



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

## **Inwiefern findet ein elterlicher Ablösungsprozess bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Übergang von der Schule in das Berufsleben statt?**

Verfasserin

Bettina Martinschitz

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, Dezember 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuer:

Univ. Prof. Dr. Gottfried Biewer



Eure Kinder sind nicht eure Kinder.

Sie sind die Söhne und Töchter der Sehnsucht des Lebens nach sich selber.

Sie kommen durch euch, aber nicht von euch, und obwohl sie mit euch sind, gehören sie euch doch nicht.

Ihr dürft ihnen eure Liebe geben, aber nicht eure Gedanken, denn sie haben ihre eigenen Gedanken.

Ihr dürft ihren Körpern ein Haus geben, aber nicht ihren Seelen, denn ihre Seelen wohnen im Haus von morgen, das ihr nicht besuchen könnt, nicht einmal in ihren Träumen.

Ihr dürft euch bemühen, wie sie zu sein, aber versucht nicht, sie euch ähnlich zu machen.

Denn das Leben läuft nicht rückwärts, noch verweilt es im Gestern.

Ihr seid die Bogen, von denen eure Kinder als lebende Pfeile ausgeschickt werden.

Der Schütze sieht das Ziel auf dem Pfad der Unendlichkeit, und Er spannt euch mit Seiner Macht,

damit Seine Pfeile schnell und weit fliegen.

Lasst eure Bogen von der Hand des Schützen auf Freude gerichtet sein;

denn so wie Er den Pfeil liebt, der fliegt,

so liebt Er auch den Bogen, der fest ist.

---

KHALIL GIBRAN



# INHALTSVERZEICHNIS

---

DANKSAGUNG .....	9
EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG .....	11
<b>1. EINLEITUNG .....</b>	<b>13</b>
1.1 Aktueller Forschungsstand .....	15
1.2 Aufbau der Diplomarbeit .....	17
<b><i>I. THEORETISCHER TEIL</i> .....</b>	<b>18</b>
<b>2. BEGRIFFSBESTIMMUNGEN .....</b>	<b>18</b>
2.1 Das Phänomen und der Begriff „Behinderung“ .....	18
2.1.1 „Geistige Behinderung“ – „Intellektuelle Beeinträchtigung“ .....	20
2.1.2 Die defektologische und dialogische Sichtweise von intellektueller Beeinträchtigung .....	26
2.1.3 Der Behinderungsbegriff nach der ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Geschlecht) .....	27
2.3 Zur Begriffsbestimmung von „Ablösung“ .....	31
2.4 Begründung des Terminus „Übergang“ .....	34
<b>3. WERTORIENTIERTE LEITPRINZIPIEN IN DER ARBEIT MIT INTELLEKTUELL BEEINTRÄCHTIGTEN MENSCHEN .....</b>	<b>38</b>
3.1 Das Normalisierungsprinzip .....	38
3.2 Integration / Inklusion .....	40
3.3 Selbstbestimmung .....	43
3.4 Der Empowerment-Ansatz .....	45
<b>4. ERWACHSENWERDEN BEI MENSCHEN MIT INTELLEKTUELLER BEEINTRÄCHTIGUNG ...</b>	<b>48</b>
4.1 Das Jugendalter .....	49
4.2 Pubertät .....	51
4.3 Adoleszenz .....	54
<b>5. DIE ABLÖSUNG VON DEN ELTERN BEI MENSCHEN MIT INTELLEKTUELLER BEEINTRÄCHTIGUNG .....</b>	<b>56</b>
5.1 Die Bedeutung des Ablösungsprozesses .....	56
5.1.1 Phasen des Ablösungsprozesses .....	57
5.1.2 Ablösung als Entwicklungsaufgabe .....	59
5.1.3 Bindung als Voraussetzung für Ablösung .....	61
5.1.3.1 Bindungstheorie nach John Bowlby .....	64

5.1.4	Ablösung als kritischer Übergang .....	66
5.2	Besonderheiten des elterlichen Ablösungsprozesses bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung .....	67
5.3	Der Ablösungsprozess aus der Sicht der Eltern .....	68
5.3.1	Die Beziehungsstruktur zwischen den Eltern und dem Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung .....	71
5.5	Der Auszug aus dem Elternhaus als „größte Etappe“ .....	72
5.5.1	Das „Empty Nest“- Phänomen .....	74
5.6	Ablösung als Erleben eines Verlustes.....	75
5.7	Ablösung als Trauerprozess.....	76
5.8	Erschwerende Faktoren im Ablösungsprozess .....	78
5.9	Bedenken hinsichtlich des Ablösungsprozesses .....	79
5.10	Der richtige Ablösungszeitpunkt.....	80
5.11	Ablösungsunterstützende Faktoren .....	81
5.12	Gefahren bei negativem Ablösungsausgang .....	82
5.13	Erfolgreiche Ablösung .....	83
5.14	Zusammenfassung .....	84
<b>6.</b>	<b>DER ÜBERGANG VON DER SCHULE IN DAS BERUFSLEBEN BEI MENSCHEN MIT INTELLEKTUELLER BEEINTRÄCHTIGUNG ALS TEILASPEKT VON ELTERLICHER ABLÖSUNG</b> .....	<b>85</b>
6.1	Die Bedeutung von Arbeit bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung.....	87
6.2	Das Behinderteneinstellungsgesetz (BEinstG) .....	90
6.3	Übergangsmaßnahmen für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung in Österreich .....	91
6.4	Notwendige Voraussetzungen am Übergang Schule - Beruf.....	93
6.5	Problemfelder im Übergang von der Schule ins Berufsleben.....	94
6.5.1	Schlechtere Ausgangschancen für Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung .....	95
6.5.2	Das weibliche Geschlecht als besonderes Hindernis.....	96
6.5.3	Familie als wichtiges Fundament.....	97
6.5.4	Schulische Integration als entscheidender Faktor.....	97
6.5.5	Die Berufswahl .....	98
6.5.6	Einstellungen und Vorurteile des Betriebes.....	98
6.5.7	Der verlängerte Übergang.....	99
6.6	Die Rolle der Eltern im Übergang Schule – Beruf .....	100
6.7	Impulse für einen optimalen Übergang von der Schule ins Berufsleben .....	101
6.8	Zusammenfassung .....	103

<b>II. EMPIRISCHER TEIL</b> .....	104
<b>7. ENTWICKLUNG UND BEGRÜNDUNG DER FRAGESTELLUNG</b> .....	104
7.1 Die Erhebungsmethode .....	106
7.1.1 Darstellung der Untersuchungsgruppe .....	108
7.1.2 Die Auswertungsmethode.....	113
7.1.2.1 Transkription.....	114
7.1.2.2 Atlas.ti.....	114
7.1.2.3 Grounded Theory.....	115
7.1.2.4 Die Entstehungsgeschichte der Grounded Theory .....	116
7.1.2.5 Die Konstruktivistische Grounded Theory nach Kathy Charmaz .....	119
7.2 Auswertung der Interviews via Sekundäranalyse .....	125
7.2.1 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse .....	125
7.2.1.1 Kategorie: Ablösetendenzen.....	126
7.2.2.2 Kategorie: Das Abhängigkeitsverhältnis zwischen Eltern und den Kindern ...	130
7.2.2.3 Kategorie: Eltern und der Ablösungsprozess .....	133
7.2.2.4 Kategorie: Familie .....	135
7.2.2.5 Kategorie: Gefühle der Zuständigkeit gegenüber den Eltern .....	138
7.2.2.6 Kategorie: Unterstützende Faktoren im Ablösungsprozess .....	139
7.2.2.6 Kategorie: Erschwerende Faktoren im Ablösungsprozess .....	140
7.2.2.7 Kategorie: Negative Emotionen .....	142
7.2.2.8 Kategorie: Positive Emotionen.....	144
7.2.2.9 Kategorie: Persönliche Aspekte der Interviewpersonen .....	145
7.2.2.10 Kategorie: Qualität der Eltern-Kind-Beziehung.....	146
7.2.2.11 Kategorie: Situation nach dem Auszug aus dem Elternhaus .....	148
7.2.2.12 Kategorie: Übergang Schule-Beruf als Teilaspekt von Ablösung.....	149
7.2.2.13 Kategorie: Erfolgreiche elterliche Ablösung.....	151
<b>8. RESÜMEE</b> .....	154
8.1 Beantwortung der Forschungsfrage.....	154
8.1.2 Subfrage 1 .....	154
8.1.3 Subfrage 2 .....	155
8.1.3 Subfrage 3 .....	157
8.1.4 Subfrage 4 .....	157
8.1.5 Forschungsfrage.....	158
8.2 Ungelöste Probleme und offene Fragen .....	159
<b>III. LITERATURVERZEICHNIS</b> .....	160

<b>IV. ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....</b>	<b>177</b>
<b>V. ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....</b>	<b>180</b>
<b>VI. ANHANG.....</b>	<b>181</b>
<b>9. KURZFASSUNG DER DIPLOMARBEIT .....</b>	<b>181</b>
<b>10. ABSTRACT .....</b>	<b>183</b>
<b>11. KODEFAMILIEN UND DAZUGEHÖRIGE KODES .....</b>	<b>185</b>
<b>12. ÜBERBLICK ALLER KODES UND ANZAHL DER QUOTATIONS.....</b>	<b>188</b>
<b>13. INTERVIEWTRANSKRIPTE .....</b>	<b>190</b>
<b>14. CURRICULUM VITAE .....</b>	<b>191</b>

## DANKSAGUNG

Ich möchte diese Diplomarbeit meinen Eltern, **Bernadette** und **Leopold**, widmen, die mir immer geduldig und verständlich zur Seite gestanden sind und mir den nötigen Rückhalt gegeben haben.

Vielen Dank für Eure Unterstützung, denn ohne Euch wäre Vieles nicht möglich gewesen!

Bedanken möchte ich mich ebenso bei **Univ. Prof. Dr. Gottfried Biewer**, der mir das Angebot eröffnete, an einem wissenschaftlichen Forschungsprojekt teilzunehmen und mich während des Diplomarbeitsprozesses mit seinen nützlichen und hilfreichen Ratschlägen fachkundig unterstützt hat.

Besonders danken möchte ich jedoch auch den Menschen, die im Zentrum dieser Arbeit stehen, **den intellektuell beeinträchtigten Menschen** und insbesondere denen, die sich zur Teilnahme an den Interviews bereit erklärten, die mir zur Verfügung gestellt wurden.

Ein herzliches Dankeschön geht auch an meine Studienkolleginnen **Nora Peterson** und **Petra Sorsky**, ohne die meine Studienzeit nur halb so schön gewesen wäre.

Ein großer Dank gebührt ebenso **allen Personen**, die mich in der Zeit des Studiums in praktischer und emotionaler Weise unterstützt haben.

Danke auch allen **LeserInnen** meiner Diplomarbeit.



## **EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG**

---

Ich versichere hiermit,

dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

Ich versichere darüber hinaus, dass ich diese Diplomarbeit bisher weder im In- oder Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

\_\_\_\_\_  
Datum

\_\_\_\_\_  
Unterschrift



## 1. EINLEITUNG

Die Ablösung von den Eltern wird als biografischer Prozess verstanden, welcher eine essentielle Bedeutung für die Ausbildung der menschlichen Identität hat.

Alle Veränderungen und Entwicklungen zwischen den Eltern und deren Kind tragen zur Ausbildung eines eigenen Lebenskonzepts und der eigenen Person bei. (Klauß 1997, 39)

Wenn sich Eltern jedoch von ihrem intellektuell beeinträchtigten Kind trennen, lösen sie sich von einem Kind, das anders ist. Oftmals wird mehr Aufmerksamkeit, Zuwendung, Liebe, Pflege und Schutz von den Eltern gefordert. (Heimlich & Rother 1995, 9)

Bis in die 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts galt der Auszug aus dem Elternhaus von Heranwachsenden mit intellektueller Beeinträchtigung noch nicht als selbstverständlich. (Klauß 1988; zit. n. Fischer 2005, 1) Erst in den letzten Jahren hat in der Folge der zunehmend aufkommenden Leitprinzipien, wie etwa des Normalisierungsprinzips, der Integration und der Selbstbestimmung, ein Wahrnehmungswandel stattgefunden. Insoweit wird heutzutage eine Ablösung vom Elternhaus bereits bei vielen Familien als wesentlicher und normaler Entwicklungsschritt gesehen. (Fischer 2005, 1)

Meist sind weitere Entwicklungsaufgaben mit der Ablösung vom Elternhaus verbunden, wie etwa der Übergang von der Schule in das Erwerbsleben.

Dieser Übergang bedeutet nicht nur den Wechsel der Handlungsart Lernen zur Handlungsart des Arbeitens, sondern parallel auch eine schlagartige Umwandlung vieler sozialer Bezüge. Demnach sollte der Übergang von der Schule in das Berufsleben auf mehreren Ebenen betrachtet werden und nicht bloß als Prozess des Erwerbs von Qualifikationen und Kompetenzen gesehen werden. (Schartmann 2000, [1])

Speziell für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung stellt der Übergang von der Schule in das Berufsleben in einem noch stärkeren Maße eine wichtige Thematik dar. (Soriano 2006, 4) Für sie verläuft der Weg der beruflichen Integration meist schwieriger als für Menschen ohne intellektuelle Beeinträchtigung. (Holthaus & Pollmächer 2007, 7)

Bestimmte Voraussetzungen sind notwendig, um eine Eingliederung in den Arbeitsmarkt zu gewährleisten. Eine große Bedeutung kommt hierbei bestimmten Fachpersonal sowie den Eltern hinzu, um gemeinsam kooperativ am Ziel der Integration zu arbeiten.

Die unterschiedlichen Lebensabschnitte von Kindern und Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung sind durch verschiedenen Angebote, entsprechende Rahmenbedingungen und insbesondere, durch die Einbettung in die Familie besonders geprägt. Eltern eines intellektuell beeinträchtigten Kindes werden immer wieder vor neue Herausforderungen gestellt. Sie sind oft unsicher, ängstlich und voller Sorgen hinsichtlich der Möglichkeiten und Schwierigkeiten, die ihr Kind im nachschulischen Leben erwarten. (Holthaus & Pollmächer 2007, 7)

Übergangserfahrungen stellen einen entscheidenden Faktor im Leben von intellektuell beeinträchtigten Menschen als auch für deren Angehörige dar. Schuhmacher (2004, 20) hält fest, dass alle Übergangserfahrungen Abschied und Neuanfang implizieren, aber auch das Zurücklassen von Vertrautem, das Erobern neuer Lebenswelten, Umstellung, Anpassung, Chancen, Mut, Zuversicht, Risiken, Unsicherheiten und auch Ängste.

Faktum ist, dass sich Eltern letztendlich von ihren Kindern lösen sollen.

Alle Beteiligten müssen lernen, einander loszulassen. Umso schwerer die Loslösung für einen intellektuell beeinträchtigten Menschen ist, desto mehr muss das Loslassen von den Eltern ausgehen. (Heimlich & Rother 1995, 10) Das angestrebte Ziel eines erfolgreichen Übergangsprozesses besteht schlussendlich aus „einem guten Leben für alle“ sowie „eine gute Arbeit für alle“. (Soriano 2006, 9)

## 1.1 Aktueller Forschungsstand

Die Forschungslandschaft rund um das Thema der Ablösung von den Eltern bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Übergang Schule – Beruf stellt sich als sehr dürrtig dar.

Das Forschungsdefizit in Bezug auf die elterliche Ablösung bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, lässt sich höchstwahrscheinlich darauf zurückführen, dass eine gänzliche Ablösung von den Eltern meist in Frage gestellt wird.

Im Rahmen der Literaturrecherche für meine Diplomarbeit wurden hauptsächlich Bücher über das Erwachsenwerden und die Beziehung zwischen den Eltern und deren Kindern mit intellektueller Beeinträchtigung ausfindig gemacht.

Konkret über die Thematik der elterlichen Ablösung bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung sowie den Übergang von der Schule in das Berufsleben, wurde nur wenig Literatur gefunden.

Zum Übergang von der Schule in das Berufsleben in Bezug auf Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung sind unterschiedliche Werke präsent. Zudem unterliegt der Übergangsbegriff in unterschiedlichen Schriften oftmals verschiedenen Definitionen.

Diplomarbeiten zum Thema Ablösung vom Elternhaus bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung in Bezug auf den Übergang von der Schule in das Erwerbsleben wurden keine gefunden, jedoch einige, die sich auf die Selbstbestimmung und Beziehungen innerhalb der Familie beziehen.

Auch englischsprachige Literatur wurde entdeckt, in welcher der Übergang als „Transition“ bezeichnet wird, und bei welchem die Aspekte der Ablösung und Familie ebenso unterstrichen werden.

Die methodische Literatur entstammt der Publikation von Kathy Charmaz, welche die konstruktivistische Grounded Theory vertritt, die an eine interpretative Forschungstradition angelehnt ist.

Die für die Diplomarbeit gesammelte publizierte Literatur stammt größtenteils aus der Mitte der 90er Jahre bis zur Gegenwart. Zahlreiche kulturelle und sozioökonomische Entwicklungen in den westlichen Industrienationen im Zuge der 1960er und 1970er Jahre, hatten zur Folge, dass der Übergang zum Erwachsenwerden viel weniger durch genau Maßstäbe und Festlegungen von Abschnitten gekennzeichnet ist. (Peters / Guit / van Rojen; zit. n. Reitzle & Silbereisen 1999, 131)

Seit Beginn des 20. Jahrhunderts wurde Ablösung von vielen unterschiedlichen theoretischen Standpunkten beleuchtet. Bis dato zeigen Forschungsergebnisse, dass beim Erreichen des Erwachsenenalters trotz der Beständigkeit in den Beziehungsstrukturen auch eine massive Veränderung im Verhältnis zwischen den Eltern und deren Kind erfolgt. In der Gegenwart findet eine Theoriediskussion über das Thema der Ablösung statt, wobei die Verwendung des Terminus „sich voneinander ablösen“ als nicht adäquat betrachtet wird. (Schultz 2009, 12)

Der Datenbestand über das Gebiet des Übergangs von der Schule in das Berufsleben bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung ist sehr begrenzt. Vergleiche zwischen Ländern stellen eine Schwierigkeit dar, da „Beeinträchtigung“ in unterschiedlicher Art und Weise definiert wird. (Soriano 2006, 9)

Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung haben die gleichen Bildungsmöglichkeiten wie Menschen ohne intellektuelle Beeinträchtigung. In der Praxis werden ihnen jedoch meistens bestimmte Programme angeboten, die zu niedriger Bezahlung, zum Bezug von Sozialhilfe oder zur Arbeit mit tiefen Qualitätsansprüchen führen. (OECD 1997; zit. n. Soriano 2006, 10)

Die Arbeitslosenquote der Personen mit einer Beeinträchtigung ist zwei- bzw. dreimal höher als bei den Menschen ohne Beeinträchtigung. (IAA 1998; zit. n. European Agency 2002, 6)

Laut Ginnold (2008, 12) ist die gegenwärtige Situation durch eine Abnahme von Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes gekennzeichnet. Außerdem werden die Fähigkeiten von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung von Lehrkräften, Eltern und der Gesellschaft meistens unterschätzt. (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung 1999; zit. n. Soriano 2006, 11)

Bei der Literaturrecherche lässt sich zusammenfassend festhalten, dass das Forschungsinteresse eher in Bezug auf die Bindungs-, Geschwister- und Eltern-Kind-Beziehungen im Kontext von „Leben mit einem behinderten Kind“ liegt. Trotz des Skeptizismus hinsichtlich einer vollständigen elterlichen Ablösung eines intellektuell beeinträchtigten Menschen, würden sich weitere Forschungsvorhaben als wertvoll und sinnvoll erweisen.

## 1.2 Aufbau der Diplomarbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil.

Im ersten Teil der Diplomarbeit werden die theoretischen Grundlagen dargelegt, welche Aufschluss über wesentliche Aspekte des Themengebietes geben sollen. Dementsprechend erfolgt eine Ermittlung verschiedener Gesichtspunkte, Definitionen und Modelle. Die sogenannten wertorientierten Leitprinzipien in der Arbeit mit intellektuell beeinträchtigten Menschen, sollen als Grundgerüst für die Forschungsarbeit dienen. Darauf folgend werden insbesondere die zentralen Themenbereiche der Ablösung von den Eltern bei intellektuell beeinträchtigten Menschen und der Übergang Schule-Beruf als besonderer Teilaspekt der Ablösung herausgearbeitet. Dies erfordert eine detaillierte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Entwicklungsaspekten, der Beziehungsstruktur der Betroffenen sowie der individuellen Einstellung zur intellektuellen Beeinträchtigung.

Der zweite Teil der Diplomarbeit umfasst den empirischen Teil, in welchem die ausgewählte Auswertungsmethode, die sogenannte konstruktivistische Grounded Theory nach Kathy Charmaz, konkret beleuchtet wird.

In Anbetracht, dass das Datenmaterial bereits von StudentInnen bearbeitet wurde und mir ausschließlich zur Sekundäranalyse zur Verfügung steht, werden anhand des Forschungsstils bestimmte Aspekte entwickelt, die für die Beantwortung der Forschungsfrage nutzbringend sind. In einem nächsten Schritt werden die gewonnen Erkenntnisse, angeschlossen an die Forschungsfrage, auf einen gemeinsamen Nenner gebracht.

In einem abschließenden Resümee soll die Forschungsfrage mit ihren Subfragen explizit beantwortet werden, welche folglich bedeutsame Schlussfolgerungen darlegen sollen.

# I. THEORETISCHER TEIL

## 2. Begriffsbestimmungen

Im Folgenden sollen für die Diplomarbeit relevante Definitionen begründet werden.

### 2.1 Das Phänomen und der Begriff „Behinderung“

Behinderung ist ein Phänomen, das allgegenwärtig in Erscheinung tritt und jeden von uns betreffen kann. (Bleidick 1999, 7)

*„Eine Behinderung ist eine dauerhafte und sichtbare Abweichung im körperlichen, geistigen oder seelischen Bereich, der allgemein ein entschieden negativer Wert zugeschrieben wird.*

*>>Dauerhaftigkeit<< ist im weitesten Sinne das >>Wissen<< anderer Menschen um die Abweichung.“ (Cloerkes 1988, 87)*

Der Begriff der Behinderung gilt als umgangssprachlich gebräuchlicher Terminus. Es gibt eine Reihe an Bezeichnungen, wie Behinderung definiert werden kann, wie unter anderem als Taubstummheit, Sehbehinderung, Sprachstörung, geistige Behinderung, usw. (Bleidick 1999, 11)

Aufgrund des überaus umfangreichen Ausmaßes von Behindert Sein, kann nach Cloerkes (2003, 42f) von „Behinderung als relationales Merkmal“ ausgegangen werden.

*„Behinderung ist nichts Absolutes, sondern erst als soziale Kategorie begreifbar. Nicht der Defekt, die Schädigung, ist ausschlaggebend, sondern die Folgen für das einzelne Individuum.“ (Cloerkes 2007, 9)*

Damit einhergehend wird Behinderung in folgenden Kontexten als „relativ“ aufgefasst:

- Nach der zeitlichen Dauer der Behinderung, da diese auch zeitlich begrenzt sein kann, wie etwa Menschen mit einer Lernbehinderung während dem Zeitraum der Schulpflicht. (ebd., 9f)

- Nach der persönlichen Konfrontation mit der Behinderung und deren subjektive Verarbeitung.
- Nach den unterschiedlichen Lebenslagen und – bereichen, in denen eine Behinderung völlig individuelle Konsequenzen und Folgen haben kann.
- In Abhängigkeit von der (kulturspezifischen) sozialen Resonanz, da Behinderung in unterschiedlichen Zivilisationen inhomogen erlebt wird. (ebd.)

Im Übrigen kann Behinderung nach Cloerkes (2007, 10f) aus vier verschiedenen Sichtweisen betrachtet werden, welche folgendermaßen in groben Zügen dargestellt werden:

- Das personenorientierte Paradigma, welches trotz seiner Veralterung als häufigste Sichtweise Verwendung findet. Behinderung wird hierbei im medizinischen Kontext erfasst.
- Das interaktionistische Paradigma, welches Behinderung als Zuschreibung von Erwartungshaltungen durch andere definiert.
- Das systemtheoretische Paradigma, bei dem Behinderung Resultat schulischer Leistungsdifferenzierung ist.
- Das gesellschaftstheoretische Paradigma, in welchem Behinderung durch die Gesellschaft erschaffen wird.

Bleidick (1999, 7) propagiert ausdrücklich, dass kein Mensch aufgrund seiner Behinderung benachteiligt werden darf, was ebenso auch in Hinblick auf die Erziehung und Bildung gilt.

Um die Begrifflichkeit der Behinderung genauer zu skizzieren, wird in den nächsten Unterkapiteln die Fachbezeichnung vorgestellt sowie unterschiedliche Sichtweisen explizit in den Fokus genommen.

### 2.1.1 „Geistige Behinderung“ – „Intellektuelle Beeinträchtigung“

Im Folgenden werden zunächst unterschiedliche Definitionsansätze von geistiger Behinderung abgehandelt, welche eine wesentliche Rolle in meiner Diplomarbeit einnimmt.

Der Begriff „geistige Behinderung“ wurde bereits in den 1950er Jahren durch die Gründung der Elternvereinigung „Lebenshilfe für geistig Behinderte“ geprägt. (Speck 2005, 43) Menschen mit geistiger Behinderung waren schon immer zahlreichen Stigmatisierungen in der Gesellschaft ausgesetzt.

In früheren Zeiten wurden die Betroffenen mit defizitorientierten Betitelungen, wie „Blödsinn“, „Idiotie“, „Kretinismus“, „Schwachsinn“ oder „Geistesschwäche“ gleichgesetzt. Durch den Begriff „geistige Behinderung“ sollte die individuelle Andersheit der Betroffenen von jeglicher Abwertung ferngehalten werden. (Fornefeld 2004, 44f)

*„Geistige Behinderung ist ... eine von Menschen zu andern Menschen und über andere Menschen gesagte Bezeichnung für bestimmte Beobachtungen bzw. beobachtete Verhaltensweisen.“ (Osborn 2000, 99)*

Bei einer geistigen Behinderung wird der Möglichkeitsraum eines Menschen meist durch eine Schädigung oder Hirnfunktionsstörung eingeschränkt, wobei jede individuelle Art einer geistigen Behinderung unterschiedliche Grenzen aufweist. (Antor / Bleidick 2001, 110)

Der deutsche Bildungsrat bemühte sich 1973 um eine konkrete Darstellung des Begriffs der geistigen Behinderung:

*„Als geistige Behinderung gilt, wer infolge einer Schädigung in seiner psychischen Gesamtentwicklung und seiner Lernfähigkeit so sehr beeinträchtigt ist, dass er voraussichtlich lebenslanger sozialer und pädagogischer Hilfen bedarf. Mit den kognitiven Beeinträchtigungen gehen solche der sprachlichen, sozialen, emotionalen und motorischen Entwicklung einher.“ (Deutscher Bildungsrat 1973; zit. n. Thimm 1990, 11)*

Nach Klein (1994, 82) stellt sich der Begriff der geistigen Behinderung wie folgt als problematisch dar:

*„Behinderung ist das Einschränken des individuellen Bewegungsraumes eines Menschen durch das Einwirken anderer (z.B. am Vorwärtsgehen hindern, durch Festhalten, Hindernisse o.ä. jemanden den Weg versperren G.T.) und – das ist besonders bedeutsam – gegen den Willen des betroffenen Menschen“.*

Gemäß Speck (2005, 48) wird geistige Behinderung als eine „sozial veränderbare Größe“, hinsichtlich folgender Aspekte, aufgefasst:

1. Durch die sozialen Einstellungen der Umwelt wird der Terminus der intellektuellen Beeinträchtigung geprägt.
2. Als weiterer Aspekt ist das, was als individuelle Ausprägung einer intellektuellen Beeinträchtigung betrachtet wird, von sozialen Einflüssen abhängig, denen eine Person ausgesetzt ist, wie z.B. von der Qualität der sozialen Annahme und der schulischen Förderung. Sie können das umwandeln, was eine intellektuelle Beeinträchtigung ergibt.

Zusätzlich macht Speck (2005, 46) auf die Defizitorientiertheit im Zusammenhang mit der geistigen Behinderung aufmerksam:

*„In einem solchen allgemeinen Verständnis wird unter ‚geistiger Behinderung‘ gemeinhin eine Erscheinungsform oder Eigenart des Menschlichen verstanden, bei der lebenslang ein erheblicher Rückstand der mentalen (intellektuellen) Entwicklung zu beobachten ist, der sich in aller Regel in unangemessen wirkenden Verhaltensweisen und in vergleichsweise erheblich herabgesetzten Lernleistungen auf schulischem, sprachlichem, körperlichem und sozialem Gebiet manifestiert, so dass die eigene Lebensführung in erheblichem Maße auf Hilfe angewiesen ist.“*

Speck (2005, 57) ist quasi der Meinung, dass der Begriff der geistigen Behinderung etwas Negatives zum Ausdruck bringt, was den Eindruck erwecken kann, dass alles was Menschen mit geistiger Behinderung betrifft, negativ behaftet ist. Dabei rückt all das, was den Menschen im Großen und Ganzen ausmacht, seine Entwicklungschancen, sein Wert, sein Ansehen, seine Fähigkeiten und Bedürfnisse, in den Hintergrund, während das Unzulängliche in den Blickpunkt tritt. (ebd., 47)

Nennenswert ist deshalb, dass eine Behinderung unterschiedliche Ausprägungen aufweisen kann. Die verschiedenen Grade einer geistigen Behinderung werden durch den sogenannten „Sternschen Intelligenzquotienten“ (IQ) ermittelt (Wendeler 1993, 11), wie folgende Formel verdeutlichen soll:

$$\text{„Intelligenzquotient} = 100 (\text{Intelligenzalter}/\text{Lebensalter)“ (ebd.)}$$

Die Grade der geistigen Behinderung wurden nach der American Association on Mental Deficiency (AAMD) wie folgt konkreter differenziert: (Grossmann 1979; zit. nach Wendeler 1993, 12)

<b>Behinderungsgrad</b>	<b>IQ-Bereich</b>
mäßig	36-52
schwer	20-35
sehr schwer	<20

**Abbildung 1: Grade der Behinderung (Wendeler 1993, 12)**

*Menschen mit einer mäßigen geistigen Behinderung* verfügen über alle grundlegenden Bedingungen zur Selbstversorgung, werden jedoch nicht vollkommen unabhängig. Ihre Sprache ist manchmal unverständlich und sie können oft nicht mit Geld umgehen. Sie haben die Kompetenz, Freundschaften einzugehen, können jedoch den Part eines Elternteils bzw. eines Ehepartners, nicht vollständig übernehmen.

*Menschen mit einer schweren geistigen Behinderung* sind nicht in der Lage, sich ganz selbst zu versorgen. Bei schwierigeren Aufgaben (z.B. Hygiene) benötigen sie häufig Hilfe. Ihre Sprache ist oft schwer verständlich. Sie beherrschen das Schreiben und Lesen nicht, haben Probleme mit Zahlen umzugehen und verhalten sich Erwachsenen gegenüber, oftmals wie ein Kind.

*Menschen mit einer sehr schweren geistigen Behinderung* benötigen bei ihrer Selbstversorgung viel Beaufsichtigung, obwohl sie über einige Teilkompetenzen verfügen können. Sie können kaum oder nur sehr wenig sprechen und ihre Fähigkeit zur Fortbewegung kann sehr beeinträchtigt sein. Oft erwecken die Betroffenen den Eindruck, sozial sehr isoliert zu sein. Manchmal zeigen sie ein stereotypes Verhalten. (Baroff 1986; zit. n. Wendeler 1993, 13f)

Im deutschsprachigen Raum wird die leichte Intelligenzschwäche, anders als im System der AAMD (American Association on Mental Deficiency), nicht behandelt. Somit deckt sich die deutsche Auffassung von geistiger Behinderung nicht gänzlich mit der amerikanischen Begriffsbestimmung „mental retardation.“ (Wendeler 1993, 11)

Es lässt sich sagen, dass der Begriff „geistige Behinderung“ als eine soziale Zuschreibung bzw. als subjektives Werturteil betrachtet werden kann. (Theunissen 2000, 149) Wenn ein Mensch in seinem Geist als behindert bezeichnet wird, wird dieser in seiner Persönlichkeit abgewertet. (Fornefeld 2004, 50)

„Geist lässt sich eigentlich nicht behindern“, meint Speck. (Speck 1990; zit. n. Osbahr 2000, 97)

Osbahr (ebd.) behauptet, dass der geistige Behinderungsbegriff im Sozialbereich vielmehr den Part eines Deutungsmusters übernommen hat und seine Relevanz als Fachterminus verloren gegangen ist.

In Anbetracht dessen, lässt sich die ernsthafte Aussage: „Geistigbehinderte gibt es nicht“, von Feuser (1996, [3]), beipflichtend ergänzen. Seiner Ansicht nach, sind Menschen geistig behindert, wenn wir diese als solche wahrnehmen bzw. uns vorstellen, wie diese zu sein haben. (ebd., [4f])

*„Wir ... finden den Begriff ‚geistig behindert‘ abwertend.*

*Wir finden, das macht uns schlecht.*

*Immer mehr Menschen lehnen diesen Begriff ab.*

*Wir ... wollen nicht ‚geistig behindert‘ genannt werden.“*

*(MENSCH ZUERST – NETZWERK PEOPLE FIRST DEUTSCHLAND  
2011;Hervorhebung im Original)*

Menschen mit geistiger Behinderung melden sich vermehrt immer öfter selbst zu Wort, da sie nicht andauernd über Mängel definiert und dadurch abgewertet werden wollen, sondern nach Wertschätzung streben und zeigen möchten, dass sie auf ihre Kompetenzen stolz sind. (Klauß 2010, 9)

Glücklicherweise wird heutzutage der Anschein einer Wandlung von einer Orientierung an Defiziten hin zu einer Ausrichtung am ganzen, einzelnen Individuum erweckt. (Osbahr 2000, 99)

Speck (2005, 48) bezeichnet den Wandel des Begriffs „Geistigbehinderte“ zum Terminus „Menschen mit geistiger Behinderung“ als wichtigen Fortschritt, um die bestimmte Eigenart von Menschen mit Behinderung zu umschreiben.

Bach (2001, 19) ersetzt den Begriff „geistige Behinderung“ wiederum durch den Ausdruck „mentale Beeinträchtigung“.

Geistige Behinderung ist demnach ein verzwicktes Phänomen, welches in unterschiedlichen Wissenschaften individuellen Auffassungen unterliegt. (Speck 2005, 48) Durch die vielen unterschiedlichen Auffassungen von geistiger Behinderung konnte bis heute keine für alle befriedigende Begriffsbestimmung gefunden werden. (ebd., 47)

Theunissen (2000, 13) hält dem hinsichtlich fest, dass durch die Bandbreite unterschiedlicher Definitionen, Theorien und Ansätze eine begriffliche Auslegung und Konsensfindung zum Teil verkompliziert und unerfüllbar wird. Die Hoffnung, dass zukünftig auf jegliche Etikettierung verzichtet werden kann, sollte aber trotzdem nie aufgegeben werden. (ebd., 15)

Speck (2005, 49) spricht sich überweites dafür aus, den Begriff der geistigen Behinderung auf Grund seiner Defizitbezogenheit und stigmatisierenden Auswirkungen zu verwerfen. Er möchte die Menschheit aufrütteln, indem er betont, dass historisch betrachtet, alle Versuche, die gesellschaftliche Lage von Menschen mit einer geistigen Behinderung durch einen beschönigenden Begriff zu optimieren, bis dato misslungen sind. (Speck 2005, 50)

Gegenwärtig werden anstelle des Begriffs „geistige Behinderung“ diverse alternative Ausdrucksarten verwendet, wie unter anderem „Menschen mit einer kognitiven Behinderung“, „anders Begabte“, „Menschen mit einer mentalen Beeinträchtigung“, „Menschen mit besonderen Bedürfnissen“, „Menschen mit besonderen Fähigkeiten“, „Menschen mit Lernschwierigkeiten“, etc.

Die Bezeichnung „Lernschwierigkeit“, wird nach Biewer (2004, 295) als sehr weitgefasser Begriff betrachtet und kann daher schnell missinterpretiert werden, da des Öfteren vielmehr eine Lernbehinderung darunter verstanden wird.

Trotz des umgangssprachlichen und in der Literatur noch immer vorherrschenden Begriffs der geistigen Behinderung, wurde in der vorliegenden Diplomarbeit der ebenfalls umstrittene Begriff der „intellektuellen Beeinträchtigung“ als Alternative dafür gewählt. Da nicht völlig von den Behinderungsbegrifflichkeiten abgekommen werden konnte, erwies sich der Begriff „intellektuelle Beeinträchtigung“ ansprechender und nicht so abfällig.

## 2.1.2 Die defektiologische und dialogische Sichtweise von intellektueller Beeinträchtigung

Hinsichtlich der Relevanz einer intellektuellen Beeinträchtigung lassen sich gemäß Hinz (1996, [2]) zwei unterschiedliche Sichtweisen beschreiben. Zum Einen, die defektiologische Haltung, welche von einer medizinisch – psychiatrischen Basis ausgeht, und zum Anderen die dialogische Haltung, die eine pädagogisch-dialogische Grundlage unterstellt, wie in der folgenden Abbildung genauer skizziert werden soll:

<b>Defektiologische Haltung</b>	<b>Dialogische Haltung</b>
„Geistige Behinderung“ als Zustand	„Geistige Behinderung“ als Prozess
„geistig behindert“ sein (und bleiben)	„geistig behindert“ werden (und sich so entwickeln)
(Hirnorganischer) Defekt, („IQ“-) Mangel, Defizite in der Entwicklung	Auf sich wechselseitige beeinflussenden inneren und äußeren Bedingungen basierende Entwicklung
Ticks, Stereotypen	Sinnvolle, logische (Re-)Aktion
Defizitorientierung, Arbeit an Problemen	Kompetenzorientierung, Unterstützung von Entwicklung
Person als Objekt, primär passiv	Person als autonomes und abhängiges Subjekt, primär aktiv
Wissen, was das Beste für die Person ist	Beobachten, auf der Welle der Person mitgehen
Pädagogische Aggressivität	Pädagogische Begleitung
Lernen nur von Spezialisten/innen	Anregung durch das Umfeld
Didaktische Reduzierung, „Prinzip der kleinen Schritte“	Offenheit für gemeinsame Situationen und Erfahrungen
Maßnahmen und Regelungen, durch Professionelle gesetzt	Individuelle Maßstäbe, individuelle Schritte
Tabuisierung des Themas „Geistige Behinderung“	Zeugenschaft für Bearbeitung des Themas „Geistige Behinderung“
Theorie der Andersartigkeit	Dialektik von Gleichheit und Verschiedenheit

Abbildung 2: Defektiologische und dialogische Haltung (Hinz 1996, [2])

In der tabellarischen Darstellung wird neuerlich deutlich, dass unter dem Begriff „intellektuelle Beeinträchtigung“ unterschiedliche inhaltliche Betrachtungen verstanden werden können.

### **2.1.3 Der Behinderungsbegriff nach der ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Geschlecht)**

Nachfolgend soll die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) bzw. dessen Bedeutung für den Behinderungsbegriff genauer dargestellt werden.

Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Geschlecht ist die deutschsprachige Fassung und Nachfolgerin der „International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH)“ vom Jahr 1980, welche von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) konzipiert wurde. Hierbei handelt es sich um ein System, welches sich aus Kategorien und Dimensionen zusammensetzt, um Entwicklungsmöglichkeiten der Menschen zu gewährleisten.

*„Die ICF umfasst alle Aspekte der menschlichen Gesundheit und einige gesundheitsrelevante Komponenten des Wohlbefindens und beschreibt diese in Form von Gesundheitsdomänen und mit Gesundheit zusammenhängenden Domänen.“ (DIMDI 2005, 13)*

*„Allgemeines Ziel der ICF-Klassifikation ist, in einheitlicher und standardisierter Form eine Sprache und einen Rahmen zur Beschreibung von Gesundheits- und mit Gesundheit zusammenhängenden Zuständen zur Verfügung zu stellen.“ (ebd., 9)*

Die ICF betont des Weiteren:

*„Funktionsfähigkeit ist ein Oberbegriff, der alle Körperfunktionen und Aktivitäten sowie Partizipation [Teilhabe] umfasst; entsprechend dient Behinderung als Oberbegriff für Schädigungen, Beeinträchtigungen der Aktivität und Beeinträchtigung der Partizipation [Teilhabe].“ (ebd.)*

Laut ICF (ebd., 22) versteht sich Behinderung so gesehen, als „das Ergebnis oder die Folge einer komplexen Beziehung zwischen dem Gesundheitsproblem eines Menschen und seinen personenbezogenen Faktoren einerseits und den externen Faktoren, welche die Umstände repräsentieren, unter denen das Individuum lebt, andererseits.“

In der ICF werden unterschiedliche Kontextfaktoren verfasst, welche den gesamten Lebenshintergrund eines Menschen in den Blick nehmen und Einfluss auf die Lebenssituation eines Menschen haben können. (ebd.)

Durch die nachfolgende Abbildung soll die ICF genauer dargestellt werden:

	<b>Teil 1: Funktionsfähigkeit und Behinderung</b>		<b>Teil 2: Kontextfaktoren</b>	
<b>Komponenten</b>	Körperfunktionen und -strukturen	Aktivitäten und Partizipation [Teilhabe]	Umweltfaktoren	personenbezogene Faktoren
<b>Domänen</b>	Körperfunktionen, Körperstrukturen	Lebensbereiche (Aufgaben, Handlungen)	Äußere Einflüsse auf Funktionsfähigkeit und Behinderung	Innere Einflüsse auf Funktionsfähigkeit und Behinderung
<b>Konstrukte</b>	Veränderung in Körperfunktionen (physiologisch) Veränderung in Körperstrukturen (anatomisch)	Leistungsfähigkeit (Durchführung von Aufgaben in einer standardisierten Umwelt) Leistung (Durchführung von Aufgaben in der gegenwärtigen, tatsächlichen Umwelt)	fördernde oder beeinträchtigende Einflüsse von Merkmalen der materiellen, sozialen und einstellungsbezogenen Welt	Einflüsse von Merkmalen der Person
<b>positiver Aspekt</b>	Funktionale und strukturelle Integrität	Aktivitäten Partizipation [Teilhabe]	positiv wirkende Faktoren	nicht anwendbar
	Funktionsfähigkeit			
<b>negativer Aspekt</b>	Schädigung	Beeinträchtigung der Aktivität Beeinträchtigung der Partizipation [Teilhabe]	negativ wirkende Faktoren (Barrieren, Hindernisse)	nicht anwendbar
	Behinderung			

Abbildung 3: Überblick über die ICF (DIMDI 2005, 17)

Behinderung wird also in der ICF gewissermaßen als Zusammenspiel von Umweltfaktoren und personenbezogenen Faktoren betrachtet. (DIMDI 2005, 22)

Unter Umweltfaktoren wird eine materielle, soziale und einstellungsbezogene Umwelt eines Menschen verstanden, welche auf individueller (z.B. häuslicher Bereich, Schule oder Arbeitsplatz) oder gesellschaftlicher Ebene (z.B. Organisationen und Dienste bezüglich der Arbeitsumwelt oder Gesetze) betrachtet werden kann. Die personenbezogenen Faktoren umfassen den spezifischen Lebenshintergrund und die Lebensweise eines Menschen, wie etwa das Geschlecht, Alter, Fitness, ethnische Zugehörigkeit, Bildung, etc.

Entsprechend der ICF wird Behinderung vorwiegend durch die Gesellschaft verursacht. (ebd.)

*„Die ICF liefert einen mehrspezifischen Zugang zu Funktionsfähigkeit und Behinderung im Sinne eines interaktiven und sich entwickelnden Prozesses. Sie stellt die Bausteine für Anwender zur Verfügung, die Modelle entwickeln und verschiedenen Prozesse untersuchen möchten.“ (ebd., 23)*

Die nächste Abbildung soll dies konkretisieren:

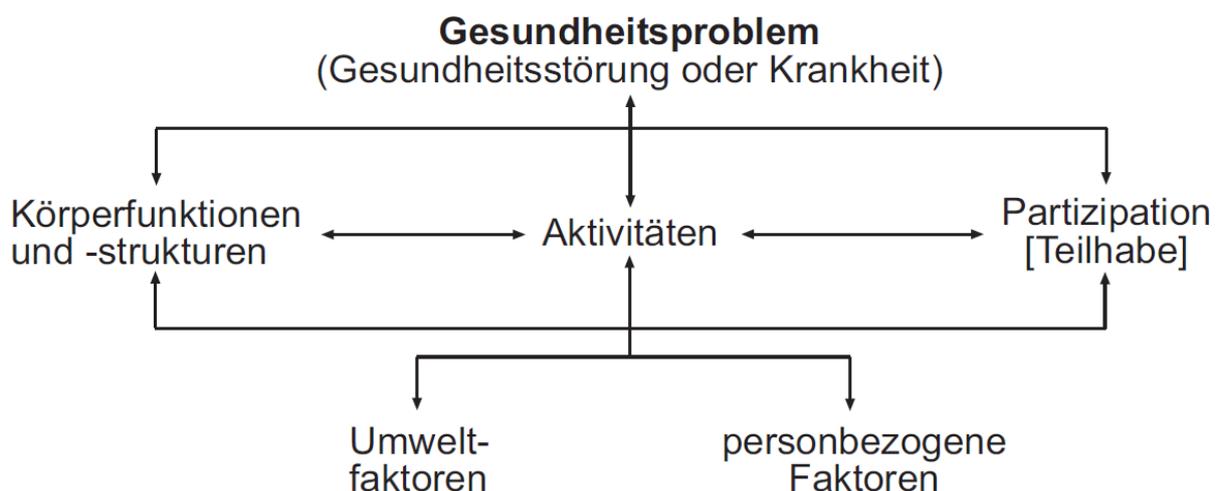


Abbildung 4: Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF (DIMDI 2005, 23)

In der Grafik wird ersichtlich, dass alle Komponenten in einer Wechselbeziehung zueinander stehen und es von dem Ideenreichtum und der wissenschaftlichen Ausrichtung der Anwender abhängt, welche Aussagen verfasst werden können. (ebd., 23)

Die ICF kann als eine Art Fragenkatalog gesehen werden, der auf jede Kategorie Bezug nimmt und parallel dazu klärt, in welcher Form bzw. ob die verschiedensten Ausprägungen der Behinderung ein Problem darstellen. (Puschke 2005, 2)

Genaugenommen ergeben alle Ergebnisse ein komplexes Bild über die Gesundheitscharakteristiken eines jeden Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. (ebd.)

Folgt man der ICF (DIMDI 2005, 25), wird ein Mensch mit intellektueller Beeinträchtigung in seinem Leben erst dann beeinträchtigt, wenn er infolge seiner Beeinträchtigung an unterschiedlichen sozialen Lebensbereichen nicht aktiv partizipieren kann.

Klauß (2010, 23) betont, dass das WHO-Konzept der ICF noch ausbaufähig ist, da die „eigene Rolle“ und die „Verantwortung des Subjekts“ noch stärker in Augenschein gefasst werden könnten und dementsprechend personenbezogene Faktoren mehr integriert werden.

Lindmeier (zit. nach Klauß, 2010, 23) hingegen kritisiert, dass „immer noch eine krankheitswissenschaftliche, und nicht eine „gesundheitswissenschaftliche Orientierung“ in der ICF aufgezeigt wird. Obendrein wird der „Rolle der Betroffenen als Mitproduzenten von Gesundheit“ und deren „biografisch generierten Bewältigungsstrategien“ zu wenig Aufmerksamkeit entgegengebracht.

