

19 Konzeption und Handlungsmaxime – (Re-)Fokussierung des Subjekts

Pädagogisches Handeln in der Ambivalenz von innerem Anspruch und äußerer Verpflichtung wird für die MitarbeiterInnen der Wohneinrichtung zur Herausforderung, wie die in den vorangegangenen Kapiteln dargelegten Ergebnisse der empirischen Analysen und methodengeleiteten Reflexionen in vielerlei Hinsicht immer wieder zeigen. Es stellt sich nun die Frage, wie die Wohneinrichtung ausgehend von diesen Ergebnissen weiterentwickelt werden kann:

Tabelle 10: Forschungsfragen Ebene 3

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

Übergeordnetes Strukturproblem in der Wohneinrichtung ist eine *Bedrohung des Pädagogischen*, die wiederum auf die Problematik verweist, dass den MitarbeiterInnen ein Leitbild oder ein pädagogisches Konzept fehlt, an dem sie ihr Handeln orientieren und das sie als Grundlage ihrer Handlungsreflexion heranziehen können. Deshalb bleiben die Begründung des eigenen Handelns und das Selbstverständnis als pädagogisch Handelnde/r in vielen Fällen unscharf. Dies zeigt sowohl die Analyse der MitarbeiterInnen- als auch (mitunter eher mittelbar) der BewohnerInneninterviews. Auch auf Ebene der Organisationsstrukturanalyse kann diesbezüglich eine Leerstelle aufgezeigt

werden, wurde doch immer wieder deutlich, dass technische Handlungsanweisungen zwar zuhauf existieren, pädagogische Handlungsorientierungen jedoch fehlen. Ebenjene Problematik wurde auch in der Reflexion der pädagogischen Praxis selbst herausgearbeitet, der sich anhand von Beobachtungsprotokollen genähert wurde. Auch hier wurde deutlich, dass die MitarbeiterInnen häufig von einer gemeinsamen Orientierungsgröße, an der sie ihr Handeln ausrichten können, profitieren würden. Ausgehend von jener Bedrohung des Pädagogischen und dem daraus resultierenden Bedarf eines pädagogischen Konzepts sollen in diesem Kapitel – in enger Verschränkung mit den theoretischen Grundlagen und den (empirischen) Ergebnissen der hiesigen Studie – konzeptionelle Anregungen und Vorschläge formuliert werden, an denen die MitarbeiterInnen ihr Handeln orientieren (können) und von denen ausgehend ein pädagogisches Konzept für die Wohneinrichtung entwickelt werden kann. Ziel dessen ist nicht, konkrete methodische ‚Lösungsvorschläge‘ zu offerieren, sondern vielmehr Fragen aufzuwerfen und Handlungsperspektiven zu skizzieren, um so einmal mehr die pädagogische Praxis als ambivalente Praxis zu würdigen, der sich reflexiv genähert werden soll. Aus diesen problemzentrierten Auseinandersetzungen sollen PraktikerInnen sowie an der Praxis Interessierte wertvolle Anregungen für ihre eigene Handlungspraxis respektive für die Reflexion dieser ziehen können. Handlungspraktisch können bei einem konzeptionellen Arbeiten die Fragen im Vordergrund stehen: *Wonach soll gehandelt werden? Was sind die dafür zugrunde gelegten pädagogischen Maximen?*

Einleitend wird sich dazu dem Konzeptbegriff und seinen Bedeutungen zugewandt, woraufhin entfaltet wird, inwiefern Konzepte ambivalent sein können (Kap. 19.1). Daraufhin wird sich vorherrschenden Herangehensweisen an eine Konzeptentwicklung in den Bezugsdiskursen angenähert sowie der Stellenwert untersucht, der Konzepten beigemessen wird (Kap. 19.1.1, 19.1.2 und 19.1.3). Das hiesige konzeptionelle Arbeiten geht von einer (Re-)Fokussierung des Subjekts als zentrale Handlungsorientierung aus, was ebenfalls dargelegt wird (Kap. 19.1.4). Anschließend daran werden in thematischen Schwerpunkten konzeptionelle Weiterentwicklungsperspektiven für die Wohneinrichtung respektive das pädagogische Handeln innerhalb dieser umrissen. Dabei gibt es notwendigerweise Überschneidungen, da beispielsweise gerade der Aspekt der Aneignung der Wohneinrichtung als Zuhause ein Querschnittsthema ist, das viele der entworfenen Ideen betrifft. Dies wiederum ist auch Ausdruck der Komplexität des Arbeitens an einem

pädagogischen Konzept und zeugt zudem davon, wie sehr die einzelnen Aspekte miteinander zusammenhängen. Das verdeutlicht auch, dass die Arbeit am pädagogischen Konzept nicht als singuläre Maßnahme erfolgen kann, sondern dass es sich dabei um einen Prozess handeln muss, der sich diskursiv vollzieht. Die untenstehende Übersicht sowie die darauffolgende Tabelle zeigen die in diesem Kapitel aufgeführten Ideen hinsichtlich der Entwicklung eines pädagogischen Konzepts, das von einer (Re-)Fokussierung des Subjekts ausgeht. Darin wird zudem ein erster Eindruck der Vielgestaltigkeit konzeptioneller Ideen vermittelt, die bei einer solchen Entwicklung eines pädagogischen Konzepts eine Rolle spielen.

Abbildung 1: Konzeption und Handlungsmaxime – (Re-)Fokussierung des Subjekts



Tabelle 11: Konzeption und Handlungsmaxime – (Re-)Fokussierung des Subjekts

Konzeption und Handlungsmaxime – (Re-)Fokussierung des Subjekts	
MitarbeiterInnen- und Teamentwicklung, Rolle der Leitung (Kap. 19.2)	
	(Re-)Fokussierung des Pädagogischen (Kap. 19.2.1) Reflexion und Kasuistik – Praxis des pädagogischen Verstehens (Kap. 19.2.2) BewohnerInnenverständnis und Menschenbild (Kap. 19.2.3) Verhältnis der MitarbeiterInnen zu ihrer Tätigkeit (Kap. 19.2.4) Einbinden der MitarbeiterInnen in konzeptionelle Fragen (Kap. 19.2.5) Zusammensetzung des Teams, Frage nach Hierarchien (Kap. 19.2.6) Arbeiten im Team (Kap. 19.2.7) Weiterbildungsangebote für die MitarbeiterInnen (Kap. 19.2.8) Schichten und Dienstpläne (Kap. 19.2.9) Rolle der Leitung (Kap. 19.2.10)
Partizipative Teilhabeplanung (Kap. 19.3)	
Freiräume für MitarbeiterInnen, um sich einzubringen (Kap. 19.4)	
Entbürokratisierung (Kap. 19.5)	
	Pläne verschlanken und abbauen (Kap. 19.5.1) Ein weniger defizitorientierter Duktus (Kap. 19.5.2) Stringenz der Bürokratie (Kap. 19.5.3) Stellenwert der Bürokratie und Involviertheit der BewohnerInnen (Kap. 19.5.4) Überwachung minimieren, Würde durch das Risiko des Nichtwissens ermöglichen (Kap. 19.5.5)
Die Wohneinrichtung als Zuhause (Kap. 19.6)	
	Aneignungspraxen ermöglichen (Kap. 19.6.1) Deinstitutionalisierung nach innen (Kap. 19.6.2) Privatsphäre wahren (Kap. 19.6.3) Umstrukturieren der Gruppen (Kap. 19.6.4) Vergemeinschaftungspraxen initiieren (Kap. 19.6.5) Das ‚Chaos‘ bewahren (Kap. 19.6.6)

Selbstermächtigung und Interessensentwicklung der BewohnerInnen (Kap. 19.7)	
	Freizeit und Tagesstruktur mit Potenzial (Kap. 19.7.1) Einbinden der BewohnerInnen in konzeptionelle Fragen (Kap. 19.7.2) Einbinden der BewohnerInnen in den Alltag (Kap. 19.7.3) Einbinden der BewohnerInnen in die Auswahl des Personals (Kap. 19.7.4)
Die Beziehung zwischen BewohnerInnen und MitarbeiterInnen (Kap. 19.8)	
	Fürsorge (Kap. 19.8.1) Der Wunsch nach Nähe (Kap. 19.8.2) Bezugsbetreuung (Kap. 19.8.3) Trauerbegleitung (Kap. 19.8.4)
Inklusion – Öffnung der Wohneinrichtung, Aneignung der Lebenswelt als Handlungsraum (Kap. 19.9)	
	Öffnung zum Sozialraum (Kap. 19.9.1) Inklusion und pädagogisches Handeln (Kap. 19.9.2) Begleitung in den Sozialraum (Kap. 19.9.3)

19.1 ZUR AMBIVALENZ VON KONZEPTEN

Der Begriff ‚Konzept‘ entstammt dem Lateinischen und bedeutet in einem allgemeinen Sinn „eine Idee bekommen und einen Entwurf machen“ (Kluge 2011, S. 530). Ein Konzept ist also Ausgangspunkt für eine Handlung beziehungsweise kann eine Handlung als Skizze vorzeichnen und entsprechend rahmen. In diesem Sinne können Konzepte als Orientierungsrahmen dafür verstanden werden, mit welchen „Mitteln und auf welchen Ebenen ein bestimmtes Ziel erreicht werden soll“ (Wüllenweber und Theunissen 2009, S. 22). Wüllenweber und Theunissen (2009) unterscheiden zwischen Konzept und Konzeption, wobei eine Konzeption „zusammenfassend die Arbeit in einer Einrichtung beschreibt und strukturiert“ (Wüllenweber und Theunissen 2009, S. 22) und ein Konzept, wie beschrieben, eher auf übergeordneter Ebene einen Rahmen und Orientierungen für jene Arbeit gibt (Wüllenweber und Theunissen 2009, S. 22). Dieser prinzipiellen Trennung wird hier nicht gefolgt, da die Grenzen zwischen Konzept und Konzeption – gerade in der

handlungspraktischen Auseinandersetzung, aber auch im bezugswissenschaftlichen Diskurs – durchaus fließend sind. Der Konzeptbegriff findet sich bezüglich vielfältiger Themen und Schwerpunkte im (sonder-)pädagogischen Diskurs. Dabei wird deutlich, wie weit dieser teils gefasst wird. So finden sich beispielsweise „sexualpädagogische Konzeptionen“ (Czarski 2013), „methodisch-didaktische Konzeptionen“ (Dings 2005) oder es wird sogar ‚Inklusion‘ als Konzept bezeichnet (Göransson 2010). Diese eher weiten Konzeptverständnisse können dahingehend problematisiert werden, dass sie häufig eindimensional bleiben und Ambivalenzen der Handlungspraxis übergehen beziehungsweise nicht in sich aufnehmen können. Nicht nur das Übergehen von Ambivalenzen der Handlungspraxis findet mitunter kaum Beachtung, sondern auch, dass Konzepte selbst bereits ambivalent sind. Einerseits sind sie Leitbild, das den Anspruch verfolgt, pädagogisch Handelnden als Orientierungsgröße zu dienen, andererseits jedoch können sie selbst zu einer möglichen Einschränkung der Handlungsfreiheit führen. Die Ambivalenz bewegt sich hier also zwischen erwünschter Handlungssicherheit und möglicher Handlungseinschränkung durch Konzepte, denn diese sollen zwar als Handlungsmaximen gelten (können), müssen dabei jedoch pädagogisch Handelnden genug Raum geben, um ihr Handeln in der pädagogischen Beziehungspraxis entfalten zu können. Gleichzeitig sollen konzeptionelle Handlungsmaximen „einen klaren Realitätsbezug aufweisen, dürfen also keine ‚Alibifunktion‘ übernehmen oder als ‚scheinheilig‘ wahrgenommene Zielvorstellungen und Verhaltensorientierungen gelten“ (Schindler 2010, S. 108). Ausgehend von dieser (ambivalenten) Begriffspluralität wird im Folgenden ausdifferenziert, inwiefern Konzepte im Bezugsdiskurs (klassische Organisationsentwicklung und Sonder- beziehungsweise Heilpädagogik) verstanden und welche Erwartungen mit diesen verbunden werden. Daraufhin wird das den hiesigen Ausführungen zugrundeliegende Verständnis eines Konzepts beziehungsweise konzeptioneller Anregungen dargelegt, die in einer (Re-)Fokussierung des Subjekts gründen.

19.1.1 Konzepte als *Managerialisierung*

Die oben hergeleitete Ambivalenz von Konzepten, die sich zwischen Handlungsbegründung, Handlungsermöglichung und Handlungseinschränkung vollzieht, wird in gängigen Publikationen aus dem Bereich der (pädagogi-

schen) Organisationsentwicklung nicht gesehen oder zumindest nicht vordergründig problematisiert. So wird die Entwicklung eines Konzepts beziehungsweise das Konzept selbst primär als Steuerungselement der Organisation und als Mechanismus verstanden zur einerseits äußeren, repräsentativen Darstellung und andererseits inneren Wertebindung (siehe beispielsweise Michel-Schwartz 2009b, S. 298ff). In diesen Zusammenhängen sollen Konzeptionen folglich als „Medium der internen und externen Steuerung“ (Michel-Schwartz 2009b, S. 299) wirken, welches rationalisierte, evaluierbare Funktionen erfüllt. Ein solcher Anspruch schlägt sich auch in der Konzeptentwicklung nieder, die infolgedessen häufig betriebswirtschaftliche Elemente trägt. Von diesem Verständnis von Konzeption und konzeptioneller Entwicklung, das in einer „Managerialisierung“ (Graßhoff et al. 2015, S. 303) pädagogischer Handlungspraxis zu resultieren droht, soll sich hier ganz deutlich distanziert werden, wird darin doch zum einen die Gefahr einer gewissen Praxisferne – im Sinne einer Ferne zur tatsächlichen Handlungspraxis – gesehen (siehe auch die kritischen Einwände von Staub-Bernasconi 2015). Zum anderen drohen derartige Konzepte in bürokratische Handlungsanweisungen umzuschlagen, was problematisch ist, denn „[u]mfangreiche und komplizierte formale Regelwerke begünstigen Autonomiedefizite; sie bewirken eine weitere ‚Entmündigung des Personals‘, unter der vor allem handlungs- und gestaltungsorientierte Mitarbeiter leiden“ (Schindler 2010, S. 108) und sind hinsichtlich der Problematik einer Bedrohung des Pädagogischen auch eher kontraproduktiv. Dennoch müssen sich pädagogisch Handelnde bei der Erstellung eines pädagogischen Konzepts mit der Frage auseinandersetzen: *Wie kann ein Konzept dabei unterstützen, die Einrichtung zu strukturieren und zu führen?*

19.1.2 Konzepte als Qualitätsmanagement

Im Zuge der Beschäftigung mit Konzepten und Handlungsleitlinien treten immer wieder Beiträge hervor, die unter dem Schlagwort ‚Qualitätsmanagement‘ zusammengefasst werden können und die im Gros auf „die gezielte und strukturierte Bewertung und Weiterentwicklung der ‚Güte‘ sozialer Dienstleistungen“ (Merchel 2013, S. 15; siehe auch Rugor und Studzinski 2012, S. 11f) abzielen. Der Bereich des Qualitätsmanagements wächst kontinuierlich und Merchel (2013) postuliert sogar, keine (soziale) Organisation könne sich dem mehr entziehen (Merchel 2013, S. 17; siehe auch Speck

2004, S. 16f). Ebenjenes Qualitätsmanagement kann dabei als ein Aspekt der Entwicklung von Organisationen verstanden werden (Rugor und Studzinski 2012, S. 11) und fokussiert in dieser Hinsicht die ‚Herstellung‘ und ‚Evaluation‘ von Qualität. Die Problematik, die diesbezüglich gesehen werden kann, liegt darin, dass mit diesen primär an marktwirtschaftlichen Gesetzen orientierten Praxen eine (zumindest drohende) Dekonstruktion des Subjekts und primär dienstleistungsbezogene Aushandlungen einhergehen (siehe dazu auch die Ausführungen im vorangegangenen Kapitel). Diese Problematik wird von unterschiedlicher Seite ebenfalls hervorgehoben (Bartosch 2017; Jurk 2017; Speck 2004; Beckmann 2009). Die Personen, auf die das (pädagogische) Handeln der OrganisationsmitarbeiterInnen ausgerichtet ist, drohen so aus dem Blick zu geraten. Ein zentraler Kritikpunkt an der Etablierung von Qualitätsmanagementmaßnahmen in sozialen und pädagogischen Einrichtungen ist eine damit einhergehende „Re-Bürokratisierung“ (Beckmann 2009, S. 116), durch die (noch mehr) verwaltungsbezogene Aufgaben an die Einrichtung respektive ihre MitarbeiterInnen herangetragen werden und welche letztlich die Gefahr einer bürokratischen Überformung (von Handlungspraxis, von MitarbeiterInnen, von AdressatInnen) bergen (siehe dazu Trescher 2017f, S. 173f, 2017g). Entgegen einer solchen Bürokratisierung ist es vielmehr notwendig, in solchen Organisationen ein Konzept, genauer gesagt konzeptionelle Orientierungsrahmen, zu verankern, die dabei unterstützen, „fachliche Reflexion auf der Organisationsebene systematisch zu fördern“ (Beckmann 2009, S. 192). In ebendieser Perspektive bewegen sich die hiesigen Ausführungen zur Entwicklung eines pädagogischen Konzepts für die Wohneinrichtung, die sich dabei jedoch auch zur Frage positionieren müssen: *Wie kann ein Konzept derart gestaltet werden, dass gewisse Dinge gemacht und nachgewiesen werden?*

19.1.3 Konzepte als *Best Practice*

Gerade die sonder- beziehungsweise heilpädagogische Praxis ist, insbesondere auch auf Seiten des bezugswissenschaftlichen Fachdiskurses, häufig auf eine Entwicklung, Darstellung und Überprüfung von Methoden und Handlungsempfehlungen hinsichtlich der ‚sinnvollen‘ und ‚erfolgreichen‘ Betreuung (sogenannte *Best Practice*) von Menschen mit ‚(geistiger) Behinderung‘ ausgerichtet. Entsprechende Veröffentlichungen haben infolgedessen teils die Form von Manualen/Leitfäden, anhand derer, so die Prämisse, die Praxis

in der Betreuung von Menschen mit ‚(geistiger) Behinderung‘ verbessert werden kann, und die häufig einem anweisenden Duktus folgen (siehe exemplarisch Theunissen 2011)¹. Konzepte werden dabei primär als eine Art Baukasten verstanden, aus dem situations- und personenbezogen das angemessene Verhalten oder die angemessene Reaktion ausgewählt werden kann (Wüllenweber und Theunissen 2009, S. 16) und deren Kenntnis (und Fähigkeit zur Umsetzung) zudem als notwendige Bedingung für Professionalität respektive professionelles Handeln dargestellt wird (Wüllenweber 2009, S. 481). Dabei wird Handeln, auch wenn es als pädagogisch benannt wird, häufig auf die ‚Förderung‘ oder das ‚Training‘ von Menschen mit ‚(geistiger) Behinderung‘ eingeführt (siehe u.a. Wüllenweber und Theunissen 2009, S. 15). Auch wenn diese Herangehensweisen in der Praxis sicherlich ihre Berechtigung haben und dort als gewinnbringend und unterstützend rezipiert werden, kann doch das Folgende problematisiert werden: Zum einen werden so defizitäre Pauschalisierungen (re-)produziert, welche die Person auf vorgängig festgelegte ‚behinderte Subjektpositionen‘ beschränken. Zum anderen wird pädagogisches Handeln als eine regelgeleitete Praxis entworfen, die im Gegensatz zu einem Verständnis von pädagogischem Handeln als sich diskursiv vollziehende Beziehungspraxis steht, die von Ambivalenzen geprägt ist und der dadurch ein widerstreitendes Moment innewohnt (siehe dazu Kap. 5). Eine weitere Problematik sogenannter Best Practice ist eine gewisse Theorieferne, die sich primär in einer Konzentration auf den Maßstab ‚whatever works‘ ausdrückt, also das zu tun, was sich sozusagen als funktional herausgestellt hat. Pädagogisches Handeln kann jedoch nicht (nur) Ursache-Wirkungs-bezogen sein, denn dadurch wird das Moment der Reflexion verneint. Darüber hinaus kann sich des Eindrucks nicht erwehrt werden, dass viele Konzeptionen (sonder-)pädagogischer Organisationen zumindest auch als Instrument der (Außen-)Darstellung dienen und infolgedessen wenig zur handlungspraktischen Orientierung der MitarbeiterInnen im

1 Ein Beispiel hierfür sind die Handlungsanweisungen, die Theunissen (2011) in Bezug auf die Gestaltung des Alltags formuliert: Es „sollte bei der Auswahl geeigneter Angebote stets darauf geachtet werden, dass der Einzelne in Anlehnung an seine persönliche Lebensstilplanung einbezogen wird, mitreden und mitentscheiden kann. Denn nur dann leistet die Alltagsarbeit ihren Beitrag zum Abbau von Verhaltensauffälligkeiten und zur Entwicklung von mehr Autonomie“ (Theunissen 2011, S. 81).

