Die Chefin wollte mich auch nehmen. (I: Mhm.) Und dann habe ich bei einer anderen noch ein Praktikum von, von Projekt Y gemacht und dann hat der mich auch genommen, der Chef. š (Frau D., Z 246-250)

Selbstbestimmung über Arbeitslohn

Folgend wurden den Interviewteilnehmer/-innen Fragen dazu gestellt, wer über ihren Arbeitslohn entscheidet. In dem Fall, dass eine andere Person über den Arbeitslohn der Interviewperson verwaltet, wurde darüber gesprochen, wie mit diesen Entscheidungen umgegangen wird. Sie beantworteten Fragen dazu, ob sie mit der Art, wie mit ihrem Lohn umgegangen wird, zufrieden sind.

Vier der befragten Personen entscheiden nicht selbst über ihren Arbeitslohn. Bei zwei Interviewpartnern verwaltet deren Mutter ihren Arbeitslohn. Sie äußern beide den Wunsch selbst über ihren Lohn zu verfügen.

šI: Entscheiden Sie selbst was mit ihrem Lohn passiert? A: Meine Mama ist meine Sachwalterin. Und sie verwaltet das. (í) Wenn ich was, wenn ich jetzt ein Geld brauche, brauche ich nur sagen, ich brauche das Geld für den Friseur. (I: Mhm.) Oder, oder für Geschenke oder so wenn ich was brauche, dann gibt sie mir das Geld. I: Mhm. # Passt das für Sie oder wür-

den Sie gerne da ein bisschen mehr darüber entscheiden wollen? # A: # Ja. # Ja. Vielleicht eines Tages einmal, wenn es einmal passt, dann schon. Aber ich finde das ok, dass die Mama das macht.õ (Frau A., Z 318-327)

šI: Entscheiden Sie selbst was mit ihrem Lohn passiert? B: Also noch entscheidet es die Mama, aber ich bin ja, ich ziehe ja im, am, im August ziehe ich ja nach Stadt W. (I: Mhm.) In eine Trainingswohnung und da lerne ich das dann, ja.õ (Herr B., Z 251-254)

Frau D. gab an, dass sie nicht selbst über ihren Lohn entscheidet. Sie besitzt ein Konto für ihren Arbeitslohn und ein Konto für ihr Taschengeld.

šD: Ich habe ein Profitkonto, da kommt mein Taschengeld drauf, das andere ist mein allgemeines Konto. I: Mhm und auf dem allgemeinen Konto kommt ihr Lohn? D: Ja Lohn drauf.õ (Frau D., Z 261-264)

Frau E. verwaltet nicht selbst über ihren Arbeitslohn, sondern ihre Sachverwalterin.

šE: #Nein, ich habe eine Sachverwalterin.# I: šMhm. Ok. Und wie machen Sie, sie dann, wenn Sie sich was ah kaufen wollen?õ E: šNein da sage ich schon, da rufe ich die Frau L an.õ (I: Mhm.) Und die schickt mir dann ein Fax und die sagt ich kann mir so und soviel Geld holen.õ (Frau E., Z 235-238)

Alle vier Proband/-innen, welche nicht selbst über ihren Lohn verwalten, sind damit einverstanden, dass jemand anders über ihren Lohn entscheidet.

šI: #Und passt das immer, ihnen das sie sich immer mit ihr ausmachen oder würden Sie da gerne mehr Entscheidungen selber treffen?# E: #Ja, das passt.#õ (Frau E., Z 239-241)

šI: Waren Sie damit einverstanden, dass ihre Mutter über ihren Lohn verwaltet? B: Ja, ja.õ (Herr B., Z 263-265)

Bei zwei Interviewpersonen konnte herausgefunden werden, dass sie selbst über ihren Lohn entscheiden.

šI: Entscheiden Sie selbst was mit ihrem Lohn passiert? C: Ja. I: Also verwalten Sie da selbst ihren Lohn? C: Ja, ich spare viel. (I: Mhm.) Ja und dann helfe ich meinen Vater ein bisschen mit der Miete, gebe ich etwas dazu essen und drum und dran, ja.õ (Herr C., Z 269-273)

*šI: Aber Sie verwalten, also sie schauen schon selber über ihren Lohn, was damit passiert?
F: Ja. Ich verwalte das Geld selber.õ (Frau F., Z 344-346)*

Selbstbestimmung über Urlaub

Im Folgenden wurden die Interviewpersonen gefragt, ob sie selbst über ihre Urlaubszeiten entscheiden und ob sie selbst über ihre Urlaubsgestaltung bestimmen.

Fünf Interviewpersonen gaben an, selbstständig ihre Urlaubszeiten zu bestimmen und dies dann mit ihrem Vorgesetzten zu besprechen.

šI: Wer entscheidet wann Sie sich Urlaub nehmen von der Arbeit? B: Der Chef. (0.2) Er muss ja das, der, der muss, der muss ja das bewilligen. I: #Aber Sie entscheiden zum Beispiel?# B: #Ich entscheide wann ich in Urlaub gehe.# (Herr B., Z 266-269)

Herr B. bespricht seine Urlaubszeiten mit seinem Vater.

šI: #Also wann Sie sich Urlaub nehmen?# B: Also ich bespreche das immer mit meinem Vater. (I: Mhm.) Wenn es geht so, aber sonst (0.2) immer nur mit Vater sprechen.õ (Herr C., Z 276-278)

Drei Interviewpartner/-innen gaben an, selbstständig ihren Urlaub zu planen und zu gestalten.

šI: Wer entscheidet was Sie in ihrem Urlaub machen? B: Na ich. I: Also planen Sie das selber? B: Na sicher. I: Ok. Was, was bedeutet das für Ihnen, dass Sie selber ihren Urlaub planen können? B: Ich kann mir, ich kann mir aussuchen wo ich hinfahren will. Ich kann, ich kann entscheiden mit wem ich dorthin fahren will und ja.õ (Herr B., Z 270-277)

šI: Und wer entscheidet was Sie in ihrem Urlaub machen? D: Ich. (LACHT) I: Also planen Sie selbst ihren Urlaub. D: Ja, ja, ja sicher.õ (Frau D., Z 283-286)

Frau A. plant ihren Urlaub mit ihren Familienangehörigen und bestimmt mit wo sie hinfahren.
Frau E. plant gemeinsam mit ihrem Freund ihren Urlaub.

šE: Mein Freund plant wo wir hinfahren könnten und da aber sage ich immer ja fahren wir dort und dort hin. (I: Mhm.) Ist dann super, nicht. I: #Tun Sie, tun Sie zu zweit immer ihren Urlaub dann eigentlich planen?# E: #Ja.#ō (Frau E., Z 254-257)

Frau F. gab an, dass sie nicht selbst, sondern Betreuer ihren Urlaub planen.

šI: Und ah wer entscheidet was Sie in ihrem Urlaub machen? Zum Beispiel jetzt die Reise, planen Sie die selber oder? F: Nein, die planen die Betreuer. Das Reisebüro C plant es. (I: Mhm.) Und die Betreuer, da fahren ja zwei Betreuer mit.ō (Frau F., Z 357-360)

Selbstbestimmung über Pausen

Die Proband/-innen beantworteten Fragen dazu, wie ihre Pausenzeiten aussehen und ob sie mit der Länge ihrer Pausen zufrieden sind.

Fünf Interviewpersonen haben eine fixe Pause, welche vom Vorgesetzten vorgegeben ist. Drei Interviewteilnehmer/-innen passt die Länge ihrer Pausenzeiten. Zwei der befragten Personen geben keine Auskunft darüber, ob ihnen die Länge ihrer Pause passt.

šI: In der Arbeit, wer bestimmt da wann sie ihre Pause machen? (.) # Können Sie sich ihre Pausen selber einteilen oder machen da alle Mitarbeitern zu einer bestimmten Zeit? # A: # Wir machen immer alle miteinander Mittagspause. # (I: Mhm.) Von zwölf bis halb eins. (I: Mhm.) Wird Mittag gegessen.ō (Frau A., Z 391-394)

šI: Und wie lange machen Sie da Pause? D: Zwanzig Minuten. I: Ok. Passt das für Sie? D: Ja.ō (Frau D., Z 294-297)

Frau F. teilt sich ihre Pausen selbst ein. Von Montag bis Donnerstag hat sie immer eine längere Pause und am Freitag eine kürzere Pause, weil sie an diesem Tag kürzer arbeitet.

šI: Wer bestimmt wann Sie Pause machen in der Arbeit? Also Sie haben Montag bis Donnerstag bestimmte Pausen und am Freitag Pausen, also da haben Sie eine kürzere Pause ha-

ben Sie gesagt und tun Sie sich das selber einteilen wann Sie Pausen machen oder ist das vorgegeben? F: Ja ich teile mir das selber ein.õ (Frau F., Z 361-365)

Selbstbestimmung über Transportmittel

Die Proband/-innen beantworteten Fragen, ob sie selbst darüber entscheiden mit welchen Transportmitteln sie zu ihrer Arbeitsstelle gelangen und ob sie damit zufrieden sind.

Alle Interviewpersonen haben selbst über die Verkehrsmittel, mit denen sie zu ihrem Arbeitsplatz kommen, entschieden.

šI: Also haben Sie das schon selber entschieden dann, dass Sie so in ihre Arbeit kommen. B: So ist es.õ (Herr B., Z 294-296)

šI: Haben Sie das selber entschieden oder hat da wer (.) mit entschieden? A: Nein, dass habe ich selber. I: Mhm. Also haben sie das gesagt, dass es ihnen lieber ist, wenn sie mit also hingefahren werden zur Arbeit und mit dem Bus heimgfahren. A: Ja.õ (Frau A., Z 410-414)

Vier der befragten Personen sind mit den Transportmitteln zu ihrem Arbeitsplatz zufrieden.

šI: Und wie passt das ihnen jetzt, dass Sie mit Bus und Bahn in die Arbeit kommen? B: Ist in Ordnung.õ (Herr B., Z 297-299)

šI: Wer bestimmt mit welchen Transportmittel Sie zu ihrem Arbeitsplatz kommen? Haben Sie zum Beispiel, dass Sie im Sommer mit dem Fahrrad fahren, haben Sie das selber entschieden oder? F: Ich habe mir das selber entschieden, dass ich mir ein Rad kaufe, weil an sich kann ich Rad fahren von früher aus und das macht mir halt Spaß, dass ich mit dem Rad fahren kann. Zu Fuß ist es ein bisschen mühsam zum gehen.õ (Frau F., Z 366-371)

Eine Interviewperson gab keine genauere Auskunft darüber, ob sie mit den Transportmitteln zum Arbeitsplatz zufrieden ist. Frau D. erwähnt nur, dass das verwendete Verkehrsmittel die schnellste Möglichkeit darstellt, um zu ihrem Arbeitsplatz zu kommen.

šD: #Ja mit der U-Bahn wäre es bisschen kompliziert.# Da müsste ich mit der Straßenbahn und dann mit der U-Bahn, es ist viel besser nur mit der Schnellbahn. I: Haben Sie das selber

entschieden, dass Sie mit der S-Bahn fahren oder? D: (LACHT) Das ist nur die schnellste Möglichkeit.ö (Frau D., Z 301-304)

Zusammenfassung

In dieser Kategorie sind sehr unterschiedliche Ergebnisse zu finden. Alle Interviewpersonen haben ihren Arbeitsbereich selbst ausgewählt. Vier der interviewten Personen haben in ihren Arbeitsbereich vorher ein Praktikum absolviert.

Vier Proband/-innen entscheiden nicht selbst über ihren Arbeitslohn. Dennoch sind diese damit einverstanden, dass jemand anderes ihren Lohn verwaltet. Nur zwei der Befragten entscheiden über die Verwendung ihres Lohns.

Fünf Interviewpartner/-innen bestimmen selbst, wann sie sich Urlaub nehmen. Eine Interviewperson bespricht seine Urlaubszeiten mit seinem Vater. Drei planen und gestalten ihren Urlaub selbst, hingegen entscheiden zwei der interviewten Personen gemeinsam mit ihrer Familie oder Freunden was sie in ihrem Urlaub unternehmen. Eine Interviewperson plant nicht selbst ihren Urlaub, sondern ihre Betreuer.

In Bezug auf die Pausenzeiten, sind diese bei fünf der befragten Personen fix vorgegeben. Drei Proband/-innen geben an, mit der Länge ihrer Pause zufrieden zu sein. Nur eine Interviewperson kann sich ihre Pausenzeiten selbst einteilen.

Hinsichtlich der Entscheidung über Transportmittel zum Arbeitsplatz, ist ein sehr homogenes Bild vorzufinden. Alle Interviewpersonen entscheiden selbst über ihre Transportmittel zum Arbeitsplatz. Vier Interviewpersonen sind mit der Wahl ihrer Verkehrsmittel zufrieden. Eine Interviewperson gab keine näheren Auskünfte darüber.

Kategorie 6: Beschreibung der Freizeit

Den Interviewteilnehmer/-innen wurden in dieser Kategorie Fragen gestellt, welche Hobbys sie haben und ob sie sich ihre Freizeitaktivitäten selbst auswählen. Weiters sprachen sie darüber, wie sie sich ihre Freizeit finanzieren und welche Bedeutung es für sie hat, wenn sie sich ihre Freizeit durch ihre Arbeit selbstständig finanzieren können.

In dieser Kategorie ist ein sehr homogenes Bild vorzufinden. Alle befragten Personen entscheiden selbst über ihre Freizeitaktivitäten, wobei die Freizeitaktivitäten der einzelnen Interviewpartner/-innen vielfältig sind. Sie reichen von sportlichen Aktivitäten wie joggen und schwimmen bis zu entspannenden Aktivitäten wie zum Beispiel Musik hören oder spazieren

gehen. Die Interviewpersonen nennen auch soziale Aktivitäten wie Freunde treffen, gemeinsam auf Festivals oder ins Kino zu gehen.

