

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Bildung in der Arbeit mit hochaltrigen Menschen.

Eine Untersuchung über die Bedeutung des Bildungsbegriffes bei
Käthe Meyer-Drawe und Ursula Stinkes im Hinblick auf die Arbeit
mit an Demenz erkrankten Menschen in Wiener Pflegeheimen

Verfasserin

Daniela Hammerl, BSc

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 297
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Diplomstudium Pädagogik
Betreuer:	Ao. Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler

Danksagung

Zu Beginn möchte ich mich bei meinem Betreuer Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler bedanken, der die Entstehung meiner Diplomarbeit stets unterstützt hat. Auch Frau Mag. Trunkenpolz, welche mich bei der Erstellung des Konzepts begleitet hat, ist ein Dankeschön auszusprechen. Ebenso möchte ich mich für die Bereitstellung der in der Arbeit verwendeten Beobachtungsprotokolle bedanken, welche von StudentInnen der Bildungswissenschaft verfasst wurden.

Besonderer Dank gebührt meiner Familie, die mich immer in meinem beruflichen Werdegang begleitet und mit mir gemeinsam an meine Träume und Wünsche geglaubt hat. Meine Eltern und vor allem auch meine Großeltern haben mich bei der Fertigstellung der Diplomarbeit angespornt und den nötigen Mut gegeben.

Danke möchte ich auch Max sagen, der mir in vielerlei Hinsicht ein wertvoller Partner geworden ist. Meinen Freunden, die von mir in den letzten Wochen der Fertigstellung besonders vernachlässigt wurden, möchte ich meinen Dank für ihr Verständnis und ihren Zuspruch aussprechen.

Zuletzt möchte ich allen Helferleins danken, die in liebevoller Kleinarbeit meine Arbeit auf Rechtschreibung und Beistrichfehler „untersucht“ haben sowie mir bei Formatierungs- und Layoutproblemen zur Seite gestanden sind.

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit zum Thema “Bildung in der Arbeit mit hochaltrigen Menschen. Eine Untersuchung über die Bedeutung des Bildungsbegriffes bei Käthe Meyer-Drawe und Ursula Stinkes im Hinblick auf die Arbeit mit an Demenz erkrankten Menschen in Wiener Pflegeheimen“ selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubter Hilfsmittel bedient habe. Diese Arbeit stammt mit der vom Gutachter beurteilten Arbeit überein und wurde bisher weder im In- noch Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung und zentrale Fragestellungen	1
1 Kontext der Arbeit	9
<i>1.1 Forschungsprojekt „Lebensqualität im Pflegeheim“ und darauf aufbauende Seminare</i>	<i>9</i>
<i>1.2 Forschungsmethodisches Vorgehen im Forschungsprojekt – Beobachtungen nach dem Tavistock-Konzept im Kontext von Altersforschung.....</i>	<i>11</i>
2 Bildung im hohen Alter.....	13
2.1 Begriffsbestimmungen	13
2.1.1 Hochaltrigkeit und viertes Lebensalter	13
2.1.2 Demenz	16
2.1.3 Exkurs: Demenz im Zusammenhang mit dem Begriff der Behinderung	18
2.2 Aktueller Forschungsstand zum Thema „Bildung im Alter“ aus bildungswissenschaftlicher Sicht	21
2.2.1 Die Diskussion um einen Bildungsbegriff im Zusammenhang mit dem Begriff des „Alters“	21
2.2.2 Vorstellungen von Bildung im Kontext von Hochaltrigkeit.....	25
2.2.2.1 Bildung als Orientierungswissen im Kontext von Hochaltrigkeit bei Bubolz-Lutz	25
2.2.2.2 Negativität von Bildung im hohen Alter bei Brinkmann	27
2.2.3 Vorstellungen von Bildung im Kontext von Demenz	28
2.3 Zur heilpädagogischen Relevanz des Begriffes von Bildung für hochaltrige Menschen mit Demenz	31
3 Der Bildungsbegriff bei Käthe Meyer-Drawe und Ursula Stinkes.....	33
3.1 Historische Wurzeln und theoretische Einordnung.....	34
3.2 Darstellung der Komponenten des Bildungsbegriffes bei Käthe Meyer-Drawe	35
3.2.1 Subjektivität im Kontext der Begriffe „Autonomie“ und „Identität“	35

