

Einstellungen und Beliefs von Studierenden der Heilerziehungspflege zu literarischen Möglichkeiten von Menschen mit Behinderung

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades
einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

An der Fakultät für Erziehungswissenschaft
der Universität Bielefeld

vorgelegt von

Carola Weber-Peeters

Bielefeld, im Januar 2021

Datum der Disputation: 21. Juli 2021

Erstgutachterin: Prof.‘in Dr. Birgit Lütje-Klose
Universität Bielefeld, Fakultät für
Erziehungswissenschaft

Zweitgutachterin: Prof.‘in Dr. Saskia Bender
Universität Bielefeld, Fakultät für
Erziehungswissenschaft

Zusammenfassung

Die vorliegende Dissertation beleuchtet aus zwei unterschiedlichen Perspektiven Einstellungen und Beliefs von Studierenden der Heilerziehungspflege. Ziel der Untersuchung ist es, den Einfluss privater Handlungsmotive auf professionelle Haltungen der zukünftigen Fachkräfte zu erkunden. Während mithilfe des quantitativen Forschungszugangs zunächst ein Überblick über das Feld der Heilerziehungspflege geschaffen wird und deskriptiv Einblicke in Einstellungen, Beliefs und Haltungen der Studierenden ermöglicht werden, zielt die qualitative Studie auf das Erfassen von Sinnkonstruktionen der Auszubildenden in konkreten Handlungssituationen. Dabei geht die Untersuchung der Fragestellung nach, ob und in welchem Maß sich das Handeln der ‚Professionellen‘ an Fachwissen und berufsspezifischen ethischen Wertvorstellungen orientiert, und welche individuellen Beliefs Einfluss auf das berufliche Handeln ausüben. Die qualitative Studie ist als Längsschnittstudie angelegt und untersucht, ob sich zwischen den beiden Messzeitpunkten durch gezielte Interventionsmaßnahmen Beliefs der Studierenden zugunsten der Entstehung eines professionellen Habitus beeinflussen lassen.

Die Interventionsmaßnahmen der Studie bestehen aus einer Unterrichtseinheit, in der die 16 Proband*innen der qualitativen Studie mit literaturdidaktischen Möglichkeiten im therapeutischen und freizeitpädagogischen Bereich vertraut gemacht werden sollten, und im zweiten Teil der Interventionsmaßnahme bekamen die Proband*innen Gelegenheit, eigene Erfahrungen im Umgang mit Literatur als Gegenstand pädagogischer Angebote zu sammeln. Das Thema Literatur steht hier stellvertretend für viele Themen, die im heilerziehungspflegerischen Alltag nicht bei allen Fachkräften auf eine hohe Affinität stoßen. Somit dient Literatur hier als Stimulus zur Aktivierung von Beliefs, um verborgene Einstellungen und Haltungen sichtbar machen zu können.

Die beiden Forschungsansätze sind komplementär zueinander angelegt und der Schwerpunkt der vorliegenden Dissertation liegt auf der qualitativen Studie.

Aus der quantitativen Perspektive zeigen sich deutliche Widersprüche und Ungereimtheiten in den Aussagen der Studierenden. Besondere Aufmerksamkeit erregt der Befund, dass ein erheblicher Teil der Studierenden von der Relevanz der Unterrichtsinhalte nicht überzeugt ist und sich somit die Frage nach den Theorie-Praxis-Transferleistungen der angehenden Fachkräfte stellt.

In der qualitativen Untersuchung lassen sich unterschiedliche Handlungsmuster bezüglich der Annahme und der Ausführung des Arbeitsauftrages bei den Studierenden erkennen, woraus sich schließlich Typen ableiten lassen. Auch lässt sich zeigen, dass Beliefs bedeutenden Einfluss auf die Übernahme von Wissen haben können. Die Studie kommt zu dem Schluss, dass die erfolgreiche Ausbildung eines professionellen Habitus nur durch Wissensvermittlung auf rein kognitiver Ebene nicht zuverlässig gelingt. Aufgrund der erhobenen Befunde lässt sich bei den Studierenden der Heilerziehungspflege ein Professionalisierungsdefizit nachweisen, das auf Handlungsbedarf zur Veränderung der Ausbildungspraxis hinweist.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	8
1. Heilerziehungspflege – Berufsbild, Ausbildung und Leitideen.....	13
1.1 Berufsbild und Ausbildung.....	13
1.1.1 Zugangsvoraussetzungen zur Ausbildung	14
1.1.2 Leitgedanken für den Unterricht.....	15
1.1.3 Didaktische Konzeptionen.....	16
1.2 Leitprinzipien heilerziehungspflegerischen/heilpädagogischen Handelns.....	19
1.2.1 Das Normalisierungsprinzip als Leitkonzept.....	20
1.2.1.3 Aspekte der Freizeit.....	22
1.2.2 Weiterentwicklung des Normalisierungsprinzips.....	22
1.2.3 Selbstbestimmung.....	28
1.2.4 Empowerment.....	31
1.2.5 Integration.....	33
1.2.6 Inklusion	36
1.2.7. Partizipation	40
1.2.8 Lebensqualität	42
2 Heilerziehungspfleger*in - Beruf oder Profession?	47
2.1 Profession -Definition	47
2.2 Wandel des Professionenverständnisses.....	47
2.3. Pädagogische Professionalität	48
2.4 Professionalität und Professionalisierung.....	49
2.4.1 Heilpädagogische Ethik.....	51
2.4.2 Ethische Tugenden	52
2.4.3 Bedeutung der Selbsterkenntnis für das professionelle Handeln.....	53
2.4.4 Resonanz als Beziehungsmodus.....	54
3. Literatur.....	57
3.1. Versuch einer Begriffsdefinition	57
3.1.1. Merkmale von literarischen Texten	58
3.1.2 Hauptformen der literarischen Kommunikation.....	60
3.1.3 Dreikreissschema zur Bestimmung der Literarizität von Texten.....	63
3.2 Funktionen von Literatur	67
3.2.1 Lesenormen als Bildungsnormen	68

3.2.2	Begriffsbestimmung des Lesens	70
3.2.3	Funktionen des Lesens	70
3.2.4	Literatur als Kunst oder Therapie?	71
3.3	Lesen als Minderheitenprogramm.....	74
3.4	Lesesozialisation und Lesekompetenzen	77
3.4.1	Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg	78
3.4.2	Lesesozialisation in der Schule	80
3.4.3	Lesekrisen	82
3.4.4.	Abhängigkeit der Leseaffinität von Schulform und Geschlecht	83
3.5	Lesen in der Berufsschule	84
3.6	Literatur und geistige Behinderung	85
3.6.1	Definition und Abgrenzung: Literacy vs. Literalität	86
3.6.2	Erwachsenenbildung bei Menschen mit geistiger Behinderung.....	87
3.6.3	Freizeit im Alltag von Menschen mit geistiger Behinderung	87
3.6.4	Lesen als Freizeitbeschäftigung im Alltag von Menschen mit geistiger Behinderung ..	88
4	Beliefs und ihre verwandten Konstrukte	91
4.1.	Die Bedeutung von Beliefs im Kontext der pädagogischen Arbeit	91
4.1.1	Komplexität einer Begriffsdefinition	92
4.1.2	Wissen versus Beliefs?.....	95
4.2	Begriffsbestimmung von Beliefs als Arbeitsbegriff in wissenschaftlichen Kontexten	97
4.2.1	Beliefs in Abgrenzung zu verwandten Konstrukten	98
4.2.2	Vorstellungen	99
4.2.3	Einstellungen in Abgrenzung zu Haltungen.....	100
4.3	Haltungen als handlungsleitende Prädispositionen	101
4.3.1	Das Konzept der Organisation von Beliefs und Haltungen	102
4.3.2	Differenzierung zwischen Haltungen und verwandten Begriffen	103
4.4	Haltungen und Verhalten.....	104
4.4.1	Kurzer Exkurs: Handeln, Tun, Verhalten.....	105
4.4.2	Funktionen von Beliefs und Haltungen	106
4.5	Assimilation und Akkommodation.....	107
5.	Zwischenfazit: Professionelle heilpädagogische Haltung – Ein vielschichtiges und untersuchungsbedürftiges Konstrukt.....	108
5.1	Zusammenfassung	108

5.2	Desiderat und Fragestellung	111
5.3	Anlage der empirischen Untersuchung	112
6	Voruntersuchung: Die quantitative Teilstudie	115
6.1	Ziele und Methoden der quantitativen Untersuchung	115
6.2	Deskriptive Auswertung der quantitativen Untersuchungsergebnisse	122
6.2.1	Einstellungen zu zentralen Unterrichtsfächern	122
6.2.2	Fragen zur beruflichen Relevanz von Unterrichtsfächern	125
6.2.3	Lesesozialisation – Einstellungen zum Lesen	127
6.2.4	Privates Leseverhalten	132
6.2.5	Leseinteressen	134
6.2.6	Wirkungen von Literatur	138
6.2.7	Rahmenbedingungen	146
6.3	Zwischenfazit	153
7	Forschungsdesign und Relevanz der qualitativen Untersuchung	157
7.1	Theoretische Grundlagen der Grounded-Theory-Methodology (GTM)	157
7.1.1	Darstellung der Methode – Begründung der Methodenwahl	158
7.1.2	Iterativer Prozess: Theoretical Sampling und theoretische Sättigung	158
7.1.3	Theoretische Sensibilität	159
7.1.4	Kodieren mit dem Ziel der Theoriebildung	160
7.1.5	Memoing	161
7.1.6	Die Bedeutung von Vergleichsprozessen für das Generieren von Theorie	161
7.1.7	GTM-typische Gütekriterien	161
7.1.8	Subjektivität, Perspektivität und Reflexivität in der GTM	163
7.2	Forschungsmethodisches Design der qualitativen Teilstudie	163
7.2.1	Literatur als Stimulus zur Aktivierung von Beliefs	163
7.2.2	Aquise der Teilnehmer*innen	164
7.2.3	Längsschnittstudie mit zwei Messzeitpunkten und Intervention	167
7.2.4	Datenerhebung	169
7.2.5	Aufzeichnung und Transkription	170
7.2.6	Instrumente zur Bearbeitung der Daten	171
7.3	Beschreibung des Kodierprozesses	172
7.3.1	Aufbrechen der Daten	172
7.3.2	Finden der Kernkategorie	173
7.3.3	Bearbeitung auf Einzelfallebene	177

7.4	Reflexion und Einschätzung der Gütekriterien	181
7.4.1	Forschungsmethodische Reflexion mithilfe qualitativer Gütekriterien	181
7.4.2	Selbstreflexion des Forschungsprozesses	183
8	Ergebnisse der empirischen qualitativen Teilstudie	192
8.1	Auswahl der Fälle	192
8.2	Janina – Die begeisterungsfähige Kreative	193
8.2.1.	Subjekthaltung Janina	194
8.2.2	Objekthaltung Janina: Literatur – Affinität oder Ablehnung?	203
8.2.3	Situationshaltung Janina – Zuversicht oder Skepsis?	210
8.2.4	Zusammenfassung: Situationshaltung Janina - Zuversicht oder Skepsis	215
8.2.5	Arbeitshaltung und Handlung – Engagement oder Verweigerung?	216
8.3	Tom – Der ‚wandlungsfähige Skeptiker‘	218
8.3.1	Subjekthaltung Tom: Resonanz oder Entfremdung?	218
8.3.2.	Objekthaltung ‚Tom‘ – Affinität oder Ablehnung?	227
8.3.3	Situationshaltung ‚Tom‘ - Zuversicht oder Skepsis?	233
8.3.4	Zusammenfassung: Zuversicht und Skepsis bei Tom	238
8.3.5	Engagement - Vorsichtiges Erkunden neuer Möglichkeiten	239
8.4	Sirin – Die ‚starre Pragmatikerin‘	241
8.4.1	Subjekthaltung Sirin	241
8.4.2	Objekthaltung ‚Sirin‘- Affinität oder Ablehnung?	248
8.4.3	Situationshaltung Sirin – Zuversicht oder Skepsis?	254
8.4.4	Zusammenfassung: Zuversicht oder Skepsis?	261
8.4.5	Engagement: Getarnte Verweigerung	262
8.5	Jana – Die ‚zerrissene Widerspenstige‘	265
8.5.1	Subjekthaltung Jana	265
8.5.2	Objekthaltung ‚Jana‘	279
8.5.3	Situationshaltung ‚Jana‘- Zuversicht oder Skepsis?	291
8.5.4	Zusammenfassung Situationshaltung: Skepsis und Ablehnung	302
8.5.5	Engagement: Beweis der Unmöglichkeit	304
8.6	Gegenüberstellung der Fälle und Typenbildung: Variationen des Sich-Einlassens	307
9.	Thesenbildung und Diskussion der Ergebnisse der qualitativen Untersuchung	311
10.	Diskussion und Ausblick	322
10.1	Diskussion der Ergebnisse	322
10.2	Doppeltes Professionalisierungsdefizit	328

10.3	Methodenreflexion	330
10.4	Leistungen und Limitationen der Studie.....	332
10.5	Schlussfolgerungen und Forschungsperspektiven.....	334
10.6	Forschungsdesiderate und Ausblick	335
	Literaturverzeichnis.....	338
	Abbildungsverzeichnis.....	361
	Tabellenverzeichnis	362
	Anhang	363
	Danksagung	367
	Eigenständigkeitserklärung	368

Einleitung

Heilerziehungspfleger*innen sind eine von der Forschung bis dato kaum beachtete Berufsgruppe in der Behindertenhilfe, obwohl ihre Arbeit von entscheidender Bedeutung für die Lebensqualität von Menschen mit Behinderung ist. Dies gilt vor allem dann, wenn diese ihr gesamtes Leben in Einrichtungen der Behindertenhilfe verbringen und die Arbeit der Fachkräfte sämtliche lebensweltlichen Bereiche betrifft. Aus soziologischer Perspektive untersucht Müller (2016) die Notwendigkeit der Professionalisierung von Praxisfeldern der Sozialarbeit im Sinne der Überführung von einem Beruf in eine Profession. Aber auch die Entwicklung eines damit verbundenen beruflichen Habitus wird ausführlich diskutiert. Dabei nimmt Müller Bezug auf Oevermann, der feststellt, dass die professionelle Tätigkeit in der Praxis nicht durch Indoktrination und Buchwissen vermittelt werden kann, sondern nur durch „praktische Einübung in eine Kunstlehre und Handlungspraxis“ (Oevermann 1996, 123; zit. in: Müller 2016, 23) erlernt wird. Ausbildung ist somit nach Oevermann nicht primär als Wissenserwerb, sondern vielmehr als Habitusformation zu verstehen. Auch Schütze sieht die berufliche Sozialisation als prägend für die Entwicklung der persönlichen Identität der professionellen Kräfte (Schütze 1996, 192; zit. in: Müller 2016, 23). Die hohe Bedeutung eines professionellen Habitus ergibt sich aus der relativen Autonomie des Handelns der ‚Professionellen‘, wodurch die Orientierung an einer spezifischen Berufsethik notwendig wird, um Qualität der Arbeit sichern zu können. Deutlich bei dieser Diskussion um Professionalität wird die Tragweite des Gedankens, dass in Bereichen, die weitgehend autonomes Handeln erfordern, das Einhalten professionsspezifischer Wertvorstellungen erheblich von der individuellen Haltung der ‚Professionellen‘ abhängig ist.

Wie die Fähigkeit zu professionellem Handeln im Rahmen einer schulischen Ausbildung entwickelt werden kann und ob sich die gewünschte Wirkung am Ende der Ausbildungszeit auch bei den Studierenden feststellen lässt, untersucht Schwarz-Govaers (2005) in ihrer Dissertation, in der sie Zusammenhänge zwischen Wissen und Handeln von angehenden Pflegekräften erforscht und feststellt, dass die Auszubildenden der Pflege in der Praxis häufig Handlungsweisen zeigen, die sich stark an subjektiven Theorien, aber kaum an Fachwissen orientieren. Die Ausbildung in der Heilerziehungspflege ist in Teilen vergleichbar mit der Pflegeausbildung, wobei das Berufsbild der Heilerziehungspflege eine Mischform aus Krankenpfleger*in und Erzieher*in darstellt und die berufliche Tätigkeit auf das sonderpädagogische Praxisfeld ausgerichtet ist. Auszubildende der Heilerziehungspflege werden während ihrer Ausbildungszeit nicht nur in der Schule mit Fachtheorie für ihre berufliche Zukunft ausgestattet, sondern ein erheblicher Teil der Ausbildungszeit dient dazu, die Praxis kennenzulernen und hier nicht nur Handlungswissen zu erwerben, sondern eben auch die erforderlichen beruflichen Haltungen auszubilden.

Die vorliegende Studie möchte nun der Frage nachgehen, ob es den angehenden Fachkräften gelingt, sich in ihrem Tun und ihren Meinungsäußerungen an professionellen ethischen Wertmaßstäben zu orientieren. Dabei soll auch untersucht werden, inwieweit das Handeln der Personen von affektiven Komponenten geleitet wird, denen persönliche Motive zugrunde liegen, und wie die Auszubildenden sich verhalten, wenn sie in Entscheidungssituationen geraten, in denen berufsspezifische Werte nicht mit privaten Werten korrelieren, sondern in Konkurrenz zueinanderstehen. Um dies untersuchen zu können, musste ein Setting entwickelt werden, in dem die Proband*innen sich einer Anforderung gegenüber gestellt sahen, die ihnen in der beruflichen Praxis durchaus begegnen könnte, wobei aber gleichzeitig dieser Arbeitsauftrag nicht auf allgemeine Zustimmung stoßen sollte. Daher erhielten die

Studierenden die Aufgabe, in der Praxis jeweils ein literarisches Angebot durchzuführen. Literatur dient in diesem Zusammenhang als Stellvertreter für all jene Gegenstände bzw. Themen pädagogischer Handlungen, die von relativ vielen Fachkräften persönlich eher weniger geschätzt werden. Die Annahme, Literatur sei bei einem Teil der Studierenden eher unbeliebt, beruht zum einen auf eigenen Beobachtungen aus dem Deutschunterricht, zum anderen aus Forschungsergebnissen relevanter Lesestudien, und sie wird auch im empirischen Teil der vorliegenden Studie bestätigt.

Die vorliegende Arbeit untergliedert sich in zwei Teile. In den Kapiteln 1 bis 5 wird der theoretische Rahmen der Arbeit abgesteckt und der empirische Teil der Studie beginnt bei Kapitel 6. Eine genauere Übersicht über die jeweiligen Kapitel sollen die folgenden Ausführungen geben:

Das Berufsbild der Heilerziehungspfleger*innen ist der Öffentlichkeit noch relativ unbekannt und es existieren bislang noch keine wissenschaftlichen Untersuchungen zu dieser Berufsgruppe. Daher werden in Kapitel 1 zunächst das Berufsbild sowie formale und inhaltliche Anforderungen an die Ausbildung beschrieben. Da die Vorgaben für die Ausbildung zum Heilerziehungspfleger/zur Heilerziehungspflegerin bundesweit nicht einheitlich geregelt sind, stützen sich die Ausführungen auf Schulgesetze und Curricula der drei Bundesländer der BRD, in denen die Untersuchungen zur vorliegenden Studie durchgeführt wurden, also Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Bayern.

IN KAPITEL 1 wird ausgeführt, welche Aufgaben Heilerziehungspfleger*innen in ihrem beruflichen Alltag zu bewältigen haben und welche Anforderungen an ihre Kompetenzen und ihr Handeln gestellt werden. Ein Überblick über die Curricula der Ausbildung soll einen Eindruck zu vermitteln, welches Fachwissen bei der Ausübung des Berufs von den Fachkräften erwartet werden kann. Im Anschluss an den Überblick über relevante Ausbildungsinhalte werden im zweiten Teil des ersten Kapitels die Leitideen der Heilerziehungspflege ausführlich erörtert. Diese sind in den Curricula der Ausbildung fest verankert; vorgestellt werden das Normalisierungsprinzip, das Konzept der Selbstbestimmung, des Empowerments, der Integration, der Inklusion, der Partizipation und schließlich der Lebensqualität. Diese Konzepte werden jeweils erläutert und kritisch beleuchtet.

Diese Leitideen bilden nicht nur das theoretische Grundgerüst sonderpädagogischen Handelns im Alltag der Heilpädagogik und Heilerziehungspflege, sondern die kognitive Auseinandersetzung mit diesen Konstrukten soll auch der Entwicklung einer professionellen Haltung dienen. Dies wirft zugleich die Frage auf, was ‚Professionalität‘ an dieser Stelle eigentlich bedeutet. Der Begriff der Professionalität ist immer an eine Vorstellung von besonderer Qualität der Arbeit gekoppelt.

IN KAPITEL 2 wird der Frage nachgegangen, ob es sich bei der Heilerziehungspflege um einen Beruf oder eine Profession handelt. Dazu wird zunächst der Begriff ‚Profession‘ definiert und anschließend der Wandel des Professionsverständnisses erörtert. Im Anschluss werden die Begriffe der pädagogischen Professionalität und der Professionalisierung ausgeführt. Hierbei wird deutlich, dass die Heilerziehungspflege den Ausbildungsberufen zugeordnet werden kann, aber nicht den Status einer Profession besitzt. Dennoch orientiert sich heilpädagogisches wie auch heilerziehungspflegerisches Handeln an einer berufsspezifischen Ethik, die am Ende dieses Kapitels vorgestellt wird. Doch die Auseinandersetzung mit Literatur, Inhalten der Ausbildung und ethischen Wertvorstellungen geschieht in der Schule vorwiegend kognitiv orientiert und es stellt sich die Frage, ob eine erwünschte Haltung allein durch die Vermittlung theoretischen Wissens gelingen kann. In der Belief-Forschung wurde belegt, dass berufliches Handeln oft weitaus stärker von Beliefs bestimmt wird als durch (Fach-)Wissen.

Ein Anliegen der Studie ist es, das Handeln von angehenden Fachkräften der Heilerziehungspflege bezüglich der zugrunde liegenden Haltungen zu untersuchen. Hierzu bedarf es sowohl eines Gegenstandes als auch einer Situation, die handlungsleitende Haltungen zutage fördern können. Daher wurde ein Setting entwickelt, das die Proband*innen dazu veranlasste, sich in der geforderten Handlungssituation zu positionieren. Durch den Arbeitsauftrag, ein pädagogisches Angebot zu planen und durchzuführen, bei dem ein literarisches Thema in Zusammenarbeit mit Klient*innen behandelt werden sollte, waren die Studierenden gefordert, sich auch mit dem Thema Literatur ausführlich zu beschäftigen. Literatur ist ein weiter Begriff, der nicht fest umrissen zu sein scheint, daher wird der Literaturbegriff aus diversen Perspektiven in Augenschein genommen.

IN KAPITEL 3 wird zunächst der Versuch einer Definition des Literaturbegriffes unternommen, um literarische Texte von nicht-literarischen Texten abzugrenzen und die Lesegewohnheiten der Studierenden differenzierter untersuchen zu können. Dabei gibt der Grad der Literarizität keine Auskunft über die Qualität von Texten. Dennoch ist eine Unterscheidung zwischen literarischen und nicht-literarischen Texten notwendig, will man der Frage nachgehen, wie es um die Literaturaffinität von Fachkräften der Heilerziehungspflege bestellt ist, da das Lesen literarischer Texte nicht zwangsläufig zu den alltäglichen Gepflogenheiten und Notwendigkeiten im privaten und beruflichen Alltag von Pflegefachkräften zählt, jedoch angenommen werden kann, dass die persönliche Literatur – und Leseaffinität durchaus Einfluss haben kann auf das professionelle Handeln im heil- und sonderpädagogischen Praxisfeld. Zwar können auch Menschen, die wenig literaturaffin sind, dennoch leseaffin sein und durchaus ein hohes Maß an Leseaktivitäten aufweisen, jedoch garantiert dies noch nicht die Möglichkeit und Bereitschaft von Fachkräften, sich auf Literatur einzulassen und qualitativ und quantitativ ausreichende Zugangsmöglichkeiten für Menschen mit Behinderung zu kulturellen Gütern, zu denen auch Literatur zählt, zu schaffen.

Nach diesen Ausführungen werden in diesem Kapitel mögliche Effekte des Lesens beschrieben und der Zusammenhang zwischen Lesen und Bildung wird dargestellt. Bei der Frage nach Wirkungsmöglichkeiten von Literatur wird auch erörtert, ob Literatur therapeutische Wirkung entfalten kann.

Ein größerer Abschnitt des dritten Kapitels ist der Lesesozialisation von Kindern und Jugendlichen in Familie und Schule gewidmet. Dabei werden auch soziologische Aspekte besprochen, denn die Bedeutung des Lesens ist nicht nur abhängig von individuellen Vorlieben, sondern auch von der Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Milieus. Daraus lassen sich Schlüsse ziehen bezüglich der Bedingungen der Lesesozialisation der Studierenden und auch deren Selbstbild. Dieses spielt eine nicht unerhebliche Rolle im Umgang mit Literatur in der pädagogischen Praxis. Literarische Vorlieben sind häufig milieu-spezifisch erworben und prägen nachhaltig Einstellungen zu Literatur, die auch im beruflichen Handeln ihren Ausdruck finden können, wie im empirischen Teil der Arbeit zu zeigen sein wird.

Die Bedeutung des Lesens für Menschen mit geistiger Behinderung wird im letzten Teil dieses Kapitels dargestellt. Hier soll verdeutlicht werden, dass die literarischen Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung sich nicht von denen der Menschen ohne Behinderung unterscheiden. Dabei stützen sich solche Aussagen vornehmlich auf die Studie von Wilke (2015), die in ihrer Dissertationschrift herausarbeitet, dass das Lesen literarischer Werke auch bei geistig behinderten Menschen eine wichtige Rolle im Identitätsbildungsprozess spielt. Der einzige Unterschied zwischen literarisch interessierten behinderten und nicht behinderten Leser*innen ist ihrer Ansicht nach der Umstand,

dass manche Menschen mit kognitiven Einschränkungen Unterstützung durch das Fachpersonal benötigen, um literarische Erfahrungen machen zu können. Dafür muss auch bei Heilerziehungspfleger*innen das notwendige Bewusstsein geschaffen und ihnen das nötige Fachwissen vermittelt werden. Wilke geht in ihrer Arbeit selbstverständlich davon aus, dass dieses Fachwissen ausreicht, um professionelle Haltungen bei angehenden Fachkräften zu generieren. Dass diese, wenngleich nicht direkt ausgesprochene, so doch implizit vorhandene Behauptung kritisch hinterfragt werden muss, wird deutlich bei der Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Beliefs für das menschliche Handeln.

IN KAPITEL 4 werden ausführlich Beliefs und ihre verwandten Konstrukte beleuchtet. Bei der Untersuchung heilerziehungspflegerischen Handelns spielen affektive Komponenten und unbewusste innerpsychische Vorgänge eine bedeutende Rolle und das Handeln von Fachkräften geschieht keineswegs immer nur aufgrund rein rationaler Überlegungen, wie im empirischen Teil der Studie zu zeigen sein wird. Zunächst wird die Bedeutung von Beliefs im pädagogischen Kontext dargestellt und anschließend versucht, eine Begriffsdefinition von Beliefs sowie ihren verwandten Konstrukten vorzunehmen. Die Bedeutung von Beliefs sowie die Ordnung und Struktur des Beliefsystems nach Rokeach sind von elementarer Bedeutung für die Erforschung von Handlungen und Meinungsäußerungen der Proband*innen der qualitativen Teilstudie und werden daher ausführlich vorgestellt. Auch die Abgrenzung zwischen Wissen und Beliefs hat eine zentrale Stellung in dieser Arbeit, wird doch davon ausgegangen, dass Wissen allein als Grundlage der Entwicklung professioneller Haltungen nicht ausreicht, sondern dass Beliefs eine mindestens ebenso bedeutsame Rolle dabei spielen. Da Beliefs viele Erscheinungsformen haben, wird der Begriff von verwandten Konstrukten abgegrenzt und die Unterschiede werden knapp dargestellt. Zwischen den Begriffen ‚Einstellung‘ und ‚Haltung‘ wird ebenfalls deutlich unterschieden, da jeder Begriff klar definiert ist und die Begriffe nicht synonym verwendet werden können. Dabei richtet sich die Definition dieser beiden Begriffe nach den Ausführungen von Rokeach (1972). Zudem wird der Zusammenhang zwischen Haltungen und Handlungen dargestellt.

IN KAPITEL 5 werden die Ausführungen der vorausgegangenen Kapitel zusammengefasst und eine eigene Definition für das Verständnis einer professionellen heilpädagogischen bzw. heilerziehungspflegerischen Haltung entwickelt, die dem Handeln der Fachkräfte zugrunde liegen sollte. Im zweiten Teil dieses Kapitels werden das Desiderat und die zentrale Forschungsfrage formuliert, die den empirischen Teil der Studie einleiten. Die empirische Studie enthält zwei Teilstudien. Im zweiten Teil des 5. Kapitels wird zunächst die Anlage der gesamten empirischen Untersuchung vorgestellt und anschließend sowohl der Aufbau der quantitativen als auch der qualitativen Studie erläutert.

IN KAPITEL 6 erfolgt die Präsentation der Ergebnisse der quantitativen Studie, die auch jeweils ausgewertet und diskutiert werden. Im letzten Teil des sechsten Kapitels wird ein Zwischenfazit gezogen und die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung, die als Vorstudie für die qualitative Untersuchung verstanden werden soll, im Hinblick auf das berufliche Handeln von Heilerziehungspfleger*innen diskutiert. Kapitel 7 und 8 umfassen die qualitative Studie. Da diese Teilstudie weitaus umfangreicher ist als die quantitative Teilstudie, wurden auf die Darstellung drei Kapitel verwendet.

IN KAPITEL 7 werden methodologische und methodische Überlegungen zur Grounded Theory angestellt. Das forschungsmethodische Design wird ausführlich dargelegt und die Vorgehensweise wird detailliert beschrieben. Vor allem nimmt das Finden der Kernkategorie und die Entwicklung der daraus folgenden Forschungsweise relativ großen Raum ein. Da die Arbeit von dem Gedanken getragen ist, dass qualitative Arbeit ein hohes Maß an Transparenz benötigt, um individuelle Entscheidungen im Forschungsprozess nachvollziehbar werden zu lassen, werden die Gütekriterien besprochen und auch eine Selbstreflexion des Forschungsprozesses erfolgt ausführlich.

IN KAPITEL 8 werden vier ausgewählte Fallbeispiele mit der in Kapitel 7 vorgestellten Methode untersucht und anschließend miteinander verglichen. Bei der Auswertung der Ergebnisse und den kontrastierenden Fallvergleichen findet eine Generalisierung und Typisierung der Ergebnisse statt, sodass am Ende des Kapitels vier verschiedene Typen abgebildet werden, die eine hohe interne Homogenität auf der Ebene der Typen aufweisen, sich aber voneinander durch unterschiedliche Entwicklungsverläufe und Haltungen deutlich unterscheiden.

IN KAPITEL 9 werden die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung in Form von Thesen festgehalten und an den Fallbeispielen kontrastierend diskutiert.

IN KAPITEL 10 schließlich werden zunächst methodologische Überlegungen zu quantitativen und qualitativen Verfahren angestellt und beide Verfahrensweisen einander gegenübergestellt. Dabei werden auch die Grenzen der vorliegenden Arbeit aufgezeigt. Anschließend werden die zentralen Erkenntnisse der Studie diskutiert. Die Fähigkeit zur Selbsterkenntnis und Selbstreflexion ist für die Entwicklung einer professionellen heilpädagogischen bzw. heilerziehungspflegerischen Haltung von ebenso zentraler Bedeutung wie für die Gestaltung resonanzfähiger Beziehungen. Die Notwendigkeit der Professionalisierung von Fachkräften der Heilerziehungspflege wird nach der Beantwortung der Forschungsfragen sehr deutlich, und im Ausblick werden Desiderate für weitere Forschung, aber auch für eine Umgestaltung der Ausbildung, sowie für die Qualifizierung der unterrichtenden Lehrer*innen formuliert.

1. Heilerziehungspflege – Berufsbild, Ausbildung und Leitideen

Das Berufsbild des Heilerziehungspflegers/der Heilerziehungspflegerin fand bislang in der Wissenschaft noch keine Beachtung und ist auch in der Öffentlichkeit noch nicht sehr bekannt. Um nachvollziehen zu können, welchen Anforderungen Heilerziehungspfleger*innen einerseits im beruflichen Alltag ausgesetzt sind und wie sie andererseits auf diese Aufgaben vorbereitet werden, bedarf es einer ausführlichen Beschreibung sowohl des Berufsbildes als auch der Ausbildungsordnungen und Curricula. Zugleich sollen die Bildungsinhalte auch in Bezug auf Professionalisierung, zu der nach Oevermann (1996) die Ausbildung eines professionellen Habitus gehört, einem kritischen Blick unterzogen werden.¹

1.1 Berufsbild und Ausbildung

Das Berufsbild des Heilerziehungspflegers/ der Heilerziehungspflegerin ist noch vergleichsweise jung, erst seit den sechziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts werden verstärkt Heilerziehungspfleger*innen ausgebildet (vgl. Thesing 2010, 15). Seither haben sich Heilerziehungspfleger*innen profiliert und zu einer deutlichen Veränderung der Lebenswelten der Menschen mit Behinderungen beigetragen (ebd.). Im Beruf des Heilerziehungspflegers/ der Heilerziehungspflegerin vereinen sich diverse Elemente anderer Berufe mit pflegerischen und erzieherischen Schwerpunkten, zudem wird auch häufig Fachwissen aus den Bereichen der Geriatrie und Gerontologie benötigt, und zunehmend erfüllen Heilerziehungspfleger*innen auch sozialpädagogische Aufgaben. Neben pädagogischem und psychologischem Fachwissen benötigen Heilerziehungspfleger*innen gute medizinische Kenntnisse, um die Gesundheit behinderter Menschen schützen zu können, und sie sind auch zuständig für Planung, Gestaltung, Begleitung und Evaluation von Prozessen der Inklusion und sozialen Integration (vgl. Thesing 2010, 15):

„Heilerziehungspfleger und Heilerziehungspflegerinnen setzen gemeinsam mit und für Menschen mit und ohne Behinderungen² wesentliche Impulse für die Gestaltung einer inklusiven Gesellschaft: in interdisziplinärer Koordinierung, kultureller Begegnung und Leitungsverantwortung. [...] Heilerziehungspflegerinnen und Heilerziehungspfleger verstehen Bedürfnisse, gestalten Kommunikation, bieten Beziehungen an, initiieren Bildungsprozesse, erschließen Handlungsräume, ermöglichen Teilhabe, sichern und entwickeln Qualität. In der Differenzierung und Gewichtung der Module wird dabei der genuine Umstand betont, dass hier Pädagogik und Pflege als tragende Säulen in einer Profession vereint werden. Pflege wird dabei als Bildungshandeln begriffen und ist immer direkt auf Selbstbefähigung, gesellschaftliche Teilhabe und bewusste Teilnahme ausgerichtet. Heilerziehungspflegerinnen und Heilerziehungspfleger begreifen sich in diesem Sinne als Assistenzpersonen der Menschen mit Behinderung über deren gesamte Lebensspanne hinweg.“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2019, 3).

Die nordrhein-westfälischen Leitlinien der Ausbildung betonten besonders den Bezug der Richtlinien zu der UN-Konvention von 2008: „Heilerziehungspflegerinnen und Heilerziehungspfleger gewährleisten im Sinne des 2008 in Kraft getretenen Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der UN-Konvention durch ihre beruflichen und persönlichen Kompetenzen der Rechte von Menschen mit Behinderungen

¹ vgl. Kap. 1.1; 1.2; 3.4; 3.5; 5.1

² Hier und im Folgenden findet der Begriff ‚Menschen mit Behinderungen‘ im Sinne des UN-Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) Artikel 1 Abs. 2 Verwendung)

- eine gute Bildung zu erhalten,
- sich frei und ungehindert von einem Ort zum anderen zu bewegen,
- ein selbstbestimmtes Leben in der Gemeinschaft zu führen,
- angemessene und qualifizierte Arbeit zu finden
- Zugang zu Informationen zu erhalten,
- Eine angemessene Gesundheitsversorgung zu erhalten,
- Ihre politischen Rechte wie z.B. ihr Wahlrecht auszuüben,
- Ihre eigenen Entscheidungen zu treffen (*Deutsche Übersetzung des Handbuchs der Vereinten Nationen und der Interparlamentarischen Union*)“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014, 18; Hervorhebung im Original)

Heilerziehungspfleger*innen begleiten Menschen mit Behinderungen in deren Alltag, entsprechend vielfältig sind die möglichen Einsatzorte der Fachkräfte. Menschen mit Behinderungen können im eigenen Zuhause ebenso wie in Einrichtungen des ambulanten, teilstationären oder stationären Wohnens betreut werden, außerdem finden Heilerziehungspfleger*innen Beschäftigung in Werkstätten, Tageseinrichtungen, Kindertagesstätten, Schulen, Psychiatrien, bei Beratungsstellen und familienunterstützenden Diensten, Fachkliniken und Reha-Kliniken, um nur einige Beispiele zu nennen (vgl. ebd.). Heilerziehungspfleger*innen haben auch die Aufgabe, sich schützend vor Menschen mit Behinderung zu stellen. Da es auch in unserer modernen Gesellschaft noch immer vorkommt, dass Leben mit Behinderung als nicht lebenswert erachtet wird und Menschen mit Behinderung gesellschaftlich verachtet oder gar bedroht werden, benötigen sie Schutz und Hilfe bei Angriffen und Übergriffen, denen sie ohne Unterstützung meist hilflos ausgesetzt wären. Heilerziehungspfleger*innen sind hier gefordert, sich für die Rechte dieser Menschen einzusetzen, sich auch politisch und gesellschaftlich zu engagieren und dazu beizutragen, dass die bürgerlichen Rechte und die Existenz der angefeindeten und abwertend behandelten Menschen gesichert werden (vgl. Thesing 2010, 17).

Bei all diesen Belastungen müssen Heilerziehungspfleger*innen auch für ihr eigenes Wohlergehen sorgen, das sich nicht nur auf die Gesunderhaltung des Körpers bezieht. Gerade die psychischen Belastungen durch den Umgang mit Menschen, die z. T: starke Verhaltensauffälligkeiten zeigen, können die psychische Gesundheit der Fachkräfte gefährden. Darum ist es unerlässlich, aktiv für die eigene körperliche und seelische Gesundheit zu sorgen und auch Einsicht in die Notwendigkeit von Fortbildungen zu entwickeln. Kenntnisse von Fortbildungsinstitutionen und –möglichkeiten gehören idealerweise zum Repertoire von Heilerziehungspfleger*innen (vgl. ebd.)

1.1.1 Zugangsvoraussetzungen zur Ausbildung

Die Zugangsvoraussetzungen zur Fachschule sind je nach Bundesland unterschiedlich geregelt. Bedingung für die Zulassung zu einer Ausbildung an einer Fachschule für Heilerziehungspflege ist ein mittlerer Schulabschluss, der auf unterschiedliche Weisen erworben werden kann. Voraussetzung für den Zugang zu einer Fachschule wäre entweder

- Hauptschulabschluss mit anschließender Erstausbildung an einer Berufsfachschule im sozial-/sonderpädagogischen Bereich oder
- mittlerer Schulabschluss mit anschließender einschlägiger Berufsausbildung
- oder eine allgemeine bzw. fachgebundene Hochschulreife mit einem einschlägigen, mindestens viermonatigen Praktikum (vgl. Pflegeberufegesetz)

Je nach Bundesland existieren Sonderregelungen, so kann z. B. eine mehrjährige (mindestens fünfjährige) Berufstätigkeit die Berufsausbildung ersetzen. Über die jeweiligen Zulassungsvoraussetzungen geben die Rahmenrichtlinien der jeweiligen Bundesländer ausführliche Auskunft. Da in der vorliegenden Arbeit Daten aus Schulen der Bundesländer NRW, Bayern und Niedersachsen untersucht werden, beziehen sich die weiteren Ausführungen zu rechtlichen Richtlinien und Curricula auf die genannten Bundesländer.

Auch die Formen der Ausbildung variieren nach Bundesländern. Während in Niedersachsen die Ausbildung modularisiert ist, werden in NRW und Bayern Lernfelder benannt, in denen sich themenbezogen relevante Unterrichtsfächer finden, die auch in den jeweiligen Lehrplänen ausgewiesen werden³. Einzelnen Unterrichtsfächer werden benannt und deren Inhalte thematisch differenziert den jeweiligen Lernfeldern zugeordnet.

1.1.2 Leitgedanken für den Unterricht

In den niedersächsischen Rahmenrichtlinien wird bei der Auflistung didaktischer Prinzipien die Bedeutung des Paradigmenwechsels von der Integration zur Inklusion und den sich daraus ergebenden Herausforderungen an das Fachpersonal in der Heilerziehungspflege betont. Diesen Anforderungen an die künftigen Fachkräfte muss auch die Ausbildung an den Fachschulen Rechnung tragen. Grundsätzlich orientiert sich die Ausbildung zur Fachkraft der Heilerziehungspflege „an der UN-BRK als ethischem und dem Bundesteilhabegesetz als rechtlichem Rahmen“⁴. In den Rahmenrichtlinien des Landes Niedersachsen sind keine einzelnen Fächer ausgewiesen, stattdessen verweisen die Autor*innen der Rahmenrichtlinien auf die Notwendigkeit, dass die Fachschulen aufgrund der vorliegenden Rahmenrichtlinien ein schulisches Curriculum „gemäß der Leitlinie Schulisches Curriculum Berufsbildende Schulen (SchuCu-BBS) des Niedersächsischen Kultusministeriums“ erstellen sollen⁵. Die bayerische Variante der Rahmenrichtlinien der Heilerziehungspflege betont die Handlungsorientierung in der Ausbildung und verfolgt einen pragmatischen Ansatz für die Gestaltung handlungsorientierten Unterrichts. Hierbei benennt sie folgende Orientierungspunkte, die aufgrund lerntheoretischer und didaktischer Erkenntnisse entwickelt wurden:

- „Didaktische Bezugspunkte sind Situationen, die für die Berufsausübung bedeutsam sind (Lernen für das Handeln)
- den Ausgangspunkt des Lernens bilden Handlungen, möglichst selbst ausgeführt oder gedanklich nachvollzogen (Lernen durch Handeln)
- Handlungen müssen von den Lernenden möglichst selbstständig geplant, durchgeführt, überprüft, ggf. korrigiert und schließlich bewertet werden.
- Handlungen sollten ein ganzheitliches Erfassen der beruflichen Wirklichkeit fördern, z. B. technische, sicherheitstechnische, ökonomische, rechtliche, ökologische, soziale, ethische und religiöse Aspekte einbeziehen.
- Handlungen müssen in die Erfahrungen des Lernenden integriert und in Bezug auf ihre gesellschaftlichen Auswirkungen reflektiert werden.

³ vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, Rahmenrichtlinien 2019; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Lehrplan 2004; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Richtlinien und Lehrpläne für das Berufskolleg 2014

⁴ vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2019, 3

⁵ Niedersächsisches Kultusministerium: Rahmenrichtlinien 2019, 4

- Handlungen sollen auch soziale Prozesse, z. B. der Interessenklärung oder der Konfliktbewältigung, einbeziehen.“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Lehrplan 2004, 3)

Die nordrhein-westfälischen Lehrpläne verweisen ebenfalls auf die konkrete Handlungsorientierung innerhalb der Ausbildung mit den Zielen der Befähigung, „komplexe Arbeiten selbstständig zu bewältigen, Entscheidungen zu treffen, ihre Umsetzung zu planen, sie durchzuführen und zu reflektieren, verantwortlich in aufgaben- und projektbezogenen Teams tätig zu werden, Führungsaufgaben in definierten Funktionsbereichen zu übernehmen“⁶ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Richtlinien und Lehrpläne für das Berufskolleg 2014). Die erweiterten beruflichen Qualifikationen, die die Handlungskompetenzen umfassen, beziehen sich auf die Kompetenzbereiche der Fach-, Sozial-, Methoden- und Lernkompetenz⁷. Zudem sollen die Studierenden sensibilisiert werden für die Wirkungen tradiert männlicher und weiblicher Rollenprägungen „und die Entwicklung alternativer Verhaltensweisen zur Förderung der Gleichstellung von Frauen und Männern (Gendermainstreaming)“ (ebd.).

1.1.3 Didaktische Konzeptionen

Zentrale Begriffe der Rahmenrichtlinien und Lehrpläne sollen hier zunächst kurz erläutert und ggf. nach Bundesländern gegenübergestellt werden. Wie bereits weiter oben ausgeführt, prägt in allen drei aufgeführten Bundesländern die Handlungsorientierung die Ausbildungsordnung. So betont das niedersächsische Ministerium, der Unterricht solle nach dem didaktisch-methodischen Konzept der Handlungsorientierung umgesetzt werden und verweist dabei auf die Ergänzenden Bestimmungen für das berufsbildende Schulwesen (EB-BbS). Ziel der inhaltlichen und didaktisch-methodischen Ausrichtung ist der Erwerb einer umfassenden Handlungskompetenz⁸. Daher orientiert sich der Unterricht an der Bearbeitung beruflicher Aufgaben, die in NRW und Bayern in Lernfeldern zusammengefasst und in Niedersachsen in Modulen abgebildet werden. Der handlungsorientierte Unterricht soll die Studierenden dazu befähigen, Verantwortung für den eigenen Lern- und Entwicklungsprozess zu übernehmen⁹.

Die schulische Ausbildung gliedert sich in drei Teilbereiche des Lernens: den berufsübergreifenden Lernbereich, den berufsbezogenen Lernbereich ‚Theorie‘ sowie den berufsbezogenen Lernbereich ‚Praxis‘. In einigen Bundesländern ist es möglich, zusätzlich zur Ausbildung die Fachhochschulreife zu erwerben. In Bayern müssen hierfür die Fächer Mathematik und Englisch zusätzlich belegt und im Fach Englisch eine schriftliche Prüfung abgelegt werden, in NRW ist für die Zuerkennung der Fachhochschulreife jeweils eine schriftliche Prüfung in den Bereichen Deutsch/Kommunikation, Fremdsprache und mathematisch-naturwissenschaftlich-technischer Bereich abzulegen. Der Nachweis der geforderten Standards kann in zwei von drei Fächern auch durch kontinuierliche Leistungsnachweise erbracht werden¹⁰. Für Niedersachsen gilt der Beschluss der KMK vom 5.6.1998 i.d.F. vom 9.3.2001: „Bei Bildungsgängen, in denen, ggf. i.V.m. einem Ergänzungsbildungsgang, die

⁶ Diese geforderte Entscheidungsfähigkeit bezieht sich auch auf Angebote zur Teilhabe an Kunst und Kultur, wozu auch der Bereich der Literatur zählt. Es erfordert nicht nur fundierte literale und literarische Kompetenzen der Fachkräfte, um Literacy- und Literaturerfahrungen zu ermöglichen. Um die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit solcher Angebote zu erkennen, bedarf es einer erhöhten Sensibilität und Bereitschaft, sich auf musische, künstlerische, literarische Themen einzulassen und sie bedarfsgerecht zugänglich zu machen.

⁷ Auffällig bei diesen genannten Kompetenzbereichen ist das Fehlen der Selbstkompetenz. Obwohl der Reflexionsfähigkeit in der Ausbildung theoretisch ein hoher Stellenwert zugeschrieben wird, bildet sich das Ziel der Fähigkeit zur Selbstreflexion nicht in den Leitlinien der Ausbildung ab

⁸ vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne NRW, 9

⁹ vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne NRW, 9

¹⁰ § 16, Abs. 4 der Anlage E zur APO-BK, NRW

Fachhochschulreife erworben werden kann, hat die Schule im Rahmen der ihr übertragenen Entscheidungsmöglichkeit den Unterricht so zu erteilen, dass er den Rahmenvorgaben der Vereinbarungen über den Erwerb der Fachhochschulreife in beruflichen Bildungsgängen entspricht.“ (vgl. EB-BbS; 2.14)

Der berufsbezogene Lernbereich ‚Theorie‘ wird in Niedersachsen in Modulen, in Bayern und NRW in Lernfeldern unterrichtet. Die allgemeinbildenden Fächer sind in diese Lernfelder integriert.

1.1.3.1 Modularisierung der Ausbildung

„Modularisierung bezeichnet ein curriculares Organisations- und Strukturprinzip, das die Anerkennung und Anrechnung erworbener Kompetenzen im Sinne eines lebensbegleitenden Lernens unterstützt. Module haben grundsätzlich einen interdisziplinären Charakter. Die Module sind so beschrieben, dass die Fachschulen eine standortbezogene Schwerpunktbildung¹¹ in der schulischen Curriculumarbeit umsetzen können. Die individuelle Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler soll berücksichtigt werden.“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2019: Rahmenrichtlinien, 3). Die Rahmenrichtlinien sind nach Modulen strukturiert und benennen die beruflichen Handlungsbereiche, die bearbeitet werden sollen, sowie Zeitrichtwerte für die Gesamtstundenzahl, die für die Bearbeitung der jeweiligen Module vorgesehen ist. Für jedes Modul werden zu erwerbende Kompetenzen beschrieben und die Rahmenrichtlinien enthalten Unterrichtshinweise zur Arbeit in den Bildungsganggruppen.

1.1.3.2 Handlungsfelder

In NRW werden Handlungsfelder als zusammengehörige Aufgabenkomplexe mit beruflichen sowie lebens- und gesellschaftsbedeutsamen Handlungssituationen definiert, die lebensnah Situationen aus der Arbeit in dem Praxisfeld der Heilerziehungspflege beschreiben. Durch die Verknüpfung beruflicher, gesellschaftlicher und individueller Problemstellungen sollen sie die Studierenden auf die Bewältigung konkreter Handlungssituationen in der heilerziehungspflegerischen Praxis vorbereiten und zu angemessenem Handeln befähigen. Die Gewichtung der einzelnen Dimensionen in den Aufgabenstellungen kann dabei variieren (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014, 9). In den Bayerischen Rahmenrichtlinien wird nicht von Handlungsfeldern gesprochen.

1.1.3.3 Lernfelder

Sowohl in Bayern als auch in NRW sind die Unterrichtsinhalte lernfeldorientiert aufgeteilt. Mit der Lernfeldstrukturierung orientieren sich die Bundesländer Bayern und NRW an aktuellen Entwicklungen der berufspädagogischen Bezugswissenschaften (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014,22; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2004, 8). Lernfelder sollen die beruflichen Aufgabenstellungen so ordnen, dass sie im Unterricht exemplarisch bearbeitet werden können und bündeln auf diese Weise berufliche Aufgabenbereiche im Hinblick auf die angestrebte Professionalität. „Lernfelder ermöglichen es, im Unterricht berufliche Handlungssituationen zu erschließen, fächerverbindende Lernaufgaben zu bearbeiten und Projekte umzusetzen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014, 22f). Der bayerische Lehrplan weist ebenso die erforderliche Lernfeldorientierung auf, denn die Lernfelder

¹¹ Anm. d. Verf.: Verweis auf Fußnote: EB-BbS, Zweiter Abschnitt, 4 Anlagen zu Zeugnissen (Portfolio)

„bilden in exemplarischer und didaktisch reduzierter Form die Handlungsfelder der späteren Berufstätigkeit ab.“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2004, 8). Gleichzeitig wird jedoch die Notwendigkeit des Ausweisens klassischer Unterrichtsfächer betont.

1.1.3.4 Fächer

Sowohl NRW als auch Bayern weisen in ihren Rahmenrichtlinien bzw. Lehrplänen auch weiterhin Unterrichtsfächer aus und Bayern betont explizit die Notwendigkeit der Beibehaltung derselben. Zwar sollen die Lernfelder mit den fächerübergreifenden Zielsetzungen den übergreifenden und handlungsorientierten Charakter der Ausbildung deutlich machen, aber das Ausweisen von Unterrichtsfächern „unterstützt die fachsystematische und strukturierte Herangehensweise an Wissensgebiete und sichert eine Basis für weiterführende Bildungsgänge und Studium. Weiter wird damit den organisatorischen Erfordernissen an den Fachschulen Rechnung getragen. Die Ausweisung der einzelnen Fächer und der entsprechenden Stundenanteile soll die komplexen Unterrichtsprozesse für die Fachschule umsetzbar und organisierbar machen.“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2004, 8).

Die Rahmenrichtlinien des Landes Niedersachsen weisen keine Unterrichtsfächer aus, verweisen jedoch auf die Stundentafeln für die Ausbildung an niedersächsischen Fachschulen für Heilerziehungspflege, die sich unter „Ergänzende Bestimmungen für das berufsbildende Schulwesen (EB-BbS)“ finden lassen. Im Gegensatz zu Bayern und NRW werden hier einzelne Fächer nur für den berufsübergreifenden Lernbereich benannt und beschränken sich auf die Angabe der Fächer Deutsch/Kommunikation, Fremdsprache/Kommunikation, Mathematik/Naturwissenschaft, Politik, Religion (vgl. EB-BbS; 10.11 Stundentafel für die Fachschule – Heilerziehungspflege). Für den berufsbezogenen Lernbereich finden sich in Niedersachsen keine differenzierten Fächer, es werden stattdessen die Lernfelder „Berufsidealität und Qualitätssicherung“, „Heilerziehungspflegerische Begleitung und Pflege“, „Lebenswelten und Beziehungen“, „Heilerziehungspflegerische Konzepte und Prozessplanung“ und „Optionale Lernangebote“ genannt. Der berufsbezogene Lernbereich Praxis umfasst in Niedersachsen 1500 Zeitstunden, die vorrangig in den Bereichen Pflege, Bildung und Erziehung innerhalb von drei Jahren abzuleisten sind. In NRW müssen Studierende der Heilerziehungspflege mindestens 1200 Stunden über drei Jahre in der Praxis ableisten, und die Bayerische Rahmenverordnung sieht für eine dreijährige Ausbildung vor, dass die Studierenden im ersten und zweiten Ausbildungsjahr jeweils 10, im dritten Ausbildungsjahr 12 Wochenstunden in der Praxis tätig sind. Bei 40 Unterrichtswochen im Jahr ergeben sich hier 1280 Zeitstunden.

1.1.3.5 Prüfungen

Die schulische Ausbildung zum Heilerziehungspfleger bzw. zur Heilerziehungspflegerin endet mit einer Abschlussprüfung mit schriftlichen, mündlichen und ggf. praktischen Bestandteilen. In Niedersachsen besteht die Abschlussprüfung aus vier schriftlichen Prüfungen und einer praktischen Prüfung¹² In Nordrhein-Westfalen besteht das Fachschulexamen aus einem theoretischen Prüfungsanteil am Ende des vorwiegend theoretischen Ausbildungsabschnittes und einem praktischen Prüfungsteil am Ende des Berufspraktikums. Der erfolgreiche Abschluss der Fachrichtung Heilerziehungspflege berechtigt zur Führung der Berufsbezeichnung „Staatlich anerkannte Heilerziehungspflegerin“/„Staatlich

¹² vgl. Verordnung über berufsbildende Schulen (BbS-VO) Vom 10. Juni 2009 (Nds. GVBl. S. 242, SVBl. S. 206), geändert durch Art. 1 der Verordnung vom 5. Oktober 2011 (Nds. GVBl. S. 336, SVBl. S. 419)

anerkannter Heilerziehungspfleger“¹³ Die bayerische Prüfungsordnung sieht zwei Abschlussklausuren vor, die in den Bereichen 1. Pädagogik, Heilpädagogik und Psychologie; und 2. Medizin und Psychiatrie abgelegt werden müssen. Die Aufgaben werden von der vom Staatsministerium beauftragten Schulbehörde erstellt¹⁴ Die praktische Prüfung ist abzulegen im Fach Heilerziehungspflege. Die Aufgaben stellt der Prüfungsausschuss. Die mündliche Prüfung erstreckt sich auf den gesamten Stoff des Faches Praxis- und Methodenlehre mit Kommunikation. Schüler*innen müssen sich der mündlichen Prüfung unterziehen, wenn „nach den besonderen Umständen des Falls der Leistungsgegenstand in einem Pflichtfach nach dem Urteil des Prüfungsausschusses durch die Noten des Jahresfortgangs und die Noten der schriftlichen Prüfung nicht geklärt erscheint, es sei denn, dass der Prüfungsausschuss bereits von sich aus zwischen den Gesamtnoten einen Ausgleich herbeiführt.“ (ebd.)

Da in der vorliegenden Arbeit nicht sämtliche Vorschriften und Ausführungen der Ausbildungsordnungen dargestellt werden sollen und können, besteht die Möglichkeit, weitere Fragen zu Ausbildungsverordnungen mithilfe der angegebenen Quellen zu klären.

1.2 Leitprinzipien heilerziehungspflegerischen/heilpädagogischen Handelns

Seit der Gründung des eigenen Berufszweiges in der Wohlfahrt der sechziger Jahre hat sich das Bild des Heilerziehungspflegers bzw. der Heilerziehungspflegerin deutlich verändert. Sowohl die Sichtweisen auf Menschen mit Behinderungen als auch das Selbstverständnis von Heilerziehungspfleger*innen unterlag seither einem starken Wandel. Ohne diesen Prozess hier im Detail nachvollziehen zu wollen, lässt sich festhalten, dass sich die sozialen und therapeutischen Berufe innerhalb der vergangenen fünfzig Jahre deutlich verändert und ausdifferenziert haben (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2004, 5; vgl. auch Wüllenweber, Theunissen, Mühl 2006). Ein wesentlicher Aspekt für die Veränderungen in der heilerziehungspflegerischen Praxis ist das veränderte Selbstbewusstsein von Menschen mit Behinderungen, das eine adäquate Haltung seitens der Fachkräfte erforderlich macht (ebd.). Diese Haltung gegenüber Menschen mit Behinderungen zeichnet sich durch eine ganzheitliche Sichtweise aus. In den Rahmenrichtlinien Bayerns¹⁵ werden folgende Erwartungen an die Fachkräfte festgeschrieben:

- „eine ganzheitliche Sichtweise des Menschen als unauflösliche Einheit körperlicher, geistiger, seelischer und sozialer Dimensionen und als Subjekt;
- Das Akzeptieren jedes Menschen mit seiner nur ihm eigenen Biographie, mit autonomer Selbst- und Weltbewältigung und mit seinem Bedürfnis nach Gemeinschaft;
- Die Realisierung des grundlegenden Erziehungsanspruchs jedes Menschen in Kindheit und Jugend sowie des Bildungsanspruchs jedes Menschen als Recht auf Unterstützung und Förderung seiner ihm spezifischen Persönlichkeitsentfaltung, unabhängig von Merkmalszuschreibungen und von sozialer Zugehörigkeit;

¹³ Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg (APO-BK) – Anlage E, Schulgesetz NRW, § 22

¹⁴ Bayerische Staatskanzlei: Schulordnung für Fachschulen; § 42 Schriftliche Prüfung; § 43 mündliche Prüfung, §44 Mündliche Prüfung. Online: <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Dokument/BayFSO-42> Fassung vom 15.05.2017, gültig seit 01.05.2019; Stand:12.Mai 2020.

¹⁵ Anm.: die Lehrpläne und Richtlinien der anderen Bundesländer folgen denselben Prinzipien

- Die Achtung vor den besonderen Lebens-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten jedes Menschen in seinem jeweiligen soziokulturellen und gesellschaftlichen Bezugssystem und im lebensweltlichen Kontext;
- Die Verwirklichung des Rechtes jedes Menschen auf die ihm mögliche Aktualisierung von Aktivität und gesellschaftlicher Teilhabe.“ (ebd.)

Um diese Sichtweisen in der Praxis umsetzen zu können, werden dem heilerziehungspflegerischen Handeln die handlungsleitenden Prinzipien der Normalisierung, Individualisierung, sozialen Integration/Inklusion, Selbstbestimmung, Empowerment sowie die ethische und rechtliche Gleichstellung aller Menschen zugrunde gelegt (ebd.) Diese Begriffe sollen im Folgenden erläutert werden.

1.2.1 Das Normalisierungsprinzip als Leitkonzept

Das Normalisierungsprinzip als heilerziehungspflegerische bzw. heilpädagogische Leitlinie sorgte nach seinem Bekanntwerden in Deutschland für tiefgreifende Reformen eines Systems, das bis dahin vor allem auf Bewahren und Beschützen der Menschen mit geistigen Behinderungen ausgerichtet war, und bereitete den Boden „für heutige Leitkonzepte wie Assistenz, Selbstbestimmung, gleichberechtigte Teilhabe und Empowerment“ (Thimm 2008, 10). Diese Leitidee der Normalisierung geht auf den dänischen Juristen Niels Bank-Mikkelsen zurück, der die Forderungen und Ziele von Menschen mit geistiger Behinderung zusammenfasste und in Gesetzestexten festhielt, die in der dänischen Gesetzgebung von 1959 zum ersten Mal erschienen. (Bank-Mikkelsen 1979, in Thimm 2008, 63).

Die Entwicklung und Realisierung des Normalisierungsprinzips geschah in Dänemark zunächst mithilfe von Elterngruppen, an deren Gründung Bank-Mikkelsen beteiligt war, indem er an der Ausarbeitung des Programms mitwirkte. Eltern organisierten sich und brachten Wünsche und Forderungen ein, die in die Gesetzgebung aufgenommen wurden. So wurde etwa das Anrecht eines jeden Kindes auf Schulunterricht im Gesetz verankert. Dennoch dauerte es noch etliche Jahre, bis es zu einer Umsetzung der Gesetze bzw. der im Gesetz festgehaltenen Rechte der Menschen mit Behinderung kam. Das Ziel der neuen Gesetzesfassung bestand darin, den Menschen mit geistiger Behinderung „ein möglichst normales Leben zu ermöglichen, gleichgültig, ob sie innerhalb oder außerhalb einer Institution lebten“ (ebd.).

Die Forderung nach Normalisierung beinhaltet auch eine veränderte Sichtweise auf die Menschen mit Behinderung. Galten sie bis zum Zeitpunkt der angestrebten Normalisierung als eine Minoritätsgruppe, die segregiert werden muss, um zum einen vor der Gesellschaft geschützt zu werden, andererseits auch, um die Gesellschaft vor ihr zu schützen (vgl. Bank-Mikkelsen 1978, in: Thimm 2008, 51), sollten nun die Menschen mit Behinderung der übrigen Bevölkerung gleichgestellt werden. Sinn und Zweck des Normalisierungsprinzips ist, dass alle Menschen mit Behinderung die gleichen Rechte und Pflichten haben wie Menschen ohne Behinderung:

„Normalisierung Behinderter bedeutet also nicht, dass wir versuchen, geistig behinderte Menschen in so genannte >>normale<< zu verwandeln. [...] Nein, das Ziel unserer Bestrebungen ist nicht >>Normalität<<, sondern >>Normalisierung<<. Normalisierung bedeutet Akzeptanz des geistig behinderten Mitmenschen mit seiner Behinderung; wir bieten ihm ein normales Dasein, die gleichen Verhältnisse wie jene anderer Bürger an, wobei auch an Behandlung, Unterweisung und Training, alles den individuellen Bedürfnissen des jeweiligen Behinderten angepasst, gedacht werden soll. Auf diese Weise

gibt man dem geistig Behinderten eine optimale Entwicklungsmöglichkeit. >>Normalisierung<< ist also kein neuer >>ISMUS<< - fast möchte ich sagen, man könnte von einem Antidogma sprechen, denn fortan braucht man keine speziellen Theorien mehr, man bietet dem Behinderten lediglich Ebenbürtigkeit in allen Lagen des Lebens an.“ (Bank-Mikkelsen 1978, in Thimm 2008, 52f)

Die Frage nach Möglichkeiten zur Umsetzung des Normalisierungsprinzips benötigt Kriterien zur Feststellung, wodurch sich ein „normales Dasein“ auszeichnet. Bank Mikkelsen benennt drei Lebensaspekte, anhand derer sich Kriterien für Normalität, abhängig von der jeweiligen Kultur und den darin jeweils bestehenden sozialen, kulturellen und religiösen Verhältnissen, möglicherweise bestimmen lassen. Die allgemeinen Lebensbedingungen werden unterteilt in die drei Dimensionen Arbeit, Wohnen und Freizeit, außerdem wird zwischen den Lebenswelten von Kindern und Erwachsenen unterschieden.

1.2.1.1 Aspekte des Wohnens

Bank-Mikkelsen führt aus, dass die Wohnsituation von Menschen mit geistiger Behinderung der von Menschen ohne geistige Behinderung angeglichen werden sollte. Auch geistig behinderte Kinder sollten die Möglichkeit haben, bei ihren Eltern zu wohnen und nicht nach dem Institutionsprinzip, nach dem behinderte Kinder von den Eltern getrennt in meist weit entfernten Einrichtungen leben und häufig der Kontakt zwischen Eltern und Kindern erheblich gestört ist, in „weit abgelegene, unmenschliche Anstalten“ gebracht zu werden (Bank-Mikkelsen ebd., 53). Nur wenn ein Verbleib im Elternhaus aus individuellen Gründen nicht zufriedenstellend gestaltet werden kann, sollten Kinder mit geistiger Behinderung in Einrichtungen wohnen, die „klein und gemütlich eingerichtet“ sind und in dem auch die Wohngruppen klein gehalten werden. Diese Wohneinheiten sollten die Atmosphäre privater Haushalte vermitteln.

1.2.1.2 Aspekte der Arbeit

Arbeits- und Wohnbereiche sollten getrennt voneinander sein, auf das Kindesalter bezogen wäre Arbeit mit Schule oder Kindergarten gleichzusetzen. Auch den geregelten Tagesablauf spricht Bank-Mikkelsen an, der dem der „übrigen Bevölkerung“ anzugleichen sei (ebd.). Alle Kinder haben das Recht auf Schulbesuche und Unterricht, um in Schulen oder Kindergärten unterrichtet oder gefördert zu werden. Bank-Mikkelsen betonte, dass die frühzeitige pädagogische Förderung von Kindern die Entwicklung deutlich voranbringe und er führte aus, dass „zurückgebliebene Kinder“ mehr Unterricht benötigten als jede andere Gruppe, wobei sich die Investitionen aufgrund des großen pädagogischen Nutzens für die Kinder lohnen (ebd., 56). Er plädierte auch für die Aufhebung der Unterscheidung von lernbehinderten und praktisch bildbaren Kindern, „denn alle Kinder sind unterrichtbar!“ (ebd.) Geistig behinderten Erwachsenen steht das gleiche Recht auf Arbeit zu wie jedem anderen Bürger, und Bank-Mikkelsen verwies auf den Aspekt der Bezahlung. „Es bedarf wohl keiner Erwähnung, dass den Behinderten Lohn im Verhältnis zu ihrem Arbeitseinsatz zu zahlen ist“ und für die „schwächsten Mitbürger“, die voraussichtlich niemals in der Lage sein werden, einer bezahlten Tätigkeit nachzugehen, dass ihnen ein Lebensstandard angeboten werde, wie er im jeweiligen Land üblich ist. Auch alterstypische Aktivitäten, vor allem bei älteren Menschen, seien anzubieten, sofern die Menschen nicht am Arbeitsleben teilhaben könnten (ebd.).

1.2.1.3 Aspekte der Freizeit

Der dritte Aspekt zur Eingrenzung und Klärung des Normalitätsbegriffes ist die Betrachtung der Freizeitangebote für Menschen mit geistiger Behinderung. Auch für Menschen mit geistiger Behinderung sollte es eine Selbstverständlichkeit sein, an Freizeitaktivitäten und Freizeitangeboten teilnehmen zu können, so wie das für nicht behinderte Bürger möglich ist (Bank-Mikkelsen 1978, 57). „Spiele, Sport, Urlaub und Ferienreisen – natürlich auch ins Ausland – sind besonders für geistig Behinderte bisher unerreichbarer Luxus gewesen. Heutzutage sollte es eine Selbstverständlichkeit sein, allen Bürgern und demnach auch den geistig behinderten Mitbürgern, diese Angebote zu machen.“ (ebd.) Trotz aller Gleichstellungsbemühungen von Menschen mit geistiger Behinderung zu Menschen ohne Behinderung betonte Bank-Mikkelsen, dass das Recht auf Gleichbehandlung und Gleichberechtigung ‚Spezialbehandlungen‘ nicht ausschließe. Vielmehr verwies er auf die Notwendigkeit, geistig behinderten Menschen spezielle Angebote, die unterschiedlichste Lebensbereiche betreffen können, zu gewähren (ebd.) Der wichtigste Aspekt bei der Realisierung des Normalisierungsprinzips ist die Trennung zwischen den Bereichen Wohnen – Arbeit – Freizeit, „so dass kein Mensch alle 24 Stunden des Tages von dem gleichen Mitarbeiterstab umgeben ist“ (ebd. 59). Es bedarf keiner speziellen Theorien, um das Normalisierungsprinzip in Anwendung zu bringen, jedoch wird eine „völlig neue Einstellung zu unseren geistig behinderten Mitbürgern“ vonnöten sein, um die Differenz zwischen behinderten und nicht behinderten Menschen in den Hintergrund zu rücken und die Ähnlichkeiten unterschiedlicher Gruppen stattdessen hervorzuheben (ebd., 60).

1.2.1.4 Aspekte der Verwaltung

Eine weitere Folge der Normalisierung muss auch die Auflösung einer zentralen Verwaltung sein. Bank-Mikkelsen forderte eine totale Auflösung des „Spezialdienstes für geistig und anderweitig Behinderte“ (Bank-Mikkelsen 1978, in Thimm 2008,59). In Dänemark wurden 1970 tatsächlich die früher separaten Verwaltungseinheiten der ‚Fürsorge für Geistigbehinderte‘ in einer einheitlichen staatlichen Sozialverwaltung zusammengefasst und eine Stärkung der lokalen und regionalen Verwaltungen vorangetrieben. Zugleich wurden spezielle Fürsorgesysteme für einzelne Behinderungsarten abgebaut, denn für Menschen mit geistiger Behinderung sollten die gleichen Verwaltungsstellen zuständig sein wie für die übrige Bevölkerung (Pitsch 2006, 227). Damit wurde in Dänemark das Verwaltungssystem ebenfalls „normalisiert“ (Bank-Mikkelsen 1978, 59) und die allgemeinen Behörden sollten die volle Verantwortung für die Belange von Menschen mit Behinderungen jedweder Art übernehmen.

1.2.2 Weiterentwicklung des Normalisierungsprinzips

Normalisierung als Prozess beschreibt einen Vorgang der Vereinheitlichung von Lebensbedingungen, wobei Bank-Mikkelsen zunächst die Leitidee des Normalisierungsprinzips formulierte, die wissenschaftliche und konzeptionelle Weiterentwicklung erfolgte aufgrund der Arbeiten des Schweden Bengt Nirje und des US-Amerikaners Wolf Wolfensberger.

1.2.2.1 Normalisierungsprinzip als Prinzip und Instrument nach Bengt Nirje

Nirje stützte sich auf die Grundannahmen Bank-Mikkelsens, nach denen es typisch sei für westliche Gesellschaften, die drei beschriebenen Lebensbereiche zu trennen und er differenzierte diese Grundannahmen, indem er sie in acht Bereiche unterteilt, die sich auf wesentliche

entwicklungsbezogene Aspekte und bedürfnistheoretische Bezüge richten (Greving, Ondracek 2005, 150):

„Um das Normalisierungsprinzip angemessen verwirklichen zu können, ist es unabdingbar, sich Klarheit zu verschaffen über die Beziehungen zwischen normalen Rhythmen, alltäglichen Gewohnheiten und Lebensmustern und der Entwicklung, der Reife und den Lebensweisen behinderter Menschen. Es ist notwendig, zu verstehen, wie sich diese Lebensweisen umsetzen lassen als Indikatoren für angemessene, menschenwürdige Programme, Versorgungsangebote und Gesetze im Dienste der geistig behinderten Menschen.“ (Nirje 1994, 13).

Nirje führt aus, dass eine ‚geistige Behinderung‘ als dreifache Behinderung angesehen werden kann und dass das Normalisierungsprinzip insofern zur Verbesserung der Situation von Menschen mit geistiger Behinderung beizutragen imstand sei, als die sozialen Beeinträchtigungen durch eine veränderte lebensweltliche Gestaltung eliminiert werden können (Nirje 1982, 1f):

1. Unter der ‚*geistige(n) Behinderung des Individuums*‘ versteht Nirje die kognitive Beeinträchtigung, die in der Schwächung des Anpassungsvermögens und in Lernschwierigkeiten sichtbar wird. Durch überfordernde Anforderungen in komplexen Situationen kann es für den Betroffenen zu Enttäuschungen und Gefühlen des Versagens kommen.
2. Die ‚*aufgepfropfte oder erworbene geistige Behinderung*‘ drückt sich in Verhaltensstörungen oder Unterforderungen aus, die aus ungünstigen Lebensbedingungen oder nicht-förderlichem erzieherischem Verhalten seitens der erwachsenen Bezugspersonen entstehen.
3. ‚*Das Bewußtsein, behindert zu sein*‘ stellt die psychische Komponente der Behinderung dar. Nirje geht davon aus, dass die Einsicht, behindert zu sein, zu einer verzerrten Selbstwahrnehmung bzw. einem unrealistischen Selbstbild führen kann, das möglicherweise zu Abwehrreaktionen wie etwa Abkapselung oder Selbstmitleid bei dem Menschen mit geistiger Behinderung führt.

Die kognitive, soziale und psychische Komponente stehen zwar in Abhängigkeit zueinander und wirken zusammen, gleichzeitig geht Nirje davon aus, dass die zweite, also soziale Komponente, beeinflusst bzw. beseitigt werden und somit die Lebensqualität von Menschen mit geistiger Behinderung deutlich verbessert werden kann (Nirje 1982, 2). Um ein Instrument zur Umsetzung der Leitidee der Normalisierung zu entwickeln, arbeitet Nirje die soziale und pädagogische Relevanz der grundlegenden Entwicklungsbedingungen und Lebensrhythmen heraus und stellt dar, wie diese Strukturen als Maßstab zur Entwicklung in der sozialen Arbeit dienen (vgl. Nirje 1982, 3f; Greving, Ondracek 2005, 151 f).

Nirje unterscheidet acht Elemente der normalen Lebensmuster und Lebensbedingungen, die sich beziehen auf:

1. einen normalen Tagesrhythmus,
2. einen normalen Wochenrhythmus (verstanden als eine Trennung von Arbeit – Freizeit und Wohnen und damit einhergehend auch wechselnden Kontaktpersonen),
3. einen normalen Jahresrhythmus,
4. einen normalen Lebenslauf bzw. eine Orientierung am Lebenszyklus (Altersangemessenheit),
5. die Respektierung individueller Bedürfnisse,
6. das Recht auf Sexualität und Übernahme von Geschlechterrollen,
7. einen normalen wirtschaftlichen Standard sowie

8. anerkannte Standards von Einrichtungen, z. B. hinsichtlich Lage und Größe, aber auch Qualifikation von Mitarbeiter/innen und konzeptioneller Ausrichtung (Franz / Beck 2016, 104)

Die Anwendung des Normalisierungsprinzips, so Nirje, macht die Menschen mit geistiger Behinderung „zwar nicht normal,¹⁶ aber es macht ihre Lebensbedingungen so normal wie möglich, unter Beachtung der Schwere und Komplexität der Behinderung [...]“ (Nirje 1982, 4). Nach Nirje betreffen die weitreichendsten Konsequenzen des Normalisierungsprinzips jene Menschen, die in Anstalten und großen Heimen leben (ebd., 5) Daraus folgen konkrete Schritte zur Umsetzung des Normalisierungsprinzips: der Abbau der großen stationären Einrichtungen, Aufbau halbstationärer und offener Einrichtungen, ortsnahe Betreuung der Menschen durch Regionalisierung und nicht zuletzt die Modifikation des Bildes vom Menschen mit einer geistigen Behinderung (vgl. Nirje 1982, 8 – 23; Greving, Ondracek 2005, 151).

1.2.2.2 Wolf Wolfensberger – Valorisation der sozialen Rolle

Im US-amerikanischen Raum verbreitete der Wolfensberger den Gedanken der Normalisierung und arbeitete das Konzept weiter aus. Wolfensberger bezeichnet die Theorie der Normalisierung als ein neues Paradigma, das auch in Nordamerika als Grundlage für die Entwicklung eines komplexen Systems von Diensten für geistig Behinderte diente (Wolfensberger 1986, in Thimm 2008, 169).

Ab 1969 begann Wolfensberger das Normalisierungsprinzip im Sinne einer wissenschaftlichen Theorie zu formulieren. Dabei versucht er, mit einem Minimum an Axiomen ein Maximum an Phänomenen zu erklären (Wolfensberger 1986, in Thimm 2008, 170) und weitete daher das Normalisierungsprinzip auch auf andere Bevölkerungsgruppen als Menschen mit geistigen Behinderungen aus, „das Prinzip sollte als universelles Prinzip für >>human management<< angesehen werden“ (Thimm 2005, 20). Gleichzeitig setzte er neue Ziele, die zu einer deutlichen Abweichung der Definitionen des Normalisierungsprinzips führten, wie sie Bank-Mikkelsen und Nirje formuliert hatten (ebd.):

- „Es soll sich nicht nur auf geistig behinderte Menschen beziehen, wie das bei Bank-Mikkelsen und Nirjes Definitionen der Fall war. Ich entdeckte sogar, dass man dieses Prinzip mit Sicherheit nicht nur auf andere behinderte Menschen, sondern darüber hinaus auch auf all jene beziehen könnte, die aus anderen Gründen – wie Lebensweise, Nationalität, Rasse, Alter o. ä. – von ihrer Umgebung abgelehnt und abgewertet werden.
- Das Prinzip muss andere erprobte, bereits bestehende Konzepte niedriger Ordnung einbeziehen können, die sich nur auf Teilaspekte des jeweiligen Themas beziehen,
- da Ziele und Wege im Dienst am Menschen so eng miteinander verknüpft sind, muss das Konzept nicht nur etwas über die Ziele, sondern auch darüber aussagen, welche der zahlreichen und untereinander rivalisierenden Wege zu bevorzugen sind.“ (ebd., 170)

Wolfensberger versuchte, das Normalisierungsprinzip an nordamerikanische Verhältnisse anzupassen (Thimm 2005, 20) und veränderte das Konzept der Normalisierung deutlich, indem er die Bedeutung der Aufwertung des persönlichen Images und die Aufwertung bzw. Erhaltung der persönlichen Kompetenzen des Individuums zur Verbesserung der individuellen Lebenssituation besonders

¹⁶ Nirje merkt hier in einer Fußnote an, dass Menschen mit geistiger Behinderung im Grund so ‚normal‘ sind „wie du und ich, obwohl sie mit einer Behinderung fertig werden müssen. Ein Mensch ist zunächst ein Mensch, die Behinderung ist nachgeordnet. Ein Kind ist zunächst ein Kind, erst in zweiter Linie blind oder geistig behindert; ein Erwachsener vor allem ein Mann oder eine Frau, eingebunden in einen bestimmten sozialen Zusammenhang – etwa als Techniker, Arbeiter, Sportler -, und erst in zweiter Linie spastisch behindert, gehörlos, geistig behindert usw.“ (Nirje 1982, 4)

hervorhob. Statt von ‚Normalisierung‘ sprach Wolfensberger fortan von ‚Valorisation der sozialen Rolle‘, womit die Aufwertung im Sinne von Wertschätzung von Menschen, die stigmatisiert und in der Gesellschaft abgewertet werden, gemeint ist. Wolfensberger setzt an den Vorstellungen - dem Image -an, das sich andere Menschen von der abgewerteten Person machen (Wolfensberger 1978, in Thimm 2008, 173 f). Dabei interessiert besonders die Frage, wie solche Bilder zustande kommen. Wolfensberger zeigte auf, dass bestimmte soziale Rollen und Stigmatisierungen über nachweisbare Wege vermittelt werden:

- räumlicher Standort des Wohn- und Lebensmittelpunktes der Person sowie das Umfeld der Person;
- sozialer Kontext und Sozialbeziehungen;
- Verhaltensweisen und Aktivitäten, welche gezeigt und zugelassen werden;
- Sprache mit und/oder über Menschen mit Behinderung;
- Persönliches Erscheinungsbild, z.B. Kleidung
- Verschiedene Kommunikatoren sozialer Rollen, wie z.B: Inanspruchnahme sozialer Dienste und Art der Finanzierung desselben (Finanzierung durch überörtlichen Verband oder Persönliches Budget); (vgl. Greving, Ondracek 2005, 153f).

Die erste Strategie zur Verbesserung der individuellen Situation bestehe zum einen in der Aufwertung des Images, weil Reaktionen auf Personen durch die inneren Vorstellungen von einer Person stärker beeinflusst werden als durch das tatsächliche Wesen der beurteilten Person; zum zweiten in der Verbesserung der persönlichen Kompetenzen, wobei der Begriff ‚Kompetenz‘ hier in einem weit gefassten Sinne zu verstehen ist. Er umfasst Fähigkeiten, Haltungen, Verhaltensweisen wie z.B. „Höflichkeit, Geduld, Intelligenz, Denkvermögen, emotionale Ausgeglichenheit, Lesen-Können, verbales Ausdrucksvermögen, Selbsthilfefähigkeiten sowie eine Vielzahl spezieller Fertigkeiten in Spiel und Sport, Hobbys, auf künstlerischem Gebiet (Musik) und im akademischen Bereich“ (Wolfensberger 1978, in Thimm 2008, 173) Letztlich, so Wolfensberger, sei jedoch der Aufwertung des Images der Vorrang einzuräumen, auch wenn Image und Kompetenz sich nicht eindeutig trennen lassen:

„Indem das Image eines Menschen aufgewertet wird, bekommt er üblicherweise von der Umwelt mehr Unterstützung, Ermutigung und Gelegenheit, noch eigenständiger zu werden; mit wachsender Kompetenz wiederum wächst im allgemeinen auch sein soziales Ansehen. Diese Spirale wirkt aber ebenso auch in negative Richtung: Ein Verlust an Kompetenz führt sehr oft zu geringerem Ansehen, und mit sinkendem sozialem Image werden dem Betroffenen immer mehr Chancen genommen, die ein eigenständiges Verhalten erst ermöglichen und fördern.“ (ebd., 174)

Wolfensberger benennt drei Ebenen, auf denen sich der Prozess der Normalisierung vollzieht: die individuelle Ebene der betroffenen Person; die Ebene des primären und intermediären sozialen Systems, wie etwa der Familie; Nachbarschaft, kommunale Umwelt, Fördereinrichtungen; und die Ebene der Gesellschaft als Ganzes, wozu auch die jeweiligen Wertmaßstäbe, Sprachgebrauch, Gesetze etc. gerechnet werden (vgl. Wolfensberger 1978, in: Thimm 2008, 175). Jede dieser Ebenen unterliegt den Dimensionen der Interaktion und der Interpretation, d. h. nicht nur die Handlungen gegenüber dem Menschen mit Behinderung sind von Bedeutung, sondern ebenso schwerwiegend erscheint die Art und Weise, in der ein Mensch mit geistiger Behinderung gegenüber seiner Umwelt dargestellt wird. Zur Umsetzung und Veränderung sozialer Rollen schlägt Wolfensberger eine Handlungsabfolge in fünf Punkten vor:

1. Erkennen der Wunden, mit welchen ein Mensch mit Behinderung lebt;
2. Erkennen der noch vorhandenen gegenwärtigen Risikofaktoren, welche die individuelle Situation noch weiter beeinträchtigen können;
3. Bestandsaufnahme des gegenwärtigen sozialen Status;
4. Beschreibung des gegenwärtigen sozialen Status;
5. Identifikation der gegenwärtig eingenommenen oder gewünschten Rollen, die jemand valorisieren möchte; (vgl. Greving, Ondracek 2005, 154)

Eine nach diesem Handlungsmuster arbeitende Fachkraft wendet sich somit nicht nur den Belangen stigmatisierter und segregierter Individuen zu, sondern wird zugleich gesellschaftspolitisch tätig (ebd.). Normalisierung vollzieht sich bei Wolfensberger durch physische und soziale Integration der gefährdeten Person, jedoch setzt Wolfensberger nicht allein bei der Gestaltung der Umgebung und der Lebensbedingungen an, sondern auch das Individuum selbst hat die Möglichkeit, sich zu verändern. Wolfensberger lehnt sich hier an Goffmans Sichtweise zur Entstehung von Identität an, wonach persönliche Identität und soziale Identität stets ausbalanciert werden müssen (vgl. Goffmann 1967; Thimm 1975; Thimm 2008, 25). Normalisierung stellt demnach einen spiralförmigen Prozess dar, der ausgehend von den Lebensbedingungen des Menschen mit geistiger Behinderung durch kulturell positiv bewertete Methoden, Mittel und Institutionen versucht, die Lebensbedingungen derart zu verbessern, dass das Ansehen der stigmatisierten und sozial abgewerteten Person steigt. Die Förderung des sozialen Ansehens hat die physische und soziale Integration des Menschen zum Ziel (Thimm, v. Ferber, Schiller, Wedekind 1985, 94f).

1.2.2.3 Walter Thimm – Implementation eines Reformkonzepts

Die Weiterentwicklung des Normalisierungsprinzips in Deutschland wurde maßgeblich von Walter Thimm betrieben, der sich bei seinen Überlegungen weniger an den Modifizierungen Wolfensbergers orientierte, sondern die ursprüngliche Version der Normalisierungsidee aufgriff und weiterführte (vgl. Thimm 1992, 210). Als Konsequenzen aus diesem Ansatz sah Thimm die Notwendigkeit der Deinstitutionalisierung, Dezentralisierung und Regionalisierung eines Hilfesystems für Menschen mit Behinderungen, das kommunal ausgerichtet sein und sich jeweils auf die konkrete Wohnbevölkerung beziehen soll, um sich an „anschaulichen Bezugsgruppen und deren spezifischen Bedürfnissen“ zu orientieren (ebd.). Die Konzeption der Normalisierung verankerte Thimm auf drei Ebenen:

1. Unter dem Aspekt der Lebenswelt- und Alltagsorientierung bedeutet dies auf der Ebene der Organisation von Diensten und Einrichtungen, dass sich Hilfen an den individuellen Lebenslagen der Betroffenen ausrichten. Soziale Netzwerke werden gestützt und gefördert.
2. Unter dem Aspekt der Gemeinwesenorientierung wird auf der sozialpolitischen Ebene die regionale und kommunale Planung von Hilfen erforderlich, sowie deren Dezentralisierung und Regionalisierung.
3. Unter dem Aspekt der Selbst- und Mitbestimmung der Menschen mit Behinderungen geht es auf der Handlungsebene um Partizipation, Rechte und Würde (vgl. Thimm 1992, 210 f; Franz / Beck 2016, 104 f).

Das Stufenmodell zur Implementation eines Reformkonzeptes des Normalisierungsprinzips geht auf Robert J. Flynn und Kathleen E. Nitsch zurück (Thimm et. al.1985, 110), die in Nordamerika die Wirksamkeit des Normalisierungsprinzips untersucht hatten. Dabei stellen sie den Prozess der

Ausbreitung des Normalisierungsprinzips anhand eines sechsstufigen Kreismodells dar, das in zwei Phasen unterteilt ist:

Theoretische Phase: „Verbindlichkeit“ (Normformulierung und Akzeptanz):

1. Konzeptbildung: Eine Reformidee wird durch Politiker, Praktiker, Wissenschaftler und Adressaten formuliert;
2. eine erste Akzeptierung durch Politiker, Praktiker, Betroffene und Träger findet statt;
3. die gesetzliche Legitimation erfolgt durch Verankerung in vorhandenen Rechtsstrukturen und Neuformulierungen;

Darauf folgt die praktische Phase der „Umsetzung“ (Normdurchsetzung) durch:

4. Bereitstellung von Ressourcen, z.B. in Form von Modellprojekten;
5. die flächendeckende Ausdehnung, z. B. in einer Versorgungsregion, einem Bundesland usw.;
6. die Institutionalisierung durch Einbettung in kommunale, regionale und sozialpolitische Strukturen. (vgl. Thimm 2008 [1985], 111, Abb. 2)

Dieses Modell schlägt Thimm zur Implementierung des Normalisierungsprinzips in der Bundesrepublik Deutschland vor. Das sechsstufige Modell sei nicht so zu verstehen, dass zunächst alle Stufen der theoretischen Implementation ein hohes Maß an Akzeptanz erreicht haben müssen, bevor eine praktische Umsetzung erfolgen kann. Vielmehr sei im Verlauf des Prozesses mit unterschiedlichen Akzeptanzniveaus zu rechnen, sodass die Weiterentwicklung einzelner Stufen zu einer Korrektur an einer anderen bzw. allen anderen Stufen führen kann. (vgl. Thimm 2008 [1992], 211)

Thimm, v. Ferber, Schiller und Wedekind sehen in dem Normalisierungsprinzip auch eine Möglichkeit, unterschiedliche pädagogische Ausbildungsgänge in ihrem zentralen Gehalt zu vereinheitlichen, und der Medikalisierung eine Pädagogisierung gegenüberzustellen, sofern dem Normalisierungsprinzip eine Leitfunktion in der Ausbildung der Pädagog*innen im System der Behindertenhilfe zukommt (Thimm et. al. 1985, 115). Zu einer politischen Leitidee fehle dem Normalisierungsprinzip noch die umfassende Absicherung in der vorhandenen Rechtsstruktur und ihre gesetzliche Legitimation stehe noch aus (Thimm 2008 [1992], 213). Dreizehn Jahre später stellt Thimm jedoch fest, dass ein ausdifferenziertes Normalisierungsprinzip sowie das SGB IX Wege aufzeigen, das Behindertenhilfesystem stärker zu individualisieren. Konzeptuelle Forderungen nach lebensweltlichem Bezug in Form der Individualisierung von Hilfen in konkreten Lebensräumen stimmten überein mit den allgemeinen gesellschaftspolitischen Forderungen zum lebensweltlichen Bezug sozialpolitischer Steuerung in Richtung Gemeinwesenorientierung (Thimm 2008 [2005], 227f). Diese Forderungen haben sich auch im SGB IX niedergeschlagen. Thimm sieht hier eine günstige Ausgangssituation für die weitere Umsetzung des Normalisierungsprinzips, die noch nicht in allen Punkten zufriedenstellend erfolgt sei (vgl. Thimm 2008 [2005], 227).

1.2.2.4 Kritik am Normalisierungsprinzip

Immer wieder wurde das Normalisierungsprinzip kritisiert und auch missverstanden. Der wohl häufigste Vorwurf besagt, dass Normalisierung gleichzusetzen sei mit dem Bestreben, geistig behinderte Menschen so zu formen, dass sie ihr Verhalten, in allen Dimensionen, den Normen der Gesellschaft anpassen sollten (vgl. Nirje / Perrin 1982, 28). Bank-Mikkelsen und Nirje setzen sich gegen diesen Vorwurf zur Wehr. Auch Thimm, v. Ferber, Schiller und Wedekind betonen, dass die

Interpretationen und Ausführungen der Begründer und Vertreter des Normalisierungsprinzips eine solche Deutung gar nicht zuließen (Thimm et. al.1985, 98).

Nirje und Bank-Mikkelsen kritisieren jedoch ihrerseits Wolfensbergers Konzept der Valorisation der sozialen Rolle als eine Fehlinterpretation des Normalisierungsprinzips, und bereits 1979 distanziert sich Bank-Mikkelsen deutlich von Wolfensberger, dem er vorwirft, im Zuge der rollentheoretischen Weiterentwicklung die konkrete Gestaltung des unmittelbaren Lebensumfeldes aus dem Blick zu verlieren (Bank-Mikkelsen 1979, 75; Thimm 2008, 76). Diesem Vorwurf widerspricht Wolfensberger und hebt hervor, dass sich Normalisierung immer auf die konkreten Lebensumstände beziehen müsse, zu denen auch die professionellen Hilfestrukturen im Umfeld eines Behinderten gehören, gleichzeitig aber auch die Förderung akzeptabler Erscheinungsweisen und Verhaltensweisen bedacht werden müssten, da beide Bereiche nicht voneinander zu trennen seien (vgl. Thimm et. al. 1985, 98).

Ein anderer Kritikpunkt am Normalisierungsbegriff bezieht sich auf die grundsätzliche Forderung, den normativen Gehalt des Normalisierungsprinzips deutlich von den pragmatischen Normalisierungsgesichtspunkten abzugrenzen. „Eine klarere Differenzierung in Ziele und Mittel würde zu einer begrifflichen Schärfung führen und der ubiquitären Verwendung – und damit einhergehend dem oft mangelndem [sic] theoretischen Gehalt – entgegen wirken“ (Franz / Beck 2016, 105). Auch Thimm und Kolleg*innen verweisen auf die unklare normative Struktur des Normalisierungsprinzips (Thimm et. al. 1985, 99), äußern aber die Befürchtung, dass eine allzu theoretische Diskussion sich unter pragmatischen Gesichtspunkten hinderlich für die Verbesserung der konkreten Lebenssituation von Menschen mit geistiger Behinderung auswirken könnte. Ihrer Ansicht nach reicht es aus, eine normative Setzung vorzunehmen, die „letztlich besagt, dass geistig behinderten Menschen die gleichen Rechte zustehen wie allen Bürgern eines Staates, die gleichen Rechte auf Förderung, Bildung und Existenzsicherung, da ihre Grundbedürfnisse als allgemein menschliche Grundbedürfnisse aufgefasst werden, - diese normative Setzung wird auf breiten Konsens rechnen können“ (Thimm et. al. 1985, 99).

1.2.3 Selbstbestimmung

Bereits Kant entwarf ein Bild vom Menschen als einem Wesen, das grundsätzlich zu Selbstbestimmung im Sinne der Unabhängigkeit von Bedürfnissen, Emotionen und Motivationen fähig ist (vgl. Kuhlig/Theunissen 2006, 238), da er aufgrund der praktischen Vernunft auch unangenehme Erfahrungen als rational positive Ereignisse oder Erfahrungen für sich deuten kann. Die Vorstellung, Menschen mit geistiger Behinderung fehle aber häufig die Fähigkeit, Situationen adäquat einzuschätzen und angemessene Entscheidungen zu treffen, bestimmte über einen langen Zeitraum das Bild vom Menschen mit geistiger Behinderung. Speck stellte daher die Frage, wie Selbstbestimmung bzw. Autonomie bei Menschen mit eingeschränkten kognitiven Fähigkeiten und fehlender Einsicht möglich sein kann (ebd.).

1.2.3.1 Entwicklung von Selbstbestimmung und Autonomie bei geistiger Behinderung

Nach Speck ist der Mensch bereits von Geburt an ein autonomes Wesen, auch wenn er zunächst in allen Belangen auf Hilfe und Unterstützung anderer Menschen angewiesen ist. Autonomie zielt zunächst auf die Erhaltung von lebensnotwendigen Funktionen und beinhaltet die Fähigkeit zur Kontrolle über sich selbst (Speck 2012, 94), jedoch bildet sich Autonomie im Laufe des Lebens eines Individuums weiter aus. In welcher Form und welchem Ausmaß dies geschieht, hängt einerseits von

Erziehung mit dem Ziel der Selbstbestimmung ab, andererseits entwickelt sich Autonomie in einem konstruktiven Prozess, der zunächst auf Fremdbestimmung beruht, aber im Verlauf immer mehr Selbstbestimmung anstrebt. Speck beschreibt diesen Prozess als einen Austausch zwischen der Welt und dem Kind, und in seiner Entwicklung

„baut jeder Mensch seine eigene psychische und geistige Wirklichkeit auf. Was er in sie hineinnimmt, ist jeweils von seinen Vorerfahrungen und seinen Sichtweisen abhängig. Die Umwelt kann also das Wahrzunehmende nicht diktieren bzw. festlegen“ (Speck 2012 [1996], 94).

Der Mensch übernimmt nicht einfach Informationen und speichert Daten, sondern er wählt Informationen und wertet diese ständig aus, um schließlich zu entscheiden, ob er sie annimmt oder ablehnt. Somit bewirkt er seine eigene Veränderung, die lediglich Anstöße von außen erhält (vgl. Speck 2012 [2009], 95). Diese Erkenntnis gilt für Menschen mit geistiger Behinderung ebenso wie für alle übrigen Menschen, und sie verdeutlicht die Notwendigkeit der Individualisierung von Erziehung. Selbstbestimmung ist aber mehr als die Entscheidung über die eigene Entwicklung im Sinne von Selbststeuerung, wobei der Mensch mit Behinderung nicht mehr länger zum Objekt pädagogischer Bemühungen gemacht, sondern als das Subjekt seiner eigenen Entwicklung gesehen wird (Fornefeld 2009, 185; zit. in Schuppener 2016, 109). Selbstbestimmung enthält auch eine ethische Dimension (Speck 2012, 95), die den Menschen nach Prinzipien der Sittlichkeit im Sinne Kants zur Steuerung seines Handelns befähigt. Diese Möglichkeit, das eigene Leben nach moralischen Prinzipien auszurichten, kann auch Menschen mit (schwerer) geistiger Behinderung nicht abgesprochen werden, da die Entwicklung der Moral stets innerhalb eines kulturellen Rahmens stattfindet, der Orientierung und Halt gibt, und immer auch sinnvoller zwischenmenschlicher Beziehungen bedarf (vgl. Speck 2012, 95). Den vollkommen autonomen Menschen kann es nicht geben, da jeder in Interdependenz steht.

1.2.3.2 Selbstbestimmung für alle - Konsequente Voraussetzungslosigkeit

Der Wunsch nach Selbstbestimmung ist ein grundlegendes menschliches Bedürfnis, das als unabdingbare Voraussetzung für menschliches Wohlbefinden gesehen werden kann (Hahn 1994, 86; zit. nach Schuppener 2016, 108). Zugleich setzt Selbstbestimmung Kompetenzen der Selbstregulierung voraus, jedoch können die notwendigen Lebensbewältigungskompetenzen nicht von allen Menschen gleichermaßen erwartet werden. Selbstbestimmung kann, bezogen auf ein Leben in der Gemeinschaft, bedeuten, dass jeder die Chance und Fähigkeit hat, zwischen Handlungsalternativen wählen zu können. Dies bedarf sowohl der strukturellen Voraussetzungen als auch der Rückbindungen an soziale Beziehungen, die dem möglichen Handeln erst Sinn verleihen (Thimm 2005, 220). Menschen mit intensivem Assistenzbedarf sind häufig nicht in der Lage, ihren eigenen Willen verständlich für andere zu bekunden und es bedarf einer „tiefe(n) Sensibilität von Sinneswahrnehmungen“ zum Erkennen und Deuten „kleinster Willensäußerungen“ (vgl. Fornefeld 2008; Theunissen 1998, 159), um auch Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen ein höchstmögliches Maß an Selbstbestimmtheit gewähren zu können. Dabei handelt es sich um einen „basalen Ansatz“ von Selbstbestimmung, der dem intellektuellen Ansatz von Hahn gegenübersteht (vgl. Weingärtner 2009). Die pragmatische Dimension beinhaltet zwar nicht den direkten Übergang von Willensfreiheit in Handlungsfreiheit, aber Selbstbestimmung hat immer einen Bezug zu realen Handlungsmöglichkeiten (vgl. Weingärtner 2009, Handout S. 3): Elemente der basalen Selbstbestimmung sind Selbstentscheiden (Autonomieprinzip), Erfahren der eigenen Wirkung (Selbstwirksamkeitsprinzip) und Selbsttätigkeit (Handlungsprinzip). Unter Berücksichtigung selbst schwerstmehrfach behinderter Menschen bezieht sich Selbstbestimmung in „konsequenter Voraussetzungslosigkeit“ auf alle Menschen in deren Streben

nach wachsender Autonomie (vgl. Ochel 1997, 88). Mit der pädagogischen Fachdiskussion waren auch sozialpolitische Veränderungen verbunden, die zu mehr Anerkennung von Menschen mit Behinderung führten. Der Gedanke der Selbstbestimmung fand 2001 Eingang in die Sozialgesetzgebung (vgl. Fornefeld 2009). Unter Kapitel 1 des SGB IX ist zu Selbstbestimmung und Teilhabe in der Gesellschaft zu lesen:

„Behinderte oder von Behinderung bedrohte Menschen erhalten Leistungen nach diesem Buch und den für die Rehabilitationsträger geltenden Leistungsgesetzen, um ihre Selbstbestimmung und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu fördern, Benachteiligungen zu vermeiden oder ihnen entgegenzuwirken. Dabei wird den besonderen Bedürfnissen behinderter oder von Behinderung bedrohter Frauen und Kinder Rechnung getragen.“ (SGB IX, § 1, 14)

1.2.3.3 Gefährdungen durch einen missverstandenen Selbstbestimmungsbegriff

Das Recht auf Selbstbestimmung behinderter Menschen ist gesetzlich verankert, doch es birgt auch Gefahren. Die Verwechslung von Selbstbestimmung und Selbstständigkeit führt immer wieder dazu, dass durch einen undifferenzierten Gebrauch der Begriffe Menschen mit schweren kognitiven Beeinträchtigungen oder psychischen Erkrankungen entweder für unfähig erklärt werden, selbstbestimmt zu handeln, weil sie die Konsequenzen ihres Handelns nicht überblicken können, oder aber vernachlässigt werden, weil sie nun selbstbestimmt leben sollen. Im ersten Fall müssen Menschen vor Fehlentscheidungen bewahrt werden und man kann sie den Gefahren eines selbstbestimmten Lebens nicht aussetzen (vgl. Fink 2011, 18), in der zweiten Variante möglicher Missverständnisse besteht die Gefahr der Vernachlässigung und Gefährdung, sobald der Aspekt der Hilfebedürftigkeit ignoriert oder übersehen wird. Otto Speck warnte davor, die Bedeutung der Selbstbestimmung zu überhöhen und die Abhängigkeit von Menschen mit schweren kognitiven Beeinträchtigungen zu negieren. Hier droht die Gefahr der Überforderung und Vernachlässigung des hilfebedürftigen Menschen (Speck 2012, 97). Stinkes (2000, zit. in Klauß 2005) kritisierte die Vorstellung individueller Selbstbestimmung im Kontext humaner Rechte eines Subjekts, das durch neoliberale Erwartungen an Grenzen seiner ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen stößt. So bedarf es auch aufseiten der Fachkräfte einer „geschärften professionellen Kompetenz“, um der Gefahr einer Kaschierung unzureichender Unterstützung entgegenzuwirken (vgl. Schwarte 2008; Stöppler 2014). Auch Thimm äußerte Bedenken bezüglich des Trends zur Selbstbestimmung, der bei einem überhöhten Egozentrismus zur Zerstörung der sozialen Gemeinschaft führen könnte:

„Das alleinige Pochen auf individuelle Rechte, die ja gleichzeitig allen zustehen (!), wie Recht auf Bildung, auf Arbeit, auf ökonomische Grundsicherung, auf Privatsphäre, auf Gesundheit – die Liste ließe sich fortsetzen! – kann eine gefährliche Individualisierungsspirale in Gang setzen. Bei fehlender Einbindung in konkret erfahrbare und auch verstehbare soziale Horizonte, in Sinn stiftende Kommunikationsstrukturen und Interaktionsfelder, kann eine >>Ich-habe ein-Recht-auf<<-Mentalität zur Zerstörung gerade solcher sozialen Strukturen führen, die für die Verwirklichung unserer aller Lebenschancen vorausgesetzt werden müssen. Eine solche Individualitätsideologie leistet der Verschiebung kollektiver Verantwortung für soziale Probleme auf die Ebene der individuellen Verantwortung Vorschub. Wir spüren das beispielsweise in den gegenwärtigen Diskussionen um die Gesundheitsreform, bei denen es ja auch zentral um das ausgewogene Verhältnis individueller und kollektiver Verantwortlichkeit geht.“ (Thimm 2008 [2005], 221)

Einseitiges Beharren auf individuelle Wünsche ohne Berücksichtigung sozialer Regeln gefährdet das Gemeinwesen (Thimm 2008 [2005], 221). Im Gegensatz zum Paradigma der Selbstbestimmung

reflektiert das Normalisierungskonzept immer wieder das Verhältnis zwischen Selbstbestimmung und sozialen Einbindungen und behält auch das System mit seinen Unterstützungsstrukturen im Blick (vgl. Thimm 2008 [2005], 225). Stöppler (2014, S: 77; zit. in Wilke 2015, 96) warnt ebenfalls vor Gefahren einer missverstandenen Auslegung des Selbstbestimmungsbegriffes und weist deutlich darauf hin, dass das Betreuungspersonal eine große Verantwortung trägt, Selbstbestimmung zu realisieren, wobei eine schrittweise Heranführung an mehr Autonomie, auch unter Beachtung moralischer Werte, geschehen könnte.

1.2.4 Empowerment

Theunissen stellt fest, dass die Ausweitung des Begriffes Heilpädagogik auf die gesamte Arbeit in der Behindertenhilfe in Deutschland die Entstehung einer Form des Paternalismus begünstigt hat, der erwachsene Menschen infantilisiert und deren Selbstbestimmungsrechte und –möglichkeiten ebenso wie die Möglichkeiten zur Eigenverantwortung und Lebenssouveränität erheblich beschneidet (vgl. Theunissen 2013, 11). Die Geschichte dieser Entwicklung reicht weit zurück bis in das 19. Jahrhundert und erst in den letzten vier Jahrzehnten hat die außerschulische Heilpädagogik Anschluss gefunden an einen aktuellen fachwissenschaftlichen Diskurs, wobei allen voran Otto Speck zu einer Neubestimmung des Gegenstandes Heilpädagogik beigetragen hat (vgl. Theunissen 2013,13). Dennoch tat sich die Heilpädagogik in einigen Bereichen der außerschulischen Behindertenhilfe sehr schwer, die Ideen Specks aufzugreifen. Seine Anmerkungen wurden vielerorts zugunsten eines traditionellen Handlungs- und Fürsorgemodells ignoriert, was sich insbesondere auf behinderte Menschen im Erwachsenenalter negativ auswirkte (ebd.).

Theunissen bemerkt kritisch, dass selbst aktuell noch solche Gepflogenheiten anzutreffen sind und viele in der Behindertenhilfe Beschäftigte sich schwertun, sich vom Defizitwesen der Betreuungsarbeit in Sondereinrichtungen abzuwenden und Menschen mit Behinderungen als Erwachsene zu behandeln (ebd., 14). Ein konsequenter Wandel in der Heilpädagogik erscheint nötig, aber ein Verzicht auf Heilpädagogik wäre wenig sinnvoll. Das Professionsverständnis hat sich trotz aller Widerstände bereits verändert, und eine zentrale Aufgabe der Heilpädagogik ist der „advokatorische Auftrag“ (Haeberlin 1996, zit. nach Theunissen 2013, 15), wonach Heilpädagog*innen¹⁷ „sich vorbehaltlos dem Lebens- und Bildungsrecht aller Menschen mit Behinderungen verschreiben und diesen Anspruch schon bei einem geringsten Anzeichen einer Gefährdung unmissverständlich offensiv verteidigen“ (ebd.). Auch wenn die Ausführungen Haeberlins zur advokatorischen Unterstützung ebenfalls nicht frei von Paternalismus sind, gewährleistet der Auftrag der Anwaltschaft doch eine notwendige Unterstützung der Interessen der Schwächsten (vgl. Dörner 2010, zit. nach Theunissen 2013, 15).

Die Forderungen der Behinderten-Bewegungen nach Veränderungen in der Praxis der Behindertenarbeit finden sich in der Theoriebildung von Empowerment wieder und die Leitidee des Empowerments ist Resultat einer internationalen Fachdebatte, die das Recht auf Inklusion aller Menschen postuliert, vor allem aber die „Gewinnung oder Wiedergewinnung von Stärke, Energie und Fantasie zur Gestaltung eigener Lebensverhältnisse“ (Lenz 2002, 13; zit. nach Theunissen 2013, 27) in den Fokus rückt.

¹⁷ Gleiches gilt auch für Heilerziehungspfleger*innen, vgl. das in den Rahmenrichtlinien beschriebene Berufsbild in Kap. 2.1

1.2.4.1 Ermutigung und Befähigung zu Selbstgestaltung und Partizipation

Das Empowermentkonzept setzt genau an der Stelle an, an der die Idee des Selbstbestimmungskonzeptes kritisiert wird, weil die Du-Bezogenheit und Gesellschaftlichkeit des Individuums aus dem Blick gerät (vgl. Kuhlig / Theunissen 2006, 242). Selbstbestimmung als ein Grundwert des Empowermentkonzepts kann nicht absolut gesetzt, sondern muss stets im sozialen Kontext gesehen werden (Kuhlig / Theunissen 2016, 115). Der Empowermentansatz fokussiert einerseits ein engagiertes Eintreten für die Autonomie von Menschen mit Behinderungen, andererseits nimmt es auch eine konsultative Unterstützung ihrer Bezugspersonen in den Blick (Kuhlig / Theunissen 2006, 242). Insofern zielt das Empowermentkonzept auf mehr als reine Selbstbestimmung und kann als theoriegestütztes Konzept begriffen werden, das sich durch vier verschiedene Bedeutungszugänge erfassen lässt (vgl. Kuhlig / Theunissen 2006, 243; 2016, 114):

1. Empowerment verweist auf individuelle Selbstverfügungskräfte zur selbstständigen Bewältigung schwieriger Lebenssituationen und Krisen;
2. Empowerment wird mit politischer Durchsetzungskraft verbunden;
3. Empowerment steht in einem reflexiven Sinn für einen selbstbestimmten Lern- und Handlungsprozess zur Aneignung bzw. Bewusstwerdung von Kompetenzen, die zur selbstständigen Lebensbewältigung nötig sind;
4. Empowerment steht in transitivem Sinn für Anregung und Ermutigung zur Selbstgestaltung der Lebenswelt und Schaffung von Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten.

1.2.4.2 Perspektive der Stärke

Somit nimmt der Empowermentansatz die Stärken-Perspektive ein und verlässt den defizitären Standpunkt der Heilpädagogik gegenüber Menschen mit Behinderung, der bis dahin Hilfen vor allem an den Mängeln, Schwächen oder Problemen ausrichtete und die Klientel häufig in eine „pathologische Ecke“ drängte (ebd., 244). Im Gegensatz zur traditionellen Heilpädagogik wird „nicht etwas aus einem behinderten Menschen“ gemacht, sondern der behinderte Mensch soll befähigt werden, selbst etwas aus sich zu machen (Theunissen 2013, 71). Das dem Empowermentkonzept zugrunde liegende optimistische Menschenbild stützt sich auf die Annahme, jeder Mensch verfüge zum einen über das Potenzial der Selbstaktualisierung und zum anderen über Resilienz in Form einer inneren regenerativen Kraft, die aus dem Zusammenspiel individueller und sozialer Ressourcen erwächst (vgl. Saleebey 1997, zit. nach Kuhlig / Theunissen 2006, 245). Die Abkehr von einer „paternalistischen Helferidee“ macht eine grundlegende Veränderung im professionellen Umgang mit Menschen mit Behinderung unumgänglich (Kuhlig / Theunissen 2016). Daher wurde ein zielgruppenorientiertes Assistenzmodell entwickelt, das den Forderungen nach professioneller Einmischung und Zurücknahme ebenso Rechnung trägt wie den geistigen Bedürfnissen, aber auch Hospitalisierungserfahrungen und traumatischen Erlebnissen, gesundheitlichen Aspekten und kognitiven Voraussetzungen der von Behinderung betroffenen Menschen (Kuhlig / Theunissen 2006, 247).

1.2.4.3 Handlungsebenen des Empowermentkonzepts

Vier Handlungsebenen liegen dem Empowermentkonzept zugrunde, mit dem die „neue Kultur des Helfens“ ihren Ausdruck findet: die subjektzentrierte Ebene, auf der in erster Linie der von Behinderung betroffene Mensch das Gefühl der eigenen Stärke entdecken und Lebensautonomie entwickeln kann; die gruppenbezogene Ebene, auf der vor allem die (Wieder-)Herstellung von

tragfähigen Beziehungen und Netzwerken angestrebt wird; die institutionelle Ebene, auf der gemeinsam mit Betroffenen und deren Bezugspersonen institutioneller Veränderungsbedarf zum Zweck der Organisationsentwicklung erschlossen werden kann; und die sozialpolitische Ebene, auf der Möglichkeiten und Prozesse politischer Einmischung und gesellschaftlicher Einflussnahme von Menschen mit Behinderungen initiiert und unterstützt werden können (vgl. (Kuhlig / Theunissen 2006, 247 f).

1.2.4.4 Gefahren und Fehlentwicklungen

Kuhlig und Theunissen sehen als eine mögliche Fehlentwicklung die Tendenz zur Zurücknahme sozialer Leistungen unter dem Deckmantel des Empowerments, indem das „freie Selbst“ aufgrund eines falschen Verständnisses der Möglichkeiten zur Selbstermächtigung des Einzelnen absolut gesetzt wird und folglich die institutionellen Zuwendungen reduziert werden. Ausgehend von der Annahme der Herstellung von Eigenverantwortung und –regie der von Behinderung betroffenen Menschen wird unterlassene Unterstützung durch Institutionen scheinbar legitimiert. Die Grundbedürfnisse eines jeden müssen jedoch geschützt werden, gerade weil ein Leben ohne Unterstützung und Hilfe nicht jedem Menschen mit Behinderung möglich ist. Die Forderung nach Einsparungen sozialer Leistungen zugunsten individueller Freiheit kann somit nur als unethisch angesehen werden (vgl. Kuhlig / Theunissen 2016, 116). Auch eine zweite gesellschaftliche Tendenz bereitet den Autoren Sorgen. Sie verweisen auf den Trend, den Begriff Empowerment als Oberbegriff für psychologische Trainingsprogramme zur Selbstbehauptung und Selbstdurchsetzung zu nutzen, die sich jedoch nicht an Menschen mit Behinderung, sondern eher an karriereorientierte Menschen in Führungspositionen richten. Diese sind bestrebt, sich – orientiert an marktrationalen Kriterien – in selbstaussbeuterischer Manier zu einem „Unternehmerischen Selbst“ (Bröckling 2007, zit. nach Kuhlig / Theunissen 2016, 116) zu optimieren. Diese Bestrebungen weisen auf eine a-soziale Form von Individualismus hin, von dem sich Verfechter des Empowermentkonzeptes deutlich distanzieren (vgl. Kuhlig / Theunissen 2016, 116).

1.2.5 Integration

1.2.5.1 Begriffliche Klärung

Integration verweist aus soziologischer Sicht zunächst auf eine gesellschaftliche Struktur, bei der mehrere Gruppen nebeneinander existieren und setzt dem Prozess der Integration den Zustand der Separation voraus (vgl. Heimlich 2016, 118). Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht stellt sich die Frage, wie aus diversen Gruppen mit einer Vielzahl an Personen gesellschaftliche Einheiten entstehen können, die einen inneren Zusammenhalt aufweisen. Integration bezieht sich generell auf gesellschaftliche Teilhabe und nicht nur auf Menschen mit Behinderungen, sondern auch auf Menschen aus anderen Kulturen und Heterogenitätszuständen (ebd.), und sie richtet sich nicht ausschließlich auf den gesellschaftlichen Bereich Schule, sondern betrifft auch andere Lebensbereiche, wie etwa Kindertagesstätten oder die Arbeitswelt (vgl. Hinz 2006, 254ff). Feuser versteht unter Integration einen Prozess, bei dem

„[...] ALLE KINDER UND SCHÜLER in KOOPERATION miteinander AUF IHREM jeweiligen ENTWICKLUNGSSTAND nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen in Orientierung auf die „nächste Zone ihrer Entwicklung“ an und mit einem „GEMEINSAMEN GEGENSTAND“ spielen, lernen und arbeiten.“ (Feuser 1995, 173 f., Hervorhebungen im Original).

Im Mittelpunkt integrativer Prozesse stehen die Kooperation und das gemeinsame Lernen, das in interaktiven Prozessen als ein Voneinander-Lernen geschieht. Der Begriff Integration unterscheidet sich hier wesentlich von dem Begriff Inklusion. Während Integration zusammenführt, was getrennt war, um eine Ganzheit herzustellen, geht Inklusion von einer Lebenswelt aus, in der auf Aussonderung und Separation von Anfang an gänzlich verzichtet wird (Heimlich 2016, 118). Feuser beschreibt Integration als einen Prozess bzw. Weg, doch Integration kann gleichermaßen das Ziel heil- und sonderpädagogischer Maßnahmen sein (vgl. Otto Speck 2008), das die umfassende gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung unter Wahrung ihres Rechts auf Selbstbestimmung beinhaltet. Die Absicht eines integrativen Bildungssystems ist die Zusammenführung von Weg und Ziel der Integration, durch gemeinsames Spielen und Lernen wird die Basis geschaffen für gesellschaftliche Teilhabe (vgl. Heimlich 2016, 119). Auch Sonderschulen streben gesellschaftliche Teilhabe an, doch wird das hier auf dem Weg der Separation versucht (ebd.).

1.2.5.2 Entwicklung und Verlauf von Integration

Trotz aller Integrationsbemühungen, die im deutschen Sprachraum innerhalb der vergangenen vierzig Jahre stattgefunden haben, ist es nicht gelungen, das bis dato separierende Bildungssystem so umzubauen, dass auch Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf selbstverständlich in allgemeinen Bildungseinrichtungen beschult werden (Heimlich 2016, 118). Integration wird stets als mögliche Maßnahme für Individuen angesehen, von einem separierenden in ein allgemeines Bildungssystem zu wechseln, verändert aber nicht die Strukturen des separierenden Bildungssystems. Erst das Leitbild der Inklusion setzt sich den Umbau des Bildungssystems zum Ziel (ebd.). Studien zur Wirksamkeit von Integrationsmaßnahmen bestätigen deren mäßigen Erfolg bei ihren Bemühungen, von Behinderung betroffene Kinder und Jugendliche in ein allgemeines Schulsystem zu überführen und die Anzahl der in segregierenden Systemen Verbleibenden zumindest zu verringern. So liegt etwa die Integrationsquote von Kindern und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Erhebungszeitraum von 1999 bis 2002 relativ stabil auf dem Niveau von drei Prozent, bei leicht ansteigender Tendenz (KMK 2003), gleichzeitig steigen die Schülerzahlen in Schulen für Geistigbehinderte an, wobei der „rasante Aufbau der Schulen für Geistigbehinderte in den neuen Bundesländern“ eine wichtige Rolle spielt (Hinz 2006, 253).

Zwischen den Bundesländern lassen sich deutliche Unterschiede bezüglich der Integrationsbemühungen feststellen. Während Hamburg und Bremen mit 18 Prozent bzw. 13 Prozent die höchsten Integrationsraten in der BRD aufweisen, liegen sie in Baden-Württemberg, Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen jeweils unter einem Prozent. Doch selbst in Hamburg, wo aktive Elterngruppen in Zusammenarbeit mit einer aufgeschlossenen Landesregierung eine Zunahme des gemeinsamen Unterrichts erreichen konnten, gehen die Zahlen der Schülerschaft in Schulen für Geistigbehinderte keineswegs zurück, stattdessen prosperiert diese Schulform weiterhin (Hinz 2006). Zehn Jahre später konstatiert Heimlich, dass die Integrationsbemühungen in dem bestehenden System noch immer nicht ausreichend wirksam erscheinen, sodass die Relevanz von Integration mittlerweile eher in Form eines historischen Begriffs gesehen werden kann (Heimlich 2016, 118).

1.2.5.3 Kritik und Grenzen des Integrationskonzepts

Der Versuch, nach einem Integrationskonzept, das Kinder und Jugendliche aus einem separierenden Bildungssystem in das bestehende Bildungssystem eines allgemeinen Bildungssystems zu überführen beabsichtigt, vermeidet die Veränderung des bestehenden Bildungssystems. Statt der Zielsetzung einer Integration für alle konzentrieren sich Integrationsbemühungen auf Kinder und Jugendliche, von denen angenommen wird, dass sie über entsprechendes Potential verfügen, sich dem bestehenden allgemeinbildenden System - bei ausreichender Förderung und Unterstützung – anzupassen und somit doch noch Ziele der jeweiligen Schulformen mit den damit einhergehenden Bildungsabschlüssen zu erreichen. Dieses Leitbild der Integration folgt einem Konzept der zielgleichen Integration (Heimlich 2016, 121) und richtet sich somit nicht an alle von Behinderung und Ausgrenzung betroffenen Schülerinnen und Schüler. Zugleich erleben die zu integrierenden Kinder und Jugendlichen durch separierende Förderangebote innerhalb der allgemeinbildenden Schulsysteme Ausgrenzungstendenzen, durch die ihre Integration in den jeweiligen bestehenden Klassenverband erschwert wird, und durch die sie auch hier von Diskriminierung bedroht sind (ebd.). Das Konzept der zieldifferenten Integration in bestehende allgemeinbildende Schulen gilt dagegen als noch schwieriger umsetzbar, da hier auch Integrationsfähigkeit seitens der jeweiligen Schulen einzufordern wäre. Diese Integrationsfähigkeit der Schulen wäre gegeben, wenn sie sich in der Lage zeigten, auf unterschiedliche Bedürfnisse einer heterogenen Schülerschaft einzugehen (ebd.).

Unauflöslich mit dem Konzept der Integration ist das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma verbunden (Füssel/Kretschmann, 1993; zit. nach Heimlich 2016, 121), da entsprechende Förder- und Integrationsmaßnahmen die Etikettierung der Behinderung voraussetzen. Auf diese Weise sind Kinder und Jugendliche auch in der allgemeinbildenden Schule von Ausgrenzung, Stigmatisierung und Diskriminierung bedroht, was erhebliche negative Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung zeitigen kann (ebd.).

Integration nun aufgrund der teilweise misslungenen Versuche der Umsetzung bzw. einer „bad practice“ per se abzuwerten, erscheint trotz aller Kritik ebenso ungerecht wie ungerechtfertigt. Die Ungereimtheiten und „beklagenswerten Irregularitäten“ der Integration erklären sich nach Wocken aus einem Systemwandel, bei dem das alte segregierende System mit dem neueren integrierenden System nicht kompatibel ist (vgl. Wocken 2010, 208). „Da prallen Welten aufeinander. Integration ist keine harmlose Wohltätigkeitsveranstaltung, die sich reibungslos in segregative Strukturen einfügen lässt“ (ebd.). Es stellt sich die Frage, ob die Schwierigkeiten der Implementation von Integration auf Systemimmigration und –transformation zurückzuführen sind, oder ob die Theorie der Integration mitverantwortlich ist (ebd.) für die Implementationsprobleme. Wocken sieht in einer Studie von Hinz (2004) den entlastenden Freispruch für die Integrationstheorie: „Die theoretischen Konzepte, so das Urteil, seien immer schon und von Anfang an inklusiv gewesen“ und Inklusion sei in mancher Hinsicht eher „eine wichtige Rückbesinnung“ (Schnell 2009, 8; zit. in Wocken 2010, 209) auf Integration als eine Neuorientierung, galt doch Integration bereits als unteilbar (Feuser 1989; Muth 1991) und von Anfang an als eine Pädagogik der Heterogenität (Wocken 2010, 211).

1.2.6 Inklusion

1.2.6.1 Begriffliche Klärung

In der Systemtheorie Luhmanns stellt „Inklusion“ den Gegenbegriff zu „Exklusion“ dar (Biewer 2016, 123). In Bezug auf Menschen mit Behinderungen wurde der Begriff Inklusion im Bildungskontext erstmals Ende der 1980er Jahre in Nordamerika verwendet und bezog sich auf kompromisslose gemeinsame Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne „special educational needs“, wobei gleichzeitig eine Veränderung schulischer Strukturen intendiert war (ebd.). Während im englischsprachigen Raum die Begriffe „inclusion“ und „inclusive education“ synonym verwendet werden und keine einheitliche konsensfähige Definition zur Verfügung steht (Biewer / Schütz 2016, 124), wird im deutschsprachigen Raum versucht, den Inklusionsbegriff klar vom Begriff der Integration abzugrenzen (ebd.). Wocken (2010) beleuchtet zunächst verschiedene Aspekte einer Abgrenzung zur Integration und gelangt zu dem Schluss, dass Inklusion in weiten Teilen eine Rückbesinnung auf theoretische Grundlagen der Integration darstellt und es daher nicht zwangsläufig eines neuen Begriffes bedarf. Dennoch benennt er vor allem zwei wesentliche Aspekte, die eine Unterscheidung zwischen Integration und Inklusion rechtfertigen: Zum einen bezeichnet er Inklusion als „menschenrechtsbasierte Integration“, denn seit dem Abkommen der Behindertenrechtskonvention 2009 haben alle Menschen mit Behinderung das Recht auf voraussetzungslose Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Dies bezieht sich auch explizit auf das Recht auf Bildung ohne Ausgrenzung (Wocken 2010, 219):

„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen“ (Art. 24, UN-BRK 2009)

Menschen mit Behinderungen sind nun nicht mehr Bittsteller, die aus sozialen, humanistischen oder karitativen Motiven in ein bestehendes System integriert werden, sondern sie haben das verbriefte Recht auf gleichberechtigte Teilhabe (vgl. Wocken 2010, 219). Zum Zweiten wird dieses Recht nicht nur einigen wenigen Menschen mit Behinderungen zuteil, sondern es betrifft alle Menschen mit Behinderungen. „Das Ethos eines sozialen Humanismus wird nun ersetzt durch die rechtlich kodifizierte Gleichwertigkeit aller Menschen“ (ebd.). Die Inklusionstheorie hebt die Zwei-Gruppen-Theorie der Integrationspädagogik zugunsten der Anerkennung aller Menschen als gleichwertige Teilnehmer*innen des gesellschaftlichen Lebens auf. Sie ersetzt die Dichotomie „behindert“ versus „Nicht behindert“ durch eine Anerkennung der Vielfalt (ebd., 223) und das Recht auf „egalitäre Differenz“ (Prengel 1993).

1.2.6.2 Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik

In einem Stufenmodell der Behindertenpädagogik werden vier Entwicklungsphasen der Sonderpädagogik beschrieben. Ursprünglich wurde es von Bürli (1997) entwickelt, dann von Sander (2004; 2008) und Hinz (2004) aufgenommen und weitergeführt (vgl. Wocken 2010, 216). Dieses Stufenmodell ist nahezu identisch mit dem Treppenmodell der UNESCO (2005), das von Lindmeier (2008) aufgegriffen wurde. Wocken wendet sich allerdings gegen den Begriff der „Entwicklungsphasen der Sonderpädagogik“, da dies eine strenge Abfolge historischer Etappen impliziert. Tatsächlich aber gibt es streng voneinander abgegrenzte Entwicklungsphasen in dieser Form nicht. Wocken schlägt daher vor, den Begriff „Entwicklungsphasen“ ersatzlos zu streichen und stattdessen von

„Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und –pädagogik“ zu sprechen. Er ergänzt die Qualitätsstufen um die jeweiligen Rechte behinderter Menschen und die entsprechenden Anerkennungsformen¹⁸:

Inklusion als menschenrechtsbasierte Integration stellt somit die höchste Qualitätsstufe dar, doch dies entwertet keineswegs die anderen Stufen, da diese wertvolle Arbeit für die Verbesserung der Lebensqualität der Menschen mit Behinderung geleistet haben:

	Stufe	Rechte	Anerkennungsform
4.	Inklusion	Recht auf Selbstbestimmung und Gleichheit	Rechtliche Anerkennung
3.	Integration	Recht auf Gemeinsamkeit und Teilhabe	Solidarische Zustimmung
2.	Separation	Recht auf Bildung	Pädagogische Unterstützung
1.	Exklusion	Recht auf Leben	Emotionale Zuwendung
0.	Extinktion	Keine Rechte	Keine Anerkennung

Tabelle 1 nach Wocken 2010, 222

Während in der Stufe der Extinktion den Menschen mit Behinderung sogar das Recht auf Leben abgesprochen wird und sie als menschliche Wesen keinerlei Anerkennung erfahren, bekommen sie auf der Stufe der Exklusion das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit zuerkannt. Der Mensch mit Behinderung erhält sein Recht auf Würde, Anerkennung der Person drückt sich durch emotionale Zuwendung aus (vgl. Wocken 2010, 220).

Auf der Stufe der Separation erhält der Mensch mit Behinderung(en) – und unabhängig von Art und Schwere derselben - das Recht auf Bildung, das ihm in Form pädagogischer Unterstützung zuteilwird. Wocken sieht es als Verdienst des separierten Sonderschulwesens an, dass das Recht Behinderter auf Bildung hier verwirklicht und ihre Bildungsfähigkeit sowie Integrationsfähigkeit in ein Bildungssystem bewiesen werden konnten (ebd.). Die Erkenntnis der Bildbarkeit stellt die Voraussetzung der Forderung nach einem Recht auf Bildung dar (Biewer 2009, 149).

Auf der Stufe der Integration geschieht die Bildung behinderter Kinder und Jugendlicher nicht mehr in separierten Räumen, sondern „unter dem gemeinsamen Dach der allgemeinen Schule“ (Wocken 2010, 220), das Recht auf Gemeinsamkeit und Teilhabe wird anerkannt durch solidarische Zustimmung. Jedoch ist Integration ein Antragsrecht, dem entsprochen werden kann, aber nicht muss. Integrationsmöglichkeiten werden beschränkt durch Ressourcenvorbehalte und bzw. oder durch Zweifel an der Integrationsfähigkeit der Behinderten, die Zulassung zur Integration wird durch Gutachten pädagogischer Expert*innen legitimiert oder verweigert (vgl. Wocken 2010, 221).

Auf der Stufe der Inklusion sind alle Menschen bedingungslos und ausnahmslos „integrationsfähig“ [sic!] (vgl. Wocken 2010, 221), und jede Umwelt muss entsprechend gestaltet werden. Behinderung führt nicht zu Ausgrenzung und das Recht auf Zugehörigkeit und Teilhabe muss nicht durch

¹⁸ Wocken übernimmt dabei die Anerkennungsformen nach der Anerkennungstheorie (vgl. Dederich, 2002; Graumann, 2006) und fügt den Anerkennungsformen „emotionale Zuwendung“, „solidarische Zustimmung“ und „rechtliche Anerkennung“ noch den Anerkennungstyp „pädagogische Unterstützung“ hinzu. „Den Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und –pädagogik wären dann die vier Anerkennungsformen gemäß Tabelle 2 zuzuordnen: „Diese theoretische Anregung ist indes vorläufig und bedarf noch der eingehenden Prüfung“ (Wocken 2010, 220)

Anpassungsleistungen an die Normalität erworben werden. Das Recht des behinderten Menschen auf Selbstbestimmung und Gleichheit findet seine Anerkennung in der gesetzlichen Verankerung (vgl. Tabelle). Zusammengefasst nach einer Definition von Werning / Lütje-Klose (2016, 246) handelt es sich bei Inklusion um die „Überwindung von Diskrimination aller Risikogruppen in der Schule durch die gemeinsame Beschulung aller Kinder und Jugendlichen in einer >Schule für alle<“, während Integration den „Einbezug zuvor ausgeschlossener Menschen zur Herstellung eines Miteinanders und Teilhabe durch einen Prozess des Zusammenfügens und Zusammenwachsens“ darstellt (ebd.). Inklusion kann somit als Fortsetzung von Prinzipien und Strategien einer integrativen Pädagogik verstanden werden (Biewer, 2009; Reiser, 2003; Werning/Lütje-Klose 2016; Wocken, 2010).

1.2.6.3 Möglichkeiten und Grenzen der Inklusion

Während der enger gefasste Inklusionsbegriff sich auf den schulischen Bereich bezieht, strebt die Stufenhierarchie als Fernziel eine inklusive Gesellschaft an, die alle Altersstufen vom Kindergarten bis ins hohe Erwachsenenalter umfasst und neben Schule auch die Bereiche Arbeit und Freizeit einbezieht. Wocken sieht dabei das Recht auf Sosein und Differenz als unverbrüchlich verbunden mit Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung (Wocken 2010, 223), und die Gleichwertigkeit der Differenz wird dabei nicht nur für Behinderte eingefordert, sondern gilt für alle Menschen, ungeachtet ihres Geschlechts, ihrer Sprache, Nationalität, Rasse und sozialer Schicht. Zugleich bezeichnet Wocken (2010, 225) diese Idealvorstellung als einen Traum und sieht sich durch Hinz bestätigt (2008, 24; zit. in Wocken 2010, 225) der ebenfalls vermutet, dass sich die Vorstellung von einer Gesellschaft, in der es keine Diskriminierung durch „gender“, „race“, „class“ und „ability“ mehr gibt, wohl nicht vollständig verwirklichen lässt. Inklusion setzt den Verzicht auf Kategorisierungen und Etikettierungen voraus, doch hier ergeben sich nach Norwich (2008) drei Problemlagen (vgl. Biewer/Schütz 2016, 124):

- Das „*identification-dilemma*“ entsteht aus der Forderung, einerseits stigmatisierende Bezeichnungen zu vermeiden und auf Etikettierungen sowie Klassifizierungen zu verzichten, wobei dadurch andererseits die begriffliche Benennung besonderer Problemlagen verhindert wird.
- Das „*curriculum-dilemma*“ kann durch die Forderung nach denselben Bildungsinhalten für alle Kinder über gemeinsame Curricula zu einer fehlenden Anschlussfähigkeit an den Lernvoraussetzungen der Schüler*innen führen.
- Das „*location-dilemma*“ kann durch die Forderung nach dem Besuch einer regulären Schule dazu führen, dass unangemessene Voraussetzungen für Kinder mit Behinderungen im regulären Schulbetrieb in Kauf genommen werden müssen.

So wird es voraussichtlich auch weiterhin in manchen Situationen unumgänglich zu sein, Behinderungen zum Zweck der Überwindung von Barrieren zu benennen (vgl. Kron 2005) und Reiser (2007, 15) warnt davor, unüberlegt bewährte Mechanismen und Funktionsweisen des Nachteilsausgleichs gegen die ungewisse Hoffnung auf Gleichbehandlung und Chancengleichheit durch eine neue Schulgestaltung aufzugeben. Solche Skepsis wendet sich nicht gegen Inklusion, verdeutlicht aber die Notwendigkeit der Entwicklung einer pragmatischen Programmatik der Barrierefreiheit und konkreter Schulentwicklungspläne (vgl. Wocken 2010).

1.2.6.4 Perspektiven

„Inklusion ist möglich!“, schreibt Reich (2012, 7), bevor er feststellt, dass im Rahmen der Diskussion um die Menschenrechte ein Bewusstsein gewachsen sei, das Menschen nicht mehr länger auf ein fiktives Normalmaß und damit auf ein „erwünschtes Normbild von einheitlichen Orientierungen“ fixiert, sondern einer neuen Norm folgt, die in der Diversität von Menschen mehr Vor- als Nachteile erkennt (ebd.). Dies bildet eine gute Ausgangsvoraussetzung für die Entwicklung gegenseitigen Respekts, gegenseitiger Toleranz und demokratischer Praktiken im Umgang miteinander. Seitens der Inklusionsbefürworter wäre eine inklusive Haltung und Einstellung bei möglichst vielen Menschen in der Gesellschaft erwünscht (vgl. Reich 2012, 9). Seit der Ratifizierung der UN-BRK ist das Leitprinzip der Inklusion auch in der bildungspolitischen Entwicklung der deutschsprachigen Länder angekommen, was weitreichende Konsequenzen für anstehende Bildungsreformen nach sich zieht (vgl. Biewer 2011), doch es entwickelt sich im Bereich der Sonderpädagogik auch eine Gegenströmung in Form deutlicher Abwehr gegenüber der Inklusionspädagogik (Ahrbeck 2014, Speck 2010). Die Kritiker der Inklusion befürchten, bewährte Unterstützungssysteme für Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf könnten wegfallen und der Blick für das Behindernde könnte in einer auf Gleichheit in der Vielfalt ausgerichteten Pädagogik zu einer untergeordneten Größe geraten (Speck 2012, 247).

Biewer und Schütz (2016, 126) stellen fest, dass inzwischen Positionen, die ursprünglich in sonderpädagogischen Diskursen ihren Ausgang nahmen, auch in der allgemeinen Pädagogik eine weite Verbreitung gefunden haben. Die normativen Vorgaben der UN-BRK finden auch in Bereichen der Erziehungswissenschaft Beachtung, die nicht einer Sonder- oder Integrationspädagogik zugeordnet werden. So wird z. B. in der Kinder- und Jugendhilfe (ebd.) ebenfalls die Vieldeutigkeit und Problematik von Inklusion realisiert und diskutiert (vgl. Lüders 2014). Der Auftrag der UN-BRK ist zu einer Querschnittaufgabe für die Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis geworden, und der Professionalisierung der in den unterschiedlichen Handlungsfeldern Tätigen kommt eine Schlüsselfunktion zu (Lindmeier/Lütje-Klose 2015, 10), wobei alle Bildungsinstitutionen entlang eines Lebenslaufs sowie die unterstützenden Systeme in den Blick genommen werden müssen (ebd.).

„Die Herausforderung einer als Querschnittaufgabe verstandenen inklusiven Erziehung und Bildung, die analog dazu auch den allgemein schulpädagogischen, fachdidaktischen und sonderpädagogischen Diskurs betrifft, stellt eine Entwicklungsaufgabe für die erziehungswissenschaftlichen (Teil-) Disziplinen und Professionen dar. Ihre Bewältigung kann durch den Bezug auf internationale Erfahrungen angereichert und unterstützt werden.“ (Lindmeier/Lütje-Klose, 2015, 13)

Tures und Neuß weisen darauf hin, dass sich bei der Professionalisierung viele Fragen zu „Inklusionskompetenzen“ von Studierenden und Auszubildenden ergeben, wie zum Beispiel die Notwendigkeit von Spezialisierung oder Generalisierung in Bereichen u. a. der Sprachheilpädagogik, Geistigbehindertenpädagogik, Pädagogik bei Beeinträchtigung der sozial-emotionalen Entwicklung oder der Lernförderung. Es ist zu untersuchen, ob unterschiedlichste Förderbedarfe noch erkannt und bedient werden können, wenn Pädagog*innen eine „Breitbandausbildung“ erhalten (vgl. Tures/Neuß 2017, 15). Bedeutsam für die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems ist aber auch die Frage nach der Gestaltung der Zusammenarbeit der unterschiedlichen Professionen (ebd.). Zu untersuchen sei auch, inwieweit inklusive Bildung in einer exklusiven Gesellschaft erfolgen kann und wie weitreichend eine Umorganisation des deutschen Bildungssystems auf die inklusive Leitidee erfolgt, wobei sich Vorstellungen von radikaler und pragmatischer Inklusion gegenüberstehen (Tures/Neuß 2017, 17). Fraglich ist auch, wie „[...] die Erziehungswissenschaft zu ‚verobjektivierten‘ Einschätzungen hinsichtlich von Inklusion, seinen Wirkungen und Gelingensbedingungen kommt, wenn die Sicht auf

Inklusion stark vom Professionsverständnis, den differierenden Erlasslagen der Bundesländer und dem zugrunde liegenden [sic!] Inklusionsverständnis abhängt“ (ebd.). Der interdisziplinäre Austausch erscheint aufgrund der vielfältigen Interessen und Positionen dringend angezeigt (ebd., 18).

1.2.7. Partizipation

1.2.7.1 Isolation als Gegenpol zur Partizipation

Zum Verständnis der Bedeutung von Partizipation scheint es sinnvoll, sich zunächst mit dem Begriff Isolation zu befassen. In der Forschungsliteratur wird Isolation als Zustand des „geringsten sozialen Kontaktes bzw. größter Distanz“ und als „Absonderung/Vereinzeln von Individuen und Gruppen“ (Dorsch in: Lauth & Viebahn 1987, 12) beschrieben, das bei Lauth und Viebahn (1987, 11) als das „negative individuelle Erleben unzureichender Sozialkontakte“ definiert wird. Jantzen (2005) stellt in seiner Definition eine Verbindung zwischen Außen- und Innenwelt des Individuums her und analysiert die Bedingungen, die die Interaktion zwischen Individuum und Umwelt „existenziell gefährden“ (vgl. Prosetzky 2009, 87). Jantzen begreift Isolation als „Störung des Widerspiegelungs- und Aneignungsprozesses im innerorganischen Bereich wie im Verhältnis zur objektiven Realität in Natur und Gesellschaft“ (Jantzen 1976, in: Prosetzky 2009, 87). Isolation stellt somit „das Wesen (Jantzen 1976, 435) bzw. die elementare Einheit von Behinderung“ dar, da „die Isolation vom gesellschaftlichen Erbe konstitutiv für die Herausbildung von Behinderung ist“ (Prosetzky 2009, 87). Jantzen weist in seinem Isolationsmodell die Auswirkungen isolierender Bedingungen auf die Persönlichkeitsentwicklung nach (vgl. Zimpel 2009, 289). So kann, je nach Abhängigkeit von der bisherigen Entwicklungsgeschichte der Persönlichkeit und je nach gradueller Ausprägung der Isolation, diese zu kognitiven sowie zu emotionalen/affektiven Umbildungen führen, die bis zur Zerstörung der Identität reichen können. Körperliche und psychische „Defekte“ wie Blindheit, Gehörlosigkeit, Traumatisierung, Hirnverletzungen etc. werden in diesem Kontext weder als persönliche Eigenschaften noch als per se isolierende Bedingungen verstanden (vgl. Prosetzky 2009, 87). Erst wenn das Individuum in seinem Austausch mit der ihn umgebenden Umwelt durch diese „Defekte“ eingeschränkt wird, werden sie zur Behinderung:

„Durch die Verbindung von Außen- und Innenperspektive ermöglicht der Isolationsbegriff erstens die Kluft der Zweifaktorentheorie von Biologischem („angeborener“ Organdefekt oder durch Unfall erworbene Hirnverletzung) und Sozialem (Armut, Vernachlässigung oder Misshandlung usf.) bei der Erklärung von Behinderung zu überwinden.“ (Prosetzky 2009, 87f)

Nach Jantzen ist Isolation der dialektische Gegenpol zur Partizipation und dem Wesen nach ist Behinderung Isolation (vgl. Prosetzky 2009, 88). Feuser sieht es als Verdienst der Isolationsforschung an, dass „ein grundlegendes Moment zur Konstituierung eines Paradigmas geschaffen wurde“, zugleich bedauert Feuser, dass dieses jedoch immer noch „unbewusst und fachlich ignoriert“ werde (Feuser 2000, 28; in: Prosetzky 2009, 88).

1.2.7.2 Partizipation –Definition und zentrale Probleme

Im Gegensatz zu Isolation „erfreut sich der Partizipationsbegriff in pädagogischen Forschungsfeldern einer großen Beliebtheit, jedoch bei weitestgehendem Verzicht vieler Autoren auf dessen nähere theoretische Bestimmung“ (Lenz 2006, in: Prosetzky 2009, 88). Der Begriff Partizipation setzt sich zusammen aus dem lateinischen Substantiv „pars“ (Teil) und dem Verb „capere“ (nehmen), gleichzeitig könnte man auch den Partizipationsbegriff von dem lateinischen Begriff „participium“ ableiten, was so

viel bedeutet wie „Anteil haben“ oder „beteiligt sein“ (Schwab 2016, 127). Partizipation erscheint nach Prosetzky als Sammelbegriff (2009, 89), unter dem sich eine Vielzahl unterschiedlicher und z.T. widersprüchlicher Bedeutungen verbergen. Der Begriff Partizipation wird verwendet als:

- Synonym für Teilhabe, Teilnahme, Beteiligung oder Mitbestimmung i. S. politischer und sozialer Partizipation;
- Synonym für Teilnahme an politischen Beratungen und Entscheidungen;
- seltener anzutreffendes Synonym für Teilhabe an politischen Resultaten wie z.B. Freiheit, politischer Macht, Reichtum, Wohlstand, Sicherheit (Schnurr 2005, in: Prosetzky 2009, 89);
- Prinzip von Politik i. S. einer Teilhabe „an einem Ganzen, über das niemand allein verfügen kann“ (Prosetzky 2009, 89)

Häufig wird Partizipation auch gleichgesetzt mit Integration und Inklusion, wobei es zu einer Vermischung der Begriffe kommt. Schwab (2016, 127) kritisiert hier, dass die Gleichstellung dieser Begriffe, sowie ihre unpräzise und inflationäre Verwendung, die unterschiedliche Entstehung der jeweiligen Begrifflichkeiten verdecken und der Partizipationsbegriff in seinen Bedeutungen reduziert wird. Partizipation steht

„nämlich nicht nur für aktive Beteiligung in einem sozialen System oder als Teil oder Mitglied einer Gemeinschaft oder Gesellschaft, sondern gleichfalls – wie im Empowerment-Konzept angelegt – für das Recht auf Mitsprache, konkrete Mitgestaltungsmöglichkeiten sowie Mitbestimmung.“ (Schwalb/Theunissen 2009, 9; in: Schwalb 2016, 128)

Auch Biewer (2009, ebd.) sieht einen Zusammenhang zwischen der rechtlichen Situation und Partizipation in unterschiedlichen Lebensbereichen. Als Unterscheidungskriterien zur Abgrenzung zwischen Partizipation und Inklusion nennt Biewer (ebd.) die unterschiedlichen Fokussierungen: Während Inklusion vorrangig auf schulische Entwicklungen ausgerichtet ist, bezieht Partizipation zugleich nichtinstitutionelle Bereiche ein (Schwalb 2016, 129). Lenz sieht in Partizipation ein Handlungs- und Organisationsprinzip ohne implizite Zielsetzung (vgl. Prosetzky 2009, 89). Prosetzky verweist auf die Ambivalenz des Partizipationsbegriffes und warnt vor einer positiven Konnotation und moralischen Überhöhung, sofern die Handlungsziele nicht näher bestimmt und auf ‚positive‘ Ziele ausgerichtet sind. Dabei beruft er sich auf jüngere Ergebnisse der Faschismus- und Täterforschung, wonach sich „diese Herrschaft erst durch die Partizipationsmöglichkeiten breiter Bevölkerungsschichten etablieren konnte“ (Prosetzky 2009, 89).

Die Ambivalenz des Partizipationsbegriffes ergibt sich auch aus den ungleichen Machtverhältnissen, die den gesamten sozialen Bereich durchdringen. Dem Bedürfnis des Funktionierens und der Selbsterhaltung von Institutionen steht das Bedürfnis nach mehr demokratischer Teilhabe und Teilnahme des Einzelnen gegenüber (vgl. ebd., 90). Ein Mehr an Partizipation setzt eine Veränderung der Macht, Gewalt- und Herrschaftsverhältnisse voraus und ist nur dann möglich, wenn Konsequenzen für die Machtverteilung erfolgen (vgl. Petersen 2007, 909). Prosetzky (2009, 94) stellt fest, dass sich trotz der betonten Bedeutsamkeit von Partizipation viele Institutionen und die in ihnen Agierenden den notwendigen Veränderungsprozessen widersetzen. Wichtige Impulse für die weitere Theorieentwicklung sieht Prosetzky in der Erforschung der individuellen und kollektiven Motive für oder gegen eine Entscheidung zur Veränderung der bestehenden Machtverhältnisse. In diesem Zusammenhang stellt sich Partizipation – ebenso wie Isolation – als Willensakt dar (ebd.).

1.2.8 Lebensqualität

Das Lebensqualitätskonzept stellt einen „multidimensionalen Betrachtungsrahmen“ (Schäfers 2016, 132) dar, mit dem nach Schäfers sowohl die objektiven Lebensbedingungen als auch die subjektiven Wahrnehmungen und Bewertungen von Lebenssituationen in den Blick genommen werden können. Das in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts entstandene Konzept umfasst mehr als den bis dahin geltenden Wohlfahrtsbegriff. Während jener unter ausschließlich ökonomischen Gesichtspunkten auf den jeweiligen Wohlstand ausgerichtet war, wird Lebensqualität zum Synonym eines differenzierten, mehrdimensionalen Wohlfahrtsbegriffs (vgl. Schäfers 2016, 132), der sowohl materielle als auch immaterielle, individuelle und kollektive Wohlfahrtskomponenten integriert „und das ‚Besser‘ gegenüber dem ‚Mehr‘ betont“ (Zapf 1984, in: Schäfers 2016, 132). Noll sieht zwei wesentliche Intentionen in der Beschäftigung mit Wohlfahrt:

- „Kriterien für das ‚gute Leben‘ oder auch die ‚good society‘ zu identifizieren, wie sie im politischen Diskurs formuliert werden, und die realen Lebensverhältnisse in der Form von Soll-Ist-Vergleichen daran zu messen; sowie
- gemessen an den Zielen der gesellschaftlichen Entwicklung, wie sie in Wohlfahrtskonzepten zum Ausdruck kommen, die Richtung des sozialen Wandels zu beobachten und festzustellen, ob sich die Lebensverhältnisse für die Mitglieder einer Gesellschaft insgesamt oder einzelne Teilgruppen im Zeitverlauf verbessern oder verschlechtern.“ (Noll 2000, 1)

Das Statistische Bundesamt veröffentlicht in Deutschland alle zwei Jahre einen umfassenden Datenreport zu den Lebenslagen der Bevölkerung¹⁹. Mit dem Abschlussbericht der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestags (2013) zu „Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität“ liegt ein neuer Auftrag vor, um über die Lebensqualität der Bevölkerung zu berichten (vgl. Schäfers 2016, 132).

1.2.8.1 Objektivistischer und subjektivistischer Forschungsansatz

In der empirischen Wohlfahrtforschung werden zwei unterschiedliche Forschungsansätze der Lebensqualitätsmessung verfolgt, die jeweils in spezifischen Theorietraditionen stehen (vgl. Noll 2000, 8). Der objektivistische Ansatz des skandinavischen „level of living approach“ untersucht das Vorhandensein von Ressourcen, die zur persönlichen Lebensgestaltung individuell genutzt werden können, die amerikanische Perspektive auf „quality of life“ richtet sich auf die persönlichen Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesse, die den individuellen Erfahrungen von Lebensqualität zugrunde liegen (vgl. Noll 2000; Schäfers 2016).

Nach dem *objektivistischen Ansatz* zählen zu individuellen Ressourcen nicht nur Einkommen und Vermögen, sondern auch Bildung, soziale Beziehungen sowie psychische und physische Energien, die gezielt zur Gestaltung persönlicher Lebensverhältnisse nach eigenen Bedürfnissen eingesetzt werden können. Nach diesem Ansatz wird der Mensch als ein aktives und kreatives Wesen verstanden, das in autonomer Weise seine Ziele bestimmt. Die Ressourcen dienen lediglich als Mittel zum Zweck (vgl. Noll 2000; 8). Aspekte der Lebensbedingungen wie z. B. natürliche Umwelt, Gesundheit, Infrastrukturausstattung stellen Determinanten dar, die nicht der individuellen Kontrolle unterliegen (vgl. Noll 2000, 8). Nach Schäfers ermöglicht der objektivistische Ansatz, Aussagen über Lebensbedingungen einer Gesellschaft zu treffen und Unterschiede zwischen diversen

¹⁹ Vgl. z. B. Statistisches Bundesamt (2017): Lebenslagen der behinderten Menschen – Ergebnis des Mikrozensus 2017 online: http://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Gesundheit/behinderte-Menschen/_inhalt.html [22.06.2020]

Bevölkerungsgruppen zu ermitteln. Jedoch sind Bewertungsmaßstäbe für das Ausmaß der individuellen Lebensqualität aus dem objektivistischen Forschungsansatz nicht direkt ableitbar (Schäfers 2016, 133).

Nach *subjektivistischem Verständnis* bewerten Menschen objektive Lebensbedingungen unterschiedlich. Zwar ist auch das subjektive Wohlbefinden nicht unabhängig von den Bedingungen der Umwelt, jedoch beeinflussen individuelle Erwartungen, Einstellungen und Erfahrungen das subjektive Empfinden der erfahrenen Lebensqualität. Die alleinige objektivistische Betrachtungsweise kann unter der Prämisse, der Mensch sei „der beste Experte für die Beurteilung seiner eigenen [,] als subjektives Wohlbefinden verstandenen Lebensqualität“ (Noll 2000, 9), nicht als ausreichend erachtet werden. Der Bewertung der Lebensqualität durch die betroffene Person selbst kommt eine hohe Bedeutung zu und der Ansatz der subjektivistischen Lebensqualitätsforschung beruft sich auf subjektive Indikatoren des Wohlbefindens als Lebensqualitätsmaße wie Zufriedenheit, Glück, Besorgnis- und Belastungssymptome (Schäfers 2016, 133). Der finnische Soziologe Erik Allardt (1993, zgf. in Noll, 2017) definiert Lebensqualität durch die Begriffe „having“ „being“, „loving“, wodurch deutlich wird, dass die Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen und die Möglichkeit, ein aktives und selbstbestimmtes Leben zu führen, für individuelles Wohlergehen eine ebenso bedeutsame Rolle spielt wie materieller Wohlstand (Noll 2017).

1.2.8.2 Integriertes Modell

Das Betrachtungsmodell von Glatzer und Zapf (1984) verbindet beide Ansätze zu einem integrierten Modell (Schäfers 2016, 134) und definiert Lebensqualität als: „[...] gute Lebensbedingungen, die mit einem positiven Wohlbefinden zusammengehen. In einer allgemeineren Definition ist die Lebensqualität von Individuen und Gruppen bestimmt durch die Konstellation (Niveau, Streuung, Korrelation) der einzelnen Lebensbedingungen und der Komponenten des subjektiven Wohlbefindens“ (Zapf 1984, in: Schäfers 2016, 134). Aus der Konstellation objektiver Lebensbedingungen und subjektivem Wohlbefinden ergeben sich somit Definitionsmöglichkeiten von Wohlfahrt und Lebensqualität (vgl. Noll 2017). Innerhalb dieses Betrachtungsmodells sind verschiedene Variationsmöglichkeiten denkbar:

Objektive Lebensbedingungen	Subjektives Wohlbefinden gut	Subjektives Wohlbefinden schlecht
Gut	Well-being	Dissonanz
Schlecht	Adaption	Deprivation

Tabelle 2 Wohlfahrtskonstellationen (nach Zapf 1984, 25; in: Schäfers 2016, 134)

Die erstrebenswerteste Kombination ist das Zusammenspiel aus guten objektiven Lebensbedingungen und gutem subjektiven Wohlbefinden und wird in Anlehnung an die Terminologie der OECD als „Well-being“ bezeichnet (vgl. Noll 2000, 11). Ein hohes Niveau der Lebensqualität wird erst erreicht, wenn sowohl objektive Lebensbedingungen und gesellschaftliche Institutionen und Strukturen hohen Qualitätsstandards der Lebensführung entsprechen und gleichzeitig das subjektive Wohlbefinden der Bevölkerung als hoch eingeschätzt wird (vgl. Noll 2017). „Dissonanz“ hingegen entsteht, wenn bei objektiv hohen Lebensstandards ein subjektiv schlechtes Wohlbefinden geäußert wird. Diese Kombination wird auch als „Unzufriedenheitsdilemma“ bezeichnet. Ebenso kann bei einer

Kombination aus schlechten Lebensbedingungen und gutem Wohlbefinden eine als „Zufriedenheitsparadox“ bezeichnete Variante der Lebensqualität entstehen. Diese Gruppe der Adaptierten befindet sich nach Noll in einer besonders schwierigen Situation, da sie neben den Deprivierten, bei denen sich sowohl die objektiven Lebensbedingungen als auch das subjektive Wohlbefinden als schlecht darstellen, „häufig von den etablierten Maßnahmen nicht erreicht werden“ (Zapf 1984, in: Noll 2000, 12). Derzeit finden sich in der internationalen Lebensqualitätsforschung acht Kerndimensionen, die als wesentliche Faktoren für Lebensqualität erachtet werden (vgl. Schalock & Verdugo 2002, in: Schäfers 2016, 135):

- emotionales Wohlbefinden (Selbstwertgefühl, Freiheit von subjektiver Belastung, Spiritualität u. a.);
- soziale Beziehungen (Intimbeziehungen, Familie, Freundschaften, soziale Unterstützung u. a.);
- materielles Wohlbefinden (persönlicher Besitz, Finanzen, Verfügung über Güter und Dienstleistungen u. a.);
- persönliche Entwicklung (Lern- und Bildungsmöglichkeiten, Kompetenzen, alltägliche Aktivitäten u. a.);
- physisches Wohlbefinden (Gesundheitszustand, Mobilität, Möglichkeiten der Erholung u.a.);
- Selbstbestimmung (Wahlmöglichkeiten, persönliche Kontrolle u. a.)
- Soziale Inklusion (Übernahme sozialer Rollen, Zugang zu unterschiedlichen Lebensbereichen, Partizipation am Gemeindeleben u. a.)
- Rechte (Privatsphäre, würdevolle Behandlung, Nichtdiskriminierung, Mitsprache- und Mitwirkungsrechte u. a.)

Die Kriterien zur Ermittlung der Lebensqualität müssen jedoch immer wieder überprüft werden, da auch die Eigenschaften eines guten Lebens und einer guten Gesellschaft einem kontinuierlichen Wandel unterzogen sind (vgl. Noll 2017).

1.2.8.3 Ergebnisse der empirischen Lebensqualitätsforschung

Schäfers führt einige zentrale Ergebnisse der Lebensqualitätsforschung an. Als ein hervorstechendes Ergebnis bezeichnet er den Befund, dass die Lebenszufriedenheit in westlichen Industrienationen im Durchschnitt zwischen 70 und 80 % liegt, wobei dieser Befund auch für die subjektive Lebensqualität von Menschen mit Behinderungen gilt (vgl. Schäfers 2016, 135). Ein weiterer Befund zeigt auf, dass Zusammenhänge zwischen objektiven und subjektiven Faktoren weniger konsistent und schwächer ausgeprägt sind als erwartet, was mit der menschlichen Anpassungsfähigkeit an gegebene Verhältnisse begründet werden kann (ebd.).

Die Bedeutung struktureller Merkmale von Wohn- und Betreuungssettings für die Lebensqualität zeigt sich in Studien, die die Wirkungsleistungen professioneller Unterstützungsleistungen untersuchen. Kleinere Wohnheime und Wohngemeinschaften ermöglichen eine höhere individuelle Lebensqualität als große Komplexeinrichtungen, da die Menschen in kleineren Einrichtungen ein Mehr an Entscheidungsmöglichkeiten vorfinden. Ein positiver Zusammenhang zwischen Selbstbestimmung und Wohlbefinden kann ebenfalls konstatiert werden (Dworschak 2004, Schäfers 2008). Zur Lebenssituation von Menschen mit schweren Behinderungen hält Schäfers (2016) fest, dass nach einer Studie von Seifert, Fornefeld & Koenig die Lebensbedingungen in Pflegeheimen ungünstiger sind als in Einrichtungen der Behindertenhilfe. Besonders in Pflegeheimen sind verobjektivierende und wenig

wertschätzende Umgangsweisen des Personals zu beobachten und soziale Teilhabe kann in solchen Settings nur punktuell nachgewiesen werden.

1.2.8.4 Fazit und Ausblick

Schäfers (2016, 136) bezeichnet das Lebensqualitätskonzept als einen „zeitgemäßen Betrachtungsrahmen für eine umfassende Analyse der Lebenslagen von Menschen mit Behinderung“ und Noll (2017) stellt fest, dass in den letzten Jahren die empirische Beobachtung, Messung und Analyse der Lebensqualität einen deutlichen Aufschwung erfahren hat. Bei genauer Betrachtung der Studien stellt er fest, dass die Forschungsaktivitäten sich zuletzt stärker auf das subjektive Erleben von Lebensqualität richteten und diese subjektivistische Betrachtungsweise auch von Ökonomen und der amtlichen Statistik aufgegriffen wurde. Die Verwendbarkeit subjektiver Faktoren für politisches Handeln sieht Noll eher kritisch (vgl. Noll 2013, 2017). Die Konstruktion summarischer Lebensqualitätsindices jedoch weckt die Hoffnung, dem vielkritisierten BIP (Bruttoinlandsprodukt) zur Ermittlung der Lebensqualität eine brauchbare Alternative gegenüberstellen zu können. Schäfers sieht in der Lebensqualität eines der umfassendsten Leitbilder, das Leitideen der Inklusion, Selbstbestimmung und Teilhabe umfasst und

„insbesondere der Inklusionsdiskussion eine gewinnbringende Erweiterung [schenkt]: Während Inklusion als Einbezogenheit und gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft im Wesentlichen als objektives Konzept gedacht wird, interessiert sich das Lebensqualitätskonzept insbesondere für den Zusammenhang zwischen dem objektiv beobachtbaren Inklusionsmodus und der subjektiven Erfahrung und Bewertung dieses Inklusionsmodus (im Sinne von Zugehörigkeit und Zufriedenheit)“ (Schäfers 2016, 136).

Somit erweitert sich der Blick auf Möglichkeiten der Inklusion zur Erreichung eines guten, erfüllten und qualitativ hochwertigen Lebens für Menschen mit Behinderung.

1.3 Zusammenfassung und Fazit: Bedeutung der Bildungsinhalte für die Professionalisierung²⁰

All die genannten Bildungsinhalte sollen sicherstellen, dass die Fachkräfte ihr berufliches Handeln an einem wissenschaftlich fundierten Fachwissen ausrichten. Dabei wird bei den Leitlinien des Unterrichts stets die Handlungsorientierung der Ausbildung betont und gleichzeitig erwartet, der Unterricht befähige die Auszubildenden, Verantwortung für den eigenen Lern- und Entwicklungsprozess zu übernehmen²¹. Aber werden die Studierenden durch diese Art des Unterrichts wirklich befähigt, sich eigener Handlungsmotive bewusst zu werden oder die Wirkung der eigenen Person auf andere Menschen zu erkennen und zu reflektieren?

In der vorliegenden Untersuchung soll erkundet werden, ob eine rein kognitiv ausgerichtete Ausbildung in der Lage ist, professionelle pädagogische Haltungen (vgl. Kap. 2; Kap. 5) zu generieren. Hierbei sollen nicht die kognitiven Kompetenzen und abfragbares Fachwissen überprüft werden, sondern Einstellungen und Haltungen, die dem Handeln im beruflichen Alltag zugrunde liegen, sollen analysiert werden. Im empirischen Teil der Studie wird deutlich, dass reine Wissensvermittlung keineswegs ausreicht, um erwünschte Haltungen bei den Studierenden ausreichend zu habitualisieren.

²⁰ Eine ausführliche Erörterung des Begriffes erfolgt in Kap. 2

²¹ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne NRW, 9

Oft erkennen sie nicht einmal einen Zusammenhang zwischen dem schulisch vermittelten Wissen und dem Handeln in der beruflichen Praxis (vgl. Kap. 6).

Bislang vertrauen die Bildungsverantwortlichen auf die Überzeugungskraft der heilpädagogischen Leitlinien, die das Kernstück der pädagogischen Ausbildung in der Heilerziehungspflege darstellen. Die Kenntnis dieser Leitlinien erscheint bei aller Kritik an der derzeitigen Ausbildung unerlässlich, denn sie sollen die handlungsleitenden Ideen in der Heilpädagogik anschaulich und nachvollziehbar vermitteln und somit dafür sorgen, dass Auszubildende und Fachkräfte sich an diesen Vorgaben orientieren. Es ist allerdings fraglich, ob die Studierenden auch bereit und in der Lage sind, ihr eigenes Handeln nach den Leitprinzipien heilerziehungspflegerischen/heilpädagogischen Handelns auszurichten, wenn diese nicht mit eigenen Vorstellungen und Überzeugungen übereinstimmen. Dazu bedarf es gezielter und ausreichender Professionalisierung, die mehr leistet als reine Wissensvermittlung. Im folgenden Kapitel soll dies ausführlicher erörtert werden.

2 Heilerziehungspfleger*in - Beruf oder Profession?

2.1 Profession -Definition

Besonders die Soziologie hat sich in verschiedenen Lagern und Schulen umfassend mit dem Professionsbegriff befasst und diesen zunächst vor allem zur Analyse von gesellschaftlichen Übergängen und Modernisierungsprozessen verwendet, was innerhalb der Soziologie zu system- und strukturkritischen Sichtweisen führte (vgl. Bauer 2000, 55). Auch in der Erziehungswissenschaft wurde der Professionsbegriff schon früh diskutiert, wobei die Sichtweisen der Berufssoziologie zunächst außer Acht gelassen wurden und der Fokus deutlich auf Verwissenschaftlichung und Akademisierung gerichtet war (vgl. ebd.). Für die Erziehungswissenschaften spielt vor allem die soziale Theorie Luhmanns eine bedeutende Rolle, nach der Professionen aus historischer Perspektive ein neues Element gesellschaftlicher Differenzierung darstellen (vgl. Dlugosch 2009, 253), und nicht alle Berufe sind gleichzusetzen mit Professionen. Nach Stichweh sind Professionen

„Berufe eines besonderen Typs. Sie unterscheiden sich dadurch, daß sie die Berufsidee reflexiv handhaben, also das Wissen und das Ethos eines Berufs bewußt kultivieren, kodifizieren, vertexten und damit in die Form einer akademischen Lehrbarkeit überführen. Die reflexive Handhabung der Berufsidee schließt das Wissen um den sozialen Anspruch ein, der sich mit dem jeweiligen Beruf verbindet, und sie bezieht sich insofern auf die jetzt erreichbar gewordenen gesellschaftlichen Positionen und Attribute.“ (Stichweh 1996, 51).

Aus soziologischer Sicht lassen sich Professionen weder durch den Markt, noch administrativ, kontrollieren. Stattdessen benötigen sie verinnerlichte professionsethische Ideale, deren Einhaltung durch kollegiale Selbstkontrolle gewährleistet werden soll (vgl. Oevermann 1996, 70). Nach Terhart (2005) ist der Begriff Profession in der Berufssoziologie– im Unterschied zum alltäglichen Sprachgebrauch – ursprünglich nur für einige wenige, am Gemeinwohl orientierte, selbstständige oder ‚freie‘ Berufe reserviert gewesen (ebd.). So verbindet sich mit der Zugehörigkeit zu einer klassischen Profession ein hoher gesellschaftlicher Status.

2.2 Wandel des Professionenverständnisses

Die Entwicklung des traditionellen berufssoziologischen Professionen-Modells der amerikanischen Berufssoziologie der 1950er und 1960er Jahre orientierte sich an der damaligen Situation der „free-professions“ (Ärzte, Anwälte, z. T. Kleriker, Architekten, vgl. Terhart 2011, 203). In diesem Zusammenhang bedeutete der Prozess der Professionalisierung auf kollektiver Ebene das Aufsteigen aus dem Stand eines „gewöhnlichen Berufs“ in den Status einer Profession. Berufe, die nur einen Teil der Professionskriterien erfüllten, bekamen den Status der „semi-professions“ zugewiesen, wie z. B. Krankenschwestern, Sozialarbeiter, Grundschullehrer bzw. Lehrer generell (vgl. ebd.). Mittlerweile gilt das klassische Professionenverständnis als veraltet (vgl. Terhart 2011, 203), und der stete Wandel der Struktur und des Status von Berufen macht eine ständige Anpassung berufssoziologischer Modelle, Typenbildungen und Kategorisierungen erforderlich. Das klassische Verständnis wird von einem deutlich ‚abgerüsteten‘ pragmatischen Professionen-Begriff abgelöst:

„Im Kern sind Professionen wissensbasierte Berufe, die üblicherweise an ein Studium sowie ein berufsbezogenes Training und entsprechende Erfahrungsbildung anschließen. Eine andere Möglichkeit zur kategorialen Bestimmung dieser Berufe besteht darin, Professionen als strukturelle, berufliche und institutionelle Arrangements zur Arbeitsorganisation beim Umgang mit Unsicherheiten des Lebens in

modernen Risikogesellschaften zu betrachten. Professionelle gehen intensiv mit Risikolagen um, mit Risikoeinschätzung und – auf der Basis von Expertenwissen – befähigen sie die Kunden und Klienten dazu, mit Unsicherheit umzugehen. (...) Professionen befassen sich mit Geburt, Überleben, körperlicher und seelischer Gesundheit, Konfliktlösungen und sozialer Ordnung, mit Finanzen und Krediten, mit Bildung, Lernen und Sozialisation, Konstruktion und Architektur, militärischen Unternehmungen, Friedensmissionen und Sicherheit, Unterhaltung und Freizeit, mit Religion und unseren Bezügen zur spirituellen Welt.“ (Evetts 2003, 397; in: Terhart 2011, 204)

Aus Sicht der klassischen Professionen stellen sich pädagogische Berufe als semi-professionell dar (ebd.).

2.3. Pädagogische Professionalität

Je nach Standpunkt und Betrachtungsweise wird Professionalität unterschiedlich definiert. Nach Combe / Helsper (1997, in: Bauer 2000, 56) finden sich in der Literatur vier Hauptrichtungen der Erforschung pädagogischer Professionalität. Diese Ansätze sind interaktionistisch, machttheoretisch, systemtheoretisch oder strukturtheoretisch orientiert. Die interaktionistische Perspektive richtet sich auf die Ausbildung der beruflichen Identität von ‚Professionellen‘ in der Interaktion mit der Klientel. Die machttheoretische Perspektive fokussiert Strategien von Professionen als Kollektive, die zur Verbesserung der eigenen Position innerhalb der Hierarchien von Berufen und Schichten eingesetzt werden. Der systemtheoretische Ansatz untersucht Differenzierungsprozesse zwischen Professionen, und der strukturtheoretische bzw. handlungslogische Ansatz untersucht die Beziehung zwischen Professionsangehörigen und Klient*innen, um die Logik professionellen Handelns zu rekonstruieren (vgl. Bauer 2000, 56). Wild (1999) stellt eine Klassifizierung vor, die sich zum Teil mit der von Combe / Helsper überschneiden. Neu bei Wild ist der kompetenzorientierte Ansatz, der das Ziel der Verbesserung der Aus- und Weiterbildung von Pädagog*innen verfolgt (vgl. Bauer 2000, 56). Terhart sieht drei Bestimmungsansätze von Professionalität im Lehrerberuf: den strukturtheoretischen, den kompetenztheoretischen und den berufsbiografischen Bestimmungsansatz (Terhart 2011).

Terhart (2011) bezieht die grundlegenden beruflichen Aufgaben und Anforderungen, die er auflistet, auf Lehrer*innen, jedoch lassen sich diese z. T. durchaus auch auf andere pädagogische Berufe, wie Erzieher*innen, Heilpädagog*innen, Heilerziehungspfleger*innen, übertragen. Daher lohnt sich für die vorliegende Arbeit eine nähere Betrachtung des strukturtheoretischen Ansatzes, der unterschiedliche Ansprüche in den Blick nimmt, denen Lehrer*innen sich gegenübergestellt sehen. Die besondere Herausforderung für die (sozial-)pädagogische Arbeit besteht in der antinomischen Struktur²² der jeweiligen Elemente innerhalb eines Bündels komplexer Aufgaben:

- Nähe versus Distanz: Lehrer*innen und Schüler*innen begegnen sich als ‚ganze‘ Personen, gleichzeitig ist rollenspezifisches Handeln gefordert.
- Subsumption versus Rekonstruktion: Jede Situation ist anders und muss anders rekonstruiert werden, gleichzeitig müssen curriculare, inhaltliche Ansprüche allgemeiner Art durchgesetzt werden.

²² zu Antinomien im Lehrerhandeln hat sich auch Werner Helsper ausführlich geäußert, vgl. z. B. Helsper 1996: Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A. / Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

- Einheitlichkeit versus Differenz: Einerseits ist die formale Gleichbehandlung aller Schüler*innen geboten, andererseits müssen individuelle Lagen Berücksichtigung finden und Schüler*innen insofern unterschiedlich behandelt werden.
- Organisation versus Interaktion: Die administrativen Regel-Zwänge des Schul-Apparates und die lebendige Interaktion zwischen allen Beteiligten sind aufeinander zu beziehen.
- Autonomie versus Heteronomie: Schüler*innen sollen autonom werden, aber durch den Pflicht-Apparat Schule, womit schulbezogen die Grundparadoxie jeder freisetzenden pädagogischen Ambition formuliert ist als Aufforderung zur Selbstständigkeit (vgl. Terhart 2011, 206)

Zur Bewältigung der vielfältigen Spannungen und Antinomien bedarf es einer Form der Professionalität, die einen kompetenten und reflektierenden Umgang mit nicht veränderbaren, aber handhabbaren Unsicherheiten ermöglicht. Terhart sieht in dem strukturtheoretischen Konzept einen Ansatz zur genauen Beschreibung und rekonstruktiven Durchdringung tiefliegender Strukturprobleme und Antinomien im Lehrerberuf, der durch die reflektierende und selbstkritische Rückwendung auf das eigene Handeln für die Weiterentwicklung professioneller Fähigkeiten sorgen kann. Daher erkennt er in diesem Professionalitätskonzept ein ‚reflexives‘ Steigerungsmoment (vgl. Terhart 2011, 207)²³.

2.4 Professionalität und Professionalisierung

War Professionalisierung nach Terhart auf kollektiver Ebene das Bestreben des allmählichen Aufstiegs „vom Status eines bloßen Berufs zum Status der freien Profession“, so bedeutet Professionalisierung auf individueller Ebene „die Herausbildung der professionellen Kompetenz“ (Terhart 2005, 87; in: Dlugosch 2009, 253). Nach Nittel (2004, 347) zielt die Professionalisierung auf „Prozesse in der Zeit“, und im günstigsten Fall birgt der Prozess der Professionalisierung „das Potenzial in sich, dass sich ein ‚besonderer Beruf‘ konstituiert“ (ebd.). Professionalisierung evoziert einen prozesstheoretischen Zugriff, Professionalität hingegen erfordert eine dezidiert handlungstheoretische Betrachtungsweise:

„Professionalität ist keineswegs an die Existenz einer Profession gebunden, sondern beschreibt die besondere Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung auch über den institutionellen Komplex der anerkannten Professionen hinaus. Professionalität markiert eine situativ und interaktiv herzustellende soziale Realität, also einen höchst flüchtigen Zustand von Beruflichkeit, der sich weitgehend einer Überführung in Routinen oder organisationales Handeln entzieht, da er durch Intuition, persönlichen Stil und individuelles Ermessen bestimmt wird. Die Kategorie bezeichnet demnach einen spezifischen Modus im professionellen Handeln bzw. des Arbeitsvollzugs selbst, der Rückschlüsse sowohl auf die Qualität der personenbezogenen Dienstleistung als auch auf die Befähigung des beruflichen Rollenträgers erlaubt.“ (Nittel 2004, 350f)

Vorgänge der Professionalisierung sind nach Nittel (2002) in vielen Berufen zu beobachten, jedoch münden nicht alle in die Konstituierung einer Profession (vgl. Dlugosch 2009, 253). Gleichwohl sieht Nittel Wissen und Können als die Quellen von Professionalität, die den Umgang mit beruflichen Widersprüchen, Paradoxien und Dilemmata erlaubt (vgl. Nittel 2002, in: Dlugosch 2009, 253f).

²³ Terhart nennt hier folgende weitere Quellen: zum strukturtheoretischen Professionsverständnis vgl. auch Oevermann (1996, 2002, 2008); Schütze (2000), Helsper (2002, 2004, 2007); Combe und Kolbe (2004); zu Schulentwicklungsprozessen vgl. Herzmann (2005); Für eine kritische Untersuchung der zentralen Kategorie der Selbstreflexion im Zusammenhang mit Lehrerprofessionalität vgl. Fendler (2003); Reh (2004) sowie Geerinck, Masschelein und Simons (2010)

Trotz umfangreich geführter Debatten um die Professionalität der Berufsausübung in der sozialen Arbeit herrscht immer noch Unklarheit darüber, welche Art des Handelns in beruflichen Kontexten als professionell bezeichnet werden kann (Becker-Lenz/Müller, 2009). Hieraus leiten sie mehrere Hypothesen zu Gefahren ab, die aus fehlenden bzw. unklaren Kriterien für Professionalität resultieren und die weitreichende Folgen haben könnten:

- Unverbindlichkeit und Beliebigkeit im professionellen Handeln könnten negative Auswirkungen auf die Erfüllung der Aufgaben zeitigen.
- Professionalitätskonzepte könnten miteinander konkurrieren.
- Die jeweils vertretenen Professionalitätskonzepte wären angreifbar, die Reputation des Berufsstandes könnte infrage stehen.
- Es könnte Versuche geben, dem Berufsstand Qualitätskonzepte von außen aufzuzwingen.
- Die Grenzziehung zwischen (ehrenamtlicher) Laienarbeit und professioneller Arbeit wäre erschwert.
- Die Hochschulen könnten Schwierigkeiten haben, ihre Ausbildung so zu gestalten, dass die Absolvent*innen den beruflichen Anforderungen gerecht werden können;
- Auch könnten sie Schwierigkeiten haben zu begründen, welche Vorstellung von Professionalität gerechtfertigt ist (vgl. Becker-Lenz/Müller, 2009, 9)

Becker-Lenz und Müller (2009) untersuchen Strukturprobleme, Paradoxien und Dilemmata in der sozialpädagogischen Praxis und deren Bedeutung für die Berufsausübung, sowie die Bedeutung des professionellen Habitus in der sozialpädagogischen Praxis und Habitusbildungsprozesse (vgl. ebd.). Die Notwendigkeit eines professionellen Habitus ergibt sich aus den spezifischen Anforderungen an die Arbeit im sozial- und sonderpädagogischen Bereich, denn da die hier vertretenen Berufe mit stellvertretender Krisenbewältigung betraut sind, ist die Arbeit nicht standardisierbar und bedarf eines habitualisierten professionellen Handelns (Becker-Lenz/Müller, 2009, 18). Gröschke (2008, 72) verzichtet in seinen Ausführungen zur Verberuflichung heilpädagogischer Tätigkeiten auf die Unterscheidung von Profession und Beruf, jedoch sind in der Qualifikation der (angehenden) Fachkräfte²⁴ entscheidende Merkmale der Professionalisierung auszumachen: die Systematisierung beruflich relevanten Fachwissens; Zugangskontrolle zur Ausübung entsprechender Tätigkeiten durch Prüfungen; Herausbildung eines Kanons berufsspezifischer Werte, Normen und Verhaltensstandards (Berufsethik) und die verbandsmäßige Organisation (Berufsverband) verhelfen entstehenden oder bereits bestehenden Berufen zu gesellschaftlicher Anerkennung (ebd.). Amthor differenziert zwischen Ausbildungsberufen und Erwerbsberufen (2003, S. 48; zit. in: Gröschke 2008, 73). Seinen Definitionen folgend ordnet Gröschke die Heilpädagogik den Ausbildungsberufen zu.

²⁴ Gröschke erwähnt hier eine breit angelegte Studie von Amthor (2003), der die Entwicklung von acht „typischen Sozialberufen“ konstruiert und dabei folgende Berufsgruppen benennt: Kinder- und Familienpflegerin, Erzieherin, Altenpflegerin, Heilerziehungspfleger, Heilpädagoge, Sozialarbeiter/Sozialpädagogin und Diplom-Pädagoge. Die Geschlechterzuschreibungen sind hier nicht zufällig gewählt, sondern sollen verdeutlichen, dass die meisten dieser Berufe weitgehend von Frauen ausgeübt wurden (vgl. Gröschke 2008, 70). Die erste Verberuflichung heilpädagogischer Tätigkeiten im außerschulischen Praxisfeld wird von Amthor (2003) bereits in der Weimarer Zeit um 1927 verortet, denn es lassen sich „erste Ausbildungsgänge mit heilpädagogischem und heilerziehungspflegerischem Schwerpunkt an staatlichen oder konfessionellen Ausbildungsstätten“ nachweisen (vgl. Gröschke 2008, 70.).

