

15 Reflexion des Lebens in der Wohneinrichtung – Methodische Herangehensweise

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

Tabelle 8: Forschungsfragen Ebene 2

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

15.1 DIE PRAXIS DES PÄDAGOGISCHEN VERSTEHENS

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

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

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

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

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

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

15.1.1 Subjektiv-intentionaler Verstehenszugang

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

15.1.2 Subjektiv-affektiver Verstehenszugang

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

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

15.1.3 Objektiver Verstehenszugang

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

15.2 FORSCHUNGSPRAKTISCHES VORGEHEN DER PRAXIS DES PÄDAGOGISCHEN VERSTEHENS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

15.3 ZUR ERHEBUNG PASSIVER, NICHT-MASKIERTER BEOBACHTUNGSPROTOKOLLE

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

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

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

Tabelle 9: Übersicht über die Beobachtungen

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

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

Schulung der BeobachterInnen

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

Beobachtungsfoki

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