Alltag beitragen können². Jenen primär an Best Practice ausgerichteten methodischen und konzeptionellen Handlungsleitfäden sowie den zuvor problematisierten primär marktwirtschaftlich orientierten Ansätzen soll hier die Perspektive der (Re-)Fokussierung des Subjekts entgegengestellt werden. Dabei steht auch die Frage im Vordergrund: *Wie kann darauf geachtet werden, was in der Einrichtung (und gegebenenfalls andernorts) gut gelingt und wie können diese Praxen etabliert werden?*

19.1.4 Konzepte als (Re-)Fokussierung des Subjekts

Kontrastiv zu jenen primär betriebswirtschaftlichen, managementbezogenen beziehungsweise an Best Practice orientierten Ansätzen sollen hier nun also konzeptionelle Vorschläge unterbreitet werden, die vom Subjekt ausgehen und das pädagogische Handeln in der Wohneinrichtung an diesem orientieren³. Ziel einer solchen (Re-)Fokussierung des Subjekts ist, die AdressatInnen pädagogischen Handelns als handlungsmächtige Subjekte anzuerkennen und dies als Maxime des pädagogischen Handelns zu verstehen⁴. Dabei gilt es, immer wieder zu hinterfragen, inwiefern das eigene Verhalten zu einer Hervorbringung des Subjekts *als* wer und/oder was beiträgt (siehe dazu Kap. 2.4; siehe auch Ricken 2013a, S. 90; Balzer und Ricken 2010, S. 39f; Diehm 2010, S. 129f). Zudem sollen die Ambivalenzen, in denen sich pädagogisches Handeln vollzieht, nicht negiert beziehungsweise übergangen, sondern der Reflexion zugänglich gemacht werden, um somit pädagogisches Handeln als reflexives Handeln zu konstituieren. Ein pädagogisches Konzept wird in diesem Zusammenhang nicht als statisch, sondern als diskursiv veränderbar

2 Der empirische Nachweis dieser These steht bislang noch aus und es wird sich hier auf eigene (nicht methodisch überprüfte) Erfahrungen gestützt. An dieser Stelle eröffnet sich also ein Desiderat der Erforschung von Konzeptionen pädagogischer Organisationen, um deren latente Sinnstrukturen offenzulegen (beispielsweise nach dem Vorbild von Schallberger und Schwendener 2015).

3 Dabei soll nicht übergangen werden, dass es diesbezüglich bereits einige VertreterInnen im (sonder-)pädagogischen Diskurs gibt (beispielsweise Pörtner 2007, 2008; Appel und Kleine Schaars 2008; Groß 2017).

4 Gruppenbezug und Vergemeinschaftung werden damit explizit nicht verneint, sondern mitgedacht.

verstanden. Möchte etwa die Leitung der Wohneinrichtung eine Veränderung im Team herbeiführen (zum Beispiel mehr individuelles Einbringen im Bereich Freizeit), so muss (auch) das pädagogische Konzept umgestaltet werden. Diese Umgestaltung wird jedoch nicht von der Leitung diktiert, sondern vollzieht sich in der Aushandlung zwischen Leitung, MitarbeiterInnen und insbesondere auch BewohnerInnen mit dem pädagogischen Konzept. Durch diesen Aushandlungsprozess kann bereits das Selbstverständnis der MitarbeiterInnen verändert werden (beispielsweise insofern, dass diese sich selbstverständlicher auf individuelle Art und Weise im Freizeitbereich engagieren). Konzept, Hervorbringung und Rezeption stehen dabei also in einem wechselseitigen Verhältnis (siehe dazu Kap. 2). Diesen Gedanken folgend, wird – teils hinsichtlich konkreter Handlungsfragen – unten entfaltet, welche Aspekte bei der Entwicklung eines pädagogischen Konzepts von Bedeutung sind, das von der (Re-)Fokussierung des Subjekts und einem Verständnis von Konzepten als diskursiv ausgeht. Dabei stehen die Fragen im Vordergrund: *Wie können einzelne Personen und Gruppen (wieder) in den Fokus pädagogischen Handelns genommen werden? Welches Menschenbild ist dabei leitend?*

19.2 MITARBEITERINNEN- UND TEAMENTWICKLUNG, ROLLE DER LEITUNG

Die MitarbeiterInnen stehen als pädagogisch Handelnde und als diejenigen, die in der Wohneinrichtung primär handlungsmächtig in der Gestalt von raum-organisationalen Strukturen sind, im Fokus der Entwicklung eines pädagogischen Konzepts für die Wohneinrichtung. Dabei stehen sowohl Fragen einer strategischen MitarbeiterInnen- als auch einer entsprechenden Teamentwicklung im Vordergrund. In Bezug auf die MitarbeiterInnenentwicklung ist dies vor allem die Frage danach, wie das Subjekt in der pädagogischen Beziehung (re-)fokussiert werden kann. Hinsichtlich der Teamentwicklung ist die Frage zu stellen, wie die MitarbeiterInnen darin bestärkt werden können, sich als Team zu verstehen und enger zusammenzuarbeiten. Sowohl die MitarbeiterInnen- als auch die Teamentwicklung werden umfasst von der Rolle der Einrichtungsleitung, die dahingehend entwickelt werden soll, wie MitarbeiterInnen dazu angeleitet werden können, eigenständig und

verantwortungsvoll in der Einrichtung zu handeln, denn „Personalentwicklung ist wesentlicher Bestandteil der Führungsaufgabe“ (Friedrich 2010, S. 95). Dies zielt insbesondere auf das Ergebnis ab, dass sich MitarbeiterInnen teils nur wenig selbst verantwortlich und handlungsmächtig sehen, erkannte Strukturprobleme (in) der Wohneinrichtung aktiv anzugehen (siehe Kap. 12). Im Folgenden werden die Vorschläge und Ideen bezüglich der MitarbeiterInnen- und Teamentwicklung und der Rolle der Leitung, die in das pädagogische Konzept der Wohneinrichtung einfließen können, in mehreren Schwerpunkten entfaltet.

19.2.1 (Re-)Fokussierung des Pädagogischen

Ein Kernaspekt der Entwicklung eines pädagogischen Konzepts ist, die Bedrohung des Pädagogischen zu überwinden und infolgedessen das Pädagogische im alltäglichen Handeln zu (re-)fokussieren⁵. Diesbezüglich gilt es, vorab einen Konsens darüber zu finden, was überhaupt pädagogisches Handeln in der Wohneinrichtung ausmacht, denn eine Antwort auf diese Frage fällt den MitarbeiterInnen häufig nicht leicht. Das Moment des Pädagogischen ist also teils eher als Leerstelle zu erkennen. Folglich liegt es nahe, dass ein Teil der MitarbeiterInnenentwicklung eine Reflexion der Frage ist, was eigentlich pädagogisches Handeln im Wohneinrichtungskontext bedeutet. Handlungspraktisch kann es bei der hier unterbreiteten (Re-)Fokussierung des Pädagogischen hilfreich sein, die folgenden Fragen kritisch zu reflektieren: *Was ist das Ziel des Handelns? Inwiefern ist das (je situative) Handeln auf den/die individuelle/n BewohnerIn beziehungsweise die Gruppe bezogen? Als wer und/oder was wird das Subjekt durch die jeweilige Handlung anerkannt?*

Pädagogisches Handeln wider die Versorgungspragmatismen

Bei der (Re-)Fokussierung des Pädagogischen steht eine Reflexion der Ambivalenzen pädagogischen Handelns im Mittelpunkt, die das Ziel hat, das Handeln der MitarbeiterInnen (wieder) mehr an pädagogischen Maximen zu orientieren, um so objektivierenden Versorgungspragmatismen entgegenzu-

5 Zum Verhältnis von Pädagogik und Sonderpädagogik siehe u.a. Ackermann (2017).

wirken, die in der Analyse vielfach herausgearbeitet wurden. Diesen Blickwinkel auf pädagogisches Handeln braucht es also, um die Marktförmigkeit und Bürokratisierung, die häufig das pädagogische Handeln zu überformen droht⁶, in ihrer Funktion als „betriebswirtschaftliche Steuerungsimperative radikaler Kritik zu unterwerfen“ (Dewe 2013, S. 106). Die Ergebnisse der Interviewanalysen zeigen, dass MitarbeiterInnen häufig mehr für die Aufrechterhaltung äußerer Strukturen (insbesondere Zeit- und Ablaufpläne) als für die jeweiligen BewohnerInnen arbeiten und in der Ambivalenz dieses doppelten Anspruchs nahezu handlungsohnmächtig werden, zumindest jedoch einem immensen Frustrationspotenzial ausgesetzt sind (siehe Kap. 11 und 12). Die Folge ist, dass ihr Handeln immer mehr dazu führt, die Organisation in ihren gegebenen Strukturen zu reproduzieren und zu festigen. Eine Anerkennung der BewohnerInnen als handlungsmächtige Subjekte und eine Verteidigung ihrer je eigenen Interessen und Ansprüche, die ja durchaus oppositionell zur Organisation stehen können, rückt dadurch oftmals in den Hintergrund. Dies ist insbesondere dahingehend problematisch, dass ein Großteil der MitarbeiterInnen sicherlich nicht in der Wohneinrichtung zu arbeiten begonnen hat, um Handlungsanweisungen zu befolgen. Vielmehr geht einer Arbeit im sozialen Bereich häufig ein Interesse an den AdressatInnen des pädagogischen Handelns (in diesem Falle den BewohnerInnen der Wohneinrichtung) voraus (siehe beispielsweise Schindler 2010, S. 101). In der Reflexion von Versorgungspragmatismen muss sich im Zuge der Konzeptentwicklung die Frage gestellt werden: *Wie viel Verwaltung ist tatsächlich notwendig?*

Pädagogisches Handeln und ‚Förderung‘

Eine (Re-)Fokussierung des Pädagogischen muss sich auch zur Frage nach dem Stellenwert von ‚Förderung‘ verhalten, wie sie teilweise von den MitarbeiterInnen als Kern ihres Handelns bezeichnet wird (siehe Kap. 12.2). Der Begriff der Förderung hielt in den 1970er Jahren Einzug in den sonderpädagogischen Diskurs (siehe Moser 2010, S. 82f). Die Folge ist zwar einerseits ein Verständnis der AdressatInnen sonderpädagogischer Förderung als prin-

6 Ein solcher marktförmiger, bürokratisierender Charakter findet sich zudem in vielen Personal- und Organisationsentwicklungsvorschlägen wieder (siehe dazu u.a. Merchel 2015; Hölzle 2017).

ziell bildungs- und entwicklungsfähig (siehe Moser 2010, S. 82f), andererseits werden diese jedoch auch als grundsätzlich defizitär und ‚förderbedürftig‘ dargestellt. Fördern haftet so ein Stück weit ‚der Modus der ‚defizienten Gegenwart‘ an“ (Hofmann 2000, S. 118). Diese Ambivalenz bestimmt Förderpraxen nach wie vor (siehe auch Dederich 2010, S. 180ff). Darüber hinaus vollzieht sich im Förderanspruch eine gewisse Dichotomie, die Wissen und Fähigkeit bei der einen und Abwesenheit dessen bei der anderen Person manifestiert. Deshalb wird zum einen nahegelegt, den Begriff des Förderns in seinen Ambivalenzverhältnissen zu reflektieren, und zum anderen, weitaus bedeutender, die eigene Praxis, die als Förderung bezeichnet wird, dahingehend zu befragen, inwiefern diese eine pädagogische (Aushandlungs-)Praxis ist. Für die konkrete Handlungspraxis heißt das, auch in Tätigkeiten Raum zur Aushandlung zu geben, die bislang primär automatisiert ‚erledigt‘ werden (hiervon sind insbesondere pflegerische und verwaltungslogische Tätigkeiten betroffen). Es soll also nicht das Förderparadigma ersatzlos aufgegeben werden, sondern es soll überlegt werden, wie (und welche) pädagogische Handlungsmaximen in die Förderpraxis Einzug halten können. Dabei ist grundsätzlich zu fragen: *Soll Förderung geschehen? Und falls ja, wie und unter welcher zugrundeliegenden pädagogischen Maxime soll sich dies vollziehen?*

Pädagogisches Selbstverständnis zwischen Krise und Routine

Ein weiterer Aspekt der (Re-)Fokussierung des Pädagogischen betrifft das Verständnis des eigenen Handelns, das sich, wie die Ergebnisse zeigen, oftmals in der Ambivalenz äußerer und innerer Ansprüche vollzieht. Hinsichtlich des pädagogischen Selbstverständnisses können die folgenden Fragen vergegenwärtigt werden: Welche (auch wertebezogenen) Maximen werden im eigenen Handeln vertreten? Wie und als wer und/oder was soll den AdressatInnen begegnet werden und als wer und/oder was sollen diese anerkannt werden? Grundsätzlich erscheint es hinsichtlich des Gewährwerdens und der Auseinandersetzung mit dem eigenen pädagogischen Selbstverständnis naheliegend, pädagogisches Handeln als Praxis zu verstehen, die scheitern kann und gerade deshalb als solche zu bezeichnen ist – als Praxis, die sich primär durch ihre Offenheit im Vollzug auszeichnet. Dem liegt ein Verständnis von Krise und Routine zugrunde, das, wie oben bereits ausgeführt (siehe Kap. 5), Krise als den Zwang zur Entscheidung und Routine als

aus dieser Entscheidungsverpflichtung hervorgehende (routinisierte) Lösungen versteht (Oevermann 1996b, S. 75). Im pädagogischen Alltag in der Wohneinrichtung können die MitarbeiterInnen durch ein solches Verständnis von Krise und Routine darin bestärkt werden, Krisen (im Sinne eines Entscheidungszwangs) zuzulassen und in ihnen respektive der Möglichkeit des Scheiterns den Beginn von etwas Neuem zu erkennen. Ebendarin liegt im Übrigen auch eine zentrale Differenz zwischen Theorie und Praxis, denn lediglich in der Praxis besteht der Zwang zur Entscheidung – Praxis heißt Krise. In diesem Sinne ist es sicherlich hilfreich, Krisen nicht als Problem aufzufassen, sondern als erneuerndes Moment wertzuschätzen, als Chance zu verstehen und ausgehend davon das pädagogische Selbstverständnis zu entwerfen. Handlungsleitende Frage ist also: *Welche Chance liegt in der Krise?*

Pädagogisches Handeln zwischen Individualisierung und Vergemeinschaftung

Pädagogisches Handeln bezieht sich auf das einzelne BewohnerInnensubjekt und bedarf dabei einer Orientierung des pädagogischen Handelns an der individuellen Person. Daneben bezieht es sich aber auch auf die Gruppe der BewohnerInnen in der Wohneinrichtung und verfolgt dabei den Anspruch, zu Vergemeinschaftung beizutragen und die BewohnerInnen beim Eingehen und Aufrechterhalten von Sozialbeziehungen zu unterstützen. Dass dies ambivalent sein kann, wird immer dann offenbar, wenn vergemeinschaftungsorientiertes Handeln den Interessen einzelner BewohnerInnen zuwiderläuft (beispielsweise, wenn diese kein Interesse an einer tiefergehenden sozialen Beziehung zu ihren MitbewohnerInnen haben). Eine (Re-)Fokussierung des Pädagogischen bedeutet also auch (einmal mehr) eine Auseinandersetzung mit Ambivalenzverhältnissen. Dabei können die MitarbeiterInnen in mehrererlei Hinsicht unterstützt werden, unter anderem durch die Bereitstellung von und Auseinandersetzung mit bestimmtem Wissen über pädagogisches Denken und Handeln. Dieses kann ihnen beispielsweise in (kontinuierlichen) Workshops oder Fort- und Weiterbildungen zu diesem Thema nähergebracht werden⁷. Im Alltag selbst brauchen die MitarbeiterInnen Zeit und Raum sowie die Möglichkeit zur Veränderung, um das Pädagogische tatsächlich zum

7 In dieser Hinsicht ist im Übrigen auch die pädagogische Ausbildungspraxis Adressatin, die zu wenig auf Ambivalenzen pädagogischen Handelns, Subjekttheorie

Fokus ihrer Handlungspraxis machen zu können. In Bezug auf Vergemeinschaftung kann die Reflexion der folgenden Fragen bei der Entwicklung eines pädagogischen Konzepts unterstützen: *Wie können Gemeinschaften hergestellt werden? Wie können neben individuumsbezogenen auch vergemeinschaftende Aktivitäten initiiert werden?*

19.2.2 Reflexion und Kasuistik – Praxis des pädagogischen Verstehens

Zentraler Aspekt einer (Re-)Fokussierung der MitarbeiterInnen auf das Pädagogische und auf den/die AdressatIn pädagogischen Handelns ist die Verankerung einer reflexiven Handlungspraxis, kann das Verständnis von pädagogischem Handeln doch letztlich auf die Formel ‚pädagogisches Handeln ist reflexives Handeln‘ enggeführt werden (siehe Kap. 5.5). Reflexives, fallbezogenes⁸ pädagogisches Handeln ist also eine mögliche Säule des pädagogischen Konzepts der Wohneinrichtung. Die MitarbeiterInnen der Wohneinrichtung benötigen, um reflektiert zu denken und zu handeln, sowohl die

und auch kritische (Selbst-)Reflexion in ihren Ausbildungsinhalten einzugehen scheint – zumindest legen die hiesigen Ergebnisse hinsichtlich der durch sie qualifizierten MitarbeiterInnen dies nahe. Eine eingehende – insbesondere sequenzanalytische – Untersuchung dessen (beispielsweise anhand von Curricula von Ausbildungen zum/zur ErzieherIn und HeilerziehungspflegerIn oder Studieninhalten von PädagogInnen und ErziehungswissenschaftlerInnen) steht bislang noch aus und kann hier als ein Forschungsdesiderat festgehalten werden.

- 8 Es ist wichtig zu betonen, dass ‚Fallreflexion‘ und ‚Fallbezug‘ in diesem Zusammenhang auf den Fall im objektiv-hermeneutischen Sinne verweisen. Durch eine fallreflexive Herangehensweise soll das zugrundeliegende Strukturproblem erschlossen werden (Oevermann 2002b, S. 30f) – „der Fall [wirft] ein Handlungsproblem auf“ (Wernet 2006, S. 112). Häufig wird im einrichtungsinternen Jargon, aber auch in entsprechender praxisrelevanter Literatur, der Begriff ‚Fall‘ im Sinne einer Reduktion der Person auf ein (antizipiertes) Problem verwendet. Dies ist ein Strukturproblem der Praxis, das in seiner subjektivierenden Wirkmächtigkeit auf in dieser Art bezeichnete Personen, aber auch auf jene, die sich in (professioneller) Art und Weise damit befassen, nicht zu unterschätzen ist. Auch hierin vollzieht sich der Jargon der Eigentlichkeit (Adorno 2015).