## 2.3 Zur Begriffsbestimmung von „Ablösung“

Das Verständnis von Ablösung lässt sich folgendermaßen kurz in Worte fassen:

*„Ablösung, gleichbedeutend mit der Auflösung einer seelischen Bindung, d. h. einer seelischen Abhängigkeitsbeziehung zwischen zwei Menschen. (z. B. des Jugendlichen von den Eltern.“ (Häcker / Stampf 2004, 3)*

Unter dem Fachbegriff „Ablösung“ können unter Berücksichtigung des jeweiligen theoretischen Hintergrundes etliche differente Bezeichnungen ausfindig gemacht werden.

Die Bezeichnung von Ablösung bzw. Loslösung, trägt ihre Wurzeln im indogermanischen.<sup>1</sup>

*„Vom germanischen Adjektiv „los“ abgeleitet ist das Verb lösen im Sinne von losmachen, freimachen, aus dem sich verschiedene Verwendungsweisen entwickelt haben, z.B. etwas aufheben, für richtig erklären u.a. Die Präfixbildung ablösen ist im Gegensatz zu anderen Zusammensetzungen wie einlösen, erlösen, auslösen der ursprünglichen Semantik eng verhaftet geblieben und beinhaltet etwas (vorsichtig) losmachen oder entfernen, aber auch, den Platz eines anderen einnehmen.“ (Dorsch 1994; zit. n. Fischer 2008, 8)*

Im anglo-amerikanischen<sup>2</sup> Sprachraum sind für den Begriff „Ablösung“ Definitionen wie z. B., „detachment“ und „adolescent-parent separation“ vorherrschend. Auch die Begrifflichkeiten „sich Abnabeln“ und „Individuation“ enthalten einen gleichartigen Sinngehalt. (Papastefanou 1997, 29f)

Fakt ist, dass Ablösung ein natürlicher Prozess ist, der notwendig ist und immer wieder stattfindet, wie Ehrenberger & Sedlak (1990, 14) festhalten:

*„Dieses Sich-Verbinden und Wieder-Lösen ist wie ein Pulsschlag, wie Systole und Diastole, wie das Ein- und Ausatmen.“*

---

<sup>1</sup> „...Gruppe von Sprachen, deren Wortschatz und Formbildung stark übereinstimmen.“ (Der Volksbrockhaus 1981, 360)

<sup>2</sup> Aus England abstammende Amerikaner bzw. Briten/Nordamerikaner (Der Volksbrockhaus 1981, 30)

So gesehen wird Ablösung, als biografischer Verlauf betrachtet, welcher eine essentielle Bedeutung für die Ausbildung der Identität eines jeden Menschen hat. (Klauß 1997, 39)

Alle Veränderungen und Entwicklungen im Eltern-Kind-Verhältnis, die zu mehr Unabhängigkeit und Eigenständigkeit führen, unterstützen die Ausbildung eines eigenen Lebenskonzepts und der eigenen Person, beginnend bei den ersten Schritten des Kindes über den ersten Schulbesuch und den beruflichen Einstieg, bis hin zum Auszug aus dem Elternhaus. (ebd., 39)

Simon (1999, 11) hat diesen Verlauf der Entwicklung sehr treffend zum Ausdruck gebracht:

*„Kaum haben wir die Kinder geboren, werden sie abgenabelt, und tatsächlich fängt damit – trotz der ‚langen Nesthockerphase‘ – die Ablösung von den Eltern an, auch Flügge-Werden genannt.“*

Lempp (1987, 32) betont, dass die Grundlage jeglicher Ablösung in der Bindung<sup>3</sup> zwischen den Bezugspersonen und der/dem Jugendlichen begründet ist.

Freund (2000; zit. n. Lorenz , 2008 83) hält fest, dass Ablösung als „Lockerung bzw. Aufhebung einer seelischen Bindung oder Abhängigkeit“ der Betroffenen von den Eltern in der Zeit der Pubertät, verstanden werden kann.

Die Bezeichnung „Ablösung“ kann also, abgesehen vom jeweiligen theoretischen Hintergrund, unterschiedlich dargelegt werden. Hinsichtlich dessen, lassen sich zwei Konzeptkategorien differenzieren: Einerseits die traditionellen Ablösungskategorien und andererseits die neueren interpersonellen Ansätze.

Die traditionellen Ablösungsansätze lassen sich aus einigen entwicklungspsychologischen Ansätzen, aber hauptsächlich aus der psychoanalytischen Tradition ableiten, die vor allem im Sinne von Erreichen einer emotionalen Unabhängigkeit und Autonomie betrachtet werden.

---

<sup>3</sup> Siehe Kapitel 5.1.3

Hoffmann (1984; zit. n. Papastefanou 1997, 29) grenzt vier Aspekte von Unabhängigkeit ab:

- „*Emotionale Unabhängigkeit*“: Der Drang nach elterlicher Anerkennung, Rückhalt und Nähe vermindert sich.
- „*Funktionale Unabhängigkeit*“: Es wird nur mehr minimale Hilfe von den Eltern bei praktischen Dingen des Lebens in Anspruch genommen.
- „*Einstellungsmäßige Unabhängigkeit*“: Ein subjektives entwickeltes Selbstbild und eigene Wertvorstellungen werden unabhängig von den Eltern ausgeformt.
- „*Konfliktmäßige Unabhängigkeit*“: Übermäßige Schuld-, Angst- oder Wutgefühle gegenüber den Eltern schwinden immer mehr. (ebd.)

Interpersonale Ansätze verstehen Ablösung als einen Prozess, der „im Rahmen einer fortdauernden, emotional und psychologisch bedeutsamen Beziehung“ stattfindet. (Smollar & Youniss, 1989; zit. n. Papastefanou 1997, 30)

Die Jugendlichen befinden sich auf einer Basis zwischen den Aspekten der „Verbundenheit“ und „Autonomie“.

Die Entwicklung zur Selbstständigkeit und Mündigkeit der Jugendlichen erfolgt so gesehen bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung der Elternbindung. Genaugenommen sollen die Jugendlichen ein Gleichgewicht schaffen, wo deren Unabhängigkeit vergrößert wird und parallel dazu, die Kommunikation und Bindung zu den Eltern beibehalten wird. (Sullivan & Sullivan 1980; zit. n. Papastefanou 1997, 30)  
Durch den Prozess der elterlichen Ablösung sollen Jugendliche ihren eigenen Weg finden und zudem, auch eigene Werte und Normen ausbilden. (ebd.)

Laut Papastefanou (ebd., 32) erscheint die Bezeichnung „Ablösung“ als eher unpassend, um diesen Wandlungsprozess präzise zu beschreiben.

Ungeachtet dessen, stellt der Ablösungsprozess für Kinder und deren Eltern einen wichtigen Kernpunkt dar, der jedoch notwendig ist und einen wichtigen Bestandteil des Erwachsenwerdens ausmacht.

Auch für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung kommt irgendwann der Zeitpunkt der Ablösung, in welchem die Betroffenen mit individuellen Schwierigkeiten und Aufgaben konfrontiert werden. (Klauß 2005, 355)

Eine konkrete Schilderung der Ablösungsthematik bezüglich Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen soll in Kapitel 5 konkreter vorgestellt werden.

## 2.4 Begründung des Terminus „Übergang“

Übergänge stellen eine zentrale Thematik im Lebenslauf eines jeden Menschen dar. Sie kennzeichnen einen Wandel von einem alten in einen zukunftsweisenden, neuen Zustand. Jeder Mensch erhält somit eine neue Aufgabe bzw. muss sich immer wieder in neue Rollen einfügen.

Durch Übergänge werden Grenzen markiert. Man schreitet von einem Abschnitt in den nächsten. Vor allem, durch die Entwicklung des Kindes bzw. des Jugendlichen oder der Eltern, sowie aufgrund äußerer und sozialer Faktoren, können Übergänge in Gang gesetzt werden. (Graf et. al. 2000, 178)

Übergänge sind beispielsweise, der Übergang von der Partnerschaft zur Elternschaft, der Eintritt des Kindes in das Jugendalter, Scheidung oder Trennung, der Auszug des Kindes vom Elternhaus, der Eintritt in das Berufsleben, uvm. (Fthenakis 1998; zit. n. Griebel & Niesel 2004, 135)

Nach gegliederten Altersstufen hat jeder Mensch in unserer Gesellschaft bestimmte Abschnitte zu beschreiten. (ebd., 37)

Insbesondere der Lebensabschnitt des Erwachsenwerdens stellt eine gesellschaftliche Herausforderung dar. (Friebertshäuser 2005; zit. n. Schultz 2009, 164)

Glaser & Strauss (1971; zit. n. Schultz 2009, 165) gehen in ihrem Konzept davon aus, dass Übergänge die Gegebenheiten für, und gleichzeitig auch, Veränderungen in der Sozialstruktur einer Gemeinschaft widerspiegeln. Der jeweilige Status, in dem sich ein Mensch zu einem bestimmten Zeitpunkt befindet, wird nach Glaser und Strauss (ebd.,166) als „resting place“ bezeichnet und muss nach einiger Zeit wieder verlassen werden. Außerdem machen beide darauf aufmerksam, dass Übergänge, aufgrund ihrer Vielfalt, auch gleichzeitig auftreten können und sie sich nicht nur moderierend sondern auch rivalisierend beeinflussen. (ebd.)

In früheren Zeiten wurde statt dem Begriff des Übergangs die Bezeichnung „Statuspassage“ verwendet.

Dieser Fachbegriff wurde in den 1990er Jahren zunehmend durch den Begriff des Übergangs ersetzt, da der Ausdruck „Statuspassage“ wenig Deutungsspielraum für Kombinationen von Veränderungen in unterschiedlichen Bereichen erlaubte, wie Walther & Stauber (2007, zit. n. Schultz 2009, 167) argumentieren.

Schultz (2009, 158) hält fest, dass bis zum jetzigen Zeitpunkt noch keine allgemeingültige Begriffsbestimmung von „Übergang“ ermittelt wurde.

Häufig wird anstatt des Übergangsbegriffs ebenso der Ausdruck „Transition“ benutzt. Auffallend ist, dass die Aufmerksamkeit der Forschung lange Zeit vermehrt auf erkennbare Veränderungen vor und nach einem Übergang gerichtet wurde, und weniger auf den Übergangsprozess selbst. (Speck-Hamdan 2006, 20)

Nichts desto trotz stellt die Übergangsforschung, aufgrund ihrer zahlreichen theoretischen Grundlagen und empirischen Untersuchungsgegenstände, ein sehr umfangreiches und vielschichtiges Forschungsfeld dar, wie folgende Textauszüge unterstreichen sollen:

*„Übergänge im Lebenslauf sind mehr oder weniger institutionell reguliert, dauern unterschiedlich lang und können als belastend oder befreiend erlebt werden. Manche Übergänge werden von allen Mitgliedern einer Gesellschaft vollzogen, andere nur von einigen wenigen. Übergänge unterscheiden sich also erheblich voneinander.“* (Scherger 2007; zit. n. Schultz 2009, 158)

*„In jeder Gesellschaft besteht das Leben eines Individuums darin, nacheinander von einer Altersstufe zur nächsten und von einer Tätigkeit zur anderen überzuwechseln. Wo immer zwischen Alters- und Tätigkeitsgruppen unterschieden wird, ist der Übergang von einer Gruppe zur anderen von speziellen Handlungen begleitet. (...) Es ist das Leben selbst, das die Übergänge von einer Gruppe zur anderen und von einer sozialen Situation zur anderen notwendig macht.“* (Van Gennep 1986; zit. n. Walther & Stauber 2007, 19)

Kurzum bedeutet ein Übergang also eine schlagartige Umwandlung vieler Lebenszusammenhänge. Hinsichtlich der sozialen Rolle, des sozialen Zustands und auch der sozialen Beziehungen findet eine Umformung statt. Die Betroffenen werden „mit neuen und ... nicht vertrauten Lebensperspektiven, -chancen aber auch –risiken konfrontiert ...“. (Fasching / Pinetz 2008b, 30)

Schartmann (2000, 1) postuliert, dass vor allem, der Übergang von der Schule in das Berufsleben auf mehreren Ebenen betrachtet werden sollte und nicht bloß als Prozess des Erwerbs von Qualifikationen und Kompetenzen gesehen werden sollte.

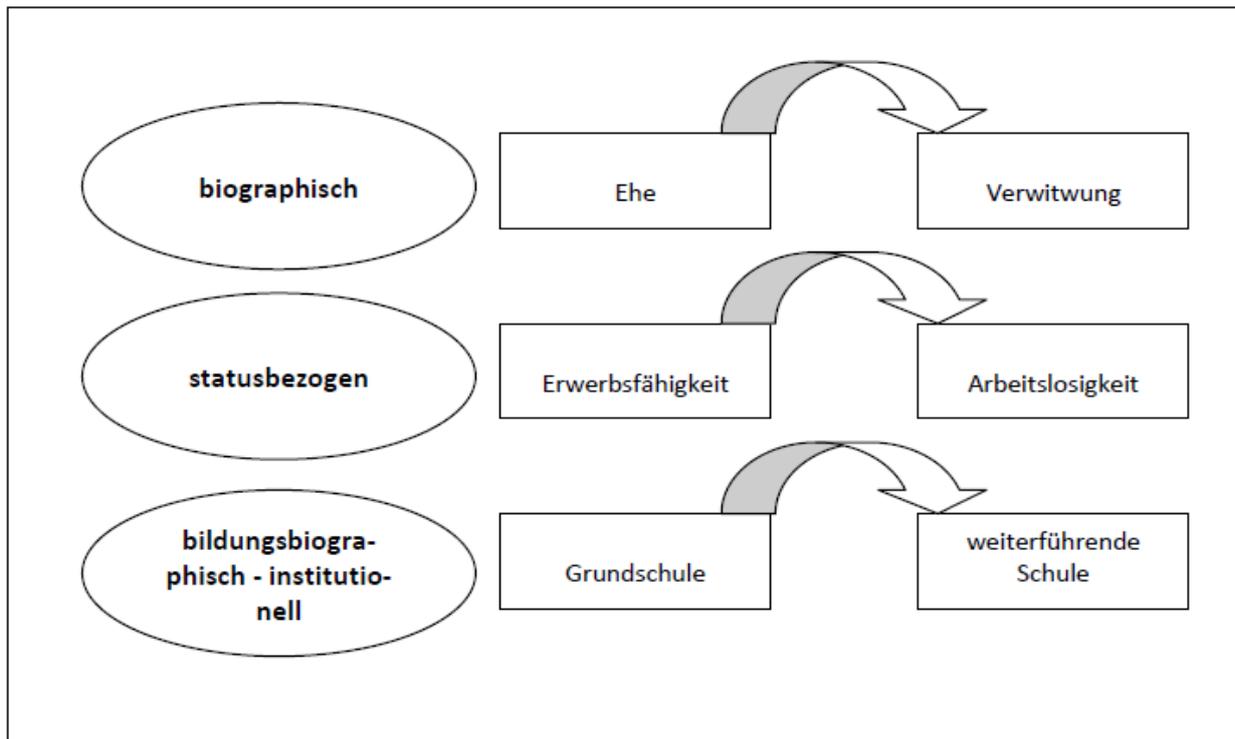
Übergangsprozesse finden auf mindestens drei sich ständig beeinflussenden Ebenen statt, wie folglich dargestellt werden soll:

- „Lebens- und Entwicklungsübergang (individuelle Ebene)
- Übergang in soziale Systeme (sozialer Übergang)
- Institutioneller Übergang (gesellschaftliche Ebene)“ (Pinetz 2002, 21)

Sind jedoch keine Veränderungen auf den drei Ebenen feststellbar, kann von keinem Übergang ausgegangen werden. (Fthenakis 1999; zit. n. Griebel & Niesel, 36) Angenommen ein Mann verweigert nach der Geburt seines leiblichen Kindes die neue, sich verändernde Lebenssituation bzw. deren Bedingungen und erlebt somit keinen Umschwung seines persönlichen Weltbildes, dann kann davon ausgegangen werden, dass er keinen Übergang durchgemacht hat.

*„Transition wird also auf Lebensereignisse bezogen, die Bewältigung von Veränderungen auf mehreren Ebenen erfordern und in der Auseinandersetzung des Einzelnen und seines sozialen Systems mit gesellschaftlichen Anforderungen Entwicklung stimulieren und als bedeutsame biographische Erfahrungen in der Identitätsentwicklung ihren Niederschlag finden.“* (Griebel 2006, 35f)

Gnahn (2007; zit. n. Schultz 2009, 158f) differenziert zwischen biographischen, bildungsbiographischen und institutionellen Übergängen, wie die folgende Grafik darstellen soll:



**Abbildung 5: Übergangsarten (Gnahn 2007, 28)**

Der Zeitpunkt, indem ein Übergang stattfindet spielt auch eine wesentliche Rolle. Diesbezüglich kann zwischen „On-time“-Übergängen (zeitgemäß) und „Off-time“-Übergängen (zu früh oder zu spät) unterschieden werden.

Dieses Geschehen hängt in den meisten Fällen von der sozialen Unterstützung ab, die man in dieser Zeit erhält. Bei „Off-time“-Übergängen erhält man eher seltener Unterstützung, wie Gloppe Tippelt (2005, zit. n. Schultz 2009, 160), behauptet.

Anschließend sollen die wertorientierten Leitprinzipien in der Arbeit mit intellektuell beeinträchtigten Menschen näher beschrieben werden, welche insbesondere in der Zeit des Übergangs eine essentielle Rolle spielen.

### **3. Wertorientierte Leitprinzipien in der Arbeit mit intellektuell beeinträchtigten Menschen**

Die nachfolgenden Leitprinzipien bzw. Ansätze der Normalisierung, Integration/Inklusion, Empowerment und der Selbstbestimmung, sollen auf eine zukunftsweisende Implementierung in der Arbeit mit intellektuell beeinträchtigten Menschen aufmerksam machen und somit von älteren defizitorientierten Ansichten abrücken. Dadurch erhalten die Betroffenen die Möglichkeit, optimal am alltäglichen Leben nach den eigenen Kompetenzen, Wünschen, Fähigkeiten und Bedürfnissen teilzunehmen und auf diese Weise zu mehr Autonomie und Mündigkeit zu gelangen.

#### **3.1 Das Normalisierungsprinzip**

Das Normalisierungsprinzip entstammt dem dänischen Fürsorgegesetz 1959, welches vom Juristen Bank-Mikkelsen verfasst wurde.

Dieses Gesetz verlangte die Forderung, dass Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen, ein so normales Leben wie möglich gewährleistet werden soll (Klauß 2005, 128).

Er formulierte folgende sozialpolitische Leitidee:

*„Letting the mentally retarded obtain an existence as close to normal as possible.“* (Antor / Bleidick 2001, 82)

Dies steht insbesondere dafür, dass Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen genauso wie alle anderen Menschen gesehen werden sollen, denn sie haben meist die gleichen Bedürfnisse, Empfindungen und Wünsche wie alle anderen Mitglieder der Gesellschaft. Außerdem sollen die Lebensbedingungen der intellektuell beeinträchtigten Menschen denen der Nichtbeeinträchtigten so gut es geht, angepasst werden. (Richter 1990; zit. n. Klauß 2005, 129) So gesehen sollen Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen genau solche Lebensbedingungen, Teilhabe- und Wahlmöglichkeiten sowie Rechte vorfinden, wie nicht-intellektuell Beeinträchtigte. (Antor / Bleidick 2001, 83)

Unter Normalität sind hierbei folgende Normen relevant:

- *Statistische Norm*: die Anpassung an durchschnittlich vorgefundene Zustände. (z.B. Wie die Mehrheit der Menschheit lebt)
- *Idealnorm* bzw. das, was nach allgemeinen Wertvorstellungen als normales Recht jedes Menschen zu verstehen ist. (Beck 2001; zit. n. Klauß 2005, 129)

Das Normalisierungsprinzip kann als Appell an die Gesellschaft gesehen werden. Richter (1990; zit. n. Klauß 2005, 130) macht darauf aufmerksam „bestehende Strukturen, Normen und Leistungsanforderungen auf ihre Angemessenheit für alle Mitglieder, d. h. auch für die behinderten Menschen zu überprüfen und zu verändern“.

Nennenswert ist vor allem, dass das Prinzip der Normalisierung eine Basis für die Qualitätsbeurteilung und Weiterentwicklung vorhandener Sonderinstitutionen eröffnet. (Klauß 2005, 134)

Hähner (1998; zit. n. Erlinger 2004, 16) ist wiederum der Meinung, dass der Normalisierung der Beziehung zwischen Gesellschaft und Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Gaedt (1996; zit. nach Klauß 2005, 130) fordert schlechthin, die „Schaffung von geschütztem Raum“ anstelle von Normalisierung, da die Gesellschaft nicht dazu fähig bzw. bereit ist, intellektuell beeinträchtigte Menschen in die Allgemeinheit zu integrieren.

Nichts desto trotz lässt sich festhalten, dass die Anwendung des Normalisierungsprinzips zu einem wichtigen Bestandteil und einer positiven Bereicherung des gesellschaftlichen Lebens geworden ist, bei dem Gleichheit, Solidarität und Menschenwürde an erster Stelle steht. (Antor / Bleidick 2001, 84)

## 3.2 Integration / Inklusion

Die Wurzeln des Integrationsbegriffes entstammen dem Konzept der Normalisierung. In den 70er und 80er Jahren übernahm eine Elternbewegung die Normalisierungsidee, aus der letztendlich das Recht der Kinder mit Beeinträchtigungen, einen regulären Kindergarten bzw. Schule zu besuchen, eröffnet wurde. (Niehoff 2000; zit. n. Erlinger 2004, 16)

Der wörtliche Ausdruck „Integration“ wird zunehmend synonym mit dem Begriff der „Inklusion“ verwendet. (Sander 2001; zit. n. Hinz 2002, 354) Darunter kann die unbehinderte Teilhabe und Zugehörigkeit von Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen in allen Lebensbereichen verstanden werden. (Klauß 2005, 143) Hauptsächlich bezieht sich die Idee der Integration und Inklusion auf den Bildungssektor. (ebd., 136)

Gemäß Feuser (1996; zit. n. Erlinger 2004, 16), wird Integration folgendermaßen verstanden:

*„uneingeschränkte und selbstbestimmte Teilhabe an allen regulären Erziehungs-, Unterrichts- und Ausbildungsangeboten in der Weise, dass jede Person alles auf ihre Art und Weise lernen darf und dazu die Hilfen gewährt bekommt, die im kooperativen Miteinander von behinderten und nichtbehinderten Menschen als dafür erforderlich erkannt werden. Keine Art und kein Schweregrad einer Behinderung kann ein Kriterium dafür sein, einen Menschen davon legitim auszuschließen.“*

Der Grad der Integriertheit ist bedingt durch persönliche und soziale Gegebenheiten, von Mensch zu Mensch unterschiedlich und findet demnach in unterschiedlichen Lebensbereichen und –phasen statt. (Bleidick 1986; zit. n. Speck 1996, 394)

Nach Nirje (1994; zit. n. Klauß 2005, 174) wird zwischen „räumlicher, funktionaler, sozialer, personaler, gesellschaftlicher und organisatorischer Integration“ unterschieden. Außerdem geht er davon aus, dass diese Komponenten aufeinander aufbauen:

*„Räumliche Integration bedeutet, dass das Zusammensein von unterschiedlichen Menschen am gleichen Ort selbstverständlich wird, dies stellt eine Voraussetzung für die funktionale Integration dar, also für die Teilhabe an der kulturüblichen Befriedigung von Bedürfnissen, die dann zur sozialen Integration in Form gegenseitiger Respektierung, Würdigung und Wertschätzung führen kann.“*

Hinz (2002; zit. n. Klauß 2005, 148f) weist darauf hin, dass mit dem Terminus „Integration“ vorerst eine Ausgliederung einer Person vorausgesetzt wird. Im Gegensatz dazu steht Inklusion für keine Aussonderung, sondern für anfängliche Zugehörigkeit aller Menschen.

Cloerkes (2007, 213) betont hingegen die Gefahr einer Scheinintegration, die sich durch die lediglich physische Anwesenheit von intellektuell beeinträchtigten Menschen in der Gesellschaft ergeben kann, allerdings auch zur Erhärtung von Vorurteilen führen kann.

Sogesehen kann Integration als Weg und Ziel zugleich betrachtet werden.

Als Ziel von Integration wird die bestmögliche Partizipation eines Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen an allen Prozessen der Gesellschaft von nicht intellektuell Beeinträchtigten gesehen.

Integration als Weg meint die Mittel, die verwendet werden, um das Ziel zu verwirklichen. Eine vollständige Integration eines intellektuell beeinträchtigten Menschen erweist sich als nicht realisierbar. Insofern ist nur eine Umsetzung in bestimmten Teilbereichen möglich. Im Gegensatz zur Integration geht unterdessen die Inklusion vom Bestehen einer untrennbaren, unterschiedlichen Gruppe aus, welche die Unterscheidung von Beeinträchtigten und Nicht-Beeinträchtigten als bezwungen betrachtet. (Cloerkes 2007, 213)

Im Folgenden werden geschichtliche Inklusionsüberlegungen prägnant zusammengefasst, um die Entwicklung des Begriffes deutlich zu machen:

- „Exklusion – einigen gar nichts
- Segregation – anderen Anderes
- Integration – einigen gemeinsam Unterschiedliches
- Inklusion – allen Alles“ (Hinz 2003; zit. n. Klauß 2005, 149)

Den aktuellen Standpunkt der Leitidee hat die Inklusion vielen politischen Aktionen und Initiativen von Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen und deren Angehörigen in den USA zu verdanken, die sich vor vielen Jahren unter dem wichtigen Gesichtspunkt des „*Empowerment*“ (siehe Kapitel 3.4) dafür einsetzten. (Theunissen & Plaute 2002; zit. n. Theunissen 2006, 14)

Das neuartige Konzept bewirkt Zuversicht, für die Emanzipation und Teilhabe intellektuell beeinträchtigter Menschen. (Cloerkes 2007, 219)

*„Während sich >Integration< als Leitbegriff stärker auf die >Wiederherstellung einer Einheit< und damit vor allem auch auf besondere Maßnahmen bezieht, die es Menschen mit Behinderungen ermöglichen sollen, wieder am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, von dem sie vorher ausgeschlossen waren, geht der Begriff >Inclusion< weit darüber hinaus und fordert radikal, dass Behinderung als normale Spielart menschlichen Seins in allen gesellschaftlichen Bereichen akzeptiert und entsprechend in allen administrativen Planungen regelhaft einbezogen werden muß.“* (Cloerkes 2007, 222, Hervorhebung R. M.)

Auch Hinz (2002, zit. n. Cloerkes 2007, 222) sieht das Verständnis von Inklusion merklich konträr:

*„Von zentraler Bedeutung ist das Einbezogensein als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft und eben nicht das Einbezogenwerden als >neues< Mitglied in die Gesellschaft.“* (Hervorhebung R. M.)

In diesem Sinne wird Inklusion als Hoffnung einer Gesellschaft aufgefasst, dessen Vorstufe als Integration deklariert wird. (ebd.)

Cloerkes (2007, 223) weist darauf hin, dass beide Begrifflichkeiten noch längere Zeit nebenläufig Verwendung finden werden, und somit das Risiko einer Verflechtung bestehen bleibt.

### **3.3 Selbstbestimmung**

*„Selbstbestimmt leben heißt, KONTROLLE ÜBER DAS EIGENE LEBEN ZU HABEN, basierend auf der Wahlmöglichkeit zwischen akzeptablen Alternativen, die die Abhängigkeit von den Entscheidungen anderer bei der Bewältigung des Alltags minimieren. Das schließt das Recht ein, seine eigenen Angelegenheiten selbst regeln zu können, an dem öffentlichen Leben der Gemeinde teilzuhaben, verschiedenste soziale Rollen wahrnehmen und Entscheidungen fällen zu können, ohne dabei in die psychologische oder körperliche Abhängigkeit anderer zu geraten. Unabhängigkeit (‘Independence’) ist ein relatives Konzept, das jeder für sich bestimmen muss.“* (Definition der Amerikanischen Independent Living Bewegung; zit. n. Schönwiese 2003, [3]; Hervorhebung im Original)

Selbstbestimmung hat sich zu einem Grundrecht der Menschen entwickelt und wird auch mit sinngleichen Begriffen, wie unter anderem Unabhängigkeit, Eigenverantwortlichkeit, Freiheit, Autonomie und Emanzipation gleichgesetzt. (Waldschmidt 1999, 7)

Jeder Mensch hat das Recht, selbstverantwortlich zu entscheiden, was für sie/ihn wünschenswert, notwendig bzw. befriedigend ist, um ein sinnvolles Leben führen zu können. Der Prozess der Selbstbestimmung ist ein Prozess, der von Mensch zu Mensch unterschiedlich ist. (Kennedy & Lewin 2004, 1)

Nach Glaser (2009, 90) ist Selbstbestimmung allerdings nur dann zweckdienlich, wenn sie ohne Zwang angenommen wird:

*„Es muss jedem Menschen selbst überlassen werden, ob er selbstbestimmt leben möchte oder nicht, aber man muss auch die Alternative dazu haben.“*

**„Selbstbestimmung heißt für uns selbst zu entscheiden,**

- *was wir essen und trinken*
- *was wir anhaben*
- *wo wir wohnen*
- *mit wem wir wohnen*
- *wo wir arbeiten*
- *was wir arbeiten*
- *mit wem wir befreundet sind*
- *was wir in unserer Freizeit machen*
- *für was wir Geld ausgeben.*

*Niemand weiß besser, was wir wollen, als wir selber!“* (Projekt „Wir vertreten uns selbst“; zit. nach Klauß 2005, 151)

Wesentliche Prinzipien der Selbstbestimmung werden im Folgenden dargestellt:

- Durch Freiheit wird dem Menschen die Gelegenheit gegeben, sein Leben mit notwendiger Hilfe auf individuelle Weise zu konstruieren als auch selbst zu organisieren und nicht auf ein schon vorgefertigtes Konzept zurückgreifen zu müssen.
- Autorität gewährleistet den Betroffenen, eine bestimmte Menge Geld eigenverantwortlich zu kontrollieren.
- Autonomie ermöglicht einen eigenverantwortlichen Umgang mit allen Personen, die den betroffenen Menschen unterstützen.
- Verantwortung bedeutet, eine Rolle in der Gemeinschaft zu übernehmen.  
(Kennedy & Lewin 2004, 2)

Im Regelfall dauert der Weg zu einem selbstbestimmten Leben bis zum Erwachsenenwerden und ist mit der Ablösung von den Eltern und dem eigenen Existenzaufbau verbunden.

Für Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen bedeutet dieser Weg jedoch das Durchkämmen zusätzlicher Hindernisse.

Die Entwicklung von Autonomie dauert meist ein ganzes Leben und erschwert den Eltern oft den Prozess der Ablösung. Dadurch können zahlreiche Konflikte auftreten.  
(Klauß 1997, 37f)

Selbstbestimmung wird also von vielen Faktoren beeinflusst. (Wagner 2001, 2)

Zudem steht die Selbstbestimmung immer unter einer Spannungsbeziehung zur Fremdbestimmung. (Ziemen 2003, 4) Klauß (1997, 37) geht davon aus, dass es von jedem einzelnen Menschen selbst abhängt, wie viel Selbstbestimmung sie/er möchte, sie/er zulässt bzw. ihr/ihm gut tut. Kennedy & Lewin bringen dies sehr passend auf einen Punkt:

*„Selbstbestimmung ist, worum es im Leben überhaupt geht. Ohne sie kannst du am Leben sein, aber du würdest nicht leben, du würdest nur existieren.“*  
(Kennedy & Lewin 2004, 4)

### **3.4 Der Empowerment-Ansatz**

Der Empowerment-Ansatz lässt sich eng mit dem Aspekt der Selbstbestimmung verknüpfen. (Klauß 2005, 162) Das Schlagwort „Empowerment“ stammt aus dem Bürgerrechts- und Emanzipationsbewegungen der frühen 70er Jahre in den USA. (Theunissen 1997, 55)

Sinngemäß kann „Empowerment“ ins Deutsche als „Selbstbemächtigung“, „Stärkung von Autonomie und Selbstbestimmung“ übersetzt werden und betrifft hauptsächlich Menschen in Randpositionen. (Contag 2009, 12) Tatsache ist, dass noch kein eindeutig, allgemein anerkannter Fachterminus von Empowerment existiert. (Herriger 2002, 11) Nach dem Empowermentprinzip werden sich die Menschen ihrer Fähigkeiten bewusst und entwickeln Kräfte, um ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen. (Schwarzenbacher 2005, 12)

*„Empowerment ist als ein Prozess zu verstehen, in dem eine Person die eigene Stärke und Freiheit erkennt und lernt, bewusst im Sinne der Selbstbestimmung zu handeln.“* (Herriger 2002, 18)

Demnach entwickeln sich soziale Randgruppen laut Theunissen (1997, 56), zu Experten in eigener Sache.

Theunissen (2005, 2) betont vier Zugänge:

- 1) Durch subjektive Selbstverfügungskräfte, Fähigkeiten, Fertigkeiten bzw. dem vorhandenen Elan, sind die Betroffenen in der Lage, mit Spannungszuständen oder Krisensituationen eigenständig klarzukommen und diese zu meistern, sodass sie ihr Leben einigermaßen selber in die Hand nehmen können.
- 2) Empowerment wird mit einer politisch ausgerichteten Durchsetzungskraft verknüpft. Dies kann beispielsweise durch die Einsatzbereitschaft von intellektuell beeinträchtigten Menschen sowie deren Eltern für „Barrierefreiheit“, für „den Abbau von Vorurteilen und Benachteiligungen“ oder für eine „rechtliche Gleichstellung“ ersichtlich gemacht werden.
- 3) Empowerment wird als selbstbestimmter Vorgang des Lernens und Handelns verstanden.
- 4) Im Sinne von Empowerment werden intellektuell beeinträchtigte Menschen sowie dessen Angehörige mobilisiert und bestärkt, eigene Stärken und Kompetenzen zur Selbstgestaltung des Lebens, zu entwickeln, zu nutzen und zu erforschen. Damit einhergehend wird durch Empowerment eine professionelle Praxis vertreten, von der das Ablegen des charakteristischen Helfermodells gefordert wird, um sich folglich auf Prozesse der Beratschlagung und Gemeinschaftsarbeit, eines kooperativen Ermitteln und Entwerfens von Lösungswegen, zu widmen. (Turnbull & Turnbull III 1997; zit. n. Theunissen 2005, 2)

Zu einer erfolgreichen Verwirklichung von Empowerment sind folgende Bedingungen zu erfüllen:

- Die Wahrung von Rechten bezüglich der Selbstbestimmung und das Recht auf Mitbestimmung
- Das Vertrauen in die Fähigkeiten von jedem Einzelnen, sein Leben selbst in die Hand zu nehmen
- Das Verständnis und die Akzeptanz von Eigenarten sowie die Wertschätzung ungewöhnlicher Lebenspläne
- Der Verzicht auf entmündigende Bewertungen durch Experten
- Das Bewusstwerden, dass der Weg zur Selbstbestimmung nicht immer einfach ist sowie das Durchleben von Fehlentscheidungen oder Niederlagen (Glaser 2009, 90)

- Auch Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen können durch Misserfolge und Fehler viel lernen, welche als normale menschliche Erfahrungen betrachtet werden. (ebd.)

Kurzum soll durch Empowerment „die (Wieder-) Herstellung von Selbstbestimmung über die Umstände des eigenen Alltags“ angestrebt werden. (Herriger 2002; zit. n. Schwarzenbacher 2005 ,12)

Die Betroffenen werden als Experten und Vertreter ihrer individuellen Anliegen ernst genommen. Zudem kann Unterstützung bzw. Begleitung von professionellen HelferInnen in Anspruch genommen werden.

Der Empowermentansatz verweist auf die Verabschiedung vom Bild eines hilflosen, passiven Menschen und soll als Verständigungsgrundlage für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung dienen, um ihre/seine Individualität vertreten zu können. (Oswehr 2000, 136f)

Der auf jedes Alter abzielende zukunftsversprechende Empowermentansatz (Theunissen 2007; zit. n. Biewer 2010, 148) hat in den letzten Jahren eine positive Entwicklung erfahren und viel Bewegung in die Soziale Arbeit gebracht. (Herriger 2002; zit. n. Theunissen 2005, 1)

In Ländern, wie etwa Kanada, Holland, Großbritannien, Österreich oder den skandinavischen Ländern, liegen erstaunliche Erfahrungsberichte vor, die darlegen, dass Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen genauso für ihre Bedürfnisse und Rechte in der Öffentlichkeit eintreten können, wie nicht-intellektuell Beeinträchtigte. (Theunissen 1997, 59) Infolgedessen wird eine positive Lebensveränderung angestrebt. (Theunissen 2007; zit. n. Biewer 2010, 148)

Infolge der dargelegten, ergründeten Leitprinzipien werden im nächsten Teil die wichtigsten Stationen des Erwachsenwerdens konkreter beleuchtet, welche genauso für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung eine große Relevanz darstellen.

#### **4. Erwachsenwerden bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung**

Bei der Auseinandersetzung mit dem Themenbereich der elterlichen Ablösung im Übergang von der Schule ins Berufsleben wird man automatisch mit den Entwicklungsabschnitten des Jugendalters, der Pubertät, der Adoleszenz und der Postadoleszenz konfrontiert.

Der Wandel zum Erwachsenen ist ein Geschehen, bei dem sich der Mensch aus der Abhängigkeit schrittweise löst und sich zur Selbstständigkeit des Wertens, Entscheidens und Agierens entwickelt. (Speck 2005, 327 f)

Die Heranwachsenden müssen beruflich und privat ihren eigenen Weg finden sowie neue Identitätsrollen ausbilden, während alte Rollen aufgegeben bzw. nicht mehr als relevant empfunden werden. (Papastefanou 1997, 14)

Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen streben, genauso wie Menschen ohne intellektuelle Beeinträchtigung, danach, ihr Leben selbst zu gestalten, auch wenn sie des Öfteren Hilfe von außen benötigen.

Das Erwachsenwerden wird hauptsächlich durch die körperliche und geschlechtliche Entwicklung charakterisiert. (Speck 2005, 327f)

Selbstverantwortung, Partnerschaft, Familie, Elternschaft und finanzielle Eigenständigkeit sind ebenfalls wichtige Kennzeichen des Erwachsenwerdens. (Wohlhüter 2002; zit. n. Treiber 2004, [16])

Wohlhüter (ebd.) macht darauf aufmerksam, dass unser Verständnis von Erwachsensein ein Hindernis für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung darstellt, da die Bedeutung des Erwachsenseins durch die Gesellschaft bestimmt wird.

In einem nächsten Schritt sollen die verschiedenen Lebensabschnitte bzw. Übergangsphasen im menschlichen Lebenslauf verdeutlicht und voneinander abgegrenzt werden.

## 4.1 Das Jugendalter

Göppel (2005, 3) beschreibt die Jugend als „ein großes Fadensuchen.“ Mit dieser sinngebenden Aussage kann das Jugendalter im Allgemeinen beschrieben werden. Es handelt sich um einen Entwicklungsabschnitt bzw. um eine Übergangszeit zwischen der Kindheit und dem Erwachsenenalter, indem die/der Jugendliche nicht mehr die Rolle des Kindes und auch nicht die Rolle des Erwachsenen innehat. (Häcker / Stapf 2004, 466)

Das Jugendalter kann demnach bestehend aus zwei wichtigen Entwicklungskomponenten betrachtet werden. Zum Einen, aus der ersten Phase der „Pubertät“ und zum Anderen, aus der darauffolgenden Phase, der „Adoleszenz“. Während sich die Pubertät mit körperlich-biologischen Veränderungen auseinandersetzt, findet in der Zeit der „Adoleszenz“ eine innerseelische Konfrontation statt. (Göppel 2005, 5)

Folgt man Fend (2000, 22), so findet zwischen den Begrifflichkeiten „Jugend“, „Pubertät“ und „Adoleszenz“ keine eindeutige Abgrenzung statt. Vielmehr deuten diese Begrifflichkeiten auf unterschiedliche Forschungssitten und Betrachtungssichtweisen hin.

Rossmann (1996, 133) verweist auf die Schwierigkeit, ein bestimmtes Alter strikt mit bestimmten Phasen zu verbinden. Demnach formuliert er den Anbruch sowie das Ende des Jugendalters wie folgt:

*„So ist der Beginn des Jugendalters etwa biologisch einigermaßen klar festzulegen durch das Einsetzen geschlechtlicher Reifungsprozesse, das Eintreten der Menarche (erste Monatsblutung) bei den Mädchen und das Auftreten der ersten Ejakulation (Samenerguss) bei den Knaben. Der Abschluss ist viel schwieriger zu bestimmen. Als Markierung für das Ende des Jugendalters wird oft der Eintritt ins Berufsleben, bzw. das Erreichen der wirtschaftlichen Selbstständigkeit vorgeschlagen. Soziologisch betrachtet ist das Jugendalter also jener Zeitabschnitt, in dem ein Mensch den Status als Kind bereits verloren, aber den Erwachsenenstatus noch nicht erlangt hat.“*  
(ebd.)

Demzufolge ist nachvollziehbar, dass unterschiedliche WissenschaftlerInnen den Entwicklungsabschnitt der Adoleszenz in weitere Teilabschnitte, wie beispielsweise die sogenannte Präadoleszenz, Postadoleszenz oder Spätadoleszenz, zerlegen. (ebd.)

Oerter und Dreher (2002, 271) beschreiben verschiedene Entwicklungsaufgaben des Jugendalters folgendermaßen:

- „Peer: Freundeskreis aufbauen, Kontakt zu Gleichaltrigen und tiefere Beziehungen eingehen,
- Körper: Akzeptanz der Veränderungen und des eigenen Aussehens,
- Rolle: Verhalten für Männer- bzw. Frauenrolle aneignen,
- Beziehung: Engere Beziehung zu einer Freundin bzw. einem Freund aufnehmen,
- Ablösung: Sich von den Eltern lösen und unabhängig(er) werden,
- Beruf: Perspektiven und Pläne für Ausbildung und Beruf entwickeln,
- Partnerschaft und Familie: Vorstellungen für eigenes Lebensmodell entwickeln,
- Selbst: Selbst- und Fremdwahrnehmung erkennen und schärfen,
- Werte: Weltanschauung, Klarheit über Werte und Prinzipien gewinnen,
- Zukunft: Zukunftsperspektiven, Ziele und Pläne entwickeln.“

Das Jugendalter wird insbesondere als Zeitabschnitt betrachtet, indem sich, besonders Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen, ihrer eigenen Einschränkungen bewusst werden und sie erkennen, dass sie anders sind.

Vor allem die Frage nach der eigenen Identität spielt im Jugendalter eine grundlegende Rolle. (Walter 1985; zit. n. Klauß 2005, 327)

Das Schlagwort „Identität“ umfasst nach Hobmair (1997, 318) folgende Aspekte:

- „die Person, für die man sich selbst hält
- die Person, die man gerne sein und werden möchte, und wie sie zu werden glaubt
- die Person, für die einen andere halten, und wie diese einen selbst haben möchten.“

In dieser bedeutenden Zeit werden Unterschiede besonders massiv erlebt. In Anbetracht dessen deutet Klauß (2005, 327f) darauf hin, dass Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung nicht nur in einem behutsamen Raum aufwachsen sollen, sondern auch vielerlei Niederlagen einstecken müssen.

Sie sollen die Möglichkeit haben, zu erfahren, was ihnen möglich ist und was nicht, damit eine spätere Enttäuschung vermieden werden kann. Das Erzielen eines stabilen Selbstwertgefühls soll angestrebt werden. Allerdings handelt es sich beim Jugendalter um eine Lebensphase, die auf die jeweilige Gesellschaftsform angewiesen ist. (Rossmann 1996, 133)

Schenk-Danzinger (1995; zit. n. Hobmair 1997, 315) weist ebenso darauf hin:

*„Das Jugendalter ist nicht nur ein biologisches, sondern im Wesentlichen auch ein psychologisches und soziologisches Phänomen. Wie die Aufgaben des Erwachsenwerdens gelöst werden, hängt von der jeweiligen gesellschaftlichen Situation ab.“*

Insgesamt stellt das Jugendalter einen Abschnitt dar, bei dem die Entdeckung der eigenen Persönlichkeit, die Entstehung einer Richtungsorientierung des Lebens sowie das Hineinwachsen in diverse Lebensbereiche, in den Vordergrund rücken. (Häcker / Stapf 2004, 466)

## **4.2 Pubertät**

Der Ausdruck „Pubertät“ entstammt dem lateinischen Wort „pubes“ und kann übersetzt werden als „Körperhaar“. (Dolto et. al. 1991, 23) Allerdings wird darunter auch einerseits die „Zeit der Mannbarkeit“ verstanden und andererseits auch das „Alter, in dem man sich schämt“. (Aschoff 1996, 11)

Sozusagen ist Pubertät ein biologischer Reifeprozess, eine Zeit des Umbruchs.

Bei Mädchen tritt die Pubertät meist zwischen dem elften und sechzehnten Lebensjahr ein, während sie bei Jungen erst zwischen dem dreizehnten und siebzehnten Lebensjahr zum Vorschein kommt. (Senckel 2006, 83)

Markowetz (1998, 2) beschreibt die Lebensphase der Pubertät als „Meilenstein in der menschlichen Entwicklung“.

Ab dem Anbruch der Pubertät entwickeln sich die sekundären Geschlechtsmerkmale und die Geschlechtsreife beginnt. Stimmbruch bei Jungen, Wachstumsschübe, Schwerer Werden des Körpers, Bartwuchs, Veränderung der Körperproportionen, schnelleres Muskelwachstum bei Jungen, Brustwachstum bei Mädchen, usw., sind nur einige Merkmale dieses Lebensabschnitts. (Kasten 1999, 27f)

Dies bedeutet, dass nicht nur im körperlichen, hormonellen Bereich der Betroffenen enorme Veränderungen stattfinden, sondern auch bezüglich des innerpsychischen Bereichs. (Markowetz 1998, 2) Supplementär dazu, hat Pubertät eine soziale Wichtigkeit, weil die Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen eine zentrale Bedeutung einnimmt. (Aschoff 1996, 11)

Bis zur heutigen Zeit sind sich die Wissenschaftler über die Ursachen des Verlaufs der Pubertät sowie der Adoleszenz nicht einig. (Kasten 1999, 16)

Über Jahrzehnte war bei beiden Geschlechtern eine verfrühte, beschleunigte körperliche und psychische Entwicklung, die sogenannte „Akzeleration“ zu beobachten. Darüber hinaus wurde in früheren Zeiten der Lebensabschnitt der Pubertät mit der abfälligen Begrifflichkeit „Flegeljahre“ gleichgesetzt, was schon vormalig undurchsichtige, unabsehbare und ungezwungene Verhaltensweisen der Pubertierenden zu verstehen gab. (Kasten 1999, 47)

Die Ablösung von den Eltern spielt in der Pubertät eine wichtige Rolle und ist größtenteils mit zahlreichen Konflikten verbunden. Diese Auseinandersetzungen sind jedoch notwendig, damit eine akkurate Abnabelung stattfinden kann.