2.4.1 Heilpädagogische Ethik

Ebenso wie kodifiziertes Fachwissen gehört eine ausdifferenzierte Berufsethik zu den wichtigsten Merkmalen einer Profession (vgl. Gröschke 2008, 80). Gröschke unterscheidet zwischen einer Berufsethik, die aus explizit formulierten und begründeten Prinzipien, Maximen und Standards besteht, und einem Berufsethos, das von eher impliziten Normen geleitet wird, die sich in sozialen Praktiken des beruflichen Alltags ausbilden. Ethische Kompetenz ist gleichbedeutend mit praktischer Urteilskraft, die zu verantwortungsvollem Handeln befähigt:

„Heilpädagogisches Handeln ist wertgeleitetes, auf positive Ziele hin ausgerichtetes Handeln (Erziehung, Bildung, Förderung, Therapie, Integration). Professionelles heilpädagogisches Handeln muss sich seiner Wertbindung, seiner leitenden Werte und Normen und seiner Ziele reflexiv bewusst sein und sie auch vor anderen ausweisen und rechtfertigen können. In ethischer Hinsicht ist heilpädagogisches Handeln eine Einheit aus ‚Gesinnungsethik‘ und ‚Verantwortungsethik‘ [Max Weber]“ (Gröschke 2008, 81; Hervorhebungen im Original, WP)

Als die beiden Grundtypen ethischer Argumentation benennt Haerberlin (2005) den ‚reinen Konsequentialismus‘ und den ‚eingeschränkten Konsequentialismus‘ (Wolf 1994; zit. in Haerberlin 2005, 311). Während der reine Konsequentialismus utilitaristisch ausgerichtet ist und zur Beantwortung moralischer Fragen allein die (positiven) Folgen von Entscheidungen und Handlungen zur Optimierung des Glücks und des Nutzens als Grundlage heranzieht, weicht der eingeschränkte Konsequentialismus von der reinen Folgenorientierung ab und setzt dem Utilitarismus eine eher deontologische Sichtweise entgegen (vgl. Haerberlin 2005, 314). Diese eingeschränkt konsequentialistische Ethik folgt autonomiezentrierten kantianischen Moralvorstellungen, die den Menschen als Vernunftwesen begreifen. Menschen werden durch die Vernunft befähigt, sich von subjektiven Wünschen und privaten Interessen weitgehend zu befreien und sich einem ausschließlich durch die Vernunft begründeten moralischen Willen anzunähern (vgl. Haerberlin 2005, 315). So unterschiedlich die beiden Argumentationslinien auch sein mögen, so ist ihnen doch gemeinsam, dass sie jeweils in letzter Konsequenz zu einer Selektionsethik führen könnten (ebd.).

Die Heilpädagogik orientiert sich an den beiden Ausrichtungen der philosophischen Ethik: zum einen an der „Optimierung von individuellem Glück und individueller Lust als Folge von Handlungen“ und zum zweiten an der „Autonomie des Handelns nach allgemeingültigen Grundsätzen, die den Handlungsfolgen übergeordnet sind“ (Haerberlin 2005, 318). Damit es bei dem Streben nach Glück und Autonomie nicht zu unerwünschten Folgen für Menschen mit Behinderungen kommt, müssen sowohl der utilitaristischen als auch der deontologischen²⁵ Sichtweise Grenzen gesetzt werden (vgl. Haerberlin 2005, 326 f). Hierzu wird von MacIntyre (2001) die Anerkennung der Abhängigkeit als eine Möglichkeit genannt, sich von dem Gedanken zu befreien, der pflegende, betreuende Mensch sei zeitlebens anders als der zu pflegende und zu betreuende Mensch, weil er im Gegensatz zu Menschen mit schweren Behinderungen gesund und selbstbestimmt durch das Leben geht. Bei solcher Sichtweise wird außer

²⁵ In der ursprünglichen Bedeutung bezeichnet ‚Deontologie‘ nach Werner (2006) die Lehre vom Sollen (aus dem Griechischen von to deon – das Schickliche, die Pflicht), doch die „Bedeutung des Begriffes hat sich seit den dreißiger Jahren dieses Jahrhunderts grundlegend gewandelt“ (Werner, M.H. 2006, in: Wils, J.-P./ Hübenthal, C. (Hg.): Lexikon der Ethik. Paderborn: Schöningh, S. 40 – 49). Eine deontologische Ethik ist nach Rawls (1971, 30; zit. in Werner, M.H., Düwell, M. (2013): Deontologische Ethik. In: Grunwald, A./Simonidis-Puschmann, M. (eds.): Handbuch Technikethik. Stuttgart: J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05333-6_30) dadurch gekennzeichnet, dass sie „entweder das Gute nicht unabhängig vom Richtigen definiert, oder das Richtige nicht als dasjenige faßt, welches das Gute maximiert“.

Acht gelassen, dass jeder Mensch zu Beginn seines Lebens auf Hilfe anderer Menschen angewiesen ist, was auch für andere Übergänge und Situationen im Lebenslauf gelten kann:

„Wir ,sollten uns daran erinnern, dass es eine Skala von Behinderungen gibt, auf der wir alle einen Ort haben. Behinderung ist eine Frage von mehr oder weniger, sowohl was den Grad der Behinderung betrifft als auch die Zeitspanne, in der wir behindert sind. In verschiedenen Phasen unseres Lebens werden wir uns selbst, oft unvorhersagbar, an verschiedenen Stellen der Skala wieder finden [sic!]. Wenn sich unsere Position verändert, kann es sein, dass wir andere brauchen, um zu erkennen, dass wir dieselbe Person geblieben sind, die wir vor dem Vollzug des Übergangs [gemeint ist der Übergang von der kindlichen Abhängigkeit zur Unabhängigkeit, U. H.] waren.“ [MacIntyre 2001, 88].“ (Haeberlin 2005, 333)

Durch die Anerkennung der Abhängigkeit aller Menschen stehen sich Fachkräfte und Menschen mit Behinderung als Lebewesen gegenüber, die alle zeitweilig auf Unterstützung angewiesen sind und sich somit nur in Dauer und Ausprägung der Hilfebedürftigkeit unterscheiden, jedoch nicht verschiedenen Spezies angehören.

2.4.2 Ethische Tugenden

Ein heilpädagogisches Berufsethos stellt kein Sonderethos oder eine Sonderethik dar, vielmehr erinnert sie sich an Verantwortung und Verpflichtungen, die universell gelten, jedoch eine spezifische Ausprägung erhalten (vgl. Speck 2008, 305). Besonders bedeutsam sind nach Speck gemeinsame Werte (Tugenden), die als habituell gewordene Lebenshaltungen zu verstehen sind und die sich auf ein gelingendes Leben und Zusammenleben richten. Im Vordergrund stehen hier Maximen und Tugenden, die das Lebensrecht, das Bildungsrecht und die Lebensqualität behinderter Menschen betreffen und die allesamt auf der Achtung der Würde jedes Menschen beruhen (vgl. ebd.). Speck benennt Tugenden wie Gerechtigkeit, Tapferkeit, Besonnenheit, Gelassenheit und Güte und fügt noch das Kriterium der Sinnfähigkeit in der Sinnkrise hinzu, das Höffe (1993) formuliert hat.

Auch religiöse Tugenden hält Speck für durchaus aktuell, er nennt hier die christlichen Tugenden Glaube, Liebe, Hoffnung. Im Buddhismus finden sich ebenfalls erstrebenswerte ‚Vervollkommnungspraktiken‘ (ebd.) wie „Barmherzigkeit (Mitleid mit den Schwachen), Selbstzucht (Beachtung moralischer Regeln), Standhaftigkeit (Kraft, Leiden zu ertragen), geistiges Streben als unerbittliches Bemühen um Selbstverbesserung, geistige Sammlung und Einkehr (Meditation) und Weisheit als die Fähigkeit, über alle Dinge angemessene Urteile zu fällen [Ikeda/Derbalov 1988, 111]. Im Islam sind vergleichbare Tugenden gültig. Sie gehören zum Weltethos [Küng 1990]“. (Speck 2008, 306). Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit, Sachlichkeit und Freundlichkeit sieht Speck als ‚ethische Vorleistungen‘, die die Identifikation des Adressaten mit dem Handelnden ermöglichen. Auch das Bewusstsein für die beschränkten Wirkungen des pädagogischen Handelns sowie die Freiheit des Anderen zur Erfüllung von Wünschen und Erwartungen des Pädagogen sind für eine angemessene Zusammenarbeit von großer Bedeutung. Speck zielt hier auf die Tugend der Demut ab, auf die Gröschke (1993) differenziert eingeht. Speck verweist abschließend auf dessen vertiefende Ausführungen zu Tugend und Moral (Gröschke 1993, 2008). und betont die Notwendigkeit, sich in der Heilpädagogik künftig noch ausführlicher mit Fragen zu Ethik, Ethos und Moral (Anthon/Bleidick 2000) zu befassen.

2.4.3 Bedeutung der Selbsterkenntnis für das professionelle Handeln

Ein zentrales Merkmal von Professionalität stellt die Fähigkeit zur Selbstreflexion dar (Gröschke 2008, 81). Wüllenweber unterzieht die Möglichkeit der Selbsterkenntnis von Fachkräften zum differenzierten Verständnis der komplexen Beziehung zwischen Fachkräften und Klient*innen in einem Aufsatz (2014) einer kritischen Betrachtung und stellt fest, dass Fachkräfte sich häufig überschätzen, wenn es um ihre Kenntnisse der Befindlichkeiten ihrer Klientel geht:

„Selbst wenn Fachkräfte immer wieder betonten, die Klienten ganz genau zu kennen, so zeigt sich in der Fallberatung und in der Supervision die erhebliche Bedeutung von Unbewusstem. Den Fachkräften fehlen teilweise nicht nur grundlegende Informationen z.B. hinsichtlich des Schulwerdegangs der Klienten oder über deren Fähigkeiten und Stärken. Zudem stellt sich immer wieder ein deutliches Empathiedefizit heraus: den Fachkräften gelingt es oft nicht hinreichend, sich in Wünsche, Bedürfnisse, Gedanken und Gefühle der Klienten hineinzusetzen und deren Erleben nachzuvollziehen. Diese wichtigen Aspekte bleiben weitgehend unbewusst.“ (Wüllenweber 2014, 43)

Der Eindruck der Selbstüberschätzung und der Empathiedefizite bei (einigen) Fachkräften zeigt sich auch im empirischen Teil der vorliegenden Studie. Die Auszubildenden hatten jeweils das Bild von sich, im Interesse der Klientel zu agieren, doch selbst massive Proteste einiger Klient*innen konnten zum Teil kaum wahrgenommen werden. Diese Unterschiede zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung lassen sich anhand des ‚Johari-Fensters‘ (in: Wüllenweber 2014, 41) erläutern:

Die Amerikaner Joseph Luft und Harry Ingham entwickelten 1955 das ‚Johari-Fenster‘, mit dessen Hilfe bewusste und unbewusste Verhaltensmerkmale dargestellt werden können. Mithilfe dieses Instrumentes können das Selbst- und Fremdbild einer Person kontrastiert und „blinde Flecken“, die für die Unfähigkeit zur realistischen Selbsterkenntnis stehen, dargestellt werden.

	Der Person bekannt	Der Person unbekannt
Anderen bekannt	Fenster 1: Öffentlich	Fenster 2: Blinder Fleck
Anderen unbekannt	Fenster 3: Geheimnisse	Fenster 4: Unbewusstes

Abbildung 1 Schema zur Darstellung des Modells ‚Johari-Fenster‘ (vgl. Abb. in Wüllenweber 2014, 41)

Fenster 1 bildet ab, was über den Menschen öffentlich bekannt ist und wovon er selbst weiß, dass es andere Personen über ihn wissen. Alle Informationen über sich selbst, die eine Person anderen zugänglich macht, werden hier abgebildet.

Fenster 2 bezeichnet Eigenschaften einer Person, die von Außenstehenden wahrgenommen werden, die die Person selbst aber nicht erkennt. Neben den persönlichen Eigenschaften können auch Merkmale wie die Stellung in einer Gruppe oder Gerüchte über eine Person, von der sie selbst nichts weiß, hier eingeordnet werden.

Fenster 3 subsumiert alle Geheimnisse einer Person, z. B. Sorgen, Ängste, Absichten u. Ä., die die Person selbst kennt, aber vor Außenstehenden verborgen hält.

Fenster 4 enthält alle Eigenschaften und Geschehnisse, die weder dem Betroffenen selbst noch anderen Personen bekannt sind, so z. B. Gruppendynamiken.

Die Fenster sind nicht immer trennscharf, die Linien können verschwimmen und es kann zu Überschneidungen zwischen den Bereichen kommen. Die Fenster 2 und 3 stellen Übergangsbereiche zwischen den Fenstern 1 und 4 dar.

Wüllenweber (2014, 44) sieht eine Aufteilung der Fenster bei Fachkräften der Behindertenhilfe wie folgt:

Fenster 1: Öffentlich	Fenster 2: Blinder Fleck	
Fenster 3: Geheimnisse		Fenster 4: Unbewusstes

Abbildung 2 Johari-Fenster bezogen auf Fachkräfte der Behindertenhilfe (Wüllenweber 2014, 44)

Fenster 1: Selten wissen die Klient*innen viel über die Person der Fachkraft, meist werden nur allgemeine Informationen über sich selbst und das eigene Leben der Klientel zugänglich gemacht.

Fenster 2: Selbst wenn die Klient*innen wenig Privates über die Fachkraft wissen, so kann es doch sein, dass sie z. B. Informationen über den Grad der Beliebtheit dieser Person besitzen, die der Person selbst nicht zugänglich sind. Oder Klient*innen sehen Eigenschaften der Person, die diese selbst an sich nicht wahrnimmt.

Fenster 3: Das Fenster ‚Geheimnisse‘ ist sehr groß, da die Personen sehr viele Informationen über sich besitzen, die sie gegenüber der Klientel nicht preisgeben.

Fenster 4: Auch Fachkräfte sind mit einem relativ großen Bereich des Unbewussten konfrontiert. Bestimmte Reaktionen und Erlebnisweisen von sich selbst bleiben ihnen und anderen verborgen. (Wüllenweber 2014, 44).

Die Forderung der Selbstreflexion ist nur sinnvoll und durchführbar, wenn eine Person bereit und in der Lage ist, kritische Verhaltensweisen bei sich selbst zu erkennen, diese Erkenntnisse zunächst auszuhalten und sich gegebenenfalls bewusst weiterzuentwickeln, sodass erwünschte Verhaltensweisen an die Stelle ungünstiger Verhaltensweisen treten können. Wüllenweber nennt als Beispiele für unerwünschte Verhaltensweisen Unfreundlichkeit oder nicht zuhören können, beides Eigenschaften, die geeignet sind, Resonanz zwischen Menschen zu verhindern.

2.4.4 Resonanz als Beziehungsmodus

Der Resonanzbegriff ist mehr als eine Metapher zur Darstellung von Beziehungsqualitäten, auch wenn er sich dazu in hohem Maße eignet (Rosa 2017, 281). Resonanz ist vom Wortursprung her gleichbedeutend mit Widerhall, der dadurch entsteht, dass zwei voneinander getrennte, aber gleichermaßen schwingungsfähige Körper in einen Gleichklang geraten. Rosa erklärt diesen Vorgang am Beispiel zweier Stimmgabeln:

„Schlägt man eine Stimmgabel an, beginnt die zweite, so sie sich in physischer Nähe befindet, in ihrer Eigenfrequenz mitzuschwingen. Von Resonanz lässt sich dabei allerdings nur sprechen, wenn die beiden Körper nicht so miteinander verkoppelt sind, dass die Bewegungen des einen mechanisch-lineare Reaktionen des anderen erzwingen (etwa indem die beiden Stimmgabeln miteinander verleimt oder verklammert werden.) Resonanz entsteht also nur, wenn durch die Schwingung des einen Körpers die *Eigenfrequenz* des anderen angeregt wird.“ (Rosa 2017, 282; Hervorhebung im Original)

Weiterhin verweist Rosa auf die Eigenschaften von Resonanzverhältnissen, dass jeder Körper mit eigener Stimme spricht, dass das Resonanzverhältnis sich wechselseitig verstärken kann oder dass Resonanzbeziehungen auch wechselseitige Anpassungsbewegungen entfalten können, sodass sich beide Körper aufeinander einschwingen. In der Sozialpsychologie zeichnen sich Resonanzbeziehungen durch Berühren und Berührtwerden aus, wobei in diesem Kontext der Begriff der Resonanz rein relational als Beziehung zwischen zwei oder mehreren Objekten oder Körpern bestimmt wird, die den aus der Physik gewonnenen Relationseigenschaften entspricht. Nach Rosa ist Resonanz kein Gefühlszustand, sondern ein Beziehungsmodus. In einer Beziehung, die von Abwehr und Distinktionsbestrebungen geprägt ist, kann schwerlich Resonanz entstehen, wie zwei Fallbeispiele (Kap. 8, Jana und Sirin), zeigen. Resonanzerfahrungen sind

„essentiell an die Affirmation starker Wertungen gebunden. Sie treten dann und dort auf, wo Subjekte mit etwas in der Welt in Berührung kommen, das für sie einen unabhängigen Welt- bzw. Sachbezug voraussetzt“ (Rosa 2017, 291).

Zugleich verweist Rosa auf die Unsinnigkeit der Forderung, immer und überall müssten nun Weltbeziehungen resonant gemacht werden. Dennoch erscheint es gerade in Bildungszusammenhängen wichtig, Resonanzräume zu schaffen, um die Weltbeziehungsbildung positiv und erfolgreich zu gestalten. So kann es der Schule gelingen, den Kindern positive Beziehungen zu Bildungsbereichen zu ermöglichen, jedoch kann auch der gegenteilige Effekt der Entfremdung eintreten.

All dies lässt sich auch auf Einrichtungen der Behindertenhilfe übertragen. Gelingt es den Fachkräften, die Einrichtung zu einem Resonanzraum für gelingende Weltbeziehungsbildung werden zu lassen, so entfaltet dies Entwicklungsmöglichkeiten für alle Beteiligten. Wird die Einrichtung jedoch zur Entfremdungszone, in der sich die Beteiligten nichts zu sagen haben, dann wird sie für alle Beteiligten zur „Kampfzone“ (vgl. Rosa 2017, 409). Das Fehlen einer affirmativen Haltung bei gleichzeitigen Distinktionsbemühungen und Bestrebungen des Machterhaltes gegenüber den Klient*innen wirkt sich negativ auf die Beziehungen aus und führt bei allen Beteiligten zu Verteidigungshandlungen und zu einem Gefühl des permanenten Unwohlseins. Dabei entfernen sich nicht nur die Beteiligten voneinander und nehmen sich gegenseitig allenfalls negativ wahr, sondern die Lehrkraft verliert das Vertrauen in die eigene Kompetenz und in die Vermittlungsfähigkeit bezüglich des ausgewählten Gegenstandes der gemeinsamen Aktion (vgl. Rosa 2017, 410) und empfindet auch den Gegenstand als nicht situationsadäquat. Dies ist besonders bedauerlich, betrachtet man im Gegenzug die positiven Wirkungen einer von Resonanz geprägten Beziehung, wenn es gelingt, „allein durch die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Wilhelm von Humboldt, zit. in Rosa 2017, 411) gelangen zu können.

2.5 Zusammenfassung und Fazit

Professionalisierung dient nach Nittel (2004, 350 f) dazu, die Qualität des situationsabhängig erforderlichen Handelns zu sichern. Dazu muss das professionelle Handeln nicht an die Existenz einer Profession gebunden sein, jedoch bedarf es eines Regulationsmechanismus, mit dessen Hilfe sich eine hohe Qualität pädagogischer Arbeit sicherstellen lässt, da sich pädagogisches Handeln nicht standardisieren lässt. Eine solche Regulationsmöglichkeit sieht Oevermann (1996) in der Ausbildung eines professionellen Habitus.

Nach Amthor (2003) zählen auch Heilerziehungspfleger*innen und Heilpädagog*innen zu den acht „typischen Sozialberufen“, die deutliche Merkmale der Professionalisierung aufweisen. Diesen Berufen ist eigen, dass die Fachkräfte über systematisiertes berufliches Fachwissen verfügen und der Zugang zur Ausübung entsprechender Tätigkeiten durch Prüfungen kontrolliert wird. Darüber hinaus hat sich ein Kanon berufsspezifischer Werte, Normen und Verhaltensstandards in Form einer spezifischen Berufsethik herausgebildet, und die Berufsverbände verhelfen ihren Mitgliedern zu gesellschaftlicher Anerkennung (ebd.). Amthor differenziert zwischen Ausbildungsberufen und Erwerbsberufen (2003, S. 48; zit. in Gröschke 2008, 73). Seinen Definitionen folgend ordnet Gröschke die Heilpädagogik den Ausbildungsberufen zu. Gleiches ließe sich auch für die Heilerziehungspflege sagen.

Nach Nittel (2004, 350) beschreibt Professionalität die besondere Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung, die sich der Überführung in Routinen weitgehend entzieht und stattdessen vorwiegend durch Intuition, persönlichen Stil und Ermessen der Fachkräfte bestimmt wird. Von diesem individuellen Ermessen der Fachkräfte hängt auch nicht zuletzt ab, ob und welche Zugangsmöglichkeiten für Menschen mit Behinderung zu kulturellen Gütern durch das Fachpersonal geschaffen werden. Um zu untersuchen, ob sich das Handeln der (angehenden) Heilerziehungspfleger*innen an den Maßgaben der Professionalität ausrichtet, nutzt die vorliegende Studie das Themenfeld der Literatur.

3. Literatur

*„Mein Stiefvater äußerte die Ansicht, Goethe sei und bleibe doch immer das beste Vorbild für jeden jungen Deutschen. Ähnliches hört man wohl öfter sagen, und ich kann mir nicht helfen – ich sehe darin eine gewisse Arroganz der älteren Generation. Man hilft uns nicht zu leben, sondern begnügt sich damit, uns auf große Vorbilder hinzuweisen und dann zu hoffen, dass etwas Außerordentliches aus uns wird. Was sollen mir derartige Hinweise? Ich habe gar keine Anlage zum Größenwahn – ich bin nur ein >belangloser< junger Mensch und kann nicht aus meiner Biografie heraus.“ (Franziska Gräfin zu Reventlow: *Herrn Dames Aufzeichnungen*)*

3.1. Versuch einer Begriffsdefinition

Die Vorstellung, dass Heilerziehungspfleger*innen über Einstellungen und Beliefs in Bezug auf Literatur verfügen, impliziert, dass diese Gruppe von Auszubildenden bzw. diese Berufsgruppe grundsätzlich über Erfahrungen mit Literatur verfügt und den Begriff ‚Literatur‘ auch zu deuten weiß. Sowohl bei der Planung der vorliegenden Studie als auch bei Gesprächen mit Studierenden und Lehrenden zeigte sich immer wieder, dass der Literaturbegriff zwar gängig und in aller Munde ist, jedoch eine feststehende und allgemein verbindliche Definition nicht zu existieren scheint. Selbst für Literaturwissenschaftler*innen stellt die Begriffsbestimmung eine Herausforderung dar, zumal der Literaturbegriff dem Wandel der Zeiten unterliegt und sich gegen gesellschaftliche Einflüsse nicht resistent zeigt (Winko, S; Jannidis, F.; Lauer, G. 2009, S. 3 -41). Der enge Literaturbegriff vergangener Zeiten hat sich durch neue Lesegewohnheiten geöffnet und neue Vorstellungen von Literatur erobern ihren Raum. Nicht zuletzt hat eine neue Medienlandschaft für veränderte Lesegewohnheiten gesorgt, die durch eine erhebliche Medienkonkurrenz geprägt werden. Die Veränderung allgemeiner Lesegewohnheiten beeinflussen auch die Definition des Literaturbegriffes und sorgen für ein breiteres Verständnis von Literatur, die nicht mehr überhöhend für das „Wahre, Gute und Schöne“ in einer Gesellschaft steht, in der es an allgemeinverbindlichen und sicheren Werten fehlt, sondern in der sich die Pluralität einer modernen Gesellschaft spiegelt (vgl. Jannidis, Winko, Lauer 2009, 3).

Doch was ist Literatur? Zählt dazu jeder geschriebene Text – also auch Zeitungsartikel, Emails, SMS, Kochrezepte, Twittereinträge und Ähnliches, oder zählen zur Literatur nur jene Texte, die festgelegten produktionsästhetischen und wirkungsästhetischen Regeln folgen (vgl. Arntzen 1984, 25) und anspruchsvollen literaturwissenschaftlichen Maßstäben gerecht werden? Nach Anz (Anz 2013, 1) empfiehlt es sich, nicht nur Expert*innen die Definitionsmacht über den Literaturbegriff zu überlassen:

„Die Aufgabe einer modernen, unvoreingenommenen Literaturwissenschaft kann nicht darin bestehen, den Literaturbegriff einer bestimmten Bildungs-, Alters- oder Gesellschaftsschicht zu verabsolutieren und eine dazu passende Literaturdefinition zu propagieren. Die Auseinandersetzung mit Literatur erfordert eine weit gefasste und anpassungsfähige Begriffsbestimmung, die es ermöglicht, die unterschiedlichsten Verhaltensweisen aller am Prozess der literarischen Kommunikation beteiligten Personen wissenschaftlich zu beschreiben.“ (Anz 2013, 1).

Wie kann es gelingen, eine Definition des Literaturbegriffes zu formulieren, dass sie beschreibend auf verschiedene Darbietungsformen eingeht, jedoch keine normativen oder gar moralischen Setzungen vornimmt? Ein radikal pragmatisierter Literaturbegriff soll diesem Anspruch Rechnung tragen (Winko, Jannidis und Lauer; 2009, 3 ff; Schneider 2009) und die Öffnung des Begriffes für die vielfältigen Formen von Literatur, die alle gleichermaßen als solche anerkennt und nicht in Qualitätskategorien

unterteilt, sondern Zuweisungen von Werturteilen an die jeweilige Literaturform vermeidet, soll für eine Gleichwertigkeit unterschiedlicher literarischer Gattungen und Genres sorgen. Unterschiedlichste Literaturen sollten gleichberechtigt nebeneinanderstehen, gleichzeitig sollte im Zuge einer Verwissenschaftlichung der literaturwissenschaftlichen Disziplin eine Begriffsbestimmung des zentralen Gegenstandes der Disziplin erfolgen, die es ermöglicht, bei der Definition des Gegenstandes wertfrei zu agieren (Jannidis, Winko, Lauer. 2009, 3). Bei einer pragmatischen Begriffsbestimmung entscheiden äußerliche Erkennungsmerkmale darüber, ob ein Text als literarisch angesehen werden kann (Schneider 2010, 1), Aussagen über die Qualität der Texte lassen sich aus der Einstufung ihrer Literarizität jedoch nicht ableiten (Schneider 2008, 14).

3.1.1. Merkmale von literarischen Texten

Um literarische von nicht-literarischen Texten zuverlässig unterscheiden zu können, bedarf es klarer Kriterien zur Differenzierung. Bevor diese Unterscheidungsmerkmale eingegrenzt werden, soll zunächst der Begriff ‚Text‘ aus der linguistischen Perspektive näher erläutert werden.

3.1.1.1 Aktuelle Textbegriffe und der literarische Textbegriff aus linguistischer Sicht

Literatur besteht aus Texten und dies verweist auf deren beinahe schon selbstverständlich anmutende Sprachlichkeit. Schneider sieht Texte zunächst als eine finite Sequenz sprachlicher Zeichen, die verbal oder schriftlich übermittelt werden können. Mit der Feststellung, dass es sich bei Texten sowohl um Sequenzen von Graphemen als auch Phonemen handeln kann, umfasst die Definition von Texten viele Möglichkeiten ihrer Darbietung, inklusive der mündlich dargebotenen „oral poetry“ (Schneider 2009, 449). Alle Texte, unabhängig von deren Maß an Literarizität, unterliegen den Bedingungen, die für jeden Text zutreffen (Fix 2009, 110). Sprache zeichnet sich dadurch aus, dass in Form von Texten gesprochen wird. Diese können mit Instrumentarien der Linguistik ebenso beschrieben werden wie einzelne Sätze, aus denen sich Texte zusammensetzen. Zunächst geschieht die Betrachtung der Textoberfläche nicht unter literaturwissenschaftlichen Aspekten, sondern ist satzbezogen und „hat das Übergreifende, wie z. B. die Textbedeutung, das sprachliche Handeln, das Kognitive etc. noch nicht im Blick“ (Fix 2009, 110). Der transphrastische Ansatz²⁶ lässt jedoch noch nicht erkennen, wodurch die aneinandergereihten Sätze zu einer Einheit werden, die ein sinnvolles Ganzes bilden. Das Erleben der Einheit von Texten, die mehr darstellen als eine bloße Aneinanderreihung von Sätzen, lässt sich nicht ausschließlich textlinguistisch erschließen, sondern bedarf des Wissens über textsemantische Beziehungen und textthematische Strukturierungen. Erst diese konstituieren Texteinheiten und ermöglichen den Umgang mit Texten. Es bedarf des Wissens über

„die kommunikative Eingebettetheit der Texte und über deren kognitive Bezüge, ihren semiotischen Charakter und schließlich über ihre kulturelle Geprägtheit und damit ihre Textsorten“ (Fix 2009, 110).

Neben der linguistischen wird die semantisch-thematische Textbetrachtung somit zu einem zentralen Element der Charakterisierung von Textsorten. Dies verlangt von dem Rezipienten, dass er

²⁶ „1. Etappe der Textlinguistik; Erweiterung der Grammatikbeschreibung, indem Texte als satzübergreifende Einheiten (Folgen von Sätzen) gekennzeichnet werden, die prinzipiell dieselben Eigenschaften wie Sätze aufweisen und mit denselben Methoden und Kategorien beschrieben werden können (transphrastischer Ansatz der Textlinguistik); auch allgemein als satzübergreifende Grammatikbeschreibung (z.B. Weinrich)“ (Ulla Fix; 2003, 219)

herausfinden muss, was sich unter der Textoberfläche verbirgt, was wiederum voraussetzt, dass der Rezipient bereit ist, einen Text als inhaltliche Einheit anzunehmen und Sinnkonstanz herzustellen. Der Verstehensprozess beläuft sich nicht auf das grammatische Verstehen und die schlichte Dekodierung von sprachlichen Zeichen, vielmehr stellt er einen konstruktiv-schöpferischen Akt dar, bei dem der Rezipient unter Umständen nicht nur Textlücken füllen muss, sondern auch Bezug nimmt auf die Welt und die Intentionen des Produzenten sowie auf seinen eigenen Erfahrungshintergrund (Fix 2009, 112). Wie ein Thema entfaltet wird und wie sich die Kommunikationsstrukturen entwickeln, hängt immer auch von der jeweiligen Kommunikationssituation ab. Aus linguistischer Sicht haben sich, jeweils kulturabhängig, bestimmte Grundformen der Verknüpfung von Propositionen bzw. Propositionskomplexen herausgebildet, die den Charakter von Textsorten wesentlich mitbestimmen können. Im Allgemeinen geht man von vier Arten aus: Es finden sich deskriptive, explikative, argumentative und narrative Formen der Themenentfaltung (Fix 2009, 112). Vor allem die narrative Themenentfaltung, die für die Analyse von Alltagserzählungen entwickelt worden ist, bietet sich für die Betrachtung literarischer Darstellungsweisen an, wenngleich Lämmert (1991) vorschlägt, die Kategorie „Erzählen“ als einen „Typus“ anzusehen und den Begriff des Erzählens unabhängig von Gattungsbegriffen zu gebrauchen und ihn vielmehr als eine für die Dichtung typische Form anzusehen (vgl. Fix 2009, 113). Erzählen ist aus textlinguistisch alltagsbezogener Sicht der Versuch, Ereignisfolgen unter kommunikativ-funktionalem Aspekt darzustellen. Hierbei überwiegt die subjektiv-gewichtende Perspektive und das Erzählen gilt, unabhängig von literarischen Gattungen und Genres, als „typische Form von Dichtung“ (Fix 2009, 113).

Texte als handlungsbezogene Einheiten können, auch aus textlinguistischer Sicht, nicht als statische Gebilde angesehen werden, sondern sie unterliegen Dynamiken, die sich aus dem Eingebundensein in Handlungen ergeben. Im Kontext der Handlungen müssen Texte auch unter den Aspekten der Produktion und Rezeption betrachtet werden. Eine textinterne Perspektive wird erweitert um den Blick auf Textexterna, der sich auf die Intentionalität bzw. Zweckgerichtetheit der sprachlich-kommunikativen Handlungen fokussiert. Der Sinn eines Textes lässt sich erst dann erschließen, wenn er in einen größeren Zusammenhang gestellt und im Kontext des gesamten Kommunikationsvorgangs in Augenschein genommen wird. Textproduktion geschieht immer intentional und Texte werden mit Blick auf die sinnstiftende Wirkungsabsicht rezipiert (Fix 2009, 114). Vor allem der literarische Text verfolgt mithilfe sprachlicher und stilistischer Mittel die Absicht, die Wahrnehmung der Rezipient*innen in eine bestimmte Richtung zu lenken. Diese Formen der Lenkung lassen sich durch Anwendung kognitionspsychologischer und kognitionslinguistischer Untersuchungsverfahren nachweisen (vgl. Fix 2009, 128).

3.1.1.2 Begriffsbestimmung von Literatur aus literaturwissenschaftlicher Sicht

Zur Strukturierung unterschiedlicher Definitionsweisen innerhalb der Literaturwissenschaft zum Literaturbegriff unterscheidet Schneider zwischen normativen und deskriptiven Sichtweisen. Die deskriptive Sichtweise beachtet von ihrem Ansatz her alles, was jemals von einer breiten Öffentlichkeit als literarisch erachtet wurde. Die Einstufungen des Literarischen ergeben sich meist aus einer induktiven Sichtweise, die die entsprechenden Texte jeweils anhand ihrer gemeinsamen Merkmale zu beschreiben versucht. Die normative Sichtweise hingegen geht bei der Definition der Literarizität von Texten von festen Regeln und Ansprüchen an Charakteristika aus, die meist deduktiv an Texte herangetragen werden. Diese Vorgehensweise wird eher von einem kleinen Kreis Definierender bevorzugt, deren Anhänger*innen häufig versuchen, mithilfe der Definitionen eigene ästhetisch-

weltanschauliche Positionen zu manifestieren. Sie beanspruchen die Normenhoheit für sich und legen die Regeln fest, nach denen sie Literatur beurteilen und einordnen.

„Beide Definitionsformen haben mit gewichtigen Problemen zu kämpfen. Die deskriptiven Definitionen tendieren zu einem in sich widersprüchlichen, zufällig wirkenden und nicht sehr trennscharf abgegrenzten Literaturbegriff. Die normativen Definitionen sind dagegen im Idealfall zwar in sich stimmig und literaturtheoretisch wohlbegründet, dafür lässt sich jedoch unter Umständen nur eine kleine (weltanschaulich gleichorientierte) Leserschaft für einen solchen Begriff gewinnen und auch nur eine kleinere Anzahl von Texten in den Rahmen dieser – im allgemeinen engeren – Festlegungen einzwängen“ (Schneider 2008, 1).

Gleichzeitig lässt sich der Literaturbegriff auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen bestimmen. Schneider stellt der pragmatisch-oberflächlichen Begriffsbildung ein philosophisch-tiefgründiges Bestimmungsverfahren gegenüber (Schneider 2008, 1). Beide Verfahren erscheinen legitim, je nach Anwendungszweck und Kontext.

3.1.2 Hauptformen der literarischen Kommunikation

Literatur zeigt sich in verschiedensten Erscheinungsformen, so dass sich ein stabiler Wesenskern der Literatur im Allgemeinen nicht benennen lässt. Jedoch ist es möglich, sehr stabile statistische Korrelationen zwischen bestimmten kulturellen Praktiken und bestimmten Positionen im sozialen Raum statistisch nachzuweisen (Schneider 2009, 435; Stiftung Lesen 2001, 119 – 131). Der Umgang mit Literatur gestaltet sich bildungs- und schichtenspezifisch, je nach Zugehörigkeit zu bestimmten Bildungs- und Sozialmilieus entwickelt der Einzelne Lesegewohnheiten, die sich den schichtenspezifischen Literaturkonzeptionen anpassen. Innerhalb des jeweiligen Milieus existieren jeweils verbindliche Verhaltensnormen bezüglich Literaturrezeption. Zwar existieren im Sinne einer offenen Gesellschaft auch hier individuelle Spielräume, dennoch sind die Grenzen für das erwünschte Leseverhalten relativ eng gesetzt. Verstößt ein Mitglied der Gemeinschaft gegen diese Normen und Werte, erfährt es schnell Ausgrenzung von der Gemeinschaft (Schneider 2009, 435). Schneider stellt fest, dass im historischen Längsschnitt vier verschiedene Hauptformen literarischer Kultur existieren, die sich in der Art des Umgangs mit Literatur deutlich voneinander unterscheiden. Diese vier Hauptformen sollen hier kurz erläutert werden.

a) Literatur in der Kompensationskultur der Unterschicht

„In Westdeutschland ordnete sich im Jahr 2016 ein Viertel der erwachsenen Bevölkerung der Unter- oder Arbeiterschicht zu, knapp zwei Drittel der Mittelschicht und ein Siebtel der oberen Mittelschicht oder Oberschicht. Im Vergleich zu 1990 stuften sich etwas mehr Personen in die obere Mittel- und Oberschicht ein, etwas weniger Personen in die Arbeiterschicht.“ (Bünning 2016, 260).

Die Bertelsmann-Stiftung kommt 2013 zu dem Ergebnis, dass im Jahr 2010 rund 21 Prozent der Bevölkerung in den alten und etwa 30 Prozent der Bevölkerung in den neuen Bundesländern über derart geringe Einkommen verfügen, als dass sie noch der Mittelschicht zugerechnet werden könnten (Schäfer 2013). Schneider kommt zum Zeitpunkt der Veröffentlichung seines Textes zu einem etwas anderen Ergebnis. Er gibt an, dass der Anteil der Unterschicht an der Gesamtbevölkerung etwa 15 Prozent beträgt, und das bei wachsender Tendenz (Schneider 2009, 435). Die Unterschicht zeichnet sich durch ihre als teilweise prekär zu beschreibenden Lebensverhältnisse aus. Viele Menschen, die der Unterschicht zugeordnet werden, verfügen nur über geringe finanzielle Mittel oder haben Schulden, häufig bedingt durch niedrige Einkommen und unsichere Berufskarrieren. Das

Bildungsniveau ist im Durchschnitt sehr niedrig, es fehlt häufig an Schulabschlüssen oder abgeschlossenen Berufsausbildungen. Langfristige Lebensplanungen sind unter solchen Umständen kaum möglich und den Menschen fehlt es an langfristigen Perspektiven.

Das Freizeitverhalten in der Unterschicht ist geprägt von Aktivitäten, die schnell verfügbare und starke sinnliche Reize bieten, das Leseverhalten hingegen zeugt von geringem Interesse an Lektüre. Literatur stellt in dieser gesellschaftlichen Schicht ein Randphänomen dar, und nur wenige Lektüreformate wie z. B. Groschenhefte oder der (erotische) Liebesroman finden Akzeptanz. Bücher werden nicht in Buchhandlungen gekauft, sondern am Kiosk oder in Supermärkten oder Tankstellen erstanden (vgl. Schneider 2009, 435f). Besondere Bedeutung kommt aus literaturhistorischer Sicht dem Kolportageroman des 19. Jahrhunderts zu. Er diente als Instrument der Zivilisierung einer gesellschaftlichen Gruppe, deren Unterhaltungs- und Zerstreuungsmöglichkeiten sich bis zu diesem Zeitpunkt aufgrund des weitverbreiteten Analphabetismus auf mündlich vorgetragene ‚oral poetry‘ beschränkte, deren Inhalte stark von derb-sinnlichen und grobianischen Elementen geprägt waren. Im Gegensatz dazu bot der Kolportageroman deutlich abgemilderte Trieb- und Affektanregungen (Schneider 2009, 436), die Ausdifferenzierung sozial erwünschter Empfindungen wie Ehrgefühl, Liebe, Scham oder Familiensinn schritt voran. Mittlerweile hat der Kolportageroman aufgrund des Einzugs neuer Medien deutlich an Bedeutung verloren, jedoch lässt sich festhalten, dass er

„unzweifelhaft [...] einen wichtigen Beitrag zu jener >Verkleinbürgerlichung< des deutschen Proletariats geleistet [hat], die um 1900 einen schnellen Übergang von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft, von der Arbeiter- zur Angestelltenkultur ermöglichte“. (Schneider 2009, 437)

Obwohl Literatur in der Unterschicht seit jeher eine geringe Bedeutung zukam, hat der Kolportageroman eine wichtige zivilisatorische Wirkung gezeigt. Daher muss auch der heutige Groschenroman in der Geschichte der deutschen Literatur Beachtung finden.

b) Literatur in der Unterhaltungskultur der Mittelschichten

Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts bildete der Mittelstand eine gesellschaftliche Minderheit, heute jedoch nimmt der Anteil der Mittelschicht, je nach zitierter Quelle, zwischen knapp 60 bis 70 Prozent ein (Bünning 2016, 260; Schneider 2009, 437). Mittelschichtsangehörige sind ihrem Selbstverständnis nach diejenige gesellschaftliche Gruppe, die die Definition des „Normalfalls“ bestimmen und dessen Werte sowohl in der Abgrenzung zur Oberschicht als auch zur Unterschicht verteidigt werden. Ein hohes Maß an Intellektualität ist hier ebenso verpönt wie ein ausgeprägter Primitivismus, überdurchschnittliche Intelligenz wird allenfalls als Kuriosität in Quizshows akzeptiert. Die Abwehr primitiver Einstellungen und Haltungen dient der Prävention gegen das Absinken in „die Sphären der Unterbürgerlichkeit“ (Schneider 2009, 437). Angehörige dieser Schichten verfügen in der Regel nicht über höhere Schulbildung, wohl aber über abgeschlossene Berufsausbildungen. Den Angehörigen der Mittelschicht ist es möglich, sich aus den Einkünften ihrer beruflichen Tätigkeiten selbst zu finanzieren. Das Bildungsideal beinhaltet neben abgeschlossenen Berufsabschlüssen auch Kardinaltugenden wie Pünktlichkeit, Ordnung, Sauberkeit, Höflichkeit, Leistungsbereitschaft, Disziplin etc. (ebd.)

Auch das Freizeitverhalten dieser gesellschaftlichen Schichten ist geprägt von solchen Tugenden, die sich in sozialem Engagement widerspiegeln. Die Affinität zu Künsten und Medien beläuft sich in diesem Wertesystem auf Erholung und Entspannung mithilfe >gepflegter Unterhaltung< (ebd.). Schneider bezeichnet es als bemerkenswert, dass hierbei jedoch ein gewisses Anspruchsniveau nicht unterschritten werden darf. Derb-sinnliche Darbietungen werden, zumindest offiziell, allenfalls in

geringen Dosierungen akzeptiert. Hingegen erfreuen sich Volksstücke und Krimibestseller hoher Beliebtheit. Nicht der intellektuelle Gehalt jener Werke steht bei der Rezeption im Mittelpunkt, sondern der Erlebniswert der Unterhaltung ist von erheblicher Bedeutung für die Einschätzung und Bewertung der Lektüre. Der Literaturbegriff spielt in Kommunikation über Lektüre keine Rolle. Zwar ist der Literaturbegriff durchaus bekannt, wird aber in der Regel überwiegend mit nicht-unterhaltender, höherer und besonders anspruchsvoller Lektüre in Verbindung gebracht.

„Das Wort >Literatur< spielt in solchen Gesprächen keine Rolle. Es gehört zwar zum aktiven Wortschatz der Angehörigen dieser Schichten, wird jedoch nur sehr selten benutzt und hat dann überwiegend die Bedeutung >hohe Literatur<, >Lesestoff für Menschen mit höherer Bildung<. Lesen kann in dieser Schicht durchaus zum Hobby werden, doch die damit verbundenen Hoffnungen und Erwartungen bleiben in der Regel gering. Erkenntnis, Orientierung und persönliche Anerkennung verschafft man sich im Beruf und im direkten Gespräch mit Familienangehörigen, Freunden, Vereinskameraden und Nachbarn.“ (Schneider 2009, 438).

Literaturgeschichtlich betrachtet hat die präferierte Literatur der Mittelschicht eine wichtige und wirkungsmächtige Bedeutung als Medium zur Ausformulierung, Durchsetzung und Konservierung der Normalisierungsvorstellungen, an denen sich die Mitglieder orientieren. Dennoch wurde diese Art der Literatur bislang noch nicht ausreichend erforscht (ebd.)

c) Literatur in der gelehrten Kultur der Bildungseliten

Die Angehörigen der sogenannten Bildungselite verfügen über die höchsten Schulabschlüsse und Bildungsqualifikationen, besitzen jedoch in der Regel nur geringe politische und wirtschaftliche Handlungs- und Entscheidungsgewalt. Auch die finanziellen Verhältnisse unterscheiden sich meist deutlich von der Machtelite, weshalb ihre Lebensgewohnheiten eher denen der Mittelschicht als jenen der Oberschicht ähneln. Menschen der Bildungselite bilden keine eigene gesellschaftliche Schicht, sondern Angehörige dieser Gruppe verteilen sich über sämtliche Mittel- und Oberschichten (Schneider 2009, 439). Aus diesem Grund kann Interesse an höherer Literatur nicht mehr als Indikator für die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schicht gelten, sondern ist vielmehr ein Kennzeichen für die Berufsgruppe der *„vielen professionellen Produzenten und Vermittler (kanonisierter) Kultur wie zum Beispiel Lehrer, Journalisten, Schauspieler, Bibliothekare usw.“* (ebd.).

Kritischer Umgang mit Medien und die Abwertung des Seichten gehören zu charakteristischen Freizeit- und Mediennutzungsverhalten jener Bildungsbürger*innen. Zwar gestatten sich Angehörige dieser Gruppe auch Ausnahmen von dem anspruchsvollen Rezeptionsverhalten und gönnen sich gelegentlich auch leichte Unterhaltung wie etwa *„dann und wann einen Gutenachtkrimi, eine Länderspielübertragung, eine Modezeitschrift o. ä.“* (ebd.), jedoch bleibt das Literaturrezeptionsverhalten unangetastet von Nachlässigkeiten. Es dominiert in der Literaturrezeption eine Lesepraxis, die Schneider als eine schulisch-philologische Lektürepraxis bezeichnet, bei der es üblich ist, unbekannte Begriffe nachzuschlagen, Zitate und Anspielungen aufzudecken, Textunterstreichungen und Randkommentierungen vorzunehmen und Ähnliches. Auch das quasi-philologische Interpretationsgespräch unter Freunden gehört zu den Gepflogenheiten der Bildungselite. Der Anspruch an Lektüre ist hoch, die Rezeption von Literatur dient nicht nur dem Bestreben nach Unterhaltung, sondern soll neben dem Privatvergnügen der Lektüre auch das Bedürfnis der *„Akkumulation des kulturellen Kapitals“* befriedigen (ebd.).

Der Begriff ‚Literatur‘ hat in der Bildungselite seine eigentliche Heimat. Die Bildungselite hält ihr eigenes Literaturkonzept für das einzig wahre und nimmt für sich das Recht in Anspruch, „*Kanones zu legitimieren, Lehrpläne aufzustellen, oder auch staatliche Kultursubventionen zuzuteilen.*“ (Schneider 2009, 440). Schneider erkennt hier die Gefahr der Selbstapothekose jener Klasse, die sich intellektuell über andere erhebt, gesteht ihr jedoch zweifellos Verdienste bezüglich der Intellektualisierung der literarischen Kommunikation zu, die sich sowohl in formaler auch inhaltlicher Form bemerkbar macht. Die Verengung des Blickwinkels auf die eigene Literaturdefinition bei gleichzeitiger Skotomisierung abweichender Erscheinungsformen von literarischer Kommunikation erscheinen zwar durchaus als problematisch, werden jedoch von Schneider als eine Art „*List der kulturhistorischen Vernunft*“ beschönigend bezeichnet, da sie erheblich zur beschriebenen Niveausteigerung literarisch-kommunikativer Praktiken beigetragen hat

d) Literatur in der Repräsentationskultur der Machteliten

Angehörige der Machtelite verfügen über besonders hohe Einflussmöglichkeiten auf Politik, Wirtschaft und Militär. Die Besitz- und Funktionseliten, zu denen Unternehmer, Regierungsmitglieder, Topmanager etc. zählen, verfügen zumeist nicht nur über ein weit überdurchschnittliches Privatvermögen, sondern stehen häufig in der Tradition ähnlich einflussreicher Vorfahren (Schneider 2009, 441). Eine sehr gute Bildung gehört zum Selbstverständnis der Oberschichtenmitglieder und entsprechend ist das Bildungsniveau außerordentlich hoch. Der Bildungsbegriff unterscheidet sich jedoch vom Bildungsverständnis der Bildungselite dadurch, dass vor allem die besondere Lebensart betont wird. Die Machtelite grenzt sich von der Bildungselite vor allem durch ihr weltmännisches Auftreten und eine höhere Lebensart ab. Geschmack und Herkunft trennen den Oberschichtangehörigen vom Bildungsaufsteiger *homo novus* und Neureichen *nouveau riche* (Bourdieu 1979, S. 125 – 133). Deutliche Differenzen zwischen Macht- und Bildungselite zeigen sich auch in der Literaturrezeption. Auch in der Art der literarischen Kommunikation bildet sich der aufwändige höhere Lebensstil ab, der dieser gesellschaftlichen Schicht eigen ist. Auch die Machtelite stellt Ansprüche an das Niveau der Lektüre, jedoch liegt der Fokus der Rezeption mehr auf einer Verfeinerung des ästhetischen Empfindens als auf der intellektuellen Durchdringung philosophischer oder gesellschaftlicher Probleme. Literarische Kommunikation repräsentiert die Lebensart, das *Savoir-vivre* jener Schicht, bei der kostbare Lektüre auch gerne als Gegenstand wertvoller Sammlungen ihren Platz findet (Schneider 2009, 441f).

„Der Begriff >Literatur< ist in den Machteliten durchaus gängig, hat hier jedoch einen anderen Klang als in den Bildungseliten. Er ist mit Begriffen wie >Kulturgut<, >Traditionspflege< oder >Besinnung auf (nationale/humanistische/christliche u. ä.) Werte< verknüpft, während in den Bildungseliten tendenziell eine distanziertere, kritischere, neutral-objektivere Einstellung gegenüber den Gegenständen der philologischen Analyse gefordert und übernommen wird.“ (ebd.)

3.1.3 Dreikreissschema zur Bestimmung der Literarizität von Texten

Um den Literaturbegriff wertneutral zu definieren, müssen alle vier Hauptkomponenten zur Kenntnis genommen und analysiert werden. Um einen wissenschaftlichen Zugang zum Literaturbegriff zu ermöglichen, der alle vier Haupterscheinungsformen von Literatur zu erfassen vermag, stellt Schneider das ‚Dreikreissschema‘ vor. Dieses beruht auf einer Kombination von drei elementaren Merkmalen von Literatur, das je nach Überschneidung der drei Teilbereiche zu insgesamt sieben Variationsmöglichkeiten führt. Die zugrundeliegende Definition des Literaturbegriffes lautet wie folgt:

„Ein literarischer Text ist eine finite Sequenz von Laut- oder Schriftzeichen, die (a) fixiert und/oder (b) sprachkünstlerisch gestaltet und/oder (c) ihrem Inhalt nach fixiert sind. (Schneider 2009, 449)

Die angesprochene Sprachlichkeit von Texten bzw. von Literatur wurde bereits weiter oben erläutert. Nach Schneider umfasst der Begriff ‚Fixierung‘ nicht nur das dauerhafte Festhalten („Konservieren“) von Graphem- und Phonemsequenzen in schriftlicher Form, sondern auch mündlich vorzutragende Texte können so festgehalten werden, dass sie immer wiederkehrend in derselben Art und Weise vorgetragen werden können, sich dabei weder in Inhalt noch Form abweichend reproduzieren lassen und sich somit als dauerhaft erweisen. Als Speichermedien dienen Marmorplatten ebenso wie Datenträger aus Papier oder neue elektronische Speichermedien. Aber auch das menschliche Gehirn kann als Speicher zur Fixierung angesehen werden. Voraussetzung für das dauerhafte Abspeichern ist hier das Auswendiglernen von Texten, das es ermöglicht, Texte relativ zuverlässig unverfälscht wiederzugeben (Schneider 2009, 449). Zur Fixierung gehört auch die Bedingung der – zumindest relativen - Öffentlichkeit, d. h. die Texte müssen für potenzielle Rezipient*innen wahrnehmbar und erreichbar sein. Es reicht nicht aus, eine Idee nur im Kopf zu haben. (Schneider 2008, 13)

Die Definition des Begriffes ‚Sprachkünstlerische Gestaltung‘ wird in der Literaturwissenschaft unterschiedlich definiert, je nach Epoche, (Bildungs-)Schichten und ästhetisch-poetologischen Schulen. Bei der Betrachtung dieses Begriffes jedoch gibt es zwei elementare Kriterien zur konkreten praktischen Unterscheidung. Zum einen handelt es sich um die Komplexität der Diktion wie etwa die gehäufte Verwendung rhetorischer Elemente, einer komplizierten Syntax, eines ausgesuchten Vokabulars oder komplizierter Vers- und Strophenformen. Zum Zweiten findet die Individualität der Diktion wesentliche Beachtung bei der Beurteilung von Texten. Diese zeichnet sich ab in der Ausbildung eines persönlichen sprachlichen Stils, etwa durch die Verwendung autorspezifischer Satzbaupläne, Interpunktionsprinzipien, Neologismen oder Metaphern etc. (ebd.).

Auch die Definition von ‚Fiktionalität‘ variiert innerhalb der Literaturwissenschaft, jedoch benennt Schneider die Praxis der Innenweltdarstellungen und der Detailfülle als – allerdings nicht immer zuverlässige - Indikatoren zur Unterscheidung zwischen fiktionalen und nicht-fiktionalen Texten. Bei fiktionalen Texten wird überdies unterstellt, dass die Inhalte derselben erfunden oder erdichtet sind. Schneider wendet hier jedoch ein, dass auch der Begriff der Dichtung bzw. die Vorstellung des Erfindens nicht eindeutig definiert sind, da viele moderne Schulen der Erkenntnistheorie davon ausgehen, dass unsere gesamte Weltwahrnehmung in gewissem Sinne ein ‚Erdichten‘ ist, da die Weltwahrnehmung auf Aktivitäten des erkennenden Bewusstseins beruht, bei dem subjektive Filter des Denk- und Wahrnehmungsapparates zum Einsatz kommen und die Welt nicht objektiv, sondern immer subjektiv gefärbt wahrgenommen wird. Die Konstruktion von Welt, wie Dichter*innen sie vornehmen, ist keine Vorgehensweise, die nur ihnen vorbehalten ist. Zur Definition des Fiktionsbegriffes in der Literatur finden sich nach Schneider drei Ansätze, die Anerkennung finden:

a) In der fiktionalen Literatur erfährt die Konstruktionsleistung eine graduelle Steigerung gegenüber der gewöhnlichen Konstruktionsleistung des erkennenden Subjekts. b) Es existiert eine gleichrangige, aber anders funktionierende, nach (festen) eigenen Regeln ablaufende Weltkonstruktion. c) Es existiert eine spielerische, im Freiraum der Kunst von Autor und Leser zugelassene Alternativkonstruktion (Schneider 2008, 12). Die drei genannten Merkmale können sowohl jedes für sich als auch in unterschiedlichen Kombinationen zur Grundlage des Literaturbegriffes gemacht werden.

„Von allergrößter Wichtigkeit ist es dabei, daß der hierdurch variierende Literarizitätsgrad *nicht* mit literarischer Qualität korreliert oder gar identifiziert werden darf. Texte, die alle drei genannten Merkmale aufweisen, sind also nicht grundsätzlich besser als solche mit nur einem oder zwei Merkmalen, sondern bloß definitionskonformer, d. h. sie werden von mehr und unterschiedlicheren Definitionsansätzen erfasst.“ (Schneider 2008, 13f)

Stellt man sich die Begriffe als Kreise vor, die derart dicht angeordnet sind, dass sie sich an den Seiten und in der Mitte überlappen, dann entstehen durch die Überschneidungen sieben unterschiedliche Felder, die verschiedene Kombinationen der einzelnen Elemente enthalten.

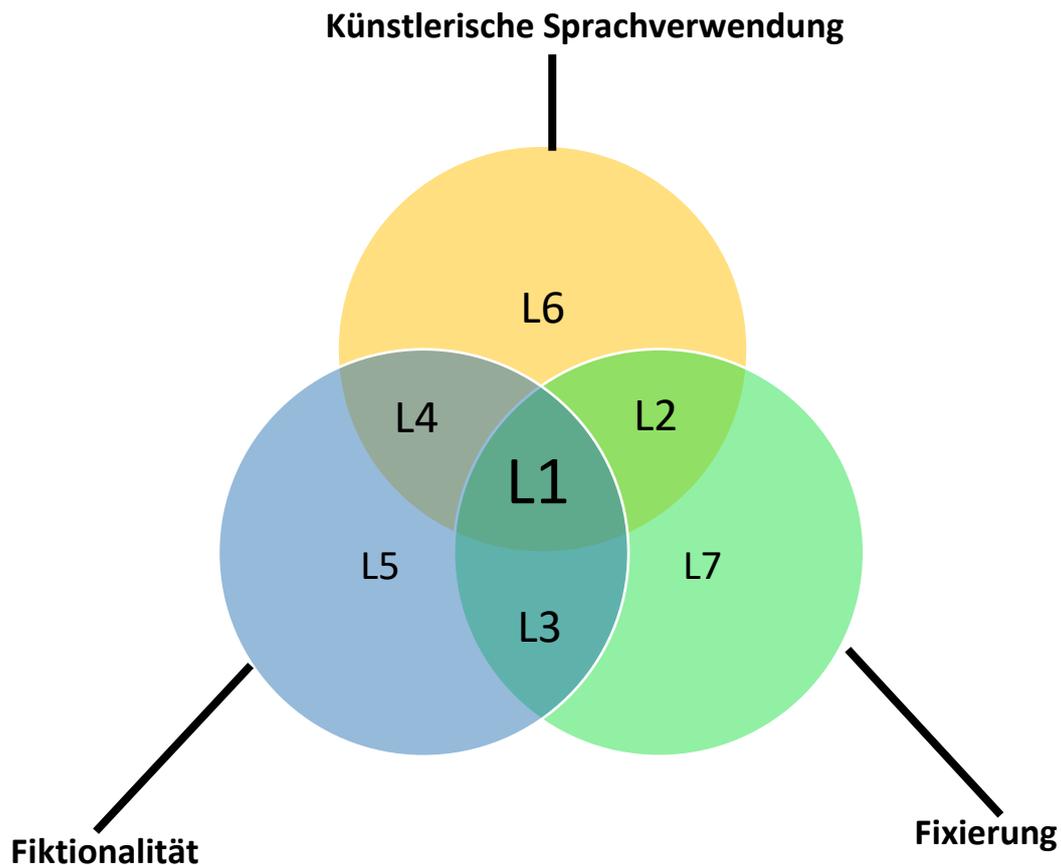


Abbildung 3 Abbildung vgl. Schneider 2009, 451:

Beschreibung der Schnittmengen des Dreikreisschemas (nach Schneider 2008, 14 -19):

L1: Die Schnittmenge in der Mitte weist das höchste Maß an Überschneidung auf und enthält gleichermaßen Elemente der Fixiertheit, der Fiktionalität und der ästhetischen Sprachverwendung. Diese zentrale Schnittmenge findet sich in als unzweifelhaft literarisch bezeichneten Werken wie z.B. Goethes *Wahlverwandtschaften*, Thomas Manns *Zauberberg*, Hugo von Hofmannsthals *Elektra*. Akzeptiert man auch eine zuverlässige Fixierung im Gedächtnis, die durch Auswendiglernen erzielt werden kann, dann gehören auch die meisten Werke der ‚Oral poetry‘ zu dieser Gruppe.

L2: Diese Schnittmenge umfasst die Elemente Fixierung und künstlerische Sprachverwendung, sie enthält jedoch keine Fiktionalität. Ihr zuzurechnen sind Textgattungen wie etwa der Brief, das Tagebuch, die Autobiographie, der Reisebericht, die (feuilletonistische) Glosse oder der Essay. Goethes

Briefwechsel mit Schiller, Hebbels Tagebücher oder Alexander von Humboldts Reisebeschreibungen können hier als Beispiele dienen. Texte dieser Art werden häufig als ‚halbliterarisch‘ bezeichnet.

L3: In diese Kategorie gehören die Elemente Fixierung und Fiktionalität, jedoch keine künstlerische Sprachverwendung. Texte dieser Schnittmenge werden größtenteils der ‚Trivialliteratur‘ zugeordnet. Die Sprache dieses Texttyps wird meistens als wenig komplex und innovativ erachtet. Beispiele hierfür wären Groschenhefte, Schlagertexte und Stücke für das Volkstheater. Aber auch andere Werke der Unterhaltungsliteratur zählen hierzu, wie bspw. der Kriminalroman, der Heimatroman, der Fantasy-Roman etc. Bei dieser Einordnung werden nicht die einzelnen Werke in Augenschein genommen, sondern es geschieht eine zusammenfassende Einsortierung in größere Untergattungen.

L4: Die Merkmale dieser Kategorie sind Fiktionalität und künstlerische Sprachverwendung, jedoch keine Fixierung. ‚Alltagserzählungen‘ wie spontan improvisierte Gute-Nacht-Geschichten oder gleichnishaft-didaktische Erzählungen, sofern sie spontan erfunden sind und nicht auf Erinnerungen beruhen. Lyrische Texte finden sich innerhalb dieser Gruppe eher selten; bei der Form des Dramas ließe sich an Stegreiftheater denken. Tendenziell könnten auch manche für das Internet geschriebene Texte dieser Kategorie zugeordnet werden.

L5: Hierzu gehören Texte, die das Merkmal der Fiktionalität aufweisen, aber weder fixiert sind noch das Merkmal der künstlerischen Sprachverwendung in sich tragen. Als Beispiele lassen sich hier prahlerische Lügengeschichten und Phantasiegeschichten, z. B. von Jugendlichen, nennen. Das Weiterspinnen von Filmhandlungen oder Comicgeschichten könnte ebenso als Beispiel für Texte dieser Kategorie dienen wie monologische bzw. selbstgesprächsartige, detailliert ausgemalte Rachephantasien.

L6: Das einzige Merkmal dieser Kategorie ist die Künstlerische Sprachverwendung, Fixiertheit und Fiktionalität spielen in dieser Schnittmenge keine Rolle. Hier lassen sich wohlformulierte Stegreifansprachen im feierlich-gehobenen Stil, eloquente Diskussionsbeiträge oder Wortspiele in Alltagssituationen zuordnen. Das stark rhetorische Sprechen wird von Literaturwissenschaftler*innen als wesentliches Merkmal des literarischen Sprechens angesehen.

L7: Das einzige Merkmal dieser Kategorie ist die Fixierung, künstlerische Sprachverwendung findet sich hier ebenso wenig wie Fiktionalität. Zu dieser Gruppe zählen neben Telefonbüchern, Gebrauchsanweisungen und Kochrezepten auch sogenannte ‚aleatorische Dichtungen‘ (Zufallsdichtung), sofern man diese Werke nicht der Kategorie L2 zuordnen kann. Solcherlei Texte werden häufig mithilfe von Zufallsgeneratoren elektronisch erzeugt und stoßen bei Literaturwissenschaftler*innen auf Interesse, die sich mit tiefenpsychologischen Aspekten der Textproduktion bzw. –rezeption befassen.

Die Hierarchie dieser sieben Kategorien bezeichnet absteigend die Literarizität der jeweils zugeordneten Werke, es besteht jedoch keine Korrelation zwischen Literarizität und Qualität der Texte. Zur Feststellung, ob ein Text mehr oder weniger literarischer Natur ist, reichen die drei Erkennungsmerkmale in den genannten Kombinationen aus. Somit lässt sich der Gegenstand zur weiteren literaturwissenschaftlichen Untersuchung abgrenzen und konstituieren. Schneider plädiert für einen weit gefassten Literaturbegriff und warnt davor, als Literaturwissenschaftler*in für ausgewählte Haupterscheinungsformen von literarischer Kommunikation Partei zu ergreifen, um sich zum Anwalt einer präferierten Kulturform zu machen und a priori bestimmte Teilmengen

auszublenden. Je nach Gebrauchszusammenhang sollte der Literaturbegriff neu kalibriert werden, um ihm angemessen begegnen zu können. (Schneider 2009, 454)

3.2 Funktionen von Literatur

Neben der Frage nach dem Wesen stellt sich auch die Frage nach Funktionen von Literatur. Ist das Lesen literarischer Texte im modernen Medienzeitalter überhaupt noch zeitgemäß oder gar gewinnbringend? Tatsächlich scheinen die Chancen des Überlebens von Literatur minimal, glaubt man den Skeptikern, denn sie hat gegen vielerlei Fährnisse zu kämpfen. Die Konkurrenz der neuen Medien scheint derart bedrängend, dass sie das Buch als Medium und das Lesen von Literatur als nahezu überholt und nicht mehr zeitgemäß erscheinen lässt (vgl. Reinfandt 2009, 161). Vor allem die Funktion des Unterhaltens und der Freizeitbeschäftigung muss sich die Literatur ebenso wie die Dokumentation und Beschaffung von Informationen weitgehend mit den neuen Medien teilen. Übrig bleiben nach dem Verlust der allumfassenden Funktionen (vgl. Iser 1996, zit. nach Reinfandt 2009, 162) noch drei grundlegende Funktionen von Literatur: Erstens diene Literatur als Medium für die Aneignung von kulturellem Kapital im Kampf um soziale Anerkennung, zweitens Sorge Literatur als Medium für Kreativität und die Bereitstellung von Irritationen und Innovationen in der Kultur und drittens funktioniere Literatur als Medium der menschlichen Selbstinszenierung. (Reinfandt 2009, 162). Vor allem die erste Funktion, die Reinfandt hier benennt, könnte sich als eine eng gefasste und auf Verwertbarkeit ausgelegte Definition des Bildungsbegriffs verstehen lassen. Der Leser, der sich mit Literatur befasst, erwirbt lesend ein umfangreiches Wissen über kulturelle Errungenschaften und erwirbt gesellschaftliche Anerkennung durch Anwenden und zur-Schaustellen dieses Wissens. Literatur dient als Mittel zum Zweck gesellschaftlicher Anerkennung.

Auch Liessmann (2017, 13 – 25) schreibt Literatur eine bildende Funktion zu, jedoch geißelt er die Entwertung des klassischen „nutzlosen“ literarischen Wissens durch die neue Kompetenzorientierung und Fokussierung auf Verwertbarkeit, die in Schulen seit einiger Zeit Einzug gehalten hat. Die ‚schöne Literatur‘, so prangert Liessmann an, fristet nur noch ein Schattendasein in den Curricula und in den Bildungsdiskursen, „*in denen es von Kompetenzen nur so wimmelt*“ (Liessmann 2017, 15). Lesen, sofern es nicht zweckorientiert geschieht, werde als nutzlos erachtet. Dies jedoch sei keine neue Zeiterscheinung, sondern die Fragwürdigkeit klassischer literarischer Bildung werde schon seit den sechziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts heftig debattiert. Auch die Vermittlung kultureller und ästhetischer Traditionen sei verpönt. Lektüre von Texten, die nicht dem Erwerb problemlösungsorientierter Kompetenzen dienen, werde im Unterricht nicht mehr angeboten. Die Idee von Bildung, die sich an kanonisch-literarischen Texten orientiert, werde verworfen und gelte als obsolet (ebd.). Bildung durch Literatur im klassischen Sinne ist jedoch nach Liessmann in der Lage, dem Leser nicht nur mehr oder minder verwertbares Wissen zu vermitteln, sondern Literatur vermag den Leser zu bilden, indem sie Einfluss auf dessen Persönlichkeit nimmt, und er zitiert Peter Bieri:

„Der Leser von Literatur lernt noch etwas anderes: wie man über das Denken, Wollen und Fühlen von Menschen sprechen kann. Er lernt die Sachen der Seele. Er lernt, dass man derselben Sache gegenüber anders empfinden kann, als er es gewohnt ist. Andere Liebe, anderer Hass. Er lernt neue Wörter und neue Metaphern für seelisches Geschehen. Er kann, weil sein Wortschatz, sein begriffliches Repertoire, größer geworden ist, nun nuancierter über sein Erleben reden, und das wiederum ermöglicht ihm, differenzierter zu empfinden.“ (Bieri 2017, 26)

Darüber hinaus ist der literarisch Gebildete auch in der Lage, über das Gelesene angemessen zu sprechen. Doch bei allen positiven Effekten, die Literatur zeitigen kann, verweist Liessmann auf den Eigensinn von Literatur. Alleine die Beschaffenheit eines literarischen Textes kann für sich schon Grund genug für die Lektüre desselben sein. Verwertungsstrategien als Kriterium für die Lektüre erübrigen sich (Liessmann 2017, 19f). Für das ästhetische Lesen bedarf es ausreichender Zeit und der Bereitschaft, sich auch emotional auf Texte einzulassen, jedoch geht die Muße des Buchlesens verloren (Opaschowski 2008, 43f). Obwohl die Verkaufszahlen an Büchern steigen, werden immer weniger Bücher gelesen (ebd.). Der Anteil der habituellen Vielleser sinkt drastisch, während der Anteil der Nichtleser deutlich ansteigt (vgl. Stiftung Lesen 2001). Vor allem aber verändert sich die Qualität des Lesens, es wird weniger, schneller und oberflächlicher gelesen. Opaschowski benennt drei Formen des Lesens in der Freizeit, die deutlich an Bedeutung gewinnen:

- „Das *Fast-Food-Lesen*, also das überfliegende Lesen breitet sich aus. Man überfliegt die Seiten und liest nur das Interessanteste (1992: 14 % / 2000: 19 %)
- Das *Parallel-Lesen* hat sich in den neunziger Jahren fast verdoppelt. Immer öfter wird in mehreren Büchern gleichzeitig und parallel gelesen (1992: 10 % / 2000: 19 %)
- Das *Häppchen-Lesen* nimmt weiter zu. Bücher werden in kleinen Portionen über längere Zeit gelesen (1992: 29 % / 2000: 35 %)
- Das *Pausen-Lesen* hat sich mehr als verdoppelt, d. h. ohne Lesepausen eine Buchlektüre vorzunehmen fällt den Menschen immer schwerer (1992: 18 % / 2000: 47 %).“ (Opaschowski 2008, 44)²⁷

Opaschowski resümiert, die Kulturtechnik des Lesens sterbe nicht aus, jedoch gehen die Bereitschaft und die Fähigkeit des Lesens längerer Texte verloren. In Zukunft werde das Anlesen wichtiger sein als das Durchlesen, die „Zapping-Kultur“ hinterlässt ihre Spuren in der Lesekultur (vgl. Opaschowski 2008, 44). Der Begriff des Lesens bei den oben genannten Autoren bezieht sich vor allem auf die Lektüre literarischer Texte. Die Betonung der besonderen Bedeutung von Hochliteratur entspricht der idealistisch-neuhumanistischen Bildungsphilosophie der Klassik und Romantik. Dieser Vorstellung stehen aber noch zwei weitere Lesenormen gegenüber, wie im Folgenden erläutert werden soll.

3.2.1 Lesenormen als Bildungsnormen

Lesen wird seit jeher als Grundpfeiler von Bildung verstanden, die es ermöglicht, am öffentlichen Leben teilzuhaben (vgl. Ammicht-Quinn 2003). Jedoch orientiert sich das individuelle Lesen nicht nur an persönlichen Interessen der Lesenden, sondern es richtet sich auch nicht unwesentlich nach überindividuellen Bildungsnormen (Garbe, Holle, Jesch 2009, 14). Lesebezogene Bildungsnormen geben vor, was unter Lesekompetenz oder literarischer Bildung verstanden werden soll und sie unterliegen historischem Wandel. Drei aus vier Epochen stammende Lesenormen sind derzeit wirksam:

Das kognitiv-pragmatische Lesen, wie es bereits im 18. Jahrhundert propagiert wurde, soll vor allem dem Wissenserwerb sowie der Ausbildung von Vernunft und Moral dienen. Sach- und Fachtexte stehen tendenziell im Mittelpunkt und überwiegen das Interesse an literarisch-fiktionalen Texten. Das heutige Pendant zu dieser Einstellung bildet sich in der PISA-Studie ab, die die funktionalistisch-pragmatische

²⁷ Die Kursiv-Schrift wurde dem Original entnommen

Ausrichtung des Lesens in den Vordergrund stellt und durch PISA eine erhebliche Aufwertung erfahren hat (Garbe 2009, 15). Groeben und Schröder formulieren drei Lesenormen, die die jeweilige Funktion des Lesens umschreiben. Lesenorm Nr. 1 besagt:

„Lesen dient der Befähigung des Individuums zur rationalen Selbstbestimmung. Es hat durch die wissensbezogene und sozialmoralisch orientierte Rezeption von pragmatischen und literarischen Texten die Voraussetzungen für die eigene Fähigkeit zur verantwortlichen Teilhabe an der Gesellschaft und deren Fortentwicklung zu schaffen.“ (Groeben & Schröder 2004, 311)

In der idealistisch-neuhumanistischen Bildungsphilosophie des 19. Jahrhunderts löst eine andere Bildungsvorstellung die pragmatisch-funktionalistische Zielsetzung kompetenten Lesens ab. Im Zentrum der Bildungsphilosophie steht die fast schon ins Religiöse überhöhte Idee (Groeben & Schröder 2004, 311) des Bildungsbürgertums, dass die Lektüre schöner, also ästhetisch anspruchsvoller Lektüre bei dem lesenden Menschen durch ästhetische Erfahrungen für sprachliche Sensibilisierung und historische Selbstreflexion sorgt und ihn dadurch zu einer >harmonischen Ganzheit< bildet (Garbe 2009, 15). Lesenorm Nr. 2 lautet demnach:

„Lesen literarisch-ästhetischer Texte dient der existenziellen Persönlichkeitsentwicklung. Dabei soll die Distanz künstlerischer Literatur zur Alltagssprache und zu pragmatischen Alltagskontexten in Form von ästhetischer Sensibilität, Selbstreflexion und Reflexion der Historizität menschlicher Erfahrung für die persönliche Weiterentwicklung der Leserinnen produktiv gemacht werden.“ (Groeben & Schröder 2004, 311).

Im 20. Jahrhundert änderte sich das Leseverhalten breiter Bevölkerungsschichten, nachdem der Gegensatz zwischen ‚Hochkultur‘ und ‚Unterhaltungskultur‘ sich aufzulösen beginnt und nun einer Erlebnisorientierung Platz macht (vgl. Schulze 1993). Es prägt sich eine neue Lesenorm aus, die die Lesefreude als Motivation für Rezeption literarischer Texte besonders hervorhebt. War diese Lesefreude früher der Trivialliteratur zugeordnet worden, wird sie nun zum legitimen Lesemotiv und vor allem die Didaktiken der zeitgenössischen Leseförderungen und der Kinder- und Jugendliteratur erheben sie zum Leitbild und orientieren sich häufig an dieser ‚Erlebnishorm des Lesens‘ (Garbe 2009, 16). Daraus resultiert Lesenorm Nr. 3:

„Lesen dient der Erfüllung von motivational-emotionalen Erlebnisbedürfnissen des Individuums. Es hat die Fähigkeit zu entwickeln, aus der Rezeption jeglicher (auch pragmatischer) Literatur-Genuss als persönliches Glückserleben oder Lebensfreude zu gewinnen, wobei die ästhetische bzw. gehaltliche Qualität der Ausgangstexte für die Erfüllung der >Erlebnishorm< eine nachrangige Rolle spielt.“ (Groeben & Schröder 2004, 312)

Diese drei Lesenormen stehen derzeit zueinander in einem Verhältnis teilweise harmonischer Co-Existenz, aber teilweise auch des Konfliktes. Die ersten beiden Normen standen historisch schon immer in Konkurrenz zueinander. Dies schlug sich vor allem in deutschdidaktischen Zielsetzungen nieder. Lehrende standen immer wieder vor der Frage, ob der Deutschunterricht nun vor allem zur Lektüre von Sachtexten befähigen oder der Ausbildung von Persönlichkeiten dienen sollte (Garbe 2009,15). In der Leserealität wurden die angestrebten Idealzustände niemals erreicht und die kulturellen Lesestandards wichen vom tatsächlichen Leseverhalten breiter Bevölkerungsschichten teilweise erheblich ab. Erst die Akzeptanz der Erlebnisorientierung und die Ausbildung einer neuen Lesenorm berücksichtigt das Unterhaltungsbedürfnis einer breiten Leserschaft als legitimes Anliegen (ebd.).

3.2.2 Begriffsbestimmung des Lesens

Der Begriff ‚Lesen‘ wird im Allgemeinen mit der Tätigkeit des Entzifferns von Buchstaben und Zeichen verbunden, jedermann kann sich die mit diesem Begriff verbundene Tätigkeit vorstellen. Lesen ist jedoch mehr als ein kognitiver Entschlüsselungsprozess, in dem Codes decodiert werden und Sinn von Texten erschlossen wird. Lesen umschreibt ebenso ein Verhalten bzw. eine Handlung, die sich individuell gestaltet (vgl. Graf 2004, 11) und bei der aktives geistiges Handeln subjektive Potenziale wie Fantasie, Denkvermögen oder Kreativität mit Textangeboten verknüpft (ebd.). Dieser Leseakt ist jeweils ein sehr individueller Vorgang und Leser*innen entwickeln ihre persönlichen Lesestile (Gibson/Levin 1989, 319). Auch in der Intensität unterscheiden sich Leseprozesse zum Teil erheblich. Je nach Situation und Bedarf reicht die Intensität des Handlungsspektrums „vom Blättern, Überfliegen Anlesen über das kursorische oder selektive Lesen [...] bis zum genauen Textstudium“ (Graf 2004, 11). Abhängig von den individuellen Lesevoraussetzungen entfalten Texte ihre jeweilige Wirkung in einem individuellen, biografischen Prozess. Darüber hinaus werden Wirkungen des Lesens beeinflusst durch das Lebens- und Entwicklungsalter, den persönlichen Erfahrungshorizont sowie den sozialen und historischen Kontext, in dem das Lesen stattfindet (ebd.).

Eine einheitliche Definition des Begriffs ‚Lesen‘ hat sich bislang nicht durchgesetzt, da sich zum einen die Lesepraxis als hochkomplexes Phänomen darstellt und zweitens diverse Disziplinen sich mit ihren je eigenen Methoden und spezifischen Erkenntnisinteressen dem Begriff zu nähern versuchen (vgl. Graf 2004, 12). Dennoch kommt Graf zu einer eigenen Definition des Lesens, dem er fünf Merkmale zuschreibt:

- „Ein primär kognitiver Prozess, der immer zwei Momente verbindet: die visuelle Wahrnehmung schriftlicher Zeichen und die Bedeutungsgenerierung.
- Textsignale einerseits und (lektüre-)biografische Voraussetzungen der Leser andererseits steuern diese Kommunikation bzw. Interaktion zwischen Individuum und Text.
- Literarische Rezeptionskompetenz ist die Fähigkeit, einen Leseprozess zu initiieren und durchzustehen, deren Komponenten – Lesemotivation und Lesekompetenz – stehen in komplexer Wechselwirkung zueinander.
- An dem kognitiven, aber auch emotionalen und sinnlichen Akt der Bedeutungskonstruktion sind bewusste Mechanismen, intentionale Strategien und unbewusste Momente beteiligt.
- Der historische und soziale Kontext sowie die konkrete Situation (des Handlungszusammenhangs) beeinflussen den komplexen psychischen Prozess des individuellen Lesens, und dieser wirkt auf jene Kontexte und Subjektbildung zurück (Graf 2004a, 30)“ (Graf 2004, 15)

3.2.3 Funktionen des Lesens

Lesen von Texten stellt die Grundlage jeglicher Mediennutzung dar, sodass jede Nutzung neuer digitaler Medien unumgängliche Leseprozesse erfordert. Die Befürchtung, dass das Buch als Medium vollständig durch neue Medien abgelöst werden wird, erscheint eher unwahrscheinlich (vgl. Groeben 2004, 21). Vielmehr zu erwarten ist das Eintreten von Funktionsverschiebungen unterschiedlicher Medien und dass etwa „alte Medien bestimmte Funktionen an neue(re) abgeben, andere aber behalten und ggf. in Interaktion mit den neuen Medien auch neue Funktionen erwerben“ (Groeben 2004, 21; vgl. auch Hurrelmann, 2002a; Schreier & Rupp, 2002).

Um die normativen Aspekte der Funktionen des Lesens miteinander in Einklang bringen zu können, entwickelte Groeben ein Modell, in dem sich Bildungsnormen einander gegenüberstehen und gegenseitig ergänzen (Groeben 2004, 22 ff; zusammenfassend Garbe 2009, 17). Das Modell differenziert die Textarten in fiktionale und non-fiktionale Texte und zeigt auf der Leserseite die mögliche Wirkung, die die jeweilige Literatur im (unmittelbaren) Handlungsprozess des Lesens entfalten kann. Dabei benennt er sowohl unmittelbare Folgen des Lesevorgangs als auch mittelbare Wirkungen des Lesens auf der personalen und sozialen Ebene. Unabhängig von der Textart muss zunächst für alle Textrezeptionen ein elementares Textverständnis entwickelt werden, dann aber können sich erwünschte²⁸ Folgefunktionen aus dem Lesevorgang ergeben. So werden bspw. als mittelbare Folgefunktionen, unabhängig von Textarten, die „Entwicklung von ästhetischer Sensibilität und sprachlicher Differenziertheit“ sowie „Reflexion über mögliche (vs. reale Welten)“ expliziert (Groeben 1986b, 227).

Den fiktionalen Texten werden eher Folgefunktionen wie Unterhaltung, die sich auf personaler Ebene in der Stärkung von Empathie, Moralbewusstsein, lebensthematischer Identität und Anerkennung von Alterität niederschlagen und auf der sozialen Ebene zur Entwicklung bzw. Aufrechterhaltung des kulturellen Gedächtnisses führen, zugeordnet. Bei der Lektüre nicht-fiktionaler Texte hingegen kommen auf der personalen Ebene eher Funktionen wie Wissenserwerb, Kommunikationsfähigkeit und Erwerb von Handlungskompetenz zum Tragen, die sich in Fähigkeiten wie politischer Meinungsbildung, kognitiver Orientierung und Wissensvertiefung (vor allem auch zur beruflichen Qualifizierung) niederschlagen. Auf der sozialen Ebene dient nicht-fiktionale Literatur zur Kenntnis und zum Verständnis von gesellschaftlichen Strukturen sowie sozialem Wandel (Groeben 2004, 24; zusammenfassend Garbe 2009, 18). Angemerkt wird hierzu, dass die Zuordnungen der Textarten zu bestimmten Funktionen nur unzureichend ist und es sich nur um eine schematisierte Darstellung handelt, da auch literarische Texte bspw. informativen Charakter besitzen und Sachtexte der Unterhaltung dienen können (Groeben 2004, 25; Garbe 2009, 18). Lesesozialisation gilt im Idealfall als gelungen, wenn die Lesepersönlichkeit über das gesamte Spektrum der dargestellten Leseweisen verfügt und in der Lage ist, sämtliche Funktionen des Lesens angemessen zu realisieren. „Das Lesen wäre dann zu einer stabilen und ausdifferenzierten kulturellen Praxis geworden.“ (Garbe 2009, 19). Das Lesen mehr oder weniger literarischer Texte kann, folgt man den o. g. Bildungsnormen, Leser*innen bilden, indem sie die Persönlichkeit formt und Wissen vermittelt, und sie kann für Unterhaltung sorgen. Kann sie aber auch heilsame bzw. therapeutische Wirkung entfalten?

3.2.4 Literatur als Kunst oder Therapie?

Adolf Muschg geht der Frage nach, ob Literatur als Therapie wirken kann (vgl. Muschg, Adolf, 1981). In der Generation der 1968er gilt Literatur als Mittel zur Durchdringung des Überbaus gesellschaftlichen Bewusstseins (Muschg 1981, 19). Auch wenn ihr ein hohes Maß an Erkenntnis gesellschaftlicher Strukturen zukommt, die eher aus analytischen Betrachtungsweisen gewonnen wird, schreibt Muschg Literatur auch durchaus therapeutische Wirkung zu, die sich in individuellen schwierigen Lebenssituationen als hilfreich erweisen könnte. Allerdings finden sich in der Literatur keine Rezepte für ein besseres Leben, denn solche hat sie nicht zu bieten, zumindest nicht in ihrer Beschaffenheit als

²⁸ aber auch unerwünschte, sogenannten ‚Nebenfolgen‘; vgl. Groeben 1986b; S. 227 ff ; Groeben, N. (1986b): Handeln, Tun, Verhalten als einer verstehend-erklärenden Psychologie. Wissenschaftstheoretischer Überblick und Programmwurf zur Integration von Hermeneutik und Empirismus. Tübingen, Francke

Kunstwerk. Sie liefert keine konkreten Handlungsanleitungen zur Verbesserung der Lebensqualität, aber sie erspart der Leserschaft durch die Lektüre das Sammeln eigener Erfahrungen. Gleichwohl können aus der Rezeption literarischer Werke Anregungen zur eigenen Lebensgestaltung gewonnen werden. (Muschg 1981, 20).

Anfang der 1980er Jahre war die Literaturkritik der Linken der 68er-Generation überholt. Jedoch stellt Muschg bei 80er-Generation einen Wandel der Studierendenmentalität fest. Er konstatiert, dass es diesen Studierenden nicht mehr um Inhalte, also das geschriebene Wort, sondern um die Präsentation im Sinne von Selbstdarstellung gehe. Muschg empfindet bei den Studierenden jener Generation eine ausgeprägte Ungeduld gegenüber dem gesprochenen Wort, das nicht von ausgeprägter Körpersprache begleitet wird. Gleichzeitig erkennt er bei den Studierenden eine große Geduld gegenüber unvollkommenen sprachlichen Darbietungen (Muschg 1981, 22). Er bemerkt, dass seine eigene Haltung, Texte zu hinterfragen und Formulierungen abzuwägen, bei den Hörer*innen seiner Vorträge auf Unverständnis stößt. Als Intellektueller findet Muschg sich weiterhin in einem Dilemma zwischen dem Lob der Unbrauchbarkeit von Literatur – nach Adorno – einerseits und der Sehnsucht nach Berührung und Unmittelbarkeit andererseits. Die Berührung durch Literatur stellt für ihn einen Akt der Humanität dar, die dem Bedürfnis nach Berührung und Geborgenheit entspricht (Muschg 1981, 25). In der Zeit der frühen achtziger Jahre wird Literatur von Intellektuellen immer noch skeptisch, wenn nicht gar verächtlich betrachtet, sofern sie als Mittel zur Flucht vor der Wirklichkeit nutzbar ist. Literarische Bildung im Studium der Germanistik reduziert sich auf die Fähigkeit, *über* Dichter und ihre Texte zu sprechen. Literatur erscheint als Zumutung, der man sich als Studierender stellen muss:

„Literatur wird den Studenten zugemutet, aber niemals zugetraut, [...] ich muß lernen, den Abstand, der mich von den Dichtern trennt, auch noch gut zu finden. [...] Literatur ist dann nur noch, was andere machen, ganz wenige, erlesene andere, und zwar über meinen Kopf hin –der die Hauptlast dieses Studiums tragen muß, bestreiten in einem mühsam erworbenen Code.“ (Muschg, 1981, 36).

Muschg beschreibt Bildung, wenn sie in dieser Weise geschieht, als Ver-Bildung. Er verteidigt Kunst als geeignetes Mittel zur Befreiung des Menschen, da sie aufzeigt, wie Menschen der Befreiung und Erlösung bedürfen. Indem Literatur Tatsachen fiktional und gleichzeitig auch Verbotenes möglich erscheinen zu lässt, schafft sie Möglichkeiten zur Befreiung des Individuums (Muschg 1981, 47). Für Muschg dient Literatur durchaus zur Systemüberwindung, jedoch nicht (nur) im großen gesamtgesellschaftlichen Kontext, sondern im privaten, individuellen Bereich:

„An dieser Stelle steht die Dichtung, wo nichts anderes mehr stehen dürfte als Scham und Verzweiflung. Schweigend steht sie da als Menschenmögliches für alles – und gegen alles -, was Menschen möglich ist. [...] Die Frage lautet nicht: wer bin ich, und wie kann ich damit leben, sondern in der Tat: was mache ich daraus?“ (Muschg 1981, 48)

Gleichzeitig verweist Muschg auf die Notwendigkeit der Form. Erst durch eine gelungene äußere Form vermag Kunst zu berühren, das gilt auch für Literatur. Muschg sieht in Kunst immer das Potenzial zur Veränderung. Literatur kann als Anreiz dienen, Gegebenheiten zu hinterfragen und zu verändern. Bücher seien in der Lage, Schmerz zu bereiten und zu dämpfen, aber nur in Form von Erinnerung an Schmerz oder Wohltat. Literatur kann Bewusstsein verändern, indem sie die Leser*innen an ihre Veränderungsbedürftigkeit erinnert. Das Kunstwerk kann und soll irritieren und im Betrachter Unruhe freisetzen, die ohne die Beeinflussung durch das Kunstwerk nicht entstehen würde. (Muschg 1981, 51). Nach Muschg entfacht Kultur das Bewusstsein, dass

„wir nicht recht und ganz leben. Und dieses Bewusstsein wird merkwürdigerweise durch das gut Gemachte stärker aktiviert als durch das gut Gemeinte. Aufrufe zur Besserung können wir in den Wind schlagen und tun es auch. Aber das Kunstwerk [...] zeigt sich in seiner anderen Freiheit, damit der Betrachter etwas spüre wie: du mußt dein Leben ändern, oder: es könnte alles anders sein.“ (Muschg 1981, 140)

Ganz im Gegensatz zum Postulat der Entfremdung beschreibt Muschg die Bedeutung des Gefühls für die Wirkung oder die Wirksamkeit von Kunst. Durch die ästhetische Form des symbolischen Handelns führt das Kunstwerk vor, wie Leben gestaltet werden könnte, und weckt dadurch die Sehnsucht nach Veränderung. Gleichzeitig fordert es auf zu Aktivität und führt Möglichkeiten des Handelns vor Augen. So sieht Muschg denn auch nicht Lebenshilfe als Anliegen von Kunst, sondern er bezeichnet das Kunstwerk als „*Form gewordene Sehnsucht. [...] Sie ist Zeugnis des Nicht-Habens und Nicht-Seins.*“ (Muschg 1981, 141). Literatur wird als Mittel und Möglichkeit gesehen, mit eigenen Erlebnissen und Gefühlen in Kontakt zu bleiben und eigene Bedürfnisse zu erkennen. Insofern ist Literatur als Kunst nicht schön, sondern Literaturerfahrungen können schmerzhaft sein: „*Gerade als ‚schöne Kunst‘ ist die Kunst nicht schön, sie trifft.*“ (Muschg 1981, 152). Literatur besitzt das Potenzial, Fassaden, die als Schutzmechanismen dienen, aufzubrechen und Lebendigkeit zu ermöglichen und so durch eine literarisch initiierte Trauerarbeit zur Bereitschaft der Selbstveränderung und Heilung, oder, sofern diese nicht möglich ist, zur Versöhnung mit dem eigenen Schicksal zu führen (Muschg 1981, 176). Obwohl Literatur als Kunstform Lesende in ihrem Innersten zu berühren vermag, kann sie nicht mit Therapie gleichgesetzt werden, denn Kunst wirkt nur mittelbar, während Therapie bezüglich ihrer Wirkungsweise das Unmittelbare verspricht. Nach Muschg haben Literatur und Kunst ihren gemeinsamen Fluchtpunkt in der Lebenskunst (vgl. Muschg 1981, 179), aber im Unterschied zur Kunst setzt die Therapie die aktive Beteiligung des zu Therapierenden voraus. Deshalb kann es, anders als in der Kunst, keine bloßen Empfänger und somit keine Rezeptionsästhetik geben. Muschg sagt es dann auch ganz deutlich: „*[...] in der therapeutischen Praxis soll dieser Kunstcharakter, und was er an Verstellung mit sich bringt, nichts zu suchen haben.*“ (Muschg 1981, 179). Somit kann Literatur zwar therapeutische Wirkung entfalten, indem sie dem Einzelnen die Notwendigkeit ebenso wie die Möglichkeiten zur Veränderung aufzeigt, jedoch ist Literatur von ihrem Wesen her stets Kunst und nicht Therapie. Dies gilt es deutlich zu unterscheiden.

Um Literatur zu therapeutischen Zwecken nutzen zu können, müssten klar definierte Bedingungen der (Psycho-)Therapie erfüllt werden. Nach Ludewig²⁹ (1985) findet Therapie dann statt, „wenn ein soziales System – das sog. therapeutische System – unter folgenden Bedingungen gebildet wird:

1. Mindestens ein Beteiligter (bzw. ein Erzeuger des Systems) übernimmt in Bezug auf einen anderen die Rolle des Therapeuten, d. h. er verhält sich im Rahmen von wie auch immer definierten Erwartungen an einen Therapeuten;
2. mindestens ein anderer Beteiligter, der einen oder mehrere Aspekte seines Lebens als Problem definiert (oder definiert bekommen hat), übernimmt die zum Therapeuten reziproke Rolle des Patienten, d. h. desjenigen, der
3. innerhalb einer begrenzten Zeitdauer seine Probleme zum Thema ihrer gemeinsamen Interaktion macht.“

²⁹ Ludewig, K. (1985): Therapie und Erziehung – Widerspruch oder Ergänzung? In: Rotthaus, W. (Hg.) (1987): Therapie und Erziehung in systemischer Sicht. Dortmund (modernes lernen), S. 90 – 100; online: www.kurtludewig.de/Downloads/24%20Therapie-Erziehung%201989.pdf

Tobias Blechinger (2011) beschreibt in seiner Dissertation ausführlich Möglichkeiten der therapeutischen Arbeit mit Literatur in Form von Bibliothherapie, deren Wirksamkeit er für empirisch erwiesen hält. Dabei stellt er einige Studien vor, die die Wirksamkeit bibliothераpeutischer Verfahren z. B: bei depressiven Störungen und Angststörungen, Zwangsstörungen, bei der Entwicklung des Durchsetzungsvermögens und auch bei sexuellen Dysfunktionen, Übergewicht, Störungen der Impulskontrolle und Lernschwierigkeiten belegen.

Viele dieser Störungen zeigen sich auch bei der Klientel der Heilpädagogik bzw. Heilerziehungspflege, und die Fachkräfte sind immer wieder gefordert, darauf zu reagieren. Heilerziehungspfleger*innen sind keine Therapeut*innen, haben aber einen deutlichen Erziehungsauftrag. Therapie und Erziehung unterscheiden sich in Zielsetzung, Rollenverständnis und Dauer deutlich voneinander (Ludewig 1985), dennoch verstehen sich viele Heilpädagogen (und auch Heilerziehungspfleger*innen) ebenfalls situationsabhängig häufig als Therapeuten (Haeberlin 2005, 16 f). Haeberlin warnt auch davor, dass in der Heilpädagogik die Grenzen zwischen Erziehung und Therapie verschwimmen und verweist auf Theunissen, der beklagt, dass „altbekannte Tätigkeiten wie Malen, Schwimmen, Spielen [...] als Maltherapie, Spieltherapie, Schwimmtherapie [...] bezeichnet und mit (pseudo)wissenschaftlicher Dignität versehen werden“ (Theunissen 1991, 137; zit. in Haeberlin 2005; 18 f)³⁰. Greving und Ondracek (2005) nehmen hierzu eine gelassenerе Haltung ein und vertreten die Ansicht, dass es im Ermessen des Heilpädagogen/der Heilpädagogin liege, wie der/die heilpädagogisch Tätige sich versteht (Greving/Ondracek 2005, 329).

Gleichgültig jedoch, ob sich Fachkräfte mehr in der Rolle des Therapeuten oder Erziehers³¹ sehen, im heilpädagogischen bzw. heilerziehungspflegerischen Alltag sind sie gefordert, Zugänge zu Kunst und Kultur zu verschaffen, um dem Anspruch der Inklusion gerecht zu werden; Menschen in Problemsituationen beratend und begleitend zur Seite zu stehen – was einen eher therapeutischen Charakter haben kann; oder im Sinne eines erzieherischen Auftrages die Klient*innen darin zu begleiten, persönliche Potenziale zu entfalten. Literatur kann in sämtlichen Anforderungsbereichen wichtige Funktionen übernehmen und es obliegt den professionellen Möglichkeiten der Fachkräfte, diese Potenziale zu erkennen und zu nutzen. Dies ist jedoch zum einen abhängig von fachlichen Kompetenzen, aber auch von persönlichen Einstellungen des Fachpersonals. Es kann vermutet werden, dass sich persönliche Neigungen von Fachkräften durchaus auf die Bereitschaft auswirken, den Klient*innen entsprechende Angebote zu machen oder zu verwehren. Dies gilt auch in Bezug auf Literatur, zumal das Lesen literarischer Lektüre bei vielen Menschen nicht zu den freiwillig ausgeführten Alltags- bzw. Freizeitaktivitäten zählt.

3.3 Lesen als Minderheitenprogramm

Die Auseinandersetzung mit Literatur und literarische Bildung lassen sich nicht erzwingen, doch die Wirksamkeit von Literatur hängt zum einen von der Rezeptionskompetenz, zum anderen auch von der Bereitschaft des Sich-Einlassens, also der Lesemotivation der Leser*innen ab. Gerade weil das Element des Sich-Einlassens notwendig erscheint, um durch Literatur initiierte Veränderungs- und Bildungsprozesse in Gang zu setzen, widerspricht literarische Bildung dem pädagogischen Zeitgeist,

³⁰ Theunissen 1991, 137; zit. in Haeberlin 2005: Grundlagen der Heilpädagogik; Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag

³¹ Die weibliche Form ist hier mitgedacht, wird aber aus Gründen der besseren Lesbarkeit nicht eigens aufgeführt

der auf Effizienz setzt und dem Einzelnen wenig Muße lässt, sich vertiefend mit Lektüre zu befassen. Literaturunterricht, der den Boden für die Auseinandersetzung mit Literatur zu bereiten imstande ist, muss individuell gestaltet sein und kann letztlich nur für Einzelne stattfinden. Das Lesen von Büchern stellt einen individuellen Prozess dar, und die Wirkung von Literatur lässt sich weder garantieren noch vorhersagen (Liessmann 2017, 21; vgl. auch Graf 2004, 12ff).

Aktuelle Verkaufszahlen von Büchern liefern einen deutlichen Hinweis darauf, dass Lesen nach wie vor ein Minderheitenprogramm darstellt (Liessmann 2017, 21f). Obwohl die Bereitschaft zur inneren Auseinandersetzung mit Literatur auf Freiwilligkeit beruht, erscheint es dennoch keineswegs sinnvoll, auf Angebote klassischer Lektüre im (Deutsch-)Unterricht zu verzichten. Auch wenn das Lesen klassischer Literatur häufig zunächst nicht mit Freude geschieht, sondern seine Motivation bspw. auch aus dem Wunsch nach Statuswerb und Distinktionsgewinnen beziehen mag, kann sich das initiierte Lesen klassischer Literatur auf die Beziehung von Lesenden zur zunächst fremden Lektüre positiv auswirken (Graf 2010, 137). Erst in der Auseinandersetzung mit den Texten entwickelt sich – im günstigen Fall – eine Art persönlicher Beziehung zu jener Form von Literatur, die vor der von außen initiierten Rezeption zunächst abgelehnt wurde. Ein bildungspolitisch induziertes persönliches Leseprogramm kann der Lesekompetenzentwicklung zu Gute kommen und dazu führen, dass das zunächst beziehungslose zur-Kennntnis-Nehmen eines klassischen Textes umschlägt in Verstehen bzw. die Leseerfahrung, eine Beziehung zu oder zumindest zu Teilen der Klassiker herstellen zu können. (ebd.). Im Zuge dieser Lesekompetenzentwicklung soll sich im Idealfall eine Rezeptionskompetenz ausbilden, die alle Formen und Modi des Lesens umfasst (Graf 2004, 13).

Anders als in der PISA-Studie definiert, umfasst jene Rezeptionskompetenz weitaus mehr als die Fähigkeit, Textinhalte und Informationen zielgerichtet zu erfassen, zu interpretieren, kritisch zu reflektieren und zu bewerten. Diese pragmatische und instrumentelle Leseorientierung soll zwar die Voraussetzung für *„eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben“* gewähren (Deutsches PISA-Konsortium, 2001, 16), mit personaler Bildung hat diese eingeschränkte Funktion des Lesens eher wenig zu tun (vgl. Hurrelmann, Nickel Bacon 2003, 7). Moralische Bildung, Identitätsentwicklung und Fremdverstehen werden in der PISA-Studie ebenso wenig berücksichtigt wie die Förderung der Vorstellungsfähigkeit, der Empathiefähigkeit oder der ästhetischen Sensibilität (Nickel/Bacon 2003, 7).

„Im Lesevorgang werden kognitive, emotionale und sinnliche Prozesse wirksam, deshalb müssen Verstand, Gefühl und Sinnlichkeit bei der Erforschung der literarischen Sozialisation, besonders aber der Leseförderung gewürdigt werden (Graf 2004, 13).

Freiwilligkeit des Lesens ist nach Graf der Indikator für intrinsische Motivation und die Freiwilligkeit des Lesens gestaltet sich sehr vielschichtig. Jugendliche, so Graf, trennen deutlich zwischen Pflichtlektüre und privatem Lesen. Als Lesemodi werden Handlungsdispositionen bezeichnet, die in der literarischen Sozialisation erworben werden und *„spezifische Rezeptionsweisen ermöglichen, um Texte subjektbezogen zu verstehen, also um z.B. Bedürfnisse zu befriedigen, um Interessen zu realisieren, um an der literarischen Öffentlichkeit zu partizipieren oder um ästhetische Erfahrungen zu machen (Graf 2001, 202)“* (Graf 2004, 127). Der Erwerb der diversen Lesemodi vollzieht sich im Prozess der Lesegenese (ebd.). Graf unterscheidet zwischen sechs verschiedenen Modi:

- Instrumentelles Lesen
- Intimes Lesen
- Lesen als Partizipation

- Interessenorientiertes Lesen
- Lesen als Erkenntnis
- Ästhetisches Lesen

Das instrumentelle Lesen ist gekennzeichnet durch eine zweckorientierte Haltung. Lesen dient als Mittel zur Erreichung eines selbstbestimmten Ziels und nimmt motivational eine Zwischenstellung zwischen privatem und Pflichtlesen ein. Grundsätzlich ist es jedoch intrinsisch motiviert, geht man davon aus, dass Lesen eine selbstbestimmte subjektive Handlungsoption darstellt. (Graf 2010, 129)

Der intime Lesemodus zeichnet sich dadurch aus, dass eine hohe emotionale Beteiligung den Lesevorgang begleitet und der Lesevorgang räumliche und zeitliche Wahrnehmung überlagert. Die reale Umwelt verschwimmt und macht dem emotionalen Leseerlebnis Platz. Auch Sachtexte können der emotionalen Befriedigung dienen, die Orientierung zur Fantasiebefriedigung dominiert den Informationswunsch. Das Sachbuch kann – je nach Rezeptionsweise – den Wunsch nach Fantasieaktivierung ebenso befriedigen wie die Rezeption fiktionaler Literatur (Graf 2010, 134f).

Das partizipatorische Lesen dient dem Wunsch nach Teilnahme an privater und öffentlicher Kommunikation. Dazu bedarf es der Fähigkeit der lesenden und erkennenden Meinungsbildung, die das Erkennen und Erschließen von Informationen einschließt und übersteigt. Die Analyse und Bewertung der Gedankengänge bzw. Argumentationsstränge sowie die Fähigkeit und Bereitschaft zur Umsetzung eigener Überlegungen in kommunikatives und soziales Handeln befähigen erst zu literarischer Partizipation (vgl. Graf 2010, 133).

Interessenkonzepte als Lesemodus bestimmen die Art der gewählten Lektüre, selbst gesetzte Interessen werden durch konzeptualisiertes Lesen verfolgt und spezifisches Wissen wird lesend erworben. Ziel des interessengeleiteten Lesens ist der Erwerb von ‚Expertenwissen‘. Neben expositorischen Texten werden durchaus auch fiktionale Texte zu dem Zweck des Wissenserwerbs herangezogen. Letztere bedienen den Wunsch, auf angenehme und unterhaltsame Weise den eigenen Wissenshorizont zu erweitern (Graf 2010, 138).

Das Lesen als Prozess literarischer Erkenntnis und Selbsterkenntnis stellt gewohnte Denkmuster und Empfindungsgewohnheiten infrage. Es vermittelt Erfahrungen und Erkenntnisse, die zur persönlichen Weiterentwicklung im Kontext eines biografischen Entwicklungskonzepts führen können. „Lesen als Erkenntnis und als Selbsterkenntnis eröffnet befreiende Perspektiven, denn die Aufgabe, einen Text zu verstehen, kann aufgehoben werden in der beglückenden Erfahrung, vom Text verstanden zu werden.“ (Graf 2010, 140)

Der ästhetische Lesemodus letztlich geht über Funktions- und Gratifikationskonzepte hinaus und lässt sich als „Ergebnis eines Transformationsprozesses verstehen, der es erlaubt, mit unterschiedlichen Werken der Literatur – gerade auch in ihrer Form – genussvolle und problemorientierte ästhetische Erfahrungen zu machen, ohne die Texte psychisch zu funktionalisieren.“ Lesen geschieht um des Lesens willen, das Lesen eines Buches ist reiner Selbstzweck. Für diese Lesehaltung sind gute literarische Kompetenzen hilfreich, die Interpretationskompetenz umfasst Kenntnisse der Stilmittel und formalen Gestaltung von Texten sowie der Epochen der Literatur- und Kulturgeschichte und ihrer Themen, Stoffe und Motive (vgl. Eggert 2002; zusammengefasst in Graf 2010, 140 f).

3.4 Lesesozialisation und Lesekompetenzen

Lesekompetenzen und Leseverhalten entwickeln sich in Abhängigkeit mit sozialer Herkunft, aber auch die jeweils besuchte Schulform wirkt sich deutlich auf Lesegenese und Lesemotivation aus. Die Sozialisation zum Leser findet weit vor Schuleintritt zunächst in der Familie statt (vgl. Hamm & Harmgarth 1995, 5 - 7) und erfolgt bereits in der frühen Kindheit, doch vielfach gelingt es vielen Familien nicht, Kinder zu Leser*innen zu erziehen. Umso notwendiger erscheint eine gezielte Leseförderung in der Schule. Durch eine intensive schulische Lesepflege könnten weit mehr Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene zu Leser*innen heranwachsen. Leider bringt aber der klassische Deutschunterricht an Schulen die Kinder und Jugendlichen eher vom Lesen ab, als dass er den Nachwuchs zum Lesen ermuntert. „*Die Drohung mit dem guten Buch schreckt stärker von Lesen ab, als Fernsehen und Computer es je vermögen.*“ (Hamm & Harmgarth 1995, 6). Leseförderung wird an manchen Schulen noch immer mit Leseleistung verwechselt und das Traktieren von Schüler*innen mit Pflichtlektüren und Textexegesen verhindert oft eine positive Lesegenese. Daher erscheint die Auswahl geeigneter literaturdidaktischer Methoden von elementarer Bedeutung für die Entwicklung einer leseaffinen Haltung:

„Noch immer berichten viele Leser von einem Deutschunterricht, der ihnen das Lesen fast verleidet hätte. Aber es gibt auch andere Berichte, denn dort, wo Kinder ohne Begleitung des pädagogischen Zeigefingers lesen dürfen, kann Schule die Lesekarrieren ihrer Kinder enorm voranbringen. Entsprechend gefördert lesen mehr Kinder, sie lesen häufiger und mit mehr Spaß, wie sich in der Studie ‚Leseklima‘ (1993 der renommierten Leseforscherin Bettina Hurrelmann) bei Kölner Viertklässlern zeigte.“ (Hamm, Harmgarth 1995, 7).

Nachdem deutsche Schüler*innen in der PISA-Studie schlecht abgeschnitten hatten, beschloss die Kultusministerkonferenz (KMK) die Einführung von Bildungsstandards, die für die schulischen Kernfächer festgeschrieben werden sollten. Die Klieme-Expertengruppe (Klieme et. al. 2003) erarbeitete fundierte Empfehlungen, die von der KMK allerdings weitgehend ignoriert wurden. Unter anderem empfahl die Expertengruppe die Einführung gestufter Kompetenzmodelle, die auch die Erwerbsperspektive berücksichtigten. Das an den Empfehlungen dieser Expertise von Holle, Garbe und von Salisch aus dem Jahre 2006 ausgearbeitete ‚Erwerbsmodell für Lesekompetenz‘ sollte die Grundlagen für ein noch zu entwickelndes Kerncurriculum Lesen bereitstellen (Garbe 2009, 36). Das Modell zielt auf die Entwicklung des lesekompetenten und gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts. Garbe, Holle und von Salisch verfolgten mit ihrem Konzept die Absicht, optimale Lernbedingungen für alle Kinder in allen Sozialisationsinstanzen zu definieren. In ihrem Erwerbsmodell unterteilen Garbe, Holle und von Salisch den gesamten Lebensabschnitt von Kindheit und Jugend in drei große Phasen, die mit Plateaus der literalen und literarischen Entwicklung verbunden sind: die erste Phase der frühen Kindheit (0 bis 5/6 Jahre); die zweite Phase der mittleren Kindheit (6 – 12/13 Jahre) und als dritte Phase die des Jugendalters (13 – 18/20 Jahre).

Die Phase der frühen Kindheit bildet das Plateau der Emergenz und Interpersonalität und sorgt für

„die Modellierung des >literalen Feldes< im kindlichen Spiel und der interpersonalen Kommunikation. Literale Erfahrungen werden hier grundsätzlich im Modus der direkten Interaktion (meist mit einem kompetenten >Anderen<) gemacht; Bezugspunkt ist somit ein Wir, eine Einbettung aller Schrift-Erfahrungen in einen (mündlichen) Dialog.“

Der Phase der mittleren Kindheit ist das Plateau der Heuristik und Autonomisierung zugeordnet. Es

„beschreibt den Erwerb der Fähigkeit autonome schriftsprachliche Erfahrungen zu machen. Dazu bedarf es der >heuristischen Aneignung des (Alphabet-)Schriftsystems, also des Lesen- und Schreibenlernens (gewöhnlich im schulischen Unterricht). Zugleich wird das Kind mit dieser Fähigkeit >autonomer< Teilnehmer der Schriftkultur, kann sich also aus der Abhängigkeit von erwachsenen Vermittlern lösen; deshalb steht dieses Plateau unter dem Vorzeichen des Ich.“

Die dritte Phase ist verknüpft mit dem Plateau der Konsolidierung und Ausdifferenzierung. Es

„beschreibt die Weiterentwicklung der Lesekompetenz einerseits hin zu einer funktionalen Literalität, wie sie im schulischen Fachunterricht und im Beruf gefordert wird (>workplace literacy<, vgl. Kap. 4.2.4) und andererseits zu einer diskursiven Literalität, in der die Anschlusskommunikation über literarische Erfahrungen wieder in den Vordergrund rückt. In dieser Phase öffnet sich das lesende (jugendliche) Subjekt wieder in Richtung eines ‚Anderen‘, >der nun aber nicht mehr die erwachsene Bezugsperson ist, sondern ‚fremde‘ Personen [...] Dieses Plateau steht dementsprechend unter dem Vorzeichen der Relation des Ich zu den Anderen. [...]“ (Garbe 2009, 37f).

3.4.1 Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg

Besonders in Deutschland besteht ein enger Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg, wie die PISA-Studie eindrucksvoll belegt (Garbe 2009, 178). Die Ursache hierfür ist in der Institution Familie zu suchen, die allen empirischen Lesestudien zufolge belegen, dass innerhalb der Familie nicht nur die früheste Lesesozialisation betrieben wird (Hurrelmann 2004b, 169), sondern dass die Familie auch die wirksamste Instanz der Lesesozialisation darstellt. Die Bedeutung der Familie in der Lesesozialisation kann nicht hoch genug bewertet werden. Hurrelmann unterteilt den Prozess der Lesesozialisation in drei Phasen: Die erste >Phase der prä- und paraliterarischen Kommunikation< ist der Vorschulzeit des Kindes zugeordnet. In der zweiten Phase erwirbt das Kind basale kognitive Lesefähigkeiten. Diese >Phase der Alphabetisierung< (Hurrelmann 2006, 29; Garbe 2009, 179) fällt derzeit in den Besuch der ersten und zweiten Klasse der Grundschulzeit. Die dritte Phase schließlich ist die Zeit, in der das Kind selbstständig Lektüre zum Zweck des Lustgewinns rezipiert. Diese Phase findet sich meist in der Spanne zwischen dem 8. und 12. Lebensjahr. Die zweite und dritte Phase der Lesesozialisation werden auch stark von der Schule beeinflusst, außerdem spielt in der literarischen Kommunikation mit zunehmendem Alter die Peergroup eine bedeutende Rolle (vgl. Philipp 2011). Die Grundlagen für den Schriftsprachenerwerb werden jedoch keineswegs erst in der Schule gelegt, sondern die Weichenstellung von der mündlichen zur schriftlichen Sprache findet bereits in der frühen Kindheit statt (Garbe 2009, 181). Auch schriftliche Texte lassen sich medial mündlich vermitteln und Hinführung zur Schriftlichkeit ist eine der elementaren Aufgaben von Familie:

„Die elementare Aufgabe von Familie in der frühen Lesesozialisation besteht darin, den Kindern einen (emotionalen, motivationalen und kognitiven) Zugang zur konzeptionellen Schriftlichkeit im Medium der Mündlichkeit zu eröffnen. Dies geschieht durch vielfältige Formen der prä- und paraliterarischen Kommunikation, d. h. der Einführung in situationsabstrakten Umgang mit Sprache durch Sprachspiele, Kinderlieder, Erzählen, Vorlesen bzw. gemeinsames Bilderbuch-Lesen. Die Kinderliteratur kann als ein >>Übergangsmedium<< begriffen werden, dem eine Brückenfunktion zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit zukommt.“ (Garbe 2009, 181)

Kommt die Familie als Sozialisationsinstanz jedoch nicht der Aufgabe nach, Kindern bereits früh prä- und paraliterarische Erfahrungen zu ermöglichen, hat dies erhebliche Auswirkungen auf die sprachliche und kognitive Entwicklung. Die US-Neurowissenschaftlerin Maryann Wolf stellt fest (Wolf 2011, 127), dass Kindergartenanfänger, die bereits Tausende Wörter gehört, verwendet, verstanden

und in ihrem jungen Gehirn gespeichert hätten, auf dem Spielfeld der Bildung deutlich im Vorteil seien. Solche Kinder, denen nie Geschichten vorgelesen wurden, die keine Reime kennengelernt hatten und sich nie ausgemalt haben, gegen einen Drachen zu kämpfen oder einen Königssohn zu heiraten, seien bezüglich ihrer Bildungschancen stark benachteiligt. Kinder lernen durch das Hören von Geschichten Sinnzusammenhänge erkennen, üben grammatikalische Konstruktionen, entwickeln Empathie und erwerben ein beachtliches Repertoire an Emotionen, wodurch ihre emotionale Reifung befördert wird. Und nicht zuletzt erwerben die Kinder die Fähigkeit des Zuhörens.

Die Heterogenität der Kinder im Schuleintrittsalter lassen sich nicht nur auf Quantität des Umgangs mit Literatur zurückführen, sondern auch die Art der Auseinandersetzung mit Schriftsprachlichkeit wirkt sich auf Einstellungen und Haltungen gegenüber Literatur aus. Grundsätzlich bestimmen zwei handlungsorientierte Normen das Leseverhalten in Familien: Die erste Norm weist der Familie die Aufgabe zu, ihren Mitgliedern ‚Lebensfreude‘ jenseits gesellschaftlicher Leistungszwänge zu ermöglichen. Die zweite Norm hingegen weist der Familie die Aufgabe zu, ihren Nachwuchs für die Bewältigung gesellschaftlicher Aufgaben zu qualifizieren und zu einer erfolgreichen Erwerbstätigkeit zu führen (Garbe 2009, 184). Aus der Leseforschung lassen sich zwei Prototypen entwickeln, die einmal den Negativfall und zum anderen den Positivfall repräsentieren.

Der prototypische Negativfall wird der Unterschicht zugeschrieben, deren Vertreter*innen präferiert der ‚Lebensfreude-Norm‘ folgen und gleichzeitig die leistungsorientierte Bildungsnorm weitgehend der Schule zuweisen (Garbe 2009,184; Groeben & Schroeder 2006, 314 ff). Groeben und Schröder stellen fest, dass Lesen nicht mit Lebensfreude gleichgesetzt, sondern als etwas Unerfreuliches erlebt wird. Dies resultiert nicht zuletzt aus den rigiden und autoritativen Interaktionsstrukturen, die in den Unterschichtfamilien vorherrschen und die sich auch bei prä- und paraliterarischen Erfahrungen, sofern sie überhaupt stattfinden, nachweisen lassen.

Eigene Aktivitäten und eigenständiges Denken werden kaum gefördert, die Freizeitgestaltung des Kindes ist meist passiv und fremdbestimmt und in Vorlesesituationen bestimmen rigide Handlungsmuster die Situation, sodass das Kind kaum Möglichkeiten erhält, an der Bedeutungskonstitution von Texten mitzuwirken. Lesen wird nicht mit Vergnügen gleichgesetzt, die meisten Eltern dieser Schicht lesen selbst nicht und sehen in ihrer Freizeit vornehmlich fern. Der Eindruck von Mühsal und Qual des Lesens wird noch verstärkt, sobald Kinder aufgrund schlechter Leseleistungen von Eltern zu Leseübungen angehalten werden, die zu Konflikten führen. Ebenso wie die Eltern entwickeln die Kinder keine persönliche leseaffine Interessenstruktur. Es findet keine Anschlusskommunikation über gelesene Bücher statt und als Freizeitbeschäftigung wählt das Kind eher das Fernsehen als das Lesen eines Buches. Somit nutzt das Kind auch nicht die Entwicklungsmöglichkeiten, die das Lesen bieten könnte (vgl. Groeben & Schröder 2004, 314 f). Stattdessen entwickelt das Kind eine eher ablehnende Haltung gegenüber dem Lesen:

„Das Kind liest nur widerwillig und unter Leistungsdruck. Das Kind sieht literarische Texte als sich und der Familie fremd an, da die lebensweltliche Bedeutung der Inhalte nicht sozial ausgehandelt wird.“ (Groeben & Schröder 2004, 315).

Letztlich entwickelt sich im Jugendalter eine Haltung gegenüber dem Lesen, das Lesen primär als *„potenzielle Leistungs- und Konfliktsituation begreift, die es zu vermeiden gilt.“* (ebd.)

Der prototypische Positivfall hingegen wird der Mittelschicht zugeordnet, die die Bildungsnorm als Leitmotiv der Erziehung in den Vordergrund stellt. Angehörige der Mittelschicht begreifen es als Aufgabe von Familie, der Bildungsnorm bei der Erziehung der Kinder zu folgen und Lesen als

„qualifizierende Bildungsleistung“ zu fördern (Groeben & Schroeder 2004, 316), wobei gleichzeitig auch die Norm der Lebensfreude nicht ausgeschlossen wird. Spielerisch werden Grundlagen für die Entwicklung der Lesekompetenz gelegt, das Kind wird anhand eines „flexiblen Handlungsgerüsts aktiv an der Konstruktion der Textbedeutung beteiligt“ (ebd.). Innerhalb eines offenen, kooperativen und aktiven Interaktionsklimas erwirbt das Kind Handlungsmuster, die es ihm ermöglichen, eine leseaffine Haltung zu entwickeln.

Die Eltern sind in der Regel selbst aktive Leser*innen und nutzen als Unterhaltungsquelle nicht ausschließlich elektronische Medien, gemeinsames Lesen oder etwa Bibliotheksbesuche sind in das soziale Leben der Familie fest eingebunden. Auch bietet die Familie ausreichend Gelegenheit für literarische Anschlusskommunikationen. Durch diese aktive Auseinandersetzung mit Literatur einerseits und der bewussten Auswahl an Medien, z. B. zum Zweck der Unterhaltung, entwickelt das Kind eine aktive und individuelle Interessenstruktur. Es orientiert sich am elterlichen Lesevorbild und es setzt Lesen als Mittel zur eigenen Entwicklung angemessen ein. In der Auseinandersetzung mit Literatur handelt das Kind den lebensweltlichen Bedeutungsgehalt von Literatur sozial aus und erfährt auch andere potenzielle Rezeptionsformen (Groeben & Schroeder 2004, 318). In dem sozial-integrativen Leseklima, das in der Familie herrscht, entwickelt das Kind Handlungsmuster, die auch im Jugendalter zum Tragen kommen. Das Lesen und die daran anschließende Kommunikation werden auch im Familienkreis weitergeführt. Darüber hinaus dient das Lesen als Chance zur mittelbaren Erweiterung des Erfahrungshorizontes, imaginäres Probehandeln wird durch Literatur initiiert und ermöglicht den individuellen Rückzug von der Außenwelt. Auch zur Lösung von Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz kommt Literatur zum Einsatz (ebd.).

Der hier dargestellte Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg hat einen direkten Bezug zu der Untersuchung der angehenden Fachkräfte der Heilerziehungspflege. Diese entstammen selbst den oben beschriebenen Milieus und es sind sowohl die den Prototypen entsprechenden Positiv- wie auch Negativfälle unter ihnen vertreten. Die soziale Herkunft der Auszubildenden spiegelt sich in der Identität der Persönlichkeiten, und diese tragen sie auch in das berufliche Handlungsfeld hinein, wie in dem empirischen Teil der Arbeit zu sehen sein wird.

Ebenso hinterlässt die schulische Lesesozialisation deutliche Spuren in der Einstellung zu Literatur, die auch in entsprechenden beruflichen Handlungssituationen zum Ausdruck kommt. Der immense Einfluss schulischer Lesesozialisation auf das Leseverhalten und die Literaturnähe von jungen Menschen soll im Folgenden erörtert werden.

3.4.2 Lesesozialisation in der Schule

Nach Graf (1995) lassen sich schon bei Schuleintritt deutliche Unterschiede zwischen dem prototypischen Mittelschichtkind und dem prototypischen Unterschichtkind erkennen. Das prototypische Mittelschichtkind hat in allen Dimensionen die deutlich besseren Startbedingungen zum Erwerb literaler und literarischer Kompetenzen. Aufgrund positiver prä- und paraliterarischer Erfahrungen und förderlicher Lesesozialisation im Elternhaus wird es dem Leseunterricht offen gegenüberstehen und Neugier entwickeln auf die Schriftsprache. „Bei ihm ist die >>primäre literarische Initiation<< (Graf 1995) gelungen“ (Garbe 2004, 186). Im Gegensatz dazu wird das (prototypische) Kind aus der Unterschicht sich nur wenig offen für Schriftsprachlichkeit zeigen. Aufgrund seiner bisherigen Lesesozialisation steht es bereits jetzt der >Welt der Schrift< eher fremd gegenüber, denn in seinem häuslichen Umfeld finden sich kaum Bücher oder andere Printmedien. Sprache, die nicht der täglichen

Kommunikation dient, hat es bis zum Schuleintritt auch kaum kennengelernt. Außerdem wirkt sich das autoritative Kommunikationsklima in Kombination mit weitgehendem Gebrauch eines restringierten Sprachcodes ebenfalls benachteiligend auf das schulische Lernen aus. Das Kind hatte bis zum Schuleintritt kaum Gelegenheit, eine positive Haltung zur Schriftsprachlichkeit zu entwickeln und hat keinen Zugang zu ‚konzeptioneller Schriftlichkeit‘, die Welt der Bücher ist ihm fremd (ebd.). Die Gefahr, im Vergleich mit den besser vorbereiteten Mitschüler*innen in einen Rückstand zu geraten und den schulischen Leistungsanforderungen nicht zu genügen, ist groß.

Die Sozialisationsinstanz Schule folgt zwei Normen, die sich bei der Ausbildung von Lesekompetenz zuwiderlaufen. Die erste Norm besagt, dass Schule die Aufgabe hat, „die Schüler/innen in Richtung auf eine Lesekompetenz als Teil einer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern und zu qualifizieren“. Die zweite Norm schreibt Schule die Aufgabe zu, „eine leistungsgerechte Selektion und Allokation der Schüler/innen vorzunehmen“ (Groeben & Schroeder 2004, 321). Groeben und Schroeder sehen in der ersten Norm eine explizite, in der zweiten Norm eine implizite Vorgabe, was Schule leisten soll. Beide Normen sind nur schwer miteinander vereinbar und ihre Gegenläufigkeit wirkt sich umso fataler aus, je deutlicher die Leistungsanforderungen an die Schüler*innen steigen und die Selektions- sowie die Allokationsfunktion von Schule an Bedeutung gewinnen. Während die beiden Normen in der Grundschulzeit noch nicht so deutlich divergieren und sich verstärkend oder gar zementierend auf die schichtspezifischen Unterschiede auswirken, zeigt sich vor allem in der weiterführenden Schule deutlich, dass die Institution nicht in der Lage ist, schichtspezifische Unterschiede auszugleichen (Groeben & Schroeder 2004, 321).

Die inhaltlichen Anforderungen des Literaturunterrichts in der Sekundarstufe sind auf Fähigkeiten und Fertigkeiten von Mittelschichtkindern ausgerichtet, Unterschichtkinder empfinden den Deutschunterricht als eher mühsam und überfordernd. Groeben und Schroeder konstruieren auch hier zwei prototypische Fälle:

zum einen den prototypischen Negativfall der Unterschichtkinder, die am Leistungs- und Konkurrenzdruck der Selektions- und Allokationsfunktion zu scheitern drohen, der besonders in der weiterführenden Schule deutlich zum Tragen kommt.

Zum anderen den prototypischen Positivfall der Mittelschichtkinder, die sich – vor allem in der weiterführenden Schule – sowohl an der Selektions- und Allokationsnorm als auch an der Funktion der Persönlichkeitsentwicklung orientieren.

Obwohl Mittelschichtkinder schulisches Lesen mitunter als mühsam und wenig freudvoll empfinden, gelingt es ihnen doch zeitweilig, die schulische Lektüre auch als interessant und anregend wahrzunehmen. So sind sie in der Lage, die schulischen Angebote zu nutzen, um ihre persönlichen Potenziale zu entfalten. Mittelschichtkindern gelingt es häufiger, die beiden „konfligierenden Anforderungen des Schulsystems zumindest ansatzweise zu vereinen, was den Unterschichtkindern nicht gelingt“ (Groeben & Schroeder 2004, 328). Gleichwohl wird angemerkt, dass „der Negativfall die relativ am häufigsten besetzte Modalkategorie darstellen [dürfte]“. (Groeben & Schroeder 2004, 329)

Bereits in der Grundschule zeigen sich ungünstige Dynamiken der Entwicklung von Lesemotivation. Zwar werden immer wieder Forderung an die Grundschule gestellt, Lesemotivation zu sichern und Lesefreude zu vermitteln und somit zur Entwicklung und Stabilisierung von Lesegewohnheiten beizutragen (Hurrelmann 1994, 17), jedoch gelingt es Schule bislang nicht, diesen Forderungen nach der Entwicklung von Lesemotivation zu genügen. Empirischen Studien zufolge nimmt der ‚Spaß‘ am

Deutschunterricht bereits in der Grundschule ebenso rapide ab wie das Interesse an (schulischer) Lektüre. Während in der zweiten Klasse auf die Frage „Macht dir der Deutschunterricht Spaß?“ 65,5% der Mädchen und 51,7 % der Jungen mit „sehr“ antworten, fällt die positive Antwort in der vierten Klasse deutlich geringer aus. Nur noch 40,5 % der Mädchen und 28,6 % der Jungen haben Freude am Deutschunterricht. „Absolut gesehen, haben nicht einmal ein Drittel der Jungen gegen Ende der 4. Klasse noch Spaß am Deutschunterricht!“ (Garbe 2004, 195)

Ein möglicher Grund für die kontinuierliche Abnahme der Motivation ist die Kluft zwischen privaten Leseinteressen von Grundschüler*innen und Angeboten des Deutschunterrichts. (Richter & Plath 2005, 64). Bereits gegen Ende der dritten Klasse kann ein Rückgang des Interesses am Deutschunterricht nachgewiesen werden (Richter & Plath 2012, 75). Eine mögliche Ursache hierfür ist die fehlende „Passung“ privater Leseinteressen und schulischer Lektüreangebote. Die befragten Kinder gaben an, am liebsten Abenteuerliteratur (64,4 %), Sachliteratur (55,9 %), Tiergeschichten (45,4 %) und Phantasiegeschichten (einschließlich Märchen und Sagen 45,0 %) zu lesen.

Von den Lehrer*innen wird jedoch in erster Linie realistische oder problemorientierte Literatur bevorzugt. Gut die Hälfte der ausgewählten Unterrichtslektüre war dieser Kategorie zuzuordnen (vgl. Richter & Plath 2005, 64). Die untersuchten Titel ausgesuchter Lektüre für den Unterricht lassen bei genauerer Betrachtung erkennen, dass sie kindlichen Lesebedürfnissen häufig nicht gerecht werden. Oft bleiben die Geschichten flach und unterfordernd, wecken nicht die kindliche Fantasie und laden nicht zum Weitererzählen und Ausschmücken ein. Selten enthalten sie ästhetische Elemente, die Kinder zu einer tieferen Diskussion über das Gelesene einladen könnten. Den Texten fehlt es zumeist an poetischer Dichte und überzeugender Figurendarstellung oder an tiefergehenden Konflikten, die Spannungsmomente auszulösen imstande wären. Solche Problemliteratur, die auf Mittel des psychologischen Kinderromans verzichtet und dadurch ästhetisch zur Verflachung neigt, wird in der Schule nicht selten bevorzugt,

„weil ein Thema oder Problem schnell zu durchschauen sind, Protagonisten und Gegenspieler schnell erkannt werden können und somit ein ‚Sachgespräch‘ möglich wird. Derartige Verfahrensweisen gehen allerdings an der Spezifik künstlerischer Literatur und ihrer Wirkungsmöglichkeiten vorbei“. (Richter & Plath 2012, 77).

Die Lesemotivation spielt bei den befragten Lehrer*innen als Kriterium für geeignete Lektüre eine untergeordnete Rolle (Richter & Plath 2012, 79). Anspruchsvoller Literaturunterricht kann – und sollte – jedoch schon frühzeitig erfolgen. Kinder müssen nicht erst das Lesen erlernt haben, um sich mit anspruchsvoller Lektüre auseinanderzusetzen (Richter & Plath 2012, 91).

3.4.3 Lesekrisen

Erschwerend zum nicht immer günstigen Leseunterricht kommen Lesekrisen hinzu, die die lesebiografische Forschung nachweist (vgl. Schön 1989, 1993; Graf 1995; Richter & Plath 2005; dies. 2012). Zwei kritische Phasen der Leseentwicklung lassen sich innerhalb der Schullaufbahn ermitteln. Der erste >Leseknick<, von dem die Jungen noch stärker betroffen sind als die Mädchen, zeigt sich bereits in der Grundschulzeit gegen Ende der dritten Klasse zwischen dem 8. bis 10. Lebensjahr. Der zweite, größere Einbruch erfolgt zwischen dem 11. und 13. Lebensjahr, also im Übergang zur Pubertät (vgl. Garbe 2004, 204). Die Unzufriedenheit mit dem Literaturunterricht scheint mit der 8. und 9. Klassenstufe ihren Höhepunkt zu erreichen. Die ausgewählte Lektüre richtet sich nach

„Kriterien, die nicht mehr am lustvollen, kindlichen Leseverhalten orientiert sind, sondern an Normen, die fachdidaktisch aus der Literaturgeschichte gewonnen werden. In der Unterrichtspraxis erzeugen solche kanonischen Ambitionen erwartungsgemäß Motivationsprobleme. Mehr Jungen als Mädchen sind der Meinung, dass der Unterricht die Lesefreude stört.“ (Bucher 2005, 215).

Das plausibel erscheinende Argument, Schüler*innen lehnten anspruchsvolle Erwachsenenliteratur generell ab, weil sie sie überfordere, und daher auf solche grundsätzlich zu verzichten sei, erweist sich bei genauerer Betrachtung als nicht zwingend zutreffend (Graf 2010, 157). Sofern anspruchsvolle Herausforderungen mit Hilfestellungen verknüpft werden, die es den Schüler*innen ermöglichen, die schwierig erscheinende Lektüre zu erschließen, kann das Vertrauen in die Möglichkeit der erfolgreichen Arbeit verstärken. Voraussetzung auf die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit ästhetisch anspruchsvoller Schullektüre ist jedoch die Einsicht in die Sinnhaftigkeit solcher Lektüre in der entsprechenden Entwicklungsphase der Schüler*innen (ebd.).

3.4.4. Abhängigkeit der Leseaffinität von Schulform und Geschlecht

In einer umfangreichen Studie untersuchte Gattermeier (2003) unter anderem das Leseverhalten von Achtklässler*innen und stellt eine Buchlesertypologie von sächsischen und bayrischen Schüler*innen vor. Von den befragten Schüler*innen zählen sich 9,3 % der weiblichen und 3,0 % zu der Gruppe der Vielleser mit einer sehr starken Bindung an das Medium Buch; 25,8 % (w) und 10,1 % (m) zählen sich zu den Lesern, die eine immer noch starke Bindung an das Medium Buch verspüren. 26,7 % (w) und 16,6 % (m) ordnen sich in der Gruppe der Gelegenheitsleser mit einer noch immer stärkeren Bindung an das Medium Buch ein, wogegen 16,6 % (w) und 20,4 % (m) sich in die Gruppe der Gelegenheitsleser mit einer schwächeren Bindung einordnen. 11,1 % (w) und 14,2 % (m) bezeichnen sich als Wenigleser mit schwacher Bindung und 10,5 % (w) sowie 35,7 % (m) sind bekennende Nichtleser ohne Bindung an das Medium Buch. (vgl. Gattermeier 2003, 162; zit. nach Garbe 2009, 209). Gattermeier vergleicht in seiner Studie das prekäre Verhältnis von Schullektüre und Privatlektüre. Listet man die Korrelationen zwischen Leseverhalten und dem traditionellen dreigliedrigen Schulsystem auf, so zeigen sich folgende Ergebnisse, dargestellt am Beispiel einer Stichprobe aus Bayern, wo das dreigliedrige Schulsystem noch weitgehend erhalten ist:

Schulform	Habituelle Buchleser: In Bayern, in %	Gelegenheits-Buchleser: In Bayern, in %	Wenig- bzw. Nicht-Leser: In Bayern, in %
Hauptschule	11,6 (w: 19,6/ m: 5,6)	43,2 (w: 41,1/ m: 27,7)	54,2 (w: 39,3/ m: 66,7)
Realschule	21,3 (w: 30,1/ m: 7,5)	45,0 (w: 50,0/ m: 39,0)	33,7 (w: 19,9/ m: 53,3)
Gymnasium	42,9 (W: 54,7/ m: 29,3)	36,7 (w: 32,9/ m: 42,1)	20,4 (w: 12,4/ m: 28,6)

Tabelle 3 Leseaffinität in Abhängigkeit von Schulform und Geschlecht nach Gattermeier 2003, 166; zit. nach Graf 2010, 157 f; Tabelle erstellt von WP

Bei diesem Vergleich wird deutlich, dass der Anteil der Wenig- und Nicht-Leser in der Hauptschule überwiegt. Im Vergleich zur Hauptschule finden sich am Gymnasium viermal so viele habituelle Leser*innen. Für die Gruppe der nicht lesenden Hauptschüler*innen ist literarische Basisarbeit nötig, um überhaupt Zugang zu Schriftsprache und Literatur zu ermöglichen. Das vieldiskutierte Thema des Unterschiedes von Privat- und Schullektüre entfällt hier, da die Nichtleser privat gar nicht zum Buch greifen. Sogar muttersprachliche Hauptschüler*innen weisen teilweise derart eklatante Sprachdefizite

auf, dass sie mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund und schlechten Deutschkenntnissen verglichen werden können (Graf 2010, 158).

Die extreme Spannweite literarischer Erfahrungen von Jugendlichen kommt in der „Frankfurter Hauptschuluntersuchung“ und dem Vergleich mit einigen gymnasialen Oberstufen in München und Umgebung zum Vorschein (ebd.).

„Alle Schülerinnen und Schüler, die den Fragebogen ausfüllten, lesen privat, und zwar über 40 % ästhetisch anspruchsvolle Literatur (Schiefele/Stocker 1990, 35)! Verständnisschwierigkeiten haben 77 % selten oder nie (Schiefele / Stocker, 42)! ‚Beliebteste Lektüren‘ im Deutschunterricht sind Schiller *Die Räuber* und Plenzdorf *Die neuen Leiden des jungen W.* (Schiefele/Stocker, 31)“ (Graf 2010, 159).

Für das gute Abschneiden der gymnasialen Oberstufe sind nicht zuletzt günstige Dynamiken der kommunikativen und kreativen Aneignungsformen von Literatur verantwortlich. Vor allem das literarische Gespräch wird von vielen Schüler*innen positiv bewertet und trägt zu einer Affinität zum Literaturunterricht bzw. zur Literaturrezeption bei (vgl. Garbe 2010, 211ff). Subjektive Aneignungsweisen bedingen gelingende literarische Bildungsprozesse und vermeiden am ehesten die Gefahr der Zerstörung der Leselust durch Literaturunterricht.

In der Fachschule der Heilerziehungspflege finden sich eher wenige lesekompetente und literaturaffine Gymnasiast*innen, die überwiegende Zahl der Auszubildenden hat bis zum Eintritt in die berufsbildende Schule eine Real-, Gesamt- oder Hauptschulsozialisation durchlaufen³². Daher stellt sich hier die Frage, wie mit den zu erwartenden Defiziten in Bereichen der Lese- und Literaturkompetenz in der Berufsschule umgegangen wird. Kann die Berufsschule Nachteile im Bildungsbereich ausgleichen, die sich in dem herrschenden Bildungssystem bis zum Beginn einer Berufsausbildung eingeschlichen haben?

3.5 Lesen in der Berufsschule

Das Leseverhalten von Schüler*innen, die die zehnte Klasse abgeschlossen haben, wird zwar in der Schulform der gymnasialen Oberstufe umfangreich erforscht, in anderen Bildungsgängen für Angehörige dieser Altersgruppe scheint es bislang aber wenig Erkenntnisse zum Leseverhalten der Schüler*innen / Auszubildenden oder gar geeignete Programme zur Leseförderung zu geben. Der berufsbildende Bereich wird von Christine Garbe demnach auch als das „Stiefkind der Leseforschung und –didaktik“ bezeichnet (Garbe 2010, 216).

Obwohl Lese- und Schreibfertigkeiten in nahezu allen Berufen verlangt werden, wird den Schulabgänger*innen von Haupt- und Realschule bezüglich der Leseförderung wenig Aufmerksamkeit zuteil, und das, obwohl sich genau jene Jugendlichen, die PISA 2000 hinsichtlich ihrer Lesefähigkeit als Risikogruppe identifiziert hatte, im berufsbildenden Bereich und nicht in der gymnasialen Oberstufe befinden. Nahezu 25 Prozent der getesteten Jugendlichen verfügen nicht über ausreichende literale Fähigkeiten und Fertigkeiten, und von den Berufsschüler*innen brechen jährlich 36,5 Prozent die Ausbildung ab (Grundmann 2007, 72). Die Diskussion um Unterrichtsinhalte im Fach Deutsch in der beruflichen Erstausbildung hat sich in den vergangenen Jahren zugespitzt. Mittlerweile geht es nicht mehr um die didaktische Debatte, ob der Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen die Aufgabe hat, auch als Literaturunterricht im Sinne eines allgemeinbildenden und persönlichkeitsbildenden Unterrichts zu wirken, sondern inzwischen beschränkt sich die Diskussion um die Legitimation des

³² Vgl. Kap. 1.1.1

Deutschunterrichts auf die Frage, wie das berufsschulische Umfeld auf die geringen Lese- und Schreibkompetenzen der Schülerschaft reagieren soll und kann (Grundmann 2008, 1).

Förderung der Lesefähigkeit, sofern sie im berufsbildenden Bereich angestrebt wird, beschränkt sich zumeist auf die Förderung der Fachkommunikation, um den Zugang zur Arbeitswelt zu ermöglichen, und wird auch vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in diesem Sinne empfohlen (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007, 100). Die Entwicklung der Beschleunigung des Lernens und des Verzichtes auf Auseinandersetzung mit literarischen Inhalten des Deutschunterrichts verzichtet gleichzeitig auf das Element der Persönlichkeitsbildung und die gewünschte Steigerung der Effizienz von Unterricht, die Lernen beschleunigen und auf das Überprüfbare und Bewertbare reduzieren will, beeinträchtigt die Entwicklung der Lernfähigkeiten (Grundmann 2008, 5). Mehr als ein Drittel der Berufsschüler*innen ist mit der Rezeption der prüfungsrelevanten Fachtexte aus den Fachbüchern überfordert, da es ihnen an ‚Vocational Literacy‘, also der notwendigen Lese- und Rezeptionskompetenz, mangelt.

Das Verschwinden literarischer Texte aus dem Deutschunterricht sieht Grundmann als eine Folge der Praxis des produktspezifischen Deutschunterrichtes, aus dem Literaturunterricht eliminiert wurde (Grundmann 2008, 8): „[...] nichts war und ist nach wie vor so verpönt wie die Behandlung von poetischen Texten.“ Darin sieht Grundmann einen schwerwiegenden Irrtum, denn „je schwächer die Lesefähigkeit der Schüler, desto geeigneter sind poetische Texte zur Förderung dieser Fähigkeit“ (ebd.). Immerhin existieren einige Projekte zur Verbesserung des beruflichen Deutschunterrichts (vgl. Garbe 2010, 216 ff; Grundmann 2008, 6ff) und Grundmann plädiert dafür, während der beruflichen Ausbildung nicht nur den Gebrauch der berufsspezifischen Fachsprache zu trainieren und Sprechtechniken auszubilden, sondern Schule sollte für die Entfaltung des individuellen Sprachvermögens Sorge tragen (Grundmann 2008, 10).

Die Fachschulen für soziale Berufe sind hier nicht ausgenommen und es ist nicht anzunehmen, dass die Auszubildenden hier andere und bessere Förderung literaler und literarischer Kompetenzen erfahren als Auszubildende in anderen Berufszweigen. Dies lässt befürchten, dass es auch einem Großteil der Fachkräfte der Heilerziehungspflege an entsprechenden Fähigkeiten der Texterschließung und Literaturrezeption mangelt. Wenn schon die Erarbeitung von Fachtexten im Unterricht für viele Studierende eine schier unüberwindliche Hürde darstellt, erscheint es fast unmöglich, dass jene in der Lage sind, im beruflichen Kontext eigenständig für angemessene literarische Zugangsmöglichkeiten zu Literatur und für Literacy- oder gar Literaturerfahrungen zu sorgen. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob Fachkräfte, die literaturfern sozialisiert wurden, in der Lage sind, literarische Bedarfe bei Menschen mit Behinderung zu erkennen und ihnen gerecht zu werden.

3.6 Literatur und geistige Behinderung

Spielen Lesen und Literaturerfahrungen im Leben geistig behinderter Menschen eine Rolle? Können sich Menschen, die kognitiv eingeschränkt sind, überhaupt mit literarischen Texten befassen? Julia Wilke untersucht in ihrer Dissertation die Bedeutung von Lese- und Schreibhandlungen im Alltag von Menschen mit geistiger Behinderung und deren Einbettung in Sinnzusammenhänge (Wilke 2015). Im qualitativen Teil ihrer Grounded-Theory-Studie untersucht sie das Leseverhalten von drei Menschen mit geistiger Behinderung. Es handelt sich um drei Herren, die alle in den Fünfzigerjahren des zwanzigsten Jahrhunderts geboren wurden und alle in Einrichtungen der Behindertenhilfe leben. Diese Herren sind in der Lage, sich selbstständig mit Literatur zu versorgen und diese auch ohne

Unterstützung zu lesen. Literatur hat im Leben dieser Personen eine erhebliche Bedeutung, alle verfügen über eigene Bücher, Zeitungen und Zeitschriften. Wilke untersucht die Lesegewohnheiten der Probanden³³ und gewinnt die Erkenntnis, dass Literacy im Leben der untersuchten Menschen eine zentrale Bedeutung im Prozess der Identitätsbildung zukommt. Hierbei geht es Wilke weniger um die Rezeption von Literatur, sondern vielmehr um die Bedeutung von Literacy im Leben geistig behinderter Menschen.

3.6.1 Definition und Abgrenzung: Literacy vs. Literalität

Literacy bezeichnet die Fähigkeit, schriftliche Texte zu verstehen und sich selbst schriftlich mitzuteilen. Dazu bedarf es mehr als der notwendigen Kompetenzen zum reinen Lese- und Schreibverständnis. Die Rezipient*innen benötigen Fähigkeiten, Texte zu verstehen und deren Sinn zu erfassen, wozu auch sprachliche Abstraktionsfähigkeit gefordert sein kann. Positive Haltungen zum Lesen wie Lesefreude, Vertrautheit mit Schriftsprache und literarischer Sprache sowie Medienkompetenz stellen ebenfalls Elemente von Literacy dar (Ulich 2005, 1; Textor 2008, 1). In der deutschen Sprache gibt es keine entsprechende Übersetzung für den aus dem Englischen stammenden Begriff, das Wort ‚Literalität‘ ist eine Entlehnung aus dem Englischen, kann aber nicht synonym gebraucht werden.

„Literacy meint alltagssprachlich die ‚ability to read and write‘ oder einfach Alphabetisiertheit. Manchmal tritt als weitere Bedeutungskomponente auch ‚Belesenheit oder literarische Bildung‘ hinzu“ (Feilke 2011, 3). „Literele Kompetenzen, das sind die sozialen, emotionalen, kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten, die zur Kommunikation mit Texten gebraucht werden. Literalität setzt also literacy voraus, ist aber mehr als die bloße Möglichkeit, sich schriftlich mitzuteilen. Sie schließt ein verändertes Verhältnis der Menschen zur Sprache, zu sich selbst und zur Gesellschaft mit ein.“ (Feilke 2011, 5; Hervorhebungen durch den Autor).

Nach dem Verständnis der OECD dient Literalität dem Individuum auch dazu, eigene Ziele zu verfolgen, und Wissen selbstständig zu erweitern. Darüber hinaus sollen Menschen die Möglichkeit haben, sich aufgrund eines gehobenen sprachlichen Niveaus an gesellschaftlichen Prozessen beteiligen zu können. Literalität umfasst demnach nicht nur technische Fähigkeiten im Umgang mit der Schriftsprache, sondern auch damit einhergehende erwünschte soziale Verhaltensweisen (vgl. Hussain 2011, 5f). Doch auch der englischsprachige Begriff ‚Literacy‘ bezieht sich nicht allein auf die Beherrschung der Schriftsprache, er umfasst auch das Verständnis von Literacy als sozialer Praxis, aus der die Menschen Vorstellungen von sich selbst und von anderen gewinnen (Böck, Kress 2010; Böck 2012,17; Wilke 2015, 30 f, Groß-Kunkel 2017). Wilke stellt fest, dass in der deutschsprachigen ‚Geistigbehindertenpädagogik‘ auf Literacy bislang nur durch wenige Autoren Bezug genommen wird. Allerdings wird im Kontext von Behinderung der Begriff Literacy um zwei Dimensionen erweitert: Die kommunikative Dimension wird stärker betont und die soziale Dimension deutlicher hervorgehoben (vgl. Sachse, Hallbauer 2013).

„Grundlegende Kenntnisse im Bereich des Lesens und Schreibens im erweiterten Sinne sind für ein Leben mit einem möglichst hohen Grad an Selbstbestimmung und für eine Orientierung im öffentlichen Raum unerlässlich, zugleich ist Literacy auch mit kultureller Teilhabe verbunden. Ein funktional ausgerichtetes Verhältnis von Literacy im Sinne von Basiskompetenzen bzw. Alphabetisierung würde dem Personenkreis der Menschen mit geistiger Behinderung nicht gerecht, da er Menschen ohne schriftsprachliche Kompetenzen von der Teilhabe an literarischen Prozessen ausschließen würde“ (Wilke 2015, 35)

³³ Unter den Befragten befinden sich keine Frauen

Auch Menschen ohne schriftsprachliche Kompetenzen können an literarischen Prozessen teilhaben, sofern diese in soziale Kontexte eingebettet sind (vgl. Groß-Kunkel 2011, zitiert nach Wilke 2015, 83)

3.6.2 Erwachsenenbildung bei Menschen mit geistiger Behinderung

Auch nach Beendigung der Schulzeit sollen Menschen mit (geistiger) Behinderung das Recht auf lebenslanges Lernen und Entwicklung haben. Diese Sichtweise ist jedoch noch nicht alt, erst Anfang der achtziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts wurden erste Konzepte zur Bildung geistig behinderter Erwachsener entwickelt (Speck 2012, 350), davor war Bildung ausschließlich auf das Kindes- und Jugendalter und die in diesem Entwicklungsalter für Bildung zuständige Institution Schule bezogen. Die Sichtweise, Menschen mit geistiger Behinderung würden ihr Leben lang auf der Entwicklungsstufe von Kindern verharren und sie könnten kaum noch etwas dazulernen, wurde abgelöst durch eine Art pädagogischen Optimismus, der auch bei Menschen mit geistiger Behinderung eine psychische und kognitive Weiterentwicklung im Erwachsenenalter für möglich bzw. gegeben hält:

„Wie beachtlich diese Bildungsmöglichkeiten waren, stellte sich erst im Verlauf des Ausbaus entsprechender Einrichtungen heraus (Baumgart 1985, 1987, Höss 1987, Jakobs, König und Theunissen 1987, Bundesvereinigung Lebenshilfe 1991). Das Bild, das Menschen mit geistiger Behinderung heute im öffentlichen Leben abgeben, hatte man sich Anfang der siebziger Jahre nicht vorstellen können.“ (Speck 2012, 350)

Erwachsenenbildung im Leben von Menschen mit geistiger Behinderung vollzieht sich im Gegensatz zur institutionalisierten Schulbildung häufig im Alltag und außerhalb des Feldes von Bildungseinrichtungen. Im Vordergrund der Bildungsbemühungen steht die Entwicklung des Selbst, daher ist die Beachtung des Selbstverständnisses, der Neigungen und Interessen unerlässlich, „interpersonale Offenheit und Partnerschaftlichkeit“ (vgl. Speck 2012, 353) prägen das pädagogische Verhältnis zwischen dem erwachsenen Menschen mit Behinderung und der pädagogischen Fachkraft. Pädagogische Angebote, die der Bildung und Entwicklung des Selbst dienen, können auf zweierlei Weise vermittelt werden: zum einen als direkte Bildungsangebote, zum anderen als indirekte Hilfen in Form unterstützender Lebensbegleitung (ebd.). Nach Theunissen (2003) muss Erwachsenenbildung emanzipatorische, kompensatorische, komplementäre, therapeutische und integrative Funktionen erfüllen. Durch ein Mehr an Bildung soll es den Menschen ermöglicht werden, sich aus Unmündigkeit und Abhängigkeit zu befreien, zu mehr Handlungsfähigkeit zu gelangen und über die eigene Person bestimmen zu können. Versäumte Lerninhalte sollen nachgeholt werden können, selbstgewählte Bildungsangebote dienen der Sinnfindung und/oder als Ausgleich für ungünstige oder nicht zufriedenstellende Lebensbedingungen, Kompetenzerwerb und ein Zuwachs an Souveränität sollte die Handlungsfähigkeit des Individuums stärken. Erwachsenenbildung kann auch therapeutisch wirken, obgleich sie (wie Literatur) nicht mit Therapie gleichgesetzt werden kann. Dennoch kann sie den Menschen helfen, die eigene Lebenssituation zu verbessern. Durch die Begegnung mit anderen Menschen schließlich kann Erwachsenenbildung auch integrativ (bzw. inklusiv) wirken und Teilhabe an einem umfangreichen und nicht nur auf behinderte Menschen beschränkten Gemeinschaftsleben ermöglichen (vgl. Wilke 2015, 80f).

3.6.3 Freizeit im Alltag von Menschen mit geistiger Behinderung

Freizeit, merkt Opaschowski (2005) an, ist nicht automatisch gleichbedeutend mit Freiheit. Zwar fällt Freizeit in die Zeitspanne außerhalb der bezahlten Arbeitstätigkeit, doch auch außerhalb der

Erwerbstätigkeit gibt es durchaus Verpflichtungen, denen der Mensch nachgehen muss. Alltägliche Handlungsrountinen wie Einkaufen, Haushalt o.ä. besitzen häufig einen Verpflichtungscharakter, der dem der Routinen im Arbeitsleben nicht unähnlich ist. „Echte“ Freizeit, in welcher Menschen tun und lassen können, wonach ihnen der Sinn steht, ist rar. Selbst die Erholung am Feierabend wird nicht als genüssliches und selbstbestimmtes Tun empfunden, sondern dient oft nur der Erholung und Entspannung mit dem Ziel, am nächsten Tag oder in der nächsten Woche wieder einsatzbereit für die Arbeit zu sein (vgl. Opaschowski 2005, 27). Für selbstbestimmte Lebenszeit bleibt nach Abzug fremdbestimmter und zweckgebundener Zeit nur wenig Raum für selbstbestimmte Gestaltung von frei verfügbarer Zeit. Da auch im Freizeitbereich ein großer Teil der Lebenszeit dem Menschen in der heutigen Gesellschaft nicht zur freien Verfügung steht, unterteilt Opaschowski (1990, 86; zit. nach Markowetz 2014) die Lebenszeit nicht nach Arbeit und Freizeit, sondern er benennt drei Lebenszeitbereiche, die sich vornehmlich durch den Grad an freier Verfügbarkeit über Zeit unterscheiden:

1. Dispositionszeit, über die frei verfügt werden kann und in der das Merkmal der Selbstbestimmung des Individuums deutlich in den Vordergrund tritt. Beispiele: Urlaub, Vereinsarbeit;
2. Obligationszeit, also jene Zeit, die zweckbestimmt verbracht wird und die auch als ‚gebundene Zeit‘ bezeichnet wird. Verpflichtungen und Verbindlichkeiten kennzeichnen jenen Zeitabschnitt. Beispiele: Schlafen, Essen;
3. Determinationszeit, die deutlich durch Fremdbestimmung und Abhängigkeit gekennzeichnet ist und auch als ‚abhängige Zeit‘ benannt wird. Beispiele: Arbeit, Krankheit;

Nach Markowetz geht Opaschowski davon aus, dass Menschen aller Bevölkerungsgruppen die gleichen Freizeitbedürfnisse haben, und auch Menschen mit Behinderung verspüren das Bedürfnis nach positiver Freizeitgestaltung (Markowetz 2014). Zwar sieht Markowetz durchaus die Gefahr, dass Menschen mit Behinderung in der Ausübung erwünschter Freizeitaktivitäten aufgrund ihrer Behinderungen in ihren Möglichkeiten beschränkt sein könnten, resümiert dann aber, dass nicht behindert sein ebenso wenig ein Garant für ein erfülltes Freizeitleben sein kann wie Behinderung ein zwingender Grund für mangelnde Freizeitqualität darstellen muss. Gleichzeitig verweist er auf die Bedeutung und Notwendigkeit sinnvoll verbrachter Freizeit, gerade für Menschen mit Behinderung, die möglicherweise nicht in ausreichendem Maße am Arbeitsleben partizipieren und die damit verbundenen Vorteile in Anspruch nehmen können:

„Die Frage, ob überhaupt und gegebenenfalls wie Menschen mit Behinderungen zukünftig arbeiten werden (vgl. Markowetz 2002a, b), lässt die Forderung nach einem erfüllten Freizeit(er)leben als Gegenmodell für ein Leben ohne Arbeit immer lauter werden.“ (ebd.)

Auch wenn eine sinnvolle Freizeitgestaltung die Teilhabe am Arbeitsleben nicht umfassend ersetzen kann, so kann sie doch dazu beitragen, dass auch Menschen, die am Erwerbsleben nur eingeschränkt oder gar nicht (mehr) teilnehmen können, soziale Einbindung und Sinnhaftigkeit erfahren.

3.6.4 Lesen als Freizeitbeschäftigung im Alltag von Menschen mit geistiger Behinderung

Die Entscheidung, einen Teil der Freizeit mit Lesen verbringen zu wollen, unterliegt vielfältigen Gründen. Manche Menschen mit Behinderung möchten im Erwachsenenalter nachholen, was sie in der Kindheit und Jugend versäumt haben. Sie erkennen erst im fortgeschrittenen Lebensalter die

Bedeutung des Lesens für ein selbstbestimmteres Leben (vgl. Wilke 2015, 85) und äußern den Wunsch nach Literacy-Erfahrungen bzw. dem Erlernen der Schriftsprache (ebd., 87). Doch nicht nur die Schaffung der Grundvoraussetzungen für selbstständiges Rezipieren von Texten und schriftliches Kommunizieren kann ein Motiv sein, sich mit Schrift und Schriftsprache zu beschäftigen.

Neben dem Bedürfnis nach Bildung und Teilhabe (Wilke 2015, 187) dient das Lesen von Büchern auch der Unterhaltung (ebd., S. 191), der Präsentation eines angestrebten Lebensstils (ebd.) und der Distinktion (ebd. S. 197 f). Lesen kann auch zum Zwecke der Abgrenzung und des Rückzugs dienen, wie an einem Fallbeispiel dargelegt wird (ebd. S. 207). Wilke kommt zu dem Schluss, dass das Lesen eine identitätsstiftende Bedeutung für die lesenden Probanden habe (ebd. S. 215). Auch in der Freizeit kann Lesen auch für Menschen mit geistiger Behinderung durchaus eine bereichernde Erfahrung darstellen. Vielen Menschen mit (geistiger) Behinderung ist es allerdings nicht möglich, ohne Unterstützung an kulturellem Leben partizipieren zu können, wozu auch Literacy-Erfahrungen zählen, und sie sind dabei abhängig von Personen, die ihnen diese Unterstützung gewähren oder verwehren können. Neben persönlichen Interessen der Begleiter*innen spielen auch strukturelle Gegebenheiten eine bedeutende Rolle, ob Menschen mit Behinderungen in Einrichtungen der Behindertenhilfe Literacy-Erfahrungen sammeln können, und die „pädagogische Professionalität und das Menschenbild“ der Fachkräfte sind bei Entscheidungen, die Teilhabe ermöglichen oder verhindern, nicht zu unterschätzen (vgl. Wilke 2015, 93). Neben der grundsätzlichen Frage nach Zugangsmöglichkeiten zu kulturellen bzw. literarischen Erfahrungen, die mithilfe des Fachpersonals initiiert oder verhindert werden können, stellt sich auch die Frage nach der Art des Erlebens der Literaturrezeption. Selbst unter lesefreundlichen Bedingungen wie ausreichenden Zugangsmöglichkeiten zu Literatur und Rezeptionshilfen in Form pädagogischer Begleitung und Literatur in Leichter Sprache³⁴ besteht doch häufig die Gefahr der defizitorientierten Fokussierung der Fachkräfte im Sinne einer Förderpädagogik zur Behandlung defizitverursachter Bedürfnisse, wodurch der Gedanke der Freizeitbeschäftigung als selbstbestimmte und zweckfreie Tätigkeit in den Hintergrund gerät. Häufig wird der Freizeitbereich durch wohlmeinende Angehörige oder Betreuungskräfte fremdbestimmt und therapeutische Angebote mit Förderanspruch werden in den Freizeitbereich verlegt, wodurch die freie Dispositionszeit erheblich dezimiert wird. Selbstbestimmtes Handeln und Begegnungen zwischen den Menschen auf Augenhöhe finden kaum statt. Eine ‚Entpädagogisierung des Freizeitbereichs‘ sei

³⁴ Leichte Sprache – Einfache Sprache: Ende der 1990er Jahre wurden zur Verringerung schriftsprachlicher Barrieren Informationen für Menschen mit geistiger Behinderung, aber auch für Menschen, die der deutschen Sprache nicht ausreichend mächtig sind, zunächst in behinderungsspezifischen Kontexten, etwas später auch in öffentlichen Einrichtungen, in leichter Sprache zur Verfügung gestellt. Ungeübten Leser*innen soll der Zugang zu Dokumenten, Formularen und Ratgebern auf diese Weise erleichtert werden. Seit wenigen Jahren (vgl. Wilke 2015, 92) wird die Möglichkeit, auch Literatur in Leichter Sprache zu erhalten, zur Teilhabe am literarischen Leben für ungeübte Leser*innen angeboten. Die rechtliche Grundlage wurde in den 90er Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts geschaffen. Die Verpflichtung für die Bundesbehörden, Informationen in Leichter Sprache zur Verfügung zu stellen, sind in der „Verordnung für die Schaffung barrierefreier Informationstechnologien nach dem Behindertengleichstellungsgesetz“ (§3 BITV 2.0; vgl. BMJV 2011) verankert. Leichte Sprache und Einfache Sprache sind nicht identisch. Leichte Sprache zeichnet sich durch eine gewisse Regelmäßigkeit aus (Kellermann 2014). Sie ist gekennzeichnet durch die Verwendung kurzer Hauptsätze, den weitgehenden Verzicht auf Nebensätze und die Verwendung von bekannten Wörtern. Schwierige Wörter werden erklärt. Das Schriftbild soll frei von Serifen und ausreichend groß sein. Nach jedem Satzzeichen sowie bei sinnvollen Satzabschnitten wird ein Absatz gemacht. Die Optik von Schrift und Bild muss übersichtlich sein. Farben sind sparsam einzusetzen. Einfache Illustrationen sind besser als Fotos, auf denen zu viele Details zu sehen sind. (vgl. Mensch zuerst 2008; Netzwerk Leichte Sprache 2011; zit. in Kellermann 2013). Einfache Sprache hingegen ist komplexer als Leichte Sprache, weniger regelhaft. Längere Sätze und die Verwendung von Nebensätzen sind zulässig, auch das optische Bild ist weniger geregelt (Kellermann 2013). Zwischen Leichter und Einfacher Sprache zeichnet sich eine Binnendifferenzierung auf Grundlage der Definitionen des Deutschen Referenzrahmens für Deutsch als Fremdsprache ab. Die Leichte Sprache wird nach diesen Richtlinien dem Sprachlevel A1 zugeordnet, die Einfache Sprache dem Sprachlevel A2 bis B1 (Abend 2014, 76).

dringend angezeigt, um umfassende und tiefgehende Ich-Du-Beziehungen (Martin Buber) zu ermöglichen (Niehoff 2006, 411). Obwohl Wilke darauf hinweist, dass Literatur nicht nur lesekundigen Menschen vorbehalten werden kann, sondern auch Menschen ohne schriftsprachliche Kompetenzen an literarischen Prozessen teilhaben können, sofern diese in soziale Kontexte eingebettet sind (Wilke 2015, 83), wird diesen leseunkundigen Menschen in der Studie keine weitere Beachtung geschenkt. Bedarfe an literarischen Erfahrungen sowie Möglichkeiten zur Teilhabe bei starker kognitiver Beeinträchtigung oder auch schwerst-mehrfacher Behinderung werden nicht verdeutlicht. Gleichwohl weist Wilke auf die Notwendigkeit der Ermöglichung kultureller Teilhabe hin und betont die Bedeutung der pädagogischen Professionalität und des Menschenbildes der Fachkräfte. Wilke geht davon aus, dass die Vermittlung der Leitlinien heilpädagogischen Handelns die Voraussetzungen für die Ressourcenorientierung des Fachpersonals darstellt. Ohne es ausdrücklich zu erwähnen, implizieren diese Ausführungen, dass eine angemessene pädagogische Haltung gleichsam automatisch entsteht, sobald die Prinzipien der „Normalisierung, Selbstbestimmung und Empowerment, Teilhabe und Inklusion“ (Wilke 2015, 94) bekannt sind.

4 Beliefs und ihre verwandten Konstrukte

Ähnlich wie Schwarz-Govaers (2005) geht Wilke davon aus, dass Wissensvermittlung ausreicht, um erwünschte pädagogische Haltungen und Handlungsweisen zu generieren. Diese Vorstellung entspricht zwar den üblichen Denkmustern, die sich in der gegenwärtigen Bildungslandschaft abzeichnen, doch erscheint die Schlussfolgerung zu kurz gegriffen, da sie den Einflüssen von Einstellungen und Beliefs auf das (professionelle) Handeln keine Beachtung schenkt.

4.1. Die Bedeutung von Beliefs im Kontext der pädagogischen Arbeit

Vorstellungen von Qualifizierung und Professionalisierung, die sich in Curricula, Ausbildungsordnungen und Lehrplänen niederschlagen, vermitteln den Eindruck, dass gut geplante Bildung und Unterweisung durch Unterricht und berufliche Praktika eine gute Qualifizierung angehender Fachkräfte gewährleisten. Dabei sollen die Auszubildenden/Studierenden nicht nur das nötige Fachwissen erwerben, das sie zur kompetenten Ausübung ihres Berufes benötigen, sondern auch gewünschte Einstellungen und Haltungen entwickeln, die es ihnen ermöglichen, sich in den unterschiedlichsten Situationen sicher und ‚professionell‘ zu verhalten. Die Betrachtung subjektiver Faktoren wie persönliche Dispositionen, Einstellungen, Überzeugungen etc. werden in solche Überlegungen nicht einbezogen. Jedoch ist aus der Belief-Forschung bekannt, dass professionelle Haltungen keineswegs allein auf rein rationalem und empirisch gesichertem Wissen beruhen, sondern sich in nicht unerheblichem Maße stark an Vorerfahrungen und Überzeugungen ausrichten, die aus Alltagswissen und Alltagstheorien resultieren (Abelson, 1979; Bromme, 1987; Buchmann, 1984; Buchmann & Schwille, 1983; Clark, 1988; Clark & Peterson, 1986; Cole, 1986; Floden, 1985; Florio-Ruane & Lensmire, 1990; Ginsburg & Newman, 1985; Lortie, 1975; Mandl/Huber, 1983; Mansour, 2009; Nespor, 1987; Nisbett & Ross, 1980; Rokeach, 1968; Weinstein, 1988, 1989; Wilson, 1990).

„Perhaps the most important single cause of a person’s success or failure has to do with the question of what he believes about himself.“ (Arthur Combs, in: Pajares, 1992, 307)

Beliefs zu Selbstbild, Selbstkonzept und Selbstvertrauen, sowie Beliefs bezüglich der Intelligenz, des Wissens, der Motivation u. ä. beeinflussen das Handeln der Pädagogen (Rokeach, 1972; Pajares, 1992; Calderhead, 1996; Baumert & Kunter, 2006; Oser/Blömeke 2012)³⁵. Pajares (1992) verweist auf die Schwierigkeit einer klaren Bestimmung von Beliefs: Da Beliefs auf innerpsychische Vorgänge verweisen, können sie nicht unmittelbar beobachtet, sondern müssen aus Handlungen, Verhaltensweisen und Meinungsäußerungen abgeleitet werden. Sie begegnen uns indirekt unter anderen Bezeichnungen - als Werte, Urteile, Axiome, Meinungen, Ideologien, Auffassungen, Vorstellungen, Begriffssysteme, Vorurteile, Anordnungen, implizite (subjektive) Theorien, explizite Theorien, persönliche Theorien, innere mentale Prozesse, Gepflogenheiten, Handlungsgrundsätze, Perspektiven, Verständnisstrategien, soziale Strategien - um nur einige Möglichkeiten, die in der Literatur genannt werden, aufzuzählen (vgl. Pajares 1992, 309).

³⁵ In den im Folgenden zitierten Studien, die sich mit Wesen und Wirkungen von Beliefs befassen, wurde ausschließlich die Berufsgruppe der Lehrer*innen untersucht. Die zentralen Begriffe – Beliefs, Wissen, Einstellungen, Haltungen, subjektive Theorien – sollen anschließend in der Untersuchung der Berufsgruppe der Heilerziehungspfleger*innen Anwendung finden.

4.1.1 Komplexität einer Begriffsdefinition

Auch Rokeach (1972, 2) verweist auf die Unmöglichkeit des unmittelbaren Zugangs zu Beliefs. Seiner Ansicht nach sind Beliefs Schlussfolgerungen eines Beobachters in Bezug auf zugrunde liegende Erwartungshaltungen. Menschen sagen nicht zwingend, was sie tatsächlich denken, fühlen oder glauben. Häufig gibt es zwingende personelle oder soziale Gründe, die eine Person bewusst oder unbewusst daran hindern, dies zu erzählen. Stattdessen müssen Beliefs bestmöglich mithilfe aller Mittel, die zur Interpretation zur Verfügung stehen, aus dem gefolgert werden, was jemand sagt oder tut (vgl. Rokeach 1972, 2).

4.1.1.1 Tiefe und Bedeutsamkeit von Beliefs

Im Erwachsenenalter besitzen Menschen hunderte, wenn nicht tausende Beliefs, und jedes Belief ist in ein geordnetes und geschlossenes System aus vielen mehr oder weniger bedeutsamen Beliefs eingebunden. Rokeach definiert ein Beliefsystem als ein in sich geschlossenes System in einer organisierten psychologischen, aber gleichwohl nicht logischen Form. Dieser Vorstellung liegen drei Annahmen zugrunde:

1. Nicht alle Beliefs sind gleichermaßen bedeutsam für ein Individuum.
2. Je bedeutsamer (zentraler) ein Belief ist, desto resistenter verhält es sich gegen Veränderungen.
3. Je zentraler ein Belief angeordnet ist, desto weiter ziehen sich die Konsequenzen durch das gesamte Belief-System.

Die Frage nach Tiefe von Meinungen und der Intensität von Beliefs beschäftigte auch andere Forscher (Katz, 1944; Krech & Crutchfield, 1948; Pepitone, 1966). Das Ausmaß der Bedeutung von Beliefs lässt sich mithilfe empirischer Methoden wie Rating (Rosenberg, 1960), Ranking oder paarweise vergleichenden Methoden (Rokeach & Rothman, 1965) bestimmen, außerdem können Beliefs a priori als in der Bedeutsamkeit variierend auf der Basis eines oder mehrerer konzeptueller Kriterien klassifiziert und anschließend empirisch validiert werden (vgl. Rokeach 1972, 4).

Ein konzeptueller Denkansatz zu Variationen bezüglich der Bedeutung von bestehenden Beliefs im Vergleich von Individuen oder Gruppen findet sich bei Sherif et. al. (1965). Sie definieren Variationen der Bedeutung von Haltungen (attitudes)³⁶ mithilfe von Begrifflichkeiten des Konzeptes der Selbstbeteiligung und nehmen an, dass die Zugehörigkeit zu einer Gruppe je nach deren Positionierung die Meinungsbildung beeinflusst. Eagly (1967) definiert die Zentralität der Lage einer Haltung in Abhängigkeit von der Anzahl anderer damit zusammenhängender Konzepte und er vermutet, dass eine Haltung (attitude), die das Selbstkonzept betrifft, eine zentralere Stellung einnimmt als eine Haltung, die weniger an das Selbstkonzept einer Person gekoppelt ist. Rosenberg (1960) bestimmt die Bedeutung einer Haltung anhand des Ausmaßes der wahrgenommenen Wirksamkeit als Instrument zur Förderung oder Behinderung von wichtigen Werten, wobei die Wichtigkeit der Werte empirisch festgelegt ist (vgl. Rokeach 1972, 4).

³⁶ Die Differenzierung zwischen Einstellung und Haltung wird später genauer erläutert. Rokeach folgend wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff ‚attitude‘ durchgängig mit dem Begriff ‚Haltung‘ übersetzt, wenngleich der englische Begriff ‚attitude‘ sowohl mit dem Begriff ‚Einstellung‘ als auch ‚Haltung‘ übersetzt werden kann

4.1.1.2 Ordnung und Struktur von Belief-Systemen nach Rokeach

Rokeach (1972) schlägt vor, zunächst Attribute der Bedeutung zu formulieren und dann fünf Klassen von Beliefs innerhalb des Belief-Systems zu benennen, wobei die diversen Beliefs unter Anwendung des zentralen Attributes entlang einer zentral-peripheren Dimension angeordnet werden können. Die Bedeutsamkeit von Beliefs variiert unter folgenden Aspekten:

1. *Existenzielle versus nicht-existenzielle Beliefs*: Beliefs, die die physische und soziale Existenz und Identität einer Person direkt betreffen, haben eine stärkere Bedeutung und größere Auswirkungen auf andere Beliefs als solche, die mit der Existenz und Identität weniger verbunden sind.
2. *Geteilte und nicht geteilte Beliefs*: Beliefs, die die Existenz und Identität betreffen, können mit anderen Menschen geteilt oder nicht geteilt werden. Solche, die mit anderen geteilt werden, haben eine höhere funktionelle Auswirkung und größere Konsequenzen für andere Beliefs als solche, die nicht geteilt werden.
3. *Abgeleitete versus nicht-abgeleitete Beliefs*: Viele Beliefs sind nicht durch direkte Begegnung mit dem Gegenstand des Beliefs erlernt, sondern indirekt durch Referenzpersonen oder –gruppen erworben. Solche Beliefs sind ‚abgeleitet‘ und haben eine geringere Auswirkung auf andere Beliefs als jene, von denen sie abgeleitet wurden.
4. *Beliefs, die Geschmacksfragen betreffen oder nicht betreffen*: Viele Beliefs repräsentieren mehr oder weniger willkürliche Aussagen zu Geschmacksfragen und werden häufig individuell wahrgenommen. Solche Beliefs haben eine geringere funktionelle Verbundenheit und geringere Konsequenzen für andere Beliefs als jene, die keine Geschmacksfragen betreffen. (vgl. Rokeach 1972, 5f).

Weiterhin unterscheidet Rokeach fünf Typen von Beliefs:

1. Typ A: Primitive Beliefs, 100 % Übereinstimmung
2. Typ B: Primitive Beliefs, keine Übereinstimmung
3. Typ C: Autoritätsgläubigkeit
4. Typ D: Abgeleitete Beliefs
5. Typ E: Belanglose Beliefs

Typ A kennzeichnet die zentralsten Beliefs eines Beliefsystems. Sie werden im direkten Kontakt mit dem Gegenstand erworben und darüber hinaus besteht einstimmiger Konsens mit allen anderen vertrauten Personen. Beliefs dieses Typs werden nur äußerst selten angezweifelt und besitzen einen axiomatischen Charakter. Solche ‚primitiven‘ Beliefs bilden den innersten Kern eines Belief-Systems.

Typ B zählt ebenso zu den primitiven, weil unbestreitbaren Beliefs, jedoch besteht kein allgemeiner Konsens über deren Gültigkeit. Dieser Typ unbestreitbarer Beliefs wirkt sich ebenfalls direkt auf Existenz und Identität des jeweiligen Trägers aus, jedoch gibt es keine Referenzgruppen oder –personen außerhalb des Selbst, die dieses Belief abstreiten oder anfechten könnten. Durch ungünstige Erfahrungen können solche Beliefs entstehen, die die Rückmeldung durch Außenstehende als überflüssig erscheinen lassen. Beliefs, die nicht mit anderen geteilt werden, sind unempfindlich gegenüber Überredung und Argumenten von anderen.

Typ C stellt jene nicht-primitiven Beliefs dar, die durch Referenzpersonen übermittelt werden, die Autoritäten verkörpern. Im Laufe der Entwicklung lernt der heranwachsende Mensch zwischen glaubwürdigen und unglaubwürdigen Autoritäten zu unterscheiden, indem er feststellt, dass nicht

jedes Belief von allen Menschen geteilt wird (z. B: Gott oder Weihnachtsmann). Jedes durch eine Autoritätsperson (Eltern, Lehrer, Peergroup, etc.) vorgegebene Belief ist nunmehr angreifbar, weil der Heranwachsende gelernt hat, dass manche Referenzpersonen und –gruppen dieses Belief teilen, während andere wiederum nicht zustimmen. Nichtprimitive Beliefs sind abgeleitet von Beliefs des Typs A und gehen eine funktionale Beziehung mit diesen ein. Beliefs des Typs C sind ebenfalls wichtig und in der Regel resistent gegenüber Veränderungen, jedoch sind sie weniger bedeutsam als Beliefs der Typen A und B und somit leichter veränderbar.

Typ D Die abgeleiteten Beliefs sind Ableitungen von solchen Beliefs des Typs C, also Überzeugungen und Glaubenssätze, die bereits durch Referenzpersonen übermittelt wurden und als wahr anerkannt werden. Das Vertrauen in die Glaubwürdigkeit der jeweiligen Autoritäten bestimmt die Akzeptanz anderer Beliefs, die durch diese Autoritäten vermittelt werden. Hierzu zählen z. B. ideologische Beliefs, die in Zusammenhang mit religiösen oder politischen Institutionen entstehen oder eher sekundär in Prozessen der Identifikation mit Autoritäten als durch direkten Kontakt mit dem Objekt des Beliefs abgeleitet werden. Auch Beliefs, die Sachfragen betreffen und ausschließlich deshalb geglaubt werden, weil die Informationsquelle glaubwürdig zu sein scheint, zählen zu Beliefs des Typs D. Verändert sich das Vertrauen in die Autoritätsperson, verändern sich auch die Beliefs, die mit dieser Person in Zusammenhang gebracht werden. Dies kann zu weitreichenden Veränderungen innerhalb des Beliefsystems führen. Diese abgeleiteten Beliefs bilden das, was man gewöhnlich als institutionalisierte Ideologien bezeichnet, und zusammen mit der Identifikation mit Referenzpersonen bzw. –gruppen, auf welchen diese Beliefs gegründet sind, bilden sie die Basis für ein Zusammengehörigkeitsgefühl innerhalb der Gruppe.

Typ E bezeichnet belanglose Beliefs, die zwar direkt aus der direkten Erfahrung mit dem jeweiligen Objekt abgeleitet werden und wie die Typen A und B als unwiderlegbar gelten, aber im Gegensatz zu diesen üben Beliefs des Typs E keinen bedeutsamen Einfluss auf das gesamte Beliefsystem aus. Viele Beliefs des Beliefsystems scheinen mehr oder weniger willkürliche Ansichten zu Geschmacksfragen darzustellen, daher werden sie als belanglos gekennzeichnet. Dennoch können sie sich als äußerst haltbar erweisen. Sollten sie sich aber verändern, hätte dies keine nennenswerten Auswirkungen auf den Fortbestand von Beliefs, die das Selbstbild und die Selbstachtung betreffen. Bei der Anordnung dieser Beliefs entlang einer zentral-peripheren Dimension geht Rokeach (1972) von folgenden Annahmen aus:

1. Beliefs des Typs E sind weniger zentral als die der Typen A, B, C und D, weil sie weniger mit anderen Beliefs verbunden sind.
2. Beliefs des Typs D sind weniger zentral als Beliefs des Typs C, weil sie von Letzteren abgeleitet wurden.
3. Beliefs der Typen C und D sind weniger zentral als solche der Typen A und B, weil diese direkt mit dem Selbstbild korrespondieren, wogegen die erstgenannten nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit Beliefs des Selbstbildes stehen.
4. Schließlich sind Beliefs des Typs B weniger zentral als solche des Typs A, weil B-Beliefs sich nicht auf sozialen Konsens stützen, während A-Beliefs uneingeschränkt von allen Referenzpersonen und –gruppen einer Person geteilt werden.

