

Trescher, Hendrik

Ambivalenzen pädagogischen Handelns - Reflexionen der Betreuung von Menschen mit "geistiger Behinderung"

[1. Auflage]

Bielefeld : transcript 2018, 388 S. - (Gesellschaft der Unterschiede; 48)



Quellenangabe/ Reference:

Trescher, Hendrik: Ambivalenzen pädagogischen Handelns - Reflexionen der Betreuung von Menschen mit "geistiger Behinderung". Bielefeld : transcript 2018, 388 S. - (Gesellschaft der Unterschiede; 48) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-178540 - DOI: 10.25656/01:17854

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-178540>

<https://doi.org/10.25656/01:17854>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.transcript-verlag.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Hendrik Trescher



Ambivalenzen pädagogischen Handelns

Reflexionen der Betreuung
von Menschen mit
›geistiger Behinderung‹

Hendrik Trescher
Ambivalenzen pädagogischen Handelns

Hendrik Trescher (Prof. Dr. phil. habil.) ist Soziologe und Pädagoge und vertritt die Professur für Allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Seine Forschungsgebiete sind Inklusionsforschung, politische Partizipation von Menschen mit Behinderung, Pädagogik bei kognitiven Beeinträchtigungen, Methoden qualitativer Sozialforschung, Disability Studies sowie Subjekt- und Diskursforschung. 2016 erhielt er den Forschungspreis der Deutschen Interdisziplinären Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung für das Buch »Inklusion«.

HENDRIK TRESCHER

Ambivalenzen pädagogischen Handelns

Reflexionen der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung

Unter Mitarbeit von TERESA HAUCK

[transcript]

Die vorliegende Schrift wurde durch die Lebenshilfe Frankfurt am Main e.V. gefördert, der für die freundliche Unterstützung ausdrücklich gedankt sei.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Lizenz (BY-NC-ND). Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung und keine kommerzielle Nutzung. Weitere Informationen finden Sie unter

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de/>.

Um Genehmigungen für Adaptionen, Übersetzungen, Derivate oder Wiederverwendung zu kommerziellen Zwecken einzuholen, wenden Sie sich bitte an rights@transcript-verlag.de

© 2018 transcript Verlag, Bielefeld

Die Verwertung der Texte und Bilder ist ohne Zustimmung des Verlages urheberrechtswidrig und strafbar. Das gilt auch für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Verarbeitung mit elektronischen Systemen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Umschlagkonzept: Kordula Röckenhaus, Bielefeld

Lektorat: Michael Börner

Korrektorat: Silja Christensen, Sarah Kirsch, Sanda Klekovic, Marius Uhl

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-4539-2

PDF-ISBN 978-3-8394-4539-6

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <http://www.transcript-verlag.de>

Bitte fordern Sie unser Gesamtverzeichnis und andere Broschüren an unter: info@transcript-verlag.de

Inhalt

- 1 Wohin mit dem Wohnheim? | 11**
 - 1.1 Hinführung | 11
 - 1.2 Zu diesem Buch | 16
 - 1.3 Zum Aufbau des Buches | 18

- 2 Diskurs und Subjekt | 21**
 - 2.1 Diskurs | 21
 - 2.2 Subjekt und Subjektivierung | 24
 - 2.3 Zur wechselseitigen Hervorbringung von Diskurs und Subjekt | 26
 - 2.4 Diskurs, Subjekt und Anerkennung | 28

- 3 Behinderung als Praxis, Inklusion als Kritik | 33**
 - 3.1 Von Praktiken und Praxen | 33
 - 3.2 Behinderung als diskursive Praxis | 36
 - 3.3 Von allgemeinen und besonderen Diskursen | 39
 - 3.4 Inklusion als Dekonstruktion und kritische Praxis | 41

- 4 Wohn-Raum | 43**
 - 4.1 Raum – ein relationales Verständnis | 44
 - 4.2 Zur wechselseitigen Hervorbringung von Raum und Subjekt | 45
 - 4.3 Wohnen als Aneignungspraxis von Raum | 47
 - 4.4 Wohnraum als Privatraum | 48

- 5 Pädagogisches Handeln | 51**
 - 5.1 Das Kritische einer kritischen Pädagogik | 52
 - 5.2 Erziehung zur Mündigkeit? | 55
 - 5.3 Pädagogisches Handeln als gouvernementale, bürokratisierte Praxis | 57
 - 5.4 Die Asymmetrie der pädagogischen Beziehungen | 59
 - 5.5 Pädagogisches Handeln als reflexives Handeln | 61
 - 5.6 Pädagogisches Handeln und Inklusion | 63

- 6 Organisation und Organisationsentwicklung | 65**
 - 6.1 Organisation – ein sozialwissenschaftliches Verständnis | 65
 - 6.2 Organisationsforschung | 73
 - 6.3 Organisationsentwicklung | 75

- 7 Zum Behindert-werden im pädagogischen Protektorat – Einblick in bisherige Ergebnisse | 77**
 - 7.1 Objektivierung | 78
 - 7.2 Bürokratisierung | 79
 - 7.3 Überwachung und Regulierung | 80
 - 7.4 Einsamkeit vs. ‚Momente des Glücks‘ | 82
 - 7.5 Sondersphäre ‚geistige Behinderung‘ | 83
 - 7.6 Medikalisierung | 84

- 8 Zum Aufbau und empirischen Vorgehen | 87**
 - 8.1 Herleitung des Forschungsinteresses | 87
 - 8.2 Forschungsleitende Fragestellungen | 89
 - 8.3 Empirischer Aufbau | 92

- 9 Rekonstruktion des Lebens in der Wohneinrichtung – Methodische Herangehensweise | 95**
 - 9.1 Objektive Hermeneutik | 96
 - 9.2 Zur Erhebung struktureller Daten und Dokumente | 103
 - 9.3 Zur Erhebung von Topic-Interviews | 104

- 10 Beschreibung des Gegenstands – Wohneinrichtung für Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ | 111**

- 11 Analyse der Organisationsstruktur | 115**
 - 11.1 Die innere Ausgestaltung der Strukturdokumente | 117
 - 11.2 Aneignungspraxen | 124
 - 11.3 Die Rolle der BewohnerInnen | 132
 - 11.4 Freizeit und Alltag | 134
 - 11.5 Pädagogisches Handeln | 138
 - 11.6 Analyse einer sogenannten ‚Mängelfeststellung‘ des zuständigen Versorgungsamtes | 141
 - 11.7 Zusammenfassung: Ambivalenzen pädagogischen Handelns | 144

12 Perspektiven pädagogischen Handelns | 147

- 12.1 Selbstkonstruktionen und Selbstverständnisse | 148
- 12.2 Die (pädagogische) Arbeit | 154
- 12.3 Die Wohneinrichtung | 163
- 12.4 Die BewohnerInnen | 167
- 12.5 Zusammenfassung: Ambivalenzen pädagogischen Handelns | 171

13 Perspektiven der BewohnerInnen | 175

- 13.1 Alltag | 176
- 13.2 Freizeit | 179
- 13.3 Selbstkonstruktionen | 183
- 13.4 Das Leben in der Wohneinrichtung | 190
- 13.5 Der Blick auf die MitarbeiterInnen | 194
- 13.6 Der Blick auf die MitbewohnerInnen | 196
- 13.7 Partnerschaften und Liebesbeziehungen, Einsamkeit und Sehnsüchte | 199
- 13.8 Übergänge: Arbeitsplatzverlust und Verrentung | 203
- 13.9 Tod und Trauer | 205
- 13.10 Die Bedeutung der Herkunftsfamilie | 207
- 13.11 Teilhabe am Sozialraum | 208
- 13.12 Zusammenfassung: Ambivalenzen pädagogischen Handelns | 210

14 Methodische Rekapitulationen – *Rekonstruktion* | 213

15 Reflexion des Lebens in der Wohneinrichtung – Methodische Herangehensweise | 217

- 15.1 Die Praxis des pädagogischen Verstehens | 218
- 15.2 Forschungspraktisches Vorgehen der Praxis des pädagogischen Verstehens | 222
- 15.3 Zur Erhebung passiver, nicht-maskierter Beobachtungsprotokolle | 225

16 Reflexion des Lebens in der Wohneinrichtung – Pädagogisches Reflektieren von Beobachtungsprotokollen | 229

- 16.1 Die Frage nach der Handlungsmaxime | 230
- 16.2 Die Rolle der Wohneinrichtung | 237

- 16.3 Die Menschen in der Wohneinrichtung | 243
- 16.4 Perspektive: Ambivalenzen pädagogischen Handelns | 249
- 17 Methodische Rekapitulationen – Reflexion | 253**
- 18 Zum Verhältnis von Rekonstruktion und Reflexion | 257**
- 19 Konzeption und Handlungsmaxime – (Re-)Fokussierung des Subjekts | 259**
 - 19.1 Zur Ambivalenz von Konzepten | 263
 - 19.2 MitarbeiterInnen- und Teamentwicklung, Rolle der Leitung | 269
 - 19.3 Partizipative Teilhabeplanung | 287
 - 19.4 Freiräume für MitarbeiterInnen, um sich einzubringen | 290
 - 19.5 Entbürokratisierung | 292
 - 19.6 Die Wohneinrichtung als Zuhause | 298
 - 19.7 Selbstermächtigung und Interessensentwicklung der BewohnerInnen | 304
 - 19.8 Die Beziehung zwischen BewohnerInnen und MitarbeiterInnen | 310
 - 19.9 Inklusion – Öffnung der Wohneinrichtung, Aneignung der Lebenswelt als Handlungsraum | 315
- 20 Methoden der Rückkopplung von Forschungsergebnissen an die Praxis | 321**
 - 20.1 Schriftliche Rückmeldungen | 322
 - 20.2 Gespräche mit der Einrichtungsleitung und Verantwortlichen des Trägers | 323
 - 20.3 Workshop mit den MitarbeiterInnen der Wohneinrichtung | 324
 - 20.4 Reflexion der Rückkopplungsmethoden | 330
- 21 Perspektive ambulant betreutes Wohnen? | 333**
 - 21.1 Wohnen im ambulant betreuten Wohnen | 334
 - 21.2 Alltag und Freizeit | 336
 - 21.3 Pädagogisches Handeln | 337
 - 21.4 Selbstkonstruktionen | 338
 - 21.5 Verhältnis zur Herkunftsfamilie | 339
 - 21.6 Offene Fragen und Problematiken | 339

22 Ausblick | 347

Literaturverzeichnis | 353

Dank | 387

1 Wohin mit dem Wohnheim?

1.1 HINFÜHRUNG

Pädagogisch Handelnde stehen zumeist einer Vielzahl verschiedener Ansprüche gegenüber, denen sie versuchen müssen, gerecht zu werden. Neue Paradigmen, wie zum Beispiel Inklusion, müssen umgesetzt werden, gleichzeitig geben Träger und Verantwortliche immer wieder neue Ideen und Ansprüche in die Praxis weiter, die die pädagogisch Handelnden gemeinsam mit den AdressatInnen aushandeln müssen. Auch die AdressatInnen pädagogischen Handelns haben Erwartungen, Wünsche und Ansprüche, die sie in die pädagogische Beziehung miteinbringen und denen pädagogisch Handelnde begegnen müssen. Dritte Beteiligte, wie zum Beispiel Eltern, tragen abermals besondere, teils als eigenwillig empfundene, Forderungen und Erwartungen an die Handelnden heran. Hinzu kommt, dass durch die Rahmenbedingungen gewisse Vorgaben gemacht werden, die es einzuhalten gilt (zum Beispiel Schicht- und Dienstpläne oder gewisse Zuordnungen zu den AdressatInnen pädagogischen Handelns). Dies alles umfasst die pädagogische Handlung, die ohnehin bereits mit der Ambivalenz zwischen eigenen Vorstellungen und den Ansprüchen und Erwartungen der AdressatInnen einhergeht. Pädagogisches Handeln ist also immer von Ambivalenzen geprägt, welche sich hinsichtlich der Einordnung des Gegenstandes der Handlung vollziehen, der Entscheidung darüber, wie jemand handelt und letztlich dahingehend, was als Handlung oder wie eine Handlung wahrgenommen wird. Im Fachdiskurs wird dabei mitunter von Antinomien (Helsper 1996), Paradoxien (Nölke 1996; Wimmer 2006), Spannungsverhältnissen und Widersprüchen (Pongratz 2010) gesprochen, um das pädagogische Verhältnis be-

grifflich zu fassen. In Rückbezug auf die zentrale Herausforderung pädagogischen Handelns, der „Entscheidung angesichts strukturell-diskursiver Unentscheidbarkeit“ (Nonhoff und Gronau 2012, S. 125; siehe auch Oevermann 1996b, S. 75), wird in den hiesigen Annäherungen an pädagogisches Handeln der Ambivalenzbegriff gewählt, kann doch anhand dessen das Moment der grundsätzlichen Unentscheidbarkeit am treffendsten abgebildet werden. Dies verdeutlicht auch eine etymologische Annäherung an die lateinischen Wurzeln des Begriffs Ambivalenz (Bayer und Happ 2002, S. 10 und S. 189), denn danach ‚gelten beide‘ Ausprägungen oder haben beide Ausprägungen Einfluss und treten so miteinander in ein spannungsvolles, gegebenenfalls widerstreitendes Verhältnis. Pädagogisch Handelnde stehen tagtäglich vor der Herausforderung, Entscheidungen treffen zu müssen, auch und insbesondere in Situationen, die von ebenjenen Ambivalenzverhältnissen gekennzeichnet sind, in denen mehrere Perspektiven abgewogen müssen, die jeweils durchaus ihre Berechtigung haben – die also ‚beide gelten‘.

Ein solches Denken in Ambivalenzen respektive die Reflexion ambivalenter Verhältnisse steht im Mittelpunkt der Studie *„Wohin mit dem Wohnheim? – Institutionsanalyse und Organisationsentwicklung in der stationären Behindertenhilfe“*, die hier dargelegt wird. In der Studie wird sich der wechselseitigen (auch ambivalenten) Verflechtung des organisationalen Überbaus respektive der organisationalen Strukturen einer Wohneinrichtung der stationären Behindertenhilfe und den AkteurInnen innerhalb dieser, den darin lebenden Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ und den darin pädagogisch Handelnden, zugewendet. Im Fokus des Untersuchungsinteresses stehen also neben der konkreten Wohneinrichtung all jene, die an der Konstitution ihrer raum-organisationalen Strukturen und Praxen beteiligt sind – übergeordnete Kostenstellen, Träger, Leitung, MitarbeiterInnen und letztlich auch die BewohnerInnen der Wohneinrichtung selbst, die diese ko-konstituieren (siehe Busse et al. 2016, S. 5). Umfasst wird dies von der Frage „Wohin mit dem Wohnheim?“, die auch ca. 40 Jahre nach den zum ersten Mal verstärkt aufkommenden Deinstitutionalisierungsforderungen (u.a. Thimm 1984; Wolfensberger 1972; Theunissen 1998) und in Zeiten des Ausbaus ambulanter Betreuungsformen (u.a. Kulig und Theunissen 2016, S. 12; Schlebrowski 2009, S. 71; siehe auch Bunn et al. 2017, S. 10ff) nach wie vor große Bedeutung hat, denn noch immer handelt es sich bei stationären Wohneinrichtungen (nach dem Wohnen bei den Eltern beziehungsweise der Herkunftsfamilie) um die hauptsächliche Wohnform von Menschen mit

‚geistiger Behinderung‘ (Theunissen 2010, S. 63; Kulig und Theunissen 2016, S. 12f). Das Leben in einer stationären Wohneinrichtung ist also für viele Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ noch immer Realität. Die Notwendigkeit zur Weiterentwicklung stationärer Wohneinrichtungen wurde in früheren Untersuchungen vielfach aufgezeigt (siehe dazu Trescher 2015b; 2017a, 2017f). Zwar gilt nach wie vor (auch mit einer gewissen Berechtigung, wenn auf teilweise massiv einschränkende Strukturen in stationären Einrichtungen geblickt wird) der Grundsatz, ambulante Unterbringungsformen stationären vorzuziehen (unter anderem SGB XII § 13, 1¹). Damit ist aber a) nicht gesagt, ob und wenn ja inwiefern ambulante Wohnformen sich in ihrer Struktur wirklich von stationären Wohnformen unterscheiden, denn eigene Untersuchungen haben gezeigt, dass die Übergänge hier vielmehr fließend sind (siehe dazu Trescher 2017a, S. 124ff); b) ob Menschen, die ihr Leben lang in stationären Wohnformen gelebt haben, gerade im höheren Alter dieses pädagogische Protektorat verlassen möchten, was nämlich oftmals nicht der Fall ist (siehe Trescher 2017a, S. 138f), und c) ob eine solche pauschale Aussage wirklich so einfach getroffen werden kann. So mag die plumpe Forderung, ein Wohnheim abzuschaffen, in vielen Fällen richtig sein, die Frage „Was dann?“ bleibt aber oft ungelöst, gerade in Bezug auf die Betreuung von Menschen mit höherem Unterstützungsbedarf. In diesem Sinne ist es lebenspraktisch klar, dass Wohnheime vorerst als Wohnort für Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ weiter bestehen bleiben werden. Nicht zuletzt ist hier auf die Ideengeschichte des ambulant betreuten Wohnens zu verweisen: Die gesetzliche Regelung ‚ambulant vor stationär‘ gibt es im SGB XI (Soziale Pflegeversicherung) bereits seit 1994 (Stascheit 1994, S. 593ff) sowie im SGB XII (Sozialhilfe) bereits seit 2003 (Stascheit 2004, 32: S. 1ff)² und auch die massive Kritik an Heimen sowie die Forderungen

1 „Vorrang haben ambulante Leistungen vor teilstationären und stationären Leistungen sowie teilstationäre vor stationären Leistungen“ (SGB XII § 13, 1; siehe auch SGB XI, § 3).

2 Es sei darauf hingewiesen, dass im Rahmen der stationären Betreuung von Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ nicht immer klar ist, ob es sich um eine Leistung im Rahmen der Pflegehilfe (SGB XI), eine Leistung im Rahmen der Sozialhilfe (SGB XII) oder um eine Leistung zur Rehabilitation und Teilhabe (SGB IX) beziehungsweise eine Kombination daraus handelt. Fragen der Finanzierung und

nach dem Abschaffen dieser ist in Deutschland bereits in den 1980er Jahren entstanden und wurde dann im Zuge der Enthospitalisierungs- beziehungsweise Deinstitutionalisierungsdebatte (siehe Theunissen 1998; Dörner 1998; Jantzen et al. 1999) sowie der Empowerment- (Theunissen und Plaute 2002) und Rehistorisierungsdebatte (Jantzen 2006) in der Bezugswissenschaft wie in der Praxis breit diskutiert³. Im Zuge der Novellierung des SGB IX (Leistungen zur Rehabilitation und Teilhabe) hat zum 01. Januar 2018 der Passus in das Gesetz Eingang gefunden, dass auf „am Sozialraum orientierte und inklusiv ausgerichtete Angebote von Leistungsanbietern“ (§ 94, 3) hingearbeitet werden soll. Dennoch bleibt nach wie vor festzuhalten: Heime haben sich sicherlich verändert, insbesondere psychiatrische Großanstalten wurden zurückgebaut, aber Heime existieren weiterhin als Orte, in denen gelebt wird und in denen heute tagtäglich pädagogisch gearbeitet wird. Lediglich die Bezugswissenschaften haben sie ein wenig vergessen (Trescher 2017f, S. 35ff).

In drei vorangegangenen Studien, die unter anderem auch das Thema Wohnen für Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ behandelten, wurden immer wieder vielfältige Strukturprobleme in Heimen offengelegt. Diese bilden den Ausgangspunkt der hiesigen Untersuchung und werden im Folgenden kurz umrissen.

In der Studie „Freizeit als Fenster zur Inklusion“ (Trescher 2015b) wurde die Freizeitsituation institutionalisiert lebender Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ untersucht. Ein zentrales Ergebnis dieser Studie ist, dass der prinzipiellen Offenheit der Mehrheitsgesellschaft hinsichtlich der Teilhabe von Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ an routinemäßigen Freizeitpraxen eine (in vielen Fällen beinahe allumfassende) Geschlossenheit der Lebens- und insbesondere Wohnsituation der betroffenen Personen entgegensteht, wodurch Teilhabe letztlich deutlich erschwert wird (Trescher 2015b, S. 248ff; 2016c, 2016e). Die im Zuge dessen interviewten MitarbeiterInnen von Wohneinrichtungen für Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ stehen vor der Herausforderung, zum einen mit den BewohnerInnen Interessen zu entwickeln und zum anderen zur Öffnung der Einrichtungen beizutragen, sodass eine Begleitung bei routinemäßigen Freizeitpraxen zumindest erleichtert

des Leistungsbezugs sind also oftmals auch Aushandlungspraxen (siehe Trescher 2018b; siehe auch Klie 2014).

3 Zur Diskussion des Grundsatzes ‚ambulant vor stationär‘ siehe auch Kräling (2010, S. 104ff).

wird (Trescher 2015b, S. 234ff). Ausgehend von diesen Problematiken wurden in der darauffolgenden Studie „Wohnräume als pädagogische Herausforderung“ (Trescher 2017f) Wohneinrichtungen für Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ sowie das Erleben der BewohnerInnen in diesen untersucht. Es wurde herausgearbeitet, dass sich im Strukturrahmen Wohneinrichtung oft vielfältige Behinderungspraxen an respektive gegenüber den innerhalb dieser lebenden Personen vollziehen (Trescher 2017f, S. 177ff). Ein weiteres Ergebnis der Studie ist, dass pädagogisch Handelnde dabei der Ambivalenz ausgesetzt sind, durch ihr Handeln zur Reproduktion ‚behindernder Strukturen‘ beizutragen, sich jedoch gleichzeitig diesen nicht entziehen zu können. Die aus dieser ‚doppelten Wirkmächtigkeit der Bürokratie‘ (Trescher 2017f, S. 161) resultierende Handlungsohnmacht zieht unter anderem die (hier besonders bedeutsame) Frage nach Gestaltungsmöglichkeiten pädagogischen Handelns im gegebenen Rahmen nach sich. Anschließend daran wurde sich in der Studie „Lebensentwürfe von Menschen mit geistiger Behinderung“ (Trescher 2017a) den Biographien und Lebensentwürfen von Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ zugewendet und anhand der Analyse dieser konnte ein Verständnis von Behinderung als Praxis herausgearbeitet werden, welche sich im Verlauf des Lebens als Praxis des Behindert-werdens an den unter dem (pädagogischen) Protektorat der Behindertenhilfe stehenden Personen vollzieht (Trescher 2017a, S. 27ff; S. 237ff). Auch aus diesen Ergebnissen folgt die Notwendigkeit, die in Einrichtungen der Behindertenhilfe pädagogisch Handelnden in den Blick zu nehmen, die zwar sicherlich eine bedeutsame Rolle bei der Hervorbringung von Behinderung spielen, jedoch selbst in übergeordnete Strukturen und Vorgaben eingebunden sind, die ihrerseits zu einer Steuerung oder zumindest (Mit-)Beeinflussung pädagogischen Handelns beitragen können. Es zeigt sich also, dass zentrale Herausforderungen immer wieder auf die Ebene der pädagogischen Praxis zurückgeworfen werden und für die MitarbeiterInnen vor allem darin bestehen, den je individuellen BewohnerInnen, den unterschiedlichen von außen an sie herangetragenen Vorgaben und Ansprüchen (beispielsweise dem Anspruch, inklusiv zu handeln) sowie den eigenen Interessen und pädagogischen Ansprüchen gerecht zu werden. In diesem Zusammenhang blieben bislang Fragen offen, welche die Perspektive der MitarbeiterInnen respektive ihrer Handlungsbegründungen in den Blick nehmen, wie etwa die folgenden: Woran orientieren MitarbeiterInnen ihr Handeln? Was ist ihr pädagogisches Selbst-

verständnis? Vor welchen konkreten Handlungsproblemen stehen sie? So wie: Wie können angesichts der (mitunter widerstreitenden) Herausforderungen Wohneinrichtungen als pädagogischer Handlungsraum, in dem pädagogisches Handeln (wieder) möglich werden kann, begriffen und letztlich hervorgebracht werden?

Ausgehend von diesen Fragen sucht die vorliegende Studie nach Möglichkeiten der Weiterentwicklung stationärer Wohneinrichtungen, um ein Stück weit zur Verbesserung der Lebenssituation vieler Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ in ebendiesen Wohneinrichtungen beizutragen und darüber hinaus Perspektiven pädagogischen Handelns zu skizzieren sowie in ihren Ambivalenzverhältnissen zu diskutieren. Eine solche Weiterentwicklung wird am Beispiel einer konkreten Wohneinrichtung für erwachsene Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ ausdifferenziert, deren eingehende qualitative Untersuchung sowohl Strukturen und Praxen der Wohneinrichtung respektive ihrer ProtagonistInnen in den Blick nimmt.

1.2 ZU DIESEM BUCH

Ziel dieses Buches ist es, die Komplexität pädagogischen Handelns im Feld der Betreuung von Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ herauszuarbeiten und im Hinblick auf die Ambivalenzen pädagogischen Handelns zu diskutieren. Dass sich diese Komplexität im Zuge allgegenwärtiger Inklusionsforderungen, die von unterschiedlicher Seite als Anspruch an die Praxis herantgetragen werden (beispielsweise von [Sozial-]Politik, SelbstvertreterInnen und -verbänden, wissenschaftlichem sowie praxisbezogenem Fachdiskurs), noch verschärft, scheint nachvollziehbar und wirft die Fragen auf, wie sich Einrichtungen der Behindertenhilfe zu diesem Anspruch verhalten und wie pädagogisch Handelnde in der pädagogischen Praxis mit diesem Anspruch umgehen (sollen)⁴. Folglich richtet sich dieses Buch zum einen an Praktike-

4 Dies ist eine Frage, die ebenfalls im Fokus eines aktuellen Forschungsprojekts des Autors steht, das hinsichtlich der übergeordneten Thematik „Inklusion als Herausforderung integrativer Kindertageseinrichtungen“ (Trescher 2017-2018) bearbeitet wird. Bislang hat sich gezeigt, dass die gemeinsame Betreuung von Kindern mit und Kindern ohne Behinderung nur vereinzelt zu gemeinsamem Handeln führt und die (bereits strukturell vorgegebene) Trennung in sogenannte

rInnen im Feld der Behindertenhilfe (aber auch darüber hinaus), die sich einem Handeln zwischen eigenem Anspruch und Interesse sowie von außen an sie herangetragenem Ansprüchen ausgesetzt sehen und in diesem Zusammenhang nach Reflexionsanstößen suchen (siehe dazu insbesondere Kap. 15 und 16). In dieser Hinsicht will das Buch auch alle interessierten Personen ansprechen, die sich dem Feld der Betreuung von Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ verbunden fühlen und sich diesbezüglich (neue) Gedankenanstöße erhoffen. Zum anderen richtet sich dieses Buch aufgrund seines dezidierten Fokus auf die Reflexion der Ambivalenzen pädagogischen Handelns an WissenschaftlerInnen des erziehungswissenschaftlichen respektive (sonder-)pädagogischen Fachdiskurses und verfolgt den Anspruch, den Diskurs – zumindest für den Bereich ‚Pädagogik bei ‚geistiger Behinderung‘ – um eine in dieser Weise bisher nicht explizierte Lesart pädagogischen Handelns zu erweitern. Damit einher geht die methodische Begründung eines Zugangs zum Verstehen pädagogischen Handelns, der die Reflexion ambivalenter Verhältnisse erlaubt (siehe dazu insbesondere Kap. 15 und 17). Es wird ein Verständnis von Behinderung als Praxis zugrunde gelegt (siehe dazu Kap. 3), aus dem eine immer auch gesellschaftskritische Perspektive auf Lebenspraxis sowie eine entsprechende kritische Reflexion folgt, weshalb das Buch ebenso für Sozial- und KulturwissenschaftlerInnen von Interesse sein kann. Zudem richtet sich dieses Buch an alle Studierenden der genannten Disziplinen, die sich für Fragen des pädagogischen Handelns im Rahmen der Behindertenhilfe interessieren oder gegebenenfalls selbst im entsprechenden Feld arbeiten und einen Zugang zur Thematik suchen oder ihr Verstehen vertiefen wollen. Die diesem Buch zugrundeliegende Studie geht, wie bereits angerissen, aus den in vorangegangenen Studien offengelegten Desideraten hervor, die immer wieder Fragen hinsichtlich der Praxis der MitarbeiterInnen in stationären Wohneinrichtung der Behindertenhilfe aufwerfen, sei es hinsichtlich des Anforderungsprofils oder den Möglichkeiten, fallverstehende Reflexion zu ermöglichen (Trescher 2017a, S. 267). Sie versteht sich insofern als Beitrag zur Erweiterung des hieran geknüpften Forschungsdiskurses.

I-Kinder und sogenannte Regelkinder fortlaufend reproduziert wird (siehe dazu auch Trescher und Hauck 2015).

1.3 ZUM AUFBAU DES BUCHES

Die theoretische Rahmung der Studie wird von der Annahme getragen, dass sich Diskurs und Subjekt wechselseitig hervorbringen, weshalb die theoretischen Grundlagen mit einer Annäherung an ebenjenes Verhältnis eingeleitet werden (*Kap. 2: Diskurs und Subjekt*). Im darauffolgenden Kapitel (*Kap. 3: Behinderung als Praxis, Inklusion als Kritik*) wird das diesem Buch zugrundeliegende Verständnis von Behinderung entfaltet, das, im Rückbezug auf einen foucaultschen Diskursbegriff, als Praxis des Behindert-werdens verstanden wird. Daraufhin wird sich den Themen Wohnen und Raum zugewendet, in denen die Figur der wechselseitigen Hervorbringung von Raum und Subjekt (erneut) eine zentrale Rolle spielt (*Kap. 4: Wohn-Raum*). Im fünften Kapitel wird sodann das der Studie zugrundeliegende Verständnis pädagogischen Handelns entfaltet, das im Geiste einer kritischen Pädagogik steht und ausgehend davon pädagogisches Handeln als Handeln in Ambivalenzen versteht (*Kap. 5: Pädagogisches Handeln*). Die hiesige Studie „Wohin mit dem Wohnheim? – Institutionsanalyse und Organisationsentwicklung in der stationären Behindertenhilfe“ ist in einer Wohneinrichtung für Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ angesiedelt, die organisationalen und institutionalisierten Regeln folgt, weshalb im sechsten Kapitel Praxen der Konstitution von Organisation dargelegt werden und auf Anspruch und Möglichkeiten der Organisationsentwicklung eingegangen wird (*Kap. 6: Organisation und Organisationsentwicklung*). Da im Rahmen der hiesigen Studie primär der innerorganisationale Diskurs im Vordergrund steht und der äußere Strukturrahmen des Behindertenhilfesystems sowie die ihm innewohnenden Praxen nur mittelbar einbezogen werden, bedarf es einer (zumindest knappen) Übersicht darüber, inwiefern ebenjene Praxen zur Behinderung des Subjekts beitragen. Diesem Anspruch ist das siebte Kapitel geschuldet, in dem Ergebnisse aus vorangegangenen Forschungsprojekten überblicksartig dargestellt werden (*Kap. 7: Zum Behindert-werden im pädagogischen Protektorat – Einblick in bisherige Ergebnisse*). Mit diesem Kapitel wird die Darstellung des theoretischen Überbaus der Studie abgeschlossen und es wird sich dem Aufbau und empirischen Vorgehen der Studie zugewendet, indem sowohl das Forschungsinteresse als auch die forschungsleitenden Fragestellungen hergeleitet sowie der damit einhergehende empirische Aufbau dargelegt werden (*Kap. 8: Zum Aufbau und empirischen Vorgehen*). Das pädagogische Handeln in der Wohneinrichtung für Menschen mit ‚geistiger

Behinderung‘ wird hinsichtlich zweier Untersuchungsperspektiven zum Gegenstand, nämlich zum einen aus dem Blickwinkel der Rekonstruktion und zum anderen aus dem Blickwinkel der Reflexion, welchen jeweils unterschiedliche method(olog)ische Herangehensweisen inhärent sind. Die Rekonstruktion des Lebens in der Wohneinrichtung erfolgt anhand sequenziell-rekonstruktiver Forschungsverfahren, die, ebenso wie die Anwendung gefundenen Erhebungsmethoden, in Kapitel neun erläutert werden (*Kap. 9: Rekonstruktion des Lebens in der Wohneinrichtung – Methodische Herangehensweise*). Dem folgt eine Beschreibung der untersuchten Wohneinrichtung, um einen Konsens bezüglich des Gegenstands herzustellen (*Kap. 10: Beschreibung des Gegenstands – Wohneinrichtung für Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘*). Die Darstellung der Rekonstruktion des Lebens in der Wohneinrichtung erfolgt in drei Kapiteln beginnend mit der Analyse der Organisationsstruktur (*Kap. 11: Analyse der Organisationsstruktur*), gefolgt von der Analyse von Interviews mit MitarbeiterInnen (*Kap. 12: Perspektiven pädagogischen Handelns*) und mit BewohnerInnen (*Kap. 13: Perspektiven der BewohnerInnen*). Abgeschlossen wird diese Darstellung durch eine Rekapitulation des methodischen Vorgehens (*Kap. 14: Methodische Rekapitulationen – Rekonstruktion*). Dem folgt die Darstellung der methodischen Herangehensweise an die zweite Untersuchungsperspektive, nämlich die der Reflexion des Lebens in der Wohneinrichtung (*Kap. 15: Reflexion des Lebens in der Wohneinrichtung – Methodische Herangehensweise*). Die im Rahmen der hiesigen Studie entwickelte Praxis des pädagogischen Verstehens wird in diesem 15. Kapitel dargelegt, woraufhin Einblick in Reflexionen dieser Praxis des pädagogischen Verstehens von Beobachtungsprotokollen gegeben wird (*Kap. 16: Reflexion des Lebens in der Wohneinrichtung – Pädagogisches Reflektieren von Beobachtungsprotokollen*). Auch hier wird abschließend das methodische Vorgehen rekapituliert (*Kap. 17: Methodische Rekapitulationen – Reflexion*), woraufhin die Ergebnisse der Rekonstruktion und der Reflexion miteinander in Beziehung gebracht und hinsichtlich des Stellenwerts der gewählten Untersuchungsverfahren diskutiert werden (*Kap. 18: Zum Verhältnis von Rekonstruktion und Reflexion*). Am Ende des empirischen Teils steht die Frage, wie die Forschungsergebnisse weitergedacht werden können und welche Implikationen für die pädagogische Praxis in der Wohneinrichtung aus ihnen folgen. Dazu werden in Kapitel 19 Perspektiven pädagogischen Handelns zusammengeführt (die teils bereits im Rahmen der

Ergebnisdarstellung skizziert wurden) und bezüglich der Weiterentwicklungsmöglichkeiten des pädagogischen Handelns in der Wohneinrichtung diskutiert (*Kap. 19: Konzeption und Handlungsmaxime – [Re-]Fokussierung des Subjekts*). Neben der empirischen Untersuchung der Wohneinrichtung und der Entwicklung darauf aufbauender Anregungen zu Veränderungen innerhalb dieser ist es ein Forschungsinteresse der Studie, eine Idee davon zu entwickeln, wie Forschungsergebnisse und wissenschaftliche Erkenntnisse in die Praxis transferiert und dort zu einer tatsächlichen Weiterentwicklung der Organisation beitragen können. Die Darstellung der dafür entwickelten Verfahren findet sich in Kapitel 20 (*Kap. 20: Methoden der Rückkopplung von Forschungsergebnissen an die Praxis*). Eine Studie, die von der Frage „Wohin mit dem Wohnheim?“ gerahmt wird, muss auch Überlegungen dazu anstellen, worin Alternativen zum stationären Wohnen bestehen, weshalb im Rahmen der Studie ein kurzer Einblick in Praxen des ambulant betreuten Wohnens genommen wurde, der hier in einer Art Ausblick dargelegt wird. Hierzu wurden unter anderem Menschen, die ambulant betreut werden, interviewt (*Kap. 21: Perspektive ambulant betreutes Wohnen?*). Abschließend wird ein Resümee gezogen, in dem das Forschungsprojekt noch einmal rückblickend betrachtet wird sowie mögliche Anknüpfungspunkte für weiterführende Forschungsfragen skizziert werden (*Kap. 22: Ausblick*).

2 Diskurs und Subjekt

Die theoretischen Grundlagen der Studie, die hier und im Folgenden ausgeführt werden, drehen sich im Gros um die Hervorbringung von Diskursen und Praxen (sei es bezogen auf Organisation, Wohnraum oder pädagogisches Handeln) sowie um die Hervorbringung von Subjekten. Im (auch ambivalenten) Verhältnis von Diskurs und Subjekt ist das situiert, was Wirklichkeit oder auch Lebenspraxis genannt wird. Um dieses Verhältnis, das sich an erster Stelle durch Kontingenz auszeichnet, theoretisch zugänglich zu machen, braucht es eine Annäherung an und Auseinandersetzung mit den zugrundeliegenden Begriffen. Dies erfolgt in diesem Kapitel. Einleitend wird dazu ein foucaultsches Diskursverständnis entfaltet (Kap. 2.1), woraufhin skizziert wird, wie Subjekt und Subjektivierung gefasst werden können (Kap. 2.2). Dem schließt sich die Bestimmung des Verhältnisses von Diskurs und Subjekt an (Kap. 2.3), woraufhin anerkennungstheoretische Fragen im Kontext von Diskurs und Subjekt untersucht werden (Kap. 2.4).

2.1 DISKURS

Foucault versteht Diskurs „als Praktiken [...], die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault 1981, S. 74). Er führt dazu weiterhin aus: „Zwar bestehen diese Diskurse aus Zeichen; aber sie benutzen diese Zeichen für mehr als nur zur Bezeichnung der Sachen. Dieses *mehr* macht sie irreduzibel auf das Sprechen und die Sprache. Dieses *mehr* muß

man ans Licht bringen und beschreiben“ (Foucault 1981, S. 74)¹. Zentrales Merkmal des Diskurses ist, dass er sich stetig vollzieht. Er ist kein starres Gebilde, sondern wird kontinuierlich durch in ihm handelnde Subjekte reproduziert (siehe auch Reckwitz 2003, S. 298). Neben dem ‚Gesamtdiskurs‘, der sozusagen die komplette(n) erfahrbare(n) Wirklichkeit(en) umschließt, sind Diskurse immer in einer gewissen Art und Weise gegenstandsbezogen. Damit geht einher, dass Diskurse zwangsläufig Grenzen haben, welche allerdings in vielerlei Hinsicht als ‚unscharf‘ zu bezeichnen sind (Reckwitz 2008b, S. 11). Es kann also nie ganz eindeutig gesagt werden, wo ein Diskurs anfängt und wo er aufhört. Diskurse sind also „diskontinuierliche Praktiken [...], die sich überschneiden und manchmal berühren, die einander aber auch ignorieren oder ausschließen“ (Foucault 2003c, S. 34). Dennoch gibt es Themen, Gegenstände und Subjekte, die eindeutig in einen bestimmten Diskurs gehören beziehungsweise Teil davon sind und andere, die es nicht sind. So wird in einem wissenschaftlich-pädagogischen Diskurs beispielsweise nicht über Aktienkurse verhandelt, sondern eher über Fragen der Bildung und Erziehung. Somit sind auch BankerInnen nicht Teil dieses Diskurses, ErziehungswissenschaftlerInnen aber schon. Gleichzeitig hat dieser Diskurs aber auch starke thematische Überschneidungen und/oder Anknüpfungspunkte mit anderen Wissenschaften (insbesondere Soziologie, Philosophie und Kulturwissenschaften). Nicht zuletzt deshalb spielen auch in diesem Buch Fragen danach eine Rolle, was ein Diskurs, ein Subjekt, ein Raum, eine Organisation usw. ist. (Nicht nur) durch ihre Grenzen regeln Diskurse den Zugang zu ihnen respektive die Möglichkeit ihrer Aneignung, sondern Diskurse werden ebenfalls durch innere und/oder äußere Ausschließungssysteme reguliert, die im Umkehrschluss aber immer auch Systeme des Zugangs zu Diskursen beziehungsweise zur Teilhabe an Diskursen bedeuten (Foucault 2003c, S. 11; siehe in Bezug auf ‚Behinderung‘ auch Trescher 2015b, S. 261ff). Um beim obigen Beispiel zu bleiben, müssen beispielsweise bestimmte Kriterien erfüllt werden, um im erziehungswissenschaftlichen Dis-

1 Folglich wird die Idee der nicht-diskursiven Praktiken in Anlehnung an Laclau und Mouffe 2006, 143ff) abgelehnt, denn „[d]ie sprachlichen und nicht-sprachlichen Elemente werden nicht bloß nebeneinander gestellt, sondern konstituieren ein differentielles und strukturiertes System von Positionen, das heißt einen Diskurs“ (Laclau und Mouffe 2006, S. 145; siehe auch Foucault 2003a, S. 396).

kurs ausgebildet zu werden (es ist in der Regel die allgemeine Hochschulreife zur Zulassung zum Studium notwendig) und das Studium muss erfolgreich bewältigt werden. Zu den Prozeduren der äußeren Ausschließung gehören „das verbotene Wort“ (Foucault 2003c, S. 16), was im hiesigen Fall etwa bedeuten würde, dass die Artikulation und das Vertreten rassistischer, sexistischer oder anderweitig verachtender Einstellungen zu einem Ausschluss (beziehungsweise dem Vorenthalten der Zulassung) der betreffenden Person vom erziehungswissenschaftlichen Diskurs führen würde. Weiterhin zählt die „Ausgrenzung des Wahnsinns“ (Foucault 2003c, S. 16) zu den Prozeduren des Ausschlusses, wodurch reguliert wird, wer innerhalb eines Diskurses ‚sprechen‘ darf und wer nicht. Dies vollzieht sich dadurch, dass bestimmten Personen (die als ‚wahnsinnig‘ gelten) der Zugang zum Diskurs und den sich darin vollziehenden Praxen verwehrt wird. Ein Beispiel dafür ist, wenn durch eine Kennzeichnung als ‚geistig behindert‘ einer Person ihr Wahlrecht abgesprochen wird². Daneben gehört ebenso „der Wille zur Wahrheit“ zu den äußeren Prozeduren des Ausschlusses (Foucault 2003c, S. 16), durch welchen reguliert wird, welches Wissen als wahr anerkannt wird. In diesem Sinne sind wissenschaftliche Entdeckungen nicht als solche aufzufassen, sondern sie stellen das Zulassen neuer Wahrheiten im Diskurs dar (siehe Foucault 2003c, S. 14f). Dadurch haben sich zudem die Grenzen des Diskurses verschoben. Neben diesen äußeren Systemen der Ausschließung gibt es immer auch „[i]nterne Prozeduren, mit denen Diskurse ihre eigene Kontrolle selbst ausüben; Prozeduren, die als Klassifikations-, Anordnungs- und Verteilungsprinzipien wirken“ (Foucault 2003c, S. 17)³. Zweck und Funktion dieser internen Prozeduren ist, die „Dimension [...] des Ereignisses und des Zufalls [zu bändigen]“ (Foucault 2003c, S. 17) respektive eine „Selektion unter den sprechenden Subjekten“ (Foucault 2003c, S. 26) vorzunehmen. ‚Von innen‘ errichtete Diskursteilhabebarrrieren vollziehen sich immer dann, wenn eine Person zwar an einem Diskurs teilhat – ihn somit auch mit hervorbringt – ihr Wort allerdings nicht das gleiche Gewicht hat wie das von

2 § 12 Bundeswahlgesetz (BWahlG).

3 Zu den internen Prozeduren gehören die Funktion des Autors, der Kommentar, die Verknappung der sprechenden Subjekte, die Disziplin, das Ritual, die Doktrin sowie die ‚Diskursgesellschaft‘ (Foucault 2003c, S. 18ff). Diese internen Prozeduren der Ausschließung sind in Trescher (2015b, S. 281ff) ausführlich dargelegt.

anderen. Um beim Beispiel des Wahlrechts von Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ zu bleiben, kann diesbezüglich gesagt werden, dass Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ in Deutschland zwar teilweise wählen dürfen, es jedoch trotzdem so ist, dass es keine PolitikerInnen mit ‚geistiger Behinderung‘ gibt (siehe Trescher 2016f), das heißt, das passive Wahlrecht beziehungsweise der Zugang dazu (zum Beispiel über Parteien) lebenspraktisch verwehrt wird. So vollzieht sich letztlich eine Diskursteilhabebarriere, die in der Praxis dann Behinderung bedeutet (siehe dazu Kap. 3).

Auf eine ausführlichere Beschreibung dieser Ausschließungsprozeduren wird an dieser Stelle verzichtet, da in der hier dargelegten (qualitativen) Studie der Einzelfall in seiner Komplexität und seinen (gegebenenfalls) ambivalenten Beziehungen im Vordergrund steht und aufgrund dessen keine vorformulierten Kategorien an die Lebenspraxis herangetragen werden sollen. Vielmehr soll die Lebenspraxis in ihrer Einzigartigkeit wertgeschätzt werden, was gerade hinsichtlich des Gegenstands von besonderer Bedeutung ist, geht mit dem Fokus auf pädagogisches Handeln doch eine Komplexität einher, die nicht mit einem vorgängigen Kategorienschema gefasst werden kann. In der Studie geht es folglich nicht um eine subsumtionslogische Theorieüberprüfung (beispielsweise hinsichtlich der Frage, welche der Ausschließungsprozeduren sich in der Lebenspraxis von Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ wiederfinden), sondern Gegenstand der ergebnisoffenen Forschung ist die Rekonstruktion des Einzelfalls. Das bedeutet zudem, dass Prozeduren der (insbesondere inneren) Ausschließung nicht aus der Theorie, sondern aus der Empirie hergeleitet werden, da Theorie- und Begriffsbildung „nur über konkrete Analysen zu sichern sind, die die Sache selbst zum Sprechen bringen, indem sie sich an sie anschmiegen und durch dieses unvoreingenommene, radikale Sicheinlassen auf die jeweilige Besonderheit des Gegenstandes hindurch zum zugleich klärenden wie kritisch überwindenden, allgemeinen Begreifen der gesellschaftlichen Wirklichkeit gelangen“ (Oevermann 1983, S. 234).

2.2 SUBJEKT UND SUBJEKTIVIERUNG

Postmoderne Subjekttheorien respektive ihre VertreterInnen, zu denen auch Foucault gezählt werden kann, sehen das (postmoderne) Subjekt in seiner Integrität bedroht und zwar dadurch, dass „die Prozesse der Subjektivierung

subtiler werden und zunehmend in das Subjekt selbst verlagert sind“ (Graßhoff et al. 2015, S. 315) – Schlüsselwörter sind hier ‚Individualisierung‘ und ‚Flexibilisierung‘. Eine Konsequenz daraus ist, dass die Verantwortlichkeit für soziale Probleme sowie Phänomene des Ausschlusses und der Abhängigkeit im Subjekt selbst verankert wird (Graßhoff et al. 2015, S. 315), wodurch beispielsweise eine gesamtgesellschaftliche Verantwortung zum Abbau von Diskursteilhabebarrrieren unterlaufen und nichtig wird. Zima (2017) dagegen sieht den Status des Subjekts zwar durch unter anderem bürokratisierende Praxen bedroht, versteht diese jedoch gleichzeitig als Mechanismen, die „individuelle Subjektivität im modernen Sinn überhaupt erst ermöglichen“ (Zima 2017, S. 293). Daraus folgt die Frage, wie Subjekt beziehungsweise Subjektivität theoretisch zu fassen ist. Mit Foucault wird das Subjekt als in der ambivalenten Einheit von Fremd- und Selbstbestimmung aufgespannt (siehe Saar 2013, S. 27) gesehen, die er als einerseits „der Herrschaft eines anderen unterworfen [...] und in seiner Abhängigkeit“ (Foucault 2005b, S. 275) stehend und andererseits als „durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis an seine eigene Identität gebunden“ (Foucault 2005b, S. 275) konstruiert. Das Subjekt beugt sich also äußeren (diskursiven) Verfügungen und kann sich ausschließlich innerhalb der durch den Diskurs bereitgestellten und vorgegebenen Subjektpositionen bewegen, ist jedoch zu Selbstverfügung in der Lage (Nonhoff 2014, S. 392). Unter Subjektpositionen werden dabei die „diskursiv formierten Positionen“ (Motakef 2014, S. 394) verstanden, die dem Subjekt im Diskurs zugewiesen werden und die das Subjekt innerhalb des Diskurses annehmen kann. Dabei lassen sich Subjektpositionen „nicht beliebig wählen, sondern werden durch Diskurse reguliert“ (Motakef 2014, S. 394). Subjekte werden also in und durch Diskurse(n) hervorgebracht, infolgedessen sind sie „in allen ihren Merkmalen Produkte historisch- und kulturell spezifischer Praktiken, und sie existieren nur innerhalb des Vollzugs sozialer Praktiken“ (Reckwitz 2003, S. 296). Prozesse der Hervorbringung als Subjekt sind letztlich Prozesse der Subjektivierung, die sich im Zusammenspiel von Aneignung und Auseinandersetzung in Praxen vollziehen, „in denen Menschen, Individuen oder Akteure durch den Umgang mit anderem und anderen lernen, sich im Horizont von beziehungsweise in Auseinandersetzung mit spezifischen, naturalen, materialen und sozialen sowie symbolischen Ordnungen als ein ‚Subjekt‘ zu begreifen und zu gestalten“ (Ricken 2013b, S. 34). Diese Hervorbringung als ist das zentrale Element der Subjektivierung, werden dadurch doch die Subjektpositionen, die das Subjekt

einnehmen kann, abgesteckt. Diese wechselseitigen Abhängigkeiten und Hervorbringungen „charakterisieren nicht die Sprache, die der Diskurs benutzt, nicht die Umstände, unter denen er sich entfaltet, sondern den Diskurs selbst als Praxis“ (Foucault 1981, S. 70). Ebenjene Subjektivierungspraxen „sind immer auch empirisch beobachtbar – und können daher mit Mitteln, die innerhalb der Sozialwissenschaft erprobt und fortwährend verfeinert werden, nun auch erforscht werden“ (Rieger-Ladich 2017, S. 192)⁴. Im Kontext der Behindertenhilfe vollzieht sich beispielsweise häufig eine Subjektivierung der unter diesem Protektorat betreuten Personen *als* ‚(geistig) behindert‘ (siehe Trescher 2017a, S. 236f). Es kann dabei festgehalten werden, dass das Subjekt durch die unscharfen Grenzen des Diskurses begrenzt wird, diese andererseits jedoch mit hervorbringt, wodurch es wiederum zu Veränderung in der Lage ist. Darin ist eine Ambivalenz der Konstitution des Subjekts zu erkennen, die sich darin manifestiert, dass das Subjekt „erst in der Unterwerfung unter eine diskursive Ordnung als handlungsfähiges Subjekt in Erscheinung“ (Opitz 2014, S. 393; siehe auch Butler 2013) tritt. Diese Ambivalenz greift Zima (2017) auf und strebt an, die Konstitutionen von Subjekt, die sich zwischen Selbstverfügung und Unterwerfung vollzieht, in eine „Theorie der Ambivalenz“ (Zima 2017, S. 363) zu überführen. Kern dieser Theorie ist, dass sie ebendieses Ambivalenzverhältnis nicht übergeht, sondern reflektiert und „in ihrem Plädoyer für das Subjekt die soziologischen Analysen und die postmodernen Dekonstruktionen ironisch mitdenkt“ (Zima 2017, S. 363).

2.3 ZUR WECHSELSEITIGEN HERVORBRINGUNG VON DISKURS UND SUBJEKT

Diskurs wird also, wie oben beschrieben, von Subjekten hervorgebracht. Dabei verändert sich Diskurs fortwährend, wird er doch an jeder Stelle permanent neu konstituiert (Foucault 2003c, S. 25). Diskurs bringt demgegenüber Subjekte hervor. Aus der Wandelbarkeit des Diskurses folgt, dass auch Subjekte nie statisch, sondern prinzipiell veränderbar sind – insofern sich denn der Diskurs, in dem das Subjekt hervorgebracht wird, verändert und dem

4 Ebendarauf liegt ein Fokus der hiesigen Studie – Subjektivierungspraxen empirisch zu rekonstruieren.

Subjekt dadurch veränderte Subjektpositionen ermöglicht. Hierbei kommt die Frage nach dem Verhältnis von Diskurs und Subjekt hinsichtlich dieser gegenseitigen Hervorbringung und infolgedessen auch Abhängigkeit auf. Foucault geht es bei der Betrachtung des Verhältnisses von Diskurs und Subjekt darum, „zu zeigen, dass es nicht auf der einen Seite unbewegliche Diskurse gibt, die mehr als halbtot sind, und dann auf der anderen Seite ein allmächtiges Subjekt, das sie manipuliert, sie umwälzt, sie erneuert, sondern dass die diskurrierenden Subjekte Teil eines diskursiven Feldes sind – hier finden sie ihren Platz (und ihre Möglichkeiten der Deplatzierung), ihre Funktion (und ihre Möglichkeiten funktioneller Wandlung). Der Diskurs ist nicht der Ort eines Einbruchs purer Subjektivität; er ist für Subjekte ein Raum differenzierter Positionen und Funktionen“ (Foucault 2005a, S. 33). Diskurs und Subjekt stehen also in einem Verhältnis wechselseitiger Hervorbringung, welches Nonhoff und Gronau (2012) als Verhältnis der „Gleichursprünglichkeit“ (Nonhoff und Gronau 2012, S. 122) charakterisieren. Dies bedeutet, dass weder von einem vorgängigen Subjekt noch von einem vorgängigen Diskurs ausgegangen werden kann, sondern dass sich Diskurs und Subjekt wechselseitig und abhängig vom jeweils anderen ‚gleichursprünglich‘ hervorbringen (Nonhoff und Gronau 2012, S. 123; siehe auch Nonhoff 2014, S. 392; Trescher 2015b, S. 287f). Diese gleichursprüngliche, wechselseitige Hervorbringung soll im Folgenden an einem Beispiel verdeutlicht werden, um das Verhältnis von Diskurs und Subjekt noch genauer in den Blick zu nehmen. Es gibt Personen, beispielsweise die BewohnerInnen einer Wohneinrichtung, die unter anderem durch das Hilfesystem, in der öffentlichen (Re-)Präsentanz und/oder auch durch die sogenannten Bezugsdisziplinen als ‚geistig behindert‘ adressiert und im Zuge dessen als ‚Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘‘ hervorgebracht werden. Daran zeigt sich: Diskurse bringen Subjekte in bestimmter Art und Weise hervor, in diesem Falle *als* Subjekte mit ‚geistiger Behinderung‘, beziehungsweise formen die unscharfen Grenzen der Subjektpositionen, die das jeweilige Subjekt einnehmen kann. Gleichzeitig bringen Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ beziehungsweise Subjekte, die entsprechend formiert werden, den Diskurs um ihre Subjektivierung mit hervor, denn, indem sie sich innerhalb der zugewiesenen Subjektposition ‚geistig behindert‘ bewegen, (re-)produzieren sie den Diskurs. Die Frage, die sich nun stellt, ist, inwiefern Subjekt und Diskurs wandelbar sind. Auch hier liegen Möglichkeiten der Veränderung in der prinzipiellen Kontingenz von Diskurs und seinen unscharfen Grenzen sowie

im Vermögen des Subjekts zur Selbstverfügung, dem ein widerständiges Potenzial innewohnt und das zu einer Verschiebung von Subjektpositionen und somit zu einer Verschiebung von Diskursen führen kann.

Das Thema der wechselseitigen Hervorbringung von Diskurs und Subjekt nimmt innerhalb der theoretischen Rahmung der hiesigen Studie eine zentrale Stellung ein und wird auch in den nachfolgenden Kapiteln immer wieder bedeutsam, beispielsweise dann, wenn es um die wechselseitige Hervorbringung von Raum und Subjekt geht (siehe Kap. 4.2).

2.4 DISKURS, SUBJEKT UND ANERKENNUNG

In einem weiteren Schritt der theoretischen Annäherungen soll das Verhältnis von Diskurs und Subjekt in Hinsicht auf Fragen der Anerkennung beleuchtet werden, vollziehen sich Praxen der Subjektivierung doch „(immer auch) als ein Anerkennungsgeschehen“ (Ricken 2013a, S. 84). Anerkennung wohnt dabei ein grundsätzlich normativer Kern inne, der sich um die Frage dreht: Wer wird wie und *als* was und/oder wer in Diskursen anerkannt beziehungsweise wer sollte wie und *als* was und/oder wer anerkannt werden? (siehe dazu Ricken 2013a, S. 90; Balzer und Ricken 2010, S. 39f; Diehm 2010, S. 129f). Es geht also auch hinsichtlich der Praxis der Anerkennung darum, welche Subjektpositionen einem Subjekt zugewiesen werden (und welche nicht) und inwiefern das anerkannte – und anerkennende – Subjekt wiederum Diskurs verändert. Die Anerkennung als Subjekt ist insofern relevant, dass es beeinflusst, wer im Diskurs sprechen darf und wer nicht. Am Beispiel von Menschen, die im Rahmen der Behindertenhilfe betreut werden, kann sich Anerkennung zwischen einer Anerkennung als Subjekt bewegen, das mehr oder weniger selbst bestimmt, wo und wie es lebt, und einer Anerkennung als Subjekt, das der Hilfe anderer bedarf und sich deshalb deren Regulierungen beugen muss. Ein weiteres Beispiel kann in der UN-Behindertenrechtskonvention ausgemacht werden, anhand derer zwar dafür eingetreten wird, Menschen mit ‚(geistiger) Behinderung‘ sozusagen als im Diskurs Sprechende anzuerkennen, welche jedoch qua ihrer Ausgestaltung ebenjene Sprechrolle auf die Subjektposition ‚Mensch mit ‚(geistiger) Behinderung‘‘ beschränkt. Indem also in der UN-Behindertenrechtskonvention die (in einem allgemeinen Sprachgebrauch) Anerkennung von Menschen mit ‚(geistiger) Behinderung‘ gefordert wird, werden diese gleichzeitig *als* jene

anerkannt (im Sinne von als ‚[geistig] behindert‘ subjektiviert). Darin wird der ambivalente Charakter von Anerkennung deutlich, der sich zwischen „Unterwerfung und Überschreitung“ (Balzer und Ricken 2010, S. 70) vollzieht und der mit der ambivalenten Konstitution des Subjekts zwischen Fremdbestimmung und Selbstverfügung korrespondiert (siehe Ricken 2013a, S. 97f; siehe auch Diehm 2010, S. 130). Dabei wird die Anerkennung als (nicht) diskursfähiges Subjekt durch die „Normen der Anerkennung“ (Butler 2014, S. 34) bestimmt, welche durch das „Wahrheitsregime⁵ [...]“, das von Anfang an entscheidet, was eine anerkehbare Form des Seins ist und was nicht“ (Butler 2014, S. 33), reguliert werden. Jene Normen sind der diskursive Rahmen, innerhalb dessen das Subjekt als je bestimmtes anerkannt werden kann (Butler 2014, S. 34; siehe auch Rösner 2012, S. 385ff). Diesen regulierenden, nahezu determinierenden Anerkennungspraxen gegenüber vollzieht sich Anerkennung jedoch auch immer in der Aushandlung des Subjekts mit den Normen des Wahrheitsregimes, wodurch es seine Hervorbringung (mit) gestaltet (Butler 2014, S. 34). „In diesem Sinne sind wir nicht deterministisch durch Normen festgelegt, auch wenn sie den Rahmen und den Bezugspunkt für alle Entscheidungen darstellen, die wir im Folgenden treffen“ (Butler 2014, S. 34), sondern sind dazu in der Lage, Normen zu hinterfragen und so zu verändern (Butler 2014, S. 34; siehe auch Balzer und Ricken 2010, S. 68f). Einem solchen Infragestellen der Normen ist das Risiko inhärent, innerhalb des jeweiligen Wahrheitsregimes respektive des jeweiligen Diskurses gegebenenfalls nicht mehr als diskursfähig oder als im Diskurs sprechende Person anererkennungsfähig zu sein, „denn wenn man die Normen der Anerkennung, die darüber bestimmen, was ich sein kann, in Frage stellt, [...] dann riskiert man in Bezug auf das gegenwärtige Regime, kein anererkennungsfähiges Subjekt mehr zu sein oder doch zumindest die Frage zu provozieren, wer man ist (oder sein kann) und ob man anerkannt werden kann oder nicht“ (Butler 2014, S. 35; siehe auch Kap. 2.1). Stellt also ein Subjekt, das bislang als ‚behindert‘ anerkannt wurde, ebenjene Praxis der Anerkennung infrage, so kann es sein, dass es innerhalb des jeweiligen Wahrheitsregimes nicht mehr als Subjekt hervorgebracht werden kann. Die

5 Ein Wahrheitsregime „bietet einen Rahmen für den Schauplatz der Anerkennung; es legt fest, wer als Subjekt der Anerkennung in Frage kommt, und es bietet Normen für den Akt der Anerkennung selbst“ (Butler 2014, S. 34).

Widerständigkeit gegen herrschende Praxen kann also als Entsubjektivierungspraxis wirksam werden, aus der letztlich wiederum eine Form von Ausschluss resultiert. Im Hinblick auf viele Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘, die auch im Erwachsenenalter noch bei ihren Eltern oder in der Herkunftsfamilie leben, kann diesbezüglich gesagt werden, dass diese dort häufig als infantil anerkannt (und somit auch hervorgebracht) werden. Sie verlassen damit eine gewisse kindliche Rolle oft nur bedingt respektive werden im entsprechenden ‚Wahrheitsregime‘ als kindlich adressiert. Versuchen nun Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ im Zuge der dem Subjekt innewohnenden Widerständigkeit (Foucault 2005b, S. 275; Saar 2013, S. 27; siehe auch Kap. 2.2) sich zu ermächtigen beziehungsweise handlungsmächtig(er) zu werden, sodass sie nach und nach ihre kindliche Rolle infrage stellen, so eröffnet sich die Problematik, dass das Subjekt dann innerhalb des Wahrheitsregimes ‚Herkunftsfamilie‘ möglicherweise nicht mehr anerkennungsfähig ist, weil es gängige Anerkennungspraxen hinterfragt und dagegen aufbegehrt. Das kann lebenspraktisch gesehen emotional belastend sein und führt unter Umständen entweder zum (zumindest vorübergehenden) Zerwürfnis mit der Herkunftsfamilie oder zur Aufgabe der Selbstermächtigung zugunsten einer Fortschreibung der infantilen Rolle – auch, um die emotionale Geborgenheit, die primär in der Herkunftsfamilie erfahren wird, nicht aufzugeben. Gerade Letzteres konnte in unterschiedlichen Zusammenhängen immer wieder empirisch nachgewiesen werden (Trescher 2015b, S. 212f, 2017a, S. 253ff).

Diese Annäherung an den Anerkennungsbegriff zeigt, dass Praxen der Anerkennung durchaus ambivalent sind. Pädagogisches Handeln, das ausgehend von Ambivalenzen gedacht wird und sich in diesen vollzieht, bedarf dabei eines solchen Anerkennungsbegriffs, der nicht rein positivistisch⁶ (wie bei Honneth [1994, 1997]) gebildet wird, sondern der ebenfalls von Ambivalenzen ausgeht, um so „ein produktives Verständnis der Paradoxien der Anerkennung“ (Balzer und Ricken 2010, S. 55) zu ermöglichen. Hier wird sich also gegen eine simple normative Forderung der Anerkennung gewandt, vielmehr muss immer die oben bereits dargelegte Frage gestellt werden, wie

6 Positivistisch meint hier, den Blickwinkel des Erklärens (im Gegensatz zu dem des Verstehens) einzunehmen und Welt vor allem als in Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen konstituiert zu verstehen, die kausal erklärt werden können (siehe Hillmann 2007a, S. 692).

wer als wer und/oder was anerkannt wird. Die Ambivalenz der Anerkennung bewegt sich in diesem Verständnis zwischen einer pauschalen Anerkennung, einer wertschätzenden Anerkennung sowie einer rechtlichen Anerkennung (Diehm 2010, S. 125f). Dies soll an einem Beispiel festgemacht werden. Es ist problematisch, Menschen mit ‚(geistiger) Behinderung‘ pauschal ‚anzuerkennen‘, indem ihnen beispielsweise finanzielle Unterstützung zugesprochen wird, denn (bei aller lebenspraktisch notwendigen Entlastung) geht damit eine (Re-)Produktion der Person als abhängig einher, wodurch das Subjekt „durch ein mit wesentlich überhöhten Merkmalen behaftetes Subjekt ersetzt“ (Diehm 2010, S. 130) wird, das keine andere als eine stark abhängige, in diesem Falle ‚(geistig) behinderte‘ Identität einnehmen kann. Anerkennung vollzieht sich somit immer als normative Praxis und ist durchaus und vor allem ambivalent. Auf Ebene des pädagogischen Handelns ist infolgedessen eine (in der Praxis oft anzutreffende) Forderung nach Anerkennung (beispielsweise von Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘) infrage zu stellen, da dadurch grundlegende Ambivalenzen ignoriert und (gegebenenfalls ausschließende) Subjektpositionen reproduziert werden (siehe auch Diehm 2010, S. 136).

3 Behinderung als Praxis, Inklusion als Kritik

Gegenstand dieses Kapitels ist eine Annäherung an das der Studie zugrundeliegende Verständnis von ‚geistiger Behinderung‘, das, im Anschluss an den oben dargelegten foucaultschen Diskursbegriff, der Idee von Behinderung als Praxis folgt, die sich je diskursiv vollzieht. Nach einer überblicksartigen Auseinandersetzung mit dem Praxisbegriff (Kap. 3.1) wird, dieses Verständnis von ‚Behinderung als Praxis‘ theoretisch hergeleitet und expliziert (Kap. 3.2). Zudem wird sich mit der Unterscheidung von allgemeinen und besonderen Diskursen beschäftigt (Kap. 3.3). Aus einer Reformulierung von ‚(geistiger) Behinderung‘, wie sie hier vorgenommen wird, folgt ein bestimmtes Verständnis von Inklusion, welches abschließend skizziert wird (Kap. 3.4).

3.1 VON PRAKTIKEN UND PRAXEN

Die Idee, Behinderung als Praxis des Hervorbringens von Behinderung zu verstehen, zieht die Notwendigkeit nach sich, sich eingehender mit dem Praxisbegriff auseinanderzusetzen und zu entfalten, wie dieser begrifflich gefasst wird und welche theoretischen Implikationen diesem inhärent sind. Dies erfolgt hier in Rückbezug auf praxeologische beziehungsweise praxistheoretische Ansätze, innerhalb derer der Praxis- und/oder Praktikenbegriff je unterschiedlich ausformuliert wird (siehe dazu u.a. die Beiträge in Schäfer 2016b; Schatzki et al. 2001). Einhergehend mit einem sogenannten „practice turn“ (Alkemeyer und Buschmann 2016, S. 115; Schäfer 2016a, S. 9;

Schatzki 2001, S. 10f) wird eine praxeologisch oder praxistheoretisch genannte Perspektive auf die soziale Welt eröffnet, die „eine spezifische Version einer kulturtheoretischen, ‚sozialkonstruktivistischen‘ Perspektive“ (Reckwitz 2003, S. 286f) darstellt, anhand derer „empirisch sichtbar gemacht werden [soll], wie soziale Ordnungen im praktischen Zusammenspiel von Körpern, Dingen und Artefakten erzeugt, aufrechterhalten und verändert werden“ (Alkemeyer und Buschmann 2016, S. 116; siehe auch Reckwitz 2003, S. 282f). Hierbei wird von einem Verständnis von sozialer Welt ausgegangen, die sich „aus sehr konkret benennbaren, einzelnen, dabei miteinander verflochtenen Praktiken [...] zusammensetzt“ (Reckwitz 2003, S. 289; siehe auch Foucault 2003c; 2013). Daraus folgt der Anspruch diese Praktiken zu rekonstruieren, weshalb Praxistheorie auch als von einem „quasi-ethnologischen Blick auf die Mikrologik des Sozialen“ (Reckwitz 2003, S. 298) geleitet verstanden werden kann.

Eine Annäherung an den praxeologischen oder praxistheoretischen Diskurs zeigt, dass die Begriffe Praxis, Praxen und Praktiken teils voneinander unterschieden und infolgedessen auch mit je eigener Bedeutung versehen (u.a. Alkemeyer und Buschmann 2016; Shove et al. 2012; Rouse 2001), teils jedoch auch synonym verwendet werden (u.a. Reckwitz 2003, 2012). Im englischen Diskurs dagegen stellt sich die Frage nicht, welcher Begriff in welchem Sinne Anwendung findet, da ‚practice‘ (zumindest der Wortbedeutung nach) sowohl Praxis als auch Praktik gleichermaßen bedeutet, woraus die grundsätzliche Notwendigkeit folgt, das eigene Verständnis von ‚practice‘ offenzulegen (siehe dazu unter anderem die Beiträge in Schatzki et al. 2001). Alkemeyer und Buschmann entfalten den Gedanken, es könne durchaus sinnvoll sein (zumindest idealtypisch) „zwischen *Praktiken* als kulturell geformten Mustern identifizierbarer Einheiten einerseits und *Praxis* im Sinne von Verrichtungen andererseits“ (Alkemeyer und Buschmann 2016, S. 119), was Shove et al. (Shove et al. 2012, S. 7f) als ‚practice-as-entity‘ einerseits und ‚practice-as-performance‘ andererseits fassen, zu unterscheiden, um „auf die unterschiedlichen theoretisch-methodologischen Perspektivierungen und die daraus resultierenden Konsequenzen für die Konzeptualisierung der sozialen Ordnung und ihrer Subjekte [...] aufmerksam zu machen“ (Alkemeyer und Buschmann 2016, S. 119). Dabei sei die Konstitution von Praktiken/Praxis von der eingenommen Perspektive abhängig, denn „[j]e nachdem, welche *Beobachterposition* bezogen wird, erscheint Praxis entweder primär in ihrer Einheit, Regelmäßigkeit und Strukturiertheit (*practice-as-*

entity) oder aber in erster Linie als eine Vollzugsgegenwart voller Unsicherheit und Überraschungen (*practice-as-performance*)“ (Alkemeyer und Buschmann 2016, S. 124; siehe auch Shove et al. 2012, S. 99ff)¹. Reckwitz (u.a. 2003, 2012) dagegen unterscheidet nicht begrifflich zwischen kulturell geformten Mustern von Praktiken und Vollzugspraktiken, bezieht sich jedoch zumeist auf ‚practice-as-performance‘, also auf die Vollzugskraft, die der Hervorbringung von Subjekten und Objekten durch (in seinem Begriffskanon) Praktiken inhärent ist (Reckwitz 2012, S. 14ff).

Auch im hiesigen Zusammenhang wird, in Rückbezug auf die Annahme der sozialen Welt als diskursiv geordnet beziehungsweise diskursiv sich vollziehend sowie einer diskursiven Hervorbringung des Subjekts, ein Verständnis von Praxis als Vollzugspraxis zugrunde gelegt, also in diesem Sinne als ‚practice-as-performance‘. Es soll perspektivisch zwischen je situativen Praxen und generalisierten Praktiken unterschieden werden.

Je situative Praxen und generalisierte Praktiken

Je situative Praxen sind all jene, die sich je konkret in der jeweiligen Situation in einzelnen Diskursen vollziehen und so zum Beispiel zu einer Hervorbringung bestimmter Subjekte in bestimmter Weise (etwa als ‚behindert‘) beitragen. Im Kontext der Hervorbringung von Behinderung als Praxis kann dies am Beispiel der Vergabe von Medikamenten verdeutlicht werden, deren je situative Praxis, also unter anderem die einzelne Medikamentenverabreichung, zu einer (auch emotionalen) Hervorbringung des Subjekts in bestimmter Weise als abhängig und/oder defizitär beziehungsweise auch ‚behindert‘ beiträgt. Unter generalisierten Praktiken werden all jene Praxen gefasst, die in einem gegebenen Kontext routinisiert wurden. Auch dies kann am Beispiel der Vergabe von Medikamenten verdeutlicht werden, welche durch die sukzessive Routinisierung ebenjener je situativer Praxen zu Praktiken der Medikalisierung werden, die sich am Subjekt vollziehen und dieses infolgedessen auch als ‚krank‘ oder ‚behindert‘ hervorbringen. Generalisierte Praktiken sind, um beim hiesigen Beispiel zu bleiben, im Gegensatz zu je situativen Praxen in einem allgemeineren Sinne die Vergabe von Medikamenten, die die GeberInnen und EmpfängerInnen ebendieser Medikamente in bestimmter Weise adressieren und letztlich subjektivieren. Sie beschreiben also die Praktik der Medikamentengabe an sich. Die je situative Praxis

1 Rouse (2001) differenziert zwischen „practices conceived as *regularities*“ (Rouse 2001, S. 198) und einer „normative conception of practice“ (Rouse 2001, S. 198).

als analytischer Gegenstand bedeutet die Wertschätzung der Einzigartigkeit der Lebenspraxis. ‚Je situative Praxis‘ beschreibt als Terminus also den Vollzug einer Einzelsituation, in welcher sich Subjekte und Diskurse gegenseitig hervorbringen. Die Unterscheidung je situativer Praxen und generalisierter Praktiken wird letztlich entlang der analytischen Differenz zwischen dem Besonderen und dem Allgemeinen getroffen. In der hiesigen Studie stehen somit je situative Praxen im Vordergrund der Analysen.

3.2 BEHINDERUNG ALS DISKURSIVE PRAXIS

Dem Verständnis von Behinderung als Praxis geht eine langjährige Diskussion um den Behinderungsbegriff und seine scheinbare Notwendigkeit (Dederich 2001, S. 122) voraus. Der Begriff ‚Behinderung‘ wird immer wieder infrage gestellt, da er die Dichotomie Behindert/Nicht-behindert reproduziert und dies zum Problem wird, gerade dann, wenn das latente Ziel ist, zu versuchen, ‚Behinderung‘ theoretisch auflösbar zu machen. In Theorie und Praxis existieren eine Vielzahl von explizierten und nicht (oder weniger) explizierten Vorstellungen davon, was Behinderung ist (zum Beispiel primär medizinische, heilpädagogische oder auch sozialkonstruktivistische Verständniszugänge). Das Problem vieler vorhandener Behinderungsbegriffe ist dabei, dass der Status ‚behindert‘ scheinbar zwangsläufig am Subjekt manifest wird und so konsequent zwischen Menschen mit Behinderung und Menschen ohne Behinderung kategorial unterschieden wird. Aus dieser Statuszuweisung selbst erwachsen (sowohl je situative als auch generalisierte) Praxen, die sich in eigener Referenz an den als ‚behindert‘ gekennzeichneten Personen vollziehen (siehe u.a. Trescher 2017e). In besonders deutlicher Art und Weise vollzieht sich dies beispielsweise in Diagnostik-Manualen, wobei zuallererst der ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) zu nennen ist. Auch im sogenannten ‚bio-psycho-sozialen Modell‘ der ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) wird zwar auf Umweltfaktoren Rücksicht genommen und auch die Problematik der fehlenden persönlichen Handlungsökonomie aus ‚sozialen Gründen‘ miteinbezogen (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information 2017)², dennoch kann respektive muss auch

2 Das Deutsche Institut für Medizinische Dokumentation und Information begründet die Verwobenheit von ICF und bio-psycho-sozialen Modells wie folgt: „Die

hier immer noch von einer Reproduktion des ‚medizinischen Blicks‘ (Foucault 2011) gesprochen werden. Dies ist primär darin begründet, dass auch die ICF, als das Instrument der Weltgesundheitsorganisation (WHO), dazu da ist, Behinderung und Krankheit von Menschen technisch zu erfassen und eben genau dies tut. Somit wird auch in der ICF letzten Endes immer zwischen ‚behinderten‘ und ‚nicht behinderten‘ Menschen unterschieden, womit diese die Dichotomie fortschreibt und somit diskursiv reproduziert (siehe auch Trescher 2015b, S. 18). Darüber hinaus hat auch das in den Disability Studies verbreitete sogenannte soziale Modell beziehungsweise sozialwissenschaftliche Modell von Behinderung, dessen bekanntester Vertreter Michael Oliver (1990) ist und das Behinderung als „Produkt sozialer Organisation“ (Waldschmidt 2006, S. 86) und somit als „social creation“ (Shakespeare 2010, S. 268) versteht, einen „essentialistischen Kern“ (Waldschmidt 2006, S. 89), welcher dazu führt, dass Behinderung – immer noch – als je individuelles Problem adressiert wird, „das in irgendeiner Weise der ‚Lösung‘ bedarf“ (Waldschmidt 2006, S. 89; siehe auch Trescher 2017b)³). Dies kann auch das sogenannte kulturelle Modell von Behinderung, das „die Relativität und Historizität von Kategorisierungs- und Stigmatisierungsprozessen“ (Waldschmidt 2006, S. 91) mit dem Ziel ihrer Infragestellung in den Vordergrund stellt (Waldschmidt 2006, S. 92), nicht überwinden, obwohl es ebendies für sich beansprucht (Waldschmidt 2006, S. 91ff; siehe auch Waldschmidt 2017, S. 24ff). Dies liegt wiederum darin begründet, dass es kein Verständnis davon bereitstellen kann, wie Behinderung vom Subjekt entkoppelt formuliert werden kann.

-
- ICF ist dank des zugrundeliegenden bio-psycho-sozialen Modells nicht primär defizitorientiert, also weniger eine Klassifikation der ‚Folgen von Krankheit‘. Vielmehr klassifiziert sie ‚Komponenten von Gesundheit‘: Körperfunktionen, Körperstrukturen, Aktivitäten und Partizipation (Teilhabe) sowie Umweltfaktoren“ (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information 2017).
- 3 Vereinzelt problematisieren dies auch VertreterInnen des sozialen Modells selbst, wie beispielsweise Shakespeare (2010), wenn er ausführt: „The social model’s benefits as a slogan and political ideology are its drawbacks as an academic account of disability (Shakespeare 2010, S. 269). Er geht sogar so weit festzustellen, dass „the social model has now become a barrier to further progress“ (Shakespeare 2010, S. 272), weshalb er seine Weiterentwicklung fordert (Shakespeare 2010, S. 272f; siehe auch Goodley 2017).

Das der hiesigen Studie zugrundeliegende Behinderungsverständnis versteht Behinderung nicht als etwas, was einem Subjekt innewohnt, sondern als eine sich vollziehende Praxis (Trescher 2017e). Es kann demnach gesagt werden, dass sich Behinderung als (immer machtvoller⁴) Prozess in Diskursen vollzieht. Behinderung vollzieht sich dann, wenn (durch machtvolle Praxen) ein Subjekt oder eine Gruppe von Subjekten von (im je konkreten Fall bezugsrelevanten) Diskursen oder Diskursen inhärenten Wirkmechanismen ganz oder teilweise ausgeschlossen wird (Trescher 2017b). Behinderung ist folglich theoretisch auflösbar, indem diesen Prozeduren des Ausschlusses (Foucault 2003c, S. 11) begegnet und Diskursteilhabe ermöglicht wird. Ein solches Verständnis von Behinderung hat auch zur Folge, dass Menschen, welche bislang nicht als behindert bezeichnet wurden, (in bestimmten Situationen) als behindert hervorgebracht werden können⁵. Mit der Idee, Behinderung als Praxis zu begreifen, wird Behinderung somit von einem (medizinisch-biologischen) Behindert-sein entkoppelt und als je situatives Behindert-werden verstanden, welches grundsätzlich auf jeden zutreffen kann⁶. Behinderung respektive die Praxis des Behindert-werdens meint dabei eine äußere Perspektive, im Sinne der Manifestation von Diskursteilhabebarrieren. Das meint hier sowohl die Zulassung oder Nicht-Zulassung zu Diskursen als auch die den Diskursen inhärenten Wirkmechanismen beziehungsweise die Ordnung innerhalb von Diskursen (siehe Kap. 2.1). Diese Ordnung

4 Macht ist in diesem Verständnis „nicht etwas, was man erwirbt, wegnimmt, teilt, was man bewahrt oder verliert“ (Foucault 2003b, S. 94) und ist somit nichts, was einzelnen Personen oder Institutionen innewohnt. Macht ist vielmehr produktiv und vollzieht sich in der Praxis als Netz von diskursiven Beziehungen – „weil sie von überall kommt, ist die Macht überall“ (Foucault 2003b, S. 94).

5 Erneut kann hier das Beispiel des Wahlrechts herangezogen werden, denn sogenannte AusländerInnen werden in Deutschland pauschal vom Wahlrecht ausgeschlossen (§ 12 des Bundeswahlgesetzes [BWahlG]). Diese werden durch diese Statuszuweisung an der politischen Partizipation ‚behindert‘.

6 Folglich geht es in dieser theoretischen Idee nicht darum, einzelne Personengruppen, zum Beispiel Menschen mit Behinderung, (grundsätzlich) als ‚ausschlussgefährdet‘ zu benennen (dies mag in der Lebenspraxis so sein und wird hier auch nicht infrage gestellt), vielmehr geht es darum, grundsätzlich die dieser Benennung inhärente Konstruktion von Behinderung infrage zu stellen.

des Diskurses, die wie oben dargelegt über äußere und innere Ausschluss-systeme reguliert wird, trägt dazu bei, dass einzelnen Subjekten Teilhabe an (allgemeinen) Diskursen erschwert oder verwehrt wird, was wiederum den Vollzug von Behinderungspraxen bedeutet und folgende Fragen nach sich zieht: Was darf in Diskursen gesagt werden? Wer wird zum Diskurs zugelassen und wer nicht? Wer darf sich oder kann sich im Diskurs äußern und wird gehört? „Wichtig ist, dass es beim Verständnis von ‚Diskursbehinderung‘ nicht nur um die Problematik der (mehr oder minder eingeschränkten) Zugangsmöglichkeiten zu Diskursen geht, sondern auch um Möglichkeiten der Aneignung, durch die Diskurse letztlich gestaltet und (mit) hervorgebracht werden“ (Trescher 2018b). Konkret betrifft das unter anderem die Frage danach, wer in welchen Diskursen gehört wird und wer welche tatsächlichen Gestaltungsmöglichkeiten hat (siehe hierzu ausführlich Foucault 2003c, S. 11ff). Darüber hinaus muss dabei jedoch auch immer die subjektive Erfahrung des Behindert-werdens, die je individuell erlebt und wahrgenommen wird, betrachtet werden, denn Behinderung ist auch das, „was sich als Erfahrung von und mit Behinderung niederschlägt, sich in Biografien und Karrieren verfestigt, was Gegenstand und Bedingung von Anpassungen, Bewältigungsstrategien, Leiden oder Widerstand [...] darstellt“ (Groenemeyer 2014, S. 154; siehe diesbezüglich auch Shakespeare 2010, S. 270). Das Verständnis von Behinderung als eingeschränkte beziehungsweise als eingeschränkt erlebte Diskursteilhabe bezieht sich auf eine Unterscheidung von ‚allgemeinen‘ und ‚besonderen‘ Diskursen, wobei sich ‚Diskursbehinderung‘ zunächst auf ‚allgemeine‘ Diskurse bezieht. Dies wird im Folgenden weiter ausgeführt.

3.3 VON ALLGEMEINEN UND BESONDEREN DISKURSEN

Unter allgemeinen Diskursen sind Diskurse gefasst, zu denen jedes Mitglied einer Gesellschaft Zugang haben sollte (eine normative Komponente zeichnet sich hier bereits ab). Besondere Diskurse sind dagegen solche Diskurse, die eines bestimmten Wissens und/oder bestimmter Qualifikationen bedürfen und deren Zugang so durch bestimmte Teilhabevoraussetzungen reglementiert ist (Trescher 2017f, S. 182).

Diskurse sind von allgemeiner Art, wenn jedes Gesellschaftsmitglied (im habermasschen Sinne) entsprechend die Möglichkeit zur (vollen) Teilhabe hat. Dies setzt voraus, dass (möglichst) keine Verknappung der sprechenden Subjekte innerhalb einer Gesellschaft erfolgt (Foucault 2003c, S. 26). Die (unscharfen) Grenzen des Gesamtgesellschaftsdiskurses bilden dann aber dennoch Grenzen des allgemeinen Diskurses⁷, über welchen schließlich auch die sprechenden Subjekte im Diskurs begrenzt werden. Besondere Diskurse sind demgegenüber solche, in welchen auch innerhalb einer Gesellschaft die sprechenden Subjekte verknappt werden können.

Link (u.a. 1999, 2005) unterscheidet in ähnlicher Weise zwischen ‚Spezialdiskursen‘, ‚Interdiskursen‘ und ‚Elementardiskursen‘. „Spezialdiskurse tendieren gerade aufgrund der Spezialität ihres Wissens [...] zum Vorherrschen der Denotation und der Eindeutigkeit (klare Definitionen, Operationalisierbarkeit usw.), während Interdiskurse umgekehrt Spezialwissen überbrückende, integrative Funktionen bedienen und vor allem an Subjektapplikationen gekoppelt sind“ (Link 1999, S. 155). Dagegen sind Elementardiskurse eine Verbindung „historisch-spezifische[n] Wissen[s] (seit geraumer Zeit vor allem von den naturwissenschaftlich-technischen Diskursen und Praktiken gespeist) mit dem sogenannt anthropologischen Alltagswissen (über allgemeinste Lebensstrategien, Liebe, Familie, rudimentäre as-sociative Solidaritäten und Kollisionen usw.)“ (Link 2005, S. 91). Waldschmidt et al. (2006) übernehmen diese Differenzierung, ziehen jedoch in Anlehnung an Elias (1978) die Bezeichnung ‚Alltagsdiskurse‘ der Benennung ‚Elementardiskurse‘ vor (Waldschmidt et al. 2006, S. 203f). Die AutorInnen verstehen Alltagsdiskurse „als die entscheidende gesellschaftliche Institution zur strukturellen Verkopplung von Subjekt, Wissen und Macht“ (Waldschmidt et al. 2006, S. 204).

Die Unterscheidung zwischen verschiedenen Diskursen nach Link (1999, 2005) respektive in Erweiterung Waldschmidt et al. (2006) erscheinen nachvollziehbar, aber für den hiesigen Gegenstand nur bedingt gebräuchlich. Die Frage, welche letztlich immer eine normative bleibt, wer an welchen Diskursen teilhaben können sollte, bleibt in beiden Fällen ungeklärt. Dies liegt (mitunter) daran, dass (a) Alltagsdiskurse nicht trennscharf von anderen Diskur-

7 Siehe hierzu ausführlich Habermas (2016b, 2005, 1998, 1996) sowie Rawls (2002).

sen unterschieden werden können und (b) nicht für jede sozio-kulturell-historisch einzigartige Situation gesagt werden kann, dass Teilhabe daran (und nur daran) für alle Menschen ermöglicht werden muss (das normative Element fehlt hier). Es wird sich hier aus den genannten Gründen für die etwas ‚einfachere‘ Unterscheidung zwischen allgemeinen und besonderen Diskursen entschieden, zumal sie für die hiesige Figur ‚Behinderung als Praxis‘ am gebräuchlichsten erscheint. Die Entscheidung darüber, welche Diskurse als allgemein und welche als besonders gelten (sollten), ist eine, wie ausgeführt, kontingente und sozio-kulturell-historisch normative. Damit ist sie auch immer eine Frage der Moral und diese muss entlang einer Idee der Gerechtigkeit beantwortet und in der Praxis entschieden werden⁸. Das heißt, es ist schlussendlich (auch) immer eine politische Entscheidung (Forst 1994, S. 215ff; Forst 2005, S. 24ff), welche Diskurse allgemein und welche besonders sind. Eine Frage, die sich hierbei ganz grundsätzlich stellt, ist, inwiefern und durch welche Instanzen der Zugang zu Diskursen respektive Diskursteilhabe durch innere Mechanismen von Diskursen reguliert werden kann, darf, soll und oder muss.

3.4 INKLUSION ALS DEKONSTRUKTION UND KRITISCHE PRAXIS

Inklusion wird hier nicht als eine moralische Idee entworfen, die besagt, dass alle Menschen an allen Diskursen teilhaben sollen. Vielmehr geht es darum, Inklusion als gegenläufige Praxis zu Behinderung zu verstehen. Inklusion ist folglich ein Prozess, der verschiedentlichen Behinderungspraxen entgegentritt. Es geht also darum, Behinderung als Praxis machtvoll zu wenden.

Inklusion ist die Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrrieren. In dieser dekonstruktionslogischen Herangehensweise wird der Bezug zu Butler (u.a.

8 Zum Thema Gerechtigkeit siehe auch Rawls (2017), der unter den „Anwendungsverhältnisse[n] der Gerechtigkeit“ (Rawls 2017, S. 148) diejenigen Bedingungen formuliert, die über die Verteilung von Gütern entscheiden. Dazu brauche es „Grundsätze, um zwischen den verschiedenen Gesellschaftsordnungen zu entscheiden, die diese Verteilung der Güter bestimmen, und um eine Übereinkunft über die richtigen Anteile zustande zu bringen“ (Rawls 2017, S. 149). In ebenjenem Verhältnis wird Gerechtigkeit konstituiert.

1991) gesucht, die das Verständnis von Dekonstruktion, wie Derrida (u.a. 2016) es entwarf, als Begriff und Praxis weiterentwickelt hat (Reckwitz 2008a, S. 89ff). Dekonstruktion meint dabei in Anlehnung an Derrida zunächst ein Kofferwort aus den Begriffen ‚Destruktion‘ und ‚Konstruktion‘ (Ehrenspeck 2001, S. 25) und ist insofern eine Praxis des Infragestellens, die „Ambivalenzen und Widersprüche aufdeckt“ (Zima 2016, S. 1; siehe auch Saar 2007, S. 167). Dekonstruktion fordert folglich „eine Bejahung der Differenz und des Differierens“ (Zirfas 2001, S. 50) und zielt darauf ab, „das Denken von innen her für das zu öffnen, was dieses seit jeher ausgeschlossen hat, um dem anderen gerecht werden zu können“ (Zirfas 2001, S. 50). Dekonstruktion ist dabei kein (methodisches) Regelwerk, Dekonstruktion „ist vielmehr ein bewegliches, sich jeweiligen Kontexten anpassendes Lesen (Handeln), das auf diese Art eine Alternative zum totalisierenden Zugriff allgemeingültiger Methoden entwickeln will“ (Engelmann 1990, S. 27). Dieses ‚kritische Lesen‘ bedeutet letztlich, „das Vorherrschende [...] in seiner gesellschaftlichen Funktion zur Aufrechterhaltung der herrschenden Norm(alität) sowie in seinen Konstitutions- und Konstruktionsprozessen zu untersuchen, dabei Ausgeschlossenes zu erkennen und Hierarchisierungen aufzuweichen“ (Hartmann 2001, S. 80f). Inklusion als Praxis der Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrrieren geht also immer mit einem kritischen Infragestellen jener Strukturen und Praxen einher, die Behinderung als Praxis reproduzieren. Denn Kritik ist „die Kunst der reflektierten Unfügsamkeit“ (Foucault 1992, S. 15) und hat somit „die Funktion der Entunterwerfung“ (Foucault 1992, S. 15). Inklusion ist also kritisch, „da sie nicht nur die Handlungspraxis, sondern auch (Herrschafts-)Systeme sowie deren Funktionen in Frage stellt“ (Trescher 2017a, S. 51). Inklusion als Prozess ist krisenhaft für alle beteiligten Subjekte und Diskurse, bedeutet sie doch immer den Aufbruch bestehender Ordnungen und somit letztlich Diskursverschiebung.

4 Wohn-Raum

Sofern sie nicht bei ihren Eltern leben, wohnen Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ nach wie vor überwiegend in stationären Wohneinrichtungen der Behindertenhilfe (Theunissen 2010, S. 63). Wohneinrichtungen sind dadurch „Teil des institutionellen Geflechts, aus dem Regelungen und Verbindlichkeiten hervorgehen, und tragen infolgedessen zu deren (Re-)Produktion bei“ (Trescher 2017d, S. 355; siehe auch Trescher 2017f, S. 24). Daraus ergeben sich für den hiesigen Zusammenhang zwei grundsätzliche Fragen, nämlich zum einen die Frage danach, wie Wohnen und die Konstitution von Raum zusammenhängen, und zum anderen die Frage danach, was Wohnen bedeutet und inwiefern Wohnen im Strukturrahmen der stationären Behindertenhilfe möglich ist. Die Beschäftigung mit Wohnen und Raum beziehungsweise den Bedingungen der Konstitution von Wohnraum leitet sich nicht nur aus dem Fokus der Studie auf eine Wohneinrichtung für Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ ab, sondern steht ebenfalls in direktem Zusammenhang mit der Frage nach dem pädagogischen Handeln in dieser. Inwiefern Raum und pädagogisches Handeln miteinander verwoben sind, lässt sich am Beispiel der Konstitution von Raum in der Wohneinrichtung verdeutlichen. In der Wohneinrichtung konstituieren die (primär handlungsmächtigen) MitarbeiterInnen Raum als Arbeitsraum, in dem sie ihren beruflichen Tätigkeiten nachgehen. In der Folge ist es für die BewohnerInnen gegebenenfalls schwierig(er), sich Raum als Wohnraum anzueignen, da dies unter Umständen mit der Konstitution von Raum als Arbeitsraum kollidiert, was primär auf die Differenz zwischen öffentlich und privat zurückgeführt werden kann. Die Differenz zwischen der Konstitution von öffentlichem (Arbeits-)Raum und privatem (Wohn-)Raum kann im oevermannschen Sinne auf die Ambivalenz zwischen spezifisch und diffus enggeführt werden (Oevermann

2002b, S. 40)¹, in welcher letztlich das pädagogische Verhältnis aufgespannt ist (siehe dazu auch Kap. 5.4). Deshalb ist es sinnvoll und notwendig, sich in einer Studie, die das pädagogische Handeln in einer Wohneinrichtung in den Blick nimmt, mit dem Raumbegriff auseinanderzusetzen, wie es in diesem Kapitel erfolgt. Dazu wird eingangs ein relationales Raumverständnis dargestellt (Kap. 4.1) und auf die wechselseitige Hervorbringung von Raum und Subjekt eingegangen (Kap. 4.2). Dem folgt die Skizzierung eines Verständnisses von Wohnen als Aneignungspraxis von Raum (Kap. 4.3), woraufhin die Konstitution von (Wohn-)Raum als Privatraum problematisiert wird (Kap. 4.4).

4.1 RAUM – EIN RELATIONALES VERSTÄNDNIS

Löw (2001) versteht unter Raum „eine relationale (An)Ordnung sozialer Güter und Menschen (Lebewesen) an Orten“ (Löw 2001, S. 224; einen Überblick gibt Trescher 2017f, S. 17ff). Dabei wählt sie den Begriff (An)Ordnung, um sowohl die strukturierende („ordnende“) als auch die handlungsorientierte („anordnende“) Dimension von Raum herauszustellen (Löw 2001, S. 166). Folglich konstituiert sich Raum „in der Wechselwirkung zwischen Handeln und Strukturen“ (Löw 2001, S. 191), welche letztendlich zu einer „Dualität von Raum“ (Löw 2001, S. 226) führt und anhand dessen verdeutlicht werden kann, dass Raum zwar Handeln ermöglicht, jedoch auch die

1 Oevermann versteht dabei solche Sozialbeziehungen als diffus, „in denen derjenige, der ein Thema vermeiden oder nicht behandeln will, jeweils die Beweislast trägt, was voraussetzt, dass im Normalfall kein mögliches Thema ausgespart bleibt. Das entspricht genau einer Beziehung zwischen ganzen Menschen“ (Oevermann 2002b, S. 40). Spezifische Sozialbeziehungen dagegen zeichnen sich dadurch aus, dass „derjenige die Beweislast [trägt], der ein neues, in der Spezifikation den Rollendefinitionen nichtenthaltendes Thema hinzufügen möchte. Das setzt voraus, dass zuvor ein Bereich beziehungsrelevanter Themen konventionell spezifiziert wurde. Dem entspricht genau die Logik von rollenförmigen Sozialbeziehungen, in denen durch institutionalisierte Normen, per Vertrag letztlich, in Rollendefinitionen festgelegt worden ist, was in diesen Beziehungen thematisch ist“ (Oevermann 2002b, S. 40).

Möglichkeiten des Handelns begrenzt (Löw 2001, S. 226)². Raum wird also in Aushandlungsdiskursen konstituiert, in denen die Ausgestaltung, Beschaffenheit etc. von Raum verhandelt wird, und konstituiert seinerseits Diskurs(e). Insofern kann Raum selbst als Diskurs beziehungsweise als diskursiv verstanden werden (siehe auch Nugel 2017, S. 273). Raum bringt hervor und wird seinerseits hervorgebracht. Hierbei weist Raum unscharfe Grenzen auf³. Die zentralen raumkonstituierenden Praxen sind dabei die Prozesse des Spacings und der Syntheseleistung (Löw 2001, S. 158ff), wobei Spacing insbesondere das ‚Positionieren‘ von Subjekten und Artefakten umfasst sowie die Bewegung zwischen diesen einzelnen ‚Platzierungen‘ (Löw 2001, S. 158f). ‚Spacing-Prozesse‘ sind in dieser Hinsicht also ‚Aushandlungsprozesse‘ (Löw 2001, S. 225). Die Syntheseleistung dagegen ist Ausdruck dessen, dass das Subjekt dazu in der Lage ist, (einzelne) Menschen und Orte miteinander zu verknüpfen (Löw 2001, S. 159). Raum wird durch die Institutionalisierung jener (An)Ordnungsprozesse „zur Objektivierung, das bedeutet, daß er – ein Produkt menschlicher Tätigkeit – als gegenständlich erlebt wird“ (Löw 2001, S. 164). Ein relationales Raumverständnis, wie es hier im Anschluss an Löw dargelegt wurde, überwindet die Vorstellung von Raum als (absolutem) Behälterraum, der „Voraussetzung und Resultat von Verdinglichungsprozessen als spezifischer Form der Entfremdung ist“ (Braun 2004, S. 25), und setzt ebenjenen Praxen der Entfremdung das Moment der Aneignung und damit die Konstitution eines kreierenden Subjekts entgegen. Zentrale Fragen drehen sich also um die Wechselwirkung zwischen Raum und Subjekt.

4.2 ZUR WECHSELSEITIGEN HERVORBRINGUNG VON RAUM UND SUBJEKT

Wie oben skizziert kann Raum in den Praxen seiner relationalen (An)Ordnung als diskursiv verstanden werden. Daraus folgt, dass Raum eben diskursiv hervorgebracht wird und der Ordnung des Diskurses unterliegt, die über

-
- 2 Bereits hieran wird die Nähe dieses relationalen Raumverständnisses zum foucaultschen Diskursbegriff deutlich.
 - 3 Mit dem Begriff ‚unscharfe Grenzen‘ wird sich auf Reckwitz (2008b) bezogen. Die Figur jener unscharfen Grenzen wird im nachfolgenden Kap. 4.2 näher beschrieben, weshalb an dieser Stelle lediglich darauf verwiesen werden soll.

Praxen des Ein- und Ausschlusses darüber bestimmt, wer wie diskursbefähigt ist und wer nicht. Raum als Diskurs hat dabei, wie ausgeführt (siehe Kap. 2.1), unscharfe Grenzen, was bedeutet, dass in ihn wiederum Diskurse und die jeweiligen diskursiven Ordnungen hineinwirken und so seine fortwährende Neukonstitution mitgestalten. Die Hervorbringung von Raum durch Subjekte erfolgt in Aneignungspraxen, wobei Aneignung die Praxis des Verhältnisses des Subjekts zu etwas ist und der Frage folgt, *als was* Raum angeeignet (und in diesem Sinne hervorgebracht) wird, beispielsweise als Wohnraum, Arbeitsraum, Rückzugsort usw. (siehe dazu Kap. 4.3). Aneignung vollzieht sich dabei in sozialen Interaktionen und ist zwischen (aus-)handelnden Subjekten situiert, denn erst „in Aushandlungsprozessen mit anderen Handelnden“ (Löw 2001, S. 228; siehe auch Deinet 2010, S. 38) kann sich das Subjekt Raum (in oben genannten Prozessen des Spacings und der Syntheseleistung) aneignen. Raum ist also kein Behälter, in dem ein Subjekt steckt, vielmehr wird Raum durch Subjekte als sozialer Raum stetig hervorgebracht. Ein Beispiel für den Vollzug von Aneignungspraxen und Raum ist die Aneignung eines Dorfplatzes als Versammlungspunkt oder Ort der Erholung, als Ort, den eine Person gerne aufsucht, da sie dort ihre FreundInnen trifft, oder dagegen als Ort, den sie meidet, da er mit schlechten Erinnerungen und Gefühlen verknüpft ist. Wieder andere Subjekte eignen sich den Dorfplatz gegebenenfalls als Arbeitsort an, beispielsweise, wenn sie einen Marktstand betreiben oder im Reinigungsdienst arbeiten und bringen ihn auch hier je individuell als Ort hervor, mit dem unterschiedliche Arten der Nutzung und unterschiedliche Emotionen verknüpft (und wechselseitig durch ihn hervorgerufen) werden⁴. Daran lässt sich eindrücklich zeigen, inwiefern gegenständlich erlebter Raum (hier in der Objektivierung eines Dorfplatzes) je individuell angeeignet – und damit hervorgebracht – werden kann. Wechselseitig bringt auch Raum die aneignenden Subjekte in bestimmter Art und Weise hervor, gegebenenfalls als MarktstandbetreiberIn oder KundIn. Es muss hervorgehoben werden, dass es Subjekten nicht möglich ist, sich Raum nicht anzueignen, sondern dass auch hierbei die Frage zentral ist, *als was* sich Subjekte Raum aneignen. In diesem Sinne wäre auch eine scheinbar ge-

4 Zur Konstitution von Raum als Lernraum siehe Hackl 2015 sowie Breidenstein und Dorow 2015. Zu Fragen der Raumaneignung zwischen Unterstützung und Behinderung durch Schulassistenz siehe Köpfer 2016.

scheiterte Aneignung eine Form der Aneignung. Zum Beispiel kann hinsichtlich Praxen des Ausschlusses gesagt werden, dass diese kein Scheitern von Aneignung zur Folge haben, sondern eine gegebenenfalls veränderte Aneignung. Wenn eine Person, die einen Rollstuhl nutzt, vom Zugang zum Dorfplatz ausgeschlossen ist, da dieser beispielsweise aufgrund fehlender Rampen oder unwegsamem/holprigem Gelände für diese Person nicht zugänglich ist, dann eignet sie sich Raum primär als „Territorium der Anderen“ (Trescher und Hauck 2017) an. Jene Subjekte stoßen hinsichtlich ihrer Aneignung von Raum (je situativ) auf Barrieren und müssen sich infolgedessen häufig „mit einer halben Welt abfinden“ (Goffman 1975, S. 32) und werden wiederum als behindert hervorgebracht. Raum und Subjekt stehen also in einem wechselseitigen Hervorbringungsverhältnis, in dem Raum einerseits durch Subjekte konstituiert wird und andererseits selbst Subjekte in bestimmter Art und Weise hervorbringt (siehe auch Berdelmann und Reh 2015, S. 190f). Einer Veränderung des Raumverständnisses folgt in diesem Sinne also auch eine veränderte Sichtweise auf die Konstitution des Subjekts⁵.

4.3 WOHNEN ALS ANEIGNUNGSPRAXIS VON RAUM

Nach einer Annäherung an den Raumbegriff stellt sich die Frage, was genau unter Wohnen beziehungsweise Wohnraum zu verstehen ist. Hasse hält diesbezüglich fest, dass „[d]er Raum der Wohnenden [...] ein Raum des Menschen [ist], der seine Welt aus der Situation seines Lebens erlebt, entfaltet und gestaltet“ (Hasse 2009, S. 21). Unter Wohnen kann folglich ein aktives Aneignen und Gestalten von Raum verstanden werden oder mit anderen Worten: Wohnraum wird in Aneignungspraxen konstituiert (siehe auch Deinet 2010, S. 37ff; Hüllemann et al. 2016, 11f; Trescher und Hauck 2017). Dabei wird Raum als Wohnraum sowohl in sozialen Aushandlungsdiskursen, wie oben bereits ausgeführt, als auch in Praxen der emotionalen Aneignung hervorgebracht (Hasse 2009, S. 28f). Auf emotionaler Ebene ist es von Bedeutung, die eigene Wohnung als ‚Zuhause‘ zu verstehen, in der sich die Person geborgen fühlt. Sich in der eigenen Wohnung emotional geborgen zu fühlen, bedeutet auch, potenzielle MitbewohnerInnen als Familie oder FreundInnen anzusehen, zu denen ein möglicherweise liebevolles und ver-

5 In Bezug auf das Private stellen dies Beyvers et al. (2017, S. 5) fest.

trautes Verhältnis besteht. Wohnen ist folglich „nicht jede Art räumlich-leiblichen In-der-Welt Seins. Es ist vielmehr durch Vertrautheit und ein Gefühl des Hingehörens an einen Ort und dessen Gegend gekennzeichnet“ (Hasse 2009, S. 33). Dies zeigt eindrücklich, inwieweit Wohnraum nicht ausschließlich durch soziale Praxen konstituiert wird, sondern dass auch das Erleben von Raum essenziell hinsichtlich seiner Hervorbringung ist (siehe Keckeis 2017, S. 39; siehe auch Lefebvre 1991, S. 38ff; Trescher und Hauck 2017). In der Folge gestaltet jedes Subjekt Raum individuell, da die Hervorbringung von Raum von der jeweiligen Person und ihren je eigenen Aneignungspraxen abhängt. Im Vordergrund steht dabei immer, wie oben ausgeführt, die Frage nach der Konstitution von Raum *als*. Wird sich Raum beispielsweise *als* eigene Wohnung angeeignet und individuell gestaltet, kann von einem ‚Zuhause‘ gesprochen werden, welches sowohl physische als auch emotionale Sicherheit und Stabilität gewährleisten soll beziehungsweise kann. Dies trifft insbesondere zu, wenn sich Raum als Privatraum angeeignet wird.

4.4 WOHNRAUM ALS PRIVATRAUM

Zentrale Voraussetzung der Aneignung von Raum als Wohnraum ist, dass die Möglichkeit besteht, „selbstbestimmt darüber entscheiden zu können, wer Zutritt zur eigenen Wohnung beziehungsweise dem eigenen Zimmer hat, denn der Wohnraum ist etwas Privates, zu dem Nicht-Eingeladene keinen Zutritt haben (sollen)“ (Trescher 2017d, S. 355; siehe auch Rössler 2001, S. 136; Trescher 2015a; Keckeis 2017, S. 43f).⁶ Ist die Kontrolle eines Raums durch das bewohnende Individuum gewährleistet, kann folglich von einem privaten Raum gesprochen werden. Die Gewährung privater Räume respektive die Möglichkeit der Raumeignung als Privatraum ist auch im Zusammenhang mit der Konstitution der Würde des Menschen zu sehen, denn die „Wahrung von Privatsphäre, Privatheit und Privatangelegenheit konstituiert den Erhalt der Würde des Menschen“ (Trescher 2017f, S. 23). Somit repräsentiert eine „Nicht-Verfügung über die Zugänglichkeit des eigenen Zim-

6 Privat ist darüber hinaus etwas dann, „wenn man selbst den Zugang zu diesem ‚etwas‘ kontrollieren kann“ Rössler 2001, S. 23 und „ich Kontrolle darüber habe, wer welchen ‚Wissenszugang‘ zu mir hat“ Rössler 2001, S. 24.

mers“ (Trescher 2017f, S. 23) eine Verletzung der Privatsphäre und infolgedessen eine Verletzung der Würde der Person (siehe auch Trescher 2015a). Wohnraum als Privatraum ist nach Keckeis (2017) „ein Produkt gesellschaftlicher Prozesse und Praktiken sowie Ergebnis subjektiver Wahrnehmungs-, Deutungs- und Aneignungsstrategien, die im Handeln und Erleben sozialer AkteurInnen konstituiert und als solche erkannt und identifiziert werden“ (Keckeis 2017, S. 37). Somit ist ein Privatraum nicht einfach vorhanden, sondern entsteht erst in der Konstituierung durch das (aneignende) Subjekt. Erst dadurch, dass das Subjekt eine gewisse Verfügung über einen Raum hat, ist es maßgeblich bestimmend, was in ihm passiert. Indem das Subjekt den Zugang zu Raum reguliert, wird der Raum privat(er) und gleichzeitig bringt das in diesem Privatraum sich vollziehende Geschehen das Subjekt mit hervor. Ein Beispiel hierfür ist die eigene Wohnung, in der sich das Subjekt anders beziehungsweise intimer verhält als an öffentlichen Orten (zum Beispiel auf der Straße). Das Subjekt eignet sich die Wohnung also als Ort an, den es weitgehend regulieren kann, und verhält sich entsprechend darin. Gleichzeitig verändert sich das Subjekt dadurch, dass es diesen Privatraum hat und wird bestimmte Dinge (nur noch) dort tun, wodurch wiederum Raum verändert wird. Dieser veränderte Raum bietet infolgedessen Möglichkeiten der intimeren Aneignung für das Subjekt, sodass es sich idealerweise mehr ‚zuhause‘ fühlt.

5 Pädagogisches Handeln

Pädagogisches Handeln vollzieht sich in Diskursen und ist somit soziokulturell-historisch wandelbar¹. Infolgedessen ist es im Kontext widerstreitender Diskursansprüche zu sehen und kann nicht losgelöst von äußeren Bedingungen beziehungsweise von Diskursen, in denen es sich vollzieht, verstanden werden. Pädagogisches Handeln muss in seinen wechselseitigen (Re-)Produktionsverhältnissen betrachtet und reflektiert werden. Insofern ist pädagogisches Handeln immer eine *Aushandlungspraxis* der beteiligten Subjekte innerhalb gegebener Strukturen respektive Diskurse, die sich in diesen und um diese Strukturen vollzieht, und ist infolgedessen von Ambivalenzen geprägt, die durch ebenjene Aushandlung hervorgebracht werden und die vor allem hinsichtlich der diskursiven Abwägung je unterschiedlicher Ansprüche, Interessen und Handlungsmaximen entstehen (können). Pädagogisch Handelnde stehen dabei vor der Herausforderung, innerhalb dieser ambivalenten Verhältnisse dennoch handlungsfähig zu bleiben. Im Folgenden werden diese Herausforderung sowie grundlegende Ambivalenzen pädagogischen Handelns ausgeführt, wobei einleitend auf den Stellenwert und die Bedeutung von Kritik eingegangen wird, bevor Fragen der Erziehung mit Blick

1 Dies kann an der Geschichte pädagogischen Handelns selbst verdeutlicht werden, das sich von der ‚Knabenführung‘ über die Anerkennung des Kindes als Subjekt und der Erweiterung ihres AdressatInnenkreises auf grundsätzlich jedes Lebensalter bis hin zum pädagogischen Handeln in der Ambivalenz von bedrohter Subjektivität in der Postmoderne stetig gewandelt hat und weiter wandeln wird (einen Überblick geben Koerrenz et al. 2017) und in dem sich differente Ansätze und Sichtweisen vollziehen, die sich teils ambivalent zueinander verhalten.

auf emanzipatorische Bestrebungen pädagogischen Handelns in gouvernementalen Strukturrahmen und der Asymmetrie zwischen pädagogisch Handelndem/pädagogisch Handelnder und AdressatIn thematisiert werden. Ausgehend von einer Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns, die aus der Notwendigkeit hervorgeht, in vielfältiger Ambivalenz zueinanderstehende Handlungsoptionen abwägen zu müssen, wird eine Idee pädagogischen Handelns als reflexives Handeln skizziert. Abschließend wird auf Inklusion als eine, gerade im Bereich der Behindertenhilfe, zentrale Herausforderung pädagogischen Handelns eingegangen und damit einhergehende Ambivalenzen problematisiert.

5.1 DAS KRITISCHE EINER KRITISCHEN PÄDAGOGIK

Im hiesigen Forschungszusammenhang wird die Perspektive einer kritischen Pädagogik beziehungsweise Erziehungswissenschaft² eingenommen, die eine „*gesellschafts- und ideologiekritische Perspektive auf Bildungs- und Erziehungsprozesse*“ (Bernhard und Rothermel 2001, S. 12) einnimmt, aus der heraus die gegebenen Herrschaftsverhältnisse und -praxen kritisch in den Blick genommen werden können und sollen. Kritik folgt dabei keinem gängigen alltagsbezogenen Verständnis, sondern wird als „systematische wissenschaftliche Überprüfung und Beurteilung eines spezifischen Problemgegenstandes“ (Bernhard und Rothermel 2001, S. 13) verstanden (siehe zum Kritikbegriff auch Foucault 1992; einen Überblick gibt Bonß 2003, S. 366ff). Kritische Pädagogik und Erziehungswissenschaft formierte sich mit dem Ziel, durch Bildung zur Mündigkeit des Subjekts zu gelangen (Bernhard und Rothermel 2001, S. 13). Dass dies durchaus zu Spannungen führen kann, wird im Folgenden hinsichtlich der Ambivalenz von Kritik näher beleuchtet, bevor in Kap. 5.2 die Ambivalenz von Mündigkeit als Maxime pädagogischen Handelns infrage gestellt wird.