3.2.2 Das Fremde als Lebenselixier von Bildung	39
3.2.3 Die Bedeutung der Leiblichkeit im Bildungsprozess	40
3.2.4 Der Blick auf Menschen mit Behinderung	44
3.3 <i>Vorstellungen von Bildung bei Ursula Stinkes</i>	46
3.3.1 Vom autonomen Subjekt zum intersubjektiv geteilten Lebenszusammenhang	47
3.3.2 Responsivität als Teil von Bildungsprozessen.....	49
3.3.3 Die Dimension der Angewiesenheit im Bildungsprozess.....	51
4 Analyse von Beobachtungsprotokollen im Kontext des Bildungsbegriffes	
Meyer-Drawes und Stinkes.....	55
4.1 <i>Leibphänomenologische Elemente in Pflegesequenzen – Begründung der</i> <i>Anwendung der theoretischen Grundlagen Meyer-Drawes und Stinkes</i>	55
4.2 <i>Forschungsmethodisches Vorgehen in der Analyse der Beobachtungsprotokolle</i>	57
4.2.1 Generierung von Kategorien.....	58
4.2.2 Zuordnung von Textpassagen zu Kategorien	58
4.2.3 Analyse	58
4.2.4 Gliederung	59
4.3 <i>Kategorienbildung</i>	59
4.4 <i>Analyse der Beobachtungsprotokolle</i>	64
4.4.1 Heimbewohnerin 1 – Frau Gabler.....	65
4.4.1.1 Beobachtungsprotokoll 1.....	65
4.4.1.2 Beobachtungsprotokoll 2.....	74
4.4.2 Heimbewohnerin 2 – Frau Gürtler	82
4.4.2.1 Beobachtungsprotokoll 1.....	82
4.4.2.2 Beobachtungsprotokoll 2.....	88
4.4.3 Heimbewohner 3 – Herr Hartz.....	94
4.4.3.1 Beobachtungsprotokoll 1.....	94
4.4.3.2 Beobachtungsprotokoll 2.....	100
4.4.4 Heimbewohnerin 4 – Frau Murauer.....	106
4.4.4.1 Beobachtungsprotokoll 1.....	106
4.4.4.2 Beobachtungsprotokoll 2.....	111

4.5 Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse.....	116
5 Resümee.....	121
6 Ausblick und abschließende Bemerkungen	131
Literaturverzeichnis.....	135
Anhang	143
<i>Zuordnung Frau Gabler – Beobachtungsprotokoll 1</i>	<i>143</i>
<i>Zuordnung Frau Gabler – Beobachtungsprotokoll 2.....</i>	<i>149</i>
<i>Zuordnung Frau Gürtler – Beobachtungsprotokoll 1</i>	<i>156</i>
<i>Zuordnung Frau Gürtler – Beobachtungsprotokoll 2</i>	<i>164</i>
<i>Zuordnung Herr Hartz – Beobachtungsprotokoll 1</i>	<i>170</i>
<i>Zuordnung Herr Hartz – Beobachtungsprotokoll 2</i>	<i>176</i>
<i>Zuordnung Frau Murauer – Beobachtungsprotokoll 1</i>	<i>181</i>
<i>Zuordnung Frau Murauer – Beobachtungsprotokoll 2</i>	<i>186</i>
Zusammenfassung.....	193
Abstract	194
Lebenslauf	195

Einleitung und zentrale Fragestellungen

Die Beschäftigung mit dem Thema „Alter“ spielt in unserer Gesellschaft eine immer größer werdende Rolle. Dies ist durch soziodemographische Wandlungen und gesellschaftliche Faktoren, wie die Überalterung der Bevölkerung bedingt. Statistische Daten belegen die prozentuelle Zunahme der Gruppe älterer Menschen in Bezug auf die Gesamtbevölkerung Österreichs. Aufgrund der steigenden Lebenserwartung sowie der Zunahme der Bevölkerungszahl wird laut der Statistik Austria in Zukunft rund ein Drittel der Bevölkerung über 60 Jahre alt sein, wobei vor allem der Anteil der Menschen über 75 Jahren ansteigen wird (vgl. Statistik Austria 2011, 15). Lag im Jahr 2010 die durchschnittliche Lebenserwartung von Frauen bei 83,2 Jahren bzw. von Männern bei 77,7 Jahren, so werden sich diese Zahlen im Jahr 2040 auf 88,2 bzw. 84,3 erhöht haben (vgl. Statistik Austria 2011, 39). Die Altersgruppe der 65-79-Jährigen wird von 1.075.127 Personen im Jahr 2010, auf 1.694.457 Personen im Jahr 2040 steigen. Der Gruppe der „Betagten und Hochbetagten“¹ ließen sich 2010 405.009 Personen zuordnen; diese Zahl wird sich im Jahr 2040 mit 812.577 Personen fast verdoppelt haben. In dieser Altersgruppe werden sich die meisten Zuwächse finden, was einen großen Zulauf in Betreuungseinrichtungen, wie Pflege- und Altersheimen bewirken wird (vgl. Statistik Austria 2011, 45-46). 2010 existierten in Österreich 851 Pflegeheime, welche rund 75.000 Menschen aufnehmen konnten (vgl. Statistik Austria 2010, 75).