Kenntnisse einer theorie- wie praxisbezogenen Reflexion, also beispielsweise ein fundiertes (wissenschaftliches) Wissen sowie methodische Kenntnisse, als auch Raum und Zeit, um sich reflexiv mit der eigenen Handlungspraxis zu beschäftigen. In theoretischer Hinsicht kann der Bezug zu Dewe und dem von ihm entworfenen Konzept einer ‚reflexiven Professionalität‘ gesucht werden, worunter er eine „Reflexionskompetenz“ (Dewe 2013, S. 112) versteht, „die sich in der Lage sieht, die eigenen Handlungsvollzüge – wenn man so will – vom *eigenen* Nichtwissen her zu reflektieren“ (Dewe 2013, S. 112). Der Bezug auf ‚Nichtwissen‘ ist dabei insofern zu verstehen, dass „nicht Wissen als solches im Vordergrund steht, sondern der reflexive Umgang mit spezifischem Wissen“ (Dewe 2013, S. 108). Reflexion ist in diesem Verständnis ein In-Beziehung-Setzen von wissenschaftlichem Wissen und der eigenen Handlungspraxis, welches letztlich in seiner relationalen Bezogenheit das eigene Handeln begründet. Die MitarbeiterInnen in der Wohneinrichtung sollen also dazu in der Lage sein, aus der konkreten Handlungssituation herauszutreten und diese in Relation zu wissenschaftlichem Wissen zu reflektieren. Das bedeutet, dass nicht das wissenschaftliche Wissen selbst im Fokus der Handlungsbegründung steht, „sondern die Fähigkeit der diskursiven Auslegung und Deutung von lebensweltlichen Schwierigkeiten und Einzelfällen mit dem Ziel der Perspektiveneröffnung beziehungsweise einer Entscheidungsbegründung unter Ungewissheitsbedingungen“ (Dewe 2013, S. 107). Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist also reflexiv beziehungsweise wird in der Reflexion konstituiert. Wichtig ist dabei zu betonen, dass die Handlungspraxis nicht selbst wissenschaftliches Wissen hervorbringt (Becker-Lenz und Müller-Hermann 2013, S. 225). Nichtsdestotrotz bedürfen MitarbeiterInnen in sozialen und pädagogischen Berufen einer „Vorstellung von wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung“ (Becker-Lenz und Müller-Hermann 2013, S. 225) und sie sollen „den Unterschied zwischen Erklären (unter Benutzung theoretischer Modelle) und Verstehen (des konkreten Falles) kennen und zu beidem in der Lage sein“ (Becker-Lenz und Müller-Hermann 2013, S. 225). Neben dieser theoriegeleiteten ist die praxisbezogene Reflexion eine weitere Säule pädagogischer Reflexivität. Praxisbezogene Reflexion nimmt Praxis anhand handlungspraktischer Erfahrungen in den Blick, indem sie Szenen aus der (eigenen) Handlungspraxis fokussiert, reflektiert und weiterdenkt. Ziel dessen ist, routinisierte Abläufe und (scheinbare) Selbstverständlichkeiten infrage zu stellen und ausgehend davon mögliche Handlungsalternativen zu entwickeln. Dass theorie- und praxisgeleitete

Reflexion Hand in Hand gehen und wechselseitig aufeinander verweisen, ist offenkundig und wird auch an der im Rahmen der hiesigen Studie entwickelten und angewandten Praxis des pädagogischen Verstehens (siehe Kap. 15.1) deutlich. Diese methodisch geleitete Praxis des pädagogischen Verstehens zeigt sich als dazu geeignet, als Methode der Reflexion für MitarbeiterInnen respektive pädagogisch Handelnde etabliert zu werden, wie auch ein erster Feldversuch in einem Workshop nahelegt (siehe dazu Kap. 20.3). Es wurde dabei deutlich, dass ein kritisches gegeneinander Abwägen unterschiedlicher Lesarten ein- und derselben Situation (hinsichtlich des subjektiv-intentionalen, des subjektiv-affektiven und des objektiven Verstehenszugangs) einen differenzierten Blick auf die (eigene) Handlungspraxis ermöglicht und pädagogisch Handelnde darin unterstützen kann, ihr Handeln – insbesondere in seiner Wirkmächtigkeit auf die AdressatInnen – kritisch zu hinterfragen, um letztlich trotz der Ambivalenzen, die pädagogischem Handeln inhärent sind, handlungsfähig zu bleiben (siehe auch Dederich 2017, S. 172ff).

Handlungspraktisch betrachtet kann es hilfreich sein, eine externe Person heranzuziehen, die sowohl theoriegeleitet als auch praxisbezogen die MitarbeiterInnen in der Fallreflexion unterstützt. Von Seiten der Organisation braucht es also ein Interesse daran, die MitarbeiterInnen weiterzubilden, sowie die Bereitschaft zu zeitlicher und finanzieller Entlastung (beispielsweise Übernahme der Weiterbildungskosten) für entsprechendes Engagement. Ein weiterer Faktor, der zum Gelingen von Fallreflexion beiträgt, ist eine gewisse Durchlässigkeit der Organisation, die es erst ermöglicht, Kritik nicht nur punktuell zu formulieren, sondern zu einer tatsächlichen Veränderung beizutragen. Ist dies nicht möglich, werden MitarbeiterInnen möglicherweise schnell frustriert sein und sich in bürokratisch-formalistische Arbeitsweisen flüchten, wie sie in der hiesigen Studie immer wieder nachgezeichnet wurden. Dass auch die Organisation selbst Vorgaben und Restriktionen unterworfen ist, erschwert es, Veränderungen herbeizuführen, denn das übergeordnete Behindertenhilfesystem ist größtenteils wenig flexibel und ist in seiner Ordnung auf eine Reproduktion von bürokratischen Strukturen und Vorgängen angewiesen und bringt diese selbst mit hervor (siehe Trescher 2017f, S. 173f, 2018b). In Bezug auf die Entwicklung eines pädagogischen Konzepts bleibt an dieser Stelle die Frage: *Welche Reflexionsmöglichkeiten sind gegeben und wie lässt sich Praxis gegebenenfalls anders als intuitiv verstehen?*

19.2.3 BewohnerInnenverständnis und Menschenbild

Die Rekonstruktionen der Interviews mit den MitarbeiterInnen haben gezeigt, dass bei diesen häufig eine von Defiziten geprägte Wahrnehmung der BewohnerInnen überwiegt. Die Folge ist oftmals eine Handlungspraxis, die an den vermeintlichen Defiziten ansetzt und infolgedessen primär auf eine Kompensation dieser ausgerichtet ist. Das Bild der BewohnerInnen ist also mehrheitlich durch antizipierte Defizite geprägt, mit denen auch immer Objektivierungspraxen einhergehen. Es stellt sich nun die Frage, wie auf eine sukzessive Dekonstruktion dieser Hervorbringungen *als* defizitär hingewirkt werden kann. Im pädagogischen Konzept könnte, um ganz konkret zu werden, ein Menschenbild verankert werden, auf das die MitarbeiterInnen sich rückbeziehen können und aus dem heraus sie pädagogisch denken und handeln (sozialwissenschaftlich könnte hier auch von Anthropologie gesprochen werden). Damit einhergehend muss sich dann auch entschieden werden, wie die Einrichtung den Menschen betrachtet. Dabei spielen Werteorientierungen und Moralvorstellungen eine Rolle, aus welchen wiederum Handlungsmaximen abgeleitet werden können. Beispielsweise ginge mit einer klassisch kirchlichen Ausrichtung eine Implikation von Glaube und christlichen Moralvorstellungen einher, von denen unter anderem eine Handlungsmaxime der Fürsorge – entlang der moralischen Idee der Nächstenliebe – abgeleitet werden könnte. Dies wäre eine andere Handlungsmaxime als eine, die sich etwa an Elitenbildung orientiert, wäre doch hier die Handlungsmaxime, Kindern beziehungsweise AdressatInnen möglichst viel (verwertbares) Wissen beizubringen, wie zum Beispiel Fremdsprachen. Wieder andere Handlungsmaximen würden sich aus anthroposophischen Vorstellungen des Menschen ergeben – die Liste scheint hier beinahe beliebig erweiterbar. Darüber hinaus können die folgenden Anstöße zur Veränderung der pädagogischen Praxis angedacht werden. Grundsätzlich erscheint es notwendig, die nach wie vor starke Fokussierung auf medizinisch-biologisches Wissen abzubauen und andere (primär sozialwissenschaftliche) Verstehenszugänge zu etablieren, weshalb Weiterbildungen im Bereich des Verstehens von Behinderung, die einen starken theoretischen Kern haben, unterstützend sein können. In der Organisation selbst können beispielsweise die vielen Pläne und die darin häufig festgeschriebenen ‚Diagnosen‘ reduziert werden, denn das Verschriftlichen beispielsweise der ‚Diagnose Down-Syndrom‘ gibt keinen Einblick in tatsächliche Unterstützungsbedarfe, individuelle Eigenschaften, Wünsche

und Vorlieben der jeweiligen Person und ist somit streng genommen als Information überflüssig. Auch hierbei gilt es, einen verstehenden, auf das Subjekt fokussierten Ansatz zu etablieren, der, insofern organisationale Dokumente nicht vollständig abgeschafft werden können, diese eher von der jeweiligen Handlungspraxis beziehungsweise pädagogischen Herausforderung aus denkt (siehe Kap. 19.5). Handlungspraktisch kann dabei eine Reflexion der folgenden Fragen hilfreich sein: *Wie werden (die einzelnen) BewohnerInnen wahrgenommen? Als wer und/oder was werden die BewohnerInnen anerkannt?*

19.2.4 Verhältnis der MitarbeiterInnen zu ihrer Tätigkeit

Im Zusammenhang mit dem BewohnerInnenverständnis der MitarbeiterInnen steht auch deren Verhältnis zu ihrer Tätigkeit. Ausgelöst durch die oftmals wahrgenommene Handlungssohnmacht gegenüber dem bürokratischen Apparat und den daraus erwachsenden Vorgaben beschränkt sich das Handeln der MitarbeiterInnen häufig auf ein pragmatisches ‚getting the day done‘, also ein stoisches Abarbeiten der (durch die zahlreichen organisationalen Dokumente vorgegebenen) Aufgaben. In Bezug darauf stellt sich die Frage, wie bei den MitarbeiterInnen der Wohneinrichtung auf eine Perspektivverschiebung hinsichtlich der Wahrnehmung – und somit letztlich auch Veränderung – der eigenen Tätigkeit hingearbeitet werden kann. Diesbezüglich erscheinen mehrere Punkte relevant, die im Folgenden zusammengefasst werden. Als zentraler Handlungsansatz wird dabei gesehen, eine kritische Reflexion der eigenen Tätigkeit zu etablieren (siehe auch Kap. 19.2.2)⁹. Des Weiteren entsteht durch die Möglichkeit, sich selbst in die Gestaltung der Organisation einzubringen und dieser dadurch sozusagen einen ‚eigenen Stempel aufzudrücken‘, die Bereitschaft, sich im Rahmen der eigenen Tätigkeit zu engagieren und so beispielsweise zu kreativen Problemlösungen, Veränderungsvorschlägen etc. beizutragen (siehe dazu auch Kap. 19.4). Auch die Arbeit in einem Team, das ähnliche pädagogische Werte vertritt und Ziele verfolgt, kann zu gegenseitiger Motivation und ‚Commitment‘ an die

9 Methodisch unterstützt wird eine solche kritische Selbstreflexion beispielsweise durch die oben beschriebene Praxis des pädagogischen Verstehens, da dadurch Zugänge eröffnet werden können, die ein Verstehen der Multiperspektivität und auch Ambivalenz konkreter Situationen ermöglichen.

Tätigkeit beitragen. Eng verknüpft damit ist eine Leitungsperson, die engagiertes, subjektfokussiertes Handeln vorlebt. Solchen wie den hier formulierten Handlungsperspektiven mag vorgeworfen werden, sie stellen zu hohe Ansprüche an die MitarbeiterInnen und die Grenzen zwischen ‚Normalarbeitsverhältnis‘ und ‚übermäßigem Engagement‘ bis hin zu ‚Selbstaufopferung‘ würden unscharf. Allerdings kann eine solche Hingabe an die eigene Tätigkeit auch zu einer höheren Wertschätzung dieser beitragen und so Frustration vorbeugen. Die (potenzielle) Problematik einer ‚inneren Kündigung‘ (Schindler 2010, S. 101ff), in der MitarbeiterInnen „demotiviert ihr Engagement reduzieren und ihre Leistungswirksamkeit begrenzen“ (Schindler 2010, S. 101), wird so von vorneherein entschärft. Handlungspraktisch stehen auf dieser Ebene die folgenden Fragen im Vordergrund: *Welches Verständnis von pädagogischem Handeln – und damit einhergehend auch von den BewohnerInnen, der Organisation, von Raum und von sich selbst als Handelnden – sollen in der Wohneinrichtung vorausgesetzt und schließlich gelebt werden?*

19.2.5 Einbinden der MitarbeiterInnen in konzeptionelle Fragen

Konzepte, die MitarbeiterInnen ‚übergestülpt‘ werden, können dazu führen, dass diese in gegebenen Strukturen nur bedingt handlungsfähig sind und/oder sich als eingeschränkt handlungsfähig erleben (u.a. Schindler 2010, S. 108). Ein Einbinden der MitarbeiterInnen auf konzeptioneller Ebene ermöglicht diesen, selbst Veränderungen anzustoßen, die zudem auf einer übergeordneten Ebene angeordnet sind, und dadurch die Wohneinrichtung aktiv (mit-)zugestalten. Auf diese Art und Weise sind MitarbeiterInnen von Anfang an in konzeptionelles Arbeiten eingebunden und stehen dadurch weniger vor der Herausforderung, ein Konzept mittragen zu müssen, das sie nicht erstellt haben und mit dem sie sich folglich nicht identifizieren können. Das Einarbeiten neuer MitarbeiterInnen sollte dann auch als primäres Ziel haben, diesen das pädagogische Konzept zu vermitteln und gleichzeitig offen für etwaige Veränderungen zu sein, können neue MitarbeiterInnen doch auch dazu beitragen, Hergebrachtes zu hinterfragen. Das Einbinden der MitarbeiterInnen in das konzeptionelle Arbeiten kann zusätzlich die Bindung dieser an die Einrichtung erhöhen, da sie sich selbst mehr als gestaltende – und nicht

ausschließlich ausführende – ProtagonistInnen erfahren¹⁰. Dadurch könnten zudem häufige Fluktuationen unterbunden werden, was wiederum den BewohnerInnen der Wohneinrichtung zugutekäme. Ebenso wie die MitarbeiterInnen in die Gestaltung des pädagogischen Konzepts eingebunden werden sollen, gilt es, die BewohnerInnen miteinzubeziehen (siehe dazu Kap. 19.7.2). Beim Einbinden der MitarbeiterInnen in die Konzeptentwicklung stellt sich die übergeordnete Frage: *Welche Rolle spielen MitarbeiterInnen bei der Konzeptentwicklung beziehungsweise bei einer stetigen konzeptionellen Weiterentwicklung?*

19.2.6 Zusammensetzung des Teams, Frage nach Hierarchien

Ein weiterer Aspekt der Ausgestaltung des pädagogischen Konzepts ist die Zusammensetzung des Teams in der Wohneinrichtung. Hierbei stellt sich die Frage, wie MitarbeiterInnen mit unterschiedlichen Ausbildungen sowie handlungspraktischen Erfahrungen und persönlichen Interessen so ausgewählt werden können, dass das Team handlungsfähig ist und eine gewisse Breite an Fachlichkeiten und Persönlichkeiten abbildet¹¹. Zum anderen ist aber auch die Frage von Bedeutung, inwiefern das Team, das tagesaktuell in der Wohneinrichtung arbeitet, nach sinnhaften (das meint im hiesigen Verständnis inneren, subjektfokussierten) Kriterien zusammengesetzt werden kann. Die Zusammensetzung des Teams könnte so gesteuert werden, dass sich an den individuellen MitarbeiterInnen und ihren jeweiligen Fähigkeiten und (auch zwischenmenschlichen) Qualitäten orientiert würde, woraus letztlich Möglichkeiten erwachsen können, den BewohnerInnen mehr als ‚ganze Person‘ zu begegnen (siehe dazu Kap. 5). Dementgegen kann eingewandt werden, dass dieses Vorgehen gegebenenfalls schwierig zu operationalisieren ist und unter Umständen bürokratischen Aufwand (re-)produziert. Letztlich handelt es sich dabei um eine Aushandlungsfrage, bei der bedacht werden muss, nicht in das eine oder das andere Extrem umzuschlagen und genügend Flexibilität sicherzustellen. Mit einer Orientierung an den individuellen

10 Zur Einbindung der MitarbeiterInnen siehe auch Kap. 19.4.

11 Dass die Wohneinrichtung dabei abhängig von den BewerberInnen und ihrem jeweiligen Profil ist, scheint klar.

Eigenschaften und Fähigkeiten der MitarbeiterInnen bezüglich der Zusammensetzung des Teams geht zudem die Idee einher, dass sich eine Orientierung an äußeren Kriterien reduzieren soll, wie beispielsweise der passenden Anordnung der vielen TeilzeitmitarbeiterInnen auf die abzudeckenden Dienstzeiten oder die Berücksichtigung von Urlaubswünschen und -zeiten etc.

Im Hinblick auf die Zusammensetzung des Teams kommt die Frage nach Hierarchien auf und inwiefern diese in der Wohneinrichtung eine Rolle spielen beziehungsweise die pädagogische Praxis beeinflussen. In sozialen Non-Profit-Organisationen, wie es auch die untersuchte Wohneinrichtung ist, „bestehen oftmals nur wenige Möglichkeiten des beruflichen Aufstiegs“ (Schindler 2010, S. 111), weshalb die Hierarchien innerhalb dieser verhältnismäßig flach sind – zumindest was die organisationale Personalplanung betrifft. Informelle Hierarchien können dagegen weitaus differenzierter sein und zeigen sich auch in der untersuchten Wohneinrichtung als wirkmächtige Einflussgrößen auf die Organisation (siehe Kap. 12.1). Wie aus den Analysen der MitarbeiterInneninterviews hervorgeht, konstruieren sich einige MitarbeiterInnen als ‚besser‘ als ihre KollegInnen und begründen dies primär in der Differenzierung hinsichtlich unterschiedlicher Ausbildungen. Dies führt zu Abgrenzungen untereinander und zieht (potenziell) Konflikte nach sich, die im Streit über die Frage nach der ‚besseren Praxis‘ ausgetragen werden. Dieses akute Konfliktpotenzial beziehungsweise bereits schwelende Konfliktherde könnten in der untersuchten Wohneinrichtung, gegebenenfalls in einer Art Supervision, thematisiert werden. Die MitarbeiterInnen müssen einen Weg finden, miteinander im Team zu arbeiten (siehe zum Thema Hierarchien auch Kap. 19.2.10). Grundsätzlich können, insbesondere aus Perspektive der Leitung, die folgenden Fragen reflektiert werden: *Was sind geeignete Personalstrukturen und wer sind geeignete MitarbeiterInnen für die entsprechende Praxis? Eignen sich eher flache oder ‚steilere‘ Hierarchiestrukturen? Welche MitarbeiterInnen eignen sich besonders gut für welche Aufgaben?*

19.2.7 Arbeiten im Team

Grundlage einer erfolgreichen Teamarbeit ist neben einem respektvollen Umgang eine gegenseitige fachliche Wertschätzung. Teamarbeit bedeutet, „sich immer wieder über die gemeinsamen Ziele und Wertvorstellungen, das

methodische Repertoire, aber auch Belastungsgrenzen und Schwierigkeiten im pädagogischen Alltag auszutauschen“ (Herz 2017, S. 79). Mögliche Konflikte im Team, wie die oben skizzierten, können zu einem missgünstigen Arbeitsklima führen und unter Umständen zu einem wenig engagierten ‚Abarbeiten‘ täglicher Pflichten beitragen (siehe auch Utz 2013). Gleichzeitig sind Konflikte beziehungsweise der Umgang mit ihnen ein Indikator für die „Qualität kollegialer Austauschprozesse in pädagogischen Teams“ (Herz 2017, S. 79). Die Art und Weise also, wie MitarbeiterInnen Konflikte im Team thematisieren, gibt Auskunft über (nicht) gelingende Aushandlungsprozesse unter diesen. Mit Konflikten im Team geht sicherlich eine gewisse Unzufriedenheit der MitarbeiterInnen einher, die zentrale Problematik dabei ist jedoch, dass sich ein solches konfliktbehaftetes ‚Betriebsklima‘ unter Umständen negativ auf das Leben der BewohnerInnen in der Einrichtung auswirkt. Dem Team obliegt die mit großer Verantwortung verbundene Aufgabe, das Zuhause von Menschen mitzugestalten. Ihr Arbeitsplatz liegt wortwörtlich im Wohnzimmer der Personen, auf die ihr Handeln ausgerichtet ist¹². Dies müssen sich die MitarbeiterInnen immer wieder vor Augen führen und Unstimmigkeiten im Team anhand der Fragen thematisieren: *Inwiefern betrifft dies die BewohnerInnen? Wie können wir dazu beitragen, gut für diese und mit diesen zu arbeiten?* Es ist nachvollziehbar, dass es in einem großen Team unterschiedliche Handlungsansätze und -begründungen gibt, woraus (zumindest potenziell) Konflikte entstehen können. Konflikte können jedoch sinnhaft gewendet werden, indem diese als Teil einer notwendigen (Entscheidungs-)Krise verstanden werden, in der Ambivalenzverhältnisse sichtbar gemacht und Praxen neu ausgehandelt werden können. So kann im gemeinsamen Austausch die häufig ambivalente Praxis im Lichte unterschiedlicher Blickwinkel diskutiert werden. Dabei braucht es einen verstehenden Ansatz, der andere Meinungen und Überzeugungen nicht negiert, sondern als unterstützend wahrnimmt, da so eine Praxis aus unterschiedlichen Perspektiven reflektiert werden kann (siehe dazu Kap. 15, 16 und 17). Grundlage eines solchen, im besten Falle konstruktiven, Austauschs ist die (Re-)Fokussierung der AdressatInnen und die Einsicht, dass es weniger um das Finden von ‚Lösungen‘ geht, sondern darum, sich pädagogischer Ambi-

12 Inwiefern dies zu Strukturproblemen und Ambivalenzen führen kann, wurde unter anderem hier thematisiert (siehe Kap. 11.2; siehe auch Trescher 2017f, S. 90).

valenzverhältnisse bewusst zu werden und in diesem Bewusstsein zu handeln. Gerade in solchen Situationen ist ein pädagogisches Konzept als gemeinsame Basis sinnvoll. Perspektive einer strategischen Teamentwicklung ist also, im Team gegensätzliche Positionen der MitarbeiterInnen anzunehmen und als (möglicherweise) produktiv wertzuschätzen. Dabei kann die Vergegenwärtigung der folgenden Fragen unterstützen: *Wie arbeitet das Team zusammen? Welche Kommunikationswege werden (auch im Konfliktfall) genutzt?*

19.2.8 Weiterbildungsangebote für die MitarbeiterInnen

Wie im Vorigen bereits häufiger angeklungen, scheint es wichtig, Weiterbildungsangebote für die MitarbeiterInnen im Rahmen der MitarbeiterInnenentwicklung zu verankern. Dabei sollen dem im Bereich der Behindertenhilfe gängigen Weiterbildungsprogramm (zum Beispiel im Bereich Leichte Sprache, Beratungstechniken, Mitbestimmung von KlientInnen, Datenschutz sowie auch arbeitsbezogener Prävention, beispielsweise in Bezug auf Burnout¹³) schwerpunktmäßig theoriebezogene Weiterbildungsangebote an die Seite gestellt werden. Dazu gehören Weiterbildungen zu einem sozialwissenschaftlichen Verständnis von Behinderung, das weder defizitär noch essentialisierend (das heißt, die Person auf die vermeintliche Behinderung beschränkend) ist, sowie ein Verständnis von Inklusion, das über normative und handlungspraktische Betrachtungen hinausgeht. Grundlegend sind in diesem Zusammenhang auch Weiterbildungsangebote zum Menschenbild der MitarbeiterInnen sowie zur Theorie eines pädagogischen Handelns in Ambivalenzen. Neben diesen theoriegeleiteten Weiterbildungsangeboten ist eine Vertiefung der Kooperation zwischen wissenschaftlicher Forschung und Handlungspraxis im Rahmen von Weiterbildungen anzudenken, um ausgehend von einer eingehenden Untersuchung der Lebenspraxis die vielschichtige Reflexion dieser zu ermöglichen – wie in der hiesigen Studie geschehen (siehe Kap. 20.3). Darüber hinaus können durch Forschungsergebnisse Strukturprobleme offengelegt und benannt werden, die durch die in der Praxis Tätigen möglicherweise bislang eher unscharf wahrgenommen wurden.