Diese Gliederung trifft allerdings keine Aussagen über das Kriterium der Intensität von Beliefs. Ein anderes Attribut, das manchmal in der Literatur als Kriterium für die Bedeutsamkeit von Beliefs angeführt wird, ist die Nachprüfbarkeit von Beliefs bezüglich ihres Wahrheitsgehaltes. Jedoch gibt es

einige Gründe, die bezweifeln lassen, dass nachprüfbare Beliefs bedeutsamer sind als nicht verifizierbare Beliefs (vgl. Rokeach 1972, 13).

4.1.2 Wissen versus Beliefs?

Die Unterscheidung von Wissen und Beliefs ist eine entmutigende Angelegenheit (Pajares 1992, 309). Auch in der neueren Forschung finden sich keine empirischen Belege für eine klare Trennung der Begriffe (Southerland, Sinatra & Matthews, 2001), wenngleich diese Trennung in der Forschungspraxis vorgenommen und im philosophischen Diskurs diskutiert wird (Armstrong, 1973; Ayer, 1974; Baumert & Kunter, 2006; Guthrie, 1956; Hirst, 1979; Scheffler, 1965; Southerland et. al., 2001)³⁷. Nespor (1987), angeregt durch eine Arbeit von Abelson (1979), entwickelt vier Kategorien von Beliefs: existentielle Annahmen, Alternativität, affektive und evaluative Aufladung des Begriffes, sowie die episodische Struktur. Existentielle Vermutungen sind unwiderlegbare, persönliche Annahmen, die jedermann hat. Rokeach (1968) vertritt die Auffassung, es handele sich hier um Grundannahmen, die nicht angezweifelt werden können, ohne selbst damit die Persönlichkeit und die Vernunft einer Person infrage zu stellen. Sie werden wahrgenommen als unveränderliche Wesenheiten, die jenseits persönlicher Kontrolle oder individuellen Wissens existieren.

Nespor (1987) konstatiert, dass Beliefs stärkere affektive und wertende Komponenten enthalten als Wissen, und dass diese Affekte typischerweise unabhängig vom Wissen einer Person funktionieren, denn das Wissen über eine Sache funktioniert anders als die diesbezügliche Überzeugung samt der damit in Verbindung stehenden Gefühle. Vergleichbar mit Beliefs der Selbstwirksamkeit (Bandura, 1986) beeinflusst die Kombination aus Affekt und Evaluation die Energie und das Ausmaß des Engagements einer Lehrperson, sowie die Art der Umsetzung eines Themas (vgl. Pajares 1992, 310). Nisbett und Ross (1980) beschreiben den wertenden Charakter von Beliefs und stellen Allgemeinwissen als eine Struktur aus schematisch zusammengefügt kognitiven Komponenten dar, die zugleich Elemente der Evaluation und Beurteilung enthalten. Demnach sind Beliefs eine Form des Wissens und sie beeinflussen die gesamte menschliche Wahrnehmung, aber auch das kognitive Wissen.

4.1.2.1 Wissen – Versuch einer Begriffsabgrenzung

Ernest (1989) betrachtet Wissen als kognitives und Beliefs als affektives Ergebnis des Denkens. Gleichzeitig räumt er ein, dass Beliefs geringere, jedoch signifikante Anteile an kognitiven Komponenten beinhalten (vgl. Pajares 1992, 310). Nespor (1987) zieht als Unterscheidungskriterium von Wissen und Beliefs die Art der Abspeicherung im menschlichen Gedächtnis heran. Er argumentiert, dass kognitives Wissen semantisch abgespeichert wird, während Beliefs im episodischen Gedächtnis verortet werden. Beliefs werden aus Erfahrungen gewonnen oder aus kulturellen Quellen der Wissensvermittlung gespeist und Nespor (1987) argumentiert, dass Beliefs ihre Kraft aus früheren Erfahrungen oder Erlebnissen schöpfen, die das Verständnis für folgende Ereignisse prägen. Solche Erlebnisse spielen Schlüsselrollen in seinen Studien zum Lehrerhandeln. Goodman (1988) entdeckte, dass Lehrer durch Leitbilder beeinflusst werden, die aus vergangenen Erfahrungen stammen und als intuitive Filter für neue Informationen wirken. Calderhead und Robson (1991) berichten, dass

³⁷ Vgl. Ausführungen von Fränkel 2019

Referendar*innen über lebhaftere Bilder von Unterricht verfügen, den sie selbst als Schüler*innen erfahren hatten. Solche Bilder beeinflussen die Interpretation partikularer Kurse, beeinflussen Klassenzimmerpraktiken und bestimmen darüber, in welcher Art und Weise Referendar*innen später als Lehrer*innen unterrichten werden.

Eraut (1995) schlussfolgert, dass unsystematische persönliche Erfahrungen, die in Form fotografischer Eindrücke im Langzeitgedächtnis gespeichert werden, eine Schlüsselrolle im Prozess der Wissensbildung und Wissenswiedergabe spielen. Persönliche Erfahrungen mit beeindruckendem Lehrerhandeln können Studierenden später als Inspiration für ihr eigenes berufliches Handeln dienen (Nespor 1987, 320), und Erinnerungen daran können neben direkten Erfahrungen mit Lehrpersonen auch aus der Literatur oder aus anderen Medien stammen (Calderhead & Robson, 1991; Eraut, 1985; Goodman, 1988). Anders als Beliefs benötigen Wissenssysteme keinen Gruppenkonsens (Nespor 1987). Nach Nespor sind Beliefs grundsätzlich unveränderlich; sollten sie sich dennoch verändern, dann geschieht dies nicht durch Argumente, und sie verändern eher ihre Gestalt als ihr Wesen. Wissenssysteme hingegen sind, im Gegensatz zu Beliefs, offen für Evaluation und kritische Überprüfung. Nespor (1987) merkt an, dass Beliefs unkontrollierbar sind, insofern, als ihr Verhältnis zur Realität jeglicher Logik trotz, während Wissenssysteme besser definiert und empfänglich für Vernunft sind. Dennoch, so Nespor, wirken Beliefs weitaus stärker als Wissen darauf ein, wie Personen Aufgaben und Problemstellungen definieren und organisieren. Daher sind Beliefs weitaus stärkere Indikatoren für die Vorhersage menschlichen Verhaltens als Wissen (vgl. Pajares 1992, 311).

Vor allem in unklaren Handlungssituationen orientieren sich Lehrpersonen vorwiegend an Beliefs (Brown & Cooney, 1982; Harvey, 1986; Nespor, 1987; Sigel, 1985). Wenn Lehrer*innen einem Bereich begegnen, in denen kognitive und informationsverarbeitende Strategien nicht funktionieren, werden die verfügbaren Schemata unterbrochen und unverfügbar, die Lehrer*innen werden unsicher, welche Informationen benötigt werden oder welches Verhalten angebracht ist. Der episodische Kern von Beliefs macht es wahrscheinlich, dass Lehrer*innen sich in solchen Situationen der Beliefs und Belief-Strukturen bedienen, die ihnen – mit all ihren Problemen und Ungereimtheiten – zur Verfügung stehen. Diese Art des Wirkens jedoch ist kritisch zu betrachten in einer Profession, die durch eine immense Anzahl persönlicher Kontakte gekennzeichnet ist, die täglich bewerkstelligt werden müssen³⁸ und in denen oftmals Impulse und Intuitionen eine bedeutendere Rolle spielen als Reflexionen (Eraut, 1985; Jackson, 1968; Lortie, 1975; Nespor, 1987).

Nicht alle Forscher*innen sind der Ansicht, dass Beliefs bessere Einsichten in menschliches Handeln liefern können als Wissen. Roehler, Duffy, Hermann, Conley und Johnson (1988) begründeten die Vermutung der besseren Einsicht in menschliches Handeln durch die Erforschung des Wissens von Personen damit, dass Wissensstrukturen fokussiert sind auf die kognitiven Aspekte des Lehrens, und sie gehen von einem vorrangig wissensgeleiteten Handeln von Lehrer*innen aus. Hierbei argumentieren sie, dass Wissen die Oberhand haben müsse über Affekte in Form von Beliefs, da das Wissen das Herzstück im Nachdenken über die Praxis darstelle. Gleichwohl gestehen sie ein, dass Beliefs ebenfalls Einfluss auf das Denken von Lehrer*innen haben. Beliefs, so argumentieren sie, seien statisch und repräsentieren ewig währende Wahrheiten, wogegen Wissen fließend sei und sich neue Erkenntnisse in ein bestehendes System integrieren lassen. Beliefs pflegen Denkrichtungen, Wissen ist spezifisch und personenbezogen. Beliefs sind von einer emotionalen Aura umgeben, die die

³⁸ Was hier für Lehrer*innen als empirisch gesichert gilt, kann für Heilerziehungspfleger*innen ebenfalls mit hoher Wahrscheinlichkeit angenommen werden

Bestimmung von richtig oder falsch angibt, Wissen hingegen ist diesbezüglich neutral. Die Forscher kommen zu dem Schluss, dass Beliefs beeinflussen, was Lehrer*innen außerhalb des Klassenraums sagen, ihr Verhalten im Klassenraum allerdings von Beliefs geleitet wird, die durch Erfahrungen gefiltert wurden. Wissen andererseits dient dazu, den gemachten Erfahrungen Sinn abzugewinnen. Somit dient Wissen als nach Ansicht dieser Forscher als Kontrollinstanz und ist letztlich der entscheidende Faktor, der das Denken und Treffen von Entscheidungen von Lehrer*innen bestimmt (vgl. Pajares 1992, 312).

Wissen kann in drei unterschiedlichen Formen in Erscheinung treten. Es ist entweder erklärend oder prozessual (Anderson, 1983, 1985; Greeno, 1978; Ryle, 1949), oder es tritt als Konditionswissen in Erscheinung (Paris, Lipson & Wixson; 1983). Calderhead und Robson (1991) beschreiben, dass Referendare episodische Bilder als Rezepte für eigenes Handeln nutzen, ohne jedoch über das Wissen zu verfügen, diese zu hinterfragen oder zu modifizieren, bevor oder während sie diese anzuwenden versuchen (vgl. Rokeach 1992, 312). Lewis (1990) vertritt die Ansicht, dass der Ursprung allen Wissens in Beliefs zu finden ist und dass Wege der Wissensaneignung immer auf Entscheidungen für Werte beruhen. Pintrich (1990) stellte fest, dass sowohl Wissen als auch Beliefs kognitive Prozesse wie Gedächtnisleistung, Verständnis, Deduktion und Induktion, Problemdarstellung und Problemlösung beeinflussen. Zusammenfassend werden hier noch einige Aussagen zum Vergleich zwischen Wissen und Beliefs tabellarisch dargestellt. Die Tabelle ist der Dissertation von Fränkel (2019, 12) entnommen:

	Beliefs	Wissen
Wahrheitsgehalt	subjektiv als wahr empfunden	kollektiv als wahr empfunden
Legitimation	eigene Urteile	objektive Fakten
Affektivität	stark	weniger stark
Zugriff	unbewusst	bewusst
Reflexivität	niedrig	hoch
Speicherort	episodisches Gedächtnis	semantisches Gedächtnis
Organisation	vernetzt in Systemen	strukturiert
Stabilität	eher statisch	veränderlich
Konsistenz	Inkonsistenzen möglich	konsistent
Erwerb	v. a. frühe biographische Erfahrungen	fortwährend
Einfluss auf Verhalten	hoch	k. A.
Messbarkeit	interpretierbar	objektiv messbar

Tabelle 4 Vergleich von Beliefs und Wissen (Fränkel 2019, 12)

4.2 Begriffsbestimmung von Beliefs als Arbeitsbegriff in wissenschaftlichen Kontexten

Beliefs sind schwer zu fassen, aber sie haben entscheidende Auswirkungen auf das Lernen (Oser/Blömeke, 2012). Die Ursache der Inkonsistenz der Begriffsdefinitionen von Beliefs mag in den verschiedenen Agenden der Forscher liegen (Eisenhart, Shrum, Harding & Cuthbert, 1988). Da Beliefs in verschiedenen Forschungsfeldern und Zusammenhängen untersucht wurden, führte dies zu einer Vielzahl an Bedeutungen. Der Erziehungswissenschaft ist es bislang nicht gelungen, sich auf einen einheitlichen Arbeitsbegriff zu einigen, aber die gewählte Abgrenzung zwischen den Begriffen Wissen und Beliefs ist in fast allen Definitionen immer diese: Belief basiert auf Einschätzung und Urteil, Wissen auf objektiven Fakten (vgl. Pajares 1992, 313).

Beliefs können zum manipulativen Gebrauch von Wissen zu einem bestimmten Zweck oder unter bestimmten Umständen herangezogen werden (Abelson, 1979), oder sie können als Dispositionen für das Handeln und als Hauptdeterminanten für Verhalten angesehen werden (Brown & Cooney, 1982). Beliefs werden auch als verhaltensleitende Schemata oder mentale Konstrukte verstanden, die aus Erfahrungen abgeleitet und als wahr erachtet werden (Harvey, 1986; Sigel, 1985). Nisbett und Ross (1980) beschreiben Beliefs als vernünftige, eindeutige Thesen über den Charakter von Objekten und Objektkategorien. Dewey (1933) beschreibt Beliefs als die dritte Bedeutung des Denkens; als eine Behauptung oder Annahme über eine Tatsache, ein Prinzip oder ein Gesetz, wodurch die Gültigkeit des Hinterfragten getestet wird. Dewey hält Beliefs für bedeutsam, weil sie zur Handlungsfähigkeit und Souveränität verhelfen, wenn kein gesichertes Wissen zur Entscheidungsfindung zur Verfügung steht (vgl. Pajares 1992, 313).

Nach Rokeach (1968) sind Beliefs alle ‚simplen Behauptungen‘, die deutlich werden durch das, was eine Person sagt oder tut, und sie sind bewusst oder unbewusst. Beliefs werden häufig eingeleitet mit der Phrase ‚ich glaube, dass...‘, und er schreibt Beliefs situationsabhängig beschreibende, evaluative oder präskriptive Eigenschaften zu. Alle Beliefs besitzen seiner Ansicht nach eine kognitive Komponente, die Wissen repräsentiert; eine affektive Komponente, die in der Lage ist, Gefühle zu wecken, und eine Verhaltenskomponente, die aktiv wird, wenn Handeln erforderlich scheint. Während Kognitionsforscher (z. B. Gisbert & Ross, 1980) Beliefs als eine Form von Wissen deklarieren, klassifiziert Rokeach Wissen als einen Bestandteil von Beliefs.

4.2.1 Beliefs in Abgrenzung zu verwandten Konstrukten

Beliefs können innerhalb eines Belief-Systems für sich alleine stehen, aber sie können auch agglomerieren und sich netzwerkartig verknüpfen. Dabei bilden sie Organisationen von Beliefs, die als „Knotenpunkte“ (Fränkel 2019, 15) erscheinen. Dieses Belief-System wiederum ist eng mit dem Wissensnetz verknüpft, sodass eine trennscharfe Bestimmung von Beliefs, aber auch von Wissen, nicht immer möglich ist. Beliefs enthalten kognitive Elemente, aber auch Wissen wird durch affektive Elemente beeinflusst (Dunker 2016). Der Begriff ‚Beliefs‘ wird im deutschen Sprachraum mit unterschiedlichen Begriffen übersetzt³⁹. So finden sich die Übersetzungen ‚**Vorstellungen**‘ (z. B. Baumert, Blum & Neubrand, 2001; Heid, 2015; Kunter & Pohlmann, 2009; Neuweg, 2004; Reusser, Pauli & Elmer, 2011; Trautmann, 2005; Villiger, 2015), ‚**Überzeugungen**‘ (z. B. Baumert & Kunter, 2006; Brunner et. al., 2006; Frey, 2008; Steinmann, 2015), ‚**Einstellungen**‘ (z. B. Amrhein, 2011; Bosse, Henke, Jäntschi, Lamprecht, Maaz et. al., 2016; Dlugosch, 2014; Scholz & Rank, 2015)⁴⁰, ‚**Werte**‘ (z. B. Booth, 2012; Hackl, Steenbuck & Weigand, 2011; Hackl, Pauly, Steenbuck & Weigand, 2012; Haeberlin, 1996; Konnemann, Asshoff & Hammann, 2012), ‚**subjektive Theorien**‘ (Groeben & Schlee, 1988), aber auch ‚**Haltungen**‘ (z. B. Feyerer, 2014; Langlet & Schäfer, 2008; Schwer & Solzbacher, 2014) in der deutschsprachigen Forschungsliteratur als synonyme oder verwandte Begriffe von Beliefs.

³⁹ Es finden sich Beispiele für unterschiedliche Übersetzungen und Deutungen bei Fränkel 2019, vgl. auch Ruberg & Porsch, 2017

⁴⁰ Eine ausführliche Übersicht zur unterschiedlichen Verwendung der genannten Begriffe in der deutschsprachigen Forschungsliteratur unter Nennung der jeweiligen Autor*innen findet sich ebenfalls bei Ruberg & Posch, 2017

4.2.2 Vorstellungen

Vorstellungen besitzen dieselben Eigenschaften wie Beliefs, was auch nicht weiter verwundert, wenn man bedenkt, dass der Begriff ‚Vorstellung‘ häufig als das deutsche Äquivalent zu Beliefs verwendet wird. Die Begriffe ‚Vorstellungen‘, ‚Überzeugungen‘ und ‚Subjektive Theorien‘ werden teilweise synonym verwendet, auch wenn sie sich auf semantischer Ebene durchaus unterscheiden. Kirchner (2016) verweist auf die deutlich stärkere affektive Komponente des Begriffs ‚Überzeugungen‘ im Gegensatz zu ‚Vorstellungen‘ und sie bevorzugt den Begriff ‚Vorstellung‘ als deutsche Übersetzung für ‚belief‘, da er im Gegensatz zu Überzeugung weniger wertend ist und nicht vorwegnimmt, ob es sich um eine identitätsstiftende Ansicht handelt⁴¹. Vorstellungen können Einfluss auf Handlungen nehmen (Eley 2006; Mansour 2009; Kleickmann et. al. 2010; Voss et. al. 2013; Richter 2014; TALIS-Studie der OECD 2009; Oser-Blömeke 2012; Hartinger et. al. 2006) und sie betonen eher die kognitive Komponente von Beliefs. Beliefs werden hier eher als Bestandteil des Wissens verstanden, und Vorstellungen umfassen nach Hartinger et. al. (2006) eine Kombination aus Wissen, das deklarativ und prozedural sein kann, und stellen Konglomerate dar, die kognitive, affektive und behaviorale Komponenten enthalten können (vgl. Hartinger et. al, 2006; Fränkel, 2019). Vorstellungen sind identitätsstiftend (Heilmann, 2001), werden von sozialen Einflussfaktoren geprägt (Op’t Eynde, et. al., 2002), können auf Vorstellungssysteme von anderen Menschen Einfluss nehmen (Schommer-Aikens et. al., 2010), können geteilt werden (Klee, 2008; Steinmann/Oser, 2012), sich aber auch innerhalb von Berufsgruppen unterscheiden (Leder/Forgasz, 2002).

Vorstellungen sind nicht immer bewusst, der explizite oder implizite Charakter von Vorstellungen wird in der Forschung häufig vernachlässigt (Fives/Buehl, 2012) oder die Unbewusstheit von Vorstellungen wird deutlich. Vorstellungen können aber auch bewusst sein und expliziert werden (Bryan, 2003; Fives/Buehl, 2012; Tschannen-Moran/Woolfolk Hoy, 2001). Vor allem verhaltensnahe Vorstellungen sind häufig schwer zugänglich (Reusser et. al., 2010), da die Handlungen oft routiniert ablaufen und nicht mehr hinterfragt bzw. bewusstgemacht werden.

Vorstellungen sind stabil und nur erfahrungsbasiert veränderbar (Kagan, 1990; Mansour, 2009) und sie dienen als WahrnehmungsfILTER (Voss et. al., 2011). Vorstellungen sind theorieähnlich, aber nicht widerspruchsfrei und können ähnliche kognitive Funktionen wie wissenschaftliche Theorien haben. Daher werden sie auch vielfach als ‚subjektive Theorien‘ bezeichnet. Ihnen wird dabei eine ‚quasilogische Struktur‘ (Voss et. al., 2011) bzw. eine ‚innere Ordnung‘ (Reusser et. al., 2010) zugesprochen und sie beeinflussen das Wahrheitsempfinden (Klee, 2008; Allenspach, 2012). Dennoch sind sie subjektiv und nicht widerspruchsfrei (Op’t Eynde et. al., 2002), teilweise inkonsistent (z. B. Adler, 1984; Bryan, 2003; Heilmann, 2001; Norton et. al., 2005; Voss et. al., 2011) und fragmentarisch (Reusser, Pauli & Elmer, 2010). Vorstellungen können auch als kontextuell geprägt und situationsspezifisch wahrnehmbar beschrieben werden (Heilmann, 2001), wobei nicht nur die physische Infrastruktur, die soziale Umgebung und (bildungs-)politische Rahmenbedingungen zu beachten wären, sondern auch das jeweilige Schulfach (Stodolsky/Grossman, 1995) sowie die spezifischen Fachdidaktiken Einfluss auf die Vorstellungen von Lehrpersonen nehmen (Mansour, 2009).

⁴¹ Der Überblick über die Forschung zu Vorstellungen stammt aus Kirchner, 2016

4.2.3 Einstellungen in Abgrenzung zu Haltungen

Begriffe wie ‚Überzeugungen‘, ‚Haltungen‘, ‚Orientierungen‘, ‚Konzeptionen‘, ‚subjektive Theorien‘ und ‚Beliefs‘ werden z. T. synonym zu dem Begriff ‚Einstellungen‘ verwendet (Ruberg/Porsch, 2017, 395). Die Autorinnen kritisieren die oftmals unscharfen Abgrenzungen der Begriffe und die fehlende Einheitlichkeit bei deren Verwendung in der Forschungsliteratur. So wird der Begriff ‚Einstellungen‘ (attitudes) als psychologische Tendenz bezeichnet, die in Form von Zustimmung oder Abneigung zu einer Bewertung von Entitäten führt. Die Bewertungen umfassen dabei alle Klassen wertender Reaktionen, können also kognitiver, affektiver oder verhaltensbezogener Natur sein (Eagly/Chaiken, 1993; zit. n. Ruberg/Porsch, 2017, 395). Nach Mayerl (2009) ist eine Einstellung „eine individuelle, mentale und bilanzierende Bewertung eines gedanklichen Objekts“ (ebd.). Der Begriff ‚attitudes‘ kann sowohl mit ‚Einstellung‘, aber auch ‚Haltung‘ übersetzt werden, wobei die Begriffe bei der Übersetzung häufig synonym gebraucht werden. Rokeach (1972) verweist jedoch darauf, dass in seinen Ausführungen nur die Bedeutung ‚Haltung‘ gemeint sein kann und unterscheidet deutlich zwischen Einstellungen (sets) und Haltungen (attitudes):

„Some predispositions are momentary, in which case they are not called attitudes. While such concepts as **sets** or **Einstellung**‘ are typically employed in referring to a momentary predisposition, the concept of attitudes is typically reserved for more enduring, persistent organizations of predispositions“ (Rokeach 1972, 112)

Daher wird der Begriff ‚attitude‘ im Folgenden, sofern er sich auf Texte Rokeachs bezieht, durchgängig mit ‚Haltung‘ übersetzt. Einstellungen haben nach Rokeach einen weniger gefestigten und dauerhaften Charakter als Haltungen. Die Haltung ist ein relativ andauerndes Konstrukt aus Beliefs, das um ein Objekt herum angeordnet ist, um in einer bevorzugten Weise darauf zu reagieren. Auch bei Einstellungen handelt es sich um Konstrukte aus Beliefs, die sich um ein Objekt herum anordnen und darauf reagieren, jedoch sind diese Konstrukte eher auf momentane Befindlichkeiten bezogen, während Haltungen eher dauerhafte Neigungen aufweisen. Auf die Distanz zwischen den Begriffen wird auch von anderen Forschern hingewiesen. In der Interessensforschung konnte nachgewiesen werden, dass zwar eine deutliche Nähe zwischen den Konstrukten ‚Einstellung‘ und ‚Interesse‘ besteht, andererseits verweisen solche Arbeiten, auf die Osborne et. al. (2003) in einem breit angelegten Übersichtsartikel zu Attitude-Studien Bezug nehmen, auf den gebotenen Abstand zwischen ‚Einstellungen‘ und ‚Haltungen‘ (Osborne et. al. 2003; zit. n. Langlet & Schäfer 2008, 18). Für die klare terminologische Unterscheidung von Einstellungen und Haltungen spricht, dass es im affektiven Bildungsbereich einen fundamentalen Unterschied zwischen einer horizontalen und einer vertikalen Ausrichtung von Handlungsmotiven gibt:

„*Einstellungen* bzw. Interessen sind – im Bilde gesprochen – ‚horizontale Ausrichtungen‘ unserer Handlungsantriebe auf ein Spektrum von Gegenständen oder Themen, die vor uns als auf einer Ebene ausgebreitet gedacht werden können und die wir *subjektiv*, ganz allein nach unserem Geschmack, bewerten und auswählen. Die bewertende Instanz bzw. das bewertende Kriterium ist hier das Subjekt selbst. Es bewertet Merkmale eines Objekts, bzw. das Objekt als Ganzes, nach ‚positiv/negativ‘, ‚angenehm/unangenehm‘, ‚interessant/uninteressant‘, ganz allein aufgrund persönlicher Befindlichkeiten und individueller Maßstäbe.

Ganz anders dagegen *Haltungen*: Sie werden zwar auch individuell entwickelt und überwiegend gefühlsmäßig erlebt und gehören damit zu den affektiven Variablen, jedoch orientieren sie sich mehr oder weniger – um im Bilde zu bleiben – ‚vertikal nach oben‘, d. h. an *allgemeinen Werten*, die über die Person hinausgehen [...]. Das wird besonders deutlich dann, wenn ein Konflikt auftritt zwischen

persönlichen Neigungen, Interessen, Einstellungen auf der einen Seite und allgemeinen (z. B. moralischen) Werten auf der anderen, die dagegen stehen [sic!]. Dann wird eine Entscheidung ganz anderer Art notwendig als bei der Auswirkung von Einstellungen; sie verlangt eben eine ganz bestimmte ‚Ausrichtung nach oben‘. Durch sie erlangt die Persönlichkeit eine länger dauernde Festigkeit, Zuverlässigkeit und Berechenbarkeit, weshalb Haltungen auch gern als ‚Charakter-Konstanten‘ angesehen werden.“ (Langlet/Schäfer 2008. 19).

Zudem weisen die Autoren auf die Zeit-Dimension hin, nach der sich Einstellungen und Haltungen deutlich unterscheiden. Wie Rokeach vertreten auch sie die Ansicht, dass Einstellungen relativ kurzlebig sind und allenfalls über eine „mittlere Lebensdauer“ (ebd., 20) verfügen, sich mitunter sogar spontan ändern können. Haltungen hingegen sind aufgrund ihrer größeren Situations- und Subjekt-Unabhängigkeit deutlich stabiler und bestehen oft über die gesamte Lebensdauer einer Trägerperson. Als weitere affektive Komponente fügen Langlet und Schäfer (2008) ihrer Studie noch die Variante ‚Stimmung‘ hinzu. Eine Stimmung ist noch deutlich kurzlebiger als eine Einstellung, sie beschreibt eine Gefühlsqualität, die kurzfristig kommen und auch wieder gehen kann. Dennoch können aus sich oft wiederholenden Stimmungen Einstellungen entstehen, nämlich dann, wenn der Wunsch nach Wiederholung bzw. Vermeidung des Erlebens bestimmter Situationen auftritt und sich manifestiert. Die Einstellung bezieht sich dann auf den Gegenstand, den Sachverhalt oder das Thema, das die spezifische Stimmung auslöst. Stimmung und Einstellung sind jeweils ausschließlich auf die subjektive Bewertung bezogen und daher vom Wesen her verwandt, unterscheiden sich aber in der Verweildauer innerhalb der menschlichen Psyche sowie der Komplexität ihrer Entstehung (ebd.). Langlet und Schäfer folgen der Definition von ‚Einstellung (attitude)‘ nach Goldin (2002):

Einstellung: Eine psychologische Tendenz, die dadurch zum Ausdruck kommt, dass man einen gewissen Gegenstand mit Zustimmung oder Ablehnung bewertet.“ (Langlet/Schäfer 2008, 22)

4.3 Haltungen als handlungsleitende Prädispositionen

Cluster von Beliefs, die um ein Objekt oder eine Situation herum angeordnet sind, formen Haltungen, die sich zu Handlungsleitfäden entwickeln können. Jedes Belief innerhalb einer solchen Organisation verfügt über kognitive, affektive und behaviorale Komponenten (Rokeach 1972, 114). Rokeach beschreibt Beliefs als Prädispositionen von Handlungen:

- die kognitive Komponente präsentiert das Wissen einer Person mit variierenden Graden an Gewissheit über das, was richtig oder falsch bzw. gut oder böse ist;
- die affektive Komponente ist in der Lage, aufrüttelnde Affekte mit unterschiedlicher Intensität zu erzeugen, sobald die Validität des Beliefs infrage gestellt ist;
- die verhaltensbezogene Komponente führt zu Bereitschaft für Handlungen, sobald sie aktiviert ist (vgl. Rokeach 1972, 114)

Die Beziehung zwischen den Komponenten ist jedoch derart eng, dass eine Unterscheidung kaum möglich ist und es auch kaum relevant erscheint, welche der Komponenten zu konkreten Handlungen oder Verhaltensweisen geführt hat (Harding, Kutner, Proshansky & Chein, 1954; zit. n. Rokeach 1972, 114).⁴² Rokeach stimmt mit der Sichtweise von Krech und Crutchfield (1948) überein, dass alle

⁴² Rokeach spricht von Verhalten, auch wenn er in seinen erläuternden Beispielen eher bewusste Handlungen, denen bewusste Entscheidungen vorausgehen, anführt. Als Beispiel führt er den Kauf eines Geschichtsbuches an, bei dem die kognitive Komponente den Ausschlag für den Buchkauf gab (vgl. Rokeach 1972, 114). Hier liegt es näher, den Begriff ‚Handeln‘ zu wählen, da ‚Verhalten‘ eher das Reagieren in einem behavioristischen Sinne meint. Nach einer Definition aus der FST

Haltungen Beliefs enthalten, aber nicht alle Beliefs zwangsläufig Bestandteil einer Haltung sind. Jedes als selbstverständlich angenommene Belief hat die Eigenschaft, affektive Reaktionen zu generieren, sobald seine Validität infrage gestellt wird. Nach Rokeach liegt es in der Natur des Menschen, sich um die Richtigkeit seiner Beliefs zu sorgen; Richtigkeit ist gut, Unrichtigkeit ist schlecht.

Im Hinblick auf die vorausgegangenen Überlegungen kann eine Haltung als eine Organisation zusammenhängender Prädispositionen von Handlung definiert werden, die um ein gemeinsames Objekt herum arrangiert sind, wobei bestimmte Aspekte bezüglich des Objekts in den Fokus der Aufmerksamkeit einiger Personen geraten können und für andere Personen andere Aspekte in den Vordergrund der Aufmerksamkeit geraten. Dabei scheinen Haltungskonzepte getreulich die Primärform zu reflektieren, in welcher vergangene Erfahrungen im Individuum gesammelt, gespeichert und organisiert werden, sobald sich eine neue Situation anbahnt (Newcomb, Turner & Corner, 1965; zit. n. Rokeach 1972, 116).

4.3.1 Das Konzept der Organisation von Beliefs und Haltungen

Es gibt zahlreiche strukturelle Dimensionen zur Beschreibung einer Organisation von Beliefs, Haltungen und Werten. Beschrieben werden können:

1. die Organisation einer Ansammlung von Beliefs innerhalb einer Haltung;
2. die Organisation einer Ansammlung verschiedener Haltungen innerhalb eines Haltungssystems;
3. alle Beliefs, Haltungen und Werte eines Menschen innerhalb seines kognitiven Systems (vgl. Rokeach 1972, 117).

Die **Differenzierung** als Organisationsvariable bezieht sich auf den Grad der Bestimmung der unterschiedlichen Teile innerhalb eines Ganzen, und je größer die Anzahl der Teile ausfällt, desto differenzierter erscheint die Darstellung des Systems. Eine weitere Organisationsvariable ist die **Zentralität**: Rokeach stellt sich dabei ein Organisationsmodell vor, nach dem die einzelnen Teile des Systems entlang einer zentral-peripheren Dimension angeordnet werden. Dabei werden die Elemente, die näher an dem Zentrum angeordnet sind, resistenter gegenüber Veränderungen und erzeugen bei erfolgten Veränderungen stärkere Effekte auf andere Elemente des Systems als weniger zentrale Teile. Die Organisation eines Belief-Systems kann auch aus einer zeitlichen Perspektive betrachtet werden, aber auch nach Spezifität oder Generalität oder nach Breite und Enge (vgl. Rokeach 1972, 118).

Eine Haltung kann nicht nur um ein Objekt, sondern auch um eine Situation herum angeordnet sein⁴³. Im ersten Fall, bei dem Haltungsobjekt, handelt es sich um ein statisches Objekt der Betrachtung,

unterscheiden sich Verhalten und Handlung wie folgt: „Der Verhaltensbegriff bezieht sich auf das unmittelbar von außen Beobachtbare am Menschen und konzentriert sich damit auf die motorischen Bewegungen seines Körpers. Eine auf dem Verhaltenskonzept basierende Psychologie kann der menschlichen Intentionalität nicht gerecht werden [...] Handlungen existieren also im Gegensatz zu Verhaltensweisen nicht als intersubjektiv beobachtbare Größen, sondern nur als subjektiv-interpretative Beschreibungen (Schlee 1988, 14 ff). Weitere Ausführungen hierzu in Kap. 4.3.2.

⁴³ Da sich die vorliegende Forschungsarbeit an der Theorie Rokeachs orientiert, wird hier ausführlich aus dem Werk Rokeachs von 1972 referiert. Übersetzungen stammen von der Autorin, WP. Es erscheint erforderlich, die Überlegungen zu Wesen, Organisation, Funktionen von Beliefs und den verwandten Konstrukten wie Einstellungen, Haltungen, Werten sowie das Verhältnis von Haltungen und Handlungen nach Rokeach darzustellen, weil sich die vorliegende Arbeit im qualitativen empirischen Teil weitestgehend auf diese Theorie bezieht

konkret oder abstrakt, etwa als eine Person, eine Gruppe, eine Institution oder ein Thema. Im zweiten Fall handelt es sich um eine spezifische Situation ein dynamisches Ereignis oder eine Aktivität, um die herum eine Person ein ganzes Set an zusammenhängenden Beliefs organisiert, wie man sich verhalten soll. Rokeach kritisiert, dass Haltungsforscher vorwiegend an Theorien und Messungen von Haltungen gegenüber Objekten oder Situationen interessiert sind, weniger aber an Haltungen gegenüber Situationen, die durch Objekte bestimmt werden. Die vorliegende Arbeit will jedoch genau jenen Weg beschreiten und zum einen Haltungen untersuchen, die gegenüber Objekten bestehen, zum anderen aber auch Haltungen gegenüber Situationen in den Blick nehmen, die durch diese Objekte geprägt sind.

4.3.2 Differenzierung zwischen Haltungen und verwandten Begriffen

Nach Rokeach (1972) repräsentiert ein **Belief-System** das gesamte Universum der Beliefs einer Person über die physische und soziale Welt und über sich selbst. Er stellt es sich vor als eine Anordnung entlang mehrerer Dimensionen (Rokeach, 1960), und ergänzende Dimensionen können hinzugefügt werden. Außerdem kann ein Belief-System als System variierend nach Enge oder Breite beschrieben werden. Eine **Haltung** ist ein Typ eines Subsystems von Beliefs, das um ein Objekt oder eine Situation herum angeordnet und mit anderen, größeren Subsystemen verbunden ist.

Das **Belief-Konzept** ist breiter als eine Ideologie, es beinhaltet vor-ideologische sowie ideologische Beliefs. Eine **Ideologie** wiederum ist eine Organisation von Beliefs und Haltungen religiöser, politischer oder philosophischer Natur, mehr oder weniger institutionalisiert oder mit anderen geteilt, und abgeleitet von einer externen Autorität.

Ein **Wert** stellt nach Rokeach (1972, 124) eine Art Belief dar, der zentral innerhalb eines Belief-Systems einer Person verortet ist und er definiert Werte als abstrakte positive oder negative Ideale, die nicht an bestimmte Haltungen oder Situationen gebunden sind. Werte repräsentieren die Beliefs einer Person über ideale Verhaltensweisen und ideale Zustände, wie z. B. Wahrheit, Schönheit, Sauberkeit, Ordnung, Ehrlichkeit und viele andere. Die Werte einer Person können, wie alle Beliefs, bewusst durchdacht oder unbewusst erhalten werden, und sie müssen aus Handlungen oder Äußerungen der Person geschlussfolgert werden. Ein Erwachsener hat möglicherweise zig Hunderte oder Tausende von Beliefs, Tausende von Haltungen, aber nur ein paar Dutzend Werte (vgl. Rokeach 1972, 124): Rokeach unterteilt Werte in sechs Werteklassen: in theoretische, soziale, politische, religiöse, ästhetische und ökonomische.

Eine **Meinung** ist nach Rokeach (1972, 125) ein verbaler Ausdruck von Beliefs, Haltungen oder Werten, die allerdings interpretativ aus dem Gesagten erschlossen werden müssen. Rokeach geht davon aus, dass eine Meinung üblicherweise eine öffentliche Überzeugung, Haltung oder einen öffentlichen Wert repräsentiert. Den privaten Motiven kann der Interpret am ehesten nahekommen, wenn sie unter einem höheren Maß an Privatheit geäußert werden.

Das Konzept des **Glaubens** schließlich verweist auf ein oder mehrere Beliefs, die eine Person für wahr, gut und wünschenswert erachtet, unabhängig von dem sozialen Konsens oder der objektiven Evidenz, mit der sie als irrelevant wahrgenommen werden (ebd.).

Wahnvorstellungen sind Beliefs, an denen getreulich festgehalten wird, auch wenn ein objektiver Beobachter feststellt, dass sie faktisch falsch sind.

Ein **Stereotyp** ist ein sozial geteiltes Belief, das ein Handlungsobjekt in vereinfachender und undifferenzierter Weise beschreibt. Einem Handlungsobjekt wird nachgesagt, es bevorzuge gewisse Formen des Benehmens, die als sozial erwünscht oder unerwünscht beurteilt werden. Es kann einen Funken Wahrheit enthalten, jedoch ist das Stereotyp in keiner Weise gerechtfertigt (vgl. Rokeach 1972, 126).

Stimmungen und Haltungen werden von Rokeach als identisch definiert. Die vorliegende Arbeit jedoch orientiert sich bei der Definition an Langlet/Schäfer (2008), die Stimmung als eine affektive Variable definieren, die eine kurzfristige Gefühlsqualität darstellt, und sich allein schon durch ihre geringe Dauerhaftigkeit deutlich von Haltung unterscheidet.

4.4 Haltungen und Verhalten

Eine Reaktion auf ein Handlungsobjekt, so Rokeach (1972, 126) kann nicht innerhalb eines Vakuums existieren, sondern muss notwendigerweise innerhalb einer sozialen Situation ausgelöst werden, zu der wir über Haltungen verfügen. Außerdem ist es hilfreich, jedes einzelne Handlungsobjekt als die Abbildung einer Situation, in der es entstanden ist, zu begreifen. Wie sich eine Person gegenüber einem Objekt innerhalb einer Situation verhalten wird, hängt einerseits davon ab, welche Beliefs oder Prädispositionen durch das Handlungsobjekt, und andererseits davon, welche Beliefs und Prädispositionen durch die Situation aktiviert werden. Das soziale Verhalten einer Person ist also durch zwei Haltungstypen determiniert: einen durch das Objekt und einen durch die Situation ausgelösten Haltungstypus. Rokeach (1972, 127) definiert Verhalten als eine Funktion von zwei Haltungen: Objekthaltung und Situationshaltung. Die beiden Haltungsarten interagieren und wirken gleichzeitig in unterschiedlichem Ausmaß auf das Verhalten einer Person ein. Es ist möglich, dass entweder das Handlungsobjekt die stärkeren Beliefs aktiviert, als durch die jeweilige Situation aktiviert werden; in diesem Fall lassen sich im Hinblick auf das Handlungsobjekt verallgemeinernde Aussagen über das Verhalten treffen. Andererseits kann eine Situation die stärkeren Beliefs verursachen und es lassen sich generalisierende Aussagen über das durch die Situation hervorgerufene Verhalten treffen. Campbell (1963, zit. n. Rokeach 1972, 128) widerlegt nicht nur die scheinbaren Widersprüche zwischen Haltung und Verhalten oder zwischen zwei Verhaltensweisen, sondern er behauptet auch, dass bestimmte Situationen, denen größerer sozialer Druck innewohnt, diskriminatorische Verhaltensweisen gegenüber bestimmten Handlungsobjekten mehr als andere Situationen begünstigen können. Rokeach widerspricht der Behauptung Cheins (1948, zit. n. Rokeach 1972, 128), Menschen könnten entgegen ihren Haltungen handeln. Rokeach hält eine solche Möglichkeit für unwahrscheinlich und geht davon aus, dass im Falle eines Verhaltens, das bekannten Haltungen zuwiderläuft, mindestens eine andere Haltung existieren müsse, die die nicht passende Haltung an Bedeutung übertrifft. Wenn eine negative Korrelation zwischen einer vorhandenen Haltung und einer Handlung besteht, existiert auch immer die Möglichkeit, dass noch eine weitere Haltung besteht, die bislang noch nicht gemessen wurde, aber mit dem Verhalten kongruent ist (ebd.).

4.4.1 Kurzer Exkurs: Handeln, Tun, Verhalten

Rokeach gebraucht den Begriff ‚Verhalten‘ (behavior), wenn er von menschlichen Aktivitäten spricht. In der vorliegenden Arbeit wird hier im Sinne der FST⁴⁴ stattdessen von ‚Handlung‘ gesprochen, da es sich bei den beobachteten und beschriebenen Aktivitäten weitgehend um bewusste Tätigkeiten dreht, denen eine Intention zugrunde liegt, selbst wenn nicht jedes Handlungsmotiv dem handelnden Subjekt bewusst sein mag und von ihm reflektiert werden kann. ‚Verhalten‘ im Sinne der FST bezeichnet eine eher reaktive Verhaltensweise (vgl. Groeben, 1986; Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988; Straub & Weidemann, 2015), die durch Reize ausgelöst wird. Straub und Weidemann fassen die Unterscheidung zwischen Verhalten und Handlung folgendermaßen zusammen:

„Zwar ist jedes *Handeln* ein Sich-Verhalten, keineswegs aber kann jedes Verhalten als Handeln bezeichnet werden. Handlungen bilden demnach eine *besondere Klasse* menschlicher Verhaltensweisen. Das sogenannte *bloße* oder rein *reaktive* Verhalten – man denke z. B. an einen natürlichen Reflex wie den Schluck- oder Patellarsehnenreflex – bildet den begrifflichen Gegenpol zum Handeln“ (Groeben 1986, S. 59, 71; Straub 1999a, S. 10ff; zit. n. Straub & Weidemann, 2015, 29; Hervorhebungen im Original)

Rein reaktives Verhalten, das als Wirkung einer Ursache oder als Folge von Bedingungen verstanden werden kann, entzieht sich vollständig der Kontrolle des Subjekts (ebd.). Handlungstheorien dagegen sehen den Menschen als vernunftbegabtes Wesen und gehen von der Annahme aus, dass der Mensch grundsätzlich verantwortlich ist für sein Handeln. Er agiert nicht nur reaktiv, sondern verfügt zumindest über partielle Autonomie. Sein Handeln besitzt Sinn und Bedeutung, es lässt sich durch das Subjekt, aber auch durch Interaktionspartner*innen und Beobachter*innen, begründen und erklären. Handlungssubjekte verfügen theoretisch über ein gewisses Maß an Autonomie, auch wenn diese begrenzt sein mag. Diese partielle Autonomie erwächst aus dem der Person inhärenten Selbstbewusstsein sowie aus dessen Möglichkeiten zur Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung. Straub und Weidemann (2015) bezeichnen Menschen als

„potenziell handlungsfähige Subjekte. Das Unterlassen und das tätige Handeln sind die Weisen, in denen Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung Gestalt annehmen. Vor allem durch ihr Handeln *führt* eine Person ihr Leben. Die Freiheit zu handeln gehört zur Natur des Menschen und zu seiner Lebensform. Sie bürdet ihm aber auch Verantwortung auf, denn als handlungsfähige Person sind Menschen verantwortliche Wesen, die unter Umständen zur Rechenschaft gezogen werden. Handlungstheorien schreiben dem Akteur bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten und mit diesen auch zugleich Verantwortung zu. Der Handlungsbegriff besitzt, mit anderen Worten, *deskriptive* und *askriptive* Funktionen“ (Straub & Weidemann 2015, 32f; Hervorhebungen im Original, WP)

Groeben (1986, 71) sieht als den zentralen Aspekt des Handelns die Intentionalität, Handeln geschieht bewusst und zielgerichtet und unterscheidet sich hierin grundlegend von reaktivem Verhalten. Verhalten und Handeln bilden die entgegengesetzten Pole einer Skala, zwischen denen sich noch eine weitere Kategorie, das Tun, befindet. Folglich unterscheiden sich drei anthropologische Kernannahmen, die zusammen eine dreigliedrige Struktur ergeben und zusammen „den Gegenstand der Psychologie“ (vgl. Straub & Weidemann, 2015, 35) gliedern:

1. *Das epistemologische Subjektmodell*: Der Mensch ist ein sprach-, reflexions- und handlungsfähiges Subjekt (Handeln).

⁴⁴ Abkürzung für ‚Forschungsprogramm Subjektive Theorien‘

2. *Das organismische Modell*: Der Mensch wird gesehen als ein seinen Selbsttäuschungen und Fehlleistungen immer wieder erliegendes und mit nicht-intendierten Nebenfolgen seines Tuns konfrontiertes Subjekt (Tun).
3. *Das mechanistische Modell*: Der Mensch wird als ein auf äußere oder innere Reize unwillkürlich reagierender, sich quasi mechanisch verhaltender Organismus aufgefasst und erforscht (Verhalten).

Die Forschungsmethoden ergeben sich aus dem jeweils zugrunde gelegten Menschenbild. Die Grundannahme, der Mensch handle intentional und von Vorstellungen der Sinnhaftigkeit geleitet, legt Methoden nahe, die diese latenten Sinnstrukturen offenlegen können.

4.4.2 Funktionen von Beliefs und Haltungen

Um das Handeln von Menschen angemessen anhand von Beliefs, Haltungen und ähnlichen Konstrukten deuten zu können, genügt es nicht, die Beschaffenheit und Struktur von Beliefs, Haltungen und Werten zu kennen. Ebenso bedeutsam für die Interpretation ist die Kenntnis der Funktionen dieser Konstrukte. Besitzt eine Haltung handlungsleitende Eigenschaften oder entspringen die Handlungsmotive einer anderen Quelle als der Haltung selbst? Diese Frage wurde vielfach kontrovers diskutiert (Rokeach 1972, 129). Rokeach beschreibt vier Funktionen von Haltungen, die jedoch nicht isoliert voneinander stehen. Belief-Systeme sollen helfen, „die Welt so weit wie möglich zu verstehen, und sie so weit wie möglich zu verteidigen“ (Rokeach 1960, S. 400; zit. n. Rokeach 1972, 129). Und er nennt die vier Funktionen von Haltungen, die Katz (1960, zit. n. Rokeach 1972, 130) beschrieb:

1. Die *instrumentelle, adjustive* oder *utilitaristische* Funktion, über die Jeremy Bentham und die Utilitaristen ihr Modell des Menschen entwickelt haben. Eine Ausdrucksform dieses Denkansatzes findet sich in der behavioristischen Lerntheorie.
2. Die *ego-defensive Funktion*, mit der eine Person grundlegende Wahrheiten über sich selbst sichert oder vor den brutalen Realitäten in der sie umgebenden Welt schützt. Die Psychologie Freuds und seiner Nachfolger hat sich mit diesem Typ der Motivation und seiner Auswirkungen beschäftigt.
3. Die *wertäußernde Funktion*, durch welche eine Person Befriedigung erfährt, indem sie Haltungen zeigt, die sich an ihren persönlichen Werten und ihrem Selbstkonzept orientieren. Diese Funktion ist der Kern der Ich-Psychologie, die die Bedeutung des Selbst-Ausdrucks, der Selbstbestimmung und der Selbstverwirklichung betont.
4. Die *Wissensfunktion*, die auf den Bedürfnissen des Individuums beruht, dem Universum eine Struktur zu verleihen. Die Suche nach Sinn; das Bedürfnis, zu verstehen; das Streben nach einer besseren Organisation von Erkenntnissen und Beliefs für mehr Klarheit und Konsistenz für das Individuum sind andere Definitionen für diese Funktion. Die Entwicklung von wahrnehmenden und kognitiven Strukturen war der Beitrag der Gestaltpsychologie.

Diese vier Funktionen werden nicht isoliert voneinander betrachtet. Eine einzelne Funktion kann simultan einige oder alle anderen dieser Funktionen betreffen. Die wichtigste Funktion von Haltungen betrifft jedoch die „oberste aller Stimmungen“ (McDougall 1926, zit. n. Rokeach 1972, 132), nämlich das Gefühl der Selbstliebe.

4.5 Assimilation und Akkommodation

Nach Posner et. al. (1982, zgf. nach Pajares 1992, 320) sind die Muster konzeptueller Veränderungen analog zu Kuhns (1970, vgl. ebd.) Prozess des Paradigmenwechsels während einer wissenschaftlichen Revolution, und in beiden Arbeiten wird Piagets Konzept der Assimilation und Akkommodation zur Beschreibung des Umgangs mit neuen Phänomenen herangezogen. Assimilation ist der Prozess, bei dem neue Informationen in bestehende Beliefs innerhalb eines ökologischen Systems eingebettet werden; Akkommodation hingegen findet statt, wenn eine neue Information nicht assimiliert werden kann und bestehende Beliefs reorganisiert oder ersetzt werden müssen. Beide Prozesse resultieren in Veränderungen von Beliefs, aber Akkommodation erfordert radikalere Konsequenzen. Wenn metaphysische und erkenntnistheoretische Überzeugungen tief und stark sind, ist ein Individuum eher geneigt, neue Informationen zu assimilieren, als sie zu akkommodieren (vgl. Pajares 1992, 320).

Wenn ein Belief sich als unzulänglich erweist und sich nicht in bestehende Belief-Systeme einfügen lässt, tritt eine Störung auf, da das, was assimilierbar sein sollte, sich als resistent erweist. Doch selbst in einem solchen Fall ist eine Veränderung des Belief-Systems die letzte Alternative. Posner et. al. (1982, zgf. n. Pajares 1992, 321) fanden heraus, dass Studenten neue Informationen in ihren Studien ablehnten, die sie als irrelevant erachteten, und sie untergliederten ihre Vorstellungen so, dass sie Widersprüche mit existierenden Beliefs vermeiden konnten, oder sie assimilierten sie sogar entschlossen, trotz logischer Widersprüche und wider die Vernunft. Nach früheren Betrachtungen würden sie Akkommodationen in Erwägung ziehen (ebd.). Pajares (1992, 321f) nennt einige Bedingungen für die Bereitschaft von Studenten⁴⁵, konflikthafte Informationen zu akkommodieren: die neue Information muss als Anomalie angesehen werden; die Studenten müssen annehmen, dass neue Informationen mit bestehenden Beliefs in Einklang gebracht werden müssen; die Reduzierung von Inkonsistenzen zwischen den Beliefs muss als notwendig erachtet werden; die Versuche der Assimilation müssen als erfolglos eingeschätzt werden. Posner et. al. (1982, zit. n. Pajares 1992, 321) argumentieren, dass Belief-Systeme nur selten durch Anomalien geschwächt werden, da die Studenten deren Anomalien nicht bemerken. Und für den Fall, dass doch konzeptuelle Veränderungen stattfinden, müssen neu übernommene Beliefs getestet und als effektiv erachtet werden, sonst werden sie verworfen.

⁴⁵ Da im Original nur das generische Maskulinum verwendet wird, wird dies hier in der übersetzten Form beibehalten.

5. Zwischenfazit: Professionelle heilpädagogische Haltung – Ein vielschichtiges und untersuchungsbedürftiges Konstrukt

Die vorangegangenen Kapitel bilden den theoretischen Rahmen für die vorliegende Studie. Anders als etwa bei der vielbeforschten Berufsgruppe der Lehrer*innen findet sich für die Berufsgruppe der Heilerziehungspfleger*innen noch keine Forschungsliteratur, daher wurde versucht, sich den jeweiligen für diese Arbeit relevanten Themenbereichen theoretisch zu nähern und alle notwendigen Informationen zusammenzuführen.

5.1 Zusammenfassung

Betrachtet man die Aufgabenbeschreibung für die praktizierenden Heilerziehungspfleger*innen (vgl. Kap. 2.1.1) in ihrem Arbeitsfeld, so wird deutlich, dass es sich um ein vielschichtiges Berufsbild handelt, das den in der Behindertenhilfe Tätigen unterschiedlichste Fähigkeiten abverlangt. Neben routinierten Pflēgetätigkeiten und Hilfestellungen im Alltag von Menschen mit Behinderungen sehen sich Heilerziehungspfleger*innen auch vor Herausforderungen gestellt, die mit gewohnter Routine nicht zu bewältigen sind. Hinzu kommt, dass sich auch das Aufgabenfeld durch den Inklusionsauftrag der UN-Behindertenrechtskonvention erweitert und verändert hat und die Fachkräfte sich vor neue Fragen gestellt sehen.

Der Arbeit der Heilerziehungspfleger*innen kommt im Leben der Menschen mit Behinderung eine immense Bedeutung zu, denn die Fachkräfte treffen im Alltag dieser Klient*innen unzählige Entscheidungen, die die Lebensqualität der Menschen erheblich beeinflussen können. Zu solchen Entscheidungen gehört auch das Ermöglichen oder Verhindern von Zugängen zum kulturellen Leben. Die Teilhabe an Kunst, Musik, Theater, Literatur und vielem mehr hängt von der Unterstützung jener Personen ab, die für Nachteilsausgleich und persönliche Assistenz zuständig sind. Um all diesen unterschiedlichen Anforderungen gerecht werden zu können, bedarf es vielfältiger Kompetenzen, persönlicher Integrität, einer guten Bildung und der Bereitschaft, sich auf die Menschen und die Anforderungssituationen einzulassen. Auch das Planen, Durchführen und Evaluieren von Bildungs- und Freizeitangeboten zählt zum Handlungsrepertoire der Fachkräfte, doch verfügen Heilerziehungspfleger*innen über weitaus geringeres didaktisches und methodisches Fachwissen als Lehrer*innen.

Der Zuständigkeitsbereich für Bildungsangebote endet für Lehrer*innen nach Schulende, und das in einem doppelten Sinne: Schulkinder kommen nur während der Unterrichtszeit in den Genuss, von Lehrer*innen bei ihren Lernbemühungen angeleitet und begleitet zu werden. Nach Unterrichtsende obliegt auch die Bildungsarbeit dem pädagogischen Personal und den Pflegefachkräften. Nach dem Ende der Schulzeit und dem Übergang in die Arbeitswelt endet die Zuständigkeit von Lehrer*innen für Bildungsangebote für die ehemaligen Schüler*innen vollständig. Menschen, die sich nicht selbstständig um ihre weitere Bildung und bzw. oder eine als sinnhaft empfundene Freizeitgestaltung kümmern können, benötigen die Unterstützung der Fachkräfte.

Dies betrifft auch den Wunsch nach literarischen Erfahrungen, der bei Menschen mit geistigen Behinderungen durchaus vorhanden und nicht selten anzutreffen ist. Julia Wilke (2015) erforschte in ihrer Dissertation die Bedeutung von Literacy im Leben erwachsener Menschen mit geistiger Behinderung und stellt dabei fest, dass das Bedürfnis nach literarischen Erfahrungen nicht anders ist

als bei Menschen ohne (geistige) Behinderung. Das zentrale Ergebnis ihrer Studie ist die Erkenntnis, dass Lese- und Literaturerfahrungen wesentliche Bestandteile des Identitätsbildungsprozesses darstellen (können) und dass Auseinandersetzungen mit Literatur auch von Menschen mit geistiger Behinderung als sinnstiftende Tätigkeiten erlebt werden. Wilke weist darauf hin, dass kulturelle Teilhabe von Menschen mit Behinderung zu einem bedeutenden Teil von den betreuenden und begleitenden Personen abhängt und erwähnt, dass neben deren persönlichen Interessen auch die pädagogische Professionalität und das Menschenbild der Fachkräfte eine nicht geringe Rolle spielen (vgl. Wilke 2015, 93).

Hier stellen sich jedoch gleich mehrere Fragen: Was kann man unter pädagogischer Professionalität verstehen und reicht es aus bzw. gelingt es tatsächlich, den Studierenden über die Vermittlung von Fachwissen zu einer erwünschten ‚professionellen‘ Haltung zu verhelfen? Betrachtet man die Zugangsvoraussetzungen, die zur Ausbildung an einer Fachschule für Heilerziehungspflege erforderlich sind, ahnt man, dass sich hier Schwierigkeiten auftun könnten, vor allem dann, wenn es um die Gestaltung von Bildungsangeboten geht. Die Mindestvoraussetzung in NRW⁴⁶ zur Ausbildung an einer Fachschule für Heilerziehungspflege ist die Fachoberschulreife (FOR) plus eine zweijährige Berufsausbildung an einer Berufsfachschule. Zugangsvoraussetzung für eine Berufsfachschule ist der Hauptschulabschluss nach Klasse neun, die Fachoberschulreife kann an der Berufsfachschule erworben werden.

De facto ist die schulische Biographie vieler Fachkräfte durch eine schulische Sozialisation geprägt, die an einer Hauptschule stattgefunden hat. Es finden sich aber unter den Studierenden auch ehemalige Realschüler*innen, Gesamtschüler*innen, Studierende mit Fachabitur und auch solche mit gymnasialer Biographie und Abitur. Die Klientel der Berufsschulen⁴⁷ ist somit extrem heterogen. Doch selbst bei den Studierenden mit höheren Bildungsabschlüssen sind Lesekompetenz und Literaturaffinität häufig nur gering ausgebildet⁴⁸. Philipp (2017) verweist auf Lesestudien, aus denen hervorgeht, dass literale Kompetenzen bei einem großen Teil der Studierenden nur rudimentär vorhanden sind, und die Leseleistungen von Schüler*innen/Studierenden im berufsbildenden Bereich sind ernüchternd. *ULME*, die *Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schüler*innen in den teilqualifizierenden Berufsfachschulen*, widmet sich nach Philipp (2017, 209) dezidiert exklusiv den Berufsschüler*innen. Die umfangreichen Befunde können hier nicht wiedergegeben, nur die für diese Studie bedeutsamsten sollen hier kurz dargestellt werden.

Nach einem Kompetenzstufenmodell mit fünf Stufen, nach dem die Leseleistungen der Berufsschüler*innen gemessen wurden, fand sich der größte Teil der Proband*innen auf den beiden untersten Stufen wieder. Stufe 1 erforderte die Fähigkeit, leicht identifizierbare Informationen zu finden; auf Stufe 2 war gefordert, zwei Informationen miteinander zu verknüpfen. Von einem großen Teil der untersuchten Schüler*innen wurden diese Kompetenzstufen nicht überschritten.

⁴⁶ Die Ausbildungsordnungen variieren je nach Bundesland, dennoch sind die Zugangsvoraussetzungen der Bundesländer vergleichbar.

⁴⁷ Anm.: bzw. in NRW Berufskollegs

⁴⁸ Kompetenzen in anderen Fächern/Themengebieten werden hier nicht erörtert, da sie für die vorliegende Fragestellung nicht von Bedeutung sind.

Schulabschluss	Anteil auf Niveau 1	Anteil auf Niveau 2
Hauptschulabschluss	59 %	37 %
Realschulabschluss	33 %	50 %
Fachhochschulreife	19 %	53 %
Hochschulreife/Abitur	6 %	37 %
Gesamtstichprobe	33 %	44 %

*Tabelle 5 Anteile von deutschen Berufsschüler*innen auf den beiden ersten Kompetenzstufen im Lesetest Diskontinuierliche Texte bei ULME III; Quelle: Philipp 2017, 211); Prozentangaben sind gerundet*

Diese Tabelle zeigt, dass 96 Prozent der Studierenden mit Hauptschulabschluss, 83 Prozent der Studierenden mit Realschulabschluss, 72 Prozent der Studierenden mit Fachhochschulreife und 43 Prozent der Studierenden mit Abitur nicht in der Lage sind, komplexe Texte zu erfassen; 77 Prozent der Gesamtstichprobe befinden sich im unteren Kompetenzbereich, 33 Prozent der Proband*innen kamen über Kompetenzstufe 1 nicht hinaus. Je nach Ausbildungsberuf finden sich unterschiedliche Profile (vgl. Philipp 2017, 212); Leistungsdifferenzen zwischen den ehemaligen Schulformen werden auch in der beruflichen Bildung nicht ausgeglichen. Ähnliche Befunde zeigen sich bezüglich der Leseaffinität, wie in Kap. 3.4.4 ausführlich beschrieben wurde. Vor allem an den Hauptschulen gelingt die Lesesozialisation unzureichend bis gar nicht (Garbe, Holle & Jesch, 2010; Gattermeier, 2003; Graf, 2010; Groeben & Schroeder, 2004; Richter & Plath, 2012), aber auch in anderen Schulformen ist der Erfolg der literarischen Sozialisation nicht zwingend deutlich besser (Gattermeier 2003). Nach den Untersuchungen Gattermeiers sind nur etwa 37 Prozent der Mädchen und 13 Prozent der Jungen habituelle Leser*innen, die freiwillig und häufig zum Buch greifen. Hingegen bezeichnen sich 22 Prozent der Mädchen und 47 Prozent der Jungen als Nichtleser.

Diese Befunde sind insofern von Interesse, als davon ausgegangen werden kann, dass berufliches Handeln auch von privaten Interessen beeinflusst wird (vgl. Wilke 2015, 93). Heilerziehungspfleger*innen verfügen nicht über umfassende fachdidaktische und methodische Qualifikationen, die sie befähigen, mit typischen schulischen Bildungsinhalten wie bspw. literarischen Texten pädagogisch sinnvoll zu arbeiten. Dennoch gestalten sie in ihrem Arbeitsalltag Bildungsangebote, die die unterschiedlichsten Themenbereiche umfassen. Gleichzeitig haben die Studierenden bereits in der vorausgegangenen Schulzeit, aber auch nicht unwesentlich im Elternhaus, nicht nur ihre Haltungen bezüglich des Umgangs mit Literatur ausgebildet (vgl. Hamm & Harmgarth, 1995), sondern auch als Schüler*innen umfangreiche und tiefsitzende Vorstellungen von Unterricht erworben (vgl. Calderhead, 1996; Pajares, 1992; Rokeach, 1972). Nach Calderhead und Robson (1991) verfügen Referendar*innen über lebhaftere Bilder von Unterricht, den sie selbst als Schüler*innen erlebt hatten, und diese Bilder wiederum üben erheblichen Einfluss auf das Verhalten der Referendar*innen in ihrer Rolle als Unterrichtende aus.

Das Gleiche kann für Heilerziehungspfleger*innen vermutet werden, zumal diese deutlich weniger für die Durchführung von Bildungsangeboten qualifiziert werden. Trotz all dieser Widersprüche zwischen Ausbildungsinhalten und Anforderungen an die berufliche Tätigkeit wird von Heilerziehungspfleger*innen professionelles Handeln erwartet, das sich nicht nur an Fachwissen, sondern auch an einer spezifischen Berufsethik und dem zugehörigen Berufsethos ausrichten soll (vgl. Gröschke 2008). Diese Ausrichtung an übergeordneten Werten bildet den Kern der ‚professionellen Haltung‘. Für die vorliegende Arbeit wird im Folgenden der Versuch unternommen, eine eigene Definition des Begriffes ‚professionelle Haltung‘ zu erarbeiten, denn obwohl die „richtige“, also die professionelle Haltung als Schlüsseldimension verstanden wird, die das Denken und Handeln von

Fachkräften grundlegend prägt und beeinflusst, ist der Begriff bis heute weitgehend theoretisch und empirisch ungeklärt und unerforscht (vgl. Schwer & Solzbacher 2014, 8).

Bei dem Versuch einer Begriffsdefinition sind zunächst die Begriffe ‚Haltung‘ und ‚professionelles Handeln‘ zu klären. Nach Langlet & Schäfer (2008) handelt es sich bei einer Haltung um eine *Disposition zur Bereitschaft eines Handelns*, das sich nicht nur horizontal an eigenen Wertvorstellungen, *sondern vertikal an übergeordneten und außerhalb des handelnden Subjekts liegenden Werten orientiert*. Solche Werte und Haltungen zeigen sich im heilpädagogischen bzw. heilerziehungspflegerischen Handeln, sowie in Meinungsäußerungen (vgl. Rokeach 1972).

Ebenso wie *kodifiziertes Fachwissen* gehört eine *ausdifferenzierte Berufsethik* zu den wichtigsten *Merkmale einer Profession* (vgl. Gröschke 2008, 80). Gröschke unterscheidet zwischen einer Berufsethik, die aus explizit formulierten und begründeten Prinzipien, Maximen und Standards besteht, und einem Berufsethos, das von eher impliziten Normen geleitet wird, die sich in sozialen Praktiken des beruflichen Alltags ausbilden. Ethische Kompetenz ist gleichbedeutend mit praktischer Urteilskraft, die zu verantwortungsvollem Handeln befähigt:

„*Heilpädagogisches Handeln* ist wertgeleitetes, auf positive Ziele hin ausgerichtetes Handeln (Erziehung, Bildung, Förderung, Therapie, Integration). *Professionelles heilpädagogisches Handeln* muss sich seiner *Wertbindung*, seiner leitenden Werte und Normen und seiner Ziele reflexiv bewusst sein und sie auch vor anderen *ausweisen* und *rechtfertigen* können. In ethischer Hinsicht ist heilpädagogisches Handeln eine Einheit aus ‚*Gesinnungsethik*‘ und ‚*Verantwortungsethik*‘ [Max Weber]“ (Gröschke 2008, 81; Hervorhebungen im Original, WP).

Eine Haltung wird erst durch Handlungen oder Meinungsäußerungen sichtbar, aber Handeln ohne Haltung ist nicht denkbar (vgl. Rokeach 1972, 128). Verknüpft man nun die Definition von Haltung mit der Definition des ‚*professionellen heilpädagogischen Handelns*‘, dann ergibt sich folgende Definition:

Eine **professionelle heilpädagogische Haltung** zeichnet sich durch die Bereitschaft aus, das eigene professionelle Handeln und die Meinungsbildung sowohl an einer heilpädagogischen Gesinnungs- und Verantwortungsethik auszurichten, die leitenden Werte, Normen und Ziele jederzeit zu reflektieren und sie vor Beteiligten sowie Dritten auszuweisen und zu rechtfertigen.

Der Beruf des Heilerziehungspflegers bzw. der Heilerziehungspflegerin kann nach den in Kapitel 3 dargestellten Kriterien nicht als Profession deklariert werden, obwohl eine dedizierte heilpädagogische Ethik existiert, an der sich die Fachkräfte im Idealfall in ihrem beruflichen Handeln orientieren sollten. Das Modell der Professionen lässt sich nicht einfach auf den Bereich der Sozialpädagogik übertragen, eine eigenständige Variante der Professionen zu kreieren erscheint auch nicht zielführend (Müller 2016, 7). Doch auch ohne Zugehörigkeit zu einer ausgewiesenen Profession ist professionelles Handeln bzw. Professionalität möglich und die Ausbildung in der Heilerziehungspflege strebt eine Qualifizierung der Studierenden an, die ein zumindest ausreichendes Maß an Professionalität im Umgang mit den Klient*innen gewährleisten soll (vgl. Kap. 2.1 und 2.2). Dennoch erscheint es wahrscheinlich, dass auch das berufliche Handeln sich nicht selten an privaten Einstellungen und Beliefs orientiert, die Haltungen gegenüber Objekten, Personen und Situationen erzeugen, welche sich nicht als ‚professionell‘ im o.g. Sinne identifizieren lassen.

5.2 Desiderat und Fragestellung

Rokeach (1972, 118) kritisiert, dass Haltungsforscher vorwiegend an Theorien und Messungen von Haltungen gegenüber Objekten oder Situationen interessiert sind, weniger aber an Haltungen

gegenüber Situationen, die durch Objekte bestimmt werden. Die vorliegende Arbeit will jedoch genau jenen Weg beschreiten und zum einen Haltungen untersuchen, die gegenüber Objekten bestehen, zum anderen aber auch Haltungen gegenüber Situationen in den Blick nehmen, die durch diese Objekte geprägt sind. In Kapitel 5.1 wurde eine eigene Definition des Begriffes der ‚professionellen Haltung‘ entwickelt, die dem Tun und Handeln der Heilerziehungspfleger*innen im Idealfall zugrunde liegen sollte und es wird untersucht, ob sich solche professionellen Haltungen bei den Proband*innen nachweisen lassen. In der vorliegenden Arbeit werden zunächst Forschungsfragen und –ziele formuliert, die Einstellungen und Beliefs von Studierenden der Heilerziehungspflege beschreiben sollen. Ausgehend von der Annahme, dass persönliche Befindlichkeiten in nicht unerheblichem Maß die Arbeit in der beruflichen Praxis beeinflussen, sollen zunächst im Rahmen einer quantitativen Untersuchung Erkenntnisse gewonnen werden zu Interessen, Vorlieben und Abneigungen gegenüber Unterrichtsinhalten, Literatur, Lesen als Freizeitbeschäftigung und Literatur als Gegenstand pädagogischer Angebote. Auch bezüglich des Umgangs mit Menschen mit Behinderung sollen einige Einstellungen und Beliefs erkundet sowie die persönliche Bereitschaft zur Weiterbildung hinterfragt werden. Diese Daten, denen eine Kohorte von 1054 Teilnehmer*innen zugrunde liegt, bilden den ‚Referenzrahmen‘ für die anschließende qualitative Untersuchung. Allerdings erscheint es fraglich, ob aus den vorliegenden Prädispositionen, die sich in der quantitativen Untersuchung zeigen, auf konkretes Handeln in spezifischen Handlungssituationen geschlossen werden kann. Auch dieser Fragestellung soll im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten qualitativ nachgegangen werden.

Im qualitativen Teil der empirischen Forschungsarbeit wird nach der Methodologie und mit der Methode der Grounded Theorie zunächst untersucht, welche Beliefs, Einstellungen und Haltungen gegenüber dem Objekt ‚Literatur‘, dem Subjekt ‚Menschen mit geistiger und/oder psychischer Behinderung‘ und der durch Objekt und Subjekt bestimmten Situation ‚Literaturangebot für Menschen mit kognitiven/psychischen Behinderungen‘ aufzufinden sind. Dabei sollen nicht nur diverse Beliefs mithilfe rekonstruktiver Forschungsmethoden nachgewiesen werden, sondern die Erforschung individueller Sinnkonstruktionen und Begründungen für das eigene Handeln steht im Mittelpunkt der Untersuchung. Außerdem wird der Frage nachgegangen, ob sich bestehende Beliefs, Einstellungen und Haltungen durch pädagogische Intervention beeinflussen lassen. All dies soll zur **zentralen Forschungsfrage** führen:

Sind diese Heilerziehungspfleger*innen bereit (und in der Lage), ihr eigenes Handeln und ihre Meinungsbildung an vertikalen Werten einer heilpädagogischen Ethik ausgerichtet ‚professionell‘ zu gestalten, oder dominieren im beruflichen Alltag eher subjektive, ‚private‘ Einstellungen die Arbeitshaltungen der Studierenden?

Falls Letzteres der Fall sein sollte, stellte sich die Frage nach der Sinnhaftigkeit und Effizienz des gegenwärtigen Unterrichts. Kann es genügen, sich bei der Berufsvorbereitung auf Wissensvermittlung zu beschränken, oder spielen noch andere Faktoren bei der Ausbildung einer ‚professionellen Haltung‘ möglicherweise eine – bislang noch unbekannte oder unterschätzte – Rolle?

5.3 Anlage der empirischen Untersuchung

„Die Verschiedenheit der Meinungen kommt nicht davon, dass der eine mehr Verstand als der andere hat, sondern dass wir mit unseren Gedanken verschiedene Wege verfolgen und nicht dieselben Dinge betrachten. Denn es kommt nicht bloß auf den gesunden Verstand, sondern wesentlich auch auf dessen gute Anwendung an. Die größten Geister sind der größten Laster so gut wie der größten Tugenden fähig, und auch die, welche nur langsam gehen, können doch weit vorwärts kommen, wenn sie den geraden

Weg einhalten und nicht, wie andere, zwar laufen, aber sich davon entfernen.“ (René Descartes, Abhandlungen über die Methode, richtig zu denken und die Wahrheit in den Wissenschaften zu suchen)

In diesem und den folgenden Kapiteln werden der quantitative und der qualitative Zugang zum Forschungsgegenstand dargestellt und die Möglichkeiten und Grenzen der empirischen Untersuchung erläutert. Bei Betrachtung des aktuellen Forschungsstandes lässt sich erkennen, dass der Berufsstand der Heilerziehungspfleger*innen bislang noch nicht empirisch untersucht wurde und so liegen noch keine Daten vor, die Auskunft über Art und Motivation ihres beruflichen Handelns geben könnten. Zwar verfügen Heilerziehungspfleger*innen als ausgebildete Fachkräfte über Fach- und Erfahrungswissen aus Unterricht und Praxis, und das Ergebnis beruflicher Qualifizierungsmaßnahmen zeigt sich zunächst in (Abschluss-)Prüfungen, die die Studierenden am Ende der Ausbildungszeit absolvieren. Wie sich jedoch der Transfer der Ausbildungsinhalte, sofern sie dem Curriculum entsprechend gelehrt und gelernt wurden, im professionellen Handeln niederschlägt, bleibt bis dato offen. Zwar werden in der einschlägigen Literatur zu relevanten Themen der Behindertenhilfe Desiderate formuliert, wie die Lebenswelt von Menschen mit Behinderung in Bezug auf Freizeit, Wohnen, Arbeit, etc. nach heilpädagogischen Prinzipien zu gestalten sei (vgl. Kap. 2), doch lassen empirische Erkenntnisse über die Umsetzung jener Leitgedanken auf sich warten.

Mit dieser Studie wird Neuland betreten, daher verschafft die quantitative Voruntersuchung zunächst einen Überblick über das Feld der Heilerziehungspflege und bildet für die weitere qualitative Untersuchung einen Referenzrahmen. Der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit liegt auf der qualitativen Teilstudie, die das Ziel verfolgt, explorativ Sinnstrukturen im Denken und Handeln der Akteur*innen darzustellen. Die folgende Abbildung soll den Aufbau der Studie visuell verdeutlichen.

Beide Forschungsmethoden werden in den folgenden Kapiteln erläutert und diskutiert, und im Anschluss erfolgt eine methodenkritische Reflexion.

Aufbau der Studie zur Untersuchung von Einstellungen, Beliefs, Haltungen	
	VORUNTERSUCHUNG quantitativ
	<ul style="list-style-type: none"> • Fragebogenstudie im Paper-Pencil-Design • N = 1054 • 13 teilnehmende Schulen in Bayern, NRW, Niedersachsen • Rücklaufquote ≈ 70,27 % (1054/1500 Fragebögen) • Auswertung der Daten: Auszählung der Häufigkeiten <p>Intention:</p> <ul style="list-style-type: none"> • einen ersten Überblick über das Feld der Heilerziehungspflege erhalten
↓	HAUPTUNTERSUCHUNG qualitativ
	Erste Datenerhebung
	<p>Erste Datenerhebung zum Messzeitpunkt T1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • N = 16 • Gruppendiskussion/-interview • Alle Proband*innen sind Schüler*innen einer Klassengemeinschaft • Auswertung der Daten nach dem Verfahren der Grounded-Theory-Methodology <p>Intention:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Feststellung der Ausgangssituation bezügl. Einstellungen, Beliefs, Haltungen
↓	Intervention - Unterweisung
	<p>Unterrichtseinheit zum Thema Literatur:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Überblick über Literaturgenres • Möglichkeiten des Einsatzes von Literatur in der Arbeit mit Menschen mit Behinderung im sozialpädagogischen Bereich der Heilerziehungspflege <p>Intention:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilisierung für literarische und literaturdidaktische Möglichkeiten im Rahmen heilerziehungspflegerischen Handelns • Vorbereitung der literarischer Projekte
↓	Intervention – Projekte
	<p>Planung, Durchführung, Reflexion eigener Projekte in der Praxis</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jede*r Auszubildende führt ein eigenes Projekt mit literarischem Inhalt durch • Durchführungsort: Praxis-/ Arbeitsstelle • Begleitung durch anleitende Fachlehrer*in <p>Intention:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eigene Erfahrungen mit dem Einsatz von Literatur als Gegenstand pädagogischen Handelns sammeln • Überprüfung bestehender Einstellungen, Beliefs, Haltungen
↓	Zweite Datenerhebung
	<p>Zweite Datenerhebung zum Messzeitpunkt T2</p> <ul style="list-style-type: none"> • N = 14 • Gruppendiskussion/-interview • Alle Proband*innen sind Schüler*innen einer Klassengemeinschaft • Auswertung der Daten nach dem Verfahren der Grounded-Theory-Methodology <p>Intention:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erkennen individueller Sinnkonstruktionen • Vorher-Nachher-Vergleich zur Ermittlung von Veränderungen bezüglich Einstellungen und Beliefs

Abbildung 4 Aufbau der Studie

6 Voruntersuchung: Die quantitative Teilstudie

Wie alle Fachkräfte in sozialen und pflegerischen Berufen stehen Heilerziehungspfleger*innen stets vor der Aufgabe, sich nach bestem Wissen und Gewissen für die Belange der Menschen, in deren Dienste sie treten, einzusetzen. Um dieses leisten zu können, absolvieren sie eine mehrjährige Ausbildung (vgl. Kap. 2.1), die die Studierenden zielgerichtet auf die beruflichen Herausforderungen vorbereiten soll. Die unausgesprochene Prämisse hinter den Curricula lautet, dass ein gesicherter Wissensbestand, der weitestgehend auf kognitive Kompetenzen ausgerichtet ist, sich auch auf die erwünschten Einstellungen und Haltungen auswirkt, sodass Entscheidungen, die im Berufsleben getroffen werden, sich an einer ausdifferenzierten Berufsethik orientieren.

Wenig Beachtung hingegen finden in den Curricula die individuellen affektiven Dispositionen. Dies blendet die individuellen Sichtweisen der Personen aus dem beruflichen Handeln aus. Obwohl angenommen werden kann, dass nicht nur definierte Unterrichtsinhalte und heilpädagogische Paradigmata berufliche Relevanz besitzen, sondern auch individuelle Einstellungen und Haltungen gegenüber Unterrichtsinhalten sich auf das berufliche Handeln auswirken können, finden die affektiven Komponenten der lernenden und handelnden Personen in den Lehrplänen und Professionalisierungsprozessen nur wenig Beachtung. In der vorliegenden quantitativen Studie kann und soll nicht ermittelt werden, wie sich diese persönlichen Dispositionen auf das jeweilige Handeln auswirken, aber es kann ein Ist-Zustand erhoben werden, der Prädispositionen professioneller Haltungen sichtbar macht, aus denen das berufliche Handeln resultiert, wenn sie in spezifischen Situationen aktiviert werden.

6.1 Ziele und Methoden der quantitativen Untersuchung

Im ersten Teil des sechsten Kapitels werden zunächst die Erkenntnisinteressen der quantitativen Untersuchung definiert und anschließend erfolgen methodologische und methodische Überlegungen.

Ziele der quantitativen Untersuchung:

Mithilfe der Fragebogenstudie sollen Erkenntnisse gewonnen werden zu

- Interessen, Vorlieben und Abneigungen gegenüber Unterrichtsinhalten,
- Literatur,
- Lesen als Freizeitbeschäftigung,
- Literatur als Gegenstand pädagogischer Angebote;
- Beliefs zur Relevanz der Unterrichtsinhalte für das berufliche Handeln,
- Beliefs bezüglich Menschen mit Behinderung;
- Bereitschaft zur Weiterbildung

Abbildung 5 Ziele der quantitativen Untersuchung

6.1.1 Einordnung der Studie in das Feld der quantitativen Forschung

Empirische Sozialforschung bedient sich qualitativer und quantitativer Erhebungs- und Auswertungsmethoden. Während in der qualitativen Forschung verbale bzw. nichtnumerische Daten interpretativ verarbeitet werden, analysiert die quantitative Forschung Messwerte mithilfe statistischer Verfahren. Viele Forschungsprojekte kombinieren beide Methoden (Bortz/Döring 2006

[1984], 298). Bortz und Döring verweisen auf die bipolaren Dimensionen beider Forschungsansätze, die sich nicht unvereinbar gegenüberstehen, sondern sich einem Gegenstand aus unterschiedlichen Richtungen nähern, wobei sowohl qualitative als auch quantitative Methoden induktive, deduktive und abduktive Elemente aufweisen können (vgl. Kap. 7.3.2). Quantitative Verfahren verfolgen vorwiegend das Ziel, Hypothesen über Zusammenhänge zwischen verschiedenen Variablen an der Realität zu überprüfen und die Kategorie ‚quantitativ‘ bezieht sich auf das „Messen, Zählen, Wiegen und die ihm zugehörige Form der Ergebnispräsentation in Zahlenwerten“ (Raithel 2008, 7). Qualitative Forschung verzichtet auf den „Transformationsprozess von empirischen Objekten und ihren Relationen durch Zahlen und Rechensymbole“, ihr geht es vielmehr darum, Eigenschaften und Merkmale eines Feldes „möglichst genau, differenziert und gegenstandsnah“ zu erfassen (ebd.).

„Mit ‚quantitativ‘ ist in einer ersten Annäherung eine Abbildung des empirischen Relativs (Erfahrungstatsachen in der Erziehungswirklichkeit) auf ein numerisches Relativ (Zahlen) gemeint, mit der die komplexe Information unter Zuhilfenahme geeigneter mathematisch-statistischer Verfahren auf die ‚wesentlichen‘ Merkmale reduziert wird. ‚Quantifizierend‘ heißt demnach die Zuordnung eines numerischen Relativs zu einem empirischen Relativ.“ (Raithel 2008, 7)

Das Hauptziel der vorliegenden Untersuchung ist die Verdichtung von Einzelinformationen zu allgemeingültigen theoretischen Aussagen über Einstellungen und Beliefs von Studierenden der Heilerziehungspflege, die sich vorwiegend auf Ausbildungsinhalte und Handlungsanforderungen im Berufsfeld sowie auf das private Leseverhalten beziehen. Die Untersuchung beschränkt sich hierbei auf das rein deskriptive Verfahren der Auszählung von Häufigkeiten. Zur Datenerhebung wurde ein Fragebogen eingesetzt.

6.1.2 Fragebogenerstellung und Pretest

Nach Bortz und Döring (2006, 236) ist die Befragung die in den empirischen Sozialwissenschaften am häufigsten angewandte Datenerhebungsmethode. Ob die Befragung in schriftlicher oder mündlicher Form erfolgt, hängt von der Erhebungssituation ab. Schriftliche Befragungen bieten den Vorteil der größeren Anonymität, wodurch die Bereitschaft der Befragten steigt, sich gegenüber fremden Personen ehrlich zu den gestellten Fragen zu äußern und sich mit der erfragten Problematik auseinanderzusetzen. Jedoch weisen Bortz und Döring auf die Gefahr hin, dass bei postalischen Befragungen nicht sichergestellt werden kann, wer die Fragebögen tatsächlich ausgefüllt hat und ob formale Vorgaben zum Ausfüllen beachtet wurden. Hinsichtlich des Befragungsinstruments sind schriftliche Befragungen in höchstem Maß standardisiert, die Begleitumstände beim Ausfüllen eines Fragebogens befinden sich jedoch in der Hand des Befragten (ebd.).

Unabhängig von der Form der Befragung können Fragestellungen offen, halboffen oder vollständig standardisiert formuliert werden. Der eingesetzte Fragebogen enthält weitestgehend geschlossene Fragen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten, nur wenige Fragen fordern zu frei formulierten Antworten auf. Aufgrund repräsentativer Erhebungen zum Leseverhalten und zur Lesesozialisation Jugendlicher und junger Erwachsener (vgl. Kap. 1; Kap. 5.1) sowie eigener unsystematischer Beobachtungen im beruflichen Alltag ergaben sich Fragestellungen zum Leseverhalten der Studierenden. Auch zu Einstellungen gegenüber Unterrichtsinhalten sollten Erkenntnisse gewonnen werden, die einen Überblick über affektive Prädispositionen von Studierenden der Heilerziehungspflege geben. Dabei interessiert hier nicht die Aneignung von Fachwissen, die im Zuge

der Ausbildung ständig überprüft wird, sondern die Ausbildung persönlicher Beliefs, Einstellungen und Haltungen. Der Fragebogen umfasst folgende Bereiche:

- Einstellungen zu zentralen Unterrichtsfächern
- Fragen zur beruflichen Relevanz von Unterrichtsfächern
- Erfahrungen mit Unterrichtslektüre und schulische Lesesozialisation
- Privates Leseverhalten
- Erinnerungen an literarische Sozialisation in der Kindheit
- Wirksamkeit bzw. Effekte von Literatur
- Bedarfe von Menschen mit Behinderung
- Einschätzung der beruflichen Rolle
- Bereitschaft zur Weiterbildung

Im Schuljahr 2012/2013 wurde der Fragebogen in vier Klassen in den Fächern Deutsch/Kommunikation und Theorie der Heilerziehungspflege (Pädagogik, Psychologie, Didaktik-Methodik) erprobt. Dabei wurde er in zwei Klassen zur Einstimmung auf das Unterrichtsthema ‚Literatur‘ eingesetzt, in zwei weiteren Klassen wurde der Fragebogen zur Evaluation des Unterrichts ‚Theorie der Heilerziehungspflege⁴⁹‘ verwendet. Der Pretest sollte zum einen Auskunft über die Verständlichkeit der Fragen geben und es wurde jeweils im Unterricht überprüft, ob die Fragestellungen das erfassen konnten, was ermittelt werden sollte. Die Studierenden wurden schon bei dem Ausfüllen der Bögen aufgefordert, Verständnisfragen zu stellen, falls die Fragestellungen mehrdeutig sein sollten. Auch in den anschließenden Gesprächen wurde der semantische Gehalt der Fragen diskutiert und die Fragestellungen im Anschluss bei Bedarf überarbeitet.

Da aber bereits bei dem Pretest eine erhebliche Skepsis bezüglich der Datensicherheit deutlich wurde und die Studierenden die Vermutung äußerten, dass Lehrer*innen die Fragebögen sehen und Schülern zuordnen könnten und sich daraus aufgrund des Antwortverhaltens Rückschlüsse auf schulische Leistungen ableiten ließen, wurde auf das Abfragen persönlicher Daten vollständig verzichtet, obwohl dies gegen wissenschaftliche Standards verstößt und Erkenntnismöglichkeiten im Zusammenhang mit Alter, Geschlecht, sozialer Herkunft u. ä. ausschließt. Durch Verzicht auf diese persönlichen Angaben sollte eine möglichst hohe Rücklaufquote, aber auch ein möglichst offenes Antwortverhalten sichergestellt werden. Die Ergebnisse der Pretests werden in der Studie nicht verwendet.

6.1.3 Aqise und Datenerhebung

Situationsbedingt konnte die Befragung weitestgehend nur auf postalischem Wert durchgeführt werden. Dies erschien nicht unproblematisch, da für die Verteilung und das Einsammeln der Fragebögen die jeweilige Schule zuständig war. Die Fragebögen wurden von Lehrer*innen in den Klassen verteilt, alle Jahrgangsstufen des Ausbildungsganges Heilerziehungspflege wurden bei allen beteiligten Schulen in die Untersuchung einbezogen. Für die quantitative Untersuchung wurden nach Absprache mit den Schulleiter*innen der an der Untersuchung beteiligten Fachschulen für Heilerziehungspflege insgesamt 1500 Fragebögen an Schüler*innen in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Bayern verschickt, 1084 kamen ausgefüllt zurück und 1054 davon

⁴⁹ Mittlerweile wird das Fach anders benannt bzw. ist in mehrere Fächer aufgeteilt worden. Auch unterscheiden sich die Bezeichnungen für dieses Fach/ diese Fächer zwischen den Bundesländern

konnten nach der Bereinigung der Daten ausgewertet werden. Nach Bereinigung der Daten beträgt die Rücklaufquote 70,27 % (gerundet).

Der Verzicht auf persönliche Angaben hatte sich hier möglicherweise positiv auf die Rücklaufquote ausgewirkt und dazu beigetragen, dem Versprechen der Anonymität Glaubwürdigkeit zu verleihen. Fragebögen, die nicht vollständig ausgefüllt waren oder bei denen die Beantwortung der Fragen sich nicht an den Vorgaben orientierte (z.B. Mehrfachantworten, wenn nur eine Antwortmöglichkeit ausgewählt werden sollte), wurden bei der Auswertung nicht beachtet. Die Fragebögen umfassen Auskünfte von Schüler*innen aller Ausbildungsjahrgänge. Auch 190 Lehrerfragebögen wurden verschickt, der Rücklauf lag bei 79 ausgefüllten Bögen, also 42 % (gerundet). Jedoch wurden diese Lehrerfragebögen nicht mehr in die vorliegende Untersuchung aufgenommen, da dies sowohl thematisch als auch quantitativ den Rahmen dieser Dissertation überschritten hätte.

6.1.4 Methodisches Vorgehen

Antwortkategorien können dichotome Ja-Nein-Fragen oder Ranking- und Ratingskalen enthalten. Je nach Fragestellung wurden dichotome Antwortmöglichkeiten zur Verfügung gestellt, Bewertungen abgefragt auf einer Skala zwischen ‚stimmt genau‘, ‚stimmt eher mehr‘, ‚stimmt eher weniger‘, ‚stimmt gar nicht‘, oder Intensitäten abgefragt mit Antwortmöglichkeiten zwischen ‚sehr gerne‘, ‚eher mehr‘, ‚eher weniger‘, ‚gar nicht‘. Außerdem wurde bei den Antwortmöglichkeiten jeweils die Kategorie ‚weiß nicht‘ zugefügt, außer bei der Abfrage der Vorlieben/Abneigungen literarischer Genres, da hier angenommen wurde, die Studierenden könnten die literarischen Gattungen im Groben identifizieren und sich positionieren. Bei den nicht-dichotomen Antwortskalen wurden jeweils Viererskalen gewählt, da von der Annahme ausgegangen wurde, ohne eine neutrale Mittelposition würden sich die Studierenden in positiver oder negativer Richtung positionieren. Falls ihnen das nicht möglich war, stand die Antwortmöglichkeit ‚weiß nicht‘ zur Verfügung. Außerdem waren noch einige offene Fragestellungen eingefügt. Da sich hier aber nur sehr wenige Studierende zu den Fragen geäußert hatten, wurde nach einer ersten Auswertung der Angaben auf die Aufnahme der wenigen Auskünfte bei der Darstellung dieser Ergebnisse verzichtet. Die Auswertung der Daten erfolgte mit der univariaten Methode zur Analyse der Häufigkeitsverteilung und der Mittelwerte (vgl. Raitzel 2008).

6.1.5 Zuordnung der Fragebogenitems zu Dimensionen von Beliefs und ihren verwandten Konstrukten

Die folgende Tabelle gibt Auskunft über die einzelnen Items des Fragebogens und benennt zugleich die Schwerpunkte der jeweiligen Antwortmöglichkeit. Für die Auswertung und Interpretation der Daten ist es nicht unerheblich, ob der Schwerpunkt eines Items/einer Variablen auf dem affektiven, kognitiven oder handlungsauslösenden Aspekt des jeweiligen Beliefs liegt. Der Aspekt ‚Interesse‘ steht für Neugier, aber auch Freude an einer Sache oder Tätigkeit, die ‚rezeptive‘ Variante bezieht sich auf die eher aufnehmende Beschäftigung, z. B: beim Lesen, bei der weniger die Aktivität als vielmehr das emotionale Erleben im Vordergrund der individuellen Bedeutung steht. Interesse an der ‚aktiven‘ Auseinandersetzung bezeichnet hingegen die Freude an einer Tätigkeit, was aber im Gegensatz zur Haltung nicht die gleichzeitige Bereitschaft zum Tätigwerden impliziert. ‚Emotion‘ beschreibt die Gefühle, die im Zusammenhang mit einem Gegenstand oder einer Tätigkeit entstehen und enthält positive oder negative Assoziationen. ‚Wert‘ bezeichnet die übergeordnete Norm, an der sich eine Absicht, ein Wunsch oder auch konkretes Handeln orientiert. ‚Haltung‘ bedeutet hier vor allem die

Bereitschaft zu einem konkreten Handeln. All diese Beliefs bzw. die damit verbundenen Kategorien lassen sich nicht unmittelbar aus den Antworten ablesen, sondern können nur abgeleitet und logisch erschlossen werden (vgl. Kap. 4.1).

Nr.	Items	Interesse	rezeptiv	aktiv	Emotion	Meinung	Wert	Haltung
	<i>Folgende Unterrichtsinhalte interessieren mich:</i>							
1	Gesundheitslehre	X						
2	Pädagogik	X						
3	Methodik/Didaktik	X						
4	Fremdsprachen (Englisch)	X						
5	Mathematik	X						
6	Deutsch	X						
7	Psychologie	X						
8	Psychiatrie	X						
9	Basale Kommunikation	X						
10	Sprachförderung	X						
11	Musik/Rhythmik	X						
12	Werken/Gestalten	X						
13	Darstellendes Spiel	X						
14	Psychomotorik	X						
	Fragen zu Unterrichtsinhalten:							
15	Die Unterrichtsfächer haben viel mit der Praxis zu tun. In der Praxis entdecke ich viele Themen, die wir im Unterricht behandelt haben.					X		
16	Die Inhalte des Deutschunterrichts in der Fachschule haben hohen Praxisbezug .					X		
17	Im Deutschunterricht an der Fachschule haben wir uns - neben anderen Themen - auch mit Literatur beschäftigt					X		
18	Erinnern Sie sich an Unterrichtslektüre, die Sie im Rahmen des Deutschunterrichts gelesen haben? Bitte nennen Sie Titel der Texte (Erzählungen, Fabeln, Märchen, Romane etc.), an die Sie sich noch erinnern können.							
19	Sie würden sagen: Das Lesen der Unterrichtslektüre hat mir Spaß gemacht!				X			
20	Die Bearbeitung der Aufgaben zu den Texten hat mir Spaß gemacht!				X			
21	Das Lesen der Texte war anstrengend.				X			
22	Die Texte haben mich angesprochen und berührt.				X			
23	Die Lektüre war langweilig.				X			
24	Das Lesen und Bearbeiten der Texte hat mir neue Erfahrungen und Eindrücke vermittelt.					X		
25	Die Bearbeitung der Unterrichtslektüre hat mich dazu angeregt, auch in meiner Freizeit mehr zu lesen.							X
26	Lesen Sie gerne in Ihrer Freizeit?							X
27	In meiner Familie gibt es begeisterte Leser.					X		
	<i>Wenn Sie in Ihrer Freizeit lesen, welche Lektüre mögen Sie persönlich?</i>							
28	Comics		X					
29	Zeitschriften		X					

Nr.	Items	Interesse	rezeptiv	aktiv	Emotion	Meinung	Wert	Haltung
30	Tageszeitungen		X					
31	Internetblogs		X					
32	SMS		X					
33	Emails		X					
34	Fachbücher		X					
35	Sachbücher		X					
36	Liebesromane		X					
37	Krimis		X					
38	Thriller		X					
39	Science fiction		X					
40	Historische Romane		X					
41	Klassiker der deutschen Literatur		X					
42	Klassiker der internationalen Literatur		X					
43	Lyrik		X					
44	Andere (eigene Nennungen)		X					
45	Auch wenn Kritiken eines Buches sehr positiv sind, so lese ich trotzdem nicht selbst, sondern warte lieber auf das Hörbuch							X
46	Auch wenn ein Buch mich sehr interessiert, weil ich viel Gutes darüber gehört habe, so warte ich doch lieber auf die Verfilmung.							X
47	Ich bin ein begeisterter Leser!							X
49	Auch in Zeiten schnell verfügbarer Informationen durch neue Medien greife ich häufig zum Buch.							X
50	Lesen als Freizeitbeschäftigung mag ich sehr.				X			
51	Als ich noch Kind war, hat man mir viel vorgelesen und erzählt.				X			
	<i>Ich erinnere mich immer noch an einzelne Erfahrungen im Zusammenhang mit</i>							
52	Bilderbüchern				X			
53	Fingerspielen				X			
54	Knieraitern				X			
55	Kinderliedern				X			
56	Abzählreimen				X			
57	Rätseln				X			
58	Märchen				X			
59	Anderes (eigene Nennung)				X			
	<i>Beurteilen Sie bitte: Literatur kann ...</i>							
60	trösten					X		
61	neue Ideen und Einsichten vermitteln					X		
62	heilen					X		
63	bei der Lösung von Problemen helfen					X		

Nr.	Items	Interesse	rezeptiv	aktiv	Emotion	Meinung	Wert	Haltung
64	neue Lebensperspektiven eröffnen					X		
65	Orientierung für das eigene Leben vermitteln					X		
66	die Persönlichkeit des Lesers beeinflussen					X		
67	Werte vermitteln					X		
68	Wissen vermitteln					X		
69	gelebte Erfahrungen vermitteln					X		
70	in andere Welten entführen					X		
71	Vom Alltag ablenken					X		
72	den Leser entspannen					X		
73	für bessere Stimmung des Lesers sorgen					X		
74	den Leser fesseln					X		
75	Anderes					X		
76	In der Einrichtung, in der ich mein Praktikum absolviere, steht den betreuten Menschen eine große Auswahl an Literatur zur Verfügung.					X		
77	In der Einrichtung, in der ich mein Praktikum absolviere, gehört Lesen selbstverständlich zum Alltag behinderter Menschen.					X		
78	In unserer Einrichtung haben die Bewohner die Möglichkeit, regelmäßig Tageszeitungen und Zeitschriften zu lesen.					X		
79	Den Menschen, die nicht selbst lesen können, wird regelmäßig oder auf persönlichen Wunsch vorgelesen.					X		
80	Ich habe selbst schon den von mir betreuten Menschen literarische Angebote unterbreitet.						X	
81	In der Einrichtung, in der ich mein Praktikum absolviere, sind wir unterbesetzt.					X		
82	Menschen mit Behinderung profitieren genauso vom aktiven Umgang mit Literatur wie Menschen ohne Behinderung.					X		
83	Auch Menschen mit Behinderung sollten regelmäßig Gelegenheit haben, Bibliotheken aufzusuchen.					X		
84	Ich würde selbst gerne mehr literarische Angebote unterbreiten.						X	
85	Ich weiß, wie man methodisch-didaktisch arbeiten kann, um ansprechende literarische Angebote zu gestalten.					X		
86	Ich verfüge über gute Literaturkenntnisse und kann entsprechende Literatur auswählen, um auch Menschen mit einer kognitiven Einschränkung ansprechende und anregende Lektüre anzubieten.					X		
87	Die meisten Menschen mit geistiger Behinderung können mit Literatur ohnehin nichts anfangen.					X		
88	Literarische Angebote gehören nicht in das Repertoire von Heilerziehungspflegerinnen. Dafür ist die Schule zuständig.					X		
89	Wären Sie bereit an einem Workshop teilzunehmen, der Ihnen literarische und literaturdidaktische Möglichkeiten aufzeigt, um auch Menschen mit geistiger Behinderung ansprechende literarische Angebote machen zu können?							X
90	Was möchten Sie selbst noch zu diesem Fragebogen sagen?					X		

Tabelle 6 Einordnung der Items nach Kategorien des Belief-System ; Anmerkung zur Tabelle: Die Nummerierungen sind hier anders als im Originalbogen, da in der Tabelle jede einzelne Frage eine Nummer bekommen hat, auch wenn sie zu einem Fragenkomplex gehört. Der O.

6.2 Deskriptive Auswertung der quantitativen Untersuchungsergebnisse

Zunächst werden hier die erhobenen Daten beschreibend dargestellt und im Anschluss des Kapitels erfolgt eine Diskussion der Ergebnisse.

6.2.1 Einstellungen zu zentralen Unterrichtsfächern

In diesem Fragenkomplex wurden die Studierenden nach der Beliebtheit der Unterrichtsfächer gefragt. Damit sollten persönliche Interessen erkundet und Vorlieben und Abneigungen erkannt werden. Der Fächerkanon kann in drei Bereiche unterteilt werden:

1. die sogenannten ‚Theoriefächer‘⁵⁰, in denen Grundlagen der Psychologie, Psychiatrie, Pädagogik und Gesundheit-Pflege vermittelt werden.
2. die ‚Methodenfächer‘; der vorliegende Katalog umfasst nicht den kompletten Kanon möglicher handlungsorientierter Themenfelder, sondern orientiert sich ebenfalls an dem gängigen Curriculum des Erhebungszeitraumes. Diese ‚Methodenfächer‘ wurden in allen teilnehmenden Bundesländern unterrichtet und konnten daher in die Untersuchung aufgenommen werden. Berücksichtigt wurden die Fächer Sprachförderung, Psychomotorik, Basale Kommunikation, Didaktik-Methodik, Werken-Gestalten, Musik-Rhythmik, Darstellendes Spiel.
3. Der dritte Bereich umschließt die ‚allgemeinbildenden‘ Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik. Statt nach ‚Englisch‘ wurde im Fragebogen nach ‚Fremdsprachen‘ gefragt, da die Note des obligatorischen Englischunterrichts bei Studierenden mit Migrationshintergrund durch eine Feststellungsprüfung in der jeweiligen Muttersprache ersetzt werden kann⁵¹.

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Psychologie	1048	1,00	4,00	3,6135	,59164
Psychiatrie	1045	1,00	4,00	3,6010	,60853
Pädagogik	1034	1,00	4,00	3,5493	,61757
Gesundheit-Pflege	1025	1,00	4,00	3,2970	,64602
Sprachförderung	1039	1,00	4,00	3,2445	,69120
Psychomotorik	1044	1,00	4,00	3,2356	,68963
Basale Kommunikation	1041	1,00	4,00	3,1998	,71417
Didaktik-Methodik	1019	1,00	4,00	3,0383	,75839
Werken-Gestalten	1046	1,00	4,00	2,9818	,85653
Musik-Rhythmik	1046	1,00	4,00	2,9398	,87233
Darstellendes Spiel	1040	1,00	4,00	2,7962	,85458
Deutsch	1038	1,00	4,00	2,4817	,70619
Fremdsprachen	1041	1,00	4,00	2,4131	,88273
Mathematik	1035	1,00	4,00	1,8976	,91259
Gültige Werte (Listenweise)	937				

Tabelle 7 Deskriptive Statistik: Unterrichtsfächer

⁵⁰ In einigen Fragebögen wurde dieser Ausdruck kritisch hinterfragt, da er in anderen Schulen bzw. anderen Bundesländern unbekannt ist. In dieser Arbeit wird er dennoch beibehalten, da er dem Sprachgebrauch in NRW – auch in den Curricula - zum Zeitpunkt der Datenerhebung entsprach. Mittlerweile wurden die Fächer teilweise umbenannt, aber diese Änderung der Bezeichnungen erfolgte erst nach Abschluss der Datenerhebung und –auswertung

⁵¹ vgl. Prüfungsrichtlinien der Ausbildungsordnung NRW

Die Beliebtheit der Fächer wird in absteigender Reihenfolge dargestellt und die Häufigkeitswerte im Einzelnen für jedes Fach offengelegt. Bei der Aufteilung nach Mittelwerten fällt auf, dass die Unterteilung der Beliebtheit mit der Einteilung der Fächer in die drei übergeordneten Bereiche kongruent zu sein scheint. Die einzelnen Fächer wurden nicht in der hier vorliegenden Reihenfolge abgefragt, diese Reihenfolge ergab sich erst nach dem Ranking. Auf den ersten Blick lässt sich bereits feststellen, dass sich die Theoriefächer der höchsten Beliebtheit erfreuen.

Gefolgt werden diese von den handlungsorientierten Methodenfächern, wobei das Fach Didaktik-Methodik sich weder eindeutig den Theoriefächern noch den Methodenfächern zuordnen lässt und somit eine Ausnahme bezüglich der Eindeutigkeit der Zuordnung bildet. Es stellt kein Methodenfach im Sinne aller anderen Fächer dar, die konkrete Erfahrungen aus dem künstlerisch-ästhetischen, sprachlich-musischen oder psychomotorischen Bereich vermitteln, sondern es bezieht sich weit mehr auf Inhalte des Pädagogik- und Psychologieunterrichts, um daran anknüpfend operationalisierte Möglichkeiten der pädagogisch-therapeutischen Anwendung und Umsetzung der Erfahrungen aus den genannten Bereichen im heilpädagogischen Kontext zu vermitteln. Da es in diesem Fach weniger um Selbsterfahrung als um Kenntnisse und Anwendung theoretischen Wissens geht, könnte der Schwerpunkt auch auf dem Aspekt der ‚Theorie‘ liegen.

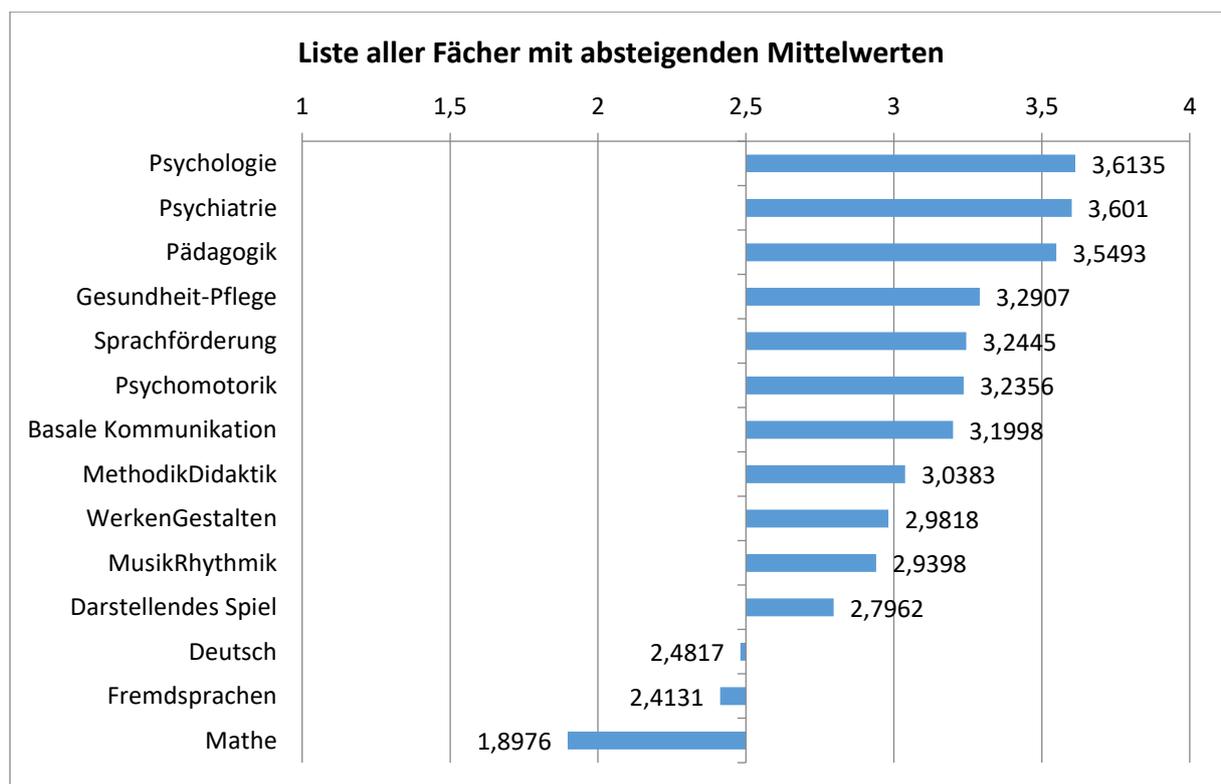


Abbildung 6 Liste aller Fächer mit absteigenden Mittelwerten

Theoriefächer:

Die höchste Zustimmung erzielt das Fach **Psychologie** mit einem Mittelwert von 3,6135 und liegt damit sehr nahe an dem der höchstmöglichen zu erreichenden Wert. Von 1048 gültigen Fällen sagen 66,5 %, dass sie sich sehr und 28,8 %, dass sie sich eher mehr für Psychologie interessieren. Lediglich 4,2 % der Befragten interessieren sich eher weniger und nur 0,5 % der Proband*innen gar nicht für Psychologie.

Ähnliches gilt auch für das Fach **Psychiatrie**. Von 1045 gültigen Fällen sind 66,1 % sehr und 28,3% eher mehr an Psychiatrie interessiert, nur 5,1 % zeigen eher weniger und 0,5 % gar kein Interesse an diesem Fach.

Auch das Fach **Pädagogik** erfährt sehr hohe Zustimmung bei den Studierenden. Von 1034 gültigen Fällen bekunden 61,0 % ein sehr hohes und 33,5 % ein eher hohes Interesse an Pädagogik. Lediglich 4,9 % zeigen sich eher weniger und 0,6 % gar nicht interessiert.

Für **Gesundheit/Pflege** interessieren sich von 1025 gültigen Fällen 39,4 % der Proband*innen sehr und 50,4 % eher mehr. 10,0 % der Befragten zeigen eher weniger und 0,2 % gar kein Interesse an diesem Fach.

Lediglich das Fach **Methodik/Didaktik** schneidet mit einem Mittelwert von 3,0383 im Vergleich zu den übrigen hier genannten Theoriefächern etwas schlechter ab. Von 1019 gültigen Fällen sind 28,6 % der Befragten an diesem Themenbereich sehr und 48,9 % eher mehr interessiert, 20,4 % der Befragten bringen eher weniger und 2,2 % gar kein Interesse für Methodik/Didaktik auf. Aufgrund der hohen Handlungsorientierung dieses Faches, das immer mit Methoden kombiniert wird, kann es auch dem Bereich der ‚Methodenfächer‘ zugeordnet werden. Dort gliedert es sich auch bezüglich seiner Beliebtheit zwischen den Fächern ‚Basale Kommunikation und ‚Werken-Gestalten‘ ein.

Methodenfächer:

Die Beliebtheitswerte der Methodenfächer liegen durchgängig über dem Median von 2,5 und zeigen somit eine positive Konnotation. Sprachförderung ist mit einem Mittelwert von 3,2445 das beliebteste Methodenfach, dicht gefolgt von Psychomotorik mit einem Mittelwert von 3,2356. Von 1039 gültigen Fällen zeigen sich 37,9 % sehr und 48,2 % eher mehr interessiert an **Sprachförderung**, bei 11,2 % steht es hingegen eher weniger und bei 1,2 % gar nicht in der Gunst der Befragten.

Psychomotorik wird bei 1044 gültigen Fällen von 37,4 % sehr und von 49,8 % eher mehr gemocht. 11,9 % der Befragten mögen Psychomotorik eher weniger und 1,0 % gar nicht.

Basale Kommunikation ist bei den Studierenden ebenfalls relativ beliebt. Mit einem arithmetischen Mittelwert von 3,1998 liegt es deutlich über dem Median von 2,5 auf einer Skala von 1,00 bis 4,00. Von 1041 gültigen Fällen sind 36,4 % sehr und 48,2 % eher mehr interessiert; 14,3 % bekunden eher weniger und 1,1 % gar keine Affinität zu diesem Fach.

Die Fächer Werken/Gestalten und Musik/Rhythmik liegen mit Mittelwerten von 2,9818 bzw. 2,9398 noch relativ deutlich über dem Durchschnitt von 2,5. **Werken/Gestalten** mögen von 1046 gültigen Fällen 31,4 % sehr und 39,9 % eher mehr. Knapp ein Viertel der Befragten, nämlich 24,4 % mögen Werken/Gestalten eher weniger und 4,4 % haben keine Freude daran.

Musik/Rhythmik wird bei 1046 gültigen Fällen von 31,3 % sehr und 35,4 % der Befragten eher mehr gemocht. 29,4 % der Befragten stehen diesem Fach eher ablehnend gegenüber und 3,9 % mögen Musik/Rhythmik gar nicht.

Der Mittelwert für **Darstellendes Spiel** liegt mit einem Wert von 2,7962 zwar noch im positiven Bereich, aber insgesamt erfreut es sich einer weniger deutlichen Beliebtheit als die anderen Methodenfächer. Von 1040 gültigen Fällen mögen 22,8 % dieses Fach sehr und 39,6 % eher mehr; jedoch sind mehr als ein Drittel der Befragten eher negativ eingestellt. 32,0 % mögen Darstellendes Spiel eher weniger und 5,6 % lehnen es ganz ab.

Allgemeinbildende Fächer:

Deutlich abgeschlagen in der Beliebtheit der Studierenden sind die allgemeinbildenden Fächer, deren Mittelwerte sich allesamt unterhalb des Medians befinden und eher negativ konnotiert sind. Das Fach Mathematik stößt sogar auf sehr hohe Ablehnung.

Dem Fach **Deutsch** stehen von 1038 gültigen Fällen immerhin 44,1 % der Befragten positiv gegenüber. 7,9 % mögen es sehr und 36,9 % eher mehr. 50,7 % mögen das Fach Deutsch eher weniger und 4,5 % lehnen es vollständig ab.

Englisch schneidet in der Befragung noch etwas schlechter ab als Deutsch. Nur 14,3 % von 1041 gültigen Fällen mögen das Fach Englisch sehr und 25,2 % eher mehr. Mehr als die Hälfte der Befragten zeigt eine geringe Affinität zum Fach Englisch: 48,0 % mögen es eher weniger und 12,5 % gar nicht.

Das höchste Maß an Ablehnung zeigt sich gegenüber dem Fach **Mathematik**. Mit einem Mittelwert von 1,8976 liegt es deutlich unter dem Median von 2,5. Noch deutlicher sichtbar wird die Ablehnung des Faches bei differenzierter Betrachtung der Häufigkeiten. Von 1035 gültigen Fällen befassen sich nur 7,3 % sehr gerne und 15,0 % eher gerne mit Mathematik. Jedoch lehnen 37,8 % Mathematik eher ab und bei 39,9 % aller Befragten stößt das Fach auf vollständige Ablehnung.

Interpretation der Ergebnisse:

Die hohe Affinität zu den berufsspezifischen ‚Theoriefächern‘ steht in deutlichem Widerspruch zu den ebenfalls wenig handlungsorientierten, jedoch hochgradig theoretisch ausgerichteten Fächern der Allgemeinbildung. Betrachtet man die Inhalte des auf Pädagogik und Gesundheit bezogenen Bereiches, so lässt sich vermuten, dass die Studierenden hohes Interesse an Themen zeigen, die den Menschen betreffen. Physische und psychische Verfassung von Menschen (mit und ohne Behinderung) und auch deren Bedeutung für pädagogisches Handeln stoßen bei den meisten Studierenden auf ausgeprägtes Interesse. Gleichwohl muss angemerkt werden, dass dieses Interesse nicht gleichgesetzt werden kann mit Kompetenzen in Form abfragbaren oder handlungsorientierten Wissens. Die Noten der Studierenden in den jeweiligen Fächern müssen nicht zwangsläufig mit dem postulierten Interesse korrelieren.

6.2.2 Fragen zur beruflichen Relevanz von Unterrichtsfächern

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Praxisrelevanz Unterricht	1005	1,00	4,00	2,9792	,67582
Literatur im Deutschunterricht	798	1,00	4,00	2,3308	,88672
Praxisrelevanz Deutsch	855	1,00	4,00	2,1637	,83335
Gültige Werte (Listenweise)	755				

Tabelle 8 Deskriptive Statistik: Relevanz des Unterrichts

Geht man von einer Teilnehmerzahl von 1054 Proband*innen aus, mag die relativ geringe Anzahl gültiger Werte zunächst verwundern. Jedoch lässt sich diese Zahl so deuten, dass die Befragung alle Jahrgangsstufen eines Bildungsganges umfasst und die Untersuchung zu Beginn eines neuen

Schuljahres durchgeführt wurde. Daher konnten die Studierenden im ersten Ausbildungsjahr zu Fragen, die Inhalte des Unterrichts oder auch der Praktika betreffen, keine Angaben machen. Auch bei Studierenden im zweiten Jahr ist vorstellbar, dass sie sich nicht festlegen wollten, da sie die Optionen möglicher Ausbildungsinhalte im zweiten und dritten Ausbildungsjahr zu diesem Zeitpunkt noch nicht überblicken konnten. Dadurch ließe sich die relativ geringe Anzahl gültiger Antworten für das Fach Deutsch erklären.

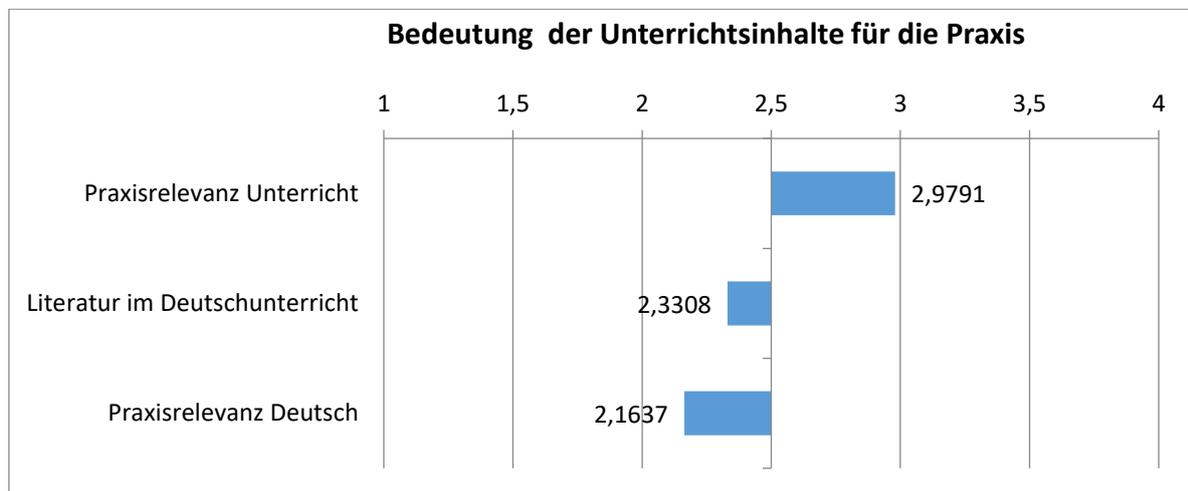


Abbildung 7 Statistik zu Bedeutung der Unterrichtsinhalte für die Praxis

Der **Unterricht an der Fachschule** weist nach Ansicht der Studierenden offensichtlich insgesamt durchaus praxisrelevante Aspekte auf. Ein Großteil der Studierenden schätzt die Bedeutung des Unterrichts als bedeutsam für die praktische Arbeit ein, wie der Mittelwert von 2,9791 zeigt. Von 1005 gültigen Fällen sind 20,0 % absolut und 59,7 % eher mehr überzeugt, dass die unterrichtlichen Inhalte in der heilerziehungspflegerischen Praxis von Bedeutung sind. 18,5 % der Befragten halten die Inhalte des Unterrichts jedoch für weniger relevant und 1,8 % sind der Ansicht, sie seien völlig irrelevant für das berufliche Handeln.

Der Mittelwert für die **Praxisrelevanz des Deutschunterrichts** von 2,1637 liegt deutlich unterhalb des Medians und zeigt an, dass nach Ansicht der Studierenden das Fach Deutsch deutlich weniger Praxisrelevanz aufweist als die Unterrichtsfächer im Allgemeinen. Von 855 gültigen Fällen sind nur 6,7 % der Befragten von der Wichtigkeit des Faches für die praktischen Tätigkeiten völlig und 24,2 % eher mehr überzeugt. 69,1 % der Befragten sprechen dem Fach Deutsch berufsbezogene Relevanz weitgehend ab. Davon sind 48,0 % der Meinung, es spiele eine geringfügige Rolle und 21,2 % sind sogar von der völligen Bedeutungslosigkeit überzeugt.

Diese hohe Anzahl ist erstaunlich, betrachtet man die Inhalte der Curricula für Fachschulen des Sozialwesens: viele Themen sind durchaus berufsbezogen, z. B. die Auswahl der Textarten wie etwa das Schreiben von Protokollen, Berichten und Personenbeschreibungen, aber auch Kommunikationstheorien sind unmittelbar auf die Praxis ausgerichtet und nehmen hohe zeitliche Kapazitäten im Unterricht in Anspruch. Befragt wurden nicht nur die Studierenden aus dem ersten Jahr, sondern aus allen Jahrgangsstufen, daher könnte man dem Antwortverhalten durchaus entnehmen, dass die Studierenden in dem Deutschunterricht selbst gegen Ende der Ausbildung wenig Vorbereitung auf das berufliche Handeln erkennen können.

Literarischer Themen spielen nach Angaben der Studierenden im Deutschunterricht der Fachschulen eine eher untergeordnete Rolle, wie der Mittelwert von 2,3308 erkennen lässt. Bei 798 gültigen Antworten geben 11,0 % der Studierenden an, Literatur werde im Unterricht ausführlich behandelt und 28,2 % sind der Ansicht, man widme sich der Literatur eher mehr. Bei 43,6 % hingegen ist Literatur eher weniger und bei 21,2 % gar kein Bestandteil des Deutschunterrichts an der Fachschule. Von insgesamt 1054 Teilnehmer*innen machten 2,9 % keine Angaben zu dieser Frage und 21,3 % beantworteten die Frage mit ‚weiß nicht‘.

Interpretation der Ergebnisse

Die Antworten zur Relevanz des Unterrichts für die praktische Arbeit im Berufsfeld der Heilerziehungspflege wird von etwas mehr als 20 Prozent der Studierenden eher negativ beantwortet. Gut 20 Prozent der Studierenden sehen keinen deutlich erkennbaren Zusammenhang zwischen Unterricht und beruflicher Tätigkeit. Für ein Fünftel der Studierenden scheint der Unterricht demnach wenig bis keinen Bezug zur Praxis zu haben.

Noch größer ist die Diskrepanz in Bezug auf die Relevanz des Deutschunterrichts für die Praxis. Obwohl die Curricula (vgl. Kap. 2.1.2) stets bezogen auf das berufliche Handeln zu deuten sind⁵² und die Inhalte auch handlungsorientiert unterrichtet werden sollen, können gut zwei Drittel der Befragten keinen beruflichen Bezug zu dem Fach Deutsch herstellen. Der Literaturanteil im Deutschunterricht erscheint insgesamt nach Einschätzung der Studierenden eher gering ausgeprägt. Die hohe Zahl der eher negativen Antworten in Kombination mit der hohen Zahl fehlender Antworten zeigt, dass der Umgang mit Literatur eher problematisch zu sein scheint. Zumindest wirken die Studierenden unsicher, was den Umfang literarischer Themen im Deutschunterricht betrifft.

6.2.3 Lesesozialisation – Einstellungen zum Lesen

Vermutete Einflüsse auf das Leseverhalten der Jugendlichen sollen hier untersucht werden. Dazu gehören neben schulischer Leseerfahrungen auch private literarische Begegnungen und das Vorbildverhalten der Familienmitglieder im häuslichen Umfeld.

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Lesevorbild in der Familie	1030	1,00	4,00	3,0049	1,04560
Hobbyleser	1047	1,00	4,00	2,7870	1,01400
Langweilige Lektüre (umkodiert)	963	1,00	4,00	2,7435	,90829
Spaß an Literatur	983	1,00	4,00	2,6104	,88652
Texte berühren	957	1,00	4,00	2,4284	,79245
Neue Eindrücke durch Literatur	954	1,00	4,00	2,4224	,79924
Spaß an Aufgaben	981	1,00	4,00	2,2396	,75505
Texte anstrengend (umkodiert)	982	1,00	4,00	2,0754	,85815
Leseinspiration durch Unterricht	984	1,00	4,00	2,0396	,95656
Gültige Werte (Listenweise)	786				

Tabelle 9 Deskriptive Statistik: Lesesozialisation - Einstellungen zum Lesen

Frage 1 der Skala ‚Lesevorbild in der Familie‘ fragt ab, wie das Leseverhalten von Eltern, Geschwistern und anderen Bezugspersonen wahrgenommen wird. Wichtig ist hier nicht das messbare Verhalten der

⁵² vgl. Richtlinien und Lehrpläne für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. Fachschule für Sozialwesen, Fachrichtung Heilerziehungspflege

Familienmitglieder, wie z. B: Häufigkeit von Leseaktivitäten oder Art der selbst gewählten Lektüre, sondern der Eindruck des Verhaltens von Familienmitgliedern, den die Studierenden äußern.

Frage 2 der Skala ‚LeseinteresseHobbyleser‘ betrifft Frage 26 der Tabelle zum Fragebogen (s.o.): „Lesen Sie gerne in Ihrer Freizeit?“ und erhebt Auskünfte zur Affinität bezüglich des Lesens selbst gewählter Lektüre. Dies impliziert jedoch nicht das tatsächliche Leseverhalten und gibt keine Auskünfte darüber, wie viel tatsächlich in der Freizeit gelesen wird, sondern nur, wie die Befragten ihre Leseaffinität selbst einschätzen.

Frage 3 der Skala richtet sich auf das Erleben von Unterrichtslektüre. Wurde diese als spannend, anregend, interessant wahrgenommen oder verbinden sich mit der Erinnerung an Schullektüre eher negative Assoziationen? Langweilige Lektüre kann den Leser nicht berühren und bleibt fremd.⁵³

Frage 4 verfolgt eine ähnliche Absicht wie Frage 3, wobei die Abwesenheit von Langeweile bei der Rezeption von Unterrichtslektüre nicht automatisch bedeutet, dass der Leser/die Leserin auch Spaß an der Lektüre hat. Aber Spaß an etwas haben impliziert Resonanz, das Berührt-Werden durch einen Gegenstand. Auch diese Frage soll Auskunft über die Art der persönlichen Erfahrungen mit der Bearbeitung von Schullektüre geben.

Frage 5 ‚Texte berühren‘ betrifft ebenfalls das persönliche Erleben von Literatur. Erzeugt diese Lektüre Resonanz beim Leser/der Leserin? Vermittelt Schullektüre den Studierenden nachhaltige emotionale Erlebnisse im Umgang mit Literatur? Diese Erlebnisse müssen nicht zwangsläufig mit positiven, angenehmen Gefühlen verbunden sein, sondern denkbar wäre auch ein Erleben negativer Emotionen durch die Auseinandersetzung mit Texten.

Das gleiche Erkenntnisinteresse verbindet sich auch mit Frage 6 ‚neue Eindrücke durch Literatur‘. Auch die Art der Aufgaben zur Bearbeitung von Unterrichtslektüre hat Auswirkungen auf das Erleben von literarischen Erfahrungen im Unterricht. Daher richtet sich Frage 7 ‚Spaß an Aufgaben zur Lektüre‘ auf die Art der Wahrnehmung der Unterrichtsaufgaben.

Auch Frage 8 der Skala ‚Die Bearbeitung der Texte war anstrengend‘ zielt in diese Richtung. Mit der letzten Frage der Skala sollen Auswirkungen des Literaturunterrichts auf das Leseverhalten der Studierenden erkundet werden. Reicht der Einfluss der Schule über unterrichtliche Aktivitäten hinaus? Hat Literaturunterricht einen motivierenden Einfluss auf das Leseverhalten der Studierenden? Wie wird dieser Einfluss von den Studierenden selbst eingeschätzt?

⁵³ Da diese Frage negativ formuliert ist, wurde sie für die grafische Darstellung, aber auch für weitere Berechnungen umkodiert. Die Ergebnisse der Varianzanalysen, Faktorenanalysen und Clusteranalysen werden hier nicht dargestellt.

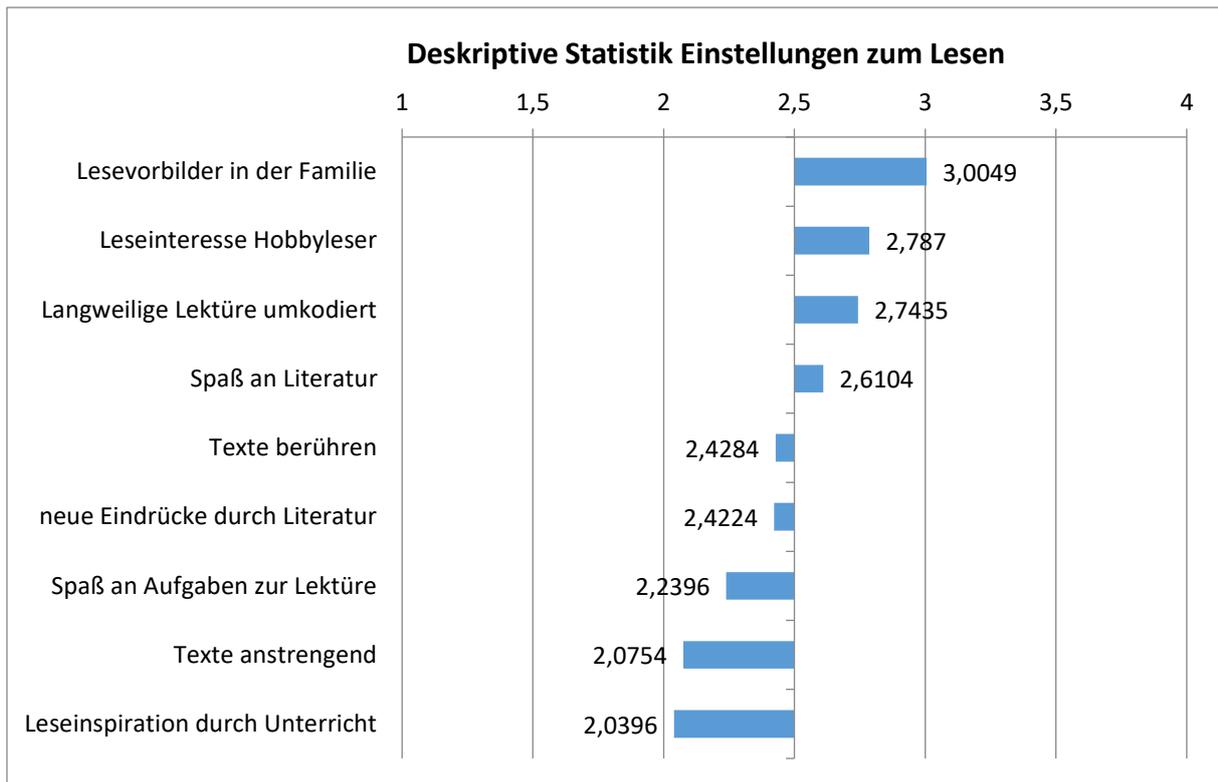


Abbildung 8 Deskriptive Statistik: Lesesozialisation und Einstellungen zum Lesen

Auch hier wurden zur Beantwortung der Fragen Viererskalen zur Verfügung gestellt, außerdem konnte auch jeweils die Antwort ‚weiß nicht‘ angekreuzt werden. Auf einer Skala zwischen 1 (stimmt gar nicht) bis 4 (stimmt genau) liegt der Median bei 2,5.

Bei den **Lesevorbildern in der Familie** scheint ein relativ großer Teil der Befragten positives Leseverhalten erlebt zu haben. Von 1030 gültigen Fällen antworten 44,5 % der Befragten, es gäbe ganz eindeutig Familienmitglieder, die ein vorbildliches Leseverhalten an den Tag legen und 21,9 % erinnern sich an eher vorbildhaftes Leseverhalten einiger Angehöriger. 23,2 % der Befragten hingegen beurteilen das Leseverhalten in der Herkunftsfamilie als weniger und 10,4 % als gar nicht vorbildlich. Was genau als vorbildlich definiert wird, wurde nicht hinterfragt. Ob in der Familie hochwertige Lektüre rezipiert wurde bzw. wird oder ob bereits das Lesen der Fernsehzeitschrift als vorbildliches Leseverhalten wahrgenommen wird, bleibt offen. Weder bei der Fragestellung noch in den Antwortmöglichkeiten wurden Art und Qualität der bevorzugten Lektüre thematisiert.

Das **Interesse der Studierenden am Lesen in der Freizeit** liegt mit einem Mittelwert von 2,787 über dem Median von 2,5. Jedoch lässt es insgesamt nicht auf großes Engagement bezüglich des Lesens im privaten Rahmen schließen. Etwas mehr als die Hälfte der Befragten zeigt eine affirmative Einstellung bezüglich des Lesens. 32,0 % halten sich für sehr interessiert und 25,7 % geben an, eher mehr Freude am Lesen in der Freizeit zu haben. 42,3 % der Befragten hingegen zeigen eine eher negative Einstellung bezüglich des Lesens als Freizeitbeschäftigung. 31,3 % davon bezeichnen sich als eher weniger und 11,0 % als gar nicht leseaffin. Demnach greifen knapp 60 % der befragten Studierenden in ihrer Freizeit zum Buch.

Die im Unterricht gelesene Lektüre scheint von den Befragten im Durchschnitt als eben noch interessant empfunden worden zu sein. Der Mittelwert von 2,7435 liegt noch im positiven Bereich.

Immerhin 21,5 % empfanden die Lektüre als gar nicht und 41,5 % als eher weniger langweilig, wogegen 26,8 % die gelesene Unterrichtslektüre als eher langweilig und 10,2 % als absolut langweilig bezeichnen. Das bedeutete aber auch, dass mehr als ein Drittel der Befragten der angebotenen Unterrichtslektüre nichts abgewinnen kann. Immerhin empfanden 37 % die angebotene Lektüre als mehr oder vollkommen langweilig.

Entsprechend hält sich **die Freude an den gelesenen Texten** bei den Studierenden in Grenzen. Der Mittelwert von 2,6104 liegt nur knapp im positiven Bereich der Gesamtbeurteilung. Von 983 gültigen Fällen sagen 17,5 % der Befragten, sie hätten sehr viel Spaß an der Lektüre und 35,9 %, sie hätten eher mehr Spaß an der Lektüre gehabt. Knapp die Hälfte der Befragten konnte jedoch der Unterrichtslektüre wenig Positives abgewinnen. 36,7 % geben an, die Lektüre habe ihnen eher weniger gefallen und 9,9 % sagen aus, sie habe ihnen gar keinen Spaß gemacht. Knapp die Hälfte der Schüler, hier 46,6 % ist also mit der angebotenen Unterrichtslektüre kaum zu erreichen.

Die Studierenden fühlen **sich von den Texten wenig angesprochen**, wie der Mittelwert von 2,4284 zeigt. Von 957 gültigen Fällen geben lediglich 7,3 % der Befragten an, die Texte hätten sie sehr berührt und 40,0 % fühlten sich von den ausgewählten Texten immerhin eher mehr berührt. Dem gegenüber stehen 40,9 %, die sich eher weniger angesprochen fühlen und 11,8 % sagen aus, die Texte hätten sie gar nicht berührt. Bei 52,7 % der Schüler, die sich nicht von den Texten angesprochen fühlen, stellt sich die Frage nach der Wirksamkeit des Literatur- bzw. Deutschunterrichts.

Entsprechend ernüchternd fällt die Antwort auf die Frage nach **neuen Eindrücken** aus, zu denen der Literaturunterricht den Studierenden verhelfen konnte. Nur 7,9 % der Studierenden bestätigen vollkommen, dass sie durch die Lektüre neue Eindrücke gewonnen hätten und 38,4 % bestätigen diesen Effekt eher mehr. Über die Hälfte der Studierenden, nämlich insgesamt 53,8 %, schätzen diesen Effekt eher negativ ein. 41,9 % geben an, sie haben durch das Lesen der Texte eher weniger neue Eindrücke gewonnen und 11,8 % verneinen diese Wirkung vollkommen. Dies impliziert auch, dass der gängige Unterricht nur wenig neue Einsichten und Erkenntnisse vermitteln kann, denn Ziel des Unterrichts kann auch sein, Bekanntes vor Augen zu führen und deutlich zu machen, um bspw. Problembewusstsein für gesellschaftliche Phänomene o. Ä. zu entwickeln.

Liegt der Mittelwert zur Frage nach dem Spaß am Lesen der Unterrichtslektüre noch im positiven Bereich, verhält es sich mit der Frage nach der Freude an der **Bearbeitung der Aufgaben zu den Texten** anders. Der Mittelwert hierzu liegt mit 2,2396 deutlich unter dem Median der Bewertungsskala und somit im negativen Bereich. Von 981 gültigen Fällen geben nur 4,6 % an, das Bearbeiten der Aufgaben habe ihnen Spaß gemacht. 28,6 % hatten eher mehr Freude an der Aufgabenbearbeitung. Weit mehr als die Hälfte der Studierenden war eher negativ eingestellt gegenüber den zu bearbeitenden Arbeitsaufträgen. 52,0 % hatten bzw. haben eher weniger und 14,5 % gar keinen Spaß an der Bearbeitung der Aufgabenstellungen.

Das **Lesen der Texte** war jedoch für die Mehrheit der Befragten nicht zu **anstrengend**, wie sich an dem Mittelwert von 2,0754 ablesen lässt. Lediglich 6,4 % empfanden das Lesen als (zu) und 21,6 % als eher mehr anstrengend. Dies bedeutet aber zugleich, dass gut ein Drittel der Studierenden mit den Texten möglicherweise überfordert war und Schwierigkeiten beim Erfassen der Textinhalte hatte. Fraglich ist auch, ob eben jene Schüler ihre Leseschwierigkeiten bis zur Beendigung der Ausbildung überwunden haben werden. Für 72% der Schüler war die Lektüre offensichtlich hinsichtlich des Anforderungsniveaus passend. Ihnen bereitet das Lesen nach eigenen Angaben wenig Mühe. Davon gaben 45,1 % an, das Lesen sei eher weniger und 26,9 %, es sei gar nicht anstrengend gewesen.

Zur **Leseinspiration** für die Freizeit erweist sich schulischer Unterricht nur als eingeschränkt tauglich. Der Mittelwert von 2,0396 weist darauf hin, dass ein Großteil der Studierenden sich durch unterrichtliche Anregungen nicht zum freiwilligen häuslichen Lesen inspirieren lässt. Von 984 gültigen Fällen geben 9,8 % der Befragten an, dass der Unterricht sie zum Lesen inspiriert habe und 18,5 % fühlen sich durch den Unterricht eher mehr zum Lesen angeregt. 37,7 % fühlen sich jedoch eher weniger und 34 % gar nicht durch den Unterricht zum Lesen motiviert. Für über siebzig Prozent der Studierenden hat der Literaturunterricht kaum bis keinen Einfluss auf das private Leseverhalten.

Interpretation der Ergebnisse

Zwei Drittel der befragten Studierenden geben an, in der Familie positive Lesevorbilder zu erleben, ein Drittel hingegen erlebt nur wenig bis gar kein vorbildhaftes Leseverhalten in der Familie. Da hier nur Häufigkeiten ausgezählt, aber keine weiteren Berechnungen dargestellt werden, lassen sich keine kausalen Zusammenhänge zu Leseinteresse, Literaturaffinität und Ähnlichem anhand der Daten dieser Studie erklären. Dennoch sind auch die vorliegenden Erkenntnisse durchaus von Bedeutung, denn nach Hurrelmann wird nicht nur die früheste, sondern auch die erfolgreichste Lesesozialisation in der Familie betrieben (vgl. Kap. 1.4.1). Auch die Bildung von Lesenormen geschieht nicht zuletzt durch Vorbilder in der Familie. In einem sozial-integrativen Leseklima erfährt das Kind Handlungsmuster, die auch im Jugendalter zum Tragen kommen (ebd.).

Gut sechzig Prozent der Studienteilnehmer*innen bezeichnen sich als Freizeitleser*innen, das heißt aber auch, vierzig Prozent der Befragten lesen nicht in ihrer Freizeit, nimmt man Alltagslesen von Gebrauchstexten oder Texten zur Kommunikation aus. Diese Ergebnisse entsprechen auch den Erkenntnissen zum Leseverhalten von Jugendlichen nach Treumann et. al (2007), wonach knapp 60 Prozent der Jugendlichen in ihrer Freizeit Bücher lesen⁵⁴

Die Unterrichtserfahrungen im Deutsch- bzw. Literaturunterricht werden von Jugendlichen wenig positiv dargestellt. Ein Drittel der Befragten ist von den Texten gelangweilt, das bedeutet jedoch nicht zwangsläufig, dass diese Lernenden sich von den Texten unterfordert fühlen. Wahrscheinlicher erscheint die Lesart, dass die Themen die Kinder/Jugendlichen nicht erreichen. Nach Groeben und Schroeder sind die inhaltlichen Anforderungen des Literaturunterrichts in der Sekundarstufe auf die Fähigkeiten und Bedarfe von Mittelschichtkindern ausgelegt. Auch die Literaturauswahl erscheint oft unpassend. Richter und Plath (2012, 75) belegen, dass bei Kindern bereits gegen Ende der dritten Klasse in der Grundschule ein Rückgang des Leseinteresses verzeichnet werden kann. Als eine mögliche Ursache hierfür wird die fehlende „Passung“ privater Leseinteressen und schulischer Leseangebote genannt (vgl. Kap. 1.4.2).

Fast die Hälfte der Studierenden zeigt an, dass die ausgewählten Texte im Unterricht sie bis dato affektiv nicht erreichten und ein großer Teil der Studierenden konnte keine positiven Literaturerfahrungen im Unterricht sammeln. Die ausgewählte Literatur erzeugt bei mehr als der Hälfte der Studierenden keine Resonanz, der Gegenstand bleibt fremd. Auch neue Eindrücke in Form von Erfahrungen, Erkenntnissen Anregungen, Interpretationsmöglichkeiten der Lebenswelt etc. bleiben gut der Hälfte der Studierenden vorenthalten, und zwei Drittel der Befragten hatten keine Freude an der Bearbeitung der Aufgaben, die im Unterricht zu erledigen waren. Für fast ein Drittel der

⁵⁴ vgl. Treumann, K. P./Meister, D. M. / Sander, U./ Burkatzki, E. / Hagedorn, J./ Kämmerer, M. / Strotmann, M./ Wegener, C. (2007): Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell. Wiesbaden: VS Verlag; S.128 f.

Befragten waren die Leseanforderungen zu hoch und diesen Studierenden bereitete das Lesen und Verstehen der Texte Mühe. Studien zur Lesekompetenz von Berufsschülern bestätigen diese Schwierigkeiten im Umgang mit Texten, die sich nicht nur in der Grund- und Primarstufe der allgemeinbildenden Schulen zeigen, sondern auch im berufsbildenden Bereich häufig anzutreffen sind. Insgesamt 77 Prozent der Auszubildenden an Berufsschulen kommen über geringfügige Lesekompetenzen nicht hinaus (Philipp 2017, 211; vgl. Kap. 5.1). Von einem Drittel der Studierenden wurde das Anforderungsniveau an die Lesekompetenz in der Zeitspanne aller bisherigen schulischen Erfahrungen als zu hoch eingeschätzt.

Insgesamt gelingt es nach Auskünften der Studierenden nicht zufriedenstellend, die Schüler*innen/Studierenden nachhaltig für das Lesen von Büchern zu motivieren. Die Studierenden attestieren der Schule nur geringe Wirkungsmöglichkeiten bezüglich einer nachhaltigen Leseinspiration durch Unterricht. Gerade ein Drittel der Befragten fühlt sich mehr oder eher mehr durch die Schule zum privaten Lesen motiviert, wogegen gut siebzig Prozent keine (positiven) Einflüsse der Schule auf das häusliche Leseverhalten feststellen können.

6.2.4 Privates Leseverhalten

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Vorlesen in der Kindheit	1022	1,00	4,00	3,1791	,89412
Begeisterter Leser	1041	1,00	4,00	2,6638	1,00877
Informationen aus Büchern	1020	1,00	4,00	2,4559	,98418
Wartet auf Film	976	1,00	4,00	1,8289	1,03201
Wartet auf Hörbuch	988	1,00	4,00	1,3927	,71998
Gültige Werte (Listenweise)	817				

Tabelle 10 Deskriptive Statistik – Privates Leseverhalten

Frage 1 der folgenden Skala ‚Vorlesen in der Kindheit‘ soll in Erfahrung bringen, ob die Befragten in ihrer Kindheit passive Erfahrungen mit dem Vorlesen sammeln konnten. Aufgrund empirischer Erkenntnisse aus der Leseforschung (vgl. Kap. 1) kann vermutet werden, dass diese Erfahrungen mit positiven Emotionen assoziiert werden und auch die eigene Haltung gegenüber dem Vorlesen beeinflussen. Mit Frage 2 soll erkundet werden, ob die Befragten auch im digitalen Zeitalter Informationen (auch) aus Büchern beziehen. Frage 3 sucht in Erfahrung zu bringen, wie sich eine Person bezüglich ihres Leseverhaltens selbst sieht und bezieht sich somit auf deren Selbstbild. Frage 4 richtet sich auf die Affinität zur virtuellen und auditiven Literaturvermittlung durch Filme im Vergleich zur visuellen Literaturvermittlung durch das Medium Buch. Das Gleiche gilt für Frage 5, hier wird die Affinität zur auditiven, digitalen Literaturvermittlung durch das Medium Hörbuch der Affinität zur Literaturvermittlung durch das visuelle, analoge Medium Buch gegenübergestellt.

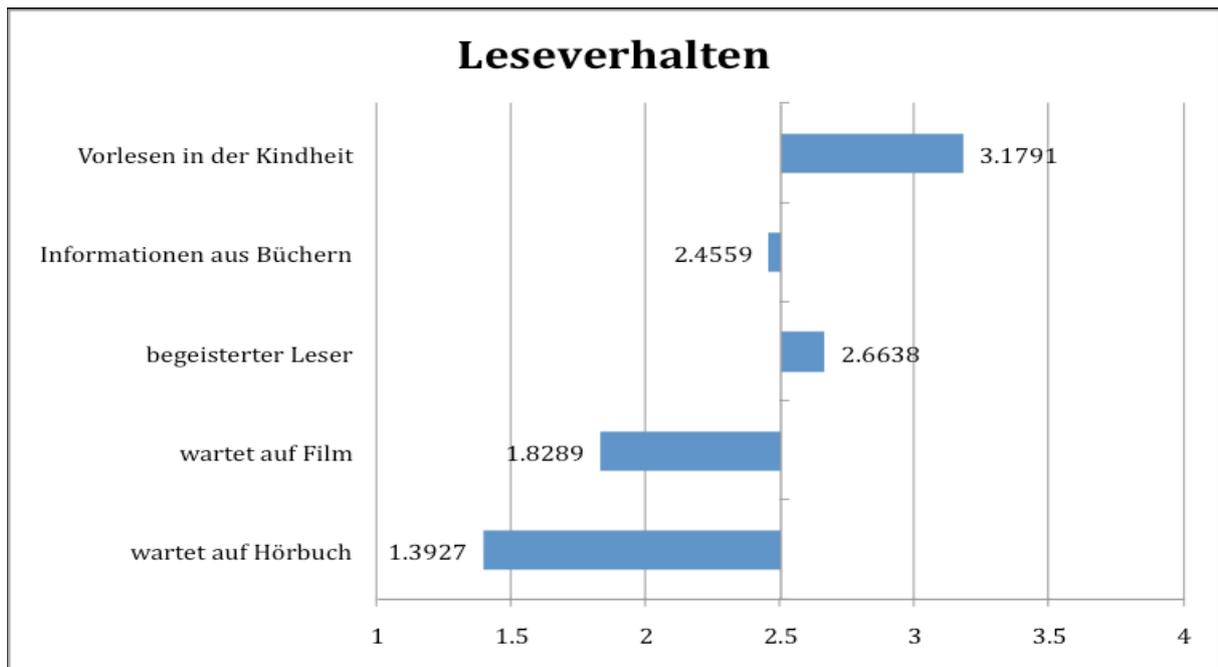


Abbildung 9 privates Leseverhalten und Kindheitserfahrungen

Die meisten Befragten geben an, dass ihnen in **ihrer Kindheit** sehr viel oder eher mehr **vorgelesen** wurde. Der Mittelwert liegt mit 3,1791 deutlich über dem Median. Von 1022 gültigen Fällen geben 46,0 Prozent an, dass ihnen in der Kindheit häufig vorgelesen wurde und 30,4 Prozent bestätigen, es sei eher mehr i. S. v. relativ häufig vorgelesen worden. Dagegen sind 19,1 Prozent der Studierenden der Ansicht, man habe ihnen eher selten vorgelesen und 4,5 Prozent der Befragten sind überzeugt, ihnen wurde in ihrer Kindheit gar nicht vorgelesen. Damit verfügen fast ein Viertel der Befragten kaum oder gar nicht über diese Erfahrung oder können sich zumindest nicht erinnern.

Bei 1020 gültigen Fällen geben 19,8 Prozent an, dass sie zur Beschaffung wichtiger Informationen sehr häufig **in Büchern recherchieren** und 22,2 Prozent nutzen zum Zweck der Recherche Bücher eher mehr, 41,9 Prozent nutzen Bücher als Informationsquelle eher weniger und 16,2 Prozent gar nicht. Der Mittelwert 2.4559 liegt ganz knapp unterhalb des Medians der Bewertungsskala. Knapp die Hälfte der Studierenden verzichtet also zwecks Informationsbeschaffung auf das Medium Buch.

Literaturverfilmungen zu rezipieren erscheint den Studierenden nur wenig attraktiv, der Mittelwert 1.8289 liegt deutlich im negativen Bereich und zeigt an, dass Filme mit literarischen Inhalten kaum als Alternative zu Literatur in Buchform angesehen werden. Von 976 gültigen Fällen ziehen 10,6 Prozent die Verfilmung literarischer Werke absolut und 14,4 Prozent eher mehr den Werken in Buchform vor; 22,3 Prozent sind eher weniger geneigt, auf die Verfilmung zu warten und 52,7 Prozent würden dies gar nicht als Möglichkeit in Betracht ziehen. Ob die Alternative von Literaturverfilmungen die Rezeption literarischer Werke bei Nichtleser*innen steigern kann, lässt sich hier nicht erkennen, erscheint aber eher fraglich. Jedoch könnte die Ablehnung von Filmen auch bedeuten, dass die Studierenden nicht auf die Verfilmung warten, sondern die Bücher lieber im Original lesen und sich dem Prozess des Lesens unterziehen. Gleichwohl kann es auch bedeuten, dass weder das Werk in Buchform noch als Film die Befragten interessiert. Eindeutig ist hier jedoch die Ablehnung von Literaturverfilmungen als Alternative zum Buch.

Das **Hörbuch** als Medium für Literatur findet bei den Studierenden noch weniger Akzeptanz als Literaturverfilmungen, der Mittelwert der Affinität zum Hörbuch als Alternative ist mit 1.3927 sehr niedrig und lässt sich schon fast als absolute Ablehnung bei der Mehrheit der Studierenden interpretieren. Von 988 gültigen Fällen ziehen nur 2,5 Prozent das Hörbuch dem Buch eindeutig vor. 6,4 Prozent sind eher mehr bereit, auf das Hörbuch zu warten, statt den Roman zu lesen; 18,9 Prozent hingegen sind eher weniger bereit, sich die Lektüre anzuhören, statt den Roman selbst zu lesen und 72,2 Prozent der Befragten würden auf keinen Fall auf das Hörbuch warten wollen, statt das Buch zu lesen. Eine ablehnende Haltung zum Hörbuch als Buchalternative nehmen somit 91,1 Prozent der Befragten ein. Eine optimistische Lesart dieses Ergebnisses könnte lauten, dass die Befragten den dringlichen Wunsch verspüren, das Buch sofort zu lesen, und nicht länger als nötig auf die Literaturrezeption zu warten. Die pessimistische Lesart legt nahe, dass bekennenden Nichtleser*innen Literatur auch in anderen Darbietungsformen als dem klassischen Bücherlesen nicht nahezubringen ist.

6.2.5 Leseinteressen

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
SMS	1016	1,00	4,00	3,1073	,89073
Zeitschriften	1021	1,00	4,00	2,8178	,87342
Tageszeitungen	1017	1,00	4,00	2,7748	,87588
Emails	1016	1,00	4,00	2,7067	,84608
Fachbücher	1024	1,00	4,00	2,5918	,79795
Krimis	1021	1,00	4,00	2,4927	1,08790
Thriller	1020	1,00	4,00	2,4814	1,14787
Internetblog	1010	1,00	4,00	2,4109	,99974
Sachbücher	1018	1,00	4,00	2,3684	,81219
Fantasieromane	1025	1,00	4,00	2,3190	1,15865
Liebesroman	1020	1,00	4,00	2,3157	1,09614
Historische Romane	1022	1,00	4,00	2,1115	1,03668
Comics	1000	1,00	4,00	1,8770	,97510
Klassikerinternational	1018	1,00	4,00	1,8644	,87873
Science Fiction	1014	1,00	4,00	1,8590	,94092
Klassiker deutsch	1025	1,00	4,00	1,8410	,82449
Lyrik	953	1,00	4,00	1,6590	,78334
Gültige Werte (Listenweise)	860				

Table 11 Deskriptive Statistik: Leseinteressen: Vorlieben und Abneigungen

Nicht alle der abgefragten Textarten sind literarischer Natur und bei der Auswahl der Genres, die im Fragebogen aufgeführt sind, wurde nicht alle möglichen literarischen Genres bedacht. Dennoch scheint diese kleine Auswahl auszureichen, um festzustellen, ob die Studierenden vorwiegend literarische Texte, Sachtexte oder Alltagstexte lesen. Das Anliegen der Untersuchung ist, Tendenzen zu erkennen und herauszufinden, mit welchen prozentualen Verteilungen die Studierenden der Heilerziehungspflege grundsätzlich eine Affinität zu Literatur aufweisen oder literarische Texte eher ablehnen. Bei der Befragung per Fragebogen hatten die Proband*innen Gelegenheit, neben den abgefragten Textgattungen auch noch andere, im Fragebogen nicht bedachte Möglichkeiten zu benennen. Diese Gelegenheit zur freien Äußerung wurde aber nur von wenigen Teilnehmer*innen genutzt. Genannt wurden zusätzlich religiöse Texte, erotische Literatur, Geschichten von der Oma, Reiseberichte.

Unter dem Aspekt der Themenstellung der vorliegenden Arbeit liegt das Augenmerk auf der Affinität zu literarischen Texten (vgl. Kap 1.1.3). Lesen als Handlung findet jedoch häufig im Alltag statt und den Studierenden sollte durch den Fragebogen auch nicht der Eindruck vermittelt werden, dass nur das Lesen literarischer Texte Relevanz für die Ausbildung besitze oder gar der Lesetätigkeit erst Bedeutung verleihe. Daher wurde auch nach dem Umgang mit Gebrauchstexten aus dem Alltag gefragt, zu denen E-Mails, SMS und Internetblogs zählen. Auch zu ihrem Interesse an Sach- und Fachbüchern wurden die Studierenden befragt. In der vorliegenden Übersicht zur deskriptiven Statistik sind die einzelnen Lektüregattungen nach Beliebtheitswerten - in absteigender Reihenfolge - angeordnet.

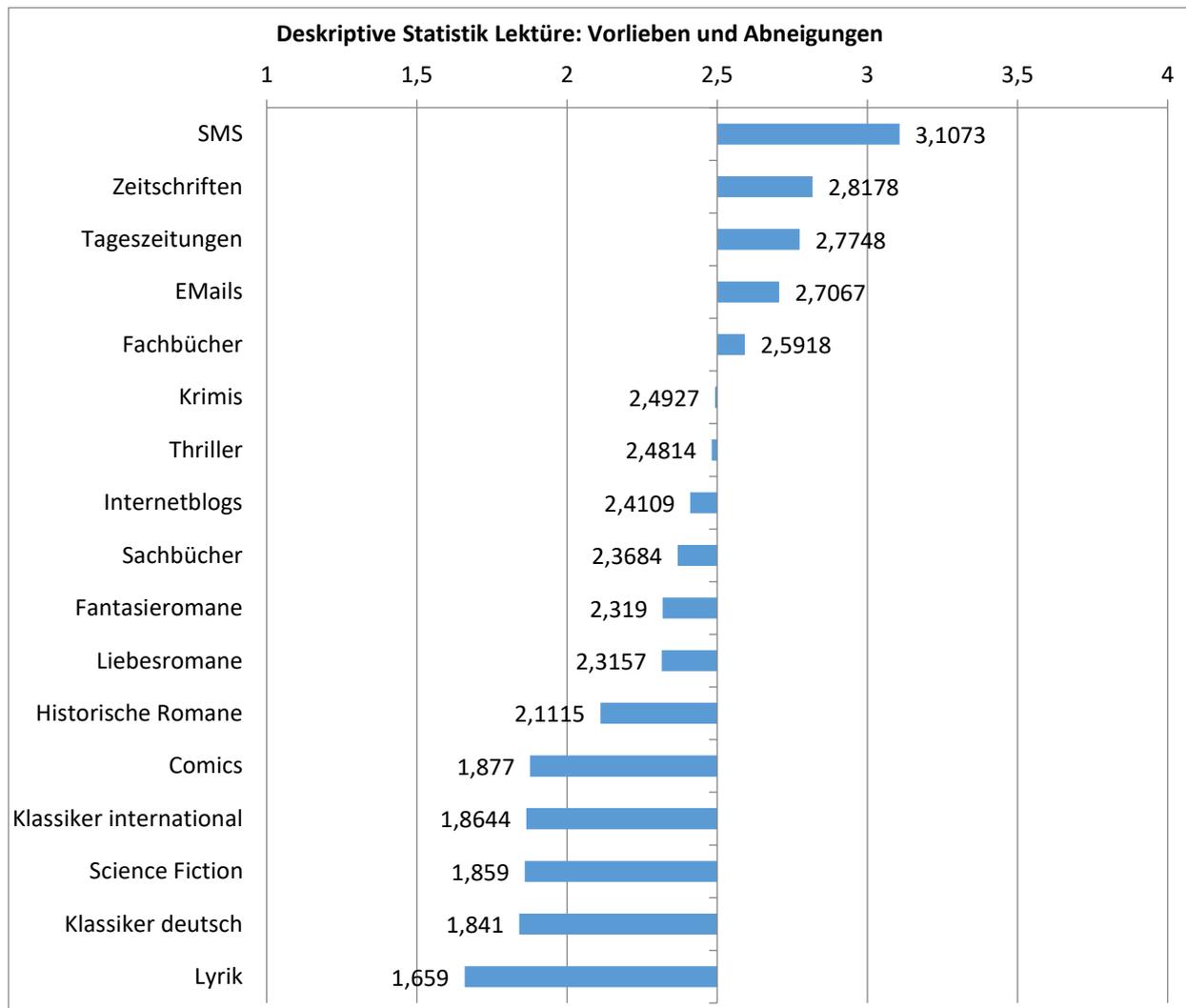


Abbildung 10 Lektüreinteressen

Am weitaus besten schneidet als Lektüre bei den Studierenden **SMS** mit einem Mittelwert von 3,1073 ab. Bei 1016 gültigen Fällen mögen 40,6 % SMS sehr gerne und 34,6 % eher gern. Eher weniger angetan von SMS zeigen sich 19,8 % und 5,0 % mögen SMS gar nicht.

Zeitschriften sind bei den Studierenden eher beliebt, der Mittelwert von 2,8178 liegt über dem Median von 2,5. Von 1021 gültigen Fällen geben 23,7 % an, sehr gerne Zeitschriften zu lesen und 41,3 % lesen sie eher gern. Weniger beliebt sind Zeitschriften bei 28,0 % der Befragten und 7,0 % mögen sie gar nicht.

EMails werden von den Studierenden positiv bewertet, der Mittelwert beträgt 2,7067. Bei 1016 gültigen Fällen sind bei 19,5 % Emails sehr und bei 37,6 % eher beliebt. 37,0 % mögen EMails eher weniger und 5,9 % gar nicht.

Fachbücher liegen bei einem Mittelwert von 2,5918 gerade noch im positiven Bereich. Bei 1024 gültigen Fällen antworten 12,4 % der Studierenden, dass sie Fachbücher sehr gern lesen und 41,7 % beschäftigen sich immer noch gerne mit ihnen. 38,6 % der Befragten haben jedoch weniger und 7,3 % gar kein Interesse an Fachbüchern.

Krimis und Thriller liegen mit Mittelwerten von 2,4927 bzw. 2.4814 ganz knapp unterhalb des Mittelwertes der Bewertungsskala, werden aber von den belletristischen Textgattungen noch am positivsten beurteilt.

Von 1021 gültigen Fällen geben 22,9 % an, **Krimis** sehr gern und 27,1 % eher gern zu lesen. Genau die Hälfte der Befragten hingegen zeigt geringes bis gar kein Interesse an Kriminalromanen. 26,2 % lesen Krimis weniger gern und 23,7 % der Befragten mögen sie gar nicht.

Für **Thriller** interessieren sich 26,4 % sehr und 22,4 % eher mehr; mehr als die Hälfte der Befragten äußert sich jedoch verhalten bis ablehnend. 24,3 % geben an, Thriller eher weniger zu mögen und 27,0 % lesen sie gar nicht.

Internetblogs und **Sachbücher** liegen mit Mittelwerten von 2.4109 bzw. 2.3684 leicht unter dem Gesamtmittelwert der Bewertungsskala. Bei 1010 gültigen Fällen geben 16,4 % der Studierenden an, sich sehr gerne mit Internetblogs zu beschäftigen und 29,6 % lesen sie eher häufiger. Mehr als die Hälfte der Befragten jedoch lesen Internetblogs selten bis gar nicht. 32,6 % lesen sie eher weniger und 21,4 % nie.

Von 1018 gültigen Fällen sind nur 9,0 % sehr und 31,0 % eher mehr an **Sachbüchern** interessiert. Mehr als die Hälfte der Befragten greifen selten bis gar nicht zum Sachbuch. 47,6 % beschäftigen sich eher weniger und 12,3 % gar nicht mit dieser Art Lektüre.

Fantasieromane sind bei den Studierenden weniger beliebt, wie der Mittelwert 2,3190 erkennen lässt. 22,8 % lesen Fantasieromane sehr gern und 19,6 % mögen sie eher mehr. 24,2 % sind eher weniger zum Lesen von Fantasieromanen bereit und 33,4 % mögen sie gar nicht. Mehr als die Hälfte, nämlich 57,6 % der Befragten, steht demnach der Kategorie Fantasie skeptisch oder gar ablehnend gegenüber.

Auch **Liebesromane** liegen mit einem Mittelwert von 2,3157 knapp unter dem Durchschnitt. 19,7 % mögen Liebesromane sehr und 21,7 % eher mehr, 29,1 % greifen eher weniger und 29,5 % gar nicht zu dieser Art Lektüre. Ähnlich wie bei Fantasieromanen lehnen mehr als die Hälfte der Befragten, immerhin 58,8 %, Liebesromane mehr oder weniger ab.

Historische Romane⁵⁵ sind bei den Studierenden relativ unpopulär, wie der Mittelwert von 2,1115 ausweist. 13,8 % lesen Historische Romane sehr gern und 18,5 % der Befragten mögen dies

⁵⁵ Unter historischen Romanen können einerseits Romane verstanden werden, deren Erscheinungsdatum weit in der Vergangenheit liegt. Gleichwohl kann auch - bei fehlender Trennschärfe - der Begriff so gedeutet werden, dass es sich um aktuelle Texte mit inhaltlichem Bezug zu historischen Ereignissen, also um Historienromane, handelt. Sucht man im Internet nach ‚Historischen Romanen‘, so werden unter dieser Kategorie beide Varianten gleichermaßen angeboten, vgl. z. B.: <https://www.die-besten-aller-zeiten.de/buecher/historische-romane/> (abgerufen am 21.04.2017). Da Schüler*innen/Studierende möglicherweise keine deutliche Unterscheidung zwischen diesen beiden durchaus unterschiedlichen Kategorien vornehmen, sind hier je nach individuellem Verständnis der Befragten beide Varianten denkbar. In der Vorstudie wurde dieser Begriff nicht hinterfragt, sondern zügig nach persönlichem Verständnis beantwortet.

Literaturgattung eher mehr. Gut zwei Drittel der Studierenden hat jedoch wenig Zugang zu dieser Kategorie oder lehnt sie sogar vollständig ab. 32,8 % greifen eher weniger und 34,9 % gar nicht zu Historischen Romanen oder Historienromanen. Insgesamt liegt die Ablehnung bei 67,7 %.

Comics sind bei den Studierenden weitestgehend unbeliebt. Der Mittelwert liegt bei 1,8770 und 79,3 % der Studierenden antworten bezüglich ihres Interesses an Comics eher ablehnend. Nur 10,7 % mögen diese Bildergeschichten sehr und 10,0 % der Befragten sind ihnen eher mehr zugetan. 35,6 % äußern sich dagegen verhalten und geben an, Comics eher weniger zu mögen. 43,7 % lehnen das Lesen von Comics vollständig ab.

Internationale Klassiker schneiden mit einem Mittelwert von 1,8644 schlecht ab. Nur 6,4 % der Studierenden geben an, internationale Klassiker sehr gern zu lesen und 13,6 % mögen sie eher mehr. Die Ablehnung überwiegt mit 80,1 % deutlich: 40,2 % der Befragten lesen internationale Klassiker eher weniger und 39,9 % gar nicht.

Science Fiction ist ebenfalls weitgehend unbeliebt, der Mittelwert liegt bei 1,8590. Nur 8,4 % der Studierenden mögen Science Fiction sehr und 13,0 % eher mehr. 34,7 % interessieren sich eher weniger und 43,9 % gar nicht für fiktionale futuristische Szenarien. Eine (eher) ablehnende Haltung gegenüber diesem Genre nehmen 78,6 % der Befragten ein.

Die **deutschen Klassiker** stoßen bei den Studierenden der Heilerziehungspflege auf insgesamt 82,0 % verhaltene oder offene Ablehnung. Der Beliebtheitswert liegt im Mittel bei 1,8410 und somit weit unter dem Durchschnitt. Nur 5,1 % der Studierenden lesen deutsche Klassiker sehr gerne und 12,9 % sind eher mehr bereit, sich mit diesen klassischen Texten deutscher Literatur zu befassen. 43,1 % hingegen verspüren wenig Affinität zu dieser Art Lektüre und sind eher weniger bereit, sich damit zu beschäftigen. 38,9 % lehnen die Lektüre deutscher Klassiker sogar vollkommen ab.

Die mit **Abstand unbeliebteste Literaturgattung ist die Lyrik**. Mit einem Mittelwert von 1,6590 rangiert sie in der Beliebtheitskala weit unterhalb des Medians. Lediglich 4,0 % der Befragten zeigen sich für lyrische Texte sehr offen und 7,5 % der Befragten sind eher mehr zur Rezeption lyrischer Texte bereit. 39,0 % verspüren eher wenig Interesse an Lyrik und 49,5 % lehnen die Rezeption vollständig ab. Lyrik stößt somit bei 88,6 % der angehenden Heilerziehungspfleger auf verhaltene bis massive Ablehnung.

Interpretation der Ergebnisse

Sehr deutlich und auf den ersten Blick erkennbar ist der Bruch zwischen Alltagslektüre nicht literarischer Textsorten und (eher) literarischen Texten, beginnend mit Krimis. Fachbücher gehören zu den nonfiktionalen Textgattungen, die sich durch eine gehobene Sprache und die Verwendung von Fachtermini von den meisten Alltagstexten abheben. Die Beliebtheit der Fachbücher liegt sehr knapp über dem Median 2,5. Krimis, die beliebteste literarische Gattung in dieser Aufzählung, liegt mit einem Mittelwert von 2,4927 knapp unterhalb des Medians. Während die Genres der Trivilliteratur noch bei einem kleineren Kreis der Studierenden durchaus auf Gefallen stoßen, wird der Zuspruch zu Werken, die über eine hohe ästhetische Sprachverwendung verfügen (internationale und deutsche Klassiker, Lyrik) sowie Comics und Science fiction, die die Lebenswelt der Befragten eher wenig berühren, deutlich geringer. Mit zum Teil weit mehr als siebzig Prozent Ablehnung werden diese Genres von den Studierenden bedacht. Die Vermutung, bei Science fiction und Comics handele es sich um bevorzugte Jugendliteratur, wird von den Beteiligten dieser Studie deutlich widerlegt.

6.2.6 Wirkungen von Literatur

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Wissen vermitteln	1021	1,00	4,00	3,5309	,60251
Leser fesseln	998	1,00	4,00	3,489	,73416
Vom Alltag ablenken	1016	1,00	4,00	3,429	,74997
In andere Welten eintauchen	1011	1,00	4,00	3,4085	,75668
Entspannung	997	1,00	4,00	3,3059	,82121
Ideen und Einsichten	1008	1,00	4,00	3,2966	,66574
Stimmung	975	1,00	4,00	3,121	,81548
Erfahrungen vermitteln	970	1,00	4,00	3,0866	,77814
Werte vermitteln	991	1,00	4,00	3,0747	,74296
Lebensperspektive	981	1,00	4,00	2,9021	,75499
Lebensorientierung	958	1,00	4,00	2,7704	,77141
Problemlösung	977	1,00	4,00	2,7503	,82299
Persönlichkeit	958	1,00	4,00	2,643	,85275
Literatur tröstet	958	1,00	4,00	2,5626	,93562
Heilung	911	1,00	4,00	2,2162	,87605
Gültige Werte (Listenweise)	690				

Tabelle ... Deskriptive Statistik

Tabelle 12 Deskriptive Statistik

Ob Lesen zur Entspannung, zur Information, zum Wissenserwerb und anderen Zwecken dienen soll, hängt jeweils von persönlichen Bedürfnissen und Befindlichkeiten ab. Aber zumeist erfolgt die Beschäftigung mit Lektüre bewusst und intentional - sofern sich der Leser selbst zur Rezeption einer Lektüre entschlossen hat und bewusst ein Buch oder ein anderes Lesemedium zur Hand nimmt, um sich mit der darin dargebotenen Lektüre zu befassen. Geschieht das selbstbestimmte Lesen aufgrund eines emotionalen Bedürfnisses oder einer sachlichen Notwendigkeit, spielt das Bewusstsein über mögliche Wirkungsweisen von Literatur eine eher untergeordnete Rolle. Der Leser hat sich selbst entschlossen, zur ausgewählten Lektüre zu greifen, und er kennt mehr oder weniger seine mit dem Lesen verbundenen Absichten.

Bei Menschen in Abhängigkeit, z. B. Schüler, Studierende, Behinderte etc., die sich Lektüre nicht immer selbst aussuchen und sich auch in manchen Lern- oder Fördersituationen nicht aus eigenem Antrieb einer Lektüre widmen, ist der Zweck bzw. das (Lern-)Ziel vom Lehrer oder Betreuer definiert, wobei hier die Intentionen des Leseangebots möglicherweise noch deutlich reflektierter und bewusster bestimmt und formuliert werden als bei selbstbestimmtem Lesen. Damit die sonderpädagogische Fachkraft in der Lage ist, Leseangebote zu begründen und Intentionen zu benennen, ist es vonnöten, dass sie sich vorab Wirkungsweisen von Literatur vor Augen führt.

Die Fragen nach Wirkungsmöglichkeiten von Literatur lassen sich in zwei verschiedene Blickrichtungen beantworten: zum einen in Bezug auf die eigene Person, in der der Heilerziehungspfleger sich selbst als Leser reflektiert, zum anderen aber auch mit Blick auf die zu begleitende Klientel, für die möglicherweise literarische Angebote geplant werden könnten. Welcher Aspekt bei der Beantwortung der Fragen bei den Studierenden im Vordergrund steht, bleibt bei den vorliegenden Daten offen.

Unabhängig davon, ob die Studierenden selbst gerne und viel lesen oder dem Lesen eher ablehnend gegenüberstehen, sind sie in der Lage, die vorliegenden Fragen zu beantworten. Unter der Prämisse, dass die Studierenden im Laufe ihrer eigenen Lesesozialisation in Familie und Institutionen wie Kindergarten und Schule eigene Einschätzung über die Bedeutung des Lesens entwickelt haben, auch wenn diese Einschätzungen möglicherweise nicht allen Befragten deutlich bewusst sein mögen, kann

angenommen werden, dass eigene Vorstellungen bezüglich möglicher Leseeffekte bestehen. Ob die Befragten zwischen der Bedeutung des Lesens für sie persönlich und der Bedeutung des Lesens im Allgemeinen (gesellschaftlicher Konsens, allgemeine Wertvorstellungen etc.) unterscheiden, geht aus der Befragung ebenfalls nicht hervor.

Die Unterscheidung zwischen literarischen und nicht-literarischen Texten wird nur vonseiten der Autorin bei der späteren Auswertung der Umfrageergebnisse vorgenommen. Es erscheint eher wahrscheinlich, dass die Interviewten bei der Beantwortung der Frage den Begriff Literatur mit der Vorstellung von Texten jeglicher Art gleichsetzen, ohne dabei die jeweilige Literarizität der Texte zu hinterfragen und literarische von nicht-literarischen Texten abzugrenzen. In der vorliegenden Untersuchung wird nicht nach der Wirkung spezifischer Textgattungen gefragt, sondern der Begriff ‚Literatur‘ bei der Befragung in einem sehr breiten Sinne verwendet und zudem bei der Frage nach Lesegewohnheiten auch nach SMS, Emails, Internetblogs und anderen nicht-literarischen Textgattungen gefragt. So kann der Eindruck entstehen, es handele sich bei allen Textgattungen um Literatur im klassischen Sinn. Die Begriffe wie Literatur, Texte und Lektüre werden im Fragebogen nicht trennscharf verwendet und vermutlich auch von den Interviewten nicht bewusst unterschieden, es kann bei der Beantwortung der Fragen nach möglichen Wirkungsweisen von Literatur sowohl an Texte mit hoher als auch an Texte mit niedriger oder nicht vorhandener Literarizität gedacht werden.

Unabhängig von einer literaturwissenschaftlichen Definition des Literaturbegriffes legen die Studierenden jeweils ihre eigenen, teilweise unbewussten Vorstellungen von Literatur zugrunde, die möglicherweise erheblich voneinander abweichen können. Die Studierenden waren nicht nach ihren eigenen Definitionen des Literaturbegriffes befragt worden, deshalb lassen sich solche Differenzen aufgrund der erhobenen Daten nicht darstellen und können nur vermutet werden. Da in der Studie Einstellungen und Beliefs von (angehenden) Fachkräften erforscht werden sollen, die den tatsächlichen Stand des Wissens und die tatsächlichen Vorstellungen der Studierenden am ehesten widerspiegeln, wurden die Fragen einer Untersuchungskohorte vorgelegt, die auf die Fragestellungen nicht vorbereitet worden war.

Einteilung in Kategorien: Unabhängig von der Definition des Literaturbegriffes scheinen aber alle Befragten eine für sie stimmige Vorstellung von Literatur zu besitzen, denn die Teilnehmenden beantworten die Fragen differenziert und kommen bezüglich der einzelnen Items zu unterschiedlichen Einschätzungen. In dem vorliegenden Fragebogen werden die einzelnen Items zu Wirkungsweisen von Literatur nicht in Kategorien eingeteilt. Diese Einteilung erfolgt erst für die Auswertung der Ergebnisse. Eine offene Kategorisierung hätte möglicherweise Einfluss auf die Beantwortung der Fragen genommen, was jedoch vermieden werden sollte. Daher erscheint die Abfolge der Fragen zu Wirkungsweisen willkürlich und bunt gemischt. Die im Fragebogen benannten möglichen Wirkungsweisen von Literatur lassen sich in drei Kategorien unterteilen: Literatur bietet Lebenshilfe, trägt zu Bildung bei und nimmt Einfluss auf psychische Befindlichkeiten.

Erläuterung der drei Kategorien: Die Auswahl der Fragen, die den jeweiligen Kategorien zugeordnet werden, ist begrenzt und der Fragenkatalog ließe sich sicher deutlich erweitern. Dennoch verschaffen die ausgewählten Fragen möglicherweise einen Überblick über Beliefs von Studierenden der Heilerziehungspflege, welche Wirkungsweisen sie Literatur zutrauen bzw. welche Wirkungsweisen sie selbst schon erfahren haben. Im Fragebogen wird die Frage nach möglichen Wirkungsweisen eher individualisierend nach Erfahrungen des Einzelnen formuliert, dennoch könnten die Fragen auch verallgemeinernd beantwortet werden.

Bildung: Der Begriff ‚Bildung‘ erscheint im Fragebogen selbst nirgends, wird aber als übergeordnete Kategorie mitgedacht. Erst in der Auswertung taucht Bildung als Oberbegriff für eine Kategorie auf, in der sich die Fragen nach der Vermittlung von Wissen, von Werten, Ideen und Einsichten und der Persönlichkeitsbildung subsumieren. Diese Zuordnung entspringt einer Definition, die unter Bildung mehr versteht als den reinen Wissenserwerb beziehungsweise die Wissensvermittlung, gepaart mit Erwerb oder Training von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Bildung beinhaltet darüber hinaus die Persönlichkeitsentwicklung (vgl. z. B. Graf 2004; Heimbach-Steims/ Krupp 2003; Muschg 1984) des lesenden Individuums. Somit beschränkt sich die Vorstellung von Bildung durch literarische Erfahrungen also keineswegs auf die rein kognitive Ebene, sondern bezieht sich bei den vorliegenden Fragestellungen auch auf affektive Aspekte und Einflüsse auf die Persönlichkeitsbildung

Lebenshilfe: Die Fragen nach Orientierung für das eigene Leben, Eröffnung von Lebensperspektiven, Teilhabe an Erfahrungen anderer Menschen, Lösung von Problemen und/oder heilsamer Wirkung von Literatur zielen darauf ab, Erkenntnisse der Tauglichkeit von Literatur zur Lebenshilfe in Erfahrung zu bringen. Kann Literatur nach Ansicht der Befragten dazu dienen, zu einer Verbesserung der Lebensqualität beizutragen?

Die Aspekte der Lebensorientierung, Problemlösung, Lebensperspektiven und Teilhabe an Erfahrungen erscheinen selbsterklärend. Schwieriger zu verstehen ist der Begriff des *Heilens*. Welche Vorstellungen die Studierenden mit diesem Begriff verbinden, wird im Fragebogen ebenfalls nicht erläutert, jedoch sollten sich Heilerziehungspfleger*innen im Rahmen ihrer Ausbildung mit dem Heilungsbegriff auseinandergesetzt haben. Unter Heilung lässt sich in der Heilerziehungspflege ein Genesungsprozess nicht derart verstehen, dass ein Mensch mit Behinderung plötzlich oder allmählich von seiner Behinderung befreit wird, die Symptome verschwinden und er früher oder später frei von Behinderung leben kann. Vielmehr ist Behinderung (Def. nach nach SGB IX) ein Zustand, der dauerhaft und meist irreversibel ist. ‚Heilen‘ kann eher im Sinne Wolfensbergers (vgl. Kap. 2.2.2.2) so verstanden werden, dass zunächst die ‚Wunden‘ eines Menschen mit Behinderung erkannt werden und man dann daran arbeitet, die Wunden - also die seelischen Verletzungen, die als Folgen von Behinderung verstanden werden können - zu behandeln. Dazu gehört die Aufwertung des gesellschaftlichen Ansehens ebenso wie die Einsicht in die persönliche Situation des Menschen mit Behinderung. Ob diese Situation nun durch den von Behinderung betroffenen Menschen aktiv verändert und verbessert wird oder ob die Einsicht in die persönliche Situation bewirkt, dass die Unabänderlichkeit des Schicksals anerkannt und angenommen wird, hängt von der jeweiligen Lage des Betroffenen ab. Ob und inwiefern Literatur nun dazu beitragen kann, die Lebenssituation von Menschen mit Behinderung in einem heilenden Sinne zu verbessern, ist hier als Frage an die Studierenden gestellt und kann hier nur allgemein und nicht mit Blick auf den Einzelfall beantwortet werden.

