

Trescher, Hendrik; Nothbaum, Peter

## Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Kontext der Betreuung von Menschen mit <geistiger Behinderung>

Marburg : Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V. 2025, 117 S.



Quellenangabe/ Reference:

Trescher, Hendrik; Nothbaum, Peter: Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Kontext der Betreuung von Menschen mit <geistiger Behinderung>. Marburg : Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V. 2025, 117 S. - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-329056 - DOI: 10.25656/01:32905; 10.70266/QXBU4687

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-329056>

<https://doi.org/10.25656/01:32905>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.lebenshilfe.de>

<https://www.lebenshilfe.de/informieren/publikationen/lebenshilfe-verlag>

### 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](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

**Hendrik Trescher, Peter Nothbaum**

Fort- und Weiterbildungsbedarfe  
im Kontext der Betreuung von Menschen  
mit ‹geistiger Behinderung›



**Hendrik Trescher, Peter Nothbaum**

Fort- und Weiterbildungsbedarfe  
im Kontext der Betreuung von Menschen  
mit ‹geistiger Behinderung›

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.

Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V.  
Raiffeisenstraße 18, 35043 Marburg  
Tel.: 06421 491-0  
Fax: 06421 491-167  
E-Mail: [bundesvereinigung@lebenshilfe.de](mailto:bundesvereinigung@lebenshilfe.de)  
[www.lebenshilfe.de](http://www.lebenshilfe.de)

Autoren:

Prof. Dr. phil. habil. Hendrik Trescher  
Peter Nothbaum M.A.  
Philipps-Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaften

Lektorat: Silvia Feuchter, Patrick Hagemann

Satz und Gestaltung: Feuchter Verlagsservice, Elmstein

Umschlaggestaltung: Marion Schwoch

Titelbild: © Bundesvereinigung Lebenshilfe, David Maurer

Druck: Appel & Klinger Druck und Medien GmbH

ISBN: 978-3-88617-233-7 (print)

ISBN: 978-3-88617-772-1 (digital)

doi: 10.70266/QXBU4687

1. Auflage 2025



*Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.  
Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen)  
ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0  
International <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>*

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Hinführung</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>Wohnsettings für Menschen mit ‹geistiger Behinderung›</b>	<b>9</b>
	2.1 Zum Adressat*innenkreis: Menschen mit ‹geistiger Behinderung›	9
	2.2 Organisationsformen	14
	2.3 (Wohn-)Raumsettings für Menschen mit ‹geistiger Behinderung›	17
	2.4 Die Rolle der pädagogischen Mitarbeiter*innen in den Wohnsettings	22
	2.5 Zum pädagogischen Handeln in Organisationen der Behindertenhilfe	23
	2.6 Fort- und Weiterbildungen	25
<b>3</b>	<b>Zum methodischen Vorgehen und Aufbau der Studie</b>	<b>30</b>
	3.1 Erhebungsmethode	31
	3.2 Auswertungsmethoden	35
	3.3 Feldzugang	36
<b>4</b>	<b>Analyse der ersten Erhebung ‹Online-Survey›</b>	<b>39</b>
	4.1 Beschreibung der Stichprobe	39
	4.2 Handlungsfeldbezogene Auswertung	40
	4.3 Fort- und Weiterbildungsformate	62
<b>5</b>	<b>Analyse der zweiten Erhebung ‹Telefoninterviews›</b>	<b>67</b>
	5.1 Beschreibung der Stichprobe	67
	5.2 Bedarfe	67
	5.3 Planung	68
	5.4 Die Teilnehmer*innen	68
	5.5 Kriterien ‹guter› Fort- und Weiterbildungen	69
	5.6 Evaluation und Rückbindung an die Praxis	70
	5.7 Die Rolle der Adressat*innen der pädagogischen Praxis	71
<b>6</b>	<b>Diskussion der Ergebnisse</b>	<b>73</b>
	6.1 Die Bedeutung erziehungswissenschaftlicher Perspektiven	74
	6.2 Professionalisierungsbedürftigkeit und Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns	75
	6.3 Zur (Re-)Fokussierung auf das Subjekt pädagogischer Praxis	78

6.4	Inklusion als Auftrag in Organisationen der Behindertenhilfe und Möglichkeiten der Adressierung in und durch Fort- und Weiterbildungen	80
6.5	Zur Notwendigkeit der Adressierung von Organisationsstrukturen	87
6.6	Weiterentwicklungsbedarfe versus Fortbildungsangebote	88
<b>7</b>	<b>Methodische Rekapitulation</b>	92
<b>8</b>	<b>Ausblick und Desiderate</b>	95
8.1	Rückgriff auf eine noch offenere Interviewgestaltung	95
8.2	Befragung pädagogischer Fachkräfte und Rückgriff auf Gruppendiskussionen	95
8.3	Erforschung latenter Sinnzusammenhänge	96
8.4	Implementierung teilnehmender Beobachtungen	97
8.5	Implementierung partizipativer Forschungspraxen	97
8.6	Beforschung konzeptioneller Ausrichtung von Fort- und Weiterbildungen	99
<b>9</b>	<b>Schlussbetrachtung</b>	100
	Literaturverzeichnis	103
	Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	113
	Sachverzeichnis	115

# 1 Hinführung

Berufliche Fort- und Weiterbildungen dienen der Erhaltung, Vertiefung, Ergänzung und/oder Anpassung beruflicher Kenntnisse und Fertigkeiten. Ihr Ziel ist es, die Teilnehmer\*innen dabei zu unterstützen, sich kontinuierlich an die sich wandelnden Anforderungen in ihrem Beruf anzupassen, die sich zum Teil sehr schnell ändern können – ein Ziel, das auch ganz im Sinne der sie beschäftigenden Organisationen ist. «Lernen» in Organisationen kann unterschiedlichste Formen annehmen und heutzutage wird immer öfter «en passant» beziehungsweise getreu dem Motto «Learning by Doing» gelernt – oder um es wissenschaftlich auszusprechen: Praxen informellen Lernens gewinnen immer mehr an Bedeutung (Käpplinger 2018, 681). Die Gründe dafür sind vielfältig und nicht einseitig negativ oder positiv zu bewerten, meist sind sie jedoch ressourcenbegründet (ebd.). Herausfordernd kann hierbei für Organisationen sein, dass neue Mitarbeiter\*innen tradierte Wissensbestände erlernen und in der Praxis anwenden, die doch eigentlich sozialpolitisch sowie von den Organisationen selbst transformiert werden möchte. Plant eine Organisation, solch neu gesteckte Ziele zu erreichen, sind meist gezielte Fort- und Weiterbildungsangebote für ihr Personal der Schlüssel. In der Behindertenhilfe sind diese von besonderer Relevanz, da sich dieser Bereich, also die Behindertenhilfe selbst, in den letzten Jahrzehnten im Zuge des sogenannten Paradigmenwechsels stark gewandelt hat und aktuelle Bestrebungen unter anderem auf den Abbau beziehungsweise die Reformierung tradierter Handlungsorientierungen und mittlerweile als überholt angesehener Versorgungsstrukturen gerichtet sind (Trescher, Börner 2014) – Forderungen, die durch das neunte Sozialgesetzbuch und die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention auch rechtlichen und politischen Nachdruck erhalten haben. Die Organisationen der Behindertenhilfe sehen sich daher mit Forderungen nach mehr gesellschaftlicher Teilhabe und Selbstbestimmung ihres Klientels konfrontiert, die meist unter dem Namen «Inklusion» subsumiert werden. Ein Begriff, der sowohl «Konjunktur hat» (Trescher 2018b) als auch «immer mehr zur normativen Richtschnur für die (pädagogische) Praxis wird» (Trescher, Hauck 2018, 156). Forderungen und Idealvorstellungen, die sich unter diesem Oberbegriff finden, beanspruchen Organisationen der Behindertenhilfe in der Regel aber auch selbst und formulieren sie als ihre Ziele. Ein Wandel hin zu (mehr) Selbstbestimmung muss dabei an handlungsmächtigeren Strukturen und den Akteur\*innen der Organisationen ansetzen und/oder von außen angestoßen oder unterstützt werden. Als Herausforderung merkt König hierbei an: «Viele der für die Umsetzung der UN-BRK zentralen Reform- und Transformationsbereiche, wie etwa die inklusive Bildung oder die Deinstitutionalisierung, sind im Getriebe festgefahrener Positionen, ergebnisloser Arbeitskreise sowie Debatten um die ungelöste Problematik föderaler Strukturen stecken geblieben oder es hat sich ihrer schlichtweg bisher niemand aktiv angenommen» (König 2022, 20). Das bedeutet, dass einerseits politisch gehandelt werden muss, sich andererseits aber auch institutionelle Praxen in vielen Organisationen transformieren müssen, da ihre Strukturen (noch) keine hinreichenden Gelingensbedingungen sowohl für sozialpolitische

als auch für eigene ausgeschriebene Ziele bieten. Das kann für die Organisationen ein Eintreten in eine Risikozone der Instabilität bedeuten (ebd., 25), die vom Erkunden, Finden und Gestalten stimmigerer an Inklusion ausgerichteter organisationaler Abläufe geprägt sein wird (Imhäuser 2015; Nandram 2016). Ein Schritt dahin ist die Durchführung von Fort- und Weiterbildung der in der Praxis tätigen Mitarbeiter\*innen<sup>1</sup>, damit diese die angestrebten Weiterentwicklungen oder gar Umorientierungen der Organisationen mitgehen können und kontinuierlich weiterlernen, um dies zu gewährleisten. Ohnehin sind für sie umfassende Kenntnisse notwendig, um möglichst adäquat auf verschiedene auftretende Herausforderungen in der Praxis, situative wie auch prinzipielle, sowie soziale und politische Entwicklungen reagieren zu können und die Angebotsqualität sicherzustellen (wobei bei letzterem Punkt schon deutlich wird, dass auch wirtschaftliche Argumente eine Rolle spielen). Hierzu konnte schon in diversen Studien ein Weiterbildungsbedarf für Mitarbeiter\*innen der Behindertenhilfe zu komplexen Themenbereichen identifiziert werden (Trescher 2015; Trescher 2017a; Trescher 2017b; Trescher 2018a; Trescher, Börner 2023), die eine sozialwissenschaftliche Fundierung sowie kritisch-reflexive Herangehensweisen nötig machen.

Organisationen der Behindertenhilfe bieten dabei in der Regel schon eine Vielzahl an Fort- und/oder Weiterbildungen für ihre Mitarbeiter\*innen an. Doch zu welchen Themen genau werden diese Fort- und Weiterbildungen angeboten, wo bestehen Bedarfe und mit welchen Herausforderungen sehen sich die Organisationen gegebenenfalls konfrontiert? Und inwiefern sind Mitarbeiter\*innen, aber auch die zu betreuenden Menschen an Prozessen der Entwicklung, Durchführung und Nachbereitung von Fortbildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen in der Behindertenhilfe im Kontext der Betreuung von Menschen mit ›geistiger Behinderung‹ beteiligt? In der Studie ›Fort- und Weiterbildungsbedarfe für Mitarbeiter\*innen der Behindertenhilfe im Kontext der Betreuung von Menschen mit ›geistiger Behinderung‹‹, die in den Jahren 2023 und 2024 an der Philipps-Universität Marburg durchgeführt wurde, wurde mit Hilfe zweier Befragungen – einmal einer bundesweiten Online-Befragung und ein andermal durch Telefoninterviews – diesen und weiteren Fragen wissenschaftlich in einem multimethodalen Setting nachgegangen. Ziel war es, fundierte Ergebnisse zu Fort- und Weiterbildungsbedarfen in der Behindertenhilfe im Kontext der Betreuung von Menschen mit ›geistiger Behinderung‹ zu erhalten und diese der Praxis und der wissenschaftlichen Community zur Verfügung zu stellen. Auf der Grundlage der Ergebnisse können perspektivisch Fort- und Weiterbildungsangebote implementiert werden, die auf die spezifisch ermittelten Bedarfe zugeschnitten sind, und weitere Forschungsbedarfe herausgestellt werden.

---

<sup>1</sup> Wenn hier und nachfolgend von (pädagogischen) Mitarbeiter\*innen oder pädagogischen Fachkräften in der Behindertenhilfe gesprochen wird, soll beziehungsweise kann dies im Einzelfall nicht konkret etwas über die Qualifikation der entsprechenden Personen aussagen und wird vielmehr synonym verwendet. Hervorzuheben ist jedoch, dass gerade auch in der Behindertenhilfe immer mehr ungelernete Mitarbeiter\*innen und Quereinsteiger\*innen arbeiten und angeworben werden. Sie sind in besonderem Maße auf Fort- und Weiterbildungen angewiesen beziehungsweise werden von diesen adressiert.

## 2 Wohnsettings für Menschen mit «geistiger Behinderung»

In diesem Kapitel werden die Grundbegriffe dargelegt, in denen die Studie begründet ist und von denen sie ausgeht.

### 2.1 Zum Adressat\*innenkreis: Menschen mit «geistiger Behinderung»

Der Personenkreis, der von den beforschten Organisationen der Behindertenhilfe adressiert wird, ist der der Menschen mit «geistiger Behinderung». Dabei ist wichtig zu erwähnen, dass, wenn von Menschen mit «geistiger Behinderung» gesprochen wird, die unter diesem Label subsumierten Personen keineswegs eine homogene Gruppe darstellen und ihre Lebenslagen durch vielfältige und unterschiedliche Bedingungen gekennzeichnet sind. Allein schon das Phänomen der «geistigen Behinderung» selbst ist unterschiedlich zu fassen sowie historisch variabel (wobei dann meist auch unterschiedliche Begriffe verwendet wurden, um das Phänomen zu beschreiben), und es existieren diverse Definitionsansätze und Modelle von Behinderung, die sich zumeist zwischen medizinisch-biologischen und sozial-konstruktivistischen Verstehenszugängen einordnen lassen. Daran ist zu erkennen, dass «geistige Behinderung» in keinem Fall einen naturgegebenen Zustand darstellt, sondern es sich vielmehr um eine gesellschaftlich produzierte, variable Kategorie handelt (Trescher 2015, 18) oder, wie Waldschmidt es nennt, ein «kulturelles und gesellschaftliches Differenzierungsmerkmal» (Waldschmidt 2009, 130).<sup>2</sup>

In diesem Buch wird sich einem Verständnis vom «geistiger Behinderung» angeschlossen, das «Behinderung» in Anlehnung an Trescher als eine sich vollziehende Praxis versteht. Kern dieses Verständnisses, das auf dem Theorem «Behinderung als Praxis, Inklusion als Kritik» fußt, ist, dass «Behinderung» nicht primär als Wesensmerkmal einer Person gesehen wird, sondern vielmehr als der Vollzug von Nicht-Teilhabe und

---

<sup>2</sup> Aus diesem Grund und um deutlich zu machen, dass es sich um einen konstruierten Begriff handelt, wird der Begriff «geistige Behinderung» hier und nachfolgend auch in Anführungszeichen gesetzt. Auf die Verwendung eines alternativen Begriffs wurde verzichtet (auch wenn der Begriff der Behinderung reformuliert wird; siehe dazu Kapitel 2.1.1), da der Begriff der «geistigen Behinderung» sowohl in der Fachdiskussion als auch in der Mehrheitsgesellschaft dominiert und es zudem umstritten ist, wodurch dieser Begriff ersetzt werden könnte, ohne dass die negative Konnotation des Begriffs auf den neuen Begriff übertragen wird oder gewaltvolle Verhältnisse aus dem Blickwinkel geraten (Dederich 2001, 122; Rösner 2014, 367 ff.). Insofern erscheint es notwendig, nicht «nur» den Begriff zu ändern (wobei hier keineswegs prinzipiell gegen alternative Begriffe argumentiert werden soll, insbesondere dann nicht, wenn sie von Betroffenen als Selbstbezeichnung gewählt werden), sondern vor allem strukturell diskriminierende Strukturen zu verändern, die zur Benachteiligung von Menschen mit «geistiger Behinderung» führen.

die Hervorbringung der Subjekte dadurch, wodurch letztlich ‹Behinderung› theoretisch losgelöst vom Subjekt gefasst werden kann (Trescher 2018a, 36 ff.). Ohne dieses Theorem an dieser Stelle weiter auszuführen (siehe hierfür das nächste Unterkapitel), ist für den hiesigen Kontext entscheidend, dass, werden Personen unter das Label der ‹geistigen Behinderung› subsumiert, dies in der Regel weitreichende Auswirkungen auf ihre Lebensführung hat (Trescher, Börner 2014) und für die Betroffenen eine ‹objektive Wirklichkeit› (Berger, Luckmann 2007, 64) darstellt. Die Lebensbedingungen von Menschen mit ‹geistiger Behinderung› mögen, wie gesagt, individuell recht verschieden sein, dennoch lassen sich oftmals einige kontinuierliche Kennzeichen vorfinden: In der Bundesrepublik Deutschland leben Menschen mit ‹geistiger Behinderung› vorrangig in (meist stationären beziehungsweise – wie mittlerweile auch genannt – besonderen) Wohneinrichtungen beziehungsweise Wohnformen der Behindertenhilfe oder in herkunftsfamiliären Wohnsettings (BMAS 2021, 13; Seifert 2016, 65 ff.; Kulig, Theunissen 2016, 12 ff.). Doch auch diejenigen, die lange bei ihrer Herkunftsfamilie wohnen, ziehen in der Regel früher oder später, wenn doch auch oftmals (zwangsweise) erst im höheren Erwachsenenalter, in eine Form institutionalisierten Wohnens. Aus diesem Grund und, da die Wohneinrichtungen der Behindertenhilfe diejenigen Orte sind, an denen die pädagogische Handlungspraxis stattfindet, wird sich nachfolgend auch auf diese konzentriert. Jenseits des Bereichs Wohnen arbeitet ein Großteil der Menschen mit ‹geistiger Behinderung› in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) oder wird tagsüber in Tagesförderstätten betreut (Bernasconi 2023, 220 ff.). Während ihrer schulischen Bildungsphase werden einige wenige Jugendliche mit ‹geistiger Behinderung› an Regelschulen unterrichtet, die meisten besuchen eine Förderschule (ehemalig Sonderschule oder noch früher einmal Hilfsschule genannt) (Zölls-Kaser 2023, 51). Insgesamt sind die Lebensläufe von Menschen mit ‹geistiger Behinderung› oftmals durch Erfahrungen von Überwachung, Regulierung, Isolation, Bürokratisierung, ungleichen Abhängigkeitsverhältnissen und Fremdbestimmung gekennzeichnet, was mit einer geringen persönlichen Handlungsökonomie einhergeht (Trescher 2015; Trescher 2017a; Trescher 2017b; Trescher 2020). Zwar mögen die Lebensbedingungen nicht in allen Wohnsettings so wie oben beschrieben aussehen und es ist hervorzuheben, dass auf pädagogisch-praktischer Ebene seit längerer Zeit Deinstitutionalisierungsprozesse angestoßen wurden und werden, die die Strukturen der Organisationen der Behindertenhilfe sukzessive öffnen (Thesing 2009, 80). Dennoch sind dies eben oft die vorzufindenden Lebensrealitäten der hier adressierten Personen und diesen gilt es, sich aus Sicht der sie betreuenden Organisationen pädagogisch anzunehmen. Viele Organisationen tun dies auch und haben mittlerweile Konzepte, wie sie ihre Adressat\*innen dabei unterstützen können, möglichst selbstbestimmt zu leben und am öffentlichen Leben teilzuhaben. Eine konzeptionelle Verankerung scheint besonders wichtig und kann als erste Orientierung für das pädagogische Handeln dienen. Dennoch ist es eben auch wichtig, dass sich die Mitarbeiter\*innen mit solchen Konzepten überhaupt auseinandersetzen, beispielsweise in Form von Fort- und Weiterbildungen. Aber bevor diese

vorgestellt werden, wird zunächst das oben angesprochene Theorem ‹Behinderung als Praxis, Inklusion als Kritik› dargelegt und anschließend, was überhaupt unter dem Begriff der Organisation zu verstehen ist.

## 2.1.1 Behinderung als Praxis

Das Theorem ‹Behinderung als Praxis, Inklusion als Kritik› soll dargelegt werden, um ein theoretisch fundiertes Verständnis von ‹Behinderung› und Inklusion zu schaffen. Dem Theorem liegt dabei eine Auffassung von sich diskursiv vollziehenden Behinderungspraxen zu Grunde, das auf dem foucaultschen Diskursverständnis fußt. Der Begriff des Diskurses ist von Bedeutungspluralismus geprägt und findet unterschiedlich Verwendung. In einem sozialwissenschaftlichen Verständnis wird unter ihm allgemein «die Produktion sozialen Sinns [gefasst], verstanden als die symbolisch-sprachliche Darstellung, Vermittlung und Konstitution sozialer Gegenstände in kommunikativen Prozessen» (Angermüller, Nonhoff 2014, 82). Und auch Foucault versteht Diskurse als «eine Menge an Aussagen, die einem gleichen Formationssystem angehören» (Foucault 1981, 156). Diese sind nicht «als Gesamtheit von Zeichen, sondern als Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen. Zwar bestehen die Diskurse aus Zeichen; aber sie benutzen diese Zeichen für mehr als nur zur Bezeichnung der Sache» (ebd., 74). Dem Diskurs wohnt demnach also auch eine gewisse Vollzugskraft inne. Diskurse sind jedoch nicht manifest, sondern werden immer wieder neu durch Subjekte hervorgebracht (Reckwitz 2003, 298). Gleichzeitig ist diese Hervorbringung nicht einseitig, denn Subjekt und Diskurs stehen in einer wechselseitigen Beziehung (Foucault 2005a, 275). Sie stellen Subjekten gewisse Positionen bereit, wobei das Subjekt zwar zur Selbstverfügung im Stande ist, sich aber immer auch äußeren Verfügungen beugen muss (Nonhoff 2014, 392). Subjektpositionen sind sodann solche Positionen, die dem Subjekt im Diskurs zugewiesen oder von ihnen in Aneignungsprozessen selbst eingenommen werden. Subjektpositionen sind also durch Diskurse reguliert und nicht beliebig wählbar (Motafek 2014, 394). Die Einnahme gewisser Subjektpositionen sind Prozesse der Subjektivierung, «in denen Menschen, Individuen oder Akteur\*innen 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 2013, 34). Diskurse selbst wiederum werden durch innere und äußere Ausschließungssysteme beziehungsweise Praxen gouvernementaler Steuerung reguliert, die regeln, wie sich die Diskurse verbreiteten und inwiefern Zugänge zu ihnen geschaffen beziehungsweise verwehrt werden (Foucault 2012, 11). Mit dem Begriff der Gouvernementalität beschreibt Foucault «die Gesamtheit, gebildet aus den Institutionen, den Verfahren, Analysen und Reflexionen, den Berechnungen und den Taktiken, die es gestatten, diese recht spezifische und doch komplexe Form der Macht auszu-

üben» (Foucault 2015, 171).<sup>3</sup> Sie ist eine Technik der Menschenführung, die Prozeduren beinhaltet, in der Subjekte planvoll auf das Verhalten anderer und/oder das eigene Verhalten einwirken (Trescher 2018b). Dies betrifft die regierenden Subjekte ebenso sowie die regierten Subjekte, die beide gewisse Pflichten haben und denen Handlungsanweisungen auferlegt werden, die sie in einem vorgegebenen Rahmen zu erfüllen haben (ebd.). Zudem wirken sich die Prozeduren auch auf strukturell nachgeordnete Ebenen aus und es werden beispielsweise Organisationen als je spezifische Versorgungsorganisationen hervorgebracht, die dann wiederum, geleitet durch interne und externe planvolle Vorgaben, die zu betreuenden Personen auf eine spezifische Weise (mit) hervorbringen (ebd.).<sup>4</sup> In Diskursen können sich entsprechend also auch immer ‹Prozeduren der Ausschließung› (Foucault 2012, 11 f.) vollziehen. Unterschieden werden muss dabei immer zwischen dem Ausschluss aus ‹allgemeinen› oder ‹besonderen› Diskursen. Die ‹Diskursbehinderung› bezieht sich auf ‹allgemeine› Diskurse, die all jene Diskurse umfassen, zu denen jedes Mitglied einer Gesellschaft prinzipiell Zugang hat beziehungsweise haben sollte (Trescher 2018b). ‹Besondere› Diskurse hingegen sind solche, deren Zugang durch bestimmte Teilhabevoraussetzungen, so in Form von spezifischem Wissen oder Qualifikationen, reglementiert sind (Trescher 2018b; Trescher 2017a, 182). Der Beschluss, welche Diskurse als ‹allgemeine› oder ‹besondere› zählen (sollten), ist daher ein normativer und schlussendlich eine Frage der Gerechtigkeit und somit (auch) der Politik (Forst 2005, 24 ff.). Wird einer Person also der Zugang beziehungsweise die gleichberechtigte Teilhabe an einem allgemeinen Diskurs verwehrt, stellt dies für die betroffenen Personen ‹Diskursteilhabebarrrieren› (Trescher 2017a, 30) dar. Letztlich ist ‹Behinderung› sodann als Praxis zu verstehen, die sich je situativ immer dann vollzieht, wenn Subjekte an solche Diskursteilhabebarrrieren stoßen. ‹Behinderung›, verstanden als Diskursbehinderung, ist somit auch vom Subjekt losgelöst, da nicht nur Menschen, die (bisher) als ‹behindert› gelabelt wurden, sondern alle behindernden Praxen in den Blick genommen werden können (Trescher, Hauck 2020a, 21 ff.). ‹Behinderung› beziehungsweise Diskursteilhabebarrrieren werden in dem Theorem als kontingent verstanden, auch wenn ‹Behinderung› für Betroffene (nach wie vor) als Objektivkriterium fungieren kann. Als Gegenpraxis zu ‹Behinderung› wird in dem Theorem der Prozess der Inklusion verstanden, der im Folgenden behandelt wird.

---

<sup>3</sup> Foucault grenzt Gouvernamentalität dabei von Begriffen wie Souveränität und Disziplin ab, da Gouvernement ‹die Tendenz oder die Kraftlinie [ist], die im gesamten Abendland unablässig und seit sehr langer Zeit zur Vorrangstellung dieses Machttypus, 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 2015, 171).

<sup>4</sup> Vor allem für das pädagogische Handeln spielen gouvernementale Regierungstechniken eine maßgebliche Rolle und so weist Foucault auch gerade der Sozialarbeit, Erziehung, Fürsorge, Medizin und Psychologie eine entscheidende Funktion für die Ausübung von Gouvernamentalität zu (Foucault 1994, 395).

## 2.1.2 Inklusion als Kritik

In begriffstheoretischen Fachdiskursen und der allgemeinen Lebenspraxis wird der Begriff der Inklusion sehr unscharf verwendet und ist von Bedeutungspluralismus geprägt (Dannenbeck 2012; Rohrmann 2018; Trescher 2018a). Es ist zu befürchten, dass die «unscharfe Verwendung des Inklusionsbegriffs von dessen kritischem Potenzial [ablenkt]» (Dannenbeck 2012, 55) und dieser zu einem «schillernden, oftmals inhaltsleeren Begriff verkommt» (Rohrmann 2018, 226). An der Leerstelle eines spezifizierten Inklusionsbegriffs wird folgend angesetzt und das theoretisch fundierte Inklusionsverständnis entlang des Theorems vorgestellt.

Inklusion meint in diesem Zusammenhang die Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrrieren, um dadurch allen Subjekten eine gleichberechtigte Teilhabe an der (je spezifischen) Gesellschaft und Gemeinschaft zu ermöglichen (Trescher 2015, 333). Gesellschaft und Gemeinschaft sind dabei auch diskursiv hervorgebracht und stehen in stetiger gegenseitiger Hervorbringung mit diversen Bezugsdiskursen und Subjekten (ebd.). Durch die Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrrieren können dann Menschen, die zuvor durch diese ›behindert‹ worden sind, nun an gesellschaftlichen Diskursen partizipieren (ebd.). Dekonstruktion wird dabei in Anschluss an Butler (1991), die sich wiederum auf Derrida (2016) bezieht, verstanden als Praxis des Infragestellens, die «Ambivalenzen und Widersprüche aufdeckt» (Zima 2016, 1). Forciert wird «eine Bejahung von Differenz und des Differierens» (Zirfas 2001, 50), um «das Denken von innen her für das zu öffnen, was dieses seit jeher ausgeschlossen hat, um dem anderen gerecht werden zu können» (ebd.). Dekonstruktion ist ein «bewegliches, sich [an den] jeweiligen Kontexten anpassendes Lesen (Handeln), das auf diese Art eine Alternative zum totalisierenden Zugriff allgemeingültiger Methoden entwickeln will» (Engelmann 1990, 27). Deutlich wird das gesellschaftskritische Element von Inklusion (v. a. auch im Kontext von ›Behinderung‹), da Dekonstruktion «das Vorherrschende [...] in seiner gesellschaftlichen Funktion zur Aufrechterhaltung der herrschenden Norm(alität) sowie in seine[n] Konstitutions- und Konstruktionsprozessen [...] untersuch[t], dabei Ausgeschlossenes [...] erkenn[t] und Hierarchisierungen aufweich[t]» (Hartmann 2001, 80 ff.). Inklusion soll allerdings nicht als moralische Idee oder Utopie (miss-)verstanden sein, die fordert, dass alle Menschen an allen allgemeinen und besonderen Diskursen teilhaben sollen, sondern als eine ›Behinderung‹ gegenläufige Praxis, die sich relational und komplex gestaltet (Trescher 2018a) und für alle beteiligten Subjekte und Diskurse krisenhaft<sup>5</sup> ist, da bestehende Ordnungen und Diskurse aufgebrochen werden und sich dies nur prozesshaft vollziehen kann (Trescher 2015, 333 f.).

<sup>5</sup> Das Verständnis von Krisenhaftigkeit bezieht sich hier nicht auf ein Alltagsverständnis von Krisen, sondern auf das, was Oevermann darunter versteht: Nach ihm «ist die Krise der Normalfall, den es zu bewältigen gilt» (Oevermann 1996b, 75). Wird diese bewältigt, entwächst aus ihr eine Routine (Oevermann 2016, 67). Die Krise steht somit stets am Anfang.

## 2.2 Organisationsformen

Organisationen stehen in einer wechselseitigen Beziehungsdynamik zur Gesellschaft und werden in und durch Diskurse hervorgebracht so wie sie diese mit hervor bringen (Trescher 2018a, 65 ff.; Türk, Lemke & Bruch 2006, 15). Sie sind dementsprechend auch immer in ihrer geschichtlichen Eigenart zu betrachten (Adorno 1980, 443). Entlang dieses Verständnisses bestehen Organisationen «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, 225). Sie sind demnach «soziale Gebilde beziehungsweise soziale Systeme» (Esser 2000, 237), die nach gewissen Regeln zum Erreichen eines bestimmten Zwecks planmäßig ausgerichtet sind, an die sich alle Mitglieder der Organisation halten (sollen) (Mayntz 1963, 147). «Organisationen können somit als zu gewissen Zielsetzungen eingerichtete Konkretionen institutioneller Regeln verstanden werden» (Esser 2000, 244).<sup>6</sup> Dabei werden im allgemeinen Sprachgebrauch die Begriffe Institution und Organisationen synonym verwendet, obwohl sie eigentlich sozialwissenschaftlich voneinander abzugrenzen sind<sup>7</sup>: So sind Institutionen, anders als Organisationen, normative Erwartungen über die Einhaltung gewisser Regeln (Esser 2000, 2; Kuper, Schemmann 2023, 19 ff.; Lipp 2003, 149). Ihr Zusammenhang ist darin zu finden, dass die Grundlage von Organisationen institutionelle Regeln sind (Esser 2000, 5; Kuper, Schemmann 2023, 21; Tippelt, Lindemann 2018, 521). Jedoch bestehen Organisationen nicht nur aus diesen Regeln, sondern sie werden auch durch andere informelle Praktiken und hierarchische Verhältnisse hervorgebracht (Esser 2000, 5). Die institutionellen Regeln sind jedoch sehr wichtig in Organisationen und bestimmen das soziale Miteinander in diesen, da sie das Handeln der verschiedenen Akteur\*innen innerhalb der Organisation maßgeblich mitprägen (ebd., 7). Zudem sind Organisationen hierarchisch strukturiert, was auf das Prinzip der Arbeitsteilung zurückgeht und entsprechend bestimmten Personen durch die Zuweisung (vor)definierter Positionen auch soziale Rollen zuweist (ebd., 240). Organisationen werden somit von verschiedenen Personen in ihren sozialen Rollen hervorgebracht und bilden ein vielschichtiges Gebilde aus Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten (Trescher 2018a, 68).<sup>8</sup> Unterschieden wird zum Beispiel zwischen Gründungsmitgliedern und solchen Mitgliedern, die durch Arbeitsverträge in die Organisation eingebunden werden (Kieser, Walgenbach 2010, 14). Zudem gibt es auch Personen, die keine Mitglieder der Organisation sind (wie beispielsweise Fahrdienste oder die Kund\*innen beziehungsweise Adressat\*innen der Organisation), die aber dennoch

---

<sup>6</sup> Siehe überblicksweise zum Begriff der Regel: Trescher 2013, 31 ff.

<sup>7</sup> Auch wenn die Auseinandersetzung über die begriffliche wie inhaltliche Trennlinie Gegenstand wissenschaftlicher Diskussionen ist (Kuper, Schemmann 2023, 21).

<sup>8</sup> Wenn also von Einrichtungen oder Organisationen der Behindertenhilfe die Rede ist, sind im konkreten Sinne Organisationen gemeint. Um hier möglichst konkret zu bleiben, wird der Begriff der Organisation und nicht der Institution verwendet.

zum Erreichen der Ziele der Organisation unentbehrlich sind (ebd.). Das heißt konkret, dass die Adressat\*innen der Organisation (beispielsweise die Menschen mit ‹geistiger Behinderung› einer Wohneinrichtung der Behindertenhilfe) explizit nicht als Mitglieder derselben konstituiert werden, sondern nur diejenigen Personen, die innerhalb des vorgegebenen Organisationsrahmen eine gewisse strukturelle Handlungsmächtigkeit innehaben (Trescher 2018a, 68 f.). Die Adressat\*innen, also die Menschen mit ‹geistiger Behinderung›, sind demgegenüber vielmehr die Personen, auf die die Organisation einwirkt (ebd., 69).<sup>9</sup> Wenn aber Personen der Organisation angehören, so besteht eine ihrer Aufgaben darin, sich (idealtypisch) auf das Ziel der jeweiligen Organisation auszurichten; auch wenn persönliche Ziele von Mitgliedern im Konflikt zu denen der Organisation stehen können (Bea, Göbel 2010, 6). Sowohl die eigenen Ziele als auch die Ziele der Organisation sind jedoch immer kontingent, das heißt bis zu einem gewissen Grad veränderbar beziehungsweise beeinflussbar (Trescher 2018a, 69). Allerdings können die eigenen Interessen und Ziele der Mitarbeiter\*innen (die denen der Organisation entgegenstehen können) in den praktischen Alltag der Organisation einfließen, wodurch Konflikte entstehen, die einerseits herausfordernd, andererseits aber auch produktiv für die Weiterentwicklung der Organisationen sein können (Esser 2000, 245 ff.). Die übergeordneten Ziele einer Organisation selbst sind demgegenüber meist relativ statisch, wie sich an den Organisationen der Behindertenhilfe exemplifizieren lässt: Deren übergeordnetes Ziel ist es, ihre Adressat\*innen, die Menschen mit ‹Behinderung›, bestmöglich zu versorgen (Trescher 2018a, 70); nur das, was unter ‹bestmöglich› verstanden wird, ändert sich über die Zeit hinweg. Das übergeordnete Ziel besteht ‹in der kollektiven Erstellung spezieller Ressourcen und Leistungen› (Esser 2000, 239), währenddessen konkrete inhaltliche Zielvorstellungen der Organisationen ‹von Mitgliedern in einem formalen, legitimierten Prozess als Ziele der Organisation festgelegt› (Kieser, Walgenbach 2010, 7) und verfolgt werden können. Wobei hier in der Regel Kompromisse geschlossen werden (müssen), da sich die unterschiedlichen individuellen Ziele aller Mitglieder unterscheiden (wodurch sich Teile der Mitglieder immer ‹unterordnen› müssen) und zeitgleich auch äußere Aspekte wie moralische, staatliche und/oder wirtschaftliche Rahmenbedingungen zu bedenken sind (ebd., 7 f.). Die Ziele von Organisationen spiegeln folglich hierarchische Verhältnisse innerhalb der Organisation wie äußere an die Organisation herangetragene Ansprüche wider (ebd., 8). Anzumerken ist, dass bei Non-Profit-Organisationen, wozu ein Großteil der Organisationen der Behindertenhilfe zählen, die Ziele der Organisation nicht primär wirtschaftliche sind, sondern die Gemeinnützigkeit im Vordergrund steht, und die Mitglieder solcher Organisationen häufig (auch) intrinsisch motiviert sind, die übergeordneten Ziele der Organisation zu verfolgen (Friedrich 2010, 11). Neben diesen idealtypischen Ausführungen über das Wesen von Organisationen ist zu beachten, dass diese in der ‹Realität›

<sup>9</sup> Dies zeigt sich zum Beispiel darin, dass meist, so auch in dieser Studie, mangels Alternativen von der ‹Betreuung von Menschen mit ‹geistiger Behinderung›› gesprochen wird und ihnen damit eine eindeutig passive Rolle zugewiesen wird.

nicht immer Bestand haben, sondern dass sich Organisationen vor allem auch über informelle Aushandlungspraktiken konstituieren (Busse et al. 2016, 5; Esser 2000, 246 ff.). Gerade hierbei sind auch die Adressat\*innen der Organisation, in unserem Fall die Menschen mit ‹geistiger Behinderung›, an der Hervorbringung der Organisation maßgeblich beteiligt, da sie das Leben dort (mit)konstituieren, dennoch aber eben nur selten als handlungsmächtige Mitglieder der Organisationen anerkannt werden. Abschließend festgehalten werden kann also, dass «Organisationen eben keine kompakten, abgegrenzten, einem eindeutigen Ziel verpflichteten, hierarchisch aufgebauten und nach dem Befehlsschema funktionierenden Einheiten, sondern [...] nach außen offene und nach innen höchst ‹dynamische› [...] soziale Systeme» (ebd., 297) sind. Sie «lassen sich als Sozialgebilde (Gemeinschaften, Praxisstrukturgebilde) verstehen, die bestimmte Ziele verfolgen, beständige Grenzen sowie eine eigene Kultur aufweisen und auf arbeitsteilige und planvolle Kooperation ihrer Mitglieder angelegt sind» (Göhlich, Schröer & Weber 2018, 11). Nach Schädler sind es insbesondere organisationale Routinen (‹Scripts›), die als handlungsleitendes Wissen in Organisationen zirkulieren (Schädler 2022, 172). Diese Skripte äußern sich dabei nicht nur in konkreten Handlungsanweisungen und -durchführungen, sondern auch in impliziten und latenten Verhaltensnormen für pädagogisches Personal und deren einzunehmende Haltung den zu Betreuenden gegenüber, auf denen die routinierte Handlung basiert und die zu meist nicht in Frage gestellt werden, um bestehende Abläufe nicht zu unterbrechen oder zu irritieren (ebd.). Und wie bereits erwähnt, sehen sich die Organisationen dennoch einem ständigen Anpassungsdruck an äußere Rahmenbedingungen und Anforderungen ausgesetzt, sodass sich die Organisationen in gewissem Maße ständig weiterentwickeln (und die Skripte sich ändern) müssen, um den Herausforderungen des gesellschaftlichen Wandels gerecht zu werden (Becker, Langosch 2002, 3). Sind es bei herkömmlichen Organisationen primär marktwirtschaftliche Ziele, die mit der Weiterentwicklung der Organisation einhergehen, ist es bei Non-Profit Organisationen eher die höhere Effizienz der Organisation, die verfolgt wird (ebd.).<sup>10</sup> Wobei pädagogische und auch Non-profit-Organisationen keineswegs komplett vor Ökonomisierungslogiken gefeit sind (Burghardt, Zirfas 2020, 503 ff.).<sup>11</sup> Für die Weiterentwicklung der Organisation bedarf es der Identifizierung von Veränderungspotenzial und der Verfolgung von Strategien, um diese umzusetzen. Hierbei ist sich Schnoor anzuschließen, wenn sie schreibt: «Das Neue muss durch individuelle und organisationale Erneuerungs-, Veränderungs-, Anpassungsprozesse bewältigt werden. Das Neue ist nicht ohne die Subjekte denkbar, die dies erdenken und realisieren! Personen in Organisationen sind gefor-

---

<sup>10</sup> Wobei hier dann nicht automatisch gesagt ist, ob und für wen die durch solch eine Optimierung verfolgten Zustände zum Guten sind (Engel 2024, 255). Organisationen sind, wird Adorno gefolgt, ohnehin «weder gut noch böse» (Adorno 1980, 446). Entscheidend ist seiner Meinung nach vielmehr, in wessen Dienst sich die Organisationen stellen (ebd.).

<sup>11</sup> Wie bereits erwähnt, sind die Ziele gemeinnütziger Vereine zwar nicht wirtschaftlicher Natur, dennoch unterliegen sie wirtschaftlichen Zwängen und Maßnahmen, wenn sie zum Beispiel unmittelbar auf Budgetkürzungen reagieren müssen und gezwungen sind, ihre Arbeitsweise anzupassen.

dert, die Spannungen, die die Forderung nach dem Neuen nach sich ziehen, auszutariieren und ein Gleichgewicht zu finden zwischen der Infragestellung eigener Überzeugungen und professionellen Routinen einerseits und dem Festhalten am Gewohnten andererseits» (Schnoor 2014, 325). Notwendig ist dafür die «Kooperation und Motivation» (Becker, Langosch 2002, 7) des Großteils der Mitglieder der Organisation als «unabdingbare Voraussetzung für ein wirkungsvolles Funktionieren der Organisation im Hinblick auf die sich ständig verändernden Umweltkonstellationen» (ebd.). Die Organisation hat hierbei «den Status eines Quasi-Subjekts, das dem Arbeitnehmer-Selbst gegenübertritt und die normative Richtung anzeigt, in die sich das Arbeitnehmer-Selbst entwickeln soll» (Harney, Rahns 2002, 304). Dies kann beispielsweise durch die hier adressierten Fort- und Weiterbildungen geschehen.

## 2.3 (Wohn-)Raumsettings für Menschen mit ‹geistiger Behinderung›

Bevor auf solche Fort- und Weiterbildungen näher eingegangen wird, soll an dieser Stelle noch einmal ein Schritt zurückgegangen und kurz auf die Bedeutung von ‹Wohnen› im Kontext ‹geistiger Behinderung› eingegangen werden, um dann die verschiedenen Wohnsettings für Menschen mit ‹geistiger Behinderung› vorzustellen. Dies geschieht, da in der Behindertenhilfe vor allem in diesem Lebensbereich Menschen mit ‹geistiger Behinderung› betreut werden und die pädagogische Praxis entsprechend vorrangig dort stattfindet. Adressat\*innen von Fort- und Weiterbildungen in der Behindertenhilfe sind daher auch oftmals Mitarbeiter\*innen, die in diesem Bereich tätig sind.