Kritik an gegebenen Strukturen und Praxen zu üben ist ambivalent, denn Kritik ist nicht ausschließlich ‚revolutionärer Akt‘, sondern kann (ungewollt) zu einer Festigung des Status Quo beitragen (Rieger-Ladich 2014, S. 76f;

2 Hinsichtlich des Verhältnisses von Erziehungswissenschaft und Pädagogik sei sich Maurer und Weber (2006) angeschlossen, die Erziehungswissenschaft als „Reflexionssystem der Pädagogik“ (Maurer und Weber 2006, S. 16) verstehen.

siehe auch Thompson 2004, S. 51). In der historischen Rückschau kann folglich immer wieder festgestellt werden, dass ehemals ‚kritische‘ Ansätze sich „in institutionelle Anforderungen und normative Erwartungen verwandelt [haben] – Subversion ist zur Produktivkraft geworden“ (Bröckling et al. 2004, S. 14; siehe auch Rieger-Ladich 2014, S. 76f). Rieger-Ladich (Rieger-Ladich 2014, S. 77) macht dies am Beispiel des Empowerment fest, welches sich im Zuge seiner Institutionalisierung in gegebene Strukturen einzufügen droht und dadurch – ungewollt – zu ihrer Festigung beiträgt, da lediglich einzelne Praxen geändert werden, das (in diesem Falle) Behindertenhilfesystem als solches jedoch nicht in seinem Grundsatz infrage gestellt, sondern sogar vielmehr in seinen Grundfesten re-etabliert und damit gefestigt wird (siehe auch Bröckling 2004, S. 60ff).³ Eine solche (wenn auch unbeabsichtigte) „Instrumentalisierung der Kritik“ (Rieger-Ladich 2014, S. 80) ist auch auf Ebene der konkreten Handlungspraxis denkbar, beispielsweise wenn die (Selbst-)Kritik eines Mitarbeiters/einer Mitarbeiterin in einer Wohneinrichtung für Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ Strukturprobleme offenlegt und so zu einer Veränderung einzelner Praxen führt, die jedoch dadurch letztlich zur Stabilisierung des Strukturrahmens ‚Heim‘ beiträgt. Dies stellt pädagogisch Handelnde vor eine weitere Herausforderung, denn sie sind diejenigen, die, auch vor dem Hintergrund geäußerter Kritik oder einer prinzipiellen Unzufriedenheit, innerhalb der Organisation zum Handeln verpflichtet

3 Hier kann auf eine Debatte, die im Bereich der Gender Studies zwischen Butler und Fraser geführt wurde und wird, verwiesen werden, in der es im Kern um eine ähnliche Problematik geht, nämlich um die Frage nach der Perspektive, die mit dem Betreiben von Kritik verknüpft wird. Während es Fraser primär um die Änderung gesellschaftlicher Verhältnisse geht (u.a. Fraser 1997), betreibt Butler eine darüberhinausgehende Dekonstruktion des Phänomens an sich (Butler 2004; siehe insbesondere die Auseinandersetzung in Benhabib et al. 1993; sowie weiterführend Trescher 2018c). Übertragen auf pädagogisches Denken und Handeln kann die Frage gestellt werden, ob Kritik eher aus einer normativ-moralischen Perspektive geübt wird und zum Ziel hat, bestehende Praxen zu verändern, oder ob Kritik bestehende Herrschaftsstrukturen in ihren Grundfesten infrage stellt (in diesem Sinne tritt Fraser an erster Stelle für die Gleichberechtigung von Frauen ein und vertritt dieses Ziel auch politisch, wogegen Butler eine Dekonstruktion von Geschlecht und damit verbundenen Praxen anstößt).

sind. Diese Handlungsverpflichtung entsteht sowohl durch ihr Beschäftigungsverhältnis als auch dadurch, dass die Personen, auf die ihr Handeln ausgerichtet ist, in vielen Bereichen auf Unterstützung angewiesen sind und ein Verweigern des Handelns in der Einrichtung einem Entziehen von Unterstützungsleistungen gleichkäme, welches sich negativ auf die AdressatInnen auswirkte. Pädagogisch Handelnde sehen sich also, zumindest potenziell, der Ambivalenz ausgesetzt, gegebenenfalls nicht mit den Zielsetzungen und Vorgaben der Einrichtung einverstanden zu sein, jedoch zum Handeln in ebendiesem Strukturrahmen gezwungen zu sein. Das Handeln in dieser Ambivalenz wird also zur pädagogischen Herausforderung. Pädagogisches Handeln als Handeln in ambivalenten Verhältnissen, das grundsätzlich auch im Lichte der ‚Dialektik der Aufklärung‘ (Horkheimer und Adorno 2006)⁴ zu verstehen ist, bedarf, um handlungsfähig zu bleiben, der beständigen ‚Reflexion‘ und insbesondere dem Gewährsein des (potenziell) stabilisierenden Charakters kritischen Nachdenkens. Es braucht dazu ein pädagogisches Handeln, das „in den Veränderungen selbst noch die Möglichkeit eines völlig Differenten aufnimmt, *Kritik der Kritik* betreibt“ (Winkler 2011, S. 33; Hervorhebung HT).

Der Potenzialität, durch kritisches Hinterfragen letztlich zu einer Festigung des Strukturrahmens beizutragen, sieht sich ein Forschungsvorhaben, das zur (Weiter-)Entwicklung einer Organisation beitragen will, in ganz besonderem Maße ausgesetzt. Eine ‚Kritik der Kritik‘ darf also im hiesigen Zusammenhang nicht fehlen und soll alle folgenden Ausführungen (zumindest latent) begleiten.

4 In der ‚Dialektik der Aufklärung‘ argumentieren Adorno und Horkheimer: „Wir hegen keinen Zweifel – und darin liegt unsere *petitio principii* –, daß die Freiheit in der Gesellschaft vom aufklärenden Denken unabtrennbar ist. Jedoch glauben wir, genauso deutlich erkannt zu haben, daß der Begriff eben dieses Denkens, nicht weniger als die konkreten historischen Formen, die Institutionen der Gesellschaft, in die es verflochten ist, schon den Keim zu jenem Rückschritt enthalten, der heute überall sich ereignet. Nimmt Aufklärung die Reflexion auf dieses rückläufige Moment nicht in sich auf, so besiegelt sie ihr eigenes Schicksal“ (Horkheimer und Adorno 2006, S. 3).

5.2 ERZIEHUNG ZUR MÜNDIGKEIT?

Die Frage, woran pädagogisches Handeln ausgerichtet ist, nimmt im pädagogischen Diskurs eine zentrale Stellung ein. Mit Adorno wird ‚Mündigkeit‘ als Maxime angesehen, an der pädagogisches Handeln auszurichten ist (Adorno 1971). Adorno fasst dabei Mündigkeit wie folgt: „Mündig ist der, der für sich selbst spricht, weil er für sich selbst gedacht hat und nicht bloß nachredet“ (Adorno 1977, S. 785). Die Maxime der Mündigkeit (hier als Überbegriff für alle autonomieorientierten Paradigmen verwendet) ist jedoch durchaus ambivalent zu betrachten und erfuhrt insbesondere im Kontext postmoderner Auseinandersetzungen eine kritische Einordnung, die im Kern die Frage stellt, inwiefern in Strukturen, die von Bevormundung und Abhängigkeiten geprägt sind, überhaupt noch eine autonome, mündige Subjektivität konstituiert werden kann (siehe dazu Thompson 2004). Denn die Verortung pädagogischen Handelns in Strukturrahmen, die der gesellschaftlich-sozialpolitischen Steuerung unterliegen, führt letztlich zu einer Reproduktion dieser gouvernementalen Regierungspraxen und trägt so (auch unbeabsichtigt) zu deren Festigung bei. Pädagogisches Handeln kann in diesem Zusammenhang, um es auf die Spitze zu treiben, also nicht mehr sein als ein „gefügliches Fügen in das Gefüge der Macht“ (Kessler 2006, S. 72). Auch diskurstheoretische Betrachtungen von Mündigkeit als Maxime pädagogischen Handelns zeigen Ambivalenzen auf, die im Kern im Verhältnis von Subjekt und Diskurs und ihrer gegenseitigen Hervorbringung begründet sind. Die Konsequenz dessen ist, dass weder Diskurs noch Subjekt per se ‚mündig‘ (im Sinne von ‚unabhängig voneinander‘) sein können, da sie immer untrennbar miteinander verwoben und in diesem Sinne auch abhängig voneinander sind.

Angesichts dieser Ambivalenzen wird die Maxime ‚Erziehung zur Mündigkeit‘ infrage gestellt und droht „innerhalb des pädagogischen Diskurses die Funktion einer *Pathosformel*“ (Rieger-Ladich 2002, S. 88) zu übernehmen, wodurch dem Sprechen über pädagogisches Handeln eine moralische, emotionale Färbung verliehen wird (Rieger-Ladich 2002, S. 88). Dass der Bezug auf Mündigkeit (oder andere autonomieorientierte Paradigmen) dennoch seine Berechtigung hat beziehungsweise haben kann, verweist auf ein weiteres Ambivalenzverhältnis, denn, trotz aller hier vorgebrachten Kritik, wird Mündigkeit durchaus als Maxime herangezogen, an der pädagogisches Handeln ausgerichtet ist, und erfüllt dabei – insbesondere im sonderpädagogischen

gischen Diskurs – auch eine durchaus bedeutsame Funktion. Da gerade Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ häufig in institutionalisierten Strukturen leben, die mit einem hohen Maß an Abhängigkeit und eingeschränkter persönlicher Handlungsökonomie einhergehen (siehe Trescher 2017f, S. 160, 2017a, S. 240ff, 2017d, 2018b), sind Fragen von Mündigkeit, Selbstbestimmung und/oder Eigenständigkeit in diesem Zusammenhang von zentraler Bedeutung. Diese Ambivalenzen von Mündigkeit bleiben als eine der zentralen Herausforderungen pädagogischen Handelns bestehen und es bleibt zu diskutieren, wie damit umgegangen werden kann. Rieger-Ladich (2002) plädiert dafür, sich von der dichotomen Verwendung des Mündigkeitsbegriffs (mündig vs. unmündig) zu lösen und „den Anschluß an jene Theoriemodelle [zu] suchen, die gerade die Verflechtungen von Autonomie und Heteronomie, von Freiheit und Determination betonen und herausarbeiten“ (Rieger-Ladich 2002, S. 265), die er primär im Werk Foucaults erkennt (Rieger-Ladich 2002, S. 265ff). Es geht dabei um einen Verstehenszugang, der das Subjekt nicht als per se mündig oder unmündig konstituiert, sondern seine diskursive Hervorbringung, die auch widersprüchlich sein kann, in den Blick nimmt. Auch Thompson (2004) positioniert sich entgegen binärer Strukturen von mündig und unmündig und fordert (ebenfalls in einer foucaultschen Lesart), sich „der moralischen Vereinnahmung [zu] entziehen und gerade den emphatischen Anteilen des Emanzipationsdiskurses nach[zu]gehen“ (Thompson 2004, S. 49f) und auch dadurch machtvolle Beziehungen offenzulegen (Thompson 2004, S. 50). In Bezug auf das oben genannte Beispiel der bevormundenden und fremdbestimmenden Lebensrealitäten vieler Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ muss es also darum gehen, diese zu untersuchen und in ihrer subjektivierenden Wirkmächtigkeit zu rekonstruieren (worin wiederum die Möglichkeit ihrer Dekonstruktion liegt; siehe dazu Kap. 2 und 3). Daran knüpft das Forschungsprojekt an und will in foucaultscher Lesart die netzartigen Strukturen untersuchen – das „Bündel von Beziehungen“ (Foucault 1981, S. 70) –, in die pädagogisches Handeln eingebettet ist und die dieses mitbeeinflussen.

5.3 PÄDAGOGISCHES HANDELN ALS GOUVERNEMENTALE, BÜROKRATISIERTE PRAXIS

Pädagogisches Handeln ist in Strukturen „sozialer Regelwerke und Normen“ (Helsper 2007, S. 19) eingebettet, die letztlich, insbesondere hinsichtlich ihrer häufig bürokratisch-verwaltungslogischen Ausprägung (sei es durch Gesetze, institutionelle und organisationale Vorgaben⁵ oder je situative Verhaltens- und Sittlichkeitsnormen), eine gouvernementale Steuerung bedeuten. Pädagogisches Handeln vollzieht sich also (zumindest potenziell) in der Ambivalenz von eigenen Ansprüchen und Vorstellungen und gouvernementaler respektive bürokratisierter Steuerung. Foucault versteht unter Gouvernementalität, welche er von den Herrschaftsformen ‚Souveränität‘ und ‚Disziplin‘ abgrenzt, „die Tendenz oder die Kraftlinie, die im gesamten Abendland unablässig und seit sehr langer Zeit zur Vorrangstellung dieses Machtypus, den man als ‚Regierung‘ bezeichnen kann, gegenüber allen anderen – Souveränität, Disziplin – geführt und die Entwicklung einer ganzen Reihe spezifischer Regierungsapparate einerseits und einer ganzen Reihe von Wissensformen andererseits zur Folge gehabt hat“ (Foucault 1978, S. 171). Gouvernementalität meint also eine Technik der Menschenführung und ist „die Art und Weise, mit der man das Verhalten der Menschen steuert“ (Foucault 2015, S. 261). Durch solche ‚Regierungstechniken‘ werden Subjekte diskursiv (mit) hervorgebracht (siehe hierzu ausführlich Lemke 1997; Angermüller und van Dyk 2010; sowie Kap. 2.2). Eine solche gouvernementale Einflussnahme auf pädagogisch Handelnde vollzieht sich im Kontext pädagogischen Handelns in Einrichtungen der Behindertenhilfe in Deutschland auf verschiedenen Ebenen und zwar unter anderem durch äußere Vorgaben, wie Gesetze (primär Sozialgesetzbücher SGB IX: Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen, SGB XI: Soziale Pflegeversicherung und SGB XII: Sozialhilfe) und verwaltungstechnische Vorgaben (beispielsweise die Verpflichtung zur Dokumentation oder das regelmäßige Beantragen von Leistungen).

5 Die Unterscheidung von institutionellen und organisationalen Vorgaben ist der Versuch, zwischen Vorgaben des übergeordneten Systems der Behindertenhilfe (Kostenträger) und Vorgaben, die die Organisation selbst hervorbringt, zu differenzieren, wobei jedoch festgehalten werden muss, dass es sich dabei um ein interdependentes Geflecht handelt, das sich gegenseitig bedingt und (re-)produziert.

Eine daraus folgende Problematik ist, dass pädagogisches Handeln durch diese Vorgaben, welche Ausdruck der „Ausweitung und zunehmende[n] Dominanz zweckrational-bürokratischer Organisationsprinzipien“ (Helsper 2007, S. 22) sind, verändert beziehungsweise eingeengt wird (siehe auch Schallberger und Schwendener 2015, S. 159f). Darüber hinaus erfolgen Vorgaben durch den Träger und/oder die jeweilige Einrichtung(sleitung) selbst, beispielsweise durch konzeptionelle und handlungspraktische Vorgaben (zahlreich dokumentiert in u.a. Trescher 2017f), die dazu führen, dass das Handeln der pädagogisch Tätigen immer mehr durch äußere Regulierungen überformt wird, was wiederum zur Folge hat, dass „innovatives pädagogisches Handeln [...] aufgrund routinisierter Organisationsstrukturen dann nicht mehr statt[findet]“ (Helsper 2007, S. 21). Damit einher geht (zumindest potenziell) eine Entfremdung der pädagogisch Handelnden von ihren (originär pädagogischen) Tätigkeiten, die sich in einem „*Zustand des eigenen Fremdseins in einer bestimmten Umgebung oder [dem] Gefühl, es mit fremden Menschen, Gegenständen oder Einrichtungen zu tun zu haben*“ (Zima 2014, S. 1) äußert. Durch Regulierungen und Vorgaben wird kaum Raum für Spontaneität gelassen und eigenverantwortliches, engagiertes Handeln, das letztlich Grundlage einer gemeinsamen Krisenbewältigung⁶ ist (Oevermann 2002b, S. 21ff), wird eingeschränkt. In der konkreten Praxis äußert sich eine solche bürokratische Überformung darin, dass MitarbeiterInnen in Einrichtungen der Behindertenhilfe „immer mehr für ‚die Akte‘ als für das zu betreuende Subjekt“ (Trescher 2017f, S. 174) arbeiten. MitarbeiterInnen werden in ihrer Freiheit des pädagogischen Handelns eingeschränkt, indem bürokratisch-orientierte Praktiken den Alltag zweckrational überformen. Es

6 Zum Terminus einer gemeinsamen Krisenbewältigung respektive ihrem Verhältnis zum verbreiteteren Begriff der stellvertretenden Krisenbewältigung merken Becker-Lenz und Müller (2013) an: „Die Oevermannsche Kategorie der ‚stellvertretenden Krisenbewältigung‘ als Hauptaufgabe von Professionen wird oft dahingehend missverstanden, dass Professionelle anstelle des Klienten und d. h. ohne diesen die Krise bewältigen würden. Das Arbeitsbündnismodell geht jedoch davon aus, dass es eine gemeinsame Krisenbewältigung ist, die nur durch eine gemeinsame Anstrengung gelingen kann“ (Becker-Lenz und Müller-Hermann 2013, S. 222; zur Problematik der Stellvertretung, insbesondere im Kontext ‚(geistige) Behinderung‘, siehe auch Ackermann 2011).

entsteht (zumindest potenziell) eine emotionale Distanz zur eigenen (pädagogischen) Arbeit, was wiederum Ausdruck von Entfremdung ist. Dem soll in der Studie ebenfalls nachgegangen werden, um die Ambivalenzen, die mit einer Bürokratisierung von Handlungspraxis einhergehen, weitergehend zu diskutieren.

5.4 DIE ASYMMETRIE DER PÄDAGOGISCHEN BEZIEHUNGEN

Eine ganz grundsätzliche Ambivalenz pädagogischen Handelns liegt in der Verortung des Handelns zwischen (der Maxime der Hervorbringung von) Autonomie und (dem handlungspraktischen Ausüben von) Zwang (Helsper 2007, S. 19; siehe auch Benner 2015; Litt 1964; Tenorth 1994), die bereits Kant in seiner berühmten Frage „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1967, S. 40) in den Mittelpunkt des Nachdenkens über Pädagogik stellte und die bis heute nicht an Aktualität eingebüßt hat. Pädagogisches Handeln vollzieht sich also in asymmetrischen Beziehungen zwischen pädagogisch Handelndem/Handelnder und der Person, auf die dieses Handeln ausgerichtet ist. Diese Asymmetrie kann im Kern durch die Differenz spezifischer und diffuser Beteiligung an der „Beziehungspraxis“ (Oevermann 1996b, S. 115) zwischen pädagogisch handelnder Person und AdressatIn theoretisch gefasst werden (Oevermann 2002b, S. 40; siehe dazu Kap. 4). Pädagogisches Handeln vereint sowohl diffuse als auch spezifische Beziehungsanteile in einer „widersprüchliche[n] Einheit von Autonomie und Abhängigkeit“ (Oevermann 1996b, S. 123), die letztlich das Arbeitsbündnis zwischen pädagogisch handelnder Person und der Person, auf die dieses Handeln ausgerichtet ist, begründet (Oevermann 1996b, S. 115ff). Pädagogisches Handeln als Arbeitsbündnis vollzieht sich „nicht durch die Implementation von feststehenden Programmen und nicht durch die Subsumtion unter schematisierte oder standardisierte Rezepte“ (Oevermann 1996b, S. 122), sondern durch eine Beziehungspraxis „zwischen ganzen Menschen“ (Oevermann 1996b, S. 122). Zentrales Handlungsmoment des Arbeitsbündnisses ist, im Akt einer stellvertretenden respektive gemeinsamen Krisenbewältigung die Autonomie des Subjekts, die „durch Beschädigung der leiblichen und psychosozialen Integrität eingeschränkt“ (Oevermann 1996b, S.

114) ist, wiederherzustellen. Eine solche Praxis der stellvertretenden Krisenbewältigung ist prinzipiell nicht-standardisierbar, da „die stellvertretende Bewältigung einer Krise immer auf die Konkretion eines Falles in seiner historischen Eigenart und Eigenlogik bezogen“ (Oevermann 2002b, S. 30) und damit grundsätzlich zukunfts offen ist (Oevermann 2002b, S. 30). Dass die Beziehungspraxis im Arbeitsbündnis letztlich asymmetrisch ist, liegt darin, dass, während pädagogisch Handelnde primär in ihrer entsprechenden Rolle (spezifisch) agieren, von den AdressatInnen pädagogischen Handelns eine Diffusität und damit Offenheit vorausgesetzt wird, die einseitig bleibt (Oevermann 1996b, S. 118).

Es zeigt sich also, dass sich pädagogisches Handeln nicht im herrschaftsfreien Raum vollzieht, sondern (in mehrerlei Hinsicht, sowohl auf Ebene gouvernementaler Steuerung als auch in der Interaktion) in machtvollen Diskursen und deren Praxen eingebettet ist. Für die AdressatInnen pädagogischen Handelns bedeutet dies eine (sich potenziell gegenseitig verstärkende) doppelte Abhängigkeit, die gegebenenfalls zu einer massiven Beschränkung persönlicher Handlungsökonomie führen kann. Auch auf Seiten der pädagogisch Handelnden selbst wird diese doppelte (potenzielle) Steuerung zwischen gouvernementaler Inanspruchnahme und Reziprozität in der Interaktion wirksam, denn das Handeln der PädagogInnen ‚wirkt‘ nicht einseitig auf die AdressatInnen, sondern diese können durch ihre (mehr oder minder) aktive Beteiligung am Geschehen (ursprünglich planvolles) Handeln verändern. Die AdressatInnen pädagogischen Handelns sind „*Akteure* in den durch Wechselwirkung erschaffenen sozialen Feldern der pädagogischen Beziehungspraxis [...], die aktiv und produktiv an Bildungs- beziehungsweise Lerngemeinschaften partizipieren und diese mitgestalten“ (Liegle 2017, S. 237). Sowohl pädagogisch Handelnde als auch ihre AdressatInnen sind dabei „engaged in a relationship in which they are mutually creating meaning, reason, and value“ (Gergen 2009, S. 245). Darüber hinaus stehen beide in weitreichenden, verzweigten Beziehungsgefügen, die ihr Handeln (mit) beeinflussen (Gergen 2009, S. 245). Pädagogisches Handeln kann so enggeführt werden auf das Verständnis einer „Partizipation in einer reziproken Beziehungspraxis“ (Liegle 2017, S. 144). Diese Reziprozität bedeutet gleichzeitig, dass pädagogisch Handelnde durch diejenigen, auf die ihr Handeln ausgerichtet ist, selbst (in ihrem Selbstverständnis als pädagogisch Handelnde) verändert werden können. Masschelein (1991) argumentiert demgegenüber, es gebe in der pädagogischen Handlungspraxis keine wirkliche Reziprozität,

da sich pädagogisches Handeln nicht dem Vermittlungsaspekt entziehen könne, weshalb „der Bedeutung von Erziehung als Prozeß der Subjektwerdung durch Intersubjektivität“ (Masschelein 1991, S. 213) nur gerecht werden könne, „wenn man Intersubjektivität nicht auf eine Reziprozität von Subjekten zurückführt“ (Masschelein 1991, S. 213). Masschelein bezieht sich dabei auf einen habermasschen Interaktionsbegriff (Habermas 1989, S. 602f; siehe auch Habermas 2016a, 2016b), demzufolge „im Rahmen reziproker Beeinflussung [...] kulturelle Gehalte nicht überliefert, soziale Gruppen nicht integriert, Heranwachsende nicht sozialisiert werden“ (Habermas 1989, S. 603) können. Reziprozität ist in diesem Verständnis also lediglich scheinbar gegeben und geht dagegen vielmehr von der Intention des/der pädagogisch Handelnden aus (Masschelein 1991, S. 173), weshalb Masschelein diesen Begriff als unpassend für die pädagogische Situation betrachtet (Masschelein 1991, S. 216). Auch wenn diesem Argument im Rahmen der hiesigen Studie (aufgrund ihrer dezidiert diskurstheoretischen Ausrichtung) nicht gefolgt werden kann, zeigt sich daran einmal mehr, inwiefern auch auf begrifflich-theoretischer Ebene Ambivalenzen auftreten, die in diesem Falle in einer gegensätzlichen Konzeption von Reziprozität und deren Bedeutung für pädagogisches Handeln liegen.

5.5 PÄDAGOGISCHES HANDELN ALS REFLEXIVES HANDELN

Nach der obigen Skizzierung und Problematisierung einiger Ambivalenzen pädagogischen Handelns, die (sowohl in Theorie als auch in Handlungspraxis) hinsichtlich Vorgaben bürokratischer Art, Aushandlungsfragen in der Interaktion sowie gesellschaftlich-sozialen Inanspruchnahmen wie ein Netz um die pädagogische Praxis gewebt sind, stellt sich die Frage, inwiefern innerhalb dieser Gegebenheiten pädagogisches Handeln dennoch möglich ist beziehungsweise werden kann. Hierbei liegt der Schlüssel in der dialektischen Verschränkung dessen, dass pädagogisches Handeln diese Steuerungen zwar reproduziert, jedoch auch, aufgrund ihres kritischen Potenzials des Infragestellens, oppositionell dazu steht. Hinsichtlich ebendieser Möglichkeit, im pädagogischen Handeln ein Gegengewicht zu ambivalenten Vereinnahmungen zu bilden, „eignet pädagogischen Prozessen eine Widerständig-

keit“ (Thompson und Weiss 2008, S. 8), anhand derer sich (zumindest potenziell) ambivalenten Verhältnissen entzogen und darüber hinaus diesen ein Kontrapunkt entgegengesetzt werden kann. Pädagogisches Handeln ist dabei „auf skeptische Einsätze angewiesen, auf Möglichkeiten, die dogmatischen, weil bislang unbefragten Voraussetzungen transparent zu machen, und damit die Relativität der Gültigkeit dessen, was bisher für selbstverständlich gehalten wurde, ausdrücklich zu machen“ (Thompson und Weiss 2008, S. 12; siehe auch Fischer 1996, S. 23f). Diese Skepsis kann durch eine reflexive Herangehensweise an die eigene Praxis hervorgebracht werden, welche „die Möglichkeit einer Veränderung der Denk- und Handlungsmuster“ (Riegel 2016, S. 289) in sich trägt. Reflexion kann also als Grundvoraussetzung pädagogischen Handelns verstanden werden (siehe dazu Marotzki 2006, S. 60f; Bernhard 2011, S. 86; Thiersch 2015, S. 58). *Pädagogisches Handeln heißt reflexives Handeln und reflexives Handeln heißt auch dialektisches Verstehen beziehungsweise Denken und Handeln in Ambivalenzen*. Folglich kann bereits an dieser Stelle festgehalten werden, dass eine (Weiter-)Entwicklung pädagogischer Praxis in Einrichtungen der Behindertenhilfe an erster Stelle eine kritische Reflexion der MitarbeiterInnen hinsichtlich ihrer Tätigkeit unterstützen muss, um die Krise im Sinne der Entscheidungskrise in der (institutionalisierten) Routine wiederzufinden und somit letztlich der Krisenhaftigkeit der edukatorischen Praxis gerecht zu werden (Trescher 2016a)⁷. Dabei geht es nicht darum, das eigene Handeln zu negieren, sondern vielmehr darum, die Krise (im oevermannschen Sinn) als Reflexionsmoment zu nutzen, um die eigene Praxis reflektieren zu können. Ziel pädagogischen Handelns muss in diesem Zusammenhang also sein, das krisenhafte Element, also das Treffen von Entscheidungen, (wieder) in der pädagogischen Praxis zu etablieren und diese als krisenhaft wertzuschätzen, sodass routinisierte Praxen aufgebrochen und Praxis neu gedacht werden kann.

7 Zu den Begriffen ‚Krise‘ und ‚Routine‘ sei hervorgehoben, dass, im strukturlogischen Verständnis, „die Krise der Normalfall [ist], den es zu bewältigen gilt. Routinen sind dagegen analytisch der abgeleitete Grenzfall, auch wenn sie aus der lebenspraktischen Perspektive selbst den empirisch bei weitem häufigsten Fall ausmachen“ (Overmann 1996b, S. 75).

5.6 PÄDAGOGISCHES HANDELN UND INKLUSION

Im Kontext der Arbeit mit Menschen mit ‚(geistiger) Behinderung‘, aber auch darüber hinaus, wird Inklusion immer mehr zu einer Herausforderung pädagogischen Handelns. Dabei wird Inklusion oft von unterschiedlicher Seite, beispielsweise der (Sozial-)Politik, aber auch der jeweiligen fachlichen Bezugswissenschaften, als normativer Anspruch und Orientierungsgröße an die in der pädagogischen Praxis Tätigen herangetragen. Ein solcher normativer Inklusionsanspruch, der im Gros mit der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen begründet wird, stellt pädagogische Handlungsmaximen zur Disposition und es kommt die Frage auf, ob überhaupt und wie sich pädagogisches Handeln an einem übergeordneten Inklusionsanspruch orientieren kann. Dannenbeck (2013) leitet aus einer solchen Inklusionsorientierung pädagogischen Handelns drei Folgerungen ab, denen zufolge es notwendig sei, die Begründung des eigenen Handelns und das Selbstverständnis als PädagogIn sowie fachliche Grundlagen zu hinterfragen und schließlich Gesellschaftskritik zu üben (Dannenbeck 2013, S. 461). Er kommt zu dem Schluss, dass die Orientierung des eigenen Handelns an Inklusion eine „unhintergehbare Herausforderung für jede/n pädagogische/n AkteurIn“ (Dannenbeck 2013, S. 460) ist. Diese Herausforderung ist durchaus ambivalent und führt zu der Frage, wie pädagogisch Handelnde ihre Tätigkeiten an Inklusion orientieren und ausrichten können – trotz beziehungsweise im Rahmen nicht-inklusive Strukturen. Zu Ambivalenzen führen kann dabei beispielsweise auch das in vielerlei Hinsicht widerstrebende Verhältnis von Fürsorge (welche im sonder- und heilpädagogischen Verständnis nach wie vor ihren Stellenwert hat) und Teilhabe. Innerhalb ebensolcher Verhältnisse handlungsfähig zu bleiben, braucht unter anderem eine Vorstellung davon, was Inklusion bedeutet und inwiefern Inklusion für die eigene Handlungspraxis von Bedeutung ist. Infolgedessen ist es auch im Rahmen der hiesigen Studie notwendig, das eigene Verständnis von Inklusion zu explizieren (siehe dazu insbesondere Kap. 3.4). Wie bereits erläutert, wird sich hier auf ein Verständnis von *Inklusion als Kritik* gestützt, die sich im Prozess der Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrrieren vollzieht (Trescher 2017a, S. 47ff, 2017c). Inklusion als Kritik birgt eine dekonstruktive Logik, die auch im pädagogischen Handeln verankert werden kann und die in dieser Hinsicht im Kern darauf abzielt, Behinderungspraxen entgegenzulaufen – daran und damit wird inklusives pädagogisches Handeln reflektiert

und nicht etwa mit einem latenten moralischen Anspruch. Wenngleich im Zusammenhang damit auf das oben ausgeführte normative Element im hier zugrundeliegenden Behinderungsverständnis verwiesen sei, das dann auch die Idee von Inklusion betrifft. Pädagogisches Handeln und Inklusion ist dabei ambivalent, da sowohl pädagogisches Handeln selbst als auch Dekonstruktion als reflexives Moment, wie oben ausgeführt, bereits ambivalent sind – Pädagogisches Handeln und Inklusion bedarf also der Reflexion.

6 Organisation und Organisationsentwicklung

In diesem Kapitel wird sich einem Verständnis von Organisation und Organisationsentwicklung(smethoden), wie es der Studie zugrunde liegt, angenähert. Ein Grundverständnis von Organisation ist notwendig, da zum einen die organisationalen Strukturen der Wohneinrichtung als Analysegegenstand herangezogen werden und es zum anderen mit dem Ziel der Weiterentwicklung der Wohneinrichtung einer Einordnung beziehungsweise Abgrenzung zu herkömmlichen Organisationsentwicklungsmethoden bedarf. In diesem Sinne folgt einer Einführung in ein sozialwissenschaftliches Verständnis von Organisation eine Verhältnisbestimmung von Organisation und Institution (Kap. 6.1), woraufhin ein Überblick über Grundlagen der Organisationsforschung gegeben wird (Kap. 6.2). Im Abschnitt Organisationsentwicklung wird erläutert, wer in die Organisationsentwicklung miteinbezogen wird und welche Ziele hinter dieser stehen (können), um daraufhin für die Studie zentrale, weiterführende Fragen festzuhalten (Kap. 6.3).

6.1 ORGANISATION – EIN SOZIALWISSENSCHAFTLICHES VERSTÄNDNIS

Der Begriff Organisation stammt aus dem Lateinischen und bedeutet dort Werkzeug oder auch Instrument (Kluge 2011, S. 673) und verweist damit bereits etymologisch auf den Vollzugscharakter, der Organisation(en) routinemäßig innewohnt. Das Verhältnis von Organisation und Gesamtgesellschaftsdiskurs ist von einer wechselseitigen Beziehungsdynamik gekennzeichnet (siehe u.a. Matys 2014, S. 18; Bruch 2003, S. 181), welche sich

darin ausdrückt, dass Organisationen in und durch Diskurse (respektive die darin handelnden Personen) hervorgebracht werden und dabei einer sozio-kulturell-historischen Eingebundenheit unterliegen (Rosenstiel 2010, S. 225). In diesem Verständnis bestehen Organisationen also „in Abhängigkeit vom Menschen, erfüllen in seinem Leben ganz bestimmte Funktionen, unterliegen so dem gesellschaftlichen Wandel und sind entsprechend auch historisch zu betrachten“ (Rosenstiel 2010, S. 225). Gleichzeitig werden jedoch auch Diskurse (in einem reziproken Prozess) durch Organisationen mithervorgebracht (Sydow und Wirth 2014, S. 7), da diese „ein zentrales Strukturmoment für die Konstitution, Etablierung und Reproduktion der dominanten gesellschaftlichen Verhältnisse der Moderne“ (Matys 2014, S. 13) darstellen. Im allgemeinen Sprachgebrauch wird der Begriff Organisation in unterschiedlichen Bedeutungshorizonten verwendet, beispielsweise im Sinne der Strukturierung von Arbeitsabläufen (Schewe 2018) oder auch umgangssprachlich als Synonym für einen Betrieb. Mit dieser Bedeutungsvielfalt geht einher, dass sich eine allumfassende und endliche Definition des Begriffes Organisation nicht verfassen lässt (Bea und Göbel 2010, S. 2), woraus die Notwendigkeit einer begrifflichen Annäherung folgt.

Organisationen sind „*soziale Gebilde beziehungsweise soziale Systeme*“ (Esser 2000, S. 237; siehe auch Mayntz 1963, S. 40), welche an formell festgelegten, institutionellen Regeln ausgerichtet, an die alle Mitglieder gebunden sind (Esser 2000, S. 237), und welche „auf einen bestimmten Zweck orientiert und planmäßig gestaltet sind“ (Mayntz 1963, S. 147; siehe auch Adorno 2003, S. 441). „Organisationen können somit als zu gewissen Zielsetzungen eingerichtete Konkretionen institutioneller Regeln verstanden werden“ (Esser 2000, S. 244)¹. Diese Regeln können als Verfassung einer Organisation bezeichnet werden (Esser 2000, S. 238f), ähnlich den rechtlichen Regelungen, die die Verfassung eines Staates begründen (Hillmann 2007b, S. 932). Rechtliche Regelungen betreffen dabei vor allem die Ein- und Austrittsbedingungen sowie die von Seiten der Mitglieder und der Organisation „zu erbringenden Leistungen“ (Esser 2000, S. 238). Die Verfassung einer Organisation fordert die Mitglieder durch die Mitgliedschaft dazu auf, im Hinblick auf einen bestimmten Zweck zusammenzuarbeiten (Esser 2000, S. 238f).

1 Zum Begriff der Regel siehe Wittgenstein 1967; Popper 1980; 2003b; Öhlschläger 1974; Searle 1971. Einen Überblick gibt Trescher 2013b, S. 31ff.

Zum Verhältnis von Organisation und Institution

Im allgemeinen Sprachgebrauch wird der Begriff Institution häufig synonym mit dem Begriff Einrichtung oder Organisation verwendet. Der Begriff Institution kann jedoch deutlich von dem der Organisation abgegrenzt werden, denn eine Institution ist, im Gegensatz zu einer Organisation, „eine *Erwartung* über die Einhaltung bestimmter *Regeln*, die verbindliche *Geltung* beanspruchen“ (Esser 2000, S. 2). Der Zusammenhang von Organisation und Institution besteht darin, dass die Grundlage – „geradezu das Kernstück“ (Esser 2000, S. 5) – von Organisationen, wie oben bereits benannt, „institutionelle [...] Regeln“ (Esser 2000, S. 5) sind. Diese sind allerdings „mit dem sozialen Gebilde der Organisation selbst [...] nicht identisch, weil eine Organisation nicht nur aus ihren institutionellen Regeln besteht“ (Esser 2000, S. 5). Vielmehr wird eine Organisation auch durch informelle Praktiken und hierarchische Verhältnisse hervorgebracht, die „die Geltung der institutionellen Regeln in der Organisation nachhaltig beeinflussen können“ (Esser 2000, S. 5). Durkheim sieht Institutionen als Regeln an, welche unabhängig von individuellen Überzeugungen von der Gesellschaft eingeführt und getragen werden (Durkheim 1976, S. 99f). Nach Durkheim (1976) können „alle Glaubensvorstellungen und durch die Gesellschaft festgesetzten Verhaltensweisen [als] Institutionen“ (Durkheim 1976, S. 100) bezeichnet werden.

Die institutionellen Regeln von Organisationen bestimmen das soziale Miteinander der in der Organisation Tätigen, sie „sind der Kern aller gesellschaftlichen Strukturen und der wohl wichtigste Aspekt der Logik der Situation für die Akteure“ (Esser 2000, S. 7). Institutionelle beziehungsweise institutionalisierte Regeln werden so zu einer Art Interaktionsritual, dem das Handeln der Menschen in der Organisation folgt und wonach jeder Mensch versucht, „eine bestimmte *Strategie* im Verhalten zu verfolgen, ein Muster verbaler und nichtverbaler Handlungen, die seine Beurteilung der Situation und dadurch seine Einschätzung der Teilnehmer, besonders seiner selbst ausdrückt“ (Goffman 1986, S. 10). Die institutionalisierten Regeln gelten auch dann, „wenn einzelne Akteure diese Regeln nicht kennen, sie mißachten oder einfach vergessen haben“ (Esser 2000, S. 6; siehe auch Searle 1971, S. 65; Trescher 2013b, S. 34). Folglich kann sich jede Person (innerhalb bestimmter Diskurse) darauf verlassen, dass diese Regeln eingehalten werden beziehungsweise das Nichteinhalten der Regeln geahndet wird (Esser 2000, S. 6). Ein Beispiel hierfür sind sogenannte Sittlichkeitsnormen (beispielsweise das

Verhalten in einem Restaurant), die bereits vom Subjekt übernommen wurden und sich in Praxen zeigen und reproduzieren. (Institutionelle) Regeln sind prinzipiell veränderbar, was in der Kontingenz des Diskurses und seiner unscharfen Grenzen begründet ist (siehe auch Trescher 2013b, S. 32).

ProtagonistInnen von Organisationen

Organisationen sind hierarchisch strukturiert, was mit dem Prinzip der Arbeitsteiligkeit einhergeht (Esser 2000, S. 240). In Organisationen findet sich folglich eine „Strukturierung der Beziehungen durch formell definierte Positionen mit daran geknüpften typischen normativen Erwartungen an das Handeln der Akteure, den sozialen Rollen“ (Esser 2000, S. 240; siehe auch Mayntz 1963, S. 81ff). Teil dieser Hierarchisierung ist auch die Funktion, die die „*Leitungsinstanz*“ (Esser 2000, S. 241) übernimmt und „die die Organisation nach innen steuern und nach außen vertreten soll“ (Esser 2000, S. 241). Daran wird ersichtlich, dass Organisationen von unterschiedlichen Personen in ihren jeweiligen (mehr oder minder strikt aufrecht gehaltenen) sozialen Rollen hervorgebracht werden und es sich infolgedessen um ein vielschichtiges Netz an Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten handelt. Organisation konstituiert sich also auch in einem „Geflecht sich stabilisierender zwischenmenschlicher Beziehungen“ (Rosenstiel 2010, S. 227). Organisationen reproduzieren sich selbst, indem aus ihrem Regelwerk Praxen entstehen und diese damit diskursiv verfestigen. Die ProtagonistInnen beziehungsweise Mitglieder einer Organisation können durch Ein- und Austritte wechseln, wobei unterschiedlich ist, „mit welcher Leichtigkeit beziehungsweise unter welchen Opfern ein solcher Wechsel vollzogen werden kann [...] und unter welchen Umständen er freiwillig vorgenommen oder erzwungen wird“ (Luhmann 1995, S. 44). Unterschieden wird beispielsweise zwischen Gründungsmitgliedern und Mitgliedern, welche durch Arbeitsverträge eingebunden werden (Kieser und Walgenbach 2010, S. 14). Letztere weisen somit eine juristische Beziehung zur Organisation auf (Kieser und Walgenbach 2010, S. 14). Darüber hinaus gibt es auch Nicht-Mitglieder, wie LieferantInnen und KundInnen der Organisation, welche dennoch zur Erreichung der Ziele einer Organisation beitragen (Kieser und Walgenbach 2010, S. 14). Wichtig ist, dass in diesem Verständnis die AdressatInnen der Organisation (beispielsweise die SchülerInnen einer Schule) nicht als Mitglieder konstituiert werden, sondern in allererster Linie sind in diesem Verständnis diejenigen als Mitglieder zu bezeichnen, die innerhalb eines Organisationsrahmens

eine gewisse strukturelle Handlungsmächtigkeit innehaben. Die AdressatInnen der Organisation sind vielmehr diejenigen, auf die die Organisation (in ihrer, wie oben dargelegten, Funktion als Werkzeug beziehungsweise Instrument) einwirkt. Dies wirft die Frage auf, ob beziehungsweise inwiefern die BewohnerInnen einer Wohneinrichtung als Mitglieder gedacht werden können, was wiederum insbesondere hinsichtlich der (Nicht-)Beteiligung dieser bei der Gestaltung der Organisation zu problematisieren ist (siehe dazu Kap. 19.7).

Ziele von Mitgliedern – Ziele von Organisationen

Gehören Mitglieder der Organisation an, besteht eine Organisationsaufgabe darin, dass sie sich mindestens auf ein gemeinsames Ziel ausrichten (Bea und Göbel 2010, S. 6). Dieses gemeinsame Ziel ist (idealtypisch) das Ziel der jeweiligen Organisation (Bea und Göbel 2010, S. 6). Unabhängig von dem gemeinsamen Ziel, das alle Mitglieder verbindet, können die Ziele, welche einer Organisation zu Grunde liegen, mit den persönlichen Zielen der Mitglieder übereinstimmen, sich punktuell überschneiden oder sich widersprechen, denn jedes Mitglied nimmt (zumindest potenziell) bezüglich der übereinstimmenden Ziele individuelle Gewichtungen vor (Sanders und Kianty 2006, S. 15). Die Ziele von Mitgliedern einer Organisation können beispielsweise durch das (je individuelle) Anstreben einer höheren Position, also die Beförderung eines Organisationsmitglieds in beispielsweise eine Leitungsposition, beeinflusst werden (Sanders und Kianty 2006, S. 15). Ist diese Position erreicht, können sich die individuellen Ziele (erneut) ändern, woran ersichtlich wird, dass die persönlichen Ziele von Organisationsmitgliedern immer (zumindest bis zu einem gewissen Punkt) kontingent sind. Weiterhin können die Ziele der Organisationsmitglieder durch informelle Handlungszusammenhänge (beispielsweise das Bilden informeller Gruppen) beeinflusst werden, sodass (ehemals formelle) Ziele durch informelle Interessen und Beziehungen überformt beziehungsweise ersetzt werden (Esser 2000, S. 246f). Die eigenen (von den Organisationszielen abweichenden) Interessen der MitarbeiterInnen in Organisationen können eine (auch) diffuse Involviertheit in die Organisation nach sich ziehen, welche letzten Endes in „Reibungen, Konflikten, ‚informellen‘ Beziehungen und Gruppierungen, eigenartig anmutenden Paradoxien und scheinbar kaum zu beherrschenden Komplexitäten“ (Esser 2000, S. 245) münden können. Dies ist im Lichte einer

idealtypischen Konzeption von Organisation problematisch, kann in der Realität jedoch zu einem ‚Commitment‘ der MitarbeiterInnen an die Organisation führen, welche langfristig die Basis dafür ist, „daß sich die individuellen Mitglieder mit der Organisation als ‚Kollektiv‘ identifizieren und für sie durch dick und dünn gehen würden“ (Esser 2000, S. 247).

Die Ziele einer Organisation selbst hingegen sind nahezu statisch, werden über einen langen Zeitraum hinweg verfolgt und sind unabhängig von einzelnen Mitgliedern (Sanders und Kianty 2006, S. 15f). Im Kontext einer Wohneinrichtung für Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ ist das übergeordnete Ziel der Organisation das der Versorgung der darin lebenden Personen (zum historischen Prozess der Institutionalisierung von Versorgungspraxen siehe auch Wansing 2005, S. 151ff). Diese Unabhängigkeit einer Organisation von ihren Mitgliedern steigert, zumindest in dieser idealtypischen Betrachtungsweise, die Leistungsfähigkeit der Organisation und besteht darin, dass diese nur dem Teil der Identität ihrer Mitglieder Beachtung schenken muss „der für ihr ‚Funktionieren‘ im Rahmen der Organisation gerade wichtig ist“ (Esser 2000, S. 239), während der Aufwand für die Beachtung weiterer Identitätsaspekte eingespart werden kann (Esser 2000, S. 239). MitarbeiterInnen bewegen sich hier also in der Ambivalenz eines Einbringens der ganzen Person, die (gegebenenfalls) eigenen Ansprüchen folgt, und einer rein rollenförmigen Verbundenheit, die primär zur Aufrechterhaltung des Ablaufs der Organisation beiträgt.

Das übergeordnete Ziel einer Organisation besteht „in der *kollektiven* Erstellung *spezieller* Ressourcen und Leistungen“ (Esser 2000, S. 239). Konkrete inhaltliche Zielvorstellungen der Organisation können „*von Mitgliedern in einem formalen, legitimierten Prozess als Ziele der Organisation festgelegt*“ (Kieser und Walgenbach 2010, S. 7) und anschließend als Ziele der Organisation bezeichnet werden (Kieser und Walgenbach 2010, S. 7). Allerdings setzt sich hierbei stets nur ein Teil der Mitglieder durch, da die Mitglieder (zumindest potenziell) unterschiedliche individuelle Ziele haben (Kieser und Walgenbach 2010, S. 7). Während der Entwicklung von (gegebenenfalls neuen) Zielen sind Kompromisse zwischen den Mitgliedern möglich (Kieser und Walgenbach 2010, S. 7f) respektive notwendig. Innerhalb der Organisation sind außerdem gegenüber den Mitgliedern tarifliche sowie arbeitsrechtliche Verpflichtungen zu wahren (Kieser und Kubicek 1992, S. 8). Werden die Ziele schließlich festgelegt, beispielsweise in Vorstandssitzungen, gelten sie für alle Mitglieder (Kieser und Walgenbach 2010, S. 7f).

Bei der Festlegung der Ziele sind die Mitglieder von Organisationen stets an äußere Aspekte wie staatliche, moralische und/oder wirtschaftliche Rahmenbedingungen gebunden, welche ebenfalls „ausschlaggebend für die Inhalte der letztlich formulierten Ziele“ (Kieser und Kubicek 1992, S. 8) sein können. Organisationsziele reflektieren folglich hierarchische Verhältnisse innerhalb der Organisation sowie äußere an die Organisation herangetragene diskursive Ansprüche, wie zum Beispiel Gesetze oder moralische Ideen und Werte, „und spiegeln dementsprechend auch gesamtgesellschaftliche sowie innerorganisatorische Konflikte wider“ (Kieser und Kubicek 1992, S. 8). Aufgrund der Tatsache, dass Organisationen eigentlich immer (zumindest informelle) Hierarchien aufweisen, sind die Chancen, mit denen Mitglieder ihre Ziele für die Organisation durchsetzen können, unterschiedlich gewichtet (Kieser und Walgenbach 2010, S. 7f). In den meisten Fällen lässt sich dabei nicht „von einer harmonischen Zielvorstellung und einer von allen Mitgliedern akzeptierten Struktur [...] ausgehen“ (Kieser und Kubicek 1992, S. 8). Vielmehr ist es immer so, dass die „Organisationsziele gegen die Vorstellungen eines Teiles der Organisationsmitglieder durchgesetzt“ (Kieser und Kubicek 1992, S. 8) werden. Aus diesem Grund kann „die damit korrespondierende Organisationsstruktur [sic] kaum den Vorstellungen aller Organisationsmitglieder gerecht werden“ (Kieser und Kubicek 1992, S. 8). Daraus folgt, dass sich „ein Teil der Organisationsmitglieder dem ‚Organisationsziel‘ und der im Hinblick auf dieses Ziel gestalteten Struktur unterordnen“ (Kieser und Kubicek 1992, S. 8) muss. Als mögliche Folge dieser Unterordnung können sogenannte Rollenkonflikte entstehen (Esser 2000, S. 245; siehe auch Esser 2000, S. 166ff).

In Non-Profit-Organisationen, zu denen auch die Organisationen der Behindertenhilfe gehören, sind die Organisationsziele nicht primär wirtschaftlicher Art, vielmehr steht die Gemeinnützigkeit im Vordergrund (Friedrich 2010, S. 11). Zudem sind die MitarbeiterInnen von Non-Profit-Organisationen häufig (auch) intrinsisch motiviert, weshalb gewisse Anreize (beispielsweise über Gehaltserhöhungen und Beförderungen) unter Umständen weniger wirksam sein können als in Profit-Organisationen (Friedrich 2010, S. 11).

Idealtypische Konzeption vs. Organisation als Aushandlungspraxis

Die obigen Ausführungen entsprechen in vielerlei Hinsicht einer idealtypischen Konzeption von Organisation, von der Esser sagt, dass diese „nicht in

aller ‚Wirklichkeit‘ freilich“ (Esser 2000, S. 239) Bestand hat, vielmehr wird Organisation (auch) in informellen Aushandlungspraxen konstituiert (Esser 2000, S. 246ff), denn „[d]as wirkliche Leben resp. die gelebte Organisation vollzieht sich in Handlungspraxen, die dem Handeln nicht einfach vorgegeben sind, sondern in diesen z.T. erst konstituiert werden“ (Busse et al. 2016, S. 5). Dabei sind auch diejenigen, auf die der Zweck der Organisation beziehungsweise das Handeln der MitarbeiterInnen ausgerichtet ist (im hiesigen Falle die BewohnerInnen der Wohneinrichtung), an der Hervorbringung von Organisation beteiligt, wird Organisation beziehungsweise organisationales Leben doch durch diese „mitkonstituiert“ (Busse et al. 2016, S. 5). Es zeigt sich daran sehr eindrücklich, dass das idealtypische „einfache Modell einer ‚rationalen‘ Organisation etwa als eine wie geölt funktionierende Bürokratie oder als strikt gehorchende Militäreinheit“ (Esser 2000, S. 245) lediglich als theoretisch entworfener Idealtypus aufrechterhalten werden kann. Schlussendlich kann also gesagt werden, dass „Organisationen eben keine kompakten, abgegrenzten, einem eindeutigen Ziel verpflichteten, hierarchisch aufgebauten und nach dem Befehlsschema funktionierenden Einheiten, sondern – mehr oder weniger – nach außen offene und nach innen höchst ‚dynamische‘ und, wie man meinen könnte, ganz und gar ‚unberechenbare‘ soziale Systeme“ (Esser 2000, S. 297) sind. Ein solches ‚unberechenbares soziales System‘ ist Gegenstand der hiesigen Studie.

Organisation (in) der ‚verwalteten Welt‘

Organisationen und insbesondere die in ihnen verankerten und durch sie hervorbrachten bürokratischen Strukturen und Praxen sind gleichermaßen Voraussetzung und Ergebnis einer ‚verwalteten Welt‘, welche von einem Übergang „des ganzen Lebens, in ein System von Verwaltung, in eine bestimmte Art der Steuerung von oben“ (Adorno et al. 1989, S. 123) gekennzeichnet ist. Diese ‚Steuerung von oben‘ vollzieht sich nicht allein durch staatliche Regierungspraxen, sondern auch durch wirtschaftliche und soziale Faktoren (Adorno et al. 1989, S. 125). Darüber hinaus ist auch „die Wissenschaft selber verwaltet“ (Adorno et al. 1989, S. 125) und muss also ihre Beteiligung an einer (Re-)Produktion von Verwaltungsstrukturen kritisch hinterfragen. Menschen werden in der verwalteten Welt als „Verwaltungsobjekte“ (Adorno et al. 1989, S. 129) hervorgebracht und als solche „tendieren die Menschen dazu, von sich aus nochmals all jene Prozesse der Verwaltung in sich selber zu wiederholen, die ihnen von außen angetan werden. Jeder

Einzelne wird gewissermaßen zum Verwaltungsfunktionär seiner selbst“ (Adorno et al. 1989, S. 124; siehe auch Adorno 2003, S. 448; Bruch 2003, S. 187; Schilling und Mefebue 2016, S. 4). Dadurch, dass jene subjektivierenden Praxen im Subjekt selbst konstituiert werden, werden diese weniger greifbar und folglich schwieriger abzuwehren (siehe dazu auch Graßhoff et al. 2015, S. 315 sowie die Ausführungen in Kap. 2.2). Die verwaltete Welt wird in dieser Hinsicht zur „Normalisierungsgesellschaft“ (Foucault 2001, S. 298; siehe auch Bruch 2003, S. 177), in der sich „Herrschaft als Produktionsprozess von Konformität“ (Bruch 2003, S. 177) vollzieht. Die Voraussetzung dazu, Widerstand gegen Verwaltungspraxen zu leisten, ist, sich deren subjektivierenden Potenzials gewahr zu werden, um „den Schwindel der falschen Individualisierung“ (Adorno et al. 1989, S. 134) offenzulegen und sich so von dieser „Pseudoindividualisierung“ (Adorno et al. 1989, S. 134) zu befreien. „Erst in einer historischen Stunde, in der die Organisation als allgegenwärtige Macht des Lebens nicht nur insgeheim, sondern offen dem sichtbaren Potential jener Freiheit entgegenwirkt, vermögen die organisierten Menschen über das Prinzip selbst zu reflektieren, das es dahin gebracht hat“ (Adorno 2003, S. 443). Dies postuliert eine Handlungsfähigkeit des Menschen, die ihren Ursprung in der Idee der (prinzipiell möglichen) quasi-autonomen Handlungsmächtigkeit des Subjekts hat, was jedoch im Hinblick auf die Bürokratisierungspraxen der ‚verwalteten Welt‘ kritisch hinterfragt werden muss (siehe dazu Rieger-Ladich 2002; Thompson 2004; siehe auch das Kap. 5.2).

6.2 ORGANISATIONSFORSCHUNG

Organisationsforschung ist in den meisten sozialwissenschaftlichen Disziplinen (mehr oder minder) etabliert und kann infolgedessen auch auf eine breite methodische Ausgestaltung zurückgreifen (siehe u.a. Kühl et al. 2009). Mayntz (1963) schreibt dabei der Soziologie eine besondere Rolle zu und stellt darüber hinaus jedoch fest, dass „[d]ie soziologische Organisationsanalyse [...] fast als ein interdisziplinäres Interessengebiet zu bezeichnen“ (Mayntz 1963, S. 148) ist, da sie Perspektiven unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen in ihren Fragestellungen vereinigt (Mayntz 1963, S. 148). Mayntz (1963) zufolge bewegen sich organisationsanalytische Vorgehen grundsätzlich um zwei Grundfragen, welche nach wie vor als zentral gelten

können (Mayntz 1963, S. 48f): „Die erste Grundfrage bezieht sich auf die Abhängigkeiten und Wechselwirkungen unter den Elementen, insbesondere unter den analytischen Merkmalen des sozialen Systems der Organisation. [...] Die zweite Grundfrage bezieht sich auf die Funktionsvoraussetzungen des zielgerichteten sozialen Systems, d. h. auf die Bedingungen, die erfüllt sein müssen, damit Organisationen die ihnen gemeinsamen Probleme bewältigen, ihr Ziel verwirklichen und sich als System erhalten“ (Mayntz 1963, S. 48). Diesen Grundfragen folgend kann Organisationsforschung sowohl einzelfallbezogen als auch vergleichend erfolgen (Mayntz 1963, S. 50). Göhlich (2005) postuliert eine genuin pädagogische Organisationsforschung, die sich von anderen Disziplinen insofern abhebt, dass sie *„aus pädagogischer Sicht und in pädagogischem Interesse Organisationen jeglicher Art“* (Göhlich 2005, S. 9) untersucht, woraus folgt, dass diese nicht auf pädagogische Organisationen beschränkt bleibt, sondern Organisationen aus einem pädagogischen Blickwinkel untersucht (Göhlich 2005, S. 9). Unabhängig dieser Schwerpunktsetzung können jedoch auch hier die beiden Grundfragen nach Mayntz (1963) aufrechterhalten werden.

Organisationsforschung bedarf, gleich aus welcher Perspektive heraus sie erfolgt, eines Zugangs zur Innenwelt der Organisation, da nur so Einblick in Strukturen und Abläufe genommen werden kann, die aus der Außensicht verborgen bleiben (Rosenstiel 2010, S. 225f). Eine besondere Herausforderung der Organisationsforschung ist also der Zugang zum Feld (siehe dazu Kap. 14 und 17).

Organisationsforschung ist immer im Spannungsverhältnis von inneren und äußeren Diskursansprüchen und entsprechenden Rahmenbedingungen zu sehen. Organisation, Diskurs und Subjekte bringen sich dabei wechselseitig hervor (siehe hierzu auch Sydow und Wirth 2014, S. 7). Aus diesem interdependenten Verhältnis folgt der Bedarf einer method(olog)ischen Herangehensweise, die es versteht, zugrundeliegende Strukturen offenzulegen, und somit *„Organisationen von ihren Lebenspraxen her aufzuschließen“* (Scherf 2009, S. 319). Methodisch geht es letztlich immer um die Frage, wie *„die lebenspraktischen Auswirkungen von Organisationen“* (Scherf 2009, S. 319) untersucht werden können (siehe dazu Kap. 8, 9 und 15).

6.3 ORGANISATIONSENTWICKLUNG

Die Grundlagen sozialwissenschaftlicher Organisationsentwicklung wurden von Lewin (1947) formuliert und in den 1970er Jahren von French/Bell (1996) in der Schrift „Organization Development“ ausdifferenziert (Rosenstiel 2010, S. 229). Diese definieren Organisationsentwicklung dort wie folgt: *„Organization development is a long-term effort, led and supported by top management, to improve an organization’s visioning, empowerment, learning, and problem-solving processes, through an ongoing, collaborative management of organization culture – with special emphasis on the culture of intact work teams and other team configurations – utilizing the consultant-facilitator role and the theory and technology of applied behavioral science, including action research“* (French und Bell, Cecil H., Jr. 1996, S. 28).

Die Beschäftigung mit Organisationsentwicklungsmodellen legt offen, dass diese in den meisten Fällen marktwirtschaftliche Ziele und damit die Steigerung der Effizienz eines Unternehmens verfolgen (siehe u.a. Harney und Rahn 2002, S. 306f). Die Entwicklung der Organisation erfolgt in diesem Verständnis *„im Sinne höherer Wirksamkeit der Organisation“* (Becker und Langosch 2002, S. 3) und soll grundsätzlich mit einer Erhöhung der *„Arbeitszufriedenheit der beteiligten Menschen“* (Becker und Langosch 2002, S. 3) einhergehen. Organisationsentwicklung kann dabei als Reaktion auf sich stetig verändernde diskursive Ansprüche an die Organisation gesehen werden und zielt darauf ab, sich den dadurch entstehenden Herausforderungen aktiv und flexibel anzupassen (Becker und Langosch 2002, S. 3). Die diesbezüglich *„notwendigen Veränderungen“* (Grossmann et al. 2007, S. 59) innerhalb der Organisation müssen *„identifizier[t] und in passendem Tempo mit nachhaltiger Wirkung [...] organisier[t]“* (Grossmann et al. 2007, S. 59) werden. Dabei wird die *„Kooperation und Motivation“* (Becker und Langosch 2002, S. 7) der OrganisationsmitarbeiterInnen als *„unabdingbare Voraussetzung für ein wirkungsvolles Funktionieren der Organisation im Hinblick auf die sich ständig verändernden Umweltkonstellationen“* (Becker und Langosch 2002, S. 7) gesehen. Die Organisation selbst übernimmt in diesen Verstehenszugängen *„den Status eines Quasi-Subjekts, das dem Arbeitnehmer-Selbst gegenübertritt und die normative Richtung anzeigt, in die sich das Arbeitnehmer-Selbst entwickeln soll“* (Harney und Rahn 2002, S. 304). Daran wird noch einmal deutlich, dass Organisationsentwicklung eine Methode der Steuerung der MitarbeiterInnen ist, was Adorno (2003) kritisiert, ziele

diese doch primär auf eine „gesteigerte Leistungsfähigkeit“ (Adorno 2003, S. 453) der MitarbeiterInnen ab, was wiederum primär der Organisation dient. Eine zentrale Ausgestaltungsform (sozialwissenschaftlicher) Organisationsentwicklung betrifft die Rückkopplung von Untersuchungsergebnissen, die Grundlage von Veränderungsprozessen sind (Rosenstiel 2010, S. 237). Dabei erfolgen inhaltliche Anstöße zur Veränderung nicht durch das Forschungs- beziehungsweise Organisationsentwicklungsteam, sondern sollen durch die MitarbeiterInnen selbst gemeinsam erarbeitet werden (Rosenstiel 2010, S. 237). Insgesamt profitieren Organisationsentwicklungsprozesse von einer „Unterstützung des Prozesses durch das obere Management, eine Kultur, innerhalb deren offene Kommunikation und ein Mindestmaß an Vertrauen sichergestellt sind sowie die Bereitschaft, nicht ergebnisorientiert in einem kurzfristigen Sinn zu denken, sondern sich auf längerfristige Prozesse einzulassen“ (Rosenstiel 2010, S. 237). Die skizzierten Elemente (sozialwissenschaftlicher) Organisationsentwicklung eint, dass die Personen, die AdressatInnen der Organisation oder OrganisationsmitarbeiterInnen sind, zumeist nur indirekt Teil der Organisationsentwicklung werden. Dies betrifft insbesondere die AdressatInnen der Organisation, deren Einbezug in die Organisationsentwicklung sich kaum findet – insbesondere im Kontext von Organisationen der Behindertenhilfe. Aus dieser Leerstelle wird die Konsequenz gezogen, Organisationsentwicklung als eine (Re-)Fokussierung des Subjekts zu begreifen und ausgehend davon, Strukturen und Praxen zu verändern (siehe dazu Kap. 19). Aufbauend darauf werden im Rahmen der Studie die Fragen verfolgt: Was sind Eckpfeiler beziehungsweise wichtige Orientierungsgrößen einer Organisationsentwicklung im Rahmen der Behindertenhilfe? Wie können empirisch gewonnene Erkenntnisse in die Praxis transferiert und dort für eine (Weiter-)Entwicklung genutzt werden? Wie kann dazu beigetragen werden, das Handeln der OrganisationsmitarbeiterInnen auf die AdressatInnen zu (re-)fokussieren? Wie können alle in der Organisation Handelnden miteinbezogen werden und wie können, gegebenenfalls auch kontrastive, Wünsche und Bedürfnisse ausgehandelt werden? Wie können die BewohnerInnen der Wohneinrichtung letztlich zu Mitgliedern dieser Organisation werden?

7 Zum Behindert-werden im pädagogischen Protektorat – Einblick in bisherige Ergebnisse

Die Ausgestaltung des Behindertenhilfesystems (und damit auch einer Wohneinrichtung) trägt dazu bei, dass Subjekte immer wieder im Status ‚behindert‘ reproduziert und somit, in einer Art ‚selbsterfüllenden Prophezeiung‘, bestätigt werden. Da dieser äußere Rahmen des Behindertenhilfesystems, der in vielerlei Hinsicht als ‚pädagogisches Protektorat‘ wirksam wird, in der hiesigen Studie keine direkte Beachtung erfuhr, dieser jedoch eine bedeutsame Rolle spielt bei der Hervorbringung der Wohneinrichtung und der darin lebenden Subjekte, werden in diesem Kapitel in aller Kürze Ergebnisse aus bereits abgeschlossenen Untersuchungen, die ebenjenen Rahmen miteinbezogen (siehe dazu Trescher 2015b, 2017a, 2017f), dargelegt. So kann ein Einblick in die Vielgestaltigkeit und Umfänglichkeit von Behinderungssprachen gegeben werden, die sich sowohl je situativ als auch generalisiert vollziehen. Die Ergebnisse vermitteln dabei einen Eindruck davon, inwiefern pädagogisches Handeln in den institutionellen und organisationalen Strukturen von Behindertenhilfesystem und Organisation ambivalent ist oder sein kann, denn durch diesen Strukturrahmen werden teils je unterschiedliche Ansprüche und Herausforderungen an die pädagogisch Handelnden herangetragen, die diese in ihrer alltäglichen Praxis aushandeln (müssen). Mit dem Abschluss dieses Kapitels sind die Grundlagen der Studie dargelegt. Aufbauend darauf wird das methodische Design der Studie vorgestellt und sich der pädagogischen Praxis zugewendet, deren Untersuchung und Reflexion hier im Fokus ist.

7.1 OBJEKTIVIERUNG

Behinderungspraxen, die insbesondere im Kontext des Wohnens in Einrichtungen der Behindertenhilfe wirksam werden, sind sogenannte Objektivierungen. In diesen werden die Subjekte als ‚behinderte‘ Objekte hervorgebracht und diese vollziehen sich unter anderem dadurch, dass die individuellen Wünsche, Bedürfnisse und Biographien der institutionalisiert lebenden Menschen oft zu wenig berücksichtigt werden und das Handeln der MitarbeiterInnen (auch aufgrund entsprechender äußerer Anforderungen) primär bürokratisch und auf Versorgung ausgerichtet ist (Trescher 2017f, S. 160ff). Auch in der Konstruktion der MitarbeiterInnen werden die BewohnerInnen häufig eher als Versorgungsobjekte denn als Menschen mit sozialen und emotionalen Bedürfnissen verstanden. Aufgrund dessen treten Pflege und Versorgung in den Vordergrund, während psychosoziale Betreuung nur bei-läufig oder gar nicht geschieht. Der Fokus auf primär organisatorische Aufgaben führt zu einer noch deutlicheren Objektivierung und lässt die BewohnerInnen weniger als Subjekte erscheinen, mit denen gearbeitet wird, denn als Gegenstände, an denen Arbeitsprozesse vollzogen werden, was durch die Vielzahl der in den Einrichtungen vorhandenen Strukturdokumente (allen voran die sogenannte Dokumentation) noch verstärkt wird (siehe dazu Trescher 2017f, S. 173f, 2017a, S. 87ff).

Immer wieder finden sich in Einrichtungen sogenannte Bezugsbetreuungskonzepte, die (im Idealfall) die bedeutende Verbindung zwischen Behindertenhilfe, Einrichtung und Person koordinieren sowie für die Interessen der Person eintreten (sollen). Diese gehen jedoch in vielen Fällen kaum über organisatorische Angelegenheiten hinaus, die sich um die jeweilige Person drehen. Auch hier lässt sich erneut die überwiegende Konstruktion der BewohnerInnen als Gegenstand der Versorgung erkennen. Problematisch ist hierbei vor allem das geringe Zeitkontingent, das den MitarbeiterInnen für die Ausübung ihrer Aufgaben als BezugsbetreuerInnen bleibt. Mit eine Folge dessen ist, dass die Arbeit der MitarbeiterInnen hauptsächlich die Erledigung von Pflichten eines großen „rationalen Plan[es]“ (Goffman 1973, S. 17) fokussiert, während die individuelle Unterstützung der einzelnen BewohnerInnen, insbesondere beim Aufbau und Erhalt von Sozialkontakten, eine Nebentätigkeit bleibt. Praxen, die die Möglichkeit zur Vergemeinschaftung bieten, wie das gemeinsame Essen oder gemeinsame Aktivitäten, gibt es kaum. Auf-

grund dieser singularisierenden Strukturen werden die BewohnerInnen häufig auch als singularisierte, von Ausschluss und Vereinsamung bedrohte Subjekte hervorgebracht. Mangelnde Vergemeinschaftung sowie allgegenwärtige Objektivierungspraxen tragen zudem auf einer subjektiv-affektiven Verstehensebene mit dazu bei, dass die BewohnerInnen häufig einsam erscheinen (Trescher 2017f, S. 159).

7.2 BÜROKRATISIERUNG

Immer wieder tritt eine ‚Bürokratisierung des Alltags‘ als zentrales Strukturproblem in Einrichtungen der Behindertenhilfe hervor, die dazu führt, dass innerhalb dieser Strukturen betreute Personen als technische und somit ‚bearbeitbare‘ Objekte hervorgebracht werden (siehe Trescher 2017f, S. 172ff, 2017a, S. 169f). Nicht nur, aber auch im Kontext des Wohnens von Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ folgt daraus eine Konstruktion der Personen „als EmpfängerInnen einer Dienstleistung [...], auf die sie selbst [...] keinen Einfluss haben, der sie also zum Beispiel auch nicht kündigen können, sollten sie mit der Leistung unzufrieden sein. Dies hat in gewisser Weise eine Reduktion der BewohnerInnen zu Verwaltungsobjekten, an denen sich bürokratische Praxis vollzieht, zur Folge“ (Trescher 2017g, S. 255). Immer wieder zeigt sich, dass der Alltag in Einrichtungen der Behindertenhilfe, unter anderem die jeweilige Betreuungspraxis, sich in vielerlei Hinsicht an vorliegenden Dokumenten orientiert, auf welche das Subjekt reduziert wird beziehungsweise reduziert zu werden droht (Niediek 2010, S. 290). Das Abarbeiten eines ‚Pflichtenkatalogs‘ wird so zur Hauptaufgabe der MitarbeiterInnen in den Einrichtungen. Pädagogisches Handeln findet nur am Rande statt, womit das Eingehen auf einzelne BewohnerInnen als Individuum kaum oder gar nicht möglich ist. Dabei ist insbesondere der innerhalb der Einrichtungen vorherrschende Zwang zur Dokumentation des Alltags als Problem anzusehen. Die detaillierte Erfassung von Vorgängen sowie die Einhaltung von Anweisungen und Vorschriften werden dabei häufig akribisch dokumentiert. Diese Dokumentation nimmt einen Großteil des Arbeitsalltages der MitarbeiterInnen ein (Trescher 2017f, S. 154). Hier wird deutlich, dass eben dieser bürokratische Verwaltungsdiskurs die BewohnerInnen als singularisierte Objekte hervorbringt (Titchkosky 2007, S. 46; Oliver und Barnes 2012, S. 100ff). Die Handlungspraxis der MitarbeiterInnen orientiert sich folglich an

einer Idee von ‚geistiger Behinderung‘ als ein „measurable problem“ (Titchkosky 2007, S. 48), die zudem von einer Konstruktion von ‚(geistiger) Behinderung‘ als ‚persönliche Tragödie‘ (u.a. Oliver 1990, S. 14) ausgeht, welche überwunden und kompensiert werden muss. Klar ist, dass „diese Strukturprobleme (auch) von außen an die Institution herangetragen und auf einer höheren Ebene, nämlich der Ebene der bürokratischen Verwaltung, (mit)verursacht werden. Vorschriften, wie beispielsweise Dokumentationszwang und vieles mehr, beeinflussen die innerinstitutionelle Lebenspraxis nachhaltig und sind zu einem Großteil für die Konstruktion der BewohnerInnen als Versorgungs- und Verwaltungsobjekte (mit) verantwortlich“ (Trescher 2017f, S. 173). Es erfolgt eine bürokratische ‚Zerlegung‘ des einzelnen Bewohners/der einzelnen Bewohnerin, da die reibungslose Versorgung der Person oftmals an erster Stelle steht, woraus letztlich eine „bürokratische Überformung des Subjekts“ (Trescher 2017g, S. 259) resultiert. Die Arbeit der MitarbeiterInnen einer Wohneinrichtung erfolgt in dieser Hinsicht „immer mehr für ‚die Akte‘ als für das zu betreuende Subjekt“ (Trescher 2017f, S. 174), wodurch die BewohnerInnen schließlich ‚bürokratiebehindert‘ werden. Hier wird sichtbar, dass sich diese Problematik auf Ebene der einzelnen Wohneinrichtungen nur eingeschränkt beheben lässt, da es „äußere Vorgaben einer (Behinderung als bürokratisches Problem erfassenden) Gesellschaft und ihrer mit Versorgung reagierenden Subsysteme [sind], welche [...] Behinderung am Subjekt direkt sowie über Vorgaben für die pädagogische Praxis indirekt hervorbringen“ (Trescher 2017f, S. 162).

7.3 ÜBERWACHUNG UND REGULIERUNG

Im Zuge von Dokumentationspraxen, aber auch darüber hinaus, lassen sich sehr häufig Überwachungspraxen feststellen, mit denen eine Regulierung der betreuten Personen einhergeht (Trescher 2013b, S. 280, 2017f, S. 126f; S. 152f). Infolge der nur ‚einseitigen Sichtbarkeit‘ – den Personen, über die beispielsweise Akten angelegt werden, stehen die über sie dokumentierten Fakten nur eingeschränkt zur Verfügung, während den MitarbeiterInnen der Zugang zu den persönlichen Daten dieser jederzeit offen steht – ist den Dokumentationsakten ein panoptischer Charakter inhärent (siehe dazu Foucault 2013, S. 251ff).

Die hohe Anzahl an handlungsleitenden und detaillierten Plänen zu Alltagsaufgaben und -abläufen (Pläne betreffend Hygiene, Ernährung, Tagesrhythmus etc.) verdeutlicht die allgegenwärtige Potenzialität der Regulierung. Im Kontext des stationären Wohnens, jedoch auch immer wieder in Fällen des ambulant betreuten Wohnens (siehe dazu Trescher 2017a, S. 87ff), besteht ein weiteres Strukturproblem in der oftmals vorhandenen (permanenten) Zugangsmöglichkeit der MitarbeiterInnen zu den persönlichen Räumen aller BewohnerInnen (Trescher 2017f, S. 88). Hieraus folgt eine (zumindest potenzielle) dauerhafte Überwachung der BewohnerInnen, da ihnen keine Rückzugsmöglichkeiten in nur für sie zugängliche Räume zur Verfügung stehen und sie somit dem kontrollierenden Blick der (totalen) Institution ausgesetzt sind. Das Leben der dort wohnenden Personen wird somit öffentlich, womit eine massive Beschränkung der Privatsphäre einhergeht. Die BewohnerInnen selbst nehmen häufig gar nicht mehr für sich in Anspruch, ein Anrecht auf Privates zu haben, was sich in Studien immer wieder darin zeigt, dass beispielsweise fremden BeobachterInnen im Rahmen der Erhebungen bereitwillig der Zugang zu den persönlichen Zimmern gewährt wird. Damit geht eine Entwicklung von „behinderte[n] Identitäten“ (Trescher 2017f, S. 180) einher, welche die Lebensentwürfe dieser ausschließlich auf die festen Strukturen der Einrichtung und ihres Trägers beschränken und keine Perspektiven und Ansprüche darüber hinaus formulieren (siehe dazu auch Trescher 2017a). Auch für den Würdeerhalt der BewohnerInnen ist das Zugestehen von unbeobachteten Räumen (die nicht [ungefragt] von den MitarbeiterInnen betreten werden können) und dem damit einhergehenden Risiko des Nicht-Wissens zentral und aufgrund des Fehlens von eben diesen als hochproblematisch anzusehen (Trescher 2017f, S. 188f; 2015a).

Die sich nahezu permanent vollziehenden Überwachungs- und Regulierungspraxen tragen zudem zu einer Beeinträchtigung der Ausübung routinemäßiger Freizeitaktivitäten bei (siehe dazu Trescher 2015b, S. 241), wofür vor allem die fehlenden Freiräume verantwortlich sind, die für die selbstbestimmte Entwicklung von Interessen und deren Ausübung jedoch notwendig erscheinen. Insgesamt geht mit einer Ausweitung von Überwachungs- und Regulierungspraxen also eine deutliche Einschränkung der Selbstermächtigung der BewohnerInnen einher. Zudem wird Handeln im Sinne von Aus-

handeln infolge des Mangels an Spontaneität im Einrichtungsalltag erschwert, wodurch pädagogisches Handeln als Krise (im Sinne der Entscheidungskrise) nicht zugelassen wird (siehe dazu Kap. 5).

7.4 EINSAMKEIT VS. ‚MOMENTE DES GLÜCKS‘

In der Studie „Wohnräume als pädagogische Herausforderung“ (Trescher 2017f) wurde ein Analyseverfahren auf subjektiv-affektiver Verstehensebene gewählt (Trescher 2017f, S. 53ff), anhand dessen Aussagen über das Erleben des Alltags der BewohnerInnen von Wohneinrichtungen generiert werden konnten. Ein zentrales Ergebnis dieser Untersuchung ist, dass BewohnerInnen häufig einsam wirken und den Eindruck erwecken, als sehnten sie sich nach Liebe, Nähe und Aufmerksamkeit. Dies wird durch die häufig ausladend und trist wirkende Ausstattung der Räume der Wohneinrichtung verschärft, wodurch der Eindruck entsteht, die BewohnerInnen seien dort nicht ‚zu Hause‘. Eine weitere Problematik stellen die häufig gestresst wirkenden und unter (Zeit-)Druck stehenden MitarbeiterInnen dar, die teils distanziert und (für die BewohnerInnen) emotional unerreichbar wirken. Daraus resultiert in gewisser Hinsicht eine ‚Tristesse des Alltags‘, mit der die BewohnerInnen sich scheinbar abgefunden haben und welcher sie deshalb (zum Teil) mit Gleichgültigkeit und Desinteresse begegnen. Weiteres Ergebnis ist, dass in vielen Fällen die Herkunftsfamilie – auch wenn (vormals) wichtige Bezugspersonen (zum Beispiel die Eltern) bereits verstorben sind oder nur gelegentlich zu Besuch kommen – oftmals den einzigen emotionalen Rückhalt und die einzige Konstante für die in der Wohneinrichtung lebenden Menschen darstellt, was die häufig wahrgenommene Einsamkeit noch verstärkt beziehungsweise verstärken kann. Im Zusammenhang damit muss auch problematisiert werden, dass sich in einem Großteil der untersuchten Einrichtungen kaum Vergemeinschaftungspraxen vollziehen, wodurch die Singularisierung der darin betreuten Personen weiter vorangetrieben wird (siehe dazu Trescher 2015b, 2017a, 2017f). Dabei werden Vergemeinschaftungspraxen bereits aufgrund der strukturellen Ausgestaltung der Einrichtungen (beispielsweise Altersstruktur, zu große Wohngruppen etc.) deutlich erschwert (Trescher 2017f, S. 129). Demgegenüber finden sich jedoch in den Analysen wiederholt auch von Zufriedenheit und Freude geprägte ‚Momente des Glücks‘ (Trescher 2017f, S. 161).

7.5 SONDERSPHÄRE ‚GEISTIGE BEHINDERUNG‘

Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ stoßen immer wieder an Barrieren, die ihnen die Teilhabe an der gemeinsamen Lebenswelt respektive allgemeinen Diskursen erschweren (siehe dazu auch Kap. 3). Sie stehen oft in nahezu allen Bereichen ihres Lebens unter dem (pädagogischen) Protektorat der Behindertenhilfe und ihr soziales Umfeld bleibt (infolgedessen) meist auch auf einrichtungsinterne Kontakte beschränkt, woraus sozusagen ein Leben in einer Blase folgt – ‚geistige Behinderung‘ wird zur Sondersphäre, die sich als eine Art soziale Grenze manifestiert (Trescher 2017a, S. 244ff). Dies zeigt sich unter anderem darin, dass neben Freundschaften auch Partnerschaften in der Regel alleinig zu anderen Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ bestehen. ‚Geistige Behinderung‘ als Sondersphäre beziehungsweise soziale Grenze wird durch das Hilfesystem gefestigt, das Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ als solche adressiert und damit zur Manifestation der zugeschriebenen Normabweichung beiträgt, welche in einer Reproduktion von ‚geistiger Behinderung‘ resultiert. Sowohl Menschen mit als auch Menschen ohne ‚geistige Behinderung‘ nehmen diese Grenze als manifest und scheinbar unüberwindbar wahr, woraus auf beiden Seiten gewisse Berührungsängste entstehen (Trescher 2015b, S. 333f; Rösner 2014, S. 43ff). Kommt es zu Kontakten zwischen Menschen mit und Menschen ohne ‚geistige Behinderung‘, so weisen diese häufig eine asymmetrische Beziehung auf, die aufgrund des in der Regel einseitigen Abhängigkeitsverhältnisses entsteht. Dies findet sich unter anderem im Kontext von Betreuungssettings, in denen die Betreuungspersonen vorwiegend spezifisch handeln und somit die von der Institution für sie festgelegte Rolle ausfüllen, während sie von ihren KlientInnen eingehende Diffusität beanspruchen (Oevermann 2002b, S. 40). Dabei treten die BetreuerInnen den Personen, auf die ihre Praxis abzielt, nicht als ‚ganze Personen‘ gegenüber, sondern primär in der ihnen zugeschriebenen Rolle als RepräsentantInnen einer übergeordneten institutionellen Ordnung (Oevermann 2002b, S. 50). Eine Folge dessen ist, dass Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘, die in irgendeiner Art und Weise unter der Reichweite des pädagogischen Protektorats stehen, nur sehr eingeschränkt Möglichkeiten zu diffusen, gleichberechtigten Sozialbeziehungen haben, was im Hinblick auf die (möglichen) identitätsstiftenden Funktionen dieser kritisch betrachtet werden muss.

7.6 MEDIKALISIERUNG

Eines der zentralen Strukturprobleme institutionalisierter Betreuung von Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ ist die Dominanz eines medizinischen Blicks, die in Medikalisierungspraxen mündet, welche beispielsweise bei als ‚abweichend‘ deklariertem Verhalten reflexartig zur Vergabe von (primär ruhigstellenden) Medikamenten führt (Foucault 2011; Trescher 2017a, S. 237ff). Dabei wird als Grund für das abweichende Verhalten meist vorbehaltlos die als immanent angesehene Behinderung des/der Einzelnen betrachtet und indem die als ‚behindert‘ hervorgebrachten Personen „den Status des Gegenstandes annehmen, werden sie gewichtig und fest. [...] Die Aufmerksamkeit des Blicks wird sie [...] nach und nach aufwecken und ihnen Objektivität verleihen. Der Blick reduziert nicht mehr, er begründet vielmehr das Individuum in seiner unreduzierbaren Qualität“ (Foucault 2011, S. 12).¹ Aufgrund der Konstruktion von Behinderung als natürliche, im Individuum verankerte Gegebenheit, wird die Überzeugung, es könne dieser ausschließlich medizinisch begegnet werden, reproduziert (siehe auch Zola 1972, S. 500). Dass sogenanntes abweichendes Verhalten auch Ausdruck einer Auflehnung gegen bestehende, festgefahrene und einengende organisationale und institutionelle Strukturen sein kann, wird nicht bedacht und zum Teil auch nicht zugestanden beziehungsweise toleriert. Diese von Foucault (2011) als medizinischer Blick bezeichnete Praxis wirkt sich auf gesamtgesellschaftlicher Ebene als Instrument sozialer Kontrolle aus (Zola 1972, S. 487; Lemke 2008; Graumann 2009; Haker 2011; Richter und Hurrelmann 2016). Ziel der Gabe von verhaltensregulierenden beziehungsweise ‚ruhigstellenden‘ Medikamenten ist zumeist die Anpassung des Subjektes an die vorherrschenden Strukturen, in denen es lebt. Die ‚Einstellung‘ einer Person mit Medikamenten bewirkt dabei nicht nur die Kontrolle des Verhaltens, sondern wirkt vor allem regulierend. Auch vor dem Hintergrund, dass es einzelnen Personen unterstützt durch die Medikamentenvergabe gelingen mag, sich verhältnismäßig gut in ihrer Lebenswelt einzufinden, sind Medikamente und deren Einsatz in Einrichtungen für Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ als hoch ambivalent zu betrachten, da die Person nicht nur in die Strukturen der Behindertenhilfe gezwungen, sondern auch in ihrer bereits eingeschränkten per-

1 Siehe auch Bittlingmayer 2016, S. 29ff; Schroer und Wilde 2016, S. 264ff.

sönlichen Handlungsökonomie zusätzlich begrenzt wird. Aus einer Engführung von ‚schwierigem Verhalten‘ oder Persönlichkeitsmerkmalen und Wesenseigenschaften (wie zum Beispiel Sturheit, Zwanghaftigkeit oder Vergesslichkeit) auf die als manifest angenommene Behinderung folgt eine Reduktion des Subjekts auf die (vermeintlich unbestrittene) Behinderung. Alternative Verstehenszugänge werden dadurch in der Folge ausgeblendet, was letztlich auch Ausdruck des Scheiterns oder der starken Einschränkung pädagogischer Handlungspraxen ist (Trescher 2017a, S. 238).

Schlussendlich zeigt sich also, dass, neben den starren Strukturen innerhalb der Behindertenhilfe, primär die Medizin ‚behinderte Subjekte‘ hervorbringt, indem sie eben diese zum Gegenstand ihrer (Behandlungs-)Praxen macht. Hieran zeigt sich, dass neben dem vorhandenen und wiederholt in der Kritik stehenden System der Behindertenhilfe auch das Gesundheitssystem an der Hervorbringung von Behinderung beteiligt ist. Für Menschen, die ihr gesamtes Leben unter dem pädagogischen Protektorat des Behindertenhilfesystems verbringen, trifft dies besonders gravierend zu (Trescher 2017a, S. 237ff).

8 Zum Aufbau und empirischen Vorgehen

Die Studie wurde mit und in einer stationären Wohneinrichtung der Behindertenhilfe, die sich dankenswerterweise zur Kooperation bereit erklärte, operationalisiert¹. Die forschungspraktische Durchführung selbst konnte in ein sogenanntes Lehrforschungsprojekt eingebunden werden, was bedeutet, dass Studierende an den Erhebungs- und Auswertungsprozessen beteiligt waren und (zum Teil) Haus- und Abschlussarbeiten im Rahmen des Projekts verfasst haben². Im Folgenden werden die übergeordneten Forschungsinteressen hergeleitet, bevor darauf aufbauend die im Rahmen der Studie forschungsleitenden Fragestellungen ausdifferenziert werden. Dem folgt eine Beschreibung des empirischen Vorgehens sowie des Aufbaus der Studie.

8.1 HERLEITUNG DES FORSCHUNGSINTERESSES

Das Thema und das Forschungsinteresse der Studie bauen auf vorangegangenen Forschungsarbeiten des Autors und daraus hervorgegangenen Forschungsperspektiven auf (siehe dazu auch Kap. 7), welche die beiden Schwerpunkte der Studie begründen, nämlich die Frage nach dem pädagogi-

-
- 1 Den dortigen BewohnerInnen, MitarbeiterInnen und Leitungskräften sei noch einmal ausdrücklich dafür gedankt, dass sie dem Forschungsprozess offen gegenüberstanden und dem Forschungsteam so einen umfassenden Einblick in das Leben in der Wohneinrichtung gewährten.
 - 2 Allen Studierenden sei für ihr Engagement und ihren Einsatz, mit dem sie ganz wesentlich zum Gelingen des Projekts beigetragen haben, herzlich gedankt.

schen Handeln und die Frage nach der Vermittlung von Forschungsergebnissen für die Handlungspraxis, um dort Denkanstöße zu geben. Übergeordnetes Ziel ist, Praxis anders, neu und reflexiv zu denken und wahrzunehmen sowie die eingangs gestellte Frage – „Wohin mit dem Wohnheim?“ – in Bezug auf Weiterentwicklungsmöglichkeiten und Umgestaltungsmöglichkeiten des stationären Wohnens zu untersuchen.

Die Frage nach dem pädagogischen Handeln

Die Studie „Wohnräume als pädagogische Herausforderung“ (Trescher 2017f), in der Wohneinrichtungen der stationären Behindertenhilfe untersucht wurden, zeigt Strukturprobleme auf räumlicher, personeller und tagesstruktureller Ebene auf und kann darüber hinaus einen Einblick darin geben, wie sich die BewohnerInnen der untersuchten Wohneinrichtungen subjektiv-affektiv zu diesen verhalten. Eine Frage, die im Zuge dieser primär strukturanalytischen Untersuchung offen blieb, ist die Frage nach dem pädagogischen Handeln im gegebenen Kontext, die die Perspektive der MitarbeiterInnen auf ihre Handlungspraxis in den Mittelpunkt stellt³. Dabei interessiert sowohl die Konstruktion des (pädagogischen) Handelns in der Einrichtung durch die MitarbeiterInnen als auch die konkrete Handlungspraxis im Einrichtungsalltag selbst, die von der Interaktion der MitarbeiterInnen und BewohnerInnen geprägt ist, um letztlich die Frage zu beantworten, worin das Handeln der MitarbeiterInnen begründet ist und inwiefern es sich innerhalb der (ambivalenten) Verhältnisse vollzieht (siehe dazu auch Kap. 5). Die Frage nach dem pädagogischen Handeln stellt sich nicht nur infolge dieses in vorangegangenen Studien herausgearbeiteten Desiderats, sondern ist dem Diskurs um pädagogisches Handeln selbst inhärent, der zu kritischer Reflexion pädagogischer Handlungsperspektiven in widerstreitenden Verhältnissen anhält (u.a. Thompson 2004; siehe auch Kap. 5).

Die Frage nach der Vermittlung von Forschungsergebnissen

Im Rahmen vieler vorangegangener Projekte, allen voran die Studie „Wohnräume als pädagogische Herausforderung“ (Trescher 2017f), wurde die Erfahrung gemacht, dass die Vermittlung von Forschungsergebnissen für die Praxis gesonderte Vorbereitung und Gestaltung benötigt (Trescher 2018d).

3 Dies ist ein Desiderat, das auch im Rahmen der Studien „Freizeit als Fenster zur Inklusion“ (Trescher 2015b) sowie „Lebensentwürfe von Menschen mit geistiger Behinderung“ (Trescher 2017a) herausgearbeitet werden konnte.

Methodisch wurden dabei sowohl schriftliche Rückmeldungen gegeben, Gespräche mit Leitungen geführt als auch ‚Rückmeldeworkshops‘ angeboten, wodurch die Vermittlung von Forschungsergebnissen sukzessive weiterentwickelt wurde. Es hat sich dabei immer wieder gezeigt, wie wertvoll es für die MitarbeiterInnen ist, Einblick in Forschungsergebnisse zu bekommen, denn dieser regt in vielerlei Hinsicht zur Reflexion an, wie dem Autor immer wieder rückgemeldet wurde und wird. Da jedoch ungeachtet dessen einige MitarbeiterInnen dazu neigen, viele Ergebnisse sehr persönlich zu nehmen und als ‚nicht richtig‘ abzulehnen (Trescher 2017f, S. 198f), stellt sich hier die Frage, wie solche Veranstaltungen (noch) weiterentwickelt werden können, um die MitarbeiterInnen zu einer weitergehenden Reflexion ihrer alltäglichen Praxis anzuregen und sie in diesem Prozess zu unterstützen. Perspektivisch stehen hierbei Möglichkeiten des Herstellens konkreter Handlungsbezüge im Vordergrund, anhand derer die MitarbeiterInnen dazu eingeladen werden können, selbst in die Diskussion einzusteigen. In Bezug darauf stellt sich, auf einer Metaebene, zudem die Frage nach dem Verhältnis von Forschung und Praxis noch einmal neu (siehe dazu Oevermann 1996b, S. 104; Trescher 2017a, S. 269f), welche folglich ebenfalls im Rahmen der hiesigen Studie diskutiert werden soll.

8.2 FORSCHUNGSLEITENDE FRAGESTELLUNGEN

Aus den im Vorigen dargelegten Forschungsinteressen gehen die folgenden Forschungsfragen hervor, deren Bearbeitung im Fokus der Studie stand.

Das übergeordnete Forschungsinteresse hinsichtlich der *Frage nach dem pädagogischen Handeln* in der Wohneinrichtung bedarf eines Einblicks darin, wie die raum-organisationalen Strukturen der Wohneinrichtung ausgestaltet sind und wie die ProtagonistInnen in der Wohneinrichtung sich zu diesen verhalten. Darüber hinaus interessiert dabei die Frage, wie sich die Lebenspraxis in der Wohneinrichtung vollzieht, wie MitarbeiterInnen und BewohnerInnen miteinander agieren und inwiefern sich Aushandlungspraxen untereinander, aber auch mit den strukturellen Gegebenheiten der Wohneinrichtung vollziehen. Folglich wurde der Frage nach dem pädagogischen Handeln in zwei übergeordneten Forschungsfragen nachgegangen, welche zum einen die Konstruktion des Lebens in der Wohneinrichtung (Forschungsfrage

1) und zum anderen die Lebenspraxis in dieser (Forschungsfrage 2) fokussieren.

(1) Die Frage nach dem Leben in der Wohneinrichtung ist mit dem Bezug auf ‚das Leben‘ verhältnismäßig breit gestellt, womit das Ziel verfolgt wird, vollumfänglich alle möglichen Bereiche (potenziell) miteinzubeziehen. Dies erlaubt einen breiten Einblick, der die Perspektiven der ProtagonistInnen in ihrer Vielfältigkeit aufzunehmen vermag. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, wurde die Frage ausdifferenziert und zwar hinsichtlich der Perspektive der strukturellen Gegebenheiten, der Perspektive der MitarbeiterInnen und der Perspektive der BewohnerInnen, wie die folgenden letztlich forschungsleitenden Fragen zeigen:

Tabelle 1: Forschungsfragen Ebene 1

1 Frage nach der Konstruktion des Lebens in der Wohneinrichtung	
	1.1 Was sind die strukturellen Gegebenheiten der Wohneinrichtung und inwiefern beeinflussen sie das Leben in dieser?
	1.2 Wie konstruieren die MitarbeiterInnen das Leben in der Wohneinrichtung?
	1.3 Wie konstruieren die BewohnerInnen das Leben in der Wohneinrichtung?

(2) Um die Ausgestaltung der Lebenspraxis differenziert in den Blick nehmen zu können, wurden drei Verstehenszugänge als Schwerpunkte gesetzt, anhand derer Ambivalenzen methodisch zugänglich werden. Dadurch ist eine Reflexion möglich, die die widerstreitenden Verhältnisse fokussiert, in denen pädagogisches Handeln grundsätzlich verortet ist (siehe Kap. 5). Die drei Verstehenszugänge wurden sowohl hinsichtlich des subjektiv-intentionalen Verstehens eröffnet (also dessen, was die ProtagonistInnen, MitarbeiterInnen und BewohnerInnen, mit ihrem Handeln intendieren), des subjektiv-affektiven Verstehens (also des Erlebens der ProtagonistInnen), als auch des objektiven Verstehens (also hinsichtlich der dahinterliegenden objektiven Strukturen, anhand derer latente Sinnzusammenhänge zugänglich gemacht werden können). Daraus ergeben sich die drei Schwerpunkte:

Tabelle 2: Forschungsfragen Ebene 2

2 Frage nach der Lebenspraxis – Reflexion des Lebens in der Wohneinrichtung	
	2.1 Subjektiv-intentionaler Verstehenszugang
	2.2 Subjektiv-affektiver Verstehenszugang
	2.3 Objektiver Verstehenszugang

(3) Im Zuge der Operationalisierung des zweiten übergeordneten Forschungsinteresses (*Vermittlung von Forschungsergebnissen*) ergab sich die forschungsleitende Fragestellung nach dem Verhältnis von Forschung und Praxis, welche wiederum in zwei Unterfragen konkretisiert wurde, bezüglich der Weiterentwicklung der Wohneinrichtung und bezüglich des Transfers von wissenschaftlichem Wissen in die Praxis. Dies zeigt die nachfolgende Übersicht:

Tabelle 3: Forschungsfragen Ebene 3

3 Frage nach dem Verhältnis von Forschung und Praxis	
	3.1 Wie kann eine Organisation des stationären Wohnens weiterentwickelt werden?
	3.2 Wie können Forschungsergebnisse in die Praxis transferiert und für diese nutzbar gemacht werden?

Ein Schwerpunkt der Analysen lag auf den älteren BewohnerInnen der Wohneinrichtung, die einen Großteil ihres Lebens innerhalb der Wohneinrichtung verbringen und die deshalb einer drohenden Strukturarmut des Tages und Geschlossenheit der Wohneinrichtung in verstärktem Maße ausgesetzt sind. Da die Analysen ergeben haben, dass sich die Lebenssituation der älteren BewohnerInnen nur geringfügig von der der anderen BewohnerInnen unterscheidet (teilweise sind sie stärker von prekären Zuständen, beispielsweise bezüglich der Freizeitgestaltung, betroffen), werden die Ergebnisse nicht zusätzlich hinsichtlich der älteren BewohnerInnen ausdifferenziert (siehe Kap. 13). Das Leben in der Wohneinrichtung führt vielmehr dazu, dass Alter als Differenzkategorie überformt wird und an Bedeutung verliert.

Um die Ergebnisse der Untersuchung, die entlang der oben dargelegten Forschungsfragen erfolgte, zu kontrastieren und Perspektiven über die Form des stationären Wohnens hinaus zu untersuchen, wurde ein kurzer Einblick

in ambulant betreute Wohnformen genommen. Dieser folgte den folgenden Fragestellungen:

- Wie ist das Leben innerhalb des Strukturrahmens ‚ambulant betreutes Wohnen‘ ausgestaltet? Welche Vergleiche können zum Leben in stationären Wohneinrichtungen gezogen werden?
- Welche Perspektiven können hinsichtlich des Wohnens von Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ eröffnet werden?

Die Ergebnisse dieser Kontrastierung sowie eine Diskussion von (alternativen) Wohn- und Betreuungsstrukturen für Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ finden sich in Kap. 21.

8.3 EMPIRISCHER AUFBAU

Im Folgenden wird der (empirische) Aufbau der Studie überblicksartig dargestellt, der sich aus den oben hergeleiteten Forschungsinteressen sowie den forschungsleitenden Fragestellungen ergibt, wobei Verweise zu den nachfolgenden Kapiteln vorgenommen werden, in denen sich detaillierte Beschreibungen und Auseinandersetzungen finden.

1 Frage nach der Konstruktion des Lebens in der Wohneinrichtung

Die Fragen auf der Ebene der Konstruktion des Lebens in der Wohneinrichtung bedürfen einer methodischen Herangehensweise, anhand derer objektive Konstruktionen und latente Sinngehalte offengelegt respektive rekonstruiert werden können, weshalb letztlich die sequenziell-rekonstruktiven Verfahren der Objektiven Hermeneutik (u.a. Oevermann 2002a; Trescher 2015b, S. 145ff) als Analyseverfahren herangezogen wurden (siehe zur Methode Kap. 9.1). Als Gegenstand dieser Analysen wurden zum einen strukturelle Daten und Dokumente und zum anderen Interviews mit MitarbeiterInnen und BewohnerInnen generiert beziehungsweise erhoben (siehe Kap. 9.2 und 9.3). Mit derartigen Strukturanalysen wurden bereits in vorangegangenen Forschungszusammenhängen positive Erfahrungen gemacht, was die Entscheidung dafür bestärkte (Trescher 2013b, 2017f; Trescher und Hauck 2015).

2 Frage nach der Lebenspraxis – Reflexion des Lebens in der Wohneinrichtung

Auf der Ebene der Lebenspraxis wurde im Rahmen der Studie ein Verfahren entwickelt, das ein Verstehen der (pädagogischen) Situation aus drei unterschiedlichen, theoretisch begründeten Blickwinkeln hinsichtlich des subjektiv-intentionalen, des subjektiv-affektiven und des objektiven Verstehenszugangs ermöglicht. Damit wurde das Ziel verfolgt, möglichst viele, heterogene Verstehenszugänge zu entwickeln, um so letztlich der Ambivalenz pädagogischen Handelns und der damit einhergehenden Komplexität der pädagogischen Situation (siehe Kap. 5) bestmöglich gerecht zu werden. Gegenstand dieser Praxis des pädagogischen Verstehens (siehe Kap. 15.1) sind Beobachtungsprotokolle der Lebenspraxis in der Wohneinrichtung (siehe Kap. 15.2).

3 Frage nach dem Verhältnis von Forschung und Praxis

Vor dem Hintergrund der Frage nach dem Verhältnis von Forschung und Praxis werden zum einen – aufbauend auf den empirischen Ergebnissen – Perspektiven und Handlungsvorschläge skizziert, die pädagogisch Handelnde, die im Bereich der stationären Betreuung von Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ arbeiten, als Anregungen und Denkanstöße heranziehen können (siehe Kap. 19). Zum anderen wurden die Ergebnisse der Studie in mehreren Schritten an unterschiedliche Verantwortliche respektive MitarbeiterInnen des Trägers und der Wohneinrichtung zurückgemeldet. Neben der schriftlichen Stellungnahme zu unterschiedlichen Schwerpunkten (u.a. der Situation der älteren Menschen in der Wohneinrichtung sowie in Bezug auf eine sogenannte Mängelfeststellung des Versorgungsamtes [siehe Kap. 11.6]) und einer mehrstündigen Ergebnismeldung an Träger- und Einrichtungsleitung wurde mit den MitarbeiterInnen der untersuchten Wohneinrichtung ein Workshop veranstaltet, dessen Ausgestaltung, Reflexion und methodische Weiterentwicklung handlungsleitend sein kann für ähnliche künftige Veranstaltungen (siehe Kap. 20).

9 Rekonstruktion des Lebens in der Wohneinrichtung – Methodische Herangehensweise

In diesem Kapitel wird die methodische Herangehensweise an die Untersuchung der Forschungsfragen nach der Konstruktion des Lebens in der Wohneinrichtung dargestellt. Die Forschungsfragen, welche nachfolgend abgebildet sind (respektive ihre Untersuchung) bedürfen eines sequenziell-rekonstruktiven Forschungssettings.

Tabelle 4: Forschungsfragen Ebene 1

1 Frage nach der Konstruktion des Lebens in der Wohneinrichtung	
	1.1 Was sind die strukturellen Gegebenheiten der Wohneinrichtung und inwiefern beeinflussen sie das Leben in dieser?
	1.2 Wie konstruieren die MitarbeiterInnen das Leben in der Wohneinrichtung?
	1.3 Wie konstruieren die BewohnerInnen das Leben in der Wohneinrichtung?

Ausgehend von dieser Prämisse wurde sich für die Verfahren der Objektiven Hermeneutik als Untersuchungsmethode entschieden, welche im Folgenden erläutert werden. Dabei wird sich – ganz im Sinne der Kunstlehre (Oevermann 2002a, S. 28) – auf eine Darstellung des in der Studie Anwendung gefundenen forschungspraktischen Vorgehens fokussiert. Sequenziell-rekonstruktive Analysen bedürfen bestimmten Materials, die Generierung dessen wird ebenfalls im Folgenden dargelegt.

9.1 OBJEKTIVE HERMENEUTIK

Im Folgenden wird zunächst ein grundlegendes Verständnis der Verfahren der Objektiven Hermeneutik¹ dargelegt, bevor der analytische Gegenstand umrissen und die Prinzipien einer objektiv-hermeneutischen Analyse vorgestellt werden. Daraufhin werden die (im Regelfall) notwendigen forschungspraktischen Einschränkungen sowie ein Verständnis der objektiv-hermeneutischen Verfahren als Kunstlehre dargelegt².

Methodologischer Hintergrund

Die Objektive Hermeneutik beschreibt ein innerhalb der sozialwissenschaftlichen Disziplinen anerkanntes rekonstruktives Forschungsverfahren. Dabei steht es subsumierenden und hypothesentestenden Forschungsmethoden diametral gegenüber. Im Mittelpunkt einer objektiv-hermeneutischen Analyse steht die wissenschaftliche Operation des Verstehens des Einzelfalls (Trescher 2016d, S. 185; siehe auch Wernet 2009; Garz und Kraimer 2016, S. 14). Zentraler Untersuchungsgegenstand der Objektiven Hermeneutik ist die Lebenspraxis, die als ‚protokollierte Wirklichkeit‘ vorliegt und somit einer Analyse zugänglich ist (Trescher 2013b, S. 30). Hierbei geht es darum, die „typischen, charakteristischen Strukturen“ (Oevermann 2002a, S. 1) von Gegenständen zu erschließen und „die hinter den Erscheinungen operierenden Gesetzmäßigkeiten ans Licht zu bringen“ (Oevermann 2002a, S. 1). Zentraler methodologischer Gegenstand der Objektiven Hermeneutik sind die latenten Sinn- und objektiven Bedeutungsstrukturen von protokollierten Äußerungen und deren Auswirkungen auf den zu untersuchenden Fall (Oevermann 2002a, S. 4; siehe auch Raven und Garz 2015, S. 138f). Gemeint ist hiermit die Erfassung der Sinnebene, welche hinter dem (intentional) Ausgedrückten liegt und damit über die objektiven Bedeutungsstrukturen hinausgeht (Trescher 2013b, S. 29; 2016d, S. 46). Latente Sinnstrukturen zeigen sich in jeder Ausdrucksgestalt der Lebenspraxis, wobei unter Ausdrucksgestalt „alle protokollierten oder sonstwie objektivierten, sinnstrukturierten beziehungsweise sinnvermittelten Lebensäußerungen einer Lebenspraxis“

1 Der Terminus ‚Verfahren der Objektiven Hermeneutik‘ ist ein im Bezugsdiskurs feststehender Begriff (siehe u.a. Oevermann 1996a).

2 Das folgende Kapitel ist bereits in Trescher (2017a, S. 68ff) erschienen und wurde lediglich geringfügig überarbeitet und aktualisiert.

(Oevermann 2001, S. 34) zu fassen sind. Latente Sinnstrukturen sind zunächst nicht objektiv greifbar, sondern müssen erst durch die Analyse objektiver Bedeutungsstrukturen offengelegt werden (Trescher 2013b, S. 38, siehe auch Raven und Garz 2015, S. 143). Eine sich in der Analyse ergebende Differenz zwischen objektivem und subjektivem Sinn ist entscheidend, um die Strukturen aufzudecken, die hinter dem objektiv Ausgedrückten liegen. Dabei lassen sich in ebenjener Kontrastierung von objektivem und subjektivem Sinn oftmals auch Ambivalenzen pädagogischen Handelns empirisch offenlegen und so der Reflexion zugänglich machen (siehe dazu die Kap. 11, 12 und 13). Im Falle eines verbalsprachlichen Ausdrucks geht es also um die Differenz zwischen dem, was annehmbar vom Sprechenden gesagt werden möchte, und der Bedeutung dessen, was tatsächlich gesagt wird. Letzteres stellt dann die latente Sinnstruktur der Aussage dar (Oevermann et al. 1979, S. 380).

Grundsätzlich wird im Kontext der Objektiven Hermeneutik davon ausgegangen, dass soziales Handeln regelgeleitet ist. Gemeint ist damit, dass die Sinnstrukturiertheit sozialer Handlungen und somit deren objektiver Sinn auf der Basis bedeutungsgenerierender Regeln erzeugt werden (Oevermann et al. 1979, S. 380)³. Der Begriff der Regel ist ein zentraler methodologischer Referenzpunkt der Objektiven Hermeneutik (siehe hierzu Trescher 2013b, S. 31ff; sowie grundlegend: Wittgenstein 1967; Popper 1980; 2003a; Öhlschläger 1974; Searle 1971). Jeder Sprechakt ist regelgeleitet, weshalb die Regel an sich konstitutiv für jegliche Art der Kommunikation und somit letztlich auch für das soziale Handeln ist: „Der Geltungsanspruch, den die objektiv-hermeneutische Bedeutungsexplikation erhebt, stützt sich auf die Inanspruchnahme geltender Regeln. Soziales Handeln konstituiert sich entlang dieser Regeln und die Interpretation der Protokolle dieses Handelns erfolgt unter Rückgriff auf unser Regelwissen“ (Wernet 2009, S. 13). Die Geltung der Regeln offenbart sich darin, dass die InterpretInnen durch die Sozialisation in ihrer gesellschaftlichen Lebenspraxis mit den Regeln vertraut sind beziehungsweise zumindest implizit danach handeln, sodass sie diese methodologisch in Anspruch nehmen können (Oevermann 1986, S. 22).

Im nächsten Schritt werden die Grundbegriffe der Objektiven Hermeneutik beschrieben. Die Anordnung der Begriffe erfolgt dabei entlang ihrer Bedeutung für einen (idealtypischen) Forschungsprozess.

3 Zur theoretischen Grundlegung siehe Habermas 1982; 1983, 1995.

Zentrale Begrifflichkeiten, Gegenstände objektiv-hermeneutischer Analysepraxis

Der Text

Die Grundlage einer objektiv-hermeneutischen Operation ist ein Verständnis der sozialen Wirklichkeit als textförmig. Der Text ist demnach „in einer Konstitutionstheorie der sinnhaften Welt“ (Wernet 2009, S. 12) angesiedelt. Hieraus folgt, dass alles, was sozial vermittelt wird beziehungsweise vermittelbar ist, als Text, sprich Träger von „symbolische[r] Bedeutung“ (Leber und Oevermann 1994, S. 385), zu verstehen ist⁴. Jeder Text ist konkret-situativ und aufgrund seiner Verortung in sozio-kulturell-historischen Zusammenhängen einzigartig und kann nur in Momentaufnahmen dokumentiert werden. Diese Momentaufnahmen stellen letztlich das Protokoll dar.

Das Protokoll

Das Protokoll bietet den Zugang zum Text und damit zur sozialen Wirklichkeit. „Protokolle bezeichnen die Übermittlungs- beziehungsweise die Verdinglichungsinstanz des Textes“ (Trescher 2015b, S. 147). Ziel der Protokollierung sollte folglich eine möglichst exakte Beschreibung des Textes sein, wobei es „unselektiv total“ (Oevermann 2000, S. 101) sein sollte. Klar ist, dass das Protokoll selbst bereits interpretativ ist, da es immer nur eine Beschreibung des Textes ist. „Ein direkter Zugang zur protokollierten Wirklichkeit selbst ist methodologisch prinzipiell nicht möglich, sondern vielmehr dem Hier und Jetzt der Lebenspraxis vorbehalten“ (Oevermann 1993, S. 132).

Der Fall

Das Protokoll an sich, beispielsweise ein Interviewtranskript, ist noch kein Fall, sondern lediglich der Gegenstand der Analyse. Erst unter der Betrachtung des Protokolls anhand einer leitenden Fragestellung wird es zum Fall. Das bedeutet auch, dass der gleiche Gegenstand aus mehreren Perspektiven

4 Das heißt, Text meint nicht nur im herkömmlichen Sinne textförmiges Material wie Schrift oder gesprochenes Wort, sondern auch beispielsweise nonverbal Kommuniziertes, also grundsätzlich „alle Ausdrucksgestalten menschlicher Praxis bis hin zu Landschaften, Erinnerungen und Dingen der materialen Alltagskultur“ (Oevermann 2002a, S. 3).

beziehungsweise unter mehreren Fragestellungen (mehreren Fällen) analysiert werden kann.

Die Fallbestimmung

Die Fallbestimmung ist die Ausdifferenzierung des Forschungsinteresses im Hinblick auf die Formulierung einer Fragestellung und der Hinzunahme geeigneten Materials, welches unter dieser Fragestellung analysiert werden soll (Oevermann 2000, S. 56). „Prinzipiell forscht die Objektive Hermeneutik immer ergebnisoffen. Es wird vorab also keine Hypothese gestellt, die dann im Verlauf oder nach Ablauf der Analyse getestet werden soll“ (Trescher 2015b, S. 147; siehe auch Wernet 2009, S. 53).

Fallstruktur(-rekonstruktion)

In der Rekonstruktion der Fallstruktur wird die „Charakteristik der gewählten Handlungsoptionen in einer je konkreten Lebenspraxis“ (Trescher 2015b, S. 148) herausgearbeitet. Die rekonstruierte Fallstruktur ist dynamisch, da sie mit jeder neu zu analysierenden Sequenz verändert wird beziehungsweise verändert werden kann. Anhand dieses sequenziell-rekonstruktiven Vorgehens wird die Fallstruktur sukzessive offengelegt (Trescher 2016d, siehe auch Raven und Garz 2015, S. 152).

Fallstrukturhypothesen

Fallstrukturhypothesen sind als eine Form des Zwischenfazits zu verstehen. Sie „dienen der Operationalisierung der Offenlegung der Fallstruktur“ (Trescher 2015b, S. 148) und werden erstellt, um die Charakteristik der (bisherigen) Fallstruktur festhalten zu können.