Heilen bedeutet aber auch, sich mit dem Unabwendbaren abzufinden und zu arrangieren. Nach Adolf Muschg (vgl. Kap. 3.2.4) dient Literatur zwar nicht der Therapie, denn Literatur ist Kunst und kann als solche nicht mit Therapie gleichgesetzt werden. Gleichwohl vermag Literatur den Leser dazu zu bringen, das eigene Leben zu hinterfragen und Bedürfnisse zu erkennen. Diese Erkenntnisse können für den Leser schmerzhaft sein und Sehnsüchte nach Veränderung bewirken (vgl. Muschg 1981), jedoch kann sich gerade aus diesen schmerzhaften Erkenntnissen eine Suche nach Möglichkeiten zu Veränderungen im Leben des Lesers entwickeln. Die Sehnsucht nach Verbesserung der Lebensumstände kann möglicherweise Kräfte mobilisieren und den Leser dazu veranlassen, das eigene Leben erfüllender zu gestalten. Literatur kann aber auch Einsicht in die Unmöglichkeit der Veränderung

vermitteln. Das mag zunächst deprimierend und entmutigend erscheinen, jedoch verbindet sich mit der Enttäuschung auch die Chance für den Leser, sich mit seiner persönlichen Situation abzufinden, sich zu arrangieren und Frieden zu finden. Insofern kann Literatur, auch wenn sie enttäuschen mag, heilsam wirken.

Emotionen: Der Begriff "Emotionen" taucht im Fragebogen ebenfalls nicht explizit auf, stattdessen wird nach einzelnen Empfindungen oder Erfahrungen geforscht, die sich möglicherweise durch die Rezeption von Literatur beim Leser einstellen können. Den Studierenden werden mehrere Wirkungsweisen angeboten, die sich dem affektiven Bereich zuordnen lassen. So wird gefragt, ob Literatur trösten, entspannen, vom Alltag ablenken, in andere Welten entführen, für bessere Stimmung sorgen und den Leser fesseln kann. Auch hier erscheinen die einzelnen Fragen selbsterklärend und werden daher nicht weiter erläutert.

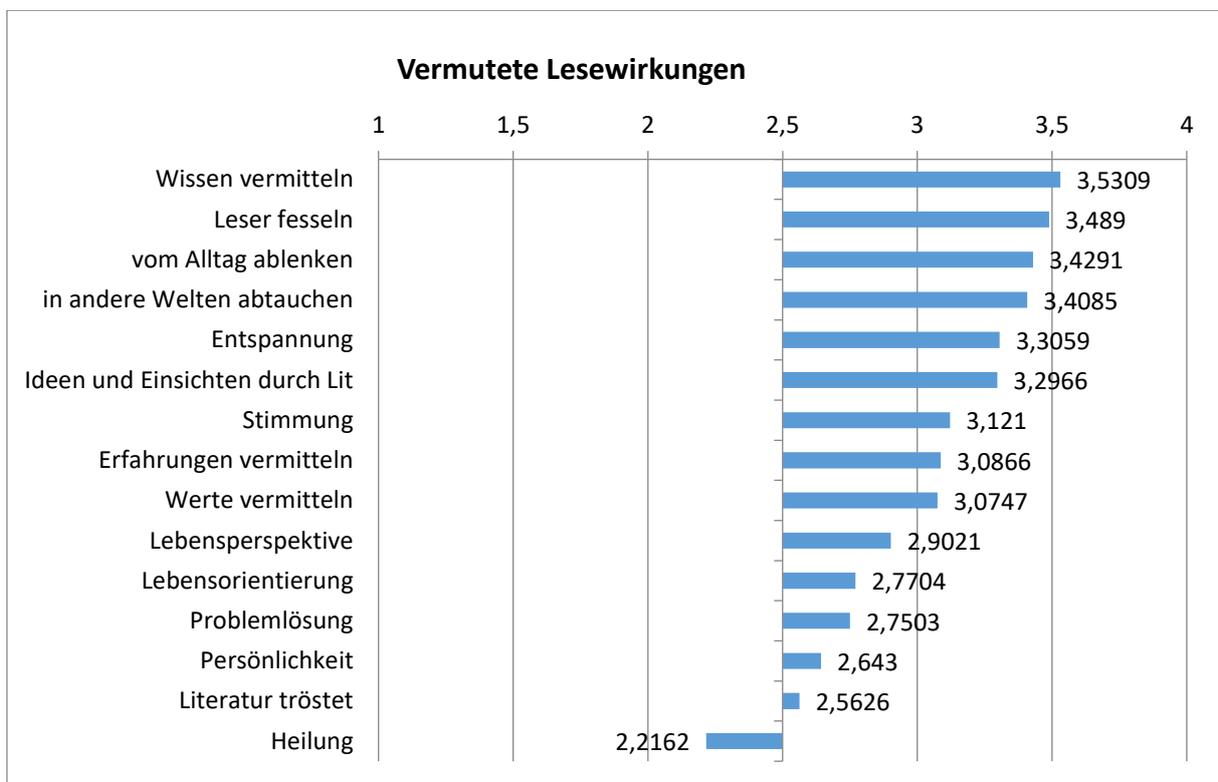


Abbildung 11 Wirkungen von Literatur

1. **Wirkungsbereich ‚Lebenshilfe‘** umfasst die Items:

- Erfahrungen vermitteln
- Lebensperspektive eröffnen
- Lebensorientierung
- Problemlösung
- Trost
- Heilung

Von 970 gültigen Fällen sind 31,9 Prozent der Proband*innen davon überzeugt, dass Literatur **Erfahrungen vermitteln** kann, und 48,0 Prozent stimmen eher mehr zu. Skeptisch zeigen sich 17,0 Prozent der Befragten. Sie glauben eher weniger an die Möglichkeit, Erfahrungen durch Literatur weiterzugeben. 3,1 Prozent der Studierenden können sich diesen Weg der Erfahrungsweitergabe gar

nicht vorstellen. Der Mittelwert 3.0866 befindet sich deutlich im positiven Bereich, auch wenn 20,1 Prozent der Befragten sich skeptisch äußern.

Auch die Vorstellung, Literatur könne dem Leser **Lebensperspektiven** eröffnen, findet mit einem Mittelwert 2.9021 deutliche Zustimmung. 20,6 Prozent von 981 gültigen Fällen sind davon vollkommen und 52,5 Prozent eher mehr überzeugt. Eher weniger vorstellen können sich das 23,4 Prozent und 3,5 Prozent erscheint diese Möglichkeit gar nicht plausibel. Damit sind immerhin 26,9 Prozent der Befragten skeptisch bezüglich der Möglichkeiten von Literatur, dem Leser Perspektiven für das eigene Leben aufzuzeigen.

An **Lebensorientierung** durch Literatur glauben von 958 gültigen Fällen 15,1 Prozent absolut und 52,5 Prozent eher mehr. 26,6 Prozent betrachten dies eher skeptisch und 5,7 Prozent halten Lebensorientierung durch Literatur für unmöglich. Bei einem Anteil von 32,4 Prozent negativer Stimmen beträgt der Mittelwert 2.7704 und liegt damit noch im positiven Bereich der Bewertungsskala.

Dass Literatur zur **Lösung persönlicher Probleme** beitragen kann, glauben von 977 gültigen Fällen 18,5 Prozent der Befragten absolut und 43,9 Prozent eher mehr. 31,6 Prozent sind bezüglich der Hilfe zur Problemlösung durch Literatur eher weniger optimistisch und 5,9 Prozent sind überzeugt davon, Literatur könne das nicht leisten. Die Möglichkeit, Hilfen zur Lösung persönlicher Probleme zu geben, wird insgesamt positiv bewertet. Der Mittelwert beträgt 2.7503 bei 37,6 Prozent eher negativen Einschätzungen.

Skeptisch bis vollkommen ungläubig zeigen sich die Studierenden vor allem, wenn es um positive Einflüsse der Literatur auf psychische Befindlichkeiten geht. Die Ansicht, dass Literatur zu **trösten** vermag, vertreten von 958 gültigen Fällen knapp 19,4 Prozent absolut und 29,4 Prozent sind davon eher mehr überzeugt. Jedoch geben 39,1 Prozent an, eher weniger in die tröstende Wirkung von Literatur zu vertrauen und 12,0 Prozent sind der Ansicht, dass sie dies gar nicht zu leisten vermag. Obwohl knapp mehr als die Hälfte, genauer 51,1 Prozent, von der tröstlichen Wirkung wenig bis gar nicht überzeugt sind, liegt der Mittelwert 2.5626 noch ganz knapp im positiven Bereich.

Deutlich negativ ist das Vertrauen in die Möglichkeit der **heilenden Wirkung** von Literatur. Von 911 gültigen Fällen vertrauen nur 9,7 Prozent völlig und 22,5 Prozent eher mehr darauf, dass Literatur heilende Wirkung entfalten kann. 47,6 Prozent vermuten dies jedoch eher weniger und 20,2 Prozent halten dies für vollkommen unwahrscheinlich. Mit 67,8 Prozent zeigen sich gut zwei Drittel der Befragten skeptisch, der Mittelwert 2.2162 liegt deutlich unterhalb des Medians.

Interpretation zum Wirkungsbereich ‚Lebenshilfe‘

Der Begriff ‚Lebenshilfe‘ suggeriert, dass Literatur Auswirkungen auf das Leben des Lesers ausübt, also über die Zeit des Lesens hinaus wirkt und in das reale Leben des Lesers eingreift. Diese nachhaltige Wirkung von Literatur schreiben die Befragten jedoch nicht allen Wirkungsbereichen gleichermaßen zu. Die Mittelwerte der einzelnen Items streuen relativ breit, was man als differenzierte Beantwortung der Fragen interpretieren könnte. Die Studierenden schreiben offensichtlich der Literatur im Allgemeinen nicht grundsätzlich positive oder negative Wirkungsweisen zu, sondern geben ihre Einschätzungen immer bezogen auf den jeweiligen Wirkungsaspekt zum Besten.

In der Kategorie ‚Lebenshilfe‘ variieren die Mittelwerte zwischen guten, mittelmäßigen und schlechten Einschätzungen der einzelnen Wirkungsbereiche. Die Mehrzahl der Studierenden kann sich gut

vorstellen, dass Literatur in der Lage ist, persönliche Erfahrungen des Autors über literarische Figuren zu transportieren und den Leser somit an diesen Erfahrungen teilhaben zu lassen. Der Leser wird somit zum Zuschauer und kann beobachten, wie geschilderte Ereignisse auf die Figuren einwirken, sie beeinflussen und wie die Figuren mit diesen Erlebnissen umgehen. Dieses Wahrnehmen der Erfahrungen anderer verlangt vom Leser nicht mehr als die Rezeption der Lektüre, verlangt ihm kein weiteres Handeln ab und hat auch keine weiteren Auswirkungen auf das (Er-)Leben des Lesers. Ein Fünftel der Befragten zeigt sich dennoch skeptisch, dass die Vermittlung der Erfahrungen in der beschriebenen Weise funktionieren und die daraus gewonnenen Erkenntnisse dem Leser als Hilfe für das eigene Leben dienen könnten.

Auch der Glaube an die Möglichkeit, durch die Rezeption von Literatur Orientierung für das eigene Leben zu erhalten, erscheint den meisten Studierenden plausibel, wogegen gut ein Drittel der Befragten sich nicht vorstellen kann, dass die Lebensweise der Leser durch die Lektüre verändert wird. Hierzu müsste der Leser sich an literarischen Vorbildern orientieren und sein eigenes Verhalten künftig daran ausrichten. Möglicherweise wird auch die Bereitschaft des Lesers angezweifelt, sich derart auf Literatur einzulassen und die auf diesem Weg gewonnenen Erkenntnisse auf das eigene Leben zu übertragen. Groß ist die Skepsis, wenn nachhaltige Auswirkungen von Literatur auf die aktuelle Lebenssituation angesprochen werden. Mehr als ein Drittel der Befragten kann sich kaum bis gar nicht vorstellen, dass Literatur Lösungshilfen für aktuelle Probleme anbietet und damit zu einer Verbesserung der persönlichen Lebenssituation beitragen kann. Um diese Wirkung annähernd entfalten zu können, wäre es nötig, dass der Leser die Erkenntnisse aus der Lektüre aufnimmt und bewusst und aktiv auf seine Lebenssituation überträgt. Literatur würde hier also indirekt wirken und eine bewusste Auseinandersetzung des Lesers mit den in der Lektüre dargebotenen Lösungsmöglichkeiten voraussetzen. In diese mittelbare Wirkungsmächtigkeit vertrauen rund zwei Drittel der Befragten.

Noch deutlicher wird eine ungläubige Einschätzung der Möglichkeiten von Literatur, wenn es sich um unmittelbare Wirkungsweisen handelt. Fast die Hälfte der Befragten kann sich kaum bis gar nicht vorstellen, dass Literatur einen traurigen oder unglücklichen Leser zu trösten vermag, also allein das Lesen literarischer Texte den Leser so sehr berührt und beeinflusst, dass die aktuelle Lebenssituation erträglicher und als weniger belastend empfunden wird.

Von der heilenden Wirkung von Literatur sind sogar zwei Drittel der Befragten wenig bis gar nicht überzeugt. Wie bereits oben ausführlicher dargestellt, ist der Begriff des Heilens allein aus der Fragestellung nicht eindeutig zu interpretieren oder leicht zu verstehen. Die Frage nach Heilung durch Literatur könnte aufgefasst werden als Frage nach einer direkten Wirkung des Lesens. Ähnlich wie das Trösten würde Heilung allein dadurch geschehen, dass der Leser Texte rezipiert und sich durch die Konfrontation mit Gedanken und Aussagen aus der Lektüre mit seiner aktuellen Situation versöhnt. Nach Muschg vermag Literatur dies nicht zu leisten - sie wirkt nicht unmittelbar auf direktem Weg und ohne eigenes Zutun des Lesers, sondern bestenfalls mittelbar. Dies setzt jedoch die aktive Auseinandersetzung mit dem jeweiligen literarischen Werk sowie der eigenen Lebenssituation voraus. Um den Prozess der Heilung einzuleiten, bedarf es der Bereitschaft des Lesers, die eigene Situation zu hinterfragen und die aus der Lektüre gewonnenen Erkenntnisse auf die persönliche Lage zu transferieren. Welche Lesart bei den Studierenden gewählt wird, geht aus der vorliegenden Studie nicht hervor. Deutlich wird nur die weitgehend negative Einschätzung bezüglich der heilenden Wirkung von Literatur.

2. Wirkungsbereich ‚Bildung‘ umfasst die Items:

- Wissen vermitteln
- Ideen und Einsichten vermitteln
- Persönlichkeit des Lesers beeinflussen
- Werte vermitteln

Die Vorstellung, dass Literatur **Wissen vermitteln** kann, stößt bei den Studierenden auf sehr hohe Zustimmung, wie sich an dem Mittelwert 3,5309 ablesen lässt. Von 1021 gültigen Fällen sind 57,8 Prozent vollkommen und 38,5 Prozent eher mehr davon überzeugt, dass Literatur zur Wissensvermittlung beitragen kann. 2,7 Prozent bestätigen dies eher weniger und 1,0 Prozent der Teilnehmer*innen können hier gar nicht zustimmen. Insgesamt fallen lediglich 3,7 Prozent der Antworten negativ aus. Auch die Möglichkeit der Vermittlung von Ideen, Einsichten und Werten wird von den Studierenden überwiegend positiv eingeschätzt. Dass der Leser durch Literatur auf **Ideen und zu Einsichten** gelangen kann, glauben von 1008 gültigen Fällen 40,1 Prozent vollkommen und 50,8 Prozent eher mehr. 7,8 Prozent der Studierenden sind davon eher weniger und 1,3 Prozent gar nicht überzeugt. Bei einem Anteil von insgesamt 9,1 Prozent negativen Antworten beträgt der Mittelwert 3.2966 und liegt deutlich im positiven Bereich.

Dass durch Literatur **Werte vermittelt** werden, glauben von 991 gültigen Fällen 28,5 vollständig und 53,7 Prozent sind davon mit leichten Einschränkungen überzeugt. 14,7 Prozent sehen diese Möglichkeit eher weniger als gegeben an und 3,1 Prozent der Befragten halten dies nicht für möglich. Bei einem negativen Anteil von 17,9 Prozent liegt der Mittelwert 3.0747 deutlich im positiven Bereich.

Die Möglichkeit der **Persönlichkeitsbildung** durch Literatur halten 43 Prozent der Befragten für unwahrscheinlich. Der Mittelwert 2,6430 liegt jedoch noch knapp im positiven Bereich. Von 958 gültigen Fällen sind 16,1 Prozent überzeugt und 40,9 Prozent eher mehr der Ansicht, dass Literatur auf die Persönlichkeit des Lesers Einfluss haben kann. 34,2 Prozent sehen diese Möglichkeit eher weniger und 8,8 Prozent überhaupt nicht.

Interpretation zum Wirkungsbereich ‚Bildung‘

Lesen und Lernen gehören zusammen, dies zumindest könnte man den vorliegenden Mittelwerten zu den Items der Vermittlung von Wissen, Ideen und Einsichten und Werte(n) entnehmen. Fast vollständig überzeugt, dass der Leser durch Literaturrezeption Wissen erwerben kann, zeigt sich die überwiegende Mehrheit der Befragten. Der Mittelwert 3,5309 liegt in einem sehr hohen Bereich der Zustimmung im oberen Drittel der Bewertungsskala. Nicht einmal vier Prozent der Befragten würden widersprechen, dass es möglich ist, durch Lesen Kenntnisse über Sachverhalte, Personen oder Ereignisse zu erhalten, sodass der Leser in die Lage versetzt wird, zu diesen Themengebieten zuverlässige Aussagen treffen zu können. Auch die Überzeugung, Literatur ver helfe dem Leser zu Ideen und Einsichten, wird von den meisten Befragten geteilt. Der Mittelwert 3,2966 befindet sich ebenfalls im oberen Drittel der Bewertungsskala. Jedoch zeigen sich 9,1 Prozent der Befragten skeptisch, dass Literatur den Leser dazu befähigen kann, bislang Unverstandenes zu beleuchten, differenziert zu betrachten, zu mehr Verständnis und zu eigenen neuen Ideen zu gelangen.

Hohe Zustimmung erhält auch die mögliche Wirkung der Vermittlung von Werten durch Literatur. Der Mittelwert 3.0747 ist noch im oberen Drittel, die Möglichkeit der Vermittlung von Werten wird aber nicht so hoch bewertet wie die Vermittlung von Wissen. Ein Wert stellt nach Rokeach (1972, 124) eine

Art Belief dar, der zentral innerhalb eines Belief-Systems einer Person verortet ist, und er definiert Werte als abstrakte positive oder negative Ideale, die nicht an bestimmte Haltungen oder Situationen gebunden sind. Werte repräsentieren die Beliefs einer Person über ideale Verhaltensweisen und ideale Zustände, wie z.B. Wahrheit, Schönheit, Sauberkeit, Ordnung, Ehrlichkeit und viele andere. Demnach enthalten ‚Werte‘ aber auch einen höheren Anteil an affektiven Momenten als ‚Wissen‘, das weitgehend kognitiv ausgerichtet zu sein scheint. Die Möglichkeit, die Persönlichkeit von Menschen durch Literatur zu beeinflussen, wird von den Studierenden dagegen deutlich skeptischer eingeschätzt. Der Mittelwert 2.6430 liegt knapp über dem Median und befindet sich noch im positiven Bereich, zeigt jedoch nicht das hohe Maß an Überzeugung, das die anderen Items dieser Kategorie erhalten.

Dieser Befund vermittelt den Eindruck, dass die Studierenden keine unmittelbaren Zusammenhänge zwischen Wissen, Ideen, Einsichten und Werten einerseits und der Entwicklung der Persönlichkeit andererseits herstellen, sondern dass Persönlichkeit sich scheinbar unabhängig vom Weltverstehen und von Wertvorstellungen des Individuums ausbildet. Zwar wird Literatur durchaus zugetraut, den kognitiven Speicher des Lesers zu füllen, indem er lesend Dingen auf den Grund geht, Verständnis entwickelt, Wissen anhäuft und Werte kennenlernt, sich andererseits dieses angelesene Wissen nicht im gleichen Maße auf die Entwicklung der Eigenschaften und den Charakter einer Person auswirkt. Möglicherweise gehen die negativer eingestellten Studierenden auch davon aus, dass es für die Beeinflussung der Persönlichkeit stärkerer Einflüsse bedarf als die aus Texten gewonnenen Eindrücke, da hier mehr die emotionale Seite der Person berührt werden müssen als bei der Vermittlung des mehr auf Sachlichkeit und Kognition ausgelegten Wissens und den damit verbundenen Konstrukten.

3. Wirkungsbereich ‚Emotionen‘ umfasst die Items:

- Entspannen
- Vom Alltag ablenken
- in andere Welten entführen
- Stimmung verbessern

Die Möglichkeit der positiven Beeinflussung von Stimmungen und Emotionen durch Literatur halten die meisten Befragten für recht wahrscheinlich. Dass Literatur der **Entspannung** dient, bestätigen von 997 gültigen Fällen 49,4 Prozent der Befragten vollkommen und 35,9 Prozent eher mehr. 10,4 Prozent der Studierenden sehen die Möglichkeit der Entspannung durch das Lesen von Literatur eher weniger und 4,2 Prozent gar nicht gegeben. Bei einem Gesamtanteil von 14,6 Prozent negativen Bewertungen liegt der Mittelwert 3.3059 deutlich im positiven Bereich der Bewertungsskala.

61,0 Prozent von 998 gültigen Fällen stimmen vollkommen und 29,2 Prozent eher mehr zu, dass Literatur den **Leser fesseln** kann. 7,5 Prozent der Befragten sind von dieser Wirkung eher weniger und 2,3 Prozent gar nicht überzeugt. Der Mittelwert 3.4890 liegt bei einem Anteil von 9,8 Prozent negativer Stimmen sehr deutlich im positiven Bereich.

Auch **Ablenkung vom Alltag** erscheint den Befragten als mögliche Wirkung insgesamt sehr wahrscheinlich. Der Mittelwert 3,4291 befindet sich ebenfalls deutlich im positiven Bereich. Von 1016 gültigen Fällen sind 56,2 Prozent sehr und 33,1 Prozent mit Einschränkung sicher, dass Literatur vom Alltag abzulenken vermag. 8,2 Prozent können dies eher weniger und 2,5 Prozent können dies gar nicht nachvollziehen.

Von 1011 gültigen Fällen glauben 54,6 Prozent sehr und 43,4 Prozent eher mehr an die Möglichkeit, dass Literatur den Leser **in andere Welten** eintauchen zu lassen vermag. 8,2 Prozent der Befragten hingegen halten dies für eher unwahrscheinlich und 2,8 Prozent können sich das gar nicht vorstellen. Der Mittelwert 3.4085 ist auch hier deutlich positiv, negativ antworten 11 Prozent der Befragten.

Die Frage, ob Literatur die **Stimmung des Lesers verbessern** kann, stößt schon auf erheblich mehr Skepsis. Insgesamt antworten 20,7 Prozent der Studierenden negativ. Dennoch ist der Mittelwert 3.1210 deutlich positiv. Von 975 gültigen Fällen sprechen 36,4 Prozent der Studierenden literarischen Werken die Möglichkeit stimmungsaufhellender Wirkung zu und 42,9 Prozent glauben mit leichten Einschränkungen an diese mögliche Wirkung. 17,1 Prozent zeigen sich skeptisch und erwarten dies eher weniger. 3,6 Prozent der Befragten können sich Stimmungsaufhellung durch das Lesen literarischer Werke gar nicht vorstellen.

Interpretation zum Wirkungsbereich ‚Emotionen‘

Die Mittelwerte der fünf Items zwischen 3.4890 und 3.1210 zeigen ein ausgeprägtes Vertrauen in die positiven Einflüsse von Literatur auf die Stimmungen der Leser*innen. Vor allem die Möglichkeit der kurzfristigen Beeinflussung des Gefühlszustandes der Rezipient*innen während des Leseprozesses erscheint den Studierenden als relativ wahrscheinlich. Die Werte für die Items ‚Entspannung‘, ‚Ablenkung vom Alltag‘ sowie ‚Eintauchen in andere Welten‘ und ‚den Leser fesseln‘ liegen sehr dicht beisammen und unterscheiden sich erst ab der zweiten Stelle nach dem Komma. Jede dieser Wirkungsweisen bezieht sich jeweils auf die Zeit des Lesens. Innerhalb dieser Phase erscheint eine Beeinflussung der emotionalen Lage des Lesers den meisten Studierenden als durchaus denkbar.

Skeptischer fallen die Antworten bei der Frage nach der Möglichkeit, die Stimmung des Lesers zu verbessern, aus. Hier würde eine Gefühlslage, in der sich der Leser zu Beginn des Lesens befand, durch den Leseprozess derart positiv verändert, dass die Verbesserung über den Leseprozess hinaus anhält. Zwar bejaht auch hier ein Großteil der Studierenden diese Möglichkeit, aber immerhin ein Fünftel der Befragten zeigt sich hier wenig bis gar nicht einverstanden. Nachhaltigere Beeinflussungen der Gefühlslage durch Literatur erscheinen den Studierenden demnach weniger wahrscheinlich als punktuelle, auf die Zeit des Lesens begrenzte positive Auswirkungen.

6.2.7 Rahmenbedingungen

Unter dem Gliederungspunkt ‚Rahmenbedingungen‘ vereinen sich Items, die unterschiedliche Perspektiven einnehmen. Zum Teil richten sich die Fragen auf Einstellungen und Beliefs angehender Heilerziehungspfleger*innen, die Bedarfe und Möglichkeiten behinderter Menschen betreffen; andere erkunden das Selbstbild der angehenden Fachkräfte bezüglich der beruflichen Rolle und Haltungen, die das Handeln leiten, und eine weitere Kategorie erkundet Zugangsmöglichkeiten von Menschen mit Behinderung zu Literatur, die in der Einrichtung zur Verfügung stehen.

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Bibliotheken besuchen	1003	1,00	4,00	3,5294	,59764
Literaturvermittlung Aufgabe Hep	918	1,00	4,00	3,3519	,75257
MmB prof. von literarischen Angeboten	970	1,00	4,00	3,2557	,76332
Nutzen von Literatur für MmB	938	1,00	4,00	3,1738	,82171
Teilnahmebereitschaft an Workshops	940	1,00	4,00	2,8394	,97506
Zeitungen und Zeitschriften	988	1,00	4,00	2,7743	1,06651
MmB wird vorgelesen	978	1,00	4,00	2,7444	,93936
Steigerung literarischer Angebote	964	1,00	4,00	2,5923	,84203
Unterbesetzung in Einrichtungen	1007	1,00	4,00	2,4886	1,06060
Literaturauswahl Kompetenz	1002	1,00	4,00	2,4251	,88887
Erfahrungen mit eig. Lit. Angeboten	1009	1,00	4,00	2,3905	1,04850
Kompetenzen und Literaturdidaktik	921	1,00	4,00	2,2910	,78989
Kompetenz Literaturauswahl	955	1,00	4,00	2,2471	,82396
Literatur im Alltag von MmB	1014	1,00	4,00	2,1953	,90591
Gültige Werte (Listenweise)	564				

Tabelle 13 Rahmenbedingungen für literarische Erfahrungen in Einrichtungen der Behindertenhilfe

Frage 1 der Skala ‚Bibliotheken besuchen‘ versucht in Erfahrung zu bringen, ob Heilerziehungspfleger*innen grundsätzlich befürworten, dass auch Menschen mit Behinderung, unabhängig von Art und Schwere derselben, das Recht haben sollten, Bibliotheken aufzusuchen.

Frage 2 ‚Literaturvermittlung als Aufgabe‘ will herausfinden, ob diese Berufsgruppe sich für die Aufgabe der Literaturvermittlung zuständig sieht.

Frage 3 ‚Nutzen von Literatur für Menschen mit Behinderung‘ erhebt Auskünfte über grundsätzliche Annahmen zur Sinnhaftigkeit von Zugangsmöglichkeiten von behinderten Menschen zu Literatur.

Die Frage nach der Bereitschaft zur Teilnahme an ‚Workshops‘ möchte herausfinden, ob die Befragten grundsätzlich bereit sind, sich zum Thema Literatur in der Heilerziehungspflege weiterzubilden, erkundet demnach eine Haltung.

Frage 6 ‚Zeitungen und Zeitschriften‘ erhebt Angaben zu Lesematerial, das den Klient*innen in den Einrichtungen zur Verfügung gestellt wird.

Auch Frage 7 ‚Menschen mit Behinderung wird vorgelesen‘ bezieht sich auf Zugangsmöglichkeiten zu Literatur und reale Lebensbedingungen in den Einrichtungen.

Frage 8 betrifft die Selbsteinschätzung der Heilerziehungspfleger*innen in Bezug auf ihre Bereitschaft, künftig die Anzahl der literarischen Angebote, die sie selbst mit Klient*innen durchführen, zu steigern.

Frage 9 ‚Unterbesetzung‘ erkundigt sich nach personellen Ressourcen.

Die Fragen 10, 11 und 12 erkundigen sich nach der Selbsteinschätzung der Heilerziehungspfleger*innen: nach Erfahrungen mit literarischen Angeboten, die sie selbst bereits durchgeführt haben; nach den eigenen Kompetenzen in Literaturdidaktik und der Auswahl geeigneter Literatur für ihre Klientel. Die letzte Frage richtet sich noch einmal auf die Lebenswelt von Menschen mit Behinderung, die stationär in Einrichtungen der Behindertenhilfe untergebracht sind, und erkundigt sich danach, ob Literatur im alltäglichen Leben von Menschen mit Behinderung aktiv genutzt wird.

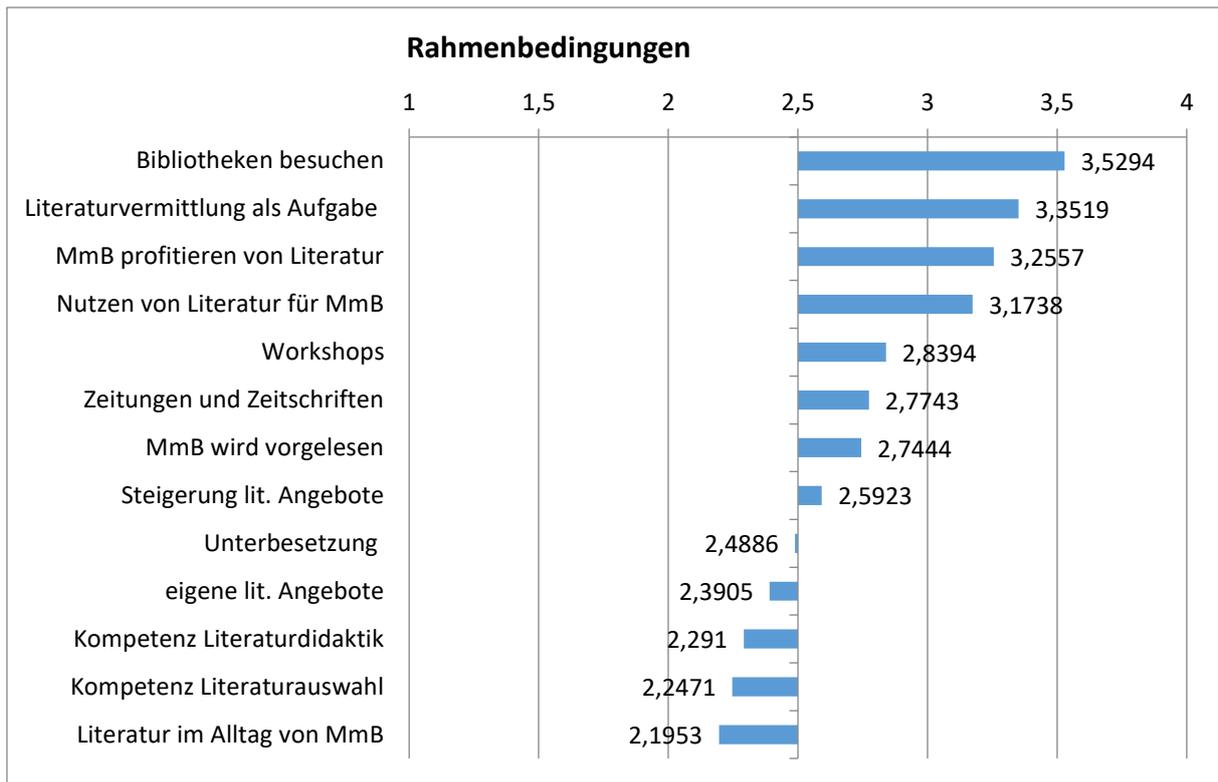


Abbildung 12 Rahmenbedingungen für Möglichkeiten literarischer Erfahrungen

1. Teilbereich ‚Beliefs‘ umfasst die Items:

- Bibliotheken besuchen
- Literaturvermittlung als Aufgabe
- Menschen mit Behinderung profitieren von Literatur
- Nutzen von Literatur für Menschen mit Behinderung

Davon, dass auch Menschen mit Behinderung **Bibliotheken besuchen** sollten, ist bei 1003 gültigen Fällen die überwiegende Mehrzahl überzeugt. Die sehr hohe Zustimmung zeigt sich bei dem Mittelwert 3.5294. 57,8 Prozent stimmen vollkommen zu, dass auch Menschen mit Beeinträchtigungen Zugang zu Bibliotheken haben sollten, und 37,8 Prozent sind eher mehr dieser Ansicht. 3,9 Prozent äußern sich eher skeptisch und 0,5 Prozent der Befragten teilen diese Ansicht gar nicht. Die mittel bis stark ausgeprägte Skepsis beschränkt sich auf 4,4 Prozent der Befragten.

Literaturvermittlung sehen bei 918 gültigen Fällen 49,8 Prozent der Proband*innen absolut und 37,9 Prozent eher mehr als Aufgabe von Heilerziehungspfleger*innen, während 10,0 Prozent eher weniger und 2,3 Prozent gar nicht von dieser Aufgabe als Bestandteile ihres Berufsfeldes überzeugt sind. Negativ beurteilen dies hier insgesamt 12,3 Prozent der Befragten, der Mittelwert beträgt 3.3519 und liegt deutlich im oberen Bereich der Bewertungsskala.

Der Frage, **ob Menschen mit Behinderung** genauso **von Literatur profitieren** wie Menschen ohne Behinderung, stimmen von 970 gültigen Fällen 43,4 Prozent vollständig und 40,5 Prozent eher mehr zu. 14,3 Prozent sind eher weniger und 1,8 Prozent gar nicht der Meinung, dass auch Menschen mit kognitiven, psychischen, sozialen und/oder körperlichen Beeinträchtigungen genau wie Menschen ohne Behinderung von literarischen Erfahrungen profitieren können. Insgesamt zeigen sich hier 16,1 Prozent der Befragten skeptisch. Der Mittelwert 3.2557 spricht jedoch für eine insgesamt hohe Zustimmung bezüglich der Bedeutung von Literatur für behinderte Menschen.

Die nächste Frage erfasst inhaltlich dasselbe, nämlich **den Nutzen** für Menschen mit Behinderung aus der Beschäftigung mit Literatur. Dennoch differieren die Ergebnisse geringfügig, auch wenn die Mittelwerte, hier 3.1738, sich wenig unterscheiden. Vom Nutzen von Literatur für MmB sind bei 938 gültigen Fällen 40,7 Prozent ganz und 39,1 Prozent eher mehr überzeugt, während 17,0 Prozent eher weniger und 3,2 Prozent gar keinen Nutzen für Menschen mit Behinderung durch literarische Erfahrungen erkennen können. Ein Fünftel der Befragten, nämlich 20,1 Prozent, zeigt sich demnach skeptisch, was die Nützlichkeit literarischer Erfahrungen für Menschen mit Behinderung anbelangt.

Interpretation zum Teilbereich ‚Beliefs‘

Sehr hohe Zustimmung findet die Forderung, dass Menschen mit Behinderung regelmäßig Gelegenheit zum Besuch von Bibliotheken haben sollten. Der genaue Wortlaut im Fragebogen: „Auch Menschen mit Behinderung sollten regelmäßig Gelegenheit haben, Bibliotheken aufzusuchen“ findet sehr hohe Zustimmung. Das Antwortverhalten lässt die Vermutung zu, dass die Studierenden bei der Reaktion auf diese Forderung weniger den tatsächlichen oder vermuteten Bedarf an literarischen Erfahrungen bei Menschen mit Behinderung im Sinn hatten, sondern ihr Antwortverhalten eher durch den Blick auf das Recht auf Teilhabe geleitet ist. Ob dies jedoch ihren privaten Meinungen (vgl. Rokeach, Kap. 4.3.2) und Motiven entspricht, oder ob sich hier eher offizielle Meinungen ablesen lassen, kann dem Untersuchungsmaterial nicht entnommen werden. Wahrscheinlich erscheint aber, dass das Antwortverhalten von der Annahme der sozialen Erwünschtheit geleitet wurde. Diese Vermutung entsteht durch die sehr hohe Zustimmung von 95,6 Prozent der Proband*innen, deren eigenes Leseverhalten nicht in diesem Maß den Eindruck hoher bis sehr hoher Leseaffinität der Untersuchungskohorte erzeugt und den Schluss nahelegt, dass Lesen für sie eine sehr wichtige Beschäftigung für Menschen mit Behinderung darstellt.

Über die Bereitschaft, Menschen mit Behinderung bei Bibliotheksbesuchen zu begleiten, sagen diese Daten ebenfalls nichts aus. Mit ihrer Aussage bringen die Studierenden eher die Akzeptanz heilpädagogischer Wertvorstellungen von der Gleichheit und dem Recht auf gleichberechtigte Teilhabemöglichkeiten zum Ausdruck.

Auch wenn nach eigenen Angaben die Kompetenzen der Literaturvermittlung und Literatúrauswahl in Bezug auf die Gesamtkohorte eher gering ausgeprägt sind, sehen doch die meisten der angehenden Fachkräfte (auch) Literaturvermittlung als ihre Aufgabe an. 87,7 Prozent der Befragten sind vollkommen oder eher mehr davon überzeugt, dass diese Arbeit ihrem Zuständigkeitsbereich unterliegt. Woher dieses Selbstverständnis rührt, kann aus den erhobenen Daten nicht ermittelt werden, regt aber zu weiteren Nachforschungen an, die die Professionalisierung im Sinne der Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses und einer reflexiven Haltung betrifft.

Die These, dass Menschen mit und ohne Behinderung gleichermaßen von Literatur profitieren, wurde von Wilke (2015) empirisch erhärtet (vgl. Kap. 5.1). Über achtzig Prozent der Befragten stimmen hier zu und sehen keine Unterschiede bei den positiven Effekten von Literatur zwischen Menschen mit und ohne Behinderung. Ob dies eine sozial erwünschte Antwort ist oder ob die Proband*innen aus Überzeugung antworten, kann hier nicht gedeutet werden. Nicht ganz so hoch fällt die Zustimmung zu der Behauptung aus, auch für Menschen mit Behinderung sei Literatur nützlich. 79,8 Prozent geben sich hier ganz oder mehr überzeugt von der Richtigkeit dieser Aussage. Immerhin 20,1 Prozent der Befragten glauben nicht, oder zumindest nicht generalisierend, an den Nutzen von Literatur bei

Menschen mit Behinderung. Ob sich diese Skepsis mehr auf das Objekt ‚Literatur‘ oder mehr auf das Subjekt ‚Mensch mit Behinderung‘ bezieht, lässt sich hier nicht erkennen.

2. *Teilbereich Haltungen* umfasst die Items:

- Teilnahme an Workshops,
- Steigerung literarischer Angebote

Zur **Teilnahme an Workshops** sind von 941 gültigen Fällen 29,2 Prozent absolut und 36,9 Prozent eher mehr bereit. 22,3 Prozent hingegen verspüren eher weniger Bereitschaft zur Teilnahme und 11,6 Prozent möchten überhaupt nicht an einem Workshop zur Erweiterung literarischer und literaturdidaktischer Kenntnisse teilnehmen. Insgesamt zeigen 33,9 Prozent sich demnach eher mäßig bis gar nicht zur Fortbildung bereit. Der Mittelwert der Fortbildungsbereitschaft liegt mit 2.8394 leicht über dem Median auf der Bewertungsskala zwischen 1 und 4.

Zur **Steigerung literarischer Angebote** sind von 964 gültigen Fälle 15,1 Prozent absolut und 37,1 Prozent eher mehr bereit. 39,5 Prozent hingegen sind eher weniger geneigt, die Anzahl literarischer Angebote für die von ihnen begleitete Klientel zu erhöhen, und 8,2 Prozent lehnen eine Steigerung eigener Angebote kategorisch ab. Eine verhalten oder auch offen negative Haltung zeigt sich demnach mit 47,7 Prozent insgesamt bei fast der Hälfte der Studierenden. Der Mittelwert der Bereitschaft zur Erhöhung des eigenen Engagements bezüglich der Vermittlung literarischer Erfahrungen liegt mit 2.5923 minimal über dem Median.

Interpretation ‚Haltungen‘

Zwei Drittel der Befragten zeigen Bereitschaft zur Weiterbildung im Bereich Literaturdidaktik, ein Drittel der Befragten hingegen lehnt eine Teilnahme eher bzw. vollständig ab. Diese Aufteilung ist insofern interessant, als sie der Aufteilung der Untersuchungskohorte in Leser*innen und Nichtleser*innen entspricht. Es lässt sich vermuten, dass genau jene Studierenden zur Weiterbildung bereit sind, die eine (relativ) hohe Literatur- und Leseaffinität aufweisen, wogegen jene mit ablehnender Haltung vermutlich auch die Teilnahme an einer Weiterbildung in diesem Bereich (eher) ablehnen.

Dieser Hypothese könnte man mithilfe quantitativer oder auch qualitativer Untersuchungsmethoden nachgehen. Die Bereitschaft der Steigerung eigener literarischer Angebote fällt niedriger aus als die Weiterbildungsbereitschaft. Nur gut die Hälfte der Studierenden ist bereit, den Anteil eigener literarischer Angebote zu erhöhen. Aus dieser Äußerung allein lässt sich jedoch nicht ableiten, wie das Verhalten bzw. das Handeln der Personen in konkreten Situationen wäre, die einen aktiven Einsatz zur Ermöglichung literarischer Erfahrungen erforderten. In Ergänzung zur Betrachtung der Haltung zur Angebotssteigerung wären weitere Überlegungen interessant, etwa wie es in den Einrichtungen der Proband*innen um die Möglichkeiten literarischer Erfahrungen von Menschen mit Behinderung bestellt ist, die ohne Assistenz keinen Zugang zu Literatur haben. Auch der Zusammenhang zwischen dem Selbstverständnis, als Heilerziehungspfleger*in für solche Angebote zuständig zu sein, sowie die Einschätzung der eigenen literarischen und literaturdidaktischen Kompetenzen könnten die Einsatzfreude beeinflussen, ebenso wie Rahmenbedingungen, die sich möglicherweise hinderlich oder förderlich auf zusätzliches Engagement auswirken könnten.

3. *Teilbereich Kompetenzen umfasst folgende Items:*

- Kompetenzen Literaturdidaktik,
- Kompetenzen Literatúrauswahl,
- Erfahrungen mit eigenen literarischen Angeboten

Mit selbst geplanten und durchgeführten literarischen Angeboten haben die Studierenden relativ wenig **Erfahrung**, der Mittelwert 2.3905 liegt unterhalb des Medians der Bewertungsskala. Von 1009 gültigen Fällen geben 19,1 Prozent der Befragten an, bereits ausführliche Erfahrungen mit eigenen literarischen Angeboten gemacht zu haben, und 24,7 Prozent bescheinigen sich eher mehr Erfahrung. 32,3 Prozent äußern sich zurückhaltend und geben an, bislang eher weniger literarische Angebote geplant und durchgeführt zu haben, und 23,9 Prozent bekennen, sich bislang gar nicht mit dem Thema beschäftigt zu haben. 56,2 Prozent, also mehr als die Hälfte der Probanden, haben allenfalls seltene Erfahrungen auf diesem Gebiet vorzuweisen.

In Bezug auf ihre **literaturdidaktische Kompetenz** zeigen sich die Studierenden eher skeptisch. Der Mittelwert 2,2910 liegt unterhalb des Medians von 2,5. Von 921 gültigen Fällen halten sich nur 6,6 Prozent für sehr und 30,1 Prozent für eher mehr kompetent im Bereich der Literaturdidaktik. Dagegen schätzen 49,1 Prozent sich als eher weniger und 14,2 Prozent der Befragten als gar nicht kompetent ein. Insgesamt sind 63,3 Prozent der Überzeugung, ihre literaturdidaktischen Kenntnisse weisen große Lücken auf oder sie sprechen sich diese Kenntnisse sogar völlig ab.

Ihre **Fähigkeit, geeignete Lektüre** für Menschen mit Beeinträchtigungen auszusuchen, schätzen die Studierenden noch schlechter ein, wie der Mittelwert 2.2471 erkennen lässt. Von 955 gültigen Fällen sind nur 7,3 Prozent der Studierenden der Meinung, dass sie sehr gut in der Lage seien, ihren Klienten geeignete Literatur auszuwählen und anzubieten. 27,3 Prozent sehen sich dazu eher mehr in der Lage. 48,1 Prozent der Teilnehmer*innen stoßen hier an ihre Grenzen und sehen sich eher weniger befähigt, ansprechende Lektüre auszuwählen. 17,3 Prozent der Studierenden geben an, aufgrund fehlender Literaturkenntnisse gar keine Literaturangebote machen zu können. Damit sehen sich 65,3 Prozent kaum bis gar nicht in der Lage, aus einem großen Lektüreangebot passende Leseempfehlungen für ihre Klient*innen auszuwählen.

[Interpretation ‚Kompetenzen‘](#)

Mehr als die Hälfte der Befragten verfügt bislang allenfalls über geringe Erfahrungen mit literarischen Angeboten, d. h. mit beruflichen Tätigkeiten, mit denen sie Klient*innen bei der Rezeption von literarischen Werken unterstützen, begleiten oder anleiten. Bei denjenigen, die eigenen Angaben zufolge bereits Erfahrungen gesammelt haben, lässt sich nichts über Art und Umfang der Angebote aussagen. Selbst bei diesen Personen mit literaturdidaktischen Erfahrungen zeigen sich viele unsicher bezüglich der eigenen literaturdidaktischen Kompetenzen, denn nur 36,7 Prozent halten sich für kompetent, literaturdidaktische Konzepte zu erarbeiten und lediglich 34,6 Prozent geben an, geeignete Lektüre auswählen zu können. Also etwa zwanzig Prozent der engagierten Literaturanbieter*innen sind bezüglich ihrer Kompetenz auf diesem Gebiet unsicher. Insgesamt geben 63,3 Prozent der Befragten zu verstehen, dass sie sich literaturdidaktisch nicht gut gerüstet fühlen, und 65,3 Prozent wüssten nicht, wie sie geeignete Lektüre für ihre Klientel auswählen sollten. Angesichts solcher Zahlen stellt sich die Frage, wie diese Fachkräfte in der Lage wären, für Teilhabe an Literatur zu sorgen.

4. Teilbereich ‚strukturelle Bedingungen‘ umfasst die Items:

- Literatur im Alltag von Menschen mit Behinderung
- Unterbesetzung
- Zeitungen und Zeitschriften
- Menschen mit Behinderung wird vorgelesen

Von 988 gültigen Fällen geben 33,1 Prozent der Befragten an, in ihren Einrichtungen⁵⁶ seien die Klient*innen sehr gut mit Zeitungen und Zeitschriften versorgt, während 26,2 Prozent mit leichten Einschränkungen ihren Einrichtungen ein eher gutes Angebot attestieren. 25,7 Prozent sind der Meinung, es werde kaum Lektüre in Form von Zeitungen und Zeitschriften angeboten und 15,0 Prozent geben an, Lektüre dieser Art stehe in ihren Einrichtungen überhaupt nicht zur Verfügung. (negativ 40,7 Prozent) Der Mittelwert 2.7743 liegt über dem Median und zeigt an, dass nicht in allen Einrichtungen bzw. in allen Bereichen der Einrichtungen Lektüre ausliegt.

Von 1014 gültigen Fällen bestätigen 10,7 Prozent ihren Einrichtungen ein sehr gutes und 20,4 Prozent eine eher gute **Ausstattung mit Literatur**. 46,4 Prozent der Befragten äußern die Ansicht, Literatur werde in ihren Einrichtungen kaum und bei 22,4 Prozent gar nicht bereitgestellt. Der Mittelwert 2,1953 liegt auch deutlich unterhalb des Medians der Bewertungsskala.

Ob Menschen mit Behinderung **auf Wunsch** in ihren Einrichtungen auch **vorgelesen** wird, bejahen von 978 gültigen Fällen 24,7 Prozent vollständig und 30,7 Prozent eher mehr. Eher weniger Vorleseangebote gibt es bei 34,8 Prozent der Befragten und 9,8 Prozent erleben in ihren Einrichtungen keinerlei Vorleseangebote. Bei 40,5 Prozent der Befragten sind demnach keine Aktivitäten zu verzeichnen, die auch Menschen ohne literale Kompetenzen Zugang zu Literatur ermöglichen könnten. Der Mittelwert für Vorleseangebote liegt mit 2.7444 leicht über dem Median und lässt erkennen, dass Vorleseangebote bei fast der Hälfte der Befragten kaum bis gar nicht stattfinden.

22,2 Prozent von 1007 gültigen Fällen sind der Ansicht, in ihren Einrichtungen herrsche definitiv **Personalmangel** und 25,8 Prozent der Befragten stimmen dem eher mehr zu. Eher weniger Personalmangel erkennen 30,5 Prozent und bei 21,4 Prozent ist die Personalausstattung gar nicht zu beklagen. In etwas mehr als der Hälfte der Fälle - 51,9 Prozent - ist die Personalausstattung demnach eher gut bis sehr gut. Der Mittelwert der der Antworten liegt bei 2.4886 und befindet sich knapp unterhalb des Medians.

Interpretation ‚strukturelle Bedingungen‘

Die Ausstattungen der Einrichtungen mit Zeitungen und Zeitschriften variiert von sehr gut bis nicht vorhanden. Fast sechzig Prozent der Befragten geben an, dass in ihren Einrichtungen den Klient*innen eine sehr gute bis gute Auswahl an Zeitschriften und Zeitungen zur Verfügung gestellt wird. In Anbetracht der Tatsache, dass zu den Einrichtungen, über die hier berichtet wird, eine unbekannte Anzahl an Kindertagesstätten und Wohneinrichtungen für Kinder und Jugendliche zählen, erscheint die

⁵⁶ Da es sich bei den Einrichtungen um sehr unterschiedliche Wirkungsstätten handelt, fallen auch die literarischen Angebote in Bezug auf die jeweilige Einrichtungsart sehr unterschiedlich aus. Kindergärten bspw. halten vermutlich andere Lektüreangebote vor als etwa Werkstätten oder Wohneinrichtungen u.a. für Menschen mit Behinderung. Deshalb muss auch die scheinbar negative Antwort bei knapp über 40 Prozent keineswegs bedeuten, dass in den Einrichtungen nicht ausreichend für Lektüreangebote gesorgt werde, da die Interpretation dieser Zahlen stark von der Art der Einrichtungen abhängig ist. *kritische Anmerkung zum Fragebogen: bei der Konzeption wurden Unterschiede in der Art der Einrichtung zunächst als nicht bedeutsam erachtet. Bei einer Überarbeitung des Fragebogens wäre dies zu überdenken.*

Ausstattung mit Zeitungen und Zeitschriften noch positiver gedeutet werden zu können, da in den genannten Ausnahmereichen diese Art der Lektüre sehr wahrscheinlich von den Kindern und Jugendlichen nicht genutzt wird.

Weniger gut ist die Möglichkeit literarischer Erfahrungen bei Menschen mit mangelhaften oder fehlenden literalen Fähigkeiten. Nur in etwa der Hälfte der Einrichtungen werden Vorleseangebote durchgeführt, wobei die Fragestellung dazu auffordert, nur solche Angebote zu beachten, die nach aktiver Aufforderung durch die Klientel erfolgen. Auch hier muss bedacht werden, dass ein relativ hoher Anteil der Befragten in Einrichtungen für Kinder- und Jugendliche arbeitet, wo es zum pädagogischen Standardprogramm gehört, die Heranwachsenden an Literatur heranzuführen. Deshalb ist fraglich, wie hoch der Anteil der Vorleseangebote ist, die auf die Erwachsenenbereiche der Behinderteneinrichtungen entfallen. Noch schlechter ist es in den Einrichtungen insgesamt um die Ausstattung mit Büchern bestellt. In 68,8 Prozent aller Einrichtungen wird den Klient*innen kaum bis gar keine Lektüre in Form von Büchern zur Verfügung gestellt und auch hier kann davon ausgegangen werden, dass vor allem in Bereichen für Erwachsene ein deutlicher Mangel besteht. Von Personalmangel sind nach Angaben der Studierenden etwa die Hälfte der Einrichtungen betroffen. In 48 Prozent der Einrichtungen ist ein eklatanter oder doch zumindest deutlicher Personalmangel spürbar. Hier kann vermutet werden, dass literarische Angebote, die einen erhöhten Personal- und Zeitaufwand erfordern, nicht oder allenfalls selten stattfinden können.

6.3 Zwischenfazit

Die Ergebnisse der Untersuchung werfen mehr Fragen auf, als sie Antworten liefern, denn sie zeigen ein widersprüchliches Bild der angehenden Fachkräfte. Bei den Interessen für Unterrichtsinhalte zeigen die Studierenden einerseits eine sehr hohe Affinität zu Fächern, die sich mit dem Wesen des Menschen beschäftigen, und auch an handlungsorientierten Unterrichtsinhalten sind sie überdurchschnittlich interessiert. Gleichzeitig werden die allgemeinbildenden Unterrichtsfächer mit deutlich weniger Interesse oder auch Zuneigung bedacht. Hieraus lässt sich schließen, dass die Studierenden durchaus bereit sind, sich mit abstrakten Theorien zu befassen, jedoch dazu den Bezug zum Beruf oder auch zu sich selbst erkennen müssen. Dieser scheint nicht nur in einzelnen Fächern, sondern auch in der Praxis durchaus nicht für alle Auszubildenden erkennbar zu sein. Fast zwanzig Prozent der Proband*innen erkennen in dem gesamten Unterricht der Fachschule, der alle Unterrichtsfächer umfasst, keinen Handlungsbezug im Praxisfeld, und der Deutschunterricht wird sogar von siebzig Prozent der Auszubildenden als wenig relevant bzw. vollständig irrelevant eingeschätzt. Hier stellt sich die Frage, nach welchen Kriterien diese skeptischen Auszubildenden ihr berufliches Handeln ausrichten, wenn sie Unterrichtsinhalte als irrelevant ansehen und sich in konkreten Handlungssituationen im sonderpädagogischen Handlungsfeld nicht an den theoretischen Grundlagen orientieren, die sie aus dem Unterricht kennen sollten.

Da fast siebzig Prozent der Studierenden die Unterrichtsinhalte des Faches Deutsch für die praktische Arbeit als unbedeutend ansehen, stellt sich nicht nur die Frage nach den Kompetenzen zur Planung und Durchführung von Angeboten zur Teilhabe an kulturellen Gütern, insbesondere Literatur, sondern auch andere Kompetenzbereiche sind von dieser gefühlten Praxisvorbereitung durch den Deutschunterricht betroffen. Ein elementarer Inhalt des Deutschunterrichts ist das Thema Kommunikation. Sind die Studierenden in der Lage, ihr eigenes Kommunikationsverhalten kritisch zu

reflektieren oder das Kommunikationsverhalten ihrer Klientel nach fachlichen Kriterien zu beurteilen, wenn sie die Unterrichtsinhalte als unbedeutend für das berufsspezifische Handeln einschätzen?

Kritik am Deutschunterricht ist nicht Ziel dieser Studie, die Befunde lassen aber den Eindruck entstehen, dass trotz aller pädagogischen Bemühungen Ziele des Deutsch- und Literaturunterrichts zum Teil nicht erreicht werden. Auch das Leseinteresse und die Lesebereitschaft können bei dem überwiegenden Teil der Studierenden nicht geweckt oder erhalten werden. Selbst wenn etwa sechzig Prozent der Befragten in ihrer Freizeit Bücher lesen - ein Befund, der sich auch in einer großen Studie zum Medienhandeln Jugendlicher wiederfindet (vgl. Treumann et. al. 2007) - bleiben immer noch vierzig Prozent der Studierenden, die wenig bis keinen affirmativen Zugang zu Literatur und zum Medium Buch haben. Die Bearbeitung von Texten fällt einem relativ großen Teil der Studierenden nicht leicht, nur etwa die Hälfte der Studierenden findet Gefallen an Texten aus dem Unterricht und weniger als die Hälfte fühlt sich durch sie angesprochen. Gut zwei Drittel der Befragten empfinden das Bearbeiten der Texte als unangenehm, auch wenn das Lesen der Texte von gut siebzig Prozent der Studierenden nicht als zu schwierig eingestuft wird. Das bedeutet aber auch im Gegenzug, dass knapp ein Drittel der Studierenden vom Anforderungsniveau überfordert ist und nicht über die nötige Lesekompetenz verfügt, um die Aufgaben zufriedenstellend bearbeiten zu können.

Ein großer Anteil der Studierenden kann sich an Vorleseerlebnisse aus der Kindheit erinnern. Etwa achtzig Prozent der Befragten geben an, dass ihnen vorgelesen wurde, jedoch sind nur sechzig Prozent der Studienteilnehmer*innen bekennende aktive (Buch-)Leser*innen. Zur Informationsbeschaffung wird das Medium Buch noch deutlich weniger genutzt als zur Freizeitgestaltung. Knapp die Hälfte der Studierenden bezieht Informationen nicht aus Büchern. Da die Befragten noch in der Ausbildung sind, kann man davon ausgehen, dass sie sich gelegentlich mit Fachtexten und Unterrichtsthemen beschäftigen und dazu auch hin und wieder Informationen beschaffen müssen. Die Möglichkeit, überhaupt nicht recherchieren zu müssen, erscheint unwahrscheinlich. Welche alternativen Recherchemöglichkeiten von den Studierenden genutzt werden, wird in der vorliegenden Studie nicht abgefragt, da hier die Affinität zum Medium Buch im Vordergrund steht.

Die Vermutung, Hörbücher und Filme stellten bei der Literaturrezeption eine Alternative zum Buch dar, um Literatur attraktiver präsentieren zu können, wird durch die Befragten eindeutig widerlegt. Aufgrund der gezeigten Affinität zu literarischen Texten kann angenommen werden, dass die ablehnenden Antworten nicht die optimistische Lesart nahelegen, die Studierenden gäben sich lieber dem Vergnügen des aktiven Lesens als dem der passiven Literaturrezeption hin. Eher kann angenommen werden, dass literarische Werke wenig Unterhaltungswert besitzen und daher für die wenig bis gar nicht an Literatur Interessierten ohnehin keinen Gegenstand darstellen, der zur Freizeitunterhaltung dient. Es wird also nicht nur auf das Lesen von Büchern verzichtet, sondern auch die Auseinandersetzung mit Literatur mithilfe digitaler Medien ist unattraktiv. Die Ablehnung scheint daher mindesten ebenso dem Gegenstand wie dem Medium zu gelten.

Das Literaturinteresse der Studierenden ist eher unterdurchschnittlich ausgeprägt. Errechnet man den Mittelwert aller Genres, die im Fragebogen abgefragt wurden, dann liegt die Affinität bei einem Wert von 2,3293 schon deutlich unterhalb des Medians 2,5. In diesem Wert sind noch die non-fiktionalen Genres enthalten. Nimmt man diese aus der Berechnung heraus und beachtet lediglich die Werke, die ein mittleres und höheres Maß an Literarizität aufweisen, also Krimis, Thriller, Fantasieromane, Liebesromane, Historische Romane, Comics, Klassiker international, Science fiction, Klassiker deutsch und Lyrik, dann liegt der Wert bei 2,08207. Berechnet man die Affinität zur Hochliteratur aus den

Variablen ‚internationale Klassiker‘, ‚deutsche Klassiker‘ und ‚Lyrik‘, dann erhält man einen Mittelwert von 1,7881, der schon ein sehr hohes Maß an Ablehnung zum Ausdruck bringt. Es lässt sich festhalten, dass ein relativ großer Teil der Studierenden zwar liest, deren Leseinteresse sich aber bestenfalls geringfügig auf Werke bezieht, die über ein hohes Maß an Literarizität, insbesondere an ästhetischer Sprachverwendung, verfügen (vgl. Schneider 2008; Kap. 1.1.3). Das literarische Interesse der Studierenden gilt überwiegend Werken, die der Trivialliteratur zugeordnet werden können, Hochliteratur wird von den Studierenden außerhalb des Unterrichts fast gar nicht rezipiert. Hier lässt sich einwenden, dass es vermutlich auch nicht zu den Kernkompetenzen von Fachkräften der Heilerziehungspflege zählt, sich mit literarischen Werken auseinanderzusetzen. Jedoch gehört es durchaus zu den Aufgaben dieser Fachkräfte, für Bildungsangebote zu sorgen und auch Menschen mit Behinderungen Zugangsmöglichkeiten zu kulturellem Kapital (Kap.1.1.2; Kap. 1.2) zu verschaffen. Wie dies geschehen kann, wenn die Fachkräfte selbst keinen Zugang zu diesem Bereich finden und es ihnen zum einen an Kompetenzen fehlt, sich diesen Bereich zu erschließen und sie zum anderen die Relevanz solcher kulturellen Güter nicht erkennen, bleibt offen.

Heilerziehungspfleger*innen glauben an die Wirksamkeit von Literatur auf der kognitiven Ebene. Fast einhellig stimmen sie der Behauptung zu, Literatur könne Wissen vermitteln. Bezüglich der Einflussnahme auf die affektiven Dispositionen der Klientel sind die Einstellungen deutlich skeptischer. Hier vermuten oder bestätigen sie positive Wirkung vor allem dann, wenn es um passives Verhalten geht. Die Möglichkeit des Entspannens durch Literaturgenuss wird von relativ vielen Studierenden als wahrscheinlich angenommen, die Möglichkeit der Aktivierung durch Literatur zur Verbesserung der eigenen Lebenssituation hingegen erscheint nicht ganz so wahrscheinlich. Allerdings lässt sich nicht klären, ob diese Einschätzung mehr den Vorstellungen von Literatur oder eher dem Menschenbild der angehenden Fachkräfte entspringt. Nachhaltige positive Einflüsse auf Affekte halten die Befragten für weniger wahrscheinlich. Während die Zustimmung zu der Möglichkeit, dass Literatur trösten kann, noch knapp im positiven Bereich liegt, wird der Vorstellung, Literatur könne zur Heilung beitragen, wenig beigepflichtet. Die Vorstellung, Literatur könne zum Erkennen und Akzeptieren der eigenen Situation beitragen und den Klient*innen zu innerem Frieden verhelfen (Muschg 1984), scheint im Denken der Studierenden eher nicht verankert zu sein.

Die Rahmenbedingungen in Einrichtungen der Behindertenhilfe scheinen nach Angaben der Befragten nicht überall optimal zu sein, um der Klientel literarische Erfahrungen zu ermöglichen. Grundsätzlich zeigen die Befragten sich überzeugt davon, dass Menschen mit Behinderung Gelegenheit haben sollten, regelmäßig Bibliotheken aufzusuchen und sie sehen es auch als ihre Aufgabe an, Zugangsmöglichkeiten zu Literatur zu schaffen und auch selbst Literatur aktiv zu vermitteln. Gleichzeitig bezweifelt ein hoher Anteil der Studierenden die eigene literaturdidaktische Kompetenz sowie die Fähigkeit, geeignete Literatur für die Klientel auszuwählen. Zur Teilnahme an Weiterbildungsmöglichkeiten zur Verbesserung der literaturdidaktischen Fähigkeiten zeigt sich nur die Hälfte der Studierenden bereit. Auch Bereitschaft zur Steigerung der Anzahl literarischer Angebote ist nur bei der Hälfte der Befragten gegeben. Gleichzeitig geben die Studierenden an, dass nur in der Hälfte der Einrichtungen Menschen, die nicht selbst lesen können, auf Wunsch vorgelesen wird. Ob diese Rate sich steigern ließe, erscheint schwierig, betrachtet man die Angaben zum herrschenden Personalmangel. Nur die Hälfte der Einrichtungen ist gut bis sehr gut mit Personal versorgt, bei knapp einem Drittel der Befragten herrscht in den Praktikumseinrichtungen ein spürbarer Personalmangel und gut zwanzig Prozent der Befragten geben an, der Mangel an Personal sei eklatant.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob im Zuge des Professionalisierungsprozesses Einstellungen und Beliefs in Bezug auf Menschen mit Behinderung, Literatur, aber auch Handlungssituationen derart beeinflusst werden können, dass ein an Fachwissen und berufsspezifischen Werten ausgerichtetes professionelles Handeln von den Fachkräften erwartet werden kann und individuelle negative Prädispositionen in den Hintergrund treten.

7 Forschungsdesign und Relevanz der qualitativen Untersuchung

Auf der Grundlage der Ergebnisse der quantitativen Studie sollen im qualitativen Teil handlungsleitende Motive der Proband*innen untersucht werden:

Zentrale Forschungsfrage:

Sind Fachkräfte der Heilerziehungspflege bereit (und in der Lage), ihr eigenes Handeln und ihre Meinungsbildung an vertikalen Werten einer heilpädagogischen Ethik ausgerichtet ‚professionell‘ zu gestalten (vgl. Kap. 3.4; 5.1), oder dominieren im beruflichen Alltag eher subjektive, ‚private‘ Motive (Kap. 4.3; 7.2.2; 10.1) die Arbeitshaltungen der Studierenden?

Um diesem Erkenntnisinteresse nachzugehen, werden folgende Fragestellungen untersucht:

- Welche Beliefs beeinflussen Entscheidungen und Handlungen im beruflichen Arbeitsalltag (Kap. 8)?
- Beeinflussen subjektive Befindlichkeiten (Einstellungen, Vorlieben, Interessen, Abneigungen, Ängste ...) das professionelle Handeln (Kap. 8; Kap. 9)?
- Lassen sich Beliefs durch Wissensvermittlung / eigene Erfahrungen verändern (Kap. 8.3; Kap. 9)?
- Unter welchen Bedingungen können Beliefs ggf. verändert werden (Kap. 8.3; Kap. 9)

Welche Haltungen zeigen sich bei den Proband*innen in Bezug auf

- das Objekt ‚Literatur‘;
- auf das Subjekt ‚Mensch(en) mit Behinderung‘;
- auf die konkrete Situation der Durchführung eines literarischen Angebotes; (Kap. 8; Kap. 9)
- Lassen sich unterschiedliche Handlungsmuster bei den Studierenden erkennen und Typen bilden (Kap. 8.6)?

In Kapitel 8 werden die Fallbeispiele differenziert dargestellt, Kapitel 9 diskutiert Thesen anhand der Fallbeispiele.

Abbildung 13 Zentrale Forschungsfrage der qualitativen Untersuchung

Zunächst wird im Folgenden in einer kurzen Zusammenfassung der theoretische Hintergrund der Methodologie der Grounded Theory dargestellt und mit der adaptierten Arbeitsweise der Studie verglichen. Wie jede wissenschaftliche Arbeit unterliegen auch Arbeiten nach der Grounded Theory wissenschaftlichen Gütekriterien, die aus subjektiver Sicht im Anschluss selbstreflexiv erörtert werden.

7.1 Theoretische Grundlagen der Grounded-Theory-Methodology (GTM)

Bei der Grounded Theory handelt es sich um ein etabliertes interpretatives Verfahren qualitativer Sozialforschung, bei dem sich eine „in empirischen Daten gegründete Theorie“ (Strübing 2014, 13) in einem weitgehend induktiven Forschungsverfahren entwickeln lässt. Anders als im Bereich der quantitativen Forschung handelt es sich bei der Methodologie der Grounded Theory nicht um ein Verfahren, das prüfbares theoretisches Vorwissen und daraus abgeleitete Hypothesen verifiziert oder falsifiziert, sondern mithilfe eines regelgeleiteten Verfahrens nach der Entdeckung von „Neuem“ strebt. Die von den Soziologen Anselm Strauss und Barney Glaser entwickelte Methodologie der GTM, die in einer gemeinsamen Monografie „The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research“ 1967⁵⁷ erstmals publiziert wurde, verheißt die Möglichkeit einer regelgeleiteten,

⁵⁷ Die deutsche Übersetzung erschien 1998 unter Barney G. Glaser/ Anselm L. Strauss: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe AG

kontrollierten und prüfbar „Entdeckung“ von Theorie aus Daten/Empirie (vgl. Mey/Mruck 2011, 11). Der Begriff der ‚grounded theory‘ verweist jedoch nicht nur auf die Entdeckung neuer Theorie als Ergebnis sorgfältiger Forschungsprozesse, sondern auch auf die Entdeckung der jeweiligen Forschungsmethode bzw. des Forschungsprozesses selbst. Glaser und Strauss fordern die Forschenden dazu auf, eigene Theorien zu entwickeln, die sowohl für die gesellschaftliche Praxis als auch das Handeln in empirischen Feldern bedeutsam sind. Die Forscher verfolgen damit den emanzipatorischen Ansatz, sich gegen doktrinaire Verifizierungsansätze zur Wehr zu setzen (Glaser/Strauss 1998, 24) und vor allem dem wissenschaftlichen Nachwuchs zu ermöglichen, sich aus dem „Heer der proletarischen Theoretiker“ zu befreien, das einigen wenigen „theoretischen Kapitalisten“ folgt. Stattdessen sollten die (jungen) Forscher*innen fortan der eigenen „wissenschaftlichen Intelligenz“ vertrauen (vgl. Mey/Mruck 2011, 13). Theoriegenerierung bedeutet Arbeit, zu der Glaser und Strauss vor allem etablierte Forscher*innen aufrufen, da diese ihrer Ansicht nach die Theoriegenerierung vor allem dem wissenschaftlichen Nachwuchs überlassen. Strauss präferiert in diesem Zusammenhang einen dialektischen Begriff von Arbeit: der Gegenstand und die sich damit befassenden Akteur*innen stehen in Wechselbeziehung zueinander, die beide verändert (Strübing 2004, 15).

7.1.1 Darstellung der Methode – Begründung der Methodenwahl

Gerade das iterative, induktive Verfahren der GTM, das nicht hypothesenprüfend vorgeht, sondern systematisch nach dem Unbekannten sucht, ist dazu geeignet, latente und gut verborgene Sinnstrukturen aufzuspüren und die Innenansicht von Personen zu ermöglichen. Durch gezielte Rekonstruktion können subjektiven Begründungszusammenhänge sowie deren Auswirkungen auf das jeweilige Handeln der Personen sichtbar gemacht werden. Dies ermöglicht eine tiefere Analyse als etwa ein subsumptionsorientiertes Verfahren wie z. B. die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring. Die Dokumentarische Gesprächsanalyse nach Bohnsack eröffnet zwar auch die Möglichkeit einer tiefgehenden Gesprächsanalyse und wird ebenfalls häufig zur Erforschung von Beliefs eingesetzt, jedoch liegt ihr Schwerpunkt auf der Untersuchung der Meinungsbildung in Gruppen (vgl. Przyborski/Slunecko 2010, 629).

Die vorliegende Studie richtet ihr Augenmerk vornehmlich auf das „Was“ des Gesagten. Nicht das Entstehen von Meinungen in Gruppenprozessen, sondern die Rekonstruktion individueller Konstruktionsprozesse von Sinnzusammenhängen sowie das Auffinden von Möglichkeiten und Schwierigkeiten auf der Handlungsebene der Protagonist*innen ist Ziel dieser Arbeit. Auch wenn in der vorliegenden Studie an Einzelfällen so akribisch wie möglich individuelle Vorstellungen über Grundkonzepte, Dimensionen, Bedingungsgefüge etc. (vgl. Breuer 2010, 79) herausgearbeitet werden, so dient die Analyse der Einzelfälle nicht der Diagnose von Merkmalen und Intentionen einzelner Personen, sondern der Beschreibung und Erklärung möglicher Phänomene und Prozesse in einem Handlungsfeld, sprich in der Heilerziehungspflege.

7.1.2 Iterativer Prozess: Theoretical Sampling und theoretische Sättigung

GTM versteht sich als spezifischer Forschungsstil, der sich deutlich von traditionellen sequenziellen Vorgehensweisen unterscheidet. Es wird keine strikte Abfolge der einzelnen Arbeitsphasen wie Planen, Datenerhebung, Datenanalyse (und Theoriebildung) eingehalten, sondern Forschen gestaltet sich als iterativer Prozess des ständigen Wechsels zwischen Handeln (Datenerhebung) und Reflexion (Datenanalyse und Theoriebildung). Analyse und Theoriebildung beginnen bereits mit dem ersten

erhobenen Datenmaterial, sie dienen in all ihrer Vorläufigkeit als Startpunkt für eine fortlaufende Präzisierung der Forschungsfrage und für kontinuierliche Hypothesen- und Theoriegenerierung (Mey & Mruck 2011). Sowohl Glaser als auch Strauss und Corbin schlagen vor, nach der Analyse der ersten Daten weitere Daten zu erheben, wobei die Auswahl der als Nächstes zu untersuchenden Daten nicht im voraus geplant werden kann, sondern sich aus den empirischen Erkenntnissen ergibt. Das Vorgehen des sukzessiven Erhebens von Daten ließ sich aufgrund der Rahmenbedingungen in der vorliegenden Studie nicht einhalten, sondern die Daten wurde an zwei festgelegten Messzeitpunkten bestimmt, und wird in Kap. 7.2.3 näher erläutert. Das Theoretical Sampling erfolgte innerhalb der Daten (vgl. Strauss/Corbin 1996, 149), wobei die Sampling-Techniken variieren und das Sampling sich nach Konzepten, nicht nach Personen richtet (vgl. Charmaz 2006, Strauss/Corbin 1996,149).

Bis zum Auffinden der Kernkategorie wurde das gesamte Datenmaterial an Konzepten orientiert so lange durchforstet, bis sich die Relevanz der Konzepte aus dem Datenmaterial nachweisen ließ und sich somit jeweils der Status der Kategorie⁵⁸ abzeichnete. Jedoch wurden diese Kategorien nicht vollständig ausgearbeitet (vgl. Kap. 7.3), sondern nach dem Auffinden der Kernkategorie wurden zunächst nach dem Auswahlkriterium der zentralen Haltungen, die sich zuvor in einem induktiven Prozess herauskristallisiert hatten, einzelne Fälle ausgewählt, bei denen sämtliche Kodierprozesse in den Einzelfallanalysen jeweils nochmals durchlaufen wurden (vgl. Kap. 7.2.4). Nach Analyse der Einzelfälle wurden kontrastierende Vergleiche durchgeführt. Die theoretische Sättigung wird als erreicht angesehen, wenn sich die einzelnen Kategorien sowie die Beziehungen zwischen den Kategorien schlüssig nachvollziehen lassen und die Deutungsplausibilität für die Einzelfälle so hergestellt ist, dass sie sich schlüssig begründen und erläutern lässt (vgl. Breuer 2010, 79). In der vorliegenden Arbeit wird die Sättigung durch die Plausibilität der Erkenntnisse begründet, auch wenn weitere Interviews mit den betreffenden Personen möglicherweise für mehr Dichte in der Beweisführung gesorgt hätten.

7.1.3 Theoretische Sensibilität

Um theoretische relevante Konzepte in dem Datenmaterial identifizieren zu können, bedarf es auf Seiten der Forschenden der ‚theoretischen Sensibilität‘, die brauchbare heuristische Konzepte verfügbar macht. Doch es reicht nicht aus, allein über heuristische Konzepte zu verfügen. Glaser besteht zugleich auf der Notwendigkeit, die GT zu „entdecken“, wobei der Forschende jedoch nicht durch theoretisches Vorwissen gelenkt werden sollte (Glaser 2011, 147). Glaser hält es für

⁵⁸ Muckel (2011, 333ff.) beschreibt ausführlich die unterschiedlichen Definitionen des Kategorienbegriffes im Vergleich zwischen der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring und der GTM. In der QIA werden Kategorien im Verlauf der Datenanalyse ermittelt. In der induktiven Kategorienentwicklung soll nach Mayring (2000) ein Definitionskriterium festgelegt werden, das die Auswahl der zu berücksichtigenden Aspekte im Datenmaterial bestimmt. Die Kategorien der QIA werden also im Verlauf der Datenanalyse definiert und sind ab der Festlegung unveränderlich. In der GTM hingegen herrschen für den Umgang mit Kategorien andere Regeln. Der Kategorienbegriff der GTM setzt die Definition des Konzeptbegriffs voraus: Konzepte können verstanden werden als Bezeichnungen oder Etiketten für Ereignisse oder Phänomene (vgl. Strauss und Corbin (1996 [1990], 43). Durch das Vergleichen und Zuordnen der Konzepte gruppieren sich diese zu Konzepten höherer Ordnung. Solche abstrakteren Konzepte werden als ‚Kategorien‘ bezeichnet. Der Prozess des Gruppierens von Konzepten, die zu demselben Phänomen zu gehören scheinen, wird als ‚Kategorisierung‘ bezeichnet und dient der Klassifikation von Merkmalen bzw. Konzepten (vgl. Muckel 2011, 337). In der GTM werden polyphone Kategorien angestrebt, die Widersprüche zulassen, während in der QIA eindimensionale Kategorien entwickelt werden sollen, die eine eindeutige Definition zulassen und die widerspruchsfrei nebeneinanderstehen können (vgl. Muckel 2011, 336). Während in der QIA Kategorien ab dem Zeitpunkt ihrer Definition und Festlegung unveränderlich den Forschungsprozess durchziehen, sind die Kategorien in der GTM bis zum Abschluss des Forschungsprozesses veränderbar. Die QIA leitet ihre Gütekriterien aus der Repräsentativität ihrer Stichprobe ab, während in der GTM das methodologische Konzept des theoretical sampling, also der theoriegeleiteten Erhebungsauswahl, und die theoretische Sättigung zentrale Gütekriterien darstellen.

entscheidend, die Vor-Konzeptualisierung durch umfassende Lektüre zu vermeiden, da sonst die Gefahr der Datenüberlagerung durch theoretische Überlegungen bestünde und die Sicht auf Neues verstellt wäre. Die GTM behandelt Literatur als zusätzliche Datenquelle, die in den Prozess der Analyse des ständigen Vergleichens integriert werden muss (Glaser 2011, 149), jedoch variieren die Ansichten bezüglich des geeigneten Zeitpunktes für den Einsatz von Literatur. Glaser geht davon aus, dass die theoretische Sensibilität durch Vorwissen erheblich beeinträchtigt werden würde (Glaser 2007, 149). Strauss und Corbin hingegen merken an, dass die theoretische Sensibilität durch Fachliteratur durchaus angeregt werden kann, und sie legen sich auch im Gegensatz zu Glaser und Charmaz nicht darauf fest, dass Literatur erst nach dem Auffinden der Kernkategorie Verwendung findet (vgl. Strauss/Corbin 1996, 33 f.). Charmaz betont, dass der Forscher keine tabula rasa sei, jedoch solle Literatur erst zu Rate gezogen werden, wenn die meisten Daten gesichtet wurden und ein Großteil der Forschung bereits abgeschlossen ist (Charmaz 2006, 101). Die theoretische Sensibilität der Autorin soll in einer selbstreflexiven Betrachtung (in Kap. 7.4.2) intensiver beleuchtet werden.

7.1.4 Kodieren mit dem Ziel der Theoriebildung

Daten sind Indikatoren für Konzepte, und Codes bezeichnen Sinneinheiten, die aus dem empirischen Material gewonnen werden. Dazu wird das Datenmaterial zunächst im ersten Schritt in Segmente zerteilt. Jedoch ist die Größe der Segmente nicht vorgegeben, es kann sich um einzelne Worte ebenso handeln wie um Satzteile oder Sätze, bei weiter fortgeschrittener Analyse auch um Abschnitte oder gar ganze Interviews (vgl. Mey & Mruck 2011, 25). Bei Strauss und Corbin erfolgen Kodierprozeduren in den drei Schritten des offenen, axialen und selektiven Kodierens, wobei das Kodieren im Zuge der Auswertung hinsichtlich der Beziehungen zwischen den Konzepten zunehmend gezielter verläuft (axiales Kodieren) und in die Zentrierung auf eine Kernkategorie (selektives Kodieren) mündet. Das offene Kodieren im ersten Schritt bezeichnet Glaser als gegenstandsbezogenes, das selektive Kodieren als theoretisches Kodieren. Die Kodierprozeduren von Strauss (und später Corbin) unterscheiden sich von Glasers Konzept durch das Hinzufügen eines Zwischenschrittes, dem ‚axialen‘ Kodieren. Diese Kodierprozeduren sind in der praktischen Durchführung nicht als klar voneinander trennbare Vorgehensweisen zu verstehen und es handelt es sich nicht um zeitlich eindeutig getrennte Phasen des Prozesses. Vielmehr stellen sie „Umgehensweisen mit textuellem Material dar, zwischen denen der Forscher bei Bedarf hin- und herspringt und die er miteinander kombiniert“ (Flick 2007, 387 f.) Glaser und Strauss (1967 [1998]; zusammengefasst in Mey & Mruck 2011, 40) stimmen darin überein, dass für die Integration von Kategorien theoretisches Wissen erforderlich ist.

Das Verbinden von Kategorien mit der Kernkategorie wird mittels des Kodierparadigmas durchgeführt (Strauss/Corbin 1996, 101), das nach Bedingungen, Kontext, Strategien und Konsequenzen fragt, die ein Phänomen beeinflussen bzw. hervorbringen. Entwickelt wurde das Kodierparadigma zunächst vor allem für die Systematisierung des axialen Kodierens (vgl. Strauss/Corbin 1996, 78 ff.). Strauss betont, dass nur dann von Kodieren im Sinne der GTM gesprochen werden kann, wenn alle Elemente des Kodierparadigmas ausreichende Beachtung bei der Datenauswertung gefunden haben (vgl. Mey & Mruck 2011, S. 40, Fn. 21). Auch die vorliegende Arbeit folgt dem Kodierparadigma nach Strauss (vgl. Kap. 7.3.2).

7.1.5 Memoing

Eine zentrale Regel der GTM stellt die Forderung dar, den Kodiervorgang immer wieder zu unterbrechen und Notizen anzufertigen, um die Auswertungsschritte festzuhalten. Memos sollen kontinuierlich erstellt werden, den (theoretischen) Wissensstand der Forschenden dokumentieren und kontinuierlich fortschreiben (Mey & Mruck 2011, 26). Sensu Corbin (2008, zusammengefasst bei Mey & Mruck 2012, 26) stellt das ‚*Memowriting*‘ die grundlegende Prozedur der GTM dar, denn hier wird das Flüchtige fixiert und zu Theorien präzisiert. Außerdem dienen die Aufzeichnungen dem Austausch mit anderen Forschenden, der zum Fortschreiten des Erkenntnisprozesses als notwendig erachtet wird. Auch für diese Studie wurden vielfältige und zahlreiche Memos angefertigt, auch ein Forschungstagebuch wurde angelegt und kontinuierlich *im paper-pencil-design* geführt. Ebenfalls wurden zur Visualisierung Diagramme und Tabellen angefertigt, die zum Teil als Grundlage für die weitere Bearbeitung Verwendung fanden, zum anderen aber auch Erkenntnisse in knapper und übersichtlicher Form visuell abbildend zusammenfassen.

7.1.6 Die Bedeutung von Vergleichsprozessen für das Generieren von Theorie

Die ‚Methode des ständigen Vergleichens‘ unterliegt allen Kodierschritten. Hierbei wird aus dem Vergleich von *incidents*⁵⁹, die sich aus dem Datenmaterial ergeben, in Vergleichsprozessen mit integrierten Reflexionsschlaufen (vgl. Glaser/Strauss 1998, 115 ff.; Mey/Mruck 2011, 27) der Prozess der Konzeptualisierung vorangetrieben. Dabei werden auch generative Fragestellungen mit in den Blick genommen. Aus diesen ständigen Vergleichen ergeben sich Erkenntnisse bezüglich weiterer Erfordernisse der *Kodierung*, des *Theoretical Sampling*⁶⁰ und der *Theoretical Saturation*, also dem Grad der ‚Sättigung‘, die anzeigt, dass keine weiteren Erkenntnisse zu diesem Aspekt mehr gewonnen werden können bzw. zur Theoriebildung notwendig sind (vgl. Strauss/Corbin 1996, 159). Die Suche nach Vergleichsfällen wird durch die Ergebnisse der Auswertung der Daten geleitet (Mey/Mruck 2011, 28) und das Sampling ist beendet, wenn keine weiteren Erkenntnisse mehr zu erwarten sind. „Nicht die Zahl der Fälle, sondern die Systematik ihres Einbezugs und der Vergleiche macht die Qualität einer GT aus.“ (ebd., 29). Breuer (1999, 5) kritisiert, dass in vielen Qualifikationsarbeiten das Kriterium der Sättigung nicht erreicht wird und bezeichnet ein Ergebnis bei unvollständiger Sättigung eher als „Theorieskizze“ denn als „Theorie“. Dey schlägt vor, zu überprüfen, ob tatsächlich eine theoretische Sättigung erreicht wurde, oder ob es sich um „theoretical sufficiency“, also „theoretische Hinlänglichkeit“, handelt (Dey 1999, zit. in Mey/Mruck 2011, 29)

7.1.7 GTM-typische Gütekriterien

Traditionelle Testgütekriterien werden von Glaser und Strauss einhellig verworfen, da diese sich generell an der quantitativen Logik des Theorietestens orientieren. Es gibt keinen Konsens der Gütekriterien, jedoch stellen Strauss und Corbin gezielte Fragen zur Generierung und Verifikation von Theorien (vgl. Strauss/Corbin 1996, 214 - 222), um Daten und Ergebnisse soweit als möglich einer ständigen Überprüfung zu unterziehen. Dies geschieht nicht erst nach Abschluss der jeweiligen Arbeit, sondern ist fester Bestandteil des Forschungsprozesses (Lamnek 2010, 94). Bei Strauss und Corbin (1996, 217 ff.) findet sich ein Fragenkatalog, der hier zusammengefasst wiedergegeben wird:

⁵⁹ was mit ‚Ereignis‘ oder ‚Vorfall‘ übersetzt werden kann

⁶⁰ die sukzessive Erhebung von Daten

1. Wie wurde die Ausgangsstichprobe gewählt? Aus welchen Gründen?
2. Welche Hauptkategorien wurden entwickelt?
3. Welche Ereignisse, Vorfälle, Handlungen usw. verweisen (als Indikatoren) – beispielsweise – auf diese Hauptkategorien?
4. Auf der Basis welcher Kategorien fand theoretisches Sampling statt? Anders gesagt: Wie leiteten theoretische Formulierungen die Datenauswahl an? In welchem Maße erwiesen sich die Kategorien nach dem theoretischen Sampling als nutzbringend für die Studie?
5. Was waren einige der Hypothesen hinsichtlich konzeptueller Beziehungen (zwischen Kategorien) und mit welcher Begründung wurden sie formuliert und überprüft?
6. Gibt es Beispiele, dass Hypothesen gegenüber dem tatsächlich Wahrgenommenen nicht haltbar waren? Wie wurde diesen Diskrepanzen Rechnung getragen? Wie beeinflussten sie die Hypothesen?
7. Wie und warum wurde die Kernkategorie ausgewählt? War ihre Auswahl plötzlich oder schrittweise, schwierig oder einfach? Auf welchem Boden wurden diese analytischen Entscheidungen getroffen?

Kriterien der empirischen Verankerung der Studie:

1. Wurden Konzepte im Sinne der Grounded Theorie generiert?
2. Sind die Konzepte systematisch zueinander in Beziehung gesetzt?
3. Gibt es viele konzeptuelle Verknüpfungen? Sind die Kategorien gut entwickelt? Besitzen sie konzeptuelle Dichte?
4. Ist ausreichend Variation in die Theorie eingebaut?
5. Sind die breiteren Randbedingungen, die das untersuchte Phänomen beeinflussen, in seine Erklärung eingebaut?
6. Wurde dem Prozessaspekt Rechnung getragen?
7. In welchem Ausmaß erscheinen die theoretischen Ergebnisse bedeutsam?

Außerdem gelten auch für die Grounded Theory allgemeine Regeln qualitativen Forschens, die Steinke (2000, zusammengefasst in Breuer 2010, 109 f.) folgendermaßen benennt:

- Intersubjektive Nachvollziehbarkeit: Dokumentation des Forschungsprozesses, Interpretation in Gruppen, Anwendung kodifizierter Verfahren;
- Indikation des Forschungsprozesses: Geeignetheit des qualitativen Vorgehens, Angemessenheit der Methodenwahl, der Transkriptionsregeln, der Samplingstrategie, der Einzelentscheidungen im Gesamtkontext, der Bewertungskriterien;
- Empirische Verankerung: Verwendung kodifizierter Methoden, Aufweis von Textbelegen; Verwendung Analytischer Induktion; Ableitung prüfbarer Prognosen, kommunikative Validierung;
- Limitation: Austesten bzw. Angabe der Grenzen des beanspruchten Geltungsbereichs durch Fallkontrastierung und Suche nach abweichenden Fällen;
- Kohärenz: Konsistenz des Aussagensystems, Widerspruchsfreiheit;
- Relevanz: praktischer Nutzen;
- Reflektierte Subjektivität: Selbstbeobachtung des Forschers, Reflexion der Forschungsbeziehung

Die Beurteilung der Qualität einer Arbeit und die Einhaltung der Gütekriterien liegen, vor allem bei Qualifikationsarbeiten, im Auge des kritischen Lesers, in diesem Falle vor allem in dem Urteil der

Gutachter*innen. Dennoch unterliegt auch der/die Forschende der Verpflichtung, die eigene Arbeit auf den Prüfstand zu stellen und einer selbstkritischen Betrachtung zu unterziehen. Dies geschieht im Folgenden in den Kapiteln 7.2 bis 7.4. Sofern sich das Einhalten der Gütekriterien nicht aus der Darstellung der gewählten Arbeitsweise ergibt, wird die Überprüfung bzw. Darstellung der Einhaltung von Gütekriterien in einem (selbst-)reflexiven Beitrag vollzogen und soll daher in einem sehr persönlichen Stil aus der Ich-Perspektive (Kap. 7.4) erfolgen, um nicht den Eindruck künstlicher Distanz und Objektivität zu erwecken. Dem subjektiven Charakter der Reflexion wird so auch stilistisch Ausdruck zu verliehen (Kap. 7.4).

7.1.8 Subjektivität, Perspektivität und Reflexivität in der GTM

Nach Charmaz (2006, 96) ist es auch Aufgabe der Forscher*innen, die eigene Subjektivität in den Blick zu nehmen, denn der Blick des Beobachters prägt das, was er sieht. Wahrnehmung ist immer subjektiv, also auch die Interpretation des Betrachtungsgegenstandes. Anders als Glaser sieht Charmaz sich nicht auf der Seite der Objektivist*innen, sondern als Konstruktivistin, die von der Annahme ausgeht, dass das Bestreben nach Erkenntnis der Sichtweisen der untersuchten Personen das Handeln der Forschenden leitet und sich jene Forscher*innen gleichzeitig immer der Begrenztheit ihrer Erkenntnismöglichkeiten bewusst sind. Der objektivistischen Sichtweise spricht Charmaz die Bereitschaft des Zulassens der Ambiguität von Wissen ab (vgl. Charmaz 2006, 100). Charmaz beschreibt Unterschiede der Vorgehensweisen zwischen objektivistischer und konstruktivistischer Perspektive: „vorauszusetzen, dass es bestimmte Strukturen gibt, wäre objektivistisch. Etwas zu betrachten hingegen, etwas intensiv zu betrachten und zu versuchen, latente Dinge ausfindig zu machen, entspräche dem sozialen Konstruktivismus und der Grounded-Theory-Methodologie durchaus“ (Charmaz 2006, 100).

Auch Breuer sieht den Akt der Selbstreflexion im Forschungsprozess als unerlässlich an (Breuer 2010, 115). Er beschreibt Forschung als „eine Form menschlicher Tätigkeit“, bei der der Forscher bzw. die Forscherin als Subjekt und Person im Kontext der sozialwissenschaftlichen Erkenntnisarbeit ebenfalls in den Blick genommen werden müssen. Das Fragen nach der Bedeutung und der Rolle eigener Anteile für den Verlauf eröffnet dabei Möglichkeiten des „produktiven epistemologischen Nutzens“ (ebd.). Für die vorliegende Arbeit erscheint es schon allein aufgrund der Forschungsbedingungen notwendig, die eigene(n) Rolle(n) kritisch zu hinterfragen, aber auch die Beziehung zum Gegenstand und zu den Interaktionspartner*innen auszuleuchten (Kap. 7.4)

7.2 Forschungsmethodisches Design der qualitativen Teilstudie

Zunächst soll zur Nachvollziehbarkeit (vgl. Breuer 2010, 109 f.) der qualitative Forschungsprozess dokumentiert werden. Dabei wird bei der Darstellung nach Möglichkeit dem Fragenkatalog von Strauss/Corbin Rechnung getragen. Im Anschluss erfolgt in Kap. 7.4 eine ausführliche Reflexion des Forschungsprozesses unter Beachtung der eigenen Rollen und der Forschungsbeziehungen.

7.2.1 Literatur als Stimulus zur Aktivierung von Beliefs

Die methodische Herausforderung eines empirischen Zugangs, der Sinnzusammenhänge und Orientierungsmuster rekonstruieren will, die das berufliche Handeln in herausfordernden Situationen leiten, besteht darin Situationen zu schaffen, in denen handlungsleitende Beliefs aktiviert werden und

zutage treten. Eine rein hypothetische Betrachtung der möglichen Einstellungen und Haltungen erscheint wenig sinnvoll, vor allem dann, wenn es den Teilnehmer*innen der Studie an eigenen Erfahrungen in den entsprechenden Kontexten fehlt. Um aber verborgene Einstellungen und Haltungen sichtbar machen zu können, bedarf es wirksamer Reize, die relativ zuverlässig solche Reaktionen erzeugen können, aus denen man auf psychische Dispositionen schließen kann. Der Zusammenhang zwischen Beliefs und verwandten Konstrukten wurde in Kap. 4.4 ausführlich erörtert. Nach Rokeach verfügen Menschen über eine Vielzahl von Beliefs, jedoch sind diese keineswegs allzeit aktiv, sondern sie werden jeweils in spezifischen Situationen aktiviert. Für die vorliegende Untersuchung erscheint es daher notwendig, die Aktivierung von handlungsleitenden Beliefs nicht dem Zufall zu überlassen, sondern durch den Einsatz geeigneter Stimuli zu initiieren.

Die Aufforderung, sich nicht nur selbst mit Literatur zu befassen, sondern auch mit Literatur im beruflichen Handlungsfeld zu arbeiten, stellt einen starken Reiz für die Proband*innen dar, denn die Studierenden müssen sich in Bezug auf den Arbeitsauftrag positionieren und handeln, d. h. sie müssen auf den Arbeitsauftrag reagieren und diesen in die Tat umsetzen. Die Art und Weise, in der das geschieht, gibt Aufschluss über die zugrunde liegenden Handlungsdispositionen. In der vorliegenden Untersuchung wird Literatur als eine Art ‚aktivierender Reiz‘ bzw. ‚Stimulus‘ eingesetzt, da das Thema ‚Literatur‘ bei den Rezipient*innen affektive Reaktionen verursacht, die sowohl in positive (affirmative) als auch negative (ablehnende, boykottierende) Richtungen gehen können. Literatur kann polarisieren und es kann angenommen werden, dass die Reaktionen der Proband*innen auf einen Arbeitsauftrag mit literaturdidaktischem Schwerpunkt auf einer Skala von affirmativ bis abweisend bzw. boykottierend eingeordnet werden können (vgl. Kap. 3.2).

Die Relevanz dieser Erkenntnisse wird darin gesehen, dass gerade in ungewohnten Situationen das Ausmaß der Orientierung der Fachkräfte an ethischen und professionellen Maßstäben sichtbar wird. Solange private Motive (Rokeach 1972) und offiziell erwünschte Haltungen in Einklang stehen, lässt sich vermuten, dass die Fachkräfte sich in der erwünschten Weise verhalten, die die Auftraggeber*innen von ihnen erwarten. Wie jedoch verhalten sich Menschen, die in einem Konflikt zwischen privaten und offiziellen Haltungen stehen, bei denen also persönliche Dispositionen und sozial erwünschte Haltungen nicht kongruent sind, sondern sich in Konkurrenz zueinander befinden? Orientieren sie sich in konkreten Handlungssituationen entlang einer horizontalen Ausrichtung nach persönlichen Einstellungen, oder eher vertikal an übergeordneten Wertvorstellungen? Erkenntnisse darüber könnten vielfältig in der sozialen Arbeit von Nutzen sein, vor allem in Situationen, die von den Fachkräften nicht routinisiertes Handeln erfordern, sondern die Bereitschaft verlangen, sich auf neue Herausforderungen einzustellen und diesen unvoreingenommen gegenüberzutreten.

7.2.2 Aqise der Teilnehmer*innen

Die Aqise der Teilnehmer*innen erwies sich deutlich komplizierter als ursprünglich angenommen. Da die qualitative Teilstudie als Längsschnittstudie mit einer Intervention in Form von Unterricht plus anschließendem Projekt geplant war, erforderte dies die Bereitschaft zumindest einer Fachschule, der Forscherin Zugang zur Schule zu gewähren und die Möglichkeit zu geben, in das Unterrichtsgeschehen durch das Anbieten eines eigenen Themas einzugreifen. Dies stellt unter Umständen einen erheblichen Einschnitt in die didaktische Jahresplanung der Schulen dar. Möglicherweise wird das längere Verweilen einer schulfremden Forscherin an einer Schule auch als unerwünschte Anwesenheit einer fremden Person empfunden, die möglicherweise auch Ängste und Befürchtungen bei dem Personal

vor Ort weckt. Dies alles sind Erklärungsversuche als Reaktion auf die Tatsache, dass von allen angefragten Schulen nur eine einzige Schule zur Öffnung bereit war und die Durchführung der Studie in der vorgeschlagenen Form ermöglichte.

Selbst von den anderen Schulen, die sich zur Teilnahme an der Fragebogenstudie bereit erklärt hatten, zeigten nur drei Schulen ein zögerliches Interesse und eine stark eingeschränkte Bereitschaft bzw. Möglichkeit zur Öffnung für die Durchführung der qualitativen Teilstudie. Die Proband*innen waren Studierende einer Abschlussklasse, die relativ kurz vor dem Examen standen und bei denen erwartet werden konnte, dass sie bereits über ein hohes Maß an Theorie- und Erfahrungswissen verfügen. Die schulischen Biografien der Studierenden in der Klasse waren sehr unterschiedlich, es fanden sich Studierende mit Abitur, mit Fachabitur und mit Fachoberschulreife innerhalb der Lerngruppe, die sich auch bezüglich des Leseverhaltens und der Leseaffinität als heterogen erwies.

1.2.2.1 Profile der Teilnehmer*innen

Ein Spezifikum dieser Studierenden ist, dass ihre Schule einer großen stationären Einrichtung für Menschen mit psychischen Behinderungen angegliedert ist und die Studierenden vornehmlich ihre beruflichen Erfahrungen mit psychisch behinderten Erwachsenen sammeln. Zwar leben in dieser Einrichtung auch Menschen mit geistiger Behinderung, doch der Schwerpunkt der Tätigkeit liegt im psychiatrischen Bereich. Für die Untersuchung stellt dies keinen Nachteil dar, sondern erweist sich im Nachhinein sogar als vorteilhaft, da zusätzliche Aspekte, die die Arbeit von Heilerziehungspfleger*innen beeinflussen, untersucht werden können: Arbeiten die Fachkräfte ausschließlich mit kognitiv eingeschränkten Menschen, dann hat dies möglicherweise andere Auswirkungen auf ihre Selbstwahrnehmung und ihr Selbstbewusstsein – wie im Folgenden noch zu zeigen sein wird -, als die Arbeit mit Menschen, die zwar psychisch beeinträchtigt, jedoch oftmals kognitiv den Fachkräften in vielen Bereichen überlegen sind. Somit wird die Studie durch ein unerwartetes Element bereichert. Die folgende Tabelle enthält Angaben zur Person, aber auch zum jeweiligen literarischen Angebot und den damit gemachten Erfahrungen.

Name	Alter	Höchster Bildungsabschluss	Leseaffinität	Motivation	Projektthema/
Andrea	21	FOR ⁶¹	Liest gern und viel, auch englischsprachige Texte	abwartend-reserviert	Weihnachtssinggruppe, große Begeisterung bei den Klient*innen
Ella	21	FOR	Liest nicht gern	Ambivalent: Freude an Abwechslung, Ablehnung des Themas	Kein Angebot ausgearbeitet, war zum 2. Termin nicht anwesend
Henning	23	Abitur, Zivildienst	Liest viel, auch anspruchsvolle literarische Texte	Skeptisch, abwartend-reserviert, betont Wichtigkeit des Themas	Basteln von Weihnachtskarten mit literarischen Zitaten; wurde gut angenommen

⁶¹ FOR = Fachoberschulreife, entspricht dem Realschulabschluss und gilt (in Kombination mit einer zweijährigen Ausbildung im sozialen Bereich) als Mindestzugangsvoraussetzung zur Fachschule im Bereich des Sozialwesens (vgl. Kap. 1.1.1)

Janina	24	FOR	Liest gern und viel	Hoch motiviert, interessiert am Thema	Collage zum Thema ‚Paris‘: „hat Spaß gemacht“ und wurde gut angenommen
Julian	24	FOR	Liest gern und viel	Abwartend-skeptisch	Geschichten vorlesen, Bastelangebote und Lieder singen
Julius	23	Abitur, Zivildienst	Liest viel, auch literarische Texte	Motiviert-skeptisch, freut sich auf den Unterhaltungswert der Veranstaltung; ‚testet‘ Dozentin	Gedächtnistraining mit literarischen Inhalten
Marten	28	FOR	Liest nicht gern	Offen massiv ablehnend; bezeichnet die Veranstaltung als überflüssig, moniert massive Zeitverschwendung durch die Beschäftigung mit einem irrelevanten Thema	Verweigert weitere Teilnahme
Martina	20	FOR	Liest nicht gern und sehr wenig	Abwartend-reserviert	Weihnachtsgeschichte mit anschließendem Bilderausmalen
Rainer	22	Pflegeassistent, FOR	Liest gern und viel	Reserviert-ablehnend	Projekt „Sterntaler“: Märchen vorlesen, Kekse backen; positive Rückmeldung
Samanta	21	Abitur, FSJ ⁶²	Liest gern und viel	Motiviert-erwartungsvoll, neugierig	Weihnachtsgeschichte gebärdengestützt vortragen, Lieder singen in gemütlicher Atmosphäre; Hohe Beteiligung; Begeisterung bei den Klient*innen; positive Resonanz von Mitarbeiter*innen
Sirin	21	FOR	Liest nicht gern, bezeichnet auch Kochrezepte als Literatur	Reserviert-abwartend	Biografiearbeit mit Kochangebot; Literatur: Kochrezept
Stefan	22	Abitur, FSJ	Liest gern	Ambivalent: Interesse am Thema, Freude über Abwechslung; Befürchtung: viel Lesen und Interpretieren (wie im Deutschunterricht)	‚Alternative‘ Literatur für Klienten mit Wahnvorstellungen; weg von Verschwörungsliteratur; betrachtet sein Projekt als erfolgreich, positive Rückmeldung durch Klienten
Susanne	20	FOR	Liest gern	Motiviert-interessiert, stört sich an Rahmenbedingungen, akzeptiert aber Interviewsituation	Zeitschriftenprojekt: Zeitschrift zum Thema ‚Erde‘ selbst erstellen

⁶² FSJ = Freiwilliges soziales Jahr

Tom	20	FOR	Liest nicht gern und daher wenig	Ablehnend-reserviert	Angebotsreihe mit verschiedenen Elementen und Genres: Sportgedicht, Sportangebot mit Fußballspielen; Malen, Basteln, Traumreise Erfolgreiche Durchführung, positive Resonanz
Yvette	22	Abitur, FSJ	Liest gern	Abwartend-reserviert	Ungeplante Spontanangebote: Weihnachtsgeschichte lesen, Plätzchen backen; Positive Resonanz durch Klienten; negative Bewertung des Angebotes durch Yvette selbst, Die Aufgabe wurde als große Belastung empfunden
Jana	21	Abitur, FSJ	Liest gern	Abwartend-reserviert	Weihnachtsgeschichte mit Adventskranzbasteln; Negative Resonanz; die Aufgabe wurde als Zumutung empfunden

Tabella 14 Profilskizzen der Proband*innen

7.2.3 Längsschnittstudie mit zwei Messzeitpunkten und Intervention

Die qualitative Teilstudie ist als Längsschnittstudie angelegt, bei der zwischen den beiden Messzeitpunkten unmittelbar nach der ersten Befragung eine ‚Intervention‘ stattfand um zu gewährleisten, dass die Studierenden sich zum Zeitpunkt des zweiten Interviews alle auf einem annähernd gleichen Wissens- und Erfahrungsstand befinden. Alle Teilnehmer*innen sollten sowohl über die gleichen Unterrichtsinhalte Kenntnis haben, als auch in gleichem Umfang praktische Erfahrungen mit selbst geplanten und durchgeführten literarischen Angeboten nachweisen können. Insofern kann man die vorgenommene ‚Intervention‘ als einen Eingriff in den Lernprozess der Studierenden verstehen, der alle in eine vergleichbare Ausgangsposition bringen sollte.

Der Begriff ‚Intervention‘ bezeichnet im Allgemeinen eine Maßnahme, mit der in einen laufenden Prozess eingegriffen wird. Voraussetzung für eine intervenierende Maßnahme ist die vorausgehende Bestandsaufnahme, die nach Klieme und Leutner (2006) auf der Ebene des Individuums als Diagnostik, auf der Aggregatebene von Schulklassen, Schulen, Institutionen sowie auf der Ebene des Bildungssystems als Assessment bezeichnet wird (vgl. Leutner 2013, 18). Nach dem Feststellen von Veränderungsbedarfen werden spezifische Maßnahmen – also Interventionen - durchgeführt, die gezielte Veränderungen bewirken sollen. Die Notwendigkeit der Bestandsaufnahme eines Ist-Zustandes gilt als Voraussetzung für pädagogische Interventionen. Im günstigsten Fall werden die Adressat*innen einer differenzierten Diagnostik bzw. einem Assessment unterzogen, jedoch kann unter bestimmten Umständen auch auf die Einzelfalldiagnostik verzichtet werden. Dies ist etwa dann gegeben, wenn man von der Annahme ausgehen kann, dass es sich bei den Adressat*innen um Repräsentant*innen einer Gruppe von Personen handelt, welche aufgrund vorhandener Forschungsergebnisse über bestimmte Eigenschaften verfügen, die pädagogische Intervention sinnvoll und erforderlich erscheinen lassen (vgl. Leutner 2013, 18).

In der vorliegenden Studie wurde zunächst aufgrund der Datenlage aus Forschungsstudien zum Leseverhalten von jungen Erwachsenen (vgl. Kap. 1, Kap. 5) angenommen, dass die Studierenden zu einem großen Teil bei Beginn der Ausbildung eher über eine geringere Leseaffinität verfügen, und aus

den Curricula wurde ersichtlich, dass Literatur im Unterricht der Studierenden kaum thematisiert wird. Literatur als Gegenstand pädagogischer Angebote für Menschen mit geistiger (und psychischer) Behinderung spielt allenfalls eine marginale Rolle in der Berufsvorbereitung. Diese Annahmen wurden sowohl durch die Schulleitung in Vorgesprächen, als auch durch die Studierenden selbst, bestätigt. Sowohl durch die Fragebogenstudie, die vor der qualitativen Untersuchung durchgeführt worden war und an der auch diese Studierenden teilgenommen hatten, als auch in anschließenden Gesprächen mit den Proband*innen wurde die Unerfahrenheit auf literarischem und literaturdidaktischem Gebiet ebenfalls deutlich.

Die ‚Intervention‘ gliederte sich in zwei Teile. Der erste Teil erfolgte als 40-stündiger Unterricht, der die Studierenden befähigen sollte, eigene literarische Angebote zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Der zweite Teil der Intervention bestand in dem Arbeitsauftrag an die Studierenden, jeweils eine kleine Angebotsreihe zu einem literarischen Thema an dem jeweiligen Arbeitsort durchzuführen. Bei der Planung und Vorbereitung hatten die Proband*innen vollkommen freie Hand bei der Themenauswahl, der Auswahl der Teilnehmer*innen und der Planung und Gestaltung ihrer Angebote; gleichwohl hatten sie jederzeit Gelegenheit, sich Unterstützung sowohl bei den betreuenden Fachlehrer*innen als auch der Doktorandin zu holen. Im Anschluss an diese Projekte wurden die Erfahrungen der Teilnehmer*innen in einem zweiten Interviewdurchgang gemeinsam diskutiert und ausgewertet.

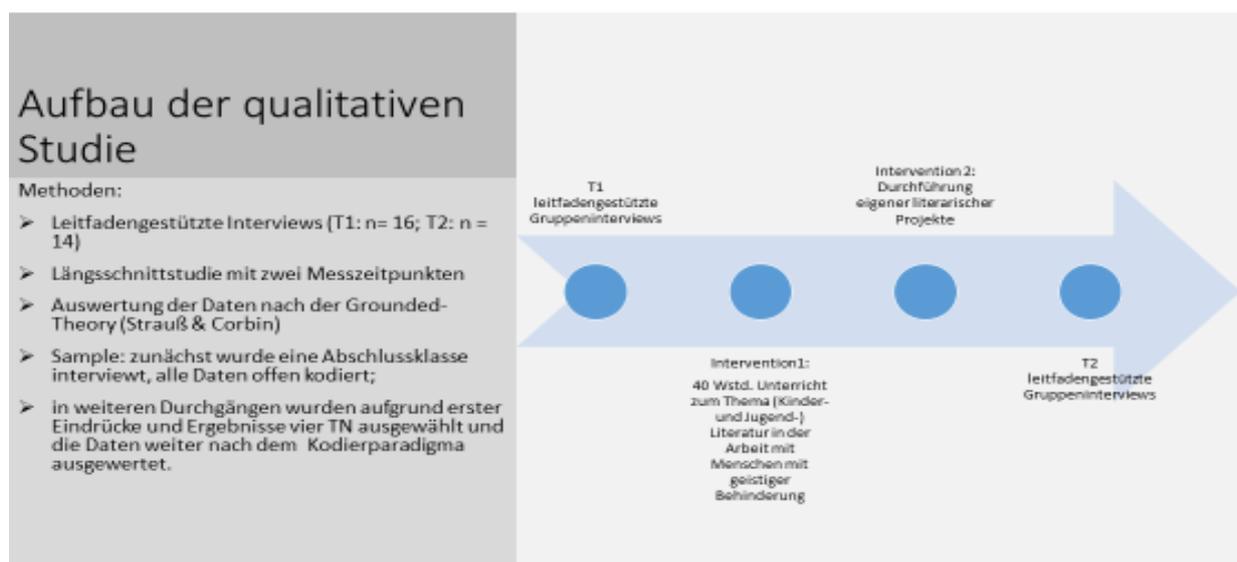


Abbildung 14 Aufbau der qualitativen Studie

Aus methodologischer Sicht handelt es sich nicht um eine klassische Interventionsstudie, denn sie erfüllt nicht deren Anforderungen. Es geht in der vorliegenden Studie nicht darum festzustellen, ob klar definierte Ziele mithilfe genau operationalisierter Interventionen erreicht werden, um schließlich die pädagogischen Maßnahmen als solche zu evaluieren (vgl. Leutner 2013, 21), sondern diese dienen nur als Mittel zu dem Zweck, die Proband*innen in die Lage zu versetzen, den Arbeitsauftrag mit oder ohne Unterstützung durch die begleitenden Lehrer*innen bzw. die Forscherin auszuführen. Dennoch wird im Folgenden auch untersucht, ob sich affektive und kognitive Dispositionen der Proband*innen durch eigene Erfahrungen mit Literatur als Gegenstand pädagogischen Handelns in der konkreten Handlungssituation beeinflussen lassen. Dazu bedarf es einer ersten Datenerhebung, die

Prädispositionen der Proband*innen erfasst, und einer zweiten Datenerhebung, welche Einblicke vermittelt in Entscheidungen, Überlegungen und Verhaltensweisen, die Aufschluss geben können über Dispositionen der Proband*innen zum Zeitpunkt der Projektplanung und –durchführung, sowie ihre Einstellungen und Haltungen nach vollendetem Projekt.

7.2.4 Datenerhebung

Im Kern des Forschungsinteresses stehen die Erfahrungen und Situationsdefinitionen der angehenden Fachkräfte (vgl. Przyborski & Riegler 2010, 436). Nach Morley (1980, 1996; zusammengefasst in Przyborski & Ziegler 2010, 437) können Gruppen als Repräsentanten von umfassenderen Entitäten verstanden werden, und in Gruppendiskussionsverfahren werden ihre spezifischen „interpretativen Codes“ i. S. von Sinnzuschreibungen „nicht jeweils situativ produziert, sondern im Diskurs reproduziert und somit *repräsentiert*.“ (Loos & Schäfer 2001, zit. in Przyborski & Ziegler 2010, 437; Hervorhebungen im Original, WP). Die Methode der Gruppendiskussion ist besonders zur Datenerhebung geeignet, wenn kollektive Einstellungen oder öffentliche Meinungen erkundet werden sollen (vgl. Mayring 2002, 78). Eine weitere Begründung für die Wahl der Gruppendiskussion als Erhebungsmethode liegt in ihrer Stärke des Aufspürens von Ideologien, Vorurteilen und latenten Sinngehalten, die in Einzelinterviews nur schwer erkundet werden können (vgl. Mayring 2002, 78). Die vorliegende Untersuchung ist auch von der Annahme geleitet, dass es den Teilnehmer*innen durch die Diskussion in vertrauten Gruppen eher möglich sein würde, offenere Auskünfte über das persönliche Denken und Fühlen geben zu können, als dies in Einzelinterviews mit der Forscherin anzunehmen wäre, da diese als fremde Person eher in den Hintergrund treten kann, wenn die Diskussionen vorwiegend von Mitgliedern einer bekannten und vertrauten Gruppe bestritten werden. Mayring (2002, 77) betont, dass viele Meinungen und Einstellungen an soziale Zusammenhänge gebunden sind, sodass sie am besten in sozialen Situationen erhoben werden können. Selbst wenn sich die Teilnehmer*innen untereinander nicht persönlich kennen sollten, so teilen sie – hier aufgrund der Zugehörigkeit zur selben Berufsgruppe - doch spezifische Erfahrungen und spezifisches Wissen, und diese gemeinsame Teilhabe an ‚handlungspraktischem Wissen‘ zeigt sich auf der Ebene des Gesprächs, man versteht sich sozusagen ‚blind‘, oder, nach Gurwitsch (1976, S. 178; zit. ebd.) im „Einander-Verstehen im Medium des Selbstverständlichen“. Gerade Gruppendiskussionen ermöglichen das Durchbrechen von Rationalisierungen und psychischen Sperrern. So können die Beteiligten ihre Einstellungen und Beliefs offenlegen, die auch im Alltag ihr Denken, Fühlen und Handeln bestimmen (Mayring 2002, 77).

Die Gruppenbildung gestaltete sich in der vorliegenden Untersuchung unproblematisch. Die Teilnehmer*innen kannten sich alle, da sie alle zu derselben Lerngruppe gehörten und zu einem großen Teil auch private Kontakte pflegten. Um die Atmosphäre möglichst ungezwungen zu gestalten, konnten die Teilnehmer*innen die Gruppen nach ihrem Belieben zusammensetzen, nur die Gruppengröße war vorgegeben. Im Befragungsdurchgang zum ersten Messzeitpunkt gab es vier Vierergruppen, im zweiten Durchgang zwei Dreier- und zwei Vierergruppen, da zwei Teilnehmer*innen nicht erschienen waren. Die Gruppengröße war bewusst etwas kleiner gehalten, damit alle Teilnehmer*innen ausreichend zu Wort kommen konnten und während der Diskussionen wurde darauf geachtet, dass jeder bzw. jede Teilnehmende ausreichend Redezeit hatte. Durch die Vertrautheit der Studierenden untereinander und die freie Gruppeneinteilung erschien es möglich, eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, in der die Einzelnen sich öffnen konnten, aber auch Spannungen belebten zeitweilig die eine oder andere Diskussion.

Nach Mayring (2002, 78 f.) empfehlen sich zur Durchführung der Diskussionen Phaseneinteilungen und es bietet sich an, jeweils zur Eröffnung einen Grundreiz zu präsentieren. Die vorliegende Untersuchung weicht insofern von den Empfehlungen zur Durchführung von Gruppendiskussionen ab, als ein Interviewleitfaden zur Diskussionsführung eingesetzt wurde. Eine vorsichtige thematische Lenkung erschien sinnvoll, um die notwendigen Auskünfte zu erhalten, die zur Erkundung des Forschungsgegenstandes notwendig waren. Diese Forschungsfragen können mit den ‚Reizargumenten‘ von Mayring jedoch gleichgesetzt werden, da sie jeweils Impulse für neuerliche Diskussionen darstellten. Auch waren die Forschungsfragen sehr offen formuliert und wurden an die jeweiligen Situationen angepasst. Fragen wurden immer erst dann gestellt, wenn die Diskussionen zu einem Thema erschöpft waren und es zur Fortführung der Diskussion neuer Impulse bedurfte⁶³.

7.2.5 Aufzeichnung und Transkription

Zur Aufzeichnung der Diskussionen wurden ein Audiogerät und ein Videogerät verwendet, wobei die Teilnehmer*innen vor Beginn der Datenerhebung über den Einsatz der Geräte aufgeklärt wurden und alle Teilnehmenden ihr Einverständnis für die Aufzeichnungen schriftlich erteilten. Auch über die weitere Bearbeitung, Auswertung und Aufbewahrung der Daten wurden alle Teilnehmer*innen informiert. Die Anonymität der Daten wurde zugesichert, eine Weitergabe der Aufzeichnungen an Dritte wurde explizit ausgeschlossen. Die Richtlinien zum Datenschutz orientieren sich an den Vorgaben nach Fuß & Karbach (2014, 95 ff.). Zur Anonymisierung wurden alle Namen verändert und alle Hinweise wie Ortsnamen oder Hinweise auf Einrichtungen, die zu einer Identifikation der Beteiligten beitragen könnten, wurden unkenntlich gemacht. Auch auf die Einhaltung der Regeln zur Datensicherheit nach Fuß & Karbach (2014, 100 ff.) wurde geachtet.

Gruppe (Dokument)	Dauer der Gruppeninterviews/ -diskussionen (Minuten)	Datum der Erhebung
Gruppe 1 (D2)	26:01	13.10.2013
Gruppe 2 (D3)	32:01	13.10.2013
Gruppe 3 (D4)	35:08	13.10.2013
Gruppe 4 (D5)	28:29	13.10.2013
Gruppe 5 (D6)	43:40	14.01.2014
Gruppe 6 (D7)	47:37	14.01.2014
Gruppe 7 (D8)	42:52	14.01.2014
Gruppe 8 (D9)	61:52	14.01.2014

Tabelle 15 Übersicht über Dauer der Gruppeninterviews/-diskussionen

Die Anonymisierung der Personen erfolgte bereits bei der Transkription, die allein von der Forscherin vorgenommen wurde. Bei der Transkription wurde das Gesagte wörtlich verschriftlicht, und die Niederschrift folgt den Transkriptionsregeln nach Kuckartz, die nur leicht abgewandelt wurden. Diese Regeln werden im Folgenden aufgelistet:

⁶³ Der Leitfaden findet sich im Anhang der Arbeit

Transkriptionsregeln nach Kuckartz (2014) (in leicht veränderter Version, WP)

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert, sondern möglichst genau in Hochdeutsch übersetzt.
2. Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet, d. h. an das Schriftdeutsche angenähert. Zum Beispiel wird „Er hatte noch so’n Buch genannt“ => „Er hatte noch so ein Buch genannt“. Die Satzform, bestimmte und unbestimmte Artikel, werden auch dann beibehalten, wenn sie Fehler enthalten.
3. Deutliche, längere Pausen werden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte (...) markiert. Entsprechend der Länge der Pause in Sekunden werden ein, zwei oder drei Punkte gesetzt, bei längeren Pausen wird eine Zahl entsprechend der Dauer in Sekunden angegeben.
4. Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.
5. Sehr lautes Sprechen wird durch Schreiben in Großschrift kenntlich gemacht.
6. Zustimmende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (mhm, aha, etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
7. Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammern gesetzt.
8. Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa Lachen oder Seufzen), werden in Klammern notiert.
9. Absätze: die der interviewenden Person werden durch ein „I“, die der befragten Person(en) durch einen Namen gekennzeichnet.
10. Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz transkribiert.
11. Störungen werden unter Angabe der Ursache in Klammern notiert, z.B. (Handy klingelt).
12. Nonverbale Aktivitäten und Äußerungen der befragten wie auch der interviewenden Person werden in Doppelklammern notiert, z.B. ((lacht)), ((stöhnt)) und Ähnliches.
13. Unverständliche Wörter werden durch (unv.) kenntlich gemacht.
14. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.

Abbildung 15 Transkriptionsregeln nach Kuckartz (2014, 136 f.)

7.2.6 Instrumente zur Bearbeitung der Daten

Die Bearbeitung und Auswertung der Daten erfolgte mit dem Programm ‚AtlasTi‘, jedoch veränderte sich die Bearbeitungsweise nach dem Auffinden der Kernkategorie derart, dass nicht mehr alle Textdokumente in AtlasTi ausgewertet wurden, sondern nach dem ‚Zettelkastenprinzip‘, obgleich dies nicht von Hand geschah, sondern am Computer erledigt wurde. Diese Veränderung der Vorgehensweise ist zum Teil dem Umstand geschuldet, dass die Datenerhebung nicht in Einzelinterviews, sondern in Gruppensituationen erfolgt war und sich somit alle Aussagen der zu untersuchenden Einzelfälle mit denen der anderen Gruppenangehörigen vermischen. Um einer besseren Übersichtlichkeit willen wurden alle Aussagen der einzelnen Personen aus den Dokumenten extrahiert und in Tabellen zusammengestellt, die jeweils zum einen nach den Hauptkategorien, zum anderen auch nach den Erhebungszeitpunkten unterteilt waren. So konnten jeweils effizient sowohl die diversen Haltungen als auch deren Entwicklung untersucht werden, ohne mühsam immer wieder das komplette Datenmaterial zu durchforsten. Beim axialen und selektiven Kodieren der Einzelfälle

wurden nicht mehr alle Dokumente in AtlasTi abgespeichert, sondern separat in Textbearbeitungsprogrammen erfasst und gespeichert. Dies trifft ebenfalls auf Memos, Skizzen, Tabellen und Diagramme zu. Jedoch wurde AtlasTi weiterhin eingesetzt um Netzwerke zu erstellen und damit Zusammenhänge zu visualisieren. Diese dienten wiederum zum Formulieren der Fallbeschreibungen und –interpretationen.

7.3 Beschreibung des Kodierprozesses

Um der Forderung der Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses nachzukommen, erfolgt an dieser Stelle die Schilderung des Kodiervorganges in den von Strauss und Corbin (1996) beschriebenen Schritten des offenen, axialen und selektiven Kodierens. Auch das Auffinden der Kernkategorie, die Anwendung des Kodierparadigmas, Beachtung der Rahmenbedingungen und die Kontrastierung der Fälle wird im Folgenden dargestellt. Im Sinne einer Reflexiven Grounded Theory wird der Prozess der Theoriebildung aus einer subjektiven Perspektive beschrieben, da der gesamte Arbeitsprozess nicht allein theoriegeleitet erfolgt, sondern durch subjektive Überlegungen und Entscheidungen beeinflusst ist. Zur besseren Transparenz und Nachvollziehbarkeit von Entscheidungen, die im Arbeitsprozess getroffen wurden, können auch einige Irrwege und Irritationen aus der Betrachtung nicht ausgeschlossen werden.

7.3.1 Aufbrechen der Daten

Das Prinzip der Dimensionalisierung (vgl. Strauss/Corbin 1996) durch ständiges Vergleichen der Daten zieht sich durch den gesamten Auswertungsprozess und über alle Ebenen des Kodierens. Um einen interpretativen Zugang zum Datenmaterial zu schaffen, wurden zunächst in einem ersten Durchgang sämtliche Datensätze einer kleinschrittigen Untersuchung unterzogen, wobei im offenen Kodiervorgang mit der Methode des *line-by-line-codings* zahlreiche Codes gebildet wurden. Durch weitere Vergleiche ließen sich unterschiedliche Konzepte ausfindig machen und in weiteren Schritten im Verlauf des axialen Kodierens zu Kategorien verdichten. Wenn möglich, wurden *in-vivo-codes* übernommen, da diese in authentischer Weise die Charakteristika des Gegenstandes im Idiom des Feldes erfassen und zur Bildung wissenschaftlicher Terminologie herangezogen werden können (vgl. Breuer 2010, 78). Aus dem Aufbrechen der Daten und durch das Herausarbeiten einiger Kategorien ergab sich ein Überblick über das Datenmaterial, das zwar eine Fülle an unterschiedlichen Beliefs, Einstellungen, Haltungen, subjektiven Theorien etc. zutage zu fördern schien, jedoch zunächst nicht auf eine eindeutige Kernkategorie abzielte. Nachdem sich einige Kategorien aus dem Datenmaterial abzeichneten, stellte sich die Frage nach der weiteren Verfahrensweise. Zum einen schien sich die Ausarbeitung diverser Beliefs und Haltungen anzubieten, bei der weiterhin das gesamte Datenmaterial unter Beachtung aller Fälle systematisch zu untersuchen gewesen wäre. Mögliche Themen, denen weiter nachgeforscht werden könnte, zeichneten sich bereits ab. Fraglich war hier jedoch, ob sich im Sinne der Grounded Theory bei diesem Vorgehen eine Kernkategorie hätte finden lassen.

Die Alternative hierzu waren die Untersuchung und der Vergleich von Einzelfällen. Bei der intensiven Sichtung des Datenmaterials auf der Suche nach Möglichkeiten der Kategorienbildung fielen einige Verhaltensweisen von Proband*innen bezüglich der Umsetzung des Arbeitsauftrages auf, die zu Fragen führten, bei denen die Untersuchung von Einzelfällen und das spätere kontrastierende Vergleichen der Fälle eine sinnvolle Untersuchungsstrategie darstellte. Es kristallisierte sich zunehmend heraus, dass die individuellen Sinnkonstruktionen der Proband*innen entscheidende

Erkenntnismöglichkeiten zur Begründung ihrer unterschiedlichen Handlungsweisen bereitstellen würden. Dennoch bereitete das Auffinden der Kernkategorie erhebliche Schwierigkeiten, was sich im Nachhinein damit begründen lässt, dass der subjektive Blick durch normatives Denken getrübt war. Auch ließ sich die Kernkategorie nicht rein induktiv ermitteln, sondern das Auffinden stellte sich auf abduktivem Weg ein, einem im Folgenden näher zu beschreibenden intuitiven Vorgang, bei dem Bewusstes sich mit Unbewusstem vermischt und plötzliche Einsichten und Lösungsmöglichkeiten hervorbringt.

7.3.2 Finden der Kernkategorie

Abduktion ist nicht (nur) eine Arbeitsweise, sondern nach Reichertz (2013) vor allem eine innere Haltung des Forschers, denn diese zeichnet sich durch die Bereitschaft aus, Dinge zu hinterfragen, an Gewissheit grenzenden Vermutungen solange nachzugehen, bis diese verifiziert oder falsifiziert sind, und bei der Erkenntnis des Irrtums neue Wege einzuschlagen. Unter Abduktion versteht Reichertz⁶⁴ einen „Blitz der Erkenntnis“, der aus heiterem Himmel zu kommen scheint und dem Forscher bzw. der Forscherin eine Gewissheit bezüglich des Forschungsgegenstandes offenbart, die es ermöglicht, neue Theorien aufzustellen. Allerdings muss der blitzartigen Gewissheit Substanz verliehen werden, indem akribisch nach Beweisen für die Glaubwürdigkeit des Lösungsansatzes gesucht wird. Dies geschieht auf induktivem Weg. Die Grounded Theory als Methode wird als induktive Vorgehensweise dargestellt (vgl. Kap. 7.1.1). Auch in der vorliegenden Studie wurde weitgestehend induktiv gearbeitet, jedoch stieß diese Methode der Erkenntnisgewinnung an manchen Punkten an Grenzen der Erkenntnismöglichkeiten. Dies wurde ganz besonders bei der Suche nach der Kernkategorie deutlich. Man kann nur erkennen, was man kennt, denn „das uns verfügbare kognitive Gerüst ist zugleich verantwortlich für die Grenzen unserer vor-problematischen Verstehensfähigkeit oder umgekehrt: Wahrnehmungsinhalte, die wir nicht im bestehenden System verorten können, werden für uns problematisch – vorausgesetzt, dass wir einen handlungspraktischen Bezug zu ihnen herstellen wollen oder müssen“ (Strübing 2014, 54).

Von Anbeginn an war die Untersuchung durch das starke Interesse geleitet, die Haltungen der Studierenden zu untersuchen. Gleichzeitig bestand nur eine vage Ahnung der Umsetzungsmöglichkeiten dieser Idee. Welche Haltungen genau sollten bzw. konnten untersucht werden? Ausgehend von der Annahme des Idealfalles, dass die Proband*innen durch den Abgleich ihrer eigenen Einstellungen - mag ich Literatur, wie nehme ich Menschen mit Behinderung wahr, etc. - mit professionellen Wertvorstellungen in Form ethischer Paradigmata der Heilpädagogik eine professionelle und wünschenswerte Handlungsweise an den Tag legten, der auch ungünstige Rahmenbedingungen nur wenig anhaben könnten, schien es sinnvoll, der Frage nach dem handlungsleitenden Berufsethos der Studierenden nachzugehen. Als Maßstab der Beurteilung der ‚professionellen Haltung‘ und des gewünschten Auftretens der Proband*innen bot sich die Untersuchung der Merkmale des spezifischen Berufsethos‘ an. Dies war, im Sinne der Abduktion, der erste abduktive ‚Blitz‘. Leider führte dieser in die Irre und auf Abwege und so musste der Weg korrigiert werden. Durch dieses Scheitern allerdings wurde deutlich, dass das forschungsleitende Denken unbewusst, aber massiv, durch normative Vorstellungen geleitet und die erforderliche empirische und wertungsfreie Haltung noch nicht erreicht war. Es galt also die Blickrichtung zu ändern, um die Sicht auf wertfreie Erkenntnisse der Sinnzusammenhänge zu öffnen. Mittlerweile waren jedoch die

⁶⁴ nach Peirce, auf den er sich in seiner Arbeit stets beruft

Hauptkategorien ‚Literatur‘, ‚MmB‘ und ‚Situation‘ unter Einbezug aller Fälle skizziert und es stellte sich heraus, dass sie alle eines gemeinsam hatten: Alle diese Kategorien erforderten die Haltung des ‚sich-Einlassens‘. So kam es zur Kernkategorie ‚Sich-Einlassen‘, die mithilfe eines Diagramms visualisiert wurde (s. Abbildung). Die zentrale ‚Metahaltung‘, die sich alle Subkategorien unterordnet, ergibt sich aus der Addition der Grundhaltungen (‚Mesohaltungen‘, denen jeweils wiederum viele Haltungen auf der ‚Mikroebene‘ zugrunde liegen) und stellt die übergeordnete ‚Arbeitshaltung‘ dar, die in konkretem Handeln sichtbar wird. Handlungen und Meinungsäußerungen sind zwar die Funktionen der Haltungen, können aber gleichwohl auch als Indikatoren von Haltungen verstanden werden.

Das Finden der Kernkategorie und die grafische Darstellung der Anordnung in einem Dreieck war ein erster Durchbruch, die Kategorien zu ordnen. Dennoch war zu diesem Zeitpunkt noch ungewiss, wie sich der Zusammenhang zwischen den Kategorien und der kausale Zusammenhang zwischen Haltungen und Handlungen begründen und darstellen ließe, zumal zu diesem Zeitpunkt noch von einer Definition des Haltungsbegriffes ausgegangen wurde, die sich bei näherer Betrachtung nicht als zielführend herausstellte. Nach Langlet und Schäfer sind Haltungen vor allem affektiv geprägt und durch die Bereitschaft gekennzeichnet, sich in einer bestimmten Weise in Bezug auf Objekte zu verhalten. Soweit fand diese Definition Zustimmung. Zur Erkenntnis des Zusammenhangs zwischen

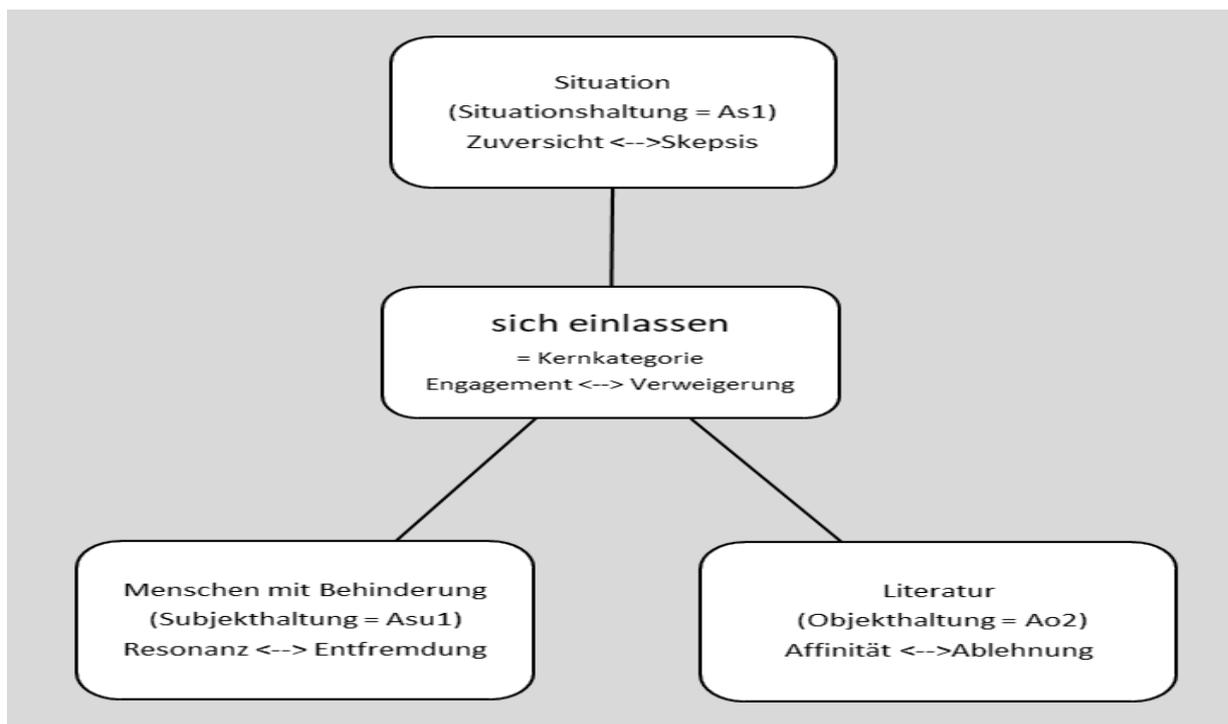


Abbildung 16 ... der Kernkategorie

Haltungen und Handlungen erwies sich die Definition dieser Forscher als verwirrend, denn nach Langlet und Schäfer sind Beliefs weitestgehend kognitiv geprägt und enthalten wenig affektive Elemente. Daher werden Beliefs bei der Betrachtung von diesen Autoren explizit ausgeschlossen. Die entscheidenden Hinweise zum Durchbruch, wie der Zusammenhang zwischen den Hauptkategorien hergestellt werden kann, fanden sich bei Rokeach: Zum einen beschreibt er Beliefs als zu einem großen Teil affektiv geprägt (vgl. Kap. ...), zum anderen stellt er ausführlich dar, wie Beliefs zu Haltungen führen und diese sich wiederum in sichtbaren Handlungen und Meinungsäußerungen niederschlagen.

Nachdem das Diagramm mit der Kernkategorie aufgezeichnet war, stellte sich beim Betrachten der Abbildung die blitzlichtartige Erkenntnis ein, wie die Haltungen im Einzelnen erarbeitet und deren Beziehungen zueinander dargestellt werden könnten: addiert man die Haltung zu Objekt 1 (Literatur) mit der Haltung zu Objekt 2 (MmB) und der Haltung zur Situation, dann ergibt sich daraus eine konglomerierte Haltung, die (wie alle anderen Haltungen auch) in Handlungen zum Ausdruck kommt. Die Addition der zugrundeliegenden Haltungen determiniert also die – in diesem Fall auf den Arbeitsauftrag bezogenen - Handlungen, die wiederum auf eine komplexe und übergeordnete Haltung schließen lassen, die den Handlungen und Meinungsäußerungen in der konkreten Situation zugrunde liegt.

Kernkategorie „sich-einlassen“	
Ebenen des Sich-Einlassens (Kategorien)	Dimensionen des Sich-Einlassens (Kategorien)
Situationshaltung Asi	Zuversicht – Skepsis
Objekthaltung (Literatur) Ao	Affinität – Ablehnung
Subjekthaltung (Menschen mit Behinderung) Asu	Resonanz - Entfremdung
Arbeitshaltung → Handlung B	Engagement – Verweigerung
<p>Formel nach Rokeach: <i>Verhalten ist eine Funktion aus Objekthaltung und Situationshaltung:</i></p> $Bos = (w)Ao + (1-w)As$ <p>wo (w) und (1-w) beziehen sich auf die vermutete Relevanz von Ao und As</p> <p>Adaptierte Formel:</p> $B = w1A1 + w2A2 + (1-w1-w2)A3$ <p>$w1 > 0, w2 > 0, w1 + w2 \leq 1$</p>	

Abbildung 17 Kern- und Hauptkategorien mit zugehörigen Dimensionen; nach der Formel von Milton Rokeach (1972)

B steht für Verhalten (behavior), das aber nach der Forschungslogik der FST als Handlung bezeichnet wird, da es auf aktives und zumeist absichtsvolles und bewusstes Handeln verweist (vgl. Kap. 4.4.1).

Ao bezeichnet die Objekthaltung gegenüber Literatur, aber auch gegenüber Literatur als Gegenstand pädagogischer Angebote

Asu bezeichnet die Subjekthaltung, also die Haltung gegenüber Menschen mit Behinderung. Rokeach spricht zwar ausschließlich von Objekt- und Situationshaltungen, jedoch werden Menschen in der vorliegenden Arbeit nicht als Objekte gesehen, sondern als Subjekte bezeichnet.

Asi benennt die Situationshaltung, die sich aus unterschiedlichen Komponenten zusammensetzt, welche jeweils aus dem Kontext zu entnehmen sind. Die Situationshaltung beinhaltet jedoch auch immer die Objekt- und Subjekthaltung, die neben anderen Faktoren mehr oder weniger starken Einfluss auf die Situationshaltung ausüben.

Da vermutlich in den seltensten Fällen alle Faktoren gleich stark gewichtet sind, setzt Rokeach noch die Gewichtung w ein. Diese bezieht sich auf die (vermutete) Relevanz der jeweiligen Haltung.

Unterschiedliche Gewichtungen kommen allerdings erst dann zum Tragen, wenn nicht alle Haltungen durchweg positiv sind. Gerade in solchen Fällen, in denen die eine oder andere Haltung eher negativ konnotiert ist, lassen sich Gewichtungen und deren Auswirkungen auf das Handeln erkennen. Die Relevanz der jeweiligen zugrunde liegenden Haltungen und deren Auswirkungen auf die kumulierte Haltung (Arbeitshaltung) zeigt sich in den resultierenden Handlungen, die im vorliegenden Fall die jeweiligen Arbeitshaltungen der Proband*innen widerspiegeln. Zur Konkretisierung der Art und Ausprägung der jeweiligen Haltungen bei den einzelnen Proband*innen bedarf es nicht nur abstrakter Merkmale wie ‚Situationshaltung‘, sondern es müssen Kriterien zur Ausprägung dieser Haltungen gefunden werden. Solche Kriterien wurden bei der Dimensionalisierung⁶⁵ der Kategorien gefunden, indem nach Handlungen, Meinungen, Verhaltensweisen gesucht wurde, die der jeweiligen Haltung durch Wort und bzw. oder Tat Ausdruck verleihen und aus denen sich wiederum Haltungen ableiten lassen, die über die Art und Ausprägung der übergeordneten Haltungskategorie Auskunft geben. So wurden ‚typische Merkmale‘ für Haltungen induktiv aufgespürt und in stetem Abgleich mit Deutungskonzepten auf Tauglichkeit zur Benennung und Dimensionalisierung⁶⁶ der jeweiligen Kategorie überprüft. Die gefundenen Haltungen und die ihnen zugeordneten Dimensionen werden in der oben abgebildeten Tabelle dargestellt.

Die Situationshaltung einer Fachkraft lässt sich im vorliegenden Setting daran erkennen, in welchem Maß der Arbeitsauftrag unter den gegebenen Umständen als durchführbar erscheint. Strahlt die Fachkraft Zuversicht aus, dass das Projekt gelingen wird, oder befürchtet sie Schwierigkeiten bei der Planung und Durchführung? Die Situationshaltung bewegt sich auf einer Skala in bzw. zwischen den Dimensionen ‚Zuversicht‘ und ‚Skepsis‘.

Die Objekthaltung einer Person bezeichnet hier die Haltung gegenüber Literatur und, mit Einschränkung, Literatur als Gegenstand pädagogischer Handlungen. Letzteres ist nur bedingt der Objekthaltung zuzuordnen, da hier viele Aspekte der Situation zum Tragen kommen. Dennoch steht in beiden Fällen die Literatur im Zentrum der Betrachtung und es kann festgestellt werden, ob die Person eher eine Affinität zum Gegenstand Literatur (in Bezug auf private und berufliche Situationen) aufweist, oder ob literarischen Werken eher ablehnend begegnet wird. Daraus resultieren die Dimensionen ‚Affinität‘ und ‚Ablehnung‘.

Die Subjekthaltung einer Person zeigt sich in Meinungsäußerungen über Personen, die das Menschenbild widerspiegeln, und in konkreten Handlungen der Beziehungsgestaltung. Letztere birgt die Dimensionen der ‚Resonanz‘ und ‚Entfremdung‘ und verweist auf das Verhältnis zwischen Fachkraft und Klienten.⁶⁷

Die Arbeitshaltung zeigt sich in der Art der Umsetzung beruflicher Tätigkeiten und bringt das Ausmaß der Motivation zur Ausführung der geforderten Tätigkeiten zum Ausdruck. Dieses lässt sich ableiten aus den Dimensionen ‚Engagement‘ und ‚Verweigerung‘.

⁶⁵ Hier wird der Begriff i.S. der GTM nach Strauss und Corbin verwendet.

⁶⁶ Hier bezeichnet ‚Dimensionalisierung‘ das Festlegen eines Merkmalsbereichs auf einer Skala, die durch Gegensatzpaare an den Polen begrenzt wird.

⁶⁷ Eine ausführliche Erläuterung der Begriffe erfolgt in Kap. 8 bei der Darstellung und Diskussion der Ergebnisse)

Die Begründung der Zuordnung einzelner Fälle zu verschiedenen Haltungen aufgrund sichtbarer Handlungen und Meinungsäußerungen findet sich in der Darstellung und Diskussion der Ergebnisse der qualitativen Untersuchung. Um die Auswirkungen unterschiedlicher (Arbeits-)Haltungen herauszuarbeiten, wurden vier Fälle kontrastiert, die verschiedene Haltungsvariationen aufweisen. Aus den Vergleichen der unterschiedlichen Dispositionen und der Verknüpfung mit theoretischen Grundlagen aus der Forschungsliteratur entwickelt sich eine Theorie, die in Kap. 9 vertiefend dargestellt wird.

7.3.3 Bearbeitung auf Einzelfallebene

Die Auswahl der Fälle erfolgte erst, nachdem alle Datensätze gesichtet und soweit ausgewertet worden waren, bis klare Aussagen über Haltungen und Handlungen der einzelnen Teilnehmer*innen getroffen werden konnten (vgl. auch Tabelle „Profile der Teilnehmer*innen“, Kap. 7.2.2.1) Zur weiteren Untersuchung wurden vier Fälle nach den Auswahlkriterien ‚Leseaffinität‘ (Objekthaltung) und ‚Situationshaltung‘ (Zuversicht/Skepsis) ausgesucht. Diese Auswahlkriterien beruhen auf der Annahme, dass entweder die Objekthaltung oder die Situationshaltung in wesentlichem Ausmaß das Handeln beeinflusst. Diese Hypothese beruht auf persönlichen Erfahrungen, aber auch auf Ergebnissen aus Lesestudien, nach denen zu vermuten war, dass eine positive Korrelation zwischen Leseaffinität und Bereitschaft zur pädagogischen Arbeit mit Literatur bestünde. Zudem ist die Situationshaltung zu einem nicht unwesentlichen Teil durch die Subjekthaltung geprägt, sodass auch diese Grundhaltung Berücksichtigung findet, auch wenn sie als Auswahlkriterium der zu untersuchenden Fälle nicht explizit herangezogen wird. Im weiteren Verlauf der Untersuchung werden alle Haltungen gleichermaßen in Augenschein genommen.

Typ A: hohe Leseaffinität + positive Situationshaltung (Zuversicht)

Typ B: hohe Leseaffinität + negative Situationshaltung (Skepsis)

Typ C: geringe Leseaffinität + eher positive Situationshaltung (Zuversicht)

Typ D: geringe Leseaffinität + eher negative Situationshaltung (Skepsis)

Nachdem die Fälle ausgewählt waren, startete der gesamte Kodierprozess von vorne, um individuelle Profile zu erstellen und personenbezogene Kategorien zu bilden. Relativ bald jedoch orientierte sich die Untersuchung an den Haltungskonzepten. Bei der Bearbeitung der Fälle wurde dem Entwicklungsprozess der Haltungen insofern Rechnung getragen, als projektbezogene Aussagen den einzelnen Phasen des Projektverlaufes zugeordnet wurden und somit der Verlauf der Handlung und die Entwicklung der jeweiligen Haltung rekonstruiert werden konnte. Zum anderen fanden auch die Zeitpunkte der Äußerungen bei der Auswertung der Daten in der Zuordnung zu den Phasen Beachtung. Alle Aussagen der ersten Datenerhebung finden sich in der ersten Phase des Projektverlaufes, die Äußerungen der zweiten Datenerhebung wurden nach Inhalten sortiert und den jeweiligen Phasen zugeordnet. So ließen sich Aussagen zu Konzepten in einem Vorher-Nachher-Vergleich darstellen, um Veränderungen sichtbar zu machen und mögliche positive, aber auch negative Entwicklungen herauszuarbeiten. Dabei wurden durchgängig die Kategorien der Haltungen sowie die jeweils zugeordneten Handlungen bearbeitet. Wie in der folgenden Abbildung zu sehen ist, unterteilt sich der Entwicklungsprozess in vier Phasen: In der **Konfrontationsphase** werden die Proband*innen mit dem Thema ‚Literatur als Gegenstand pädagogischer Angebote‘ konfrontiert. Zu Beginn dieser Konfrontationsphase fand die erste Datenerhebung statt. Im Anschluss daran erfolgte der Unterricht,

dem sich eine mehrwöchige Projektphase anschloss. Dieses Projekt umschließt die **Phase der Planung** und die **Phase der Durchführung** des Angebotes/ der Angebotsreihe. In der vierten Phase erfolgte die **Reflexion** des Angebotes. Dies geschah zum einen bereits vor dem gemeinsamen Treffen in individuellen Reflexionsgesprächen mit der jeweils begleitenden Lehrkraft, zum anderen in den gemeinsamen Abschlussgesprächen zum zweiten Messzeitpunkt der Datenerhebung. Am Ende dieser Phase zogen die Proband*innen ihr **Fazit** aus den Erkenntnissen der persönlichen Erfahrungen im Umgang mit Literatur als Gegenstand pädagogischer Handlungen bei Menschen mit Behinderung (vgl. Kap. 8).

Der gesamte Prozess der Datenauswertung folgte dem von Strauss und Corbin beschriebenen **Kodierparadigma** (vgl. Kap. 7.1.4). Dargestellt werden:

- a) das **zentrale Phänomen** – worum geht es? Worauf bezieht sich der Text?
- b) **Ursachen**: Wie ist die Ausgangssituation? Was führte zu dem Phänomen?
- c) **Kontext**: Welches sind die Ausprägungen für die aktuelle Fragestellung? Was sind die Bedingungen für Strategien der Handelnden?
- d) **Intervenierende Bedingungen**: Welches sind die generellen Vorbedingungen für Strategien - Bildungsstand, Interessen, Rahmenbedingungen (zeitlich, räumlich, finanziell, ideell, personell)?
- e) **Strategien**: Wie gehen die Akteur*innen mit dem Phänomen / der Aufgabenstellung um? Welche Strategien zur Bewältigung der Aufgabe setzen sie ein? Welche Strategien zur Lösung von Problemen lassen sich erkennen?
- f) **Konsequenzen**: Worin resultieren die auf das Phänomen bezogenen Handlungen und Strategien? Welche Haltungen zeigen sich am Ende der Untersuchung?

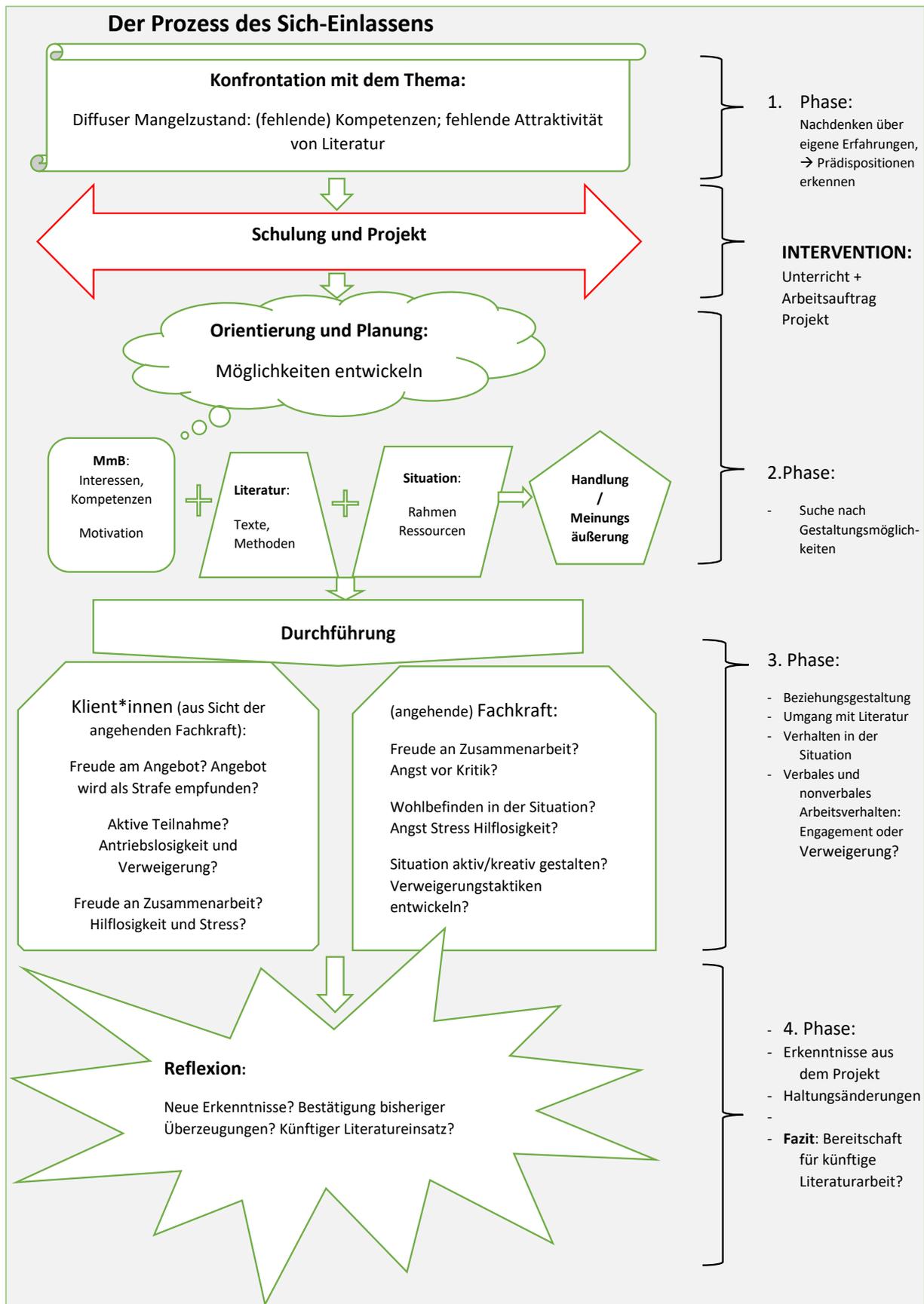


Abbildung 18 Kern- und Hauptkategorien mit zugehörigen Dimensionen; nach der Formel von Milton Rokeach (1972)

Im Anschluss an die Untersuchung der Einzelfälle wurden die individuellen Entwicklungsverläufe der Proband*innen miteinander verglichen (vgl. Kap. 8.6) und die Untersuchungsergebnisse diskutiert (Kap. 9). Die Begründung von Relevanz und Begrenztheit der Untersuchung, sowie ein Ausblick auf mögliche weitere Themen, die empirisch vertieft werden könnten, schließen die Arbeit ab.

7.4 Reflexion und Einschätzung der Gütekriterien

In den bisherigen Ausführungen wurde zu den meisten der von Corbin und Strauss benannten Gütekriterien bereits Stellung bezogen, sofern sie sich auf den Forschungsprozess selbst beziehen. Dennoch gibt es noch einige andere Aspekte der Qualitätsüberprüfung, die im Folgenden beleuchtet werden sollen.

7.4.1 Forschungsmethodische Reflexion mithilfe qualitativer Gütekriterien

Anders als bei der quantitativen Forschung gibt es für qualitative Forschung keine festgelegten allgemeingültigen Regeln zur Überprüfung der Qualität der Arbeit, sondern es existiert neben der Möglichkeit, sich an Qualitätsmaßstäben der quantitativen Forschung zu orientieren und diese zu adaptieren, auch die Option der Orientierung an speziell für die qualitative Forschung entwickelten Gütekriterien (Flick 2010). Es ist schwierig, aus diesen Auswahlmöglichkeiten die relevanten für die eigene Qualifikationsarbeit exakt zu bestimmen, zumal sich eine abschließende Kriteriendiskussion nur unter Berücksichtigung der zugrundeliegenden Forschungsfragen, des Kontextes und des Forschungsgegenstandes führen lässt (vgl. Steinke 2000, 323). Auf die meisten Fragen nach Evaluationskriterien zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses und der empirischen Verankerung der Studie (vgl. Strauss und Corbin, 1996, 214 ff) wurde in den vorausgegangenen Ausführungen bereits eingegangen. Offene Fragen, wie z. B: nach Relevanz und Tragweite der Studie, sollen bei der Darstellung der Ergebnisse, in der Diskussion und dem Ausblick beantwortet werden. Zudem lassen sich die bisherigen Ausführungen um einige weitere Kriterien zur Bewertung qualitativer Forschung (Steinke 2000) ergänzen, die für die vorliegende Arbeit bedeutsam erscheinen.

Einen zentralen Güteaspekt stellt die *Glaubwürdigkeit* dar. Diese erreicht eine Arbeit unter anderem, indem der Forscher bzw. die Forscherin sich über einen längeren Zeitraum im Forschungsfeld aufhält und somit Sicherheit hinsichtlich der Gültigkeit seiner Ergebnisse erlangt (Lamnek 2010, 96). Dies ist vor allem dann erforderlich, wenn die Lebenswelt der Untersuchten dem Forschenden nicht vertraut ist (Steinke 2000, 327). Der Aufenthalt im Feld zog sich über vier Monate hin, eine intensive Zusammenarbeit mit den Proband*innen fand vor allem während der Unterrichtseinheit statt, die einen Zeitraum von 40 Wochenstunden umfasste. So ergab sich die Gelegenheit, die Studierenden besser kennenzulernen. Die Vertrautheit mit dem Forschungsfeld der Behindertenhilfe/Psychiatrie sowie im schulischen Bereich der Ausbildung von Heilerziehungspfleger*innen wird im selbstreflexiven Teil näher erläutert, da aufgrund der engen beruflichen Verbindung der Forscherin zum Ausbildungs- und Praxisfeld der Heilerziehungspflege auch eine klare Differenzierung zwischen den unterschiedlichen Rollen als Lehrerin/Forscherin notwendig ist. Welche Herausforderungen und Schwierigkeiten mit den Rollenbildern verbunden waren und in welcher Weise sich Rollenkonfusionen auf den Forschungsprozess auswirkten, soll nachfolgend (Kap. 7.4.2) selbstkritisch reflektiert werden. Um die erforschte soziale Welt aus der Perspektive des Bezugsrahmens so lebensnah wie möglich zu

beschreiben, werden Zitate und persönliche Erfahrungen der Proband*innen in die Falldarstellungen eingearbeitet.

Zur Erhöhung der Glaubwürdigkeit soll im Idealfall methodischen Verzerrungen durch den Einsatz vieler Methoden, Theorien, Forscher*innen etc. entgegengewirkt werden (Steinke 2000, 321). Eine solch umfangreiche *Triangulation* ist jedoch in einer Qualifikationsarbeit, die nicht im Kontext eines größeren Forschungsprojektes stattfindet, sondern in Einzelarbeit geleistet wird, nicht möglich. In der vorliegenden Arbeit wurde versucht, dem Forschungsgegenstand aus zwei unterschiedlichen Perspektiven zu begegnen und daher kamen auch zwei unterschiedliche Zugangsweisen zum Einsatz. Dies reicht jedoch nicht aus, um vor allem im qualitativen Teil für eine Perspektiven- und Erkenntnisvielfalt zu sorgen. Zur Erhöhung der Glaubwürdigkeit und der Perspektivenvielfalt hätten noch andere qualitative Methoden hinzugezogen werden können. So hätte etwa der Einsatz der Dokumentarischen Methode zu tieferen Erkenntnissen der Meinungsbildung in Gruppen geführt, oder mithilfe der Objektiven Hermeneutik wären individuelle Wahrheiten möglicherweise deutlicher zutage befördert worden. Auch die quantitative Überprüfung der qualitativen Befunde könnte die Glaubwürdigkeit der Befunde erhärten und die Transferierbarkeit der Erkenntnisse bestätigen. Dies ließ sich jedoch aus zeitlichen Gründen nicht realisieren.

Um grobe Verzerrungen durch eine rein subjektive Sichtweise zu vermeiden und gleichzeitig die externe Validierung der Daten zu gewährleisten, waren *peer-debriefings* feste Bestandteile der Forschungsarbeit und es wurden Gelegenheiten gesucht und ergriffen, die eigene Arbeit den kritischen Rückfragen durch andere, zum Teil auch feldfremde, Forscher*innen auszusetzen. Solche Überprüfungen der erhobenen Daten bzw. der Interpretationen fanden in unterschiedlichen Formaten und mit verschiedenen Personen statt. So hatte sich eine GTM-Gruppe gebildet, in der anhand von Ausschnitten aus dem Datenmaterial gemeinsame Datenauswertungen durchgeführt wurden. Auch in interdisziplinär besetzten Gruppen wurden Methoden und Interpretationsversuche intensiv in regelmäßig stattfindenden Sitzungen diskutiert, so z. B. in den regelmäßigen Austauschtreffen zu subjektiven Theorien und Beliefs. Auch in Kolloquien, Nachwuchstagungen und Methodenkolloquien wurde die Arbeit vorgestellt und diskutiert. Darüber hinaus wurde die Arbeit auch anderen, z. T. fachfremden Forscherinnen aus dem privaten Bekanntenkreis und einigen Personen aus dem privaten Umfeld vorgelegt, die nicht in einem wissenschaftlich orientierten Umfeld tätig sind, um die Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit der Ausführungen zu überprüfen.

Zur empirischen Verankerung der im Forschungsprozess generierten Theorie sollte diese an die Untersuchten zurückgebunden werden (Steinke 2000, 328). Dazu wird der *member check* empfohlen, bei dem die Befragten die Möglichkeit bekommen, ihre Antworten kommunikativ zu validieren. Tatsächlich hatten die Proband*innen die Gelegenheit, nach der schriftlichen Einverständniserklärung zur wissenschaftlichen Verwendung der Interviews ihre Zustimmung zur Verwendung der Daten zurückzuziehen oder Änderungswünsche zu Angaben zu äußern. Auf eine umfassende nachträgliche Validierung der Transkripte wurde jedoch verzichtet, da dies aus organisatorischen und zeitlichen Gründen zum einen nicht möglich war, zum anderen aber auch der Verzicht auf die kommunikative Validierung dadurch begründet werden konnte, dass das Forschungsziel die Rekonstruktion tief liegender und unbewusster Sinnkonstruktionen verfolgte, die auch die Interpretation von Aussagen notwendig macht, welche sich dem bewussten Zugang der Befragten entziehen. Auch die generierte Theorie konnte aus organisatorischen Gründen nicht mehr mit den Proband*innen kommunikativ validiert werden.

Die Forderung der *externen Validität* beinhaltet auch die Überprüfung der „*Transferierbarkeit*“ (Steinke 2000, 320) der Ergebnisse. Hierzu bedarf es dichter Beschreibungen des Phänomens, die anhand von Einzelfallbeschreibungen erfolgen, und fallübergreifender Vergleiche und Kontrastierungen der ausgewählten Fälle, die in Kap. 8 vorgestellt und diskutiert werden. Eine Übertragbarkeit der Ergebnisse kann auch angenommen werden, weil die Auswahl der Fälle auf vier Kombinationsmöglichkeiten der Auswahlkriterien beruht. Aus diesen Kombinationsmöglichkeiten ergeben sich vier ‚Grundtypen‘, und durch die Bildung einer Typologie entsteht die Möglichkeit, jeden weiteren Einzelfall aufgrund der Kombination weniger definierter Merkmale innerhalb des Modells einzuordnen (vgl. Kelle/Kluge 2010). Genauer gesagt, in jedem Einzelfall kann eine Objekthaltung (positiv oder negativ konnotiert) sowie eine Situationshaltung (positiv oder negativ konnotiert) festgestellt werden. Auch gibt es in jedem Fall eine Subjekthaltung, diese jedoch wird bei der Kategorienbildung zunächst vernachlässigt, weil die Subjekthaltung eher als eine konstante Variable erscheint, da sich das Menschenbild der Fachkräfte nicht grundlegend von Fall zu Fall verändert. Allerdings wird die Subjekthaltung durch die jeweilige Objekthaltung beeinflusst, was in der Situationshaltung zum Ausdruck kommt. Weitere Ausführungen hierzu finden sich in der Diskussion der Ergebnisse (Kap. 8.6). Bei der Typenbildung wird ebenfalls eine Limitierung der Erkenntnismöglichkeiten der vorliegenden Untersuchung deutlich, da aufgrund begrenzter Ressourcen die Forschung nicht so weit vorangetrieben werden kann, dass sich eine fein ausdifferenzierte Typologie ergibt, sondern eher eine holzschnittartige erste Version der Typenbildung erkennbar wird.

Die Dokumentation des Forschungsprozesses erfolgt zum einen in der Arbeit selbst (Kap. 7), ergänzende Nachweise und Dokumentationen der Arbeitsweise finden sich im digitalen Anhang der Arbeit in Form von Diagrammen, Memos, Tabellen, Fragebögen (quantitativ), Interviewtranskripten und Beispielen für Kodierungen mit AtlasTi. Außerdem wurde die gesamte Zeit hindurch ein Forschungstagebuch im *paper-pencil-design* geführt, das als Grundlage für die Selbstreflexion (Kap. 7.4.2) dient.

7.4.2 Selbstreflexion des Forschungsprozesses

Die Validierung der Interviewsituation findet in der *Selbstreflexion* statt, da durch das Verfassen des Textes in der Ich-Form „die Kluft zwischen der beobachtenden Person und der beobachteten Realität überwunden wird und Fragen nach Reliabilität und Validität damit obsolet werden.“ (Steinke 2000, 321). Die reflektierte Subjektivität (Steinke 2000, 331) soll Auskunft geben über den Zugang der Forscherin zum Feld, ihre Rolle als Subjekt und Teil der untersuchten sozialen Welt und die persönlichen Voraussetzungen für eine solche offene Untersuchungssituation. Auch das Verhältnis der Forscherin zu den Informant*innen soll im Folgenden reflektiert werden und zeigen, ob Arbeitsbündnisse zwischen ihr und den Beforschten zustande kamen oder ob dies nicht ausreichend gelang. Auch der Feldeinstieg soll reflektiert werden. „Für die Bewertung einer Studie ist die Anwendung von nur einem oder zwei der vorgeschlagenen Kriterien nicht ausreichend. Auf der Grundlage mehrerer Kriterien sollte entscheidbar sein, ob das >bestmögliche< Ergebnis erzielt wurde“ (Steinke 2000, 331).

7.4.2.1 Mein Zugang zum Feld

Auf der Suche nach einer kooperativen Schule war ich auf ein Berufskolleg⁶⁸ gestoßen, das sich von Anfang an als sehr interessiert an meinem Forschungsthema zeigte. In einem ersten Gespräch gaben mir die Schulleiterin und eine Dame aus der Geschäftsleitung zu verstehen, dass das Thema Literatur innerhalb der Einrichtung einen sehr hohen Stellenwert besitzt. Bei der Einrichtung handelt es sich um eine Klinik für Menschen mit psychiatrischen Erkrankungen, in der Menschen mit und ohne geistige Behinderung stationär behandelt wurden bzw. immer noch werden. Auf dem Klinikgelände befindet sich eine institutseigene Bibliothek, die jederzeit von den Patient*innen, aber auch vom Personal, genutzt werden kann. Mein Anliegen, die Studierenden nicht nur zu ‚beforschen‘, sondern auch das Thema Literatur in einem Unterrichtsprojekt zu bearbeiten, wurde freudig aufgenommen. Ganz im Gegensatz zu einer anderen Schule, an der ich kurz zuvor vorstellig geworden war und an der mich die Chefin bei einem Rundgang durch die Schule darüber aufklärte, dass man an ihrer Schule schon seit Jahren auf den Einsatz von Literatur im Unterricht verzichte, da die Studierenden ohnehin sowohl beruflich als auch privat damit nichts anfangen könnten. Man zeige stattdessen lieber Filme. Aber, ganz anders hier. Doch trotz der Begeisterung für das Thema hatte auch diese Schule das Problem, einem vollen Themenkatalog innerhalb der relativ kurz bemessenen Ausbildungszeit gerecht zu werden, und so gab es auch hier viele Themen, die dringlicher im Unterricht zu behandeln waren als Literatur. Die Gelegenheit aber, jetzt eine ganze Woche mit diesem wichtigen „Luxusthema“ zu verbringen und den Studierenden im letzten Ausbildungsjahr dieses Modul zu offerieren, wurde ohne Zögern angenommen. Die Tatsache, dass ich als vollkommen fremde Person nicht nur die Studierenden beforschen und damit auch Einblicke in den schulischen Alltag erhalten würde, stellte für meine Kooperationspartnerinnen kein Problem dar. Bei der Planung und Durchführung all meiner Aktionen waren sie sehr entgegenkommend. Dazu später mehr, zuvor möchte ich jetzt auf meine eigenen Rahmenbedingungen eingehen.

7.4.2.2 Berufliche Situation und Forschungstätigkeit

Ich arbeite als Lehrerin an einem Berufskolleg, an dem Heilerziehungspfleger*innen, Sozialassistent*innen, Erzieher*innen (Fachschule), Erzieher*innen (berufliches Gymnasium) und Heilpädagog*innen ausgebildet werden. Ich selbst unterrichte vorwiegend die Fächer Deutsch und Erziehungswissenschaft und betreue viele Studierende während ihrer Praktika, komme also auch sehr viel in diverse Einrichtungen der Behindertenhilfe, aber auch in Einrichtungen der Altenhilfe und der Psychiatrie. Somit ist mir das Arbeitsfeld der Heilerziehungspfleger*innen aus meinem beruflichen Alltag sehr vertraut und ich betrete bei meiner Forschung kein Neuland.

Da meine Promotion nicht im Rahmen eines bezahlten Arbeitsverhältnisses in einem wissenschaftlichen Betrieb stattfindet, ist es mitunter schwierig, Forschungsaktionen mit der eigenen beruflichen Tätigkeit zu verbinden. Zu Beginn der Promotionsphase schien die Verbindung zwischen Beruf und Forschung sehr einfach, da auch unsere Schule an eine relativ große Einrichtung der Behindertenhilfe angebunden ist. Ich stellte mir das sehr praktisch vor, die Untersuchungen in der eigenen Schule durchzuführen, zumal ich hier auch überall direkten Zugang zu den Einrichtungen habe. Aber bei näherer Betrachtung entpuppte sich dies als eher schlechte Idee, denn die Forschung im eigenen Arbeitsfeld hätte zu vielen Verwerfungen und Rollenkonfusionen führen können. Also

⁶⁸ Hier wird die in NRW gebräuchliche Bezeichnung für eine berufsbildende Schule verwendet. Dies lässt jedoch keine Rückschlüsse auf den Standort der Schule zu

beschloss ich, Arbeit und wissenschaftliche Tätigkeit strikt zu trennen. Die Suche nach kooperationsbereiten Schulen gestaltete sich jedoch deutlich schwieriger als gedacht. Im Umkreis von etwa fünfzig Kilometern fanden sich zwei Schulen, die zur Durchführung einer Fragebogenstudie bereit waren. Für die Teilnahme an der qualitativen Studie gab es entweder keine Bereitschaft oder aber viele Einschränkungen für mein Vorhaben, sodass ich nicht weiter insistierte, sondern nach anderen Schulen in einem deutlich größeren Umkreis suchte. So dehnte ich den Aktionsradius auf fünfhundert Kilometer aus und wurde in anderen Bundesländern fündig. Dreizehn Schulen insgesamt waren bereit, die Fragebogenstudie für die quantitative Teilstudie durchzuführen, aber nur eine Schule war bereit, sich in vollem Umfang auf meine qualitative Untersuchung einzulassen. Dies war einerseits erstaunlich, weil mein Angebot vierzig Unterrichtsstunden beinhaltete, die ich unentgeltlich durchzuführen gedachte. Andererseits kann ich die Skepsis aber nachvollziehen, da ich als fremde Person tiefe Einblicke in das Schulgeschehen erhalten würde und somit für die Schule und das Personal die Gefahr bestünde, ausgekundschaftet und bloßgestellt zu werden.

Für meine qualitative Studie war ein längerer Aufenthalt an einer Schule geplant, um den Unterricht durchzuführen. Eine Freistellung an meiner Schule wäre für mich nicht infrage gekommen, da mir eine klare Trennung von Berufs- und Forschungstätigkeit von Anfang an sehr wichtig war. Ich wollte nicht in den Verdacht geraten, meine beruflichen Verpflichtungen zugunsten der Dissertation zu vernachlässigen. Aber die Herausforderungen, im Feld zu forschen, machte einige logistische Verrenkungen notwendig. Auch der quantitative Teil der Studie erforderte nicht nur die Erstellung der Fragebögen und die Aquse teilnehmender Schulen, sondern die Fragebögen mussten auch verteilt, ausgefüllt und eingesammelt werden. Bei 1500 Fragebögen, die verteilt worden waren, konnte ich das bei voller Berufstätigkeit nicht selbst bewerkstelligen. Hier fand sich die Lösung, die Unterlagen an die Schulen zu schicken, sie von den dortigen Lehrer*innen an die Studierenden verteilen zu lassen, anschließend einzusammeln und wieder an mich zurückzuschicken. Dies scheint zunächst eine schlichte Operation zu sein, birgt aber auch ihre Tücken. Zum einen muss sichergestellt sein, dass die Teilnahme an der Befragung freiwillig geschieht. Dies ist jedoch an einer Schule in Unterrichtssituationen nicht unbedingt gegeben. Die Versuchung, die Studierenden zum Ausfüllen der Bögen zu ‚verdonnern‘, ist nicht zu unterschätzen. Daher wurden die Studierenden schriftlich über die Freiwilligkeit der Teilnahme sowie den Datenschutz informiert. Diese Informationen lagen jedem Fragebogen bei bzw. waren angeheftet. Zum anderen wurde aber bereits bei der Entwicklung der Fragen bedacht, dass auf Datenschutz größter Wert gelegt werden musste. Da es mir nicht möglich war, die Fragebögen selbst zu verteilen und einzusammeln, unterließ ich alle Fragen, aus denen jemand, der die Studierenden kannte, Rückschlüsse auf die Personen ziehen könnte. Vor allem in der Schule erschien mir das wichtig, da es durchaus vorstellbar ist, dass man als Lehrer in die Versuchung gerät, doch mal in dem Datensatz nachzuschauen, was von den Studierenden angekreuzt wird. Selbst wenn die Kolleg*innen dies nicht tun, wovon ich ausgehe, haben doch die Studierenden häufig solche Befürchtungen – das hatte ich selbst bei dem Pretest der Fragebögen so erlebt. Also verzichtete ich, wenn auch ungern, auf persönliche Angaben wie Alter, Geschlecht und Ähnliches.

7.4.2.3 Mein Aufenthalt im Feld

Für die Durchführung der Interviews/Gruppendiskussionen in der Schule wäre es unter Umständen noch möglich gewesen, Wochenendtermine zu finden, doch für das Unterrichtsmodul war diese Lösung undenkbar. Die einzige Möglichkeit war, das Projekt in die Ferien zu legen, d.h. in die Ferienzeiten des eigenen Bundeslandes. Gleichzeitig musste aber in einem anderen Bundesland der

Unterricht noch bzw. wieder stattfinden. Durch die versetzten Ferienzeiten der Bundesländer gelang es, einen Termin zu finden, der es ermöglichte, in meinen Ferien die Erstbefragung und die ‚Intervention‘ durchzuführen, und so verbrachte ich eine ganze Woche vor Ort. Ich reiste schon sonntags an und erkundete die Gegend. Auch das Klinikgelände konnte ich in Augenschein nehmen. Montags begann ich nach einer kurzen Einführung durch die Schulleitung mit den Gruppendiskussionen bzw. Gruppeninterviews⁶⁹.

Als Unterstützung für die Durchführung der Befragungen hatte ich meinen Mann mitgenommen. Er war für den technischen Support zuständig. Dafür war ich sehr dankbar, denn es hätte mich sehr gefordert, vielleicht auch überfordert, alles zeitgleich bewerkstelligen zu müssen, und die Durchführung der Gespräche hätte ohne Hilfestellung durch eine zweite Person gelitten. Die Befragungen fanden nacheinander statt. Es kam immer eine Gruppe von vier Personen, während die anderen Studierenden sich bereits in ihrem Klassenraum mit dem Thema beschäftigten. Sie hatten dazu Unterlagen und Aufgaben zur Bearbeitung bekommen, um sich auf das Thema Literatur und deren Didaktik bei Menschen mit Behinderung einzustimmen. Zunächst sollten sie jedoch eigene Literaturerfahrungen reflektieren. Im Anschluss an die Gespräche trafen wir uns im Klassenraum und sammelten unsere Eindrücke, außerdem tauschten wir uns im Plenum über Erwartungen und Befürchtungen aus. Nachdem ein Überblick über die folgenden Tage gegeben worden war, war der erste Tag beendet. Nach getaner Arbeit verabschiedete sich mein Mann und fuhr nach Hause, und ich verbrachte den Rest der Woche in der Schule und im Hotel. Hin und wieder nutzte ich nachmittags die Gelegenheit für Spaziergänge, aber die meiste Zeit war ich damit beschäftigt, das erhobene Material zu sichten, soweit möglich zu transkribieren und nach offenen Fragen zu suchen, die ich in den verbleibenden Tagen im Unterricht aufgreifen konnte, um vertiefende Erkenntnisse zu gewinnen. So fand auch hier eine ergänzende Datenerhebung statt, die im Forschungstagebuch notiert wurde, um später die Deutung der transkribierten Daten zu erleichtern oder um fehlende Informationen zu ergänzen. Zur zweiten Datenerhebung trafen wir uns an einem Samstag in der Schule. Wie bei dem ersten Durchlauf gab es auch hier vier zur Datenerhebung aufeinanderfolgende Gruppendiskussionen, anschließend fand eine gemeinsame Reflexion im Plenum statt. Während der Datenerhebung wurde die Klasse von einer Lehrerin unterrichtet, die Themen zur Examensvorbereitung aufgriff. Nach Abschluss der Erhebung sichtete ich sofort das gesamte Material und begann mit der Transkription. Dabei suchte ich nach offenen Fragen, um eventuell gezielte weitere Interviews durchzuführen. Die Informationen erschienen mir aber dicht genug und ausreichend, um mit dem vorhandenen Material zu arbeiten, zumal ich von den Studierenden schriftliche Angebotsplanungen und Reflexionen bekommen hatte. Es lag also ausreichend Material zur Auswertung vor.

7.4.2.4 Kooperation mit der Schulleitung

Bei dem gemeinsamen Gespräch vor Beginn des Projektes tauschten wir uns über Unterrichtsinhalte aus und die Möglichkeit, diese neuen Erkenntnisse für die praktische Arbeit nutzbar zu machen. In dieser Schule war es üblich, den Studierenden die konkreten Themen für die pädagogischen/pflegerischen Angebote vorzugeben. Die Schulleitung war sofort bereit, auf meinen Vorschlag einzugehen und für das kommende Praktikum die Durchführung einer kleinen literarischen Angebotsreihe in Auftrag zu geben. Da die Studierenden dabei von ihren jeweiligen Praxislehrer*innen

⁶⁹ Es fällt mir tatsächlich schwer, mich hier genau festzulegen, da einerseits die Richtung der Erzählungen von mir vorgegeben wurde, andererseits die Studierenden miteinander diskutieren konnten. Näheres hierzu findet sich aber schon in Kap. 7.2.

angeleitet und begleitet werden sollten, war meine Anwesenheit im Praxisfeld nicht erforderlich⁷⁰. Die Schulleiterin gab mir das Gefühl, mich jederzeit mit Fragen und Bitten an sie wenden zu können. Doch nachdem der Unterricht vorbereitet war, bewegte ich mich völlig frei durch die Schule und suchte nur sehr selten den Kontakt zu meiner ‚Chefin‘. Ich hatte tatsächlich während der gesamten Zeit das Gefühl, in einem ganz normalen Arbeitsverhältnis zu stehen, mich frei und selbstständig bewegen zu können und das volle Vertrauen der Schulleitung zu genießen. Aufgrund der luxuriösen Ausstattung der Schule hatte ich auch alle technischen Möglichkeiten, meinen Unterricht mithilfe digitaler Medien durchzuführen – Computer und Whiteboard standen in jedem Klassenraum zu Verfügung und die Studierenden konnten selbstverständlich auch damit umgehen. Ich kam morgens und begann meinen Unterricht, und ich ging nachmittags – dazwischen gab es wenig Kontakte mit anderen Lehrenden oder mit der Schulleitung. Jeder ging seiner Arbeit nach, und das geschah störungsfrei.