Beim gänzlichen Ausbleiben von Disputen besteht die Gefahr, dass im Verhältnis zwischen den Eltern und dem Kind keine wirkliche Ablösung stattfindet und somit alle Beteiligten voneinander abhängig bleiben. (Kasten 1999, 88)

Senckel (2006, 85) nennt folgende zentrale Entwicklungsaufgaben der Pubertät:

- „Lösung aus der emotionalen Abhängigkeit von den Eltern und den bisher vorgegebenen Elternrepräsentanzen innerhalb der Gesellschaft
- Suche nach einer <<stimmigen>> und abgegrenzten Identität
- Ausprobieren der Möglichkeiten, wie sich die gegenwärtigen – und zukünftigen Beziehungen und Aufgaben der bewusst gewählten Identität entsprechend gestalten lassen.“

Bei intellektuell beeinträchtigten Jugendlichen verzögert sich der Lebensabschnitt der Pubertät meistens um etwa zwei bis fünf Jahre. Außerdem dauert sie häufig länger als bei nicht intellektuell beeinträchtigten Jugendlichen. Bei leicht bis mittelgradig intellektuell beeinträchtigten Jugendlichen vollzieht sich die Pubertät ähnlich wie bei nicht intellektuell Beeinträchtigten. Auch sie versuchen, sich von ihren Eltern zu lösen und ein möglichst selbstständiges Leben zu führen.

*„Die Notwendigkeit, als Kind sich in der Pubertät von den Eltern zu lösen und eine gewisse innere Selbstständigkeit zu erreichen, ist eine Reifungsaufgabe, die jedoch von der intellektuellen Entwicklung weitgehend unabhängig ist.“*  
(Lempp 1996, 177)

Fakt ist, dass intellektuell beeinträchtigte Jugendliche niemals in allen Persönlichkeitsbereichen den gleichen Entwicklungsstand erlangen können, was oftmals zu einem Zurückbleiben geistiger und emotionaler Bereiche der Entwicklung führt. Desweiteren kann es zum Auftreten unzureichend bewältigter Konflikte aus früheren Zeiten kommen, welche ein regressives Verhalten auslösen können. Die Bezugsperson muss sich quasi mit einem Jugendlichen auseinandersetzen, der sich loslösen möchte und um seine Selbstbestimmung kämpft, aber sich von einem Moment zum anderen wie ein Trotzkind verhält und grundlegende Bedürfnisse fordert, wie etwa das Suchen nach Körperkontakt. Dies bedarf der Fähigkeit, jederzeit die Kontaktebene zu wechseln und sich somit ständig nach der Bedürfnislage der/des intellektuell beeinträchtigten Jugendlichen zu richten, um einer Weiterentwicklung der gesamten Persönlichkeit bestmöglich Gelegenheit zu bieten.  
(Senckel 2006, 97f)

Aus diesem Grund stellt die familiäre Unterstützung und das gegenseitige offene Begegnen ein wesentliches Fundament für den weiteren Entwicklungsverlauf dar.  
(Hamedinger 2004, 124)

### 4.3 Adoleszenz

Nach der Pubertät folgt prompt deren Fortentwicklung, die sogenannte „Adoleszenz“ (lat. *adolescere* heranwachsen) (Häcker / Stapf 2004, 10), welche bei Mädchen um das achtzehnte Lebensjahr ihren Anschluss findet und sich bei Jungen erst mit einundzwanzig Jahren bemerkbar macht. (Senckel 2006, 83)

*„Die Adoleszenz ist wie eine zweite Geburt, die sich ganz allmählich vollzieht. Schritt für Schritt muss man sich aus dem familiären Schutz lösen, so wie man sich einst von der schützenden Plazenta gelöst hat.“* (Dolto et. al. 1991, 12)

Laut Baake (2003, 41) ergibt sich die Adoleszenz aus den Folgen der Pubertät und deren Verarbeitung. Das Erreichen einer stabilen Persönlichkeitsstruktur wird als das oberste, angestrebte Ziel betrachtet. (Lempp 1987, 39)

Folgende Schwerpunkte bezüglich der Entwicklung sollen laut Aschoff (1996, 29) verfolgt werden:

- „Relativierung des Einflusses der Herkunftsfamilie
- Strategien für Positionen unter Gleichaltrigen
- Gestaltung sexueller Beziehungen
- Erlangen neuer Körperidentität
- Entwicklung realistischer beruflicher Pläne
- Eigene Entscheidungen für Wertrangfolgen.“

Dolto et. al. (1991, 15f) argumentieren die Zeit der Adoleszenz außerordentlich imponierend, wie folgendes Zitat schildern soll:

*„Wenn der Hummer den Panzer wechselt, verliert er zunächst seinen alten Panzer und ist dann so lange, bis ihm ein neuer gewachsen ist, ganz und gar schutzlos. Während dieser Zeit schwebt er in großer Gefahr. So ungefähr geht es den Jugendlichen. Und sich einen neuen Panzer zu fabrizieren, das kostet so viele Tränen und so viel Schweiß, dass es beinahe ist, als würde man ihn ‚ausschwitzen‘.“*

Jacobson (1964, 173) bringt jegliches bislang Thematisierte folgendermaßen zum Ausdruck:

*„Die Adoleszenz ist in der Tat ein Dasein zwischen schmerzlichem Abschiednehmen von der Kindheit – das heißt vom Selbst und von den Objekten der Vergangenheit – und einem allmählichen ängstlich hoffnungsvollen Überwinden vieler Hindernisse und Durchschreiten der Tore, die den Zugang zum bis dahin unbekanntem Reich des Erwachsenenenseins freigeben. Der Adoleszente muss sich von seinen Bindungen an Personen – angefangen von den infantilen Liebesobjekten – frei machen, die während der Kindheit die größte Bedeutung für ihn hatten. Er muss aber auch auf seine früheren Befriedigungsformen und Strebungen verzichten, und zwar schneller als auf einer früheren Entwicklungsstufe.“*

In der Zeit der Adoleszenz finden weitestgehend enorme Veränderungen bezüglich der Eltern-Jugendlichen-Beziehung statt, was sich insbesondere durch die Zunahme der Zwigigkeiten in der Interaktion erkennen lässt. Allerdings geraten die betroffenen Jugendlichen öfter mit der Mutter in Konfliktsituationen als mit dem Vater. (Seiffge-Krenke 1997 & Smetana 1989; zit. n. Seiffge-Krenke & von Irmer 2004, 145)

Sofern ein positiver Ausklang der Adoleszenz als auch der Pubertät erreicht wurde, ist es der/dem Betroffenen möglich, deren subjektive Identität beizubehalten und diese eventuell umzugestalten, ohne die Gefahr des Selbst- oder Realitätsverlustes zu befürchten. (Lempp 1987, 39)

Der folgende Teil widmet sich dem sensiblen Themenbereich der Ablösung, welcher bezüglich seiner Bedeutung, seiner Besonderheit und dem Zweck für alle Beteiligten konkret erörtert werden soll.

## 5. Die Ablösung von den Eltern bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung

### 5.1 Die Bedeutung des Ablösungsprozesses

Das Ablösungsgeschehen wird als Teilstück eines Beziehungsverlaufs betrachtet, das zwischen Eltern und deren Kindern stattfindet. (Stierlin 1980, 15)

Ablösung vollzieht sich über das gesamte Leben eines Menschen (Lempp 1997, zit. n. Hennies / Kuhn 2004, 133) individuell unterschiedlich und wird immens historisch als auch kulturell beeinflusst. (Willi 1987, 54)

Mitunter kann ein Ablösungsprozess als äußerst einschneidend und unangenehm empfindlich erlebt werden, wenn dieser nichtsahnend von Statten geht, wie etwa durch eine Krankheit oder das plötzliche Ableben der Eltern. (Klauß 2005, 358)

Auch für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung gehört der elterliche Ablösungsprozess zur normalen Entwicklung (Fischer 2008, 175), denn auch diese Personengruppe sehnt sich nach Freiräumen und möchte Grenzen austesten. Zugleich sind sie aber noch sehr unsicher und fürchten sich vor den Ansprüchen des Erwachsenseins. (Walter 1996; zit. n. Hennies / Kuhn 2004, 133)

Nach Flammer & Alsaker (2002, 109) versteht sich Ablösung als „weniger eine emotionale Distanzierung als eine Neugestaltung der normalerweise ein Leben lang bestehenden emotionalen Beziehungen.“

Eckert (2007, 63) ist ähnlicher Meinung und bringt dies folgendermaßen zum Ausdruck:

*„Ablösung bedeutet nicht eine Auflösung der Eltern-Kind-Beziehung sondern eine Neugestaltung, in der für Eltern und ihre erwachsenen Kinder viele Chancen liegen können.“*

Fischer (2008, 9) versteht wiederum, das Aushandeln zukunftsweisender Positionen zwischen Abgrenzung und Nähe auf der Seite der Bezugspersonen sowie auf der Seite des Kindes als auch die Erstellung neuer Beziehungsgleichgewichte, darunter. Eine Ablösung vollzieht sich Schritt für Schritt und hat eine Erneuerung der Beziehung sowie eine qualitative Veränderung zur Folge, in der eine emotionale Verbundenheit fortwährend andauert.

In diesem Kontext spielen die Schaffung von Bewegungsmöglichkeiten und die Gewährleistung eines Raumes eine begünstigende Rolle. (Willi 1987, 66)

Eine Ablösung bei intellektuell beeinträchtigten Menschen wird nach wie vor als nicht selbstverständlich angesehen. (Fischer 2008, 1)

Laut Theunissen (2001, 182; zit. n. Fischer 2008, 175) sind noch immer 60% der Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung bei deren Familien wohnhaft. Außerdem ist es bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung meist so, dass eine Ablösung lediglich einen Wechsel in eine neue Abhängigkeit bedeutet. (Klauß 1997, 42)

Aus diesem Grund ist es umso wichtiger, der Relevanz des Ablösungsprozesses besondere Achtsamkeit zu schenken. Primär soll künftig der Normalisierungsgrundsatz ins Auge gefasst werden, um den Betroffenen die Chance zu bieten, ihre Entwicklungsmöglichkeiten zu entfalten. (Klauß 1995, 2001; Fischer et. al. 1996; Hahn et. al. 2004; zit. n. Fischer 2008, 176)

In den nachfolgenden Unterkapiteln wird die Thematik der Ablösung aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet und umsichtig in den Blick genommen.

### **5.1.1 Phasen des Ablösungsprozesses**

Zu aller erst soll den vielfältigen Ablösungsphasen Beachtung geschenkt werden.

Eine Ablösung besteht aus mehreren, verschiedenartigen Phasen. (Klauß 2005, 358)  
Besonders im Jugendalter wird der Ablösungsprozess als maßgeblicher Vorgang zwischen Eltern und Kindern betrachtet.

Die Ablösung beginnt nach Kast (2008, 13) jedoch schon viel früher, nämlich bei der Geburt, verbunden mit ängstlichen Vorstellungen des zukünftigen, gemeinsamen Lebens. Ein Trennungsschmerz kann vor allem schon dann verspürt werden, wenn das Kind beginnt, seine ersten selbstständigen Schritte ins Leben zu setzen. Zudem kommt aber auch ein Empfinden von Erleichterung hinzu, da eine Ablösung der Kinder generell anvisiert wird. Bezugspersonen geben meist widersprüchliche Gefühle von sich preis, indem sie autonome Neigungen der Kinder wenigstens verbal stimulieren, aber andererseits, durch das Hinweisen auf Gefahren, eine Hemmung verursachen. (ebd.)

Papastefanou (1999, 33) beschreibt den Weg zu einem eigenen Ganzen als „psychische Geburt“ des Individuums, da während des Geschehens das Kind in der Lage ist, „als getrenntes Wesen zu funktionieren, seine Identität auszubilden und seine einzigartige Persönlichkeit zu entfalten.“

Die emotionale Verfügbarkeit und das Leitbild der Mutter wird überdies als wesentliche Grundlage dafür gesehen. Der Ablösungsprozess beginnt bereits im vierten bzw. fünften Lebensmonat, wenn sich das Kind der Trennung zwischen ihm und der Bezugsperson nach und nach bewusst wird, was zumeist im dritten Lebensjahr seinen Höhepunkt erreicht hat. Während dieser Zeit durchläuft das Kind die nachstehenden fünf Phasen der Ablösung und Identitätsfindung:

- Autistische bzw. symbiotische Phase: Das Kind hält sich für einen Teil der Mutter – ihm ist das Unterscheiden unmöglich.
- Phase der Differenzierung: Das Kind beginnt, zwischen sich selbst und anderen Subjekten und Objekten zu unterscheiden.
- Übungsphase: Die Wahrnehmung des Ichs wird deutlicher und es findet eine zunehmende Öffnung nach außen statt. Desweiteren wird eine neue Perspektive der Mutter ausgebildet. (Papastefanou 1999, 33f)
- Wiederannäherungsphase: Das Kind schwankt zwischen dem Streben nach Autonomie und dem Bedürfnis nach Bindung, verbunden mit Stimmungsschwankungen und Unschlüssigkeit, usw.
- Konsolidierung der Individualität: Soziale Kontakte und Selbstständigkeit werden lustbetont erfahrbar gemacht. (ebd.)

Wenn Kinder keine Ablösung erleben, können sie sich auch viel schlechter ablösen, was unterschiedliche Reaktionen zur Folge haben kann.

Die Phasen der Ablösung sind aber auch durch Aspekte der Wiederannäherung gekennzeichnet, indem Heranwachsende einerseits selbstständig in die Welt hinaus stolzieren, andererseits aber immer wieder zurückkommen und auf frühere Phasen zurückfallen. Die betroffenen Jugendlichen, die die altersadäquaten Schritte einer Ablösung erfahren haben und die dadurch eine Festigung ihrer Identität erfahren haben, werden sich leichter ablösen können als andere, die immer introvertiert waren und zurückgehalten wurden. (Kast 2008, 14f)

## 5.1.2 Ablösung als Entwicklungsaufgabe

Bei einer Entwicklungsaufgabe handelt es sich „um eine Interaktion von altersbezogenen gesellschaftlichen Anforderungen und Erwartungen, biologischen Entwicklungsprozessen des Individuums sowie dessen Persönlichkeit.“ (Schultz 2009, 58)



Abbildung 6: Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (Dreher & Dreher 1985, 59)

Ablösung wird als unentbehrlicher Teil von verschiedenen Entwicklungsaufgaben betrachtet. Der erste Kindergarten- und Schulbesuch, das erste Übernachten bei FreundInnen oder die erste Reise ohne Eltern stellen neben den ersten Liebeserfahrungen, Peergroups<sup>4</sup> und dem Aufstand gegen die Eltern, nur einige Merkmale von Ablösung dar, die Schritt für Schritt zu mehr Unabhängigkeit und Autonomie führen.

*„Wegen des weitgehenden Fehlens von Übergangsriten am Ende der Kindheit ist die jeweilige Bewältigung dieser Ablösung aber eine individuelle Aufgabe, für die es nur wenige soziale Hilfestellungen und Muster gibt. Die größte Unterstützung leistet die Gleichaltrigengruppe. Gleichaltrige finden sich strukturell in der gleichen Lebenslage und nehmen eine gemeinsame Definition ihrer Lebenswelt vor. Sie können sich deswegen bei der Lösung ihrer biografischen Aufgaben gegenseitig unterstützen, auch im emotionalen Bereich, der wegen der Unsicherheiten und Ängste im Blick auf die zukünftigen sozialen Rollen von besonderer Wichtigkeit ist.“ (Hurrelmann 2004, 33)*

Lediglich durch die Bewältigung einzelner Entwicklungsaufgaben kann Selbstbewusstsein, persönliche Zufriedenheit und Erfolg für das Meistern zukünftiger Herausforderungen erzielt werden. (Schenk-Danzinger 1993; zit. n. Hennies & Kuhn 2004, 132f)

Fallweise kann zwischen einer äußeren und einer inneren Ablösung unterschieden werden. (Schneidewind 1991; zit. n. Fischer 2008, 9)

Äußere Eigenschaften für eine stattgefundene Ablösung sind beispielsweise, der Auszug aus dem Elternhaus, eine Hochzeit oder die Gründung einer Familie. (Hennies / Kuhn 2004, 134)

Diese Aspekte stellen zwar eine räumliche Trennung dar, werden allerdings ausschließlich als äußerliche Loslösung verstanden, die von allen Betroffenen fordert, ihr Leben umzugestalten. (Fischer 2008, 9)

---

<sup>4</sup> „Peergroups sind Gruppen von etwa gleichaltrigen Kindern oder Jugendlichen (Jugendgruppen, Cliques oder Banden) ‘Peer’ bedeutet auch gleich sein bezüglich des Rangs und Status...“ (Stangl 2011, [1])

Was jedoch bleibt, ist eine innere Verbundenheit, obwohl Jugendliche unter Meinungsverschiedenheiten vom Elternhaus ausziehen bzw. die Beziehung zu ihren Eltern einstellen möchten. Folgedessen scheint der Begriff der Ablösung suboptimal gewählt, weil Ablösung, wie schon erwähnt, ein Leben lang stattfindet. (ebd.)

Die elterliche Ablösung zählt zu den wichtigsten Entwicklungsaufgaben für Heranwachsende, wie Schultz (2009, 60) folgendermaßen betont:

*„Das Ziel dabei ist, sich aus der kindlichen Abhängigkeit von den Eltern zu befreien, Liebe und Zuneigung für die Eltern zu entwickeln und Respekt gegenüber den Erwachsenen zu haben, ohne von ihnen abhängig zu sein.“*

Bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung sind jedoch bezüglich der Entwicklungsaufgaben Benachteiligungen erkennbar, wie etwa durch die Angewiesenheit auf Unterstützung oder die Einschränkung der Entwicklung von Unabhängigkeit und Selbstständigkeit. (ebd.)

### **5.1.3 Bindung als Voraussetzung für Ablösung**

Damit eine Ablösung überhaupt zustande kommen kann, benötigt es zu allererst einmal Bindung.

Jeder Mensch kommt bereits mit dem angeborenen Verlangen nach emotionalem Austausch und sozialem Kontakt auf die Welt. So gesehen, zählen fürsorgliche und dauerhafte Beziehungen zu dessen Grundbedürfnissen. (Ahnert 2008, 15)

*„Bindungen sind ausgeprägt affektive, „innige“ Beziehungen, wie sie im Sozialverhalten von Mensch zu Tier zu finden sind und insbesondere durch Mutterliebe und Mutter-Kind-Bindung geprägt werden.“* (ebd., 17)

Klöpfer (2006, 39) konkretisiert Bindung wie folgt:

*„Bindung wird als ein emotionales Band verstanden, das sich zwar bereits im ersten Lebensjahr etabliert und bis in spätere Lebensphasen hinein erhalten bleibt, das sich aber auf alle Lebensabschnitte erstreckt und wandeln kann. Somit stellt Bindung während des ganzen Lebens die emotionale Basis von Beziehung dar.“*

Es handelt sich um ein lebenslanges Geschehen(ebd., 39), das sich im täglichen Beisammensein und insbesondere durch die gemeinsame Begeisterung über die erfolgreiche Interaktion, entwickelt. (Fischer 2005,5) Daraus kann geschlossen werden, dass je früher eine sichere Basis besteht, desto bekömmlicher der Entwicklungsverlauf der Beziehungen im Erwachsenenalter sein wird. (Kißgen 2007, 33)

In den ersten Lebensjahren ist das Kind noch sehr unselbstständig und mit seinen körperlichen (Essen, Trinken), sozio-emotionalen (Liebe, Kontakt) sowie der Existenzsicherung (Schutz), auf Bezugspersonen angewiesen. Erst mit der Entwicklung der Ich-Bedürfnisse (Anerkennung, Ansehen) und dem Bedürfnis der Selbstverwirklichung sind Bedingungen für eine Loslösung von den Eltern geschaffen. (Freund 2000, zit. n. Lorenz 84)

Fischer (2005, 5) ist der Meinung, dass die Bindungssicherheit die wesentliche Grundlage für die Entwicklung von Autonomie und einer Ablösung darstellt. Diese Bindungssicherheit kann verifiziert werden, wenn ein Kind in frühen Jahren die Erfahrung macht, dass seine Bedürfnisse verstanden, wahrgenommen, unterstützt werden und ihm Interesse entgegengebracht wird. Außerdem erstrebt das Kind Vertrauen zu sich selbst und erhält die Tapferkeit, sich neuen Erfahrungen auszusetzen. (Fischer 2005, 5)

Auch Hobmair (1997, 44) macht deutlich, dass besonders in den ersten Lebensjahren eines Kindes, verlässliche und dauerhafte Bezugspersonen eine wichtige Funktion einnehmen, denn speziell das fürsorgliche Entgegenkommen im ersten Lebensjahr eines Kindes spiegelt die Bindungsqualität wieder.

Die vorrangigen Bindungspersonen sind jene, zu denen das Kind die intensivste Verbindung in der Zeit der ersten Monate des Lebens hat. Dies sind vorwiegend die Mütter. Das Kind sucht mittels zahlreicher Kommunikationsformen, wie etwa Schreien, Lachen, usw., den Kontakt zur Bindungsperson. Diese strategischen Kommunikationsweisen stellen die Basis für die Ausformung der Bindungsqualität dar. Vom sicheren Fundament der Mutter aus, hat das Kind die Möglichkeit, die Welt zu erkunden und hat somit die Möglichkeit, immer wieder auf die Mutter zurück zu greifen. (Ahnert 2010, 43f)

Wenn das Kind eine liebevolle, feinfühligte Versorgung erfahren hat, kann eine *sichere* Bindung gegenüber der entsprechenden Bezugsperson stattfinden. Erlebte das Kind das Gegenteil, also eine aggressive, lieblose, ausgrenzende und unzuverlässige Versorgung, wird eine *„nicht-sichere oder gar desorganisiert/desorientierte Bindung“* an die entsprechende Bezugsperson daraus resultieren, was zugleich einen Risikofaktor für die Entwicklung psychischer Erkrankungen darstellen kann. (Grossmann et. al.2003, zit. n. Kißgen 2007, 33) Alle (insbesondere frühe) Erfahrungen mit Bindungspersonen, die ein Mensch in seinem Leben macht, wirken sich auf dessen affektive, soziale und kognitive Fertigkeiten und Fähigkeiten aus, wie etwa auf das zukünftige Verhalten bezüglich anderer Beziehungspersonen. (Fischer 2005, 5)

Bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung verläuft die Bindungsentwicklung bis auf wenige Unterschiede, genauso wie bei Menschen ohne intellektuelle Beeinträchtigung.

Die Bindungsentwicklung kann eventuell erschwert werden, da Kinder mit intellektueller Beeinträchtigung andere Bindungssignale von sich geben als nicht intellektuell beeinträchtigte. Dies kann bei den Eltern zu Verzweiflung und Enttäuschung führen. Viele glauben, in ihren elterlichen Kompetenzen versagt zu haben. Sie wollen nichts falsch machen und neigen daher zu einem überfürsorglichen Verhalten. (ebd.)

Auch bestimmte Belastungen innerhalb der Familie können die Bindungsentwicklung beeinflussen. (Schultz 2009, 56)

*„Die Bindungsforschung hat nachgewiesen, dass die Intensität und Ausprägung der Trennungsreaktion abhängig ist von der Qualität der Bindung, die vor der Trennung erworben werden konnte sowie von der Qualität der Betreuungssituation nach der Trennung.“* (Fischer 2005, 6)

Aus diesem Grund ist es notwendig, besonders Kindern mit intellektueller Beeinträchtigung Bindungssicherheit zu vermitteln, da dies das Fundament für die Entwicklung von Ablösung und Autonomie impliziert. (Bowlby 2008, 9f)

Im Folgenden wird die Bindungstheorie nach dessen Begründer John Bowlby, ausführlicher in den Blick genommen.

### 5.1.3.1 Bindungstheorie nach John Bowlby

Durch die Darstellung der Bindungstheorie soll eine Übersicht über bestimmte Ansätze gegeben werden, die bei der Ablösungsthematik relevant sein können.

*„Bindung [engl. attachment], nach Bowlby ein Primärtrieb, der als prägnantsähnlicher Prozess verstanden wird und dessen Anpassungswert die Suche nach Schutz in der Nähe der Mutter ist.“* (Dorsch Psychologisches Wörterbuch 2004, 144)

Der englische Psychiater John Bowlby gilt als Begründer der Bindungstheorie. Anfang der 70er Jahre vertiefte er den Begriff der Bindung in einer wissenschaftlichen Konzeption, der sogenannten Bindungstheorie, welche anhand empirischer Forschungen durch seine ehemaligen Mitarbeiterin Mary D. Ainsworth, komplettiert wurde. (Zweyer 2006, 5)

Bowlby erarbeitete Bindung als eines von mehreren vererbten Verhaltenssystemen wie etwa der Sexualität, der Ernährung oder der partnerschaftlichen Beziehung, usw. (Kißgen 2007, 31)

Nach Anschauung der Bindungstheorie entwickelt sich die Bindungsqualität im Laufe des Lebens in unterschiedliche Richtungen. (Klöpper 2006, 39)

Das Bindungsverhaltenssystem wird als ein von den Instinkten abhängiges, aber auch als ein von der Außenwelt einwirkendes System von Kontrolle verstanden.

In Bowlby's Bindungstheorie werden Kind und Mutter als Akteure eines „sich wechselseitig bedingenden und selbstregulierenden Systems“ betrachtet. (ebd., 40)

Folgt man Bowlby (1969; zit. n. Zweyer 2006, 5), so „dient die Aufrechterhaltung von Nähe zu schutzbietenden Erwachsenen zur Regulierung der kindlichen Sicherheit und damit dem kindlichen Überleben.“

In Beispielsituationen der Angst oder des Schmerzes, werden die Bezugspersonen durch Bindungsverhaltensweisen, wie etwa Weinen, Jammern oder Schreien, im Regelfall auf die Signale des Kindes reagieren und somit die Nähe zu ihm suchen, um es zu beruhigen.

Gegenüber dem Bindungssystem befindet sich das ebenfalls angeborene Neugier- und Explorationsverhaltenssystem, welches durch neue oder komplexe Reize in Gang gesetzt wird und zur Gewinnung von Informationen dient. (Kißgen 2007, 31)

Dieses System zählt, genauso wie das Bindungsverhaltenssystem, zu den „motivationalen Systemen.“ (Klöpper 2006, 41)

Beide Systeme ergänzen sich gegenseitig und passen sich an die Gegebenheiten der Umwelt an. Kurioserweise können Anregungen, die das Neugier- und Explorationsverhalten in Gang setzen, eine Initialisierung des Bindungsverhaltenssystems bewirken, was beispielsweise zu einem Rückzug des Kindes führen kann. In Anbetracht dessen kann eine vollständige Annäherung sowie die anschließende Exploration des Objekts nur erfolgen, wenn erst einmal das mobilisierte Bindungsverhaltenssystem des Kindes viel versprechend reguliert wurde.

Bei den Bezugspersonen wird von einem Fürsorgesystem ausgegangen, welches von Kißgen (2007, 32f) als „Pflegeverhaltenssystem der Bezugspersonen“ bezeichnet wird. Dieses System besteht komplementär zum kindlichen Bindungsverhaltenssystem und hat die Aufgabe, das kindliche Bindungsverhaltenssystem zu regulieren, indem es vor allem, Geborgenheit, Sicherheit und Schutz vermittelt. Eine Mobilisierung des Pflegeverhaltenssystems erfolgt durch die Bindungsverhaltensweisen des Kindes bzw. aufgrund bestimmter Schlüsselreize und Gegebenheiten. Durch die Ausschaltung des kindlichen Bindungsverhaltenssystems (bei entsprechender Beruhigung des Kindes) ruft es eine indirekte Wirkung auf das Neugier- und Explorationsverhalten hervor.

Die Bindungstheorie begünstigt die Entdeckung neuer Kontexte und offeriert ein interdisziplinäres Orientierungsgefüge. (Ahnert 2008, 29) Gegenwärtig zählt die Bindungstheorie zu den wissenschaftlich optimalsten begründeten Theorien bezüglich der psychischen Entwicklung des Individuums. (Klöpper 2006, 39)

Gemäß Fischer (2008, 168f) ist die Theorie der Bindung bei intellektuell beeinträchtigten Menschen hinsichtlich des Ablösungsprozesses, auf folgenden zwei Ebenen zu betrachten:

- „Bindungstheoretische Erkenntnisse tragen zum Verständnis der Bindungs- und Autonomieentwicklung und deren Auswirkungen auf die Ablösebereitschaft sowie die Beziehungsgestaltung gegenüber anderen Personen bei. Bindungsverhalten und Trennungsreaktionen von Erwachsenen und ihren Eltern können vor diesem Hintergrund von außerfamilialen Betreuungspersonen besser nachvollzogen und eher akzeptiert werden.

- Die Bindungstheorie öffnet den Blick für die Bedeutung von Bindungsaspekten, unter denen die Ablösung von den Eltern (...) besser gelingen kann.“ (ebd.)

#### 5.1.4 Ablösung als kritischer Übergang

Nach Duvall und Miller (1985; zit. n. Papastefanou 1999,26) wird „Ablösung als eine zentrale Übergangsphase im familialen Lebenszyklus“ gesehen.

*„Mit schleifender Kupplung kann ein Auto nicht fahren. Je mehr ich die Kupplung auslasse, umso mehr Gas kann ich geben. Die Kupplung Verantwortung kann ich zurücknehmen, je mehr Freiheit die Jungen ertragen. Aber auch wenn ich auskuppel (mich aus der Verantwortung nehme, weil der Wagen bereits mit Vollgas fährt), so hat das doch nichts mit Beziehung zu tun. Die Beziehung bleibt: Ich freue mich an meinen Jungen, schaue ihnen gerne zu. Es ist schön, daß es sie gibt.“ (Ehrenberger / Sedlak 1990, 30)*

Schultz (2009, 254) bezeichnet Ablösung als einen „kritischen Übergang“, da sich Veränderungen des Familien-Umwelt-Systems vollziehen und davon immer das gesamte System betroffen ist. Letztlich durchgeführte Transaktionen zwischen den Personen und der Umwelt werden als ungenügend betrachtet und somit muss ein Ausgleich erlangt werden. Wenn eine beteiligte Person die Veränderungen im Übergangsprozess als gravierend wahrnimmt, kann demnach Ablösung als „kritischer Übergang“ bezeichnet werden. (Wapner / Demnick 2005; zit. n. Schultz 2009, 254)

## **5.2 Besonderheiten des elterlichen Ablösungsprozesses bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung**

Die Besonderheiten einer Ablösung können auf verschiedenen Ebenen betrachtet werden. Ein wesentliches Merkmal von elterlicher Ablösung bei intellektuell beeinträchtigten Menschen ist etwa, die Orientierung an Gleichaltrigen und nicht mehr an den Eltern.

Auf der emotionalen Ebene wird die Bedeutung der Liebesobjekte von den Eltern auf Gleichaltrige verschoben.

Aus kultureller Sicht lässt sich eine Tendenz zu einer subjektiven Lebensweise beobachten, die vom Lebensstil der Eltern offensichtlich abweicht.

Die räumliche Ebene kann beispielsweise, den Auszug aus dem Elternhaus markieren.

Die materielle Ebene kennzeichnet die Merkmale der wirtschaftlichen Selbstständigkeit, womit eine finanzielle Unabhängigkeit von den Eltern erreicht wird. (Hurrelmann 2004, 119)

Bei intellektuell beeinträchtigten Menschen kann es zu besonderen Ablösungskrisen kommen, welche sich durch eine allgemeine verzögerte Entwicklung bzw. eine zeitliche Verzögerung und Verlängerung, erkennen lassen.

Überdies trägt das elterliche Festhalten an ihrem intellektuell beeinträchtigten Kind zur Verlängerung bei. Ebenso, wie bei nicht intellektuell beeinträchtigten Menschen, zeigen intellektuell beeinträchtigte Menschen Verhaltensweisen des Rückzugs, der Auflehnung, der Verweigerung und der Aggression. Allerdings sind intellektuell beeinträchtigte Kinder nicht selten durch ihre sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten eingeschränkt. Dies besagt wiederum, dass ein verbaler Protest oftmals unmöglich ist, was nicht selten zu aggressiven Verhaltensweisen gegenüber anderen Personen und Dingen aber auch, gegen sich selbst führen kann. (Fehlhaber 1987, 158)

Zudem verspüren intellektuell beeinträchtigte Menschen des Öfteren das Gefühl von Angewiesenheit, welche aus ihrer intellektuellen Beeinträchtigung resultiert. (Willi 1987, 68)

### 5.3 Der Ablösungsprozess aus der Sicht der Eltern

Der notwendige Schritt der Ablösung ist besonders für Eltern eine große Herausforderung. (Klauß 2005, 356) Hinzu kommt, dass die Elternschaft von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung anders gesehen werden kann als die von nicht intellektuell beeinträchtigten Menschen. (Klauß 1997; zit. n. 1993)

Diese Art der Eltern-Kind-Beziehung ist nämlich durch eine verstärkte Abhängigkeit und dem damit verbundenen Bedarf an Unterstützung und Hilfe des betroffenen Jugendlichen gekennzeichnet. (Schultz 2009, 97)

Oftmalig stellen Heranwachsende mit intellektueller Beeinträchtigung für deren Eltern den wesentlichen Sinn- und Lebensinhalt dar. (Theunissen / Plaute 1995, 126; Klauß 1988, 113; Thomae 1982, 29; Walter 1996, 171, zit. n. Schultz 2009, 98) Aufgrund der meist sehr innigen Eltern-Kind-Beziehung wird eine Ablösung als kaum förderlich betrachtet, da die Würdigung des Erwachsenwerdens bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung oft ausbleibt. (Schultz 2009, 98) Außerdem neigen Eltern durch die intellektuelle Beeinträchtigung des Heranwachsenden dazu, ihre Kinder weiterhin als „Kinder“ wahrzunehmen und dementsprechend zu behandeln. (Fischer 2008, 77)

Dementsprechend verlangt der Ablösungsprozess den Eltern und Kindern einiges ab, indem sich beide neu orientieren müssen. Besonders Eltern müssen sich auf ein Leben vorbereiten, indem ihre Kinder nicht mehr andauernd im Mittelpunkt stehen. Gewissermaßen kann von einem Wandlungsprozess der Eltern-Kind-Beziehung gesprochen werden.

Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die Eltern ihre Kinder äußerlich und emotional loslassen, ohne ihnen deren Unterstützung und Rückhalt abzuerkennen. (Schenk-Danzinger 1993; zit. n. Hennies / Kuhn 2004, 133)

Dies hat zur Folge, dass eine Ablösung den Eltern oft schwerer fällt als deren Kindern. Hinzu kommt, dass der endgültige Ablösungszeitpunkt meist zu einer Zeit stattfindet, in der die eheliche und subjektive Zufriedenheit abnimmt. (Fischer 2008, 27) Fischer (2005, 6f) bezeichnet die Wandlung der Eltern-Kind-Beziehung in dieser sensiblen Zeit als „Autonomie in Verbundenheit.“ Sie geht mit Schenk-Danzinger konform und betont, dass parallel dazu Ablösungstendenzen bzw. das Streben nach Verselbstständigung altersadäquat ermöglicht werden sollte.

*„Auch das geistigbehinderte Kind muss sich, will es in irgendeiner Weise erwachsen werden und nicht ständig in einer kindlichen Abhängigkeit von den Eltern weiterleben, von diesen lösen.“ (Lempp 1996, 177)*

Die Heranwachsenden sollen die Möglichkeit erhalten, sich zu nützlichen Gliedern der Gesellschaft zu entwickeln. (ebd., 25) Nicht nur sie haben spezifische Entwicklungsanforderungen zu bewältigen, sondern auch deren Familie, die bestimmte Anpassungsleistungen vollbringen müssen. (Papastefanou 1996, 26) Vor allem Eltern von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung können sich nicht schlicht daran festhalten, was als „normal“ betrachtet wird. Sie übernehmen meist einen komplexeren Part. (Klauß 2005, 356f)

Wann ein Ende der vollen Verantwortung in Sicht ist, ist meist völlig unklar. Diese Unsicherheit erschwert den Aspekt der Ablösung. (Klauß 1997; zit. n. 1993) In den meisten Fällen müssen sie sich auf eine lebenslange Elternschaft einstellen. (Balzer / Rolli 1975; zit. n. Klauß 2005, 357)

*„Eltern können ihr Kind nicht in Selbstständigkeit entlassen und es gleichzeitig festhalten und die Sicherheit behalten, dass sie sein Leben rundum bewahren.“ (Klauß 1997, 42)*

Die Erziehungsberechtigten sind darauf angewiesen, den Drang nach Verselbstständigung aus dem Verhalten ihres Kindes zu erkunden. Aus diesem Grund wird von den Eltern sehr viel Eigenaktivität gefordert. Sie haben sich darum zu kümmern, ihr Kind in andere Abhängigkeiten zu übergeben, was oft mit ambivalenten Gedanken verbunden ist. Darüber hinaus müssen sie genau auf die Signale ihrer Kinder achten bzw. diese richtig interpretieren, was immer wieder zu Schwierigkeiten führen kann, wie etwa aufgrund der schlechten verbalen Sprechweise. (Fischer 2008, 12)

Das Ablösungsgeschehen wird von unterschiedlichen Eltern individuell aufgefasst. Während manche eine genaue Planung der Ablösung vorbereiten, versuchen sich andere nicht damit auseinander zu setzen. (Klauß 2005, 357f)

Die spezifischen Zustände, in denen sich Eltern intellektuell beeinträchtigter Menschen befinden, können durch folgende Gesichtspunkte beeinflusst werden:

- Die fehlende Unabhängigkeit bzw. Unselbstständigkeit und das alltägliche Angewiesen Sein auf die Unterstützung anderer, kann die Eltern darin behindern, das Zuständigkeitsgefühl abzugeben sowie Bemühungen zur Selbstbestimmung zu ermöglichen.
- Durch die zum Teil wenig ersichtlichen Autonomiebemühungen seitens der intellektuell beeinträchtigten Jugendlichen, besteht die Befürchtung, dass die Verantwortung für eine Ablösung vermehrt zu den Angelegenheiten der Eltern zählt.
- Nicht selten werden Eltern von Sorgen hinsichtlich des Erwachsenseins ihrer intellektuell beeinträchtigten Kinder geplagt, um ein dementsprechend eigenverantwortliches Leben führen zu können.
- Die intensive Beziehung zwischen Eltern und deren intellektuell beeinträchtigten Kind sowie deren gemeinsame Lebensbiographie, kann einen extrem tiefgreifenden Wandel der Alltags- und Beziehungsausformung bezüglich einer Ablösung zur Folge haben, aber auch Ängste und Besorgnisse herbeiführen. (Eckert 2007, 59f)

Nichts desto trotz führt für alle Beteiligten kein Weg daran vorbei, unterschiedliche Wandlungen und Prozesse auszustehen und zu erfahren.

Eltern sollten sich dessen bewusst sein, dass sie trotz der Ablösung als emotionaler Hintergrund bestehen bleiben. Sie sind dazu so gut wie verpflichtet, ihren Kindern Chancen für die Vorbereitung zur Unabhängigkeit zu eröffnen. Eltern übernehmen somit eine zentrale Schlüsselfunktion für die Autonomie und Ablösung ihrer Kinder. Sie bestimmen die Zukunft ihres Kindes sowohl direkt als auch indirekt mit. Ohne deren Unterstützung ist eine Ablösung quasi unmöglich. Demnach muss eine Ablösung bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung größtenteils von den Eltern ausgehen. (Fischer 2008, 12f)

Die Frage, wann Eltern intellektuell beeinträchtigter Kinder genug verrichtet und ein Recht auf ein Leben in trauter Zweisamkeit haben, darf zu Recht gestellt werden. (Klauß 2005, 357)

### **5.3.1 Die Beziehungsstruktur zwischen den Eltern und dem Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung**

Im Laufe des Lebens fällt die Lebenskurve beider Elternteile immer mehr ab, während die ihrer Kinder fortwährend emporsteigt. (Stierlin 1980, 36)

In der Ablösungsphase findet, wie schon erwähnt, ein Beziehungswandel zwischen den Eltern und deren Kind statt, indem sich eine einseitige Abhängigkeit zu einer wechselseitigen Abhängigkeit entwickelt. (Papastefanou 1997, 44) Das Geschehen der Ablösung wird durch die ganz besondere Rolle des intellektuell beeinträchtigten Kindes innerhalb seiner Familie beeinflusst, was aber auch zu bestimmten Befürchtungen und Ängsten führen kann. (Eckert 2007, 60)

Betroffene Eltern befinden sich in einer speziellen Lage:

„Ihr Wissen um die Schwächen des Kindes, ihr jahrelanges Bemühen um Pflege und Förderung, die ständige Sorge, wie es weitergehen soll, alles das macht verständlich, warum Eltern gerade zu ihren behinderten Kindern eine sehr enge Bindung entwickeln. Gerade diese macht es ihnen schwer, diese Kinder innerlich wieder loszulassen oder sogar nur die Signale wahrzunehmen, mit denen sie ihr Bedürfnis nach Selbstständigkeit anzeigen.“ (Fehlhaber 1987, 159)

Fischer (2008, 99) bezeichnet das intellektuell beeinträchtigte Kind als „Sorgen- und Problemlieferant“, das Eltern noch mehr verbindet und von gemeinsamen partnerschaftlichen Problemen ablenkt. Fallweise können außerdem bestimmte Eltern-Kind-Beziehungsstrukturen den Ablösungsprozess verkomplizieren.

Eine besondere Schwierigkeit stellt die feste Bindung des intellektuell beeinträchtigten Kindes zu nur einem Mitglied der Familie dar, während das andere Familienmitglied eine Randposition einnimmt. Dies kann wiederum zu einer unbehaglichen Beziehung zwischen den Eltern führen. Schätzen jedoch die Eltern ihre Paarbeziehung stabiler ein als deren Elternschaft, so wird dies ihrer Beziehung zueinander nichts anhaben. (Guski / Langlotz-Brunner 1991, 39; Hennies / Kuhn 2004, 133ff; Rogge 1998, 278; zit. n. Schultz 2009, 99)

Kast (2008, 47) beschreibt die Eltern-Kind-Beziehung als sehr prägnant:

*„Die Beziehung von Eltern und Kindern ist eine Beziehung, in der man sich immer wieder neu ablöst.“*

Sie weist unter anderem darauf hin, dass für Eltern ein zusätzlicher Belastungsfaktor hinzukommt, da sie zur gleichen Zeit einen Ablösungsprozess von ihren Eltern, den Großeltern des Kindes, durchmachen. (ebd.)

## **5.5 Der Auszug aus dem Elternhaus als „größte Etappe“**

Der Auszug aus dem Elternhaus stellt auch für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung ein bedeutsames Ereignis dar, welches aufgrund der Vielfältigkeit der beteiligten Persönlichkeiten und Gestaltungsarten des menschlichen Zusammenlebens nicht immer optimal abläuft. Dieser individuelle Vorgang hängt von bestimmten Aspekten ab, wie etwa:

- „den vorhandenen Ressourcen und Perspektiven der Eltern bzw. der Gesamtfamilie,
- der gemeinsamen familiären Lebensgeschichte,
- den zur Verfügung stehenden Betreuungs- bzw. Wohnangeboten,
- der individuellen Persönlichkeit, den Bedürfnissen sowie dem Pflege- und Betreuungsbedarf der Heranwachsenden.“ (Eckert 2007, 60)

Eltern stellen sich in dieser Zeit häufig selbst Fragen, die das Wohl ihres Kindes betreffen, wie zum Beispiel:

- „Ist unsere Tochter / unser Sohn „reif“ für die neue Wohn- und Lebenssituation? Verfügt sie / er über ausreichend Fertigkeiten?
- Kann sie / er für seine Rechte und Bedürfnisse ausreichend eintreten?
- Wird sie / er durch die neuen Anforderungen, Aufgaben und Lebensbedingungen nicht überfordert?“ (ebd., 62)

Fischer (Böttlinger 2004; zit. n. Fischer 2008, 185) stellt die Behauptung auf, dass der Ablösungsprozess erst mit dem Auszug des Kindes beginnt.

In Familien mit einem intellektuell beeinträchtigten Mitglied lässt sich der elterliche Ablösungsprozess wahrhaftig erst mit dem Auszug aus dem Elternhaus beobachten, da die betroffenen Heranwachsenden zumeist nicht so stark den Drang verspüren, ausziehen zu müssen. (Jeltsch-Schudel 1986; zit. n. Fischer 2008, 185)

Es muss aber auch angemerkt werden, dass sich das Auszugsverhalten bei nicht intellektuell beeinträchtigten Jugendlichen ebenfalls verschoben hat, wie etwa durch längere Ausbildungszeiten, Barrieren beim Berufseinstieg, ein entspanntes Verhältnis zwischen den Generationen oder einen größeren Wohnraum innerhalb der Familie. (Gaiser 1999, 67)

Durch einen längeren Verbleib der intellektuell beeinträchtigten als auch nicht intellektuell beeinträchtigten Jugendlichen im elterlichen Wohnraum, werden Eltern bestimmten Belastungen ausgesetzt, wobei sie sich zur Verantwortung ihrer Kinder weiterhin verpflichtet fühlen können. Es besteht die Gefahr, dass das kindliche Abhängigkeitsverhältnis bestehen bleibt und Eltern sich bestimmten Problemen nicht bewusst werden bzw. bestimmte Ablösungssignale ihrer Kinder nicht wahrnehmen. (Papastefanou 1997, 82ff)

Insofern sollte man sich vor Augen halten, dass der Auszug aus dem Elternhaus einerseits einen Verlust impliziert, aber andererseits auch eine Bereicherung für alle Familienmitglieder nach sich zieht. Der zunächst erscheinende Verlust an Schutz und Geborgenheit, wird sukzessiv mittels Zugewinn an Autonomie kompensiert. Eltern erleiden zwar einen Verlust bezüglich ihres Lebensinhaltes und ihren Verpflichtungen, sie erhalten jedoch einen enormen Freiraum, um sich ihren subjektiven Bedürfnissen und Anliegen widmen zu können. (Fischer 2008, 198)

### 5.5.1 Das „Empty Nest“- Phänomen

„Empty-Nest“, zu Deutsch „Leeres Nest“, kann als Phänomen bezeichnet werden, welches beim Auszug vom ersten bis zum letzten Kind bzw. zwei Jahre danach, bei den Eltern eintritt. Die Definition dieses Begriffs ist bis heute nicht genau abgeklärt worden und wird daher auch kritisiert.

*„... erst die Leere, die wir beim Verlassen unserer Kinder spüren, macht uns das Wesen der Elternschaft bewusst, Behälter zu sein, Gefäß zu sein. (...) Die Leere, die den anderen zu seiner Wesensfülle kommen lässt, kann wohl als die vollkommenste Hingabe bezeichnet werden.“ (F. S.; zit. n. Ehrenberger / Sedlak, 1990, 22)*

Durch die Kraft und Lebensfreude der heranwachsenden Jugendlichen verspüren Eltern zunehmend deren subjektive Endlichkeit bzw. Begrenztheit. Die Eltern erfahren sich selbst in einer neuen Rolle, was zu einem ambivalenten Wechselbad der Gefühle führen kann. Beide Elternteile müssen sich auf eine neue Identitätssuche begeben. Besonders Mütter stehen vor der großen Aufgabe, von der bisherigen Rolle als Hausfrau, in eine alternative Rolle zu schlüpfen. (Papastefanou 1997, 61ff) Deshalb ist auch darauf hinzuweisen, dass für Mütter eine Ablösung erst dann völlig erfolgen kann, wenn sie ihre eigene Identität aufgebaut haben. Bei Vätern ist dies anders, sie erleben den Schritt des Auszugs hauptsächlich durch ihre Berufstätigkeit, also meist nicht so intensiv wie Mütter. (Fischer 2008, 29ff)

Es gilt nur als Vermutung, dass Vätern der Ablösungsprozess leichter fällt als den Müttern. Väter könnten beispielsweise einen Standpunkt wie etwa „Er/Sie ist doch nicht aus der Welt...“ vertreten. (Leveck 2004, [4])

Andererseits kann sich das Gefühl, etwas verpasst zu haben bemerkbar machen. (Papastefanou 1997, 77)

Bei beiden Elternteilen trifft jedoch zu, dass sie sich wieder selbst als Kinder erleben können (Ehrenberger / Sedlak 1990, 32ff) und neue Freiräume sowie Chancen der Selbstverwirklichung nutzen können. (Fischer 2008, 31)

In Bezug auf intellektuell beeinträchtigte Heranwachsende wird die Lücke, welche beispielsweise durch die elterliche Ablösung im Sinne eines Auszugs entsteht, wesentlich intensiver wahrgenommen als bei nicht intellektuell beeinträchtigten Jugendlichen, da der intellektuell beeinträchtigte Mensch in der vergangenen Zeit zweifelsohne mehr Raum eingenommen hat. (Klauß 1988, 113)

Levecke (2004, [7]) ermutigt, indem sie meint, dass der Auszug des Kindes eher als örtliche und somit nicht als familiäre Abspaltung betrachtet werden kann.