13 Diese Beispiele sind das Ergebnis einer überblicksartigen Recherche auf dem Internetauftritt des Trägers. Aus Gründen der Anonymisierung des Trägers werden hier keine Verlinkungen zur Verfügung gestellt.

Werden diese nun in einer Weiterbildung problematisiert, so können die MitarbeiterInnen ausgehend davon Veränderungen anstoßen. Im Rahmen der hiesigen Studie geschah dies beispielsweise hinsichtlich der Gestaltung des Dienstplans (siehe Kap. 11.1). Die Bereitschaft zur Weiterbildung ist selbstredend abhängig vom Engagement der einzelnen MitarbeiterInnen, in welchem diese jedoch durch entsprechende Entlastungen durch die Einrichtung bestärkt werden können (beispielsweise Freistellung zur Weiterbildung sowie Übernahme der Kosten). Übergeordnete Frage ist hier: *In welche Richtung soll sich das Team fachlich weiterbilden respektive tiefer einarbeiten?*

19.2.9 Schichten und Dienstpläne

Wie bereits in der Darstellung der Analyseergebnisse hervorgehoben wurde (siehe Kap. 11), besteht die zentrale Problematik des Dienstplans und der durch ihn regulierten Schichten darin, dass die Arbeitszeiten der MitarbeiterInnen sich primär an deren Lebenspraxis und weniger an der der BewohnerInnen orientieren (siehe dazu auch Schlebrowski 2009, S. 82; Schäfers et al. 2009, S. 104). Eine Folge dessen ist, dass gerade dann, wenn die BewohnerInnen Zeit für Freizeitaktivitäten haben (beispielsweise am Nachmittag und Abend oder am Wochenende), nicht genügend MitarbeiterInnen zur individuellen Begleitung in der Wohneinrichtung zugegen sind. Darüber hinaus wird die Gestaltung des Dienstplans von weiteren Aspekten beeinflusst, wie beispielsweise „feste[n] Aufgaben im Arbeitsalltag, notwendige[n] Präsenzzeiten [sic] in der Einrichtung, individuelle[r] Förderung“ (Schäfers et al. 2009, S. 104). Die Erstellung des Dienstplans ist also von ambivalenten Einflüssen bestimmt und es stellt sich die Frage, wie diese im bestmöglichen Interesse aller Beteiligten (MitarbeiterInnen und BewohnerInnen) ausgehandelt werden können. Zusätzlich zeigt sich hinsichtlich der Analyse des Dienstplans deutlich, wie Forschung und Praxis sinnvoll verschränkt werden können, denn nach einer Problematisierung des Dienstplans durch den Projektleiter (durch Überlappungen bei Schichtwechseln geht effektiv die Arbeitszeit einer MitarbeiterInnenstelle verloren), wurde dieser sehr zeitnah von der Einrichtungsleitung verändert. Dennoch bleibt die folgende Frage als handlungspraktische Herausforderung bestehen: *Wie soll oder kann der Dienstplan gestaltet werden, dass er MitarbeiterInnen und BewohnerInnen bestmöglich gerecht wird?*

19.2.10 Rolle der Leitung

Die Leitung der Wohneinrichtung hat eine Schlüsselposition innerhalb dieser inne. Bei ihr laufen sprichwörtlich ‚die Fäden zusammen‘. Ihre Zuständig- und Verantwortlichkeiten können dabei durchaus ambivalent sein, ist sie doch sowohl für die MitarbeiterInnen als auch die BewohnerInnen verantwortlich und dabei zusätzlich selbst von den Weisungen des Trägers sowie des Kostenträgers abhängig. Leitungskräfte haben also „gleichermaßen Gestaltungsmöglichkeiten und Verantwortungsdruck“ (Merchel 2010, S. 25). Zudem bewegt auch sie sich (möglicherweise) in der Ambivalenz von äußeren Vorgaben und persönlichen Ansprüchen und Perspektiven. In Bezug auf die Konstitution eines pädagogischen Konzepts ist sie diejenige, die (erste) Anstöße dazu gibt, den Prozess überblickt und gegebenenfalls auch steuernd eingreift. Dabei muss sie in der Lage sein, sowohl auf theoretischer als auch handlungspraktischer Ebene konzeptionell zu arbeiten und muss gleichzeitig eine moderierende Rolle einnehmen, gerade dann, wenn es um die Aushandlung der (unter Umständen gegensätzlichen) Interessen und je konkreten Vorschläge der MitarbeiterInnen und BewohnerInnen geht. Die Leitung der Wohneinrichtung soll den MitarbeiterInnen „Reflexion zur Arbeit und zu den Rahmenbedingungen der Arbeit ermöglichen und diese in der Organisation herausfordern sowie auf diese Weise Weiterentwicklungen der Organisation anstoßen“ (Merchel 2015, S. 279; siehe auch Kap. 15, 16 und 19.2.2). Weitere Aufgaben der Leitung sind vor allem organisatorischer Art und betreffen beispielsweise die Gestaltung des Dienstplans, mitsamt der Entscheidung darüber, wie die ambivalenten Interessen der MitarbeiterInnen und BewohnerInnen zum Kompromiss gebracht werden können, oder auch die Organisation von Weiterbildung, sowohl hinsichtlich der thematischen Schwerpunktsetzung als auch hinsichtlich der Verhandlung mit dem Träger, die Kosten zu tragen und die MitarbeiterInnen zeitweise dafür freizustellen. Im Hinblick auf die MitarbeiterInnen stellt sich die Frage, welche Form von Hierarchien die Leitung in der Wohneinrichtung etabliert (siehe dazu Kap. 6; siehe auch Friedrich 2010, S. 70ff; Merchel 2015, S. 281f). Sind dies eher steile Hierarchien und als solche auch erkenn- beziehungsweise spürbar, so begegnet die Leitung den MitarbeiterInnen primär als (weisungsbefugte) Vorgesetzte und übernimmt erwartungsgemäß auch vorrangig bürokratische Verwaltungsaufgaben. Ein Vorteil dessen kann darin liegen, dass die Leitung

so gegebenenfalls einfacher ihre Vorstellungen und Visionen guter pädagogischer Praxis in die Wohneinrichtung mit einbringen kann. Ein Nachteil könnte unter Umständen sein, dass der Leitung der für ebensolche Veränderungsideen notwendige Rückhalt durch die MitarbeiterInnen fehlt und es nicht zu einem gemeinsamen Arbeiten am Konzept kommt. Ist der Führungsstil an flache Hierarchien gekoppelt, so liegen die möglichen Vorteile in einem eher gemeinschaftlichen Handeln, bei dem sich jede/r MitarbeiterIn verantwortlich fühlt und sich somit das Engagement erhöht. Demgegenüber ist es jedoch auch möglich, dass so Veränderungsprozesse stagnieren, da sich die Leitung unter Umständen weniger gut durchsetzen kann. Ein weiterer Nachteil flacher Hierarchien besteht darin, dass sich gegebenenfalls informelle hierarchische Strukturen ausbilden. Es wird also deutlich, dass Fragen nach der Führung der MitarbeiterInnen sehr ambivalent sind und einer überlegten Abwägung bedürfen. Auch dies ist Aufgabe der jeweiligen Leitung (gegebenenfalls gemeinsam mit Verantwortlichen des Trägers). In Bezug auf die BewohnerInnen kann die Leitung ebenfalls je unterschiedliche Rollen einnehmen. Übernimmt die Leitung beispielsweise verstärkt Verwaltungsaufgaben, so kennt sie die BewohnerInnen womöglich weniger gut und begegnet ihnen primär als ‚VerwalterIn‘. Dies kann dahingehend problematisiert werden, dass die Leitung mit ihrer Arbeit zwar die Interessen der BewohnerInnen vertritt beziehungsweise vertreten soll, dies jedoch schwierig sein kann, wenn sie die BewohnerInnen kaum persönlich kennt. Gleichzeitig nimmt die Leitung eine vermittelnde Funktion zwischen den BewohnerInnen und dem Kostenträger ein und handelt dabei in der potenziellen Ambivalenz der Interessensvertretung der BewohnerInnen und der (zumindest) kostenneutralen Planung des Haushalts der Wohneinrichtung, in der sie stark vom Kostenträger abhängig ist (siehe dazu auch Kap. 19.3). Angesichts dieser ambivalenten Eingebundenheiten, die die Leitung herausfordert, stellt sich die Frage nach der Ausbildung dieser. Es kann argumentiert werden, dass eine Leitung mit einem beispielsweise heilpädagogischen Ausbildungshintergrund vermehrt handlungspraktische Erfahrungen gemacht hat und diese somit in der Praxis vorleben kann. Eine Leitung, die ein Hochschulstudium abgeschlossen hat, hat dagegen idealerweise einen fundierten theoretischen Hintergrund, der einer Ausbildung eher fehlt, und ist aufgrund dessen gegebenenfalls mehr dazu in der Lage, auch auf theoretischer Ebene Vorbild zu sein und insbesondere die MitarbeiterInnen an eine theoriebezogene Refle-

xion heranzuführen, die für das pädagogische Handeln in Ambivalenzverhältnissen so wichtig ist. Dem folgen zudem Überlegungen dahingehend, ob Leitungen eher einrichtungs- beziehungsweise trägerintern oder von außen besetzt werden sollen. Bei einer internen Besetzung kann es womöglich problematisch sein, dass KollegInnen zu Vorgesetzten werden und daher unter Umständen weniger ernst genommen werden. Andererseits kann es von Vorteil sein, dass sie Träger und/oder Einrichtung sowie die BewohnerInnen bereits kennen und weniger Einarbeitungszeit benötigen. Demgegenüber kann die Besetzung einer Leitungsposition von extern immer auch mit dem Einbringen neuer Impulse verbunden sein, die die Wohneinrichtung voranbringen und das Leben der BewohnerInnen verbessern können. Prinzipielle Fragen, die in Bezug auf die Leitung der Wohneinrichtung reflektiert werden können, sind: *Welche Rolle spielt die Leitung in der Organisation? Welche Funktion übernimmt sie auch nach außen hin?*

19.3 PARTIZIPATIVE TEILHABEPLANUNG

Eine weitere Säule der Konstitution eines pädagogischen Konzepts betrifft die sogenannte Teilhabeplanung respektive die innerorganisationale Praxis ihrer Umsetzung. Dass Instrumente der Hilfe- beziehungsweise Teilhabeplanung an sich bereits sehr problematisch sein können, wurde an anderer Stelle ausgeführt (Trescher 2017c, 2018b; siehe auch Niediek 2011, S. 77ff, 2016) und besteht primär darin, dass „subjektive Bedürfnisse in sozialstaatliche Bedarfskategorien transformiert [werden], damit sie anschlussfähig an verobjektivierte sozialrechtliche Anspruchs- und Leistungskategorien werden“ (Schäfers und Wansing 2016, S. 15; siehe auch Freigang 2009, S. 114ff; Windisch 2017, S. 133ff), was letztlich in einer Bürokratisierung von Handlungspraxen resultiert. In Bezug auf die Ausgestaltung der Teilhabeplanung in der Wohneinrichtung kann problematisiert werden, dass diese bislang zumeist stellvertretend durch die MitarbeiterInnen erfolgt, obwohl die Hilfeplanung anhand des H.M.B.-Verfahrens (Hilfebedarf von Menschen mit Behinderung), das in der Wohneinrichtung Anwendung findet (siehe Kap. 10),

eine Beteiligung der ‚NutzerInnen‘ vorsieht¹⁴ (Metzler 2001, S. 1). Die BewohnerInnen, um die es bei der Planung geht, sind folglich in den meisten Fällen nicht selbst in den Prozess eingebunden. Eine partizipative Teilhabeplanung ist also noch immer „nicht selbstverständliche Praxis der Behindertenhilfe“ (Seifert 2011, S. 217). Dies liegt nicht nur am (mangelnden) Einsatz der MitarbeiterInnen, sondern ist auch in der Ausgestaltung der Teilhabeplanungsdokumente begründet, welche ein hohes Sprachverständnis auf einem abstrakten Niveau erfordern (siehe dazu auch Gromann 2016, S. 158). Auch wenn es teils Forderungen nach einer Übersetzung der Formblätter in Leichte Sprache gibt (u.a. Gromann 2016, S. 158), wird dies in der Praxis bislang nicht umgesetzt und insbesondere nicht verbreitet. Im sogenannten Integrierten Teilhabeplan des Landes Hessen ist beispielsweise ausschließlich die Datenschutzerklärung in Leichter Sprache verfügbar, die tatsächlich auszufüllenden Formulare dagegen nicht¹⁵. Der hohe Abstraktionsgrad der Dokumente ist nicht nur für Personen eine Herausforderung, die einen höheren Unterstützungsbedarf im Bereich Lesen/Verstehen haben (wie es auf die meisten BewohnerInnen der Wohn Einrichtung zutrifft), sondern wirkt sich auch auf die MitarbeiterInnen aus, die ihr Handeln am Erreichen von abstrakt formulierten Zielen ausrichten sollen. Dabei bleibt, nachvollziehbarerweise, völlig unklar, wie genau sich an den in der Planung formulierten Zielen orientiert werden soll beziehungsweise inwiefern diese in der Handlungspraxis Gewicht und Bedeutung bekommen. Unabhängig von Verständnisschwierigkeiten bleibt die Problematik der mitunter unscharfen Passung von Dokument und Lebenswelt der Person bestehen, die das Dokument ausfüllen soll. Hieran zeigt sich, wie schwierig es ist, lebensweltlich einzigartige Praxen in ein Dokument einzupflegen, das einer bürokratischen Verwaltungslogik folgt (u.a. mit sogenanntem Drop-down-Menü im Falle des Integrierten Teilhabeplans [ITP] oder einem tabellarischen Auswertungsraster im Falle des H.M.B.-Verfahrens). Die zentrale Konsequenz dessen ist, dass individuelle und teils auch sehr persönliche Fragen über die Köpfe der Personen hinweg entschieden werden, die jedoch selbst wie keine anderen davon betroffen sind. Die Fragen, die sich hierbei nun stellen, sind zum einen, inwiefern zu

14 Auch das Instrument der sogenannten Integrierten Teilhabeplanung, wie es unter anderem in Hessen angewendet wird, geht von einer Beteiligung der AdressatInnen aus (Rölke 2013, S. 115; Gromann 2016, S. 151).

15 Siehe dazu Landeswohlfahrtsverband Hessen 2018.

einer Einbindung der BewohnerInnen bei der Teilhabeplanung beigetragen werden kann (aber auch anderen Dokumentationspraxen wie beispielsweise bei der alltäglichen Dokumentation oder bei sogenannten Entwicklungsberichten). Zum anderen interessiert, inwiefern MitarbeiterInnen eine kritische Reflexion ihrer Rolle innerhalb des – durchaus ambivalenten – Prozesses der Teilhabeplanung ermöglicht werden kann (siehe auch Kap. 15, 16 und 19.2.2). Ein erster Ansatzpunkt dessen ist eine Subjekt fokussierung, die die MitarbeiterInnen darin unterstützt, die BewohnerInnen der Wohneinrichtung in den Prozess *ihrer* Teilhabeplanung miteinzubeziehen, auch vor dem Hintergrund, „dass Hilfe nur dann zu den gewünschten Effekten führt, wenn alle Beteiligten in angemessener Form an Entscheidungen beteiligt sind und die Möglichkeit haben, sich in die Gestaltung des Prozesses einzubringen“ (Freigang 2009, S. 110). Eine aktive Beteiligung der AdressatInnen, die ja bereits bei der Information über das Vorhandensein entsprechender Teilhabepläne anfängt, wäre dabei handlungspraktischer Ausdruck ebensolchen subjekt fokussierten Arbeitens (siehe auch Kap. 19.7). Dabei dürfen Menschen mit sogenannten schweren beziehungsweise komplexen Behinderungen, wie sie auch in der Wohneinrichtung leben, nicht übergangen werden. Um diese ebenfalls in die Teilhabeplanung miteinzubeziehen, schlägt Seifert (2011) „Formen der indirekten Beteiligung“ (Seifert 2011, S. 217) vor, die sich beispielsweise auf Beobachtungen stützen können, wie sie auch im Rahmen der hiesigen Studie erfolgten. Dass ein solches Vorgehen unter Umständen in Opposition zum Kostenträger steht, zeigt sich dann, wenn beispielsweise Bearbeitungsprozesse länger dauern als vorgegeben oder auch das Auseinandertreten von Lebenswirklichkeit und bürokratischer Form (mehr als bislang) offensichtlich wird. Weiterer Aspekt und gegebenenfalls anspruchsvolle Herausforderung an die MitarbeiterInnen ist, dass die partizipative Teilhabeplanung unter Umständen größere Zeiträume beansprucht und dass die Einbindung der BewohnerInnen möglicherweise auch Kreativität und Engagement bei der Vermittlung bedarf. Folglich müssen MitarbeiterInnen auch größere Zeiträume schaffen beziehungsweise die Leitung muss ihnen diese einräumen, in denen eine solche intensive Auseinandersetzung mit einzelnen BewohnerInnen erfolgen kann. Dies führt möglicherweise in Anbetracht der häufig überwiegenden Verwaltungstätigkeiten zu Spannungen, aus denen jedoch letzten Endes die Möglichkeit zu einem veränderten Blick auf die eigene Praxis sowie eine Veränderung der Praxis an sich folgt. So kann die