7.4.2.5 Mein Verhältnis zu den Studierenden

Schon beim Lesen meiner eigenen Aufzeichnungen fällt mir auf, dass ich im Forschungsfeld eher als Lehrerin denn als Forscherin in Erscheinung trat. Während der Tätigkeiten an der Schule störte dieser Wechsel zwischen den beiden Rollen nicht, auch wenn es für die Studierenden zum Teil eine gewisse Herausforderung zu sein schien, mit mir zu arbeiten. Bereits am ersten Tag gaben mir einige mehr oder weniger deutlich zu verstehen, dass sie das Thema des Unterrichts merkwürdig, wenn nicht gar befremdlich oder als Zumutung empfanden. Einerseits waren die Studierenden mir gegenüber höflich-zurückhaltend, aber gleichzeitig lag eine gewisse angespannte Skepsis in der Luft. Schon nach kurzer Zeit wurde deutlich, dass die wenigsten der Studierenden an dem Thema interessiert waren. Das verwunderte mich, denn in den ersten Gesprächen mit der Schulleitung wurde mir die Klasse als eine bunt gemischte, aber leistungsbereite und interessierte Gruppe beschrieben. Einige dieser Studierenden waren nach Auskunft der Schulleitung begeisterte Leser*innen, die nicht nur Trivilliteratur rezipierten, sondern sich auch regelmäßig freiwillig mit anspruchsvollen philosophischen Texten befassten. Ich war also nach diesen ersten Gesprächen zutiefst beeindruckt und ging mit hohen Erwartungen und - ja, man kann es so nennen – ehrfurchtsvoll in die Klasse.

Zunächst gestalteten sich die Gespräche zäh, die Studierenden begegneten mir vorsichtig, aber das hätten sie vielleicht bei jeder neuen Lehrkraft getan. Doch schon nach relativ kurzer Zeit wurden sie gesprächiger, manche zeigten auch eine gewisse Angriffslust. Dabei taten sich vor allem bei zwei männliche Teilnehmer hervor, nicht nur im Unterricht, sondern auch in den Gruppendiskussionen. Trotz aller Zurückhaltung ließen sie zum Teil unterschwellig, zum Teil aber auch offen und fast aggressiv erkennen, dass sie die Forderung, sich mit Literatur beschäftigen zu sollen, als reine Zeitverschwendung, ja sogar als Zumutung, empfanden. Ein Kandidat, Marten, äußerte sich hierzu unverblümt, er hatte in der ersten Datenerhebung mit seiner Gruppe mit Abstand den höchsten Redeanteil. Marten redete sich im Laufe der Zeit in Rage, er beschwerte sich über die schlechten Zustände der Schule, den mangelhaften Unterricht. Er wollte mehr handlungspraktische Unterweisung, aber keine Belästigung durch überflüssige Luxusthemen (so nannte er das im Unterricht). Gleichwohl betonte er, dass er schon mit Literatur gearbeitet habe und hierfür offen sei. Allerdings müsse dies selbstbestimmt geschehen. Er warf der Schule – und implizit damit auch mir –

⁷⁰ Auch in Anbetracht der Tatsache, dass es sich bei den Klient*innen um Menschen mit zum Teil schweren psychischen Erkrankungen handelte, wäre meine Anwesenheit bei der Durchführung der Angebote nicht wünschenswert gewesen, denn es hätte zum einen die Situation sowohl für die Beobachteten, als auch für die Klient*innen erheblich beeinträchtigt und somit wäre der Wert meiner eigenen Beobachtungen stark in Zweifel zu ziehen.

vor, der Klasse wertvolle Zeit für die Examensvorbereitung zu stehlen. Marten stand nicht allein mit seiner Meinung, er fand in der Klasse viel Zustimmung, wenn auch nicht ganz so offensiv vorgetragen. Marten war auch nicht die ganze Woche hindurch anwesend, und das anschließende Projekt führte er nicht durch. Auch zur zweiten Datenerhebung erschien er nicht, ohne Angabe von Gründen. Mit Marten war mir also kein Arbeitsbündnis geglückt.

Der zweite männliche Teilnehmer, der sich verhalten angriffslustig zeigte, war Julius. Dieser junge Mann gab sich sehr offen und interessiert und stellte viele Fragen, die ich ihm auch gerne beantwortete. Dennoch hatte ich gleichzeitig das Gefühl, von ihm geprüft zu werden, und einige seiner Bemerkungen aus der ersten Gruppendiskussion bestätigten diesen Eindruck. Von Julius fühlte ich mich eingeschüchtert. Er war einer dieser Studierenden, die sich gerne mit philosophischen Texten befassen und ich hatte ständig die Befürchtung, ihn zu unterfordern und seinen Ansprüchen nicht zu genügen. Dass er an mich hohe Erwartungen hatte, formulierte er auch deutlich. Er gab mir zu verstehen, dass er ein sehr interessierter Schüler sei, sofern der Lehrer guten und anspruchsvollen Unterricht machte, und fügte hinzu, dass er das von mir ja wohl erwarten könne. Julius' Angebot, das er später ausarbeitete, blieb allerdings hinter meinen eigenen Erwartungen an ihn zurück. Dennoch war ich während des Unterrichts und auch beim Auswerten der Daten geneigt, ihn als besonders begabten Schüler zu sehen. Erst beim gemeinsamen Auswerten der Daten mit anderen Forschenden wurde mir bewusst, dass ich die ganze Zeit dazu tendierte, ihn nach meinen Vor-Urteilen zu bewerten und meine eigenen Wahrnehmungen zu ignorieren. Eine Doktorandin bezeichnete Julius' Verhalten als „Souveränitätsperformance“, und nach meinem Gefühl traf diese Formulierung ins Schwarze. Aber bei aller Skepsis und trotz der Machtspielchen war Julius bereit, die Aufgaben zu erfüllen, und er blieb bis zum Ende dabei.

Es wäre zu umfangreich, hier jede Teilnehmerin und jeden Teilnehmer einzeln zu beleuchten, aber ich denke, es wird deutlich, dass eine starke Dynamik von der Klasse ausging. Es gab viele erfreuliche und freundliche Situationen, aber dennoch auch viel verhaltene Abwehr und Skepsis, was mich durchaus auch manchmal verunsicherte.

7.4.2.6 Rollendiversität und –konfusion

Wie in dem bisher Beschriebenen schon anklingt, ergab sich aus der Konstellation des Beforschens der Studierenden einerseits und dem Unterrichten andererseits die Notwendigkeit, in den unterschiedlichen Anforderungssituationen in die jeweils passende Rolle zu schlüpfen. Während die Rolle als Forschende mir noch sehr neu war und ich mich darin eher unsicher fühlte, ist mir die Rolle als Lehrerin sehr wohl vertraut und es fiel mir daher relativ leicht, auch dem Widerstand der Studierenden zu begegnen und ihn auszuhalten. Trotzdem kam es an manchen Punkten zu Überschneidungen. Als Forscherin obliegt es mir, Verhalten, Handlungen, Äußerungen der Studierenden zu untersuchen und zu interpretieren, als Lehrerin jedoch habe ich in meinem beruflichen Alltag normalerweise auch immer die Aufgabe, die Studierenden zu bewerten. Das geschieht anhand definierter Kriterien, die Beurteilungen erlauben. Jedoch erscheinen mir diese Kriterien weitaus oberflächlicher als Forschungsmethoden empirischer Untersuchungen, denn sie erforschen nicht Befindlichkeiten und Haltungen der Individuen, sondern sie bilden allgemeine und an Lernzielen orientierte Maßstäbe, an denen der Einzelne sich jeweils messen lassen muss. Insofern unterscheiden sich die Perspektiven erheblich.

In der Handlungssituation fiel es mir manchmal schwer, die Perspektiven nicht zu verwechseln. Vor allem in den Gesprächsrunden achtete ich daher mehr als sonst darauf, eine eher neutrale Haltung einzunehmen und die Studierenden nicht zu belehren oder zu bewerten. Es gab jedoch auch eine Situation, in der ich meine neutrale Haltung deutlich verließ, denn da erschienen mir einige Äußerungen einer Teilnehmerin zu pessimistisch und zu negativ und ich hatte den Eindruck, sie redete sich gerade um Kopf und Kragen. Daher spiegelte ich ihre Äußerungen und provozierte sie mit meiner Fragestellung, um ihr eine Gelegenheit zu geben, ihre Ausführungen bei Bedarf zu korrigieren. Dies geschah bei ‚Jana‘ – es handelt sich wie bei allen anderen Namen auch hier um ein Pseudonym – im zweiten Erhebungsdurchgang. Jana schilderte ihre Erlebnisse und die Tristesse ihres Projektes. Ich hörte eine Weile zu, merkte aber bereits bei ihren Schilderungen, wie sich etwas in mir sträubte. Als sie eine Pause einschob, fasste ich ihre Aussagen sinngemäß zusammen und unterstellte ihr explizit, dass hier eine unmotivierte Fachkraft auf eine unmotivierte Klientin gestoßen war und beide sich lustlos mit einem Gegenstand beschäftigen, an dem sie beide nicht interessiert waren. Dies geschah mit einem Lächeln, denn ich wollte ihr zeigen, dass ich das Gesagte bewusst überspitzt und provozierend formulierte. Jana rechtfertigte sich auch prompt und stellte klar, dass sie sich schon Mühe gegeben hatte, das Angebot ansprechend zu gestalten. Dennoch überzeugten mich ihre Ausführungen nicht, und erst viel später wurde mir bewusst, dass ich die ganze Zeit über geneigt war, ihr gesamtes Angebot negativ zu bewerten. Dabei hatte ich sie eingestuft als eine jener Studierenden, die aufgrund von Lustlosigkeit und persönlichem Desinteresse ein schlechtes Angebot abliefern. Außerdem konnte ich nicht nachvollziehen, dass trotz des ausgiebigen Unterrichts zu dem Thema (40 Wochenstunden entsprechen fast einem halben Jahr Deutschunterricht) anscheinend nicht das Geringste aus dem Unterricht angekommen war. Ich versuchte zu ergründen, ob ich mich dadurch gekränkt fühlte, aber das war nicht der Fall. Irritiert trifft es besser. Wichtiger aber war für mich die Erkenntnis, dass meine Lehrerperspektive hier nicht angemessen war. Es war nicht meine Aufgabe, die Studierenden zu benoten, denn das war ganz klar die Aufgabe der begleitenden Praxislehr*innen. Erst die bewusste Veränderung und die Besinnung auf meine Aufgaben als Forscherin ermöglichten einen Wechsel der Perspektive.

7.4.2.7 Meine eigene Entwicklung: Veränderung von Beliefs, Perspektivenwechsel

Steinke (2000) stellt unter dem Aspekt der reflektierten Subjektivität die Frage, ob es während des Forschungsprozesses zu Selbstbeobachtungen gekommen ist. Dies kann ich eindeutig bejahen, auch wenn nicht alle Situationen als Belege hierfür angeführt werden können. Viele Ereignisse, Gedanken und Zweifel hatte ich in meinem Forschungstagebuch notiert, und manche Themen auch mit anderen Forschenden diskutiert. Selbstbeobachtungen stellen sich meistens dann ein, wenn Schwierigkeiten auftauchen, sich etwa Erklärungsansätze als falsch oder irreführend erweisen. Daher sind auch Situationen, die eher unerfreulich waren, im Nachhinein durchaus als wertvoll zu betrachten, da sie wertvolle Hinweise auf Veränderungsnotwendigkeiten in sich bergen. Gerade Situationen, die die Wirkungsmächtigkeit eigener unreflektierter Beliefs offenbaren, sind Auslöser für eigene Entwicklungsprozesse.

Ein Beispiel für Selbstbeobachtung und Selbstreflexion wäre die Erkenntnis der ‚Betriebsblindheit‘ und des Bestrebens, die Dinge stets normativ betrachten zu wollen, zumindest wenn sie in engem Zusammenhang mit meinem beruflichen Alltag als Lehrerin stehen. Der Knoten der Erkenntnismöglichkeiten konnte erst platzen, als das Bedürfnis der Beurteilung ad acta gelegt war und die Neugier auf Begründungen für Verhaltensweisen die Oberhand gewann. Diese Erkenntnis kam aber

nicht über Nacht, sondern resultierte aus verschiedenen Erfahrungen und aus Rückmeldungen durch andere. So war ich einige Zeit versucht, das Verhalten einer Probandin als ‚unprofessionell‘ und nicht an ethischen Werten orientiert zu betrachten. Hätte ich ihr Verhalten beurteilen und benoten sollen, dann wäre das Urteil nicht gut ausgefallen. Diese Versuchung der normativen Betrachtungsweise war besonders groß, weil ich nicht nur als Forscherin, sondern auch als Lehrerin im Forschungsfeld aktiv war. So kam es durchaus auch zu Rollenkonfusionen und es war – sowohl während der Tätigkeit an der Schule, als auch im anschließenden Auswertungsprozess der Daten - nicht immer leicht, die Rollen samt den damit verbundenen Aufgaben und Perspektiven voneinander zu trennen. Manchmal waren die Irritationen von kurzer Dauer, aber in einem Fall führte die normative Sichtweise auch in ein gedankliches Abseits, das ich zwar durchaus gefühlt hatte, aber alleine nicht korrigieren konnte, da ich nicht wusste, wo der Fehler lag.

Die Einsicht, empirisch an die Daten heranzugehen, eröffnete zwar bei mir eine Haltung der inneren Offenheit und Bereitschaft, die Dinge anders als bisher wahrzunehmen, zeigte aber noch keinen Weg, wie nun mit den Daten umgegangen werden könnte, nach welchen Kriterien sie zu durchforsten seien und in welche Richtung die Forschungsreise führen sollte. Diese Einsicht kam erst nach einer Sitzung mit meiner Arbeitsgruppe, in der wir uns mit subjektiven Theorien beschäftigten. Nach der Lektüre und der gemeinsamen Interpretation eines Textes von Rokeach kam mir die zündende Idee, wie ich das bisher in den Daten Wahrgenommene zusammen mit einer vagen Idee (der mich von Anfang an beschäftigenden Frage, wie sich angehende Fachkräfte auf Arbeitsaufträge einlassen und warum sie das in einer bestimmten Art und Weise tun) mithilfe eines theoretischen Erklärungsansatzes erforschen lässt, ohne normativ vorzugehen, sondern empirisch all jene Elemente zu untersuchen, die zu Erklärungen für das jeweils gezeigte Verhalten dienlich wären. Bei genauerer Betrachtung handelt es sich hier um eine Verknüpfung aus induktivem, abduktivem und logisch-deduktivem Vorgehen: Aus den Daten hatte ich Erkenntnisse gewonnen, die sich deuten ließen, zu denen jedoch die persönlichen Deutungsmöglichkeiten nicht ausreichten, um eine wissenschaftliche Arbeit zu bestreiten.

Bei der Diskussion um theoretische Grundlagen traf mich sozusagen der ‚Blitz‘ einer Erkenntnis, dass genau jener Forschungsansatz passend für mein Vorhaben sein könnte, wenn es gelänge, ihn in die Vorgehensweise der Grounded Theory zu integrieren. Logisch-deduktiv war der Vorgang insofern, als ich die Theorie überprüfte und feststellte, dass sich einzelne Elemente, die ich bislang induktiv aus dem Datenmaterial erschlossen bzw. die ich in dem Datenmaterial als implizite Theorien vermutete, mithilfe der Theorie Rokeachs in den Fallbeispielen systematisch rekonstruieren ließen⁷¹. Insofern war hier auch der iterative Charakter des Forschungsprozesses sehr deutlich zutage getreten, indem ständig der Wechsel zwischen Handeln und Reflexion erfolgte. Innerhalb dieses iterativen Prozesses veränderte sich auch die Forschungsfrage von einer eher allgemeineren Fragestellung nach Einstellungen und Beliefs von Heilerziehungspfleger*innen in Bezug auf Möglichkeiten literarischer Erfahrungen von MmB hin zu der konkreten Forschungsfrage nach dem Wie und Warum des Handelns von Heilerziehungspfleger*innen in der konkreten Handlungssituation der pädagogischen Arbeit, die einen speziellen und nicht routinisierten Arbeitsauftrag enthält.

Die ‚theoretische Sensibilität‘ für das Datenmaterial resultiert aus persönlichen Erfahrungen sowie aus der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema. Deshalb kann solche Forschung auch nicht

⁷¹ Z. B. Beliefs, Wertvorstellungen, Haltungen, Einstellungen, subjektive Theorien; Funktionen von Beliefs und deren Auswirkungen auf das Denken und Handeln - was anschließend in dem empirischen Teil der Studie ausführlich dargestellt wird

ohne Theoriekenntnis geschehen, denn dann würde genau das passieren, was eigentlich vermieden werden sollte: Die Ergebnisse wären nicht nur äußerst subjektiv gefärbt, sondern geprägt durch Beliefs, die wenig reflektiert Einzug in die Forschungsarbeit hielten. Hätte ich erst Literatur nach dem Festlegen der Kernkategorie zurate gezogen, dann wäre es relativ wahrscheinlich, dass der Suchprozess nur dazu gedient hätte, bislang getroffene Vermutungen auch theoretisch zu untermauern, ohne den Blick weiter zu öffnen und gegebenenfalls die Perspektive zu wechseln. Doch auch dies ist ein Ergebnis bzw. eine Aufgabe des Forschungsprozesses: die eigenen Grenzen der Erkenntnismöglichkeiten zu reflektieren und zumindest, soweit individuell möglich, zu überwinden. Dazu bedarf es der Rückmeldung durch andere Menschen, aber auch der Erkenntnisse durch Forschungsliteratur.

8 Ergebnisse der empirischen qualitativen Teilstudie

8.1 Auswahl der Fälle

Um die Nachvollziehbarkeit der Theoriebildung zu gewährleisten, werden hier zunächst die ausgewählten Fälle einzeln beschrieben. Der Fallauswahl erfolgte wie in Kap. 7.3 dargestellt. Bereits bei dieser Kategorisierung lässt sich eine Entwicklung der Haltungen erkennen. Dies kommt dadurch zustande, dass die Fallauswahl nach der Durchsicht aller Transkripte erfolgte. Nach Kelle und Kluge (2010, 108) ist die Konstruktion eines „heuristischen Rahmens“ für den Fallvergleich und die Typenbildung unverzichtbar. Dieser heuristische Rahmen darf dabei weder zu großen empirischen Gehalt besitzen, noch darf er zu eng angelegt sein. Das Rahmenkonzept für die qualitative Forschung sollte nur wenig informationshaltige, empirische Konzepte umfassen, die entweder aus abstrakten Konstrukten soziologischer (Groß-)Theorien oder aus eher trivialen Alltagskonzepten bestehen können. (ebd., 109). Die im vorliegenden Fall ausgewählten Konzepte orientieren sich zum einen an trivialen Alltagsüberlegungen, nämlich der Vorstellung, dass die private Leseaffinität sich erheblich auf die Bereitschaft auswirkt, mit Literatur auch im beruflichen Kontext zu arbeiten. Zum Zweiten wurde die Auswahl der Konzepte einer soziologischen Theorie folgend getroffen (vgl. Kap. 7.3), die einen Deutungsrahmen bietet, der ausreichenden Forschungs- und Interpretationsspielraum zulässt.

Die Objekthaltung, die zum einen der Fallauswahl zugrunde liegt, orientiert sich ausschließlich an der privaten Leseaffinität der Personen und lässt keine Rückschlüsse darüber zu, welche Haltung sie jeweils gegenüber dem Objekt ‚Literatur als Gegenstand pädagogischer Angebote‘ einnehmen. Die Situationshaltung zum anderen zeigt vor allem an, ob eine Person bezüglich der geplanten Aktion davon ausgeht, dass diese eher erfolgreich durchgeführt werden kann oder ob die Wahrscheinlichkeit des Misslingens als höher eingeschätzt wird.

Ausschlaggebend für die Auswahl der Fälle war nicht nur die Ausgangshaltung der Proband*innen bezüglich der Objekt- und Situationshaltung, sondern auch Verlauf und Ergebnisse der jeweiligen Projekte und die damit verbundenen subjektiven Bewertungen der Proband*innen spielten für die Auswahl eine entscheidende Rolle. Für die Kontrastierung schien es zunächst wichtig, zwei Fälle zu finden, die sehr stark kontrastieren, sowie zwei Fälle, die zwischen den beiden Extremen eingeordnet werden können. Die beiden mittleren Fälle unterscheiden sich in der Ausgangssituation zunächst nicht deutlich, nehmen aber im Laufe des Untersuchungszeitraumes sehr unterschiedliche Entwicklungsverläufe. Die Überlegung, die Fälle nur aufgrund der Ausgangssituation auszuwählen, wurde verworfen, weil bei einer Auswahl nur aufgrund der Ausgangshaltungen nicht sichergestellt werden konnte, dass sich deutliche Unterschiede bezüglich der Handlungs- und Problemlösungsstrategien abzeichnen würden. Daher wurde neben den Ausgangshaltungen auch die individuelle Entwicklung der Personen bei der Fallauswahl berücksichtigt, da diese den Kern der Untersuchung bilden und sich nicht nur vier deutlich unterschiedliche Muster abzeichnen, sondern auch sichergestellt ist, dass ein Fall mit einer deutlichen Haltungsänderung, die nicht die Hypothesen bestätigte, abgebildet werden konnte.

Die Analyse der Einzelfälle kann gleichzeitig als die Entwicklung vier verschiedener Typen betrachtet werden, da die Fälle jeweils aufgrund zweier Grundhaltungen ausgewählt wurden, die in jeweils unterschiedlichen Ausprägungen vorliegen und sich zu vier unterschiedlichen Grundmustern kombinieren lassen (vgl. Kap 7.3 und 7.4). Nach Weber (1994/1988, S. 191; zit. in: Kelle und Kluge 2010, 83) gewinnt man Idealtypen durch die

„einseitige Steigerung eines oder einiger Gesichtspunkte und durch Zusammenschluss einer Fülle von diffus und diskret, hier mehr, dort weniger, stellenweise gar nicht, vorhandenen Einzelercheinungen, die sich jenen einseitig herausgehobenen Gedankenpunkten fügen, zu einem in sich einheitlichen Gedankengebilde“.

Somit wird ein Idealtypus durch die Übersteigerung einzelner Merkmale zum Modell sozialer Wirklichkeit und kann „der Hypothesenbildung die Richtung weisen“ (ebd.). Bevor im Folgenden die Einzelfälle analysiert und diskutiert werden, erfolgt hier noch ein Überblick üb.

	Objekthaltung (eher) positiv	Objekthaltung (eher) negativ
Situationshaltung (eher) positiv	Janina: liest gerne, steht dem Arbeitsauftrag zunächst leicht skeptisch, dann sehr offen gegenüber	Tom: liest nicht gerne, steht dem Arbeitsauftrag zunächst skeptisch, dann aber offen gegenüber
Situationshaltung (eher) negativ	Jana: liest gerne, steht dem Arbeitsauftrag zunächst skeptisch, dann zunehmend pessimistisch und ablehnend gegenüber	Sirin: liest nicht gerne, steht dem Arbeitsauftrag anfangs eher offen, dann zunehmend skeptisch und ablehnend gegenüber

Tabelle 16 Fallauswahl zur Kontrastierung der Fälle

Um die Nachvollziehbarkeit der Theoriebildung zu gewährleisten und der Einzigartigkeit der Individuen gerecht zu werden, erscheint es unumgänglich, zunächst die Kategorienbildung auf der Einzelfallebene nachzuzeichnen und zu illustrieren. Hierzu werden die jeweiligen Haltungen der Proband*innen beschrieben und mit Zitaten aus dem Datenmaterial belegt, und anschließend erfolgt eine Zusammenfassung jeder Haltung. Im Anschluss an die detaillierten Einzelfallanalysen werden zur Theoriebildung anhand der Einzelfallanalysen Thesen aufgestellt und durch Kontrastierung der Fälle erläutert und begründet.

8.2 Janina – Die begeisterungsfähige Kreative

Bevor die Haltungen der Person in den Blick genommen werden, erfolgt eine kurze Beschreibung der Person und des Projektes. Zum Zeitpunkt der Befragung ist Janina 24 Jahre alt. Vor ihrer Ausbildung zur Heilerziehungspflegerin erwarb sie die Fachhochschulreife für Soziales und Gesundheit und absolvierte im Anschluss eine Krankenpflegeausbildung. Nach Abschluss dieser ersten Ausbildung begann sie mit der Ausbildung zur Heilerziehungspflegerin. Zum Zeitpunkt der ersten Datenerhebung befindet sie sich im letzten Ausbildungsjahr und steht kurz vor ihrem zweiten Berufsabschluss.

Janina gibt an, gerne zu lesen, und sie freut sich auf eine Abwechslung im Unterricht durch ein Thema, das vom üblichen Lehrplan abzuweichen scheint. Sie freut sich auf den Unterricht und gibt an, das Fach Deutsch gerne zu mögen, „wenn es nicht so trocken ist“ (D3, Z. 31)

Janina führte mit einer Klientin ein Projekt zum Thema ‚Paris‘ durch. Das Thema wurde im Dialog mit der Klientin ausgewählt und entspricht zum Zeitpunkt des Projektes den Interessen der Klientin in besonderem Maß, da Paris für diese Frau eine Art Sehnsuchtsort darstellt, mit dem sie sich gerne befasst und über den sie vieles in Erfahrung bringen möchte. Im Rahmen dieses Projektes fertigt Janina

zusammen mit der Klientin eine Collage an, welche nach Abschluss des Projektes im Wohnzimmer der Wohneinrichtung ihren Platz findet.

8.2.1. Subjekthaltung Janina

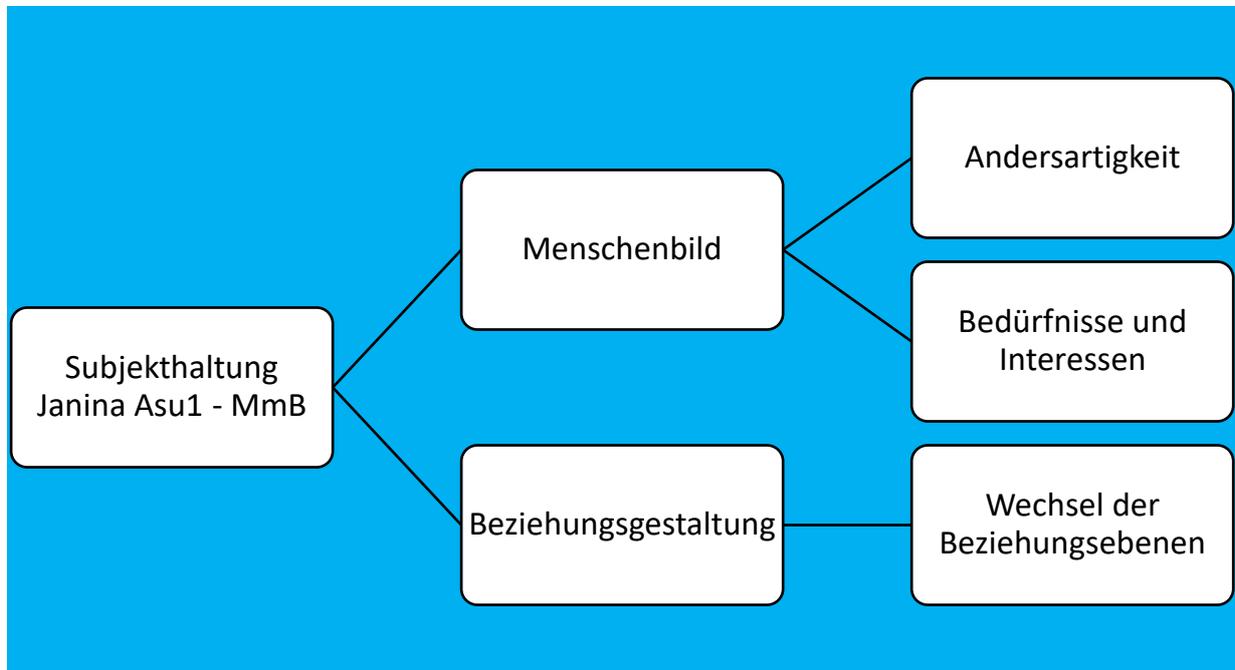


Abbildung 20 Kategoriensystem ‚Subjekthaltung Janina‘

8.2.1.1 „Andersartigkeit“ von Menschen mit Behinderung

In diesem Abschnitt soll untersucht werden, ob Janina die von anderen Studierenden geäußerte Vorstellung teilt, Menschen mit kognitiven Einschränkungen und bzw. oder psychiatrischen Erkrankungen unterschieden sich grundsätzlich von Menschen ohne Behinderung.

Aus Janinas Beschreibungen und Berichten zum ersten Messzeitpunkt geht nicht hervor, dass Menschen mit Behinderung sich grundsätzlich von Menschen ohne Behinderung unterscheiden oder dass es zwischen den Gruppen von Menschen mit unterschiedlichen Arten von Behinderung spezifische Eigenschaften oder Defizite gibt, die man generalisierend für einzelne Gruppen festlegen könnte. Janina schildert spezielle Eigenarten von Klient*innen, die ihr in der Psychiatrie begegnen, und viele Schilderungen ähneln denen der anderen Studierenden. Bei ihren Ausführungen achtet sie jedoch stark auf Differenzierung und Vermeidung von Generalisierung, auch wenn manche Merkmale auf viele Patient*innen/Klient*innen zutreffen: „*Ich habe bislang noch keinen Bewohner Zeitung lesen sehen, das ist mir noch nicht passiert, [...]*“ (D3, Z. 116).

Janina berichtet aus der Perspektive der Ich-Erzählerin, so wirkt das Gesagte subjektiv und wird als persönliche Meinung vermittelt, die nicht zwingend auf allgemeinen Konsens stößt und deren subjektiver Charakter ihr durchaus bewusst ist. Gleichzeitig stellt sie ihre Äußerungen als ihre persönlichen Beobachtungen dar, auf deren genaue Bedeutung sie sich nicht festlegen kann oder möchte. Vielmehr versucht sie ihre Beobachtungen anhand von Details zu verifizieren, was den Schilderungen den Charakter von Einzelfallstudien gibt. Auffällig ist auch ihr Bemühen um Genauigkeit und Korrektheit ihrer Angaben. Selbst wenn ihre Angaben nicht überprüft werden können, bemüht sie

sich um wahrheitsgetreue Angaben: „[...] oh, ich hab doch gelogen, da war was (...) ein Bewohner hat sich doch ne Zeitung angeguckt, aber nicht gelesen, sondern sich die Bilder daraus angeguckt. Ansonsten hab ich noch nie jemanden irgendwo lesen sehen in der Psychiatrie.“ (D3, Z. 128-130). Janina nennt viele Beispiele für mangelhafte oder fehlende Lesekompetenz von Menschen mit kognitiven und bzw. oder psychischen Beeinträchtigungen. So berichtet sie etwa von Kindern in einer Förderschule: „Ich habe zum Beispiel mal in einer Förderschule gearbeitet, da konnte niemand lesen, die Kinder waren zwischen acht und ich will nicht lügen, ich meine vierzehn Jahre alt, die älteste war reine Autistin, die hat gerade lesen gelernt. Das hat sie mit einem Würfel gemacht, wo einzelne Silben draufstanden, aber sie konnte noch keine zusammenhängenden Wörter lesen [...]“ (D3, Z. 118 -122). Auch im Bereich der Psychiatrie hat Janina bislang keine Erfahrungen mit lesenden Patient*innen sammeln können: „Und sonst, in der Psychiatrie habe ich Literatur nur mehr so passiv erlebt von den Bewohnern, da habe ich eher vorgelesen [...]. Ansonsten hab ich noch nie jemanden irgendwo lesen sehen in der Psychiatrie.“ (D3, Z. 123 -128).

Trotz der Häufung der Beispiele leseunkundiger Menschen mit Behinderung geht sie davon aus, dass es durchaus lesende Menschen mit geistiger und/oder psychischer Behinderung geben kann. Die Wahrscheinlichkeit, auf lesekundige und lesefreudige Klient*innen zu treffen, hängt ihrer Ansicht nach auch von dem Bereich ab, in dem das Fachpersonal arbeitet: „Ich habe bislang noch keinen Bewohner Zeitung lesen sehen, das ist mir noch nicht passiert, tja ich denke auch, es kommt ganz darauf an, wo man arbeitet.“ (D3, Z. 117). Hier spricht Janina die unterschiedlichen Lebenswelten von Menschen mit geistigen Behinderungen an, die auch innerhalb psychiatrischer Einrichtungen anzutreffen sind. In den Abteilungen der Psychiatrie, die der Förderung und Therapie dienen, werden Leseangebote durchgeführt: „[...] dass wir im Klinikum halt diese Lebensschule haben, wo dann die Patienten oder Bewohner, wie auch immer, rechnen lernen, schreiben lernen“ (D3, Z. 89 – 94)

In einem Punkt unterscheiden sich einige Psychiatriepatient*innen aber scheinbar doch von Menschen mit anderen Behinderungen, nämlich solche, deren Wahrnehmungsfähigkeit durch die psychische Beeinträchtigung derart eingeschränkt ist, dass sie kaum Zugang zur Realität bzw. zu dem Geschehen in ihrem Umfeld finden können, sind nicht in der Lage, Literatur aktiv oder passiv zu rezipieren. Diese Aussage trifft Janina jedoch in Form eines Zitates, somit distanziert sie sich zugleich von dieser Aussage: „[...] mir hat auch schon mal jemand gesagt, in der Psychiatrie leben viele, die schizophren sind und Stimmen hören, die meisten können sich nicht darauf konzentrieren zu lesen, weil sie schon so viele Stimmen im Kopf haben, dass sie keine mehr zufügen möchten. Was gelesen wird, das kommt auch meistens nicht an [...]“ (D3, Z. 125 - 128). Während Janina diese Aussage zitiert, zeigt sie, dass sie die Gültigkeit der Aussage für möglich hält, gleichzeitig distanziert sie sich auch davon und verdeutlicht, dass dies nicht zwangsläufig ein Belief darstellt, das sie persönlich teilt, zumindest zeigt sie sich nicht überzeugt von der Validität der Aussage, sondern lässt die Möglichkeit des Zweifels zu. Janina äußert sich zurückhaltend auf die Frage der Interviewerin, ob die Menschen mit Behinderung über die Fähigkeit verfügen, sich in Texte einzufühlen: I: „Ja (...) Das kennen Sie vielleicht auch, wenn Sie selbst etwas lesen (...) Sie identifizieren sich mit einer Figur, am liebsten mit dem Helden, das hat ja so was von ‚ach, so möchte ich auch gerne sein‘. [...]“. Samanta: „Wir haben jede Menge Größenwahnsinnige bei uns.“ ((TN lachen)) Janina: „Das ist schwierig zu sagen, weil halt so wenige lesen. Ich kann gar nicht sagen, ob sich da jemand so doll reinversetzen will, kann.“ (D3, Z. 202) Janina lässt sich durch die flapsige Fragestellung der Interviewerin nicht verleiten, sich auf das sprachliche Niveau der Vorrednerinnen einzulassen. Auch die vermutlich lustig gemeinte, gleichfalls aber respektlose

wirkende Aussage Samantas ignoriert sie und antwortet bedächtig. Sie erhebt sich an dieser Stelle nicht über die Klient*innen, sondern merkt an, dass sie nicht über die Kompetenz verfügt, die Fähigkeiten der Klientel zur Imagination und des Perspektivenwechsels zu beurteilen. Insofern schätzt Janina ihre eigenen Fähigkeiten zur Einschätzung der Klient*innen selbstkritisch ein.

Nach der Durchführung ihres literarischen Angebotes beschreibt Janina die Frauen in ihrer Gruppe als selbstbewusste Menschen, die eigene Wünsche und Bedürfnisse kennen und einschätzen können „[...] hauptsächlich ging es da um Ressourcenförderung, ein bisschen schreiben, lesen, was sie halt beides eigentlich gut kann und es ist halt ihr Interesse, etwas über zu Paris machen, weil sie halt da schon immer einmal dahin wollte [...]“ (D8, Z. 42 - 44). Janina interpretiert das Interesse der Klientin an der Stadt Paris als einen Wunsch, sich mit der Stadt zu beschäftigen, von der sie bei einer zurückliegenden Reise „total geflasht“ (D8, Z. 45) war und die sie gerne bereisen würde. Janina greift hier ein Bedürfnis auf und bietet in der Folge Gelegenheit, dieser Sehnsucht nachzugehen und sich zumindest theoretisch mit der Reise zu befassen. In die Planung ihres Angebotes bezieht Janina die Klientin mit ein, nicht jedoch, ohne eine Vorauswahl möglicher Themen getroffen zu haben: „[...] ja da hab ich mich hingesetzt, hab da Themen aufgeschrieben, was weiß ich – Tierwelt, Reisen, so was – ne, ein paar Kategorien, Kultur, Kunst und so, dann bin ich zur Bewohnerin hin und hab sie so gefragt, was sie daraus machen will, dann hat sie sich halt für Stadt entschieden. Dann hab ich gesagt okay, gerne, und dann hab ich gesagt, ja, können wir machen. Welche Stadt denn? Und dann hat sie gesagt Paris, ich will unbedingt wieder nach Paris. Somit haben wir halt Paris genommen.“ (D8, Z.146 – 152). Janina konfrontiert die Klient*innen nicht einfach mit der Themenstellung des Arbeitsauftrages ein literarisches Angebot durchzuführen, und befragt dann die Klient*innen nach Wünschen und Möglichkeiten der thematischen Umsetzung des Auftrages. Das Thema des Angebotes wird dialogisch ermittelt und festgelegt. Dabei bietet Janina eine gewisse Vorstrukturierung, um eine Themenauswahl einzuschränken und zu erleichtern.

Nach der Festlegung auf das Thema ‚Stadt‘ überlässt Janina die Auswahl einer bestimmten Stadt der Klientin, mit der sie das Angebot durchführen möchte. Hier zeigt sie Offenheit gegenüber dem Thema, aber auch gegenüber der Klientin. Dies erfordert Flexibilität und die Bereitschaft, sich gegebenenfalls auf ein unbekanntes Terrain zu begeben. Janina richtet sich hier nicht nach ihren persönlichen Interessen, sondern an den Wünschen und Bedürfnissen der Klientin. Sie orientiert sich auf einer „vertikalen“ Ebene an übergeordneten heilpädagogischen Werten (vgl. Kap. 5.1) und legt mit ihrer zugewandten Haltung den Grundstein für eine vertrauensvolle und von Resonanz⁷² geprägte Beziehung. Dennoch geht es in ihrem Angebot weniger um die Entwicklung persönlicher Perspektiven in Form konkreter Lebensplanung, sondern die Förderung lebenspraktischer Fähigkeiten stehen für Janina im Vordergrund; sie betont die Ressourcenorientierung ihres Angebotes: „[...] hauptsächlich ging es da um Ressourcenförderung, ein bisschen schreiben, lesen, was sie halt beides eigentlich gut kann und es ist halt ihr Interesse, etwas über Paris zu machen, weil sie halt da schon immer einmal dahin wollte und schon einmal da durchgefahren ist und total geflasht war, ja und dann haben wir halt

⁷² Hartmut Rosa definiert Resonanz als das prozesshafte In-Beziehung-treten mit einer Sache oder mit Menschen. Resonanz ist dadurch gekennzeichnet, dass „vielleicht ein anderes Weltverhältnis möglich ist, bei dem im Kern unserer Beziehung zum Leben, zu anderen Menschen, zu dem, was man mal Schöpfung nannte, zur Welt an sich, nicht mehr die Haltung des Beherrschens, des Kontrollierens und des in Reichweite-Bringens maßgeblich ist, sondern eine Beziehung des Hörens und des Antwortens. Also offen sein dafür, von Dingen berührt zu werden, aber auch in der Lage sein, darauf zu antworten, entgegenzugehen“ (Rosa/Endres 2016, 23)

das ... ähm ... ausgearbeitet und haben dazu eine drei Meter große Collage gemacht und das erstellt.“ (vgl. D8, Z. 41 - 46).

8.2.1.2 Bedürfnisse und Interessen

Zum ersten Messzeitpunkt geht Janina grundsätzlich davon aus, dass Menschen mit Behinderung durchaus auch Interesse an literarischen Themen zeigen können, jedoch ist dies ihrer Meinung nach abhängig von der Form der Darbietung der literarischen Inhalte. Die Klient*innen wollen zur Eigenaktivität angeregt und für ihre Anstrengungen belohnt werden: *„Also ich glaube, es ist eine Sache des Themas, wie aktiv etwas gestaltet werden kann. Interessieren sie sich für das Thema, dann sind sie mit mehr Euphorie dabei [...]“* (D3, Z. 317) *„[...] Und dann immer mit Belohnungssystem.“* (D3, Z.328) Bereits in diesem ersten Interview äußert Janina ihre Überzeugung, literarische Angebote sollten (inter-)aktiv gestaltet sein, um Interesse zu wecken. Dieser Überzeugung folgt sie auch später in ihrem eigenen literarischen Angebot, das sie mit einer Klientin durchführt. Ihre Überzeugung, die Teilnahme an literarischen Angeboten müsse zur Steigerung bzw. Aufrechterhaltung der Motivation selbstverständlich belohnt werden, wird nicht von allen Gruppenmitgliedern geteilt. Janina erntet hier Widerspruch: *Julius: „Nö, das passt (...) die haben so viel Eigenmotivation, dass sie das gerne machen möchten, da muss man das nicht irgendwie (...)“* (D3, Z.329 - 330). Doch auch Janina geht nicht grundsätzlich davon aus, dass Psychatriepatient*innen nicht freiwillig lesen. Vielmehr hängt die Lesebereitschaft auch von der Art der Behinderung ab: *„Ja also ich in meinem Bereich, ich bin in einem Bereich für traumatisierte Frauen, ähm ... und wie gesagt, also die lesen viel, auch viele Fachbücher, und da könnte ich mir schon vorstellen, dass das angenommen wird, auf jeden Fall. Das wäre da genau umgekehrt, das sind sechzehn Bewohnerinnen, da sind vielleicht drei, die es nicht annehmen würden. Also die sind eher lesegerig, sag ich mal.“* (D3, 263 – 268).

Zum zweiten Messzeitpunkt schildert Janina ihre Klientel als lesehungrig. An Motivation zum Lesen fehlt es also nicht, und das Niveau der Lektüre ist hoch: *„[...] also die Bewohnerinnen sind Studentinnen oder Studierende und haben das irgendwie drin zu lesen, aber nicht unsere Literatur, so Tageszeitungen und so, sondern ähm ein Buch namens „Ich liebe Mathematik“ oder „Philosophie ist meine Liebe“ oder so was. Es sind schon echt (...) gehobene Literatur [...]“* (D8, 573 -576). Dennoch schildert Janina ihre Schwierigkeiten, ein passendes Thema für das literarische Angebot zu finden. Zunächst versucht sie, ein jahreszeitorientiertes Thema auszuwählen, stellt aber fest, dass dies nicht den Gefallen der Klient*innen findet. Generell lehnen die Frauen in ihrer Gruppe Weihnachten als Ereignis ab: *„[...] dachte auch erst, dass ich so Weihnachten (...) ne, jahreszeitbezogen, irgendwas Winterliches, dachte dann aber, da in dem Bereich, wo ich arbeite, Weihnachten nicht ganz nett gefunden und angenommen wird, konnte ich da nichts machen. [...]“* (D8, Z. 141 -144). Daher sucht Janina nach einem anderen Thema, das die Interessen der Klient*innen eher trifft und befriedigt. Gleichzeitig erkennt sie den Wunsch ihrer Klient*innen, sich von anderen Psychatriepatient*innen bzw. anderen Gruppen zu unterscheiden: *„[...] War aber auch nicht schlimm, weil es irgendwie jeder gemacht hat und dann wollten wir irgendwie was anderes machen (...)“* (D8, Z.145) Die Frauen in ihrer Gruppe möchten nicht die gleichen Angebote durchlaufen wie andere Psychatriepatient*innen, zumindest vermeint Janina diesen Wunsch bei ihren Klient*innen zu verspüren. Die Vorstellungen davon, was genau dieses Andere sein könnte, werden als diffus und vage wahrgenommen, der Wunsch nach Abgrenzung gegenüber anderen Gruppen hingegen erscheint ihr deutlich vorhanden zu sein. Janina versucht diesem Wunsch durch die Suche nach individuellen und an den Interessen der Klient*innen orientierten Angeboten nachzukommen: *„[...] und dann habe ich halt, ja da hab ich mich hingesezt,*

hab da Themen aufgeschrieben [...] dann bin ich zur Bewohnerin hin und hab sie so gefragt, was sie daraus machen will, dann hat sie sich halt für Stadt entschieden. [...]" (D8, Z.150 - 152)

Trotz der - bei vielen Klient*innen sehr ausgeprägten - kognitiven Kompetenzen benötigen Psychiatriepatient*innen ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und Rücksichtnahme. Durch ihre psychischen Beeinträchtigungen können manche Personen die Selbstkontrolle und die Kontrolle über die Situation verlieren, daher muss stets auf Befindlichkeiten der Menschen geachtet werden. Selbst ein gut durchdachtes und vorbereitetes Angebot muss sensibel präsentiert werden. In manchen Situationen ist es nach Janinas Ansicht ratsam, Klient*innen nur wenig mit Vorinformationen zu belasten: I: „Meinen Sie, wenn Sie sie vorbereitet hätten, wäre es eventuell anders gegangen?“ JANINA: „Ja, dann hätte sie sich mehr einen Kopf gemacht am Morgen und am Vorabend und hätte sich vor lauter Druck noch mal geschnitten. Nach dem Motto, wenn ich es nicht gut mache, kriegt Frau Schwarting ne Sechs. Also es war schon ein großer Druck da.“ (D8, Z.507 -512)

8.2.1.3 Beziehungsgestaltung mit Klient*innen

Janina sieht die Klientinnen als kompetente und selbstbestimmte Persönlichkeiten, ohne deren Zustimmung und Mitarbeit sie kein Angebot plant: „[...] dann bin ich zur Bewohnerin hin und hab sie so gefragt, was sie daraus machen will [...]“ (D8:33, Z. 148). Die Berücksichtigung der persönlichen Interessen stellt für Janina ein wichtiges Element zum Gelingen eines pädagogischen Angebotes dar. Dass es ihr bei der Durchführung ihres pädagogischen Angebotes gelungen ist, ein für die Klientin passendes und interessantes Thema zu finden und die Umsetzung so zu gestalten, dass die Klientin die Aktion als Bereicherung empfunden hat, gibt Janina in Form von Zitaten und Verhaltensbeschreibungen wieder:

„Meine Bewohnerin hat sich jedenfalls tierisch gefreut, dass sie etwas über ihre Lieblingsstadt erfährt, was sie bisher noch nicht wusste. Hat also auch gesagt, dass es ihr in den Sitzungen Spaß macht und sie sich gefordert fühlt und diese Aufmerksamkeit halt auch genießt. Die anderen Bewohner waren schon ein bisschen neidisch und haben immer geguckt, was machen die denn da und so (...) und ähm und sie hat immer gesagt, ja wir gehen jetzt wieder basteln, machen unser Projekt, die war so ein bisschen stolz drauf. Da kommt die Lehrerin und das ist dann so ne Prüfung und die ähm hat sich schon geehrt gefühlt, dass ich sie ausgesucht habe und so.“

I: „Das klingt doch nach einer intensiven Zusammenarbeit?“

Janina: „Ja, wir waren halt immer in einem separaten Raum, Wintergarten war das bei uns, da haben wir uns immer hingesetzt und geguckt, dass der frei war (..) ähm, ja, hab ich halt eine Stunde gemacht, mal hab ich anderthalb Stunden gemacht, und so hatte ich halt einen intensiven Bezug zu ihr. Und da hat sie sich halt sehr drüber gefreut.“ (D8, Z. 364 - 378).

Janina betont den intensiven Kontakt, den sie zu der Klientin im Rahmen des Angebotes aufnehmen konnte, und sie ist überzeugt, dass diese Nähe für die Klientin von besonderer Bedeutung und Anlass zu großer Freude ist. Auch Stolz auf die exponierte Stellung und Abgrenzung zu den anderen Bewohnerinnen der Einrichtung sieht Janina als Effekte der gemeinsamen Arbeit an dem literarischen Projekt. Sie ist der Ansicht, dass die Klientin sich durch die Zuwendung und das Vertrauen der

Heilerziehungspflegerin aufgewertet fühlt. Die Klientin gewinnt an Selbstvertrauen und genießt demonstrativ ihre Sonderbehandlung, das Mehr an Zuwendung und das Auserwähltsein. Janinas Schilderungen nach zu urteilen fühlt sie sich wahrgenommen und wertgeschätzt, was innerhalb einer (psychiatrischen) Einrichtung eine Besonderheit sein könnte.⁷³ Janina schildert relativ detailliert ihre Arbeitsweise und das Verhältnis zur Klientin während des Angebotes, wobei sie das Personalpronomen „wir“ mehrfach gebraucht:

„Ich habe im Wohnbereich für traumatisierte Frauen mein Angebot gemacht und habe mit einer Bewohnerin, also mit einer (...) zum Thema Paris halt ausgearbeitet, was es da für Sehenswürdigkeiten gibt, die Lage, ein bisschen Geografisches und ähm (...) ja, halt was zur Bevölkerung, Klima und so. Das haben wir dann ausgearbeitet, vier Sitzungen habe ich da bewältigt, hauptsächlich ging es da um Ressourcenförderung, ein bisschen schreiben, lesen, was sie halt beides eigentlich gut kann und es ist halt ihr Interesse, etwas über zu Paris machen, weil sie halt da schon immer einmal dahin wollte und schon einmal da durchgefahren ist und total geflasht war, ja und dann haben wir halt das (...) ähm (...) ausgearbeitet und haben dazu eine drei Meter große Collage gemacht und das erstellt.“

I: „Und das haben Sie dann ausgestellt?“

JANINA: „Ja, das haben wir ausgestellt, das hängt jetzt im Wohnbereich.“

I: „Jetzt wissen alle über Paris Bescheid?“ ((TN lachen)) (D8, Z.37-49)

Janina unterscheidet innerhalb ihrer Schilderung bezüglich des Angebots zwischen ‚ich‘ und ‚wir‘. Spricht sie über Verantwortung und Zuständigkeit für dieses Angebot, dann verwendet sie das Personalpronomen ‚ich‘ und nicht ‚unser‘, was eine gemeinsame Verantwortung für das Projekt implizieren würde. Schildert sie aber die Ausarbeitung in Bezug auf Textarbeit, Gestaltung der Collage und die Ausstellung des fertigen Werkes im Wohnbereich, dann gebraucht sie kontinuierlich das ‚wir‘ und zeigt damit an, dass sie die Durchführung und Ausarbeitung als gemeinsamen Arbeitsauftrag begreift. Sie arbeitet in solchen Situationen auf Augenhöhe mit der Klientin, diese ist ihr ebenbürtig, wenn es um die Durchführung der Aufgaben geht. Janina begibt sich auf eine Ebene mit der Klientin, was als Voraussetzung für Resonanz gesehen werden kann. Dieser Wechsel der Beziehungsebenen zieht sich durch die gesamte Zusammenarbeit mit der Klientin.

Einerseits pflegt sie im direkten Umgang mit der Klientin ein symmetrisches Verhältnis, teilt sich mit ihr die Arbeiten und ist dabei ebenso angestrengt in den Arbeitsprozess involviert wie ihre Klientin: „[...] wir haben an zwei Tagen die Sehenswürdigkeiten aufgeteilt, vier oder fünf Sehenswürdigkeiten, das kannste nicht an einem Tag machen, da waren wir auch beide total kopfplatt hinterher, echt krass [...]“ (D8, Z.264 - 265) , andererseits ist sie sich ihres komplementären Verhältnisses gegenüber ihrer

⁷³ Goffman beschreibt in „Asyle“, welche Hierarchien in „totalen Institutionen“ existieren und wie eine Fülle von Verhaltensfragen streng reglementiert werden. „In erster Linie unterbinden oder entwerten totale Institutionen gerade diejenigen Handlungen, die in der bürgerlichen Gesellschaft die Funktion haben, dem Handelnden und seiner Umgebung zu bestätigen, daß er seine Welt einigermaßen unter Kontrolle hat – daß er ein Mensch mit Selbstbestimmung, Autonomie und Handlungsfreiheit eines >>Erwachsenen<< ist.“ (2018, 50) vgl. Goffman. Erving (2018, 21. Auflage): Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Edition Suhrkamp; 1961 by Erving Goffman; deutsche Erstausgabe: Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1972.

Klientin durchaus bewusst, wenn es um heilerziehungspflegerische Aufgaben geht, bei denen sie Verantwortung übernehmen muss. So spricht Janina davon, dass sie die vier Sitzungen bewältigt hat – und nicht im Plural; dass also ihre Klientin und sie diese Aufgabe gemeistert haben. Das ‚ich‘ in dieser Situation bezieht sich auf ihren pädagogischen Auftrag der Förderung, den sie auch während der Durchführungsphase nicht aus den Augen verliert: „[...] Das haben wir dann ausgearbeitet, vier Sitzungen habe ich da bewältigt, hauptsächlich ging es da um Ressourcenförderung, ein bisschen schreiben, lesen, was sie halt beides eigentlich gut kann [...]“ (D8, Z. 41 - 43) Noch deutlicher wird das Wechseln zwischen den beiden Ebenen, wenn Janina die besondere Sensibilität der Klientin erläutert und schildert, inwiefern hier ihre eigene Aufmerksamkeit der Reduzierung von Stress gewidmet war: „Ja, also ich hab erlebt, dass ich es nicht so machen konnte, wie ich es dachte, dass ich dann Angst hatte, dass die äh (...) na (...) dann irgendwie eine andere Persönlichkeit ist, hin und her swicht, dissoziiert und so (...) davor hatte ich (..) das war nicht so schön [...]“ (D8, Z. 497-499). Der permanente Wechsel zwischen ‚ich‘ und ‚wir‘ ist begründet durch die jeweilige Situation, in der Janina sich befindet und der Aufgabe, die im Augenblick an sie gestellt wird. Für die Klientin scheint dieser Wechsel nicht spürbar zu sein, sie nimmt die gemeinsame Situation so wahr, dass Janina eng mit ihr verbunden ist, ja dass sogar eine Abhängigkeit der Praktikantin von der Klientin besteht, denn die Klientin befürchtet negative Folgen in Form einer schlechten Bewertung für die Praktikantin, sollte sie selbst, die Klientin, ihrer Aufgabe nicht gerecht werden: „[...] Nach dem Motto, wenn ich es nicht gut mache, kriegt Frau Schwarting ne Sechs. Also es war schon ein großer Druck da.“ (D8, Z.510-512). Dialogisches Handeln und diagnostisch-therapeutisches Handeln wechseln sich ab bzw. ergänzen sich.

8.2.1.4 Zusammenfassung: Subjekthaltung – Resonanz oder Entfremdung?

Janina steht ihrer Klientel wohlwollend, gleichwohl auch kritisch gegenüber. Sie berichtet im ersten Interview (T1) von ihren Beobachtungen, dass die wenigsten Klient*innen freiwillig lesen bzw. überhaupt lesen, betont jedoch die Subjektivität ihrer Aussagen und möchte nicht generalisieren. Sie vermittelt ihre Beobachtungen und Einschätzungen durchgängig aus der Ich-Perspektive und vermittelt so den Eindruck einer reflexiven und selbstkritischen Haltung. Auch Janina hat den Eindruck, dass die psychische Verfassung vieler Psychatriepatient*innen literarische Arbeit erschwert, wenn nicht gar zum Teil unmöglich macht. Andererseits finden sich im Bereich der Trauma-Patientinnen eine hohe Anzahl ‚lesegeriger‘ Frauen. Im zweiten Interview (T2) hingegen beschreibt Janina die Klientinnen als durchweg intelligent, gebildet, belesen. Gleichzeitig stellt Janina fest, dass es zwischen den verschiedenen Gruppen Distinktionstendenzen gibt. Die Frauen in der Traumagruppe möchten durch die Art der Angebote von anderen Gruppen unterscheiden, auch möchten sie nicht an den üblichen Weihnachtsangeboten teilnehmen.

Bei der Begründung ihres literarischen Angebotes lässt Janina sich zunächst von einem Fördergedanken leiten, der die Behebung von Defiziten im Blick hat. Janina geht davon aus, dass auch Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen durchaus Interesse an Literatur haben können, begleitete Angebote aber immer aktivierend und anregend gestaltet sein sollten, wodurch die Motivation zur Mitarbeit erreicht und erhalten werden kann. Bezüglich der Motivation geht sie zunächst (T1) davon aus, dass die Motivation durch Belohnungen gefestigt werden sollte, was aber im zweiten Interview (T2) nicht mehr erwähnt wird. Stattdessen betont Janina hier die Bedeutung der Zuwendung und Aufmerksamkeit für die Klientin. Sie beschreibt ihre Klientin als motiviert und engagiert, und bei den beobachtenden Klient*innen aus der Gruppe hat Janina den Eindruck, dass die

Aktion aufmerksam beobachtet wird und dass der Wunsch entsteht, selbst gerne an ähnlichen Aktionen teilzunehmen.

Janinas Schilderungen beschreiben auch einen ständigen Wechsel der Beziehungsebenen während der Durchführungsphase des Angebotes. Diese Wechsel finden situationsabhängig statt, beruhen auf Beobachtungen und stellen jeweils Reaktionen auf situationsabhängige Anforderungen dar. Je nachdem, ob Anleitung erforderlich erscheint oder gleichberechtigte Zusammenarbeit, übernimmt Janina die jeweilige Rolle als Anleiterin oder auch als gleichberechtigte Partnerin, die sich den Wünschen ihres Gegenübers anpasst. Dies wird besonders deutlich, als die Frauen gemeinsam Texte erarbeiten und eine große Collage erstellen. Beide Frauen sind gleichermaßen intensiv in den Arbeitsprozess involviert, sie handeln immer wieder Prozesse aus und begegnen sich auf Augenhöhe. Trotz der intensiven und scheinbar harmonischen Zusammenarbeit befürchtet Janina während einer Prüfungssituation, dass die Klientin in dissoziative Zustände geraten könnte, und sie sieht sich veranlasst, die Klientin kontinuierlich zu beobachten und ihre Anforderungen so zu formulieren, dass die Klientin sich nicht überfordert fühlt. Auch in scheinbar gleichberechtigten Handlungssituationen gibt Janina ihre Führungsrolle nicht auf, sondern sieht eine Notwendigkeit der kontinuierlichen Beobachtung ihrer Klientin, um jederzeit angemessen reagieren zu können. Durch die permanente Arbeit an der Beziehung erfährt die Klientin ein hohes Maß an Resonanz, kann sich wahrgenommen fühlen und sie spiegelt das Resonanzerleben durch ihr Verhalten. Die Abschlussaktion der Ausstellung der gemeinsam gestalteten Collage vermittelt auch Außenstehenden den Eindruck von Kompetenz der Klientin und wertet diese somit auch innerhalb der Gruppe der Psychatriepatient*innen, aber auch in den Augen von Fachkräften und Besucher*innen auf⁷⁴, was die Klientin wiederum mit Stolz erfüllt.

⁷⁴ vgl. z.B: Wolfensberger ‚Valorisation der sozialen Rolle‘, Kap. 2.2.2.2

Schaubild: Entwicklung der Subjekthaltung _ Janina: „Die begeisterungsfähige Kreative“

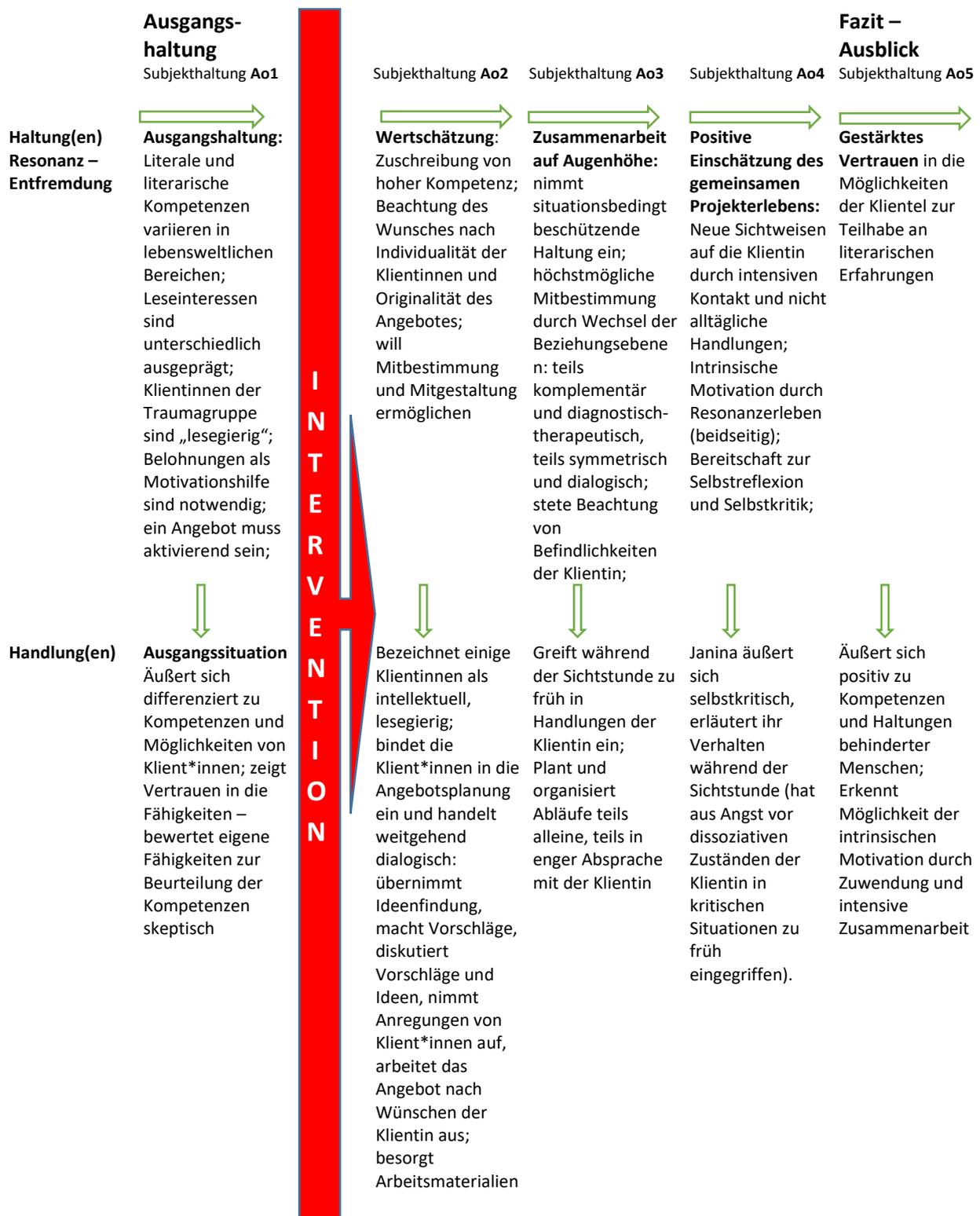


Abbildung 21 Subjekthaltung Janina

8.2.2 Objekthaltung Janina: Literatur – Affinität oder Ablehnung?

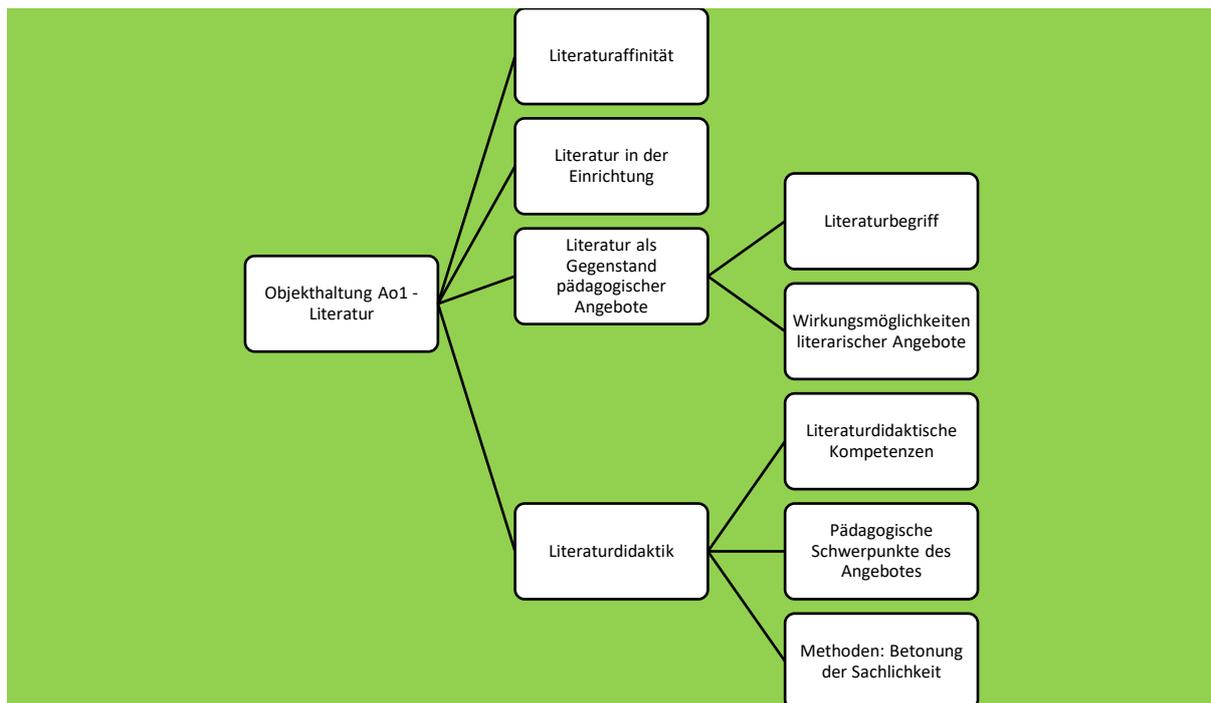


Abbildung 22 Kategoriensystem ‚Objekthaltung Janina‘

Janina ist literaturaffin und mag das Fach Deutsch, „[...] wenn es nicht so ganz trocken ist“ (D3, Z.31). Janina zeigt Interesse an dem bevorstehenden Unterricht, der ihrer Ansicht nach Abwechslung von gewohnten Unterrichtsinhalten bietet: „[...] jetzt bin ich hier und freue mich auf jeden Fall auf die nächste Woche weil (...) ich freu mich drauf, weil das auf jeden Fall mal was anderes ist. Ich bin gespannt, was kommt und mal gucken, so. Ich finde das Thema Literatur und Deutsch eigentlich auch interessant, [...]. (D3, Z.29).

8.2.2.1 Literatur in der Einrichtung

In der ersten Sitzung gibt Janina an, dass in ihrem Arbeitsbereich Literatur zur Verfügung steht. Sowohl Zeitungen als auch Bücher werden den Klient*innen bereitgestellt. Janina arbeitet im Wohnbereich für traumatisierte Frauen, die sie fast durchweg als literaturaffin, ja sogar als lesegerig bezeichnet. Janina berichtet in den beiden Interviews über Leseerfahrungen von Menschen mit geistigen Behinderungen bzw. Patient*innen der Psychiatrie, die sich in unterschiedlichen Bereichen aufhalten. Während im Wohnbereich, in dem sich Klient*innen mit kognitiven Einschränkungen und bzw. oder schweren psychischen Störungen befinden, so gut wie gar nicht gelesen wird, beobachtet sie in der Arbeit mit traumatisierten Frauen, die kognitiv nicht eingeschränkt sind, ein ambitioniertes Leseverhalten der Klient*innen. In beiden Bereichen stehen den Klientinnen viele Lesemöglichkeiten offen: I: „Bei Ihnen wird aber gelesen?“ JANINA: „Ja ja, das sind alltägliche Zeitungen, ganz viele Bücher [...]“ (D3, Z.106). Diese Feststellung trifft sie bereits im ersten Interview mit Blick auf einen Bereich, in dem nur ein Teil der Klientel Leseinteresse zeigt.

8.2.2.1 Literatur als Gegenstand pädagogischer Angebote

Die private Literaturaffinität der Proband*innen gibt nicht zwangsläufig Auskunft über deren Affinität zu Literatur als Gegenstand pädagogischer Angebote. Im Folgenden soll untersucht werden, wie die Proband*innen – hier: Janina - einerseits den Begriff ‚Literatur‘ definieren und mit welchen Methoden sie andererseits Literatur zum Einsatz bringen.

8.2.2.2.1 Literaturbegriff

Janina differenziert bei angebotenen Literaturgattungen zwischen Zeitungen, Büchern und Sachtexten. Nicht alle Texte sind, ihrem Sprachgebrauch nach zu urteilen, für sie gleichermaßen literarischer Natur: *Ja also ich in meinem Bereich, ich bin in einem Bereich für traumatisierte Frauen, ähm (...) und wie gesagt, also die lesen viel, auch viele Fachbücher, [...]* (D3, Z. 264 - 265), aber auch Zeitschriften und Bücher allgemein werden als Lektüre genannt und mit dem Begriff Literatur in Verbindung gebracht: *I: „Bei Ihnen wird aber gelesen?“ JANINA: „Ja ja, das sind alltägliche Zeitungen, ganz viele Bücher [...]"* (D3, Z. 106). Für ihr literarisches Angebot hat Janina sich Sachtexte zur gemeinsamen Bearbeitung ausgesucht. Dies impliziert, dass Janina vor dem Hintergrund des Auftrages, ein explizit literarisches Angebot durchzuführen, auch solche Sachtexte der Gattung Literatur zuordnet (vgl. Kap. 1.1.3). Im Zusammenhang mit dem Thema Paris auf fiktionale Texte zuzugreifen, kommt Janina nicht in den Sinn: *I: „Sie, [...], hatten erzählt, Sie hätten das Thema Paris bearbeitet (...) sind Sie das auch aus einer belletristischen Perspektive angegangen?“ JANINA: Nee, wir sind das rein sachlich angegangen. Wir haben uns die Themen so rausgesucht an einem Tag irgendwie [...]"* (D8, Z. 262). Auf die Nachfrage bezüglich der Möglichkeit; auch mit belletristischen Texten zu arbeiten, gibt Janina klar zu verstehen, dass sie davon ausgeht, dass zu dem von ihr gewählten Thema keine belletristische Literatur existiert: *„Das hätt ich mir mit dem Thema nicht vorstellen können. Dann hätte ich das selbst entwerfen müssen.“* (D8, Z. 279 – 280)

8.2.2.2.2 Wirkungsmöglichkeiten literarischer Angebote

Janina verbindet in erster Linie schulische Lernziele mit pädagogischen Leseangeboten. Konzentrationsfähigkeit und sprachlicher Ausdruck, aber auch Lesetechniken erscheinen ihr förderungsbedürftig und -würdig. Mit Bezug auf ihre Zeit in der Förderschule formuliert Janina Ziele, die sie vorwiegend hospitalisierten Kindern zuschreibt: *„[...] und ich glaub halt auch, dass es auch wichtig ist, dass Kinder, die eine Hospitalisierung erlebt haben, dass die das nacherleben können, so Märchen, Gedichte, Lesen lernen, hören, dieses alles. Was sind Buchstaben, wie setze ich die aneinander.“* (D3, Z. 106 - 109) Auf die Nachfrage der Interviewerin, welche Ziele Janina allgemein mit literarischen Angeboten verbindet, sieht sie die Ziele der Leseförderung vor allem im kognitiven Bereich: *I: „Welche Intentionen werden mit Literatur verknüpft? Wenn Sie jetzt sagen, wir lesen, welche Absichten könnten Sie jetzt damit verbinden?“ [...]* JANINA: *„Also, äh (...) Konzentrationsfähigkeit fördern, oder sprachlichen Ausdruck stärken.“* (D3, Z.189 -190) Janina formuliert mit Blick auf erwachsene Klient*innen Ziele bzw. Möglichkeiten des Literatureinsatzes vorwiegend zur Stärkung der literalen Fähigkeiten. Anregung der Fantasie und des sich Hineinversetzens, der Imagination und Identifikation, in die Geschichten als pädagogische Intentionen formuliert sie nur in Bezug auf die Arbeit mit Kindern. Auch im zweiten Interview benennt Janina vor allem Ziele bezüglich der Stärkung Lesefähigkeiten und -fertigkeiten, obwohl die Klientin, mit der sie arbeitet, längst über diese Kompetenzen verfügt: *„[...] hauptsächlich ging es da um Ressourcenförderung, ein bisschen schreiben,*

lesen, was sie halt beides eigentlich gut kann [...]“ (D8, Z. 41 - 43). Das Thema Paris dient demnach eher als Aufhänger, als motivierendes Thema, anhand dessen sich erwünschte Fähigkeiten (vgl. Kap. 1.4) trainieren lassen. Entwicklung von Perspektiven, z. B. Planung einer möglichen Reise, stehen nicht auf der Agenda. Janina folgt hier in ihrer Begründung für das Thema der Vorstellung des grundsätzlichen Förderungsbedarfs der Klientel, dem sie als Fachkraft Rechnung tragen muss. Dieser Förderbedarf besteht allerdings bei der ausgewählten Klientin nicht. Der Gedanke, Literatur völlig frei von Lernzielen, dafür mit der Intention einer sinnvollen Freizeitgestaltung, anzubieten (vgl. Kap. 1.2; Kap. 1.6.3), scheint ihr fernzuliegen. Gleichzeitig kann sie aber den Förderbedarf der Klientin nicht überzeugend begründen, da diese über die Fähigkeiten bereits verfügt, die mit den angegebenen Lernzielen verbunden sind. Dies bemerkt sie selbst, wie sich in Z. 43 zeigt. Janina folgt hier möglicherweise zum einen Vorstellungen von einer Literaturdidaktik, die sie aus dem eigenen Schulunterricht kennt (vgl. Kap. 4.1), aber auch der Vorstellung von einem Berufsbild, das geprägt ist von einem Anspruch der Führung und Anleitung der zu begleitenden Menschen und sie ist somit in der Versuchung, einer defizitfokussierten Orientierung, zumindest in der Begründung ihres Angebotes, zu folgen (vgl. Kap.1.6.4).

8.2.2.3 Literaturdidaktik – Inhalte und Methoden

Die Planung und Durchführung eines literaturorientierten Angebotes erfordert einerseits einen ausreichenden Überblick über geeignet erscheinendes Textmaterial, zum anderen literaturdidaktische Kenntnisse. Diese sollen im Folgenden beleuchtet werden.

8.2.2.3.1 Literaturdidaktische Kompetenzen

Zum Zeitpunkt des ersten Interviews hat Janina keinerlei Vorkenntnisse zur Literaturdidaktik aus dem berufsvorbereitenden Unterricht vorzuweisen. Literarische Angebote kennt sie jedoch aus dem eigenen Schulunterricht in der Rolle als Schülerin oder aber aus der Praxis: *I: „Welche Vorkenntnisse haben Sie zur Literaturdidaktik, methodisch-didaktische Möglichkeiten?“ Samanta: „Aus dem Unterricht keine. Wenn, dann höchstens Selbsterfahrungswerte“. Janina: „Oder aus der Praxis.“ I: „Meistens macht man ja das, was man so kennt, und wenn’s um Deutsch geht, lässt man so den eigenen Deutschunterricht aufleben.“ ((TN stimmen zu)) (D3, Z. 308 - 311). Aus Janinas Schilderungen geht hervor, dass sie selbst Leseangebote durchführt, wie die folgenden Ausführungen zeigen.*

8.2.2.3.2 Pädagogische Schwerpunkte des Angebots

Auch Janina assoziiert mit literarischen Angeboten gemeinsames Hinsetzen, lesen lassen oder vorlesen: *I: Wobei, das Lesenlernen ist doch mehr eine Aufgabe für einen Lehrer.“ JANINA: „Jaja, nein, ich meine das generell in der Heilerziehungspflege oder in der Pflege mit Kindern in der Hospitalisierungs (...) wir machen das auch, ich setze mich auch öfter hin mit den Leuten und lese mit denen oder oder lass die was vorlesen.“ (D3, Z. 111 - 114). Doch bereits im ersten Interview äußert Janina auch die Ansicht, dass ein literarisches Angebot aktivierend und handlungsorientiert erfolgen soll. Wenngleich sie zunächst keine Vorstellung hat, welche Art von Angebot sie machen und wie sie ein solches umsetzen könnte, findet sie im Prozess der Planung eine Möglichkeit, ein stark handlungsorientiertes Angebot durchzuführen.*

Obwohl Janina als pädagogische Intentionen eher typisch schulische Lernziele benennt, zeigen sich in ihrem Angebot solche pädagogischen Absichten kaum bis gar nicht. Die Auswahl des Themas erfolgt in

einem dialogischen Prozess (s.o.) und die Durchführung umfasst vier Sitzungen. Janina sorgt bei der Bearbeitung ihres Themas für ‚action‘, wobei das Ausmaß der Aktivität ihrer Ansicht nach vom Interesse an dem Thema abhängig ist: *„Also ich glaube, es ist eine Sache des Themas, wie aktiv etwas gestaltet werden kann. Interessieren sie sich für das Thema, dann sind sie mit mehr Euphorie dabei, [...]“* (D3, Z. 316 - 318). Entsprechend sorgt Janina auch bei der Durchführung des Angebotes auf ein hohes Maß an Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten für die Klientin. Literale Fähigkeiten werden zwar benötigt, um die Aufgabe durchzuführen, jedoch werden diese Fähigkeiten nicht explizit überprüft. Dies wird zwar nirgends im Text direkt ausgesprochen, aber auch das Fehlen der Hinweise auf Überprüfung der Situation kann als Indiz gewertet werden, dass ein ‚Abfragen‘ nicht stattfindet. Die Ergebnissicherung findet sich dennoch am Ende des gemeinsamen Arbeitsprozesses.

Durch das Erstellen einer Collage und die anschließende Präsentation des fertigen Werkes kann angenommen werden, dass die grundlegenden Lesefähigkeiten und -fertigkeiten vorhanden sind und daher auch nicht das Interesse Janinas auf sich ziehen. Stattdessen richtet Janina ihre Aufmerksamkeit zum einen auf die Beziehungsgestaltung und zum anderen auf die Gestaltung der jeweiligen Situation. Der Umgang mit Literatur erscheint dabei nirgends als Problem, wird zumindest an keiner Stelle als Problem thematisiert. Vielmehr entsteht der Eindruck, dass Literatur als Gegenstand pädagogischer Handlung anregend sein kann.

Das Angebot wird als handlungs- bzw. arbeitsintensiv beschrieben, es wird als anstrengend empfunden, dennoch bereitet es Freude: *„(...) und ähm und sie hat immer gesagt, ja wir gehen jetzt wieder basteln, machen unser Projekt, die war so ein bisschen stolz drauf. Da kommt die Lehrerin und das ist dann so ne Prüfung und die ähm hat sich schon geehrt gefühlt, dass ich sie ausgesucht habe und so.“* (D8, Z. 369 - 372). Die Beschäftigung mit Literatur geht einher mit einer intensiven Nähe, intensive Zusammenarbeit ist notwendig, um zu einem erfolgreichen Ergebnis zu kommen: Literatur selbst wirkt weder abschreckend noch motivierend, der Gegenstand erscheint zunächst wertneutral, ist weder positiv noch negativ konnotiert. Wertvoll wird das Angebot für die Klientin durch das Aufwerten ihrer Person, sie ist ‚auserwählt‘ für eine Sichtstunde, und durch das hohe Maß an Aufmerksamkeit, das der Klientin in der Zusammenarbeit zuteilwird.

Während der Vorbereitung des Projektes arbeitet Janina dialogisch und bezieht die Klientin in die Planung ein, und während der Durchführung des Angebots sorgt sie für eine störungsfreie und entspannte Atmosphäre: *„Ja, wir waren halt immer in einem separaten Raum, Wintergarten war das bei uns, da haben wir uns immer hingesezt und geguckt, dass der frei war (...) ähm, ja, hab ich halt eine Stunde gemacht, mal hab ich anderthalb Stunden gemacht, und so hatte ich halt einen intensiven Bezug zu ihr. Und da hat sie sich halt sehr drüber gefreut.“* (D8, Z. 374 - 378). Für die Bearbeitung der Aufgaben nimmt sich Janina viel Zeit und sorgt dafür, dass ihre Klientin in dieser Zeit ihre ungeteilte Aufmerksamkeit erhält. Auch mit dem Abschluss der Arbeit gibt Janina ihrer Klientin nicht nur eine positive Rückmeldung, sondern sie zeigt ihr ihre Wertschätzung der Arbeit, indem sie die Klientin dabei unterstützt, die Arbeit in einem halböffentlichen Raum⁷⁵ im Wohnbereich der Einrichtung,

⁷⁵ Als halböffentliche Räume werden solche Bereiche bezeichnet, die in eingeschränktem Maße allgemein zugänglich, aber nicht im Besitz der Allgemeinheit sind. Diese Räume können weder eindeutig dem Privaten, noch dem Öffentlichen zugeordnet werden. (vgl. Deinet (2009) (Hrsg.): Methodenbuch Sozialraum. Einführung sozialräumliche Methoden. Wiesbaden: Springer VS, S. 14 ff)

auszustellen. So erhält die Klientin eine Gelegenheit, sich vor Mitbewohner*innen und anderen Mitarbeit*innen der Einrichtung als kompetent zu präsentieren.

8.2.2.3.3 Methoden der Literaturdidaktik: Betonung der Sachlichkeit

Janina vertritt die Auffassung, dass man literarische Angebote altersangemessen gestalten kann. Sie kann sich gut vorstellen, auch für erwachsene Menschen passende Angebote zu offerieren, dabei bezieht sie sich auf eigene Erfahrungen aus ihrem Angebot: *„Ich hab auch eine ganze Menge gelernt, auf jeden Fall ((lacht)). Ja, so war das, total sachlich. Das ist auch Sinn der Einrichtung, dass man von dem Kindlichen wekommt, ich les dir mal ne Geschichte vor, sondern in die Erwachsenenwelt reingeht.“* (D8, Z. 274 - 277) Janina beschreibt hier eine typische Schwierigkeit in der literarischen Arbeit mit Erwachsenen, die auch von anderen Proband*innen benannt wurde. Das Vorlesen von Geschichten erscheint ihr als Methode im Erwachsenenbereich unpassend. Die Gefahr der Infantilisierung von lesekompetenten und kognitiv nicht eingeschränkten Erwachsenen durch unangemessene Methodenwahl umschiffte sie, indem sie Themenbereiche wählte, die sie der Erwachsenenwelt zuschreibt. Ihrer subjektiven Theorie (vgl. Kap. 4.2.2) zufolge bannt Beschäftigung mit Kunst und Kultur die Gefahr, die Klient*innen zu infantilisieren. Gleichzeitig bieten solche Themen viele Gelegenheiten, auch im Erwachsenenalter und außerhalb schulischer Institutionen Wissen zu erweitern. Ganz nebenbei konstatiert Janina ihre Überzeugung, dass es Sinn einer Einrichtung wie der Psychiatrie, in der sie arbeitet, sein muss, erwachsenen Klient*innen zu einem Verhalten zu verhelfen, das als altersgemäß empfunden wird. Wichtig für dieses altersgerechte Verhalten ist ihr dabei auch, dass Themen betont sachlich behandelt werden. Die emotionale Komponente von Literatur spielt in der Zusammenarbeit mit erwachsenen Menschen eine eher untergeordnete Rolle, Janinas Aussage erweckt sogar den Anschein, dass sie bei ihrem Angebot bewusst darauf achtet, ein hohes Maß an Emotionalität zu vermeiden. Möglicherweise kommt Janina auch deshalb nicht auf die Idee, belletristische Werke für die Bearbeitung des Themas ‚Paris‘ auszuwählen.

8.2.2.3.4 Resümee der Erfahrungen mit literarischen Angeboten

Durch die intensive Zusammenarbeit in der Projektphase erhält Janina neue Informationen über die Klientin, sie erkennt deren Stärken, wie z. B. Konzentrationsfähigkeit und Lesekompetenz, aber auch und Schwächen, die ihr bis dato noch nicht bewusst waren, wie z.B. die Schwierigkeit, Prioritäten zu setzen und Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden: *„Also ich habe erfahren, dass sie sich doch ganz gut konzentrieren kann und auch gut lesen kann, Schwierigkeiten hatte sie in der Prioritätensetzung, was ist wichtig, was nehmen wir mit rein in den Text (..) da musste ich sie ein bisschen stoppen, am liebsten hätte sie die ganzen acht Bücher mit reingenommen, [...]“* (D8, Z. 403 - 406). Janina beurteilt hier ihre Erfahrungen aus der diagnostisch-therapeutischen Perspektive, zugleich bewertet sie das Ergebnis des Projektes auch aus einer sehr persönlichen Sichtweise, denn sie konstatiert positive Veränderungen auf der Beziehungsebene: *„[...] aber seitdem habe ich einen anderen Bezug zu ihr irgendwie, einen viel engeren Bezug.“* (D8, Z. 407 - 408).

Nach ihren Erfahrungen ist Janina der Ansicht, dass gute intellektuelle Voraussetzungen seitens der Klient*innen den Erfolg literarischer Angebote begünstigen, jedoch sind gute kognitive Anlagen keine notwendige Voraussetzung für bereichernde literarische Angebote. Manche Krankheitsbilder können die Auswahl geeigneter Lektüre einschränken: *„Also es gibt da sicherlich viele offene und geschlossene Wohnbereiche, da wohnt ein ganz anderes Klientel. Die sind a) vielleicht älter, b) vielleicht mit*

*Intelligenzminderung, ich finde, es kommt da schon drauf an, wie man es gestaltet und was für eine Literatur man nimmt [...]" (D8, Z. 602 -605). Dennoch können auch kognitiv eingeschränkte Klient*innen wertvolle Erfahrungen mit Literatur machen. Janina äußert die Meinung, Literatur könne grundsätzlich jeder Klientel angeboten werden: „[...] Aber ich denke, man kann es mit jedem machen. Selbst wenn er Analphabet ist, kann ich ja was vorlesen. Machbar ist es glaub ich überall, man muss es ordentlich organisieren und dann auch machen und die Bewohner müssen dazu Lust haben, das ist immer so ne Sache.“ I: „Klar, natürlich, die Motivation (...)“ . JANINA: „Ja, aber das ist die Sache, die Frage. Ich kenne viele Wohnbereiche oder Klienten, die sind zu nichts zu motivieren. Nicht mal, was weiß ich (...) das Bett zu machen. Dann (...), das stelle ich mir ganz schön schwierig vor.“ (D8; Z.606 - 613). Trotz ihres grundsätzlichen Optimismus' bezüglich der Einsatzmöglichkeiten von Literatur benennt Janina fehlende Motivation und Antriebslosigkeit der Klient*innen als wesentliche Aspekte, die die Möglichkeiten der Literaturrezeption behindern bzw. verhindern könnten.*

8.2.2.4 Zusammenfassung: Objekthaltung Janina - Affinität oder Ablehnung?

Janina steht dem Thema Literatur als Gegenstand pädagogischer Handlungen positiv gegenüber, möchte sich jedoch nicht nur auf einer rein theoretischen Ebene mit dem Thema befassen. Lektüre unterschiedlicher Art kann für die Klient*innen von hoher Bedeutung sein und einen hohen (Unterhaltungs-)Wert besitzen, jedoch ist dies bereichsabhängig. Je nach Verfassung der Klient*innen und nach Art der Behinderung wird Literatur unterschiedlich angenommen. Während Literatur von kognitiv nicht eingeschränkten Personen, die auch in ihrer Wahrnehmungsfähigkeit nicht beeinträchtigt sind, gerne rezipiert wird, zeigt sich in anderen Bereichen der Psychiatrie ein gänzlich anderes Leseverhalten der Klient*innen, wodurch sich hier weniger Möglichkeiten bieten, Literatur als Objekt pädagogischen Handelns einzusetzen.

Janina bevorzugt für ihre literarische Arbeit Sachtexte. Literarische Texte in Form von Erzählungen oder Romanen kann sie sich für die Erarbeitung eines ‚sachlichen‘ Themas nicht vorstellen. Für ihr Angebot wählt sie daher non-fiktionale Lektüre aus. Die Wertschätzung der Lektüre zeigt sich auch im hohen Umfang der Textauswahl, die Janina ihrer Klientin zur Verfügung stellt und die von der Klientin mit großem Interesse angenommen und gelesen wird, wobei jedoch nicht alle Bücher bei der Projektgestaltung Beachtung finden können.

Janina schreibt Literatur im Zusammenhang mit pädagogischen Angeboten vor allem schulische Lernziele zu. Verbesserung der literalen Kompetenzen, aber auch die Fähigkeit der Imagination sowie die Stärkung der Konzentrationsfähigkeit werden von ihr als relevante Ziele genannt. Mit literarischen Angeboten verknüpft Janina ebenso wie andere Proband*innen Methoden der Grundschuldidaktik. Sich gemeinsam hinsetzen, gemeinsam lesen bzw. vorlesen gehört auch bei ihr zu den zentralen Elementen der lernzielorientierten Literaturarbeit. Gleichzeitig erhebt Janina den Anspruch, dass Leseangebote aktivierend gestaltet werden müssen, um die Motivation und Teilnahmebereitschaft der Klient*innen zu steigern. Die besondere Herausforderung der literarischen Arbeit mit erwachsenen und kognitiv nicht eingeschränkten Menschen sieht auch Janina in der Gefahr der Infantilisierung ihrer Klient*innen. Daher betont sie die Notwendigkeit der Sachlichkeit, die sich sowohl auf die Literatúrauswahl, als auch auf den Umgang mit den Klient*innen und die damit verbundenen literaturdidaktischen Methoden, bezieht.

Schaubild: Entwicklung der Objekthaltung _ Janina: „Die begeisterungsfähige Kreative“

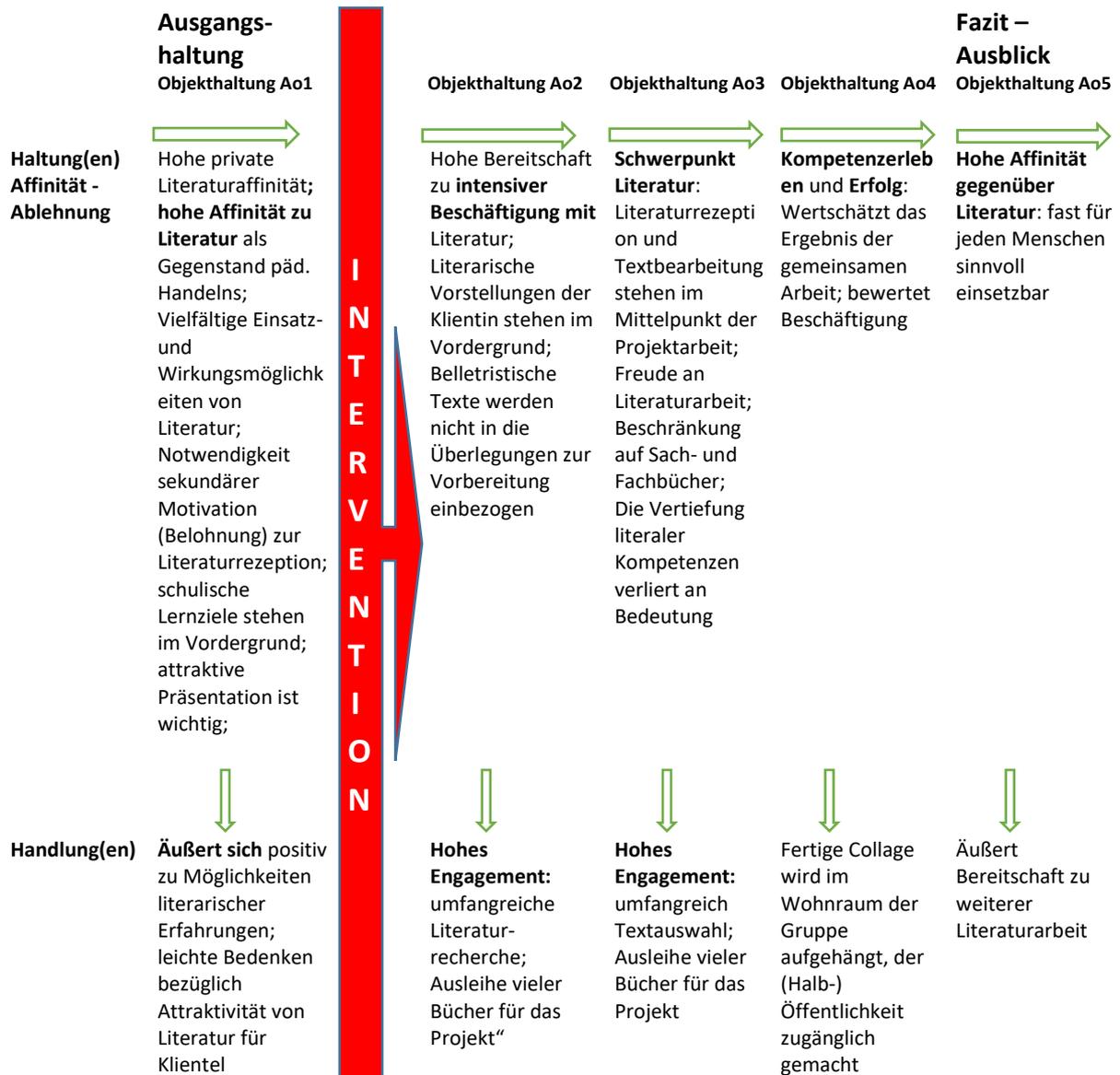


Abbildung 23 Objekthaltung Janina

8.2.3 Situationshaltung Janina – Zuversicht oder Skepsis?



Abbildung 24 Kategoriensystem ‚Situationshaltung Janina‘

8.2.3.1 Erwartungen an den Unterricht

Janina zeigt sich interessiert und gespannt auf Neues, sie verspürt sogar freudige Erwartung auf die bevorstehende Arbeit im Unterricht/Workshop: „[...] jetzt bin ich hier und freue mich auf jeden Fall auf die nächste Woche weil (...) ich freu mich drauf, weil das auf jeden Fall mal was anderes ist. Ich bin gespannt, was kommt und mal gucken, so.“ (D3, Z. 25 - 29). Janina hat zum Zeitpunkt der ersten Datenerhebung wenig Vorinformationen zum Thema Literatur in der Arbeit mit erwachsenen Menschen mit geistiger und bzw. oder psychischer Behinderung, sie zeigt sich jedoch interessiert und offen für Unbekanntes. In Bezug auf den Unterricht scheint sie davon auszugehen, dass er nicht dem gewohnten Deutschunterricht gleicht, sondern sich vom Bekannten deutlich abhebt.

Zur Situation der schulischen Ausbildung äußert Janina sich nicht, Rahmenbedingungen oder Inhalte der Ausbildung werden nicht erwähnt. Daher lassen sich bezüglich Zufriedenheit mit der Ausbildung keine Aussagen treffen.

8.2.3.2 Rahmenbedingungen in der Psychiatrie

Handlungssituationen im beruflichen Kontext werden durch vielfältige Faktoren beeinflusst. So prägen nicht nur Objekt- und Subjekthaltung (vgl. Kap. 7.3.2) die Situation, sondern auch andere Menschen nehmen Einfluss auf die Situationshaltung. Klient*innen, Mitarbeiter*innen, bei Auszubildenden auch Lehrer*innen, Vorgesetzte und Angehörige beeinflussen die Wahrnehmung. Auch die eigene Rolle in der Situation, das Selbstbild, Ressourcen, räumliche Bedingungen und vieles prägen das Bild situativer Gegebenheiten und verändern die Einschätzung der Lage. Welche Faktoren im jeweiligen Fall relevant erscheinen, wird fallweise dargestellt.

8.2.3.2.1 Arbeitsbereich

Janina arbeitet in einem offenen Wohnbereich, in dem traumatisierte Frauen leben, die keine kognitiven Einschränkungen aufweisen. Unabhängig von ihrem Arbeitsbereich bietet die Einrichtung eine ‚Lebensschule‘ an, die das Ziel des klassischen Unterrichts in allgemeinbildenden Fächern verfolgt. Hier soll den Klient*innen Gelegenheit gegeben werden, auch im Erwachsenenalter noch Kulturtechniken erwerben oder festigen zu können. Dieser Unterricht wird von Heilerziehungspfleger*innen angeboten: *„[...] dass wir im Klinikum halt diese Lebensschule haben, wo dann die Patienten oder Bewohner, wie auch immer, rechnen lernen, schreiben lernen, und wenn sie’s können, dann es aufbessern und festigen lernen; das ist eine richtige kleine Schule, wo vieles gemacht wird. Es gibt dann diese Mathegruppen und Lesegruppen, Deutschgruppen.“* (D3, Z. 89 - 94). Auch eine Bibliothek ist in erreichbarer Nähe, die von den Klient*innen genutzt wird: *„Ich war mit meiner Bewohnerin in der Bibliothek und da hatten wir acht Bücher ausgeliehen [...]“* (D8, 172 – 173). Da Janina in derselben Einrichtung arbeitet wie alle anderen Teilnehmer*innen der Untersuchung, kann davon ausgegangen werden, dass es sich hier um die klinikeigene Bücherei handelt.

8.2.3.2.2 Ressourcen

Für Zugang zu Literatur ist in der Einrichtung gesorgt. Die Einrichtung verfügt über eine eigene Bibliothek, die von den Patient*innen/Klient*innen genutzt werden kann, jedoch steht Verbrauchsmaterial nur eingeschränkt zur Verfügung. Zur Durchführung ihres Angebotes muss Janina Bastelmaterial selbst besorgen. Janina erwähnt nicht, wer die Kosten für solche Anschaffungen trägt: *I: „Hatten Sie in der Einrichtung eine gute Ausstattung, Bücher, Material?“ Janina: „Ich war mit meiner Bewohnerin in der Bibliothek und da hatten wir acht Bücher ausgeliehen und dann hab ich (.) bin ich dann losgegangen und hab die großen Leinwände gekauft und wir hatten bloß so kleine Dinger und das hätte nicht gepasst, da hätte nicht alles draufgepasst und da bin ich dann losgegangen und hab die besorgt (...)“ I: „Organisatorisch etwas aufwändiger?“ Janina: „Joh(..) ne, Stifte und so’n Kram und alles, was man dann noch so braucht für so ne Basteleinheit, aber es ging (.) musste ich dann alles noch besorgen.“* (D8, Z.178 - 179). Janina arrangiert sich mit den Gegebenheiten und ergreift selbst die Initiative, indem sie eigenständig das notwendige Arbeitsmaterial beschafft. Zu personellen, zeitlichen und pekuniären Ressourcen äußert sie sich nicht, insofern scheint die Ausstattung kein Thema zu sein, das die Durchführung ihres Angebotes oder Janinas Arbeitshaltung möglicherweise negativ oder positiv beeinflussen könnte. Ob sie nun mit der Ausstattung grundsätzlich zufrieden ist oder ob sie stillschweigend für sich beschlossen hat, mögliche Mängel auszugleichen, um ihre Arbeit durchzuführen, die im vorliegenden Fall auch ihrer eigenen Ausbildung dient, lässt sich nicht erkennen.

8.2.3.3 Erwartungen an unterschiedliche Rollen im Spannungsfeld zwischen Arbeitsplatz und Schule

Janina befindet sich noch in der Ausbildung. Auch wenn sie bereits wie eine ausgebildete Fachkraft arbeitet und für ihre Arbeit regelmäßig Lohn bezieht, so hat sie dennoch immer noch die Rolle der Studierenden, die nicht nur Anweisungen von Vorgesetzten, sondern auch von Lehrer*innen entgegennehmen muss.

8.2.3.3.1 Aufgabenverständnis in der Rolle als Heilerziehungspflegerin

Heilerziehungspfleger*innen unterstützen MmB nicht nur in alltäglichen Belangen, sondern sie nehmen in manchen Situationen auch die Rolle von Lehrer*innen ein, wie dies in der klinikeigenen

„Lebensschule“ der Fall ist: I: „*Wer bietet das an?*“ Janina: „*Ich glaube, das sind Heilerziehungspfleger.*“ (D3, Z. 97) Des Weiteren äußert Janina sich bezüglich der Aufgaben und Arbeitsweisen von Heilerziehungspfleger*innen sehr spezifisch, konkret auf ihr Projekt bezogen. Alltägliche Verrichtungen, die andere TN benannt hatten, werden von ihr nicht erwähnt, daher ist die Rollenbeschreibung wenig generalisiert. Janina scheint davon auszugehen, dass auch Lehrtätigkeiten mit schulischem Charakter ebenso zu ihrem Arbeitsfeld gehören wie das Anbieten von Lernangeboten zu alltagspraktischen Tätigkeiten. Obwohl sie zunächst ratlos vor der ihr zugewiesenen Aufgabe steht, nimmt sie den Auftrag an und zeigt sich optimistisch und offen für die Anforderung: „*Ja, bei mir war das so, ich wusste erst gar nicht, was ich machen wollte, gar keine Ahnung, [...]*“ (D8, Z. 140 - 141). Sie sucht nach geeigneten Themen: „*[...] hab da Themen aufgeschrieben, was weiß ich – Tierwelt, Reisen, so was – ne, ein paar Kategorien, Kultur, Kunst und so [...]*“ (D8:33, Z. 147 - 148).

Dabei ist sie zuversichtlich und aktiv in ihrer Rolle als Heilerziehungspflegerin, bereitet eine gemeinsame Aktion vor; sie ist zugewandt, zeigt Vertrauen in die Klientin und glaubt an deren Kompetenz und Teilnahmereitschaft: „*[...] dann bin ich zur Bewohnerin hin und hab sie so gefragt, was sie daraus machen will, dann hat sie sich halt für Stadt entschieden. Dann hab ich gesagt okay, gerne, und dann hab ich gesagt, ja, können wir machen. Welche Stadt denn? Und dann hat sie gesagt Paris, ich will unbedingt wieder nach Paris. Somit haben wir halt Paris genommen.*“ (D8, 148 – 152). Janina bezieht die Klientin in die (bereits strukturierte) Planung ein und setzt auf Kooperation. Sie konkretisiert Thema und Inhalt zusammen mit der Klientin; hält gemeinsame Absprachen für unerlässlich und zielführend. Janina sieht eine gleichberechtigte Gesprächspartnerin in der Klientin, mit der sie sich über mögliche Themen und Gestaltungsmöglichkeiten von Angeboten austauscht. Dabei orientiert sich an Interesse, Bedürfnissen und Befindlichkeiten ihrer Klientin; sieht dies als Grundlage gelungener pädagogischer Handlungen. Vorschläge, die von den Klient*innen nicht angenommen werden, streicht sie aus ihrem Repertoire möglicher Themen und Aktivitäten für diese Personen: „*[...] dachte dann aber, da in dem Bereich, wo ich arbeite, Weihnachten nicht ganz nett gefunden und angenommen wird, konnte ich da nichts machen. War aber auch nicht schlimm, weil es irgendwie jeder gemacht hat und dann wollten wir irgendwie was anderes machen und dann habe ich halt, ja da hab ich mich hingesetzt [...]*“ (D8, Z. 142 -152).

Janina plant ihr Angebot einerseits aus individuell-förderbezogener Perspektive, nimmt aber zugleich eine diagnostisch-psychotherapeutische Sichtweise ein.⁷⁶ Sie überlegt, welche Art von Angebot für ihre Klientin förderlich sein könnte, zugleich berücksichtigt sie dabei persönliche Vorlieben und Interessen sowie eine wohltuende Beziehungsgestaltung, die den Bedürfnissen der Klientin nach Zuwendung und

⁷⁶ Moser präsentiert ein heuristisches Modell sonderpädagogischer Beliefs von Sonderschullehrer*innen, das auf der Dokumentenanalyse der allgemeinen sonderpädagogischen Fachliteratur aus den Jahren 1990 – 2007 mit ca. 2000 Items resultiert. Hier werden sieben verschiedene Ausrichtungen sonderpädagogischer Beliefs beschrieben: a) Schulklima-inklusionsorientiert: Beachtung der personalen und sozialen Integration in der Lerngruppe und in der Schule; b) Individuell-förderbezogen orientiert: Erkennen und Berücksichtigung individueller Entwicklungs- und Lernstände sowie unterschiedlichster Lernstrategien; c) Biografisch-lebenslagenbezogen: Orientierung an der Lebenswelt eines/r jeden einzelnen Schülers/in und die Favorisierung einer lebensweltlichen Förderdiagnostik ebenso wie lebensweltbezogene Aufgabenstellungen; d) Dialogisch-psychotherapeutisch orientiert: starke Orientierung an einer professionellen Beziehungs- und Empathiefähigkeit, die für die individuelle Kommunikation zwischen Schüler/in und Lehrer/in bedeutsam ist; e) Behinderungsbezogen medizinisch-therapeutisch: Orientierung am medizinisch basierten Behinderungskonzept; f) Schonraumorientiert: Überzeugung, Schüler/innen benötigen besondere Förderorte im Sinne eines Schonraumes; g) Gesellschafts-/schulkritisch orientiert: Vertreten der Menschenrechte sowie Reflexion des Menschenbildes; Betonung der Notwendigkeit eines Bewusstseins für die gesellschaftliche Funktion von Schule (Moser (2014): Beliefs von Sonder- und Grundschullehrkräften im Vergleich – Ein Forschungsbericht. Fachtagung Schulische Inklusion: Erfahrungen, Konzepte Forschung, Köln, 08.02.2014; online: jcw-schule.de/downloads/Inklusionstagung/Moser.pdf

Nähe entgegenkommt. Ein wesentlicher Teil ihrer Arbeit besteht neben der Planung zielführender Angebote in der stetigen Rücksprache mit der Klientin, und deren Anmerkungen arbeitet sie in ihre eigene Planung ein. Damit berücksichtigt sie in möglichst hohem Maße Wünsche und persönliche Bedürfnisse (vgl. Kap. 8.2.1.3).

8.2.3.3.2 In der Rolle als Auszubildende

In ihrer Rolle als Auszubildende fühlt sich Janina bei der Erarbeitung und Durchführung ihrer Aufgaben von den Fachkräften alleingelassen. Zwar findet das Thema des pädagogischen Angebotes durchaus Anerkennung und Zustimmung bei den Kolleg*innen, jedoch erhält sie weder Beratung bei der Planung noch Unterstützung durch ihre Praxisanleiterinnen während der Durchführungsphase. Lediglich bei der Materialbeschaffung zeigten einige Mitarbeiter*innen unterstützendes Verhalten: *„Bei mir fanden sie auch alle gut das Thema und hatten mich dann, was die Materialbeschaffung angeht, aber von meiner Praxisanleiterin hatte ich gar keine Unterstützung gehabt, null. Also meine richtige Praxisanleiterin ist grad, war grad auf der Reha und die Vertreterin fühlt sich nicht zuständig und so hab ich das komplette Ding alleine gemacht und am letzten Tag wurde noch mal kurz darüber geguckt und das war's und gut fanden's am Ende trotzdem alle. Hat mir bloß nichts gebracht (...)"* (D8, Z.229 - 235). Die positive Rückmeldung durch die Kolleg*innen nach Beendigung des Angebotes wird zwar von Janina wahrgenommen, jedoch nicht als hilfreich empfunden.

8.2.3.3.3 Selbstverständnis der angehenden Heilerziehungspflegerin

Wie unter ‚Menschenbild‘ beschrieben, wechselt Janina je nach Situation die Ebenen: Einerseits sieht sie sich als Fachkraft, die Bedürfnisse und Möglichkeiten der Klient*innen beurteilen kann, andererseits sieht sie sich als Person auf derselben Ebene wie ihre Klient*innen und sucht daher den regen Austausch. Sie plant und begleitet ihr Angebot zunächst alleine im Sinne einer kompetenten Fachkraft, andererseits sucht sie den Konsens mit den Klient*innen, sucht die Rückversicherung, dass ihre Planung auch als angemessen wahrgenommen wird, und sie nimmt auch Anregungen entgegen. Auch bei der Bearbeitung der Aufgaben, die sich aus der Themenstellung ergeben, nimmt sie eine zugewandte Haltung ein, in der sie sich mit der Klientin auf eine Ebene begibt. Hinsichtlich des zu erarbeitenden Themas ‚Paris‘ gibt sie sich gegenüber der Klientin nicht überlegen, sondern sie erarbeitet das Thema mit ebenso viel Engagement wie ihre Klientin, die Beschäftigung mit dem Thema fordert sie beide: *„da waren wir beide auch kopfplatt hinterher“* (D8, Z. 265)

Zwar nimmt Janina durchaus die Rolle der Anleiterin ein und übernimmt Verantwortung für das Projekt, indem sie es umsichtig plant, gleichzeitig ist sie Partnerin der Klientin und nicht zuletzt auch selbst Lernende: *„I: „Kunst, Kultur?“ Janina: „Kunst, Kultur, alle Themen durchgenommen (...)"* I: *„Da haben Sie ja eine ganze Menge gelernt (...)"* ((lacht)). Janina: *Ich hab auch eine ganze Menge gelernt, auf jeden Fall* ((lacht)). Ja, so war das, total sachlich. Das ist auch Sinn der Einrichtung, dass man von dem Kindlichen wekommt, ich les dir mal ne Geschichte vor, sondern in die Erwachsenenwelt reingeht.“ (D8, Z. 274 - 277) Auch ihr Anspruch, den Klient*innen zu mehr Mündigkeit zu verhelfen und sie in die ‚Erwachsenenwelt‘ zu führen, ist ihr durchaus bewusst. Die Wechsel zwischen den Rollen, die mit ihrer Tätigkeit in der Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften als auch mit der Klientel fortlaufend zu bewältigen sind, werden von ihr vollzogen. Janina erzeugt Resonanz durch die Fähigkeit, die jeweils passende Rolle einzunehmen, Sicherheit durch Anleitung zu bieten und Wohlbefinden durch Anerkennung und Respekt zu erzeugen.

8.2.3.4 Reflexion und Ausblick

Janina kann sich auf die Anforderung gut einlassen, sie kann sich vorstellen, ein literarisches Angebot durchzuführen. Sie zeigt eine zuversichtliche Einstellung und eine offene Haltung gegenüber der Herausforderung: „I: *Hmhm [...] hätten Sie schon eine Idee, könnten Sie sich grundsätzlich vorstellen, so etwas zu machen?*“ „Janina: *„Wie das Thema lauten sollte? Oder als Vorstellung generell?“* I: *„Ob Sie sich das generell vorstellen könnten?“* Janina: *„Ja.“* (D3, Z. 298 - 299). Janina traut sich die Durchführung eines literarischen Angebotes ohne Umschweife zu. Auch nach Durchführung ihres Projektes bestätigt sich ihre Souveränität. Sie konstatiert sachlich die intellektuelle Überlegenheit einiger Klient*innen, dies bringt ihr Selbstkonzept und Selbstwertgefühl nicht zum Wanken: „[...] *Dadurch dass wir einige Studenten haben, also die Bewohnerinnen sind Studentinnen oder Studierende und haben das irgendwie drin zu lesen, aber nicht unsere Literatur, so Tageszeitungen und so, sondern ähm ein Buch namens „Ich liebe Mathematik“ oder „Philosophie ist meine Liebe“ oder so was. Es sind schon echt (...) gehobenere Literatur. Ich konnte es mir schon vorstellen, war nur schwer umzusetzen so irgendwie. Und das Generelle wir machen ein Literaturangebot, der Intellekt ist da, aber wie?“* (D8, Z. 572 – 578). Janina berichtet freimütig, dass Klient*innen „gehobenere Literatur“ lesen, die anspruchsvoller ist als die in der Einrichtung zur Verfügung stehende, die sie mit dem Possessivpronomen ‚unser‘ belegt und damit auch als ihre eigene Lektüre ausweist. Janina gesteht auch freimütig ein, dass sie sich viele Möglichkeiten literarischer Angebote vorstellen konnte, gleichzeitig jedoch vor diffusen Problemen der Umsetzung stand: *„Ja also ich (...) hm ja, also ich könnte mir viel vorstellen in meinem Wohnbereich, es liegt viel Literatur aus. [...] Wer und wie machst du das genau? Da war so ein riesengroßer Kauderwelsch in meinem Kopf und ich wusste nicht so genau, wo ich jetzt anfangen sollte. [...]“* (D8, Z.576 - 580).

Janina konstatiert literaturdidaktische Defizite, kennt keine geeigneten Methoden und schildert auch das Gefühl der Desorientierung und Inkompetenz. Gleichzeitig zeigt sie mit ihrer Offenheit, dass sie bereit ist, eigene Zweifel und Schwierigkeiten zu benennen. Bereits im ersten Interview benennt sie eigene Grenzen bezüglich ihrer Möglichkeit, Auskunft über bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten ihrer Klient*innen zu geben: *„Das ist schwierig zu sagen, weil halt so wenige lesen. Ich kann gar nicht sagen, ob sich da jemand so doll reinversetzen will, kann.“* (D3, Z. 202 - 203).

Auch nach Durchführung ihres Projektes berichtet Janina von einigen Schwierigkeiten und Unsicherheiten: Betrachtet man den Arbeitsablauf als Prozess, so lassen sich ihre Aussagen in der Reihenfolge des Prozessablaufs chronologisch darstellen: Während der Phase der Orientierung und Planung hatte Janina die Befürchtung, die Frauen in der Traumagruppe könnten mit manchen Texten überfordert sein und dadurch wäre es möglich, dass sich ihr Zustand verschlechtert: *„Also wie gesagt, ich hatte erstmal Anfangsschwierigkeiten und musste erstmal überlegen, was man mit den Bewohnern machen kann, mit den Frauen, aber ich war letztlich bereit dafür, also es ist nicht so einfach gewesen, weil ich auf dem (.) es ist halt das Thema Trauma und man kann halt mit denen nicht alles machen und man muss gucken, wie man's macht und das hat's mir schon erschwert. Ich hätte viele Ideen gehabt, aber nicht alles hätte ich dann machen können.“* (D8, Z. 466 - 472).

Janina nennt sachliche Gründe, die die Arbeit erschweren, jedoch begreift sie die Schwierigkeiten lediglich als Herausforderung, nicht aber als unüberwindbare Hürden. Situationen, in denen die Klientin sich vorgeführt oder bloßgestellt fühlt, müssen vermieden werden. Aufgrund dieser Befürchtungen gerät Janina unter Druck. In der nächsten Phase, der Durchführung, wird die Sichtstunde von Janina als herausfordernd empfunden: *„Ja also die, die Sichtstunde hat sich ein*

bisschen schwierig gestaltet, weil sie halt schnell in dissoziative Zustände gerät und halt ihre Persönlichkeit dann ändert und ich hatte halt Angst, wenn ich sie überfordere (...) also sie fühlt sich schnell vorgeführt und auf den Schlips getreten [...]“ (D8, Z. 51 - 54) Die Befürchtung, die Klientin könne aufgrund von Überforderung in dissoziative Zustände geraten, veranlasst Janina, besonders auf ihren Umgang mit der Klientin zu achten, da unangemessener Umgang Auslöser für dissoziative Zustände sein könnte und dass sie aus dieser Befürchtung heraus der Klientin zu viele Aufgaben abgenommen hat, die diese selbst hätte erledigen können: *„[...] und dann hab ich ihr, glaub ich, ein bisschen viel abgenommen, aus Angst, dass sie dann in eine Persönlichkeit schlüpft, [...]“ (D8, Z. 55 - 56)*. Zugleich bedauert sie, kein Gruppenangebot gemacht zu haben, weil es mit dieser Klientin nicht möglich war, in einer Gruppe zu arbeiten: *„[...] Da konnte ich auch kein Gruppenangebot machen, weil das mit einer Person (...)“ (D8, Z. 59 – 60)*. In ihrem Resümee hält sie fest, dass ihr dieses Projekt Spaß gemacht habe. Sie bewertet das gesamte Projekt ausgesprochen positiv: *„Ja genau! Nee, war schön!“ (D8, Z. 51)*.

8.2.4 Zusammenfassung: Situationshaltung Janina - Zuversicht oder Skepsis

Angesichts der ihr gestellten Aufgabe zeigt sich Janina verhalten zuversichtlich. Sie freut sich auf neue Erfahrungen, erhofft sich jedoch einen weniger theorielastigen, sondern eher handlungsorientierten Unterricht.

In ihrem Arbeitsbereich leben ausschließlich leseaffine Frauen, deren hohes Interesse an Literatur gute Voraussetzungen für die Umsetzung eines literarischen Angebotes schafft. Janina sieht auch viele Möglichkeiten literarischer Arbeit, die jedoch durch die Traumata der Klient*innen nicht in diesem Arbeitsbereich durchführbar erscheinen. Dennoch handelt es sich hier um Schwierigkeiten, die überwunden werden können und auch im Interview (T2) nur kurz erwähnt werden. Auch die Rahmenbedingungen für die Durchführung ihres Angebotes erscheinen ihr günstig. Die Institution verfügt über eine eigene Bibliothek und bietet somit gute Zugangsmöglichkeiten zu Literatur, die Ausstattung mit Materialien im Arbeitsbereich jedoch erscheint nicht ausreichend und Janina ist bereit, Materialien selbst zu organisieren, was mit einem erhöhten Arbeits- und Zeitaufwand einhergeht. Janina sieht es als ihre Aufgabe, Angebote zu planen und vorzubereiten, was jedoch immer, sofern möglich, in enger Absprache mit ihrer Klientin geschieht. Da ihre Klientin sowohl leseaffin als auch –kompetent ist, kann sie ihr ein hohes Maß an Mitspracherecht und Gestaltungsmöglichkeiten einräumen. Zugleich geht Janina davon aus, dass sie sehr auf Befindlichkeiten der Klientin achten muss, um diese nicht zu verstimmen, da sie sonst in dissoziative Zustände fallen könnte, wovor sie sich besonders in einer Prüfungssituation fürchtet. In anderen, nicht durch Außenstehende beobachteten Anleitungssituationen scheint diese Befürchtung weniger stark bzw. gar nicht ausgeprägt zu sein. Die partnerschaftliche Gestaltung des Angebotes dient auch der Absicherung des Wohlbefindens der Klientin. Während des gesamten Angebotes ist Janina darauf bedacht, die Befindlichkeiten der Klientin zu erfassen und sie genau zu beobachten. Je nach Situation wechselt sie in ihrem Verhalten zwischen Übernahme der Führung und Anpassung an die Vorstellungen der Klientin.

Hinsichtlich der Ziele ihres Angebotes zeigt Janina sich ebenfalls flexibel und passt diese an die jeweilige Situation an. Da die Klientin keine Defizite bezüglich ihrer Lesekompetenz aufweist, verlagert Janina den Schwerpunkt ihres Angebotes auf die Möglichkeit, Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung zu erfahren. Janina gibt dabei einen Rahmen vor, lässt aber innerhalb dieses Rahmens immer wieder die Möglichkeit zu, die Klientin bei der Planung des Projektes mitwirken zu

lassen, wobei sie so weit wie möglich die Vorschläge und Wünsche der Klientin berücksichtigt. Besonders wichtig erscheint Janina die Betonung des sachlichen Charakters des Angebotes. Sie hält die Abkehr vom Kindlichen, das gemeinsamer Lektüre ihrer Ansicht nach oft anhaftet, für unerlässlich und stimmt daher sowohl Thema des Angebots als auch pädagogisches Verhalten darauf ab. Wichtig ist ihr die Hinwendung zur Erwachsenenwelt, daher legt sie großen Wert auf Altersangemessenheit ihres Angebotes. Im Hinblick auf das Lebensalter der Klientin bemüht sie sich weitgehend um Vermeidung direkter Verhaltensweisen und lässt der Klientin möglichst viel Raum für Selbstbestimmung, was sich besonders deutlich bei der Verteilung der Aufgaben bemerkbar macht.

Insgesamt zeigt Janina eine sehr zuversichtliche Haltung hinsichtlich ihrer Bemühungen, auch wenn sie von Mitarbeiter*innen und Praxisanleitung keinerlei Unterstützung ihres Projektes erfährt. Es gelingt ihr, die Handlungssituationen selbstständig zu gestalten, Schwierigkeiten können eingegrenzt werden und sie begegnet ihnen nach Möglichkeit präventiv. Janina ist bereits zu Beginn ihres Projektes zuversichtlich, dass die Durchführung ihrer Aufgabe gut gelingen wird, sodass sie ihr literarisches Angebot durch eine Lehrkraft beurteilen und benoten lässt. In ihrem Resümee hält sie fest, dass das Projekt Spaß gemacht habe und sie Ähnliches auch wieder durchzuführen bereit sei.

8.2.5 Arbeitshaltung und Handlung – Engagement oder Verweigerung?

Haltungen wie Engagement oder Verweigerung drücken sich in Handlung aus bzw. aus Handlungen lassen sich mögliche zugrundeliegende Haltungen ableiten. Daher werden Handlungen rekonstruiert, von denen Janina selbst berichtet oder die sich aus dem Gesagten erschließen lassen (vgl. Kap. 7.3.2).

Janina geht ihr Projekt zielstrebig an. Auch wenn sie anfangs noch keine Erfahrungen damit hat, Erwachsenen und kognitiv nicht eingeschränkten Psychatriepatient*innen literarische Angebote zu machen, setzt sie ihren Arbeitsauftrag mit Nachdruck in die Tat um. Das Interesse der Frauen in ihrem Arbeitsbereich sowie die guten Rahmenbedingungen in der Institution erleichtern ihr dabei die Arbeit. Janina nutzt die klinikeigene Bibliothek, um sich zusammen mit ihrer Klientin mit Lesestoff zum Thema ‚Paris‘ einzudecken. Dabei nutzen sie das Angebot weidlich und leihen sich acht Bücher zum Thema aus, wobei es sich ausschließlich um non-fiktionale Sachbücher handelt. Janina bereitet ihr Angebot sorgfältig vor, dabei bezieht sie ihre Klientin immer wieder in die Planungsarbeit ein und spricht sich mit ihr bezüglich des Themas und der Arbeitsweise eng ab. Sie übernimmt die Führung, indem sie einen Rahmen vorgibt, also eine Themenauswahl vorlegt und Handlungsmöglichkeiten aufzeigt, lässt aber die engere Auswahl an Themen und Handlungen durch die Klientin bestimmen. Auch bei der Materialbeschaffung zeigt Janina Zielstrebigkeit und großes Engagement, denn sie besorgt große Leinwände und andere Materialien, die in der Einrichtung nicht vorhanden sind. Bei der Durchführung des Projektes geht ihr Engagement für eine enge Beziehung und gute Zusammenarbeit noch weiter, denn sie setzt sich vielen Aushandlungsprozessen aus, bei denen festgelegt wird, wer welchen Arbeitsauftrag durchführt. Die Arbeit wird gleichmäßig auf beide Handlungspartnerinnen verteilt und Janina muss sich ebenso intensiv wie ihre Klientin sowohl mit der Erarbeitung der Texte als auch mit dem Erstellen einer Collage befassen. Die Arbeit wird von ihr als sehr anstrengend, aber auch befriedigend empfunden. Zum Abschluss des Projektes wird das gemeinsame Werk in einem halböffentlichen Wohnraum ausgestellt, wo es aufgrund seiner Ausmaße unübersehbar hängt. Janina vermittelt durch das Ausstellen des Werkes große Wertschätzung gegenüber der Klientin und sie wertet sie auch gegenüber den Betrachter*innen deutlich auf.

Schaubild: Entwicklung der Situationshaltung _ Janina: „Die begeisterungsfähige Kreative“

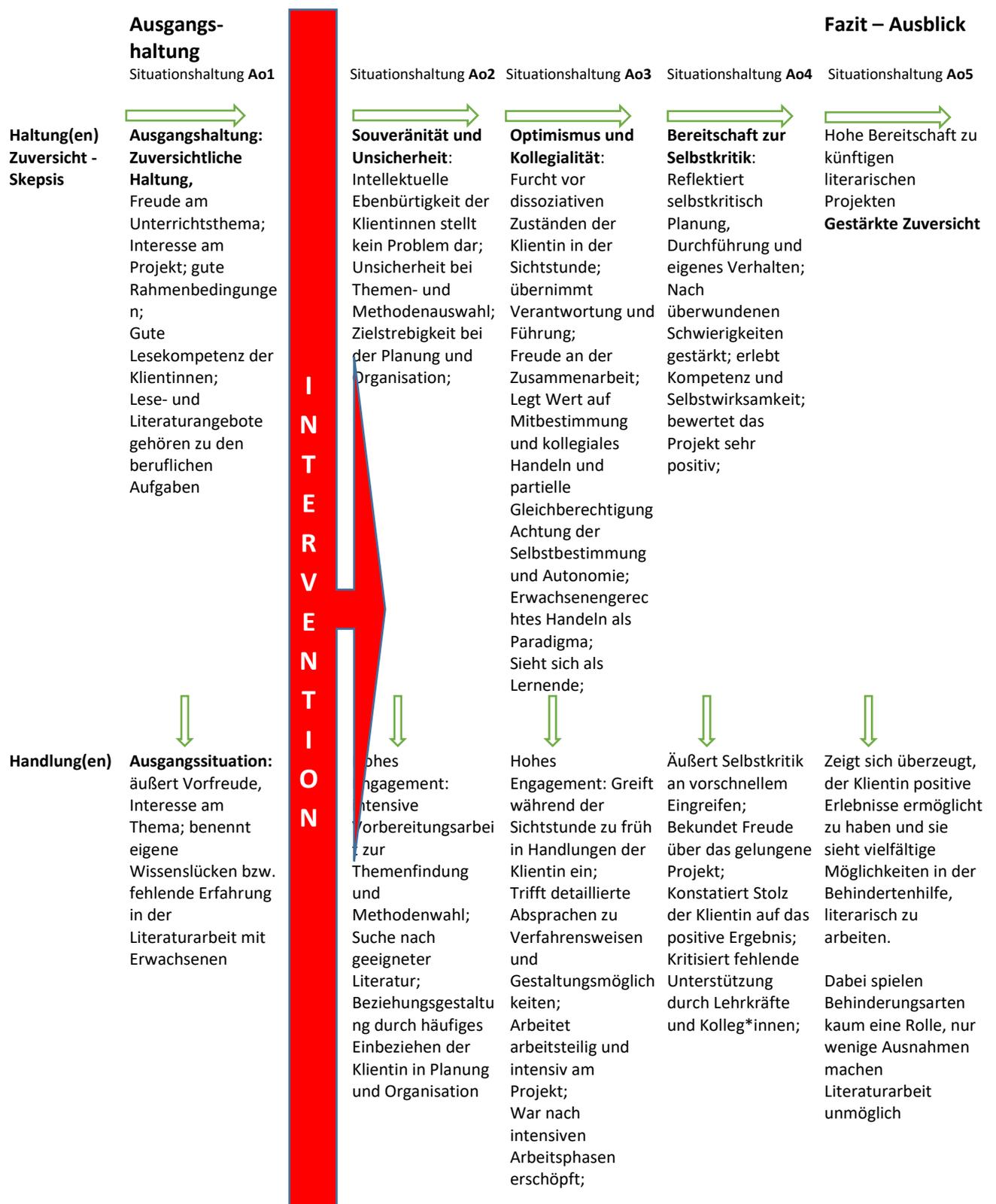


Abbildung 25 Situationshaltung Janina

8.3 Tom – Der ‚wandlungsfähige Skeptiker‘

Bevor nur die Entwicklung der einzelnen Haltungen beschrieben wird, soll auch Tom kurz vorgestellt werden. Der Einzelfall ‚Tom‘ wurde ausgewählt, weil sich hier besonders deutlich Veränderungen von Beliefs und Haltungen abzeichnen, die durch die erfolgreiche Beschäftigung mit einem neuen Thema hervorgerufen wurden.

Zum Zeitpunkt des ersten Interviews ist Tom zwanzig Jahre alt. Nach Erwerb der Fachoberschulreife begann Tom die Ausbildung zum Heilerziehungspfleger und steht nun kurz vor dem Abschluss seiner Ausbildung. Tom arbeitet im offenen Wohnbereich einer psychiatrischen Einrichtung, in der alle Bewohner*innen psychische Beeinträchtigungen aufweisen, bei manchen Menschen kommt noch eine geistige Behinderung hinzu.

Tom zeigt sich privat wenig literaturaffin, Lesen bzw. Dichten „Das ist nicht meins“ (D5, Z. 18). Auch das Thema des Unterrichts interessiert ihn nur wenig. Toms privates Leseinteresse ist gering ausgeprägt und er liest nur wenig. Über die Art der privaten Lektüre ist nichts bekannt. Bezüglich des Unterrichts zeigt er sich abwartend-reserviert. Seine Angebotsreihe führt er mit einem geistig behinderten Klienten durch, er wählt dafür einen lyrischen Text und verbindet die Literaturarbeit mit handwerklichen und sportlichen Aktivitäten. Vom Erfolg der Arbeit ist Tom derart überzeugt, dass er mit einer anderen Person ein weiteres literarisches Angebot freiwillig durchführt, welches sich bezüglich der Literatursauswahl und der Methoden deutlich von seinem ersten Angebot unterscheidet.

Verlauf und Ergebnis der Arbeit schätzt er positiv ein, auch wenn er am Ende immer noch der Meinung ist, dass Literatur geschickt präsentiert werden müsse.

8.3.1 Subjekthaltung Tom: Resonanz oder Entfremdung?

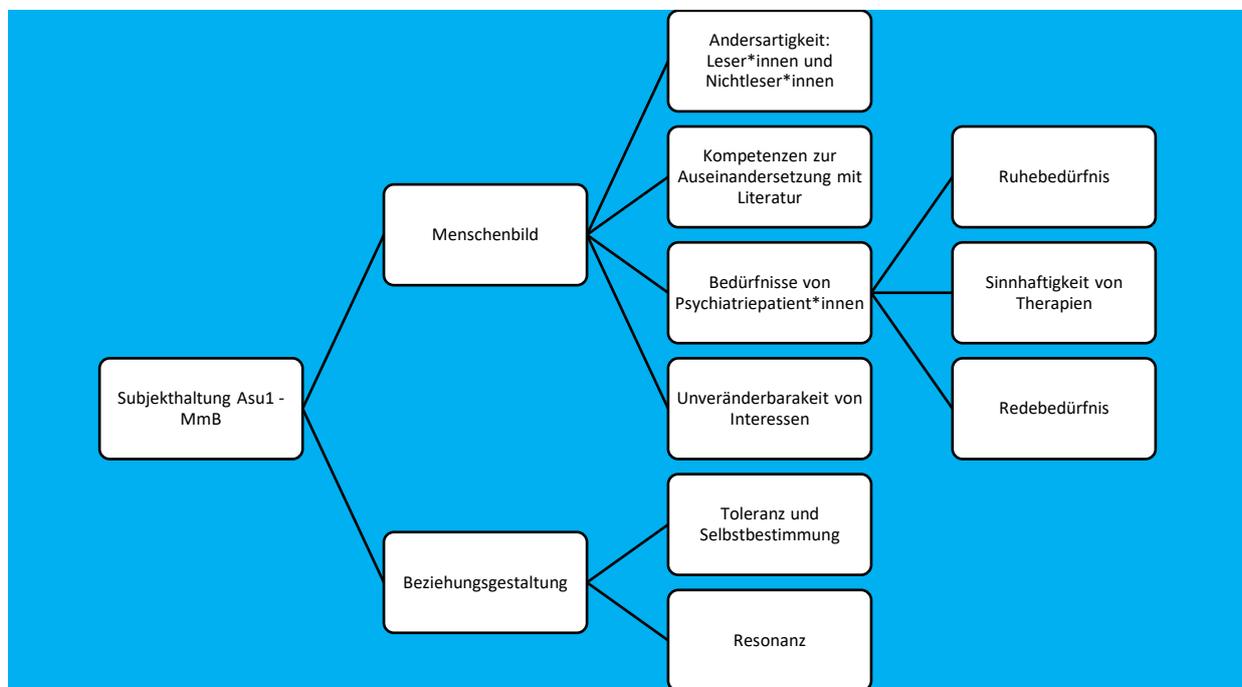


Abbildung 26 Kategoriensystem ‚Subjekthaltung Tom‘

8.3.1.1 Menschenbild

Die Vorstellung vom Wesen der Klient*innen umfasst bei Tom mehrere Aspekte, wie die Abbildung zeigt. Diese einzelnen Kategorien sollen im Folgenden vorgestellt und erläutert werden.

8.3.1.1.1 Unterscheidung von Leser*innen und Nichtleser*innen

Ähnlich wie Janina zeigt Tom keine Anzeichen dafür, dass er Menschen mit Behinderung als grundsätzlich ‚anders‘ einschätzt als Menschen ohne Behinderung. Er schildert seine Klientel als ausgesprochen heterogen, was Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bedürfnisse angeht. In Bezug auf das Leseverhalten unterscheiden sich die Menschen voneinander innerhalb der Gruppe der Klinikpatient*innen. Gegenüber Menschen ohne Behinderung unterscheiden sie sich in ihrer Unterschiedlichkeit nicht, zumindest trifft er hier keine entsprechenden Aussagen. Vielmehr konstatiert er, dass einige Menschen lesen und dass sie dies freiwillig und ohne Anleitung bzw. Aufforderung des Personals tun: „*Die lesen selber und wenn nicht, dann nicht*“ (D5, Z. 54). ‚Wenn nicht, dann nicht‘ kann so verstanden werden, dass seitens des Personals keine Angebote oder Interventionen erfolgen müssen, um das Leseverhalten der Klient*innen zu beeinflussen. Damit deutet Tom auch seine Vorstellungen des Umgangs mit erwachsenen Menschen, unabhängig von ihren (psychischen) Beeinträchtigungen, an. Sie erscheinen ihm fähig und befugt, eigene Entscheidungen zu treffen, welche dann auch von den Fachkräften respektiert werden.

Die Aussage ‚wenn nicht, dann nicht‘ impliziert im Zusammenhang mit der Aussage, dass Personen, die lesen wollen, dies auch selbstständig tun können, also dazu in der Lage sind, die entsprechenden Handlungen ohne Hilfe durchzuführen. Anders ist dies jedoch bei Menschen, die des Lesens nicht kundig sind oder ohne Unterstützung nicht selbstständig lesen können. Mit der Selbstverständlichkeit seiner Wenn-Dann-Aussage drückt Tom indirekt auch aus, dass Menschen mit geringen bzw. nicht vorhandenen Lesefähigkeiten auch keinen Wunsch nach der Auseinandersetzung mit Literatur verspüren, da sie dies sonst anzeigen würden und dann durchaus Angebote seitens des Fachpersonals vonnöten wären. Unabhängig von Behinderungsstatus und –grad geht Tom davon aus, dass es Menschen gibt, die lesen können und wollen, und solche, die nicht lesen wollen und es daher das Lesen auch unterlassen. Behinderung selbst ist für ihn nicht das Argument für geringe Leseaffinität. Mangelnde literale Lesekompetenzen sind jedoch nach Toms Ansicht durchaus eine mögliche Ursache für fehlende Leseaffinität, jedoch drückt das ‚wenn nicht – dann nicht‘ implizit aus, dass auch im Falle fehlender Lesekompetenz Leseangebote sinnlos sind, weil mit fehlender Kompetenz zwangsläufig eine Ablehnung literarischer Angebote einhergeht, die auch durch wohlwollende Angebote nicht abgebaut werden kann.

Insofern unterscheiden sich lesende Personen von nicht lesenden Personen grundsätzlich, wobei Leseaffinität an Lesefähigkeiten und –fertigkeiten gebunden sind. ‚Andersartigkeit‘ begründet sich bei Tom durch das Vorhandensein bzw. Fehlen von Leseaffinität, denn diese Haltung hält er zum ersten Messzeitpunkt für unveränderlich, und hier stehen sich zwei Gruppen, deutlich voneinander getrennt, gegenüber.

8.3.1.1.2 Kompetenzen als Voraussetzung für Auseinandersetzung mit Literatur

Tom traut den Menschen in dem Wohnbereich, in dem er zum Zeitpunkt des ersten Interviews arbeitet, durchaus zu, sich selbstständig mit Literatur zu beschäftigen. Kognitiv nicht eingeschränkte Klient*innen werden als kompetent wahrgenommen, sie sind in der Lage, sich selbstständig mit Literatur zu versorgen und aus eigenem Antrieb und ohne Begleitung zu lesen. Sie benötigen weder Anleitung noch Aufforderung zur Literaturrezeption: *„Also bei mir im Wohnbereich sind das alles fitte Leute und von daher, wenn die was zu lesen wollen, kaufen die sich das einfach. So einfach ist das.“* (D5, Z. 44). Ein Teil der Klientinnen zeigt ein aktives Leseverhalten, Tom kann jedoch den Anteil der lesenden Klient*innen nicht benennen: *„Ich muss mal überlegen, wer überhaupt Bücher hat. Aber es lesen welche, das weiß ich. Aber ich weiß jetzt nicht, wie viele insgesamt.“* (D5, Z. 47 - 48). Manche Klient*innen werden bezüglich ihres Leseverhaltens weitgehend als intrinsisch motiviert wahrgenommen. Tom äußert die Überzeugung, dass Menschen, die lesen wollen, dies auch selbstständig und aus eigenem Antrieb tun. Sofern die Menschen fit genug sind, brauchen sie keine literarischen Angebote. Im Umkehrschluss scheint es aber auch für ihn zu bedeuten, dass Menschen, die von sich aus nicht lesen, keine literarischen Angebote benötigen, da sie selbst kein Interesse an dem Gegenstand bzw. der Tätigkeit haben. Überspitzt ließe sich das so deuten, dass für ihn ein Interesse, das nicht deutlich gezeigt wird, auch nicht vorhanden ist. Daher kommt er zu dem Schluss ‚wenn nicht, dann nicht‘, was er durch Wiederholung betont (D5, Z. 47; D5, Z. 54). Sofern kein Interesse am Lesen vorhanden ist, dann wird das akzeptiert und nichts unternommen, um den bzw. die Klient*innen zum Lesen zu bewegen. Interesse und Kompetenzen werden hier möglicherweise in einem engen Zusammenhang gesehen, aber auch Zuständigkeiten der Fachkräfte scheinen hier klar definiert. Gleichzeitig kann man dies auch als ein Zeichen des Respekts gegenüber den Klient*innen deuten, die zu nichts gezwungen, genötigt oder manipuliert werden sollen, was sie selbst ablehnen.

Tom traut einigen Klient*innen durchaus zu, sich mit Literatur zu beschäftigen und über Literatur mit anderen ins Gespräch zu kommen: I: *„Ob Sie sich spontan vorstellen könnten, eine Reihe durchzuführen, im Rahmen Ihrer derzeitigen Möglichkeiten? Tom: „Hm (...) ja (...) ich könnte es mir vorstellen, aber dann, wie gesagt, nur mit eins, zwei Leuten. In der Gruppe eher schlecht, doch mit ein, zwei Leuten, da lesen ein paar Leute auch Stephen King, [...]“* (D5, Z. 210). Dabei scheint er von der Annahme auszugehen, dass nur eine bestimmte Klientel für solche Angebote bereit bzw. in der Lage wäre, daran teilzunehmen. Indem er erwähnt, dass manche Klient*innen auch Stephen King lesen, deutet er an, dass ein Mindestmaß an intellektuellen und literalen Fähigkeiten sowie Affinität zu Literatur notwendig ist, um Literatur zu rezipieren: *„[...] wie gesagt, nur mit eins, zwei Leuten. In der Gruppe eher schlecht [...]“* (D5, Z. 209 - 210). Außerdem kann er sich literarische Angebote nur in der Situation der Einzelbetreuung vorstellen. Literaturbearbeitung in der Gruppe hält Tom für ausgesprochen schwierig. Er betont die Möglichkeit, mit „fitten“ Leuten, die z.B. Stephen King lesen, literarische Angebote durchzuführen. Gleichzeitig schließt er kognitiv schwächere Klienten*innen implizit eher aus, ohne dies jedoch direkt zu artikulieren. Tom kann sich vorstellen, dass sich über das Medium Literatur grundsätzlich Möglichkeiten bieten, einen besseren Zugang zu den Klient*innen zu finden: *„[...] dass man darüber auch einen Zugang findet, das ist auch in Sachen Beziehungsaufbau super. Es würde gehen, aber es wäre auch langwierig, und insofern für beide Parteien sehr anstrengend, könnte ich mir vorstellen.“* (D5, Z. 209 - 213). Literatur als Gegenstand pädagogischer Angebote wäre bei psychisch und/oder kognitiv eingeschränkten, aber literaturaffinen Klient*innen zwar teilweise durchaus denkbar, jedoch würde sich die Arbeit seiner Ansicht nach auf alle Fälle schwierig bzw. anstrengend gestalten, sowohl für Klient*innen als auch das Fachpersonal.

Im zweiten Interview berichtet Tom, dass er mit einem Klienten, der geistig behindert ist, sein Angebot durchgeführt hat. Dieser Klient interessiert sich für Fußball. Dass er bereit ist, sich mit einem literarischen Text in Form eines Fußballgedichts zu befassen, überrascht Tom, obwohl er für ihn dieses Gedicht nebst Bastelangebot ausgesucht hatte: „[...] *Da er so ein Fußballfan war, hab ich ein einfaches Sportgedicht genommen und ja (...) ähm (...) dann hab ich mit ihm das durchgelesen bzw. ich hab's vorgelesen [...]* Es lief entsprechend gut, war überraschend. Dass er überhaupt das Gedicht lesen wollte und auch das Ausmalen und Basteln; ich hätte nicht gedacht, dass er das so lange mitmacht.“ (D9, Z.21 - 33). Für sein Angebot wählt Tom ein ‚einfaches‘ Gedicht, was im Hinblick auf die kognitiven Einschränkungen des Klienten so zu verstehen ist, dass das Gedicht im Sinn der ‚einfachen Sprache‘ sprachlich schlicht ist, keine komplizierten Begriffe enthält und auch bezüglich der Satzkonstruktionen leicht verständlich aufgebaut ist (vgl. Kap. 1.6.4). Gleichzeitig berührt das Gedicht Interessen des Klienten, indem es ein Sportthema aufgreift. Tom geht hier von zwei Annahmen aus: der Text muss zum einen sprachlich leicht zugänglich sein, zum anderen muss er Themen beinhalten, für die der Klient sich in seinem Alltag interessiert. Obwohl Tom ein entsprechendes Gedicht für sein Angebot ausgewählt hat, erstaunen ihn die Teilnahmebereitschaft des Klienten zum einen und das Durchhaltevermögen zum anderen. Daraus lässt sich schließen, dass literarische Angebote sowie Basteln und Malen im bisherigen Beschäftigungsprogramm für diesen Herrn nicht vorgesehen waren und daher auch keine Erfahrungen vorlagen, wie er damit umgehen würde. In der Überraschung des Auszubildenden zeigt sich die ursprüngliche Annahme, dass diese Person mit kognitiver Einschränkung nur wenig Interesse an Literatur hat und auch bei Basteltätigkeiten wenig Interesse und Durchhaltevermögen zeigen würde. Tom staunt sowohl über die generelle Bereitschaft als auch die Fähigkeit des Klienten, sich auf einen lyrischen Text einzulassen. Daraus lässt sich schließen, dass Tom bei dem Klienten sowohl eine andere Haltung gegenüber literarischen Texten als auch geringere Kompetenzen im Umgang mit selbigen vermutet hatte. Diese Haltung, die gekennzeichnet ist von der Bereitschaft zur aktiven Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Literatur, beinhaltet sowohl kognitive als auch affektive Fähigkeiten bzw. setzt solche voraus, die Tom zunächst bei seinem Klienten nicht erkannt hatte. Toms Überraschung impliziert jedoch auch, dass seine eigenen Überzeugungen überprüft und infrage gestellt werden, sowie die Erkenntnis, neue Informationen über den Klienten erhalten zu haben. Tom ist überrascht von der positiven Haltung des Mannes und er korrigiert sein Bild von der Person. Aber auch seine Überzeugung ‚wenn nicht, dann nicht‘ entkräftet er selbst, indem er einer Person, die bislang aus eigenem Antrieb kein Interesse an Literatur zeigte, eine literarische Erfahrung ermöglicht, die seitens des Klienten positive Resonanz erzeugt.

8.3.1.1.3 Bedürfnisse von Psychatriepatient*innen

Tom benennt bei seinen Schilderungen drei Bedürfniskategorien, die im Folgenden erläutert werden. Das Bedürfnis nach Ruhe, nach Reden bzw. Gesprächen und nach Sinnhaftigkeit sind für Tom grundlegende menschliche Anliegen, denen in der heil- und sonderpädagogischen Arbeit ausreichend Beachtung geschenkt werden muss.

8.3.1.1.3.1 Ruhebedürfnis der Klient*innen

Im ersten Interview äußert Tom die Ansicht, dass Menschen, die einen stationären Aufenthalt in der Psychiatrie verbringen, nicht ständig nur gefördert werden wollen, sondern auch Pausen zwischen den Therapien und Förderangeboten benötigen. Der Wohnbereich wird von den Klient*innen als Ort der Freizeit angesehen, an dem man sich entspannen und von den Tagesstrapazen erholen kann: „*Das ist*

*richtig, da wir ja im multiprofessionellen Team arbeiten ist das bei uns eher so, dass die Leute, wenn man ihnen ein Angebot macht auf dem Wohnbereich meistens gar keine Lust dazu haben, also nur nach intensiver Motivation, (D5, Z. 116 - 118). Tom geht davon aus, dass die Klient*innen, sobald sie sich in ihrem Wohnbereich aufhalten, von Anforderungen verschont werden möchten, da sie Orte und Räumlichkeiten mit spezifischen Tätigkeiten verbinden, was in der Klinik, in der er arbeitet, tatsächlich auch so eingeteilt zu sein scheint: „[...] denn die nehmen ja noch an der Arbeitstherapie und Ergotherapie teil, wenn sie dann von der Arbeit kommen, die dann ja auch gemacht wird, wieder auf den Wohnbereich kommen, werden (.) die wollen ja auch nicht den ganzen Tag irgendwie gefördert werden, die wollen ja auch mal ne Pause.[...]“ (D5, Z. 118 - 121). In der psychiatrischen Einrichtung scheint eine Unterteilung in die Bereiche Arbeit-Freizeit-Wohnen vorgenommen zu werden, und die Einhaltung dieser Einteilung scheint einem Grundbedürfnis der hier lebenden Menschen zu entsprechen. Der Wohnbereich gilt als Ruhebereich, hier werden zusätzliche Angebote als unangemessen erachtet, denn sie stören die Ruhe, die die Klient*innen nach einem anstrengenden Tag benötigen.*

8.3.1.1.3.2 Sinnhaftigkeit von Therapien und Angeboten

Tom bestätigt im zweiten Interview die Aussage seiner Kollegin Jana, dass Klient*innen die Sinnhaftigkeit von Therapien und Angeboten, die ihnen zuteilwerden, erkennen möchten. Falls sich die Sinnhaftigkeit nicht von selbst erschließt, fordern sie Auskunft bei den Fachkräften: *„Ähm (...) ich fand schwierig, auch wie Jana schon sagte, dass die Leute, die hatten das Gefühl, fand ich, die Leute sagten erstens, warum machst du das mit uns, und ähm das zweite war, fand ich auch, was hab ich denn jetzt davon.“ (D9, Z. 326 - 328). Tom empfindet einen gewissen Rechtfertigungsdruck und er vermutet bei den Klient*innen ein Bedürfnis, von einer solchen Anforderung auch selbst spürbar zu profitieren. Sie fragen nach dem persönlichen Nutzen der Teilnahme. Der Umgang mit dem kritischen Verhalten der Klient*innen bereitet auch ihm Schwierigkeiten, die er jedoch nicht näher ausführt. Er beklagt sich nicht über die kritische Haltung seiner Klientel, sondern konstatiert nur, dass der Umgang damit für ihn persönlich nicht einfach ist. Tom geht anscheinend davon aus, dass die therapeutische Arbeit für die Klient*innen anstrengend und mühsam ist und die Klient*innen ein berechtigtes Bedürfnis nach Erholung verspüren, dem sie in ihrem Freizeit- und Wohnbereich nachkommen möchten. Daher bestehen sie gerade hier darauf, dass fordernde Angebote hier besonders gut begründet werden.*

8.3.1.1.3.3 Redebedürfnis der Klient*innen

Die Menschen in seiner Wohngruppe haben ein ausgeprägtes Redebedürfnis, daraus ergibt sich hier für Tom und seine Kolleg*innen die Aufgabe, stets Gespräche zu führen und für Gespräche zur Verfügung zu stehen: *„Bei mir ist es genauso wie bei den anderen auch, also das gibt sich da also nicht viel. Aber bei uns ist aber noch ein wichtiger Punkt Gespräche führen, den ganzen Tag Gespräche führen.“ ((andere TN lachen, T. schmunzelt)) I: „Worüber sprechen die denn?“ Tom: „Ach, über alles, über die Biografie, und einfach nur Smalltalk oder bei uns sind viele Alkoholiker, dann spricht man darüber, oder über politische Themen, ganz unterschiedlich.“ (D5, Z. 90 – 91)*

8.3.1.1.4 Unveränderbarkeit von Interessen

Die resignativ anmutende Haltung des ‚Wenn nicht, dann nicht‘ Toms scheint ein Resultat der Überzeugung zu sein, dass Interessen und damit verbundene Haltungen von Klient*innen durch

Heilerziehungspfleger*innen nicht beeinflusst werden können. Am Beispiel der Leseaffinität seiner Klientel lässt Tom dieses aufblitzen. Die Tatsache, dass jederzeit Lektüre bereitliegt und die Menschen sich ungezwungen bedienen können, verweist auf das Recht der Klient*innen zum selbstbestimmten Handeln. Toms Ansicht nach reicht es aus, Angebote dieser Art zur Verfügung zu stellen, damit Interessierte davon Gebrauch machen können: *I: „Aber Sie als Heilerziehungspfleger kümmern sich überhaupt nicht drum?“ Tom: „Naja, die Zeitung liegt aus, und sonst, wenn die sonst schon so schwer zu motivieren sind, sieht es mit Literatur dann wahrscheinlich noch schwerer aus und naja (...).“ I: „Sie meinen, Literatur ist ein Thema, das die Leute nicht so anspricht?“ Tom: „Nöö, sonst würden sie sich ja was holen, was sie interessiert. Also, es sind ja selbstständige Leute, wenn sie etwas interessiert (...) Wenn nicht, dann nicht.“ (D5, Z.53 - 54).* Tom zeigt hier die Überzeugung, Haltungen der MmB seien unveränderbar, pädagogische Interventionen fruchteten nicht, sondern erscheinen womöglich sogar als zwecklos und übergriffig. Hinter der Annahme, dass erwachsene und selbstständige Menschen Tätigkeiten, die sie nicht durchführen möchten, nicht dazu nicht gezwungen oder überredet werden sollten, verbergen sich zwei mögliche Haltungen: zum einen verweist diese Aussage vermutlich auf Respekt des Heilerziehungspflegers vor den Menschen und die Achtung ihres Rechts auf Selbstbestimmung, was die vertikale Orientierung an einer heilpädagogischen Ethik nahelegt; andererseits lässt diese Aussage Toms auch die Lesart zu, dass man Menschen ohnehin nicht beeinflussen und ändern kann, womit er ein privates Belief ausdrückt, das möglicherweise auf persönlichen Erfahrungen basiert. Zugleich geht Tom davon aus, dass Literatur ein Thema ist, das die meisten Menschen noch weniger interessiert als die Auseinandersetzung mit anderen Themen, mit denen sie im Rahmen der therapeutischen oder freizeitpädagogischen Arbeit in der Psychiatrie konfrontiert werden. Diese vermutete Abneigung scheint auch durch pädagogische Intervention nicht überwunden werden zu können.

8.3.1.2 Beziehungsgestaltung

Die Art der Beziehungsgestaltung lässt zum einen auf ein zugrundeliegendes Menschenbild schließen, zum anderen beeinflusst die Art der Beziehung die Lebensqualität der Klient*innen in nicht unerheblichem Maß. Deshalb werden im Folgenden Kriterien dargestellt und erörtert, die über Toms Gestaltung des Verhältnisses zu den Klient*innen Auskunft geben können.

8.3.1.2.1 Toleranz und Selbstbestimmung

Tom geht davon aus, dass man Lesen nicht erzwingen kann. Seine Einstellung lässt vermuten, dass er sich den Klient*innen gegenüber offen und tolerant verhält, d.h. ihre Wünsche und Bedürfnisse respektiert und in sein professionelles Handeln einbezieht. Gleichzeitig bedeutet es aber auch, dass er gegebenenfalls Gefahr läuft, aus diesem Verständnis heraus keine Angebote zu machen, die den Menschen neue Perspektiven und Optionen bezüglich ihres Handelns oder der Planung ihres weiteren Lebens bieten könnten. So antwortet Tom beispielsweise auf die Frage, ob er sich denn um Zugang zu Literatur auch bei jenen Menschen bemüht, die kein offensichtliches Leseinteresse zeigen: *I: „Aber Sie als Heilerziehungspfleger kümmern sich überhaupt nicht drum?“ TOM: „Naja, die Zeitung liegt aus, und sonst, wenn die sonst schon so schwer zu motivieren sind, sieht es mit Literatur dann wahrscheinlich noch schwerer aus und naja (...).“ (D5, Z. 50 - 51).*

Im zweiten Interview hingegen scheint er in der Zwischenzeit seine Haltung bzw. die Vorstellungen von den literarischen Bedürfnissen seiner Klientel neu überdacht zu haben, denn er bietet nun einem

Menschen, der weder aktives Leseinteresse zeigt, noch Interesse an Basteltätigkeiten erkennen lässt, ein literarisches Angebot an, das einen lyrischen Text zum Gegenstand hat. Außerdem bietet er noch einem weiteren Klienten die Möglichkeit, sich mithilfe eines literarischen Textes in Form einer Traumreise zu entspannen (D9; Z. 487 – 488). Bei der Umsetzung des Gedichtes in ein pädagogisches Angebot beachtet Tom die Interessen und Vorlieben seines Klienten: Da der Klient ein begeisterter Fußballfan ist, wählt er das Thema des Gedichtes entsprechend aus und achtet auch auf leichte Verständlichkeit der Sprache, in der der lyrische Text verfasst ist: *„Da er so ein Fußballfan war, hab ich ein einfaches Sportgedicht genommen und ja (...) ähm (...) dann hab ich mit ihm das durchgelesen bzw. ich hab's vorgelesen.“* (D9, Z. 21 - 22). Um Lesehürden zu überwinden, liest er das Gedicht gemeinsam mit dem Klienten durch bzw. liest es ihm vor. Anschließend lässt er in einer Betreuungssituation, in der er ebenfalls mit dem Klienten alleine ist, Bilder auf dem Computer ausdrucken und diese Bilder anschließend bemalen.

In weiteren Eins-zu-eins-Situationen bietet er dem Klienten sportliche und meditative Aktivitäten, die die Interessen des Klienten zu berühren scheinen und eine intensive Zusammenarbeit ermöglichen: *„[...] sollte er das (...) ähm (...) mit Fußbällen, die ausdrucken und dann ausmalen und so was alles und dann hinten draufkleben. Das hab ich gemacht und (...) ähm (...) ja ich erzähl mal am besten bis zum Ende. Danach hab mit ihm dazu in einer späteren Einheit noch ein Sportangebot gemacht draußen mit einem Fußball und mit so einem Gummiband entsprechend des Gedichts (...) und dann noch an einem anderen Tag noch so ne Traumreise und dann noch mal so runterkommt.“* (D9, Z. 28 31). In diesem Angebot ist Tom letztlich von seinem Dogma ‚Wenn nicht, dann nicht‘ erheblich abgewichen. Er bietet einem Klienten, den er als wenig literaturaffin einschätzt, einen Text an, von dem er nicht weiß, ob dieser die Zustimmung und die Aufmerksamkeit des Klienten finden kann: *„[...] Es lief entsprechend gut, war überraschend. Dass er überhaupt das Gedicht lesen wollte und auch das Ausmalen und Basteln; ich hätte nicht gedacht, dass er das so lange mitmacht. [...]“* (D9, Z. 32 – 33). Die Möglichkeit des Scheiterns hatte Tom in seine Planung einbezogen, das Angebot ist ein Experiment und es lässt sich vermuten, dass er bei einer Verweigerung des Klienten nicht an der Durchführung des Angebots festgehalten hätte.

8.3.1.2.2 Resonanz

Tom zeigt sich hier einerseits als der stets Reagierende, der die Bedürfnisse seiner Klient*innen im Blick hat, andererseits inszeniert er die Möglichkeit neuer Erfahrungen, indem er Zugang bietet zu einem Bereich, von dem er nicht weiß, ob der Klient an Zugangsmöglichkeiten überhaupt interessiert ist, sogar darüber hinaus davon ausgeht, dass das Angebot eher auf geringe Akzeptanz stoßen könnte. Der Versuch, den er trotz der Zweifel unternimmt, zeigt auch Vertrauen in die mögliche Offenheit und Kooperationsbereitschaft des Klienten, obwohl er sich dieser nicht sicher sein kann. Bei den nachfolgenden Angeboten hingegen setzt Tom auf bewährte pädagogische Angebote, die dem Klienten mit hoher Wahrscheinlichkeit angenehme Erlebnisse ermöglichen: *„[...] Bei den anderen, bei der Traumreise und beim Sport, da war mir relativ klar, dass er das kann und dass er darauf Lust hat, [...]“* (D9, Z. 34 - 35). Tom scheint damit zwischen neuen Herausforderungen und bewährtem Bekanntem zu balancieren. Tatsächlich stellt sich für ihn auch heraus, dass der Klient die neuen Tätigkeiten zwar akzeptiert und auch aktiv mitarbeitet, dennoch sieht er, dass das Malen und Basteln den Klienten stark fordert: *„[...] aber bei dem Malen und Ausschneiden und so weiter wusste ich nicht, und das war teilweise etwas schwer, weil er eine sehr geringe Frustrationstoleranz hat, aber man konnte ihn doch trotzdem so ein bisschen zurückführen und das hat ihm anscheinend auch Spaß gemacht.“* (D9, Z. 35 - 38). Tom scheint es auch in herausfordernden Situationen zu gelingen, den Klienten zu beruhigen und ihm auch bei dem

ungewohnten literarischen und gestalterischen Teil der Angebotsreihe ein als Bereicherung wahrgenommenes Erlebnis zu ermöglichen. In schwierigen Situationen lässt sich der Klient von Tom beruhigen und lässt sich auch auf neue Herausforderungen ein, wenngleich ihm diese möglicherweise nicht ganz so viel Freude bereitet hatten wie die vertrauten Sportangebote.

8.3.1.3 Zusammenfassung der Subjekthaltung- Resonanz oder Entfremdung?

Tom betrachtet die Klientel insbesondere bezüglich ihres Leseverhaltens differenziert, wobei er im ersten Interview davon ausgeht, dass Leseförderung in der Erwachsenenarbeit sinnlos und übergriffig ist. Er unterscheidet grundsätzlich in Bezug auf Wesen und Bedürfnisse zwar nicht zwischen behinderten und nicht behinderten, wohl aber zwischen lesenden und nicht lesenden Menschen. Einigen Klient*innen traut Tom zu, sich selbstständig mit Literatur zu beschäftigen. Diese Personen benötigen seiner Ansicht nach keine literarischen Angebote, da bei ihnen kein Förderbedarf besteht. Bei nicht lesenden Personen geht er davon aus, dass sie kein Lesebedürfnis verspüren und vermutlich auch nicht über die notwendigen Lesekompetenzen verfügen. Er sieht es jedoch nicht als seine Aufgabe an, hier Unterstützungsarbeit zu leisten, da er von einer generellen Ablehnung literarischer Angebote ausgeht. Im zweiten Interview ändert er hierzu seine Meinung, er äußert sich positiv zu seinem Projekt, das er mit einer nicht leseaffinen Person durchgeführt hat. Die positiven Reaktionen des Klienten konnten ihn ermuntern, mit einer anderen Person ebenfalls eine Traumreise durchzuführen. Tom ist mittlerweile zu der Ansicht gelangt, dass auch Menschen, die ohne Unterstützung keinen Zugang zu Literatur hätten, durchaus von literarischen Angeboten profitieren können. Tom zeigt sich im zweiten Interview (T2) überrascht ob der positiven Reaktionen auf sein Literaturprojekt und er scheint seinen Klienten nun anders wahrzunehmen. Er entdeckt Interessen und Fertigkeiten, die er nicht vermutet hatte und die sich in der gemeinsamen Textarbeit offenbaren.

Die Möglichkeiten der Förderung der Klient*innen sind auch an Orte gebunden. Tom, der zum Zeitpunkt der Interviews im Wohnbereich arbeitet, sieht seinen Arbeitsbereich als eine beruhigte Zone, in der es den Menschen auch erlaubt sein muss, ihrem ausgeprägten Ruhebedürfnis nachzugehen. Gezielte Förderung findet daher in diesem Bereich eher weniger statt und hat ihre Berechtigung eher in anderen lebensweltlichen Bereichen der Psychiatrie. Das kritische Bewusstsein vieler Psychiatriepatient*innen ist auch seiner Ansicht nach anstrengend, jedoch erscheint es ihm legitim. Für ihn erwächst daraus der Anspruch an das Fachpersonal, fördernde und fordernde Angebote besonders gut zu begründen. Zunächst äußert Tom sich überzeugt, dass bestehende Interessen, aber auch Abneigungen nicht verändert werden können. Auch deshalb sind literarische Angebote obsolet, sofern die Klient*innen keine intrinsische Motivation zeigen. Im Laufe des Projektes scheint jedoch eine Haltungsänderung stattzufinden. Seine Angebote für wenig literaturaffine Menschen verbindet er derart mit anderen Tätigkeiten, dass das Thema Literatur kaum zu erkennen ist. Nach wie vor ist er skeptisch, was die Bereitschaft zur Auseinandersetzung angeht.

Tom äußert sich im zweiten Interview überzeugt, dass literarische Angebote für Menschen mit psychischen und bzw. oder kognitiven Beeinträchtigungen derart verpackt werden müssen, dass das per se abschreckende Objekt Literatur nicht wahrgenommen werden kann oder zumindest seinen Schrecken verliert. Wichtig erscheint ihm auch, dass die Klient*innen mit Texten konfrontiert werden, deren Sprache sie auch verstehen. Daher achtet er bei der Auswahl seines Textes auf einfache Sprache. Die intensive Zusammenarbeit sowie die Orientierung an Interessen des Klienten ermöglichen eine Resonanz, die beidseitig vorhanden ist. Der Klient kann sich wahrgenommen und angenommen fühlen,

was sich etwa darin zeigt, dass er selbst in schwierigen, weil frustrierenden, Situationen beruhigt werden kann und letztlich zurückmeldet, dass ihm das Angebot Freude bereitet hat. Tom erfährt durch die aktive Zusammenarbeit und die positive Rückmeldung durch den Klienten ebenfalls Resonanz. Tom übernimmt zwar während des gesamten Angebotes die Führung, er plant das Angebot allein, aufgrund der Informationen, die er über seinen Klienten hat, und leitet es an. Dies geschieht jedoch unter Beachtung verbaler und nonverbaler Signale seines Gegenübers, die Freude oder Missfallen deutlich machen, und bemüht er sich um Achtsamkeit gegenüber den Klienten.

Schaubild: Entwicklung der Subjekthaltung Asu _ Tom: „Der wandlungsfähige Skeptiker“

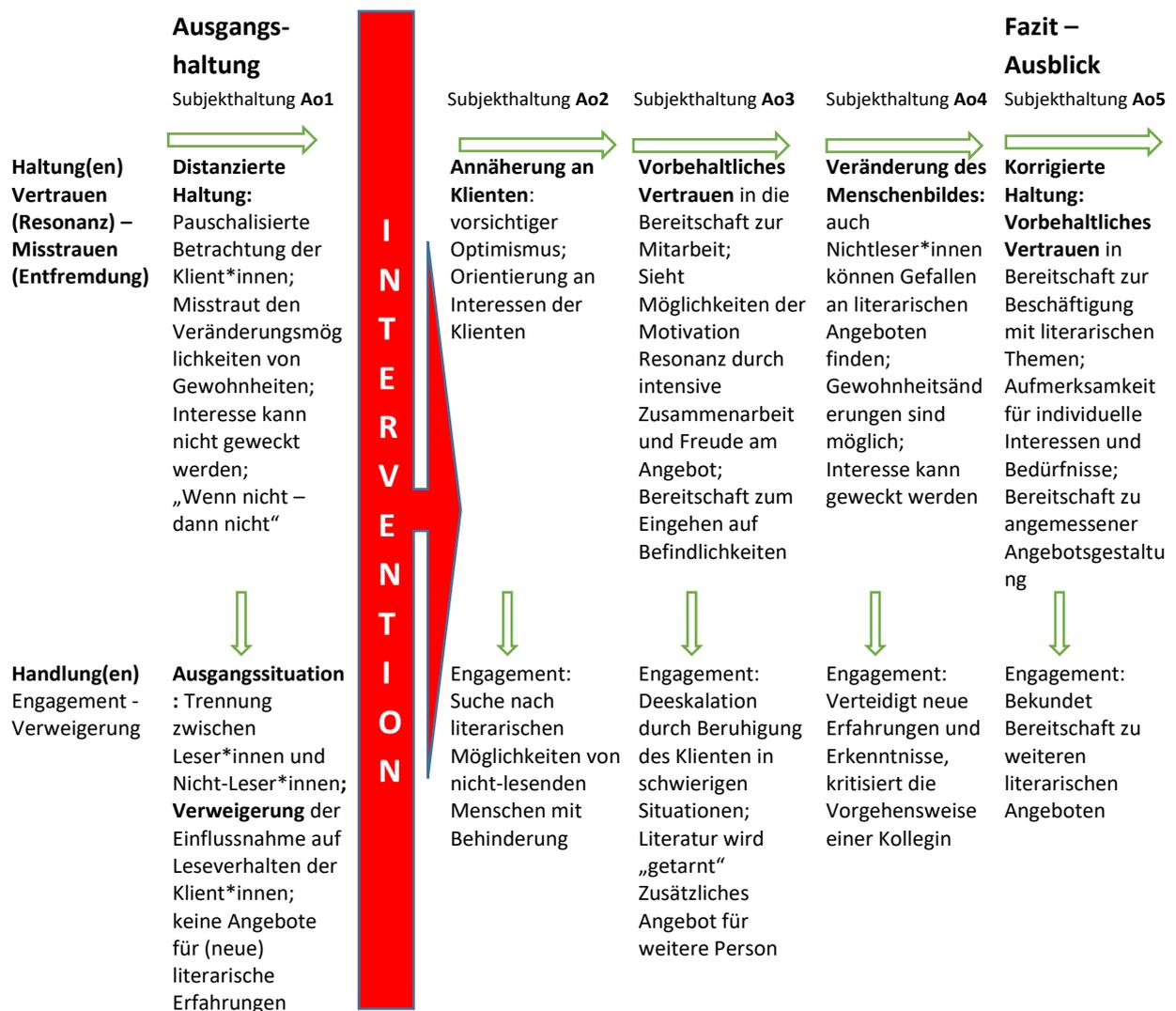


Abbildung 27 Subjekthaltung Tom

8.3.2. Objekthaltung ‚Tom‘ – Affinität oder Ablehnung?

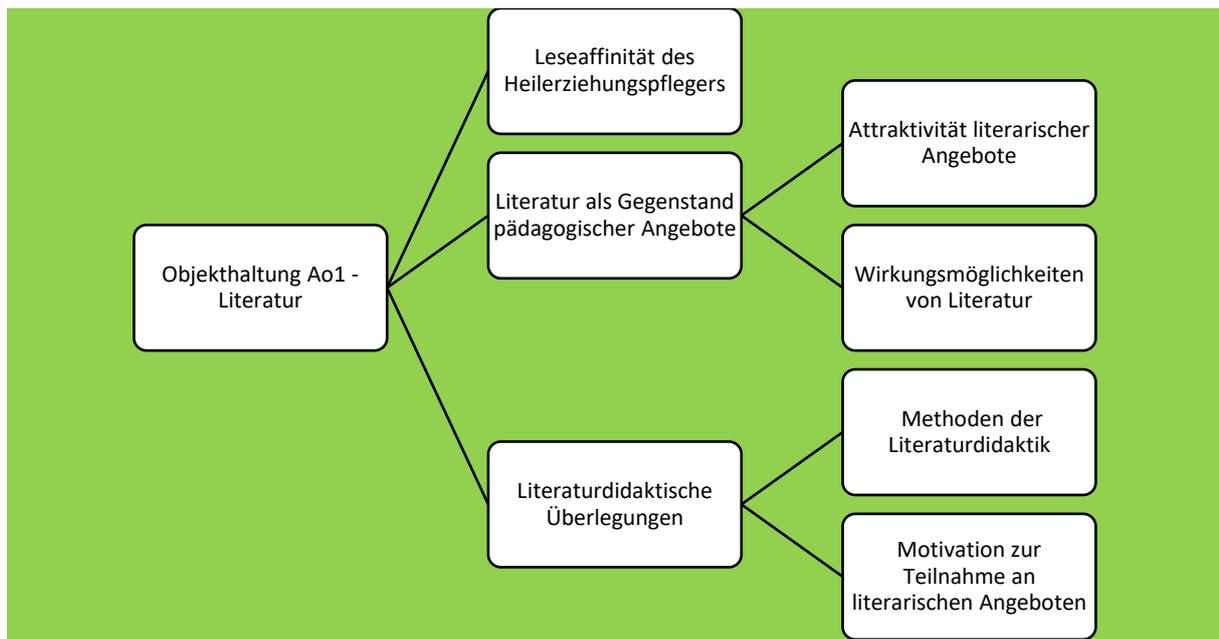


Abbildung 28 Kategoriensystem ‚Objekthaltung Tom‘

8.3.2.1 Leseaffinität des Heilerziehungspflegers

Bei der Einführung in das Thema des Unterrichts werden die Studierenden im ersten Interview zu ihrem eigenen Leseverhalten befragt. Auf Nachfrage nach dem seinem eigenen Leseinteresse gibt Tom zu verstehen, dass seine Literatur- bzw. Lyrikaffinität allenfalls gering ausgeprägt ist: I: „Also die Aufgaben erfreuen Sie nicht? Sie sind nicht so der aktive Dichter?“ Tom: „Nee, nee, das nicht. Das ist nicht meins.“ (D5, Z. 18) Tom gibt sich nicht leseaffin, er ist an dem Thema Literatur persönlich nicht sehr interessiert und empfindet das gesamte Seminarthema nicht als ansprechend: „Es klingt erstmal für mich für den Anfang nicht so spannend, also von den vorgestellten Aufgaben, *aber ich lass mich überraschen.*“ (D5, Z. 16). Hier könnte es sich sowohl um eine „offizielle“, weil sozial erwünschte, Äußerung handeln, oder aber tatsächlich um eine Offenheit dem Thema gegenüber, die sich an professionellen Wertvorstellungen orientiert. Dies wird im Folgenden noch zu untersuchen sein.

8.3.2.2 Literatur als Gegenstand pädagogischer Angebote

Die private Haltung gegenüber Literatur kann mit der Haltung gegenüber Literatur als Gegenstand pädagogischer Handlungen übereinstimmen, aber auch erheblich davon abweichen. In jedem einzelnen Fall soll die Ausprägung der jeweiligen Haltungen überprüft werden. Bei Tom entsteht bereits bei der Analyse der Subjekthaltung der Eindruck, dass sich seine Objekthaltung im Laufe der Zeit verändert und eine positive Konnotation annimmt. Zumindest im beruflichen Handlungsfeld entwickelt Tom eine positive Haltung gegenüber Literatur, wie im Folgenden zu zeigen sein wird.

8.3.2.2.1 Attraktivität literarischer Angebote

Literatur scheint für viele Menschen nicht attraktiv zu sein. Das zumindest schließt Tom aus der Tatsache, dass nur wenige Klient*innen sich bei der im Wohnheim ausliegenden Lektüre bedienen. Außerdem scheint sich Literatur auch grundsätzlich von anderen Gegenständen pädagogischer

Angebote zu unterscheiden. Sie wird in ihrer Attraktivität geringer eingeschätzt, die ohnehin häufig schon antriebsgeminderten Klient*innen sind für die Beschäftigung mit Literatur noch schwerer zu motivieren als für andere Betätigungen: I: *„Aber Sie als Heilerziehungspfleger kümmern sich überhaupt nicht drum?“* TOM: *„Naja, die Zeitung liegt aus, und sonst, wenn die sonst schon so schwer zu motivieren sind, sieht es mit Literatur dann wahrscheinlich noch schwerer aus und naja (...)“* (D5, Z. 50 - 51). Tom verlässt sich hier auf seine Beobachtungen und leitet daraus seine Schlüsse ab. Im Vergleich mit nicht näher benannten anderen Angebotsthemen und –gegenständen schneidet Literatur seiner Überzeugung nach besonders schlecht ab. Diese Beliefs beruhen auf persönlichen Erfahrungen und werden auch mit anderen geteilt (vgl. Kap. 4.1.1.2), wie sich in den Fallvergleichen zeigen lässt: *Ella: „[...] auf Station bin, ist das halt passt das halt gar nicht. Also bei uns wird da auch nichts angeboten, klar, also die Zeitung liegt da mal, also die Tageszeitung, aber ähm da wurde noch nie etwas angeboten und es kam auch noch nie ein Bewohner auf mich zu und hat mal gefragt, ob man mal irgendwie also Interesse gezeigt oder und die meisten können auch nicht lesen bei uns und das ist sowieso dann schon ein bisschen schwieriger alles [...]“* (D5, 22 – 27).

Auch Susanne bestätigt Toms Skepsis bezüglich Literatur: *„Also jetzt gerade sind halt eher so Zeitungsstunden, also was ich so mache ist jahreszeitenabhängig, an Weihnachten dass ich irgendwie mal etwas mit denen etwas singe oder so oder wenn spontan ist mir das öfter schon mal passiert in der Gruppe, also letztens, als wir Kastanien gebastelt haben, haben wir dann auch auf einmal angefangen zu singen, aber vorlesen oder so eigentlich auch nicht, dann eher also behinderte Menschen sind ja eher psychisch krank und ähm ja also höchstens mal die Tageszeitung.“* (D5, Z. 29 – 34). Tom wird hier nicht nur durch die beiden anderen Studierenden in seiner Meinung bestärkt, dass Literatur nicht in den Alltag von Menschen mit psychischen Einschränkungen passt, sondern auch das Fehlen von Lektüre an den unterschiedlichen Aufenthaltsorten der Klient*innen bestätigt die Annahmen der Bedeutungslosigkeit von Literatur in der Lebenswelt von Menschen mit kognitiven und/oder psychischen Einschränkungen.

Obwohl Tom selbst zu diesem Zeitpunkt noch keine Erfahrungen mit dem Anbieten literarischer Texte gesammelt hat, ist er von der Richtigkeit seiner Beliefs fest überzeugt, was sich in der Selbstverständlichkeit zeigt, mit der er konstatiert, dass er Nichtleser*innen nicht mit Aufforderungen oder Motivationen zum Lesen behelligt. Die Rezeption von Literatur wird als mühsam und anstrengend und daher eher wenig erfreulich empfunden, das Lesen dient nur einigen Klient*innen als Freizeitbeschäftigung: *„[...] dass die Leute, wenn man ihnen ein Angebot macht auf dem Wohnbereich, meistens gar keine Lust dazu haben, also nur nach intensiver Motivation, denn die nehmen ja noch an der Arbeitstherapie und Ergotherapie teil, [...] Deswegen ist das auf dem Wohnbereich was Anderes. Es sind nicht die geeigneten Rahmenbedingungen find ich wie in der Ergotherapie.“* (D5, Z. 119 - 123).

Lesen wird somit gleichgesetzt mit Arbeit und Therapie, es dient im Rahmen einer psychiatrischen Einrichtung somit eher dem Zweck der Förderung als der Entspannung, und wird daher im Freizeitbereich unter Umständen als Zumutung empfunden, sofern die Klient*innen sich nicht aus eigenem Antrieb zum Lesen entscheiden. Auch im zweiten Interview äußert Tom die Überzeugung, die Bereitschaft zur Teilnahme an literarischen Angeboten sei unter der Klientel sehr eingeschränkt und auf wenige Klient*innen bezogen: *„Von einem Bewohner, der fand das gut, der fragt auch selber hin und wieder, mit dem könnte ich mir das auch vorstellen sowas zu machen, aber wirklich nicht bei vielen. Vielleicht Zeitung lesen und darauf dann was aufbauen, aber sonst so (..) wahrscheinlich würden auch noch Weihnachtsgeschichten aber sonst (..) wahrscheinlich würden sie sagen, was soll das? Das haben wir doch sonst nicht gemacht? So nach dem Motto, ich kann selber lesen, geh mir weg damit. Das war*

jetzt eher mein Feedback so von den Bewohnern.“ (D9, Z. 264 - 266). Gerade von Menschen mit guten kognitiven Fähigkeiten, die über Lesefertigkeiten verfügen, erfährt und erwartet Tom Widerstand bei gemeinsamen Leseaktionen, selbst nach den positiven Erfahrungen mit seinen eigenen Leseprojekten.

8.3.2.2.2 Wirkungsmöglichkeiten von Literatur

Tom äußert die Vermutung, dass Literatur als Medium des Beziehungsaufbaus genutzt werden kann. Durch den Austausch über gemeinsame Interessen und die intensive Arbeit an einem gemeinsamen Thema lassen sich seiner Ansicht nach Beziehungen knüpfen und vertiefen: „[...] da lesen ein paar Leute auch Stephen King, das ist doch super, dass man darüber auch einen Zugang findet, das ist auch in Sachen Beziehungsaufbau super. [...]“ (D5, Z. 211). Auf die Frage nach der Möglichkeit der Entwicklung neuer Lebensperspektiven durch die Auseinandersetzung mit Literatur äußert Tom sich verhalten zustimmend, wobei sich nicht erkennen lässt, ob es sich hier um eine tatsächliche Überzeugung oder eher eine sozial erwünschte Antwort handelt. Seine Kollegin Ella hingegen formuliert ihre Gedanken aus, möglicherweise handelt es sich hier um ein Belief, welches Tom mit seiner Kollegin teilt, diese jedoch erläutert im Gegensatz zu ihm ihre Zustimmung: I.: „Könnten Sie sich vorstellen, dass man so eine Art eigene Perspektive entwickeln kann durch die Beschäftigung mit Literatur? Dass man denkt, ich könnte ja auch anders leben, oder auch, hier zeichnen sich Problemlösungen ab?“ Tom: „Och bestimmt, ja (...)“ Ella: „Bestimmt, das geht mir ja nicht anders. Ich lese ja auch viel und in vielen Situationen ähm (...) wenn man das dann liest, da baut einen das auf oder man denkt, Mensch, manchen geht es noch schlimmer oder in dem Moment halt so oder wie auch immer, es geht mir selber oft so, dass es oft mich voranbringt oder dass ich positiver denke oder dass ich denke, och Mensch, ich kann das so nachempfinden [...]“ (D5, Z. 242 -247).