Wenn Eltern ihren Kindern auch nach dem Auszug unterstützend zur Seite stehen, sich aber auch um sich selbst bemühen, hat der Ablösungsprozess auch für sie einen positiven Effekt. (Hurrelmann 2004, 125)

## **5.6 Ablösung als Erleben eines Verlustes**

Jegliche Ablösung trägt auch das Risiko des Verlusterlebens in sich, was besonders oft Mütter durchleben, wie im Folgenden genauer dargelegt werden soll.

*„Die Mutter-Kind-Beziehung ... verlangt die intensivste Mutterliebe; und dennoch muss diese Liebe dem Kind helfen, sich von der Mutter weg zu entwickeln, um völlig unabhängig zu werden.“* (Fromm 1955, zit. n. Ahnert 2010, 48)

Ehrenberger & Sedlak (1990, 31) postulieren, dass eine Mutter mehr als eine Bezugsperson für ihr Kind ist. Ablösung bedeutet nicht das Ende der Mutterschaft. Viele Mütter denken, plötzlich nicht mehr gebraucht zu werden. Sie erleben, neben dem Rollenverlust ebenso einen schmerzhaften Verlust eines außergewöhnlichen Verhältnisses zu ihrem Kind. Diese empfindsame Erfahrung kann zu Depressionen und Reaktionen von Wehmut führen. (Fischer 2008, 27f) Häufig findet eine umso größere Distanzierung zwischen Mutter und Kind statt, je beträchtlicher die Anziehungskraft zur Mutter ist. Mit viel Hingabe und Einsatzbereitschaft wird quasi alles unternommen, um sich so weit wie möglich von der Mutter zu entfernen.

Aus diesem Grund ist es wichtig, als Elternteil auch wieder an sich selbst zu denken und sich selbst neu zu erleben. (Ehrenberger / Sedlak 1990, 32)

## 5.7 Ablösung als Trauerprozess

In Anbetracht an das Erleben eines Verlustes durch die Loslösung aller Beteiligten erfordert Ablösung einen Prozess der Trauer, da von einem entscheidenden Lebensabschnitt Abschied genommen werden muss.

*„Anders als bei dem Trauerprozeß, der notwendig wird, hat man einen uns nahen Menschen durch den Tod verloren oder durch eine Scheidung, kann man bei einem Trauerprozeß anlässlich einer Ablösung viel länger in der Phase des Nicht-Wahrhaben-Wollens verharren: Da macht man sich einfach vor, daß sich eigentlich nicht viel verändert hat. Sätze wie: „Sie ist jetzt zwar ausgezogen, aber sie ist doch ständig bei uns, eigentlich hat sich kaum etwas verändert, können darauf hinweisen, daß die große Veränderung in der Familiendynamik nicht wahrgenommen, sondern verdrängt wurde.“ (Kast 1991, 33)*

**Eifersucht und Neid:** Schon im Kindergarten erleben Eltern, dass sich ihre Kinder auch mit anderen Bezugspersonen gut verstehen und diese gerne haben. Dies kann zu einer schmerzhaften Eifersucht der Eltern führen, was den Ablösungsprozess erschweren kann. In fortgeschrittener Zeit merken die Eltern, dass deren Wertvorstellungen nicht mehr akzeptiert werden. Auch Neid, beispielsweise auf die heutigen Optionen, die die Eltern als Kinder nicht hatten, kann sich ergeben.

**Wut und Schmerz:** Bei vielen Eltern macht sich Unmut gegenüber FreundInnen derer Kinder breit, da sie, ihrer Meinung nach, durch sie entfremdet werden. Eltern fühlen sich gekränkt und sind wütend darüber, dass ihr Kind, für das sie jahrelang gesorgt haben, einfach so weggeht und andere Menschen einen größeren Stellenwert in deren Leben haben. Dies kann dazu führen, dass der Schmerz in der neuen Bezugsperson wiedergespiegelt wird und die Eltern in dieser Person etwas entdecken, das Wut und Ärger toleriert werden. Oft kommt es vor, dass sich Eltern während einer Ablösephase gegenseitig ihre Gefühle verheimlichen.

**Schuldgefühle:** Unter Umständen entwickeln Eltern Schuldgefühle gegenüber ihren Kindern, die oft verschwiegen werden. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass die Gefühle von Schuld wahrgenommen und anerkannt werden, denn andernfalls versuchen Eltern immer wieder etwas „gutmachen“ zu wollen. Entgegen der Annahme könnten aber auch Sündenböcke ausfindig gemacht werden, um sich

selbst von den eigenen, unbehaglichen Schuldgefühlen zu entlasten. **Unentwegte Besorgnis:** Viele Eltern befürchten, dass ihre Kinder nicht genug Selbstständigkeit erworben haben, was zu einer aufsässigen Sorge führen kann. Eine Ablösung kann aber nur dann erfolgreich sein, wenn sie den Fähigkeiten ihrer Kinder Vertrauen schenken. Nichts desto trotz sollen sie sich für das Leben ihrer Kinder interessieren und das Gefühl vermitteln, im Hintergrund für die Kinder immer verfügbar zu sein.

**Idealisierungen:** Wenn Eltern ihre Kinder idealisieren, kann dies dazu führen, dass Eltern ihre eigenen Wut-, Verlust- und Schuldgefühle verschleiern. Es kann zu einem Stillstand des Ablösungsprozesses kommen, da die Kinder das Gefühl entwickeln, von ihren Eltern nicht mehr wahrgenommen zu werden. (ebd., 33ff)

*„Es ist normal, daß Kinder ihre Eltern verlassen, aber auch wenn es normal ist, heißt das nicht, daß es nicht weh tun darf und daß dieser Schmerz nicht ausgedrückt werden darf und soll.“ (Kast 1991, 34)*

Selbstreflexion, Offenheit und Aufrichtigkeit sind wesentliche, erforderliche Komponenten für Eltern, um sich über deren Gefühle konkret bewusst zu werden und diesen gegenüber zu treten. Sie sollen ermuntert werden, ihren Gefühlen freien Lauf zu lassen, um letztendlich glücklich Älterwerden zu können.

In Anbetracht dessen ist es von entscheidender Bedeutung, in der Ablösungszeit zu trauern. Alle Beteiligten machen sich auf die Suche nach der passendsten Nähe und Distanz, die sich flexibel nach den subjektiven psychischen Bedürfnissen von Verbundenheit und Autonomie richtet. Die Unabhängigkeit aller Beteiligten sollte akzeptiert werden und die Wahrnehmung der Zeichen nach mehr oder weniger Kontakt berücksichtigt werden. Demnach zeichnet sich das wechselseitige Beziehungsverhalten durch Zugeständnisse aus. (Kast 1991, 33f)

## 5.8 Erschwerende Faktoren im Ablösungsprozess

Der über kurz oder lang unvermeidbare elterliche Ablösungsprozess bedeutet, sowohl für Eltern als auch für deren Kind nicht nur einen Verlust, sondern auch einen Gewinn. (Fischer 2008, 178)

Diese Lebensphase stellt sich insofern als prekär dar, weil parallel zur elterlichen Ablösung, die betroffenen Kinder ebenso als erwachsene Persönlichkeiten in Beziehung treten.

In diesem Zusammenhang ist die Loslösung von sogenannten „Elternkomplexen“ besonders relevant.

Elternkomplexe sind Ansichten, Forderungen oder Wünsche der Eltern aus früheren Zeiten, die den Kindern bis heute in Erinnerung geblieben sind.

Zum Beispiel kann einem Heranwachsenden in Erinnerung geblieben sein, dass es von seinem Vater als fünfjähriges Kind mit schweren Arbeitsstörungen beeinflusst wurde, als dessen Vater eine gemalte Zeichnung folgendermaßen begutachtete:

*„Man muß es nicht nur gerne tun, man muß es auch können.“* (Kast 2008, 44f)

Dieser Satz entwickelte sich im Leben des Sohnes zu einem „Komplexsatz“, der sich durch sein bisheriges Leben zog. (ebd.)

Probleme bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, hinsichtlich des elterlichen Ablösungsprozesses, können sich unter Umständen dadurch ergeben, dass diese Personengruppe von realen Erwartungen in vorangegangener Zeit verschont wurde, um sie den Status einer Beeinträchtigung nicht spüren zu lassen.

Man könnte darüber sinnieren, ob es sinnvoll war, dass den Betroffenen immer zugetragen wurde: „Du kannst auch...“. (Klauß 1997, 40)

Klauß (ebd.) ist der Meinung, dass dieser Personengruppe dadurch die Entwicklung einer realistischen Selbsteinschätzung verwehrt wurde, weshalb es erforderlich ist, den Betroffenen das Bewusstsein von Realität näher zu bringen.

Kurzum kann eine extrem enge Bindung zwischen den Eltern und dem Kind ein grundlegendes Problem darstellen, da alle Beteiligten verstärkt aneinander festhalten. (Fischer 2008, 178ff)

Insbesondere Eltern, die ihr bisheriges Leben größtenteils nach ihrem intellektuell beeinträchtigten Kind ausgerichtet haben, verlieren oft die Orientierung. Deshalb ist, wie bereits des Öfteren erwähnt, die Initiative der Eltern umso wichtiger. (ebd.)

## **5.9 Bedenken hinsichtlich des Ablösungsprozesses**

Bereits im Voraus einer Ablösung werden Eltern von vielfachen Unsicherheiten geplagt. Fragen über die zukünftige Befindlichkeit, Unterkunft aber auch die sich verändernde Beziehung zum Kind werden thematisiert.

Zweifelhafte Gedanken wie etwa, ihr Kind könnte sie vergessen, stehen im Mittelpunkt. Auch die bisher erlebten gesellschaftlichen Erfahrungen, bezüglich Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, haben je nachdem, einen positiven oder negativen Einfluss auf die elterliche Ablösung. (Fischer 1996; Hahn et. al. 2004, 248ff; zit. n. Fischer 2008, 181f)

Nicht selten fragen sich Eltern sogar auch, wie es nach ihrem Tod weitergehen soll. (Hennies & Kuhn 2004, 144) Sie entwickeln verschiedene Sorgen und äußern sogar den Wunsch, ihr Kind zu überleben. (Bochseler 1985, 35; zit. n. Schultz 2009, 99) Aus diesem Grund ist eine frühestmögliche Auseinandersetzung mit den Themen der Trennung, des Abschieds und des Todes durchaus relevant für das Geschehen der Ablösung. (Willi 1987, 66)

## 5.10 Der richtige Ablösungszeitpunkt

Durch die verstärkte Zuwendung, dem Gefühl der andauernden Zuständigkeit und dem Einsatzwillen der Eltern, kann der Zeitpunkt der Ablösung nicht genau bestimmt werden. Wann eine Loslösung stattfindet, ist aufgrund der Undurchschaubarkeit ungewiss. Hinzu kommt, dass sich die Eltern oft unsicher fühlen und daran zweifeln, ob eine Ablösung für deren Kind überhaupt das Beste ist. (Klauß 2005, 357)

Sie bangen um die Zukunft ihrer Kinder. (Klauß 1997; zit. n. 1993)

Fest steht, dass je jünger die Menschen bei einer Ablösung sind, desto besser die Integration in deren Umfeld erfolgt, was auch auf Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung zutrifft. (Frey 2006; zit. n. Wiedeschitz 2008, 80)

Auch Fehlhaber (1987, 160) spricht sich für eine frühmöglichste Vorbereitung elterlicher Ablösung aus.

Gemäß Hurrelmann (2004, 119) erfolgt eine Ablösung auf den verschiedenen Ebenen (siehe Kapitel 4.2) zu unterschiedlichen Zeitpunkten.

Er macht deutlich, dass eine psychische Ablösung bereits in der frühen Pubertät beginnt, eine materielle Abhängigkeit jedoch bei langen Ausbildungsphasen viel länger andauern kann, wodurch sich der Auszug aus dem Elternhaus ebenfalls verzögern kann. Deshalb stellt der Ablösungszeitpunkt für intellektuell beeinträchtigte Menschen ein heikles Bestreben dar.

Je komplexer eine intellektuelle Beeinträchtigung eines Menschen ist, desto anspruchsvoller stellen sich die Indikatoren der Loslösungstendenzen als auch deren korrekte Wahrnehmung dar. (Wiedeschitz 2008, 80)

## 5.11 Ablösungsunterstützende Faktoren

Elterliche Ablösung kann durch bestimmte Faktoren begünstigt werden, wie im Folgenden dargestellt werden soll.

Besonders bei intellektuell beeinträchtigten heranwachsenden Persönlichkeiten sollte das Augenmerk auf eine Intensivierung von Autonomie sowie der Ausbildung der Identität gelenkt werden. (Stierlin 1992; zit. n. Fischer 2008, 100)

Fend (2000; zit. n. Fischer 2008, 78) pointiert folgende nutzbringende Faktoren für die Eltern-Kind-Beziehung und den Prozess der Ablösung:

- „Aufmerksamkeit der Eltern für die Befindlichkeit ihres Kindes als Basis für die notwendige Anpassung der Eltern an die altersbedingten Veränderungsprozesse im Zusammenleben
- Berücksichtigung von Interessen und Mitentscheidungsmöglichkeiten der Kinder
- Individuationsprozesse der Kinder nicht behindern, nicht ungefragt eindringen und bestimmen sondern stützend im Hintergrund zur Verfügung stehen
- In der Familie den Schutzraum bieten, um die Balance von Unabhängigkeit und Verbundenheit einzuüben. Dabei akzeptieren, dass sich die Aufmerksamkeit der Kinder zunehmend auf Beziehungen zu Gleichaltrigen richtet und diese fördern
- Zwischenbereiche der Unabhängigkeit schaffen, z. B. durch soziale Netze und Aktivitäten in betreuten Freizeitgruppen, auf Ferienreisen etc.
- Trotz eigenständiger Bereiche gemeinsame „Welten“ innerhalb der Familie durch freudvolle Interaktionen und gemeinsame Unternehmungen erhalten
- Erhalt einer positiven emotionalen Beziehung auch bei notwendiger Aushandlung von Grenzen. Dies beinhaltet eine Führungsfähigkeit der Eltern, die Voraussagbarkeit, Konsistenz und Sicherheit vermittelt, jedoch ohne Willkür und Fremdbestimmung
- Impulse, die durch die heranwachsenden Kinder in die Familie getragen werden, als Entwicklungschance für die Eltern nutzen“

Unter anderem betonen Holthaus & Pollmächer (2007, 99), dass eine elterliche Ablösung gewissermaßen geübt werden kann, indem bereits während der Schulzeit folgenden Aspekten Aufmerksamkeit geschenkt werden soll:

- Einholung von Informationen über Wohnmöglichkeiten
- Der gemeinsame Besuch von Einrichtungen
- Elterlicher Austausch mit anderen Eltern über bestimmte Vorstellungen
- sich im Kreis der Familie Gedanken über die Zukunft machen (ebd.)

Das Zurechtkommen mit dem Auszug des intellektuell beeinträchtigten Kindes bringt für jeden Elternteil eine subjektive Verarbeitung mit sich.

Folgedessen stellen Kontakte zu Personen, die sich in der gleichen Lage befinden, eine essentielle Hilfe dar.

Regelmäßige Begegnungen und Telefongespräche mit dem Kind sind besonders in der Anfangszeit relevant.

Ablenkung, ob berufliche oder in der Freizeit, stellt ebenfalls einen unterstützenden Faktor dar. (Fischer 2005, 4)

Wenn Eltern das Gefühl vermittelt bekommen, dass sich ihr Kind in der neuen Situation wohlfühlt, sind sie auch immer mehr dazu fähig, Einbußen zu machen und sich ihrer eigenen, neuen Lebensart zuzuwenden. (ebd. 10)

## **5.12 Gefahren bei negativem Ablösungsausgang**

Bei einer Bezeichnung des intellektuell beeinträchtigten Kindes als „krank“ oder „schwach fürs Leben“ besteht die Gefahr eines nachteiligen elterlichen Ablösungsendes. Abgesehen davon, können die große Sorge und das Empfinden lebenslanger Verantwortlichkeit für das intellektuell beeinträchtigte Kind zu einer Wechselwirkung beim Kind führen und somit dessen Selbsterkenntnis von Unselbstständigkeit und Hilflosigkeit intensivieren. (Fischer 2008, 99f)

Wenn die Ablösung eines Elternteils nicht zustande kommt, wird damit vornehmlich eine Aussichtslosigkeit von Ablösung impliziert. (Willi 1987, 67)

Vollzieht sich demnach keine altersgemäße Ablösung des intellektuell beeinträchtigten Heranwachsenden, so verweilt sie/er überwiegend lange im familiären Schonraum. Dementsprechend findet eine elterliche Ablösung erst in Folge des Ablebens der engsten Bezugsperson statt. (Wiedeschitz 2008, 80)

### **5.13 Erfolgreiche Ablösung**

Von einer gelungenen, erfolgreichen Ablösung kann dann gesprochen werden, wenn auch bei einer räumlichen Trennung und einigermaßen bestehenden Autonomie, nach wie vor eine emotionale beiderseitige Verbundenheit vorliegt und diese individuell als akzeptabel bzw. befriedigend erlebt wird. (Fischer 2008, 10)  
Durch das Erkennen, Akzeptieren und den offenen Umgang mit Ambivalenzen seitens der Eltern, kann eine positive Ablösung gewährleistet werden. (ebd., 100)

Im Grunde kann eine elterliche Ablösung als erfolgreich betrachtet werden, wenn die Eltern genug kompetent dazu waren, ihre persönlichen Lebensbereiche in den Mittelpunkt zu stellen und ihrem Kind die Möglichkeit gegeben haben, selbstständig zu werden. (Arnold 1989; zit. n. Lorenz 2008, 84)

## 5.14 Zusammenfassung

Die schrittweise Ablösung von den Eltern bei intellektuell beeinträchtigten Jugendlichen wird zunehmend als normaler Entwicklungsaspekt betrachtet, genauso wie bei nicht intellektuell beeinträchtigten Jugendlichen.

Nichts desto trotz ergeben sich einige Unterschiede bezüglich beider Personengruppen.

Denn Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung nehmen eine spezielle Funktion innerhalb der Familie ein und werden daher schwerer von ihren Eltern „losgelassen“. Zudem hinterlassen sie eine größere Lücke in ihren Familien als nicht intellektuell beeinträchtigte Jugendliche.

Eltern neigen nicht selten zur Überbehütung, Hadern mit ambivalenten Gefühlen und machen sich große Sorgen um die Zukunft ihrer Kinder, weshalb einige von ihnen die Realisierung einer Ablösung sogar verdrängen. Für Eltern kann eine Ablösung das Schaffen von Freiheit bedeuten, aber gleichzeitig auch der Auslöser für bestimmte Krisen sein.

Allerdings ist der elterliche Ablösungsprozess unbedingt notwendig, um den intellektuell beeinträchtigten Heranwachsenden individuelle Chancen des Lebens zu ermöglichen. Der Ablösungsprozess muss vornehmlich von den Eltern ausgehen. Insbesondere ist zu berichtigen, dass die elterliche Ablösung und damit einhergehend, auch der Auszug aus dem Elternhaus, keine Indikatoren für einen Kontaktabbruch zwischen den Eltern und deren Kind sind, sondern vielmehr Anlässe für die Entwicklung einer neuen Beziehungsqualität. Aus diesem Grund ist es wichtig, bestimmte Unterstützungsangebote in Anspruch zu nehmen und die Bedürfnisse des Gegenübers individuell wahrzunehmen und darauf dementsprechend förderlich zu reagieren.

Unwiderrspochen bleibt jedenfalls, dass die elterliche Ablösung trotz vielerlei Herausforderungen, sowohl bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung als auch bei Menschen ohne intellektuelle Beeinträchtigung, absolut notwendig ist.

## **6. Der Übergang von der Schule in das Berufsleben bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung als Teilaspekt von elterlicher Ablösung**

Der Übergang von der Schule ins Berufsleben charakterisiert die Schnittstelle zwischen unterschiedlichen bildenden Systemen (Ginnold 2008, 61) und stellt somit eine heikle Lebensphase für jeden Jugendlichen dar, in welcher über dessen berufliche Zukunft entschieden werden soll. (Felkendorff & Lischer 2005, 5) Genaugenommen müssen sich Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung nach dem Verlassen des „geschützten“ Raumes der Pflichtschule hinsichtlich der Ergreifung eines Berufes unter Beweis stellen. (Fichtenbauer 2010, 10f)

Ginnold (2008, 10) beschreibt die Phase des Übergangs wie folgt:

*„Es gibt den direkten Weg in die Berufsbildung oder in ein Arbeitsverhältnis. Daneben existieren zahlreiche Um-, Neben- und Abwege: in die Berufsvorbereitung, in Sackgassen, in die Arbeitslosigkeit, ins Nichts...“*

Pool Maag (2008, 132) vertritt eine positivere Haltung, denn sie betrachtet Übergänge weder als Naht- noch als Schnittstellen, sondern eher als Transitionsräume, die sich durch Erfahrungen und Lernen auszeichnen und ein „einschneidendes lebenslaufspezifisches Erfahrungspotential besitzen.“

Die Phase des Übergangs zählt, genauso wie der elterliche Ablösungsprozess, zu den zahlreichen Übergängen auf dem Weg zum Erwachsensein.

Dabei müssen sich die Betroffenen vielen Herausforderungen stellen (Ginnold 2008, 10). Insofern ist diese Zeit mitunter durch vielerlei Ängste, Hoffnungen, Unsicherheiten und Zweifel gekennzeichnet.

Abgesehen davon, erweisen sich die Zukunftsperspektiven von intellektuell beeinträchtigten Jugendlichen oftmals als prekär. (Holthaus / Pollmächer 2007, 27) Denn, glaubt man Ginnold (2008, 12), findet seit längerer Zeit ein zunehmender Abbau von einfachen Arbeitsplätzen statt, während gleichzeitig die Erwartungen an alle ArbeitnehmerInnen steigen.

Ginnold (2008, 10) formuliert mit den knappen Worten „Einstieg-Ausstieg-Warteschleife“ die konfuse Situation der Jugendlichen zum Zeitpunkt des Übergangs von der Schule ins Berufsleben.

Was für manche Jugendliche einen Anritt zu einer Ausbildung bedeutet, stellt für andere wiederum Perspektivenlosigkeit dar, die nicht selten in der Arbeitslosigkeit endet. Für Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung wurden etliche Programme und Maßnahmen zur Förderung und Unterstützung herbeigeführt. (ebd., 10f)

In den für die Diplomarbeit verwendeten Fachpublikationen wurde des Öfteren das sogenannte „Zwei-Schwellen-Modell“ hervorgehoben, welches sowohl von nicht-intellektuell beeinträchtigten als auch von intellektuell beeinträchtigten Jugendlichen verrichtet werden muss.

- „Die *erste Schwelle* kennzeichnet den Übergang vom allgemein bildenden Schulsystem in das Berufsbildungssystem.

- Die *zweite Schwelle* markiert den Übergang vom Berufsbildungssystem in den Arbeitsmarkt.“ (Ginnold 2008, 65)

Bei den Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung lässt sich die erste Schwelle noch weiter in die Sparten der „Berufsvorbereitung“ und „Berufsausbildung“ zerteilen.

Demzufolge kann von folgenden drei Übergängen ausgegangen werden:

- 1. „der Übergang von der Schule in die Berufsvorbereitung,
- 2. der Übergang von der Berufsvorbereitung in die Berufsausbildung und
- 3. der Übergang von der Berufsausbildung in das Arbeitsleben...“  
(Ginnold 2000, 25)

Weltweit bestehen jedoch unterschiedliche Auffassungen über das Ereignis des Übergangs. Kurzum sind überall folgende drei Merkmale notwendig:

- der Zeitabschnitt, in dem sich ein Prozess vollzieht
- der örtliche Transfer, als der Wechsel von einer Bildungsstufe bzw. einer Lebensphase zur nächsten und
- die sich aufgrund dessen vollziehenden Veränderungen im persönlichen als auch beruflichen Bereich. (European Agency 2002, 3)

Im Allgemeinen kann nur durch ein geregeltes Übergangsmanagement eine oftmals geforderte Chancengleichheit hergestellt werden. (Sauer-Schiffer & Brüggemann, 2010, 15)

In den folgenden Unterkapiteln wird auf wesentliche Aspekte, die in der Übergangsperiode eine zentrale Rolle spielen, noch deutlicher Bezug genommen.

## **6.1 Die Bedeutung von Arbeit bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung**

Das folgende Zitat soll veranschaulichen, welchen bedeutsamen Stellenwert die Erwerbstätigkeit im Leben eines jeden Menschen einnimmt.

*„Erwerbsarbeit bedeutet (a) die Sicherung der Existenz (soziale Leistungen, Altersversorgung u.ä. sind an Berufstätigkeit gebunden), (b) ein gewisses Maß an Unabhängigkeit, (c) die Erweiterung des geistigen Horizonts (nach S. Freud ist die Arbeit die stärkste Bindung an die Realität), (d) einen strukturierten Alltag, (e) die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (soziale Kontakte außerhalb der Familie), (f) Entwicklung (ständige Auseinandersetzung mit der Umwelt, Erweiterung der Fertigkeiten), (g) Verantwortung (Arbeit markiert in unserer Gesellschaft am deutlichsten den Übergang von der Kindheit zum Erwachsenwerden) und (h) Möglichkeit zur Identitätsfindung (man definiert sich über seine Arbeit)“ (Beisteiner 1998, 31)*

Gleichsam dient Erwerbstätigkeit als sichtbarer Beweis für Leistungsbereitschaft und –anstrengung (Bieker 2005, 16) Überweiteres beeinflusst Arbeit die Persönlichkeit und Lebensgeschichte eines jeden Menschen erheblich und dient als Indikator für dessen sozialen Status. Dadurch wird quasi die Teilhabe an der Gesellschaft sowie die soziale Vielfältigkeit begünstigt. (Grampp 2004, 335) Berufstätig zu sein, bedeutet besonders für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung vermutlich viel mehr als nur der Verdienst von Geld. (Klauß 2008, 338)

Laut Klauß (ebd.) wird der Wert der Arbeit erst dann ersichtlich, wenn sie nicht vorhanden ist.

Arbeit hat einen maßgeblich höheren Stellenwert für das Menschsein als bloß die Gewährleistung des Lebensunterhalts, wie folgende Anschauungspunkte aufzeigen sollen:

- Arbeit strukturiert das gesamte Leben eines Menschen.
- Die Erfahrung zu machen, sich zuerst ihr/sein Berufsbild auszumalen, welches später Wirklichkeit wird, ist für jeden Menschen eine lohnenswerte Erkenntnis.
- Eine Arbeit auszuüben führt zur Entdeckung des Selbst. Ebenso soll Selbstverwirklichung dadurch bezweckt werden.
- Man erlebt sich als Teil der wertschöpfenden Gesellschaft.
- Arbeit führt zu erhöhtem Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl.
- Man erhält die Möglichkeit, sich zu beweisen und zu verausgaben.
- Der Erwerb von Kulturtechniken bis hin zu ästhetischen Vorstellungen sowie die Förderung der Bildung, soll durch Arbeit erzielt werden.
- Lernen wird durch Arbeit vorausgesetzt, aber durch Arbeit wird ebenso Lernen bzw. eine Nutzung des Erlernten garantiert.
- Arbeit erfordert eine Zusammenarbeit mit anderen Menschen, wobei bestimmte Regeln, wie etwa Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, usw., eine enorme Rolle spielen.
- Die Kommunikation aller Beteiligten wird durch Arbeit gefördert. Durch den Erfahrungs- und Erkenntnisaustausch sowie private Gespräche in den Arbeitspausen, haben die ArbeitnehmerInnen die Möglichkeit, sich besser kennen zu lernen. (Klauß 2008, 338f)

Aus den genannten Gründen kann Arbeit die soziale Rolle eines Menschen deutlich heben und zugleich ein möglichst normales Leben eröffnen. (Biewer 2010, 215)

Die Betroffenen erleben sich laut Bieker (2005, 16) in einer „normalen sozialen Rolle“, wodurch deren individuelle Kompetenzen unterstrichen werden und somit die Defizite der einzelnen Personen in den Hintergrund gestellt werden. Arbeit kann allerdings auch das Interesse der Betroffenen an anderen Bereichen bewirken. (Dablander 2006, 16)

Dementsprechend sollen auch Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung die Möglichkeit erhalten, zu wertvollen Mitgliedern der Gesellschaft zu werden, (Klauß 2008, 339), um ihre Lebenschancen verwirklichen zu können. (Grampp 2004, 335)

Nach Mühl (2002; zit. n. Grampp 2004, 341) sind jedoch nach wie vor folgende differenzierte Arbeitsmarktrisiken präsent, die sich auf Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung beziehen:

- Es bestehen undeutliche Vorstellungen von Seiten des Arbeitgebers bezüglich der Leistungskompetenz der intellektuell beeinträchtigten Menschen sowie den Umgang mit ihnen.
- Durch die innovative Entwicklung der Technik werden immer höhere Ansprüche an die ArbeitnehmerInnen und deren Qualifikation gestellt.
- Infolge der derzeitigen Arbeitsmarktlage und Arbeitslosigkeit findet ein Verdrängungswettbewerb statt.
- Häufig empfinden die Betroffenen einen subjektiven Statusverlust, der durch das Verspüren der marginalen Position in der Arbeitsgesellschaft entsteht. (ebd.)

Speziell für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung sind am allgemeinen Arbeitsmarkt kaum Aufstiegsmöglichkeiten vorhanden. Deren Aufgaben zeichnen sich in den meisten Fällen durch deren Einfachheit, Regelmäßigkeit und Eintönigkeit aus. (Grampp 2004, 342)

Im Grunde stellen Qualifikation sowie die beruflichen Integrationsmaßnahmen einen entscheidenden Einflussfaktor bezüglich des individuellen Arbeitsplatzes der Betroffenen dar. (Beisteiner 1998, 149)

Daran ist zu erkennen, dass Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung schwierigeren Herausforderungen ausgesetzt sind und oftmals unzählige Bemühungen auf sich nehmen müssen.

## 6.2 Das Behinderteneinstellungsgesetz (BEinstG)

Mit dem Behinderungseinstellungsgesetz wird die berufliche Integration von Menschen mit Beeinträchtigungen geregelt, wie folglich dargelegt werden soll:

Das Behinderteneinstellungsgesetz beruht auf den drei grundlegenden Aspekten der „**Beschäftigungspflicht** (Beschäftigung mindestens eines begünstigten Behinderten pro 25 ArbeitnehmerInnen, ansonsten Bezahlung einer Ausgleichstaxe pro Monat und offener Pflichtstelle), **finanzielle Anreize** zur Förderung der Eingliederung (z.B. Zuschüsse zu Lohnkosten und Arbeitsplatzadaptierungen) und **Schutzrecht** (u.a. Kündigungsschutz und Schutz vor Diskriminierung aus dem Grund einer Behinderung).“ (BMASK 2008, 146, Hervorhebung im Original)

Anhand dieses festgelegten Gesetzes sollen Diskriminierungen von Menschen mit Beeinträchtigungen verhindert werden und die Partizipation an der Gesellschaft vorangetrieben werden. (Hofer 2007 [3ff])

### **6.3 Übergangsmaßnahmen für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung in Österreich**

Die rund 85.000 intellektuell beeinträchtigten Menschen in Österreich haben einen Anspruch auf bestimmte berufseingliedernde Maßnahmen. (BMASK 2008, 10)

Das Bundessozialamt, das Arbeitsmarktservice (AMS) und die verschiedenen Bundesländer bieten individuelle Unterstützungsmöglichkeiten zu einem erfolgreichen Übergang in die Arbeitswelt an. (Zöchinger 2008, 34)

In Österreich werden folgende Maßnahmen zur Verfügung gestellt:

1. „Maßnahmen zur beruflichen Orientierung (Berufsberatung, Berufsorientierung, „Clearing“)
2. Maßnahmen zur beruflichen Qualifizierung und Nachreifung (Berufsvorbereitungskurse, Ausbildung im geschützten Bereich durch Qualifizierung, Integrative Berufsausbildung)
3. Maßnahmen zur Unterstützung bei der beruflichen Integration am allgemeinen Arbeitsmarkt, die in direktem Zusammenhang mit einem bestimmten Arbeitsplatz stehen (Begleitende Hilfen – Arbeitsassistenz).“ (Fasching 2004, 75; Heckl / Dorr 2004, 64; zit. n. Fasching / Pinetz 2008b, 36)

In den österreichischen Schulen wird bereits seit Längerem ein gewichtiger Schwerpunkt auf Berufsorientierung, Bildungsberatung und Berufsvorbereitung gelegt.

Anhand eines Berufsvorbereitungsjahres in der 9. Sonderschulstufe soll den beeinträchtigten Jugendlichen die Gelegenheit gegeben werden, sich grundlegende Kompetenzen und Kenntnisse anzueignen, welche den Eintritt in das zukünftige Berufsleben positiv begünstigen. (BMASK 2008, 130)

Laut dem BMASK (ebd.) sollen im Unterricht folgende Ziele verfolgt werden:

- „persönliche und berufliche Handlungsfähigkeit (Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz) sowie Kreativität entwickeln
- Ihr Urteils- und Entscheidungsvermögen ausbauen
- Theoretisch und praktisch Erlerntes auch in neuen Situationen anwenden
- Längerfristig verwertbare berufsübergreifende Qualifikationen erwerben
- Sich auf Mobilität und lebensbegleitendes Lernen einstellen.“

Durch die Einführung verschiedener arbeitsmarktpolitischer Unterstützungsmaßnahmen wird Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung eine Chance geboten, bestimmte Berufe zu erkunden, sich individuell zu qualifizieren, eine Ausbildung zu absolvieren als auch eine konkrete Vorbereitung auf die „harte“ Arbeitswelt zu erfahren.

Außerdem wird ein wesentlicher Beitrag zur Ablösung der intellektuell beeinträchtigten Jugendlichen von ihren Eltern geleistet, da diese folglich Selbstsicherheit und Selbstvertrauen, eine Optimierung der sozialen Kompetenzen sowie die Verdeutlichung einer für sie realistischen beruflichen Perspektive erfahren. Allerdings muss ebenso festgehalten werden, dass diese Unterstützungsmaßnahmen auch mit ungünstigen Aspekten verbunden sind, wie zum Beispiel, einer zu kurzen Maßnahmendauer, die zu erreichende Vermittlungsquote und die im Voraus festgelegte Antrittsanforderungen. Überweiteres darf eine Aktualisierung und Weiterentwicklung, hinsichtlich der Maßnahmen und Beratungsangebote in der nachschulischen Zeit keinesfalls ignoriert werden, damit eine vielversprechende, konstruktive Zukunft gewährleistet werden kann. (Fasching / Pinetz 2008b, 38f)

Obwohl in Österreich etliche aussichtsreiche Maßnahmen initiiert wurden, existiert bislang immer noch kein Unterstützungssystem für intellektuell beeinträchtigte Jugendliche, welches fortwährend von der Schule bis zum Abschluss einer Berufsausbildung intakt ist.

Hinzu kommt, dass das vielfältige Maßnahmenangebot zu einer Unübersichtlichkeit und Verwirrung bei den intellektuell beeinträchtigten Jugendlichen führen kann und somit Zweifel zur Folge haben kann, einen adäquaten Arbeitsplatz zu finden. (Fichtenbauer 2010, 17)

Aus diesem Grund sprechen sich Specht et. al. (2001, 144) für die Einführung eines Gesetzes bezüglich einer klaren Kompetenzzuständigkeit, des inhaltlichen Rahmens, gewichtiger Ziele sowie der Finanzierungsart, aus.

## 6.4 Notwendige Voraussetzungen am Übergang Schule - Beruf

Besonders bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung führt die Übergangsphase, vor allem aus den bereits genannten Gründen, häufig zu Überforderung, Verunsicherung und auch Desorientierung.

Sie erhalten nicht die Möglichkeit, wie gleichaltrige nicht intellektuell beeinträchtigte Jugendliche, nach Beendigung der Schulpflicht, weitere Jahre in allgemein- bzw. berufsbildenden Schulen zu verbringen, um auf diese Weise ihre Ausbildung zu erreichen und essentielle Entwicklungsschritte zur Persönlichkeitsreife zu verrichten.

Bestimmte Orientierungs- und Qualifizierungsschritte müssen daher schon früher festgelegt werden. (Engl / Gabrie 2008, 12f)

Die berufliche Eingliederung von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung ist praktisch unbestreitbar. Trotzdem müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllt werden, damit eine optimale Eingliederung verwirklicht werden kann.

Im Folgenden werden die wesentlichen Voraussetzungen nach Ansicht verschiedener Autoren zusammengetragen:

- Es bedarf einer Sensibilisierung der Lehrerinnen und Lehrer für den Vorschlag der beruflichen Eingliederung.
- Bereits ab der Unter- bzw. Mittelstufe sollte mittels eines pädagogischen Entwurfes mit der schulischen Vorbereitung auf die berufliche Eingliederung begonnen werden. (LWV 1992; zit. n. Schartmann 2000, 4)  
Dieser Entwurf sollte stets umgesetzt werden und auf das gesamte Schulsystem ausgeweitet werden.
- Eine relativ frühe Vernetzung mit allen Kooperationspartnern ist ebenso von großer Relevanz. (Fichtenbauer 2010, 16)
- Eine weitere wesentliche Grundlage stellt die Zusammenarbeit aller Beteiligten (LehrerInnen, Eltern, Integrationsfachdienst, usw.) dar, um gemeinsam ein erfolgreiches Ziel zu erreichen.
- Hilfreich wäre die Wahl einer unterstützenden Person, die diesen Prozess leitet und zwischen den verschiedenen Beteiligten vermittelt. (Schartmann 2000, 3f)

- Außerdem soll die Schule der betrieblichen Berufswelt gegenüber aufgeschlossen sein. (Doose 2005, 7)
- Die individuelle Persönlichkeit des intellektuell beeinträchtigten Jugendlichen soll nicht außer Acht gelassen werden.  
Ihre/seine Bedürfnisse, Wünsche, Fähigkeiten und Kompetenzen sollten im Mittelpunkt stehen, da nicht immer jede vorgefertigte Maßnahme für den jeweiligen Jugendlichen geeignet ist. (Fichtenbauer 2010, 16)

## **6.5 Problemfelder im Übergang von der Schule ins Berufsleben**

Der Eintritt in den allgemeinen Arbeitsmarkt kann durch bestimmte Hürden erschwert werden.

Jungmann (2004, 171) beschreibt insbesondere die Unübersichtlichkeit der betroffenen Jugendliche am Übergang Schule – Beruf ausgesetzt sind, folgendermaßen:

„Im subjektiven Erleben bedeutet dies zunächst einmal das Herausgelöstwerden aus dem in sozialer und räumlicher Hinsicht vertrauten Kontext der Schule, verbunden mit der Aufgabe, in einem neuen, stärker erwerbs- und berufsbezogenen Kontext und in bislang unvertrauten Rollenmustern handlungsfähig zu werden und dabei die eigene Identität zu wahren.“

Um dieses Dilemma verständlich zu machen, werden darauffolgend wesentliche Problemfelder genauer in den Blick genommen.

Im Folgenden werden die unterschiedlichen Problemfelder, die sich am Übergang von der Schule ins Berufsleben ergeben, genauer in den Blick genommen.

### 6.5.1 Schlechtere Ausgangschancen für Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung

Deren soziale Abstammung, das Leistungs- und Sozialvermögen, die gesellschaftliche Umgebung, nachteilige Haltungen der Arbeitgeber sowie die Entwicklung der Arbeitswelt beeinflussen das Entstehen bestimmter Schwierigkeiten. (Dieterich 1989; Meier-Rey 1997; Orthmann 2001; Stein 1999; zit. n. Fasching 2004, 1) Hinzu kommt, dass Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung meist ausschließlich über eine niedrige schulische Qualifizierung bzw. gar keinen Schulabschluss verfügen. In Folge dessen besteht für sie weniger Auswahl, einen bestimmten Beruf oder eine spezifische Ausbildung zu erlangen. (König et. al. 2010, 192)

Bestimmte Faktoren sind nicht beeinflussbar, wie etwa die aktuelle Arbeitsmarktlage oder die Bereitschaft von ArbeitgeberInnen, bestimmte Ausbildungs- und Lehrplätze zur Verfügung zu stellen. In brenzligen Zeiten der Arbeitsmarktlage haben zuerst die schwächeren Mitglieder der Gesellschaft, wie Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, dafür die Folgen zu tragen.

*„Menschen mit Behinderungen sind in den vergangenen 20 Jahren unverhältnismäßig stark von der Abschwächung des Wirtschaftswachstums betroffen gewesen. In der Regel werden sie bei einem Konjunkturabschwung zuerst entlassen und bei einem Aufschwung zuletzt eingestellt.“* (Specht et. al. 2001, 140)

Die Beschäftigungssituation von intellektuell beeinträchtigten Menschen ist in Österreich relativ gut.

Im Vergleich mit anderen europäischen Ländern kann Österreich geringe Jugendarbeitslosenquoten darlegen. (Fasching / Pinetz 2008b, 28)

Dies soll nach Fasching & Pinetz (ebd.) jedoch nicht den Anschein erwecken, dass es auch in Österreich „... spezifische Herausforderungen und manifeste Problemstellungen gibt. So besteht gerade in Systemen, die ein insgesamt niedriges Problemniveau aufweisen, die Gefahr der dauerhaften Ausgrenzung jener Jugendlichen, die ihre Ausbildung abgebrochen haben und daher mit Schwierigkeiten beim Einstieg in das Beschäftigungssystem konfrontiert sind.“

Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung werden bereits durch die stattfindende negative Aussonderung bzw. Auswahl im Bildungssystem benachteiligt. Gewissermaßen werden Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung zu sogenannten „Dropouts“. (Steiner 2005, 29, zit. n. Fasching 2008b, 28)

### 6.5.2 Das weibliche Geschlecht als besonderes Hindernis

Der Übergang von der Schule in das Berufsleben ist besonders für intellektuell beeinträchtigte Frauen mit zahlreichen Hindernissen verbunden. Sie sind von einer doppelten Diskriminierung betroffen (Meier-Rey 1997; Niehaus 1999; Orthmann 2000 und 2001; Theis-Scholz 2001; zit. n. Fasching 2005, 30) und nehmen den letzten Platz auf dem Arbeitsmarkt ein. (Arnade 2000; Niehaus 1993; zit. n. Fasching 2005, 30)

Noch immer haben 43% der in Österreich lebenden Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung keine Berufsausbildung. Sie können sich daher nur sehr schwer unterordnen. (IHS 2001; zit. n. Fasching 2005, 34)

Fasching (34, 2005) argumentiert die Lage des weiblichen Geschlechts mit intellektueller Beeinträchtigung folgendermaßen:

*„Für die Gruppe der Mädchen mit Behinderungen gilt, dass ihre <<Behinderung>> sich somit als Ausdruck und Folge einer längeren Kette von Benachteiligungen darstellt, die bei den sozialen Lebensbedingungen in Kindheit und Jugendalter beginnen, sich in einer schlechteren beziehungsweise ungenügenden Ausbildung fortsetzen und – falls diese Mädchen überhaupt einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz finden – das hohe Risiko beinhalten, später arbeitslos zu sein.“*

Zusätzlich müssen sich Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung vermehrt mit Vorurteilen und bestimmten Erwartungen an die Frauenrolle auseinandersetzen. Oft scheitern sie schon in der anfänglichen Phase des Bewerbens. (Fasching 2005, 34)

Ebenso kommt hinzu, dass Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung eine niedrigere Entlohnung erhalten als intellektuell beeinträchtigte Männer. (Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz 2003; zit. n. Fasching)

### **6.5.3 Familie als wichtiges Fundament**

Durch die geschlechtsspezifische Sozialisation innerhalb der Familie wird die Entscheidung für einen bestimmten Beruf, der individuelle Lebensplan sowie die Berufsbiographie jeder intellektuell beeinträchtigten Jugendlichen beeinflusst.

Im Zuge dessen stellt das elterliche Rollenverhalten einen entscheidenden Einflussfaktor für die Berufswahl ihres Kindes dar, da bestimmte Werte und Einstellungen an das Kind vermittelt werden, was wiederum einen direkten oder indirekten Einfluss auf deren Berufswahl haben kann. (Friske 1995; Meyer-Rey 1997; zit. n. Fasching 2005, 31)

Überdies postuliert Orthmann (2000, 110; zit. n. Fasching 2008, 44), dass weibliche Jugendliche weniger Unterstützung vom Elternhaus hinsichtlich der Berufsausbildung erhalten, als männliche.

Demzufolge wird die Berufstätigkeit bezüglich des weiblichen Geschlechts mit intellektueller Beeinträchtigung eher als Überbrückungshilfe zwischen der Schulbeendigung und der Familiengründung betrachtet. (Fasching 2005, 31)

### **6.5.4 Schulische Integration als entscheidender Faktor**

Die Institution Schule kann auch in gewisser Weise einen Beitrag zur Verschlechterung der Situation des weiblichen Geschlechts im Übergang Schule - Beruf leisten.

Nach wie vor werden den SchülerInnen bestimmte Rollenbilder vermittelt. Anders als beim männlichen Geschlecht, fügen sich intellektuell beeinträchtigte Mädchen durch deren äußerliche Unauffälligkeit in der Schule viel mehr als Jungen. Dementsprechend wird deren Präsenz eher gutgeheißen und einfach geduldet. (Friske 1995; zit. n. Fasching 2005, 31f)

Darüber hinaus werden Jungen von dem Lehrpersonal mehr wahrgenommen als Mädchen, was folglich zu Minderwertigkeitsgefühlen und geringer Wertschätzung des weiblichen Geschlechts führen kann. (Friske 1995; Meyer-Rey, 1997; zit. n. Fasching 2005, 31f)

### **6.5.5 Die Berufswahl**

Bei der Wahl des Berufes stellt die Vereinbarkeit von Familie und Beruf eine entscheidende Komponente dar.

Für Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung gibt es oft weniger berufliche Alternativen. Überwiegend werden typische Frauenberufe gewählt, die jedoch ungünstige Arbeitszeiten, Arbeitsverhältnisse, geringe Löhne und unzureichende soziale Sicherheit in sich birgen. (Fasching 2005, 36)

Eine spezifische Unterstützung kann durch die Kenntnis gewisser Hindernisse gewährleistet werden. (ebd., 30)

Dennoch weist Fasching (2008a, 49) darauf hin, dass aufgrund der vorhandenen dürftigen empirischen Befunde, die Hindernisse für das weibliche Geschlecht mit intellektueller Beeinträchtigung nicht als solche wahrgenommen bzw. beachtet werden.