In der oben skizzierten Altersgruppe wird einer Erkrankung besondere Bedeutung zugeschrieben, da sie die am häufigsten auftretende psychische Einschränkung alter und hochaltriger Personen darstellt: die Demenz. Aufgrund der beschriebenen soziodemographischen Wandlung wird das Auftreten der Demenz in den nächsten Jahren zahlenmäßig zunehmen (vgl. Gatterer, Croy 2005, 11). Darüber hinaus kann davon ausgegangen werden, dass die Institution „Pflegeheim“ in Zukunft an Stellenwert gewinnen wird. Hier stellt sich die Frage, unter welchen Umständen Menschen im Pflegeheim altern und wie sie den Prozess des Alterns wohl erleben mögen.

Im Hinblick auf diese Überlegungen führte die Universität Wien in den Jahren 2007 bis 2010 den Forschungsschwerpunkt „Ethische und gesellschaftliche Perspektiven des Alterns“ durch, im Rahmen dessen das Forschungsprojekt mit dem Titel „Lebensqualität im Pflegeheim. Eine empirische Untersuchung zum Lebensalltag und zur Lebensqualität von Menschen im Pflegeheim“ entstand. Das Projekt wurde von den Instituten Bildungswissenschaft, Soziologie

¹ Diese Definition gibt die Statistik Austria für die Altersgruppe der Menschen ab 80 Jahren an (vgl. Statistik Austria 2011, 45).

sowie Pflegewissenschaft durchgeführt. Aufgrund fehlender wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit dem Thema der Lebensqualität in Pflegeheimen entstand das Interesse der drei Institute für ein entsprechendes Forschungsprojekt, wobei die Interdisziplinarität durch die Komplexität des Forschungsgegenstands bedingt war.

Das Institut für Bildungswissenschaft organisierte ein Teilprojekt, welches von der Forschungseinheit „Psychoanalytische Pädagogik“ und von Ao. Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler geführt wurde. Im Fokus des Projekts stand die empirische Untersuchung der Lebensqualität von an Demenz erkrankten Menschen in Wiener Pflegeheimen. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden die Beziehungserfahrungen, welche PflegeheimbewohnerInnen und im Pflegeheim angestellte Pflegepersonen miteinander verbinden, näher beleuchtet.

Die Fragestellungen zentrierten sich auf das Erleben von Alltagssituationen sowie Interaktions- und Beziehungserfahrungen der an Demenz erkrankten PflegeheimbewohnerInnen. In der Folge wurde der Einfluss jener Interaktions- und Beziehungserfahrungen auf die Lebensqualität der PflegeheimbewohnerInnen untersucht. Dazu bedurfte es der Entwicklung geeigneter, bisher in diesem Feld unbekannter Forschungsmethoden, welche einerseits Interviews mit den Pflegepersonen und andererseits das Beobachten von HeimbewohnerInnen nach dem Tavistock-Konzept vorsahen (vgl. Forschungseinheit psychoanalytische Pädagogik 2011). Die Darstellung des Prozesses der Generierung sowie der Durchführung dieser Methoden wird im anschließenden Kapitel erfolgen. Vorangestellt sei, dass aus den Beobachtungen Protokolle entstanden sind, welche an Demenz erkrankte HeimbewohnerInnen in Alltags- sowie Pflegesituationen zeigen.

In den auf dem Forschungsprojekt aufbauenden Seminaren „Bildung als praxisleitendes Konzept I – Bildung als ein praxisleitendes Konzept in der Krippenpädagogik und Altenarbeit I“ sowie „Bildung als praxisleitendes Konzept II – Bildung als ein praxisleitendes Konzept in der Krippenpädagogik und Altenarbeit II“², welche in den Jahren 2008-2009 von Ao. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler abgehalten wurden, ging es darum, die Ergebnisse der oben skizzierten Fragestellung in Bezug zu bildungstheoretischen Überlegungen zu setzen. Es wurde danach gefragt, ob bestimmte Vorstellungen von Bildung eine praxisleitende Bedeutung für Pflegepersonen innerhalb ihrer Pflegehandlung darstellen.³

² Die Seminare bezogen sich einerseits auf das Forschungsprojekt „Lebensqualität im Pflegeheim“, andererseits auf die Wiener Kinderkrippenstudie. Diese lief in den Jahren 2007 bis 2010 am Institut für Bildungswissenschaft. Aufgrund der Tatsache, dass die vorliegende Arbeit im Kontext der Altersforschung steht, wird an dieser Stelle nicht näher auf die Wiener Kinderkrippenstudie eingegangen.

³ Dabei wurden im Vorhinein verschiedene Verständnisse von Bildung diskutiert und danach versucht diese Verständnisse in Beziehung zu den Beobachtungsprotokollen zu setzen. Insbesondere ging es darum herauszufinden, ob Pflegepersonen ihr Handeln nach diesen Vorstellungen von Bildung ausrichten.

Um sich diesem Thema besser annähern zu können und um des Weiteren Definitionen von Bildung heranziehen zu können, wurden diverse bildungstheoretische Publikationen untersucht. Daraus wurden Bildungsbegriffe bzw. Verständnisse von Bildung entnommen und in der Folge mit den bereits angesprochenen Beobachtungsprotokollen in Verbindung gebracht.