Auch zum zweiten Messzeitpunkt spricht Tom die Möglichkeit der Vertiefung der Beziehung zum Klienten durch gemeinsame Lektüre an: „[...] der eine, der hat sehr viele Bücher über Sucht, weil er selber an Sucht erkrankt ist, und darüber findet man auch einen guten Zugang. Darüber so zu sprechen. Aber nicht, dass das Kernthema ist. Also, wenn Sie verstehen, was ich meine (...)“ (D9, Z. 492 – 495). Auch hier ist die Möglichkeit der positiven Wirkung von Literatur eng an die Bedingung geknüpft, dass Literatur in ihrem Wesen nicht deutlich in Erscheinung treten darf.

8.3.2.2.3 Literaturdidaktik – Methoden

Tom geht davon aus, dass bei der Planung und Durchführung literarischer Angebote Interessen der Individuen beachtet werden müssen. Dies erscheint ihm in Situationen der Einzelbetreuung durchaus möglich und durchführbar, bei Gruppenangeboten sieht er hingegen unüberwindbare Schwierigkeiten durch Interessenskonflikte der Klient*innen. Literarische Angebote können daher nur als Einzelangebote erfolgen: „Ähm (...) also theoretisch wäre es ja eine gute Idee, doch die Frage ist, ob man einzelne dazu bekommt, was ich glaube. Also in der Gruppe wird es sehr sehr schwierig, da alle Interessen zu vereinbaren, aber Einzelangebote, klar kann ich mir vorstellen, dass es möglich ist. In der Gruppe wird's nichts ((schüttelt den Kopf)).“ (D5, Z. 181 - 184). Ein einziges literarisches Thema als gemeinsamen Gegenstand einer Gruppenaktivität kann er sich nicht vorstellen. Die Auswahl eines passenden Themas scheint unter anderem auch von dem Lebensbereich abzuhängen, in dem das Angebot stattfinden soll. Tom erwähnt bei der Schilderung der Planung seines Literaturprojektes, dass er im offenen Wohnbereich arbeitet und ein Freizeitthema gewählt hat, das auch literarisch bearbeitet werden kann: „Ich bin auch auf dem offenen

Wohnbereich tätig (.) ja genau. Ich habe mit einem Menschen mit geistiger Behinderung ein (...) ich hab kein Weihnachtsgedicht genommen, sondern ein Sportgedicht. [...]“ (D9, Z. 21).

Die Literatúrauswahl orientiert sich zum einen am Bereich, Wohnen ist gleichzusetzen mit Freizeit, zum anderen an den Interessen und Fähigkeiten des Klienten: „[...] Da er so ein Fußballfan war, hab ich ein einfaches Sportgedicht genommen [...]“ (D9:2, Z...). Bei der Auswahl des Gedichtes orientiert er sich an den kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten seines Klienten, scheinbar ist es notwendig, auf eingeschränkte sprachliche Kompetenzen Rücksicht zu nehmen und ein ‚einfaches‘, also vermutlich sprachlich eher schlichtes Gedicht auszuwählen. Auch die Methoden, die Tom anschließend wählt, scheinen sich an Menschen zu orientieren, die über eher geringer ausgeprägte kognitive Fähigkeiten verfügen: „[...] sollte er das (...) ähm (...) mit Fußbällen, die ausdrucken und dann ausmalen und so was alles und dann hinten draufkleben. Das hab ich gemacht und (...) ähm (...) ja ich erzähl mal am besten bis zum Ende.“ (D9, Z. 27 - 29). Die Methoden erinnern an Grundschulunterricht, das Ausdrucken und Ausmalen von Arbeitsblättern scheint ihm als Mittel der Wahl für die gemeinsame Arbeit am Thema geeignet, um einen erwachsenen Mann zur Mitarbeit zu motivieren und durch das Angebot möglicherweise zu fördern.

8.3.2.2.4 Motivation zur Teilnahme an literarischen Angeboten

Um Widerstand gegenüber Literatur zu überwinden oder besser noch, gar nicht erst entstehen zu lassen, erscheint es Tom notwendig, den Gegenstand Literatur ansprechend zu verpacken bzw. zu tarnen: *I: „Ja, wenn man es nett verpackt, dass es nicht so auffällt (...).“ Tom: „Ja, sozusagen. [...] Aber nicht, dass das Kernthema ist. Also, wenn Sie verstehen, was ich meine (...).“ (D9, Z. 490 - 495).* Literarische Erfahrungen müssen mit attraktiven Aktionen verknüpft werden. Eine monothematische Bearbeitung von Literatur, bei der die Konzentration nur auf Literatur liegt, funktioniert aufgrund der fehlenden Attraktivität und bzw. oder der Abneigung der Klient*innen gegenüber Literatur nicht. Möglicherweise assoziiert Tom hier Erfahrungen aus dem Schulunterricht (vgl. Kap. 5.1), die ihn vermuten lassen, dass die rein analytische Bearbeitung von Texten die Klient*innen abschreckt. Ohne geschickte Verpackung und Tarnung des Gegenstandes Literatur und dessen Einbettung in beliebte Handlungen sind die Klient*innen kaum zur Teilnahme an literarischen Aktivitäten zu gewinnen: „[...] das konnte man gut ins Training mit einbauen. Der hat Korsakov und der hatte ein Steven King Buch, darüber hatten wir uns unterhalten, dass wir da einen besseren Zugang (.) das fand ich schon, das könnte man als Literatur (.) ähm (.) was ich auch gut finde, darauf könnte man auch aufbauen. Dass man sagt, haben Sie nicht Lust, wir beide fahren mal in die Stadt in eine Bücherei. Das würde gehen. Aber dass es dann irgendwie weitergeht, wenn wir zurück sind (...) über das Buch sprechen (...)? Würde auch gehen. Falls er das nicht vergisst. Aber weiter hinaus geht das nicht. Da sind irgendwo die Grenzen, wo man sagt, nee, muss auch nicht sein. Aber so, wenn man es miteinander verbindet, geht es, aber wenn man engstirnig nur Literatur, das klappt nicht. Ja, war jetzt meins so.“ (D9, Z. 329 - 339). Literatur kann auch Zugänge schaffen zu persönlichen Themen der Klient*innen, wobei Literatur Tom nur als Einstieg in die Biografiearbeit dient. Das Feld der Literatur wird relativ schnell verlassen, um über persönliche Belange zu sprechen. Tom argumentiert hier aus einer therapeutischen Sichtweise heraus, er nutzt Literatur zu therapeutischen Zwecken und verfolgt somit Ansätze der Bibliothherapie.⁷⁷

⁷⁷ Blechinger stellt in seiner Dissertation viele Möglichkeiten dar, mit Literatur therapeutisch zu arbeiten.

8.3.2.4 Zusammenfassung Objekthaltung– Affinität oder Ablehnung

Die Privatperson Tom ist bekennder Nichtleser und das Genre Lyrik stößt bei ihm auf deutliche Ablehnung. Dennoch wählt er für sein literarisches Angebot einen lyrischen Text in einfacher Sprache, den er mit einem wenig literaturaffinen und kognitiv eingeschränkten Klienten erarbeitet. Tom geht zunächst davon aus, dass Literatur für viele Menschen unattraktiv ist (T1). Dies begründet er zum Teil mit seinen Beobachtungen, dass ausliegende Zeitungen nur von wenigen Klient*innen gelesen werden und auch keine Nachfragen nach anderer Lektüre besteht. Literatur als Gegenstand pädagogischer Handlungen rangiert noch weit hinter anderen Gegenständen bzw. Themen, sie erscheint in einem besonderen Maß als unattraktiv, wenn nicht gar abstoßend. Die Rezeption von Literatur schätzt er als mühsam und wenig erfreulich ein, er weist – möglicherweise auch deshalb – den Gedanken von sich, Menschen, die nicht aus eigenem Antrieb Interesse an Literatur bekunden, literarische Angebote zu machen. Lesen wird von ihm gleichgesetzt mit Arbeit und Therapie, deshalb erscheinen ihm solche Angebote im Wohnbereich unangebracht und störend. Für ihn stellen sie eine zusätzliche Belastung für die Klient*innen dar, die ohnehin schon anstrengende Tagespensen zu absolvieren haben. Bei aller Skepsis gegenüber Literatur vermutet er jedoch bereits im ersten Interview, dass Literatur grundsätzlich als Medium zum Beziehungsaufbau zwischen Fachkraft und Klient*in dienen kann. Bei der Planung und Durchführung literarischer Angebote müssen Interessen der Klient*innen beachtet werden. Aufgrund der Heterogenität der Klientel hält er Gruppenangebote mit literarischem Inhalt für undurchführbar, Einzelangebote hingegen liegen im Rahmen des Möglichen.

Im Laufe des Projektes ändert sich jedoch Toms Haltung gegenüber Literatur als Gegenstand pädagogischer Angebote. Er erkennt mögliches Potenzial neuer Zugangsmöglichkeiten zu den Klient*innen durch gemeinsame Literaturerfahrungen und ist überrascht von positiven Reaktionen auf seine Angebote. Literaturarbeit erweist sich deutlich erfreulicher und weniger mühsam als erwartet und kann durchaus auch im Wohnbereich durchgeführt werden, da sich literarische Angebote und das Bedürfnis nach Entspannung nicht widersprechen müssen (s. Traumreise). Dennoch bleibt er seiner Vorstellung treu, Literatur müsse in attraktive Angebote eingebettet werden, um nicht auf Ablehnung zu stoßen.

Schaubild: Entwicklung der Objekthaltung – Tom: „Der wandlungsfähige Skeptiker“

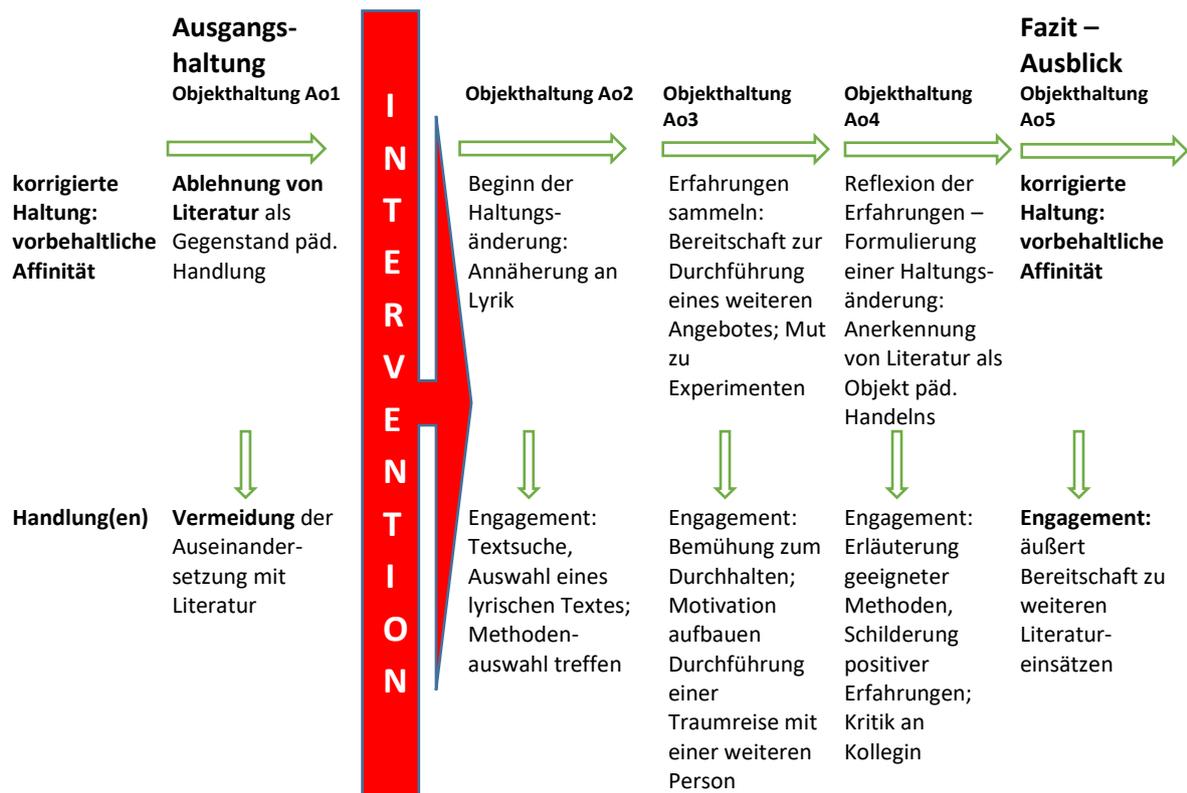


Abbildung 29 Objekthaltung Tom

8.3.3 Situationshaltung ‚Tom‘ - Zuversicht oder Skepsis?



Abbildung 30 Kategoriensystem ‚Situationshaltung Tom‘

8.3.3.1 Rahmenbedingungen

In dem Arbeitsbereich Toms sind die Klient*innen kognitiv und physisch nicht eingeschränkt und benötigen daher keine Unterstützung bei alltäglichen Verrichtungen: „[...] Also bei mir im Wohnbereich sind das alles fitte Leute [...]“ (D5, Z. 44). Lektüreangebote in Form von Zeitungen sind frei zugänglich und können von den Klient*innen jederzeit in Anspruch genommen werden. Nur wenige der Bewohner*innen des Wohnbereiches machen jedoch von diesem Angebot Gebrauch. Tom hat zwar den Eindruck, dass es hier einige aktive Leser*innen gibt, kann aber nicht die Anzahl nennen und weiß auch nicht, wer von diesen Klient*innen zu den Leser*innen zählt: „Ich muss mal überlegen, wer überhaupt Bücher hat. Aber es lesen welche, das weiß ich. Aber ich weiß jetzt nicht, wie viele insgesamt. [...]“ (D5, Z. 48). Tom sieht keine Veranlassung, hier in seiner Rolle als Heilerziehungspfleger aktiv zu werden, um Menschen zum Lesen zu motivieren: I: „Aber Sie als Heilerziehungspfleger kümmern sich überhaupt nicht drum?“ Tom: „Naja, die Zeitung liegt aus, [...]. Also, es sind ja selbstständige Leute, wenn sie etwas interessiert (...) Wenn nicht, dann nicht.“ (D5, Z. 50 - 51). Er geht davon aus, dass das Material für sich spricht und einen ausreichend hohen Aufforderungscharakter besitzt.

Hier vereinen sich seine Vorstellungen des Menschenbildes mit Vorstellungen von Literatur. Die Klient*innen sind kompetent, sie können lesen und wissen, dass die Lektüre für sie bestimmt ist und sie sich bei dieser Lektüre bedienen dürfen. Auch in der Psychiatrie werden sie als selbstbestimmte Menschen gesehen, die selbst darüber entscheiden können und sollen, ob sie lesen wollen oder nicht. Aufgrund seiner Beliefs bezüglich der eingeschränkten Attraktivität von Literatur geht Tom davon aus, dass viele Menschen sich von Leseangeboten nicht angesprochen fühlen und keine Motivation verspüren, sich in ihrer Freizeit mit Texten zu befassen. Gleichzeitig ist er der Ansicht, dass literarische Angebote bei fehlender intrinsischer Motivation sinnlos sind. Überdies hält er aufgrund der Rahmenbedingungen ein Wohnheim für den falschen Ort für literarische Angebote, sofern sie nicht der Entspannung dienen. Im ersten Interview vertritt Tom die Ansicht, dass die Rahmenbedingungen

im Wohnbereich durchaus gut geeignet sind, Lesebedürfnisse leseaffiner Klient*innen zu befriedigen. Die Arbeit in multiprofessionellen Teams bedingt eine Aufteilung von Angeboten, die an zuständiges Fachpersonal und spezifische Räume gebunden sind. Da Tom Leseangebote der Therapie zuordnet, die in den Zuständigkeitsbereich von Ergotherapeuten fallen, erscheint ihm das Anbieten von Literatur im Wohnbereich als eher befremdlich. Diesen Bereich sieht er als Ort der Ruhe und die Fachkräfte im Wohnbereich sind mit anderen Aufgaben betraut. „[...] *Deswegen ist das auf dem Wohnbereich was Anderes. Es sind nicht die geeigneten Rahmenbedingungen find ich wie in der Ergotherapie.*“ (D5, 116 – 123). Doch wer lesen will, kann das tun. Zeitungen werden im Wohnbereich zur Lektüre bereitgelegt, und wer mehr oder andere Lektüre haben möchte, kann sie sich eigenständig besorgen, da die Menschen im offenen Wohnbereich leben und durchaus die Möglichkeit haben, diesen Bereich auch zu verlassen: „[...] *sonst würden sie sich ja was holen, was sie interessiert. Also, es sind ja selbstständige Leute, wenn sie etwas interessiert [...]*“ (D5, Z. 116).

Im zweiten Interview äußert Tom sich bezüglich der Rahmenbedingungen im Wohnbereich etwas kritischer als im ersten Interview. Aufgrund der zeitlich hohen Belastung durch lange Anfahrtswege zur Arbeit ist es Tom nicht gelungen, die schriftliche Planung des Angebotes vollständig auszuführen: „*Zu meiner Arbeit wollte ich sagen ich habe die auch nicht fertiggestellt, (..) ähm (..) dazu muss ich sagen, ich hatte einfach keine Zeit so, ich bin jeden Tag vier Stunden unterwegs, also allein Hin- und Rückweg von der Arbeit, ich bin die meiste Zeit unterwegs, ich hatte die meiste Zeit Spätdienst, und bis ich das mit meinem Anleiter(..) der wollte dabei sein, und bis ich das mit dem durchgesprochen und mit dem Bewohner auch gemacht hab (..) geht einfach nicht, also ich hab's einfach nicht machen können, also für mich war es zu viel. Also nicht das Planen, das ist okay, auch das Durchführen, ging auch, aber wirklich dann die Zeit zu finden, wenn man von zehn bis zehn unterwegs ist, ist schwer.*“ (D9, Z. ...). Auch Schichtdienst und mangelnde Gelegenheit zu Absprachen mit dem Praxisanleiter erschweren die Planung des pädagogischen Angebotes erheblich. Vor allem die schriftliche Planung, Dokumentation und Evaluation bereiten unter den gegebenen Umständen Schwierigkeiten. Eine „spontane“ bzw. schriftlich nicht fixierte Planung und Durchführung ist jedoch möglich. Es fehlt vornehmlich an Zeit zur Verschriftlichung, da diese Arbeiten im Arbeitsprozess nicht vorgesehen sind: I: „*Also das zu verschriftlichen, meinten Sie?*“ Tom: „*Genau, genau.*“ I: „*Aber im Prinzip ein Angebot zu erstellen, das haben Sie hingekriegt?*“ Tom: „*Jaja, das war kein Problem. Die schriftlichen Ausarbeitungen dazu (...) also ein oder zwei wären noch gegangen, aber vier waren so, dass ich echt die Zeit (..) dass ich es einfach nicht geschafft hab. Ist zwar ein bisschen doof, aber (...) na ja.*“ (D9, Z. 137 - 139).

8.3.3.2 Rolle des Heilerziehungspflegers

Tom scheint die Erwartung an sich zu haben, dass er in seiner Doppelrolle als Schüler und Arbeitnehmer Aufgaben vollständig und zuverlässig erfüllt. Aufgabenbewusstsein und Zuverlässigkeit scheinen ihm Werte zu sein, die sein Handeln leiten. Dennoch ist es ihm bezüglich der Verschriftlichung nicht gelungen, den Arbeitsauftrag vollständig zu erfüllen (D9, Z. 137 – 139). Dies scheint aber im gegebenen Fall ein Problem darzustellen, das vernachlässigt werden kann. Warum es „ein bisschen doof“ ist, kann nur vermutet werden, wahrscheinlich spielt er hier auf seine Rolle als Schüler an, der von einer Lehrkraft beurteilt werden soll. Die Vernachlässigung der schriftlichen Ausarbeitung hat zwar möglicherweise eine schlechtere Beurteilung durch die Lehrkraft zur Folge, doch hier sieht er sich eher in der Rolle des Schülers, nicht aber des Arbeitnehmers beurteilt, da das Verschriftlichen von Planungen in der von der Schule gewünschten Form in der Berufsausübung eher nachrangig von

Bedeutung zu sein scheint. Tom verweist darauf, dass er die eigentlich wichtigen Bestandteile des Auftrages, die seine Rolle als Heilerziehungspfleger betreffen, also das Planen und Durchführen des Angebotes, vollständig erfüllt hat und somit seinen beruflichen Aufgaben, dem Dienst am Klienten, nachgekommen ist: „[...] Also nicht das Planen, das ist okay, auch das Durchführen, ging auch, [...]“ (D9, Z. 131).

Eine Aufgabe des Heilerziehungspflegers sieht Tom im Aufgreifen von Themen der Klient*innen. Ablenkung von der Monotonie und Einsamkeit des Klinikalltags und Anregung zur Durchführung von anregenden Tätigkeiten, zu denen der Klient eine hohe Affinität zeigt, sind für Tom wichtige Anliegen: „Also mit einem Bewohner habe ich dann auch am Wochenende, der sitzt den ganzen Tag nur rum in seinem Zimmer, da war meine Idee, der hat immer irgendwie Bilder und hat Fotos gemacht, dass wir dann zusammen rausgehen und ähm dass er dann mit mir die Bilder macht [...]. Dass er halt einen anderen Rahmen hat (...) komm, wir gehen mal (...)“ (D9, Z 480 -485). Selbstbestimmung des Klienten und die Unterordnung eigener Bedürfnisse des Heilerziehungspflegers sind für Tom von hoher Bedeutung. Die Fokussierung auf den Klienten scheint für ihn ein zentrales Element heilerziehungspflegerischen Handelns zu sein. Die Klient*innen sollen bei solchen freizeitpädagogischen Unternehmungen das Gefühl der Selbstbestimmung erfahren und nicht den Eindruck erhalten, dass es letztlich hier um Bedürfnisse des Personals gehe statt um ihre eigenen: „[...] und nicht so, dass ich sag – das war ja auch bei dir das Problem (zur Nachbarin gewandt) – hier, komm, wir machen das jetzt, das ist meine Aufgabe.“ (D9, Z. 483 - 485) Im Umgang mit den Klient*innen stehen diese im Mittelpunkt, die Interessen des Heilerziehungspflegers treten in den Hintergrund. Tom übt hier deutliche Kritik an seiner Kollegin/Mitschülerin Jana. Für ihn ist es inakzeptabel, dass die eigene Bedrängnis zum Problem der Klientel erhoben wird.

8.3.3.3 Selbstverständnis - Selbstwahrnehmung und Souveränität

Weder im ersten noch im zweiten Interview zeigt Tom eine Tendenz des Selbstschutzes, indem er etwa seine Positionen verteidigt oder um den Eindruck von Souveränität ringt. Sowohl Toms Gesprächsverhalten als auch der Umgang mit den Klienten erzeugt einen Eindruck von Handlungssicherheit und Selbstbewusstsein. Es scheint Tom nicht in Bedrängnis zu bringen oder zu entmutigen, wenn Klient*innen nach der Sinnhaftigkeit von Angeboten fragen: „Von einem Bewohner, der fand das gut, [...], wahrscheinlich würden sie sagen, was soll das? Das haben wir doch sonst nicht gemacht? So nach dem Motto, ich kann selber lesen, geh mir weg damit. Das war jetzt eher mein Feedback so von den Bewohnern.“ (D9, Z. 259 - 266).

Auch wenn ein Großteil der von ihm befragten Klient*innen wenig Bereitschaft zur Teilnahme an literarischen Angeboten zeigt, sieht Tom auch mögliche Bereitschaft bei anderen Klient*innen und führt schließlich auch ein Angebot durch, das er abschließend als positiv und gewinnbringend für den Klienten bewertet. Selbst in schwierigeren Situationen, bspw. wenn sein Klient aufgrund eines herausfordernden Angebotes frustriert reagiert, kann Tom den Klienten beruhigen und ihn „zurückführen“, was wahrscheinlich bedeuten soll, dass der Klient mit der unterbrochenen Tätigkeit fortfährt: „[...] aber bei dem Malen und Ausschneiden und so weiter wusste ich nicht, und das war teilweise etwas schwer, weil er eine sehr geringe Frustrationstoleranz hat, aber man konnte ihn doch trotzdem so ein bisschen zurückführen und das hat ihm anscheinend auch Spaß gemacht.“ (D9, Z. 35 - 38).

Tom fühlt sich durch den Widerstand des Klienten nicht persönlich angegriffen, zeigt keine Verteidigungstendenzen oder Resignation. Auch im Umgang mit Widersprüchen und Veränderungen

wirkt er souverän. Sieht er im ersten Interview noch keine Möglichkeiten, mit nicht-literaturaffinen Klient*innen literarische Themen zu bearbeiten, so wählt er für sein eigenes Projekt einen Herrn mit kognitiven Einschränkungen: „[...] Ich habe mit einem Menschen mit geistiger Behinderung ein (...) ich hab kein Weihnachtsgedicht genommen, sondern ein Sportgedicht [...]“ (D9, Z. 20 - 21). Tom begibt sich auf Neuland und wagt Experimente, wohl wissend, dass er dabei unter Beobachtung durch Lehrer, Praxisanleiter und nicht zuletzt der Forscherin steht. Auch seinem mehrfach geäußerten Dogma ‚Wenn nicht, dann nicht‘ folgt er nicht, denn er hat sich für sein Angebot keinen deutlich erkennbar lesefreudigen Klienten ausgesucht, sondern er arbeitet mit einem Herrn, dessen Lese- bzw. Lyrikaffinität er eher als gering einschätzt: „[...] Es lief entsprechend gut, war überraschend. Dass er überhaupt das Gedicht lesen wollte und auch das Ausmalen und Basteln; ich hätte nicht gedacht, dass er das so lange mitmacht.“ (D9, Z. 32 - 33). Den Umgang mit dem Arbeitsauftrag bewältigt Tom, ohne dass er den Klienten über seinen Arbeitsauftrag und die damit verbundenen Schwierigkeiten in Kenntnis setzt: „[...] und nicht so, dass ich sag – das war ja auch bei dir das Problem (zu Jana gewandt) – hier, komm, wir machen das jetzt, das ist meine Aufgabe.“ (D9, Z. 483 - 485). Hierbei leitet ihn die Vorstellung der Notwendigkeit, Interessen und Bedürfnisse des Klienten in den Fokus zu rücken und ihn nicht mit eigenen Schwierigkeiten zu konfrontieren.

8.3.3.4 Erwartungen an die Situation

Sowohl das ungewohnte Unterrichtsthema als auch der ungewöhnliche Arbeitsauftrag führen bei den Studierenden zu Annahmen und Situationserwartungen, die die jeweilige Haltung zur Situation mitbestimmen. Wie gehen angehende Fachkräfte kurz vor Ende der Ausbildung mit ungewöhnlichen Arbeitsaufträgen um? Die folgenden Betrachtungen sollen Auskunft geben über erwartete Schwierigkeiten und Hindernisse, aber auch über mögliche positive Erwartungen. Da Tom sich bezüglich des Arbeitsauftrages in der ersten Sitzung eher skeptisch gezeigt hat, wird hier der Fokus auf die vermuteten Schwierigkeiten gelegt.

8.3.3.4.1 Vermutete Schwierigkeiten bei der Planung und Durchführung des Auftrages

Im ersten Interview hält Tom den Vorschlag, ein literarisches Angebot durchzuführen, grundsätzlich für eine gute Idee, ist aber skeptisch bezüglich der Durchführbarkeit. Besonders Gruppenangebote erscheinen ihm undurchführbar aufgrund der Schwierigkeiten seiner Klientel, miteinander zu kooperieren und unterschiedliche Interessen miteinander in Einklang zu bringen: „Ähm (...) also theoretisch wäre es ja eine gute Idee, doch die Frage ist, ob man einzelne dazu bekommt, was ich glaube. Also in der Gruppe wird es sehr sehr schwierig, da alle Interessen zu vereinbaren, aber Einzelangebote, klar kann ich mir vorstellen, dass es möglich ist. In der Gruppe wird's nichts ((schüttelt den Kopf))“ (D5, Z. 181 - 184). Die erwarteten Schwierigkeiten leitet er vermutlich ab aus vorangegangenen Erfahrungen in anderen Situationen, in denen Gruppenmitglieder kooperieren sollten.

Die Ursache der zu erwartenden Probleme sieht er vor allem auf Seiten der Klient*innen, seine eigene Qualifikation und Kompetenz bringt er nicht mit den erwarteten Problemen in Zusammenhang, allenfalls seine Möglichkeiten der Moderation sieht er hier eingeschränkt. Tom wirft einen kritischen Blick auf die Klient*innen und lässt anklingen, dass ausgeprägte Individualität und Egozentrität der Klient*innen mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit für einen gestörten Arbeitsablauf sorgen könnten. Jedoch stellt Tom nicht grundsätzlich die Fähigkeiten der Klient*innen zur Auseinandersetzung mit Literatur infrage. Seine Haltung ist klar: bei einem schwierigen Thema, das Klient*innen mit eingeschränkten sozialen

Kompetenzen angeboten werden soll und das unterschiedliche Bedürfnisse und Begehrlichkeiten weckt, sind Gruppenangebote zum Scheitern verurteilt. Einzelangebote hingegen kann er sich gut vorstellen. Hier bieten sich zwei Lesarten an: a) Tom fürchtet, seine eigenen Kompetenzen könnten nicht ausreichen, um einen relativ reibungslosen Ablauf eines Gruppenangebotes zu gewährleisten oder b) Tom hat schon (mehrere) Erfahrungen mit der wenig ausgeprägten Kooperationsbereitschaft der Klient*innen gesammelt und geht nun davon aus, dass eine Zusammenarbeit, vor allem bei einem schwierigen Thema, nicht möglich ist.

Im Umgang mit einzelnen Personen hingegen fühlt er sich sicher: „[...] ob man einzelne dazu bekommt, was ich glaube [...]“ (D5, Z. 181 - 182). Bezüglich kognitiver und affektiver Kompetenzen zeigt Tom Vertrauen in die Klient*innen, wenngleich er Befürchtungen hegt, dass literarische Arbeit sowohl Fachkräfte als auch Betreuer gleichermaßen strapazieren würde und sehr zeitaufwändig sei: „[...] Es würde gehen, aber es wäre auch langwierig, und insofern für beide Parteien sehr anstrengend, könnte ich mir vorstellen.“ (D5, Z. 212 - 213). Er kann sich aber durchaus vorstellen, mit einigen Leser*innen aus seiner Gruppe mit Literatur zu arbeiten, da er die Lektüre, die sie ohnehin schon lesen, als Anknüpfungspunkte für Gespräche versteht. Er sieht sogar die Möglichkeit, durch ein literarisches Projekt die Beziehung zu diesen Klient*innen zu verbessern bzw. zu intensivieren. Voraussetzung für die erfolgreiche Durchführung eines Angebotes ist die Lesefähigkeit der Klient*innen, hier fallen ihm aber nur zwei Personen aus seiner Gruppe ein, die über ausreichende Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen.

8.3.3.4.2 Offenheit gegenüber Menschen und Methoden

Nachdem Tom im ersten Interview die Überzeugung äußert, ausschließlich leseaffine Menschen seien für Literatur zu begeistern und nicht-leseaffine Menschen brauchten keinerlei literarische Angebote, zeigt Tom sich im zweiten Interview bereit, ein literarisches Angebot mit einem kognitiv eingeschränkten Klienten durchzuführen, dessen Literaturnähe er für wenig ausgeprägt hält: „Ich habe mit einem Menschen mit geistiger Behinderung ein (...) [...] Dass er überhaupt das Gedicht lesen wollte und auch das Ausmalen und Basteln; ich hätte nicht gedacht, dass er das so lange mitmacht“ (D9, Z. 19 - 33). Tom ist bereit, Methoden aus dem Unterricht zu übernehmen, er orientiert sich dabei deutlich an Unterrichtsinhalten des vorausgegangenen Unterrichts, auf den er sich beruft. Literaturdidaktische Methoden und Textinhalt wählt er nach individuellen Fähigkeiten und Interessen seines Klienten aus: „Da er so ein Fußballfan war, hab ich ein einfaches Sportgedicht genommen und ja (...) ähm [...] dann hab ich mit ihm das durchgelesen bzw. ich hab's vorgelesen und er sollte dann anhand des Textes, wie wir das bei Ihnen, wie wir das bei Ihnen im Unterricht so gemacht haben mit dem Faden sollte er das (...) ähm (...) [...]“ (D9, Z.22 - 25). Tom übernimmt hier eine Methode, die er im Unterricht kennengelernt hatte und bezieht sich auch darauf. Er ist der einzige Studierende, der sich erkennbar und explizit auf den vorangegangenen Unterricht beruft.

Tom, der zunächst erklärt hatte, sich nicht für Literatur zu interessieren, wählt für seine Angebote Texte mit hoher Literarizität aus. Sowohl Lyrik als auch Geschichten für Traumreisen bieten ein relativ hohes Maß an ästhetischer Sprachverwendung (vgl. Kap. 3.1.3) und es handelt sich nicht um Alltagstexte, die in einer alltagsnahen Sprache verfasst sind. Selbst bei einem relativ schlichten Sportgedicht in einfacher Sprache werden die sprachlichen Mittel sorgfältig ausgewählt und komponiert. Auch Geschichten, die zur Traumreise geeignet sind, zeichnen sich durch eine bewusste sprachliche Gestaltung aus, da über das Medium Sprache Emotionen und Bilder im Zuhörer bzw. Leser erzeugt werden sollen. Tom zeigt hier also ein bedeutendes Maß an Offenheit gegenüber unterschiedlichen literarischen Genres, mit denen er

sich für die Vorbereitung und Durchführung eines ansprechenden Angebotes auseinandersetzen muss. Außerdem überwindet er seine private Haltung gegenüber Literatur, was auf Orientierung an Wertvorstellungen schließen lässt, die sich im Sinne einer professionellen heilpädagogischen Haltung an vertikalen Maßstäben ausrichten.

Möglicherweise durch die positiven Erfahrungen beflügelt bietet Tom auch einem anderen Klienten literarische Erfahrungen im Rahmen der heilpädagogischen Zusammenarbeit an: *„Ich würde das noch mal machen, nicht so, dass ich mir denke, es muss unbedingt Literatur sein, aber dass es schon einen Anteil daran hat. Also mit einem Bewohner habe ich dann auch am Wochenende, der sitzt den ganzen Tag nur rum in seinem Zimmer [...]“* (D9, Z. 481). Tom erklärt seine Bereitschaft, auch künftig freiwillig im pädagogischen Tätigkeitsfeld mit Literatur zu arbeiten und Literatur in sein Repertoire möglicher Themen aufzunehmen.

8.3.4 Zusammenfassung: Zuversicht und Skepsis bei Tom

Obwohl Tom selbst keine Leseaffinität zeigt, ist er bereits im ersten Interview überzeugt davon, dass einige seiner Klient*innen gerne lesen und auch Bereitschaft zur Teilnahme an literarischen Angeboten zeigen würden. Zunächst kann er keinen Bedarf an pädagogischer Intervention erkennen, die den Klient*innen Zugangsmöglichkeiten zu Literatur eröffnen oder die Möglichkeit der gemeinsamen Literaturrezeption bieten. Zum Messzeitpunkt T1 geht er davon aus, dass die Klient*innen literarisch gut versorgt sind, da lesefreudige Menschen in der Regel in der Lage sind, sich eigenständig Lektüre zu besorgen. Die Nichtleser*innen hingegen sind nicht an Literatur interessiert und können von solchen Angeboten nicht profitieren, daher benötigen sie keine Angebote, die, zumindest im Wohnbereich, von vielen Klient*innen als Zumutung und Störung der wohlverdienten Ruhe empfunden werden würden. Zum Messzeitpunkt T2 hat er seine Haltung hierzu scheinbar geändert. Er ist nun nicht nur bereit, selbst Literaturerfahrungen zu ermöglichen, sondern er konfrontiert gleich zwei Klienten, unabhängig voneinander, mit literarischen Themen.

Zum Messzeitpunkt T1 erachtet Tom die Rahmenbedingungen im Wohnbereich für die Durchführung literarischer Angebote als ungeeignet. Hier wollen die Klient*innen sich von anstrengenden Tagesbeschäftigungen erholen und die Forderung, sich hier mit Literatur zu beschäftigen, wird als Zumutung empfunden. Im zweiten Interview (T2) scheint ihm dies kein Problem mehr zu sein, denn er hat mit zwei Klienten (freizeit-)pädagogische Angebote durchgeführt, die den Umgang mit Literatur beinhalten und er schätzt beide Angebote als gelungen ein. Für Tom ist es vor allem eine Frage der Methode, ob ein literarisches Angebot gelingt. Besonders wichtig erscheint es ihm, dass die Fachkraft sich ganz auf die Klient*innen einlässt und eigene Belange in den Hintergrund stellt. Tom lässt im Interview T2 erkennen, dass seine Haltungsänderung auch begründet ist durch Zuwachs an Methodenkenntnissen, die er in sein Handlungsrepertoire aufnimmt. Er nützt didaktische Kenntnisse und methodische Möglichkeiten zur Gestaltung eigener Projekte, die er im Unterricht kennengelernt hat.

Obwohl Tom mit seinem Anliegen, ein literarisches Angebot durchzuführen, nicht von allen Klient*innen positive Reaktionen erfährt, steht er über der Kritik oder dem Unmut, den sein Ansinnen bei einigen Klient*innen hervorruft. Durch negative Reaktionen auf seinen Vorschlag und kritischen Rückfragen fühlt sich nicht persönlich angegriffen. Er nimmt Reaktionen zur Kenntnis und konzentriert sich bei der Planung und Durchführung seines Angebotes auf diejenigen, die sich bereitwillig auf sein Angebot einlassen. Zunächst (T1) sieht Tom noch mögliche Schwierigkeiten, die Klient*innen zur

Teilnahme an literarischen Angeboten zu motivieren, doch in der zweiten Sitzung erklärt er, dass es nicht so schwierig sei, wenn man Literatur nur geschickt in attraktiven Aktionen verpackt, sodass sie kaum noch erkennbar in Erscheinung tritt. Toms Haltung hat eine Wandlung erfahren: Die anfängliche Zurückhaltung und Skepsis gegenüber Literatur als Gegenstand pädagogischen Handelns ist einer zuversichtlichen Haltung gewichen. Literatur kann nicht nur positive Effekte erzielen, z. B. Gesprächsthemen liefern und dadurch den Zugang zu Menschen erleichtern, sondern auch die Vorstellung, dass nur kognitiv leistungsstarke und zugleich leseaffine Menschen vom Umgang mit Literatur profitieren können, hat sich verändert. Tom ist nicht nur grundsätzlich bereit, nun auch einer weniger lesekompetenten und –affinen Klientel literarische Erfahrungen zu ermöglichen, sondern er setzt diese Bereitschaft auch in Handlung um. Gleich zwei Klienten erfahren durch ihn Zugang zu einem Bereich, der ihnen ohne Unterstützung möglicherweise verschlossen bliebe oder zumindest deutlich schwerer zugänglich wäre.

8.3.5 Engagement - Vorsichtiges Erkunden neuer Möglichkeiten

In der Ausgangssituation gibt Tom zu verstehen, dass er weder literaturaffin ist noch Interesse an dem bevorstehenden Unterrichtsthema hat. Jedoch zeigt er sich offen für neue Erfahrungen und verfolgt den Unterricht mit Interesse. Das zeigt sich daran, dass er für sein Angebot Methoden übernimmt, die er hier kennenlernt. Bis zum Zeitpunkt des ersten Interviews hat Tom noch keine Erfahrungen mit eigenen literarischen Angeboten gesammelt. Er geht auch zunächst davon aus, dass solche Angebote sinnlos sind, und er nennt dafür auch mehrere Gründe. Zum einen teilt er die Klientel in Leser*innen und Nichtleser*innen. Die erste Gruppe verfügt seiner Ansicht nach über Kompetenzen und Möglichkeiten, sich selbst mit Lektüre zu versorgen und diese selbstständig zu rezipieren, benötigt also daher weder Anreize noch Unterstützung. Die zweite Gruppe verfügt weder über notwendige Kompetenzen zur selbstständigen Literaturrezeption noch hat sie das Bedürfnis zu lesen. Er ist sogar der Ansicht, dass die Gruppe der Nichtleser*innen Literatur ablehnt.

Trotz seiner Vorbehalte nimmt er seinen Arbeitsauftrag an und führt das Projekt mit einem Klienten durch, von dem er, bezieht man sich auf seine ersten Aussagen, eigentlich annehmen müsste, dass er weder Interesse an dem Angebot hat noch dass er davon profitieren kann, denn der Klient verfügt weder über Interesse an Literatur noch über ausgeprägte literale Kompetenzen. Das Lesen fällt ihm schwer, daher wählt Tom einen Text in einfacher Sprache, achtet aber darauf, dass dieser Text an bekannte Interessen (Fußball) des Klienten anknüpft. Für sein Angebot wählt er einen lyrischen Text aus, obwohl das seinen persönlichen Neigungen eher entgegensteht. Die literarische Erfahrung bettet er in ein handlungsorientiertes Setting, er bietet sportliche Aktivitäten an, aber auch feinmotorische Tätigkeiten gehören zu seiner Angebotsplanung. Tom begibt sich hier auf Neuland und testet Methoden, die er bisher noch nicht angewandt hat. Entgegen seinen Erwartungen reagiert der Klient positiv auf die neuen Aktivitäten und zeigt auch Freude am Umgang mit einem lyrischen Text.

Kleinere Schwierigkeiten kann Tom gut beheben und er erfährt die Zusammenarbeit mit dem Klienten als erfreulich und bereichernd. Tom ist überrascht von der positiven Entwicklung seines Projektes, er nimmt die positive Reaktion seines Klienten nicht nur zur Kenntnis, sondern lässt sich dadurch ermutigen, auch mit einem anderen Klienten ein literarisches Angebot (Traumreise) durchzuführen. Nach diesen Erfahrungen ist er bereit, auch in Zukunft mit Literatur zu arbeiten, wobei er jedoch betont, dass die Methoden derart geschickt ausgewählt sein müssen, dass Literatur als Gegenstand der Beschäftigung nicht unmittelbar in das Blickfeld der Klient*innen gerät. Trotz seiner Bereitschaft,

sein Handlungsrepertoire zu erweitern, und seines ausgeprägten Engagements bei der Umsetzung des Arbeitsauftrages, hat er seine Skepsis gegenüber Literatur nicht überwunden, denn er äußert immer noch die Überzeugung, dass dieser Gegenstand nicht im Mittelpunkt pädagogischer Handlungen stehen darf, wenn man die Motivation der Klient*innen nicht beeinträchtigen möchte.

Insgesamt zeigt Tom ein hohes Maß an Engagement und er positioniert sich eindeutig zugunsten seiner Klienten. Zwar möchte auch er seinen Arbeitsauftrag gut erfüllen, stellt hierbei aber persönliche Befindlichkeiten zurück, denn obwohl er selbst weder gerne liest, noch Lyrik mag, wählt er einen lyrischen Text und erarbeitet diesen mit einem Klienten, bei dem er aufgrund der kognitiven Einschränkungen davon ausgeht, dass die Arbeit sich als mühsam erweisen könnte. Er fragt nicht nach ‚geeigneter Klientel‘, sondern begründet aus der Sicht des Klienten sinnvolle Zielsetzungen seiner Angebote.

Schaubild: Entwicklung der Situationshaltung _ Tom: „Der wandlungsfähige Skeptiker“

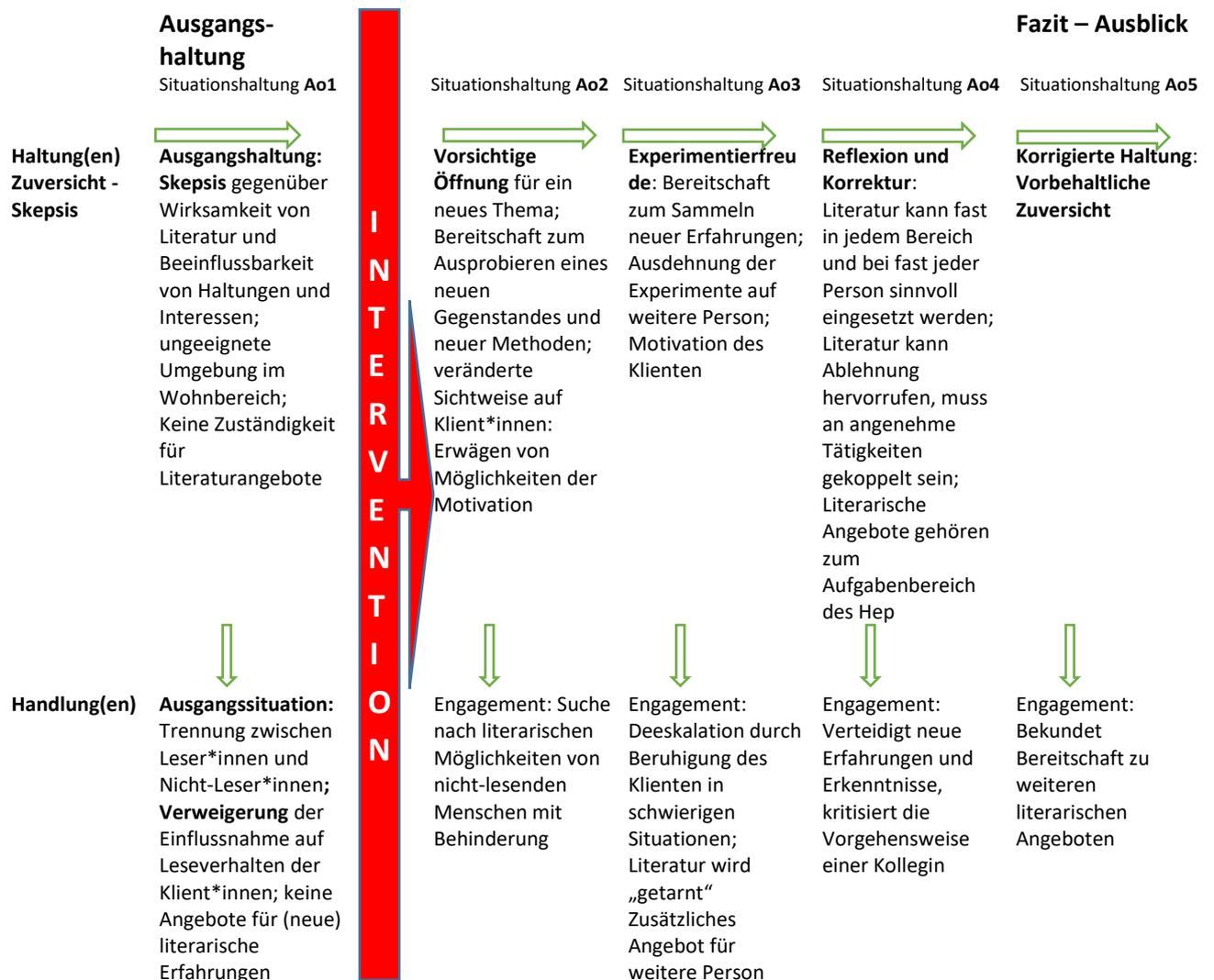


Abbildung 31 Situationshaltung Tom

8.4 Sirin – Die ‚starre Pragmatikerin‘

Sirin ist 21 Jahre alt und ähnlich wie Tom hat sie nach Abschluss der Fachoberschulreife mit der Ausbildung zur Heilerziehungspflegerin begonnen. Zum Zeitpunkt der ersten Datenerhebung befindet sie sich im letzten Ausbildungsjahr.

Sirin liest nicht gerne und ihr Literaturbegriff ist sehr weit, sie bezeichnet auch Kochrezepte als Literatur. Dem Unterricht steht sie reserviert-abwartend gegenüber und sie äußert ihre Kritik an der Unverhältnismäßigkeit des Zeitaufwandes für das Thema Literatur, wogegen andere, wichtigere Themen ihrer Ansicht nach im Unterricht nicht ausreichend behandelt werden.

In ihrem Projekt arbeitet sie mit einer Klientin, die am Korsakov-Syndrom leidet. Mit dieser Frau führt sie im Rahmen eines Kochtrainings Biografiearbeit durch. Zur Vorbereitung auf das Projekt nutzt sie Fachliteratur zum Krankheitsbild, in der Zusammenarbeit mit der Klientin kommt als ‚literarischer Text‘ ein Kochrezept zum Einsatz. Sirin betrachtet ihr Projekt aus der Retrospektive als gelungen.

8.4.1 Subjekthaltung Sirin

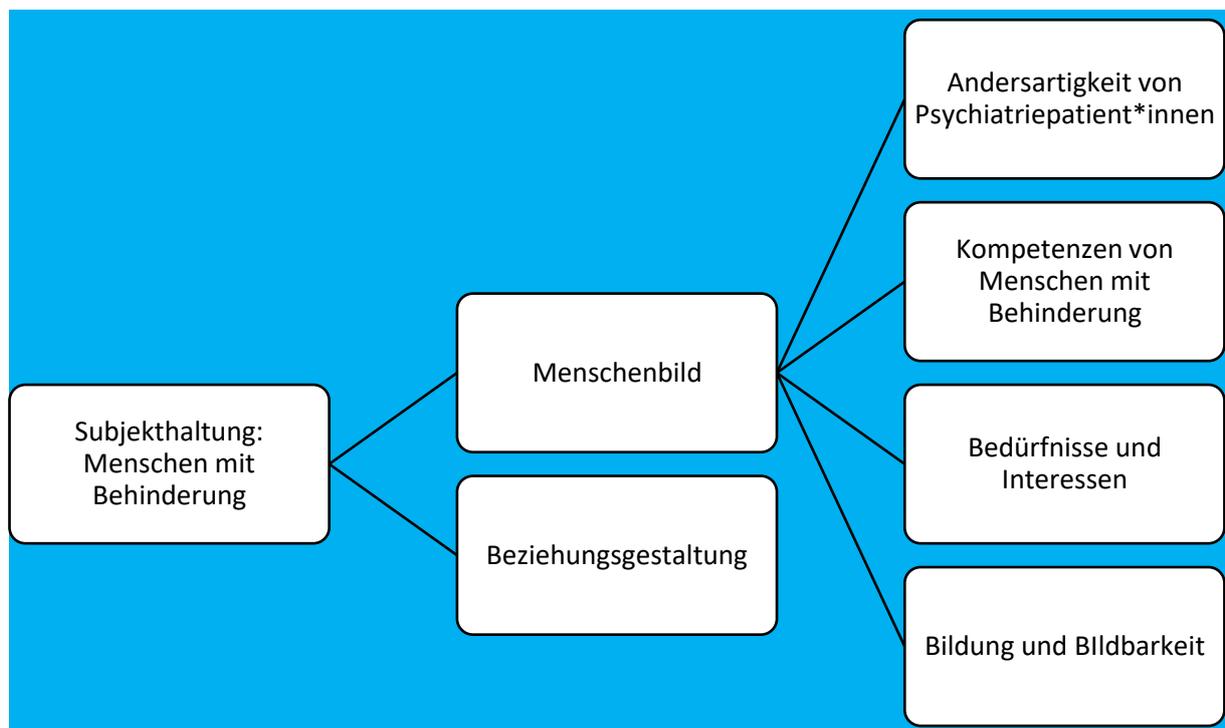


Abbildung 32 Kategoriensystem ‚Subjekthaltung Sirin‘

8.4.1.1 Menschenbild

Rückschlüsse auf die Subjekthaltung Sirins lassen sich sowohl aus dem Menschenbild als auch aus der Beziehungsgestaltung zur Klientin ableiten. Zum Menschenbild finden sich vier Subkategorien, die im Folgenden erläutert werden.

8.4.1.1.1 Andersartigkeit von Psychiatriepatient*innen

Sirin geht davon aus, dass Menschen mit psychischen Einschränkungen grundsätzlich anders sind als Menschen ohne psychische Einschränkungen, aber auch als Menschen mit geistiger Behinderung. Sie stellen besonders hohe Anforderungen an das Personal und die Arbeit mit ihnen wird als schwieriger empfunden als die Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung. Hierbei handelt es sich um ein Belief, das Sirin ausspricht und das sie mit anderen Teilnehmer*innen durchaus teilt: *„Ich sehe es an sich eigentlich auch so. Wir haben jetzt einen (...) wir arbeiten in einem ganz anderen Rahmen, mit psychisch Kranken und da ist es noch einmal was ganz anderes als mit geistig Behinderten, [...]“* (D2, Z 55 - 59).

Sirin vermutet, dass ihre Klient*innen sich in Gruppen anders verhalten als in Einzelbetreuungssituationen. Die Konzentration auf gemeinsame Tätigkeiten ist deutlich geringer in der Gruppensituation, da die Ablenkung durch andere Gruppenmitglieder sehr groß ist und die Personen sich der Verantwortung für gemeinsame Projekte eher entziehen als bei Einzelangeboten, die konzentriertes Arbeiten eher ermöglichen: *„Ja, schon, ich bin mit ihr im Gruppentraining ja, und da ist es so, dass sie sehr unkonzentriert ist. Kommt da jemand rein, kommste mit Rauchen, und zack ist sie weg [...]“* (D7, Z. 373 – 376). Sirin spricht zwar über eine spezielle Klientin, jedoch generalisiert sie hier ihre Beobachtungen *„[...]es ist wie bei jedem anderen im Wohnbereich [...]“*. *„[...]sobald niemand da ist, sind sie viel konzentrierter [...]“* (D7, Z. 386)

8.4.1.1.2 Kompetenzen von Menschen mit Behinderung

Trotz der zugeschriebenen oder subjektiv erlebten Andersartigkeit behinderter Menschen im Allgemeinen und Psychiatriepatient*innen im Speziellen nimmt Sirin einen Teil ihrer Klientel als kompetent wahr. Klient*innen ohne kognitive Einschränkungen sind in der Lage, sich selbstständig mit Literatur zu versorgen und auch aus eigenem Antrieb und ohne Unterstützung zu lesen. Sie benötigen weder Aufforderung noch Anleitung zur Literaturrezeption: *„[...] die Frauen waren so fit, dass die regelmäßig selbst in die Bücherei gegangen sind und sich selbst Bücher ausgeliehen haben. Gelesen haben viele.“* (D2, Z. 96 97). Der Anteil der kompetenten und intrinsisch motivierten Leser*innen wird von ihr, zumindest in der Gruppe, auf die sie sich bezieht, als sehr hoch eingeschätzt. Jedoch unterscheidet Sirin generell zwischen zwei Gruppen, einerseits sieht sie intelligente Menschen, die gerne lesen, und andererseits weniger intelligente Menschen, die nicht gerne lesen. *„Also bei mir ist das genauso. Was für Literatur, welches Klientel, es teilt sich zwischen den Leuten, die da was verstehen und die da nichts verstehen, [...]“* (D2, Z. 262 - 263).

Sirin äußert sich anerkennend bezüglich der intellektuellen Leistungen der lesekompetenten und –freudigen Klient*innen, auch wenn deren Leistungen ihre eigenen weit übertreffen: *„[...] wir haben da also welche, die haben an sich ne hohe Intelligenz und die lesen Bücher, die selbst ich nicht verstehen würde, ne [...]“* (D2, Z 264). Anscheinend hat sie kein persönliches Problem mit der intellektuellen Überlegenheit dieser Klient*innen, es bringt sie persönlich nicht in Bedrängnis, denn sie schreibt sich selbst eine hohe Intelligenz zu, was durch die Formulierung „selbst ich“ zum Ausdruck kommt.

8.4.1.1.3 Bedürfnisse und Interessen

Auf die Frage nach Möglichkeiten der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben bei Menschen, die in der Psychiatrie leben, assoziiert Sirin Teilhabe mit dem Verlassen der Klinik. Im ersten Interview betont

Sirin, dass Menschen mit Behinderung die Möglichkeit bekommen müssen, auch Sinneswahrnehmungen außerhalb der Station der Einrichtung, in der sie untergebracht sind, zu sammeln. Deshalb hält sie es für wichtig, für räumliche Abwechslung zu sorgen: *„Ja gut, was halt viel gemacht wird, sind Ausflüge, es werden viele Ausflügen gemacht, dass da einfach ein bisschen mehr so unter die Leute gekommen wird, dass da mehr gesehen wird als so die Station, [...]“* (D2, Z. 166 - 168).

Auch das Ruhebedürfnis der Klient*innen spielt in der Arbeit eine bedeutende Rolle. Sirin führt diesen Aspekt in der Diskussion nicht selbst aus, aber sie stimmt indirekt ihrer Kollegin Andrea zu und ergänzt deren Aussagen, dass Menschen mit Behinderung „einfach nur runterkommen“ wollen – sowohl in räumlichem als auch emotionalem Sinn: *„Das meiste Ziel der Leute ist noch, keinen Stress machen, das ist meistens das größte Ziel, was da ist. Einfach runterkommen in ne andere Welt ... einfach runterkommen ... sie machen manchmal auch gar nichts da ... das Ziel ist einfach, den Tag möglichst einfach ohne Stress so mit der Person ...“* (D2, Z. 138 – 141). Für die Menschen stellt der Besuch der Beschäftigungstherapie tatsächlich einen räumlichen Wechsel dar, da sie in einem höheren Stockwerk untergebracht sind und sich innerhalb des Gebäudes nach unten begeben müssen: *„[...] also bei uns werden die Leute von der oberen Station nach unten gebracht, ja, die Leute fangen dann erstmal an (...) also (...)“* (D2, Z. 134 – 135). Obwohl die Klient*innen einerseits gerne Abwechslung in ihrem monotonen Alltag möchten, sind sie gleichzeitig wenig flexibel und halten an Routinen fest: *„[...] es ist jetzt ziemlich schwer, die Leute vom gewohnten Alltag wegzukriegen, sie machen immer irgendwie dasselbe, und wenn sie halt nicht das Gewohnte haben, wird es ziemlich schwer, mit den Leuten noch zu arbeiten [...]“* (D2, Z. 137 - 138). Es entsteht durch diese Aussage der Eindruck, dass es gar nicht dem Willen der Klient*innen entspricht, einen Ortwechsel vorzunehmen, sondern dass der Wechsel eher den Vorstellungen des Personals geschuldet ist, solche Abwechslungen zugunsten des Wohles der Klient*innen durchzuführen. Die Klient*innen müssen erst dazu bewegt werden, ihren gewohnten Alltag zu verlassen, und dazu ist ein Ortswechsel nötig.

Gleichzeitig beinhaltet dieser Wechsel zur Beschäftigungstherapie die Möglichkeit der Entspannung; für Sirin ist es ein bedeutendes Anliegen der Klient*innen, dem Alltagsstress, der anscheinend auch in den Wohngruppen existiert, zu entkommen: I: *„Also da ist Entspannung eigentlich so (...)“* SIRIN: *„Ja, eigentlich schon (...) viele machen auch Sachen für den Weihnachtsmarkt, viele arbeiten an so Sachen, der eine der malt, der andere liest Zeitung oder man beschäftigt sich mit Spielen, so was (...) das ist eigentlich den ganzen Tag so.“* (D2, Z. 143 - 145). Im zweiten Interview bestätigt Sirin nochmals ihre Einschätzung, dass Menschen mit Behinderung, sofern sie in institutionalisierten Einrichtungen leben, den räumlichen Wechsel suchen und sie führt die Bedeutsamkeit des Ortwechsels aus, der sich auch hier auf den räumlichen Wechsel zwischen Wohnbereich und den Räumlichkeiten der Beschäftigungstherapie bezieht: *„[...] die Leute kommen runter nur mit dem Ziel, dass sie überhaupt unten sind, dass sie überhaupt mal woanders sind als oben auf der geschlossenen Station. [...]“* (D7, Z.184 - 188). Ihrer Ansicht nach sind die Klient*innen antriebslos und unmotiviert, an Beschäftigungsangeboten teilzunehmen, jedoch zeigen sie Neugier gegenüber anderen Menschen, die sich aktiv an solchen Angeboten beteiligen: *„[...] Hier unten die Leute sehen, dass sie da irgendwas machen. Nur einfach mal gucken. Da ist oft schon Hopfen und Malz verloren, was zu machen, weil sie oft echt keine Lust haben. Da kann man motivieren, so viel man möchte, sie machen es oder sie machen es nicht [...]“* (D7, Z. 188 - 193). Nach Sirins Erfahrung sind die Klient*innen aus der geschlossenen Abteilung nur sehr schwer, falls überhaupt möglich, zu motivieren. Druck und Zwang als Mittel zur

Durchsetzung von Arbeitsaufträgen erscheinen ihr sinnlos, wenn nicht gar schädlich: „[...] mit Druck erreicht man echt nicht viel bei den Leuten. Ist wahrscheinlich auch nicht gut.“ (D7, Z. 192 - 193).

Besonderen Anklang finden Kochangebote bei den Klient*innen, diese scheinen im Gegensatz zu anderen Angeboten von den meisten Klient*innen, die in der geschlossenen Abteilung untergebracht sind, sehr gerne angenommen zu werden. Das Angebot des Kochtrainings bedarf nach Sirins Aussage keiner zusätzlichen Motivation, es stößt immer und bei allen auf große Begeisterung: „[...] Das ist immer toll für Leute, die aus dem geschlossenen Bereich kommen. Oben ist dafür immer keine Zeit und dann freuen sich immer die Bewohner, wenn es unten dann zum Kochtraining kommt. Bei so was sind sie immer super dann dabei.“ (D7, Z. 296 - 299). Auch Biografiearbeit stößt auf Interesse der Klient*innen, was Sirin jedoch nicht begründet. Sie konstatiert lediglich die begeisterte Reaktion der Klientin, mit der sie ihr literarisches Angebot durchgeführt hat: „Meine Bewohnerin hat das auch super aufgenommen. Allein schon dass ich gesagt hab, wir machen jetzt erstmal Biografiearbeit, [...]“ (D7, Z. 293 - 295).

8.4.1.1.4 Bildung und Bildbarkeit

Sirin definiert Bildung vor allem als schulische Bildung, was sie vermutlich gleichsetzt mit Wissensvermittlung. Bildung geschieht ihrer Ansicht nach innerhalb der Psychiatrie, zumindest in ihrem Arbeitsbereich, ausschließlich in der Ergotherapie, und dort auch nur in speziellen Situationen der Zeitungsrunde, wenn Zeitung gelesen wird „wo man dann in die Kultur reinguckt, was ist los draußen“ (D2, Z.189 - 190). Andere pädagogische oder therapeutische Angebote wie Ausflüge oder Projekte wie Strickgraffiti dienen ihrer Ansicht nach nicht der Bildung, jedoch der Teilhabe an Kultur: „Ja, Kultur (.) wir fahren auch weg, machen auch Ausflüge mit den Bewohnern, zum Beispiel mal ins Café fahren, einfach mal raus aus'm Klinikum (..) wir hatten auch ein Projekt gehabt, das war Strickgraffiti, so dass man die Bäume und so ((macht demonstrative Handbewegung)) (..) bestrickt hat ähm (..) und dann hatten die Bewohner dann auch ne Ausstellung, man hat sie immer dann mitgenommen (...) so was halt (...) ja (..) Bildung (...) in der Beschäftigungstherapie ist das Einzige an Bildung Zeitung lesen, wo man dann in die Kultur reinguckt, was ist los draußen (...) aber an sich (...) mehr ist da auch nicht“ (D2, Z. 184 - 190).

Nach Sirins Ansicht benötigen die meisten Klient*innen Anleitung im Bereich des sozialen Verhaltens. Persönlichkeitsentwicklung wird in einem sehr begrenzten Rahmen i.S. von Sozialisation in Form von Übernahme von Benimmregeln verstanden. Persönliche Weiterentwicklung, Selbsterkenntnis als Erkennen eigener Bedürfnisse, Potenziale, Interessen und Optionen für die eigene Lebensgestaltung werden von den Teilnehmer*innen dieser Gesprächsgruppe nicht als Bestandteile von Persönlichkeitsbildung gesehen oder zumindest nicht genannt. Sirin steht mit ihrer Meinung nicht alleine, dass die Klient*innen bezüglich ihres Benehmens unterwiesen und gegebenenfalls zurechtgewiesen werden müssen. Sie erhält Zustimmung durch die anderen Teilnehmer*innen: „[...] Na ja gut, das macht man eigentlich den ganzen Tag, dass man mit Menschen so arbeitet, dass sie sich von der Persönlichkeit weiterentwickeln, sprich (...) man achtet einfach im Alltag auf den Umgang miteinander, wie andere Menschen mit anderen Menschen umgehen [...] Ja, wir haben wenig Bewohner, die können bitte oder danke sagen. Da wird schon drauf geachtet, Herr oder Frau (...) das heißt bitte, danke, also so was, darauf wird schon geachtet bei uns... [...] ((TN stimmen zu))“ (D2, Z. 225 - 227).

8.4.1.2 Beziehungsgestaltung

Sirin scheint sich um einen guten Kontakt zu den Klient*innen zu bemühen. Sie interessiert sich für die Bedürfnisse, Bedarfe und Probleme ihrer Klient*innen, sie bietet Biografiearbeit an, um sich mit der Geschichte der Menschen zu befassen und erfragt Details aus deren Leben: „[...] also sie hat Korsakov und da fand ich das ganz wichtig, dass man auf ihre Biografie eingeht, was hat sie früher gemocht, da ist sie halt auf das Angebot drauf eingegangen.“ (D7, Z. 22).

Auf die Frage, ob sie ihre Klientin, mit der sie das Angebot durchgeführt hat, denn emotional erreicht habe, beschreibt sie lebhaft die Reaktion der Person auf das Angebot der Biografiearbeit. Sirin ist davon überzeugt, dass das Angebot ihre Klientin emotional berührt hat und somit sie selbst einen guten Zugang zu der Klientin hatte: „: Ja, emotional erreicht (...) also, ich hab sehr viel Fragen gehabt (...) wie sahen die damals bei Ihnen zu Hause aus? Und dann rattert's natürlich und man denkt sich, oh, ja (...) die waren blau mit weißen Punkten. Ja, und dann hab ich gefragt, wissen Sie noch, was für Gerüche durch's Haus gezogen sind, wenn Ihre Mutter gekocht hat. Dann kam so'n Grinsen und (..) ja, da roch's nach Braten (...) Rotkohl und Klößen, das ist mal schön gewesen, dass sie sich dran erinnern konnte. Es ist immer toll, wenn man sich an was Schönes von damals erinnert. Also, da hab ich sie bestimmt mit erreicht.“ (D7, Z. 309 - 316). Sirin assoziiert das „Erreichen“ mit dem Antwortverhalten auf ihre Fragestellungen. Sie betont, dass sie viele Fragen hatte, die sich auf das Leben und auf Empfindungen der Klientin bezogen.

Aus ihrer Wortwahl „es ratterte“ lässt sich schließen, dass sie das Antwortverhalten der Klientin als sehr positiv empfand und als Reaktion auf ihre Art des Fragens und der Fragen interpretiert. Das Rattern sieht sie als Indiz, einen Prozess des Erinnerns in Gang gesetzt zu haben, der bei der Klientin positive Gefühle auslöst. Auch das Grinsen der Klientin wird von ihr erwähnt und deutet darauf hin, dass sie die positive Reaktion als persönlichen Erfolg empfindet, zumal sie konstatiert, dass es „mal schön“ war, dass die Klientin sich an positive Erlebnisse erinnern konnte. Dies scheint nicht die Regel zu sein, Sirins Ausführungen erwecken den Eindruck, dass die Klientin auf andere Aufmunterungsversuche nicht immer positiv reagiert. Aus den positiven Reaktionen schließt sie, die Klientin mit ihrem Angebot emotional angesprochen und somit Resonanz erzeugt zu haben.

8.4.1.3 Zusammenfassung der Subjekthaltung

Sirins Menschenbild ist geprägt von einer grundsätzlichen Unterteilung in Menschen ohne Behinderung und Menschen mit Behinderung, wobei die Gruppe der Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen eine eigene Kategorie bildet und sich deutlich von Menschen mit geistiger Behinderung abgrenzt. Die Arbeit mit psychisch Kranken wird als deutlich schwieriger und belastender eingeschätzt als die Arbeit mit geistig behinderten Menschen. Nach Sirins Ansicht gestalten sich Angebotssituationen in Gruppen schwieriger als die Zusammenarbeit mit Klient*innen in Einzelbetreuungssituationen.

Trotz der Besonderheit ihrer Klient*innen nimmt Sirin diese als kompetent und selbstständig wahr. Klient*innen ohne kognitive Einschränkungen sind in der Lage, sich selbstständig mit Literatur zu versorgen. Wie Tom unterteilt sie Psychatriepatient*innen in die Gruppen der Leser*innen und Nichtleser*innen. Leser*innen zeichnen sich durch hohe Intelligenz und Leseaffinität aus, Nichtleser*innen fehlt es hingegen sowohl an Textverständnis als auch Interesse an Literatur. Sirin schätzt die Intelligenz einiger Klient*innen als deutlich höher ein als ihre eigene, die intellektuelle

Überlegenheit jener Personen scheint ihr Selbstwertgefühl nicht zu beeinträchtigen, denn sie stellt sich offen dem Vergleich mit den belesenen Klient*innen.

Sirin geht davon aus, dass Psychatriepatient*innen das Bedürfnis nach Teilhabe am gesellschaftlichen Leben verspüren. Darunter versteht sie vor allem das Verlassen des Klinikgeländes, aber auch schon der Wechsel der Räumlichkeiten dient der Abwechslung vom Alltag. Jedoch müssen solche Veränderungen vom Personal initiiert werden, da die Menschen zu antriebslos sind, um aus eigener Initiative Alltagsroutinen zu durchbrechen. Sie sind daher sehr schwer zu aktivieren und zu motivieren, an Angeboten teilzunehmen. Gleichzeitig beharren sie auf Vertrautes und zeigen keine Bereitschaft, sich auf neue Betätigungen und Erfahrungen einzulassen. Vertraute Kochangebote finden bei den Klient*innen immer großen Anklang und auch Biografiearbeit wird gerne angenommen.

Sirin definiert Bildung vor allem als schulische Bildung in Form von Wissensvermittlung. In der Psychiatrie findet ihrer Ansicht nach kaum Bildungsarbeit statt, allenfalls das Zeitunglesen im Bereich der Beschäftigungstherapie ordnet sie als Bildungsarbeit ein. Notwendig erscheint ihr jedoch, auch im Erwachsenenbereich an der Persönlichkeitsentwicklung der Klient*innen zu arbeiten. Darunter versteht sie die Einflussnahme auf das Verhalten der Klient*innen in Form des Vermittelns basaler Umgangsformen. Sirin sieht sich nicht auf einer Ebene mit den Klient*innen, sondern sie betrachtet sich als eine Person, die weisungsbefugt ist und die Klient*innen auch jederzeit erziehen darf. Dennoch ist sie überzeugt, einen guten Kontakt zu den Klient*innen zu haben und deren Interessen und Bedürfnisse auch zu kennen. Vor allem die Beziehung zu der Klientin, mit der sie ihr Biografie- und Kochangebot durchgeführt hat, schätzt sie als besonders positiv ein und nimmt für sich in Anspruch, durch ihr Angebot und der damit verbundenen engen Zusammenarbeit Resonanz erzeugt zu haben.

Schaubild: Entwicklung der Subjekthaltung _ Sirin: „Die starre Pragmatikerin“

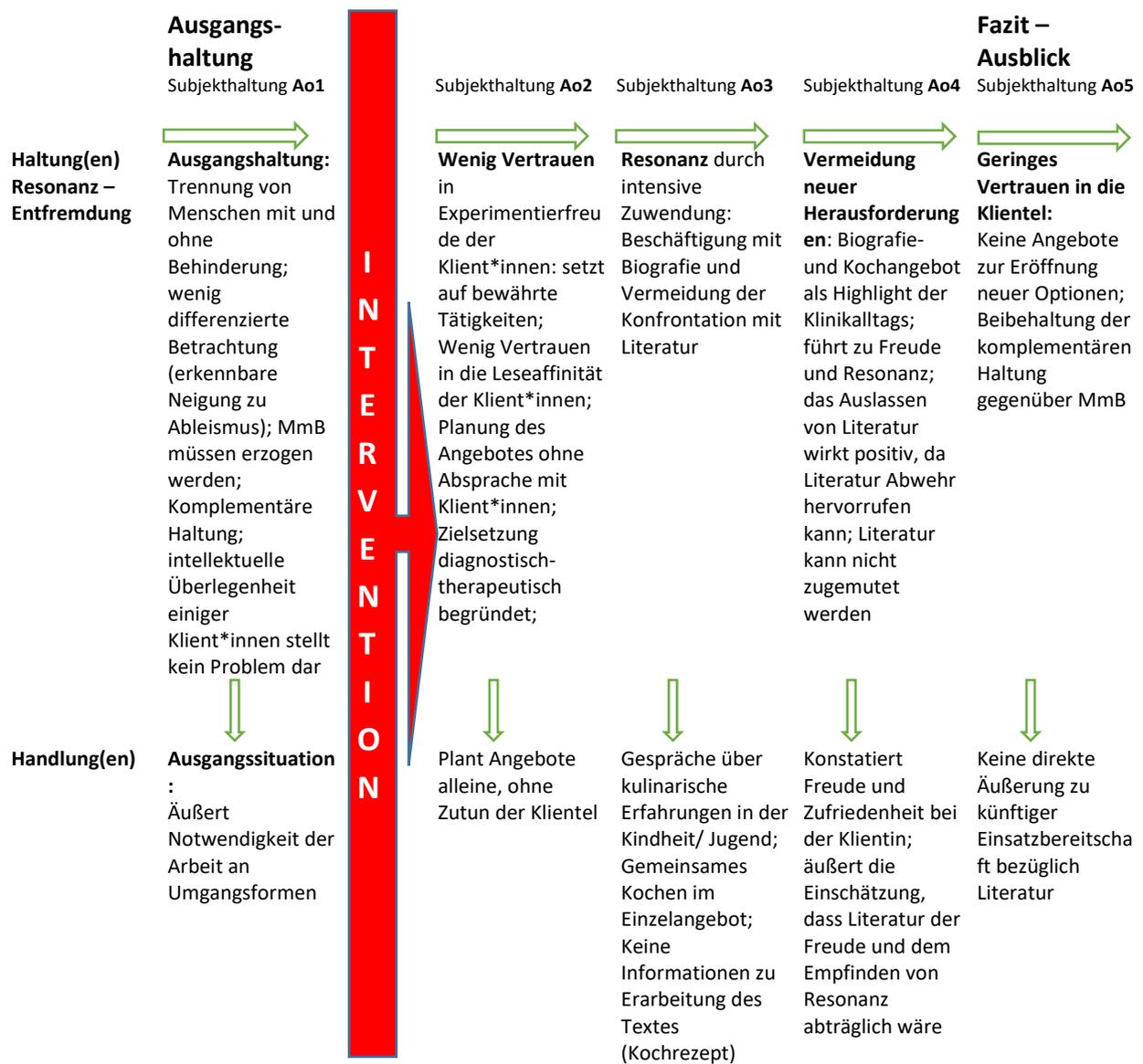


Abbildung 33 Subjekthaltung Sirin

8.4.2 Objekthaltung ‚Sirin‘- Affinität oder Ablehnung?

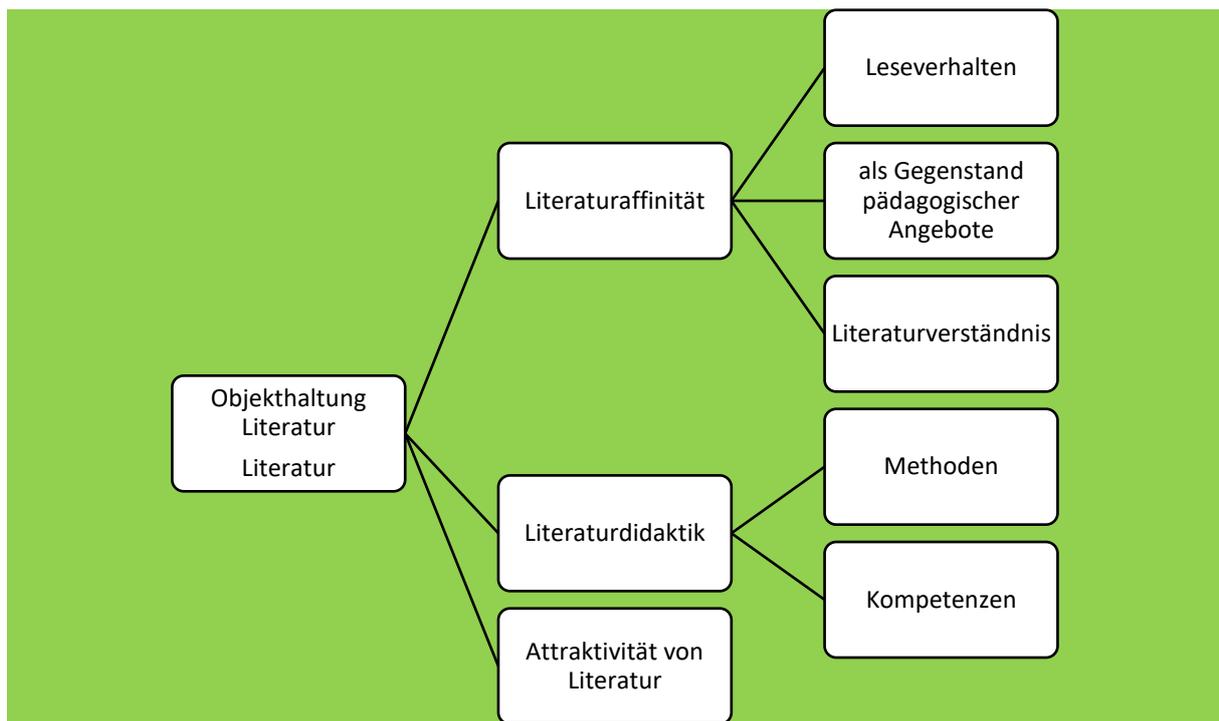


Abbildung 34 Kategoriensystem ‚Objekthaltung Sirin‘

8.4.2.1 Literaturaffinität

Literaturaffinität bezeichnet im Kontext dieser Arbeit nicht nur das private Leseverhalten und die Einstellung zu Literatur als Objekt des Lesens, sondern im Kontext der heilpädagogischen Tätigkeit wird auch die Haltung gegenüber Literatur als Objekt pädagogischer Handlungen untersucht.

8.4.2.1.1 Leseverhalten und Literaturaffinität Sirins

Aus dem Interview selbst geht nicht hervor, ob Sirin gerne und viel liest oder ob sie eher weniger literaturaffin ist. Außerhalb der Interviewsituation bekannte sie jedoch, selbst nicht gerne zu lesen. Sirin wählt für ihr pädagogisch-literarisches Angebot Kochrezepte aus und deklariert diese als Literatur. Sirins Erwartungen an den Workshop sind Erwartungen an eine Art Deutschunterricht, in welchem Texte gelesen und gemeinsam analysiert werden: „[...] was hab ich erwartet? Erstmal, Literatur ist ein ziemlich großes Thema, jetzt geht es gleich mit Lesen und irgendwelche Texte bearbeiten und ja (..) jetzt lassen wir uns mal überraschen.“ (D2, Z.26 - 28). Sirin zeigt sich hier offen, möglicherweise eher floskelhaft, um ihre Aufgeschlossenheit gegenüber einem Thema in einem ungewohnten Kontext Ausdruck zu verleihen. Sirin zeigt Bereitschaft, sich „dem großen Thema“ Literatur zu stellen, jedoch bleibt unklar, was sie in diesem Kontext unter einem großen Thema versteht. Meint sie damit ein breites Themenfeld, das viele verschiedene literarische Gattungen beinhaltet? Oder assoziiert sie damit hohe Ansprüche an die Leser*innen, die das Lesen literarischer Texte als intellektuelle Herausforderung begreifen? Zumindest scheint sie literarisches Handeln allein mit Lesen von Texten und anschließender Interpretation zu verknüpfen, also mit Tätigkeiten, die den Leser*innen vor allem kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten abverlangen.

8.4.2.1.2 Literatur als Gegenstand pädagogischer Angebote

Grundsätzlich ist Sirin der Ansicht, dass die gemeinsame Arbeit an literarischen Texten mit psychisch beeinträchtigten Menschen für die Fachkräfte besondere Schwierigkeiten und Herausforderungen birgt: „[...] mit psychisch Kranken und da ist es noch einmal was ganz anderes als mit geistig Behinderten, es ist noch mal ein bisschen schwieriger noch mal auf Literatur einzugehen [...]“ (D2, Z 55 - 57). Sirin begründet diese besonderen Schwierigkeiten der Literaturrezeption mit der veränderten bzw. beeinträchtigten Wahrnehmung der Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen: „[...] Natürlich lese ich auch ne Geschichte vor oder mach mal ne Zeitungsrunde, aber es wird von Leuten anders wahrgenommen oder auch anders genommen als von einem geistig Behinderten.“ (D2, Z. 58 - 59). Kognitive Beeinträchtigungen scheinen weniger die Arbeit mit Literatur zu stören als Einschränkungen der Wahrnehmungsfähigkeit.

Daraus könnte gefolgert werden, dass nach Sirins Ansicht zu einem sinnvollen Einsatz von Literatur im heil- und sonderpädagogischen Alltag die Fähigkeit des intuitiven Zugangs zum Gegenstand notwendig erscheint. Kognitive Hürden können eher überwunden werden als affektive Hindernisse, die sich aus einer veränderten und von der allgemein gültigen Wahrnehmung unterscheidenden Sichtweise ergeben. Dennoch scheint auch in diesem speziellen Arbeitsfeld - der Psychiatrie - der Einsatz von Literatur sinnvoll, denn Sirin liest „natürlich“ auch hier Geschichten vor oder bietet Zeitungsrunden an: „Es kommt drauf an, was für Literatur, ob es Literatur ist, die gewisse Werte vermittelt ... äh ... ob man jetzt in die Richtung geht, ob man in bildenden Literatur geht, es kommt natürlich auch darauf an, mit was für nem Klientel man arbeitet. Wenn ich jetzt zum Beispiel auf dem Bereich, wo ich jetzt bin, da hätt' ich jemanden, für den wären vielleicht Märchen ganz gut, oder halt kurze Kurzgeschichten, weil halt die Aufmerksamkeitsspanne nicht so weit ist, auf einem anderen Bereich wäre dann vielleicht irgendwelche Romane gelesen werden, dass sich darüber dann unterhalten wird. Sprich, das hab ich natürlich auch gemacht, wenn jetzt Bewohner erzählt haben, ich hab das und das gelesen, dann hat man sich darüber unterhalten. Ähm (...) ansonsten ist das sehr individuell, was man da macht.“ (D2, Z. 253 – 266).

8.4.2.1.3 Literaturverständnis- Individuelle Definition des Begriffes

Sirin denkt im Zusammenhang mit literarischen Angeboten im heilpädagogischen Kontext weniger an den Einsatz literarischer Texte professioneller Autor*innen, sondern vielmehr assoziiert sie solche Angebote mit dem Einsatz von Imaginationsübungen und von den Klient*innen selbst geschriebenen Texten: „Na, auch dem Wohnbereich, wo ich früher war, wurden immer Imaginationsübungen gemacht, sprich, damit [...] sie mit ihrem Trauma besser umgehen können. [...] Ich weiß nicht, ob es dazu gehört, aber wir hatten in der Tagesklinik Leute, die mussten sich ihre eigene Biografie schreiben, so von Anfang bis Ende, was muss passieren, dass man so geworden ist, um dann auch mal zu realisieren und zu verstehen, das könnt der Haken sein, darum bin ich vielleicht krank geworden (...) so was.“ (D2, Z. 370 - 373). Texte dieser Art werden in ihrem Arbeitsbereich zur Lebensbewältigung und der Überwindung von traumatischen Erlebnissen eingesetzt.

Auf ästhetische Aspekte wird hierbei weniger Wert gelegt, auch Fiktion spielt keine Rolle, wichtig erscheinen allein die Nützlichkeit solcher Imaginationsübungen und das Festhalten der Gedanken der Klient*innen/Patient*innen, um therapeutisch mit den noch nicht überwundenen Erfahrungen arbeiten zu können. Des Weiteren versteht Sirin unter Literatur Fachbücher, die sie für ihre Arbeit zurate zieht, und auch Kochrezepte ordnet sie unter der Kategorie Literatur ein: *!:* „Ja, hatten sie dazu

auch Literatur verwendet?“ Sirin: „Ja, ich habe ein paar Fachbücher benutzt dazu, aber halt, da stand halt viel über Demenz drin und das war halt ein bisschen anders (...)“ I: „Ja, ich meine aber Literatur, über die sie mit der Bewohnerin gesprochen hatten, oder hatten Sie mit Ihr zusammen (...)“ Sirin: „Mit ihr zusammen ihre Lebensgeschichte also (.) und alleine schon das Kochrezept lesen und so die Durchführung (...)“ I: „Also Kochrezept fällt für Sie unter die Kategorie Literatur?“ Sirin: Für mich schon. Für mich ist es verstehen und durchführen.“ I: „Aha. Okay.“ Sirin: „Hat sie es verstanden, hat sie jeden Schritt verstanden, was sie jetzt tun muss? Das ist für mich auch eine Form der Literatur (...)“ (D7; Z. 26 - 34).

Sirin bezieht sich hier auf die „literalen“ Kompetenzen der Klient*innen (vgl. Kap 1.4), sie setzt Lesekompetenz gleich mit sinnerfassendem Lesen. Zugleich unterscheidet sie nicht zwischen fiktionalen und nonfiktionalen Texten, auch Merkmale von Literarizität scheinen ihr nicht geläufig zu sein bzw. für ihr Literaturverständnis keine Rolle zu spielen. Sirin lässt sich bei der Textauswahl vor allem von der Nützlichkeit der Texte in der jeweiligen Situation leiten, die Auswahl der Texte ist vor allem pragmatisch und nicht an ästhetischen Aspekten orientiert. Neben der psychotherapeutischen Arbeit mit selbst verfassten Texten sieht Sirin auch positive Effekte, die durch die Rezeption literarischer (nicht selbst verfasster) Texte erzielt werden können. So nennt sie als mögliche Effekte des Lesens Gehirntraining und Anregung zum Nachdenken, was sich im Kontext der Psychiatrie und hier speziell in der Arbeit in der geschlossenen Abteilung als Prozess der Aktivierung ansonsten eher antriebsgeminderter Menschen verstehen lässt.

Auch die anderen positiven Aspekte des Lesens von fiktionalen und nonfiktionalen Texten professioneller Autor*innen lassen sich im Kontext der heilpädagogischen Arbeit im psychiatrischen Bereich interpretieren. Bildung im Sinne von Wertevermittlung, Bezug zur Außenwelt bei Menschen, die in einer geschlossenen und von der Außenwelt abgeschotteten Umgebung leben, sowie Ablenkung vom Alltag und damit verbundenen Problemen von Menschen, deren Leben zur Zeit des Klinikaufenthaltes mit der Bewältigung von Problemen geprägt ist, sind daher ebenfalls an der Nützlichkeit von Literatur orientierte Aspekte, unter denen die Sinnhaftigkeit der Literaturrezeption bewertet wird: „Also Bildung, Werte vermitteln, und einfach Bezug zur Außenwelt, was sich außerhalb der Psychiatrie abspielt, was dann einfach durch Zeitung lesen möglich wird.“ [...] Sirin: „Trainiert ja das Gehirn und regt auch zum Nachdenken an, ja und ist auch mal ne gute Ablenkung von dem, was sie bedrückt.“ (D2, Z 321 - 322).

8.4.2.2 Literaturdidaktische Vorstellungen

Der Arbeitsauftrag, mit Klient*innen der Psychiatrie ein literarisches Angebot durchführen zu sollen, ruft zwangsläufig Überlegungen zu Methoden der Bearbeitung von Texten hervor. In dem vorausgegangenen Unterricht wurden solche Methoden vorgestellt und besprochen und im Folgenden soll die Art des Transfers auf die konkrete Situation in Augenschein genommen werden.

8.4.2.2.1 Methoden zur gemeinsamen Erarbeitung literarischer Texte

Sirin verbindet Leseangebote mit den gleichen Methoden wie Jana: Sich hinsetzen, konzentrieren, Texte gemeinsam lesen und Ergebnisse sichern. Auch das Vorlesen von Büchern scheint für sie eine gängige Methode der Literaturvermittlung zu sein: „Äh (...) ich hab direkt noch kein Literaturangebot gemacht. Aber halt, wie gesagt, wenn die Zeitung da war, Mensch wollen wir die Zeitung zusammen lesen bei nem Kaffee oder halt normal im Smalltalk, wo man auf ein Buch gekommen ist und sich dann

ausgetauscht hat. Aber an sich ein Literatur- Projektangebot hab ich noch nicht gemacht. (...) Ein Projektangebot mit Buchlesen nicht, ich hab mich mit nem Bewohner in den Snoezelenraum gesetzt und hab ihm vorgelesen, einfach auch als Entspannung (...) für ihn (.) ja und Zeitungsrunden, wie gesagt, man setzt sich zusammen und fasst die Themen zusammen, wie versteht derjenige das, was hält er davon (.) sowas.“ (D2, Z. 285 292). Die Ergebnissicherung schließt nach Sirins Ansicht das jeweilige literarische Angebot ab. Eine Zusammenfassung der Themen und Diskussion der Inhalte gehören für Sirin zum Angebot, in welcher Form dies jedoch von ihr durchgeführt wird, beschreibt sie nicht näher. Die von ihr skizzierten Methoden erinnern stark an Arbeitsweisen des Deutschunterrichts, was darauf schließen lässt, dass Sirin ihre literaturdidaktischen Vorstellungen aus ihrem eigenen Deutschunterricht übernommen hat (vgl. Kap. 5.1).

8.4.2.2.2 Kompetenzen -Vorbereitung in der Berufsausbildung

Sirin ist der Ansicht, dass (auch angehende) Heilerziehungspfleger*innen wissen, wie pädagogisch und auch literaturdidaktisch sinnvoll gehandelt werden kann. Ihrer Ansicht nach muss Literaturdidaktik nicht separat im Unterricht vermittelt werden, vielmehr sollte sich die Schule mit Anweisungen und Vorschriften zurückhalten. Der Einsatz von Literatur wird vom jeweiligen lebensweltlichen Bereich bzw. Arbeitsbereich bestimmt; es gibt günstige und ungünstige Arbeitsfelder, wobei die Bedingungen vor allem durch die Klient*innen gesetzt sind: I: „Hatten Sie das Gefühl, Sie sind grundsätzlich ausreichend darauf vorbereitet, solche Angebote überhaupt durchzuführen, oder würden Sie sagen, na ja, da müsste eigentlich von der Schule mehr kommen, müsste mehr angeleitet werden, müssten mehr Methodenkenntnisse haben?“ Sirin:“ Die Ideen kommen ja eigentlich von uns selber aus, es macht eigentlich nur der Bereich, der ein bisschen behindert. Hätte ich einen Bereich, wo alle Interesse haben, hätte ich einen Bereich, wo jemand sich freut, dass ich ihm eine Geschichte vorlese (...) das ist ja bei uns alles nicht der Fall, das ist ja alles Zwang (...)“ I: „[...] und das macht es ganz ganz schwierig.“ Sirin: „Das macht es schwer, das behindert dieses Angebot schon. Aber Ideen für so ein Angebot kommen von uns selber, da muss die Schule uns nicht so (...)“ (7:82, Z 541 – 547.) Anregungen und Ideen für Angebote, auch literarischer Art, erwachsen demnach aus dem Alltagsgeschehen. Heilerziehungspfleger*innen erkennen Bedarfe und Interessen und handeln angemessen. Auch wenn gezielte Unterrichtung in literaturdidaktischen Methoden in der Schule nicht stattfindet, behindert dies nicht die Handlungsfähigkeit des Fachpersonals. Schwierigkeiten bei der Bearbeitung von Texten ergeben sich aus den Defiziten der Klient*innen, nicht jedoch aus möglicherweise fehlender Methodenkompetenz der Fachkräfte.

8.4.2.2.3 Attraktivität von literarischen Angeboten

Sirins Aufführungen nach zu urteilen stehen Literaturangebote nicht gleichberechtigt neben anderen pädagogischen und therapeutischen Angeboten, sie haben nicht den gleichen Stellenwert, sondern sind alltagspraktischen Notwendigkeiten untergeordnet. Lektüreangebote finden eher zufällig und spontan im Tagesgeschehen statt, sofern der zeitliche Rahmen dies zulässt. Die Möglichkeiten der Teilnahme am kulturellen Leben (bzw. am literarischen Leben) sind abhängig vom jeweiligen Wohn- und Lebensbereich innerhalb der Psychiatrie: „Gut, auf dem Bereich, in dem ich jetzt arbeite, das ist ein geschützter Wohnbereich, im Volksmund ‚geschlossen‘, ja da ist ja weniger mit Literatur, da wird die Zeitung gelesen, da (...) äh (...) ist oft auch nicht wirklich so viel Zeit, dass man sich da dann hinsetzt und 'ne Vorleserunde macht, leider, (...) ähm (...) weil ja aber auch ziemlich viele andere Dinge zu tun sind. Auf dem Bereich, wo ich vorher gearbeitet habe, da war hauptsächlich, dass da mit Trauma

gearbeitet wurde, sprich, die Frauen waren so fit, dass die regelmäßig selbst in die Bücherei gegangen sind und sich selbst Bücher ausgeliehen haben. Gelesen haben viele.“ (D2, Z. 91 - 97).

Wer lesen möchte und auch selbst dazu in der Lage ist, der macht das auch in der Psychiatrie aus eigenem Antrieb. Bei Klient*innen, die stärker psychisch und kognitiv eingeschränkt sind, spielt Literatur im Klinikalltag kaum eine Rolle. Sofern Fachkräfte mit Klient*innen zusammen etwas lesen, handelt es sich um gemeinsame Lektüre von Zeitungen mit anschließenden Gesprächen über aktuelles Zeitgeschehen. Literarische Werke werden, wenn überhaupt, eher weniger rezipiert. Lesen als Beschäftigung ist eher negativ konnotiert, es wird von den Fachkräften eher als zusätzliche Belastung im Alltag und von den Klient*innen als mühsame Arbeit empfunden. Lesen bzw. die Beschäftigung mit Literatur wird nach Sirins Ansicht nur dann als positiv oder gar als Vergnügen wahrgenommen, wenn am Ende ein sichtbares/spürbares Ergebnis festgehalten werden kann: *I: „Das klingt für mich so, als wäre Literatur sowas wie Arbeit (...)?“ Julian: „Für viele ist das so was wie Arbeit!“ I: „Als Freizeitvergnügen ist das (...)“ Julian: „Die wenigsten, würde ich behaupten.“ Sirin: „Nur, wenn dann wirklich noch ein gutes Angebot kommt. Wo dann wirklich was dabei rauskommt, sich dann wirklich hinsetzen zum Lesen, ruhig zu sein, wo sowieso alle total unkonzentriert und unruhig sind, also für die ist das die meisten kein Vergnügen. Schade, aber ist leider so.“ (D7, Z.504 - 511).* Die Beschäftigung mit Literatur muss sich als nützlich erweisen, Lesen als Freizeitvergnügen ist nur für die wenigsten Klient*innen denkbar. Sirins literaturskeptische Überzeugung wird mindestens von einem weiteren Teilnehmer der Gruppe geteilt, es handelt sich um ein Belief, das (auch) durch eigene Erlebnisse und Erfahrungen geprägt ist und daher wahrscheinlich nur sehr schwer verändert werden könnte (vgl. Kap. 4.1.1.1). Ein wesentlicher Grund dafür, dass Lektüreangebote kaum stattfinden, scheint in der vermuteten fehlenden Attraktivität von Literatur zu liegen, denn grundsätzlich erscheint es auch in der Psychiatrie möglich, pädagogische Angebote geplant durchzuführen: *„Ja gut, was halt viel gemacht wird, sind Ausflüge [...]“ (D2, Z. 166 – 168).*

8.4.2.3 Zusammenfassung ‚Objekthaltung Sirin‘ - Affinität oder Ablehnung?

Sirin ist bekennende Nichtleserin, was sie außerhalb der Interviews zu verstehen gibt. Sirin gibt sich offen, sich dem ‚großen Thema‘ Literatur zu stellen, wählt jedoch für ihr Angebot ein Kochrezept aus und verteidigt dieses auch als Literatur, weil man „es verstehen“ muss. Es bleibt unklar, warum sie Literatur als „großes Thema“ bezeichnet. Möglicherweise verweist sie damit auf den mühsamen und wenig freudvollen Zugang zu den vermittelten Textinhalten, denn die Auseinandersetzung mit Literatur für sie ist stets mit dem Lesen von Texten und anschließender Interpretation verknüpft.

Vor allem für Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen ist die Arbeit mit literarischen Texten besonders schwierig, da hier Kompetenzen erforderlich sind, über die vor allem Psychatriepatient*innen häufig kaum verfügen. Texte, egal welcher Art, werden von ihnen anders wahrgenommen als von geistig behinderten Menschen oder Menschen ohne Behinderungen und psychische Beeinträchtigungen scheinen beim Verstehen der Textinhalte wesentlich größere Hürden darzustellen als kognitive Einschränkungen. Dennoch erscheint Sirin der Einsatz von Literatur sinnvoll, denn sie liest auch in ihrem Arbeitsbereich Geschichten vor oder führt Zeitungsrunden durch. Im Zusammenhang mit geplanten pädagogischen Angeboten denkt Sirin jedoch weniger an Texte professioneller Autor*innen, sondern sie assoziiert solche Angebote mit selbstgeschriebenen Texten der Klient*innen zur Bewältigung ihrer Traumata. Ästhetik und Fiktionalität der Texte spielen keine bedeutende Rolle, wichtig hingegen ist die Nützlichkeit der Texte. Positive Effekte des Lesens stellen

in ihrem Arbeitsbereich neben den erwünschten psychotherapeutischen Effekten auch die Verbesserung der Gedächtnisleistung und Konzentrationsfähigkeit dar. Auch ist Bildung im Sinne von Wertevermittlung im Bereich der Psychiatrie erstrebenswert, ebenso wie die Herstellung eines Bezugs zur Außenwelt durch die Lektüre tagesaktueller Texte und die Ablenkung vom Klinikalltag. Geeignete Methoden zur gemeinsamen Literaturrezeption sind nach Sirins Vorstellung eng an Grundschulunterricht angelehnt. Ähnlich wie ihre Kollegin bzw. Mitschülerin Jana verbindet sie mit literarischen Angeboten das gemeinsame Hinsetzen und Lesen der Texte, sowie die anschließende Besprechung und Ergebnissicherung. Methoden der Literaturvermittlung müssen den (angehenden) Heilerziehungspfleger*innen nicht explizit nahegebracht und erläutert werden, denn sie ergeben sich aus den Kompetenzen, über die Heilerziehungspfleger*innen ohnehin verfügen. Literarische Angebote können bzw. dürfen nicht angeordnet werden, sondern müssen freiwillig erfolgen, denn Zwang zur Teilnahme an einem Angebot behindert die pädagogische Arbeit. Lesen als (Freizeit-)Beschäftigung ist eher negativ konnotiert und wird sowohl von Klient*innen als auch Fachkräften als belastend und schwierig empfunden. Lesen hat für die meisten Klient*innen per se keinen Unterhaltungswert, sondern kann nur a posteriori als wertvoll empfunden werden, wenn durch die Tätigkeit positive Effekte entstehen, die sich deutlich erkennen und messen lassen. Das Lesen muss sich als spürbar nützlich erweisen und als Freizeitvergnügen wird es nur von einem geringen Teil der Klient*innen wahrgenommen.

Schaubild: Entwicklung der Objekthaltung _ Sirin: „Die starre Pragmatikerin“

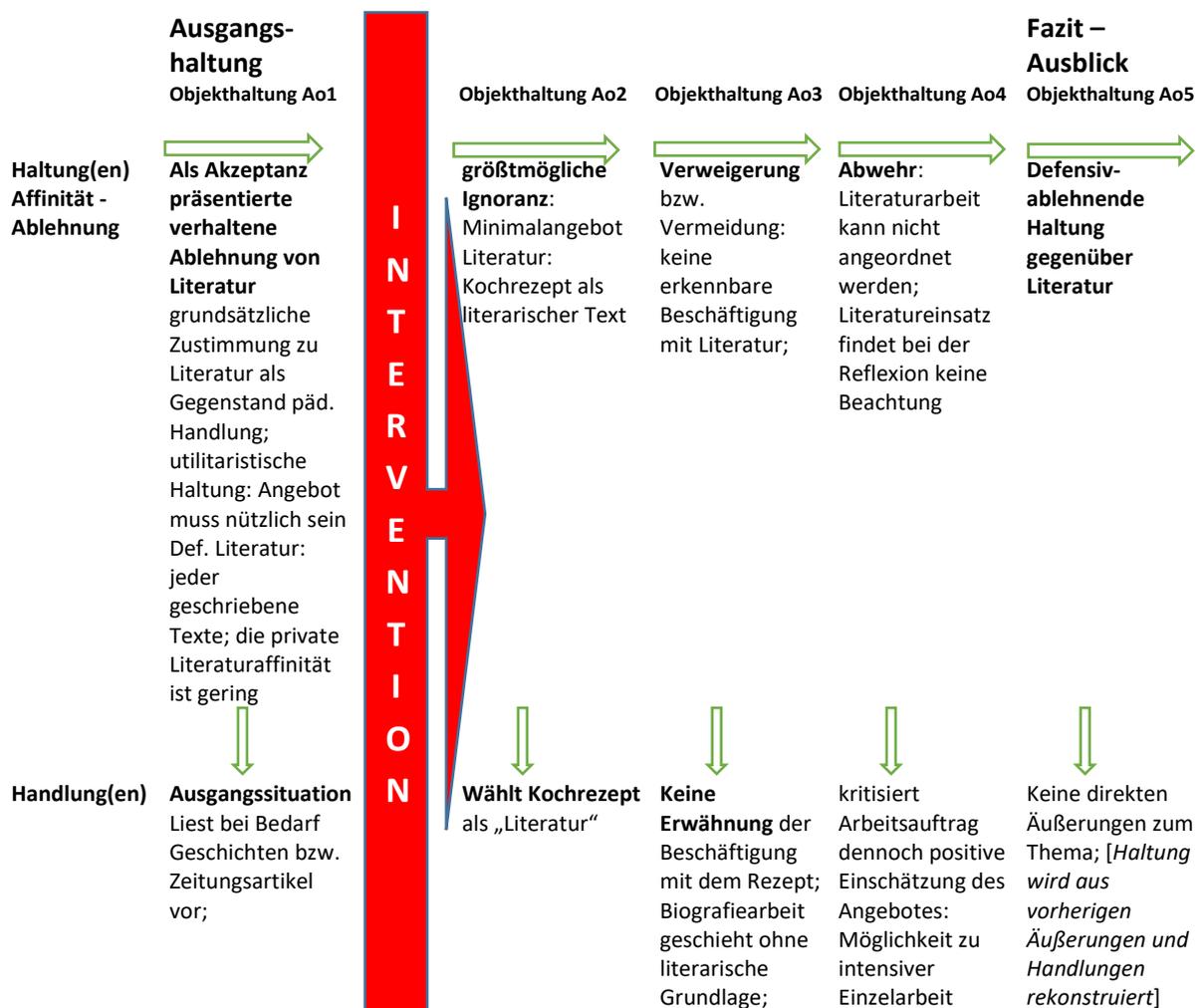


Abbildung 35 Objekthaltung Sirin

8.4.3 Situationshaltung Sirin – Zuversicht oder Skepsis?



Abbildung 36 Kategoriensystem ‚Situationshaltung Sirin‘

8.4.3.1 Rahmenbedingungen der Ausbildung

Die Situationshaltung einer Person wird durch viele Faktoren beeinflusst, wobei die einzelnen Faktoren individuell gewichtet werden. Bei Sirin lassen sich hier zwei bedeutsame Kategorien erkennen: Zum einen sind es die Rahmenbedingungen des beruflichen Kontextes, zum anderen ist es das Selbstverständnis der handelnden Person, die Einfluss auf die Erwartungshaltung bezüglich der Situation nehmen.

8.4.3.1.1 Ausbildung und Zufriedenheit

Ein wichtiger Aspekt der Situationsbewertung ist die Betrachtung des Kontextes, innerhalb dessen Handlung stattfindet bzw. stattfinden soll. Sirin schildert, zusammen mit anderen Gruppenteilnehmer*innen, in welchem Arbeitsfeld sie sich bewegen und welche spezifischen Bedingungen hier herrschen. So findet ihre Ausbildung zur Heilerziehungspflegerin in einem Umfeld statt, das sich ausschließlich dem psychiatrischen Bereich verschrieben hat. Die Studierenden werden daher auch fast ausschließlich auf die Arbeit mit Psychatriepatient*innen vorbereitet. Dies scheint ein besonderes Arbeitsfeld zu sein und sich deutlich von (anderen) Einrichtungen der Behindertenhilfe zu unterscheiden: „[...] wir arbeiten in einem ganz anderen Rahmen, mit psychisch Kranken und da ist es noch einmal was ganz anderes als mit geistig Behinderten, [...]“ (2:259, Z. 55 - 56). Die Arbeit mit Psychatriepatient*innen ist nicht nur anders als die mit Menschen mit geistiger Behinderung, sie ist auch schwieriger. Dies zeigt sich auch bei dem Einsatz von Literatur in der pädagogischen Arbeit: „[...] es ist noch mal ein bisschen schwieriger noch mal auf Literatur einzugehen. [...]“ (D2, Z. 57). Sirin teilt das Belief, dass sich Psychatriepatienten deutlich und grundlegend von Menschen mit geistiger Behinderung unterscheiden, mit anderen Teilnehmer*innen der Studie. Sie wähnt sich somit in einem auserlesenen, fast schon elitären Kreis innerhalb des Berufsstandes von Heilerziehungspfleger*innen, da sie eine besonders anspruchsvolle Arbeit verrichtet. Die Zuordnung zu dieser Gruppe der in der

Psychiatrie Tätigen dient somit auch der Distinktion innerhalb des Berufsstandes, es hebt diese Gruppe ab von Heilerziehungspfleger*innen, die in anderen und weniger herausfordernden Arbeitsfeldern tätig sind.

8.4.3.1.2 Inhalte der Ausbildung

Die Besonderheit der Ausbildung in der Psychiatrie wird jedoch nicht nur als Vorteil gesehen, denn Sirin und ihre Kolleg*innen fühlen sich nicht ausreichend auf den Beruf des Heilerziehungspflegers/der Heilerziehungspflegerin vorbereitet. Die Inhalte der Ausbildung sind in ihrer Schule einseitig auf die Arbeit in der Psychiatrie ausgerichtet. Behinderungsbilder, die in der Psychiatrie keine bzw. nur eine untergeordnete Rolle spielen, werden im Unterricht nicht angesprochen. Die Studierenden drängen sogar aus eigenem Antrieb auf ein breiteres Themenspektrum und äußern gegenüber den Lehrkräften offene Kritik am Unterricht: *Sirin: „Das hatten wir jetzt auch nur mal als Randthema, dass da jetzt Autismus angeschnitten worden ist“. Marten: „Das hatten wir nachgefragt.“ Sirin: „Das waren dann zwei Stunden und das war’s dann auch“.* (D2, Z.78 - 81).

8.4.3.1.3 Kompetenzen der angehenden Fachkraft

Sirin gibt an, über Erfahrungen mit literarischen Angeboten zu verfügen, nennt aber keine Beispiele.: *„Sie haben also schon Angebote in der Art gemacht?“ Sirin: „Ja!“* (D2, Z. 104 - 105). Obwohl auch Sirin im ersten Interview deutliche Kritik an der ihrer Meinung nach unzureichenden Ausbildung geäußert hatte, hegt sie keine Zweifel an ihrer eigenen Kompetenz bei der Planung und Durchführung literarischer Angebote. Im zweiten Interview äußert sie ihre Überzeugung, dass Heps generell in der Lage sind, (auch) literarische Angebote zu gestalten, weil sie selbst über die entsprechenden Kompetenzen und Ideen verfügen. Daher ist sie auch der Meinung, keine Vorgaben von außen, hier speziell von der Schule, zu benötigen. Sie gibt zu verstehen, dass weder inhaltliche noch methodische Anregungen und Tipps oder gar Vorschriften vonseiten der Schule notwendig sind, um Heps dazu zu bringen, mit Literatur zu arbeiten.

Es entsteht der Eindruck, Sirin wehre sich gegen die Bevormundung durch die Schule: *„Die Ideen kommen ja eigentlich von uns selber aus, es macht eigentlich nur der Bereich, der ein bisschen behindert. [...] Aber Ideen für so ein Angebot kommen von uns selber, da muss die Schule uns nicht so (...)“* (D7, Z. 541 - 547). Die Einmischung der Schule wird als lästig und störend empfunden und als Zwang bezeichnet. Der Zwang kann in doppeltem Sinne ausgelegt werden: Zum einen konstatiert Sirin, es sei „alles Zwang“, und dies bezieht sie auf die Situation der Klient*innen, zugleich erwähnt sie den Begriff in einem Zusammenhang, der ihre eigene Situation beschreibt.

Schwierigkeiten in der pädagogischen Arbeit sind nicht fehlender Fachkompetenz geschuldet, sondern haben ihre Ursachen in Befindlichkeiten und im Wesen der Klient*innen sowie dem einschränkenden Umfeld, das als zwanghaft und direktiv wahrgenommen wird. Gleichzeitig betont Sirin hier ihre Souveränität als Heilerziehungspflegerin. Es entspricht ihrer Selbstwahrnehmung, dass sie in der Lage ist, flexibel zu reagieren und sich auf Befindlichkeiten und Bedarfe ihrer Klientin einzustellen. Sie schätzt ihr Angebot und ihr damit verbundenes Handeln als wichtig und hilfreich ein und schließt daraus auf ihre fachliche Kompetenz. Als Beleg dafür führt sie an, dass sie die Klientin bei der Biografiearbeit in eine Vergangenheit „zurückführen“ kann, die diese als positiv und erfreulich empfindet. Sirin sieht sich in der Lage, die Klientin in ihrem Verhalten und Wahrnehmen zu beeinflussen, sie glaubt an ihre Selbstwirksamkeit bzw. die Wirksamkeit ihrer Arbeit. Sie kann durch

ihre Arbeit positive Empfindungen wecken oder verstärken und sie geht davon aus, dass sie damit ihre Klientin emotional berührt: *„Ja, emotional erreicht (...) also, ich hab sehr viel Fragen gehabt (...) wie sahen die damals bei Ihnen zu Hause aus? Und dann rattert's natürlich und man denkt sich, oh, ja (...) die waren blau mit weißen Punkten. Ja, und dann hab ich gefragt, wissen Sie noch, was für Gerüche durch's Haus gezogen sind, wenn Ihre Mutter gekocht hat. Dann kam so'n Grinsen und (...) ja, da roch's nach Braten (...) Rotkohl und Klößen, das ist mal schön gewesen, dass sie sich dran erinnern konnte. Es ist immer toll, wenn man sich an was Schönes von damals erinnert. Also, da hab ich sie bestimmt mit erreicht.“* (D7, Z. 309 - 316). Sirin assoziiert das „Erreichen“ mit Fragen stellen, sie betont, dass sie viele Fragen hatte, die sich auf das Leben und auf Empfindungen der Klientin bezogen. Aus ihrer Wortwahl *„es ratterte“* lässt sich schließen, dass sie das Antwortverhalten der Klientin als sehr positiv empfand und als Reaktion auf ihre Art des Fragens und der Fragestellungen interpretiert. Auch das Grinsen deutet Sirin als persönlichen Erfolg, da sie es als positive Reaktion auf das Erinnern, das aus der Biografiearbeit resultiert, interpretiert. Sirin konstatiert, dass es *„mal schön“* war, dass die Klientin sich an positive Erlebnisse erinnern konnte.

8.4.3.2 Klinikalltag der Psychiatrie

Im geschützten Wohnbereich wird wenig mit Literatur gearbeitet. Sofern gelesen wird, unterscheidet sich Lektüre sowohl in der Art als auch im Umfang der Verfügbarkeit deutlich vom offenen Wohnbereich. In der geschützten Abteilung stehen wenig zeitliche Ressourcen für literarische Angebote zur Verfügung: *„Gut, auf dem Bereich, in dem ich jetzt arbeite, das ist ein geschützter Wohnbereich, im Volksmund ‚geschlossen, ja da ist ja weniger mit Literatur, da wird die Zeitung gelesen, da (...) äh (...) ist oft auch nicht wirklich so viel Zeit, dass man sich da dann hinsetzt und 'ne Vorleserunde macht, leider, (...) ähm (...) weil ja aber auch ziemlich viele andere Dinge zu tun sind. Auf dem Bereich wo ich vorher gearbeitet habe, da war hauptsächlich, dass da mit Trauma gearbeitet wurde, sprich, die Frauen waren so fit, dass die regelmäßig selbst in die Bücherei gegangen sind und sich selbst Bücher ausgeliehen haben. Gelesen haben viele.“* (D2, Z. 91 – 97).

Im „offenen“ Bereich sind die Leseangebote nicht von den zeitlichen Kapazitäten der Mitarbeiter*innen abhängig, denn das Lesen geschieht freiwillig und aus Eigeninitiative der Klient*innen⁷⁸. Da die meisten Klient*innen in dem offenen Bereich, von dem Sirin spricht, kognitiv gut ausgestattet sind und über eine hohe Mobilität verfügen, steht der selbstständigen Besorgung und Rezeption von Literatur nichts im Weg. Lesen ist hier Privatsache, wird weder von den Mitarbeiter*innen forciert noch gezielt angeboten. Im geschützten Wohnbereich hingegen sind die Klient*innen durchaus auf Unterstützung der Mitarbeiter*innen angewiesen, wenn sie mit Lektüre versorgt werden möchten, zudem benötigen sie möglicherweise auch Assistenz bei der Lektüre, die nach Sirins Aussagen in Form des Vorlesens von Texten erfolgt. Eine gezielte Förderung der Literaturrezeption erfolgt aber auch im geschlossenen bzw. geschützten Bereich nicht, stattdessen gibt es spontane Angebote zur gemeinsamen Zeitungslektüre, sofern der zeitliche und personelle Rahmen dies erlauben. Implizit drückt Sirin damit aus, dass Klient*innen, die im geschützten Bereich leben, weniger Möglichkeiten der Teilhabe an literarischen Erfahrungen haben als Klient*innen, die im offenen Bereich der Psychiatrie ihre Zeit verbringen. Wer nicht selbstständig für die eigene Versorgung mit Literatur sorgen kann, lebt in Abhängigkeit vom Personal und der Umgebung. Dies verhindert im

⁷⁸ An dieser Stelle stimmen Sirins Aussagen mit denen Toms und Janas überein.

ungünstigen Fall, z.B. bei Zeitknappheit und bzw. oder Personalmangel, den Zugang zu Literatur bzw. die (unmittelbare) Bedürfnisbefriedigung bei Aufkommen des Wunsches nach literarischen Erfahrungen.

Im zweiten Interview berichtet Sirin von ihrem Versuch, ein Gruppenangebot mit literarischem Inhalt durchzuführen, sie scheitert aber an den Rahmenbedingungen. Unruhe und Lärm im Bereich der Beschäftigungstherapie stören die Durchführung von Angeboten, die ein gewisses Maß an Ruhe und Konzentration erfordern: *„Also ich wollte auch erst ein kleines Gruppenangebot machen, aber das hat sich ein bisschen schwieriger dargestellt, und als es eigentlich (...) also es war ziemlich schwer, denn bei uns in der ABT ist es ziemlich laut und ziemlich unruhig und die Leute hören nicht zu, jeder hat irgendwas anderes, ständig abgelenkt [...]“* (D7, Z. 67 - 72). Daher entschließt sie sich zu einem Einzelangebot, das ihr die Möglichkeit eröffnet, mit der Klientin in eine engere Beziehung zu treten und intensiver auf deren Bedürfnisse einzugehen: *„[...] und dann wollte ich ne Einzelbeschäftigung machen mit ihr und dann war es ganz wichtig, dass ich auf ihre Biografie eingehe mit ihr, weil sie halt am Korsakov-Syndrom leidet und sie wieder ein bisschen zurückführen in die Vergangenheit und dass sie mal dran arbeitet und nicht nur an dem Schlimmen dran sitzt, was sie vor (...) was ihr passiert ist.“* (D7, Z. 72 - 75). Sirin äußert hier den Wunsch, individuelle Hilfestellung zu geben, damit sich die Lebensqualität der Klientin verbessern lässt, indem sie nicht nur an traumatischen Erinnerungen festhält, sondern sich auch an positive Anteile ihrer Vergangenheit in ihr Gedächtnis ruft. Jedoch scheitern ihre Bemühungen, sich mit der Frau zu beschäftigen, an den ungünstigen Rahmenbedingungen. Obwohl sie in einem Bereich arbeitet, der sich der Förderung der Klient*innen verschrieben hat, ist es ihr aufgrund der ungünstigen räumlichen Situation nicht möglich, ein Angebot durchzuführen, das eine ruhige Atmosphäre und einen niedrigen Geräuschpegel voraussetzt.

8.4.3.2.1 Reaktionen von Kolleg*innen

Die Idee bzw. der Arbeitsauftrag, ein literarisches Angebot im Rahmen der alltäglichen beruflichen Tätigkeit durchzuführen, stößt bei Sirins Kolleg*innen auf Skepsis. Die Fachkräfte zeigen wenig Zuversicht und haben nur geringe Erfolgserwartungen an das Projekt: *„Ja, bei mir auch eher mit Skepsis, aber dann auch ja, das kriegen wir schon irgendwie hin [...]“* (D7, Z. 133 - 135). Die Kolleg*innen stehen dem Auftrag nicht ablehnend, aber ratlos gegenüber, wengleich sie Zuversicht äußern, dass die Aufgabe bewältigt werden kann. Die Erfahrung, auf skeptische Reaktionen zu stoßen, teilt Sirin mit den anderen Gruppenteilnehmer*innen: *Andrea: „Ja, also als ich davon erzählt habe, haben sie auch erstmal ein bisschen komisch geguckt, haben dann aber gemeint, okay, mach! Viel Glück [...]“* und Julian berichtet Ähnliches: *„Bei mir waren die Reaktionen auch eher verhalten [...] und die konnten sich dann gar nichts darunter vorstellen (...) ja (...) je nachdem Hauptsache dass ich das weiß, was ich da machen will, und das geht (...)“* (D7, Z. 125 - 131). Selbstbewusstsein ist nötig, um eigene Vorstellungen zu verwirklichen, doch letztlich ist Sirin mit dem Ergebnis ihrer Arbeit relativ zufrieden: *„[...] es ist ja auch noch ein Ergebnis gekommen. Es ist ja nicht so, dass nichts kam.“* (D7, Z. 131 - 135).

8.4.3.2.2 Erwartungen an die Klient*innen

Aus Sirins Sicht sind die Klient*innen weitgehend antriebslos und kaum zu motivieren, sich an pädagogischen Angeboten zu beteiligen. Sirin arbeitet im Bereich der Tagesstruktur einer geschlossenen Abteilung einer psychiatrischen Einrichtung. Hier geht es vor allem um Beschäftigung und Aktivierung. Die Menschen, mit denen Sirin arbeitet, zeigen jedoch wenig Eigeninitiative, sie

interessieren sich aber für Tätigkeiten, die andere Menschen durchführen: „[...] die Leute kommen runter nur mit dem Ziel, dass sie überhaupt unten sind, dass sie überhaupt mal woanders sind als oben auf der geschlossenen Station. Hier unten die Leute sehen, dass sie da irgendwas machen. Nur einfach mal gucken. [...]“ (D7, Z 186 - 189).

Sirin hat keine hohen Erwartungen an die Menschen, die die tagesstrukturierenden Maßnahmen besuchen. Aus ihren Schilderungen spricht ein Maß an desillusionierenden Erfahrungen, das ihren Blick auf die Klient*innen stark zu beeinflussen scheint. Motivationsversuche scheitern häufig und autoritäres Auftreten ist ebenso unerwünscht wie wirkungslos: „[...] Da ist oft schon Hopfen und Malz verloren, was zu machen, weil sie oft echt keine Lust haben. Da kann man motivieren, so viel man möchte, sie machen es oder sie machen es nicht, mit Druck erreicht man echt nicht viel bei den Leuten. Ist wahrscheinlich auch nicht gut.“ (D7, Z. 189 - 193). Gleichzeitig beklagt Sirin den gravierenden Personalmangel, der individuelle Zuwendung und pädagogische Förderung in dem notwendigen Ausmaß verhindert: „[...] Wären mehr da, dann könnte man mehr machen, z.B. mal rausgehen oder so was. [...]“ (D7, Z. 184 - 185).

Sirin hat mit Einzelangeboten gute Erfahrungen gemacht und sie geht davon aus, dass die Menschen in der Einzelbetreuung wesentlich motivierter und konzentrierter an den pädagogischen Angeboten teilnehmen als in Gruppensituationen, in denen Ablenkungen durch Unruhe und Ansprache durch andere Klient*innen an der Tagesordnung sind: „Ja, schon, ich bin mit ihr im Gruppenkochtraining ja, und da ist es so, dass sie sehr unkonzentriert ist. Kommt da jemand rein, kommste mit Rauchen, und zack ist sie weg. Es ist doch wie bei jedem anderen im Wohnbereich (...) aber da hatte sie ihren eigenen Kochbereich, da war sie der eigene Herr, da hatte sie die Verantwortung, sie musste sich an den Ablaufplan halten, den wir aufgeschrieben hatten, welchen Schritt muss sie jetzt tun, kann sie den Pfannkuchen schon rausnehmen, sie war da schon verantwortungsbewusst. Ich dachte noch, holla, das kann ja was werden, aber das hat sie schon echt super gemeistert.“ I: „Das war für Sie eine positive Überraschung, eine angenehme Erfahrung?“ Sirin: „Ja, definitiv!“ (D7, Z.376 - 385).

Die Gestaltung der Situation hat nach Sirins Ansicht großen Einfluss auf das Verhalten der Klientin. Einzeltraining erscheint effizienter als Gruppentraining, es ermöglicht Übernahme von Verantwortung und Zuständigkeit für gemeinsame Aktionen. Die Erfahrungen mit einer einzelnen Klientin, von denen Sirin hier berichtet, generalisiert sie und schließt daraus auf das Verhalten von Psychiatriepatient*innen in geschlossenen Bereichen im Allgemeinen: „[...] Ja klar, sobald niemand da ist, sind sie viel konzentrierter.“ (D7:66, Z. 386)

8.4.3.3 Rollenverständnis und Selbstverständnis

Zum Zeitpunkt des ersten Interviews arbeitet Sirin in einer Wohngruppe des geschützten Wohnbereiches. Sirin widerspricht ihrer Kollegin Andrea nicht, als diese ausführt, dass die Menschen mit Behinderung stressfrei leben möchten und daher auch nicht hohen Anforderungen ausgesetzt werden wollen: „[...] Das meiste Ziel der Leute ist noch, keinen Stress machen [...]“ (D2, Z 138). Der Arbeitsalltag von Heilerziehungspfleger*innen ist jedoch ebenfalls nicht frei von Stress, sondern geprägt von hohem Arbeitsaufkommen und nicht immer ausreichenden Ressourcen: I: „Gut. Sie haben gesagt, im Alltag gibt es so viel zu tun, dass wenig Zeit bleibt für Extraangebote (...) etwas Exklusives (...) wie sieht Ihr Arbeitsalltag aus? Können Sie mir das schildern?“ Sirin: „Es fängt an, man macht die Übergabe, dann gut (...) müssen muss das Essen vorbereitet, die Küchen müssen gemacht werden, es kommt darauf an, ob noch die Hauswirtschaft mit im Dienst ist oder ob fitte Bewohner so auf der Höhe

sind, dass sie auch da mithelfen, wenn das wegfällt, muss das auch gemacht werden. [...]“ (D2, Z.126 - 129).

Auf die Mitarbeit der Klient*innen ist nicht immer Verlass, selbst wenn diese Aufgaben übernommen haben, kann es sein, dass die Arbeit letztlich dennoch von den Pflegekräften ausgeführt werden muss. Routinetätigkeiten sind ebenso zu erledigen wie unvorhergesehene Aufgaben, die sich aus dem Alltagsgeschehen ergeben. Darüber hinaus wird aber auch Wert gelegt auf pädagogische Angebote, die es den Klient*innen ermöglichen sollen, dem Klinikalltag zwischendurch für kurze Zeit zu entkommen: *„Ja gut, was halt viel gemacht wird, sind Ausflüge, es werden viele Ausflüge gemacht, dass da einfach ein bisschen mehr so unter die Leute gekommen wird, dass da mehr gesehen wird als so die Station [...]*“ (D2, Z. 166 - 168).

Angebote, die der Abwechslung im Alltag dienen und neue Reize setzen, ordnet sie durchaus in ihren Aufgabenbereich ein: I: *„Was für Ausflüge denn?“* Sirin: *„Zum Beispiel in Tierparks, in den Zoo, etc. Sowas halt, wo dann alle gut mit teilnehmen können. (D2, Z. 170 - 173).* Angebote mit Bildungsanspruch hält sie nicht für die Aufgabe von Heilerziehungspfleger*innen, sondern sieht dies eher als Aufgabe von Ergotherapeut*innen: *„[...] In Hinsicht Bildung, bei uns im Bereich eher nicht so viel, wir haben hausintern aber auch ne BT, wo dann die Bewohner vormittags und nachmittags hingehen können, da wird so was dann gemacht.“* I: *„Was ist BT?“* Sirin: *„BT ist Betreuungstherapie, denk mal, wird da dann halt mehr gemacht, weil auf Station nicht so die Zeit und die Möglichkeit dafür ist. Das wird halt da dann gesondert gemacht.“* I: *„Okay!“* Sirin: *„Also es wird gemacht, aber nicht von dem Personal, was da dann arbeitet, sondern von den Ergotherapeuten.“* (D2, Z. 178 - 179).

8.4.3.3.1 Der Zwangscharakter des Arbeitsauftrages

Die Aufgabenstellung für das pädagogische Angebot war für Sirin ungewöhnlich, obwohl sie als noch Auszubildende durchaus gewohnt ist, Themen zur Umsetzung in der pädagogischen Praxis von der Schule vorgeschrieben zu bekommen. Sirin bekennt, dass sie vor allem aufgrund des äußeren Zwangs ein Angebot durchgeführt hat, das sich mit Literatur beschäftigt: I: *„Das war jetzt nun aufgrund eines äußeren Zwangs, dass Sie was ‚produziert‘ hatten?“* [...] Sirin: *„Teilweise so, aber ich hatte auch Ziele gesetzt und es war auch so, dass sie das mehr oder weniger auch hinbekommt.“* (D7, Z. 433 - 435).

Im Gegensatz zu anderen Gruppenteilnehmer*innen bejaht Sirin die Frage nach der Nötigung durch den Arbeitsauftrag nicht direkt, sondern betont die Komponente der Selbstbestimmung bei der Umsetzung der Aufgabenstellung. Sirin stellt die Situation so dar, dass sie selbst souverän und selbstbestimmt auftritt, somit verteidigt sie ihr Selbstbild gegenüber anderen und vor sich selbst. Sie betont, eigene Ziele in Verbindung mit dem Angebot gesetzt zu haben und sie sieht nach vollzogenem Angebot die Ziele auch „mehr oder weniger“ erreicht. Allerdings benennt sie hier die Ziele nicht, die sie mit ihrem Angebot verfolgte. Ihre Ziele, die sie für die Klientin gesetzt hatte, wurden jedoch nach ihrer Einschätzung durch das Angebot erfolgreich verfolgt, was das ganze Unternehmen als gelungenes Projekt erscheinen lässt.

Sirin gibt mit ihrer Vorgehensweise den Zwang weiter, dem sie selbst unterliegt, denn ebenso wie sie keine Auswahl und kein Mitspracherecht hatte bei der Festlegung des Themas für ein pädagogisches Angebot, so wenig gewährt sie ihrer Klientin ein Mitspracherecht bei der Festsetzung von pädagogischen und therapeutischen Zielen. Aus der Formulierung *„[...] ich hatte auch Ziele gesetzt [...]*“ geht hervor, dass zum einen zwar Vorgaben seitens der Schule existieren, Sirin aber ihrerseits diese noch mit Blick auf die Klientin ergänzt hat. So verschafft sie sich ein Gefühl der Gestaltungsfähigkeit

und Selbstbestimmung, das zusammen mit einem ihrer Ansicht nach befriedigenden Ergebnis für ihre Zufriedenheit mit dem gesamten Angebot sorgt. Sirin beschreibt ihre Haltung zum Angebot als eine sich Verändernde: *„Ja, ich war auch so ne Mischung zwischen skeptisch und offen, aber für mich war das eine Herausforderung dann, eine positive, ich hab das dann machen können, auch wenn es jetzt nicht so extrem literarisch ist wie was lesen oder singen, aber es ist ja trotzdem was bei rausgekommen (..)“* (D7, Z 410 - 414).

Indem sie das literarische Element zugunsten alltagspraktischer und beliebter Tätigkeiten weitgehend aus dem Angebot entfernt hatte, konnte sie es so gestalten, dass sie mit der Durchführung und dem Ergebnis durchaus zufrieden ist. Als sie das Geschehen in vertraute Bahnen lenkt, gewinnt sie Sicherheit und das Gefühl, der Herausforderung durch den Arbeitsauftrag gewachsen zu sein. Sirins Bereitschaft, sich auf die Aufgabenstellung einzulassen und ein literarisches Angebot zu unterbreiten, wird positiv beeinflusst durch die Möglichkeit, den literarischen Aspekt zugunsten alltagspraktischer Handlungen zu reduzieren. Wichtig für ihre Motivation und später auch das Erfolgserleben und die positive Einschätzung des Angebotes bei der Reflexion ist der Aspekt der Ergebnisorientierung. Es ist ihr ein zentrales Anliegen, dass am Ende ein sichtbares, vielleicht auch messbares Ergebnis zu verzeichnen ist: *„Ja, ich war auch so ne Mischung zwischen skeptisch und offen, aber für mich war das eine Herausforderung dann, eine positive, ich hab das dann machen können, auch wenn es jetzt nicht so extrem literarisch ist wie was lesen oder singen, aber es ist ja trotzdem was bei rausgekommen (..)“* (D7, Z. 413).

8.4.3.3.2 Ermöglichung von Teilhabe als Aufgabe

Vor allem durch das Verlassen des Klinikgeländes und der Ermöglichung von Aktivitäten, bei denen Psychiatriepatient*innen nicht unter sich bleiben, sieht Sirin Möglichkeiten zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Dabei denkt sie jedoch nicht an direkte Interaktion mit Menschen ohne Behinderung, sondern an den Besuch öffentlicher Orte: *l: „Sie wissen, in der aktuellen Diskussion, wenn es um die Arbeit von Heilerziehungspflege geht, steht das Thema Inklusion [...] sind Sie hier in der Richtung tätig?“ Sirin: Ja gut, was halt viel gemacht wird, sind Ausflüge, es werden viele Ausflüge gemacht, dass da einfach ein bisschen mehr so unter die Leute gekommen wird, dass da mehr gesehen wird als so die Station, aber (...)*“ (D2, Z.166- 168); [...] *„Zum Beispiel in Tierparks, in den Zoo, etc. Sowas halt, wo dann alle gut mit teilnehmen können.“* (D2, Z.170 - 173).

Zugang zu Bildung und Kultur zu verschaffen sieht sie weniger als Aufgabe von Heilerziehungspfleger*innen an, außerdem verortet sie Bildungsangebote eher in der Beschäftigungstherapie als im Wohnbereich: *„In Hinsicht Bildung, bei uns im Bereich eher nicht so viel, wir haben hausintern aber auch ne BT, wo dann die Bewohner vormittags und nachmittags hingehen können, da wird so was dann gemacht.“*[...] *„Also es wird gemacht, aber nicht von dem Personal, was da dann arbeitet, sondern von den Ergotherapeuten.“* (D2, Z. 177 - 178). Sirin trennt hier deutlich zwischen „Personal“ und Ergotherapeuten. Diese scheinen besondere Aufgaben zu übernehmen, jedoch merkt Sirin an, dass auch in der Beschäftigungstherapie nur wenige Bildungsangebote durchgeführt werden und diese thematisch sehr stark eingegrenzt sind: *„[...] ja (..) Bildung (...) in der Beschäftigungstherapie ist das Einzige an Bildung Zeitung lesen, wo man dann in die Kultur reinguckt, was ist los draußen (...) aber an sich (...) mehr ist da auch nicht.“* (D2, Z. 184 - 190).

Sirin nennt auch einige Beispiele, die belegen, dass auch Heilerziehungspfleger*innen, die im Wohnbereich arbeiten, den Klient*innen Zugänge zu kulturellen Ereignissen verschaffen: „Ja, Kultur (.) wir fahren auch weg, machen auch Ausflüge mit den Bewohnern, zum Beispiel mal ins Café fahren, einfach mal raus aus'm Klinikum (..) wir hatten auch ein Projekt gehabt, das war Strickgraffiti, sodass man die Bäume und so (macht demonstrative Handbewegung) (..) bestrickt hat ähm (..) und dann hatten die Bewohner dann auch ne Ausstellung, man hat sie immer dann mitgenommen(...) so was halt. [...]“ (D2, Z. 184 - 190). Heilerziehungspfleger*innen sind demnach weniger mit Bildungsaufträgen betraut, haben jedoch den Auftrag der Erziehung zu erfüllen. Sirin vertritt die Ansicht, dass es zur täglichen Pflicht gehört, den Klient*innen Verhaltensregeln nahezubringen und die Menschen auch gegebenenfalls zu korrigieren, sollten sie unerwünschtes Verhalten an den Tag legen: Sirin: „Na ja gut, das macht man eigentlich den ganzen Tag, dass man mit Menschen so arbeitet, dass sie sich von der Persönlichkeit weiterentwickeln, sprich (...) man achtet einfach im Alltag auf den Umgang miteinander, wie andere Menschen mit anderen Menschen umgehen, wir haben zum Beispiel eine [...], wir haben wenig Bewohner, die können bitte oder danke sagen. Da wird schon drauf geachtet, Herr oder Frau (...) das heißt bitte, danke, also so was, darauf wird schon geachtet bei uns.“ I: „Also Umgangsformen?“ Sirin: „Umgangsformen, ganz richtig.“ ((TN stimmen zu)) (D2, Z. 225 -229). Aus der Zustimmung durch die anderen Diskussionsteilnehmer*innen lässt sich entnehmen, dass Sirin diese Vorstellung ihrer erzieherischen Arbeit mit den anderen Diskutant*innen teilt.

8.4.4 Zusammenfassung: Zuversicht oder Skepsis?

Besonders wichtig für die Ausführung des Arbeitsauftrages erscheint Sirin das Arbeitsfeld, in dem das Angebot stattfinden soll. In der Psychiatrie ergeben sich besondere Anforderungen an das Fachpersonal, die in dieser Form in anderen Arbeitsbereichen der Behindertenarbeit nicht existieren. Der Umgang mit Psychiatriepatient*innen stellt für Fachkräfte eine besondere Herausforderung dar, die Arbeit mit der Klientel wird von Sirin als in besonderem Maße anstrengend und anspruchsvoll erachtet.

Von der Schule fühlt Sirin sich nicht ausreichend auf die Arbeit mit geistig behinderten Menschen vorbereitet, sie moniert erhebliche Mängel in der Ausbildung und berichtet von Versuchen der Studierenden, im Unterricht mehr Informationen zu behindertenspezifischen Themen zu erhalten, die nicht explizit den Bereich der Psychiatrie betreffen. Gleichwohl gibt sie zum ersten Messzeitpunkt an, über ausreichende Kompetenzen zu verfügen, um literarische Angebote zu planen und durchzuführen, obwohl dieser Themenbereich bis zu diesem Zeitpunkt innerhalb der Ausbildung noch nicht angesprochen bzw. bearbeitet wurde. Sirins Ansicht nach sind bereits angehende Heilerziehungspfleger*innen so gut geschult bzw. so erfahren, dass spezielle literaturdidaktische Themen nicht in der Schule behandelt werden müssen und es erscheint ihr auch überflüssig, wenn nicht gar störend, dass die Schule hierzu einen Arbeitsauftrag erteilt. Literarische Angebote müssen ihrer Meinung nach aus der Situation heraus und vom Heilerziehungspfleger freiwillig initiiert werden. Sirin betont die Souveränität und Fachkompetenz von Heilerziehungspfleger*innen. Selbst wenn sie sich noch in der Ausbildung befinden, bedarf es nicht der Vorgaben durch die Schule, die sich so in den Arbeitsalltag einmisch.

Die Rahmenbedingungen im geschützten Wohnbereich der Psychiatrie erscheinen ihr für literarische Angebote eher ungünstig. Art und Umfang der zur Verfügung stehenden Lektüre sind stark eingeschränkt und zeitliche Ressourcen des Personals, sich um literarische Angebote zu kümmern, sind

aufgrund des hohen Betreuungsbedarfes der Klient*innen nicht vorhanden. Personen, die zu selbstständigem Lesen in der Lage sind, können ihrem Lesebedürfnis ungehindert nachkommen. Dies gilt aber nur für den offenen Bereich, der von den Klient*innen jederzeit ohne Begleitung durch Personal verlassen werden darf. Anders im geschützten Bereich. Hier besteht eine hohe Abhängigkeit von den Rahmenbedingungen und der Bereitschaft des Fachpersonals, Lesebedürfnisse zu erkennen und zu befriedigen. Zugang zu Literatur ist für die Klient*innen des geschützten Bereichs nicht frei möglich, sondern stark abhängig von Faktoren, auf die sie keinen Einfluss haben.

Sirin möchte nach Erhalt des Arbeitsauftrages eigentlich zunächst ein literarisches Gruppenangebot durchführen. Da sich dies aufgrund des hohen Lärmpegels in dem Arbeitsbereich der Beschäftigungstherapie schwierig gestaltet, entschließt sie sich für ein Einzelangebot. In der eins-zu-eins-Betreuung zeigt die Klientin ein deutlich stärker engagiertes und konzentriertes Arbeitsverhalten als in der Gruppensituation, was Sirin für die Biografiearbeit und das gemeinsame Kochen wichtig erscheint. Aufgrund der Einzelbetreuung kann Sirin intensiv auf die Bedürfnisse ihrer Klientin eingehen und erzeugt durch ihre persönlichen Fragen bei der Klientin ein Gefühl der Resonanz.

Wichtig für die Bereitschaft zur Durchführung eines literarischen(?) Angebotes ist für Sirin die Möglichkeit der Handlungsorientierung. Die freie Auswahl der Texte und Methoden ermöglichen es ihr, sich – zumindest formal – der Herausforderung der Aufgabe zu stellen und ein eigenes Angebot zu planen und durchzuführen. Sie kommt damit gleichzeitig dem Bedürfnis ihrer Klientin nach Stressfreiheit entgegen, denn weniger gebrauchsorientierte Texte, die deutlich mehr literarische Merkmale enthalten, würden ihrer Ansicht nach die Klientin unter Druck setzen. Jedoch ist nach Sirins Meinung nicht die Literarizität von Texten für die Qualität der Arbeit ausschlaggebend, sondern die Produktion eines sichtbaren Ergebnisses.

8.4.5 Engagement: Getarnte Verweigerung

Sirins Leseaffinität ist gering ausgeprägt und ihre Affinität gegenüber dem Gegenstand Literatur besteht nur in Bezug auf Texte, die sich ihrer Meinung nach in nützlicher Weise zur Förderung und Therapie einsetzen lassen. Sie ist der Ansicht, dass Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen große Schwierigkeiten haben, sich auf Texte einzulassen, weil sie zum einen erhebliche Konzentrationsprobleme haben, zum anderen verzerrt ihre besondere Art der Wahrnehmung den Inhalt der Texte. Dennoch gibt es unter den Psychiatriepatient*innen auch Menschen, die gerne und freiwillig lesen. Sirin unterteilt die Klient*innen in die Gruppen intelligenter Leser*innen und weniger intelligenter Nichtleser*innen. Zugleich konstatiert sie eine teilweise intellektuelle Überlegenheit einiger Klient*innen, durch die sie sich jedoch nicht bedroht fühlt. Sie schätzt sich selbst als intelligent und kompetent ein, von ihrer fachlichen Kompetenz als Heilerziehungspflegerin ist sie überzeugt. Angebote müssen zielorientiert erfolgen, die Themen der Angebote richten sich nach diagnostisch-therapeutischen Aspekten und verfolgen Ziele der Förderung, die jedoch nicht näher benannt werden.

Persönlichkeitsentwicklung zu fördern sieht sie als Teil ihrer beruflichen Aufgabe. Der Einsatz von Literatur kann ihrer Ansicht nach dazu nur insofern beitragen, als durch Texte auch Normen und Werte vermittelt werden können. Der Begriff Persönlichkeitsentwicklung wird von ihr mit dem Erwerb angemessener sozialer Verhaltensweisen gleichgesetzt. Aufgrund ihres Rollenverständnisses hält sie sich für befugt, erwachsene Menschen zu erziehen und Verhalten, das ihrer Ansicht nach unangemessen ist, in erzieherischer Absicht zu korrigieren. Dabei spielt es keine Rolle, ob die Menschen geistig behindert sind oder nicht.

Sirin bemüht sich, auf Bedürfnisse der Menschen einzugehen und Themen für ihr Angebot auszuwählen, die den Klient*innen auch Freude bereiten. Die Teilnahme an ihrem Angebot soll auf jeden Fall freiwillig erfolgen, dies begründet Sirin weniger mit ethischen Argumenten, sondern auch hier zeigt sie sich pragmatisch. Zwang ist im Umgang mit Psychatriepatient*innen nicht zielführend, denn die Menschen lassen sich zu Tätigkeiten nicht motivieren, wenn sie sie ablehnen, und Zwang erweist sich hier ebenfalls als nicht zielführend. Gute Erfahrungen hat Sirin bislang mit Kochangeboten gemacht, an denen die Klient*innen den Schilderungen nach zu urteilen in der Regel mit Freude teilnehmen. Allein die Situation in Gruppen erscheint Sirin als nachteilig, weil sich die Teilnehmer*innen der Kochangebote gegenseitig ablenken und von der Arbeit abhalten. Da Sirin ihr Kochangebot mit Biografiearbeit verbinden will, führt sie es in Form eines Einzelangebotes durch, denn so kann sie sich der Aufmerksamkeit der Klientin hier relativ sicher sein.

Literatur wird jedoch von Sirin kaum, bei genauer Betrachtung gar nicht, eingesetzt. Der einzige Text, der in der gemeinsamen Arbeit zum Einsatz kommt, ist ein Kochrezept. Für die Biografiearbeit bindet sie ebenfalls keine Literatur ein, sondern sie gestaltet diesen Teil ihres Angebotes als eine Art Interview, in dem sie die Fragen stellt und die Klientin antwortet. Das Kochrezept fällt für Sirin in die Kategorie Literatur, da zum Erfassen des Textes literale Kompetenzen benötigt werden. Sirin begründet zwar ihr Angebot mit Hinweisen auf Bedarfe der Klientin, die mit diesem Angebot befriedigt werden, jedoch zeigt sie keinerlei Anzeichen zur Bereitschaft, neue Methoden auszuprobieren und sich auf literarische Texte einzulassen. Die einzige Veränderung zu sonstigen regelmäßigen (Koch-)Angeboten besteht darin, dass sie ihr Kochangebot mit Biografiearbeit verknüpft und als Einzelangebot durchführt. Diese Veränderung empfindet Sirin als positiv und konstatiert eine Verbesserung der Beziehung zur Klientin durch die intensive Zusammenarbeit.

Sirin lässt sich auf den Arbeitsauftrag nur insoweit ein, als sie aufgrund der Vorgabe ein Angebot durchführt, in dem auch mit einem Text gearbeitet wird, wobei die Textarbeit das Geschehen allenfalls marginal berührt. Vermutlich stellt der Bezug auf ein vorhandenes Rezept keine Abweichung von üblichen Handlungsrouninen dar, da in solchen angeleiteten hauswirtschaftlich Angeboten eher selten ohne schriftliche Rezeptvorlage gearbeitet wird. Über die konkrete Auseinandersetzung mit dem Kochrezept finden sich keinerlei Hinweise in den Daten. Vielmehr entsteht der Eindruck, Sirin habe die Situation genutzt, um ein Routineangebot unter den verbesserten Bedingungen einer Eins-zu-eins-Betreuung durchzuführen. Vorbereitung und Planung des Kochtrainings scheinen keine Schwierigkeiten zu bereiten, zumal sie davon ausgeht, dass sie mit diesen Angeboten bei der Klientin auf hohe Bereitschaft zur Teilnahme stößt. Sie hat also formal auftragsgemäß ein Angebot durchgeführt und sie ist mit dem Ergebnis sehr zufrieden, auch wenn sie selbst erkennt, dass es wenig literarisch war. Die Gründe ihrer Verweigerung, sich auf Literatur einzulassen, werden nicht benannt, vermutlich sieht sie sogar den Arbeitsauftrag als erfüllt an, da die Klientin den Text (Kochrezept) lesen und verstehen musste, um es anschließend umsetzen zu können. Denkbar wäre jedoch auch, dass kein Kochrezept zum Einsatz kam und die Klientin entweder aufgrund eigener Kocherfahrung die Handlungsabläufe kennt, oder dass die angehende Fachkraft jeden Schritt verbal anleitet und die Handlungen der Klientin auf diese Weise führt.

Auf Nachfragen im Interview erläutert Sirin, dass Kochrezepte für sie eben auch Literatur darstellen, weil sie verstanden werden müssen. Somit sieht sie ihren Arbeitsauftrag als erfüllt an. Handlungsorientierter Umgang mit dem Text, sofern er stattfindet, geschieht um der Handlung willen, nicht aber, um sich einem (literarischen) Text zu nähern. Eine Ursache der Literaturvermeidung könnte

möglicherweise in ihrer eigenen Abneigung gegen Literatur zu suchen sein, aber das bleibt nur eine Hypothese, die sich aufgrund des Datenmaterials nicht beweisen lässt. Zumindest besteht eine Korrelation zwischen ihrer Einstellung gegenüber Literatur und der Haltung, nämlich die Bereitschaft zu entwickeln, sich inhaltlich mit literarischen Texten zu befassen, um diese als Gegenstand pädagogischen Handelns einsetzen zu können. Sirin bleibt somit professionelle Fachkraft, die einen Arbeitsauftrag annimmt und nach eigenem Verständnis formal korrekt durchführt, gleichzeitig bleibt sie sich als Privatperson treu und folgt ihrer ablehnenden Haltung gegenüber Literatur. Ihre persönliche negative Einstellung zum Gegenstand prägt den Charakter des Projektes jedoch nicht, da sie ein Angebot ausgewählt hat, dem sie affirmativ begegnet.

Schaubild der Situationshaltung Asi_ Sirin: „Die starre Pragmatikerin“

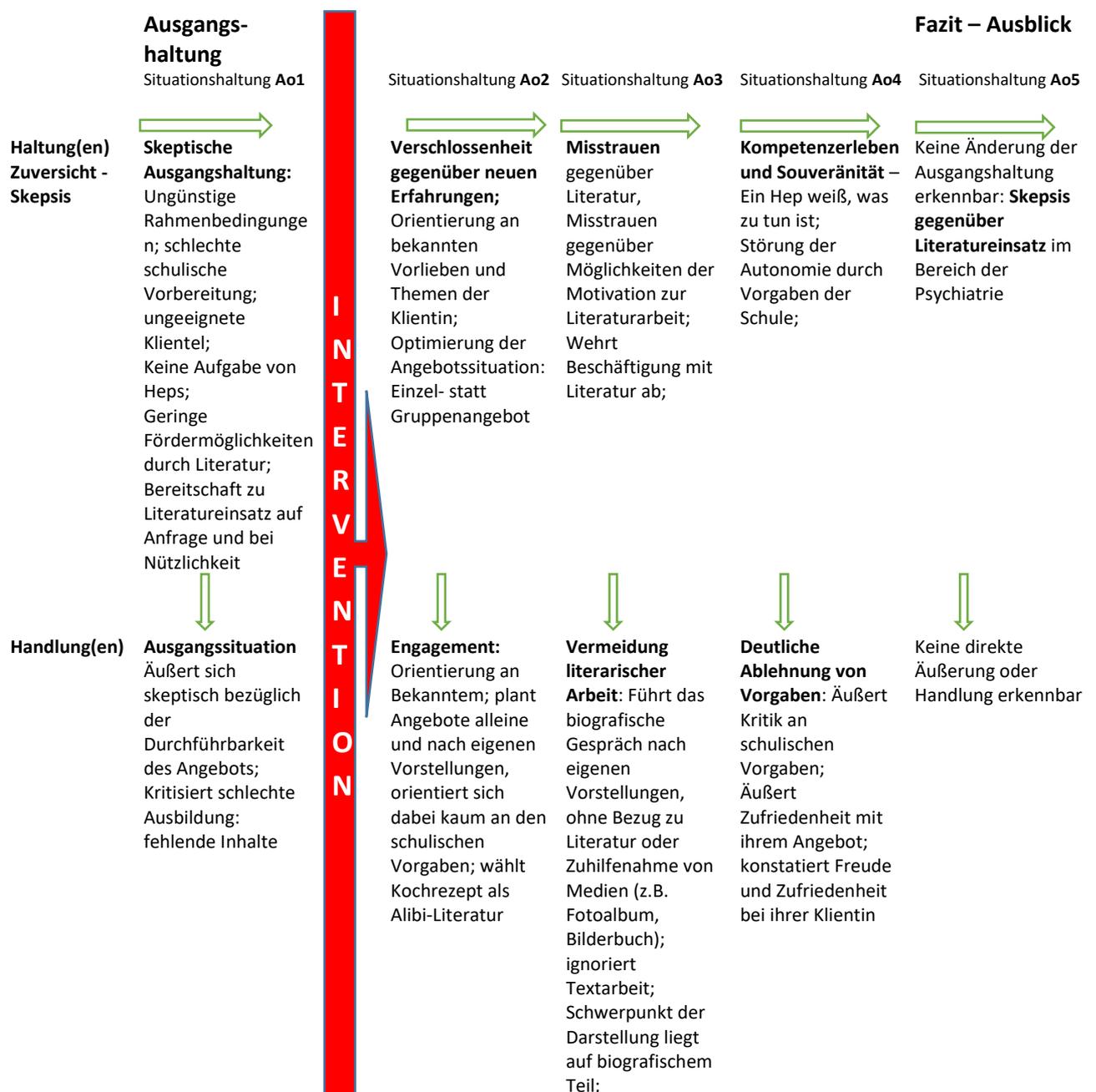


Abbildung 37 Situationshaltung Sirin

8.5 Jana – Die ‚zerrissene Widerspenstige‘

Zum Zeitpunkt der ersten Datenerhebung ist Jana 21 Jahre alt. Nach dem Abitur hatte sie ein Freiwilliges soziales Jahr absolviert und anschließend die Ausbildung zur Heilerziehungspflegerin begonnen. Sie steht wie die anderen Proband*innen kurz vor dem Abschluss der Ausbildung.

Jana bezeichnet sich als begeisterte Leserin, und es konnte beobachtet werden, dass sie auch immer einen Roman mit zur Schule brachte, um in Pausenzeiten darin zu lesen. Jana steht zu Beginn der Untersuchung dem Unterrichtsthema abwartend – reserviert gegenüber. Für ihr Projekt führt sie ein Einzelangebot durch, bei dem sie mit der Klientin Weihnachtsgeschichten liest und einen Adventskranz gestaltet.

Das Projekt bereitet Jana erhebliche Schwierigkeiten. Steht sie dem Arbeitsauftrag anfangs noch skeptisch gegenüber, wandelt sich ihre Haltung zu offener Ablehnung. Zwar investiert sie viel Zeit und Mühe in die Umsetzung des Arbeitsauftrags, aber sie ist weder mit dem Verlauf noch mit dem Ergebnis des Projektes zufrieden.

8.5.1 Subjekthaltung Jana

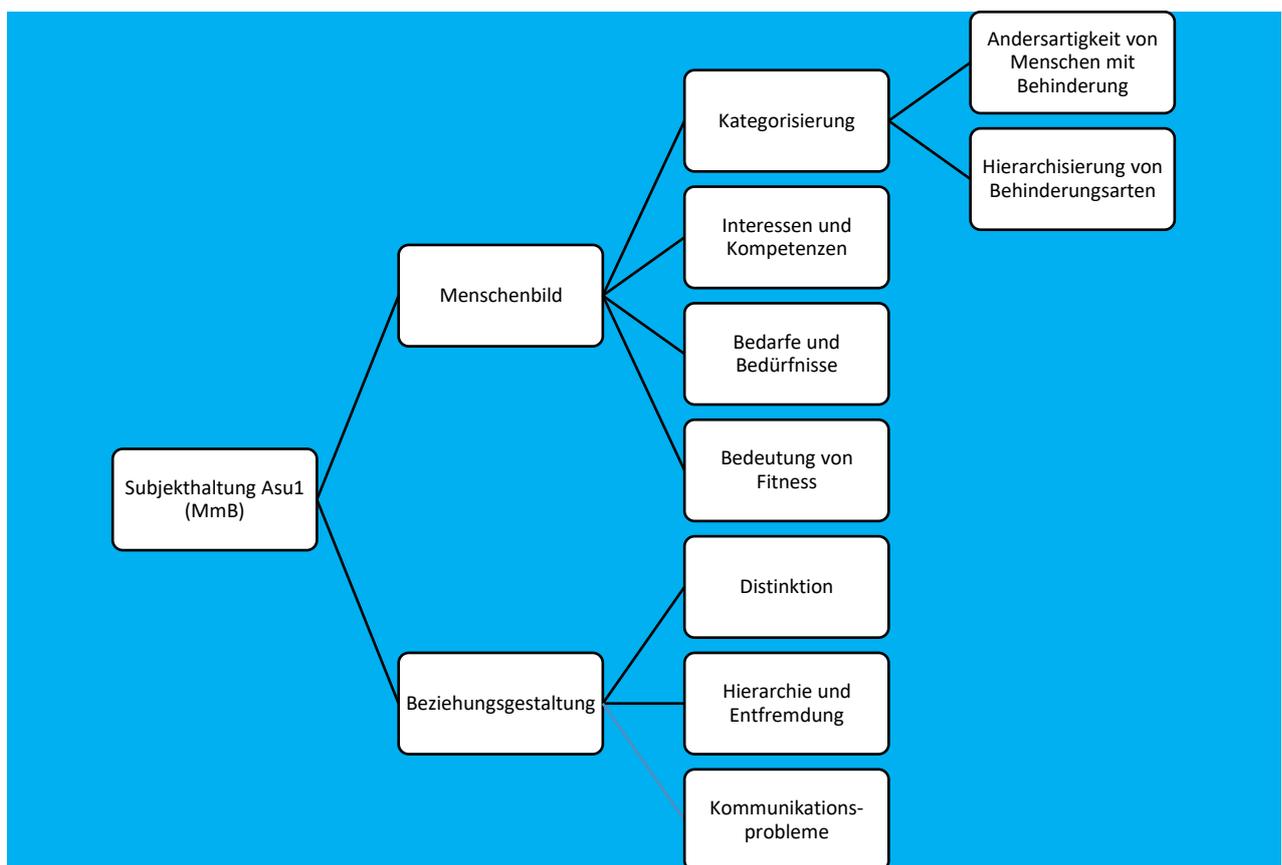


Abbildung 38 Kategoriensystem ‚Subjekthaltung Jana‘

8.5.1.1 Menschenbild

Janas Menschenbild ist facettenreich und gekennzeichnet durch ihre klaren Abgrenzungstendenzen gegenüber der Klientel. Jana neigt bei der Darstellung der Persönlichkeiten zur Kategorisierung. Hierbei

bilden sich zwei Subkategorien der Kategorisierung, nämlich die Darstellung der Andersartigkeit und die Hierarchisierung von Behinderungsarten, über die Menschen definiert werden.

8.5.1.1.1 Kategorisierung der Klientel

Die Kategorisierung der Menschen und die Generalisierung bestimmter Eigenschaften zeigt sich in den Formulierungen, die Jana als Beleg für ihre Aussagen wählt. An keiner Stelle spricht sie hier von einzelnen Personen, sondern sie erwähnt „die Leute“, wenn sie beobachtetes oder vermutetes Verhalten schildert. Dies wird bei der Darstellung der ‚Andersartigkeit‘ der Menschen mit psychischen Erkrankungen besonders deutlich⁷⁹.

8.5.1.1.1.1 Andersartigkeit von Menschen mit Behinderung

Bei der Beschreibung ihrer Klientel trifft Jana mehrere Vergleiche zwischen den Klient*innen und sich selbst und am Beispiel des Lesens werden diese Unterschiede besonders hervorgehoben. Lesen erfordert nach Janas Ansicht ein hohes Maß an kognitiver Leistungsfähigkeit und affektiver Anstrengungsbereitschaft. Während ihre Klient*innen durchgängig Mühe haben, sich auf Geschriebenes zu konzentrieren und sich auf Texte einzulassen, gelingt ihr selbst das Lesen nicht nur mühelos, sondern es bereitet ihr auch viel Vergnügen: *! „Literatur ist für Sie etwas sehr Hochstehendes oder Hochtrabendes, etwas Abgehobenes?“ Jana: „Für mich persönlich jetzt nicht, ich lese sehr gerne und sehr viel, [...]“ (D4, Z. 231).* Für ihre Klient*innen hingegen stellt die Beschäftigung mit Literatur eine große Herausforderung dar, bei der sie als Heilerziehungspflegerin darauf achten muss, die Menschen nicht zu überfordern.

Jana bezieht ihre Aussagen nicht nur auf einzelne Klient*innen, sondern sie äußert sich generalisierend. In der ersten Sitzung vertritt sie die Ansicht, Psychiatriepatient*innen seien grundsätzlich zunächst nicht willens und bereit zu lesen, sondern müssen kleinschrittig an diese Herausforderung herangeführt werden. Vielen der Klient*innen scheint es ihrer Ansicht nach auch an erforderlichen Voraussetzungen für die Beschäftigung mit Literatur zu fehlen: *„[...] aber es geht doch darum, erstmal in kleinen Schritten den Leuten Beschäftigung anzubieten, die sie auch annehmen. Literatur, das ist halt schon so, wenn ich denen ein Buch oder eine Zeitschrift hinlege, die müssen sich erstmal konzentrieren was ja schon schwierig ist, und dann kann man erst weitermachen. Also die*

⁷⁹ An vielen Stellen in den Interviews nehmen solche Kategorisierungen stigmatisierenden Charakter an. Für Goffman wird der Begriff ‚Stigma‘ in Bezug auf eine Eigenschaft verwendet, die zutiefst diskreditierend ist. Bei diesen besonderen Eigenschaften handelt es sich aber um relationale Begriffe, was für den einen stigmatisierend ist, kann für den anderen eine herausragende positive Eigenschaft darstellen (vgl. Goffman 2018 [1975], 11). Hohmeier schlägt vor, den Begriff ‚Stigma‘ aufgrund des diskreditierenden Charakters ausschließlich für die negative Ausprägung des Merkmals zu verwenden, das einer Person zugeschrieben wird. Der Prozess der Stigmatisierung verläuft i.d.R. nach dem Muster, dass Menschen aufgrund sichtbarer oder unsichtbarer Merkmale als von der Norm abweichend beschrieben werden. Den Merkmalsträgern werden dabei weitere negative Eigenschaften zugeschrieben, unabhängig davon, ob sie über diese verfügen oder nicht. Die Wahrnehmung des Merkmals ist dann an die Vermutung über weitere ebenfalls negative Eigenschaften gekoppelt und es findet eine Übertragung „von einem Merkmal auf die gesamte Person, von den durch das Merkmal betroffenen Rollen auf andere Rollen der Person, den tatsächlich eingenommenen wie den potenziell einzunehmenden, statt. Diese Zuschreibungen weiterer Eigenschaften kennzeichnen Stigmatisierung als Generalisierungen, die sich auf die Gesamtperson in allen ihren sozialen Bezügen erstrecken.“ (vgl. Hohmeier 1975, In: Brusten, M./Hohmeier, J. (Hrsg.): Stigmatisierung 1, Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen, Darmstadt: Luchterhand Verlag; S. 5 – 24. Online: <http://www.bidok.uibk.ac.at/library/hohmeier-stigmatisierung.html>)

Voraussetzungen für so ein Angebot müssen erstmal da sein, von der Person aus eigenen Stücken, weil, wenn er das nicht möchte, dann bringt das dann auch nichts.“ (D4, Z. 231 - 238). Ein Charakteristikum sieht Jana in dem Konzentrationsmangel, der für die Klientel typisch zu sein scheint. Auch geht sie davon aus, dass die Bereitschaft zur Teilnahme an literarischen Angeboten nicht bei allen Klient*innen vorhanden ist. Janas Aussage betont den Unterschied zwischen sich und den Klient*innen, die sie generalisierend als wenig anstrengungsbereit beschreibt: „So'n Buch für mich persönlich, ich mag das, aber für die Leute einfach (...) ist es ja (...) warum kompliziert, wenn es auch einfach geht.“ (D4, Z. 283 - 284). Hier entsteht der Eindruck, dass Jana nicht nur die behinderungsbedingten Einschränkungen für die fehlende Lesebereitschaft verantwortlich macht, sondern dass sie ihrer Klientel durchaus eine bewusste Entscheidung gegen die Auseinandersetzung mit Literatur zutraut.

Auch gesellschaftlicher Wandel wird verantwortlich gemacht für die fehlende Literaturaffinität: „Es ist für die Leute einfach nicht mehr zeitgemäß, glaub ich einfach (...) daran könnte es auch liegen. Also mit dem Lesen so (...) das hat in den letzten Jahren ganz allgemein abgenommen dadurch die ganzen neuen Medien, die es jetzt gibt, Fernsehen, Internet, das steht bei den meisten an höchster Stelle, dass es das gibt. Dass die Medien einfach anregen. So'n Buch, das kann auch am Wandel der Zeit einfach liegen, glaub ich.“ (D4, Z. 276 - 281). Jana vermutet, dass das Lesen an Attraktivität verloren hat, seit die neuen Medien Einzug gehalten haben. Gleichzeitig betont sie aber ihre eigene Lesebereitschaft, die unter dem Einfluss der neuen Medien keinen Schaden genommen hat. Im Gegensatz zu sich selbst sieht sie ihre Klient*innen generell als verführbar und unkritisch in Bezug auf gesellschaftliche Einflüsse. Sie unterstellt ihnen, dass sie kritiklos eine Art Wertewandel akzeptieren, der sich auf Kosten von Literatur vollzieht, zumal neue Medien attraktiver und anregender zu sein scheinen als Bücher. Neue Medien bieten stärkere positive sinnliche Reize, die bei den deutlich antriebsgeminderten Menschen hohe Zustimmung erfahren: Jana: „Die Leute (.) sind auch zu aufwändig für die Leute, die sind ja ziemlich antriebsgemindert sag ich jetzt mal und dann setzen die sich lieber vor den Fernseher, anstatt sich da jetzt äh mit `ner Zeitung oder mit `nem Buch hinzusetzen.“ (D4, Z. 182 - 185).

8.5.1.1.1.2 Hierarchisierung verschiedener Behinderungsarten

Im zweiten Interview sieht Jana in der kritischen Haltung von Psychatriepatient*innen ein großes Hindernis für pädagogische Angebote, da ihre Klient*innen nicht offen sind für neue Erfahrungen, sondern sich zunächst vom Sinn und dem Spaßfaktor eines Angebotes ein eigenes Bild machen wollen. Menschen mit kognitiven Einschränkungen hingegen sind ihrer Ansicht nach wesentlich leichter zu lenken, sie hinterfragen nicht den Sinn von Angeboten, sondern lassen sich eher freudig darauf ein. Jana und ihre Kollegin Yvette bedauern daher, dass es in ihrem Arbeitsbereich nicht die vermeintlich leicht zu beeinflussenden geistig Behinderten gibt, sondern dass sie es mit Menschen zu tun haben, die nur schwer zu motivieren, zu überzeugen und zu aktivieren sind: Yvette: „Ja, leider gibt es halt nicht diese Behinderten bei uns (...).“ Jana: „Ja, die denken, hä, warum? Die hinterfragen einfach viel sind ja nicht so, ich probiere das mal aus, sondern fragen, ja warum denn? Ich könnte doch was machen, was mir mehr Spaß macht. Rauchen und Kaffee trinken. [...]“ (D9, Z. 454 - 456).

Der „echte Wille“ der Psychatriepatient*innen, die keine kognitiven Einschränkungen aufweisen, erweist sich auch als Beziehungshindernis, da diese Menschen wenig Vertrauen in das Personal haben: Jana: „Ja, sowas mit einer extrem geistig eingeschränkten Person kann ich mir das glaub ich besser vorstellen, weil die nicht so negativ vorbelastet ist, die ist da offener. Also jemand mit Down-Syndrom zum Beispiel (...) es ist halt schwierig, diesen echten Willen (...) schwierig.“ (D9, Z. 452)

Nach Janas Vorstellungen lehnen Menschen ohne kognitive Einschränkungen lernzielorientierte literarische Angebote ab, sie sind durch schulische Erfahrungen mit Literatur ‚negativ vorbelastet‘ und sie misstrauen sowohl den vorgeschlagenen Aktivitäten als auch den Personen, die diese vorschlagen. Auch hier wird wieder Janas misstrauische Haltung gegenüber ihrer Klientel deutlich. Sie geht davon aus, dass diese nur auf ihr Vergnügen bedacht sind und wenig Bereitschaft aufbringen, sich mit anspruchsvollen Themen zu beschäftigen. Gleichzeitig spürt sie eine Distanz und das Misstrauen der Klient*innen ihr gegenüber, sie spricht hier in der Mehrzahl und bezieht diese Abwehrhaltung nicht nur auf die Person, mit der sie das Angebot durchführt. Die Arbeit mit Psychiatriepatient*innen scheint eine weitaus größere Herausforderung und Belastung darzustellen als die Arbeit mit geistig behinderten Menschen, da letztere leichter lenkbar sind und dem Fachpersonal nicht so viel Widerstand entgegensetzen wie die Klientel der Psychiatrie.

8.5.1.1.2 Interesse und Kompetenz als Voraussetzungen für Motivation

Im ersten Interview geht Jana davon aus, dass die Klient*innen die fehlende Lektüre nicht als Missstand und Mangel empfinden, sondern dass die vorhandenen Angebote, sich über aktuelle Ereignisse zu informieren oder sich unterhalten zu lassen, durchaus genügen: „[...] *die gucken dann Fernsehen, Nachrichten und sowas und damit sind die dann auch zufrieden.*“ (D4, Z. 52-54). Jana geht davon aus, dass die Menschen zum Teil nicht in der Lage sind zu lesen, jedoch verweist sie nicht auf Analphabetismus bzw. mangelhafte Lesekompetenz als Lesehemmnis, sondern vielmehr auf die weitverbreitete Antriebslosigkeit von Psychiatriepatient*innen, die das Lesen von Texten als eine mühsame und wenig attraktive Tätigkeit empfinden: „*Die Leute (.) sind auch zu aufwändig für die Leute, die sind ja ziemlich antriebsgeminert [...].*“ (D4, Z.182).

Jana kann sich auch nicht vorstellen, dass Menschen mit psychischer Behinderung freiwillig an literarischen Angeboten teilnehmen. Die Klient*innen brauchen ihrer Ansicht nach starke Aufforderungen und Anreize, um sich auf ein solches Angebot einzulassen. Diese Annahmen entspringen nicht persönlichen Erfahrungen im Umgang mit Literatur als Gegenstand pädagogischer Handlungen, sondern werden allein aus Erfahrungen mit Klient*innen in anderen Situationen abgeleitet: „[...] *Also freiwillig würden, die das nicht machen. Wenn ich nicht sagen würde ‚machen Sie das bitte‘ oder ‚machen Sie das zu dann und dann‘ ((schüttelt den Kopf)) !: „Also anbieten müssen Sie das schon und auffordern auch?“ Jana: „Ja“ ((nickt))* (D4, Z. 432 - 434). Jana führt ihre Überzeugung noch genauer aus und betont, dass ohne konkrete Intervention seitens des Personals keine Auseinandersetzung der Klient*innen mit Themen, die außerhalb der persönlichen Interessen liegen, stattfinden würde: „*Es muss also immer in Anreiz da sein auf jeden Fall, sonst ist erstmal Sense.*“ Rainer: „*Ja!*“ (D4, Z. 485 – 487).

Rainer teilt Janas Beliefs zur Motivationslage der Klient*innen. Animation und konkrete Aufforderung zum Handeln scheinen wesentliche Bestandteile heilerziehungspflegerischen Handelns zu sein, da es den Klient*innen häufig an intrinsischer Motivation zur Teilnahme an nicht selbst gewählten Aktivitäten zu fehlen scheint. Auch fehlt es den Menschen an Anstrengungsbereitschaft, weswegen die Klient*innen nicht gerne lesen: *Jana: „[...] warum kompliziert, wenn es auch einfach geht.“* (D4, Z. 284). Jana äußert Zweifel an der Lesekompetenz der Klient*innen, erläutert dies aber nicht: „[...] *viele können’s halt auch einfach nicht [...].*“ (D4, Z: 52 - 54). Aufgrund mangelhafter kognitiver, physischer und psychischer Kompetenzen und fehlender Selbstständigkeit sieht Jana die permanente Notwendigkeit der intensiven und kleinschrittigen Anleitung der Klient*innen. Jedes Angebot erfordert

einen hohen Arbeits- und Zeitaufwand: „Ja, Zeit (...) ja intensiv ist auf jeden Fall, es dauert gerade auf jeden Fall mit unserem Klientel, wo man dann alles langsamer und wirklich auch Schritt für Schritt alles besprechen muss [...]“ (D4, Z. 151 - 153). Gleichzeitig geht Jana davon aus, dass die Möglichkeit des Vorlesens von Texten als Alternative zum Selberlesen nicht angenommen wird. Jana nimmt an, dass die Klient*innen Vorleseangebote ablehnen würden, da sie sich gegen die damit einhergehende Infantilisierung wehren würden: „Gerade dieses Vorlesen ist ja sehr kindlich, wenn ich zu jemandem hingehe und sage ‚oh ... soll ich Ihnen mal was vorlesen?‘, sagt der ‚Hä? Warum?‘ (..) ne?“ ((lacht)) (D4, Z. 324 - 327).

Im zweiten Interview berichtet Jana von ihren Erfahrungen mit dem literarischen Projekt, das sie zusammen mit einer Klientin durchgeführt hat. Um das Angebot attraktiv zu gestalten, überlegt sich Jana bereits in der Planungsphase Möglichkeiten der Motivation. Erfolgversprechend scheint es ihr, nach Methoden der Konditionierung mit Belohnung zu arbeiten: „Nein, ich hab ihr das schon attraktiv gemacht, sie konnte das Buch dann auch behalten, wir hatten da Buchgutscheine bekommen da [...] konnte man sich da ein Buch aussuchen. Das war ja schon was Positives. Sie hortet ja auch schon ihre Sachen und so, hat tausend Kleinkramgeschichten bei sich herumstehen [...]“ (D9, Z. 228 233).

Motivationsmöglichkeiten wurden schon in der Planung bedacht, da Jana der Überzeugung ist, Motivation gelinge bei MmB vor allem durch materielle Belohnung. Jana geht davon aus, dass ihre Klientel nur gegen Entlohnung zu Anstrengungen bereit ist: „Die sind halt sehr bedürfnisorientiert (...) wie erklärt man jemandem, warum er das jetzt machen soll? Er hat davon keinen Vorteil. So ist es halt oft bei uns. Sie sind sehr vorteilsorientiert. Die machen halt in der Regel, das kann man nicht pauschalisieren, aber die machen halt nichts, davon haben sie ja nichts, warum soll ich das jetzt lesen? Dann lese ich das jetzt für dich und habe am Ende nichts davon. Also das ist schwierig halt. Ich hab mehrere gefragt und die haben gefragt, warum, warum?“ (D9, Z. 275 - 281).

Jana geht generalisierend davon aus, dass ihre Klient*innen aus rein egoistischen Motiven handeln und ihnen die Bereitschaft zum Altruismus fehlt. Fragen nach Sinnhaftigkeit des Angebots werden auf eine materialistische Sichtweise beschränkt und es kommt ihr nicht in den Sinn, dass die Frage sich ebenso gut auf ideelle Werte beziehen könnte. Jana vertraut auch wenig auf die Flexibilität und Offenheit der Klient*innen. Sie sieht das Lesen der Tageszeitung, das in der Psychiatrie von einer unbestimmten Anzahl an Patient*innen praktiziert wird, als eine typische Einzelbeschäftigung der Menschen und geht davon aus, dass dieses Zeitungslesen auch nur in der praktizierten Form als sinnvoll wahrgenommen wird: „[...], die machen das halt für sich, jeder so ein bisschen für sich, das ist halt schwierig, da einen cut zu machen und die Sinnhaftigkeit zu erklären.“ (D9, Z. 415 - 417).

Die Unterbrechung der eigenständigen und selbstverantworteten Zeitungslektüre zugunsten eines literarischen Angebots wird als „cut“ bezeichnet. Jana vermutet, dass die Klient*innen diese Unterbrechung einer selbstgewählten Tätigkeit nicht nachvollziehen können und angeleitete Angebote ablehnen werden, weil sie den Sinn der Anleitung und den damit einhergehenden Verlust der Autonomie nicht verstehen können und auch nicht das Bedürfnis nach gemeinsamer bzw. angeleiteter Lektüre verspüren.

8.5.1.1.3 Bedarfe und Bedürfnisse als Ursachen unerwünschter Verhaltensweisen

Jana benennt Bedürfnisse ihrer Klientel, die zu unerwünschten Verhaltensweisen führen und die sie als hinderlich für pädagogisches Handeln ansieht: „Das Problem ist auch, es wird also viel gedealt so bei uns auf der Arbeit mit Zigaretten und Kaffee und das wär halt auch sowas. Also wenn die sich jetzt

ein Buch ausleihen, okay, krieg ich drei Zigaretten getauscht, krieg ich mein Buch getauscht, das wär schon realistisch auf jeden Fall.“ (D4, Z. 174 -177). Jana unterstellt ihren Klient*innen, dass sie Bücher zweckentfremdet als Tauschobjekte einsetzen würden und dramatisiert einen Vorgang, bei dem es sich um einen Tauschhandel mit legalen Substanzen, nämlich Kaffee und Zigaretten, handelt, der jedoch durch die Wortwahl „es wird viel gedealt bei uns“ den Anstrich delinquenter Handlungen bekommt.

Gleichzeitig unterstellt sie ihren Klient*innen, dass diese sich, um an Genussmittel zu gelangen, sogar des Diebstahls schuldig machen würden, indem sie ausgeliehene Bücher als Tauschobjekte gegen begehrte Ware nutzen würden. Jana vertieft das Szenario des Tausches, das allein auf Spekulation beruht, und betont am Ende, dass sie diese Spekulation für ausgesprochen realistisch hält. Ihre Kolleg*innen Rainer und Yvette stimmen ihr dabei grundsätzlich zu, werfen aber ein, dass ihre Klient*innen in der Regel mit Büchern nicht viel anfangen können und ihnen daher die Vorstellung, Bücher könnten gegen Genussmittel getauscht werden, eher unwahrscheinlich erscheint: *Yvette: „Aber wer will schon ein Buch gegen Zigaretten oder Kaffee (...) ist schwierig.“* Rainer stimmt zu: *„Das ist schon `ne Umstellung.“* (D4, Z. 178 - 180). Auch Rainer und Yvette sehen die Klient*innen daher nicht grundsätzlich positiver, sie unterstellen ihnen ebenso wie Jana den Hang zu unehrlichem bzw. delinquentem Handeln, zudem einen Mangel an Unrechtsbewusstsein und eine Fixierung auf das eigene Wohlbefinden. Allein pragmatische Überlegungen, nämlich die Schwierigkeit, unattraktive Gegenstände gegen begehrte Genussmittel einzutauschen, könnten hier verhindern, dass die Klient*innen sich des Diebstahls schuldig machten.

Auch an anderer Stelle zeigt sich Janas Misstrauen gegenüber den Klient*innen, das ein wesentliches Merkmal ihrer Subjekthaltung zu sein scheint. Ihr Kollege Rainer entwickelt Ideen zur Verbesserung der Teilhabe am öffentlichen Leben und schlägt vor, dass überall in den Wohnbereichen für die Klient*innen Computer aufgestellt werden sollten, sodass sie freien Zugang zum Internet bekämen. Jana hingegen zeigt sich überzeugt, dass die Klient*innen solche Mühen nicht wertschätzen würden, sondern dass Einzelpersonen durch ihr erwartungsgemäß destruktives Verhalten letztlich sämtliche Verbesserungsbemühungen zunichtemachen würden: *„Da, da passieren wieder viele negative Sachen, da macht wieder einer viel Mist und dann kommt das dann wieder überall weg.“* (D4, Z. 404 - 405). Menschen mit (psychischer) Behinderung sind demnach wenig vertrauenswürdig, antriebsarm und intellektuell genügsam. Selbst bei guten Rahmenbedingungen würden sie literarische Angebote eher ablehnen, da sie starr an ihren Haltungen festhalten und sich nicht auf Neues einlassen: *„[...] aber meine die sind eher so auf Spiele fixiert. ((nickt)) ja (.) doch (...) ((nickt))“* (D4, Z. 98). Lesen gehört nicht zu den Lieblingsbeschäftigungen der Klient*innen, Spielen als Freizeitbeschäftigung hingegen ist beliebt. Auch das Vorlesen würde vermutlich abgelehnt werden: *„[...] wenn ich zu jemandem hingehe und sage ‚oh ... soll ich Ihnen mal was vorlesen?‘, sagt der ‚Hä? Warum?‘ (..) ne?“* ((lacht)) (D4, Z. 327 - 328). Jana vertritt die Ansicht, dass Leselust mit zunehmendem Alter schwindet: *„Kinder finden das alles toll. Sprachheilkindergarten hab ich im FSJ gemacht, da hab ich nur vorgelesen, fast den ganzen Tag nur vorgelesen (...)“* (D4, Z: 323 - 324). *Yvette: „Aber es ist halt schwierig, erwachsene Menschen zum Lesen zu begeistern (...) es ist halt (...)“*. Jana steht mit ihrer Meinung nicht alleine da, sondern diese wird hier von Yvette deutlich geteilt.

Bei der Frage nach den Hauptaufgaben von Heilerziehungspfleger*innen befragt, kommen die als typisch betrachtete Antriebslosigkeit und intellektuelle Bedürfnislosigkeit der Klientel deutlich zum Ausdruck. Die Befragten sehen ihre Aufgaben vorwiegend in der Mobilisierung der Klient*innen und

der Vermittlung von Tagesstruktur und der Herstellung der Alltagstauglichkeit: *Jana: „Na ja, die Leute wieder alltagstauglich machen, dass“ [...] Stefan: „Immer wieder die Tagesstruktur.“ [...] Jana: „Das nimmt auch die meiste Zeit in Anspruch, erstmal die Leute aus dem Bett zu bekommen.“ Yvette: „Das läuft sonst gar nicht.“ Jana: „(...) plus (...)“ Rainer: „Plus die Pflege, die noch da liegt. Versuchen Sie mal, so einen zu motivieren, der seit drei Wochen nicht geduscht hat, und die Unterbuchse ist (...) ne (...) entsprechend (...) ist auch nicht gewechselt worden (...) und die Mahlzeiten einnimmt, das ist sehr arbeitsintensiv und man selber ist dann auch kaputt danach.“ Yvette: „Also als ich auf dem Wohnbereich war, hab ich keinen Gedanken irgendwie wirklich daran verloren, sich irgendwohin setzen zu können und mit irgendwem die Zeitung zu lesen. Also man hat echt andere Sachen zu tun.“ (D4, Z. 190 – 210).*

Nicht nur Jana, sondern auch die anderen Diskussionsteilnehmer*innen teilen die Überzeugung, die Klient*innen seien nicht alltagstauglich und müssen daher vor allem wieder an das selbstständige Leben herangeführt werden. Diese Selbstständigkeit bezieht sich jedoch auf ganz basale Fähigkeiten und Fertigkeiten, das Lesen von literarischen Texten scheint hier weit von aktuellen tatsächlichen Bedarfen und Bedürfnissen der Menschen entfernt zu sein.