### **6.5.6 Einstellungen und Vorurteile des Betriebes**

Eine weitere Problematik stellen bestimmte Einstellungen und Vorurteile von ArbeitgeberInnen und MitarbeiterInnen in Betrieben gegenüber intellektuell beeinträchtigten Menschen dar. (Fasching 2004, [7])

Hauptsächlich entstehen solche ablehnenden Sichtweisen aufgrund von Verhaltensunsicherheiten und Wissensmangel über das Verhalten und die Leistungsfähigkeit intellektuell beeinträchtigter Menschen. (Jacobs 1993; zit. n. Fasching ebd.) Überdies werden die Kompetenzen von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung nicht selten unterbewertet. (European Agency 2002, 6f)

Folglich besteht die Gefahr der Ausgrenzung und Rollenzuschreibung.

Oft fehlen bestimmte Arbeitsplatzbedingungen, die zu einer erfolgreichen Integration intellektuell beeinträchtigter Menschen beitragen, wie zum Beispiel ein angenehmes Betriebsklima, eine positive Einstellung der MitarbeiterInnen und des Arbeitgebers bzw. der Arbeitgeberin, sowie eine passgenaue Platzierung bezüglich der Leistungsfähigkeit.

Aus diesem Grund ist es unentbehrlich, ein breites Angebot an Nischenarbeitsplätzen mit begleitenden Hilfen zu schaffen und ergänzend dazu, die zahlreichen Betriebe stetig über neue Entwicklungen zu informieren. (Fasching 2004, [7])

#### **6.5.7 Der verlängerte Übergang**

Durch die Verlängerung der Schul- und Bildungslaufbahnen in den letzten Jahrzehnten haben sich auch die Übergänge verlängert. Dadurch gestalteten sich die Übergänge immer komplizierter und die betroffenen Jugendlichen schlitterten immer mehr in die Teilabhängigkeit, was sich bis heute nicht änderte.

Dies kann einen erhöhten Druck auf die Familien als auch Konflikte zur Folge haben. (Stauber 2007, 131ff)

## 6.6 Die Rolle der Eltern im Übergang Schule – Beruf

In der entscheidenden Übergangsphase von der Schule in das Berufsleben sind vor allem Eltern intellektuell beeinträchtigter Jugendlicher um die Zukunft ihrer Kinder besorgt. Solange sie keine Unterstützung von außen erhalten, erschweren sie ihrem Kind erwachsen zu werden. Deshalb ist es wichtig, mit zuständigen ExpertInnen bzw. BetreuerInnen individuell zusammenzuarbeiten und folglich eine dreiseitige Symbiose entstehen zu lassen. (OECD/CERI 1993, 14)

Eltern übernehmen gewissermaßen eine Doppelrolle, da sie einerseits selbst Unterstützung benötigen, auf der anderen Seite jedoch dem Bedürfnis, ihren Unterstützungskompetenzen bezüglich des beruflichen Integrationsprozesses ihres Kindes, nachkommen möchten. Sie befinden sich in einer ambivalenten Situation, die von Ängsten und Unsicherheiten um die berufliche Zukunft ihres Kindes gekennzeichnet ist. Demnach sollte umso dringender eine transparente und offene Beratung der Eltern erfolgen. (Schartmann 2000, 7f)

Schartmann (ebd.) hat die Unterstützungsbereiche seitens der Eltern, hinsichtlich des Integrationsprozesses ihres Kindes folgendermaßen zusammengefasst:

- Das Angebot elterlicher Unterstützung, welche von einer Entlastung des intellektuell beeinträchtigten Jugendlichen als auch die aktive Mitwirkung der Maßnahme umfassen kann, ist von enormer Bedeutung.
- Eltern stellen als primäre Bezugspersonen einen entscheidenden Faktor bezüglich des emotionalen Bereichs dar. Meist kennen sie ihr Kind am Besten und merken am ehesten, wann es Hilfe benötigt.
- Die Ermöglichung eines Entwicklungsraumes sowie die damit einhergehende persönlichen Entfaltung des intellektuell beeinträchtigten Jugendlichen gehört zur wichtigste Aufgabe der Eltern, damit die/der Heranwachsende das zentrale Ziel der Selbstbestimmung erreichen kann.
- Eine gemeinschaftliche Zusammenarbeit zwischen den Eltern und Integrationsdiensten ist ebenso von großer Wichtigkeit.

In der Übergangsphase schwindet der Einfluss und die Verantwortung des Elternhauses, dennoch kommt den Eltern, neben Peers und dem sozialen Umfeld, die wichtigste Bedeutung bei der Übergangsbegleitung hinzu. (Sauer-Schiffer 2010, 23f)

## **6.7 Impulse für einen optimalen Übergang von der Schule ins Berufsleben**

In Folge werden wesentliche Impulse verschiedener Autoren zusammengetragen, die verdeutlichen sollen, wie wichtig es ist, den Fokus auf die zukünftige Förderung intellektuell beeinträchtigter Menschen zu richten.

Besonders in Übergangsperiode sollte die/der Betroffene in ihrer/seiner aktuellen Gesamtheit Aufmerksamkeit geschenkt werden. (Stifter 2005, 30)

Für einen optimalen Übergang ist es unerlässlich, dass alle Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung als individuelle ExpertInnen in die Prozesse der Planung und Umsetzung einbezogen werden. (Fragner 2008, 1)

Im Grunde sollten schon bei der Berufsberatung und -orientierung die negativen Folgen eines üblichen Frauenberufes verdeutlicht werden.

Mittels der Berufsberatung sollen geeignete Arbeitsplatznischen gefunden werden, in denen Frauen mit intellektueller Beeinträchtigung motiviert tätig sein können. (Nissen, Keddi, Pfeil 2003; zit. n. Fasching 2005, 37)

Zugleich soll dem weiblichen Geschlecht mittels bedürfnisorientierten Angeboten hoffnungsvoll entgegengekommen werden.

Das sogenannte „Peer Involvement“, bei dem intellektuell beeinträchtigte Frauen, die sich in einer Ausbildung oder Beschäftigung befinden, als Ratgeberinnen über ihre Entscheidungen erzählen, stellt einen sehr unterstützenden Faktor dar.

Darüber hinaus können zahlreiche, individuelle Praktika von großem Nutzen sein, um verschiedene Arbeitsbereiche genauer kennenzulernen.

Einen weiteren förderlichen Anreiz stellen MentorInnen im jeweiligen Betrieb dar, die den Heranwachsenden mit intellektueller Beeinträchtigung unterstützend zur Seite stehen. (Hamburger Arbeitsassistenten 2007; Schön 2004; Niehaus 2003; zit. n. Fasching 2008a, 49)

Fasching et. al. (2003, 4) verweisen darauf, dass eine Übergangsbegleitung durch ExpertInnen bzw. nahestehende Personen als „langfristiger Prozess mit geregelten Zuständigkeiten“ zu verstehen ist.

Von einem gelungenen Übergang kann frühestens die Rede sein, wenn „eine erfolgreiche Reorganisation und Passung zwischen dem Einzelnen und seiner Umwelt stattgefunden hat.“ (Pool Maag 2008, 130)

## 6.8 Zusammenfassung

Der Übergang von der Schule ins Berufsleben wird auch bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung als wichtiger Teilaspekt des elterlichen Ablösungsprozesses betrachtet, der durch verschiedene Ängste, Sorgen und Herausforderungen gekennzeichnet ist. Hinzu kommt, dass die Begrifflichkeit des Übergangs von verschiedenen Menschen unterschiedlich aufgefasst wird. Zudem lässt sich behaupten, dass die Zukunft für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung durch den zunehmenden Abbau von einfachen Arbeitsplätzen, nicht gerade rosig aussieht. Nichts desto trotz findet ein Übergang von der Schule in die Berufsvorbereitung, von der Berufsvorbereitung in die Berufsausbildung sowie der Übergang von der Berufsausbildung in das Arbeitsleben nach wie vor statt.

Damit ein Übergang überhaupt geschehen kann, muss bereits in der Schule begonnen werden, um letzten Endes die Kinder auf ein autonomes Leben vorzubereiten. In Österreich sind unterschiedliche arbeitsmarktpolitische Maßnahmen dominierend, wie etwa Maßnahmen zur beruflichen Orientierung, zur beruflichen Qualifizierung und Nachreifung sowie zur Unterstützung am allgemeinen Arbeitsmarkt.

Der Übergang Schule-Beruf wird jedoch auch durch bestimmte Problemfelder beeinflusst, wie z. B. die schlechteren Ausgangschancen für intellektuell beeinträchtigte Menschen, das benachteiligte weibliche Geschlecht, die individuelle Berufswahl, der verlängerte Übergang, usw.

Desweiteren nehmen besonders die Eltern eine zentrale Funktion in dieser wichtigen Zeit ein. Umso wichtiger stellt sich daher die Zusammenarbeit zwischen Eltern und verschiedenen Institutionen bzw. ExpertInnen dar, um den Zukunftsvorstellungen der/des betroffenen intellektuell beeinträchtigten Jugendlichen bestmöglich entgegen zu kommen.

## **II. Empirischer Teil**

### **7. Entwicklung und Begründung der Fragestellung**

Durch den Besuch verschiedener Lehrveranstaltungen im Bereich der Heil- und integrativen Pädagogik wurde mein Interesse für die Thematik der Beziehungen zwischen Eltern und ihren Kindern mit intellektueller Beeinträchtigung in unterschiedlichen Situationen, geweckt.

Ich durfte die Erfahrung machen, über zwei Semester mit intellektuell beeinträchtigten Menschen partizipativ zu forschen. Gemeinsam verfolgten wir den Leitsatz der Selbstbestimmt Leben Bewegung „Nichts über uns, ohne uns.“ (Selbstbestimmt Leben Bewegung 2010)

Durch das aktive Forschen mit intellektuell beeinträchtigten Menschen wurden mir vielfältige Einblicke und Sachkenntnisse über die Situation dieser Personengruppe eröffnet. Mein Wissen wurde dadurch so bereichert, dass ich unbedingt in diesem elementaren Bereich meine Diplomarbeit verfassen wollte.

Die Absicht, mich mit dem Themenbereich des elterlichen Ablösungsprozesses bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Übergang von der Schule in das Berufsleben zu beschäftigen, entstand durch meine Beteiligung am Forschungsprojekt „Partizipationserfahrungen in der beruflichen Biographie von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung“, welches vom österreichischen Wissenschaftsfond FWF (Fond zur Förderung wissenschaftlicher Forschung) gefördert und am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien durchgeführt wird.

Im Projekt werden Erhebungen anhand des Übergangs von der Schule in das Berufsleben bzw. der Lebensphase des Arbeitslebens in Österreich unter die Lupe genommen. Desweiteren werden in diesem Kontext die individuell erlebten Teilhabeerfahrungen der intellektuell beeinträchtigten Menschen erforscht.

Mein Diplomarbeitbetreuer ist Univ. Prof. Dr. Gottfried Biewer, der zugleich der Projektleiter dieses interessanten, aussichtsreichen Forschungsprojektes ist.

Angesichts der mangelnden Literatur in Bezug auf die Thematik der Ablösung von den Eltern in Verbindung mit dem Übergang von der Schule in das Berufsleben bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, empfand ich es als geeignet, darüber in meiner Diplomarbeit Einsicht zu geben.

Interessant erschien mir, zu erkunden, welche Bedeutung dieses Familienereignis der potentiellen Ablösung für die gesamte Familienentwicklung bewirkt und welchen Einflussfaktor dies auf unterschiedliche Bereiche der Menschen hat, speziell im Blickfeld des Übergangs von der Schule in das Berufsleben.

Mir erschien das Ergründen der Frage, ob eine elterliche Ablösung bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung überhaupt stattfindet, als sehr relevant und nennenswert.

Mit der Forschungsarbeit sollen Einblicke in die individuellen, subjektiven Erfahrungen von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung bezüglich des elterlichen Ablösungsprozesses in der Zeit des Übergangs von der Schule in das Berufsleben gegeben werden bzw. es soll dargestellt werden, in welchem Umfang generell von einer elterlichen Ablösung gesprochen werden kann.

Die Forschungsarbeit wurde auf folgende Fragestellung gestützt aufgebaut:

***Inwiefern findet ein elterlicher Ablösungsprozess bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Übergang von der Schule in das Berufsleben statt?***

Diese Hauptfrage lässt sich in folgende untergeordnete Fragen gliedern:

- **Kann eine vollständige Ablösung erlangt werden?**
- **Wie empfinden die Befragten die Beziehung zu ihren Eltern?**
- **Gibt es Schwierigkeiten, Ängste oder Probleme in Bezug auf die Veränderung?**
- **Wo ergeben sich Grenzen?**

Die Fragestellung meiner Forschungsarbeit ist insofern relevant, da eine Beeinträchtigung eines Kindes für Eltern und die gesamte Familie eine tiefgreifende Herausforderung bedeutet, aber auch die Abfolge von Krisen bezüglich des Selbstverständnisses, der Wertvorstellungen und der Lebensperspektiven bedeuten kann. (Heimlich & Rother 1995, 7)

Eltern und Kinder nehmen eine bestimmte Rolle ein.

Die elterliche Unterstützung bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung ist unentbehrlich und zieht sich meist durch das ganze Leben.

In einem nächsten Schritt soll der Erhebungsmethode, mit der dieser speziellen Thematik auf den Grund gegangen werden soll, genauer Beachtung geschenkt werden.

## **7.1 Die Erhebungsmethode**

Im Bereich der qualitativen Forschung ist eine Vielzahl an Methoden existent, von denen jede einzelne, individuelle Prinzipien voraussetzt und unterschiedliche Absichten verfolgt. (Flick 2006, 11)

Die Methode des Interviews zählt sowohl zu den alten als auch neuen Methoden, wie Lamnek (2005, 329) verheißungsvoll folglich kommentiert:

*„Gilt im quantitativen Paradigma das Interview als der Königsweg, so ist es im qualitativen auf dem besten Wege, dazu zu werden, wenn es nicht gar schon der Königsweg ist.“*

Aufgrund des sich immer schwieriger gestalteten Weges, als BeobachterIn im sozialen Gebiet tätig zu sein, gewinnt das qualitative Interview zunehmend an Bedeutung, da sich das Animieren von Personen für Interviews als problemloser darstellt. Außerdem gewinnt das qualitative Interview durch seine Originalgetreueheit, beliebige Reproduzierbarkeit, Nachvollziehbarkeit und die Verwendung von Textinterpretationen in Auswertungsverfahren, vermehrt an Sympathie. (ebd.)

Das Qualitative Interview ist insbesondere durch seine Offenheit bekannt, da es nicht vorab formulierte Fragen gibt (ebd., 355) und für überraschende, unerwartete Informationen zugänglich ist.

Zugleich wird die Verwirklichung des Alltagsgesprächscharakters beabsichtigt. (ebd., 351) Die Befragten erhalten die Gelegenheit, ihre Wirklichkeitsdefinitionen gegenüber der/dem ForscherIn offen zu legen. (ebd., 348) In Anbetracht dessen, ist eine Vertrauensbasis zwischen allen Beteiligten von enormer Bedeutung. (ebd., 355) Darüber hinaus hat sich die/der ForscherIn gegenüber den Bedürfnissen der interviewten Person, flexibel zu verhalten. (ebd., 351)

In den Interviews, welche meiner Forschungsarbeit zugrunde liegen, wurde die qualitative Methode des narrativen Interviews favorisiert. Bei der narrativen Form des Interviews wird eine neutrale, offene Gesprächsführung bezweckt, indem die interviewte Person zum Erzählen aufgefordert wird, wodurch die Orientierungsmuster des Handelns begreiflich werden. (ebd., 361)

Die/der ForscherIn wird als Tabula Rasa<sup>5</sup> bezeichnet, der fast ohne wissenschaftlichen Entwurf die Phase der Erhebung in Gang setzen soll. (ebd., 382) Eine Atmosphäre des Vertrauens, in der Toleranz und Kollegialität im Vordergrund stehen, ist von großer Relevanz. Folglich wird der/dem Interviewten überlassen, wie weit sie/er bei ihren/seinen Erzählungen ins Detail gehen möchte. (ebd., 361)

Die Interviews wurden im Laufe des Forschungsprojekts von vielen StudentInnen geführt und gleichfalls transkribiert als auch anonymisiert.

Demnach dient das Datenmaterial der Interviews als Gegenstand für meine Sekundäranalyse. Dies hat den Vorteil, dass die Interviews bereits größtenteils transkribiert wurden und mir dadurch Zeit erspart wurde. Außerdem hatte ich die Möglichkeit, einen raschen Einblick in das Forschungsgebiet zu erhalten. Jedoch ergibt sich ebenso der Nachteil, dass ich die interviewten Personen nicht persönlich kennenlernen durfte und ich mir somit kein eigenes Bild machen konnte. Mir blieb somit verwehrt, zu erfahren, welche Art der Sprache die Interviewpersonen bevorzugten bzw. wie sie sich in ihrer Körpersprache präsentierten.

Außerdem hatte ich lediglich die Möglichkeit, nur verfügbares Datenmaterial zu bearbeiten. Somit bestand das Risiko, dass das Datenmaterial nicht exakt auf die zu bearbeitende Thematik zugeschnitten war. Allerdings wurde durch das vorgefundene Datenmaterial eine aussichtsreiche, intensive Einarbeitung bezüglich der Forschungsfrage begünstigt.

---

<sup>5</sup> „...Zustand der Seele, in dem sie noch keine Eindrücke von außen empfangen u. keine Vorstellungen entwickelt hat. ... etwas, was durch nichts [mehr] vorgeprägt ist.“ (Duden 2005, 1018)

### 7.1.1 Darstellung der Untersuchungsgruppe

Um eine konkrete Übersicht über die einzelnen Interviewpersonen zu erhalten und als Beitrag zu einem besseren Verständnis, werden in einem nächsten Schritt essentielle Einzelheiten aus dem Leben der Interviewpersonen zusammenfassend dargelegt.

Es wurden fünf Interviews aus dem Bereich „Arbeitsleben“ und acht Interviews aus dem Bereich „Übergang“ ausgewählt. Dabei wurde insbesondere auf die individuelle Lebensbiographie jeder Interviewperson geachtet, um individuelle, aussagekräftige Erkenntnisse zu erlangen.

Bei allen 13 Interviewpersonen handelt es sich um Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, wobei bei einigen zusätzliche bzw. Folgebeeinträchtigungen vorliegen, wie im Folgenden genauer dargestellt werden soll.

**Interviewperson P1** ist männlich, 21 Jahre alt und hat eine ältere Schwester.

Nach dem Besuch der Volks- und Hauptschule besuchte er ein sonderpädagogisches Zentrum. Ihm wurden mehrere Schnuppermöglichkeiten angeboten, wie unter anderem in einem Gasthaus, in einem Lebensmittelhandel, in einer Autowerkstatt oder einem Malerbetrieb. Bei der Suche nach Praktikumsplätzen waren die Eltern sehr unterstützend. Zurzeit arbeitet er in einem Lebensmittelhandel und gleichzeitig auch auf einem Bauernhof, was ihm sehr gefällt. Er hat auch viele Freunde und ist Mitglied einer jugendlichen Gemeinschaft, wo er sich regelmäßig engagiert. Er lebt noch im Elternhaus, möchte jedoch irgendwann ausziehen.

**Interviewperson P4** ist weiblich und 16 Jahre alt. Sie wuchs gemeinsam mit ihrer Schwester bei ihren Eltern auf. In ihrer Kindheit ist sie mit ihrer Familie einige Male übersiedelt. Nach dem Besuch der Volksschule kam sie für vier Jahre in die Sonderschule und danach ging sie freiwillig in die Hauptschule in eine Integrationsklasse. Nach dem Hauptschulabschluss kam sie zum Projekt „BOOT“. Sie absolvierte Praktika in Kindergärten, die sie teilweise für sich selbst organisierte. Ihre Eltern haben sie immer sehr unterstützt, wobei das Verhältnis zur Mutter schon immer besser war als zum Vater. Letztendlich wurde der Kontakt zum Vater sogar abgebrochen.

Sie möchte gerne ihr gesamtes Leben im Elternhaus wohnhaft bleiben. Ihr Wunsch wäre es, als Kindergartenhelferin tätig zu sein und die entsprechende Ausbildung dafür zu machen.

**Interviewperson P5** ist weiblich, 19 Jahre alt und hat einen Bruder. In ihrer Kindheit besuchte sie einen integrativen Kindergarten. Danach absolvierte sie die Volksschule, die Hauptschule und letztendlich auch die polytechnische Schule.

Vor allem ihr Vater setzte sich sehr für sie ein. Aktuell befindet sie sich in einer Einrichtung für Beschäftigungstherapie, wo sie am Computer arbeitet. Dies bereitet ihr jedoch nicht so viel Freude, da sie andere Vorstellungen hatte. Sie versteht sich gut mit ihren KollegInnen, ihren Eltern und hat auch einen guten Freund. In der Freizeit unternimmt sie oft viel mit ihrer Familie.

**Interviewperson P7** ist 17 Jahre alt und männlich. Seine Eltern sind geschieden und er wohnt mit seiner Mutter und seinem Bruder gemeinsam in einem Haushalt. Nach dem zweijährigen Besuch der Volksschule kam er in eine Sonderschule, wo er auch gleichzeitig vier Jahre in einem Internat lebte und nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurde. Danach kam er für drei Jahre in ein sozialpädagogisches Zentrum. Ihm wurde auch die Möglichkeit eröffnet, in einer Bäckerei und in einem Supermarkt ein Praktikum zu machen. Er absolvierte eine Berufsorientierung in einer Werkstatt. Er wünscht sich sehr, dass er einen geschützten Arbeitsplatz findet.

**Interviewperson P12** ist männlich, 37 Jahre alt und wohnt in in einem vollbetreuten Wohnheim. Ein Sauerstoffmangel bei der Geburt hatte eine intellektuelle, körperliche und cerebrale<sup>6</sup> Beeinträchtigung zur Folge. In seinem alltäglichen Leben benützt er einen elektrischen Rollstuhl. Er wuchs bei seiner Familie auf und war der Jüngste von vier Kindern. Ein Bruder ist tödlich verunglückt. 14 Jahre besuchte er die Sonderschule, wo er nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurde. Danach ging er zur Lebenshilfe, wo er an unterschiedlichen Projekten teilnahm, wie etwa an den Projekten „LOT“ oder „SPAGAT“.

Ihm wurde es auch ermöglicht, ein Praktikum an einer Fachhochschule und in einer Firma zu absolvieren. Derzeit nimmt er am Projekt „JOBKOMBI“ teil und erledigt täglich Botengänge bei einem Rechtsanwalt.

---

<sup>6</sup> „...zum Gehirn gehörend, das Großhirn betreffend.“ (Dorsch Psychologisches Wörterbuch 2004, 161)

Zu seinen wichtigsten Bezugspersonen zählen seine Familie, Mitbewohner und Betreuer im Wohnheim, der Werkstätten sprecher und ein Freund. Er befindet sich in keiner partnerschaftlichen Beziehung. Er sehnt sich nach mehr sozialen Kontakten, hegt den Wunsch, aus der Lebenshilfe herauszukommen und einen Job zu finden sowie in eine integrative Wohngemeinschaft mit Assistenz zu ziehen.

**Interviewperson P14** ist weiblich und befindet sich in keiner partnerschaftlichen Beziehung. Sie wuchs gemeinsam mit ihren vier Brüdern bei ihren Eltern auf. Aufgrund der zur intellektuellen Beeinträchtigung hinzukommenden körperlichen Beeinträchtigung, ist sie an den Rollstuhl gebunden. Nach einem zweijährigen Besuch der Hauptschule wechselte sie in die Sonderschule und danach in eine polytechnische Schule. Sie absolvierte eine Lehre zur Bürokauffrau und war 13 Jahre beim gemeinnützigen Betrieb „ÖV-BAuWK“ tätig, ehe sie in eine Werkstätte des Vereins „BALANCE“ wechselte. Zurzeit lebt sie in einer Wohngemeinschaft.

Die Mitbewohner und Eltern sind ihre wichtigsten Bezugspersonen. Sie hat einen Sachwalter, möchte diesen jedoch loswerden. Außerdem hätte sie gerne eine eigene Wohnung und einen Job, der ihr Spass macht.

**Interviewperson P16** ist weiblich und mit Down-Syndrom<sup>7</sup> auf die Welt gekommen. Als Kleinkind besuchte sie bereits einen Sonderkindergarten, danach die Volksschule und später die Hauptschule. Anschließend kam sie ins „ATELIER“ und darauffolgend absolvierte sie ein Arbeitstraining beim Projekt „BOOT“. Nach zwei Jahren wechselte sie zu „ZEBRA“, danach ins „LÖWENHAUS“ und in viele andere Einrichtungen. Mithilfe bestimmter UnterstützerInnen konnten individuelle Praktikumsplätze ausfindig gemacht werden. Sie absolvierte sogar die Teilqualifizierungslehre zur Köchin. Die Beziehung zu ihren Eltern gestaltet sich hauptsächlich als sehr gut und problemlos. Jedoch haben sich ihre Eltern scheiden lassen, was sie sehr traurig macht. Sie lebt in einer Wohngemeinschaft und fährt nur sehr selten nach Hause. Ihre MitbewohnerInnen sind wichtige Bezugspersonen für sie. Aktuell wurde ihr ein fixer Arbeitsplatz vermittelt.

---

<sup>7</sup> „...angeborene Form eines körperlichen und geistigen Störungsbildes, das bei beiden Geschlechtern auftritt.“ (Dorsch Psychologisches Wörterbuch 2004, 216)

**Interviewperson P19** ist männlich und 39 Jahre alt. Seine intellektuelle Beeinträchtigung erhielt er durch einen Sauerstoffmangel bei der Geburt. Er wuchs bei seiner Familie auf, welche aus seinen Eltern und seinem älteren Bruder bestand, jedoch verbrachte er seine gesamte Schulzeit im Internat. Gleich nach der Schule verbrachte er 12 Jahre in einer Werkstätte, was jedoch durch eine zweieinhalbjährige „Milieuzeit“, wie es die Interviewperson ausdrückt, unterbrochen wurde. Er hatte kein Geld und fuhr mit dem Zug durch die Gegend. Gewissermaßen war er auf der Suche nach Arbeit. Nach dieser betrübten Zeit ging er wieder zur Werkstätte zurück. Für ihn wäre der Tod der Eltern sehr schlimm, da sie sehr wichtige Bezugspersonen für ihn darstellen. Außerdem wird er durch seinen Vater besachwaltet. Seinen Bruder sieht er eher selten. Er unternimmt nach wie vor viel, um endlich einen Job in der Nähe seines Wohnhauses zu bekommen.

**Interviewperson P20** ist weiblich und ihre Eltern leben getrennt. In ihrer Kindheit fühlte sie sich zwischen beiden Elternteilen hin- und hergerissen, weil sie sich nicht entscheiden konnte, bei wem sie wohnen sollte. Mit 13 Jahren wurde sie von ihrem Stiefvater missbraucht. Sie kam für drei Jahre in eine Wohngemeinschaft, danach übersiedelte sie mehrmals in andere Einrichtungen. Sie absolvierte die Sonderschule und ebenso zwei Jahre Berufsvorschule. Danach besuchte sie unterschiedliche Institutionen, absolvierte verschiedene Praktika und wurde sogar einmal Werkstättsprecherin. Zudem macht sie gerade eine Anlehre zur Verpackungstechnikerin. Letztendlich hat sie jetzt eine eigene Wohnung, in der sie mit ihrem Lebensgefährten lebt. Sie bekommt jedoch Unterstützung, wenn sie Anliegen, Fragen und Probleme hat.

**Interviewperson P23** ist weiblich, 25 Jahre alt und sitzt im Rollstuhl. Sie hat einen Bruder und eine Schwester. Ihre Zwillingschwester ist einige Monate nach der Geburt gestorben. Bereits im 7. Lebensjahr ist sie von daheim ausgezogen und in ein Internat gegangen. Sie besuchte die Volks- und Hauptschule und wurde nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet. In dieser Zeit hat sie ihre Familie sehr vermisst. Schließlich ließen sich ihre Eltern scheiden. Nach drei Jahren zog sie zu ihrer Mutter. Nach einiger Zeit wurde es der Mutter zu viel und Interviewperson P 23 ging wieder in ein Internat, dann in ein Wohndorf für Menschen mit Beeinträchtigung und später in eine betreute Wohngemeinschaft, wo es ihr sehr gut gefiel.

Die Beziehung zu ihren Eltern war noch nie wirklich gut. Mittlerweile hat sie keinen Kontakt mehr zu ihrer Mutter und ihren Vater sieht sie gelegentlich. Wegen Depressionen befindet sie sich in psychologischer Behandlung. Sie ist sehr traurig darüber, dass es in ihrer Familie keinen Zusammenhalt gibt. Sie befindet sich in einer Beziehung und möchte gerne mit ihrem Partner zusammenziehen. Zudem hat sie eine persönliche Assistentin und nimmt derzeit an einem Projekt teil.

**Interviewperson P25** ist weiblich, 36 Jahre alt und befindet sich in keiner Partnerschaft. Sie leidet an einer cerebralen Bewegungsstörung und ist intellektuell beeinträchtigt. Sie wuchs in einem Einfamilienhaus mit ihren Eltern, zwei Brüdern und einer Schwester auf. 11 Jahre lang besuchte sie eine Schule mit Internat und kam danach direkt in eine Werkstätte, wo sie sich bis zur heutigen Zeit in der sogenannten „selbstständigen Gruppe“ befindet und viele Freunde hat. Sie sehnt sich sehr nach mehr Freizeitbeschäftigung und würde gerne in einem Wohnheim wohnen.

**Interviewperson P26** ist weiblich, 25 Jahre alt und hatte als Kleinkind einen Gehirnschlag. Sie hat eine ältere Schwester. Nach der Volksschule besuchte sie 9 Jahre die Sonderschule. Während ihrer Zeit in der Berufsvorbereitungsklasse hatte sie die Möglichkeit, in einem Lebensmittelhandel zu schnuppern. Danach kam sie direkt zur Lebenshilfe, wo sie in einer Werkstätte arbeitete und unterschiedliche Praktika machte. Aktuell hat sie eine fixe Anstellung. Sie hat keinen Sachwalter, jedoch übernimmt die Mutter bestimmte Geldangelegenheiten. Ihr Wunsch ist es, von Zuhause auszuziehen.

**Interviewperson P27** ist männlich, 15 Jahre alt und wohnt gemeinsam mit seiner Mutter und zwei Brüdern in einem Haushalt. Ein anderer Bruder lebt in einer Wohngemeinschaft. Zu einem Bruder hat er nicht so ein gutes Verhältnis wie zu den anderen beiden. Die Eltern leben getrennt. Nach der Volksschule besuchte er die Sonderschule. Er hat bereits in verschiedenen Institutionen geschnuppert. Regelmäßig kommt ein Betreuer von „SPAGAT“ und versucht ihm bestimmte Schnupperpraktika zu vermitteln bzw. mit ihm über berufliche Zukunftswünsche zu reden. Später möchte er gerne Tischler oder Dachdecker werden. Er würde gerne schon alleine wohnen, jedoch erlaubt die Mutter dies noch nicht.

In einem nächsten Schritt soll auf die Auswertungsmethode näher Bezug genommen werden.

### **7.1.2 Die Auswertungsmethode**

Als Auswertungsmethode für die Forschungsarbeit wurde der Forschungsstil der konstruktivistischen Grounded Theory nach Kathy Charmaz gewählt.

Es handelt sich um einen interpretativen Zugang, bei dem davon ausgegangen wird, dass es nicht nur eine objektive Wirklichkeit gibt.

Im Mittelpunkt dieser Theorie steht die Interaktion zwischen ForscherIn und dem Forschungssubjekt. Insbesondere wird der hohe Einflussfaktor der/des Forschenden im Forschungsprozess und demzufolge auch die Entwicklung der Theorie, hervorgehoben. Wesentlich bei dieser konstruktivistischen Methode ist, dass nicht nur die Daten, sondern auch die Analyse des Materials als soziale Konstrukte legitimiert werden.

Die Fragestellung der Forschungsarbeit lässt sich umfassend mit dieser Methode in Verbindung bringen, da sie eine zirkuläre Vorgehensweise aufweist. Mithilfe der konstruktivistischen Grounded Theory können individuelle Kontexte des bestehenden Datenmaterials konkret herausgearbeitet werden.

Durch das Verfolgen und Vertiefen einer pluralistischen Wirklichkeit bietet sich diese Methode besonders gut an, da die interviewten Personen aus unterschiedlichen Sparten kommen.

Jede einzelne Person hat ein individuelles Verständnis von Wirklichkeit.

Somit ermöglichte die Charmaz'sche Grounded Theory die konkrete Darlegung zentraler Handlungen, Wirklichkeiten, Maßnahmen sowie individueller Betrachtungen.

### **7.1.2.1 Transkription**

Die geführten, zur Verfügung gestellten Interviews wurden, wie schon erwähnt, bereits größtenteils durch StudentInnen transkribiert<sup>8</sup>, jedoch möchte ich einen kurzen Überblick über die Schritte der Transkription geben.

Die Interviewtranskription stellt eine wesentliche Voraussetzung für alle weiteren Analyseschritte dar. (Dittmar 2002; zit. n. Lamnek 2005, 403)

Das meist komplexe Datenmaterial muss zu allererst mittels bestimmter Transkriptionsregeln überschaubar auf Papier gebracht werden.

Danach wird das Verfasste mit den Audiodateien verglichen, um Fehler auszuräumen. Bereits bei diesem Schritt kann darauf geachtet werden, welche Informationen anonymisiert werden sollen. Schließlich werden die Transkripte noch einmal gelesen, um Unstimmigkeiten und Differenzen zu beseitigen. (Lamnek 2005, 403) Darauffolgend kann mit der Anonymisierung der Interviews begonnen werden.

Anschließend sollen das Auswertungsprogramm Atlas.ti und die Auswertungsmethode umfangreich vorgestellt werden.

### **7.1.2.2 Atlas.ti**

Zur Ausarbeitung und Analyse der einzelnen Interviews habe ich die unterstützende Computersoftware Atlas.ti herangezogen, die in einem Projekt an der Technischen Universität Berlin entworfen wurde. (Böhm, Mengel & Muhr, 1994; zit. n. Flick 2006, 373) Atlas.ti ist ein Computerprogramm, welches als Hilfsmittel zur visuellen, qualitativen Datenauswertung dient. Eine Vielzahl an Grafik-, Text- Audio- sowie Videodateien können mithilfe dieses Computerprogramms präzise bearbeitet werden. (Schütte 2007, 57) Der/dem ForscherIn wird eine Fülle an Möglichkeiten geboten, wie etwa die Suche nach Wortfolgen, die Zuordnung oder Veranschaulichung von Kodes und Kategorien, usw. (Flick 2006, 373)

---

<sup>8</sup> „Lautgerechte Übertragung in eine andere Schrift...“ (Duden 2005, 1051)

Demnach kann Atlas.ti als unterstützendes Werkzeug zur Überprüfung betrachtet werden, inwieweit die Auswertungsmaterialien bereits ausreichend aufbereitet bzw. zweckmäßig protokolliert wurden. (ebd. 70) Atlas.ti ermöglicht somit einen geordneten Überblick über das Recherchierte.

### 7.1.2.3 Grounded Theory

*„The Grounded Theory Method (GTM) comprises a systematic, inductive and comparative approach for conducting inquiry for the purpose of constructing theory.“* (Charmaz 2006; Charmaz & Henwood 2007; zit. n. Bryant & Charmaz 2007, 1)

Bei der Grounded Theory handelt es sich um eine systematische, induktive, und vergleichende Methode (ebd.) sozialwissenschaftlicher Hermeneutik mit zunehmender Anhängerschaft. (Breuer 2010, 39f) Der Terminus Grounded Theory wird als Theorie „auf der Grundlage von Daten“ verstanden. (Glaser & Strauss 2010, 19)

*„Aus der Basis von Erfahrungsdaten aus alltagsweltlichen Kontexten werden – von einer vorläufigen Problematisierungsperspektive ausgehend theoretische Konzepte und Modellierungen entwickelt und dabei fortwährend rekursiv an die Erfahrungsebene zurückgebunden. Die entsprechende Theorie eines sozialen Weltausschnitts bzw. eines Problemthemas wird ‘gegenstandsbegründet’ herausgearbeitet (‘grounded’).“* (Breuer 2010, 39; Hervorhebung im Original)

Dieser Forschungsstil versteht sich als eine der gängigsten qualitativen Forschungsmethoden eines breiten Sortiments an Disziplinen und Themengebieten (Bryant & Charmaz 2007, 1) und soll dazu auffordern, die soziale Realität in Augenschein zu nehmen und diese zu erforschen. Als oberstes Ziel wird die Theoriegewinnung betrachtet, (Strauss & Corbin 1996; zit. n. Dilger 2000, 1) die sich lediglich aus dem Forschungsprozess heraus entwickelt und einer ständigen Kontrolle bzw. Wiederlegung unterliegt. (Dilger 2000, 3)

Darauf basierend macht Strübing (2004, 16) auf folgenden wichtigen Aspekt aufmerksam:

*„Die Grounded Theory findet ... ihre Begründung für die in der interpretativen Sozialforschung gängige Vorstellung, die Forschenden seien nie allein neutrale Beobachter, sondern zwangsläufig als Interpreten ihrer Daten und als Entscheider über den konkreten Gang der theoretischen Argumentation immer auch Subjekte des Forschungsprozesses.“*

#### **7.1.2.4 Die Entstehungsgeschichte der Grounded Theory**

Als Begründer der in den frühen 1960er Jahren entwickelten Grounded Theory gelten die beiden amerikanischen Soziologen Barney Glaser und Anselm Strauss. (Glaser & Strauss 2010, 7) Die Methode wurde maßgeblich im Zuge einer Erhebungsstudie über Interaktionsprozesse des Krankenhauspersonals im Umgang mit dem Tod, Schmerz sowie chronischer Krankheit, begründet. (Breuer 2010, 40)

Gemeinsam publizierten sie das Werk „Discovery of Grounded Theory – Strategies for Qualitative Research“, in welchem die Methodologie genau dargestellt wurde. (Glaser & Strauss 2010, 9) Sie gaben zu verstehen, dass die „Generierung von Grounded Theory ein Weg ist, zu einer Theorie zu gelangen, die Zwecke erfüllt, welche sie sich selbst gesetzt hat.“ ebd. 21) Beide betrachten die Grounded Theory als Überbrückungshilfe zwischen der empirischen Forschung und dem theoretischen Part. (Lamnek 2005, 102)

Eine von vornherein direkte Verbindung zur empirischen Realität ist existent. (ebd. 116) Insgesamt bietet die Grounded Theory eine Basis der Begrifflichkeit für TheoretikerInnen als auch für Laien. (Glaser & Strauss 2010, 19)

## Das Theoretisches Sampling

*„Theoretisches Sampling meint den auf die Generierung von Theorie zielenden Prozess der Datenerhebung, währenddessen der Forscher seine Daten parallel erhebt, kodiert und analysiert sowie darüber entscheidet, welche Daten als nächstes erhoben werden sollen und wo sie zu finden sind.“*  
(Glaser & Strauss 2010, 61)

Das theoretische Sampling bietet der/dem ForscherIn die Gelegenheit, permanent den Datenerhebungsprozess zu kontrollieren. Es geht vor allem darum, Vergleichsgruppen zu eruieren, welche insofern dabei unterstützen sollen, eine Vielzahl an Eigenschaften von Kategorien zu erstellen sowie diese miteinander in Verbindung zu bringen. Die Kontrolle von Ähnlichkeiten und Differenzen gilt demnach als unverzichtbar. Außerdem besteht für die/den ForscherIn die Möglichkeit, den Forschungsprozess durch eine Maximalisierung bzw. eine Minimalisierung der Unterschiedlichkeiten zwischen den Gruppen individuell zu beeinflussen. (ebd. 63f) Der Abschluss des theoretischen Samplings wird durch die sogenannte theoretische Sättigung jeder einzelnen Kategorie bestimmt. (ebd. 77, Hervorhebung im Original) Überdies stellt die „Tiefe“ des theoretischen Samplings einen weiteren wichtigen Faktor dar, wodurch die Menge der über eine Kategorie bzw. Gruppe gesammelten Daten fokussiert wird. (ebd. 84, Hervorhebung im Original) Das theoretische Sampling ermöglicht im Bereich der Forschung ein bestimmtes Maß an Schwung, Transparenz und Vertrauen. (ebd. 91)

## Das Kodieren

Folgt man Strübing (2004, 19), so ist das Kodieren ein „Prozess der Entwicklung von Konzepten in Auseinandersetzung mit dem empirischen Material.“

Das heißt, dass nach einer bisherigen Gewinnung von Codes, Kategorien und desweiteren sogar Konzepte entwickelt werden, woraus sich schließlich die Theorie zusammensetzt.

Glaser und Strauss (zit. n. Böhm 1994, 126f) würdigen den Kodierungsprozess, indem sie meinen, dass erst dadurch „das System der Verschlüsselung systematisch und kreativ aufgebaut wird.“

Insgesamt lassen sich drei voneinander unabhängige Kodierprozesse unterscheiden: das offene, das axiale und das selektive Kodieren.

Beim offenen Kodieren handelt es sich um ein „analytisches Herauspräparieren einzelner Phänomene und ihrer Eigenschaften“ (Strübing 2004, 20).

Böhm (1994, 127) betrachtet dies als ein Auseinanderbrechen von Daten. Vorwiegend werden einzelne Textabschnitte herausgefiltert, die schließlich zu einer Auflistung bestimmter Codes führen und eine gewisse Textauslegung ergeben, welche auch Fragen beinhalten kann.

Die Forschungsarbeit kann durch sogenannte ‘In-Vivo-Kodes’ sensibilisiert werden. (ebd. 127f) Darunter werden Bezeichnungen verstanden, die von den interviewten Personen selbst benützt werden. (Strauss 1994, 53)

Das axiale Kodieren dient insbesondere der „Verfeinerung und Differenzierung schon vorhandener Konzepte.“ Dabei wird eine bestimmte Kategorie in den Fokus genommen. Um diese Kategorie wird ein Beziehungsnetz herausgebildet. (Böhm 1994, 130)

Mit dem selektiven Kodieren wird die Suche nach Kernkategorien angestrebt, welche jedoch bereits in der Forschungsfragestellung formuliert sein können. (ebd. 135)

Mit dem selektiven Kodieren wird die „Integration der bisher erarbeiteten theoretischen Konzepte ...“ beabsichtigt. Eine theoretische Schließung soll herbeigeführt werden. (Strübing 2004, 20)

Während des gesamten Erhebungs- und auch Auswertungsprozesses kommt dem Verfassen von Memos eine wesentliche Bedeutung zu. Memos sind Überlegungen, die „über die Kodiernotizen hinausgehen, aber oft aus diesen hervorgehen.“ (Böhm 1994, 129)

### Die Komparative Analyse

Der letzte Teil besteht aus dem permanenten Vergleichen des Datenmaterials, der entstandenen Kategorien sowie deren Eigenschaften.

Glaser und Strauss (2010, 119) differenzieren vier unterschiedliche Phasen der Methode des ständigen Vergleichens:

*„ (1) Vorkommnisse für jede Kategorie vergleichen; (2) Integration der Kategorien und ihrer Eigenschaften; (3) Begrenzung der Theorie; (4) Abfassen der Theorie.“*

Obwohl jede Phase nach einiger Zeit zur darauffolgenden Phase führt, ist es möglich und zugleich vorteilhaft, mit den vergangenen Phasen in Verbindung zu treten. (ebd.)

### **7.1.2.5 Die Konstruktivistische Grounded Theory nach Kathy Charmaz**

Die Theoretikerin Kathy Charmaz<sup>9</sup> weitete die Grounded Theory von Glaser und Strauss unter einem anderen Blickwinkel noch weiter aus. Sie entwickelte darauf aufbauend, einen eigenen konstruktivistischen Ansatz und stellte folgende Behauptung auf:

*„...we are a part of the world we study and the data we collect.“ (Charmaz; zit. n. Krüger & Meyer 2007, [2])*

Demnach ist sie also nicht der Meinung, dass die verschiedenen Daten bzw. die daraus entstehenden Theorien in Unabhängigkeit zu den beobachtenden Personen bzw. zu den ForscherInnen stehen. (ebd.) Sie meint viel mehr, dass ForscherInnen und das Forschungsobjekt im Zentrum stehen. Aus diesem Grund kommt den ForscherInnen eine enorme Einflussgröße hinzu. (Charmaz 2006, 130)

*„...grounded theory methods consist of systematic, yet flexible guidelines for collecting and analyzing qualitative data to construct theories ‘grounded’ in the data themselves.“ (Charmaz 2006, 2, Hervorhebung im Original)*

Dabei meint sie, dass vorgegebene Leitlinien eigentlich generelle Prinzipien als strenge Handlungsweisen sind. (ebd.)

Um eine Theorie mittels Grounded Theory zu konstruieren, beschreibt Charmaz vier grundlegende Phasen:

*„Gathering Rich Data“ (ebd. 13), „Coding in Grounded Theory Practise“ (ebd. 42), „Memo-Writing“ (ebd. 72) sowie „Theoretical Sampling, Saturation and Sorting“ (ebd 96).*

---

<sup>9</sup> Kathy Charmaz ist Universitätsprofessorin für Soziologie in Kalifornien/USA und lernte noch bei Glaser und Strauss. (Krüger & Meyer, 2007, [2])

Demnach findet zuerst eine Sammlung reichhaltiger Daten statt, danach eine Kodierung der Daten, das Verfassen von Memos und zuletzt das theoretische Sampling bzw. Sättigung und Sortierung von Daten. (ebd.)

### Die Kodierung der Daten

Die Nähe zum Text stellt für Charmaz einen wesentlichen Faktor dar. (Charmaz 2006, 45), weshalb die Datenkodierung als zweite grundlegende Phase der Theoriegewinnung betrachtet wird.

*„Coding means categorizing segments of data with a short name that simultaneously summarizes and accounts for each piece of data. Your codes show how you select, separate, and sort data to begin an analytic accounting of them.“ (Charmaz 2006, 43)*

Durch das Kategorisieren von Datensegmenten werden im Sinne von kurzen Bezeichnungen bedeutende Inhalte wiedergegeben. Charmaz unterscheidet zwei aufeinander aufbauende Schritte des Kodierens, das „Initial Coding“ und das „Focused Coding“.

*„During initial coding, we ask:*

- *‘What is this data a study of?’ (Glaser, 1978: 57, Glaser & Strauss, 1967)*
- *What does the data suggest? Pronounce?*
- *From whose point of view?*
- *What theoretical category does this specific datum indicate? (Glaser, 1978)“.*  
*(Charmaz 2006, 47)*

Bei dieser Form des Kodierens handelt es sich um eine offene und flexible Annäherung an die Daten. (ebd. 57)

Charmaz betont, dass das erste Kodieren des Datenmaterials spontan und schnell von Statten gehen soll. Das Kodieren kann entweder Wort-für-Wort, Zeile-für-Zeile oder Ereignis-für-Ereignis erfolgen. (ebd. 50f) Ebenso wie Glaser und Strauss, ist Charmaz der Meinung, dass die Daten permanent verglichen werden sollten. (ebd. 54) Desweiteren stellt auch bei ihr der Gebrauch sogenannter „In Vivo Codes“ eine zusätzliche Option des Kodierprozesses dar. (ebd. 55)

Die zweite Phase des Kodierens ist das sogenannte „Focused Coding“, das sich durch seine verstärkte Konzentriertheit bzw. Selektivität auszeichnet. Bei diesem Vorgang können größere Abschnitte herausgefiltert werden als beim „Initial Coding“. (ebd. 57)

*„Focused coding means using the most significant and/or frequent earlier codes to sift through large amounts of data. Focused coding requires decisions about which initial codes make the most analytic sense to categorize your data incisively and completely.“ (Charmaz 2006, 57)*

In diesem Kontext macht Charmaz erneut auf den Vergleich von Codes mit anderen Codes sowie die Gegenüberstellung mit dem Datenmaterial aufmerksam, um eine noch sorgfältigere Spezifizierung zu erlangen, wie sie folgendermaßen betont:

*„Through comparing data to data, we develop the focused code. Then we compare data to these codes, which helps to refine them.“ (Charmaz 2006, 60)*

Zusammenfassend stellt das Kodieren einen wesentlichen unterstützenden Aspekt dar für die weitere Analysearbeit dar.