šI: Also entscheiden Sie immer selber, wenn Sie jetzt mit dem Rad Ausflug machen oder baden gehen? F: Ja, dass entscheide ich dann selber.õ (Frau F., Z 398-400)

šB: Rad fahren, schwimmen, weggehen, auf Festivals fahren, alles. (I: Mhm.) Alles was Spaß macht. (LACHT) I: Wer wählt ihre Freizeitaktivitäten aus? B: Ich selber natürlich.õ (Herr B., Z 302-305)

šI: Welche Hobbies haben Sie? A: Meine Hobbies sind schwimmen, Inline skaten. (í) Eine Runde spazieren gehen. Ja und, und Musik hören. I: Mhm. Ahm. Wer wählt ihre Freizeitaktivitäten aus? # Also entscheiden Sie selber was? A: Ich selber, ja.õ (Frau A., Z 417-422)

Alle Interviewpersonen finanzieren sich ihre Freizeit durch ihren Arbeitslohn. Die selbstständige Finanzierung der Freizeit wird von allen Proband/-innen positiv wahrgenommen.

šI: Also wie erleben Sie das, dass Sie durch ihre Arbeit, durch ihren Lohn, sich die Freizeitaktivitäten finanzieren? B: Na, da weiß ich, dass ich mit meinen Händen etwas geleistet habe. (I: Mhm.) Das meine Hände etwas bewerkstelligt haben. Das ich dann, das ich dann mit dem Geld machen kann was ich will. I: Was ist das für ein Gefühl, dass Sie sich ihre Freizeit selber finanzieren? B: Das ist ein š leiwandesõ Gefühl.õ (Herr B., Z 337-343)

šI: Sind Sie froh, dass Sie zum Beispiel nicht ihre Familie fragen müssen, um Geld, sondern selbst ihre Freizeit ah finanzieren können? C: Früher habe ich auch kein, kein so großes Taschengeld bekommen, fünf Euro im Monat. (I: Mhm.) Aber jetzt ist es echt š leiwandõ, wenn du dir selber etwas finanzieren kannst. Ist ein super Gefühl. (I: Mhm.) Und du, und du gibst es gerne aus, weil du dafür gearbeitet hast.õ (Herr C., Z 349-354)

7. Diskussion der Ergebnisse

Schwerpunkt dieser Forschungsarbeit ist die Auseinandersetzung mit der Arbeitssituation von vier Frauen und zwei Männern mit Lernschwierigkeiten, die am allgemeinen Arbeitsmarkt tätig sind. Alle sind seit mindestens einem Jahr am allgemeinen Arbeitsmarkt beschäftigt. Als

theoretischer Rahmen wurde ein mehrdimensionales Konzept von Lebensqualität herangezogen, das sowohl objektive Lebensbedingungen als auch subjektives Wohlbefinden berücksichtigt. Um einen Zugang zur Arbeitssituation der Arbeitnehmer/-innen zu erhalten, wurden folgende Methoden der qualitativen Sozialforschung verwendet: das problemzentrierte Interview als Erhebungsmethode und die qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode.

Bei den durchgeführten Interviews mit den Arbeitnehmer/-innen stand vor allem die subjektive Sichtweise der Zielgruppe dieser Diplomarbeit, Menschen mit Lernschwierigkeiten, unter den vorhandenen Bedingungen am Arbeitsplatz im Vordergrund.

In diesem Zusammenhang werden verschiedene ausgewählte Aspekte der Arbeitssituation sowie verschiedene ausgewählte mit Arbeit in Verbindung stehende Lebensbereiche, wobei diese vor dem Hintergrund von Teilhabe und Selbstbestimmung betrachtet werden, untersucht. In den unterschiedlichen Komponenten des Lebensqualitätsmodells werden die verschiedenen Aspekte und Lebensbereiche in Verbindung mit den aufgestellten Hypothesen im theoretischen Kontext diskutiert.

Aus der mehrheitlichen Übereinstimmung der Untersuchungsergebnissen der Studien von Schabmann und Klicpera (1998), Spiess (2004) und Doose (2007) mit den Schwerpunkten der hier vorliegenden Diplomarbeit kann der Schluss gezogen werden, dass die Forschungsergebnisse exemplarisch den aktuellen Stand der Arbeitssituation im Alltag der Arbeitnehmer/-innen unter besonderer Beachtung der Zufriedenheit und des Wohlbefindens der Betroffenen widerspiegeln.

Die Untersuchungsergebnisse stellen ein facettenreiches Bild dar. Neben Aspekten der Arbeitssituation, mit denen die befragten Arbeitnehmer/-innen mit Lernschwierigkeiten zufrieden sind, finden sich Probleme, die berücksichtigt werden müssen.

Physisches Wohlbefinden

Hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Arbeitszeit und Pausen sind die Forschungsteilnehmer/-innen mehrheitlich mit ihren Arbeitszeiten und Pausen zufrieden. Die meisten Arbeitnehmer/-innen sind Teilzeit beschäftigt. Doose geht davon aus, dass für einige Arbeitnehmer/-innen eine Beschäftigung auf Teilzeitbasis stabiler zu sein scheint. Außerdem berichtet er von einer höheren Teilzeitquote von Frauen, welche er in seiner Studie auch belegen kann (Doose 2007, 324). In diesen Untersuchungsergebnissen sind drei von vier interviewten Arbeitnehmerinnen Teilzeit beschäftigt. Es kann daraus geschlossen werden, dass in dieser Untersuchung ebenfalls eine höhere Teilzeitquote bei Frauen vorliegt, wobei dies noch in Bezug auf Männer

genauer erforscht werden müsste, weil nur zwei Männer interviewt wurden, wobei einer Teilzeit und der andere Vollzeit tätig ist.

In der vorliegenden Arbeit nehmen die interviewten Arbeitnehmer/-innen die Pausen sowie die Länge der Pausen positiv wahr. Bezüglich der Selbstbestimmung der Pausen, wurde deutlich, dass es sich um fixe Pausen handelt, welche vom Vorgesetzten vorgegeben werden. Die Pausen verbringen die interviewten Personen mit Lernschwierigkeiten mit ihren Kolleg/-innen, wobei einige der Befragten davon berichten, dass sie nicht über persönliche, sondern nur über arbeitsbezogene Themen mit ihren Kolleg/-innen sprechen. In der Studie von Doose ist die Mehrheit der Arbeitnehmer/-innen in die Interaktion mit den KollegInnen am Arbeitsplatz eingebunden, wobei er die Teilnahme an Pausengesprächen mit einbezieht (Doose 2007, 286).

Die Urlaubszeiten bestimmen die befragten Personen selbst und besprechen dies anschließend mit ihrem Vorgesetzten. In Bezug auf die Urlaubsplanung und -gestaltung ergibt sich ein heterogenes Bild, denn die Hälfte der Interviewpersonen plant und gestaltet ihren Urlaub selbst und die anderen planen ihren Urlaub mithilfe unterschiedlicher Bezugspersonen.

Die Hälfte der interviewten Arbeitnehmer/-innen mit Lernschwierigkeiten berichten über Belastungs- und Stresssituationen im Arbeitsalltag. Die Belastungs- und Stresssituationen werden im Zusammenhang mit Aspekten wie Arbeitsaufgaben oder Arbeitszeiten geäußert. In diesen Situationen sinkt die Aufnahmefähigkeit oder Schnelligkeit der Ausführung der Tätigkeiten. Folglich zeigt sich im Rahmen der Studie von Doose ein heterogenes Bild, denn 55% sind mit dem Ausmaß der Belastung und des Stresses am Arbeitsplatz zufrieden, jedoch 25% sind nur teilweise zufrieden und 20% sind unzufrieden (Doose 2007, 287).

Eine positive Wahrnehmung dieser Komponente von Wohlbefinden gründet sich in dieser Untersuchung auf folgende Erkenntnisse: Sie nehmen ihre Arbeitszeiten positiv wahr und wollen weder mehr noch weniger Stunden an ihrem Arbeitsplatz beschäftigt sein. Ihre Pausen sind fix eingeteilt und diese verbringen sie mit ihren Kollegen. Die individuellen Wünsche werden beachtet, indem sie selbst ihre Urlaubszeiten wählen können und dann mit ihren Arbeitgeber/-in besprechen. Die Vorgesetzten kommen, nach Angaben der Interviewpersonen, den Arbeitnehmer/-innen mit Lernschwierigkeiten bezüglich Urlaubzeiten positiv entgegen. Es wird deutlich, dass ein ausgewogenes und positiv wahrgenommenes Verhältnis zwischen Arbeitszeiten und Urlaubszeiten für die befragten Personen mit Lernschwierigkeiten wichtig ist. Erwerbsarbeit bietet dem Alltag eines Menschen einen festen Zeitrhythmus und Zeitstruktur, wobei darunter der Wechsel von Arbeit und Freizeit bzw. Anspannung und Entspannung verstanden wird (Bieker 2005b, 15).

Das physische Wohlbefinden wird durch Belastungs- und Stresssituationen am Arbeitsplatz negativ beeinflusst. Stresssituationen in der Arbeit kommen bei den an der Untersuchung beteiligten Arbeitnehmer/-innen vor allem in den Bereichen Arbeitsaufgaben und Arbeitszeiten vor.

Soziales Wohlbefinden

Erwerbstätige befinden sich den Großteil ihres Lebens in der Arbeitswelt und so kann Erwerbsarbeit zur sozialen Einbindung einen Beitrag leisten (Kardorff 2000, Tab.1). In dieser Forschungsarbeit gestaltet sich das Verhältnis zwischen den Arbeitnehmer/-innen mit Lernschwierigkeiten und ihren Kolleg/-innen sehr unterschiedlich. Einige Interviewpersonen geben an sich gut mit ihren Kolleg/-innen zu verstehen, hingegen berichten andere sich nur mittelmäßig mit ihren Kolleg/-innen zu verstehen. Zwei der befragten Personen erzählen von Problemen mit Kollegen/-innen und eine Interviewperson berichtet über frühere Konflikte mit Kollegen/-innen, wobei der jetzige Kontakt zu ihnen passt. Gemeinsam haben sie jedoch, dass die befragten Arbeitnehmer/-innen mit Lernschwierigkeiten Kontakt mit ihren Kolleg/-innen am Arbeitsplatz haben, an Pausengesprächen und Betriebsfeiern sowie an Ausflügen teilnehmen. Dennoch findet außerhalb des Arbeitsplatzes kein Kontakt zu den Arbeitskolleg/-innen statt.

Schabmann und Klicpera zeigen in ihrer Untersuchung bezüglich des Verhältnisses zwischen Arbeitnehmer/-innen und Kolleg/-innen, dass die meisten der befragten Personen mit ihrem Kontakt zu ihren Kollegen zufrieden sind. Dennoch berichten die interviewten Personen von Konflikten mit Kolleg/-innen und ein relativ großer Teil fühlt sich von den Kolleg/-innen nicht voll akzeptiert. Mehrere der interviewten Personen berichten über einzelne Kolleg/-innen, die sich den Betroffenen gegenüber unfreundlich bis aggressiv verhalten, und darauf entstehenden Auseinandersetzungen (Schabmann/Klicpera 1998, 4f). In der Studie von Spiess zeigt sich ein relativ heterogenes Bild bezüglich des Verhältnisses zwischen Menschen mit Lernschwierigkeiten und ihren Kolleg/-innen. Einige der befragten Personen geben an, eine gute Beziehung zu ihren Kolleg/-innen zu haben und andere berichten von Streitigkeiten (Spiess 2004, 238f). Sowohl Spiess als auch Doose sind der Ansicht, dass sich die berufliche Integration nur auf den oberflächlichen betrieblichen Kontakt beschränkt, während private Kontakte mit Kolleg/-innen eher die Ausnahme bilden (Spiess 2004, 239; Doose 2007, 324f). In dieser Untersuchung begrenzt sich die Interaktion zwischen Arbeitnehmer/-innen und Kolleg/-innen, wie auch die Studien von Spiess und Doose zeigen, auf den betrieblichen Kon-

takt, mit Ausnahme von Betriebsfeiern und Ausflügen. Außerhalb der Arbeit besteht kein Kontakt zwischen den Befragten und ihren Kolleg/-innen. Eine interviewte Person würde gerne mehr Kontakt zu Kolleg/-innen außerhalb der Arbeitsstelle haben und zwei Interviewpersonen lehnen den Kontakt zu Arbeitskolleg/-innen außerhalb der Arbeitszeit explizit ab oder wollen nur mit einzelnen Kolleg/-innen Kontakt außerhalb der Arbeit haben.

Bezüglich der Beziehung zum Vorgesetzten fühlt sich die Mehrheit der befragten Arbeitnehmer/-innen mit Lernschwierigkeiten von ihrem Vorgesetzten respektiert und ernst genommen. Fast alle der befragten Personen verstehen sich gut mit ihrem Vorgesetzten und können sich mit ihren Anliegen an ihn wenden. Auch Schabmann, Klicpera und Spiess zeigen in ihren Untersuchungen, dass die meisten befragten Arbeitnehmer/-innen mit Lernschwierigkeiten ein gutes oder sehr gutes Verhältnis zu ihrem Arbeitgeber haben (Schabmann/Klicpera 1998, 4; Spiess 2004, 234). So berichtet auch Doose, dass 80% der Arbeitnehmer/-innen zufrieden mit ihrem Verhältnis zum Vorgesetzten sind (Doose 2007, 287). Folglich stellt nach Doose eine positive Beziehung zu Arbeitskolleg/-innen und Vorgesetzten einen wesentlichen Gesichtspunkt für die Stabilität eines Arbeitsverhältnisses dar (ebd. 2007, 289).