Fallstrukturgeneralisierung

Mittels der Formulierung von Fallstrukturhypothesen wird das Protokoll und damit die soziale Wirklichkeit im Sinne einer „methodisch gesicherten Fallstrukturgesetzlichkeit“ (Wernet 2009, S. 80) erschlossen. Die Fallstrukturgeneralisierung stellt insofern ein empirisches Fazit der Offenlegung der Fallstruktur des einen je konkreten Falls dar. Die auf diese Weise analysierte Lebenspraxis kann als „allgemein und besonders zugleich“ (Wernet 2009, S. 19) aufgefasst werden, „[d]enn in jedem Protokoll sozialer Wirklichkeit ist das Allgemeine ebenso mitprotokolliert wie das Besondere im Sinne der Be-

sonderheit des Falls“ (Wernet 2009, S. 19). Das Konkrete ist immer besonders, da es die Entscheidung der (als autonom gedachten) Lebenspraxis darstellt. Allgemein ist der Fall schon bereits deshalb, da er sich unter den allgemein gültigen (bedeutungserzeugenden) Regeln gebildet hat (Trescher 2013b, S. 39). „Die Operation der Fallstrukturgeneralisierung ist diesem Begriff der Allgemeinheit verpflichtet. Sie trifft keine Aussage über die Häufigkeit einer Merkmalsausprägung im Sinne einer statistischen Generalisierung. Die Fallstrukturgeneralisierung nimmt eine begriffliche Würdigung der Ergebnisse der Fallrekonstruktion vor im Sinne der Formulierung einer materialen, empiriegesättigten Theorie“ (Wernet 2009, S. 19f). Die Fallstrukturgeneralisierung als empirisches Fazit ist theoretisch endgültig, was darauf zurückzuführen ist, dass es intersubjektiven Geltungsanspruch erhebt. „Forschungspraktisch liegt genau darin, dass dieses Fazit kein endgültiges ist, sondern jederzeit, ob der intersubjektiven Kontrollierbarkeit, (von anderen) widerrufen werden kann, die Stärke der Methode“ (Trescher 2015b, S. 149).

Prinzipien der objektiv-hermeneutischen Analyse

Die objektiv-hermeneutische Analyse des Protokolls vollzieht sich über das Aufstellen von Lesarten und deren Konfrontation mit der routinemäßigen Lebenspraxis. Dabei ist im Anschluss an Wernet (2009) entlang der folgenden fünf Prinzipien vorzugehen: Kontextfreiheit, Wörtlichkeit, Sequenzialität, Extensivität, Sparsamkeit.

Kontextfreiheit

Zunächst muss zwischen Kotext und Kontext differenziert werden. Der Kontext (auch oft ‚äußerer Kontext‘ genannt) bezeichnet alles außerhalb des durch das Protokoll vermittelten Textes. Während der Kotext (auch oft ‚innerer Kontext‘ genannt) aus den bereits analysierten Passagen besteht, also der zum jeweiligen Zeitpunkt der Analyse bisher herausgearbeiteten Fallstruktur. Insofern ist er zu Beginn der Analyse nicht vorhanden, sondern baut sich erst im Zuge der Analyse auf. Die Kontextfreiheit als Prinzip rekuriert auf den äußeren Kontext und meint nicht, dass der Kontext grundsätzlich bedeutungslos ist. Vielmehr handelt es sich um eine „künstliche Naivität“ (Wernet 2009, S. 23), die sich in der bewussten Nichtberücksichtigung des äußeren Kontextes ausdrückt (siehe auch Ley 2010, S. 15). Der Fokus der

Analyse soll also (zunächst) ausschließlich auf dem Protokoll selbst liegen (Oevermann 1993, S. 142; 2000, S. 104; Garz 1997, S. 539).

Hervorzuheben ist, dass der Rückbezug auf den (inneren) Kotext mit Fortschreiten der Analyse keineswegs verboten, sondern sogar notwendig ist, da sonst der sequenzielle Charakter des Analysegegenstands zunichte gemacht werden würde (Oevermann 1996b, S. 101).

Der (äußere) Kontext wird bei der Analyse zunächst bewusst nicht berücksichtigt, um eine analytische Unterscheidung zwischen den Ebenen des Situationszusammenhangs (äußerer Kontext) und der je konkreten Ebene des Protokolls (Kotext) zu ermöglichen. Die Kontextfreiheit dient einer Bedeutungsexplikation, um Lesarten zu formulieren, die mögliche Handlungsoptionen der protokollierten Lebenspraxis aufzeigen (Oevermann et al. 1979, S. 381). Erst nach der Protokollanalyse erfolgt eine Einbettung in den Kontext.

Wörtlichkeit

Das Prinzip der Wörtlichkeit meint, dass das Protokoll in seiner Wirklichkeitsgestalt analysiert werden soll. Es bindet die Analyse an den Text (Oevermann 2000, S. 103). Nach dem Wörtlichkeitsprinzip muss das Protokoll in seiner protokollierten Eigentlichkeit absolut und präzise ausgewertet werden. Im Falle einer direkten Rede betrifft dies zum Beispiel auch jeden Versprecher, jede Betonung und dergleichen mehr. Das Prinzip der Wörtlichkeit ist zwingend notwendig zur Analyse des objektiven Sinns.

Sequenzialität

„Eine Sequenz beschreibt die kleinstmögliche Sinneinheit eines Textes. Bei einer Rede könnte dies beispielsweise (nur) ein ‚Ehm‘ sein, welches der Sprecher vor Beginn der Verlesung eines Textes ausspricht. Es ist wichtig, dass auf eine Sequenz immer die im Text darauffolgende Sequenz folgt“ (Trescher 2013b, S. 42; siehe auch Franzmann 2016, S. 27). Die Analyse einer Sequenz vollzieht sich, indem alle potentiell möglichen Lesarten gebildet werden, von denen „gewöhnlich nur ein Teil subjektiv intentional realisiert worden ist“ (Oevermann et al. 1979, S. 380). Die Bildung von Lesarten ist der zentrale Bestandteil der Fallstrukturekonstruktion. Lesarten zeigen die Entscheidungen und die verschiedenen ebenfalls möglichen Handlungsoptionen der Lebenspraxis auf. Im Zuge der Analyse der einzelnen Sequenzen wird dann herausgearbeitet, für und gegen welche Optionen sich die

Lebenspraxis entschieden hat. Dabei eröffnet jede weitere Sequenz die Bildung neuer Lesarten, gleichzeitig werden dadurch aber unter Umständen auch (einige) vorher getroffene (bis dato noch) mögliche Lesarten verworfen (Ley 2010, S. 11).

Extensivität

Das Extensivitätsprinzip beschreibt, dass die Analyse in Quantität und Qualität erschöpfend zu erfolgen hat. Sie muss sich also einerseits über das gesamte Protokoll erstrecken (Quantität) – es darf nichts ausgelassen werden (Oevermann 2000, S. 100ff; Pilz 2007, S. 590; Trescher 2013b, S. 43). Andererseits verlangt das Prinzip der Extensivität Vollständigkeit im Sinne der Lesartenbildung. Da „die Interpretation beansprucht sinnlogisch erschöpfend zu sein“ (Wernet 2009, S. 33), sind immer alle möglichen Lesarten zu bilden, zumal nur so alle Entscheidungsmöglichkeiten der Lebenspraxis berücksichtigt werden können.

Sparsamkeit

Das Prinzip der Sparsamkeit knüpft unmittelbar und einschränkend an das Prinzip der Extensivität an. Das Sparsamkeitsparadigma besagt, dass zwar alle Lesarten zu bilden sind, allerdings nur dann, wenn diese textlich überprüfbar sind, also zwingend aus dem Protokoll hervorgehen. Es geht also in der Analysepraxis um „Zurückhaltung bezüglich textlich nicht zwingend indizierter Mutmaßungen“ (Wernet 2009, S. 38). Vorrang haben dabei also jene Lesarten, welche „mit den wenigsten fallspezifischen Zusatzannahmen“ (Ley 2010, S. 21, siehe auch Leber und Oevermann 1994, S. 383ff) auskommen.

Forschungspraktische Einschränkungen

Es wurde bereits hervorgehoben, dass es sich bei dem beschriebenen Vorgehen um ein idealtypisches handelt. Während der Analyse muss aus forschungspraktischen Gründen oftmals einschränkend eingegriffen werden. „Solche Einschränkungen müssen grundsätzlich, ob der Aufrechterhaltung des Objektivitätskriteriums, vor der Analyseoperation benannt und diskutiert werden. Sie dürfen nicht beliebig angewandt werden und dürfen immer nur den letzten Schritt darstellen, wenn es aufgrund äußerer Faktoren nicht mehr anders möglich ist. Dabei muss klar sein, dass der Charakter der Objektiven Hermeneutik nicht beziehungsweise nur so minimal wie möglich verletzt

werden darf“ (Trescher 2015b, S. 151). Dabei gilt grundsätzlich, dass die Prinzipien der Wörtlichkeit und der Sparsamkeit stets bestehen bleiben. Das Prinzip der Wörtlichkeit ist zwingend notwendig, da es die Referenz auf den objektiven Sinn des Textes ist. Auch ein uneingeschränktes Beibehalten des Sparsamkeitsprinzips ist erforderlich, da es vor beliebiger Interpretation bewahrt. Die Prinzipien der Sequenzialität, Kontextfreiheit und Extensivität können aus beispielsweise forschungsökonomischen Gründen (Umfang des Materials, Zeitersparnis) angepasst und auf das jeweilige Forschungsvorhaben ausgerichtet werden (Trescher 2015b, S. 151ff).

Objektive Hermeneutik als Kunstlehre

Oben genannte forschungspraktische Einschränkungen zeigen sehr deutlich, dass es sich bei den Verfahren der Objektiven Hermeneutik um eine Kunstlehre handelt, die zwar Prinzipien zum konkreten methodischen Vorgehen vorgibt, welche allerdings keinen endgültigen Normativcharakter haben (Oevermann et al. 1979, S. 391f; Oevermann 1993, S. 126; Trescher 2013b, S. 44; siehe auch Franzmann 2016, S. 11). Sie sind also in dem Sinne eine Lehre, als sie sich auf ein Regelwerk beziehen. Die jeweilige Handhabung beziehungsweise Operationalisierung jener Regeln machen am Ende die ‚Kunst‘ der objektiv-hermeneutischen Operation aus (Trescher 2016d).

9.2 ZUR ERHEBUNG STRUKTURELLER DATEN UND DOKUMENTE

Die strukturellen Daten und Dokumente, die als Grundlage der Analyse der Organisationsstruktur dienen (Bearbeitung der Forschungsfrage 1.1), wurden aus Begehungen, gesondert dazu geführten Interviews und Beobachtungsprotokollen generiert sowie von der Einrichtungsleitung zur Verfügung gestellt.

Die folgenden strukturellen Daten wurden zum Gegenstand der sequenziell-rekonstruktiven Analyse erhoben:

- Grundrisse
- Tagesablaufplan
- Wochenplan
- exemplarischer Dienstplan
- Kurzinformationen über einzelne BewohnerInnen⁵
- ‚Mängelfeststellung‘ des zuständigen Versorgungsamtes

Alle strukturbezogenen Informationen wurden zusätzlich in einer Strukturbeschreibung zusammengetragen und sind hier zur näheren Beschreibung des Gegenstands abgebildet (siehe Kap. 10).

9.3 ZUR ERHEBUNG VON TOPIC-INTERVIEWS

Grundlage der sequenzanalytischen Rekonstruktionen (Forschungsfragen 1.2 und 1.3) waren gesprächsförmige Topic-Interviews. Diese wurden zum einen mit MitarbeiterInnen und zum anderen mit BewohnerInnen der Wohn Einrichtung geführt. Das Erhebungsverfahren des Topic-Interviews vereint strukturierende und narrationsorientierte Elemente und kann in dieser Hinsicht auch als halbstandardisiertes beziehungsweise teilnarratives Leitfadenterview verstanden werden (Trescher 2017f, S. 68f). Das Topic-Interview zielt darauf ab, den subjektiven Blick auf einen Gegenstand herauszuarbeiten, der in Bezug zum Forschungsinteresse und den forschungsleitenden Fragestellungen steht (Trescher 2015b, S. 165, 2017f, S. 70; siehe hierzu auch Helfferich 2005, S. 179ff). Im Vorfeld der Interviewsituation werden

5 Die Auswahl wurde, obwohl das Forschungsteam um alle sogenannten Kurzinformationen gebeten hatte, letztlich von der Einrichtungsleitung getroffen, welche sich bei der Auswahl (nach Absprache mit dem Autor) an den Kriterien Alter, Geschlecht und Umfang des Unterstützungsbedarfs orientierte. Die Auseinandersetzung mit solchen „Gatekeeping-Tactics“ (Richard 1986, S. 324) ist häufiger Bestandteil von Forschungsprojekten in Einrichtungen der Behindertenhilfe (und darüber hinaus). Letztlich muss abgewogen werden, ob und inwieweit auch der gesteuerte Einblick dennoch zu Erkenntnissen führt (wie es hier der Fall war).

die Topics gebildet und zu jedem weiterführende Fragen, Themen und Erzählanstöße formuliert, die der interviewenden Person zur Vorbereitung des Interviews sowie während des Interviews selbst zur Orientierung dienen und auf die zurückgegriffen werden kann, sollte das Gespräch ins Stocken geraten. Die Topics erhalten bei dieser Form des Interviews insofern eher den Charakter einer Stütze für den/die Interviewenden und helfen, das Interview auf die Themenbereiche zu fokussieren, die für das jeweilige Erkenntnisinteresse von Bedeutung sind. Am Ende des Interviews sollten alle Topics angesprochen worden sein. Ein wichtiges Element des Topic-Interviews ist, dass die Reihenfolge der Topics nicht strikt eingehalten werden muss beziehungsweise soll, sondern dass sich diese am inneren Verlauf des Gesprächs orientiert. Topics werden demnach dann angesprochen, sobald dies thematisch passt. Der Vorteil, der hier bei Topic-Interviews gesehen wird, ist, dass auch im Vorfeld nicht absehbare Themenbereiche in das Interview integriert und thematisiert werden können. Aus diesem Grund wurde sich für die Arbeit mit einem Topic-Interview entschieden, da dieses – im Vergleich zu standardisierte(re)n Varianten – die notwendige Offenheit bietet. Letztlich werden also durch die Verknüpfung von strukturierten Leitfragen und freien Erzählpassagen die Stärken von sowohl narrativen als auch Leitfrageninterviews genutzt und im Erhebungsprozess fruchtbar gemacht (siehe Flick 2011, S. 244). Ein auf diese Art und Weise geführtes Interview bedarf – aufgrund der gesprächsförmigen Struktur – einer akribischen Transkription, um das Gespräch und insbesondere seine Entwicklung nachvollziehen zu können. Im Anschluss an die Topic-Interviews wurden jeweils anhand eines kurzen Fragebogens persönliche Daten der Interviewperson erhoben (beispielsweise Alter/Geburtsdatum, Zeitpunkt des Einzugs in die Wohneinrichtung beziehungsweise Beginn der Arbeitstätigkeit dort etc.), die als ‚objektive Daten‘ in die Rekonstruktion miteingingen. Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass die Studierenden vor der Erhebung der Interviews keine Einblicke in strukturelle Daten und/oder Dokumente genommen haben, die die Interviewperson betreffen (wie beispielsweise die sogenannten Kurzinformativen). Dadurch sollte eine gewisse Offenheit und Unvoreingenommenheit in der Interviewerhebung sichergestellt werden (siehe dazu auch Kap. 11.1).

Erhebung von Topic-Interviews in der Wohneinrichtung

Insgesamt konnten anhand des oben skizzierten Vorgehens vier Interviews mit MitarbeiterInnen und neun Interviews mit BewohnerInnen erhoben werden. Somit wurden alle BewohnerInnen der Wohneinrichtung interviewt, die ‚verbalsprachlich‘ sind. Die interviewten BewohnerInnen (sowohl Männer als auch Frauen) sind zwischen 40 und 85 Jahre alt. Sie wohnen teils seit der Eröffnung der Wohneinrichtung in dieser oder sind teils erst vor einiger Zeit dort eingezogen. Zwei der interviewten BewohnerInnen führen eine Beziehung miteinander, ein anderer interviewter Bewohner führt eine Beziehung zu einer Bewohnerin, die nicht interviewt wurde. Zusätzliche Interviewversuche mit drei weiteren BewohnerInnen konnten aufgrund der (zu) starken verbalsprachlichen Einschränkungen nicht in die Analyse einfließen, da diese Personen, wenn überhaupt, nur sehr einsilbig und mit ‚ja‘ und ‚nein‘ antworteten. Dies verleitete die InterviewerInnen zudem dazu, Suggestivfragen zu stellen, was eine Analyse noch zusätzlich erschwert.

Erhebung von Topic-Interviews im ambulant betreuten Wohnen

Um dem Leben in der Wohneinrichtung eine andere Perspektive institutionalisierten Wohnens an die Seite zu stellen, wurden zusätzlich acht Topic-Interviews mit Personen geführt, die im sogenannten ambulant betreuten Wohnen leben. Bei der Akquise und Auswahl der InterviewpartnerInnen wurde sich am Kriterium der größtmöglichen Heterogenität (hinsichtlich Alter, Geschlecht, Art und Umfang der Betreuung, Partnerschaft und Arbeitsplatz) orientiert. Anfänglichen Akquiseproblemen konnte begegnet werden, indem die zu interviewenden Personen direkt bei einer internen Feier angesprochen und zum Interview eingeladen wurden. Dies hatte einen direkten Zugang zu den Zielpersonen zur Folge, woraufhin sich einige Personen zum Interview bereit erklärten. Die Interviews mit den BewohnerInnen aus dem ambulant betreuten Wohnen werden herangezogen, um die empirischen Ergebnisse der Studie am Material zu kontrastieren und alternative Wohnformen zum stationären Wohnen zu diskutieren (siehe dazu Kap. 21). Eine methodengeleitete Analyse (wie im Falle der Interviews mit den MitarbeiterInnen und BewohnerInnen der untersuchten Wohneinrichtung) erfolgte bislang nicht.

Schulung der InterviewerInnen

Wie bereits einleitend beschrieben, wurde die hiesige Studie im Rahmen eines Lehrforschungsprojekts realisiert. Damit einher ging eine Beteiligung von Studierenden an allen Erhebungs- und Auswertungsprozessen, weshalb diese, zur bestmöglichen Sicherstellung der Qualität des erhobenen Materials und adäquaten Verhaltens in der Interviewsituation, in Methoden der Interviewerhebung eingeführt werden mussten. Dies beinhaltete insbesondere eine Sensibilisierung für die Interviewerhebung im Kontext ‚geistige Behinderung‘ (siehe diesbezüglich u.a. Hagen 2007; Niediek 2014; Keeley 2015). Weiterer theoretischer Hintergrund der InterviewerInnenschulung war unter anderem die Vermittlung von Kenntnissen bezüglich Interviewtechniken sowie der besonderen Sozialsituation während eines Interviews.

Topics der Interviews mit den MitarbeiterInnen der Wohneinrichtung

Zu Beginn der Topic-Interviews mit den MitarbeiterInnen wurde der folgende Erzählstoß formuliert: „Bitte erzählen Sie mir etwas über Ihren Alltag hier in der Wohneinrichtung“. Sollte dies keine Narration nach sich ziehen, so konnte die folgende alternative Nachfrage gestellt werden: „Wie würden Sie Ihren Alltag in der Wohneinrichtung beschreiben?“ Daraufhin wurde sich, je nach Erzählinhalt, den folgenden Topics zugewandt, welche, wie dargestellt, nicht zwingend in dieser Reihenfolge bearbeitet werden mussten, sondern vielmehr entlang des inneren Gesprächsverlaufs ausgewählt werden sollten.

- Topic Alltag
 - Allgemeine Arbeitsabläufe
 - Konkrete Abläufe (exemplifizieren an einem Beispiel)
- Topic Wohn-/Arbeitsraum
 - Beschreibung der Einrichtung
 - Beschreibung der BewohnerInnen
 - Beschreibung der MitarbeiterInnen
- Topic Bezugsbetreuung und Team
 - Beschreibung der BewohnerInnen, für die die Interviewperson die Bezugsbetreuung ist
 - Rolle des Teams

- Topic Selbstverständnis
 - Beschreibung der Tätigkeit
 - Wünsche nach Veränderung

Topics der Interviews mit den BewohnerInnen der Wohneinrichtung

Gleich den MitarbeiterInneninterviews wurden auch die Topic-Interviews mit den BewohnerInnen der Wohneinrichtung⁶ mit einer offenen, gesprächs-anregenden Initialfrage eingeleitet, woraufhin sich, je nach Antwort der Interviewperson, den verschiedenen Topics zugewandt wurde. Auch hier folgen die Topics nicht einer vorgegebenen Reihenfolge, sondern eher der inneren Ordnung des Gesprächs. Zu Beginn des Interviews wurde die folgende Initialfrage gestellt beziehungsweise der folgende Erzählstoß gegeben: „Bitte erzählen Sie mir etwas über Ihren Alltag“. Sollte die Interviewperson in der konkreten Interviewsituation auf diese Frage nicht eingehen, so konnte die folgende alternative Nachfrage gestellt werden: „Wie würden Sie Ihren Alltag in der Wohneinrichtung beschreiben?“ Daraufhin wurde sich den folgenden Topics (mit jeweils inhaltlichen Schwerpunkten) zugewandt.

- Topic Alltag/Tagesstrukturgestaltung
 - im Allgemeinen (Routine)
 - gegebenenfalls Beschreibung der ‚Tagesstrukturgestaltung‘
- Topic Wohnraum
 - Beschreibung des eigenen Zimmers
 - Beschreibung der Wohneinrichtung
- Topic Sozialbeziehungen
 - Beziehung zu MitbewohnerInnen
 - Beziehung zu MitarbeiterInnen, insbesondere Bezugsbetreuung
- Topic Sozialraum/Stadtteil
 - Kontakt zu Personen außerhalb der Wohneinrichtung
 - Aktivitäten im Stadtteil

6 Im Rahmen der Interviews im ambulant betreuten Wohnen wurden kürzere, problemzentrierte Interviews geführt. Auch hier wurde im Anschluss an das Interview ein Kurzfragebogen erhoben.

- Topic Freizeit
 - Beschreibung der Freizeit
 - soziale Beziehungen außerhalb der Wohneinrichtung
- Topic Zukunft
 - Wünsche in Bezug auf die eigene Person
 - Wünsche bezüglich der Wohneinrichtung
 - Wäre ein Umzug denkbar?

10 Beschreibung des Gegenstands – Wohneinrichtung für Menschen mit ,geistiger Behinderung‘

Um einen Konsens bezüglich des Gegenstandes herzustellen, wird im Folgenden die Wohneinrichtung beschrieben, in der die Erhebungen durchgeführt wurden. Damit Redundanzen vermieden werden, erfolgt lediglich ein knapper Überblick. In Kap. 11 (Analyse der Organisationsstruktur) werden dann einzelne Aspekte im Besonderen hervorgehoben und ausgeführt – was allerdings aufgrund der Komplexität der Analyse dort auch exemplarisch geschehen muss, um ein Verstehen zu gewährleisten.

Das Haus

Die Wohneinrichtung, die ca. 1990 eröffnete, ist in einem äußeren Stadtteil einer deutschen Großstadt gelegen. Ein Großteil der 16 BewohnerInnen lebt seit der Eröffnung in dem Haus, das in ein Haupthaus und ein Nebengebäude gegliedert ist. Das Haupthaus hat vier Stockwerke, von denen nicht alle mit dem vorhandenen Aufzug erreicht werden können. Die Zimmer der insgesamt 14 BewohnerInnen des Haupthauses verteilen sich auf alle vier Stockwerke, wobei es zwei Doppelzimmer gibt. Im Nebengebäude leben zwei weitere BewohnerInnen. Im Untergeschoss des Haupthauses befinden sich Hauswirtschaftsräume sowie das einzige Pflegebad (Bad mit Pflegebadewanne) der Einrichtung. Im Erdgeschoss befinden sich eine große Küche, in der die gemeinsamen Mahlzeiten eingenommen werden, sowie ein kleines Wohnzimmer. Im ersten Obergeschoss befindet sich eine weitere, deutlich kleinere Küche, die ebenfalls von einigen BewohnerInnen für Mahlzeiten genutzt wird. Für die MitarbeiterInnen steht im Erdgeschoss ein kleines Büro

zur Verfügung, welches unmittelbar an das kleine Wohnzimmer anschließt. Der kleine, zum Grundstück gehörige Garten wird von einem Hausmeister gepflegt. Auf dem Hof ist zudem Platz für die Fahrzeuge der Einrichtung. Das Tor zum Hof öffnet nur durch zwei Türgriffe, die gegeneinander verdreht geöffnet werden müssen. Zudem gibt es eine zusätzliche elektronische ‚Weglaufsicherung‘. Ein/e BewohnerIn trägt am Arm einen Sensor, welcher die ‚Weglaufsicherung‘ auslöst, wenn er/sie sich dem Tor nähert. Dieses wird dann automatisch verschlossen.

Die Menschen

In der Einrichtung leben 16 Männer und Frauen. Die jüngste Bewohnerin ist Mitte 20 und die älteste über 80. Die BewohnerInnen entstammen unterschiedlichen Kulturkreisen und gehören teils unterschiedlichen Religionen an. Die Hälfte der BewohnerInnen arbeitet in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung (WfbM) oder besucht eine Tagesförderstätte. Die anderen acht BewohnerInnen verbleiben tagsüber in der Einrichtung.

In der Einrichtung arbeiten 16 MitarbeiterInnen, die Leitung ist eine pädagogische Fachkraft. Die meisten MitarbeiterInnen sind zwischen 40 und 50 Jahre alt, einige wenige (primär die Auszubildenden und Freiwilligen) sind zwischen 20 und 30 Jahre alt. Alle Fachkräfte sind der/die BezugsbetreuerIn von zwei bis drei BewohnerInnen. Einmal in der Woche haben die MitarbeiterInnen für drei Stunden Teamsitzung, in der auch über jede/n BewohnerIn zumindest kurz gesprochen wird. Zudem veranstalten die MitarbeiterInnen Klausurtage, um beispielsweise gemeinsam an der Fortentwicklung des Tagesstrukturangebots zu arbeiten. Während der sogenannten Tagesstrukturgestaltung umfassen die Tätigkeiten der MitarbeiterInnen, neben der (gemeinsamen) Vorbereitung des Mittagessens, die individuelle Begleitung der BewohnerInnen bei Arztbesuchen, Spaziergängen oder Beschäftigungen im Zimmer (beispielsweise Aufräumen).

Das Leben

Die meisten BewohnerInnen stehen gegen 06:00 Uhr auf oder werden dann geweckt. Gegen 22:00 Uhr sind die meisten BewohnerInnen im Bett. Die BewohnerInnen frühstücken vormittags in der Einrichtung, wobei diejenigen, die arbeiten gehen, zeitlich vor denjenigen essen, die den Tag in der Einrichtung verbringen. Die BewohnerInnen haben verschiedene Dienste, wie zum Beispiel Kaffee holen oder den Tisch abräumen, die sie im Zuge

der Mahlzeiten(-vorbereitung) erledigen sollen. Die entsprechenden Dienste sind in einer Tabelle abgebildet und im Wohnraum sichtbar aufgehängt. Ein kleiner Teil der BewohnerInnen verlässt die Einrichtung selbstständig beziehungsweise darf sie selbstständig verlassen, um Besorgungen für die Einrichtung zu machen (zum Beispiel zum Metzger gehen oder Altglas wegbringen), spazieren zu gehen oder für sich selbst einzukaufen. BewohnerInnen, die als ‚nicht verkehrssicher‘ gelten, dürfen die Einrichtung nur in Begleitung verlassen. Regelmäßige gemeinsame Unternehmungen sind die Besuche von einzelnen Veranstaltungen und/oder Örtlichkeiten (Zoo, Jahrmarkt, Weihnachtsmarkt, Park). Außerdem werden Freizeitangebote von anderen Trägern der Behindertenhilfe oder Behindertenverbänden besucht (Kegeln etc.). Ein Teil der BewohnerInnen verbringt jedes beziehungsweise jedes zweite Wochenende bei den Eltern. Es werden vom Träger jährlich Urlaubsreisen angeboten, an denen einige BewohnerInnen teilnehmen.

Die Verwaltung

In der Einrichtung wird in der Regel in einem komplexen Drei-Schicht-System mit einer Nachtbereitschaft gearbeitet. Die Einteilung der Dienste ist abhängig von den Wünschen der MitarbeiterInnen und auch davon, welche Bedarfe akut bestehen. Die Dokumentation erfolgt händisch in Akten, welche im Büro aufbewahrt werden. Dokumentiert werden das Verhalten (in der Gruppe), Freizeitaktivitäten, Absprachen und Gespräche mit Betreuungspersonen beziehungsweise Angehörigen sowie mit MitarbeiterInnen des Arbeitsplatzes der BewohnerInnen. Den größten Anteil nimmt dabei die Dokumentation medizinischer-pflegerischer Praxis ein. Es werden sowohl die tägliche Medikamentenvergabe, der allgemeine Gesundheitszustand (u.a. in sogenannten Sturzprotokollen, Trinkprotokollen sowie eine Dokumentation der Ausscheidungen) als auch Arztbesuche sowie die Korrespondenz mit ÄrztInnen, TherapeutInnen etc. festgehalten. Die Hilfeplanung erfolgt händisch mit dem H.M.B.-Verfahren („Hilfebedarf von Menschen mit Behinderung“), dem sogenannten ‚Metzler Bogen‘ (siehe auch Metzler 1997). Die BezugsbetreuerInnen erarbeiten die Hilfeplanung für ihre jeweiligen Bezugsbetreuten in Zusammenarbeit mit der Leitung. Die Erarbeitung erfolgt am Schreibtisch, der/die betreffende BewohnerIn ist dabei nicht involviert. Die Hilfeplanung wird im Gesamtteam besprochen. In regelmäßigen Abständen haben die BewohnerInnen eine Hausversammlung, in welcher beispielsweise Gestaltungsfragen das Haus betreffend besprochen werden.

11 Analyse der Organisationsstruktur

Die Analyse der Organisationsstruktur wird entlang der Forschungsfrage 1.1 operationalisiert, die lautet:

Tabelle 5: Forschungsfragen Ebene 1

1 Frage nach der Konstruktion des Lebens in der Wohneinrichtung
<i>1.1 Was sind die strukturellen Gegebenheiten der Wohneinrichtung und inwiefern beeinflussen sie das Leben in dieser?</i>
1.2 Wie konstruieren die MitarbeiterInnen das Leben in der Wohneinrichtung?
1.3 Wie konstruieren die BewohnerInnen das Leben in der Wohneinrichtung?

Fokussiert wird also, wie die Wohneinrichtung auf technisch-manifester Ebene – also räumlich, tagesablaufbezogen und personell – ausgestaltet beziehungsweise ausgestattet ist. Als Analysegegenstand wurden diesbezüglich, wie in Kap. 9.2 geschildert, unterschiedliche Dokumente herangezogen, die als Protokolle der strukturellen Gegebenheiten zum Forschungsgegenstand gemacht werden können¹. Unter dieser Prämisse wurden sowohl räumliche Gegebenheiten (anhand von Grundrissen und Informationen aus Begehungs- und Beobachtungsprotokollen) als auch der sogenannte Wochenplan und der sogenannte Tagesablaufplan analysiert. Diese Dokumente liegen den MitarbeiterInnen als Orientierung im Alltag vor und werden auch bei der

1 Damit geht die Analyse weit über das hinaus, was im vorangegangenen Kapitel als Gegenstand beschrieben wurde.

Einarbeitung neuer oder beim Einsatz einrichtungsfremder MitarbeiterInnen verwendet. Hinsichtlich personeller Strukturen wurde exemplarisch der Dienstplan eines Monats untersucht. Als weiteres organisationales Dokument wurden sogenannte Kurzinfos herangezogen, die die MitarbeiterInnen der Wohneinrichtung für jede/n BewohnerIn erstellt haben und in der (neuen) KollegInnen Handlungsanweisungen bezüglich jedes Bewohners/jeder Bewohnerin mitgeteilt werden. Auch diese standen dem Forschungsteam zur Analyse zur Verfügung. Bezüglich der Strukturdokumente sei noch angemerkt, dass diese in der Einrichtung ausschließlich in maschinell erstellter Art und Weise vorliegen. Handgeschriebene Dokumente sind nicht verbreitet beziehungsweise wurden der Forschungsgruppe nicht übermittelt. Die BewohnerInnen selbst haben keinen Zugang zu den Dokumenten.

Die Analyseergebnisse werden hier und im Folgenden in einem Dreischritt dargelegt. Im ersten Schritt werden die Ergebnisse der sequenzanalytischen Rekonstruktion zusammengefasst, welche immer wieder auf Strukturprobleme in der Einrichtung verweisen, die sich in der Praxis in der Wohneinrichtung niederschlagen und in der Folge in dieser (re-)produziert werden. Im zweiten Schritt wird ein Stück weit der Kontextualisierung der Ergebnisse (siehe dazu Kap. 16) vorausgegriffen, indem die Rekonstruktionen mit einem Verstehen im subjektiven Sinn kontrastiert werden. An dieser Schnittstelle zwischen objektivem und subjektivem Sinngehalt zeigen sich immer wieder auch *Ambivalenzen* pädagogischen Handelns, die hier im Fokus stehen und somit einer Reflexion zugänglich gemacht werden. Daraufhin werden in einem dritten Schritt *Perspektiven* pädagogischen Handelns formuliert, die im Zuge der Weiterentwicklung der Organisation (siehe Kap. 19) aufgegriffen werden sollen. Durch die Verknüpfung dieser beiden Schwerpunkte – Strukturanalyse einerseits und Problematisierung von Ambivalenzen pädagogischen Handelns andererseits – können die Ergebnisse der objektiv-hermeneutischen Analysen eingebettet und (auch für PraktikerInnen) nachvollziehbarer gemacht werden.

Neben den strukturellen Dokumenten, die Grundlage der Analyse der Organisationsstruktur sind, wurde das Dokument der sogenannten Mängelfeststellung analysiert. Diese Mängelfeststellung ging aus einer Prüfung der Wohneinrichtung durch das zuständige Versorgungsamt hervor, welche zeitlich bereits vor dem Beginn des Forschungsprojektes und der Kooperation des Autors mit der Wohneinrichtung respektive dem Träger durchgeführt

wurde. Im Laufe der Erhebungen gelang es, Einblick in den daraus hervorgegangenen Bericht des zuständigen Versorgungsamtes – die sogenannte Mängelfeststellung – zu nehmen und diese, zusätzlich zu den organisationalen Dokumenten, ebenfalls in den Analysekorpus zu integrieren, wodurch die Ebene übergeordneter institutioneller Strukturen in der Untersuchung noch eingehender berücksichtigt werden kann. Dies ist durchaus ein Alleinstellungsmerkmal dieser Studie, da der Einblick in solche Dokumente nur selten gelingt. Zudem können so Strukturlogiken nachvollzogen und problematisiert werden, die von außen in die Wohneinrichtung miteingebracht werden. Die Ergebnisse der Analyse dieser Mängelfeststellung werden in Kap. 11.6 dargelegt. Abschließend werden die herausgearbeiteten Ambivalenzen pädagogischen Handelns zusammenfassend dargelegt (Kap. 11.7).

11.1 DIE INNERE AUSGESTALTUNG DER STRUKTURDOKUMENTE

In diesem Kapitel werden die zentralen Ergebnisse hinsichtlich der Ausgestaltung der Strukturdokumente dargelegt, die sich in der Ambivalenz von Orientierungshilfe und (Über-)Regulierung des Alltags vollzieht.

Detailreichtum vs. Selektivität

Mit Blick auf die Ausgestaltung der unterschiedlichen Pläne und Strukturdokumente konnte eine Ambivalenz von Detailreichtum und Selektivität herausgearbeitet werden, welche unter anderem am Beispiel der sogenannten Kurzinformationen über die BewohnerInnen verdeutlicht werden kann. Hierbei stellt sich vor allem die Frage, worin genau die Kriterien liegen, um eine ‚Information‘ in das Dokument aufzunehmen. Obwohl einzelne Handlungsanweisungen kleinschrittig beschrieben werden, sind immer wieder Auslassungen festzustellen, die ob der an anderer Stelle ausführlichen Angaben irritieren. Beispielsweise sind in der Kurzinformation einer Bewohnerin detaillierte Angaben bezüglich der Nahrungsaufnahme festgehalten (wie etwa *„Lebensmittel einschließen, Nahrungsmittel vorportionieren (z.B. zum Frühstück Marmelade in kleines Schälchen füllen), Immer wieder erinnern, dass sie sich bei Hunger an die Mitarbeiter wenden kann“*), wogegen hinsichtlich ihrer Vorlieben bei der Freizeitgestaltung lediglich einzelne Schlagwörter ohne konkrete Handlungsanweisung notiert sind (wie etwa *„liebt alles mit*

Katzenmotiv, Puzzle, Perlen und Schmuck, Haarschmuck“). Ähnlich stellt sich diese Problematik hinsichtlich des Wochenplans dar, der einerseits konkrete, kleinschrittige Handlungsanweisungen gibt (wie etwa „Kaffee kochen (2 Kaffeemaschinen für Bewohner und 1 Kaffeemaschine für Mitarbeiter). In die Kaffeekannen abfüllen: 1 Kanne bereitstellen für OG (???? Aufgabe zu holen und OG in die Thermotassen abzufüllen)²), andererseits jedoch Teile beziehungsweise Handlungsschritte auslässt, was sich unter anderem hinsichtlich der Anweisungen zur Frühstücksvorbereitung zeigt. Hierbei kommt die Frage auf, weshalb im Plan nicht einfach ‚Frühstück vorbereiten‘ notiert ist, was alle dokumentierten Handlungsschritte (und noch mehr) umfassen würde, sondern (sehr inkonsistent) zwischen Detailreichtum und Informationsselektion gewechselt wird. Beide Beispiele zeigen, dass unklar ist, woran die Auswahl der Informationen orientiert ist und warum ebendiese verschriftlicht wurden und andere nicht. Es konnte herausgearbeitet werden, dass unterschiedliche Personen zu unterschiedlichen Zeitpunkten Pläne und Kurzinformationen fortgeschrieben haben. Eine ganz grundsätzliche Problematik ist, dass das Verfassen handlungsanweisender Dokumente keinem klaren und – das ist zentral – an pädagogischen Handlungsmaximen orientierten Konzept folgt.

Ambivalenz: Eine Ambivalenz, die mit der indifferenten, konzeptlosen Gestaltung der Strukturdokumente einhergeht, ist, dass die MitarbeiterInnen ein Stück weit zwischen den Plänen, die in vielen Fällen primär technisierte Handlungsschritte enthalten, und eigenen (pädagogischen) Handlungsideen und -konzepten aufgerieben werden. Eine weitere Ambivalenz betrifft die Pläne selbst, deren Umfang zwar Ausdruck dessen ist, dass viel Wissen über die BewohnerInnen generiert wurde (was auch als Moment der individuellen Auseinandersetzung mit diesen verstanden werden kann), der jedoch auch davon zeugt, dass pädagogisches Handeln, welches nun mal nicht technisiert ist, sondern sich in der Beziehungspraxis vollzieht (siehe Kap. 5), eingeengt wird. Darüber hinaus wird die Frage aufgeworfen, ob beziehungsweise inwiefern die BewohnerInnen in die Erstellung der Strukturdokumente eingebunden sind, sind sie doch unmittelbar davon betroffen.

Perspektive: Ausgehend von diesen Ambivalenzen sowie der Problematik der gegebenenfalls unzureichenden Einbindung der BewohnerInnen in

2 Diese Art der Darstellung wurde originalgetreu aus dem Wochenplan übernommen, also auch die Darstellung der vier Fragezeichen.

die Gestaltung der Strukturdokumente können eine reflexive Auseinandersetzung mit den Strukturdokumenten und ihrer Ausgestaltung sowie eine Einbindung der BewohnerInnen in das Erstellen dieser von Dokumenten als eine Perspektive pädagogischen Handelns formuliert werden, die gleichzeitig in der Weiterentwicklung der Wohneinrichtung verankert werden kann (siehe Kap. 19).

Die TeilzeitmitarbeiterInnen

Die zentrale Frage, die bei der Analyse des Dienstplans aufkommt, ist die Frage danach, woran sich die Einteilung der Dienste orientiert. Schnell wird deutlich, dass an erster Stelle die Herausforderung steht, die vielen (vor allem auch Teilzeit-)MitarbeiterInnen sinnvoll auf das Stundenraster zu verteilen. Problematisch an den vielen TeilzeitmitarbeiterInnen ist, dass sich dadurch die Zahl derer erhöht, die wie selbstverständlich in der Einrichtung ein- und ausgehen, ohne für die BewohnerInnen die Anzahl der Stunden zu erhöhen, in denen ihnen MitarbeiterInnen als Betreuungsperson zur Verfügung stehen. Der Dienstplan ist also, das zeigt sich unter anderem hieran, nicht (zumindest nicht primär) daran bemessen, für die BewohnerInnen eine bestmögliche Betreuung (im Sinne pädagogischer Betreuung) zu ermöglichen. Auch die generelle zeitliche Einteilung der Schichten kann infrage gestellt werden, denn die Analyse zeigt, dass permanente Überlappungen zu Beginn beziehungsweise am Ende von Schichten sehr viel Zeit benötigen³. Es kristallisiert sich also heraus, dass Organisationsaufwand, anwesendes Personal und Beständigkeit des anwesenden Personals nicht miteinander im Einklang stehen. Dies wirkt sich letztlich negativ auf die BewohnerInnen aus, da diese immer wieder andere MitarbeiterInnen treffen und vor allem, was aufgrund der Intimität dieser Handlungen besonders problematisch ist, auch von ständig wechselnden MitarbeiterInnen bei der Pflege unterstützt werden.

Ambivalenz: Die Ambivalenz der Gestaltung des Dienstplans liegt darin, dass die BewohnerInnen eben nicht alleinige Orientierungsgröße dessen

3 In einem Rückmeldetreffen mit der Leitung der Wohneinrichtung wurde dies problematisiert, woraufhin diese die Dienste umgestaltete, sodass Überlappungen reduziert werden und stattdessen am Nachmittag, wenn viele BewohnerInnen in der Wohneinrichtung sind, ein/e zusätzliche/r MitarbeiterIn anwesend ist, wodurch den BewohnerInnen, so ist es zumindest der Wunsch der Leitung, mehr Freizeitaktivitäten ermöglicht werden sollen.

sind, sondern auch den MitarbeiterInnen entgegengekommen werden muss. Dieses Entgegenkommen liegt (neben dem Interesse der MitarbeiterInnen an routinemäßigen Arbeitszeiten) darin begründet, dass die MitarbeiterInnen immensen Einfluss auf die ‚Stimmung‘ in der Wohneinrichtung haben, welche sich bei Unzufriedenheit womöglich verschlechtert und so negative Auswirkungen für die BewohnerInnen hat.

Perspektive: Dem Strukturproblem der permanenten Überlappungen begegnete die Einrichtungsleitung, wie dargelegt, bereits in Grundzügen. Die ambivalente Grundproblematik wird dadurch jedoch nicht aufgehoben und bedarf weitergehender Auseinandersetzungen hinsichtlich der Frage, wie die (gegebenenfalls ungleichen) Bedürfnisse der MitarbeiterInnen und BewohnerInnen ausgehandelt werden können (siehe dazu Kap. 19).

Tagesablauf der MitarbeiterInnen als Orientierungsgröße

Wie oben bereits kurz angerissen, zeigt sich vor allem im Dienstplan, dass die Einteilung der Schichtzeiten in erster Linie an einer Routinemäßigkeit der Arbeitszeiten der MitarbeiterInnen (zum Beispiel Dienstschluss um 16:30 Uhr) orientiert ist. Dadurch stehen den BewohnerInnen in den Randzeiten, an denen sie beispielsweise von der Arbeit zurück sind und prinzipiell Zeit für Freizeitaktivitäten haben, weniger MitarbeiterInnen unterstützend zur Verfügung.

Ambivalenz: Die Arbeitszeiten der MitarbeiterInnen stehen (zumindest bis zu einem gewissen Grad) der Etablierung eines routinemäßigen Tagesablaufs in der Wohneinrichtung entgegen, wodurch die BewohnerInnen wiederum in Fragen von Freizeit, Spontaneität und Flexibilität deutlich eingeschränkt werden. Auf der anderen Seite haben, wie oben problematisiert, auch die MitarbeiterInnen (nachvollziehbarerweise) ein Interesse an routinemäßigen Arbeitszeiten. Es stellt sich also erneut die Frage, inwiefern diese Ambivalenz ausgehandelt werden kann (dies problematisieren auch Schlebrowski 2009, S. 82; Schäfers et al. 2009, S. 104).

Perspektive: In Bezug auf die Gestaltung des Dienstplans bleibt, wie oben bereits ausgeführt, für die Weiterentwicklung der Organisation die Herausforderung bestehen, die Wünsche und Bedürfnisse von sowohl BewohnerInnen als auch MitarbeiterInnen auszuhandeln und die Schichtzeiten sowie Anzahl der anwesenden MitarbeiterInnen entsprechend zu planen (siehe hierzu Kap. 19).

Ernährung und Hygiene als zentrale Themen

In den Strukturdokumenten überwiegt vielfach eine Fokussierung der Themen Ernährung und Hygiene, wobei zumeist deren Regulierung im Vordergrund steht. Die Körper der BewohnerInnen werden in gewisser Weise von ihnen selbst entkoppelt, von der Einrichtung übernommen und in Praxen der Kontrolle und Überwachung von Ernährung und Hygiene hervorgebracht. Insbesondere im Zuge der Ernährung wird das BewohnerInnensubjekt so in messbare Einheiten (zugeführte Kilokalorien, Gewicht etc.) zerlegt, die durch die Einrichtung (auch technisch) überwacht, dokumentiert und im Bedarfsfall reguliert werden können (siehe auch Foucault 2013, S. 241ff). Diesbezüglich kann erneut die oben diskutierte Kurzinformation über eine Bewohnerin herangezogen werden, in der (teils detaillierte) Informationen über Ernährungsvorlieben, -gewohnheiten, aber auch -vorschriften verzeichnet sind. Dies zeigt sich bei einem Großteil der Kurzinformationen so oder so ähnlich und verdeutlicht einmal mehr den hohen Stellenwert der (Regulierung der) Ernährung der BewohnerInnen. Diese Ernährungsregulierungen tragen dazu bei, dass die BewohnerInnen ein Stück weit vom Vorgang des Essens als ästhetische, kulturelle Praxis entfremdet werden, da die Mahlzeiten primär mit Zwang und Einschränkung einherzugehen scheinen. Dass eine solche Konzentration auf Essen – beziehungsweise treffender Nicht-Essen – zu einem ständigen Gefühl des Unbefriedigt-sein führen und die (scheinbare) Fokussierung der BewohnerInnen auf Essen erst mit hervorrufen kann, scheint hier naheliegend. Über all dem steht ein medizinischer Blick auf die BewohnerInnen, welcher die Steuerung dieser begründet. Die Folge ist, dass jede Abweichung von einer von außen auferlegten Norm einen (zumindest potenziellen) regulierenden Eingriff der MitarbeiterInnen nach sich zieht. „[T]he issue becomes not whether to deal with a particular problem, but *how* and *when*“ (Zola 1972, S. 500; siehe dazu auch den nachfolgenden Abschnitt). Des Weiteren kristallisieren sich in Ernährungsfragen implizite Normvorstellungen des ‚richtigen‘ und ‚gesunden‘ Essens heraus, die von den MitarbeiterInnen beziehungsweise durch die entsprechenden Strukturdokumente als Maßstab angelegt und so an die BewohnerInnen hergetragen werden. Darüber hinaus zeigt sich, dass ‚übermäßiges‘ Essen (beziehungsweise Essen, das durch die Strukturdokumente/die MitarbeiterInnen als ‚übermäßig‘ verstanden wird) als Selbstkonstruktion der BewohnerInnen nicht zugelassen wird.

Ambivalenz: Mit den Strukturdokumenten geht die Ambivalenz einher, dass sie zwar eine klare Struktur bieten, an der sich die MitarbeiterInnen orientieren können, was gerade dahingehend an Bedeutung gewinnt, dass Hygiene und Ernährung wichtige Bereiche sind, deren optimale ‚Versorgung‘ zum Wohlbefinden der BewohnerInnen beitragen. Demgegenüber sind die Strukturdokumente jedoch auch reduktiv und führen im Zuge dessen zu einer Objektivierung der BewohnerInnen.

Perspektive: An den Ambivalenzen, die sich hinsichtlich der Strukturdokumente zeigen, wird deutlich, inwiefern ein Konzept, das verstehende Zugänge zum Subjekt ermöglicht, die pädagogische Praxis bereichern könnte, indem es unter anderem darin unterstützt, Strukturdokumente aus der Perspektive einer Subjektfokussierung zu gestalten (siehe dazu Kap. 19).

Manifestation des ‚medizinischen Blicks‘ und Medikalisierung

Wie oben bereits kurz problematisiert, zeigt sich in den Strukturdokumenten vielfach ein Verständnis von Behinderung als ‚negativer Abweichung‘ von einer (nicht näher bestimmten) Norm, das sich immer wieder in einem sogenannten ‚medizinischen Blick‘ (Foucault 2011) manifestiert. Ziel der pädagogischen Praxis in der Einrichtung ist in der Folge häufig eine Normalisierung dieser als manifest konstruierten Behinderung. Der ‚behinderte Körper‘ soll entsprechend der Ausrichtung am ‚gesunden, normalen‘ Körper reguliert werden. Es zeigt sich immer wieder, dass Verhaltensweisen auf den Status ‚behindert‘ zurückgeführt werden, wodurch alternative Lesarten von vorneherein ausgeblendet werden. Beispielsweise wird einer der Bewohner in der ihn betreffenden Kurzinformation als gefährlich und aggressiv dargestellt und es ist in diesem Dokument detailliert festgehalten, wie bei emotionalen Ausbrüchen seinerseits reagiert werden soll. Hierbei wird einem medizinischen Blick gefolgt, denn als Handlungsanweisung ist in diesen Fällen die Vergabe von Medikamenten angeordnet. Die Möglichkeit deeskalierender Handlungen der MitarbeiterInnen, die nicht medikamentenbasiert sind, wird nicht einbezogen und ihr Fehlen darin begründet, dass der Bewohner nicht in der Lage sei, sich selbst wieder zu beruhigen und deshalb auf die Medikamente angewiesen sei.

Ambivalenz: Eine Medikalisierung von Verhalten, das als ‚abweichend‘ konstruiert wird, wird größtenteils mit einem (vermeintlichen) Unvermögen,

welches aus der Diagnose ‚Behinderung‘ resultiert, begründet und führt letztlich zu einer medikalisierten Überformung pädagogischer Handlungsfähigkeit. Gleichzeitig stehen die MitarbeiterInnen vor der ambivalenten Herausforderung, den Alltag (in seiner geplanten Ausgestaltung) aufrechtzuerhalten, was beispielsweise durch den emotionalen Ausbruch des oben genannten Bewohners möglicherweise gestört würde⁴. Ein weiteres Ambivalenzverhältnis liegt darin, dass die MitarbeiterInnen den BewohnerInnen die Medikamente verabreichen müssen und keine Möglichkeit haben, dagegen zu handeln, da diese Praxis der ‚Fürsorge‘ von außen vorgegeben ist. Dies widerspricht womöglich ihrem pädagogischen Selbstverständnis und kann so zu einer inneren Zerrissenheit der MitarbeiterInnen führen, die belastend sein kann.

Perspektive: Die Problematik der Medikalisierung der BewohnerInnen und der (im wechselseitigen Bedingungsverhältnis stehende) medizinische Blick bringen besondere pädagogische Herausforderungen mit sich, da dadurch zum einen die BewohnerInnen in bestimmter (defizitärer) Art und Weise betrachtet und gegebenenfalls auch adressiert werden und zum anderen die MitarbeiterInnen als pädagogisch Handelnde durch die medizinische Profession in ihrem Handeln eingeschränkt werden. Dieses Ambivalenzverhältnis der Reflexion zugänglich zu machen, um dadurch letztlich auch eine gewisse Widerständigkeit zu entwickeln, ist eine Herausforderung, der sich in Kap. 19 gestellt werden soll.

Bürokratisierung

Ein zentrales Merkmal der Strukturdokumente ist ihr verwaltungslogischer Charakter, der zu einer (umfassenden) Bürokratisierung des Lebens in der

4 Ein Aspekt, der hier ebenfalls kurz angerissen werden soll, ist die Einschätzung der Studierenden, die das Interview mit diesem Bewohner geführt hat. Die Studierende betonte, dass sie dem Bewohner auf ganz andere Art und Weise begegnet wäre, wenn sie bereits vor dem Interview Einblick in die Kurzinformation bekommen hätte, nämlich mit einer deutlich skeptischeren, ängstlicheren und abweisen-deren Haltung. Daran wird deutlich, dass solche festgeschriebenen Charakterisierungen, wie sie sich in den Kurzinformationen häufiger finden, ein bestimmtes Verhalten auf Seiten der MitarbeiterInnen hervorrufen können, wodurch diese letztlich drohen, zu ‚selbsterfüllenden Prophezeiungen‘ zu werden (siehe dazu auch Kap. 9.3).

Wohneinrichtung führt, was sich insbesondere in Praxen einer „durchrationalisierte[n] Verwaltung“ (Zima 2014, S. 128) manifestiert. Aus dem Wochenplan geht hervor, dass es im Alltag der Wohneinrichtung eine Großzahl weiterer Listen und Pläne gibt, in die teils sehr kleinschrittig Informationen eingetragen werden sollen, die unterschiedliche Aspekte des Lebens der BewohnerInnen betreffen. So gibt es beispielsweise eine Wiegeliste, eine Duschliste, in der zusätzlich Stuhlgang, Menstruation und Einnässen dokumentiert werden, eine Liste darüber, wann wessen Bett frisch bezogen werden soll und eine Liste darüber, wann Windeln nachbestellt werden müssen.

Ambivalenz: Die vielen verwaltungslogischen Praxen, die aus den Strukturdokumenten folgen, tragen zur bürokratischen Zerlegung der BewohnerInnen bei, wodurch diese letztlich in einem umfassenden Apparat verwaltet werden und als singularisierte Objekte (re-)produziert werden (Trescher 2017g; siehe auch Trescher 2017f, 2018a, 2018b). Andererseits, und darin vollzieht sich eine zentrale Ambivalenz, wird durch Verwaltungslogiken auch Ordnung geschaffen, der das Wohnheim als Organisation bedarf und die letztlich zu seiner Aufrechterhaltung beiträgt. Ein anderer Blickwinkel auf diese Ambivalenz ist, dass bürokratisierende Strukturen unter Umständen gar nicht selbst gewählt sind, sondern zu Teilen durch die übergeordneten institutionalisierten Strukturen der Behindertenhilfe (mit) hervorgebracht werden.

Perspektive: Pädagogisch Handelnde sehen sich diesen Ambivalenzen, die aus unterschiedlichen an sie herangetragenen und eigenen Ansprüchen resultieren, ausgesetzt und bedürfen aufgrund dessen geeigneter Unterstützung, wie beispielsweise einer Reflexion, die Ambivalenzen nicht nivelliert, sondern als solche (an-)erkennt und im Bewusstsein dieser pädagogisch denkt und handelt (siehe dazu Kap. 19).

11.2 ANEIGNUNGSPRAXEN

Insbesondere hinsichtlich der Analyse der räumlichen Strukturen, aber auch bei der Untersuchung der organisationalen Dokumente konnte immer wieder herausgearbeitet werden, dass sich Aneignung zwischen Wohnen als Gefühl und einer (Re-)Produktion von Behinderung vollzieht. Dieses Ergebnis wird im Folgenden ausdifferenziert.

Persönliche Handlungsökonomie

Insgesamt zeigte sich auf Grundlage der Analyse der verschiedenen organisationalen Dokumente, dass die persönliche Handlungsökonomie der BewohnerInnen im Alltag massiv eingeschränkt ist, was sich immer wieder an einer mangelnden Spontaneität und kaum vorhandenen Möglichkeiten zu Aushandlungspraxen (mit den Strukturen, mit den MitarbeiterInnen, unter Umständen sogar miteinander⁵) zeigt. Beispielsweise ist in einem Duschplan geregelt, welche BewohnerInnen wann duschen dürfen, individuelle Essensvorlieben sind notiert und damit ein Stück weit unveränderlich festgeschrieben und es gibt feste Aufsteh-/Schlafens- und Abholzeiten, von denen, so legt es die Fixierung im Plan nahe, nur schwerlich und wenn überhaupt nur zu einem gewissen Grad abgewichen werden kann. In einigen der Pläne ist zudem detailliert festgehalten, welche BewohnerInnen sich zu welcher Zeit an welchen Orten aufhalten. Auf diese Art und Weise wird der Plan zum Überwachungs- und Verfügungsinstrument, der den MitarbeiterInnen dazu dient, die Verteilung der BewohnerInnen zu überwachen und, im Bedarfsfall, entsprechend regulierend einzugreifen (siehe Foucault 2013, S. 181ff). Den MitarbeiterInnen ist so (zumindest theoretisch) möglich, „die Anwesenheiten und Abwesenheiten festzusetzen und festzustellen; zu wissen, wo und wie man die Individuen finden kann; die nützlichen Kommunikationskanäle zu installieren und die anderen zu unterbrechen; jeden Augenblick das Verhalten eines jeden überwachen, abschätzen und sanktionieren zu können“ (Foucault 2013, S. 184). Es kann also gesagt werden: „Die Disziplin organisiert einen analytischen Raum“ (Foucault 2013, S. 184), der sichtbar macht und reguliert, wodurch letztlich, vergegenständlicht in den Strukturdokumenten, eine Hoheit der MitarbeiterInnen errichtet wird, welche diese in ihrer Handlungsmächtigkeit reproduziert.

Demgegenüber ergaben die Analysen jedoch auch, dass nicht nur die BewohnerInnen der Verfügungsgewalt des ‚allumfassenden Plans‘ (Goffman 1973, S. 17) unterworfen sind, sondern dass auch die persönliche Handlungsökonomie der MitarbeiterInnen durch die Vielzahl an (einengenden) Vorgaben eingeschränkt wird. Dies führt dazu, dass reflexives, pädagogisches Handeln, wenn nicht unterbunden, so doch zumindest deutlich erschwert wird,

5 Diesbezüglich bleiben die Rekonstruktionen der BewohnerInneninterviews und die Analyse der Beobachtungsprotokolle abzuwarten (siehe dazu die Kap. 13 und 16).

da der primäre Antrieb des Handelns der MitarbeiterInnen sozusagen die Erfüllung der Punkte auf einer ‚Checkliste‘ ist (siehe dazu die Ausführungen bezüglich pädagogischen Handelns in Kap. 5). Darüber drohen je individuelle Handlungsmaximen – die ja durchaus pädagogisch begründet sein können – verloren zu gehen.

Ambivalenz: Dass die in der Wohneinrichtung vorhandenen Pläne durchaus ambivalent sind, kann damit verdeutlicht werden, dass Pläne nicht nur oben genannte Regulierungen hervorbringen, sondern gleichzeitig auch Verlässlichkeiten schaffen und das Handeln der MitarbeiterInnen sowohl für diese selbst als auch für die BewohnerInnen (mehr als bislang) regelmäßig, überschaubar und planbar machen. Eine weitere Perspektive dieser Ambivalenz ist, dass die Struktur, die durch Pläne vorgegeben wird, zwar als Hilfe wirksam werden, jedoch auch zu erlernter Hilflosigkeit führen kann (wie in Kap. 13 noch deutlicher wird).

Perspektive: Ausgehend von den bisherigen Darstellungen lässt sich ableiten, dass den MitarbeiterInnen und BewohnerInnen Wege eröffnet werden sollten, die Ambivalenzen, die bereits mit dem Vorhandensein umfassender Pläne einhergehen, zu reflektieren (siehe Kap. 19).

Strukturierung und Funktionalität

Die Wohneinrichtung ist durch die Einteilung der Räumlichkeiten in unterschiedliche Funktionsräume strukturiert, die von den MitarbeiterInnen und BewohnerInnen auch als solche adressiert und wahrgenommen werden, wie sich sowohl in den Interviews als auch in den Beobachtungsprotokollen zeigt. Diese funktionelle Zuschreibung bestimmter Räume mag hinsichtlich der Ordnung in Wohnzimmer oder Küche routinemäßig sein, zeigt jedoch in Bezug auf Büro oder Pflegebad den institutionalisierten Charakter der Wohneinrichtung, wodurch die darin lebenden Personen geordnet und (potenziell) reguliert werden (Foucault 2013, S. 184). Insbesondere das Büro ist als Raum den MitarbeiterInnen vorbehalten und darf von den BewohnerInnen nicht, zumindest nicht ohne Aufforderung, betreten werden. Im (eigentlichen) Zuhause der BewohnerInnen werden so Bereiche geschaffen, die ihnen nicht zugänglich sind, wodurch Wohnen als Aneignungspraxis von Raum, im Sinne der Konstruktion des Ortes als Zuhause, welches auch von Verfügung und Intimität geprägt ist, erschwert wird (siehe dazu die Ausführungen in Kap. 4.3 und 4.4). Aneignungspraxen als Zuhause werden behin-

dert – dies zeigt sich in besonderer Weise auch im Hinblick auf das sogenannte Wohnzimmer, das, gemessen an der Anzahl der BewohnerInnen, sehr klein und mit ca. 15 m² sogar kleiner als das Büro ist. Zudem wird das Wohnzimmer aufgrund seiner Lage zwischen Büro und Küche zum Durchgangszimmer. Hinzu kommt, dass der tatsächliche Eingang zur Wohneinrichtung nur in Ausnahmefällen genutzt wird und dass stattdessen sowohl MitarbeiterInnen als auch BewohnerInnen, allerdings auch fremde BesucherInnen, die Terrassentür des Wohnzimmers als Eingang zur Wohneinrichtung nutzen. Dies stört einmal mehr die Integrität des sogenannten Wohnzimmers und trägt weiterhin zu einem ‚unwohnlichen‘ Charakter dessen bei, denn es wird faktisch auch als eine Art Diele genutzt. Dadurch werden die BewohnerInnen, zumindest ein Stück weit, von ihrem ‚Zuhause‘ entfremdet (Zima 2014, S. 1; Trescher 2017f, S. 158f, 2017d; siehe auch den entsprechenden nachfolgenden Abschnitt).

Ambivalenz: Eine (strukturell unumstößliche) Ambivalenz liegt in Bezug auf die Wohneinrichtung in der Konstitution dieser sowohl als Wohnort und als auch als Arbeitsort, der BewohnerInnen und MitarbeiterInnen ausgesetzt sind.

Perspektive: Eine Herausforderung pädagogischen Handelns in der Wohneinrichtung ist die oben dargelegte Ambivalenz zwischen Wohnort und Arbeitsort, die nicht ‚gelöst‘, jedoch je situativ ausgehandelt werden kann. Dazu braucht es ein Verständnis von pädagogischem Handeln als Handeln in der Beziehungspraxis. Zudem gilt es im Zuge dessen zu überlegen, inwiefern die BewohnerInnen in einer Aneignung der Wohneinrichtung (auch und vor allem jenseits des eigenen Zimmers) als Zuhause unterstützt werden können (siehe dazu Kap. 19).

Entfremdung im Alltag

Immer wieder zeigt sich, dass die BewohnerInnen in alltägliche Tätigkeiten nicht eingebunden werden (beispielsweise Rollläden öffnen/schließen, Tischdecken, Kaffeekochen usw.). Die Folge dessen ist, dass sie von einem routinemäßigen Alltag entfremdet werden und sich dadurch Wohnraum nur erschwert als Zuhause aneignen können, in dem sie selbst handlungsmächtig, aber auch zugleich in der Verantwortung der Ausgestaltung sind. Entfremdung beschreibt dabei „einen Zustand des eigenen Fremdseins in einer bestimmten Umgebung oder das Gefühl, es mit fremden Menschen, Gegenständen“ (Zima 2014, S. 1).

den oder Einrichtungen zu tun zu haben“ (Zima 2014, S. 1; siehe auch Tre-scher 2017f, S. 158f, 2017d) und kann sich auch in der Interaktion vollziehen (Goffman 1986, S. 124ff). Die BewohnerInnen werden dadurch in gewisser Weise zu Fremden in ihrem (eigentlichen) Zuhause. Diese Entfremdung vollzieht sich sowohl räumlich, unter anderem indem der Zutritt zu einzelnen Räumlichkeiten verwehrt wird, als auch sozial, indem beispielsweise die BewohnerInnen nicht in alltägliche Routinen einbezogen werden. Die Folge ist, dass das Leben der BewohnerInnen in der Wohneinrichtung zu großen Teilen dem in einer Jugendherberge oder einem Hotel gleicht (die Wäsche wird für sie gewaschen, Frühstück wird ohne sie vorbereitet und ‚materialisiert‘ sich scheinbar ohne ihr Zutun auf dem Tisch etc.).

Ambivalenz: Pädagogisch Handelnde sind der Ambivalenz ausgesetzt, den Alltag bewältigen zu müssen und gleichzeitig die BewohnerInnen zu aktivieren. Dies vollzieht sich annehmbar in einem zeitlichen Rahmen, der nicht immer beides zulässt.

Perspektive: Es stellt sich die Frage, wie die MitarbeiterInnen mit dieser doppelten Verpflichtung umgehen und wie sie in der Aushandlung der damit einhergehenden Ambivalenz unterstützt werden können. In Bezug auf die BewohnerInnen stellt sich die Frage, inwiefern diese sich die Wohneinrichtung als ihr Zuhause aneignen können beziehungsweise inwiefern dazu beigetragen werden kann, dass ebendies gelingt (siehe Kap. 19).

Zugänglichkeit der Wohneinrichtung

Das Haus an sich ist nicht umfassend barrierefrei ausgebaut für Menschen mit Mobilitätsbeeinträchtigungen, was insbesondere diejenigen betrifft, die einen Rollstuhl oder Rollator nutzen. Infolgedessen können diese Personen nicht alle Stockwerke erreichen, da der Aufzug nicht alle anfährt. Ihnen bleiben dadurch einige Bereiche ihres Zuhauses verschlossen. Barrierefreiheit in den Dimensionen Hören (unter anderem durch die Installation einer Infrarotanlage) oder Sehen (beispielsweise durch ein sogenanntes Blindenleitsystem) findet innerhalb des Wohnheims keine Berücksichtigung, wogegen es im Bereich Lesen/Verstehen einige Unterstützungsinstrumente gibt, wie etwa ein Bild an der Küchenschranktür, auf dem das, was sich im Schrank befindet, abgebildet ist. Die Ambivalenz solcher Unterstützungen liegt darin, dass sie zwar gegebenenfalls je subjektiv das Auffinden von Gegenständen erleichtern können und in dieser Hinsicht die BewohnerInnen auch darin un-

terstützen, sich die Küche als ihre eigene, in der sie sich zurechtfinden, anzueignen. Demgegenüber ist in einer Bebilderung der Küchenschränke jedoch eine gewisse Ferne zu routinemäßigen Lebenspraxen zu sehen (in einem Privathaushalt finden sich solche Vorrichtungen in der Regel nicht), die letztlich auch Ausdruck einer Entfremdung der BewohnerInnen von ‚ihrer Küche‘ und allen sich darin vollziehenden Praxen sind. Zudem vollzieht sich durch diese Vorrichtungen eine gewisse Infantilisierung, die die BewohnerInnen als kindlich adressiert und infolgedessen so hervorbringt beziehungsweise hervorzubringen droht. Fragen der Zugänglichkeit können des Weiteren hinsichtlich des sogenannten Pflegebads der Wohneinrichtung veranschaulicht werden, denn das einzige dieser Art befindet sich im Untergeschoss (in dem sich im Übrigen auch die Hauswirtschaftsräume befinden), woraus folgt, dass einige BewohnerInnen einen Weg über eines beziehungsweise mehrere Stockwerke zurücklegen müssen, bevor sie ein Bad nehmen können. Dies erscheint (wiederum im Lichte routinemäßiger Lebenspraxen) äußerst unwohnlich und kaum zumutbar und führt, ebenso wie die oben problematisierte mangelnde Barrierefreiheit, letztlich zu einer behinderten Aneignung von Raum als Zuhause, denn Raum wird damit in der Wohneinrichtung von den BewohnerInnen teilweise als unzugänglicher Raum angeeignet, was das Wahrnehmen der Wohneinrichtung als Zuhause deutlich erschwert.

Ambivalenz: Die Aneignung der Wohneinrichtung als Zuhause ist der Ambivalenz ausgesetzt, Wohn- und Funktionsort zugleich zu sein, wodurch eine Aneignung als Zuhause erschwert beziehungsweise behindert werden kann.

Perspektive: Eine pädagogische Herausforderung ist, den BewohnerInnen Zugänge zu eröffnen, die wiederum die Aneignung von Raum als Wohnraum beziehungsweise Zuhause ermöglichen. Inwiefern dies möglich werden kann, wird in Kap. 19 diskutiert.

Zwischen Privatsphäre und Öffentlichkeit

Die Analyse der räumlichen Strukturen zeigt, dass Privatsphäre ein in der Wohneinrichtung rares Gut ist. Dies wird bereits daran erkenntlich, dass durch das Zusammenwohnen mit insgesamt 16 Personen private Rückzugsräume (vor allem jenseits des eigenen Zimmers) stark beschränkt werden. Zudem ist es lebenspraktisch sehr ungewöhnlich, mit dieser Anzahl von Personen zusammenzuwohnen, derartige Konstellationen finden sich wohl am ehesten in einer Jugendherberge, einem Internat, einem Krankenhaus oder

anderen nicht-routinemäßigen Wohnarrangements. Auch das Wohnzimmer, das durch seine Lage zwischen Küche und Büro, wie oben bereits problematisiert, zu einer Art Durchgangsraum wird, bietet keine privaten Rückzugsmöglichkeiten. Die schärfste Einschränkung der Privatsphäre vollzieht sich bei den BewohnerInnen, die eines der beiden Doppelzimmer bewohnen. Das Teilen eines Zimmers im Erwachsenenalter ist höchst ungewöhnlich und findet sich in diesem Alter routinemäßig nur in temporären, teils auch nicht frei gewählten Unterkünften (zum Beispiel Jugendherberge, Krankenhaus, Gefängnis). Das Bewohnen eines Doppelzimmers ist also primär im Kindesalter (mehr oder weniger) verbreitete Praxis, was verdeutlicht, inwiefern es sich bei dieser Praxis in der Wohneinrichtung um eine, in diesem Falle strukturelle, Infantilisierung handelt, die sich an den betroffenen BewohnerInnen vollzieht (siehe dazu Trescher 2013b, S. 289ff). Auch das Ausleben von Sexualität und das Unterhalten von intimen Partnerschaften werden so nahezu unmöglich. Andererseits, und darin kommt die Ambivalenz zum Tragen, kann ein Doppelzimmer für ein Paar gegebenenfalls eine interessante Alternative sein, da dieses dort Intimität teilen kann. Einschränkungen des Privaten zeigen sich auch darin, dass die MitarbeiterInnen (teils detailliertes) Wissen über intimste Angelegenheiten der BewohnerInnen haben und dies auch in normativ-überwachender Art und Weise dokumentieren. So finden sich in den Kurzinformationen über die BewohnerInnen teilweise Angaben über die Ausgestaltung von Partnerschaften und Liebesbeziehungen, die einzelne BewohnerInnen miteinander eingegangen sind. In der Kurzinformation eines Bewohners heißt es beispielsweise, er führe eine Beziehung zu einer deutlich jüngeren Mitbewohnerin. Diese Beziehung sei *„ritualisiert und wenn er abgelehnt wird, ist das für ihn schwer auszuhalten und er reagiert laut und aggressiv“*. Die Beziehung wird von den MitarbeiterInnen, die diese Informationen in das Dokument aufnahmen, als einseitig und emotional kalt konstruiert. Die MitarbeiterInnen bewerten so eine Beziehung, die in der routinemäßigen Lebenspraxis privat ist und in die, zumindest idealtypisch, keine anderen Personen hineinregieren, als die beiden, die die Beziehung eingegangen sind. Diese Einschränkung des Privaten vollzieht sich – wie die obigen Ausführungen zeigen – in der Wohneinrichtung vielfach und resultiert in einem überwachenden Blick, dem sich die BewohnerInnen nicht entziehen können (zur Diskussion des Privaten insbesondere im Zusammenhang mit Würdeverletzung und Würdeerhalt siehe Trescher 2013b, S. 307ff, 2015a;

siehe auch Kap. 19.5.5). Gleichzeitig kann argumentiert werden, dass die Bereitstellung von Informationen über die BewohnerInnen und die dadurch in Kauf genommene Verletzung des Privaten die MitarbeiterInnen dabei unterstützen kann, in Konfliktsituationen rasch den Auslöser zu erkennen und deeskalierend einzugreifen. In Bezug auf den oben genannten Bewohner kann dies gegebenenfalls sogar positive Auswirkungen haben, kann er so doch in Konfliktsituationen (beispielsweise dann, wenn seine Freundin ihn zurückweist) darin unterstützt werden, einen Ausweg aus einer für ihn annehmbar emotional sehr belastenden Situation zu finden.

Ambivalenz: Pädagogisches Handeln vollzieht sich hinsichtlich der Aushandlung von öffentlich und privat in Ambivalenzen, die auch im widerstreitenden Verhältnis von Gewähren des Privaten und Verletzung des Privaten liegen, wodurch eben auch Unterstützung in belastenden Situationen erbracht werden kann.

Perspektive: Es stellt sich die Frage, inwiefern sowohl auf struktureller als auch handlungsbezogener Ebene zu einer Wahrung der Privatsphäre der BewohnerInnen beigetragen werden kann und inwiefern die MitarbeiterInnen die damit teils einhergehenden Ambivalenzen reflektieren können (siehe dazu Kap. 19).

Institutionalisierung von Überwachungsmechanismen vs. eigenverantwortliches pädagogisches Handeln

Für einzelne BewohnerInnen gelten umfassende Verbote, die in den Dokumenten, allen voran den jeweiligen Kurzinformationen, festgehalten sind und die ebenfalls im Lichte der oben problematisierten Beschränkung des Privaten gesehen werden können. Beispielsweise sind die BewohnerInnen eingeteilt in ‚verkehrssichere‘ und ‚nicht verkehrssichere‘ Personen. Diejenigen, die als ‚nicht verkehrssicher‘ gelten, dürfen die Einrichtung nicht alleine verlassen. Auch alleine in der Wohneinrichtung zu bleiben, ist einigen BewohnerInnen verwehrt und wird über einen Mangel an entsprechenden Fähigkeiten begründet. In der Kurzinformation über einen Bewohner heißt es beispielsweise: *„kann nicht alleine im Haus bleiben“*. Die daraus folgende Konsequenz ist, dass die Lebenswelt der BewohnerInnen immer kleiner wird, während der Grad ihrer Abhängigkeit steigt. Es gibt, zumindest für einige BewohnerInnen, keinen Lebensbereich, der nicht kontrolliert ist. In besonders drastischer Hinsicht zeigt sich dies erneut am Beispiel des obigen Be-

wohners, dessen Vorlieben, die im Rahmen seiner Kurzinformation aufgeführt sind, sehr umfanglich reguliert werden. Keine davon darf er uneingeschränkt ausleben. Dies kann kritisiert werden, es muss jedoch (in ambivalenter Verschränkung) bedacht werden, dass diese Anweisungen auch zum Schutz des Bewohners und seiner MitbewohnerInnen vorhanden sein können, welcher von der Organisation respektive den MitarbeiterInnen gewährleistet werden muss. Die MitarbeiterInnen selbst werden folglich durch die Kurzinformationen dazu angehalten, die Einhaltung der Verbote zu überwachen, wodurch das Dokument wiederum zum Überwachungsmechanismus wird, der in der Praxis der MitarbeiterInnen installiert wird.

Ambivalenz: Die Ausgestaltung der Kurzinformationen führt dazu, dass die MitarbeiterInnen in der Ambivalenz handeln, ein Verbot umsetzen zu müssen, hinter dem sie gegebenenfalls gar nicht stehen. Dadurch werden die MitarbeiterInnen als pädagogisch Handelnde eingeeengt.

Perspektive: Als pädagogische Handlungs herausforderung stellt sich hier, die Institutionalisierung der Überwachung infrage zu stellen und so sukzessive zu ihrer Dekonstruktion beizutragen. Inwiefern eine solche Deinstitutionalisierung von Überwachung im Risiko des Nichtwissens (Trescher 2015a, 2017f, S. 188f) liegt, wird in Kap. 19 eingehend diskutiert.

11.3 DIE ROLLE DER BEWOHNERINNEN

Die BewohnerInnen werden durch die strukturellen Gegebenheiten und organisationalen Dokumente in defizitärer Art und Weise und als zu unterstützendes Subjekt adressiert, wie im Folgenden dargelegt wird.

Zwischen ‚passiver Adressierung‘ und Wahrnehmung von individuellen Vorlieben

Immer wieder zeigen sich Konstruktionen der BewohnerInnen als passiv, zudem werden sie häufig unter der pauschalen Kategorie ‚Mensch mit ‚geistiger Behinderung‘‘ oder, in weitergehender Reduktion, unter der Kategorie ‚BewohnerIn‘ zusammengefasst. Beispielsweise zeigt sich im Tagesablaufplan, dass die BewohnerInnen teilweise als passiver Arbeitsgegenstand konstruiert werden, an dem sich die Tätigkeiten der MitarbeiterInnen vollziehen, so beispielsweise hinsichtlich der Anweisung: *„Wenn alle Bewohner im Bett*

sind: *Brotboxen vorbereiten*“. Zudem werden die BewohnerInnen in bestimmte Kategorien eingeteilt (zum Beispiel „*die WfbMs*“) und unter dieser Kategorie subsumiert. Diese pauschalisierende Zusammenfassung hat, zumindest potenziell, eine Nivellierung von Identität zur Folge, die den/die BewohnerIn als Einzelperson ausblendet. Pädagogisches Handeln ist infolgedessen immer primär auf den/die ‚Pauschal-BewohnerIn‘ ausgerichtet, während individuelle Vorlieben, Charakterzüge etc. – also letztlich alles, was eine Person ausmacht – (vorerst) ausgeblendet werden. Eine weitere Pauschalisierung vollzieht sich darin, dass den BewohnerInnen in den unterschiedlichen Dokumenten immer wieder bestimmte Eigenschaften attribuiert werden, die sie charakterisieren sollen. Zum Beispiel findet sich im Tagesablaufplan die Beschreibung hinsichtlich einzelner BewohnerInnen: „braucht wenig Hilfe“ oder „mag Käsebrot“. Individuelle Wünsche, welche sich originär durch Spontaneität, Flexibilität und Veränderbarkeit auszeichnen, sind dadurch in dem Dokument festgeschrieben und infolgedessen ein Stück weit unveränderlich beziehungsweise drohen in der Handlungspraxis reproduziert und letztlich festgeschrieben zu werden.

Ambivalenz: Eine Ambivalenz pädagogischen Handelns liegt darin, dass eine Festschreibung von Vorlieben (im subjektiven Sinn) durchaus als Versuch verstanden werden kann, auf die BewohnerInnen einzugehen. Es handelt sich dabei annehmbar um Erfahrungswerte, die die MitarbeiterInnen in ihre Handlungsanweisungen mitaufnehmen, um besser auf die BewohnerInnen eingehen zu können. Gleichzeitig wird, und darin kommt die Ambivalenz dieser Praxis zum Tragen, durch diese Festschreibung individueller Wünsche die Subjektivität der BewohnerInnen durch die Einrichtung getilgt – die Einrichtung überformt sozusagen das Subjekt.

Perspektive: Wie in Anbetracht dessen neue Erfahrungen gemacht und Interessen entwickelt werden sollen, bleibt fraglich und verweist bereits auf einen wichtigen Aspekt, der in die Weiterentwicklung der Einrichtung miteinfließen muss, nämlich das Ermöglichen von Spontaneität (siehe hierzu Kap. 19).

Reproduktion von ‚behinderten Identitäten‘

Eine der zentralen Problematiken der Strukturdokumente ist, dass in diesen individuelle ‚(Un-)Fähigkeiten‘ der BewohnerInnen festgeschrieben werden, welche drohen, sich in der Lebenspraxis zu manifestieren. Beispielsweise wird ein Bewohner in der ihn betreffenden Kurzinformation in weiten Teilen

zwar als sehr selbstständig dargestellt (so brauche er kaum Unterstützung der MitarbeiterInnen bei pflegerischen, versorgungstechnischen Fragen), hinsichtlich einzelner Tätigkeiten wird er jedoch als ‚unfähig‘ konstruiert: „[Vorname des Bewohners] benötigt Unterstützung beim Zähneputzen. [...] Manchmal benötigt er Hilfe beim ordentlichen Rasieren, Beim Wäsche wegräumen braucht er Hilfe“. Problematisch ist, dass dieses Festschreiben von ‚Unfähigkeit‘ dazu führen kann, dass die MitarbeiterInnen in der Auseinandersetzung mit ihm unter Umständen diese Tätigkeiten nicht mehr einfordern beziehungsweise nicht gemeinsam mit ihm daran arbeiten, diese zu entwickeln. Die BewohnerInnen drohen folglich auf die in den Dokumenten festgeschriebenen Eigenschaften und Kompetenzen beschränkt zu bleiben. Es kann dadurch zu einem Stagnieren von Subjektivität durch organisationale Vorgaben und dem Festhalten an (starrten) Routinen kommen, woraus letztlich die Übernahme einer ‚behinderten Identität‘ folgt. Die BewohnerInnen werden auf diese Art und Weise als ‚behindert‘ hervorgebracht und in diesem Status reproduziert (Trescher 2017f, S. 177ff).

Ambivalenz: Das Handeln der MitarbeiterInnen bewegt sich in der Ambivalenz von Fürsorge und dem Anspruch der Förderung zur Selbstständigkeit⁶. Die Reflexion dieser Ambivalenz ist eine pädagogische Herausforderung.

Perspektive: Es zeichnet sich auch hier die Frage nach einem Konzept ab, das den MitarbeiterInnen als Maßgabe ihres Handelns dienen kann und auf Grundlage dessen ebenjene Ambivalenz der kritischen Auseinandersetzung zugänglich wird (siehe dazu Kap. 19).

11.4 FREIZEIT UND ALLTAG

In diesem Kapitel wird dargelegt, inwiefern die Strukturdokumente Ausdruck von sozialer Armut und gleichzeitig Eventisierung sind, was sich sowohl hinsichtlich der Freizeit als auch des Alltags zeigt.

Eventisierung von Freizeit und Alltag

Freizeitaktivitäten sind im Wochenplan nur vereinzelt festgehalten und finden folglich, zumindest legt der Plan das nahe, in der Wohneinrichtung kaum

6 Siehe dazu auch Kap. 16, in dem dies genauer beschrieben ist.

statt. Freizeit wird so zu einem singulären ‚Event‘, das sich nur vereinzelt vollzieht. Dies zeigt sich auch im Dienstplan respektive seiner Ausgestaltung. In diesem sind in einer gesonderten Spalte „Veranstaltungen“ eingetragen. Diese finden (zumindest im analysierten exemplarischen Dienstplan) nie nach 17:00 Uhr statt, was deutlich vor Augen führt, dass der Tag innerhalb der Wohneinrichtung mit dem Abendessen endet und danach, davon muss zumindest laut Plan ausgegangen werden, die BewohnerInnen die Einrichtung im Regelfall auch nicht mehr verlassen. Die in der Spalte „Veranstaltungen“ festgehaltenen Aktivitäten sind nur in geringer Anzahl vorhanden (ca. zwölf pro Monat⁷) und schließen zudem nicht alle BewohnerInnen mit ein, da nur ein Teil der BewohnerInnen explizit benannt wurde. Es kann also vermutet werden, dass es einzelne BewohnerInnen gibt, die an keiner der „Veranstaltungen“ teilnehmen und somit die Einrichtung so gut wie nie verlassen. Hinzu kommt, dass sich ein Teil der sogenannten „Veranstaltungen“ gar nicht auf die BewohnerInnen bezieht (wie zum Beispiel die, ebenfalls an dieser Stelle festgehaltene, Dienstbesprechung) und dass auch Termine bei ÄrztInnen als ‚Veranstaltung‘ deklariert werden⁸. Dieser Mangel an Aktivitäten ist somit Ausdruck einer ‚sozialen Armut‘ innerhalb der Einrichtung⁹. Dies ist vor allem auch dahingehend problematisch, dass Freizeit der Lebensbereich ist, in dem subjektiv bedeutsame Erfahrungen gemacht, indi-

7 Dazu gehören unter anderem bewegungsbezogene Veranstaltungen (Sport, Tanzen), kosmetische Termine (Fußpflege), organisationale Termine (Heimbeirat, Taschengeldauszahlung) oder auch Veranstaltungen außerhalb der Wohneinrichtung (Fest bei einem anderen Träger der Behindertenhilfe).

8 Diese Praxis bedarf dringend der kritischen Reflexion, insbesondere hinsichtlich der Konstruktion der BewohnerInnen als Versorgungsobjekte auch der medizinischen Profession und der eigenen Rolle bei der Reproduktion dessen durch die Ausgestaltung des Dienstplans.

9 Mit dem Terminus ‚soziale Armut‘ wird das Strukturproblem zusammengefasst, dass Menschen, die unter dem Protektorat der Behindertenhilfe betreut werden, oftmals nur wenige soziale Beziehungen haben, die zudem häufig kaum erfüllend sind. Hinzu kommt eine gewisse Reizarmut, die sich unter anderem in nur wenigen Aktivitäten und gleichförmigen Abläufen ausdrückt. Darüber hinaus sind auch räumliche Strukturen oftmals karg und tragen so wenig dazu bei, sich Raum als Zuhause aneignen zu können.

viduelle Interessen verfolgt und soziale Beziehungen unter Gleichen unterhalten werden können (Trescher 2015b, S. 33ff). Freizeit hat somit oftmals Vergemeinschaftungscharakter (Trescher 2015b, S. 31), welcher jedoch für die BewohnerInnen der Wohneinrichtung nicht zum Tragen kommt. Eine solche Eventisierung, wie sie in Bezug auf Freizeitaktivitäten in der Wohneinrichtung herausgearbeitet werden konnte, betrifft auch den Alltag in der Wohneinrichtung, also das, was Opaschowski (2008) als Obligationszeit versteht (Opaschowski 2008, S. 34). Routinemäßig alltägliche Aktivitäten (wie beispielsweise den Müll nach draußen bringen, den Frühstückstisch decken, Joghurt einkaufen gehen etc.) erfahren eine besondere Wertigkeit durch ihre explizite Hervorhebung (unter anderem im Wochenplan). Auffallend ist dabei jedoch erneut, dass die Auswahl dieser hervorgehobenen Aktivitäten nicht nachvollziehbar erscheint, wodurch diese einmal mehr zum Event werden.

Ambivalenz: Eine Ambivalenz pädagogischen Handelns liegt darin, den BewohnerInnen gezielt Angebote zu ermöglichen beziehungsweise ermöglichen zu wollen, wodurch jedoch der vereinzelnde Eventcharakter (potenziell) reproduziert wird. Dies wiederum ist dem Strukturproblem geschuldet, dass die MitarbeiterInnen oft zu wenig Zeit (insbesondere über längere Zeiträume) haben, weshalb es nur selten Angebote gibt und folglich die vorhandenen Angebote nachvollziehbarerweise einen gewissen Eventcharakter bekommen, der bereits aus ihrer Seltenheit resultiert.

Perspektive: Als pädagogische Herausforderung stellt sich hier, ein geeignetes Maß zwischen Eventisierung in der Wohneinrichtung und Routinemäßigkeit der Lebenspraxis zu finden und zwar sowohl hinsichtlich der Freizeit- als auch der Alltagsgestaltung. Zudem muss es schlicht mehr Freizeitangebote geben, wodurch ebenjener Eventcharakter ein Stück weit dekonstruiert würde (siehe dazu Kap. 19).

Erschwerte Vergemeinschaftung

Teilweise werden die BewohnerInnen in ihrer Aneignung der Wohneinrichtung als Ort, an dem sie Gemeinschaft erleben, eingeschränkt. Dies vollzieht sich primär durch die Einteilung der BewohnerInnen in bestimmte Gruppen, was Vergemeinschaftungspraxen zwar grundsätzlich eher zuträglich ist, allerdings orientieren sich solche Einteilungen weniger an den Wünschen und gegebenenfalls gemeinsamen Interessen der BewohnerInnen als vielmehr an beispielsweise logistischen Größen, was sich insbesondere hinsichtlich einer

Teilung der BewohnerInnen in zwei Gruppen (Erdgeschoss und Obergeschoss) während der Mahlzeiten zeigt. Die Aufteilung der BewohnerInnen orientiert sich dabei nämlich vor allem am (antizipierten) Unterstützungsbedarf dieser und weniger daran, mit wem sie gerne gemeinsam essen wollen. Zudem eignen sich die BewohnerInnen (zumindest diejenigen, die im Obergeschoss essen) ihre Küche nicht als Ort des Kochens an, denn das Essen wird aus der unteren Küche beziehungsweise den Hauswirtschaftsräumen im Keller nach oben transportiert. Kochen und Essen als Vergemeinschaftungspraxis wird so deutlich erschwert. Ambivalent zu betrachten hinsichtlich Fragen der Vergemeinschaftung ist auch die Wohnsituation der beiden BewohnerInnen des Nebengebäudes der Wohneinrichtung. Diese sind ein Stück weit von der Gruppe der anderen BewohnerInnen (auch physisch) ausgeschlossen und haben infolgedessen gegebenenfalls weniger Möglichkeiten, Anschluss an MitbewohnerInnen zu finden. Durch ihr Wohnarrangement haben sie jedoch höhere Freiheitsgrade, aufgrund derer sie sich unter Umständen gezielter Personen suchen können, mit denen sie ihre Zeit verbringen wollen. Hierin würde sich zudem eine Nähe zu routinemäßigen Lebenspraxen abzeichnen, in der sich Menschen größtenteils gezielt(er) die Personen aussuchen, mit denen sie gerne Zeit verbringen möchten. Die BewohnerInnen des Haupthauses erleben dies deutlich eingeschränkter.

Hinsichtlich (erschwelter) Vergemeinschaftungspraxen kann als weiteres Beispiel der Dienstplan respektive die in diesem aufgeführte Veranstaltung „Sport“ problematisiert werden, welche nicht näher beschrieben wird, was bedeutet, dass nicht konkretisiert wird, welche Sportart im Rahmen dieser ‚Veranstaltung‘ ausgeübt wird. Dies ist im Lichte routinemäßiger Freizeitpraxen sehr ungewöhnlich, wird dort doch in der Regel spezifiziert, um welche Art von Sport es sich handelt und danach suchen sich die TeilnehmerInnen auch die Veranstaltung aus. Zudem ist nicht geklärt, welche BewohnerInnen dieses Angebot aufsuchen, es ist lediglich festgehalten, dass es Plätze für vier BewohnerInnen gibt – wer dann tatsächlich „Sport“ macht, scheint von Termin zu Termin neu entschieden zu werden. So wird mit dem Vergemeinschaftungscharakter von Sportangeboten gebrochen, da keine Kontinuität in der Teilnahme gegeben ist. Die BewohnerInnen wissen also annehmbar nicht, wann sie wieder am „Sport“ teilnehmen und welche anderen Personen sie dort treffen werden. Das Eingehen und Aufrechterhalten von Sozialkontakten wird so erheblich erschwert. Auch, dass Veranstaltungen nie nach 17:00 Uhr stattfinden, ist äußerst problematisch, zeigte doch

eine vorangegangene Studie, dass – routinemäßige – Freizeitaktivitäten primär am frühen bis späteren Abend stattfinden (Trescher 2015b, S. 140f). An diesen Zeiten ist jedoch für die BewohnerInnen kaum noch Betreuungszeit vorgesehen, was eine zusätzliche Hürde bei der Teilnahme an Freizeitaktivitäten der Gesamtgesellschaft manifestiert. Dies wirft die Frage nach Vergemeinschaftung außerhalb der Wohneinrichtung und damit letztlich die Frage nach Inklusion auf.

Ambivalenz: In Bezug auf Freizeitangebote liegt eine Ambivalenz pädagogischen Handelns darin, dass die MitarbeiterInnen zwar Freizeitangebote machen müssen, dabei aber nicht allen BewohnerInnen gerecht werden können. Unberührt davon bleibt das Strukturproblem der zu wenigen Freizeitangebote in der Wohneinrichtung.

Perspektive: Die sich den MitarbeiterInnen stellende Handlungsherausforderung ist hier ein Eröffnen von Zugängen zu und Begleitung bei routinemäßigen Freizeitpraxen, um so letztlich auch Inklusion als Prozess voranzutreiben. Hinsichtlich Vergemeinschaftungspraxen innerhalb der Wohneinrichtung stellt sich die Frage, wie eine Aneignung von Raum als Ort der Vergemeinschaftung durch die MitarbeiterInnen unterstützt werden kann, beispielsweise durch kleinere, jedoch selbst gewählte, Gruppen, in denen intimere Bezüge möglich sind und in denen dadurch Vergemeinschaftung eher gelingen kann (siehe dazu Kap. 19).

11.5 PÄDAGOGISCHES HANDELN

In diesem Kapitel sind die Ergebnisse der Konstruktion pädagogischen Handelns dargelegt, welche im Gros hinsichtlich der sukzessiven Dekonstruktion pädagogischen Handelns zusammengeführt werden können. Zentrale Problematik dabei ist, dass pädagogisches Handeln in der Wohneinrichtung schwer umzusetzen beziehungsweise auszugestalten ist und sich, zumindest laut der Strukturdokumente, kaum vollzieht. Dies wird im Folgenden ausgeführt.

Pläne als ‚to-do‘-Listen der MitarbeiterInnen

In allen vorliegenden Strukturdokumenten zeigt sich, dass diese das Handeln der MitarbeiterInnen vorgeben und strukturieren. Am Beispiel des Tagesablaufplans kann dabei verdeutlicht werden, dass dieser nicht das zeigt, was

routinemäßig unter einem Tagesablauf verstanden wird (zu erwarten wären Uhrzeiten und zu diesen stattfindende Aktivitäten), sondern die Aufgaben der MitarbeiterInnen, die im Laufe des Tages zu unterschiedlichen Tageszeiten (morgens und abends) anfallen, sowie die Verteilung dieser Aufgaben auf unterschiedliche Dienste (zum Beispiel ist es Aufgabe der MitarbeiterInnen, die am Abend beziehungsweise nachts da sind, die Kaffeemaschinen für den nächsten Tag vorzubereiten). Besonders auffällig dabei ist, dass die in diesem Plan notierten Tätigkeiten der MitarbeiterInnen sich insbesondere dann vollziehen, wenn ein Großteil der BewohnerInnen gar nicht zugegen sind (zum Beispiel tagsüber, wenn diese bei der Arbeit oder in einer anderen Einrichtung sind, oder nachts, wenn diese schlafen). Dies kann als Chance gesehen werden, da die MitarbeiterInnen infolgedessen tagsüber Zeit für die BewohnerInnen haben (müssten), denn organisatorische und Verwaltungsaufgaben werden eher in Abwesenheit der BewohnerInnen erledigt. Demgegenüber wird dadurch aber auch klar, dass MitarbeiterInnenhandeln, zumindest demnach, wie es in den Strukturdokumenten teils festgehalten ist, nicht unmittelbar auf die BewohnerInnen ausgerichtet ist, sondern eher auf organisatorische Tätigkeiten (wie zum Beispiel Haustür auf-/abschließen, Rollläden öffnen/schließen), die die BewohnerInnen im Gros zwar auch betreffen – jedoch nur mittelbar.

Ambivalenz: Es stellt sich die Frage, ob die Personen, die den Plan geschrieben haben, alltägliche Aktivitäten (wie beispielsweise sich mit BewohnerInnen unterhalten oder gemeinschaftliche Mahlzeiten initiieren) als gegeben voraussetzen und deshalb darauf verzichten, diese explizit im Plan aufzuführen, oder ob tatsächlich das (primäre) Augenmerk auf dem Abarbeiten technischer Anweisungen liegt, welche ja durchaus ihre Berechtigung haben. Offen bleibt auch die Frage, inwiefern in solchen Plänen Freiräume für professionelles Handeln gelassen werden kann. Dabei bleibt letztlich als ambivalent zu betrachten, dass, wie oben erwähnt, die BewohnerInnen in viele alltägliche Dinge nicht miteingebunden werden.

Perspektive: Es steht nun die Frage im Vordergrund, inwiefern die BewohnerInnen mehr in alltägliche Handlungen miteingebunden werden könnten (siehe Kap. 19).

Ehrenamt und pädagogische Handlung

Die Analyse der organisationalen Dokumente zeigt, dass es primär diese EhrenamtlerInnen sind, die mit den BewohnerInnen Unternehmungen machen

und ihnen als AnsprechpartnerInnen zur Verfügung stehen. Pädagogisches Handeln (im Sinne der Gestaltung einer Beziehungspraxis; siehe Kap. 5) vollzieht sich also, zumindest legt die Analyse der Strukturdokumente dies nahe, in erster Linie in der Aushandlung der BewohnerInnen mit den ehrenamtlich Tätigen. Es zeigt sich daran, dass die EhrenamtlerInnen ganz offensichtlich weniger strikt unter dem pädagogischen Protektorat von Organisation und Institution stehen und aufgrund dessen, im Gegensatz zu den diesbezüglich gebundenen MitarbeiterInnen, mehr Möglichkeiten haben, pädagogisch zu handeln.

Ambivalenz: Das Handeln der EhrenamtlerInnen steht in der Ambivalenz, dass sie sich einbringen und so einige der wenigen Freizeitmöglichkeiten schaffen, dass jedoch diese pädagogische Zuwendung nicht allen BewohnerInnen zuteilwird, da so einige (möglicherweise auch immer wieder) übergangen werden. Ambivalent ist zudem, dass sowohl die BewohnerInnen als auch die Einrichtungsleitung und die MitarbeiterInnen keine Tätigkeiten von den ehrenamtlich Tätigen einfordern können, da sie freiwillig und unentgeltlich arbeiten, und dass die EhrenamtlerInnen nicht ausdrücklich für ihre Tätigkeiten in der Wohneinrichtung qualifiziert sind. Alle beteiligten Personen sind diesbezüglich also abhängig von äußeren Faktoren.

Perspektive: Es stellt sich nun die Frage, wie auch für die MitarbeiterInnen der Wohneinrichtung pädagogisches Handeln (wieder) ermöglicht werden kann. Im Vordergrund kann dabei eine (Re-)Fokussierung des Subjekts stehen (siehe Kap. 19).

Schutz vor Intervention

An einigen Stellen sehen die Strukturdokumente ein Unterlassen von (pädagogischem) Handeln der MitarbeiterInnen vor, was infolgedessen zu einer Art Schutz der BewohnerInnen vor der Intervention der MitarbeiterInnen wird. Dies geschieht beispielsweise dann, wenn für einzelne BewohnerInnen festgehalten ist, dass sie *nicht* auf Unterstützung angewiesen sind (zum Beispiel „steht selbstständig auf“ oder auch „kann sich selbst auskleiden und unter die Dusche stellen“).

Ambivalenz: Es ist problematisch, dass nicht von vorneherein davon ausgegangen wird, dass die BewohnerInnen beispielsweise Körperpflegetätigkeiten selbst übernehmen, und ist so (weiterer) Ausdruck eines defizitorientierten Denkens in der Wohneinrichtung, das eine Wahrnehmung der BewohnerInnen entlang antizipierter Schwächen und Defizite reproduziert und

letztlich Handeln hervorbringt, das primär auf einen Ausgleich jener Defizite ausgerichtet ist. Gleichzeitig sind entsprechende Passagen, in denen Handlungen im Vorhinein abgewendet werden, aber eben auch, und darin liegt ein Ambivalenzverhältnis, Ausdruck des Schutzes der BewohnerInnen vor Fremdbestimmung, wodurch sie wiederum als selbstständige Subjekte anerkannt werden (können). Darüber hinaus liegt eine Ambivalenz pädagogischen Handelns darin, dass dieser Schutz vor Intervention sichergestellt wird und dagegen empowerndes, zu Selbstständigkeit anregendes pädagogisches Handeln der MitarbeiterInnen erschwert wird. Die Aushandlung dieser miteinander verschränkten Ambivalenzverhältnisse wird für die MitarbeiterInnen zur pädagogischen Herausforderung.

Perspektive: Es stellt sich im Anschluss an die obigen Ausführungen (erneut) die Frage, inwiefern die Interessen der BewohnerInnen und der MitarbeiterInnen ausgehandelt werden können (siehe dazu Kap. 19).

11.6 ANALYSE EINER SOGENANTEN ,MÄNGELFESTSTELLUNG‘ DES ZUSTÄNDIGEN VERSORGSAMTES

Die sogenannte Mängelfeststellung, die, wie in Kap. 11 eingangs ausgeführt, im Rahmen der Untersuchung an den Projektleiter übermittelt wurde, nimmt im Rahmen der Analyse der Strukturdokumente eine besondere Stellung ein, denn es ist nicht selbstverständlich, dass dem Projektleiter dieses Dokument überhaupt zugänglich gemacht wurde. Durch die Analyse dieser Mängelfeststellung wird es nun möglich, besser zu untersuchen, wie Strukturlogiken bis hin zu ganz konkreten Praxen von außen in der Wohneinrichtung implementiert werden, die wiederum erhebliche Auswirkungen auf pädagogisches Handeln haben (können). Im Folgenden werden zentrale Analyseergebnisse problematisiert.

In der sogenannten Mängelfeststellung herrscht durchweg eine sehr defizitorientierte Darstellung, nicht nur bezüglich der beschriebenen ‚Mängel‘, sondern auch hinsichtlich der betroffenen Personen. Insgesamt zeigt sich, dass die Personen, die im Rahmen der Untersuchung genannt werden, auf die gestellte Diagnose reduziert werden, was mitunter daran erkenntlich wird, dass Angaben wie Alter und Geschlecht nicht herangezogen werden. Es do-

miniert ein medizinischer Blick auf das Subjekt, wobei Behinderung als ausgleichendes Defizit erfasst wird. Im Mittelpunkt der ‚Prüfung‘, dies wird schnell deutlich, steht eine Sachprüfung, nicht die Überprüfung der konkreten Lebenspraxis des jeweiligen Subjekts. Relevant ist lediglich das, was (nicht) dokumentiert wurde; wie sich die Lebenspraxis im Heim selbst ausgestaltet oder wie es den Menschen, die dort leben, geht, wird nicht erfasst.

Kern der Rückmeldung an die Wohneinrichtung ist vor allem der Vorwurf der nicht ausreichend geführten Dokumentation, wobei unterschiedliche Aspekte berührt werden, welche in ihrer Relevanz zum Teil nachvollziehbar erscheinen, zum Beispiel die teilweise nicht gewissenhafte Dokumentation der Medikamentenvergabe, was durchaus fatale Folgen haben könnte, in etwa wenn es infolgedessen zu einer Doppelmedikation einer Person käme. Dokumentationspraxen sind jedoch auch kritisch-ambivalent zu reflektieren, zum Beispiel bezüglich (a) der regelmäßigen Gewichtsdocumentation, trotz gleichbleibenden Gewichts, (b) der Sturzrisikoerfassung bei jungen BewohnerInnen, (c) enger Verhaltensdokumentationen, obwohl kein besonderes Verhalten gezeigt wird, (d) des Führens eines Menstruationskalenders oder auch (e) der Dokumentation privater Familienzusammenhänge. Insgesamt zeigt sich, dass die Vorgaben zu einer verstärkten Arbeit an der Akte und damit zu einer weiteren Entfremdung vom konkreten Subjekt und dessen Lebenspraxis zwingen. Es soll sich, gemäß den gestellten Forderungen, eine noch stärkere und noch kleinteiligere Dokumentation des Lebens der betreffenden Personen vollziehen. ‚Gute Praxis‘ meint entlang dieser Logik das Arbeiten nach dem beziehungsweise für das Formular sowie die kleinteiligste Dokumentation von Abläufen und Vorkommnissen. Die Ausgestaltung der pädagogischen Praxis selbst bleibt innerhalb der Begutachtung unberührt.

Neben den bereits benannten und problematisierten Aspekten werden innerhalb der Mängelfeststellung jedoch auch ‚Mängel‘ beziehungsweise Probleme benannt, die in dieser Form bereits auch im Rahmen der hiesigen Studie hervorgehoben wurden. Dies bezieht sich zum einen auf eine nicht einheitlich geführte, teils veraltete und mitunter sehr unstrukturierte Dokumentation. Beispielhaft herangezogen werden kann hier etwa die in mancher Hinsicht stark lückenhafte Ausarbeitung der ‚Kurzinformationen‘, welche mitunter nur sehr wenig über die jeweiligen Personen aussagen und sich darüber hinaus auch, wie oben bereits ausgeführt (siehe Kap. 11.1), schwer-

punktmäßig auf Nahrungs- und pflegetechnische Aspekte beziehen. Des Weiteren finden sich Überschneidungen der Kritik mit Blick auf die herausgearbeitete Problematik im Lebensbereich Freizeit, der innerhalb der Wohneinrichtung nicht oder nur am Rande stattfindet. So ist die in der sogenannten Mängelfeststellung vorgebrachte Kritik zu stützen, dass die BewohnerInnen nur unzureichend die Möglichkeit zur freizeitleichen Betätigung haben und sich ihr Alltag durch eine gewisse Tristesse auszeichnet. Problematisch erscheint hier jedoch, dass der gewählte Freizeitbegriff sehr weit gefasst ist und unter anderem bereits das alltägliche Einkaufen umfasst. Eine Überprüfung und Reflexion der angebotenen Freizeitaktivitäten (etwa hinsichtlich der Altersgerechtigkeit und Abwechslung beziehungsweise ‚Nicht-Alltäglichkeit‘) findet im Zuge der Überprüfung nicht statt, was wiederum auf die bereits benannte Distanzierung von der konkreten Lebenspraxis verweist.

Am Beispiel einer der im Mängelbericht benannten BewohnerInnen kann eine zentrale Problematik verdeutlicht werden. Im Falle besagter Bewohnerin stand beziehungsweise steht die Überwachung ihrer Nahrungsmittelaufnahme zur Diskussion. Die Einrichtungsleitung respektive die in der Wohneinrichtung handlungsmächtigen Personen entschieden, dass die Bewohnerin genügend esse und darum keine Nahrungsergänzungsmittel benötige. Sie erhielten mit dieser Entscheidung die leibliche Integrität der Bewohnerin, wahrten ihre Privatsphäre und somit auch ihre Würde (siehe Trescher 2015a), da sie scheinbar unnötige Ein- und Zugriffe auf den Körper der Bewohnerin verhinderten. Nun wurde durch das Versorgungsamt entschieden, dass für die Bewohnerin aufgrund ihres geringen Gewichts ein Ernährungsplan geführt werden muss. Diese Begründung respektive Forderung erscheint prinzipiell nachvollziehbar. Was jedoch nicht nachvollzogen werden kann, ist, dass das Versorgungsamt diesen Plan nun monatlich vorgelegt bekommen will. Hier wird die Handlungsökonomie und Autorität der Einrichtungsleitung respektive der zuständigen Personen untergraben und bürokratische Praxis unnötig vervielfältigt. Zudem wird zusätzlich und unreflektiert die Privatheit der Bewohnerin unnötig verletzt (siehe Trescher 2015a). Hier eröffnet sich eine deutliche Ambivalenz, die letztlich eine Kollision der unterschiedlichen Perspektiven und Selbstverständnisse von Versorgungssystem einerseits und Leitung und MitarbeiterInnen der Wohneinrichtung andererseits offenlegt, die deutlich mehr an pädagogischen Handlungsmaximen orientiert sind, als es durch das bürokratisch denkende und handelnde Versorgungssystem vorgesehen ist. Für die BewohnerInnen folgt daraus die

Problematik, dass sie dieser Ambivalenz größtenteils ausgeliefert sind und sich sowohl den institutionellen und organisationalen Interessen als auch den Interessen der MitarbeiterInnen weitestgehend fügen müssen.

Schließlich kann gesagt werden, dass die durchgeführte Begutachtung der Einrichtung zwar teils durchaus (relevante) Mängel attestiert, über die eigentliche Qualität der Betreuung, welche sie zu ‚messen‘ vorgibt, allerdings nichts aussagen kann. Relevant ist primär, ob und wie ausführlich dokumentiert wurde – was nicht dokumentiert wurde, hat demnach niemals stattgefunden. Die zunehmende Bürokratisierung pädagogischer Praxis, welche mit der Umsetzung der Handlungsempfehlungen der sogenannten Mängelfeststellung einhergeht und sich auch in der Forderung hinsichtlich der Durchführung einer Teilhabeplanung manifestiert, ist kritisch zu betrachten und ist selbst als teils massive Behinderungspraxis zu reflektieren und kritisieren (Trescher 2017c, 2018b).

Perspektive: Am Beispiel der Analyse dieser sogenannten Mängelfeststellung zeigt sich, inwieweit die Einrichtungsleitung und die MitarbeiterInnen von institutionalisierter Steuerung und daraus hervorgehenden Vorgaben betroffen sind. Perspektivisch ist es nun wichtig, sowohl den reflexiven Umgang mit dieser äußeren Regulierung als auch Möglichkeiten des Widerstands gegen diese zu bedenken, um die Steuerung der MitarbeiterInnen durch Institutionalisierungspraxen zumindest abzuschwächen (siehe dazu Kap. 19).

11.7 ZUSAMMENFASSUNG: AMBIVALENZEN PÄDAGOGISCHEN HANDELNS

Die Ergebnisse zeigen, auf wie vielfältige Art und Weise sich das Handeln der MitarbeiterInnen (bereits auf der Ebene der Organisationsstruktur) in Ambivalenzen vollzieht und inwiefern die organisationalen Dokumente selbst ambivalent sind, was wiederum deutliche Herausforderungen an die MitarbeiterInnen nach sich zieht. Es hat sich gezeigt, dass die zentrale pädagogische Herausforderung in der Aushandlung der Ambivalenz pädagogischer Praxis in einem organisational-institutionellen Strukturrahmen besteht, der sowohl Handlungserleichterung als auch Handlungseinschränkung bedeuten kann. So geben Pläne und Handlungsanweisungen auf der einen Seite Sicherheit, tragen jedoch auf der anderen Seite zu einer Überstrukturierung

bei, die wiederum Handeln begrenzt. Am Beispiel der zahlreichen organisationalen Dokumente kristallisiert sich zudem die Ambivalenz heraus von Individualisierung einerseits, denn jede/r BewohnerIn und seine/ihre Bedürfnisse und Interessen werden fokussiert, sowie einer Nivellierung individueller Eigenschaften andererseits, denn die Dokumente reproduzieren einen pauschalisierenden Blick auf die BewohnerInnen. Dies steht in direkter Verbindung mit der Ambivalenz, dass zwar Wünsche festgehalten werden und damit auch auf die jeweiligen Bedürfnisse der BewohnerInnen geachtet wird, dass jedoch dadurch, zumindest ein Stück weit, Spontaneität im Alltag eingeschränkt wird. Damit einher geht zudem die Ambivalenz einer gewissen Notwendigkeit der Organisation und Strukturierung, die jedoch zumeist eine starke Einschränkung von Privatsphäre und Privatheit nach sich zieht. Eine weitere Ambivalenz dessen ist, dass eine (gegebenenfalls notwendige) Strukturierung und Organisation des Alltags eine (Über-)Regulierung desselben nach sich zieht beziehungsweise ziehen kann. In Bezug auf die organisationalen Dokumente zeigt sich die Ambivalenz zwischen der Wahrung der Expertise der MitarbeiterInnen und der Expertise der BewohnerInnen. Die dahinterstehende Frage ist, wer inwiefern in die Ausgestaltung dieser Dokumente miteinbezogen wird und wessen Einschätzung beziehungsweise Beurteilung als handlungsleitend er- und geachtet wird. In Bezug auf den Dienstplan beispielsweise dreht sich die zentrale Ambivalenz um die Frage, wessen Interessen bei der Ausgestaltung gewahrt werden – die der MitarbeiterInnen (routinemäßige Arbeitszeiten) oder die der BewohnerInnen (routinemäßige Tageszeiten). Eine weitere Herausforderung liegt in der Reflexion der Ambivalenz von Wohnraum zwischen einer Aneignung als Zuhause und einer Entfremdung von ebendiesem, was sich beispielsweise durch den häufig vorherrschenden institutionalisierten Charakter der Wohneinrichtung vollzieht. Diese Ambivalenzen gilt es im Zuge der Weiterentwicklung der Wohneinrichtung weitergehend zu verfolgen (siehe Kap. 19).

12 Perspektiven pädagogischen Handelns

Die MitarbeiterInnen der Wohneinrichtung prägen durch ihre Handlungspraxis den Alltag in dieser. Sie gestalten Strukturen und Abläufe, stehen als Ansprechpersonen zur Verfügung, greifen schlichtend in Konflikte ein, sind Tag und Nacht anwesend – ihr Einfluss auf den ‚Lebensraum Wohneinrichtung‘ und damit das Zuhause der BewohnerInnen ist immens. Folglich muss eine Rekonstruktion des Lebens in der Wohneinrichtung die Frage 1.2 stellen:

Tabelle 6: Forschungsfragen Ebene 1

1 Frage nach der Konstruktion des Lebens in der Wohneinrichtung	
	1.1 Was sind die strukturellen Gegebenheiten der Wohneinrichtung und inwiefern beeinflussen sie das Leben in dieser?
	<i>1.2 Wie konstruieren die MitarbeiterInnen das Leben in der Wohneinrichtung?</i>
	1.3 Wie konstruieren die BewohnerInnen das Leben in der Wohneinrichtung?