*„...coding is more than a beginning; it shapes an analytic frame from which you build the analysis. (Charmaz 2006, 46)*

### Das Verfassen von Memos

*„Memo-writing ist he pivotal intermediate step between data collection and writing drafts of papers. ... Memo-writing constitutes a crucial method in grounded theory because it prompts you to analyze your data and codes early in the research process.“ (Charmaz 2006, 72)*

Beim Schreiben von sogenannten Memos geht es vor allem darum, spontane Gedanken schriftlich zu festzuhalten. In den primären Memos sollen Besonderheiten des Datenmaterials fixiert werden, wie zum Beispiel:

- Worum handelt es sich?
- Was machen die Personen?
- Welche Zusammenhänge können erschlossen werden? Wo bedarf es einer konkreteren Überprüfung? (ebd. 80)

Mit dem Verfassen von Memos kann bereits am Beginn des Forschungsprozesses begonnen werden. (ebd. 82)

Charmaz differenziert zwischen frühen und fortgeschrittenen Memos. (ebd. 80)

Nach einer nochmaligen Aktualisierung der Memos werden diese als fortgeschrittene Memos definiert. In diesem Zusammenhang kommt der Darstellung des Auftretens bzw. der Veränderung einer Kategorie eine enorme Bedeutung zu. Die Betrachtung aus unterschiedlichen Perspektiven sowie das Vergleichen der Personen und der Kategorien sind ebenso ausschlaggebend. (ebd. 81)

*„Begin your memo by titling it. That’s easy because your codes give you titles to analyze; hence, you already have direction and focus.“* (Charmaz 2006, 82)

In erster Linie soll das Memo betitelt werden, was durch die Analyse von Codes erfolgen soll. Im Anschluss soll die Definition für die Kategorie gefunden werden, die man in den Blick nehmen möchte. (ebd. 82f) Vorteilhaft an Memos ist, dass diese jederzeit korrigierbar sind. (ebd. 84)

Es gibt zwei Methoden, Memos zu verfassen, einerseits das „Clustering“ und andererseits das „Freewriting“.

Das „Clustering“ erfolgt stichwortartig in Form einer Abbildung bzw. einer Grafik. (ebd., 86)

Es ist eine nicht-lineare, visuelle und flexible Technik, die dazu dient, das Datenmaterial zu verstehen und zu strukturieren. Infolgedessen wird der zentrale Gedankenblitz bzw. die zentrale Kategorie in die Mitte geschrieben und eingekreist, woraus sich Linien ergeben, die zu weiteren kleinen definierten Eigenschaftskreisen führen. Somit können Zusammenhänge konkret aufgezeigt werden sowie Ordnung in das Datenmaterial gebracht werden. (ebd. )

Bei der zweiten hilfreichen Methode, das sogenannte „Freewriting“ geht es vor allem darum, den eigenen Gedanken und Gefühlen freien Lauf zu lassen und zu versuchen alles unverzüglich niederzuschreiben, was einem einfällt. (ebd. 88)

*„Accept anything that comes to mind.“* (Charmaz 2006, 88)

Wenn sich ein Kode zu einer Kategorie entwickelt, sollen ebenfalls Memos verfasst werden, die folgendes enthalten:

- Kategoriedefinition
- Erklärung der Eigenschaften einer Kategorie
- Erklärung des Entstehens einer Kategorie sowie deren Veränderung
- Beschreiben der Konsequenzen
- Darstellung der Verknüpfung der Kategorie mit anderen Kategorien (ebd. 92)

Charmaz bringt die Bedeutung von Memos auf einen Punkt, indem sie meint, dass Memos den Kern der Kategorie bilden:

*„...memos will form the core of your grounded theory.“* (Charmaz 2006, 94)

#### Theoretical Sampling, Saturation and Sorting

*„Theoretical Sampling means seeking pertinent data to develop your emerging theory. The main purpose of theoretical sampling is to elaborate and refine the categories constituting your theory. You conduct theoretical sampling by sampling to develop the properties of your category(ies) until no new properties emerge.“* (Charmaz, 2006, 96)

Beim theoretischen Sampling wird eine erneute Datenerhebung vorausgesetzt, die zur Verfeinerung bzw. Festigung der unterschiedlichen Kategorien dienen soll. (ebd. 100)

Nach Charmaz sollte der Schritt des theoretischen Samplings bereits durchgeführt werden, wenn geeignete Kategorien vorhanden sind, also so früh wie möglich. (ebd. 107) Nur so kann eine Sättigung der Kategorien gewährleistet werden, wie Charmaz folgendermaßen definiert:

*„Categories are ‘saturated’ when gathering fresh data no longer sparks new theoretical insights, nor reveals new properties of these core theoretical categories.“* (Charmaz 2006, 113; Hervorhebung im Original)

Eine Sättigung findet ihrer Meinung nach dann statt, wenn nichts mehr Neues bzw. Differenzierbares stattfindet. (ebd.) Gleichmaßen warnt sie aber auch vor einer zu frühen Sättigung, obwohl diese noch gar nicht stattgefunden hat. (ebd. 114)

Nach der Kategoriensättigung folgt die Sortierung der Kategorien, welche von Charmaz wie folgt auf einen Nenner gebracht wird:

*„Grounded theory sorting gives you a logic for organizing your analysis and a way of creating an refining theoretical links that prompts you to make comparisions between categories.“* (Charmaz 2006, 115)

Charmaz (2006, 115) plädiert für eine Offenheit im Forschungsprozess.

Sie meint, dass unter Umständen sogar ein paar Schritte zurück gegangen werden sollten, um Daten zu rekodieren und einen aktiven Umgang mit den Daten zu gewährleisten. (ebd.)

Konkludierend sollte eine weitestgehend schlüssige Darstellung der Analyse aller Daten entstehen. Desweiteren können durch die visuelle Darstellung von Diagrammen Zusammenhänge der unterschiedlichen Kategorien genauer veranschaulicht werden. (ebd. 116f)

Charmaz fasst das Wesentliche der Grounded Theory wie folgt prägnant zusammen:

*„After all, making ‘discoveries’ about the worlds you study and pursuing these discoveries to construct an analysis is what grounded theory is about.“*  
(Charmaz 2006, 48)

## **7.2 Auswertung der Interviews via Sekundäranalyse**

Aus dem vorgefundenen Datenmaterial an Interviews (wie bereits in Kapitel 7.1. dargelegt) wählte ich insgesamt 13 Interviews (persönliche Zuordnung: P1, P4, P5, P7, P12, P14, P16, P19, P20, P23, P25, P26, P27), die mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung durchgeführt wurden, für die Diplomarbeit aus.

Die Auswertung der Interviews erfolgte in mehreren Schritten und erforderte einen hohen Zeitaufwand. Jedes Interview wurde einem mehrmaligen Codierprozess unterzogen, damit eine optimale Datensättigung erzielt werden konnte.

Die gesamte Hermeneutische Einheit (HU), wie sie im Computerauswertungsprogramm Atlas.ti bezeichnet wird, umfasst 13 Primary Documents (auszuwertende Texte) sowie 94 Kodes, 52 Memos und 14 Kategorien (Kode-Familien).

In einem weiteren Punkt soll eine genauere Veranschaulichung des Erforschten aufgezeigt werden.

### **7.2.1 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse**

Die einzelnen Interviews wurden so zerlegt, dass sich letztendlich folgende 14 Kategorien (Kode-Familien) herausbildeten:

- Ablösungstendenzen
- Das Abhängigkeitsverhältnis zwischen Eltern und Kindern
- Die Eltern im Ablösungsprozess
- Erfolgreiche elterliche Ablösung
- Erschwerende Faktoren im elterlichen Ablösungsprozess
- Familie
- Gefühle der Zuständigkeit gegenüber den Eltern
- Negative Emotionen
- Positive Emotionen
- Persönliche Aspekte der Interviewpersonen
- Qualität der Eltern-Kind-Beziehung
- Situation nach dem Auszug aus dem Elternhaus

- Unterstützende Faktoren im elterlichen Ablösungsprozess
- Übergang Schule-Beruf als Teilaspekt von Ablösung

### 7.2.1.1 Kategorie: Ablösetendenzen

In der Kategorie Ablösetendenzen werden alle Codes festgehalten, die mit der Entwicklungsneigung in Richtung Ablösung in Zusammenhang stehen.

Bei den meisten Interviewpersonen ließen sich individuelle Ablösetendenzen beobachten. Interviewperson P1 eröffnete ihre Bereitschaft, sich allmählich von den Eltern abzugrenzen, folgendermaßen:

*„Ich hab schon gesagt, wenn ich 18 bin zu meiner Mutter, will ich auch ausziehen, aber ich weiß nicht, wohin.“ (P1, 779)*

Während Interviewperson P 25 nicht so entschieden dazu Stellung nahm, jedoch mit dem Gedanken spielte, von der elterlichen Abhängigkeit abzurücken:

*„Irgendwann einmal // will ich anfangen.“ (P25, 1878)*

Das Entwickeln bestimmter Motive für den Auszug war bei einigen vorrangig, wie beispielsweise bei Interviewperson P1:

*„Wenn es meinen Eltern nicht so gut geht und ja, noch schlechter wird, aber jetzt sind sie jung.“ (P1, 3092)*

Als ein weiterer Beweggrund wurde folgender genannt:

*„Zuerst eine Freundin suchen und dann kann, und wenn ich eine Freundin habe, dann, vielleicht dann ziehe ich aus.“ (P1, 2271)*

Interviewperson P1 fühlt sich nach wie vor sehr wohl im Elternhaus und möchte die elterliche Sicherheit und den Schutz nicht mehr verlieren. Anhand der angeführten Interviewauszüge ist besonders zu bemerken, dass sie sich in unbestimmter Zeit von den Eltern distanzieren möchte, momentan jedoch noch nicht dazu bereit ist. Das Stattfinden eines bestimmten Anlasses, wie etwa die Verschlechterung des Gesundheitszustandes der Eltern oder das Eingehen einer partnerschaftlichen Beziehung, lässt frühestens eine Ablösung von den Eltern vermuten.

Das Abstand nehmen von den Eltern muss nicht immer gleich auf den ersten Blick ersichtlich sein, sondern kann sich genauso durch sogenannte Zwischenbereiche der Unabhängigkeit bzw. Situationen, bei dem die Förderung der Individuation jedes Einzelnen im Vordergrund steht, ereignen, wie etwa die Mitgliedschaft bei einem Verein. Der folgende Interviewausschnitt soll dies veranschaulichen:

*„IP: Ich bin auch beim Jugendraumteam dabei. Mich hat man, mich hat man den Chef gefragt, in der, in der [unverst.] - wie heißt das?*

*I.: Sags im Dialekt!*

*IP: Ähm, ne*

*I: In der Rezeption oder was?*

*IP:Nein (atmet tief aus) [wirkt nervös] ehrenamtlich habe ich dürfen dort mitarbeiten dürfen.*

*I.: Aha. Und was machst du da alles in dem Jugendteam. Was ist da deine Aufgabe? (P1, 611)*

*IP: Ausschenken und so Zeug.*

*I.: Und da finden so Veranstaltungen statt? Jeden Samstag, oder wie?*

*IP: Nein, Freitag.“ (ebd.)*

Durch die Mitwirkung in einem Verein, wird der betroffenen Interviewperson ermöglicht, Eigenverantwortung und Unabhängigkeit zu üben und mehr Selbstachtung zu erhalten. Aber auch die Mitgliedschaft in einer Clique oder Ausflüge mit Freunden können zu einer zwanglosen Loslösung von den Eltern beitragen, wie bei einer anderen Interviewperson festgestellt werden konnte.

*„Warst du noch einmal auf Urlaub?*

*IP: Ja eine Woche.*

*I.: Mit der Werkstatt?*

*IP: Ja!“ (P25, 1667)*

Sich gegenüber den Eltern durchsetzen zu wollen, außerfamiliäre Bezugspersonen zu haben, Partnerschaftsbeziehungen zu vertiefen sowie Geheimnisse vor den Eltern zu haben, zählen zu den ganz normalen Entwicklungsphasen des Jugendalters. Sie stellen einen weiteren Ablösungsaspekt für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung dar, wie am Beispiel von Interviewperson P1 genauer näher gebracht werden kann:

*„Haben wir geknutscht. Und das haben wir gemacht, geknutscht und meine Eltern ah also meine Eltern, wir haben die Eltern nicht gesagt, was wir was wir gemacht haben.“ (P1, 3284)*

Bei den Interviewpersonen, die sich in einer Partnerschaft befanden bzw. vertraute Personen um sich hatten, wurde mehr Selbstsicherheit erkennbar. Einige der Interviewpersonen ergriffen in Bezug auf die elterliche Ablösung, Eigeninitiative, indem beispielsweise Interviewperson P14 dem mütterlichen Rat, in einem bestimmten Verein beizutreten, widersprach und selbst für sich den geeignetsten auswählte, indem sie selbst handelte:

*Ich wollte das nie und ich habe mit dem Land D (O) immer telefoniert, ich habe gesagt 'Bitte seid so gut und schaut dass ich in B (O) bleib'.“ (P14, 171)*

Eine andere Interviewperson zog eines Tages den kurzfristigen Entschluss, nicht mehr zu Hause wohnen zu wollen und signalisierte so die elterliche Abgrenzung:

*„Bis es mir mal gereicht hat und ich hab gesagt: „ Ich möchte ausziehen!“ (P16, 1792)*

Unwillkürliche frühkindliche Trennungserfahrungen können ebenso dazu beitragen, in jungen Jahren auf sich selbst gestellt zu sein, aber auch die häufige Abwesenheit eines oder beider Elternteile, trägt zwangsläufig zur elterlichen Loslösung bei, wie es bei einer der Interviewpersonen der Fall war, indem sich die Mutter ohne Kinder selbstverwirklichen bzw. ihr eigenes Leben genießen wollte.

*„Sie will jetzt ihr Leben total frei leben, halt auch ohne Kinder. Sie lebt jetzt in G (O).“ (P23, 78)*

Über kurz oder lang zeigte sich bei allen Interviewpersonen in irgendeiner Weise das Verlangen nach Autonomie. Das Streben nach Unabhängigkeit und Selbstständigkeit ist besonders beim elterlichen Ablösungsprozess von enormer Bedeutung. Die Interviewperson P 25 begründete kurz und bündig, warum sie vom Elternhaus ausziehen möchte wie folgt:

*I:Warum würdest du denn gerne ausziehen?*

*IP:„ Ja dann kann ich alles selber machen und daheim macht die Mama alles.“ (P25, 1555)*

Prinzipiell tendierten fast alle Interviewpersonen zum Auszug aus dem Elternhaus. Sie wollten sich jedoch noch nicht genau festlegen, wann sie ausziehen wollen bzw. wo sie hinziehen wollen. Interviewperson P 25 wollte den Schritt des Auszugs aus dem Elternhaus am ehesten wagen, allerdings war diese Interviewperson auf den Entschluss anderer angewiesen, wie folgendes Zitat veranschaulichen soll:

*I: Und warum, warum magst du nicht jetzt schon einziehen in das Wohnhaus?*

*IP: Weil noch kein Platz ist, weißt du.*

*I: Ist kein Platz im Wohnhaus?*

*IP: Ja.*

*I: Sonst würdest du eh schon früher gehen, oder wie?*

*IP: Ja, ja. (P25, 1978)*

*I: Und bist schon angemeldet, wenn einmal ein Platz frei wird?*

*IP: Ja, ich bin schon angemeldet. (ebd.)*

Andere Interviewpersonen hatten den Schritt bereits gewagt und zogen in eine Wohngemeinschaft bzw. in ein Wohnheim, wie etwa Interviewperson P 12:

*IP: "wohn seit /// sechs Jahren im Wohnhaus in A (O).*

*I: Mhm*

*IP: Zuvor // wohnte i bei mein E, wohnte ich bei meine, wohnte bei, wohnte ich bei meinen Eltern.*

*I: Mhm*

*IP: // und ja // do bin i sehr froh drüber, dass i den Schritt gmacht hab.*

*I: Mhm*

*IP: Weil einfach auch die /// Selbstständigkeit jetzt mehr gefördert wird und das, und das und des isch einfach mehr, kann mehr selbstständig machen als wie bei meinen Eltern gmacht hab." (P12, 23)*

Nennenswert ist unter anderem, dass der Großteil der Interviewpersonen in einem Wohnheim wohnhaft war.



Gleichermaßen wurde die Beziehung zur Mutter lediglich von zwei Interviewpersonen als beherzt und einfühlsam beschrieben:

*IP: Ja, also zur Mama hab i, also das war schon immer so, also, zur Mama hab i scho a guate Beziehung.*

*I.: Hm.*

*IP1.: Mit der Mama hat ma immer alles, also, reden wir jetzt heut noch, halt alles. (P4, 249)*

Elterliche Unterstützung wird bei allen Interviewpersonen sehr hervorgehoben. Zwei Beispiele sollen dies folglich ausdrücken:

*„Die Mama ist in guten und schlechten Zeiten immer da.“ (P20, 235)*

Auch in finanzieller Hinsicht spielten die Eltern bei zwei Interviewpersonen eine essentielle Rolle. Interviewperson P26 brachte ihre Sicht der elterlichen Unterstützung folglich zum Ausdruck:

*„Geld, das kann ich einfach nicht und das wird man auch nicht können. Und dann schaut halt die M so viel, sagt mir, so viel kostet das und das.“ (P26, 1507)*

Festgestellt wurde, dass alle Interviewpersonen in bestimmten Situationen und Belangen auf ihre Eltern angewiesen waren und auch in späterer Zeit nicht gänzlich darauf verzichten konnten. Diese Bedürftigkeit bezog sich hauptsächlich auf alltägliche Anforderungen des Lebens, in der die elterliche Unterstützung eine wichtige Komponente für mehr Lebensqualität der Betroffenen darstellte, wie die folgenden Textausschnitte demonstrieren sollen:

*„I: Wow. Und wie kommst du dort hin, wenn du am Abend dort arbeitest?*

*IP: Meine Eltern tut mich immer hinüber.*

*I: Mhm. Und sie holen dich dann auch wieder ab?*

*IP: Ja.“ (P1, 2810)*

Auch bei gewöhnlichen Tätigkeiten zeigte sich, dass Eltern eine Entlastung für ihre Kinder darstellten, wie etwa bei Interviewperson P4:

*„Die Mama hilft mir immer beim Anziehen am Morgen, dass es schneller geht. Am Wochenende mache ich es selber. Aber dass es schneller geht hilft die mir anziehen.“ (P4, 877)*

Die elterliche Angewiesenheit ging meist mit einer bestimmten elterlichen Beeinflussung einher, bei der die Kinder beim Treffen diverser Entscheidungen auf die Meinung ihrer Eltern angewiesen waren bzw. dadurch beeinträchtigt wurden.

*„I: Aber würdest du dich davon [Wort wird betont] zurückhalten lassen? Machst du es abhängig davon?“*

*IP: Glaube, das mache ich. Das mache ich gerade.*

*I: Das machst du gerade. Also du lässt dich quasi entmutigen von deinen Eltern, von deiner Familie?“*

*IP: /// Mmh. Ich bin halt einfach so ein Mensch, der einfach ein bisschen, mh, zurückhaltend ist, oder wie auch immer.“ (P12, 3374)*

Bei allen Interviewpersonen zeigten sich in irgendeiner Weise, Elemente von Abhängigkeit bezüglich der Eltern, aber auch umgekehrt. Es kristallisierten sich auch elterliche Trennungsängste heraus, wie folgendes Zitat veranschaulichen soll:

*„Zumindescht um auch mein Papa bisserl mit Wehmut aber doch mehr er war schon mehr dafür // dafür, dass i, dass i ins Wohnhaus geh. Meine Mama hat's doch irgendwie weh schwer tan mei das Loslassen von mir weil i doch über dreißig Jahr zu Haus g'wohnt hab.“ (P12, 1004)*

Bei der bereits volljährigen Interviewperson P1 wurden wiederum bestimmte Grenzen dargelegt, die der Unabhängigkeit bzw. Freiheit im Weg stehen könnten:

*„Meine Mutter lässt bei uns im Jugendheim immer rüber aber ich darf nicht. Meine Mutter lässt mich immer zum Jugendraum gehen, aber meine Mutter will das nicht, dass ich fortgehe, das will meine Mutter nicht.“ (P1, 643)*

Bestimmte Gefühle der Zuständigkeit gegenüber den Eltern, wie beispielsweise ihnen für viele Taten danken zu wollen, sie entlasten zu wollen, usw., wurden insbesondere in den Erwachsenenjahren der Interviewpersonen eruiert. (näheres unter der Kategorie Gefühle der Zuständigkeit gegenüber den Eltern) Demnach ging aus den Interviews hervor, dass bestimmte elterliche Handlungen und gemeinsame Geschehnisse zwischen Eltern und Kindern in gewisser Weise „zusammenschweißten“ und das Band zwischen beiden Akteuren noch enger machte.

### Übersicht:

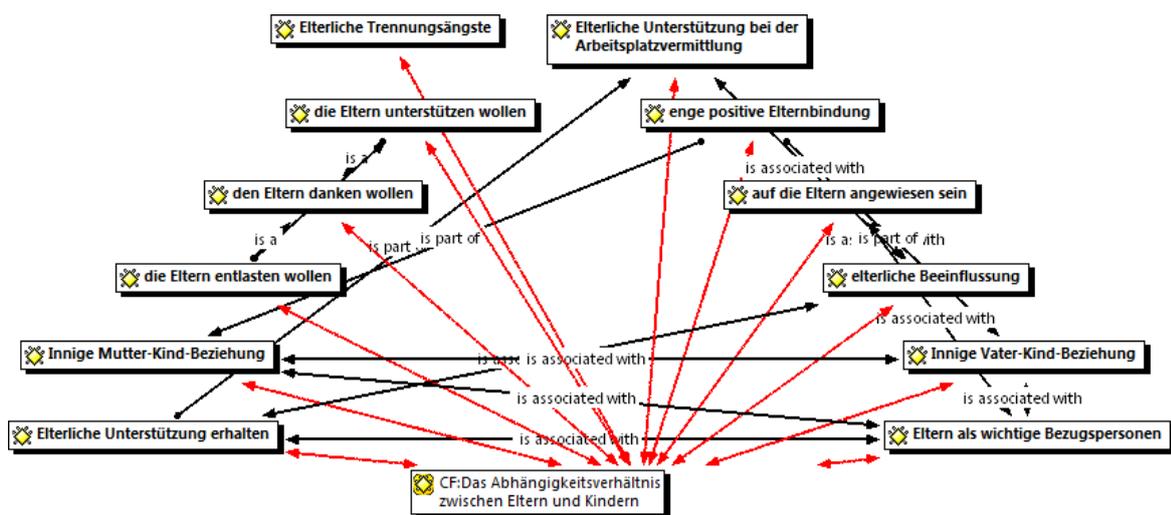


Abbildung 8: Kodefamilie - Das Abhängigkeitsverhältnis zwischen den Eltern und Kindern

### 7.2.2.3 Kategorie: Eltern und der Ablösungsprozess

Sowohl Vater als auch Mutter, wurden von den Interviewpersonen als wesentliche Unterstützer in sämtlichen Lebensbereichen betrachtet. Auch bei der Arbeitsplatzvermittlung setzten sich einige Eltern für die Fähigkeiten und Kompetenzen ihrer Kinder ein. Nicht selten, neigten Eltern dazu, ihrem Kind wenig zuzutrauen, wie das zum Beispiel bei Interviewperson P25 ersichtlich war:

*„Du würdest dir gerne selber auch mal was machen?“*

*IP: Selber auch einmal gerne Wasser [unverst. 2 sek.]*

*I.: Lässt dich deine Mama das nicht alleine machen?*

*IP: Nein.*

*I.: Traut sie dir das glaubst du nicht zu? (P25, 1567)*



#### 7.2.2.4 Kategorie: Familie

Von einigen Interviewpersonen wird Familie besonders als Schutzraum erlebt, in welchen sie sich zurückziehen können, Geborgenheit verspüren und sich den nötigen Halt holen.

*„Wenn ich mir denk‘ Familie ist doch schön. Als wenn man nur wie man oft sieht, Findelkind und Kinder ohne Eltern sind in Heimen, das finde ich nicht so schön, da möchte ich lieber bei M und P sein.“ (P26, 181)*

Wahrlich gab es nicht immer nur positive, sondern auch negative Kindheitserinnerungen sowie einschneidende Lebensereignisse, die bis in die Gegenwart Einfluss nahmen, wie dies bei den Interviewpersonen durch bestimmte Erkrankungen, Unfälle, Missbrauch und sexuelle Belästigung der Fall war.

Alle Interviewpersonen wuchsen weitestgehend bei den Eltern auf. Einige zogen schon sehr früh aus, während sich die Eltern von vier Interviewpersonen voneinander trennten und das Kind hauptsächlich bei einem Elternteil aufwuchs.

Durch die Beeinträchtigung der Betroffenen und die damit einhergehenden Auswirkungen, entstanden verschiedene Belastungen und Spannungen innerhalb der einzelnen Familien.

*„IP: inzwischen, haben sich inzwischen meine Eltern scheiden lassen.*

*I.: Hm.*

*IP.: Und nach 5 Jahren ungefähr ist es der Mama zu viel geworden, mich allein zu pflegen, und dann hat sie das so gemacht, und die Rechte auf den Papa übertragen, sonst hätte ich zu dem Jugendamt wechseln müssen, und der Papa wollte unbedingt dass ich wieder ins Heim.“ (P23, 32)*

Durch die Trennung der Eltern entwickelten vor allem vier Interviewpersonen Gefühle der Zerrissenheit. Interviewperson P20 brachte dies folgendermaßen auf den Punkt:

*„Meine Eltern haben sich ziemlich früh getrennt, haben in Scheidung gelebt. ah, ich habe meine Eltern, teilweise den Wohnsitz abgewechselt.“ (P20, 20)*

*„Ja da dauernd dann hin und her wohnen. Du bist nie auf einem fixen Platz, und dann sag ich, ja weil ich den Platz nicht kenne. Bei mir ist der Platz immer zum [unverst. 2 Sek.] wechseln, dadurch dass ich das Gefühl habe, boah, sie sind auf mich beleidigt.“ (P20, 81)*

Diese Interviewperson entwickelte Schuldgefühle, denn sie wollte es beiden Elternteilen Recht machen, was sich jedoch als enorme Herausforderung erwies und der betroffenen Person Kummer bereitete.

In den Familien der befragten Personen wurde bei den meisten auf gemeinsame Tätigkeiten viel Wert gelegt. Insbesondere bei Interviewperson P1:

*„I: Gehst du immer alleine skifahren?“*

*IP: Nein, meine Eltern gehen mit und meine Nachbarn gehen mit und ja.“ (P1, 115)*

*„Im Sommer Urlaub gehen, meine Eltern und meine Schwester.“ (P1, 129)*

Diese Interviewperson wurde durch ihre Eltern in bestimmten Bereichen sehr gefördert und nahm sogar an den Special Olympics<sup>10</sup> teil.

Auch das Spielen eines Musikinstruments wurde der Interviewpersonen durch die Eltern ermöglicht.

Familie hatte für alle Interviewpersonen einen wichtigen Stellenwert im Leben, außer für eine Interviewperson, die sich gerne eine andere Familie gewünscht hätte.

*„Wir sind eigentlich keine Familie. Wir sind nur Verwandte.“*

*I.: Hm.*

*IP2.: Weil Zusammenhalt ist bei uns ein Fremdwort.“(P23, 69)*

---

<sup>10</sup> Ist die weltweit größte Sportbewegung für intellektuell beeinträchtigte Menschen (Special Olympics Österreich 2011)

Diese Interviewperson hat nie den nötigen elterlichen Rückhalt erfahren, sondern musste schon früh lernen, auf eigenen Beinen zu stehen und sich mit ihren Problemen alleine auseinanderzusetzen:

*„...dass ich halt so schwere Depressionen hab und meinen Lebenssinn nicht mehr finde. Dann hat's mir gesagt, geh nicht in die Psychiatrie sondern beende es gleich anders. Und da war ich dann stocksauer, weil das hab ich nicht verstanden, wie eine Mutter dir sowas sagen kann.“ (P223, 86)*

Trotz allem, sehnt sie sich bis heute nach den Eltern bzw. nach einer heilen Familie. Anhand der Auswertung konnte analysiert werden, dass die Eltern im Leben aller intellektuell beeinträchtigten Personen eine grundlegende Stütze darstellen, die für das gesamte Leben der Betroffenen sehr maßgeblich ist.

## Übersicht:

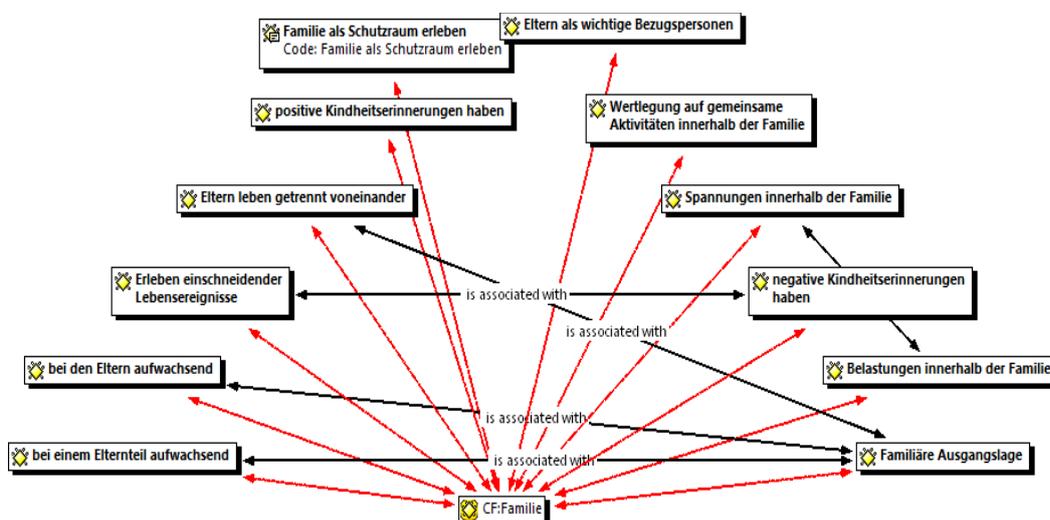


Abbildung 10: Kodefamilie - Familie (Atlas.ti)

### 7.2.2.5 Kategorie: Gefühle der Zuständigkeit gegenüber den Eltern

Eine Vielzahl der Interviewpersonen entwickelte Empfindungen, wie etwa den Eltern danken zu wollen, sie in bestimmten Lagen unterstützen zu wollen sowie sie auch in gewisser Weise entlasten zu wollen. Besonders Interviewperson P12 erkannte die schwierige und belastende Situation, welche die Eltern tagtäglich ausgesetzt waren. Deshalb fasste sie den Entschluss, von zu Hause auszuziehen. Im Nachhinein brachte sie ihren Stolz darüber folgendermaßen zum Ausdruck:

*„I bin froh, dass i jetzt nimma z’Haus bin, da meine Mama jo wahnsinnig // äh krank isch eigentlich au, krankheitsbedingt sehr angeschlagen isch und mein Papa hat’s au im Herzen also dürft a au net nimmar so wirklich hebn // und drum hab ich eine tolle Nase gehabt.“ (P12, 1009)*

Eine andere Interviewperson wiederum, wollte ihren Eltern unbedingt danken und ihnen so viel wie möglich zurückgeben und sich für die Aufopferung ihrer Eltern gewissermaßen revanchieren:

*„Ich //// weiß nicht, wie ich meinen Eltern danken kann //// ich möchte es auf eine Weise machen, indem ich daheim mithelfe, indem ich hie und da eine Mehlspeise kaufe, beim Bäcker, wenn er vorbeifährt. Indem ich mal einen Kaffee zahle, wenn man in die ins Kaffehaus kommen.“ (P19, 108)*

*„Mein Wunsch wäre, dass ich einen Arbeitsplatz kriege, wo ich sage, ich verdiene gut //// solange meine Eltern leben, dass ich sie unterstützen kann“.  
(P19, 258)*

#### Übersicht:

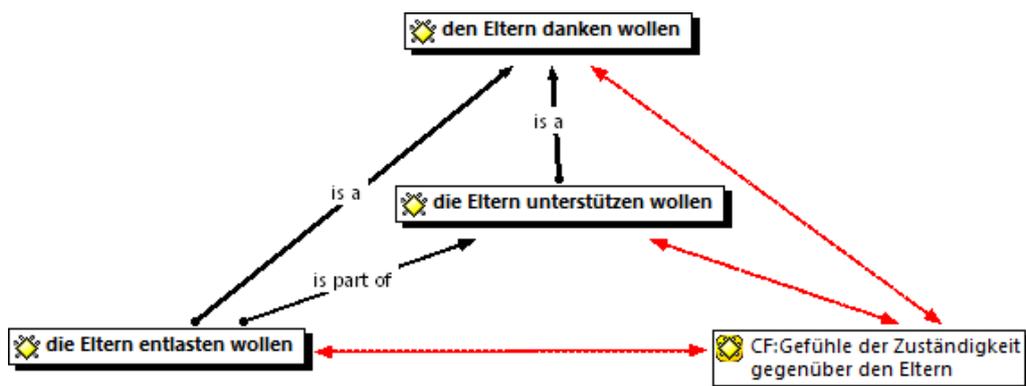


Abbildung 11: Kodefamilie - Gefühle der Zuständigkeit (Atlas.ti)

### 7.2.2.6 Kategorie: Unterstützende Faktoren im Ablösungsprozess

Neben den bereits erwähnten Zwischenbereichen von Unabhängigkeit, ist es auch von Vorteil, sich seiner individuellen Beeinträchtigung bewusst zu sein und sich demnach mit seinem subjektiven Status abzufinden. Etliche Interviewpersonen waren sich dessen bewusst. Interviewperson P12 bringt dies zum Beispiel folgendermaßen zum Ausdruck:

*„Wir sind ja eigentlich nicht anders.*

*I: Genau.*

*IP: Nur haben wir eine Behinderung.“ (P12, 2197)*

Elterlicher Rückhalt spielte im Ablösungsprozess eine entscheidende Rolle. Auch für die Interviewpersonen war es bedeutend, dass ihnen jemand aus der Familie unterstützend zur Seite stand:

*„Ich hab wenigstens den Papa, der einmal im Monat zu mir kommt und mich besucht, auch wenn er das vielleicht nur aus Pflichtbewusstsein, weil ich im Rollstuhl sitze, macht. Aber ich habe wenigstens, wenn es so ist, da noch Kontakt zu ihm.“ (P23, 100)*

Ebenso Entscheidungen für sich selbst zu treffen und zu bestimmen, was man selbst für richtig hält, traf auf einige der Interviewpersonen zu, wie beispielsweise bei Interviewperson P14:

*„Ich habe meine Mutter ganz gern, ja, ich habe sie wirklich lieb. Nur das andere Problem ist das, sie will halt immer wieder, dass ich nach D (O) gehe, und ich hab gesagt "Nein sicher nicht".(P14, 215)*

Sich bestimmten Herausforderungen zu stellen als auch das Bemühen um Selbstständigkeit, war bei etlichen Interviewpersonen erstrangig.

*IP:„Ich werde, wir haben es einmal probiert zu beantragen, aber sie haben gesehen, dass ich so gut mit dem Geld kann, dass ich keine Sachwalterschaft brauche. ab und zu denke ich es mir schon, oh, es wäre gut, ab dann auch irgendwie, nein.“*

*I: Mhm. Ist schon eine Freiheit auch.*

*IP: Ja, es ist negativ und positiv.“ (P20, 2145)*

## Übersicht:

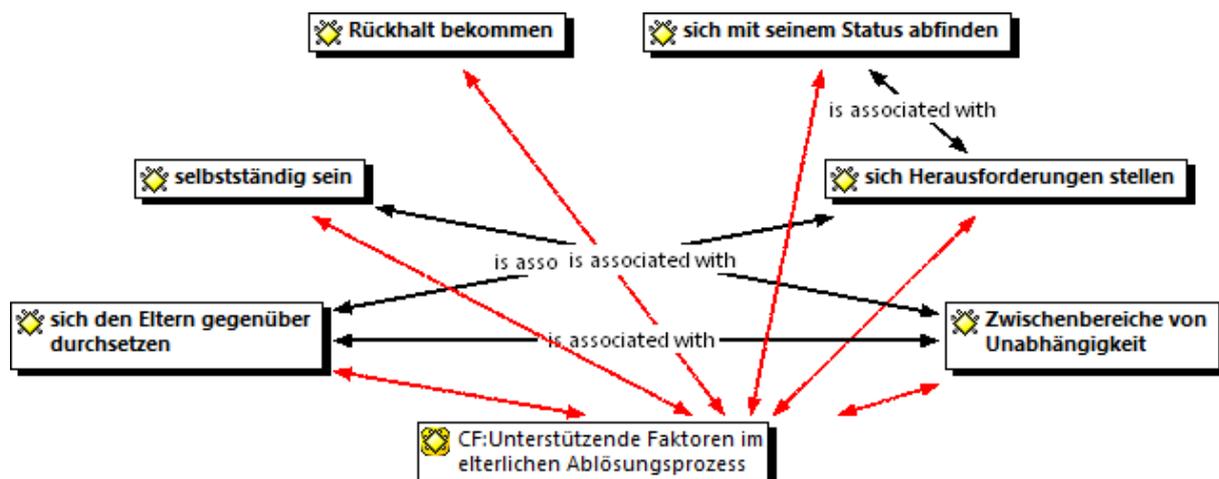


Abbildung 12: Kodefamilie - Unterstützende Faktoren im elterlichen Ablösungsprozess (Atlas.ti)

### 7.2.2.6 Kategorie: Erschwerende Faktoren im Ablösungsprozess

Bei den von mir untersuchten Interviews ergaben sich auch Faktoren, die eine Ablösung von den Eltern nicht begünstigten. Neben der des Öfteren erwähnten elterlichen Angewiesenheit erwies sich zum Einen, der verzögerte Auszug aus dem Elternhaus als zusätzlicher erschwerender Faktor für den Ablösungsprozess zwischen Eltern und deren intellektuell beeinträchtigten Kindern.

Fünf Interviewpersonen hatten nicht das Bedürfnis, woanders zu wohnen als im Elternhaus. Zwei davon, beharrten geradezu darauf, wie die folgenden Textauszüge konkretisieren sollen:

*„I: Wie is denn das zu Hause wohnen für Sie? Sie haben den Wunsch, sie sind jetzt 19, wär da der Wunsch für Sie wo anders zu wohnen?“*

*IP: Na. Auf kan Foi. I ziag do net aus. I bin do geboren. I bin do aufzogn.“ (P5, 636)*

*Auch Interviewperson P 19 unterstrich diesen Standpunkt sehr betonend:*

*„IP: Aber, //// du kannst mir eines glauben //// ich verlass' das Elternhaus sicher nicht. ///// Sicher nicht.“ (P19, 726)*

Gründe für das Nichtausziehen wollen, können unter anderem Zukunftsängste sein, die einige der Interviewpersonen verspürten.

„Ich könnt nicht so alleine mit einem Freund oder sonst wohnen in einer Wohnung.

I: Kannst dir nicht vorstellen. Mhm.

IP: Ich hätt's schwierig bei die meisten Sachen, die ich nicht kann.“ (P26, 2193)

Im Übrigen kann ebenso zu wenig Zutrauen in das Kind sowie ein geringes Selbstvertrauen eine entscheidende Rolle bei der erschwerten Loslösung spielen. Desweiteren können Schwierigkeiten der Eltern, ihr eigenes Kind loszulassen ebenso zu einer Hemmung der ganzheitlichen elterlichen Ablösung führen. Bei Interviewperson P14 hatte die Mutter mehr Probleme damit, sich von ihrem Kind zu lösen als das Kind selbst:

„Sie wollte unbedingt, dass ich in D (O) bin, sie wollte, dass ich in E (O) bin, weil da wäre sie gleich da wenn irgendetwas passiert und so.“ (P14, 147)

## Übersicht:

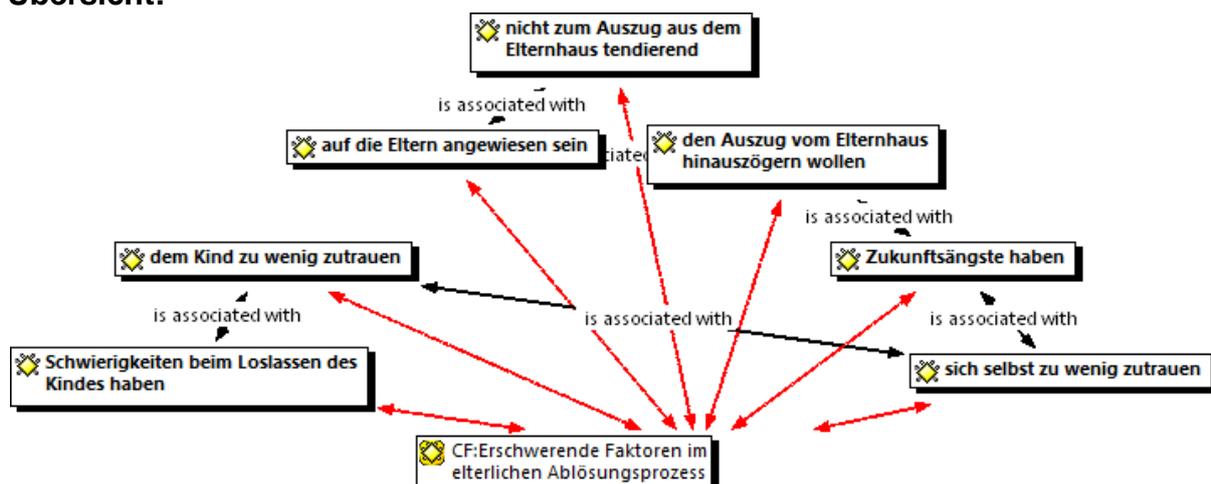


Abbildung 13: Codefamilie - Erschwerende Faktoren im Ablösungsprozess (Atlas.ti)

### 7.2.2.7 Kategorie: Negative Emotionen

Vor, im Zuge und nach einem Ablösungsprozess ergaben sich eine Vielzahl an negativen Emotionen bei den Interviewpersonen und deren Angehörigen. Neben Gefühlen von Traurigkeit und Ablehnung, hatte speziell eine Interviewperson Schwierigkeiten, neue Beziehungen aufzubauen bzw. einzugehen:

*„I: Hast du da Freunde gehabt im B., oder Freundinnen?“*

*IP2.: Ähm, zu dieser Zeit noch nicht.*

*I.: Hm. Und wieso glaubst du nicht?“*

*IP2.: Weil zu dieser Zeit war ich einfach noch viel zu fixiert auf die Familie.“*

*(P23, 148)*

Der Prozess der elterlichen Ablösung war bei einigen Interviewpersonen vom Empfinden großer Sehnsucht geprägt:

*„Eines Tages war es halt dann so, dass ich zu ihr gekommen bin auf Besuch und dann habe ich so Heimweh bekommen nach ihr, dass ich gesagt habe, boah Mama ich will wieder bei dir wohnen.“ (P20, 2065)*

*„Ich wollte unbedingt ein Familienfoto haben, dass ich immer in meinem Zimmer weiß, ich habe Eltern und die kann ich halt auf dem Foto sehen, dass ich nicht so starkes Heimweh habe. Und das war dann so, da hat man ein Foto mit der Mama gemacht und mit mir und meiner Schwester und ein Foto mit Papa und mit meiner Schwe´, und mit mir und die hat man zusammen auf einen, auf weißes Papier geklebt und in einen kleinen Bilderrahmen, und den habe ich heute noch.“ (P20, 2089)*

Eine andere Interviewperson fasste die Distanz zur ihren Eltern folgendermaßen auf:

*„In der Nacht, also am Abend beim ins Bett gehen, war das immer furchtbar. Da hab ich Mama und Papa schon sehr vermisst und meine Geschwister.“ (P23, 65)*

Ambivalente Gefühle der Betroffenen waren auch nicht selten. P20 fühlte sich nach der Scheidung der Eltern hin- und hergerissen:

*„IP: Dann habe ich oft gedacht, wenn ich mit der Mama mitgehe ist der Papa beleidigt und wenn ich mit dem Papa mitgehe ist die Mama beleidigt. Was tue ich? Und dann war es meistens so, dass ich mich entschieden habe für beide, ein Wochenende mit der Mama verbringen und ein Wochenende mit dem Papa verbringen.“*

*I.: Hm.*

*IP: So, dass wirklich keiner auf mich sauer ist.“ (P20, 60)*

Abgesehen davon, verspürten einige Interviewpersonen Haltlosigkeit seitens der Familie als auch Enttäuschung. Insbesondere Interviewperson P23 fühlte sich nicht als Teil der Familie:

*„Ich bin halt ein harmoniebedürftiger Mensch, gerade was Familie betrifft, aber manchmal glaube ich, ich bin einfach in die falsche Familie rein geboren, so.“ (P23, 94)*

## Übersicht:

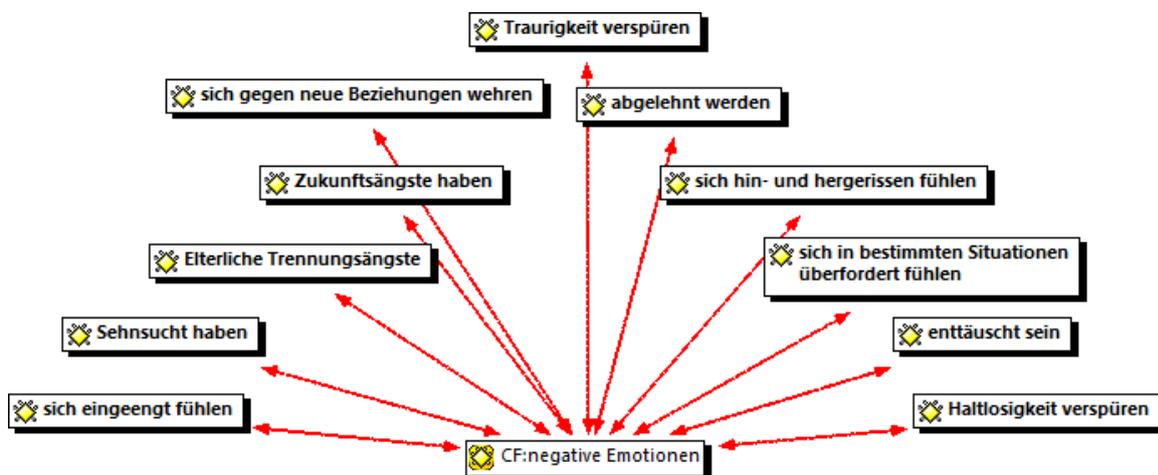


Abbildung 14: Kodefamilie - Negative Emotionen (Atlas.ti)

### 7.2.2.8 Kategorie: Positive Emotionen

Unter den Interviewpersonen wurden gleichwohl nicht nur negative, sondern auch positive Emotionen verspürt. Größtenteils haben sich die Interviewpersonen in ihren Familien geborgen gefühlt und den notwendigen Rückhalt bei alltäglichen Handlungen, persönlichen Anliegen, in der Schule, bei der Arbeitsplatzvermittlung, usw. erhalten. Dementsprechend hatten auch einige das Bedürfnis, sich bei den Eltern erkenntlich zu zeigen.