Hinsichtlich der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, haben einige der Interviewpersonen Kontakt zu anderen Personen am Arbeitsweg. Diese würden sich noch mehr Kontakt am Arbeitsweg wünschen. Die anderen haben keinen Kontakt zu anderen Menschen am Arbeitsweg, wobei eine sich davon Kontakt zu anderen Personen am Arbeitsweg wünscht. Im Kontext zur gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten betrachtet Spiess die Integration in das Arbeits- und Berufsleben als „Prüfstein für soziale Integration, verstanden als gleichberechtigte Teilhabe am sozialen und gesellschaftlichen Leben“ (Spiess 2004, 30f). Damit ist gemeint, dass berufliche Beschäftigung zur gesellschaftlichen Teilhabe beitragen kann. Durch Erwerbsarbeit wird Kontakt zu anderen Personen hergestellt. Es wird den Arbeitnehmer/-innen sowohl die Möglichkeit zur sozialen Integration als auch der Kontakt außerhalb der Familie geboten (Bieker 2005b, 15).

Die Familien oder Freunde der befragten Arbeitnehmer/-innen sind mit der Tätigkeit am allgemeinen Arbeitsmarkt einverstanden. Hinsichtlich der Teilhabe im Bereich Arbeit nimmt die Unterstützung durch ein „stabiles und unterstützendes soziales Umfeld“ einen wichtigen Stellenwert ein. Nach den Untersuchungsergebnissen von Doose ist die familiäre Unterstützung für eine langfristige berufliche Integration bedeutend (Doose 2007, 337). Im Rahmen dieser Untersuchung konnte gezeigt werden, dass jeder befragten Interviewperson ein unterstützendes Umfeld zur Seite steht. Alle interviewten Arbeitnehmer/-innen mit Lernschwierigkeiten sprechen mit ihren Familien oder Freunden über ihre Beschäftigung am allgemeinen Arbeits-

markt, nur in unterschiedlichen Abständen. Nach Stadler stellt der Bereich Arbeit für Menschen mit Lernschwierigkeiten ein Lernfeld dar, indem sie einen situationsadäquaten Umgang mit anderen Menschen erleben können. Es werden Gespräche mit Bekannten und Verwandten über Erlebnisse und Erfahrungen in der Arbeit geführt und auf diese Art wird ihnen die Möglichkeit zur Beteiligung an Gesprächen geboten (Stadler 1996, 272).

Die erste Hypothese, welche besagt, dass die Tätigkeit am allgemeinen Arbeitsmarkt zur Teilhabe in der Gesellschaft beiträgt, kann als bestätigt betrachtet werden. Durch die Beschäftigung kann eine Teilhabe sowohl innerhalb des Betriebs, beispielsweise der Kontakt zwischen Arbeitnehmer/-innen mit und ohne Lernschwierigkeiten, als auch außerhalb des Betriebes, zum Beispiel der Kontakt zu anderen Personen am Arbeitsweg, stattfinden.

Folgende Aspekte bilden positive Ausgangspunkte für das soziale Wohlbefinden im Bereich Arbeit: Die befragten Personen sind durch den Kontakt zu Arbeitskolleg/-innen betrieblich eingebunden. Sie entscheiden selbst darüber, ob sie Kontakt zu Kolleg/-innen außerhalb des Arbeitsplatzes aufnehmen möchten oder nicht. Sie fühlen sich vom Vorgesetzten respektvoll und wertgeschätzt behandelt. Es bestehen positive Beziehungen zum Vorgesetzten und in der Interaktion erleben sie, dass auf ihre Anliegen eingegangen wird. Die Befragten werden innerhalb des Betriebes und außerhalb des Betriebes (z.B.: am Arbeitsweg) in die Gesellschaft integriert. Sie werden von ihrem familiären bzw. sozialen Umfeld bezüglich der Tätigkeit am allgemeinen Arbeitsmarkt unterstützt.

Das soziale Wohlbefinden wird laut den Untersuchungsergebnissen durch folgenden Gesichtspunkt gefährdet: Einige der interviewten Personen berichten über Konflikte und Auseinandersetzungen mit (einzelnen) Arbeitskolleg/-innen.

Materielles Wohlbefinden

Hinsichtlich der räumlichen Bedingungen zeigen die Untersuchungsergebnisse, dass die Mehrzahl der befragten Personen mit ihrer Arbeitsplatzumgebung zufrieden sind und ihren Arbeitsplatz nicht anders gestalten wollen.

Darüber hinaus sind alle befragten Arbeitnehmer/-innen mit Lernschwierigkeiten sind mit ihrem Erwerbseinkommen zufrieden. Auch die Studie von Doose zeigt, dass 70% der befragten Personen mit ihrem Arbeitslohn zufrieden sind (Doose 2007, 287). Nach Spiess leistet die materielle Entlohnung vor allem einen Beitrag zum Selbstbewusstsein und zum positiven Selbstbild von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Durch das regelmäßige Einkommen wird

Personen mit Lernschwierigkeiten die Möglichkeit geboten, sich Dinge zu leisten (Spiess 2004, 282). Diesbezüglich äußerte sich auch in dieser Untersuchung eine befragte Person, die sich mit ihrem Lohn eine Wohneinrichtung gekauft hat. Eine andere befragte Person erzählt, dass er mithilfe seines Gehaltes einen Beitrag zur Wohnungsmiete leistet. Alle Interviewpersonen geben an, dass sie sich ihre Freizeit durch ihren Arbeitslohn finanzieren. Folglich wird die selbständige Finanzierung der Freizeit von den befragten Personen dieser Untersuchung positiv erlebt. In diesem Zusammenhang ist den interviewten Arbeitnehmer/-innen mit Lernschwierigkeiten bewusst, dass sie ihren Lohn für Freizeitaktivitäten ausgeben. Sie arbeiten dafür, um sich manche Dinge in der Freizeit, wie zum Beispiel Fahrrad oder Festivaltickets, zu leisten.

Bezüglich der eigenen Entscheidungen über den Arbeitslohn zeigt sich in den Erzählungen der befragten Personen, dass mehr als die Hälfte nicht selbst über ihren Arbeitslohn verfügen können, sondern ihn jemand anders verwaltet. In zwei Fällen verwaltet die Mutter als Bezugsperson über das Einkommen der Befragten. Diese beiden interviewten Arbeitnehmer/-innen äußern den Wunsch, in Zukunft selbst über ihren Lohn verfügen zu können. Zwei Befragte sprechen darüber, dass eine externe Person (z.B.: Sachverwalter/-in) über ihren Lohn verfügt. Nur zwei Interviewpersonen verwalten ihr Einkommen selbst. Spiess zeigt im Rahmen ihrer Studie, dass sich die Befragten auf Hilfestellungen von Angehörigen (vor allem weibliche Ansprechpersonen), Fachleute oder Bekannte verlassen und dies besonders in Geld- und Behördenangelegenheiten. Spiess berichtet, dass einige der befragten Personen weitgehend selbständig über ihren Arbeitslohn verwalten und über Preise und Angebote von Alltagsgegenständen Bescheid wissen (Spiess 2004, 257). In dieser Untersuchung wird ein Teil des Gehalts von den Befragten, welche selbst darüber entscheiden, für das alltägliche Leben ausgegeben und der andere Teil wird gespart.

Hinsichtlich der Benützung öffentlicher und privater Transportmittel zeigt sich, dass fast alle Befragten mit öffentlichen Verkehrsmitteln zum Arbeitsplatz kommen und damit zufrieden sind. Nur zwei der interviewten Personen kommen mit privaten Transportmitteln zu ihrer Arbeitsstelle und nehmen dies positiv wahr. Die Interviewpartner/-innen haben selbst darüber entschieden, mit welchen Transportmitteln sie zu ihrem Arbeitsplatz gelangen. Alle Interviewpersonen erleben es als positiv, selbstständig zu ihrer Arbeitsstelle zu gelangen. Außerhalb ihrer Arbeitsstelle benützen die befragten Arbeitnehmer/-innen mit Lernschwierigkeiten die öffentlichen Verkehrsmittel. Nach Stöppler ist Mobilität notwendig, um berufliche Karriere, freundschaftliche Beziehungen und Freizeitkontakte, die weniger denn je an räumliche Nähe gebunden sind, zu sichern (Stöppler 2001, 59). Mobilität bestimmt die Teilhabe in ver-

schiedenen Lebensbereichen und šob und wie diese Bereiche für den behinderten Menschen erreichbar sindō (Stöppler 2005, 248). Spiess berichtet, dass alle Befragten in ihrer Studie mobil sind, darunter versteht sie, dass die interviewten Personen šaus eigener Kraft bzw. durch Nutzung von Verkehrsmitteln Wege zurücklegen können, um zu einem Ziel zu gelangenō. Sie verwenden zum Beispiel die öffentlichen Verkehrsmittel oder fahren Fahrrad. Mobilität stellt für Spiess eine wesentliches Kriterium dar, um sich šim Alltag und auch im Erwerbsleben auf dem Arbeitsmarkt zurechtzufindenō (Spiess 2004, 269).

Die zweite Hypothese, welche besagt, dass eine Beschäftigung am allgemeinen Arbeitsmarkt zur Mobilität von Menschen mit Lernschwierigkeiten beitragen kann, kann als bestätigt betrachtet werden. Alle befragten Arbeitnehmer/-innen gelangen selbständig zu ihrem Arbeitsplatz. Sie haben selbst darüber entschieden, wie sie zu ihrer Arbeitsstelle kommen, und sind mit den gewählten Transportmitteln zufrieden.

Durch die folgenden Gesichtspunkte wird das materielle Wohlbefinden positiv wahrgenommen: durch eine Arbeitsplatzumgebung in derer sich die Arbeitnehmer/-innen mit Lernschwierigkeiten wohl fühlen und Arbeitslohn, der ihren eigenen Vorstellungen und ihrer Arbeitsleistung entspricht. Durch den Verdienst wird ihnen die Möglichkeit geboten sich Sachen zu leisten und ihre individuellen Bedürfnisse zu befriedigen. Wichtig ist dabei die persönliche Entscheidungsmöglichkeit über den Arbeitslohn. Für die befragten Arbeitnehmer/-innen mit Lernschwierigkeiten ist die Verwendung öffentlicher Verkehrsmittel sowie die selbständige Benützung und Entscheidung über die Transportmittel zum Arbeitsplatz, von besonderer Bedeutung.

Das materielle Wohlbefinden wird durch das fremdbestimmte Entscheiden über die materielle Entlohnung gefährdet. Vor allem die Verwaltung des Arbeitslohns durch weibliche Bezugspersonen (Mütter) wird zwar hingenommen, aber es werden diesbezüglich auch Veränderungswünsche von den interviewten Personen geäußert.

Aktivitätsbezogenes Wohlbefinden

Der Ablauf eines Arbeitstages gestaltet sich abwechslungsreich (unterschiedliche Arbeitszeiten und Tätigkeiten innerhalb einer Arbeitswoche). Die befragten Personen halten sich durch die Beschäftigung außerhalb ihres Wohnbereichs während des Tages in unterschiedlichen Räumlichkeiten auf. Dadurch wird zur Partizipation an verschiedenen Lebensbereichen beigetragen. Erwerbsarbeit strukturiert auf diese Weise die Zeitabläufe einer Person mit Lern-

schwierigkeiten und hat so eine ordnende und orientierende Funktion inne (Kardorff 2000, Tab.1).

Alle interviewten Personen nehmen ihre Arbeitsaufgaben positiv wahr. Die meisten der befragten Arbeitnehmer/-innen mit Lernschwierigkeiten sind mit ihren Arbeitstätigkeiten zufrieden. Die Untersuchungsergebnisse von Doose zeigen, dass über 80% der Befragten mit der Art der Tätigkeit am Arbeitsplatz zufrieden sind (Doose 2007, 287). Auch Schabmann und Klicpera berichten von einer Befriedigung und Freude der befragten Personen durch die Ausübung ihrer Arbeitstätigkeiten (Schabmann/Klicpera 1998, 4). Sowohl Spiess (2004, 219) und Schabmann und Klicpera (1998) als auch Doose (2007, 324) berichten anhand ihrer Forschungsergebnisse über typisch weibliche und männliche Tätigkeitsfelder. Nach Doose sind Männer mit Lernschwierigkeiten besonders im Bereich ŹProduktion/Montage in der Industrie, im Garten- und Landschaftsbau, im Bereich Recycling und Reinigung und im LagerŹ beschŹftigt. Hingegen sind Frauen mit Lernschwierigkeiten vor allem als ŹKŹchenhilfe in der Hauswirtschaft, in der GebŹudereinigung und in der ProduktionŹ tŹtig (Doose 2007, 324). Im Rahmen dieser Untersuchung sind die mŹnnlichen Interviewpersonen im Bereich Elektrotechnik und Garten- und Landschaftsbau beschŹftigt. Die weiblichen befragten Personen sind im KŹchenbereich, Reinigung und Handel tŹtig. Um den verschiedenen angefŹhrten Aspekten von Spiess, Doose und Schabmann und Klicpera auch fŹr diese Untersuchung bestŹtigen zu kŹnnen, wŹre eine weitere Untersuchung notwendig. Durch einige Absagen von Seiten der mŹnnlichen Forschungspartner, wurden vor allem weibliche Arbeitnehmer/-innen in dieser Forschungsarbeit befragt. Doch anhand der erhaltenen Ergebnisse lŹsst sich auch in dieser Untersuchung, hinsichtlich der TŹtigkeitsfelder fŹr MŹnner und Frauen mit Lernschwierigkeiten, eine gewisse Richtung der verschiedenen Annahmen der angefŹhrten Autoren abzeichnen.

Obwohl alle befragten Arbeitnehmer/-innen mit Lernschwierigkeiten ihre TŹtigkeiten am Arbeitsplatz positiv wahrnehmen, ŹuBern die HŹlfte der Interviewpersonen VerŹnderungswŹnsche bezŹglich der Arbeitsaufgaben. Diese werden entweder vom/ von der Arbeitgeber/-in abgelehnt oder vor den Kollegen/-innen und vor dem Vorgesetzten aus unterschiedlichen GrŹnden nicht angesprochen.