In diesem Zusammenhang wurde ich auf die vorhandene bildungswissenschaftliche Diskussion um die Bedeutung von Bildung im hohen Alter aufmerksam. Es stellte sich mir die Frage, welche Bildungsvorstellungen für das hohe Alter und in der Folge für Menschen mit einer Demenzerkrankung existieren.

Das bildungswissenschaftliche Interesse an diesem Thema zeigt sich in zahlreichen Publikationen, die im Kontext von Bildung und Alter bzw. hohem Alter zu finden sind (vgl. Bubolz-Lutz 2000; Maderer 2005; Anding 2006; Brinkmann 2006; Kreindl 2008). In diesen wird offensichtlich, dass es die Idee gibt, alte Menschen zu bilden bzw. ihnen den Zugang zu Bildung zu ermöglichen.

Die Beschäftigung mit dem Thema Bildung und Alter nahm bereits in den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts ihren Anfang. Bollnow und Mieskes prägten Ende der 60er Jahre den Begriff der Geragogik oder Gerontagogik. Mieskes versteht unter Geragogik die „Bedingungen, Voraussetzungen und Folgeerscheinungen ..., die im Zusammenhang mit dem Prozeß (sic!) des Alterns und mit der Existenzweise des alten Menschen auftreten“ (Mieskes 1970, 95). Schenda (1976) formuliert unter Geragogik „die direkte und indirekte permanente Edukation in Richtung auf ein humanes Leben aller Bürger in ihrem zukünftigen Alter“ (Schenda 1977, 30; zit. nach Theunissen 2002, 19).

Im Anschluss an Mieskes und Bollnow entstand eine Reihe von Werken, die sich mit dem Thema Altenpädagogik beschäftigen (vgl. oben).

So findet sich folgendes, zum Thema passendes Zitat Otto Specks, in welchem Überlegungen zur Bildung alter bzw. alternder Menschen angestellt werden:

„Bildung ist ein lebenslanger Prozess. Gerade an der Lebendigkeit, mit der alte Menschen imponieren können, an ihrer Teilhabe am Leben um sie herum, an ihrem kulturellen Interesse, an ihrem Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit, an ihrer Nachdenklichkeit, an ihren Erinnerungen und an ihrer Gesprächsbereitschaft zeigt sich, dass in ihnen gebildetes Leben wirksam ist, man könnte auch sagen: belebender Geist, der das physische Altern aufzufangen in der Lage ist. Diese Beobachtung bezieht sich auf älter werdende bzw. alte Menschen an sich ...“ (Speck 1999, 348).

Mit diesem Zitat drückt Speck aus, dass Bildung im Alter in bestimmten Situationen zum Ausdruck kommt und dadurch ersichtlich wird. Bildung ist demnach in allen Lebensabschnitten von Relevanz und hat keine zeitliche Begrenztheit im Leben eines Menschen.

Bei der Betrachtung der (populär-)wissenschaftlichen Literatur zeigt sich allerdings, dass Bildungsvorstellungen insbesondere für die Personengruppe der SeniorInnen und „jungen Alten“ formuliert werden (vgl. Petzold, Bubolz 1976; Papez 2004; Schneider 2004; Wingchen 2004). Die Beschäftigung mit der Thematik der Bildung im Bereich der Hochaltrigkeit wird hingegen von deutlich weniger AutorInnen eingehend beleuchtet (vgl. Bubolz-Lutz 2000, Brinkmann 2006). Die Darstellung der Inhalte eines Bildungsbegriffes für hochaltrige Menschen wird im Laufe der Diplomarbeit erfolgen (vgl. Kapitel 2.2.2).

Aufgrund der Tatsache, dass in der vorliegenden Arbeit konkret auf hochaltrige Menschen mit einer Demenzerkrankung eingegangen wird, ist es von Interesse zu untersuchen, ob und welche Vorstellungen von Bildung für diese Personengruppe in der bildungswissenschaftlichen Literatur aufzufinden sind. Bei der eingehenden Betrachtung der themenspezifischen Publikationen konnten kaum Beiträge gefunden werden (vgl. Maderer 2005).

Dazu schreibt Theunissen in seinem Buch „Altenbildung und Behinderung“ (vgl. Theunissen 2002), dass alternde Menschen, die an gesundheitlichen Beschwerden, wie der Demenz erkrankt sind, kaum im Fokus einer Bildungsarbeit stehen. Auch wenn noch wenig über diese Personengruppe bekannt ist, so Theunissen, soll über die Perspektiven einer Bildungsarbeit nachgedacht werden (vgl. Theunissen 2002, 9). Es lässt sich festhalten, dass die Diskussion um einen Bildungsbegriff innerhalb der wissenschaftlichen Forschung für demente, pflegebedürftige Menschen noch nicht sehr weit fortgeschritten ist.