Indem die Perspektive der MitarbeiterInnen eingenommen wird, liegt der Fokus der Rekonstruktionen auf dem pädagogischen Handeln dieser respektive dem, was sie darunter verstehen. Dies wird in der folgenden zusammenfassenden Ergebnisdarstellung hinsichtlich der Selbstkonstruktionen und Selbstverständnisse der MitarbeiterInnen (Kap. 12.1), der Konstruktion ihrer (pädagogischen) Arbeit in der Wohneinrichtung (Kap. 12.2), der Konstruktion der Wohneinrichtung an sich (Kap. 12.3) sowie der Konstruktion der

BewohnerInnen (Kap. 12.4) ausdifferenziert. Dabei wird auch hier dem Dreischritt der Ergebnisdarstellung gefolgt, welcher ausgehend von der Zusammenfassung des (sequenziell-rekonstruktiv) herausgearbeiteten Strukturproblems eine knappe Kontextualisierung der Ergebnisse vornimmt, anhand der immer wieder verdeutlicht wird, inwiefern sich pädagogisches Handeln in *Ambivalenzverhältnissen* vollzieht (siehe dazu auch Kap. 5). Daran schließt drittens, in Vorgriff auf Kap. 19, die Formulierung von *Perspektiven* beziehungsweise zentralen Herausforderungen der Weiterentwicklung der Organisation an. Das Kapitel endet mit einer Übersicht der zentralen Ambivalenzen, innerhalb derer pädagogisch Handelnde agieren (müssen) (Kap. 12.5).

12.1 SELBSTKONSTRUKTIONEN UND SELBSTVERSTÄNDNISSE

In diesem Kapitel steht die Frage danach im Vordergrund, wie die MitarbeiterInnen sich selbst konstruieren und mit welchem Selbstverständnis sie an ihre Arbeit in der Wohneinrichtung herantreten.

Selbstkonstruktion zwischen äußerem Druck und eigener Belastbarkeit

MitarbeiterInnen konstruieren sich häufig als äußerst beschäftigt, gestresst und unter permanentem Zeit- und Handlungsdruck. Dies verhindert teilweise eine eingehendere, individuelle Beschäftigung mit den BewohnerInnen, wie dieser Ausschnitt aus einem MitarbeiterInneninterview zeigt:

„Also, ich hätte gerne mehr Zeit, um mich mit ihr [gemeint ist die Bewohnerin, deren BezugsbetreuerIn die interviewte Person ist] hinzusetzen, zu malen, zu puzzeln. Ich lege ihr dann ein Puzzle hin und muss weiter“ (MA 4, Z. 367-368).

Die Folge dieses für sich in Anspruch genommenen Zeit- und Handlungsdrucks ist jedoch nicht, wie durchaus möglich gewesen wäre, ein Resignieren, sondern MitarbeiterInnen konstruieren sich zum großen Teil als diesen Belastungen gewachsen. Dabei wird immer wieder deutlich, dass sie sich darin als ihren KollegInnen überlegen konstruieren.

Ambivalenz: Die MitarbeiterInnen stehen vor der Ambivalenz, dem Ablauf folgen zu müssen, aber gegebenenfalls bei den BewohnerInnen bleiben zu wollen. Es kommt hier also zu einem Aufeinandertreffen zweier impliziter Handlungsziele, denen nicht zugleich gerecht werden kann. Dabei wird eine gewisse Widerständigkeit der MitarbeiterInnen unterdrückt beziehungsweise trägt diese nicht dazu bei, Praxen zu ändern. Dies zeigt sich beispielsweise darin, dass keine gegenteilige Begründungslogik herausgearbeitet werden konnte, in der die MitarbeiterInnen gegebenenfalls betonen, dass Dokumentation zwar manchmal wichtig sei, wenn die Zeit jedoch für Bezugsbetreuung benötigt wird, das Aktenschreiben hintenangestellt werden müsse. Die Ambivalenz besteht also auch darin, mehr für den Gesamtzusammenhang Wohneinrichtung und seine Struktur zu arbeiten (der bei aller Problematik auch irgendwo immer notwendig ist), als den individuellen Bedürfnissen der BewohnerInnen nachzukommen, obwohl ebendies pädagogisches Ziel ist. Das Problem dabei ist, dass sich die MitarbeiterInnen auf Dauer von ihrer Tätigkeit entfremden, wenn sie zu viel ihres pädagogischen Handelns aufgeben und immer mehr Verwaltungstätigkeiten übernehmen müssen.

Perspektive: Es werden Fragen dahingehend aufgeworfen, inwiefern den MitarbeiterInnen das pädagogische Handeln bewahrt werden kann. Hinsichtlich der Abgrenzung der MitarbeiterInnen untereinander stellt sich zudem die Frage, inwiefern sich diese mehr als Team verstehen können, das gemeinsam handelt und nicht gegeneinander arbeitet. Daraus folgt die Notwendigkeit einer dezidierten MitarbeiterInnen- und Teamentwicklung, in der zudem Bewältigungsstrategien hinsichtlich eines häufig sicherlich anstrengenden Arbeitsalltags entwickelt werden (siehe dazu Kap. 19).

Selbstkonstruktion zwischen äußeren Vorgaben und inneren Ansprüchen

In Bezug auf die Rolle des institutionellen und organisationalen Überbaus konnten kontrastive Konstruktionen der MitarbeiterInnen herausgearbeitet werden. So gibt es MitarbeiterInnen, die sich selbst als VertreterInnen der Institution respektive Organisation verstehen und somit als diejenigen, die institutionelle/organisatorische Vorgaben einhalten und durchsetzen. MitarbeiterInnen konstruieren sich in diesem Zusammenhang häufig als zuverlässig und gewissenhaft, denn sie sind diejenigen, die die institutionelle/organisatorische Ordnung wahren. Diese MitarbeiterInnen nehmen Institution und Organisation als Orientierungsrahmen wahr, der Legitimation, Referenz und

letztlich auch eine gewisse Sicherheit für ihre Handlungspraxis ist und nach dem im Alltag gehandelt werden kann. In diesem Sinne stellen institutionelle und organisationale Vorgaben eine Handlungsentlastung dar, die den Alltag der MitarbeiterInnen strukturieren.

Andere MitarbeiterInnen dagegen orientieren ihr Selbstverständnis weniger an Institution und Organisation als an den BewohnerInnen selbst beziehungsweise dem Tätigkeitsfeld an sich. Diese MitarbeiterInnen sehen sich infolgedessen oftmals durch institutionelle/organisationale Vorgaben in ihrem Handeln eingeschränkt (zum Beispiel durch die Vorgabe zur Dokumentation oder der Orientierung an Ablaufplänen) und nehmen diese eher als Bedenn als Entlastung wahr. Zentrales Problem dabei ist der wahrgenommene Zeitmangel, der dazu führt, dass zu wenig Zeit zur Verfügung steht, um sich tatsächlich mit den BewohnerInnen anstelle ihrer Akten zu beschäftigen¹.

Ambivalenz: Ambivalent beziehungsweise zu hinterfragen ist der Umfang von Vorgaben, den die MitarbeiterInnen zwar unter Umständen zur Orientierung benötigen, der sie jedoch auch in ihrem selbstbestimmten pädagogischen Handeln einschränken kann.

Perspektive: Daraus folgt die ganz grundsätzliche Frage, wie innerhalb der Wohneinrichtung mit dem (ambivalenten) Verhältnis von äußeren Vorgaben und inneren Ansprüchen umgegangen werden kann, welche sich bereits an dieser Stelle als eine der zentralen Fragen herauskristallisiert (siehe dazu Kap. 19).

Selbstkonstruktion und die eigene Expertise

Die MitarbeiterInnen stellen sich teils als besonders geeignet (und in diesem Sinne auch als ‚professionell‘) dar, was sich unter anderem darin zeigt, dass sie (teils auch indirekte) Abgrenzungen zu ihren KollegInnen vornehmen. Diese Abgrenzungen werden mitunter mit der Ausrichtung der eigenen Ausbildung oder einer anderen (fachlichen) Expertise begründet, welche dem/der betreffenden MitarbeiterIn Fähigkeiten verleiht, die die anderen nicht haben und aufgrund derer er/sie sich von diesen abhebt. Diese deutliche Abgrenzung voneinander birgt ein gewisses Konfliktpotenzial, das zu (mehr

1 Zumeist sind es diese MitarbeiterInnen, die Strukturprobleme im Alltag benennen und die in der Folge dann zum Teil auch ein Stück weit unzufrieden sind mit ihrer Tätigkeit, da sie ihrem Selbstanspruch in Bezug auf diese nicht gerecht werden (siehe dazu insbesondere Kap. 12.2).

oder weniger offenen) Auseinandersetzungen führen kann. Die MitarbeiterInnen sind nur bedingt sensibel für die potenziellen Konflikte im Team und nehmen sich in diesem Zusammenhang nicht als möglicherweise ‚unkollegial‘ wahr. Solche Konflikte können das Arbeitsklima und, weitaus gravierender, das soziale Klima in der Wohneinrichtung und damit dem ‚Zuhause‘ der BewohnerInnen belasten. Konflikte unter MitarbeiterInnen können sich also letztlich unmittelbar auf das Wohlbefinden der BewohnerInnen in der Wohneinrichtung auswirken. Eine weitere Folge der gegenseitigen Abgrenzung ist, dass die MitarbeiterInnen eigene Vorstellungen davon verfolgen, was sie für ‚gute Praxis‘ halten und wonach sie handeln. In dieser Hinsicht scheint es dann auch kaum verwunderlich, dass die MitarbeiterInnen sich teils als professioneller als ihre KollegInnen konstruieren.

Ambivalenz: In Bezug auf die Konstruktion der MitarbeiterInnen als ExpertInnen kristallisiert sich eine Ambivalenz heraus, die in der Beantwortung der Frage liegt, welche Form von Expertise gewünscht ist. Dabei können eine Expertise, die sich aus bestimmten (mit Handlungswissen verbundenen) Abschlüssen ergibt, und eine Expertise, die aus persönlichen Fähigkeiten wie Empathie und nicht zuletzt subjektiven Faktoren wie der Bereitschaft, sich einzubringen, hervorgeht, ambivalent zueinander stehen.

Perspektive: Aus der gegenseitigen Abgrenzung voneinander entsteht die Problematik eines fehlenden Konzepts der Wohneinrichtung, an dem die MitarbeiterInnen ihr Handeln ausrichten können. Fragen, die darüber hinaus aufgeworfen werden, betreffen unter anderem die Möglichkeiten einer strategischen Team- sowie einer ebensolchen MitarbeiterInnenentwicklung, welche ein subjekt fokussiertes und kreatives Arbeiten im Team ermöglichen und idealerweise den gegenseitigen fachlichen Respekt im Team fördern (siehe dazu Kap. 19).

Selbstkonstruktion und die Beziehung zu den BewohnerInnen

Eine andere Form der Abgrenzung zeigt sich im Hervorheben der eigenen Persönlichkeit und der damit einhergehenden besonderen Fähigkeiten beispielsweise im Umgang mit den BewohnerInnen beziehungsweise hinsichtlich der Beziehung zu den BewohnerInnen, mit der wiederum häufig eine Selbstkonstruktion als besonders beliebt bei den BewohnerInnen einhergeht. Der folgende Ausschnitt aus einem Interview mit einem/einer MitarbeiterIn vermittelt einen Eindruck dessen:

„Ich bin eher jemand, der ruhig und gelassen ist und auch versucht, so ein bisschen, ja, wie soll man das beschreiben, so ein bisschen zu animieren und ich bin auch so jemand, der gern auch mal Scherze macht und so was und die Bewohner verstehen das auch ziemlich gut hier und die gehen dann voll drauf ein“ (MA 1, Z. 392-396).

Eine daraus resultierende Konsequenz ist, dass unter manchen KollegInnen ein sich zumindest latent vollziehender Wettbewerb darum herrscht, wer bei (bestimmten) BewohnerInnen beliebter ist. Damit geht ebenfalls einher, dass die MitarbeiterInnen von den BewohnerInnen Dankbarkeit für ihre Tätigkeit erwarten beziehungsweise sogar aktiv einfordern. Dies erscheint im Zusammenhang des Erbringens einer Hilfeleistung nachvollziehbar, wirft aber die Frage auf, ob es sich um pädagogisch professionelle Tätigkeiten handelt (siehe hierzu Kap 5) und/oder welches Verständnis von BewohnerInnen-MitarbeiterInnen-Verhältnis in der Einrichtung gelebt wird. Die daraus resultierende Problematik betrifft die Ebene der Sozialbeziehung zwischen MitarbeiterInnen und BewohnerInnen (im Konkreten das Verhältnis spezifischer und diffuser Beziehungsanteile) und wird in der diskursrelevanten Literatur und Forschung (zumindest jenseits von sogenannter Best Practice) kaum beachtet. Es wäre zu einfach, den Wunsch nach Dankbarkeit schlicht als unprofessionell darzustellen und bedarf, neben der Reflexion hinsichtlich der Ebene der Sozialbeziehung, weiterer Verstehenszugänge. Denn ein solches Einfordern von Dankbarkeit in der Interaktion kann auch als Ausdruck einer Suche der MitarbeiterInnen nach Anerkennung ihrer Tätigkeit gelesen werden, welcher diese, so zeigt es zumindest die Analyse, dringend zu bedürfen scheinen und die sie wohl zu wenig auf andere Art und Weise bekommen.

Zu diskutieren ist in diesem Zusammenhang zudem, dass MitarbeiterInnen durch dieses Streben nach Anerkennung ihre primär spezifische Beteiligung an der Beziehungspraxis mit den BewohnerInnen aufgeben und vermehrt diffuse Anteile in die Beziehung miteinbringen. Das sorgsam auszuhandelnde Beziehungsgefüge droht sich dadurch zu verschieben, was einerseits die Aufrechterhaltung eines Arbeitsbündnisses, in dem sich die pädagogische Bewältigung von Krisen vollzieht (siehe dazu Kap. 5), erschwert und/oder unmöglich macht, andererseits jedoch das Arbeitsbündnis auch erleichtern kann (beispielsweise auf der Ebene des Vertrauens). Zusätzlich komplex wird diese Frage dadurch, dass die diffusen Beziehungsanteile, die die MitarbeiterInnen den BewohnerInnen entgegenbringen, häufig, neben

denen durch die Herkunftsfamilie, ihre einzigen Erfahrungen diffuser Beziehungspraxen sind.

Ambivalenz: Die Frage nach dem ‚Gemocht-werden‘ der MitarbeiterInnen von den BewohnerInnen ist sehr ambivalent, denn auf der einen Seite erscheint es (a) sehr wichtig, dass die BewohnerInnen, die, wie dargestellt, kaum belastbare Sozialbeziehungen unterhalten, auch diffuse Elemente einer Sozialbeziehung ausleben können. Auf der anderen Seite erscheint es (b) notwendig, dass sich die MitarbeiterInnen gerade bei auch emotional belastenden Tätigkeiten, wie sie im hiesigen Fall tagtäglich vorzufinden sind, wohlfühlen. Dementgegen steht die Rolle der MitarbeiterInnen als pädagogisch Handelnde, die (a) engere Sozialbeziehungen diffuser Art nicht vorsieht und (b) Fürsorge und Beliebtheit nicht als Ziel pädagogischen Handelns versteht (siehe dazu Kap. 5).

Perspektive: Neben einer Reflexion dieser Problematik auf theoretischer Ebene muss auch darüber nachgedacht werden, inwiefern MitarbeiterInnen in der Aushandlung spezifischer und diffuser Beziehungsanteile unterstützt werden können sowie welche Möglichkeiten des Einbringens der eigenen Persönlichkeit und eigener Interessen es im Wohneinrichtungsalltag gibt (siehe dazu Kap. 19).

Selbstkonstruktion und die Rolle der Fürsorge

MitarbeiterInnen konstruieren sich teils als besonders fürsorglich, herzlich und um die BewohnerInnen bemüht beziehungsweise als besonders aufopferungsvoll und den BewohnerInnen zugewandt, was eine weitere Ausprägung der Abgrenzung der MitarbeiterInnen von ihren KollegInnen ist. Die damit einhergehende Konstruktion der BewohnerInnen als besonders unterstützungsbedürftig, nahezu kindlich, kann problematisch sein, droht so doch ein Bild von (negativer) Andersartigkeit zementiert zu werden². Gleichzeitig drückt dies jedoch auch aus, dass den MitarbeiterInnen an den BewohnerInnen und ihrem ‚Wohl‘ gelegen ist. Sie sind daran interessiert, diesen freundlich und herzlich zu begegnen. An dieser Stelle kristallisiert sich eine Ambi-

2 Die Frage, wie die MitarbeiterInnen die BewohnerInnen konstruieren, wird in Kap. 12.4 noch eingehender behandelt.

valenz der Fürsorge heraus, die sich zwischen ‚Sorge‘ und ‚Fremdbestimmung‘ respektive Infantilierungspraxen bewegt³. Andererseits entstehen in jener Fürsorge, Wärme und Nähe Momente der Widerständigkeit, die den, in der Analyse der Organisationsstruktur herausgearbeiteten bürokratisierenden Praxen (siehe Kap. 11), ein am Subjekt orientiertes Handeln entgegensetzen können. Die MitarbeiterInnen treten somit der Adressierung als Objekte durch die bürokratische Überformung des Lebens in der Wohneinrichtung ein Stück weit entgegen.

Ambivalenz: Praxen der Fürsorge bewegen sich in der Ambivalenz, sich zwar gegen eine Bürokratisierung zu richten, jedoch (erneut) zu einer Reproduktion von Abhängigkeit beizutragen. MitarbeiterInnen sind infolgedessen jederzeit der, durchaus komplexen, Herausforderung ausgesetzt, Entscheidungen zu treffen, wie die einzelnen BewohnerInnen je situativ zu adressieren sind.

Perspektive: Pädagogisches Handeln ist ein stetiger Aushandlungsakt zwischen eigenen Werten und Emotionen und von außen vorgegebenen Rahmenbedingungen. Insbesondere für die Frage nach eigenen Werten, Emotionen und Affekten sollten MitarbeiterInnen besser sensibilisiert werden (siehe dazu Kap. 19).

12.2 DIE (PÄDAGOGISCHE) ARBEIT

In diesem Kapitel werden Ergebnisse zusammengefasst, die eine Antwort auf die Frage ermöglichen, wie MitarbeiterInnen ihre Arbeit konstruieren und inwiefern dabei von einer pädagogischen Handlungsausrichtung gesprochen werden kann.

Pädagogische Arbeit und ‚Fördern‘ als Handlungsziel

Einige MitarbeiterInnen konstruieren den Anspruch des Förderns als Grundlage ihres Handelns, an dem dieses grundsätzlich ausgerichtet ist und der all ihren Handlungspraxen inhärent ist. Es gibt demnach keine (pädagogische) Praxis, die nicht (zumindest potenziell) ein Förderziel verfolgt. Der folgende

3 Diese Ambivalenz ist im Übrigen bereits im Begriff Fürsorge selbst angelegt, bei dem der Wortbestandteil ‚für‘ Ausdruck von Fremdbestimmung ist und so im ambivalenten Verhältnis zum Wortbestandteil ‚Sorge‘ steht.

Ausschnitt aus einem Interview mit einem/einer MitarbeiterIn verdeutlicht dies:

„Ich sage immer, man fördert in dem Moment ja dann auch, indem man guckt, was kann derjenige“ (MA 1, Z. 221-222).

Im Zuge dessen nehmen die MitarbeiterInnen eine prüfende Rolle ein, in der sie das zu fördernde Subjekt erfassen und vermessen, um so seine Förderbedürftigkeit und entsprechende Förderziele auszuloten. Die BewohnerInnen befinden sich dadurch in einem Zustand der ständigen Bewährung und jede Interaktion mit einem/einer MitarbeiterIn ist eine potenzielle Überprüfung ihres ‚Entwicklungsstandes‘ gefolgt von der Einleitung entsprechender Förderabsichten⁴. MitarbeiterInnen konstruieren also ihre pädagogische Arbeit teils als notwendig, um zur ‚Weiterentwicklung‘ der BewohnerInnen beizutragen. Die Ergebnisse zeigen jedoch auch, dass die MitarbeiterInnen kaum Förderungspraxen beschreiben beziehungsweise ein Förderaspekt nicht handlungsleitendes Moment ist. Auch darin kann ein gewisser ‚Jargon der Eigentlichkeit‘ (Adorno 2015) erkannt werden, der sich in diesem Fall darin ausdrückt, dass ‚Fördern‘ als solches benannt wird und der eigenen Handlungspraxis dieser Aspekt auch zugeschrieben wird, Fördern dadurch jedoch zu einem „signalhaft einschnappende[n]“ (Adorno 2015, S. 9) Wort wird, das sinnentleert verwendet wird und primär einer Konstruktion der MitarbeiterInnen als besonders fähig dient.

Ambivalenz: Dem Fördergedanken wohnt eine Ambivalenz inne, die sich zwischen einer Konstruktion der BewohnerInnen als grundsätzlich förderungsbedürftig (und damit defizitär) und einem antizipierten Entwicklungspotenzial, das lediglich hervorgebracht (‚gefördert‘) werden muss, bewegt.

Perspektive: In Anbetracht dessen stellt sich die Frage, wie pädagogisch Handelnden die Ambivalenz, die dem Förderanspruch innewohnt, zugänglich gemacht werden kann, sodass diese die Möglichkeit zur kritischen Reflexion bekommen. Zudem deutet sich hier an, dass der Förderaspekt im sonderpädagogischen Begriffsdiskurs einen ambivalenten Stellenwert hat, was

4 Auf diese Art und Weise wird zudem das hierarchische Gefälle zwischen MitarbeiterInnen und BewohnerInnen verfestigt, das bereits ein Ergebnis der Analyse der Organisationsstrukturen ist (siehe Kap. 11).

eine Reflexion auch auf theoretischer beziehungsweise begrifflicher Ebene indiziert (siehe dazu Kap. 19).

Bedrohung des Pädagogischen

Die Analyse der MitarbeiterInneninterviews ergab, dass einige ihre pädagogische Arbeit beziehungsweise das, was sie als Ideal pädagogischen Handelns konstruieren (beispielsweise das oben genannte Fördern), als ‚bedroht‘ konstruieren und zwar sowohl durch strukturelle Vorgaben (wie beispielsweise die Verpflichtung zur Dokumentation) als auch durch Pflegepraxen, die (immer mehr) Einzug in den Arbeitsalltag der MitarbeiterInnen finden, wobei diese eng miteinander verknüpft sind und sich gegenseitig bedingen und reproduzieren. Das, was einige MitarbeiterInnen als pädagogisches Handeln konstruieren, vollzieht sich lediglich in kurzen, ausgewählten Momenten, wodurch pädagogisches Handeln als eine Art ‚Bonus‘ konstruiert wird, der, sollten die übrigen Verpflichtungen abgearbeitet sein, zum Zuge kommt⁵. Die zentrale Problematik der Bedrohung des Pädagogischen geht jedoch deutlich darüber hinaus und liegt vielmehr darin, dass die MitarbeiterInnen pflegerische, hauswirtschaftliche und/oder bürokratische Praxen nicht als pädagogisches Handeln konstruieren und infolgedessen das Pädagogische nicht als Grundauftrag ihrer Tätigkeiten und Ausrichtung der Wohnrichtung verstehen⁶. Eine Bedrohung des Pädagogischen wird so vorangetrieben und verschärft.

„Ja, es sind eigentlich viel so bürokratisch-pflegerische Tätigkeiten. Also, manchmal wünsche ich mir auch mehr Pädagogik“ (MA 4, Z. 715-717).

Pädagogik wird in der Regel über eine gemeinsame Aktivität konstruiert, während Pflege als primär technische Handlung konstruiert wird, die sich am – und nicht mit dem – Subjekt vollzieht. BewohnerInnen werden infolgedes-

5 Ein Verständnis von pädagogischem Handeln als sich diskursiv vollziehende Beziehungspraxis (Oevermann 1996b, S. 115; siehe auch Liegle 2017, S. 237) kann dabei nicht ausgemacht werden (siehe dazu Kap. 5).

6 Problematisch ist zudem, dass diese Trennung von Pflege und Pädagogik teils auch im sonderpädagogischen Fachdiskurs vorgenommen und somit (re-)produziert wird (siehe u.a. Klaufuß 2003).

sen (im Kontext Pflege) als technisch zu bearbeitende Objekte hervorgebracht. Dies stellt letztlich Entsubjektivierungspraxen und damit einhergehend eine Trennung von Körper und Subjekt dar. Durch diese Technisierung von Pflege und einem Negieren ihrer professionellen Anteile (im Sinne einer stellvertretenden/gemeinsamen Krisenbewältigung) vollzieht sich eine doppelte Abwertung, nämlich zum einen eine Abwertung des Pädagogischen (welches dem Akt der Pflege nicht zugeschrieben wird) und auch eine Abwertung des zu betreuenden Subjekts. Die MitarbeiterInnen treten dabei in eine sich selbst reproduzierende Schleife ein zwischen aktiver, handlungspraktischer Überformung des Pädagogischen und einer daraus folgenden – und darin gründenden – Unzufriedenheit mit der eigenen Tätigkeit.

Ambivalenz: Die Frage, welche Rolle Pflege in Abgrenzung zu pädagogischer Arbeit spielt, ist überaus ambivalent zu betrachten. Einerseits wird Pflege nicht als pädagogisches Handeln anerkannt, andererseits muss gegebenenfalls auch dem Wunsch der MitarbeiterInnen nach mehr Betreuung, Beziehungs- und alltagsbegleitender Arbeit (nicht nur im Sinne der MitarbeiterInnen, sondern auch der BewohnerInnen) entsprochen werden. Möglicherweise steht hinter der Abwertung von Pflege auch eine gewisse Unsicherheit, die mit sich verändernden Arbeitsbedingungen einhergeht.

Perspektive: Es zeigt sich, dass für die MitarbeiterInnen Weiterbildungen, beispielsweise zu dem Thema Pflege und Begegnung, sinnvoll wären und sie diese sicherlich gut in ihrem Arbeitsalltag nutzen können. Eine übergreifende Aufgabe hinsichtlich der oben dargelegten Problematik der Bedrohung des Pädagogischen betrifft die Erstellung eines Konzepts für die Einrichtung, das Pflege und Pädagogik nicht trennt, was wiederum einer Führung bedarf, die eine solche Einheit von Pflege und Pädagogik vorgibt und vorlebt. Übergeordnete Herausforderung ist, den MitarbeiterInnen ein differenziertes Verständnis von pädagogischem Handeln als Handeln in Ambivalenzen zu vermitteln (siehe dazu Kap. 19).

Pädagogische Arbeit und der ‚Faktor Stress‘

MitarbeiterInnen beschreiben ihren Arbeitsalltag zum großen Teil als sehr stressig, teilweise sogar als chaotisch. Diese Konstruktion des Chaos ist dahingehend ambivalent, dass Chaos auf der einen Seite zu mehr Wohnlichkeit beitragen kann und in diesem Sinne Regulierungen entgegensteht. Auf der anderen Seite können chaotische Verhältnisse jedoch auch die Notwendig-

keit organisatorischer Steuerung erhöhen und haben somit einen gegenteiligen Effekt. In vielen Fällen wird der als stressig konstruierte Alltag durch die Verpflichtung verursacht gesehen, strukturelle Aufgaben und Vorgaben (wie beispielsweise Dokumentation) zu erledigen respektive diesen Folge zu leisten. Die tatsächliche Beschäftigung mit den BewohnerInnen als Person und ihren je individuellen Lebensgeschichten, Wünschen und Ideen ist auf ein Minimum reduziert. Ein/e MitarbeiterIn führt diesbezüglich aus:

„Manchmal spielen sie auch zusammen Mensch ärgere dich nicht, zwei Bewohner finden das ganz schön. Wenn ich mal Zeit habe, versuche ich, auch mal zu spielen oder mal ein Puzzle hinzulegen oder so“ (MA 4, Z. 88-90).

In vielen Fällen kommt eine Freizeitbeschäftigung mit den BewohnerInnen lediglich „mal“ vor, ist also folglich nicht selbstverständlicher Teil der alltäglichen Handlungspraxis. Deutlich wird dies im obigen Beispiel auch daran, dass die interviewte Person ihre Tätigkeit damit beschreibt, einzelnen BewohnerInnen „ein Puzzle hinzulegen“ oder „auch mal zu spielen“ – von einer kontinuierlichen, verlässlichen gemeinsamen Beschäftigung mit den BewohnerInnen ist nicht die Rede.

Perspektive: Zweierlei folgt aus diesen Ergebnissen, nämlich zum einen scheint offensichtlich, dass die MitarbeiterInnen mehr Zeit benötigen, um sich tatsächlich mit den BewohnerInnen zu beschäftigen. Zum anderen wird dagegen auch immer mehr klar, dass die MitarbeiterInnen von Weiterbildungsangeboten hinsichtlich der Refokussierung auf die Person, die AdressatIn ihres pädagogischen Handelns ist, profitieren würden (siehe dazu Kap. 19).

Alltags- und Freizeitgestaltung als pädagogische Herausforderung

Die Gestaltung des Alltags und der Freizeit der BewohnerInnen ist eine der zentralen pädagogischen Herausforderungen in der Wohneinrichtung. MitarbeiterInnen konstruieren Freizeit als etwas, das besonderer Expertise bedarf und entwickeln den Gedanken, entsprechend ausgebildete MitarbeiterInnen einzustellen, die ausschließlich für die Freizeitgestaltung zuständig sind. Freizeit wird so also als etwas konstruiert, für das es ExpertInnenwissen bedarf. Nicht bedacht wird, dass an erster Stelle die BewohnerInnen ExpertInnen für ihre eigene Freizeit sind. Damit geht die Problematik einher, dass die

MitarbeiterInnen häufig nur ein begrenztes Wissen darüber haben, was BewohnerInnen in ihrer Freizeit tun beziehungsweise was sie gerne tun würden, wo also ihre Interessen liegen. Dies kann vor allem darauf zurückgeführt werden, dass Freizeitangebote primär als etwas konstruiert werden, das sich außerhalb der Wohneinrichtung sowie (fast ausschließlich) in anderen Einrichtungen der Behindertenhilfe (zum Beispiel der sogenannten „Freizeitabteilung“⁷ (MA 3, Z. 29) des Trägers) vollzieht. Freizeit für Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ wird also nicht als routinemäßige Freizeit konstruiert (bezüglich der die MitarbeiterInnen ja aus der persönlichen Erfahrung eine grundsätzliche Expertise haben sollten), sondern Freizeit wird in diesem Zusammenhang als ‚behinderte Freizeit‘ und als Handlungsfeld entsprechend ausgebildeter Profession konstruiert. Dies ist auch dahingehend kritisch einzuschätzen, dass MitarbeiterInnen so die Konstruktion von Freizeit als ‚Event‘ (re-)produzieren⁸. Aus einer solchen ‚Eventisierung von Freizeit‘ folgt, dass die BewohnerInnen Freizeit eben auch genau als das erleben: als (singuläres) Event. Freizeit ist nicht Teil ihres alltäglichen Lebens, sondern vielmehr etwas, das sich vereinzelt vollzieht. Eine durchaus problematische Folge dessen ist, dass somit nahezu das gesamte Leben der BewohnerInnen zur „Obligationszeit“ (Opaschowski 2008, S. 34) wird (siehe auch Trescher 2015b, S. 26ff), obwohl doch gerade der Freizeitbereich ein großes subjektbildendes und inklusives Potenzial hat und zudem Möglichkeiten zum Schließen diffuser Sozialkontakte birgt (siehe dazu Trescher 2015b, S. 208ff). In Bezug auf die Konstruktion der pädagogischen Arbeit der MitarbeiterInnen kann problematisiert werden, dass MitarbeiterInnen sich als nicht dazu in der Lage konstruieren, mit den BewohnerInnen Freizeit zu gestalten. Auch darin drückt sich eine Begrenzung des Pädagogischen aus.

Ambivalenz: Eine mögliche Ambivalenz des Angebots von Freizeitaktivitäten besteht darin, dass die MitarbeiterInnen zwar gegebenenfalls mehr Freizeitaktivitäten anbieten wollen, dadurch jedoch gleichzeitig vor der Herausforderung stehen, sich um diese dann auch kümmern zu müssen und diese

7 Es wird davon ausgegangen, dass sich der/die betreffende MitarbeiterIn damit auf den Sozialdienst des Trägers bezieht, der Angebote im Bereich Freizeit für erwachsene Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ macht.

8 Siehe dazu auch die Ergebnisse der Analyse der Organisationsstruktur in Kap. 11.4.

unter anderem kontinuierlich anzubieten, wobei sie gar nicht absehen können, ob dafür in der Zukunft genügend Personal, Ressourcen und Zeit zur Verfügung stehen. Das heißt auch, die MitarbeiterInnen wünschen sich zwar eine Veränderung, schrecken aber vor dieser Veränderung zurück, die sicherlich gewisse Mehraufgaben mit sich bringt.

Perspektive: Weiterführend muss darüber nachgedacht werden, wie MitarbeiterInnen der Beschränkung des Pädagogischen eine ‚pädagogische Idee‘ entgegensetzen können, erlaubt doch gerade der Freizeitbereich Gestaltungsfreiheit und individuelles Einbringen der MitarbeiterInnen wie kein anderer (siehe Kap. 19).

Abwerten der eigenen Tätigkeiten in der Wohneinrichtung

Die Selbstkonstruktion als ExpertIn beziehungsweise als besonders professionell, die oben dargelegt wurde, zieht häufig eine Konstruktion der Tätigkeit in der Wohneinrichtung als wenig anspruchsvoll beziehungsweise intellektuell wenig fordernd nach sich. MitarbeiterInnen sehen in der Tätigkeit in der Wohneinrichtung eine Abwertung ihres (Studien-)Abschlusses und konstruieren sich so zudem als Personen, die ihr ‚Potenzial‘ nicht ausschöpfen. Ein/e interviewte/r MitarbeiterIn drückt dies wie folgt aus:

„Ich bin ja eigentlich überqualifiziert als [bestimmte Qualifikation], das merke ich schon auch. Manchmal ist das ein bisschen nervig. Wofür habe ich [diese Qualifikation]? Fürs Arsch abwischen?“ (MA 4, Z. 717-719).

Der/die hier zitierte MitarbeiterIn wertet diejenigen KollegInnen deutlich ab, die er/sie als geringer qualifiziert konstruiert als er/sie selbst beziehungsweise deren Abschluss als ‚passend‘ für die Tätigkeit in der Wohneinrichtung konstruiert wird. Dadurch wird auch die Tätigkeit an sich, also das Arbeiten in einer Wohneinrichtung der Behindertenhilfe, als niedere Tätigkeit konstruiert und somit abgewertet. Dabei muss gesagt werden, dass sich diese Konstruktion sicherlich auch aus einem gesamtgesellschaftlichen Diskurs speist, der der Tätigkeit eines Mitarbeiters/einer Mitarbeiterin einer Wohneinrichtung wenig Respekt entgegenbringt, was sich wiederum in die

dort arbeitenden Subjekte einschreibt und mitverantwortlich für Äußerungen und Konstruktionen wie die hier dargestellten ist⁹.

Ambivalenz: Eine Ambivalenz hinsichtlich der Konstruktion der eigenen Tätigkeit liegt darin, dass die MitarbeiterInnen sich zwar uneingeschränkt engagieren sollen und dies von ihnen ein Stück weit auch erwartet wird, ihrer Arbeit jedoch gesamtgesellschaftlich ein geringer Status beigemessen wird. Dies wirft die Frage nach dem Respekt vor der Tätigkeit auf und zwar im Besonderen ebenso wie im Allgemeinen.

Perspektive: Die Fragen, die sich hier anschließen und die im Rahmen der Organisationsentwicklung kritisch aufgegriffen werden müssen, sind die nach der Rolle der pädagogisch Handelnden, der Wahrnehmung respektive des Verständnisses der eigenen Arbeit sowie die nach der Bedeutung von Fürsorge in diesem Zusammenhang (siehe Kap. 19).

Intrinsische Motivation für die Tätigkeit: Erfahren von Zuneigung

Die Analysen zeigen, dass einige MitarbeiterInnen die Motivation für ihre Arbeit darin finden, dass ihnen von den BewohnerInnen Zuneigung entgegengebracht wird (siehe weiterführend Gaus und Uhle 2009, S. 24ff). Sie streben danach, von den BewohnerInnen gemocht zu werden und schöpfen daraus Ansporn für ihre Tätigkeit in der Wohneinrichtung. In Bezug darauf stellt sich (erneut) die Frage nach der pädagogischen Beziehung zwischen MitarbeiterInnen und BewohnerInnen, die in vielerlei Hinsicht zwischen Nähe und Distanz beziehungsweise Diffusität und Spezifität changiert. Eine Überbetonung diffuser Zuneigung beziehungsweise ein Suchen der MitarbeiterInnen danach, stellt die BewohnerInnen vor die Problematik, für eine Dienstleistung sozusagen mit Nähe ‚bezahlen‘ zu müssen, gibt ihnen jedoch Momente diffuser Nähe, nach denen sie selbst immer wieder suchen.

9 Ein weiteres, nicht weniger problematisches Resultat ist die damit ebenfalls einhergehende Abwertung der BewohnerInnen der Einrichtung, auf die das Handeln der MitarbeiterInnen ausgerichtet ist und an denen sich ebendieses vollzieht (siehe dazu auch Kap. 12.4). Diese werden im Zuge dessen als unliebsamer, unreiner Arbeitsgegenstand konstruiert, was letztlich eine massive Objektivierung und Entwürdigung darstellt (zum Verhältnis von Pflege und Würde siehe Treischer 2015a).

Ambivalenz: Die MitarbeiterInnen handeln in der Ambivalenz der Inkaufnahme einer emotionalen Abhängigkeit der BewohnerInnen zur Bestätigung ihrer intrinsischen Motivation und einer echten Zuneigung zu den BewohnerInnen.

Perspektive: Diese Ambivalenz, die letztlich im Verhältnis von Diffusität und Spezifität respektive ihrer Aushandlung liegt, braucht eine reflexive Auseinandersetzung, die Gewähr macht und dadurch für gegebenenfalls damit einhergehende Problematiken (wie die oben genannten Abhängigkeiten) sensibilisiert. Dazu ist ein methodisch fundiertes Fallverstehen sinnvoll (siehe dazu Kap. 19).

Pädagogisches Handeln und der ‚Jargon der Eigentlichkeit‘

Ein weiterer Aspekt, der im Zuge der Interviewanalysen immer wieder aufkommt, betrifft das Vokabular, das im Sprechen über die BewohnerInnen genutzt wird (beispielsweise „Klientel“, „Medis“ etc.) und aufgrund dessen sich die Frage stellt, inwiefern dadurch ein bestimmter, organisationsinterner Jargon reproduziert wird, der letztlich wieder entsprechende Subjekte mithervorbringt. Worte werden zum ‚Jargon der Eigentlichkeit‘ „durch die Konstellation, die sie verleugnen, durch die Gebärde der Einzigkeit jedes einzelnen davon“ (Adorno 2015, S. 10). So sind „Medis“ eine kindliche Verniedlichungsform. Durch die selbstverständliche tägliche Vergabe von Medikamenten werden die BewohnerInnen zudem als ‚krank‘ hervorgebracht. Es wird dabei nicht reflektiert, dass durch das Sprechen Herrschaftsstrukturen reproduziert und so gefestigt werden. Durch die unreflektierte Übernahme eines solchen organisationsinternen Jargons reihen sich die MitarbeiterInnen also in vorgegebene Strukturen ein und tragen so zu einer (Re-)Konstitution dieser bei. „Vor allem besonderen Inhalt modelt ihre Sprache den Gedanken so, daß er dem Ziel von Unterwerfung sich anbequemt, selbst dort, wo er ihm zu widerstehen meint. Die Autorität des Absoluten wird gestürzt von verabsolutierter Autorität“ (Adorno 2015, S. 8). In der Einrichtung hat sich so zum Teil eine eigene Sprache etabliert, die diejenigen, die sie sprechen, als EinrichtungsmitarbeiterInnen – und ganz grundsätzlich auch als Professionsangehörige – kennzeichnet und wodurch diese sich zum Teil des Feldes beziehungsweise der Organisation machen. Der einrichtungsinterne Jargon wird dadurch zum Moment des Zusammenhalts, über das sich MitarbeiterInnen mit der Wohneinrichtung beziehungsweise ihren KollegInnen identifizieren.

Ambivalenz: Der organisationsinterne Jargon ist durchaus ambivalent, dient er doch einerseits der Identifizierung der MitarbeiterInnen und kann so zu einer Bindung dieser an die Einrichtung (und auch das Feld) beitragen, andererseits jedoch werden im Jargon Herrschaftsstrukturen manifestiert, die die BewohnerInnen als abhängig und fremdbestimmt (re-)produzieren. Eine weiterer Aspekt dieser Ambivalenz kann am Beispiel der Medikamentenvergabe verdeutlicht werden. Einerseits werden die BewohnerInnen durch den Gebrauch des Jargons „Medis“ als ‚infantil‘ und ‚krank‘ hervorgebracht, andererseits wird dadurch jedoch auch eine nicht-krankenhausähnliche Atmosphäre geschaffen. So ist beispielsweise die Aufforderung „Sie müssen jetzt unter Aufsicht Ihre Medikamente nehmen!“ wesentlich unvertrauter, als das beiläufige „Nimm mal bitte grade deine Medis“. Im Jargon der Eigentlichkeit vollziehen sich also Institutionalisierungs- und Deinstitutionalisierungspraxen zugleich.

Perspektive: Die Reflexion dieser Ambivalenzen ist eine zentrale pädagogische Herausforderung für die MitarbeiterInnen, die sowohl eines theoretischen Zugangs (beispielsweise hinsichtlich der Ambivalenz von pädagogischer Intention und einer Hervorbringung der AdressatInnen als ‚behindert‘) als auch einer methodisch gestützten Fallreflexion bedarf (siehe dazu Kap. 19).

12.3 DIE WOHNEINRICHTUNG

In diesem Kapitel wird dargelegt, welche Rolle die Wohneinrichtung respektive ihre strukturellen Gegebenheiten für das pädagogische Handeln der MitarbeiterInnen einnimmt beziehungsweise wie die MitarbeiterInnen die Wohneinrichtung konstruieren.

Die Rolle räumlicher Strukturen

Die räumlichen Strukturen der Wohneinrichtung beeinflussen in nicht unerheblichem Maße das Handeln der MitarbeiterInnen, indem sie Handeln ermöglichen, jedoch auch zu einer Beschränkung von Handlungsmöglichkeiten führen. Raum bedingt so in vielerlei Hinsicht pädagogisches Handeln und wird gleichzeitig durch dieses konstituiert (siehe dazu Kap. 4). In den Interviews äußern die MitarbeiterInnen immer wieder Kritik an den räumlichen

Strukturen, die sich im Hinblick auf die Gestaltung des Wohnraums vor allem auf den mangelnden Platz in Gemeinschaftsräumen (zum Beispiel Wohnzimmer) und auch in Außenbereichen (Garten, Terrasse) bezieht, wodurch sie die Möglichkeiten der Tages- und Freizeitgestaltung deutlich beschränkt sehen. Dies zeigen beispielsweise die folgenden Ausschnitte aus einem der Interviews:

„Ich hätte auch gerne einen Garten hier, wo man sich rauslegen könnte, eben auch für die Rollstuhlfahrer, auf eine Decke. Das gibt es leider auch nicht. Das ist einfach das Räumliche hier, das Enge in [Name des Stadtteils, in dem die Wohneinrichtung gelegen ist]“ (MA 3, Z. 116-118).

„Bei uns spielt sich alles in der Großküche ab und das ist schon manchmal schwierig, wenn man basteln will – zu Ostern basteln wir logisch und wir backen auch an Weihnachten. Man muss dann immer schauen, dass man Platz hat“ (MA 3, Z. 125-127).

Hier kann an die Ergebnisse der Analyse der Organisationsstrukturen angeknüpft werden, die insbesondere das sogenannte Wohnzimmer als nicht in diesem Sinne nutzbaren Raum identifizieren konnten (siehe Kap. 11). MitarbeiterInnen sind sich zwar dieser Problematik bewusst, haben jedoch auch nur eingeschränkt die Möglichkeit, daran etwas zu ändern. Räumliche Veränderungen, die auf Baumaßnahmen hinauslaufen, werden auf der übergeordneten Ebene der Leitung, des Trägers beziehungsweise des Kostenträgers entschieden. Infolgedessen wird der umgebende Raum als manifest wahrgenommen, an dem nichts geändert werden kann.

Ambivalenz: Aus der Wahrnehmung von Raum als manifest folgt die Ambivalenz, Raum als pädagogischen Ort hervorbringen zu wollen, demgegenüber jedoch auch Raum dekonstruieren beziehungsweise verändern zu wollen.

Perspektive: Auf der Ebene der Weiterentwicklung der Wohneinrichtung gilt es darüber nachzudenken, inwiefern Raum (alternativ) hervorgebracht beziehungsweise wie mit den zur Verfügung stehenden räumlichen Gegebenheiten pädagogisch-praktisch sinnvoll umgegangen werden kann (siehe dazu Kap. 19).

Die Rolle der Tagesstruktur- und Freizeitgestaltung

In Bezug auf die Ausgestaltung des Wohneinrichtungsalltags werden die nur wenigen tagesstrukturierenden sowie Freizeitangebote zum Strukturproblem und zwar insbesondere für die bereits berenteten beziehungsweise aus anderen Gründen nicht (mehr) arbeitstätigen und deshalb tagsüber in der Einrichtung verbleibenden BewohnerInnen. Dies wird teils auch von den MitarbeiterInnen als Strukturproblem erkannt und benannt:

*„Naja, es ist fraglich, ob es die Tagesstrukturgestaltung hier überhaupt gibt“
(MA 4, Z. 23-24).*

Hinsichtlich der Gestaltung von Tagesstruktur und Freizeit sind die MitarbeiterInnen, anders als bei räumlichen Umbaumaßnahmen, prinzipiell handlungsmächtig, Strukturproblemen gegenzusteuern, jedoch wurden nur wenige konkrete Angebote und Tätigkeiten benannt, die der Strukturarmut des Alltags entgegenwirken könnten. Genannte Aktivitäten (beispielsweise Kochen, Essen vorbereiten, Einkaufen) betreffen zumeist nur einzelne BewohnerInnen und finden häufig nur unregelmäßig beziehungsweise spontan und somit in für die BewohnerInnen kaum nachvollziehbaren Intervallen statt. Freizeitangebote werden zudem häufig als singuläre Angebote konstruiert, die mit einem erhöhten Aufwand verbunden sind und (infolgedessen) nur einzelnen BewohnerInnen zur Verfügung stehen. Tatsächliche Angebote oder die breitere Einbindung der BewohnerInnen in alltägliche Aufgaben sind dem nachgeordnet. Eine der zentralen Aktivitäten ist das Fernsehen, das die BewohnerInnen teils alleine, teils zu mehreren in ihren Zimmern oder im Wohnzimmer verfolgen und das dahingehend problematisiert werden kann, dass es nur wenig vergemeinschaftendes Potenzial hat¹⁰. Zudem finden Angebote primär innerhalb der Wohneinrichtung, anderen Einrichtungen des Trägers beziehungsweise in Einrichtungen anderer Träger der Behindertenhilfe statt, was zur Geschlossenheit der Wohneinrichtung beiträgt und in seiner Totalität das Leben der BewohnerInnen beeinflusst.

Diese Geschlossenheit potenziert die Strukturprobleme gerade im Freizeitbereich, denn, wie im Rahmen der Analyse der Organisationsstruktur bereits deutlich wurde (siehe Kap. 11), liegt eine zentrale Problematik darin,

10 Auch die BewohnerInnen stellen Fernsehen als eine ihrer zentralen Alltagsbeschäftigungen dar (siehe Kap. 13.1).

dass gerade in den Abendstunden, an denen Menschen in der routinemäßigen Lebenspraxis ihren Hobbys und anderen Freizeitaktivitäten nachgehen, nur wenige MitarbeiterInnen in der Wohneinrichtung zugegen sind und somit eine Begleitung bei Freizeitaktivitäten außerhalb der Einrichtung nicht gewährleistet werden kann. Auch das Wochenende ist diesbezüglich eher von Strukturarmut geprägt, was in Anbetracht dessen, dass gerade zu diesen Zeiten in der routinemäßigen Lebenspraxis rekreative Aktivitäten aus dem Freizeitbereich ausgeübt werden, sehr problematisch ist. Ein/e MitarbeiterIn sagt:

„[Am Wochenende] gibt es eigentlich gar keine Struktur, sage ich mal, da wird dann abends warm gegessen und mittags gibt es dann nur eine Kleinigkeit, da finden halt manchmal irgendwelche Aktivitäten oder so statt, da geht es in die Disco oder sowas“ (MA 4, Z. 79-82).

Hinsichtlich der Alltags- und Freizeitgestaltung in der Wohneinrichtung wird also deutlich, dass die MitarbeiterInnen durch ihr Handeln nicht entscheidend zur Etablierung von Teilhabemöglichkeiten und Interessensentwicklungsgelegenheiten für die BewohnerInnen beitragen (können) und zudem der Strukturrahmen selbst zu Monotonie und einem Verhaften der BewohnerInnen in der ‚behinderten Sphäre‘ beiträgt.

Ambivalenz: Die MitarbeiterInnen sehen sich der Ambivalenz ausgesetzt, bereits durch ihren Status ‚MitarbeiterIn‘ fremdbestimmende Strukturen zu reproduzieren, jedoch gegebenenfalls durch ihr Selbstverständnis als pädagogisch Handelnde ihre Handlungspraxis an Paradigmen wie ‚Selbstbestimmung‘, ‚Teilhabe‘ und letztlich auch ‚Inklusion‘ orientieren zu wollen. Damit einher geht zudem eine Ambivalenz hinsichtlich der Rolle der MitarbeiterInnen, die vor der Frage steht, ob die MitarbeiterInnen der von den BewohnerInnen gewünschten persönlichen Beziehung oder der Unterstützung dieser bei Vergemeinschaftungspraxen als Ziel pädagogischen Handelns nachkommen. Letztlich ist dies die Ambivalenz von Fürsorge und Förderung.

Perspektive: Hier muss eine Weiterentwicklung der Organisation ansetzen und zum einen Möglichkeiten zur Reflexion der MitarbeiterInnen bereiten wie auch zum anderen Perspektiven der Ausdifferenzierung der Tagesstruktur- und Freizeitgestaltung zeichnen. Im Zuge dessen stehen auch Fragen bezüglich der (inklusive) Nutzung des Sozialraums im Vordergrund.

Gerade hinsichtlich der nur in Ansätzen erkennbaren Reflexion von (erkann-ten) Strukturproblemen folgt der Bedarf, Reflexionsangebote ebenso wie Möglichkeiten zur Weiterbildung zu schaffen, welche beide insbesondere zur Refokussierung auf die pädagogische Praxis und die betreuten Personen beitragen sollen (siehe dazu Kap. 19).

12.4 DIE BEWOHNERINNEN

Bei den MitarbeiterInnen überwiegt eine Konstruktion der BewohnerInnen unter dem Masterstatus ‚geistige Behinderung‘, der kaum einen anderen Blick als eine Defizitorientierung zulässt (siehe auch Trescher 2017a, S. 113f). Diese Konstruktion wird durch den institutionellen und organisationalen Rahmen sowie die damit einhergehende Adressierung der BewohnerInnen mit hervorgebracht (siehe dazu Kap. 11) und kann in unterschiedlichen Ausprägungen rekonstruiert werden.

Der Masterstatus ‚geistige Behinderung‘ und das Thema Sozialkontakte

Beispielsweise vollzieht sich der Masterstatus ‚geistige Behinderung‘ (siehe dazu Trescher 2017a, S. 256ff) in der Beschreibung hinsichtlich des Eingehens von Freundschaften der BewohnerInnen, wie im Interview mit einem/einer MitarbeiterIn deutlich wird:

„Selbstständig Freunde besuchen mit geistiger Behinderung ist jetzt bei unseren Bewohnern eigentlich nicht so. Entweder äußern sie es nicht oder es ist schon so lange her, wo man einzelne Kontakte hatte“ (MA 3, Z. 440-443).

Die besondere Problematik einer solchen Wahrnehmung der BewohnerInnen unter dem Masterstatus ‚geistig behindert‘ ist, dass Verhalten, Einstellungen, Charakterzüge aber ganz genauso auch Lebenspraxen, -entwürfe und -verläufe oft einseitig auf die antizipierte ‚geistige Behinderung‘ bezogen und als durch diese hervorgebracht erklärt werden (siehe auch Trescher 2017a). In der Folge werden (potenziell) BewohnerInnen in der Handlungspraxis entsprechend adressiert, wodurch die Zuschreibung als ‚geistig behindert‘ zwangsläufig reproduziert wird. Im Zuge dessen kommt es teilweise dazu,

dass die BewohnerInnen als statisch und wenig veränderbar konstruiert werden, was sich hier vor allem darauf bezieht, dass für sie nur bedingt Weiterentwicklungsperspektiven gedacht werden.

Ambivalenz: Eine mögliche Ambivalenz der Konstruktion der BewohnerInnen als ‚geistig behindert‘ liegt in der Wertschätzung von Andersartigkeit und der Reproduktion dieser.

Perspektive: Die Problematik der Hervorbringung von ‚geistiger Behinderung‘ als sich in der gesamten Biographie niederschlagende Praxis des Behindert-werdens vollzieht sich in vielfacher Hinsicht, wodurch einmal mehr die Notwendigkeit deutlich wird, Praxen der Dekonstruktion zu ermöglichen. Hierzu ist zuallererst das Etablieren einer verstehenden Perspektive wichtig, die die MitarbeiterInnen in der Reflexion ihres pädagogischen Handelns unterstützt (siehe dazu Kap. 19).

Der Masterstatus ‚geistige Behinderung‘ und die Konstruktion von Krankheit

Mit der Dominanz des Masterstatus ‚geistig behindert‘ geht häufig eine Konstruktion als ‚krank‘ einher, die ihrerseits durch die Fokussierung auf pflegerische Tätigkeiten und einen immensen Verwaltungsapparat rund um das Thema ‚medizinische Versorgung‘ (zum Beispiel Verabredung von und Begleitung bei den, im Lichte der routinemäßigen Lebenspraxis betrachteten überdurchschnittlich vielen, Arztterminen der BewohnerInnen) reproduziert wird. Auch dadurch wird ein ‚medizinischer Blick‘ (Foucault 2011) in der Wohneinrichtung etabliert (siehe auch Kap. 11.6).

Ambivalenz: Eine Ambivalenz medizinischer Praxen vollzieht sich in der Notwendigkeit (von Arztbesuchen und/oder Medikamenten) einerseits und der Übermedikalisierung andererseits, die eindrücklich am Beispiel der Vergabe verhaltensregulierender Medikamente verdeutlicht werden kann. Jene Medikamente können zwar dazu dienen, das Leben in der Wohneinrichtung für alle Beteiligten zu erleichtern. Ihre übermäßige Vergabe kann demgegenüber jedoch Ausdruck gescheiterter Bewältigung der hinter diesem Verhalten stehenden Krisen (zum Beispiel Unzufriedenheit, Einsamkeit oder Ähnliches) sein und ist insofern zu hinterfragen.

Perspektive: Es stellt sich die Frage, inwiefern dem primär medizinischen Blick eine verstehende, subjektfokussierte Perspektive gegenübergestellt werden kann (siehe dazu Kap. 19).

Der Masterstatus ‚geistige Behinderung‘ und die Praxis der Objektivierung

Gerade im Zusammenhang mit Pflegehandlungen (beziehungsweise einem Großteil der MitarbeiterInnenpraxis im Allgemeinen) wird ‚geistige Behinderung‘ als Masterstatus wirksam. Zudem werden die BewohnerInnen im Zuge dessen als EmpfängerInnen von Hilfeleistungen und als eher passive, hilflose und unselbstständige Objekte konstruiert. Ihre physische Versorgung steht im Vordergrund – emotionale, psychosoziale, handlungsmächtige Subjektwerdung ist dem nachgeordnet.

Ambivalenz: Hinsichtlich entsubjektivierender Praxen, die insbesondere hinsichtlich Pflege wirksam werden, tritt die Ambivalenz zutage, dass durch die Objektivierung der BewohnerInnen im Zuge der Handlungspraxis der MitarbeiterInnen auch die Tätigkeiten der MitarbeiterInnen selbst abgewertet werden, wodurch wiederum die Konstruktion der BewohnerInnen als passive, hilfbedürftige Objekte reproduziert wird. Darüber hinaus sehen sich die MitarbeiterInnen einmal mehr der Ambivalenz zwischen Arbeiten für die Akte und Arbeiten für die BewohnerInnen ausgesetzt.

Perspektive: Dieses wechselseitige Bedingungs- und Hervorbringungsverhältnis aufzubrechen, ist ein Ziel der Weiterentwicklung der Organisation (siehe dazu Kap. 19).

Der Masterstatus ‚geistige Behinderung‘ und die Praxis der Infantilisierung

Der Masterstatus ‚geistige Behinderung‘ findet auch in einer Konstruktion der BewohnerInnen als infantil seinen Niederschlag, wie die nicht erwachsenengemäße Adressierung der BewohnerInnen durch die MitarbeiterInnen immer wieder zeigt. Als eine grundsätzliche Problematik infantilisierender Praxen zeigt sich, dass den BewohnerInnen dadurch die Konstitution einer erwachsenen Subjektivität – und somit aller damit einhergehenden Zuschreibungen wie Unabhängigkeit und Selbstbestimmtheit – erschwert beziehungsweise nahezu verunmöglicht wird. Auf diese Weise tragen die MitarbeiterInnen dazu bei, dass die BewohnerInnen im Status einer ‚ewigen Kindheit‘ (Trescher 2013a, 2017a, S. 195, 2017f, S. 128f) verharren, ihnen werden Weiterentwicklungspotenziale vorenthalten. Die Inkorporierung dieser Infantilisierungspraxen trägt zur Reproduktion des Masterstatus ‚geistig behindert‘ bei und damit letztlich zur Hervorbringung ‚behinderter Identitäten‘

(Trescher 2017a, 2017f). Infantilisierungspraxen vollziehen sich in ganz unterschiedlichen Situationen und sind so in nahezu alle lebenspraktisch relevanten Lebensbereiche eingewoben.

Perspektive: Auch hier bedarf es Perspektiven, inwiefern solche Infantilisierungspraxen dekonstruiert werden können (siehe dazu Kap. 19).

Der Masterstatus ‚geistige Behinderung‘ und die Würde der BewohnerInnen

Die MitarbeiterInnen schreiben Liebe und Partnerschaft häufig keine zentrale Rolle im Leben der BewohnerInnen zu und schmälern, beispielsweise durch ein abwertendes Sprechen über die Beziehungen der BewohnerInnen, deren Stellenwert, wie aus dem folgenden Interviewausschnitt mit einem/einer MitarbeiterIn hervorgeht:

„Herr A ist halt verliebt in eine Bewohnerin, wie auch immer. Der wartet schon morgens an der Treppe bis sie aufwacht, also, bis sie dann hochkommt, dann trägt er den Rucksack hoch und dann bringt er sie auch zum Bus und holt sie auch wieder ab und dann machen sie nur „Kopf Kopf“. Keine Ahnung, das ist halt so ein Ritual, hat er irgendwie eingeführt und sie macht das auch alles mit und ja, aber mehr läuft da jetzt nicht“ (MA 4, Z. 537-541).

In diesem normativ-abwertenden Sprechen droht die Privatsphäre der BewohnerInnen verletzt zu werden, da originär Privates, wie die eigene Partnerschaft, ein Stück weit zum öffentlichen Gut und letztlich zum Gesprächsthema für die MitarbeiterInnen wird. Mit einer solchen Verletzung der Privatsphäre geht immer auch eine Verletzung der Würde der BewohnerInnen einher (siehe Trescher 2015a), die sich hier ebendarin manifestiert, dass intime Details das Leben der BewohnerInnen betreffend mehr oder minder öffentlich verhandelt werden. Ein weiteres Beispiel für die geringe Wertschätzung der Beziehungen der BewohnerInnen ist, dass Beziehungsabbrüche von den MitarbeiterInnen teils nicht als für die entsprechenden BewohnerInnen womöglich belastendes Ereignis, sondern eher als quasi-natürliche Tatsache konstruiert werden, der auch sie sich zu beugen haben, wie diese/r MitarbeiterIn im Interview berichtet:

„Die [Vorname von Frau D] hatte mal einen Freund, als sie noch in die Werkstatt gegangen ist, aber das hat sich dann auch erledigt, denn, weil sie da nicht mehr hingeh, sieht sie ihn auch nicht mehr dort. Und jetzt hat sie hier einen Freund“ (MA 4, Z. 260-262).

Die Beziehung der hier genannten Bewohnerin wird dadurch in ihrer subjektiven Bedeutsamkeit infrage gestellt und es besteht die Gefahr, dass infolge dieser Wahrnehmung Angebote zur Unterstützung der Bewohnerin bei zum einen der Weiterführung ihrer Partnerschaft (beispielsweise durch die Unterstützung beim gegenseitigen Besuchen) und zum anderen dem Abbruch der Beziehung (beispielsweise bei der Bewältigung von Liebeskummer) gar nicht erst gedacht werden und aufgrund dessen auch nicht erfolgen. Dadurch werden die Partnerschaften der BewohnerInnen auch ein Stück weit respektlos behandelt und, gemessen an der von den MitarbeiterInnen angelegten Norm, nicht als ‚richtige‘ Partnerschaften verstanden.

Ambivalenz: Grundsätzlich kann in der Auseinandersetzung der MitarbeiterInnen mit Partnerschaften und Liebesbeziehungen der BewohnerInnen eine Ambivalenz erkannt werden, die zwischen der Wahrung der Privatsphäre der BewohnerInnen und der Unterstützung auch in privaten Fragen liegt. Die Aushandlung und Reflexion dieser Ambivalenz wird für die MitarbeiterInnen zur pädagogischen Herausforderung.

Perspektive: Es stellt sich die Frage, wie die MitarbeiterInnen mit jenem Ambivalenzverhältnis umgehen können und inwiefern sie trotz der (potenziellen) Verletzung der Privatsphäre der BewohnerInnen diese in krisenhaften Situationen unterstützen können (siehe dazu Kap. 19).

12.5 ZUSAMMENFASSUNG: AMBIVALENZEN PÄDAGOGISCHEN HANDELNS

Dass sich pädagogisches Handeln in Ambivalenzen vollzieht, haben die Ergebnisse einmal mehr bestätigt und verdeutlichen auch auf dieser Ebene, wie herausfordernd pädagogisches Handeln sein kann. Dies zeigt sich, nicht nur, jedoch in erster Linie, darin, dass sich die Selbstkonstruktionen der MitarbeiterInnen als pädagogisch Handelnde in der Ambivalenz zwischen Konstruktionen der Fürsorge und des (auch liebevollen) Kümmerns und dem Vollzug von Objektivierungspraxen bewegen, die insbesondere aus einer

wahrgenommenen Hegemonie der Pflege resultieren. Damit einher geht eine Konstruktion der eigenen Tätigkeit als wertvoll und an der Person orientiert und demgegenüber einer Abwertung der AdressatInnen, der Tätigkeit sowie auch der KollegInnen. Eine weitere Ambivalenz besteht in der Orientierung an eigenen latenten Konzepten, die nicht explizit gemacht werden und aufgrund dessen schwierig nachzuvollziehen sein können, und demgegenüber tatsächlichen Orientierungsgrößen, die bislang primär als (vorwiegend technisch-bürokratische) Handlungsanweisungen vorliegen. Hierbei kann es zu einer Ambivalenz von eigenen Ansprüchen und von außen an die MitarbeiterInnen herangetragenen Ansprüchen kommen. Ausgehend davon wird die Notwendigkeit eines pädagogischen Konzeptes in der Wohneinrichtung deutlich, das eigenen Vorstellungen pädagogischen Handelns Halt und Richtung gibt und zu den von außen herangetragenen, primär verwaltungslogischen Ansprüchen eine Art Gegengewicht bildet. Des Weiteren stehen die MitarbeiterInnen vor der Ambivalenz, auf die BewohnerInnen eingehen zu wollen beziehungsweise zu müssen, sie dabei jedoch nicht zu ‚bemuttern‘, da sich darin sowohl eine Verschiebung der Ausgewogenheit von Spezifität und Diffusität als auch eine (mögliche) Reproduktion von Abhängigkeit ausdrückt. Dies verweist wiederum auf die Frage nach dem Verhältnis des Erbringens einer Dienstleistung und dem Vollzug von Fürsorge. Im Hinblick auf die sogenannte Tagesstruktur bewegen sich die MitarbeiterInnen zwischen einem Anspruch des situationsbezogenen Förderns und einer umfassenden Alltagsgestaltung, wobei Möglichkeiten, diese (scheinbaren) Pole miteinander zu verknüpfen häufig nicht gedacht werden. Dabei eröffnet sich eine weitere Ambivalenz, die sich zwischen dem Hervorbringen von Interessen einzelner BewohnerInnen und Angeboten, die an alle gerichtet sind und alle miteinschließen, beziehungsweise zwischen einem auf das einzelne Subjekt fokussierten Arbeiten und der Verantwortung für die Gruppe bewegt. Aus den zahlreichen von außen an die MitarbeiterInnen herangetragen organisationalen Verpflichtungen (beispielsweise die Dokumentationspflicht) resultiert eine Ambivalenz zwischen dem ‚Arbeiten für die Akte‘ und dem Arbeiten für die und mit der Person.

Diese Ambivalenzen pädagogischen Handelns zeigen, dass eine zentrale pädagogische Herausforderung darin liegt, trotz der weitestgehenden Ohnmacht angesichts des organisational-institutionellen Überbaus dennoch ‚Ni-

schen pädagogischer Handlungsfähigkeit‘ zu finden. Dazu bedarf es Möglichkeiten zur Aushandlung dieser Ambivalenzen beziehungsweise ihrer reflektierten Abwägung, welche in Kap. 19 verfolgt und diskutiert werden.

13 Perspektiven der BewohnerInnen

In diesem Kapitel stehen die Perspektiven der BewohnerInnen auf das Leben in der Wohneinrichtung im Vordergrund, welche entlang der Fragestellung 1.3 untersucht wurden:

Tabelle 7: Forschungsfragen Ebene 1

1 Frage nach der Konstruktion des Lebens in der Wohneinrichtung	
	1.1 Was sind die strukturellen Gegebenheiten der Wohneinrichtung und inwiefern beeinflussen sie das Leben in dieser?
	1.2 Wie konstruieren die MitarbeiterInnen das Leben in der Wohneinrichtung?
	<i>1.3 Wie konstruieren die BewohnerInnen das Leben in der Wohneinrichtung?</i>

Bei der rekonstruktiven Analyse der BewohnerInneninterviews geht es also, wie bei den Interviews mit den MitarbeiterInnen, um die jeweilige Perspektive der Interviewten in Bezug auf die Wohneinrichtung und das Leben darin. Die vielfältigen Ergebnisse dieser Analysen sind in diesem Kapitel, abermals anhand des oben bereits explizierten Dreischritts, zusammengefasst. Einer Darlegung von Strukturproblemen folgt die Herausarbeitung von *Ambivalenzen* pädagogischen Handelns, was erneut der Problematisierung der Ergebnisse dient sowie einen handlungspraktischen Vorgriff auf die Kontextualisierung dieser (siehe Kap. 16) darstellt¹. Daraufhin werden, ebenfalls wie

1 Es sei darauf hingewiesen, dass in diesem Kapitel die Ambivalenzen pädagogischen Handelns teilweise nicht an den entsprechenden Ergebnissen der Analysen der BewohnerInneninterviews dargelegt werden, sondern (primär) erst am Ende

in den vorangegangenen Kapiteln, *Perspektiven* pädagogischen Handelns dargelegt, die im Zuge der Weiterentwicklung der Organisation wieder aufgegriffen werden (siehe Kap. 19). Auch in diesem Kapitel werden abschließend die herausgearbeiteten Ambivalenzen pädagogischen Handelns noch einmal zusammengefasst.

13.1 ALLTAG

Der Alltag der BewohnerInnen, insbesondere jener, die nicht (mehr) arbeiten gehen und tagsüber in der Einrichtung verbleiben, ist teilweise von relativer Ereignisarmut geprägt und verläuft mitunter sehr monoton, was sich bereits in der Analyse der Organisationsstruktur sowie der MitarbeiterInneninterviews zeigte (siehe Kap. 11 und Kap. 12).

Monotonie und Ereignisarmut im Alltag

Die ‚Ereignisarmut des Alltags‘, die der im Zuge der Organisationsstrukturanalyse herausgearbeitete Mangel an Aktivitäten (siehe Kap. 11.4) mit sich bringt, führt auf Seiten der BewohnerInnen oftmals zu Langeweile und Passivität. Dies vollzieht sich auch darin, dass die BewohnerInnen sich größtenteils alleine beschäftigen müssen, was ihnen auf Dauer nicht immer leichtfällt. Einige der BewohnerInnen, die nicht (mehr) arbeitstätig sind und tagsüber in der Einrichtung verbleiben, werden ein bis zwei Mal in der Woche in eine andere Einrichtung desselben Trägers gefahren, um am dortigen Tagesstrukturprogramm teilzunehmen. Die Tätigkeiten dort sind jedoch von einer ähnlichen Ereignisarmut geprägt wie auch schon die sogenannte Tagesstruktur in der untersuchten Wohneinrichtung, wie aus dem Interview mit einer Bewohnerin hervorgeht:

„Nach dem Mittagessen müssen wir warten bis vier Uhr, dann werden wir wieder abgeholt“ (Frau F, Z. 154).

der jeweiligen Kapitel. Dies hat den Hintergrund, dass (a) teilweise kein direkter Bezug zu pädagogischem Handeln hergestellt werden kann (zum Beispiel dann, wenn es um die Problematisierung nicht vorhandener monetärer Ressourcen der BewohnerInnen geht) und dass vor allem (b) eine gewisse Redundanz zum vorherigen Kapitel vermieden werden soll.

Die Aktivitäten dort werden, wie in diesem Beispiel, oft als ‚Warten‘ konstruiert, wodurch zudem passive Subjekte hervorgebracht werden. Es schleicht sich so eine gewisse erlernte Hilflosigkeit ein, die sich auch darin zeigt, dass die BewohnerInnen teils von sich aus wenig Antrieb und/oder Interesse an Angeboten haben.

Ambivalenz: Die Ambivalenz pädagogischen Handelns besteht darin, einerseits ein gewisses Desinteresse der BewohnerInnen zu akzeptieren, also nicht auf Aktivitäten zu drängen, und andererseits dennoch immer wieder Angebote zu machen und gegebenenfalls Alltägliches (wie beispielsweise Tischdecken, Müll rausbringen, Mahlzeiten vorbereiten oder Gartenarbeit) auch einzufordern.

Perspektive: In Bezug auf die Gestaltung des Alltags kristallisiert sich also als eine der zentralen Handlungs Herausforderungen heraus, vor der MitarbeiterInnen stehen, nämlich den Alltag tatsächlich zu gestalten, das heißt, ihn mit (pädagogisch) sinnvollen Tätigkeiten anzufüllen. Eine solche Gestaltung des Tages weiß ein Abdriften in Monotonie und Lethargie zu verhindern und trägt zur Persönlichkeitsentwicklung der BewohnerInnen bei (siehe dazu Kap. 19).

Fernsehkonsument als Tagesgestaltung

Einige BewohnerInnen ziehen es vor, sich in ihrem Zimmer anstelle der gemeinschaftlich genutzten Räumen aufzuhalten, was Ausdruck des Wohlfühlens im eigenen Zimmer sein kann, jedoch auch als Ausdruck des Rückzugs und Resultat mangelnder Vergemeinschaftung in der Wohneinrichtung gelesen werden kann. Die Aktivität, die im Rahmen dessen am häufigsten erfolgt, wird mit ‚Fernsehen‘ benannt, wie aus dem folgenden Ausschnitt des Interviews mit einer Bewohnerin eindrücklich hervorgeht:

„Ja, ich stehe morgens um sieben auf, gehe runter frühstücken. Und um acht Uhr gucke ich erstmal Caillou, das ist ein Zeichentrickfilm. Den gucke ich gern. Und dann gucke ich einen Heidi-Film um zehn Uhr fünfzig und dann um zwölf gehe ich runter Mittagessen. Und dann gehe ich hoch, Fernsehen gucken. Und dann, wenn ich mich zurückziehe, wird dann die Sonne reinkommen, dann mache ich immer den Rollladen ein bisschen runter. Bis zum Abend gucke ich Fernsehen und dann gehe ich runter, um die Lindenstraße zu schauen“ (Frau D, Z. 44-55).

Es zeichnet sich ab, dass das Leben in der Wohneinrichtung ebenjene Praxis des übermäßigen Fernsehkonsums zu begünstigen scheint. Einige BewohnerInnen, insbesondere jene, die nicht (mehr) arbeiten gehen, sitzen den Großteil des Tages vor dem Fernseher. Fernsehen ist eine Tätigkeit, die, auch wenn sie in der Gruppe erfolgt, nicht unbedingt zu Interaktion und Kommunikation beiträgt, weshalb sie (insbesondere alleine im eigenen Zimmer) Einsamkeit nach sich zieht/ziehen kann. Dies scheint zwar teils selbst gewählt zu sein, dennoch muss hier die Frage gestellt werden, inwiefern ein solches Vorziehen des Alleinseins nicht (auch) das Resultat einer ‚Ereignisarmut des Alltags‘ ist.

Ambivalenz: Eine Ambivalenz pädagogischen Handelns liegt darin, dass Fernsehen zwar zur Beschäftigung der BewohnerInnen beiträgt (und auch im gesamtgesellschaftlichen Diskurs ein verbreiteter Zeitvertreib ist), die MitarbeiterInnen jedoch auch die Aufgabe der Aktivierung haben.

Perspektive: Auch hier bedarf es also (perspektivisch) der Entwicklung von Interessen sowie einer pädagogischen Gestaltung des Alltags, die der Monotonie entgegentreten kann (siehe dazu Kap. 19).

Dominanz von Pflege und Versorgung, Medikalisierungspraxen

Der Alltag in der Wohneinrichtung ist für viele BewohnerInnen primär durch Essens- und Pflegezeiten strukturiert, welche von einigen oftmals als Zwang, von anderen dagegen jedoch teilweise als eine Art ‚Highlight des Tages‘, auf das gewartet wird, konstruiert werden. An vielen Beispielen wird deutlich, dass der Umfang an Kontrolle und Überwachungsvollzug, den die BewohnerInnen erfahren, in direktem Zusammenhang mit dem Umfang der Unterstützungsbedürftigkeit steht. BewohnerInnen, die zum Beispiel im Bereich Körperpflege mehr Unterstützung bedürfen, erfahren dadurch in dieser Hinsicht mehr Kontrolle und sind deutlich stärker in einer selbstbestimmten Lebensführung eingeschränkt. Im Zusammenhang mit der Dominanz von Pflege und Versorgung zeigen sich immer wieder Medikalisierungspraxen, die die BewohnerInnen auf den Status ‚Patient‘ beziehungsweise ‚Patientin‘ zu reduzieren drohen (siehe dazu auch Trescher 2013b, S. 283ff, 2017a, S. 237ff sowie die Ausführungen in Kap. 7.6). Eine Folge ist, dass BewohnerInnen sich zunehmend als wenig belastbar bis hin zu ‚krank‘ konstruieren (siehe dazu auch das nachfolgende Kapitel bezüglich der Selbstkonstruktion

der BewohnerInnen). Die Rekonstruktionen zeigen außerdem, dass die meisten BewohnerInnen (insbesondere jene, die nicht arbeitstätig sind) die Einrichtung fast ausschließlich nur dann verlassen, wenn sie einen Arzttermin haben. Dies sind in vielen Fällen auch die einzigen (benannten) Aktivitäten, die gemeinsam mit MitarbeiterInnen erfolgen.

Ambivalenz: Eine Ambivalenz pädagogischen Handelns besteht darin, einerseits das pädagogische Protektorat als Schutzraum aufrechtzuerhalten, in dem die BewohnerInnen Unterstützung im Alltag bekommen, und andererseits diese bei der (unter Umständen krisenhaften) Aneignung der ‚Welt außerhalb der Wohneinrichtung‘ als Lebenswelt zu begleiten.

Perspektive: Daraus folgt erneut der Bedarf einer differenzierten, pädagogischen Tagesgestaltung (siehe dazu Kap. 19).

13.2 FREIZEIT

Im Bereich Freizeit zeigen sich ähnliche Probleme wie im Bereich der Alltagsgestaltung. Auch hier kommt der Problematik der Dominanz von versorgungstechnischen Aktivitäten große Bedeutung zu, gleichzeitig wird die Geschlossenheit der Wohneinrichtung augenscheinlich. Im Folgenden werden diese und weitere Problematiken dargelegt.

Freizeit heißt ‚in den Urlaub fahren‘

Für die BewohnerInnen ist Freizeit häufig ein unklarer Begriff, der an erster Stelle mit Urlaubsfahrten (ähnlich einer Schulfreizeit beziehungsweise ‚Klassenfahrt‘ oder Jugendfreizeit) verknüpft wird (siehe dazu auch Trescher 2015b, S. 209). Gefragt nach Freizeitinteressen oder -beschäftigungen verweisen viele der Interviewten folglich auf eine Urlaubsreise im Sommer, die sie gemeinsam mit anderen BewohnerInnen der Einrichtung und organisiert von dieser unternehmen werden. Dies ist Ausdruck eines umfassenden Strukturproblems innerhalb der Einrichtung: Die BewohnerInnen haben in vielen Fällen kein routinemäßiges Verständnis von Freizeit. In der Folge fordern sie deshalb auch keine entsprechenden (Betreuungs-)Angebote ein.

Ambivalenz: Eine Ambivalenz pädagogischen Handelns liegt darin, dass die BewohnerInnen abhängig davon sind, dass die MitarbeiterInnen ihnen Freizeitangebote machen, wodurch wiederum unter Umständen die Ausbil-

derung von Eigeninitiative erschwert wird und eine Entfremdung von routinemäßiger Freizeit fortgeschrieben wird, dass jedoch diese Freizeitangebote oftmals die einzigen sind, die die BewohnerInnen haben. Freizeitangebote innerhalb der Organisation haben so also durchaus einen (wenn auch ambivalenten) Stellenwert.

Perspektive: Es stellt sich die Frage, wie pädagogisch Handelnde mit dieser Ambivalenz umgehen und inwiefern für die BewohnerInnen ein ausgewogenes Freizeitangebot gestaltet werden kann, das Aktivitäten jenseits der Organisation miteinschließt (siehe dazu Kap. 19).

(Nichtvorhandene) monetäre Ressourcen als Behinderungspraxis

Im Zusammenhang mit Freizeitaktivitäten sprechen BewohnerInnen teils von finanziellen Schwierigkeiten, beispielsweise um einen Urlaub zu bezahlen oder auswärts essen zu gehen. Beispielsweise berichtet eine Bewohnerin:

„Die anderen fahren in Urlaub, aber ich nicht. Ich bleibe hier. Ich habe kein Geld für so was“ (Frau D, Z. 405-409).

Das Verfügen – beziehungsweise Nicht-Verfügen – über finanzielle Ressourcen wird hier also als Behinderungspraxis wirksam, die an erster Stelle in Form von eingeschränkten Möglichkeiten der Teilhabe an allgemeinen Diskursen (wie beispielsweise in den Urlaub fahren oder Essengehen) wirksam werden. Der Aspekt mangelnder finanzieller Ressourcen zieht sich dabei durch das ganze Leben der Interviewten (siehe dazu auch Trescher 2017a, S. 255f).

Perspektive: Dieses Strukturproblem ist auf der übergeordneten Ebene der Sozialhilfe respektive entsprechender Gesetze und Regelungen verortet und auf Ebene der pädagogisch Handelnden kann dem so gut wie nicht entgegengesteuert werden. Pädagogisch Handelnde stehen also (erneut) vor der Herausforderung, in mitunter einengenden strukturellen Gegebenheiten zu handeln, mit denen sie unter Umständen nicht einverstanden sind. Diese Herausforderung wird in Kap. 19 diskutiert.

Freizeit und die Rolle der Herkunftsfamilie

Da von Seiten der Einrichtung kaum Freizeitangebote gemacht werden, sind die BewohnerInnen auf Kontakte außerhalb der Wohneinrichtung angewiesen, um abwechslungsreichere Aktivitäten in ihrer Freizeit zu unternehmen. Diese Rolle wird, auch im Erwachsenenalter, zumeist von der Herkunftsfamilie eingenommen (siehe dazu auch Trescher 2017a, S. 253ff). Dass dies Ablösungsprozesse erschweren kann und dazu beiträgt, einen kindsähnlichen Status aufrechtzuerhalten, scheint nachvollziehbar. Besonders krisenhafte Momente entstehen für die BewohnerInnen folglich mit dem Versterben der Eltern, da diese in den meisten Fällen die zentralen Bezugsfiguren sind (zum Thema Tod und Trauer siehe auch Kap. 13.9). Neben einem emotionalen Verlust gehen den BewohnerInnen dadurch zum Teil auch Möglichkeiten verloren, die Einrichtung zu verlassen, beispielsweise um Freizeitaktivitäten zu unternehmen.

Ambivalenz: Die Folge der auch im Erwachsenenalter fortbestehenden Abhängigkeit der BewohnerInnen von ihrer Herkunftsfamilie ist die, mitunter schwierig auszuhandelnde, Ambivalenz zwischen einem Ermöglichen von Frei(zeit)räumen jenseits der Einrichtung durch die Herkunftsfamilie und einem Fortbestehen infantiler Abhängigkeit von dieser (zum besonderen Stellenwert der Herkunftsfamilie siehe Kap. 13.10).

Perspektive: Es stellt sich die Frage, wie die MitarbeiterInnen diesem Verlust der BewohnerInnen begegnen können und wie sie mit der Leerstelle umgehen, die der Tod der Eltern oftmals bei den BewohnerInnen hinterlässt (siehe dazu Kap. 19).

Eventisierung von Freizeit

Die ‚Eventisierung‘ von Freizeit, die ein zentrales Ergebnis im Hinblick auf die MitarbeiterInneninterviews ist, findet sich teils in den Interviews mit den BewohnerInnen wieder, wie zum Beispiel bei diesem Bewohner:

„Heute Abend gehe ich Pizza essen. Einmal im Monat gehe ich alleine Pizza essen“ (Herr C, Z. 66-83).

Auch im Hinblick darauf wird die Ferne von routinemäßigen Lebenspraxen deutlich, die viele BewohnerInnen der Wohneinrichtung erleben. Darin, dass der hier zitierte Bewohner alleine Pizzaessen geht, zeigt sich zudem eine ge-

wisse Singularisierung, die auch zu Einsamkeit führt beziehungsweise führen kann. Der Bewohner selbst stellt sich im weiteren Interviewverlauf als ‚zufrieden‘ mit dem Freizeitarrangement dar. Dabei wird jedoch deutlich, dass ihm die Erfahrung fehlt, dass es auch noch andere Freizeitpraxen gibt, als einmal im Monat Pizzaessen zu gehen.

Ambivalenz: Eine Ambivalenz der Eventisierung von Freizeit vollzieht sich zwischen der Gewöhnung an einen monotonen, ereignisarmen Alltag (der Bewohner kennt es nicht anders) und der Zufriedenheit beziehungsweise Freude, denn der Bewohner freut sich, trotz aller Vereinzelung und Eventisierung, auf seine monatliche Aktivität.

Perspektive: Es bedarf (perspektivisch) Ideen dazu, wie den BewohnerInnen das Erleben neuer Erfahrungen ermöglicht werden kann (siehe dazu Kap. 19).

Wenige Ideen und Wünsche bezüglich der Freizeitgestaltung

Obwohl einige der interviewten BewohnerInnen sowohl ihren Alltag als auch ihre Freizeit als von Langeweile geprägt beschreiben und immer wieder Konstruktionen von Lethargie und Monotonie herausgearbeitet werden konnten, formulieren doch die wenigsten BewohnerInnen konkrete Wünsche darüber, was sie gerne in ihrer Freizeit unternehmen würden beziehungsweise an welchen Möglichkeiten es ihnen mangelt. So auch diese Bewohnerin:

„Ich weiß nicht, was ich machen will. Sagen wir es so, jedenfalls mehr erleben wollen“ (Frau G, Z. 22-23).

Pädagogisch Handelnde stehen in der Wohneinrichtung also vor der Herausforderung, mit den BewohnerInnen ein Verständnis von Freizeit zu entwickeln, dem die Entstehung von Interessen und das Angebot entsprechender Aktivitäten folgen kann. Es zeichnet sich ein deutliches pädagogisches Handlungspotenzial ab, das unter einer subjektbildenden Horizonterweiterung und Perspektiventwicklung der BewohnerInnen zusammengefasst werden kann, welche sich unter anderem auf den Bereich Freizeit beziehen.

Perspektive: Es gilt, mit den BewohnerInnen Erfahrungshorizonte zu eröffnen und Interessen zu entwickeln, um somit letztlich zu einer Konstituierung ‚widerständiger Subjekte‘, die Ansprüche haben und eigene Ideen entwickeln, beitragen zu können (siehe dazu Kap. 19).

13.3 SELBSTKONSTRUKTIONEN

Die Ergebnisse zeigen, dass die BewohnerInnen sich mitunter sehr unterschiedlich konstruieren. Im Folgenden werden zentrale Selbstkonstruktionsmotive dargelegt, die herausgearbeitet werden konnten.

Selbstkonstruktion als unabhängig

Teilweise konstruieren sich BewohnerInnen als unabhängig von den Strukturen der Wohneinrichtung, den MitarbeiterInnen und ihren MitbewohnerInnen. Dieser Selbstkonstruktion wohnt auch eine gewisse Distanzierung zur Einrichtung inne. BewohnerInnen konstruieren sich in diesem Zusammenhang teils als selbstständig und ungebunden, als Personen, die zurückgezogen ohne den Bedarf nach Sozialkontakten leben.

Ambivalenz: Eine pädagogische Handlungsherausforderung besteht darin, mit der (potenziellen) Ambivalenz, die der Selbstkonstruktion als unabhängig inhärent ist, reflektiert umzugehen, um entscheiden zu können, inwiefern BewohnerInnen tatsächlich keinen Bedarf nach Sozialkontakten verspüren oder ob sie bislang kaum erfüllende Sozialbeziehungen erlebt haben, bei deren Eingehen und Aufrechterhalten wiederum die MitarbeiterInnen unterstützend tätig werden könnten.

Perspektive: Diese Ambivalenz zwischen selbstgewählter Einsamkeit und Erfahrungsmangel wird zur pädagogischen Herausforderung, der sich reflexiv genähert werden sollte. Handlungspraktische Fragen und Anregungen diesbezüglich werden in Kap. 19 dargelegt und diskutiert.

Selbstkonstruktion als abhängig

Auf der anderen Seite gibt es auch immer wieder BewohnerInnen, die sich im Allgemeinen als sehr abhängig und passiv konstruieren (beziehungsweise dieselben BewohnerInnen, die sich in der einen Situation als unabhängig konstruieren, halten dies in anderen Situationen teils nicht aufrecht). Aus dieser Selbstkonstruktion als abhängig folgt mitunter die Selbsteinschätzung, nicht dazu in der Lage zu sein, eigenständig Entscheidungen zu treffen. Damit korrespondiert auch das Ergebnis, dass viele BewohnerInnen es sich nicht zutrauen beziehungsweise schlicht nicht gewohnt sind, für sich selbst zu sprechen.

Perspektive: Pädagogisches Handeln in der Wohneinrichtung muss also auch eine Selbstermächtigung der BewohnerInnen fokussieren, was wiederum in einem gewissen strukturellen Ambivalenzverhältnis zum Aspekt der Fürsorge steht (siehe dazu Kap. 19).

Die Einrichtung als handlungsmächtiger Teil der eigenen Subjektivität

Immer wieder zeigt sich, dass BewohnerInnen sich als nicht selbst zugehörig konstruieren (wodurch mit der Integrität des Subjekts gebrochen wird; siehe dazu auch Kap. 2.2), sondern ihr gesamtes Sein an die Wohneinrichtung abgeben – dies betrifft sowohl Informationen über die Person (beispielsweise das Alter) als auch den Körper (beispielsweise in Bezug auf die [Überwachung der] Gesundheit). Deutlich wird daran auch, dass die BewohnerInnen sich nicht als diejenigen konstruieren, die über Wissen ihre Person betreffend verfügen, wie der nachfolgende Ausschnitt aus dem Interview mit einer Bewohnerin zeigt:

„Ich weiß nicht, in welchem Jahr ich geboren bin. Das müssen Sie mal unten fragen“ (Frau G, Z. 376).

Am Beispiel des Nicht-Wissens des eigenen Geburtsjahres können Problematiken diskutiert werden, die sich für die betreffende Person ganz lebenspraktisch vollziehen. So wird offenbar der eigene Geburtstag, insofern er in der Wohneinrichtung gefeiert wird, nicht als einschneidendes Ereignis wahrgenommen, das sich insbesondere von der häufig sich vollziehenden Monotonie abhebt. Des Weiteren scheint die Bewohnerin, wenn überhaupt, nur selten Formulare, in denen ihr Geburtsjahr angegeben werden muss, auszufüllen oder sich auf Internetseiten, die teilweise ebenfalls eine Angabe des Geburtsjahrs (beispielsweise zu Marktforschungszwecken oder beim Abschließen von Kaufverträgen) benötigen, zu registrieren. Dies zeigt, wie weit die Lebenspraxen der Bewohnerin von routinemäßigen Lebenspraxen entfernt sind. Zudem soll hervorgehoben werden, dass in diesem Zusammenhang die Wohneinrichtung als anonyme Gesamtheit („unten“; womit das Büro, welches im Erdgeschoss liegt, assoziiert wird) konstruiert wird, in der die MitarbeiterInnen aufgehen und nicht als personalisierte Subjekte auftreten. Die auf Ebene der MitarbeiterInneninterviews herausgearbeitete Proble-

matik ihrer häufig primär versorgungstechnischen, objektivierenden Selbstkonstruktionen schlägt sich also auch in der Wahrnehmung der BewohnerInnen nieder.

Ambivalenz: Pädagogisches Handeln vollzieht sich in der Ambivalenz von Schutz und Vertrauen gegenüber der Wohneinrichtung respektive den MitarbeiterInnen und einer erlernten Hilflosigkeit. Das verdeutlicht auch, inwiefern sich Pflegepraxen zwischen Sorge und Fürsorge sowie überfürsorglichem Verhalten vollziehen können.

Perspektive: Die Frage hinsichtlich der Aushandlung von Pflege und pädagogischem Handeln stellt sich immer wieder und bedarf perspektivisch unter anderem einer Begegnung von MitarbeiterInnen und BewohnerInnen als ‚ganze Personen‘, wodurch zu einer Dekonstruktion objektivierender Praxen beigetragen werden könnte (siehe dazu Kap. 19).

Selbstkonstruktion als ‚behindert‘

Immer wieder wurde deutlich, dass BewohnerInnen sich als ‚behindert‘ konstruieren. Eine Folge dessen ist oftmals, dass sie ihre institutionalisierte Lebensweise in dieser als ‚Faktum‘ konstruierten Gegebenheit begründet sehen und deshalb nicht infrage stellen. ‚Behindert-sein‘ wird als gegebener Zustand konstruiert, aus dem sich zwangsläufig Lebenspraxen und -perspektiven ergeben, an denen auch nur wenig geändert werden kann. Die Folge dieses Niederschlags der Konstruktion ‚behindert‘ im Subjekt ist, dass die BewohnerInnen sich selbst in diesem Status reproduzieren, woran sich deutlich zeigt, inwiefern sich Behinderung als Praxis in der Aushandlung von respektive zwischen Diskurs und Subjekt vollzieht (siehe dazu auch Kap. 2 und 3). Die Selbstkonstruktion als ‚behindert‘ steht, wie auch schon hinsichtlich der Konstruktion der BewohnerInnen durch die MitarbeiterInnen (siehe dazu Kap. 12.4), in der Ambivalenz zwischen Anerkennung und Wertschätzung der Andersartigkeit sowie Reproduktion dieser. Ausdruck der Selbstkonstruktion als behindert ist zudem, dass die BewohnerInnen nahezu ihr gesamtes Leben im Rahmen des Behindertenhilfesystems konstruieren. Dies betrifft zum einen die Schwierigkeit vieler der interviewten BewohnerInnen, Wünsche zu formulieren. Selbst in Bezug auf persönliche oder den Alltag betreffende Themen können häufig nur eingeschränkt Perspektiven skizziert werden. Dies ist sicherlich mit darin begründet, dass den BewohnerInnen eine Vorstellung davon fehlt, wie ein Leben jenseits der (häufig ‚behindern-

den⁴) Strukturen der Wohneinrichtung aussehen könnte. Dem ist zum anderen die Problematik inhärent, dass BewohnerInnen, wenn sie über Zukunftswünsche sprechen, diese so gut wie nie jenseits der Wohneinrichtung und jenseits der institutionalisierten Strukturen des Hilfesystems konstruieren. Lebensentwürfe bleiben größtenteils auf die ‚behinderte Sphäre‘ beschränkt und werden dadurch ein Stück weit zu ‚behinderten‘ Lebensentwürfen (siehe ausführlich Trescher 2017a).

Ambivalenz: In der Beschränkung der Lebensentwürfe auf den Lebensbereich ‚Behinderung‘ vollzieht sich die Ambivalenz eines Sicherheit gebenden Schutzraums und eines Einforderns, diese Sphäre zu verlassen.

Perspektive: Auch hier stellt sich die Frage, wie BewohnerInnen ermächtigt werden können, ihren Horizont zu erweitern und Interessen zu wecken und wie sie darin unterstützt werden können, selbstbestimmt für ihre Wünsche einzutreten. Pädagogisch Handelnden stellt sich die Herausforderung, ambivalente Zuschreibungspraxen zu dekonstruieren (siehe Kap. 19).

Selbstkonstruktion als ‚krank‘

Mit der Selbstkonstruktion als ‚behindert‘ geht in einigen Fällen eine Selbstkonstruktion als ‚krank‘ einher. BewohnerInnen konstruieren sich dabei teils als wenig belastbar, teils dreht sich sogar ein Großteil ihres Alltags um Arztbesuche und das Einnehmen von Medikamenten. Damit einher geht eine Selbstkonstruktion als grundsätzlich unterstützungsbedürftig, die sich in unterschiedlichen Ausprägungen zeigt, und aufgrund derer die gegenwärtige Lebenssituation im Heim zumeist nicht hinterfragt, sondern vielmehr als gegeben hingenommen wird.

Ambivalenz: Mit Blick auf pädagogisches Handeln zieht die Selbstkonstruktion als ‚krank‘ die Frage nach sich, inwiefern BewohnerInnen darin unterstützt werden können, sich selbst zu ermächtigen und als handlungsmächtig wahrzunehmen und zu erleben. Eben solche selbstermächtigte Subjekte sind dazu in der Lage, Krankheit (als Konstruktion) infrage zu stellen. Dies wiederum kann dem Aspekt der Sorge der MitarbeiterInnen um die Krankheit(en) der BewohnerInnen ambivalent gegenüberstehen. Darüber hinaus ist der Umgang mit Krankheit auch eine Frage der Bildung und des Wissens darüber, was ‚Krankheit‘ bedeutet sowie diese in einem größeren Zusammenhang reflektieren zu können.

Perspektive: Es stellt sich erneut die Frage, wie die BewohnerInnen in ihrer Selbstermächtigung unterstützt und ihnen hinsichtlich der Wahrnehmung von Krankheit andere Verstehenszugänge eröffnet werden können. Hier bieten sich Bildungsangebote für die BewohnerInnen an, die ebensolche Fragen thematisieren (siehe dazu Kap. 19).

Konstruktion der MitbewohnerInnen als ‚behindert(er)‘

Gegenüber einer Selbstkonstruktion als ‚behindert‘ oder ‚krank‘ konnte auch immer wieder herausgearbeitet werden, dass BewohnerInnen sich deutlich von ihren MitbewohnerInnen abgrenzen und diese als ‚behindert‘ konstruieren beziehungsweise als ‚zu behindert‘ oder zumindest ‚behinderter als sie selbst‘, um beispielsweise mit ihnen gemeinsamen Aktivitäten nachzugehen, wie eine Bewohnerin verdeutlicht:

„Mit der [Vorname einer Bewohnerin] kann man nicht so viel machen, die hat ja nur einen gesunden Arm und eine ganz krumme Hand. Mit [Vorname einer anderen Bewohnerin] kannst du auch nicht so viel machen, die versteht auch nicht so viel, man braucht schon andere Leute dazu“ (Frau G, Z. 374-376).

Die Konstruktion der MitbewohnerInnen als ‚behindert‘ erfüllt dabei auch die Funktion, das eigene Ich als ‚fähig(er)‘ zu konstruieren, wodurch eine Ambivalenz dahingehend eröffnet wird, dass BewohnerInnen ‚geistige Behinderung‘ zwar oftmals als Determinante des BewohnerInnensubjekts konstruieren, jedoch teilweise Abgrenzungen zu ihren MitbewohnerInnen vornehmen, indem sie sich selbst als ‚weniger behindert‘ als diese konstruieren. Dass solche Konstruktionen in einer Ablehnung der Person resultieren und so letztlich auch zu Konflikten führen können, ist nicht verwunderlich und wird in Kap. 13.7 noch eingehender behandelt.

Perspektive: In dieser Hinsicht eröffnen sich pädagogische Handlungsperspektiven, die zum einen in einer Wahrnehmung und Reflexion dieses krisenhaften Potenzials liegen und zum anderen in einer Unterstützung der BewohnerInnen beim sowohl Abbau von Konflikten als auch Aufbau vergemeinschaftender Praxen (siehe dazu Kap. 19).

Konstruktion eines ‚überwachten Ichs‘

Sehr häufig konstruierten die BewohnerInnen die InterviewerInnen als ‚allwissend‘ über sie, beispielsweise persönliche Details der Lebensgeschichte der Interviewten oder auch alltägliche Abläufe betreffend. Es zeigt sich, dass BewohnerInnen nur selten von ihnen als ‚nicht-behindert‘ konstruierten Personen begegnen, bei denen sie nicht ein vollumfängliches Wissen über die eigene Person (das beispielsweise aus Akten generiert wurde) voraussetzen. Damit einher geht eine Selbstkonstruktion der BewohnerInnen als ‚öffentlich‘. BewohnerInnen werden so ein Stück weit ‚gläsern‘ und dieses überwachte Ich wird für sie zur Realität, die sie nicht anders kennen und nicht (mehr) hinterfragen. Dies zeigt zudem, dass die BewohnerInnen nur bedingt Privatsphäre und Privatheit (zur Unterscheidung siehe Trescher 2015a) kennen. Problematisch daran ist, dass durch eine solche Beschränkung des Privaten auch die Würde der BewohnerInnen eingeschränkt wird, ist das Gewähren von Privatem doch eines der Konstitutionsmerkmale von Würde (Wetz 2002, S. 86; siehe auch Trescher 2015a, 2017f, S. 171ff).

Ambivalenz: Eine Ambivalenz, die sich hinsichtlich der Dekonstruktion von Überwachungspraxen vollzieht, ist, dass durch das Gewähren von mehr Privatem ein Risiko des Nichtwissens einhergeht, das die MitarbeiterInnen bereit sein müssen zu tragen. Würde wird also in diesem Risiko des Nichtwissens ermöglicht (siehe Trescher 2017f, S. 128, 2015a).

Perspektive: Daraus folgt die pädagogische Herausforderung, den BewohnerInnen ebendavon ein Verständnis zu vermitteln, sodass diese ein Privates für sich beanspruchen (können) (siehe dazu Kap. 19).

(Überhöhte) Differenz zwischen Selbst und Selbstdarstellung

Den abhängigen, ‚behinderten‘ oder ‚kranken‘ Selbstkonstruktionen gegenüber konnten immer wieder Äußerungen dokumentiert werden, in denen sich BewohnerInnen als besonders handlungsmächtig oder auch leistungsstark darstellen. Dies geht teilweise so weit, dass sie auch ihre Werkstatttätigkeiten verneinen und von einem vollständig anderen Leben erzählen. Hier wird im objektiven Sinn eine besonders selbstsichere, teilweise hinsichtlich eines routinemäßigen Verständnisses bereits überhöhte, Selbstkonstruktion deutlich. Im Zuge der Kontextualisierung, die der Sequenzanalyse folgt, konnte dann jedoch aufgedeckt werden, dass die intersubjektiv nachvollziehbare Vergangenheit, also das, was gemeinhin als ‚Realität‘ gefasst wird, zumeist doch eine andere ist und zumindest einige der Elemente, die erzählt wurden,

nicht mit der je präsentierten ‚Realität‘ übereinstimmen. Es kann also teilweise eine deutlich überhöhte Diskrepanz zwischen Selbst und Selbstdarstellung offengelegt werden. In Bezug darauf stellt sich die Frage, ob und wie MitarbeiterInnen diese Diskrepanz thematisieren und bearbeiten, denn aus dieser nicht immer intersubjektiv nachvollziehbaren Realität können massive Handlungsprobleme im Alltag entstehen.

Ambivalenz: Die MitarbeiterInnen stehen hinsichtlich dieser widerstreitenden Selbstdarstellungen vor der Ambivalenz, die Selbstdarstellung bestehen zu lassen und nicht anzugreifen oder diese aufzubrechen und mit einer Realität zu konfrontieren, in der die Personen weitaus abhängiger sind als in ihrer imaginierten Welt. Dies zu entscheiden, ist letztlich auch eine Frage des Respekts.

Perspektive: Hieran zeigt sich zum einen der Bedarf für MitarbeiterInnen, diese Ambivalenzen zu reflektieren, gegebenenfalls auch im gemeinsamen Austausch oder in einer Supervision. Zum anderen zeichnet sich ab, inwiefern BewohnerInnen von selbstermächtigenden Bildungsangeboten profitieren könnten (siehe dazu Kap. 19).

Selbstkonstruktion und Infantilität

Die wenigsten BewohnerInnen konstruieren sich als erwachsene Personen, vielmehr überwiegt häufig eine infantile Selbstkonstruktion. Zentral ist dabei der häufig wiederkehrende und auch ungefragt vorgebrachte Bezug zu den Eltern beziehungsweise insbesondere zur Mutter. BewohnerInnen konstruieren sich häufig nach wie vor als Kind, sie sind dieser Rolle nie ganz entwachsen, was zum Teil auch dadurch begünstigt wird, dass die MitarbeiterInnen häufig durch ihre Handlungspraxis zur (Re-)Produktion dieser infantilen Selbstkonstruktionen beitragen. Dies geschieht beispielsweise dann, wenn BewohnerInnen primär Kinderspiele und Kinderfilme angeboten und zur Verfügung gestellt werden. Auf diese Art und Weise werden die BewohnerInnen eher nicht darin unterstützt, eine erwachsene, selbstständige Identität zu entwickeln.

Ambivalenz: Eine Ambivalenz pädagogischen Handelns liegt darin, die BewohnerInnen in ihrer Selbstkonstruktion als kindlich wertzuschätzen oder ein Erwachsen-werden einzufordern.

Perspektive: In Bezug auf die zahlreichen infantilen Selbstkonstruktionen liegt eine ambivalente Handlungsherausforderung darin, zu reflektieren,

wie mit diesem Subjektstatus umzugehen ist und inwiefern die MitarbeiterInnen darüber hinaus beim Erwachsen-werden – und insbesondere Erwachsen-sein – der BewohnerInnen unterstützend tätig werden können (siehe dazu Kap. 19).

Selbstkonstruktion und Resignation

Einige BewohnerInnen konstruieren die Wohneinrichtung primär als zweckmäßig (siehe Kap. 13.4). Damit geht häufig eine Selbstkonstruktion als resigniert einher, so, als hätten sie sich mit ihren Lebensumständen abgefunden. Die Idee eines Aus- beziehungsweise Umzugs entwickeln diese BewohnerInnen infolgedessen so gut wie nie und es werden auch kaum Ideen entwickelt, wie und welche Veränderungen innerhalb der Wohneinrichtung angestoßen werden könnten beziehungsweise welche Lebensräume es außerhalb der Wohneinrichtung gibt und inwiefern diese für die eigene Person nutzbar gemacht werden könn(t)en.

Ambivalenz: Pädagogisch Handelnde stehen vor der Ambivalenz, BewohnerInnen darin unterstützen zu wollen, die Lebenswelt außerhalb der Wohneinrichtung zu erfahren, dabei jedoch sensibel vorgehen zu müssen, sodass keine falschen Hoffnungen geweckt werden, denn für Menschen mit ‚(geistiger) Behinderung‘ bestehen nach wie vor immense Teilhabebarrieren. Dennoch ist eine sukzessive Öffnung eine Perspektive, die dazu beitragen kann, Barrieren abzubauen.

Perspektive: Diese Ambivalenzen verweisen zum einen auf einen Unterstützungsbedarf der MitarbeiterInnen bei der Reflexion und eröffnen zum anderen ein deutliches Handlungspotenzial hinsichtlich der Unterstützung der BewohnerInnen, um diese in ihrer, unter Umständen sehr belastenden, Resignation aufzufangen und mit ihnen Perspektiven zu erarbeiten (siehe dazu Kap. 19).

13.4 DAS LEBEN IN DER WOHNEINRICHTUNG

Auch hinsichtlich des Blicks der BewohnerInnen auf die Wohneinrichtung konnten teils differente Konstruktionen herausgearbeitet werden, wie im Folgenden dargelegt wird.

Konstruktion der Wohneinrichtung als ‚Zuhause‘

Ein Teil der BewohnerInnen fühlt sich ausgesprochen wohl in der Wohneinrichtung und konstruiert dieses als ‚Zuhause‘. Diesen BewohnerInnen ist es gelungen, in der Wohneinrichtung Freiräume für sich zu finden oder zu schaffen (beispielsweise im eigenen Zimmer fernzusehen) und sich so Raum als Wohnraum anzueignen. Dies äußert sich unter anderem darin, dass das eigene Zimmer gestaltet und sauber gehalten wird,² dass die gemeinschaftlich genutzten Räumlichkeiten für die eigenen Zwecke (zum Beispiel Fernsehen, Basteln, Puzzeln) genutzt werden oder dass ganz allgemein das Leben in der Wohneinrichtung als ‚schön‘ (im subjektiven Sinn) beschrieben wird.

Ambivalenz: Den Konstruktionen der Wohneinrichtung als ‚Zuhause‘ steht die Ambivalenz gegenüber, dass die Wohneinrichtung unabänderlich auch der Arbeitsraum der MitarbeiterInnen ist. Die Wohneinrichtung selbst wird folglich in der Aushandlung ebenjener Ambivalenz konstituiert.

Perspektive: BewohnerInnen, die sich Raum als Wohnraum angeeignet haben beziehungsweise je situativ aneignen, können den MitarbeiterInnen eine Idee davon geben, wie solche Praxen gelingen können, sodass perspektivisch auch die anderen BewohnerInnen in einer Konstruktion der Wohneinrichtung als ‚Zuhause‘ unterstützt werden können. Dabei steht immer auch eine Reflexion der Ambivalenz zwischen Arbeitsort und Wohnort im Vordergrund (siehe dazu Kap. 19).

Konstruktion der Wohneinrichtung als ‚Versorgungseinrichtung‘

Einige BewohnerInnen konstruieren die Wohneinrichtung primär als Versorgungseinrichtung, die bestimmte Vorrichtungen bereitstellt, welche sie im alltäglichen Leben unterstützen (beispielsweise Waschküche, Essenszubereitung, Unterstützung bei Pflege und in alltäglichen Angelegenheiten usw.). BewohnerInnen konstruieren sich so ein Stück weit als LeistungsempfängerInnen, die von routinemäßigen Tätigkeiten (wie Einkaufen, Kochen, Wäschewaschen oder Putzen) abgekoppelt sind. Versorgungsstrukturen werden nicht infrage gestellt, sondern als selbstverständlich und unveränderbar konstruiert. Zudem verkehrt sich dadurch das Dienstleistungsgefälle, denn die

2 Wobei hier einschränkend gesagt werden muss, dass von einer Zufriedenheit mit dem eigenen Zimmer nicht auf eine Zufriedenheit mit der Wohneinrichtung an sich geschlossen werden kann.

BewohnerInnen sind nicht diejenigen (beziehungsweise konstruieren sich nicht als diejenigen), die Leistungen beauftragen und somit auch steuern können. Damit geht zudem einher, dass die Wohneinrichtung auf einen rein zweckmäßigen Charakter reduziert und nicht als Zuhause verstanden wird. Es werden entsprechende Funktionen und Praxen, die ein routinemäßiges ‚Zuhause‘ bereithält (unter anderem als Rückzugsort, Ort von Vergemeinschaftung; siehe dazu auch Kap. 4), nicht von der Wohneinrichtung erwartet und entsprechend auch nicht eingefordert.

Ambivalenz: Eine Ambivalenz pädagogischen Handelns liegt darin, dass die Wohneinrichtung als pädagogischer Ort Wohnen und damit verbundene Aneignungspraxen erleichtern und/oder ermöglichen soll, demgegenüber aber auch als Funktionsort adressiert wird. Die Wohneinrichtung hat sich dabei als Funktionsort so weit selbst reproduziert, dass sich die BewohnerInnen in diese einfügen und von dieser auch keine anderen als funktionelle oder versorgungspragmatische Praxen erwarten. Die Ambivalenz, der sich die MitarbeiterInnen ausgesetzt sehen, besteht dabei darin, diese Praxen im Sinne der Dienstleistung wertzuschätzen und durch ihr Handeln diesen Status Quo aufrechtzuerhalten oder diesem Dienstleistungsideal pädagogische Maximen entgegenzusetzen, die pädagogisches Handeln ermöglichen und von den BewohnerInnen auch selbstermächtigende Praxen einfordern.

Perspektive: Ausgehend davon stellt sich die Frage, wie Wohnen als Aneignungspraxis von Raum als Wohnraum (wieder) ermöglicht werden kann (siehe dazu Kap. 19).

Persönliche Kritik an den Strukturen der Wohneinrichtung

Einige BewohnerInnen benennen strukturelle Probleme und machen so ihrer Unzufriedenheit Luft. So bemängelt eine Bewohnerin, dass das Wohnzimmer aufgrund seiner geringen Größe nur eingeschränkt genutzt werden kann. Darüber hinaus ist es vor allem die Unzufriedenheit mit sozialen Problematiken, die das Leben in der Wohneinrichtung mit sich bringt, die benannt und kritisiert werden, beispielsweise auch von dieser Bewohnerin:

„Furchtbar, wenn man hier lebt, man kann nicht machen, was man will, das finde ich nicht so gut. [...] So begeistert bin ich hier nicht (Frau G, Z. 380-383).“

Unabhängig davon, dass Kritik am Leben in der Wohneinrichtung geübt wird, wird das Leben unter Betreuungsstrukturen als prinzipiell notwendig und unabdingbar konstruiert. Diese Ambivalenz ist ein wichtiges Ergebnis der Rekonstruktionen und zeigt auf, dass eine zentrale pädagogische Herausforderung darin besteht, den BewohnerInnen Möglichkeiten zu eröffnen, selbst gestaltend aktiv zu werden und sich (auch dadurch) Wohnraum als Lebensraum anzueignen. Auch hier geht es also um Fragen der Selbstermächtigung, die sich darin konkretisieren, sich nicht als ‚Gast‘, sondern aktiv handelnde Person im eigenen ‚Zuhause‘ zu verstehen – welches letztlich erst dadurch konstituiert werden kann (siehe dazu auch Kap. 4).

Perspektive: Ebendies in der Wohneinrichtung zu ermöglichen, gilt es im Zuge einer Weiterentwicklung der Organisation zu reflektieren (siehe dazu Kap. 19).

Das ‚zeitlose Leben‘ in der Wohneinrichtung

Das Leben in der Wohneinrichtung ist in vielerlei Hinsicht abgekoppelt von gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen, wodurch es nahezu zeitlos wird. Das Leben der BewohnerInnen kann dadurch sozusagen als ein ‚Leben in der Warteschleife‘ bezeichnet werden, das von Passivität und Eingeschlossenheit gekennzeichnet ist. Zeichen dessen ist, dass Prozesse technologischen Wandels an den meisten BewohnerInnen unbemerkt vorüber gehen. So wurde im Zuge der Interviewauswertung etwa deutlich, dass kaum ein/e BewohnerIn ein Mobiltelefon/Smartphone oder einen Computer besitzt. Auch ein (kabelloser) Internetzugang steht den BewohnerInnen in der Wohneinrichtung nicht zur Verfügung. Selbst ein Telefon haben nur einzelne BewohnerInnen, alle anderen teilen sich einen Anschluss und nutzen das Gerät in der Küche. In dieser Hinsicht vollziehen sich also ebenfalls Behinderungspraxen.

Ambivalenz: Eine mögliche Ambivalenz der Nutzung von Telefon und insbesondere Internet kann darin liegen, dass diese zwar dazu beitragen können, den Horizont über die Wohneinrichtung hinaus zu erweitern, über diese Wege unter Umständen jedoch auch Kaufverträge, Copyright-Verstöße oder Ähnliches zustande kommen oder geschehen können, die den BewohnerInnen letztlich schaden. Hinzu kommen potenzielle Problematiken wie eine (zusätzliche) Vereinsamung. Gleichzeitig muss gesagt werden, dass Veränderungen grundsätzlich krisenhaft sind, da sie routinisierte Praxen infrage

stellen und aufbrechen, weshalb sich möglicherweise sowohl MitarbeiterInnen als auch BewohnerInnen in diese Krise begeben sollten.