Irritation herkömmlicher Praxen genutzt werden, um diese positiv – in diesem Sinne pädagogisch – zu wenden. Eine weitere Problematik, die das Spannungsfeld Teilhabeplanung betrifft, ist, dass die MitarbeiterInnen vor der Herausforderung stehen, ein Dokument bearbeiten zu müssen, das sie unter Umständen gar nicht gutheißen. Sie stehen hier (erneut) vor der Ambivalenz zwischen Selbstanspruch und äußerer Verpflichtung, die aufreibend sein und zu einer immensen Belastung im Arbeitsalltag werden kann. Eine Denkfigur, die in Anbetracht dieser ambivalenten Handlungsherausforderung die Reflexion unterstützen kann, ist die eingangs eingeführte Idee einer „Kritik der Kritik“ (Winkler 2011, S. 33; siehe auch Kap. 5), welche dazu beitragen kann, das eigene Handeln innerhalb ambivalenter Verhältnisse zu verstehen. Dass dazu auch von wissenschaftlicher Seite eine kritischere Einordnung von Handlungskonzepten und -modellen notwendig ist, zeigt sich daran, dass Beiträge zur Teilhabeplanung im Kontext ‚Behinderung‘ häufig wenig differenziert sind und Kritik an Teilhabeplanung übergangen oder ‚kleingeredet‘ wird (so geschehen unter anderem bei Gromann 2016, S. 154ff; Rohrmann 2016, S. 136). Letztlich wird davon ausgegangen, dass eine engagierte partizipative Teilhabeplanung langfristig zu einer kritischen Neubewertung der vom Hilfesystem vorgegebenen Formkataloge und Bearbeitungspraxen beitragen wird, woraus schließlich Veränderungen im Hilfesystem selbst hervorgehen können. Dies verdeutlicht noch einmal sehr anschaulich die Tragweite, die das pädagogische Konzept der Wohneinrichtung potenziell hat. In Bezug auf die Erstellung des selbigen können die folgenden Fragen reflektiert werden: *Welche Form der Teilhabe der BewohnerInnen an (a) der Mehrheitsgesellschaft und (b) der Gruppe der BewohnerInnen ist gewünscht und soll angestrebt werden? Wie lassen sich die BewohnerInnen in diesen Entscheidungsprozess involvieren? Wie kann dennoch äußeren Vorgaben nachgekommen werden?*

19.4 FREIRÄUME FÜR MITARBEITERINNEN, UM SICH EINZUBRINGEN

Wie oben bereits mehrfach angeklungen, sollen den MitarbeiterInnen, verankert im pädagogischen Konzept, vermehrt Freiräume geschaffen werden, die sie dafür nutzen können, sich – auch ganz persönlich – in die Gestaltung der Wohneinrichtung einzubringen, verfügen die MitarbeiterInnen doch über

ein großes fachliches und individuelles Potenzial, das es zu nutzen gilt. Neben fachlichen Fähigkeiten haben MitarbeiterInnen persönliche Interessen und Neigungen, deren Eingang in die alltägliche Arbeit diese möglicherweise bereichert. Denkbar wäre beispielsweise, dass eine Person, die gerne gärt, sich – gemeinsam mit den BewohnerInnen – des Außengeländes annimmt, oder eine Person, die ein Instrument spielt, mit den BewohnerInnen musiziert. Ein kreatives (in diesem Sinne also schaffendes, erzeugendes) Einbringen der MitarbeiterInnen wäre auch hinsichtlich der Tagesstruktur- und Freizeitgestaltung zu begrüßen, um durch jene Kreativität dem häufig gleichförmigen Alltag in der Wohneinrichtung Alternativen entgegensetzen zu können. Über dieses interessengeleitete Einbringen der MitarbeiterInnen hinaus wird so ein Engagement für alle die BewohnerInnen betreffenden Aspekte der Organisation ermöglicht und unterstützt (beispielsweise für Bürokratieabbau, für Sozialraumorientierung, für [mehr und/oder alternative] Unterstützung bei nonverbaler Kommunikation und vieles mehr). Dazu gehört von Seiten der Leitung ein Verständnis davon, Aufgaben und Verantwortlichkeiten abgeben sowie MitarbeiterInnen motivieren und ‚begeistern‘ zu können (Schindler 2010, S. 113f). Darüber hinaus bedarf es auf Seiten der Leitung ebenso wie bei den MitarbeiterInnen der Fähigkeit zur Selbstreflexion (siehe Schindler 2010, S. 113; siehe auch Merchel 2010, S. 119ff). Voraussetzung für ein stärkeres Miteinbeziehen der MitarbeiterInnen ist dabei, diese als Individuen anzuerkennen, die unterschiedliche Fähigkeiten, Vorlieben, Interessen und Charaktere haben. Es muss sich wegbewegt werden vom Bild der MitarbeiterInnen als austauschbare ‚Arbeitsmaschinen‘, die ihren Dienst auf dieselbe substituierbare Art und Weise verrichten. MitarbeiterInnen müssen vielmehr als ganze Personen verstanden und adressiert werden, die den BewohnerInnen neben ihrer spezifischen Rolle auch diffus begegnen, sodass aufbauend darauf gemeinsam mit den BewohnerInnen ein Arbeitsbündnis konstituiert werden kann (Oevermann 1996b, S. 115ff; Becker-Lenz und Müller-Hermann 2013, S. 222)¹⁶. In Bezug auf diese konzeptionelle Idee, mehr Freiräume für selbstständiges und individuelles Arbeiten der MitarbeiterInnen zu ermöglichen, muss bedacht werden, dass dies möglicherweise durchaus ambivalent ist. Einerseits ist auch die Arbeit in der Wohneinrichtung (beziehungsweise in der Behindertenhilfe im Allgemeinen) ein

16 Siehe dazu auch die Ausführungen zu pädagogischem Handeln in Kap. 5.

„Job“, der denjenigen, die ihn ausüben, (auch) dazu dient, ihren Lebensunterhalt zu bestreiten. Gleichzeitig erfordert diese Arbeit jedoch ein Interesse an der Person und eine Bereitschaft, sich auf die Beziehungspraxis mit den AdressatInnen einzulassen. Die MitarbeiterInnen werden durch einen solchen Ansatz des persönlichen Engagements unter Umständen also weitaus mehr herausgefordert als durch eine eher technisierte Herangehensweise. Dass dies ein spannungsvolles Verhältnis sein kann, liegt auf der Hand. Entschärft wird diese Ambivalenz gegebenenfalls dadurch, dass MitarbeiterInnen in Organisationen der Behindertenhilfe beziehungsweise Non-Profit-Organisationen im Allgemeinen häufig eine hohe intrinsische Motivation aufweisen (Friedrich 2010, S. 11). In diesem Sinne wird Arbeit eher als Berufung denn als Beruf verstanden, die sich insbesondere durch eine persönliche Beteiligung an der Tätigkeit auszeichnet (siehe u.a. Voß 2010, S. 60ff). Fragen, die in Bezug auf das Ermöglichen von Freiräumen zur Partizipation aufkommen, sind: *Welche und wie viel persönliche Involviertheit der MitarbeiterInnen ist wünschenswert? Wie und wo haben die MitarbeiterInnen die Möglichkeit, sich als Person in der Wohneinrichtung einzubringen?*

19.5 ENTBÜROKRATISIERUNG

Die Problematik der Bürokratisierung zieht sich durch das gesamte Leben in der Wohneinrichtung und betrifft sowohl die MitarbeiterInnen als auch die BewohnerInnen. Es hat sich immer wieder gezeigt, dass sich pädagogisches Handeln in einer Art „institutionelle[n] Paradoxie“ (Graßhoff et al. 2015, S. 314) vollzieht: „Auf der einen Seite sind pädagogische Prozesse nicht steuerbar, auf der anderen Seite sollen diese dann aber [...] zu den vorgesehenen Öffnungszeiten und an den entsprechenden Orten stattfinden (und müssen schließlich auch für den Kostenträger dokumentiert werden)“ (Graßhoff et al. 2015, S. 314). Dies wirft die Frage nach Möglichkeiten der Entbürokratisierung auf, anhand derer die Eingebundenheit in übergeordnete Institutionen (Behindertenhilfesystem, Kostenträger, (Verwaltungs-)Träger) gelockert und, ganz handlungspraktisch gesehen, die Vielzahl der in der Wohneinrichtung vorhandenen organisationalen Dokumente (Vorgaben, Pläne usw.) reduziert werden können. Fragen der Entbürokratisierung betreffen nicht nur die Leitungsebene, sondern letztlich stehen alle MitarbeiterIn-

nen in der Verantwortung, auf eine Entbürokratisierung der Wohneinrichtung hinzuarbeiten. Deshalb ist es wichtig, dieses Thema als eine Säule in die Entwicklung des pädagogischen Konzepts mit aufzunehmen. Im Folgenden werden diesbezüglich einige Vorschläge gemacht.

19.5.1 Pläne verschlanken und abbauen

Wie die Analyse der Organisationsstrukturen zeigt, folgen die in der Wohneinrichtung vorliegenden und von den MitarbeiterInnen genutzten Dokumente keiner klaren Linie und lassen kein dahinterstehendes Konzept, insbesondere kein pädagogisches, erkennen (siehe Kap. 11). Zudem existieren sehr viele Dokumente, die teils aufeinander Bezug nehmen, teils für sich alleine stehen und die insgesamt als solche infrage gestellt werden können, beispielsweise dahingehend: *Wie kann die Vielzahl an Dokumenten verringert werden? Wie können die, gegebenenfalls verbleibenden, Dokumente sinnhaft gestaltet werden? Wie können MitarbeiterInnen zum Abbau von Plänen, Vorgaben etc. beitragen?* Anstöße zur Beantwortung dieser Fragen liegen beispielsweise in einem Zulassen alternativer Subjektpositionen und einer damit einhergehenden Dekonstruktion normativer Regulierungen, die sich insbesondere in Bezug auf Ernährung und Hygiene vollziehen (siehe Kap. 11). Dazu gehört, auch als Subjektposition anzuerkennen, wenn BewohnerInnen beispielsweise mehr essen wollen, als es die MitarbeiterInnen respektive ‚der Plan‘ für gut befinden. Dass sich die MitarbeiterInnen hinsichtlich solcher Fragen potenziell im Zwiespalt befinden, scheint nachvollziehbar, denn sie sind auch für die Gesundheit der BewohnerInnen mitverantwortlich und ‚zu viel‘ zu essen, kann schädlich sein. Die Frage ist jedoch auch, wann ‚zu viel‘ anfängt und inwiefern auch dies eine Aushandlungspraxis ist (von Zeit zu Zeit ‚zu viel‘ zu essen ist beispielsweise nicht gleich gesundheitsbedrohlich). Insgesamt können daraus auf zwei Ebenen Konsequenzen gezogen werden. Auf Ebene der MitarbeiterInnen erscheint es sinnvoll, verstehende Zugänge zu etablieren, anhand derer Themen, die bislang strikt und mit nur wenigen Möglichkeiten zur Aushandlung durchgesetzt werden, geöffnet und somit zum Gegenstand der Beziehungspraxis werden können, in der gemeinsam darüber befunden wird (beispielsweise darüber, wie viel der/die BewohnerIn in dieser Situation essen möchte beziehungsweise sollte) (siehe auch Kap. 15 und 16). Auf Ebene der BewohnerInnen sind auch hier Bildungsangebote denkbar, anhand derer überhaupt erst ein

differenziertes Verständnis zu gewissen Themen, wie beispielsweise Ernährung, Kochen, Gesundheit etc., eröffnet wird. Im Zusammenhang damit kann auch die Idee gesehen werden, die BewohnerInnen in die Gestaltung der (gegebenenfalls nach wie vor vorhandenen) Pläne und anderweitigen Dokumente miteinzubeziehen (siehe auch Kap. 19.3). Über all dem steht ein Verständnis von pädagogischem Handeln als Vollzug und nicht als technisierte Praxis, wie es in und durch die Strukturdokumente größtenteils konstruiert wird. In Bezug auf die Entwicklung eines pädagogischen Konzepts stehen hier also die Fragen im Vordergrund: *Wie viel Bürokratie ist (wirklich) notwendig und an welchen Stellen kann der bürokratischen Überformung des Lebens in der Wohneinrichtung wie entgegengewirkt werden?*

19.5.2 Ein weniger defizitorientierter Duktus

Ein weiterer Aspekt der Entbürokratisierung ist, die in der Einrichtung vorhandenen Strukturdokumente, sollten sie nicht vollständig abgebaut werden können, in einem weniger defizitorientierten Duktus zu verfassen. Dies hat keine stilistischen Gründe, sondern wirkt sich unmittelbar auf die Praxis in der Wohneinrichtung aus, sind Begriffe doch grundsätzlich wirkmächtig, wie am Beispiel des sogenannten Jargons der Eigentlichkeit (siehe Kap. 12.2) bereits erläutert wurde (siehe auch Adorno 2015 sowie Kap. 2). Diejenigen, die den Jargon sprechen, werden in diesem „zum Ort der Wahrheit und mit einer Authentizität ausgestattet, die ihre Rede über jede Kritik an ihr erhaben macht“ (Beck und Coomann 2015, S. 21; siehe auch Jantzen 2002). Die MitarbeiterInnen müssen sich diese potenzielle Wirkmächtigkeit von Begriffen sowie ihres Sprechens vor Augen führen und immer wieder kritisch innehalten, um diese zu hinterfragen. Dabei ist es hilfreich, wenn die MitarbeiterInnen, beispielsweise in entsprechenden Weiterbildungen, ihr Verständnis pädagogischer Begriffsbildung theoriegeleitet erweitern und aufbauend darauf erkennen, inwiefern das eigene Sprechen an der Hervorbringung der BewohnerInnen als defizitär beteiligt ist. Dazu ist zudem ein differenziertes Verständnis dahingehend notwendig, dass auch scheinbar subjekt fokussiertes Sprechen grundsätzlich defizitär orientiert sein kann (beispielhaft kann hierbei der heilpädagogische Förderdiskurs angeführt werden; siehe dazu auch Kap. 12.2) und folglich entsprechend defizitäre Subjektpositionen vorhält, anhand derer die BewohnerInnen, um beim bereits genannten Beispiel zu

bleiben, als förderungsbedürftig und Objekt der Förderpraxis der MitarbeiterInnen hervorgebracht werden. Dies macht sehr deutlich, inwiefern ein reflektiertes Formulieren und Sprechen bedeutsam ist und wirft die Frage auf: *Wie kann ein möglichst wertschätzender Jargon in der Wohneinrichtung implementiert und gepflegt werden?*

19.5.3 Stringenz der Bürokratie

Wenn Strukturdokumente, wie oben problematisiert, nicht vollständig rückgebaut werden können, so müssen die nach wie vor in der Wohneinrichtung verbleibenden Pläne, Handlungsleitlinien etc. fokussierter geschrieben werden. Dazu gehört an erster Stelle, dass die Dokumente einen eindeutigen Gegenstand haben und nicht einer Ansammlung von für wichtig befundener Hinweise gleichen, wie es bislang teils der Fall ist (siehe Kap. 11.1). Strukturdokumente sollten einer inneren Logik folgen, wodurch die Beliebigkeit, mit der Informationen (nicht) aufgenommen werden, eingedämmt würde. Auch das Nebeneinander vieler verschiedener Dokumente, die sich mitunter auf denselben Gegenstand beziehen, ist Ausdruck eines willkürlichen Pluralismus und erzeugt selbst mehr bürokratischen Arbeitsaufwand, als dass der Alltag strukturierter wird. Aufgabe der Leitung ist, den Überblick über die in der Wohneinrichtung vorhandenen Strukturdokumente zu behalten, sodass diese sich nicht ‚verselbstständigen‘ und mit dem einzigen Zweck ihrer Reproduktion fortgeschrieben werden. Dabei können die Fragen unterstützen: *Welche Rolle spielt Bürokratie? Welche Strukturdokumente sind im Alltag entlastend? Wie kann die Ambivalenz zwischen Bürokratisierung und Handlungsentlastung ausgehandelt werden?*

19.5.4 Stellenwert der Bürokratie und Involviertheit der BewohnerInnen

Anknüpfend an das stringentere Verfassen der Strukturdokumente (siehe Kap. 19.5.2) kann die Perspektive formuliert werden, Strukturdokumente aus der pädagogischen Praxis heraus zu begründen (und nicht umgekehrt). Das bedeutet, dass Strukturdokumente als Reaktion auf ein bestimmtes Handlungsproblem der Praxis erstellt werden und daraus ihre Berechtigung ziehen, denn Bürokratie darf nicht die pädagogische Maxime ersetzen – pädagogisch Handelnde müssen handlungsmächtig bleiben. Im Kern geht es also

um die Frage, wonach gehandelt wird. Folgt das Erstellen eines Plans oder einer Handlungsanweisung einem Handlungsproblem oder gehen die Pläne selbst der Handlung voraus und sind auch ihre primäre Begründung? Beispielsweise könnte sich als Handlungsproblem der Praxis herauskristallisieren, dass gerade mit den BewohnerInnen, die wenig oder nicht verbalsprachlich kommunizieren, kaum Freizeitaktivitäten unternommen werden. Als Reaktion darauf könnte die Leitung nun, um dem entgegenzuwirken, Aktivitäten einfordern und ein besonderes Augenmerk darauf legen, dass diese auch erfolgen, sowie zumindest zeitweise jene Aktivitäten dokumentieren. So wäre Bürokratie dem pädagogischen Handeln nachgeordnet. Ein weiteres Beispiel dafür ist, dass es möglicherweise Anspruch der MitarbeiterInnen ist, den Geburtstag der einzelnen BewohnerInnen zu feiern, woraus sich die Notwendigkeit ergibt, die Daten in einer Liste zusammenzutragen, sodass die MitarbeiterInnen rechtzeitig mit den Vorbereitungen beginnen können. Hier würde ein Handlungsproblem zum Anlass genommen, ein Dokument zu erstellen. Eine solche Liste müsste auch nicht im Büro verschlossen werden, sondern könnte beispielsweise in einem gemeinschaftlich genutzten Raum, wie der Küche, als Jahresübersicht für alle sichtbar aufgehängt werden, sodass die BewohnerInnen (noch mehr) in die Vorbereitung von Geburtstagsfeiern eingebunden werden können. Darüber hinaus sollten die BewohnerInnen generell uneingeschränkt in die über sie gesammelten Informationen Einblick nehmen können sowie mit darüber entscheiden dürfen, welche Informationen wie aufgenommen und wem zur Verfügung gestellt werden (siehe Kap. 19.7). Es stellen sich die Fragen: *Welche Rolle spielen die BewohnerInnen in der Dokumentationspraxis – gerade bei der bürokratischen Erfassung ihrer Person(en)? Welche Rolle spielt Bürokratie überhaupt? Darf/sollte Bürokratie Handlungspraxis generieren?*

19.5.5 Überwachung minimieren, Würde durch das Risiko des Nichtwissens ermöglichen

Mit den Regulierungen durch die in den Strukturdokumenten festgeschriebenen Vorgaben geht eine Überwachung der BewohnerInnen einher, die sich nahezu permanent vollzieht und die dazu dient, Realität (beispielsweise das aktuelle Körpergewicht) und Vorgabe (beispielsweise durch den sogenannten Body-Mass-Index) zu vergleichen, um, sollte die Realität zu weit von der Vorgabe abweichen, gegebenenfalls steuernd einzugreifen (beispielsweise

durch eine Diät). Die BewohnerInnen werden durch ebene Praxen engmaschig überwacht. Eine perspektivische Minimierung von Überwachungsmechanismen würde den BewohnerInnen nun Privatsphäre dort ermöglichen, wo sie bislang in vielen Fällen deutlich eingeschränkt ist. Inwiefern auch dies ambivalent sein kann, wird dann deutlich, wenn bedacht wird, dass die BewohnerInnen teils auch in sehr intimen Bereichen (wie beispielsweise hinsichtlich des Erlebens von Sexualität) der Unterstützung bedürfen. Indem also MitarbeiterInnen beispielsweise sogenannte SexualtherapeutInnen oder Prostituierte an BewohnerInnen vermitteln, entspricht dies zwar möglicherweise dem ausdrücklichen Wunsch der jeweiligen BewohnerInnen, geht jedoch mit einer weitreichenden Verletzung der Privatsphäre dieser einher, hier hinsichtlich des Auslebens von Sexualität, da die MitarbeiterInnen einen nicht unerheblichen Einblick in das sexuelle Erleben der BewohnerInnen bekommen. Unter Berücksichtigung dieses (potenziellen) Ambivalenzverhältnisses soll darüber hinaus der Zusammenhang von Privatem und Würde beleuchtet werden. Durch das Wahren der Privatsphäre der BewohnerInnen wird gleichzeitig zum Würdeerhalt dieser beigetragen, denn die Möglichkeit, über sein Privates uneingeschränkt verfügen zu können, ist ein konstitutiver Aspekt von Würde (Wetz 2002, S. 86; siehe auch Trescher 2015a, 2017f, S. 171ff). Würde kann in diesem Zusammenhang als etwas verstanden werden, was dem Menschen bedingungslos zukommt und ist insofern eine Art anthropologische Prämisse (1). Würde wird durch eine, wenn auch minimale, materielle Grundversorgung gewahrt (2). Würde ist jedem Menschen als Gestaltungsauftrag an sich selbst auferlegt, der primär darin besteht, sich würdig zu verhalten (3). Würde vollzieht sich durch den Gestaltungsauftrag an andere, sich würdig gegenüber ihren Mitmenschen zu verhalten (4) (siehe dazu Trescher 2013b, S. 295ff, 2017g; Wetz 2002; Tugendhat 1993). Im Kontext des Wohnens in der Wohneinrichtung müssen sich die MitarbeiterInnen nicht nur würdig gegenüber den BewohnerInnen verhalten (4), sondern teils kann es auch notwendig sein, dass die BewohnerInnen Unterstützung beim ‚sich würdig verhalten‘ (3) benötigen. Beispielsweise kann im Zuge von Pflege ein Eingriff in das Private notwendig sein, der jedoch wiederum dazu beiträgt, die eigene Würde (im Sinne des Gestaltungsauftrags an sich selbst) zu wahren (Trescher 2017f, S. 172). Auch an der Wahrung der Würde durch die Sicherung der materiellen Grundversorgung ist die Wohneinrichtung (2), wenn auch mittelbar, beteiligt. Somit liegt lediglich die Wahrung der Würde durch eine Anerkennung als Mensch (1) außerhalb des direkten Zugriffs und

der unmittelbaren Verantwortlichkeit der Organisation, woran die potenzielle Reichweite und Handlungsmacht dieser deutlich wird (siehe auch Trescher 2017g). Mit dem Wahren der Privatsphäre der BewohnerInnen, und damit dem Erhalt beziehungsweise der Konstitution ihrer Würde, ist unter Umständen ein Risiko verbunden, nämlich das sogenannte Risiko des Nichtwissens, das besagt, dass MitarbeiterInnen eben nicht in jeden Aspekt des Lebens der BewohnerInnen Einblick haben, sondern dass den BewohnerInnen tatsächlich Bereiche ermöglicht werden, über die sie alleinig verfügen und von denen sonst niemand Kenntnis hat (siehe Trescher 2013b, S. 315, 2017f, S. 188f). Pädagogisches Handeln unter der Maxime, das Risiko des Nichtwissens einzugehen, ist in diesem Verständnis also die (mitunter sicherlich ambivalente) Aushandlung zwischen dem Risiko, den BewohnerInnen tatsächlich private Bereiche zuzugestehen, in die kein/e MitarbeiterIn Einblick nimmt, und dem Würdeerhalt der Einzelnen, der in diesem Sinne auch Selbstverfügung und -gestaltung bedeutet. Es stehen die Fragen im Vordergrund: *Wie viel Risiko des Nichtwissens wird eingegangen? Wie viel Privatsphäre wird tatsächlich gewährt? Wie kann Überwachung minimiert und schließlich abgebaut werden?*