Die befragten Personen geben hinsichtlich der Partizipation von Menschen mit Lernschwierigkeiten im Bereich Arbeit sowie in anderen Lebensbereichen an, dass eine betriebliche Teilhabe stattfindet. Zum Beispiel verbringen die meisten Arbeitnehmer/-innen mit Lernschwierigkeiten ihre Pausen gemeinsam mit ihren Kolleg/-innen oder nehmen an BetriebsausflŹgen oder Weihnachtsfeiern teil, wobei hier Kontakt zu Arbeitskolleg/-innen besteht. AuBerhalb

des Arbeitsplatzes haben die Hälfte der Interviewpersonen Kontakt zu anderen Personen am Arbeitsweg. Ihre Freizeitaktivitäten üben die Befragten entweder alleine oder mit Freunden aus. So wird den interviewten Menschen mit Lernschwierigkeiten die Möglichkeit zur Vergrößerung ihres Bezugsrahmens außerhalb der Familie geboten (Bieker 2005b, 15), wobei diese selbst entscheiden welche Kontakte sie zu wem eingehen.

In Bezug auf Selbstbestimmung, welche als Möglichkeit Entscheidungen zum öffentlichen und sozialen Leben (Speck 2007, 301) selbst zu treffen und auch zu realisieren, verstanden wird, zeigt sich in dieser Untersuchung, dass im Bereich Arbeit alle befragten Personen über ihren Tätigkeitsbereich selbst entschieden haben. Nach Spiess gilt das Ziel der Selbstbestimmung prinzipiell für alle Lebensbereiche. Für den Bereich Arbeit bedeutet Selbstbestimmung beispielsweise, dass der Arbeitsbereich am allgemeinen Arbeitsmarkt selbst gewählt werden kann (Spiess 2004, 42). In diesem Kontext fällt auf, dass fast alle interviewten Arbeitnehmer/-innen mit Lernschwierigkeiten vorher im jeweiligen Arbeitsbereich ein Praktikum absolviert haben. Doose erklärt im Rahmen seiner Untersuchung, dass 89% der vermittelten Menschen mit Lernschwierigkeiten vor Beginn ihrer Tätigkeit ein längeres Praktikum absolviert haben (Doose 2007, 251). So bildet ein Betriebspraktikum einen wesentlichen Bestandteil beim Übergang von Menschen mit Lernschwierigkeiten auf den allgemeinen Arbeitsmarkt und vor jedem regulären Arbeitsverhältnis geht ein Praktikum im jeweiligen Betrieb oder Tätigkeitsbereich voraus (Spiess, 2004, 298; Doose 2007, 251).

Hinsichtlich der Selbstbestimmung im Bereich Freizeit, wählen alle befragten Personen ihre Freizeitaktivitäten selbst aus. Die Interviewpersonen erzählen über unterschiedliche Freizeitaktivitäten, wie zum Beispiel Rad fahren, schwimmen oder Freunde treffen und Musik hören. Die verschiedenen Freizeitaktivitäten werden entweder alleine oder mit anderen Personen ausgeübt. Die Untersuchungsergebnisse von Doose bezüglich Freizeit zeigen, dass 70% der befragten Arbeitnehmer/-innen mit Lernschwierigkeiten mit ihrer Freizeitsituation zufrieden sind. Die Heterogenität der Freizeitaktivitäten der Befragten fällt auf und so werden sowohl sportliche Aktivitäten als auch entspannende und soziale Aktivitäten im Bereich Freizeit genannt (Doose 2007, 304). Die befragten Arbeitnehmer/-innen mit Lernschwierigkeiten reflektieren, dass sie sich ihre Freizeit durch ihren Arbeitslohn finanzieren und nehmen die selbständige Finanzierung ihrer Freizeitaktivitäten positiv wahr. Spiess meint diesbezüglich, dass die aktive Gestaltung der Freizeit zum einen abhängig von den individuellen finanziellen und sozialen Ressourcen einer Person und ihren individuellen Interessen und Kompetenzen ist, zum anderen aber auch von der regional unterschiedlichen Angebotsstruktur (Spiess 2004, 267).

Die Hypothese, dass ein regelmäßiges Einkommen dazu beitragen kann, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten ihre gewünschten Freizeitaktivitäten ausüben können, kann bestätigt werden. Die befragten Menschen mit Lernschwierigkeiten finanzieren sich ihre Freizeitaktivitäten durch ihren Arbeitslohn, zum Beispiel durch den Kauf eines Fahrrades oder Festivaltickets, und entscheiden selbst über ihre Tätigkeiten in ihrer Freizeit. Bieker führt in diesen Kontext an, dass durch einen regelmäßigen Verdienst individuelle Bedürfnisse befriedigt werden können (Bieker 2005b, 15f).

Den Aussagen der einzelnen interviewten Arbeitnehmer/-innen mit Lernschwierigkeiten zufolge kommt aktivitätsbezogenes Wohlbefinden zutage, wenn die Arbeitnehmer/-innen den Arbeitsablauf als abwechslungsreich erleben und wenn sie innerhalb und außerhalb des Arbeitsalltags partizipieren können. Die befragten Personen mit Lernschwierigkeiten sind zufrieden, wenn sie ihre Arbeitsaufgaben positiv wahrnehmen und ihren Tätigkeitsbereich selbst auswählen können. Sie erleben es als positiv, wenn sie über ihre Freizeitaktivitäten selbst entscheiden können und diese selbst finanzieren können. Eine bedeutende Rolle nimmt im Bereich des aktivitätsbezogenen Wohlbefindens die Erfahrung ein, selbstbestimmt handeln und eigene Entscheidungen treffen zu können.

Das aktivitätsbezogene Wohlbefinden kann anhand dieser Untersuchungsergebnisse gefährdet werden, wenn Veränderungswünsche bezüglich der Arbeitsaufgaben mit den Arbeitnehmer/-innen mit Lernschwierigkeiten nicht besprochen oder geäußert werden.

Die Hypothese, dass die Tätigkeit am allgemeinen Arbeitsmarkt zur Selbstbestimmung von Menschen mit Lernschwierigkeiten beiträgt, kann nicht bestätigt werden. Bezüglich Selbstbestimmung ergibt sich in diesen Untersuchungsergebnissen ein sehr heterogenes Bild. In manchen Bereichen besteht für die befragten Personen die Möglichkeit Entscheidungen selbst zu treffen, beispielsweise hinsichtlich der Transportmitteln zum Arbeitsplatz, des Tätigkeitsbereichs oder der Freizeitaktivitäten, aber in anderen Bereichen, wie zum Beispiel Arbeitslohn oder Pausenzeiten, haben sie nicht die Chance selbst zu entscheiden.

Emotionales Wohlbefinden

Anhand der Aussagen der befragten Arbeitnehmer/-innen mit Lernschwierigkeiten stellt sich emotionales Wohlbefinden durch das Gefühl der Zugehörigkeit in der Arbeit und durch Achtung anderer ein. Alle interviewten Personen fühlen sich einerseits zu ihren Arbeitskolleg/-innen zugehörig und andererseits als Teil des Teams in der Arbeit. Die meisten Befragten fühlen sich von ihrem Vorgesetzten ernst genommen und respektiert. Sie erzählen, dass sie

mit ihren Anliegen zu ihrem Chef gehen können. Eine Interviewperson erwähnt, dass sie von ihrem Vorgesetzten für ihre Arbeitstätigkeit gelobt wurde und dass sie dadurch motiviert ist. In diesem Zusammenhang ist Kardorff der Ansicht, dass „subjektives Kompetenzerleben in der Arbeit“ und „Anerkennung durch Kollegen und Vorgesetzten“ bedeutend ist (Kardorff 2000, Tab.1).

Zusammenfassend kann die Hypothese, welche besagt, dass die Beschäftigung am allgemeinen Arbeitsmarkt zur Zufriedenheit mit verschiedenen Arbeitsbedingungen der Arbeitssituation beiträgt, bestätigt werden. Wie bereits erwähnt sind die befragten Arbeitnehmer/-innen sowohl mit ihren Arbeitszeiten, Pausenzeiten oder Tätigkeiten als auch mit ihrer Arbeitsplatzumgebung und ihren Arbeitslohn zufrieden.

In Hinblick auf die Forschungsfrage der Diplomarbeit „Wie nehmen Menschen mit Lernschwierigkeiten, die am allgemeinen Arbeitsmarkt tätig sind, ihre Lebensqualität im Bereich Arbeit wahr?“, kann anhand der unterschiedlichen Aspekte der Arbeitssituation und der mit Arbeit verbundenen Lebensbereiche auf eine positive Wahrnehmung der individuellen Lebensqualität im Bereich Arbeit geschlossen werden. Die Wahrnehmung der eigenen Lebensqualität im Bereich Arbeit wird von verschiedenen Aspekten beeinflusst: der individuellen Gestaltung des Arbeitsplatzes, Teilhabe sowie Selbstbestimmung. Bezüglich der individuellen Gestaltung des Arbeitsplatzes ist die Abstimmung der individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse und des Arbeitsplatzes wichtig. Die interviewten Arbeitnehmer/-innen mit Lernschwierigkeiten sind mit den verschiedenen Bedingungen von Arbeit, beispielsweise den Arbeitszeiten, den Transportmitteln zum Arbeitsplatz oder dem Arbeitslohn zufrieden. Die Forschungsarbeit kann die Aussagen von Schabmann und Klicpera (1998), Spiess (2004) und Doose (2007) bestätigen, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten am allgemeinen Arbeitsmarkt mit ihrer Arbeitssituation zufrieden sind. Klicpera und Schabmann (1998, 4) beschreiben in ihrer Untersuchung, dass die befragten Personen „mehr Vorteile als Nachteile in ihrer Beschäftigung sehen“ und auch Doose (2007, 325) berichtet von einer hohen Arbeitszufriedenheit der Arbeitnehmer/-innen mit Lernschwierigkeiten. In Bezug auf Teilhabe erfolgt eine betriebliche Teilhabe, indem die befragten Personen ihre Pausen gemeinsam mit Kolleg/-innen verbringen, sie miteinander reden und an Betriebsausflügen sowie Weihnachtsfeiern teilnehmen. Aber auch eine gute Beziehung zum/zur Arbeitgeber/-in spielt hier eine Rolle. Die berufliche Teilhabe am Arbeitsmarkt bedeutet für Menschen mit Lernschwierigkeiten einen wesentlichen Schritt in Richtung „selbstbestimmte und selbsttätige Lebensführung“, sie bedeutet die

šEröffnung einer Perspektive für ihr Leben. Dies wird von der interviewten Personengruppe bewusst wahrgenommen. Dennoch treten Probleme auf, die berücksichtigt werden müssen (Schabmann/Klicpera 1998, 7; Spiess 2004, 313). Im Rahmen dieser Untersuchung äußerten einige Befragte Probleme mit Kolleg/-innen und Veränderungswünsche bezüglich der Arbeitstätigkeiten. Ein bedeutender Faktor für die Stabilität der Arbeitsverhältnisse und der Teilhabe im Betrieb stellt ein gutes Betriebsklima dar (Doose 2007, 336). Die berufliche Teilhabe soll einen Beitrag zur Teilhabe an der Gesellschaft leisten. Dabei darf die berufliche Teilhabe nicht isoliert betrachtet werden. Die gesellschaftliche Teilhabe wird bereits durch das bloße Innehaben einer Arbeitsstelle positiv wahrgenommen. Durch das regelmäßige Einkommen können die befragten Arbeitnehmer/-innen mit Lernschwierigkeiten ihre Rolle als Konsumbürger/-innen einnehmen. Außerhalb des Betriebes haben sie Kontakt zu anderen Menschen am Arbeitsweg und auch die soziale Unterstützung durch Familie oder Freunde ist gegeben. In diesem Zusammenhang ist eine šUnterstützung der sozialen Teilhabe und des Aufbaus wechselseitiger Beziehungen zu beachten. Den Einbezug der Arbeitnehmer/-innen mit Lernschwierigkeiten in allen Lebensbereichen zu unterstützen, bedeutet für Doose, nicht nur einen Beitrag zur Lebensqualität, sondern auch zur Stabilität von Arbeitsverhältnissen der Betroffenen zu leisten (ebd. 2007, 353f). Deswegen sollte eine Auseinandersetzung mit den Problemen von langfristig integrierten Arbeitnehmer/-innen mit Lernschwierigkeiten stattfinden. Im Rahmen der Untersuchungsergebnisse zeigte sich, dass Selbstbestimmung in allen Komponenten (außer emotionales Wohlbefinden) des Lebensqualitätsmodells eine Rolle spielt. In den meisten Bereichen haben die befragten Personen die Möglichkeit Entscheidungen bezüglich der Arbeitssituation und der mit Arbeit verbundene Lebensbereiche zu treffen und auch umzusetzen. Außer im Bereich des materiellen Wohlbefindens, dort besteht ein heterogenes Bild hinsichtlich der Selbstbestimmung über den Arbeitslohn. Doch wäre Selbstbestimmung in diesem Bereich auch wichtig, weil nach Spiess die Teilhabe am allgemeinen Arbeitsmarkt bezüglich des regelmäßigen Einkommens ein šMehr an Lebensqualität durch Unabhängigkeit und ein größeres Maß an Selbstbestimmung bedeutet (Spiess 2004, 282). Sie geht davon aus, dass šmehr Spielraum in der Gestaltung des eigenen Lebens zu einem höheren Maß an Lebensqualität führt (ebd. 2004, 43). Doch gewährt eine Beschäftigung am Arbeitsmarkt noch kein selbstbestimmtes Leben, wenn sich die Person mit Lernschwierigkeiten nicht auch šunabhängig in der Umwelt bewegen kann. Dazu zählen Badelt und Österle zum Beispiel die Möglichkeit, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten ihre Freizeitaktivitäten nach ihren eigenen Vorstellungen gestalten können (Badelt/Österle 2001, 93). Das bedeutet, dass Selbstbestimmung sowohl im Bereich Arbeit als auch in anderen Lebensbereichen

für Menschen mit Lernschwierigkeiten wichtig ist, damit ein selbstbestimmtes Leben ermöglicht werden kann. In dieser Forschungsarbeit zeigt sich, dass die befragten Arbeitnehmer/-innen einerseits im Bereich Arbeit als auch in anderen ausgewählten Lebensbereichen wie Mobilität und Freizeit die Chance haben, eigene Entscheidungen zu treffen und diese auch umzusetzen. Besonders der Lebensbereich Arbeit nimmt nach Pinetz und König einen bedeutenden Stellenwert ein, ŝda mit diesem die Teilhabe in unterschiedlichen Lebensbereichen unmittelbar verbunden istō (Koenig/Pinetz 2009, 196). Nach diesen Untersuchungsergebnissen wird Teilhabe an der Gesellschaft sowohl durch die bloŝe Beschäftigung am allgemeinen Arbeitsmarkt als auch durch die betriebliche und soziale Teilhabe realisiert. Teilhabe wird im Bereich Arbeit durch die Innehabung eines Arbeitsplatzes als auch durch die erbrachte Arbeitstätigkeit und der damit verbundenen materiellen Entlohnung als Teilhabe an der Gesellschaft und als Gestaltung eines normalen Lebens wahrgenommen.