Perspektive: Eine Perspektive pädagogischen Handelns liegt also in der Aushandlung der oben skizzierten Krise. Dazu bedarf es sicherlich einer engen reflexiven Begleitung. Gleichzeitig kann eine Öffnung der Wohneinrichtung, vor allem eine Öffnung zur Außenwelt, den BewohnerInnen perspektivisch Zugänge zu aktuellen Entwicklungen, Aktivitäten und Praxen der gemeinsamen Lebenswelt ermöglichen (siehe dazu Kap. 19).

13.5 DER BLICK AUF DIE MITARBEITERINNEN

In diesem Kapitel wird dargelegt, wie die BewohnerInnen die MitarbeiterInnen konstruieren.

Konstruktion der MitarbeiterInnen als ‚beschäftigt‘

MitarbeiterInnen werden mitunter als ‚beschäftigt‘ konstruiert und zwar mit Aufgaben, die sich *um die*, jedoch nicht *an den* BewohnerInnen vollziehen. In diesem Sinne werden Aufgaben, wie beispielsweise Berichte schreiben oder Kochen, als ‚Arbeit‘ konstruiert, die Beschäftigung mit den BewohnerInnen jedoch nicht. Dies verdeutlicht beispielsweise ein Ausschnitt aus dem Interview mit einer Bewohnerin:

„Manchmal spielen wir auch. Nur wenn die mal Zeit haben. Manchmal haben die auch keine, die müssen ja auch arbeiten. [...] Die müssen schreiben, Berichte schreiben und so“ (Frau F, Z. 183-204).

Es zeigt sich, dass die Erledigung versorgungspraktischer beziehungsweise bürokratischer Tätigkeiten mit einer solchen Selbstverständlichkeit in den Alltag in der Wohneinrichtung Einzug gehalten hat, dass BewohnerInnen dies gar nicht anders kennen und in der Folge auch nicht einen individuellen Umgang *mit* ihnen einfordern. Schließlich kann also gesagt werden, dass sowohl MitarbeiterInnen als auch BewohnerInnen interaktive Handlungspraxen (die nicht als rein pflegerisch verstanden werden) als dem bürokratischen Überbau untergeordnet verstehen. Sowohl MitarbeiterInnen als auch Bewoh-

nerInnen werden als Subjekte bürokratisch überformt, wodurch widerständiges Denken und Handeln erschwert wird (siehe zu dieser Problematik ausführlich Trescher 2017f, S. 173f, 2017d, 2017g, 2018a).

Ambivalenz: Es stellt sich die Frage, als was beziehungsweise wie die MitarbeiterInnen von den BewohnerInnen konstruiert werden wollen. Dies wiederum referiert auf die zugrundeliegende Ambivalenz einer Konstruktion von Arbeit zwischen bürokratischen Tätigkeiten und Tätigkeiten mit den BewohnerInnen. Über all dem steht also die Frage, inwiefern das pädagogische Handeln der MitarbeiterInnen auch von den BewohnerInnen als ‚Arbeit‘ anerkannt werden soll.

Perspektive: Neben Fragen nach der Rolle der MitarbeiterInnen kommen hier Fragen hinsichtlich der Beziehung zwischen MitarbeiterInnen und BewohnerInnen auf. Zudem wird hier erneut die Wirkmächtigkeit des organisationalen Überbaus deutlich, dessen Dekonstruktion eine zentrale Aufgabe konzeptionellen Arbeitens ist (siehe Kap. 19).

Die Mitarbeiterin als ‚Ersatzmutter‘

Teilweise konnte eine Konstruktion der MitarbeiterInnen als eine Art ‚Ersatzmutter‘ herausgearbeitet werden, welche sich insbesondere im Kontext als ‚liebvoll‘ konstruierter Versorgung (beispielsweise indem die MitarbeiterInnen für die BewohnerInnen kochen) zeigt und mit der ein Sehnen nach fürsorglicher Nähe einhergeht.

Ambivalenz: Das Sehnen der BewohnerInnen nach Liebe und Nähe verweist auf die übergeordnete Problematik, dass BewohnerInnen sich zwar Liebe und Nähe wünschen, die MitarbeiterInnen ihnen diese jedoch nicht (im gewünschten Ausmaß) geben können, was zudem Fragen nach dem Selbstverständnis und der Professionalität der MitarbeiterInnen sowie hinsichtlich der Ausgestaltung pädagogischen Handelns aufwirft. Ebenso referiert dies auf die oben genannte Ambivalenz pädagogischen Handelns zwischen Fürsorge und einer Adressierung der BewohnerInnen als Erwachsene.

Perspektive: Auch diese Herausforderungen müssen im Sinne einer konzeptionellen Weiterentwicklung der Organisation bedacht werden, insbesondere, wie oben bereits problematisiert, hinsichtlich der (Reflexion der) Rolle der MitarbeiterInnen (siehe dazu Kap. 19).

Konstruktion der Bezugsbetreuung

Den meisten der interviewten BewohnerInnen ist bekannt, wer ihr/e BezugsbetreuerIn ist. Hinsichtlich gemeinsamer Tätigkeiten beziehungsweise der Tätigkeiten der Bezugsbetreuung konnte herausgearbeitet werden, dass diese primär organisatorischer Natur sind und insofern Tätigkeiten umspannen, wie beispielsweise (Arzt-)Termine vereinbaren, Kleidung einkaufen gehen, Zimmer aufräumen etc. Gemeinsame Aktivitäten, die dem Freizeitbereich zugeordnet werden können, werden so gut wie nie benannt. Dies ist insbesondere dahingehend bedeutsam, dass die BewohnerInnen, wie oben erläutert, die MitarbeiterInnen vor allem als strukturierende und regulierende Personen wahrnehmen (wie die tatsächliche Praxis ausgestaltet ist, ist dabei zweitrangig, denn selbst wenn es gemeinsame Aktivitäten geben sollte, so werden diese von den BewohnerInnen nicht als solche wahrgenommen und vor allem wird der Bezugsbetreuung nicht die Aufgabe gemeinsamer Aktivitäten zugeschrieben).

Ambivalenz: Hinsichtlich der Bezugsbetreuung handeln die MitarbeiterInnen in der Ambivalenz, die Vertretung des Bewohners/der Bewohnerin zu sein und sich für seine/ihre Interessen stark zu machen, jedoch auch institutionellen und organisationalen Vorgaben verpflichtet zu sein, die nicht immer im Interesse der BewohnerInnen sein müssen (beispielsweise hinsichtlich des Ambivalenzverhältnisses von Dokumentationspflicht und Privatsphäre). Zudem stellt sich die Frage nach dem pädagogischen Handeln in der Ambivalenz der Orientierung an der Einzelperson einerseits und der gesamten Gruppe andererseits.

Perspektive: Als pädagogische Herausforderung stellt sich hier, innerhalb dieser Ambivalenzen Handlungsperspektiven zu entwickeln (siehe dazu Kap. 19).

13.6 DER BLICK AUF DIE MITBEWOHNERINNEN

Im Folgenden wird zusammengefasst, wie beziehungsweise als was die BewohnerInnen ihre MitbewohnerInnen konstruieren.

Freundschaften

Einigen BewohnerInnen scheint es zu gelingen, ihren MitbewohnerInnen in Praxen des sozialen Miteinanders und gegenseitigen, auch freundschaftlichen, Austauschs zu begegnen (was für die BewohnerInnen, die miteinander partnerschaftliche Beziehungen eingegangen sind, in besonderem Maße gilt; siehe dazu Kap. 13.7). Dies geschieht beispielsweise dann, wenn BewohnerInnen sich zum gemeinsamen ‚Mensch-ärgere-dich-nicht‘-Spielen verabreden oder sich gegenseitig in ihren Zimmern besuchen. Eine Bewohnerin bezeichnet einige ihrer MitbewohnerInnen als ‚Freunde‘, welche sie ganz deutlich von denjenigen abgrenzt, mit denen sie nicht befreundet ist. Im Interview zählt sie auf, mit wem sie in der Wohneinrichtung befreundet ist und schließt dann mit den Worten: „und die [weiblicher Vorname einer Bewohnerin] nicht, die ist so dick“ (Frau D, Z. 219-220).

Perspektive: Pädagogische Herausforderung ist hierbei, einerseits das Eingehen von Freundschaften zu unterstützen und andererseits Konfliktpotenziale (wie das aus dem obigen Interviewausschnitt) gemeinsam mit den BewohnerInnen zu problematisieren (siehe Kap. 19).

Distanz

Die obige Aussage der Bewohnerin verweist auf eine gewisse Distanz, die neben ihr auch die meisten anderen BewohnerInnen zu ihren MitbewohnerInnen einnehmen. Folglich konstruieren einige BewohnerInnen ihre Beziehungen zu ihren MitbewohnerInnen als Zweckgemeinschaft, die irgendwo zwischen ‚Duldung‘ und ‚gewünschter Distanz‘ angesiedelt ist. Wenn von einer Duldung gesprochen wird, so zeigt sich das insbesondere in einem ‚Nebeneinanderher-Leben‘ der BewohnerInnen, bei dem diese zwar voneinander Kenntnis nehmen, aber keine ‚tiefergehende Beziehung‘ eingehen, wie beispielsweise eine Freundschaft. Häufig überwiegt eine gewisse Distanz, die die BewohnerInnen zu ihren MitbewohnerInnen einnehmen. Deutlich wird dies beispielsweise daran, dass teils BewohnerInnen ihre MitbewohnerInnen sitzen oder auch teils nicht zuverlässig die Namen dieser kennen.

Perspektive: Als pädagogische Herausforderung bleibt hier die Aufgabe, Gemeinschaft zu bilden und (dadurch) Vergemeinschaftung zu ermöglichen (siehe dazu Kap. 19).

Ablehnung

Wieder andere BewohnerInnen verdeutlichen, dass sie sich von ihren MitbewohnerInnen primär gestört fühlen und diese daher meiden oder sogar kategorisch ablehnen. Ein Ausschnitt aus dem Interview mit einer Bewohnerin verdeutlicht dies:

„Ohhhhh, die [Vorname einer Bewohnerin], meine Ohren! Boah, das ist nervig. [...] Ohhh, die [Vorname der Bewohnerin] wieder! Oh nein! Ohhhhhh, ist ja furchtbar, jetzt schreit die schon wieder!“ (Frau G, Z. 225-229, 480-481).

Die Frage, die sich in Anbetracht dieser Ergebnisse anschließt, ist, welche Bedeutung MitarbeiterInnen dem Eingehen von Sozialbeziehungen innerhalb der Wohneinrichtung zuschreiben. Ein Zusammenleben auf so engem Raum erscheint sozial kaum aushaltbar, wenn nicht zumindest ein Stück weit vergemeinschaftende Praxen unter den BewohnerInnen etabliert werden.

Ambivalenz: Pädagogisch Handelnde stehen vor der Ambivalenz von Individual- und Organisations- beziehungsweise gruppenbezogenen Interessen, die handlungspraktisch beispielsweise darin liegt, diese Bewohnerin, die offenbar viel schreit, entweder (temporär) aus der Gemeinschaft auszuschließen oder als Gemeinschaft das Schreien auszuhalten und die Bewohnerin nicht zu separieren.

Perspektive: Eine perspektivische Weiterentwicklung der Wohneinrichtung darf diese Ambivalenz nicht vernachlässigen und muss Ideen entwickeln, wie innerhalb dieser Ambivalenz Entscheidungen begründet und getroffen werden können. Dazu gehört auch eine prinzipielle Auseinandersetzung damit, wie mit sozial schwierigem Verhalten (beispielsweise das ständige Schreien einer Bewohnerin) umgegangen werden kann (siehe dazu Kap. 19).

Konflikte

In der Wohneinrichtung gibt es immer wieder krisenhafte Auseinandersetzungen und Konflikte zwischen einzelnen BewohnerInnen (welche sicherlich auch vor dem Hintergrund der nur gering ausgeprägten Vergemeinschaftungspraxen reflektiert werden müssen). Diese werden von denjenigen, die ihnen ausgesetzt sind, häufig als herausfordernd und belastend wahrgenom-

men. Dadurch werden Konflikte zu einem zentralen Problem der betreffenden Person, um das sich ein großer Teil ihres Lebens in der Einrichtung dreht. Dies liegt vor allem daran, dass es in der Wohneinrichtung nur eingeschränkt möglich ist, einander aus dem Weg zu gehen und damit Konflikte zu vermeiden, auch weil die räumlichen Gegebenheiten dazu zu wenig Raum bieten. Auch ein Umzug, der in der routinemäßigen Lebenspraxis bei Krisen mit MitbewohnerInnen oftmals die nächstliegende Lösung des Konflikts ist, ist im Rahmen einer umfassenden Betreuung innerhalb der Strukturen der Behindertenhilfe nicht ohne weiteres möglich, was auch an der Starre des Systems und der Abhängigkeit der Betroffenen von Kostenträgern und lokalen Anbietern liegt.

Ambivalenz: In Bezug auf (potenzielle) Konflikte unter den BewohnerInnen kristallisiert sich (erneut) heraus, dass sich pädagogisch Handelnde immer wieder in der Ambivalenz zwischen Bevormundung und Unterstützung bewegen, die, so scheint es, im Bereich der Betreuung in Wohneinrichtungen eine zentrale ist. Diese Konflikte unter MitbewohnerInnen, welche das Zusammenleben sehr belasten, verweisen auf das übergeordnete Strukturproblem, dass die Menschen in der Einrichtung sich ihre MitbewohnerInnen (zumeist) nicht selbst aussuchen dürfen. Zusätzlich problematisch ist, dass es bei einer Einrichtungsgröße von 16 Plätzen, die zudem keine Wohngruppenstruktur erkennen lässt, nahezu unmöglich scheint, dass alle BewohnerInnen gut miteinander auskommen. Konflikte sind so programmiert.

Perspektive: Auf Seiten der pädagogisch Handelnden ist dabei eine Unterstützung gefragt, die Konflikte nicht versucht zu umgehen, sondern aufgreift und so zur gemeinsamen Bearbeitung dessen beiträgt, was für die Beteiligten emotional und sozial sehr belastend sein kann. Es stellt sich die Frage, wie ein solches pädagogisches Handeln gelingen kann (siehe dazu Kap. 19).

13.7 PARTNERSCHAFTEN UND LIEBESBEZIEHUNGEN, EINSAMKEIT UND SEHNSÜCHTE

Auch partnerschaftliche Beziehungen können zur (krisenhaften) Problematik für einzelne BewohnerInnen werden. Herausforderungen stellen sich sowohl für diejenigen, die in einer Beziehung leben, als auch für diejenigen, die dies nicht

tun, sich jedoch nach einem Partner oder einer Partnerin beziehungsweise überhaupt nach Nähe sehnen. Krisen bei BewohnerInnen, die partnerschaftlich gebunden sind, beziehen sich häufig auf die Grenzen, die der Strukturrahmen ‚Wohneinrichtung‘ dem Ausleben ihrer Beziehungen setzt. So gibt es beispielsweise Doppelzimmer, die jedoch nicht gemeinsam mit dem Partner oder der Partnerin bewohnt werden (können), und es fehlt an Raum (sowohl lokal als auch zeitlich/organisatorisch) für gemeinsame Tätigkeiten, wie zum Beispiel gemeinsames Kochen oder Ähnliches. Partnerschaftliche Unternehmungen beschränken sich in den erhobenen Fällen folglich zumeist auf gemeinsames Fernsehen im Zimmer einer der beiden BewohnerInnen, was verdeutlicht, dass auch in Bezug auf Partnerschaften beziehungsweise Unternehmungen mit dem/der PartnerIn deutliches Weiterentwicklungspotenzial im Hinblick auf die Unterstützung durch MitarbeiterInnen besteht (siehe dazu Kap. 19).

(Unerfüllter) Wunsch nach Liebe und Partnerschaft

Ein Großteil der BewohnerInnen ist nicht partnerschaftlich gebunden, jedoch wünschen sich einige der interviewten BewohnerInnen, eine Person zu haben, mit der sie ihr Leben in einer Partnerschaft teilen können, wie auch diese Bewohnerin:

„Ich sehne mich sehr nach einem Freund, mit dem ich dann zusammenziehen kann und den ich dann heirate“ (Frau G, Z. 312).

Am hier abgebildeten Interviewausschnitt ist eindrücklich erkennbar, dass mit dem Sehnen nach Partnerschaft vor allem zwei Aspekte in Zusammenhang stehen, nämlich zum einen das Sehnen nach einem Auszug aus der Wohneinrichtung zugunsten des Zusammenlebens mit dem Partner/der Partnerin und zum anderen das Sehnen nach Liebe. Gleichzeitig ist diese Sehnsucht auch Ausdruck einer immer gegenwärtigen Einsamkeit, der ein Großteil der BewohnerInnen Tag für Tag ausgesetzt ist und der die Einrichtung respektive ihre MitarbeiterInnen ganz offenbar kaum etwas entgegensetzen können. Partnerschaften und Liebesbeziehungen werden (zumindest bis zu einem gewissen Grad) idealisiert, wird mit ihnen doch all das verknüpft, was in der Wohneinrichtung nur eingeschränkt gelebt werden kann: routinemäßige Wohnpraxen und ein ‚Geliebt-werden‘. Im Sehnen nach Partnerschaft kann also auch ein Stück weit eine Sehnsucht nach einer veränderten Wohn-

und Lebenssituation erkannt werden. Die MitarbeiterInnen stehen dabei vor dem Strukturproblem, dass die BewohnerInnen in der Einrichtung nicht geliebt werden können, sich jedoch nach Liebe sehnen.

Ambivalenz: Pädagogisches Handeln vollzieht sich hinsichtlich des Wunsches der BewohnerInnen nach Liebe und Nähe in einer mehrperspektivischen Ambivalenz. Einerseits unterstützen die MitarbeiterInnen die BewohnerInnen im Rahmen der Möglichkeiten, obwohl nicht klar ist, was genau das heißt, und andererseits ist eine solche Unterstützung eben immer auch eine Form der Bevormundung. Weitere Dimension der Ambivalenz ist, dass die MitarbeiterInnen, trotz aller Bereitschaft zur Unterstützung, das eigentliche Problem, nämlich die Sehnsucht der BewohnerInnen, nicht lösen und zudem nicht der beste Freund/die beste Freundin für die BewohnerInnen sein können, mit dem/der ein Austausch auf gleicher Ebene über Schwierigkeiten möglich ist.

Perspektive: Wie dies pädagogisch gewendet werden kann, bleibt als Frage offen, muss aber zumindest reflektiert werden. Gleichzeitig sollten den BewohnerInnen perspektivisch mehr Sozialkontakte, insbesondere außerhalb der Wohneinrichtung, ermöglicht werden und darüber hinaus stellt sich die Frage, wie die BewohnerInnen bei der Suche nach einem Partner/einer Partnerin unterstützt werden können. Eine solche Unterstützung ist wiederum selbst ambivalent, da dieser immer auch eine Verletzung der Privatsphäre inhärent ist. Es bedarf also einer Idee davon, wie dieses Ambivalenzverhältnis ausgehandelt werden kann (siehe Kap. 19).

Abbruch von Beziehungen

Als besonders krisenhaft konnte die Erfahrung einzelner BewohnerInnen herausgearbeitet werden, dass Partnerschaften (und im Übrigen auch Freundschaften) häufig abbrechen, wenn der Partner oder die Partnerin die Arbeitsstelle wechselt oder verrentet wird. War die gemeinsame Arbeitsstelle bislang der Ort, an dem die Beziehung (ausschließlich) gelebt wurde, so stehen die Beteiligten nun vor der (schier unüberwindbaren) Herausforderung, ihre Beziehung fortzuführen, was durch die nur begrenzten Möglichkeiten, sich gegenseitig am jeweiligen Wohnort beziehungsweise in der jeweiligen Wohneinrichtung zu besuchen, sehr erschwert wird. Problematisch ist außerdem, dass, wenn Partnerschaften zwischen MitbewohnerInnen abbrechen, diese gezwungen sind, weiterhin unter einem Dach zu leben, was als äußerst

belastend empfunden werden kann. Hier sind die betroffenen BewohnerInnen vom Strukturrahmen ‚Wohneinrichtung‘ abhängig, aus dem sie nicht, auch nicht für einen gewissen Zeitraum, ausziehen können (was gegebenenfalls dabei unterstützen würde, den Beziehungsabbruch zu verarbeiten). Auch die MitarbeiterInnen sind in solchen Situationen ein Stück weit hilflos, denn auch ihnen ist erst einmal nicht möglich, etwas daran zu ändern, dass das getrennte Paar weiterhin zusammenleben muss. Die einzige Möglichkeit ist hier, soweit es die räumlichen Gegebenheiten eben zulassen, räumliche Trennungen aufrechtzuerhalten und beispielsweise auch zu verhindern, dass die ExpartnerInnen gezwungen sind, gemeinsam an Aktivitäten teilzunehmen.

Perspektive: Auch diese (pädagogischen) Herausforderungen sollten in die konzeptionelle Weiterentwicklung der Organisation eingehen (siehe dazu Kap. 19).

Suche nach Nähe

Eine Folge des häufig eher einsamen Lebens in der Wohneinrichtung ist, dass die BewohnerInnen teils intensiv nach Nähe suchen, wie die Schilderungen der Studierenden, die die Interviews erhoben, immer wieder zeigen. Beispielsweise berichtet ein/e Studierende/r, dass er/sie nach Abschluss des Interviews von einer Bewohnerin in den Arm genommen wurde und diese ihn/sie mit sich mitgezogen habe. Der/die Studierende schildert eindrücklich, wie unangenehm ihm/ihr diese Situation war und wie sehr er/sie sich überfordert gefühlt habe. Auch im Zuge der Beobachtungen konnten, teils übergriffige, Annäherungsversuche von BewohnerInnen an MitarbeiterInnen dokumentiert werden (siehe dazu Kap. 16.3.1). Ein weiteres, gänzlich anders gelagertes Beispiel für das Suchen der BewohnerInnen nach Nähe zeigt sich darin, dass einige BewohnerInnen im Interview den Wunsch nach einem Haustier formulieren, welcher jedoch, aus unterschiedlichen Gründen, unerfüllt bleibt. In Bezug auf einen Bewohner zeigt sich dabei sehr deutlich, dass er zwar gerne einen Hund hätte, jedoch den Strukturrahmen als derart manifest und unveränderlich wahrnimmt, dass er in gewisser Weise resigniert hat und davon ausgeht, dass sich, trotz Unzufriedenheit seinerseits, sein Wunsch nach einem Haustier nicht erfüllen wird. Er konstruiert sich als nicht handlungsmächtig, seine Lebenssituation zu verändern. Diese Beispiele machen deutlich, wie sehr BewohnerInnen des Kontakts und der Aufmerksamkeit (insbesondere mit beziehungsweise von Personen, die von ihnen als nicht-

behindert konstruiert werden) bedürfen und teils auch angestrengt danach suchen. Die Aufmerksamkeit und Zuwendung der MitarbeiterInnen ist ein rares Gut in der Einrichtung, um das sich bemüht werden muss.

Ambivalenz: Pädagogisch Handelnde stehen vor der ambivalenten Herausforderung, die emotionale und häufig auch körperliche Nähe der BewohnerInnen zuzulassen (so wie es diese sich wünschen) oder eine professionelle Distanz aufrechtzuerhalten, die ebensolche Kontaktaufnahmen durch die BewohnerInnen unterbindet.

Perspektive: Es stellt sich also erneut die Frage nach der Beziehung zwischen MitarbeiterInnen und BewohnerInnen und es wird zum wiederholten Male die Problematik deutlich, dass die BewohnerInnen durch die MitarbeiterInnen (qua ihrer Rolle) nicht geliebt werden können, sich jedoch nach Liebe und Zuneigung sehnen (siehe dazu Kap. 19).

13.8 ÜBERGÄNGE: ARBEITSPLATZVERLUST UND VERRENTUNG

In Bezug auf die Krisenhaftigkeit eines Arbeitsplatzverlustes beziehungsweise der Verrentung konnten die Situationen mehrerer BewohnerInnen dokumentiert werden, die mit dem (plötzlichen) Verlust ihres Arbeitsplatzes hadern und sich teilweise in dieser herausfordernden persönlichen Situation allein gelassen fühlen. Auch diese Bewohnerin sieht sich mit einem unerwarteten Arbeitsplatzverlust konfrontiert:

„Ich gehe nicht mehr arbeiten. Die haben mich rausgeschmissen“ (Frau D, Z. 58).

Dies wirft die Frage auf, inwiefern die MitarbeiterInnen tätig werden könnten, um sie bei der Bewältigung des Erlebten zu unterstützen (siehe dazu Kap. 19).

Als besonders problematisch erwies sich die Situation der berenteten BewohnerInnen, die ihren Alltag größtenteils innerhalb der Einrichtung verbringen. Für diese stehen zu wenige Angebote bereit, die der Passivität und Langeweile im Alltag begegnen. Auch die Verrentung als solche und der damit verbundene Eintritt in eine neue Lebensphase werden in diesem Zusam-

menhang, insofern darin Einblick genommen werden konnte, zu wenig reflektiert. Ansätze zu einer veränderten Handlungspraxis betreffen, gerade in Bezug auf die Verrentung der BewohnerInnen, an erster Stelle eine entsprechende Thematisierung und Begleitung dieser neuen Lebensphase. Hinzu kommt, dass gerade der Eintritt ins Rentenalter sich (in den meisten Fällen) nicht plötzlich vollzieht, sondern geregelt und absehbar, sodass dieser im Prinzip problemlos, rechtzeitig und sinnvoll vorbereitet werden kann. Es zeigte sich in den Interviews häufig, dass es an Angeboten fehlt, die beispielsweise dazu beitragen, dass die BewohnerInnen die Verrentung als Gemeinsamkeit erleben und sich darüber austauschen können. Logischer Ort solcher Angebote wäre die sogenannte Tagesstruktur, die bislang, wie die Ergebnisse zeigen, eher von ‚Inhaltsleere‘ bestimmt ist (siehe dazu Kap. 11 und 12). Insgesamt mangelt es, das wird immer wieder deutlich, an einer Begleitung der BewohnerInnen bei Übergängen. Perspektivisch gilt es dabei, die BewohnerInnen eher als ‚ganze Personen‘ anzuerkennen, als (wie bislang) diese primär in ihrer Rolle als BewohnerIn zu adressieren. Übergangspraxen wie unerwarteter Arbeitsplatzverlust und Verrentung haben gemeinsam, dass diese in ihrer Krisenhaftigkeit eher aufgefangen werden können, wenn es in der Wohneinrichtung selbst eine sinnvolle Alltagsgestaltung gibt, die die BewohnerInnen dabei unterstützt, sich den ‚neuen‘ Alltag anzueignen. Eine handlungspraktische Frage, die sich in Bezug darauf stellt, ist, inwiefern auf welche Bedürfnisse wie und mit welchen Ressourcen eingegangen werden soll und kann.

Ambivalenz: Aus der Frage nach der Verteilung von Ressourcen folgt die Ambivalenz verschiedener diskursiver Ansprüche und die Herausforderung, allem und jedem gerecht werden zu müssen.

Perspektive: Diese Herausforderung kann für die MitarbeiterInnen belastend sein, weshalb es sowohl handlungspraktischer Anregungen als auch Möglichkeiten zur (supervisorischen) Reflexion braucht. Zudem wird an dieser Stelle noch einmal der Bedarf einer abwechslungsreichen und verlässlichen Tagesstrukturgestaltung offensichtlich (siehe dazu Kap. 19), deren Mangel sich in besonderem Maße für die berenteten und nicht arbeitstätigen BewohnerInnen bemerkbar macht.

13.9 TOD UND TRAUER

Besonders krisenhaft ist für viele BewohnerInnen die Auseinandersetzung mit dem Tod nahestehender Personen.

Tod der Eltern

Das Betrauern und die Bewältigung der Verluste nahestehender Personen sind belastend und für einige BewohnerInnen so zentral, dass dies in den Interviews immer wieder und sehr häufig auch ungefragt thematisiert wird. Dabei werden zum Teil auch weiter zurückliegende Ereignisse, wie beispielsweise der schon viele Jahre zurückliegende Tod der Mutter, zum Thema gemacht, worin zu erkennen ist, dass der Trauerprozess teilweise kaum fortgeschritten und somit der Verlust für die betroffenen Personen noch schmerzhaft und gegenwärtig ist. Immer wieder zeigt sich, dass gerade der Tod der Eltern beziehungsweise von Elternteilen besonders krisenhaft für die BewohnerInnen ist, wie aus dem Interview mit diesem Bewohner hervorgeht:

„Meine Mutter fehlt schon. Mein Vater fehlt auch. Zuhause bei meiner Mutter war alles besser. Die ist aber gestorben im Krankenhaus“ (Herr B, Z. 99-100).

Dies ist, neben der Tatsache, dass der Tod der Eltern für die meisten Personen ein sehr krisenhaftes Ereignis ist, sicherlich auch darin begründet, dass viele BewohnerInnen auch noch im (höheren) Erwachsenenalter im Elternhaus lebten und dadurch sowie durch eine auch nach dem Auszug weiterhin bestehende Abhängigkeit eine Ablösung von der Herkunftsfamilie nie vollständig erfolgen konnte (siehe dazu auch Kap. 13.2). Der Tod der Eltern beziehungsweise von Elternteilen trifft diese Personen in der Folge umso schwerer und wird oft nicht verarbeitet. Auch dies verweist auf das bereits problematisierte Strukturproblem, dass die BewohnerInnen in der Wohneinrichtung nicht geliebt werden können.

Perspektive: Ausgehend von diesem Strukturproblem stellt sich die Frage, wie den BewohnerInnen liebevolle Beziehungen ermöglicht werden können. Zudem verweist diese krisenhafte Auseinandersetzung mit dem Tod der Eltern auf den Bedarf einer pädagogischen Begleitung (siehe dazu Kap. 19).

Tod von MitbewohnerInnen

Neben dem Versterben der Eltern wird in den Interviews auch immer wieder das Versterben von MitbewohnerInnen thematisiert. Die Leitung und MitarbeiterInnen haben einige handlungspraktische Ansätze, wie sie das Versterben von MitbewohnerInnen thematisieren und so zu ihrem Andenken in der Einrichtung sowie zur Trauerarbeit der BewohnerInnen beitragen können³. Dabei sind die BewohnerInnen jedoch nur in Ansätzen in Gestaltungsfragen miteingebunden, woraus sich ein deutliches pädagogisches Handlungspotenzial ableiten lässt, das bislang von den MitarbeiterInnen nicht entsprechend genutzt wird. Des Weiteren wird den BewohnerInnen angeboten, Gottesdienste zu besuchen und zum Friedhof begleitet zu werden.

Perspektive: Aus der fehlenden beziehungsweise nicht weit genug reichenden Auseinandersetzung mit dem Thema Tod und Sterben folgt eine zentrale pädagogische Herausforderung. Dabei stellt sich unter anderem die Frage nach Jenseitskonzepten, also danach, auf welche Art und Weise mit den BewohnerInnen Tod und Sterben thematisiert wird (siehe dazu Kap. 19).

Auseinandersetzung mit der eigenen Sterblichkeit

Die eigene Sterblichkeit wird von den BewohnerInnen in den Interviews dagegen so gut wie nie thematisiert. Dies kann dahingehend problematisch sein, dass viele der BewohnerInnen allmählich in ein Alter kommen, in dem die Auseinandersetzung mit dem Thema Sterben und Tod ganz zwangsläufig subjektiv bedeutsam werden kann. In Fragen der Trauerbegleitung sind die MitarbeiterInnen der Ambivalenz ausgesetzt, nicht die Familien der BewohnerInnen ersetzen zu können, jedoch vor der Herausforderung zu stehen, Einsamkeitsgefühlen entgegenzusteuern. Es braucht also auch konkrete Vorstellungen davon, wie der Einsamkeit, die viele BewohnerInnen erleben, pädagogisch begegnet werden kann. Offen ist bislang ebenfalls, wie oben bereits problematisiert, die Frage nach Jenseitskonzepten, gibt es doch nur wenige religiöse oder ähnliche Angebote beziehungsweise werden entsprechende Angebote nicht regelmäßig besucht.

3 Im Zuge der Analyse der Beobachtungsprotokolle zeigte sich beispielsweise, dass ein/e PraktikantIn damit beauftragt wurde, die sogenannte ‚Trauerwand‘ neu zu gestalten, an der Bilder verstorbener BewohnerInnen hängen. Über die weitere Gestaltung der Wand und inwiefern diese im Alltag gegebenenfalls einbezogen wird, ist nichts bekannt.

Perspektive: Die Auseinandersetzung mit Sterbe- und Trauerbegleitung ist eine zentrale pädagogische Herausforderung, die sich mit dem Älterwerden der BewohnerInnen noch verschärfen wird. Infolgedessen braucht es eine Idee davon, wie mit den BewohnerInnen das Thema Tod und Sterben bearbeitet werden kann und wie sie in Trauerprozessen begleitet werden können (siehe dazu Kap. 19).

13.10 DIE BEDEUTUNG DER HERKUNFTSFAMILIE

Im Zusammenhang mit Sterben und Tod, aber auch unabhängig davon, wird die subjektive Bedeutsamkeit der Herkunftsfamilie – vor allem der Mutter – immer wieder deutlich, insbesondere dann, wenn die Eltern beziehungsweise die Mutter im Interview ungefragt zum Thema gemacht werden (was in den Interviews häufiger vorkam).

„Zuhause“ ist da, wo die Herkunftsfamilie ist

Viele BewohnerInnen konstruieren ihre Herkunftsfamilie als das „Zuhause“, das sie in der Wohneinrichtung nicht, zumindest nicht in dieser Ausprägung, finden. Der Verlust des „Zuhauses“ geht in vielen Fällen mit dem Verlust der Eltern einher. Das Leben in der Wohneinrichtung wird dadurch ein Stück weit als eine Notlösung und nicht als selbst gewählt konstruiert. Die Konstruktion der Herkunftsfamilie als „Zuhause“ zeigt sich auch darin, dass viele BewohnerInnen ihr Elternhaus, in dem nach wie vor alle Strukturen wie vor dem Auszug gegeben sind (beispielsweise auch das einstige Kinderzimmer), regelmäßig am Wochenende aufsuchen. Ablösungsprozesse von der Herkunftsfamilie erfolgen so nur bedingt.

Ambivalenz: Hinsichtlich der Bedeutung der Herkunftsfamilie eröffnet sich die Ambivalenz, die auch oben teilweise bereits herausgearbeitet werden konnte, dass die MitarbeiterInnen den BewohnerInnen nicht die Herkunftsfamilie ersetzen können, gleichzeitig jedoch vor der Herausforderung stehen, dem Sehnen nach Familie, welches letztlich Ausdruck eines Sehns nach Liebe ist, pädagogisch zu begegnen.

Perspektive: Wie mit diesem Spannungsverhältnis umgegangen werden kann, ist eine der Herausforderungen, auf die pädagogisch Handelnde stoßen, und bedarf einer tiefgehenden Reflexion (siehe dazu Kap. 19).

Beziehung zu Geschwistern

Viele BewohnerInnen führen, wenn sie Geschwister haben, teils von Schwierigkeiten überschattete Beziehungen zu diesen. Diese Schwierigkeiten zeigen sich vor allem dahingehend, dass sich die Lebenspraxen, -realitäten und -entwürfe größtenteils sehr deutlich voneinander unterscheiden. Eine sehr häufige Folge dessen ist, dass zwischen den BewohnerInnen und ihren Geschwistern nur wenig Kontakt besteht (beispielsweise primär Treffen an den Feiertagen und sonst nicht) beziehungsweise der Kontakt teils sogar ganz abgebrochen ist.

Perspektive: In Bezug darauf stellt sich die Frage, welche Rolle die Einrichtung bei einer etwaigen Vermittlung zwischen BewohnerInnen und deren Angehörigen einnehmen sollte und wie diese Rolle ausgestaltet sein sollte (siehe dazu Kap. 19).

13.11 TEILHABE AM SOZIALRAUM

Eine Frage, die die Untersuchung mit angestoßen hat, ist die danach, inwiefern die BewohnerInnen überhaupt dem Ortsteil, in dem die Wohneinrichtung gelegen ist, verbunden sind und inwiefern sie an dort stattfindenden Praxen teilhaben und teilnehmen. Diesbezüglich konnten unterschiedliche, teils auch konträre, Ergebnisse herausgearbeitet werden.

Kaum Bezüge zum Sozialraum, Verinselung im ‚pädagogischen Protektorat‘

Ein Großteil der BewohnerInnen ist dem Stadtteil nicht in besonderer Art und Weise verbunden, was sich beispielsweise daran zeigt, dass keine Aktivitäten im Sozialraum gekannt und/oder ausgeübt werden. Von Seiten der Einrichtung werden auch kaum Aktivitäten initiiert, die zu einer stärkeren Verbundenheit mit dem Sozialraum beitragen könnten. Verlassen BewohnerInnen die Wohneinrichtung, dann zum einen, um in einem ca. drei Minuten entfernten Supermarkt einzukaufen (zumeist Güter wie Süßigkeiten oder Obst, die die BewohnerInnen von ihrem Taschengeld finanzieren). Einkauf und Konsum werden so zu einem Highlight im Alltag der BewohnerInnen. Zum anderen verlassen die BewohnerInnen die Wohneinrichtung, um, im Falle der arbeitenden BewohnerInnen, in eine Werkstatt für Menschen mit

Behinderung gefahren zu werden (wohlgemerkt zumeist mit dem einrichtungseigenen Bus und nur in seltenen Fällen mit dem öffentlichen Personennahverkehr) beziehungsweise um, im Falle der berenteten oder nicht-arbeitenden BewohnerInnen, ein bis zwei Mal in der Woche in einer anderen Einrichtung desselben Trägers am dortigen Tagesstrukturprogramm teilzunehmen. Daraus folgt, dass sich die BewohnerInnen nahezu fortwährend unter der allumfassenden Reichweite des pädagogischen Protektorats von Einrichtungen der Behindertenhilfe befinden und diesem auch bei Verlassen der Wohneinrichtung nicht entgehen. Sie bewegen sich unter dem Schirm der Trägerinstitution durch den sozialen Nahraum, welcher sich ihnen dadurch immer nur satellitär erschließt – als erfahrbare Inseln in der gemeinsamen Lebenswelt, immer dann, wenn der physisch erlebbare Raum der Wohneinrichtung verlassen wird. Einige BewohnerInnen bewegen sich dagegen jedoch überhaupt nicht jenseits der Grenzen des pädagogischen Protektorats. So entsteht ein satellitär aufgespanntes Netz, das im Prinzip eine totale Institution (Goffman 1973) darstellt, diese jedoch örtlich anders aufteilt. Dass die Teilhabe an Praxen der Gesamtgesellschaft oder auch das Knüpfen und Pflegen von Sozialbeziehungen zu Menschen (insbesondere Menschen ohne ‚[geistige] Behinderung‘) außerhalb dieser allumfassenden Institution auf diese Weise nicht nur erschwert, sondern nahezu verunmöglicht wird, erscheint vor diesem Hintergrund nicht verwunderlich. Problematisch ist, dass die BewohnerInnen, dadurch, dass ihnen ‚die Welt außerhalb‘ größtenteils fremd ist, teils Ängste entwickeln und sich davor scheuen, das gewohnte pädagogische Protektorat zu verlassen.

Ambivalenz: Eine Ambivalenz pädagogischen Handelns besteht darin, durch das eigene Handeln die Organisation und ihren Strukturrahmen stetig hervorzubringen, jedoch Selbstständigkeit jenseits dieser Strukturen von den BewohnerInnen (qua ihres pädagogischen Handlungsauftrags) einfordern zu müssen.

Perspektive: Eine zentrale pädagogische Herausforderung, vor der die MitarbeiterInnen stehen, ist also, den BewohnerInnen Zugang zu Lebenspraxen der gemeinsamen Lebenswelt und Teilhabemöglichkeiten daran zu schaffen. Dass dazu auch eine gewisse Öffnung gehört, die mit dazu beiträgt, die (starren) institutionellen Strukturen aufzuweichen, scheint nachvollziehbar (siehe dazu Kap. 19).

Sozial-emotionale Verbundenheit mit dem Sozialraum

Teilweise stellen sich BewohnerInnen dagegen als dem Sozialraum besonders verbunden dar, was zumeist unabhängig von tatsächlich erfolgenden Praxen im Sozialraum geschieht, die sich trotz einer dargestellten Verbundenheit mitunter kaum vollziehen. Ein Ausschnitt aus dem Interview mit einer Bewohnerin vermittelt einen Eindruck davon:

„Ich wohne gerne hier, weil es hier schöner ist als woanders. [...] Denn [Name des Stadtteils, in dem die Wohneinrichtung liegt] kannte ich schon als Kind“ (Frau F, Z. 508-510).

Neben dieser biographischen Bezogenheit drückt sich eine sozial-emotionale Verbundenheit mit dem Sozialraum beispielsweise durch die Teilnahme an alltäglichen Aktivitäten im Sozialraum (wie sonntägliche Gottesdienstbesuche, Stadtteilstefte oder Bekanntschaften mit LadeninhaberInnen etc.) oder auch eine ganz allgemeine Zuschreibung des Ortes als ‚Zuhause‘ aus. Dem Sozialraum so verbunden wie die hier zitierte Bewohnerin sind jedoch nur wenige der BewohnerInnen.

Perspektive: Es ist darüber nachzudenken, wie einer subjektiven Beschreibung der sozial-emotionalen Bedeutsamkeit des Sozialraums verlässliche und regelmäßige Praxen der Teilhabe am Leben des Sozialraums folgen können (siehe dazu Kap. 19).

13.12 ZUSAMMENFASSUNG: AMBIVALENZEN PÄDAGOGISCHEN HANDELNS

Auch die Ergebnisse der Interviews mit den BewohnerInnen haben gezeigt, inwiefern die Konstruktion des Lebens in der Wohneinrichtung immer wieder auf Ambivalenzen verweist, in denen sich letztlich das (pädagogische) Handeln der MitarbeiterInnen vollzieht und die für die MitarbeiterInnen zur pädagogischen Herausforderung werden können. Ambivalent sind dabei die Konstruktionen der MitarbeiterInnen, welche sich auf der einen Seite primär auf pflegerische und versorgungsbezogene Tätigkeiten erstrecken, auf der anderen Seite jedoch auch Konstruktionen der MitarbeiterInnen als liebevolle Mutter zulassen. Daraus kann eine ambivalente Adressierung der Mit-

arbeiterInnen folgen, die diese wiederum sensibel erfassen müssen, um entsprechend darauf einzugehen und zudem ihre eigene Rolle zu reflektieren. In diesem Zusammenhang ist auch eine Reflexion der Ambivalenz zwischen einer Konstruktion der MitarbeiterInnen als diejenigen, die immer (wie selbstverständlich) da sind und sich um alle die BewohnerInnen betreffenden Angelegenheiten kümmern, und einem (möglichen) Anspruch, die BewohnerInnen selbst verantwortlich zu machen und miteinzubeziehen, beispielsweise hinsichtlich des Vereinbarens von Arztterminen. Die Selbstkonstruktionen der BewohnerInnen sind ebenfalls von Ambivalenzen gekennzeichnet, konstruieren diese sich doch teils als ‚behindert‘ und vereinzelt auch ‚krank‘, demgegenüber jedoch teils auch ‚nicht behindert‘. Dem korrespondiert eine Selbstkonstruktion, die sich zwischen handlungsmächtig und ohnmächtig bewegt. Beide Konstruktionen erhalten durch die Konstruktion der MitbewohnerInnen als teils ‚behinderter‘ als die eigene Person und infolgedessen weniger handlungsmächtig eine weitere Dimension, die den gegebenenfalls spannungsvollen Umgang mitbeeinflussen kann. Auch die Wohneinrichtung selbst wird ambivalent zwischen Versorgungseinrichtung und ‚Zuhause‘ konstruiert, woraus sich die Herausforderung für die MitarbeiterInnen ableiten lässt, die BewohnerInnen darin zu unterstützen, sich Wohnraum als Zuhause aneignen zu können – trotz entsprechender versorgungstechnischer Strukturen, die nie vollständig rückgebaut werden können. Eine weitere Ambivalenz, die bereits in Bezug auf die Interviews mit den MitarbeiterInnen thematisiert wurde (siehe Kap. 12.5), betrifft das Verhältnis von Vergemeinschaftung und Einzelbegleitung und inwiefern beziehungsweise in welchen Situationen und mit welcher Begründung eines davon priorisiert wird. Hier stellt sich die Frage, inwiefern diese durchaus ambivalenten Ansprüche miteinander vereinbart werden können. Dazu gehört auch die Diskussion der Ambivalenz, einerseits die Bezugsbetreuung der BewohnerInnen auszubauen und/oder andererseits vermehrt Angebote mit vergemeinschaftendem Charakter anzubieten. Zur Disposition steht auch die Frage nach der Rolle der Involvierung der BewohnerInnen in den Alltag (beispielsweise hinsichtlich des Einkaufens), die gegebenenfalls auch gegen deren Willen durchgesetzt wird. Diese und weitere Ambivalenzen fordern das Handeln der MitarbeiterInnen in der Wohneinrichtung heraus und deren Diskussion eröffnet (zumindest ist dies die Erwartung daran) Möglichkeiten der Weiterentwicklung (siehe Kap. 19).

14 Methodische Rekapitulationen – *Rekonstruktion*

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln die empirischen Ergebnisse der sequenzanalytischen Rekonstruktionen dargelegt und, in der Kontrastierung mit dem subjektiven Sinn, Ambivalenzen pädagogischen Handelns herausgearbeitet sowie Perspektiven pädagogischen Handelns skizziert wurden, wird in diesem Kapitel das im Zuge dessen Anwendung gefundene methodische Vorgehen rekapituliert und hinsichtlich möglicher Weiterentwicklungsansätze reflektiert.

Feldzugang und Erhebungsverfahren

In Bezug auf den Feldzugang kann gesagt werden, dass sowohl der Träger als auch die Einrichtung sehr kooperativ waren und es deshalb kaum zu sogenannten Gate-Keeping-Praxen kam, wie sie im Rahmen anderer Forschungsprojekte teils festgestellt wurden (siehe dazu Trescher 2017a, S. 78f). Insgesamt waren die MitarbeiterInnen der Wohneinrichtung sehr offen dafür, sich und ihre Handlungspraxis beforschen zu lassen. Als sinnvoll wurden dabei ein regelmäßiger Austausch mit der Leitung sowie die im Rahmen einer Teambesprechung erfolgte Vorstellung des Projekts bei den MitarbeiterInnen erlebt. Ein solches Vorgehen soll auch bei zukünftigen Forschungsprojekten beibehalten werden. Die Erhebungen selbst verliefen infolgedessen auch im Gros sehr positiv, wobei sich zudem die Einbettung der Studie in ein Lehrforschungsprojekt als (für alle Beteiligten) gewinnbringend erwies. So erhoben die Studierenden mit viel Engagement sehr gute Interviews und Beobachtungsprotokolle, die ohne Weiteres als Ausgangspunkt der vielschichtigen Auswertungen herangezogen werden konnten. Dabei erwies sich

erneut die Tauglichkeit der Topic-Interviews, denn diese geben genug Struktur vor, während sie zugleich ausreichend Flexibilität gewährleisten. Die Erhebungen wurden zudem von der dezidierten Vorbereitung der Studierenden (in theoretischer wie methodologischer sowie insbesondere methodischer Hinsicht, beispielsweise anhand der Diskussion von exemplarischen Interviewtranskripten) positiv auf den Weg gebracht. Für die Studierenden selbst ermöglichte die Teilnahme am Lehrforschungsprojekt die Mitarbeit in einer größer angelegten Studie, die zudem nicht ‚für die Schublade‘ ist, sondern im Rahmen der Rückkopplung an die Wohneinrichtung zu einer (mehr oder minder direkten) Veränderung der Lebenssituation der BewohnerInnen führen kann und zudem Eingang in den fachwissenschaftlichen Diskurs findet. Darüber hinaus bekamen die Studierenden anhand der Untersuchung der Strukturen und Praxen der Wohneinrichtung einen umfassenden Einblick in das Feld der stationären Betreuung von Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘, was in dieser Hinsicht berufsorientierende Einflüsse hat beziehungsweise haben kann.

Auswertungsverfahren

Auf der hier untersuchten Ebene der *Rekonstruktion* des Lebens in der Wohneinrichtung (Organisationsstruktur- und Interviewanalysen) zeigte sich (erneut) die Stärke sequenziell-rekonstruktiver Verfahren. Die Auswertung anhand dieser verlief wie erwartet positiv, was letztlich auch darauf zurückzuführen ist, dass die sequenziell-rekonstruktiven Verfahren der Objektiven Hermeneutik bereits in früheren Forschungsprojekten erfolgreich Anwendung fanden, weshalb der Autor hier auf breite Erfahrungen in methodologischer ebenso wie in methodischer Hinsicht zurückgreifen konnte¹. Besonders bereichernd war im Zusammenhang der hiesigen Studie die Verknüpfung rekonstruktiver Sequenzanalysen auf methodischer Ebene mit dem Verständnis pädagogischen Handelns als einem Handeln in Ambivalenzverhältnissen auf theoretischer Ebene. Dadurch, dass die Objektive Hermeneutik insbesondere aus einer Kontrastierung von subjektivem und objektivem Sinn zu einer Erschließung latenter Sinninhalte führt (siehe Kap. 9.1), war die Methode überaus geeignet dazu, Ambivalenzen pädagogischen Handelns rekonstruktiv offenzulegen – sind Ambivalenzen pädagogischen Handelns doch oftmals

1 Siehe dazu unter anderem Trescher 2013b, 2015b, 2017a, 2017f; Trescher und Hauck 2015; Trescher und Börner 2016.

an der analytischen Schnittstelle zwischen subjektivem und objektivem Sinn zu finden. Gleichzeitig zeigte sich (erneut), dass die Verfahren der Objektiven Hermeneutik sehr zeitaufwändig sind, womit notwendigerweise forschungspraktische Einschränkungen einhergehen, die insbesondere die (teils deutliche) Einschränkung der Extensivitätsregel (siehe dazu Kap. 9.1) erforderten. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass die objektiv-hermeneutische Analyse zwar zur Rekonstruktion struktureller Gegebenheiten sowie zur Offenlegung latenter Sinnstrukturen überaus sinnvoll ist, dass sich diesbezüglich jedoch auch Grenzen des Verstehens zeigen, die sich aus der Engführung der Analyse auf den objektiven Sinn beziehungsweise, nach der Kontextualisierung, aus der Differenz zwischen subjektivem und objektivem Sinn ergeben. So ist die subjektive Intention der ProtagonistInnen in der jeweiligen Situation kein Fokus und auch das Erleben der beteiligten Personen wird ausgeblendet. Ausgehend von dieser Leerstelle wurde das Verfahren des pädagogischen Verstehens entwickelt, das zur *Reflexion* des Lebens in der Wohneinrichtung herangezogen wurde (siehe Kap. 15).

15 Reflexion des Lebens in der Wohneinrichtung – Methodische Herangehensweise

Auf Ebene der *Rekonstruktion* des Lebens in der Wohneinrichtung konnte als eine zentrale Handlungsperspektive herausgearbeitet werden, dass die MitarbeiterInnen vermehrt der *Reflexion* bedürfen, um Ambivalenzen des pädagogischen Handelns erkennen und somit aushandeln zu können. Um diesem Anspruch zu begegnen sowie die rekonstruktiven Ergebnisse weitergehend zu kontrastieren wurde die methodisch geleitete Praxis des pädagogischen Verstehens entwickelt, die auf drei Ebenen – hinsichtlich des subjektiv-intentionalen, des subjektiv-affektiven und des objektiven Verstehenszugangs – die Handlungspraxis hinterfragt. Gegenstand dieser Reflexion sind Beobachtungsprotokolle, die die Handlungspraxis in der Wohneinrichtung fokussieren und die im Rahmen der hiesigen Studie ebenfalls erhoben wurden. Die Reflexion des Lebens in der Wohneinrichtung soll, wie bereits die Ergebnisse der Rekonstruktion, Weiterentwicklungsperspektiven für die pädagogische Praxis in der Wohneinrichtung eröffnen, welche in Kap. 19 dargelegt werden. Im Folgenden werden die Praxis des pädagogischen Verstehens und die drei zugrundeliegenden Verstehenszugänge sowie das forschungspraktische Vorgehen bei der Auswertung erläutert (Kap. 15.1), woraufhin dargelegt wird, anhand welcher Verfahren die Beobachtungsprotokolle erhoben wurden (Kap. 15.3). Im Vordergrund der Reflexion des Lebens in der Wohneinrichtung stand die Untersuchung der folgenden Forschungsfragen:

Tabelle 8: Forschungsfragen Ebene 2

2 Frage nach der Lebenspraxis – Reflexion des Lebens in der Wohneinrichtung	
	2.1 Subjektiv-intentionaler Verstehenszugang
	2.2 Subjektiv-affektiver Verstehenszugang
	2.3 Objektiver Verstehenszugang

15.1 DIE PRAXIS DES PÄDAGOGISCHEN VERSTEHENS

Die Beobachtungsprotokolle wurden anhand der – eigens entwickelten – Praxis des pädagogischen Verstehens analysiert. Im Fokus stand dabei die Beantwortung der Frage, inwiefern Szenen dokumentierter Handlungspraxis je nach eingenommenem Blickwinkel unterschiedlich interpretiert beziehungsweise ‚verstanden‘ werden können. Uhle (2006) charakterisiert „wissenschaftliches Verstehen [...] als Interpretieren, Deuten oder Exegese betreiben“ (Uhle 2006, S. 213). Dabei soll ‚Verstehen‘ „den Sachverhalt ausdrücken, dass individuelle Fälle nicht durch Wissen um Gesetzmäßigkeiten und Randbedingungen immer in gleicher Weise erklärt werden können“ (Uhle 2006, S. 216). Vielmehr geht es „um die Frage, wie sozial-kulturelle Welt durch Anwendung des Zweifels intersubjektiv einsichtig betrachtet werden kann“ (Uhle 2006, S. 213). Ziel der hier entwickelten Praxis des pädagogischen Verstehens ist folglich, einen differenzierten Verstehenszugang zur pädagogischen Praxis, welche den ForscherInnen in Form von Beobachtungsprotokollen vorliegt, zu generieren. Ein solches pädagogisches Verstehen wird dabei als „*Grundkategorie*, die für pädagogische Professionalität und disziplinäre Pädagogik/Erziehungswissenschaft unabdingbar und bedeutungshaltig ist“ (Gaus und Uhle 2006, S. 9), aufgefasst, denn Erziehung und Bildung werden durch Prozesse des Verstehens konstituiert, indem eine Handlung „durch Absichten, Zwecke, Motive, Hoffnungen und Wünsche eines Erziehers bezogen auf den zu Erziehenden als methodische Handlung verstehbar“ (Uhle 2006, S. 214) wird.

Der bei der Analyse der Beobachtungsprotokolle Anwendung findende pädagogische Verstehenszugang, der auf das jeweils unterschiedliche Verstehen von Lebenspraxis zielt, wird aus drei unterschiedlichen Perspektiven

eröffnet, die auf subjektiv-intentionaler, subjektiv-affektiver und objektiver Ebene angeordnet sind¹. Im Gegensatz zu den Analysen hinsichtlich der Rekonstruktion des Lebens in der Wohneinrichtung (siehe Kap. 11, 12 und 13), die anhand der Verfahren der Objektiven Hermeneutik vorgenommen wurden, werden nun unterschiedliche methodische Zugänge gewählt, wodurch eine methodische Breite – und damit einhergehend gegebenenfalls auch eine gewisse Unschärfe – der Analysen entsteht. Diese wird jedoch zugunsten der vielfältigen Verstehenszugänge in Kauf genommen, die auf diese Art und Weise differenziert werden können. Der Blick wird nun also geweitet von der Frage nach den ‚rein objektiven‘ Strukturen beziehungsweise Strukturproblematiken der Wohneinrichtung hin zu einer Reflexion des pädagogischen Handelns. Waren die im Anschluss an die Strukturanalysen herausgearbeiteten Ambivalenzen pädagogischen Handelns noch eher ein – zwar wertvolles – ‚Beiprodukt‘, so stehen diese bei der hiesigen Reflexion des Lebens in der Wohneinrichtung anhand der Praxis des pädagogischen Verstehens klar im Vordergrund. Es wurde dabei auf Material zurückgegriffen, das aus Beobachtungen gewonnen wurde, da anhand dessen jenes pädagogische Handeln bestmöglich in den Blick genommen werden kann (siehe dazu Kap. 15.2 und 16). Ziel der Reflexion der Beobachtungsprotokolle anhand der hier entwickelten Praxis des pädagogischen Verstehens ist, Adressierungen, Gefühle und Interessen der ProtagonistInnen vielschichtig herauszuarbeiten und so reflexiv verstehbar zu machen, wodurch letztlich pädagogischem Handeln in seiner Komplexität gerecht werden soll. Im Anschluss an diese breite Reflexion pädagogischer Handlungspraxis wird, aufbauend darauf, die Frage nach der möglicherweise zu verändernden Handlungspraxis aufgeworfen und diskutiert (siehe Kap. 19).

Die hier gewählte Praxis des pädagogischen Verstehens begründet im Gegensatz zu den meisten der bereits etablierten sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden ihre Ergebnisse nicht über die Methode (wie es sich insbesondere bei sogenannter evidenzbasierter Forschung findet, die ihre Ergebnisse als ‚methodisch gesichert‘ und deshalb richtig darstellt), sondern

1 Eine andere Differenzierung verstehender Zugänge schlägt beispielsweise Bongaerts (2012) mit seiner Heuristik dreier Sinnbegriffe vor, welche er hinsichtlich des subjektiv-egologischen, des objektiv-kommunikativen und des inkorporiert-praktischen Sinns differenziert (Bongaerts 2012, S. 20ff).

über den Gegenstand selbst, hier das pädagogische Handeln, dem sich methodisch unterstützt genähert wird. Forschungsmethoden werden in diesem Sinne also eher als eine Art Werkzeug verstanden, mit der die Ambivalenzen pädagogischen Handelns ein Stück weit nachvollzogen und offengelegt werden können. Somit richtet sich die Praxis des pädagogischen Verstehens ausdrücklich gegen jene oben benannten (primär evidenzbasierten) Forschungsmethoden, deren Fokus auf die Methode mit dazu führt, dass Forschungsfragen in erster Linie mit dem Ziel formuliert werden, methodisch bearbeitbar zu sein. Dadurch rückt der Gegenstand selbst in den Hintergrund und droht, in seiner Komplexität vernachlässigt zu werden.

15.1.1 Subjektiv-intentionaler Verstehenszugang

Ein Verstehen auf subjektiv-intentionaler Ebene fokussiert das, was die handelnden Personen je subjektiv respektive intentional ausdrücken wollen, also das, was eine Person *meint*. Dies geht unter anderem auf eine Konstruktion des (subjektiv-intentionalen) Sinns bei Weber zurück (Weber 1984, S. 19f) und zwar in Bezug auf einen „begrifflich konstruierten *reinen* Typus von dem oder den als Typus *gedachten* Handelnden subjektiv *gemeinte*[n] Sinn“ (Weber 1984, S. 19). In diesem Verständnis bekommen soziale Handlungen „dadurch einen Realitätsgehalt, dass sie auf die Sinnorientierungen individueller Akteure zurückgeführt werden können“ (Bongaerts 2012, S. 24). Eine Analyse des subjektiv-intentionalen Sinns beziehungsweise subjektiv-intentionalen Verstehenszugangs zielt also darauf, die Intention der ProtagonistInnen herauszuarbeiten, aus der heraus sie sich in der konkreten Situation so und nicht anders entschieden.

15.1.2 Subjektiv-affektiver Verstehenszugang

Der subjektiv-affektive Verstehenszugang fokussiert das individuelle Erleben der Person und damit das, was die Person in der jeweiligen Situation *fühlt*. Im Rahmen des subjektiv-affektiven Verstehens wird eine Nähe zu tiefenhermeneutisch orientierten Forschungszugängen gesucht (Lorenzer 1981, 1986, 1990; König 2001, 2010; siehe auch Trescher 2017f, S. 53ff). Dabei darf subjektiv-affektives Verstehen „sich nicht in der logischen Ordnung der ‚Wortvorstellung‘ verlieren“ (Lorenzer 1983, S. 110), sondern muss „sich durch Sprachzusammenhänge hindurch immerfort darauf ausrichten, wofür

die Erzählfiguren stehen: auf Erinnerungsspuren, d.h. auf Szenen. [...] Das psychoanalytische Erkennen ist das Verstehen von Szenen“ (Lorenzer 1983, S. 110). Ein solches Verstehen von Szenen erfolgt bei der Analyse der Beobachtungsprotokolle hinsichtlich des subjektiv-affektiven Verstehenszugangs dahingehend, dass die Wirkung der Szene herausgearbeitet wird, um so auf die Gefühle der beteiligten Personen rückschließen zu können (zum forschungspraktischen Vorgehen siehe u.a. Trescher 2017f, S. 95ff).

15.1.3 Objektiver Verstehenszugang

Der objektive Verstehenszugang ist vom subjektiv-intentionalen und subjektiv-affektiven dahingehend zu unterscheiden, dass er über das ‚Gemeinte‘ sowie die Wirkung hinausgeht und den objektiven Sinn fokussiert, also das, was tatsächlich *gesagt* wurde. Das Objektive des objektiven Sinns zielt dabei darauf ab, „daß Sinn als soziale Tatsache konstituiert wird durch die *objektive Realität unterschiedlicher Perspektiven der Interpretation*“ (Schneider 1991, S. 12). Dieser objektive Sinn ist der zentrale Verstehenszugang bei der objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion und ermöglicht es, latente Sinnzusammenhänge zu erschließen (Oevermann 2002a; siehe auch Raven und Garz 2015, S. 138f; Bude 2016, S. 115ff; siehe auch Kap. 9.1). „Latente Sinnstrukturen und objektive Bedeutungsstrukturen sind also jene abstrakten, d.h. selbst sinnlich nicht wahrnehmbaren Konfigurationen und Zusammenhänge, die wir alle mehr oder weniger gut und genau ‚verstehen‘ und ‚lesen‘, wenn wir [...] alle denkbaren Begleitumstände menschlicher Praxis wahrnehmen, die in ihrem objektiven Sinn durch bedeutungsgenerierende Regeln erzeugt werden und unabhängig von unserer je subjektiven Interpretation objektiv gelten“ (Oevermann 2002a, S. 2). Diese latenten Sinnstrukturen können erst durch die Analyse objektiver Bedeutungsstrukturen zugänglich gemacht werden (Oevermann 2002a, S. 2; siehe auch Raven und Garz 2015, S. 139). Für das Verstehen der Beobachtungsprotokolle hinsichtlich des objektiven Verstehenszugangs ist es wichtig, dass jene latenten Sinnstrukturen nicht das intentional Ausgedrückte, sondern dahinterliegende objektive Strukturen beschreiben (Trescher 2013b, S. 38).

15.2 FORSCHUNGSPRAKTISCHES VORGEHEN DER PRAXIS DES PÄDAGOGISCHEN VERSTEHENS

Die hier gewählte Praxis des pädagogischen Verstehens kann in einer fallbezogenen, kasuistischen Reflexion realisiert werden. Fallreflexionen ermöglichen, das eigene Handeln kritisch zu hinterfragen und „einen verstehenden Zugang zur sozialen Wirklichkeit pädagogischen Handelns“ (Hummrich 2016, S. 14; siehe auch Thiersch 2015, S. 60f; Wernet 2006) zu eröffnen. Im Vordergrund steht dabei die Frage danach, als wer und/oder was die AdressatInnen anerkannt und (daraus folgend) hervorgebracht werden können. Reflexive Fallarbeit, wie sie hier entworfen wird, vollzieht sich im „Wechselspiel von Struktur und Subjekt“ (Graßhoff 2016, S. 274), was bedeutet, dass sowohl organisationale Rahmenbedingungen (wie sie im Rahmen der Studie untersucht wurden; siehe Kap. 11) als auch die AdressatInnen pädagogischen Handelns innerhalb dieser Strukturen in die Fallarbeit einbezogen werden. Geleitet werden fallreflexive Praxen durch die übergeordnete Frage „was wird zum ‚Fall‘“ (Graßhoff 2016, S. 277), sprich, welche Problemlagen, Herausforderungen oder auch Interessen werden je konkret fallbezogen reflektiert (siehe auch Wernet 2006, S. 112ff)².

Im hiesigen Zusammenhang wurde die Praxis des pädagogischen Verstehens in Forschungsgruppen operationalisiert. Grundlage der Analyse war dabei eine Einführung der Analysierenden in die drei unterschiedlichen Verstehenszugänge sowie in die methodischen Grundlagen der jeweils referierenden Forschungsmethoden. Im Falle des subjektiv-intentionalen Verstehenszugangs betrifft dies eine Einführung in die Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse (u.a. Mayring 2010; siehe auch Trescher 2015b, S. 74ff), hinsichtlich des subjektiv-affektiven Verstehenszugangs in die des Affective Revisiting (Trescher 2017f, S. 61ff) beziehungsweise der Tiefenhermeneutik (Lorenzer 1983; König 2010). Der objektive Verstehenszugang entspricht dem der Objektiven Hermeneutik (u.a. Oevermann 2002a; siehe auch Trescher 2015b, S. 145ff, 2016d), weshalb auch hier eine Einführung in die Verfahren erfolgte. Auch wenn keines der zugrundeliegenden Verfahren uneingeschränkt und vollständig durchgeführt wurde, ist der methodische Rückbezug dennoch wichtig, da so das Verstehen begründet vollzogen werden

2 Es sei angemerkt, dass auch hier von ‚Fall‘ im rekonstruktiven, sequenzanalytischen Sinne die Rede ist.

kann³. Die Verortung des Verfahrens in einer Forschungsgruppe ermöglicht dabei intersubjektiven Austausch, welcher insbesondere für ein subjektiv-affektives Verstehen unabdingbar ist, lebt hier die Analyse doch von der stetigen gemeinsamen Reinterpretation (siehe Trescher 2017f, S. 61ff). Grundlage der Praxis des pädagogischen Verstehens sind Protokolle von Beobachtungen der Lebenspraxis in der Wohneinrichtung, anhand derer sich der Handlungspraxis der MitarbeiterInnen, deren Reflexion hier im Mittelpunkt steht, am ehesten (beispielsweise im Vergleich zu Interviewerhebungen) genähert werden kann⁴. In den Forschungsgruppen wurde jedes Beobachtungsprotokoll einzeln durchgegangen und inhaltlich entlang der sich vollziehenden Interaktionen segmentiert, woraufhin jedes Segment hinsichtlich der drei Verstehenszugänge analysiert wurde. Anhand dieses Verfahrens wurden insgesamt 13 Beobachtungsprotokolle analysiert, die in der untersuchten Wohneinrichtung erhoben wurden (siehe Kap. 15.2).

Ganz grundsätzlich bleibt hervorzuheben, dass es bei der Praxis des pädagogischen Verstehens hinsichtlich der oben dargelegten drei Verstehenszugänge nicht um ein gegeneinander Abwägen der Lesarten oder ein Herausstellen einer Lesart als ‚richtig‘ geht, sondern, dass vielmehr gezeigt werden soll, inwiefern eine Situation aus unterschiedlichen Perspektiven (völlig anders eingeschätzt werden kann, woran letztlich einmal mehr deutlich wird, wie sehr sich die pädagogische Praxis im untersuchten Feld in Ambivalenzverhältnissen vollzieht. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass auch die Lesarten innerhalb der jeweiligen Verstehenszugänge sich zueinander ambivalent verhalten können und dass die hier und im Folgenden dargelegten Lesarten beziehungsweise Ambivalenzen sicherlich nicht erschöpfend sind, sondern dass in den meisten Fällen weitere Lesarten möglich sind, insbesondere hinsichtlich des subjektiv-affektiven Verstehenszugangs, dessen Lesarten stark von der jeweiligen Forschungsgruppe und ihrer diskursiven Situierung abhängen⁵.

Zur Veranschaulichung des Verfahrens wird hier das Beispiel des häufigen und wiederholten Fragens der BewohnerInnen nach den „Medis“ (B10,

-
- 3 Siehe auch die diesbezüglich detaillierteren Ausführungen in der Rekapitulation der methodischen Herangehensweise in Kap. 17.
 - 4 Zur Erhebung der Beobachtungsprotokolle siehe Kap. 15.2.
 - 5 Aus Darstellungsgründen wird sich hier auf die zentralen Lesarten beschränkt, die innerhalb der Forschungsgruppe herausgearbeitet wurden.

Z. 50) und dem Zeitpunkt ihrer Verabreichung (wie es in einem der Beobachtungsprotokolle dokumentiert wurde) angeführt. Dies ist *subjektiv-intentionaler* Ausdruck dafür, dass die BewohnerInnen möglicherweise die MitarbeiterInnen an die Vergabe von Medikamenten erinnern, da ihnen die Einnahme der Medikamente wichtig ist und sie verhindern wollen, dass diese vergessen werden. Im *subjektiv-affektiven* Verständnis wirken die BewohnerInnen teils angespannt und nahezu nervös. Zudem können gegebenenfalls Gefühle der Abhängigkeit von den und des Angewiesenseins auf die MitarbeiterInnen entstehen. Dementgegen wirkt die Szene aber auch so, als würden die BewohnerInnen das Moment der persönlichen Aufmerksamkeit durch die MitarbeiterInnen genießen oder als hätten die BewohnerInnen das Gefühl, den MitarbeiterInnen etwas Gutes zu tun, indem sie (widerspruchsfrei) die Medikamente einnehmen. Auf Seiten der MitarbeiterInnen können Gefühle des Gebraucht-werdens entstehen, mit denen gegebenenfalls auch ein fast schon liebevolles Reagieren auf die BewohnerInnen einhergeht. Ein *objektiver* Verstehenszugang zeigt (unter anderem), inwiefern die Wohneinrichtung Ort des Vollzugs von Medikalierungspraxen ist, die die BewohnerInnen als ‚krank‘ hervorbringen und in diesem Status reproduzieren. Zudem kann erkannt werden, dass sich der einrichtungsinterne Jargon („Medis“) bereits in die BewohnerInnen eingeschrieben hat und von diesen reproduziert wird⁶. Diese, in der Wohneinrichtung offenbar alltägliche, Situation ist Ausdruck der Ambivalenz pädagogischen Handelns zwischen dem Eingehen auf subjektive Wünsche der BewohnerInnen (subjektiv-intentionales Verständnis) und der Reproduktion von sowohl Abhängigkeitsgefühlen (subjektiv-affektives Verständnis) als auch Medikalierungspraxen, die in diesem Sinne auch als Behinderungspraxen wirksam werden (objektives Verstehen). Die MitarbeiterInnen stehen vor der Herausforderung, diese Ambivalenz zu erkennen und zu reflektieren, um dadurch letztlich gegebenenfalls Veränderungen in der Handlungspraxis anstoßen zu können.

6 Ganz grundsätzlich sei hier angefügt, dass, gerade auf Ebene des subjektiv-intentionalen und des subjektiv-affektiven Verstehens, die hier dargelegten Lesarten nicht erschöpfend sind, sondern dass sicherlich noch weitere, darüberhinausgehende Lesarten gebildet werden können. Dies tut jedoch der Reflexion von Ambivalenzen keinen Abbruch und vermittelt dennoch einen guten Eindruck von der Vielschichtigkeit und Komplexität pädagogischen Handelns.

15.3 ZUR ERHEBUNG PASSIVER, NICHT-MASKIERTER BEOBACHTUNGSPROTOKOLLE

Die Beobachtungsprotokolle, die Grundlage der Praxis des pädagogischen Verstehens waren, wurden anhand der Verfahren passiver, nicht-maskierter Beobachtungen erhoben, welche eine Dokumentation des Alltags in der Wohneinrichtung ermöglichen und dadurch den Anspruch erheben, „herauszufinden, wie etwas tatsächlich funktioniert oder abläuft“ (Flick 2011, S. 281). Im Allgemeinen dienen Beobachtungen dem Zweck, (mehr oder minder objektive) Einblicke in die Lebenspraxis zu ermöglichen, die unabhängig von der Selbstdarstellung und Repräsentanz der beobachteten Personen sind. Die Erhebung der Beobachtungen im Rahmen des hiesigen Projekts ist an ethnographische Forschungs- und Feldzugänge angelehnt (siehe hierzu u.a. Friebertshäuser et al. 2012; Friebertshäuser 1997; Tervooren et al. 2014; Breidenstein et al. 2013) und zwar insbesondere hingehend der Maxime, „das alltägliche Leben zu beobachten und durch die Untersuchung möglichst wenig einzugreifen oder zu verändern“ (Friebertshäuser 1997, S. 504). Im Fokus der Beobachtung stand folglich die „Erkundung der Eigenschaften eines speziellen sozialen Phänomens“ (Flick 2011, S. 297) sowie die „Beschreibung sozialer Wirklichkeiten und ihrer Herstellung“ (Flick 2011, S. 301).

Die in der hiesigen Untersuchung Anwendung gefundene Erhebungsform der passiven, nicht-maskierten Beobachtung will einerseits eine größtmögliche Distanz zum Feld einnehmen („passiv“), was erfahrungsgemäß in der forschungspraktischen Ausgestaltung häufig nur eingeschränkt gelingt, denn es kommt immer wieder vor, dass beispielsweise die beobachteten Personen die Beobachtungssituation nicht aufrechterhalten, unter anderem indem sie die beobachtende Person direkt ansprechen (siehe auch Trescher 2013b, S. 24). Andererseits sollen die Beobachtungen offen erfolgen („nicht-maskiert“), denn die beobachteten Personen müssen (auch aus forschungsethischen Gründen) darum wissen, dass sie beobachtet werden. Dass dadurch die beobachtete Situation verändert wird, ist eine forschungspraktische Einschränkung, die in Kauf genommen wird/werden muss. Eine nicht-maskierte Beobachtung ist zudem nicht an eine bestimmte Rolle im Feld gebunden (beispielsweise eine pädagogische Betreuungsperson) und kann somit flexibel auf Veränderungen (beispielsweise Ortswechsel) reagieren (Trescher 2016b, S. 34).

Insgesamt wurden auf diese Art und Weise 13 Beobachtungen innerhalb des Wohneinrichtungsalltags erhoben. Die Protokolle dieser Beobachtungen wurden, neben ihrer Analyse im Rahmen der Praxis des pädagogischen Verstehens, auch zur Kontrastierung der Ergebnisse herangezogen und schufen so die Möglichkeit, Aussagen aus Interviews Szenen der tatsächlichen Handlungspraxis entgegen beziehungsweise an die Seite zu stellen. Die nachfolgende Übersicht verdeutlicht, zu welchen Wochentagen und Tageszeiten Beobachtungen erhoben werden konnten. Es sei hierbei angemerkt, dass dem Bemühen, eine größtmöglich kontrastive Spannweite an Beobachtungen heranzuziehen, nicht in gewolltem Umfang entsprochen werden konnte, da die Termine der Beobachtungen von der Einrichtungsleitung vorgegeben wurden, welche für jeden Beobachtungstermin eine besondere Situation geplant hatte (wie aus der Beobachtung B11 [Z. 15] hervorgeht). Ungeachtet dieser erwartbaren äußeren Steuerung konnten vielfältige Einblicke in raumorganisationale Handlungspraxen genommen werden, welche eine Bereicherung für die Kontrastierung der Sequenzanalysen waren.

Tabelle 9: Übersicht über die Beobachtungen

Tag	Uhrzeit, Dauer	Von Leitung geplante zu beobachtende Aktivität
Mittwoch	16.15-17.30	Hausversammlung
Dienstag	16.55-17.40	Taschengeldausgabe
Mittwoch	13.45-15.35	Betreuung durch eine/n EhrenamtlerIn (kommt nicht, folglich nicht Gegenstand der Beobachtung)
Donnerstag	16.30-17.30	Basteln des Adventskranzes
Freitag	17.30-18.30	Abendessen Obergeschoss
Freitag	17.15-18.20	Abendessen Erdgeschoss
Sonntag	15.30-16.40	Erstellen des Fotodienstplans (nicht Gegenstand der Beobachtung)
Sonntag	16.30-17.30	Weihnachtsdekoration Haus; Kaffee und Kuchen
Montag	17.30-18.30	Sport (fällt aus); stattdessen Abendessen Erdgeschoss
Mittwoch	15.30-16.30	Fußpflege
Donnerstag	15.30-16.30	Hausversammlung (kommt nicht dazu)

Donnerstag	18.45-19.45	Heimbeirat (Reinszenierung der Sitzung)
Freitag	13.00-14.00	Kaffeetrinken Erdgeschoss

Schulung der BeobachterInnen

Grundlage der Beobachtungserhebung war, wie auch hinsichtlich der Interviewerhebung (siehe Kap. 9.3), eine Schulung der Studierenden in den entsprechenden Verfahren, um die Erstellung möglichst dichter und detaillierter Beobachtungsprotokolle zu begünstigen. Die theoretischen Grundlagen der BeobachterInnenschulung beinhalteten eine Einführung in Theorie und Methode der Durchführung ethnographischer, nicht-maskierter, passiver Beobachtungen (siehe dazu Friebertshäuser 1997; Flick 2011, S. 281ff).

Beobachtungsfoki

Es war weder gewollt noch möglich, bestimmte Beobachtungsfoki im Vorhinein zu bestimmen, da a) der Einzigartigkeit der Lebenspraxis Rechnung getragen werden musste, b) die auftretenden ProtagonistInnen und Situationen in ihrem Verlauf sehr different zueinander waren und somit c) möglicherweise relevante Aspekte durch eine etwaige vorgängige Fokussierung ausgeschlossen würden. Als einer der wenigen Hinweise an die beobachtenden Personen wurde sich im Vorhinein lediglich darauf verständigt, insbesondere Interaktionen zwischen den ProtagonistInnen zu dokumentieren. Dieses ergebnisoffene Vorgehen hat sich bewährt, da sehr vielfältige, inhaltlich zueinander heterogene Szenen beobachtet und dokumentiert wurden (wie in Kap. 16 deutlich wird).

16 Reflexion des Lebens in der Wohneinrichtung – Pädagogisches Reflektieren von Beobachtungsprotokollen

Im Folgenden wird die Reflexion entlang der oben beschriebenen drei Verstehenszugänge (subjektiv-intentional, subjektiv-affektiv, objektiv) dargelegt. Ziel dessen ist hier verschiedene Verstehenszugänge zu eröffnen und entsprechende Handlungsprobleme zu benennen. Das pädagogische Handeln soll damit in seiner Komplexität wertgeschätzt sowie in seiner Ambivalenz dargelegt und zur Reflexion angeboten werden, um ausgehend davon Perspektiven für die pädagogische Praxis in der Wohneinrichtung entwerfen zu können (siehe dazu Kap. 19). Dabei zeigen sich viele inhaltliche Überschneidungen zu den Analysen der Organisationsstrukturen sowie den MitarbeiterInnen- und BewohnerInneninterviews, was (a) daraus resultiert, dass auch hier ein entsprechender objektiver Verstehenszugang Teil der Analyse ist. Die Überschneidungen zeugen zudem (b) davon, inwiefern sequenziell-rekonstruktive Verfahren zur Untersuchung der Lebenspraxis geeignet sind, da sie belastbare Ergebnisse hervorbringen. Unabhängig davon werden jedoch auch (c) immer wieder die Grenzen solcher Verfahren offenbar, die aus der Fokussierung von Strukturen und dem Herausarbeiten von Strukturproblemen resultieren (siehe dazu auch Trescher 2017f, S. 165ff). Auf jener strukturellen Ebene liegt hier explizit nicht mehr der Fokus, sondern es geht nun darum, insbesondere subjektiv-affektive Verstehenszugänge miteinzubeziehen und dem subjektiv-intentionalen Verstehen mehr Gewicht zu geben. Im Folgenden werden nun also die Ergebnisse dieser Reflexion des Lebens in

der Wohneinrichtung exemplarisch veranschaulicht und dargelegt. Diesbezüglich soll vorab festgehalten werden, dass die Reflexionen zwar in thematisch angeordneten Kapiteln erfolgen, häufig jedoch eher als Querschnittsthemen zu verstehen sind, weshalb die Zuteilung zu den Überschriften teilweise etwas holzschnittartig erfolgen muss. Ziel dieses Kapitels ist, insbesondere auch PraktikerInnen Zugänge zur Reflexion pädagogischen Handelns darzulegen, um so die Vielschichtigkeit pädagogischen Handelns zu verstehen.

16.1 DIE FRAGE NACH DER HANDLUNGSMAXIME

Ein Thema, das sich in den Reflexionen immer wieder als zentral herauskristallisierte, ist die Frage danach, woran das Handeln in der pädagogischen Situation ausgerichtet wird beziehungsweise werden soll. Damit gehen die Fragen danach einher, was überhaupt als Handlungsmaxime gelten kann, woran sich diese orientiert und inwiefern es auch zur Kollision unterschiedlicher Interessen und Handlungsbegründungen kommen kann. Vor dem Hintergrund dieser Fragen werden im Folgenden zwei Schwerpunkte der Analyse dargelegt, die zum einen die Regulierung des Körpers (Kap. 16.1.1) und zum anderen die Geschlossenheit der Wohneinrichtung (Kap. 16.1.2) betreffen.

16.1.1 Pädagogisches Handeln und die Regulierung des Körpers

Pädagogisches Handeln vollzieht sich (auch) in der Ambivalenz von unterstützendem Handeln und regulierendem Handeln, womit zudem eine hierarchische Asymmetrie der Beteiligten einhergeht, die von einem Autonomiegefälle geprägt ist, das sich zumeist zu Ungunsten der BewohnerInnen auswirkt. Inwiefern diese Ambivalenz unterschiedlich verstanden werden kann, wird im Folgenden an zwei Ausschnitten aus den Beobachtungsprotokollen expliziert. Dabei liegt der Fokus auf der Ambivalenz der Körperregulierung, die einmal am Beispiel des Eingriffs in die Sitzhaltung einer Bewohnerin und einmal am Beispiel der Regulierung der Nahrungsmittel durch einen verschlossenen Kühlschrank dargelegt wird.

„Du sitzt schief“

Die Ambivalenz von Unterstützung und Regulierung kann am Beispiel des Umgangs mit den Körpern der BewohnerInnen verdeutlicht werden. Gerade im Kontext von Pflegehandlungen rücken die Körper der BewohnerInnen in den Mittelpunkt des Handelns der MitarbeiterInnen. Körper kann dabei als diskursives Produkt verstanden werden, das zum „Ort der Einschreibung von Macht“ (Jantzen 2011, S. 17) wird und das „untrennbar von Kultur, von Wahrnehmung, Sprache, Wissen und sozialem Handeln“ (Dederich 2007, S. 59) ist. Gerade im Kontext von Pflegehandlungen wird Körper so häufig als abhängiger, ‚behinderter‘ Körper hervorgebracht, weshalb die Reflexion der Ambivalenz von ‚Körper haben‘ und ‚Körper sein‘ (Schroer 2005, S. 20ff), die auf jenes ambivalente Verhältnis zwischen diskursiver Hervorbringung und (eingeschränkter) Selbstverfügung verweist, eine zentrale Stellung im pädagogischen Alltag einnimmt. Die Verstehenszugänge hinsichtlich des nachfolgenden Ausschnitts aus einem Beobachtungsprotokoll verdeutlichen dies.

„MA schaut sich Tanjas¹ Sitzposition während des Gesprächs über den Hund mehrfach an und sagt dann zu ihr: ‚Du sitzt schief. Wollen wir dich mal richtig hinsetzen?‘ MA wartet keine Antwort ab, sondern greift Tanja von hinten unter die Arme und hebt sie an“ (B11, Z. 200-204).

Subjektiv-intentionaler Verstehenszugang:

Das Handeln von MA könnte die Intention haben, Tanja eine angenehmere und/oder gegebenenfalls ‚gesündere‘ Sitzposition zu ermöglichen. MA kündigt Tanja einen Akt der gemeinsamen Krisenbewältigung an, indem MA die Gemeinschaftlichkeit betont – „wir“ setzen dich richtig hin. MA will so unter Umständen auch vermeiden, dass Tanja sich erschreckt, sollte sie unangekündigt umgesetzt werden. MA expliziert in diesem Sinne also die eigene Handlung, um diese verständlich zu machen.

1 In den Beobachtungsprotokollen sind die Vornamen der BewohnerInnen selbstredend anonymisiert dokumentiert. Dem Autor sind die Klarnamen und die Personen nicht bekannt.

Subjektiv-affektiver Verstehenszugang:

Auf der Ebene des subjektiv-affektiven Verstehens konnten auf Seiten Tanjas ambivalente Emotionen gelesen werden. Einerseits konnten Gefühle von Erniedrigung oder Hilflosigkeit erfahren werden, welche ob des schieren Ausgeliefertseins und der Konfrontation mit dem (unterstellten) Scheitern der eigenen Körperwahrnehmung (Tanja sitzt ‚nicht richtig‘) herausgearbeitet wurden. Andererseits wirkt die Interaktion auch sehr vertraut, so als verstünden sich Tanja und MA nahezu ohne Worte. Gleichzeitig wirkt die Situation jedoch auch wie ein abgestumpftes ‚über sich ergehen lassen‘, welche eine Art Entfremdung zum eigenen Körper aufzeigt. Auf Seiten von MA können dagegen auch Gefühle des Stolzes entstehen, erkennt MA doch eine Problemlage und handelt, zumindest aus der eigenen Perspektive heraus, unverzüglich und erfolgreich. MA fühlt sich als gute/r und tatkräftige/r MitarbeiterIn.

Objektiver Verstehenszugang:

Das Handeln von MA ist übergreifend. Die gemeinsame Handlung, die durch das vergemeinschaftende „wir“ angekündigt wurde, wird nicht eingelöst, vielmehr greift MA regulierend in den Körper Tanjas ein, ohne dass diese ihr Einverständnis dazu gibt. Tanja wird durch diese Objektivierungspraxis als passiv und defizitär (re-)produziert.

Das Schloss am Kühlschrank

Der Zugang zu Lebensmitteln in der Wohneinrichtung ist ein weiteres Beispiel für die Regulierung der Körper der BewohnerInnen, wie die Reflexion des folgenden Ausschnitts aus den Beobachtungsprotokollen verdeutlicht.

„Anja hüpf und sagt ‚Milch‘. Sie läuft zum Kühlschrank, der mit einem Schloss gesichert ist. Anja öffnet das Schloss mit dem Schlüssel, der an der Kühlschranktür hängt und nimmt sich die Milch“ (B9, Z. 80-81).

Subjektiv-intentionaler Verstehenszugang:

Ein Ziel pädagogischen Handelns kann sein, die BewohnerInnen darin zu unterstützen, sich gesund zu ernähren. Es handelt sich beim Verschließen des Kühlschranks also möglicherweise um eine Hilfestellung zur gesunden Nahrungsaufnahme. Der Kühlschrank ist dabei gegebenenfalls deshalb mit ei-

nem Schloss gesichert, um eine Barriere insbesondere für die BewohnerInnen zu errichten, die das Schloss nur mit Unterstützung öffnen könn(t)en. Zudem soll so unter Umständen verhindert werden, dass einzelne BewohnerInnen Nahrungsmittel aus dem Kühlschrank nehmen, ohne sie wieder zurück zu räumen, wodurch diese schlecht werden könnten. Das Schloss am Kühlschrank dient also auch der Einhaltung von Hygienestandards.

Subjektiv-affektiver Verstehenszugang:

Die Szene löst einerseits ein Gefühl der Beklemmung aus, als würden die BewohnerInnen in einem Gefängnis leben. Dabei löst die Abhängigkeit von anderen teils auch ein Gefühl der Frustration aus. Andererseits scheint Essen eine zentrale Rolle im Alltag einzunehmen und wird dadurch zu einer Art Höhepunkt des Tages, wodurch wiederum ein Gefühl von Freude ausgelöst werden kann. Anja wirkt, als warte sie nur darauf, dass es endlich Essen gibt. Sie freut sich darauf. Die Freude könnte demgegenüber auch daher rühren, dass sie etwas öffnen darf, was Anderen verschlossen bleibt. Das macht sie unter Umständen stolz und dadurch ein Stück weit weniger ‚behindert‘. Es ist auch möglich, dass Anja sich wichtig fühlt, weil sie, möglicherweise beauftragt von den MitarbeiterInnen, die Milch aus dem Kühlschrank holen darf und dadurch ein Stück weit den Alltag mitbestimmt.

Objektiver Verstehenszugang:

Aus der Beschränkung des Zugangs zu Nahrungsmitteln kann eine Konstruktion der BewohnerInnen als gefährdet und nicht dazu in der Lage, ausgewogen und nicht übermäßig zu essen, abgeleitet werden. Dies stellt letztlich einen massiven Eingriff in die leibliche Positionalität der BewohnerInnen dar. Auch wenn der Schlüssel zum Schloss am Kühlschrank selbst befestigt ist, handelt es sich doch um eine nicht routinemäßige Praxis, den Kühlschrank zu verschließen. Die Folge ist, dass eine deutliche Differenz gezogen wird und zwar zwischen BewohnerInnen, die als dazu in der Lage konstruiert werden, Regeln einzuhalten und BewohnerInnen, die als nicht dazu in der Lage und zudem nicht dazu fähig, ein Schloss zu öffnen, konstruiert werden. Damit geht ein genereller Institutionalisierungs- und Bevormundungscharakter einher, da somit eindeutig manifestiert wird, wer in der Wohneinrichtung die Hoheit über die Kontrolle der Nahrungsmittel hat, was zudem auch denjenigen, die einen Schlüssel bedienen können, als eine Art Herrschaftsdemonstration verdeutlicht wird. Zudem wird ganz lebenspraktisch denjenigen, die

zwar keine Unterstützung bei der Regulierung ihrer Mahlzeiten bedürfen, jedoch kein Schloss öffnen können, die Möglichkeit zur eigenständigen Essensregulierung verwehrt. Die BewohnerInnen der Wohneinrichtung werden so als ‚behindert‘ hervorgebracht.

16.1.2 Pädagogisches Handeln und verschlossene Welten

Die Analyse der Beobachtungsprotokolle warf an vielen Stellen die Frage auf, inwiefern sich pädagogisches Handeln in der Ambivalenz zwischen Fürsorgepraxen und Kontrollpraxen vollzieht. Gerade in Bezug darauf stellte sich das Verfahren des Verstehens auf drei Ebenen als äußerst gewinnbringend heraus, da es, wie oben dargelegt, erlaubt, ebensolche Ambivalenzverhältnisse offenzulegen und der Reflexion zugänglich zu machen. Die Ambivalenz von Fürsorge und Kontrolle zeigt sich besonders eindrücklich hinsichtlich der Geschlossenheit der Wohneinrichtung, welche im Folgenden am Beispiel der automatischen Abschließung des Tores und am Beispiel der Geschlossenheit des Büros verdeutlicht wird. Darin wird zudem erkennbar, inwiefern sich Behinderung und Nicht-Behinderung gleichzeitig vollziehen kann².

Das Warnsignal

Besonders deutlich treten Ambivalenzen in der innerorganisationalen Praxis des Einschlusses der BewohnerInnen zutage, welche sich zwischen Fürsorge und Freiheitsentzug vollziehen. In diesem Zusammenhang ist es wichtig hervorzuheben, dass es sich hierbei nicht um eine je situative Praxis, sondern vielmehr um eine generalisierte Praktik handelt (siehe dazu Kap. 3.1). Das nachfolgende Beispiel sowie die Reflexion dessen eröffnen ein Verstehen dieses Ambivalenzverhältnisses.

„MA erklärt mir auf dem Weg zum Tor, dass es kompliziert zu öffnen sei und dass an einer Stelle, MA zeigt auf eine Stelle kurz vor dem Tor, eine Signalschleife³ im Boden sei, welche, sobald ein Bewohner oder eine Bewohnerin,

2 Auch darin ist eine Differenz zum sogenannten sozialen Modell von Behinderung (siehe Kap. 3) zu erkennen.

3 Es wird davon ausgegangen, dass es sich bei der sogenannten Signalschleife im Boden um eine „Erdschleifenverlegung im Außenbereich“ (Martin 2018) handelt,

die ein damit verknüpftes Armband tragen, sich dieser nähern, ein Warnsignal auslöse. MA öffnet das Tor“ (B1, Z. 245-248).

Subjektiv-intentionaler Verstehenszugang:

Da einzelne BewohnerInnen die Gefahren des Straßenverkehrs nicht einschätzen können, ist es gegebenenfalls notwendig, zu verhindern, dass diese die Wohneinrichtung eigenständig und ohne Begleitung verlassen. Die technische Lösung der Überwachung anhand einer Signalschleife im Boden kann ermöglichen, dass die betreffenden BewohnerInnen nicht lückenlos durch die MitarbeiterInnen begleitet werden müssen, um zu verhindern, dass sie ohne Aufsicht das Gelände verlassen. Dadurch können für diese BewohnerInnen abgesicherte Handlungsräume entstehen, innerhalb derer sie sich selbstbestimmt bewegen können.

Subjektiv-affektiver Verstehenszugang:

Die Vorstellung, das eigene Zuhause nicht verlassen zu können, kann das Gefühl auslösen, in einer Scheinwelt zu leben, die von den MitarbeiterInnen als Realität inszeniert wird. Eingeschlossen zu sein löst dabei möglicherweise ein Gefühl von Traurigkeit und Einsamkeit aus, das mit dem Gefühl einer gewissen Hilflosigkeit einhergeht. Möglicherweise entsteht auch das Gefühl von Hass gegen die Obrigkeit, die sie einschließt. Demgegenüber kann auch ein Gefühl der Erleichterung oder Entlastung entstehen, angesichts dessen, dass die BewohnerInnen sich nicht unabsichtlich in überfordernde oder auch gefährdende Situationen bringen können. Bei MA entsteht möglicherweise das unangenehme Gefühl, wie eine Art Gefängniswärter am Einschluss bestimmter BewohnerInnen beteiligt zu sein, weshalb MA skeptisch und auf eine gewisse Weise auch innerlich zerrissen wirkt. Auf der anderen Seite kann auf Seiten von MA auch das Gefühl entstehen, sich in besonderer Weise um die BewohnerInnen zu kümmern. MA wirkt also pflichtbewusst und fürsorglich. In diesem Zusammenhang ist es auch denkbar, dass MA eine gewisse Erleichterung fühlt, da die als zuverlässig erachtete Technik ihm/ihr Arbeit abnimmt.

die ein Signal an die MitarbeiterInnen sendet, sobald sich BewohnerInnen vom Gelände entfernen, die ein mit dieser Signalschleife verknüpftes Armband tragen (Martin 2018).

Objektiver Verstehenszugang:

Die Kennzeichnung einzelner BewohnerInnen mit einem Armband, das ein Signal verursacht, sobald diese sich dem Hoftor nähern, ist eine Stigmatisierung, die sich am Körper der Gekennzeichneten vollzieht (Goffman 1975, S. 12; siehe auch Trescher 2013b, S. 124f). Die Folge dessen ist eine Manifestation von Überwachungspraxen, die in einer Einschränkung der Handlungsökonomie dieser BewohnerInnen resultiert. Zudem ist durch das Armband für alle ersichtlich, dass der/die TrägerIn als nicht dazu in der Lage konstruiert wird, eigenständig die Wohneinrichtung zu verlassen. Zusätzlich zu dem Ausschluss, der aus der Kopplung von Armband und Signalschleife hervorgeht, werden einige BewohnerInnen ‚eingesperrt‘, indem bewusst ein komplexer Mechanismus des Öffnens am Tor installiert wird. Damit wird sich die als manifest konstruierte ‚kognitive Beeinträchtigung‘ der BewohnerInnen zu Nutzen gemacht, um die betreffenden BewohnerInnen einzuschließen. Das Grundrecht der BewohnerInnen, nicht ohne Weiteres ‚gefangen‘ gehalten zu werden, wird damit unterwandert.

„Die Tür soll zu sein“

Ambivalenzen zeigen sich auch darin, inwiefern den BewohnerInnen Raum innerhalb der Wohneinrichtung zugänglich ist und wovon die Zugänglichkeit abhängig gemacht beziehungsweise worin diese begründet wird. Der folgende Ausschnitt aus einem der Beobachtungsprotokolle zeigt, dass es den BewohnerInnen offenbar nicht erlaubt ist, das Büro der MitarbeiterInnen aufzusuchen. Auch dies ist durchaus ambivalent zu betrachten, wie die nachfolgende Darstellung der unterschiedlichen Verstehenszugänge nahelegt.

„Die zwei Bewohner werden von MA aus dem Büro geschickt mit den Worten: ‚Kaum ist die Tür auf, kommt jemand rein. Die Tür soll zu sein, wir haben darüber gesprochen‘“ (B11, Z. 36-38).

Subjektiv-intentionaler Verstehenszugang:

MA sieht gegebenenfalls das Büro als seinen/ihren Ort an, von dem er/sie die beiden Bewohner ausschließen möchte. MA fühlt sich möglicherweise durch die Bewohner gestört. Möglich ist auch, dass MA erkennt, dass eine gewisse Zweckmäßigkeit hinsichtlich der Trennung von Gemeinschafts- und Verwaltungsräumen notwendig ist, da MitarbeiterInnen auch bürokratisch-

verwalterische Aufgaben erledigen müssen, welche nicht in den Räumen abgearbeitet werden sollten, die grundsätzlich als ‚Zuhause‘ der BewohnerInnen bezeichnet werden. Außerdem benötigen die MitarbeiterInnen auch Orte und Zeiten des Rückzugs aus dem pädagogischen Geschehen, um jene von außen vorgegebenen Verwaltungstätigkeiten zu erledigen. Die BewohnerInnen selbst haben gegebenenfalls ein bestimmtes Anliegen, aufgrund dessen sie das Büro aufsuchen. Eine andere mögliche Intention kann auch sein, dass die BewohnerInnen Langeweile haben oder die Nähe von MA suchen.

Subjektiv-affektiver Verstehenszugang:

Aus der Perspektive der beiden Bewohner wirkt diese Szene wie ein Akt der Zurückweisung, der Traurigkeit und ein Gefühl des Unerwünscht-Seins hervorrufen kann. Vor dem Hintergrund, dass die Bewohner unter Umständen durch das Aufsuchen der MitarbeiterInnen im Büro ein Bedürfnis nach Nähe ausdrücken, erscheint das Gefühl der Ablehnung und Abweisung noch schärfer. Die MitarbeiterInnen wirken in dieser Szene gehetzt und ein Stück weit auch genervt davon, dass BewohnerInnen in das Büro kommen und sich nicht an ‚ihre‘ Regeln halten. Andererseits könnten die BewohnerInnen auch genau damit kokettieren, um die MitarbeiterInnen zu necken beziehungsweise zu ärgern oder um sich aufzulehnen, etwa aus Gefühlen der Widerständigkeit heraus.

Objektiver Verstehenszugang:

An den BewohnerInnen vollziehen sich pauschal Praxen des Ausschlusses, die zu einer Aneignung von Raum als Raum der Anderen, der Herrschenden führen. Dadurch wird Wohnen als Aneignung von Raum als Zuhause (siehe Kap. 4.3) deutlich erschwert. MitarbeiterInnen konstruieren sich als handlungsmächtig, BewohnerInnen sind dies nicht – dies reproduziert ein Autoritätsgefälle, was die BewohnerInnen als nicht vollwertige Mitglieder der Organisation (siehe Kap. 6.1) hervorbringt.

16.2 DIE ROLLE DER WOHNEINRICHTUNG

Hier steht die Frage im Vordergrund, inwiefern pädagogisches Handeln durch organisationale Vorgaben der Wohneinrichtung im Alltag beeinflusst

wird. Auf der Ebene der Organisationsstrukturen, der Ebene der pädagogischen Praxis aus Sicht der MitarbeiterInnen sowie der Ebene der BewohnerInnen konnten bereits Ambivalenzen herausgearbeitet werden, die aus ebenjenem wechselseitigen Verhältnis von Organisation und pädagogischem Handeln entstehen (siehe dazu die Kap. 11, 12 und 13). Dem sollen nun Analysen der Handlungspraxis selbst an die Seite gestellt werden, anhand derer die Herausforderungen pädagogischen Handelns in der Wohneinrichtung noch einmal aus dieser Perspektive beleuchtet werden können. Im Folgenden wird dies dargelegt am Beispiel der Fokussierung von Hygiene (Kap. 16.2.1), bezüglich der Vorgaben, die durch das Handeln in den räumlichen Strukturen der Wohneinrichtung entstehen können (Kap. 16.2.2) sowie hinsichtlich der kritischen Betrachtung struktureller Vorgaben (Kap. 16.2.3).

16.2.1 Pädagogisches Handeln und das Postulat der Hygiene

Die Analyse einzelner Beobachtungsprotokolle ergab, inwieweit Vorgaben hinsichtlich Hygiene und Sauberkeit die pädagogische Praxis der MitarbeiterInnen beeinflussen. Der folgende Ausschnitt aus einem der Beobachtungsprotokolle steht exemplarisch für mehrere Szenen, in denen sich diese Thematik finden ließ und diskutiert die zugrundeliegende Problematik aus mehreren Perspektiven.

„Wir müssen das Telefon mal wieder desinfizieren“

„Das Telefon im Gemeinschaftsraum klingelt. Stefanie ruft: ‚Telefon, Telefon!‘ MA verweist darauf, es auch zu hören und geht ans Telefon. MA telefoniert kurz und sagt Stefanie dann, dass es für sie ist und ob sie telefonieren will. MA sagt zu einem/einer anderen MitarbeiterIn, dass sie dringend das Telefon der BewohnerInnen mal wieder desinfizieren müssen“ (B10, Z. 136-139).

Subjektiv-intentionaler Verstehenszugang:

In einem Haus, in dem viele Menschen zusammenleben und in dem sich viele Pflegepraxen vollziehen, ist es wichtig, auf Hygiene zu achten. Dies entspricht auch den Hygienevorgaben. Die regelmäßige Desinfektion von Gegenständen, die durch viele Hände gehen, kann dabei Ausdruck der Sorge

um die Gesundheit der MitarbeiterInnen und BewohnerInnen sein. Gegebenenfalls adressiert MA den/die KollegIn, weil klar sein soll, dass die Desinfektion des Telefons der BewohnerInnen eine regelmäßige Aufgabe ist, die (in Zukunft) gegebenenfalls auch jemand anderes machen kann und zwar dann, wenn es eben als notwendig erscheint.

Subjektiv-affektiver Verstehenszugang:

Auf Ebene des subjektiv-affektiven Verstehens können Gefühle des Ekels entstehen, die die MitarbeiterInnen beim Gebrauch von Gegenständen erfüllen, die ebenfalls von den BewohnerInnen oder zumindest von einigen benutzt werden. Spürbar wird dabei unter Umständen eine unterschwellige Ablehnung der BewohnerInnen. Demgegenüber wird aber auch ein Affekt elterlicher Fürsorge durch die MitarbeiterInnen spürbar, durch die sich die BewohnerInnen wiederum umsorgt fühlen könnten.

Objektiver Verstehenszugang:

Die regelmäßige und hier als ‚dringend notwendig‘ bezeichnete Desinfektion des Telefons ist Ausdruck einer Konstruktion der BewohnerInnen als ‚unsauber‘. Diese regelmäßige Desinfektion ist Ausdruck der Wohneinrichtung als öffentlicher Ort, denn in Privathaushalten ist es im Gegensatz dazu nicht üblich, Gebrauchsgegenstände zu desinfizieren. Folglich gehen damit auch Konstruktionen von Abneigung einher. Weiterhin ist das scheinbar notwendige beziehungsweise als notwendig konstruierte Desinfizieren eine Tätigkeit, die nicht den BewohnerInnen überlassen wird. MA konstruiert sich selbst als die Person, die Hygienestandards durchsetzt und danach handelt. Es bleibt unklar, warum die BewohnerInnen nicht gefragt werden, ob sie dies wünschen und wenn ja, angehalten werden, dies selbst zu tun.

16.2.2 Pädagogisches Handeln im (physischen) Handlungsraum

Das Handeln der MitarbeiterInnen vollzieht sich innerhalb physisch vorgegebener Rahmungen (beispielsweise bestimmte Raumgrößen, Einrichten von Funktionsräumen, Treppenhäuser und Aufzüge, tragende Wände), die zum großen Teil verhältnismäßig unflexibel sind und deshalb nicht, zumindest nicht ohne größeren baulichen und finanziellen Aufwand, verändert werden können. Inwiefern eine solche Inflexibilität handlungspraktische

Auswirkungen haben kann, zeigt der nachfolgende Ausschnitt aus einem der Beobachtungsprotokolle, in dem es um die (Nicht-)Benutzung der Haustür zur Wohneinrichtung geht, sowie das (ambivalente) Verstehen dessen.

Die Haustür wird nicht genutzt

„Ich höre, wie schon wieder die Glastür zum Hof im Wohnzimmer aufgeht und wende meine Blickrichtung dorthin. MA kommt herein und geht ins Büro. Erst nach Abschluss meiner Beobachtung verstehe ich, dass diese Glastür nicht der eigentliche Zugang zur Wohneinrichtung (im Sinne einer Haustür) ist, dieser liegt nämlich wenige Meter weiter hinter der Küche“ (B13, Z. 149-151).

Subjektiv-intentionaler Verstehenszugang:

Die Intention von MA könnte sein, das Büro, das zentraler Teil seines/ihrer Arbeitsplatzes ist, auf dem schnellsten Weg zu betreten, wodurch eine Zeitersparnis erzielt wird. Das Nutzen der Glastür als Eingang in die Wohneinrichtung ist dabei möglicherweise Ausdruck effizienten Arbeitens, was letztlich allen (BewohnerInnen und MitarbeiterInnen) dient.

Subjektiv-affektiver Verstehenszugang:

Auf subjektiv-affektiver Ebene wirkt die Szene geschäftig – MA betritt den eigenen Arbeitsplatz und wirkt dabei bemüht, möglichst wenig Störung zu verursachen. Auf Seiten der BewohnerInnen kann diese Szene ein Gefühl der Unsicherheit auslösen, das durch die Unabgeschlossenheit des eigenen Zuhauses entsteht, in das andere Personen unkontrolliert eindringen können. Dieses Eintreten kann andererseits jedoch auch nicht als Störung oder Unsicherheit wahrgenommen werden, da die eintretenden Personen womöglich gar nicht fremd sind. Es könnte sich also auch ein Gefühl geschäftigen Treibens einstellen, wodurch das Wohnzimmer zum Ort wird, an dem etwas passiert, wo man sich begegnet und wo man Sozialbeziehungen führt. Gleichzeitig ist es möglich, dass dadurch ein Gefühl der Unwohnlichkeit entsteht, das nicht zu einem Wohnzimmer (im herkömmlichen Verständnis) passt.

Objektiver Verstehenszugang:

Das Missachten der eigentlichen Eingangstür als Zugang zur Wohneinrichtung bricht ein Stück weit mit der Integrität des Hauses, wodurch seine Wohnlichkeit angegriffen wird (siehe Kap. 4.3). Gleichzeitig werden so

Überwachungspraxen installiert, denen sich die BewohnerInnen nicht entziehen können. Die Überwachung wird dabei dadurch ‚beiläufig‘ erhöht, dass der Weg zum Büro durch das Wohnzimmer führt. Wohnen, verstanden als Aneignungspraxis von Raum, wird so erschwert. An diesem Beispiel der Aneignung physischen Handlungsraums zeigt sich, inwiefern die Wohneinrichtung als einerseits Zuhause der BewohnerInnen und andererseits Arbeitsplatz der MitarbeiterInnen zum umkämpften Terrain werden kann beziehungsweise inwieweit diese beiden, weitestgehend konträren, Zuschreibungen der Wohneinrichtung miteinander kollidieren können.

16.2.3 Pädagogisches Handeln zwischen eigenem Anspruch und äußeren Vorgaben

Während der Beobachtungen kam es immer wieder dazu, dass die BeobachterInnen von den MitarbeiterInnen direkt angesprochen wurden, was letztlich dazu führte, dass die BeobachterInnen ihre Rolle als passiv Anwesende verlassen mussten. Dies ist eine forschungspraktische Einschränkung, die hingenommen werden musste. Gegenstand des sich aus dieser Ansprache entwickelnden Gesprächs war häufig das Anliegen der MitarbeiterInnen, das Geschehen für die beobachtende Person einzuordnen und, aus ihrer Perspektive, zu erläutern. Dabei wurde immer wieder deutlich, wie sehr sich MitarbeiterInnen in der Ambivalenz zwischen einer Wahrnehmung von Vorgaben als Widerspruch zum pädagogischen Selbstanspruch beziehungsweise Selbstverständnis und Vorgaben als Handlungsentlastung bewegen. Der nachfolgende Ausschnitt aus einem der Beobachtungsprotokolle zeugt im Hinblick auf die Einordnung des sogenannten Heimbeirats exemplarisch davon.

Der Heimbeirat ist als Konzept zu abstrakt

„Dann sagt MA, dass das mit der Selbstbestimmung ja so ein Thema für sich ist. Gerade auch mit dem Heimbeirat. MA erwähnt die Unsicherheit darüber, ob dieses Konzept für die Bewohner nicht zu abstrakt ist. MA glaubt, dass die Bewohner das teilweise nicht verstehen können, was von einem Heimbeirat verlangt wird“ (B2, Z. 378-381).

Subjektiv-intentionaler Verstehenszugang:

MA denkt kritisch über Strukturen in der Wohneinrichtung nach. MA verfügt über ein Wissen über die Fähigkeiten und Einschränkungen der BewohnerInnen und kann dies in Relation zur eigenen Handlungspraxis setzen, hier verdeutlicht am Beispiel der Mitbestimmung im Einrichtungsalltag („Heimbeirat“). MA kritisiert, dass der sogenannte Heimbeirat eine Inszenierung von Demokratie und Mitbestimmung ist, die nicht eingelöst werden kann, da die BewohnerInnen nicht die Fähigkeiten dazu haben.

Subjektiv-affektiver Verstehenszugang:

MA wirkt ernüchtert, angesichts des Gefühls, ein Konzept ‚aufgestülpt‘ zu bekommen, welches nicht funktioniert. Hinzu kommt, dass MA unabhängig dessen trotzdem (zumindest scheinbar) dahinterstehen und es in der Praxis umsetzen muss. Dies kann zu einem Gefühl der Zerrissenheit zwischen äußeren und inneren Ansprüchen führen, welche in Frustration und Desillusionierung resultieren können. Demgegenüber können Affekte des Unwohls aufkommen, BewohnerInnen gegen Ihren Willen mit einer für sie zu komplexen Aufgabe zu konfrontieren.

Objektiver Verstehenszugang:

Auch auf Ebene des objektiven Verstehenszugangs kann die Lesart gebildet werden, dass es sich beim sogenannten Heimbeirat um eine Inszenierung von Demokratie und Mitbestimmung handelt, die nicht eingelöst werden kann. Strukturprobleme sind auf dieser Verstehensebene jedoch zum einen darin zu sehen, dass Demokratie und Mitbestimmung unter den gegebenen Strukturen, die primär von Abhängigkeiten und Asymmetrie gekennzeichnet sind, ohnehin nicht möglich sind. Zum anderen scheitert der sogenannte Heimbeirat daran, dass die BewohnerInnen im Zuge dessen von den MitarbeiterInnen nicht ausreichend unterstützt werden (können), da diese das Konzept ablehnen – „Partizipation wird somit zu einer Scheinpartizipation“ (Graßhoff et al. 2015, S. 310). Situativ werden die BewohnerInnen von MA als hilflos gegenüber einer für sie zu komplexen Welt konstruiert.

16.3 DIE MENSCHEN IN DER WOHNEINRICHTUNG

Ein zentrales Thema in den Beobachtungsprotokollen ist die Beziehung zwischen den Personen, die in der Wohneinrichtung leben, und jenen, die dort arbeiten. Aus diesen, strukturell gesehen grundsätzlich ungleichen, Ausgangspositionen (einerseits Wohneinrichtung als ‚Zuhause‘, andererseits Wohneinrichtung als Arbeitsplatz) ergeben sich immer wieder Situationen, die spannungsvoll aufgeladen sind und/oder ambivalente Lesarten nach sich ziehen. Im Folgenden wird dies am Beispiel der Aushandlung von Beziehungsdynamiken (Kap. 16.3.1) sowie hinsichtlich der Frage nach professioneller Diffusität (Kap. 16.3.2) reflektiert.

16.3.1 Pädagogisches Handeln und Beziehungsdynamiken

Die Menschen in der Wohneinrichtung sind in einem dicht gewebten Beziehungsgefüge miteinander verbunden. Diese Beziehungen können, je nach Perspektive, unterschiedlich definiert werden und es stellen sich die Fragen, wie die beteiligten Personen ihre Beziehung verstehen und wer dabei welche Interessen beziehungsweise (implizite und explizite) Ziele verfolgt. Zu Herausforderungen kommt es immer dann, wenn unterschiedliche (auch äußere) Ansprüche in diese Beziehungen deutlich hineinwirken. Im Folgenden sind Ausschnitte aus Beobachtungsprotokollen abgebildet, anhand derer ebenjener Aspekt der – gegebenenfalls polarisierenden – Beziehungsdynamiken diskutiert werden kann.

Spontanes Spielen, ja oder nein?