Etymologisch steht das Wort ‹Wohnen› unter anderem im Zusammenhang mit ‹zufrieden sein, sich gewöhnen› (Dudenredaktion o. J.). Diese Wurzeln zeigen nach Hasse auf eine Einheit von Wohnen und Leben hin, da Wohnen eine Form von Verbundenheit und Zugehörigkeit ausdrückt, die nicht nur an einen Ort gebunden sein muss (Hasse 2009, 26 ff.). So ist Wohnen «nicht jede Art räumlich-leiblichen In-der-Welt-Seins. Es ist vielmehr durch Vertrautheit und dem Gefühl des Hingehörens an einen Ort und dessen Gegend gekennzeichnet» (ebd., 33). Dabei kann Wohnen nicht «auf den regelmäßigen Aufenthalt in einem zum Wohnen (mehr oder weniger) geeigneten Raum» (ebd., 25) reduziert werden, sondern «[d]er Raum der Wohnenden ist ein Raum des Menschen, der seine Welt aus der Situation seines Lebens erlebt, entfaltet und gestaltet» (ebd., 21). Das verdeutlicht, dass dem Wohnen eine aktive Aneignung und Gestaltung von Raum innewohnt (Thesing 2009, 28). Der hier auftauchende Begriff des Raums war lange Zeit eine «meist nur implizit verwendete Kategorie» (Schroer 2008a, 126) und wurde kaum näher betrachtet, da er als selbstverständlich vorausgesetzt wurde (ebd., 132). Das änderte sich Ende der 80er-Jahre jedoch im Zuge der ‹topologischen Wende› (auch ‹Spatial Turn› genannt), wodurch Raum (wieder) vermehrt zum Gegenstand (sozial-)wissenschaftlicher Diskurse avancierte (ebd.). Allgemein wird zwischen absoluten und

relativen Räumen und Raumvorstellungen unterschieden (Löw 2001, 269). Der absolute Raum wird verstanden als abgeschlossener Behälter, der das in ihm stattfindende soziale Handeln umschließt (ebd., 63). Vor diesem Hintergrund ist er selbst allerdings von sozialen Handlungen losgebunden (ebd., 264). Und hier setzte zumeist auch die Kritik an dieser Vorstellung an, da Raum als «unbeweglich und aus dem Handlungskontext herausgelöst» (ebd., 130) definiert wird, und «unberücksichtigt [bleibt], daß die Entstehung von Räumen selbst ein Moment sozialer Prozesse darstellt» (ebd.). Relative Raumvorstellungen hingegen nehmen Bezug auf die Theorie der Relativität und sehen Räume als «Ergebnis von Beziehungen zwischen Körpern» (Fritsche, Lingg & Reutlinger 2010, 13). Entlang dieses Verständnisses sind die Körper im Raum nicht statisch, sondern deren prozessualer Charakter wird betont – das sogenannte «Raumwerden» (Löw 2001, 67). Insgesamt ist festzuhalten, dass das zum einen die Menschen Räume aktiv mitgestalten lässt (durch ihre Fähigkeiten zu Spacing<sup>12</sup>- und Syntheseleistungen<sup>13</sup>) (ebd., 159), zum anderen die Räume aber selbst auch Menschen mithervorbringen, da sie eine Handlungs- und eine strukturierende Dimension besitzen (ebd., 166). Sie stellen eine Ordnung her und im «Prozess des Anordnens» (ebd.) eröffnen sich Handlungsdimensionen. Dabei besteht eine «Wechselwirkung zwischen Handeln und Strukturen» (ebd., 191). Das wird als «Dualität von Raum» (ebd., 226) bezeichnet, da sich Strukturen in Aushandlungsprozessen mit anderen Handelnden bilden und reproduzieren (ebd., 226 ff.). Durch die diskursive Anordnung von Räumen ergibt sich, dass innerhalb dieser «Verteilungsprinzipien, Einschlüsse und Ausgrenzungen organisiert [werden]» (ebd., 228); sie sind also durch gesellschaftliche Strukturen bestimmt und vorstrukturiert (ebd., 225). Räumliche Strukturen stellen dabei eine Form von gesellschaftlichen Strukturen dar, und ermöglichen somit einerseits das menschliche Handeln, schränken es aber andererseits auch ein (ebd., 226). Raum und Subjekt sind daher als kontingente diskursive Praxen zu verstehen, die der Ordnung des Diskurses folgen und bestimmen, wer wie an gewissen Diskursen teilhat und wer nicht – beziehungsweise wer sich den entsprechenden Raum wie aneignet (Trescher, Hauck 2017; Trescher, Hauck 2020a, 26 f.). Demnach können diese Praxen auch für gewisse Personen(gruppen) «räumlich organisierte Ausschlüsse» (Schroer 2008b, 150) bedeuten, da Räume wie gezeigt als diskursiv-kontingente Aushandlungsdiskurse zu verstehen sind und somit auch immer «veränderbar» sind (Löw 2001, 227). Inklusion, wie in dieser Studie entlang des Theorems ‹Behinderung als Praxis, Inklusion als Kritik› verstanden als Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrrieren, und Raum hängen also relational zusammen. Werden Teilhabemöglichkeiten und damit Möglichkeiten der Aneignung von Raum eröffnet, kann sich Raum nämlich auf andere Art und Weise (neu) konstituieren (Trescher, Hauck 2017). Das Schaffen von Teilhabemöglichkeiten verändert also Raum und trägt zu seiner Re-

---

<sup>12</sup> Unter Spacing wird das Errichten, Bauen oder Positionieren von Gütern beziehungsweise Menschen in Relation zu anderen Platzierungen sowie auch die Bewegungen zwischen diesen verstanden (Löw 2001, 158 f.).

<sup>13</sup> Syntheseleistungen verbinden Menschen und Orte und so werden «über Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse [...] Güter und Menschen zu Räumen zusammengefaßt» (Löw 2001, 159).

Konstituierung bei sowie ist dann als inklusive Praxis zu verstehen, wenn Zugänge zu Diskursen eröffnet und Personen als handlungsmächtig subjektiviert werden, die diesen Zugang zuvor nicht hatten und/oder als nicht handlungsmächtig subjektiviert wurden (ebd.) Der Wohnraum von Menschen mit ‹geistiger Behinderung› ist, wohnen diese nicht in herkunftsfamiliären Wohnsettings, meist, wie schon angeführt wurde, durch Versorgungsorganisationen der Behindertenhilfe bereitgestellt und organisiert. Hierbei existiert im sonder- wie heilpädagogischen Diskurs die Auffassung, dass im Zuge neuer Paradigmen (wie ‹Normalisierung›, ‹Selbstbestimmung› oder ‹Empowerment›) institutionelle, allumfassende Strukturen weitestgehend zurückgebaut wurden und neue offenere Wohnformen geschaffen wurden (Trescher 2017b, 24 f.). Das trifft für viele Menschen mit ‹Behinderung› mittlerweile auch zu, Menschen mit ‹geistiger Behinderung› konnten von diesen Entwicklungen aufgrund ihres als (zu) hoch konstruierten Unterstützungsbedarfs sowie den damit ‹befürchteten› (Mehr)Kosten, jedoch bisweilen kaum profitieren (ebd., 25). Und so leben Menschen mit ‹geistiger Behinderung› überwiegend, aber nicht ausschließlich, in stationären Wohneinrichtungen der Behindertenhilfe (siehe Kapitel 2.1). Im Folgenden werden die verschiedenen Wohnformen, in denen Menschen mit ‹geistiger Behinderung› leben, überblicksartig vorgestellt. Hierbei ist insgesamt zwischen stationären und ambulant betreuten Wohnformen zu unterscheiden, auch wenn die Trennlinie nicht immer eindeutig ist und Mischformen existieren.

## Groß- beziehungsweise Komplexorganisationen und das Leben im Wohnheim

Komplexorganisationen stellen einen ‹Verbund von Wohnen, Arbeit und Ausbildung› (Thesing 2009, 79) bereit und in diesem Zusammenhang wird mitunter eine große Anzahl an Menschen mit ‹geistiger Behinderung› betreut und/oder diese leben dort (Seifert 2006, 379; Thesing 2009, 79). Zusammen mit den Mitarbeiter\*innen solcher Organisationen stellen sie eine tendenziell abgeschiedene Sozietät dar und ‹verstehen sich als Lebensgemeinschaft, als eigene kleine Welt, als ‹Soziotop› für Menschen, die nicht so leben können wie der Durchschnitt der Bevölkerung› (ebd.). Sie sind zumeist zentral verwaltet und so werden oft fast alle Leistungen in allen Lebensbereichen (Pflege, Betreuung, Versorgung, Arbeit) von ein und demselben Träger erbracht. Wahlmöglichkeiten oder das Einholen von Leistungen verschiedener Träger sind dadurch nur sehr begrenzt möglich. Die Menschen mit ‹geistiger Behinderung› wohnen zumeist in Wohngruppen, die im Durchschnitt etwa 10 Bewohner\*innen haben; die Zuteilung der Bewohner\*innen erfolgt durch die Trägerorganisation und orientiert sich an Faktoren wie der Klassifikation des Unterstützungsbedarfs (Seifert 2006, 379). Neben diesen Gründen aber auch aufgrund der Tatsache, dass solche Komplexorganisationen dazu neigen, ‹sich hierarchisch zu strukturieren, zentralistisch zu arbeiten und übertriebene Bürokratie [zu] entwickeln› (Thesing 2009, 79), wird deren Rück- und Umbau

von verschiedenen Seiten (Selbstvertretungsverbände, Sozialpolitik, Angehörige etc.) gefordert. Außerdem deuten Forschungsergebnisse darauf hin, dass diese Form des Wohnens nicht die bevorzugte Wohnform von Menschen mit einer ‹geistigen Behinderung› ist (BMAS 2021, 396).

### Leben im (Ambulant) Betreuten Wohnen

Menschen mit ‹geistiger Behinderung› in Wohnsettings des (Ambulant) Betreuten Wohnen leben nicht in Groß- oder Komplexorganisationen, sondern in gemeindebeziehungsweise sozialraumnahen, regulären Wohneinheiten. Sie wohnen ohne die dauerhafte Anwesenheit von pädagogischem und/oder pflegerischem Personal allein, als Paar oder als kleine(re) Wohngemeinschaft in Wohnungen, die von einem Träger der Behindertenhilfe gestellt beziehungsweise angemietet werden. Die Bewohner\*innen mit ‹geistiger Behinderung› wohnen so meist inmitten eines Wohngebiets und sind dennoch an den jeweiligen Träger der Behindertenhilfe und sein Leistungsangebot gebunden (Seifert 2006, 381). Hierbei zielen die in Anspruch genommenen Unterstützungsleistungen weniger auf die Erbringung pflegerischer Dienste ab, sondern fokussiert primär die Unterstützung bei der Haushaltsführung, bei Behördengängen, Arztbesuchen und/oder beim Herstellen und Erhalten von sozialen Kontakten (Thesing 2009, 87; Seifert 2006, 381). Zeitlich umfassen die Unterstützungsleistungen dabei nur eine gewisse, anhand verschiedener Faktoren errechnete Stundenanzahl, die in der Woche durchschnittlich erbracht werden (Seifert 2006, 380), da die zu Betreuenden häufig als weitgehend selbstständig gelten. Der Ausbau von Konzepten des Ambulant Betreuten Wohnens wird von der Bundesrepublik Deutschland forciert, um dem Artikel 19 der UN-BRK (Unabhängige Lebensführung und Einbeziehung in die Gemeinschaft) gerecht zu werden (BMAS 2021, 339).

### Wohnen in der eigenen Wohnung

Das (unterstützte) Leben in einer eigenen Wohnung ist mit dem Leben im (Ambulant) Betreuten Wohnen vergleichbar, unterscheidet sich jedoch entscheidend darin, dass hierbei die Wohnung von der Bewohner\*in selbst angemietet ist (beziehungsweise in der Praxis auch oftmals von der Herkunftsfamilie, was dann wiederum mit neuen Abhängigkeitsverhältnissen einhergeht). Die Voraussetzungen beziehungsweise die Möglichkeiten für das Leben in einer eigenen Wohnung sind eng mit der Frage verknüpft, inwiefern die entsprechende Person «[ihren] Lebensraum und [ihre] Lebensbereiche erfassen, gestalten und für sich selbst sorgen kann» (Thesing 2009, 82). Ist dies gegeben und wohnen Menschen mit ‹geistiger Behinderung› in einer eigenen Wohnung, ist dadurch eine gewisse Unabhängigkeit von Trägern der Behindertenhilfe gegeben, da Dienstleistungen zur Unterstützung selbstständig (beziehungsweise über die der Per-

son nahestehende Menschen) bei (verschiedenen)<sup>14</sup> externen Dienstleistern eingekauft und in Anspruch genommen werden (Theunissen 2009, 389 ff.). Die Inanspruchnahme von Unterstützungsangeboten ist sodann nicht an starr vorgegebene ‹Betreuungszeiten› respektive Dienstzeiten der Mitarbeiter\*innen der Trägerorganisation gekoppelt, sondern richtet sich nach den Bedürfnissen der Person, die die Angebote in Anspruch nimmt. Finanziert werden die Dienstleistungen über das sogenannte Persönliche Budget<sup>15</sup> (ebd., 390).

## Inklusive Wohngemeinschaften

Von ‹Inklusiven Wohngemeinschaften› wird gesprochen, wenn Menschen mit und ohne (in diesem Fall ‹geistiger›) ‹Behinderung› in einer gemeindenahen beziehungsweise sozialraumorientierten Wohnung zusammenleben. Auch hier ist es den Menschen mit ‹geistiger Behinderung›, wie beim Leben in einer eigenen Wohnung, möglich, über das Persönliche Budget Dienstleistungen, die als Unterstützung zur Bewältigung des Alltags benötigt werden, bei professionellen Anbietern einzukaufen, jedoch aber auch bei ihren (‹nicht-behinderten›) Mitbewohner\*innen, die dann für die ‹gebuchte Zeit› als (bezahlte) Assistent\*innen fungieren (Schlebrowski 2009, 91 ff.; Seifert 2006, 382; Thesing 2009, 66 f.). Als Unterstützungsleistungen gelten beispielsweise Weckdienste beziehungsweise Nachtbereitschaften oder die Hilfe bei hauswirtschaftlichen Tätigkeiten (Putzen, Kochen, Einkaufen), die von allen Bewohner\*innen erbracht werden. Allen Bewohner\*innen stehen eigene, private Räume zur Verfügung, deren Gestaltung sie selbst übernehmen. Gemeinschaftliche Räume (wie Küche und gegebenenfalls Wohn-/Essbereich) werden gemeinsam genutzt und sollen die Vergemeinschaftung fördern (ebd., 103). Solche inklusiven Wohnformen sind in Deutschland bisweilen noch eine Seltenheit und werden meist eher als ‹(Modell-)Projekt› verwirklicht (Seifert 2006, 381). Zentrale Herausforderung ist hierbei, dass dem eigentlichen Sinn, dem Rückbau totaler Wohnstrukturen, nur bedingt begegnet werden kann, da sich Abhängigkeitsverhältnisse nur verschieben und die Menschen mit ‹geistiger Behinderung› in diesem Fall materiell wie sozial stark von ihren Mitbewohner\*innen abhängig sind und die Bereiche ‹Arbeit›, ‹Wohnen› und ‹Freizeit›, deren Trennung eigentlich forciert werden soll, auf eine neue Art eng miteinander verschränkt werden.

---

<sup>14</sup> Wobei rein lebenspraktisch, gerade in weniger urbanen Gegenden, eine Auswahlmöglichkeit an Dienstleistern nur bedingt gegeben ist, da eine solche schlichtweg nicht existiert.

<sup>15</sup> Mit dem Persönlichen Budget können Leistungsempfänger\*innen anstelle von Dienst- oder Sachleistungen zur Teilhabe ein Budget von den Rehabilitationsträgern wählen.

## 2.4 Die Rolle der pädagogischen Mitarbeiter\*innen in den Wohnsettings

In dem Mikrokosmos der verschiedenen Wohneinrichtungen (gerade der eher geschlossenen) existiert «eine strenge Differenzierung der dort lebenden/agierenden Menschen in zwei sich diametral gegenüberstehenden Gruppen» (Trescher 2015, 256): die der Personen, die dort betreut werden, und die derjenigen, die sie betreuen oder, wie Goffman sie nennt, die der «Insassen» und die der «Aufseher» (Goffman 1973, 18). Dieser Einteilung wohnt ein asymmetrisches Machtverhältnis inne, wobei die Einteilung permanent und ein Übergang in der Regel nicht möglich, geschweige denn vorgesehen ist (Trescher 2015, 256). Gebunden an das Machtgefälle ist eine Abhängigkeit der Bewohner\*innen mit ‹geistiger Behinderung› von pädagogischen Mitarbeiter\*innen, die als Regulatoren über große Teile der Bedürfnisbefriedigung fungieren – beispielsweise Essen, Schlafen, Toilettengänge, Behandlungsarten, Freizeitgestaltung etc. (ebd.). Dazu gehört auch, dass der Fluss an Informationen durch die Organisation der Behindertenhilfe reglementiert wird (ebd.), oder, wie Goffman es formuliert (auch wenn das in seiner Absolutheit gerade heutzutage nicht unbedingt so sein muss): «[D]ie Weitergabe von Informationen, besonders Informationen über die Pläne des Stabes, ist für die Insassen beschränkt. Es ist typisch, daß der Insasse von Entscheidungen, die sein Geschick betreffen, keine Kenntnis erhält» (Goffman 1973, 20). Dabei verlangen die autoritären, sich rollenförmig (beziehungsweise spezifisch) verhaltenden ‹Aufseher›, völlige Offenheit der ‹Insassen›, sodass zwei verschiedene kulturelle und soziale Welten geschaffen werden, die zwar einige offizielle Berührungspunkte haben, sich jedoch kaum gegenseitig durchdringen (ebd.); die Sozialbeziehung ist dementsprechend nicht von Durchlässigkeit oder Diffusität geprägt – auch wenn die von Oevermann vorgenommene Unterscheidung zwischen spezifischen, also rollenförmigen, und diffusen Sozialbeziehungen eine idealtypische ist und, vor allem in der pädagogischen Praxis, nicht immer so eindeutig zu treffen ist (Oevermann 1996b, 123). Die angesprochenen diffusen Sozialbeziehungen «sind solche Beziehungen, in denen derjenige, der ein Thema vermeiden oder nicht behandeln will, jeweils die Beweislast trägt» (Oevermann 2002b, 40). Das bedeutet, dass in einer diffusen Sozialbeziehung prinzipiell alle Themen besprochen werden können und alles andere begründungsbedürftig wäre (ebd.). Solche Sozialbeziehungen entsprechen «einer Beziehung zwischen ganzen Menschen» (Becker-Lenz, Müller-Hermann 2013, 216). In spezifischen Sozialbeziehungen hingegen wird ausschließlich das kommuniziert, was über die jeweiligen unterschiedlichen Rollen vorgekennzeichnet ist, sodass «nur von vorne herein feststehende Themenfelder verhandelt werden» (ebd.). Oder mit den Worten Oevermanns: Sie «sind normativ idealisiert oder durch aufeinander bezogene Rollendefinitionen gekennzeichnet, in denen die möglichen Themen dieser Beziehungen bindend festgelegt sind» (Oevermann 1996b, 110) und das Einbringen von Themen, die darüber hinausgehen würden, wäre zu Lasten desjenigen, der dieses Thema einbringt, begründungs-

bedürftig (Oevermann 2002a, 40). Aus dieser Konstellation ergibt sich, dass die ‹Aufseher› zum einen Teil in der Lebenswelt der Organisationen agieren und zum anderen in der alltäglichen Lebenswelt (Trescher 2015, 257). Diese Möglichkeit ist den ‹Aufsehern› gegeben, da ihr Aufenthalt in der Organisation begrenzt ist, während für die ‹Insassen›, je nach Regulierungsgrad, dies nicht oder nur mehr oder weniger begrenzt möglich ist (Goffman 1973, 22 ff.). Offene Wohnformen bieten hier gewissermaßen eine Ausnahme, da die zu Betreuenden über eine größere persönliche Handlungsökonomie verfügen; aber auch hier manifestieren sich Abhängigkeits- und Machtverhältnisse, die sich dann jedoch latenter und verdeckter vollziehen.

## 2.5 Zum pädagogischen Handeln in Organisationen der Behindertenhilfe

Pädagogik geht zurück auf das griechische Wort ‹paideia› und bedeutet so viel wie «die (wissenschaftliche) Lehre von der menschlichen Bildung beziehungsweise Bildungslehre» (Böhm 2005, 478). In Deutschland wird unter Pädagogik sowohl die Theorie als auch die Praxis pädagogischen Handelns verstanden (ebd.). Pädagogisches Handeln vollzieht sich in Diskursen, ist entsprechend soziokulturell-historisch wandelbar und muss immer im Kontext äußerer Bedingungen verstanden und in seinen wechselseitigen (Re-)Produktionsverhältnissen reflektiert werden (Trescher 2018a, 51). «Insofern ist pädagogisches Handeln immer eine Aushandlungspraxis der beteiligten Subjekte innerhalb gegebener Strukturen respektive Diskurse, die sich in diesen und um diese Strukturen vollziehen, und ist infolgedessen von Ambivalenzen geprägt, die durch ebenjene hervorgebracht werden und die in der diskursiven Abwägung je unterschiedlicher Ansprüche, Interessen und Handlungsmaximen entstehen (können)» (ebd.). Pädagogisches Handeln ist in ein «Bündel von Beziehungen» (Foucault 1981, 70) netzartig eingebunden und die Herausforderung gelingender pädagogischer Praxis ist es, innerhalb dieser ambivalenten Verhältnisse handlungsfähig zu sein beziehungsweise zu bleiben. Diese Ambivalenzverhältnisse auszuhalten und zu moderieren sowie in der Vielschichtigkeit der Ansprüche pädagogisch, und damit auch immer normativ ‹gelingend›, zu handeln oder es zumindest zu versuchen, ist eine zentrale Herausforderung für pädagogisch Handelnde (Trescher 2018a, 61 ff.). Im Kontext der Behindertenhilfe manifestieren sich wechselseitige Abhängigkeitsverhältnisse in der pädagogischen Praxis insbesondere in Form von bürokratischen und verwaltungstechnischen Vorgaben, die von außen an die Praxis herangetragen werden. Diese bergen die Gefahr, dass das pädagogische Handeln oft entlang technisch und bürokratisch überformender Versorgungspraktiken enggeführt wird und die Adressat\*innen der pädagogischen Praxis immer mehr als Verwaltungsobjekte hervorgebracht werden – dies konnte vermehrt in Studien dargelegt werden (Trescher 2015; Trescher 2017a; Trescher 2017b; Trescher 2018a). Die äußeren Vorgaben können die persönliche Handlungsökonomie

der pädagogisch Tätigen (sowie deren Adressat\*innen) einschränken, da sie oftmals mit den inneren Ansprüchen der pädagogisch Handelnden in Konflikten stehen. Dadurch können den pädagogisch Handelnden offene Gestaltungsräume, die Möglichkeiten zu spontanem Handeln, Eigenverantwortung und/oder Selbstbestimmung bieten, verwehrt bleiben. Um der Vielschichtigkeit der Ambivalenzen gerecht zu werden, verlangt (gelingendes) pädagogisches Handeln von Menschen, die in entsprechenden Kontexten tätig sind, das Denken und Handeln in Ambivalenzen (Oevermann 1996b, 122 ff.). Dieses Handeln in Ambivalenzen ist auch im Lichte der ‹Dialektik der Aufklärung› (Horkheimer, Adorno 2006) zu betrachten und so bedarf es ständiger ‹Re-Reflexion› sowie eines pädagogischen Handelns, das ‹Kritik der Kritik› (Winkler 2011, 33) betreibt, um die ‹Möglichkeit einer Veränderung der Denk- und Handlungsmuster› (Riegel 2016, 289) zu eröffnen. Vom Einnehmen einer solchen kritischen und reflexiven Perspektive sollte sich allerdings nicht versprochen werden, ‹falsche› von ‹richtigen› Praxen unterscheiden zu können, sondern Ziel ist es vielmehr, zwischen ambivalenten Verschränkungen und Positionen sinnig und begründbar abzuwägen. Im Wesentlichen heißt das: Um den individuellen und je situativen Belangen des jeweiligen Gegenübers entsprechen zu können, muss sich pädagogisches Handeln immer wieder neu an diesem ausrichten und ist kaum im Vorfeld planbar, wodurch es sich in einer ‹Zone der Ungewißheit› (Oevermann 1996b, 138) vollzieht und ‹nicht durch die Implementation von feststehenden Programmen und nicht durch die Subsumtion unter schematisierte oder standardisierte Rezepte› (ebd., 122) vorherzubestimmen ist. Es folgt keinem klaren Kausalitätsverhältnis und eine Erfolgsgarantie hinsichtlich des ‹Gelingens› einer pädagogischen Handlung kann nicht gegeben werden. Pädagog\*innen sehen sich daher in der alltäglichen Ausübung ihrer Handlungspraxis in Situationen versetzt, in denen sie Entscheidungen in einem ambivalenten Handlungsfeld treffen müssen, ohne über eindeutige Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge verfügen zu können (Helsper 2007, 19). Die Bewältigung dieser Herausforderungen ist nicht ‹ohne die Gefahr des Scheiterns zu haben› (Oevermann 1996a, 7), wobei ‹Scheitern› hier nicht synonym für ein Misslingen oder Versagen steht, sondern als ein konstitutiver Bestandteil einer komplexen Handlungspraxis, die im Spannungsfeld von Entscheidungszwang und Nicht-Verfügbarkeit über Verlauf und Ausgang einer Handlung angelegt ist (Trescher, Börner 2022, 167). Um dennoch professionell handlungsfähig zu bleiben, ist es für pädagogisch Handelnde von Bedeutung, sich der Krisenhaftigkeit des eigenen Handelns bewusst zu sein<sup>16</sup>, die Unabdingbarkeit des (situativen) Scheiterns im Blick zu haben und zu versuchen, beides produktiv für die Ausübung der eigenen Handlungspraxis zu nutzen. Um ein solches Handeln und Denken in Ambivalenzen zu ‹erproben› braucht es Freiräume und Austausch für die Pädagog\*innen – Fort und Weiterbildungen können hierbei helfen.

---

<sup>16</sup> Siehe hierzu eingehender Kapitel 6.2.

## 2.6 Fort- und Weiterbildungen

Das Begriffspaar Fort- und Weiterbildungen meint auf einer allgemeinen Ebene das Weiterlernen erwachsener Personen frühestens nach der ersten Bildungsphase und grenzt sich somit von Ausbildungen ab (Käpplinger 2018, 680). Das ist auch schon der entscheidende Unterschied zu anderen Teilen des Bildungssystems wie dem Schulwesen, das meist die erste Bildungsphase kennzeichnet: Im Gegensatz zu diesem sind bei Fort- und Weiterbildungen nämlich Subsidiarität (die Nachrangigkeit des Staates, auch wenn sie staatlichen und föderalistisch organisierten Einflüssen unterliegt) und Pluralität die wesentlichen Ordnungsprinzipien (Schemmann 2022, 1025). Dieser Bereich hat sich in Deutschland, wie in vielen anderen industrialisierten Ländern auch, als eigenständiger Bildungsbereich etabliert, befindet sich jedoch in einem Stadium, in dem er (noch) nicht systematisch gestaltet ist (Nuissl 2018, 500). Doch zuerst zu den beiden Begriffen an sich: Die Begriffe der allgemeinen Fort- und Weiterbildung sind von Bedeutungspluralismus geprägt und unscharf, sodass sich selbst im wissenschaftlichen, bildungspraktischen und politischen Begriffsverständnis unterschiedliche Begrifflichkeiten finden lassen, die teils synonym mit den Begriffen der Fort- und Weiterbildungen verwendet werden, teils aber auch Differenzen markieren sollen (wie zum Beispiel Erwachsenenbildung oder lebenslanges Lernen) – letztlich ist das Feld aber, insbesondere in der Praxis, sehr uneinheitlich und es finden sich auch Mischformen (Kuper, Schemmann 2023, 18; Nuissl 2018, 500) oder, wie Schrader es auf den Punkt bringt: Es ist «keine einheitliche Struktur zu erkennen» (Schrader 2010, 267). In den 60er Jahren ist der Begriff der Weiterbildung populär geworden, mit dem verdeutlicht werden sollte, dass Lern- und Bildungsprozesse über den gesamten Lebenslauf hinweg stattfinden und nie komplett abgeschlossen sind (Nolda 2015, 11 f.; Seitter 1997, 325). Mittlerweile umfassen Weiterbildungen unterschiedlichste Bereiche (zum Beispiel die beruflichen und betrieblichen Weiterbildungen, Fortbildungen und Umschulungen, politische oder gewerkschaftliche Bildung, Allgemeinbildung und kulturelle Bildung, Erwachsenenbildung etc.) und werden in verschiedenen Umfängen angeboten (von einer einzelnen Abendveranstaltung bis zu mehrjährigen Ausbildungsgängen oder Studiengängen). Angeboten und in Anspruch genommen werden Fort- und Weiterbildungen von Organisationen mit unterschiedlichen Zielrichtungen, Rechtsformen, Arbeitsweisen und sozialen wie personellen Zusammenhängen (Nuissl 2018, 500).

Das hier adressierte Feld der Fort- und Weiterbildungen in der Behindertenhilfe lässt sich wie angeführt am besten mit dem Begriff der beruflichen beziehungsweise betrieblichen Fort- und/oder Weiterbildung fassen, da dieser die berufliche Handlungsfähigkeit der Adressat\*innen erhalten, anpassen und/oder erweitern soll, wodurch sich berufliche Aufstiegschancen (durch Aufstiegsfortbildungen) oder die Erweiterung bestimmter Handlungskompetenzen (durch Anpassungsfortbildungen) ergeben können

(Weisser 2002, 36 ff.)<sup>17</sup>: Wobei es Letzteres ist, das vorrangig mit der hier vorgestellten Studie beforscht wird. Im Mittelpunkt steht in dieser Studie somit der berufliche Bezug der Fort- und Weiterbildungsangebote, die die Zielsetzung haben, Kompetenzen, Fähigkeiten und Wissen (weiter) zu entwickeln, Qualifikationen aufrechtzuerhalten und anzupassen sowie die persönliche Weiterentwicklung zu fördern (Buschle, Friedrich 2019). Die Schnittstelle zur Erwachsenenbildung, die in der modernen Gesellschaft eine immer zentralere Rolle spielt, indem sie das lebenslange Lernen fördert und die Menschen befähigt, sich ständig weiterzuentwickeln, ist also groß. Ein weiterer, nicht zu vernachlässigender Punkt ist die Förderung der Zufriedenheit und Loyalität des Personals gegenüber der Organisation durch Fort- und Weiterbildung (Käpplinger 2018, 685 f.). Berufliche Fort- und Weiterbildungen zielen also nicht nur darauf ab, den sich ständig ändernden Anforderungen des Arbeitsmarkts gerecht zu werden (und stellt damit eine Möglichkeit dar, den Qualifikationsbedarf des Arbeitsmarkts zu decken), sondern versuchen dabei auch, nicht nur den Bedürfnissen und Anforderungen der Arbeitgeber\*innen, sondern auch denen der Arbeitnehmer\*innen gerecht zu werden (Buschle, Friedrich 2019). Die Arbeitnehmer\*innen befinden sich jedoch grundsätzlich in einer Zwangslage, da der Arbeitsmarkt von ihnen verlangt, innovative Strategien für die Planung der eigenen beruflichen Laufbahn zu entwickeln, um sich an den flexiblen Arbeitsmarkt anzupassen, dessen Anforderungen die Arbeitnehmer\*innen durch kontinuierliche und angemessene Weiterbildungsangebote zu entsprechen versuchen (Parment 2009, 77 ff.). Die Entwicklung, dass aber auch Unternehmen immer mehr beziehungsweise noch mehr als zuvor vor der Herausforderung stehen, sich an einen stetig dynamischer werdenden Arbeitsmarkt anzupassen, weil es zum Beispiel eine wachsende Zahl von Interessen zu berücksichtigen gilt, um wettbewerbsfähig bleiben zu können, ist dabei nicht neu, wird aber immer wichtiger (ebd., 52). Daher kommt den Arbeitnehmer\*innen und deren Fort- und Weiterbildung eine immer größere Rolle zu, da veränderte Aufgaben und Anforderungen nur zu bewältigen sind, wenn entsprechende Fähigkeiten zusätzlich erworben werden, wofür die erste Bildungsphase einer Person allein meist nicht mehr ausreicht (Schiersmann 2007, 9 ff.).<sup>18</sup> Durch gesellschaftliche Trends und dem sich vollziehenden Wandel hin zu einer Wissens- und Bildungs-

---

<sup>17</sup> Die Weiterbildungsangebote in Organisationen, die berufliche beziehungsweise betriebliche Weiterbildungen anbieten, unterscheiden sich damit von anderen hinsichtlich ihrer Zielsetzungen (Kuper, Schemmann 2023, 18). Berufliche und betriebliche Weiterbildungen sind eng miteinander verbunden und adressieren beide die Erwerbstätigkeit beziehungsweise die Gestaltung der Erwerbskarrieren ihrer Adressat\*innen (ebd., 77) Da die berufliche Weiterbildung eher als Sammelbegriff fungiert und unter ihr jegliche Vertiefung, Erweiterung oder Aktualisierung der Bildungsphase der Adressat\*innen verstanden wird, während betriebliche Weiterbildungen diese Vertiefungen eher in Hinblick auf die konkrete Arbeitssituation denken (ebd., 78), wird nachfolgend auch dieser Begriff verwendet.

<sup>18</sup> Wobei hier auch kritisch anzumerken ist, dass es sicherlich nicht gänzlich neu ist, dass Arbeitnehmer\*innen mit neuen Aufgaben und Anforderungen konfrontiert werden und neue Kompetenzen erwerben müssen. Neu scheint vielmehr zu sein, dass ganz spezifische Lern- und Bildungsprozesse zunehmend formal zertifiziert und nachgewiesen werden müssen (auch wenn andere, allgemeinere Bildungsprozesse eher informell ablaufen), was einerseits gesetzlichen Bestimmungen geschuldet sein mag, andererseits aber auch einen neuen Markt eröffnet hat.

gesellschaft wird diese Entwicklung noch beschleunigt (ebd., 9). Die Antwort darauf ist das schon erwähnte Konzept des ‚lebenslangen Lernens‘, das mit dem Potenzial besetzt wird, solche gesellschaftlichen Veränderungsprozesse zu bewältigen (Schemmann, Herbrechter 2024, 144). Dies bedeutet dann auch beziehungsweise verdeutlicht, dass Lern- und Bildungsbiografien nicht (mehr) mit dem Abschluss einer Berufsausbildung enden (können) (Tippelt 2018, 113 ff.).<sup>19</sup> Die Anbieter von Fort- und Weiterbildungen, die diese Nachfrage versuchen zu decken, sind sehr heterogen in Trägerschaften (staatlich, öffentlich oder häufig privat<sup>20</sup>) und ihrer organisationalen Struktur sowie den Angeboten, die sie offerieren (Schiersmann 2007, 185; Schemmann 2022, 1026; Weisser 2002, 33) – betriebliche beziehungsweise berufliche Fort- und Weiterbildungen werden meist eher als private Aufgabe mit staatlicher Mitverantwortung und -unterstützung verstanden (Käpplinger 2018, 681). Teils sind die Organisationen öffentlich gefördert oder agieren gemeinnützig, es gibt aber auch viele kommerzielle Unternehmen, die Fort- und Weiterbildungen anbieten (ebd.). Insgesamt ist festzuhalten, dass im Bereich der Fort- und Weiterbildungen zahlreiche unterschiedliche Systematisierungen und Begriffe nebeneinander existieren, die verschieden verwendet werden. In welcher Form Fort- und Weiterbildungen stattfinden beziehungsweise angeboten werden, deckt eine große Bandbreite ab (Böckelmann, Mäder 2018, 189).<sup>21</sup> Dennoch – oder gerade deshalb – existieren diverse Versuche, die Vielzahl von Fort- und Weiterbildungen zu strukturieren und zu ordnen. Bezug genommen werden soll hier nun auf ein solches Ordnungsmodell nach Schemmann, der auf Basis einer Analyse der Ordnungsgrundsätze von Weiterbildungen in Deutschland verschiedene Kriterien entwirft, nach denen maßgebliche Aspekte von Weiterbildungen unterschieden werden können (Schemmann 2022, 1028 f.). Dies erfolgt hier jedoch nur schematisch und kann nicht immer hinreichend trennscharf sein, da, gerade in der Praxis, viele Mischformen und Grenzfälle anzutreffen sind. Welche Form kursförmigen Lernens die Organisationen dann wählen, ist meist von deren Größe und ihren entsprechenden Ressourcen abhängig. Gerade kleine Organisationen sind auf externe Kursangebote des Weiterbildungsmarkts angewiesen und auch die Kontinuität und Intensität, ob und wieviel Fort- und Weiterbildungen angeboten werden (neben einem staatlich verpflichteten Mindestangebot) divergiert stark (Käpplinger 2018, 682). Anhand dieser Kriterien (und weiterer, wie inhaltliche Ausrichtung, thematische Breite oder Fokussierung und Zielgruppenorientierung) wählen die Organisationen dann (idealerweise) das Profil ihres Weiterbildungsanbieters und seine spezifischen Angebote. Nach dieser Kontextualisierung nun das Ordnungsmodell nach Schemmann (2022):

<sup>19</sup> Siehe zu kritischen Bezügen lebenslangen Lernens in seiner neoliberalen Ausformung in Hinblick auf Optimierung: Schemmann, Herbrechter 2024, 144 ff.

<sup>20</sup> Dies hat dann auch unmittelbare Auswirkungen auf die Art der Finanzierung der Weiterbildung, zum Beispiel, ob subsidiäre staatliche Förderungen möglich sind oder nicht (Nuissl 2018, 511 f.).

<sup>21</sup> Siehe zu den Faktoren der Gestaltung ‚guter‘ Fort- und Weiterbildungen: Böckelmann, Mäder 2018, 191 f.

## Die Adressat\*innen beziehungsweise der Zugang

Hierbei wird zwischen offenen Weiterbildungen (durch Volkshochschulen) und geschlossenen Weiterbildungen (durch Organisationen des öffentlichen Diensts, von Betrieben oder Verbänden) differenziert. Fort- und Weiterbildungsangebote der Behindertenhilfe fallen dann in der Regel unter die geschlossenen Angebote, wobei es natürlich auch sein könnte, dass sich beispielsweise ein Kurs an einer Volkshochschule auf spezielle Themen der Behindertenhilfe konzentriert.

## Die gesellschaftliche Stellung des Trägers

Hier wird zwischen freien und öffentlichen Weiterbildungen unterschieden. Öffentlich sind jene, die staatlich oder kommunal gefördert sind, und freie solche, die von privaten Organisationen angeboten werden. Öffentliche Angebote sind tendenziell zugänglicher und breiter angelegt, während private Angebote oft spezialisierter und auf spezifische Bedürfnisse zugeschnitten sind. In Hinblick auf Fort- und Weiterbildungen in der Behindertenhilfe, sind diese meist als öffentlich zu verstehen, es gibt aber auch private. In einigen Fällen gibt es auch Kooperationen zwischen öffentlichen und privaten Anbietern.

## Das Interesse der veranstaltenden Organisation

Unterschieden wird hierbei zwischen Organisationen mit erwerbswirtschaftlichen Interessen, mit partikularen gesellschaftlichen Interessen, mit öffentlichen sowie mit organisatorischen Interessen. Die Interessen der Behindertenhilfe ließen sich dabei am ehesten zwischen partikularen gesellschaftlichen Interessen, organisatorischen Interesse sowie auch, wenn auch nachrangig, erwerbswirtschaftlichen Interessen verorten.

## Die Zugehörigkeit der veranstaltenden Organisation

Differenzierungspunkt ist hierbei, ob die Organisation als frei oder gebunden eingeordnet werden kann. Frei sind solche, die keiner gesellschaftlichen größeren Organisation und vor allem Bildungsideologie verpflichtet sind, gebunden sind solche, die dies sind (zum Beispiel Gewerkschaften, kirchliche Träger oder Parteistiftungen). Die Einteilung von Organisationen der Behindertenhilfe muss hier situativ vorgenommen werden, da sie unterschiedliche Anbieter haben können und in dieser Abhängigkeit zu entscheiden ist.

## Die Rechtsnatur der veranstaltenden Organisation

Hier kann unterschieden werden zwischen öffentlichen Organisationen von Bund und Ländern, öffentlichen Organisationen der Kommunen, öffentlich-rechtlichen Organisationen, nicht-öffentlichen Organisationen in privater Trägerschaft und kommerziellen Organisationen. Auch hier lässt sich keine pauschale Einordnung vornehmen, sondern es gilt, sich situativ die Anbieter der Organisation der Behindertenhilfe näher anzuschauen.

## Die Inhaltsbereiche

Es wird zwischen Organisationen der beruflichen und der nicht-beruflichen Fort- und Weiterbildung unterschieden. In der Behindertenhilfe werden beide Formate angeboten, in der vorliegenden Studie wird die berufliche Fort- und Weiterbildung adressiert.

### 3 Zum methodischen Vorgehen und Aufbau der Studie

Wie eingangs bereits dargelegt wurde, folgte die Studie einem multimethodalen Setting und es wurden zwei unterschiedlich gelagerte Erhebungen durchgeführt. In der ersten Erhebung wurden Mitarbeiter\*innen in Leitungsfunktionen der Behindertenhilfe mittels eines leitfadengestützten Online-Surveys bezüglich des Fort- und Weiterbildungsbedarfs befragt (Kapitel 3.3.1). In der zweiten Erhebung wurde Personal in Leitungsfunktionen der Behindertenhilfe in einem offeneren Setting mithilfe von leitfadengestützten Telefoninterviews befragt (Kapitel 3.3.2). Bevor die beiden Erhebungen konkret vorgestellt werden, wird in diesem Kapitel zuerst Bezug genommen auf die Erhebung leitfadengestützter Befragungen (Kapitel 3.1). Danach werden die methodischen Voraussetzungen und Vorgehensweisen deskriptiv-statistischer Verfahren (Kapitel 3.2.1) und qualitativ-inhaltsanalytischer Verfahren (Kapitel 3.2.2) erläutert. Anschließend wird der Feldzugang dargelegt (Kapitel 3.3).

Vorab wird aber noch kurz darauf eingegangen, warum sich für eine mehrdimensionale Methodik entschieden wurde. Diese hat den Vorteil, dass verschiedene Perspektiven auf ein und denselben Forschungsgegenstand eingenommen werden können, um diesen umfassender zu beschreiben, da sich qualitative und quantitative Forschungsmethoden ergänzen und unterschiedliche, sich potenziell ergänzende Erklärungs- und Verstehenszugänge zum Gegenstand eröffnen (Kelle, Erzberger 2010, 304 ff.). Konkret bedeutet dies, dass sich mit der ersten Teilstudie (die nicht ausschließlich, aber primär quantitativ ausgerichtet war) zunächst ein Überblick verschafft, Kennwerte erhoben und ein allgemeines Stimmungsbild abgefragt wurde, damit das hier adressierte Thema in seiner Komplexität besser greifbar wird und verallgemeinerbare Aussagen getroffen werden konnten – insbesondere darüber, welche Fort- und Weiterbildungen bereits angeboten wurden beziehungsweise werden und wo Bedarfe zu identifizieren sind. Die zweite Teilstudie (unter einem qualitativen Forschungszugang) hatte dann zum Ziel, dieses Wissen durch einen verstehenden Zugang zu ergänzen und auch nicht vordefinierte Wissensbestände abzufragen, um so insbesondere auch Rückschlüsse über die Aushandlungspraxis von der Planung bis zur Durchführung und Evaluation von Fort- und Weiterbildungen zu erhalten und mit den Ergebnissen der ersten Teilstudie in Bezug zu setzen. Solche mehrdimensionalen Forschungsansätze (oft auch «Mixed Methods» genannt) haben wie gesagt viele Vorteile, sind jedoch nicht per se und immer der «Königsweg», sondern bieten auch Herausforderungen. Zentrale Voraussetzung, mit solchen Designs zu arbeiten, muss vorweg die Einsicht sein, dass sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsmethoden allgemein «keineswegs einen einheitlichen Block darstellen, sondern ein großes Spektrum teilweise auch heterogener Ansätze umfassen» (Kuckartz 2014, 28), die sich insofern nicht notgedrungen gegenüberstehen, sondern sich auch überlappen können. Entscheidend ist, ob solch

ein Ansatz überhaupt zur Forschungsfrage passt, die in einer Studie untersucht werden soll (ebd., 35). Ist das Ziel, möglichst breite Einblicke zu dem jeweiligen Forschungsgegenstand zu ermöglichen, können Mixed Methods eine Option dafür sein (Engler 1997, 126). Wichtig ist nur, dass die gewählten Verfahren auch «tatsächlich miteinander vereinbar sind, sich ergänzen und unterschiedliche Perspektiven liefern» (Engler 1997, 129; Kuckartz 2014, 35). Zudem kann es durchaus herausfordernd sein, die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Untersuchungen nicht beziehungslos nebeneinander bestehen zu lassen, sondern auch wirklich miteinander zu verknüpfen (ebd., 157). Hierbei konnte von Seiten der Autoren auf die Erfahrungswerte einer vorherigen größer angelegte Studie zurückgegriffen werden, in der schon gewinnbringend mit einem multimethodalen Ansatz gearbeitet wurde (Trescher, Hauck 2020a). Ein Resümee, inwiefern das auch wieder in dieser Studie gelungen ist, wird in Kapitel 7 gezogen.