Die interviewten Arbeitnehmer/-innen können als Expert/-innen und als ŝkompetente Informant(inn)enō (Spiess 2004, 302) ihrer Lebenssituation im Bereich Arbeit und in anderen Lebensbereichen betrachtet werden. Sie reflektierten ihre Situation am allgemeinen Arbeitsmarkt und konnten diese mit anderen Lebensbereichen verbinden. Durch den Einbezug der befragten Personen als Expert/-innen ihrer eigenen Lebenssituation konnten sie selbst ihre Arbeitssituation darstellen. Sie hatten die Möglichkeit ihre Sichtweise bezüglich ihrer Lebensqualität im Bereich Arbeit und anderen Lebensbereichen zu schildern. Durch ihre Aussagen wurde deutlich, dass eine Abstimmung zwischen der Gestaltung des Arbeitsplatzes auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten der befragten Arbeitnehmer/-innen mit Lernschwierigkeiten von Bedeutung für die Wahrnehmung der Lebensqualität im Bereich Arbeit ist.

8. Pädagogische Relevanz und Ausblick

Die hier dargestellte Forschungsarbeit stellt eine erste Annäherung an das Thema ŝLebensqualität im Bereich Arbeit von Menschen mit Lernschwierigkeiten am allgemeinen Arbeitsmarktō dar. Daran weiter zu forschen scheint aus der hier gewonnenen Perspektive für die Heilpädagogik interessant. Anknüpfungspunkte wurden in dieser Forschungsarbeit herausgearbeitet und sind beispielsweise, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten ihren Arbeitsplatz am allgemeinen Arbeitsmarkt positiv wahrnehmen. Arbeitsassistentz, sowie Berufsausbildungsassistentz und Job Coaching haben unter anderem die Aufgabe Menschen mit Lernschwierigkeiten bei der innerbetrieblichen Integration zu unterstützen (Fasching/Felkendorff 2007, 85). Arbeitsassistentz, Berufsausbildungsassistentz und Job Coaching, die Menschen mit

Lernschwierigkeiten unterstützen, können aufgrund der Ergebnisse dieser Forschungsarbeit Informationen über die Gestaltung eines Arbeitsplatzes für Menschen mit Lernschwierigkeiten bekommen und Arbeitnehmer/-innen sowie Arbeitgeber auf mögliche Probleme im Vorhinein aufmerksam machen. Beispielsweise wurde in dieser Untersuchung gezeigt, dass Probleme mit Arbeitskolleg/-innen am Arbeitsplatz auftreten können. Diesbezüglich könnte durch eine bessere Vorbereitung des Arbeitsteams Problemen vorbeugend entgegenwirkt werden. Außerdem wurde in den Untersuchungsergebnissen ersichtlich, dass eine Abstimmung der Gestaltung des Arbeitsplatzes auf die individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten für die positive Wahrnehmung der Lebensqualität im Bereich Arbeit eine Rolle spielt. Hinsichtlich dieses Aspektes wurden Veränderungswünsche im Bereich Arbeitstätigkeiten von den befragten Arbeitnehmer/-innen mit Lernschwierigkeiten geäußert. Folglich sollten die Arbeitgeber/-innen mit den Arbeitnehmer/-innen immer wieder die Arbeitstätigkeiten besprechen und nicht nur am Anfang, sondern immer wieder die Abstimmung zwischen den individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten und der aktuellen Gestaltung der Arbeitssituation reflektieren. Arbeitsassistenten oder Job Coaching wären in diesem Kontext hilfreich. Es wird ersichtlich, wie wichtig Dienstleistungen wie Arbeitsassistenten, Berufsausbildungsassistenten und Job-Coaching auch im späteren Verlauf der beruflichen Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten sind. Sowohl bei Problemen mit Kolleg/-innen als auch bei Veränderungswünschen bezüglich der Arbeitsaufgaben sollte der Rückgriff auf diese Dienstleistungen im ausreichenden Maße möglich sein. Diese Unterstützungsmaßnahmen sollten nicht nur im Bereich Arbeit, sondern auch ein Angebot in den Lebensbereichen wie Bildung, Wohnung und Freizeit zur Verfügung stellen und lebenspraktische Kompetenzen wie zum Beispiel Handhabung von Geldangelegenheiten fördern sowie Strategien zur Lösung von persönlichen Problemen und Krisen anbieten und in diesem Kontext die persönliche Zukunftsplanung einbinden. Die Nachbetreuung von Menschen mit Lernschwierigkeiten am allgemeinen Arbeitsmarkt geschieht bei manchen intensiver und andere können nur bei Problemen oder Veränderungen auf Arbeitsassistenten oder Job Coaching zurückgreifen (Fasching/Felkendorff 2007, 87). Die Nachbetreuung durch Arbeitsassistenten oder Job Coaching sollte sich zur Sicherung des Arbeitsplatzes nicht nur auf einen gelegentlichen Kontakt beschränken, sondern bei allen Arbeitnehmer/-innen mit Lernschwierigkeiten regelmäßig sein. Wichtig wären Ansprechpersonen für Menschen mit Lernschwierigkeiten innerhalb eines Betriebes. Diese könnten zum Beispiel langjährige Mitarbeiter sein, die von der Arbeitsassistenten oder Job Coaching eingeschult werden, und dem Arbeitnehmer/-innen bei Schwierigkeiten oder Veränderungswünschen zur Seite stehen (ebd. 2007, 87). Hinsichtlich der Abstimmung der individuellen Fähigkeiten und der Gestaltung des Ar-

beitsplatzes sollten auch Belastungs- und Stresssituation von den Arbeitnehmer/-innen beachtet werden. Sowohl in der hier präsentierten Forschungsarbeit als auch bei Doose (2007) wird von Stresssituation am Arbeitsplatz berichtet.

Selbstbestimmung und Teilhabe tragen zur positiven Wahrnehmung der Lebensqualität im Bereich Arbeit bei. Auch andere Lebensbereiche werden positiv wahrgenommen und in Bezug zur Erwerbsarbeit gesetzt. In dieser Arbeit wurden nur einige ausgewählte Lebensbereiche hinsichtlich des Bereichs Arbeit betrachtet. Aus diesem Grund kann nicht von einer positiv wahrgenommenen Lebensqualität im Bereich Arbeit auf eine allgemeine Lebenszufriedenheit geschlossen werden.

Im Zuge weiterer Untersuchungen könnte erforscht werden, welcher Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung von Lebensqualität im Bereich Arbeit und der Lebensqualität in anderen Lebensbereichen besteht um danach auf die allgemeine Lebenszufriedenheit zu schließen. Wie wirkt sich eine positiv wahrgenommene Lebensqualität im Bereich Arbeit auf die gesamte Lebenszufriedenheit eines Menschen mit Lernschwierigkeiten aus?

Im Rahmen weiterführender Forschungsarbeiten könnte ein Vergleich zwischen der wahrgenommenen Lebensqualität im Bereich Arbeit von Menschen mit Lernschwierigkeiten am allgemeinen Arbeitsmarkt und Menschen mit Lernschwierigkeiten in Beschäftigungstherapien angestellt werden. Wie nehmen Menschen mit Lernschwierigkeiten in Beschäftigungstherapien ihre Lebensqualität im Bereich Arbeit wahr? Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten lassen sich feststellen?

Bezüglich der Arbeitsbedingungen wären noch Untersuchungen hinsichtlich des Unterschieds zwischen Männer und Frauen mit Lernschwierigkeiten möglich. In Bezug auf die Arbeitstätigkeiten (typische Männer- und Frauenbranchen) oder Arbeitszeiten (Voll- und Teilzeitbeschäftigungen) wären weitere Forschungen denkbar.

Literaturverzeichnis:

Badelt, C.; Österle, A. (2001): Grundzüge der Sozialpolitik. Spezieller Teil ó Sozialpolitik in Österreich, 2.überarb.Aufl., Manz: Wien.

Beck, I. (1994): Neuorientierung in der Organisation pädagogisch-sozialer Dienstleistungen für behinderte Menschen: Zielperspektiven und Bewertungsfragen. Lang: Wien (u.a.).

Beck, I. (1998): Das Konzept der Lebensqualität: eine Perspektive für Theorie und Praxis der Hilfen für Menschen mit einer geistigen Behinderung. In: Jakobs, H.; König, A.; Theunissen, G. (Hrsg.): Lebensräume ó Lebensperspektiven: ausgewählte Beiträge zur Situation Erwachsener mit geistiger Behinderung, 2. Aufl., AFRA- Verl.: Butzbach-Griedel, 348-388.

Beck, I. (2001): Lebensqualität. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik: Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. 1.Aufl., Kohlhammer: Stuttgart (u.a.).

Becker, P. (1994): Theoretische Grundlagen. In: Abele, A; Becker, P.: Wohlbefinden: Theorie, Empirie, Diagnostik., 2. Aufl., Juventa-Verl.: Weinheim (u.a.), 13-49.

Berger, E. (1998): Die Förderung von Autonomie unter den Bedingungen der Entwicklungsbeeinträchtigung. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/berger-fruehfoerderung.html> (Download: 14.10.2009)

Bieker, R. (2005): Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung. Kohlhammer: Stuttgart.

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

Bieker, R. (2005b): Individuelle Funktionen und Potentiale der Arbeitsintegration. In: Bieker, R. (Hrsg.): Teilhabe am Arbeitsleben: Wege der beruflichen Integration von Menschen mit

- Behinderung. Kohlhammer: Stuttgart, 12-24.
- Bieker, R. (2007): Arbeit. In: Theunissen, G. u.a. (Hrsg.): Handlexikon geistige Behinderung: Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik, Kohlhammer: Stuttgart, 28-29.
- Biewer, G. (2005): Entscheidende Fragestellungen und Fazit zum Begriff 'Geistige Behinderung'. In: Die Zeitschrift der Lebenshilfe Österreich, Dezember 2005, Nr.4, 5-7.
- Biewer, G. (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Brandstätter, A. (2005): Vom Menschenrecht zum Bürgerecht. Das Recht auf einen angemessenen Namen. In: Die Zeitschrift der Lebenshilfe Österreich, Dezember 2005, Nr.4, 10-12.
- Buchner, T. (2008): Das qualitative Interview mit Menschen mit so genannter geistiger Behinderung – Ethische, methodologische und praktische Aspekte. In: Biewer, G.; Luciak, M.; Schwinge, M.: Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 516-528.
- Bundesministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales (1996): Bericht zur Lage behinderter Menschen, herausgegeben vom Bundesministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales, Wien.
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2008): Behindertenbericht 2008. Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderungen in Österreich 2008, herausgegeben vom BMASK, URL: www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/9/5/7/CH0092/CMS1237382655079/behindertenbericht_09-03-17.pdf (Download: 26.10.2010)
- Bundesministerium für Soziales und Konsumentenschutz (2008): Bundesweites arbeitsmarktpolitisches Behindertenprogramm BABE 2008 und 2009, herausgegeben vom Bundesministerium für Soziales und Konsumentenschutz, Wien.

- Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (1996): Selbstbestimmung. Kongressbeiträge. Dokumentation des Kongresses >>Ich weiß doch selbst, was ich will!<< Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung vom 27.September bis zum 1.Oktober 1994 in Duisburg. 1.Aufl., Lebenshilfe-Verlag: Marburg.
- Campbell, A. (1981): The sense of well-being in America: recent patterns and trends. McGraw-Hill: New York (u.a.).
- Cloerkes, G. (2000): Einleitung: Behindertensoziologische Überlegungen zum Forschungsfeld Freizeit und Behinderung. In: Markowitz, R.; Cloerkes, G. (Hrsg.) : Freizeit im Leben behinderter Menschen : theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis. Winter: Heidelberg , 2000, 3-7.
- Dannenbeck, C. (2002): Selbst- und Fremdzuschreibungen als Aspekte kultureller Identitätsarbeit: Ein Beitrag zur Dekonstruktion kultureller Identität. Leske + Budrich: Opladen.
- Dederich, M. (2007): Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies. Transcript-Verlag: Bielefeld.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (Hrsg.) (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). Genf, URL: http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endung/icf_endfassung-2005-10-01.pdf (Download: 7.09.2010).
- Dittrich, T. (2005): Arbeitsleben. In: Wacker, E.; Bosse, I.; Dittrich, T. u.a. (Hrsg.): Teilhabe. Wir wollen mehr als nur dabei sein. Lebenshilfe-Verlag: Marburg, 99-100.
- Doose, S. (2007): Unterstützte Beschäftigung: Berufliche Integration auf lange Sicht. Theorie, Methodik und Nachhaltigkeit der Unterstützung von Menschen mit Lernschwierigkeiten durch Integrationsfachdienste und Werkstätten für behinderte

- Menschen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Eine Verbleibs- und Verlaufsstudie.,
2. durchgesehene u. aktualisierte Aufl., Lebenshilfe-Verlag: Marburg.
- Doose, S. (2007): Arbeit und Behinderung. In: Schnoor, H.: Leben mit Behinderungen. Eine Einführung in die Rehabilitationspädagogik anhand von Fallbeispielen. Kohlhammer: Stuttgart, 169-180.
- Dworschak, W. (2004): Lebensqualität von Menschen mit geistiger Behinderung: theoretische Analyse, empirische Erfassung und grundlegende Aspekte qualitativer Netzwerkanalyse. Klinkhardt: Bad Heilbrunn/Obb.
- Fasching, H.; Felkendorff, K. (2007): Länderbericht Österreich. In: Hollenweger, J.; Hübner, P.; Hasemann, K. (Hrsg.): Behinderung beim Übergang von der Schule ins Erwerbsleben. Expertenberichte aus drei deutschsprachigen Ländern. Pestalozzianum: Zürich, 67-101.
- Felce, D.; Perry, J. (1997): Quality of life: the scope of the term and its breadth of measurement. In: Brown, R.I. (Hrsg.): Quality of life for people with disabilities. Models, research and practice. 2.Aufl. Stanley Thornes: Cheltenham, 56-71.
- Feuser, G. (1996): „Geistigbehinderte gibt es nicht!“ Zum Verhältnis von Menschenbild und Integration. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-geistigbehinderte.html>, 1-12 (Download: 30.3.2010).
- Fischer, E. (2008): Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen ó Theorien ó aktuelle Herausforderungen. 2. überarb.Aufl., Athena: Oberhausen.
- Flick, U. (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. vollst. überarb. und erw. Neuausg. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg.
- Fornefeld, B. (2008): Menschen mit komplexer Behinderung: Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik. Reinhardt: München (u.a.).
- Frank, R. (1994): Körperliches Wohlbefinden. In: Abele, A.; Becker, P.: Wohlbefinden: Theorie, Empirie, Diagnostik. 2.Aufl., Juventa-Verlag: Weinheim (u.a.), 71-95.

- Glatzer, W.; Zapf, W. (1984): Lebensqualität in der Bundesrepublik: objektive Lebensbedingungen und subjektives Wohlbefinden. Campus-Verlag: Frankfurt am Main (u.a.).
- Glatzer, W. (1992): Lebensqualität und subjektives Wohlbefinden. Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Untersuchungen. In: Bellebaum, A.: Glück und Zufriedenheit: ein Symposium. Westdeutscher Verlag: Opladen, 49-85.
- Göthling, S. u.a. (2005): Ein Begriff auf dem Prüfstand. Lebenshilfe Deutschland und People First Deutschland im Gespräch zur Bezeichnung „geistige Behinderung“. In: Die Zeitschrift der Lebenshilfe Österreich, Juni 2005, Nr.2, 12-14.
- Hagen, J. (2002): Zur Befragung von Menschen mit einer geistigen oder mehrfachen Behinderung. In: Geistige Behinderung 4/02, Lebenshilfe Verlag: Marburg, 293-306.
- Hanslmeier-Prockl, G. (2009): Teilhabe von Menschen mit geistiger Behinderung. Empirische Studie zu Bedingungen der Teilhabe im Ambulant betreuten Wohnen in Bayern. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Hinz, A.; Boban, I. (2001): Integrative Berufsvorbereitung. Unterstütztes Arbeitstraining für Menschen mit Behinderung. Luchterhand: Berlin.
- Hinz, A. (2006): Inklusion und Arbeit – wie kann das gehen? In: Impulse 39, 3, 2006, 3-12.
- Jahoda, M. (1983): Wieviel Arbeit braucht der Mensch? Arbeit und Arbeitslosigkeit im 20.Jahrhundert. Übersetzung: Holl, G., 2.Aufl., Beltz Verlag: Weinheim (u.a.).
- Kardorff, E.v. (2000): Die Bedeutung der Arbeit für psychisch kranke Menschen im gesellschaftlichen Wandel. Soziologische Anmerkungen zur beruflichen Rehabilitation. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/imp15-00-psychisch.html> (Download: 15.9.2010)
- Klauß, T. (2001): Geistige Behinderung, Geistigbehinderte, Geistigbehindertenpädagogik. In:

Antor, G.; Bleidick, U. : Handlexikon der Behindertenpädagogik: Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. 1.Aufl., Kohlhammer: Stuttgart (u.a.), 110-113.

Kniel, A.; Windisch, M. (2002): Selbstvertretung und Lebensqualität von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen. Untersuchungsergebnisse zur Bedeutung der People-First-Gruppen in Deutschland aus der Sicht ihrer Mitglieder und für ihre Lebensqualität. ó unveröffentlichte Ausgabe. Kassel 2002 ó eingesehen in Lebenshilfebibliothek Österreich.

Koenig, O. (2008): Europäische Modelle eines institutionalisierten Ersatzarbeitsmarkts zwischen Entwicklung und Bewahrung. In: Biewer, G.; Luciak, M.; Schwinge, M.: Begegnung und Differenz: Menschen ó Länder ó Kulturen. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 440-450.

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 ó eine kritische Annäherung. In: Behinderte Menschen, Heft 1, 34-49.

Koenig, O.; Pinetz, P. (2009): Berufliche Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit einer so genannten geistigen Behinderung in Österreich. In: Börner, S.; Glink, A.; Jäpelt, B.; Sanders, D.; Sasse, A. (Hrsg.): Integration im vierten Jahrzehnt: Bilanz und Perspektiven. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 186-199.

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 šDie Übergangs-, Unterstützungs- und Beschäftigungssituation von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in Österreichš. Wien: Universität Wien.

Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. 4. vollst. überarb. Aufl., Beltz: Weinheim.

Lebenshilfe Österreich (2010): Was ist intellektuelle Behinderung?

URL: [http://www.lebenshilfe.at/index.php?/de/Ueber-uns/Menschen/\(nl\)/1/#nl](http://www.lebenshilfe.at/index.php?/de/Ueber-uns/Menschen/(nl)/1/#nl), (Download: 24.2.2010).

Leichsenring, K.; Strümpel, C. (1997): Berufliche Integration behinderter Menschen ó Innovative Projektbeispiele aus Europa. Wien: Schriftenreihe šSoziales Europaö herausgegeben vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales.

Lindmeier, C. (2007): ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit). In: Theunissen, G. u.a. (Hrsg.): Handlexikon geistige Behinderung: Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik, Kohlhammer: Stuttgart, 165-167.

Markowetz, R.; Cloerkes, G. (2000): Freizeit im Leben behinderter Menschen: theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis. Winter: Heidelberg.

Markowetz, R. (2000): Freizeit von Menschen mit Behinderungen. In: Markowetz, R.; Cloerkes, G. (Hrsg.) : Freizeit im Leben behinderter Menschen: theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis. Winter: Heidelberg, 9-38.

Markowetz, R. (2007): Freizeit im Leben von Menschen mit Behinderung ó Inklusion, Teilhabe und Entstigmatisierung durch Freizeitassistenz. In: Behindertenpädagogik 2/07, 143-167.

Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 10. neu ausgest. Aufl., Beltz: Weinheim (u.a.).

Niehoff, U. (2005): Die Quadratur des Kreises? Teilhabe behinderter Menschen bei einem Fachkongress. In: Wacker, E.; Bosse, I.; Dittrich, T. u.a. (Hrsg.): Teilhabe. Wir wollen mehr als nur dabei sein. Lebenshilfe-Verlag: Marburg, 35-51.

Niehoff, U. (2007a): Freizeit, Freizeitgestaltung. In: Theunissen, G.: Handlexikon geistige Behinderung: Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik., Kohlhammer: Stuttgart, 123-

Niehoff, U. (2007b): Partizipation. In: Theunissen, G.: Handlexikon geistige Behinderung: Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik., Kohlhammer: Stuttgart, 249-250.

Niehoff, U. (2007c): Teilhabe. In: Theunissen, G.: Handlexikon geistige Behinderung: Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik., Kohlhammer: Stuttgart, 339.

Opaschowski, H. (1996): Pädagogik der freien Lebenszeit., 3. völlig neu bearb. Aufl., Leske + Budrich: Opladen (Freizeit- und Tourismusstudien; 1).

Opaschowski, H. (2008): Einführung in die Freizeitwissenschaft., 5. Aufl., VS, Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Österreichischer Monitoringausschuss (2010): Stellungnahme Beschäftigungstherapie. Wien:
URL: <http://www.monitoringausschuss.at/sym/monitoringausschuss/Stellungnahmen>
(Download: 16.03.2011)

Rauchberger, M.; Körbler, R.; Gritsch, U. (2005): Sichtweise einer Selbstvertreterin, eines Selbstvertreters. In: Die Zeitschrift der Lebenshilfe Österreich: Dokumentation zum Workshop der Lebenshilfe Österreich, September 2005, 12-13.

Rheker, U. (2000): Sport für alle ó auch für und mit behinderten Menschen? In: Markowetz, R.; Cloerkes, G. [Hrsg.] : Freizeit im Leben behinderter Menschen: theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis. Winter: Heidelberg, 289-302.

Schäfers, M. (2008): Lebensqualität aus Nutzersicht: wie Menschen mit geistiger Behinderung ihre Lebenssituation beurteilen. VS, Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Schabmann, A.; Klicpera, C. (1998): Erleben von Berufstätigkeit. In: Behinderte in Familie,

Schule und Gesellschaft. Nr. 4-5. URL:

<http://bidok.uibk.ac.at/library/beh4-98-erleben.html> (Download: 16.01.2011)

Schalock, R. et al (2007): Perspectives. The Renaming of Mental Retardation: Understanding the Change to the term intellectual disability. In: Intellectual and developmental disabilities, April 2007, Volume 45, Number 2, 116-124.

Schumacher, J.; Klaiberg, A.; Brähler, E. (2003): Diagnostische Verfahren zu Lebensqualität und Wohlbefinden. Hogrefe, Verlag für Psychologie: Göttingen (u.a.).

Schuntermann, M.F. (1999): Behinderung und Rehabilitation. Die Konzepte der WHO und des deutschen Sozialrechts. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/schuntermann-who.html> (Download: 16.02.2011).

Schuntermann, M.F. (2009): Einführung in die ICF. Grundkurs, Übungen, offene Fragen. 3.überarb.Aufl., Ecomed-medizin: Heidelberg (u.a.).

Schwarzer, R.; Leppin, A. (1994): Soziale Unterstützung und Wohlbefinden. In: Abele, A.; Becker, P.: Wohlbefinden: Theorie, Empirie, Diagnostik. 2.Aufl., Juventa-Verlag: Weinheim (u.a.), 175-189.

Seifert, M. (1997): Wohnalltag von Erwachsenen mit schwerer geistiger Behinderung. Eine Studie zur Lebensqualität. Diakonie-Verlag: Reutlingen.

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

Seifert, M. (2003): Mehr Lebensqualität. Zielperspektiven für Menschen mit schwerer (geistiger) Behinderung in Wohneinrichtungen ó mit Checklisten zur Evaluation der professionellen Arbeit. Lebenshilfe Verlag: Marburg.

Seifert, M. (2006): Lebensqualität von Menschen mit schweren Behinderungen. Forschungsmethodischer Zugang und Forschungsergebnisse. In: Zeitschrift für Inklusion-

online 02/2006. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-02-06-seifert-lebensqualität.html>
(Download: 13.02.2011)

- Seifert, M. (2007): Lebensqualität. In: Theunissen, G., u.a.: Handlexikon geistige Behinderung: Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, soziale Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Kohlhammer: Stuttgart, 205-206.
- Speck, O. (2005): Menschen mit geistiger Behinderung : ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung., 10.überarb.Aufl., Reinhardt, E.: München (u.a.).
- Speck, O. (2007): Selbstbestimmung, Autonomie. In: Theunissen, G. u.a. (Hrsg.): Handlexikon geistige Behinderung: Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik., Kohlhammer: Stuttgart, 300-302.
- 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: Paderborn.
- Stadler, H. (1996): Jung und behindert ó arbeits- und chancenlos? Zu den Berufs- und Lebensperspektiven für junge Menschen mit Behinderungen. In: Die neue Sonderschule. Zeitschrift für Theorie und Praxis der pädagogischen Rehabilitation. 41 (1996) 4, 262-283.
- Stöpel, F. (2000): Förderung von Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen durch eine berufliche Tätigkeit. In: Heilpädagogische Forschung, Heft 1, 2000, 36-47.
- Stöppler, R. (2001). Selbstbestimmt mobil sein. Bausteine zur Mobilitäts- und Verkehrserziehung bei Menschen mit geistiger Behinderung. In: Geistige Behinderung 1/01, 40.Jg, 59-69.
- Stöppler, R. (2002): Mobilitäts- und Verkehrserziehung bei Menschen mit geistiger Behinderung., 2.überarb. Aufl., Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

- Stöppler, R. (2005): Mobil dabei sein. Partizipation und Selbstbestimmung durch Mobilität. In: Wacker, E.; Bosse, I.; Dittrich, T. u.a. (Hrsg.): Teilhabe. Wir wollen mehr als nur dabei sein. Lebenshilfe-Verlag: Marburg, 247-258.
- Stöppler, R. (2007): Mobilitätsförderung, Verkehrserziehung. In: Theunissen, G. u.a. (Hrsg.): Handlexikon geistige Behinderung: Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik, Kohlhammer: Stuttgart, 226-228.
- Tenorth, H.-E., Tippelt, R. (2007): Beltz-Lexikon Pädagogik. Beltz Verlag: Weinheim (u.a.).
- Theunissen, G. (2000): Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten: ein Kompendium für die Praxis., 3., überarb. Aufl., Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Theunissen, G. (2008): Geistige Behinderung und Lernbehinderung. Zwei inzwischen umstrittene Begriffe in der Diskussion. In: Geistige Behinderung 2/08, 47.Jg, 127-136.
- Wacker, E. (2005): Selbst Teilhabe bestimmen? Von Duisburg nach Dortmund ó eine fachliche Einstimmung. In: Wacker, E.; Bosse, I.; Dittrich, T. u.a. (Hrsg.): Teilhabe. Wir wollen mehr als nur dabei sein. Lebenshilfe-Verlag: Marburg, 11-19.
- Wacker, E.; Bosse, I.; Dittrich, T. u.a. (Hrsg.) (2005): Teilhabe. Wir wollen mehr als nur dabei sein. Lebenshilfe-Verlag: Marburg.
- Wacker, E.; Wansing, G.; Schäfers, M. (2009): Personenbezogene Unterstützung und Lebensqualität. Teilhabe mit einem persönlichen Budget. 2.Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH: Wiesbaden.
- Waldschmidt, A. (2003): Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies: Tagungsdokumentation., 1. Aufl.; Bildungs- u. Forschungsinst. z. selbstbestimmten Leben Behinderter: Kassel.
- Wansing, G. (2005): Die Gleichzeitigkeit des gesellschaftlichen Drinnen und Draußen von

Menschen mit Behinderung ó oder: zur Paradoxie rehabilitativer Leistungen. In: Wacker, E.; Bosse, I.; Dittrich, T. u.a. (Hrsg.): Teilhabe. Wir wollen mehr als nur dabei sein. Lebenshilfe-Verlag: Marburg, 21-33.