Ein Beispiel für Beziehungsdynamiken zwischen MitarbeiterInnen und BewohnerInnen betrifft die Einladung zum gemeinsamen Spiel, wie das folgende Beispiel zeigt:

„MA kommt aus Richtung Wohnzimmer/ Büro. MA wird unverzüglich von Nicole angesprochen: ‚Spielste mit mir?‘ MA: ‚Nein, ich mache jetzt die Küche sauber‘“ (B11, Z. 300-301).

Subjektiv-intentionaler Verstehenszugang:

Es ist möglich, dass MA gerade keine Zeit hat, mit Nicole zu spielen, da MA andere Aufgaben zu erledigen hat, die im Wohneinrichtungskontext anfallen

und deren zeitnahe Erledigung notwendig ist, wird die Küche doch sicherlich für die nächste Mahlzeit wieder gebraucht. MA orientiert sich an dieser Ordnung und sorgt somit dafür, dass Strukturen und Abläufe innerhalb der Wohneinrichtung aufrechterhalten werden. Weiterhin erklärt sich MA gegenüber Nicole, sodass diese weiß, was MA jetzt tun wird und die Handlung beziehungsweise ablehnende Reaktion von MA für Nicole nachvollziehbar bleibt.

Subjektiv-affektiver Verstehenszugang:

Auf Ebene des subjektiv-affektiven Verstehenszugangs können mehrere Lesarten gebildet werden, die sich teils konträr zueinander verhalten. Auf der einen Seite wirkt Nicole sehr fröhlich; dass jedoch ihr Eifer, mit MA zu spielen, gebrochen wird, hinterlässt ein Gefühl der Vernachlässigung und Einsamkeit. Auf der anderen Seite wurde auch wahrgenommen, dass sich Nicole, ob der Erkenntnis, nicht immer und überall über die MitarbeiterInnen verfügen zu können, verletzt und zurückgewiesen fühlt. Demgegenüber kann auch gesagt werden, dass die Antwort von MA bei Nicole ein Gefühl der Freude hinterlässt, da sie nicht die Küche saubermachen muss. MA wirkt in dieser Szene gehetzt und auch etwas ablehnend gegenüber Nicole. Teils entsteht auch das Gefühl, dass MA genervt ist und sich deshalb Nicole entzieht. Möglicherweise mag MA Nicole nicht.

Objektiver Verstehenszugang:

Es zeigt sich, dass BewohnerInnen nicht in alltägliche Aufgaben eingebunden werden (‚Küche saubermachen‘), was auf der einen Seite eine Entfremdung vom eigenen Zuhause darstellt, wird Nicole hier doch eine routinemäßige Aneignung ihres Wohnraums als eigenes Zuhause erschwert. Die Zurückweisung Nicoles zeigt, wie wenig Raum für Spontaneität im Wohneinrichtungsalltag gegeben ist. Auf der anderen Seite zeigt sich, dass das pädagogische Handlungspotenzial, das der Situation innewohnt, nicht genutzt wird, wodurch MA sich selbst als pädagogisch handelnde Person ein Stück weit dekonstruiert. Demgegenüber kann jedoch auch die Lesart gebildet werden, dass es sich bei der vorliegenden Sequenz um eine Interaktion unter ‚Gleichen‘ handelt, die routinemäßig in einem Zuhause vorgefunden werden kann. Dies stellt allerdings die Frage nach der Rolle der Assistenz, denn es bleibt offen, warum Nicole nicht gegebenenfalls mit Unterstützung durch MA die Küche putzt.

„V' für verweigert“

Ein Beispiel für die Beziehungsdynamik zwischen MitarbeiterInnen und BewohnerInnen bei der Aushandlung organisationaler Vorgaben zeigt der folgende Ausschnitt aus den Beobachtungsprotokollen hinsichtlich der Vergabe von Medikamenten:

„MA geht auf Claudia zu, beugt sich zu ihr herunter und fragt sie, ob sie etwas zu Mittag gegessen habe. Sie sagt ‚Nein‘ und dass sie erst spät gefrühstückt habe. MA sagt: ‚Aber du hast Tabletten zu nehmen‘. Claudia sagt, dass sie nichts essen wolle und MA sagt: ‚Dann mach ich ein ‚V‘ für verweigert‘. Claudia sagt wieder, dass sie nichts essen wolle, aber dass sie die Tabletten nehmen werde“ (B13, Z. 94-99). [Im weiteren Verlauf erklärt sich Claudia schließlich doch dazu bereit, etwas zu essen.]

Subjektiv-intentionaler Verstehenszugang:

MA befolgt bürokratische Vorgaben, denen auch er/sie selbst unterworfen ist. MA verbalisiert die eigenen Verwaltungstätigkeiten und macht diese dadurch ein Stück weit transparent. MA will dadurch Claudia unter Umständen nachvollziehbar machen, nach welchen Maßgaben und aus welchen Gründen sie so handelt und was letztlich in ihrer Akte über sie dokumentiert wird. MA kümmert sich auch um die Gesundheit Claudias.

Subjektiv-affektiver Verstehenszugang:

Claudia wirkt genervt ob des Nachfragens von MA. Es entsteht der Eindruck, dass sie sich wünscht, alleingelassen zu werden. Dementgegen entsteht auf Seiten von Claudia gegebenenfalls ein Gefühl, beurteilt zu werden, und eine gewisse Unsicherheit, ob sie womöglich MA verärgert haben könnte. Dies baut dann unter Umständen einen solchen Druck auf, dass Claudia sich im weiteren Verlauf bereit erklärt, etwas zu essen. Es zeigt sich, dass sie es MA recht machen will und es womöglich nicht ertragen kann, wenn Differenzen bestehen. Konflikt wird hier gegebenenfalls als Liebesentzug empfunden. Auf der anderen Seite wirkt die Szene auch ein Stück weit vertraut. MA kümmert sich um die Gesundheit Claudias, was für diese eine Handlungsentlastung darstellt und ihr Halt und Sicherheit gibt. MA fühlt sich gegebenenfalls unwohl in der Überwachungssituation, möchte aber auch nicht gegen den Willen von Claudia handeln. MA fühlt möglicherweise, die Situation nicht ‚richtig‘ lösen zu können.

Objektiver Verstehenszugang:

Die Medikamentenvergabe ist Ausdruck der Medikalisierung der BewohnerInnen, die letztlich auf eine Unterwerfung des Körpers abzielt und mit einer engmaschigen Überwachung und Regulierung der Person einhergeht. Die Dokumentation der Medikamentenvergabe stellt einen massiven Eingriff in das Private Claudias dar. Demgegenüber kann zudem die Lesart gebildet werden, dass MA Claudia nicht dazu zwingt, zu essen und ihr dadurch ein Stück weit persönliche Handlungsökonomie gewährt.

Gemeinsames Flüstern

Eine zentrale Frage pädagogischen Handelns, die sich auch in der Wohneinrichtung immer wieder stellt, ist, wie mit der Differenz (und gegebenenfalls auch Diskrepanz) von Diffusität und Spezifität umgegangen werden soll (siehe dazu auch Kap. 16.3.2). Dreh- und Angelpunkt dessen ist das Spannungsverhältnis von einem Verständnis der Wohneinrichtung als Arbeitsplatz einerseits und einem Verständnis der Wohneinrichtung als Wohnort beziehungsweise ‚Zuhause‘ andererseits. Daraus resultiert ein Spannungsverhältnis von Nähe und Distanz, das an vielen Stellen zu (ambivalent einzuordnenden) Handlungspraxen führt und im Folgenden hinsichtlich körperlicher Nähe-/Distanzverhältnisse reflektiert werden soll.

„Als Nicole bemerkt, dass MA den Raum verlassen hat, geht sie ebenfalls zur Tür des Wohnzimmers. Dort angekommen, erwischt sie MA und die beiden bleiben zwischen der Tür stehen. Nicole umarmt MA und fängt kurz darauf damit an, an den zwei von Brustkorbhöhe herabhängenden Schnüren vom Pullover von MA zu spielen. Beide flüstern sich etwas zu, was ich jedoch nicht verstehen kann“ (B5, Z. 66-70).

Subjektiv-intentionaler Verstehenszugang:

MA geht auf Nicole und deren Suche nach Nähe und Aufmerksamkeit ein. Das Umarmen und das gemeinsame Flüstern zeugen von großer Vertrautheit.

Subjektiv-affektiver Verstehenszugang:

Die Szene wirkt sehr vertraut und spielerisch. MA und Nicole scheinen sich zu mögen und einander, auch körperlich, sehr nahe zu kommen und dies auch gegenseitig zuzulassen. Beide wirken, als genießen sie die Aufmerksamkeit und die Nähe. Demgegenüber ist es jedoch auch möglich, dass MA sich in

der Situation überfordert oder unwohl fühlt und nicht weiß, wie sie sich Nicole entziehen soll.

Objektiver Verstehenszugang:

Nicole scheint ein nicht gedecktes Bedürfnis nach zwischenmenschlicher Zuwendung und dabei auch körperlicher Nähe zu haben und fordert diese vehement ein. Ihre Umarmung ist ein Akt der Übergriffigkeit, da kein besonderer Anlass für die Umarmung erkennbar ist. Das Verhalten von MA kann als Infantilierungspraxis gelesen werden, da dies ein eher untypisches Verhalten (auch) in einem pädagogischen Zusammenhang zwischen zwei erwachsenen Personen ist. MA verlässt die Rolle ‚MitarbeiterIn‘ und begegnet Nicole primär auf diffuser Ebene.

„Weg von meinem Popo, Kichererbse“

Ein weiteres Beispiel für die Aushandlung körperlicher Nähe im Lichte spezifischer und diffuser Rollenanteile zeigt der folgende Ausschnitt aus einem der Beobachtungsprotokolle.

„ ‚Weg von meinem Popo, Kichererbse‘ höre ich MA sagen. Mein Blick wandert zu der Bewohnerin. MA scheint mit etwas beschäftigt gewesen zu sein, das an der Wand hängt, sodass MA mit dem Rücken gedreht zu der Bewohnerin stand, welche MA in diesem Moment auf den Po gefasst hat“ (B5, Z. 222-225).

Subjektiv-intentionaler Verstehenszugang:

MA spricht eine Ermahnung aus, die jedoch durch das Kosewort „Kichererbse“ abgeschwächt wird. MA möchte unter Umständen nicht zu streng sein. MA und die Bewohnerin kennen sich möglicherweise gut. Die Intention der Bewohnerin kann die Suche nach Kontakt sein.

Subjektiv-affektiver Verstehenszugang:

Auf Ebene des subjektiv-affektiven Verstehens wirkt die Szene intim, kindlich und unbedarft. Demgegenüber kann die Szene auch so wahrgenommen werden, als begegnen MA und die Bewohnerin sich auf derselben Ebene, sind einander vertraut und necken sich gegenseitig. Darüber hinaus wirkt die Szene allerdings auch ‚kognitiv behindert‘, eine gewisse Fremdscham stellt sich ein.

Objektiver Verstehenszugang:

Indem die Bewohnerin MA an das Gesäß fasst, handelt diese übergriffig. MA konstruiert dieses Anfassen jedoch nicht als ernstzunehmende Belästigung, sondern reagiert mit einer scherzhaften, nur scheinbar strafenden Formulierung, die zudem Ausdruck großer Vertrautheit ist. In dieser Reaktion vollziehen sich Infantilierungspraxen, die die Bewohnerin als nicht verantwortlich für ihr Handeln konstruieren. Die Bewohnerin wird als nicht zurechnungsfähig, und in diesem Sinne als ‚geistig behindert‘, adressiert und infolgedessen auch hervorgebracht. Für sie gelten ‚Sondernormen‘, sie muss sich nicht an übliche Sittlichkeitsregeln halten respektive ist ein Stück weit qua Status entschuldigt dafür, diese zu brechen.

16.3.2 Pädagogisches Handeln und die Frage nach professioneller Diffusität

Ein Thema, das viele Beobachtungsprotokolle wie ein roter Faden durchzieht, betrifft das asymmetrische Verhältnis von MitarbeiterInnen und BewohnerInnen. Weiterhin werden auch immer die Fragen aufgeworfen, was die MitarbeiterInnen von sich und ihrem Leben ‚draußen‘ preisgeben und inwiefern sie die BewohnerInnen daran teilhaben lassen oder nicht. Inwiefern einzelne Szenen in unterschiedlichen Perspektiven gelesen werden können, soll am nachfolgenden Ausschnitt aus einem der Beobachtungsprotokolle gezeigt werden, in dem es um das Wissen der BewohnerInnen über persönliche Belange der MitarbeiterInnen geht.

„Was macht dein Freund?“

„*Was macht dein Freund, geht es ihm gut?‘ fragt Nicole MA. ‚Dem geht’s gut. Der hat dein Bild, das du ihm gemalt hast. Er hat sich das aufgehängt, weil er sich so gefreut hat‘ erzählt MA“ (B5, Z. 126-128).*

Subjektiv-intentionaler Verstehenszugang:

Nicole zeigt Interesse an der Person von MA. MA geht darauf ein und teilt (möglicherweise bereitwillig) private Dinge. MA und Nicole scheinen sich zu mögen und begegnen einander auf derselben Ebene, auf der sie über das Leben des/der jeweils anderen informiert sind. Sie haben sogar ein teils freundschaftliches Verhältnis, was sich zum Beispiel darin ausdrückt, dass Nicole zuletzt ein Bild für den Freund von MA gemalt hat.

Subjektiv-affektiver Verstehenszugang:

Die Situation wirkt freundlich und entspannt. MA und Nicole bewegen sich auf der Ebene gleichberechtigter InteraktionspartnerInnen. Sie pflegen eine Freundschaft. Die Szene kann dagegen auch so gelesen werden, dass Nicole sich freut, da sie besondere Aufmerksamkeit von MA erhält – sie freut sich, am Leben von MA (positiv) teilzuhaben. Demgegenüber ist es jedoch auch möglich, dass Nicole eifersüchtig auf MA ist, da sie gerne selbst einen Freund hätte.

Objektiver Verstehenszugang:

In Bezug auf das Bild, das Nicole gemalt hat, bestehen Lesarten von Infantilisierung (das Bild wird wie das eines Kindes adressiert, das überschwänglich gelobt wird) und ehrlicher Wertschätzung für das Werk nebeneinander. Dementsprechend ist auch die Interaktion zwischen MA und Nicole different zu verstehen, nämlich als Ausdruck mangelnder Abgrenzung, da Nicole über das Privatleben von MA Bescheid weiß und, wenn auch keinen direkten, Kontakt zu dem Freund von MA pflegt. Demgegenüber kann die Situation jedoch auch als Interaktion unter Statusgleichen gelesen werden, die freundschaftlich verbunden sind, was aber wiederum die Frage nach einer professionellen Distanz aufwirft sowie: Wie weit soll/kann/muss diese reichen? Zudem kann herausgearbeitet werden, dass es sich bei der Interaktion um eine Inszenierung von Freundschaft handelt, da MA und Nicole aufgrund der Verortung im Setting ‚Wohneinrichtung‘ und ihrer jeweiligen Zugehörigkeit zu einer unterschiedlichen einrichtungsinternen Gruppe (‚MitarbeiterIn‘ vs. ‚BewohnerIn‘) nicht statusgleich sein können, was jedoch unabdingbare Voraussetzung für das Eingehen einer Freundschaft ist.

16.4 PERSPEKTIVE: AMBIVALENZEN PÄDAGOGISCHEN HANDELNS

Die Reflexion des Lebens in der Wohneinrichtung anhand der Praxis des pädagogischen Verstehens von Beobachtungsprotokollen verdeutlicht einmal mehr, inwiefern sich pädagogisches Handeln in Ambivalenzen vollzieht. Diese Ambivalenzen werden hier zusammenfassend dargestellt. Ebenso, wie bereits hinsichtlich der Organisationsstruktur- und Interviewanalysen her-

ausgearbeitet, zeigen sich hier Ambivalenzen pädagogischen Handelns dahingehend, dass MitarbeiterInnen zwischen äußerer und innerer Handlungsverpflichtung hin- und hergerissen sind, was am Beispiel der Vergabe von Medikamenten besonders deutlich zutage tritt. Strukturelle Vorgaben (sei es durch die Organisation selbst oder vorgelagerte Stellen) führen zu einem Handeln in der Spannung des Erfüllens dieser Vorgaben, welche jedoch konträr zu den eigenen (pädagogischen) Handlungsansprüchen stehen können. Im Zusammenhang damit ist auch das Verhältnis von Fürsorge und Kontrolle zu verstehen, welches mit einer Ambivalenz pädagogischen Handelns zwischen ‚Kümmern‘, dem auch emotionale Verbundenheit innewohnen kann, und ‚Abarbeiten von Pflichten‘ einhergeht. Auch Fragen des Einbeziehungsweise Ausschlusses sind in diesem Bedeutungshorizont zu betrachten. Weitere Ambivalenzen zeigen sich im Verhältnis von Nähe und Distanz und der Reflexion dessen, wie MitarbeiterInnen und BewohnerInnen sich in der Interaktion begegnen und inwiefern spezifische und diffuse Rollenanteile ausgehandelt werden können. Ambivalent ist zudem, dass BewohnerInnen teils nach einer diffusen Nähe suchen, die die MitarbeiterInnen ihnen qua ihres (professionellen) Status der Spezifität nicht geben können (und wollen), die ihnen jedoch trotzdem teils von den MitarbeiterInnen gewährt wird (beispielsweise hinsichtlich Einblicken in das Privatleben der MitarbeiterInnen). Im Zusammenhang damit ist die Ambivalenz zwischen dem Zulassen von Nähe und einer Hervorbringung der betreffenden Person als ‚geistig behindert‘ zu nennen, welche sich gerade dann vollzieht, wenn die gesuchte Nähe spontan und für ein routinemäßiges spezifisches Verhältnis unpassend ist (wie etwa spontanes Umarmen), von den MitarbeiterInnen jedoch zugelassen beziehungsweise nicht als übergriffig verstanden wird. Weiterer wichtiger Aspekt dessen ist die Ambivalenz zwischen möglicherweise (situativen) ‚negativen‘ Gefühlen gegenüber den BewohnerInnen und der handlungspraktischen Verpflichtung, sich um sie zu kümmern. Ambivalent ist auch die Frage nach dem Verhältnis von Unterstützung und Regulierung, wie entsprechende Einblicke in das Leben in der Wohneinrichtung deutlich machen. So ist zu diskutieren, inwiefern beispielsweise die Veränderung einer Sitzposition ein Unterstützungshandeln, demgegenüber jedoch auch eine (übergriffige) Regulierung ist. Abschließend soll, gerade in Anbetracht dieser Ambivalenzen, noch einmal betont werden, wie sehr die Ergebnisse darauf hinweisen, dass es für die MitarbeiterInnen in der Wohneinrichtung Möglichkeiten zur Reflexion ihrer Handlungspraxis bedarf. Dabei ist

ein methodisches Vorgehen naheliegend, das sich an der hier gewählten Praxis des pädagogischen Verstehens orientiert und so ein Verstehen auf mehreren Ebenen ermöglicht, das zum Abwägen und multiperspektivischen Beurteilen von pädagogischen Situationen führen kann (siehe dazu Kap. 19).

17 Methodische Rekapitulationen – *Reflexion*

In diesem Kapitel wird die Reflexion des Lebens in der Wohneinrichtung, welche anhand der Praxis des pädagogischen Verstehens von Beobachtungsprotokollen erfolgte, rekapituliert und hinsichtlich etwaiger Weiterentwicklungsperspektiven kritisch in den Blick genommen.

Feldzugang und Erhebungsverfahren

In Bezug auf die Erhebung der Beobachtungsprotokolle zeigte sich, ebenso wie im Zuge der Interviewerhebungen (siehe Kap. 14), dass die Einbeziehung der Einrichtungsleitung und der MitarbeiterInnen sowie der regelmäßige Austausch zu nur geringen sogenannten Gate-Keeping-Praxen führten, denn auch die Beobachtungserhebungen wurden von den MitarbeiterInnen unterstützt. Zudem zeigte sich auch hier die positive Einbindung der Studie in ein sogenanntes Lehrforschungsprojekt (siehe Kap. 8).

Auswertungsverfahren

Um das Verstehen des Lebens in der Wohneinrichtung um subjektiv-intentionale und subjektiv-affektive Verstehenszugänge zu erweitern, wurde die Praxis des pädagogischen Verstehens konzipiert (siehe dazu Kap. 15.1), anhand derer eine *Reflexion* des Lebens in der Wohneinrichtung erfolgte. Diese Reflexion eröffnet einen differenzierten Blick auf Situationen und Interaktionen, der es erlaubt, unterschiedliche Verstehenszugänge zu derselben Situation zu bilden und dadurch Handeln abzuwägen. Dies ermöglicht eine Reflexion, die nachvollziehbar macht, inwiefern Situationen unterschiedlich

beurteilt werden können beziehungsweise in welchem (ambivalenten) Verhältnis Intention (subjektiv-intentionaler Verstehenszugang), Empfinden (subjektiv-affektiver Verstehenszugang) und Faktum (objektiver Verstehenszugang) zueinander stehen können. Zentral an diesem Vorgehen ist, dass die Reflexion methodisch geleitet erfolgt, wodurch sie sich von herkömmlichen Reflexionsinstrumenten und -zugängen abhebt, die ihren Bezugspunkt primär in der Praxis selbst suchen (siehe beispielsweise Dewe 2013, S. 107; Michel-Schwartz 2009a, S. 133). Diese methodische Fundierung läuft einer (möglichen) Willkür entgegen, da Lesarten so transparenter und nachvollziehbarer gemacht werden können. Auch in Bezug auf die Reflexion liegt das Anliegen der Analyse darin, Ambivalenzen pädagogischen Handelns aufzuspüren und herauszuarbeiten.

Um der methodischen Rekapitulation dieses Kapitels gerecht zu werden, muss selbstkritisch nach Einschränkungen der Herangehensweise gefragt werden. Klar ist, dass gerade der subjektiv-intentionale und insbesondere der subjektiv-affektive Verstehenszugang auf die Problematik ihrer nur begrenzten intersubjektiven Nachvollziehbarkeit stoßen¹. Dabei ist es wichtig hervorzuheben, dass es, insbesondere im subjektiv-affektiven Verstehenszugang, nicht darum geht, ‚richtige‘ Verstehenszugänge zu eröffnen, sondern dass gerade diese stark von den Interpretierenden (und ihren jeweiligen diskursiven Verortungen) sowie auch der Dynamik in der Interpretationsgruppe abhängen. Eine ähnliche Einschätzung nimmt auch Oevermann (1993) in Bezug auf tiefenhermeneutisch orientierte Verfahren im Allgemeinen vor, wenn er (deutlich schärfer) kritisiert, dass im Rahmen dieser Verfahren nicht mehr „zwischen der Ebene einer objektiven Sinnstruktur und der Ebene des subjektiv intentional-repräsentierten Bedeutungsverhältnisses [...] unterschieden wird“ (Oevermann 1993, S. 153), woraus die Problematik einer eingeschränkten intersubjektiven Nachvollziehbarkeit folgt, die mit einer gewissen Beliebigkeit in der Analyse einherzugehen droht (Oevermann 1993, S. 144ff). Nichtsdestotrotz hat sich gerade das methodische Zusammenspiel subjektiv-intentionaler, subjektiv-affektiver und objektiver Verstehenszugänge als sehr gewinnbringend erwiesen – gerade hinsichtlich der mehrper-

1 Diese lässt sich, aufgrund der Regelgeleitetheit des Vorgehens, hinsichtlich des objektiven Verstehenszugangs beziehungsweise vor allem bei der objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion noch eher herstellen.

spektivischen Betrachtung pädagogischer Ambivalenzverhältnisse. Demgegenüber muss dabei jedoch die Problematik hingenommen werden, dass keine der den drei Verstehenszugängen zugrundeliegenden Referenzmethoden – Qualitative Inhaltsanalyse (subjektiv-intentionales Verstehen), Affective Revisiting beziehungsweise Tiefenhermeneutik (subjektiv-affektives Verstehen) und Objektive Hermeneutik (objektives Verstehen) – in ihren je eigenen Verfahrensweisen uneingeschränkt eingehalten wurden. Das heißt also auch, dass es am Ende zu keinem methodisch ‚reinen‘ Ergebnis kommt, was insbesondere bezüglich der Verfahren der Objektiven Hermeneutik ein methodologisches Problem ist, das sich hier besonders deutlich in Bezug auf die Regel der Extensivität zeigt, welche immer wieder dadurch gebrochen wurde, dass teils nur wenige Passagen beziehungsweise Segmente des jeweiligen Materials analysiert werden konnten. Diese Einschränkung betrifft auch das Affective Revisiting, denn bei der Analyse anhand des subjektiv-affektiven Verstehenszugangs wäre es an mancher Stelle wünschenswert gewesen, sich noch intensiver in die jeweiligen Szenen hineinzusetzen. Auch die kleinteilige Analyse der Protokolle hätte hinsichtlich des Umfangs, insbesondere jedoch hinsichtlich der Reinterpretation, durchaus noch breiter erfolgen können. Eine weitere Einschränkung ist dahingehend zu machen, dass die Analyse in sehr kondensierter Art und Weise (beispielsweise anhand eher kurzer Szenen) erfolgte und zudem die Wahrnehmung des subjektiv-affektiven Verstehens durch die Reflexion der anderen Verstehenszugänge immer wieder auch verändert werden kann. Diese methodologischen Probleme werden dadurch abgeschwächt, dass es sich bei allen drei Verfahren (Qualitative Inhaltsanalyse, Affective Revisiting beziehungsweise Tiefenhermeneutik, Objektive Hermeneutik) um Kunstlehren handelt, deren forschungspraktische Anwendung gerade in der individuellen Adaption an zugrundeliegende Forschungsfragen und Forschungsgegenstände sowie dem Abwägen von Einschränkungen (beispielsweise forschungsökonomische Rahmenbedingungen) besteht. Dass es in der hiesigen Studie dennoch zu vielschichten Verstehenszugängen kommen konnte, liegt auch daran, dass der Autor bereits mit allen drei zugrundeliegenden Verstehenszugängen beziehungsweise Forschungsmethoden in größeren Studien erfolgreich gearbeitet hat². Diese Erfahrung war enorm wichtig dafür, die Praxis des pädagogischen Verstehens in der letztlich Anwendung gefundenen Art und Weise

2 Siehe dazu unter anderem Trescher 2013b, 2015b, 2017a, 2017f.

konzipieren und forschungspraktisch umsetzen zu können. Mit ein Anliegen dabei war, die Verstehenszugänge zu den Ambivalenzen pädagogischen Handelns für WissenschaftlerInnen wie für PraktikerInnen vielschichtig offenzulegen und nachvollziehbar zu machen. Inwiefern dies gelungen ist, müssen letzten Endes die LeserInnen entscheiden.

18 Zum Verhältnis von Rekonstruktion und Reflexion

Nach Abschluss sowohl der sequenzanalytischen Rekonstruktionen als auch der methodisch geleiteten Praxis des pädagogischen Verstehens stellt sich die Frage nach dem Verhältnis dieser beiden Herangehensweisen zur Untersuchung des Lebens in der Wohneinrichtung. Ein Vergleich der Analyseergebnisse der Rekonstruktions- und der Reflexionsebene zeigt, dass die Ergebnisse der Interview- und Strukturanalysen (Rekonstruktion) häufig mit den Lesarten des objektiven Verstehens (Reflexion) übereinstimmen. Spannend ist – und daran wird der Mehrwert dieser Herangehensweise deutlich – dass subjektiv-intentionale beziehungsweise subjektiv-affektive Lesarten davon deutlich abweichen (können) und dadurch jedoch den Blick auf die konkrete Situation schärfen. So können letztlich differenzierte Verstehenszugänge ermöglicht werden. Am Fall der (je situativen) Praxis der Medikamentenvergabe (siehe Kap. 16.3.1) konnte beispielsweise gezeigt werden, dass diese hinsichtlich des objektiven Verstehenszugangs als überaus problematisch gelesen wurde und – gleich den rekonstruktiven Struktur- und Interviewanalyseergebnissen – Ausdruck der (Re-)Produktion von unter anderem Verwaltungslogik ist. Auf Ebene des subjektiv-intentionalen Verstehenszugangs konnten dem jedoch teils auch Lesarten des Kümmerns (beispielsweise um die Gesundheit der BewohnerInnen) entgegengestellt werden sowie auf Ebene des subjektiv-affektiven Verstehenszugangs die Wirkung derselben Szene als ‚freundlich‘, die zudem ein Gefühl von Vertrauen und Halt entstehen lässt. Ein und dieselbe Szene kann also aus ganz unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden, die jeweils ihre eigene Berechtigung haben.

Gleichzeitig zeigt sich, dass auch die Lesarten der jeweiligen Verstehenszugänge nicht immer konsistent sind, sondern sich teils widersprechen (beispielsweise hinsichtlich des subjektiv-affektiven Verstehenszugangs, der eine Gleichzeitigkeit von Lesarten der Erniedrigung und der Geborgenheit zulässt), was somit einmal mehr auch Ausdruck der Ambivalenzen pädagogischen Handelns im betrachteten Feld ist. Abschließend kann also festgehalten werden, dass anhand des Methodendesigns respektive seiner forschungspraktischen Anwendung die forschungsleitenden Fragestellungen vielfältig bearbeitet und unterschiedliche Verstehenszugänge zu einem spannungsreichen Feld eröffnet werden konnten. Dabei hat sich gezeigt, dass sich sequenzanalytische Rekonstruktionen, die ein belastbares Ergebnis erzeugen, und die methodisch geleitete Praxis des pädagogischen Verstehens gut ergänzen, wenn es um die Beantwortung der Frage geht, was sich in der Wohneinrichtung ändern sollte. Anhand beider Herangehensweisen wurden Perspektiven der Weiterentwicklung pädagogischer Praxis eröffnet, die nachfolgend aufgegriffen und ausdifferenziert werden (siehe dazu Kap. 19). Dies bestärkt die Entscheidung für eine solche multimethodale Herangehensweise nachhaltig und zeigt, wie sinnvoll und wichtig das Zusammenspiel verschiedener Methoden, Praxen und Verstehenszugänge ist.

19 Konzeption und Handlungsmaxime – (Re-)Fokussierung des Subjekts

Pädagogisches Handeln in der Ambivalenz von innerem Anspruch und äußerer Verpflichtung wird für die MitarbeiterInnen der Wohneinrichtung zur Herausforderung, wie die in den vorangegangenen Kapiteln dargelegten Ergebnisse der empirischen Analysen und methodengeleiteten Reflexionen in vielerlei Hinsicht immer wieder zeigen. Es stellt sich nun die Frage, wie die Wohneinrichtung ausgehend von diesen Ergebnissen weiterentwickelt werden kann:

Tabelle 10: Forschungsfragen Ebene 3

3 Frage nach dem Verhältnis von Forschung und Praxis	
	<i>3.1 Wie kann eine Organisation des stationären Wohnens weiterentwickelt werden?</i>
	3.2 Wie können Forschungsergebnisse in die Praxis transferiert und für diese nutzbar gemacht werden?

Übergeordnetes Strukturproblem in der Wohneinrichtung ist eine *Bedrohung des Pädagogischen*, die wiederum auf die Problematik verweist, dass den MitarbeiterInnen ein Leitbild oder ein pädagogisches Konzept fehlt, an dem sie ihr Handeln orientieren und das sie als Grundlage ihrer Handlungsreflexion heranziehen können. Deshalb bleiben die Begründung des eigenen Handelns und das Selbstverständnis als pädagogisch Handelnde/r in vielen Fällen unscharf. Dies zeigt sowohl die Analyse der MitarbeiterInnen- als auch (mitunter eher mittelbar) der BewohnerInneninterviews. Auch auf Ebene der Organisationsstrukturanalyse kann diesbezüglich eine Leerstelle aufgezeigt

werden, wurde doch immer wieder deutlich, dass technische Handlungsanweisungen zwar zuhauf existieren, pädagogische Handlungsorientierungen jedoch fehlen. Ebenjene Problematik wurde auch in der Reflexion der pädagogischen Praxis selbst herausgearbeitet, der sich anhand von Beobachtungsprotokollen genähert wurde. Auch hier wurde deutlich, dass die MitarbeiterInnen häufig von einer gemeinsamen Orientierungsgröße, an der sie ihr Handeln ausrichten können, profitieren würden. Ausgehend von jener Bedrohung des Pädagogischen und dem daraus resultierenden Bedarf eines pädagogischen Konzepts sollen in diesem Kapitel – in enger Verschränkung mit den theoretischen Grundlagen und den (empirischen) Ergebnissen der hiesigen Studie – konzeptionelle Anregungen und Vorschläge formuliert werden, an denen die MitarbeiterInnen ihr Handeln orientieren (können) und von denen ausgehend ein pädagogisches Konzept für die Wohneinrichtung entwickelt werden kann. Ziel dessen ist nicht, konkrete methodische ‚Lösungsvorschläge‘ zu offerieren, sondern vielmehr Fragen aufzuwerfen und Handlungsperspektiven zu skizzieren, um so einmal mehr die pädagogische Praxis als ambivalente Praxis zu würdigen, der sich reflexiv genähert werden soll. Aus diesen problemzentrierten Auseinandersetzungen sollen PraktikerInnen sowie an der Praxis Interessierte wertvolle Anregungen für ihre eigene Handlungspraxis respektive für die Reflexion dieser ziehen können. Handlungspraktisch können bei einem konzeptionellen Arbeiten die Fragen im Vordergrund stehen: *Wonach soll gehandelt werden? Was sind die dafür zugrunde gelegten pädagogischen Maximen?*

Einleitend wird sich dazu dem Konzeptbegriff und seinen Bedeutungen zugewandt, woraufhin entfaltet wird, inwiefern Konzepte ambivalent sein können (Kap. 19.1). Daraufhin wird sich vorherrschenden Herangehensweisen an eine Konzeptentwicklung in den Bezugsdiskursen angenähert sowie der Stellenwert untersucht, der Konzepten beigemessen wird (Kap. 19.1.1, 19.1.2 und 19.1.3). Das hiesige konzeptionelle Arbeiten geht von einer (Re-)Fokussierung des Subjekts als zentrale Handlungsorientierung aus, was ebenfalls dargelegt wird (Kap. 19.1.4). Anschließend daran werden in thematischen Schwerpunkten konzeptionelle Weiterentwicklungsperspektiven für die Wohneinrichtung respektive das pädagogische Handeln innerhalb dieser umrissen. Dabei gibt es notwendigerweise Überschneidungen, da beispielsweise gerade der Aspekt der Aneignung der Wohneinrichtung als Zuhause ein Querschnittsthema ist, das viele der entworfenen Ideen betrifft. Dies wiederum ist auch Ausdruck der Komplexität des Arbeitens an einem

pädagogischen Konzept und zeugt zudem davon, wie sehr die einzelnen Aspekte miteinander zusammenhängen. Das verdeutlicht auch, dass die Arbeit am pädagogischen Konzept nicht als singuläre Maßnahme erfolgen kann, sondern dass es sich dabei um einen Prozess handeln muss, der sich diskursiv vollzieht. Die untenstehende Übersicht sowie die darauffolgende Tabelle zeigen die in diesem Kapitel aufgeführten Ideen hinsichtlich der Entwicklung eines pädagogischen Konzepts, das von einer (Re-)Fokussierung des Subjekts ausgeht. Darin wird zudem ein erster Eindruck der Vielgestaltigkeit konzeptioneller Ideen vermittelt, die bei einer solchen Entwicklung eines pädagogischen Konzepts eine Rolle spielen.

Abbildung 1: Konzeption und Handlungsmaxime – (Re-)Fokussierung des Subjekts



Tabelle 11: Konzeption und Handlungsmaxime – (Re-)Fokussierung des Subjekts

Konzeption und Handlungsmaxime – (Re-)Fokussierung des Subjekts	
MitarbeiterInnen- und Teamentwicklung, Rolle der Leitung (Kap. 19.2)	
	(Re-)Fokussierung des Pädagogischen (Kap. 19.2.1) Reflexion und Kasuistik – Praxis des pädagogischen Verstehens (Kap. 19.2.2) BewohnerInnenverständnis und Menschenbild (Kap. 19.2.3) Verhältnis der MitarbeiterInnen zu ihrer Tätigkeit (Kap. 19.2.4) Einbinden der MitarbeiterInnen in konzeptionelle Fragen (Kap. 19.2.5) Zusammensetzung des Teams, Frage nach Hierarchien (Kap. 19.2.6) Arbeiten im Team (Kap. 19.2.7) Weiterbildungsangebote für die MitarbeiterInnen (Kap. 19.2.8) Schichten und Dienstpläne (Kap. 19.2.9) Rolle der Leitung (Kap. 19.2.10)
Partizipative Teilhabeplanung (Kap. 19.3)	
Freiräume für MitarbeiterInnen, um sich einzubringen (Kap. 19.4)	
Entbürokratisierung (Kap. 19.5)	
	Pläne verschlanken und abbauen (Kap. 19.5.1) Ein weniger defizitorientierter Duktus (Kap. 19.5.2) Stringenz der Bürokratie (Kap. 19.5.3) Stellenwert der Bürokratie und Involviertheit der BewohnerInnen (Kap. 19.5.4) Überwachung minimieren, Würde durch das Risiko des Nichtwissens ermöglichen (Kap. 19.5.5)
Die Wohneinrichtung als Zuhause (Kap. 19.6)	
	Aneignungspraxen ermöglichen (Kap. 19.6.1) Deinstitutionalisierung nach innen (Kap. 19.6.2) Privatsphäre wahren (Kap. 19.6.3) Umstrukturieren der Gruppen (Kap. 19.6.4) Vergemeinschaftungspraxen initiieren (Kap. 19.6.5) Das ‚Chaos‘ bewahren (Kap. 19.6.6)

Selbstermächtigung und Interessensentwicklung der BewohnerInnen (Kap. 19.7)	
	Freizeit und Tagesstruktur mit Potenzial (Kap. 19.7.1) Einbinden der BewohnerInnen in konzeptionelle Fragen (Kap. 19.7.2) Einbinden der BewohnerInnen in den Alltag (Kap. 19.7.3) Einbinden der BewohnerInnen in die Auswahl des Personals (Kap. 19.7.4)
Die Beziehung zwischen BewohnerInnen und MitarbeiterInnen (Kap. 19.8)	
	Fürsorge (Kap. 19.8.1) Der Wunsch nach Nähe (Kap. 19.8.2) Bezugsbetreuung (Kap. 19.8.3) Trauerbegleitung (Kap. 19.8.4)
Inklusion – Öffnung der Wohneinrichtung, Aneignung der Lebenswelt als Handlungsraum (Kap. 19.9)	
	Öffnung zum Sozialraum (Kap. 19.9.1) Inklusion und pädagogisches Handeln (Kap. 19.9.2) Begleitung in den Sozialraum (Kap. 19.9.3)

19.1 ZUR AMBIVALENZ VON KONZEPTEN

Der Begriff ‚Konzept‘ entstammt dem Lateinischen und bedeutet in einem allgemeinen Sinn „eine Idee bekommen und einen Entwurf machen“ (Kluge 2011, S. 530). Ein Konzept ist also Ausgangspunkt für eine Handlung beziehungsweise kann eine Handlung als Skizze vorzeichnen und entsprechend rahmen. In diesem Sinne können Konzepte als Orientierungsrahmen dafür verstanden werden, mit welchen „Mitteln und auf welchen Ebenen ein bestimmtes Ziel erreicht werden soll“ (Wüllenweber und Theunissen 2009, S. 22). Wüllenweber und Theunissen (2009) unterscheiden zwischen Konzept und Konzeption, wobei eine Konzeption „zusammenfassend die Arbeit in einer Einrichtung beschreibt und strukturiert“ (Wüllenweber und Theunissen 2009, S. 22) und ein Konzept, wie beschrieben, eher auf übergeordneter Ebene einen Rahmen und Orientierungen für jene Arbeit gibt (Wüllenweber und Theunissen 2009, S. 22). Dieser prinzipiellen Trennung wird hier nicht gefolgt, da die Grenzen zwischen Konzept und Konzeption – gerade in der

handlungspraktischen Auseinandersetzung, aber auch im bezugswissenschaftlichen Diskurs – durchaus fließend sind. Der Konzeptbegriff findet sich bezüglich vielfältiger Themen und Schwerpunkte im (sonder-)pädagogischen Diskurs. Dabei wird deutlich, wie weit dieser teils gefasst wird. So finden sich beispielsweise „sexualpädagogische Konzeptionen“ (Czarski 2013), „methodisch-didaktische Konzeptionen“ (Dings 2005) oder es wird sogar ‚Inklusion‘ als Konzept bezeichnet (Göransson 2010). Diese eher weiten Konzeptverständnisse können dahingehend problematisiert werden, dass sie häufig eindimensional bleiben und Ambivalenzen der Handlungspraxis übergehen beziehungsweise nicht in sich aufnehmen können. Nicht nur das Übergehen von Ambivalenzen der Handlungspraxis findet mitunter kaum Beachtung, sondern auch, dass Konzepte selbst bereits ambivalent sind. Einerseits sind sie Leitbild, das den Anspruch verfolgt, pädagogisch Handelnden als Orientierungsgröße zu dienen, andererseits jedoch können sie selbst zu einer möglichen Einschränkung der Handlungsfreiheit führen. Die Ambivalenz bewegt sich hier also zwischen erwünschter Handlungssicherheit und möglicher Handlungseinschränkung durch Konzepte, denn diese sollen zwar als Handlungsmaximen gelten (können), müssen dabei jedoch pädagogisch Handelnden genug Raum geben, um ihr Handeln in der pädagogischen Beziehungspraxis entfalten zu können. Gleichzeitig sollen konzeptionelle Handlungsmaximen „einen klaren Realitätsbezug aufweisen, dürfen also keine ‚Alibifunktion‘ übernehmen oder als ‚scheinheilig‘ wahrgenommene Zielvorstellungen und Verhaltensorientierungen gelten“ (Schindler 2010, S. 108). Ausgehend von dieser (ambivalenten) Begriffspluralität wird im Folgenden ausdifferenziert, inwiefern Konzepte im Bezugsdiskurs (klassische Organisationsentwicklung und Sonder- beziehungsweise Heilpädagogik) verstanden und welche Erwartungen mit diesen verbunden werden. Daraufhin wird das den hiesigen Ausführungen zugrundeliegende Verständnis eines Konzepts beziehungsweise konzeptioneller Anregungen dargelegt, die in einer (Re-)Fokussierung des Subjekts gründen.

19.1.1 Konzepte als *Managerialisierung*

Die oben hergeleitete Ambivalenz von Konzepten, die sich zwischen Handlungsbegründung, Handlungsermöglichung und Handlungseinschränkung vollzieht, wird in gängigen Publikationen aus dem Bereich der (pädagogi-

schen) Organisationsentwicklung nicht gesehen oder zumindest nicht vordergründig problematisiert. So wird die Entwicklung eines Konzepts beziehungsweise das Konzept selbst primär als Steuerungselement der Organisation und als Mechanismus verstanden zur einerseits äußeren, repräsentativen Darstellung und andererseits inneren Wertebindung (siehe beispielsweise Michel-Schwartz 2009b, S. 298ff). In diesen Zusammenhängen sollen Konzeptionen folglich als „Medium der internen und externen Steuerung“ (Michel-Schwartz 2009b, S. 299) wirken, welches rationalisierte, evaluierbare Funktionen erfüllt. Ein solcher Anspruch schlägt sich auch in der Konzeptentwicklung nieder, die infolgedessen häufig betriebswirtschaftliche Elemente trägt. Von diesem Verständnis von Konzeption und konzeptioneller Entwicklung, das in einer „Managerialisierung“ (Graßhoff et al. 2015, S. 303) pädagogischer Handlungspraxis zu resultieren droht, soll sich hier ganz deutlich distanziert werden, wird darin doch zum einen die Gefahr einer gewissen Praxisferne – im Sinne einer Ferne zur tatsächlichen Handlungspraxis – gesehen (siehe auch die kritischen Einwände von Staub-Bernasconi 2015). Zum anderen drohen derartige Konzepte in bürokratische Handlungsanweisungen umzuschlagen, was problematisch ist, denn „[u]mfangreiche und komplizierte formale Regelwerke begünstigen Autonomiedefizite; sie bewirken eine weitere ‚Entmündigung des Personals‘, unter der vor allem handlungs- und gestaltungsorientierte Mitarbeiter leiden“ (Schindler 2010, S. 108) und sind hinsichtlich der Problematik einer Bedrohung des Pädagogischen auch eher kontraproduktiv. Dennoch müssen sich pädagogisch Handelnde bei der Erstellung eines pädagogischen Konzepts mit der Frage auseinandersetzen: *Wie kann ein Konzept dabei unterstützen, die Einrichtung zu strukturieren und zu führen?*

19.1.2 Konzepte als Qualitätsmanagement

Im Zuge der Beschäftigung mit Konzepten und Handlungsleitlinien treten immer wieder Beiträge hervor, die unter dem Schlagwort ‚Qualitätsmanagement‘ zusammengefasst werden können und die im Gros auf „die gezielte und strukturierte Bewertung und Weiterentwicklung der ‚Güte‘ sozialer Dienstleistungen“ (Merchel 2013, S. 15; siehe auch Rugor und Studzinski 2012, S. 11f) abzielen. Der Bereich des Qualitätsmanagements wächst kontinuierlich und Merchel (2013) postuliert sogar, keine (soziale) Organisation könne sich dem mehr entziehen (Merchel 2013, S. 17; siehe auch Speck

2004, S. 16f). Ebenjenes Qualitätsmanagement kann dabei als ein Aspekt der Entwicklung von Organisationen verstanden werden (Rugor und Studzinski 2012, S. 11) und fokussiert in dieser Hinsicht die ‚Herstellung‘ und ‚Evaluation‘ von Qualität. Die Problematik, die diesbezüglich gesehen werden kann, liegt darin, dass mit diesen primär an marktwirtschaftlichen Gesetzen orientierten Praxen eine (zumindest drohende) Dekonstruktion des Subjekts und primär dienstleistungsbezogene Aushandlungen einhergehen (siehe dazu auch die Ausführungen im vorangegangenen Kapitel). Diese Problematik wird von unterschiedlicher Seite ebenfalls hervorgehoben (Bartosch 2017; Jurk 2017; Speck 2004; Beckmann 2009). Die Personen, auf die das (pädagogische) Handeln der OrganisationsmitarbeiterInnen ausgerichtet ist, drohen so aus dem Blick zu geraten. Ein zentraler Kritikpunkt an der Etablierung von Qualitätsmanagementmaßnahmen in sozialen und pädagogischen Einrichtungen ist eine damit einhergehende „Re-Bürokratisierung“ (Beckmann 2009, S. 116), durch die (noch mehr) verwaltungsbezogene Aufgaben an die Einrichtung respektive ihre MitarbeiterInnen herangetragen werden und welche letztlich die Gefahr einer bürokratischen Überformung (von Handlungspraxis, von MitarbeiterInnen, von AdressatInnen) bergen (siehe dazu Trescher 2017f, S. 173f, 2017g). Entgegen einer solchen Bürokratisierung ist es vielmehr notwendig, in solchen Organisationen ein Konzept, genauer gesagt konzeptionelle Orientierungsrahmen, zu verankern, die dabei unterstützen, „fachliche Reflexion auf der Organisationsebene systematisch zu fördern“ (Beckmann 2009, S. 192). In ebendieser Perspektive bewegen sich die hiesigen Ausführungen zur Entwicklung eines pädagogischen Konzepts für die Wohneinrichtung, die sich dabei jedoch auch zur Frage positionieren müssen: *Wie kann ein Konzept derart gestaltet werden, dass gewisse Dinge gemacht und nachgewiesen werden?*

19.1.3 Konzepte als *Best Practice*

Gerade die sonder- beziehungsweise heilpädagogische Praxis ist, insbesondere auch auf Seiten des bezugswissenschaftlichen Fachdiskurses, häufig auf eine Entwicklung, Darstellung und Überprüfung von Methoden und Handlungsempfehlungen hinsichtlich der ‚sinnvollen‘ und ‚erfolgreichen‘ Betreuung (sogenannte *Best Practice*) von Menschen mit ‚(geistiger) Behinderung‘ ausgerichtet. Entsprechende Veröffentlichungen haben infolgedessen teils die Form von Manualen/Leitfäden, anhand derer, so die Prämisse, die Praxis

in der Betreuung von Menschen mit ‚(geistiger) Behinderung‘ verbessert werden kann, und die häufig einem anweisenden Duktus folgen (siehe exemplarisch Theunissen 2011)¹. Konzepte werden dabei primär als eine Art Baukasten verstanden, aus dem situations- und personenbezogen das angemessene Verhalten oder die angemessene Reaktion ausgewählt werden kann (Wüllenweber und Theunissen 2009, S. 16) und deren Kenntnis (und Fähigkeit zur Umsetzung) zudem als notwendige Bedingung für Professionalität respektive professionelles Handeln dargestellt wird (Wüllenweber 2009, S. 481). Dabei wird Handeln, auch wenn es als pädagogisch benannt wird, häufig auf die ‚Förderung‘ oder das ‚Training‘ von Menschen mit ‚(geistiger) Behinderung‘ eingeführt (siehe u.a. Wüllenweber und Theunissen 2009, S. 15). Auch wenn diese Herangehensweisen in der Praxis sicherlich ihre Berechtigung haben und dort als gewinnbringend und unterstützend rezipiert werden, kann doch das Folgende problematisiert werden: Zum einen werden so defizitäre Pauschalisierungen (re-)produziert, welche die Person auf vorgängig festgelegte ‚behinderte Subjektpositionen‘ beschränken. Zum anderen wird pädagogisches Handeln als eine regelgeleitete Praxis entworfen, die im Gegensatz zu einem Verständnis von pädagogischem Handeln als sich diskursiv vollziehende Beziehungspraxis steht, die von Ambivalenzen geprägt ist und der dadurch ein widerstreitendes Moment innewohnt (siehe dazu Kap. 5). Eine weitere Problematik sogenannter Best Practice ist eine gewisse Theorieferne, die sich primär in einer Konzentration auf den Maßstab ‚whatever works‘ ausdrückt, also das zu tun, was sich sozusagen als funktional herausgestellt hat. Pädagogisches Handeln kann jedoch nicht (nur) Ursache-Wirkungs-bezogen sein, denn dadurch wird das Moment der Reflexion verneint. Darüber hinaus kann sich des Eindrucks nicht erwehrt werden, dass viele Konzeptionen (sonder-)pädagogischer Organisationen zumindest auch als Instrument der (Außen-)Darstellung dienen und infolgedessen wenig zur handlungspraktischen Orientierung der MitarbeiterInnen im

1 Ein Beispiel hierfür sind die Handlungsanweisungen, die Theunissen (2011) in Bezug auf die Gestaltung des Alltags formuliert: Es „sollte bei der Auswahl geeigneter Angebote stets darauf geachtet werden, dass der Einzelne in Anlehnung an seine persönliche Lebensstilplanung einbezogen wird, mitreden und mitentscheiden kann. Denn nur dann leistet die Alltagsarbeit ihren Beitrag zum Abbau von Verhaltensauffälligkeiten und zur Entwicklung von mehr Autonomie“ (Theunissen 2011, S. 81).

Alltag beitragen können². Jenen primär an Best Practice ausgerichteten methodischen und konzeptionellen Handlungsleitfäden sowie den zuvor problematisierten primär marktwirtschaftlich orientierten Ansätzen soll hier die Perspektive der (Re-)Fokussierung des Subjekts entgegengestellt werden. Dabei steht auch die Frage im Vordergrund: *Wie kann darauf geachtet werden, was in der Einrichtung (und gegebenenfalls andernorts) gut gelingt und wie können diese Praxen etabliert werden?*

19.1.4 Konzepte als (Re-)Fokussierung des Subjekts

Kontrastiv zu jenen primär betriebswirtschaftlichen, managementbezogenen beziehungsweise an Best Practice orientierten Ansätzen sollen hier nun also konzeptionelle Vorschläge unterbreitet werden, die vom Subjekt ausgehen und das pädagogische Handeln in der Wohneinrichtung an diesem orientieren³. Ziel einer solchen (Re-)Fokussierung des Subjekts ist, die AdressatInnen pädagogischen Handelns als handlungsmächtige Subjekte anzuerkennen und dies als Maxime des pädagogischen Handelns zu verstehen⁴. Dabei gilt es, immer wieder zu hinterfragen, inwiefern das eigene Verhalten zu einer Hervorbringung des Subjekts *als* wer und/oder was beiträgt (siehe dazu Kap. 2.4; siehe auch Ricken 2013a, S. 90; Balzer und Ricken 2010, S. 39f; Diehm 2010, S. 129f). Zudem sollen die Ambivalenzen, in denen sich pädagogisches Handeln vollzieht, nicht negiert beziehungsweise übergangen, sondern der Reflexion zugänglich gemacht werden, um somit pädagogisches Handeln als reflexives Handeln zu konstituieren. Ein pädagogisches Konzept wird in diesem Zusammenhang nicht als statisch, sondern als diskursiv veränderbar

2 Der empirische Nachweis dieser These steht bislang noch aus und es wird sich hier auf eigene (nicht methodisch überprüfte) Erfahrungen gestützt. An dieser Stelle eröffnet sich also ein Desiderat der Erforschung von Konzeptionen pädagogischer Organisationen, um deren latente Sinnstrukturen offenzulegen (beispielsweise nach dem Vorbild von Schallberger und Schwendener 2015).

3 Dabei soll nicht übergangen werden, dass es diesbezüglich bereits einige VertreterInnen im (sonder-)pädagogischen Diskurs gibt (beispielsweise Pörtner 2007, 2008; Appel und Kleine Schaars 2008; Groß 2017).

4 Gruppenbezug und Vergemeinschaftung werden damit explizit nicht verneint, sondern mitgedacht.

verstanden. Möchte etwa die Leitung der Wohneinrichtung eine Veränderung im Team herbeiführen (zum Beispiel mehr individuelles Einbringen im Bereich Freizeit), so muss (auch) das pädagogische Konzept umgestaltet werden. Diese Umgestaltung wird jedoch nicht von der Leitung diktiert, sondern vollzieht sich in der Aushandlung zwischen Leitung, MitarbeiterInnen und insbesondere auch BewohnerInnen mit dem pädagogischen Konzept. Durch diesen Aushandlungsprozess kann bereits das Selbstverständnis der MitarbeiterInnen verändert werden (beispielsweise insofern, dass diese sich selbstverständlicher auf individuelle Art und Weise im Freizeitbereich engagieren). Konzept, Hervorbringung und Rezeption stehen dabei also in einem wechselseitigen Verhältnis (siehe dazu Kap. 2). Diesen Gedanken folgend, wird – teils hinsichtlich konkreter Handlungsfragen – unten entfaltet, welche Aspekte bei der Entwicklung eines pädagogischen Konzepts von Bedeutung sind, das von der (Re-)Fokussierung des Subjekts und einem Verständnis von Konzepten als diskursiv ausgeht. Dabei stehen die Fragen im Vordergrund: *Wie können einzelne Personen und Gruppen (wieder) in den Fokus pädagogischen Handelns genommen werden? Welches Menschenbild ist dabei leitend?*

19.2 MITARBEITERINNEN- UND TEAMENTWICKLUNG, ROLLE DER LEITUNG

Die MitarbeiterInnen stehen als pädagogisch Handelnde und als diejenigen, die in der Wohneinrichtung primär handlungsmächtig in der Gestaltungsraum-organisationaler Strukturen sind, im Fokus der Entwicklung eines pädagogischen Konzepts für die Wohneinrichtung. Dabei stehen sowohl Fragen einer strategischen MitarbeiterInnen- als auch einer entsprechenden Teamentwicklung im Vordergrund. In Bezug auf die MitarbeiterInnenentwicklung ist dies vor allem die Frage danach, wie das Subjekt in der pädagogischen Beziehung (re-)fokussiert werden kann. Hinsichtlich der Teamentwicklung ist die Frage zu stellen, wie die MitarbeiterInnen darin bestärkt werden können, sich als Team zu verstehen und enger zusammenzuarbeiten. Sowohl die MitarbeiterInnen- als auch die Teamentwicklung werden umfasst von der Rolle der Einrichtungsleitung, die dahingehend entwickelt werden soll, wie MitarbeiterInnen dazu angeleitet werden können, eigenständig und

verantwortungsvoll in der Einrichtung zu handeln, denn „Personalentwicklung ist wesentlicher Bestandteil der Führungsaufgabe“ (Friedrich 2010, S. 95). Dies zielt insbesondere auf das Ergebnis ab, dass sich MitarbeiterInnen teils nur wenig selbst verantwortlich und handlungsmächtig sehen, erkannte Strukturprobleme (in) der Wohneinrichtung aktiv anzugehen (siehe Kap. 12). Im Folgenden werden die Vorschläge und Ideen bezüglich der MitarbeiterInnen- und Teamentwicklung und der Rolle der Leitung, die in das pädagogische Konzept der Wohneinrichtung einfließen können, in mehreren Schwerpunkten entfaltet.

19.2.1 (Re-)Fokussierung des Pädagogischen

Ein Kernaspekt der Entwicklung eines pädagogischen Konzepts ist, die Bedrohung des Pädagogischen zu überwinden und infolgedessen das Pädagogische im alltäglichen Handeln zu (re-)fokussieren⁵. Diesbezüglich gilt es, vorab einen Konsens darüber zu finden, was überhaupt pädagogisches Handeln in der Wohneinrichtung ausmacht, denn eine Antwort auf diese Frage fällt den MitarbeiterInnen häufig nicht leicht. Das Moment des Pädagogischen ist also teils eher als Leerstelle zu erkennen. Folglich liegt es nahe, dass ein Teil der MitarbeiterInnenentwicklung eine Reflexion der Frage ist, was eigentlich pädagogisches Handeln im Wohneinrichtungskontext bedeutet. Handlungspraktisch kann es bei der hier unterbreiteten (Re-)Fokussierung des Pädagogischen hilfreich sein, die folgenden Fragen kritisch zu reflektieren: *Was ist das Ziel des Handelns? Inwiefern ist das (je situative) Handeln auf den/die individuelle/n BewohnerIn beziehungsweise die Gruppe bezogen? Als wer und/oder was wird das Subjekt durch die jeweilige Handlung anerkannt?*

Pädagogisches Handeln wider die Versorgungspragmatismen

Bei der (Re-)Fokussierung des Pädagogischen steht eine Reflexion der Ambivalenzen pädagogischen Handelns im Mittelpunkt, die das Ziel hat, das Handeln der MitarbeiterInnen (wieder) mehr an pädagogischen Maximen zu orientieren, um so objektivierenden Versorgungspragmatismen entgegenzu-

5 Zum Verhältnis von Pädagogik und Sonderpädagogik siehe u.a. Ackermann (2017).

wirken, die in der Analyse vielfach herausgearbeitet wurden. Diesen Blickwinkel auf pädagogisches Handeln braucht es also, um die Marktförmigkeit und Bürokratisierung, die häufig das pädagogische Handeln zu überformen droht⁶, in ihrer Funktion als „betriebswirtschaftliche Steuerungsimperative radikaler Kritik zu unterwerfen“ (Dewe 2013, S. 106). Die Ergebnisse der Interviewanalysen zeigen, dass MitarbeiterInnen häufig mehr für die Aufrechterhaltung äußerer Strukturen (insbesondere Zeit- und Ablaufpläne) als für die jeweiligen BewohnerInnen arbeiten und in der Ambivalenz dieses doppelten Anspruchs nahezu handlungsohnmächtig werden, zumindest jedoch einem immensen Frustrationspotenzial ausgesetzt sind (siehe Kap. 11 und 12). Die Folge ist, dass ihr Handeln immer mehr dazu führt, die Organisation in ihren gegebenen Strukturen zu reproduzieren und zu festigen. Eine Anerkennung der BewohnerInnen als handlungsmächtige Subjekte und eine Verteidigung ihrer je eigenen Interessen und Ansprüche, die ja durchaus oppositionell zur Organisation stehen können, rückt dadurch oftmals in den Hintergrund. Dies ist insbesondere dahingehend problematisch, dass ein Großteil der MitarbeiterInnen sicherlich nicht in der Wohneinrichtung zu arbeiten begonnen hat, um Handlungsanweisungen zu befolgen. Vielmehr geht einer Arbeit im sozialen Bereich häufig ein Interesse an den AdressatInnen des pädagogischen Handelns (in diesem Falle den BewohnerInnen der Wohneinrichtung) voraus (siehe beispielsweise Schindler 2010, S. 101). In der Reflexion von Versorgungspragmatismen muss sich im Zuge der Konzeptentwicklung die Frage gestellt werden: *Wie viel Verwaltung ist tatsächlich notwendig?*

Pädagogisches Handeln und ‚Förderung‘

Eine (Re-)Fokussierung des Pädagogischen muss sich auch zur Frage nach dem Stellenwert von ‚Förderung‘ verhalten, wie sie teilweise von den MitarbeiterInnen als Kern ihres Handelns bezeichnet wird (siehe Kap. 12.2). Der Begriff der Förderung hielt in den 1970er Jahren Einzug in den sonderpädagogischen Diskurs (siehe Moser 2010, S. 82f). Die Folge ist zwar einerseits ein Verständnis der AdressatInnen sonderpädagogischer Förderung als prin-

6 Ein solcher marktförmiger, bürokratisierender Charakter findet sich zudem in vielen Personal- und Organisationsentwicklungsvorschlägen wieder (siehe dazu u.a. Merchel 2015; Hölzle 2017).

ziell bildungs- und entwicklungsfähig (siehe Moser 2010, S. 82f), andererseits werden diese jedoch auch als grundsätzlich defizitär und ‚förderbedürftig‘ dargestellt. Fördern haftet so ein Stück weit ‚der Modus der ‚defizienten Gegenwart‘ an“ (Hofmann 2000, S. 118). Diese Ambivalenz bestimmt Förderpraxen nach wie vor (siehe auch Dederich 2010, S. 180ff). Darüber hinaus vollzieht sich im Förderanspruch eine gewisse Dichotomie, die Wissen und Fähigkeit bei der einen und Abwesenheit dessen bei der anderen Person manifestiert. Deshalb wird zum einen nahegelegt, den Begriff des Förderns in seinen Ambivalenzverhältnissen zu reflektieren, und zum anderen, weitaus bedeutender, die eigene Praxis, die als Förderung bezeichnet wird, dahingehend zu befragen, inwiefern diese eine pädagogische (Aushandlungs-)Praxis ist. Für die konkrete Handlungspraxis heißt das, auch in Tätigkeiten Raum zur Aushandlung zu geben, die bislang primär automatisiert ‚erledigt‘ werden (hiervon sind insbesondere pflegerische und verwaltungslogische Tätigkeiten betroffen). Es soll also nicht das Förderparadigma ersatzlos aufgegeben werden, sondern es soll überlegt werden, wie (und welche) pädagogische Handlungsmaximen in die Förderpraxis Einzug halten können. Dabei ist grundsätzlich zu fragen: *Soll Förderung geschehen? Und falls ja, wie und unter welcher zugrundeliegenden pädagogischen Maxime soll sich dies vollziehen?*

Pädagogisches Selbstverständnis zwischen Krise und Routine

Ein weiterer Aspekt der (Re-)Fokussierung des Pädagogischen betrifft das Verständnis des eigenen Handelns, das sich, wie die Ergebnisse zeigen, oftmals in der Ambivalenz äußerer und innerer Ansprüche vollzieht. Hinsichtlich des pädagogischen Selbstverständnisses können die folgenden Fragen vergegenwärtigt werden: Welche (auch wertebezogenen) Maximen werden im eigenen Handeln vertreten? Wie und als wer und/oder was soll den AdressatInnen begegnet werden und als wer und/oder was sollen diese anerkannt werden? Grundsätzlich erscheint es hinsichtlich des Gewährwerdens und der Auseinandersetzung mit dem eigenen pädagogischen Selbstverständnis naheliegend, pädagogisches Handeln als Praxis zu verstehen, die scheitern kann und gerade deshalb als solche zu bezeichnen ist – als Praxis, die sich primär durch ihre Offenheit im Vollzug auszeichnet. Dem liegt ein Verständnis von Krise und Routine zugrunde, das, wie oben bereits ausgeführt (siehe Kap. 5), Krise als den Zwang zur Entscheidung und Routine als

aus dieser Entscheidungsverpflichtung hervorgehende (routinisierte) Lösungen versteht (Oevermann 1996b, S. 75). Im pädagogischen Alltag in der Wohneinrichtung können die MitarbeiterInnen durch ein solches Verständnis von Krise und Routine darin bestärkt werden, Krisen (im Sinne eines Entscheidungszwangs) zuzulassen und in ihnen respektive der Möglichkeit des Scheiterns den Beginn von etwas Neuem zu erkennen. Ebendarin liegt im Übrigen auch eine zentrale Differenz zwischen Theorie und Praxis, denn lediglich in der Praxis besteht der Zwang zur Entscheidung – Praxis heißt Krise. In diesem Sinne ist es sicherlich hilfreich, Krisen nicht als Problem aufzufassen, sondern als erneuerndes Moment wertzuschätzen, als Chance zu verstehen und ausgehend davon das pädagogische Selbstverständnis zu entwerfen. Handlungsleitende Frage ist also: *Welche Chance liegt in der Krise?*

Pädagogisches Handeln zwischen Individualisierung und Vergemeinschaftung

Pädagogisches Handeln bezieht sich auf das einzelne BewohnerInnensubjekt und bedarf dabei einer Orientierung des pädagogischen Handelns an der individuellen Person. Daneben bezieht es sich aber auch auf die Gruppe der BewohnerInnen in der Wohneinrichtung und verfolgt dabei den Anspruch, zu Vergemeinschaftung beizutragen und die BewohnerInnen beim Eingehen und Aufrechterhalten von Sozialbeziehungen zu unterstützen. Dass dies ambivalent sein kann, wird immer dann offenbar, wenn vergemeinschaftungsorientiertes Handeln den Interessen einzelner BewohnerInnen zuwiderläuft (beispielsweise, wenn diese kein Interesse an einer tiefergehenden sozialen Beziehung zu ihren MitbewohnerInnen haben). Eine (Re-)Fokussierung des Pädagogischen bedeutet also auch (einmal mehr) eine Auseinandersetzung mit Ambivalenzverhältnissen. Dabei können die MitarbeiterInnen in mehrererlei Hinsicht unterstützt werden, unter anderem durch die Bereitstellung von und Auseinandersetzung mit bestimmtem Wissen über pädagogisches Denken und Handeln. Dieses kann ihnen beispielsweise in (kontinuierlichen) Workshops oder Fort- und Weiterbildungen zu diesem Thema nähergebracht werden⁷. Im Alltag selbst brauchen die MitarbeiterInnen Zeit und Raum sowie die Möglichkeit zur Veränderung, um das Pädagogische tatsächlich zum

7 In dieser Hinsicht ist im Übrigen auch die pädagogische Ausbildungspraxis Adressatin, die zu wenig auf Ambivalenzen pädagogischen Handelns, Subjekttheorie

Fokus ihrer Handlungspraxis machen zu können. In Bezug auf Vergemeinschaftung kann die Reflexion der folgenden Fragen bei der Entwicklung eines pädagogischen Konzepts unterstützen: *Wie können Gemeinschaften hergestellt werden? Wie können neben individuumsbezogenen auch vergemeinschaftende Aktivitäten initiiert werden?*

19.2.2 Reflexion und Kasuistik – Praxis des pädagogischen Verstehens

Zentraler Aspekt einer (Re-)Fokussierung der MitarbeiterInnen auf das Pädagogische und auf den/die AdressatIn pädagogischen Handelns ist die Verankerung einer reflexiven Handlungspraxis, kann das Verständnis von pädagogischem Handeln doch letztlich auf die Formel ‚pädagogisches Handeln ist reflexives Handeln‘ enggeführt werden (siehe Kap. 5.5). Reflexives, fallbezogenes⁸ pädagogisches Handeln ist also eine mögliche Säule des pädagogischen Konzepts der Wohneinrichtung. Die MitarbeiterInnen der Wohneinrichtung benötigen, um reflektiert zu denken und zu handeln, sowohl die

und auch kritische (Selbst-)Reflexion in ihren Ausbildungsinhalten einzugehen scheint – zumindest legen die hiesigen Ergebnisse hinsichtlich der durch sie qualifizierten MitarbeiterInnen dies nahe. Eine eingehende – insbesondere sequenzanalytische – Untersuchung dessen (beispielsweise anhand von Curricula von Ausbildungen zum/zur ErzieherIn und HeilerziehungspflegerIn oder Studieninhalten von PädagogInnen und ErziehungswissenschaftlerInnen) steht bislang noch aus und kann hier als ein Forschungsdesiderat festgehalten werden.

- 8 Es ist wichtig zu betonen, dass ‚Fallreflexion‘ und ‚Fallbezug‘ in diesem Zusammenhang auf den Fall im objektiv-hermeneutischen Sinne verweisen. Durch eine fallreflexive Herangehensweise soll das zugrundeliegende Strukturproblem erschlossen werden (Oevermann 2002b, S. 30f) – „der Fall [wirft] ein Handlungsproblem auf“ (Wernet 2006, S. 112). Häufig wird im einrichtungsinternen Jargon, aber auch in entsprechender praxisrelevanter Literatur, der Begriff ‚Fall‘ im Sinne einer Reduktion der Person auf ein (antizipiertes) Problem verwendet. Dies ist ein Strukturproblem der Praxis, das in seiner subjektivierenden Wirkmächtigkeit auf in dieser Art bezeichnete Personen, aber auch auf jene, die sich in (professioneller) Art und Weise damit befassen, nicht zu unterschätzen ist. Auch hierin vollzieht sich der Jargon der Eigentlichkeit (Adorno 2015).

Kenntnisse einer theorie- wie praxisbezogenen Reflexion, also beispielsweise ein fundiertes (wissenschaftliches) Wissen sowie methodische Kenntnisse, als auch Raum und Zeit, um sich reflexiv mit der eigenen Handlungspraxis zu beschäftigen. In theoretischer Hinsicht kann der Bezug zu Dewe und dem von ihm entworfenen Konzept einer ‚reflexiven Professionalität‘ gesucht werden, worunter er eine „Reflexionskompetenz“ (Dewe 2013, S. 112) versteht, „die sich in der Lage sieht, die eigenen Handlungsvollzüge – wenn man so will – vom *eigenen* Nichtwissen her zu reflektieren“ (Dewe 2013, S. 112). Der Bezug auf ‚Nichtwissen‘ ist dabei insofern zu verstehen, dass „nicht Wissen als solches im Vordergrund steht, sondern der reflexive Umgang mit spezifischem Wissen“ (Dewe 2013, S. 108). Reflexion ist in diesem Verständnis ein In-Beziehung-Setzen von wissenschaftlichem Wissen und der eigenen Handlungspraxis, welches letztlich in seiner relationalen Bezogenheit das eigene Handeln begründet. Die MitarbeiterInnen in der Wohneinrichtung sollen also dazu in der Lage sein, aus der konkreten Handlungssituation herauszutreten und diese in Relation zu wissenschaftlichem Wissen zu reflektieren. Das bedeutet, dass nicht das wissenschaftliche Wissen selbst im Fokus der Handlungsbegründung steht, „sondern die Fähigkeit der diskursiven Auslegung und Deutung von lebensweltlichen Schwierigkeiten und Einzelfällen mit dem Ziel der Perspektiveneröffnung beziehungsweise einer Entscheidungsbegründung unter Ungewissheitsbedingungen“ (Dewe 2013, S. 107). Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist also reflexiv beziehungsweise wird in der Reflexion konstituiert. Wichtig ist dabei zu betonen, dass die Handlungspraxis nicht selbst wissenschaftliches Wissen hervorbringt (Becker-Lenz und Müller-Hermann 2013, S. 225). Nichtsdestotrotz bedürfen MitarbeiterInnen in sozialen und pädagogischen Berufen einer „Vorstellung von wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung“ (Becker-Lenz und Müller-Hermann 2013, S. 225) und sie sollen „den Unterschied zwischen Erklären (unter Benutzung theoretischer Modelle) und Verstehen (des konkreten Falles) kennen und zu beidem in der Lage sein“ (Becker-Lenz und Müller-Hermann 2013, S. 225). Neben dieser theoriegeleiteten ist die praxisbezogene Reflexion eine weitere Säule pädagogischer Reflexivität. Praxisbezogene Reflexion nimmt Praxis anhand handlungspraktischer Erfahrungen in den Blick, indem sie Szenen aus der (eigenen) Handlungspraxis fokussiert, reflektiert und weiterdenkt. Ziel dessen ist, routinisierte Abläufe und (scheinbare) Selbstverständlichkeiten infrage zu stellen und ausgehend davon mögliche Handlungsalternativen zu entwickeln. Dass theorie- und praxisgeleitete

Reflexion Hand in Hand gehen und wechselseitig aufeinander verweisen, ist offenkundig und wird auch an der im Rahmen der hiesigen Studie entwickelten und angewandten Praxis des pädagogischen Verstehens (siehe Kap. 15.1) deutlich. Diese methodisch geleitete Praxis des pädagogischen Verstehens zeigt sich als dazu geeignet, als Methode der Reflexion für MitarbeiterInnen respektive pädagogisch Handelnde etabliert zu werden, wie auch ein erster Feldversuch in einem Workshop nahelegt (siehe dazu Kap. 20.3). Es wurde dabei deutlich, dass ein kritisches gegeneinander Abwägen unterschiedlicher Lesarten ein- und derselben Situation (hinsichtlich des subjektiv-intentionalen, des subjektiv-affektiven und des objektiven Verstehenszugangs) einen differenzierten Blick auf die (eigene) Handlungspraxis ermöglicht und pädagogisch Handelnde darin unterstützen kann, ihr Handeln – insbesondere in seiner Wirkmächtigkeit auf die AdressatInnen – kritisch zu hinterfragen, um letztlich trotz der Ambivalenzen, die pädagogischem Handeln inhärent sind, handlungsfähig zu bleiben (siehe auch Dederich 2017, S. 172ff).

Handlungspraktisch betrachtet kann es hilfreich sein, eine externe Person heranzuziehen, die sowohl theoriegeleitet als auch praxisbezogen die MitarbeiterInnen in der Fallreflexion unterstützt. Von Seiten der Organisation braucht es also ein Interesse daran, die MitarbeiterInnen weiterzubilden, sowie die Bereitschaft zu zeitlicher und finanzieller Entlastung (beispielsweise Übernahme der Weiterbildungskosten) für entsprechendes Engagement. Ein weiterer Faktor, der zum Gelingen von Fallreflexion beiträgt, ist eine gewisse Durchlässigkeit der Organisation, die es erst ermöglicht, Kritik nicht nur punktuell zu formulieren, sondern zu einer tatsächlichen Veränderung beizutragen. Ist dies nicht möglich, werden MitarbeiterInnen möglicherweise schnell frustriert sein und sich in bürokratisch-formalistische Arbeitsweisen flüchten, wie sie in der hiesigen Studie immer wieder nachgezeichnet wurden. Dass auch die Organisation selbst Vorgaben und Restriktionen unterworfen ist, erschwert es, Veränderungen herbeizuführen, denn das übergeordnete Behindertenhilfesystem ist größtenteils wenig flexibel und ist in seiner Ordnung auf eine Reproduktion von bürokratischen Strukturen und Vorgängen angewiesen und bringt diese selbst mit hervor (siehe Trescher 2017f, S. 173f, 2018b). In Bezug auf die Entwicklung eines pädagogischen Konzepts bleibt an dieser Stelle die Frage: *Welche Reflexionsmöglichkeiten sind gegeben und wie lässt sich Praxis gegebenenfalls anders als intuitiv verstehen?*

19.2.3 BewohnerInnenverständnis und Menschenbild

Die Rekonstruktionen der Interviews mit den MitarbeiterInnen haben gezeigt, dass bei diesen häufig eine von Defiziten geprägte Wahrnehmung der BewohnerInnen überwiegt. Die Folge ist oftmals eine Handlungspraxis, die an den vermeintlichen Defiziten ansetzt und infolgedessen primär auf eine Kompensation dieser ausgerichtet ist. Das Bild der BewohnerInnen ist also mehrheitlich durch antizipierte Defizite geprägt, mit denen auch immer Objektivierungspraxen einhergehen. Es stellt sich nun die Frage, wie auf eine sukzessive Dekonstruktion dieser Hervorbringungen *als* defizitär hingewirkt werden kann. Im pädagogischen Konzept könnte, um ganz konkret zu werden, ein Menschenbild verankert werden, auf das die MitarbeiterInnen sich rückbeziehen können und aus dem heraus sie pädagogisch denken und handeln (sozialwissenschaftlich könnte hier auch von Anthropologie gesprochen werden). Damit einhergehend muss sich dann auch entschieden werden, wie die Einrichtung den Menschen betrachtet. Dabei spielen Werteorientierungen und Moralvorstellungen eine Rolle, aus welchen wiederum Handlungsmaximen abgeleitet werden können. Beispielsweise ginge mit einer klassisch kirchlichen Ausrichtung eine Implikation von Glaube und christlichen Moralvorstellungen einher, von denen unter anderem eine Handlungsmaxime der Fürsorge – entlang der moralischen Idee der Nächstenliebe – abgeleitet werden könnte. Dies wäre eine andere Handlungsmaxime als eine, die sich etwa an Elitenbildung orientiert, wäre doch hier die Handlungsmaxime, Kindern beziehungsweise AdressatInnen möglichst viel (verwertbares) Wissen beizubringen, wie zum Beispiel Fremdsprachen. Wieder andere Handlungsmaximen würden sich aus anthroposophischen Vorstellungen des Menschen ergeben – die Liste scheint hier beinahe beliebig erweiterbar. Darüber hinaus können die folgenden Anstöße zur Veränderung der pädagogischen Praxis angedacht werden. Grundsätzlich erscheint es notwendig, die nach wie vor starke Fokussierung auf medizinisch-biologisches Wissen abzubauen und andere (primär sozialwissenschaftliche) Verstehenszugänge zu etablieren, weshalb Weiterbildungen im Bereich des Verstehens von Behinderung, die einen starken theoretischen Kern haben, unterstützend sein können. In der Organisation selbst können beispielsweise die vielen Pläne und die darin häufig festgeschriebenen ‚Diagnosen‘ reduziert werden, denn das Verschriftlichen beispielsweise der ‚Diagnose Down-Syndrom‘ gibt keinen Einblick in tatsächliche Unterstützungsbedarfe, individuelle Eigenschaften, Wünsche

und Vorlieben der jeweiligen Person und ist somit streng genommen als Information überflüssig. Auch hierbei gilt es, einen verstehenden, auf das Subjekt fokussierten Ansatz zu etablieren, der, insofern organisationale Dokumente nicht vollständig abgeschafft werden können, diese eher von der jeweiligen Handlungspraxis beziehungsweise pädagogischen Herausforderung aus denkt (siehe Kap. 19.5). Handlungspraktisch kann dabei eine Reflexion der folgenden Fragen hilfreich sein: *Wie werden (die einzelnen) BewohnerInnen wahrgenommen? Als wer und/oder was werden die BewohnerInnen anerkannt?*

19.2.4 Verhältnis der MitarbeiterInnen zu ihrer Tätigkeit

Im Zusammenhang mit dem BewohnerInnenverständnis der MitarbeiterInnen steht auch deren Verhältnis zu ihrer Tätigkeit. Ausgelöst durch die oftmals wahrgenommene Handlungssohnmacht gegenüber dem bürokratischen Apparat und den daraus erwachsenden Vorgaben beschränkt sich das Handeln der MitarbeiterInnen häufig auf ein pragmatisches ‚getting the day done‘, also ein stoisches Abarbeiten der (durch die zahlreichen organisationalen Dokumente vorgegebenen) Aufgaben. In Bezug darauf stellt sich die Frage, wie bei den MitarbeiterInnen der Wohneinrichtung auf eine Perspektivverschiebung hinsichtlich der Wahrnehmung – und somit letztlich auch Veränderung – der eigenen Tätigkeit hingearbeitet werden kann. Diesbezüglich erscheinen mehrere Punkte relevant, die im Folgenden zusammengefasst werden. Als zentraler Handlungsansatz wird dabei gesehen, eine kritische Reflexion der eigenen Tätigkeit zu etablieren (siehe auch Kap. 19.2.2)⁹. Des Weiteren entsteht durch die Möglichkeit, sich selbst in die Gestaltung der Organisation einzubringen und dieser dadurch sozusagen einen ‚eigenen Stempel aufzudrücken‘, die Bereitschaft, sich im Rahmen der eigenen Tätigkeit zu engagieren und so beispielsweise zu kreativen Problemlösungen, Veränderungsvorschlägen etc. beizutragen (siehe dazu auch Kap. 19.4). Auch die Arbeit in einem Team, das ähnliche pädagogische Werte vertritt und Ziele verfolgt, kann zu gegenseitiger Motivation und ‚Commitment‘ an die

9 Methodisch unterstützt wird eine solche kritische Selbstreflexion beispielsweise durch die oben beschriebene Praxis des pädagogischen Verstehens, da dadurch Zugänge eröffnet werden können, die ein Verstehen der Multiperspektivität und auch Ambivalenz konkreter Situationen ermöglichen.

Tätigkeit beitragen. Eng verknüpft damit ist eine Leitungsperson, die engagiertes, subjektfokussiertes Handeln vorlebt. Solchen wie den hier formulierten Handlungsperspektiven mag vorgeworfen werden, sie stellen zu hohe Ansprüche an die MitarbeiterInnen und die Grenzen zwischen ‚Normalarbeitsverhältnis‘ und ‚übermäßigem Engagement‘ bis hin zu ‚Selbstaufopferung‘ würden unscharf. Allerdings kann eine solche Hingabe an die eigene Tätigkeit auch zu einer höheren Wertschätzung dieser beitragen und so Frustration vorbeugen. Die (potenzielle) Problematik einer ‚inneren Kündigung‘ (Schindler 2010, S. 101ff), in der MitarbeiterInnen „demotiviert ihr Engagement reduzieren und ihre Leistungswirksamkeit begrenzen“ (Schindler 2010, S. 101), wird so von vorneherein entschärft. Handlungspraktisch stehen auf dieser Ebene die folgenden Fragen im Vordergrund: *Welches Verständnis von pädagogischem Handeln – und damit einhergehend auch von den BewohnerInnen, der Organisation, von Raum und von sich selbst als Handelnden – sollen in der Wohneinrichtung vorausgesetzt und schließlich gelebt werden?*

19.2.5 Einbinden der MitarbeiterInnen in konzeptionelle Fragen

Konzepte, die MitarbeiterInnen ‚übergestülpt‘ werden, können dazu führen, dass diese in gegebenen Strukturen nur bedingt handlungsfähig sind und/oder sich als eingeschränkt handlungsfähig erleben (u.a. Schindler 2010, S. 108). Ein Einbinden der MitarbeiterInnen auf konzeptioneller Ebene ermöglicht diesen, selbst Veränderungen anzustoßen, die zudem auf einer übergeordneten Ebene angeordnet sind, und dadurch die Wohneinrichtung aktiv (mit-)zugestalten. Auf diese Art und Weise sind MitarbeiterInnen von Anfang an in konzeptionelles Arbeiten eingebunden und stehen dadurch weniger vor der Herausforderung, ein Konzept mittragen zu müssen, das sie nicht erstellt haben und mit dem sie sich folglich nicht identifizieren können. Das Einarbeiten neuer MitarbeiterInnen sollte dann auch als primäres Ziel haben, diesen das pädagogische Konzept zu vermitteln und gleichzeitig offen für etwaige Veränderungen zu sein, können neue MitarbeiterInnen doch auch dazu beitragen, Hergebrachtes zu hinterfragen. Das Einbinden der MitarbeiterInnen in das konzeptionelle Arbeiten kann zusätzlich die Bindung dieser an die Einrichtung erhöhen, da sie sich selbst mehr als gestaltende – und nicht

ausschließlich ausführende – ProtagonistInnen erfahren¹⁰. Dadurch könnten zudem häufige Fluktuationen unterbunden werden, was wiederum den BewohnerInnen der Wohneinrichtung zugutekäme. Ebenso wie die MitarbeiterInnen in die Gestaltung des pädagogischen Konzepts eingebunden werden sollen, gilt es, die BewohnerInnen miteinzubeziehen (siehe dazu Kap. 19.7.2). Beim Einbinden der MitarbeiterInnen in die Konzeptentwicklung stellt sich die übergeordnete Frage: *Welche Rolle spielen MitarbeiterInnen bei der Konzeptentwicklung beziehungsweise bei einer stetigen konzeptionellen Weiterentwicklung?*

19.2.6 Zusammensetzung des Teams, Frage nach Hierarchien

Ein weiterer Aspekt der Ausgestaltung des pädagogischen Konzepts ist die Zusammensetzung des Teams in der Wohneinrichtung. Hierbei stellt sich die Frage, wie MitarbeiterInnen mit unterschiedlichen Ausbildungen sowie handlungspraktischen Erfahrungen und persönlichen Interessen so ausgewählt werden können, dass das Team handlungsfähig ist und eine gewisse Breite an Fachlichkeiten und Persönlichkeiten abbildet¹¹. Zum anderen ist aber auch die Frage von Bedeutung, inwiefern das Team, das tagesaktuell in der Wohneinrichtung arbeitet, nach sinnhaften (das meint im hiesigen Verständnis inneren, subjektfokussierten) Kriterien zusammengesetzt werden kann. Die Zusammensetzung des Teams könnte so gesteuert werden, dass sich an den individuellen MitarbeiterInnen und ihren jeweiligen Fähigkeiten und (auch zwischenmenschlichen) Qualitäten orientiert würde, woraus letztlich Möglichkeiten erwachsen können, den BewohnerInnen mehr als ‚ganze Person‘ zu begegnen (siehe dazu Kap. 5). Dementgegen kann eingewandt werden, dass dieses Vorgehen gegebenenfalls schwierig zu operationalisieren ist und unter Umständen bürokratischen Aufwand (re-)produziert. Letztlich handelt es sich dabei um eine Aushandlungsfrage, bei der bedacht werden muss, nicht in das eine oder das andere Extrem umzuschlagen und genügend Flexibilität sicherzustellen. Mit einer Orientierung an den individuellen

10 Zur Einbindung der MitarbeiterInnen siehe auch Kap. 19.4.

11 Dass die Wohneinrichtung dabei abhängig von den BewerberInnen und ihrem jeweiligen Profil ist, scheint klar.

Eigenschaften und Fähigkeiten der MitarbeiterInnen bezüglich der Zusammensetzung des Teams geht zudem die Idee einher, dass sich eine Orientierung an äußeren Kriterien reduzieren soll, wie beispielsweise der passenden Anordnung der vielen TeilzeitmitarbeiterInnen auf die abzudeckenden Dienstzeiten oder die Berücksichtigung von Urlaubswünschen und -zeiten etc.

Im Hinblick auf die Zusammensetzung des Teams kommt die Frage nach Hierarchien auf und inwiefern diese in der Wohneinrichtung eine Rolle spielen beziehungsweise die pädagogische Praxis beeinflussen. In sozialen Non-Profit-Organisationen, wie es auch die untersuchte Wohneinrichtung ist, „bestehen oftmals nur wenige Möglichkeiten des beruflichen Aufstiegs“ (Schindler 2010, S. 111), weshalb die Hierarchien innerhalb dieser verhältnismäßig flach sind – zumindest was die organisationale Personalplanung betrifft. Informelle Hierarchien können dagegen weitaus differenzierter sein und zeigen sich auch in der untersuchten Wohneinrichtung als wirkmächtige Einflussgrößen auf die Organisation (siehe Kap. 12.1). Wie aus den Analysen der MitarbeiterInneninterviews hervorgeht, konstruieren sich einige MitarbeiterInnen als ‚besser‘ als ihre KollegInnen und begründen dies primär in der Differenzierung hinsichtlich unterschiedlicher Ausbildungen. Dies führt zu Abgrenzungen untereinander und zieht (potenziell) Konflikte nach sich, die im Streit über die Frage nach der ‚besseren Praxis‘ ausgetragen werden. Dieses akute Konfliktpotenzial beziehungsweise bereits schwelende Konfliktherde könnten in der untersuchten Wohneinrichtung, gegebenenfalls in einer Art Supervision, thematisiert werden. Die MitarbeiterInnen müssen einen Weg finden, miteinander im Team zu arbeiten (siehe zum Thema Hierarchien auch Kap. 19.2.10). Grundsätzlich können, insbesondere aus Perspektive der Leitung, die folgenden Fragen reflektiert werden: *Was sind geeignete Personalstrukturen und wer sind geeignete MitarbeiterInnen für die entsprechende Praxis? Eignen sich eher flache oder ‚steilere‘ Hierarchiestrukturen? Welche MitarbeiterInnen eignen sich besonders gut für welche Aufgaben?*

19.2.7 Arbeiten im Team

Grundlage einer erfolgreichen Teamarbeit ist neben einem respektvollen Umgang eine gegenseitige fachliche Wertschätzung. Teamarbeit bedeutet, „sich immer wieder über die gemeinsamen Ziele und Wertvorstellungen, das

methodische Repertoire, aber auch Belastungsgrenzen und Schwierigkeiten im pädagogischen Alltag auszutauschen“ (Herz 2017, S. 79). Mögliche Konflikte im Team, wie die oben skizzierten, können zu einem missgünstigen Arbeitsklima führen und unter Umständen zu einem wenig engagierten ‚Abarbeiten‘ täglicher Pflichten beitragen (siehe auch Utz 2013). Gleichzeitig sind Konflikte beziehungsweise der Umgang mit ihnen ein Indikator für die „Qualität kollegialer Austauschprozesse in pädagogischen Teams“ (Herz 2017, S. 79). Die Art und Weise also, wie MitarbeiterInnen Konflikte im Team thematisieren, gibt Auskunft über (nicht) gelingende Aushandlungsprozesse unter diesen. Mit Konflikten im Team geht sicherlich eine gewisse Unzufriedenheit der MitarbeiterInnen einher, die zentrale Problematik dabei ist jedoch, dass sich ein solches konfliktbehaftetes ‚Betriebsklima‘ unter Umständen negativ auf das Leben der BewohnerInnen in der Einrichtung auswirkt. Dem Team obliegt die mit großer Verantwortung verbundene Aufgabe, das Zuhause von Menschen mitzugestalten. Ihr Arbeitsplatz liegt wortwörtlich im Wohnzimmer der Personen, auf die ihr Handeln ausgerichtet ist¹². Dies müssen sich die MitarbeiterInnen immer wieder vor Augen führen und Unstimmigkeiten im Team anhand der Fragen thematisieren: *Inwiefern betrifft dies die BewohnerInnen? Wie können wir dazu beitragen, gut für diese und mit diesen zu arbeiten?* Es ist nachvollziehbar, dass es in einem großen Team unterschiedliche Handlungsansätze und -begründungen gibt, woraus (zumindest potenziell) Konflikte entstehen können. Konflikte können jedoch sinnhaft gewendet werden, indem diese als Teil einer notwendigen (Entscheidungs-)Krise verstanden werden, in der Ambivalenzverhältnisse sichtbar gemacht und Praxen neu ausgehandelt werden können. So kann im gemeinsamen Austausch die häufig ambivalente Praxis im Lichte unterschiedlicher Blickwinkel diskutiert werden. Dabei braucht es einen verstehenden Ansatz, der andere Meinungen und Überzeugungen nicht negiert, sondern als unterstützend wahrnimmt, da so eine Praxis aus unterschiedlichen Perspektiven reflektiert werden kann (siehe dazu Kap. 15, 16 und 17). Grundlage eines solchen, im besten Falle konstruktiven, Austauschs ist die (Re-)Fokussierung der AdressatInnen und die Einsicht, dass es weniger um das Finden von ‚Lösungen‘ geht, sondern darum, sich pädagogischer Ambi-

12 Inwiefern dies zu Strukturproblemen und Ambivalenzen führen kann, wurde unter anderem hier thematisiert (siehe Kap. 11.2; siehe auch Trescher 2017f, S. 90).

valenzverhältnisse bewusst zu werden und in diesem Bewusstsein zu handeln. Gerade in solchen Situationen ist ein pädagogisches Konzept als gemeinsame Basis sinnvoll. Perspektive einer strategischen Teamentwicklung ist also, im Team gegensätzliche Positionen der MitarbeiterInnen anzunehmen und als (möglicherweise) produktiv wertzuschätzen. Dabei kann die Vergegenwärtigung der folgenden Fragen unterstützen: *Wie arbeitet das Team zusammen? Welche Kommunikationswege werden (auch im Konfliktfall) genutzt?*

19.2.8 Weiterbildungsangebote für die MitarbeiterInnen

Wie im Vorigen bereits häufiger angeklungen, scheint es wichtig, Weiterbildungsangebote für die MitarbeiterInnen im Rahmen der MitarbeiterInnenentwicklung zu verankern. Dabei sollen dem im Bereich der Behindertenhilfe gängigen Weiterbildungsprogramm (zum Beispiel im Bereich Leichte Sprache, Beratungstechniken, Mitbestimmung von KlientInnen, Datenschutz sowie auch arbeitsbezogener Prävention, beispielsweise in Bezug auf Burnout¹³) schwerpunktmäßig theoriebezogene Weiterbildungsangebote an die Seite gestellt werden. Dazu gehören Weiterbildungen zu einem sozialwissenschaftlichen Verständnis von Behinderung, das weder defizitär noch essentialisierend (das heißt, die Person auf die vermeintliche Behinderung beschränkend) ist, sowie ein Verständnis von Inklusion, das über normative und handlungspraktische Betrachtungen hinausgeht. Grundlegend sind in diesem Zusammenhang auch Weiterbildungsangebote zum Menschenbild der MitarbeiterInnen sowie zur Theorie eines pädagogischen Handelns in Ambivalenzen. Neben diesen theoriegeleiteten Weiterbildungsangeboten ist eine Vertiefung der Kooperation zwischen wissenschaftlicher Forschung und Handlungspraxis im Rahmen von Weiterbildungen anzudenken, um ausgehend von einer eingehenden Untersuchung der Lebenspraxis die vielschichtige Reflexion dieser zu ermöglichen – wie in der hiesigen Studie geschehen (siehe Kap. 20.3). Darüber hinaus können durch Forschungsergebnisse Strukturprobleme offengelegt und benannt werden, die durch die in der Praxis Tätigen möglicherweise bislang eher unscharf wahrgenommen wurden.

13 Diese Beispiele sind das Ergebnis einer überblicksartigen Recherche auf dem Internetauftritt des Trägers. Aus Gründen der Anonymisierung des Trägers werden hier keine Verlinkungen zur Verfügung gestellt.

Werden diese nun in einer Weiterbildung problematisiert, so können die MitarbeiterInnen ausgehend davon Veränderungen anstoßen. Im Rahmen der hiesigen Studie geschah dies beispielsweise hinsichtlich der Gestaltung des Dienstplans (siehe Kap. 11.1). Die Bereitschaft zur Weiterbildung ist selbstredend abhängig vom Engagement der einzelnen MitarbeiterInnen, in welchem diese jedoch durch entsprechende Entlastungen durch die Einrichtung bestärkt werden können (beispielsweise Freistellung zur Weiterbildung sowie Übernahme der Kosten). Übergeordnete Frage ist hier: *In welche Richtung soll sich das Team fachlich weiterbilden respektive tiefer einarbeiten?*

19.2.9 Schichten und Dienstpläne

Wie bereits in der Darstellung der Analyseergebnisse hervorgehoben wurde (siehe Kap. 11), besteht die zentrale Problematik des Dienstplans und der durch ihn regulierten Schichten darin, dass die Arbeitszeiten der MitarbeiterInnen sich primär an deren Lebenspraxis und weniger an der der BewohnerInnen orientieren (siehe dazu auch Schlebrowski 2009, S. 82; Schäfers et al. 2009, S. 104). Eine Folge dessen ist, dass gerade dann, wenn die BewohnerInnen Zeit für Freizeitaktivitäten haben (beispielsweise am Nachmittag und Abend oder am Wochenende), nicht genügend MitarbeiterInnen zur individuellen Begleitung in der Wohneinrichtung zugegen sind. Darüber hinaus wird die Gestaltung des Dienstplans von weiteren Aspekten beeinflusst, wie beispielsweise „feste[n] Aufgaben im Arbeitsalltag, notwendige[n] Präsenzzeiten [sic] in der Einrichtung, individuelle[r] Förderung“ (Schäfers et al. 2009, S. 104). Die Erstellung des Dienstplans ist also von ambivalenten Einflüssen bestimmt und es stellt sich die Frage, wie diese im bestmöglichen Interesse aller Beteiligten (MitarbeiterInnen und BewohnerInnen) ausgehandelt werden können. Zusätzlich zeigt sich hinsichtlich der Analyse des Dienstplans deutlich, wie Forschung und Praxis sinnvoll verschränkt werden können, denn nach einer Problematisierung des Dienstplans durch den Projektleiter (durch Überlappungen bei Schichtwechseln geht effektiv die Arbeitszeit einer MitarbeiterInnenstelle verloren), wurde dieser sehr zeitnah von der Einrichtungsleitung verändert. Dennoch bleibt die folgende Frage als handlungspraktische Herausforderung bestehen: *Wie soll oder kann der Dienstplan gestaltet werden, dass er MitarbeiterInnen und BewohnerInnen bestmöglich gerecht wird?*

19.2.10 Rolle der Leitung

Die Leitung der Wohneinrichtung hat eine Schlüsselposition innerhalb dieser inne. Bei ihr laufen sprichwörtlich ‚die Fäden zusammen‘. Ihre Zuständig- und Verantwortlichkeiten können dabei durchaus ambivalent sein, ist sie doch sowohl für die MitarbeiterInnen als auch die BewohnerInnen verantwortlich und dabei zusätzlich selbst von den Weisungen des Trägers sowie des Kostenträgers abhängig. Leitungskräfte haben also „gleichermaßen Gestaltungsmöglichkeiten und Verantwortungsdruck“ (Merchel 2010, S. 25). Zudem bewegt auch sie sich (möglicherweise) in der Ambivalenz von äußeren Vorgaben und persönlichen Ansprüchen und Perspektiven. In Bezug auf die Konstitution eines pädagogischen Konzepts ist sie diejenige, die (erste) Anstöße dazu gibt, den Prozess überblickt und gegebenenfalls auch steuernd eingreift. Dabei muss sie in der Lage sein, sowohl auf theoretischer als auch handlungspraktischer Ebene konzeptionell zu arbeiten und muss gleichzeitig eine moderierende Rolle einnehmen, gerade dann, wenn es um die Aushandlung der (unter Umständen gegensätzlichen) Interessen und je konkreten Vorschläge der MitarbeiterInnen und BewohnerInnen geht. Die Leitung der Wohneinrichtung soll den MitarbeiterInnen „Reflexion zur Arbeit und zu den Rahmenbedingungen der Arbeit ermöglichen und diese in der Organisation herausfordern sowie auf diese Weise Weiterentwicklungen der Organisation anstoßen“ (Merchel 2015, S. 279; siehe auch Kap. 15, 16 und 19.2.2). Weitere Aufgaben der Leitung sind vor allem organisatorischer Art und betreffen beispielsweise die Gestaltung des Dienstplans, mitsamt der Entscheidung darüber, wie die ambivalenten Interessen der MitarbeiterInnen und BewohnerInnen zum Kompromiss gebracht werden können, oder auch die Organisation von Weiterbildung, sowohl hinsichtlich der thematischen Schwerpunktsetzung als auch hinsichtlich der Verhandlung mit dem Träger, die Kosten zu tragen und die MitarbeiterInnen zeitweise dafür freizustellen. Im Hinblick auf die MitarbeiterInnen stellt sich die Frage, welche Form von Hierarchien die Leitung in der Wohneinrichtung etabliert (siehe dazu Kap. 6; siehe auch Friedrich 2010, S. 70ff; Merchel 2015, S. 281f). Sind dies eher steile Hierarchien und als solche auch erkenn- beziehungsweise spürbar, so begegnet die Leitung den MitarbeiterInnen primär als (weisungsbefugte) Vorgesetzte und übernimmt erwartungsgemäß auch vorrangig bürokratische Verwaltungsaufgaben. Ein Vorteil dessen kann darin liegen, dass die Leitung

so gegebenenfalls einfacher ihre Vorstellungen und Visionen guter pädagogischer Praxis in die Wohneinrichtung mit einbringen kann. Ein Nachteil könnte unter Umständen sein, dass der Leitung der für ebensolche Veränderungsideen notwendige Rückhalt durch die MitarbeiterInnen fehlt und es nicht zu einem gemeinsamen Arbeiten am Konzept kommt. Ist der Führungsstil an flache Hierarchien gekoppelt, so liegen die möglichen Vorteile in einem eher gemeinschaftlichen Handeln, bei dem sich jede/r MitarbeiterIn verantwortlich fühlt und sich somit das Engagement erhöht. Demgegenüber ist es jedoch auch möglich, dass so Veränderungsprozesse stagnieren, da sich die Leitung unter Umständen weniger gut durchsetzen kann. Ein weiterer Nachteil flacher Hierarchien besteht darin, dass sich gegebenenfalls informelle hierarchische Strukturen ausbilden. Es wird also deutlich, dass Fragen nach der Führung der MitarbeiterInnen sehr ambivalent sind und einer überlegten Abwägung bedürfen. Auch dies ist Aufgabe der jeweiligen Leitung (gegebenenfalls gemeinsam mit Verantwortlichen des Trägers). In Bezug auf die BewohnerInnen kann die Leitung ebenfalls je unterschiedliche Rollen einnehmen. Übernimmt die Leitung beispielsweise verstärkt Verwaltungsaufgaben, so kennt sie die BewohnerInnen womöglich weniger gut und begegnet ihnen primär als ‚VerwalterIn‘. Dies kann dahingehend problematisiert werden, dass die Leitung mit ihrer Arbeit zwar die Interessen der BewohnerInnen vertritt beziehungsweise vertreten soll, dies jedoch schwierig sein kann, wenn sie die BewohnerInnen kaum persönlich kennt. Gleichzeitig nimmt die Leitung eine vermittelnde Funktion zwischen den BewohnerInnen und dem Kostenträger ein und handelt dabei in der potenziellen Ambivalenz der Interessensvertretung der BewohnerInnen und der (zumindest) kostenneutralen Planung des Haushalts der Wohneinrichtung, in der sie stark vom Kostenträger abhängig ist (siehe dazu auch Kap. 19.3). Angesichts dieser ambivalenten Eingebundenheiten, die die Leitung herausfordert, stellt sich die Frage nach der Ausbildung dieser. Es kann argumentiert werden, dass eine Leitung mit einem beispielsweise heilpädagogischen Ausbildungshintergrund vermehrt handlungspraktische Erfahrungen gemacht hat und diese somit in der Praxis vorleben kann. Eine Leitung, die ein Hochschulstudium abgeschlossen hat, hat dagegen idealerweise einen fundierten theoretischen Hintergrund, der einer Ausbildung eher fehlt, und ist aufgrund dessen gegebenenfalls mehr dazu in der Lage, auch auf theoretischer Ebene Vorbild zu sein und insbesondere die MitarbeiterInnen an eine theoriebezogene Refle-

xion heranzuführen, die für das pädagogische Handeln in Ambivalenzverhältnissen so wichtig ist. Dem folgen zudem Überlegungen dahingehend, ob Leitungen eher einrichtungs- beziehungsweise trägerintern oder von außen besetzt werden sollen. Bei einer internen Besetzung kann es womöglich problematisch sein, dass KollegInnen zu Vorgesetzten werden und daher unter Umständen weniger ernst genommen werden. Andererseits kann es von Vorteil sein, dass sie Träger und/oder Einrichtung sowie die BewohnerInnen bereits kennen und weniger Einarbeitungszeit benötigen. Demgegenüber kann die Besetzung einer Leitungsposition von extern immer auch mit dem Einbringen neuer Impulse verbunden sein, die die Wohneinrichtung voranbringen und das Leben der BewohnerInnen verbessern können. Prinzipielle Fragen, die in Bezug auf die Leitung der Wohneinrichtung reflektiert werden können, sind: *Welche Rolle spielt die Leitung in der Organisation? Welche Funktion übernimmt sie auch nach außen hin?*

19.3 PARTIZIPATIVE TEILHABEPLANUNG

Eine weitere Säule der Konstitution eines pädagogischen Konzepts betrifft die sogenannte Teilhabeplanung respektive die innerorganisationale Praxis ihrer Umsetzung. Dass Instrumente der Hilfe- beziehungsweise Teilhabeplanung an sich bereits sehr problematisch sein können, wurde an anderer Stelle ausgeführt (Trescher 2017c, 2018b; siehe auch Niediek 2011, S. 77ff, 2016) und besteht primär darin, dass „subjektive Bedürfnisse in sozialstaatliche Bedarfskategorien transformiert [werden], damit sie anschlussfähig an verobjektivierte sozialrechtliche Anspruchs- und Leistungskategorien werden“ (Schäfers und Wansing 2016, S. 15; siehe auch Freigang 2009, S. 114ff; Windisch 2017, S. 133ff), was letztlich in einer Bürokratisierung von Handlungspraxen resultiert. In Bezug auf die Ausgestaltung der Teilhabeplanung in der Wohneinrichtung kann problematisiert werden, dass diese bislang zu meist stellvertretend durch die MitarbeiterInnen erfolgt, obwohl die Hilfeplanung anhand des H.M.B.-Verfahrens (Hilfebedarf von Menschen mit Behinderung), das in der Wohneinrichtung Anwendung findet (siehe Kap. 10),

eine Beteiligung der ‚NutzerInnen‘ vorsieht¹⁴ (Metzler 2001, S. 1). Die BewohnerInnen, um die es bei der Planung geht, sind folglich in den meisten Fällen nicht selbst in den Prozess eingebunden. Eine partizipative Teilhabepanung ist also noch immer „nicht selbstverständliche Praxis der Behindertenhilfe“ (Seifert 2011, S. 217). Dies liegt nicht nur am (mangelnden) Einsatz der MitarbeiterInnen, sondern ist auch in der Ausgestaltung der Teilhabepanungsdokumente begründet, welche ein hohes Sprachverständnis auf einem abstrakten Niveau erfordern (siehe dazu auch Gromann 2016, S. 158). Auch wenn es teils Forderungen nach einer Übersetzung der Formblätter in Leichte Sprache gibt (u.a. Gromann 2016, S. 158), wird dies in der Praxis bislang nicht umgesetzt und insbesondere nicht verbreitet. Im sogenannten Integrierten Teilhabepan des Landes Hessen ist beispielsweise ausschließlich die Datenschutzerklärung in Leichter Sprache verfügbar, die tatsächlich auszufüllenden Formulare dagegen nicht¹⁵. Der hohe Abstraktionsgrad der Dokumente ist nicht nur für Personen eine Herausforderung, die einen höheren Unterstützungsbedarf im Bereich Lesen/Verstehen haben (wie es auf die meisten BewohnerInnen der Wohn Einrichtung zutrifft), sondern wirkt sich auch auf die MitarbeiterInnen aus, die ihr Handeln am Erreichen von abstrakt formulierten Zielen ausrichten sollen. Dabei bleibt, nachvollziehbarerweise, völlig unklar, wie genau sich an den in der Planung formulierten Zielen orientiert werden soll beziehungsweise inwiefern diese in der Handlungspraxis Gewicht und Bedeutung bekommen. Unabhängig von Verständnisschwierigkeiten bleibt die Problematik der mitunter unscharfen Passung von Dokument und Lebenswelt der Person bestehen, die das Dokument ausfüllen soll. Hieran zeigt sich, wie schwierig es ist, lebensweltlich einzigartige Praxen in ein Dokument einzupflegen, das einer bürokratischen Verwaltungslogik folgt (u.a. mit sogenanntem Drop-down-Menü im Falle des Integrierten Teilhabepans [ITP] oder einem tabellarischen Auswertungsraster im Falle des H.M.B.-Verfahrens). Die zentrale Konsequenz dessen ist, dass individuelle und teils auch sehr persönliche Fragen über die Köpfe der Personen hinweg entschieden werden, die jedoch selbst wie keine anderen davon betroffen sind. Die Fragen, die sich hierbei nun stellen, sind zum einen, inwiefern zu

14 Auch das Instrument der sogenannten Integrierten Teilhabepanung, wie es unter anderem in Hessen angewendet wird, geht von einer Beteiligung der AdressatInnen aus (Rölke 2013, S. 115; Gromann 2016, S. 151).