19.6 DIE WOHNEINRICHTUNG ALS ZUHAUSE

Ein weiterer Pfeiler der Entwicklung eines pädagogischen Konzepts für die Wohneinrichtung ist die Konstitution der Wohneinrichtung als Zuhause der BewohnerInnen. Wie die empirischen Ergebnisse vielfach zeigen, liegt ein Strukturproblem der Wohneinrichtung darin, dass die MitarbeiterInnen, häufig im Gegensatz zu den BewohnerInnen, weitestgehend handlungsmächtig sind, Raum zu gestalten und dadurch großen Einfluss auf das Leben in der Wohneinrichtung haben. Dabei darf allerdings nicht unterschlagen werden, dass auch die MitarbeiterInnen in ihrer Konstitution von Raum beschränkt werden, was sich primär durch die Manifestation eines physischen Handlungsraums sowie rechtliche und institutionelle Vorgaben vollzieht, beispielsweise feuerpolizeiliche Regelungen oder Vorgaben, die aus dem Wohn- und Betreuungsvertragsgesetz (WVBG; ehemals ‚Heimgesetz‘) hervorgehen (siehe dazu auch Trescher 2018b). Die BewohnerInnen nehmen bei der Konstitution raum-organisationaler Strukturen eine eher mittelbare Rolle ein. Anknüpfend an dieses Strukturproblem stellt sich die Frage, inwiefern

BewohnerInnen dazu ermächtigt werden können, sich die Wohneinrichtung als ‚Eigenes‘ anzueignen, um so letztlich Wohnen als Aneignungspraxis der Wohneinrichtung als Zuhause zu ermöglichen. Darüber hinaus stellt sich die Frage, inwiefern auch die MitarbeiterInnen in die Gestaltung der Räumlichkeiten eingreifen können, um diese wohnlicher zu machen, und an welchen Stellen dieser Anspruch mit äußeren Vorschriften und Regelungen kollidiert. Umspannt werden diese Fragen von der Ambivalenz, dass die MitarbeiterInnen und BewohnerInnen gegebenenfalls widerstreitende Interessen hinsichtlich der Gestaltung der Wohneinrichtung haben, konstituieren die MitarbeiterInnen die Wohneinrichtung qua ihrer Rolle doch primär als Arbeitsort, was der Konstitution der Wohneinrichtung als Zuhause gegenläufig ist (siehe dazu auch Kap. 4). Inwiefern diese Ambivalenz ausgehandelt werden kann, wird im Folgenden hinsichtlich einiger Ansätze skizziert.

19.6.1 Aneignungspraxen ermöglichen

Ein Aspekt der Konstitution der Wohneinrichtung als Zuhause ist, den BewohnerInnen Aneignungspraxen zu ermöglichen, in denen sie ebenjene Konstitution vollziehen können, die ihnen häufig und auf verschiedene Art und Weise erschwert wird (siehe dazu Kap. 4.3). Neben dem oben bereits dargelegten Bürokratieabbau ist dazu eine Ermächtigung der BewohnerInnen notwendig, durch die diese erst als handlungsmächtig subjektiviert werden. Im Zuge dessen erscheint es beispielsweise sinnvoll, die Übernahme von Verantwortlichkeiten auszuweiten, um so der Versorgungspragmatik ein alltägliches Handeln im eigenen Zuhause gegenüberzustellen, in dem die Verantwortung für gewisse Tätigkeiten (wie zum Beispiel Rollläden öffnen/schließen, Einkaufen, Putzen, Müll entsorgen etc.) übernommen werden muss. Das heißt für die MitarbeiterInnen, die BewohnerInnen (mehr als bislang) in den Alltag einzubinden und dies eben auch im pädagogischen Konzept zu verankern. Pädagogisches Handeln heißt hierbei auch, den BewohnerInnen diese alltäglichen Aufgaben nicht abzunehmen und lediglich, falls gegebenenfalls Unterstützung notwendig ist, diese gemeinsam zu erledigen. Dadurch werden die BewohnerInnen in ihrer Selbstermächtigung unterstützt und es wird einer möglichen erlernten Hilflosigkeit entgegengearbeitet. Erschwert wird die Aneignung der Wohneinrichtung als Zuhause dadurch, dass eine Vielzahl der BewohnerInnen unter ‚Zuhause‘ (nach wie vor) das Elternhaus versteht, in welchem sie aus unterschiedlichen Gründen nicht mehr wohnen (können).

Neben der Problematik gescheiterter beziehungsweise nicht vollständig vollzogener Ablösungsprozesse zeigt sich hieran sehr deutlich, dass BewohnerInnen insbesondere die familiäre Nähe, die das Elternhaus barg, in der Wohneinrichtung entbehren müssen. Die hier zugrundeliegende Ambivalenz ist, wie bereits problematisiert (siehe Kap. 13.6), dass die BewohnerInnen sich nach Liebe und Geborgenheit sehnen, in der Wohneinrichtung von den MitarbeiterInnen qua Status jedoch nicht ‚geliebt‘ werden können. Die Folge ist, dass die MitarbeiterInnen in der Ambivalenz handeln, selbst keinen Familienersatz für die BewohnerInnen leisten zu können und dennoch die BewohnerInnen darin unterstützen zu wollen, die Wohneinrichtung als Zuhause annehmen und gestalten zu können. Eine handlungspraktische Möglichkeit, dieser Ambivalenz wenigstens etwas entgegenzukommen, ist, die BewohnerInnen beim Eingehen und Aufrechterhalten erfüllender Sozialbeziehungen zu unterstützen, sodass diese dort die von vielen so gewünschte Liebe und Nähe erfahren können. Dies ist auch dahingehend von Bedeutung, dass sich Wohnen und damit eine Aneignung der Wohneinrichtung als Zuhause auch hinsichtlich des emotionalen Erlebens von Zugehörigkeit und Geborgenheit vollzieht (Hasse 2009, S. 33; siehe auch Kap. 4.3). In Bezug auf die Entwicklung eines pädagogischen Konzepts stellen sich hier die Fragen: *Wie kann Raum konstituiert werden, den sich die einzelnen BewohnerInnen als Zuhause aneignen können, in dem sie sich wohl fühlen und in dem sie gerne sind?*

19.6.2 Deinstitutionalisierung nach innen

Deinstitutionalisierungspraxen nach innen betreffen die Aufgabe, den ‚Einrichtungskarakter‘ weitestgehend zu reduzieren, der der Wohneinrichtung an vielen Stellen in durchaus markanter Art und Weise innewohnt. Dazu gehört unter anderem, ausgehängte Listen abzubauen, zum Beispiel betreffend die ‚Dienste‘ der BewohnerInnen, wie Tischdecken, oder den Dienstplan der MitarbeiterInnen sowie öffentlich sichtbare Handlungsanweisungen an die MitarbeiterInnen (beispielsweise hängt an einigen Türen der BewohnerInnenzimmer ein Schild mit der Aufschrift, das Zimmer sei nach Verlassen abzuschließen). Weitere Beispiele sind das Bekleben der Küchenschränke mit Bildern des Inhalts oder auch das Desinfizieren von Gebrauchsgegenständen (wie zum Beispiel das Telefon). Auch wenn die Intention hinter den meisten der hier angeführten Beispiele durchaus nachvollziehbar erscheint,

so wird dadurch die Wohneinrichtung als Behindertenhilfeeinrichtung sowie in einer damit einhergehenden institutionalisierten Logik reproduziert, was eine Konstitution der Wohneinrichtung als Zuhause erschwert. Ausgehend davon ist als Handlungsoption angezeigt, den MitarbeiterInnen diese Ambivalenz zu vermitteln, sodass aus der Reflexion dieser gegebenenfalls ein veränderter Blick sowie Ideen für eine Veränderung der Praxis (beispielsweise, neben einer grundsätzlichen Reduktion von Listen und Aushängen, die weniger ‚klinische‘ Gestaltung dieser) hervorgehen können. Weiterer Aspekt einer Deinstitutionalisierung nach innen ist, Dokumentationspraxen so weit wie möglich zu verringern (siehe auch Kap. 19.5). Dabei ist klar, dass die Verpflichtung zur Dokumentation von außen als Vorgabe in die Wohneinrichtung eingebracht wird. Dennoch werden Chancen gesehen, den übermäßigen Zeitaufwand zu minimieren, den die MitarbeiterInnen mit Dokumentationspraxen verbringen. Dies könnte beispielsweise durch zusammenfassende Dokumentationen erfolgen, indem einzelne Tätigkeiten oder Ereignisse, die alle BewohnerInnen betreffen (zum Beispiel Mahlzeiten), nicht für jede/n einzeln, sondern für die gesamte Gruppe dokumentiert werden. Denkbar ist auch, die Dokumentation erst am Ende jeder Schicht abzuarbeiten, sodass die tatsächliche Beschäftigung mit den BewohnerInnen nicht immer wieder dadurch unterbrochen wird. Darüber hinaus ist ein handlungspraktischer Deinstitutionalisierungsansatz, die Haustür der Wohneinrichtung tatsächlich als solche zu nutzen und nicht, wie es bislang gängige Praxis ist (siehe Kap. 16.2.2), die Wohneinrichtung durch die Terrassentür zu betreten. Beispielsweise könnten die MitarbeiterInnen zu Dienstbeginn (zumindest am Nachmittag) klingeln, um dann von den BewohnerInnen eingelassen zu werden und nicht schlicht in deren Wohnzimmer ‚aufzutauchen‘. Auch dies würde zu einer Konstitution der Wohneinrichtung als Zuhause beitragen. Im Zuge der Entwicklung eines pädagogischen Konzepts müssen hinsichtlich der Aneignung der Wohneinrichtung als Zuhause also die Fragen reflektiert werden: *Wie können institutionelle und organisationale Strukturen bestmöglich infrage gestellt und gegebenenfalls rückgebaut werden? Wie kann die Wohneinrichtung wohnlicher gestaltet werden?*

19.6.3 Privatsphäre wahren

Wie oben bereits in Bezug auf Überwachungspraxen ausgeführt, ist ein wichtiger Aspekt der Entwicklung eines pädagogischen Konzepts für die Einrichtung, die Privatsphäre der BewohnerInnen zu achten und zu wahren – nicht zuletzt auch deshalb, da so zur Erhaltung der Würde der BewohnerInnen beigetragen wird (siehe Kap. 19.5.5). Indem BewohnerInnen ein Privates ermöglicht wird, können sich diese die Wohneinrichtung viel eher als Zuhause aneignen, da so der (oftmals vorrangig sich vollziehenden) Konstitution der Wohneinrichtung als öffentlicher Ort ein Kontrapunkt entgegengesetzt werden kann. Handlungspraktisches Beispiel für die Wahrung der Privatsphäre der BewohnerInnen ist, nicht unangemeldet und ohne ihr Beisein die BewohnerInnenzimmer aufzusuchen, in Akten, Plänen und Listen bereitgestellte Informationen zu reduzieren oder auch Möglichkeiten zu selbstbestimmten Entscheidungen zu geben und diese dann auch zu achten. Dass mit dem Wahren der Privatsphäre der BewohnerInnen unter Umständen ein Risiko des Nichtwissens einhergeht, ist eine Ambivalenz, die oben bereits diskutiert wurde (siehe Kap. 19.5.5) und deren Aushandlung konstitutiv für den Erhalt des Privaten und der Würde der BewohnerInnen ist. Es stellt sich die Frage: *Wie können gegebenenfalls gezielt Privaträume für die BewohnerInnen geschaffen werden, die tatsächlich vor Fremdzugriffen geschützt sind?*

19.6.4 Umstrukturieren der Gruppen

Bei einer Gruppengröße von 16 BewohnerInnen ist es unter Umständen schwierig, Vergemeinschaftungspraxen zu initiieren. Dies betrifft sowohl gemeinsame Mahlzeiten als auch gemeinsame Unternehmungen und Freizeitaktivitäten oder auch Alltägliches, wie das gemeinsame Einkaufen oder Vorbereiten einer Mahlzeit. Eine handlungspraktische Idee ist deshalb, die Wohneinrichtung in zwei strukturell getrennte Gruppen zu teilen, um so kleinere Gruppen mit direkteren Bezügen zu schaffen. Pädagogische Herausforderung ist dabei, diesen Prozess der Gruppenumstrukturierung partizipativ zu gestalten, sodass sich die Trennung nicht (primär) an versorgungspraktischen Fragen orientiert (beispielsweise eine Trennung in eine Gruppe mit höherem und eine Gruppe mit geringerem Unterstützungsbedarf, wie es bei den Mahlzeiten teils schon gängige Praxis ist), sondern, dass die Interessen und Wünsche der BewohnerInnen dabei im Vordergrund stehen, wodurch

wiederum Vergemeinschaftungspraxen eher ermöglicht werden können (siehe dazu auch Kap. 19.6.5). Eine Aneignung der Wohneinrichtung als Zuhause könnte also dadurch unterstützt werden, familienähnlichere Strukturen (zumindest was die Größe der Bezugsgruppe anbelangt) zu etablieren. Handlungspraktisch stellt sich dabei die Frage: *Wer möchte mit wem zusammenleben?*

19.6.5 Vergemeinschaftungspraxen initiieren

Die Ergebnisse der Interviewanalysen zeigen, dass es in der Wohneinrichtung kaum zu Vergemeinschaftungspraxen kommt, was sowohl aus der starken Vereinzelung der BewohnerInnen hervorgeht, die oft in Einsamkeit mündet, als auch aus den konfrontativen Situationen, die Konflikte unter den BewohnerInnen mit sich bringen. Folglich ist eine Herausforderung pädagogischen Handelns, dieser Vereinzelung Praxen entgegenzusetzen, die zu Vergemeinschaftung und somit zu sozialen Beziehungen beitragen, die „auf subjektiv *gefühlter* (affektuellem oder traditionalem) *Zusammengehörigkeit* der Beteiligten [beruhen]“ (Weber 1976, S. 55). Dabei bewegen sich die MitarbeiterInnen jedoch in der permanenten Ambivalenz von Ermöglichten gemeinschaftlicher Begegnung und der normativen Regulierung des Sozialverhaltens der BewohnerInnen. MitarbeiterInnen können dieser Ambivalenz dadurch begegnen, dass sie (a) sich dieser bewusst werden und ausgehend davon (b) die BewohnerInnen in jeden Schritt der Initiierung von Vergemeinschaftungspraxen miteinbeziehen. Es wird also deutlich, dass es auch hier einer (Re-)Fokussierung des Subjekts bedarf. Handlungspraktisch gesehen betrifft die Initiierung von Vergemeinschaftungspraxen beispielsweise, Mahlzeiten gemeinsam einzunehmen, gemeinsame Interessen zu entwickeln und diesen auch nachzugehen, Gesprächskreise zu bestimmten Themen anzubieten, die mehrere BewohnerInnen bewegen (zum Beispiel Verrentung), und viele mehr. Eine Vergemeinschaftung der BewohnerInnen bedeutet auch, diese dazu zu ermächtigen, sich als Gemeinschaft zu verstehen, die ihre eigenen Interessen vertritt – unter Umständen auch in Opposition zu den MitarbeiterInnen respektive der Organisation. Es bedarf also einer Interessenvertretung, die ihrem Namen auch tatsächlich gerecht wird. Dass dies für die MitarbeiterInnen herausfordernd sein kann, zeigte die Reflexion einer entsprechenden Beobachtungsszene (siehe Kap. 16.2.3), in der deutlich wurde, dass die MitarbeiterInnen unter Umständen in der Ambivalenz handeln, ein

Konzept (wie beispielsweise das des Heimbeirats) vertreten zu müssen, selbst wenn sie persönlich nicht unbedingt dahinterstehen. Auch in Bezug darauf kann eine ständige Vergegenwärtigung des Bewohnersubjekts und seiner Interessen hilfreich sein, um schließlich die BewohnerInnen darin zu unterstützen, für sich selbst einzutreten (siehe dazu auch Kap. 19.7). Dadurch wird ebenfalls eine Aneignung der Wohneinrichtung als Zuhause ermöglicht. Diesbezüglich steht also die Frage im Vordergrund: *Wie können BewohnerInnen bei Vergemeinschaftungspraxen unterstützt werden?*

19.6.6 Das ‚Chaos‘ bewahren

Schließlich ist zu reflektieren, inwieweit in der Wohneinrichtung ein Stück weit ‚Chaos‘ bewahrt werden kann. Dies liegt insbesondere darin begründet, dass gerade ungeplante, sich unerwartet vollziehende Momente das sind, was die Einzigartigkeit der Lebenspraxis ausmachen. In diesem Sinne heißt für die BewohnerInnen Aneignung der Wohneinrichtung als Zuhause also auch, das Unerwartete zu begrüßen und sich auf das einzulassen, was dadurch möglicherweise entstehen kann. Auf Seiten der MitarbeiterInnen heißt ‚Chaos‘ bewahren ebenfalls, unerwartete Situationen nicht (primär) als Stress wahrzunehmen, sondern als das, was Alltag ausmacht. So kann der Charakter eines Zuhauses in der Wohneinrichtung bewahrt beziehungsweise überhaupt erst hergestellt werden. Handlungspraktisch kann dabei die Reflexion der Frage unterstützen: *Wie kann der Alltag entformalisiert werden beziehungsweise dort, wo das nicht notwendig ist, beibehalten werden?*

19.7 SELBSTERMÄCHTIGUNG UND INTERESSENENTWICKLUNG DER BEWOHNERINNEN

Die Ergebnisse der Organisationsstruktur- und Interviewanalysen zeigen an vielen Stellen, inwiefern die BewohnerInnen häufig ein nahezu ‚depriviertes Leben‘ führen, das von Monotonie und Passivität gekennzeichnet ist, dem sie jedoch kaum Kritik und Veränderungsvorschläge entgegenbringen. Es konnte immer wieder herausgearbeitet werden, wie wenige Ideen diese BewohnerInnen dahingehend formulieren, was genau sich in ihrem Leben verändern soll und wie sich eine solche Veränderung vollziehen kann. Im engen

Zusammenhang damit steht, dass BewohnerInnen sich nur selten als handlungsmächtig konstruieren, Veränderungen herbeizuführen, sondern vielmehr häufig abhängige und handlungssohnmächtige Identitäten ausgebildet haben. Hieran zeigt sich zudem eindrücklich, inwiefern Selbstermächtigung und Interessensentwicklung wechselseitig aufeinander bezogen und voneinander abhängig sind. Ausgehend von diesen Problematiken eröffnen sich Anknüpfungsmöglichkeiten für ein pädagogisches Handeln, das darauf abzielt, gemeinsam mit den BewohnerInnen je individuelle Interessen, Vorlieben und Neigungen zu entdecken und zu entwickeln und in diesem Prozess gleichzeitig persönliche Handlungsökonomie herzustellen (beziehungsweise auch umgekehrt). Auf diese Weise selbstermächtigte BewohnerInnen können über sich und ihre Lebenssituation verfügen. Im Folgenden werden jene Fragen der Selbstermächtigung und Interessensentwicklung diskutiert und zwar hinsichtlich einer sinnhaften Freizeit- und Tagesstrukturgestaltung (Kap. 19.7.1) sowie in Bezug auf das Einbinden der BewohnerInnen in konzeptionelles Arbeiten (Kap. 19.7.2), die Gestaltung des Alltags (Kap. 19.7.3) und die Auswahl des Personals (Kap. 19.7.4).