Wansing, G. (2006): Teilhabe an der Gesellschaft : Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion - Unveränd. Nachdr. . - VS, Verl. für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

WIBS (2006): Wibs Tipps ó Menschen mit Lernschwierigkeiten Arbeit geben. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/wibs-arbeit-geben-1.html> (Download: 26.02.2010)

Windisch, M., Weisheit, V. (2005): Lebensqualität und Selbstvertretung. Untersuchungsergebnisse zu People-First-Gruppen in Deutschland. In: Wacker, E.; Bosse, I.; Dittrich, T. u.a. (Hrsg.): Teilhabe. Wir wollen mehr als nur dabei sein. Lebenshilfe-Verlag: Marburg, 273-284.

Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G.: Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Beltz: Weinheim (u.a.), 227-255.

Zapf, W. (1987): Individualisierung und Sicherheit: Untersuchungen zur Lebensqualität in der Bundesrepublik Deutschland., Beck: München.

Zielniok, W.J., Schmidt-Thimme, D. (1990): Gestaltete Freizeit für Menschen mit geistiger Behinderung. Theorie und Realisation unter integrativem Aspekt., 4.erw.Aufl., HVA/Ed.Schindele: Heidelberg.

Homepages:

Arbeitsmarktservice Österreich: <http://www.ams.or.at>

Informationsportal der österreichischen Sozialpartner zum Thema Arbeit und Behinderung: <http://www.arbeitundbehinderung.at>

Anhang:

- a. Tabellen- und Abbildungsverzeichnis
- b. Abkürzungsverzeichnis
- c. Interviewleitfaden
- d. Kategoriensystem
- e. Einverständniserklärung
- f. Lebenslauf

a. Tabellen- und Abbildungsverzeichnis:

Tabelle 1: Arbeitsmarktdatení í í í í í í í 22

Tabelle 2: Auswahl der Interviewpersonení í .. 63f

Abbildung 1: 4 Wohlfahrtspositionení í í í .. 41

Abbildung 2: Lebensqualitätsmodellí í í í í 54

b. Abkürzungsverzeichnis

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
Anm. d. Verf.	Anmerkung der Verfasserin
bzw.	beziehungsweise
Hervorh. im Original	Hervorhebung im Original
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health Funktionsfähigkeit, Behinderung und /Internationale Klassifikation der Gesundheit
u. a.	unter anderem; und andere
WfbM	Werkstatt für behinderte Menschen
WHO	Weltgesundheitsorganisation
WIBS People First	Wir informieren, beraten und bestimmen Selbst/ Netzwerk Selbstvertretung Öster- reich
WHOQOL	The World Health Organization Quality of Life
zit. n.	zitiert nach

c. Interviewleitfaden

Allgemein: aktuelle Arbeitssituation

Erzählen Sie einmal: Wie schaut ein gewöhnlicher Arbeitstag bei Ihnen aus?

Arbeitsbedingungen:

- Welche Aufgaben führen Sie in der Arbeit aus?
Sind Sie mit den Aufgaben, die sie in der Arbeit ausführen, zufrieden?
- Wie schauen Ihre Arbeitszeiten aus?
Sind Sie mit ihren Arbeitszeiten zufrieden?
- Fühlen Sie sich an ihrem Arbeitsplatz/ in der Umgebung wo Sie arbeiten, wohl?
- Würden Sie ihren Arbeitsplatz anders gestalten wollen?
- Entspricht ihr Arbeitslohn ihren Vorstellungen?
Sind Sie gerecht entlohnt?

Teilhabe an der Gesellschaft:

- Wie verstehen Sie sich mit ihren KollegInnen in der Arbeit?
Fühlen Sie sich als Teil des Teams? (Zugehörigkeit)
Würden Sie gerne mehr oder weniger Kontakt zu KollegInnen haben? (privat oder in der Arbeit)
- Werden Feste oder Ausflüge von der Arbeit aus organisiert?/ Nehmen Sie daran teil?/ Wie gefallen Ihnen diese Veranstaltungen? Besteht hier Kontakt mit KollegInnen?
- Fühlen Sie sich von ihrem Vorgesetzten ernst genommen und respektiert?
- Ist ihre Familie mit ihrer Arbeit am allgemeinen Arbeitsmarkt einverstanden?
Sprechen Sie mit ihrer Familie über ihre Arbeit?

Mobilität:

- Wie kommen Sie zu ihrem Arbeitsplatz? Mit privaten oder öffentlichen Verkehrsmitteln? Besteht am Arbeitsweg Kontakt zu anderen Personen? Würden Sie gerne mehr oder weniger Kontakt mit anderen Menschen haben, wenn Sie die öffentlichen Transportmittel verwenden? Wie lange brauchen Sie von zu Hause bis zu ihrem Arbeitsplatz?
- Benutzen Sie auch außerhalb der Arbeit öffentliche Verkehrsmittel (Bus, U-Bahn, Taxi,í)? (auch schon vor Arbeit am allgemeinen Arbeitsmarkt oder erst seit Sie am allgemeinen Arbeitsmarkt arbeiten)
- Benutzen Sie gerne die öffentlichen Verkehrsmittel? Hätten Sie eine andere Möglichkeit?
- Wie erleben Sie, dass Sie keine Unterstützung brauchen, sondern selbstständig in die Arbeit zu kommen?

Selbstbestimmung:

- Haben Sie selbst ihren Arbeitsbereich gewählt? (Arbeitsplatz oder Beruf oder Gebiet)
- Entscheiden Sie selbst was mit ihrem Lohn passiert?
- Wer entscheidet wann Sie sich Urlaub nehmen?
- Wer entscheidet was Sie in ihrem Urlaub machen?
- Wer bestimmt wann Sie Pausen in der Arbeit machen?
- Wer bestimmt mit welchem Transportmittel Sie zu ihrem Arbeitsplatz kommen?

Freizeitaktivitäten:

- Welche Hobbys haben Sie?

- Wer wählt ihre Freizeitaktivitäten aus?

- Finanzieren Sie auch mit ihrer Arbeit ihre Freizeit (Reisen, Musik,í)?

- Was bedeutet es für Sie, dass sie sich diese Freizeitaktivitäten selbst finanzieren können?

d. Kategoriensystem

Kodierregel für alle Kategorien: eine Mehrfachzuordnung von einzelnen Textpassagen ist möglich.

Kode	Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
1	Beschreibung eines gewöhnlichen Arbeitstages	Beschreibung eines Arbeitstages und des gewohnten Ablaufes eines Arbeitstages	šJa, ich fange am halb elf zu Mittag an. (0.3) Dann fahre ich in die Arbeit, dann ziehe ich mich um, also zuerst umziehen. (0.3) Dann gehe ich in die Küche, da fange ich mit dem abwaschen an. (0.3) Und wegräumen, putzen und ja. (0.3) Heim fahre ich am zwanzig vor halb fünf.ö (Frau A. 9-15)	Nur Textstellen, in denen ausschließlich über den Arbeitstag gesprochen wird. Die Beschreibung eines Arbeitstages der interviewten Personen kann Aussagen über Arbeitsbedingungen und Transportmittel zum Arbeitsplatz beinhalten.
2 Beschreibung der Arbeitsbedingungen				
2a	Arbeitsaufgaben	Aussagen über die Tätigkeiten in der Arbeit und die Zufriedenheit mit diesen Aufgaben.	šJa. Wie gesagt in der Abwasch bin ich betätigt. Da wird das Geschirr in den Spüler eingeräumt und ausgeräumt, fertiges ausgeräumt, abgetrocknet, auf einen Wagen gestellt und, und wegräumen.ö (Frau A. 17-19)	Ausschließlich Aussagen über die Aufgaben in der Arbeit, sowie diesbezügliche Veränderungswünsche und die Zufriedenheit mit diesen. Aussagen über Arbeitsaufgaben, welche in der Kategorie 1 erwähnt werden, werden hier noch-

			<p>šTätigkeiten, naja. Mist zusammen-glauben, zusammenkehren, Unkraut machen, mithelfen. (0.2) Ahm, aber keine motorischen Arbeiten. Ahm, darüber bin ich sehr traurig, weil ich ja eigentlich Gärtner gelernt habe und das gehört zu einem Gärtner dazu und ja.ō (Herr B. 21-24)</p>	<p>mals zugeordnet.</p>
2b	Arbeitszeit	<p>Beschreibung der Arbeitszeiten der interviewten Personen und deren Bewertung</p>	<p>šMontag von sieben bis sechzehn Uhr. (I: Mhm.) Dienstag, Mittwoch, Donnerstag von sieben bis sechzehn Uhr und am Freitag von sieben bis zwölf Uhr.ō (Herr C. 30-32)</p> <p>šArbeitszeiten von halb elf bis halb vier. (0.3) Und dann zwanzig vor halb fünf fahre ich mit dem Bus nach Ort A.ō (Frau A. 55-56)</p>	<p>Textstellen, in denen über Arbeitszeiten und über die Zufriedenheit mit diesen Arbeitszeiten berichtet wird.</p>
2c	Arbeitsplatzumgebung	<p>Explizite Aussagen über die Umgebung und Räumlichkeiten des Arbeitsplatzes sowie Vorschläge zur Veränderung der Arbeitsplatzumgebung.</p>	<p>šMir gefällt es da super. (I: Mhm.) Ich fühle mich wohl. (í) Nein, eigentlich nicht. Ich bin zufrieden, wie es jetzt im Moment ist.ō (Herr C.</p>	<p>Zu dieser Kategorie zählen jene Textstellen, in denen die Interviewpartner über ihre Umgebung und Räumlichkeiten am Arbeitsplatz</p>

			42-46)	sprechen. Weiters werden Aussagen über mögliche Veränderungswünsche zu dieser Kategorie zugeordnet.
2d	Arbeitslohn	Antizipationen bezüglich des Arbeitslohns sowie Aussagen über die Zufriedenheit damit.	<p>šJa, aber man kriegt, es ist halt beim ersten Lehrjahr bekommst wenn du länger bist, bekommst du wieder mehr. (í) Aber für das erste Lehrjahr ist es für mich persönlich gut bezahlt.õ (Herr C. 50-52)</p> <p>šIch kriege ja zwei Gehalte und dann kriege ich von der Firma A auch noch einen Gehalt. (í) Ein bisschen wenig schaut es aus, aber ich gebe mich zufrieden was ich kriege.õ (Frau F. 140-145)</p>	Ausschließlich Aussagen über Vorstellungen und Erwartungen bezüglich des Arbeitslohns. Textstellen über die Zufriedenheit mit dem Arbeitslohn zählen auch zu dieser Kategorie.
2e	Stresssituationen	Alle Aussagen, in denen über Stresssituationen in der Arbeit gesprochen wird.	šMhm, kommt darauf an. Also wir haben ja die Gartentage gehabt und da war es schon ziemlich stressig zwei Monate vorher und ja wohl, ist normal, Durchschnitt halt, dur-	Wenn Interviewpersonen Situationen über Stress schildern, dann wird dies zu dieser Kategorie zugeordnet. Aussagen wie mit Stresssituationen umgegangen wird, gehö-

			schnitts.ō (Herr B. 44-46)	ren zu dieser Kategorie.
3 Aussagen über soziale Kontakte				
3a	Kontakte zu Arbeitskollegen	Alle Aussagen, in denen über Kontakte zu Arbeitskollegen außerhalb und innerhalb der Arbeit gesprochen wird.	šEigentlich sehr gut. Sie sind nett, freundlich. Zu, wie nennt man das, hilfsbereit.ō (Frau A. 88) šMit einer Kollegin verstehe ich mich (0.2) nicht so. (0.3) Ich kann nicht mit ihr arbeiten. (0.3) Ah, ja sie schreit mich an und so. (0.3) Ich, ich schaue, dass ich ihr sehr aus dem Weg gehe.ō (Frau D. 99-104)	Nur Textstellen, in denen über Kontakt zu Kollegen innerhalb und außerhalb der Arbeit berichtet wird. In diese Kategorie gehören Aussagen über Zugehörigkeit zum Team sowie Probleme mit Kollegen.
3b	Kontakt zu Vorgesetzten	Erzählungen über Kontakte der Interviewpersonen zum/ zur Vorgesetzten.	šEs ist ein normales Arbeitsverhältnis wie jeder andere auch. (0.3) Es nichts, ja. (0.3) Ja, respektiert schon. šAlso ich bin halt ein Arbeiter und er respektiert mich genauso wie die anderen.ō (Herr B. 142-147) šSehr gut, eigentlich. Hat er mir schon so viel geholfen und ist freundlich und ich kann ihn fragen, was ich halt gerne möchte. Und er	Ausschließlich Aussagen über Kontakt zum/ zur Vorgesetzten. Hier wird berichtet, ob sich die interviewte Person vom Vorgesetzten respektiert und ernst genommen fühlt. Weiters werden jene Textstellen dieser Kategorie zugeordnet, in denen über Probleme mit Vorgesetzten gesprochen wird.