Die sich aus der eben skizzierten Problematik ergebende Forschungslücke ist Grundlage der vorliegenden Arbeit und führt zu der Frage, ob andere Vorstellungen von Bildung für hochaltrige Menschen mit einer Demenzerkrankung angewandt werden können. Hier fällt der Blick auf Ansätze, die innerhalb der Heilpädagogik anzusiedeln sind. Anhand der Möglichkeit Demenz als eine Behinderung anzusehen, ergibt sich die Perspektive der Anwendung eines Bildungsbegriffes, welcher im Kontext von Behinderung zu verorten ist:

Führt man sich die vorhandene, bildungswissenschaftliche Literatur vor Augen, so lassen sich Bildungsbegriffe bzw. bestimmte Vorstellungen von Bildung für Menschen mit Behinderungen bzw. Menschen mit besonderen Bedürfnissen ausmachen, welche Ansätze eines allgemein gehaltenen Bildungsbegriffs für heilpädagogische Bereiche bieten. Diese entstammen den Publikationen der deutschen Bildungswissenschaftlerinnen Ursula Stinkes und Käthe Meyer-

Drawe. Ein möglicher Ansatzpunkt sich der oben beschriebenen Forschungslücke im bildungswissenschaftlichen Feld Demenz-Bildung zu nähern, wäre es, sich dieser Texte anzunehmen und deren Relevanz und Anwendbarkeit für Menschen mit einer dementiellen Erkrankung zu prüfen. Dies wird in der vorliegenden Arbeit geschehen. Davor wird außerdem die Frage zu klären sein, inwiefern die Erkrankung „Demenz“ als eine Behinderung angesehen werden kann, um die beschriebene Vorgehensweise rechtfertigen zu können (vgl. Kapitel 2.1.3). An dieser Stelle soll auf eine Wiener Diplomarbeit hingewiesen werden, welche im Kontext des Forschungsprojekts „Lebensqualität im Pflegeheim“ entstanden ist, und welche das Thema des Rechts auf Bildung in Zusammenhang mit Beobachtungsprotokollen einer Pflegeheimbewohnerin im Wachkoma behandelt (Cerha 2012). Darin wird unter anderem der Bildungsbegriff in Ursula Stinkes Text „Bildung als Not und Nötigung sein Leben führen zu müssen“ (2008) herausgearbeitet und in Verbindung zu dem Fallmaterial der beobachteten Heimbewohnerin gesetzt. Da dies in der Arbeit von Cerha (2012) nicht im Fokus der Arbeit stand, ergab sich die Notwendigkeit den Bildungsbegriff bei Stinkes in der vorliegenden Arbeit differenzierter darzustellen und diesen auf mehrere HeimbewohnerInnen bzw. deren Beobachtungsprotokolle zu beziehen. Die Tatsache, dass es bislang keine Untersuchung gibt, welche sich mit den verschiedenen Aspekten des Bildungsverständnisses von Ursula Stinkes auseinandersetzt und diese mit Beobachtungsprotokollen verschiedener Heimbewohner in Verbindung bringt, stellt eine weitere Forschungslücke dar, welche durch die vorliegende Arbeit geschlossen werden soll.

Die Aspekte des Bildungsverständnisses Käthe Meyer-Drawes und Ursula Stinkes sind der phänomenologischen Pädagogik zuzuordnen, welche – ausgehend von Edmund Husserl (1859-1938) – die Phänomene in den Vordergrund der Betrachtungen setzt und sich „damit sowohl kritisch gegen die Reduktion der Erfahrung auf bloße Daten als auch gegen die Herleitung von Erkenntnis aus reinen Ideen“ (Meyer-Drawe 2007a, 558) stellt. Durch den Einbezug der Leiblichkeit in die Phänomenologie entwickeln Meyer-Drawe und Stinkes in Anlehnung an Merleau-Ponty eine neue Herangehensweise für theoretische Auseinandersetzungen im Kontext der Behindertenpädagogik (vgl. ebd. 559). Leiblichkeit innerhalb bildungswissenschaftlicher Diskurse weist – in einem allgemeinen Verständnis – auf die Körperlichkeit des Menschen hin, welche mit den Themen „Schmerz-, Sinn- und Geschlechtlichkeit“ (Tenorth, Tippelt 2007, 473) in engem Zusammenhang steht. Die Publikationen zur Leibphänomenologie Meyer-Drawes und Stinkes zeigen neue Sichtweisen auf Bildungsvorstellungen für Menschen mit Behinderung auf,

indem sie Leiblichkeit und weitere sich daraus ergebende Dimensionen in den Fokus ihrer Bildungstheorie stellen (vgl. Meyer-Drawe 1999a; Meyer-Drawe 1999c; Meyer-Drawe 2000b; Stinkes 1999; Stinkes 2006; Stinkes 2008).