15 Siehe dazu Landeswohlfahrtsverband Hessen 2018.

einer Einbindung der BewohnerInnen bei der Teilhabeplanung beigetragen werden kann (aber auch anderen Dokumentationspraxen wie beispielsweise bei der alltäglichen Dokumentation oder bei sogenannten Entwicklungsberichten). Zum anderen interessiert, inwiefern MitarbeiterInnen eine kritische Reflexion ihrer Rolle innerhalb des – durchaus ambivalenten – Prozesses der Teilhabeplanung ermöglicht werden kann (siehe auch Kap. 15, 16 und 19.2.2). Ein erster Ansatzpunkt dessen ist eine Subjektfokussierung, die die MitarbeiterInnen darin unterstützt, die BewohnerInnen der Wohneinrichtung in den Prozess *ihrer* Teilhabeplanung miteinzubeziehen, auch vor dem Hintergrund, „dass Hilfe nur dann zu den gewünschten Effekten führt, wenn alle Beteiligten in angemessener Form an Entscheidungen beteiligt sind und die Möglichkeit haben, sich in die Gestaltung des Prozesses einzubringen“ (Freigang 2009, S. 110). Eine aktive Beteiligung der AdressatInnen, die ja bereits bei der Information über das Vorhandensein entsprechender Teilhabepläne anfängt, wäre dabei handlungspraktischer Ausdruck ebensolchen subjektfo-kussierten Arbeitens (siehe auch Kap. 19.7). Dabei dürfen Menschen mit sogenannten schweren beziehungsweise komplexen Behinderungen, wie sie auch in der Wohneinrichtung leben, nicht übergangen werden. Um diese ebenfalls in die Teilhabeplanung miteinzubeziehen, schlägt Seifert (2011) „Formen der indirekten Beteiligung“ (Seifert 2011, S. 217) vor, die sich beispielsweise auf Beobachtungen stützen können, wie sie auch im Rahmen der hiesigen Studie erfolgten. Dass ein solches Vorgehen unter Umständen in Opposition zum Kostenträger steht, zeigt sich dann, wenn beispielsweise Bearbeitungsprozesse länger dauern als vorgegeben oder auch das Auseinandertreten von Lebenswirklichkeit und bürokratischer Form (mehr als bislang) offensichtlich wird. Weiterer Aspekt und gegebenenfalls anspruchsvolle Herausforderung an die MitarbeiterInnen ist, dass die partizipative Teilhabeplanung unter Umständen größere Zeiträume beansprucht und dass die Einbindung der BewohnerInnen möglicherweise auch Kreativität und Engagement bei der Vermittlung bedarf. Folglich müssen MitarbeiterInnen auch größere Zeiträume schaffen beziehungsweise die Leitung muss ihnen diese einräumen, in denen eine solche intensive Auseinandersetzung mit einzelnen BewohnerInnen erfolgen kann. Dies führt möglicherweise in Anbetracht der häufig überwiegenden Verwaltungstätigkeiten zu Spannungen, aus denen jedoch letzten Endes die Möglichkeit zu einem veränderten Blick auf die eigene Praxis sowie eine Veränderung der Praxis an sich folgt. So kann die

Irritation herkömmlicher Praxen genutzt werden, um diese positiv – in diesem Sinne pädagogisch – zu wenden. Eine weitere Problematik, die das Spannungsfeld Teilhabeplanung betrifft, ist, dass die MitarbeiterInnen vor der Herausforderung stehen, ein Dokument bearbeiten zu müssen, das sie unter Umständen gar nicht gutheißen. Sie stehen hier (erneut) vor der Ambivalenz zwischen Selbstanspruch und äußerer Verpflichtung, die aufreibend sein und zu einer immensen Belastung im Arbeitsalltag werden kann. Eine Denkfigur, die in Anbetracht dieser ambivalenten Handlungsherausforderung die Reflexion unterstützen kann, ist die eingangs eingeführte Idee einer „Kritik der Kritik“ (Winkler 2011, S. 33; siehe auch Kap. 5), welche dazu beitragen kann, das eigene Handeln innerhalb ambivalenter Verhältnisse zu verstehen. Dass dazu auch von wissenschaftlicher Seite eine kritischere Einordnung von Handlungskonzepten und -modellen notwendig ist, zeigt sich daran, dass Beiträge zur Teilhabeplanung im Kontext ‚Behinderung‘ häufig wenig differenziert sind und Kritik an Teilhabeplanung übergangen oder ‚kleingeredet‘ wird (so geschehen unter anderem bei Gromann 2016, S. 154ff; Rohrmann 2016, S. 136). Letztlich wird davon ausgegangen, dass eine engagierte partizipative Teilhabeplanung langfristig zu einer kritischen Neubewertung der vom Hilfesystem vorgegebenen Formkataloge und Bearbeitungspraxen beitragen wird, woraus schließlich Veränderungen im Hilfesystem selbst hervorgehen können. Dies verdeutlicht noch einmal sehr anschaulich die Tragweite, die das pädagogische Konzept der Wohneinrichtung potenziell hat. In Bezug auf die Erstellung des selbigen können die folgenden Fragen reflektiert werden: *Welche Form der Teilhabe der BewohnerInnen an (a) der Mehrheitsgesellschaft und (b) der Gruppe der BewohnerInnen ist gewünscht und soll angestrebt werden? Wie lassen sich die BewohnerInnen in diesen Entscheidungsprozess involvieren? Wie kann dennoch äußeren Vorgaben nachgekommen werden?*

19.4 FREIRÄUME FÜR MITARBEITERINNEN, UM SICH EINZUBRINGEN

Wie oben bereits mehrfach angeklungen, sollen den MitarbeiterInnen, verankert im pädagogischen Konzept, vermehrt Freiräume geschaffen werden, die sie dafür nutzen können, sich – auch ganz persönlich – in die Gestaltung der Wohneinrichtung einzubringen, verfügen die MitarbeiterInnen doch über

ein großes fachliches und individuelles Potenzial, das es zu nutzen gilt. Neben fachlichen Fähigkeiten haben MitarbeiterInnen persönliche Interessen und Neigungen, deren Eingang in die alltägliche Arbeit diese möglicherweise bereichert. Denkbar wäre beispielsweise, dass eine Person, die gerne gärt, sich – gemeinsam mit den BewohnerInnen – des Außengeländes annimmt, oder eine Person, die ein Instrument spielt, mit den BewohnerInnen musiziert. Ein kreatives (in diesem Sinne also schaffendes, erzeugendes) Einbringen der MitarbeiterInnen wäre auch hinsichtlich der Tagesstruktur- und Freizeitgestaltung zu begrüßen, um durch jene Kreativität dem häufig gleichförmigen Alltag in der Wohneinrichtung Alternativen entgegenzusetzen zu können. Über dieses interessengeleitete Einbringen der MitarbeiterInnen hinaus wird so ein Engagement für alle die BewohnerInnen betreffenden Aspekte der Organisation ermöglicht und unterstützt (beispielsweise für Bürokratieabbau, für Sozialraumorientierung, für [mehr und/oder alternative] Unterstützung bei nonverbaler Kommunikation und vieles mehr). Dazu gehört von Seiten der Leitung ein Verständnis davon, Aufgaben und Verantwortlichkeiten abgeben sowie MitarbeiterInnen motivieren und ‚begeistern‘ zu können (Schindler 2010, S. 113f). Darüber hinaus bedarf es auf Seiten der Leitung ebenso wie bei den MitarbeiterInnen der Fähigkeit zur Selbstreflexion (siehe Schindler 2010, S. 113; siehe auch Merchel 2010, S. 119ff). Voraussetzung für ein stärkeres Miteinbeziehen der MitarbeiterInnen ist dabei, diese als Individuen anzuerkennen, die unterschiedliche Fähigkeiten, Vorlieben, Interessen und Charaktere haben. Es muss sich wegbewegt werden vom Bild der MitarbeiterInnen als austauschbare ‚Arbeitsmaschinen‘, die ihren Dienst auf dieselbe substituierbare Art und Weise verrichten. MitarbeiterInnen müssen vielmehr als ganze Personen verstanden und adressiert werden, die den BewohnerInnen neben ihrer spezifischen Rolle auch diffus begegnen, sodass aufbauend darauf gemeinsam mit den BewohnerInnen ein Arbeitsbündnis konstituiert werden kann (Oevermann 1996b, S. 115ff; Becker-Lenz und Müller-Hermann 2013, S. 222)¹⁶. In Bezug auf diese konzeptionelle Idee, mehr Freiräume für selbstständiges und individuelles Arbeiten der MitarbeiterInnen zu ermöglichen, muss bedacht werden, dass dies möglicherweise durchaus ambivalent ist. Einerseits ist auch die Arbeit in der Wohneinrichtung (beziehungsweise in der Behindertenhilfe im Allgemeinen) ein

16 Siehe dazu auch die Ausführungen zu pädagogischem Handeln in Kap. 5.

‚Job‘, der denjenigen, die ihn ausüben, (auch) dazu dient, ihren Lebensunterhalt zu bestreiten. Gleichzeitig erfordert diese Arbeit jedoch ein Interesse an der Person und eine Bereitschaft, sich auf die Beziehungspraxis mit den AdressatInnen einzulassen. Die MitarbeiterInnen werden durch einen solchen Ansatz des persönlichen Engagements unter Umständen also weitaus mehr herausgefordert als durch eine eher technisierte Herangehensweise. Dass dies ein spannungsvolles Verhältnis sein kann, liegt auf der Hand. Entschärft wird diese Ambivalenz gegebenenfalls dadurch, dass MitarbeiterInnen in Organisationen der Behindertenhilfe beziehungsweise Non-Profit-Organisationen im Allgemeinen häufig eine hohe intrinsische Motivation aufweisen (Friedrich 2010, S. 11). In diesem Sinne wird Arbeit eher als Berufung denn als Beruf verstanden, die sich insbesondere durch eine persönliche Beteiligung an der Tätigkeit auszeichnet (siehe u.a. Voß 2010, S. 60ff). Fragen, die in Bezug auf das Ermöglichen von Freiräumen zur Partizipation aufkommen, sind: *Welche und wie viel persönliche Involviertheit der MitarbeiterInnen ist wünschenswert? Wie und wo haben die MitarbeiterInnen die Möglichkeit, sich als Person in der Wohneinrichtung einzubringen?*

19.5 ENTBÜROKRATISIERUNG

Die Problematik der Bürokratisierung zieht sich durch das gesamte Leben in der Wohneinrichtung und betrifft sowohl die MitarbeiterInnen als auch die BewohnerInnen. Es hat sich immer wieder gezeigt, dass sich pädagogisches Handeln in einer Art „institutionelle[n] Paradoxie“ (Graßhoff et al. 2015, S. 314) vollzieht: „Auf der einen Seite sind pädagogische Prozesse nicht steuerbar, auf der anderen Seite sollen diese dann aber [...] zu den vorgesehenen Öffnungszeiten und an den entsprechenden Orten stattfinden (und müssen schließlich auch für den Kostenträger dokumentiert werden)“ (Graßhoff et al. 2015, S. 314). Dies wirft die Frage nach Möglichkeiten der Entbürokratisierung auf, anhand derer die Eingebundenheit in übergeordnete Institutionen (Behindertenhilfesystem, Kostenträger, (Verwaltungs-)Träger) gelockert und, ganz handlungspraktisch gesehen, die Vielzahl der in der Wohneinrichtung vorhandenen organisationalen Dokumente (Vorgaben, Pläne usw.) reduziert werden können. Fragen der Entbürokratisierung betreffen nicht nur die Leitungsebene, sondern letztlich stehen alle MitarbeiterIn-

nen in der Verantwortung, auf eine Entbürokratisierung der Wohneinrichtung hinzuarbeiten. Deshalb ist es wichtig, dieses Thema als eine Säule in die Entwicklung des pädagogischen Konzepts mit aufzunehmen. Im Folgenden werden diesbezüglich einige Vorschläge gemacht.

19.5.1 Pläne verschlanken und abbauen

Wie die Analyse der Organisationsstrukturen zeigt, folgen die in der Wohneinrichtung vorliegenden und von den MitarbeiterInnen genutzten Dokumente keiner klaren Linie und lassen kein dahinterstehendes Konzept, insbesondere kein pädagogisches, erkennen (siehe Kap. 11). Zudem existieren sehr viele Dokumente, die teils aufeinander Bezug nehmen, teils für sich alleine stehen und die insgesamt als solche infrage gestellt werden können, beispielsweise dahingehend: *Wie kann die Vielzahl an Dokumenten verringert werden? Wie können die, gegebenenfalls verbleibenden, Dokumente sinnhaft gestaltet werden? Wie können MitarbeiterInnen zum Abbau von Plänen, Vorgaben etc. beitragen?* Anstöße zur Beantwortung dieser Fragen liegen beispielsweise in einem Zulassen alternativer Subjektpositionen und einer damit einhergehenden Dekonstruktion normativer Regulierungen, die sich insbesondere in Bezug auf Ernährung und Hygiene vollziehen (siehe Kap. 11). Dazu gehört, auch als Subjektposition anzuerkennen, wenn BewohnerInnen beispielsweise mehr essen wollen, als es die MitarbeiterInnen respektive ‚der Plan‘ für gut befinden. Dass sich die MitarbeiterInnen hinsichtlich solcher Fragen potenziell im Zwiespalt befinden, scheint nachvollziehbar, denn sie sind auch für die Gesundheit der BewohnerInnen mitverantwortlich und ‚zu viel‘ zu essen, kann schädlich sein. Die Frage ist jedoch auch, wann ‚zu viel‘ anfängt und inwiefern auch dies eine Aushandlungspraxis ist (von Zeit zu Zeit ‚zu viel‘ zu essen ist beispielsweise nicht gleich gesundheitsbedrohlich). Insgesamt können daraus auf zwei Ebenen Konsequenzen gezogen werden. Auf Ebene der MitarbeiterInnen erscheint es sinnvoll, verstehende Zugänge zu etablieren, anhand derer Themen, die bislang strikt und mit nur wenigen Möglichkeiten zur Aushandlung durchgesetzt werden, geöffnet und somit zum Gegenstand der Beziehungspraxis werden können, in der gemeinsam darüber befunden wird (beispielsweise darüber, wie viel der/die BewohnerIn in dieser Situation essen möchte beziehungsweise sollte) (siehe auch Kap. 15 und 16). Auf Ebene der BewohnerInnen sind auch hier Bildungsangebote denkbar, anhand derer überhaupt erst ein

differenziertes Verständnis zu gewissen Themen, wie beispielsweise Ernährung, Kochen, Gesundheit etc., eröffnet wird. Im Zusammenhang damit kann auch die Idee gesehen werden, die BewohnerInnen in die Gestaltung der (gegebenenfalls nach wie vor vorhandenen) Pläne und anderweitigen Dokumente miteinzubeziehen (siehe auch Kap. 19.3). Über all dem steht ein Verständnis von pädagogischem Handeln als Vollzug und nicht als technisierte Praxis, wie es in und durch die Strukturdokumente größtenteils konstruiert wird. In Bezug auf die Entwicklung eines pädagogischen Konzepts stehen hier also die Fragen im Vordergrund: *Wie viel Bürokratie ist (wirklich) notwendig und an welchen Stellen kann der bürokratischen Überformung des Lebens in der Wohneinrichtung wie entgegengewirkt werden?*

19.5.2 Ein weniger defizitorientierter Duktus

Ein weiterer Aspekt der Entbürokratisierung ist, die in der Einrichtung vorhandenen Strukturdokumente, sollten sie nicht vollständig abgebaut werden können, in einem weniger defizitorientierten Duktus zu verfassen. Dies hat keine stilistischen Gründe, sondern wirkt sich unmittelbar auf die Praxis in der Wohneinrichtung aus, sind Begriffe doch grundsätzlich wirkmächtig, wie am Beispiel des sogenannten Jargons der Eigentlichkeit (siehe Kap. 12.2) bereits erläutert wurde (siehe auch Adorno 2015 sowie Kap. 2). Diejenigen, die den Jargon sprechen, werden in diesem „zum Ort der Wahrheit und mit einer Authentizität ausgestattet, die ihre Rede über jede Kritik an ihr erhaben macht“ (Beck und Coomann 2015, S. 21; siehe auch Jantzen 2002). Die MitarbeiterInnen müssen sich diese potenzielle Wirkmächtigkeit von Begriffen sowie ihres Sprechens vor Augen führen und immer wieder kritisch innehalten, um diese zu hinterfragen. Dabei ist es hilfreich, wenn die MitarbeiterInnen, beispielsweise in entsprechenden Weiterbildungen, ihr Verständnis pädagogischer Begriffsbildung theoriegeleitet erweitern und aufbauend darauf erkennen, inwiefern das eigene Sprechen an der Hervorbringung der BewohnerInnen als defizitär beteiligt ist. Dazu ist zudem ein differenziertes Verständnis dahingehend notwendig, dass auch scheinbar subjekt fokussiertes Sprechen grundsätzlich defizitär orientiert sein kann (beispielhaft kann hierbei der heilpädagogische Förderdiskurs angeführt werden; siehe dazu auch Kap. 12.2) und folglich entsprechend defizitäre Subjektpositionen vorhält, anhand derer die BewohnerInnen, um beim bereits genannten Beispiel zu

bleiben, als förderungsbedürftig und Objekt der Förderpraxis der MitarbeiterInnen hervorgebracht werden. Dies macht sehr deutlich, inwiefern ein reflektiertes Formulieren und Sprechen bedeutsam ist und wirft die Frage auf: *Wie kann ein möglichst wertschätzender Jargon in der Wohneinrichtung implementiert und gepflegt werden?*

19.5.3 Stringenz der Bürokratie

Wenn Strukturdokumente, wie oben problematisiert, nicht vollständig rückgebaut werden können, so müssen die nach wie vor in der Wohneinrichtung verbleibenden Pläne, Handlungsleitlinien etc. fokussierter geschrieben werden. Dazu gehört an erster Stelle, dass die Dokumente einen eindeutigen Gegenstand haben und nicht einer Ansammlung von für wichtig befundener Hinweise gleichen, wie es bislang teils der Fall ist (siehe Kap. 11.1). Strukturdokumente sollten einer inneren Logik folgen, wodurch die Beliebigkeit, mit der Informationen (nicht) aufgenommen werden, eingedämmt würde. Auch das Nebeneinander vieler verschiedener Dokumente, die sich mitunter auf denselben Gegenstand beziehen, ist Ausdruck eines willkürlichen Pluralismus und erzeugt selbst mehr bürokratischen Arbeitsaufwand, als dass der Alltag strukturierter wird. Aufgabe der Leitung ist, den Überblick über die in der Wohneinrichtung vorhandenen Strukturdokumente zu behalten, sodass diese sich nicht ‚verselbstständigen‘ und mit dem einzigen Zweck ihrer Reproduktion fortgeschrieben werden. Dabei können die Fragen unterstützen: *Welche Rolle spielt Bürokratie? Welche Strukturdokumente sind im Alltag entlastend? Wie kann die Ambivalenz zwischen Bürokratisierung und Handlungsentlastung ausgehandelt werden?*

19.5.4 Stellenwert der Bürokratie und Involviertheit der BewohnerInnen

Anknüpfend an das stringentere Verfassen der Strukturdokumente (siehe Kap. 19.5.2) kann die Perspektive formuliert werden, Strukturdokumente aus der pädagogischen Praxis heraus zu begründen (und nicht umgekehrt). Das bedeutet, dass Strukturdokumente als Reaktion auf ein bestimmtes Handlungsproblem der Praxis erstellt werden und daraus ihre Berechtigung ziehen, denn Bürokratie darf nicht die pädagogische Maxime ersetzen – pädagogisch Handelnde müssen handlungsmächtig bleiben. Im Kern geht es also

um die Frage, wonach gehandelt wird. Folgt das Erstellen eines Plans oder einer Handlungsanweisung einem Handlungsproblem oder gehen die Pläne selbst der Handlung voraus und sind auch ihre primäre Begründung? Beispielsweise könnte sich als Handlungsproblem der Praxis herauskristallisieren, dass gerade mit den BewohnerInnen, die wenig oder nicht verbalsprachlich kommunizieren, kaum Freizeitaktivitäten unternommen werden. Als Reaktion darauf könnte die Leitung nun, um dem entgegenzuwirken, Aktivitäten einfordern und ein besonderes Augenmerk darauf legen, dass diese auch erfolgen, sowie zumindest zeitweise jene Aktivitäten dokumentieren. So wäre Bürokratie dem pädagogischen Handeln nachgeordnet. Ein weiteres Beispiel dafür ist, dass es möglicherweise Anspruch der MitarbeiterInnen ist, den Geburtstag der einzelnen BewohnerInnen zu feiern, woraus sich die Notwendigkeit ergibt, die Daten in einer Liste zusammenzutragen, sodass die MitarbeiterInnen rechtzeitig mit den Vorbereitungen beginnen können. Hier würde ein Handlungsproblem zum Anlass genommen, ein Dokument zu erstellen. Eine solche Liste müsste auch nicht im Büro verschlossen werden, sondern könnte beispielsweise in einem gemeinschaftlich genutzten Raum, wie der Küche, als Jahresübersicht für alle sichtbar aufgehängt werden, sodass die BewohnerInnen (noch mehr) in die Vorbereitung von Geburtstagsfeiern eingebunden werden können. Darüber hinaus sollten die BewohnerInnen generell uneingeschränkt in die über sie gesammelten Informationen Einblick nehmen können sowie mit darüber entscheiden dürfen, welche Informationen wie aufgenommen und wem zur Verfügung gestellt werden (siehe Kap. 19.7). Es stellen sich die Fragen: *Welche Rolle spielen die BewohnerInnen in der Dokumentationspraxis – gerade bei der bürokratischen Erfassung ihrer Person(en)? Welche Rolle spielt Bürokratie überhaupt? Darf/sollte Bürokratie Handlungspraxis generieren?*

19.5.5 Überwachung minimieren, Würde durch das Risiko des Nichtwissens ermöglichen

Mit den Regulierungen durch die in den Strukturdokumenten festgeschriebenen Vorgaben geht eine Überwachung der BewohnerInnen einher, die sich nahezu permanent vollzieht und die dazu dient, Realität (beispielsweise das aktuelle Körpergewicht) und Vorgabe (beispielsweise durch den sogenannten Body-Mass-Index) zu vergleichen, um, sollte die Realität zu weit von der Vorgabe abweichen, gegebenenfalls steuernd einzugreifen (beispielsweise

durch eine Diät). Die BewohnerInnen werden durch ebene Praxen engmaschig überwacht. Eine perspektivische Minimierung von Überwachungsmechanismen würde den BewohnerInnen nun Privatsphäre dort ermöglichen, wo sie bislang in vielen Fällen deutlich eingeschränkt ist. Inwiefern auch dies ambivalent sein kann, wird dann deutlich, wenn bedacht wird, dass die BewohnerInnen teils auch in sehr intimen Bereichen (wie beispielsweise hinsichtlich des Erlebens von Sexualität) der Unterstützung bedürfen. Indem also MitarbeiterInnen beispielsweise sogenannte SexualtherapeutInnen oder Prostituierte an BewohnerInnen vermitteln, entspricht dies zwar möglicherweise dem ausdrücklichen Wunsch der jeweiligen BewohnerInnen, geht jedoch mit einer weitreichenden Verletzung der Privatsphäre dieser einher, hier hinsichtlich des Auslebens von Sexualität, da die MitarbeiterInnen einen nicht unerheblichen Einblick in das sexuelle Erleben der BewohnerInnen bekommen. Unter Berücksichtigung dieses (potenziellen) Ambivalenzverhältnisses soll darüber hinaus der Zusammenhang von Privatem und Würde beleuchtet werden. Durch das Wahren der Privatsphäre der BewohnerInnen wird gleichzeitig zum Würdeerhalt dieser beigetragen, denn die Möglichkeit, über sein Privates uneingeschränkt verfügen zu können, ist ein konstitutiver Aspekt von Würde (Wetz 2002, S. 86; siehe auch Trescher 2015a, 2017f, S. 171ff). Würde kann in diesem Zusammenhang als etwas verstanden werden, was dem Menschen bedingungslos zukommt und ist insofern eine Art anthropologische Prämisse (1). Würde wird durch eine, wenn auch minimale, materielle Grundversorgung gewahrt (2). Würde ist jedem Menschen als Gestaltungsauftrag an sich selbst auferlegt, der primär darin besteht, sich würdig zu verhalten (3). Würde vollzieht sich durch den Gestaltungsauftrag an andere, sich würdig gegenüber ihren Mitmenschen zu verhalten (4) (siehe dazu Trescher 2013b, S. 295ff, 2017g; Wetz 2002; Tugendhat 1993). Im Kontext des Wohnens in der Wohneinrichtung müssen sich die MitarbeiterInnen nicht nur würdig gegenüber den BewohnerInnen verhalten (4), sondern teils kann es auch notwendig sein, dass die BewohnerInnen Unterstützung beim ‚sich würdig verhalten‘ (3) benötigen. Beispielsweise kann im Zuge von Pflege ein Eingriff in das Private notwendig sein, der jedoch wiederum dazu beiträgt, die eigene Würde (im Sinne des Gestaltungsauftrags an sich selbst) zu wahren (Trescher 2017f, S. 172). Auch an der Wahrung der Würde durch die Sicherung der materiellen Grundversorgung ist die Wohneinrichtung (2), wenn auch mittelbar, beteiligt. Somit liegt lediglich die Wahrung der Würde durch eine Anerkennung als Mensch (1) außerhalb des direkten Zugriffs und

der unmittelbaren Verantwortlichkeit der Organisation, woran die potenzielle Reichweite und Handlungsmacht dieser deutlich wird (siehe auch Trescher 2017g). Mit dem Wahren der Privatsphäre der BewohnerInnen, und damit dem Erhalt beziehungsweise der Konstitution ihrer Würde, ist unter Umständen ein Risiko verbunden, nämlich das sogenannte Risiko des Nichtwissens, das besagt, dass MitarbeiterInnen eben nicht in jeden Aspekt des Lebens der BewohnerInnen Einblick haben, sondern dass den BewohnerInnen tatsächlich Bereiche ermöglicht werden, über die sie alleinig verfügen und von denen sonst niemand Kenntnis hat (siehe Trescher 2013b, S. 315, 2017f, S. 188f). Pädagogisches Handeln unter der Maxime, das Risiko des Nichtwissens einzugehen, ist in diesem Verständnis also die (mitunter sicherlich ambivalente) Aushandlung zwischen dem Risiko, den BewohnerInnen tatsächlich private Bereiche zuzugestehen, in die kein/e MitarbeiterIn Einblick nimmt, und dem Würdeerhalt der Einzelnen, der in diesem Sinne auch Selbstverfügung und -gestaltung bedeutet. Es stehen die Fragen im Vordergrund: *Wie viel Risiko des Nichtwissens wird eingegangen? Wie viel Privatsphäre wird tatsächlich gewährt? Wie kann Überwachung minimiert und schließlich abgebaut werden?*

19.6 DIE WOHNEINRICHTUNG ALS ZUHAUSE

Ein weiterer Pfeiler der Entwicklung eines pädagogischen Konzepts für die Wohneinrichtung ist die Konstitution der Wohneinrichtung als Zuhause der BewohnerInnen. Wie die empirischen Ergebnisse vielfach zeigen, liegt ein Strukturproblem der Wohneinrichtung darin, dass die MitarbeiterInnen, häufig im Gegensatz zu den BewohnerInnen, weitestgehend handlungsmächtig sind, Raum zu gestalten und dadurch großen Einfluss auf das Leben in der Wohneinrichtung haben. Dabei darf allerdings nicht unterschlagen werden, dass auch die MitarbeiterInnen in ihrer Konstitution von Raum beschränkt werden, was sich primär durch die Manifestation eines physischen Handlungsraums sowie rechtliche und institutionelle Vorgaben vollzieht, beispielsweise feuerpolizeiliche Regelungen oder Vorgaben, die aus dem Wohn- und Betreuungsvertragsgesetz (WBVG; ehemals ‚Heimgesetz‘) hervorgehen (siehe dazu auch Trescher 2018b). Die BewohnerInnen nehmen bei der Konstitution raum-organisationaler Strukturen eine eher mittelbare Rolle ein. Anknüpfend an dieses Strukturproblem stellt sich die Frage, inwiefern

BewohnerInnen dazu ermächtigt werden können, sich die Wohneinrichtung als ‚Eigenes‘ anzueignen, um so letztlich Wohnen als Aneignungspraxis der Wohneinrichtung als Zuhause zu ermöglichen. Darüber hinaus stellt sich die Frage, inwiefern auch die MitarbeiterInnen in die Gestaltung der Räumlichkeiten eingreifen können, um diese wohnlicher zu machen, und an welchen Stellen dieser Anspruch mit äußeren Vorschriften und Regelungen kollidiert. Umspannt werden diese Fragen von der Ambivalenz, dass die MitarbeiterInnen und BewohnerInnen gegebenenfalls widerstreitende Interessen hinsichtlich der Gestaltung der Wohneinrichtung haben, konstituieren die MitarbeiterInnen die Wohneinrichtung qua ihrer Rolle doch primär als Arbeitsort, was der Konstitution der Wohneinrichtung als Zuhause gegenläufig ist (siehe dazu auch Kap. 4). Inwiefern diese Ambivalenz ausgehandelt werden kann, wird im Folgenden hinsichtlich einiger Ansätze skizziert.

19.6.1 Aneignungspraxen ermöglichen

Ein Aspekt der Konstitution der Wohneinrichtung als Zuhause ist, den BewohnerInnen Aneignungspraxen zu ermöglichen, in denen sie ebenjene Konstitution vollziehen können, die ihnen häufig und auf verschiedene Art und Weise erschwert wird (siehe dazu Kap. 4.3). Neben dem oben bereits dargelegten Bürokratieabbau ist dazu eine Ermächtigung der BewohnerInnen notwendig, durch die diese erst als handlungsmächtig subjektiviert werden. Im Zuge dessen erscheint es beispielsweise sinnvoll, die Übernahme von Verantwortlichkeiten auszuweiten, um so der Versorgungspragmatik ein alltägliches Handeln im eigenen Zuhause gegenüberzustellen, in dem die Verantwortung für gewisse Tätigkeiten (wie zum Beispiel Rollläden öffnen/schließen, Einkaufen, Putzen, Müll entsorgen etc.) übernommen werden muss. Das heißt für die MitarbeiterInnen, die BewohnerInnen (mehr als bislang) in den Alltag einzubinden und dies eben auch im pädagogischen Konzept zu verankern. Pädagogisches Handeln heißt hierbei auch, den BewohnerInnen diese alltäglichen Aufgaben nicht abzunehmen und lediglich, falls gegebenenfalls Unterstützung notwendig ist, diese gemeinsam zu erledigen. Dadurch werden die BewohnerInnen in ihrer Selbstermächtigung unterstützt und es wird einer möglichen erlernten Hilflosigkeit entgegengearbeitet. Erschwert wird die Aneignung der Wohneinrichtung als Zuhause dadurch, dass eine Vielzahl der BewohnerInnen unter ‚Zuhause‘ (nach wie vor) das Elternhaus versteht, in welchem sie aus unterschiedlichen Gründen nicht mehr wohnen (können).

Neben der Problematik gescheiterter beziehungsweise nicht vollständig vollzogener Ablösungsprozesse zeigt sich hieran sehr deutlich, dass BewohnerInnen insbesondere die familiäre Nähe, die das Elternhaus barg, in der Wohneinrichtung entbehren müssen. Die hier zugrundeliegende Ambivalenz ist, wie bereits problematisiert (siehe Kap. 13.6), dass die BewohnerInnen sich nach Liebe und Geborgenheit sehnen, in der Wohneinrichtung von den MitarbeiterInnen qua Status jedoch nicht ‚geliebt‘ werden können. Die Folge ist, dass die MitarbeiterInnen in der Ambivalenz handeln, selbst keinen Familienersatz für die BewohnerInnen leisten zu können und dennoch die BewohnerInnen darin unterstützen zu wollen, die Wohneinrichtung als Zuhause annehmen und gestalten zu können. Eine handlungspraktische Möglichkeit, dieser Ambivalenz wenigstens etwas entgegenzukommen, ist, die BewohnerInnen beim Eingehen und Aufrechterhalten erfüllender Sozialbeziehungen zu unterstützen, sodass diese dort die von vielen so gewünschte Liebe und Nähe erfahren können. Dies ist auch dahingehend von Bedeutung, dass sich Wohnen und damit eine Aneignung der Wohneinrichtung als Zuhause auch hinsichtlich des emotionalen Erlebens von Zugehörigkeit und Geborgenheit vollzieht (Hasse 2009, S. 33; siehe auch Kap. 4.3). In Bezug auf die Entwicklung eines pädagogischen Konzepts stellen sich hier die Fragen: *Wie kann Raum konstituiert werden, den sich die einzelnen BewohnerInnen als Zuhause aneignen können, in dem sie sich wohl fühlen und in dem sie gerne sind?*

19.6.2 Deinstitutionalisierung nach innen

Deinstitutionalisierungspraxen nach innen betreffen die Aufgabe, den ‚Einrichtungskarakter‘ weitestgehend zu reduzieren, der der Wohneinrichtung an vielen Stellen in durchaus markanter Art und Weise innewohnt. Dazu gehört unter anderem, ausgehängte Listen abzubauen, zum Beispiel betreffend die ‚Dienste‘ der BewohnerInnen, wie Tischdecken, oder den Dienstplan der MitarbeiterInnen sowie öffentlich sichtbare Handlungsanweisungen an die MitarbeiterInnen (beispielsweise hängt an einigen Türen der BewohnerInnenzimmer ein Schild mit der Aufschrift, das Zimmer sei nach Verlassen abzuschließen). Weitere Beispiele sind das Bekleben der Küchenschränke mit Bildern des Inhalts oder auch das Desinfizieren von Gebrauchsgegenständen (wie zum Beispiel das Telefon). Auch wenn die Intention hinter den meisten der hier angeführten Beispiele durchaus nachvollziehbar erscheint,

so wird dadurch die Wohneinrichtung als Behindertenhilfeeinrichtung sowie in einer damit einhergehenden institutionalisierten Logik reproduziert, was eine Konstitution der Wohneinrichtung als Zuhause erschwert. Ausgehend davon ist als Handlungsoption angezeigt, den MitarbeiterInnen diese Ambivalenz zu vermitteln, sodass aus der Reflexion dieser gegebenenfalls ein veränderter Blick sowie Ideen für eine Veränderung der Praxis (beispielsweise, neben einer grundsätzlichen Reduktion von Listen und Aushängen, die weniger ‚klinische‘ Gestaltung dieser) hervorgehen können. Weiterer Aspekt einer Deinstitutionalisierung nach innen ist, Dokumentationspraxen so weit wie möglich zu verringern (siehe auch Kap. 19.5). Dabei ist klar, dass die Verpflichtung zur Dokumentation von außen als Vorgabe in die Wohneinrichtung eingebracht wird. Dennoch werden Chancen gesehen, den übermäßigen Zeitaufwand zu minimieren, den die MitarbeiterInnen mit Dokumentationspraxen verbringen. Dies könnte beispielsweise durch zusammenfassende Dokumentationen erfolgen, indem einzelne Tätigkeiten oder Ereignisse, die alle BewohnerInnen betreffen (zum Beispiel Mahlzeiten), nicht für jede/n einzeln, sondern für die gesamte Gruppe dokumentiert werden. Denkbar ist auch, die Dokumentation erst am Ende jeder Schicht abzuarbeiten, sodass die tatsächliche Beschäftigung mit den BewohnerInnen nicht immer wieder dadurch unterbrochen wird. Darüber hinaus ist ein handlungspraktischer Deinstitutionalisierungsansatz, die Haustür der Wohneinrichtung tatsächlich als solche zu nutzen und nicht, wie es bislang gängige Praxis ist (siehe Kap. 16.2.2), die Wohneinrichtung durch die Terrassentür zu betreten. Beispielsweise könnten die MitarbeiterInnen zu Dienstbeginn (zumindest am Nachmittag) klingeln, um dann von den BewohnerInnen eingelassen zu werden und nicht schlicht in deren Wohnzimmer ‚aufzutauchen‘. Auch dies würde zu einer Konstitution der Wohneinrichtung als Zuhause beitragen. Im Zuge der Entwicklung eines pädagogischen Konzepts müssen hinsichtlich der Aneignung der Wohneinrichtung als Zuhause also die Fragen reflektiert werden: *Wie können institutionelle und organisationale Strukturen bestmöglich infrage gestellt und gegebenenfalls rückgebaut werden? Wie kann die Wohneinrichtung wohnlicher gestaltet werden?*

19.6.3 Privatsphäre wahren

Wie oben bereits in Bezug auf Überwachungspraxen ausgeführt, ist ein wichtiger Aspekt der Entwicklung eines pädagogischen Konzepts für die Einrichtung, die Privatsphäre der BewohnerInnen zu achten und zu wahren – nicht zuletzt auch deshalb, da so zur Erhaltung der Würde der BewohnerInnen beigetragen wird (siehe Kap. 19.5.5). Indem BewohnerInnen ein Privates ermöglicht wird, können sich diese die Wohneinrichtung viel eher als Zuhause aneignen, da so der (oftmals vorrangig sich vollziehenden) Konstitution der Wohneinrichtung als öffentlicher Ort ein Kontrapunkt entgegengesetzt werden kann. Handlungspraktisches Beispiel für die Wahrung der Privatsphäre der BewohnerInnen ist, nicht unangemeldet und ohne ihr Beisein die BewohnerInnenzimmer aufzusuchen, in Akten, Plänen und Listen bereitgestellte Informationen zu reduzieren oder auch Möglichkeiten zu selbstbestimmten Entscheidungen zu geben und diese dann auch zu achten. Dass mit dem Wahren der Privatsphäre der BewohnerInnen unter Umständen ein Risiko des Nichtwissens einhergeht, ist eine Ambivalenz, die oben bereits diskutiert wurde (siehe Kap. 19.5.5) und deren Aushandlung konstitutiv für den Erhalt des Privaten und der Würde der BewohnerInnen ist. Es stellt sich die Frage: *Wie können gegebenenfalls gezielt Privaträume für die BewohnerInnen geschaffen werden, die tatsächlich vor Fremdzugriffen geschützt sind?*

19.6.4 Umstrukturieren der Gruppen

Bei einer Gruppengröße von 16 BewohnerInnen ist es unter Umständen schwierig, Vergemeinschaftungspraxen zu initiieren. Dies betrifft sowohl gemeinsame Mahlzeiten als auch gemeinsame Unternehmungen und Freizeitaktivitäten oder auch Alltägliches, wie das gemeinsame Einkaufen oder Vorbereiten einer Mahlzeit. Eine handlungspraktische Idee ist deshalb, die Wohneinrichtung in zwei strukturell getrennte Gruppen zu teilen, um so kleinere Gruppen mit direkteren Bezügen zu schaffen. Pädagogische Herausforderung ist dabei, diesen Prozess der Gruppenumstrukturierung partizipativ zu gestalten, sodass sich die Trennung nicht (primär) an versorgungspraktischen Fragen orientiert (beispielsweise eine Trennung in eine Gruppe mit höherem und eine Gruppe mit geringerem Unterstützungsbedarf, wie es bei den Mahlzeiten teils schon gängige Praxis ist), sondern, dass die Interessen und Wünsche der BewohnerInnen dabei im Vordergrund stehen, wodurch

wiederum Vergemeinschaftungspraxen eher ermöglicht werden können (siehe dazu auch Kap. 19.6.5). Eine Aneignung der Wohneinrichtung als Zuhause könnte also dadurch unterstützt werden, familienähnlichere Strukturen (zumindest was die Größe der Bezugsgruppe anbelangt) zu etablieren. Handlungspraktisch stellt sich dabei die Frage: *Wer möchte mit wem zusammenleben?*

19.6.5 Vergemeinschaftungspraxen initiieren

Die Ergebnisse der Interviewanalysen zeigen, dass es in der Wohneinrichtung kaum zu Vergemeinschaftungspraxen kommt, was sowohl aus der starken Vereinzelung der BewohnerInnen hervorgeht, die oft in Einsamkeit mündet, als auch aus den konfrontativen Situationen, die Konflikte unter den BewohnerInnen mit sich bringen. Folglich ist eine Herausforderung pädagogischen Handelns, dieser Vereinzelung Praxen entgegenzusetzen, die zu Vergemeinschaftung und somit zu sozialen Beziehungen beitragen, die „auf subjektiv *gefühlter* (affektuellem oder traditionalem) *Zusammengehörigkeit* der Beteiligten [beruhen]“ (Weber 1976, S. 55). Dabei bewegen sich die MitarbeiterInnen jedoch in der permanenten Ambivalenz von Ermöglichten gemeinschaftlicher Begegnung und der normativen Regulierung des Sozialverhaltens der BewohnerInnen. MitarbeiterInnen können dieser Ambivalenz dadurch begegnen, dass sie (a) sich dieser bewusst werden und ausgehend davon (b) die BewohnerInnen in jeden Schritt der Initiierung von Vergemeinschaftungspraxen miteinbeziehen. Es wird also deutlich, dass es auch hier einer (Re-)Fokussierung des Subjekts bedarf. Handlungspraktisch gesehen betrifft die Initiierung von Vergemeinschaftungspraxen beispielsweise, Mahlzeiten gemeinsam einzunehmen, gemeinsame Interessen zu entwickeln und diesen auch nachzugehen, Gesprächskreise zu bestimmten Themen anzubieten, die mehrere BewohnerInnen bewegen (zum Beispiel Verrentung), und viele mehr. Eine Vergemeinschaftung der BewohnerInnen bedeutet auch, diese dazu zu ermächtigen, sich als Gemeinschaft zu verstehen, die ihre eigenen Interessen vertritt – unter Umständen auch in Opposition zu den MitarbeiterInnen respektive der Organisation. Es bedarf also einer Interessenvertretung, die ihrem Namen auch tatsächlich gerecht wird. Dass dies für die MitarbeiterInnen herausfordernd sein kann, zeigte die Reflexion einer entsprechenden Beobachtungsszene (siehe Kap. 16.2.3), in der deutlich wurde, dass die MitarbeiterInnen unter Umständen in der Ambivalenz handeln, ein

Konzept (wie beispielsweise das des Heimbeirats) vertreten zu müssen, selbst wenn sie persönlich nicht unbedingt dahinterstehen. Auch in Bezug darauf kann eine ständige Vergegenwärtigung des Bewohnersubjekts und seiner Interessen hilfreich sein, um schließlich die BewohnerInnen darin zu unterstützen, für sich selbst einzutreten (siehe dazu auch Kap. 19.7). Dadurch wird ebenfalls eine Aneignung der Wohneinrichtung als Zuhause ermöglicht. Diesbezüglich steht also die Frage im Vordergrund: *Wie können BewohnerInnen bei Vergemeinschaftungspraxen unterstützt werden?*

19.6.6 Das ‚Chaos‘ bewahren

Schließlich ist zu reflektieren, inwieweit in der Wohneinrichtung ein Stück weit ‚Chaos‘ bewahrt werden kann. Dies liegt insbesondere darin begründet, dass gerade ungeplante, sich unerwartet vollziehende Momente das sind, was die Einzigartigkeit der Lebenspraxis ausmachen. In diesem Sinne heißt für die BewohnerInnen Aneignung der Wohneinrichtung als Zuhause also auch, das Unerwartete zu begrüßen und sich auf das einzulassen, was dadurch möglicherweise entstehen kann. Auf Seiten der MitarbeiterInnen heißt ‚Chaos‘ bewahren ebenfalls, unerwartete Situationen nicht (primär) als Stress wahrzunehmen, sondern als das, was Alltag ausmacht. So kann der Charakter eines Zuhauses in der Wohneinrichtung bewahrt beziehungsweise überhaupt erst hergestellt werden. Handlungspraktisch kann dabei die Reflexion der Frage unterstützen: *Wie kann der Alltag entformalisiert werden beziehungsweise dort, wo das nicht notwendig ist, beibehalten werden?*

19.7 SELBSTERMÄCHTIGUNG UND INTERESSENENTWICKLUNG DER BEWOHNERINNEN

Die Ergebnisse der Organisationsstruktur- und Interviewanalysen zeigen an vielen Stellen, inwiefern die BewohnerInnen häufig ein nahezu ‚depriviertes Leben‘ führen, das von Monotonie und Passivität gekennzeichnet ist, dem sie jedoch kaum Kritik und Veränderungsvorschläge entgegenbringen. Es konnte immer wieder herausgearbeitet werden, wie wenige Ideen diese BewohnerInnen dahingehend formulieren, was genau sich in ihrem Leben verändern soll und wie sich eine solche Veränderung vollziehen kann. Im engen

Zusammenhang damit steht, dass BewohnerInnen sich nur selten als handlungsmächtig konstruieren, Veränderungen herbeizuführen, sondern vielmehr häufig abhängige und handlungssohnmächtige Identitäten ausgebildet haben. Hieran zeigt sich zudem eindrücklich, inwiefern Selbstermächtigung und Interessensentwicklung wechselseitig aufeinander bezogen und voneinander abhängig sind. Ausgehend von diesen Problematiken eröffnen sich Anknüpfungsmöglichkeiten für ein pädagogisches Handeln, das darauf abzielt, gemeinsam mit den BewohnerInnen je individuelle Interessen, Vorlieben und Neigungen zu entdecken und zu entwickeln und in diesem Prozess gleichzeitig persönliche Handlungsökonomie herzustellen (beziehungsweise auch umgekehrt). Auf diese Weise selbstermächtigte BewohnerInnen können über sich und ihre Lebenssituation verfügen. Im Folgenden werden jene Fragen der Selbstermächtigung und Interessensentwicklung diskutiert und zwar hinsichtlich einer sinnhaften Freizeit- und Tagesstrukturgestaltung (Kap. 19.7.1) sowie in Bezug auf das Einbinden der BewohnerInnen in konzeptionelles Arbeiten (Kap. 19.7.2), die Gestaltung des Alltags (Kap. 19.7.3) und die Auswahl des Personals (Kap. 19.7.4).

19.7.1 Freizeit und Tagesstruktur mit Potenzial

An vielen Stellen geht aus den Rekonstruktionen wie aus den Reflexionen des Lebens in der Wohneinrichtung der Bedarf einer abwechslungsreichen und zuverlässigen Freizeit- und Tagesstrukturgestaltung hervor, die die BewohnerInnen aus der größtenteils vorherrschenden Passivität und Monotonie herausführen kann. Die Etablierung einer solchen Freizeit- und Tagesstruktur wird dadurch erschwert, dass es die MitarbeiterInnen teils nicht als ihre (vordringliche) Aufgabe ansehen, sich um eine Ausdifferenzierung entsprechender Angebote zu kümmern oder sich oftmals auch als nicht dazu in der Lage konstruieren, da sie, so die Begründung, nicht über die notwendige Expertise verfügen (siehe dazu Kap. 12.2). Es zeichnet sich hier also die Frage ab, wie die MitarbeiterInnen ganz handlungspraktisch dazu ermächtigt werden können, Alltags- und Freizeitgestaltung in der Wohneinrichtung als ihr Handlungsfeld zu begreifen und entsprechend ausdifferenzieren. Dies gilt es als einen Schwerpunkt in das pädagogische Konzept der Einrichtung aufzunehmen. Ein Ansatzpunkt bezüglich der Beteiligung der MitarbeiterInnen ist, wie oben bereits entfaltet wurde (siehe Kap. 19.4), für diese Freiräume zu schaffen, damit sie sich und ihre persönlichen Interessen und Anliegen in

die Gestaltung mit einbringen können. In dieser Hinsicht soll die Individualität der MitarbeiterInnen als Chance verstanden werden, aus der unterschiedliche Schwerpunktsetzungen (beispielsweise eher handwerklich, musikalisch, literarisch, tagespolitisch etc.) hervorgehen können, die wiederum bei den BewohnerInnen Interessen wecken und entwickeln können. Über das Entwickeln von Interessen hinaus ist es auch wichtig, die BewohnerInnen in Fragen der Freizeit- und Tagesstrukturgestaltung miteinzubeziehen (siehe dazu auch Kap. 19.7.3), wodurch diese als handlungsmächtig hinsichtlich der Gestaltung des Lebens in der Wohneinrichtung subjektiviert werden. Wie oben bereits angesprochen, ist es zudem von Bedeutung, im Rahmen der Freizeit- und Alltagsgestaltung weniger bürokratisch-planerisch vorzugehen, sondern (auch) genügend Raum zur Bewahrung des ‚Chaos‘ zu geben. In diesem Verständnis kann auch die Maxime gesehen werden, Spontaneität zu ermöglichen, welche ein Gegengewicht bildet zu kleinteiliger Planung (beispielsweise in Bezug auf die Vorbereitung des Frühstücks), die dennoch – beziehungsweise teils auch gerade deswegen – oftmals zu Passivität und Monotonie führt. Sowohl abwechslungsreiche Freizeitaktivitäten als auch die Gestaltung des Alltags müssen zur Selbstverständlichkeit (eben ‚alltäglich‘) werden, damit der sich häufig vollziehenden Eventisierung von Freizeit und Alltag entgegengesteuert werden kann. Weitere handlungspraktische Idee ist, BewohnerInnen, die ähnliche Interessen haben, bei gemeinsamen Aktivitäten zu begleiten, da darin auch vergemeinschaftendes Potenzial steckt (siehe Kap. 19.6.5). Diese handlungspraktischen Anregungen werden umspannt von den Fragen: *Wie können mehr Freizeitangebote kreiert und diese in den Alltag eingebunden werden? Wie muss dafür gegebenenfalls ein entsprechendes Tagesstrukturprogramm ausgestaltet beziehungsweise verändert werden?*

19.7.2 Einbinden der BewohnerInnen in konzeptionelle Fragen

Weiterer Aspekt der Selbstermächtigung und Interessensentwicklung der BewohnerInnen ist, diese in die Entwicklung des pädagogischen Konzepts einzubinden, sind sie doch als diejenigen, die in der Wohneinrichtung leben, unmittelbar von konzeptionellen Veränderungen betroffen. Dieses Einbinden der BewohnerInnen ist auch aus einem Verständnis der (Re-)Fokussierung des Subjekts geboten, was bedeutet, nicht nur das Denken und Handeln

der MitarbeiterInnen auf die BewohnerInnen auszurichten, sondern diese als AkteurInnen in der pädagogischen Beziehung anzuerkennen und ihre Wünsche, Interessen und Vorstellungen ernst zu nehmen. Handlungspraktisch kann das Einbinden der BewohnerInnen unter anderem durch regelmäßige BewohnerInnenbefragungen erfolgen, die, in Anlehnung an das Vorgehen der hiesigen Studie, am ehesten anhand qualitativer, offener Gespräche (im Gegensatz zu eher geschlossenen Fragebögen) weiterführende Einsichten ergeben. Neben diesen direkten Befragungen müssen die MitarbeiterInnen im Rahmen ihrer Tätigkeit zudem aufmerksam sein für die stillen, unausgesprochenen Wünsche der BewohnerInnen, um auch diese beachten und mit aufnehmen zu können. Diese Sensibilität und Aufmerksamkeit der MitarbeiterInnen ist insbesondere vor dem Hintergrund verbalsprachlicher Einschränkungen einzelner BewohnerInnen wichtig. Klar ist auch, dass dies nicht immer perfekt gelingen kann. Eine Befragung beziehungsweise Aufmerksamkeit hinsichtlich der Wünsche der BewohnerInnen ist dabei lediglich der Ausgangspunkt eines Prozesses der Beteiligung, der eine Partizipation der BewohnerInnen an allen Bearbeitungsphasen des Konzepts beziehungsweise Leitbildes vorsieht. Zur Partizipation in Fragen, die die eigene Person betreffen (beispielsweise hinsichtlich der Teilhabepanung, der Gestaltung des Alltags oder auch in konzeptionelles Arbeiten), bedarf es in einem vorangestellten Schritt der Fähigkeit zur Selbstbestimmung. Solche Selbstvertretungskompetenzen können am ehesten im Rahmen von Erwachsenenbildungsseminaren angeeignet werden, welche „Empowerment-Prozesse initiieren und begleiten, die den Boden bereiten für die Entstehung von Selbstvertretungsgruppen“ (Seifert 2011, S. 215). Eine partizipative Konzeptentwicklung erfordert, Grundlagen für eine gemeinsame, barrierearme Kommunikation zu schaffen, was unter anderem durch die Verwendung von Leichter Sprache oder Unterstützter Kommunikation verwirklicht werden kann (siehe dazu u.a. Bock et al. 2017; Bock 2014; Bredel und Maaß 2016, S. 56ff; Bober 2018). Dabei muss jedoch bedacht werden, dass Leichte Sprache (und in Teilen auch Unterstützte Kommunikation) zwar für einige BewohnerInnen Partizipationsbarrieren verringern kann, allerdings nicht für alle BewohnerInnen uneingeschränkt sinnvoll ist, da auch dafür (zumindest grundlegende) Lese- und verbalsprachliche Kommunikationskompetenzen notwendig sind. Leichte Sprache kann also „ebenso eine Barriere darstellen [...] wie schwere Sprache“ (Kurzenberger et al. 2012, S. 122). All jene Personen, die primär

anhand sehr basaler Kommunikationsangebote angesprochen werden können, brauchen innerhalb des Teams engagierte FürsprecherInnen, die ihre Interessen überlegt vertreten. Dies könnte beispielsweise durch die sogenannte Bezugsbetreuung erfolgen (siehe dazu auch Kap. 19.8.3). Das Einbinden der BewohnerInnen in konzeptionelle Fragen wird von den Fragen geleitet: *Wie können BewohnerInnen (mehr) in konzeptionelles Arbeiten eingebunden werden und welche Vorkehrungen sind dafür zu treffen?*

19.7.3 Einbinden der BewohnerInnen in den Alltag

Um tatsächlich in die Gestaltung des Alltags eingebunden werden zu können, müssen die BewohnerInnen als verantwortlich für ihr eigenes Zuhause und handlungsmächtig, dieses als ihr eigenes hervorzubringen, subjektiviert werden. Handlungspraktisch zentral ist dabei, wie bereits problematisiert (siehe Kap. 19.6 und 19.7), dass die BewohnerInnen alltägliche Aufgaben, die auch in einem routinemäßigen Zuhause anfallen, übernehmen beziehungsweise dabei begleitet werden, aber auch gemeinschaftlichen Tätigkeiten nachgehen, wie zum Beispiel gemeinsame Mahlzeiten einnehmen, miteinander Zeit verbringen und sich unterhalten. Ein Einbinden der BewohnerInnen in den Alltag heißt zudem, selbst darüber zu entscheiden, wann sie beispielsweise aufstehen und frühstücken wollen, und dies nicht von den MitarbeiterInnen abhängig zu machen, die das Wecken und Frühstücken häufig ausgehend von versorgungspragmatischen Gesichtspunkten planen und sich beispielsweise daran orientieren, dass alle BewohnerInnen im Ablauf einer gewissen Zeitspanne ‚fertig‘ sein sollen. Auch dadurch können die BewohnerInnen im Übrigen darin unterstützt werden, sich die Wohneinrichtung als Zuhause anzueignen (siehe Kap. 19.6.1). Eine weitere mögliche Perspektive ist das Einbinden der BewohnerInnen in die Gestaltung der strukturellen Dokumente, beispielsweise den Tagesablauf- und den Wochenplan und insbesondere die sogenannten Kurzinformationen. Dies erscheint vor allem vor dem Hintergrund geboten, dass die BewohnerInnen unmittelbar von diesen betroffen sind und darin teils sehr intime Details ihres Lebens festgehalten werden (siehe auch Kap. 19.5.5). Handlungsleitende Frage ist dabei: *Wie können BewohnerInnen mehr in den Alltag, das heißt insbesondere auch alltägliche hauswirtschaftliche Tätigkeiten, eingebunden werden?*

19.7.4 Einbinden der BewohnerInnen in die Auswahl des Personals

Eine weitere Säule des pädagogischen Konzepts kann sein, die BewohnerInnen der Wohneinrichtung stärker in organisationale Fragen einzubinden, um sie dadurch letztlich auch als Mitglieder der Organisation, die stimmberechtigt sind und zur Gestaltung beitragen können, zu subjektivieren (siehe Kap. 6). Dazu gehört auch, die BewohnerInnen bei der Auswahl neuer MitarbeiterInnen miteinzubeziehen beziehungsweise als handlungsmächtig dahingehend anzuerkennen, darüber zu entscheiden, wer in ihrem Zuhause ein- und ausgeht, wer sie im Alltag unterstützen soll, wen sie sympathisch finden und wen gegebenenfalls nicht. Teils ist dies in der Wohneinrichtung bereits gängige Praxis, wie aus dem folgenden Ausschnitt aus dem Beobachtungsprotokoll hervorgeht: *„MA kündigt während der Hausversammlung an, dass bald eine junge Frau in der Wohneinrichtung hospitiert wird. Sie soll eine/n andere/n MA ersetzen. MA erklärt, dass es wichtig ist, dass die Bewohner sich mit der jungen Frau auseinandersetzen, da sie mit ihr zusammenarbeiten müssen. MA führt aus, dass es auch sein kann, dass die Bewohner die junge Frau nicht für geeignet halten können. MA fragt, ob es reicht, wenn die Bewohner nach der Hospitation eine Nacht über die Entscheidung schlafen, um ihr dann eine Rückmeldung zu geben. Der Heimbeirat soll mit allen Bewohnern reden und deren Eindrücke erfahren“* (B2, Z. 303-311). Das Einbinden der BewohnerInnen kann darüber hinaus jedoch noch deutlich ausgebaut werden, sodass die BewohnerInnen letztlich an jedem Schritt der MitarbeiterInnenakquise, beginnend bei der Stellenbeschreibung, der Auswahl der BewerberInnen, der Bewerbungsgespräche etc., beteiligt sind. Die BewohnerInnen in dieser Weise als gleichberechtigte Organisationsmitglieder miteinzubeziehen, bedarf aber auch hier einer Ermächtigung dieser, sodass sie der Aufgabe überhaupt gerecht werden können. Denn im Lichte einer häufig weitestgehend fremdbestimmten Biographie ist es sicherlich nicht einfach, sozusagen von jetzt auf gleich eigene Entscheidungen zu treffen. Teil dieses Umbruchs können, und auch dies wurde bereits thematisiert, beispielsweise Bildungsangebote für die BewohnerInnen sein, die unter anderem die folgenden Fragen fokussieren: Welche Rechte habe ich? Wie bilde ich mir eine Meinung? Wie tue ich meine Meinung kund? Damit geht gegebenenfalls die Ambivalenz einher, dass selbstermächtigte BewohnerInnen Ansprüche stel-

len und unter Umständen auch Widerworte geben, wodurch die MitarbeiterInnen noch einmal auf ganz andere Art und Weise herausgefordert werden. Dies ist jedoch nicht als negativ zu erachten, sondern vielmehr als das, was pädagogisches Handeln ausmacht und woran sowohl die BewohnerInnen als auch die MitarbeiterInnen wachsen können – an der gemeinsamen Aushandlung der Beziehungspraxis (siehe dazu Kap. 5). Dabei kann die Frage im Vordergrund stehen: *Wird das Personal den BewohnerInnen gerecht und gibt es eine gemeinsame ‚zwischenmenschliche Kommunikationsbasis‘, die eine pädagogische Beziehung tragen kann?*

19.8 DIE BEZIEHUNG ZWISCHEN BEWOHNERINNEN UND MITARBEITERINNEN

Im Zuge der Analysen kamen immer wieder die Fragen auf, wie die Beziehung zwischen BewohnerInnen und MitarbeiterInnen ausgestaltet werden kann, welche Ansprüche und Interessen wie ausgehandelt werden können und auch wie mit gegensätzlichen Wünschen an die Beziehung umgegangen werden kann (siehe Kap. 11, 12, 13 und 16). Aus Perspektive der MitarbeiterInnen stellen sich diese Fragen unter anderem bei der Reflexion der Ambivalenzen von Fürsorge (Kap. 19.8.1). Bei den BewohnerInnen dagegen steht häufig ein (unerfüllter) Wunsch nach Nähe im Vordergrund (Kap. 19.8.2). Der Ort, an dem die Beziehung zwischen BewohnerInnen und MitarbeiterInnen gemeinsam entfaltet und ausgelotet werden kann, ist (zumindest der Idee nach) die sogenannte Bezugsbetreuung (Kap. 19.8.3). Besondere Herausforderungen stellen sich in Bezug auf Verlust und Trauer sowohl für die BewohnerInnen als auch die MitarbeiterInnen (Kap. 19.8.4).

19.8.1 Fürsorge

Fürsorge ist im Diskurs der Sonder- und Heilpädagogik ein ambivalent gebrauchter Begriff, welcher, ebenso wie die Begriffe Stellvertretung oder auch Hilfe, ein Stück weit als „im Lichte ‚politischer Korrektheit‘ fragwürdig“ (Ackermann und Dederich 2011, S. 8; siehe auch Bernasconi und Böing 2016, S. 47) dargestellt wird, was vor allem vor dem Hintergrund von selbstbestimmungs- und inklusionsorientierten Ansätzen geschieht, denn in Bezug darauf „gilt es als ethisch fragwürdiger Paternalismus, fürsorglich für jemand

anderen denken, sprechen, entscheiden oder handeln zu wollen“ (Ackermann und Dederich 2011, S. 8). Gleichzeitig wohnt jedoch gerade pädagogischem Handeln immer auch ein Aspekt der Fürsorge und der Stellvertretung inne (Zirfas 2011, S. 90ff; siehe auch Bernasconi und Böing 2015, S. 100). Diese Ambivalenzverhältnisse zeichnen sich auch in der Rekonstruktion und der Reflexion des Lebens in der Wohneinrichtung ab, in denen an vielen Stellen das Für und Wider von Fürsorgepraxen diskutiert wurde (siehe unter anderem die Kap. 12.1, 13.3 und 16.1.2). Beispielsweise vollziehen sich solche Ambivalenzen darin, dass ein Fürsorgeanspruch der MitarbeiterInnen gegebenenfalls Teilhabechancen der BewohnerInnen entgegensteht, da Fürsorge einerseits als Schutz im pädagogischen Protektorat und andererseits als (überfürsorgliches) Begrenzen der Lebenswelt verstanden werden kann. In diesem Sinne kann Fürsorge sowohl als das Ermöglichen von persönlicher Entwicklung in einem entsprechend geschützten Rahmen als auch als Vor-enthalten von Perspektiven über diesen Rahmen hinaus verstanden werden, entstehen wichtige und subjektiv bedeutsame Erlebnisse doch oftmals in der Auseinandersetzung mit dem Neuen und Unbekannten. Gleichzeitig bergen diese eine gewisse Gefahr, vor denen fürsorgliches Verhalten möglicherweise bewahrt beziehungsweise bewahren will. Auch vollziehen sich in der Sorge für die BewohnerInnen sowohl behütende als auch fremdbestimmende Praxen (beispielsweise, wenn die MitarbeiterInnen für die BewohnerInnen entscheiden), welche wiederum infantilisierende Züge tragen können (finden sich solche Momente der Stellvertretung doch insbesondere bei Kindern). Infolgedessen können Fürsorgepraxen gegebenenfalls Selbstermächtigung und Selbstständigkeit erschweren, was sich unter anderem auch darin vollzieht, dass „[i]ndem sich die Professionellen zu Experten und angemessenen Stellvertretern stilisieren, [...] sie die Autonomiebestrebungen behinderter Menschen [untergraben]“ (Ackermann und Dederich 2011, S. 10). Hierbei stellt sich immer die grundsätzliche Frage, als wessen StellvertreterInnen sich pädagogisch Handelnde verstehen – als die des organisationalen und institutionellen Überbaus oder als die der AdressatInnen ihres Handelns (siehe auch Ackermann und Dederich 2011, S. 11f). Demgegenüber ist es jedoch auch denkbar, dass Fürsorgepraxen ein Moment wider der Bürokratisierung darstellen können, anhand derer dem häufig vorherrschenden Pragmatismus ein Handeln, das Wärme und Nähe ermöglicht, entgegengestellt werden kann. Fürsorge bedeutete in dieser Hinsicht also eher „menschliche Zuwendung und auch demütige Verantwortungsübernahme“ (Kardorff 2011, S. 82).

Anschließend daran ist zu reflektieren, inwiefern in Fürsorgepraxen gegebenenfalls ein Schlüssel dazu liegen kann, objektivierenden und bürokratisierenden Praxen zu begegnen, sodass diese sukzessive dekonstruiert werden können. Dabei stehen die Fragen im Vordergrund: *Wie fürsorglich soll eine BewohnerIn-MitarbeiterIn-Beziehung sein? Welche Werte und pädagogischen Ideen stehen dahinter?*

19.8.2 Der Wunsch nach Nähe

Die Frage nach der Beziehung zwischen BewohnerInnen und MitarbeiterInnen stellt sich, wie einführend gesagt, auch vor dem Hintergrund des Strukturproblems, dass die BewohnerInnen sich oftmals nach Liebe und Nähe sehnen, die MitarbeiterInnen dieses Sehnen qua ihrer Rolle, die sie auf primär spezifische Beziehungsanteile verpflichtet, jedoch nicht im von den BewohnerInnen gewünschten Maß erfüllen können (siehe auch Kap. 5). Dem Sehnen der BewohnerInnen nach Liebe und Nähe steht auf der anderen Seite teils ein primär bürokratisches und infolgedessen oftmals objektivierendes Handeln der MitarbeiterInnen gegenüber, wodurch die gewünschte Liebe und Nähe sozusagen eher ins Gegenteil verkehrt wird. In dieser Ambivalenz wird die Herausforderung des Aushandelns spezifischer und diffuser Beziehungsanteile im pädagogischen Arbeitsbündnis noch einmal eindrücklich veranschaulicht. Die MitarbeiterInnen dürfen diese Ambivalenz nicht ausblenden, sondern müssen sich diese vielmehr immer wieder reflexiv vergegenwärtigen. Hierbei scheint der Rückbezug auf das pädagogische Arbeitsbündnis naheliegend, welches in der widersprüchlichen Einheit diffuser und spezifischer Beziehungsanteile konstituiert wird (Oevermann 1996b, S. 123). Die MitarbeiterInnen sind dabei herausgefordert, den BewohnerInnen als ganze Personen zu begegnen (Oevermann 1996b, S. 122), wodurch diesen und ihrem Wunsch nach Diffusität ein Stück weit entgegengekommen würde und was zudem das pragmatische Abarbeiten, das auf Seiten der MitarbeiterInnen teils vorherrscht, verändern könnte. Das diffuse Moment im Arbeitsbündnis könnte auf Seiten der MitarbeiterInnen gegebenenfalls in einer gewissen Fürsorge liegen, von der aus das pädagogische Handeln als Beziehungspraxis mit begründet wird. Auf theoretischer Ebene bleibt dabei zu diskutieren, inwiefern eine gegenseitige Diffusität unter Umständen das Eingehen und Aufrechterhalten des Arbeitsbündnisses erleichtern kann, zum

Beispiel auf der Ebene des Vertrauens (siehe Kap. 12.1)¹⁷. Handlungspraktisch stehen, insbesondere in Bezug auf das Entwickeln eines pädagogischen Konzepts, die Fragen im Vordergrund: *Wie sollten BewohnerIn-MitarbeiterIn-Beziehungen im Allgemeinen aber auch im je Konkreten ausgestaltet sein? Wie viel Nähe soll in einer solchen Beziehung zugelassen werden? Wo sind (klare) Grenzen?*

19.8.3 Bezugsbetreuung

Viele der BewohnerInnen befinden sich aktuell oder teils auch bereits seit Längerem in emotional belastenden, herausfordernden Lebenssituationen (siehe u.a. die Kap. 13.8 und 13.9). Eintritt in das Rentenalter, plötzlicher Verlust des Arbeitsplatzes, Liebeskummer und Beziehungsprobleme, der Tod enger Familienangehöriger oder MitbewohnerInnen sind nur einige der krisenhaften Erfahrungen, denen die BewohnerInnen ausgesetzt sind. Diese krisenhaften Lebenssituationen werden für die BewohnerInnen in vielen Fällen dadurch potenziert, dass zumeist kaum Partner- oder Freundschaften bestehen, die diese (mit) auffangen würden, wodurch eine soziale Bewältigung des Alltags verloren geht beziehungsweise gar nicht erst entstehen kann. Es steht den meisten BewohnerInnen keine wirklich enge Sozialbeziehung zur Verfügung, beispielsweise in Person eines besten Freundes oder einer besten Freundin, mit der der Alltag besprochen und so ein Stück weit bearbeitet werden kann. Daraus geht die Frage nach einer psychosozialen Begleitung der BewohnerInnen in persönlichen Krisen hervor und inwiefern diese im Alltag erfolgen kann. Als strukturlogischer Ort einer solchen Begleitung kann die Bezugsbetreuung gedacht werden, da im Rahmen dieser, zumindest der Idee nach, engere Bezüge zwischen MitarbeiterInnen und BewohnerInnen möglich sind. Dazu ist es jedoch notwendig, die Bezugsbetreuung mehr vom Betreuungsaspekt her zu denken, ist diese doch bislang zumeist Ausdruck einer eher technisch-verwalterischen Zuständigkeit der MitarbeiterInnen für einzelne BewohnerInnen, was sich unter anderem darin zeigt, dass eine Hauptaufgabe der Bezugsbetreuung das Vereinbaren von (Arzt-)Terminen ist (siehe Kap. 13.5). Auch hier kann möglicherweise das Moment der Fürsorge hilfreich sein, um die Bezugsbetreuung mehr als Handeln in der pädagogischen Beziehung zu verstehen, die ihrerseits die BewohnerInnen als

17 Dies ist ein Desiderat, das durch die hiesige Studie eröffnet wurde.

ganze Personen fokussiert und dabei unterstützt, die Frage zu beantworten: *Welche Rolle kommt der Bezugsbetreuung zu?*

19.8.4 Trauerbegleitung

Die Ergebnisse der Interviewanalysen zeigen, dass viele BewohnerInnen mit gegenwärtigen oder weiter in der Vergangenheit liegenden Verlust Erfahrungen umgehen müssen. Häufig ist der Trauerprozess noch nicht weit vorangeschritten. In Fällen einer solchen unverarbeiteten Trauer ist die Frage zu stellen, wie MitarbeiterInnen BewohnerInnen im Trauerprozess unterstützen können. Es handelt sich hier um einen pädagogischen Handlungsbereich, der großer Sensitivität und Empathie bedarf und der sich, wie kaum ein anderer, auf dem Grat zwischen diffusen und spezifischen Beziehungsanteilen bewegt. Eine pädagogische Begleitung im Trauerprozess muss es schaffen, in der widersprüchlichen Einheit von diffusen und spezifischen Beziehungsanteilen handlungsfähig zu bleiben und der trauernden Person so Unterstützung und Halt zu geben. Handlungspraktisch ist dabei an Gesprächsangebote, gegebenenfalls auch in der Gruppe (gerade beim Versterben von MitbewohnerInnen), zu denken, eine Begleitung zum Friedhof oder andere Trauerpraxen (siehe weiterführend Kostrzewa 2013, S. 244ff; Brand und Bruhn 2014, S. 155ff; Bruhn 2014, S. 172ff; Heppenheimer 2014, S. 180ff). Dazu bedarf es auch einer Art von Jenseitskonzept, an dem die MitarbeiterInnen ihr Handeln in der Trauerbegleitung orientieren können und dessen Reflexion folglich wichtiger Bestandteil der Ausarbeitung eines pädagogischen Konzepts ist. Darüber hinaus ist auch auf Seiten der MitarbeiterInnen über Angebote der Trauerbegleitung nachzudenken (beispielsweise in Teambesprechungen oder als Beratungs-/Trauerbegleitungsangebot des Trägers), denn auch diese haben möglicherweise enge Beziehungen zu verstorbenen BewohnerInnen aufgebaut und müssen den Tod dieser verarbeiten (siehe Kostrzewa 2013, S. 287ff; Brand und Bruhn 2014, S. 164f). An dieser Stelle eröffnet sich gegebenenfalls die Problematik, gleichzeitig selbst zu trauern und vor der Aufgabe zu stehen, andere zu trösten. Dies kann die MitarbeiterInnen möglicherweise überfordern und muss folglich ebenfalls durch entsprechende Begleitung aufgefangen werden. In Bezug auf Einsätze und Möglichkeiten einer Trauerbegleitung stellen sich die Fragen: *Wie könnten/sollten BewohnerInnen bei Trauer und Verlust besser begleitet werden? Wie wird mit (religiösen) Jenseitskonzepten umgegangen?*

19.9 INKLUSION – ÖFFNUNG DER WOHNEINRICHTUNG, ANEIGNUNG DER LEBENSWELT ALS HANDLUNGSRAUM

Das Leben der meisten BewohnerInnen ist von Geschlossenheit geprägt, welche sich nicht nur durch enge zeitliche Rahmungen (Ablauf- und Dienstpläne, Essens- und Pflegezeiten etc.), sondern auch durch eine tatsächliche physische Eingeschlossenheit ausdrückt. Mehrere BewohnerInnen berichten, dass sie die Wohneinrichtung nicht alleine verlassen dürfen und in den Beobachtungsprotokollen wird ersichtlich, dass das Eingangstor verschlossen und zusätzlich mit einer Alarmfunktion ausgestattet ist (siehe Kap. 16.1.2). Auch finden Freizeit- und alltägliche Aktivitäten primär unter dem Dach des Trägers oder anderer Behindertenhilfeeinrichtungen statt, wodurch der Bezug zu routinemäßigen Lebenspraxen fast vollständig fehlt und Geschlossenheit reproduziert wird (siehe dazu Kap. 13.2). Diese Faktoren tragen mit dazu bei, dass der Zugang der BewohnerInnen zur Lebenswelt außerhalb der Wohneinrichtung erschwert beziehungsweise für Einzelne unmöglich ist. Die Wohneinrichtung wird dadurch sozusagen selbst zur DiskursteilhabebARRIERE, weshalb die Auseinandersetzung mit Öffnung, Teilhabe und Inklusion eine der zentralen Aufgaben bei der Erarbeitung eines pädagogischen Konzepts für die Wohneinrichtung ist. Inklusion bedeutet im hiesigen Verständnis, wie eingangs entfaltet (siehe Kap. 3.4), eine Dekonstruktion jener DiskursteilhabebARRIEREN und damit einhergehend das Eröffnen von Möglichkeiten zur Diskursteilhabe. Dabei werden herkömmliche Zuständigkeiten, Verteilungen, Einstellungen, Praxen etc. infrage gestellt und somit sukzessive in ihrer teils behindernden Wirkmächtigkeit dekonstruiert. Ein solcher Prozess kann nur eingeschränkt von oben diktiert werden, weshalb auch sogenannte Inklusionsmaßnahmen, wie sie sich sowohl in (sozial-)politischen Forderungen als auch in Beiträgen der Bezugsdisziplinen immer wieder finden, durchaus ambivalent zu betrachten sind, da sie zwar ein Stück weit mehr auf den Ausschluss bestimmter Personen aufmerksam machen und diesem entgegenwirken (wollen), dabei jedoch häufig zu einer Manifestation von Differenzkategorien beitragen (siehe auch Beck 2016, S. 76)¹⁸. Dementgegen soll In-

18 Beck (2016) macht am Beispiel der Norm der Gleichheit auf diese Ambivalenz aufmerksam, indem sie feststellt: „Der zielgruppenübergreifende Anspruch an

klusion als Praxis verstanden werden, die sich in der Lebenspraxis selbst prozesshaft vollzieht. Ein solcher Prozess ist, da er Hergebrachtes infrage stellt und aufbricht, sicherlich auch krisenhaft, aber ebendarin liegt sein Veränderungspotenzial, denn Krisen sind, wie bereits mehrfach diskutiert, als Entscheidungskrisen zu verstehen, aus denen schließlich Neues hervorgehen kann (siehe Kap. 5.5 und 19.2.1; siehe auch Oevermann 1996b, S. 75). Inklusion, die von einem Verständnis der Planung, Steuerung und gegebenenfalls auch regelmäßigen Evaluation aus gedacht wird (siehe dazu u.a. Hartsuiker 2011, S. 321f; Schlagmüller 2017, S. 237f; Brokamp et al. 2015), wird diese Möglichkeit der Krise als Scheitern genommen, da nur wenig Raum zur Aushandlung besteht. Inklusion, die als Praxis der Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrrieren vollzieht, betrifft im hiesigen Zusammenhang die Öffnung zum Sozialraum (Kap. 19.9.1), das pädagogische Handeln (Kap. 19.9.2) und die Begleitung der BewohnerInnen in den Sozialraum (Kap. 19.9.3).

19.9.1 Öffnung zum Sozialraum

Eine Folge der häufig sehr geschlossenen Lebensweise der BewohnerInnen ist, dass diese kaum Bezüge zum Sozialraum haben und dieser für die meisten BewohnerInnen folglich auch nur einen geringen Stellenwert hat. Die Wohneinrichtung droht so zu einer ‚behinderten Insel‘ ohne eine Anbindung zur Lebenswelt außerhalb dieser zu werden, wodurch wiederum Barrieren manifestiert werden, die den Zugang der BewohnerInnen zu allgemeinen Diskursen (wozu der Sozialraum respektive in ihm sich vollziehende Praxen gehören) beschränken und so Teilhabe erschweren. Eine Perspektive des Eröffnens von Teilhabemöglichkeiten ist also, die Wohneinrichtung zum Sozialraum hin ein Stück weit zu öffnen, sodass sich gemeinsame Praxen vollziehen können. Handlungspraktisch geht es dabei vor allem darum, als Wohneinrichtung respektive Mitglieder der Wohneinrichtung Präsenz im

alle Systeme darf nicht zu einer Postulierung von Normalität der Verschiedenheit führen, die blind macht für eine real zu Benachteiligungen führende Gleichbehandlung und für Machtverhältnisse“ (Beck 2016, S. 76). Dennoch plädiert auch sie für ein Ergreifen von „wirksamen (!) Maßnahmen“ (Beck 2016, S. 76; Ausrufezeichen im Original) zur Umsetzung von Inklusion, was im Kern, wie oben problematisiert, diese Ambivalenz zu reproduzieren droht.

Sozialraum zu zeigen. Dies kann sich beispielsweise dahingehend vollziehen, dass gemeinsam mit den BewohnerInnen vor Ort eingekauft wird, was bislang nur mit einzelnen BewohnerInnen und für einzelne Güter geschieht, oder dass an örtlichen Festivitäten und kulturellen Veranstaltungen sowohl rezeptiv als auch aktiv gestaltend teilgenommen wird. In Bezug darauf kann auch eine Ausweitung des Engagements der BewohnerInnen in örtlichen Vereinen und Freizeitgruppen als sinnvoll gesehen werden, wodurch Freizeit jenseits der ‚behinderten Sphäre‘ erfahren werden könnte. Darüber hinaus kann sich die Wohneinrichtung gegebenenfalls selbst als Begegnungsort öffnen, was zugegebenermaßen in Bezug auf die untersuchte Wohneinrichtung eher schwierig ist, da sie nicht über die entsprechenden räumlich-baulichen Kapazitäten verfügt und private Räume ohnehin nur erschwert konstituiert werden können. Andere strukturähnliche Wohneinrichtungen dagegen, insbesondere sogenannte Komplexeinrichtungen, verfügen häufig über eigene Veranstaltungsräume und teils sogar eigene Turn-/Mehrzweckhallen und/oder Schwimmbäder. Hier böte sich eine Öffnung dieser Räume und Orte für den Sozialraum an, aus der Praxen der gemeinsamen Nutzung entstehen können. Im Rahmen der pädagogischen Konzeptentwicklung können also die Fragen vergegenwärtigt werden: *Wie kann sich die Wohneinrichtung in den Sozialraum öffnen? Wie kann mehr Teilhabe der BewohnerInnen an lebensweltlichen Aktivitäten ermöglicht werden? Wie kann sich mit welchen ProtagonistInnen im Feld vernetzt werden?*

19.9.2 Inklusion und pädagogisches Handeln

Auf Ebene des pädagogischen Handelns steht die Etablierung einer pädagogischen Handlungspraxis im Mittelpunkt, die vom Hinterfragen und daraus gegebenenfalls folgenden Aufbrechen hergebrachter Strukturen ausgeht. Diese Praxis ist gegen die Geschlossenheit der Wohneinrichtung gerichtet und fokussiert die Teilhabe der BewohnerInnen. Grundlegend dafür ist ein theoriegeleitetes Verständnis von Teilhabe und Inklusion, von dem aus pädagogisches Handeln sowie organisationale und institutionelle Strukturen reflektiert werden können (siehe dazu Kap. 3.4). Weiterer Pfeiler eines inklusionsorientierten Handelns ist die Fokussierung der BewohnerInnen, mit denen gemeinsam Zugänge zu allgemeinen Diskursen geschaffen werden sollen. Dass im Zuge dessen auf beiden Seiten gegebenenfalls Vorbehalte und/oder Ängste abgebaut werden müssen, scheint klar. Folglich ist eine

Aufgabe der MitarbeiterInnen auch, Begegnungen zu ermöglichen, um so die sich oftmals in vielerlei Hinsicht vollziehende Grenze zwischen der Wohneinrichtung und der ‚Lebenswelt außerhalb‘ aufzuweichen. Pädagogisches Handeln wird so ein Stück weit ausgeweitet von der Beziehungspraxis zwischen pädagogisch Handelndem/Handelnder und AdressatIn auf ein Mitberücksichtigten sozialräumlicher und lebensweltlicher Bezüge (siehe auch Wansing 2017; Rohrmann und Weinbach 2017; Konrad und Rosemann 2016, S. 97ff). In diesem Sinne kann pädagogisches Handeln sozusagen auch als gesamtgesellschaftliche Aufgabe verstanden werden. Aus dieser Perspektive heraus kann unter Umständen auch die Rolle der Organisation im Sozialraum neu ausgehandelt werden, was möglicherweise heißen kann, „sich aus der Nische des Sondersystems Behindertenhilfe hinauszubewegen und zu einem Akteur zu werden“ (Aselmeier 2016, S. 60). Zur Rolle der Einrichtungsleitung kann gesagt werden, dass diese im Zuge der Öffnung der Wohneinrichtung von besonderer Bedeutung ist, da sie Prozesse anstoßen, MitarbeiterInnen anleiten und gegebenenfalls auch Kontakte in den Sozialraum knüpfen und aufrechterhalten muss (siehe auch Hartsuiker 2011, S. 318; Aselmeier 2016, S. 59). Dabei darf nicht aus den Augen verloren werden, dass Inklusion, wie oben ausgeführt, an erster Stelle eine Praxis ist, die sich lebendig und prozesshaft vollzieht, weshalb bürokratisch-organisatorische Herangehensweisen teilweise eher hinderlich denn unterstützend sein können. In Bezug auf Inklusion und pädagogisches Handeln kann eine Reflexion der Fragen unterstützen: *Inwiefern ist das eigene Handeln an der Teilhabe der BewohnerInnen ausgerichtet? Inwiefern trägt das eigene Handeln gegebenenfalls zu einer Reproduktion behindernder Praxen bei? Wie können diese Praxen infrage gestellt und somit verändert werden?*

19.9.3 Begleitung in den Sozialraum

Pädagogische Aufgabe ist auch, die BewohnerInnen bei der Aneignung des Sozialraums als Handlungsraum zu unterstützen. Dazu gilt es, Zugangsmöglichkeiten zu eröffnen und die BewohnerInnen darin zu ermächtigen, diese auch für sich zu nutzen. Zudem müssen, wie oben bereits beschrieben, auf Seiten der BewohnerInnen unter Umständen Berührungsängste abgebaut werden, die aus einem Leben resultieren können, das oftmals von (immenser) Geschlossenheit im Rahmen sogenannter „Institutionskarriere[n]“ (Theunissen 2002, S. 167; siehe auch Trescher 2017a, S. 234ff) gekennzeichnet ist.

Ein handlungspraktischer Weg zum Abbau solcher Ängste können beispielsweise Erwachsenenbildungsseminare sein, die darauf abzielen, „befähigt zu werden, Rechte als Bürgerin und Bürger wahrzunehmen, sich den daraus erwachsenden Pflichten zu stellen und das Leben im Gemeinwesen mitzugestalten“ (Aselmeier 2016, S. 61). Daraus kann zudem eine veränderte Selbstwahrnehmung der BewohnerInnen hervorgehen, die der bislang häufig vorherrschenden ‚behinderten Identität‘ (siehe Kap. 13.3) alternative, selbstermächtigte Identitäten und Lebensentwürfe gegenüberstellt. Ein auf diese Weise selbstermächtigtes Subjekt kann für sich selbst eintreten und seine eigenen Interessen vertreten. Folglich ist Partizipation eine wichtige Voraussetzung für Inklusion und Teilhabe (Beck 2016, S. 75). Auf Seiten der Lebenswelt kann es unter Umständen ebenso notwendig sein, Berührungsängste abzubauen wie auf Seiten der BewohnerInnen der Wohneinrichtung, weshalb auch hier pädagogische Begleitung hilfreich ist. Auch dies kann ausschließlich über regelmäßige und vielfältige Kontakte erfolgen, weshalb auch die Lebenswelt sich ein Stück weit öffnen und eine Bereitschaft zu Veränderung zeigen soll. Der Bezug zur Lebenswelt darf dabei nicht zum Pragmatismus werden, der das Ziel hat, „die komplexen Umweltfaktoren, die zur Konstitution von Behinderung beitragen, innerhalb eines festgelegten territorialen Rahmens buchstäblich zu *verorten* und in dieser räumlichen Dimension handlungspraktisch zu bearbeiten“ (Wansing 2016, S. 258f). Vielmehr bedeutet der Bezug zur Lebenswelt, diese in der gemeinsamen Aushandlung zu re-konstituieren. Handlungspraktische Fragen sind dabei: *Welche Ideen können hinsichtlich der Begleitung der BewohnerInnen in den Sozialraum entwickelt werden? Wie können die Interessen der BewohnerInnen bestmöglich vertreten werden? Wie kann die gegebenenfalls ambivalente Rolle, einerseits Organisationsmitglied und andererseits ProtagonistIn im Sozialraum zu sein, ausgehandelt werden?*

20 Methoden der Rückkopplung von Forschungsergebnissen an die Praxis

Am Ende stellt sich die Frage, wie Ergebnisse aus Forschungsprojekten, insbesondere jene, die mit sequenziell-rekonstruktiven Verfahren arbeiten, in die Praxis vermittelt werden können, sodass dort sinnvoll damit weitergearbeitet werden kann (Forschungsfrage 3.2).

Tabelle 11: Forschungsfragen Ebene 3

3 Frage nach dem Verhältnis von Forschung und Praxis	
	3.1 Wie kann eine Organisation des stationären Wohnens weiterentwickelt werden?
	<i>3.2 Wie können Forschungsergebnisse in die Praxis transferiert und für diese nutzbar gemacht werden?</i>

Der Anspruch der Rückkopplung von Forschungsergebnissen wird angeführt von der „Frage nach der kommunikativen Vermittlung“ (Griese und Griesehop 2007, S. 225). Diesbezüglich wurden im Rahmen der hiesigen Studie neben schriftlichen Rückmeldungen zu einzelnen Themen immer wieder Gespräche mit der Einrichtungsleitung und Verantwortlichen des Trägers geführt. Kernstück der Rückkopplung war ein Workshop, der mit den MitarbeiterInnen der Wohneinrichtung abgehalten wurde und in dem die zentralen Ergebnisse vorgestellt, gemeinsam diskutiert und Weiterentwicklungspotenziale erörtert wurden.

20.1 SCHRIFTLICHE RÜCKMELDUNGEN

Mit den schriftlichen Rückmeldungen an den Kooperationspartner, die zu einzelnen Fragen und Themen erstellt wurden¹, wurden mehrere Ziele verfolgt. So erlaubt es eine schriftliche Ergebniszusammenfassung teils eher, Zusammenhänge und insbesondere Ambivalenzen anschaulich und übersichtlich auszuführen, als dies unter Umständen in einem Gespräch möglich wäre. Auch können darin weiterführende Fragen diskutiert werden. Dies betrifft beispielsweise die schriftliche Rückmeldung zur Situation der älteren BewohnerInnen der Wohneinrichtung, in der einer Darlegung zentraler Strukturprobleme (insbesondere mangelnde Alltags- und Freizeitgestaltung) eine Diskussion der Frage folgte, was gegebenenfalls alternative Wohnformen für ältere und alte Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ sein könnten. In Bezug auf einen Bewohner, der sich in der Wohneinrichtung nur eingeschränkt wohlfühlt, konnten konkrete Alternativen erdacht werden. Es wurde festgehalten: „Eine Idee wäre die Bereitstellung einer eigenen Wohnung im ambulant betreuten Wohnen oder möglicherweise auch eines eigenen Zimmers mit eigenem Zugang innerhalb der Einrichtung, denn er möchte gerne zurückgezogener leben und ist zudem im Verhältnis betrachtet sehr selbstständig²“. Andere BewohnerInnen dagegen sind in der Wohneinrichtung verwurzelt (siehe auch Kap. 13.4) und für diese wäre ein Umzug eine Handlung gegen ihren Willen, wodurch sie zudem dem Zuhause entrissen würden, das sie sich über Jahre (auch emotional) als solches angeeignet haben. Darüber hinaus wurde problematisiert, inwiefern gerade im Alter das Wohnen in Alten- oder Pflegeheimen eine Alternative sein könnte. Diesbezüglich wurde dem Kooperationspartner die Einschätzung übermittelt: „Altenheime sind vollumfängliche Pflegesysteme, die den Bedarfen der älteren Menschen [der

-
- 1 Die schriftlichen Rückmeldungen umfassten Dokumente zur Lebenssituation der älteren Menschen in der Wohneinrichtung, eine Stellungnahme zur sogenannten Mängelfeststellung des zuständigen Versorgungsamtes, einen Überblick über die Ergebnisse aus dem ambulant betreuten Wohnen sowie eine Skizze des methodischen Vorgehens der Studie. Zudem wurden dem Kooperationspartner die Präsentationsfolien, die Grundlage von Vorträgen und des Workshops waren, ebenfalls übermittelt, sodass ihm diese vorlagen.
 - 2 Diese Passage wurde aus dem genannten Dokument übernommen, das dem Kooperationspartner vorliegt.

Wohneinrichtung] nicht gerecht werden können. Altenheime haben einen klaren Fokus im Bereich Pflege; psychosoziale Leistungen werden dort nur im verhältnismäßig geringen Maße erbracht. Aber gerade auf diese sind die älteren Bewohnerinnen und Bewohner [der Wohneinrichtung] im Besonderen angewiesen. Insbesondere das Leben von Menschen mit ‚kognitiven Beeinträchtigungen‘ ist im Altenheim oder speziellen Demenz- oder Pflegestationen oft hoch prekär (siehe dazu auch die Studie Trescher 2013b). [...] Schlussendlich kann also festgehalten werden: Altenheime stellen keinen geeigneten alternativen Lebensraum für die älteren Bewohnerinnen und Bewohner [der Wohneinrichtung] dar³⁴. Weiteres Ziel der schriftlichen Rückmeldungen war, dem Kooperationspartner auf diese Art und Weise ein Schriftstück an die Hand zu geben, das er für interne Zwecke weiterverwenden konnte. Dies betrifft in besonderer Art und Weise die Ergebnismeldung zur Analyse der sogenannten Mängelfeststellung des zuständigen Versorgungsamtes (siehe Kap. 11.6). Die Analyseergebnisse dieses Dokuments zeigen erhebliche Strukturprobleme bezüglich der Prüfung auf, welche der Kooperationspartner wiederum in der Auseinandersetzung mit dem Versorgungsamt argumentativ heranziehen konnte, um sich gegen einige der Befunde zur Wehr zu setzen (unter anderem die Vorgabe, ein Sturzprotokoll für eine junge Frau zu führen; siehe Kap. 11.6). Ein entsprechendes Schriftstück, in dem Forschungsergebnisse festgehalten sind und auf das die Verantwortlichen sich rückbeziehen können, kann diese bei einer solchen Auseinandersetzung unterstützen.

20.2 GESPRÄCHE MIT DER EINRICHTUNGSLEITUNG UND VERANTWORTLICHEN DES TRÄGERS

Forschungsprojekte sind zumeist davon gekennzeichnet, dass sie größere Zeitfenster für ihre Umsetzung benötigen, was bei der Anwendung sequenziell-rekonstruktiver Verfahren aufgrund der sehr zeitaufwendigen Auswertung in noch verstärktem Maße zutrifft. Dies muss der Praxis oftmals problematisierend vermittelt werden, da von deren Seite teils nicht von vorneherein nachvollzogen werden kann, weshalb zwischen Erhebung und Ergebnismeldung (und insbesondere Abfassen des Buches) verhältnismäßig viel

3 Dieser Abschnitt entstammt ebenfalls dem genannten Dokument.

Zeit vergeht. Dabei ist das Bedürfnis der Praxis, ‚schnell‘ Ergebnisse – und insbesondere Veränderungsvorschläge – dargelegt zu bekommen, durchaus verständlich, schließlich gehen der Einwilligung in eine Forschungskoope-
ration häufig ein entsprechendes Interesse und/oder wahrgenommene Pro-
blematiken voraus, die näher untersucht werden sollen. Um dieses Bedürfnis
aufzufangen, wurden immer wieder Zwischenergebnisse mit der Einrich-
tungsleitung und Verantwortlichen des Trägers besprochen, was diesem Be-
dürfnis ein Stück weit begegnete und sich zudem positiv hinsichtlich etwai-
ger Gate-Keeping-Praxen auswirkte (siehe Kap. 14 und 17). Darüber hinaus
trugen diese Rückmeldegespräche zu einer weitergehenden Kontrastierung
der Ergebnisse bei, da (primär auf Ebene der Rekonstruktion) von Seiten der
Praxis oftmals subjektiv-intentionale Perspektiven an die Ergebnisdarstel-
lung herangetragen wurden, die in der Konfrontation mit objektiven Verste-
henszugängen einmal mehr Ambivalenzverhältnisse verdeutlichten. Darüber
hinaus konnten im Gespräch einige der (konzeptionellen) Veränderungs-
ideen nach und nach gemeinsam entwickelt werden.

20.3 WORKSHOP MIT DEN MITARBEITERINNEN DER WOHNEINRICHTUNG

Kernstück der Rückkopplung war ein Workshop, der für die MitarbeiterIn-
nen der Wohneinrichtung veranstaltet wurde. Ziel dessen war, die Mitarbei-
terInnen nicht nur als InterviewpartnerInnen in der Erhebungsphase einzu-
binden, sondern ihnen auch die Ergebnisse der Studie zu präsentieren und
dadurch mehr oder weniger direkt zu Veränderungen in der Praxis beizutra-
gen. Konzeptionell umspannt wurde die Gestaltung des Workshops davon,
pädagogisches Handeln als Handeln in Ambivalenzverhältnissen zu verste-
hen. Aufbauend darauf sollten Methoden der Reflexion dieser ambivalenten
Praxis vermittelt werden. Bezüglich der Konzeption des Workshops selbst
mussten die folgenden Fragen abgewogen werden: *Welche Rahmenbedin-
gungen sind für eine erfolgreiche Gestaltung notwendig? Welche Ergebnisse
sollen vermittelt werden? Wie können die Ergebnisse sinnvoll vermittelt wer-
den?* Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen und die daraus hervorge-
gangene Workshopkonzeption werden im Folgenden dargelegt.

20.3.1 Frage nach den Rahmenbedingungen

Grundlegend für die Durchführung des Workshops war, seine Rahmenbedingungen abzustecken. Dazu gehörte die zeitliche Dauer, die einerseits nicht zu lang sein durfte, da sonst die Aufmerksamkeit der MitarbeiterInnen gegebenenfalls nachlässt. Andererseits musste die Dauer aber einen gewissen Zeitraum beanspruchen, um der Fülle der Ergebnisse und vor allem auch dem vorgesehenen Workshopcharakter gerecht zu werden. In Anbetracht dieser Abwägungen wurde schließlich eine Dauer von vier Stunden für den Workshop veranschlagt. Auch der Ort, an dem der Workshop stattfinden sollte, musste ausgesucht werden. Die Wohneinrichtung wurde von vornherein ausgeschlossen, da, neben dem mangelnden Platz, nicht weiter dazu beigetragen werden sollte, diese als öffentlichen Ort hervorzubringen. Zudem wurde sich auch erhofft, dass die MitarbeiterInnen ungebundener sprechen und reflektieren können, wenn sie sich nicht direkt in der Wohneinrichtung aufhalten. Aus diesem Grund wurde auch davon abgesehen, andere Räumlichkeiten des Trägers für den Workshop zu nutzen, weshalb dieser schließlich in einem Seminarraum der Goethe-Universität Frankfurt stattfand. Dazu musste allerdings die Anreise der MitarbeiterInnen in Kauf genommen werden, wobei sich der Träger und die Einrichtungsleitung als überaus kooperativ erwiesen (beispielsweise in Bezug auf die Freistellung der MitarbeiterInnen). Auf diese Art und Weise konnte ein Großteil der MitarbeiterInnen am Workshop teilnehmen. Teilgenommen haben zudem einige der Studierenden, die im Rahmen des Lehrforschungsprojekts an der Studie beteiligt waren, wodurch sich direkte Möglichkeiten des Austauschs zwischen diesen und den MitarbeiterInnen ergaben. Dagegen haben keine BewohnerInnen am Workshop teilgenommen, was durchaus ein größerer Kritikpunkt an der Konzeption des selben ist. Allerdings legte der Workshop einen Schwerpunkt auf die Perspektive der pädagogisch Handelnden, weshalb die BewohnerInnen auch nicht direkt davon adressiert wurden. Was ebenfalls vorab geklärt werden musste, war, ob die Einrichtungsleitung und/oder VertreterInnen des Trägers dem Workshop beiwohnen sollten oder nicht. Für eine Einbindung der Leitung sprach, dass Unzufriedenheiten der MitarbeiterInnen oder wahrgenommene Probleme unmittelbar an diese adressiert und diskutiert werden können. Demgegenüber wurde es als Problem erachtet, dass es möglicherweise die Offenheit der MitarbeiterInnen einschränkt, ebensolche Un-

zufriedenheiten und Problematiken zu thematisieren, wenn die Einrichtungsleitung ebenfalls am Workshop teilnimmt. Diese Ambivalenz wurde sowohl der Einrichtungsleitung als auch Verantwortlichen des Trägers erläutert, welche sich letztlich dafür entschieden, dass die Einrichtungsleitung sowie ein/e MitarbeiterIn des Trägers, als VertreterIn desselben, am Workshop teilnehmen.

20.3.2 Frage nach den Inhalten des Workshops

Ausgangspunkt der Workshopkonzeption war, zu entscheiden, welche Ergebnisse in die Rückkopplung aufgenommen werden sollen. Aufgrund der Fülle und Vielgestaltigkeit der Ergebnisse war es nämlich nicht möglich, alle Ergebnisse darzulegen. Dies wurde auch aus pädagogisch-didaktischer Hinsicht als wenig sinnvoll erachtet, da die MitarbeiterInnen so mit Inhalten überfrachtet würden und ihr aktiver Part, der einen Workshop schließlich ausmacht, sehr gering wäre. In Absprache mit der Einrichtungsleitung und Verantwortlichen des Trägers wurde entschieden, welche Ergebnisse Teil des Workshops sein sollten. Dazu wurden sowohl Einrichtungsleitung als auch Verantwortlichen des Trägers alle Ergebnisse in einem Vortrag dargestellt. Die Idee dahinter war, die Einrichtungsleitung und die Verantwortlichen des Trägers selbst Schwerpunktsetzungen bei der Ergebnisauswahl vornehmen zu lassen, was in Anbetracht dessen, dass sie auch diejenigen sind, die im Anschluss an das Forschungsprojekt in der Wohneinrichtung mit den Ergebnissen weiterarbeiten müssen/wollen, als naheliegend und sinnvoll erachtet wurde. Dieses Vorgehen kann durchaus kritisiert werden, insbesondere dahingehend, dass die Einrichtungsleitung und die Verantwortlichen des Trägers so (zumindest potenziell) die Möglichkeit haben, ‚ungewollte‘ Ergebnisse auszuklammern, die unter Umständen ein schlechtes Licht auf die Leitungsebene werfen. Dieser mögliche Kritikpunkt wird jedoch dadurch entkräftet, dass die Ergebnisse an erster Stelle Ambivalenzen aufzeigen und diskutieren, weshalb es keine genuin ‚negativen‘ Ergebnisse gibt⁴. Letztlich wurde sich darauf verständigt, die Ergebnisse so umfassend wie möglich darzustellen, da weder die Einrichtungsleitung noch die Verantwortlichen des

4 Dies ist zumindest aus der Forschungsperspektive heraus der Fall. Dass die MitarbeiterInnen die Ergebnisse dementsprechend teils als negativ wahrnehmen, ist durchaus möglich.

Trägers weitergehende Schwerpunktsetzungen vornehmen wollten⁵. Der Autor entschied daraufhin, dem so umfassend wie möglich nachzukommen, allerdings die Praxis des pädagogischen Verstehens von Beobachtungsprotokollen in den Mittelpunkt des Workshops zu stellen. Neben dieser Darstellung der Forschungsergebnisse wurde eine kurze Einführung in theoretische und methodische Grundlagen gegeben. Auf theoretischer Ebene wurden dabei die Fragen „Was heißt ‚(geistige) Behinderung?‘“ und „Was heißt Wohnen?“ näher betrachtet. Ziel bezüglich beider Fragen war, ein sozialwissenschaftliches Verstehen zu eröffnen, wie es der Studie zugrunde lag (siehe Kap. 2, 3 und 4). Dass dies im Rahmen eines Workshops nur in Ansätzen erfolgen kann, ist eine Einschränkung, die hingenommen werden musste. In methodischer Hinsicht wurden das Vorgehen der Studie und die drei Zugänge zum Verstehen pädagogischer Praxis (subjektiv-intentional, subjektiv-affektiv, objektiv) erläutert (siehe Kap. 15.1).

20.3.3 Frage nach der methodischen Vermittlung

Nachdem die Inhalte des Workshops konkretisiert waren, stellte sich die Frage, wie diese sinnvoll vermittelt werden können. Fragen nach der Vermittlung sind vor allem pädagogisch-didaktische Fragen, weshalb in erster Linie die Auswahl der Darstellungsform(en) abgewogen werden musste. Eher vortragsnahe Darstellungsformen haben den Vorteil, dass komplexe Inhalte aufbereitet und Schritt für Schritt nachvollziehbar gemacht werden können (beispielsweise unterstützt durch eine entsprechende Folienpräsentation). Dieses Vorgehen untergräbt jedoch möglicherweise den Workshopcharakter, da die MitarbeiterInnen sich gegebenenfalls nur wenig beteiligen (können). Vermittlungsformen, die primär von Gruppenarbeiten ausgehen, haben den Vorteil, dass die MitarbeiterInnen gemeinsam an einem Gegenstand arbeiten. Allerdings fehlt es so möglicherweise an strukturierender Anleitung. Aufgrund dieser Überlegungen wurde sich schließlich für eine Verknüpfung dieser didaktischen Herangehensweisen entschieden, in der kooperative Vortragelemente mit Gruppenarbeitsphasen verschränkt wurden. Von diesem Vorgehen wurde sich erhofft, jeweils die Vorteile beider Darstellungs- und Arbeitsformen nutzen zu können. Zum konkreten Vorgehen kann

5 Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass der Autor die Ausgestaltung des Workshops trotz dieser Absprachen unabhängig von der Leitungsebene vornahm.

gesagt werden, dass zum Einstieg in den Workshop in theoretische und methodische Grundlagen eingeführt wurde. Dies wurde als interaktiver Vortrag gestaltet, in dem den MitarbeiterInnen nach einer gemeinsamen Diskussion der Fragen „Was heißt ‚(geistige) Behinderung?‘“ und „Was heißt Wohnen?“ die der Studie zugrundeliegenden Verständnisse in einem Kurzvortrag dargelegt wurden. Die Darstellung der methodischen Grundlagen umfasste, wie oben bereits erläutert, insbesondere eine Einführung in die Praxis des pädagogischen Verstehens und die dem zugrundeliegenden Verstehenszugänge zu pädagogischer Praxis (subjektiv-intentional, subjektiv-affektiv, objektiv). Diese Verstehenszugänge wurden anhand von Beispielen verdeutlicht und gemeinsam diskutiert. Daraufhin wurde schließlich zum ersten Schwerpunkt des Workshops übergeleitet, der Reflexion von Beobachtungsprotokollen anhand der Praxis pädagogischen Verstehens. Die Ergebnisse der Reflexion (siehe Kap. 16) wurden entsprechend aufbereitet, sodass der Vortrag durch eine Folienpräsentation unterstützt werden konnte. Dabei folgte der Darstellung des Ausschnitts aus dem Beobachtungsprotokoll eine Diskussion der sich darin vollziehenden Ambivalenzen anhand der Betrachtung des subjektiv-intentionalen, des subjektiv-affektiven und des objektiven Verstehenszugangs. Die MitarbeiterInnen wurden in diesen Vortrag insofern miteinbezogen, dass sie direkt fragend adressiert wurden und ihnen auch selbst wiederum Raum für das Stellen von Fragen gegeben wurde. Daran schloss sich eine Darstellung der Rekonstruktionsergebnisse an, die ebenfalls in Vortragsform erfolgte, wobei auch hier immer wieder innegehalten und Möglichkeiten für Nachfragen eingeräumt wurden. Diese Ergebnisdarstellung musste insofern begrenzt werden, dass nur ausgewählte Ergebnisse thematisiert wurden. Eine Darstellung aller Ergebnisse und vor allem die Reflexion der sich häufig vollziehenden Ambivalenzen pädagogischen Handelns hätte den zeitlichen Rahmen überstiegen. Auch dies ist letztlich Resultat aus dem Abwägen einer inhaltlichen Reduktion zugunsten einer differenzierten methodischen Vermittlung von Forschungsergebnissen. Bei der Aufbereitung der Ergebnisse wurde zur besseren Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit ein Vierschritt vorgenommen, der (1) eine Darstellung des Ergebnisses sowie (2) eine erste Einordnung vornahm, die vor dem Hintergrund gängiger pädagogischer Praxis erfolgte und insofern also das objektive Ergebnis mit einem subjektiv-intentionalen Verstehen kontrastierte. Ausgehend davon wurde (3) die Frage nach Bedeutung und Relevanz des Ergebnisses für die

Praxis in der Wohneinrichtung gestellt, woraufhin schließlich (4) Perspektiven der (konzeptionellen) Weiterentwicklung der Organisation skizziert wurden. Den auf diese Art und Weise aufbereiteten Rekonstruktionsergebnissen schloss sich eine überblicksartige und zusammenfassende Darstellung jener möglicher Weiterentwicklungsperspektiven an, bevor zum zweiten Schwerpunkt des Workshops übergegangen wurde, dem konzeptionellen Arbeiten in Kleingruppen. In diesen Kleingruppen, die sich jeweils aus MitarbeiterInnen und Studierenden zusammensetzten, sollten gemeinsam Möglichkeiten zu Veränderung und Weiterentwicklung zu einem bestimmten Thema erarbeitet werden. Handlungsleitende Fragestellungen waren dabei: Worin können konzeptionelle Veränderungen liegen? Was sind Handlungsoptionen und -alternativen für die MitarbeiterInnen? Thematisch wurde sich dabei auf die Bereiche MitarbeiterInnenprofil und MitarbeiterInnenentwicklung, Vergemeinschaftung, Wohnen als Aneignungspraxis und Alltagsgestaltung fokussiert. Die in dieser Arbeitsphase zusammengetragenen Ideen, Handlungsoptionen und konzeptionellen Anregungen wurden zwecks der Ergebnissicherung schriftlich in Posterform festgehalten und daraufhin im Plenum präsentiert. In einer gemeinsamen Abschlussdiskussion wurden diese Ergebnisse diskutiert und dabei wurde immer wieder deutlich, inwiefern das Handeln in der Wohneinrichtung von Ambivalenzverhältnissen geprägt ist, die sich meist aus der doppelten Verantwortlichkeit ergibt, die sich zwischen äußeren Vorgaben und inneren Ansprüchen bewegt. Diese Gruppenarbeitsphase kann selbstredend keinen längerfristigen Weiterentwicklungsprozess ersetzen, jedoch wurde diese, in Absprache mit der Einrichtungsleitung, als Startpunkt einer solchen Entwicklung genommen, die in der Wohneinrichtung selbst weiterverfolgt werden soll. Die Einrichtungsleitung plante, in den regelmäßigen Teambesprechungen und darüber hinaus, die Anregungen weiterzudenken und daran konzeptionell und praktisch weiterzuarbeiten. Zum Abschluss des Workshops wurden die MitarbeiterInnen noch um ihr Feedback gebeten, sodass der Autor eine Rückmeldung zur Aufbereitung der Ergebnisse erhielt und darauf aufbauend in der Zukunft stattfindende Workshops gegebenenfalls umstrukturieren kann.

20.4 REFLEXION DER RÜCKKOPPLUNGSMETHODEN

Nach Abschluss der Rückkopplungen stellt sich die Frage, inwiefern diese (nachhaltig) erfolgreich waren und/oder gegebenenfalls weiterentwickelt werden könnten. Die schriftlichen Rückmeldungen und die regelmäßigen Gespräche wurden als sehr hilfreich wahrgenommen, sowohl für den Forschungsprozess als auch für die KooperationspartnerInnen aus der Praxis, und sollen aufgrund dessen auch in folgenden Forschungsprojekten, gegebenenfalls geringfügig adaptiert, beibehalten werden. In Bezug auf den Workshop zeigt sich, dass dieser im Großen und Ganzen erfolgreich verlaufen ist, wenn auch an einigen Stellen noch Potenzial zur Weiterentwicklung besteht. Auch die MitarbeiterInnen schienen größtenteils zufrieden, zumindest legen dies die Antworten aus der Feedbackrunde nahe. Was bei einer Weiterentwicklung der Workshops mehr als bislang aufgegriffen werden soll, ist, dass zukünftig die BewohnerInnen ebenfalls adressiert werden und eine aktivere Rolle spielen, waren diese doch hier zu keiner Zeit direkt eingebunden. Diese stärkere Einbindung der BewohnerInnen in die Rezeption von Forschungsergebnissen ebenso wie in die Weiterentwicklung von Organisationen ist eine Perspektive, die bei der Adaption des Workshops für Folgeprojekte sowie generell in Bezug auf Rückkopplungsmethoden beachtet werden muss. Dabei können potenziell Interessenskonflikte auftreten, die darin liegen, dass eine Selbstermächtigung der BewohnerInnen zu massiver Kritik an den organisationalen und institutionellen Strukturen, innerhalb derer sie ihr Leben verbringen, führen kann und die MitarbeiterInnen sowie den Träger in ihrem Handeln infrage stellt (Trescher 2018d). Hier bedarf es also einer aufmerksamen Aushandlung potenziell gegensätzlicher Interessen sowie der Bereitschaft des Trägers und seiner MitarbeiterInnen, Kritik zuzulassen und ausgehend davon Veränderungen vorzunehmen.

Darüber hinaus stellt sich im Anschluss an den Workshop die Frage, wie die Verantwortlichen des Trägers, die Einrichtungsleitung und die MitarbeiterInnen mit den Ergebnissen weiterarbeiten können. Dies liegt letztlich nicht mehr in der Verantwortung und vor allem auch nicht im Handlungsvermögen des Autors. Das Verhältnis von Wissenschaft und Forschung zu Praxis ist hier auf das Bereitstellen von Ergebnissen und Entwicklungskonzepten begrenzt. Wissenschaft und Forschung müssen es „der Praxis vollständig selbst überlassen [...], welchen Gebrauch sie von den Forschungsergebnissen und

Ergebnissen der Erkenntniskritik in ihren je konkreten Entscheidungen macht. Die Wissenschaft kann nicht mehr tun, als in möglichst großer Klarheit und argumentativer, methodischer Stringenz die wissenschaftlich erweisbaren Konsequenzen einer Entscheidung zu explizieren. Aber die Entscheidung selbst zu treffen, ist sie in keiner Weise kompetent“ (Oevermann 1996b, S. 104). Dennoch stehen Autor und Forschungsgruppe weiterhin zu diversen Belangen der Wohneinrichtung in engem Austausch, was gerade in Anbetracht dessen wichtig erscheint, unter Umständen Ergebnisse wieder in Erinnerung zu rufen oder vor sich verändernden Gegebenheiten (neu) zu diskutieren. Grundsätzlich ist es dabei interessant zu sehen, dass und inwiefern sich Veränderungen vollziehen. Vor diesem Hintergrund wäre gegebenenfalls die Möglichkeit einer Folgeuntersuchung zu prüfen, die sich zum Ziel setzt, ebene Veränderungen – oder auch das Ausbleiben dieser – nachzuzeichnen.

21 Perspektive ambulant betreutes Wohnen?

Am Ende der Darlegung der Studie, in der zahlreiche Strukturprobleme stationären Wohnens und Ambivalenzen pädagogischen Handelns innerhalb dessen herausgearbeitet und problematisiert wurden, kommt die Frage auf, inwiefern gegebenenfalls das ambulant betreute Wohnen, zumindest für einzelne BewohnerInnen, eine Alternative zu ihrer jetzigen Wohnsituation sein könnte. Offen ist auch, ob und inwiefern unter Umständen einzelne Praxen, die im ambulant betreuten Wohnen etabliert sind, auch in das stationäre Wohnen integriert werden könnten, wie zum Beispiel fest vereinbarte regelmäßige Gespräche zwischen den einzelnen BewohnerInnen und ihrer jeweiligen Bezugsbetreuung oder auch häufigere gemeinsame Unternehmungen. Um diesen Fragen nachzugehen und dadurch auch die Forschungsergebnisse der Studie zu kontrastieren, wurden BewohnerInnen ambulant betreuter Wohnformen interviewt, um anhand der Analyse dieser Interviews die übergeordneten Fragen zu beantworten:

- Wie ist das Leben innerhalb des Strukturrahmens ‚ambulant betreutes Wohnen‘ ausgestaltet? Welche Vergleiche können zum Leben in stationären Wohneinrichtungen gezogen werden?
- Welche Perspektiven können hinsichtlich des Wohnens von Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ eröffnet werden?

Im ambulant betreuten Wohnen wurden, wie eingangs bereits beschrieben (siehe Kap. 9.3), Interviews mit acht BewohnerInnen geführt. Die interviewten Personen waren zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen ca. 20 und ca. 65

Jahre alt und hatten jeweils unterschiedlich viele Betreuungsstunden pro Woche. Einige wohnten alleine, andere in einer Art Appartementwohnen mit Gemeinschaftsräumen. Ein Interviewpartner wohnte mit seiner Lebensgefährtin zusammen. In Bezug auf die Arbeitssituation der Interviewpersonen kann festgehalten werden, dass einige arbeiteten (in einer WfbM oder auf dem sogenannten ersten Arbeitsmarkt) und einige bereits verrentet waren. Es zeigt sich also, dass sich dem Kriterium der größtmöglichen Heterogenität der Interviewpersonen, das als handlungsleitend bei der Akquise bestimmt wurde (siehe Kap. 9.3), im gewünschten Maße angenähert werden konnte. Die Protokolle der Interviews wurden ebenfalls mit den sequenziell-rekonstruktiven Verfahren der Objektiven Hermeneutik ausgewertet, allerdings wurde hier die Regel der Extensivität noch weiter eingeschränkt als bei den Interviews in der Wohneinrichtung, weshalb die Analyseergebnisse hier eher als Produkt einer ersten ‚Anforschung‘ zu verstehen sind, die mögliche Schwerpunktsetzungen für weitergehende Untersuchungen eröffnete¹. Nichtsdestotrotz können bereits erste Strukturprobleme ausgemacht und beschrieben sowie (Selbst-)Konstruktionen nachgezeichnet werden. Auch hierbei werden immer wieder Praxen offenbar, die durchaus ambivalent zu betrachten sind und die die Konstitution von pädagogischem Handeln als Handeln in Ambivalenzverhältnissen (re-)produzieren.