8.5.1.1.4 Fitness als Voraussetzung für Teilhabe

Obwohl Jana grundsätzlich bezüglich der kognitiven und affektiven Voraussetzungen ihrer Klientel für Leseangebote sehr skeptisch ist, gibt sie doch an, sich prinzipiell die Durchführung literarischer Angebote vorstellen zu können. Dafür grenzt sie den ihrer Ansicht nach infrage kommenden Personenkreis ein. Menschen mit guter Fitness, also in guter seelischer und körperlicher Verfassung, die über ein hohes Maß an Selbstbestimmung und lebenspraktischen Kompetenzen verfügen, scheinen als Klient*innen für solche Angebote geeignet zu sein. Gefragt nach Möglichkeiten, mit ihrer eigenen Klientel ein literarisches Angebot durchzuführen, gibt sich Jana durchaus zuversichtlich: *„Ja, doch. Also meine sind relativ fit, muss ich dazu sagen, quasi in ihrer letzten Station, bevor sie wieder ins normale Leben gehen, sag ich mal, also da wär schon (...) DENKBAR, doch.“ (D4, Z: 491 - 493).* Jedoch müssen ihrer Ansicht nach die Menschen intrinsisch motiviert sein, erfolgreiche Angebote durchführen zu können. *„[...] Also die Voraussetzungen für so ein Angebot müssen erstmal da sein, von der Person aus eigenen Stücken, weil, wenn er das nicht möchte, dann bringt das auch nichts.“ (D4, Z: 236 - 238).*

Auf die Frage, ob Menschen mit Behinderung nicht doch zur Teilnahme motiviert werden können, wenn sie nicht von sich aus Interesse zeigen, fällt Jana ein, dass sich der Heilerziehungspfleger bemühen muss Themen zu finden, die die Klient*innen interessieren. Jana muss also im Gespräch mit den Klient*innen erforschen, wo deren Interessenschwerpunkte liegen, um dann entsprechende Themen anbieten zu können, wobei sie davon auszugehen scheint, dass diese Interessen sehr individuell sind und vermutlich auch selten mit anderen geteilt werden: *I: „Was könnten Sie sich denn vorstellen (...) was könnte die Leute motivieren, sich mit sowas zu beschäftigen?“ Jana: „Bestimmte Themen, die sie halt persönlich auch interessieren, individuell.“ I: „Was wäre noch motivierend?“ Jana: „Na, wenn ich zu der sagen würde, lesen Sie das Buch und Sie kriegen ne Schachtel Zigaretten, das würde er sofort machen.“ ((TN lachen)) (D4, Z. 244 - 245).* Als weitere Möglichkeit der Motivation fällt ihr spontan nur das Prinzip der Bestechung bzw. Belohnung ein. Der Gedanke, dass auch die Auswahl geeigneter Methoden durchaus motivierend wirken könnte, wird von ihr nicht geäußert. Hier kommt wieder ihre Vorstellung zum Tragen, dass immer ein materieller Anreiz für die Teilnahme an Angeboten erfolgen muss und dass eine freiwillige Teilnahme nicht erwartet werden kann. Selbst bei ‚fitten‘

Menschen scheint die Wahrscheinlichkeit gering zu sein, sie zur freiwilligen Teilnahme an literarischen Angeboten gewinnen zu können. Geistige und körperliche Fitness sind zwar Voraussetzungen, damit die Durchführung überhaupt erst ‚denkbar‘ wäre, Garantie für erfolgreiches Arbeiten hingegen gewährt Fitness nicht.

Im zweiten Interview resümiert Jana, sie könne sich zwar die Durchführung weiterer literarischer Angebote vorstellen, jedoch nicht mit solchen Klient*innen, mit denen sie derzeit arbeitet. Gerade die Fitness der Klient*innen, die sie im ersten Interview als Voraussetzung für die Beschäftigung mit Literatur sieht, erweist sich im Nachhinein als Hindernis: I: „*Es war für Sie abschreckend?*“ Jana: „*Nein, ich könnte mir das schon vorstellen, aber mit einem anderen Klientel. Wie gesagt, mit Kindern und Jugendlichen oder mit geistig Behinderten.*“ (D9, Z. 471 - 472). Erwachsene Menschen ohne geistige Behinderung sind ihrer Ansicht nach die falsche Klientel. Diese Personen sind zu fit und zu selbstständig, als dass man mit ihnen sinnvolle literarische Angebote durchführen könne. Das Problem ihres Angebotes sieht sie vor allem in der Tatsache begründet, hier mit der ‚falschen‘ Klientel gearbeitet zu haben: „*Das ist bei mir das falsche Klientel, die sind auf dem letzten Startpunkt, bevor sie ein selbstständiges (...) bevor sie ausziehen. Ich setze mich ja auch nicht mit Yvette hin und sage ‚hey komm (...) wir lesen jetzt einen Text‘“ ((lacht))* (D9, Z. 347 - 349). Nicht Literatur als Gegenstand pädagogischer Handlungen macht die Arbeit schwierig, sondern das Wesen der Menschen, mit denen sie arbeitet, ist ausschlaggebend für Erfolg oder Misserfolg ihrer pädagogischen Bemühungen. Fitte Menschen leisten Widerstand und torpedieren die pädagogische Arbeit, wenn sie sie nicht als sinnvoll erachten.

8.5.1.2 Beziehungsgestaltung

Die Beziehungsgestaltung zur Klientin erweist sich bei Jana als zunehmend schwierig. Dabei treten zwei Aspekte in den Vordergrund, die im Folgenden beleuchtet werden sollen. Die Motive der Distinktion und das hierarchische Verständnis ihrer Position gegenüber den Klient*innen beeinflussen maßgeblich die pädagogische Beziehung, was im Folgenden ausgeführt wird.

8.5.1.2.1 Distinktion

Lesen erfordert nach Janas Ansicht ein hohes Maß an kognitiver Leistungsfähigkeit und affektiver Anstrengungsbereitschaft, daher dient Literatur bzw. das Lesen als Mittel der Distinktion (vgl. Kap. 8.5.2) Jana unterscheidet sehr deutlich zwischen sich persönlich und den Klient*innen generell. Während ihre Klient*innen durchgängig Mühe haben, sich auf Geschriebenes zu konzentrieren und sich auf Texte einzulassen, gelingt ihr selbst das Lesen nicht nur mühelos, sondern es bereitet ihr auch viel Vergnügen. Für ihre Klient*innen hingegen stellt die Beschäftigung mit Literatur eine große Herausforderung dar, bei der sie als Heilerziehungspflegerin darauf achten muss, die Menschen nicht zu überfordern.

Jana bezieht ihre Aussagen nicht nur auf einzelne Klient*innen, sondern sie äußert sich generalisierend. Ihrer Ansicht nach sind Psychatriepatient*innen grundsätzlich zunächst nicht willens und bereit, von sich aus zu lesen, sondern müssen kleinschrittig an diese große Herausforderung herangeführt werden. Vielen der Klient*innen scheint es auch an erforderlichen Voraussetzungen zu fehlen: Mangelnde Konzentrationsfähigkeit erschweren literarische Angebote ebenso wie fehlende Motivation zum Lesen: „*Für mich persönlich jetzt nicht, ich lese sehr gerne und viel [...] aber es geht doch darum, erstmal in kleinen Schritten den Leuten Beschäftigung anzubieten, die sie auch annehmen*

[...].“ (D4, Z. 231 - 232). Janas Aussage erweckt den Anschein, dass ihre Klient*innen wenig leistungsfähig und anstrengungsbereit sind und gerne den Weg des geringsten Widerstands wählen: *Jana: „So`n Buch für mich persönlich, ich mag das, aber für die Leute einfach (...) ist es ja (...) warum kompliziert, wenn es auch einfach geht.“* (D4, Z: 283 - 284)

Auch an dieser Stelle betont sie den Unterschied zwischen sich und „den Leuten“ und es entsteht der Eindruck, dass Jana nicht nur die behinderungsbedingten Einschränkungen für die fehlende Lesebereitschaft verantwortlich macht, sondern dass sie ihrer Klientel durchaus eine bewusste Entscheidung aufgrund fehlender Disziplin unterstellt. Auch gesellschaftlicher Wandel wird verantwortlich gemacht für die fehlende Literaturaffinität: *„[...] dadurch die ganzen neuen Medien, die es jetzt gibt, Fernsehen, Internet, das steht bei den meisten an höchster Stelle, dass es das gibt. Dass die Medien einfach anregen. So`n Buch, das kann auch am Wandel der Zeit einfach liegen, glaub ich.“* (D4, Z. 281). Seit dem Einzug der neuen Medien hat das Lesen an Attraktivität verloren, gleichzeitig betont Jana aber ihre eigene Lesebereitschaft, die unter dem Einfluss der neuen Medien keinen Schaden genommen hat. Im Gegensatz zu sich selbst sieht sie ihre Klientel generell als verführbar und unkritisch in Bezug auf gesellschaftliche Einflüsse. Sie unterstellt den Klient*innen, dass sie kritiklos eine Art Wertewandel akzeptieren, zumal neue Medien besonders attraktiv und anregend zu sein scheinen, da sie stärkere positive sinnliche Reize liefern als das Bücherlesen. Janas Handlungsmotive erscheinen nach diesen Ausführungen weitaus ehrenhafter und wertvoller als die ihrer Klientel. Sie erfordern Tugenden wie Anstrengungsbereitschaft und Disziplin, über die sie selbst im Gegensatz zu den Klient*innen verfügt, sie trotz negativen gesellschaftlichen Einflüssen und widersteht dem Verfall des Wertesystems der Mittelschicht (vgl. Kap. 3.1.2), und dieser Umstand erhebt sie intellektuell und moralisch über diese Menschen.

8.5.1.2.2 Hierarchie und Entfremdung

Im zweiten Interview hebt Jana zunächst die gute Zusammenarbeit mit der Klientin hervor, wenn sie von gemeinsamen Aktionen im Zuge der Durchführung des literarischen Projektes berichtet. Die Personalpronomina „wir“ und „uns“ lassen den Eindruck entstehen, es handele sich bei der Interaktion zwischen Jana und ihrer Klientin um eine Begegnung auf Augenhöhe: *„Ich arbeite im offenen Wohnbereich und habe versucht, da ein Literaturprojekt durchzuführen, wir sind in die Bibliothek und haben uns da ein Buch ausgeliehen [...]“* (D9, Z. 7 – 9). Jedoch wird aus diesem ‚Wir‘ sehr schnell ein ‚Ich‘, denn sie wechselt noch in diesem Satz das Personalpronomen und spricht nur noch von sich in der ersten Person Singular: *„[...] ich hab ein Einzelprojekt gemacht, ja, und da wollte ich das durchführen, das Interesse war nicht ganz so, wie ich mir das vorgestellt hatte [...] und es war schwierig, und gerade auch die Klientin, die ich mir ausgesucht hatte, empfand es mehr so als Strafe ...“* (D9, Z. 10 - 13). Janas Aussagen lassen nicht darauf schließen, dass es sich bei der Entscheidung, wer an dem Angebot teilnimmt und was gemacht wird, um eine gemeinsame und dialogisch getroffene Entscheidung handelt. Vielmehr trifft sie ihre Entscheidungen nicht nur weitgehend allein, sondern sie verfügt auch über die Entscheidungsgewalt zu bestimmen, wer letztlich teilnehmen muss. Selbst wenn die Klientin, die sie sich ausgesucht hat, zur Teilnahme nicht motiviert ist, ist es ihr möglich, gegen diesen Widerstand die eigene geplante Vorgehensweise durchzusetzen.

Jana präsentiert sich als Organisatorin mit Autorität, die entscheidet, was geschieht. Gleichzeitig liegt die Planung und Gestaltung des Angebotes allein in ihrer Hand. Auch an einem anderen Beispiel offenbart sich Janas Schwierigkeit, den Klient*innen auf Augenhöhe zu begegnen. Obwohl es

problematisch für sie ist, Klient*innen für die Teilnahme an ihrem Projekt zu gewinnen, geht sie nicht auf ein Angebot ihrer ursprünglich präferierten Klientin ein: *„Ich hab halt auch `ne Klientin, die liest halt total viel Bücher, da dachte ich, wir beide, nee! Also wollte sie absolut nicht. Sie hat gesagt, ja okay, ich kann Ihnen gerne mal erzählen, was ich so lese, aber mehr auch nicht. Sie setzt sich jetzt nicht extra hin und erzählt mir was, sondern sie sagt, ich kann Ihnen ja mal bei Gelegenheit was darüber erzählen [...]“* (D9, Z. 366 - 370).

Jana erkennt nicht die Bereitschaft der Klientin, sich auf ein Literaturprojekt einzulassen, sofern ihre eigenen Vorstellungen Berücksichtigung finden. Darauf lässt Jana sich nicht ein und lehnt dieses Angebot der Klientin, über eigene literarische Erfahrungen zu berichten, ab. Ihre Vorstellungen von Hierarchie einerseits und literaturdidaktischer Methoden andererseits verhindern nicht nur eine Zusammenarbeit, sondern auch einen emotionalen Zugang zur Klientin. Statt durch Aufgeschlossenheit und Interesse an der Person Resonanz zu erzeugen, weist sie diese Klientin zurück. Nachdem Jana nun eine andere Klientin zur Mitarbeit bewegen konnte, behält sie ihre komplementäre Haltung bei. *„[...] Ich hab ihr das auch alles vorher auch erklärt die Situation, wie wir das gestalten werden, [...]“* (D9, Z: 323 – 324). Sie zeigt hier eine direktive und beherrschende Vorgehensweise, die wenig dialogisch in Bezug auf die Themenfindung und Arbeitsweise erfolgt, sondern es handelt sich um eine Art Einstimmung auf das Projekt durch Instruktion. Auch mit dieser Klientin gelingt es Jana nicht, einen Gleichklang herzustellen und Resonanz zu erzeugen: *„[...] und gerade auch die Klientin, die ich mir ausgesucht hatte, empfand es mehr als Strafe, warum ich? Ja, und dann haben wir noch einen Adventskranz dazu gemacht, das war so (...) war durchwachsen. Das Interesse war einfach nicht so (...) auch die anderen waren nicht scharf darauf) [...]“* (D9, Z. 13 - 16). Auch während der Durchführung ihres Angebotes behält Jana ihre direktive Haltung bei und geht wenig auf die Befindlichkeiten ihrer Klientin ein.

Obwohl diese die gemeinsame Aktion nicht als bereichernd und freudvoll, sondern als unangenehm und möglicherweise gar als Bestrafung empfindet, scheint Jana an ihrer Planung festzuhalten, ohne sich durch die Befindlichkeiten der Klientin von ihrem Vorhaben abbringen zu lassen. Jana sieht keine Alternative zu ihrem Vorgehen. Auf die Frage der Interviewerin nach alternativen Angeboten bzw. Methoden gibt Jana einerseits zu verstehen, dass sie selbstverständlich kompetent und in der Lage ist, Alternativen anzubieten und auch ihr pädagogisches Handeln zu verändern und anzupassen, gleichzeitig verweist sie auf die Selbstbestimmung der Klientin und der damit verbundenen Verantwortung für das Gelingen bzw. Misslingen des Projektes: *I: „Hätten Sie noch etwas anderes ausprobieren können?“ Jana: „Klar, aber sie wollte das ja so. Also (...) ((zuckt mit den Schultern))“* (D9, Z. 75 - 76).

Jana spürt die Unzufriedenheit ihrer Klientin, reagiert aber nicht darauf, sondern lässt den Dingen ihren Lauf. Sie äußert sich nur gleichgültig-resigniert und weist der Klientin die Verantwortung für das misslungene Angebot zu, riskiert somit die Entfremdung von der Klientin durch fehlendes Wahrnehmen und Eingehen auf deren Befindlichkeiten. Obwohl sie davon ausgeht, dass ihre Klientin nur unter Zwang an dem Angebot teilnimmt, nimmt sie die zunehmende Frustration und Ablehnung in Kauf: *„Das ist schwierig. Also wenn man die Wahl hat, würden sie lieber was anderes machen wollen, [...] Gut, sie wollten mich nicht im Stich lassen, wir hatten das vorher schon besprochen man hat das halt schon echt gemerkt, (...)“ I: „Jetzt muss ich mir auch noch die Geschichte anhören (...)“ Jana: „Ja, jetzt möchte ich auch gerne mal was Schöneres machen (...)“* (D9, Z. 182 - 192).

Jana übergeht hier Bedürfnisse von Menschen, mit denen sie arbeitet, und führt ihr notwendig erscheinende Maßnahmen durch. Diese ergeben sich jedoch nicht aus äußeren Notwendigkeiten, sondern aus ihren persönlichen Beliefs (vgl. Kap 4.1). Dabei fühlt sich befugt, über die Köpfe der Klient*innen hinweg zu handeln und Äußerungen der Selbstoffenbarung zu ignorieren. Sie behandelt die Klient*innen anders, als diese sie behandeln. Ihre Klient*innen zeigen sich loyal, „[...] Gut, sie wollten mich nicht im Stich lassen [...]“ (D9, Z: 189), doch Jana geht ihrerseits kaum auf das Befinden ihrer Klientin ein. Selbst als die Situation sich zuspitzt und die Klientin zu verstehen gibt, dass sie sich als Opfer sieht, ignoriert Jana die Einwände: „[...] und sie ist ja auch schon 25 Jahre im Klinikum und sagt auch, was ist (...) sie ist oft Opfer von so Angeboten, hat sie mir auch gesagt, also von so Schülern, [...], ich hab nur gesagt, das ist meine Aufgabe und wir machen das jetzt so.“ (D9, Z. 240 -247).

Statt darüber nachzudenken, wie sie die Klientin aus der Opferrolle befreien könnte, setzt sie die Durchführung des Projektes durch. Dabei stellt sich Jana selbst als Opfer dar, denn sie muss eine ihr vorgegebene Aufgabe durchführen, und solidarisiert sich somit in gewisser Weise mit ihrer Klientin, während sie gleichzeitig zur Verfolgung eigener Interessen autoritär über die Klientin verfügt. Jana spürt den Konflikt, der sich zwischen ihr und der Klientin zuspitzt, dennoch ignoriert sie die Klagen der Klientin und überhört den Appell, sie nicht (wieder) zum Opfer zu machen. Jana realisiert, dass eine große Distanz zwischen der Klientin und ihr entstanden ist: „[...] Also sie hat sich durch mich ja auch total angegriffen gefühlt, weil sie geglaubt hat, ich denke, sie sei dazu jetzt gar nicht in der Lage. Wir lesen das jetzt, sie ist zu doof dafür, so hat sie das aufgenommen, glaube ich.“ (D9, 252 – 253). Die Klientin fühlt sich abgewertet, doch obwohl Jana dies erkennt, gelingt es ihr nicht, durch einfühlerisches Verstehen Resonanz zu erzeugen und der Klientin das Gefühl zu vermitteln, wahrgenommen zu werden.

8.5.1.2.3 Kommunikationsprobleme als Beziehungshindernis

Jana ist es nicht möglich, ihre eigenen Schwierigkeiten mit dem Arbeitsauftrag, den sie erhalten hat und den sie umzusetzen versucht, der Klientin gegenüber einzugestehen. Sie kann die Intentionen ihres Angebotes selbst nicht benennen, da sie keine sinnvollen Lernziele erkennen kann, und auch andere als lernzielorientierte Ziele erschließen sich ihr nicht. Das gesamte literarische Angebot hat für sie selbst keinerlei Wert, doch das kann sie ihrer Klientin nicht sagen. Ebenso wenig kann sie ihrer Klientin spiegeln, wie sie deren Verhalten empfindet. Sie sieht die Frustration und Demütigung, die diese Frau erleidet, kann aber nicht darauf reagieren und zeigen, dass sie ihr Leiden wahrnimmt: „[...] Ich konnte selber keine Erklärung dazu geben, was uns beiden das jetzt bringt, und das finde ich eigentlich (...) ja, sie hat mich gefragt, ich konnte es ihr einfach nicht beantworten. Ich habe mir lange darüber Gedanken gemacht, und dann konnte ich nicht sagen, ja das bringt Ihre kognitive Förderung (...) das konnte ich ihr nicht sagen, so ist sie ist ja fit. Und ich konnte ihr nicht sagen, dass sie denkt, dass ich denke, sie ist doof. [...]“ (D9, Z. 310 - 313)

Die fehlende Begründung für das Angebot vereitelt die Beantwortung der Frage nach dem Sinn. Eigene Zweifel werden nicht benannt, das Schweigen wird gegenüber der Klientin nicht begründet; so bleibt es unverständlich. Eine Spiegelung der unangenehmen Empfindungen der Klientin erscheint unpassend bzw. unmöglich, daher erhält die Klientin keine Rückmeldung darüber, dass ihr Unwohlsein zur Kenntnis genommen wird. Durch diese Sprachlosigkeit entsteht große Distanz und Entfremdung; Jana lässt sich nicht auf die Befindlichkeiten der Klientin ein, sondern lässt diese mit ihren Gefühlen allein.

8.5.1.3 Zusammenfassung der Subjekthaltung Janas

Im ersten Interview schildert Jana die Klientel als weder leseaffin noch lesekompetent, Beschäftigungen – nicht nur mit Literatur – sind für sie grundsätzlich mühsam und stellen eine große Herausforderung für sie dar. Die Klient*innen weisen durchgängig erhebliche Defizite auf, die Beschäftigung mit Literatur erschweren bzw. verhindern; Antriebsminderung und fehlende Motivation stellen kaum zu überwindende Hindernisse für gemeinsame Leseprojekte dar. Negative Haltungen der Klient*innen verhindern Auseinandersetzung mit Literatur. Diese Aussage wird im ersten Interview von Jana generalisierend getätigt und im zweiten Interview bestätigt. Vielmehr empfinden Klient*innen den Zwang zur Literaturarbeit als Bestrafung.

Nach Janas Ansicht sind Psychatriepatient*innen die schwierigste Klientel für Heilerziehungspfleger*innen: Menschen mit anderen Behinderungsarten, insbesondere mit geistiger Behinderung, können leichter gelenkt werden. Die Klientel in der Psychiatrie zeichnet sich durch Antriebslosigkeit und Hedonismus aus. Im Streben nach Wohlbefinden entwickeln sie Engagement, ansonsten wird Anstrengung konsequent vermieden, vor allem bei Anforderungen, die von außen an sie herangetragen werden. Konditionierung und Belohnung erscheinen als geeignete Mittel, um die Menschen aus ihrer Lethargie zu holen und zur Teilnahme an Angeboten zu bewegen, aber auch die Suche nach individuellen Interessen ist für Jana von großer Bedeutung. Anstrengung muss grundsätzlich belohnt werden, sonst verweigern die Klient*innen jegliche Mitarbeit. Janas Haltung gegenüber ihrer Klientel ist von Misstrauen geprägt: Psychatriepatient*innen kann man grundsätzlich nicht vertrauen, denn sie suchen stets den eigenen Vorteil, wollen Suchtbedürfnisse befriedigen und ein Teil der Klient*innen verhält sich derart destruktiv, dass die Lebensbedingungen für alle Klient*innen davon beeinträchtigt werden. Sanktionen aufgrund unerwünschter Verhaltensweisen sind daher immer wieder notwendig und finden auf Kosten aller Klient*innen statt. Gut gemeinte Angebote, die die Lebenssituation der Klient*innen verbessern könnten, erscheinen Jana sinnlos, da sie von einigen Klient*innen erwartungsgemäß torpediert werden.

Bezüglich der Lesemotivation unterscheidet Jana grundsätzlich zwischen Kindern und Erwachsenen. Erwachsene sind nicht mehr neugierig und interessiert, daher werden auch gut gemeinte literarische Förderangebote nicht angenommen. Kinder sind noch unverdorben und haben bis zu einem gewissen Alter noch keine schlechten schulischen Erfahrungen mit Literatur gemacht, daher sind sie offen für literarische Angebote. Erwachsene hingegen sind durch früher Literaturerfahrungen abgeschreckt und lassen sich nicht mehr für gemeinsame Literaturerfahrungen gewinnen. Eine weitere Voraussetzung für eine motivierte und erfolgreiche Teilnahme an literarischen Angeboten ist Fitness. Im ersten Interview äußert Jana die Überzeugung, Voraussetzung für die Teilhabe an literarischen Angeboten sei eine gute Fitness, die Person muss über gute körperliche und kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen. Garantie für erfolgreiches Arbeiten kann aber auch die Fitness nicht gewähren. Elementare Voraussetzung für Erfolg ist die intrinsische Motivation. Im zweiten Interview distanziert sich Jana von der Vorstellung, Fitness sei eine wichtige Voraussetzung zur Teilnahme, da fitte Klient*innen über einen „echten Willen“ verfügen, der der Teilnahme an pädagogischen Angeboten, sofern sie nicht als sinnvoll empfunden werden, erheblich im Wege steht. Literaturarbeit lohnt sich demnach nicht und ist mit dieser Klientel kaum durchführbar, das Ausmaß an Fitness fördert eher eine aktive Abwehrhaltung als eine konstruktive Beteiligung an einem literarischen Angebot.

Um den Arbeitsauftrag trotz aller Vorbehalte durchzuführen, versucht Jana interessante Themen der Klient*innen zu finden, um ein passendes Angebot gestalten zu können. Sie möchte niemanden

überfordern, sieht aber auch das persönliche Interesse an einem Thema als notwendige Voraussetzung für gelingende Zusammenarbeit. Ihre eigene Haltung gegenüber der Klientel erscheint dabei ambivalent: einerseits fühlt sie sich den Menschen überlegen und äußert dies auch, andererseits erkennt sie während des Prozesses der Projektarbeit erhebliche literarische und literale Kompetenzen bei einigen ihrer Klient*innen.

Jana grenzt sich deutlich von ihren Klient*innen ab und betont deren „Andersartigkeit“, die auch als Unterlegenheit gedeutet werden könnte. Zugleich stoßen ihre Vorschläge auf Widerstand, der Versuch, die Verantwortung für das Projekt an die Klient*innen weiterzugeben, misslingt. Letztlich entscheidet Jana, wer an dem Projekt teilnehmen muss und in welcher Weise es durchgeführt wird. Die Klientin wird instruiert, was sie erwartet, hat aber wenig eigene Gestaltungsmöglichkeiten und Mitspracherechte. Die Frage der Klientin nach Sinnhaftigkeit des Angebotes kann von Jana nicht beantwortet werden, dies bringt Jana in Not. Jana geht nicht auf selbstoffenbarende Äußerungen der Klientin ein, sondern weist sogar massive Einwände und Beschwerden ab. Auch den Vorwurf der Klientin, durch das Angebot zum Opfer degradiert zu werden, übergeht Jana, und sie setzt ihre eigenen Interessen mithilfe ihrer beruflichen Autorität durch.

Kommunikationsprobleme und Verweigerung zugewandter Reaktionen auf Klagen führen zu Entfremdung zwischen Jana und ihrer Klientin. Es entsteht eine große Distanz. Resonanz kann nicht entstehen, da Jana auf Bedürfnisse ihres Gegenübers nicht eingeht, sondern diese sogar bewusst ignoriert. Auch ihre eigenen Gefühle und Eindrücke kann Jana nicht gegenüber der Klientin artikulieren. Zweifel und Mitgefühl werden für die Klientin nicht sichtbar, sie erfährt nur Zurückweisung und Unterdrückung. Jana versucht die Beziehung zu retten, indem sie sich selbst als Opfer zu verstehen gibt und die Klientin zu ihrer Komplizin macht, um drohende Gefahren abzuwenden, aber dadurch kann sie die Entfremdung nicht verhindern.

Schaubild: Entwicklung der Subjekthaltung _ Jana: „Die zerrissene Widerspenstige“

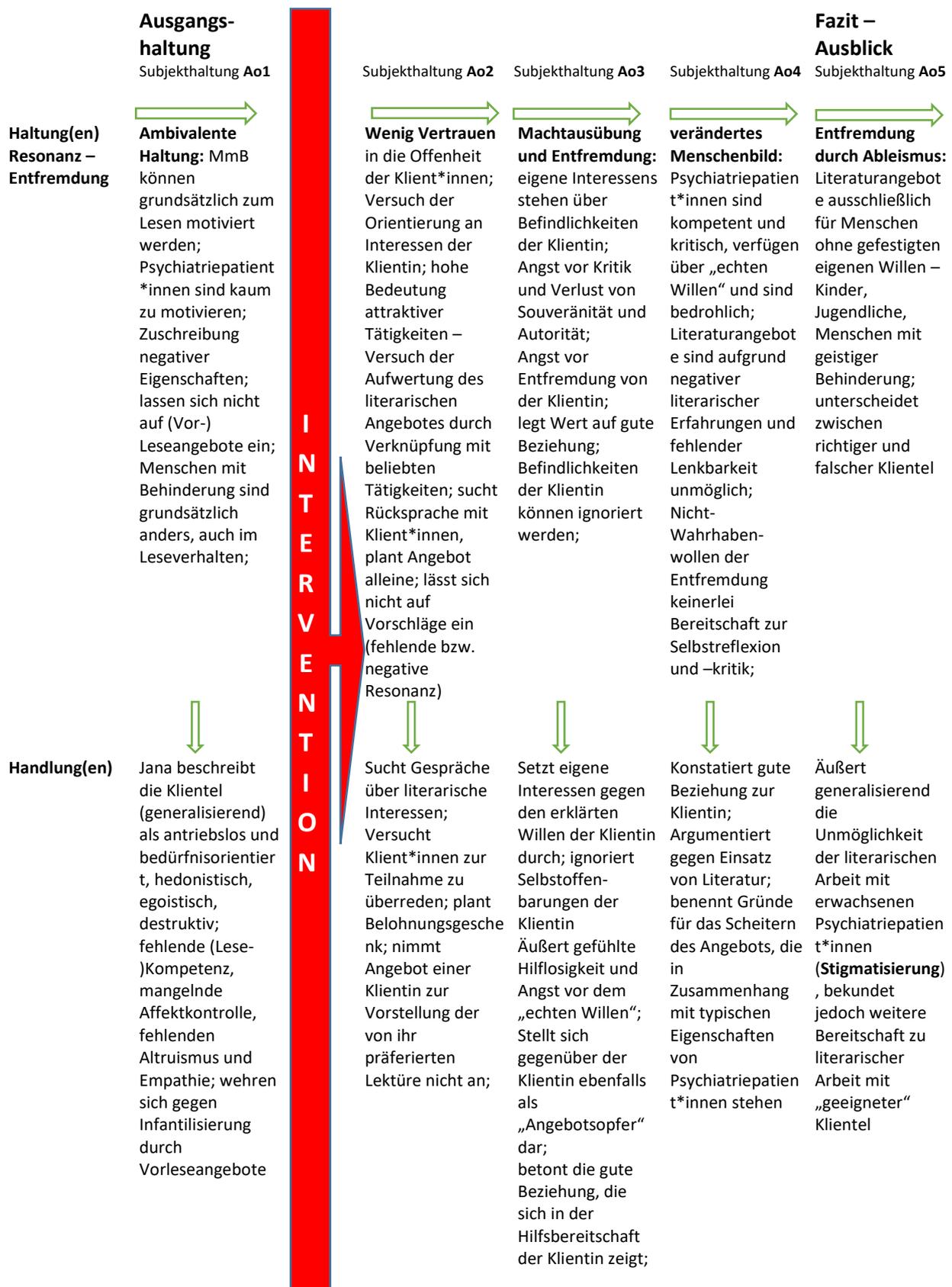


Abbildung 39 Subjekthaltung Jana

8.5.2 Objekthaltung ‚Jana‘

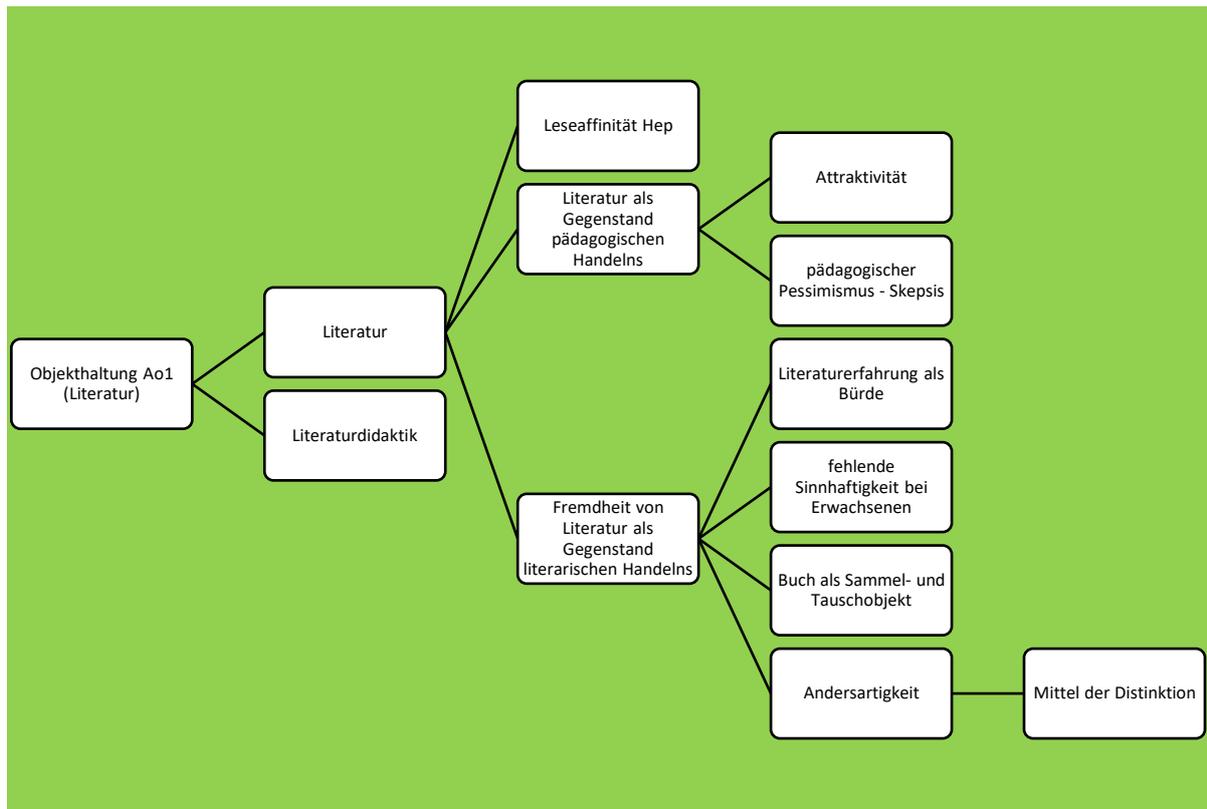


Abbildung 40 Kategoriensystem ‚Objekthaltung Jana‘

8.5.2.1 Literatur

Die Verwendung des Literaturbegriffes im Forschungszusammenhang umfasst drei Aspekte: zum ersten stellt sich die Frage nach der Definition des Literaturbegriffes, zum zweiten wird das persönliche Leseinteresse der Probandin untersucht und zum dritten soll erforscht werden, welche Haltung Jana gegenüber Literatur als Gegenstand pädagogischer Handlungen einnimmt.

8.5.2.1.1 Literaturaffinität – persönliches Leseinteresse

Jana ist selbst eine begeisterte Leserin und schätzt somit persönlich sowohl das Medium Buch als auch das Lesen als Tätigkeit zur Freizeitgestaltung: *Jana: „[...] ich lese sehr gerne und sehr viel [...]“* (D4, Z. 231). Jana betont, dass das Lesen ihr Freude bereitet. Sie liest nicht nur, um sich zu informieren oder zu Zwecken der Weiter- bzw. Ausbildung, sondern sie pflegt das Lesen als Freizeitbeschäftigung zu ihrem persönlichen Vergnügen: *„So’n Buch für mich persönlich, ich mag das, [...]“* (D4, Z. 283). Welche Art Literatur Jana bevorzugt, führt sie nicht aus, jedoch konnte beobachtet werden, dass sie immer Romane mit sich führte, die dem Genre der Trivilliteratur zugeordnet werden konnten.

8.5.2.1.2 Literatur als Gegenstand pädagogischen Handelns

Die Aufforderung, mit Literatur arbeiten zu müssen, setzt bei Jana viele Überlegungen zum Gegenstand des geforderten Handelns in Gang. Bei der Einschätzung der Möglichkeit, ein literarisches Angebot erfolgreich gestalten zu können, setzt sie sich ausführlich mit Eigenschaften des Objektes auseinander und nimmt Stellung zu Attraktivität von Literatur für Menschen mit Behinderung, aber auch

Möglichkeiten und Schwierigkeiten, die durch das Objekt selbst bedingt sein könnten. Diese Vorstellungen sollen nun näher ausgeführt werden.

8.5.2.1.2.1 Attraktivität von Literatur

Trotz der hohen persönlichen Lese- und Literaturaffinität steht Jana dem Lesen von Literatur im heil- und sonderpädagogischen Alltag eher skeptisch gegenüber. Ihrer Einschätzung nach wird Literatur von den Klient*innen nicht geschätzt, selbst bereitliegende Lektüre wird nur von sehr wenigen Klient*innen überhaupt angenommen: „*Ja also bei mir ist auch (...) die Tageszeitung wird von EINEM Bewohner jeden Tag gelesen, sonst (...) ((zuckt die Schulter)) [...] die haben auch einfach kein Interesse [...].*“ (D4, Z. 54). Lesen wird in dem für die Klient*innen anstrengenden Klinikalltag eher als zusätzliche Belastung empfunden. Die Tage sind angefüllt mit anstrengenden Anforderungen, denen die Klient*innen sich stellen müssen. Sie verfügen über wenig Freizeit und sie leben wenig selbstbestimmt. Daher erscheint eine Aufforderung zum Lesen, selbst wenn es nur als freundliches Angebot zu verstehen ist, eher als zusätzliche Zumutung: „*[...] Und wenn man dann auch noch sagen würde, okay, komm, wir setzen uns dann hin und lesen mal zusammen ein Buch (...) das ist dann halt schon (.) die haben dann echt schon einen vollgepackten Tag so die Leute.*“ (D4, Z. 146 - 148).

Die mangelnde Attraktivität von Büchern resultiert auch aus den Defiziten der Klient*innen. Jana geht davon aus, dass ihre Klient*innen behinderungsbedingt mit massiven Schwierigkeiten bei der Rezeption der literarischer Lektüre zu kämpfen haben, und auch das Personal wäre stark gefordert, den Menschen zu erfolgreichen Leseerlebnissen zu verhelfen: „*Ja, Zeit (...) ja intensiv ist auf jeden Fall, es dauert gerade auf jeden Fall mit unserem Klientel, wo man dann alles langsamer und wirklich auch Schritt für Schritt alles besprechen muss, es ist halt auch die Zeit ist auch wirklich nicht da – in der Personaldichte, die wir so haben.*“ (D4, Z. 153 - 154). Für die Klient*innen sind literarische Angebote herausfordernd und anstrengend und können nicht ohne massive Unterstützung durch das Personal bewältigt werden. Unter den herrschenden Bedingungen in den Einrichtungen erscheint Jana diese Herausforderung zu groß, nicht nur für die Klientel, sondern auch für die Mitarbeiter*innen, die diese zeitaufwändige Aufgabe in Zeiten der Personalknappheit nicht zu leisten vermögen. Literatur ist zu anstrengend, um von antriebsgeminderten Klient*innen ohne Unterstützung rezipiert werden zu können.

Selbst Menschen, die kognitiv in der Lage wären, sich mit Literatur zu beschäftigen, sind nach Janas Ansicht behinderungsbedingt nicht willens oder in der Lage, sich anspruchsvoller Lektüre zu widmen. Anstrengungsfreie Freizeitgestaltung wird bevorzugt und die Unterschiede in der Beliebtheit von Literatur und Neuen Medien scheinen signifikant zu sein. Während Jana konstatiert, dass Fernsehen und andere digitale Medien sich bei ihrer Klientel großer Beliebtheit erfreuen, weil sie intensive Reize bieten „*[...] dass die Medien einfach anregen*“, anstrengungsarme Unterhaltung ermöglichen und sich somit bei den Klient*innen großer Beliebtheit erfreuen „*[...] Fernsehen, Internet, das steht bei den meisten an höchster Stelle*“ (D4, Z. 279), ist das anstrengende Lesen von Büchern bei den erwachsenen Klient*innen in der Psychiatrie eher unbeliebt: Jana: „*[...] aber für die Leute einfach (...) ist es ja (...) warum kompliziert, wenn es auch einfach geht.*“ (D4, Z. 284). Literatur verschafft den Menschen keine Befriedigung. Um die Bereitschaft zum Lesen von Büchern zu steigern, bedarf es gezielter Maßnahmen seitens des Personals: „*[...] Also freiwillig würden die das nicht machen. [...]*“ (D4, Z. 283 - 284). Literaturangebote bedürfen extrinsischer Motivation, da die Klient*innen niemals freiwillig daran teilnehmen würden.

Im zweiten Interview untermauert Jana ihre Annahme, dass Literatur als Gegenstand pädagogischer Angebote unattraktiv ist. Selbst motivierte Klient*innen, die sich in der Regel gerne an Angeboten beteiligen, schrecken vor der angeleiteten Beschäftigung mit Literatur zurück: „[...] *das Interesse war nicht ganz so, wie ich mir das vorgestellt habe, es war schwierig gerade auch wegen der Konzentrationsspanne [...] auch die anderen waren nicht scharf darauf [...].*“ (D9, Z. 15 - 16). Die Ablehnung literarischer Angebote sieht Jana auch darin begründet, dass das Thema Literatur schwierig zu bearbeiten bzw. als Angebot durchzuführen ist. Jana steht dem Gegenstand Literatur durchgehend skeptisch gegenüber: „*Ja, nicht so gut (...) das ganze Thema (...) es war von vornherein klar, dass es schwierig würde, es durchzuführen [...].*“ (D9, Z. 305 - 306). Literarische Angebote sind schwer zu planen und durchzuführen; die Planung eines literarischen Angebotes bzw. einer Angebotsreihe stellt Jana vor erhebliche Schwierigkeiten.

Bei der methodischen Umsetzung orientiert Jana sich an typischen Situationen des Deutschunterrichts, wie sie sie möglicherweise selbst erlebt hat: „[...] *Sie müssen sich dahin setzen, konzentriert sein, sich das durchlesen, dann alles verarbeiten, weiß ich nicht war bei mir auch so. [...].*“ (D9, Z. 182 - 183). Um das Angebot vorzubereiten, muss sie sich auch möglicher Ziele klarwerden und begründen, mit welchen Intentionen sie dieses Angebot verbindet. Ihr fallen jedoch keine positiven Wirkungen literarischer Angebote ein, die auf ihre Klientel zutreffen könnten bzw. die für diese von Bedeutung wären: „[...] *Ich habe mir lange darüber Gedanken gemacht, und dann konnte ich ja nichts sagen, ja das bringt Ihre kognitive Förderung (...) das konnte ich ihr nicht sagen, sie ist ja so fit. [...].*“ (D9, Z. 312 - 313). Stattdessen befürchtet Jana, literarische Angebote könnten die Klient*innen infantilisieren und demütigen, weil sie allein durch das Anbieten der gemeinsamen Erarbeitung einer Lektüre den Eindruck vermittelt bekommen, ihre Intelligenz werde angezweifelt. Typische Begründungsmuster für pädagogische Angebote funktionieren bei dem Gegenstand Literatur bei Janas Klientel scheinbar nicht, da Förderung durch Literatur von Jana ausschließlich mit schulischen Lernzielen verbunden wird und solche Lernziele bei der Klientin nicht passend erscheinen. Sie kann selbstständig lesen und schreiben und sie versteht das Gelesene ohne Unterstützung, daher erscheint Jana ein Leseangebot obsolet. Literatur als Gegenstand pädagogischer Bemühungen ist für sie nur dann gerechtfertigt, wenn eine Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen angestrebt wird und klare Förderziele das pädagogische Handeln legitimieren.

Die negative Konnotation von Literatur erscheint Jana so erheblich, dass sogar Tätigkeiten, denen die Klient*innen im Allgemeinen gerne nachgehen, eher als weniger befriedigend empfunden werden, wenn sie im Zusammenhang mit literarischen Anforderungen stehen: „[...] *Ja und dann haben wir einen Adventskranz dazu gemacht, das war so (...) war durchwachsen. [...] Das Interesse war einfach nicht so (...) auch die anderen waren nicht scharf darauf. Sonst, wenn man mit einer Person etwas so macht, fühlten die anderen sich benachteiligt, aber die waren halt froh, dass es sie nicht getroffen hat. Also ja, das war (...).*“ (D9, Z. 13 - 18). Literatur als Gegenstand pädagogischer Handlungen unterscheidet sich deutlich von anderen Angeboten. Jana schildert, dass die Klient*innen sich in der Regel auf Angebote freuen und gerne daran teilnehmen. Bei diesem Angebot hingegen, bei dem sie literarische Erfahrungen in den Mittelpunkt stellt, ergreifen ihre Klient*innen regelrecht die Flucht.

Selbst Aktionen, die in anderen Kontexten eher Freude bereiten, verlieren im Zusammenhang mit literarischen Themen an Attraktivität. Die erzwungene Auseinandersetzung mit dem Thema wird als Strafe empfunden: „[...] *ja sie sehen es ein bisschen als Bestrafung an. [...].*“ (D9, Z. 189) und sie geht davon aus, dass die Teilnahme nur aus altruistischen Motiven, nämlich ihr zuliebe, erfolgte: „[...] *Gut,*

sie wollten mich nicht im Stich lassen, wir hatten das vorher schon besprochen, man hat das halt schon echt gemerkt, [...]“ (D9, Z. 189 - 190). Jedoch ist sich Jana sicher, dass die Klient*innen, würde man ihnen die Wahl lassen, sich nicht zur Teilnahme an literarischen Angeboten entschließen würden: „Ja, das ist schwierig. Also wenn man die Wahl hat, würden sie lieber was anderes machen wollen, (D9, Z. 182 - 183). Jana geht davon aus, dass literarische Angebote nach einem strengen Muster erfolgen müssen. Die Teilnehmer*innen müssen sich setzen, auf Texte konzentrieren, Aufgaben bearbeiten. Das erscheint ihr zwar öde, jedoch sieht sie keine Alternative und gestaltet auch ihr eigenes Angebot nach dem ihr bekannten Muster: „[...] weil es einfach anstrengend ist. Sie müssen sich dahin setzen, konzentriert sein, sich das durchlesen, dann alles verarbeiten, weiß ich nicht war bei mir auch so [...]“ (D9, Z. 183 - 185). Obwohl ihre Klientin deutliche Schwierigkeiten hat, sich auf die gemeinsame Lektüre zu konzentrieren und große Unruhe zeigt, ändert Jana nichts an ihrer geplanten Vorgehensweise. Stattdessen erklärt sie, dass der Auftrag, ein solches Angebot durchzuführen, ein Arbeitsauftrag sei, den sie selbst durchzuführen habe und sie sich daher genötigt sehe, das Angebot in der geplanten Weise durchzuführen: „[...] sie meinte, wenn sie etwas lesen wollen würde, dann könnte sie das ja auch alleine machen, muss ich jetzt dabei sein? Das hat sie gar nicht verstanden. Und ich konnte ihr dazu auch keine sinnvolle Erklärung nennen, ich hab nur gesagt, das ist meine Aufgabe und wir machen das jetzt so.“ (D9, Z. 247). Die Unruhe der Klientin erklärt sie sich damit, dass „es halt was ganz anderes ist“ (D9, Z. 240). Die Interpretation gelingt hier nicht eindeutig, denn die Textstelle lässt zwei Lesarten zu: a) In den fünfundzwanzig Jahren ihres Klinikaufenthaltes wurde die Klientin bislang nicht oder allenfalls sehr selten mit literarischen Angeboten konfrontiert, oder b) Literatur ist als Gegenstand pädagogischer Angebote grundsätzlich besonders.

8.5.2.1.2.2 Skepsis gegenüber Literatur als Gegenstand päd. Handelns

Rückblickend auf ihr eigenes Angebot konstatiert Jana einen eher mäßigen Erfolg ihrer Bemühungen. Gleichzeitig geht sie in die Offensive, indem sie deutlich macht, dass sie schon vor Beginn des Projektes davon ausgegangen ist, dass literarische Angebote ausgesprochen schwierig durchzuführen sind und dass ihre Annahme sich bestätigt hat: „Ja, nicht so gut, das ganze Thema (...) es war von vornherein klar, dass es schwierig würde, es durchzuführen. [...]“ (D9, Z. 305 - 306). Wenn es überhaupt möglich sein sollte, dann nur mit wenigen ausgesuchten Klient*innen, die die notwendigen Voraussetzungen bereits mitbringen. Dies impliziert gleichzeitig die Unmöglichkeit der Motivation bis dato unmotivierter Klient*innen. Entweder man ist leseaffin oder man ist es nicht, Lesebereitschaft bzw. die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Literatur ist vorhanden oder sie ist es nicht. Woher eine vorhandene Literaturaffinität stammen kann, erläutert Jana nicht. Für Heilerziehungspfleger*innen ist es in der bestehenden Situation ein reiner Glücksfall, lesebereiten, ja sogar -begeisterten Klient*innen zu begegnen. Das Glück dieses Umstandes liegt hier jedoch nur aufseiten der Heilerziehungspflegerin, die ihren Arbeitsauftrag erfüllen kann, nicht jedoch bei der Klientel, da diese von der gemeinsamen Aktion in keiner Weise profitiert.

Bei Jana werden hier zwei Überzeugungen deutlich: Bereitschaft zum (gemeinsamen) Lesen kann nicht hergestellt werden, wenn die Menschen nicht über intrinsische Lesemotivation verfügen, und Menschen, die ohnehin gerne selbst lesen, können von gemeinsamen Leseaktionen nicht profitieren: „Okay, wenn ich es mir mit jemandem vorstellen kann, dann nur mit der Klientin, mit der ich es dann auch durchgeführt hab. Ich konnte selber keine Erklärung dazu geben, was uns beiden das jetzt bringt.“ (D9, Z. 308 - 309).

Auch bei angestrengtem Nachdenken fällt Jana keine brauchbare Begründung für das gemeinsame Arbeiten an Texten ein. Sie erkennt weder Sinn in der Beschäftigung als solcher, noch erkennt sie die ihr (einzig) bekannte Methode der Literaturvermittlung als sinnvoll an. Literatur kann ihrer Ansicht nach nur mit Methoden der Grundschuldidaktik vermittelt werden, doch dies erscheint Jana unpassend: „[...] *Ja, warum setzt man sich mit irgendjemandem hin (...) das macht man wirklich in der Grundschule so*“ (D9, Z. 314). Literarische Angebote laufen ihren Vorstellungen nach immer gleich ab, vollkommen unabhängig von Ort, Zeit, Alter, Entwicklungsstand der Klientel. Da die Methoden, die Jana kennt, von ihr der Grundschuldidaktik zugeschrieben werden, erscheinen ihr literarische Angebote für Psychatriepatient*innen ohne (schwere) kognitive Einschränkung sinnlos und unpassend. Auch nach Rücksprache mit mehreren Mitschüler*innen ist Jana der Überzeugung, dass die von ihr gewählte Methode letztlich dennoch geeignet ist, das Literaturangebot durchzuführen, zumindest kennt sie keine bessere Methode.

Dabei gerät sie in einen Widerstreit zwischen Bauchgefühl und Pflichtbewusstsein: Einerseits werden ihrer Ansicht nach die Klient*innen infantilisiert und auch gedemütigt, und andererseits besteht die aus Erfahrungen gewonnene Überzeugung, dass es nur eine bestimmte/gesicherte Methode der Literaturvermittlung gibt, die jedoch nicht zu Erwachsenen passt. Dennoch entscheidet sie sich für die bestmögliche, weil einzige Methode, die sie kennt: „[...] *und ja, dachte ich mir, mach ich so, das wäre das Bestmögliche, glaub ich, in der Situation so, [...]*“ (D9, Z. 316 - 317). Letztlich ist es aber ihrer Ansicht nach nicht die Methode, die den Misserfolg verursacht, sondern es liegt am Gegenstand selbst. Jana reflektiert noch einmal ihre Erfahrungen mit dem Basteln eines Adventskranzes und konstatiert, dass diese Aktion erfolgreicher gewesen sei als die Arbeit mit Literatur. Das Basteln wird als deutlich positiver bewertet, weil die Klientin hier Selbstwirksamkeit erfahren konnte: *Also mit dem Adventskranz, das ging, da konnte sie was machen, was schaffen, gestalten. Das war einfach so (...)*“ (D9, Z. 319 - 320). Diese positiven Erfahrungen der Aktivität und Selbstwirksamkeit blieben ihr demnach bei dem literarischen Teil des Angebotes verwehrt. Auch die angehende Fachkraft Jana zeigt erhebliche Schwierigkeiten, sich in der Arbeit mit erwachsenen Menschen mit Literatur als Gegenstand pädagogischen Handelns anzufreunden. Literatur als gemeinsames Thema bleibt ihr fremd und erzeugt keine Resonanz, sondern Ablehnung.

8.5.2.1.2.3 Schulische Literaturerfahrungen als Bürde

Jana unterscheidet eindeutig zwischen Menschen mit und ohne geistige Behinderung als Adressaten literarischer Angebote. Während sie fest davon überzeugt ist, dass bei Menschen ohne kognitive Einschränkung eine deutliche Abneigung gegenüber literarischen Angeboten besteht, möglicherweise weil sie in ihrer Schulzeit negative Erfahrungen mit schulischer Lektüre gesammelt haben, geht sie davon aus, dass Menschen mit kognitiven Einschränkungen in ihrer Schulzeit nicht auf dieselbe Weise mit Literatur in Kontakt gekommen sind und daher gemeinsamer Lektüre offen gegenüberstehen: „*Ja, sowas mit einer extrem geistig eingeschränkten Person kann ich mir das glaub ich besser vorstellen, weil die nicht so negativ vorbelastet ist, die ist da offener. Also jemand mit Down-Syndrom zum Beispiel (...) es ist halt schwierig, diesen echten Willen (...) schwierig.*“ (D9, Z. 448 - 452).

Auch die Möglichkeit, bei der Planung der Angebote aktiv mitzuwirken, macht literarische Themen für die Klient*innen nicht attraktiver: „[...] *Ich hab auch überlegt, ob ich das mit einem Film mache, Buch lesen und dann eine Filmbesprechung, aber (...) nein, irgendwie (...) ich hab vorher unheimlich viel nachgefragt, was sie möchten, weil ich selber auch (...) ich hätte auch ein paar Ideen, aber ich dachte,*

wir machen, was sie möchten [...]“ (D9, Z. 457 - 459). Die Klient*innen stehen nach Janas Ansicht aufgrund negativer Vorerfahrungen mit literarischen Angeboten (vermutlich in Form von Deutschunterricht) dem Projekt (zu) kritisch gegenüber, als dass sie sich darauf einlassen könnten. Literatur wirkt ihrer Ansicht nach auf Menschen ohne kognitive Einschränkungen abschreckend, bei Menschen mit geistiger Behinderung hingegen stößt Literatur nicht auf Abwehr, da diese Menschen nicht durch schulische Erfahrungen negativ belastet sind. Ähnlich wie Kinder stehen sie begleiteten Literaturerfahrungen offen gegenüber, aber dazu muss die jeweilige Person schon ‚extrem‘ geistig eingeschränkt sein.

8.5.2.1.2.4 Fehlende Sinnhaftigkeit literarischer Angebote

Janas Fremdheit zu Literatur als Gegenstand pädagogischer Angebote bleibt auch während des Angebotes bestehen. Jana kann keinen Sinn im Einsatz von Literatur bei erwachsenen Klient*innen erkennen, da sie keine Möglichkeiten der Förderung sieht: „[...] Was hätten Sie denn zum Beispiel gesagt, ja warum (...) warum machen wir das jetzt (..) und das können wir selber nicht beantworten und das war echt was, wo ich an meine Grenzen gestoßen bin, wo ich dachte, warum mache ich das jetzt, sie hat gar kein Interesse daran. Mir zuliebe hat sie das schon mitgemacht, sie mag mich halt auch, aber so (...) ich weiß nicht (...)“ (D9, Z: 417 - 422). Die Sinnhaftigkeit literarischer Angebote für erwachsene Menschen bleibt weiterhin unklar und Jana hält unbeirrbar daran fest, dass solche Angebote für erwachsene Menschen ohne kognitive Defizite nicht begründet werden können, daher auch nicht sinnvoll sind und somit fast zwangsläufig misslingen müssen.

8.5.2.1.2.5 Das Buch als Tauschobjekt und Sammelgegenstand

Bücher eignen sich, wenn auch nur bedingt, als Tauschmittel gegen attraktivere Gegenstände: „[...] Also wenn die sich jetzt ein Buch ausleihen, okay, krieg ich drei Zigaretten getauscht, krieg ich mein Buch getauscht, das wär schon realistisch auf jeden Fall.“ (D4, Z: 176 - 177). Allerdings erscheint diese Option letztlich doch eher unwahrscheinlich, da Bücher per se generell unattraktiv für Psychiatriepatient*innen sind und somit als Tauschmittel keine Verwendung finden können. Jana erhält Zustimmung von Yvette und Rainer. Yvette: „Aber wer will schon ein Buch gegen Zigaretten oder Kaffee (...) ist schwierig.“ Rainer stimmt zu: „Das ist schon `ne Umstellung.“ (D4, Z.79 - 181).

Jana nutzt dennoch den Gegenstand Buch als Motivationshilfe, um ihrem Angebot Attraktivität zu verleihen. Der Gegenstand wird aber nicht etwa deshalb attraktiv, weil der eigentliche Verwendungszweck, nämlich das Lesen, der Klientin Freude bereitet, sondern vielmehr, weil sie am Sammeln von Gegenständen Gefallen findet. Das Buch, das als Motivation zur Teilnahme an einem literarischen Angebot dienen soll, dient hier nicht dem originären Verwendungszweck des Lesens, sondern es wird in die Kategorie „Kleinkramgeschichten“ einsortiert, es soll die Sammelleidenschaft der Klientin befriedigen und sie damit für ihre Teilnahme an einem (ungeliebten) Literaturprojekt belohnen: „Nein, ich hab ihr das schon attraktiv gemacht, sie konnte das Buch dann auch behalten [...] konnte man sich da ein Buch aussuchen. Das war ja schon was Positives. Sie hortet ja auch schon ihre Sachen und so, hat tausend Kleinkramgeschichten bei sich herumstehen [...]“ (D9, Z. 228 - 235).

Das Buch dient hier nicht dazu, Lesebedürfnisses zu befriedigen, sondern es wird einzig als Gegenstand gesehen, den man einer Sammlung von Gegenständen zuordnet, die angehäuft werden, aber anschließend keine Beachtung mehr finden. Diese ‚Kleinkramgeschichten‘ stehen nur noch herum, erfüllen scheinbar keinerlei Zweck als den des Vorhandenseins.

8.5.2.1.2.6 Andersartigkeit von Literatur als Gegenstand pädagogischen Handelns

Literatur ist nach Janas Auffassung schwer zugänglich und die gemeinsame Beschäftigung mit ihr infantilisiert die Klient*innen. Dieses gilt jedoch nicht für andere Gegenstände pädagogischer Angebote, sei es Basteln, gemeinsames Kochen, Ausflüge machen oder Ähnliches, obwohl die Bedingungen hier die gleichen sind. Die Arbeit Janas spielt sich in einem Bereich ab, in dem die Menschen zumeist keine kognitiven Einschränkungen haben und bis zu ihrem Aufenthalt in der Psychiatrie ein eigenständiges Leben geführt hatten. Außerdem stehen die Menschen in ihrer Gruppe kurz davor, wieder in ihr selbstständiges Erwachsenenleben entlassen zu werden. Dennoch bereitet es ihr offensichtlich keine Schwierigkeiten, die üblichen Angebote durchzuführen: *I: "Wenn es keine Defizite mehr gibt, muss ich auch keine Angebote machen?" Jana: "Nein, wir machen richtig viel, wir machen auch Ausflüge und Backgruppen und Kochgruppen (...) nur so was ist halt schwierig, so was mit einer extrem geistig eingeschränkten Person kann ich mir das glaub ich besser vorstellen, weil die nicht so negativ vorbelastet ist, die ist da offener. Also jemand mit Down-Syndrom zum Beispiel (...) es ist halt schwierig, diesen echten Willen (...) schwierig."* (D9, Z. 448 - 452).

Das Problem literarischer Angebote ist somit weniger die Infantilisierung, die durch die Anleitungssituation bzw. die gemeinsame Arbeit an einem Text entsteht, denn solche Anleitungen bzw. gemeinsames Arbeiten findet bei anderen Angeboten auch statt, obwohl davon ausgegangen werden kann, dass die von Jana geschilderte Klientel durchaus auch hier in der Lage ist, ohne Anleitung zu kochen oder zu basteln. Vielmehr liegt die Schwierigkeit in der Überwindung negativer Erfahrungen und daraus resultierender negativer Haltungen gegenüber Literatur. Die Abwehrhaltung kognitiv „fitter“ Klient*innen, die während ihrer Schulzeit mit Literatur konfrontiert worden waren, erscheint ihr derartig stark ausgeprägt, dass bei ihr der Eindruck entsteht, sie könne diese Mauer der Abwehr nicht überwinden. Insofern unterscheidet sich Literatur drastisch von anderen Gegenständen pädagogischer Angebote, da diese nicht negativ konnotiert sind und deutlicher lieber angenommen werden.

8.5.2.1.2.7 Literatur als Mittel der Distinktion

Lesen fordert nach Janas Meinung ein hohes Maß an kognitiven und affektiven Kompetenzen, die ihrer Ansicht nach bei ihrer Klientel nur eingeschränkt vorhanden sind: *„[...] Also die Voraussetzungen für so ein Angebot müssen erstmal da sein, [...]“* (D4, Z: 236). Bücher dienen als Mittel zur Distinktion⁸⁰,

⁸⁰ Nach Bourdieu sind Geschmacksurteile weder bloß subjektiv noch universell, sondern sozial bedingt. Diese soziale Bedingtheit wird jedoch durch Gegensatzpaare Schönheit und Reiz, Wohlgefallen und Genuss oder Kultur und Zivilisation sublimiert. Bourdieu geht davon aus, dass alles sozial ist, „tout est social“, und die vorwissenschaftliche Dichotomie Individuum – Gesellschaft ist für das Verständnis sozialphilosophischer Konstruktionen irrelevant. Vielmehr ist der Begriff des Sozialen nach seinem Verständnis in zwei Formen präsent: „als Ding gewordenes Soziales in den Institutionen und als Körper gewordenes Soziales in den Akteuren, die durch den Habitus, d. h. ihre Sozialisation, nicht ‚bloß‘ Individuen sind“ (Jurt 2016, 18). Bourdieu wies in seinen Studien ‚Homo academicus‘ (1984) und ‚La noblesse d’Etat‘ (1989) durch umfangreiche Analysen der Eliteuniversitäten Frankreichs nach, dass das Bildungssystem mithilfe einer ganzen Reihe Auslesevorgänge die Besitzer von ererbtem kulturellem Kapital von den Nichtbesitzern trennt. Durch die scharfe Trennung zwischen Bildungselite, also den Schülern der Grandes Écoles, und den Universitätsstudenten entstehen soziale Grenzen, die sich nicht unterscheiden von den Grenzen, die vormalig den Hochadel vom niederen Adel und diesen vom einfachen Adel trennten (ebd.). „Die in der Schule vermittelte Kultur ist nichts Neutrales, sondern steht der Kultur der Herrschenden nahe und erhält durch die schulische Vermittlung Legitimität. Kultur ist nicht bloß im Hinblick auf den Zugang zum Bildungssystem sozial bestimmt; dies gilt vielmehr auch für die kulturellen Praktiken generell. Hier greift Bourdieu auf den Begriff der Legitimität von Max Weber zurück. Legitimität meint nicht ein objektives Werturteil, sondern den mehr oder weniger hohen Status, den man einer

Literaturaffinität kennzeichnet den gebildeten und anstrengungsbereiten Leser. Auch die Betonung, im Gegensatz zu den Klient*innen nicht den Verführungen des Zeitgeistes durch Neue Medien ausgesetzt zu sein, sondern sich mit Vergnügen dem altmodischen Medium Buch zu widmen, betont den Unterschied zwischen Jana und ihrer Klientel. Das Lesen bekommt hier einen tugendhaften Charakter. Die Auseinandersetzung mit Literatur ist nicht zeitgemäß, aber dennoch erstrebenswert, wenngleich nicht für alle Menschen gleichermaßen durchführbar. Es bedarf besonderer Voraussetzungen, die einen Menschen zum Lesen befähigen und ihn diese Tätigkeit auch noch als freudvoll erleben lassen. Als Reaktion auf die Mühsal des Lesens zum einen und eine sich verändernde Umwelt andererseits, die das Lesen zum Zweck der Informationsbeschaffung und der Unterhaltung obsolet werden lässt, erfolgt eine Abkehr vom Medium Buch und der Tätigkeit des Lesens. Vorlieben und Interessen, aber auch Werte verschieben sich: *„Es ist für die Leute einfach nicht mehr zeitgemäß, [...] So'n Buch, das kann auch am Wandel der Zeit einfach liegen, glaub ich.“* (D4, Z. 276, 281).

Leselust wird demnach durch den Einfluss neuer Medien getrübt und die anspruchsvolle Tätigkeit des Lesens wird angesichts der stärkeren und attraktiveren Konkurrenz der Neuen Medien zu einer Beschäftigung, der nur ein ausgesuchter Personenkreis freiwillig nachgeht. Bücher sind kognitiv und emotional schwer zugänglich und Neue Medien bieten stärkere affektive Reize als Bücher. Das Widerstehen der Versuchung, das Lesen zugunsten dieser attraktiven Unterhaltungs- und Informationsmöglichkeiten aufzugeben, kommt einer modernen Tugend gleich und weist die Lesekundigen und –affinen als Angehörige einer Gruppe der Gesellschaft aus, die über ein hohes Maß an Bildung verfügt und sich dadurch von den weniger Gebildeten abhebt.

8.5.2.2 Literaturdidaktik – Methoden und Ziele

Jana assoziiert literarische Angebote mit dem gemeinsamen Lesen bzw. mit dem Vorlesen von Texten. Da sie grundsätzlich davon ausgeht, dass Menschen mit psychischen Einschränkungen in ihrem gesamten Alltagshandeln stark eingeschränkt sind, überträgt sie diese Hilflosigkeit der Klient*innen auch auf das Rezipieren literarischer Texte. Sie geht davon aus, dass die Auseinandersetzung mit Literatur für Menschen mit psychischen (und kognitiven) Einschränkungen schwierig und anstrengend ist und daraus die Notwendigkeit für die Fachkraft erwächst, kleinschrittige begleitete Angebote durchzuführen: *„[...] erstmal in kleinen Schritten [...]“* (D4, Z. 232). Hier lässt sich das typische kleinschrittige Vorgehen erkennen, das Heilerziehungspfleger*innen in ihrer Ausbildung erlernen, um geschlossene Angebote durchführen zu können⁸¹.

Allein die Konzentration auf einen Text stellt ihrer Ansicht nach schon eine enorme Belastung für die Klient*innen dar und zunächst müssen die Aufmerksamkeit für den Text und die Bereitschaft zum Lesen geweckt werden, bevor die eigentliche Lektüre beginnen kann: *„[...] Literatur, das ist halt schon so, wenn ich denen ein Buch oder eine Zeitschrift hinlege, die müssen sich erstmal konzentrieren, was ja schon schwierig ist, und dann kann man erst weitermachen [...]“* (D4, Z. 233 - 236). Zum anderen scheint Jana sich lebhaft an ihre eigene Schulzeit zu erinnern und Methoden der (Grund-) Schuldidaktik zu übernehmen, die sie selbst in ihrer Kindheit erlebt hat. Hierbei sieht sie sich als Heilerziehungspflegerin in der Lehrerrolle; sie ist diejenige, die Literatur auswählt und die Klient*innen

kulturellen Praxis innerhalb einer sozial hierarchisierten Gesellschaft zuschreibt.“ (Jurt 2016, 21). [Quelle: Joseph Jurt: Pierre Bourdieus Konzept der Distinktion. In: LiTheS. Zeitschrift für Literatur- und Theatersoziologie 9 (2016), Nr. 14: Mode – Geschmack – Distinktion II, S. 16 – 31: http://lithes.uni-graz.at/lithes/16_14.html]

⁸¹ Vgl. Lehrbücher der Heilpädagogik und Heilerziehungspflege, z.B. Bentele/Metzger (2007): Didaktik und Praxis der Heilerziehungspflege: Ein Lehrbuch. 4., aktualisierte Auflage; Freiburg im Breisgau: Lambertus

damit konfrontiert, um anschließend nach ihren Vorstellungen mit den Klient*innen zu arbeiten. Die Klient*innen „müssen“ sich unterordnen, sich „erstmal konzentrieren“, bevor die weitere Bearbeitung des jeweiligen Textes möglich ist. Jana assoziiert literarische Angebote auch mit Vorleseangeboten. Für sie scheint es die am besten geeignete Methode zu sein, behinderten Menschen literarische Texte nahezubringen, zumal sie hierzu bereits in der Arbeit mit geistig behinderten Kindern Erfahrungen gesammelt hat: *Jana: „[...] Sprachheilkindergarten hab ich im FSJ gemacht, da hab ich nur vorgelesen, fast den ganzen Tag nur vorgelesen (...)"*(D4, Z. 323 - 324).

Diese Methode hält sie bei erwachsenen Klient*innen für ungeeignet, weil infantilisiert, und sie geht davon aus, dass ihre Klient*innen auf solche Vorleseangebote befremdet reagieren und sie ablehnen würden: *„Gerade dieses Vorlesen ist ja sehr freundlich, wenn ich zu jemandem hingehe und sage ‚oh ... soll ich Ihnen mal was vorlesen?‘, sagt der ‚Hä? Warum?‘ (..) ne?“* ((lacht)) (D4, Z. 328). Um erwachsene Menschen zur Teilnahme an literarischen Angeboten motivieren zu können, erscheint es ihr notwendig, entweder die Interessen der Klient*innen zu erkennen: *„Bestimmte Themen, die sie halt persönlich auch interessieren, individuell [...]"* (D4, Z. 241) und dazu passende Literatur anzubieten, oder aber die Klient*innen extrinsisch durch Belohnung in Form von Genussmitteln zu motivieren: *„Wenn ich zu der sagen würde, ‚lesen Sie das Buch und Sie kriegen `ne Schachtel Zigaretten‘ würde er das sofort machen.“* (D4, Z. 254 - 255). Jana ist der festen Überzeugung, dass literarische Angebote immer schulischen Charakter haben. I: *„Könnten Sie sich auch Literaturarbeit vorstellen, die etwas weniger nach Schule riecht?“* „Nö, also (..) wenn man so `ne Aufgabe gibt, dann kommt das der Schule immer sehr nah. Also freiwillig würden die das nicht machen. Wenn ich nicht sagen würde, ‚machen Sie das bitte‘ oder ‚machen Sie das zu dann und dann““ ((schüttelt den Kopf)) (D4, Z. 432 - 433). Janas Vorstellung von der Umsetzung eines literarischen Angebotes erinnert stark an Deutschunterricht.

Bei ihrer möglichen Vorgehensweise denkt sie an eine Mischung aus erlerntem heilerziehungspflegerischem Handeln, nämlich der Erkundung individueller Interessen der Klient*innen, und dem erlebten Handeln von Deutschlehrern bezüglich der Organisation eines Angebotes bzw. des Unterrichtes, der Zuweisung von geeignet erscheinenden Texten und dem Verteilen von zugehörigen Aufgaben: I: *„[...] (..) könnten Sie sich da was vorstellen? Hätten Sie da schon eine Idee?“* Jana: *„Ja, vielleicht so `ne Runde einfach, in der ersten Runde könnte besprochen werden, wo Interessen da sind, da könnte man das organisieren, denen was geben, vielleicht `ne Aufgabe dazu (...) da würde (..) das würde gehen.“* ((nickt)) (D4, Z. 424 - 427). Dass solche Angebote für die Klient*innen attraktiv gestaltet werden können, kann sie sich nicht vorstellen und zieht diese Möglichkeit ins Lächerliche: I: *„Sondern wie könnten Sie das gestalten, dass man das Gefühl hat, dass es Spaß macht.[...].?“* Yvette: *„In kleinen Schritten und nicht so viel auf einmal (...) ((lehnt sich zurück)) vielleicht dann?“* Jana: *„Mit Buchstaben im Essenraum verteilen?“* ((lacht)) (D4, Z. 450).

Während Janas Kollegin Yvette noch ernsthaft versucht, Möglichkeiten einer attraktiven Angebotsgestaltung zu benennen, wischt Jana dieses Ansinnen mit einer sarkastischen Bemerkung beiseite. Auf den Gedanken, literarische Angebote könnten tatsächlich auch ansprechend präsentiert werden, geht sie nicht ernsthaft ein, sondern sie dokumentiert die Absurdität dieser Vorstellung durch ihre Reaktion auf die Frage der Interviewerin. Der Eindruck, Jana könne literarischen Angeboten wenig Sinn und Nutzen abgewinnen, wird durch ihre Antwort auf die Frage nach Intentionen literarischer Angebote noch verstärkt: I: *„Welche Intentionen könnten Sie mit dem Lesen überhaupt verknüpfen? In Bezug auf Menschen mit einer geistigen oder psychischen Behinderung?“* Jana: *„Ich denke schon, dass ihnen das auch helfen könnte, wenn sie das wollen.“* Bei dieser Antwort scheint es sich eher um eine

Phrase als um eine Überzeugung zu handeln, die Ausführungen bleiben sehr blass und vage. Jana ringt sich lediglich zu einem Allgemeinplatz durch, kann aber mögliche positive Wirkungen von Literatur nicht beispielhaft belegen; zugleich wird die positive Wirkung wieder vom Willen und der Bereitschaft der Klient*innen abhängig gemacht, sich auf Literatur einzulassen

8.5.2.3 Zusammenfassung Objekthaltung: Entfremdung zum Gegenstand

Die Privatperson Jana ist eine begeisterte Vielleserin, die jedoch in ihrer Rolle als Praktikantin Literatur als Gegenstand pädagogischer Angebote nur mit Skepsis betrachtet. Literatur mangelt es ihrer Ansicht nach an Attraktivität, zumindest für ihre Klientel, und wird von den Psychatriepatient*innen eher als Zumutung betrachtet. Literaturrezeption verlangt den Leser*innen ein erhebliches Maß an Anstrengung und kognitiven Leistungen ab, was bei antriebsgeminderten und kognitiv eingeschränkten Klient*innen auf erhebliche Widerstände stößt. Auch nach ihrem eigenen Literaturprojekt führt Jana im zweiten Interview aus, dass niemand an literarischen Angeboten interessiert sei. Sie schließt daraus, dass Literatur per se für Psychatriepatient*innen uninteressant ist. Aber auch Fachkräfte haben kein Interesse an literarischen Angeboten, wenn sie sich an kognitiv nicht eingeschränkte Erwachsene richten, da solche Angebote einerseits sinnlos, andererseits extrem zeitaufwendig sind. Außerdem sind literarische Angebote schwer zu planen und durchzuführen, die zur Verfügung stehenden Methoden Janas erinnern stark an Deutschunterricht aus der Grundschulzeit.

Menschen, die selbstständig lesen und schreiben können, benötigen keine literarischen Angebote. Insbesondere in Anbetracht der Überzeugung Janas, dass körperliche und vor allem geistige Fitness Voraussetzungen für die erfolgreiche Teilnahme an Angeboten seien, erscheinen literarische Angebote in ihrem Arbeitsfeld obsolet, da die Klient*innen, die aufgrund ihrer Verfassung als Kandidat*innen für ihr Angebot infrage kämen, kognitiv fit sind und auf diese Weise nicht gefördert werden können. Ihrer Ansicht nach wird jede vorgegebene und begleitete literarische Aktion sowohl von der betroffenen Klientin als auch den beobachtenden Klient*innen als Strafe empfunden. Die negative Konnotation begleiteter literarischer Tätigkeit färbt auch auf andere Tätigkeiten ab, die mit dem Literaturangebot verknüpft sind.

Nach Janas Auffassung sind gesamtgesellschaftlich betrachtet nur wenige Menschen bereit und in der Lage, sich mit Literatur zu beschäftigen. In der Lebenswelt der Psychiatrie erscheint ihr die Situation noch gravierender, sie geht davon aus, dass man hier generell kaum Chancen hat, literaturaffine Klient*innen anzutreffen. Frühere schulische Literaturerfahrungen sind diesen Menschen derart negativ in Erinnerung geblieben, dass sie keinerlei Bereitschaft aufbringen, sich an begleiteten Literaturangeboten zu beteiligen. Auch die Möglichkeiten des literaturdidaktischen Handelns scheinen sehr eingeschränkt zu sein, passende Methoden zur gemeinsamen Bearbeitung literarischer Themen fallen ihr nicht ein. Vielmehr ist sie überzeugt davon, dass gemeinsame Arbeit an Texten die Klient*innen infantilisiert. Literarische Angebote für erwachsene Menschen ohne kognitive Defizite sind daher sinnlos. Dennoch können Bücher Freude bereiten oder sinnvolle Verwendung finden, etwa als Tauschobjekt oder Sammelgegenstand.

Literatur unterscheidet sich grundlegend von anderen Gegenständen pädagogischer Handlungen, sie weckt kaum Begeisterung und besitzt keinen positiven Aufforderungscharakter, weckt jedoch erhebliche negative Emotionen. Dagegen eignet sich Literatur als Mittel zur Distinktion: An der Bereitschaft zur Literaturrezeption scheiden sich die Geister, denn am freiwilligen Umgang mit Literatur erkennt man den intellektuellen Leser, der sich durch Anstrengungsbereitschaft auszeichnet

und auf schnelle und einfache Bedürfnisbefriedigung verzichten kann. Die meisten Menschen hingegen, ganz besonders Menschen mit psychischen und bzw. oder kognitiven Einschränkungen, sind zu solchen Anstrengungen nicht bereit. Sie bedienen sich lieber der Dienste neuer Medien, die anstrengungsfreie Unterhaltung liefern und deutlich mehr sinnliche Reize bieten als das Medium Buch. Grundsätzlich lesewillig und –bereit sind nur Kinder und Jugendliche, oder auch Erwachsene mit kognitiven Defiziten. Diese verfügen nach Janas Ansicht noch über die notwendige Neugier und Begeisterungsfähigkeit, um am Vorlesen von Texten Gefallen zu finden. Außerdem hat ihre Lesebereitschaft noch nicht durch Schulunterricht gelitten. Bei kognitiv nicht eingeschränkten Erwachsenen stieße das Vorlesen dagegen auf erhebliches Desinteresse und bzw. oder deutlichen Widerstand.

Aus all den genannten Gründen erscheint Literatur als Gegenstand pädagogischer Angebote ungeeignet, zumindest in Janas Arbeitsfeld. Weder kann Lesen bei den Klient*innen Interesse wecken, noch kann es erwünschte Wirkungen erzeugen, geeignete Methoden zur Literaturvermittlung und -Literaturbearbeitung stehen für den Erwachsenenbereich nicht zur Verfügung. Die Äußerungen Janas verweisen deutlich auf eine ablehnende Haltung gegenüber Literatur als Gegenstand pädagogischen Handelns, obwohl Jana als Privatperson über eine hohe Leseaffinität verfügt.

Schaubild: Entwicklung der Objekthaltung _ Jana: „Die zerrissene Widerspenstige“

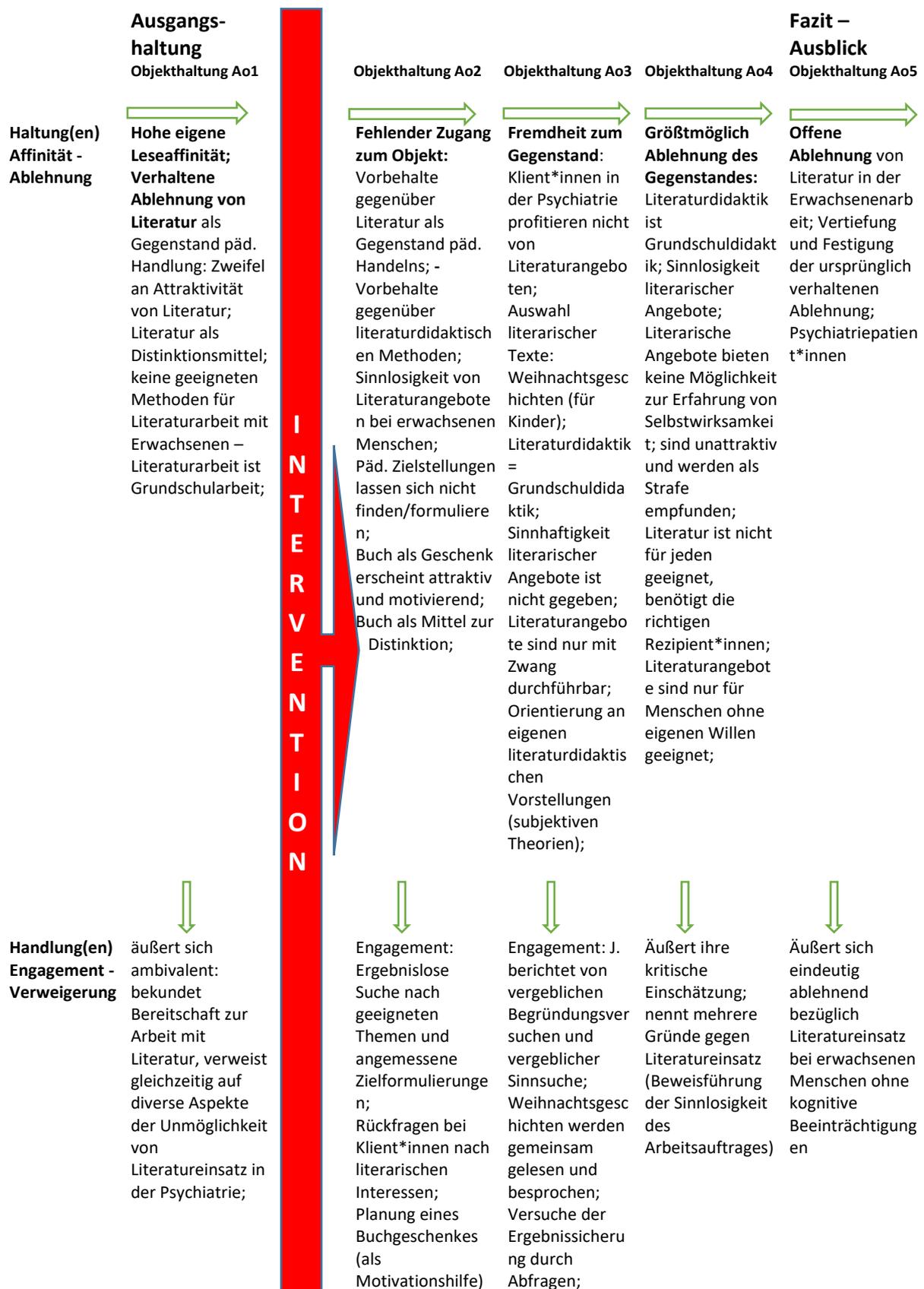


Abbildung 41 Objekthaltung Jana

8.5.3 Situationshaltung ‚Jana‘- Zuversicht oder Skepsis?

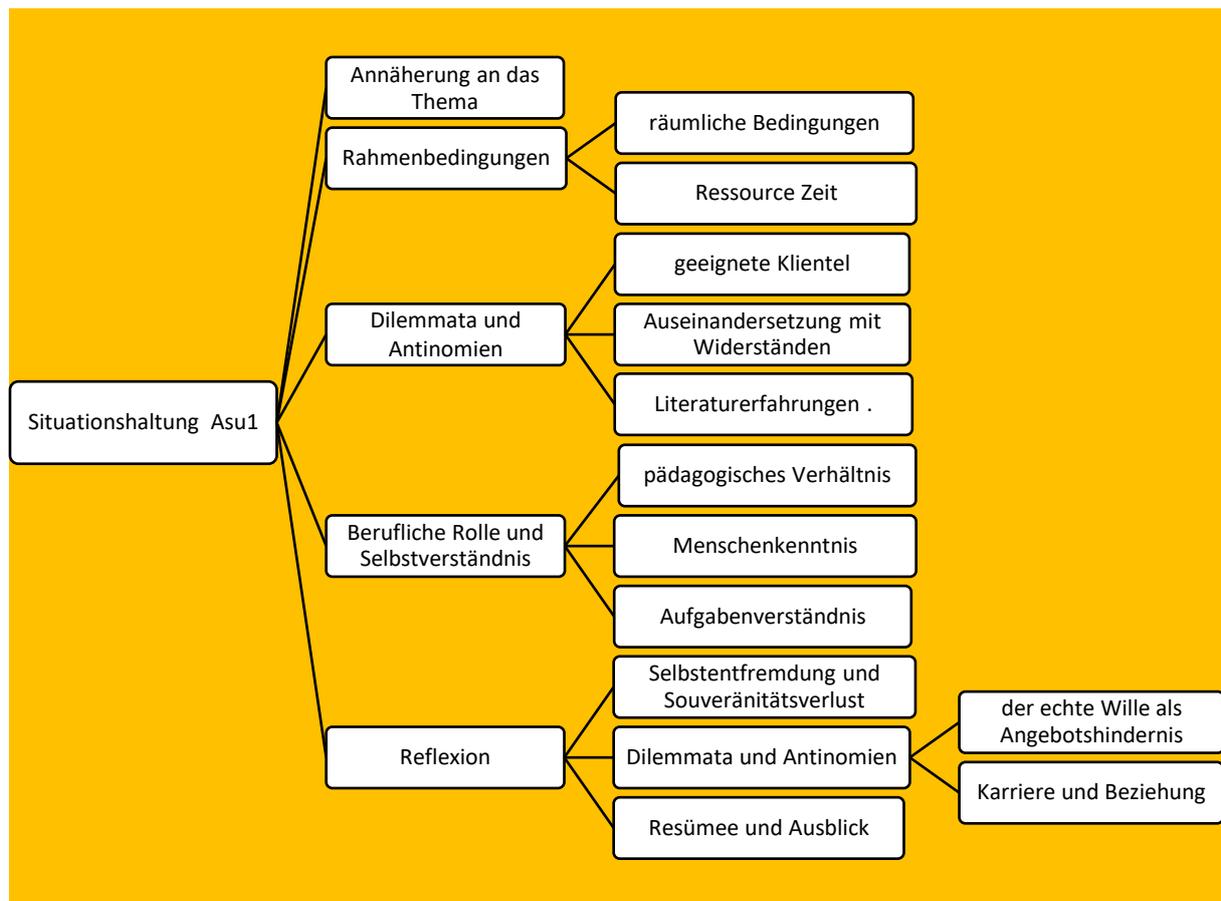


Abbildung 42 Kategoriensystem ‚Situationshaltung Jana‘

8.5.3.1 Annäherung an das Thema

Literatur als Gegenstand pädagogischer Angebote ist für Jana im Erwachsenenbereich völlig neu, daher muss sie nach Möglichkeiten der Umsetzung des Arbeitsauftrages suchen, Rahmenbedingungen erkunden und ein konkretes Angebot planen, d.h. sie muss ein passendes Thema finden, das ihre Klientin anspricht. Auch muss sie geeignete Methoden zur Vermittlung und Bearbeitung von Literatur finden und sich gezielt auf die Durchführung des Angebotes vorbereiten. Hierzu befragte sie zum einen ihre Mitschüler*innen, zum anderen auch ihre Lehrer*innen: *„[...] Ja, ich habe bestimmt fünf- oder sechsmal nachgefragt jetzt bei den Lehrern und es war unklar, was da jetzt passieren soll.“* (D9, Z. 214). Die Orientierung an Lehrer*innen und Vorgesetzten scheitert und wird als unbefriedigend empfunden. Ihre Rückfragen verhelfen ihr nicht zu mehr Klarheit, sondern lassen sie eher orientierungslos und mit dem Gefühl zurück, dass es schwierig werden würde, den Arbeitsauftrag auszuführen. Letztlich sieht Jana sich genötigt, ihrer eigenen Planung zu vertrauen und das Beste aus der Situation zu machen: *„Ja, nicht so gut (...) das ganze Thema (...) es war von vornherein klar, dass es schwierig würde, es durchzuführen [...] und ich hab auch mit anderen gesprochen aus der Klasse, was die so machen und weil ich erst überhaupt keine Ideen hatte (..) und ja, dachte ich mir, mach ich so, das wäre das Bestmögliche glaub ich, in der Situation so [...]“* (D9, Z. 305 -317). Jana steht dem Thema von Anfang an skeptisch gegenüber, versucht aber dennoch, den Anforderungen zu genügen.

8.5.3.2 Rahmenbedingungen

Jana benennt in ihren Schilderungen die räumlichen Bedingungen und die zeitlichen Ressourcen als Faktoren, die sich deutlich wahrnehmbar auf die Angebotssituation auswirken. Dies wird im Folgenden ausgeführt.

8.5.3.2.1 Räumliche Bedingungen

Die Bedingungen zur Durchführung eines literarischen Angebotes erscheinen günstig. Jana arbeitet im offenen Wohnbereich, die Klient*innen haben einen großen Bewegungsspielraum und können auch jederzeit die Wohneinrichtung verlassen. Jana nutzt auch diese Möglichkeit, um zusammen mit der Klientin eine Bibliothek aufzusuchen, die auf dem klinikeigenen Gelände beheimatet ist und somit sehr gut erreicht werden kann: *„Ich arbeite im offenen Wohnbereich und habe versucht, da ein Literaturprojekt durchzuführen wir sind in die Bibliothek und haben uns da ein Buch ausgeliehen [...]“* (D9, Z. 8-9). Die Einrichtung fördert Lesebereitschaft und Literaturnähe der Klient*innen, indem sie zum einen eine institutseigene Bibliothek betreibt und zum anderen Belohnungen für Lesewillige bereithält: *“[...] wir hatten diese Buchgutscheine bekommen da, das ist halt (...) man konnte da halt hinfahren zu der Bibliothek, die da auch zum Klinikum gehört[...]“* (D9, Z. 229 - 230).

Leseförderung wird durch die Einrichtung unterstützt, Lesen als Betätigung der Klient*innen/Patient*innen scheint einen hohen Stellenwert zu haben. Jana nutzt die vorhandenen Möglichkeiten zur Vorbereitung ihres pädagogischen Angebotes und plant Besuche in der klinikeigenen Bibliothek in ihr Vorhaben ein.

8.5.3.2.2 Ressource Zeit

Obwohl sie im ersten Interview auf fehlende personelle und zeitliche Ressourcen hinweist: *„Ja, Zeit (...) ja intensiv ist auf jeden Fall, es dauert gerade auf jeden Fall mit unserem Klientel, wo man dann alles langsamer und wirklich auch Schritt für Schritt alles besprechen muss, es ist halt auch die Zeit ist auch wirklich nicht da – in der Personaldichte, die wir so haben.“* (D4, Z. 153 - 154), kann sie doch einen großen Teil der Arbeitszeit zur Vorbereitung und Durchführung ihres Angebotes in Anspruch nehmen. Dabei erhält sie große Unterstützung durch ihre Kolleg*innen: *„Also ich hab das einfach ausgearbeitet, ich habe auf der Arbeit große Unterstützung gefunden, ich konnte mich da auf der Arbeit elf Stunden konnte ich mich dahin setzen und mich damit befassen, weil ich auch viel Urlaub hatte zwischenzeitlich und habe mich dann aus der ganzen Arbeit komplett rausgenommen, meine Kolleginnen haben das gemacht und ich habe dann die Angebotsplanung geschrieben. [...]“* (D9, Z. 141 - 147).

Jana erhält zwar keine inhaltliche Unterstützung, sie arbeitet ihr Angebot nach ihren eigenen Vorstellungen aus, aber die zeitlichen und personellen Ressourcen sind so günstig, dass es ihr ermöglicht werden kann, sich für die Ausarbeitung ihrer Planung auch aus dem Arbeitsprozess zurückzuziehen. Gleichzeitig investiert Jana auch private Zeit in das Projekt. Zuverlässigkeit und Pflichterfüllung scheinen eine bedeutende Rolle zu spielen, denn sie verwendet einen Teil ihres Urlaubs für die Vorbereitung.

8.5.3.3 Widersprüchliche Anforderungen an das berufliche Handeln

Jana setzt sich intensiv mit ihrem Arbeitsauftrag auseinander, der sie immer wieder in schwierige Entscheidungssituationen bringt. Dabei kämpft sie sowohl mit äußeren Schwierigkeiten als auch mit inneren Konflikten, wie in den folgenden Ausführungen dargestellt werden soll.

8.5.3.3.1 Geeignete Klientel

Jana steht vor der Schwierigkeit, geeignete Klient*innen für die Durchführung ihres Arbeitsauftrages zu finden. Obwohl es an der Schule, die Jana zum Zeitpunkt des Interviews besucht, üblich ist, den Auszubildenden Methoden für die Sichtstunden vorzugeben, um dann im Alltag zu ergründen, bei welchen Klient*innen die vorgegebene Methode/das vorgegebene Thema sinnvoll eingesetzt werden kann, und darauf aufbauend entsprechende Angebote zu gestalten, gerät sie bei der Vorgabe, Literatur als Gegenstand eines pädagogischen Angebotes einzusetzen, in erhebliche innere Konflikte. Aufgrund ihrer tiefen Überzeugungen, dass Literatur zum einen keinen geeigneten Gegenstand für pädagogische Angebote bei Menschen ohne kognitive Defizite darstellt und es zugleich keine altersgerechten Methoden zur Vermittlung von Literatur für erwachsene Menschen gibt, geht sie davon aus, dass sich die Durchführung des Arbeitsauftrages aufgrund fehlender Klient*innen, mit denen ein solches Angebot sinnvoll durchgeführt werden könnte, in ihrem Arbeitsbereich als ausgesprochen schwierig gestalten würde: *„Ja, nicht gut, (...) das ganze Thema (...) es war von vornherein klar, dass es schwierig würde, es durchzuführen. Okay, wenn ich mir mit jemandem vorstellen kann, dann nur mit der Klientin, mit der ich es dann auch durchgeführt hab.[...]“* (D9, Z.305 - 307). Gefühlt hat sie wenig bzw. gar keine Auswahl an ‚geeigneten‘ Klient*innen; selbst die ausgesuchte Klientin ist nicht wirklich an dem Thema interessiert, sie kann auch nach Janas Ansicht nicht von dem Angebot profitieren. Es fehlt an pädagogischen Begründungen für das Angebot, das Jana dennoch durchführt.

8.5.3.3.2 Auseinandersetzung mit Widerständen

Jana erkennt das fehlende Interesse der Klientin an dem geplanten Angebot, sieht sich aber durch den Arbeitsauftrag genötigt, eigene Interessen zu verfolgen und dafür die Interessen der Klientin zurückzustellen: *„Ja, das ist schwierig. Also wenn man die Wahl hat, würden sie lieber was anderes machen wollen, weil es einfach anstrengend ist. Sie müssen sich dahin setzen, konzentriert sein, sich das durchlesen, dann alles verarbeiten, weiß ich nicht war bei mir auch so. Ich habe erst (...) nein, als Letztes habe ich einen Adventskranz gemacht, ich weiß gar nicht mehr so genau, ist schon so lange her ((die anderen lachen)) es ist wirklich so, dass ich es hätte machen müssen, [...]“* (D9, Z.182 - 187).

Nicht nur die Klientin verspürt wenig Motivation zur Teilnahme an dem Angebot, sondern auch Jana selbst scheint es schwerzufallen, sich auf ihr Thema zu konzentrieren und die nötigen Handlungen, die sie jedoch nicht näher erläutert, durchzuführen. Das diffuse Gefühl der Verpflichtung zu pädagogischem Handeln, dem nicht zur Genüge Folge geleistet werden kann, führt zu Unzufriedenheit und Entfremdung zum Handlungsauftrag: *„[...] die zwei oder drei Sachen, das ging am Ende (...) ja sie sehen es ein bisschen als Bestrafung an. Gut, sie wollten mich nicht im Stich lassen, wir hatten das vorher schon besprochen, man hat das halt schon echt gemerkt, (...)“* I: *„Jetzt muss ich mir auch noch die Geschichte anhören (...)“*. Jana: *„Ja, jetzt möchte ich auch gerne mal was Schöneres machen (...)“* (D9, Z. 188 - 191).

Zugunsten der Verfolgung eigener Interessen missachtet Jana unangenehme Empfindungen der Klientin, versucht aber auch, eigene innere Widerstände zu ignorieren. Sie stellt ihre eigene Karriere und das Streben nach einem hohen Ansehen vor Lehrer*innen und Vorgesetzten über die Beziehung zur Klientin, obwohl sie sich gleichzeitig mit ihr auf eine Stufe begibt. Indem sie sich selbst als Opfer von Aufträgen sieht, die sie erfüllen muss, ist sie nicht verantwortlich für das Geschehen, das sie auch selbst als unerfreulich empfindet: „(...) *Ja, was mir Spaß macht. Und ich war jetzt auch nicht mit so einem Elan dabei. Also, schwer zu motivieren, man merkt einfach, da kommt halt nix [...]*“ (D9, Z. 194 - 195). Der Mangel an Resonanz erschwert Jana, ihre Arbeit motiviert durchzuführen.

Mit Literatur als Gegenstand eines Angebotes kann sie sich in der Durchführungsphase noch immer nicht anfreunden. Vielmehr belastet die Entfremdung zum Gegenstand die Situation. Bereits in der Vorbereitungsphase fühlt sie sich angesichts des Themas hilflos und von den Lehrer*innen im Stich gelassen. Die Entfremdung zwischen ihr und dem Lehrpersonal sowie zwischen ihr und dem Gegenstand des pädagogischen Auftrages trägt nicht dazu bei, einen besseren Zugang zum Arbeitsauftrag zu bekommen. Er bleibt ihr fremd und unverständlich. Darüber hinaus setzen die Klient*innen in ihrer Abteilung dem Gegenstand Literatur viel Widerstand entgegen, den sie nicht überwinden kann. Da diese Menschen über klare Vorstellungen verfügen, was sie möchten und was sie mit sich machen lassen, verweigern sie bei unliebsamen Anforderungen die Zusammenarbeit und lassen sich nicht zur Mitarbeit überreden. Der ablehnenden Haltung hat Jana nichts entgegenzusetzen, sie kann sie auch nicht manipulativ überwinden, was hingegen bei kognitiv schwer eingeschränkten Klient*innen durchaus möglich zu sein scheint: „*Ja, sowas mit einer extrem geistig eingeschränkten Person kann ich mir das glaub ich besser vorstellen, [...], Also jemand mit Down-Syndrom zum Beispiel (...) es ist halt schwierig, diesen echten Willen (...) schwierig.*“ (D9, Z. 451 - 452).

Jana scheint hier jedoch Hemmungen zu verspüren, ihre Gedanken auszuformulieren, möglicherweise vermutet sie hier einen Tabubruch: die Überwindung des „echten Willens“ könnte nur durch Überzeugungsarbeit geschehen, was nicht möglich scheint, oder durch Zwang, was auch nach ihren eigenen Vorstellungen nicht wünschenswert ist. Aber auch die Idee der Lenkung weniger willensstarker Menschen wird von ihr nicht ausformuliert, sondern nur in Halbsätzen angedeutet.

8.5.3.3.3 Frühere Literaturerfahrungen als Hindernis literarischer Arbeit

Jana ist fest davon überzeugt ist, dass Menschen ohne kognitive Einschränkung aufgrund früherer Erfahrungen mit angeleiteten Literaturangeboten eine deutliche Abneigung gegenüber literarischen Angeboten entwickelt haben. Daher sieht sie in diesen Vorerfahrungen, die sie als Vorbelastung definiert, eine deutliche Erschwernis ihrer Arbeit in Bezug auf die Umsetzung des vorgegebenen Arbeitsauftrages. Diese geistig regen Menschen hinterfragen kritisch alle Anforderungen, die an sie gestellt werden, und sofern diese Angebote nicht ihren Erwartungen und Bedürfnissen entsprechen, nehmen sie sich die Freiheit zur Verweigerung der Mitarbeit: „*Ja, die denken, hä, warum? Die hinterfragen einfach viel sind ja nicht so, ich probiere das mal aus, sondern fragen, ja warum denn? Ich könnte doch was machen, was mir mehr Spaß macht. Rauchen und Kaffee trinken [...]*“ (D9, Z 455 - 456).

Jana scheint ihre Vorstellungen angeleiteter Literatuarbeit aus dem selbst erlebten Deutschunterricht zu beziehen: „*[...] Sie müssen sich dahin setzen, konzentriert sein, sich das durchlesen, dann alles verarbeiten, weiß ich nicht war bei mir auch so. [...]*“ (D9, Z.183 - 185). Die Vermutung, negative Literaturerfahrungen in der Schule zu machen, trifft allem Anschein nach auf alle Menschen zu, die

dem allgemeinbildenden Schulsystem ausgesetzt sind. Ausnahmen bilden nur Menschen, die entweder noch zu jung sind, um diese Erfahrungen gemacht zu haben, oder aufgrund schwerer kognitiver Einschränkung gänzlich von solchen Anforderungen verschont bleiben. Nur sie haben die Möglichkeit, ihre Neugierde zu bewahren und auch im Erwachsenenalter Offenheit für literarische Angebote zu zeigen, die außerhalb eines schulischen Rahmens und frei von Zwang stattfinden: *„Ja, sowas mit einer extrem geistig eingeschränkten Person kann ich mir das glaub ich besser vorstellen, weil die nicht so negativ vorbelastet ist, die ist da offener. Also jemand mit Down-Syndrom zum Beispiel [...].“* (D9, Z. 451 - 452).

Auch die Möglichkeit, bei der Planung der Angebote aktiv mitzuwirken und eigene Wünsche und Vorstellungen einzubringen, macht literarische Themen für die Klient*innen nicht attraktiver: *„[...] Ich hab auch überlegt, ob ich das mit einem Film mache, Buch lesen und dann eine Filmbesprechung, aber (...) nein, irgendwie (...) ich hab vorher unheimlich viel nachgefragt, was sie möchten, weil ich selber auch (...) ich hätte auch ein paar Ideen, aber ich dachte, wir machen, was sie möchten [...]“* (D9, Z. 458 - 460). Jana lässt hier Unsicherheit erkennen. Einerseits sieht sie sich durchaus in der Lage, interessante Angebote zu entwickeln, andererseits scheint hier die Befürchtung auf, diese könnten auf Ablehnung stoßen, was sie aber vermeiden möchte. Jana fragt daher viel nach, um sich zu orientieren. Zum einen könnte dies ausgelöst sein durch den Wunsch, Anerkennung zu erfahren und das Selbstbild der kompetenten Fachkraft aufrecht zu erhalten, andererseits versucht sie, hier einem beruflichen Paradigma gerecht zu werden und zunächst die Bedürfnisse und Wünsche der Klient*innen zu erkunden, bevor sie ein konkretes Angebot plant und durchführt.

8.5.3.4 Berufliche Rolle und Selbstverständnis

Bei der Auswertung der Daten bildeten sich zu dieser Kategorie drei Subkategorien, die über Janas Selbstverständnis, ihre Vorstellungen von ihrer Rolle als Heilerziehungspflegerin und ihrer Rolle als Schülerin Auskunft geben.

8.5.3.4.1 Pädagogisches Verhältnis

Jana sieht sich als eine Person, die den Klient*innen empathisch zugewandt ist. So versucht sie etwa, Sinn und Zweck von Angeboten zu erläutern, was ihr im gegebenen Fall jedoch nicht gelingt: *„[...] Ich konnte selber keine Erklärung dazu geben, was uns beiden das jetzt bringt.“* (D9, Z. 308). Sie möchte die Menschen in ihre Entscheidungen einbeziehen und nicht über deren Köpfe hinweg Entscheidungen treffen: *„[...] ich hätte auch ein paar Ideen, aber ich dachte, wir machen, was sie möchten [...]“* (D9, Z. 459 - 460). Für die vermutete ablehnende Haltung ihrer Klient*innen gegenüber Vorleseangeboten zeigt sie Verständnis: *„Gerade dieses Vorlesen ist ja sehr kindlich, wenn ich zu jemandem hingehere und sage ‚oh ... soll ich Ihnen mal was vorlesen?‘, sagt der ‚Hä? Warum?‘ (..) ne?“* ((lacht)) (D4, Z. 327 - 328).

In ihrer beruflichen Rolle sieht Jana sich verpflichtet, sich auf die Bedürfnisse und das individuelle Tempo der Klient*innen einzustellen: *„[...] ja intensiv ist auf jeden Fall, es dauert gerade auf jeden Fall mit unserem Klientel, wo man dann alles langsamer und wirklich auch Schritt für Schritt alles besprechen muss [...]“* (D4, Z. 151 - 152). Dabei ist es ihr auch wichtig, auf einer horizontalen Ebene mit den Menschen umzugehen und ihnen auf Augenhöhe zu begegnen. Zwang zur Durchsetzung pädagogischer Vorhaben erscheint ihr unangebracht, weil wirkungslos: *„[...] weil, wenn er das nicht möchte, dann bringt das dann auch nichts.“* (D4, Z. 237 - 238), dialogisches Handeln jedoch: *„[...] ich*

hab vorher unheimlich viel nachgefragt, was sie möchten, weil ich selber auch [...]“ (D9, Z. 458 - 459) und Zusammenarbeit sind ihr wichtig: „[...] wir sind in die Bibliothek und haben uns da ein Buch ausgeliehen [...]“ (D9, Z. 8 - 9).

In ihrer Rolle als Heilerziehungspflegerin bereitet sie auch Angebote vor, die die Klient*innen zu alltagspraktischem Handeln befähigen und auch Möglichkeiten der Freizeitgestaltung aufzeigen: „[...] wir machen auch Ausflüge und Backgruppen und Kochgruppen [...]“ (D9, Z. 449). Bei ungeliebten Aufgaben wie bspw. einem literarischen Angebot kann sie dabei auf die Bereitschaft der Klient*innen zur Teilnahme nicht vertrauen, daher muss sie Anreize liefern und Vorhaben durchsetzen: „[...] Also freiwillig würden die das nicht machen [...]“ (D4, Z. 432) I: „Also anbieten müssen Sie das schon und auffordern auch?“ Jana: „Ja“ ((nickt)) (D4, Z. 435 - 436).

Gegebenenfalls setzt sie sich dabei auch über die Befindlichkeiten der Klient*innen hinweg und entscheidet gegen deren erklärten Willen. Sie sieht sich befugt zur Ausübung von Macht, so bestimmt sie etwa, wer an ihrem unbeliebten Angebot letztlich teilnehmen muss: „[...] die Klientin, die ich mir ausgesucht hatte [...]“ (D9, Z. 13) und gibt vor, wie Angebote abzulaufen haben: „Ich hab ihr das auch alles vorher auch erklärt die Situation, wie wir das gestalten werden, [...]“ (D9, Z. 324). Dabei trifft sie Entscheidungen und setzt diese auch gegen den Willen der Klient*innen durch: „[...], ich hab nur gesagt, das ist meine Aufgabe und wir machen das jetzt so.“ (D9, Z. 247). Hierbei erscheint es ihr legitim, dass sie eine Klientin auch dazu verpflichtet, Aktivitäten durchzuführen, die nicht deren Interessen dienen, sondern letztlich nur dem Zweck folgen, den Aufgaben der angehenden Fachkraft in der Rolle als Schülerin/Praktikantin nachzukommen. Sogar eigene Zweifel am Wert der Aktivität lassen keine Zweifel an der Legitimität der Durchsetzung eigener Interessen unter Einsatz der zur Verfügung stehenden Autorität aufkommen. Die Mitarbeit der Klientin schätzt Jana aber nicht als eine erzwungene Handlung ein, sondern führt die Teilnahme auf ihre Beliebtheit bei der Klientin zurück: „Mir zuliebe hat sie das schon mitgemacht, sie mag mich halt auch, aber so (...) ich weiß nicht (...)“ (D9, Z. 421) und sie ist sich der Solidarität dieser Person bzw. ihrer gesamten Klientel sicher: „[...] Gut, sie wollten mich nicht im Stich lassen [...]“ (D9, Z. 189).

8.5.3.4.2 Zuverlässigkeit und Anstrengungsbereitschaft

Ihre Aufgaben, die Jana von der Schule übertragen bekommt und die sie in ihrer Rolle als Praktikantin ausführen soll, nimmt sie sehr ernst und sie betont ihre intensiven Bemühungen der sorgfältigen Vorbereitungen. Sie möchte sich Klarheit über den Arbeitsauftrag verschaffen und fragt bei Lehrern nach, was genau zu tun ist: „Ja, ich habe bestimmt fünf- oder sechsmal nachgefragt jetzt bei den Lehrern und es war unklar, was da jetzt passieren soll.“ (D9, Z. 213 - 214). Nachdem diese Anfragen erfolglos verlaufen sind, erkundigt sie sich auch bei Mitschüler*innen über Möglichkeiten sinnvoller Angebotsgestaltungen: „[...] und ich hab auch mit anderen gesprochen in der Klasse, was die so machen und weil ich erst überhaupt keine Ideen hatte [...]“ (D9, Z. 315 - 316). Jana betreibt viel Aufwand bei der Planung ihres literarischen Angebotes und sie zeigt sich sehr fleißig und pflichtbewusst: „[...] elf Stunden konnte ich mich dahin setzen und mich damit befassen, weil ich auch viel Urlaub hatte zwischenzeitlich [...]“ (D9, Z. 142 - 143). Sie investiert einen Teil ihres Urlaubs in die Bearbeitung der Aufgabe, aber auch in ihrer Rolle als Mitarbeiterin der Einrichtung ist sie von den Vorbereitungsarbeiten betroffen. Durch die zusätzliche Belastung sieht sie sich genötigt, sich für einige Stunden aus dem Arbeitsprozess zurückzuziehen: „[...] und habe mich dann aus der ganzen Arbeit komplett rausgenommen [...]“ (D9, Z. 144 - 145) und die Unterstützung der Kolleg*innen in Anspruch

zu nehmen, die für diese Zeit ihre Aufgaben erledigen: „[...] meine Kolleginnen haben das gemacht und ich habe dann die Angebotsplanung geschrieben. [...]“ (D9, Z. 146).

8.5.3.4.3 Menschenkenntnis

Jana ist der Überzeugung, dass sie ihre Klient*innen gut kennt und deren Bedürfnisse und Bedarfe sehr gut einschätzen kann. Dabei nimmt sie sich selbst gerne als Maßstab zur Unterscheidung zwischen sich als Stellvertreterin nicht behinderter Menschen und ‚den Leuten‘, also Menschen mit psychischen und/oder kognitiven Einschränkungen: „Für mich persönlich jetzt nicht, [...] aber es geht doch darum, erstmal in kleinen Schritten den Leuten [...]“ (D4, Z. 145). Jana glaubt, ihre Klient*innen gut zu kennen und mögliche Handlungen vorhersehen zu können, auch wenn sie diese bis dato noch nicht erlebt hat: „Na, wenn ich zu der sagen würde, lesen Sie das Buch und Sie kriegen ne Schachtel Zigaretten, das würde er sofort machen.“ (D4, Z. 245) und sie kennt die Vorlieben und Abneigungen ihrer Klient*innen: „[...] aber meine die sind eher so auf Spiele fixiert. ((nickt)) ja (.) doch (...) ((nickt))“ (D4, Z. 97 - 98). Die nachdrückliche Art der Darstellung verweist auch auf Janas Überzeugung, über die Schwächen ihrer Klient*innen bestens im Bilde zu sein. Sie sind bestechlich und manipulierbar: „[...] es wird also viel gedealt so bei uns auf der Arbeit [...] krieg ich drei Zigaretten getauscht, krieg ich mein Buch getauscht, das wär schon realistisch auf jeden Fall.“ (D4, Z. 177) und sie verhalten sich häufig destruktiv: „Da, da passieren wieder viele negative Sachen, da macht wieder einer viel Mist und dann kommt das dann wieder überall weg.“ (D4, Z. 404 - 405)

8.5.3.4.4 Aufgabenverständnis

Ebenso wie ihre Kolleg*innen sieht Jana Literaturvermittlung nicht als vorrangige Aufgabe von Heilerziehungspfleger*innen an. Vielmehr ist nach Ansicht der Befragten der Schwerpunkt der heilerziehungspflegerischen Arbeit in der Bewältigung basaler alltäglicher Handlungen, vor allem in der Mobilisierung der Klient*innen, zu sehen. Janas Kollegin Yvette bringt dies auch den Punkt und niemand widerspricht ihr: Yvette: „Also als ich auf dem Wohnbereich war, hab ich keinen Gedanken irgendwie wirklich daran verloren, sich irgendwohin setzen zu können und mit irgendwem die Zeitung zu lesen. Also man hat echt andere Sachen zu tun.“ (D4, Z.208 - 210). Als zentrale Aufgaben von Heilerziehungspfleger*innen nennt Jana die Mobilisierung antriebsgeminderter Klient*innen: „[...] erstmal die Leute aus dem Bett zu bekommen.“ (D4, Z. 199 -200) und die (Wieder-)Herstellung alltagsspezifischer Kompetenzen: „[...] die Leute wieder alltagstauglich machen [...]“ (D4, Z. 190). Durch den Arbeitsauftrag, ein literarisches Angebot durchführen zu sollen, sieht sich Jana in eine Lehrerinnenrolle versetzt: „[...] wenn man so `ne Aufgabe gibt, dann kommt das der Schule immer sehr nah. [...]“ (D4, Z. 431 - 432) , „[...]da könnte man das organisieren, denen was geben, vielleicht `ne Aufgabe dazu [...]“ (D4, Z. 426).

Erfahrung im Umgang mit Literatur als Gegenstand pädagogischer Handlungen konnte sie vor ihrer Ausbildung zur Heilerziehungspflegerin sammeln: „[...] Sprachheilkindergarten hab ich im FSJ gemacht, da hab ich nur vorgelesen, fast den ganzen Tag nur vorgelesen (...)“ (D4, Z. 324). Jedoch erweisen sich diese Erfahrungen bei der Umsetzung ihrer Aufgabe im Umgang mit erwachsenen Menschen als wenig hilfreich. Trotz ihrer umfangreichen Erfahrungen mit Angeboten zur Sprachförderung hat sie bis dato keine Vorstellung, was sie sich unter einem literarischen Projekt mit Erwachsenen vorstellen könnte, der Transfer vom Kinder- zum Erwachsenenbereich gelingt ihr bislang nicht: „[...] unter dem Projekt konnte ich mir jetzt gar nix vorstellen, hab mir überlegt, was könnte das sein, ist mir nix Plausibles

eingefallen. Ja. ((lacht))“ (D4, Z: 9 - 11). Auch im zweiten Interview zeigt sie kein Verständnis für die Aufgabe: „[...] warum machen wir das jetzt (..) und das können wir selber nicht beantworten [...]“ (D9, Z, 419 -420), die sich von allen anderen pädagogischen Angeboten deutlich unterscheidet: „[...] und sie konnte sich gar nicht so drauf einlassen, weil es halt was ganz anderes ist [...]“ (D9, Z. 240 - 241). Diese Unklarheit ruft unter den gegebenen Bedingungen erhebliche Irritationen hervor.

8.5.3.5 Reflexion

Eine relevante Kompetenz pädagogischer Fachkräfte stellt die Fähigkeit zur Reflexion dar. Im Sinne des strukturtheoretischen Ansatzes (Terhart 2011, vgl. Kap. 2.3) besteht durch die Fähigkeit zur Reflexion die Möglichkeit der rekonstruktiven Durchdringung tiefliegender Strukturprobleme und Antinomien in pädagogischen Berufen, und eine reflektierende und selbstkritische Rückschau auf das eigene Handeln begünstigt die Weiterentwicklung professioneller Fähigkeiten.

8.5.3.5.1 Selbstentfremdung und Souveränitätsverlust

Hilflosigkeit und (versteckte) Wut resultieren aus dem Arbeitsauftrag, der mit diffusen Ängsten und Unsicherheiten verknüpft zu sein scheint: „[...] ich hatte einfach Angst vor der Situation, die entstanden ist.“ (D9, Z. 461 - 462). Hier offenbart sich eine andere, bisher nicht gezeigte Seite Janas. Die Souveränität zeigt Risse und der Hinweis auf eigene Ängste kann als eine Schlüsselaussage verstanden werden, der das widersprüchliche Verhalten Janas verständlich werden lässt. Egodefensives Verhalten bzw. ego-defensive Beliefs dienen zu Abwehr von systemgefährdenden Beliefs (vgl. Kap. 4.4.2), die das Selbstwertgefühl beeinträchtigen könnten. Jana attackiert sogar die Interviewerin: „[...] Was hätten Sie denn zum Beispiel gesagt, ja warum (...) warum machen wir das jetzt (..) und das können wir selber nicht beantworten [...]“ (D9, Z. 418 - 420). Jana gesteht hier ihre Ratlosigkeit ein: „[...] und das war echt was, wo ich an meine Grenzen gestoßen bin, wo ich dachte, warum mache ich das jetzt, sie hat gar kein Interesse daran. Mir zuliebe hat sie das schon mitgemacht, sie mag mich halt auch, aber so (...) ich weiß nicht (...)“ (D9, Z. 420 - 423).

Diese Situation der Selbstentfremdung durch die erlebte Hilflosigkeit führt auch zur Entfremdung von der Klientin. Jana demonstriert nicht nur ihre Macht, sondern sie nutzt sie auch zur Durchsetzung eigener Interessen. Da sie trotz intensiver Vorbereitung noch immer keinen Sinn in dem Angebot erkennen kann und sie auch keinen Weg gefunden hat, das Angebot ansprechend zu gestalten, gerät sie in einen Interessenkonflikt mit der Klientin, die sich selbst als Opfer von Praktikant*innen sieht: „[...] sie ist ja auch schon 25 Jahre im Klinikum und sagt auch, was ist (...) sie ist oft Opfer von so Angeboten, hat sie mir auch gesagt, also von so Schülern [...]“ (D9, Z. 242 - 244). Jana löst den Interessenskonflikt zwischen dem Bedürfnis der Klientin, nicht wieder zum Angebotsopfer zu werden und ihrer eigenen Zwangslage, ein Angebot durchführen zu sollen, das der Klientin nicht gefällt, indem sie aufgrund ihrer Position die Anweisung erteilt, die Aufgabe in der von ihr vorgesehenen Weise zu lösen. Dabei duldet sie weder Widerspruch noch Widerstand. Ihre eigene Unsicherheit versucht sie zu verbergen und behält dabei alle ihre Zweifel und Überlegungen bei sich: „[...] Ich habe mir lange darüber Gedanken gemacht, und dann konnte ich ja nichts sagen, [...]“ (D9, Z. 311 - 312).

Jana versucht ihre Souveränität aufrecht zu erhalten, indem sie letztlich autoritär verfügt, was geschehen soll: „[...] wir machen das jetzt so.“ (D9, Z. 248). Ihr autoritäres Verhalten versucht sie abzumildern, indem sie sich selbst gleichfalls als Opfer zu verstehen gibt: „[...] das ist meine Aufgabe [...]“ (D9, Z. 247). Die Fremdheit zu Literatur als Gegenstand pädagogischen Handelns stellt sie vor

Anforderungen, in denen gewohnte Handlungsmuster nicht mehr zu greifen scheinen. Angst vor Souveränitätsverlust führt zur Entfremdung von der Klientin, die bis dato gute Beziehung leidet, da die Frau nun auch bei Jana die Erfahrung macht, trotz ihres deutlich geäußerten Widerstandes zum Angebotsopfer degradiert zu werden.

Auch sich selbst scheint Jana untreu zu werden, denn wiederholt verweist sie auf den Wert achtsamer und vertrauensvoller Beziehungen zu den Klient*innen, zugleich wirkt ihr Handeln in einigen Situationen kalt und unnachgiebig. Gleichzeitig ist Jana während der Reflexion nicht bei sich, sie wendet alle kritischen Nachfragen an ihre Person ab und hinterfragt nicht ihr eigenes Fühlen und Handeln, sondern verweist auf die Unsinnigkeit des Arbeitsauftrages, den niemand begründen kann – auch die Interviewerin nicht (D9, Z. 418). So bleibt sie sich selbst fremd, wo ihre Selbstwirksamkeitserwartungen sich nicht erfüllen und sie auch keine Erklärungen bzw. Antworten auf die Fragen nach dem ‚Warum‘ des Scheiterns erhält⁸². Einzig das Eingeständnis der Angst vor der Situation gewährt einen kurzen Einblick in Janas Gefühlslage und zeigt ein selbstreflexives Moment, das jedoch nur kurz aufblitzt, um im nächsten Augenblick die Ursachen des schwierigen Verlaufes ihres Angebotes in Umständen zu suchen, die mit ihrer Person nicht in Zusammenhang stehen.

8.5.3.5.2 Dilemmata und Antinomien – Angst vor der Situation

Janas Situationshaltung wird deutlich beeinflusst durch widersprüchliche Erwartungen und Vorstellungen. Besonders zwei Aspekte wirken sich deutlich auf ihre Situationshaltung aus: der „echte Wille“ der Klient*innen einerseits und ihr eigenes Karrierestreben, das in manchen Situationen den Bedürfnissen der Klient*innen entgegenzustehen scheint, andererseits. Die Unvereinbarkeit dieser beiden Faktoren soll in den kommenden Ausführungen erläutert werden⁸³.

⁸² Rosa definiert Resonanz nach folgenden Kriterien: „Resonanz ist eine durch Af← fizierung und E→motion, intrinsisches Interesse und Selbstwirksamkeitserwartung gebildete Form der Weltbeziehung, in der sich Subjekt und Welt gegenseitig berühren und zugleich transformieren. Resonanz ist keine Echo-, sondern Antwortbeziehung; sie setzt voraus, dass beide Seiten mit *eigener Stimme* sprechen, und dies ist nur dort möglich, wo starke Wertungen berührt werden. Resonanz impliziert ein Moment konstitutiver Unverfügbarkeit. Resonanzbeziehungen setzen voraus, dass Subjekt und Welt hinreichend >geschlossen< bzw. konsistent sind, um mit je eigener Stimme zu sprechen, und offen genug, um sich affizieren oder erreichen zu lassen. Resonanz ist kein emotionaler Zustand, sondern ein Beziehungsmodus. Dieser ist gegenüber dem emotionalen Inhalt neutral. Daher können wir traurige Geschichten lieben.“ (Rosa 2017, 298). Hervorhebungen im Original, WP

⁸³ Antinomien lassen sich auch im Bereich der Heilerziehungspflege nachweisen. Nach Helsper zeigen sich Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Dies lässt sich auch vom schulischen auf den sozial-, heil- und sonderpädagogischen Bereich übertragen. Helsper geht von der These aus, dass die „antinomischen Grundspannungen des Lehrerhandelns durch die fortschreitenden Prozesse reflexiver Modernisierung eine Steigerung erfahren und neue Reflexions- und Handlungsansprüche für Lehrer generieren“. Helsper benennt fünf konstitutive professionelle Antinomien des Lehrerhandelns: Distanz versus Nähe, Subsumption versus Rekonstruktion, Einheit versus Differenz, Organisation versus Interaktion/Kommunikation, Heteronomie versus Autonomie. Die Steigerung pädagogischer Handlungsantinomien führt zu vier Paradoxien der reflexiven Modernisierungsprozesse (Helsper 1996, 537). Helsper spricht von a) dem Rationalisierungsparadoxon und der pädagogischen Handlungsantinomie von Organisation und Interaktion/Kommunikation; b) dem Zivilisationsparadoxon und der pädagogischen Handlungsantinomie von Nähe und Distanz; c) dem Pluralisierungsparadoxon und den pädagogischen Antinomien von Subsumption versus Rekonstruktion und Einheit versus Differenz; d) dem Individualisierungsparadoxon und der pädagogischen Handlungsantinomie von Autonomie und Heteronomie (ebd. S: 537 -544)

8.5.3.5.2.1 Der echte Wille als Angebotshindernis

Lebensalter und geistige Fitness der Menschen lassen literarische Angebote obsolet erscheinen, da diese Menschen zum einen selbst bestimmen können und sollen, ob sie lesen wollen oder nicht und Nichtleser sich ihrer Meinung nach nicht zum Lesen motivieren lassen. Außerdem existieren nach Janas Überzeugung aus literaturdidaktischer Sicht keine Methoden, die erwachsenen Menschen ohne geistige Einschränkungen gerecht werden könnten. Literatur selbst ist nach Janas Vermutung bei den Klient*innen so negativ konnotiert, dass sie per se abschreckend wirkt, außerdem ist sie nicht mehr zeitgemäß. Jana sieht also derart hohe Hürden bei der Umsetzung ihres Arbeitsauftrages, die sie mit ihren Mitteln und Kompetenzen nicht überwinden kann, sodass sie sich in die Enge gedrängt fühlt. Sie hat Angst vor Imageverlust, Verlust der Autorität und Souveränität. Der „echte Wille“ der Klient*innen erweist sich als zusätzliches schwerwiegendes Angebotshindernis: *„[...] viele sind ja nicht so, ich probiere das mal aus, sondern fragen, ja warum denn? [...] ich hatte einfach Angst vor der Situation, die entstanden ist.“ (D9, Z. 461).*

Das kritische Bewusstsein der Menschen ist jedoch nicht nur lästig, sondern auch beängstigend. Jana fühlt sich in ihrer Souveränität bedroht und schwankt zwischen dem Wunsch nach positiver Beziehung zu den Klient*innen und Pflichterfüllung. Beides wäre für sie nur vereinbar, wenn der ‚echte Wille‘ nicht als Barriere dazwischenstünde: *„Ja, sowas mit einer extrem geistig eingeschränkten Person kann ich mir das glaub ich besser vorstellen, weil die nicht so negativ vorbelastet ist, die ist da offener. Also jemand mit Down-Syndrom zum Beispiel (...) es ist halt schwierig, diesen echten Willen (...) schwierig.“ (D9, Z. 452 - 453).* Jana stehen keinerlei Mittel zur Verfügung, diesen echten Willen entweder in ihr Handeln zu integrieren und Methoden zu finden, die diesem gerecht werden könnten, oder den echten Willen durch Überzeugungsarbeit oder Manipulation zu entkräften. Es gelingt ihr nicht, ihr Angebot sinnvoll zu begründen, aber sie ist auch nicht in der Lage, mit der Klientin offen über ihr eigenes Dilemma zu sprechen: *„Ich konnte selber keine Erklärung dazu geben, was uns beiden das jetzt bringt, und das finde ich eigentlich [...]“ (D9, Z. 309 - 310).* Vielmehr zweifelt sie selbst massiv an der Sinnhaftigkeit, zumal ihr die Situation der gemeinsamen Lektürebearbeitung unnatürlich erscheint: *„Weil das keine natürliche Situation ist, einfach, es ist einfach unnatürlich, finde ich.“ (D9, Z.352).*

Stattdessen bringt die Frage nach dem Sinn des Angebotes Jana in Erklärungsnot. Jana ist selbst unzufrieden, dass sie den Sinn des Angebotes nicht erklären kann, führt dieses Unwohlsein jedoch nicht näher aus bzw. sie benennt letztlich ihre Unzufriedenheit nicht. Das hartnäckige Nachfragen bringt sie in Bedrängnis. *„[...] ja, sie hat mich gefragt, ich konnte es ihr einfach nicht beantworten. [...]“ (D9, Z. 310 - 311).* Durch ihre Unfähigkeit, eine angemessene Antwort zu finden, gerät sie in ein Dilemma: Jana sollte aufgrund ihrer Fachkompetenz Auskunft geben können, kann dies aber nicht. Gleichzeitig bringt sie das gegenüber der Klientin in eine schlechte Position, denn ihre Fachlichkeit und somit ihre Autorität und ihre Souveränität können angezweifelt werden: *„[...] Ich habe mir lange darüber Gedanken gemacht, und dann konnte ich nicht sagen, ja das bringt Ihre kognitive Förderung (...) das konnte ich ihr nicht sagen, so ist sie ist ja fit [...]“ (D9, Z: 312).* Die einzige für sie mögliche Begründung entfällt, da der ein Förderbedarf nicht vorliegt, und eine andere Begründung für die Sinnhaftigkeit des Angebots kann Jana nicht erkennen. Dies bringt sie in eine unangenehme Situation. Sie erkennt die psychische Verfassung ihrer Klientin durchaus und vermutet, dass diese sich gedemütigt fühlt: *„Und ich konnte ihr nicht sagen, dass sie denkt, dass ich denke, sie ist doof [...]“ (D9, Z. 313 - 314).*

Möglicherweise erkennt Jana, was in der Klientin vorgeht, jedoch gibt es eine Barriere, die sie hindert, die unangenehmen Gedanken und Gefühle der Klientin anzusprechen. Jana nimmt zwar den ‚echten Willen‘ der Frau zur Kenntnis, lässt dies aber nicht erkennen. Sie begründet nicht, warum es für sie in dieser Situation ein Tabu darstellt, die Gefühlslage ihrer Klientin zu thematisieren. Indem Jana nicht auf die Befindlichkeiten der Klientin eingeht, hat sie auch keine Möglichkeit, sie zu trösten oder unangenehme Gedanken zu entkräften. Dem echten Willen der Klientin stehen der Wunsch nach positiver Beziehungsgestaltung einerseits und Pflichterfüllung andererseits unvereinbar gegenüber und so entsteht eine antinomische Situation, aus der sie keinen Ausweg sieht. In dieser ausweglosen Situation wird die Entfremdung zwischen Jana und ihrer Klientin, aber auch zwischen Jana und dem Objekt Literatur, sowie die Entfremdung Janas zu sich selbst, sehr deutlich.

8.5.3.5.2.2 Karriereinteressen als Beziehungshindernis

Jana reflektiert, dass ihr Angebot am Bedarf bzw. an den Bedürfnissen der Klientin vorbeigeht. Sie vermutet auch, dass die ungeeigneten Methoden der Grundschuldidaktik, wie ursprünglich vermutet, nicht dazu geeignet sind, Literatur in einer Weise zu vermitteln, die die Klientin positiv berührt. Wie erwartet erzeugt die Auseinandersetzung mit Literatur keine Resonanz, sondern ruft Ablehnung hervor. Das „Bestmögliche“, das Jana aus der Situation gemacht hat, ist nicht gut genug für ihre Klientin. Jana entwickelt durchaus Empathie, sie versetzt sich in die Lage der Klientin, sie nimmt einen Perspektivenwechsel vor und interpretiert das Empfinden der Klientin bei der Durchführung, aber auch schon bei der Ankündigung eines literarischen Angebotes: *"[...] Ich finde, das vermittelt einem immer so, dass sie nicht in der Lage ist, das alleine zu machen. Weil das keine natürliche Situation ist, einfach, es ist unnatürlich, finde ich."* (D9, Z. 355 - 356).

Gemeinsame Arbeit an einem Text erzeugt eine unnatürliche Situation, die als unangenehm empfunden wird. Jana zeigt jedoch keine Reaktion auf die Verstimmtheit der Klientin in Form des Bedürfnisses, sich zu entschuldigen und ihre Vorgehensweise zu verändern. Vielmehr ist ihre Aufmerksamkeit auf ihre eigene Person gerichtet, sie konstatiert sehr nüchtern und offen, dass sie froh ist, heil davon gekommen zu sein: *"[...] aber das hat keinen positiven Anklang, glaub ich, gefunden. Ich bin froh, dass ich keine Sichtstunde gemacht habe."* (D9, Z. 318 - 319). Das heißt in ihrem Fall, sie wurde für ihr Angebot nicht benotet und sie führt eher pro forma eine Aufgabe durch, um Erwartungen zu erfüllen, die von übergeordneten Personen (Lehrer*innen) bzw. einer übergeordneten Instanz (Schule) vorgegeben war.

Jana handelt nicht aus großer innerer Not, weil sie unter Notendruck steht, sondern verspürt aus anderen persönlichen Motiven Druck, die vermutlich mit der Angst vor Verlust des Ansehens, der Kontrolle und der Souveränität verbunden sind. Dennoch reicht dieser Druck, um bei ihr Angst auszulösen: *"[...] ich hatte einfach Angst vor der Situation, die entstanden ist."* (D9, Z. 461). Die Tatsache, dass sie trotz des Leids der Klientin für sich eine positive Bilanz zieht, weil sie selbst heil davongekommen ist, erhärtet den Verdacht, dass Jana vorwiegend ihre eigenen Interessen verfolgt. Dies verweist auf eine Rangfolge von Werten (vgl. Kap. 4.3.2). Werte, die dem Selbstkonzept näherstehen und eine zentralere Position für die Person einnehmen, haben Vorrang vor ideellen Werten, die die Person weniger betreffen.

Bei Jana haben Werte, die dem Ansehen vor anderen und der Selbstwahrnehmung näherstehen, Vorrang vor Werten, die die Befindlichkeiten anderer Personen betreffen, wie Zufriedenheit und Wohlbefinden der Klientin. Bei Jana rangiert Pflichterfüllung und das eigene Ansehen vor

höherstehenden Personen wie Vorgesetzten und Lehrer*innen vor der Beziehungsgestaltung mit gleich- bzw. niedriger gestellten Personen. Janas abschließende Bemerkung verweist auf eine Weigerung, sich mit dem eigenen Handeln kritisch zu befassen, obwohl sie durchaus Empathie bekundet, die sie aber ihren eigenen Schilderungen nach im Umgang mit der Klientin vermissen lässt. Auch von kritischer Selbsterkenntnis ist sie weit entfernt: *„Ja genau (...) das war total (...) komisch einfach. Die Situation auch, sich einfach so dahin zu setzen. Ich hab ihr das auch alles vorher erklärt, die Situation, wie wir das gestalten werden, aber (...) es war halt einfach ein Satz mit X.“* (D9, Z. 323 - 325). Keine einzige Stelle im Interview deutet darauf hin, dass sie ihr eigenes Handeln bzw. ihre eigenen Beliefs kritisch in den Blick nimmt. Jana registriert, dass ihr Angebot nicht gut angenommen wurde, führt dies jedoch auf Umstände zurück, die stets außerhalb ihrer Person liegen. Hier krönt sie ihre Reflexion mit der lapidaren Bemerkung, das Projekt sei eben „ein Satz mit X“ gewesen. Damit deutet sie die eigene Hilflosigkeit und die a priori bestehende Unmöglichkeit an, die vorgegebene Aufgabe zufriedenstellend zu lösen.

8.5.3.5.3 Resümee und Ausblick

Trotz der negativen Erfahrungen, von denen Jana berichtet, ist sie dennoch nicht grundsätzlich abgeneigt, auch in Zukunft mit Literatur zu arbeiten. Jedoch ist sie dazu nur bereit, wenn sie mit einer geeigneter erscheinenden Klientel arbeiten würde: *I: „Es war für Sie abschreckend?“ Jana: „Nein, ich könnte mir das schon vorstellen, aber mit einem anderen Klientel. Wie gesagt, mit Kindern und Jugendlichen oder mit geistig Behinderten.“* (D9, Z. 473). Jana sieht sich in ihrer Überzeugung bestätigt, dass Literatur nur bei einer bestimmten Klientel als Gegenstand pädagogischer Angebote zum Einsatz kommen kann. Kinder, Jugendliche und geistig Behinderte erscheinen als die geeigneten Adressaten, auf die sie sich auch gerne einlassen würde. Sie möchte sich jedoch nicht darauf einlassen, mit erwachsenen Menschen ohne kognitive Einschränkung solche pädagogischen Angebote durchzuführen.

8.5.4 Zusammenfassung Situationshaltung: Skepsis und Ablehnung

Zum Zeitpunkt des ersten Interviews verfügt Jana noch nicht über Erfahrungen im Umgang mit Literatur in der Arbeit mit Erwachsenen. Literatur als Gegenstand pädagogischer Angebote kennt sie aus ihrer Zeit des Freiwilligen Sozialen Jahres, in dem sie mit Kindern und Jugendlichen arbeiten konnte. Jana berichtet von sehr positiven Erfahrungen im Umgang mit Literatur, ihre Vorleseangebote stießen auf positive Reaktionen. Jedoch kann sich Jana nicht vorstellen, in ihrem gegenwärtigen Arbeitsbereich ähnlich positive und erfolgreiche Literaturangebote durchzuführen, und sie startet ihr Projekt mit großer Skepsis. Bereits die Themenfindung in der Orientierungsphase bereitet ihr erhebliche Schwierigkeiten. Rückfragen bei Lehrer*innen und Mitschüler*innen erweisen sich als wenig hilfreich, die Orientierungsschwierigkeiten ziehen sich durch bis zum Ende des Projektes.

Die Rahmenbedingungen beschreibt Jana als eingeschränkt günstig: In der Institution findet Leseförderung statt, das Klinikum betreibt eine klinikeigene Bibliothek und als Leseanreiz werden Buchgeschenke für Patient*innen bereitgestellt. Ungünstig für Literaturangebote ist die Knappheit zeitlicher Ressourcen, die zum einen durch hohen Unterstützungsbedarf der Klient*innen, zum anderen durch Personalmangel entsteht. Trotz dieser Engpässe erhält Jana ein hohes zeitliches Kontingent zur Planung ihres Angebotes, wofür ihre Arbeit von anderen Mitarbeiter*innen übernommen wird. Zusätzlich investiert Jana einen Teil ihrer Urlaubszeit in ihre Angebotsplanung.

Der Arbeitsauftrag stellt Jana vor eine große Herausforderung. Obwohl die Rahmenbedingungen für sie günstig sind, schätzt sie sowohl den Gegenstand Literatur als auch die Subjekte ihres Angebotes als ungeeignet ein.

Die fehlende Eignung des Objektes entsteht für sie zum einen aus der komplizierten Beschaffenheit von Literatur, deren Rezeption den Klient*innen ein hohes Maß an Fähigkeiten und Fertigkeiten abverlangt, welche teilweise nicht vorhanden sind. Zugleich erfordert Literaturbearbeitung von beiden Seiten – Klient*innen und Personal – ein hohes Maß an Anstrengung, wobei Literatur wenig positive Reize anbieten kann. Inhalte sind nicht schnell und leicht zugänglich, sondern müssen mühsam erschlossen werden und der Unterhaltungswert von Literatur ist somit gering. Der Umgang mit Literatur wird, zumindest in dem Erwachsenenbereich, in dem sie arbeitet, als unattraktiv empfunden und dient keinesfalls der Entspannung und Ablenkung vom Alltag.

Überdies sieht sie keine Möglichkeiten, Literaturangebote erwachsenengerecht zu gestalten. Ihrer Ansicht nach erinnert gemeinsame und angeleitete Beschäftigung mit Literatur an Grundschuldidaktik und erfordert Maßnahmen, die die Klient*innen infantilisieren und demütigen und somit Widerstand bei kognitiv nicht eingeschränkten Personen hervorrufen. Jana kommt zu dem Schluss, dass erwachsene Menschen, sofern sie sich auch bezüglich ihres Entwicklungszustandes im Erwachsenenalter befinden, vollkommen ungeeignet sind für begleitete literarische Angebote. Wer fit genug ist, um selbst zu lesen, der liest auch aus eigenem Antrieb und benötigt hierfür keine Unterstützung und auch keinen Anreiz von außen. Menschen, die nicht fit genug sind und keine intrinsische Motivation zeigen, können von literarischen Angeboten auch nicht profitieren, weil diese Angebote völlig deren Interessen verfehlen und die Menschen darüber hinaus sinnlos quälen. Erschwerend kommt hinzu, dass im Gegensatz zu Menschen mit geistiger Behinderung Psychiatriepatient*innen durch frühere schulische Erfahrungen derart negativ geprägt sind, dass sie grundsätzlich für literarische Angebote nicht gewonnen werden können.

Janas Selbstbild erfährt durch den Arbeitsauftrag eine Bedrohung. Ihre anfängliche gefühlte Überlegenheit macht großer Unsicherheit Platz, die zu Angst führt. Jana fürchtet den Verlust von Ansehen und Souveränität, sie hat die Situation nicht im Griff, sie entgleitet ihr trotz aller Bemühungen. Jana fühlt sich nicht mehr kompetent genug, um die Situation zu meistern, sie sucht erfolglos Rat und Unterstützung bei Lehrer*innen aus der Schule und bei Klassenkamerad*innen, daraus resultiert ein Gefühl der Hilflosigkeit und sie erfährt eine Erschütterung ihres Selbstbewusstseins. Dies widerspricht jedoch dem zentralen Bedürfnis des Menschen nach Selbstliebe und Unversehrtheit (vgl. Kap. 4.3.1).

Jana steckt in einem tiefen Dilemma. Der Interrollenkonflikt zwischen ihren Rollen als Schülerin und baldiger Fachkraft bringt sie in eine prekäre Situation. Durch das Festhalten an Beliefs zu Literatur, am Menschenbild, der eigenen Rolle und dem Selbstbild erhält ihre Arbeitssituation einen zunehmend antinomischen Charakter. Die unterschiedlichen Anforderungen, die aus den jeweiligen Vorstellungen resultieren, schaffen eine unauflösbare Situation nicht zu vereinbarender Ansprüche an das eigene Handeln. So bietet Jana schließlich Menschen, die keine Lust haben, sich auf ihr Angebot einzulassen, einen Gegenstand an, den sie in diesem Zusammenhang selbst ablehnt, weil sie ihn für ungeeignet hält. Jana sieht keinen pädagogischen Wert in der gemeinsamen Literaturbearbeitung, kann keine sinnvollen Ziele erkennen und weiß auch nicht, in welcher Weise sie ein literarisches Angebot sinnvoll und unterhaltsam durchführen könnte. Die Sinnhaftigkeit des Arbeitsauftrages erschließt sich ihr nicht und kann somit von ihr auch nicht vermittelt werden.

Gleichzeitig steht sie unter großem Druck, denn sie möchte den schulischen Anforderungen genügen und auch in der Rolle als künftige Fachkraft überzeugen. Die Situation spitzt sich zu, weil die Klientin sich nicht klaglos oder gar freudig der Aufgabe stellt, sondern immer wieder kritische Fragen an die Praktikantin richtet und sich gegen die Teilnahme sträubt. Jana gerät auch gegenüber der Klientin in eine antinomische Situation: Einerseits möchte sie eine gute Beziehung zu ihrer Klientin haben bzw. behalten, dazu gehört die Achtung der Würde der Klientin und empathisches Verhalten seitens der Fachkraft, andererseits will sie ihrer Aufgabe als Schülerin gerecht werden und ihr Angebot so durchführen, wie sie es geplant hat, weil sie es für „das Bestmögliche“ hält. Da ihre Klientin sich jedoch sträubt, an dem Angebot teilzunehmen, obwohl sie von Janas schwieriger Situation Kenntnis hat, muss Jana sich entscheiden, denn es gibt keine Kompromissmöglichkeit, mit der beide Parteien sich arrangieren können. Jana sieht sich vor die Entscheidung gestellt, entweder zugunsten der Klientin auf die Durchführung ihrer kleinen Angebotsreihe zu verzichten, oder zugunsten ihrer eigenen Karriere mithilfe der ihr zur Verfügung stehenden Autorität ihr geplantes Angebot durchzusetzen. Jana entscheidet sich für den zweiten Weg. Die Klientin wird ein weiteres Mal in ihrem Leben zum Angebotsopfer. Damit opfert Jana die gute Beziehung zur Klientin den eigenen beruflichen Ambitionen.

8.5.5 Engagement: Beweis der Unmöglichkeit

Das Engagement Janas erscheint ambivalent. Einerseits entwickelt sie bei der Themenfindung und der schriftlichen Ausarbeitung ihrer Angebotsplanung ein erhebliches Engagement. Sie investiert nicht nur viel Arbeitszeit, sondern auch private Zeit, ja sogar einen Teil ihres Urlaubs, um zu einer guten Planung zu gelangen. Bei der Durchführung hingegen zeigt sie sich eher emotional verhalten. Zwar gestaltet sie ein Angebot und führt dieses auch durch, jedoch mit deutlich sichtbarem Widerstand, wenn nicht gar Widerwillen. Jana hält den Arbeitsauftrag von Anfang an für unsinnig und nur ihre Position als Nach-Schülerin veranlasst sie, sich auf den Auftrag einzulassen. Könnte sie frei entscheiden, würde sie ein literarisches Angebot innerhalb ihres Arbeitsfeldes mit kognitiv nicht eingeschränkten, erwachsenen Menschen, nicht durchführen.

Janas Verhalten erweckt den Anschein, dass sie viel Zeit in den Auftrag steckt, um eine positive Rückmeldung durch Vorgesetzte zu erhalten. Pflichterfüllung scheint eine hohe Wertigkeit zu besitzen. Gleichzeitig vermittelt sie durch ihr Tun den Eindruck, dass sie mit ihrer Vorgehensweise die Sinnlosigkeit des Arbeitsauftrages zu demonstrieren versucht. Sie investiert sehr viel Energie in die formale Umsetzung, sucht nach geeigneten Themen und nach Klient*innen, die bereitwillig an ihrem Angebot teilnehmen. Sie erkundigt sich bei Lehrer*innen und Mitschüler*innen nach Themen und Methoden und sie sucht im Gespräch mit den Klient*innen nach attraktiven Themen für ihr Angebot.

Dennoch erweckt ihr Handeln nicht den Eindruck, dass sie sich emotional auf den Arbeitsauftrag einlassen kann oder will. Obwohl sie persönlich über hohe Leseaffinität verfügt, lehnt sie Literatur als Gegenstand pädagogischen Handelns in ihrem Arbeitsfeld bis zum Schluss ab. Zum Messzeitpunkt T1 zeigt sich ihre Ablehnung noch verhalten, Jana wirkt zunächst nur skeptisch, aber bereit, einen Versuch zu wagen und sich auf eine neue Erfahrung einzulassen. Doch nach der Erfahrung mit ihrem eigenen Projekt ist die Ablehnung gegenüber Literatur als Gegenstand unübersehbar.

Trotz vorheriger Schulung zum Einsatz von Literatur in der heilpädagogischen Arbeit hat sich an Janas didaktischen Vorstellungen nichts geändert. Sie lässt keinerlei Bereitschaft erkennen, neue Methoden auszuprobieren und gleichzeitig zeigt sie auch keine Bereitschaft, sich tatsächlich auf die Menschen,

mit denen sie arbeitet, einzulassen. Möglichkeiten, Themen der Klient*innen aufzugreifen und sich dabei der von den Klient*innen vorgeschlagenen Vorgehensweisen zu bedienen, lehnt sie ab. Jana orientiert sich bei ihrem Vorgehen stark an vermeintlichen Erwartungen von Menschen, die hierarchisch über ihr stehen, in diesem Fall Lehrer*innen. Sie führt ihren Arbeitsauftrag so aus, wie sie glaubt, dass es deren Erwartungen am ehesten entspricht, nicht nur bezüglich ihrer Arbeitsweise, sondern auch der Literatúrauswahl.

Für ihr Angebot wählt Jana Weihnachtsgeschichten, also Texte, die literarische Merkmale wie Fixiertheit, Fiktionalität und möglicherweise auch ästhetische Sprachverwendung aufweisen (vgl. Kap. 3.1.3). Auch bemüht sie sich darum, die literarischen Erfahrungen ihrer Klientin mit attraktiven Tätigkeiten zu verknüpfen. Jedoch scheint dies alles eher mechanisch und formal zu funktionieren, denn Jana steht ihrem eigenen Projekt unmotiviert gegenüber, ja mehr noch, sie lehnt es selbst ab. Ihre innere Ablehnung des Arbeitsauftrages kollidiert mit ihrem Anspruch der Pflichterfüllung und dem Wunsch nach Anerkennung.

Am Ende schätzt sie ihr Projekt auch als misslungen ein, sieht die Ursachen hierfür aber allein in Umständen, die außerhalb ihrer Person liegen. Auf Selbstreflexion lässt sie sich nicht ein, weder im Umgang mit Klient*innen noch während der Interviews. Es entsteht der Eindruck, dass die formale Pflichterfüllung nicht zuletzt auch die Absicht verfolgt, die Sinnlosigkeit des Arbeitsauftrages zu beweisen, um das eigene Ego zu schützen. Jana kann sich auf den Arbeitsauftrag nicht einlassen, da er sie an Grenzen ihrer Handlungsfähigkeit bringt und ihre Souveränität infrage stellt. Sie investiert letztlich viel Energie in die Erhaltung ihres Selbstbildes, indem sie formalen Anforderungen genügt, sich jedoch nicht auf eine tiefergehende Reflexion ihrer Beliefs einlässt. So gelingt es ihr weder, sich auf ihr Gegenüber, noch auf das Thema und auf die Situation einzulassen. Ihr Verhalten ist trotz aller Aktivitäten von ausgeprägtem Abwehrverhalten gegenüber den an sie gerichteten Anforderungen gekennzeichnet.

Schaubild: Entwicklung der Situationshaltung _ Jana: „Die zerrissene Widerspenstige“

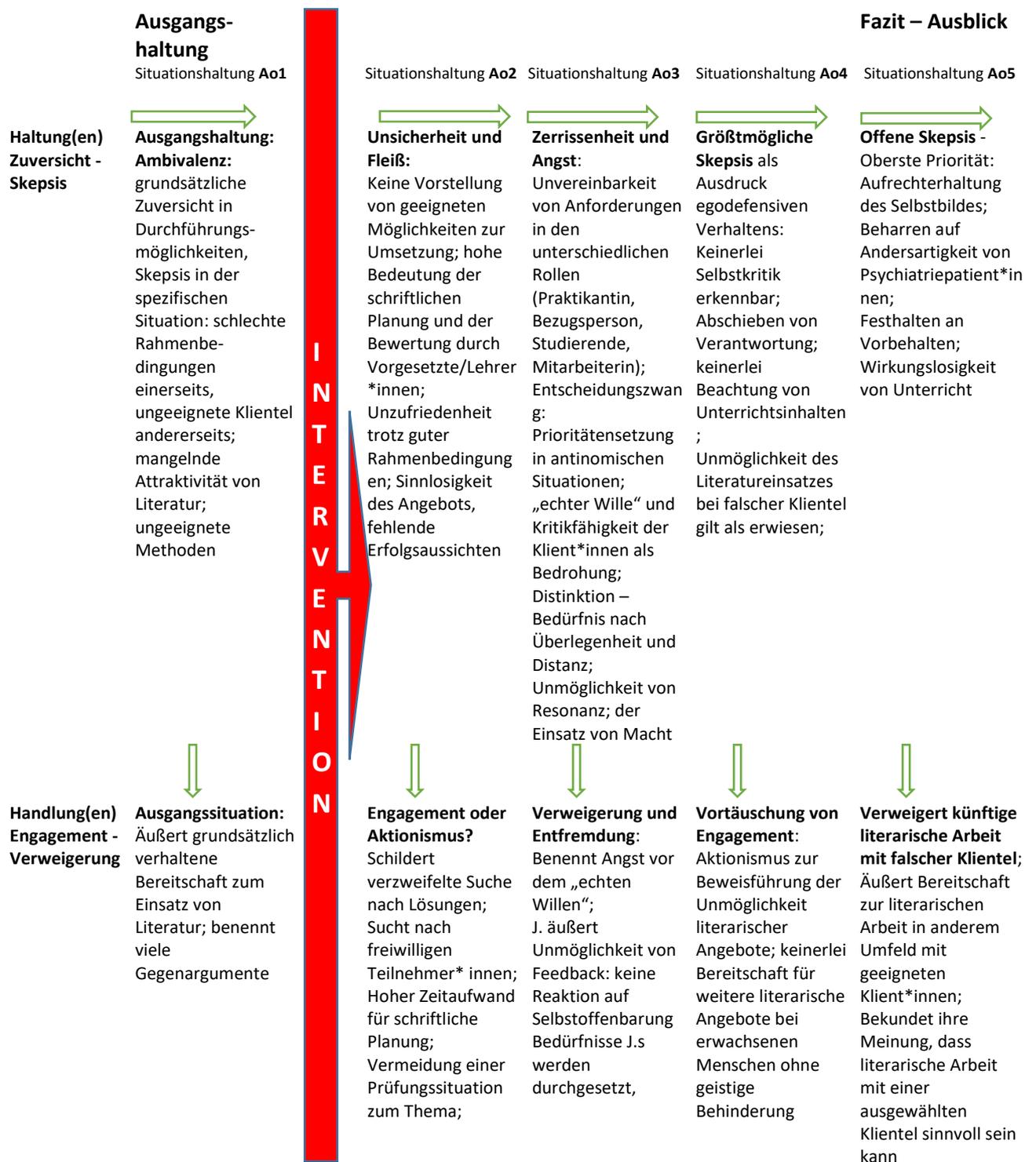


Abbildung 43 Situationshaltung Jana

8.6 Gegenüberstellung der Fälle und Typenbildung: Variationen des Sich-Einlassens

Bei der Auswahl der Fälle wurde beschrieben, dass sie sich zunächst auf zwei Merkmale beschränkte, die jeweils zu Beginn der Untersuchung bei den Proband*innen in zwei Ausrichtungen vorlag: die Objekthaltung und die Situationshaltung der Proband*innen in positiver und negativer Variante, wobei die Objekthaltung nur die private Leseaffinität der Personen berücksichtigte.

Schon zu Beginn der Untersuchung wurde nach der ersten Datenerhebung deutlich, dass die Objekthaltungen bezüglich Literatur als Objekt pädagogischen Handelns sich zum Teil von den privaten Lesehaltungen deutlich unterscheiden. Nur eine Person, Janina, steht sowohl privater Lektüre als auch Lektüre in ihrer beruflichen Arbeit mit Klient*innen affirmativ gegenüber. Die anderen drei Proband*innen nehmen eine (eher) skeptische Haltung zu Literaturprojekten ein.

Im weiteren Verlauf der Untersuchung entwickeln sich die Objekthaltungen weiter. Janina, bei der zunächst auch eine leichte Skepsis bezüglich der Arbeit mit Literatur mitschwingt und die zunächst annimmt, dass die Motivation der Personen zur Teilnahme an literarischen Projekten immer durch Belohnung gestärkt werden müsse, kommt bei der Durchführung ihres Projektes vollkommen von dem Belohnungsgedanken ab. Die Beschäftigung mit Literatur in Kombination mit einer zugewandten Beziehungshaltung wirken sich auf die Klientin so motivierend aus, dass extrinsische Motivation obsolet erscheint. Sowohl Janinas Haltung zu Literatur als Gegenstand pädagogischer Handlungen als auch ihre Haltung zur Situation wird durch positive Selbstwirksamkeitserfahrungen und positive Rückmeldungen durch die Klientin positiv verstärkt. In der Situation erlangt sie Sicherheit und agiert souverän. Sie zeigt sich kreativ bei der Suche nach einem angemessenen Thema. Die zentralen Merkmale, mit denen Janina als Typus beschrieben werden kann, sind ihre positive Haltung zu Literatur als Gegenstand pädagogischen Handelns, die Freude an der Tätigkeit, die sich in hohem Engagement ausdrückt; pädagogischer Optimismus in Form der Überzeugung der Möglichkeit des Transfers positiver Erfahrungen auf die Arbeit mit anderen Klient*innen; und das Gefühl der Sinnhaftigkeit der gemeinsamen literarischen Erfahrungen. Aus dieser Kombination wurde die Bezeichnung für diesen Typus kreiert:

Typ A: der/die begeisterungsfähige Kreative.

Tom, der zunächst sowohl privater Lektüre als auch literarischen Angeboten skeptisch gegenübersteht, macht nach Erhalt des Arbeitsauftrags und einer unterrichtlichen Vorbereitung auf das Projekt eine deutliche Wandlung durch. Über die Entwicklung des privaten Leseverhaltens ist nichts bekannt, aber die Haltung zu Literatur als Objekt pädagogischen Handelns verändert sich positiv. Mit dieser positiven Veränderung der Objekthaltung verändert sich auch die Situationshaltung, und auch das Menschenbild bleibt von den Veränderungen nicht unberührt. Tom lässt sich, zunächst immer noch skeptisch, auf das Experiment ein und wagt neue Erfahrungen. Er arbeitet mit einer Klientel, die er zunächst für Literaturangebote komplett ausgeschlossen hatte, und bietet Texte an, zu denen er persönlich bis dato keinen emotionalen Zugang fand. Durch genaue Beobachtung und Analyse der Fähigkeiten und Bedarfe der Klienten sucht er nach geeigneten Themen und Methoden und achtet auf die Attraktivität seiner Angebote. Angeregt durch die positiven Erfahrungen mit dem ersten Klienten führt er ein weiteres literarisches Angebot mit einem anderen Klienten durch und validiert somit die Möglichkeit der positiven Wirkung von Literatur. Er zeigt Experimentierfreude und die Fähigkeit, eigene Vorstellungen und Überzeugungen zu überprüfen und gegebenenfalls zu korrigieren. Am Ende des

Experimentes ist er davon überzeugt, dass auch Menschen mit psychischen und kognitiven Einschränkungen von Literatur profitieren können und dass die gemeinsame Arbeit mit Literatur sinnstiftende und freudvolle Erfahrungen ermöglichen kann. Jedoch lassen sich grundlegende Zweifel an der Attraktivität von Literatur nicht zerstreuen, bis zum Schluss bleibt er seiner Überzeugung treu, dass Literatur per se auf viele Menschen eine abschreckende Wirkung hat. Unter der Bedingung, dass die Situation der literarischen Begegnung attraktiv gestaltet wird, erscheint es ihm aber möglich, fast allen Klient*innen zu literarische Erfahrungen verhelfen zu können. Zentrale Merkmale dieses Typs sind die Bereitschaft zu experimentieren, neue Erfahrungen zu machen und neue Erkenntnisse zu gewinnen, sich auch für ein zunächst befremdendes Projekt zu engagieren; bisherige Beliefs zu überdenken und gegebenenfalls zu korrigieren, evtl. sogar zu ersetzen.

Demnach ist **Typ B: der/die wandlungsfähige Skeptiker*in**

Janas Lesehaltung ist hoch affirmativ, jedoch steht sie der Vorstellung möglicher literarischer Erfahrungen in pädagogischen Angeboten vor allem bei erwachsenen Menschen ohne kognitive Einschränkungen skeptisch gegenüber. Janas innere Zerrissenheit und ihre Widerstände haben vielfältig scheinende Ursachen. Zum einen erscheint es ihr nahezu unmöglich, dass Menschen mit psychischer und/oder kognitiver Beeinträchtigung motiviert werden können, sich an literarischen Aktivitäten zu beteiligen und womöglich sogar davon zu profitieren. Janas Haltung ist geprägt von pädagogischem Pessimismus, der Sinn gemeinsamer literarischer Erfahrungen mit ihrer Klientel erschließt sich ihr nicht. Ihre Haltung zum Arbeitsauftrag und der sich daraus ergebenden Situation ist zunächst von tiefer Skepsis, dann zunehmend von innerer Abwehr und Widerstand gegen den Arbeitsauftrag gekennzeichnet. Janas Situation erscheint prekär, da sie einerseits keine Bereitschaft aufbringen kann, sich positiv auf den Arbeitsauftrag einzustellen, ihr aber andererseits ihre Abhängigkeit als Auszubildende und Arbeitnehmerin die Bereitschaft zur Umsetzung des Arbeitsauftrages abverlangt. Jana kämpft permanent gegen ihre innere Zerrissenheit, sie möchte erfolgreich sein und von anderen gut bewertet werden, gleichzeitig sträubt sie sich vehement gegen die Durchführung des Projekts. So zeigt sie nach außen großes Engagement, betreibt viel Aufwand mit der Planung des Angebotes, findet aber kein ansprechendes Thema und gestaltet ihr Angebot so, dass es scheitert. Sie fühlt sich in der Situation sehr unwohl, sucht die Ursache für das Scheitern in äußeren Umständen und vermeidet die kritische Selbstreflexion. Zentrale Merkmale: er/sie lehnt den Arbeitsauftrag von Anfang an ab; bestreitet die Sinnhaftigkeit; beharrt auf festen Vorstellungen, lässt sich durch Unterricht in seinen/ihren Ansichten nicht beirren; missachtet die Interessen der Klientel; legt Wert auf gute Beziehung zu den Klient*innen; stellt eigene Befindlichkeiten in den Vordergrund; fühlt sich in ungewohnten Herausforderungssituationen unglücklich; beweist die Unsinnigkeit des Arbeitsauftrags; investiert viel Zeit und Mühe in formale Verrichtungen; sieht sich in den negativen Erwartungen bestätigt.

Hieraus ergibt sich **Typ C: der/die zerrissene Widerspenstige**

Der letzte Typus in dieser Tabelle lässt sich aus der Analyse des Fallbeispiels ‚Sirin‘ ableiten. Sirins Literaturreaffinität ist eher gering, jedoch gibt sie sich zunächst in Bezug auf literarische Angebote offen und betont die Sinnhaftigkeit und die Vielfältigkeit der Einsatzmöglichkeiten von Literatur. Sirin präsentiert sich pragmatisch und souverän, sie legt Wert auf ihre Kompetenz und Autonomie. Auch bei ungewohnten Arbeitsaufträgen betont sie ihre Handlungssicherheit und ist davon überzeugt zu

wissen, was zu tun ist. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich jedoch ihre absolute Verweigerung gegenüber einem Gegenstand, der ihr im beruflichen Kontext letztlich doch wenig vertraut ist. Sie kaschiert ihr Unwissen und ihre Abneigung gegenüber dem Gegenstand, führt ein Angebot durch, dessen Sinnhaftigkeit sie ausgiebig betont, bei dem sie aber die Auseinandersetzung mit dem geforderten Gegenstand vermeidet. Diese Vermeidung tarnt sie durch das Vorhandensein eines Gegenstands, in diesem Fall eines Kochrezepts, der eine Alibifunktion einnimmt. Dessen Existenz im Gesamtgefüge des Projektes wird auf Nachfrage benannt, weitere Ausführungen zu Einsatz des Kochrezepts und Art und Weise der Auseinandersetzung damit fehlen vollständig. Sirin fühlt sich im Gegensatz zu Tom durch den Arbeitsauftrag nicht irritiert, und schon gar nicht wie Jana angegriffen, sondern nach ihrem Empfinden agiert sie kompetent und souverän. Jedoch ärgert sie sich über die versuchte Bevormundung durch Außenstehende, sie akzeptiert nicht den scheinbaren Angriff auf ihre Autonomie, auch nicht durch hierarchisch übergeordnete Personen. Am Ende ist sie überzeugt, den Auftrag sehr zufriedenstellend durchgeführt zu haben und zeigt sich bereit, jederzeit wieder Ähnliches anzubieten. Sinnhaftigkeit ist bei ihr gleichbedeutend mit Nützlichkeit, und diese utilitaristische Haltung ist bei ihr handlungsleitend. Zentrale Merkmale dieses Typs sind: Skepsis gegenüber nutzlosen Beschäftigungen, Verteidigung der Autonomie, hohes Vertrauen in die eigene Kompetenz, Überlegenheit gegenüber Klient*innen, Gleichheit mit Vorgesetzten, Beharren auf feststehenden Vorstellungen, fehlende Bereitschaft zur Selbstreflexion.

Daraus resultiert **Typ D: der/die starre Pragmatiker*in**

Darstellung der Typen in einer Übersichtstabelle:

	Objekthaltung (eher) positiv	Objekthaltung (eher) negativ
Situationshaltung (eher) positiv	<p>Typ A: der /die begeisterungsfähige Kreative:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Positive Haltung zum Objekt pädagogischer Handlungen • Positive Haltung zur Situation • Freude an der Tätigkeit • Hohes Engagement • Pädagogischer Optimismus, Erfolgserwartung • Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns und des Arbeitsauftrags 	<p>Typ B: der/die wandlungsfähige Skeptiker*in:</p> <ul style="list-style-type: none"> • steht dem Arbeitsauftrag zunächst skeptisch, dann aber offen gegenüber • zeigt Experimentierfreude • lässt sich auf neue Erfahrungen und Erkenntnisse ein • engagiert sich trotz anfänglicher Skepsis • zunehmender pädagogischer Optimismus • überprüft bestehende Beliefs • korrigiert bzw. ersetzt widerlegte Beliefs
Situationshaltung (eher) negativ	<p>Typ C: der/die zerrissene Widerspenstige</p> <ul style="list-style-type: none"> • lehnt den Arbeitsauftrag von Anfang an ab • zeigt pädagogischen Pessimismus • bestreitet die Sinnhaftigkeit beharrt auf festen Vorstellungen • lässt sich durch Unterricht in ihren Ansichten nicht beirren • missachtet die Interessen der Klientel • legt Wert auf gute Beziehung zu den Klient*innen • stellt eigene Befindlichkeiten in den Vordergrund • fühlt sich in ungewohnten Herausforderungssituationen unglücklich • beweist die Unsinnigkeit des Arbeitsauftrags • investiert viel Zeit und Mühe in formale Verrichtungen • sieht sich in den negativen Erwartungen bestätigt 	<p>Typ D: der/die starre Pragmatiker*in</p> <ul style="list-style-type: none"> • zeigt Skepsis gegenüber nutzlosen Beschäftigungen • zeigt pädagogischen Pessimismus • Verteidigung der Autonomie • hohes Vertrauen in die eigene Kompetenz • Überlegenheit gegenüber Klient*innen • Gleichheit mit Vorgesetzten • Beharren auf feststehenden Vorstellungen • fehlende Bereitschaft zur Selbstreflexion.

Tabelle 17 Typen: sich einlassen auf neue Handlungsanforderungen

Möglichkeiten weiterer Typenbildungen

Diese Tabelle könnte nach einer weiteren Analyse zusätzlicher Fälle erweitert werden: So wäre Typ C mit einem anderen Verlauf denkbar, nämlich der getarnten Verweigerung der Durchführung des Arbeitsauftrages. Diese Haltung ließe sich bei Yvette nachweisen. Bei Typ D wäre die absolute Verweigerung bei ähnlicher Ausprägung der Persönlichkeit bei einem Probanden (Marten), der nur zum ersten Messzeitpunkt anwesend war, ebenfalls nachweisbar. Aus dem Datenmaterial ließen sich also noch zwei weitere Typen konstruieren. Auf diese Ausführungen wird jedoch aufgrund der Rahmenbedingungen dieser Arbeit verzichtet.

9. Thesenbildung und Diskussion der Ergebnisse der qualitativen Untersuchung

Die folgenden Thesen ergeben sich aus den Untersuchungen der Einzelfälle und sollen nun durch fallübergreifende Vergleiche erläuternd dargestellt werden. Die Verknüpfung mit der entsprechenden Fachliteratur führt in der Diskussion zur Generalisierung der Befunde und zur Theoriebildung.

These 1: *Literatur wird als Gegenstand pädagogischer Angebote eher negativ konnotiert und nimmt unter möglichen Angebotsthemen einen besonderen Stellenwert ein.*

Bei allen Proband*innen lässt sich in der ersten Datenerhebung eine erhebliche Skepsis gegenüber Literatur als Gegenstand pädagogischer Angebote nachweisen. Selbst Janina, die zum zweiten Messzeitpunkt ein engagiertes und positiv verlaufendes Projekt präsentiert und sich auch schon im ersten Interview aufgeschlossen gegenüber Literaturangeboten äußert, zeigt sich bezüglich der Lesemotivation ihrer Klientel zunächst skeptisch und geht zumindest davon aus, dass die Teilnahmebereitschaft an literarischen Angeboten immer durch Belohnung verstärkt werden müsse. Argumente, die von den Proband*innen als Beweise für mangelnde Attraktivität literarischer Texte angeführt werden, sind vielfältig. Während Janina nur andeutet, dass die Motivation zum Lesen durch Belohnung verstärkt werden müsse, wird Tom schon deutlicher in seinen Aussagen. Er geht davon aus, dass Leseaffinität und -verhalten der Klient*innen sich nicht durch pädagogische Interventionen beeinflussen lassen, zumindest nicht, um eine positivere Lesehaltung zu erzielen.

Lesen bedeutet Arbeit, und seiner Ansicht nach können literarische Möglichkeiten zwar grundsätzlich durch das Fachpersonal eröffnet werden, aber eher als freiwillige und selbstbestimmte Freizeitbeschäftigung denn als gezielte Angebote zur Förderung spezifischer Fähigkeiten. Literarische Angebote zur Förderung der Klient*innen sind seiner Ansicht nach auch legitim, aber nicht im Wohnbereich der psychiatrischen Einrichtung, da es sich hier um eine Ruhezone handelt. Das Lesen würde die wohlverdiente Ruhe der Klient*innen erheblich stören. Weitere Begründungen für die Ablehnung von Literatur als Gegenstand pädagogischer Angebote liefert er nicht. Auch nach seinen erfolgreichen Angeboten korrigiert er seine Haltung gegenüber Literatur nicht vollständig, sondern bleibt ohne Nennung konkreter Gründe bei der Meinung, dass Literatur grundsätzlich einen abschreckenden Charakter habe und daher in pädagogischen Angeboten getarnt werden müsse.

Eine Vielzahl von Argumenten gegen den Einsatz von Literatur liefern Jana und Sirin. Jana macht bei Menschen ohne kognitive Beeinträchtigungen vor allem negative Literaturerfahrungen in der Schulzeit verantwortlich. Diese hält sie für derart gravierend, dass Menschen mit solchen Erfahrungen zeitlebens nicht mehr mit Literatur in pädagogischen Kontexten konfrontiert werden wollen. Lesen ist anstrengend, es macht im Gegensatz zum Rauchen oder Kaffeetrinken keinen Spaß. Jana unterscheidet dabei allerdings zwischen privaten und pädagogischen/therapeutischen Leseerfahrungen. Sie geht davon aus, dass literarische Angebote, die zum Zweck des gemeinsamen Lesens eine Zusammenarbeit zwischen Fachkraft und Klient*in erfordern, erwachsene Menschen ohne kognitive Einschränkungen entmündigen und infantilisieren. Die Sinnhaftigkeit gemeinsamer Leseerfahrungen kann in ihrem Einsatzbereich in der Psychiatrie nicht vermittelt werden, denn sie erhalten ihre Legitimität erst dann, wenn sich ein gewinnbringender Nutzen für die Beteiligten ergibt. Dies kann jedoch bei einem hohen Intellekt und gut ausgebildeten literalen Kompetenzen der Klient*innen nicht geleistet werden, und

daraus begründet sich die Unmöglichkeit angemessener literaturdidaktischer Gestaltung gemeinsamer Lesehandlungen bei intelligenten erwachsenen Menschen. Auch Sirin vertritt die Meinung, literarische Angebote seien für die meisten Klient*innen eher unattraktiv und wirkungslos. Lesen kann als Ausgangspunkt für Gespräche fungieren, und als wertvoll wird gemeinsame Textarbeit nur dann empfunden, wenn sie wahrnehmbare Wirkungen erzielt. Dies, so Sirin, sei jedoch nur selten der Fall. Gleichzeitig äußern sowohl Jana als auch Sirin die Befürchtung, dass solche Angebote von den Klient*innen als Zumutung empfunden werden, die das pädagogische Verhältnis belasten.

Die Infantilisierung der Klientel wird nur in Bezug auf Literaturarbeit von den Proband*innen problematisiert. Andere Angebote in der heilerziehungspflegerischen bzw. heilpädagogischen Arbeit bergen diese Gefahr offensichtlich nicht, selbst wenn auch diese Angebote die Klient*innen in eine ähnliche Rolle versetzen, da sie zu Tätigkeiten angehalten werden, die sie außerhalb der Psychiatrie vor ihrer Einweisung in die Klinik durchaus selbstständig verrichten konnten. Auch Angebote wie Bäume einstricken werden nicht als merkwürdig oder infantilisierend wahrgenommen. Diese Zuschreibungen erhält nur Literatur als Objekt pädagogischen Handelns.

Literatur wird den Klient*innen allenfalls zugemutet, aber niemals zugetraut (vgl. Muschg, 1981, 36). Was für die Studierenden der Germanistik schon in den frühen achtziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts konstatiert wurde, erfahren Klient*innen in Einrichtungen der Psychiatrie und Behindertenhilfe im 21. Jahrhundert ebenfalls. Die Möglichkeit der Resonanzverfahren mit dem Gegenstand gemeinsamer Rezeption wird der Klientel weitgehend abgesprochen, wobei sich diese Einschätzung nicht bestätigen lässt. Auch die Proband*innen der vorliegenden Studie berichten selbst, dass viele Klient*innen im Klinikalltag viel Zeit mit der Lektüre von z.T. anspruchsvollen Büchern verbringen. Dennoch wird die Ansicht der mangelnden Attraktivität von Büchern von einigen vehement vertreten. Dies steht im Widerspruch zu den beobachteten Leseaktivitäten der Klient*innen in der Psychiatrie. Während die negativen Reaktionen nur vermutet werden und die Begründungen fast durchgängig in Form von Vermutungen und Zuschreibungen vertreten sind, wird leseaffines Verhalten direkt beobachtet. Die vermeintliche Bestätigung der Ablehnung des Lesens, die mit mangelndem Zugriff auf ausliegende Lektüre belegt wird, ist nicht beweiskräftig, denn sie schließt viele andere Überlegungen zur Begründung der Ablehnung der Lektüre (und nicht des Lesens!) nicht ein.

Die Behauptung der Ablehnung von Literatur bei Menschen mit kognitiven und/oder psychischen Einschränkungen lässt sich auch empirisch nicht halten. Julia Wilke untersucht in ihrer Dissertation die Bedeutung von Lese- und Schreibhandlungen im Alltag von Menschen mit geistiger Behinderung und deren Einbettung in Sinnzusammenhänge (Wilke 2015). Dabei kommt sie zu der Erkenntnis, dass Literacy im Leben der untersuchten Menschen eine zentrale Bedeutung im Prozess der Identitätsbildung zukommt. Wilke weist in ihrer Dissertation nach, dass Lesen mehr sein kann als reine Fördermaßnahme literaler Kompetenzen. Nicht alle Klient*innen in Einrichtungen der Behindertenhilfe lesen, aber von denjenigen, die diesem Hobby nachgehen, wird es als eine Freizeitbetätigung empfunden, über die sich die Klient*innen definieren. Lesen dient der Identitätsbildung und Aufwertung des Selbstbewusstseins, und neben dem Bedürfnis nach Bildung und Teilhabe (Kap. 3.6.4) dient das Lesen von Büchern auch der Unterhaltung, der Präsentation eines angestrebten Lebensstils und der Distinktion. Lesen schließt auch Möglichkeiten der Abgrenzung und des Rückzugs ein, die im Klinikalltag von erheblicher Bedeutung für das individuelle Wohlbefinden sein können. Wilke kommt zu dem Schluss, dass das Lesen eine identitätsstiftende Bedeutung für die lesenden Probanden habe (Wilke 2015, S. 215). Menschen ohne die entsprechenden literalen

Kompetenzen benötigen jedoch die Unterstützung des Fachpersonals, um ähnliche literarische Erfahrungen sammeln zu können. Auch in der Freizeit kann Lesen für Menschen mit und ohne geistige Behinderung durchaus eine bereichernde Erfahrung darstellen, denn die Lesebedürfnisse behinderter und nichtbehinderter Menschen unterscheiden sich nicht (vgl. Kap. 3.6.4).

These 2: Literatur als Gegenstand pädagogischer Handlungen weckt Assoziationen an den selbst erlebten Deutsch- und Literaturunterricht und verleitet auch außerhalb eines schulischen Settings zur Nachahmung erlebten Lehrerhandelns.

In der Erforschung von Lehrerbeliefs wurde nachgewiesen, dass Referendar*innen über lebhaftere Bilder von Unterricht verfügen, den sie selbst als Schüler*innen erlebt hatten. Solche Bilder beeinflussen Klassenzimmerpraktiken und bestimmen darüber, in welcher Art und Weise Referendar*innen später, als Lehrer*innen unterrichten werden (vgl. Kap. 4.1.2.1). Beeindruckendes Lehrerhandeln lässt sich später in vergleichbaren Situationen aus der Erinnerung abrufen und nachahmen. Vor allem dort, wo alternative Handlungsmöglichkeiten nicht bekannt sind oder nicht akzeptiert werden, speisen sich die Handlungsoptionen aus solchen Erfahrungen. Deutlich wird dies vor allem bei Jana; sie versucht sich im Unterrichten und verfährt nach dem ihr bekannten Schema: hinsetzen, gemeinsam lesen, Wissen abfragen. In diesem Prozess ist sie diejenige, die die Führung behält und die Rollen sind klar verteilt. Sirin hingegen vermeidet Literatureinsatz, weil sie literaturdidaktisches Handeln ebenfalls mit dem Lehrerhandeln aus dem Deutschunterricht gleichsetzt (vgl. Jana), aber Abwehrreaktionen auf die Art der Angebote und Störungen der pädagogischen Beziehung nicht riskieren möchte. Janina und Tom hingegen sind in der Lage, sich von solchen Vorstellungen zu lösen, die aus Erfahrungen mit dem eigenen Deutschunterricht resultieren, und es gelingt ihnen, sich auf andere Methoden einzulassen. Dabei verfolgen sie auch andere (Lern-)Ziele als der von Jana zitierte Grundschulunterricht. Während Jana und Sirin Literaturangebote mit Lesenlernen und –üben gleichsetzen, streben Tom und Janina eher freizeitpädagogische Ziele an, die nicht vorrangig an Kompetenzerwerb orientiert sind. Sie bemühen sich jeweils um sinn- und freudvolle Beschäftigung und bereichernde Aktivitäten, die zur Entspannung wie zur Persönlichkeitsentwicklung und Bildung beitragen können. Lernzielfreie Freizeitangebote schließen die Möglichkeit von Bildung nicht aus (vgl. Kap. 3.6.3).

These 3: Die Zentralität eines Beliefs innerhalb eines Beliefsystems beeinflusst die Möglichkeit der Übernahme neuen Wissens.

Bei Auswertung des Datenmaterials treten die unterschiedlichen Lösungsansätze zutage, mit denen die Proband*innen die Aufgabestellungen zu bewältigen versuchen. Eine zentrale Fragestellung hierbei betrifft neben der Literatúrauswahl auch didaktische und methodische Überlegungen. Während Janina sich zwar nicht explizit auf Unterrichtsinhalte bezieht, greift sie Möglichkeiten der Literaturbearbeitung auf, die nicht an theorielastigen und handlungsfernen Deutschunterricht erinnern, und setzt diese kreativ um. Tom, der zu Beginn des Projektes über keinerlei literaturdidaktische Erfahrung verfügt, übernimmt direkt Methoden aus dem Unterricht und wendet diese in der Arbeit mit den Klienten an. Er bezieht sich sogar explizit bei der Beschreibung seines Projektes auf Unterrichtsinhalte. Ganz anders hingegen Jana und Sirin. Bei beiden ist nicht feststellbar, dass sie auf das Projekt umfangreich vorbereitet wurden. Auch zum zweiten Messzeitpunkt beharren beide darauf, dass literarische Angebote nur mit Methoden der Grundschuldidaktik durchgeführt

werden können. Die Vorstellung, dass Leseangebote immer ein Setting voraussetzen, bei dem es eine klare Rollenverteilung und Hierarchie zwischen Lehrendem und zu-Belehrendem gibt, ist scheinbar unumstößlich vorhanden.