Auch Publikationen, welche im Kontext pflegewissenschaftlicher Fragestellungen aufzufinden sind, sprechen sich für den verstärkten Einbezug der Leiblichkeit in die Pflege bedürftiger, so auch dementer Menschen aus (vgl. Uzarewicz 2005a, 3). Aufgrund der Tatsache, dass in der vorliegenden Arbeit Beobachtungsprotokolle analysiert werden, in welchen *Pflegeprozesse* vorkommen, kann darin die Begründung für die Anwendung des leibphänomenologischen Bildungsansatzes Meyer-Drawes und Stinkes für das vorliegende Forschungsvorhaben gesehen werden.

Der Aufarbeitung und Darstellung einzelner zentraler Aspekte der Bildungsvorstellungen Käthe Meyer-Drawes und Ursula Stinkes ist die erste Forschungsfrage gewidmet, welche wie folgt lautet:

Welche Aspekte von Käthe Meyer-Drawes und Ursula Stinkes Verständnisses von Bildung werden von den beiden Autorinnen auf Menschen mit Behinderung bezogen?

In der zweiten Forschungsfrage werden Beobachtungsprotokolle, die im Rahmen des Forschungsprojektes „Lebensqualität im Pflegeheim“ entstanden sind, untersucht und mit Bildungsvorstellungen Meyer-Drawes und Stinkes in Beziehung gesetzt. Die zweite Forschungsfrage lautet:

Welche Bezüge lassen sich zwischen einzelnen Aspekten dieses Bildungsverständnisses und Beobachtungsprotokollen, in denen Alltagsinteraktionen zwischen Pflegepersonen und an Demenz erkrankten PflegeheimbewohnerInnen beschrieben werden, ausmachen, sodass im Sinne eben dieses Bildungsverständnisses von Bildungsprozessen gesprochen werden kann?

Die Diplomarbeit wird im Laufe der Darstellung die Forschungsfragen beantworten, indem wesentliche Aspekte des Bildungsverständnisses Meyer-Drawes und Stinkes zu Kategorien zusammengefasst werden. In Form von Tabellen, welche im Anhang der Arbeit zu finden sind, werden daran anschließend Textstellen aus den Beobachtungsprotokollen den Kategorien

zugeordnet. In einem weiteren Schritt werden in einer Analyse Bezüge zwischen den zugeordneten Textstellen und den Inhalten der einzelnen Kategorien hergestellt.

Die vorliegende Diplomarbeit wird sich in fünf Kapitel gliedern:

Im *ersten Kapitel* wird der Kontext der vorliegenden Arbeit dargelegt, welcher, wie schon erwähnt, das an der Universität Wien laufende Forschungsprojekt „Lebensqualität im Pflegeheim“ sowie darauf aufbauende Seminare darstellt. Im Kapitel 1.1 werden die Inhalte, Fragestellungen und die Art der Durchführung des Forschungsprojekts erläutert. Da sich die Arbeit im Speziellen mit Beobachtungsmaterialien, welche im Rahmen des Projekts entstanden sind, auseinandersetzt, wird im Kapitel 1.2 die methodische Durchführung der Beobachtungen nach dem Tavistock-Konzept beschrieben.

Das *zweite Kapitel* widmet sich dem Thema der „Bildung im hohen Alter“. Darin werden im ersten Unterkapitel Definitionen zu den Begriffen „Hochaltrigkeit und viertes Lebensalter“ sowie „Demenz“ diskutiert. In einem Exkurs sollen daran anschließend bildungswissenschaftliche Publikationen und Lexika daraufhin untersucht werden, ob und inwiefern Demenz als eine Behinderung angesehen werden kann, um somit die Vorgehensweise der vorliegenden Arbeit rechtfertigen zu können.

Das zweite Unterkapitel wird daran anschließend den aktuellen wissenschaftlichen, insbesondere bildungswissenschaftlichen Stand der Forschung zum Thema Bildung und Hochaltrigkeit thematisieren, wobei zunächst die generelle Diskussion um einen Bildungsbegriff im Zusammenhang mit dem Begriff des Alterns angesprochen wird. Darauf aufbauend behandelt das folgende Subkapitel die Darstellung verschiedener Vorstellungen von Bildung im Kontext von Hochaltrigkeit. Da die Arbeit im Fokus der Demenz steht, wird im daran anschließenden Unterkapitel der aktuelle Forschungsstand zum Thema der Bildungsvorstellungen für demente Menschen untersucht.

Der dritte Teil des zweiten Kapitels behandelt die Frage der heilpädagogischen Relevanz eines Bildungsbegriffes für hochaltrige Menschen mit Demenz. Die Inhalte dieses Abschnittes dienen der Legitimierung der vorliegenden Arbeit und zeigen die Bedeutung der Thematik für die Heilpädagogik auf.

Die theoretische Darstellung von Aspekten der Bildungsvorstellungen Käthe Meyer-Drawes und Ursula Stinkes wird im *dritten Kapitel* erfolgen (Beantwortung der ersten Forschungsfrage).