## 3.1 Erhebungsmethode

Die beiden Erhebungen erfolgten anhand leitfadengestützter Befragungstypen und in Anlehnung an die Studien «Inklusion. Zur Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrrieren im Kontext von Freizeit und Behinderung» (Trescher 2015) und die oben schon erwähnte Studie «Inklusion im Kommunalen Raum. Sozialraumentwicklung im Kontext von Behinderung, Flucht und Demenz» (Trescher, Hauck 2020a). Bei der Konstruktion der beiden Erhebungsleitfäden wurden im Hinblick auf die gewählten Auswertungsverfahren (deskriptiv-statistisch und qualitativ-inhaltsanalytisch) sowohl standardisierte als auch offenere teilstandardisierte Frageformen forciert. Sozialwissenschaftliche Interviews beziehungsweise Befragungen lassen sich dabei generell nach dem Grad ihrer Strukturierung unterscheiden, wobei häufig zwischen erzählgenerierenden und leitfadengestützten Interviews beziehungsweise Befragungen unterschieden wird (Friebertshäuser, Langer 2010, 439). Für die Online-Befragung wurde von den Forschenden ein halbstandardisierter Leitfaden mit vorwiegend geschlossenen Antwortoptionen erstellt. Leitfadengestützte Interviews beziehungsweise Befragungen können sich hinsichtlich ihres Standardisierungs- und Strukturierungsgrades nochmals unterscheiden und es gibt zahlreiche Ausgestaltungsformen (ebd.). Prinzipiell aber ist der Leitfaden eine zuvor vereinbarte und systematisch angewandte Vorgabe zur Gestaltung des Interviews beziehungsweise des Befragungsablaufs (Helfferich 2014, 560).

### 3.1.1 Zur Konstruktion des Online-Surveys

Die erste Untersuchung wurde mit Hilfe eines halbstandardisierten Online-Surveys durchgeführt. Bei der Pre-Testung des Online-Surveys wurde auf Erkenntnisse aus genannter Studie zu Inklusion im kommunalen Raum zurückgegriffen und darauf aufgebaut (Trescher, Hauck 2020a, 257 ff.). Bei der Konstruktion des Survey-Leitfadens

wurden, auch unter Berücksichtigung der gewählten Auswertungsverfahren, sowohl standardisierte als auch offene, halbstandardisierte Frageformen verwendet. Standardisierte Frageformen versprechen einen leichteren Feldzugang, einen geringeren Zeitaufwand sowie eine gute beziehungsweise leichtere Vergleichbarkeit und Auswertung der erhobenen Daten (Lamnek 2005, 341 f.). Da der Leitfaden universell einsetzbar sein sollte und die standardisierte Form allein dafür zu unflexibel war, wurden auch teilstandardisierte Elemente eingebaut. Letztlich wurden also mittels der Erhebung sowohl quantitative als auch qualitative Daten generiert. Ziel des Surveys war, wie eingangs dargestellt, die Erforschung von Fort- und Weiterbildungsbedarfen im Kontext der Betreuung von Menschen mit <geistiger Behinderung>. Dazu wurden forschungspraktisch auf Basis einer Literaturrecherche, eigener Ergebnisse aus Publikationen (Trescher 2015; Trescher 2017a; Trescher 2017b; Trescher 2018b; Trescher, Hauck 2020a) einer Desktop-Recherche sowie eines Telefoninterviews mit einer Bereichsleiterin eines großen Trägers der Behindertenhilfe relevante (Themen-)Bereiche ausgewählt, zu deren gegebenenfalls bereits erfolgten Thematisierung sowie den ihnen zugeschriebenen Bedarfen im Kontext von Fort- und Weiterbildung sich die an der Befragung teilnehmenden Personen äußern sollten (**Tabelle 1**). Hierzu wurden unipolare Likert-Skalen mit einem Ratingspektrum von 1 bis 7 (1 = gar kein Bedarf bis 7 = sehr hoher Bedarf) konstruiert und den (Themen-)Bereichen zugeordnet, nachdem zuvor in standardisierter Form abgefragt wurde, ob in diesen Bereichen bereits Fort- und/oder Weiterbildungen durchgeführt wurden. Solche Likert-Skalen wurden auch verwendet, um die Präferenzen der Befragten in Bezug auf Weiterbildungsformen und Qualitätsmerkmale von Fort- und Weiterbildungen abzufragen. Darüber hinaus wurde mit standardisierten und teilstandardisierten Elementen gearbeitet, um weitere Informationen über Kosten, Herausforderungen und sonstige relevante Themen für Fort- und Weiterbildungen zu erhalten. Schließlich wurden einige objektive personen- und organisationsbezogene Daten erhoben. Der Fragebogen wurde vor der Freischaltung von einzelnen Kooperationspartner\*innen der Projektleitung gesichtet und probeweise beantwortet. Danach wurden noch kleinere Adaptierungen vorgenommen und der Survey finalisiert und geschaltet. Die Beantwortung des Surveys dauerte in der Regel ca. 15 Minuten.

### 3.1.2 Zur Konstruktion des Telefoninterviewleitfadens

Mit einem Leitfaden wurde auch bei der zweiten Erhebung gearbeitet. Zudem wurde hier ebenso auf die bereits für die erste Erhebung durchgeführte Literaturrecherche, auf eigene Ergebnisse aus Veröffentlichungen sowie auf Desktop-Recherchen zurückgegriffen. Da die Erhebung nicht zeitgleich stattfand, konnte für die zweite Erhebung bereits auf vorläufige Ergebnisse der ersten Erhebung sowie auf Anmerkungen und Wünsche der dort Befragten zurückgegriffen und Anknüpfungspunkte sowie Leerstellen identifiziert werden. Die entwickelten Fragen sowie deren Begründungen sind der

Tabelle 1: Online-Survey der ersten Erhebung

Fragen	Antwortoptionen
<b>Begrüßung und Informationen über die Studie</b>	
<p>In welchen der folgenden Bereiche wurden in Ihrer Organisation in den letzten 5 Jahren Fort- und/oder Weiterbildungen durchgeführt?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Herkunftsfamilie</li> <li>- Arbeit</li> <li>- Mitarbeiter*innenführung- und Anleitung</li> <li>- Wohnstrukturen</li> <li>- Recht</li> <li>- Sozialwissenschaftliche Themen</li> <li>- Pädagogische Haltung</li> <li>- Schule</li> <li>- Beratung</li> <li>- Konzeptentwicklung</li> <li>- Sexualität</li> <li>- Tod und Trauer</li> <li>- Übergänge der Klient*innen</li> <li>- Medizinisches Wissen</li> </ul>
<p>In welchen Bereichen sehen Sie Bedarfe für Fort- und Weiterbildungsangebote für Mitarbeiter*innen Ihrer Organisation? <i>(Skala von 1 = garkeinen bis 7 = sehr hohen Bedarf)</i></p>	<p>Gleiche Antwortoptionen wie in Frage zuvor nur mit Skala</p>
<p>Weitere Themen, für die es Bedarfe gibt</p>	<p>offen</p>
<p>Welche Art von Fort- und Weiterbildungen können Sie sich vorstellen? <i>(Skala von 1 = kann ich mir gar nicht vorstellen bis 7 = kann ich mir sehr gut vorstellen)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Externe Workshops oder Vorträge außer Haus</li> <li>- Interne Workshops oder Vorträge in den Räumlichkeiten vor Ort</li> <li>- Weiterbildende Zertifikatskurse</li> <li>- Berufsbegleitender Master</li> </ul>
<p>Gibt es weitere Formate, die Sie sich wünschen?</p>	<p>offen</p>
<p>Wieviel Geld geben Sie zur Zeit pro Kopf und pro Jahr für Fort- und Weiterbildungen aus?</p>	<p>offen</p>
<p>Wie wichtig sind Ihnen folgende Aspekte bei Fort- und Weiterbildungen? <i>(Skala von 1 = nicht wichtig bis 7 = sehr wichtig)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inhaltliche Qualität</li> <li>- Empathie der durchführenden Person(en)</li> <li>- Fachkenntnisse der durchführenden Person(en)</li> <li>- Wohlbefinden der Teilnehmer*innen</li> <li>- Kosten</li> <li>- Barrierefreiheit des Ortes</li> <li>- Lokale Nähe der Veranstaltung</li> <li>- Zeitlicher Aufwand</li> <li>- Sonstige Aspekte, die Sie wichtig finden (offen)</li> </ul>
<p>Angaben zu Ihrer Position</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vorstand</li> <li>- Geschäftsführer*in</li> <li>- Bereichsleitung</li> <li>- Organisations- beziehungsweise Abteilungsleitung</li> <li>- Teamleiter*in</li> <li>- Sonstiges (offen)</li> </ul>
<p>Für wie viele pädagogisch Tätige Personen sind Sie verantwortlich?</p>	<p>offen</p>
<p>Weitere Angaben zu der von Ihnen vertretenen Organisation <i>(freiwillig; Angaben werden von sonstigen Antworten technisch getrennt)</i></p>	<p>offen</p>
<p>Weiteres, was Sie uns noch mitteilen möchten</p>	<p>offen</p>

beigefügten Tabelle zu entnehmen (**Tabelle 2**). Im Rahmen des Pre-Tests wurde der entwickelte Leitfaden mit einer Führungskraft aus der Behindertenhilfe getestet und angepasst (die Person wurde dann im Rahmen der finalen Befragung nicht mehr befragt). Wie in der ersten Erhebung wurde wieder mit einem halbstandardisierten Leitfaden gearbeitet, der sich hier jedoch dadurch unterschied, dass die Fragen bewusst offen gestellt wurden, sodass neben der Abfrage objektiver personenbezogener Daten die Fragen auch in eigenen Worten zu beantworten waren und so Erzählungen seitens der interviewten Person generiert wurden. Trotz des geordneten Fragenkatalogs war es im Gegensatz zur Online-Befragung jederzeit möglich, auch wenn der Interviewer oder die Interviewerin dem Leitfaden folgte, Zwischenfragen oder kleinere Änderungen im Ablauf einzubauen (Helfferich 2011, 180). Je nach Gegebenheit und Situation wurde aus operativen Gründen von der Reihenfolge abgewichen und auch Raum für Ausführungen über die Fragen hinausgegeben. Die Interviews dauerten in der Regel ca. 30 Minuten, wurden mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschließend transkribiert und anonymisiert.

**Tabelle 2:** Interviewleitfaden der zweiten Erhebung

<b>Frage</b>	<b>Zweck/Begründung der Frage</b>
1. Begrüßung und Informationen über die Studie	Einholen der Erlaubnis zur Aufnahme, Zusicherung der Anonymität, Möglichkeit zu Rückfragen, Beginn des Interviews.
2. Objektive personenbezogene Daten	Dient der Möglichkeit der Kontextualisierung von Aussagen.
3. An welchen Kriterien machen Sie eine gute Fort- oder Weiterbildung fest?	Ziel ist es, Aspekte zu sammeln, die bei der internen oder externen Planung von Fort- und Weiterbildungen berücksichtigt werden (sollen).
4. Für welche Mitarbeiter*innen werden welche Fort- oder Weiterbildungsmaßnahmen angeboten?	Hiermit sollen aktuelle Informationen zum Ist-Stand der Fort- und Weiterbildungsangebote sowie potenzielle Bedarfe erfragt werden.
5. Wer ist an der Planung beteiligt?	Durch die Frage soll eine Aussage darüber getroffen werden, welche Personen, Abteilungen, Gremien etc. innerhalb der Organisation an Planung, Durchführung und Nachbereitung der Fort- und Weiterbildungen direkt oder indirekt beteiligt sind.
6. Welche Mitarbeiter*innen nehmen an welchen Weiterbildungsmaßnahmen teil?	Hier wird im Gegensatz zu Frage 4., wem die Fort- und Weiterbildungen angeboten werden, gefragt, wer ganz konkret diese Angebote wahrnimmt.
7. Ist die Teilnahme freiwillig oder verpflichtend?	Ziel ist es, mehr über Rahmen und Format der Fort- und Weiterbildungen zu erfahren und gegebenenfalls auch Kenntnisse über die Bereitschaft der pädagogischen Mitarbeiter*innen, diese Angebote zu besuchen, zu erlangen.
8. Wie werden die Bedarfe und Themen für Fortbildungen/Weiterbildungen ermittelt?	Hiermit soll herausgefunden werden, wie innerhalb der Organisationen die Bedarfsermittlung organisiert ist.
9. Welche Rolle spielen dabei die betreuten Personen?	Erfragt werden soll, inwiefern die Adressat*innen der pädagogischen Praxis innerhalb der Organisationen an den Prozessen der Bedarfsermittlung, Durchführung und/oder Nachbereitung der Fort- und Weiterbildungen berücksichtigt beziehungsweise beteiligt werden.

Tabelle 2: Fortsetzung

10. Wie werden die Fort- und Weiterbildungen evaluiert?	Hier soll herausgefunden werden, inwiefern die Maßnahmen konkret evaluiert werden und was mit den sich daraus ergebenden Erkenntnissen passiert.
11. Gibt es im Nachgang Raum und Zeit, um mit dem Team Auswirkungen auf den Alltag zu diskutieren?	Diese Frage zielt auf Informationen über die konkrete praktische Umsetzung des gerade Erfahrenen in den Fort- und/oder Weiterbildungen in den jeweils eigenen pädagogischen Teams und gegebenenfalls damit verbundenen Herausforderungen ab.
12. Erfolgt die Rückbindung der Erkenntnisse aus den Fort- und Weiterbildungen an die Adressat*innen der pädagogischen Praxis?	Herausgefunden werden soll hierbei, inwiefern und in welcher konkreten Form die Erkenntnisse aus den Fort- und Weiterbildungen an die Adressat*innen der pädagogischen Praxis rückgebunden werden.
13. Sonstiges	Themen, Anliegen und/oder Anmerkungen, die die Interviewpartner*innen noch gerne kommunizieren würden.

## 3.2 Auswertungsmethoden

### 3.2.1 Deskriptiv-statistische Verfahren

Quantitative Verfahren rücken das Paradigma des Erklärens in den Mittelpunkt, anhand dessen Gegenstände beschrieben und in kausale Relationen gesetzt werden (Kelle, Erzberger 2010, 299 ff.). Anhand deskriptiv-statistischer Verfahren werden dabei Häufigkeiten und Verhältnisse dargestellt und sie ermöglichen die Analyse großer Datensätze (Benninghaus 2007; Kuckartz et al. 2009; Kuckartz et al. 2013). Solche quantifizierenden Forschungsmethoden haben die «Exploration und Beschreibung eines komplexen sozialen Sachverhalts oder Problemfelds» (Silkenbeumer 2010, 268) zum Gegenstand und verfolgen dieses Ziel, indem sie Datenmengen verdichten, um Strukturen zu Tage zu bringen und statistisch fundierte Schlussfolgerungen zu ziehen (Silkenbeumer 2010, 268; Vökl, Korb 2018, 1). Zu unterscheiden ist in Abhängigkeit der Anzahl der Variablen, die Gegenstand sind, in univariate, bivariate und multivariate Analyseverfahren (ebd., 2 f.). Im Kontext der hiesigen Erhebung wurde mit univariaten sowie bivariaten Analyseverfahren gearbeitet, um wichtige Merkmale herauszustellen und Zusammenhänge zwischen jeweils zwei Variablen zu untersuchen und zu diskutieren.

### 3.2.2 Qualitativ-inhaltsanalytische Verfahren

Im Gegensatz zu quantitativen Verfahren zielen qualitative Verfahren eher auf das Paradigma des Verstehens ab (Kelle, Erzberger 2010, 299 ff.; Mayring 2010, 19). Sie folgen einer subsumierenden Logik und fokussieren sich auf «die sinnhafte Erschließung der sozialen Praxis» (Silkenbeumer 2010, 262). Die qualitativ vorliegenden Daten wurden mittels qualitativ-inhaltsanalytischer Verfahren ausgewertet. Gewählt wurden hierfür

die Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, der Mitbegründer der Methode ist. Die Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse folgen gewissen Regeln, passen sich jedoch immer an den jeweiligen Gegenstand an (Mayring 2010, 48 f.). Grundlegend ist zwischen einer Reihe konkreter qualitativ-inhaltsanalytischer Techniken zu differenzieren (Mayring, Fenzel 2019, 637 f.). Die verschiedenen existierenden Verfahren der Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung sind als eigenständige Verfahrensweisen der qualitativen Inhaltsanalyse zu verstehen und können aufeinander folgend, einzeln oder als Mischformen angewandt werden (Mayring 2010, 64 f.). Vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses wurden in den Erhebungen die unterschiedlichen Techniken miteinander verbunden. So wurde mithilfe der Verfahren der zusammenfassenden Inhaltsanalyse die Beantwortungen der Befragungen paraphrasiert und generalisiert (Mayring, Fenzel 2019, 637). Durch die Technik der Explikation wurden unklare Textstellen nach den Regeln der Zusammenfassung komprimiert (ebd., 637 f.). Abschließend wurde durch das Verfahren der deduktiven Kategorienbildung das Textmaterial genutzt und verdichtet dargestellt (Mayring 2010, 66), sodass ähnliche Aussagen von Interviewpartner\*innen in Anlehnung vordefinierten Kategorien zuordenbar werden. So wird das Datenmaterial typisiert, um Ähnlichkeiten, aber auch Unterschiede im Datenkorpus zu finden, zu strukturieren und darlegen zu können. Kategorien sind dabei Gruppen, die Gemeinsamkeiten aufweisen und somit eine relative interne Homogenität untereinander und eine externe Heterogenität zu anderen Gruppen aufweisen (Kelle, Kluge 2010, 85). Die in den Analysekapiteln (siehe Kapitel 4.2) gewählten Überschriften spiegeln die Kategorien wider.

## 3.3 Feldzugang

### 3.3.1 Erste Erhebung

In der ersten Erhebung wurden Mitarbeiter\*innen in Leitungsfunktionen der Behindertenhilfe mittels eines leitfadengestützten Online-Surveys bezüglich des Fort- und Weiterbildungsbedarfs befragt. Der Survey für die erste Erhebung wurde zu Beginn des Jahres 2023 erstellt und war von April bis Oktober desselben Jahres geöffnet. Er wurde per E-Mail an Organisationen der Behindertenhilfe in ganz Deutschland mit Bitte um Verbreitung verschickt. Bereits an dieser Stelle kann festgehalten werden, dass die Teilnahme an der Befragung auf positive Resonanz stieß, sodass letztlich eine Stichprobe von N = 254 verwertbarer Antworten vorlag. Die Befragung wurde auch in englische und türkische Sprache übersetzt, leicht adaptiert und durchgeführt, um Rückmeldungen aus verschiedenen Ländern (Dänemark, Australien, Niederlande, Großbritannien, Schweden, Norwegen und Türkei) über den dortigen Fort- und Weiterbildungsbedarf zu erhalten und in internationalen Bezug zu setzen. Aufgrund des (zu) geringen Rücklaufs und zu geringer finanzieller Mittel musste dieses Vorhaben jedoch aufgegeben werden. Die breitere Akzeptanz der Befragung in Deutschland kann zum einen sicher-

lich auf den höheren Nutzen zurückgeführt werden, den sich die Organisationen von der Teilnahme erhoffen (Rückkopplung der Ergebnisse und politische Plattform für eigene Anliegen) und auf die geringere Hemmschwelle, mit Organisationen aus dem gleichen Land zusammenzuarbeiten. Andererseits ist zu vermuten, dass die mangelnde Bereitschaft zur Teilnahme in anderen Ländern auch damit zusammenhängt, dass die Behindertenhilfe dort meist anders organisiert ist und sich überwiegend in vollständig privatisierter Trägerschaft befindet, wodurch marktwirtschaftliche Interessen präsent(er) sind und weniger Interesse daran besteht, Ressourcen für die – eventuell als rein wissenschaftlich begriffenen – Anliegen Dritter aufzuwenden.

### 3.3.2 Zweite Erhebung

Die Vorbereitungen für die zweite Erhebung starteten kurz nach Eingang der ersten Antworten aus dem Online-Survey Anfang April 2023. Hintergrund der erweiterten Erhebung war, dass die ersten vorläufigen Ergebnisse des halbstandardisierten Online-Surveys sowie insbesondere die Rückmeldung der dort Befragten zeigten, dass das Thema «Fort- und Weiterbildungen für Mitarbeiter\*innen der Behindertenhilfe im Kontext der Betreuung von Menschen mit ‹geistiger Behinderung›» auf eine breite positive Resonanz stieß, sodass eine erweiternde Beforschung sinnig und durchführbar erschien. Dafür wurde ein rein qualitativer Forschungsansatz gewählt, um noch mehr als in der ersten Erhebung, die sowohl qualitativ als auch quantitativ vorging, Prozesse zu rekonstruieren, durch die die soziale Wirklichkeit hergestellt wird. Hierfür wurden zwölf Führungskräfte aus Organisationen der Behindertenhilfe interviewt, womit deren Perspektive im Fokus der Betrachtung liegt. Der Kontakt zu den Interviewpartner\*innen ergab sich schon im Zuge der ersten Erhebung (hier konnten die Befragten ihre Kontaktdaten hinterlegen, wenn sie Interesse daran signalisierten, für weitere Befragungen prinzipiell zur Verfügung zu stehen). Ausgewählt wurden die Personen in Hinblick auf ihre hierarchische Position in der von ihnen vertretenen Organisation sowie im Sinne der größtmöglichen Kontrastivität. Die Interviews wurden im Rahmen eines Lehr-Forschungsprojekts an der Philipps-Universität Marburg zusammen mit Studierenden im Masterstudiengang Erziehungs- und Bildungswissenschaften in den Monaten Juni und Juli 2023 telefonisch durchgeführt. Gearbeitet wurde mit einem standardisierten Leitfaden, der aus offenen Frageformen bestand. Bei der Testung der leitfadengestützten Telefoninterviews wurde auf Erkenntnisse aus vorherigen Studien (Trescher 2015; Trescher, Hauck 2020a) zurückgegriffen und darauf aufgebaut. Für die Durchführung per Telefon wurde sich aus arbeitspraktischen und operativen Gründen (schneller und weniger zeitaufwendig) entschieden, da eine persönliche Face-to-face-Erhebung keine besonderen Vorteile versprach sowie die Interviewpartner\*innen in ganz Deutschland verteilt arbeiten. Neben diesen Gründen bietet die Erhebung per Telefon auch den Vorteil, dass potenziell die Offenheit der interviewten Person begünstigt werden kann, da die räumliche Distanz und die damit einhergehende Anony-

mität zwischen Interviewer\*in und interviewter Person diese fördert und die daraus resultierende potenzielle Beeinflussung der getroffenen Aussagen abgeschwächt wird (Bänziger 2009, 19; Lueger 1989, 26).

# 4 Analyse der ersten Erhebung «Online-Survey»

## 4.1 Beschreibung der Stichprobe

### 4.1.1 Berufliche Positionen der befragten Personen

Die beruflichen beziehungsweise hierarchischen Positionen der Befragten wurden erfasst, um mögliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Antwortverhalten der jeweiligen Hierarchieebene darstellen zu können. Dies ist deshalb von Interesse, weil davon auszugehen ist, dass eine Personengruppe unabhängig von ihren persönlichen Einschätzungen auch aufgrund ihrer beruflichen Position ein bestimmtes Antwortverhalten an den Tag legt, da sie unterschiedliche Aufgabenbereiche hat, aus denen heraus sie divergierende Sichtweisen auf die Abläufe in den Organisationen der Behindertenhilfe einnimmt und entsprechende Interessen verfolgt. Um dies – wo sinnvoll – deutlich zu machen, werden die nachfolgenden Ergebnisse teilweise nach der beruflichen Position der Befragten aufgeschlüsselt (**Tabelle 3**).

Von den Befragten arbeiten 27,2 % als Organisationsleitung beziehungsweise Abteilungsleitung (zum Beispiel als Leiter\*in eines Wohnhauses der Behindertenhilfe oder Koordinator\*in des ambulanten oder stationären Wohnens). 15,7 % der Befragten arbeiten als Bereichsleitung, 13,8 % als Geschäftsführer\*in und 11,8 % als Teamleiter\*in, die kleinere Teams leiten, mit denen mehr oder weniger eng in der Praxis zusammengearbeitet wird. Die Position des Vorstands haben 2 % inne. 44 Personen, das heißt 17,3 % der Befragten, die die Angabe «Sonstige» machten, sind in der von ihnen vertretenen Organisation in anderen Funktionen tätig. Das kann beispielsweise sein: Werkstattleitung, Verwaltungskraft, Sozialdienst, Qualitätsmanager\*in, Projektleitung, Personalleitung, Koordinator\*in, Fachdienst, Gruppenleitung, Management etc. 31 Personen und damit 12,2 % der Befragten machten keine Angaben zu ihrer Position.

**Tabelle 3:** Angaben zur Position der befragten Person

Positionen der befragten Personen (N = 254)	
Vorstand	2 %
Geschäftsführung	13,8 %
Bereichsleitung	15,7 %
Organisationsleitung/Abteilungsleitung	27,2 %
Teamleitung	11,8 %
Sonstige	17,3 %
Keine Angaben	12,2 %

## 4.1.2 Größe des Zuständigkeitsbereichs der befragten Personen

Darüber hinaus wurde gefragt, für wie viele pädagogisch tätige Personen die Befragten in der Organisation verantwortlich sind (Tabelle 4). Auch hier war die Motivation, herauszufinden, inwieweit die Größe des Verantwortungsbereichs möglicherweise das Antwortverhalten beeinflusst. Letztlich konnten hier jedoch keine signifikanten Tendenzen festgestellt werden, sodass die nachfolgenden Ergebnisse nicht nach diesem Kriterium aufgeschlüsselt dargestellt werden. Dennoch ist die Statistik hier dargestellt, um einen Überblick über die Zusammensetzung der befragten Personen zu erhalten.

Für ein bis zu 24 pädagogisch Tätige sind 27,2 % der Befragten verantwortlich. 21,7 % der befragten Personen sind für 25–99 pädagogisch Tätige verantwortlich. Einen noch größeren Zuständigkeits- und Verantwortungsbereich haben 10,2 % der Befragten, die für 100–249 pädagogisch Tätige verantwortlich sind. 13,4 % der Befragten sind für mehr als 250 pädagogische Mitarbeiter\*innen verantwortlich. 70 Befragte machten keine Angaben darüber, für wie viele pädagogisch tätige Personen sie verantwortlich sind.

**Tabelle 4:** Für wie viele pädagogisch tätige Personen sind Sie verantwortlich?

Anzahl der pädagogisch tätigen Personen, für die die befragten Personen zuständig sind	
1 bis 24	27,2 %
25 bis 99	21,7 %
100 bis 249	10,2 %
Mehr als 250	13,4 %
Keine Angaben	27,6 %

## 4.2 Handlungsfeldbezogene Auswertung

### 4.2.1 Herkunftsfamilie

Wie in Kapitel 2.1 angeführt, leben Menschen mit ‹geistiger Behinderung› in Deutschland überwiegend in (stationären) Wohneinrichtungen der Behindertenhilfe oder in familiären Wohnsettings. Aber auch wenn sie in Wohneinrichtungen der Behindertenhilfe leben, spielt die Herkunftsfamilie (allen voran die Erziehungsberechtigten, aber auch andere Familienmitglieder), sofern vorhanden, für sie in vielen Fällen eine zentrale Rolle und ist – oft unabhängig vom Alter der ‹Kinder› – von hoher Intensität geprägt (Trescher 2017a, 253 f.; Trescher 2020, 150 ff.). Diese Beziehungen sind nicht selten ambivalent: Einerseits erfahren die institutionalisiert untergebrachten (und meist erwachsenen) Kinder mit ‹geistiger Behinderung› durch die Herkunftsfamilie organisationsunabhängige Vergemeinschaftungspraxen und sie können als Art ‹Gegengewicht›

zum «pädagogischen Protektorat» (Trescher 2015, 255) dienen, andererseits kann die intime Beziehung zur Herkunftsfamilie Verselbstständigungs- und Ablösungsprozesse auch erschweren, da sich in der Beziehung lebenslange Abhängigkeitsverhältnisse manifestieren können, in denen erwachsene Kinder mit «geistiger Behinderung» weit über ihre Kindheits- und Jugendphase hinaus in kindliche Subjektpositionen gedrängt werden (Trescher 2017a, 253 f.; Trescher, Hauck 2020b, 37 ff.). Dieses Verhältnis resultiert unter anderem daraus, dass Menschen mit «geistiger Behinderung» häufig finanziell und/oder rechtlich von den Mitgliedern der Herkunftsfamilie abhängig sind und diese aber gleichzeitig für die Betroffenen der primäre, wenn nicht einzige Ort ist, an dem sie zwischenmenschliche Nähe und Zuwendung erfahren (ebd.).

Teil der Arbeit von Mitarbeiter\*innen der Behindertenhilfe ist es daher oftmals auch, Kontakt mit den Herkunftsfamilien der Klient\*innen zu pflegen. Dabei kann es immer wieder zu Konflikten kommen, da die Mitglieder der Herkunftsfamilie andere Ansprüche und Vorstellungen an die Betreuung und Förderung ihres Kindes haben können als das pädagogische Team der Organisationen. Um einen professionellen Umgang mit der Herkunftsfamilie der zu Betreuenden zu etablieren und Ablösungsprozesse zu unterstützen, kann es daher sinnvoll sein, Fort- und Weiterbildungen in diesem Bereich anzubieten, die die Mitarbeiter\*innen genau dazu befähigen. Aus den Ergebnissen der Befragung geht hervor, dass in 22,8 % der Organisationen der Befragten innerhalb der letzten fünf Jahre Fort- und/oder Weiterbildungen angeboten wurden, die diesen Bereich adressieren. Werden die Zustimmungswerte betrachtet, die Auskunft darüber geben, wie groß die Befragten den Fortbildungsbedarf in diesem Bereich einschätzen, sind diese mit einer durchschnittlichen Zustimmung von 41,7 % als moderat einzustufen (**Tabelle 5**). 14,5 % sehen gar keinen Bedarf in diesem Bereich, während mit 4,4 % nur sehr wenige einen sehr hohen Bedarf postulieren. Die mittleren Zustimmungswerte zum Bedarf an Fort- und/oder Weiterbildungsbedarf im Bereich «Herkunftsfamilie» unterscheiden sich aufgeschlüsselt nach Position der befragten Personen nur marginal (**Tabelle 6**). Insgesamt kann festgehalten werden, dass im Bereich «Herkunftsfamilie» in den untersuchten Organisationen in den letzten fünf Jahren wenige Fort- und Weiterbildungsangebote stattfanden, gleichzeitig aber der Bedarf in diesem Bereich von den Befragten auch nicht als besonders hoch eingeschätzt wird.

**Tabelle 5:** Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich «Herkunftsfamilie»

	1 gar kein Bedarf	2	3	4	5	6	7 sehr hoher Bedarf	Mittlerer Zustimmungswert*
<b>Herkunftsfamilie</b>	14,5 %	17,4 %	17,9 %	20,3 %	18,8 %	6,6 %	4,4 %	<b>41,7 % (3,5)</b>
*Der Mittelwert der Zustimmung entspricht hier und im Folgenden zwecks besserer Darstellung dem Mittelwert des in Prozent umgerechneten Antwortverhaltens der Befragten. Der Wert 1 (gar kein Bedarf) entspricht dann 0 %, der Wert 4 50 % und der Wert 7 (sehr hoher Bedarf) 100 %. Der hier ermittelte mittlere Zustimmungswert von 41,7 % entspräche in Zahlen ausgedrückt einem Mittelwert von 3,5. Dieser numerische Mittelwert wird bei der Darlegung des mittleren Zustimmungswerts aller Befragten jeweils noch in Klammern mitangeben.								

**Tabelle 6:** Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich <Herkunftsfamilie> nach Position

	Mittlerer Zustimmungswert
Vorstand	41,7 %
Geschäftsführung	45,0 %
Bereichsleitung	38,3 %
Organisationsleitung	41,7 %
Teamleitung	46,7 %

## 4.2.2 Arbeit

Die meisten Menschen mit <geistiger Behinderung> in Deutschland arbeiten gesondert in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) oder werden in Tagesförderstätten betreut (siehe Kapitel 2.1). Die dort gezahlten Löhne reichen bei weitem nicht aus, um ein eigenständiges Leben zu finanzieren, sodass sie in der Regel auf zusätzliche Sozialleistungen angewiesen sind. Die niedrigen Löhne werden als behindernde Faktoren wirksam, die eine Einschränkung der persönlichen Handlungsoökonomie bedeuten (Trescher 2017a, 255). Hinzu kommt, dass die Werkstätten als separiertes System bei aller Unterstützung und allem Schutz, den sie bieten können, im Zuge der Inklusionsdebatte und auch durch die UN-BRK zunehmend unter Druck geraten (Schachler, Schlummer & Weber 2023, 9). Theoretisch ist es das mittel- bis langfristige Ziel der Werkstätten, ihre Beschäftigten in den sogenannten ersten Arbeitsmarkt zu integrieren, in der Praxis geschieht dies jedoch nur selten. Dabei wäre der Weg von der Förderschule in die Werkstatt oder Tagesförderstätte nicht alternativlos und das Hilfs- und Sozialsystem bietet Möglichkeiten, dass auch Menschen mit <geistiger Behinderung> im Laufe ihres Lebens verschiedenen Arbeitstätigkeiten nachgehen könnten. Diese werden aber von Menschen mit <geistiger Behinderung> selten ausgeschöpft und auch Mitarbeiter\*innen der Behindertenhilfe kennen diese nicht oder betrachten die Arbeit in den Werkstätten als unausweichlich.<sup>22</sup> So oder so hat der Lebensbereich Arbeit auch für Menschen mit <geistiger Behinderung> einen hohen Stellenwert, da er in erster Linie auch der Ort ist, an dem soziale Kontakte außerhalb der Herkunftsfamilie oder des Wohnheims geknüpft und gepflegt werden. Damit bietet dieser Bereich verschiedene Ansätze für Fort- und/oder Weiterbildung, die dabei unterstützen können, dass Menschen mit <geistiger Behinderung> eine gewisse Gestaltungs- und Wahlmöglichkeit ihrer Arbeit haben.

40 % der Befragten geben an, dass in ihrer Organisation in den letzten fünf Jahren Fort- und/oder Weiterbildungen zur Bedeutung von Arbeit für die Klient\*innen und/

<sup>22</sup> Wobei dies primär diejenigen Personen betrifft, die schon in einer WfbM angestellt sind. In den (Förder-)Schulen gibt es nämlich mittlerweile in der Regel in den Abschlussklassen übergreifende Konferenzen zusammen mit Eltern, Jugendlichen, Lehrer\*innen, Fachkräften vom Arbeitsamt und Teilhabeberater\*innen bezüglich der beruflichen Möglichkeiten der Schüler\*innen.

**Tabelle 7:** Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich ‹Arbeit›

	1 gar kein Bedarf	2	3	4	5	6	7 sehr hoher Bedarf	Mittlerer Zustimmungswert*
Arbeit	6,2 %	10,9 %	15,2 %	18,0 %	21,8 %	13,3 %	14,7 %	<b>56,7 % (4,4)</b>

**Tabelle 8:** Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich ‹Arbeit› nach Position

	Mittlerer Zustimmungswert
Vorstand	71,7 %
Geschäftsführung	63,3 %
Bereichsleitung	46,7 %
Organisationsleitung	48,3 %
Teamleitung	55,0 %

oder zu Perspektiven im Kontext von Arbeit stattfanden. Gefragt nach dem Bedarf an Fort- und/oder Weiterbildungen im Bereich ‹Arbeit› ergibt sich ein ausgewogenes Bild (**Tabelle 7**): Ein Großteil der Befragten räumt einen mittleren bis leicht erhöhten Bedarf ein, nur wenige sehen einen sehr hohen Bedarf (14,7 %) und noch weniger gar keinen Bedarf (6,2 %), überwiegend liegen die Antworten der Befragten im Mittelfeld. Dies spiegelt sich auch in der durchschnittlichen Zustimmung von 56,7 % wider. Wird sich die Bedarfseinschätzung der Befragten angeschaut und werden ihre Antworten nach ihrer Position aufgeschlüsselt (**Tabelle 8**), werden Unterschiede deutlich: Die mittleren Zustimmungswerte der Vorstände (71,7 %) und Geschäftsführer\*innen (63,3 %) sind deutlich höher als die der Organisationsleitungen (48,3 %) und Bereichsleitungen (46,7 %). Sie schätzen also den Fort- und/oder Weiterbildungsbedarf in diesem Bereich höher ein. Die Teamleitungen liegen mit einem durchschnittlichen Zustimmungswert von 55 % dazwischen.

### 4.2.3 Mitarbeiter\*innenführung und -anleitung

Fort- und/oder Weiterbildungen im Bereich der Mitarbeiter\*innenführung und -anleitung tragen dazu bei, dass Personen in Leitungs- und/oder Führungspositionen, die für pädagogische Mitarbeiter\*innen in der Behindertenhilfe verantwortlich sind, effektiver arbeiten können und ihr Umgang mit den Mitarbeiter\*innen sich positiv auf ihre Teams auswirkt. Dies wiederum kann zu einer erhöhten Mitarbeiter\*innenzufriedenheit und einem positiven Arbeitsklima führen. Die Führung und Anleitung von Mitarbeiter\*innen in der Behindertenhilfe erfordert eine Mischung aus zwischenmenschlichen Einfühlungsvermögen, Fachwissen und organisatorischem Geschick. Es ist wichtig, dass Führungskräfte und Vorgesetzte die Bedürfnisse ihrer Mitarbeiter\*innen erkennen und sicherstellen, dass diese über die notwendigen Ressourcen und Unterstützung

**Tabelle 9:** Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich «Mitarbeiter\*innenführung und -anleitung»

	1 gar kein Bedarf	2	3	4	5	6	7 sehr hoher Bedarf	Mittlerer Zustimmungswert*
Mitarbeiter*innenführung und -anleitung	1,4 %	3,6 %	8,2 %	11,4 %	28,9 %	26,4 %	23,2 %	<b>71,7 % (5,3)</b>

**Tabelle 10:** Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich «Mitarbeiter\*innenführung und -anleitung» nach Position

	Mittlerer Zustimmungswert
Vorstand	41,7 %
Geschäftsführung	76,7 %
Bereichsleitung	73,3 %
Organisationsleitung	66,7 %
Teamleitung	78,3 %

verfügen, um ihre Arbeit erfolgreich zu erledigen, damit die bestmögliche Betreuung für Menschen mit «geistiger Behinderung» gewährleistet werden kann. Konkret bedeutet dies zum Beispiel, dass im Rahmen von Fort- und/oder Weiterbildungen, die diesen Bereich adressieren, psychologische, ökonomische und/oder pädagogische Strategien erlernt und spezifisches Handlungswissen (zum Beispiel Verhalten gegenüber Kostenträgern) erworben wird.

Solche oder ähnliche Fort- und/oder Weiterbildungen wurden in den letzten fünf Jahren in den von den Befragten vertretenen Organisationen in 75,6 % der Fälle bereits angeboten und durchgeführt. Parallel zu diesem hohen Wert ergibt sich bei der Einschätzung des Fort- und/oder Weiterbildungsbedarfs in diesem Bereich ein mittlerer Zustimmungswert von 71,7 % (**Tabelle 9**). Nur 1,4 % sehen hier überhaupt keinen Bedarf und ganze 75,5 % sehen zumindest einen erhöhten Bedarf. Das Antwortverhalten nach Position (**Tabelle 10**) zeigt, dass nur die Vorstandsmitglieder mit einem mittleren Zustimmungswert von 41,7 % diesem Bereich einen eher geringen Bedarf zuschreiben. Die Befragten in den anderen Positionen schätzen den Bedarf mit mittleren Zustimmungswerten von 66,7 % (Organisationsleitung) bis 78,3 % (Teamleitung) deutlich höher ein.

#### 4.2.4 Wohnstrukturen

Menschen mit «geistiger Behinderung» leben in Deutschland, wie bereits in Kapitel 2.1 und nochmals in Kapitel 4.2.1 dargestellt, überwiegend in stationären Wohneinrichtungen der Behindertenhilfe oder in Wohnsettings der Herkunftsfamilie. Aber auch

diejenigen, die lange Zeit in ihrer Herkunftsfamilie gelebt haben, ziehen in der Regel früher oder später, wenn auch oft erst im höheren Erwachsenenalter (zwangswise), in eine Form des institutionalisierten Wohnens. Hier findet dann auch ein wesentlicher Teil der pädagogischen Handlungspraxis statt. Die verschiedenen Wohnformen unterscheiden sich in ihrer Ausgestaltung zum Teil erheblich, Studien zeigen jedoch, dass sie alle in ihren Strukturen eine mehr oder weniger starke Nähe zu sogenannten «totalen Institutionen» (Goffman 1973) aufweisen (Trescher 2015; Trescher 2017a; Trescher 2017b; Trescher 2018a). Zwar haben sich im Zuge des Paradigmenwechsels hin zu Selbstbestimmung und Empowerment neue, offenere Wohnformen etabliert, doch konnten von diesen Prozessen vorrangig, wie bereits erwähnt, nur Menschen profitieren, deren Unterstützungsbedarf als vergleichsweise gering eingeschätzt wurde. Die häufig anzutreffenden Wohnstrukturen, in denen Menschen mit «geistiger Behinderung» daher nach wie vor leben, können Erfahrungen von Überwachung, Reglementierung, Isolation, Bürokratisierung und/oder Fremdbestimmung begünstigen. Dies muss jedoch nicht immer der Fall sein und es ist gleichzeitig darauf hinzuweisen, dass auf pädagogisch-praktischer Ebene seit geraumer Zeit Prozesse eingeleitet wurden und werden, die die Strukturen der Organisationen sukzessive öffnen (Thesing 2009, 80). Diese Öffnungsprozesse sind das Ergebnis langer und mühsamer Kämpfe, die auch heute noch in Politik, Bezugswissenschaft und Praxis mehr denn je geführt werden. Trotz aller Fördermaßnahmen und des vermeintlichen Schutzes, den die Organisationen bieten, sind sie nicht zuletzt aus den genannten Gründen vielfältiger Kritik ausgesetzt und ihr schrittweiser Umbau wird weiterhin von verschiedenen Seiten gefordert. Ein kritischer und vor allem reflexiver Blick auf die Wohnstrukturen, von denen pädagogische Fachkräfte als Arbeitnehmer\*innen selbst abhängig sind, die sie aber auch immer wieder neu mit hervorbringen, ist daher für ein professionelles pädagogisches Handeln unabdingbar. In Fort- und/oder Weiterbildungen, die solche Angebote schaffen, kann ein solcher Blick gezielt gefördert werden und/oder darüber diskutiert werden, wie auf technische oder pädagogische Weise die je konkrete Ausgestaltung von Wohnsettings weiterentwickelt werden kann.