Der gesamte Unterricht ging scheinbar spurlos an Jana und Sirin vorbei. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass der Unterricht nicht dafür geeignet war, das notwendige Wissen in der gewünschten Weise zu vermitteln. Die Lehrkraft muss sich solche Fragen der Evaluation des Unterrichts immer stellen. Jedoch lässt sich hier entgegenen, dass ein Teil der Studierenden sehr wohl Methoden, die im Unterricht besprochen worden waren, aufgegriffen und umgesetzt hatte, wengleich auch nur ein einziger Studierender sich explizit bei seinem Angebot auf im Unterricht besprochene Handlungsmöglichkeiten beruft.

Kontrastierung: Vier Typen					
<i>Bedeutung von neuem Wissen für die Entwicklung/ Veränderung von Beliefs</i>				<i>Die Zentralität eines Beliefs innerhalb eines Beliefsystems beeinflusst die Möglichkeit der Übernahme neuen Wissens</i>	
	T1			T2	
Janina	Hohe Affinität, Annahme des Projektes	Orientierung an Unterrichtsinhalten	Aufnahme in bestehendes Beliefsystem	Festigung bestehender Beliefs	<ul style="list-style-type: none"> zentrale Stellung aktiviert die egodefensive Funktion von Beliefs marginale Stellung von Beliefs eröffnet Möglichkeit zur Veränderung <p>Relevanz:</p> <ul style="list-style-type: none"> Zentrale Beliefs können die theoriegeleitete professionelle Arbeit stark beeinflussen Das private Wertesystem einer Person beeinflusst berufliche Entscheidungen und Handlungen
Tom	Ablehnung des Projektes	Übernahme von Unterrichtsinhalten	Adaption neuer Beliefs in bestehendes Beliefsystem	Akkommodation überholter Beliefs	
Jana	Skeptische Annahme des Projekts	Ignoranz der Unterrichtsinhalte	Beweisführung der Unsinnigkeit des Arbeitsauftrags; Konflikte mit Klientin	Festigung bestehender (negativer) Beliefs, Festigung der Ablehnung	
Sirin	Innere Ablehnung / äußere Zustimmung	Ignoranz der Unterrichtsinhalte	Stumme Verweigerung des Literatur-einsatzes; Tarnung der Ablehnung; Konfliktvermeidung	Beharren auf bestehenden Beliefs	

Abbildung 44 Kontrastierung: Wissensübernahme in vier ausgewählten Fällen

So kann also festgestellt werden, dass ein Teil der Studierenden sich durchaus mehr oder weniger durch den vorbereitenden Unterricht in Planung und Ausführung eigener Angebote beeinflussen ließ, während andere von Unterrichtsinhalten scheinbar unberührt blieben. Den Studierenden der zweiten Kategorie kann nicht unterstellt werden, dass sie aufgrund niedriger Intelligenz oder fehlender Motivation keinen Zugriff auf das vermittelte Wissen hatten. Umso mehr stellt sich die Frage nach Ursachen für die Schwierigkeiten der Aneignung bzw. Annahme der vermittelten Unterrichtsinhalte.

Nach Lewis (1990) ist der Ursprung allen Wissens in Beliefs zu finden, und Wege der Wissensaneignung beruhen immer auf Entscheidungen für Werte.

Bei Jana und Sirin lässt sich beobachten, dass persönliche Überzeugungen vehement verteidigt werden. Hier erscheint der Ausdruck ‚Überzeugung‘ besonders angebracht, da er die starke affektive Komponente des Glaubens an die Richtigkeit impliziert, der gleichzeitig eng an die Selbstwahrnehmung und Identitätsbildung gekoppelt ist (vgl. Kap. 4.2.2). In den Begriffen ‚Annahme‘ oder ‚Vorstellung‘ kommt die starke affektive Konnotation zu wenig zum Tragen, sie betonen eher die kognitive Komponente und die Ausrichtung der Sinnkonstruktion an der sachlichen Logik eines Sachverhaltes. Bei der Untersuchung der Persönlichkeiten Janas und Sirins lässt sich nachweisen, dass die subjektiven Theorien (vgl. Kap. 4.2.2) zur Gestaltung literarischer Angebote zentrale Beliefs beinhalten, die stark an das Selbstbild der Personen gebunden sind. Diese Beliefs verteidigen Wertvorstellungen, die dem eigenen Beliefsystem entstammen, und sie übernehmen eine egodefensive Funktion, indem sie das Selbstbild schützen. Weder Jana noch Sirin können dieses neue Wissen annehmen und in ihr bestehendes Beliefsystem implementieren, da es dieses System zum Einsturz bringen könnte. Janas Selbstbewusstsein nährt sich zu einem großen Teil aus dem Bewusstsein der Überlegenheit gegenüber der Klientel. Daher muss alles unterbleiben, was die Unterlegenheit der Klient*innen infrage stellt. Sirin sieht sich in ihrer Rolle als angehende Fachkraft ebenfalls der Klientel überlegen und sie betont die Autonomie ihres beruflichen Handelns, sowie ihre Kompetenz und ihre Souveränität. Bei Annahme des neuen Wissens müsste sie einräumen, möglicherweise doch einiges nicht gewusst zu haben und möglicherweise auch nicht immer optimal gehandelt zu haben. Auch das Gefühl der Souveränität nähme Schaden. Die Wertvorstellungen von Souveränität und Überlegenheit sind derart mächtig, dass sie Werte wie Lernbereitschaft oder Orientierung an Bedürfnissen der Klientel überlagern. Janina und Tom hingegen sehen sich in der Lage, eigene Befindlichkeiten zurückzustellen und sich an ‚vertikalen‘ Wertvorstellungen der Heilpädagogik zu orientieren.

Die Übernahme von Wissen ist also nicht nur auf das Verstehen von Sachverhalten zurückzuführen, sondern es setzt auch die Bereitschaft zur Annahme bei den Lernenden voraus. Fehlt das Vertrauen in die Seriosität des Wissens oder stört dieses Wissen das Selbstbild einer Person, kann es nicht übernommen werden. Dabei ist es durchaus denkbar, dass das Wissen in Prüfungen abgerufen werden kann, in Handlungssituationen aber keine Anwendung findet. Dies lässt sich auch dadurch begründen, dass kognitives Wissen in einem semantischen Speicher abgelegt wird, Beliefs hingegen im episodischen Gedächtnis ihren Platz haben (Kap.4.1.2.1). Geht man davon aus, dass alle Studierenden nach einer gezielten Unterrichtsvorbereitung auf das Projekt über das gleiche Wissen verfügen, so lassen die unterschiedlichen Verhaltensweisen den Schluss zu, dass die jeweiligen Beliefs der Personen weitaus stärker das Handeln beeinflussen als das vorhandene Wissen.

These 4: *Die persönliche Affinität zum Objekt kann Abwehrtendenzen auslösen, wenn dieses Objekt Gegenstand pädagogischer Handlungen wird.*

Während die Annahme nahe liegt, dass fehlendes Leseinteresse auch dazu führt, Leseangebote für Menschen mit Behinderung geringzuschätzen, ist die Möglichkeit, dass hohes Leseinteresse der Fachkräfte ebenfalls dazu führt, literarische Angebote abzulehnen, eher unerwartet. Anders als vermutet nutzt Jana nicht ihre eigene Lesebegeisterung, um ihre Klient*innen an ihren positiven Leseerlebnissen teilhaben zu lassen und ihnen die Möglichkeit zu geben, ebenfalls bereichernde literarische Erfahrungen zu sammeln, sondern Jana verhindert die lustvolle Beschäftigung mit Literatur erfolgreich.

Verständlich wird dies erst, wenn man bedenkt, dass Jana sich selbst stark über ihr eigenes Leseverhalten definiert und gleichzeitig damit die Intention der Distinktion von Menschen mit Behinderung verbindet. (vgl. Kap. 8.5.2). Jana betont deutlich das ‚Anderssein‘ gegenüber ihrer Klientel. Diese unterschiedlichen Mentalitäten begründet sie hier durch die scheinbar vollkommen voneinander abweichenden Haltungen zu Literatur. Die Auswahl von Literatur als Mittel der Distinktion geschieht nicht zufällig. Ihrem Selbstverständnis nach orientiert sich ihr Leseverhalten an der Lesekultur der Bildungselite (vgl. Kap. 3.1.2) und somit steht sie nicht allein mit dem Verständnis von Literatur als Bildungsmerkmal, das von ihr zur Abgrenzung von weniger Gebildeten herangezogen wird. Auch der kritische Umgang mit Medien und die Abwertung des Seichten gehören zu charakteristischen Freizeit- und Mediennutzungsverhalten jener Bildungsbürger*innen.

Nach Bourdieu (vgl. Fn. 80; Kap. 8.5.2) steht die in der Schule vermittelte Kultur der Kultur der Herrschenden nahe und erhält durch die schulische Vermittlung Legitimität. Durch die scharfe Auslese innerhalb des Bildungssystems entsteht eine Trennung zwischen den Schüler*innen, die in den Genuss der Teilhabe am kulturellen Erbe einer Gesellschaft kommen oder aber davon ausgeschlossen werden. Die Angehörigen der Bildungseliten nehmen im Allgemeinen auch einen höheren sozialen Status ein, und eben diesen beansprucht Jana auch für sich. Ihr Leseverhalten kennzeichnet sie als Angehörige einer Bildungselite, die sich über die weniger Gebildeten erhebt. Dieses Belief nimmt im Beliefsystem Janas eine zentrale Stellung ein, da es identitätsstiftend ist und aus diesem Grund kann sie eine Verringerung der Distanz durch Anerkennung ähnlicher oder gleicher Fähigkeiten bei Menschen mit Behinderung, von denen sie sich abgrenzt, nicht zulassen.

Janina hingegen, die ebenfalls eine hohe Lese- und Literaturaffinität aufweist, zeigt keine Distinktionstendenzen. Ihr eigenes Verhalten und ihre persönlichen literarischen Vorlieben beeinträchtigen nicht die Bereitschaft, vergleichbare Merkmale und Kompetenzen auch bei ihren Klient*innen wahrzunehmen und deren literarische Fähigkeiten und Bedürfnisse anzuerkennen, selbst wenn sie aufgrund dessen bei der gemeinsamen Bearbeitung der Texte ihre eigene Führungsposition aufgeben muss. Janinas Selbstwertgefühl nimmt durch die Feststellung vergleichbarer Fähigkeiten der Klientel keinen Schaden, wogegen Jana zum Erhalt des Selbstwertgefühls strikt auf die Einhaltung der Überlegenheit zu achten gezwungen ist. Bezeichnenderweise kann sich Jana auf literarische Angebote ausschließlich bei Menschen einlassen, denen sie sich deutlich überlegen fühlt: Kindern, Jugendlichen, sowie Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen bietet sie gerne gemeinsame Lektüreerfahrungen an. Die literarische Arbeit mit Menschen, die ihr intellektuell mindestens ebenbürtig sind, macht ihr so viel Angst, dass sie lieber das Scheitern eines Projektes in Kauf nimmt, als sich der Gefahr der Ebenbürtigkeit oder gar Unterlegenheit auszusetzen. Diese Angst vor Unterlegenheit führt auch zu der nächsten These.

These 5: Das Bedürfnis nach Distinktion verhindert Angebote, die die Gleichstellung bzw. Angleichung zwischen Fachkraft und Klient*in fördern.

Das Bedürfnis nach Überlegenheit und Abgrenzung gegenüber den Klient*innen zeigt sich nicht nur in der reinen Subjekthaltung, sondern wird erst in der Situationshaltung besonders deutlich. Die Haltung zur spezifischen Situation wird jedoch nicht nur durch das jeweilige Subjekt und Objekt geprägt (und kann somit variieren!), sondern auch Erwartungen an die eigene berufliche Rolle beeinflussen die Situationshaltung. Welche Beliefs in der Ausübung der Rolle als Heilerziehungspfleger*in aktiviert werden, lässt sich erst in der spezifischen Konstellation aus Subjekt, Objekt und Situation erkennen. Besonders am Fallbeispiel Jana wird deutlich, dass nicht nur das Selbstbild Janas durch

Abwehrreaktionen auf eine bedrohliche Situation geschützt wird, sondern es lässt sich ebenfalls verdeutlichen, dass diese Abwehrhaltung sich negativ auf eine förderliche und von Resonanz geprägte Arbeit auswirkt.

Jana möchte nicht nur das Bild einer intellektuellen Leserin vermitteln, sondern sie ist auch überzeugt, dass sie als Heilerziehungspflegerin, ähnlich wie Sirin, immer die Führung behalten muss. Sie sieht sich zuständig für die Planung, Organisation und Durchführung eines Angebotes. Obwohl sie stets ihre Offenheit gegenüber Vorschlägen der Klientel bekundet und Themenvorschläge einholt, geht sie auf keinen einzigen Vorschlag ein. Gleichzeitig ist sie überfordert mit der Aufgabe, da ihr die unterschiedlichen Ansprüche an das Projekt, die aus ihren persönlichen Beliefs resultieren, unvereinbar erscheinen.

In der Tat sieht sie sich erheblichen Widersprüchen ausgesetzt. Zum einen möchte sie in der Rolle als Heilerziehungspflegerin die Initiatorin und Organisatorin des Angebotes sein. Dabei gelten nur ihre persönlichen Vorstellungen bezüglich Literaturo Auswahl und didaktischer und methodischer Aufbereitung des Themas. Zugleich sieht sie in ihrem eingeschränkten Methodenrepertoire ein unüberwindliches Hindernis für ein Angebot, das sich an intelligente erwachsene Menschen richtet. Ihre Beziehung zu den Klient*innen schätzt sie als gut ein, sieht sie aber durch das Projekt gefährdet. Gleichzeitig sieht sie sich genötigt, dieses durchzuführen, obwohl sie sich innerlich vehement dagegen sträubt. Ihre Rolle als Auszubildende, die von der Beurteilung durch Lehrer*innen und Vorgesetzte in besonderem Maße abhängig ist, verbietet ihr die Verweigerung der Durchführung. Bei ihrer Suche nach sinnvollen Durchführungsmöglichkeiten erhält sie Hilfsangebote von Klient*innen, die sie jedoch nicht annimmt. Besonders deutlich wird dies, als eine Klientin, mit der sie ursprünglich das Angebot auch durchführen wollte, sich zur Teilnahme in modifizierter Form bereit erklärt. Jana jedoch sieht sich nicht in der Lage, die Unterstützung anzunehmen, da sie hierfür von ihrer Planung abweichen müsste. Die Klientin ist nicht bereit, sich in der von Jana geplanten Weise belehren zu lassen, bietet aber an, mit Jana über einige Bücher zu sprechen, die sie gelesen hatte und die sie der Praktikantin⁸⁴ vorzustellen bereit ist. Jana erkennt nicht die pädagogischen Möglichkeiten dieses Vorschlages, sie lehnt ihn vehement ab. Um sich auf das Angebot einzulassen, hätte sie zum einen ihre Vorstellungen der Überlegenheit aufgeben müssen. In dem von der Klientin vorgeschlagenen Setting wäre es ihr nicht möglich gewesen, die Führung zu behalten, stattdessen hätte sie sich nicht nur auf Augenhöhe begeben, sondern möglicherweise sogar die Rolle der Lernenden einnehmen müssen. Was Janina mühelos in ihrem Projekt gelingt, ist Jana unmöglich.

Auch die Auswahl der Literatur wäre erheblich von dem abgewichen, was Jana für ihr Angebot ausgesucht hatte. Die Klientin wollte über Erwachsenenliteratur sprechen, doch Jana hatte sich auf Weihnachtsgeschichten für Kinder versteift. Auch wenn sie immer wieder ihre Offenheit für Themen und Methoden aller Art bekundet, zeigt sie doch eine unerbittliche Starrheit, wenn es um die Verteidigung ihrer übergeordneten Position geht. Jana geht über ein niedriges Niveau ihres Angebotes nicht hinaus. Was ihr für ihre Klientel vorschwebt, orientiert sich nicht an den tatsächlichen Fähigkeiten dieser Menschen, sondern an dem Maß der Fähigkeiten, das für sie persönlich erträglich ist, auch wenn es ihr selbst für die Personen unpassend erscheint. Kritische Rückfragen, die sich bei der Durchsetzung ihrer Vorstellungen zwangsläufig ergeben, kann sie nur schwer aushalten. Der „echte Wille“ der Klientinnen stellt sie vor unlösbare Probleme. Ihr ‚Förderangebot‘ geht an den Bedürfnissen der

⁸⁴ Dieser Begriff wurde hier absichtlich gewählt, da er die vermutete Sichtweise der Klientin wiedergibt. Auch Jana spürt, dass diese Klientin sie nicht in einer übergeordneten Position wahrnimmt, dies verstärkt ihren Widerstand.

Klientin nicht nur vorbei, sondern schädigt diese zusätzlich. Jana nimmt diese neuerliche Demütigung ihrer Klientin ungerührt in Kauf. Am Ende der Datenerhebung stellt sich heraus, dass die innere Not Janas allein aus ihrem bedrohten Selbstwertgefühl resultierte, denn eine Gefährdung durch eine schlechte Benotung hatte nie bestanden. Jana konnte selbst entscheiden, ob sie das Angebot benoten lassen wollte, und da sie sich dagegen entschieden hatte, gab es keine Veranlassung von außen, dieses Angebot durchzuführen. Mit dem Beharren auf der Durchführung dieses Angebotes gelingt es Jana, ihr Gesicht zu wahren, d.h. ihr Selbstbild aufrechtzuerhalten. Auch den notwendigen Abstand zu den Klient*innen kann sie wahren und muss sich nicht mit ihnen vergleichen. Die Infantilisierung der Klientel wird zwar beklagt, aber durchgeführt.

Ganz anders agieren Tom und Janina. Beide haben keine Angst vor Souveränitäts- und Überlegenheitsverlust. Janina gelingt es scheinbar mühelos, ein für die Klientin attraktives und das Selbstbewusstsein förderndes Angebot durchzuführen. Dabei begibt sie sich häufig mit der Person auf eine symmetrische Ebene. Auch Tom, der Literatur ablehnt, gesteht mit seiner Sinneswandlung indirekt ein, dass einige seiner bisherigen Beliefs sich nicht halten lassen. Dies erschüttert jedoch nicht sein Selbstwertgefühl, stattdessen eignet er sich neues Wissen an und erwirbt in der aktiven Handlung neue Beliefs, die er in sein Beliefsystem übernimmt. Gleichzeitig bietet er den Klienten neue Erfahrungen, die diese (vermutlich) als bereichernd und wertvoll empfinden.

Für die Klientin, die Jana an ihren literarischen Erfahrungen teilhaben lassen wollte, hätte eine solche gleichberechtigte Zusammenarbeit auf Augenhöhe eine gewinnbringende Situation darstellen können. Die Klientin wäre in die Position versetzt worden, nicht Empfängerin von Anweisungen zu sein, sondern Achtung und Wertschätzung zu erfahren. Die egodefensive Funktion ihrer handlungsleitenden Beliefs jedoch verhindert bei Jana die Möglichkeit, die Klient*innen als kompetente Erwachsene anzuerkennen und ihnen dadurch die Möglichkeit zu geben, Resonanz zu erfahren und ein positives Selbstbild zu entwickeln.

These 6: *Objekte, die von den Fachkräften abgelehnt werden, können Abwehrreaktionen hervorrufen, sobald das Selbstbild der Person (Fachkraft) durch die Angebotssituation gefährdet wird.*

Sirin ist nach eigenen Angaben dem Lesen eher abgeneigt. Gleichzeitig ist es ihr wichtig, anderen ein Bild von sich als einer autonomen, kompetenten und souveränen Fachkraft zu vermitteln. In der ersten Datenerhebung gibt Sirin auch zu verstehen, dass sie gegenüber Literatur als Gegenstand pädagogischen Handelns eine affine Haltung einnimmt. Sie benennt sogar mehrere Literaturgenres, die in der pädagogischen Arbeit zum Einsatz kommen, und sie beschreibt verschiedene Möglichkeiten des Literatureinsatzes. Bei der Darstellung ihrer Meinung wirkt sie zunächst überzeugend, jedoch besteht durchaus die Möglichkeit, dass Sirin gelernt hat, erwünschte Äußerungen überzeugend zu vermitteln und ihre privaten Beliefs möglichst gut zu kaschieren, sofern sie nicht kongruent sind mit der gewünschten Denkweise.

Eine Meinung ist nach Rokeach (vgl. Kap. 4.3.2) ein verbaler Ausdruck von Beliefs, Haltungen oder Werten, die allerdings interpretativ aus dem Gesagten erschlossen werden müssen. Rokeach geht davon aus, dass eine Meinung üblicherweise eine öffentliche Überzeugung, Haltung oder einen öffentlichen Wert repräsentiert. Den privaten Motiven kann der Interpret am ehesten nahekommen, wenn sie unter einem höheren Maß an Privatheit geäußert werden. Die Situation der Datenerhebung hat weitaus mehr als eine alltägliche Unterrichtssituation einen höchst offiziellen Charakter. Schon aus diesem Grund kann angenommen werden, dass Sirin bewusst oder intuitiv die offiziell erwünschte

Variante der Darstellung ihrer Haltung zu Literatur wählt. Aus ihrem Handeln nämlich kann nicht geschlossen werden, dass sie tatsächlich glaubt, was sie sagt. Die Situation, einen Arbeitsauftrag auszuführen, den sie sich nicht selbst gesetzt hat, sondern der von ‚oben‘ bzw. von ‚außen‘ vorgegeben wurde, setzt Sirin erheblich unter Druck. Sie muss nun beweisen, dass sie über die Eigenschaften, die sie für sich postuliert, tatsächlich verfügt. Dies muss sie nicht nur vor sich selbst bestätigen, sondern vor allem vor Außenstehenden, z.T. vollkommen fremden Personen. Sirin unternimmt nun nicht den Versuch, mit Klient*innen, die Freude am Umgang mit Literatur zeigen, ihr Angebot durchzuführen, sondern sie sucht sich eine Person aus, die zwar sehr gerne kocht, jedoch Literatur vermeintlich ablehnt, und zwar so sehr, dass bei einer starken Betonung des literarischen Anspruchs an das Angebot die Beziehung leiden und das Angebot einen negativen Verlauf nehmen könnte.

Die Vermutung, es ließen sich keine Menschen finden, mit denen sie den Arbeitsauftrag sinnstiftend und zufriedenstellend durchführen könnte, lässt sich zum einen als unwahrscheinlich einschätzen, da Sirin selbst über vielfältige Möglichkeiten des Literatureinsatzes innerhalb ihres Arbeitsbereiches berichtet, auch wenn sie dabei in ihren Ausführungen sehr vage bleibt, und zum anderen in einem Bereich der Psychiatrie arbeitet, in dem die Arbeit mit Literatur zum Standardrepertoire gehört, sofern man nicht auf einen engen Literaturbegriff besteht.

Sirin konstruiert ein Setting, das ihr viele Begründungen liefert, den Literatureinsatz gering zu halten. Die Selbsteinschätzung Sirins bezüglich ihres literarischen Engagements wirkt noch sehr beschönigend, denn ihren Schilderungen nach zu urteilen kam nicht einmal das als Literatur titulierte Kochrezept in der pädagogischen Arbeit zum Einsatz. Sirin schildert zwar vieles, was sie mit der Klientin erlebt, aber die Arbeit mit dem Text wird an keiner einzigen Stelle erwähnt. Mit der Auswahl einer „ungeeigneten“ Klientin ist sie der Verpflichtung der Literaturarbeit enthoben, denn die Klient*innen sollen zu nichts gezwungen werden, was sie freiwillig nicht auszuführen bereit sind. Mit ihrem Kunstgriff der Themen- und Klientenauswahl gelingt es Sirin, sich weiterhin als autonome ‚Macherin‘ zu begreifen, die jederzeit die Situation unter Kontrolle hat, die Bedürfnisse der Klientin respektiert und den Arbeitsauftrag der Situation angemessen (nicht den eigenen Kräften – diese werden nie infrage gestellt) durchzuführen.

Selbst in der Situation einer weisungsgebundenen Auftragnehmerin gelingt es ihr noch, die Ausführung des Auftrages so zu gestalten, dass der Eindruck entsteht, sie habe weitestgehend selbst Thema und Umsetzung des Angebotes bestimmt. Somit wendet Sirin den Angriff durch offizielle Arbeitsvorgaben, die ihren eigenen Vorstellungen widersprechen, auf ihr Selbstbild erfolgreich ab. Gleichzeitig verweigert sie die Durchführung des Auftrages so geschickt, dass auch das Bild der engagierten Arbeitnehmerin nicht beschädigt wird.

These 7: Die Haltung zu der durch die Objekte geprägten Situation bestimmt die Arbeitshaltungen der Proband*innen stärker als die jeweilige Haltung gegenüber dem Objekt bzw. Subjekt.

Zu Beginn der qualitativen Teilstudie wurde, wie schon beschrieben, davon ausgegangen, dass sich aufgrund der Objekthaltung das Verhalten in der Situation, die durch Subjekt und Objekt mitgeprägt ist, vorhersagen ließe. Diese Vorstellung⁸⁵ konnte nicht bestätigt werden. Bei der Auswahl der Proband*innen wurde darauf geachtet, dass je zwei Personen eine positive und zwei Personen eine negative Leseaffinität aufweisen. Diese bezieht sich zunächst nur auf das private Leseverhalten, da hier

⁸⁵ Hier wird bewusst der Begriff ‚Vorstellung‘ im Sinne einer subjektiven Theorie verwendet, da für die qualitative Studie im Vorfeld keine Hypothesen aufgestellt wurden.

die ‚reine‘ Objekthaltung, die nicht durch andere situative Gegebenheiten beeinflusst ist, vorausgesetzt werden kann. Es wurde vermutet, dass die beiden Personen, die privat sehr gerne lesen, vom Wert des Lesens derart überzeugt sind, dass sie ihre eigenen Erfahrungen auch gerne anderen zugänglich machen würden.

Bei den beiden Personen, die nicht gerne lesen, wurde angenommen, dass hier auch keine entsprechenden Literaturangebote stattfinden würden. Die Situationshaltungen von Jana und Janina, die ein sehr ähnliches privates Leseverhalten zeigen, entwickelt sich ebenso unterschiedlich wie die Situationshaltungen von Tom und Sirin, die sich beide als Nichtleser bezeichnen. Es scheint also Beliefs zu geben, die alleine bei Betrachtung der Objekthaltung nicht zutage treten bzw. erst aktiviert werden, wenn eine bestimmte Situation eintritt. Nach Rokeach hat jedes Belief die Eigenschaft, affektive Reaktionen zu generieren, sobald seine Validität infrage gestellt wird (vgl. Kap. 4.3).

Beliefs stehen nicht alleine, sondern bilden Cluster, die um ein Objekt oder eine Situation herum angeordnet sind, und formen auf diese Weise Haltungen, die sich zu Handlungsleitfäden entwickeln können. In einer Situation wie dem geforderten literarischen Angebot dreht es sich niemals nur um den Gegenstand der Lesehandlung allein. Diese pädagogische Situation unterscheidet sich deutlich von der intimen Situation des individuellen privaten Lesens. Was beim privaten Lesen selbstbestimmt und individuell, ohne Anleitung oder Begleitung durch andere geschieht, wird in einer Angebotssituation von mindestens zwei Personen bestritten. Dadurch verändert sich mit hoher Wahrscheinlichkeit auch die Haltung gegenüber dem Gegenstand, da nun noch völlig andere Anforderungen an den/die Lesenden herangetragen werden. Die Haltung zu Literatur als Gegenstand pädagogischer Angebote ist daher schon ein Teil der Situationshaltung und kann deutlich von der privaten Objekthaltung abweichen. Dies sieht man deutlich bei Jana und Tom: Während Jana als Vielleserin aus bereits genannten Gründen das gemeinsame Lesen mit den Klient*innen im vorgefundenen Setting ablehnt, entwickelt Tom eine hohe Motivation zur Auseinandersetzung mit Literatur, obwohl dies seiner privaten Objekthaltung in keiner Weise entspricht. Bezüglich der Objekthaltung in der Situation sind die Haltungen von Janina und Tom miteinander vergleichbar affirmativ, während Jana und Sirin jeweils eine ablehnende Haltung zum Objekt in der Situation einnehmen.

Möchte man also Vorhersagen treffen, die sich auf das Verhalten von Personen in Situationen beziehen, benötigt man mehr als nur die Informationen über die Objekthaltung. Auch das Wissen um die Subjekthaltung reicht als alleiniger Prädiktor nicht aus, um zuverlässige Annahmen bezüglich des erwarteten Verhaltens zu tätigen. Jede Veränderung der Situation kann sowohl die Objekthaltung als auch die Subjekthaltung verändern, daher sind Auskünfte über die Situation und Kenntnisse zentraler handlungsleitender Beliefs notwendig, um abschätzen zu können, wie eine Person sich in einer spezifischen Situation zeigen wird. In allen vier Fällen bzw. bei allen vier Typen wird auch deutlich, dass jeweils die Situationshaltung schwerer wiegt als die Objekthaltung der Person. Daher sind Vorhersagen, die aufgrund quantitativ ermittelter Einstellungen getroffen werden, auch nur als Prädispositionen anzusehen, die zwar latent vorhanden sind, jedoch lassen diese noch keine Aussagen darüber zu, welche dieser Prädispositionen in spezifischen Situationen aktiviert werden. Diese Überlegungen führen zur nächsten These.

These 8: Bei fremdbestimmten Arbeitsaufträgen können Vorhersagen zu Verhalten und Handlungen nur zuverlässig getroffen werden, wenn auch ausreichend Kenntnisse über identitätsstiftende Beliefs vorliegen.

Bei fremdbestimmten Arbeitsaufträgen können Prädispositionen aktiviert werden, die mithilfe von Befragungen, welche nur verbalisierbare und bewusste Einstellungen/Haltungen erheben und quantitativ auswerten, u. U. nicht erkannt werden. Das kann zum einen daran liegen, dass bei der Fragen- und Hypothesenentwicklung an viele Möglichkeiten individueller Dispositionen nicht gedacht wurde, aber auch, dass die Befragten sich ihrer eigenen Motive und Sinnkonstruktionen nicht immer bewusst sind. Befragt man nun Studierende nach ihren Einstellungen zu Literatur, zur Leseaffinität, zum Wert von literarischen Angeboten, wie in der quantitativen Datenerhebung der vorliegenden Untersuchung geschehen, so erhält man Auskünfte über Einstellungen und Beliefs, die zunächst rein hypothetischer Natur sind und sich der Überprüfung nicht stellen müssen. Stellt man den Proband*innen nun frei, ein literarisches Angebot nach eigenem Gutdünken durchzuführen, sofern sie die Situation als günstig einschätzen und selbst auch Lust zu einem solchen Angebot verspüren, dann wäre die Vorhersagbarkeit des Verhaltens und der Handlungen deutlich höher als im vorliegenden Fall eines obligatorischen Arbeitsauftrages, der einen für alle verpflichtenden Charakter hat. Der Zwangscharakter eines solchen Auftrages verändert die Situation massiv, denn die Proband*innen sind nun nicht mehr in der Lage, sich frei an ihrem individuellen horizontalen Wertesystem zu orientieren, sondern sie sind aufgefordert, ihr Tun an vertikalen Wertmaßstäben auszurichten und ihre Komfortzone zu verlassen. Wie hier die Proband*innen jeweils reagieren werden, lässt sich aufgrund der vorliegenden quantitativen Studie nicht ermessen. Nach Auswertung der qualitativen Daten wurde deutlich, dass verborgene zentrale Beliefs mit starkem identitätsstiftenden Charakter das Handeln weitaus stärker und anders steuern können, als bekannte bzw. bewusste Einstellungen erwarten lassen.

10. Diskussion und Ausblick

Eine erste Interpretation der Untersuchungsergebnisse wurde bereits im Anschluss an die jeweilige Teilstudie vorgenommen. In diesem Kapitel werden nun die Interpretationen erweitert, um die zentrale Forschungsfrage abschließend zu beantworten. Dabei finden sowohl die quantitative als auch die qualitative Teilstudie Beachtung. Im Anschluss an die Diskussion der Ergebnisse soll den forschungsmethodischen Überlegungen kritisch Rechnung getragen werden, zudem werden am Ende der Arbeit aus den Untersuchungsergebnissen Forschungsperspektiven entwickelt und Anschlussmöglichkeiten für die weitere Arbeit an der Professionalisierung der Ausbildung im heil- und sonderpädagogischen Arbeitsbereich erwogen.

10.1 Diskussion der Ergebnisse

Das zentrale Anliegen der Untersuchung gilt der Frage, ob (angehende) Fachkräfte der Heilerziehungspflege bereit und in der Lage sind, ihr eigenes Handeln und ihre Meinungsbildung an vertikalen Werten einer heilpädagogischen Ethik ausgerichtet ‚professionell‘ zu gestalten und ihre Arbeitskraft so in den Dienst der unterstützungsbedürftigen Menschen zu stellen, dass deren Bedarfe, Wünsche und Interessen das heilerziehungspflegerische Handeln leiten. Da das Handeln in diesem Arbeitsfeld nicht standardisierbar ist, bedarf es eines hohen Maßes an Reflexionsfähigkeit der Fachkräfte, um die Qualität der Arbeit derart zu sichern, dass für die Menschen mit Behinderung das höchstmögliche Maß an Lebensqualität erreicht werden kann (vgl. Kap. 2). Hierzu müssen die Fachkräfte in der Lage sein, eigene Befindlichkeiten und handlungsleitende subjektive Motive zu erkennen und gegebenenfalls zu kontrollieren. Gleichzeitig müssen sie die subjektiven Bedürfnisse der Menschen, für die sie arbeiten, wahrnehmen und akzeptieren.

Die quantitative Studie gibt zunächst einen Überblick über persönliche Vorlieben und Interessen der Auszubildenden, gleichzeitig ermöglicht sie einige Einblicke in lebensweltliche Bedingungen für Menschen mit Behinderungen innerhalb der Einrichtungen. In der qualitativen Studie werden Motive und verborgene Sinnkonstruktionen für das Handeln in konkreten pädagogischen Handlungssituationen rekonstruiert und unterschiedliche Handlungsmuster aufgezeigt. In Bezug auf die zentrale Forschungsfrage werden nun jene Befunde diskutiert, die Aussagen zur Professionalität der Proband*innen ermöglichen. Die Ergebnisse werden nicht nach ihren methodologischen Merkmalen unterteilt und als ‚quantitative‘ und ‚qualitative‘ Ergebnisse jeweils separat dargestellt, sondern sie werden unter Fragestellungen subsumiert, die das Gelingen oder Misslingen von Professionalisierung im Ausbildungsprozess dokumentieren.

Orientierung an Fachwissen

Ein Indiz, dass die Fachkräfte eher geringfügig bereit sind, sich auf scheinbar wenig berufsbezogene Unterrichtsinhalte einzulassen, zeigt sich in den Rankingskalen der Unterrichtsfächer. Aus der quantitativen Untersuchung geht hervor, dass berufsspezifische Fächer als interessant gelten, die Freude an der Auseinandersetzung mit allgemeinbildenden Themenbereichen wie Deutsch, Englisch, Mathematik hingegen gering ausgeprägt ist. Nur die Unterrichtsinhalte mit direktem Bezug zum beruflichen Handlungsfeld wecken das Interesse der Studierenden.

Die in der quantitativen Untersuchung gezeigten negativen Einstellungen schließen grundsätzlich eine engagierte Auseinandersetzung mit wenig attraktiven Themen im beruflichen Handlungsfeld nicht aus, sofern sie aus pädagogischer Sicht für die Klientel als bedeutsam erachtet werden könnten. Doch die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung bestärken den Eindruck, dass die angehenden Fachkräfte sich eher an eigenen Vorlieben und Interessen orientieren, als sich zugunsten ihrer Klientel mit unattraktiven Themen zu befassen. Dies zeigt sich in den qualitativen Daten an der Bereitschaft der Proband*innen zur Auseinandersetzung mit Literatur: Der Widerstand gegen Literatur – auch als Gegenstand pädagogischer Handlungen – ist hoch, wobei die Motive für die persönliche Ablehnung von unterschiedlicher Natur sind. Diese reichen von Fehleinschätzungen der Bedürfnisse und Möglichkeiten der Klientinnen (bei Tom) über Diskontinuitätsbemühungen der angehenden Fachkraft gegenüber der Klientel (bei Jana), bis zur Verteidigung der Autonomie und dem Beharren auf Ausübung des Berufes nach eigenen Wunschvorstellungen (bei Sirin).

In den ausgearbeiteten Fallbeispielen konnte in einem Fall gezeigt werden, wie Haltungen sich durch Wissensvermittlung in Kombination mit positiven persönlichen Erfahrungen verändern können. Die Fehleinschätzungen konnten bei Tom überwunden werden, hier erwies sich Wissensvermittlung durch Unterricht, aber besonders auch durch das eigene Erleben der Wirksamkeit von geeigneten literarischen Texten, als wirksam, denn mit dem erweiterten Wissen in Kombination mit eindrucksvollen Erfahrungen konnte eine Haltungsänderung einhergehen und der Proband zeigte die Bereitschaft, sich auf neues thematisches Terrain zu begeben und neue Methoden zu testen. Hier offenbarte sich eine Haltung, die sich im Prozessverlauf zunehmend an den Maßstäben heilpädagogischer Professionalität (vgl. Kap. 5.1) orientierte. Ohne die gezielte Interventionsmaßnahme jedoch hätte Tom wahrscheinlich seine eigene Sichtweise nicht überwunden und wäre bei der Einschätzung geblieben, sich selbst nicht mit einem Themenbereich befassen zu müssen, der für ihn persönlich keine Bedeutung besitzt.

In zwei Fällen hingegen konnte trotz Intervention keine Haltungsänderung erzielt werden. Selbst bei anfänglich scheinbar positiver Einstellung zu Literatur (Jana) bzw. literarischen Angeboten (Sirin) zeigte sich in den konkreten Handlungssituationen die Orientierung an eigenen Wertmaßstäben als unüberwindbar und eine tatsächliche Auseinandersetzung mit dem geforderten Gegenstand blieb aus.

Eine mögliche Erklärung hierzu findet sich bei Rokeach (vgl. Kap. 4.3.1), der die Zentralität von Beliefs in individuellen Beliefsystemen für deren Beharrlichkeit verantwortlich macht. Während bei Tom Vorstellungen und Überzeugungen bezüglich Bedürfnissen und Fähigkeiten von Menschen mit Behinderung ebenso wenig eine zentrale Stellung innerhalb seines Beliefsystems einzunehmen scheinen wie seine eigene Beziehung zu Literatur und daher sein Selbstbild durch Veränderungen dieser Beliefs nicht erschüttert werden kann, verhält sich der Zusammenhang zwischen Beliefs und Selbstbild bei Jana und Sirin deutlich anders. Beiden gelingt es nicht, zugunsten der Klientinnen von eigenen Vorstellungen Abstand zu nehmen und im Interesse der jeweils anderen Person zu agieren. Ihr Engagement dient eher dem Erhalt ihres eigenen Selbstbildes als der Ermöglichung positiver Erfahrungen der Klient*innen mit Literatur.

Beide Proband*innen sind weder bereit, noch scheinen sie in der Lage, eigene Widerstände zu überwinden und sich auf den Arbeitsauftrag und ihr Gegenüber einzustellen. Hier zeigen sich auch zum einen Grenzen der Möglichkeiten zur Wissensvermittlung durch Unterricht und zum anderen die daraus folgende fehlende Orientierung an theoretischen Grundlagen bei der Ausübung beruflicher

Tätigkeiten. Um die Studierenden zu professionalisieren, wäre es vonnöten, mit ihnen gemeinsam ihre Widerstände zu erkennen, zu reflektieren und zu bearbeiten.

Orientierung an Theorien und übergeordneten ethischen Wertvorstellungen

Mit einigen Ergebnissen der quantitativen Untersuchung lässt sich deutlich zeigen, dass vielen Studierenden der Theorie-Praxis-Transfer nicht gelingt. Auf Befragen attestieren gut zwanzig Prozent der Auszubildenden dem gesamten Unterricht an der Fachschule die Bedeutungslosigkeit für die praktische Tätigkeit, und die Irrelevanz des Deutschunterrichts wird sogar von knapp siebzig Prozent der Studierenden konstatiert.

Diese Befunde lassen den Schluss zu, dass es mindestens jenen Studierenden nicht gelingt, sich in ihrem berufspraktischen Tun an fachlichen Vorgaben und empirisch gesicherten Erkenntnissen zu orientieren. Was bedeutet das nun konkret für die Praxis?

Auf das Fach Deutsch bezogen kann man annehmen, dass Literatur in der pädagogischen Arbeit, zumindest mit erwachsenen Menschen, wenig Beachtung findet. Hier setzt sich fort, was die Studierenden in der Schule erleben, denn im Deutschunterricht der Fachschulen spielt Literatur allenfalls eine marginale Rolle, und wenn sich die Studierenden an eigene literarische Erfahrungen im Unterricht erinnern, dann sind diese meist negativ besetzt. Dies zeigt sich sowohl in der quantitativen als auch der qualitativen Untersuchung. Die Befunde der quantitativen Untersuchung belegen deutlich, dass Texte mit hoher Literarizität auf ein hohes Maß an Ablehnung stoßen (vgl. Kap. 6.2.5), und dieser Eindruck wird durch die Erkenntnisse aus der qualitativen Untersuchung erhärtet: Literatur wird als Gegenstand pädagogischer Angebote eher negativ konnotiert und nimmt unter möglichen Angebotsthemen einen besonderen Stellenwert ein. Selbst Janina, die sich durch eine sehr positive heilpädagogische Haltung auszeichnet, äußert zumindest anfangs eine deutliche Skepsis gegenüber der Attraktivität von Literatur. Noch deutlicher wird die negative Konnotation von Literatur bei den anderen Fällen, die in Kapitel 8 ausgiebig analysiert werden.

Die eigene ablehnende Haltung der Fachkräfte gegenüber Literatur führt dazu, dass den Menschen mit Behinderung kein ausreichender Zugang zu Literatur geschaffen wird und bereichernde literarische Erfahrungen ermöglicht werden. Dieser Schluss beruht nicht auf Annahmen, sondern zeigt sich deutlich an den Befunden zur Ausstattung mit Lesematerial in den Einrichtungen. Bei professioneller Haltung der Fachkräfte müsste die geringe private Leseaffinität nicht zwangsläufig einen Nachteil für die Arbeit in den Einrichtungen der Behindertenhilfe bedeuten. Die quantitativen Befunde belegen allerdings, dass sich das geringe Leseinteresse von (angehenden) Fachkräften deutlich in den Teilhabemöglichkeiten an Literatur innerhalb der Einrichtungen niederschlägt: Obwohl ein hoher Prozentsatz der Befragten Literatur grundsätzlich positive Wirkungsmöglichkeiten bei den Rezipient*innen zuschreibt, sind nur wenige Einrichtungen gut mit Literatur versorgt. In 68,8 % der Einrichtungen werden den Klient*innen kaum bis gar keine Bücher zur Verfügung gestellt, wobei diese Zahl noch optimistisch dargestellt ist, denn die Ausstattung von Schulen und Kindergärten mit Literatur ist in diesem Wert ebenfalls enthalten.

Schließt man diese bildungsorientierten Einrichtungen aus der Betrachtung aus, dann sind die Teilhabemöglichkeiten an literarischen Erfahrungen vor allem bei erwachsenen Menschen noch deutlich geringer einzuschätzen. Die quantitativ erhobenen Daten verweisen auf eine Diskrepanz zwischen der Ausstattung in den Einrichtungen und der Haltung der Fachkräfte, denn diesem Personal obliegt es, Entscheidungen über Art und Umfang von Angeboten und Ausstattungen, auch bezüglich

des Bildungs- und freizeitpädagogischen Bereiches, zu treffen. Die schlechte Versorgung mit Lesematerial steht in deutlichem Widerspruch zu den positiv geäußerten Beliefs, Menschen mit Behinderungen profitierten genauso wie Menschen ohne Behinderungen von Literatur (79,8 %) und auch Menschen mit Behinderung sollten regelmäßig Zugang zu Literatur haben (95,6 %!).

Von einer wenig engagierten Haltung der Fachkräfte zur Ermöglichung literarischer Erfahrungen bei geistiger Behinderung zeugt auch der Befund, dass bei 40,5 % der Befragten kaum bzw. keine Vorleseangebote stattfinden. Dies schließt vor allem jene Menschen von literarischen Erfahrungen aus, die nicht über ausreichende Möglichkeiten verfügen, um selbstständig Literatur zu besorgen und bzw. oder lesen zu können. Aus der qualitativen Untersuchung lässt sich nicht die positive Lesart bestätigen, dass es sich hier um institutionelle Mängel handelt, die vom Fachpersonal kritisch beleuchtet werden. Vielmehr entsteht aufgrund der Aussagen der Proband*innen der Eindruck, dass Menschen mit Behinderung ohnehin wenig Interesse an Literatur haben und sich der Aufwand solcher Angebote nicht lohnt, oder, um es mit den Worten Toms zu sagen: „Wenn nicht, dann nicht“.

Bei aller Brisanz des Themas lässt sich Deutschunterricht nicht auf Literaturunterricht reduzieren. Die Inhalte umfassen viele andere Themen, die alle berufsorientiert unterrichtet werden sollen (vgl. Kap. 1.1), doch auch diese werden von den Studierenden als irrelevant angesehen, denn die Einschätzung des Deutschunterrichts betrifft das Fach in seiner Gesamtheit. Beispiele für berufsorientierte Inhalte sind verschiedene Textarten wie Beschreibung, Bericht, Protokoll. Vor allem Personenbeschreibungen und Tagesberichte haben deutlichen Praxisbezug, sind sie doch unerlässlich für die Erstellung von Hilfeplänen und für Dokumentationen, um nur einige Beispiele zu nennen.

Einen weiteren, sehr zentralen Inhalt des Deutschunterrichts stellt der Bereich Kommunikation dar. Hier sollen elementare Kenntnisse zu Kommunikationsabläufen, Voraussetzungen für gelingende Kommunikation und Ursachen von Kommunikationsstörungen erarbeitet werden. Auch die Kommunikation von Menschen mit geistigen Behinderungen nimmt eine wichtige Stellung ein und die Möglichkeiten von unterstützter Kommunikation werden den Studierenden laut Plan im Unterricht vermittelt. Fehlen diese Kenntnisse im beruflichen Alltag oder werden sie ignoriert, dann sind die Fachkräfte nicht in der Lage, ihr eigenes Kommunikationsverhalten kritisch zu reflektieren und sich angemessen auf die Menschen mit Behinderung und deren Kommunikationsbedarfe und Kommunikationsmöglichkeiten einzustellen, oder auch kritische Konfliktsituationen angemessen fachlich fundiert zu deuten.

Mindestens zwanzig Prozent der heilpädagogisch Tätigen ignorieren offensichtlich auch andere Ausbildungsinhalte. Man muss sich hier fragen, ob es ihnen gelingt, sich an den Leitprinzipien des heilpädagogischen Handelns zu orientieren (vgl. Kap. 1.2), Methoden anzuwenden, die im Unterricht vermittelt werden, oder Pflegemaßnahmen durchzuführen und die notwendige medizinische Versorgung fachgerecht durchzuführen, wenn solche Unterrichtsinhalte als irrelevant für das praktische Handeln erachtet werden.

Ein Blick auf die qualitativen Befunde bestätigen diese Skepsis. Ein besonders eindrucksvolles und erschreckendes Beispiel für fehlende Orientierung an ethischen Wertvorstellungen liefert Jana, die ihre eigenen Interessen über die Interessen und das Befinden ihrer Klientin stellt und am Schluss für sich feststellt, es sei alles gut gegangen, auch wenn dafür die Infantilisierung und Demütigung ihrer Klientin in Kauf genommen werden muss. Hier zeigt sich besonders deutlich die fehlende Empathiefähigkeit, aber auch die fehlende Orientierung an heilpädagogischen Grundsätzen.

Jana ist zwar ein besonders ausgeprägtes Beispiel für die mangelnde Fähigkeit, ihr Handeln an ethischen Wertvorstellungen und an Fachwissen auszurichten, aber sie ist damit keineswegs allein. Jana zeigt sich zwar ständig bemüht, ein Bild von sich als umsichtiger und empathischer Fachkraft zu vermitteln, jedoch überschätzt sie dabei ihre Fähigkeiten und bestätigt einmal mehr einen Befund Wüllenwebers (2014), der konstatiert, es stelle sich „immer wieder ein deutliches Empathiedefizit heraus: Den Fachkräften gelingt es oft nicht hinreichend, sich in Wünsche, Bedürfnisse, Gedanken und Gefühle der Klienten hineinzusetzen und deren Erleben nachzuvollziehen. Diese wichtigen Aspekte bleiben weitgehend unbewusst.“ (Wüllenweber 2014, 43)

Hier stellt sich die Frage nach der Fähigkeit, sich selbst bewusst wahrzunehmen und eigenes Denken und Handeln kritisch zu hinterfragen. Die Fähigkeit der Selbstreflexion stellt ein zentrales Element von Professionalität dar, doch welche Haltungen und Kompetenzen lassen sich hier bei den Studierenden erkennen?

Reflexionsfähigkeit und Selbsterkenntnis

Aussagen zur Reflexionsfähigkeit der Proband*innen lassen sich nur aus der qualitativen Untersuchung ableiten, da sich nur hier Denkprozesse und Sinnkonstruktionen rekonstruieren lassen (vgl. Kap. 5.2). In der Analyse der Fallbeispiele finden sich viele Hinweise auf Art und Qualität der Reflexionsfähigkeit der Proband*innen. Wie bereits angesprochen, fällt es einem Teil der Studierenden schwer, sich in die Gedanken- und Gefühlswelt der Klientel zu versetzen. Besonders deutlich wird dieses Empathiedefizit bei Jana, die zwar registriert, dass es bei ihr zu einer deutlichen Entfremdung zwischen ihr und der Klientin gekommen ist, jedoch ist sie nicht in der Lage, ihr eigenes Zutun zu dieser Entwicklung zu erkennen. Auch ist sie nicht in der Lage, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen und Distanz zu dem Geschehen so herzustellen, dass sie die Begebenheiten kritisch-distanziert betrachten und bewerten kann. Ihre eigenen Anteile der Ursachen dieser Entfremdung bleiben ihr unbekannt.

Auch Tom und Sirin sind nicht in der Lage, ihr eigenes Handeln konsequent selbstkritisch zu reflektieren, allein Janina reflektiert eigene Fehler, aber auch positive Aspekte ihres Handelns. Tom zeigt zwar Haltungsänderungen und ist zu neuen Einsichten bereit, aber es finden sich auch bei Tom keine selbstkritischen Äußerungen. So bleibt er bis zum Schluss trotz zweifacher positiver Erfahrungen beharrlich der Ansicht, Literatur wirke als Gegenstand pädagogischer Handlungen abschreckend und müsse getarnt werden. Diese Meinung begründet er nicht, auch wenn sie in seinem eigenen Verhältnis zu Literatur zu finden sein mag.

Der Umgang mit Macht geschieht bei den vier Proband*innen in unterschiedlicher Weise, jedoch wird dieses Thema nicht selbstbezogen reflektiert. Weder Jana noch Sirin sind in der Lage, ihre eigenen hierarchischen Vorstellungen zu erkennen und kritisch zu hinterfragen. Obwohl Jana Autoritätsverlust befürchtet und auf ihre Weise auch thematisiert, ist die Angst, die dadurch bei ihr ausgelöst wird, etwas, das von außen kommt. Mit behinderten Menschen als gleichberechtigten Partner*innen kann sie nicht arbeiten, der „echte Wille“ der Klient*innen wird von ihr als bedrohlich empfunden, er löst bei ihr Angst und Hilflosigkeit aus und verleitet sie im konkreten Fall zu einem Handeln, das für die Klientin demütigend und verletzend ist und allen heilpädagogischen Wertvorstellungen widerspricht. Trotz der massiven Selbstoffenbarungen der Klientin erkennt Jana nicht ihr eigenes übergriffiges Verhalten, mit dem sie ihre persönlichen Interessen durchzusetzen versucht. Sie erkennt auch nicht ihre eigene Gefühlslage und deren Auswirkungen auf ihr Handeln im Umgang mit der Klientin.

Fazit: Fehlende Professionalisierung von Fachkräften der Heilerziehungspflege

Die zentrale Forschungsfrage der qualitativen Untersuchung, ob Studierende der Heilerziehungspflege gegen Ende der Ausbildung bereit und in der Lage sind, ihr eigenes Handeln und ihre Meinungsbildung an vertikalen Werten einer heilpädagogischen Ethik ausgerichtet ‚professionell‘ zu gestalten, lässt sich nicht mit einem klaren Ja oder Nein beantworten.

Die ausgewählten Fälle der qualitativen Untersuchung zeigen deutliche Unterschiede in den Haltungs- und Handlungsmustern. Dies überrascht umso mehr, als die Proband*innen über die Dauer der Ausbildungszeit nicht nur in derselben Schule, sondern auch in derselben Klasse unterrichtet worden waren. Auch der Erwerb des praktischen Handlungswissens geschah innerhalb der Einrichtung, der auch die Schule angehört. Allen Proband*innen der Untersuchungskohorte waren auch die Arbeitsstellen der jeweils anderen Teilnehmer*innen bekannt, da sie im Laufe der Ausbildung selbst schon dort gearbeitet hatten. Die deutlichen Unterschiede zwischen den Profilen der Typen lassen sich demnach nicht auf das Sampling zurückführen. Sowohl die Vermittlung des Fachwissens als auch die Entwicklung eines routinisierten professionellen Handelns geschah innerhalb des gleichen institutionellen Rahmens unter gleichen (Aus-)Bildungsbedingungen. Umso interessanter erscheinen daher die Ergebnisse bezüglich der Professionalität der vier Proband*innen.

Zentrales Merkmal von Professionalität ist neben dem Fachwissen und der Orientierung an berufsethischen Werten die Fähigkeit der Selbstkontrolle und Selbsterkenntnis. Nach Nittel (2011) soll diese gewährleisten, dass Fachkräfte auch in Situationen, die durch Widersprüche und Dilemmata geprägt sind, ihre Entscheidungen an berufsspezifischen Normen ausrichten. Nach Oevermann (1996) steht der Pädagoge vor einer Mischung aus diffusen und spezifischen Momenten der Sozialbeziehung pädagogischen Handelns, das daher nicht standardisierbar ist⁸⁶. Deshalb muss er jederzeit in der Lage sein, das eigene Handeln jeweils situationsspezifisch auszutarieren.

Diesen Anspruch erfüllt in der Situation der Umsetzung des Arbeitsauftrages eine Probandin (Janina), der es scheinbar mühelos gelingt, nicht nur ihr Handeln zwischen teilweise widersprüchlichen Anforderungen auszutarieren, sondern auch in ihrer Rolle als Heilerziehungspflegerin situationsabhängig zwischen ihrer eigenen Sichtweise und der Perspektive der Klientin zu wechseln, um so ihre pädagogischen Handlungen und Entscheidungen zu treffen und zu begründen. Einem anderen Probanden (Tom) gelingt es nach gezielter Vorbereitung auf den Arbeitsauftrag ebenfalls, sich auf die jeweiligen Klienten einzustellen und seine Handlungen an den situativen Anforderungen auszurichten. Hier wird deutlich, dass die Grundausbildung, die im Unterricht an Fachschulen vermittelt wird, nicht in jedem Fall ausreicht, um Fachkräfte fachlich ausreichend auf Arbeitsaufträge vorzubereiten, die nicht in der alltäglichen Handlungsroutine verankert sind. In diesem Fall reichte die Vermittlung von Fachwissen aus, um eine Weiterentwicklung im Professionalisierungsprozess zu ermöglichen. Gleichzeitig wird hier deutlich, dass die Arbeit als Fachkraft auch nach Beendigung der Ausbildung lebenslange Weiterbildung notwendig macht, um sich neuen Herausforderungen fachlich kompetent stellen zu können.

In zwei weiteren Fällen genügte die als Interventionsmaßnahme deklarierte Weiterbildungsmaßnahme durch Fachunterricht nicht, um die erwünschten Haltungen auszubilden. In beiden Fällen (Jana, Sirin) gelingt es den Studierenden zum einen nicht, das vermittelte Wissen

vgl. z.B. Helsper, 2001; Müller, 2016; Oevermann, 1996; Schütze, 1984; zu beachten ist hier auch die Kritik Wernets (2003) an der These der Unmöglichkeit der Standardisierung pädagogischen Handelns

anzunehmen, zum anderen zeigen sich deutliche Defizite in der Fähigkeit zur Selbstreflexion. Beide Probandinnen zeigen Anzeichen psychischer Desintegration und das Handeln kann nicht selbstreflexiv kritisch beleuchtet werden. Beliefs der Studierenden nehmen hier egodefensive Funktionen an, sie schützen die Personen vor schmerzhaften Selbsterkenntnissen, verhindern aber auch die Wissensaufnahme und berufliche Weiterentwicklung. Voraussetzung zur Entwicklung eines professionellen Habitus wäre in diesen beiden Fällen, eine Person-Rolle-Passung in die Wege zu leiten, damit es den Auszubildenden gelingt, in der Situation der Konfrontation mit beruflichen Aufgaben Haltungen zu generieren und Methoden auszubilden, die den Ansprüchen an professionelles Handeln entsprechen, und die letztlich zu einer Ausbildung eines professionellen Arbeitsstils führen können (vgl. Reiser, 2006).

Elemente der psychoanalytisch-systemischen Pädagogik fehlen derzeit noch weitgehend in der Ausbildung an den Fachschulen. Individuelle Fallarbeit nach dem Format einer pädagogischen Kasuistik stellt eine Möglichkeit dar, das individuelle pädagogische Handeln an allgemeingültigen Angemessenheitsurteilen abzugleichen (vgl. Bender & Wolf, 2021, 185) und die Urteilskraft zu stärken, mehr Reflexivität zu erlangen und eine fachlich orientierte Haltung zu habitualisieren. Zum anderen erscheint in Bezug auf die Notwendigkeit der Selbsterkenntnis auch unabdingbar, beratungsorientierte Formate nutzbar zu machen, um die Studierenden mit eigenen Haltungen und Handlungsweisen zu konfrontieren. Ein solches Format stellt eine besondere Herausforderung, wenn nicht gar Zumutung für die Studierenden dar, denn es verlangt von ihnen einen selbstkritischen, ja sogar defizitorientierten Blick (Bender & Wolf, 2021, 185) auf die eigene Handlungspraxis.

Aus der Vermischung von Supervision mit dem Ziel der Selbsterkenntnis und Supervision mit dem Ziel der Wissensvermittlung entsteht ein hohes Konfliktpotenzial (ebd.), und hier stellt sich bezüglich des Einsatzes von Fallarbeit und Supervision im Unterricht bzw. in der Praxisbegleitung der Auszubildenden die Frage nach der Qualifikation und Professionalität des Lehrpersonals an Fachschulen.

10.2 Doppeltes Professionalisierungsdefizit

Vielen der Studierenden gelingt es nicht, den Transfer zwischen Theorie und Praxis zu leisten, und den Lehrenden scheint es nicht möglich, solche Zusammenhänge deutlich zu machen. Auch scheint es der Ausbildung an den Fachschulen nicht zu gelingen, den Horizont der Studierenden insofern zu erweitern, dass sie auch Interesse an Themen entwickeln, die ihren persönlichen Dispositionen nicht entsprechen. Hier reicht es nicht, den Blick auf den Studierenden verharren zu lassen und allein deren Widerstände gegen vertikale Normen und Werte zu untersuchen, sondern gleichzeitig stellt sich auch die Frage, ob die Lehrer*innen das Potenzial ihrer Fächer für die Arbeit in der Behindertenhilfe überhaupt selbst kennen und erkennen?

Unstrittig scheint, dass der Erwerb des zu vermittelnden Wissens, aber auch der Haltungen der Auszubildenden, wesentlich von der Art und Qualität des Unterrichts abhängen. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie führen zu dem Schluss, dass die mangelhafte Professionalität der Arbeit der Fachkräfte auch auf Mängel im Ausbildungssystem zurückgeführt werden können, und davon sind auch die unterrichtenden und praxisbegleitenden Lehrer*innen betroffen. Ihnen gelingt es häufig nicht, die Relevanz von Unterrichtsinhalten für die Praxis zu vermitteln, wie aus den Befunden deutlich hervorgeht. Dies mag zum einen auf ein nicht geeignetes Methodenrepertoire des Unterrichts zurückzuführen sein, kann aber möglicherweise auch damit begründet werden, dass es vielen der Unterrichtenden selbst an Einblicken in die Praxis fehlt.

Zwar verweisen die Curricula immer wieder auf die Notwendigkeit des handlungsorientierten Unterrichtens, jedoch ist fraglich, ob es dem Lehrpersonal gelingt, diesen Anforderungen zu entsprechen. Das Feld der Lehrer*innen, die im berufsbildenden Bereich der Sozial- und Heilpädagogik tätig sind, ist noch nicht empirisch beforscht worden. Wegen fehlender empirischer Studien zu Kompetenzen von Lehrer*innen an Fachschulen und zum Lehrerhandeln im sozial- und heilpädagogischen Berufsbildungsbereich können keine genauen Angaben zu Qualität der Arbeit und zur Quantität unzureichend gebildeter Lehrkräfte getroffen werden.

Fakt ist aber, dass es für diesen spezifischen Bereich der Berufsbildung keine gesonderte berufsspezifische Qualifikation für Lehrer*innen gibt, die hier Studierende der Heilerziehungspflege und Heilpädagogik umfassend auf ihre berufliche Tätigkeit vorbereiten sollen. Auch Personalmanager großer Einrichtungen beklagen den Mangel an qualifiziertem Lehrpersonal, so merkte etwa eine Personalchefin einer Einrichtung in einer Vorbesprechung der Studie an, dass es sehr schwierig sei, Lehrer*innen mit den entsprechenden sozial- und sonderpädagogischen Kenntnissen sowie praktischen Erfahrungen im heil- und sonderpädagogischen Arbeitsfeld für die Ausbildung von Heilerziehungspfleger*innen und Heilpädagog*innen zu finden.

Wie sollen Heilerziehungspfleger*innen situationsadäquates pädagogisches Handeln erlernen, wenn die unterrichtenden Lehrer*innen keine ausreichenden Kenntnisse besitzen, um kompetent fallreflexive Analysen durchzuführen und die Studierenden zu befähigen, das eigene pädagogische Handeln zu reflektieren und dabei auch die eigene Person mit in den Blick zu nehmen?

Die Ergebnisse der Studie bezüglich der Professionalität von Fachkräften der Heilerziehungspflege sind ernüchternd. Angesichts der Professionalisierungsdefizite der Lehrer*innen stellt sich die brisante Frage, wie die Ausbildung unter diesen Voraussetzungen überhaupt verbessert werden könnte. Diese Frage bezieht sich nicht nur auf den theoretischen Unterricht, sondern auch auf den berufspraktischen Teil der Ausbildung. Oevermann (vgl. Kap. 2.1) verweist auf die Notwendigkeit der Verinnerlichung professionsethischer Ideale und der kollegialen Selbstkontrolle, und diese Habitualisierung kann vor allem im beruflichen Tätigkeitsfeld erworben werden. Wie aber soll sich ein professionelles Bewusstsein ausbilden, wenn es den verantwortlichen Lehrer*innen und den Fachkräften an diesen Stellen, die von solchen Lehrer*innen ausgebildet wurden, selbst an den notwendigen Kompetenzen und Haltungen fehlt?

Dieser Schluss jedenfalls liegt nahe, betrachtet man die berufliche Sozialisation des Lehrpersonals. Lehrer*innen, die an Fachschulen unterrichten, werden meist aus dem allgemeinbildenden Bereich rekrutiert, hauptsächlich handelt es sich um Gymnasiallehrer*innen, da sie die erforderliche Zulassung für die Unterrichtstätigkeit in der Sekundarstufe II besitzen⁸⁷. Diese Lehrer*innen haben häufig keinen Einblick in Erfordernisse des berufspraktischen Alltags, da sie selbst sehr oft weder in diesem Bereich tätig waren noch ein sonderpädagogisches Studium absolviert haben. Ihnen fehlt es an Kenntnissen der Sonderpädagogik, Psychologie, Psychiatrie und Diagnostik, und diese Defizite schlagen sich im Handeln der Studierenden nieder, wie in Kapitel 8 in den ausgewählten Fallbeispielen deutlich wurde. Nach einer gezielten Ausbildung bzw. einem maßgeschneiderten Studium für das Lehramt an sozialpädagogischen Fachschulen sucht man bislang vergebens. Unter solchen Umständen kann eine

⁸⁷ Gerade in der Gilde der Gymnasial- und Realschullehrer*innen sieht Wocken die vehementesten Verfechter*innen homodoxer Bildungsvorstellungen, nachzulesen unter: Wocken (2010): „Über Widersacher der Inklusion und deren Gegenrede“. Essay; <http://www.bpb.de/apuz/32713/ueber-widersacher-der-inklusion-und-ihre-gegenrede-essay>

fallbezogene Reflexion des Schülerhandelns nicht kompetent und zielführend erfolgen bzw. angeleitet werden. Um diese in der Alltagspraxis gewonnenen Erkenntnisse empirisch zu erhärten, wären allerdings weitere Studien nötig, die das spezifische Handeln von Lehrer*innen an Fachschulen untersuchen.

Der Zusammenhang zwischen den Professionalisierungsdefiziten des Lehrpersonals und den Professionalisierungsdefiziten der Studierenden lässt sich aus der vorliegenden Untersuchung durchaus ableiten – der Eindruck fehlender Praxisrelevanz vieler Unterrichtsinhalte lässt sich nicht, bzw. nicht zwangsläufig, auf mangelhaftes Einsichtsvermögen oder gar fehlende kognitive Fähigkeiten der Studierenden zurückführen. Bei der Größenordnung von fast siebenzig Prozent gefühlter Irrelevanz des Deutschunterrichts und gut zwanzig Prozent gefühlter Irrelevanz des gesamten Unterrichts für das berufliche Handeln liegt der Schluss nahe, dass in der Vermittlung des Stoffes bereits die Ursache dieser Eindrücke zu suchen ist. Auch wäre zu untersuchen, welche Einstellungen, Beliefs und Haltungen der Lehrer*innen sich in die Lehre einschleichen und so unbewusst vermittelt werden. Denkbar ist, dass diese im schlimmsten Fall zu vermittelnde Wertvorstellungen der Heil- und Sonderpädagogik konterkarieren und somit erfolgreich die Entwicklung einer professionellen heilpädagogischen Haltung unterwandern.

10.3 Methodenreflexion

Das Untersuchungsdesign war von Beginn an darauf angelegt, zunächst quantitativ das Feld der Heilerziehungspflege mit Blick auf die Professionalität des Handelns der angehenden Fachkräfte zu erforschen, um dann in der anschließenden qualitativen Untersuchung vertiefende Erkenntnisse zu gewinnen und somit die Fragestellung aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten.

Bei der Erstellung des Designs und der Untersuchungsinstrumente wurde überlegt, wie sich beide Studien bestmöglich miteinander verknüpfen ließen, um triangulierend arbeiten zu können. Daher wurde bei der Erstellung der Fragebögen darauf geachtet, die Identifikation einzelner Proband*innen im Bedarfsfall zu ermöglichen, indem die Proband*innen individuelle Codes erstellen konnten, mit deren Hilfe sich im weiteren Forschungsverlauf der qualitativen Untersuchung gezielte Rückfragen an die Personen stellen ließen, die aufgrund der quantitativen Datenlage besonderes Interesse für weitere Nachforschungen hätten wecken können.

In der qualitativen Studie orientierte sich die Entwicklung der Interview-Leitfragen an den Fragestellungen des Fragebogens der quantitativen Untersuchung, um Ergebnisse beider Teilstudien abgleichen und in Beziehung setzen zu können. In dem darauffolgenden Forschungsprozess konnte allerdings nur ein Teil dieser Ideen realisiert werden. Der Rückgriff auf Proband*innen der quantitativen Untersuchung war während der Datenerhebung für die qualitative Untersuchung nicht mehr möglich, da sich nur eine einzige Schule bereit erklärt hatte, die qualitative Studie im Sinne des geplanten Forschungsdesigns (vgl. Kap. 7.2.3) zu ermöglichen.

Vor Beginn der Datenerhebung war angedacht, aus den quantitativen Ergebnissen weitere Fragestellungen abzuleiten und diesen vertiefend mithilfe qualitativer Methoden nachzugehen. Dazu wurde zunächst überlegt, sich der Qualitativen Inhaltsanalyse zu bedienen. Jedoch entwickelte sich das Erkenntnisinteresse immer deutlicher hin zur Erforschung individueller Sinnkonstruktionen und Handlungsmuster der Proband*innen, dafür jedoch erschien die Methode der Grounded-Theory besser geeignet (vgl. Kap. 7.1.1). Da es der Methodologie der GTM widerspricht, mit vorformulierten

Hypothesen zu arbeiten, wurde das erhobene Datenmaterial zunächst rein induktiv und ohne bestehende Hypothesen untersucht. Erst auf der Ebene der Ergebnisauswertung wurden die quantitativ und qualitativ ermittelten Erkenntnisse zusammengeführt, wo dies möglich und sinnvoll erschien. Letztlich findet eine enge Verzahnung der unterschiedlichen Forschungsmethoden nicht statt, aber dennoch lassen die Untersuchungsergebnisse zu, den Forschungsgegenstand aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten und die Ergebnisse zu verknüpfen.

Bei der quantitativen Untersuchung hätten neben dem reinen Auszählen von Häufigkeiten und dem Errechnen von Mittelwerten weitere Untersuchungen mit anderen statistischen Auswertungsverfahren stattfinden können, und einige Berechnungen wurden tatsächlich auch durchgeführt. So wurden mithilfe univariater Varianzanalysen Mittelwerte verglichen und festgestellt, dass es positive Korrelationen gibt zwischen dem Leseverhalten und der Bereitschaft, an Weiterbildungsmaßnahmen zum Thema Literatur und ihrer Didaktik bei Menschen mit Behinderung teilzunehmen. Auch Faktorenanalysen (Hauptkomponenten) und eine Clusteranalyse wurden durchgeführt, um Typen ermitteln zu können, die über unterschiedliche Prädispositionen verfügen, und das Berechnen eines Strukturgleichungsmodells wurde erwogen.

All diese Verfahren können dazu dienen, komplexe Strukturen nachvollziehbar zu beschreiben und Zusammenhänge zwischen verschiedenen Variablen an der Realität zu überprüfen. Auf die Darstellung dieser Berechnungen und der daraus resultierenden Erkenntnisse wird jedoch hier verzichtet, da sich mit der Veränderung des Forschungsprozesses und der Forschungsfragen im Laufe der Untersuchung immer deutlicher herausstellte, dass diese Verfahren für den angestrebten Erkenntnisgewinn nur bedingt von Nutzen sind. Zum einen bilden die erhobenen Daten keinen dynamischen Prozess ab, der aufzeigt, wie sich individuelle Entwicklungen vollziehen. Zum anderen lassen die erhobenen quantitativen Daten keine Schlüsse auf die individuellen Bedeutungen der einzelnen Beliefs zu.

Zudem hätte eine quantitative Typenbildung zu Irritationen geführt, da sie sich nicht mit den qualitativ ermittelten Typen hätte verbinden lassen – dies wäre nur möglich gewesen, wenn die Untersuchung in der ursprünglich geplanten Form mit Rückgriff auf Proband*innen der quantitativen Untersuchung hätten durchführen lassen. Wären in dem theoretischen Sampling auch gezielt weitere Proband*innen der Kohorte der quantitativ Beforschten ausgewählt und interviewt worden, dann hätte eine intensivere Triangulation stattgefunden und die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Typenbildung hätten aufeinander bezogen werden können. Der Verzicht auf diese Vorgehensweise stellt sich aber für die vorliegende Studie nicht als Nachteil heraus. Da sich vor allem die erste qualitative Datenerhebung deutlich an den Fragen der quantitativen Untersuchung orientierte, liegen vergleichbare Erkenntnisse zu Prädispositionen der Studierenden aus der qualitativen Untersuchung vor. Die Untersuchung individueller Sinnkonstruktionen und Haltungen und deren Entwicklung im Prozess war durch die gewählte Vorgehensweise nicht beeinträchtigt, vielmehr ergänzen sich die beiden Zugänge zum Feld. Dies wurde bei der Zusammenführung der Ergebnisse noch einmal deutlich.

Statistik verallgemeinert und der Einzelfall verschwindet hinter der Gesamtheit der Fälle. In der vorliegenden Untersuchung jedoch interessieren vor allem die individuellen Sichtweisen, das ‚Was‘ und das ‚Warum‘ des Tuns und Handelns, und die Perspektive des Handelnden wird zum zentralen Gegenstand der Untersuchung. Dennoch vermittelt die quantitative Studie wichtige Einblicke in Interessenlagen, Menschenbild, berufliches Selbstverständnis und berufsbezogene Haltungen sowie einige Rahmenbedingungen des beruflichen Handelns, die die Erkenntnisse aus der qualitativen Studie ergänzen und abrunden.

10.4 Leistungen und Limitationen der Studie

Bis dato existieren keine Studien zu professionellen Haltungen von Fachkräften in der Heilerziehungspflege. Bei den Recherchen nach empirischen Erkenntnissen fand sich eine Studie zur Erforschung subjektiver Theorien von Pflegefachkräften der Krankenpflege. Die Autorin dieser Dissertationsstudie (2005), Renate Schwarz-Govaers, untersucht die Bedeutung subjektiver Theorien für den Wissenserwerb in der beruflichen Ausbildung. Als Ergebnis ihrer Untersuchungen stellt sie ein handlungstheoretisch orientiertes Pflegedidaktikmodell vor, mit dessen Hilfe den Lernenden subjektive Theorien bewusst gemacht werden sollen, um im Anschluss problembasiertes Lernen und den Erwerb handlungsleitenden Wissens zu ermöglichen. Dabei beschränkt sich die Autorin jedoch allein auf die kognitive Ebene des Wissenserwerbs, affektive Komponenten des Lernens werden nicht berücksichtigt.

Die Leistungen der vorliegenden Studie

Die vorliegende Studie geht weit über den Ansatz Schwarz-Govaers hinaus, zeigt sie doch auf, dass diese Denkweise sich als zu kurz gesprungen erweist. Anhand der qualitativen Untersuchung lässt sich nachweisen, dass das Selbstbild einer Person erhebliche Einflüsse auf den Wissenserwerb und die Ausbildung professioneller Haltungen ausübt. Diese Einflüsse können bei negativen Dispositionen sogar so weit reichen, dass die Übernahme von Wissen, das sich nicht in das bestehende Beliefsystem einer Person integrieren lässt, misslingt. Der Erwerb von Fachwissen sowie die Entwicklung erwünschter professioneller Haltungen können auf diese Weise eingeschränkt, im ungünstigsten Fall sogar verhindert werden.

Die Erkenntnisse der Studie weisen somit auf deutliche Defizite im System der Ausbildung hin: Die allein kognitiv ausgerichtete Orientierung der Lehre auf Wissensvermittlung reicht für eine Professionalisierung der Fachkräfte nicht aus. Für eine zielführende Ausbildung, die eine Professionalisierung der Fachkräfte ermöglicht, ist es nötig, auch auf affektive Dispositionen der Lernenden zu reagieren.

Des Weiteren verweisen die Ergebnisse der Studie auf einen erhöhten Professionalisierungsbedarf der Lehrer*innen an Fachschulen. Auch dies ist neu, wurde doch bislang die Eignung der Lehrkräfte in diesem Bereich nicht infrage gestellt.

Limitationen der Studie

In Anbetracht der Tatsache, dass es sich bei der vorliegenden Studie um eine Arbeit handelt, die nicht in ein großes Forschungsprojekt mit vielen beteiligten Forscher*innen eingebettet ist, sondern in Einzelarbeit erstellt wurde, mag es nachvollziehbar sein, dass sich viele Fragen aus der Arbeit ergeben, die aber offenbleiben, da weitere Untersuchungen den zeitlichen Rahmen für eine Dissertationsarbeit sprengen würden. Einige konkrete Beispiele für Limitationen werden im Folgenden stichpunktartig dargestellt:

Limitation der Methoden und des qualitativen Datenmaterials

- Es erfolgte keine Ausdehnung der Untersuchung zur Validierung der Ergebnisse. So wäre es etwa denkbar, das Sampling zu erweitern und neue Proband*innen zu suchen, die nicht der

untersuchten Klassengemeinschaft angehören, um die Entwicklung von Haltungen weiterer Proband*innen aus anderen Schulen zu erforschen.

- Denkbar wäre auch gewesen, weitere Fälle aus dem Datenmaterial zu untersuchen, denn schon bei der Sichtung der Fälle zeichneten sich zwei weitere Typen ab, die sich mithilfe des vorliegenden Materials hätten darstellen lassen. Dies wird zwar bei der Beschreibung der Typen auch angedeutet, aber nicht ausgeführt. Grund für diese selbst auferlegte Beschränkung ist in den zeitlichen Ressourcen zu sehen, die dieser zusätzliche Arbeitsaufwand in Anspruch genommen hätte.
- Das Datenmaterial hätte auch noch mithilfe weiterer qualitativer Methoden unter anderen Fragestellungen untersucht werden können (vgl. Kap. 7.1.1), um den Forschungsgegenstand noch aus anderen Perspektiven zu beleuchten.
- Auch anderes Datenmaterial, das bei der Untersuchung nicht mehr beachtet wurde, hätte ergänzend ausgewertet werden können, wurde aber ebenfalls aus zeitlichen Aspekten nicht berücksichtigt. So lagen bspw. schriftliche Angebotsplanungen und Reflexionen zu den literarischen Angeboten der Studierenden vor, deren Auswertung möglicherweise zusätzliche Erkenntnisse hätten liefern können.

Limitation der Methoden und des quantitativen Datenmaterials

- Aussagen zu den Freitextantworten der Schülerfragebögen wurden ebenfalls nicht vertiefend verfolgt. Nach einer anfänglichen Auswertung der Angaben zu Lektüre im Unterricht und privater Lektüre wurde auf die Auswertung der Antworten verzichtet, da sich hieraus keine Erkenntnisse bezüglich der Forschungsfrage hätten ableiten lassen.
- Denkbar wären aufgrund des vorliegenden Datenmaterials auch Vergleiche zwischen den Bundesländern Bayern, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen gewesen.
- Vergleiche zwischen den Jahrgangsstufen 1 – 3 der Ausbildung haben zur Ermittlung von Unterschieden in den Einstellungen und Beliefs der Studierenden nicht stattgefunden, obwohl die Unterscheidung der Jahrgangsstufen bei der Datenerfassung berücksichtigt wurde.
- In den Fragebögen fehlen die sozialstatistischen Angaben zur Person, auf die zugunsten der Rücklaufquote verzichtet wurde. Dies zeigt sich zwar für die vorliegende Arbeit nicht von Nachteil, verhindert aber Erkenntnisse zu Korrelationen zwischen sozialen Komponenten und den jeweiligen Fragestellungen.

Weitere Limitationen

- Bestünde die Möglichkeit, die Langzeitstudie noch auszudehnen und ihr weitere Messzeitpunkte zuzufügen, dann hätten weitere Interventionen stattfinden können. So wäre bspw. vorstellbar, mit den Proband*innen fallreflektierend zu arbeiten und ihnen die Möglichkeiten zu geben, eigene „blinde Flecken“ und Unbewusstes zu erkennen, um anschließend das Handlungsrepertoire zu erweitern oder zu verändern und diese neuen Handlungsmöglichkeiten in der praktischen Arbeit zu erproben. Dazu wiederum ließen sich weitere Studien durchführen. Dies alles ist im Rahmen dieser Studie nicht möglich, auch Anschlussprojekte lassen sich mit den Proband*innen dieser Studie nicht mehr durchführen, da keine Zugänge mehr zu den Proband*innen bestehen.

- Im Rahmen der Studie wurde keine Beforschung von Lehrer*innen durchgeführt. Zwar wurden vor Beginn der Datenerhebung Lehrerfragebögen entwickelt, die verschickt wurden und z.T. ausgefüllt zurückkamen, jedoch fehlte die Zeit für eine umfassende Auswertung. Es hätte sich hier um eine gesonderte Untersuchung gehandelt, und dieser Aufwand war für eine Person allein zu groß.

10.5 Schlussfolgerungen und Forschungsperspektiven

Aus den dargestellten Ergebnissen lassen sich folgende Schlussfolgerungen ableiten:

1. Heilerziehungspfleger*innen werden in ihrer Ausbildung nicht ausreichend professionalisiert, daher muss die Ausbildung verändert werden. Dies betrifft sowohl die Inhalte als auch die Methoden des Unterrichts, aber auch die Art der Anleitung durch Praxisanleiter*innen und begleitende Lehrer*innen.
2. Dem Einfluss individueller Beliefs und des Selbstbildes von Lernenden muss im Professionalisierungsprozess Rechnung getragen werden. Wissensvermittlung mit Ausrichtung auf kognitive Kompetenzen muss ergänzt werden durch Anleitung zur Selbstreflexion und Selbsterkenntnis, die nicht allein auf der kognitiven Ebene geschieht. Hierbei müssen vor allem die affektiven Dispositionen Berücksichtigung finden, wobei die Studierenden eigene verborgene Handlungsmotive erkennen sollen. Dies setzt allerdings eine sensible und kompetente Begleitung durch die Lehrer*innen voraus. Zudem kann die Selbstoffenbarung der Studierenden gegenüber anderen Personen nur auf freiwilliger Basis geschehen. Dazu bedarf es des Vertrauens zu den begleitenden Lehrer*innen, und diese benötigen umfassende psychologische Kenntnisse und fundierte supervisorische Kompetenzen.
3. Aufgrund des Professionalisierungsdefizites des Lehrpersonals erscheint die Verbesserung der Qualifikation der Lehrer*innen dringend erforderlich.

Solange berufliches Handeln stark durch unreflektierte persönliche Motive bestimmt werden kann, die sich dem reflexiven Zugang des im Berufsfeld Handelnden entziehen, besteht die Gefahr, dass sich Entscheidungen des Fachpersonals mehr nach persönlichen Dispositionen als nach fachlichen und ethischen Normen und Werten richten. Berufliches Handeln, das die Anforderungen an Professionalität erfüllt und sich somit deutlich von dem laienhaften Handeln ungelernter Kräfte unterscheidet, sollte berechenbar sein und sich zuverlässig an fachlichen Standards orientieren. Diese Forderung lässt sich jedoch nicht problemlos auf die Arbeit im sonderpädagogischen Handlungsfeld übertragen, denn die hier vertretenen Berufe sind häufig mit stellvertretender Krisenbewältigung betraut. Somit ist die heilpädagogische Arbeit per se nicht standardisierbar und es bedarf umso mehr eines habitualisierten professionellen Handelns (Becker-Lenz/Müller, 2009, 18) der Fachkräfte.

Beleuchtet man das Setting der empirischen qualitativen Teilstudie dieser Arbeit, so lässt sich feststellen, dass die Ergebnisse der Studie ein beschönigendes Bild zeichnen. Die Arbeitsaufträge wurden von den Studierenden zwar durchgeführt, aber zum Teil nur deshalb, weil sie dazu genötigt worden waren. Der hierarchischen Struktur gehorchend, im Bewusstsein der Abhängigkeit von Lehrer*innen und Vorgesetzten, erhält die Aufforderung zur Planung und Durchführung eines literarischen Angebotes als Arbeitsauftrag eine andere Qualität und Bedeutung als die Option einer freiwilligen Entscheidung im weitgehend autonomen beruflichen Arbeitsalltag.

Ohne die - oftmals konflikthafte - Auseinandersetzung mit dem Arbeitsauftrag aufgrund äußeren Zwangs hätten die meisten Angebote vermutlich nicht stattgefunden, etwa weil gemeinsame literarische Erfahrungen in der Einrichtung am jeweiligen Arbeitsplatz nicht üblich sind, keine persönliche Einsicht in die Sinnhaftigkeit eines solchen Angebots besteht, kein individueller Zugang zum Themenbereich gegeben ist u.v.m.

Der Widerstand, der diesem Projekt entgegenschlug, bestärkt die Vermutung, dass die meisten der Studierenden ein solches Angebot nicht freiwillig durchgeführt hätten und diese abwehrende Haltung beschränkt sich vermutlich nicht nur auf literarische Angebote, sondern lässt sich möglicherweise häufig auch dort finden, wo die Idee der Inklusion im Alltag verwirklicht werden soll. Dieser Schluss erscheint zumindest nicht abwegig, wenn man sich vor Augen führt, welche Auswirkungen individuelle Dispositionen zur Distinktion gegenüber Menschen mit Behinderung oder zur Ausübung von Macht auf berufliche Entscheidungen des Fachpersonals haben können, wie an zwei Fallbeispielen dargelegt wurde.

10.6 Forschungsdesiderate und Ausblick

Verbesserung der Ausbildung

Trotz umfangreich geführter Debatten um die Professionalität der Berufsausübung in der sozialen Arbeit herrscht immer noch Unklarheit darüber, welche Art des Handelns in beruflichen Kontexten als professionell bezeichnet werden kann (Becker-Lenz/Müller, 2009). Hieraus leiten sie mehrere Hypothesen zu Gefahren ab, die aus fehlenden bzw. unklaren Kriterien für Professionalität resultieren und die weitreichende Folgen haben könnten (vgl. Kap. 2.4). Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit der Definition von Professionalität in der Heilerziehungspflege als Grundlage des konkreten professionellen Handelns. Die Entwicklung eines verbindlichen Professionalitätskonzeptes wäre anzustreben.

Zur Verbesserung der Professionalität von Heilerziehungspfleger*innen bedarf es einer systematischen Erforschung von Methoden, die unter Beachtung der Würde und des Rechts auf Selbstbestimmung der Studierenden ermöglichen, unbewusste und verborgene Motive von Auszubildenden im Unterricht und in der Praxisanleitung so zu ergründen und zu bearbeiten, dass die Studierenden nachhaltig befähigt werden, selbstreflexiv zu arbeiten. Möglicherweise finden sich hierzu Ansätze in der Ausbildung für Psychotherapeut*innen.

Durch eine Weiterentwicklung der vorliegenden Studie könnten hierzu neue Erkenntnisse zu geeigneten Unterrichtsmethoden gewonnen werden, etwa, indem in Form von Langzeitstudien Möglichkeiten der Förderung erwünschter heilpädagogischer Haltungen untersucht werden. Hieraus ließen sich möglicherweise geeignete didaktische Modelle für den Unterricht an Fachschulen entwickeln.

Im Anschluss an die vorliegende Studie wären auch quantitative Untersuchungen zur Typologie von Fachkräften der Heilerziehungspflege denkbar. Mithilfe der vorliegenden Erkenntnisse könnte eine quantitative Typenbildung erfolgen. Dazu ließen sich aus den qualitativen und quantitativen Befunden Hypothesen und Fragen als Grundlage für weitere Untersuchungen entwickeln.

Professionalisierung der Lehrer*innen

Die Erforschung der Lehre an berufsbildenden Schulen des sozial- und heilpädagogischen Bereiches erscheint anhand der Befunde dringend erforderlich. Nicht nur die fachliche Eignung, sondern auch Haltungen und Beliefs der Lehrenden, die unbewusst in Interaktionen zwischen Lehrer*innen und Studierenden zum Tragen kommen, sollten sichtbar gemacht werden, um daraus Qualifikationsbedarfe des Lehrpersonals ableiten zu können.

Langfristig sollte über die Entwicklung von spezifischen Studiengängen für die Lehre an berufsbildenden Schulen mit sozial- und heilpädagogischer Ausrichtung gearbeitet werden, denn die gängige Praxis, hauptsächlich Gymnasial- und Realschullehrer*innen und/oder Quereinsteiger*innen zu beschäftigen, erscheint anhand der ermittelten Befunde eher ungeeignet zur Qualitätssicherung der Ausbildung.

Notwendig erscheint auch die Entwicklung von Weiterbildungsmaßnahmen für bereits unterrichtende Lehrer*innen. Dies sollte sich schon relativ kurzfristig realisieren lassen. So wäre denkbar, dass Weiterbildungen zu Grundlagen der Sonderpädagogik, Psychologie, Psychiatrie, Diagnostik und diverser Methoden auch noch Lehrer*innen zuteilwerden, die bereits seit längerer Zeit in diesem Bereich der Berufsbildung unterrichten. Für Neueinsteiger*innen erscheint es sinnvoll, eine Vorbereitungsphase für die Berufsausübung einzuplanen, in der die grundlegenden Kenntnisse der heilpädagogischen Arbeit gleich zu Beginn der Anstellung vermittelt werden.

Konsequenzen für die Arbeit in den Schulen

Die derzeit geltenden Curricula sollten kritischen Überprüfungen unterzogen werden. Besonders deutlich wurde das Defizit der Ausbildung in der Entwicklung einer professionellen Haltung, die sich allenfalls unter günstigen individuellen Voraussetzungen der Studierenden durch reine Wissensvermittlung beeinflussen lässt. Zur Verbesserung der Fähigkeit zu mehr Selbsterkenntnis und Selbstreflexion könnten Beratungsangebote in die Lehrpläne aufgenommen werden, die es den Studierenden ermöglichen, einen Zugang zu „blinden Flecken“ und „Unbewusstem“ zu finden, der Blockaden abbaut, die professionelles Handeln verhindern, aber gleichzeitig Möglichkeiten zur Persönlichkeitsentwicklung bieten und die Personen nicht in existenzielle Krisen stürzen. Über Möglichkeiten einer festen Verankerung von Supervisionen in der Ausbildung könnte nachgedacht werden.

Angesichts der mangelhaften Theorie-Praxis-Transferleistungen der Studierenden liegt die Notwendigkeit der Überprüfung der Beschäftigungspraxis an Fachschulen nahe: es stellt sich die Frage, ob es nicht zielführend sein könnte, mit multiprofessionellen Teams zu arbeiten und Fachleute in der Lehre zu beschäftigen, die selbst einen unmittelbaren beruflichen Handlungsbezug zum Tätigkeitsfeld der Fachkräfte haben – also neben Lehrer*innen aus dem allgemeinbildenden Bereich auch Sonderpädagog*innen, Psycholog*innen, Therapeut*innen; Motopädagog*innen, Jurist*innen etc. zu beschäftigen. Nur im pflegerischen Bereich der Ausbildung scheint es bislang üblich zu sein, Pflegefachkräfte mit pädagogischem Zusatzstudium in der Lehre einzusetzen.

Um professionell agieren zu können erscheint es auch für Lehrer*innen unerlässlich, das eigene Handeln regelmäßig zu reflektieren. Hierzu wären im Schulsystem fest verankerte Möglichkeiten der Supervision und ähnlicher Beratungsmöglichkeiten für Lehrende wünschenswert.

Bildungspolitische Forderungen

Eine Vergleichbarkeit der Ausbildung zwischen den Bundesländern würde einen Überblick über das Berufsbild und die zu erwartenden Qualifikationen der Studierenden deutlich erleichtern. Möglicherweise ließe sich hier eine Vereinheitlichung auch auf politischer Ebene erreichen, ohne vorab entsprechende Bildungsstudien durchzuführen, die die Unterschiede zwischen den Bundesländern offenlegen. Dennoch wären Studien zu diesem Thema durchaus interessant, um zu untersuchen, ob sich Inhalte und Qualität der Ausbildung zwischen den Bundesländern deutlich unterscheiden.

Eine letzte Forderung betrifft das Ansehen und den Stellenwert der Heilerziehungspflege in der Gesellschaft. Um motivierte und engagierte Menschen für diesen Beruf gewinnen zu können, die auch in der Lage und bereit sind, den umfangreichen Anforderungen des Berufes gerecht zu werden, wäre es an der Zeit, das Berufsbild durch deutlich bessere Bezahlung sowie Arbeitsbedingungen attraktiver zu gestalten. Diese Forderung lässt sich auch auf sozialpädagogische und pflegerische Berufe beziehen. Die derzeit grassierende Personalnot und die daraus resultierenden schlechten Arbeitsbedingungen ermutigt junge Menschen, die sich auf der Suche nach möglichen Ausbildungsberufen befinden, nicht zu der Entscheidung für ein Berufsleben in der Heilerziehungspflege.

Schlussbemerkung

Wer etwas verändern möchte, der muss es konsequent tun. Eine Veränderung in der Ausbildung der Fachkräfte erfordert erhebliche Anstrengungen und beinhaltet radikale Forderungen. Besonders die Kritik an der Professionalität der Lehrer*innen wird auf Widerstand stoßen, dennoch erscheint sie unerlässlich, wenn die Ausbildung und somit die Qualität der Arbeit der Fachkräfte nachhaltig verbessert werden soll. Es kann nur im Sinne aller Beteiligten sein, dass die Ausbildung zu einer gezielten Professionalisierung der Fachkräfte führt, denn dies dient nicht zuletzt auch dem Wohl der Menschen, die ihr Leben in Abhängigkeit von Fachkräften verbringen müssen.

Literaturverzeichnis

- Abelson, R. (1979). Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, 355–366
- Abend, Sonja (2014): Leichte Sprache – Ein immer noch unterschätzter Aspekt in der Kommunikation mit Menschen mit geistiger Behinderung. In: Wüllenweber, E. (Hrsg.): Einander besser verstehen. Hilfen und Ansätze für Menschen mit geistiger Behinderung, mit Lernbehinderung und bei Autismus. Band 1: Kommunikation und Beziehungsgestaltung. Marburg: Lebenshilfe Verlag, S. 76 – 86
- Abott, A. D. (1988). *The System of Professions*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Alexander, P., Schallert, D. & Hare, V. (1991). Coming to terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Review of Educational Research*, 61, 315–343.
- Ahrbeck, B. (2014): Inklusion – Eine Kritik. Stuttgart: Kohlhammer
- Alexander, P. A. & Dochy, F. J. R. C. (1995). Conceptions of knowledge and beliefs: A comparison across varying cultural and educational communities. *Educational Research Journal*, 32 (2), 413–442
- Ammicht-Quinn, R. (2003): Bildung als Thema der Ethik – Ethik als Thema der Bildung in: Marianne Heimbach-Steins, Gerhard Kruip (Hrsg.)(2003): Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit, Sozialethische Sondierungen; Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld S. 55 – 64
- Anz, Thomas (2013): Handbuch Literaturwissenschaft. Verlag J.B. Metzler, Springer-Verlag Berlin Heidelberg
- Armstrong, D. M. (1973). *Belief, truth and knowledge*. Cambridge: Cambridge Univ. Pr.
- Arntzen, Helmut (1984): Der Literaturbegriff. Geschichte, Komplementärbegriffe, Intention. Eine Einführung. Aschendorff Münster
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert et al. (Hrsg.), PISA 2000 - Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (S. 69-137). Opladen: Leske & Budrich
- Bank-Mikkelsen, Niels (1978): Das Normalisierungsprinzip – Betrachtungen aus Dänemark. In: Thimm, Walter (Hrsg.) (2008): Das Normalisierungsprinzip. Ein Lesebuch zu Geschichte und Gegenwart eines Reformkonzepts. Marburg: Lebenshilfe Verlag
- Bank-Mikkelsen, Niels (1979): Das Normalisierungsprinzip. Eine Rückschau. Interview am 19. Dezember 1979; In: Thimm, Walter (Hrsg.) (2008): Das Normalisierungsprinzip. Ein Lesebuch zu Geschichte und Gegenwart eines Reformkonzepts. Marburg: Lebenshilfe Verlag
- Bartsch, St., Kletkau, C., Simon, T., Teumer, St., Weidemann, A. (2019) (Hrsg.): Lernprozesse begleiten. Anforderungen an pädagogische Institutionen und ihre Akteur*innen. Wiesbaden: Springer VS
- Bastian, J., Helsper, W., Reh, S., Schelle, C. (Hrsg.) (2000): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität; Opladen: Leske + Budrich
- Bauer, K. O. (2000) Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrerarbeit. In: Bastian, J. / Helsper, W. / Reh, S. / Schelle, C. (Hrsg.): Professionalisierung

- im Lehrerberuf. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Opladen: Leske & Budrich; S: 55 - 72
- Baumgart, E. (1985): Bildungsclub. Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung an einer Züricher Modelleinrichtung. Luzern
- Baumgart, E. (1987): Volkshochschulen – auch für geistig behinderte Menschen. Erfahrungen mit Weiterbildung im Kurssystem. Luzern
- Baumert et al. (Hrsg.), *PISA 2000 - Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 69-137). Opladen: Leske & Budrich
- Becker-Lenz, R.; Müller, S. (2009): *Der professionelle Habitus in der sozialen Arbeit, Grundlagen eines Professionenideals*; Bern: Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften
- Bedford-Strohm, H.: Bildung, Gerechtigkeit, Teilhabe in: Marianne Heimbach-Steins, Gerhard Kruij (Hrsg.)(2003): *Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit, Sozialethische Sondierungen*; Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld; S.131 – 136
- Bettelheim, B. (2009): *Kinder brauchen Märchen*, aus dem Englischen von Lieselotte Mickel und Brigitte Weitbrecht; ungekürzte Ausgabe 1980, 29. Auflage Juni 2009; Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG; München
- Bieri, P. (2017): *Wie es wäre, gebildet zu sein?* München/Grünwald: Komplett Media GmbH
- Biewer, G. (2009): *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Biewer, G. (2011): Die UN-Behindertenrechtskonvention und das Recht auf Bildung. In: Dangl, O., Schrei, T. (Hrsg.): *Bildungsrecht für alle?* Wien: Berlin, 51 - 62
- Biewer, G. & Schütz, S. (2016): *Inklusion*. In: Hedderich, I.; Biewer, G.; Hollenweger, J.; Markowetz, R. (Hrsg.) (2016): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt; S: 123 - 131
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)(Hrsg.) (2007): *Bildungsforschung Band 1, Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*; Berlin, Bonn: online: <http://www.bmbf.de> [9. Mai 2020]
- Blechinger, Tobias (2011): *Bibliotherapie und expressives Schreiben in der Kinder- und Jugendpsychiatrie*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Medizin. Medizinische Fakultät der Universität zu Tübingen. http://www.publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/45932/pdf/dissertation_komplet_abgabefertig_druck.pdf
- Böck, Margit (2012): *Lesen und Schreiben als soziale Praxis: Jugendliche und Schriftlichkeit*. In: Eder, Ferdinand (Hrsg.): *PISA 2009. Zusatzanalysen für Österreich*. Münster, New York, München Berlin: Waxmann Verlag, S. 15 - 58
- Böck, Margit; Kress, Gunther (2010): *Soziale Kontexte der digitalen Kommunikation und Probleme der Begrifflichkeiten: "New Literacy Studies", "Multiliteracies" und Multimodality" als Beispiele*. Medienimpulse, Jg. 48, Nr. 4, 2010 <http://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi271/524> [29.04.2020]
- Boger, M. A. (2015): *Theorie der trilemmatischen Inklusion*. In: Schnell, I. (Hrsg.): *Herausforderung Inklusion: Theoriebildung und Praxis*; Bad Heilbrunn: Klinkhardt; S. 51 - 61

- Bohlken, Peetz (Hrsg.) (2007): *Bildung - Subjekt - Ethik; Bildung und Verantwortung im Zeitalter der Biotechnologie*; Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt (WBG)
- Bohnsack, R. (1989): *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Erschienen in der Reihe *Biographie und Gesellschaft* (8), herausgegeben von Werner Fuchs/Martin Kohli/Fritz Schütze. Opladen: Leske und Budrich.
- Bohnsack, R. (2006): „Fokussierungsmetapher“. In: Bohnsack, R., Marotzki, W., Meuser, M. (Hrsg.): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. Opladen und Farmington
- Bohnsack, R. (2007): *Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Analyse*. In: Ralf Bohnsack/Iris Nentwig-Gesemann/Arnd-Michael Nohl (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 225-255.
- Bohnsack, R. (2008): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 7. Auflage. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2009): *Dokumentarische Methode*. In: Renate Huber/Hartmut H. Holzmüller (Hrsg.): *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen*. 2. Auflage. Wiesbaden: Gabler, 319-331.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (2007): *Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. In: Ralf Bohnsack/ Iris Nentwig-Gesemann/ Arnd-Michael Nohl (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 9-29.
- Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (2010) (Hrsg.): *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. 2. Auflage. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich
- Bonfadelli, Fritz, Köcher (1993): *Lesesozialisation, Bd. 2, Leseerfahrungen und Lesekarrieren; Studien der Bertelsmann-Stiftung*; Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh
- Boothe, B. (2011): *Das Narrativ, Biografisches Erzählen im psychotherapeutischen Prozess*; Schattauer GmbH, Stuttgart
- Bortz, Döring (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*; 4. überarbeitete Auflage, Springer Medizin Verlag, Heidelberg
- Bourdieu, P. (1991): *Soziologie als Beruf. Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen soziologischer Erkenntnis*. Berlin: de Gruyter.
- Bourdieu, Pierre (1979): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Übersetzt von Bernd Schwibs und Achim Russer. Frankfurt am Main 1987; Erstdruck frz. U.d.T. >La distinction. Critique sociale du jugement. Paris 1979
- Bourdieu, Pierre (2016 [1985]): *Sozialer Raum und >Klassen<. Leçon sur la leçon*. Zwei Vorleseungen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Breuer, Franz (2010): *Reflexive Grounded Theory - Eine Einführung in die Forschungspraxis*; 2. Auflage, Lehrbuch; Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens* (Huber- Psychologie-Forschung, 1. Aufl.). Bern: Huber.

- Brüsemeister, T. (2008): Qualitative Forschung, Ein Überblick; 2., überarbeitete Auflage; Hagener Studentexte zur Soziologie; VS Verlag für Sozialwissenschaften/ Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH
- Brusten, M./Hohmeier, J. (Hrsg.): Stigmatisierung 1, Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen, Darmstadt: Luchterhand Verlag;. S. 5 – 24. Online: <http://www.bidok.uibk.ac.at/library/hohmeier-stigmatisierung.html>)
- Buber, Martin (2006 [1999]): Das dialogische Prinzip: Ich und Du. Zwiesprache. Die Frage an den Einzelnen. Elemente des Zwischenmenschlichen. Zur Geschichte des dialogischen Prinzips. 10. Auflage. Gütersloh: Lambert Schneider
- Bucher, Priska (2005): Leseverhalten und Leseförderung. Zur Rolle von Schule, Familie und Bibliothek im Medienalltag Heranwachsender. Zürich: Verlag Pestalozzianum; In: Graf, Werner (2010): Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation. Deutscherunterricht Grundwissen Literatur, Band 2; Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2. unveränderte Auflage
- Bühner, M., Ziegler, M. (2009): Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler; Pearson Deutschland GmbH, Hallbergmoos/Germany; printed in the Netherlands
- Bünning, Mareike (2018): Soziale Lagen und soziale Schichtung. Überarbeitung der Version, die 2013 von Roland Habich erstellt wurde. WZB/SOEP, S. 260; in: Sozialstruktur und soziale Lagen. Auszug aus dem Datenreport 2018: www.destatis.de/DE/Service/Statistik-Campus/Datenreport/Downloads/datenreport_2018-kap-7.pdf [31.03.2020]
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter (2010) (Hrsg.): Sozialgesetzbuch SGB IX, mit Verordnungen zum Schwerbehindertenrecht. Stand: Oktober 2010; Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Bildungsforschung (Hrsg.)(2007): Bildungsforschung Bd. 1 – Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Eine Expertise; Bonn/ Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz (2003): OECD-Veröffentlichung 'Bildung auf einen Blick 2003'. Berlin
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (Hrsg.) Redaktion: Bundesamt für Justiz: Berufsbildungsgesetz, Berlin, <http://www.justiz.de/Onlinedienste/bundesundlandesrecht/index.php> [4. Mai 2020]
- Bundesministerium der Justiz und Verbraucherschutz (Hrsg.), Bundesamt für Justiz: Verordnung zur Schaffung barrierefreier Informationstechnik nach dem Behindertengleichstellungsgesetz: barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung-BITV 2.0 online: http://www.gesetze-im-internet.de/bitv_2_0/BJNR184300011.html [5.05.2020]
- Bundesvereinigung Lebenshilfe (1991): Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. Marburg.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner (Ed.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709–725). New York: Macmillan Library Reference USA.
- Charmaz, K. (2014): Constructing Grounded Theory, 2nd Edition; SAGE Publications Ltd; Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC

- Clarke, A., Friese, C., Washburn, R. (Hrsg.)(2015): Situational Analysis in Practice; Mapping Research with Grounded Theory; Left Coast Press, Inc., 1630 North Main Street, #400 Walnut Creek, CA 94596; Printed in the United States of America
- Combe, A.; Helsper, W. (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Herausgegeben von Arno Combe und Werner Helsper; Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1230; Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main
- Cortina, K.S. (2016): Kompetenz Bildung und Literalität. Anmerkungen zum Unbehagen der Pädagogik mit zentralen Konzepten der empirischen Bildungsforschung. In: Blömeke, S.; Caruso, M., Reh, S., Salaschek, U., Stiller, J. (Hrsg.)(2016): Tradition und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft . Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin, Toronto; S. 29 - 38
- Creswell, J.W. (2015): A Concise Introduction to Mixed Methods Research; SAGE Publications, Inc.; Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC
- Creswell, J.W.; Plano Clark, V. (2011): Designing and Conducting Mixed Methods Research; 2nd Edition; SAGE Publications, Inc.; Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC
- Curdt, Wiebke (2014): Die Rolle der Professionellen. Macht im Kontakt zu Menschen mit geistiger Behinderung In: Wüllenweber (Hrsg.): Einander besser verstehen. Hilfen und Ansätze für Menschen mit geistiger Behinderung, mit Lernbehinderung und bei Autismus. Band 1: Kommunikation und Beziehungsgestaltung; Marburg: Lebenshilfe Verlag, S. 65 - 75
- Dann, Hanns-Dietrich (1989): Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften – In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 7 (1989) 2, S. 247 – 254 – URN: http://www.pedocs.de/volltexte/2017/13161/pdf/BZL_1989_2_247_254.pdf [10.06.2020]
- Dederich, M. (2002): Anerkennung zu einer Ethik und Politik der Anerkennung und ihrer Bedeutung für Menschen mit Behinderungen. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 25: 25 – 38
- Dederich, M. / Jantzen, W. (Hrsg.) (2009): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer
- Dehio, A. (2007): Bildung und Ausbildung. Erwartungen der Wirtschaft an die Schul- und Lehrerbildung und deren ethische Implikationen; in: Bohlken, Peetz (Hrsg.) (2007): Bildung - Subjekt - Ethik; Bildung und Verantwortung im Zeitalter der Biotechnologie; Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt (WBG) S. 33 – 42
- Deutsches PISA-Konsortium, 2001, S. 16
- Dlugosch, A. (2009): Professionalität. In: Dederich, M. / Jantzen, W. (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer
- Dörner, K. (2010): Leben in der "Normalität" – Ein Risiko? In: Theunissen, G.; Schirbort, K. (Hrsg.): Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung. Zeitgemäße Wohnformen – Soziale Netze – Unterstützungsangebote; Stuttgart 2010, 2. Auflage; S. 97 - 102
- Dungs, Gerber (Hrsg.) (2004): Netz – Werk – Beruf – Bildung: Gewinne, Risiken, Verluste; 13. Hochschultage Berufliche Bildung 2004; Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG Bielefeld

- Dunker, N. (2016): Berufsbezogene und epistemologische Beliefs von Grundschullehrkräften zum Experimentieren im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. In: Dunker, N./Joyce-Finnern, N. – K./Koppel, I. (Hrsg.): Wege durch den Forschungsdschungel. Ausgewählte Fallbeispiele aus der erziehungswissenschaftlichen Praxis. Wiesbaden: Budrich S. 61 – 78
- Efing, C./Kiefer,, K.-H.(2017): Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung. Aktuelle Konzepte und Forschungsergebnisse. Frankfurt a. M.: Peter Lang
- Eggert, Hartmut (2002): Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz, Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Juventa Verlag, Weinheim, München; S. 186 – 194
- Eggert, H., Garbe, Ch. (2003): Literarische Sozialisation. 2. Auflage. Stuttgart: Springer Verlag
- Eraut, M. (1985). Knowledge creation and knowledge use in professional contexts. *Studies in Higher Education*, 10, 117–133.
- Feilke,Helmuth (2011): Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur online: (2011): https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Feilke.pdf [29.04.2020]
- Fenstermacher, G. D. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, 20 (1), 3–56.
- Feuser, Georg: Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: BEHINDERTENPÄDAGOGIK, 28. Jg., Heft 1/1989, S. 4 – 48; online: <http://www.bidok.uibk.ac.at/library/feuser-didaktik.html> [04.06.2020]
- Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Flick, U. (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek: Rowohlt
- Flick, U. (2010): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Mey/Mruck (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag
- Flick, U. (2011): Triangulation, Eine Einführung. Qualitative Sozialforschung Band 12; 3., aktualisierte Auflage; VS Verlag Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH
- Field, A. (2013): Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics; 4th Edition SAGE Publication, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC
- Fink, Franz (2011): Der steinige Weg zur Inklusion. In: Fink, Franz; Hinz, Thorsten (Hrsg.): Inklusion in Behindertenhilfe und Psychiatrie. Vom Traum zur Wirklichkeit. Freiburg i. Brg.: Lambertus
- Fives, H. R./Buehl, M.M. (2012): Spring Cleaning for the “Messy” Construct of Teachers Beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In: K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), APA educational psychology handbook: Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors (pp. 471- 499). Washington D.C.: American Psychological Association
- Fix, Ulla (2009): Aktuelle linguistische Textbegriffe und der literarische Text. Bezüge und Abgrenzungen. In: Ansel, Michael; Friedrich, Hans-Edwin; Lauer, Gerhard (Hrsg.): Revisionen 2. Grenzen der Literatur – Zu Begriff und Phänomen des Literarischen; Walter de Gruyter GmbH & Ko. KG; D-10785 Berlin; S. 103 -139
- Fix, Ulla; Poethe, Hannelore; Yos, Gabriele (2003): Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Unter Mitarbeit von Ruth Geier. 3. Durchgesehene Auflage 2003

- [2001], Peter Lang GmbH, Europäischer Verlag der Wissenschaften; Frankfurt am Main; S. 219ff
- Fornefeld, Barbara (2008): Menschen mit Komplexer Behinderung – Klärung des Begriffs. In: Fornefeld, B. (Hrsg.): Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik. München: Reinhardt-Verlag; S. 50 -81
- Fornefeld, Barbara (2009): Selbstbestimmung/Autonomie; In: Dederich, Markus; Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer; S: 183 - 187
- Fornefeld, Barbara (Hrsg.)(2011): Mehr-sinnliches Geschichtenerzählen. Eine Idee setzt sich durch. Multi-sensory Storytelling. An Idea Gets Through. Grundlegungen in der Geistigenbehindertenpädagogik Bd.1; Berlin: LIT Verlag;
- Franz, Daniel; Beck,Iris (2016): Normalisierung. In: Hedderich, I.; Biewer, G.; Hollenweger, J.; Markowetz, R. (Hrsg.) (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Fränkel, S. (2019): Beliefs von Lehrkräften zu inklusiver Begabungsförderung im Biologieunterricht. Dissertation. Bielefeld
- Fuchs, Mann (2007): Bildung zwischen Universalität und Partikularität – Ein Problemaufriss; in: Bohlken, Peetz (Hrsg.) (2007): Bildung - Subjekt - Ethik; Bildung und Verantwortung im Zeitalter der Biotechnologie; Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt (WBG) S. 43 – 56
- Fürst, Helbig, Schmitt (2009): Kinder- und Jugendliteratur, Theorie und Praxis; 2. Auflage, 1. korrigierter Nachdruck; Bildungsverlag Eins, Troisdorf
- Füssel H.-P. & Kretschmann, R. (1993): Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Pädagogische und juristische Voraussetzungen; Witterschlick, Bonn: Wehle
- Furinghetti, F. (1998). Around the term 'belief'. In M. Hannula (Ed.), *Current state of research on mathematical beliefs VII. Proceedings of the MAVI-7 Workshop October 2 - 5, 1998* (Current state of research on mathematical beliefs, vol. 7, pp. 24–29). Helsinki: Department of Teacher Education.
- Furinghetti, F. & Pehkonen, E. (1999). A virtual panel evaluating characterizations of beliefs. In E. Pehkonen & G. Törner (Eds.), *Mathematical beliefs and their impact on teaching and learning of mathematics. Proceedings of the workshop in Oberwolfach, November 21 - 27, 1999* (Schriftenreihe des Fachbereichs Mathematik / Universität Duisburg, Gesamthochschule, vol. 457, pp. 21–27). Duisburg: UD Fachbereich Mathematik.
- Fuß, S., Karbach, U. (2014): Grundlagen der Transkription. Verlag Barbara Budrich, Opladen & Toronto
- Garbe, Christine; Holle, Karl; Jesch, Tatjana (2010): Texte lesen -Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation. 2., durchgesehene Auflage; Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh
- Garbe, C. (2007): Wozu lesen? Bildungsnormen und Funktionen des Lesens in der Gesellschaft in: Garbe, Holle, Jesch (2010): Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation; Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG,, Paderborn S. 14 – 38
- Gatterburg, Angela (2011): Eintauchen in Geschichten. in: Der Spiegel Wissen, Heft Nr. 3, Hamburg, S.124 f

- Gattermeier, Klaus (2003): Literaturunterricht und Lesesozialisation. Eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zur lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer. Regensburg: edition vulpes
- Gibson, Eleanor J.; Levin, Harry (1989): Die Psychologie des Lesens: Frankfurt a. M. Fischer Taschenbuch Verlag; in: Graf, Werner (2010): Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation. Deutschunterricht Grundwissen Literatur, Band 2; Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2. unveränderte Auflage)
- Glaser, B. (2011 [2007]): Der Umbau der Grounded-Theory-Methodologie. Barney M. Glaser unter Mitarbeit von Judith A. Holton. In: Mey/Mruck (Hrsg.) (2011): Grounded Theory Reader. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag; S: 137 -162
- Glaser, Barney G., Strauss, Anselm L. (2010 [1998]): Grounded Theory - Strategien qualitativer Forschung; Aus dem Amerikanischen von Axel T. Paul und Stefan Kaufmann, Mit einem Geleitwort von Bruno Hildebrand; 3. unveränderte Auflage; Bern: Hans Huber Verlag, Hogrefe AG
- Goffman, Erving (2018): Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. 21. Auflage; Erste Auflage 1973; Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Goffman, Erving (2018 [1975]): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. 24. Auflage; Erste Auflage 1975; Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Graf, W. (1995): Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebioografien der Fernsehgeneration. In: C. Rosebrock (Hrsg.): Lesen im Medienzeitalter. Biografische und historische Aspekte literarischer Sozialisation, Weinheim: Juventa, S. 97 - 125
- Graf, Werner (2004a): Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz. LIT Verlag, Münster
- Graf, Werner (2004b): Sachtexte zum Fantasieren: Die männliche Variante der literarischen Sozialisation in der Jugendphase. In: Josting, Petra; Stenzel, Gudrun (Hrsg.): "Wieso, weshalb, warum ..." Sachliteratur für Kinder und Jugendliche. 15. Beiheft der 'Beiträge Jugendliteratur und Medien', S. 33 - 43
- Graf, Werner (2010): Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation. Deutschunterricht Grundwissen Literatur, Band 2, 2. Auflage ; Schneider Verlag Hohengehren GmbH Greving, Niehoff (Hrsg.) (2004): Praxisorientierte Heilerziehungspflege, Bausteine der Erziehungswissenschaften; Troisdorf: Bildungsverlag Eins
- Greving/Ondracek (Hrsg.) (2005): Handbuch Heilpädagogik, Bildungsverlag Eins, Troisdorf, S. 57
- Groeben, N. (1986): Handeln, Tun, Verhalten als einer verstehend-erklärenden Psychologie. Wissenschaftstheoretischer Überblick und Programmwurf zur Integration von Hermeneutik und Empirismus . Tübingen, Francke
- Groeben, N.; Hurrelmann, B. (2004): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft; Ein Forschungsüberblick; Beltz Juventa, S. 440 – 465
- Groeben, N. (2004): Einleitung: Funktionen des Lesens – Normen der Gesellschaft; in: Norbert Groeben, Bettina Hurrelmann: Lesesozialisation in der Mediengesellschaft; Ein Forschungsüberblick; Beltz Juventa 2004; S. 11 -35

- Groeben, N./Wahl, D./Schlee, J./Scheele, B.(1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts.Tübingen: Francke
- Groeben, N.; Schröder, S. (2004): Versuch einer Synopse. Sozialisationsinstanzen – Co-Konstruktion; in: Norbert Groeben, Bettina Hurrelmann: Lesesozialisation in der Mediengesellschaft; Ein Forschungsüberblick; Beltz Juventa 2004; S. 306 – 350
- Gröschke, D. (1993): Praktische Ethik der Heilpädagogik. Individual- und sozialetische Reflexionen zu GRundfragend er Behindertenhilfe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Gröschke, D. (2008): Heilpädagogisches Handeln. Eine Pragmatik der Heilpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Groß-Kunkel, Anne (2017): Kultur, Literacy und Behinderung: Teilhabe verstehen und verwirklichen in den LEA Leseklubs; Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Groß-Kunkel, Anne (2011): Gemeinsam lesen und erzählen: Geschichten von und mit Menschen mit und ohne Behinderung. In: Fornefeld, Barbara (Hrsg.): Mehrsinnliches Geschichtenerzählen. Eine Idee setzt sich durch. Multi-Sonsoring Storytelling. Berlin: Lit, S. 93 - 104
- Grundmann, H. (2007): Sprachfähigkeit und Ausbildungsfähigkeit. Der berufsschulische Unterricht vor neuen Herausforderungen. Baltmannsweiler: Schneider
- Grundmann, Hilmar (2008):Zum Zusammenhang von Sprachfähigkeit und Ausbildungsfähigkeit der Schulabsolventen;
http://www.bwpat.de/ht2008/ft17/grundmann_ft17_ht2008_spezial4.pdf [25.04.2020]
- Haeberlin, Urs (1996): Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft. Bern; In: Theunissen, Georg (2013): Empowerment und Inklusion behinderter Menschen. Eine Einführung in heilpädagogik und soziale Arbeit. Freiburg i. Br.: Lambertus
- Hamm, Harmgarth (1995): Vorwort s. 5 – 7: In: Lesen in der Schule – Perspektiven der schulischen Leseförderung. Güterlsoh: Bertelsmann Stiftung
- Hattie,J. (2013): Lernen sichtbar machen – Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer; 1. Nachdruck; Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH
- Hauck-von den Driesch, Margareta (2003): Wege entstehen im Gehen. Schreiben, lesen, Welt erschließen. Schriftspracherwerb in der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Inauguraldissertation; Köln: <http://kups.ub.uni-koeln.de/1388/1/DissertationHauckvdDNEU.pdf> [28.04.2020]
- Hedderich, I.; Biewer, G.; Hollenweger, J.; Markowetz, R. (Hrsg.) (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Heimbach-Steins, Kruij (Hrsg.)(2003): Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit, Sozialethische Sondierungen; Bertelsmann Verlag GmbH&Co.KG, Bielefeld
- Heimbach-Steins, Kruij: Vorwort in: Heimbach-Steins, Kruij (Hrsg.)(2003): Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit, Sozialethische Sondierungen; Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld, S. 9 – 22
- Heimbach-Steins: Menschenbild und Menschenrecht auf Bildung in: Heimbach-Steins, Kruij (Hrsg.)(2003): Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit, Sozialethische Sondierungen; Bertelsmann Verlag GmbH&Co.KG, Bielefeld S. 23 – 45

- Heimlich, Ulrich (2016): Integration. In: Hedderich, I.; Biewer, G.; Hollenweger, J.; Markowetz, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt; S. 118 - 122
- Heinz, W. R. (2011): Jugend im gesellschaftlichen Wandel: Soziale Ungleichheiten von Lebenslagen und Lebensperspektiven; in: Krekel, Lex (Hrsg.): Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung; Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn; Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG S. 15 – 30
- Helfferrich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten, 4. Auflage; Lehrbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion- Notwendigkeit einer “doppelten Professionalisierung” des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1(3), 7 - 15
- Hentig, H.v. (2005): Bildung – Ein Essay; Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 5. Auflage
- Hinz, Andreas (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion?! In: Schnell, I.; Sander, A.(Hg): *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt; S. 41 – 78 online: http://www.pedocs.de/volltexte/2017/15128/pdf/Schnell_Sander_2017_Inklusive_Paedagogik.pdf [02.06.2020]
- Hinz, Andreas (2006): Integration und Inklusion. In: Wüllenweber, Ernst; Theunissen, Georg; Mühl, Heinz (Hrsg.): *Pädagogik bei geistigen Behinderungen*. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 251 – 259
- Hinz, A., Körner, I., Niehoff, U. (Hrsg.) (2008): *Von der Integration zur Inklusion*. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg
- Höss, H., Goll, H. (1986): *Wege nach draußen*. Reaktivierung und Revitalisierung in der Psychiatrie. Heidelberg
- Hurrelmann, B. (1994): Leseförderung. Basisartikel. *Praxis Deutsch*, 127, S. 17 – 26; In: Garbe, Christine; Holle, Karl; Jesch, Tatjana (2009): *Texte lesen -Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation*; Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG,, Paderborn, 2. Auflage, S. 194)
- Hurrelmann, B. (2002): Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.) (2004): *Lesekompetenz, Bedingungen, Dimensionen und Funktionen*, S. 275 – 286; Weinheim, München: Juventa
- Hurrelmann, B. (2004a): Bildungsnormen als Sozialisationsinstanz. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.) (2004): *Lesekompetenz, Bedingungen, Dimensionen und Funktionen*, S. 280 – 305; Weinheim, München: Juventa
- Hurrelmann, Bettina (2004b) Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In: N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.) (2004): *Lesekompetenz, Bedingungen, Dimensionen und Funktionen*, S. 169 – 201; Weinheim, München: Juventa
- Hurrelmann, B. (2006): *Lesekindheiten*. Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel. Weinheim: Juventa zitiert in: Garbe, Christine; Holle, Karl; Jesch, Tatjana (2009): *Texte lesen -Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation*; Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG,, Paderborn, 2. Auflage

- Hurrelmann, Nickel-Bacon in: Praxis Deutsch Sonderheft, Kinder- und Jugendliteratur in Schule und Unterricht, Friedrich Verlag, Seelze 2003, S. 7
- Hussain, Sabina (2011): Literalität und Alphabetisierung. Nationale und international Forschungs- und Praxisansätze; Online-Publikation aus der Reihe "texte online" des Deutschen Institutes für Erwachsenenbildung: <http://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/publikationen/texte-online.aspx> [29.04.2020]
- Infoportal des Vereins Für soziales Leben e.V.: pflegeberufe-gesetz.de: Ausbildung Heilerziehungspfleger/in. Stand: 4. Mai 2020
- Iser, Wolfgang: Why Literature Matters. In: Ahrens, Rüdiger; Volkmann, Laurenz (Hrsg.) (1996): Why Literature matters. Theories and Functions of Literature. Heidelberg 1996, S. 13 – 22; zitiert in: In: Ansel, Michael; Friedrich, Hans Edwin; Lauer, Gerhard (Hrsg.) (2009): Revisionen 2. Grenzen der Literatur – zu Begriff und Phänomen des Literarischen; Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG
- Jakobs, H., König, A., Theunissen, G. (Hrsg.) (1987): Lebensräume – Lebensperspektiven. Erwachsene mit geistiger Behinderung in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a.M.
- Janssen, J.; Laatz, W. (2013): Statistische Datenanalyse mit SPSS, Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests, 8. Auflage; Springer Verlag Berlin Heidelberg 1994, 1997, 1999, 2003, 2005, 2007, 2010, 2013
- Jürgens, E., Standop, J. (Hrsg.) (2008): Taschenbuch Grundschule, Band 3; Grundlegung von Bildung. Schneider Verlag Hohengehren GmbH
- Joseph Jurt: Pierre Bourdieus Konzept der Distinktion. In: LiTheS. Zeitschrift für Literatur- und Theatersoziologie 9 (2016), Nr. 14: Mode – Geschmack – Distinktion II, S. 16 – 31: http://lithes.uni-graz.at/lithes/16_14.html
- Kallus, W. (2010): Erstellung von Fragebogen. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG
- Katzenbach, D./ Schroeder, J. (2007): Ohne Angst verschieden sein können. In: Zeitschrift für Inklusion 1, 2007. <http://www.inklusion-online.net/index.php?menuid=29&reporeid=31> [11.06.2020]
- Kelle, U., Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung, 2. Überarbeitete Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH
- Kellermann, Gudrun (2013): Die Rolle der Leichten Sprache aus wissenschaftlicher Sicht. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung "Behinderung ohne Behinderte?! Perspektiven der Disability Studies", Universität Hamburg, 08.04.2013 online: http://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/kellermann_08042013.pdf [5.05.2020]
- Kellermann, Gudrun (2014): Leichte und Einfache Sprache. Versuch einer Definition. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ 9 – 11/2014). Online: <http://www.bpb.de/apuz/179341/leichte-und-einfache-sprache-versuch-einer-definition> [5. Mai 2020]
- Kirchner, V. (2016): Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zu fachdidaktischen teacher's beliefs in der ökonomischen Bildung. Wiesbaden: Springer VS
- Klauß, Theo (2005): Selbstbestimmung als sinnvolles Leitmotiv einer anwendungsorientierten Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung – ein Paradigmenwechsel?

Marburg, 17./18.11.2005, DIFGB online: http://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/user_upload/wp/klauss/Selbstbestimmung_und_Forschung_DIFGB_05.pdf. [24.05.2020]

- Klieme, E. u. A. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise 2003, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung KMK (2003):
- KMK (2003): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1993 – 2002. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 170 – Dezember 2003. o. O.
- Kobi, E. E. (2004): Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken. Berlin: BHP., bearbeitete und ergänzte Auflage.
- Korff, N. (2011): In allen anderen Fächern ist das einfacher. Belief-Systeme von Primarstufenlehrer/innen zu einem inklusiven Mathematikunterricht; in: Lütje-Klose, Kraus, B., Gebauer, G. (2013): Habitus. Soziologische Themen; 5. Auflage; 2002 Bielefeld: transcript Verlag
- Koring, B. (1996): Zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit. In: Combe, A. / Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M. : Suhrkamp; S. 303 - 339
- Krämer, M. (2013): Inklusion – Integration – Partizipation: Drei Seiten einer Medaille. In: Vorstand des Berufsverbandes Deutscher Psychologinnen und Psychologen e. V. (Hrsg.): Inklusion, Integration, Partizipation. Psychologische Beiträge für eine humane Gesellschaft. Berlin, 11 - 16
- Krekel, Lex (Hrsg.) (2011): Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung; Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn; Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
- Krekel, Lex (2011): Neue Jugend – neue Ausbildung? Ein thematischer Überblick; in: Krekel, Lex (Hrsg.) (2011): Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung; Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn; Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG S. 7 – 12
- Kruse, J. (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim, Basel: Juventa
- Kuckartz, U. (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten; 3., aktualisierte Auflage; Lehrbuch; Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer Fachmedien
- Kuckartz, U. (2014): Mixed Methode. Methodologie, Forschungsdesign und Analyseverfahren; Wiesbaden: Springer VS
- Kuckartz, U./Rädiker, S./Ebert, T./Schehl, J. (2013): Statistik. Eine verständliche Einführung. 2. Auflage; Wiesbaden: Springer VS
- Kuhlig, W./Theunissen, G. (2006): Selbstbestimmung und Empowerment; In: Wüllenweber, Theunissen, Muehl (Hrsg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer; S. 237 – 250
- Kuhlig, W./Theunissen, G. (2016): Empowerment. In: Hedderich, I.; Biewer, G.; Hollenweger, J.; Markowetz, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt; 113 - 117

- Kunze, A. B. (2003): Auf der Suche nach dem eigenen Lebensgeheimnis: Bildung zwischen Identität, Fremdheit und Differenzierung in: Marianne Heimbach-Steins, Gerhard Kruij (Hrsg.): Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit, Sozialethische Sondierungen; Bertelsmann Verlag GmbH & Co.KG, Bielefeld ; S. 65 – 74
- Lämmert, E. (2009): Bauformen des Erzählens. 11. Aufl. Stuttgart 1991; In: Ansel, Michael; Friedrich, Hans-Edwin; Lauer, Gerhard (Hrsg.): Revisionen. Die Erfindung des Schriftstellers Thomas Mann, Walter de Gruyter GmbH & Co.KG, D-10785 Berlin
- Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung, Band 1 Methodologie; 3. korrigierte Auflage; Beltz Verlag, Weinheim
- Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung, Band 2 Methoden und Techniken; 3. korrigierte Auflage; Weinheim: Beltz
- Langlet, J./Schaefer, G. (2008): Einstellungen zu Naturwissenschaften und naturwissenschaftlich relevanten Haltungen bei deutschen und japanischen Jugendlichen; Eine neue Perspektive zur PISA-Debatte; Verlag Peter Lang, Internationaler Verlag der Wissenschaften; Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien
- Lauth, G. W./Viebahn, P. (1987): Soziale Isolierung. Ursachen und Interventionsmöglichkeiten. Weinheim: Beltz
- Lenz, A./Stark, W. (Hrsg.) (2002): Empowerment. Neue Perspektiven für psychosoziale Praxis und Organisation; Tübingen: dgvt
- Leonhardt/Wember (Hrsg.) (2003): Grundfragen der Sonderpädagogik – Bildung, Erziehung, Behinderung; Handbuch; Beltz Verlag Weinheim, Basel, Wien
- Leutner, D. (2013): Perspektiven pädagogischer Interventionsforschung. In: Severing, E./Weiß, R. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann; S. 17 - 28
- Liessmann, K. P. (2017): Bildung als Provokation. Wien: Paul Zolnay Verlag
- Lindmeier, C. (2008): Inklusive Bildung als Menschenrecht: In: Sonderpädagogische Förderung heute, 354 – 374
- Lindmeier, C. /Lütje-Klose, B. (2015): Inklusion als Querschnittsaufgaben in der Erziehungswissenschaft. Erziehungswissenschaft 26 (2015) 51, S. 7 - 16
- Lüders, C. (2014): Irgendeinen Begriff braucht es ja ...“ Das Ringen um Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Soziale Passagen, H. 6; 21 – 53
<https://link.springer.com/article/10.1007/s12592-014-0164-8> [10.06.2020]
- Lütje-Klose/Langer/ Serke/Urban (Hrsg.) (2011): Inklusion in Bildungsinstitutionen, Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik; Bad Heilbrunn: Verlag Klinkhardt
- Mandl, H./Huber, G. L. (1983): Subjektive Theorien von Lehrern. Sammelreferate – Review Articles. In: Psycholog. Erz. Unterr. 30 Jg.; München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 98 - 112
- Markowetz, R. (2014): Freizeit im Leben von Menschen mit Behinderungen. In: Fischer, Erhard (Hrsg.): Heilpädagogische Handlungsfelder. Grundwissen für die Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S.
- Markowetz, R. (2006): Freizeit und Behinderung – Inklusion durch Freizeitassistenz. Spektrum Freizeit 30 (2006) 2, S. 54 – 72 ; Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF); in:

http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5253/pdf/SpektrumFreizeit_2006_2_Markowetz_Freizeit_und_Behinderung_D_A.pdf [29.04.2020]

- Mayring, Ph. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage; Weinheim und Basel: Beltz
- Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland (Hrsg.), Das neue Wörterbuch für Leichte Sprache, Berlin 2008, S: 221 - 240
- Mey, G. /Mruck, K. (Hrsg.) (2011): Grounded Theory Reader, 2. Aktualisierte und erweiterte Auflage; VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH
- Mey, G. /Mruck, K. (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie; VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH
- Mey, G. /Mruck, K. (Hrsg.) (2014): Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen - 10 Jahre Berliner Methodentreffen; Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien GmbH
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2019): BASS – Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW. Düsseldorf: Ritterbach Verlag GmbH
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2008) Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung, für Fachschulen des Sozialwesens, Fachrichtung Heilerziehungspflege; S. 15 online: <http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/lehrplaene/e/heilerziehungspflege.pdf> [9.05.2020]
- Moser, V. (2003): Konstruktion und Kritik, Sonderpädagogik als Disziplin; Opladen: Verlag Leske und Budrich
- Moser, V. /Schäfer, L./ Jakob, S. (2010): Sonderpädagogische Kompetenzen, ‚beliefs‘ und Anforderungssituationen in integrativen Settings; in: Stein, Krach, Niedick (Hrsg.): Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen, Möglichkeitsräume und Perspektiven; Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag
- Moser, V./ Schäfer,L./ Redlich,H. (2011): Kompetenzen und Beliefs von Förderschullehrkräften in inklusiven Settings; in: Lütje-Klose/Langer/Serke/Urban (Hrsg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen, Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik; Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag
- Moser, V. (Hrsg.) (2013): Die inklusive Schule, Standards für die Umsetzung; 2. Auflage; Stuttgart: W. Kohlhammer
- Moser, V. (2014): Beliefs von Sonder- und Grundschullehrkräften im Vergleich – Ein Forschungsbericht. FACHtagung schulische Inklusion: Erfahrungen, Konzepte Forschung, Köln, 08.02.2014. online: <http://www.jcw-schule.de/downloads/Inklusionstagung/Moser.pdf>
- Muckel (2011): Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In: Mey/Mruck (Hrsg.): Grounded Theory Reader. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS
- Müller, A. (2018): Diskriminierung im Kontext von Behinderung, sozialer Lage und Geschlecht. Eine qualitative Analyse im Anschluss an Pierre Bourdieu. Bielefeld: Transcript Verlag

- Müller, H. (2016): Professionalisierung von Praxisfeldern der Sozialarbeit. Rekonstruktive Forschung in der sozialen Arbeit, Band 17. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich
- Muschg, A. (1981): Literatur als Therapie? Ein Exkurs über das Heilsame und das Unheilbare; Frankfurter Vorlesungen; Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317–328.
- Niedersächsischen Kultusministerium (2019): Rahmenrichtlinien für die berufsbezogenen Lernbereiche – Theorie und Praxis – in der Fachschule Heilerziehungspflege. <http://www.bbs.nibis.de> [4.05.2020]
- Niehoff, Ulrich (2006): Menschen mit geistiger Behinderung in der Freizeit. Versuch einer Standortbestimmung. In: Wüllenweber, Ernst (Hrsg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 408 – 415
- Nirje, Bengt & Perrin, Burt (1982): Das Normalisierungsprinzip – und seine Mißverständnisse. Sonderdrucke der Lebenshilfe, Band 3; Zeitschrift der Lebenshilfe Österreich: Online unter <http://www.bidok.uibk.ac.at/projekte/behindertenbewegung/docs/normalisierungsprinzip.pdf> [15.05.2020]
- Nirje, Bengt/Lebenshilfe Österreich (1994): Das Normalisierungsprinzip – 25 Jahre danach, in VHN (Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete), 1/1994, S. 12 - 32
- Nisbett, R. & Ross, L. (1980). *Human inference. Strategies and shortcomings of social judgement*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Nittel, D. (2004): Die Veralltäglicung des pädagogischen Wissens – im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 3 S: 342 – 357
http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4814/pdf/ZfPaed_2004_3_Nittel_Veralltaeglichung_paedagogischen_Wissens_D_A.pdf [29.06.2020]
- Nodari, Claudio & Schiesser, Daniel (2007): Leseförderung in der Berufsschule. Überlegungen zum Erwerb einer Schlüsselkompetenz. PDF online: http://www.iik.ch/cms/wp-content/uploads/theorie/div/Babylonia_Lesefoerderung_in_der_Berufsschule.pdf [12.05.2020]
- Nodari, Claudio; Schiesser, Daniel (2007): Förderung des Leseverstehens in der Berufsschule (Deutsch). Bern: h.e.p
- Noll, H. H. (2000): Konzepte der Wohlfahrtsentwicklung: Lebensqualität und „neue“ Wohlfahrtskonzepte. Online: <http://www.bibliothek.wzb.eu/pdf/2000/p00-505.pdf> [22.06.2020]
- Noll, H. H. (2017): Lebensqualität – Ein Konzept der individuellen und gesellschaftlichen Wohlfahrt. <https://www.leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/lebensqualitaet-ein-konzept-der-individuellen-und-gesellschaftlichen-wohlfahrt/> [25.06.2020]
- Norwich, B. (2008): Dilemmas od Difference. Inclusion and Disability. London/New York:
- Ochel, Friedhelm (1997): Fünf Thesen zum selbstbestimmten Leben. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e. V.: Selbstbestimmt. Kongreßbeiträge, 2., durchgesehene Auflage Marburg: Lebenshilfe-Verlag; S. 86 - 89

- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A. / Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M. : Suhrkamp S. 70 - 183
- Opaschowski, Horst W. (2008): Einführung in die Freizeitwissenschaft. 5. Auflage. Lehrbuch; Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Osborne, J./Simon, S./Collins, S. (2003): Attitudes towards science: A review of the literature and its implications, *International Journal of Science Education*, 25:9, 1049-1079; <https://doi.org/10.1080/0950069032000032199> [10.07.2020]
- Overwien / Prengel (Hrsg.) (2007): Recht auf Bildung; Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland; Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research. Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3)
- Pehkonen, E. & Törner, G. (1996). Mathematical beliefs and different aspects of their meaning. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 28 (4), 101–108.
- Petersen, Kerstin (2007): Partizipation. In: Schröer, W./ Struck, N. / Wolf, M. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim: Juventa 909 - 924
- Pflegeberufegesetz: <http://www.pflegeberufe-gesetz.de/pflegeberufegesetz> [10.05 2020]
- Philipp, Maik (2011): Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in der Familie, Schule und Peer-Beziehungen. Stuttgart: Kohlhammer
- Philipp, Maik (2017): Lesekompetenz – empirische Perspektiven auf eine Schlüsselqualifikation und Implikationen für berufsschulische Leseförderung. In: E fing, C./Kiefer, K.-H. (Hrsg.): Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung. Aktuelle Konzepte und Forschungsergebnisse. Frankfurt a.M.: Peter Lang GmbH
- Pitsch, Hans-Jürgen (2006): Normalisierung. In: Wüllenweber, Ernst; Theunissen, Georg; Mühl, Heinz (Hrsg.)(2006): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis. (Kindle-Ausgabe) Stuttgart: Kohlhammer
- Porst, R. (2011): Fragebogen, Ein Arbeitsbuch; 3. Auflage; Studienskripten zur Soziologie; Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien
- Prosetzky, I. (2009): Isolation und Partizipation. In: Dederich / Jantzen (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart: Kohlhammer
- Przyborski, A./Riegler, J. (2010): Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In: Mey, G. /Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS- Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien; S. 436 – 448
- Przyborski/Sluneco 2010, 629: Dokumentarische Methode. In: Mey/Mruck (2010): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag, S: 627 - 642
- Puhr, K. (2010): Probleme sozialer Teilhabe und Ausgrenzung – Partizipation und Interdependenz. In: Stein, Krach, Niediek (Hrsg.): Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeiten und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Rasch, B. / Friese, M. / Hofmann, W. / Naumann, E. (2010): Quantitative Methoden 1 - Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler; 3. Auflage; Springer-Verlag Berlin Heidelberg

- Raithel, Jürgen (2008): quantitative Forschung - Ein Praxiskurs; 2., durchgesehene Auflage, Lehrbuch; Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Reich, K. (2012): Konstruktivistische Didaktik, Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool; 5. Korrigierte Auflage; Weinheim, Basel: Beltz
- Reich, K. (2010): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik, Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik, 6. Auflage; Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Reich, K. (Hrsg.) (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit, Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule; Weinheim und Basel: Beltz
- Reichertz, J. (2013): Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden
- Reichertz, J. (2016): Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung. Wiesbaden: Springer, S. 32 – 39
- Reichmann, E.; 2016: „Wir sind nicht alle aus einem Guss“ –Pädagogische Überzeugungen von Erzieher*innen und Grundschullehrer*innen im interkulturellen Kontext einer deutschen Auslandsschule. In: Müller, J./ Fink, H. / Horak, R. E. / Kaiser, S. / Reichmann, E. (Hrsg.): Professionalität in der Kindheitspädagogik. Aktuelle Diskurse und professionelle Entwicklungsperspektiven; Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich
- Reinfandt, C. (2009): Literatur als Medium. . In: Ansel, M. / Friedrich, H. E. / Lauer, G. (Hrsg.) (2009): Revisionen2. Grenzen der Literatur – zu Begriff und Phänomen des Literarischen; Berlin: Walter de Gruyter
- Reiser, H. (2003): Vom Begriff der Integration zum Begriff der Inklusion – was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden? Sonderpädagogische Förderung, 48 (4), S. 305 – 312
- Reiser, H. (2007): Inklusion – Vision oder Illusion? In: Katzenbach, D. (Hrsg.): Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Frankfurt J. W. Goethe-Universität (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft): 99 – 108
- Reiser, H. (2006): Psychoanalytisch-systemische Pädagogik. Erziehung auf der Grundlage der Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart: Kohlhammer
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–495). Münster: Waxmann.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. P. Sikula, T. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education. A project of the Association of Teacher Educators* (2nd ed., pp. 102–119). New York, NY: Macmillan Library Reference USA.
- Richter, K.; Plath, M. (2005): Lesemotivation in der Grundschule: empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. Weinheim: Juventa In: Garbe, Christine; Holle, Karl; Jesch, Tatjana (2009): Texte lesen -Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation; Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG, Paderborn, 2. Auflage
- Richter, K / Plath, M. (2012): Lesemotivation in der Grundschule: empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. 3. Auflage; Weinheim: Juventa; 1. Auflage 2005

- Rokeach, M. (1972). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rosa, H. (2017 [2016]): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. 6. Auflage; Berlin: Suhrkamp
- Rosa, H./Endres, W. (2016): *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. 2. Auflage mit einem Nachwort von Reinhard Kahl; Weinheim, Basel: Beltz
- Ruberg, C./Porsch, R., (2017): Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jahrgang 63, Heft 4, Juli/August 2017; Beiträge zu Überzeugungen von Lehrkräften. S. 393 – 41
- Rützel / Bendig / Herzog / Sloane (Hrsg.) (2004): *Berufsbildung in der globalen Netzwerkgesellschaft: Quantität – Qualität – Verantwortung*; Band 1 Aspekte; 13. Hochschultage Berufliche Bildung 2004; Bielefeld: Bertelsmann
- Sachse, S. / Hallbauer, A. (2013): *Schriftspracherwerb/Literacy*. In: Boenisch, Jens / Wachsmuth, Susanne (Hrsg.): *Studienhandbuch Lehrgang Unterstützende Kommunikation*. Karlsruhe: Ariadne Buchdienst, S. 5.25 – 5.41
- Saldana, Johnny (2013): *The Coding Manual for Qualitative Researchers*; 2nd Edition; SAGE Publication Inc.; Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC
- Saleeby, D. (Ed.)(1997): *The Strengths Perspectives in Social Work Practice*. New York (2nd Edition)
- Schäfer, C. (2013): *Armut und Reichtum – Die Unterschicht verfestigt sich*. Aktualisiert am 07.02.2013 in *Frankfurter Allgemeine Zeitung, FAZ-NET*; online: www.faz.net/aktuell/wirtschaft/wirtschaftspolitik/armut-und-reichtum/armut-und-reichtum-die-unterschicht-verfestigt-sich-12053530.html; [31.03.2020]
- Schäfers, M. (2016): *Lebensqualität*. In: Hedderich / Biewer / Hollenweger / Markowetz (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Schauvelberger, H. (1989): *Märchenkunde für Erzieher, Grundwissen für den Umgang mit Märchen*; 2. Auflage; Freiburg: Herd
- Schiefele / Artelt / Schneider / Stanat (Hrsg.) (2004): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz, Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*; Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Schiefele, H. / Stocker, K. (1990): *Literatur-Interesse (Literaturinteresse). Ansatzpunkte einer Literaturdidaktik*. Reihe Pädagogik; Weinheim, Basel: Beltz, Verlag
- Schneider, J. (2008 [1998]): *Einführung in die moderne Literaturwissenschaft*, 5. Auflage; Bielefeld: Aisthesis Verlag
- Schneider, J. (2009): *Die Sozialgeschichte des Lesens und der Begriff >Literatur<*; .In: Ansel, Michael/ Friedrich, Hans Edwin/ Lauer, Gerhard (Hrsg.) (2009): *Revisionen2. Grenzen der Literatur – zu Begriff und Phänomen des Literarischen*; Berlin: Walter de Gruyter
- Schneider, J. (2010): *Literatur. Basislexikon Literaturwissenschaft - Literatur*; <http://www.ruhr-uni-bochum.de/komparatistik/basislexikon/texte/literaturwissenschaft/>; [23.03.2020] unter: wissensladen.files.wordpress.com/2010/07/was-ist-literatur

- Schnell, I. (2009): Auf dem Wege zu einer Schule für alle. Vortrag auf der Fachkonferenz „alle inklusive“ – Die neue UN-Konvention und die Bildungspolitik für Menschen mit Behinderungen. Berlin (Manuskript)
- Schön, E (1989): Leseerfahrungen in Kindheit und Jugend. In: Lehrern und Lernen, 15, 6, S. 21 – 44; In: Garbe, Christine; Holle, Karl; Jesch, Tatjana (2009): Texte lesen -Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation; 2. Auflage; Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh
- Schön, E. (1993): Jugendliche Leser und ihr Deutschunterricht. In: Balhorn, H. / Brügelmann, H. (Hrsg.): Bedeutungen erfinden – im Kopf, mit Schrift und miteinander. Zur individuellen und sozialen Konstruktion von Wirklichkeiten. Konstanz: Fuaude, S. 220 – 226; zitiert in: Garbe, Christine; Holle, Karl; Jesch, Tatjana (2009): Texte lesen -Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation; 2. Auflage; Paderborn: Ferdinand Schöningh
- Schreier, M./ Rupp, G. (2002): Ziele/Funktionen der Lesekompetenz als gesellschaftliche-kulturelle Teilhabe. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.) (2004): Lesekompetenz, Bedingungen, Dimensionen und Funktionen, S. 275 – 286; Weinheim, München: Juventa
- Schulisches Curriculum Berufsbildende Schulen: NLQ online. Lernsituationen. Online: <http://www.schucu-bbx.nline.nibis.de/nibis.php> [10.05.2020]
- Schulze, G. (1993): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. 1993; Frankfurt am Main: Campus, 4. Auflage; In Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2004): Lesekompetenz, Bedingungen, Dimensionen und Funktionen, S. 275 – 286; Weinheim, München: Juventa
- Schuppener, Saskia (2016): Selbstbestimmung. In: Hedderich, I./ Biewer, G./ Hollenweger, J./ Markowetz, R. (Hrsg.) (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 108 – 112
- Schwab, S. (2016): Partizipation. In: Hedderich, I./ Biewer, G./ Hollenweger, J./ Markowetz, R. (Hrsg.) (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt; S: 127 - 131
- Schwarte, N. (2008): Selbstbestimmung allein genügt nicht. Thesen zu einem Leitbegriff der Hilfen für Menschen mit einer geistigen Behinderung. In: Markert / Buckley et. al (2008): Soziale Arbeit und Sozialwirtschaft: Beiträge zu einem Feld im Umbruch. Festschrift für Karl-Heinz Boeßenecker. o.O: LIT online: http://www.uni-siegen.de/zpe/mitglieder/ehemalige/schwarte/selbstbestimmung_20allein_20gen_fcgt_20nicht.pdf [24. Mai 2020]
- Schwarz-Govaers, R. (2005): Subjektive Theorien als Basis von Wissen und Handeln. Ansätze zu einem handlungstheoretisch fundierten Pflegedidaktikmodell. Bern: Verlag Hans Huber
- Schwer, C., Solzbacher C. (Hrsg.) (2014): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 15 (2), 1–22.
- Speck, O. (2008): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. 6. Auflage. München: Ernst Reinhard Verlag ; 1. Auflage 1988

- Speck, O. (2010): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität. München: Ernst Reinhardt Verlag
- Speck, O. (2012): Menschen mit geistiger Behinderung, Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung; 11., überarbeitete Auflage, München: Ernst Reinhardt Verlag
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) (2004): Lehrplan für die Fachschule für Heilerziehungspflege. München: Verlag Alfred Hintermaier
- Statistisches Bundesamt (2017): Lebenslagen der behinderten Menschen – Ergebnis des Mikrozensus 2017 online: <http://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Gesundheit/behinderte-Menschen/inhalt.html> [22.06.2020]
- Stein, Krach, Niediek (Hrsg.) (2010): Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen, Möglichkeitsräume und Perspektiven; Verlag Klinkhardt, Bad Heilbrunn
- Steinke, I. (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U. von Kardoff, E. & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, S: 319 – 331. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch
- Stichweh, R. (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, A. / Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M. : Suhrkamp. S. 49 - 69
- Stiftung Lesen / SPIEGEL-Verlag (Hrsg.) (2001): Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend. Eine Studie der Stiftung Lesen, Schriftenreihe „Lesewelten“; SPIEGEL-Verlag Hamburg
- Stöppler, R. (2014): Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung. München: Reinhardt
- Strauss, A.; Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung; Beltz, Psychologie Verlags Union, Weinheim
- Strübing, J. (2004): Grounded Theory - zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung; Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Terhard, E. (2000): Lehrerbildung und Professionalität. Strukturen, Probleme und aktuelle Reformtendenzen. In: Bastian, J. / Helsper, W. / Reh, S. / Schelle, C. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Opladen: Leske & Budrich; S: 55 – 72
- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität. GEwandelttes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, W. / Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Einheim u. a. : Beltz 2011, S. 202 – 224 (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57). http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7095/pdf/Terhart_Lehrerberuf_und_Professionalitaet.pdf [28.06.2020]
- Thesing, Th. (2000): Heilerziehungspflege. Ein Lehrbuch zur Berufskunde. 6. Auflage, Freiburg i.Br.: Lambertus
- Thesing, T. (2011): Heilerziehungspflege. Ein Lehrbuch zur Berufskunde. 8. Auflage. Freiburg i.Br.: Lambertus; <http://www.lambertus.de/assets/adb/7d/7d6ff7dfe7b948c0.pdf> [8.05.2020]
- Theunissen, G. (1998): Selbstbestimmung und Empowerment handlungspraktisch buchstabiert. Zur Arbeit mit Menschen, die als geistig schwer- und mehrfach behindert

- gelten. In: Hähner, U./ Niehoff, U./ Sack, R. / Walther, H. (Hrsg.): Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Neuorientierung unter dem Paradigma der Selbstbestimmung. 2. Durchgesehene Auflage, Marburg: Lebenshilfe-Verlag; S. 153 – 165
- Theunissen, G. (1998): Selbstbestimmung und Empowerment handlungspraktisch buchstabiert. Zur Arbeit mit Menschen, die als geistig schwer- und mehrfach behindert gelten. In: Hähner, U./ Niehoff, U./ Sack, R. / Walther, H. (2016)(Hrsg.): Vom Betreuer zum Begleiter. Eine Handreichung zur Idee der Selbstbestimmung. 9., vollständig überarbeitete Auflage; Marburg: Lebenshilfe-Verlag; S. 153 – 165; online: http://www.lebenshilfe.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Shop/Buecher/Vom_Betreuer_zum_Begleiter_9_Auflage.pdf [24.Mai 2020]
- Theunissen, G. (2003): Erwachsenenbildung und Behinderung. Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als lern-oder geistig behindert gelten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag
- Theunissen, G. (2013): Empowerment und Inklusion behinderter Menschen. Eine Einführung in die Heilpädagogik und Soziale Arbeit. 3., aktualisierte Auflage; Freiburg i. Br.: Lambertus Verlag
- Textor, M. R. (2008): Literacy-Erziehung im Kindergarten. <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/sprache-fremdsprachen-literacy-kommunikation/1719> [27.04.2020]
- Thimm, W. (1975): Behinderung als Stigma. Überlegungen zu einer Paradigma-Alternative. Sonderpädagogik 5, 149 – 157
- Thimm, W. /v. Ferber, C./ Schiller, B./ Wedekind, R. (1985): Das Normalisierungsprinzip – Vorüberlegungen für pädagogische und sozialpolitische Konsequenzen. In: Thimm, Walter (2008) (Hrsg.): Das Normalisierungsprinzip. Ein Lesebuch zu Geschichte und Gegenwart eines Reformkonzepts. 2. Auflage, Marburg: Lebenshilfe-Verlag; S. 89 - 108
- Thimm, W. / v. Ferber, C. /Schiller, B./Wedekind, R. (1985): Das Normalisierungsprinzip – Pädagogische und sozialpolitische Konsequenzen. In: Thimm, Walter (2008)(Hrsg.): Das Normalisierungsprinzip. Ein Lesebuch zu Geschichte und Gegenwart eines Reformkonzepts. 2. Auflage, Marburg: Lebenshilfe-Verlag; S: 109 - 135
- Thimm, W. (1992): Normalisierung in der Bundesrepublik – Versuch einer Bestandsaufnahme. In: Thimm, Walter (2008)(Hrsg.): Das Normalisierungsprinzip. Ein Lesebuch zu Geschichte und Gegenwart eines Reformkonzepts. 2. Auflage, Marburg: Lebenshilfe-Verlag; S. 209 – 218
- Thimm, W. (1992a): Normalisierung in der Bundesrepublik, in: Geistige Behinderung, Fachzeitschrift der Bundesvereinigung der Lebenshilfe 4/1992, S. 283 - 292
- Thimm, W. (2005): Tendenzen gemeinwesenorientierter Hilfen - Gesellschaftliche Ausrichtung und fachliche Konsequenzen. In: In: Thimm, Walter (2008)(Hrsg.): Das Normalisierungsprinzip. Ein Lesebuch zu Geschichte und Gegenwart eines Reformkonzepts. 2. Auflage, Marburg: Lebenshilfe-Verlag; S. 219 -235
- Tröhler (2007): Bildung, Markt und Wissen. Die gegenwärtige Bildungsdiskussion aus historischer Sicht; in: Bohlken, Peetz (Hrsg.) (2007): Bildung - Subjekt - Ethik; Bildung und Verantwortung im Zeitalter der Biotechnologie; Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt (WBG) S. 15 – 32
- Tures, A.; Neuß, N. (Hrsg.)(2017): Multiprofessionelle Perspektiven auf Inklusion. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich

- Ulich, M. (2005): Literacy – Sprachliche Bildung im Elementarbereich. Redaktion Kindergarten heute.
http://www.verwaltungsteiermark.at/cms/dokumente/11683159_7483416/40e3ed99/Literacy_Ulich.pdf [27.02.2020]
- Ulich, M. (2008): Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: Weber, Sigrid (Hrsg.) Bildungsbereiche im Kindergarten. Freiburg i.Br.: Herder, S. 86 – 105; zitiert in: Wilke, Julia (2015): Literacy und geistige Behinderung. Eine Grounded-Theory-Studie. Wiesbaden: Springer VS
- UN-Behindertenrechtskonvention (2009): ARTikel 24 Bildung, Schattenübersetzung. Online: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/216492/un-behindertenrechtskonvention> [10.06.2020]
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.)(2003): Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt; Verlag Leske und Budrich, Opladen
- Vogt, J. (2008): Einladung zur Literaturwissenschaft. Mit einem Vertiefungsprogramm im Internet; 6., erweiterte und aktualisierte Auflage; Wilhelm Fink Verlag
- vom Wege, Wessel (2009): Kinderliteratur für sozialpädagogische Berufe, 1. Auflage, Bildungsverlag Eins GmbH, Troisdorf
- Walter/Wember (Hrsg.) (2007): Sonderpädagogik des Lernens, Bd. 2, Handbuch Sonderpädagogik; Hogrefe Verlag GmbH, Göttingen
- Weingärtner, C. (2005): Selbstbestimmung und Menschen mit schwerer geistiger Behinderung. Dissertation. Tübingen; online: <http://www.publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/47332/pdf/ydisscopy.pdf> [24. Mai 2020]
- Weingärtner, C. (2009): Basale Selbstbestimmung. Handout. Online: <http://www.inform-lebenshilfe.de/media-inform/docs/inform/Dokumentationen/170639/11-WS-Handout-Weingaertner-Basale-Selbstbestimmung.pdf> [24.Mai 2020]
- Weingärtner, C. (2013): Schwer geistig behindert und selbstbestimmt. Eine Orientierung für die Praxis. Freiburg i. Brsg.: Lambertus
- Werner (2007): Bildung, Lernen und Erziehung im Horizont bioethischer Kontroversen; in: Bohlken, Peetz (Hrsg.) (2007): Bildung - Subjekt - Ethik; Bildung und Verantwortung im Zeitalter der Biotechnologie; Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt (WBG); S. 57 – 76
- Wernet, A. (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske + Budrich
- Werning, R./Lütje-Klose, B. (2016): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. 4., überarbeitete Auflage; München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag
- Wilke, J. (2015): Literacy und geistige Behinderung. Eine Grounded-Theory-Studie. Wiesbaden: Springer VS
- Winko, S./ Fotis, J./ Lauer, G. (Hrsg.) (2009): Grenzen der Literatur – zu Begriff und Phänomen des Literarischen; Berlin: Walter de Gruyter GmbH und Ko.KG
- Wocken, H. (2010): Integration & Inklusion. Ein Versuch die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren; in: Stein, Krach, Niedick (Hrsg.): Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen, Möglichkeitsräume und Perspektiven; Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag

- Wocken, H. (2011): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. Hamburg
- Wolf, E./Bender, S. (2020): Kasuistische Verflechtungen. Eine kritische Bestandsaufnahme zur Amalgamierung differenter Fallarbeitsformen in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Leonhard, T./Herzmann, P./Kosinar, J. (Hg.) (2021): „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie?“ Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien. Münster: Waxmann
- Wolf, M. (2011): Das lesende Gehirn. Wie der Mensch zum Lesen kam – und was es in unseren Köpfen bewirkt; Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag
- Wolfensberger, W. (1972): The principle of normalization in human services. Toronto: National Institute on Mental Retardation
- Wolfensberger, W. (1986): Die Entwicklung des Normalisierungsgedankens in den USA und Kanada. In: Thimm, Walter (Hrsg.) (2008): Das Normalisierungsprinzip. Ein Lesebuch zu Geschichte und Gegenwart eines Reformkonzepts. 2. Auflage; Marburg, Lebenshilfe Verlag
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H. & Pape, S. J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. In P. A. Alexander (Ed.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 715–737). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Woolfolk-Hoy, A. & Murphy, P. K. (2001). Teaching educational psychology to the implicit mind. In B. Torff & R. J. Sternberg (Eds.), *Understanding and teaching the intuitive mind. Student and teacher learning* (The educational psychology series, pp. 145–185). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wüllenweber, E.; Theunissen, G.; Mühl, H. (Hrsg.) (2006): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer
- Wüllenweber, E.; (2014): Das Johari-Fenster. Ein Ansatz zum differenzierten Verständnis der komplexen Beziehung zwischen Fachkräften und Klienten. In: Wüllenweber (Hrsg.): Einander besser verstehen. Hilfen und Ansätze für Menschen mit geistiger Behinderung, mit Lernbehinderung und bei Autismus. Band 1: Kommunikation und Beziehungsgestaltung; Marburg: Lebenshilfe Verlag, S. 49 – 55
- Zimpel, A. F. (2009): Isolation. In: Dederich, M. / Jantzen, W. (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer
- Zimmer, G. (Hrsg.) (2004): Kompetenzentwicklung und Reform der Berufsausbildung – Arbeit, Qualifikation und Ausbildung in der NetzWerkGesellschaft; 13. Hochschultage Berufliche Bildung 2004; Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG Bielefeld

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Schema zur Darstellung des Modells ‚Johari-Fenster‘ (vgl. Abb. in Wüllenweber 2014, 41)	53
Abbildung 2	Johari-Fenster bezogen auf Fachkräfte der Behindertenhilfe (Wüllenweber 2014, 44)	54
Abbildung 3	Abbildung vgl. Schneider 2009, 451:	65
Abbildung 4	Aufbau der Studie	114
Abbildung 5	Ziele der quantitativen Untersuchung	115
Abbildung 6	Liste aller Fächer mit absteigenden Mittelwerten	123
Abbildung 7	Statistik zu Bedeutung der Unterrichtsinhalte für die Praxis	126
Abbildung 8	Deskriptive Statistik: Lesesozialisation und Einstellungen zum Lesen	129
Abbildung 9	privates Leseverhalten und Kindheitserfahrungen	133
Abbildung 10	Lektüreinteressen	135
Abbildung 11	Wirkungen von Literatur	141
Abbildung 12	Rahmenbedingungen für Möglichkeiten literarischer Erfahrungen	148
Abbildung 13	Zentrale Forschungsfrage der qualitativen Untersuchung	157
Abbildung 14	Aufbau der qualitativen Studie	168
Abbildung 15	Transkriptionsregeln nach Kuckartz (2014, 136 f.)	171
Abbildung 16	der Kernkategorie	Fehler! Textmarke nicht definiert.
Abbildung 17	Kern- und Hauptkategorien	175
Abbildung 18	Kern- und Hauptkategorien mit zugehörigen Dimensionen	179
Abbildung 19	Einordnung der Kategorien in das Kategorienschema nach Strauss und Corbin	180
Abbildung 20	Kategoriensystem ‚Subjekthaltung Janina‘	194
Abbildung 21	Subjekthaltung Janina	202
Abbildung 22	Kategoriensystem ‚Objekthaltung Janina‘	203
Abbildung 23	Objekthaltung Janina	209
Abbildung 24	Kategoriensystem ‚Situationshaltung Janina‘	210
Abbildung 25	Situationshaltung Janina	217
Abbildung 26	Kategoriensystem ‚Subjekthaltung Tom‘	218
Abbildung 27	Subjekthaltung Tom	226
Abbildung 28	Kategoriensystem ‚Objekthaltung Tom‘	227
Abbildung 29	Objekthaltung Tom	232
Abbildung 30	Kategoriensystem ‚Situationshaltung Tom‘	233
Abbildung 31	Situationshaltung Tom	240
Abbildung 32	Kategoriensystem ‚Subjekthaltung Sirin‘	241
Abbildung 33	Subjekthaltung Sirin	247
Abbildung 34	Kategoriensystem ‚Objekthaltung Sirin‘	248
Abbildung 35	Objekthaltung Sirin	253
Abbildung 36	Kategoriensystem ‚Situationshaltung Sirin‘	254
Abbildung 37	Situationshaltung Sirin	264
Abbildung 38	Kategoriensystem ‚Subjekthaltung Jana‘	265
Abbildung 39	Subjekthaltung Jana	278
Abbildung 40	Kategoriensystem ‚Objekthaltung Jana‘	279
Abbildung 41	Objekthaltung Jana	290
Abbildung 42	Kategoriensystem ‚Situationshaltung Jana‘	291
Abbildung 43	Situationshaltung Jana	306
Abbildung 44	Kontrastierung: Wissensübernahme in vier ausgewählten Fällen	314

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1 nach Wocken 2010, 222</i>	37
<i>Tabelle 2 Wohlfahrtskonstellationen (nach Zapf 1984, 25; in: Schäfers 2016, 134)</i>	43
<i>Tabelle 3 Leseffinität in Abhängigkeit von Schulform und Geschlecht nach Gattermeier 2003, 166; zit. nach Graf 2010, 157 f; Tabelle erstellt von WP</i>	83
<i>Tabelle 4 Vergleich von Beliefs und Wissen (Fränkel 2019, 12)</i>	97
<i>Tabelle 5 Anteile von deutschen Berufsschüler*innen auf den beiden ersten Kompetenzstufen im Lesetest Diskontinuierliche Texte bei ULME III; Quelle: Philipp 2017, 211); Prozentangaben sind gerundet</i>	110
<i>Tabelle 6 Einordnung der Items nach Kategorien des Belief-System ; Anmerkung zur Tabelle: Die Nummerierungen sind hier anders als im Originalbogen, da in der Tabelle jede einzelne Frage eine Nummer bekommen hat, auch wenn sie zu einem Fragenkomplex gehört. Der O.</i>	121
<i>Tabelle 7 Deskriptive Statistik: Unterrichtsfächer</i>	122
<i>Tabelle 8 Deskriptive Statistik: Relevanz des Unterrichts</i>	125
<i>Tabelle 9 Deskriptive Statistik: Lesesozialisation - Einstellungen zum Lesen</i>	127
<i>Tabelle 10 Deskriptive Statistik – Privates Leseverhalten</i>	132
<i>Tabelle 11 Deskriptive Statistik: Leseinteressen: Vorlieben und Abneigungen</i>	134
<i>Tabelle 12 Deskriptive Statistik</i>	138
<i>Tabelle 13 Rahmenbedingungen für literarische Erfahrungen in Einrichtungen der Behindertenhilfe</i>	147
<i>Tabelle 14 Profilskizzen der Proband*innen</i>	167
<i>Tabelle 15 Übersicht über Dauer der Gruppeninterviews/-diskussionen</i>	170
<i>Tabelle 16 Fallauswahl zur Kontrastierung der Fälle</i>	193
<i>Tabelle 17 Typen: sich einlassen auf neue Handlungsanforderungen</i>	310

LEITFADEN
Gruppeninterviews zu Einstellungen und Beliefs
21. Oktober 2013

Interview – Planung und Durchführung

Material:

- Fragenkatalog
- Namensliste/Code zum Verschlüsseln bzw. Entschlüsseln des Fragebogens
- Aufsteller für Namen (Tonkarton, Edding);
- 2 Kameras mit Stativ
- 2 Tonbandgeräte;
- Speicherkarten

Ziel: Einstellungen von Heps herausfinden zu Menschen mit geistiger Behinderung –

- a. Was brauchen MmgB?
- b. Welche Ressourcen haben MmgB?
- c. Welche intellektuellen Bedürfnisse haben MmgB?
- d. Können MmgB von literarischen Angeboten profitieren?
- e. Welche Voraussetzungen bringen die Studierenden mit, um literarische Angebote zu unterbreiten?
- f. Was verstehen sie unter literarischen Angeboten (Art und Umfang)

Vorgehensweise:

- es existiert ein **Fragenkatalog**, der jedoch nur als Leitfaden zum Einsatz kommt.
- das Gespräch soll durchaus durch die Fragen gelenkt werden,
- es sollen auch die Frageinhalte vollständig besprochen werden (keine Teile auslassen);
- jedoch soll auf die Äußerungen der Teilnehmer eingegangen werden,
- die Formulierung der Fragen sollte sich möglichst harmonisch in das Gespräch einfügen.
- Zwischenfragen sind möglich, wahrscheinlich z.T. auch notwendig
- die Teilnehmer werden als Fachkräfte befragt, da sie schon viel Erfahrung im Umgang mit MmgB haben, sich außerdem seit Jahren im Unterricht intensiv und umfänglich mit Belangen von MmgB auseinandersetzen
- jeder TN stellt sich vor – reihum – und erzählt von sich, was er sich bei dem Thema dachte (erste Eindrücke, Assoziationen)
- Interviewer lenkt das Gespräch
- jeder TN sollte sich zu den jeweiligen Fragen äußern
- die Reihenfolge muss nun aber nicht eingehalten werden – das würde die Spontaneität und Gesprächsbereitschaft beeinträchtigen

Ablauf der Interviews:

1. **Kontakt** aufnehmen, ins Gespräch kommen:
 - a. Anknüpfen an vorausgegangene schriftliche Befragung: „ Was dachten Sie sich, als Sie das Thema unserer Veranstaltung mitgeteilt bekamen?“ → Assoziationen? „Blitzlichtaufnahmen“
 - b. Überleitung zu konkreten Aufgaben des Hep in der Praxis: Wie sieht im Allgemeinen Ihr Alltag aus? Wo arbeiten Sie? – Erfahrungen?

2. Konkrete **fachliche Fragen:**
 - a. Erfahrungen zum Thema Literatur in der Hep-Praxis
 - b. Wie gehen MmGB mit Literatur um – welche Genres kennen sie/ werden angeboten?
 - c. Wie passt Literatur in den Alltag von MmGB?
 - d. Stehen den MmGB Gesprächspartner zur Verfügung?
 - e. Arbeiten Sie selbst mit Literatur im päd. Alltag?
 - f. Wenn ja – wie?
 - g. Welche Literatur setzen Sie ein?
 - h. Nennen Sie Beispiele für den Einsatz von Literatur – was haben Sie gemacht?
 - i. Wie kam das Angebot bei den MmGB an? Reaktionen?
 - j. Setzen Sie auch Literatur ein, die Sie für sich selbst eher als uninteressant empfinden?
 - k. Suchen Sie nach passenden Büchern für die MmGB, die nicht aus Ihrem eigenen Erfahrungsschatz stammen?
 - l. Welchem Zweck könnten solche Leseangebote dienen (Antwortmöglichkeiten anbieten: entspannen, unterhalten, sich bilden, Anregungen für das eigene Leben erhalten, Lösungen für Probleme finden; sich trösten lassen ...)
 - m. Wie intensiv könnte Ihrer Meinung nach die literarische Arbeit mit MmGB ausfallen?
 - n. Könnten Sie bei MmGB auch Intentionen wie „politische Bildung“, „Problemlösungsfähigkeit“, „Persönlichkeitsbildung“ ... mit Leseangeboten verbinden?
 - o. Können sich MmGB durch die Beschäftigung mit Literatur bilden/weiterentwickeln?

3. Abschluss: Verweis auf den kommenden Workshop; Bitte, mit der (angefangenen) Arbeit fortzufahren;

Leitfaden für Interviews am 18.01.2014 -

Themenbereiche/ Erkenntnisinteresse	Fragen
Projekte <ul style="list-style-type: none"> • Die Studierenden gewähren Einblick in ihre Arbeitswelt und • in die Zusammenarbeit mit den Klient*innen/ Patient*innen • stellen ihre Projekte vor 	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellungsrunde: Jeder stellt sich nochmals kurz mit Namen vor und beschreibt das Literaturprojekt, das er/sie in der Praxis durchgeführt hat • Wie kamen Sie zu Ihren Ideen/Themen? • Kamen auch Anregungen/Themenvorschläge von den Klient*innen • War es schwierig, passende Angebote für die Klient*innen zu finden? • Hatten Sie Unterstützung bei der Planung und Durchführung? • Wie war die Reaktion der Kolleg*innen auf das Thema Literatur in der Heilerziehungspflege? • War Material (Bücher/Zeitschriften) in der Einrichtung vorhanden? • Wie kamen Sie zu Ihrer Textauswahl (eigene Vorlieben/Zufall/Empfehlungen durch andere? ... etc.)
Reaktion der Patient*innen/ Klient*innen auf das Angebot <ul style="list-style-type: none"> • Bereitschaft zur Mitarbeit? • Freude an den Themen? • Vorlieben und Interessen an Themen und Methoden? 	<ul style="list-style-type: none"> • Schildern Sie bitte die Reaktionen der Klient*innen auf Ihre Angebote. • Waren die Klient*innen leicht zu motivieren, sich auf Beschäftigung mit Literatur einzulassen? • Hatten Sie den Eindruck, dass die Klient*innen von der Literatur erreicht wurden / dass Texte sie berührten? • Hatten die Klient*innen bestimmte Wünsche bezüglich der ausgewählten Literatur?
Persönlich Erfahrungen <ul style="list-style-type: none"> • Erfahrungen mit der Arbeit an literarischen Themen • Auswirkungen auf privates Leseinteresse 	<ul style="list-style-type: none"> • Konnten Sie im Verlauf der Durchführung neue Einblicke in die Lebenswelt der Klient*innen gewinnen? • Kamen Sie durch Literatur mit den Klient*innen ins Gespräch? • Schildern Sie bitte solche Gesprächssituationen. • Wie ging es Ihnen selbst mit dem Thema – fiel es Ihnen leicht/schwer, ein Angebot zu erstellen? • Fühlten Sie sich kompetent in der Auswahl geeigneter Literatur? • Fühlten Sie sich kompetent in der Umsetzung der Angebote? • Hat die professionelle Beschäftigung mit Literatur Auswirkungen auf Ihr persönliches Leseverhalten?
Schwierigkeiten <ul style="list-style-type: none"> • Konkrete Hindernisse bei der Planung, Durchführung • Strukturelle Hindernisse • Persönliche Dispositionen 	<ul style="list-style-type: none"> • Traten bei der Planung Schwierigkeiten auf? • Gab es bei der Umsetzung des geplanten Projektes Probleme? • Konnten Sie die Klient*innen ausreichend motivieren? • Wurden Sie in Ihrem Vorhaben ausreichend unterstützt?
Überraschungen <ul style="list-style-type: none"> • Neue Erkenntnisse zu MmB • Literatur; • Methoden; 	<ul style="list-style-type: none"> • Gab es bezüglich Ihres Angebots Situationen, Ereignisse oder Verhaltensweisen von Klient*innen/Mitarbeiter*innen, mit denen Sie nicht gerechnet hatten? • Wie gingen Sie damit um? • Konsequenzen/Erkenntnisse?
Erwartungen <ul style="list-style-type: none"> • Erwartungshaltung an das Projekt: Erfolg oder Misserfolg • Willkommene Abwechslung oder nicht willkommene Herausforderung 	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Erwartungen hatten Sie persönlich an das Projekt? • Standen Sie zu Beginn des Projektes dem Arbeitsauftrag/dem Thema freudig, skeptisch oder ablehnend gegenüber? • Haben sich Ihre Erwartungen erfüllt?
Reflexion <ul style="list-style-type: none"> • Fachliche Reflexion des Projektes 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflektieren Sie bitte Ihre Projekte – was war gut, schlecht, unvorhergesehen? • Was hätte anders bzw. besser laufen können?

<ul style="list-style-type: none"> • Einschätzung der Rahmenbedingungen • Einschätzung des eigenen Verhaltens 	
<ul style="list-style-type: none"> • Fazit • Erkenntnisgewinn aus dem Projekt • Haltung für künftige Projekte mit literarischem Inhalt 	<ul style="list-style-type: none"> • Stellte das Thema eine Bereicherung oder Zumutung für Sie dar? • Stellte das Thema eher eine Bereicherung oder Zumutung für die Klient*innen dar? • Würden Sie persönlich aus eigenem Antrieb weitere literarische Angebote planen oder durchführen? • Fühlten Sie sich durch die Schule ausreichend vorbereitet? • Was würden Sie sich zur Verbesserung noch wünschen? • Wären Sie in der Lage, andere Praktikant*innen bei literarischen Angeboten kompetent anzuleiten?
<p>Abschluss und Dank</p>	

Danksagung

Das Entstehen dieser Arbeit wäre ohne die Unterstützung durch viele Menschen nicht denkbar gewesen. Ganz besonders danken möchte ich Prof.‘in Dr. Birgit Lütje-Klose, die mein Projekt mit viel Geduld über all die Jahre begleitet hat und mich meinen eigenen Weg im Forschungsprozess finden ließ. Ihre wertschätzenden Reflexionsanregungen waren mir dabei stets eine große Hilfe.

Prof.‘in Dr. Saskia Bender, die ich bei einer Nachwuchsforschertagung kennengelernt hatte, unterstützte mich als Zweitgutachterin. Ihre wohlwollenden Kommentare und interessierte Haltung ermutigten mich in einer schwierigen Phase und halfen mir, den eingeschlagenen Weg weiterzugehen. Danken möchte ich auch Prof. Dr. Michael Ritter, der mich in der Anfangsphase meiner Arbeit intensiv unterstützte und mir vor allem bezüglich des literarischen und literaturdidaktischen Teils der Arbeit zur Seite stand. Ihm verdanke ich auch die Möglichkeit, einen Artikel zum Thema ‚Inklusive Literaturdidaktik‘ zu veröffentlichen. Nicht zu vergessen ist der Dank an Dr. Renate Möller, die mir mit beherzten Aufmunterungen half, die Schwellenangst vor Zahlen und quantitativer Forschung zu überwinden

Ohne die Bereitschaft der Schulleitungen und natürlich der Studierenden zur Teilnahme an diesem Projekt wäre diese Arbeit nicht entstanden. Dafür bedanke ich mich bei allen Beteiligten, ganz besonders aber bei der Schule, die mir die Durchführung eines Projektes im Rahmen meiner qualitativen Studie ermöglicht hatte. Aus Gründen des Datenschutzes kann ich die Namen leider nicht nennen, aber die Angesprochenen werden sich hoffentlich erkennen, wenn sie diese Zeilen lesen.

Viele Ideen, Thesen, Interpretationen, aber auch Hinweise auf wichtige Literatur verdanke ich den Kolleg*innen aus dem Doktorand*innenkolloquium bei Birgit Lütje-Klose, und ohne die Anregungen durch die Forschergruppe ‚Subjektive Theorien‘, die von Ann-Christin Faix und Dr. Sylvia Fränkel gegründet wurde (damals noch ohne Dr.), hätte sich meine Arbeit in eine andere Richtung entwickelt. Für den intensiven Austausch bedanke ich mich von ganzem Herzen vor allem bei Ann Christin und Sylvia, aber auch den anderen aus der Gruppe, die in wechselnder Besetzung anwesend waren.

Mein Dank gilt auch Dr. Wilhelm de Terra, der mir über viele Jahre hinweg als Promotionskollege und Vertrauter zur Seite stand. Mit ihm konnte ich nicht nur Fachliches, sondern auch Sorgen und Nöte besprechen. Auch Dr. Martin Humburg und Dr. Andrea Busche möchte ich für ihre Anteilnahme und die kritischen Rückmeldungen aus der Lehrer*innenperspektive danken. Es könnten noch viele kontroverse Diskussionen folgen.

An dieser Stelle möchte ich mich auch bei Prof. Dr. Hans Wocken für die freundliche Unterstützung und die Zeit, die er sich für gemeinsame Treffen genommen hatte, bedanken. Im Rahmen eines Mentoring-Programmes stand mir Prof. Dr. Wocken zur Seite und ich durfte ihn zu einer Lehrerfortbildung begleiten, die ich noch lebhaft in bester Erinnerung habe. Auch die anregenden Gespräche werde ich nicht vergessen.

Ohne die Unterstützung meiner Familie und Freunde hätte ich niemals die Kraft und den Mut aufbringen können, neben meiner Berufstätigkeit mit einer Vollzeitstelle nebenberuflich eine wissenschaftliche Arbeit anzufertigen. An erster Stelle gilt mein Dank meinem Mann für seine unbedingte Unterstützung und Loyalität. Ohne dich wäre ich verloren gewesen, wenn die Technik mal wieder merkwürdige Streiche spielte oder der Datenschlingel mich zu verschlingen drohte. Meine Mutter, die nie eine wissenschaftliche Arbeit gelesen hat, hatte immer ein offenes Ohr für stundenlange Gespräche und vermittelte emotionalen Rückhalt.

Widmen möchte ich diese Arbeit meinen Kindern, die mich immer wieder daran erinnerten, dass es auch ein Leben vor, neben und nach der Dissertation gibt. Ich danke euch.

Lemgo, Januar 2021

Eigenständigkeitserklärung

Gemäß § 7 Absatz 1 der Promotionsordnung der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld vom 10. Januar 2017 erkläre ich, dass ich die von mir vorgelegte Dissertation selbstständig verfasst und keine Textabschnitte von Dritten oder eigener Prüfungsarbeiten ohne Kennzeichnung übernommen und alle von mir benutzten Hilfsmittel und Quellen in der Arbeit angegeben habe.

Ich erkläre, dass Dritte weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen von mir für Vermittlungstätigkeiten oder für Arbeiten erhalten haben, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.

Ich erkläre, dass ich die vorgelegte Dissertation noch nicht als Prüfungsarbeit für eine staatliche oder andere wissenschaftliche Prüfung eingereicht habe. Auch habe ich keine gleiche oder in wesentlichen Teilen ähnliche oder andere Abhandlung bei einer anderen Hochschule als Dissertation eingereicht.

Lemgo, den 25.01. 2021

Carola Weber-Peeters