			hat mir ja bei der Wohnung auch geholfen und alles. (0.3) Ist ein netter Chef.ö (Frau F. 240-242)	
3c	Familie/Freunde und Arbeit	Alle Aussagen über Familie und Freunde in Bezug auf die Erwerbstätigkeit der Interviewpersonen am allgemeinen Arbeitsmarkt.	šJa, meine Mama fragt mich ab und zu schon. (í) Ja, das mir. Wenn sie fragt, dann sage ich, sehr gut, dass alles passt und ja.ö (Frau A.150-152) šAhm, sie sind froh, dass ich überhaupt einen Job habe. (í .) Weil manche überhaupt keinen Job haben, dass ist der erste Punkt. Und der zweite Punkt ist, ja sie respektieren alles bis jetzt.ö (Herr C. 121-123)	In dieser Kategorie wird darüber berichtet, wie das familiäre und freundschaftliche Umfeld dazu steht, dass die Interviewperson am allgemeinen Arbeitsmarkt tätig ist. Weiters gehört dazu, ob mit der Familie oder mit Freunden über die Erwerbsarbeit der interviewten Person gesprochen wird.
3d	Kontakt zu anderen Personen am Arbeitsweg	Aussagen, in denen über vorhandene oder nicht vorhandene Kontakte zu anderen Personen am Arbeitsweg gesprochen wird.	šJa, wenn ich die Leute kenne, dann rede ich mit ihnen und wenn ich sie nicht kenne, dann tue ich grüßen.ö (Frau A. 188-189) šKurzes Grüßen und wenn ich eine Person gerne sehe, rede ich schon	Nur Textstellen, in denen über vorhandene oder nicht vorhandene Kontakte zu anderen Personen am Arbeitsweg gesprochen wird. Außerdem wird über das Bedürfnis nach mehr oder weniger Kontakt

			ein kurzes Wort, wie es mir geht und dann gehe ich wieder.ö (Frau F. 274-275)	mit anderen Personen am Arbeitsweg berichtet. Aussagen über Kontakt zu Arbeitskollegen am Arbeitsweg werden auch zu Kategorie 3a zugeordnet.
4 Aussagen über Mobilität				
4a	Arbeitsweg und Transportmittel	Beschreibung des Arbeitsweges und der benötigten Transportmittel	šAm Vormittag werde ich privat, privat gefahren um zehn Uhr. (0.3) Und dann arbeite ich bis halb elf bis halb vier. (0.3) Und dann fahre ich um zwanzig vor halb fünf mit dem Bus nach Hause.ö (Frau A. 176-178) šDer Zug geht um sechs Uhr zweiundfünfzig, dann fahre ich zur Station XY, der Bus kommt um sechs Uhr achtzehn. Da steige ich in Autobus A ein und fahre am. Ahm. Ja, ja dann fahre ich in die Firma und um sieben geht es los.ö (Herr B. 9-12)	Nur Textstellen, in denen darüber gesprochen wird, ob die interviewten Personen mit öffentlichen oder privaten Verkehrsmitteln zur Arbeit kommen. Weiters wird über die Anfahrtszeit zum Arbeitsplatz berichtet. Aussagen den Arbeitsweg betreffend, welche in Kategorie 1 vorkommen, werden auch dieser Kategorie zugeordnet. Aussagen über alternative Möglichkeiten zum Arbeitsplatz zu gelangen, gehören ebenfalls in diese Kategorie. Aussagen über die Zufriedenheit mit öffentlichen Verkehrsmitteln wer-

				den auch zu dieser Kategorie zugeordnet, wenn die Interviewperson am Arbeitsweg die öffentlichen Verkehrsmittel benutzt. Wenn private Verkehrsmittel am Arbeitsweg benutzt werden, dann werden Textstellen über Zufriedenheit mit öffentlichen Verkehrsmitteln zu 4c zugeordnet.
4b	Mobilität außerhalb der Arbeit	Alle Aussagen, in denen über die Mobilität außerhalb der Arbeit berichtet wird.	šMit dem Zug bin ich früher, da hat es auch einmal so ein Projekt gegeben mit behinderten Menschen, da bin ich auch vierzehntägig hingefahren. (0.3) Da gibt es noch in Stadt Y das Projekt B. (0.3) Da fahre ich hin, dass ist ein Kaffeehaus mit Disko und, und so weiter. Da fahre ich immer hin.š (Frau F. 285-290)	Alle Textstellen, in denen über Mobilität außerhalb der Arbeit erzählt wird und wo über Mobilität in der Freizeit gesprochen wird. In dieser Kategorie wird beschrieben, welche Transportmittel außerhalb der Arbeit benützt werden. Außerdem wird erzählt, ob Verkehrsmitteln schon vor oder erst seit der Tätigkeit am allgemeinen Arbeitsmarkt verwendet werden. Aussagen über Zufriedenheit mit öffentlichen

				Verkehrsmittel werden zu dieser Kategorie zugeordnet und auch zu 4a, wenn die Interviewperson am Arbeitsweg auch öffentliche Verkehrsmittel benutzt.
4c	Selbstständigkeit und Mobilität	Aussagen in denen darüber gesprochen wird, wie es Menschen mit Lernschwierigkeiten erleben, selbstständig in die Arbeit kommen.	šEin Erfolgserlebnis, weil ich kann, ich kann selber, ohne Hilfe, in die Arbeit kommen. (I: Mhm.) Das ist doch, das ist doch eigentlich eine, ein positive, ein positives Ereignis.š (Herr B. 231-233)	Textstellen, in denen die Interviewpersonen davon berichten, wie sie es empfinden, ohne Unterstützung zum Arbeitsplatz zu gelangen.
5 Aussagen über Selbstbestimmung				
5a	Selbstbestimmung über Arbeitsbereich	Aussagen darüber, ob der Arbeitsbereich selbst gewählt wurde.	Ich war in einer Gärtnerei in Ort A, beim Z. Und bei meiner Tante am Berg X, habe ich schon gearbeitet. Und dann habe ich zwei Jahre Berufsvorbereitungskurs in Stadt B gehabt. (0.3) Ja. (0.3) Das der Beruf Küche genau das Richtige ist, wo ich geeignet bin. (Frau A. 310-315)	Zu dieser Kategorie zählen Textstellen, in denen über die selbstständigen Entscheidungen über den aktuellen Arbeitsbereich gesprochen wird. Außerdem werden hier Aussagen über Praktika und frühere Berufserfahrungen zugeordnet.
5b	Selbstbestimmung	Aussagen darüber inwie-	šNein, ich habe eine Sachverwalte-	Nur Textstellen, in denen darüber

	über Arbeitslohn	fern die Interviewpersonen selbstbestimmt über den Arbeitslohn verfügen können.	rin. (0.3) Nein da sage ich schon, da rufe ich die Frau L an. (0.3) Und die schickt mir dann ein Fax und die sagt ich kann mir so und soviel Geld holen.õ (Frau E. 235-238)	gesprächen wird, wer über den Arbeitslohn entscheidet. Wenn eine andere Person über den Lohn verwaltet, wird darüber gesprochen, wie mit diesen Entscheidungen umgegangen wird und ob sie damit zufrieden sind.
5c	Selbstbestimmung über Urlaub	Erzählungen darüber, ob die Interviewpersonen selbst über Urlaubszeiten und Urlaubsplanung bestimmen können.	šJa, heuer habe ich auch schon einmal Urlaub gehabt. Einmal eine Woche. Das hat gepasst. Und vielleicht passt es wieder einmal, dass ich wieder einmal in Urlaub gehen kann. (0.3) Aber derzeit haben wir zuwenig Leute und weil eine im Krankenstand ist und ja.õ (Frau A. 355-357) šMein Freund plant wo wir hinfahren könnten und da aber sage ich immer ja fahren wir dort und dort hin. (0.3) Ist dann super, nicht.õ (Frau E. 254-255)	Zu dieser Kategorie zählen sowohl Aussagen über Selbstbestimmung von Urlaub, also den Urlaubszeiten, als auch Aussagen über die Entscheidung und Gestaltung des Urlaubs.

5d	Selbstbestimmung über Pausen	Beschreibung über Selbstbestimmung von Pausen während der Arbeitszeit.	šJa da sitzen wir zusammen, tun Mittag essen. Dann tun wir ein wenig reden, tratschen nebenbei und nebenbei ja.ö (Frau A. 398-399)	Aussagen, in denen über Pausenzeiten und die Pausengestaltung gesprochen wird. Außerdem gehören zu dieser Kategorie auch Aussagen über die Zufriedenheit mit den Pausen während der Arbeitszeit. Textstellen, in denen über Arbeitskollegen gesprochen wird, werden auch zu 3a zugeordnet.
5e	Selbstbestimmung über Transportmittel	Aussagen darüber, ob die Interviewpersonen eigenständig darüber bestimmen können welches Transportmittel sie zum Arbeitsplatz nehmen.	šJa mit der U-Bahn wäre es bisschen kompliziert. Da müsste ich mit der Straßenbahn und dann mit der U-Bahn, es ist viel besser nur mit der Schnellbahn. (í) (0.3) Das ist nur die schnellste Möglichkeit.ö (Frau D. 301-304) šIch habe mir das selber entschieden, dass ich mir ein Rad kaufe, weil an sich kann ich Rad fahren von früher aus und das macht mir halt Spaß, dass ich mit dem Rad	Nur Textstellen, in denen darüber berichtet wird, wer darüber entscheidet mit welchem Transportmittel die Interviewperson zu ihrem Arbeitsplatz gelangt. Aussagen über alternative Möglichkeiten zum Arbeitsplatz zu kommen, werden zu 4a und 5e zugeordnet.

			fahren kann. Zu Fuß ist es ein bisschen mühsam zum gehen.ö (Frau F. 369-371)	
6	Beschreibung der Freizeit	Erzählungen über Freizeitgestaltung, Auswahl von Freizeitaktivitäten und Finanzierung von Freizeit.	šNa, da weiß ich, dass ich mit meinen Händen etwas geleistet habe. (í) Das meine Hände etwas bewerkstelligt haben. Das ich dann, das ich dann mit dem Geld machen kann was ich will.ö (Herr B. 339-341) šAber jetzt ist es echt šleiwandö, wenn du dir selber etwas finanzieren kannst. Ist ein super Gefühl. (...) Und du, und du gibst es gerne aus, weil du dafür gearbeitet hast.ö (Herr C. 352-354)	Nur Textstellen, in denen über Freizeitaktivitäten, selbstständige Freizeitgestaltung und Finanzierung von Freizeit berichtet wird. Zu dieser Kategorie zählen auch Aussagen über die Bedeutung der selbstständigen Finanzierung von Freizeitaktivitäten.

e. Einverständniserklärung

Liebe Forschungsteilnehmerinnen, liebe Forschungsteilnehmer!

Informationen zur Diplomarbeit

In meiner Diplomarbeit schreibe ich über Lebensqualität von Menschen mit Lernschwierigkeiten am allgemeinen Arbeitsmarkt.

Dabei interessieren mich vor allem die Sichtweisen von Menschen mit Lernschwierigkeiten, die am allgemeinen Arbeitsmarkt tätig sind.

Ich führe dazu Interviews durch. Die Daten werden vertraulich behandelt und anonymisiert. Das Interview wird auf Tonband aufgenommen.

Informiertes Einverständnis

- Bei der Teilnahme am Forschungsprozess wird mir völlige Anonymität zugesichert. Das bedeutet, dass mein Name und meine persönlichen Daten geschützt werden.
- Wenn ich Bedenken bekomme, kann ich während des Interviews jederzeit sagen, dass ich aufhören möchte.
- Nach der Teilnahme am Interview kann ich mich jederzeit über die Ergebnisse der Forschung informieren.

Mit meiner Unterschrift bestätige ich, dass ich über die Diplomarbeit, die Vorgehensweise und meine Rechte aufgeklärt wurde. Außerdem erkläre ich mich mit meiner Unterschrift dazu bereit, an dem Interview teilzunehmen.

Ort, Datum

Unterschrift

f. Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Katharina Bernadette Krammer
Geburtsdatum: 6.Mai.1987
Geburtsort: Wien
Staatsbürgerschaft: Österreich
Familienstand: ledig
Hauptwohnsitz: Wickenburggasse 7/11; 1080 Wien
Nebenwohnsitz: Michael Rab Straße 31; 3261 Steinakirchen
E-Mail: KrammerKatharina@gmx.at
Tel.: 0680/ 33 14 260

Bildungsgang:

1993-1997 Volksschule in Steinakirchen
1997-2005 Gymnasium in Wieselburg
2004/05 Reifeprüfung im Schuljahr 2004/2005
2005-2011 Pädagogikstudium
Studium der Erziehungswissenschaft an der Universität Wien mit den Schwerpunkten:
Heil- und Integrative Pädagogik und Sozialpädagogik

Praktika:

2006 Lebenshilfe NÖ Werkstatt šScheibbser Keramikö
2008 Wiener Sprachheilschule;
Landstraße Hauptstraße 146; 1030 Wien
2008 Wissenschaftliches Praktikum: Mitorganisation des
2.Kongress der transkulturellen Psychiatrie in Wien
2009/2010 WUK Domino (Beratungsstelle für Jugendliche mit

besonderem Förderbedarf)

Berufserfahrung:

2005-2008	Geringfügig Beschäftigte als Ordinationsassistentin in der Ordination eines praktischen Arztes
2009	Persönliche Assistentin eines Menschen mit Behinderung (angestellt bei WAG)
2010/2011	freie Dienstnehmerin bei WUK Domino (Leitung von Testtrainings, Wegbegleitung und Wegtraining, Workshops und Module mit Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf)
seit 2010	freie Dienstnehmerin bei wienXtra; Spielebox (Leitung von Brettspielworkshop, Mitarbeit bei Veranstaltungen, usw.)