Solche oder ähnliche Fort- und/oder Weiterbildungen wurden in den letzten fünf Jahren in den Organisationen der Befragten in 24,8 % der Fälle durchgeführt. Gleichzeitig wird mit einer durchschnittlichen Zustimmung von 55 % ein mittlerer bis leicht erhöhter Bedarf in diesem Bereich gesehen (**Tabelle 11**), was auf eine gewisse Diskrepanz zwischen Deckung und Bedarf in diesem Bereich hindeutet. Denn nur insgesamt 30,2% der Be-

**Tabelle 11:** Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich «Wohnstrukturen»

	1 gar kein Bedarf	2	3	4	5	6	7 sehr hoher Bedarf	Mittlerer Zustimmungswert*
<b>Wohnstrukturen</b>	7,4%	11,6%	11,2%	19,1%	25,1%	15,4%	10,2%	<b>55,0 % (4,3)</b>

**Tabelle 12:** Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich <Wohnstrukturen> nach Position

	Mittlerer Zustimmungswert
Vorstand	41,7 %
Geschäftsführung	76,7 %
Bereichsleitung	73,3 %
Organisationsleitung	66,7 %
Teamleitung	78,3 %

fragten sehen gar keinen oder einen eher geringen Bedarf, sodass mit den 69,8 %, die zumindest einen mittleren oder erhöhten Bedarf sehen, der Bedarf in diesem Bereich doch deutlich erkennbar ist. Größere Schwankungen in dieser Einschätzung gibt es zwischen den Befragten in Abhängigkeit von ihrer Funktion kaum (Tabelle 12).

## 4.2.5 Recht

Das Thema Recht und das Wissen bezüglich rechtlicher Voraussetzungen ist in der Behindertenhilfe von großer Bedeutung, da es dazu beiträgt, die Gleichstellung und die Lebensqualität von Menschen mit <Behinderungen> zu schützen (Loeken, Windisch 2013, 96). Es schafft einen rechtlichen Rahmen in Form von Gesetzen, die sicherstellen sollen, dass Menschen mit <Behinderungen> die gleichen Chancen und Möglichkeiten wie alle anderen Bürger\*innen haben. Die Lebensbedingungen vieler Menschen mit (insbesondere <geistiger>) <Behinderung> bleiben jedoch teils hinter rechtlichen Errungenschaften und Garantien zurück. Als Beispiel kann genannt werden, dass Menschen mit <Behinderung> am politischen Geschehen zwar rechtlich gesichert partizipieren und sich beispielsweise auch in politische Ämter wählen lassen können, dies aber verglichen mit Menschen ohne <Behinderung> nur sehr viel seltener passiert. Rechtlich bestehen also keine Barrieren, die für ein Ungleichgewicht verantwortlich sein könnten, sondern das Gegenteil ist der Fall, da die politische Partizipation explizit gesichert ist. Vielmehr scheint es das Zusammenspiel vieler verschiedener Barrieren zu sein, das dafür sorgt, dass es so wenige Parlamentarier\*innen mit <Behinderung> gibt (Trescher, Nothbaum 2023b, 392). Dennoch oder gerade deshalb sollten Mitarbeiter\*innen in der Behindertenhilfe über ein grundlegendes Wissen im Bereich Recht verfügen, da sie so die Ansprüche ihrer Klient\*innen auch rechtlich einfordern können. Darüber hinaus muss aber auch die eigene Arbeit im Einklang mit dem geltenden Recht stehen. Die äußeren Vorgaben, in die pädagogische Mitarbeiter\*innen durch geltendes Recht eingebunden sind, können demnach ihrerseits zu einer Steuerung oder zumindest (Mit-) Beeinflussung des pädagogischen Handelns führen (Trescher 2018a, 57 ff.). Es ist daher wichtig, aktuelle Vorgaben zu kennen, um das Handeln innerhalb der vorgegebenen Grenzen ausdifferenzieren zu können. Dies ist mitunter nicht einfach, da sich auch das Recht immer wieder wandelt, sodass eine kontinuierliche Auffrischung notwendig ist

**Tabelle 13:** Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich «Recht»

	1 gar kein Bedarf	2	3	4	5	6	7 sehr hoher Bedarf	Mittlerer Zustimmungswert*
Recht	0,5 %	3,6 %	11,3 %	19,5 %	25,8 %	24,4 %	14,9 %	<b>66,7 % (5,0)</b>

**Tabelle 14:** Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich «Recht» nach Position

	Mittlerer Zustimmungswert
Vorstand	63,3 %
Geschäftsführung	71,7 %
Bereichsleitung	61,7 %
Organisationsleitung	63,3 %
Teamleitung	71,7 %

und gerade für ältere Mitarbeiter\*innen in der Behindertenhilfe die Aneignung neuen Rechtswissens notwendig ist, wenn die letzte Auseinandersetzung damit schon einige Jahre zurückliegt. In Form von Fort- und/oder Weiterbildungen kann dieses Wissen vermittelt und die Perspektiven neuer Gesetze können diskutiert und erörtert werden, aktuell könnte dies zum Beispiel im Hinblick auf das neue Bundesteilhabegesetz (BTHG) oder das Neunte Buch Sozialgesetzbuch (SGB IX) geschehen.

Gerade auch für die Organisationen der Behindertenhilfe ist das Thema von großer Relevanz, was sich darin widerspiegelt, dass in der Befragung 68,8 % der Befragten angeben, dass in der von ihnen vertretenen Organisation in den letzten fünf Jahren Fort- und/oder Weiterbildungen zu diesem Thema durchgeführt wurden. Der Bedarf in diesem Bereich ist mit einem mittleren Zustimmungswert von 66,7 % der Befragten als eher hoch einzustufen (**Tabelle 13**). Nur 0,5 % sehen hier überhaupt keinen Bedarf und insgesamt nur 16,4 % einen eher geringen bis gar keinen Bedarf. Demgegenüber sehen 84,6 % zumindest einen mittleren Bedarf, davon 14,9 % einen sehr hohen. Der Bedarf nach Position der Befragten zeigt keine eindeutige Tendenz, wird aber mit mittleren Zustimmungswerten von 61,7 % bis 71,1 % durchweg als erhöht eingeschätzt (**Tabelle 14**).

## 4.2.6 Sozialwissenschaftliche Themen

Sozialwissenschaftliche Themen werden von verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen wie der Soziologie, der Psychologie, der Anthropologie, der Politikwissenschaft, der Ökonomie, der Pädagogik und vielen anderen Professionen und Disziplinen erforscht und behandelt. Je nach Thema tragen sie zu einem vertieften Verständnis sozialer Phänomene (zum Beispiel «geistige Behinderung») bei. In der Pädagogik beziehungsweise Behindertenhilfe sind sozialwissenschaftliche Themen wichtig, weil sie dazu beitragen,

die gesellschaftlichen, politischen und historischen Rahmenbedingungen zu verstehen, in denen die pädagogisch Tätigen arbeiten und die letztlich auch ihre Adressat\*innen (in der Behindertenpädagogik die Menschen mit <Behinderung>) beeinflussen. Auf der Basis sozialwissenschaftlichen Wissens können Reflexionsprozesse über die eigene pädagogische Praxis angestoßen werden. Allein schon, um sich mit den Konzepten der Träger auseinandersetzen zu können, die Begriffe wie Inklusion, Behinderung, Teilhabe, Empowerment, Partizipation etc. oft ganz selbstverständlich verwenden, obwohl oft unklar ist, was genau mit diesen Begriffen gemeint ist beziehungsweise manchmal auch Begriffe je nach Verständnis unterschiedliche Bedeutungen haben können (wie es zum Beispiel bei Inklusion der Fall ist (Dannenbeck 2012, 55)), ist es sinnvoll, sich mit solchen Themen begriffstheoretisch näher zu beschäftigen. Weitere sozialwissenschaftliche Themen, die in der Behindertenhilfe relevant werden können, sind übergeordnete Themen wie Grundfragen pädagogischen Handelns, Menschenbilder, Pädagogik und Würde, die Bedeutung von Privatheit, die Rolle von Organisationen, personenzentrierte Betreuung etc.

Zu diesen oder ähnlichen sozialwissenschaftlichen Themen fanden nach Angaben der Befragten in den letzten fünf Jahren in 61,6 % der Fälle Fort- und/oder Weiterbildungen statt. Der mittlere Zustimmungswert der Befragten von 61,7 % markiert einen leicht erhöhten Bedarf in diesem Bereich (**Tabelle 15**). 57,5 % der Befragten sehen einen zumindest leicht erhöhten Bedarf, während nur 17,7 % einen eher geringen, geringen oder gar keinen Bedarf sehen. Die Einschätzung des Bedarfs nach Funktion der Befragten variiert nur geringfügig (**Tabelle 16**). Am höchsten wird der Bedarf von den Teamleiter\*innen mit einem mittleren Zustimmungswert von 66,7 % eingeschätzt, am geringsten mit einem mittleren Zustimmungswert von 58,3 % (aber insgesamt immer noch leicht erhöht) von den Vorständen und Bereichsleitungen.

**Tabelle 15:** Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich <Sozialwissenschaftliche Themen>

	1 gar kein Bedarf	2	3	4	5	6	7 sehr hoher Bedarf	Mittlerer Zustimmungswert*
Sozial- wissen- schaftliche Themen	2,8 %	6,5 %	8,4 %	24,8 %	28,0 %	19,2 %	10,3 %	<b>61,7 % (4,7)</b>

**Tabelle 16:** Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich <Sozialwissenschaftliche Themen> nach Position

	Mittlerer Zustimmungswert
Vorstand	58,3 %
Geschäftsführung	63,3 %
Bereichsleitung	58,3 %
Organisationsleitung	60,0 %
Teamleitung	66,7 %

## 4.2.7 Haltung

Haltung wird in der Pädagogik häufig gefordert und ist ein weit verbreitetes, aber nicht eindeutig definiertes Konzept (Fiegert, Stolzbacher 2014, 17). Meist wird unter Haltung die persönliche Einstellung inklusive moralischer und ethischer Gesinnung verstanden, die in Sozialisations- und Reflexionsprozessen erworben wird und neben grundlagentheoretischem Wissen Einfluss auf die Orientierung des Handelns nimmt sowie die individuelle oder wissenschaftliche Orientierung konkretisiert (Wrana et al. 2014, 174 f.). Foucault versteht unter Haltung «einen Beziehungsmodus im Hinblick auf die Aktualität; eine freiwillige Wahl, die von einigen getroffen wird, und schließlich auch eine Art und Weise, zu handeln und sich zu verhalten, die zugleich eine Zugehörigkeit bezeichnet und sich als eine Aufgabe darstellt» (Foucault 2005b, 695). Entscheidend für die Entwicklung einer eigenen Haltung als Pädagog\*in sind die Fähigkeiten und Möglichkeiten, Reflexionsprozesse anzustoßen, um eine kritische Distanz zu sich selbst und dem eigenen Handeln herzustellen. Das kann nie eine abgeschlossene Aufgabe sein, sondern ist ein stetiger Prozess mit sich selbst, mit anderen und mit den äußeren Rahmenbedingungen. Fachkräfte in der Behindertenhilfe können beziehungsweise sollten bei der Ausbildung und Aufrechterhaltung einer eigenen pädagogischen Grundhaltung von ihren Organisationen unterstützt werden. Fort- und/oder Weiterbildung ist eine Möglichkeit dazu.

Solche Angebote wurden in den letzten fünf Jahren von etwa der Hälfte (50,8 %) der Befragten in ihren Organisationen durchgeführt. Auf die Frage nach dem Bedarf in diesem Bereich zeigt sich mit einem durchschnittlichen Zustimmungswert von 78,3 % ein sehr hoher Bedarf (**Tabelle 17**). Nur 9,5 % sehen einen eher geringen, geringen oder gar keinen Bedarf. Auffällig ist, dass ganze 42,1 % einen sehr hohen Bedarf in diesem Bereich sehen. Hier zeigt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen dem tatsächlichen Angebot an Fort- und Weiterbildungen in diesem Bereich und dem Bedarf. Der Bedarf in diesem Bereich wird von den Befragten unabhängig von ihrer Position gesehen (**Tabelle 18**). Am höchsten ist er jedoch mit einem mittleren Zustimmungswert von 88,3 % bei den Teamleiter\*innen, was vermuten lässt, dass Haltung gerade in der pädagogischen Praxis als besonders wichtig eingeschätzt wird.

**Tabelle 17:** Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich «Haltung»

	1 gar kein Bedarf	2	3	4	5	6	7 sehr hoher Bedarf	Mittlerer Zustimmungswert*
<b>Haltung</b>	1,8 %	2,3 %	5,4 %	10,0 %	17,6 %	20,8 %	42,1 %	<b>78,3 % (5,7)</b>

**Tabelle 18:** Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich <Haltung> nach Position

	Mittlerer Zustimmungswert
Vorstand	80,0 %
Geschäftsführung	76,7 %
Bereichsleitung	75,0 %
Organisationsleitung	78,3 %
Teamleitung	88,3 %

## 4.2.9 Beratung

Beratung wird allgemein als eine Form des Gesprächs beziehungsweise der Kommunikation verstanden, ein spezifisches Begriffsverständnis existiert bislang nicht. In der Regel wird Beratung jedoch als ein Prozess verstanden, in dem zwei Personen durch Interaktion mehr Klarheit über Herausforderungen, Bewältigungsmöglichkeiten, Entscheidungsalternativen und Entwicklungsperspektiven der zu beratenden Person gewinnen. Gleichwohl gibt es eine Vielzahl von (weiteren) Verständnissen und Ausprägungen des Begriffs und gerade in der Fachwissenschaft divergiert die Bedeutung je nach Anwendungsbereich. Es lässt sich jedoch festhalten, dass sich Beratung in sozialen und pädagogischen Arbeitsfeldern insbesondere durch ihren reflexiven Charakter auszeichnet. Hinzu kommt in der Behindertenhilfe, dass die hohe Komplexität von Handlungsfeldern in Hinblick auf und die Widersprüchlichkeiten von verschiedenen Ansprüchen Unterstützung bei beratenden Tätigkeiten notwendig machen (Schlienger 2016, 353). In der praktischen Arbeit von Mitarbeiter\*innen der Behindertenhilfe kann es nämlich zu einer Vielzahl von Situationen kommen, in denen Pädagog\*innen eine beratende Funktion einnehmen und in denen sie mit verschiedenen Personen über vielfältige Themenbereiche sprechen, beispielsweise in beratenden Gesprächen mit Klient\*innen, Familien der Klient\*innen, Kolleg\*innen, Kostenträgern etc. Daher kann es Sinn machen, Mitarbeiter\*innen in Form von Fort- und/oder Weiterbildungen zur Beratung zu befähigen.

Nach Angaben der Befragten fanden in den letzten fünf Jahren in 38,4 % der Fälle Fort- und/oder Weiterbildungen zu Beratungsthemen statt. Auf die Frage, wie hoch die Befragten den Bedarf in diesem Bereich einschätzen, wird insgesamt ein leicht erhöhter Bedarf mit einem mittleren Zustimmungswert von 60 % angegeben (Tabelle 19). Die Streuung der Bedarfsangaben ist relativ ausgeglichen und die meisten Antworten liegen um die Antwortmöglichkeit eines leicht erhöhten Bedarfs (Item 5). Nur 8,9 % sehen einen geringen oder gar keinen Bedarf. Trotz dieses zumindest leicht erhöhten Bedarfs erscheint das Angebot an Fort- und Weiterbildungen in den letzten fünf Jahren vergleichsweise ausbaufähig. Die Bedarfseinschätzung der Befragten nach ihrer Position zeigt, dass die Mehrheit einen leicht erhöhten Bedarf anmeldet, lediglich die Vorstände geben mit einem mittleren Zustimmungswert von 46,7 % einen mittleren Bedarf und die Teamleiter\*innen mit 70 % einen erhöhten Bedarf an (Tabelle 20).

**Tabelle 19:** Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich ‹Beratung›

	1 gar kein Bedarf	2	3	4	5	6	7 sehr hoher Bedarf	Mittlerer Zustimmungswert*
Beratung	1,9 %	7,0 %	16,9 %	19,7 %	24,9 %	17,8 %	11,7 %	<b>60,0 % (4,6)</b>

**Tabelle 20:** Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich ‹Beratung› nach Position

	Mittlerer Zustimmungswert
Vorstand	46,7 %
Geschäftsführung	60,0 %
Bereichsleitung	56,7 %
Organisationsleitung	60,0 %
Teamleitung	70,0 %

## 4.2.8 Schule

Das Leben von Menschen mit ‹geistiger Behinderung› in segregierenden Organisationen beginnt häufig bereits in der frühen Lebensphase. Im schulischen Bereich besuchen zum Beispiel in Deutschland viele Menschen mit ‹Behinderungen› eine Förderschule (früher Hilfs- oder Sonderschule; siehe Kapitel 2.1). Förderschulen sind umstritten: Befürworter\*innen betonen die (vermeintlich) bessere Förderung, die Menschen mit ‹Behinderungen› an diesen Schulen erhalten können, Gegner\*innen heben die exkludierende Wirkung des Besuchs einer Förderschule hervor und plädieren, wie auch von der UN-BRK gefordert, für eine integrative beziehungsweise inklusive Bildung (das heißt den gemeinsamen Unterricht von Menschen mit und ohne unterschiedlichen Förderbedarfen in Regelschulen). In Deutschland ist es jedenfalls Tatsache, dass es eine ungebrochene Nachfrage nach dieser Schulform gibt und insbesondere Menschen mit ‹geistiger Behinderung› nach wie vor fast ausschließlich solche Förderschulen besuchen (Zölls-Kaser 2023, 51). Oft leben die Schüler\*innen mit ‹geistiger Behinderung› zu diesem Zeitpunkt noch in ihrer Herkunftsfamilie, manche sind aber auch schon (aus verschiedenen Gründen) stärker in die Strukturen der Behindertenhilfe eingebunden, wodurch das Thema Schule für die Pädagog\*innen relevant werden kann. Durch Fort- und/oder Weiterbildungen können die Pädagog\*innen darin unterstützt werden, ihre Klient\*innen, die noch zur Schule gehen, in den sie betreffenden Fragen zu unterstützen und gemeinsam Perspektiven für die schulische Laufbahn zu entwickeln.

Solche oder ähnliche Fort- und/oder Weiterbildungen wurden in den letzten fünf Jahren in 9,6 % der Organisationen durchgeführt. Auch der Bedarf ist mit einem durchschnittlichen Zustimmungswert von nur 30 % als eher gering einzuschätzen (Tabelle 21). Einen zumindest erhöhten Bedarf sehen insgesamt nur 15 %. Unabhängig von der Position der Befragten wird dies ähnlich betrachtet (Tabelle 22). Es kann vermutet werden, dass

**Tabelle 21:** Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich <Schule>

	1 gar kein Bedarf	2	3	4	5	6	7 sehr hoher Bedarf	Mittlerer Zustimmungswert*
Schule	28,1 %	24,1 %	14,6 %	18,1 %	6,5 %	6,5 %	2,0 %	<b>30,0 % (2,8)</b>

**Tabelle 22:** Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich <Schule> nach Position

	Mittlerer Zustimmungswert
Vorstand	38,3 %
Geschäftsführung	41,7 %
Bereichsleitung	21,7 %
Organisationsleitung	26,7 %
Teamleitung	28,3 %

die wenigen Angebote in diesem Bereich sowie der als gering eingeschätzte Bedarf darauf zurückzuführen sind, dass in vielen der befragten Organisationen schlicht keine oder nur wenige Schüler\*innen mit <geistiger Behinderung> betreut werden.

## 4.2.10 Konzeptentwicklung

Ein Konzept oder eine Konzeption<sup>23</sup> ist in der Behindertenhilfe zumeist eine schriftliche Ausarbeitung der pädagogischen und pflegerischen Schwerpunkte einer Organisation, findet sich im (sonder- und inklusions-)pädagogischen Diskurs zu vielfältigen Themen und Schwerpunkten und wird häufig weit gefasst. Der Begriff <Konzept> stammt aus dem Lateinischen und bedeutet «eine Idee bekommen und einen Entwurf machen» (Kluge 2011, 530). Ein Konzept ist also normativer Ausgangspunkt für eine Handlung oder kann einer Handlung einen Rahmen geben. Entsprechend können Konzepte als Orientierungsrahmen verstanden werden, mit welchen «Mitteln und auf welchen Ebenen ein bestimmtes Ziel erreicht werden soll» (Wüllenweber, Theunissen 2009, 22). Problematisch daran, dass Konzepte eher weit gefasst sind beziehungsweise sein müssen, ist, dass sie häufig eindimensional sind und Ambivalenzen der Handlungspraxis vernachlässigen (Trescher 2018a, 51 ff.). Dabei sind Konzepte per se ambivalent, da sie einerseits als Leitbilder fungieren, die den pädagogischen Fachkräften als Orientierung dienen sollen, andererseits aber auch die Handlungsfreiheit einschränken können. «Die Ambivalenz bewegt sich also zwischen erwünsch-

<sup>23</sup> Die beiden Begriffe werden oft synonym verwendet, können aber auch Unterschiede markieren. Hier wird auf eine Unterscheidung verzichtet, da die Begriffe gerade in der handlungspraktischen Auseinandersetzung, aber auch in der Fachwissenschaft fließend verwendet werden.

**Tabelle 23:** Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich «Konzeptentwicklung»

	1 gar kein Bedarf	2	3	4	5	6	7 sehr hoher Bedarf	Mittlerer Zustimmungswert*
Konzept- entwick- lung	1,9 %	7,6 %	9,0 %	24,6 %	25,1 %	19,9 %	11,9 %	<b>61,7 % (4,7)</b>

**Tabelle 24:** Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich «Konzeptentwicklung» nach Position

	Mittlerer Zustimmungswert
Vorstand	46,7 %
Geschäftsführung	71,7 %
Bereichsleitung	56,7 %
Organisationsleitung	58,3 %
Teamleitung	66,7 %

ter Handlungssicherheit und möglicher Handlungseinschränkung durch Konzepte, denn diese sollen zwar als Handlungsmaxime gelten (können), müssen dabei jedoch pädagogisch Handelnden genug Raum geben, um ihr Handeln in der pädagogischen Beziehungspraxis entfalten zu können» (ebd., 264) Gleichzeitig müssen Konzepte «einen klaren Realitätsbezug aufweisen, dürfen also keine «Alibifunktion» übernehmen oder als «scheinheilig» wahrgenommene Zielvorstellungen und Verhaltensorientierungen gelten» (Schindler 2010, 108). Ein Konzept zu erstellen und dieses aktuell zu halten, kann also durchaus herausfordernd sein und die Konzeptentwicklung ist als kontinuierlicher Prozess zu verstehen, an dem (idealerweise) möglichst viele Mitarbeiter\*innen beteiligt sind. Fort- und/oder Weiterbildung kann hierbei eine Möglichkeit sein, Mitarbeiter\*innen dazu zu befähigen, pädagogische Konzepte (mit) zu entwickeln und umzusetzen.

Die Frage, ob in ihrer Organisation in den letzten fünf Jahren Fort- und/oder Weiterbildungen zu diesem Thema angeboten wurden, beantworteten 24,4 % positiv. Dieser eher geringen Zahl steht ein deutlich höher wahrgenommener Bedarf mit einem mittleren Zustimmungswert von 61,7 % gegenüber (Tabelle 23). Ein Großteil der Befragten (81,5 %) sieht mindestens einen mittleren Bedarf, sodass hier, gerade angesichts der vergleichsweise wenigen Angebote in den Organisationen in den letzten fünf Jahren, ein Handlungsbedarf identifiziert werden kann. Wird das Antwortverhalten der Befragten nach ihrer Position betrachtet, so wird deutlich, dass die Vorstände hier einen mittleren, die Bereichs- und Organisationsleitungen einen leicht erhöhten und die Team- und Organisationsleitungen einen höheren Bedarf anmahnen (Tabelle 24).

## 4.2.11 Sexualität

Die Thematik «Sexualität bei Menschen mit <geistiger Behinderung>» wurde, auch in der Pädagogik, lange ignoriert und noch heute existieren viele Vorurteile (Langer 2010, 159; Specht 2013, 288; Specht 2021, 178 f.). Seit den 80er Jahren wird Sexualität aber immer mehr als ein wichtiger Bestandteil auch des Lebens auch von Menschen mit <geistiger Behinderung> begriffen. Aktuellere Bestrebungen der Sonder- und Inklusionspädagogik richten sich daher auch auf die Reformierung tradierter Handlungsorientierungen und mittlerweile stehen Zielsetzungen wie Selbstbestimmung (auch im Kontext Sexualität) im Mittelpunkt (Trescher, Börner 2014). Die Praxis hat diese Entwicklung jedoch noch nicht immer umfassend erreicht und die Strukturen der Behindertenhilfe öffnen sich teils erst allmählich dafür, dass ihr Klientel sexuelle Bedürfnisse hat (wobei hier große Unterschiede je nach Organisation existieren), sodass insgesamt festzuhalten bleibt, dass für viele Menschen mit <geistiger Behinderung> eine an Selbstbestimmung orientierte Ausübung ihrer Sexualität nur eingeschränkt möglich ist (Rimbach, Römisch 2023, 207; Specht 2013, 288 f.). Das muss aber nicht in allen Organisationen der Behindertenhilfe so aussehen und viele Organisationen haben mittlerweile Konzepte, wie sie ihre Bewohner\*innen dabei unterstützen können, ihre sexuellen Bedürfnisse bestmöglich selbstbestimmt zu leben. Jedenfalls gilt es, das Thema verstärkt – insbesondere auch im pädagogischen Team, wo es gerade bei diesem Thema immer wieder zu Konflikten kommen kann – anzusprechen und Mitarbeiter\*innen hinsichtlich dieses Themas zu schulen, Themen können hier sein: selbstbestimmte Sexualität der Klient\*innen, Sexualassistenz beziehungsweise -begleitung, partnerschaftliche Sexualität, gegebenenfalls Planung von Elternschaft etc. Selbstbestimmte Sexualität insgesamt ist jedoch so komplex und schambesetzt, dass sie nicht nach einem <Einheitsrezept> abgearbeitet werden kann (Trescher, Nothbaum 2023a, 4). Sexualität, gerade in Kombination mit dem Anspruch nach (mehr) Selbstbestimmung, ist also ambivalent und kann zu Herausforderungen führen (Trescher, Nothbaum 2024), gerade deshalb ist es elementar, diesen Bereich durch Fort- und Weiterbildungen abzudecken.

Die Befragten der vorliegenden Studie geben hierzu an, dass in 46,8 % der Fälle in den letzten fünf Jahren Fort- und/oder Weiterbildungen zu diesem Thema durchgeführt wurden. Der Bedarf in diesem Bereich ist mit einem durchschnittlichen Zustimmungswert von 65 % als eher hoch einzuschätzen (**Tabelle 25**). Nur 2,8 % der Befragten sehen hier überhaupt keinen und nur 13,3 % einen geringen oder eher geringen Bedarf. Demgegenüber sind es 64,1 %, die dem Thema Sexualität zumindest einen hohen Bedarf zuschreiben. Wird hier auf das Antwortverhalten der Befragten in Abhängigkeit ihrer Position geblickt (**Tabelle 26**), so zeigt sich, dass über alle Positionen hinweg dem Thema ein zumindest leicht erhöhter Bedarf zugeschrieben wird (mindestens ein mittlerer Zustimmungswert von 58,3 % bei Vorstand und Geschäftsführung). Je näher die Positionen der Befragten an der pädagogischen Praxis liegen, desto höher wird die Relevanz des Themas eingeschätzt. So ergibt sich aus den Einschätzungen der Personen,

**Tabelle 25:** Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich ‹Sexualität›

	1 gar kein Bedarf	2	3	4	5	6	7 sehr hoher Bedarf	Mittlerer Zustimmungswert*
<b>Sexualität</b>	2,8 %	5,5 %	7,8 %	19,8 %	28,6 %	19,4 %	16,1 %	<b>65,0 % (4,9)</b>

**Tabelle 26:** Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich ‹Sexualität› nach Position

	Mittlerer Zustimmungswert
<b>Vorstand</b>	58,3 %
<b>Geschäftsführung</b>	58,3 %
<b>Bereichsleitung</b>	60,0 %
<b>Organisationsleitung</b>	66,7 %
<b>Teamleitung</b>	71,7 %

die als Teamleitung tätig sind, ein mittlerer Zustimmungswert von 71,7 % und damit ein hoher Bedarf. Insgesamt scheint ein Ungleichgewicht in Nachfrage zu Angebot zu bestehen, wenn nur bei etwas weniger als der Hälfte der Befragten beziehungsweise deren Organisation in den letzten fünf Jahren Fort- und/oder Weiterbildungen angeboten wurden, gleichzeitig aber ein deutlicher Bedarf besteht.

## 4.2.12 Tod und Trauer

In westlichen Gesellschaften ist eine Tendenz zur Verdrängung des Todes festzustellen. Auch wenn der Tod ein (soziales) Konstrukt ist und keineswegs Einigkeit darüber besteht, wann er eintritt und wie mit ihm umgegangen werden soll, so ist jedenfalls festzuhalten, dass er zum Leben dazugehört und nicht umgangen werden kann (Gadamer 2002, 288 ff.; Trescher 2013, 305 f.). Die Verdrängung des Todes nimmt in institutionalisierten Wohnkontexten für Menschen mit ‹geistiger Behinderung› eine besondere Form an, da die dortigen Bewohner\*innen durch ihre Loslösung von der alltäglichen Lebenswelt oftmals nur über Außenstehende einen Bezug zum Thema Tod herstellen können. Dies liegt daran, dass ihnen aufgrund von Infantilisierungsprozessen nicht zugetraut wird, sich mit der unüberwindbaren Krise der Endlichkeit des Lebens auseinanderzusetzen (Trescher 2015, 307 f.). Viele Menschen mit ‹geistiger Behinderung› machen daher oft erst im hohen Alter Erfahrungen mit dem Tod (zum Beispiel, wenn Eltern, Angehörige oder Mitbewohner\*innen sterben) und/oder setzen sich lange Zeit nicht mit der Bedeutung des eigenen Alter(n)s auseinander. Zwar bestehen generell bei allen Menschen Ängste und Unsicherheiten im Umgang mit diesem Thema, bei Menschen mit ‹geistiger Behinderung› können diese jedoch durch die noch stärkere Mystifizierung des Themas potenziert werden, was die letzt-

**Tabelle 27:** Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich ‹Tod und Trauer›

	1 gar kein Bedarf	2	3	4	5	6	7 sehr hoher Bedarf	Mittlerer Zustimmungswert*
<b>Tod und Trauer</b>	4,7 %	4,7 %	10,2 %	14,9 %	29,8 %	22,3 %	13,5 %	<b>63,3 % (4,8)</b>

**Tabelle 28:** Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich ‹Tod und Trauer› nach Position

	Mittlerer Zustimmungswert
<b>Vorstand</b>	50,0 %
<b>Geschäftsführung</b>	56,7 %
<b>Bereichsleitung</b>	63,3 %
<b>Organisationsleitung</b>	65,0 %
<b>Teamleitung</b>	66,7 %

endliche Begegnung mit dem Thema umso herausfordernder macht (ebd., 308). Es ist also ein deutlicher Aufklärungs- und Aufarbeitungsbedarf hinsichtlich der Thematik auf Seiten der Menschen mit ‹geistiger Behinderung› zu konstatieren.<sup>24</sup> Hier ist insbesondere die Pädagogik angesprochen, die zum Beispiel Beratungsangebote für die betroffenen Menschen mit ‹geistiger Behinderung› beziehungsweise die sie betreuenden Personen schaffen könnte. Dafür braucht es aber vorab eine eigene Auseinandersetzung der pädagogischen Mitarbeiter\*innen mit dem Thema sowie die Kenntnis der Relevanz dieses Themas. Beides kann im Rahmen von Fort- und/oder Weiterbildungen erworben werden.

Nach Angaben der Befragten dieser Studie wurden in 57,6 % der Fälle in den letzten fünf Jahren Fort- und/oder Weiterbildungen zu diesem Thema durchgeführt. Gleichzeitig wird dem Thema bei der Frage nach dem Bedarf in diesem Bereich mit einem durchschnittlichen Zustimmungswert von 63,3% ein eher erhöhter Bedarf attestiert (**Tabelle 27**). Lediglich 19,6 % sehen keinen oder nur einen eher geringen Bedarf, während 65,6 % einen zumindest erhöhten Bedarf sehen. Wird der Blick auf die mittleren Zustimmungswerte nach Position der Befragten gerichtet (**Tabelle 28**), so stellt sich heraus, dass dem Thema, ähnlich wie beim Thema Sexualität, mit zunehmender Praxisnähe kontinuierlich ein höherer Bedarf zugeschrieben wird – Vorstände sehen mit einem mittleren Zustimmungswert von 50,0 % noch einen mittleren Bedarf, während Organisationsleitungen mit 65,0 % oder Teamleitungen mit einem mittleren Zustimmungswert von 66,7 % einen erhöhten Bedarf konstatieren.

<sup>24</sup> Auch in der wissenschaftlichen Forschung ist das Thema ein Feld, das bisher nur wenig Beachtung gefunden hat und noch immer findet (Börner 2023, 287).

### 4.2.13 Übergänge der Klient\*innen

Die menschliche Lebenspraxis ist in der Regel deutlich durch gesellschaftlich vorgegebene Übergänge strukturiert, die sich am chronologischen Alter orientieren (Amrhein, Bakes 2008, 383). So werden Ereignisse wie der Schulabschluss, die Führerscheinprüfung, die Eheschließung oder der Eintritt in den Ruhestand als zentrale Lebenslaufereignisse interpretiert und als biografische Übergangsriten inszeniert (ebd.). Es ist also vor allem das chronologische Alter und das damit verbundene Durchlaufen gesellschaftlich strukturierter «Stationen», die Altern als sozialen Prozess für den Einzelnen erfahrbar machen (Börner 2023, 40 f.). Als besonders herausfordernd werden häufig harte Übergänge, wie zum Beispiel der Übergang von der Erwerbstätigkeit in den Ruhestand, beschrieben (Bigby 2021, 243). Andererseits können gerade solche Übergänge auch Chancen für die Entwicklung neuer Interessen sein (ebd., 244 f.). In jedem Fall haben Übergänge (und gegebenenfalls damit verbundene «Krisen») einen tiefgreifenden Einfluss darauf, wie man sich selbst als Subjekt erfahren und entwickeln konnte. Im Kontext «geistiger Behinderung» sind es Ereignisse wie Übergänge von der Schule in den Beruf, vom Beruf in den Ruhestand, Werkstattwechsel, der Auszug aus dem Elternhaus oder Umzüge, die Übergänge markieren (ebd.). Die Personen mit «geistiger Behinderung» dabei zu begleiten und zu unterstützen, ist als Teilaufgabe des pädagogischen Handelns der Mitarbeiter\*innen in der Behindertenhilfe zu verstehen. Wie dies am besten gelingen kann, kann in Fort- und/oder Weiterbildungen thematisiert werden.

Solche Fort- und/oder Weiterbildungen wurden in den letzten fünf Jahren bei 30,8 % der Befragten in ihren Organisationen angeboten. Der mittlere Zustimmungswert, mit dem die Befragten den Bedarf in diesem Bereich angeben, liegt bei 61,7 % und ist damit als leicht erhöht einzustufen (Tabelle 29). 13,8 % der Befragten sehen sogar einen sehr

**Tabelle 29:** Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich «Übergänge der Klient\*innen»

	1 gar kein Bedarf	2	3	4	5	6	7 sehr hoher Bedarf	Mittlerer Zustimmungswert*
Übergänge der Klient- t*innen	4,6 %	6,5 %	12,4 %	13,8 %	27,2 %	21,7 %	13,8 %	<b>61,7 % (4,7)</b>

**Tabelle 30:** Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich «Übergänge der Klient\*innen» nach Position

	Mittlerer Zustimmungswert
Vorstand	71,7 %
Geschäftsführung	60,0 %
Bereichsleitung	55,0 %
Organisationsleitung	61,7 %
Teamleitung	65,0 %

hohen Bedarf und nur 4,6 % sehen überhaupt keinen Bedarf in diesem Bereich. Die Betrachtung der Einschätzung des Bedarfs nach der Position der Befragten (**Tabelle 30**) zeigt, dass Teamleiter\*innen mit einem mittleren Zustimmungswert von 65 % und Vorstände mit einem solchen von 71,7 % das Thema Übergänge höher einschätzen als zum Beispiel Bereichsleiter\*innen (diese haben einen mittleren Zustimmungswert von 55 %). Insgesamt ist in diesem Bereich jedoch ein eher ungleiches Verhältnis von Angebot und Nachfrage festzustellen und ein Bedarf zu konstatieren.

## 4.2.14 Medizinisches Wissen

In den Organisationen der Behindertenhilfe dominiert häufig ein eher medizinisch-biologisches Verständnis von Behinderung. Damit einher geht die Überzeugung, dass dem vermeintlich unveränderlichen Wesensmerkmal (hier der <geistigen Behinderung>) von Menschen auch primär nur medizinisch begegnet werden kann (Zola 1972, 500), wenn beispielsweise bei als abweichend konstruiertem Verhalten (meist sedierende) Medikamente verabreicht werden und nicht in Betracht gezogen wird, dass abweichendes Verhalten auch Ausdruck einer Rebellion gegen bestehende organisationale Strukturen oder Effekt einer Hospitalisierung sein kann, statt unveränderbare Persönlichkeitseigenschaft einer Person qua Behinderung zu sein (Trescher 2017a, 237 f.). Foucault nennt dies den «medizinischen beziehungsweise ärztlichen Blick» (Foucault 2011, 12). Medizin- beziehungsweise psychiatriekritisch gesprochen ist dieser Blick ein Instrument, das die gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse durchsetzt und der sozialen Kontrolle dient, genauer: der Anpassung der Subjekte an die herrschenden Strukturen (Zola 1972, 487). Andererseits kann auch argumentiert werden, dass die <medikamentöse Einstellung> einer Person ihr Handeln so regulieren kann, dass objektiv eine Integration in die allgemeine Lebenswelt erleichtert wird (Trescher 2018a, 84). So oder so ist es nicht unüblich, dass Mitarbeiter\*innen (insbesondere in Wohneinrichtungen) die Aufgabe haben, den Klient\*innen Medikamente zu verabreichen und/oder mit deren (dauerhaften oder vorübergehenden) Erkrankungen umzugehen. Dabei müssen Medikamente nicht nur als Reaktion auf abweichendes Verhalten, sondern auch auf ärztliche Anordnung gegeben werden; beispielsweise aus dem Grund, dass es auch Korrelationen zwischen gewissen Formen von Behinderungen (zum Beispiel genetische Aberrationen) und chronischen Erkrankungen gibt (zum Beispiel Trisomie 21 und Herzerkrankungen). Medizinisches Wissen (zum Beispiel über Krankheiten oder Medikation und Medikamenteneinnahme) ist daher in der Praxis oft wichtig bis unerlässlich. Um dies zu erlernen und auch (mehr) Wissen über bestimmte Krankheitsformen zu erlangen, werden in Organisationen der Behindertenhilfe häufig Fort- und/oder Weiterbildungen zu medizinischem Wissen für die Mitarbeiter\*innen angeboten. Insbesondere auch deshalb, weil die Organisationen der Behindertenhilfe hier eine große Verantwortung tragen, da die Bewohner\*innen beziehungsweise Betreuten stark von der Gesundheitsversorgung der Organisation abhängig sind.

**Tabelle 31:** Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich «Medizinisches Wissen»

	1 gar kein Bedarf	2	3	4	5	6	7 sehr hoher Bedarf	Mittlerer Zustimmungswert*
Medizi- nisches Wissen	0,9 %	5,6 %	12,6 %	17,8 %	22,9 %	25,2 %	15,0 %	<b>65,0 % (4,9)</b>

**Tabelle 32:** Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich «Medizinisches Wissen» nach Position

	Mittlerer Zustimmungswert
Vorstand	50,0 %
Geschäftsführung	60,0 %
Bereichsleitung	65,0 %
Organisationsleitung	63,3 %
Teamleitung	70,0 %

In 69,2 % der Fälle wurden in den letzten fünf Jahren an den Organisationen der Befragten Fort- und/oder Weiterbildungen zu medizinischen Themen angeboten. Der Bedarf in diesem Bereich ist mit einem durchschnittlichen Zustimmungswert von 65 % als eher hoch einzustufen (**Tabelle 31**). Nur 18,2 % sehen einen eher geringen, geringen oder keinen Bedarf und 0,9 % gar keinen Bedarf. Die restlichen 80,9 % sehen zumindest einen mittleren Bedarf. Wird die Einschätzung des Bedarfs in Abhängigkeit von der Position betrachtet, zeigt sich, dass die Teamleiter\*innen mit einem mittleren Zustimmungswert von 70 % den Bedarf am höchsten einschätzen (**Tabelle 32**). Die Vorstände hingegen schätzen den Bedarf als mittel ein.