Interviewperson P25 äußerte ihr familiäres Wohlfühl wie folgt:

*I: was magst denn du am Liebsten an deinen Eltern, was ist das Beste an ihnen?*

*IP: Dass ich immer fröhlich bin. (P25, 945)*

#### Übersicht:

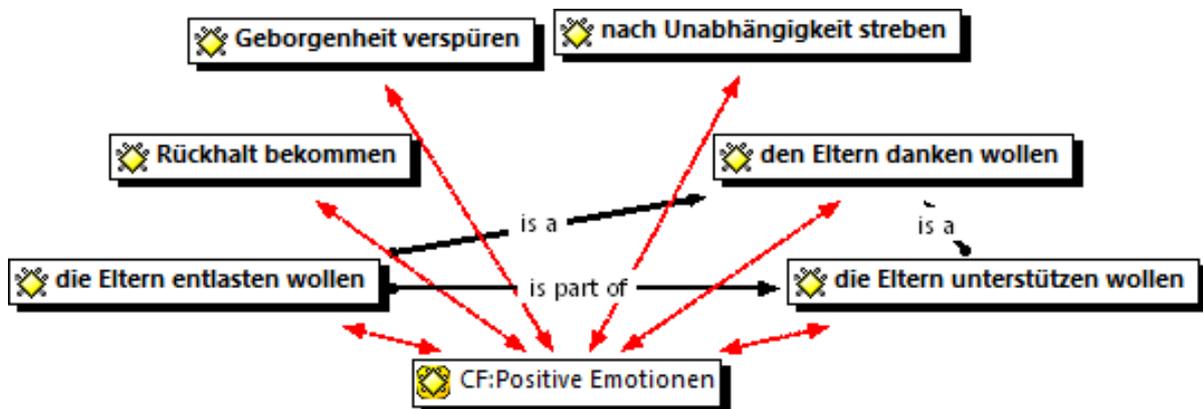


Abbildung 15: Codefamilie - Positive Emotionen (Atlas.ti)

### 7.2.2.9 Kategorie: Persönliche Aspekte der Interviewpersonen

Die Interviewpersonen hatten sowohl negative als auch positive Kindheitserinnerungen. Die meisten nahmen sich selbst als intellektuell beeinträchtigt wahr. Die Interviewpersonen verdeutlichten bestimmte Zukunftsängste, wie etwa Angst, sich um ein eigenes Kind zu sorgen oder Angst, menschliche Beziehungen einzugehen.

Eine Interviewperson deutete auf eine Zukunftsangst hin, die ihr besonders Sorgen bereitete, denn sie sprach über den Tod ihrer Eltern:

*„Ich hab' schon so oft zu den Leuten g'sagt, für mich wird das Schirchste sein, wenn ich meine Eltern ins Grab nachschauen kann.“* (P19, 546)

Zu den Zukunftswünschen der Interviewpersonen zählte, neben dem Erhalt eines Arbeitsplatzes, dem Wunsch nach einem eigenen Kind und dem Wohnen in einer eigenen Wohnung, der einwandfreie Gesundheitszustand und das Wohlbefinden der Eltern, wie folgende Zitate aufzeigen sollen:

*„Mein Vater, meine Mutter sind jetzt jung, aber wenn es nicht mehr geht, bin ich halt meine Eltern pflegen.“* (P1, 3096)

Interviewperson P26 hatte den fortwährenden Wunsch:

*„...dass M und P gesund sind.“* (P26, 859)

Dementsprechend lässt sich festhalten, dass die Eltern im Leben der Interviewpersonen einen sehr wichtigen Stellenwert haben und zugleich mit Freude und Angst verbunden sind.

## Übersicht:

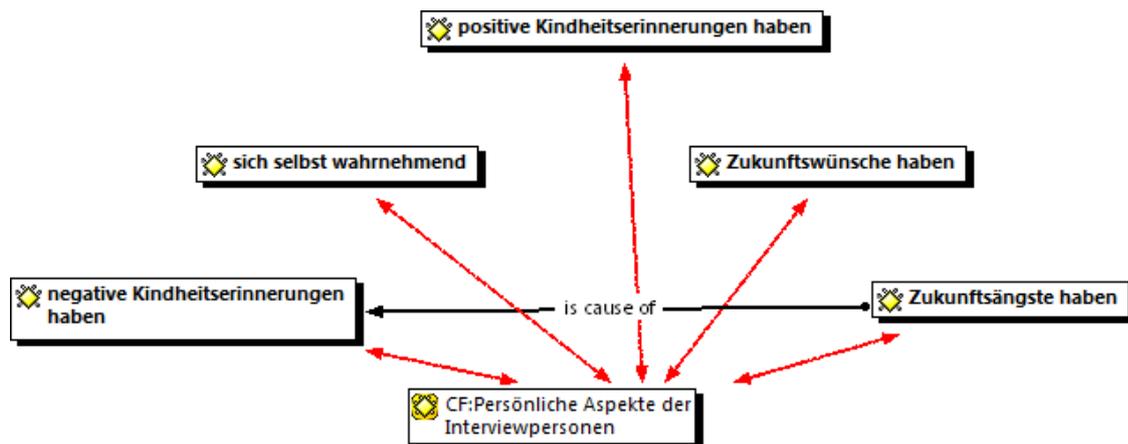


Abbildung 16: Kodefamilie - Persönliche Aspekte der Interviewpersonen

### 7.2.2.10 Kategorie: Qualität der Eltern-Kind-Beziehung

Die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung zwischen den Interviewpersonen und deren Eltern war sehr unterschiedlich.

Interviewperson P23 beschrieb ihre Beziehung zu den Eltern als vorwiegend schwierig:

*„Es ist halt schwierig mit meiner Mutter. Und mit dem Papa wars auch schwierig weil jetzt weiß ich wo er war. Der ist so viel weggegangen. Und wir haben nie gewusst, wo er hingeht. Heute wissen wir, dass er bei seiner Freundin war, statt bei uns zuhause.“ (P23, 135)*

Die Beziehung zur Mutter beschrieb sie folgendermaßen:

*„Wir hatten eigentlich noch nie ein gutes Verhältnis, auch schon von Kleinkind auf nicht. Weil ich sehr ein schwieriges Kind war, weil die Behinderung bei mir einfach nicht einsehbar war, und ich hab wirklich jahrelang die Mama dafür verantwortlich gemacht, dass ich jetzt im Rollstuhl sitz. Als kleines Kind checkt's noch nicht anders, aber wir streiten auch heute noch.“ (P23, 73)*

Die Beziehung zum Vater war sehr angespannt und distanziert und wurde von negativen Emotionen geprägt:

„Jetzt ist die Beziehung halt so zu meinem Vater. Der hat in der Scheidungsphase zur Mama gesagt, er wollte sowieso immer nur ein Kind. Weil sie ihn gefragt hat entweder die Kinder und ich oder nie, ich bin doch deine Frau. Dann hat er ihr an den Kopf geworfen, er wollte sowieso immer nur ein Kind, und dieses Kind bin halt jetzt ich und dass er sich wo er sich um das Notwendigste halt kümmert. Und mit Gefühlen kann meinem Vater überhaupt nicht umgehen. Wenn ich ihm sage, ich liebe dich, also ich lieb hab ihn lieb. Dann lacht er mich aus, anstatt dass er einmal sagen würde, ja ich dich auch.“ (P23, 96)

Letztendlich ist der Kontakt zur Mutter sogar abgerissen, wie folgender Textauszug verdeutlichen soll:

„Nein, ich hab sie jetzt schon ewig nicht mehr gesehen. Das vierte Jahr, glaube ich, fängt jetzt dann an.“ (P23, 88)

Keinen Kontakt mehr zu einem Elternteil zu haben spielt auch bei zwei anderen Interviewpersonen eine Rolle. Eine davon hat sogar einige Zeit lang zu beiden Elternteilen keinen Kontakt mehr gehabt und hat die Beziehung später zu ihrer Mutter wieder neu aufgebaut. Daraus entwickelte sich eine positive Beziehung. Die andere Interviewperson hat mit ihrem Vater abgeschlossen.

## Übersicht:

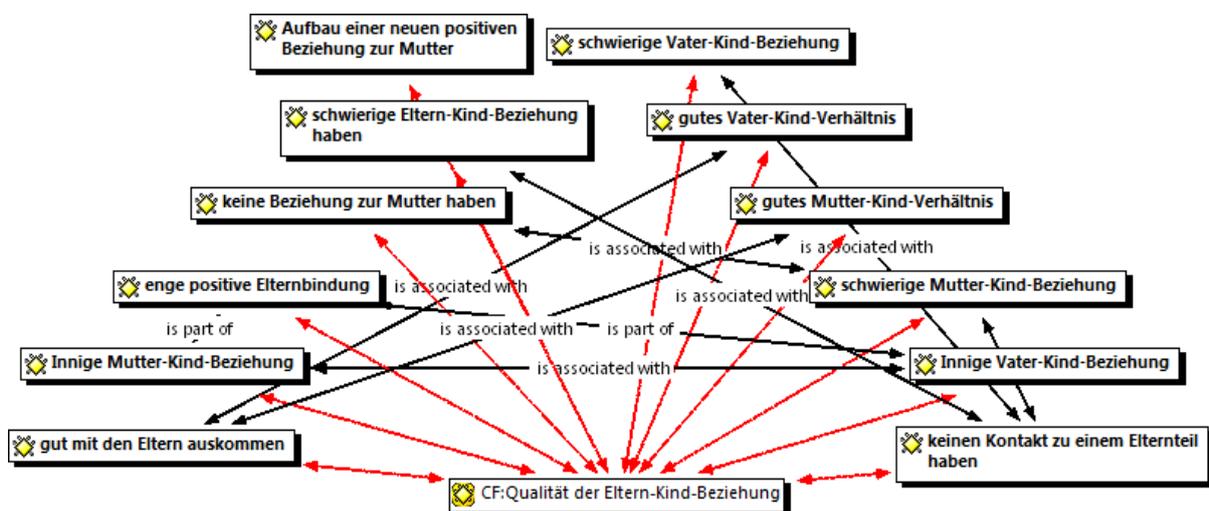


Abbildung 17: Kodefamilie - Qualität der Eltern-Kind-Beziehung (Atlas.ti)

### 7.2.2.11 Kategorie: Situation nach dem Auszug aus dem Elternhaus

So manche Interviewperson erlebte die elterliche Ablösung bzw. die Distanz zu den Eltern aufgrund eines Wohnortwechsels als äußerst wohltuend.

Vier Interviewpersonen nahmen konkreter Stellung dazu. Drei Interviewpersonen gaben an, dadurch mehr Selbstständigkeit erlangt zu haben. Außerdem erreichten die Betroffenen mehr Selbstbestimmungsrecht bzw. persönliche Freiheit, wie es exemplarisch bei Interviewperson P12 der Fall war:

*„Ich bin selbständiger geworden, ich kann irgendwie /// andere Sachen - andere Sachen machen, was ich zu Hause einfach nicht machen konnte, ah, ah f' ausgehen, fort gehen, ah. Äh, ah, ausgehen, aah /// Alle verschiedenen Sachen halt, wie zum Beispiel // wie, ich weiß nicht, was für Kleidung, das ich kaufe, was für [gedehntes Wort], was ich sagen will [unverst. etwa so], wie ich mich - ja. Und verschiedene Sachen halt.“ (P12, 2127)*

Ergänzend dazu, fügte die zitierte Interviewperson Folgendes hinzu:

*„Man redet mir nicht so viel / rein, was ich // machen soll, was nicht toll ist, was ich mach.“ (P12, 2133)*

Auch eine andere Interviewperson fühlte sich nach dem Auszug aus dem Elternhaus ausgeglichener:

*„Selbstständig, alleine zu wohnen, des hat mir sehr gut gefallen.“ (P16, 458)*

Eine Interviewperson hatte nach dem Auszug aus dem Elternhaus keine Beziehung mehr zur Mutter, da sich die Mutter selbstverwirklichen wollte. Sie hatte schon immer das Gefühl in der falschen Familie aufgewachsen zu sein, da sie sich immer nach Geborgenheit und Rückhalt sehnte. Mittlerweile hat sich die Interviewperson mit der traurigen Gegebenheit abgefunden.

Vier andere Interviewpersonen hatten nach dem Auszug aus dem Elternhaus regelmäßigen Kontakt zu beiden Elternteilen, während zwei Interviewpersonen nur sehr wenig Kontakt zu mindestens einem Elternteil pflegten.

Drei Interviewpersonen wünschten sich mehr Kontakt zu ihren Eltern.

Eine Interviewperson brachte die Veränderung nach dem Auszug aus dem Elternhaus folgendermaßen zum Ausdruck:

*„Das Zusammenleben mit der Familie war auch nicht so leicht, obwohl ich heute sagen muss, immer noch leichter, als das Heimleben was ich jetzt führen muss.“ (P23, 135)*

Infolgedessen können die Veränderungen nach dem Auszug aus dem Elternhaus als unterschiedlich betrachtet werden.

### Übersicht:

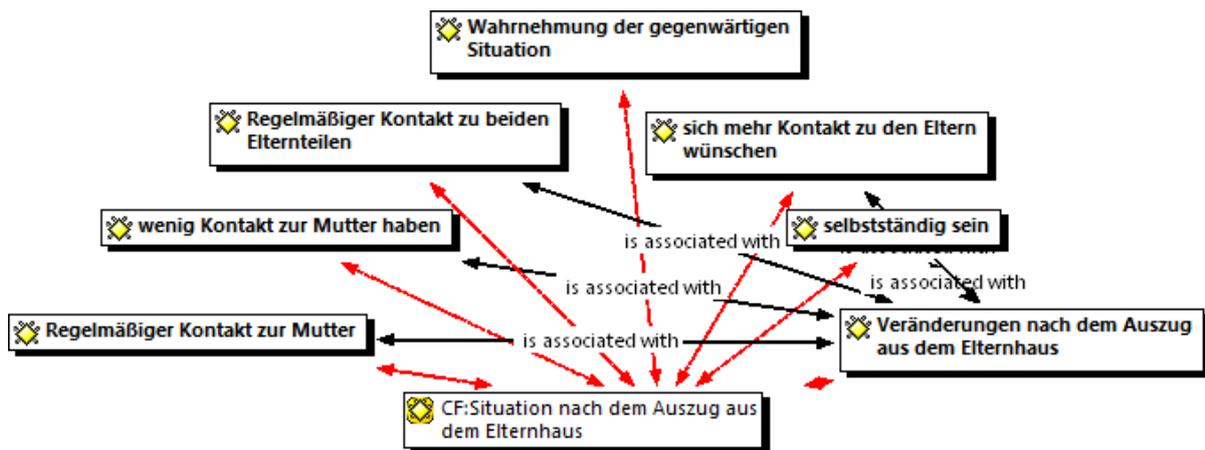


Abbildung 18: Kodefamilie -Situation nach dem Auszug aus dem Elternhaus (Atlas.ti)

### 7.2.2.12 Kategorie: Übergang Schule-Beruf als Teilaspekt von Ablösung

Die Erfahrungen am Übergang Schule-Beruf wurden von den meisten Interviewpersonen überwiegend positiv in Worte gefasst. Während eine Interviewperson nach der Schule erst einmal einige Zeit zu Hause verbrachte, erhielten die anderen die Gelegenheit, sich auf die Berufswelt vorzubereiten. Die meisten erhielten einen Ausbildungsplatz bzw. hatten die Möglichkeit, in einer Werkstätte zu arbeiten. Der Großteil aller Befragten hatte nach Beendigung der Schule die Chance, in verschiedenen Institutionen zu schnuppern.

Der Übergang Schule-Beruf wurde beispielsweise von einer Interviewperson wie folgt beschrieben:

*„Wie ich mit der Schule aufgehört habe, da hab ich dann angefangen mit arbeiten gehen. Und eigenes Geld verdienen und das hat mir eigentlich einen großen Spaß gemacht.“ (P16, 1820)*

Zwei Interviewpersonen gaben an, von den Eltern bei der Arbeitsplatzsuche bzw. bei der Suche nach einem Praktikumsplatz unterstützt worden zu sein.

*„I: Wer hat immer geholfen die Praktikumsplätze zu suchen?“*

*IP: Ja, mein Mutter oder mein Vater, ja.*

*I.: Und die A (Pw) auch? (P1, 380)*

*IP: Ja, die A (Pw) auch. Wo ich jetzt da schnuppere, hat mein Papa gefragt.“ (ebd.)*

*„I: Und, wie Sie diese Arbeitsstelle gefunden haben, die Sie jetzt haben, wie ist denn das gewesen? Hat Ihnen jemand geholfen dabei, das zu suchen?“*

*IP: Jo, mei Papa, glaub i.“ (P5, 172)*

Aus den Interviews ging hervor, dass sich die Eltern bei Schwierigkeiten in der Schule für ihr Kind einsetzten und sich sehr darum bemühten, dass ihr Kind die Schule positiv beendet als auch einen Arbeitsplatz findet.

Demnach kann festgehalten werden, dass auch bezüglich des Übergangs Schule-Beruf, die Eltern eine wichtige Unterstützerfunktion einnahmen, um ihren Kindern eine bessere Zukunft zu ermöglichen.

## Übersicht:

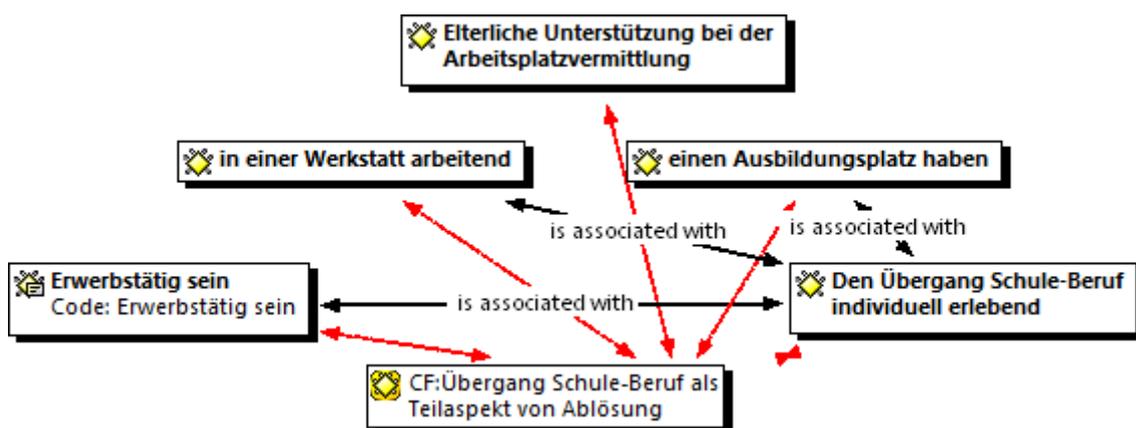


Abbildung 19: Kodefamilie - Übergang Schule-Beruf als Teilaspekt von Ablösung (Atlas.ti)

### 7.2.2.13      **Kategorie: Erfolgreiche elterliche Ablösung**

Betrachtet man alle Interviews, so geht hervor, dass die Mehrzahl nicht dazu bereit war, sich komplett von den Eltern zu lösen bzw. auf deren gesamte Unterstützung zu verzichten. Beobachtet wurde, dass eine gute bzw. innige Beziehung zur Ablösung beitragen kann, aber ebenso eine Erschwerung mit sich bringen kann. Für die meisten interviewten Personen ist es jedoch von Vorteil, sich auf die Eltern verlassen zu können und den nötigen Rückhalt zu erhalten, um sich Schritt für Schritt in die Unabhängigkeit zu begeben.

Eine Interviewperson wagte den Schritt der vollständigen elterlichen Ablösung und wohnt mittlerweile mit ihrem Lebenspartner in einer eigenen Wohnung. Ebenso hat sie einen Ausbildungsplatz, der ihr sehr gut gefällt. Sie ist sehr selbstständig und nimmt sehr selten professionelle Unterstützung (z.B. Hilfe bei Finanziellem) in Anspruch. Andererseits sehnt sich die befragte Person irgendwie nach der Zeit im Elternhaus. Allerdings fehlen ihr im Elternhaus bestimmte Rückzugsmöglichkeiten, die das Zuhause wohnen unmöglich machen, wie sie folgendermaßen schildert:

*„Ich könnte nicht zur Mama zurückgehen weil sie Platz, zu wenige Zimmer hat. Die ganze Zeit im Wohnzimmer wohnen kann ich nicht und ich hätte nicht einmal einen Raum für mich selber wo ich einmal sage, he Mama, jetzt ziehe ich mich einmal zurück. Das geht nicht. Wenn ich mich zurückziehen will, dann wäre das das Klo oder das Bad und das kommt auch blöd.“ (P20, 1454)*

Der regelmäßige Kontakt zu beiden Elternteilen ist nach wie vor aufrecht geblieben.

Die Interviewperson kann somit ein freies, eigenständiges Leben genießen und im Notfall auf Unterstützung von außen zurückgreifen.

Im Grunde kann dies als gelungenes Beispiel von elterlicher Ablösung bei einem intellektuell beeinträchtigten Menschen betrachtet werden.

## Übersicht:

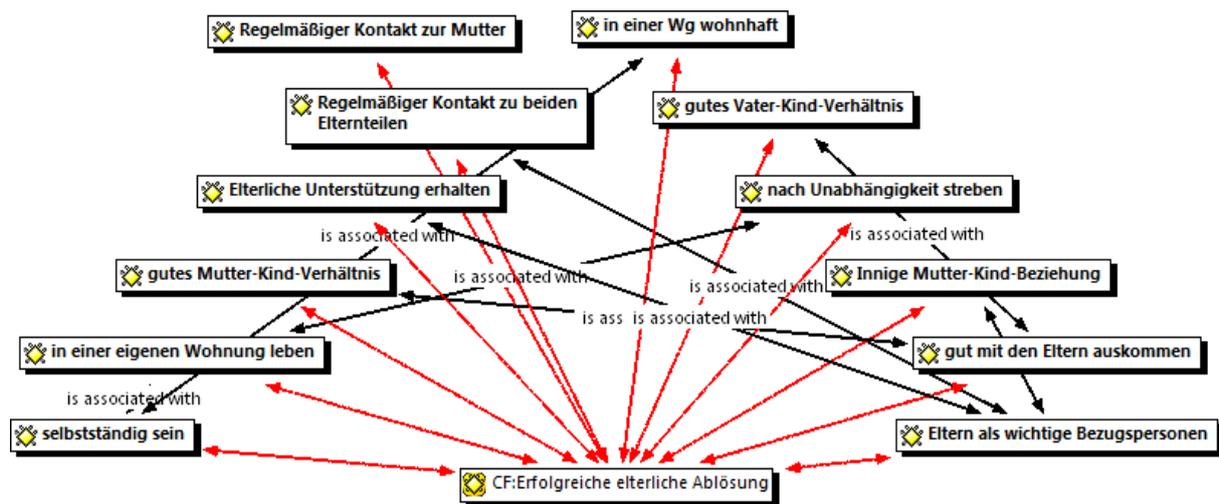


Abbildung 20: Kodefamilie - Erfolgreiche elterliche Ablösung (Atlas.ti)

Betrachtet man alle Kategorien insgesamt, so lässt sich festhalten, dass sich alle Interviewpersonen in irgendeiner Weise über elterliche Ablösung Gedanken machten. Einige Interviewpersonen zeigten mehr individuelle Ablösungstendenzen als die übrigen Befragten. Die Vermittlung von Sicherheit, Geborgenheit und Wärme innerhalb der Familie war ebenso allen extrem wichtig. Jedoch bekam nicht jede(r) die Gelegenheit, davon zu profitieren. Gewissermaßen war auch jede der Interviewpersonen von ihren/seinen Eltern abhängig. Unterstützung bei Finanziellem, Hilfe bei tagtäglich Handlungen oder bestimmte elterliche sowie kindliche Ängste, trugen dazu bei. Infolgedessen entstand bei den meisten Interviewpersonen ein inniges Verhältnis zu zumindest einem Elternteil. Negative und positive Kindheitserinnerungen, Belastungen und Spannungen innerhalb der Familie prägten jede(n) Einzelne(n) und haben bis zur Gegenwart einen besonderen Einfluss. Gefühle des Dankes, der Unterstützung und der Revanche für die jahrelange Aufopferung und Hilfe der Eltern, waren seitens der Betroffenen keine Seltenheit. Als Ablösungshemmer erwies sich insbesondere eine zu starke Angewiesenheit auf die Eltern, elterliche Trennungsängste, Zukunftsängste, wenig Zutrauen in seine Fähigkeiten als auch im Elternhaus wohnhaft bleiben zu wollen.

Im Gegensatz dazu, erwies sich ein gewisses Durchsetzungsvermögen gegenüber den Eltern, Selbständigkeit, Rückhalt, Akzeptanz ihrer/seiner Beeinträchtigung, sich Herausforderungen zu stellen sowie sich auch ab und zu in Zwischenbereiche der Unabhängigkeit zu begeben, als sehr unterstützend.

Hinsichtlich des Ablösungsprozesses entwickelten die Befragten sämtliche negative und positive Emotionen, wie unter anderem das Verspüren von Traurigkeit, der Ablehnung, Enttäuschung, Gefühl der Geborgenheit, usw.

Bei den Interviewpersonen, die den Auszug aus dem Elternhaus hinter sich brachten, hatte dies eine Verstärkung von Selbstständigkeit zur Folge. Hauptsächlich blieb der Kontakt zu den Eltern aufrecht. Manche Eltern halfen sogar bei der Vermittlung eines Ausbildungs- oder Arbeitsplatzes, um den Übergang Schule-Beruf zu vereinfachen. Die Erlangung eines Ausbildungs- oder Arbeitsplatzes trug ebenfalls zur elterlichen Ablösung bei. Eine Interviewperson schaffte als Einzige die vollständige Ablösung von den Eltern. Sie lebt ein eigenständiges Leben und kann bei Unklarheiten bzw. Benötigung von Hilfe jederzeit auf professionelle Unterstützung zurückgreifen.

## 8. Resümee

### 8.1 Beantwortung der Forschungsfrage

Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, explizit auf die Forschungsfrage und deren Subfragen einzugehen und diese zu beantworten.

- ❖ **„Inwiefern findet ein elterlicher Ablösungsprozess bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Übergang von der Schule in das Berufsleben statt?“**

#### 8.1.2 Subfrage 1

- ❖ *„Kann eine vollständige Ablösung erlangt werden?“*

Aufgrund der Betrachtung der Lebensart, des Alters und dem Eltern-Kind-Verhältnis der einzelnen Interviewpersonen mit intellektueller Beeinträchtigung, kann angenommen werden, dass sich lediglich bei einer Person eine gänzliche Ablösung von den Eltern vollzogen hat. Dementsprechend ist davon auszugehen, dass eine erfolgreiche Loslösung von den Eltern stattgefunden hat, welche gleichzeitig Zufriedenheit bei allen Beteiligten bewirkte.

Aus diesem Grund kann postuliert werden, dass eine vollständige elterliche Ablösung erreicht werden kann, wenn die Eltern ihr Kind nicht auf Schritt und Tritt verfolgen und ihrem Kind Möglichkeiten der Entfaltung geben. Die Interviewperson, welche die vollständige Ablösung vollbracht hat, musste bereits in frühester Kindheit Spannungen innerhalb der Familie aushalten und sich entweder für die Mutter oder den Vater entscheiden. Sie musste lernen, ihre eigene Meinung zu vertreten und bekam oftmals nicht den nötigen Rückhalt und die gewünschte Zuneigung beider Elternteile. Insofern kam dies der elterlichen Ablösung der betroffenen Interviewperson zugute, da sie ziemlich früh Eigenverantwortung übernehmen musste. Heute lebt sie mit ihrem Partner eigenständig in einer Wohnung, pflegt den regelmäßigen Kontakt zu ihren Eltern und greift, wenn nötig, auf Unterstützungsangebote zurück. Ebenso hat sie einen Ausbildungsplatz erhalten.

Demnach kann die Subfrage 1 als positiv in den Blick genommen werden, denn wie aus der Auswertung ersichtlich wurde, wirkt sich eine Überbehütung seitens der Eltern eher unvorteilhaft auf die Ablösung der Kinder von deren Eltern aus. Somit kann festgehalten werden, dass es zur vollständigen Ablösung von den Eltern kommen kann. Jedoch nur, wenn es einen bestimmten Ausgleich zwischen Eltern und Kindern bezüglich bestimmter Aspekte gibt, wie es bei dieser einen Interviewperson der Fall war.

### **8.1.3 Subfrage 2**

❖ *„Wie empfinden die Befragten die Beziehung zu ihren Eltern?“*

Die Beziehung der Befragten gegenüber ihren Eltern wurde hauptsächlich als besonderes Abhängigkeitsverhältnis wahrgenommen. Bezüglich des Ausbildungsplatzes bzw. des Berufswunsches, hatten die Befragten nicht selten andere Vorstellungen als deren Eltern. Jedoch blieb den Interviewpersonen oft nichts anderes übrig, als sich nach der Meinung der Eltern zu richten. Trotzdem pflegten die meisten ein inniges Eltern-Kind-Verhältnis bzw. erhielten die Beziehung zu zumindest einem Elternteil aufrecht. Eine Interviewperson sehnte sich besonders nach einer aufrechten Beziehung zu zumindest einem Elternteil. Sie musste schon früh auf eigenen Beinen stehen, bekam wenig elterlichen Rückhalt und bezeichnete ihre Familie demnach nicht als wirkliche Familie.

Bei einer anderen Interviewperson konnte nach einer Zeit des abgebrochenen mütterlichen Kontaktes eine neue wertvolle Beziehung aufgebaut werden.

Drei Interviewpersonen bezeichneten ihre Beziehung gegenüber den Eltern als schwierig, die von Konflikten, ambivalenten Gefühlen und Belastungen innerhalb der Familie gekennzeichnet war.

Im Großen und Ganzen lässt sich aber behaupten, dass fast alle Interviewpersonen eine gute bis sogar innige Beziehung zu den Eltern bzw. mit zumindest einem Elternteil pflegten, welche durch Geborgenheit, Offenheit, Rückhalt und Ermöglichung von Freiräumen als auch Selbstentfaltung geprägt war. Achtenswert erscheint, dass sich einige Interviewpersonen für die Aufopferung ihrer Eltern enorm erkenntlich zeigten.

Durch das Äußern bestimmter Zukunftswünsche wurde besonders bei einer Interviewperson ersichtlich, dass sie ihren Eltern sehr dankbar ist und ihre Eltern in ferner Zukunft entlasten und unterstützen möchte. Sie hatte das Verlangen danach, ihren Eltern das zurückzugeben, was ihre Eltern in der Vergangenheit für sie geleistet haben.

Die elterliche Rolle hinsichtlich der Ablösung von ihrem Kind in der Zeit des Übergangs von der Schule ins Erwerbsleben, wurde bei allen Interviewpersonen als sehr relevant beschrieben.

Auf Unterstützung bei alltäglichen Handlungen, Unterstützung in schwierigen Lebenslagen oder Unterstützung bei der Vermittlung eines Ausbildungs- oder Arbeitsplatzes, konnten einige auf ihre Eltern zählen. Allerdings neigten viele Eltern dazu, ihrem Kind wenig zuzutrauen und es im Schutzraum der Familie zu belassen, was wiederum die Bereitschaft einer Ablösung der Kinder größtenteils hemmte.

Die Eltern der intellektuell beeinträchtigten Befragten sahen sich selbst hauptsächlich als besondere Unterstützer, Beschützer und Vertrauenspersonen ihrer Kinder. Dennoch gab es auch Eltern, die ihrer Verantwortungsrolle gegenüber ihrem intellektuell beeinträchtigten Kind relativ widersetzlich entgegen kamen. Besonders eine Mutter versuchte von der gesamten Familie nach jahrelanger Hingebung und Uneigennützigkeit, Abstand zu nehmen, um sich selbst zu verwirklichen und ein neues Leben aufzubauen. Dem Großteil aller Eltern lag jedoch viel an der Nähe zu ihren Kindern, auch nach dem Auszug aus dem Elternhaus. Desweiteren wurde beobachtet, dass eigentlich die Eltern mehr an den Kindern hängen als die Kinder an deren Eltern. So äußerten viele Eltern den Wunsch, auch in der Zukunft in örtlicher Nähe zu ihren Kindern wohnen zu wollen. Infolge dessen kann daraus geschlossen werden, dass sich die meisten Eltern als wichtige und zentrale Bezugspersonen ihrer Kinder bis an ihr Lebensende sahen.

Kurzum lässt sich die Beziehung der meisten Interviewpersonen gegenüber ihren Eltern als besondere Verbundenheit beschreiben, welche letztendlich durch die Beeinträchtigung der Befragten eine zumeist besondere Qualität erhielt und im Regelfall eine beiderseitige Abhängigkeit zur Folge hatte.

### 8.1.3 Subfrage 3

- ❖ *„Gibt es Schwierigkeiten, Ängste oder Probleme in Bezug auf die Veränderung?“*

Ein paar Interviewpersonen äußerten ihre Ängste und Probleme, welche sich vor, während und nach der Veränderung bezüglich einer elterlichen Ablösung entwickelten.

Eine Interviewperson erwähnte ihre Angst davor, ihre Eltern eines Tages durch deren Tod zu verlieren, da sie ein sehr inniges Verhältnis zu ihnen hat. Eine andere Interviewperson berichtete über ihre Probleme bezüglich des Aufbaus menschlicher Beziehungen. Einige Interviewpersonen erwähnten, Angst davor zu haben, den Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz zu verlieren. Auch Ängste bezüglich des Alleine Wohnens bzw. des Auszugs aus dem Elternhaus, ergaben sich bei einigen, da sie sich nicht bereit dazu fühlten und sich zu wenig zutrauten.

Genaugenommen entwickelte jede Interviewperson bestimmte Bedenken hinsichtlich der elterlichen Ablösung, welche bei der/dem Einen oder Anderen zu individuellen Ängsten, Problemen oder Schwierigkeiten führte.

### 8.1.4 Subfrage 4

- ❖ *„Wo ergeben sich Grenzen?“*

Bestimmte Grenzen ergaben sich dort, wo Eltern nicht dazu bereit waren, ihr Kind loszulassen. Sozusagen implizierten zumeist elterliche Trennungsängste den Verbleib im Elternhaus bzw. das bestimmte Abhängigkeitsverhältnis zwischen den Eltern und dem Kind. Beispielsweise wollte eine Interviewperson gerne vom Elternhaus ausziehen, jedoch wurde dies von einem Elternteil nicht erlaubt. Ebenso zeigte sich, dass sich in bestimmten Fällen zu viel elterliche Beeinflussung als ungünstig erwies.

### 8.1.5 Forschungsfrage

#### ❖ *Inwiefern findet ein elterlicher Ablösungsprozess bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Übergang Schule-Beruf statt?*

Durch die Auseinandersetzung mit einer Fülle an Literatur und die Erhebung der Interviewdaten, bezugnehmend auf die relevante, zu untersuchende Forschungsfrage, konnte folgende Antwort ermittelt werden:

Ein elterlicher Ablösungsprozess bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung kann im Übergang Schule-Beruf insoweit stattfinden, dass die Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung ein größtenteils selbstbestimmtes Leben führen können, jedoch weiterhin auf Unterstützungsleistungen bezüglich verschiedener alltäglicher Anforderungen angewiesen sind. Dies kann durch die Eltern oder Unterstützung von außen geschehen, je nachdem wie weit die Betroffenen die Loslösung bereits zugelassen haben.

Prinzipiell ist es jedoch möglich, sich erfolgreich und gänzlich von beiden Elternteilen zu lösen und ein freies, unabhängiges Leben zu führen, wie dies bei einer Interviewperson der Fall war. Dies kann aber nur dann passieren, wenn die Eltern und die Kinder dazu bereit sind, sich mit der Thematik der Beeinträchtigung auseinanderzusetzen, wenn das Eltern-Kind-Abhängigkeitsverhältnis nicht zu groß ist und sowohl Eltern als auch Kinder, Möglichkeiten der persönlichen Entfaltung vorfinden.

Aus den untersuchten Interviews konnte entnommen werden, dass Zeit ein wichtiger Faktor bezüglich des elterlichen Ablösungsprozesses darstellt und somit jedem einzelnen Individuum die Zeit gegeben werden sollte, die es für die Ablösung von den Eltern benötigt. Trotz der minimalen Bilanz einer gänzlichen elterlichen Ablösung aus den untersuchten Interviews, hat die Untersuchung jedenfalls verdeutlicht, dass eine elterliche Ablösung gewiss auch bei intellektuell beeinträchtigten Menschen stattfinden kann, wenn auch unter besonderen Bedingungen bzw. mit zusätzlichen Hilfeleistungen. Insofern sollte nie vergessen werden, dass auch Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung ein Recht auf ein autonomes, uneingeschränktes Leben haben und ihnen diese Chance nicht verwehrt bleiben darf.

## 8.2 Ungelöste Probleme und offene Fragen

Neben etlichen aufschlussreichen Folgerungen, welche durch das Verfassen der Diplomarbeit herausgearbeitet wurden, soll letztendlich ebenso auf ungelöste Probleme und offen gebliebene Fragen hingewiesen werden.

Bei der Auseinandersetzung mit dem Forschungsstil der konstruktivistischen Grounded Theory nach Kathy Charmaz, welche sich durch ihre offene Vorgehensweise auszeichnet, erwies sich die Verwendung des Begriffs „Theory“ als etwas irritierend, da es sich eher um Interpretationen bzw. Realitätserläuterungen und Zusammenhänge einzelner Personen handelt, als um die Ermittlung einer bestimmten Theorie. Außerdem besteht die Möglichkeit, dass durch die individuelle Beendigung der Kategoriensättigung, jede/r einzelne ForscherIn zu unterschiedlichen Ergebnissen kommt, was positiv im Sinne einer Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten, aber auch nachteilig hinsichtlich der Uneinheitlichkeit betrachtet werden kann.

Unter anderem konnte aufgrund der Sekundäranalyse der Daten, nur begrenzt auf die zu untersuchende Forschungsfrage und deren Subfragen eingegangen werden, wodurch zugleich der Forschungsvorgang erschwert wurde und vermutlich einige interessante Aspekte verborgen blieben.

Dennoch wurde das zur Verfügung stehende Datenmaterial optimal ausgeschöpft. Allerdings wäre bei bestimmten Themen, wie etwa dem Auszug aus dem Elternhaus, dem Eltern-Kind-Verhältnis, dem Übergang Schule-Beruf sowie dem subjektiven Befinden der Interviewpersonen, eine tiefgreifendere Darlegung wünschenswert gewesen, um noch präzisere Resultate zu erzielen.

Nichts desto trotz konnten wesentliche Gesichtspunkte, Differenzen und Verbindungen ergründet werden, welche eine bedeutende Grundlage für die weitere Forschungsarbeit in dem spärlich durchforsteten Bereich der elterlichen Ablösung bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, darstellen können.

### III. LITERATURVERZEICHNIS

AHNERT, L. (Hrsg.) (2008): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung. Ernst Reinhardt Verlag. München. 2. Auflage.

AHNERT, L. (2010): Wieviel Mutter braucht das Kind? Bindung – Bildung – Betreuung: öffentlich und privat. Spektrum Akademischer Verlag. Heidelberg.

ANTONY, B.; CHARMAZ, K. (2010): The SAGE Handbook of Grounded Theory. Paperback Edition. SAGE Publications Ltd.

ANTOR, G.; BLEIDICK, U. (Hrsg.) (2001): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Kohlhammer Verlag. Stuttgart.

ASCHOFF, W. (Hg.) (1996): Pubertät. Erregungen um ein Lebensalter. Vandenhoeck & Ruprecht Verlag. Göttingen.

BAAKE, D. (2003): Die 13-18-Jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters. Beltz Verlag. Weinheim/Basel.

BACH, H. (2001): Pädagogik bei mentaler Beeinträchtigung. Revision der Geistigbehindertenpädagogik. UTB Verlag. Bern

BEISTEINER, K. (1998): Die berufliche Integration geistig behinderter Menschen. Peter Lang Verlag. Frankfurt am Main. Band 7.

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

BIEWER, G. (2004): Leben mit dem Stigma „geistig behindert“. In: WÜLLENWEBER, E. (Hrsg.): Soziale Probleme von Menschen mit geistiger Behinderung. Fremdbestimmung, Benachteiligung, Ausgrenzung und soziale Abwertung. Kohlhammer Verlag. Stuttgart. S. 288-295.

BIEWER, G. (2010): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn. 2. Auflage.

BINKERT, D. (2007): Den Schlüssel kannst du ja behalten. Was kommt, wenn Kinder ausziehen. Gütersloher Verlagshaus. Gütersloh.

BLEIDICK, U. (1999) Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie. Kohlhammer Verlag. Stuttgart.

BMASK (2008): Behindertenbericht 2008. Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderungen in Österreich 2008. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. URL: [http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/9/3/4/CH0009/CMS1299764062407/behindertenbericht\\_09-03-17.pdf](http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/9/3/4/CH0009/CMS1299764062407/behindertenbericht_09-03-17.pdf) (02.07.2011)

BOWLBY, J. (2008): Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. Reinhardt Verlag. München.

BÖHM, A. (1994): Grounded Theory – Wie aus Texten Modelle und Theorien gemacht werden. In: BÖHM, A.; MENGEL, A.; MUHR, T. (Hrsg.): Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge. S. 121-140. URL: [http://www.ssoar.info/ssoar/files/2009/599/boehm-grounded\\_theory.pdf](http://www.ssoar.info/ssoar/files/2009/599/boehm-grounded_theory.pdf) (20.07.2011)

BREUER, F. (2010): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. 2. Auflage.

BROCKHAUS, F. A. (1981): Der Volksbrockhaus. Neu von A bis Z. Wiesbaden. 16. Auflage.

BRYANT, A.; CHARMAZ, K. (2007): Grounded Theory Research: Methods and Practices. In: BRYANT, A.; CHARMAZ, K.: The SAGE Handbook of Grounded Theory. Sage Publications. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC. S. 1-28.

CHARMAZ, K. (2006) Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis. Sage Publications. London/Thousand Oaks/New Delhi.

CLOERKES, G. (1988): Behinderung in der Gesellschaft. Ökologische Aspekte und Integration. In: KOCH, U.; LUCIUS-HOENE, G.; STEGIE, R. (Hrsg.): Handbuch der Rehabilitationspsychologie. Springer Verlag. Berlin/Heidelberg/New York etc. 86-100.

CLOERKES, G. (Hrsg.) (2003): Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen. Universitätsverlag Winter. Heidelberg.

CLOERKES, G. (2007): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Universitätsverlag Winter. Heidelberg. 3. Auflage.

CONTAG, K. (2009): Empowerment in der ambulanten Behindertenarbeit. Eine qualitativ-empirische Untersuchung von Beratungsformen für Menschen mit Behinderung. Diplomarbeit. Fachhochschule Düsseldorf. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/contag-empowerment-dipl.html#id3160870> (10.03.2011)

COTTMAN BECNEL, B. (1993): Die zweite Ent-Bindung. Erziehen und Loslassen. Patmos Verlag. Düsseldorf.

DABLANDER, M. (2006): Übergang Schule – Beruf am Beispiel des Vereins TAFIE Außerfern. Diplomarbeit. Innsbruck. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/dablander-tafie-dipl.html> S. 1-46. (10.05.2011)

DEUTSCHES INSTITUT FÜR MEDIZINISCHE DOKUMENTATION UND INFORMATION. WHO-Kooperationszentrum für das System Internationaler Klassifikationen. (DIMDI) (Hrsg.) (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Genf. URL: [http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf\\_endaussage-2005-10-01.pdf](http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf_endaussage-2005-10-01.pdf) (04.04.2011)

DILGER, M.(2000): Grounded Theory. Ein Überblick über ihre charakteristischen Merkmale. Freie Universität Berlin. URL: [http://www.martin-dilger.de/science/grounded\\_theory.pdf](http://www.martin-dilger.de/science/grounded_theory.pdf) (10.06.2011)

DOLTO, F.; DOLTO-TOLITCH, C., PERCHEMINIER C. (1991): Von den Schwierigkeiten, erwachsen zu werden. Klett-Cotta Verlag. Stuttgart.

DOOSE, S. (2005): Unterstützte Beschäftigung im Übergang Schule – Beruf. In: vds. Landesverband Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Mitteilungen (2005) H.1, S.5-19. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/doose-uebergang.html> (10.05.2011)

DREHER, E.; DREHER, M. (1985): Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In: LIEPMANN, D.; STIKSRUD, A. (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz. Göttingen. S. 56-70.

DUDEN (2005): Das Fremdwörterbuch. Dudenverlag Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich. 8. Auflage. Band 5.

ECKERT, A. (2007): Auszug ohne Abschied. Zur Bedeutung von Ablösungsprozessen im „Zusammenleben mit“ und dem „Sich-Trennen von“ Heranwachsenden mit einer Behinderung. In: Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten. Nr. 1. 30. Jahrgang. Erscheinungsort: Graz. S. 54-65.

EHRENBERGER, H.; SEDLAK, F. (1990): Wenn die Kinder draußen sind. Das >>Leere-Nest-Syndrom<< Überlegungen und Reaktionen. Herder Verlag. Wien.

ENGL, W.; GABRLE, S. (2008): Was kommt nach der Schule? Das Elternnetzwerk Wien begleitet und unterstützt auf dem Weg in den Beruf. In: Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten. Wege in die Arbeitswelt. Graz. 31. Jahrgang. Nr. 5. S. 12-13.

ERLINGER, G. (2004): Selbstbestimmung und Selbstvertretung von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Diplomarbeit. Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/erlinger-selbstbestimmung.html> (04.04.2011)

EUROPEAN AGENCY (2002): Übergang von der Schule ins Berufsleben. Probleme, Fragen und Optionen für SchülerInnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in 16 europäischen Ländern. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/european-uebergang.html> (20.05.2011) S.1-25.

FASCHING, H.; BIEWER, G.; WETZEL, G. (2003): Probleme und Chancen Jugendlicher mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Bezug auf die berufliche Integration. URL: [http://www.eduhi.at/dl/Fasching\\_und\\_Wetzel\\_2003\\_Problemlagen.pdf](http://www.eduhi.at/dl/Fasching_und_Wetzel_2003_Problemlagen.pdf) (07.08.2011) S.1-5.

FASCHING, H. (2004): Problemlagen Jugendlicher mit Behinderungen in Bezug auf die berufliche Integration. In: SASSE, A., VITKOVA, M. & STÖRMER, N. (Hrsg.): Integrations- und Sonderpädagogik in Europa. Professionelle und disziplinäre Perspektiven. Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/fasching-problemlagen.html#id3529769> (10.07.2011) S.1-11.

FASCHING, H.; NIEHAUS, M. (2004): Berufliche Integration von Jugendlichen mit Behinderungen: Synopse zur Ausgangslage an der Schnittstelle von Schule und Beruf. S. 1-9. URL: [http://www.eduhi.at/dl/Fasching\\_und\\_Niehaus\\_2004\\_Synopse\\_Ubergang.pdf](http://www.eduhi.at/dl/Fasching_und_Niehaus_2004_Synopse_Ubergang.pdf) (10.05.2011)

FASCHING, H. (2005): Barrieren für Mädchen mit Behinderungen beim Übergang Schule – Beruf. In: FELKENDORFF, K.; LISCHER, E. (Hrsg.): Barrierefreie Übergänge? Jugendliche mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten zwischen Schule und Berufsleben. Pestalozzianum Verlag. Zürich. S. 30-38.