Dabei werden im ersten Subkapitel die historischen Wurzeln der Bildungstheorie erläutert, um deren Inhalte in ihrer Entstehungsgeschichte nachvollziehbar zu machen. Daran anschließend folgt im zweiten Unterkapitel die Beschreibung verschiedener Aspekte des Bildungsverständnisses Käthe Meyer-Drawes. Das dritte Subkapitel wird sich in der Folge auf die Dimensionen der Vorstellungen von Bildung bei Ursula Stinkes konzentrieren.

Das *vierte* Kapitel stellt den praktischen Teil der Arbeit dar, welcher der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage dient und Beobachtungsprotokolle auf Aspekte des Bildungsverständnisses Meyer-Drawes und Stinkes hin untersucht. Dabei soll zunächst im ersten Teil des vierten Kapitels die Wahl des leibphänomenologischen Ansatzes Meyer-Drawes und Stinkes zur Analyse von Pflegeprotokollen begründet werden.

Die methodische Vorgehensweise der Analyse von Beobachtungsprotokollen wird im zweiten Unterkapitel beschrieben. Da diese die Generierung von Kategorien, welche sich aus dem Bildungsverständnis Meyer-Drawes und Stinkes ergeben, vorsehen, werden im dritten Unterkapitel Kategorien generiert und deren Inhalte in zusammenfassender Weise präsentiert werden. Der vierte Teil des vierten Kapitels beinhaltet die Analyse der Beobachtungsprotokolle, welche Pflegesequenzen zwischen HeimbewohnerInnen und PflegerInnen aufweisen.

Im Resümee (*Kapitel 5*) werden die zentralen Inhalte der Arbeit bzw. die Ergebnisse der Analyse der Beobachtungsprotokolle dargestellt. Offen gebliebene Fragen zur Problematik des Normanspruchs in bildungswissenschaftlichen Diskussionen um den Bildungsbegriff, welche sich aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit im Hinblick auf einen Bildungsbegriff für an Demenz erkrankte Personen im hohen Alter ergeben, werden Gegenstand des Ausblicks sein (*Kapitel 6*).

1 Kontext der Arbeit

Dieses Kapitel dient der Vorstellung des Forschungsprojekts „Lebensqualität im Pflegeheim“ sowie zwei darauf aufbauenden Seminaren.

1.1 Forschungsprojekt „Lebensqualität im Pflegeheim“ und darauf aufbauende Seminare

Um ein Verständnis für das Zustandekommen der vorliegenden Arbeit zu gewinnen, wurde bereits in der Einleitung Bezug auf den Kontext, im Rahmen dessen das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit entstanden ist, genommen. Dieser ist das an der Universität Wien abgeschlossene Forschungsprojekt „Lebensqualität im Pflegeheim. Eine empirische Untersuchung zum Lebensalltag und zur Lebensqualität von Menschen im Pflegeheim“ sowie die darauf aufbauenden Seminare „Bildung als praxisleitendes Konzept I/II – Bildung als ein praxisleitendes Konzept in der Krippenpädagogik und Altenarbeit I/II“ von Ao. Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler.

In der Folge wird die inhaltliche Struktur des Forschungsprojekts beschrieben:

Um einen Zusammenhang zwischen dem Verhalten der Pflegepersonen und dem Befinden der PflegeheimbewohnerInnen herstellen zu können, wurde ein bestimmtes, zweigliedriges Forschungsdesign ausgearbeitet. Dieses sieht einerseits die Befragung von Pflegepersonen mittels qualitativen Interviews⁴ sowie die Beobachtung von Pflegesequenzen nach dem Tavistock-Prinzip⁵ vor.

Die beiden verschiedenen Forschungsansätze, Interviews bzw. Beobachtungen, wurden innerhalb voneinander unabhängiger Seminargruppen bearbeitet und entwickelt. Im Zuge dieser Seminare entstanden die von StudentInnen durchgeführten Interviews bzw. Beobachtungsprotokolle und in der Folge daraus resultierende Diplomarbeiten (vgl. Böhm, Rappich 2010; Bisanz 2012).

Die *Interviews* wurden mit jeweils einem/einer PflegerIn in Wiener Pflegeheimen durchgeführt. Innerhalb des Interviews wurden die PflegerInnen zu ihren praxisleitenden, also

⁴ Die Charakteristika eines qualitativen Interviews werden hier nicht näher erläutert. Bei weiterem Interesse siehe Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung II- Methoden und Techniken. Beltz, Psychologie-Verl.-Union: Weinheim, 3. Aufl.

⁵ Die Methode des Tavistock-Prinzip wird im Kapitel 1.2 näher erläutert.

handlungsleitenden Gründen befragt; es ging darum, herauszufinden, warum die befragte Person die Pflege auf die angegebene Art und Weise vollzieht.

Zeitgleich entstanden die *Beobachtungsprotokolle* nach dem Tavistock-Konzept, welche in folgendem Setting stattfanden: Jeweils ein/eine StudentIn befand sich während der Pflegehandlung an einem/einer HeimbewohnerIn mit der Pflegeperson in einem Raum und beobachtete die Situation. Danach dokumentierte der/die StudentIn das Beobachtete und verfasste ein Beobachtungsprotokoll. Auch dabei ging es um die praxisleitenden, also handlungsleitenden Gründe der Pflegeperson.