#### 4.2.15 Vergleich zwischen den Handlungsfeldern: Angebot versus Bedarf

Die deskriptiv-statistische Auswertung hat gezeigt, in welchen Bereichen in den Organisationen der Befragten in den letzten fünf Jahren Fort- und/oder Weiterbildungen durchgeführt wurden. An erster Stelle steht das Thema «Mitarbeiter\*innenführung und Anleitung», zu dem 75,6 % der Befragten angeben, Fort- oder Weiterbildungen durchgeführt zu haben. An zweiter und dritter Stelle folgen die Themen «Medizinisches Wissen» mit 69,2 % und «Recht» mit 68,8 %. Zu «sozialwissenschaftlichen Themen» haben 61,6 % der Befragten Fort- und/oder Weiterbildungen offeriert. Angebote zu «Tod und Trauer» wurden in 57,6 % und zu «Haltung» in 50,8 % der Organisationen durchgeführt. Das Thema «Sexualität» war in den letzten fünf Jahren bei 46,8 % der Befragten Gegenstand von Fort- und/oder Weiterbildungen. Zum Thema «Arbeit» gab es bei 40 % der Befragten Angebote, zum Thema «Bera-

**Tabelle 33:** Vergleich zwischen den Handlungsfeldern

Handlungsfeld	Hier wurden innerhalb der letzten fünf Jahre Fort- und/oder Weiterbildungen durchgeführt	Mittlerer Zustimmungswert bzgl. der Wichtigkeit des Bedarfs des Handlungsfeldes
Mitarbeiter*innenführung und -anleitung	75,6 %	71,7 % (5,3)
Medizinisches Wissen	69,2 %	65,0 % (4,9)
Recht	68,8 %	66,7 % (5,0)
Sozialwissenschaftliche Themen	61,6 %	61,7 % (4,7)
Tod und Trauer	57,6 %	63,3 % (4,8)
Haltung	50,8 %	78,3 % (5,7)
Sexualität	46,8 %	65,0 % (4,9)
Arbeit	40,0 %	56,7 % (4,4)
Beratung	38,4 %	60,0 % (4,6)
Übergänge der Klient*innen	30,8 %	61,7 % (4,7)
Konzeptentwicklung	28,4 %	61,7 % (4,7)
Wohnstrukturen	24,8 %	55,0 % (4,3)
Herkunftsfamilie	22,8 %	41,7 % (3,5)
Schule	9,6 %	30,0 % (2,8)

tung> bei 38,4 % und zum Thema <Übergänge der Klient\*innen> bei 30,8 %. Etwas abgeschlagen gab es in den letzten fünf Jahren Fort- und/oder Weiterbildungen zu den Themen <Konzeptentwicklung> in 28,5 % und <Wohnstrukturen> in 24,8 % der Fälle. Das Thema <Schule> als Fort- und Weiterbildung wurde nur in 9,6 % der Organisationen behandelt, wobei auch hier sicherlich die Altersstruktur der Menschen mit <geistiger Behinderung>, die in den Organisationen der Befragten betreut werden, der ausschlaggebende Grund dafür ist, dass dieses Thema nur nachrangig behandelt wird. Wird demgegenüber vergleichend betrachtet, in welchen Bereichen die Befragten einen Fort- und Weiterbildungsbedarf in den von ihnen vertretenen Organisationen sehen, so zeigt sich, dass der höchste Bedarf mit einem mittleren Zustimmungswert von 78,3 % von den Befragten beim Thema <Haltung> gesehen wird. 42,1 % der Befragten, die diese Frage beantworteten, sprechen hier von einem sehr hohen Bedarf. Es folgen die Bereiche <Mitarbeiter\*innenführung und -anleitung> mit einem durchschnittlichen Zustimmungswert von 71,7 % und <Recht> mit einem durchschnittlichen Zustimmungswert von 66,7 % sowie <Sexualität> und <Medizinisches Wissen> mit jeweils 65 % und <Tod und Trauer> mit einem durchschnittlichen Zustimmungswert von 63,3 %. Danach werden die Bereiche <Übergänge der Klient\*innen>, <Konzeptentwicklung> und <Sozialwissenschaftliche Themen> hervorgehoben, in denen die Befragten mit einem mittleren Zustimmungswert von jeweils 61,7 % einen eher hohen Bedarf an Fort- und/oder Weiterbildung sehen. Es folgen die Bereiche <Beratung> mit einem Mittelwert von 60 %, <Arbeit> mit einem Wert von 56,7 % und <Wohnstrukturen> mit einem Wert von 55 %. Ein vergleichsweise geringerer Bedarf wird dem Bereich <Herkunftsfamilie> mit einem Mittelwert von 41,7 %

zugeschrieben. Auch dem Bereich «Schule» wird mit einem Mittelwert von 30 % ein eher geringer Bedarf zugeschrieben. Wird nun das tatsächliche Angebot in den letzten fünf Jahren mit dem Bedarf im korrespondierenden Bereich in Beziehung gesetzt, so kann sich ein Eindruck davon verschaffen werden, in welchen Bereichen die deutlichsten Ungleichgewichte zwischen Angebot und Nachfrage bestehen: An erster Stelle sind hier vor allem die Bereiche «Haltung», «Konzeptentwicklung» und «Übergänge der Klient\*innen» zu nennen. Es folgen Themen wie «Beratung», «Sexualität», «Wohnstrukturen» und «Arbeit». Insgesamt muss aber gesagt werden, dass in fast allen Bereichen höhere Bedarfe identifiziert werden konnten. Bei der Beantwortung der Fragen, in welchen Bereichen in den letzten fünf Jahren Fort- und/oder Weiterbildungen angeboten wurden und in welchen Bereichen welcher Bedarf gesehen wird, ist zudem zu beachten, dass die Werte nach dem Bedarf gerade mit der ersten Frage korrelieren können, sodass trotz einer grundsätzlich als hoch eingeschätzten Relevanz des Bereichs der Bedarf als nicht so hoch eingeschätzt wird, da er tendenziell auch besser abgedeckt werden kann. Der Bedarf darf also nicht dahingehend missverstanden werden, dass ein eher geringer Bedarf auch eine geringere Relevanz bedeuten muss. Der Bedarf kann auch trotz hoher Relevanz als nicht so hoch eingeschätzt werden, da er bereits durch Angebote abgedeckt wird. Dennoch kann hier gut veranschaulicht werden, inwieweit (gegebenenfalls nicht) bedarfsgerecht Fort- und/oder Weiterbildungen angeboten werden und wo Bedarfe zu identifizieren sind. Es zeigt sich, dass die Bereiche, in denen ein vergleichsweise hoher Bedarf gesehen wird, in der Regel auch die Bereiche sind, in denen in den letzten fünf Jahren häufiger Angebote gemacht wurden. Ausnahmen bilden die folgenden Bereiche: Im Bereich «Haltung» wurden trotz des höchsten Bedarfswerts nur in 50,8 % der Fälle in den letzten fünf Jahren Fort- und/oder Weiterbildungen angeboten, hier ist ein sehr deutlicher Bedarf festzustellen. Ebenso fällt auf, dass Bereiche wie «Übergänge der Klient\*innen», «Konzeptentwicklung» und «Beratung» trotz ähnlicher Bedarfswerte wie zum Beispiel die Bereiche «medizinisches Wissen» und «Recht» nur sehr viel seltener durch Fort- und/oder Weiterbildungen adressiert wurden, was auf eine gewisse Dominanz pflegetechnischer und rechtlicher Bereiche zu Lasten eher pädagogisch-praktisch orientierter Bereiche schließen lässt, die sich wohl auch daraus speisen lässt, dass erstere Bereiche vergleichsweise einfacher abzudecken sind und weniger anspruchsvoll in Vor- und Nachbereitung sind. Wird darüber hinaus ein handlungsfeldübergreifender Blick darauf geworfen, wie hoch der Fort- und/oder Weiterbildungsbedarf in bestimmten Bereichen in Abhängigkeit von der Position der Befragten eingeschätzt wird, so ergibt sich folgendes Bild: Im Wesentlichen unterscheiden sich die Mittelwerte nicht signifikant und den Bereichen wird eine ähnliche Relevanz zugeschrieben. Lediglich die eher «praxisnahen» Bereiche wie «Haltung», «Beratung», «Konzeptentwicklung», «Sexualität», «Tod und Trauer» und «medizinisches Wissen» werden mit leichter Tendenz von den Befragten, die der pädagogischen Praxis am nächsten stehen, als (noch) relevanter eingeschätzt.

## 4.3 Fort- und Weiterbildungsformate

### 4.3.1 Weitere Themen, in denen es Bedarfe nach Fort- und Weiterbildungen gibt

In einem offenen Fragefeld wurden die Interviewten auch gefragt, für welche weiteren Themen sie Bedarf für Fort- und Weiterbildungen sehen, wobei hier nur solche aufgelistet wurden, die nicht bereits durch die vorgegebenen Handlungsfelder genannt wurden. Gewünscht wurden hier Fort- und/oder Weiterbildungen zur Unterstützung entwicklungsförderlicher Beziehungen zwischen Klient\*innen und pädagogischen Fachkräften, zur Qualifizierung von Nichtfachkräften, zur Frage, wie die Selbstvertretung und Partizipation von Menschen mit <Behinderung> gestärkt werden kann, wie Ablösungsprozesse der Klient\*innen begleitet werden können oder wie Freizeit mit den Klient\*innen, die «über das Basteln hinausgeht», sinnvoll und auch außerhalb der Organisationen gestaltet werden kann. Auch der Bedarf an Fort- und Weiterbildung zur Professionalität als sozialwissenschaftliches Thema, zur Durchsetzung von Teilhabeansprüchen gegenüber Kostenträgern, zur Akquise von Fördermitteln oder zur Frage, wie die Zukunft der Betreuung (Stichwort Mitarbeiter\*innen- beziehungsweise Fachkräftemangel) aussehen kann, wurde angesprochen. Auffallend häufig wurde der Wunsch geäußert, dass die <Gefahren> sozialer Medien (zum Beispiel in Bezug auf Betrug, sexualisierten Inhalten, Suchttendenzen etc.) sowie Möglichkeiten des Umgangs mit übergreifigem Verhalten von Klient\*innen beziehungsweise renitentem Verhalten von Klient\*innen thematisiert werden, sodass hier ein deutlicher Bedarf zu erkennen ist. Von einer befragten Person wird hier auch eine Problematik aufgeworfen: Die Themen der Fort- und Weiterbildungen seien zwar passend, problematisch sei allerdings, dass bei Einzelveranstaltungen zu einem Thema es an Lernmethoden fehle, das Wissen für die Teilnehmer\*innen «anschaulich» zu gestalten, sodass theoretische Inhalte zwar vielleicht abgerufen, aber nicht angewandt werden können.

### 4.3.2 Art der Fort- und Weiterbildungen

Mit Blick auf die Zustimmungswerte, inwiefern sich die Befragten verschiedene Arten von Fort- und/oder Weiterbildungen mehr oder weniger vorstellen können, wird deutlich, dass die Befragten insgesamt recht aufgeschlossen sind und sich nur wenige Formate gar nicht oder kaum vorstellen können. Insbesondere interne Workshops beziehungsweise interne Fort- und Weiterbildungen, also Angebote, die meist innerhalb der Räumlichkeiten der Organisation vor Ort stattfinden und die von der Organisation der adressierten Teilnehmer\*innen selbst angeboten werden, können sich so gut wie alle Befragten gut bis sehr gut vorstellen – sie haben einen mittleren Zustimmungswert von 88,3 %. Aber auch externe Workshops, also Angebote externer Bildungsor-

**Tabelle 34:** Welche Art von Fort- und Weiterbildungen können Sie sich vorstellen?

	1 kann ich mir gar nicht vorstellen	2	3	4	5	6	7 kann ich mir sehr gut vorstellen	Mittlerer Zustim- mungswert
Externe Workshops	0,0 %	4,4 %	8,1 %	9,3 %	17,7 %	19,0 %	41,2 %	76,7 %
Interne Workshops	0,4 %	0,4 %	0,4 %	5,7 %	14,0 %	19,7 %	59,4 %	88,3 %
Weiterbildende Zertifikatskurse	6,3 %	14,4 %	14,8 %	14,8 %	13,9 %	14,8 %	21,1 %	56,7 %
Berufsbegleitender Master	8,8 %	17,6 %	11,1 %	14,8 %	10,6 %	13,9 %	23,2 %	56,7 %

ganisationen, die meist außerhalb der Organisation (beispielsweise in Form von Tagesworkshops) stattfinden, treffen mit einem mittleren Wert von 76,6 % auf sehr hohe Zustimmung. Fort- und Weiterbildungen in Form eines weiterbildenden Zertifikatskurses (beispielsweise über ein Jahr hinweg an ausgewählten Wochenenden) oder eines berufsbegleitenden Masters (über zwei Jahre je zwei Tage pro Monat) für Führungskräfte treffen hingegen mit je mittleren Werten von 56,7 % auf weniger Zustimmung. Dennoch können sich einen Zertifikatskurs nur 6,3 % gar nicht vorstellen, 21,1 % hingegen sehr gut. Beim berufsbegleitenden Master können sich 8,8 % eine solche Form gar nicht vorstellen und 23,2 % ein solches Angebot sehr gut.

### Weitere Wünsche bezüglich der Art von Fort- und Weiterbildungen

Auf die Frage nach weiteren Formaten, die sich die Befragten wünschen würden, werden hier sehr häufig Online- oder hybride Formate genannt (sicherlich eine Entwicklung, die auch mit den «Lehren» aus der COVID-19-Pandemie zusammenhängt). Vorgeschlagen werden hier sowohl Veranstaltungen in Echtzeit als auch solche, die in E-Learning-Formaten selbstständig bearbeitet werden können. Darüber hinaus besteht auch der Wunsch nach modularen Qualifizierungsmöglichkeiten zu fachspezifischen Inhalten beziehungsweise Fortbildungsformaten, die nicht klassisch von Expert\*innen der Behindertenhilfe, sondern von wechselnden durchführenden Personen (zum Beispiel Menschen mit «Behinderungen», Studierende, sozial engagierte Personen, Industrievertreter\*innen, ehemalige Pädagog\*innen im Ruhestand etc.) gehalten werden.

### 4.3.3 Kosten der Fort- und Weiterbildungen

Auch wurden die interviewten Personen danach befragt, wieviel Geld in ihren Organisationen pro Kopf und pro Jahr für Fort- und Weiterbildungen etwa ausgegeben wird.

Wird der Mittelwert aus den Antworten der Befragten berechnet, so zeigt sich, dass die Organisationen ca. 350–450 € pro Mitarbeiter\*in und Jahr für Fort- und Weiterbildung ausgeben. Die Ausgaben schwanken mal mehr, mal weniger um diesen Wert. Diese Werte sind jedoch insofern nur bedingt aussagekräftig, als viele Befragte auch hier ergänzen, dass die Ausgaben pro Kopf und Jahr teilweise sehr unterschiedlich sind und stark schwanken, da immer versucht wird, bedarfsorientiert und relativ flexibel Fort- und Weiterbildungen anzubieten. Zudem ist nicht unbedingt klar, ob die Befragten hier von Netto- oder Bruttokosten ausgehen und ob anfallende Nebenkosten (wie gegebenenfalls Übernachtung, Verpflegung, Fahrtkosten etc.) oder Ausfallkosten (durch Dienstbefreiung und Fehlzeit am Arbeitsplatz) mit eingerechnet sind.

### 4.3.4 Qualitätsmerkmale bei Fort- und Weiterbildungen

Die **Tabelle 35** zeigt, wie wichtig den Befragten verschiedene Aspekte bei Fort- und Weiterbildungen sind. Mit den höchsten mittleren Zustimmungswerten werden insbesondere die Aspekte ‹Inhaltliche Qualität› und ‹Fachkenntnisse der durchführenden Personen› bewertet; niemand bewertete diese als auch nur mittelmäßig wichtig.<sup>25</sup> Die ‹Empathie der durchführenden Personen› wird mit einem mittleren Zustimmungswert von 78,3 % und das ‹Wohlbefinden der Teilnehmer\*innen› mit einem solchen von 76,7 % wird noch immer als wichtig eingeschätzt. Wird allerdings genauer auf die Zahlen geschaut, zeigt sich hier, dass immerhin 16,1 % der befragten Personen dies als nur durchschnittlich wichtig oder weniger einschätzen. Danach folgt der Aspekt ‹Kosten› mit einem mittleren Zustimmungswert von 68,3 % und danach der Aspekt ‹Lokale Nähe der Veranstaltung› etwas abgeschlagen mit einem mittleren Zustimmungswert von 55 %.

In den Freitextfeldern führen die Befragten zum Teil noch einmal dezidierter aus, was ihnen bei Fort- und Weiterbildungen wichtig ist: Punkte sind hier, dass die Angebote mit dem Beruf (Dienstzeiten) und gegebenenfalls der Familie vereinbar sind, wobei hier insbesondere lange Anfahrtswege und/oder Übernachtungen als Herausforderungen

---

<sup>25</sup> Das ist insofern wenig überraschend, als das den durchführenden Personen von Fort- und Weiterbildungen (hier existiert gleichsam der Vielfalt des Berufsfeldes der Weiterbildung keine einheitliche Berufsbezeichnung (Kraft 2018, 1111)) in der Fachliteratur ein entscheidender Einfluss auf die qualitative Gestaltung des Lehrens und Lernens und damit der Erfolg der Fort- und Weiterbildungen beigemessen wird (ebd., 1127). Die Beschäftigungsverhältnisse dieser Personengruppe ist demnach heterogen, zumeist sind es aber hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter\*innen (meist dann angestellt bei einer Weiterbildungsorganisation), freiberufliche pädagogische Mitarbeiter\*innen (selbstständig auf Honorarbasis bei mindestens einer Weiterbildungsorganisation oder den anfragenden Organisationen) oder nebenberufliche Mitarbeiter\*innen (gehen noch einem anderen Beruf nach und arbeiten daneben in der Weiterbildung) (ebd., 1112 f.). Es gibt noch weitere Formen der Beschäftigung, die hier aber, aufgrund ihres geringen Aufkommens bei Fort- und Weiterbildungen in der Behindertenhilfe, nicht weiter angeführt werden. Je nach Beschäftigungsverhältnis ergeben sich verschiedene Tätigkeits- und Aufgabenfelder, die im Kontext der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Angebote anfallen (können) und die sich meist um die Bereiche Management, Marketing und Öffentlichkeitsarbeit, Programmplanung, Lehren, Beratung und Verwaltung drehen (ebd., 1115 f.).

**Tabelle 35:** Wie wichtig sind Ihnen folgende Aspekte bei Fort- und Weiterbildungen?

	1 nicht wichtig	2	3	4	5	6	7 sehr wichtig	Mittlerer Zustim- mungswert
Inhaltliche Qualität	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	6,3 %	17,9 %	75,9 %	95,0 %
Empathie der durch- führenden Personen	0,5 %	0,9 %	2,7 %	10,4 %	25,3 %	34,8 %	25,3 %	78,3 %
Fachkenntnisse der durch- führenden Personen	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	7,1 %	25,8 %	67,1 %	93,3 %
Wohlbefinden der Teilnehmer*innen	0,5 %	0,5 %	3,2 %	11,9 %	25,6 %	35,6 %	22,8 %	76,7 %
Kosten	1,8 %	1,4 %	8,1 %	19,3 %	29,1 %	20,6 %	19,7 %	68,3 %
Lokale Nähe der Veranstaltung	9,2 %	10,6 %	14,2 %	16,5 %	19,7 %	14,7 %	15,1 %	55,0 %

genannt werden. Darüber hinaus ist ein häufig genannter Aspekt der angemessene Theorie-Praxis-Transfer, damit die Teilnehmer\*innen das Gelernte auch praktisch anwenden können und die Themen auch einen unmittelbaren Praxisbezug aufweisen. Wichtig ist dabei, so eine befragte Person, dass nicht nur das Vermittelte in die Praxis einfließt, sondern auch Strategien entwickelt werden, wie das Wissen multipliziert und gegebenenfalls gegen teaminterne Widerstände erfolgreich umgesetzt werden kann. Dazu gehört auch, dass das Wissen nicht nach kurzer Zeit wieder verloren geht, sondern die Fort- und Weiterbildung nachhaltig ist (zum Beispiel durch Handouts und Dokumentationen). Ein Punkt, der ebenfalls genannt wird, ist die Relevanz einer geeigneten Zusammensetzung der Teilnehmer\*innen, damit auch ein teamübergreifender kollegialer Austausch gelingen kann. Daran knüpft auch der Gedanke eines anderen Befragten an, der es als besonders wichtig erachtet, dass auch Teamdynamiken im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen reflektiert werden können und letztlich Wertschätzung und Loyalität jenseits von Floskeln und Appellen tatsächlich entstehen können.

### 4.3.5 Herausforderungen

Als Herausforderung bei einem möglichst bedarfsgerechten und pädagogisch sinnvollen Angebot an Fort- und Weiterbildungen für die Mitarbeiter\*innen nennen die Befragten vor allem die folgenden zwei Punkte: Zum einen werden immer mehr verpflichtende Fort- und Weiterbildungsthemen an sie als Organisationen von außen herangetragen (zum Beispiel zum Brandschutz, Erste-Hilfe-Kurse, Hygienekurse etc.), was zu einer zeitlichen und finanziellen Verschiebung zu Lasten pädagogischer Perspektiven führt. Reflexive und grundagentheoretische Perspektiven werden dadurch verdrängt. Zum anderen ist es gerade in größeren Organisationen auch schwierig, diejenigen Mit-

arbeiter\*innen mit Fort- und Weiterbildungen zu erreichen, die explizit adressiert werden sollen. So können laut den Befragten Mitarbeiter\*innen in der Regel Fort- und Weiterbildungsthemen relativ frei wählen beziehungsweise sind meist auch nur zu einer bestimmten Mindestanzahl an Fort- und Weiterbildungen verpflichtet. Mitarbeiter\*innen, die sich also beispielsweise mit einem Thema bewusst nicht auseinandersetzen wollen, müssen dies gegebenenfalls auch nicht unbedingt tun. Mitarbeiter\*innen hingegen, die ein Thema besonders anspricht und einer persönlichen Weiterentwicklung ohnehin tendenziell eher offen gegenüberstehen, können zwar auch von dem dort vermittelten Wissen profitieren, der Bedarf, sie diesbezüglich zu sensibilisieren oder zu schulen, ist aber von vornherein eher geringer als es bei anderen der Fall sein kann. Dann wiederum drängt sich die Frage auf, inwiefern die Personen von den Fort- und Weiterbildungen überhaupt profitieren, wenn sie mehr oder minder (je nachdem wie es dann konkret ausgestaltet ist) gezwungenermaßen dort sind.

# 5 Analyse der zweiten Erhebung 〈Telefoninterviews〉

## 5.1 Beschreibung der Stichprobe

Die Interviewpartner\*innen (N = 12) waren zwischen Mitte 30 und Anfang 60 Jahre alt und hatten allesamt mehrere Jahre Berufserfahrungen in der Behindertenhilfe. Die Verteilung der Geschlechter war ausgewogen. Die Interviewten verfügten über unterschiedliche akademische Berufsausbildungen (primär geisteswissenschaftliche oder betriebswissenschaftliche Studiengänge) und arbeiteten zur Zeit der Befragungen in leitenden Funktionen der von ihnen vertretenen Organisationen der Behindertenhilfe (zum Beispiel Geschäftsführung, Abteilungsleitung, Projektleitung etc.). Die Größe der Organisationen, in denen die Interviewpartner\*innen arbeiteten, variierte von 50 bis zu 3000 Mitarbeiter\*innen, wobei manche Organisationen teilweise mehrere Standorte bundesländerübergreifend besitzen. Die Trägerschaft der Organisationen war unterschiedlichen organisiert (kirchliche, freie und private Träger).

## 5.2 Bedarfe

Die Bedarfsermittlung erfolgt nach Aussage der Interviewpartner\*innen in den von ihnen vertretenen Organisationen auf unterschiedliche Art und Weise, wobei auch innerhalb der jeweiligen Organisationen auf unterschiedliche Art und Weise beziehungsweise von unterschiedlichen Akteur\*innen Bedarfe ermittelt werden können. Ein häufig genannter Weg der Bedarfsermittlung ist der über die Leitungsebene der Organisationen, die Vorschläge macht oder auch eine längerfristige Fortbildungsplanung verfolgt. Unterstützt werden sie dabei zum Teil von internen oder externen Stellen wie Fortbildungsakademien, Arbeitskreisen, Fortbildungsausschüssen oder der Personalentwicklung. Teilweise arbeiten bei den internen Stellen auch pädagogische Fachkräfte der Organisationen in einer Art Doppelfunktion, um auch die Bedarfe aus der Praxis beziehungsweise von den Mitarbeiter\*innen besser einfließen lassen zu können. In manchen Organisationen findet aber auch eine echte Bedarfserhebung beziehungsweise -analyse über zentrale externe Stellen statt. Dennoch spielen die Mitarbeiter\*innen insgesamt, wenn auch teilweise nur indirekt, eine große Rolle bei der Bedarfserhebung. So können sie ihre Anliegen beispielsweise im Zuge von Mitarbeiter\*innengesprächen, direkten Ansprachen von Kolleg\*innen höherer Ebenen, Teambesprechungen oder im Betriebsrat platzieren. Eine Interviewpartnerin merkt dazu an: *«Es braucht und gibt auch Räume, in denen die Mitarbeiter ihre Vorstellungen einbringen können. Die wissen ja selbst auch am besten, was sie brauchen»* (I4). Eine andere Person berichtete, wie die Mitarbeiter\*innen ihrer Organisation niederschwellig an der Bedarfsermittlung beteiligt werden können: *«In den Dienstbesprechungen jedes*

*pädagogischen Teams, die regelmäßig stattfinden, gibt es jede Sitzung eine andere Person, die ein Thema einbringt, indem sie zum Beispiel einen Artikel aus einer Fachzeitschrift vorstellt. Darüber wird dann im Team offen diskutiert und bei besonderem Interesse wird über dieses Thema dann eine schichtübergreifende Fort- oder Weiterbildung angeboten» (13).* Darüber hinaus berichten die Befragten aber auch, dass bestimmte Bedarfe schlichtweg gegeben sind, wenn es sich zum Beispiel um gesetzliche Vorgaben handelt (dies ist zum Beispiel der Fall, wenn Fort- und Weiterbildungen zu Hygienethemen oder zu Themen der Gefahrenabwehr beziehungsweise -prävention durchgeführt werden). Zudem sind es aber auch institutionelle Veränderungen in den jeweiligen Organisationen, die in Form von Fort- und/oder Weiterbildungen an das Personal weitergegeben werden müssen, auch in Abhängigkeit von dessen Qualifikation, wie ein Interviewpartner ausführt: *«Unsere Organisationen verändert sich ja auch, darauf müssen wir reagieren, indem wir die Leute entsprechend schulen» (15).*

### 5.3 Planung

Bei der Frage, wer die Fort- und Weiterbildungsangebote plant, nachdem die Bedarfe ermittelt wurden, zeigt sich ein uneinheitliches Bild, da diese Aufgabe zwischen den Organisationen, aber auch innerhalb der Organisationen, insbesondere bei größeren Organisationen, von unterschiedlichen Stellen wahrgenommen werden kann. Insgesamt treten bei der Planung, analog zu der Frage danach, wer Bedarfe für die Fort- und Weiterbildungen ermittelt, im Gros die gleichen Akteur\*innen auf. So sind es oft die in einigen Organisationen schon angesprochenen eigenen Abteilungen, die für die Fort- und Weiterbildungsplanung zuständig sind (zum Beispiel sogenannte Fortbildungsakademien oder -gremien oder auch Bereiche anderer Abteilungen wie zum Beispiel die Personalentwicklung oder Fachabteilungen, die sich mit diesem Thema befassen). Eine interviewte Person hält diesbezüglich beispielhaft fest: *«Ich bin Teil des Team <Fort- und Weiterbildungen>. Wir planen die Veranstaltungen. Sprich wir konzipieren und organisieren diese» (16).* Vor allem in kleineren Organisationen sind aber auch Führungskräfte (wie Vorstand, Geschäftsführung oder Bereichs- und Organisationsleitung) in die Planung und nicht nur Bedarfsermittlung eingebunden, teilweise übernehmen sie diese auch federführend. Darüber hinaus wird – sofern vorhanden – auch hier der Betriebsrat in die Angebotsplanung einbezogen. Vereinzelt findet die Planung auch extern statt, beispielsweise durch Referent\*innen. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Planung in den Organisationen unterschiedlich abläuft, meist aber mehrere Personen und/oder Stellen in die Planung der Angebote involviert sind.

### 5.4 Die Teilnehmer\*innen

Neben der Frage, welche Bedarfe bestehen und welche Themen dementsprechend in den Fort- und Weiterbildungen aufgegriffen werden, ist im Zuge der konkreten

Planung der Angebote auch zu klären, welche Mitarbeiter\*innen mit den Angeboten adressiert werden (sollen). Vorab ist zunächst zu sagen, dass, wie alle Befragten betonen, die angebotenen Fort- und Weiterbildungen grundsätzlich ein Angebot an alle pädagogischen Mitarbeiter\*innen der Organisationen darstellen. Teilweise sind die Angebote aber auch auf bestimmte Personengruppen zugeschnitten, da diese je nach Tätigkeit unterschiedliche Fort- und Weiterbildungsbedarfe haben. So gibt es beispielsweise Angebote, die sich explizit an Führungskräfte, Gruppenleitungen, Organisationsleitungen, Teamleiter\*innen oder pädagogische Mitarbeiter\*innen, die primär pflegerische Tätigkeiten übernehmen, richten. Es gibt aber auch immer wieder übergreifende Themen, die alle Mitarbeiter\*innen betreffen. Eine weitere Unterscheidung, die auch für die Adressat\*innen der Angebote verantwortlich ist, ist laut den Befragten die zwischen personenbezogenen und bereichsspezifischen Angeboten. Bei den personenbezogenen Angeboten handelt es sich um Angebote, die die Mitarbeiter\*innen als Person adressieren, zum Beispiel Mitarbeiter\*innengesundheit, Stressbewältigung, Arbeitsorganisation, Technikumgang etc.; die bereichsspezifischen Angebote umfassen sowohl arbeitsbezogene als auch kund\*innenbezogene Themen. Somit adressieren die Angebote zum Teil Themen, die nur für bestimmte Bereiche relevant sind und schränken damit die potenzielle Teilnehmer\*innengruppe ein. Ein Beispiel: Ein Mitarbeiter einer Werkstatt für behinderte Menschen eines großen Trägers besucht keine Veranstaltung zum Thema Medikation, da dies in den Aufgabenbereich der Mitarbeiter\*innen des Trägers im Bereich Wohnen fällt. Teilweise gibt es auch Fort- und Weiterbildungen zu Themen, die für bestimmte Mitarbeiter\*innen verpflichtend sind, beispielsweise Fort- und Weiterbildungen, die für betreuendes Personal, auch gesetzlich, verpflichtend sind. Andere sind nur für Fachfremde beziehungsweise Quereinsteiger\*innen (beziehungsweise Mitarbeiter\*innen ohne pädagogische Ausbildung oder solche ohne pflegerische Kenntnisse) gedacht. Dies hält eine interviewte Person wie folgt fest: *«Also manche Fort- oder Weiterbildungen sind auch für gewisse Personen verpflichtend. Wenn wir zum Beispiel eine Pflegekraft haben, die vielleicht keine Lust hat, eine Fortbildung zu machen, haben wir aber als Träger trotzdem sicherzustellen, dass sie auf der Höhe der Zeit ist»* (I5). Demgegenüber existiert aber, wie die Befragten berichten, in der Regel bei den meisten Fort- und/oder Weiterbildungen ein grundsätzlich hoher Freiwilligkeitscharakter, entscheidend sei nur, dass Mitarbeiter\*innen innerhalb einer gewissen Zeitspanne (meistens ein Jahr), eine gewisse Anzahl von Fort- oder Weiterbildungen besuchen (meist mindestens eine oder zwei). Insgesamt kann also festgehalten werden, dass die Teilnehmer\*innen in den Fort- und Weiterbildungen mal freiwillig und mal verpflichtend dort anwesend sind, je in Abhängigkeit davon, welchen Bereich die Fort- oder Weiterbildung adressiert.

## 5.5 Kriterien <guter> Fort- und Weiterbildungen

Die Befragten nannten verschiedene Kriterien, nach denen sie eine Fort- oder Weiterbildung für erfolgreich halten. Genannt wurden: Die Kompetenz der Person, die die

Fort- oder Weiterbildung durchführt. Dies kann sowohl die Didaktik und Methodik als auch die soziale und fachliche Kompetenz sein sowie die Passgenauigkeit der vermittelten Inhalte, das heißt inwieweit die Inhalte der Fort- oder Weiterbildung mit dem spezifischen Bedarf der Organisation übereinstimmen. Als weiteres Kriterium wird der Lernerfolg genannt, worunter zum einen der nachhaltige und langfristige Wissenszuwachs der Teilnehmer\*innen verstanden wird und zum anderen die Fähigkeit, dieses Wissen in der Praxis anwenden zu können, sodass es dort (auch für die Adressat\*innen der Praxis) wirksam wird.<sup>26</sup> Ein Indiz für eine gute Fort- oder Weiterbildung ist nach Ansicht der meisten Befragten auch, wenn die Teilnehmer\*innen zurückmelden, dass sie einen persönlichen und/oder beruflichen Mehrwert in der Fort- oder Weiterbildung sahen und mit dem Setting des Angebots zufrieden waren. In einem Fall wird auch die Zufriedenheit der dozierenden Person als Kriterium für eine gute Fort- oder Weiterbildung genannt, da eine positive Rückmeldung der dozierenden Person darauf hinweist, dass sich die Teilnehmer\*innen aktiv mit den Inhalten auseinandersetzen.

## 5.6 Evaluation und Rückbindung an die Praxis

Alle Befragten berichten, dass die in ihrer Organisation angebotenen Fort- und Weiterbildungen evaluiert werden beziehungsweise werden sollten. In jedem Falle erachten die Befragten Evaluation durchgehend als wichtig, wie sich anhand zweier Aussagen exemplifizieren lässt: *«Ich finde die Evaluation von Fort- und Weiterbildungen sehr wichtig, da sich dadurch halt herausstellt, ob das Angebot sinnvoll war oder nicht»* (I1) und *«Für uns ist die Evaluation zentral, da es die Qualität unsere Angebote sichert»* (I6). Art und Umfang unterscheiden sich jedoch. Gemeinsam ist ihnen, dass die Evaluationen in der Regel intern und mit standardisierten Fragebögen durchgeführt werden, meist <klassisch> in Papierform oder online. Ob und in welchem Umfang alle Fort- und Weiterbildungen evaluiert werden, ist jedoch unterschiedlich und auch innerhalb der Organisationen scheint es diesbezüglich oft keine einheitliche Linie zu geben. So ist zum Beispiel das Ausfüllen von Fragebögen nach dem Angebot zu Evaluationszwecken teilweise verpflichtend, häufiger jedoch freiwillig und in manchen Organisationen werden alle Fort- und Weiterbildungen evaluiert, in anderen nur ausgewählte. Darüber hinaus ist manchmal unklar, wer an der Evaluation (nicht) teilnimmt. Eine befragte Person erzählt: *«Wir haben da so ein Computersystem zur Evaluation. Aber das ist eine freiwillige Geschichte und die wird oft vergessen»* (I5). Was genau mit der Auswertung passiert, wird nicht transparent gemacht. Nur bei <auffälligen> Evaluationsergebnissen werden Schritte unternommen, wie eine befragte Person berichtet: *«Sollte etwas sehr kritisch beurteilt werden, dann reagieren wir schon auch entsprechend»* (I6). Die Befragten berichten, dass es – zumindest theoretisch – im Nachgang an die Fort- und Weiterbildung in der Praxis

<sup>26</sup> Das rekuriert auf die Herausforderung, dass bei vielen Fort- und Weiterbildungen (begründet oder unbegründet) angenommen wird, dass die dort vermittelten Kompetenzen keinen oder kaum Eingang in die alltägliche Arbeit der Teilnehmer\*innen finden (Böckelmann, Mäder 2018, 189).

Raum und Zeit geben sollte, die Inhalte der Angebote in die tägliche Arbeit einfließen zu lassen. Dies kann und wird jedoch nicht kontrolliert und bleibt eine grundsätzlich erwünschte Aufforderung an die Mitarbeiter\*innen, sodass es stark von den einzelnen pädagogischen Teams abhängt, inwieweit dieser Raum geschaffen beziehungsweise genutzt wird. In der Regel ist es jedoch so, dass sich in den regelmäßig stattfindenden Teamsitzungen noch einmal über die Inhalte der Fort- und Weiterbildungen ausgetauscht wird und Möglichkeiten diskutiert werden, diese in die Praxis einfließen zu lassen. Einige Befragte äußern in diesem Zusammenhang aber auch die Befürchtung, dass dies eingeschränkter geschieht als eigentlich beabsichtigt –auch wenn dies, wie vereinzelt angemerkt wird, sicherlich eine Frage der Ressourcen ist. Dennoch besteht die Sorge, dass das Geld und die Zeit, die Organisationen investieren, um ihren Mitarbeiter\*innen Fort- und Weiterbildung zu ermöglichen, mehr oder weniger in keinem Verhältnis zu den positiven Auswirkungen in der Praxis stehen könnten.

## 5.7 Die Rolle der Adressat\*innen der pädagogischen Praxis

Die Adressat\*innen pädagogischer Praxis in den Organisationen spielen nach Aussagen vieler Befragter insofern eine wichtige, wenn nicht die zentrale Rolle in den Fort- und Weiterbildungen, als dass pädagogisch Handelnde sich weitgehend an den Lebensbedingungen, Bedürfnissen und Hilfebedarfen der zu Betreuenden orientieren. Eine befragte Person hält plakativ dazu fest: *«Die betreuten Personen bestimmen insoweit, als dass ihre bestmögliche Betreuung die Bedarfe bestimmen»* (16). Eine andere Befragte ergänzt: *«Alles, was man an Fort- und Weiterbildungen anbietet, ist im engeren oder auch weiteren Sinne mit dem Ziel der besseren Betreuung verbunden»* (13). Die Adressat\*innen der pädagogischen Praxis nehmen damit eine eher indirekte Rolle ein, sind aber an der Bedarfserhebung zumeist nicht beteiligt, wodurch den Fachkräften eine Art Vermittlerrolle zugewiesen wird, die Bedarfe der Menschen mit ›geistiger Behinderung‹ in ihren jeweiligen Kontexten (fremd) zu interpretieren. Um dies zu ändern, gibt es laut einigen Befragten aber bereits Ideen bis hin zu konkreten Planungen, eine Beteiligung der zu Betreuenden anzuvisieren. Dies sei aber auch nicht ohne Weiteres leicht umzusetzen. Eine Person berichtet diesbezüglich: *«Die zu betreuten Personen werden zur Zeit noch nicht eingebunden. Dass wir jetzt reingehen und die Bewohner nach ihren Bedarfen fragen, das ist etwas, was ich in meiner Vorstellung habe, wo ich aber feststellen muss, dass wir hier in den Einrichtungen einfach auch noch grundlegende Bedarfe haben, die überhaupt noch nicht abgedeckt sind»* (17). Neben der (Nicht-)Beteiligung an der Bedarfserhebung stellt sich die Frage, inwieweit sich die Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals auf die Lebensrealität der zu Betreuenden auswirkt. Die meisten Befragten können dazu keine verlässlichen Aussagen machen, da sie in der Regel nicht (ausreichend) in die pädagogische Praxis eingebunden sind, vermuten aber zumindest, dass die Inhalte der Fort- und Weiterbildungen im Idealfall direkte Auswir-

kungen auf die Adressat\*innen der pädagogischen Praxis haben, indem das Gelernte in irgendeiner Form umgesetzt wird beziehungsweise es gezielte Maßnahmen gibt, die eine Veränderung bedeuten. Auch darüber, ob die Ergebnisse der Fort- und Weiterbildungen in irgendeiner Form an die zu betreuenden Personen rückgekoppelt werden, können die Befragten kaum Aussagen machen, was im Umkehrschluss wohl bedeutet, dass es nirgends eine explizite Aufforderung oder einen Plan dazu gibt. Vielmehr sind die Adressat\*innen der pädagogischen Praxis hier auf einzelne Pädagog\*innen angewiesen, die sie aus intrinsischer Motivation über grundlegende Inhalte der Fort- und Weiterbildung informieren.<sup>27</sup> Nur vereinzelt gibt es Bewohner\*innen- und/oder Werkstatträte, die gezielt informiert werden. Insgesamt zeigt sich, dass selten klar ist, ob und wie eine Rückkoppelung erfolgt, sodass hier ein Entwicklungsbedarf identifiziert werden kann, wenngleich die Befragten nach eigenen Angaben größtenteils bereits sensibilisiert sind und ein Problembewusstsein dafür besteht.

---

<sup>26</sup> Eine Frage, die hier gestellt werden könnte, ist auch, warum die Menschen mit <geistiger Behinderung>, denen die vermittelten Inhalte der Fort- und Weiterbildungen ja zugute kommen sollen, denn nicht selbst (auch) an den Angeboten teilnehmen und/oder es explizit solche für sie gibt. Sie fungieren, und das zeigt sich hier auch wieder, eben zumeist nur als (relativ) passive Objektfiguren, die kaum Mitbestimmungsrecht haben, über Angelegenheiten, die sie doch unmittelbar betreffen. Ohnehin ist es so, jenseits des hier adressierten Feldes, dass Menschen mit <Behinderung> vergleichsweise selten als Adressat\*innen von Fort- und/oder Weiterbildungen gelten, ein Missstand, der spätestens seit der UN-BRK versucht wird zu beheben und zumindest der Anspruch formuliert wurde, dass Menschen mit <Behinderungen> selbstständig an Angeboten der Erwachsenenbildung teilhaben sollen (siehe dazu: Heimlich, Behr 2018).

## 6 Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Gesamtstudie aus einer erziehungswissenschaftlichen beziehungsweise akademischen Perspektive diskutiert. Dieser Abschnitt ist insofern besonders hervorzuheben, als dass er begründet, warum andere (zum Beispiel praxisnahe) Perspektiven zu Gunsten der akademischen Sicht an dieser Stelle eher nachrangig angeführt werden. Die Diskussion der Ergebnisse leitet sich über die Prämisse der Notwendigkeit der Professionalisierung pädagogischen Handelns ab. Zu betonen ist daher, dass sich dem Gegenstand aus einer Außenperspektive statt aus einer Innenperspektive angenähert wird. Diese Perspektive ist in der Studie insofern schon (mit)angelegt, als vorrangig Mitarbeiter\*innen der Behindertenhilfe in höheren Positionen befragt wurden, die tendenziell eher einen akademischen Hintergrund haben und daher selbige akademische Perspektive wohl eher als adressierungsbedürftig konstruieren. So liegt der Zustimmungswert zum Fort- und Weiterbildungsbedarf im Bereich «Sozialwissenschaftliche Themen» im Vergleich zu den anderen Bereichen im oberen Mittelfeld, was die Relevanz dieses Bereichs und insbesondere den Bedarf unterstreicht (Kapitel 4.2.15) – aber eben nicht aus Sicht der Mitarbeiter\*innen, über deren Prioritätensetzung wir verlässlich nichts sagen können; eine dezidierte Befragung von pädagogischen Fachkräften wäre daher wünschenswert (siehe dazu das Desiderat in Kapitel 8.2). Ebenso kann unabhängig davon, wer nun befragt wird, diskutiert werden, ob die Befragten nicht auch ein Stück weit einer «sozialen Erwünschtheit» gegenüber den Befragenden (Wissenschaftler\*innen/Akademiker\*innen) folgen, wodurch diese Perspektive (wenn auch sicherlich nicht intendiert) eine höhere Relevanz erhält, als wenn vielleicht unter «Praktiker\*innen» über Fort- und Weiterbildungsbedarfe gesprochen worden wäre. Die Innenperspektive von Mitarbeiter\*innen in nicht-leitenden Positionen zu erfassen, die letztlich ja auch für die Motivation zur Ausübung der Tätigkeit von Pädagog\*innen entscheidend ist, wäre demnach eine andere, sicherlich nicht weniger «sinnvolle» Herangehensweise. Die folgende Diskussion soll also nicht als «paternalistisch» verstanden werden, indem mit der theoretischen Außenbrille den in der Praxis Tätigen vorgeschrieben wird, dass «Theoriewissen» das Nonplusultra und als wichtiger als ihr Praxiswissen zu bewerten sei, vielmehr soll diese Perspektive hier als eine unter vielen angeführt, diskutiert und der Reflexion zugänglich gemacht werden. Die erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Fort- und Weiterbildung, die diese nicht primär als reinen Wissenstransfer, sondern als Erhöhung des Reflexionsniveaus verstanden wissen will, ist letztlich auch keine «Handlungsverpflichtung». <sup>27</sup> Die pädagogische Praxis ist hier autonom und kann weitgehend selbst entscheiden, was sie (nicht) anbieten möchte.

---

<sup>27</sup> Wobei dann ohnehin erst mal zu klären bleibt, wie in und durch Fort- und Weiterbildungen reflexives Erfahrungswissen kultiviert und letztlich dieser Zugewinn in der Praxis auch festgestellt und letztlich evaluiert werden kann.