19.7.1 Freizeit und Tagesstruktur mit Potenzial

An vielen Stellen geht aus den Rekonstruktionen wie aus den Reflexionen des Lebens in der Wohneinrichtung der Bedarf einer abwechslungsreichen und zuverlässigen Freizeit- und Tagesstrukturgestaltung hervor, die die BewohnerInnen aus der größtenteils vorherrschenden Passivität und Monotonie herausführen kann. Die Etablierung einer solchen Freizeit- und Tagesstruktur wird dadurch erschwert, dass es die MitarbeiterInnen teils nicht als ihre (vordringliche) Aufgabe ansehen, sich um eine Ausdifferenzierung entsprechender Angebote zu kümmern oder sich oftmals auch als nicht dazu in der Lage konstruieren, da sie, so die Begründung, nicht über die notwendige Expertise verfügen (siehe dazu Kap. 12.2). Es zeichnet sich hier also die Frage ab, wie die MitarbeiterInnen ganz handlungspraktisch dazu ermächtigt werden können, Alltags- und Freizeitgestaltung in der Wohneinrichtung als ihr Handlungsfeld zu begreifen und entsprechend auszudifferenzieren. Dies gilt es als einen Schwerpunkt in das pädagogische Konzept der Einrichtung aufzunehmen. Ein Ansatzpunkt bezüglich der Beteiligung der MitarbeiterInnen ist, wie oben bereits entfaltet wurde (siehe Kap. 19.4), für diese Freiräume zu schaffen, damit sie sich und ihre persönlichen Interessen und Anliegen in

die Gestaltung mit einbringen können. In dieser Hinsicht soll die Individualität der MitarbeiterInnen als Chance verstanden werden, aus der unterschiedliche Schwerpunktsetzungen (beispielsweise eher handwerklich, musikalisch, literarisch, tagespolitisch etc.) hervorgehen können, die wiederum bei den BewohnerInnen Interessen wecken und entwickeln können. Über das Entwickeln von Interessen hinaus ist es auch wichtig, die BewohnerInnen in Fragen der Freizeit- und Tagesstrukturgestaltung miteinzubeziehen (siehe dazu auch Kap. 19.7.3), wodurch diese als handlungsmächtig hinsichtlich der Gestaltung des Lebens in der Wohneinrichtung subjektiviert werden. Wie oben bereits angesprochen, ist es zudem von Bedeutung, im Rahmen der Freizeit- und Alltagsgestaltung weniger bürokratisch-planerisch vorzugehen, sondern (auch) genügend Raum zur Bewahrung des ‚Chaos‘ zu geben. In diesem Verständnis kann auch die Maxime gesehen werden, Spontaneität zu ermöglichen, welche ein Gegengewicht bildet zu kleinteiliger Planung (beispielsweise in Bezug auf die Vorbereitung des Frühstücks), die dennoch – beziehungsweise teils auch gerade deswegen – oftmals zu Passivität und Monotonie führt. Sowohl abwechslungsreiche Freizeitaktivitäten als auch die Gestaltung des Alltags müssen zur Selbstverständlichkeit (eben ‚alltäglich‘) werden, damit der sich häufig vollziehenden Eventisierung von Freizeit und Alltag entgegengesteuert werden kann. Weitere handlungspraktische Idee ist, BewohnerInnen, die ähnliche Interessen haben, bei gemeinsamen Aktivitäten zu begleiten, da darin auch vergemeinschaftendes Potenzial steckt (siehe Kap. 19.6.5). Diese handlungspraktischen Anregungen werden umspannt von den Fragen: *Wie können mehr Freizeitangebote kreiert und diese in den Alltag eingebunden werden? Wie muss dafür gegebenenfalls ein entsprechendes Tagesstrukturprogramm ausgestaltet beziehungsweise verändert werden?*

19.7.2 Einbinden der BewohnerInnen in konzeptionelle Fragen

Weiterer Aspekt der Selbstermächtigung und Interessensentwicklung der BewohnerInnen ist, diese in die Entwicklung des pädagogischen Konzepts einzubinden, sind sie doch als diejenigen, die in der Wohneinrichtung leben, unmittelbar von konzeptionellen Veränderungen betroffen. Dieses Einbinden der BewohnerInnen ist auch aus einem Verständnis der (Re-)Fokussierung des Subjekts geboten, was bedeutet, nicht nur das Denken und Handeln

der MitarbeiterInnen auf die BewohnerInnen auszurichten, sondern diese als AkteurInnen in der pädagogischen Beziehung anzuerkennen und ihre Wünsche, Interessen und Vorstellungen ernst zu nehmen. Handlungspraktisch kann das Einbinden der BewohnerInnen unter anderem durch regelmäßige BewohnerInnenbefragungen erfolgen, die, in Anlehnung an das Vorgehen der hiesigen Studie, am ehesten anhand qualitativer, offener Gespräche (im Gegensatz zu eher geschlossenen Fragebögen) weiterführende Einsichten ergeben. Neben diesen direkten Befragungen müssen die MitarbeiterInnen im Rahmen ihrer Tätigkeit zudem aufmerksam sein für die stillen, unausgesprochenen Wünsche der BewohnerInnen, um auch diese beachten und mit aufnehmen zu können. Diese Sensibilität und Aufmerksamkeit der MitarbeiterInnen ist insbesondere vor dem Hintergrund verbalsprachlicher Einschränkungen einzelner BewohnerInnen wichtig. Klar ist auch, dass dies nicht immer perfekt gelingen kann. Eine Befragung beziehungsweise Aufmerksamkeit hinsichtlich der Wünsche der BewohnerInnen ist dabei lediglich der Ausgangspunkt eines Prozesses der Beteiligung, der eine Partizipation der BewohnerInnen an allen Bearbeitungsphasen des Konzepts beziehungsweise Leitbildes vorsieht. Zur Partizipation in Fragen, die die eigene Person betreffen (beispielsweise hinsichtlich der Teilhabepanung, der Gestaltung des Alltags oder auch in konzeptionelles Arbeiten), bedarf es in einem vorangestellten Schritt der Fähigkeit zur Selbstbestimmung. Solche Selbstvertretungskompetenzen können am ehesten im Rahmen von Erwachsenenbildungsseminaren angeeignet werden, welche „Empowerment-Prozesse initiieren und begleiten, die den Boden bereiten für die Entstehung von Selbstvertretungsgruppen“ (Seifert 2011, S. 215). Eine partizipative Konzeptentwicklung erfordert, Grundlagen für eine gemeinsame, barrierearme Kommunikation zu schaffen, was unter anderem durch die Verwendung von Leichter Sprache oder Unterstützter Kommunikation verwirklicht werden kann (siehe dazu u.a. Bock et al. 2017; Bock 2014; Bredel und Maaß 2016, S. 56ff; Bober 2018). Dabei muss jedoch bedacht werden, dass Leichte Sprache (und in Teilen auch Unterstützte Kommunikation) zwar für einige BewohnerInnen Partizipationsbarrieren verringern kann, allerdings nicht für alle BewohnerInnen uneingeschränkt sinnvoll ist, da auch dafür (zumindest grundlegende) Lese- und verbalsprachliche Kommunikationskompetenzen notwendig sind. Leichte Sprache kann also „ebenso eine Barriere darstellen [...] wie schwere Sprache“ (Kurzenberger et al. 2012, S. 122). All jene Personen, die primär

anhand sehr basaler Kommunikationsangebote angesprochen werden können, brauchen innerhalb des Teams engagierte FürsprecherInnen, die ihre Interessen überlegt vertreten. Dies könnte beispielsweise durch die sogenannte Bezugsbetreuung erfolgen (siehe dazu auch Kap. 19.8.3). Das Einbinden der BewohnerInnen in konzeptionelle Fragen wird von den Fragen geleitet: *Wie können BewohnerInnen (mehr) in konzeptionelles Arbeiten eingebunden werden und welche Vorkehrungen sind dafür zu treffen?*

19.7.3 Einbinden der BewohnerInnen in den Alltag

Um tatsächlich in die Gestaltung des Alltags eingebunden werden zu können, müssen die BewohnerInnen als verantwortlich für ihr eigenes Zuhause und handlungsmächtig, dieses als ihr eigenes hervorzubringen, subjektiviert werden. Handlungspraktisch zentral ist dabei, wie bereits problematisiert (siehe Kap. 19.6 und 19.7), dass die BewohnerInnen alltägliche Aufgaben, die auch in einem routinemäßigen Zuhause anfallen, übernehmen beziehungsweise dabei begleitet werden, aber auch gemeinschaftlichen Tätigkeiten nachgehen, wie zum Beispiel gemeinsame Mahlzeiten einnehmen, miteinander Zeit verbringen und sich unterhalten. Ein Einbinden der BewohnerInnen in den Alltag heißt zudem, selbst darüber zu entscheiden, wann sie beispielsweise aufstehen und frühstücken wollen, und dies nicht von den MitarbeiterInnen abhängig zu machen, die das Wecken und Frühstücken häufig ausgehend von versorgungspragmatischen Gesichtspunkten planen und sich beispielsweise daran orientieren, dass alle BewohnerInnen im Ablauf einer gewissen Zeitspanne ‚fertig‘ sein sollen. Auch dadurch können die BewohnerInnen im Übrigen darin unterstützt werden, sich die Wohneinrichtung als Zuhause anzueignen (siehe Kap. 19.6.1). Eine weitere mögliche Perspektive ist das Einbinden der BewohnerInnen in die Gestaltung der strukturellen Dokumente, beispielsweise den Tagesablauf- und den Wochenplan und insbesondere die sogenannten Kurzinformationen. Dies erscheint vor allem vor dem Hintergrund geboten, dass die BewohnerInnen unmittelbar von diesen betroffen sind und darin teils sehr intime Details ihres Lebens festgehalten werden (siehe auch Kap. 19.5.5). Handlungsleitende Frage ist dabei: *Wie können BewohnerInnen mehr in den Alltag, das heißt insbesondere auch alltägliche hauswirtschaftliche Tätigkeiten, eingebunden werden?*

19.7.4 Einbinden der BewohnerInnen in die Auswahl des Personals

Eine weitere Säule des pädagogischen Konzepts kann sein, die BewohnerInnen der Wohneinrichtung stärker in organisationale Fragen einzubinden, um sie dadurch letztlich auch als Mitglieder der Organisation, die stimmberechtigt sind und zur Gestaltung beitragen können, zu subjektivieren (siehe Kap. 6). Dazu gehört auch, die BewohnerInnen bei der Auswahl neuer MitarbeiterInnen miteinzubeziehen beziehungsweise als handlungsmächtig dahingehend anzuerkennen, darüber zu entscheiden, wer in ihrem Zuhause ein- und ausgeht, wer sie im Alltag unterstützen soll, wen sie sympathisch finden und wen gegebenenfalls nicht. Teils ist dies in der Wohneinrichtung bereits gängige Praxis, wie aus dem folgenden Ausschnitt aus dem Beobachtungsprotokoll hervorgeht: *„MA kündigt während der Hausversammlung an, dass bald eine junge Frau in der Wohneinrichtung hospitiert wird. Sie soll eine/n andere/n MA ersetzen. MA erklärt, dass es wichtig ist, dass die Bewohner sich mit der jungen Frau auseinandersetzen, da sie mit ihr zusammenarbeiten müssen. MA führt aus, dass es auch sein kann, dass die Bewohner die junge Frau nicht für geeignet halten können. MA fragt, ob es reicht, wenn die Bewohner nach der Hospitation eine Nacht über die Entscheidung schlafen, um ihr dann eine Rückmeldung zu geben. Der Heimbeirat soll mit allen Bewohnern reden und deren Eindrücke erfahren“* (B2, Z. 303-311). Das Einbinden der BewohnerInnen kann darüber hinaus jedoch noch deutlich ausgebaut werden, sodass die BewohnerInnen letztlich an jedem Schritt der MitarbeiterInnenakquise, beginnend bei der Stellenbeschreibung, der Auswahl der BewerberInnen, der Bewerbungsgespräche etc., beteiligt sind. Die BewohnerInnen in dieser Weise als gleichberechtigte Organisationsmitglieder miteinzubeziehen, bedarf aber auch hier einer Ermächtigung dieser, sodass sie der Aufgabe überhaupt gerecht werden können. Denn im Lichte einer häufig weitestgehend fremdbestimmten Biographie ist es sicherlich nicht einfach, sozusagen von jetzt auf gleich eigene Entscheidungen zu treffen. Teil dieses Umbruchs können, und auch dies wurde bereits thematisiert, beispielsweise Bildungsangebote für die BewohnerInnen sein, die unter anderem die folgenden Fragen fokussieren: Welche Rechte habe ich? Wie bilde ich mir eine Meinung? Wie tue ich meine Meinung kund? Damit geht gegebenenfalls die Ambivalenz einher, dass selbstermächtigte BewohnerInnen Ansprüche stel-

len und unter Umständen auch Widerworte geben, wodurch die MitarbeiterInnen noch einmal auf ganz andere Art und Weise herausgefordert werden. Dies ist jedoch nicht als negativ zu erachten, sondern vielmehr als das, was pädagogisches Handeln ausmacht und woran sowohl die BewohnerInnen als auch die MitarbeiterInnen wachsen können – an der gemeinsamen Aushandlung der Beziehungspraxis (siehe dazu Kap. 5). Dabei kann die Frage im Vordergrund stehen: *Wird das Personal den BewohnerInnen gerecht und gibt es eine gemeinsame ‚zwischenmenschliche Kommunikationsbasis‘, die eine pädagogische Beziehung tragen kann?*

19.8 DIE BEZIEHUNG ZWISCHEN BEWOHNERINNEN UND MITARBEITERINNEN

Im Zuge der Analysen kamen immer wieder die Fragen auf, wie die Beziehung zwischen BewohnerInnen und MitarbeiterInnen ausgestaltet werden kann, welche Ansprüche und Interessen wie ausgehandelt werden können und auch wie mit gegensätzlichen Wünschen an die Beziehung umgegangen werden kann (siehe Kap. 11, 12, 13 und 16). Aus Perspektive der MitarbeiterInnen stellen sich diese Fragen unter anderem bei der Reflexion der Ambivalenzen von Fürsorge (Kap. 19.8.1). Bei den BewohnerInnen dagegen steht häufig ein (unerfüllter) Wunsch nach Nähe im Vordergrund (Kap. 19.8.2). Der Ort, an dem die Beziehung zwischen BewohnerInnen und MitarbeiterInnen gemeinsam entfaltet und ausgelotet werden kann, ist (zumindest der Idee nach) die sogenannte Bezugsbetreuung (Kap. 19.8.3). Besondere Herausforderungen stellen sich in Bezug auf Verlust und Trauer sowohl für die BewohnerInnen als auch die MitarbeiterInnen (Kap. 19.8.4).

19.8.1 Fürsorge

Fürsorge ist im Diskurs der Sonder- und Heilpädagogik ein ambivalent gebrauchter Begriff, welcher, ebenso wie die Begriffe Stellvertretung oder auch Hilfe, ein Stück weit als „im Lichte ‚politischer Korrektheit‘ fragwürdig“ (Ackermann und Dederich 2011, S. 8; siehe auch Bernasconi und Böing 2016, S. 47) dargestellt wird, was vor allem vor dem Hintergrund von selbstbestimmungs- und inklusionsorientierten Ansätzen geschieht, denn in Bezug darauf „gilt es als ethisch fragwürdiger Paternalismus, fürsorglich für jemand

anderen denken, sprechen, entscheiden oder handeln zu wollen“ (Ackermann und Dederich 2011, S. 8). Gleichzeitig wohnt jedoch gerade pädagogischem Handeln immer auch ein Aspekt der Fürsorge und der Stellvertretung inne (Zirfas 2011, S. 90ff; siehe auch Bernasconi und Böing 2015, S. 100). Diese Ambivalenzverhältnisse zeichnen sich auch in der Rekonstruktion und der Reflexion des Lebens in der Wohneinrichtung ab, in denen an vielen Stellen das Für und Wider von Fürsorgepraxen diskutiert wurde (siehe unter anderem die Kap. 12.1, 13.3 und 16.1.2). Beispielsweise vollziehen sich solche Ambivalenzen darin, dass ein Fürsorgeanspruch der MitarbeiterInnen gegebenenfalls Teilhabechancen der BewohnerInnen entgegensteht, da Fürsorge einerseits als Schutz im pädagogischen Protektorat und andererseits als (überfürsorgliches) Begrenzen der Lebenswelt verstanden werden kann. In diesem Sinne kann Fürsorge sowohl als das Ermöglichen von persönlicher Entwicklung in einem entsprechend geschützten Rahmen als auch als Vor-enthalten von Perspektiven über diesen Rahmen hinaus verstanden werden, entstehen wichtige und subjektiv bedeutsame Erlebnisse doch oftmals in der Auseinandersetzung mit dem Neuen und Unbekannten. Gleichzeitig bergen diese eine gewisse Gefahr, vor denen fürsorgliches Verhalten möglicherweise bewahrt beziehungsweise bewahren will. Auch vollziehen sich in der Sorge für die BewohnerInnen sowohl behütende als auch fremdbestimmende Praxen (beispielsweise, wenn die MitarbeiterInnen für die BewohnerInnen entscheiden), welche wiederum infantilisierende Züge tragen können (finden sich solche Momente der Stellvertretung doch insbesondere bei Kindern). Infolgedessen können Fürsorgepraxen gegebenenfalls Selbstermächtigung und Selbstständigkeit erschweren, was sich unter anderem auch darin vollzieht, dass „[i]ndem sich die Professionellen zu Experten und angemessenen Stellvertretern stilisieren, [...] sie die Autonomiebestrebungen behinderter Menschen [untergraben]“ (Ackermann und Dederich 2011, S. 10). Hierbei stellt sich immer die grundsätzliche Frage, als wessen StellvertreterInnen sich pädagogisch Handelnde verstehen – als die des organisationalen und institutionellen Überbaus oder als die der AdressatInnen ihres Handelns (siehe auch Ackermann und Dederich 2011, S. 11f). Demgegenüber ist es jedoch auch denkbar, dass Fürsorgepraxen ein Moment wider der Bürokratisierung darstellen können, anhand derer dem häufig vorherrschenden Pragmatismus ein Handeln, das Wärme und Nähe ermöglicht, entgegengestellt werden kann. Fürsorge bedeutete in dieser Hinsicht also eher „menschliche Zuwendung und auch demütige Verantwortungsübernahme“ (Kardorff 2011, S. 82).