21.1 WOHNEN IM AMBULANT BETREUTEN WOHNEN

Einige der Interviewpersonen konstruieren den Einzug in eine ambulant betreute Wohnform als Ergebnis individuellen Scheiterns, das dazu führt, dass nicht länger unabhängig von Betreuung gewohnt werden kann. Dies ist insofern problematisch, dass das ambulant betreute Wohnen hier eher als Zwang oder notwendiges Übel, denn als möglicherweise hilfreich oder unterstützend wahrgenommen und konstruiert wird. Demgegenüber konstruieren einige Interviewpersonen ihr Leben im ambulant betreuten Wohnen als Möglichkeit zu mehr Selbstbestimmung, insbesondere im Vergleich zu stationä-

1 Diese Schwerpunktsetzungen wurden zum Anstoß genommen für das Projekt „Leben im ambulant betreuten Wohnen“, das der Autor seit April 2018 leitet und das erneut im Rahmen eines Lehrforschungsprojekts operationalisiert wird.

ren Wohnformen, die so gut wie alle Interviewpersonen erlebt haben, insofern sie nicht direkt vom Elternhaus in eine eigene Wohnung mit ambulanter Betreuung gezogen sind. Konträr dazu wiederum konnten teils starke Regulierungen der Interviewpersonen herausgearbeitet werden, die insbesondere durch die BetreuerInnen vollzogen werden. Ambivalent dazu steht, dass die BetreuerInnen dennoch häufig die primären Bezugspersonen der Interviewpersonen sind, was, ähnlich wie auch in Bezug auf das Leben in der Wohneinrichtung, von nur wenigen Sozialkontakten der Interviewpersonen zeugt und damit als Strukturproblem im ambulant betreuten Wohnen bestehen bleibt². Ein Leben im Strukturrahmen des ambulant betreuten Wohnens führt also nicht unbedingt zu mehr Freiheitsgraden und Sozialkontakten. Dies liegt unter anderem auch darin begründet, dass teils heimähnliche Strukturen im ambulant betreuten Wohnen verankert werden (siehe dazu auch Trescher 2017a, S. 87). Besonders eindrücklich äußert sich dies immer dann, wenn viele Wohnungen und Wohngemeinschaften im selben Haus liegen, deren BewohnerInnen alle vom selben Träger betreut werden, denn hier finden sich häufig sogar Büros beziehungsweise büroähnliche Strukturen. Dass diese heimähnlichen Strukturen durchaus ambivalent sein können, zeigt sich daran, dass die Interviewpersonen, die in einem derartigen Haus wohnen, sich teils mit den anderen BewohnerInnen vergemeinschaften. Aus diesen Strukturrahmen können also auch Sozialkontakte erwachsen. Diese Sozialkontakte bleiben jedoch andererseits auf die ‚behinderte Sphäre‘ beschränkt und Teilhabemöglichkeiten an der gemeinsamen Lebenswelt werden so eher nicht geschaffen. Ein besonders drastisches Beispiel für die Manifestation von heimähnlichen Strukturen im ambulant betreuten Wohnen zeigt sich am Beispiel einer Interviewperson, in deren Wohnung zum Zeitpunkt des Interviews vorübergehend zwei MitarbeiterInnen einer nahegelegenen Wohneinrichtung desselben Trägers wohnten, die laut Interviewperson neu in der Stadt seien und noch keine eigene Wohnung gefunden hätten. Der Einzug von heimähnlichen Strukturen in das ambulant betreute Wohnen wird hier also personalisiert durch den Einzug von zwei WohneinrichtungsmitarbeiterInnen in die Wohnung der Interviewperson. In diesem Zusammenhang muss auch nach den Möglichkeiten der Aneignung der eigenen Wohnung als Zuhause gefragt werden, welche sich häufig nur eingeschränkt

2 Zur Problematik von Einsamkeit im ambulant betreuten Wohnen siehe auch Fischer (2017, S. 375).

vollzieht. So konstruieren einige Interviewpersonen ihre Wohnung als fremd und lassen eine prinzipielle Fremdheit zu routinemäßigen Wohnpraxen erkennen. Dies zeichnet sich in Bezug auf eine Interviewperson besonders scharf ab, konstruiert diese doch die eigene Wohnung sogar als Behindertenhilfeeinrichtung und weniger als private und insbesondere eigene Wohnung. Besondere Herausforderungen an die Aneignung von Raum als Wohnraum zeigen sich dann, wie oben problematisiert, wenn das Wohnen von heimähnlichen Strukturen gekennzeichnet und beeinflusst wird. Anderen Interviewpersonen dagegen ermöglicht der Strukturrahmen ambulant betreutes Wohnen, sich die Wohnung als eigene anzueignen und so als Zuhause hervorzubringen, in dem sie sich wohlfühlen und über das sie verfügen können. Darüber hinaus liegt ein zentrales Ergebnis darin, dass sich die Interviewpersonen teils als in der Pflicht konstruieren, die eigene Handlungsfähigkeit fortwährend unter Beweis stellen zu müssen. Wohnen im ambulant betreuten Wohnen wird für diese Personen so zur ständigen Bewährungsprobe, in der sie ihre Tauglichkeit beweisen müssen (siehe auch Trescher 2017a, S. 246ff). Dies bedeutet, dass die eigene Wohnsituation nicht als selbstverständlich betrachtet wird, sondern als permanent zur Disposition stehend. Daraus folgen möglicherweise Unsicherheit sowie eine gewisse wahrgenommene Bedrohung, die eigene Wohnung nicht behalten zu dürfen oder gegebenenfalls in eine stationäre Wohneinrichtung zurückkehren zu müssen. Die Hervorbringung von Wohnraum als Zuhause wird dadurch erheblich erschwert. Daran zeigen sich zudem die teilweise „vorherrschenden Konstruktionen von geistiger Behinderung, die diese mit einem gewissen Unvermögen gleichsetzen oder die Statuszuweisung ‚geistig behindert‘ doch zumindest als Ausgangspunkt für den Verdacht auf ein vorhandenes Unvermögen nehmen“ (Trescher 2017a, S. 247).

21.2 ALLTAG UND FREIZEIT

Der Alltag vieler Interviewpersonen ist von Passivität und Monotonie bestimmt. Die meisten der Interviewpersonen benennen ‚Spaziergehen‘ als eine der wenigen Freizeitaktivitäten. Dieser gehen sie, ebenso wie den meisten der anderen ihrer alltäglichen Verrichtungen und freizeitlichen Aktivitäten, alleine nach, was von Einsamkeit und Singularisierung zeugt. Neben der

Herkunftsfamilie, und in dieser insbesondere den Eltern, bestehen nur wenige soziale Bezüge, wie oben bereits problematisiert. Sozialkontakte außerhalb behindertenspezifischer Einrichtungen und Träger hat fast keine der Interviewpersonen. Die Konstruktionen von Alltag und Freizeit gehen dabei oftmals mit Lethargie und Gleichgültigkeit einher und unterscheiden sich dahingehend im Prinzip nicht von den Konstruktionen der BewohnerInnen der Wohneinrichtung bezüglich ihres Alltags (siehe Kap. 13.1). Es kann also problematisiert werden, dass die Potenziale, die mit einem Leben im ambulant betreuten Wohnen (zumindest der Intention nach) einhergehen, nicht in ausreichendem Maße genutzt werden beziehungsweise genutzt werden können. Inwiefern hierbei Veränderungs- und Weiterentwicklungsperspektiven möglich sind, ist bislang offen und kann gegebenenfalls in zukünftigen Studien untersucht werden.

21.3 PÄDAGOGISCHES HANDELN

Die Interviewpersonen konstruieren die BetreuerInnen primär als Personen, die überwachend und regulierend in ihren Alltag eingreifen. Die Aufgaben der BetreuerInnen werden vor allem mit der Unterstützung bei hauswirtschaftlichen Tätigkeiten beschrieben, wie Putzen, Einkaufen und Kochen, beziehungsweise der Kontrolle darüber, ob die BewohnerInnen diese Aufgaben ‚korrekt‘ erledigt haben. Dass aus einer solchen (pädagogischen) Praxis die Konstruktion von Wohnen als permanente Bewährungsprobe hervorgehen kann (siehe oben), scheint nachvollziehbar. In Ambivalenz dazu steht, und auch dies wurde oben bereits problematisiert, dass die BetreuerInnen von den Interviewpersonen häufig als zentrale und teils auch subjektiv bedeutsame Bezugspersonen konstruiert werden. Konträr dazu verhält sich wiederum, dass andere Interviewpersonen die Betreuung eher als notwendige, jedoch nicht erwünschte Zweckgemeinschaft konstruieren. Pädagogisches Handeln vollzieht sich im ambulant betreuten Wohnen aus der Perspektive dieser Interviewpersonen also primär in bevormundenden Praxen, die oftmals das Private stark beeinträchtigen. Weiterführende Fragen beziehungsweise Forschungsperspektiven können in Bezug darauf darin ausgemacht werden, die Perspektive der BetreuerInnen sowie strukturelle Fragen

eingehender zu untersuchen, um auch hier mögliche Ambivalenzen ausmachen zu können, die gegebenenfalls aus dem Eingespanntsein der BetreuerInnen in unterschiedliche Ansprüche und Vorgaben resultieren.

21.4 SELBSTKONSTRUKTIONEN

Die Interviewpersonen konstruieren sich teils als eher defizitär, teils dagegen als eher handlungsmächtig. Die Interviewpersonen, die sich überwiegend als defizitär konstruieren, sind dadurch auf überwiegend abhängige und in diesem Sinne häufig auch ‚behinderte‘ Subjektpositionen beschränkt. Einige Interviewpersonen konstruieren sich auch als krank und leiten daraus mitunter eine Notwendigkeit ab, Betreuungsleistungen in Anspruch nehmen zu müssen. Das Selbstbild als krank wird so als Rechtfertigung dafür herangezogen, alltägliche Aufgaben und Verantwortlichkeiten an das Hilfesystem abzugeben. Damit geht teilweise auch eine Selbstkonstruktion als Opfer von Behinderung und/oder Krankheit einher, die in einem antriebslosen Resignieren oder auch in einem mitunter eher frustrierten Auflehnen resultieren kann. Die Kontrastierung mit den Ergebnissen bezüglich der Selbstkonstruktion der BewohnerInnen der Wohneinrichtung macht deutlich, dass sich die herausgearbeiteten eher defizitären Selbstkonstruktionen überwiegend auch bei diesen finden (siehe Kap. 13.3). Dementgegen finden sich Selbstkonstruktionen als handlungsmächtig, die zudem aus entsprechenden Praxen hervorgehen und nicht Ausdruck einer überhöhten Selbstdarstellung sind (siehe Kap. 13.3), fast ausschließlich bei den Interviewpersonen aus dem ambulant betreuten Wohnen. Diese konstruieren sich mitunter als aktiv und sozial eingebunden und beschreiben auch entsprechende Praxen. Mit dieser Selbstkonstruktion als handlungsmächtig geht bisweilen auch eine Selbstkonstruktion als fähig oder kraftvoll einher. In Anbetracht dieser Ergebnisse kommt die Frage auf, ob handlungsmächtige und fähige Selbstkonstruktionen gegebenenfalls eher im Kontext des ambulant betreuten Wohnens möglich sind. Offen bleibt dabei, worin solche Selbstkonstruktionen begründet sind. Reflektiert werden muss dabei auch, inwiefern das oben beschriebene Wohnen als Bewährungsprobe sozusagen gezwungenermaßen zu handlungsmächtigen Selbstkonstruktionen führt und inwiefern diese in Bezug darauf dann auch brüchig oder nur unter Anstrengung aufrechtzuerhalten sind. Es zeigt sich

also, dass hier tieferegehende Analysen notwendig sind, um diese (ambivalenten) Verknüpfungen zu rekonstruieren.

21.5 VERHÄLTNIS ZUR HERKUNFTSFAMILIE

Das Verhältnis der Interviewpersonen zu ihrer jeweiligen Herkunftsfamilie ist durch Ambivalenz gekennzeichnet, was in weiteren Studien, in denen sich mit der Lebenssituation von Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ auseinandergesetzt wurde, immer wieder als zentrales Ergebnis festgehalten werden kann (siehe Kap. 13.10; siehe auch Trescher 2015b, S. 212f, 2017f, S. 91f, 2017a, S. 253ff). Zuweilen bestehen starke Abhängigkeitsverhältnisse zwischen den Interviewpersonen und ihren Angehörigen, in denen häufig der Status ‚Kind‘ oder auch der Status ‚behindert‘ (re-)produziert werden. Beispielsweise steht bei einer der interviewten Personen in der Geschwisterbeziehung primär die gemeinsame Bewältigung der ‚Krise Behinderung‘ im Vordergrund und es gibt so gut wie keine gemeinsamen Themen, die darüber hinausgehen. In der Folge hat die Interviewperson nur sehr eingeschränkte Möglichkeiten zu statusgleichen Begegnungen mit ihren Geschwistern. Ein weiterer Aspekt ist, dass die Interviewpersonen häufig enge und liebevolle Bindungen an die Herkunftsfamilie haben, die auch im (höheren) Erwachsenenalter unverändert fortbestehen. Damit geht zwar ein Erfahren von Liebe und Zuneigung einher, werden jedoch möglicherweise Abhängigkeiten (re-)produziert (siehe dazu auch Kap. 13.10). Ambivalent zu sehen ist ebenfalls, dass die Herkunftsfamilie beziehungsweise insbesondere die Eltern häufig die einzigen sozialen Bezüge der Interviewpersonen sind, wie oben bereits problematisiert wurde (siehe diesbezüglich auch Trescher 2017a, S. 253ff).

21.6 OFFENE FRAGEN UND PROBLEMATIKEN

Die Frage, ob das ambulant betreute Wohnen eine Alternative zum stationären Wohnen ist, kann selbstredend nicht pauschal beantwortet werden (was auch an der eher eindimensionalen Formulierung der Frage liegt). Deutlich sollte allerdings zweierlei geworden sein, dass sich nämlich einerseits Strukturprobleme des stationären Wohnens im ambulant betreuten Wohnen wie-

derfinden und dass dementgegen andererseits doch auch selbstermächtigende und von Handlungsfähigkeit zeugende Praxen ausgemacht werden konnten. In Bezug auf Ersteres zeigt der kurze Einblick in das Leben im ambulant betreuten Wohnen teils starke Strukturähnlichkeiten zum Leben in stationären Wohneinrichtungen, die zu ähnlichen Strukturproblemen führen, insbesondere hinsichtlich der nur eingeschränkten Möglichkeiten der BewohnerInnen, ihr Leben weitestgehend unabhängig von Überwachung und Regulierung zu führen. Die Abhängigkeit vom Träger, dessen Angeboten und insbesondere auch von den Betreuungspersonen sowie dem Verhältnis, das die BewohnerInnen zu diesen aufbauen können, bleibt bestehen. Demgegenüber eröffnet das ambulant betreute Wohnen (zumindest strukturell) die Möglichkeit, die eigene Privatsphäre eher zu wahren, als dies im stationären Wohnen der Fall ist. Dies hat unter anderem zur Folge, dass private Lebensbereiche, wie zum Beispiel das Ausleben von Sexualität, der Verfügung von außen entzogen werden können und somit nicht länger als öffentlicher Bereich hervorgebracht werden. Gleichzeitig muss gesagt werden, dass durch das Etablieren institutioneller und organisationaler Strukturen in das ambulant betreute Wohnen beziehungsweise dadurch, dass das ambulant betreute Wohnen ebenfalls in institutionelle und organisationale Strukturrahmen eingebunden ist, das Leben dort teils einen heimähnlichen Charakter bekommt. Auch die grundsätzliche Problematik einer oftmals primär defizitären Selbstkonstruktion sowie ungeklärte Abhängigkeiten von der Herkunftsfamilie setzen sich im ambulant betreuten Wohnen größtenteils fort. Dementgegen trägt das ambulant betreute Wohnen einige Strukturmerkmale, die sich positiv auf die darin lebenden Personen auswirken und die in der ein oder anderen Weise gegebenenfalls auch in stationären Wohneinrichtungen implementiert werden könnten. So wird im ambulant betreuten Wohnen gegebenenfalls die Eigenständigkeit der BewohnerInnen sowie die Übernahme von Eigenverantwortung mehr gefordert, was perspektivisch auch in der Wohneinrichtung verankert werden könnte, beispielsweise durch das Übernehmen von alltäglichen Aufgaben oder einer grundsätzlichen Verantwortung für die Wohnlichkeit des eigenen Zimmers und des Hauses – wie oben bereits diskutiert wurde (siehe Kap. 19.6 und 19.7). Auch der Aspekt der unabhängigen Bestimmung über die Ausgestaltung der Privaträume muss nicht dem ambulant betreuten Wohnen vorbehalten sein, sondern kann auch in der Wohneinrichtung möglich sein. In dieser Hinsicht ist ebenso das Ermöglichen eines flexibleren Tagesablaufs sowie des häufigeren Verlassens

der Wohneinrichtung zu sehen, welche durchaus in dieser gegeben sein sollten. Umgekehrt vollziehen sich im ambulant betreuten Wohnen gegebenenfalls Vereinsamungspraxen in ähnlichem oder möglicherweise sogar noch stärkerem Maße als in stationären Wohneinrichtungen, da der selbstverständliche Bezug zu MitbewohnerInnen, aber häufig auch zur gemeinsamen Lebenswelt fehlt. In Letzterem „lässt sich eine scheinbar kaum überwindbare Grenze zwischen Menschen mit und Menschen ohne geistige Behinderung identifizieren, welche nicht zuletzt auch durch die Existenz des Hilfesystems als solche etabliert und reproduziert wird, indem es die Betroffenen als ihre Klientel adressiert und damit die zugeschriebene Normabweichung manifestiert“ (Trescher 2017a, S. 245). Das ambulant betreute Wohnen eröffnet so nicht unbedingt, wie oben bereits problematisiert, engere Bezüge zur Lebenswelt und Teilhabemöglichkeiten an den Praxen dieser. In diesem Zusammenhang ist auch das Wohnen von Menschen mit sogenannten Schwerstmehrfachbehinderungen im ambulant betreuten Wohnen zu diskutieren, bezüglich dessen reflektiert werden muss, ob ein Leben in einer Wohnung, die kaum verlassen wird, dem Leben in einer Wohneinrichtung tatsächlich vorzuziehen ist. In Bezug auf Personen, die erst im höheren Erwachsenenalter aus dem Elternhaus ausziehen, ist das ambulant betreute Wohnen gegebenenfalls ebenfalls weniger geeignet als stationäre Wohnformen, da die Gewöhnung an gewisse (Unterstützungs-)Strukturen und damit häufig eine gewisse erlernte Hilflosigkeit im ambulant betreuten Wohnen, zumindest zu Anfang, zu Überforderung führen könnten.

Diese Problematisierungen zeigen, dass in Bezug auf das ambulant betreute Wohnen viele Fragen offen sind und auch das Verhältnis von ambulanter und stationärer Betreuung einer eingehenderen Auseinandersetzung, insbesondere mit etwaigen Ambivalenzverhältnissen, bedarf³. Perspektivisch muss es nun also darum gehen, Strukturen und Praxen des ambulant betreuten Wohnens weiterführend zu untersuchen. Dazu gehören auf der einen Seite sicherlich (weitergehende) Analysen der institutionellen und organisationalen Praxen des Behindertenhilfesystems (insbesondere in Bezug auf das ambulant betreute Wohnen) sowie der Lebenspraxis von Menschen, die in ambulant betreuten Wohnformen leben. Auf der anderen Seite steht auch hier wieder die Frage nach dem pädagogischen Handeln im Mittelpunkt des

3 Zu Differenzen und Gemeinsamkeiten stationären und ambulant betreuten Wohnens siehe u.a. Franz 2015, S. 241f; Schäper et al. 2010, S. 42f; Kräling 2010.

Interesses, die dahingehend ausdifferenziert werden kann, zu fragen, was die Aufgaben der Betreuung im ambulant betreuten Wohnen sind und inwiefern diese als pädagogisches Handeln verstanden werden sowie welche konzeptuellen Ideen dem ambulant betreuten Wohnen respektive dem (pädagogischen) Handeln in diesem zugrunde liegen.

Neben dem ambulant betreuten Wohnen können auch andere Wohnformen als Alternativen diskutiert werden, die teils bereits gängige Praxis sind oder teils in eher projektähnlichen Formen realisiert werden, wie im Folgenden skizziert wird.

Alternative Alten- oder Pflegeheim?

Es kommt immer wieder vor, dass Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ (auch im jüngeren Alter) in Alten- und Pflegeheimen leben oder mit zunehmendem Alter ihr Umzug geplant und/oder vollzogen wird (Kostrzewa 2013, S. 322; Schäper et al. 2010, S. 42; Wacker 2001, S. 50; Haveman und Stöppler 2004, S. 167). Dies kann dahingehend problematisiert werden, dass sich in Alten- und Pflegeheimen Strukturprobleme, die im stationären Wohnen der Behindertenhilfe auftreten, teils verschärft vollziehen, was sich oftmals durch den häufig sterilen, krankenhaushähnlichen Charakter der Einrichtungen vollzieht (Trescher 2013b, S. 285, 2017g). Alten- und Pflegeheime sind dadurch oftmals weniger ‚wohnlich‘ und Aneignungspraxen von Raum als Wohnraum werden noch mehr erschwert als in Wohneinrichtungen der Behindertenhilfe. Eine Analyse von Alten- und Pflegeheimen ergab, dass sich in diesen Demütigungspraxen vollziehen, die die Würde der darin lebenden Personen verletzen beziehungsweise zu verletzen drohen. Diese Demütigungspraxen sind vielfältig und können wie folgt differenziert werden (siehe dazu Trescher 2013b, S. 283ff):

- Gefangenschaft
- Überwachung und Regulierung
- Öffentlichkeit der Defizite
- Objektivierung
- Bevormundungen
- Infantilisierungen
- Schikane

Strukturprobleme, aus denen Demütigungspraxen erwachsen, betreffen dabei, neben der Gefangenschaft der BewohnerInnen, vor allem auch Überwachungs- und Regulierungspraxen, die sich oftmals zwischen einer sozialen Regulierung und einer (auch physischen) Überwachung der BewohnerInnen bewegen und anhand derer teils die Körper der betreffenden Personen durch die Einrichtung übernommen zu werden drohen (Trescher 2013b, S. 280f). Dies vollzieht sich beispielsweise dadurch, dass einzelne BewohnerInnen mit einem Armband gekennzeichnet werden, anhand dessen die MitarbeiterInnen die Stationszugehörigkeit erkennen und somit BewohnerInnen auf ‚ihre‘ Station zurückbringen können, sollten sie sich (unerlaubterweise) von dort entfernt haben (Trescher 2013b, S. 280). Darin sind Strukturähnlichkeiten zur untersuchten Wohneinrichtung zu erkennen, in der ebenfalls einzelne BewohnerInnen mit einem Armband versehen werden, das ihr unbemerktes Entfernen vom Gelände verhindern soll (siehe Kap. 16.1.2). Allerdings ist in den untersuchten Alten- und Pflegeheimen der Krankenhauscharakter deutlich ausgeprägter, der mit durch diese Kennzeichnung von Personen anhand eines Armbandes entsteht. Auch Objektivierungspraxen vollziehen sich in Alten- und Pflegeheimen in verstärktem Maße und zwar sowohl strukturell, indem beispielsweise die BewohnerInnen zum ‚Gegenstand‘ unterschiedlicher Profession werden (unter anderem Pflege-, Therapie-, Hauswirtschaftspersonal), als auch in der Interaktion mit MitarbeiterInnen, in der oftmals ein quasi-technischer Handlungsvollzug vorherrscht (Trescher 2013b, S. 284f). Besonders drastisch stellen sich Objektivierungen in teilweise respektlosem Verhalten der MitarbeiterInnen gegenüber den BewohnerInnen dar, das teils schon an Schikane grenzt und sich unter anderen im sogenannten Unterlassen der Ehrerbietung zeigt, beispielsweise Grüßen oder Ähnliches (Trescher 2013b, S. 286). Neben Bevormundungen vollziehen sich oftmals auch Infantilierungspraxen in Alten-/Pflegeheimen, die hier in Bezug auf eine sogenannte Entsexualisierung problematisiert werden sollen. Häufig wird den BewohnerInnen ein erwachsenengemäßes Begehren abgesprochen und auch Eheleuten wird kaum die Möglichkeit zum Ausleben ihrer Beziehung eingeräumt, nicht nur in sexueller Hinsicht, sondern auch bezüglich privater Beziehungsgestaltung – beispielsweise durch eine geschlechterspezifische Zimmeraufteilung (Trescher 2013b, S. 291). Mit verursacht werden die hier skizzierten Demütigungspraxen unter anderem durch einen starken Fokus auf die pflegerische Versorgung der BewohnerInnen, der sich unter anderem

auch darin zeigt, dass primär Pflegepersonal in Alten- und Pflegeheimen arbeitet, das zudem kaum pädagogisch geschult ist. Hinzu kommt, dass das Verhältnis MitarbeiterInnen und BewohnerInnen in Alten-/Pflegeheimen zahlenmäßig deutlich anders verteilt ist als in Einrichtungen der Behindertenhilfe. In Alten-/Pflegeheimen sind die einzelnen MitarbeiterInnen in der Regel für deutlich mehr BewohnerInnen verantwortlich als dies beispielsweise in Wohneinrichtungen der Behindertenhilfe der Fall ist (Trescher 2017g). Infolgedessen ist es nicht verwunderlich, dass sich in Alten- und Pflegeheimen pädagogische Betreuungspraxen kaum finden. Ein Umzug von Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ in Alten-/Pflegeheime würde sich durch die Problematik, dass nur wenig Zeit für individuelle Betreuung vorhanden ist, für diese weiter verschärfen – insbesondere vor dem Hintergrund, dass Menschen mit geistiger Behinderung pädagogischer Betreuung in besonderer Art und Weise bedürfen. Auch das Argument, Altenheime seien eine routinemäßige Praxis für Menschen im Alter, kann hier nicht gelten, da dies die dort vorherrschenden Strukturprobleme nicht ungeschehen macht. Es kann also, kurz gesagt, nicht ein Übel durch das andere rechtfertigt werden. Inwiefern sich sowohl stationäre Einrichtungen der Behinderten- als auch der Altenhilfe im Zuge der Erweiterung ihres AdressatInnenkreises (ältere Menschen im Falle der Behindertenhilfe, ältere Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ im Falle der Altenhilfe) verändern und weiterentwickeln können, bleibt hier offen, kann aber als interessante und zu verfolgende (Forschungs-)Perspektive skizziert werden (siehe hierzu auch Klie 2014, S. 289f).

Alternative Inklusive Wohngemeinschaften?

Eine andere mögliche Alternative zum stationären Wohnen in der Behindertenhilfe sind inklusive Wohngemeinschaften, die bislang häufig eher Projektcharakter haben und teils unter dem Schlagwort ‚Wohnen gegen Hilfe‘ bekannt sind (Seifert 2006, S. 381). Hier wohnen Menschen mit und Menschen ohne ‚geistige Behinderung‘ in einer Wohngemeinschaft, in der sie alltägliche Aufgaben (Putzen, Kochen, Einkaufen) gemeinschaftlich oder zu gleichen Teilen erledigen. Die BewohnerInnen mit ‚geistiger Behinderung‘ nehmen teilweise Unterstützungsleistungen durch ihre MitbewohnerInnen ohne ‚geistige Behinderung‘ in Anspruch, die beispielsweise über das sogenannte Persönliche Budget finanziert werden (Seifert 2006, S. 382; siehe auch Schlebrowski 2009, S. 91ff; Thesing 2009, S. 66f; Hasler 2004). Die

Idee hinter solchen Wohnformen ist, Teilhabemöglichkeiten für die BewohnerInnen mit ‚geistiger Behinderung‘ durch den direkten Kontakt zu ihren MitbewohnerInnen ohne ‚geistige Behinderung‘ und eine damit gegebenenfalls einhergehende Teilnahme an routinemäßigen Lebenspraxen zu eröffnen (siehe dazu auch Weber 2016, S. 84ff). Strukturell problematisch hinsichtlich eines solchen Zusammenwohnens ist, dass die BewohnerInnen einer inklusiven Wohngemeinschaft oftmals durch das Erteilen von Unterstützungsaufträgen auf der einen Seite und das Erbringen von Unterstützungsleistungen auf der anderen Seite in einem finanziellen und personalen Abhängigkeitsverhältnis stehen (Trescher 2017f, S. 28). Es ist hierbei zu reflektieren, dass durch diese Verschränkung von ‚Arbeitsort‘ und ‚Wohnort‘ ein totaler Strukturrahmen geschaffen wird, der Inklusion und Teilhabe potenziell entgegensteht.

22 Ausblick

Am Ende angelangt, bleiben einige abschließende Bemerkungen, die das Gesamtprojekt noch einmal reflektieren und Perspektiven über die Studie hinaus skizzieren.

Die Studie und insbesondere ihre schriftliche Fixierung in diesem Buch ist ein hybrides Gebilde. Mit der Darlegung der Studie sollen der Forschungsprozess dokumentiert und die Ergebnisse gesichert werden. Insofern will das Buch vor allem eine ergebnisorientierte Darlegung sozialwissenschaftlicher qualitativer Forschung sein (siehe Kap. 11, 12 und 13). Gleichzeitig wird in der Studie (und im Buch) eine Praxisreflexion vorgenommen, die durch ihre dezidierte Nähe zu praxisrelevanten Anwendungsfragen über ‚klassische‘ Grundlagenforschung hinausreicht und dadurch vor allem auch LeserInnen aus der Praxis adressiert (siehe Kap. 16). Auf methodischer Ebene konnten anhand der gewählten Verfahren und Herangehensweisen vielschichtige Ergebnisse herausgearbeitet werden, welche, trotz aller forschungspraktischer Einschränkungen, die in Kauf genommen werden mussten (siehe Kap. 14, 17 und 18), die Ambivalenzen pädagogischen Handelns im untersuchten Feld zugänglicher und nachvollziehbarer machen. Mit der Praxis des pädagogischen Verstehens sollen fallreflexive Verfahren um einen Ansatz erweitert werden, der eine methodisch geleitete Reflexion ermöglicht und so einen verstehenden Zugang zu den Ambivalenzen pädagogischen Handelns eröffnet (siehe Kap. 15 und 16). Ein Resümee des methodischen Settings der Studie, wie es zuvor bereits ausführlicher erfolgte (siehe Kap. 14, 17 und 18), legt nahe, das gewählte beziehungsweise entwickelte Forschungsdesign in gegebenenfalls adaptierter Form auch in zukünftigen Forschungsprojekten anzuwenden. Dabei wird insbesondere die Kombination rekonstruktiver und reflexiver Verstehenszugänge als gewinnbringend

wahrgenommen, um Ambivalenzen pädagogischen Handelns aus mehreren Blickwinkeln zu betrachten. Die ausführliche Beschäftigung und Auseinandersetzung mit grundlegenden Begrifflichkeiten verleiht der Studie darüber hinaus einen theoretischen Kern, der sie in allen Schritten des Forschungsprozesses begründet (siehe Kap. 2 bis 6). Indem teilweise theoretische Anschlussmöglichkeiten aufgezeigt werden, will das Buch ein Stück weit auch den Begriffsdiskurs voranbringen, beispielsweise um pädagogisches Handeln im Kontext der Behindertenhilfe. Mit diesem kurzen Rückblick ist bereits eine der größten Herausforderungen des Buches skizziert, nämlich den unterschiedlichen Schwerpunkten und den verschiedenen AdressatInnenkreisen, an die sich das Buch richtet, gerecht werden zu können. Inwiefern dies gelungen ist, bleibt der Beurteilung der jeweiligen LeserInnen überlassen.

Ein Schwerpunkt der Studie war die Rückkopplung der Forschungsergebnisse an die Praxis, mit dem Ziel, dass dort sinnvoll mit den Ergebnissen weitergearbeitet werden kann. Die dazu gewählten Methoden der Rückkopplung, deren Kern ein Workshop mit den MitarbeiterInnen der Wohneinrichtung war (siehe Kap. 20), können nach etwaigen entsprechenden Anpassungen auch in zukünftigen Forschungszusammenhängen genutzt werden. Dabei sollen diese immer wieder, je nach Gegenstand und Forschungsfrage, sinnvoll erweitert werden, wobei insbesondere über Methoden der Rückkopplung an Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ nachzudenken ist, die selbst und deren Lebenssituation zumeist im Fokus der Untersuchungen stehen. Pädagogische Forschung bewegt sich also auch zukünftig im Horizont der Frage: Wie kann Forschung so in die Praxis transferiert werden, dass diese dann auch einen Nutzen daraus ziehen kann?

Die Ergebnisse der Studie respektive ihre Diskussion werfen an vielen Stellen immer wieder Fragen auf, die bislang offenblieben, deren weitergehende Untersuchung jedoch den Diskurs um den Gegenstand bereichern könnte. Die zentralen Fragen und damit einhergehende Forschungsdesiderate wurden größtenteils bereits benannt und sollen hier noch einmal gebündelt dargelegt werden.

Das Ergebnis, dass gerade ältere, berentete Menschen von der Strukturarmut des Alltags in der Wohneinrichtung in besonderer Weise betroffen sind, da sie so gut wie keine Lebensräume mehr neben dieser haben und so sehr stark von den organisationalen Angeboten abhängig sind, wird zur pädago-

gischen Herausforderung. Fragen, die hinsichtlich dessen aktuell und zukünftig im Vordergrund stehen (werden), betreffen den Umgang mit gegebenenfalls veränderten Bedürfnissen (beispielsweise hinsichtlich der Alltagsgestaltung und Möglichkeiten der Vergemeinschaftung, aber auch in Bezug auf Pflege) oder der Begleitung der AdressatInnen im Prozess des Älterwerdens. Dazu gehört auch, jenen Prozess zu thematisieren, beispielsweise in Gesprächskreisen und/oder einer Art Weiterbildungsangebot. Um die Menschen in der Praxis, pädagogisch Handelnde ebenso wie ihre AdressatInnen, sinnvoll in diesen Prozessen begleiten und unterstützen zu können, bedarf es von wissenschaftlicher Seite einer Forschung, die sich der Thematik annimmt und die möglichen Ambivalenzen, die sich in der pädagogischen Praxis vollziehen, rekonstruiert und reflektiert. Ausgehend davon können dann, möglicherweise gemeinsam mit der Praxis, Handlungsperspektiven skizziert und abgewogen werden.

Nicht nur in Bezug auf ältere Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘, aber bezüglich dieser teilweise in verstärktem Maße, stellt sich oftmals die Frage nach alternativen Wohnmöglichkeiten jenseits des stationären Wohnens in der Behindertenhilfe. Diese Frage kommt in Bezug auf ältere Menschen, vor dem Hintergrund gegebenenfalls erhöhter Pflegebedürftigkeit und/oder ‚dement‘ genannter Persönlichkeitsveränderungen, in erster Linie hinsichtlich eines etwaigen Umzugs in ein Alten-/Pflegeheim auf. Inwiefern diese Wohnform für Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ ungeeignet ist, wurde in aller Kürze dargelegt (siehe Kap. 21.6). Offen bleibt jedoch unter anderem die Frage nach den Lebenswelten und Lebensentwürfen von Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘, die zudem ‚dement‘ genannt werden¹. Ganz allgemein stellt sich in Bezug auf Wohnformen für Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ immer wieder die Frage nach dem Verhältnis von ambulanter und stationärer Betreuung und ob beziehungsweise gegebenenfalls inwiefern die eine der anderen Form unter Umständen vorzuziehen sei. Ein erster Einblick in den Strukturrahmen des ambulant betreuten Wohnens zeigt, dass sich hier teils ähnliche Strukturprobleme vollziehen wie im stationären Wohnen, dass sich teils aber auch mehr Möglichkeiten zu Selbstermächtigung und Teilhabe für die in diesen Strukturen lebenden Personen ergeben (siehe Kap. 21). In Bezug darauf besteht, wie im Vorigen dargelegt wurde (siehe Kap. 21.6), noch deutliches Forschungspotenzial. Interessant

1 Einen ersten Einblick darin gibt der Autor in Trescher (2018e).

erscheint hier unter anderem eine Untersuchung ebenjener Problematik, dass das ambulant betreute Wohnen teils pauschal als besser dargestellt wird (unter anderem in den entsprechenden gesetzlichen Regelungen; siehe Kap. 1), das Verhältnis von ambulant und stationär betreutem Wohnen jedoch nicht immer ausreichend problematisiert wird. Hier bedarf es also weitergehender Forschung, die Ambivalenzen fokussiert. Eine problematisierende Untersuchung des ambulant betreuten Wohnens selbst kann darüber hinaus die Frage nach Einsamkeit und Isolation der BewohnerInnen des ambulant betreuten Wohnens in den Mittelpunkt stellen, die sich dort unter Umständen vermehrt vollziehen, wie auch in der hiesigen Untersuchung als erstes Ergebnis festgehalten werden konnte (siehe Kap. 21.1). Über das ambulant betreute Wohnen hinaus ist die Untersuchung inklusiver Settings vielversprechend. Da sich diese in den Bereichen Wohnen und Arbeiten erwachsener Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ bislang kaum vollziehen, ist hierbei der Blick auf die Strukturrahmen von Kindertagesbetreuung und Schule zu werfen, in welchen die gemeinsame Betreuung beziehungsweise der gemeinsame Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne ‚(geistige) Behinderung‘ sehr viel selbstverständlicher erfolgt als in Bezug auf das Leben erwachsener Menschen mit ‚(geistiger) Behinderung‘. Insbesondere die Frage danach, welche Rollen die Kinder und Jugendlichen in diesen inklusiven (beziehungsweise inklusiv genannten) Settings annehmen, sollte näher untersucht werden.

In Bezug auf ‚Inklusion‘ stellt sich an zukünftige Forschungsprojekte zudem die Frage, wie mit Inklusion als normativer Forderung, aber ebenso anderen Forderungen, die primär aus (menschen-)rechtlicher Perspektive formuliert und an die Praxis herangetragen werden, aus Perspektive der pädagogisch Handelnden umgegangen werden soll. Daneben interessiert auch, wie Inklusion als Begriff und Praxis konstruiert wird. Weitere inklusionstheoretische wie -praktische Forschungsperspektiven betreffen den Zusammenhang zwischen Inklusion respektive Inklusionsforderung und Professionsverständnis, wobei hier eine mögliche Frage die nach den (möglichen) Veränderungen des Professionsverständnisses im Zuge von inklusiven Handlungsvorgaben ist. Ein weiterer möglicher Forschungsschwerpunkt resultiert ebenfalls aus Inklusion als Begriff und Praxis und betrifft den Sozialraum als Ort inklusiver Teilhabemöglichkeiten. Inwiefern ebensolche Teilhabemöglichkeiten bestehen und inwiefern diese genutzt werden könn(t)en, zieht die Frage nach einer umfassenden Sozialraumanalyse nach sich, die vor allem

bestehende Strukturen und Praxen erfasst, Einstellungen der ProtagonistInnen untersucht sowie schließlich Teilhabemöglichkeiten aufzeigt. Hierbei könnte sich methodisch an einer ähnlichen Studie des Autors orientiert werden, in der Möglichkeiten der Teilhabe an Freizeitaktivitäten für Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ untersucht wurden (Trescher 2015b). Im Zusammenhang mit einer Untersuchung des Sozialraums respektive Teilhabemöglichkeiten an diesem kommen Fragen bezüglich Barrierefreiheit auf, die beispielsweise in einer Untersuchung des Verhältnisses von Umwelt und Subjekt fokussiert werden können, denn es ist nicht immer einfach, zu klären, wessen Perspektive mit welcher Begründung bei der ‚barrierefreien‘ Umgestaltung von Lebenswelt Berücksichtigung finden soll. Studien, die sich mit Barrierefreiheit und Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ befassen, können dieses Verhältnis ausloten und gegebenenfalls problematisieren – insbesondere bezüglich einer etwaigen Wechselseitigkeit. Auf Ebene des Sozialraums kann dabei die Frage danach im Vordergrund stehen, wie Umwelten verändert werden können, damit Teilhabebarrrieren verringert werden. Auf Ebene der Menschen mit ‚(geistiger) Behinderung‘ dagegen können Fragen fokussiert werden, die die Möglichkeiten der Selbstermächtigung dieser, sich Sozialraum als Lebenswelt anzueignen, untersuchen. Interessant erscheint auch eine Problematisierung dessen, dass Barrierefreiheit oftmals über eine Art ‚Training‘ der jeweiligen Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ erreicht werden soll, wodurch diese sich an eine nicht barrierefreie Umwelt anzupassen lernen (sollen). Dass dem möglicherweise ein Verständnis von Inklusion zugrunde liegt, das primär über eine Anpassung als defizitär konstruierter Personen an die gemeinsame Lebenswelt definiert wird, ist nur eine der Fragen, die in diesem Zusammenhang diskutiert werden könnten. Darüber hinaus erscheint auch eine Annäherung an die theoretisch-begrifflichen Grundlagen von Barrierefreiheit interessant. Die Darlegung möglicher Anschlussstellen für weiterführende Forschung ist hiermit sicherlich nicht erschöpft, allerdings sollten zentrale Perspektiven und Schwerpunkte erkennbar geworden sein.

Es hat sich gezeigt, dass Forschung nicht zwingend teuer sein muss, denn die Verschränkung von Forschung, Lehre und Praxis kann, wie hier deutlich wurde, sehr gewinnbringend sein. In diesem Zusammenhang sei nochmals insbesondere den Studierenden des Lehrforschungsprojekts, in welchem die Studie operationalisiert wurde, herzlich zu danken, denn ohne ihre tatkräftige

und engagierte Unterstützung hätte die Studie nicht in dieser Form realisiert werden können.

Literaturverzeichnis

- Ackermann, Karl-Ernst (2011): „Stellvertretung“ in der Geistigbehindertenpädagogik. In: Karl-Ernst Ackermann und Markus Dederich (Hg.): An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung. Oberhausen: Athena, S. 139–166.
- Ackermann, Karl-Ernst (2017): Pädagogische Impulse in der Schwerstbehindertenpädagogik. In: Andreas Fröhlich, Norbert Heinen, Theo Klauß und Wolfgang Lamers (Hg.): Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. 2. Aufl. Oberhausen: Athena, S. 143–158.
- Ackermann, Karl-Ernst; Dederich, Markus (2011): Einführung in das Thema. In: Karl-Ernst Ackermann und Markus Dederich (Hg.): An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung. Oberhausen: Athena, S. 7–24.
- Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit (1969). In: Gerd Kadelbach (Hg.): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (1977): Kritik. In: Rolf Tiedemann (Hg.): Theodor W. Adorno. Kulturkritik und Gesellschaft II. Eingriffe. Stichworte. Anhang. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 785–793.
- Adorno, Theodor W. (2003): Individuum und Organisation. Einleitungsvortrag zum Darmstädter Gespräch 1953. In: Rolf Tiedemann (Hg.): Theodor W. Adorno. Soziologische Schriften I. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 440–456.
- Adorno, Theodor W. (2015): Jargon der Eigentlichkeit. Zur deutschen Ideologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Adorno, Theodor W.; Horkheimer, Max; Kogon, Eugen (1989): Die verwaltete Welt oder: Die Krisis des Individuums (1950). In: Alfred Schmidt und Gunzelin Schmid Noerr (Hg.): Max Horkheimer Gesammelte Schriften. Band 13: Nachgelassene Schriften 1949-1972. Frankfurt am Main: Fischer.
- Alkemeyer, Thomas; Buschmann, Nikolaus (2016): Praktiken der Subjektivierung - Subjektivierung als Praxis. In: Hilmar Schäfer (Hg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript, S. 115–136.
- Angermüller, Johannes; van Dyk, Silke (Hg.) (2010): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt am Main: Campus.
- Appel, Marja; Kleine Schaars, Willem (2008): Anleitung zur Selbstständigkeit. Wie Menschen mit geistiger Behinderung Verantwortung für sich übernehmen. 4. Aufl. Weinheim, München: Juventa.
- Aselmeier, Laurenz (2016): Transformationsprozesse in wohnbezogenen Unterstützungsangeboten. Ideale - Hemmnisse - Realitäten - Perspektiven. In: Georg Theunissen und Wolfram Kulig (Hg.): Inklusives Wohnen. Bestandsaufnahme, Best Practice von Wohnprojekten für Erwachsene mit Behinderung in Deutschland. Stuttgart: Fraunhofer IRB, S. 45–64.
- Balzer, Nicole; Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem - Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Alfred Schäfer und Christiane Thompson (Hg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh, S. 35–87.
- Bartosch, Hans (2017): Management. In: Reimer Gronemeyer und Charlotte Jurk (Hg.): Entprofessionalisieren wir uns! Ein kritisches Wörterbuch über die Sprache in Pflege und sozialer Arbeit. Bielefeld: transcript, S. 141–144.
- Bayer, Karl; Happ, Erich (Hg.) (2002): Lateinische Wortkunde. Bamberg, München: C. C. Buchner, Lindauer, Oldenbourg.
- Bea, Franz Xaver; Göbel, Elisabeth (2010): Organisation. Theorie und Gestaltung. 4., neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Beck, Iris (2016): Historische und aktuelle Begründungslinien, Theorien und Konzepte. In: Iris Beck (Hg.): Inklusion im Gemeinwesen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 17–84.

- Beck, Max; Coomann, Nicholas (2015): Adorno, Kracauer und die Ursprünge der Jargonkritik. In: Max Beck und Nicholas Coomann (Hg.): Sprachkritik als Ideologiekritik. Studien zu Adornos Jargon der Eigentlichkeit. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 7–27.
- Becker, Horst; Langosch, Ingo (2002): Produktivität und Menschlichkeit. Organisationsentwicklung und ihre Anwendung in der Praxis. 5., neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Becker-Lenz, Roland; Müller-Hermann, Silke (2013): Die Notwendigkeit von wissenschaftlichem Wissen und die Bedeutung eines professionellen Habitus für die Berufspraxis der Sozialen Arbeit. In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert und Silke Müller-Hermann (Hg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 3., durchgesehene Aufl. Wiesbaden: VS, S. 203–229.
- Beckmann, Christof (2009): Qualitätsmanagement und Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS.
- Benhabib, Seyla; Butler, Judith; Cornell, Drucilla; Fraser, Nancy (Hg.) (1993): Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt am Main: Fischer.
- Benner, Dietrich (2015): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 8. Aufl. Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Berdelmann, Kathrin; Reh, Sabine (2015): Adressierung durch den Raum - (Lieblings-)Plätze in der Schule. Eine fotoethnographische Exploration. In: Thomas Alkemeyer, Herbert Kalthoff und Markus Rieger-Ladich (Hg.): Bildungspraxis. Körper - Räume - Objekte. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 183–205.
- Bernasconi, Tobias; Böing, Ursula (2015): Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bernasconi, Tobias; Böing, Ursula (2016): Figuren einer nicht ausgrenzenden Pädagogik. In: Tobias Bernasconi und Ursula Böing (Hg.): Schwere Behinderung & Inklusion. Facetten einer nicht ausgrenzenden Pädagogik. Oberhausen: Athena, S. 37–54.
- Bernhard, Armin (2011): Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. 4., verbesserte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Bernhard, Armin; Rothermel, Lutz (Hg.) (2001): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz.
- Beyvers, Eva; Helm, Paula; Henning, Martin; Keckeis, Carmen; Kreknin, Innokentij; Püschel, Florian (2017): Einleitung. In: Eva Beyvers, Paula Helm, Martin Henning, Carmen Keckeis, Innokentij Kreknin und Florian Püschel (Hg.): Räume und Kulturen des Privaten. Wiesbaden: VS, S. 1–18.
- Bittlingmayer, Uwe H. (2016): Strukturorientierte Perspektive auf Gesundheit und Krankheit. In: Matthias Richter und Klaus Hurrelmann (Hg.): Soziologie von Gesundheit und Krankheit. Wiesbaden: VS, S. 23–40.
- Bober, Almuth (2018): Angebote Unterstützter Kommunikation in Wohnheimen für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Etta Wilken (Hg.): Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis. 5., erweiterte und überarbeitete Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, S. 262–296.
- Bock, Bettina M. (2014): „Leichte Sprache“: Abgrenzung, Beschreibung und Problemstellungen aus Sicht der Linguistik. In: Susanne J. Jekat, Heike Elisabeth Jüngst, Klaus Schubert und Claudia Villiger (Hg.): Sprache barrierefrei gestalten. Perspektiven aus der Angewandten Linguistik. Berlin: Frank & Timme, S. 17–51.
- Bock, Bettina M.; Lange, Daisy; Fix, Ulla (2017): Das Phänomen „Leichte Sprache“ im Spiegel aktueller Forschung. Tendenzen, Fragestellungen und Herangehensweisen. In: Bettina M. Bock, Ulla Fix und Lange Daisy (Hg.): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank & Timme, S. 11–31.
- Bongaerts, Gregor (2012): Sinn. Bielefeld: transcript.
- Bonß, Wolfgang (2003): Warum ist die Kritische Theorie kritisch? Anmerkungen zu alten und neuen Entwürfen. In: Alex Demirovic (Hg.): Modelle kritischer Gesellschaftstheorie. Traditionen und Perspektiven der Kritischen Theorie. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 366–392.
- Brand, Christa; Bruhn, Ramona (2014): Wenn ein Mensch gestorben ist - eine Orientierung für Mitarbeiter in der Behindertenhilfe. In: Ramona Bruhn und Benjamin Straßer (Hg.): Palliative Care für Menschen mit geistiger Behinderung. Interdisziplinäre Perspektiven für die Begleitung am Lebensende. Stuttgart: Kohlhammer, S. 155–167.
- Braun, Karl-Heinz (2004): Raumentwicklung als Aneignungsprozess. Zu einer raumbezogenen Problemgeschichte des Aneignungskonzeptes in der

- „Kritischen Psychologie“ und darüber hinaus. In: Ulrich Deinet und Christian Reutlinger (Hg.): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden: VS, S. 19–48.
- Bredel, Ursula; Maaß, Christiane (2016): Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen, Orientierung für die Praxis. Berlin: Duden.
- Breidenstein, Georg; Dorow, Sabine (2015): Arbeitsplätze. Beobachtungen und Analysen aus dem individualisierten Unterricht. In: Thomas Alkemeyer, Herbert Kalthoff und Markus Rieger-Ladich (Hg.): Bildungspraxis. Körper - Räume - Objekte. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 159–181.
- Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert; Nieswand, Boris (2013): Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz, München: UVK.
- Bröckling, Ulrich (2004): Empowerment. In: Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann und Thomas Lemke (Hg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 55–62.
- Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lemke, Thomas (2004): Einleitung. In: Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann und Thomas Lemke (Hg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 9–16.
- Brokamp, Barbara; Deckers, Ludger; Elfring, Raymund; Lawrenz, Wiebke; Menzel, Monika; Müller-Heßling, Thomas et al. (2015): Inklusion auf dem Weg. Das Trainingshandbuch zur Prozessbegleitung. Berlin: Verlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.
- Bruch, Michael (2003): Lebloose Lebendigkeit. Zur Bedeutung von Organisation, Wissen und Norm im Konzept der verwalteten Welt. In: Alex Demirovic (Hg.): Modelle kritischer Gesellschaftstheorie. Traditionen und Perspektiven der Kritischen Theorie. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 176–194.
- Bruhn, Ramona (2014): Trauernde Menschen mit geistiger Behinderung begleiten und nach ihren eigenen Bedingungen verstehen lernen. In: Ramona Bruhn und Benjamin Straßer (Hg.): Palliative Care für Menschen mit geistiger Behinderung. Interdisziplinäre Perspektiven für die Begleitung am Lebensende. Stuttgart: Kohlhammer, S. 167–180.
- Bude, Heinz (2016): Das Latente und das Manifeste. Aporien einer „Hermeneutik des Verdachts“. In: Detlef Garz und Klaus Krammer (Hg.): Die

- Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 114–124.
- Bunn, Dieter; Rennemann, Holger; Schütz-Sehring, Hans-Peter; Casper, Manuel (2017): Kennzahlenvergleich Eingliederungshilfe der überörtlichen Träger der Sozialhilfe 2015. Hamburg: Consulting für Steuerung und soziale Entwicklung GmbH (con_sens).
- Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Becker-Lenz, Roland; Müller-Hermann Silke (2016): Einleitung. Professionelles Handeln in Organisationen. In: Stefan Busse, Gudrun Ehlert, Roland Becker-Lenz und Müller-Hermann Silke (Hg.): Professionalität und Organisation. Wiesbaden: VS, S. 1–11.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2004): Undoing gender. New York, London: Routledge.
- Butler, Judith (2013): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. 7. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2014): Kritik der ethischen Gewalt. Erweiterte Ausgabe. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Czarski, Rosemarie (2013): Sexualpädagogische Konzeptionen in Einrichtungen der Behindertenhilfe: Entwickeln - leben - fortschreiben. In: Jens Clausen und Frank Herrath (Hg.): Sexualität leben ohne Behinderung. Das Menschenrecht auf sexuelle Selbstbestimmung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 239–248.
- Dannenbeck, Clemens (2013): Inklusionsorientierung als pädagogische Herausforderung. In: *Unsere Jugend* 65 (11+12), S. 460–466.
- Dederich, Markus (2001): Menschen mit Behinderung zwischen Ausschluss und Anerkennung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dederich, Markus (2007): Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies. Bielefeld: transcript.
- Dederich, Markus (2010): Behinderung, Norm, Differenz - Die Perspektive der Disability Studies. In: Fabian Kessl und Melanie Plößer (Hg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: VS, S. 170–184.
- Dederich, Markus (2017): Schwere und mehrfache Behinderung – Philosophische Aspekte. In: Andreas Fröhlich, Norbert Heinen, Theo Klauß und Wolfgang Lamers (Hg.): Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. 2. Aufl. Oberhausen: Athena, S. 159–175.

- Deinet, Ulrich (2010): Aneignungsraum. In: Christian Reutlinger, Caroline Fritsche und Eva Lingg (Hg.): Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die soziale Arbeit. Wiesbaden: VS, S. 35–44.
- Derrida, Jacques (2016): Grammatologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (2017): ICF. Online verfügbar unter <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icf/index.htm>, zuletzt geprüft am 08.03.2018.
- Dewe, Bernd (2013): Reflexive Sozialarbeit im Spannungsfeld von evidenzbasierter Praxis und demokratischer Rationalität - Plädoyer für die handlungslogische Entfaltung reflexiver Professionalität. In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert und Silke Müller-Hermann (Hg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 3., durchgesehene Aufl. Wiesbaden: VS, S. 95–116.
- Diehm, Isabell (2010): Anerkennung ist nicht Toleranz. In: Alfred Schäfer und Christiane Thompson (Hg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh, S. 119–139.
- Dings, Wolfgang (2005): Berufsbildungs- und Berufsförderungswerk. Leistungsangebote, methodisch-didaktische Konzeptionen und Modellentwicklungen. In: Rudolf Bieker (Hg.): Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 205–231.
- Dörner, Klaus (1998): „Enthospitalisierung“ aus sozialpsychiatrischer Sicht am Beispiel des Landeskrankenhauses Gütersloh. In: Georg Theunissen (Hg.): Enthospitalisierung - ein Etikettenschwindel? Neue Studien, Erkenntnisse und Perspektiven der Behindertenhilfe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 31–42.
- Durkheim, Émile (1976): Die Regeln der soziologischen Methode. In: René König (Hg.). 5. Aufl. Darmstadt, Neuwied: Luchterhand.
- Ehrenspeck, Yvonne (2001): Strukturalismus und Poststrukturalismus in der Erziehungswissenschaft. Thematische, theoretische und methodische Implikationen einer Rezeption. In: Bettina Fritzsche, Jutta Hartmann, Andrea Schmidt und Anja Tervooren (Hg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatte unter poststrukturalistischen Perspektiven. Wiesbaden: VS, S. 21–34.
- Elias, Norbert (1978): Zum Begriff des Alltags. In: Kurt Hammerich und Michael Klein (Hg.): Materialien zur Soziologie des Alltags. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 22–29.

- Engelmann, Peter (1990): Einführung: Postmoderne und Dekonstruktion. Zwei Stichwörter zur zeitgenössischen Philosophie. In: Peter Engelmann (Hg.): Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Stuttgart: Reclam, S. 5–32.
- Esser, Hartmut (2000): Institutionen. Frankfurt am Main: Campus.
- Fischer, Ute (2017): Wohnen und Leben in der Gemeinschaft – Entwicklungen und Perspektiven. In: Andreas Fröhlich, Norbert Heinen, Theo Klauß und Wolfgang Lamers (Hg.): Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. 2. Aufl. Oberhausen: Athena, S. 367–387.
- Fischer, Wolfgang (1996): Pädagogik und Skepsis. Bemerkungen zum skeptisch-transzendentalkritischen Einsatz in der Pädagogik. In: Michele Borrelli und Jörg Ruhloff (Hg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 16–27.
- Flick, Uwe (2011): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 4. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Forst, Rainer (1994): Kontexte der Gerechtigkeit. Politische Philosophie jenseits von Liberalismus und Kommunitarismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Forst, Rainer (2005): Die erste Frage der Gerechtigkeit. In: *APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte* (37), S. 24–31.
- Foucault, Michel (1978): Die „Gouvernementalität“. In: Daniel Defert (Hg.): Analytik der Macht. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 148–174.
- Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (2001): In Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France (1975-76). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2003a): Das Spiel des Michel Foucault. In: Daniel Defert und François Ewald (Hg.): Michel Foucault. Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 391–429.
- Foucault, Michel (2003b): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2003c): Die Ordnung des Diskurses. 9. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer.
- Foucault, Michel (2005a): Antwort auf eine Frage. In: Daniel Defert und François Ewald (Hg.): Michel Foucault. Analytik der Macht. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 25–51.

- Foucault, Michel (2005b): *Subjekt und Macht*. In: Daniel Defert und François Ewald (Hg.): *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits*. Band 4. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 269–294.
- Foucault, Michel (2011): *Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Foucault, Michel (2013): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. 14. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2015): *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Franz, Daniel (2015): *Anforderungen an MitarbeiterInnen in wohnbezogenen Diensten der Behindertenhilfe. Veränderungen des professionellen Handelns im Wandel von der institutionellen zur personalen Orientierung*. 2., unveränderte Aufl. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Franzmann, Andreas (2016): *Entstehungskontexte und Entwicklungsphasen der Objektiven Hermeneutik als eine Methodenschule. Eine Skizze*. In: Roland Becker-Lenz, Andreas Franzmann, Axel Jansen und Matthias Jung (Hg.): *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Eine Bestandsaufnahme*. Wiesbaden: VS, S. 1–42.
- Fraser, Nancy (1997): *Justice interruptus. Critical Reflections on the „Postsocialist“ Condition*. New York, London: Routledge.
- Freigang, Werner (2009): *Hilfeplanung*. In: Brigitta Michel-Schwartz (Hg.): *Methodenbuch Soziale Arbeit. Basiswissen für die Praxis*. Wiesbaden: VS, S. 103–120.
- French, Wendell L.; Bell, Cecil H., Jr. (1996): *Organization Development. Behavioral Science Interventions for Organization Improvement*. 5. Aufl. New Delhi: PHI.
- Friebertshäuser, Barbara (1997): *Feldforschung und teilnehmende Beobachtung*. In: Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa, S. 503–534.
- Friebertshäuser, Barbara; Kelle, Helga; Boller, Heike; Bollig, Sabine; Huf, Christina; Langer, Antje et al. (Hg.) (2012): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Friedrich, Andrea (Hg.) (2010): *Personalarbeit in Organisationen Sozialer Arbeit. Theorie und Praxis der Professionalisierung*. Wiesbaden: VS.

- Garz, Detlef (1997): Die Methode der Objektiven Hermeneutik - Eine anwendungsbezogene Einführung. In: Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, S. 535–543.
- Garz, Detlef; Kraimer, Klaus (2016): Die Welt als Text. Zum Projekt einer hermeneutisch-rekonstruktiven Sozialwissenschaft. In: Detlef Garz und Klaus Kraimer (Hg.): Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–22.
- Gaus, Detlef; Uhle, Reinhard (2006): Verstehen und Pädagogik. Annäherungen an ein nicht zu vergessendes Thema. In: Detlef Gaus und Reinhard Uhle (Hg.): Wie verstehen Pädagogen? Begriffe und Methoden des Verstehens in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS, S. 7–14.
- Gaus, Detlef; Uhle, Reinhard (2009): ‚Liebe‘ oder ‚Nähe‘ als Erziehungsmittel. Mehr als ein semantisches Problem! In: Christine Meyer, Michael Tetzler und Katharina Rensch (Hg.): Liebe und Freundschaft in der Sozialpädagogik. Wiesbaden: VS, S. 23–43.
- Gergen, Kenneth J. (2009): Relational Being. Beyond Self and Community. Oxford: Oxford University Press.
- Goffman, Erving (1973): Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1975): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1986): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Göhlich, Michael (2005): Pädagogische Organisationsforschung - Eine Einführung. In: Michael Göhlich, Caroline Hopf und Ines Sausele (Hg.): Pädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden: VS, S. 9–24.
- Goodley, Dan (2017): Dis/entangling Critical Disability Studies. In: Anne Waldschmidt, Hanjo Berressem und Moritz Ingwersen (Hg.): Culture - Theory - Disability. Encounters between Disability Studies and Cultural Studies. Bielefeld: transcript, S. 81–97.
- Göransson, Kerstin (2010): Reflexionen über das Konzept der Inklusion. In: Maria Kron, Birgit Papke und Marcus Windisch (Hg.): Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17–31.

- Graßhoff, Gunther (2016): Rekonstruktive Sozialpädagogik!? Sozialpädagogisches Fallverstehen im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. In: Merle Hummrich, Astrid Hebenstreit, Merle Hinrichsen und Michael Meier (Hg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, S. 271–289.
- Graßhoff, Gunther; Paul, Laura; Yeshurun, Stéphanie-Aline (2015): Adressat/-innen und Nutzer/-innen als Bedrohung der sozialpädagogischen Profession. In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert und Silke Müller-Hermann (Hg.): Bedrohte Professionalität. Einschränkungen und aktuelle Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 303–316.
- Graumann, Sigrid (2009): Bioethik/Biomedizin. In: Markus Dederich und Wolfgang Jantzen (Hg.): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 278–283.
- Griese, Birgit; Griesehop, Hedwig Rosa (2007): Biographische Fallarbeit. Theorie, Methode und Praxisrelevanz. Wiesbaden: VS.
- Groenemeyer, Axel (2014): Soziale Praxis - Institutionen - Diskurse - Erfahrung: Behinderung im Problematisierungsprozess. In: *Soziale Probleme* 25 (2), S. 150–172.
- Gromann, Petra (2016): Bedarfsfeststellung und Integrierte Teilhabeplanung. In: Markus Schäfers und Gudrun Wansing (Hg.): Teilhabebedarfe von Menschen mit Behinderungen. Zwischen Lebenswelt und Hilfesystem. Stuttgart: Kohlhammer, S. 149–165.
- Groß, Peter (2017): Personenorientierte Behindertenhilfe. Individuelle Hilfen zum Wohnen für erwachsene Mitbürger mit geistiger Behinderung. Oberhausen: Athena.
- Grossmann, Ralph; Lobnig, Hubert; Scala, Klaus (2007): Kooperationen im Public Management. Theorie und Praxis erfolgreicher Organisationsentwicklung in Leistungsverbänden, Netzwerken und Fusionen. Weinheim, München: Juventa.
- Habermas, Jürgen (1982): Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik (1970). In: Jürgen Habermas (Hg.): Zur Logik der Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 331–366.
- Habermas, Jürgen (1983): Rekonstruktive vs. Verstehende Sozialwissenschaften. In: Jürgen Habermas (Hg.): Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 29–52.

- Habermas, Jürgen (1989): Erläuterungen zum Begriff des kommunikativen Handelns (1982). In: Jürgen Habermas (Hg.): Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 571–606.
- Habermas, Jürgen (1995): Was heißt Universalpragmatik? (1976). In: Jürgen Habermas (Hg.): Vorstudien und Ergänzungen zu einer Theorie des kommunikativen Handelns. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 353–440.
- Habermas, Jürgen (1996): Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. 5. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1998): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (2005): Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (2016a): Theorie des kommunikativen Handelns (Band 1). Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. 10. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (2016b): Theorie des kommunikativen Handelns (Band 2). Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. 10. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hackl, Bernd (2015): Zimmer mit Aussicht. Räumlichkeiten als Medium von Bildungsprozessen. In: Thomas Alkemeyer, Herbert Kalthoff und Markus Rieger-Ladich (Hg.): Bildungspraxis. Körper - Räume - Objekte. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 131–158.
- Hagen, Jutta (2007): Und es geht doch! Menschen mit einer geistigen Behinderung als Untersuchungspersonen in qualitativen Forschungszusammenhängen. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 76 (1), S. 22–34.
- Haker, Hille (2011): Hauptsache gesund? Ethische Fragen der Pränatal- und Präimplantationsdiagnostik. Zur aktuellen Debatte. München: Kösel.
- Harney, Klaus; Rahn, Sylvia (2002): Wissen zwischen Biografie und Organisation. Zur Brauchbarkeit des Biografiebegriffs für die synchrone Analyse von Praktiken des Managements und der Organisationsentwicklung. In: Margret Kraul, Winfried Marotzki und Cornelia Schewpe (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hartmann, Jutta (2001): Bewegungsräume zwischen Kritischer Theorie und Poststrukturalismus. Eine Pädagogik vielfältiger Lebensweisen als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft. In: Bettina Fritzsche, Jutta Hartmann, Andrea Schmidt und Anja Tervooren (Hg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatte unter poststrukturalistischen Perspektiven. Wiesbaden: VS, S. 65–84.
- Hartsuiker, Susanne (2011): Bedeutung und Aufgaben von Führung in inklusionsorientierten Konversionsprozessen von Einrichtungen der Behindertenhilfe. In: Dorothea Lampke, Albrecht Rohrmann und Johannes Schädler (Hg.): Örtliche Teilhabeplanung mit und für Menschen mit Behinderungen. Theorie und Praxis. Wiesbaden: VS, S. 317–326.
- Hasler, Frances (2004): Direct Payments. In: John Swain, Sally French, Colin Barnes und Carol Thomas (Hg.): Disabling Barriers - Enabling Environment. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE, S. 219–225.
- Hasse, Jürgen (2009): Unbedachtes Wohnen. Lebensformen an verdeckten Rändern der Gesellschaft. Bielefeld: transcript.
- Haveman, Meindert; Stöppler, Reinhilde (2004): Altern mit geistiger Behinderung. Grundlagen und Perspektiven für Begleitung, Bildung und Rehabilitation. Stuttgart: Kohlhammer.
- Helfferich, Cornelia (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Arno Combe und Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, Werner (2007): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Heinz-Hermann Krüger und Werner Helsper (Hg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 8., durchgesehene Aufl. Opladen, Farmington Hills: Budrich, S. 15–34.
- Heppenheimer, Hans (2014): Entwicklung einer Trauerkultur in einer Einrichtung für Menschen mit geistiger Behinderung am Beispiel Marienberg. In: Ramona Bruhn und Benjamin Straßer (Hg.): Palliative Care für Menschen mit geistiger Behinderung. Interdisziplinäre Perspektiven für die Begleitung am Lebensende. Stuttgart: Kohlhammer, S. 180–185.

- Herz, Birgit (2017): Gruppen leiten. Eine Einführung für pädagogische Praxisfelder. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Hillmann, Karl-Heinz (2007a): Positivismus. In: Karl-Heinz Hillmann (Hg.): Wörterbuch der Soziologie. 5. Aufl. Stuttgart: Kröner, S. 692.
- Hillmann, Karl-Heinz (2007b): Verfassung. In: Karl-Heinz Hillmann (Hg.): Wörterbuch der Soziologie. 5. Aufl. Stuttgart: Kröner, S. 932.
- Hofmann, Christiane (2000): Förderungsdiagnostik als Reformsemantik? In: Friedrich Albrecht (Hg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen. Neuwied, Berlin: Luchterhand, S. 107–123.
- Hölzle, Christina (2017): Personalmanagement in Einrichtungen der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Instrumente. 2., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (1997): Anerkennung und moralische Verpflichtung. In: *Zeitschrift für philosophische Forschung* 51 (1), S. 25–41.
- Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. (2006): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. 16. Aufl., ungekürzte Ausgabe. Frankfurt am Main: Fischer.
- Hüllemann, Ulrike; Reutlinger, Christian; Deinet, Ulrich (2016): Aneignung als strukturierendes Element des Sozialraums. In: Fabian Kessl und Christian Reutlinger (Hg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden: Springer VS, o.S.
- Hummrich, Merle (2016): Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In: Merle Hummrich, Astrid Hebenstreit, Merle Hinrichsen und Michael Meier (Hg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, S. 13–37.
- Jantzen, Wolfgang (2002): Dialog und symbolisches Kapital. Über verborgene Voraussetzungen der Anerkennung. In: Birgit Warzecha (Hg.): Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaften, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie. Hamburg, London: LIT, S. 21–38.
- Jantzen, Wolfgang (2006): Rehistorisierung. In: Ernst Wüllenweber, Georg Theunissen und Heinz Mühl (Hg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 320–329.

- Jantzen, Wolfgang (2011): Körper, Selbst und (Ich-)Identität. In: Markus Dederich, Wolfgang Jantzen und Renate Walthes (Hg.): Sinne, Körper und Bewegung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 14–40.
- Jantzen, Wolfgang; Lanwer-Koppelin, Willehad; Schulz, Kristina (Hg.) (1999): Qualitätssicherung und Deinstitutionalisierung. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden. Berlin: Wissenschaftsverlag Spiess.
- Jurk, Charlotte (2017): Qualität. In: Reimer Gronemeyer und Charlotte Jurk (Hg.): Entprofessionalisieren wir uns! Ein kritisches Wörterbuch über die Sprache in Pflege und sozialer Arbeit. Bielefeld: transcript, S. 167–176.
- Kant, Immanuel (1967): Über Pädagogik (1803). In: Hermann Holstein (Hg.). 2. Aufl. Bochum: Kamp.
- Kardorff, Ernst von (2011): Paradoxien der Stellvertretung. In: Karl-Ernst Ackermann und Markus Dederich (Hg.): An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung. Oberhausen: Athena, S. 79–86.
- Keckeis, Carmen (2017): Privatheit und Raum - zu einem wechselbezüglichen Verhältnis. In: Eva Beyvers, Paula Helm, Martin Henning, Carmen Keckeis, Innokentij Kreknin und Florian Püschel (Hg.): Räume und Kulturen des Privaten. Wiesbaden: VS, S. 19–56.
- Keeley, Caren (2015): Qualitative Forschung mit Menschen mit geistiger Behinderung. Notwendigkeit und methodische Möglichkeiten zur Erhebung subjektiver Sichtweisen unter besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse von Menschen mit geistiger Behinderung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 66 (3), S. 108–119.
- Kessl, Fabian (2006): Soziale Arbeit als Regierung – eine machtanalytische Perspektive. In: Susanne Weber und Susanne Maurer (Hg.): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation. Wiesbaden: VS, S. 63–75.
- Kieser, Alfred; Kubicek, Herbert (1992): Organisation. 3., völlig neubearbeitete Aufl. Berlin, New York: De Gruyter.
- Kieser, Alfred; Walgenbach, Peter (2010): Organisation. 6., überarbeitete Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Klauß, Theo (2003): Bildung im Spannungsverhältnis von Pflege und Pädagogik. In: John F. Kane und Theo Klauß (Hg.): Die Bedeutung des Körpers für Menschen mit geistiger Behinderung. Zwischen Pflege und Selbstverletzung. Heidelberg: Winter, S. 39–64.

- Klie, Thomas (2014): Zwischen Pflege und Eingliederungshilfe - sozialrechtliche und konzeptionelle Überlegungen zur Betreuung alter Menschen mit geistiger Behinderung und Pflegebedarf. In: Ramona Bruhn und Benjamin Straßer (Hg.): Palliative Care für Menschen mit geistiger Behinderung. Interdisziplinäre Perspektiven für die Begleitung am Lebensende. Stuttgart: Kohlhammer, S. 281–290.
- Kluge, Friedrich (Hg.) (2011): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 25., durchgesehene und erweiterte Aufl. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Koerrenz, Ralf; Kenklies, Karsten; Kauhaus, Hanna; Schwarzkopf, Matthias (2017): Geschichte der Pädagogik. Paderborn: Schöningh.
- König, Hans-Dieter (2001): Tiefenhermeneutik als Methode psychoanalytischer Kulturforschung. In: Heide Appelsmeyer und Elfriede Billmann-Mahecha (Hg.): Kulturwissenschaft. Felder einer prozessorientierten wissenschaftlichen Praxis. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 168–195.
- König, Hans-Dieter (2010): Tiefenhermeneutik. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 556–569.
- Konrad, Michael; Rosemann, Matthias (2016): Betreutes Wohnen. Mobile Unterstützung zur Teilhabe. Köln: Psychiatrie Verlag.
- Köpfer, Andreas (2016): Zwischen Autonomie und Be-Hinderung – Schulassistenten bei Schüler(inne)n mit hohem Unterstützungsbedarf als Voraussetzung oder Widerspruch für Raumeignung? In: Tobias Bernasconi und Ursula Böing (Hg.): Schwere Behinderung & Inklusion. Facetten einer nicht ausgrenzenden Pädagogik. Oberhausen: Athena, 195–207.
- Kostrzewa, Stephan (2013): Menschen mit geistiger Behinderung palliativ pflegen und begleiten. Palliative Care und geistige Behinderung. Bern: Huber.
- Kräling, Klaus (2010): Ambulant vor stationär? Chance oder Risiko? In: Georg Theunissen und Kerstin Schirbort (Hg.): Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung. Zeitgemäße Wohnformen, soziale Netze, Unterstützungsangebote. Stuttgart: Kohlhammer, S. 103–115.
- Kühl, Stefan; Strodtholz, Petra; Taffertshofer, Andreas (Hg.) (2009): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: VS.

- Kulig, Wolfram; Theunissen, Georg (2016): Wohnen von Menschen mit Behinderung in Deutschland. Bestandsaufnahme, Best Practice von Wohnprojekten für Erwachsene. In: Georg Theunissen und Wolfram Kulig (Hg.): *Inklusives Wohnen. Bestandsaufnahme, Best Practice von Wohnprojekten für Erwachsene mit Behinderung in Deutschland*. Stuttgart: Fraunhofer IRB, S. 7–19.
- Kurzenberger, Stephan; Niehoff, Ulrich; Walther, Helmut; Sack, Rudi (2012): Barrierefreiheit für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung - Ergebnisse einer Befragung. In: *Teilhabe* 51 (3), S. 121–126.
- Laclau, Ernesto; Mouffe, Chantal (2006): *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus*. Wien: Passagen.
- Landeswohlfahrtsverband Hessen (2018): Der Integrierte Teilhabeplan (ITP) Hessen. Online verfügbar unter <https://www.lwv-hessen.de/soziales-perseh/perseh/integrierter-teilhabeplan.html>, zuletzt geprüft am 13.03.2018.
- Leber, Martina; Oevermann, Ulrich (1994): Möglichkeiten der Therapieverlaufs-Analyse in der Objektiven Hermeneutik. Eine exemplarische Analyse der ersten Minuten einer Fokaltherapie aus der Ulmer Textbank („Der Student“). In: Detlef Garz und Klaus Kraimer (Hg.): *Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 383–427.
- Lefebvre, Henri (1991): *The Production of Space*. Oxford, Cambridge: Blackwell.
- Lemke, Thomas (1997): *Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität*. Hamburg: Argument.
- Lemke, Thomas (2008): *Gouvernementalität und Biopolitik*. Wiesbaden: VS.
- Lewin, Kurt (1947): *Frontiers in group dynamics. Concept, method and reality in social science; social equilibria and social change*. In: *Human relations* 1 (1), S. 5–41.
- Ley, Thomas (2010): *Einführung in die Methode der objektiv-hermeneutischen Sequenzanalyse*. Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Liegle, Ludwig (2017): *Beziehungspädagogik. Erziehung, Lehren und Lernen als Beziehungspraxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Link, Jürgen (1999): *Diskursive Ereignisse, Diskurse, Interdiskurse. Sieben Thesen zur Operativität der Diskursanalyse, am Beispiel des Normalismus*. In: Hannelore Bublitz, Andrea D. Bührmann, Christine Hanke und

- Andrea Seier (Hg.): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt am Main: Campus, S. 148–161.
- Link, Jürgen (2005): Warum Diskurse nicht von personalen Subjekten ‚ausgehandelt‘ werden. Von der Diskurs- zur Interdiskurstheorie. In: Reiner Keller, Andreas Hirsland, Werner Schneider und Willy Viehöver (Hg.): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Konstanz: UVK, S. 77–100.
- Litt, Theodor (1964): Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Stuttgart: Klett.
- Lorenzer, Alfred (1981): Zum Beispiel „Der Malteser Falke“. Analyse der psychoanalytischen Untersuchung literarischer Texte. In: Bernd Urban und Winfried Kudszus (Hg.): Psychoanalytische und psychopathologische Literaturinterpretation. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 23–46.
- Lorenzer, Alfred (1983): Sprache, Lebenspraxis und szenisches Verstehen in der psychoanalytischen Therapie. In: *Psyche* 37 (2), S. 97–115.
- Lorenzer, Alfred (1986): Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: Alfred Lorenzer (Hg.): Kultur-Analysen. Psychoanalytische Studien zur Kultur. Frankfurt am Main: Fischer, S. 11–98.
- Lorenzer, Alfred (1990): Verführung zur Selbstpreisgabe - psychoanalytisch-tiefenhermeneutische Analyse des Gedichts von Rudolf Alexander Schröder. In: *Kulturanalysen* 2, S. 261–277.
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1995): Funktionen und Folgen formaler Organisation. Mit einem Epilog 1994. 4. Aufl. Berlin: Duncker & Humblot.
- Marotzki, Winfried (2006): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS, S. 59–69.
- Martin, David (2018): Raphael-aktiv. Bad Brückenau. Online verfügbar unter http://www.martin-elektrotechnik.de/raphael-aktiv?gclid=EAIaIQobChMliLe_5PLD2gIVkhoYCh1oMwl9EAAYASAAEgL_LfD_BwE, zuletzt geprüft am 18.04.2018.
- Masschelein, Jan (1991): Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Matys, Thomas (2014): Macht, Kontrolle und Entscheidungen in Organisationen. Eine Einführung in organisationalen Mikro-, Meso- und Makropolitik. Wiesbaden: VS.
- Maurer, Susanne; Weber, Susanne Maria (2006): Die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden. Gouvernementalität als Perspektive für die Erziehungswissenschaft. In: Susanne Weber und Susanne Maurer (Hg.): Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation. Wiesbaden: VS, S. 9–36.
- Mayntz, Renate (1963): Soziologie der Organisation. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Merchel, Joachim (2010): Leiten in Einrichtungen der Sozialen Arbeit. München, Basel: Reinhardt.
- Merchel, Joachim (2013): Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Merchel, Joachim (2015): Management in Organisationen der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Metzler, Heidrun (1997): Hilfebedarf und Selbstbestimmung. Eckpunkte des Lebens im Heim für Menschen mit Behinderung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 48 (10), S. 406–411.
- Metzler, Heidrun (2001): Hinweise zum Verständnis des Fragebogens zum „Hilfebedarf“. (H.M.B.-W./Version 5/2001). Hg. v. Zentrum zur interdisziplinären Erforschung der Lebenswelten behinderter Menschen (Z.I.E.L.). Tübingen. Online verfügbar unter <http://docplayer.org/24913992-Hinweise-zum-verstaendnis-des-fragebogens-zum-hilfebedarf-h-m-b-w-version-5-2001.html>, zuletzt geprüft am 28.02.2018.
- Michel-Schwartz, Brigitta (2009a): Fallarbeit: ein theoretischer und methodischer Zugang. In: Brigitta Michel-Schwartz (Hg.): Methodenbuch Soziale Arbeit. Basiswissen für die Praxis. Wiesbaden: VS, S. 121–154.
- Michel-Schwartz, Brigitta (2009b): Konzeptionsentwicklung als Steuerungsmethode. In: Brigitta Michel-Schwartz (Hg.): Methodenbuch Soziale Arbeit. Basiswissen für die Praxis. Wiesbaden: VS, S. 293–316.
- Moser, Vera (2010): Perfektibilität - Verbesonderung - Förderung - Teilhabe/Inklusion. Eine Paradigmengeschichte der Behindertenpädagogik. In: Attila Nóbik und Béla Pukánszky (Hg.): Normalität, Abnormalität

- und Devianz. Gesellschaftliche Konstruktionsprozesse und ihre Umwälzungen in der Moderne. Frankfurt am Main: Lang, S. 75–86.
- Motakef, Mona (2014): Subjektposition. In: Daniel Wrana, Alexander Ziem, Martin Reisigl, Martin Nonhoff und Johannes Angermüller (Hg.): DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 394–395.
- Niediek, Imke (2010): Das Subjekt im Hilfesystem. Eine Studie zur Individuellen Hilfeplanung im Unterstützten Wohnen für Menschen mit einer geistigen Behinderung. Wiesbaden: VS.
- Niediek, Imke (2011): Das Subjekt in der Hilfeplanung. In: Petra Flieger und Volker Schönwiese (Hg.): Menschenrechte, Integration, Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 75–82.
- Niediek, Imke (2014): Auf die Frage kommt es an. Das Problemzentrierte Interview bei Menschen mit einer geistigen Behinderung. In: *Teilhabe* 53 (3), S. 100–105.
- Niediek, Imke (2016): Reflexionen zum Blick auf das Individuum in der Bedarfsermittlung. In: Markus Schäfers und Gudrun Wansing (Hg.): Teilhabebedarfe von Menschen mit Behinderungen. Zwischen Lebenswelt und Hilfesystem. Stuttgart: Kohlhammer, S. 59–72.
- Nölke, Eberhard (1996): Strukturelle Paradoxien im Handlungsfeld der Maßnahmen öffentlicher Ersatzerziehung. In: Arno Combe und Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nonhoff, Martin (2014): Subjekt. In: Daniel Wrana, Alexander Ziem, Martin Reisigl, Martin Nonhoff und Johannes Angermüller (Hg.): DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 391–393.
- Nonhoff, Martin; Gronau, Jennifer (2012): Die Freiheit des Subjekts im Diskurs. Anmerkungen zu einem Verhältnis der Gleichursprünglichkeit. In: Reiner Keller, Werner Schneider und Willy Viehöver (Hg.): Diskurs - Macht - Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung. Wiesbaden: VS, S. 109–130.
- Nugel, Martin (2017): Die Erziehungswissenschaft als Raumwissenschaft. Herausforderungen durch den *spatial turn*. In: Christiane Thompson, Rita Casale und Norbert Ricken (Hg.): Die Sache(n) der Bildung. Paderborn: Schöningh, S. 263–278.

- Oevermann, Ulrich (1983): Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: Ludwig von Friedeburg und Jürgen Habermas (Hg.): Adorno-Konferenz. 1983. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 234–289.
- Oevermann, Ulrich (1986): Kontroversen über sinnverstehende Soziologie. Einige wiederkehrende Probleme und Mißverständnisse in der Rezeption der „objektiven Hermeneutik“. In: Stefan Aufenanger und Margrit Lensen (Hg.): Handlung und Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik. München: Kindt, S. 19–83.
- Oevermann, Ulrich (1993): Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In: Thomas Jung und Stefan Müller-Doohm (Hg.): „Wirklichkeit“ im Deutungsprozeß. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 106–189.
- Oevermann, Ulrich (1996a): Becketts Endspiel als Prüfstein hermeneutischer Methodologie. Eine Interpretation mit den Verfahren der objektiven Hermeneutik. Oder: Ein objektiv-hermeneutisches Exerzitium. In: Hans-Dieter König (Hg.): Neue Versuche, Becketts ‚Endspiel‘ zu verstehen. Sozialwissenschaftliches Interpretieren nach Adorno. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 93–249.
- Oevermann, Ulrich (1996b): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Arno Combe und Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.
- Oevermann, Ulrich (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung so wie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Klaus Krammer (Hg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 58–156.
- Oevermann, Ulrich (2001): Strukturprobleme supervisorischer Praxis. Eine objektiv hermeneutische Sequenzanalyse zur Überprüfung der Professionalisierungstheorie. Frankfurt am Main: Humanities Online.
- Oevermann, Ulrich (2002a): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik. Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. Unveröffentlichtes Manuskript. Frankfurt am

- Main. Online verfügbar unter http://www.ihs.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf, zuletzt geprüft am 04.01.2017.
- Oevermann, Ulrich (2002b): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Margret Kraul, Winfried Marotzki und Cornelia Schweppe (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19–63.
- Oevermann, Ulrich; Allert, Tilmann; Konau, Elisabeth; Krambeck, Jürgen (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Hans-Georg Soeffner (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, S. 352–434.
- Öhlschläger, Günther (1974): Einige Unterschiede zwischen Naturgesetzen und sozialen Regeln. In: Hans J. Heringer (Hg.): Der Regelbegriff in der praktischen Semantik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 88–110.
- Oliver, Michael (1990): The politics of disablement. London: Macmillan.
- Oliver, Michael; Barnes, Colin (2012): The New Politics of Disablement. London: Macmillan.
- Opaschowski, Horst W. (2008): Einführung in die Freizeitwissenschaft. 5. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Opitz, Sven (2014): Subjektivierung. In: Daniel Wrana, Alexander Ziem, Martin Reisigl, Martin Nonhoff und Johannes Angermüller (Hg.): DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 393.
- Pilz, Dirk (2007): Krisengeschöpfe. Zur Theorie und Methodologie der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Pongratz, Ludwig A. (2010): Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken. Paderborn: Schöningh.
- Popper, Karl R. (1980): Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Der Zauber Platons. Band 1. Bern, München: Francke.
- Popper, Karl R. (2003a): Das Elend des Historizismus. In: Karl R. Popper: Gesammelte Werke. 4. Band. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Popper, Karl R. (2003b): Gesammelte Werke. 4. Band. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Pörtner, Marlis (2007): Brücken bauen. Menschen mit geistiger Behinderung verstehen und begleiten. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Pörtner, Marlis (2008): Ernstnehmen, Zutrauen, Verstehen. Personzentrierte Haltung im Umgang mit geistig behinderten und pflegebedürftigen Menschen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Raven, Uwe; Garz, Detlef (2015): Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns. Wiesbaden: VS.
- Rawls, John (2002): Das Recht der Völker. Berlin, New York: De Gruyter.
- Rawls, John (2017): Eine Theorie der Gerechtigkeit. 20. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4), S. 282–301.
- Reckwitz, Andreas (2008a): *Subjekt*. Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, Andreas (2008b): *Unschärfe Grenzen. Perspektiven der Kulturosoziologie*. Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, Andreas (2012): *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. 2. Aufl. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Richard, Michel P. (1986): Goffman Revisited: Relatives vs. Administrators in Nursing Homes. In: *Qualitative Sociology* 9 (4), S. 321–338.
- Richter, Matthias; Hurrelmann, Klaus (2016): Die soziologische Perspektive auf Gesundheit und Krankheit. In: Matthias Richter und Klaus Hurrelmann (Hg.): *Soziologie von Gesundheit und Krankheit*. Wiesbaden: VS, S. 3–22.
- Ricken, Norbert (2013a): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In: Thomas Alkemeyer, Gunilla Budde und Dagmar Freist (Hg.): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript, S. 69–100.
- Ricken, Norbert (2013b): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: Andreas Gelhard, Thomas Alkemeyer und Norbert Ricken (Hg.): *Techniken der Subjektivierung*. München: Fink, S. 29–48.
- Riegel, Christine (2016): *Bildung - Intersektionalität - Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.
- Rieger-Ladich, Markus (2002): *Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik*. Konstanz: UVK.

- Rieger-Ladich, Markus (2014): Pädagogik als kritische Theorie? Intellektuelle Stellungskämpfe nach 1945. In: *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* (60), S. 66–84.
- Rieger-Ladich, Markus (2017): Postschalter und Dreiräder. Zur materiellen Dimension von Subjektivierungspraktiken. In: Christiane Thompson, Rita Casale und Norbert Ricken (Hg.): *Die Sache(n) der Bildung*. Paderborn: Schöningh, S. 191–211.
- Rohrman, Albrecht (2016): Bedarfsfeststellung und Teilhabeplanung. In: Markus Schäfers und Gudrun Wansing (Hg.): *Teilhabebedarfe von Menschen mit Behinderungen. Zwischen Lebenswelt und Hilfesystem*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 131–148.
- Rohrman, Albrecht; Weinbach, Hanna (2017): Alltag und Lebenswelt als zentrale Bezugspunkte professionellen Handelns im Kontext gemeinwesenorientierter Unterstützung. In: Gudrun Wansing und Matthias Windisch (Hg.): *Selbstbestimmte Lebensführung und Teilhabe. Behinderung und Unterstützung im Gemeinwesen*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 49–60.
- Rölke, Daniela (2013): Integrierte Teilhabeplanung. In: Carmen Dorrance und Clemens Dannenbeck (Hg.): *Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 114–118.
- Rosenstiel, Lutz von (2010): Organisationsanalyse. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 224–238.
- Rösner, Hans-Uwe (2012): Auf's Spiel gesetzte Anerkennung. Judith Butlers Bedeutung für eine kulturwissenschaftlich orientierte Heilpädagogik. In: Norbert Ricken und Nicole Balzer (Hg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS, S. 373–397.
- Rösner, Hans-Uwe (2014): Behindert sein - behindert werden. Texte zu einer dekonstruktiven Ethik der Anerkennung behinderter Menschen. Bielefeld: transcript.
- Rössler, Beate (2001): *Der Wert des Privaten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rouse, Joseph (2001): Two concepts of practices. In: Theodore R. Schatzki, Karin Knorr Cetina und Eike von Savigny (Hg.): *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London, New York: Routledge, S. 198–208.
- Rugor, Regina; Studzinski, Gundula von (2012): *Qualitätsmanagement nach der ISO Norm. Eine Praxisanleitung für MitarbeiterInnen in sozialen Einrichtungen*. 2., aktualisierte Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Saar, Martin (2007): Beschreiben/Zersetzen: Dekonstruktion als Institutionskritik. In: Andreas Niederberger und Markus Wolf (Hg.): Politische Philosophie und Dekonstruktion. Beiträge zur politischen Theorie im Anschluss an Jacques Derrida. Bielefeld: transcript, S. 165–180.
- Saar, Martin (2013): Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms. In: Andreas Gelhard, Thomas Alkemeyer und Norbert Ricken (Hg.): Techniken der Subjektivierung. München: Fink, S. 17–28.
- Sanders, Karin; Kianty, Andrea (2006): Organisationstheorien. Eine Einführung. Wiesbaden: VS.
- Schäfer, Hilmar (2016a): Einleitung. Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie. In: Hilmar Schäfer (Hg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript, S. 9–25.
- Schäfer, Hilmar (Hg.) (2016b): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript.
- Schäfers, Markus; Wacker, Elisabeth; Wansing, Gudrun (2009): Persönliches Budget im Wohnheim. Wiesbaden: VS.
- Schäfers, Markus; Wansing, Gudrun (2016): Zur Einführung: Teilhabebedarfe - zwischen Lebenswelt und Hilfesystem. In: Markus Schäfers und Gudrun Wansing (Hg.): Teilhabebedarfe von Menschen mit Behinderungen. Zwischen Lebenswelt und Hilfesystem. Stuttgart: Kohlhammer, S. 13–23.
- Schallberger, Peter; Schwendener, Alfred (2015): Gesetzgeberisch eingebremste Professionalität? Vergleich der Organisationsverordnungen zweier kantonaler Jugendheime in der Schweiz. In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert und Silke Müller-Hermann (Hg.): Bedrohte Professionalität. Einschränkungen und aktuelle Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 139–163.
- Schäper, Sabine; Schüller, Simone; Dieckmann, Friedrich; Greving, Heinrich (2010): Anforderungen an die Lebensgestaltung älter werdender Menschen mit geistiger Behinderung in unterstützten Wohnformen - Ergebnisse einer Literaturanalyse und Expertenbefragung. Zweiter Zwischenbericht zum Forschungsprojekt „Lebensqualität inklusiv(e): Innovative Konzepte unterstützten Wohnens älter werdender Menschen mit Behinderung“ (LEQUI). Münster: Katholische Hochschule NRW. Online verfügbar unter <https://www.katho-nrw.de/fileadmin/prima>

- ryMnt/Muenster/Downloads/Forschung_und_Entwicklung/Aktuelle_Forschungsprojekte/2_LEQUI-Zwischenbericht.pdf, zuletzt geprüft am 15.03.2018.
- Schatzki, Theodore R. (2001): Introduction. Practice theory. In: Theodore R. Schatzki, Karin Knorr Cetina und Eike von Savigny (Hg.): *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London, New York: Routledge, S. 10–23.
- Schatzki, Theodore R.; Knorr Cetina, Karin; Savigny, Eike von (Hg.) (2001): *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London, New York: Routledge.
- Scherf, Michael (2009): Objektive Hermeneutik. In: Stefan Kühl, Petra Strodtholz und Andreas Taffertshofer (Hg.): *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden*. Wiesbaden: VS, S. 300–325.
- Schewe, Gerhard (2018): Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Organisation. Online verfügbar unter <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/773/organisation-v6.html>, zuletzt geprüft am 09.03.2018.
- Schilling, Elisabeth; Mefebue, Astrid Biele (2016): Das verwaltete Leben. Einführung. In: *BIOS Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History* 29 (1), S. 3–13.
- Schindler, Marion (2010): Praxisbeitrag zur Inneren Kündigung. Demotivation - Phänomen, Ursachen und Handhabung der Inneren Kündigung. In: Andrea Friedrich (Hg.): *Personalarbeit in Organisationen Sozialer Arbeit. Theorie und Praxis der Professionalisierung*. Wiesbaden: VS, S. 101–116.
- Schlagmüller, Almuth (2017): Kompetenz erleben, entscheiden und mit anderen leben - drei psychologische Grundbedürfnisse: Kompetenz, Autonomie, Verbundenheit - als Qualitätsstandards. In: Erhard Fischer und Christoph Ratz (Hg.): *Inklusion. Chancen und Herausforderungen für Menschen mit geistiger Behinderung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 227–241.
- Schlebrowski, Dorothée (2009): *Starke Nutzer im Heim. Wirkung Persönlicher Budgets auf soziale Dienstleistungen*. Wiesbaden: VS.
- Schneider, Wolfgang Ludwig (1991): *Objektives Verstehen. Rekonstruktion eines Paradigmas: Gadamer, Popper, Toulmin, Luhmann*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Schroer, Markus (2005): Zur Soziologie des Körpers. In: Markus Schroer (Hg.): *Soziologie des Körpers*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–77.
- Schroer, Markus; Wilde, Jessica (2016): *Gesunde Körper - Kranke Körper*. In: Matthias Richter und Klaus Hurrelmann (Hg.): *Soziologie von Gesundheit und Krankheit*. Wiesbaden: VS, S. 257–272.
- Searle, John R. (1971): *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Seifert, Monika (2006): Pädagogik im Bereich des Wohnens. In: Ernst Wüllenweber, Georg Theunissen und Heinz Mühl (Hg.): *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 376–393.
- Seifert, Monika (2011): Beteiligung von Menschen mit Lernschwierigkeiten an Prozessen der örtlichen Teilhabeplanung für Menschen mit Behinderungen. In: Dorothea Lampke, Albrecht Rohrmann und Johannes Schädler (Hg.): *Örtliche Teilhabeplanung mit und für Menschen mit Behinderungen. Theorie und Praxis*. Wiesbaden: VS, S. 211–226.
- Shakespeare, Tom (2010): *The Social Model of Disability*. In: Lennard J. Davis (Hg.): *The Disability Studies Reader*. 3. Aufl. New York, Abingdon: Routledge, S. 266–273.
- Shove, Elizabeth; Pantzar, Mika; Watson, Matt (2012): *The Dynamics of Social Practice. Everyday Life and How It Changes*. London u.a.: SAGE.
- Speck, Otto (2004): *Marktgesteuerte Qualität - eine neue Sozialphilosophie?* In: Franz Peterander und Otto Speck (Hg.): *Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen*. München: Reinhardt, S. 15–30.
- Stascheit, Ulrich (Hrsg.) (1994): *Gesetze für Sozialberufe*. 3. Aufl. Baden-Baden: Nomos.
- Stascheit, Ulrich (Hrsg.) (2004): *Gesetze für Sozialberufe. Die Gesetzsammlung für Studium und Praxis*. 11. überarbeitete Aufl. Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2015): „Wert“-Voll in Zeiten der Krise?! Kritische Betrachtung eines Qualitätssicherungsinstrumentes der Bundesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege aus der Sicht professioneller Sozialer Arbeit. In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert und Silke Müller-Hermann (Hg.): *Bedrohte Professionalität. Einschränkungen und aktuelle Herausforderungen für die Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 89–112.

- Sydow, Jörg; Wirth, Carsten (2014): Einführung in den Band. In: Jörg Sydow und Carsten Wirth (Hg.): Organisation und Strukturierung. Eine fallbasierte Einführung. Wiesbaden: VS, S. 7–16.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1994): „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tervooren, Anja; Engel, Nicolas; Göhlich, Michael; Miethe, Ingrid; Reh, Sabine (2014): Ethnographie als internationales und interdisziplinäres Projekt. Eine Einleitung. In: Anja Tervooren, Nicolas Engel, Michael Göhlich, Ingrid Miethe und Sabine Reh (Hg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript, S. 9–24.
- Thesing, Theodor (2009): Betreute Wohngruppen und Wohngemeinschaften für Menschen mit geistiger Behinderung. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Theunissen, Georg (Hg.) (1998): Enthospitalisierung - ein Etikettenschwindel? Neue Studien, Erkenntnisse und Perspektiven der Behindertenhilfe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Theunissen, Georg (2002): Altenbildung und Behinderung. Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als lern- und geistig behindert gelten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Theunissen, Georg (2010): Zeitgemäße Wohnformen - soziale Netze - Bürgerschaftliches Engagement. In: Georg Theunissen und Kerstin Schirbort (Hg.): Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung. Zeitgemäße Wohnformen, soziale Netze, Unterstützungsangebote. Stuttgart: Kohlhammer, S. 59–96.
- Theunissen, Georg (2011): Geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten. Ein Lehrbuch für die Schule, Heilpädagogik und außerschulische Behindertenhilfe. 5., völlig neu bearbeitete Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Theunissen, Georg; Plaute, Wolfgang (2002): Handbuch Empowerment und Heilpädagogik. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Thiersch, Hans (2015): Berufsidetitat und Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Essayistische Überlegungen zur Frage nach der Berufsidetitat. In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert und Silke Müller-

- Hermann (Hg.): Bedrohte Professionalität. Einschränkungen und aktuelle Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–61.
- Thimm, Walter (1984): Das Normalisierungsprinzip - Eine Einführung. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Thompson, Christiane (2004): Diesseits von Authentizität und Emanzipation. Verschiebungen kritischer Erziehungswissenschaft zu einer „kritischen Ontologie der Gegenwart“. In: Norbert Ricken und Markus Rieger-Ladich (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS, S. 39–56.
- Thompson, Christiane; Weiss, Gabriele (2008): Zur Widerständigkeit des Pädagogischen. Eine Skizze. In: Christiane Thompson und Gabriele Weiss (Hg.): Bildende Widerstände - widerständige Pädagogik. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie. Bielefeld: transcript, S. 7–20.
- Titchkosky, Tanya (2007): Reading and writing disability differently. The textured life of embodiment. Toronto, Buffalo: University of Toronto Press.
- Trescher, Hendrik (2013a): Behinderung als demokratische Konstruktion. Zum objektiven Sinn und ‚cultural impact‘ der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: *Zeitschrift für Inklusion* 7 (4).
- Trescher, Hendrik (2013b): Kontexte des Lebens. Lebenssituation demenziell erkrankter Menschen im Heim. Wiesbaden: VS.
- Trescher, Hendrik (2015a): Die Würde des Privaten. Zur Diskussion institutionalisierter Lebensbedingungen von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung. In: *Behindertenpädagogik* 54 (2), S. 136–153.
- Trescher, Hendrik (2015b): Inklusion. Zur Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrieren im Kontext von Freizeit und Behinderung. Wiesbaden: VS.
- Trescher, Hendrik (2016a): Anforderungen an professionell handelnde PädagogInnen in stationären Einrichtungen der Behindertenhilfe. In: *Gemeinsam leben* 24 (1), S. 31–38.
- Trescher, Hendrik (2016b): Feldzugang bei kognitiver Beeinträchtigung. Am Beispiel der direkten Beforschung demenziell erkrankter Personen. In: Dieter Katzenbach (Hg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, S. 31–44.

- Trescher, Hendrik (2016c): Freizeit als Fenster zur Inklusion. Konstruktionen von Teilhabe und Ausschluss für erwachsene, institutionalisiert lebende Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 85 (2).
- Trescher, Hendrik (2016d): Grundlagen der Objektiven Hermeneutik. In: Dieter Katzenbach (Hg.): *Qualitative Forschungsmethoden in der Sonderpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 183–193.
- Trescher, Hendrik (2016e): Inklusive Freizeitgestaltung für ältere Menschen mit geistiger Behinderung - ein Strukturproblem. In: *Teilhabe* 55 (1), S. 35–41.
- Trescher, Hendrik (2016f): Wahlrecht von Menschen mit Behinderungen. In: Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.): *Die Umsetzung ausgewählter OSZE-Verpflichtungen zu Menschenrechten und Demokratie in Deutschland. Unabhängiger Evaluierungsbericht anlässlich des deutschen OSZE-Vorsitzes 2016*, S. 96–108.
- Trescher, Hendrik (2017a): Behinderung als Praxis. Biographische Zugänge zu Lebensentwürfen von Menschen mit „geistiger“ Behinderung. Bielefeld: transcript.
- Trescher, Hendrik (2017b): Disabling practices. In: *Cogent Social Sciences* 3 (1).
- Trescher, Hendrik (2017c): Inclusion as Critique. Deconstructionist Approaches Exemplified through ‚Care‘ of People with Cognitive Disabilities in Germany. In: *International Journal of Social Science Studies (IJSSS)* 5 (8), S. 33–43.
- Trescher, Hendrik (2017d): Subjektivierungspraxen in der stationären Behindertenhilfe. Ein pädagogisches Dilemma. In: *Neue Praxis* 47 (4), S. 354–370.
- Trescher, Hendrik (2017e): Von behindernden Praxen zu einer Reformulierung des Behinderungsbegriffs. In: *Behindertenpädagogik* 56 (3), S. 267–282.
- Trescher, Hendrik (2017f): Wohnräume als pädagogische Herausforderung. Lebenslagen institutionalisiert lebender Menschen mit Behinderung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Trescher, Hendrik (2017g): Zur bürokratischen Überformung der Subjekte. Wohnen in der stationären Alten- und Behindertenhilfe. In: Miriam Meuth (Hg.): *Wohn-Räume und pädagogische Orte. Erziehungswissenschaftliche Zugänge zum Wohnen*. Wiesbaden: VS, S. 245–266.

- Trescher, Hendrik (2018a): Bürokratie als Konstante im Lebenslauf von Menschen mit Behinderung. In: Elisabeth Schilling (Hg.): *Verwaltete Biographien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 225–247.
- Trescher, Hendrik (2018b): Inklusion und Dekonstruktion. Die Praxis der ‚Versorgung‘ von Menschen mit Behinderung in Deutschland zum Gegenstand. In: *Zeitschrift für Inklusion* 12 (1), im Erscheinen.
- Trescher, Hendrik (2018c): Inklusion zwischen Dekategorisierung und Dekonstruktion. In: Oliver Musenberg, Judith Riegert und Teresa Sansour (Hg.): *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 79–90.
- Trescher, Hendrik (2018d): Kritik zwischen Empirie, Theorie und Praxis. Praxisforschung im Kontext ‚Freizeit und geistige Behinderung‘. In: *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management* 3 (2), im Erscheinen.
- Trescher, Hendrik (2018e): Lebensweltliche Aspekte von Menschen mit geistiger Behinderung und Demenz. In: Carmen Birkholz und Yvonne Knedlik (Hg.): *„Teilhabe auch am Lebensende?“ – Palliative Care und Menschen mit geistiger Behinderung*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, im Erscheinen.
- Trescher, Hendrik; Börner, Michael (2016): Repräsentanz und Subjektivität im Kontext geistiger Behinderung. In: *Zeitschrift für Inklusion* 10 (1).
- Trescher, Hendrik; Hauck, Teresa (2015): Ambivalenz und Inklusion. Subjektivierungspraxen in der integrativen Kindertagesstätte. In: *Neue Praxis* 45 (5), S. 488–502.
- Trescher, Hendrik; Hauck, Teresa (2017): Raum und Inklusion. Zu einem relationalen Verhältnis. In: *Zeitschrift für Inklusion* 11 (4).
- Tugendhat, Ernst (1993): *Vorlesung über Ethik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Uhle, Reinhard (2006): Konzepte praktischen Verstehens in der Pädagogik. In: Detlef Gaus und Reinhard Uhle (Hg.): *Wie verstehen Pädagogen? Begriffe und Methoden des Verstehens in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS, S. 213–227.
- Utz, Hans E. (2013): Arbeitsorganisation und Teamarbeit in der Betreuung und Assistenz. In: Werner Haisch und Hermann Kolbe (Hg.): *Gestaltung der Lebens- und Arbeitsqualität in sozialen Diensten. Planung und Organisation*. Freiburg: Centaurus, S. 297–327.

- Voß, Günter (2010): Was ist Arbeit? In: Fritz Böhle, Günter Voß und Günther Wachtler (Hg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Wiesbaden: VS, S. 23–80.
- Wacker, Elisabeth (2001): Wohn-, Förder- und Versorgungskonzepte für ältere Menschen mit geistiger Behinderung – ein kompetenz- und lebensqualitätsorientierter Ansatz. In: Deutsches Zentrum für Altersfragen (Hg.): Versorgung und Förderung älterer Menschen mit geistiger Behinderung. Opladen: Leske und Budrich, S. 43–121.
- Waldschmidt, Anne (2006): Brauchen die Disability Studies ein „kulturelles Modell“ von Behinderung? In: Gisela Hermes und Eckhard Rohrmann (Hg.): Nichts über uns - ohne uns! Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung. Neu-Ulm: AG SPAK, S. 83–96.
- Waldschmidt, Anne (2017): Disability Goes Cultural. The Cultural Model of Disability as an Analytical Tool. In: Anne Waldschmidt, Hanjo Berressem und Moritz Ingwersen (Hg.): Culture - Theory - Disability. Encounters between Disability Studies and Cultural Studies. Bielefeld: transcript, S. 19–27.
- Waldschmidt, Anne; Klein, Anne; Korte, Miguel Tamayo; Dalman, Sibel (2006): Ist „Bioethik“ ein „Diskurs“? Methodologische Reflexionen am Beispiel des Internetforums *1000 Fragen zur Bioethik*. In: Brigitte Kerchner und Silke Schneider (Hg.): Foucault: Diskursanalyse der Politik. Eine Einführung. Wiesbaden: VS, S. 191–209.
- Wansing, Gudrun (2005): Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. Wiesbaden: VS.
- Wansing, Gudrun (2016): Soziale Räume als Ort der Lebensführung. Optionen, Beschränkungen und Befähigungen. In: Iris Beck (Hg.): Inklusion im Gemeinwesen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 239–267.
- Wansing, Gudrun (2017): Selbstbestimmte Lebensführung und Einbeziehung in das Gemeinwesen – Normative Grundsätze und konzeptionelle Perspektiven. In: Gudrun Wansing und Matthias Windisch (Hg.): Selbstbestimmte Lebensführung und Teilhabe. Behinderung und Unterstützung im Gemeinwesen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 19–32.
- Weber, Erik (2016): »... und nicht verpflichtet sind, in besonderen Wohnformen zu leben« Inklusive Perspektiven für Erwachsene mit hohem Unterstützungsbedarf in allen Lebensbereichen – Herausforderungen, Widerstände, Perspektiven. In: Tobias Bernasconi und Ursula Böing (Hg.):

- Schwere Behinderung & Inklusion. Facetten einer nicht ausgrenzenden Pädagogik. Oberhausen: Athena, S. 69–89.
- Weber, Max (1976): Soziologische Grundbegriffe. 3. Aufl. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weber, Max (1984): Soziologische Grundbegriffe. 6. Aufl. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Wernet, Andreas (2006): Hermeneutik - Kasuistik - Fallverstehen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wernet, Andreas (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. 3. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Wetz, Franz Josef (2002): Die Würde der Menschen ist antastbar. Eine Provokation. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wimmer, Michael (2006): Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik. Bielefeld: transcript.
- Windisch, Matthias (2017): Integrierter Teilhabeplan (ITP) als Verfahren zur individuellen Teilhabeplanung – Anspruch, Umsetzungserfahrungen und Probleme. In: Gudrun Wansing und Matthias Windisch (Hg.): Selbstbestimmte Lebensführung und Teilhabe. Behinderung und Unterstützung im Gemeinwesen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 127–139.
- Winkler, Michael (2011): Kritische Sozialpädagogik. Oder: vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der Vereinnahmung des Zugangs. In: Eric Mührel und Bernd Birgmeier (Hg.): Theoriebildung in der Sozialen Arbeit. Entwicklungen in der Sozialpädagogik und der Sozialarbeitswissenschaft. Wiesbaden: VS, S. 17–36.
- Wittgenstein, Ludwig (1967): Philosophische Untersuchungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wolfensberger, Wolf (1972): The principle of normalization in human services. Toronto: National Institute on Mental Retardation.
- Wüllenweber, Ernst (2009): Methoden und (Handlungs-)Konzepte. Ihre Bedeutung für die Professionalität und Professionalisierung heilpädagogischen Handelns. In: Georg Theunissen (Hg.): Zwischen Tradition und Innovation. Methoden und Handlungskonzepte in der Heilpädagogik und Behindertenhilfe. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 477–490.
- Wüllenweber, Ernst; Theunissen, Georg (2009): Handlungskonzepte und Methoden in der Heilpädagogik, eine Einführung. In: Georg Theunissen

- (Hg.): Zwischen Tradition und Innovation. Methoden und Handlungskonzepte in der Heilpädagogik und Behindertenhilfe. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 15–30.
- Zima, Peter V. (2014): Entfremdung. Pathologien der postmodernen Gesellschaft. Tübingen: Francke.
- Zima, Peter V. (2016): Die Dekonstruktion. Einführung und Kritik. Tübingen: Francke.
- Zima, Peter V. (2017): Theorie des Subjekts. Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne. Tübingen: Francke.
- Zirfas, Jörg (2001): Identitäten und Dekonstruktionen. Pädagogische Überlegungen im Anschluss an Jacques Derrida. In: Bettina Fritzsche, Jutta Hartmann, Andrea Schmidt und Anja Tervooren (Hg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatte unter poststrukturalistischen Perspektiven. Wiesbaden: VS, S. 49–64.
- Zirfas, Jörg (2011): Angewiesenheit und Stellvertretung - Perspektiven einer pädagogischen Anthropologie und Ethik. In: Karl-Ernst Ackermann und Markus Dederich (Hg.): An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung. Oberhausen: Athena, S. 87–106.
- Zola, Irving Kenneth (1972): Medicine as an Institution of Social Control. In: *Sociological Review* 20 (4), S. 487–504.

Dank

Ein Projekt wie das hiesige, das in der engen Verknüpfung von Forschung, Lehre und Praxis konstituiert wird, kann nur dank des Engagements vieler Personen realisiert werden, die nicht ungenannt bleiben sollen. Die Einbindung des Projekts in ein Lehrforschungsprojekt hat sich erneut – es ist bereits das vierte Projekt, das in dieser Form operationalisiert wurde – als für alle Beteiligten fruchtbar erwiesen, was sich auch an den aus dem Projekt hervorgegangenen Abschluss- und Qualifizierungsarbeiten der Studierenden zeigt. Hervorzuheben sind hier die Arbeiten zum Selbstkonzept von Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ (Anna Lamby) und zum Selbstkonzept von pädagogisch Handelnden (Dominique Deneu) sowie zu Alltags-, Freizeit-, Arbeits- und persönlichen Zukunftsvorstellungen von Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ (Esther Mertens, Iris Pfeuffer, Natalja Kiy, Nicole Gunnesch). Auf Seiten der Praxis danke ich allen, mir persönlich nicht bekannten, Personen, die durch ihre Bereitschaft, sich interviewen und/oder beobachten zu lassen, das Projekt erst ermöglicht haben. In diesem Zusammenhang danke ich auch der Einrichtungsleitung der untersuchten Wohneinrichtung für ihre Offenheit und Kooperationsbereitschaft. Weiterhin danke ich der Lebenshilfe Frankfurt e.V. und vor allem dem geschäftsführenden Vorstand Herrn Volker Liedtke-Bösl für die freundliche finanzielle Unterstützung, aufgrund derer das Projekt realisiert werden konnte.

Ich danke den in das Projekt eingebundenen Studierenden und studentischen Hilfskräften der Goethe-Universität Frankfurt für ihre Mitarbeit in Akquise, Erhebung und Auswertung des Projekts. Vielen Dank, Nadine Bachmann, Dominique Deneu, Nicole Gunnesch, Sebastian Jeckel, Natalja Kiy, Laura Kremer, Anna Lamby, Esther Mertens, Iris Pfeuffer und Mona Prey. Ein besonderer Dank gebührt Silvia Rügner, die viele der formalen Arbeiten

rund um die Entstehung des Buches übernommen hat. Weiterhin gilt es, denjenigen zu danken, die (erneut) das ganze Buch korrekturgelesen und mit all ihren Anmerkungen und Kommentaren vorangebracht haben; vielen Dank an euch, Silja Christensen, Sarah Kirsch, Sanda Klekovic und Marius Uhl. Auch in diesem Projekt wurde ich durch meine beiden MitarbeiterInnen Michael Börner und insbesondere Teresa Hauck unterstützt. Dafür und für alles andere: Danke!

Frankfurt am Main, April 2018

Hendrik Trescher

Pädagogik



Anselm Böhmer

Bildung als Integrationstechnologie?

Neue Konzepte für die Bildungsarbeit mit Geflüchteten

2016, 120 S., kart.

14,99 € (DE), 978-3-8376-3450-1

E-Book

PDF: 12,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-3450-5

EPUB: 12,99€ (DE), ISBN 978-3-7328-3450-1



Jan Erhorn, Jürgen Schwier, Petra Hampel

Bewegung und Gesundheit in der Kita

Analysen und Konzepte für die Praxis

2016, 248 S., kart.

19,99 € (DE), 978-3-8376-3485-3

E-Book: 17,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-3485-7



Monika Jäckle, Bettina Wuttig, Christian Fuchs (Hg.)

Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule

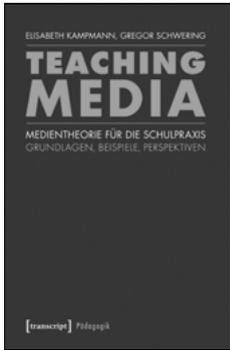
2017, 726 S., kart.

39,99 € (DE), 978-3-8376-2594-3

E-Book: 39,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-2594-7

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

Pädagogik



Elisabeth Kampmann, Gregor Schwering

Teaching Media

**Medientheorie für die Schulpraxis –
Grundlagen, Beispiele, Perspektiven**

(unter Mitarbeit von Linda Leskau, Kathrin Lohse,
Arne Malmshemer und Jens Schröter)

2017, 304 S., kart., zahlr. Abb.

24,99 € (DE), 978-3-8376-3053-4

E-Book kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation

PDF: ISBN 978-3-8394-3053-8



Ruprecht Mattig, Miriam Mathias, Klaus Zehbe (Hg.)

Bildung in fremden Sprachen?

**Pädagogische Perspektiven
auf globalisierte Mehrsprachigkeit**

Januar 2018, 292 S., kart.

29,99 € (DE), 978-3-8376-3688-8

E-Book: 26,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-3688-2



Heidrun Allert, Michael Asmussen, Christoph Richter (Hg.)

Digitalität und Selbst

**Interdisziplinäre Perspektiven
auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse**

2017, 268 S., kart.

29,99 € (DE), 978-3-8376-3945-2

E-Book: 26,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-3945-6

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**