## 6.1 Die Bedeutung erziehungswissenschaftlicher Perspektiven

Insgesamt ist aus benannter erziehungswissenschaftlicher Perspektive die Notwendigkeit hervorzuheben, vermehrt Fort- und Weiterbildungen für Mitarbeiter\*innen der Behindertenhilfe anzubieten, um auf deren Seite ein theoretisch informiertes und kritisch-reflexives Erfahrungswissen zu kultivieren, wobei hier auch denkbar ist, dass wissenschaftliche Forschungsbefunde thematisiert werden (König 2020; König 2021, 17; Wildgruber, Becker-Stoll 2011, 73). Dies ist von besonderer Bedeutung, da sich die (pädagogische) Handlungspraxis im Alltag oftmals weitgehend losgelöst von einer «Lehre der Begründung und Rechtfertigung» (Oevermann 1996b, 141) vollzieht und mehr einen «naturwüchsigen» Charakter aufweist, was insofern herausfordernd ist, als dass sie damit von ihrer kritischen-reflexiven Instanz entkoppelt wird. Vorgefertigte und unflexible Wissensbestände aus Fort- und Weiterbildungen werden, folgt man Thole und Cloos, entsprechend kaum verwendet, sobald es um die konkrete Ausübung von Handlungspraxen geht, deren Ausführung maßgeblich durch bereits etablierte Rituale und Abläufe vorbestimmt ist (Thole, Cloos 2006, 52 f.). Hinzu kommt, dass das pädagogische Handeln vieler Mitarbeiter\*innen ohnehin durch eine (Über-)Bürokratisierung und Zeitknappheit kaum in einem wirklich freien und ergebnisoffenen Raum stattfinden kann, sondern dieser so organisational überformt ist, dass die Möglichkeit eines Handelns nach Plan beziehungsweise eine Vorhersehbarkeit desgleichen impliziert wird, wie es mehrfach in Studien nachgewiesen werden konnte (Trescher 2017a; Trescher 2017b; Trescher 2018a; Trescher, Börner 2023). Dadurch wird das doch eigentlich als genuin verstandene «Pädagogische» bedroht (siehe dazu Kapitel 2.5). Ausgehend davon ist abzuleiten, dass weder die alleinige Ausweitung der Aus- und Weiterbildungsangebote noch die Bereitstellung eines inhaltlich-konzeptionellen Handlungskonzepts dazu führen, dass das oftmals bei Mitarbeiter\*innen der Behindertenhilfe festgestellte Theorie- und Reflexionsdefizit zu beheben ist und die Verdrängung pädagogisch-/erziehungswissenschaftlicher Perspektiven aufgehalten werden kann – was wie gesagt problematisch ist, da hierdurch Reflexionsebenen verloren zu gehen drohen, die für das Gelingen pädagogischer Praxis elementar sind. Entscheidend ist vielmehr, dass die Inhalte der Weiterbildungsangebote nicht schlicht in «Ursache-Wirkungs»-Zusammenhängen dargeboten werden, sondern eben theorie- und reflexionsorientierte Inhalte vermittelt werden, die die Teilnehmer\*innen sowohl in konkreten Situationen als auch jenseits davon dabei helfen, professionell handlungsfähig zu sein und Zugänge dazu zu schaffen, die für das begründete Aushandeln pädagogischer Begegnungen von entscheidender Bedeutung sind. Dies würde auch dem prägnanten Anliegen vieler Befragter der zweiten Erhebung entsprechen, die sich eine bessere Passung beziehungsweise einen besseren Transfer der Weiterbildungsinhalte in die Praxis wünschen, damit die Pädagog\*innen das erworbene Wissen dort anwenden können. Denn gerade das Moment der Reflexion und die damit einhergehende Bewusstmachung pädagogischer

Sachverhalte und die Möglichkeit, verschiedene Perspektiven einnehmen zu können, kann dafür sorgen, dass Pädagog\*innen Situationen und Herausforderungen, die immer individuell sind, eigenständig und begründet aushandeln können, anstatt versuchen zu müssen, mit vorgefertigten, meist unterkomplexen Handlungsanweisungen zurechtzukommen. Daneben ist aber auch ein ganz entscheidender Punkt, dass organisationale Rahmenbedingungen, die zumindest begünstigen, dass Möglichkeitsräume für flexibles und spontanes Handeln der Mitarbeiter\*innen eingeschränkt werden und pädagogisches Handeln entlang einer Bürokratisierungslogik eher als «befolgendes Handeln» hervorgebracht wird, von Seiten der Träger zurückgebaut und transformiert werden, sodass die vermittelten Weiterbildungsinhalte überhaupt erst mal in das alltägliche Handeln der Mitarbeiter\*innen aufgenommen und überführt werden können. Hierbei sind aber nicht nur die Träger in die Pflicht zu nehmen, sondern insgesamt ist eine übergeordnete Problematik in der Pädagogik beziehungsweise in den Erziehungswissenschaften der Vormarsch der «empirischen (Sonder-)Pädagogik», die gewisse Grundideen und -verständnisse, so wie hier manche davon in Kapitel 2.5 skizziert wurden, zugunsten von eher eindimensionalen und allgemeinen Kausalzusammenhängen und Wirksamkeitsforschungen aufgegeben werden, die sich auch in der Auswirkung besser präsentieren lassen (Laubenstein, Scheer 2017, 14; Radtke 2015, 365). So ist es sicherlich vielleicht erstmal nachvollziehbar, dass evidenzbasierte Wissensformen von verschiedenen Stakeholdern präferiert werden, dass eben auf solche klar definierten Kausalverhältnissen beruht und damit (im Sinne eines Rezeptwissens) verhältnismäßig leicht und unmittelbar angewandt und vor allem vermittelt werden kann (Herzog 2016, 15 ff.). Langfristig scheint solch ein Wissen der Komplexität und Ambivalenz pädagogischen Handelns nicht gerecht werden zu können, da sich der Einzelfall kaum generalisieren lässt: eine Perspektive, die traditionell in pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Theorieansätzen hochgehalten wurde und noch immer hochgehalten wird (Laubenstein, Scheer 2017, 11; Rieger-Ladich 2014, 279 ff.). Hier wird also auch insgesamt die Frage aufgeworfen, wie sich Pädagogik als theoretisch reflektierter Handlungsraum weiterhin überhaupt behaupten kann.

## 6.2 Professionalisierungsbedürftigkeit und Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns

In Kapitel 2.5 wurde bereits kurz auf die Bedeutung pädagogischen Handelns in Organisationen eingegangen. An dieser Stelle soll dieser Impuls, auch im Zusammenhang mit der Betonung der Bedeutung erziehungswissenschaftlicher Perspektiven, nochmals aufgegriffen und aufgezeigt werden, inwiefern pädagogisches Handeln als professionalisierungsbedürftige Praxis verstanden werden kann und aus einem dem hier gefolgten akademischen Blickwinkel (auch im Kontext von Fort- und Weiterbildungen) zu forcieren wäre. Bezug genommen wird hierfür auf die professionalisierungstheoretischen Arbeiten Oevermanns (Oevermann 1996b; Oevermann 2000; Oever-

mann 2002b). Grundlegend ist nach Oevermann dabei, dass pädagogisches Handeln als ein Handlungstypus zu verstehen ist, der sich im Modus einer «stellvertretenden Krisenbewältigung» (ebd., 21) beziehungsweise «gemeinsamen Krisenbewältigung» (Becker-Lenz, Müller-Hermann 2013, 222)<sup>28</sup> vollzieht. Diese stellvertretende Krisenbewältigung vollzieht sich im Rahmen einer speziellen Beziehungspraxis zwischen der pädagogisch handelnden Person und der Adressat\*in dieses Handelns, die Oevermann «Arbeitsbündnis» (Oevermann 1996b, 115) nennt. Das Arbeitsbündnis wird dabei als ein «geschützter Raum» [verstanden], wo alle Autonomie generierenden (erzeugenden) beziehungsweise restituierenden (wiederherstellenden) Prozesse der Sozialisation beziehungsweise Re-Sozialisation in Kooperation zwischen Hilfesuchendem und Hilfeleistendem gestaltet werden» (Garz, Raven 2015, 122). Die im Arbeitsbündnis involvierten Personen sind im unterschiedlichen Maße in dieses selbst eingebunden, das Maß des Eingebundenseins entspricht der asymmetrischen Struktur pädagogischen Handelns (Helsper 2007, 15 ff.) Nach Oevermann ist diese Asymmetrie über die Differenz zwischen spezifischer und diffuser Beteiligung am Arbeitsbündnis zu fassen.<sup>29</sup> Wie unter anderem schon in Kapitel 2.5 herausgearbeitet, vollzieht sich pädagogisches Handeln immer in ungewissen Zonen, da, wird pädagogisches Handeln im Sinne Oevermanns als ein Handeln im Modus stellvertretender Krisenbewältigung gedacht, es sich um eine Form von Handlungspraxis handelt, die sich nicht standardisieren lässt, denn jeder adressierte Fall ist in seiner «historischen Eigenart und Eigenlogik» (Oevermann 2002b, 30) zu betrachten. Pädagogisches Handeln ist damit aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive als Handlungstypus zu greifen, der sich immer spezifisch am jeweiligen Gegenüber orientieren muss, um dessen individuellen und je situativen Anliegen gerecht werden zu können, sodass es immer nur eingeschränkt vorhersehbar beziehungsweise planbar ist. Die Praxis von pädagogischem Handeln wird, da sie keinem klaren Kausalitätsverhältnis folgt, als eine «professionalisierungsbedürftige Praxis» markiert (ebd., 32). Diese verlangt Pädagog\*innen das in Kapitel 2.5 thematisierte reflexive Denken und Handeln ab. An dieser Stelle soll aber noch ein Bereich gewürdigt werden: die Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns. Die Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns ist dahingehend zu bestimmen, dass es sich bei pädagogischem Handeln um einen Handlungstypus handelt, der als ein Handeln im permanenten «Krisenmodus» gedacht werden kann; zumindest dann, wenn er den Anspruch erhebt, ein Handlungstypus zu sein, der sich bemüht, den je individuellen Anliegen der jeweiligen Adressat\*innen Rechnung zu tragen (Trescher, Börner 2022, 166 ff.). Denn ohne über

<sup>28</sup> Siehe eingehender zum Arbeitsbündnis: Oevermann 1996b; Oevermann 2002b. Becker-Lenz und Müller merken hierbei an: «Die Oevermannsche Kategorie der «stellvertretenden Krisenbewältigung» als Hauptaufgabe von Professionen wird oft dahingehend missverstanden, dass Professionelle anstelle des Klienten und das heißt ohne diesen die Krise bewältigen würden. Das Arbeitsbündnis geht jedoch davon aus, dass es eine gemeinsame Krisenbewältigung ist, die nur durch eine gemeinsame Anstrengung gelingen kann» (Becker-Lenz, Müller-Hermann 2013, 222). Im Kontext «geistiger Behinderung» ist Stellvertretung dabei mit besonderen Herausforderungen verbunden. Siehe hierzu: Ackermann 2011.

<sup>29</sup> Zur Unterscheidung zwischen diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen sei auf das Kapitel 2.4 hingewiesen, in dem diese ausgeführt wurden.

Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zu verfügen, aber dennoch im Sinne von Entscheidungszwängen und Begründungspflichten zu pädagogischem Handeln angehalten zu sein, sehen sich Pädagog\*innen in der Ausübung ihrer alltäglichen Handlungspraxis permanent gezwungen, bestimmte Entscheidungen zu treffen (ebd., 167). Hierbei muss «mit Störungen unterschiedlicher Art gerechnet werden: mit eigenwilligen Reaktionen des Adressaten, mit streuenden Effekten, mit ungewollten Nebeneffekten, mit irritierenden Rückkopplungen und anderen Unabwägbarkeiten mehr» (Rieger-Ladich 2014, 285). Diese Unwägbarkeiten, die letztlich die permanente Krisenhaftigkeit des Handelns markieren, bedingen dann auch, dass pädagogisches Handeln als ein Handlungstypus begriffen werden muss, der, wie oben bereits erwähnt, in besonderem Maße durch Erfahrungen des Scheiterns gekennzeichnet ist.<sup>30</sup> Pädagogisches Handeln, verstanden als professionalisierungsbedürftige Praxis, ist daher in hohem Maße störanfällig und auf ständige kritische (Selbst-)Reflexion angewiesen. Dazu gehört dann auch, sich als pädagogisch handelnde Person der Krisenhaftigkeit des eigenen Handelns bewusst zu sein, die unhintergehbare Möglichkeit des Scheiterns im Blick zu haben und zu versuchen, diese produktiv für das eigene Handeln zu nutzen. Darin ist auch ein entlastendes Moment zu finden, denn die Krise als konstitutives Moment pädagogischen Handelns anzuerkennen, entlastet von überzogenen Erfolgserwartungen, weil pädagogisches Handeln dann auch misslingen kann, ohne dass damit notgedrungen der Verlust des professionellen Selbstverständnisses einhergehen muss (Trescher, Börner 2022, 172). Eine solche Haltung, die in der Anerkennung der Krisenhaftigkeit der eigenen Handlungspraxis gründet, die pädagogische Entscheidungskrisen immer im Blick hat und die Grenzen des eigenen Handelns anerkennt, wird hier, mit Oevermann gedacht, als Ausdruck pädagogischer Professionalität gesehen und kann erst zu einem konstruktiven Umgang mit Entscheidungskrisen führen. Diese Überlegungen sind von besonderer Bedeutung, wenn bedacht wird, dass die ohnehin vorhandene Krisenhaftigkeit pädagogischer Handlungspraxis durch die Orientierung an Inklusion als handlungsleitender Idee zunehmend verschärft wird (ebd.). Die Forderung, Inklusion im Handlungsfeld umsetzen zu müssen, konfrontiert die Mitarbeiter\*innen mit vielfältigen Herausforderungen. Mit Oevermann ist anzuführen, dass sich das Spektrum dessen, was pädagogische Handlungspraxis in ihrer Eigenart als professionalisierungsbedürftige Praxis zu bewältigen hat, erweitert hat. Hinzu kommt, dass Inklusion nicht der einzige Aspekt ist, mit dem sich Pädagog\*innen auseinandersetzen müssen, sondern dass das zu bewältigende Aufgabenspektrum immer komplexer und die Liste der Anforderungen an die Mitarbeiter\*innen immer länger wird (König 2021, 7).

<sup>30</sup> Was als Scheitern konstruiert wird, ist sehr individuell und auch vom Blickwinkel abhängig. So kann eine pädagogische Intervention, die darauf abzielt, eine Person in einer Krisensituation zu unterstützen, indem zum Beispiel Bewältigungsstrategien vermittelt werden, aus Sicht der Organisation der Behindertenhilfe gelungen sein, da Handlungen der Person, die eventuell auch ein Aufbegehren gegen die Organisationsstrukturen darstellen, verhindert beziehungsweise unterbunden werden. Für die pädagogisch handelnde Person kann das gleiche Handeln aber auch als gescheitert konstruiert werden, weil sie nur eine Art «Symptombekämpfung» betreiben konnte, statt an den übergeordneten Strukturen, die zu diesen Symptomen führen, ansetzen zu können.

Werden neben Oevermann die anderen im Diskurs vorhandenen Beiträge zu einer pädagogischen Professionalisierungstheorie betrachtet, so verengen diese ihren Blick häufig auf die in der Praxis tätigen Pädagog\*innen (Trescher 2016, 37). Die eigentlichen Adressat\*innen professioneller pädagogischer Praxis, hier Menschen mit «geistiger Behinderung», werden demgegenüber meist ausgeklammert und damit ein Stück weit zu einem Objekt gemacht, an dem sich pädagogische Praxis technisch vollzieht. Dabei wird jedoch dann außer Acht gelassen, dass pädagogisches Handeln immer auch durch Reziprozität und Beziehungsdynamiken gekennzeichnet ist, da die zu betreuenden Personen nicht als passive Objekte in den pädagogischen Prozess eintreten, sondern als Individuen, die situativ und biographisch auf die pädagogisch Tätigen reagieren (ebd.). Die zwischenmenschliche Interaktion ist daher von besonderer Bedeutung für das pädagogische Handeln (Dlugosch 2005, 31) und so hält auch Oevermann fest, dass professionalisiertes pädagogisches Handeln sich nicht als «Ausübung einer monologischen technischen Problemlösung», sondern als eine «Beziehungspraxis» (Oevermann 1996b, 115) vorzustellen ist. Aber erst die Herstellung der Freiheit pädagogischen Handelns ermöglicht die Professionalisierung dieses Handelns sowie die Möglichkeit, Beziehungsarbeit zu leisten und die Adressat\*innen des Handelns stärker als ganze Personen in den Fokus zu nehmen (Oevermann 2002b, 50); oder anders ausgedrückt: das Subjekt pädagogischer Praxis (wieder) in den Mittelpunkt zu rücken.

### 6.3 Zur (Re-)Fokussierung auf das Subjekt pädagogischer Praxis

Die Ergebnisse, aber auch die grundsätzlichen Ausführungen zu Organisationen werfen die Frage auf, inwieweit die Adressat\*innen der Behindertenhilfe, die Menschen mit «geistiger Behinderung», auch als Mitglieder solcher Organisationen zu denken sind. Denn deren Einbezug in die Organisationsentwicklung findet bisweilen kaum statt (Trescher 2018a, 76). Das zeigt sich dann eben auch konkret in den Ergebnissen dieser Studie, wenn die Adressat\*innen der pädagogischen Praxis im Kontext der Bedarfsplanung, Durchführung und Nachbereitung von Fort- und Weiterbildung nur eine passive Rolle einnehmen (können); auch wenn es hier zumindest viel Entwicklungspotenzial und die prinzipielle Offenheit gibt, dies zu ändern. Ausgehend von dieser Leerstelle, ist ein Vorschlag, Organisationsentwicklung insgesamt als eine «(Re-)Fokussierung des Subjekts» (ebd., 259 ff.) zu begreifen und davon ausgehend Strukturen und Praxen zu verändern. So scheint es insgesamt wichtig, dass die Adressat\*innen der Organisationen und der dort stattfindenden pädagogischen Praxis auch handlungspraktisch in den Mittelpunkt der Arbeit gerückt werden und nicht etwa die Organisation selbst, die viele Dinge und Abläufe technisch vorgibt. Die Problematik solcher Vorgaben ist, dass sie Ausdruck der «Ausweitung und zunehmende[n] Dominanz zweckrational-bürokratischer Organisationsprinzipien sind» (Helsper 2007, 22), wodurch das pädagogische Handeln so notgedrungen entlang dieser Vorgaben determiniert wird und «innovatives

pädagogisches Handeln [...] aufgrund routinisierter Organisationsstrukturen [...] nicht mehr statt[finden kann]» (ebd., 21); auch solches, was auf den Inhalten potenzieller Fort- und Weiterbildungen beruht. Es geht also darum, die zu betreuenden Personen (wieder stärker) als Subjekte und weniger als Versorgungsobjekte wahrzunehmen beziehungsweise erscheinen zu lassen sowie sich wieder (mehr) auf das Pädagogische der Arbeit zu konzentrieren. Solche und andere Praxen wären als Entobjektiverungspraktiken zu betrachten, die den strukturellen Objektivierungspraktiken (Trescher 2015; Trescher 2017a; Trescher 2017b; Trescher 2018a) der zu Betreuenden entgegenlaufen. Das bedeutet einerseits ganz klar, dass das pädagogische Handeln kritisch zu hinterfragen und im Sinne der Adressat\*innen zu transformieren beziehungsweise neu auszurichten ist. Andererseits kann es dabei aber nicht bleiben, denn dies bedeutet auch, dass Kritik, die im Alltag von den Adressat\*innen geäußert wird (in welcher Form auch immer und das muss nicht nur verbalsprachlich sein), ihre Würdigung findet und sie damit als Akteur\*innen und nicht bloße Vollzugsobjekte der pädagogischen Praxen anerkannt werden. Eine solche Fokussierung stellt das zu betreuende Subjekt auch als soziales Wesen in seinem Umfeld in den Mittelpunkt und so wären auch Vergemeinschaftungsprozesse anzustoßen, um den institutionalisierten singulären Blick auf die zu Betreuenden abzumildern. Beispielhaft kann als Problem genannt werden, dass die zu Betreuenden kaum Mitspracherecht darüber haben, wer in ihrer Wohngruppe lebt und in ihre Gemeinschaft passt oder wer als neue Mitarbeiter\*in eingestellt wird. Dafür gilt es, die zu betreuenden Personen in ihren Biografien und Identitäten (wobei diese als kontingent zu verstehen sind) und ihren je spezifischen aktuellen Lebenssituationen wahrzunehmen und auf Basis dessen das eigene pädagogische Handeln auszurichten. Ein Effekt davon wäre, dass die Adressat\*innen pädagogischer Praxis sich dadurch auch als handlungsmächtiger konstruieren könnten, was bisweilen eher selten der Fall ist und mit der Ausbildung einer eher abhängigen und handlungssohnmächtigen Identität einhergeht. Aus der derzeitigen zumeist vorzufindenden Situation heraus sind Eigeninitiativen von zu Betreuenden mit ›geistiger Behinderung‹ für transformative Prozesse mit dem Ziel der ausgeweiteten Selbstbestimmung eher nur selten anzutreffen.<sup>31</sup> Grundlage dafür, dies zu ändern, kann der hier angerissene reformulierte Begriff der ›Behinderung‹ (Kapitel 2.1.1) entlang des Theorems ›Behinderung als Praxis, Inklusion als Kritik‹ sein und das prozesshafte Verständnis von Inklusion als die Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrieren. So können Selbstermächtigungs- und Selbstbestimmungspraktiken angestoßen und unterstützt werden, die unabdingbar dafür sind, dass die zu betreuenden Personen zum einen das Interesse entwickeln, überhaupt an konzeptionellen Fragen der sie adressierenden Organisationen interessiert zu sein und zum anderen sich die Einbindung in solche Fragen auch überhaupt zutrauen. Denkbar wäre hier die Förderung der Entwicklung der persönlichen Handlungsökonomie der zu Betreuenden in die pädagogischen Konzepte der Organisationen und Möglichkeiten der Partizipation dort aufzunehmen und zu verankern, sind es

<sup>31</sup> Siehe hierzu unter anderem Diedtemann 2021; Schädler 2022.

doch die Menschen mit ‹geistiger Behinderung›, die in Organisationen betreut werden oder leben und unmittelbar von konzeptionellen Veränderungen betroffen sind. Insgesamt wird die (Re-)Fokussierung des Subjekts sicherlich krisenhaft sein und die Frage, wie alle in einer Organisation Handelnde miteinbezogen werden und wie gegebenenfalls geäußerte (auch kontrastive) Wünsche und Bedürfnisse auszuhandeln sind, ist keine leichte.

Sowohl das in Kapitel 6.2 angesprochene Thema der Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns, das mit der immanenten Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns und der Möglichkeit des Scheiterns von pädagogischem Handeln begründet wurde, als auch die hier geschilderte Fokussierung auf das Subjekt pädagogischen Handelns lassen sich sicherlich nicht direkt als Inhalte sinnvoll in Fort- und Weiterbildungen vermitteln. Dafür formuliert sich der erziehungswissenschaftliche Blick als zu abstrakt und von pädagogisch Tätigen als nicht auf die Praxis übertragbar oder nicht in der Praxis anwendbar. Dennoch lassen sich in den allermeisten Themenbereichen von Fort- und Weiterbildungen (siehe Kapitel 4.2) Elemente finden, die Rückbezug auf die Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns, die Möglichkeit oder den Umgang mit Scheitern pädagogischen Handelns herstellen, zum Beispiel wenn es um pädagogische Haltung (siehe Kapitel 4.2.7), Beratung (siehe Kapitel 4.2.9) und Mitarbeiter\*innenführung und -anleitung (siehe Kapitel 4.2.3) sowie sozialwissenschaftliche Themen (siehe Kapitel 4.2.6) geht und an diesen Stellen Reflexivität zum eigenen pädagogischen Tun hergestellt werden kann; die (Re-)Fokussierung auf Subjekte pädagogischen Handelns findet sich beispielsweise bei Themen wie Herkunftsfamilie (siehe Kapitel 4.2.1), Sexualität (siehe Kapitel 4.2.11), Tod und Trauer (siehe Kapitel 4.2.12) wieder, wenn subjektive Lebensrealitäten und Bewältigungsstrategien von Menschen mit ‹geistiger Behinderung› von Mitarbeiter\*innen reflektiert werden. In den Themenbereichen, die institutionalisierte Lebensstationen von Menschen mit ‹geistiger Behinderung› ansprechen (siehe Kapitel 4.2.2, 4.2.4, 4.2.8, 4.2.13), können diese sowohl als Subjekte pädagogischen Handelns neu entdeckt und reflektiert werden als auch eigenes pädagogischen Praxiswissen von Mitarbeiter\*innen im eingrenzenden Rahmen der Organisationen verhandelt werden.

## 6.4 Inklusion als Auftrag in Organisationen der Behindertenhilfe und Möglichkeiten der Adressierung in und durch Fort- und Weiterbildungen

An dieser Stelle sollen die Ergebnisse der Studie im Kontext von Inklusion diskutiert werden. Grundlegend dafür ist das Verständnis von Inklusion, wie es in Kapitel 2.1.2 entwickelt wurde, das heißt Inklusion verstanden als eine ‹Behinderung› entgegenwirkende Praxis, die Diskursteilhabebarrrieren dekonstruiert. Wenn Inklusion so gedacht wird, bedeutet dies auch, dass es zum Teil einer anderen beziehungsweise neuen thematischen und

inhaltlichen Ausrichtung von Fort- und Weiterbildungen bedarf, als dies derzeit primär der Fall ist. Aber auch andere Formate sind zu diskutieren. Mögliche Neuorientierungen sollen hier exemplarisch vorgeschlagen und kurz umrissen werden, wobei die Sammlung keinesfalls als erschöpfend zu verstehen ist. Hier geht es nicht explizit um das, was die Befragten zu Inklusion (nicht) gesagt haben, sondern um einen theoretischen Rahmen von Inklusion, aus dessen Perspektive es problematisch ist, wenn bestimmte Themen zu Gunsten anderer priorisiert werden (zum Beispiel ist aus dieser Perspektive zu kritisieren, dass der Bereich «medizinisches Wissen» als dominant konstruiert wird, weil es ein solcher medizinisch-individueller Blick auf den Gegenstand «Behinderung» ist, der diesen in essenzialisierender Weise als «zu beheben» begreift).

### 6.4.1 Fort- und Weiterbildungen zur Unterstützung der Mitarbeiter\*innen bei der Auseinandersetzung mit und der Aneignung von theoretischen Inhalten

Anknüpfend an Kapitel 6.1 zur Bedeutung erziehungswissenschaftlicher Perspektiven und der Notwendigkeit der Professionalisierung pädagogischen Handelns nach Oevermann (Kapitel 6.2) wird hier noch einmal diskutiert, inwiefern es sinnvoll sein kann, thematische Fort- und Weiterbildungen in diese Richtung anzubieten. Es konnte herausgearbeitet werden, dass beispielsweise eine theoretische Auseinandersetzung mit Inklusion oder auch pädagogischem Handeln sinnvoll erscheint. Um an dieser Stelle noch einmal ganz praktisch anhand empirischer Ergebnisse zu zeigen, warum das wichtig sein kann: In der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Inklusionsprojekt «Kommune Inklusiv» der Aktion Mensch e. V. wurden Menschen in verschiedenen Sozialräumen befragt, was sie unter Inklusion verstehen. Hier zeigt sich, wie wichtig es sein kann, sich mit Inklusion als Begriff und als Praxis auseinanderzusetzen: Beispielsweise sprachen sich Interviewte für die Stärkung segregierender Strukturen (zum Beispiel für sogenannte Werkstätten für behinderte Menschen) aus und stellen dies als Handlungsperspektive im Kontext von Inklusion dar. Dies wirft die Frage nach dem damit verbundenen Inklusionsverständnis auf, das im Gegensatz zu verbreiteten Öffnungsverständnissen eher in der Verfestigung binärer Strukturen begründet ist, die gleichsam eine Trennung von «behinderten» und «nicht behinderten» Sphären fort-schreibt. In handlungspraktischer Hinsicht ist vor dem Hintergrund dieses Ergebnisses zu diskutieren, dass es für Personen oder Organisationen, die sich die Förderung von Inklusion zum Ziel gesetzt haben, notwendig ist, ein Verständnis von Inklusion zu konkretisieren, das dem Vorhaben zugrunde gelegt werden kann (Trescher, Hauck 2020a, 301 ff.). Werden solche Herausforderungen und Perspektiven in Fort- und Weiterbildungen adressiert, kann dies, wie oben gezeigt, viele Vorteile in Bezug auf die eigene Professionalität und die begründete, fundierte und reflexive Aushandlung von Krisen mit sich bringen, birgt aber auch Ambivalenzen. Bei der Behindertenhilfe handelt es sich um ein nur teilweise akademisiertes Arbeitsfeld, die Auseinandersetzung mit

(sozial-)wissenschaftlichen Theorien und die Aneignung theoretischer Konzepte werden aber eher im Rahmen eines Hochschulstudiums vermittelt, sodass hier auf der Ebene der Fort- und Weiterbildung gegengesteuert werden kann. Mit dem Paradigmenwechsel in der Behindertenhilfe und der damit verbundenen Expansion von Teilhabe und Selbstständigkeit zu einem handlungsleitenden Paradigma der sonder-, heil- und inklusionspädagogischen Handlungspraxis geht, wie eingangs herausgestellt, die Notwendigkeit einher, dass sich die Mitarbeiter\*innen ‹neues› theoretisches Wissen sowie damit verbundene handlungspraktische Aushandlungsformen (gegebenenfalls in Abgrenzung zu früheren Begriffen und Konzepten, gegebenenfalls in Abgrenzung zu bisherigen Konzepten und Leitbildern) parallel zur praktischen Tätigkeit aneignen (müssen). Dies kann wiederum zu Konflikten (beispielsweise im Sinne von Überforderung oder erhöhtem Zeitaufwand) führen, da die (eigenständige und nur teilweise angeleitete) Auseinandersetzung mit (sozial-)wissenschaftlichen Theorien sowie die Aneignung theoretischer Konzepte eher im Rahmen eines Hochschulstudiums vermittelt werden. Darüber hinaus ist zu fragen, inwieweit solche Fort- und Weiterbildungen von den Mitarbeiter\*innen überhaupt als ‹attraktiv› beziehungsweise ‹gewinnbringend› angesehen werden, da (unter anderem aufgrund von Forschungsergebnissen; Hauck 2021) davon ausgegangen werden kann, dass das Fehlen von sozialwissenschaftlich fundiertem Theoriewissen von in der Behindertenhilfe tätigen Pädagog\*innen subjektiv nicht unbedingt als Problem wahrgenommen wird, sodass es auch eher nicht zum Ausgangspunkt für die Nutzung entsprechender Fort- und Weiterbildungsangebote gemacht wird, was letztlich zu einer stetigen Reproduktion des Theoriedefizits führt. Dem entgegenzuwirken ist sicherlich sinnvoll, eine verstärkte Implementierung theoretischer Inhalte in die Fort- und Weiterbildungsangebote könnte aber ungewollt in Konflikt damit geraten, dass die Gründe für die Berufswahl von Pädagog\*innen häufig auch darin liegen, dass es sich eben um praxisnahe Tätigkeitsfelder handelt, in denen theoretische Ausbildungsinhalte mit Blick auf die spätere pädagogische Handlungspraxis keine so zentrale Rolle spielen (dies gilt zumindest für Erzieher\*innen in Kindertagesorganisationen; Klein 2010, 158; Thole 2010, 212) und kann auch für die Behindertenhilfe in gewissem Maße angenommen werden, auch wenn hierzu repräsentative Studien fehlen). Insofern bestünde bei einer entsprechenden Neu- und Umgestaltung der Fort- und Weiterbildungsinhalte die Gefahr, dass gegebenenfalls weniger Personen bereit wären, diese zu absolvieren oder sich eventuell sogar Personen gegen das Berufsfeld beziehungsweise die Organisation, die dies so handhabt, entscheiden würden (wenn es eine Verpflichtung zum Besuch solcher Fort- und Weiterbildungen gäbe).

## 6.4.2 Die Einbindung von Forschungsergebnissen in Fort- und Weiterbildungen

Ergänzend beziehungsweise zusätzlich zu den theoriebasierten Fort- und Weiterbildungen, wäre es auch denkbar, Forschungsergebnisse (mehr) in den Angeboten zu ver-

ankern. Konkret könnte verstärkt Rückgriff auf Fallbeispiele aus Forschungsprojekten vorgenommen werden, die zum Gegenstand gemeinsamer Analysen und Reflexionen werden können, um einen kritischen Blick (auch) auf das eigene Handeln einzunehmen – ein Blick, der im oftmals schnelllebigen und durch Routinen geprägten Berufsalltag kaum eingenommen werden kann (Trescher 2018a, 217 ff.). Es handelt sich um Perspektiven für Fort- und Weiterbildungsangebote, die in anderen pädagogischen Handlungskontexten bereits zunehmend Verbreitung fanden und weiter finden. Entsprechende Entwicklungen auch auf das hiesige Handlungsfeld zu übertragen, erscheint daher von Bedeutung. Aber nicht nur das eigene pädagogische Handeln könnte auf diese Weise in den Blick genommen werden, sondern dies könnte auch ein Anstoß sein, über innerorganisatorische Strukturen und Abläufe nachzudenken. Die Integration von Forschungsergebnissen aus der Wissenschaft könnte auch der Ausgangspunkt für eine Vertiefung der Kooperation zwischen wissenschaftlicher Forschung und Handlungspraxis im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen sein. Letztlich sind aber auch bei diesem Vorschlag – bei allen Chancen, die er bietet – die gleichen Bedenken anzumelden, wie sie bereits im vorigen Kapitel formuliert wurden. Das sollte keineswegs ein Grund sein, diese beiden Perspektiven nicht umzusetzen, aber ein Bewusstsein für mögliche entstehende Konflikte sollte dabei vorhanden sein, sollte dieser Weg eingeschlagen werden.

### 6.4.3 Praxisbezogene Fort- und Weiterbildungen

Was bereits vielfach angeboten wird, aber sicherlich noch ausbaufähig ist, sind Fort- und Weiterbildungsangebote, die ganz konkrete Praxisbezüge herstellen. Bei aller theoretischen Grundlagenschaffung, die hier gefordert wird, muss es eine zentrale Aufgabe sein, theoretisches Wissen zur Verfügung zu stellen, das aufgegriffen und vor allem praktisch handhabbar gemacht werden kann; dies wurde insbesondere in der zweiten Studie immer wieder von den Interviewpartner\*innen angeführt (siehe Kapitel 5). Fort- und Weiterbildungen können hier einen guten Reflexionsraum bereitstellen, in dem Pädagog\*innen über ihre Handlungspraxis sprechen; etwas, was im Alltag eher weniger möglich ist. Dies wird unter anderem dadurch verstärkt, dass die Mitarbeiter\*innen teilweise unterschiedliche Auffassungen und Vorstellungen von Handlungspraxis (zum Beispiel in Bezug auf Inklusion) haben, was das Verfolgen einer gemeinsamen Linie oder die Umsetzung eines gemeinsamen Konzepts erschweren und zu Konflikten führen kann. Um Reflexionsprozesse anzustoßen, erscheint es gerade in solchen Praxisgesprächen auch wichtig, «Barrieren des Thematisierbaren» abzubauen und einen vertrauensvollen Raum zu schaffen, in dem auch Unsicherheiten thematisiert werden können – sei es in Bezug auf das mögliche Scheitern pädagogischen Handelns oder in Bezug auf mögliche Tabus, Themen wie Inklusion kritisch zu betrachten.

#### 6.4.4 Gemeinsame Fort- und Weiterbildungen für Mitarbeiter\*innen und Menschen mit ‹geistiger Behinderung›

Eine weitere und in Anbetracht der Ergebnisse eigentlich die zentrale Perspektive wäre es, Fort- und Weiterbildungen anzubieten, die sich nicht ausschließlich an die pädagogischen Fachkräfte in den Organisationen der Behindertenhilfe richten, sondern auch an die zu betreuenden Menschen mit ‹geistiger Behinderung›, indem auch gemeinsame Formate angeboten werden. In solchen gemeinsamen Veranstaltungen könnten auf beiden Seiten die Kompetenzen in Bereichen wie Kommunikation oder soziale Interaktion verbessert werden und die Menschen mit ‹geistiger Behinderung› einen aktiveren statt passiveren Status erhalten. Denkbar wären auch praktische Trainings, die sich auf Alltagskompetenzen wie Haushaltsführung oder den Umgang mit Hilfsmitteln konzentrieren. Wenn zum Beispiel die Mitarbeiter\*innen und die zu betreuenden Menschen mit ‹geistiger Behinderung› gleichzeitig im Umgang mit einem neuen Hilfsmittel geschult werden, bedeutet dies im Umkehrschluss, dass die Mitarbeiter\*innen ein Stück weit entlastet werden, da sie später den Umgang mit dem Hilfsmittel nur noch unterstützen und nicht mehr komplett neu anleiten müssen, wodurch auch die dadurch entstehende Hierarchie abgeschwächt wird. Aber auch andere Themen, wie zum Beispiel Sexualität, könnten angesprochen werden und durch die Anwesenheit der zu betreuenden Menschen mit ‹geistiger Behinderung› könnten deren Sichtweisen mit einbezogen werden, anstatt sie anekdotisch und fremdinterpretiert einzubringen. Denkbar wäre hier auch, dass Menschen mit ‹geistiger Behinderung› selbst oder zusätzlich als Dozent\*innen auftreten und Betreuer\*innen aus erster Hand ihre Sichtweisen und Bedürfnisse vermitteln.<sup>32</sup> Gemeinsame Fort- und Weiterbildungen könnten auch dazu beitragen, dass Menschen mit ‹geistiger Behinderung› als ganze Personen mit ihrer Biografie stärker in den Mittelpunkt rücken. Das darin angelegte ‹In-Kontakt-Treten› kann auch als Teil der pädagogischen Beziehungsarbeit gesehen werden, die gegebenenfalls die Kommunikation und Zusammenarbeit (und damit die gemeinsame Krisenbewältigung) verbessert, da sich die Mitarbeiter\*innen in den Fortbildungen außerhalb des oft durchgetakteten Arbeitsalltags Zeit nehmen können. Es sollte aber auch klar sein, dass solche Formate mit einem nicht unerheblichen Mehraufwand verbunden sein können, da der Einsatz interaktiver Lernformate und gegebenenfalls alternativer Kommunikationsmethoden eine intensivere Vorbereitung erfordert und bestimmte Inhalte angepasst werden müssen, damit sie auch für Menschen mit ‹geistiger Behinderung› verständlich sind. Insbesondere bei größeren Trägern ist auch der organisatorische Planungsaufwand nicht zu unterschätzen, da in der Regel auf eine\*n Mitarbeiter\*in eine Vielzahl von zu betreuenden Menschen mit ‹geistiger Behinde-

---

<sup>32</sup> Dies ist jedoch auch insofern problematisch, als dass wenige, nach bestimmten Kriterien ausgewählte Personen als Vertreter\*innen einer großen und heterogenen Interessengruppe ausgewählt werden, die sich selbst nicht umfassend repräsentieren kann.

rung› kommen, die eingeladen werden müssen und die in der Lage sein müssen, den Termin wahrzunehmen (wobei sie gegebenenfalls Unterstützung benötigen). Darüber hinaus sollte das Weiterbildungsumfeld nicht nur baulich barrierefrei sein, sondern gegebenenfalls auch auf weitere Unterstützungsbedarfe abgestimmt werden, sodass zum Beispiel Gebärdensprachdolmetscher\*innen anwesend sind und/oder leichte beziehungsweise einfache Sprache verwendet wird.

### 6.4.5 Verpflichtende Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen

Ein Punkt, der gerade in der zweiten Studie angesprochen wurde, ist, dass es nur selten und dann meist für ganz bestimmte Fort- und Weiterbildungen (meist solche, die sich mit Prävention und Gefahrenabwehr beschäftigen) eine verpflichtende Teilnahme gibt. Dies ist insofern nicht unproblematisch, als es gerade auch die nicht verpflichtenden Fort- und Weiterbildungen sind, die den Mitarbeiter\*innen helfen können, sich theoretische Konzepte – wie zum Beispiel das der Inklusion – anzueignen und handlungspraktisch zu erschließen. Der Aspekt der Freiwilligkeit bringt darüber hinaus die Herausforderung mit sich, dass ein teils bestehender Fort- und Weiterbildungsbedarf von einzelnen Mitarbeiter\*innen für sich persönlich gegebenenfalls nicht gesehen oder, im seltenen Extremfall, sogar aktiv abgestritten wird, sodass entsprechende Angebote schlicht von den Personen, die eigentlich besonders geschult werden sollen, nicht wahrgenommen werden.<sup>33</sup> Zum anderen kann es für gewisse Mitarbeiter\*innen auch einfach eine große Herausforderung sein, sich neben dem ohnehin schon stressigen Arbeitsalltag (aber auch persönlichen Alltag), in dem vor allem die Ressource Zeit knapp ist, noch mit einem (gegebenenfalls neuen) Thema zu beschäftigen und dafür Motivation und Interesse aufzubringen. Hier kann in Anlehnung an Kapitel 2.2 und der dort angeführten Tatsache, dass im Non-Profit-Bereich, wie es die Behindertenhilfe in der Regel ist, die Frage gestellt werden, ob von den dort tätigen Personen, die oft auch mit hoher Eigenmotivation und Überzeugung arbeiten, nicht auch Aufgaben als ‹normal› erwartet werden (zum Beispiel die ständige Erarbeitung neuer Inhalte, ohne dafür in einem vorgesehenen Zeitrahmen gehaltsmäßig aufzusteigen), die im Profit-Bereich eher weniger zu erwarten wären. Ohnehin scheint die hier adressierte Berufsgruppe daher in höherem Maße der Gefahr ausgesetzt zu sein, gegebenenfalls über die eigenen Grenzen hinauszugehen und letztlich, wenn auch sicherlich nicht in böser Absicht, ausgenutzt zu werden (zum Beispiel in der Form, dass sie trotz zum Teil belastender Arbeitsbedingungen wie Schicht-, Nacht- und/oder Wochenenddienste relativ schlecht bezahlt werden). Es erscheint in diesem Licht plausibel, dass dann die Motivation zur

---

<sup>33</sup> Wobei auch hier anzumerken ist, dass es durchaus schwierig ist, diesen Bedarf objektiv zu benennen, und dass es hier eher die Sicht von Personen in Führungspositionen ist, die aus ihrer subjektiven Sicht einzelnen Mitarbeiter\*innen Fort- und Weiterbildungsbedarf zu bestimmten Themen attestieren.

Fort- und Weiterbildung bei einigen Mitarbeiter\*innen auch einmal fehlt. Ein weiterer Grund für die teils geringe Motivation mancher Mitarbeiter\*innen (obwohl das auch erst noch empirisch nachzuweisen wäre und hier nur auf Aussagen mancher Personen mit Führungsaufgaben beruht) zur Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen können zudem schlechte Erfahrungen mit der Qualität der Fort- und Weiterbildungsinhalte sein oder die (nicht unbegründete) Befürchtung, die gelernten Inhalte ohnehin nicht in der Praxis anwenden zu können (siehe hierzu auch Kapitel 6.5). Hier kann diskutiert werden, ob nicht bestimmte Fort- und Weiterbildungen verpflichtend sein sollten, eine Mindestanzahl pro Jahr besucht werden sollte oder eine Art «Fort- und Weiterbildungsplan» für jede Mitarbeiter\*in erstellt werden sollte, der bestimmte Bereiche über die Jahre abdeckt. Sonst bleibt die Bereitschaft zur Fort- und Weiterbildung abhängig vom individuellen Engagement beziehungsweise den Ressourcen einzelner Mitarbeiter\*innen. Anders gedacht könnte statt des «Pflichtcharakters» auch eine Bonifizierung für Fort- und Weiterbildungen erfolgen, indem Mitarbeiter\*innen für gewisse (gegebenenfalls auch externe) Weiterbildungen freigestellt und die Kosten übernommen werden oder sich an diesen beteiligt wird. Wichtig scheint in jedem Falle auch, dass es den Mitarbeiter\*innen genügend Zeit zur Verfügung gestellt wird, Fort- und Weiterbildungen zu besuchen und der Besuch nicht als «Mehrbelastung» gesehen wird und/oder eine solche de facto auch ist. Auf jeden Fall erscheint eine einheitliche Regelung in den jeweiligen Organisationen sinnvoll, da so die Qualität gesichert werden kann und zudem weniger Frustration auf Seiten der Mitarbeiter\*innen entsteht, wenn sich zum Beispiel Kolleg\*innen dem Austausch verweigern und keine Fort- und Weiterbildungen zu Themen besuchen, über die im Team ein Aushandlungsbedarf besteht. Andererseits muss natürlich auch die Frage gestellt werden, ob Inhalte überhaupt vermittelt werden können, wenn die Empfänger\*innen in diese Formate gezwungen werden (denn «echte» Bildung kann sich nur als aktiver Aneignungsprozess vollziehen) oder ob hier nicht eher der gegenteilige Effekt eintritt, nämlich die Unlust, Fort- und Weiterbildungsinhalte aufzunehmen, indem die Motivation der Mitarbeiter\*innen (gegebenenfalls noch mehr) «gebrochen» wird.