FASCHING, H. (2008a): Drinnen oder Draußen? Junge Frauen mit Behinderungen in Ausbildung und Erwerbstätigkeit. In: Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten. Wege in die Arbeitswelt. Graz. 31. Jahrgang. Nr. 5. S.42-51.

FASCHING, H.; PINETZ, P. (2008b): Übergänge gestalten. Pädagogische Unterstützungsangebote für junge Frauen und Männer mit Sonderpädagogischem Förderbedarf ins Arbeitsleben – eine Herausforderung an das System der beruflichen Integration. In: Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten. Wege in die Arbeitswelt. Graz. 31. Jahrgang. Nr. 5. S. 26-41.

FEHLHABER, C. (1987): Ablösungskrisen bei geistig behinderten Jugendlichen. In: LEMPP, R.: Reifung und Ablösung. Das Generationenproblem und seine psychopathologischen Randformen. Hans Huber Verlag. Bern. S.157-160.

FELKENDORFF, K.; LISCHER, E. (Hrsg.) (2005): Barrierefreie Übergänge? Jugendliche mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten zwischen Schule und Berufsleben. Pestalozzianum Verlag. Zürich.

FEND, H. (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Leske & Budrich Verlag. Opladen.

FEUSER, G. (1996): „Geistigbehinderte gibt es nicht!“. Zum Verhältnis von Menschenbild und Integration. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-geistigbehinderte.html> (11.03.2011) S.1-10.

FICHTENBAUER, P. (2010): Integration von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in den Arbeitsmarkt. Analyse der Berufsausbildungsassistenz Salzburg beim Verein Einstieg. Bachelorarbeit. Universität Salzburg. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/fichtenbauer-beruf-bak.html> (01.10.2011)

FISCHER, U. (2005): Bindung und Ablösung bei schwerer geistiger Behinderung. In: Bundesvereinigung für Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. Marburg. URL: [http://www.lebenshilfe.de/wDeutsch/aus\\_fachlicher-sicht/downloads/Fischer-Bindung-und-Ablösung.pdf](http://www.lebenshilfe.de/wDeutsch/aus_fachlicher-sicht/downloads/Fischer-Bindung-und-Ablösung.pdf) (20.04.2011)

FISCHER, U. (2008): Autonomie in Verbundenheit. Ablöseprozesse in Familien mit erwachsenen Angehörigen, die als schwer geistig behindert gelten. Die Sicht der Eltern. Deskription und Analyse von Ablöseprozessen aus bindungstheoretischer Perspektive. Dissertation. Humboldt-Universität Berlin. URL: <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/fischer-ute-2008-06-05/PDF/fischer.pdf> (24.04.2011)

FLAMMER, A.; ALSKAKER, F. (2002): Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter. Huber Verlag. Bern.

FLICK, U. (2006): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt Taschenbuch Verlag. Reinbek bei Hamburg.

FORNEFELD, B. (2004): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. Reinhardt Verlag. München. 3. Auflage.

FRAGNER, J. (2008): Nach der Schule was dann? In: Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten. Wege in die Arbeitswelt. Graz. 31. Jahrgang. Nr. 5. S.1.

GAISER, W. (1999): Wohnung als Lebensraum von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. In: WAHL, H.-W.; MOLLENKOPF, H.; OSWALD, F. (Hrsg.) (1999): Alte Menschen in ihrer Umwelt. Beiträge zur ökologischen Gerontologie. Westdeutscher Verlag. Opladen/Wiesbaden. S. 67-81.

GINNOLD, A.; SCHÖLER, J. (Hrsg.) (2000): Schulende der Integration? Integrative Wege von der Schule in das Arbeitsleben. Luchterhand Verlag. Berlin.

GINNOLD, A. (2008): Der Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg – Ausstieg – Warteschleife. Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn. Dissertation. Universität Berlin.

GLASER, W. (2009): Selbstbestimmung und Selbstvertretung durch Empowerment. In: Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten. Nr. 2/3. 32. Jahrgang. Graz. S. 86-94.

GLASER, B. G.; STRAUSS A. L. (2010): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Hans Huber Verlag. Bern. 3. Auflage.

GÖPPEL, R. (2005): Das Jugendalter. Entwicklungsaufgaben – Entwicklungskrisen – Bewältigungsformen. Kohlhammer Verlag. Stuttgart. Band 4.

GRAF, M.; KNOTTE, G.; WALTER, H. (2000): Vom Jugend- zum Erwachsenenalter. Eltern-Kind-Beziehungen werden ausgeglichener, die emotionale Randposition des Vaters verschärft sich. In: System Familie. Springer Verlag. S. 178-182. URL: [http://www.systemmagazin.de/zeitschriften/system-familie/2000/heft\\_4/Graf.pdf](http://www.systemmagazin.de/zeitschriften/system-familie/2000/heft_4/Graf.pdf) (10.04.2011)

GRAMPP, G. (2004): Berufsbildung und Arbeit als soziales Problem von Menschen mit geistiger Behinderung. Beruf und Arbeit als Rahmenbedingungen privater Lebensführung. In: WÜLLENWEBER, E. (Hrsg.) (2004): Soziale Probleme von Menschen mit geistiger Behinderung. Fremdbestimmung, Benachteiligung, Ausgrenzung und soziale Abwertung. Kohlhammer Verlag. Stuttgart.

GRIEBEL, W. (2006): Übergänge fordern das gesamte System. In: BERNADO, E. H.-D.; DISKOWSKI, D.; HEBENSTREIT-MÜLLER, S.; SPECK-HAMDAN, A. (Hrsg.) Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden. Verlag Das Netz. Weimar/Berlin. S. 32-45.

GRIEBEL, W.; NIESEL, R. (2004): Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 1. Auflage.

HAMEDINGER, D. (2004): Was auch besondere Kinder alles lernen können. In: LOSEFF LAVIN, J.; SPROEDT, C. (Hrsg.): Besondere Kinder brauchen besondere

Eltern. Behindert oder chronisch krank: Wie Sie Ihr Kind beschützen und es unterstützen können. ObersteBrink Verlag. Ratingen. 1. Auflage.

HASLBERGER, J. (2010): Persönliche Zukunftsplanung im Übergang von der Schule ins Berufsleben. Diplomarbeit. Universität Wien.

HÄCKER, H. O.; STAPF, K.-H. (Hrsg.) (2004): Dorsch Psychologisches Wörterbuch. Hans Huber Verlag. Bern. 14. Auflage.

HEIMLICH, H.; ROTHER, D. (1995): Wenn's zu Hause nicht mehr geht. Eltern lösen sich von ihrem behinderten Kind. Ernst Reinhardt Verlag. München / Basel. 2. Auflage.

HENNIES, I.; KUHN, E. J. (2004): Ablösung von den Eltern. In: WÜLLENWEBER, E. (Hrsg.): Soziale Probleme von Menschen mit geistiger Behinderung. Fremdbestimmung, Benachteiligung, Ausgrenzung und soziale Abwertung. Kohlhammer Verlag. Stuttgart.

HERRIGER, N. (2002): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Kohlhammer Verlag. Stuttgart. 2. Auflage.

HINZ, A. (1996): 'Geistige Behinderung' und die Gestaltung integrativer Lebensbereiche – Überlegungen zu Erfahrungen und Perspektiven. In: Zeitschrift Sonderpädagogik 16. S. 144-153. Überarbeitete Fassung eines Vortrags an der Universität – Gesamthochschule Siegen. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-lebensbereiche.html> (11.04.2011)

HINZ, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53. S. 354-361. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-inklusion.html> (04.04.2011)

HOBMAIR, H. (Hrsg.) (1997): Psychologie. Stam Verlag. Köln. 2. Auflage.

HOFER, H. (2007): Berufliche Eingliederung von Menschen mit Behinderung. S.1-7. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/hofer-eingliederung.html#id3147614> (28.11.2011)

HOLTHAUS, H.; POLLMÄCHER, A. (2007): Wie geht es weiter? Jugendliche mit einer Behinderung werden erwachsen. Ernst Reinhardt Verlag. München.

HURRELMANN, K. (2004): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Juventa Verlag. Weinheim. 7. Auflage.

JACOBSON, E. (1964): Das Selbst und die Welt der Objekte. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main.

JUNGMANN, W. (2004): Der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. In: SCHUHMACHER, E. (Hrsg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn. S. 171-188.

KAST, V. (2008): Loslassen und sich selber finden. Die Ablösung von den Kindern. Herder Verlag. Freiburg im Breisgau. 20. Auflage.

KASTEN, H. (1999): Pubertät und Adoleszenz. Wie Kinder heute erwachsen werden. Ernst Reinhardt Verlag. München.

KENNEDY, M.; LEWIN, L. (2004): Was ist Selbstbestimmung und was nicht. Aus dem Englischen: Fact Sheet: Summary of Self-Determination“. Erschienen bei: National Resource Center on Supported Living and Choice, Syracuse University. Übersetzt von Ulrike Gritsch im Auftrag von SLI und WIBS. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/kennedy-selbstbestimmung.html> (04.04.2011)

KIßGEN, R. (2007): Eltern behinderter Kinder. Eine bindungstheoretische Betrachtung. In: Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten. Nr. 1. 30. Jahrgang. Erscheinungsort: Graz. S. 28-39.

KLAUß, T. (1988): Probleme der Loslösung bei geistig Behinderten und ihren Familien. In: Geistige Behinderung 2/1988. S. 111-120.

KLAUß, T. (1997): Wenn alle das Beste wollen, leidet die Selbstbestimmung. Plädoyer für eine begrenzte Verantwortlichkeit von Eltern und PädagogenInnen. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. Heft 1/1997. 20. Jahrgang. S. 37- 46.

KLAUß, T. (2005): Ein besonderes Leben. Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Buch für Pädagogen und Eltern. Universitätsverlag Winter. Heidelberg. 2. Auflage.

KLAUß, T. (2007): Wenn alle das Beste wollen, leidet die Selbstbestimmung. Plädoyer für eine begrenzte Verantwortlichkeit von Eltern und Pädagogen. In: Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten.. Heft 1/1997. 20. Jahrgang. Erscheinungsort: Graz. S. 37-46.

KLEIN, F. (1994): Scheibblauer-Rhythmik unter heilpädagogischem Aspekt – insbesondere für das Kind mit schwerer geistiger Behinderung. In: Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik 2/1991. 137-148.

KLÖPPER, M. (2006): Reifung und Konflikt. Säuglingsforschung, Bindungstheorie und Mentalisierungskonzept in der tiefenpsychologischen Psychotherapie. Klett-Cotta Verlag. Stuttgart.

KÖNIG, O.; FASCHING, H.; KRÖG, W.; BIEWER, G. (2010): Von der Schule in den Beruf – von der Integration in den Ersatzarbeitsmarkt? Zur Situation Jugendlicher und junge Erwachsener mit intellektueller Beeinträchtigung in Österreich. In: SCHILDMANN, U. (Hrsg.): Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne. Behinderung – Geschlecht – kultureller Hintergrund – Alter / Lebensphasen. Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn. S. 190-201.

KRÜGER, P.; MEYER, I. K. (2007): Eine Reise durch die Grounded Theory. In: FORUM: QUALITATIVE RESEARCH SOZIALFORSCHUNG. Volume 8. No. 1. Art. 25. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/226/497> (19.06.2011)

LAMNEK, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Beltz Verlag. Weinheim / Basel. 4. Auflage.

LEMPP, R. (1987): Reifung und Ablösung. Das Generationenproblem und seine psychopathologischen Randformen. Huber Verlag. Bern.

LEMPP, R. (1996): Pubertät und Adoleszenz beim geistigbehinderten Menschen. In: WALTER, J. (Hrsg.): Sexualität und geistige Behinderung. Schindele Verlag. Heidelberg. 174-186.

LEVECKE, B. (2004): „Empty Nest“ – wenn die Kinder das Haus verlassen... In: Das Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP). Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen. URL: <https://www.familienhandbuch.de/familienforschung/kinder-in-der-familie/empty-nest-wenn-die-kinder-das-haus-verlassen>. (10.06.2011)

LORENZ, J. (2008): Autismus im frühen Erwachsenenalter – Ein Konzept zur Ablösung vom Elternhaus. Inaugural-Dissertation. Universität Regensburg. URL: [http://epub.uni-regensburg.de/12086/1/Diss.Vers.4\\_ende.pdf](http://epub.uni-regensburg.de/12086/1/Diss.Vers.4_ende.pdf) (11.05.2011)

MARKOWETZ, R. (1998): Identitätsentwicklung und Pubertät – über den Umgang mit Krisen und identitätsrelevanten Erfahrungen von Menschen mit Behinderungen. Erschienen in: CLOERKES, G.; MARKOWETZ, R. (Hrsg.): Soziologie der Behinderten. Ein Reader zur Vertiefung behindertensoziologischer Fragestellungen. Heidelberg. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/markowetz-identitaetsentwicklung.html> (04.04.2011)

MARKOWETZ, R. (2007): Inklusion und soziale Integration von Menschen mit Behinderungen. In: Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Universitätsverlag Winter. Heidelberg. 3. Auflage.

MENSCH ZUERST - NETZWERK PEOPLE FIRST DEUTSCHLAND e.V. (2011): Weg mit dem Begriff „geistiger Behinderung“. URL: <http://www.people1.de/umfrage.php> (22.03.2011).

NEUHÄUSER, G., STEINHAUSEN, H.C. (Hrsg.) (1990): Geistige Behinderung. Grundlagen, Klinische Syndrome, Behandlung und Rehabilitation. Kohlhammer Verlag. Stuttgart.

OECD/CERI (1993): Behinderte Jugendliche und ihr Übergang ins Erwerbs- und Erwachsenenleben. Bericht. Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung. Peter Lang Verlag. Frankfurt am Main. Band 7.

OERTER, R.; DREHER, E. (2002): Jugendalter. In: OERTER, R.; MONTADA, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim / Basel / Berlin. Beltz Verlag. 5. Auflage. S. 258-318.

OSBAHR, S. (2000): Selbstbestimmtes Leben von Menschen mit einer geistigen Behinderung. Beitrag zu einer systemtheoretisch-konstruktivistischen Sonderpädagogik. Edition SZH/SPC. Luzern. Band 4.

PAPASTEFANOU, C. (1997): Auszug aus dem Elternhaus. Aufbruch und Ablösung im Erleben von Eltern und Kindern. Juventa Verlag. München.

PINETZ, P. (2002): Der Übergang von der Schule in den Beruf – eine mehrspezifische Betrachtungsweise. In: Lebenshilfe Österreich: Clearing und weiter? Endbericht. Lebenshilfe Österreich. Wien. S. 21-23.

PUSCHKE, M. (2005): Die Internationale Klassifikation von Behinderung der Weltgesundheitsorganisation. In: WeiberZEIT – Zeitung des Projektes „Politische Interessensvertretung behinderter Frauen“ des Weibernetz e.V. 7. Ausgabe. S.1- 4. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/wzs-7-05-puschke-klassifikation.html> (10.04.2011)

POOL MAAG, S. (2008): Jugendliche im Übergang Schule – Beruf. Wie junge Erwachsene im sozialen Sied unter Ungleichen gestärkt werden können. In: SCHLEY, W. (2008): Systemische Sonderpädagogik. Empirische Beiträge und reflexiv kritische Perspektiven. Bern/Stuttgart/Wien. Haupt Verlag. 1. Auflage. S. 121-155.

REITZLE, M.; SILBEREISEN, R. K. (1999): Der Zeitpunkt materieller Unabhängigkeit und seine Folgen für das Erwachsenwerden. In: SILBEREISEN, R. K.; ZINNECKER, J. (Hrsg.): Entwicklung im sozialen Wandel. Psychologie Verlags Union. Weinheim. S. 131-152.

ROSSMANN, P. (1996): Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Hans Huber Verlag. Bern. 1. Auflage.

SAUER-SCHIFFER, U.; BRÜGGEMANN, T. (Hrsg.) (2010): Der Übergang Schule – Beruf. Beratung als pädagogische Intervention. Waxmann Verlag. Münster.

SAUER-SCHIFFER, U. (2010): Beratungskompetenz für die pädagogische Intervention am Übergang. In: SAUER-SCHIFFER, U.; BRÜGGEMANN, T. (Hrsg.): Der Übergang Schule – Beruf. Beratung als pädagogische Intervention. Waxmann Verlag. Münster.

SCHARTMANN, D. (2000): Der Übergang von der Schule in das Erwerbsleben – Möglichkeiten, Chancen und Risiken. In: Gemeinsam leben – Zeitschrift für integrative Erziehung. Nr. 1/2000. S.1-11. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/gl1-00-chancen.html> (01.03.2011)

SCHÖNWIESE, V. (2003): Selbstbestimmt Leben. Behindertenpolitik zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Fachsymposium „Pflegevorsorge – gestern-heute-morgen“. 25. Juni. 03. Austria Center Vienna. veranstaltet vom BMSG. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/schoenwiese-wirklichkeit.html> (04.04.2011)

SCHÜTTE, W. (2007): ATLAS.TI 5 – ein Werkzeug zur qualitativen Datenanalyse. In: Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion. Ausgabe 8. S. 57-72. URL: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2007/px-schuette.pdf> (02.07.2011)

SCHUHMACHER, E. (Hrsg.) (2004): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn.

SCHULTZ, A.-K. (2009): Familien im Ablösungsprozess. Der Übergang von Menschen mit geistiger Behinderung in das Wohnen außerhalb des Elternhauses in der Perspektive ihrer Eltern. Dissertation. Universität Oldenburg. URL: <http://oops.uni-oldenburg.de/volltexte/2010/1079/pdf/schfam09.pdf> (02.03.2011)

SCHWARZENBACHER, S. (2005): Empowerment. In: STUDIERENDE DER SONDER- UND INKLUSIVEN PÄDAGOGIK DER UNIVERSITÄT WIEN. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Empowerment – Menschen mit Behinderung als Träger von Rechten. Reader. Institut für Bildungswissenschaft. Universität Wien. URL: [http://homepage.univie.ac.at/gottfried.biewer/READER\\_Empow.pdf](http://homepage.univie.ac.at/gottfried.biewer/READER_Empow.pdf) (11.03.2011) S. 1-176.

SELBSTBESTIMMT LEBEN BEWEGUNG (2010) Innsbruck / Tirol / Schwaz URL: <http://www.selbstbestimmt-leben.net/aktuell/index.php> (20.12.2010)

SEIFFGE-KRENKE, I.; VON IRMER, J. (2004): Wie erleben Väter Familienbeziehungen während der turbulenten Zeit der Adoleszenz ihrer Kinder? In: Zeitschrift für Familienforschung. 15. Jahrgang. Heft 2/2004. S. 144-155.

SENCKEL, B. (2006): Mit geistig Behinderten leben und arbeiten. Eine entwicklungspsychologische Einführung. Verlag C. H. Beck. München. 8. Auflage.

SIMON, E. (1999): Wenn die Kinder aus dem Haus gehen. Mit Geschichten aus dem täglichen Leben. Herder Spektrum Verlag. Freiburg im Breisgau.

SORIANO, V. (Hrsg.) (2006): Individuelle Förderpläne für den Übergang von der Schule in den Beruf. Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung. Brüssel.

SPECHT, W.; WETZEL, G.; WETZEL, P.; RUTTE, V. Zentrum für Schulentwicklung (Hrsg.) (2001): Jugendliche mit Behinderungen zwischen Schule und Beruf. Berichte aus dem „Projekt Schnittstelle: Schule – Arbeitswelt – Soziale Integration“. Graz.

SPECIAL OLYMPICS ÖSTERREICH (2011) URL: <http://www.specialolympics.at/> (11.09.2011)

SPECK-HAMDAN, A. (2006): Neuanfang und Anschluss: zur Doppelfunktion von Übergängen. In: BERNADO, E. H.-D.; DISKOWSKI, D.; HEBENSTREIT-MÜLLER, S.; SPECK-HAMDAN, A. (Hrsg.) Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden. Verlag Das Netz. Weimar/Berlin. S. 20-31.

SPECK, O. (1996): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. Reinhardt Verlag. München. 3. Auflage.

SPECK, O. (2005): Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. Ernst Reinhardt Verlag. München. 10. Auflage.

STANGL, W. (2011): Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Institut für Pädagogik und Psychologie. Johannes Kepler Universität Linz. URL: <http://lexikon.stangl.eu/161/peergroup/> (20.08.2011)

STAUBER, B. (2007): Zwischen Abhängigkeit und Autonomie: Junge Erwachsene und ihre Familien. In: STAUBER, B.; POHL, A.; WALTHER, A. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Juventa Verlag. Weinheim / München.

STIERLIN, H. (1980): Eltern und Kinder. Das Drama von Trennung und Versöhnung im Jugendalter. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main. 1. Auflage.

STIFTER, E.-M. (2005): Berufliche Integration von Jugendlichen (13-24. Lebensjahr) mit Behinderung in den allgemeinen Arbeitsmarkt im Burgenland: Clearing – eine integrative Maßnahme an der Schnittstelle Schule – Beruf? Diplomarbeit. Universität Wien.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. (1994): Grounded Theory Methodology. An Overview. In: DENZIN, N K.; LINCOLN, Y. S. (Hrsg.): Handbook of Qualitative Research. Sage. London. S. 273-85.

STRAUSS, A. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. Wilhelm Fink Verlag. München.

STRÜBING, J. (2004): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. 2. Auflage.

THEUNISSEN, G. (1997): Empowerment – Paradigmenwechsel in der Behindertenhilfe. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. Heft 1/1997. 20. Jahrgang.

THEUNISSEN, G. (2000): Pädagogik bei geistiger Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten. Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn. 3. Auflage.

THEUNISSEN, G. (2005): Empowerment als Handlungsorientierung für die Arbeit mit schwerbehinderten Menschen. In: BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE FÜR MENSCHEN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG e.V. Marburg. URL: [http://www.lebenshilfe.de/wDeutsch/aus\\_fachlicher\\_sicht/downloads/Theunisse-Empowerment.pdf](http://www.lebenshilfe.de/wDeutsch/aus_fachlicher_sicht/downloads/Theunisse-Empowerment.pdf) (01.04.2011) S. 1-26.

THEUNISSEN, G. (2006): Inklusion – Schlagwort oder zukunftsweisende Perspektive? In: THEUNISSEN, G.; SCHIRBORT, K. (Hrsg.): Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung. Zeitgemäße Wohnformen – Soziale Netze – Unterstützungsangebote. Kohlhammer Verlag. Stuttgart.

THIMM, W. (1990): Grundlagen. Epidemiologie und soziale Faktoren. In: NEUHÄUSER, G. STEINHAUSEN, H.C. (Hrsg.): Geistige Behinderung. Grundlagen, Klinische Syndrome, Behandlung und Rehabilitation. Kohlhammer Verlag. Stuttgart. S. 11.

TREIBER, I. (2004): Menschenrechte trotz Behinderung: Zur Sexualität, Partnerschaft und Sterilisationsproblematik geistig behinderter Menschen. Diplomarbeit. Universität Klagenfurt.

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

WALTHER, A.; STAUBER, B. (2007): Übergänge in Lebenslauf und Biographie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive. In: STAUBER, B.; POHL, A.; WALTHER, A. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Juventa Verlag. Weinheim und München.

WAGNER, A. (2001) Empowerment. Möglichkeiten und Grenzen geistig behinderter Menschen zu einem selbstbestimmten Leben zu finden. Geretsried. URL: <http://www.a-wagner-online.de/empowerment/emp3.htm> (04.04.2011)

WENDELER, J. (1993): Geistige Behinderung. Pädagogische und psychologische Aufgaben. Beltz Verlag. Weinheim/Basel.

WIEDESCHITZ, S. (2008): Ferienmaßnahmen für Menschen mit geistiger Behinderung im Ablöseprozess vom Elternhaus. Dargestellt am Beispiel einer ausgewählten Ferienmaßnahme einer Organisation im Burgenland. Diplomarbeit. Universität Wien.

WILLI, J. (1987): Was verändert sich in der Ablösungsphase in der Geschichte der Familie? In: LEMPP, R.: Reifung und Ablösung. Das Generationenproblem und seine psychopathologischen Randformen. Hans Huber Verlag. Bern. S. 54-63.

ZIEMEN, K. (2003): Anerkennung – Selbstbestimmung – Gleichstellung. Auf dem Weg zu Integration/Inklusion. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/ziemen-gleichstellung.html> (04.04.2011)

ZWEYER, K. (2006): Bindungseinschätzung durch Erzieher/innen beim Eintritt in den Kindergarten. Möglichkeiten und Grenzen eines Screeningfragebogens. M-Press Verlag. München.

ZÖCHINGER, P. (2008): Maßnahmen und Angebote für Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen am Übergang Schule – Beruf. Eine empirische Untersuchung zur Situation von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus Sicht der Eltern. Diplomarbeit. Universität Wien.

#### IV. ABBILDUNGSVERZEICHNIS

- Abb. 1: **Grade der Behinderung.** In: WENDELER, J. (1993): Geistige Behinderung. Pädagogische und psychologische Aufgaben. Beltz Verlag. Weinheim/Basel.
- Abb. 2: **Defektiologische und dialogische Haltung gegenüber intellektueller Beeinträchtigung.** In: HINZ, A. (1996): 'Geistige Behinderung' und die Gestaltung integrativer Lebensbereiche – Überlegungen zu Erfahrungen und Perspektiven. In: Zeitschrift Sonderpädagogik 16. S. 144-153. Überarbeitete Fassung eines Vortrags an der Universität – Gesamthochschule Siegen. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-lebensbereiche.html>
- Abb. 3: **Überblick über die ICF.** In: Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information. WHO-Kooperationszentrum für das System Internationaler Klassifikationen (DIMDI) (Hrsg.) (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Genf. URL: [http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endfassung/icf\\_endfassung-2005-10-01.pdf](http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endfassung/icf_endfassung-2005-10-01.pdf)
- Abb. 4: **Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF.** In: Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information. WHO-Kooperationszentrum für das System Internationaler Klassifikationen (DIMDI) (Hrsg.) (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Genf. URL: [http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endfassung/icf\\_endfassung-2005-10-01.pdf](http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endfassung/icf_endfassung-2005-10-01.pdf)
- Abb. 5: **Übergangsarten.** In: GNAHS, D. (2007): Übergänge als Testfall. In: Zeitschrift für Erwachsenenbildung. I/2007. 14. S. 28-31.
- Abb. 6: **Entwicklungsaufgaben nach Havighurst.** In: DREHER & DREHER (1985): Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In: LIEPMANN, D.; STIKSRUD, A. (Hrsg.):

Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz.  
Göttingen. S. 56-70.

- Abb. 7: **Kodefamilie – Ablösungstendenzen.** Importiert durch Atlas.ti.  
(beiliegende CD-Rom)
- Abb.8: **Kodefamilie – Das Abhängigkeitsverhältnis zwischen Eltern und Kindern.** Importiert durch Atlas.ti. (beiliegende CD-Rom)
- Abb.9: **Kodefamilie – Eltern und der Ablösungsprozess.** Importiert durch Atlas.ti. (beiliegende CD-Rom)
- Abb.10: **Kodefamilie – Familie.** Importiert durch Atlas.ti. (beiliegende CD-Rom)
- Abb.11: **Kodefamilie – Gefühle der Zuständigkeit.** Importiert durch Atlas.ti.  
(beiliegende CD-Rom)
- Abb.12: **Kodefamilie – Unterstützende Faktoren im elterlichen Ablösungsprozess.** Importiert durch Atlas.ti. (beiliegende CD-Rom)
- Abb.13: **Kodefamilie – Erschwerende Faktoren im Ablösungsprozess.**  
Importiert durch Atlas.ti. (beiliegende CD-Rom)
- Abb.14: **Kodefamilie - Negative Emotionen.** Importiert durch Atlas.ti.  
(beiliegende CD-Rom)
- Abb.15 **Kodefamilie – Positive Emotionen.** Importiert durch Atlas.ti.  
(beiliegende CD-Rom)
- Abb.16: **Kodefamilie – Persönliche Aspekte der Interviewpersonen.**  
Importiert durch Atlas.ti. (beiliegende CD-Rom)
- Abb.17: **Kodefamilie – Qualität der Eltern-Kind-Beziehung.** Importiert durch Atlas.ti. (beiliegende CD-Rom)
- Abb.18: **Kodefamilie – Situation nach dem Auszug aus dem Elternhaus.**  
Importiert durch Atlas.ti. (beiliegende CD-Rom)
- Abb.19: **Kodefamilie – Übergang Schule-Beruf als Teilaspekt von Ablösung.** Importiert durch Atlas.ti (beiliegende CD-Rom)

Abb.20: **Kodefamilie – Erfolgreiche elterliche Ablösung.** Importiert durch Atlas.ti (beiliegende CD-Rom)

## V. ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

BEinstG	Behinderteneinstellungsgesetz
BMASK	Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz
bzw.	beziehungsweise
usw.	und so weiter
uvm.	und vieles mehr
z. B.	zum Beispiel

## VI. ANHANG

### 9. Kurzfassung der Diplomarbeit

Die vorliegende Diplomarbeit entstand in Folge des Forschungsprojektes „*berufliche Partizipationserfahrungen in der beruflichen Biographie von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung*“ des Instituts für Bildungswissenschaften an der Hauptuniversität Wien.

In dieser Forschungsarbeit wurde der Versuch unternommen, zu ermitteln, inwiefern eine Ablösung von den Eltern bei intellektuell beeinträchtigten Menschen im Übergang von der Schule ins Berufsleben stattfindet. Die Literaturrecherche der Diplomarbeit hat ergeben, dass die gesamte Thematik der elterlichen Ablösung bezüglich Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Übergang Schule-Beruf in forschungsspezifischer Hinsicht noch sehr unentdeckt ist. Es sind kaum Daten zur elterlichen Ablösung, aber auch wenig Daten zum Übergang von der Schule ins Berufsleben vorhanden. Um diese Forschungslücke ein wenig zu schließen, versuchte ich, mittels Sekundäranalyse, anhand bereitgestellter Interviews mit intellektuell beeinträchtigten Menschen, die Forschungsfrage zu beantworten. Diese Interviews wurden in Anlehnung an die konstruktivistische Grounded Theory nach Kathy Charmaz ausgewertet. Um die Beantwortung der Forschungsfrage zu gewährleisten, mussten bestimmte Aspekte des Erwachsenwerdens, der Funktion der Eltern, der Eltern-Kind-Beziehung und somit auch das Wagnis des Loslassens genau unter die Lupe genommen werden. Konkludierend daraus, konnte die Tragweite der Erhebung begutachtet und ein Ergebnis festgelegt werden.

Die elterliche Ablösung an der Schnittstelle Schule-Beruf wurde bei den interviewten Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung ganz individuell wahrgenommen. Während sich einige nicht so leicht von den Eltern lösen wollten bzw. konnten und deren Unterstützung benötigten, fiel es anderen wiederum leichter, ein autonomes Leben zu führen. Auch für die betroffenen Eltern erwies sich diese Periode als sehr sensibel. Letztendlich konnte aufgezeigt werden, dass eine elterliche Ablösung bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung am Übergang Schule-Beruf insoweit möglich ist, dass die Betroffenen ein eigenständiges, selbstverantwortliches Leben führen können, obwohl sie vielleicht manchmal auf Unterstützung von außen zurückgreifen müssen.

Elterliche Ablösung bedeutet ja nicht den völligen Kontaktabbruch zu den Eltern, sondern lediglich ein Gleichgewicht zwischen Unabhängigkeit und Verbundenheit zu schaffen. Demnach haben auch Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung ein Recht darauf, diese emotionale, herausfordernde Erfahrung zu machen.

## 10. Abstract

The diploma thesis at hand results from a research project entitled „Occupational participation experiences in occupational biographies of people with intellectual disabilities“ and was carried out at the Institute of Education and Human Development at the University of Vienna.

The aim of this research project was to identify whether a detachment between intellectually disabled people and their parents occurs in the transition period from school to professional life.

A literature review revealed that hardly any research has been carried out on the subject matter of parental detachment from intellectually disabled people in the transition from school to professional life leaving this topic largely unexplored. Little information is available about either parental detachment or the transition from school to professional life. In an attempt to fill this gap in the literature and to provide an answer to our research aim I carried out secondary analyses based on interviews with intellectually disabled people. These interviews were analysed in the style of the constructivist Grounded Theory as described by Kathy Charmaz. In order to correctly answer our research question certain aspects of growing-up, the role of parents, the parent-child-relationship or the process of detachment had to be investigated thoroughly. Subsequently it was possible to appraise the importance of this investigation and to reach a conclusion.

Parental detachment at the interface of school and professional life was perceived differently by individuals interviewed in this process. While some had difficulties with the process of detachment from parents and depended on help others were more independent and struggled less with living autonomously. However, both situations proved to be a difficult and sensitive time for parents.

In the end we came to the conclusion that parental detachment in the transition period of school to professional life is possible for intellectually disabled people. These people can lead independent, autonomous and self-responsible lives with occasional external support. This help can be parental support as it is important to note that parental detachment does not mean a complete loss of interaction between parents and their children rather than a healthy balance between independence and

dependence. Besides any other individual people with intellectual disabilities therefore also, or in particular, have a right to experience this emotional rollercoaster as a challenge in life.

## 11. Kodefamilien und dazugehörige Kodes

### 1. Ablösetendenzen

Codes (16): [Ablösebereitschaft zeigen] [Außerfamiliäre Bezugspersonen haben] [Eigeninitiative ergreifen] [Förderung des Individuationsprozesses] [frühkindliche Trennungserfahrungen] [Geheimnisse haben] [in einer eigenen Wohnung leben] [in einer Wg wohnhaft] [Motiv elterlicher Ablösung] [nach Unabhängigkeit streben] [Partnerschaftsbeziehungen haben] [Selbstverwirklichung der Mutter] [sich den Eltern gegenüber durchsetzen] [Wunsch nach einer anderen Wohnsituation] [zum Auszug aus dem Elternhaus tendierend] [Zwischenbereiche von Unabhängigkeit]

Quotation(s): 67

---

### 2. Das Abhängigkeitsverhältnis zwischen Eltern und Kindern

Codes (12): [auf die Eltern angewiesen sein] [den Eltern danken wollen] [die Eltern entlasten wollen] [die Eltern unterstützen wollen] [elterliche Beeinflussung] [Elterliche Trennungsängste] [Elterliche Unterstützung bei der Arbeitsplatzvermittlung] [Elterliche Unterstützung erhalten] [Eltern als wichtige Bezugspersonen] [enge positive Elternbindung] [Innige Mutter-Kind-Beziehung] [Innige Vater-Kind-Beziehung]

Quotation(s): 62

---

### 3. Die Eltern im Ablösungsprozess

Codes (6): [dem Kind zu wenig zutrauen] [elterliche Beeinflussung] [Elterliche Trennungsängste] [Elterliche Unterstützung bei der Arbeitsplatzvermittlung] [Elterliche Unterstützung erhalten] [Schwierigkeiten beim Loslassen des Kindes haben]

Quotation(s): 35

---

### 4. Erfolgreiche elterliche Ablösung

Codes (12): [Elterliche Unterstützung erhalten] [Eltern als wichtige Bezugspersonen] [gut mit den Eltern auskommen] [gutes Mutter-Kind-Verhältnis] [gutes Vater-Kind-Verhältnis] [in einer eigenen Wohnung leben] [in einer Wg wohnhaft] [Innige Mutter-Kind-Beziehung] [nach Unabhängigkeit streben] [Regelmäßiger Kontakt zu beiden Elternteilen] [Regelmäßiger Kontakt zur Mutter] [selbstständig sein]

Quotation(s): 55

---

### 5. Erschwerende Faktoren im elterlichen Ablösungsprozess

Codes (10): [auf die Eltern angewiesen sein] [Aussichtslosigkeit der erwünschten Wohnsituation] [dem Kind zu wenig zutrauen] [den Auszug vom Elternhaus hinauszögern wollen] [elterliche Beeinflussung] [Elterliche Trennungsängste] [nicht zum Auszug aus dem Elternhaus tendierend] [Schwierigkeiten beim Loslassen des Kindes haben] [sich selbst zu wenig zutrauen] [Zukunftsängste haben]

Quotation(s): 52

---

## **6. Familie**

Codes (12): [bei den Eltern aufwachsend] [bei einem Elternteil aufwachsend] [Belastungen innerhalb der Familie] [Eltern als wichtige Bezugspersonen] [Eltern leben getrennt voneinander] [Erleben einschneidender Lebensereignisse] [Familiäre Ausgangslage] [Familie als Schutzraum erleben] [negative Kindheitserinnerungen haben] [positive Kindheitserinnerungen haben] [Spannungen innerhalb der Familie] [Wertlegung auf gemeinsame Aktivitäten innerhalb der Familie]

Quotation(s): 73

---

## **7. Gefühle der Zuständigkeit gegenüber den Eltern**

Codes (3): [den Eltern danken wollen] [die Eltern entlasten wollen] [die Eltern unterstützen wollen]

Quotation(s): 10

---

## **8. Negative Emotionen**

Codes (11): [abgelehnt werden] [Elterliche Trennungsängste] [enttäuscht sein] [Haltlosigkeit verspüren] [Sehnsucht haben] [sich eingeengt fühlen] [sich gegen neue Beziehungen wehren] [sich hin- und hergerissen fühlen] [sich in bestimmten Situationen überfordert fühlen] [Traurigkeit verspüren] [Zukunftsängste haben]

Quotation(s): 56

---

## **9. Persönliche Aspekte der Interviewpersonen**

Codes (5): [negative Kindheitserinnerungen haben] [positive Kindheitserinnerungen haben] [sich selbst wahrnehmend] [Zukunftsängste haben] [Zukunftswünsche haben]

Quotation(s): 52

---

## **10. Positive Emotionen**

Codes (6): [den Eltern danken wollen] [die Eltern entlasten wollen] [die Eltern unterstützen wollen] [Geborgenheit verspüren] [nach Unabhängigkeit streben] [Rückhalt bekommen]

Quotation(s): 32

---

## **11. Qualität der Eltern-Kind-Beziehung**

Codes (12): [Aufbau einer neuen positiven Beziehung zur Mutter] [enge positive Elternbindung] [gut mit den Eltern auskommen] [gutes Mutter-Kind-Verhältnis] [gutes Vater-Kind-Verhältnis] [Innige Mutter-Kind-Beziehung] [Innige Vater-Kind-Beziehung]

[keine Beziehung zur Mutter haben] [keinen Kontakt zu einem Elternteil haben]  
[schwierige Eltern-Kind-Beziehung haben] [schwierige Mutter-Kind-Beziehung]  
[schwierige Vater-Kind-Beziehung]

Quotation(s): 33

---

## **12: Situation nach dem Auszug aus dem Elternhaus**

Codes (7): [Regelmäßiger Kontakt zu beiden Elternteilen] [Regelmäßiger Kontakt zur Mutter] [selbstständig sein] [sich mehr Kontakt zu den Eltern wünschen] [Veränderungen nach dem Auszug aus dem Elternhaus] [Wahrnehmung der gegenwärtigen Situation] [wenig Kontakt zur Mutter haben]

Quotation(s): 30

---

## **13. Unterstützende Faktoren im elterlichen Ablösungsprozess**

Codes (6): [Rückhalt bekommen] [selbstständig sein] [sich den Eltern gegenüber durchsetzen] [sich Herausforderungen stellen] [sich mit seinem Status abfinden] [Zwischenbereiche von Unabhängigkeit]

Quotation(s): 23

---

## **14. Übergang Schule-Beruf als Teilaspekt von Ablösung**

Codes (5): [Den Übergang Schule-Beruf individuell erlebend] [einen Ausbildungsplatz haben] [Elterliche Unterstützung bei der Arbeitsplatzvermittlung] [Erwerbstätig sein] [in einer Werkstatt arbeitend]

Quotation(s): 23

## 12. Überblick aller Codes und Anzahl der Quotations

PRIMARY DOCS													
CODES	1	4	5	7	12	14	16	19	20	23	25	26	27
Totals													
abgelehnt werden	0	0	0	0	0	0	0	0	1	6	0	0	7
Ablösebereitschaft z	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	5
alleine wohnen wolle	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
andere Vorstellungen	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
auf die Eltern angew	9	1	0	0	3	2	0	2	0	1	1	1	21
Aufbau einer neuen p	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Aussichtslosigkeit d	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Außerfamiliäre Bezug	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
bei den Eltern aufwa	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	4
bei der Mutter wohne	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
bei einem Elternteil	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Belastungen innerhal	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	3
dem Kind zu wenig zu	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
den Auszug vom Elter	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
den Eltern danken wo	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Den Übergang Schule-	0	1	1	1	0	0	3	0	0	2	2	0	11
die Eltern entlasten	0	0	0	0	5	0	0	1	0	1	0	0	7
die Eltern unterstüt	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2
Eigeninitiative ergr	1	2	0	0	1	1	1	2	0	0	0	0	8
eine Schulausbildung	1	1	1	0	0	1	0	1	2	1	0	0	9
einen Ausbildungspla	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2
einen Berufswunsch h	3	1	1	1	0	2	0	4	1	0	0	1	15
elterliche Beeinflus	2	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	5
Elterliche Trennungs	2	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	7
Elterliche Unterstüt	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
Elterliche Unterstüt	6	1	0	0	4	0	0	1	1	0	1	1	15
Eltern als wichtige	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2	0	4
Eltern leben getrenn	0	0	0	1	0	0	2	0	2	1	0	0	6
enge positive Eltern	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
enttäuscht sein	0	0	0	0	0	1	0	0	0	5	0	0	6
Erleben einschneiden	1	0	0	2	2	0	1	1	3	2	0	1	13
Erwerbstätig sein	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Familiäre Ausgangsla	1	2	1	1	1	0	0	1	0	2	1	0	11
Familie als Schutzra	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	1	4
Förderung des Indivi	5	1	0	0	1	0	0	0	1	0	2	0	11
früher Auszug aus de	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2
frühkindliche Trennu	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2
Geborgenheit verspür	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	1	1	6
Geheimnisse haben	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	3
gut mit den Eltern a	1	0	0	1	2	0	1	1	0	0	1	0	8
gutes Mutter-Kind-Ver	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2
gutes Vater-Kind-Ver	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Haltlosigkeit verspü	0	0	1	0	0	0	0	0	0	5	0	0	6
im Elternhaus wohnen	0	0	1	0	0	0	0	3	1	0	0	1	6
im Elternhaus wohnha	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
in einer eigenen Woh	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2
in einer Werkstatt a	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	4
in einer Wg wohnhaft	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2
Inanspruchnahme prof	0	0	0	1	0	1	0	0	2	1	0	0	5
Innige Mutter-Kind-B	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3
Innige Vater-Kind-Be	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2
keine Beziehung zur	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
keinen Kontakt zu ei	0	1	0	0	0	0	0	0	3	1	0	0	5
mit der Wohnsituatio	1	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	4
Motiv elterlicher Ab	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	4
nach Unabhängigkeit	2	0	0	0	3	3	4	0	1	0	1	0	14
negative Kindheitser	0	1	0	0	1	0	0	0	3	1	0	0	6
nicht mehr ins Elter	0	0	0	0	2	1	1	0	1	0	0	0	5
nicht zum Auszug aus	1	1	1	0	0	0	0	2	0	0	0	1	7
Partnerschaftsbezieh	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	3
positive Kindheitser	1	1	1	0	0	1	2	0	0	0	0	0	7
Regelmäßiger Kontakt	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	4
Regelmäßiger Kontakt	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Rückhalt bekommen	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2	1	0	5
schwierige Eltern-Ki	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1

schwierige Mutter-Ki	0	0	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	0	5
schwierige Vater-Kin	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	3
Schwierigkeiten beim	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	4
Sehnsucht haben	0	0	0	1	0	0	0	0	4	2	0	0	0	7
selbstständig sein	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2
Selbstverwirklichung	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2
sich als Elternteil	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	3
sich den Eltern gege	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2
sich eingeengt fühle	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	2
sich für die Familie	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
sich gegen neue Bezi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2
sich Herausforderung	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	5
sich hin- und herger	0	0	0	0	0	0	1	0	4	3	0	0	0	8
sich in bestimmten S	2	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	4
sich mehr Kontakt zu	0	0	0	1	0	0	0	0	3	2	0	0	0	6
sich mit seinem Stat	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2
sich selbst wahrnehm	0	1	2	0	2	0	3	1	3	4	0	0	0	16
sich selbst zu wenig	4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	5
Spannungen innerhalb	1	0	0	0	0	0	1	0	4	3	1	0	0	10
Traurigkeit verspüre	0	0	0	0	1	1	1	0	0	8	0	0	0	11
Veränderungen nach d	0	0	0	0	3	0	3	0	1	4	0	0	0	11
Wahrnehmung der gege	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3	1	0	0	5
wenig Kontakt zur Mu	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2
Wertlegung auf gemei	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5
Wunsch nach einer an	1	0	0	0	4	2	0	0	0	0	0	0	0	7
Zukunftsängste haben	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	4
Zukunftswünsche habe	5	1	0	1	2	0	0	3	4	2	1	1	0	20
zum Auszug aus dem E	1	0	0	0	0	1	2	0	0	0	2	0	0	6
Zwischenbereiche von	3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	1	7
-----														
Totals	70	23	19	16	52	34	34	32	64	82	33	12	13	484

Abbildung 21: Überblick aller Codes mit Anzahl der Quotations pro Primärdokument (Atlas.ti)

### **13. Interviewtranskripte**

Die für die Sekundäranalyse bereitgestellten originalen Interviewtranskripte sowie alle anonymisierten Interviewtranskripte und auch alle daraus gewonnenen Codes und Kategorien, können von der beiliegenden CD-Rom abgerufen werden.

## 14. Curriculum Vitae

### Persönliche Daten:

---

Name: Bettina Martinschitz

Geburtsdatum: 07.04.1985

Geburtsort: Eisenstadt

Nationalität: Österreich

### Ausbildung:

---

Seit 2005 Studium der Pädagogik mit den Schwerpunkten:

- Heil- und Integrative Pädagogik
- Psychoanalytische Pädagogik
- Aus- und Weiterbildung

2000-2005 Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik 1100 Wien

1999-2000 Bundeshandelsakademie Eisenstadt

1999-1995 Musikhauptschule Rosental Eisenstadt

1991-1995 Volksschule Wulkaprodersdorf

### Berufserfahrung und Praktika:

---

Juli 2005 **BEWAG** Eisenstadt, Bereich: Personalwesen

August 2007 **Integrationskindergarten** Zinnergasse - Wien 1100 und **Kindergarten** Unter der Kirche - 1100 Wien (Sommervvertretung als Kindergartenpädagogin)

Juli 2008 **BEWAG** Eisenstadt, Bereich: Marketing

April-Mai 2009 **Therapieinstitut Keil**

August 2009 **Kindergarten** Rinnböckstrasse - 1110 Wien (Sommervvertretung als Kindergartenpädagogin)

September 2009 **Sonder- und heilpädagogisches Zentrum** Rust  
(Psychosozialer Dienst Burgenland GmbH)

Juli 2010                    **Betriebskindergarten BAWAG** Buchengasse - 1100 Wien  
(Sommervertretung als Kindergartenpädagogin)

**Universitäre Projekte:**

---

WS 2008- SS 2009 Forschungsseminar „Partizipation von Menschen mit Lernschwierigkeiten – in Forschungsfeldern der Heil- und Integrativen Pädagogik“ – gemeinsames Erforschen mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung der Thematik: „Diskriminierung von Menschen mit Lernschwierigkeiten am allgemeinen Arbeitsmarkt“

SS 2008                    Forschungspraktikum am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (Schottenfeldgasse 29, 1070 Wien)

**Zusatzqualifikationen:**

---

Ausbildungen:            Diplomierte Kindergartenpädagogin und Früherzieherin

Führerschein:            B

**Fremdsprachen und EDV-Kenntnisse**

---

Englisch:                    fließend

PC:                            MS Office, MS Excel, Internet, Atlas.ti