Anschließend daran ist zu reflektieren, inwiefern in Fürsorgepraxen gegebenenfalls ein Schlüssel dazu liegen kann, objektivierenden und bürokratisierenden Praxen zu begegnen, sodass diese sukzessive dekonstruiert werden können. Dabei stehen die Fragen im Vordergrund: *Wie fürsorglich soll eine BewohnerIn-MitarbeiterIn-Beziehung sein? Welche Werte und pädagogischen Ideen stehen dahinter?*

19.8.2 Der Wunsch nach Nähe

Die Frage nach der Beziehung zwischen BewohnerInnen und MitarbeiterInnen stellt sich, wie einführend gesagt, auch vor dem Hintergrund des Strukturproblems, dass die BewohnerInnen sich oftmals nach Liebe und Nähe sehnen, die MitarbeiterInnen dieses Sehnen qua ihrer Rolle, die sie auf primär spezifische Beziehungsanteile verpflichtet, jedoch nicht im von den BewohnerInnen gewünschten Maß erfüllen können (siehe auch Kap. 5). Dem Sehnen der BewohnerInnen nach Liebe und Nähe steht auf der anderen Seite teils ein primär bürokratisches und infolgedessen oftmals objektivierendes Handeln der MitarbeiterInnen gegenüber, wodurch die gewünschte Liebe und Nähe sozusagen eher ins Gegenteil verkehrt wird. In dieser Ambivalenz wird die Herausforderung des Aushandelns spezifischer und diffuser Beziehungsanteile im pädagogischen Arbeitsbündnis noch einmal eindrücklich veranschaulicht. Die MitarbeiterInnen dürfen diese Ambivalenz nicht ausblenden, sondern müssen sich diese vielmehr immer wieder reflexiv vergegenwärtigen. Hierbei scheint der Rückbezug auf das pädagogische Arbeitsbündnis naheliegend, welches in der widersprüchlichen Einheit diffuser und spezifischer Beziehungsanteile konstituiert wird (Oevermann 1996b, S. 123). Die MitarbeiterInnen sind dabei herausgefordert, den BewohnerInnen als ganze Personen zu begegnen (Oevermann 1996b, S. 122), wodurch diesen und ihrem Wunsch nach Diffusität ein Stück weit entgegengekommen würde und was zudem das pragmatische Abarbeiten, das auf Seiten der MitarbeiterInnen teils vorherrscht, verändern könnte. Das diffuse Moment im Arbeitsbündnis könnte auf Seiten der MitarbeiterInnen gegebenenfalls in einer gewissen Fürsorge liegen, von der aus das pädagogische Handeln als Beziehungspraxis mit begründet wird. Auf theoretischer Ebene bleibt dabei zu diskutieren, inwiefern eine gegenseitige Diffusität unter Umständen das Eingehen und Aufrechterhalten des Arbeitsbündnisses erleichtern kann, zum

Beispiel auf der Ebene des Vertrauens (siehe Kap. 12.1)¹⁷. Handlungspraktisch stehen, insbesondere in Bezug auf das Entwickeln eines pädagogischen Konzepts, die Fragen im Vordergrund: *Wie sollten BewohnerIn-MitarbeiterIn-Beziehungen im Allgemeinen aber auch im je Konkreten ausgestaltet sein? Wie viel Nähe soll in einer solchen Beziehung zugelassen werden? Wo sind (klare) Grenzen?*

19.8.3 Bezugsbetreuung

Viele der BewohnerInnen befinden sich aktuell oder teils auch bereits seit Längerem in emotional belastenden, herausfordernden Lebenssituationen (siehe u.a. die Kap. 13.8 und 13.9). Eintritt in das Rentenalter, plötzlicher Verlust des Arbeitsplatzes, Liebeskummer und Beziehungsprobleme, der Tod enger Familienangehöriger oder MitbewohnerInnen sind nur einige der krisenhaften Erfahrungen, denen die BewohnerInnen ausgesetzt sind. Diese krisenhaften Lebenssituationen werden für die BewohnerInnen in vielen Fällen dadurch potenziert, dass zumeist kaum Partner- oder Freundschaften bestehen, die diese (mit) auffangen würden, wodurch eine soziale Bewältigung des Alltags verloren geht beziehungsweise gar nicht erst entstehen kann. Es steht den meisten BewohnerInnen keine wirklich enge Sozialbeziehung zur Verfügung, beispielsweise in Person eines besten Freundes oder einer besten Freundin, mit der der Alltag besprochen und so ein Stück weit bearbeitet werden kann. Daraus geht die Frage nach einer psychosozialen Begleitung der BewohnerInnen in persönlichen Krisen hervor und inwiefern diese im Alltag erfolgen kann. Als strukturlogischer Ort einer solchen Begleitung kann die Bezugsbetreuung gedacht werden, da im Rahmen dieser, zumindest der Idee nach, engere Bezüge zwischen MitarbeiterInnen und BewohnerInnen möglich sind. Dazu ist es jedoch notwendig, die Bezugsbetreuung mehr vom Betreuungsaspekt her zu denken, ist diese doch bislang zumeist Ausdruck einer eher technisch-verwalterischen Zuständigkeit der MitarbeiterInnen für einzelne BewohnerInnen, was sich unter anderem darin zeigt, dass eine Hauptaufgabe der Bezugsbetreuung das Vereinbaren von (Arzt-)Terminen ist (siehe Kap. 13.5). Auch hier kann möglicherweise das Moment der Fürsorge hilfreich sein, um die Bezugsbetreuung mehr als Handeln in der pädagogischen Beziehung zu verstehen, die ihrerseits die BewohnerInnen als

17 Dies ist ein Desiderat, das durch die hiesige Studie eröffnet wurde.

ganze Personen fokussiert und dabei unterstützt, die Frage zu beantworten: *Welche Rolle kommt der Bezugsbetreuung zu?*

19.8.4 Trauerbegleitung

Die Ergebnisse der Interviewanalysen zeigen, dass viele BewohnerInnen mit gegenwärtigen oder weiter in der Vergangenheit liegenden Verlust Erfahrungen umgehen müssen. Häufig ist der Trauerprozess noch nicht weit vorangeschritten. In Fällen einer solchen unverarbeiteten Trauer ist die Frage zu stellen, wie MitarbeiterInnen BewohnerInnen im Trauerprozess unterstützen können. Es handelt sich hier um einen pädagogischen Handlungsbereich, der großer Sensitivität und Empathie bedarf und der sich, wie kaum ein anderer, auf dem Grat zwischen diffusen und spezifischen Beziehungsanteilen bewegt. Eine pädagogische Begleitung im Trauerprozess muss es schaffen, in der widersprüchlichen Einheit von diffusen und spezifischen Beziehungsanteilen handlungsfähig zu bleiben und der trauernden Person so Unterstützung und Halt zu geben. Handlungspraktisch ist dabei an Gesprächsangebote, gegebenenfalls auch in der Gruppe (gerade beim Versterben von MitbewohnerInnen), zu denken, eine Begleitung zum Friedhof oder andere Trauerpraxen (siehe weiterführend Kostrzewa 2013, S. 244ff; Brand und Bruhn 2014, S. 155ff; Bruhn 2014, S. 172ff; Heppenheimer 2014, S. 180ff). Dazu bedarf es auch einer Art von Jenseitskonzept, an dem die MitarbeiterInnen ihr Handeln in der Trauerbegleitung orientieren können und dessen Reflexion folglich wichtiger Bestandteil der Ausarbeitung eines pädagogischen Konzepts ist. Darüber hinaus ist auch auf Seiten der MitarbeiterInnen über Angebote der Trauerbegleitung nachzudenken (beispielsweise in Teambesprechungen oder als Beratungs-/Trauerbegleitungsangebot des Trägers), denn auch diese haben möglicherweise enge Beziehungen zu verstorbenen BewohnerInnen aufgebaut und müssen den Tod dieser verarbeiten (siehe Kostrzewa 2013, S. 287ff; Brand und Bruhn 2014, S. 164f). An dieser Stelle eröffnet sich gegebenenfalls die Problematik, gleichzeitig selbst zu trauern und vor der Aufgabe zu stehen, andere zu trösten. Dies kann die MitarbeiterInnen möglicherweise überfordern und muss folglich ebenfalls durch entsprechende Begleitung aufgefangen werden. In Bezug auf Einsätze und Möglichkeiten einer Trauerbegleitung stellen sich die Fragen: *Wie könnten/sollten BewohnerInnen bei Trauer und Verlust besser begleitet werden? Wie wird mit (religiösen) Jenseitskonzepten umgegangen?*

19.9 INKLUSION – ÖFFNUNG DER WOHNEINRICHTUNG, ANEIGNUNG DER LEBENSWELT ALS HANDLUNGSRAUM

Das Leben der meisten BewohnerInnen ist von Geschlossenheit geprägt, welche sich nicht nur durch enge zeitliche Rahmungen (Ablauf- und Dienstpläne, Essens- und Pflegezeiten etc.), sondern auch durch eine tatsächliche physische Eingeschlossenheit ausdrückt. Mehrere BewohnerInnen berichten, dass sie die Wohneinrichtung nicht alleine verlassen dürfen und in den Beobachtungsprotokollen wird ersichtlich, dass das Eingangstor verschlossen und zusätzlich mit einer Alarmfunktion ausgestattet ist (siehe Kap. 16.1.2). Auch finden Freizeit- und alltägliche Aktivitäten primär unter dem Dach des Trägers oder anderer Behindertenhilfeeinrichtungen statt, wodurch der Bezug zu routinemäßigen Lebenspraxen fast vollständig fehlt und Geschlossenheit reproduziert wird (siehe dazu Kap. 13.2). Diese Faktoren tragen mit dazu bei, dass der Zugang der BewohnerInnen zur Lebenswelt außerhalb der Wohneinrichtung erschwert beziehungsweise für Einzelne unmöglich ist. Die Wohneinrichtung wird dadurch sozusagen selbst zur DiskursteilhabebARRIERE, weshalb die Auseinandersetzung mit Öffnung, Teilhabe und Inklusion eine der zentralen Aufgaben bei der Erarbeitung eines pädagogischen Konzepts für die Wohneinrichtung ist. Inklusion bedeutet im hiesigen Verständnis, wie eingangs entfaltet (siehe Kap. 3.4), eine Dekonstruktion jener DiskursteilhabebARRIEREN und damit einhergehend das Eröffnen von Möglichkeiten zur Diskursteilhabe. Dabei werden herkömmliche Zuständigkeiten, Verteilungen, Einstellungen, Praxen etc. infrage gestellt und somit sukzessive in ihrer teils behindernden Wirkmächtigkeit dekonstruiert. Ein solcher Prozess kann nur eingeschränkt von oben diktiert werden, weshalb auch sogenannte Inklusionsmaßnahmen, wie sie sich sowohl in (sozial-)politischen Forderungen als auch in Beiträgen der Bezugsdisziplinen immer wieder finden, durchaus ambivalent zu betrachten sind, da sie zwar ein Stück weit mehr auf den Ausschluss bestimmter Personen aufmerksam machen und diesem entgegenwirken (wollen), dabei jedoch häufig zu einer Manifestation von Differenzkategorien beitragen (siehe auch Beck 2016, S. 76)¹⁸. Dementgegen soll In-

18 Beck (2016) macht am Beispiel der Norm der Gleichheit auf diese Ambivalenz aufmerksam, indem sie feststellt: „Der zielgruppenübergreifende Anspruch an

klusion als Praxis verstanden werden, die sich in der Lebenspraxis selbst prozesshaft vollzieht. Ein solcher Prozess ist, da er Hergebrachtes infrage stellt und aufbricht, sicherlich auch krisenhaft, aber ebendarin liegt sein Veränderungspotenzial, denn Krisen sind, wie bereits mehrfach diskutiert, als Entscheidungskrisen zu verstehen, aus denen schließlich Neues hervorgehen kann (siehe Kap. 5.5 und 19.2.1; siehe auch Oevermann 1996b, S. 75). Inklusion, die von einem Verständnis der Planung, Steuerung und gegebenenfalls auch regelmäßigen Evaluation aus gedacht wird (siehe dazu u.a. Hartsuiker 2011, S. 321f; Schlagmüller 2017, S. 237f; Brokamp et al. 2015), wird diese Möglichkeit der Krise als Scheitern genommen, da nur wenig Raum zur Aushandlung besteht. Inklusion, die als Praxis der Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrrieren vollzieht, betrifft im hiesigen Zusammenhang die Öffnung zum Sozialraum (Kap. 19.9.1), das pädagogische Handeln (Kap. 19.9.2) und die Begleitung der BewohnerInnen in den Sozialraum (Kap. 19.9.3).

19.9.1 Öffnung zum Sozialraum

Eine Folge der häufig sehr geschlossenen Lebensweise der BewohnerInnen ist, dass diese kaum Bezüge zum Sozialraum haben und dieser für die meisten BewohnerInnen folglich auch nur einen geringen Stellenwert hat. Die Wohneinrichtung droht so zu einer ‚behinderten Insel‘ ohne eine Anbindung zur Lebenswelt außerhalb dieser zu werden, wodurch wiederum Barrieren manifestiert werden, die den Zugang der BewohnerInnen zu allgemeinen Diskursen (wozu der Sozialraum respektive in ihm sich vollziehende Praxen gehören) beschränken und so Teilhabe erschweren. Eine Perspektive des Eröffnens von Teilhabemöglichkeiten ist also, die Wohneinrichtung zum Sozialraum hin ein Stück weit zu öffnen, sodass sich gemeinsame Praxen vollziehen können. Handlungspraktisch geht es dabei vor allem darum, als Wohneinrichtung respektive Mitglieder der Wohneinrichtung Präsenz im

alle Systeme darf nicht zu einer Postulierung von Normalität der Verschiedenheit führen, die blind macht für eine real zu Benachteiligungen führende Gleichbehandlung und für Machtverhältnisse“ (Beck 2016, S. 76). Dennoch plädiert auch sie für ein Ergreifen von „wirksamen (!) Maßnahmen“ (Beck 2016, S. 76; Ausrufezeichen im Original) zur Umsetzung von Inklusion, was im Kern, wie oben problematisiert, diese Ambivalenz zu reproduzieren droht.

Sozialraum zu zeigen. Dies kann sich beispielsweise dahingehend vollziehen, dass gemeinsam mit den BewohnerInnen vor Ort eingekauft wird, was bislang nur mit einzelnen BewohnerInnen und für einzelne Güter geschieht, oder dass an örtlichen Festivitäten und kulturellen Veranstaltungen sowohl rezeptiv als auch aktiv gestaltend teilgenommen wird. In Bezug darauf kann auch eine Ausweitung des Engagements der BewohnerInnen in örtlichen Vereinen und Freizeitgruppen als sinnvoll gesehen werden, wodurch Freizeit jenseits der ‚behinderten Sphäre‘ erfahren werden könnte. Darüber hinaus kann sich die Wohneinrichtung gegebenenfalls selbst als Begegnungsort öffnen, was zugegebenermaßen in Bezug auf die untersuchte Wohneinrichtung eher schwierig ist, da sie nicht über die entsprechenden räumlich-baulichen Kapazitäten verfügt und private Räume ohnehin nur erschwert konstituiert werden können. Andere strukturähnliche Wohneinrichtungen dagegen, insbesondere sogenannte Komplexeinrichtungen, verfügen häufig über eigene Veranstaltungsräume und teils sogar eigene Turn-/Mehrzweckhallen und/oder Schwimmbäder. Hier böte sich eine Öffnung dieser Räume und Orte für den Sozialraum an, aus der Praxen der gemeinsamen Nutzung entstehen können. Im Rahmen der pädagogischen Konzeptentwicklung können also die Fragen vergegenwärtigt werden: *Wie kann sich die Wohneinrichtung in den Sozialraum öffnen? Wie kann mehr Teilhabe der BewohnerInnen an lebensweltlichen Aktivitäten ermöglicht werden? Wie kann sich mit welchen ProtagonistInnen im Feld vernetzt werden?*

19.9.2 Inklusion und pädagogisches Handeln

Auf Ebene des pädagogischen Handelns steht die Etablierung einer pädagogischen Handlungspraxis im Mittelpunkt, die vom Hinterfragen und daraus gegebenenfalls folgenden Aufbrechen hergebrachter Strukturen ausgeht. Diese Praxis ist gegen die Geschlossenheit der Wohneinrichtung gerichtet und fokussiert die Teilhabe der BewohnerInnen. Grundlegend dafür ist ein theoriegeleitetes Verständnis von Teilhabe und Inklusion, von dem aus pädagogisches Handeln sowie organisationale und institutionelle Strukturen reflektiert werden können (siehe dazu Kap. 3.4). Weiterer Pfeiler eines inklusionsorientierten Handelns ist die Fokussierung der BewohnerInnen, mit denen gemeinsam Zugänge zu allgemeinen Diskursen geschaffen werden sollen. Dass im Zuge dessen auf beiden Seiten gegebenenfalls Vorbehalte und/oder Ängste abgebaut werden müssen, scheint klar. Folglich ist eine

Aufgabe der MitarbeiterInnen auch, Begegnungen zu ermöglichen, um so die sich oftmals in vielerlei Hinsicht vollziehende Grenze zwischen der Wohneinrichtung und der ‚Lebenswelt außerhalb‘ aufzuweichen. Pädagogisches Handeln wird so ein Stück weit ausgeweitet von der Beziehungspraxis zwischen pädagogisch Handelndem/Handelnder und AdressatIn auf ein Mitberücksichtigen sozialräumlicher und lebensweltlicher Bezüge (siehe auch Wansing 2017; Rohrmann und Weinbach 2017; Konrad und Rosemann 2016, S. 97ff). In diesem Sinne kann pädagogisches Handeln sozusagen auch als gesamtgesellschaftliche Aufgabe verstanden werden. Aus dieser Perspektive heraus kann unter Umständen auch die Rolle der Organisation im Sozialraum neu ausgehandelt werden, was möglicherweise heißen kann, „sich aus der Nische des Sondersystems Behindertenhilfe hinauszubewegen und zu einem Akteur zu werden“ (Aselmeier 2016, S. 60). Zur Rolle der Einrichtungsleitung kann gesagt werden, dass diese im Zuge der Öffnung der Wohneinrichtung von besonderer Bedeutung ist, da sie Prozesse anstoßen, MitarbeiterInnen anleiten und gegebenenfalls auch Kontakte in den Sozialraum knüpfen und aufrechterhalten muss (siehe auch Hartsuiker 2011, S. 318; Aselmeier 2016, S. 59). Dabei darf nicht aus den Augen verloren werden, dass Inklusion, wie oben ausgeführt, an erster Stelle eine Praxis ist, die sich lebendig und prozesshaft vollzieht, weshalb bürokratisch-organisatorische Herangehensweisen teilweise eher hinderlich denn unterstützend sein können. In Bezug auf Inklusion und pädagogisches Handeln kann eine Reflexion der Fragen unterstützen: *Inwiefern ist das eigene Handeln an der Teilhabe der BewohnerInnen ausgerichtet? Inwiefern trägt das eigene Handeln gegebenenfalls zu einer Reproduktion behindernder Praxen bei? Wie können diese Praxen infrage gestellt und somit verändert werden?*

19.9.3 Begleitung in den Sozialraum

Pädagogische Aufgabe ist auch, die BewohnerInnen bei der Aneignung des Sozialraums als Handlungsraum zu unterstützen. Dazu gilt es, Zugangsmöglichkeiten zu eröffnen und die BewohnerInnen darin zu ermächtigen, diese auch für sich zu nutzen. Zudem müssen, wie oben bereits beschrieben, auf Seiten der BewohnerInnen unter Umständen Berührungsängste abgebaut werden, die aus einem Leben resultieren können, das oftmals von (immenser) Geschlossenheit im Rahmen sogenannter „Institutionskarriere[n]“ (Theunissen 2002, S. 167; siehe auch Trescher 2017a, S. 234ff) gekennzeichnet ist.

Ein handlungspraktischer Weg zum Abbau solcher Ängste können beispielsweise Erwachsenenbildungsseminare sein, die darauf abzielen, „befähigt zu werden, Rechte als Bürgerin und Bürger wahrzunehmen, sich den daraus erwachsenden Pflichten zu stellen und das Leben im Gemeinwesen mitzugestalten“ (Aselmeier 2016, S. 61). Daraus kann zudem eine veränderte Selbstwahrnehmung der BewohnerInnen hervorgehen, die der bislang häufig vorherrschenden ‚behinderten Identität‘ (siehe Kap. 13.3) alternative, selbstermächtigte Identitäten und Lebensentwürfe gegenüberstellt. Ein auf diese Weise selbstermächtigtes Subjekt kann für sich selbst eintreten und seine eigenen Interessen vertreten. Folglich ist Partizipation eine wichtige Voraussetzung für Inklusion und Teilhabe (Beck 2016, S. 75). Auf Seiten der Lebenswelt kann es unter Umständen ebenso notwendig sein, Berührungsängste abzubauen wie auf Seiten der BewohnerInnen der Wohneinrichtung, weshalb auch hier pädagogische Begleitung hilfreich ist. Auch dies kann ausschließlich über regelmäßige und vielfältige Kontakte erfolgen, weshalb auch die Lebenswelt sich ein Stück weit öffnen und eine Bereitschaft zu Veränderung zeigen soll. Der Bezug zur Lebenswelt darf dabei nicht zum Pragmatismus werden, der das Ziel hat, „die komplexen Umweltfaktoren, die zur Konstitution von Behinderung beitragen, innerhalb eines festgelegten territorialen Rahmens buchstäblich zu *verorten* und in dieser räumlichen Dimension handlungspraktisch zu bearbeiten“ (Wansing 2016, S. 258f). Vielmehr bedeutet der Bezug zur Lebenswelt, diese in der gemeinsamen Aushandlung zu re-konstituieren. Handlungspraktische Fragen sind dabei: *Welche Ideen können hinsichtlich der Begleitung der BewohnerInnen in den Sozialraum entwickelt werden? Wie können die Interessen der BewohnerInnen bestmöglich vertreten werden? Wie kann die gegebenenfalls ambivalente Rolle, einerseits Organisationsmitglied und andererseits ProtagonistIn im Sozialraum zu sein, ausgehandelt werden?*