### 6.4.6 Die Evaluation von Fort- und Weiterbildungen und Wirksamkeitsstudien

Die Evaluation von Fort- und Weiterbildungen ist etwas, was (wie auch in Kapitel 5.6 gezeigt) oft, aber nicht immer schon stattfindet, meist aber nur in Form von standardisierten Fragebögen, die direkt nach Abschluss der Maßnahme ausgefüllt werden und mehr der Zufriedenheitsabfrage bei den Mitarbeiter\*innen und der Bewertung der Dozent\*innen dienen. Zentral ist aber vielmehr die Frage, was die Fort- und Weiterbildung im Hinblick auf das übergeordnete Ziel der Organisationen, nämlich die bestmögliche Betreuung von Menschen mit «geistiger Behinderung», bringt. Sicherlich ist es

hier schwierig bis unmöglich, Kausalzusammenhänge herzustellen und es sollte auch bedacht werden, dass einzelne Fort- und Weiterbildungen insgesamt keine allzu große und unmittelbare Veränderung bewirken werden, aber sie können Themen, die auch von den zu Betreuenden als wichtig erachtet werden, in den Mittelpunkt der Handlungspraxis rücken oder überhaupt erst thematisieren, was für einzelne Adressat\*innen des pädagogischen Handelns kurz- bis langfristig positiv erfahrbar werden kann. Evaluationen sollten daher eher langfristig angelegt sein und versuchen herauszufinden, ob Themen sinnvoll platziert werden konnten. Entscheidend ist auch die Art der Evaluation, wobei hier, wie gesagt, weniger mit standardisierten Messungen gearbeitet werden sollte, sondern vielmehr mit den Mitarbeiter\*innen, aber ganz wichtig auch mit den Menschen mit ‹geistiger Behinderung› gesprochen werden sollte, inwieweit sie die Wirkung bestimmter Fort- und Weiterbildungen einschätzen. Darüber hinaus erscheinen auch streng wissenschaftlich durchgeführte Wirksamkeitsstudien (nicht zu verwechseln mit Evaluationen der Zufriedenheit von Fort- und Weiterbildungsteilnehmenden) zu Fort- und Weiterbildungen in der Behindertenhilfe (aber auch allgemein im sozialen Bereich jenseits des Feldes ‹Schule›) dringend notwendig, um die auch in dieser Studie von den Befragten immer wieder aufgeworfene Frage nach den tatsächlichen ‹Wirkungen› von Fort- und Weiterbildungen auf die alltägliche pädagogische Praxis verlässlich und jenseits rein subjektiver Einschätzungen beantworten zu können. Für den Sozialbereich konnten keine derartigen oder vergleichbaren Untersuchungen gefunden werden.

## 6.5 Zur Notwendigkeit der Adressierung von Organisationsstrukturen

Im Laufe der Arbeit konnten vielfältige Anknüpfungspunkte gefunden werden, wie Fort- und Weiterbildungen dazu beitragen können, das zentrale Ziel von Organisationen der Behindertenhilfe, die bestmögliche Versorgung von Menschen mit ‹geistiger Behinderung›, angesichts neuer gesellschaftspolitischer Zielsetzungen (Stichwort: Inklusion) zu erreichen und die Arbeitsbedingungen der Mitarbeiter\*innen sowie die Lebensbedingungen von Menschen mit ‹geistiger Behinderung› zu verbessern. Es muss aber auch ganz klar gesagt werden, dass Fort- und Weiterbildung nur ein – wenn auch nicht zu vernachlässigendes – Puzzlestück in einer umfassenden Umgestaltung der Organisation Behindertenhilfe sein kann und die alleinige Fokussierung auf diesen Bereich auch dazu führen kann, dass die Mitarbeiter\*innen (zu sehr) als Individuen gefordert werden, diesen ‹Kurswechsel› umzusetzen. Im Hinblick auf mögliche Veränderungen sind aber insbesondere auch die strukturellen Ausgestaltungen der Organisationen in den Blick zu nehmen. Hier stellt sich allerdings auch die Frage, wer genau die organisatorisch-strukturellen Rahmenbedingungen in den Blick nimmt, da dies in den Organisationen selbst mitunter (nicht unbedingt intentionale, sondern eher latente) Widerstände hervorrufen kann, da Routinen irritiert werden und die Aufrechterhal-

tung der Organisation wie gehabt (der Status quo) immer auch ein Stück weit in Frage gestellt wird. Es bedarf also einer großen Offenheit von Organisationen, die eigenen Rahmenbedingungen selbstkritisch in den Blick zu nehmen beziehungsweise nehmen zu lassen. Das ist aber nötig, denn «jede Institution, die eine soziale Dienstleistung (wie Erziehung, Betreuung, Planung und Verteilung) anbieten will, [muss] ihren Anspruch ständig selbst überprüfen oder kontrollieren lassen» (Hettlage 2008, 267). In jedem Falle ist sich für die Behindertenhilfe Thole und Cloos anzuschließen, die für den Elementarbereich feststellen, dass die «Anhebung des Qualifikationsniveaus nicht eine grundlegende Professionalisierung des Handlungsfeldes bewirk[t] [...], wenn nicht gleichzeitig auch die arbeitsfeldspezifischen Regeln und Gewohnheiten [...] in den Blick geraten» (Thole, Cloos 2006, 52 f.). Ein weiterer entscheidender Punkt auch für organisatorische Veränderungen ist, dass die vermittelten Weiterbildungsinhalte noch so gut und passgenau sein können, sie nützen wenig, wenn die Mitarbeiter\*innen sie nicht in ihr Handeln integrieren und nutzen können, weil ihnen die Möglichkeitsräume für flexibles Handeln fehlen. Dies kann jedoch auch krisenhaft sein, da die manifesten Alltagsstrukturen auch dazu dienen, den Mitarbeiter\*innen eine Handlungsorientierung bereitzustellen, um diese zu entlasten. Andererseits schränkt sie – wie gezeigt – auch Formen freien Handelns ein und unterstellt eine Planbarkeit pädagogischer Handlungspraxis, die nur bedingt einlösbar ist. Es erscheint daher unabdingbar, organisatorische Rahmenbedingungen, die pädagogisches Handeln entlang einer Bürokratisierungsllogik eher als «Befolgungshandeln» hervorbringen, abzubauen, um eine Anwendbarkeit sowie Überführung von Fort- und Weiterbildungsinhalten zu gewährleisten und eine Weiterentwicklung pädagogischer Handlungspraxis zu erreichen. Diese Handlungsaufforderung kann aber nicht allein bei den Organisationen verbleiben und nur diese in die Pflicht nehmen, denn wie in Kapitel 2.2 herausgearbeitet wurde, sind sie selbst von gesellschaftspolitischen Vorgaben und Ressourcenzuweisungen abhängig, sodass auch die Politik als regulierendes Organ der Verteilung adressiert werden muss (Trescher, Hauck 2020a, 311 ff.)

## 6.6 Weiterentwicklungsbedarfe versus Fortbildungsangebote

In der bisherigen Diskussion der Ergebnisse konnten einige Weiterentwicklungsbedarfe in Organisationen der Behindertenhilfe identifiziert werden. Sie stützen sich insbesondere auch auf die empirischen Ergebnisse einer größer angelegten Studie namens «Wohin mit dem Wohnheim? – Institutionsanalyse und Organisationsentwicklung in der Stationären Behindertenhilfe» von Trescher (mitfinanziert von der Lebenshilfe Frankfurt am Main e. V.), in der unter anderem Organisationsanalysen von Wohneinrichtungen durchgeführt wurden (zum Beispiel durch die Analyse von Interviews mit Mitarbeiter\*innen und Bewohner\*innen, Grundrissen und Dienstplänen). Darauf aufbauend wurden in der Studie konkrete konzeptionelle Vorschläge und Anregungen



**Abb. 1:** Konzeption und Handlungsmaxime – (Re-)Fokussierung des Subjekts nach Trescher

erarbeitet, wie sich Organisationen der Behindertenhilfe auf organisationaler Ebene weiterentwickeln können, um den neuen Anforderungen (vor dem Hintergrund des Inklusionsparadigmas) gerecht zu werden (Trescher 2018a, 259 ff.). Dabei konnten vor allem solche Weiterentwicklungen als notwendig identifiziert werden, die die (Re-)Fokussierung auf das Subjekt (Kapitel 6.3) als Maxime des pädagogischen Handelns der Organisationen in den Mittelpunkt stellen. Die als bedeutsam herausgearbeiteten Bereiche sind in **Abb. 1** dargestellt.

Auf die einzelnen Bereiche kann und soll hier nicht näher eingegangen werden, dazu sei auf die Ausführungen in dem im Rahmen der Studie erschienenen Buch verwiesen (ebd., 261 ff.). Deutlich wird aber, dass es sich hier vor allem um Bereiche handelt, die eher moderneren Konzepten entlehnt sind beziehungsweise zugeordnet wer-

den können (Stichworte Inklusion, Selbstbestimmung, Partizipation, Empowerment). Wird demgegenüber ein Blick auf die hiesigen Ergebnisse der Studie geworfen, so fällt doch auf, dass bei nochmaliger Betrachtung der Fort- und Weiterbildungsinhalte und -bedarfe solche oder ähnliche Bereiche nur in geringem Maße in Form von Fort- und Weiterbildungen adressiert werden oder diesbezüglich Bedarfe benannt werden. Im ersten Teil der Studie kann dies damit erklärt werden, dass hier den Befragten größere Themenbereiche vorgegeben wurden. Aber auch hier fällt bereits auf, dass es, wie bereits in Kapitel 4.2.15 herausgearbeitet, eher strukturelle Bereiche auf einer Funktionsebene sind (zum Beispiel zu den Themen Recht oder Medizin), die von den Befragten als besonders relevant markiert werden. Relativierend ist hier jedoch anzumerken, dass der Bereich «Sozialwissenschaftliche Themen» anteilmäßig nur knapp unter den Bereichen Recht und Medizin liegt, was zeigt, dass es sich hier nicht unbedingt um ein «Entweder-Oder» handeln muss, sondern auch beide Bereiche als relevant markiert werden können. Konkret bedeutet dies, dass zwar eine Tendenz zu den strukturellen (Teil-)Bereichen erkennbar ist, die sozialwissenschaftlichen Themen aber als nahezu ebenso wichtig angesehen werden. Ebenen, die das pädagogische Handeln adressieren und einen kritischen Blick auf allzu strukturelle Rahmenbedingungen von Organisationen werfen, scheinen daher tendenziell weniger, aber nicht gar nicht gefragt zu sein. In der zweiten Studie (Kapitel 5) kann diesbezüglich zwar keine klare Tendenz verlässlich nachgezeichnet werden, auffallend ist jedoch, dass keiner der Interviewpartner\*innen auf grundsätzlich mögliche Veränderungen der strukturellen Rahmenbedingungen eingeht (auch wenn dies durchaus der nicht ganz offenen Gestaltung der Interviews (mit)geschuldet sein kann). Dies, und das ist durchaus ein wichtiges Ergebnis beziehungsweise zunächst erst einmal ein Hinweis, kann dann auch dahingehend diskutiert werden, dass in dieser Studie primär Führungskräfte und Mitarbeiter\*innen in Leitungsfunktionen zu Wort gekommen sind; anders als in der Studie mit den Organisationsanalysen, in der eher die Sicht der Mitarbeiter\*innen und Bewohner\*innen rekonstruiert und der strukturellen Ebene eine übergeordnete Rolle zugewiesen wurde (ebd., 115 ff.). Leitende Kräfte von Organisationen der Behindertenhilfe scheinen also, und das ist aufgrund ihrer Stellung in der Organisation auch nicht verwunderlich beziehungsweise sogar notwendig, andere Handlungsbedarfe zu identifizieren als die Bewohner\*innen und Mitarbeiter\*innen. Die von ihnen genannten Bedarfe werden tendenziell eher mit technischen Handlungsanweisungen als mit pädagogischen Handlungsorientierungen beantwortet und übergeordnete Strukturen bleiben eher unangetastet.<sup>35</sup> Dies ist nicht als Vorwurf an eine Berufsgruppe oder Einzelpersonen zu verstehen, vielmehr ist zu klären, warum dies so ist. Hier kann das «Autopoiesis-Problem» angeführt werden. Damit sind Prozesse der Selbsterschaffung und -erhaltung eines Systems beziehungsweise im vorliegenden Fall einer Organisation gemeint (Luhmann 2019). Zudem reproduzieren Organisationen «tendenziell blinde Flecken und hemmen

---

<sup>35</sup> Auch wenn ein Strukturwandel vermutlich nicht zwangsläufig oder primär Zielinhalt von Fort- und Weiterbildung, sondern eines umfassenden Organisationsentwicklungsprozesses ist.

auf verschiedenen Ebenen Entwicklungsprozesse» (Peters 2024, 324). Vorschläge, die übergeordnete Bereiche von Organisationen adressieren und damit letztlich irritieren und aus Sicht der Organisation im schlimmsten Fall die Strukturen erodieren würden, stehen in starker Konkurrenz zu diesem Selbsterhaltungstrieb von Organisationen, die naturgemäß an ihrem möglichst unveränderten oder nur leicht veränderten Fortbestand interessiert sind. Das heißt, Organisationen können sich zwar bis zu einem gewissen Grad verändern und öffnen, aber nur so weit, dass sie sich nicht selbst in Frage stellen und in ihrer Existenz bedroht sind, sodass (zu) große Strukturveränderungen in der Logik der Organisation immer auch gefährlich sind und (wenn auch vielleicht nicht gezielt und bewusst) bekämpft werden. Aus einer gouvernementalitätstheoretischen Perspektive kann dies dann bedeuten (was auch die Ergebnisse der Studie nahelegen): Die Leitung als Personifizierung der Organisation sorgt durch ihre (direkte oder indirekte) Einflussnahme darauf, welche Fort- und Weiterbildungen (gegebenenfalls nicht) angeboten werden, und dafür, dass bestimmte Bilder und Geschichten (zum Beispiel Menschen mit ‹geistiger Behinderung› als passive Hilfeempfänger\*innen von Fürsorge- und Versorgungspraktiken) reproduziert werden, die auch bestimmte Werte transportieren. Auch wenn hier nicht in Abrede gestellt werden soll, dass bestimmte Fokussierungen durchaus notwendig sind, damit die Organisationen ihrer gesetzlichen und sozialpolitisch geforderten Verantwortung (weiterhin) nachkommen und die Versorgung ihrer Adressat\*innen sicherstellen können, die einen ganz lebenspraktischen Unterstützungsbedarf haben, dem in gewisser Weise organisatorisch begegnet werden muss. Deutlich wird hier jedoch, wie stark die Reproduktionslogiken, denen die Organisationen unterliegen, wirken können. Aus Sicht der Wissenschaft, die solche Organisationen erforscht, ist es dann vergleichsweise einfach, solche Zusammenhänge anzuprangern, wie es hier geschieht. Für Führungskräfte in Organisationen hingegen ist es eine große Herausforderung, dies zu tun und dabei einen Weg zu finden, den die Organisation auch ‹zulässt›. Ziel dieser Studie ist es daher auch, diesen Gegenstand der Reflexion zugänglich zu machen und die Zwänge aufzuzeigen, innerhalb und zwischen denen Beschäftigte in der Behindertenhilfe (aber prinzipiell auch in anderen Organisationen) in der Praxis arbeiten müssen. Auch soll ein Kommunikationsproblem innerhalb der Wissenschaft angegangen werden, da solche oder ähnliche Ergebnisse nur selten nachvollziehbar in die Praxis transportiert werden.

## 7 Methodische Rekapitulation

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln die empirischen Ergebnisse dargestellt und diskutiert wurden, wird in diesem Kapitel das methodische Vorgehen in seiner Anwendung rekapituliert und im Hinblick auf mögliche Weiterentwicklungsansätze reflektiert, die dann in Kapitel 8 in Form konkreter Desiderate formuliert werden. Insgesamt kann zunächst rückblickend nach Durchführung der Untersuchungen festgestellt werden, dass sich das gewählte methodische Vorgehen der Studie bewährt hat und als gelungen betrachtet werden kann.

Zunächst zum Feldzugang: Die kontaktierten Organisationen der Behindertenhilfe zeigten sich auf allen Ebenen sehr kooperativ<sup>36</sup>, und gerade die im qualitativen Forschungssetting kontaktierten Personen waren sehr offen dafür, sich und ihre Handlungspraxis in Bezug auf Fort- und Weiterbildung erforschen zu lassen – dies sicherlich auch deshalb, weil die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung, die mit dieser Studie nun vorliegen, auch für die Organisationen wertvoll sind, um Bedarfe zu erkennen und Prozesse daraufhin anzupassen. Darüber hinaus lässt sich das Potenzial erkennen, dass die Erforschung der Fort- und Weiterbildungspraxis von Organisationen über deren Mitarbeiter\*innen zu einer (mitunter auch krisenhaften) Auseinandersetzung mit den Strukturen der Organisation und damit der eigenen Praxis und dem Blick auf die zu Betreuenden führen kann. So können Reflexionsprozesse angestoßen werden, in denen die eigene Rolle und die Beziehung zu den Bewohner\*innen kritisch überdacht werden kann. Ein solcher Ansatz, der sowohl für die Forschenden als auch für die Beforschten eine Win-Win-Situation darstellt, soll auch in zukünftigen Forschungsprojekten beibehalten werden. Die Erhebungen selbst verliefen dementsprechend insgesamt sehr positiv, wobei sich auch die Einbettung der zweiten Studie in ein Lehrforschungsprojekt für alle Beteiligten als gewinnbringend erwies. So führten die Student\*innen mit großem Engagement sehr gute Interviews durch, die als Grundlage für die Auswertung herangezogen werden konnten. Dabei zeigte sich erneut die Eignung des offenen Leitfadenterviews, das eine enge Struktur vorgibt, aber gleichzeitig durch offene Fragen genügend Flexibilität gewährleistet. Darüber hinaus wurde die Befragung durch die gründliche Vorbereitung der Studierenden (in theoretischer und methodischer Hinsicht) positiv unterstützt. Für die Student\*innen selbst ermöglichte die Teilnahme am Lehrforschungsprojekt die Mitarbeit an einer Studie, die zudem nicht «für die Schublade» ist, sondern im Rahmen der Rückkopplung mit der Praxis zu einer (mehr oder

---

<sup>36</sup> Wobei hier zu vermuten ist, dass es gerade bei Personen in Führungspositionen auch um eine gewisse Selbstdarstellung der von ihnen vertretenen Organisation geht (und viele Fort- und Weiterbildungen hier generell als erstrebenswert angesehen werden) und zudem Personen, die Fort- und Weiterbildung vielleicht eher ablehnend gegenüberstehen, von vornherein kein oder nur wenig Interesse an der Studie hatten. Gerade deshalb wäre es auch interessant, mit Mitarbeiter\*innen aus Organisationen zu sprechen, in denen das Interesse an Fort- und Weiterbildung geringer ist oder die Rahmenbedingungen dafür schlechter sind (zum Beispiel keine zeitliche oder finanzielle Entlastung dafür).

weniger direkten, wenn auch vielleicht erst mittel- bis langfristigen) Veränderung der Lebenssituation von Menschen mit ‹geistiger Behinderung› führen kann und darüber hinaus Eingang in den fachwissenschaftlichen Diskurs findet. Außerdem erhielten die Studierenden durch die Untersuchung einen umfassenden Einblick in das Feld der Behindertenhilfe, was in dieser Hinsicht berufsorientierende Einflüsse hat beziehungsweise haben kann.

Mit den beiden Erhebungsverfahren konnte ein sehr breiter und heterogener Materialpool erhoben und ausgewertet werden, der unterschiedliche Perspektiven zusammenführt und damit detaillierte Einblicke in die Fort- und Weiterbildungsbedarfe von Organisationen der Behindertenhilfe ermöglicht. Im Zuge der Auswertung konnten neben dem Ist-Zustand und den Bedarfen auch viele Herausforderungen und Ambivalenzen, aber auch Potenziale herausgearbeitet werden, wobei sich gerade die Verschränkung beziehungsweise gegenseitige Durchdringung der verschiedenen methodischen Zugänge bewährt hat. Die Kombination quantitativer und qualitativer Erhebungs- und Auswertungsverfahren erwies sich vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses insofern als gewinnbringend, als sie Ergebnisse generieren konnte, die einen breiten Einblick sowohl in deskriptiv-statistische Verteilungen<sup>37</sup>, Kennziffern und Zusammenhänge als auch in lebenspraktische Erfahrungen und subjektive Einschätzungen ermöglichte. Nur so war es möglich, der Komplexität des Weiterbildungsbereichs gerecht zu werden und diese abzudecken. Sehr deutlich wurde dies unter anderem in der qualitativen Studie angesichts der Diskrepanzen zwischen der Ebene der subjektiven Darstellungen der Wünsche der Befragten einerseits und der offenbar faktisch gelebten Praxis in den Organisationen andererseits (Stichwort: Einbindung von Menschen mit ‹geistiger Behinderung›). Das Forschungsprojekt profitierte hier nicht zuletzt davon, dass in der Vergangenheit bereits erfolgreich mit ähnlichen methodischen Settings gearbeitet wurde, sodass hier auf einen breiten methodischen Erfahrungsschatz zurückgegriffen werden konnte (Trescher, Hauck 2020a).

Ein Zugang, der in der Studie allerdings nur bedingt beziehungsweise nur über Dritte abgedeckt werden konnte, ist die Perspektive der Mitarbeiter\*innen, die Fort- und Weiterbildungen in Anspruch nehmen, und der Menschen mit ‹geistiger Behinderung› auf den Gegenstand, womit sich ein hier angeprangerter Sachverhalt, nämlich die zugewiesene Passivität der Menschen mit ‹geistiger Behinderung›, ein Stück weit in der Studie selbst reproduziert. Rückblickend wäre es durchaus interessant gewesen zu erfahren, welches Wissen Menschen mit ‹geistiger Behinderung›, die in Organisationen der Behindertenhilfe leben und/oder betreut werden, über Fort- und Weiterbildung in diesen Organisationen überhaupt haben und was sie sich diesbezüglich gegebenenfalls wünschen. Im Hinblick auf zukünftige Forschungsvorhaben wäre dies eine Pers-

---

<sup>37</sup> Beim quantitativen Teil des Online-Survey ist allerdings kritisch anzumerken, dass die Antwortmöglichkeiten so vorgegeben werden mussten, dass nicht nachvollziehbar war, was die einzelnen Befragten subjektiv darunter verstanden haben.

pektive, die stärker fokussiert und als zusätzliche Kontrastfolie genutzt werden könnte (siehe hierzu auch Kapitel 8.5). Im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojekts war dies jedoch nicht möglich – nicht zuletzt aufgrund der begrenzten Ressourcen des Forschungsprojekts (die Untersuchungen wurden ausschließlich vom Lehrstuhl finanziert). Eine Analyse verschiedener Perspektiven auf Fort- und Weiterbildungen stellt ein deutliches Desiderat dar. Forschungsbedarf besteht aber auch an anderer Stelle. Konkret werden dieses und weitere Forschungsdesiderate sowie methodische Perspektiven zur Erforschung von Fort- und Weiterbildungen in der Behindertenhilfe im Kontext ‹geistiger Behinderung›, die sich aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie ableiten lassen, im folgenden Kapitel formuliert, damit sie im Hinblick auf mögliche weitere Forschungsaktivitäten in diesem Feld berücksichtigt werden können.

# 8 Ausblick und Desiderate

## 8.1 Rückgriff auf eine noch offenere Interviewgestaltung

Die Ergebnisse der Studie legen nahe, dass eine tendenziell noch offenere Gestaltung der Interviews neue beziehungsweise erweiterte Erkenntnisse liefern könnte, um den Komplex der Fort- und Weiterbildung in seiner Fülle zu erfassen und den Einzelfall mehr zu würdigen und eventuell hier auch stärkere Verbindungen zum individuellen Aufbau und der Struktur der Organisation, der die Interviewpartner\*innen entspringt, zu treffen (beispielsweise in Hinblick auf deren Trägerschaft, Leitbild etc.). Dies könnte gewinnbringend sein, da ein Großteil der Interviewten ohnehin immer wieder anekdotische Einzelfälle oder Situationen beschrieb und in narrative Passagen verfiel, was teilweise unterbunden werden musste, um die Vergleichbarkeit des Leitfadens zu wahren. In einem anderen methodischen Setting wäre aber gerade solches Material von großem Interesse und könnte zum Beispiel durch themenzentrierte oder narrative Interviews generiert werden. Auf diese Weise könnten die Praxen in und um die Fort- und/oder Weiterbildungen vertieft und noch stärker problemzentriert untersucht werden. Solche vertiefenden Interviews waren in der vorliegenden Studie aufgrund des explorativen Fokus und der begrenzten Ressourcen nicht vorgesehen und wurden nur punktuell in Form von Vorgesprächen durchgeführt, was insofern ein Problem darstellt, als sich gerade hier viele Kritikpunkte und Wünsche herauskristallisierten, die in den teilstandardisierten Interviews möglicherweise weniger Platz fanden. Daraus lässt sich die Notwendigkeit ableiten, in Zukunft auch auf längere, noch gesprächsartigere Interviewformen zurückzugreifen, um die Interviews ausführlicher gestalten und einzelne Themenbereiche noch intensiver diskutieren zu können.

## 8.2 Befragung pädagogischer Fachkräfte und Rückgriff auf Gruppendiskussionen

Sinnvoll erscheint auch die Durchführung von Interviews mit Mitarbeiter\*innen verschiedener Organisationslevel der Behindertenhilfe eines Trägers. Insbesondere die Perspektive von pädagogischen Fachkräften ist noch wenig beachtet und wurde in dieser Arbeit zugunsten anderen Perspektiven vernachlässigt (die Perspektive von Leitungskräften und Mitarbeiter\*innen mit Leitungsfunktionen). In der Zuwendung zu Perspektiven verschiedener Mitarbeiter\*innen (unter anderem auch Mitarbeiter\*innen, die keine pädagogischen Fachkräfte sind) wird auch die Chance gesehen, Teamdynamiken und (gegebenenfalls auch informelle) Hierarchieverhältnisse zu eruieren, die im Kontext von Fort- und Weiterbildungen und der gemeinsamen Arbeitspraxis

zum Tragen kommen können und sonst gegebenenfalls nicht sichtbar sind. Denn die Zusammensetzung eines Teams und dessen Dynamiken in den Organisationen haben einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die pädagogische Praxis. So kann es durchaus sein, dass sich einzelne Mitarbeiter\*innen als «fähiger» beziehungsweise «wissender» konstruieren als andere Kolleg\*innen (zum Beispiel aufgrund unterschiedlicher Ausbildungen und/oder Qualifikationen); etwas, das gerade auch spannend sein mag, weil in dem Bereich der Behindertenhilfe wie bereits angemerkt auch viele fachfremde Quereinsteiger\*innen ihren Platz finden. Entlang solch einer Beispielproblematik könnte hier dann auch gefragt werden, inwiefern sich einzelne Mitarbeiter\*innen möglicherweise auch der Teilnahme oder den Inhalten von Fort- und/oder Weiterbildungen verweigern, da sie diese in Inhalten oder didaktischer Darbietung als wenig sinnvoll oder unnötig für ihre tatsächlich praktische Arbeit betrachten. Dies kann zu Abgrenzungen und (potenziellen) Konflikten führen, die in Streitigkeiten über die «richtige Praxis» münden und dazu führen, dass Inhalte, die in Fort- und Weiterbildungen vermittelt werden, als nicht praktikabel und zu «theoretisch» empfunden werden. Ein Einwand, der sicherlich manchmal auch insofern seine Berechtigung haben mag, als die Strukturen innerhalb der Organisation kaum Spielraum für neues Handeln lassen. Hier wäre es sehr spannend, durch Gruppendiskussionen genau herauszufinden, wie die Mitarbeiter\*innen solche Möglichkeiten und Grenzen von Fort- und Weiterbildung sehen und wie diese im Team ausgehandelt werden. Zumal die gemeinsame Arbeit im Team und die Information über (nicht) gelingende Aushandlungsprozesse einen großen Einfluss auf den Umgang mit und generell das Leben der zu betreuenden Menschen haben können (Trescher 2018a, 282). Konflikte können einerseits zu einem schlechten Arbeitsklima beitragen (Utz 2013, 297 ff.), andererseits können sie je nach Inhalt auch von der «Qualität kollegialer Austauschprozesse» zeugen (Herz 2017, 79).

### 8.3 Erforschung latenter Sinnzusammenhänge

Als Desiderat kann die Erforschung objektiver Bedeutungs- und latenter Sinnzusammenhänge mittels rekonstruktiv-sequenzanalytischer Verfahren wie der Objektiven Hermeneutik (Börner 2023; Oevermann 2000; Oevermann 2002a; Trescher 2013; Trescher 2015; Trescher 2017a; Trescher 2017b; Trescher 2018a; Trescher, Börner 2022) genannt werden, die im Rahmen der Studie nicht miteinbezogen wurde. Deren Analyse «bezieht sich auf die durch Regeln erzeugten objektiven Bedeutungen einer Sequenz von sinntragenden Elementen einer Ausdrucksgestalt, in der alle nur denkbaren konkreten (Lebens-)Äußerungen von Lebenspraxis-Formen verkörpert sein können» (Oevermann 2001, 39). Gegenstand solch einer Analyse ist der Einzelfall in seiner ganzen Komplexität, wodurch die vielschichtigen und gegebenenfalls widersprüchlichen Bedingungsstrukturen des Gegenstandes Anerkennung und Würdigung finden. Hierdurch kann ein Zugang zu den Erfahrungen, Geschichten, Wünschen, Ängsten oder anderen Latenzen, die mit intentionalen Äußerungen verknüpft sind, eröffnet werden, die sonst verschlossen bleiben. Das scheint im Kontext des hier adressierten Feldes und in

Anbetracht der Funktionen der interviewten Personen besonders gewinnbringend, da deren Antworten besonders durch soziale Erwünschtheit und/oder Außendarstellung geprägt sein können. Hierbei eröffnen sich zahlreiche Anschlussmöglichkeiten, die vertiefende Fragestellungen verfolgen.

## 8.4 Implementierung teilnehmender Beobachtungen

Auch eine teilnehmende (Feld-)Beobachtung wäre denkbar und ein probates Mittel, um vertiefende und erweiternde Einblicke in den Gegenstand der Fort- und Weiterbildung zu erhalten. Konkret wären hier nicht-maskierte, passive Beobachtungen des Arbeitsalltags innerhalb einer Organisation einmal vor und einmal nach einer Fort- und Weiterbildung des Teams und/oder die Beobachtung von Fort- und Weiterbildungen denkbar. So wäre es möglich, den Alltag in den Organisationen vor und nach den Fort- und Weiterbildungen zu dokumentieren und herauszufinden, wie sich dort alltägliche Abläufe (um)gestalten und situative Handlungspraxen vollziehen (Flick 2011, 281). Hier wäre dann ein klarer Vorteil, dass nicht nur die Mitarbeiter\*innen Ziel des forschenden Blicks werden, sondern auch die Adressat\*innen derer pädagogischen Praxis. Ziel ist, «das alltägliche Leben zu beobachten und durch die Untersuchung möglichst wenig einzugreifen oder zu verändern» (Friebertshäuser 1997, 504), wobei Letzteres in der Praxis häufig nur eingeschränkt gelingt, da allein durch die Anwesenheit einer fremden Person das Feld zwangsläufig verändert wird. Die Alternative, maskierte Beobachtungen, würde dieses Problem bis zu einem gewissen Grad lösen, ist aber aus forschungsethischen Gründen und der schwierigen Frage der Umsetzung abzulehnen. Eine weitere Alternative wären videobasierte Erhebungen, die aber ebenfalls organisatorisch schwierig umzusetzen sind. Letztlich sind wie immer gewisse forschungspraktische Einschränkungen in Kauf zu nehmen.

## 8.5 Implementierung partizipativer Forschungspraxen

Als letztes Desiderat ist zu nennen, dass in zukünftigen Forschungsarbeiten zur Fort- und Weiterbildung im Kontext der Betreuung von Menschen mit «geistiger Behinderung» auch diese selbst zu Wort kommen sollten (als Expert\*innen in Bezug auf ihre eigene Person), anstatt, wie in diesem Forschungsfeld häufig üblich, ausschließlich über Dritte beforscht zu werden (Buchner, Koenig 2008, 31; Reisel 2015, 67 ff.; Trescher 2015, 13; Trescher 2017a, 53 ff.). Ein (Schein-)Argument gegen diese Forschungsperspektive ist, dass sich diese Personengruppe aufgrund verbalsprachlicher und/oder kognitiver Einschränkungen einer direkten Befragung entziehen würde. Dieser pauschalen An-

nahme wird hier widersprochen und dafür plädiert, diese Lücke in Zukunft zu schließen. Dazu bedarf es allerdings auch angepasster Erhebungsinstrumente (Bernasconi, Keeley 2016). Erfahrungswerte, wie dies gelingen kann und welche Herausforderungen und Besonderheiten im Kontext des Feldzugangs sowie der Interviewerhebung zu erwarten sein können, bietet beispielsweise Börner (2024). Eine Herausforderung wäre etwa, wie der Feldzugang, der oft der einzige praktikable Weg ist, über Trägerorganisationen der Behindertenhilfe geschaffen und oft nur schwer nachvollziehbar ist, an welche Personen das Forschungsanliegen herangetragen wird und an welche nicht (ebd.). Dies birgt die Gefahr sogenannter «Gatekeeping Tactics» (Richard 1986, 324), womit die strategische Einflussnahme von Organisationen auf Erhebungen bezeichnet wird – so beispielsweise in der Form, dass Antworten für Interviewfragen vorbesprochen werden oder gegebenenfalls nur jene Personen für ein Interview angefragt werden, von denen erwartet wird, dass sie kaum Negatives über die Organisationen zu berichten haben.

Die vorliegende Studie sieht sich zu Recht mit dem Vorwurf konfrontiert, diese Perspektive nicht aufgegriffen zu haben, was aber zum einen dem Umfang und den Ressourcen der Studie und zum anderen dem Gegenstand als solchem geschuldet ist. Die Vorannahme, die auch durch die Ergebnisse deutlich gestützt wurde, dass Menschen mit «geistiger Behinderung» als Adressat\*innen der pädagogischen Praxis kaum in irgendeiner Weise als aktiver Part in Fort- und/oder Weiterbildung eingebunden sind, hat sich bestätigt, was auch bedeutet, dass, wenn diese Personengruppe befragt worden wäre, sie aufgrund fehlender Berührungspunkte nur wenig über Angebot, Planung und Bedarfe hätte berichten können. In einem nächsten Schritt wäre es nun aber von großem Interesse zu erfahren, welche Wünsche und Bedürfnisse zum Beispiel Menschen mit «geistiger Behinderung» hinsichtlich des Bedarfs, der Rückkoppelung der Ergebnisse beziehungsweise der Möglichkeiten ihrer eigenen Einbindung äußern.<sup>38</sup> Weitergehend und partizipativer gedacht, in dem Sinne, dass Menschen mit «geistiger Behinderung» nicht «nur» zu Wort kommen – auch wenn dies bereits eine große Errungenschaft ist –, sondern tatsächlich gestaltend in den Forschungsprozess einbezogen werden, könnten auch Projekte konzipiert werden, die zum Ziel haben, einerseits a) den Ist-Zustand aus der Sicht von Menschen mit «geistiger Behinderung» zu diskutieren und Bedarfe zu identifizieren, dann aber b) an den identifizierten Stellen auch direkt anzusetzen und gemeinsam mit Menschen mit «geistiger Behinderung» konkrete Fort- und Weiterbildungsangebote zu konzipieren, durchzuführen und zu evaluieren. Auch wenn dies sicherlich mit einem vergleichsweise hohen Ressourcenaufwand verbunden wäre und finanzieller Unterstützung bedürfte, sollten gerade solche Projekte in Zukunft forciert und gefördert werden, wenn dem Credo der Partizipation, dass Menschen aktiv und maßgeblich an allen Entscheidungen, die ihr Leben betreffen, mitwirken können, wirklich entsprochen werden soll.

---

<sup>38</sup> Ein gelungenes Projektmodell zu Partizipationsmöglichkeiten von Bewohner\*innen in stationären Organisationen der Behindertenhilfe stellt beispielsweise Diedtemann (2021) vor.

## 8.6 Beforschung konzeptioneller Ausrichtung von Fort- und Weiterbildungen

Darüber hinaus erscheint es aus verschiedenen Gründen interessant, die konzeptionelle Ausrichtung der Fort- und Weiterbildung eingehender und näher zu untersuchen. Dies ist hier zwar auch geschehen, aber aufgrund einer anderen Schwerpunktsetzung nur in begrenztem und eingeschränktem Umfang (siehe hierzu vor allem Kapitel 4.3). So konnte beispielsweise kein Zusammenhang hergestellt werden, ob die Handlungsfelder, in den schon viele Fort- und Weiterbildungen durchgeführt werden und/oder für die ein hoher Bedarf identifiziert wurde, auch diejenigen sind, die auf dem «Fort- und Weiterbildungsmarkt» aktiv angeboten und beworben werden und in einer längeren «Tradition» stehen, sprich: die schon lange bespielt werden. Wenn dem so wäre, würde dies auch bedeuten, dass sich diese Bereiche über einen längeren Zeitraum entwickeln und letztlich professionalisieren konnten, sodass auch die tatsächliche Durchführung und Gestaltung von Fort- und Weiterbildungen zu diesen Themen möglicherweise routinierter abläuft. Dies könnte dann wiederum, jenseits des Themas, ein Grund sein, warum dieser Bereich stark nachgefragt ist (die hiesige Studie legt demgegenüber eher erstmal nahe, es gehe bei der (Nicht-)Präferenzierung der Bereiche vorrangig um persönliches Dafürhalten der befragten Person und nicht um die Qualität der Fort- und Weiterbildungen in diesem Bereich). Insofern wäre es zukünftig zusätzlich wichtig zu erfahren, wie Fort- und Weiterbildungen in der Praxis gestaltet und organisiert sind (also das Format, die Zielgruppe, die Lernumgebung, die Dozierenden, die methodisch-didaktische Aufbereitung, die Kosten, die Qualitätssicherung etc.). Dadurch könnten sich neue und erweiternde Perspektiven, die sich ergänzen oder gewisse Annahmen in ein neues Licht rücken können, gewonnen werden. So könnte beispielweise beantwortet werden, ob die Nachfrage nach neueren Themen (wie zum Beispiel sozialwissenschaftliche Themen) vielleicht noch größer wäre, wenn deren Umsetzung weniger intellektualisiert und mehr praxisorientiert erfolgen würde. Ob dies tatsächlich der Fall ist, sei dahingestellt; es könnte aber der Grund dafür sein, dass dieses Thema hinter anderen zurückbleibt (wenn auch dennoch beliebt ist) und nicht etwa, weil es inhaltlich weniger interessant oder erwünscht wäre. Eine solche Analyse würde zudem dabei helfen, die in der Praxis sehr heterogene konzeptionelle Ausrichtung der Fort- und Weiterbildung wissenschaftlich zu erfassen und darauf aufbauend Schwächen und Stärken der bestehenden Angebote herauszuarbeiten und damit Impulse für zukünftige Verbesserungen zu setzen.

## 9 Schlussbetrachtung

Die vorliegende Studie hat erste Einblicke in das bisweilen wissenschaftlich noch wenig beleuchtete Feld der Fort- und Weiterbildungen in der Behindertenhilfe ermöglicht. Besonders hervorgehoben ist, dass das Feld sehr heterogen und facettenreich ist, wodurch sich generalisierte Aussagen nur schwer treffen lassen. Auf Grundlage der Gesamtergebnisse ist jedoch eine Sache deutlich festzuhalten: Es herrscht aus Sicht der Mitarbeiter\*innen in Leitungsfunktionen ein großer Bedarf nach einer Vielzahl von Fort- und Weiterbildungen (um nochmal die Top 3 zu nennen: Haltung, Mitarbeiter\*innenführung und -anleitung sowie Recht). Aber auch für andere Themen (wie Tod und Trauer, Sexualität oder Konzeptentwicklung) wird ein erhöhter Bedarf gesehen. Und das, obwohl diese Bereiche und weitere von den meisten Trägern der Behindertenhilfe schon jetzt mit vielen verschiedenen Angeboten bespielt wird. Daher kann auch abschließend ein Plädoyer dafür gehalten werden, Fort- und Weiterbildungsangebote für Mitarbeiter\*innen in der Behindertenhilfe im Rahmen der Personalentwicklung weiter fest in den Organisationen zu verankern. Ein Anliegen, das in den meisten Organisationen schon lange praktiziert wird und auch als durchaus erfolgreich bewertet werden kann, da Bedarf und Angebot an Fort- und Weiterbildung (siehe Kapitel 4.2.15) in den meisten Fällen nicht eklatant auseinanderklaffen, sondern in den meisten Fällen eher eine Passung aufweisen. Dabei sollten jedoch aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive die gängigen und dominierenden Fortbildungsangebote zu bestimmten Themen (wie zum Beispiel medizinisches Wissen, Mitarbeiter\*innenführung und -anleitung oder Recht, aber auch sozialwissenschaftliche Themen) schwerpunktmäßig durch reflexive Weiter- und Fortbildungsangebote ergänzt werden, auch wenn dies teilweise bereits geschieht und das Angebot und die Nachfrage da sind. Zudem wäre aus einem inklusionspädagogischen Blickwinkel zu wünschen, dass beispielsweise weitere Angebote zu einem sozialwissenschaftlichen Verständnis von ‹Behinderung› gemacht werden, die weder defizitär noch essenzialisierend (das heißt die Person auf die vermeintliche ‹Behinderung› reduzierend) sind, oder ein Verständnis von Inklusion, das über normative und handlungspraktische Überlegungen hinausgeht – Perspektiven, die bisweilen in Theorie, aber gerade auch Praxis, noch mangelhaft erscheinen. Grundlegend sind in diesem Zusammenhang auch Weiterbildungsangebote zur Haltung der Mitarbeiter\*innen sowie zur Theorie eines pädagogischen Handelns in Ambivalenzen. So sind es vor allem solche erziehungswissenschaftlichen und inklusionspädagogischen Perspektiven auf Fort- und Weiterbildung, die hier in der Studie eingenommen und dargestellt wurden, die Fort- und Weiterbildung nicht nur als Ort des reinen Wissenstransfers sehen, sondern auch als möglichen Ort, an dem das eigene Reflexionsniveau erhöht werden kann (ob dies de facto so ist, wäre zukünftig empirisch zu überprüfen und darauf aufbauend der Praxistransfer notwendig, um letztlich genau solche Fort- und Weiterbildungen anzubieten, die dies gewährleisten). Neben solchen Weiterbildungsangeboten ist es auch denkbar, die Kooperation zwischen wissenschaftli-

cher Forschung und Handlungspraxis im Rahmen von Weiterbildungen zu vertiefen, um ausgehend von der Erforschung der Lebenspraxis von Menschen mit ‹geistiger Behinderung› in Organisationen der Behindertenhilfe deren vielschichtige Reflexion zu ermöglichen. Darüber hinaus können durch Forschungsergebnisse strukturelle Probleme aufgedeckt und benannt werden, die von den in der Praxis Tätigen bislang möglicherweise eher latent und als abstrakt wahrgenommen wurden. Werden diese beispielsweise in einer Weiterbildung problematisiert, so können die Mitarbeiter\*innen ausgehend davon Veränderungen in der Praxis anstoßen. Dafür braucht es aber eben auch ein organisationales Umdenken in der Praxis, damit die Mitarbeiter\*innen insofern ‹frei› sind, erlerntes Wissen anwenden zu können. Das heißt konkret, dass bürokratische Anforderungen abgebaut und mehr (zeitliche) Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, womit auch deutlich wird, dass die Organisationen der Behindertenhilfe – auch wenn sie nicht in dieser einheitlichen Form existieren und auch hier heterogene Zielsetzungen oder zumindest unterschiedliche Ansätze zur Erreichung ähnlicher Ziele zu finden sind – (noch mehr) als politische Akteure auftreten müssen, um die eigenen Forderungen öffentlich wirksam zu platzieren. Darüber hinaus braucht es von Seiten der Organisation ein Interesse an der Weiterbildung der Mitarbeiter\*innen und die Bereitschaft, zeitliche und finanzielle Entlastungen (zum Beispiel Übernahme von Weiterbildungskosten) für entsprechendes Engagement bereitzustellen, denn die Bereitschaft zur Weiterbildung hängt natürlich auch stark vom Engagement der einzelnen Mitarbeiter\*innen ab, in dem diese aber durch entsprechende Entlastungen von Seiten der Organisation gefördert werden können. Als letzter Punkt konnte herausgestellt werden, dass die Konzeption und Handlungsmaxime der (Re-)Fokussierung auf das Pädagogische und das zu betreuende Subjekt kontrastiv jenseits von betriebswirtschaftlichen, managementbezogenen, beziehungsweise an Best Practice orientierten Ansätzen als Zielperspektive unterbreitet werden kann, sodass mehr vom zu betreuenden Subjekt ausgegangen wird und sich das pädagogische Handeln in den Organisationen der Behindertenhilfe an diesem orientiert. Teil davon wäre dann auch, dass die pädagogisch Tätigen, aber auch und in besonderem Maße die Adressat\*innen der pädagogischen Praxis in konzeptionelle Fragen und auch Fragen nach Fort- und Weiterbildungen als aktiver Part eingebunden und als handlungsmächtig konstruiert werden.

Schlussendlich muss sich auch klargemacht werden: Trotz der als groß bemessenen Bedeutung von Fort- und Weiterbildungen fehlt es für die Behindertenhilfe an Forschungsarbeiten, die diese jenseits zielgerichteter und stark standardisierter Wirksamkeitsevaluationen offen in den Blick nehmen. Primäres Ziel der vorliegenden Studie bestand darin, dieses Desiderat aufzugreifen und einen Impuls für weiter ähnlich gelagerte, umfassendere Forschungsarbeiten in diesem Bereich zu geben. Diesem Ziel fühlen sich die Autoren auch hier verpflichtet und planen, aufbauend auf diesem Projekt, das Thema in naher Zukunft erneut aufzugreifen und die aufgeworfenen Desiderate zu bearbeiten, auch wenn dies letztlich eine Frage (auch) der finanziellen Ressourcen ist. Dies zu ermöglichen, erscheint jedoch wichtig, denn wenn mehr solcher

fundierten Erkenntnisse zu Fort- und Weiterbildungen und den spezifischen Bedarfen an diesen gewonnen und der wissenschaftlichen Community sowie den Trägern der Behindertenhilfe zur Verfügung gestellt werden, ist es auch möglich, auf der Basis dieser Erkenntnisse noch bedarfsgerechtere Fort- und Weiterbildungsangebote zu implementieren, die auf die spezifisch ermittelten Bedarfe, insbesondere auch der Adressat\*innen der pädagogischen Praxis, zugeschnitten sind.

# Literaturverzeichnis

- Ackermann, Karl-Ernst** (2011): "Stellvertretung" in der Geistigbehindertenpädagogik. In: Ackermann, Karl-Ernst; Dederich, Markus (Hg.): An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung. Oberhausen: Athena, 139–166.
- Adorno, Theodor W.** (1980): Individuum und Organisation. In: Adorno, Theodor W. (Hg.): Soziologische Schriften. Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 440–457.
- Amrhein, Ludwig; Backes, Gertrud M.** (2008): Alter(n) und Identitätsentwicklung. Formen des Umgangs mit dem eigenen Älterwerden. In: Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie 41, 382–393. doi:10.1007/s00391-008-0007-3.
- Angermüller, Johannes; Nonhoff, Martin** (2014): Diskurs (sozialwissenschaftlich). In: Wrana, Daniel; Ziem, Alexander; Reisigl, Martin; Nonhoff, Martin; Angermüller, Johannes (Hg.): DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 82–84.
- Bänziger, Andreas** (2009): Telefonberatung als intersubjektiver Aushandlungsprozess. Die komplexe Kommunikationsstruktur standardisierter Interviews – theoretische Neukonzeption und praktische Anwendung in der Markt- und Meinungsforschung. Baden-Baden: Nomos.
- Bea, Franz Xavier; Göbel, Elisabeth** (2010): Organisation. Theorie und Gestaltung. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Becker, Horst; Langosch, Ingo** (2002): Produktivität und Menschlichkeit. Organisationsentwicklung und ihre Anwendung in der Praxis. 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: Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller-Hermann, Silke (Hg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Edition Professions- und Professionalisierungsforschung. Band 2. Wiesbaden: SpringerVS, 203–229.
- Benninghaus, Hans** (2007): Deskriptive Statistik. Eine Einführung für Sozialwissenschaftler. Wiesbaden: SpringerVS.
- Berger, Peter; Luckmann, Thomas** (2007): Die gesellschaftliche Konstitution der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bernasconi, Tobias** (2023): Zum Personenkreis Menschen mit komplexer Behinderung. In: Schachler, Viviane; Schlummer, Werner; Weber, Roland (Hg.): Zukunft der Werkstätten. Perspektiven für und von Menschen mit Behinderung zwischen Teilhabe-Auftrag und Mindestlohn. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt; Lebenshilfeverlag der Bundesvereinigung, 215–224.
- Bernasconi, Tobias; Keeley, Caren** (2016): Empirische Forschung mit Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. In: Teilhabe 55 (1), 10–15. doi:10.13140/RG.2.1.2403.8000.
- Bigby, Christine** (2021): Retirement for people with intellectual disability. Policy, pitfalls and promising practices. In: Putnam, Michelle; Bigby, Christine (Hg.): Handbook on ageing with disability. New York: Routledge, 240–254.
- Böckelmann, Christine; Mäder, Karl** (2018): Fort- und Weiterbildungen. In: Böckelmann, Christine; Mäder, Karl (Hg.): Fokus Personalentwicklung. Konzepte und ihre Anwendung im Bildungsbereich. Berlin: Springer, 189–198.
- Böhm, Winfried** (2005): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Kröner.
- Börner, Michael** (2023): Leben und Altern mit ‚geistiger Behinderung‘. Biographische Einblicke und Perspektiven für Forschung und Handlungspraxis. Bielefeld: transcript.

- Börner, Michael** (2024): Biografische Interviews mit Menschen mit sog. geistiger Behinderung. Erfahrungen und Perspektiven aus der Forschungspraxis für die Forschungspraxis. In: Forum: Qualitative Sozialforschung 25 (2). <https://doi.org/10.17169/fqs-25.2.4179>
- Buchner, Tobias; Koenig, Oliver** (2008): Methoden und eingenommene Blickwinkel in der sonder- und heilpädagogischen Forschung von 1996–2006. Eine Zeitschriftenanalyse. In: Heilpädagogische Forschung 34 (1), 15–34.
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales** (2021): Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. TEILHABE – BEEINTRÄCHTIGUNG – BEHINDERUNG. Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Soziales- Referat Information, Monitoring, Bürgerservice, Bibliothek. <https://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/Broschueren/a125-21-teilhabebericht.html> (abgerufen am 16.12.2024).
- Burghardt, Daniel; Zirfas, Jörg** (2020): Ökonomisierung/Ökonomie. In: Weiß, Gabriele; Zirfas, Jörg (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden: SpringerVS, 503–512.
- Buschle, Christina; Friedrich, Tina** (2019): Fort- und Weiterbildung. In: socialnet Lexikon. <https://www.socialnet.de/lexikon/Fort-und-Weiterbildung> (abgerufen am 06.12.2024).
- Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Becker-Lenz, Roland; Müller-Hermann, Silke** (2016): Einleitung. Professionelles Handeln in Organisationen. In: Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Becker-Lenz, Roland; Müller-Hermann, Silke (Hg.): Professionalität und Organisation. Wiesbaden: SpringerVS, 1–11.
- Butler, Judith** (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dannenbeck, Clemens** (2012): Wie kritisch ist der Inklusionsdiskurs? In: Rathgeb, Kerstin (Hg.): Disability Studies. Wiesbaden: SpringerVS, 55–67.
- Dederich, Markus** (2001): Menschen mit Behinderung zwischen Ausschluss und Anerkennung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Derrida, Jacques** (2016): Grammatologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Diedtemann, Sarah** (2021): Selbstbestimmung und Partizipation als Aspekte der Teilhabe. Ein Weg zur Inklusion innerhalb der stationären Behindertenhilfe. In: Rahnfeld, Claudia; Plunger, Sibylle; Rosch, Ekkehard (Hg.): Soziale Innovationen. Erkenntnisse aus der Praxis für die Handlungstheorie der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: SpringerVS, 189–207.
- Dlugosch, Andrea** (2005): Professionelle Entwicklung in sonderpädagogischen Kontexten. In: Horster, Detlef; Hoyningen-Süess, Ursula; Liesen, Christian (Hg.): Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession. Wiesbaden: Springer, 27–51.
- Dudenredaktion** (o. J.): "Wohnen" auf Duden online. <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/wohnen> (abgerufen am 06.12.2024).
- Engel, Nicolas** (2024): Organisation. In: Dederich, Markus; Zirfas, Jörg (Hg.): Optimierung. Berlin, Heidelberg: J.B. Metzler, 255–262.
- Engelmann, Peter** (1990): Einführung. Postmoderne und Dekonstruktion. Zwei Stichwörter zur zeitgenössischen Philosophie. In: Engelmann, Peter (Hg.): Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Stuttgart: Reclam, 5–32.
- Engler, Steffani** (1997): Zur Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annelore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, 118–130.
- Esser, Hartmut** (2000): Institutionen. Frankfurt am Main: Campus.
- Fiegert, Monika; Stolzbacher, Claudia** (2014): „Bescheidenheit und Festigkeit des Charakters ...“. Das Konstrukt Lehrerhaltung aus historisch-systematischer Perspektive. In: Schwer, Christina; Stolzbacher, Claudia (Hg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 17–45.

- Flick, Uwe** (2011): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Forst, Rainer** (2005): Die erste Frage der Gerechtigkeit. In: *Aus Politik und Zeitgeschehen (ApuZ)* 55 (37), 24–31.
- Foucault, Michel** (1981): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel** (1994): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel** (2005a): Subjekt und Macht. In: Defert, Daniel; Ewald, Francois (Hg.): *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 269–293.
- Foucault, Michel** (2005b): Was ist Aufklärung. In: Defert, Daniel; Ewald, Francois (Hg.): *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 687–707.
- Foucault, Michel** (2011): *Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Foucault, Michel** (2012): *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Foucault, Michel** (2015): *Analytik der Macht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Friebertshäuser, Barbara** (1997): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annelore (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa, 503–534.
- Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje** (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annelore (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa, 437–455.
- Friedrich, Andrea** (Hg.) (2010): *Personalarbeit in Organisationen Sozialer Arbeit. Theorie und Praxis der Professionalisierung*. Wiesbaden: SpringerVS.
- Fritsche, Christian; Lingg, Eva; Reutlinger, Caroline** (2010): Raumwissenschaftliche Basics – eine Einleitung. In: Reutlinger, Christian; Fritsche, Caroline; Lingg, Eva (Hg.): *Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die soziale Arbeit*. Wiesbaden: SpringerVS, 11–24.
- Gadamer, Hans-Georg** (2002): Die Erfahrung des Todes. In: Gadamer, Hans-Georg (Hg.): *Gesammelte Werke*. Tübingen: Mohr Siebeck, 288–294.
- Garz, Detlef; Raven, Uwe** (2015): *Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns*. Wiesbaden: SpringerVS.
- Goffman, Erving** (1973): *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Göhlich, Michael; Schröer, Andreas; Weber, Susanne Maria** (2018): Organisationspädagogik – erziehungswissenschaftliche Subdisziplin und pädagogisches Arbeitsfeld. In: Göhlich, Michael; Schröer, Andreas; Weber, Susanne Maria (Hg.): *Handbuch Organisationspädagogik*. Wiesbaden: SpringerVS, 1–13.
- Harney, Klaus; Rahns, Sylvia** (2002): Wissen zwischen Biographie und Organisation. Zur Brauchbarkeit des Biographiebegriffs für die synchrone Analyse von Praktiken des Managements und der Organisationsentwicklung. In: Kraul, Margret; Marotzki, Winfried; Schewpe, Cornelia (Hg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 304–319.
- Hartmann, Jutta** (2001): Bewegungsräume zwischen Kritischer Theorie und Poststrukturalismus. Eine Pädagogik vielfältiger Lebensweisen als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft. In: Tervooren, Anja; Hartmann, Jutta; Fritzsche, Bettina; Schmidt, Andrea (Hg.): *De-konstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*. Wiesbaden: Springer, 65–84.
- Hasse, Jürgen** (2009): *Unbedachtes Wohnen. Lebensformen an verdeckten Rändern der Gesellschaft*. Bielefeld: transcript.

**Hauck, Teresa** (2021): Pädagogisches Handeln und Inklusion. Selbst- und Inklusionskonstruktionen pädagogisch Handelnder im Kontext der Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung. Marburg: Philipps-Universität Marburg.

**Heimlich, Ulrich; Behr, Isabel** (2018): Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf; Hippel, Aiga von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: SpringerVS, 1207–1224.

**Helfferich, Cornelia** (2011): Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: SpringerVS.

**Helfferich, Cornelia** (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Blasius, Jörg; Baur, Nina (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: SpringerVS, 559–574.

**Helsper, Werner** (2007): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann; Helsper, Werner (Hg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen, Farmington Hills: Budrich, 15–34.

**Herz, Birgit** (2017): Gruppen leiten. Eine Einführung für pädagogische Praxisfelder. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.

**Herzog, Walter** (2016): Kritik der evidenzbasierten Pädagogik. In: Baumert, Jürgen; Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Wiesbaden: SpringerVS. S. 15–34.

**Hettlage, Robert** (2008): Totale Institutionen. Organisationsanalyse und Gesellschaftsperspektive. In: Willems, Herbert (Hg.): Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Wiesbaden: SpringerVS, 253–268.

**Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W.** (2006): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt am Main: Fischer.

**Käpplinger, Bernd** (2018): Theorien und Theoreme der betrieblichen Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf; Hippel, Aiga von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: SpringerVS, 679–695.

**Kelle, Udo; Erzberger, Christian** (2010): Qualitative und quantitative Methoden. Kein Gegensatz. In: Flick, Uwe; Kardoff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 299–309.

**Kelle, Udo; Kluge, Susanne** (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleiche und Fallkontrastierung in der Qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: SpringerVS.

**Kieser, Alfred; Walgenbach, Peter** (2010): Organisation. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

**Klein, Ursula** (2010): Supervision und Weiterbildung. Fallvergleiche und Fallkontrastierung in der Qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: SpringerVS.

**Kluge, Friedrich** (2011): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin, Boston: DeGruyter.

**König, Anke** (2020): Inklusion: Transfer von Forschungsbefunden in der frühen Bildung. Eigenlogiken und Systemdifferenz als Herausforderung. In: QfI – Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte 2 (2). doi:10.25656/01:20925.

**König, Anke** (2021): Wissenschaft für die Praxis. Bedeutung von Arbeitsfeldforschung. In: König, Anke (Hg.): Wissenschaft für die Praxis. Erträge und Reflexionen zum Handlungsfeld Frühe Bildung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 7–20.

**König, Oliver** (2022): Inklusion und Transformation in Organisationen: Grundlegungsversuche eines Transformativen Inklusionsmanagements. In: König, Oliver (Hg.): Inklusion und Transformation in Organisationen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 19–40.

- Kraft, Susanne** (2018): Berufsfeld Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf; Hippel, Aiga von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: SpringerVS, 1109–1128.
- Kuckartz, Udo** (2014): Mixed Methodes. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: SpringerVS.
- Kuckartz, Udo; Ebert, Thomas; Rädiker, Stefan; Stefer, Claus** (2009): Evaluation online. Internetgestützte Befragung in der Praxis. Wiesbaden: SpringerVS.
- Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan; Ebert, Thomas; Schehl, Julia** (2013): Statistik. Eine verständliche Einführung. Wiesbaden: SpringerVS.
- Kulig, Wolfram; Theunissen, Georg** (2016): Wohnen von Menschen mit Behinderung in Deutschland. In: Theunissen, Georg; Kulig, Wolfram (Hg.): Inklusives Wohnen. Bestandsaufnahme, Best Practice von Wohnprojekten für Erwachsene Menschen mit Behinderung in Deutschland. Stuttgart: Fraunhofer IRB, 7–19.
- Kuper, Harm; Schemmann, Michael** (2023): Institutionen der Weiterbildung. Bielefeld: wbv Publikation.
- Lamnek, Siegfried** (2005): Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Langer, Anke** (2010): Eine Ohnmacht – Geschlecht und ‚geistige Behinderung‘. In: Jacob, Jutta; Köbsell, Swantje; Wollrad, Eske (Hg.): Gendering Disability: Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Bielefeld: transcript, 153–168.
- Laubenstein, Désirée; Scheer, David** (2017): Vorwort der Herausgeberin und des Herausgebers. In: Laubenstein, Désirée; Scheer, David (Hg.): Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 9–22.
- Lipp, Wolfgang** (2003): Institution. In: Schäfers, Bernhard (Hg.): Grundbegriffe der Soziologie. Wiesbaden: SpringerVS, 149–151.
- Loeken, Hiltrud; Windisch, Matthias** (2013): Behinderung und Soziale Arbeit. Beruflicher Wandel – Arbeitsfelder – Kompetenzen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Löw, Martina** (2001): Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lueger, Manfred** (1989): Die soziale Situation im Interview. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 14 (3), 22–36.
- Luhmann, Niklas** (2019): Die Gesellschaft und ihre Organisationen. In: Lukas, Ernst; Tacke, Veronika (Hg.): Schriften zur Organisation 2. Theorie organisierter Sozialsysteme. Wiesbaden: SpringerVS, 451–466.
- Mayntz, Renate** (1963): Soziologie der Organisation. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Mayring, Philipp** (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Mayring, Philipp; Fenzl, Thomas** (2019): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: SpringerVS, 633–648.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft** (Hg.) (2015): Inklusion auf dem Weg. Das Trainingshandbuch zur Prozessbegleitung. Bonn: Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft.
- Motafek, Mona** (2014): Subjektposition. In: Wrana, Daniel; Ziem, Alexander; Reisigl, Martin; Nonhoff, Martin; Angermüller, Johannes (Hg.): DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 394–395.
- Nandram, Sharda S.** (2016): Organizational innovation by integrating simplification. London: Springer International.
- Nolda, Sigrid** (2015): Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

**Nonhoff, Martin** (2014): Subjekt. In: Wrana, Daniel; Ziem, Alexander; Reisigl, Martin; Nonhoff, Martin; Angermüller, Johannes (Hg.): DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 391–393.

**Nuissl, Ekkehard** (2018): Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In: Tippelt, Rudolf; Hippel, Aiga von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: SpringerVS, 499–520.

**Overmann, Ulrich** (1996a): Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht. Vortrag am 19.06. in der Städel-Schule.

**Overmann, Ulrich** (1996b): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 70–182.

**Overmann, Ulrich** (2000): Die Methode der Fallkonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, Klaus (Hg.): Die Fallkonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 58–156.

**Overmann, Ulrich** (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. In: Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung 2 (1), 35–81.

**Overmann, Ulrich** (2002a): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik. Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. [https://www.ihs.de/publikationen/Ulrich\\_Overmann-Manifest\\_der\\_objektiv\\_hermeneutischen\\_Sozialforschung.pdf](https://www.ihs.de/publikationen/Ulrich_Overmann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf) (abgerufen am 06.12.2024).

**Overmann, Ulrich** (2002b): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, Margret; Marotzki, Winfried; Schweppe, Cornelia (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 19–63.

**Overmann, Ulrich** (2016): „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In: Becker-Lenz, Roland; Jung, Matthias (Hg.): Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Eine Bestandsaufnahme. Wiesbaden: SpringerVS, 43–114.

**Parment, Anders** (2009): Die Generation Y – Mitarbeiter der Zukunft: Herausforderung und Erfolgsfaktor für das Personalmanagement. Wiesbaden: Gabler Verlag.

**Peters, Sascha** (2024): Wissensgenerierung in geleiteten Austauschformaten. Zur Entwicklung von Praxis- und Organisationswissen in Workshops. In: Soziale Arbeit 73 (8–9), 321–327. [doi.org/10.5771/0490-1606-2024-8-9](https://doi.org/10.5771/0490-1606-2024-8-9).

**Radtke, Frank-Olaf** (2015): Embedded scientists. Über eine konzertierte Aktion von Politik, Wissenschaft und Medien zur Rechtfertigung andauernder Bildungsungleichheit. In: Schnell, Irmtraud (Hg.): Herausforderung und Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 359–374.

**Reckwitz, Andreas** (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32 (4), 282–301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>

**Reisel, Monika** (2015): Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft. Historie und Entwicklung. In: Hedderich, Ingeborg; Egloff, Barbara; Zahnd, Raphael (Hg.): Biografie, Partizipation, Behinderung. Theoretische Grundlagen um eine partizipative Forschungsstudie. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 64–73.

**Richard, Michel P.** (1986): Goffman revisited: Relatives vs. administrators in nursing homes. In: Qualitative Sociology 9 (4), 321–338. <https://doi.org/10.1007/BF00988462>

**Ricken, Norbert** (2013): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: Gelhard, Andreas; Alkemeyer, Thomas; Ricken, Norbert (Hg.): Techniken der Subjektivierung. München: Fink, 29–48.

- Riegel, Christine** (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.
- Rieger-Ladich, Markus** (2014): Auffälliges Vermeidungsverhalten. Scheitern als Gegenstand des pädagogischen Diskurses. In: John, René; Langhof, Antonia (Hg.): Scheitern – Ein Desiderat der Moderne? Wiesbaden: SpringerVS, 279–299.
- Rimbach, Charlotte; Römisch, Kathrin** (2023): Sexual Neglect – Sexuelle Vernachlässigung und die Missachtung sexueller Rechte von Erwachsenen mit Unterstützungs- und Pflegebedarf. In: Siemoneit, Julia Kerstin Maria; Verlinden, Karla; Kleinau, Elke (Hg.): Sexualität, sexuelle Bildung und Heterogenität im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 200–214.
- Rohrmann, Eckhard** (2018): Soziale Ausgrenzung im Namen der Inklusion. In: Sehr, Johannes; Anhorn, Roland; Rathgeb, Kerstin (Hg.): Konflikt als Verhältnis – Konflikt als Verhalten – Konflikt als Widerstand. Wiesbaden: SpringerVS, 225–238.
- Rosenstiel, Lutz von** (2010): Organisationsanalyse. In: Flick, Uwe; Kardoff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 224–238.
- Rösner, Hans-Uwe** (2014): Behindert sein – behindert werden. Texte zu einer dekonstruktiven Ethik der Anerkennung behinderter Menschen. Bielefeld: transcript.
- Schachler, Viviane; Schlummer, Werner; Weber, Roland** (2023): Zukunft der Werkstätten – Perspektiven für und von Menschen mit Behinderung. In: Schachler, Viviane; Schlummer, Werner; Weber, Roland (Hg.): Zukunft der Werkstätten. Perspektiven für und von Menschen mit Behinderung zwischen Teilhabe-Auftrag und Mindestlohn. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt; Lebenshilfeverlag der Bundesvereinigung, 9–18.
- Schädler, Johannes** (2022): Stellvertretung in ‚Mitarbeiter-Scripts‘ und Risikomanagement in der Behindertenhilfe. In: König, Oliver (Hg.): Inklusion und Transformation in Organisationen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 166–181.
- Schemmann, Michael** (2022): System und Politik der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Reinders, Heinz; Bergs-Winkels, Dagmar; Prochnow, Annette; Post, Isabell (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Wiesbaden: SpringerVS, 1025–1042.
- Schemmann, Michael; Herbrechter, Dörthe** (2024): Lebenslanges Lernen. In: Dederich, Markus; Zirfas, Jörg (Hg.): Optimierung. Berlin, Heidelberg: J.B. Metzler, 141–147.
- Schiersmann, Christiane** (2007): Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden: SpringerVS.
- Schindler, Marion** (2010): Praxisbeitrag zur Inneren Kündigung. Demotivation - Phänomen, Ursachen und Handhabung der Inneren Kündigung. In: Friedrich, Andrea (Hg.): Personalarbeit in Organisationen Sozialer Arbeit. Theorie und Praxis der Professionalisierung. Wiesbaden: SpringerVS, 101–116.
- Schlebowski, Dorothee** (2009): Starke Nutzer im Heim. Wirkung Persönlicher Budgets auf soziale Dienstleistungen. Wiesbaden: SpringerVS.
- Schlienger, Ines** (2016): Beratung. In: Hedderich, Ingeborg; Biewer, Gottfried; Hollenweger, Judith; Markowetz, Reinhard (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 353–359.
- Schnoor, Heike** (2014): Die Gesellschaft, der Mensch, die Organisation und die Widerstände gegen das Neue. In: Weber, Susanne Maria; Göhlich, Michael; Schroer, Andreas; Schwarz, Jörg (Hg.): Organisation und das Neue: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: SpringerVS, 323–330.
- Schrader, Josef** (2010): Reproduktionskontexte der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 56, 267–284. doi:10.25656/01:7146.

- Schroer, Markus** (2008a): „Bringing space back in“. Zur Relevanz des Raums als soziologischer Kategorie. In: Döring, Jörg; Thielmann, Tristan (Hg.): Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Bielefeld: transcript, 125–148.
- Schroer, Markus** (2008b): Raum. Das Ordnen der Dinge. In: Moebius, Stephan; Reckwitz, Andreas (Hg.): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 141–157.
- Seifert, Monika** (2006): Pädagogik im Bereich des Wohnens. In: Wüllenweber, Ernst; Theunissen, Georg; Mühl, Heinz (Hg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 376–393.
- Seifert, Monika** (2016): Wohnen von Menschen mit komplexen Unterstützungsbedarf. In: Theunissen, Georg; Kulig, Wolfram (Hg.): Inklusives Wohnen. Bestandsaufnahme, Best Practice von Wohnprojekten für Erwachsene Menschen mit Behinderung in Deutschland. Stuttgart: Frauenhofer IRB, 65–81.
- Seitter, Wolfgang** (1997): Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Harney, Klaus; Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Opladen: Leske; Budrich, 311–329.
- Silkenbeumer, Mirja** (2010): Qualitative und quantitative Methoden. In: Horster, Detlef; Jantzen, Wolfgang (Hg.): Wissenschaftstheorie. Behinderung, Bildung, Partizipation – Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 261–274.
- Specht, Ralf** (2013): Sexualität und Behinderung. In: Schmidt, Renate-Berenike; Sielert, Uwe (Hg.): Handbuch. Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 288–300.
- Specht, Ralf** (2021): Sexuelle Selbstbestimmung für Menschen mit Behinderung. Bestandsaufnahme und Handlungsempfehlung für die institutionelle Praxis. In: Sexualforschung 34, 175–181. doi:10.1055/a-1551-7162.
- Thesing, Theodor** (2009): Betreute Wohngruppen und Wohngemeinschaften für Menschen mit geistiger Behinderung. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Theunissen, Georg** (2009): Empowerment und Inklusion behinderter Menschen. Eine Einführung in die Heilpädagogik und soziale Arbeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Thole, Werner** (2010): Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. In: Zeitschrift für Pädagogik 56, 206–222. doi:10.25656/01:7143.
- Thole, Werner; Cloos, Peter** (2006): Akademisierung des Personals für das Handlungsfeld Pädagogik der Kindheit. Zur Implementierung kindheitspädagogischer Studiengänge an Universitäten. In: Diller, Angelika; Rauschenbach, Thomas (Hg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, 47–77.
- Tippelt, Rudolf** (2018): Lebenslanges Lernen als Kompetenzentwicklung. In: Hof, Christiane; Rosenberg, Hannah (Hg.): Lernen im Lebenslauf Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge. Wiesbaden: Springer VS, 105–120.
- Tippelt, Rudolf; Lindemann, Barbara** (2018): Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf; Hippel, Aiga von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, 521–542.
- Trescher, Hendrik** (2013): Kontexte des Lebens. Lebenssituation demenziell erkrankter Menschen im Heim. Wiesbaden: Springer VS.
- Trescher, Hendrik** (2015): Inklusion. Zur Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrrieren im Kontext von Freizeit und Behinderung. Wiesbaden: Springer VS.

- Trescher, Hendrik** (2016): Anforderungen an professionell handelnde PädagogInnen in stationären Organisationen der Behindertenhilfe. In: *Gemeinsam leben* 24 (1), 31–38.
- Trescher, Hendrik** (2017a): Behinderung als Praxis. Biographische Zugänge zu Lebensentwürfen von Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘. Bielefeld: transcript.
- Trescher, Hendrik** (2017b): Wohnräume als pädagogische Herausforderung. Lebenslagen institutionalisiert lebender Menschen mit Behinderung. Wiesbaden: Springer VS.
- Trescher, Hendrik** (2018a): Ambivalenzen pädagogischen Handelns. Reflexionen der Betreuung von Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘. Bielefeld: transcript.
- Trescher, Hendrik** (2018b): Inklusion und Dekonstruktion. Die Praxis der ‚Versorgung‘ von Menschen mit Behinderung in Deutschland zum Gegenstand. In: *Zeitschrift für Inklusion* 12 (2).
- Trescher, Hendrik** (2020): Eltern und ihre Kinder mit geistiger Behinderung im Hilfesystem. Wie gouvernementale Praxen Familien hervorbringen. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)* 3, 150–164. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2020.art22d>
- Trescher, Hendrik; Börner, Michael** (2014): Sexualität und Selbstbestimmung bei geistiger Behinderung? Ein Diskurs-Problem! In: *Zeitschrift für Inklusion* 9 (3).
- Trescher, Hendrik; Börner, Michael** (2022): Die Krise als konstitutives Moment pädagogischer Professionalität. Zur Wiederentdeckung und Würdigung der Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns am Beispiel integrativer Kindertageseinrichtungen. In: *Transfer Forschung – Schule* (8), 162–175.
- Trescher, Hendrik; Börner, Michael** (2023): Inklusion als Herausforderung für integrative Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Trescher, Hendrik; Hauck, Teresa** (2017): Raum und Inklusion. Zu einem relationalen Verhältnis. In: *Zeitschrift für Inklusion* 11 (4).
- Trescher, Hendrik; Hauck, Teresa** (2018): „Kommune Inklusiv“ – Sozialräume beforschen und begleiten. In: *Teilhabe* 57 (4), 156–162.
- Trescher, Hendrik; Hauck, Teresa** (2020a): Inklusion im kommunalen Raum. Sozialraumentwicklung im Kontext von Behinderung, Flucht und Demenz. Bielefeld: transcript.
- Trescher, Hendrik; Hauck, Teresa** (2020b): Zwischen Teilhabe und Ausschluss. Eltern und ihre erwachsenen Kinder mit geistiger Behinderung. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik (SZH)* 26 (1), 37–43.
- Trescher, Hendrik; Nothbaum, Peter** (2023a): Pädagogische Perspektiven auf sexuelle Selbstbestimmung von Menschen mit geistiger Behinderung. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik (SZH)* 29 (6), 2–7.
- Trescher, Hendrik; Nothbaum, Peter** (2023b): Partizipation und Partizipationsbarrieren von Menschen mit Behinderung in Deutschland. In: Sommer, Jörg (Hg.): *Kursbuch Bürgerbeteiligung #5*. Berlin: Republik Verlag, 385–397.
- Trescher, Hendrik; Nothbaum, Peter** (2024): Sexualität bei Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ – Ambivalenzen von Selbstbestimmung zur Diskussion. In: Kuhn, Karolin; Renzikowski, Joachim; Schellhammer, Barbara (Hg.): *Sexuelle Selbstbestimmung bei Menschen mit kognitiven Einschränkungen?* Baden-Baden: Nomos, 275–292.
- Türk, Klaus; Lemke, Thomas; Bruch, Michael** (2006): Organisationen in der modernen Gesellschaft. Eine historische Einführung. Wiesbaden: SpringerVS.
- Utz, Hans E.** (2013): Arbeitsorganisation und Teamarbeit in der Betreuung und Assistenz. In: Haisch, Werner; Kolbe, Hermann (Hg.): *Gestaltung der Lebens- und Arbeitsqualität in sozialen Diensten. Planung und Organisation*. Freiburg im Breisgau: Centaurus, 297–327.

**Vökl, Kerstin; Korb, Christoph** (2018): Deskriptive Statistik. Eine Einführung für Politikwissenschaftlerinnen und Politikwissenschaftler. Wiesbaden: SpringerVS.

**Waldschmidt, Anne** (2009): Disability Studies. In: Jantzen, Wolfgang; Dederich, Markus (Hg.): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart: Kohlhammer. S. 125–133.

**Weisser, Jan** (2002): Einführung in die Weiterbildung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

**Wildgruber, Andreas; Becker-Stoll, Fabienne** (2011): Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen. In: Helsper, Werner; Tippelt, Rudolf (Hg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 60–76.

**Winkler, Michael** (2011): Kritische Sozialpädagogik. Oder: vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der Vereinnahmung des Zugangs. In: Mührel, Eric; Birgmeier, Bernd (Hg.): Theoriebildung in der Sozialen Arbeit. Entwicklungen in der Sozialpädagogik und der Sozialarbeitswissenschaft. Wiesbaden: SpringerVS, 17–36.

**Wrana, Daniel; Ziem, Alexander; Reisigl, Martin; Nonhoff, Martin; Angermüller, Johannes** (Hg.) (2014): DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Wüllenweber, Ernst; Theunissen, Georg** (2009): Handlungskonzepte und Methoden in der Heilpädagogik, eine Einführung. In: Theunissen, Georg (Hg.): Zwischen Tradition und Innovation. Methoden und Handlungskonzepte in der Heilpädagogik und Behindertenhilfe. Marburg: Lebenshilfeverlag der Bundesvereinigung, 15–30.

**Zima, Peter V.** (2016): Die Dekonstruktion. Tübingen: Francke Verlag.

**Zirfas, Jörg** (2001): Identität und Dekonstruktion. Pädagogische Überlegungen im Anschluss an Jacques Derrida. In: Tervooren, Anja; Hartmann, Jutta; Fritzsche, Bettina; Schmidt, Andrea (Hg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Wiesbaden: Springer, 49–63.

**Zola, Irving Kenneth** (1972): Medicine as an Institution of Sozial Control. In: Sociological Review 20 (4), 487–504. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1972.tb00220.x>

**Zölls-Kaser, Philine** (2023): Der Übergang Schule-Beruf von Schüler\*innen des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung. Berufswünsche und berufliche Bildungsmöglichkeiten. In: Teilhabe 62 (2), 50–57.

# Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

<b>Tabelle 1:</b> Online-Survey der ersten Erhebung	33
<b>Tabelle 2:</b> Interviewleitfaden der zweiten Erhebung	34
<b>Tabelle 3:</b> Angaben zur Position der befragten Person	39
<b>Tabelle 4:</b> Für wie viele pädagogisch tätige Personen sind Sie verantwortlich?	40
<b>Tabelle 5:</b> Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich «Herkunftsfamilie»	41
<b>Tabelle 6:</b> Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich «Herkunftsfamilie» nach Position	42
<b>Tabelle 7:</b> Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich «Arbeit»	43
<b>Tabelle 8:</b> Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich «Arbeit» nach Position	43
<b>Tabelle 9:</b> Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich «Mitarbeiter*innenführung und -anleitung»	44
<b>Tabelle 10:</b> Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich «Mitarbeiter*innenführung und -anleitung» nach Position	44
<b>Tabelle 11:</b> Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich «Wohnstrukturen»	45
<b>Tabelle 12:</b> Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich «Wohnstrukturen» nach Position	46
<b>Tabelle 13:</b> Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich «Recht»	47
<b>Tabelle 14:</b> Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich «Recht» nach Position	47
<b>Tabelle 15:</b> Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich «Sozialwissenschaftliche Themen»	48
<b>Tabelle 16:</b> Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich «Sozialwissenschaftliche Themen» nach Position	48
<b>Tabelle 17:</b> Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich «Haltung»	49
<b>Tabelle 18:</b> Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich «Haltung» nach Position	50
<b>Tabelle 19:</b> Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich «Beratung»	51
<b>Tabelle 20:</b> Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich «Beratung» nach Position	51
<b>Tabelle 21:</b> Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich «Schule»	52
<b>Tabelle 22:</b> Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich «Schule» nach Position	52
<b>Tabelle 23:</b> Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich «Konzeptentwicklung»	53

<b>Tabelle 24:</b> Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich «Konzeptentwicklung» nach Position	53
<b>Tabelle 25:</b> Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich «Sexualität»	55
<b>Tabelle 26:</b> Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich «Sexualität» nach Position	55
<b>Tabelle 27:</b> Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich «Tod und Trauer»	56
<b>Tabelle 28:</b> Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich «Tod und Trauer» nach Position	56
<b>Tabelle 29:</b> Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich «Übergänge der Klient*innen»	57
<b>Tabelle 30:</b> Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich «Übergänge der Klient*innen» nach Position	57
<b>Tabelle 31:</b> Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich «Medizinisches Wissen»	59
<b>Tabelle 32:</b> Fort- und Weiterbildungsbedarfe im Bereich «Medizinisches Wissen» nach Position	59
<b>Tabelle 33:</b> Vergleich zwischen den Handlungsfeldern	60
<b>Tabelle 34:</b> Welche Art von Fort- und Weiterbildungen können Sie sich vorstellen?	63
<b>Tabelle 35:</b> Wie wichtig sind Ihnen folgende Aspekte bei Fort- und Weiterbildungen?	65
<b>Abb. 1:</b> Konzeption und Handlungsmaxime – (Re-)Fokussierung des Subjekts nach Trescher	89

# Sachverzeichnis

## A

- Abhängigkeit 41
- Adressat\*innen 69
- Ambulant Betreutes Wohnen 20
- Arbeit 42
- Arbeitsalltag in Organisationen 97
- Arbeitsbündnis 76
- Arbeitsmarktanforderungen 26
- Arbeitsmarkt, erster 42
- Armut. *Siehe auch* Ungleichheit, soziale
- Austauschprozess, kollegialer 96
- Auswertung des Materials 93
- Auswertungsmethoden
  - deskriptiv-statistische 35
  - qualitativ-inhaltsanalytische 35
- Autopoiesis-Problem 90

## B

- Bedarfsermittlung 67
- Bedeutungspluralismus 11
- Bedeutungszusammenhänge,
  - objektive 96
- Befolgungshandeln 88
- Behindertenhilfe 8
- Behinderung als Praxis 11
- Beobachtung, teilnehmende 97
- Beratung 50
- Bewältigungsstrategien 77
- Beziehungspraxis 78
- Bildung, inklusive 51
- Bildungsideologie 28
- Bürokratie 74

## D

- Deinstitutionalisierungsprozess 10
- Diskurs 11
  - allgemeiner 12
  - besonderer 12
- Diskursbehinderung 12
- Diskursteilhabebarrrieren 13, 79
- Diskursverständnis, foucaultsches 11
- Dualität von Raum 18

## E

- E-Learning-Formate 63
- Empowerment 45
- Entobjektiverungspraxis 79
- Erfahrungswissen 73
- Erhebungsmethode 31
- Erwachsenenbildung 26
- Evaluation 70, 86
- Explikation 36

## F

- Fachkräfte, pädagogische 95
- Feldzugang 92
- Förderschule 51
- Forschungsdesiderate 94
- Forschungsergebnisse 82
- Forschungsmethoden, qualitative und quantitative 30
- Forschungspraxis, partizipative 97
- Fort- und Weiterbildungen 8
  - Angebote versus Bedarf 59
  - Bedeutungspluralismus 25
  - erziehungswissenschaftliche Perspektive 74
  - Finanzierung 27
  - Formate 62
  - Forschungsergebnisse 82
    - für Menschen mit <geistiger Behinderung> 93
    - für Mitarbeiter\*innen 93
  - Herausforderungen 65
  - konzeptionelle Ausrichtung 99
  - Kosten 63
  - Kriterien 69
  - Ordnungsmodell 28
  - Planung 68
  - Qualitätsmerkmale 64
  - Teilnehmer\*innen 68
  - verpflichtende Teilnahme 85
  - Zustimmungswerte 60
- Frageformen 32
- Freiwilligkeit 85
- Führungskräfte in Organisationen 91

## G

Gatekeeping Tactic 98  
Gleichstellung 46  
Gouvernementalität 11, 91  
Gruppendiskussion 96

## H

Haltung 49, 80  
Handeln  
- in Ambivalenzen 24, 100  
- pädagogisches 23, 74  
- Krisenhaftigkeit 75  
- Professionalisierungsbedürftigkeit 75  
Handlungsökonomie 23  
Handlungsorientierung 49  
Herkunftsfamilie 10, 40  
- der Befragten 40  
Hierarchieverhältnis 95

## I

Identität 79  
Infantilisierung 55  
Inklusion 7, 11, 80, 100  
- als Kritik 13  
- theoretische Inhalte 81  
Inklusive Wohngemeinschaft 21  
Institution 14  
- totale 45  
Interaktion, zwischenmenschliche 78  
Interviewgestaltung, offene 95

## K

Kommunikation, alternative 84  
Komplexorganisation 19  
Konzeptentwicklung 52  
Krisenbewältigung 76  
Krisenhaftigkeit 13, 75

## L

Lebensqualität 46  
Leitungskräfte 90  
Lernen  
- informelles 7

- interaktives 84  
- lebenslanges 27  
Likert-Skala, unipolare 32

## M

Medikamente 58  
Menschenführung 12  
Methodik, mehrdimensionale 30  
Mitarbeiter\*innenführung  
und -anleitung 43  
Mixed Methods 30

## N

Nicht-Teilhabe 9  
Non-Profit-Organisation 15

## O

Online-Survey 30  
- Feldzugang 36  
- Konstruktion 31  
Organisation  
- Gesundheitsversorgung 58  
- Scripts 16  
- strukturelle Ausgestaltung 87  
- Ziele 15  
Organisationsanalyse 88  
Organisationsentwicklung 78, 89  
Organisationsformen 14

## P

Pädagogik 23, 47  
Paradigmenwechsel 7  
Partizipation, politische 46  
Persönliches Budget 21  
Position, berufliche der Befragten 39  
Praxis, pädagogische 71  
- professionalisierungsbedürftige 76  
Praxistransfer 100  
Pre-Test 34  
Professionalisierung pädagogischen  
Handelns 73  
Professionalisierungsbedürftigkeit 75  
Professionalität, pädagogische 77

**R**

- Rahmen, rechtlicher 46
- Raum 17
  - absoluter 18
  - relativer 18
- Raumwerden 18
- Recht, geltendes 46
- Reflexion 49, 77, 83, 101
- Reflexionsdefizit 74
- Reflexionsprozess 92
- (Re-)Fokussierung des Subjekts 78
- Regeln, institutionelle 14
- Regierungstechniken, gourvernementale 12
- Rückkoppelung 72

**S**

- Scheitern 24, 77
- Schule 51
- Selbstbestimmung 7, 45
  - Sexualität 54
- Sexualität, selbstbestimmte 54
- Sinnzusammenhänge, latente 96
- Sozialbeziehungen, diffuse 22
- Sozialisation 76
- Sozialwissenschaft 47, 90
- Spatial Turn 17
- Stichprobe 39
- Subjekt 11
  - und Raum 18
- Subjektposition 11

**T**

- Tagesförderstätte 42
- Teamdynamik 95
- Teilnahmeverpflichtung 85
- Teilnehmer\*innengruppe 69
- Telefoninterview, leitfadengestütztes 30
  - Feldzugang 37
  - Konstruktion 32

- Theoriedefizit 74, 82
- Theorie-Praxis-Transfer 65
- Theoriewissen 82
- Tod und Trauer 55

**U**

- Übergänge 57
- Umdenken, organisationales 101

**V**

- Verständnis vom ‹geistiger Behinderung› 9

**W**

- Weiterbildungsangebote 26
- Weiterentwicklungsbedarf 88
- Wirklichkeit, objektive 10
- Wirksamkeitsstudie 86
- Wissen
  - evidenzbasiertes 75
  - medizinisches 58
- Wohneinrichtungen der Behindertenhilfe 10
- Wohnen 17
  - ambulant betreutes 20
  - in der eigenen Wohnung 20
  - inklusives 21
- Wohngruppe 19
- Wohnsetting 19
  - Rolle der Mitarbeiter\*innen 22
- Wohnstrukturen 44
- Workshops, interne und externe 62

**Z**

- Zertifikatskurs, weiterbildender 63
- Zufriedenheitsabfrage 86
- Zuständigkeitsbereich der Befragten 40