In den aufbauenden Seminaren „Bildung als praxisleitendes Konzept I/II – Bildung als ein praxisleitendes Konzept in der Krippenpädagogik und Altenarbeit I/II“⁶, welche von Ao. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler abgehalten wurde, ging es darum, die entstandenen Beobachtungsprotokolle und die darin enthaltenen praxisleitenden Momente der Pflegepersonen in Bezug zu bildungstheoretischen Überlegungen zu setzen. Es wurde danach gefragt, ob bestimmte Vorstellungen von Bildung eine praxisleitende Bedeutung für Pflegepersonen innerhalb ihrer Pflegehandlung darstellen.⁷

Um sich diesem Thema annähern zu können, wurden diverse bildungstheoretische Publikationen untersucht. Im Zentrum des Interesses standen die in ihnen enthaltenen Bildungsbegriffe bzw. Verständnisse von Bildung, welche in der Folge mit den Inhalten der Beobachtungsprotokolle in Verbindung gebracht wurden. Somit war der Bezug zur Bildungswissenschaft und deren Forschungsgegenstand hergestellt.⁸

⁶ Das Seminar bezog sich einerseits auf das Forschungsprojekt „Lebensqualität im Pflegeheim“, andererseits auf die Wiener Kinderkrippenstudie. Diese lief in den Jahren 2007 bis 2010 am Institut für Bildungswissenschaft. Aufgrund der Tatsache, dass die vorliegende Arbeit im Kontext der Altersforschung steht, wird an dieser Stelle nicht näher auf die Wiener Kinderkrippenstudie eingegangen.

⁷ Dabei wurden im Vorhinein verschiedene Verständnisse von Bildung diskutiert und danach versucht, diese Verständnisse in Beziehung zu den Beobachtungsprotokollen zu setzen. Insbesondere ging es darum herauszufinden, ob Pflegepersonen ihr Handeln nach diesen Vorstellungen von Bildung ausrichten.

⁸ Der genaue Ablauf dieses Prozesses wird hier nicht näher erläutert, sondern zum Verständnis der Diplomarbeit kurz dargestellt.

1.2 Forschungsmethodisches Vorgehen im Forschungsprojekt – Beobachtungen nach dem Tavistock-Konzept im Kontext von Altersforschung

Dieses Kapitel beschreibt das forschungsmethodische Vorgehen des Forschungsprojekts „Lebensqualität im Pflegeheim“. Da die Analyse der Beobachtungsprotokolle im Hinblick auf Aspekte des Bildungsverständnisses von Meyer-Drawe und Stinkes im Fokus stehen, wird in der Folge das forschungsmethodische Vorgehen der Beobachtungsprotokolle nach dem Tavistock-Konzept dargestellt. Der wissenschaftliche Prozess der Erstellung der Interviews ist nicht Teil der Arbeit, kann bei Interesse aber in anderen Diplomarbeiten nachgelesen werden (vgl. Böhm, Rappich 2010).

Den Ausgangspunkt für die Verwendung der Beobachtungsmethode nach dem Tavistock-Konzept für das Forschungsprojekt „Lebensqualität im Pflegeheim“ stellte die Methode der Infant Observation, welche in den 50er Jahren des vorigen Jahrhunderts von Esther Bick, einer Mitarbeiterin an der Tavistock-Klinik, auf Anregung von John Bowlby entwickelt wurde. Die Methode sollte in der Ausbildung von Kinderpsychotherapeuten zum Einsatz kommen (vgl. Datler 2009). Der Forschungsprozess gliedert sich in die vier Schritte a) Beobachtung, b) Erstellung von Beobachtungsprotokollen, c) Besprechung der Protokolle in einem Infant Observation Seminar und d) Erstellung von Besprechungsprotokollen auf (vgl. Datler, Hover-Reisner, Steinhardt u.a. 2008, 89-91).

In der Einleitung wurde darauf hingewiesen, dass es Ziel des Forschungsprojektes war, geeignete, bislang unbekannte Methoden im Bereich der Altersforschung zu entwickeln. Trunkenpolz, Datler, Funder u.a. (2009, 339) weisen in diesem Kontext darauf hin, dass „Methoden entwickelt, geprüft und miteinander verglichen werden (sollen), die es erlauben, die Lebensqualität von dementen Menschen unter Einbeziehung ihrer ‚Subjektperspektive‘ und somit ihres Erlebens von Alltag zu beschreiben oder gar zu bestimmen“, was dazu führte, dass „Varianten des Beobachtens nach dem Tavistock-Konzept zum Einsatz“ (ebd.) kamen. Darauf aufbauend wurden in zwei Wiener Pflegeheimen HeimbewohnerInnen mit der Diagnose „Demenz“ über drei Monate für eine Stunde pro Woche nach dem Tavistock-Konzept beobachtet⁹ (vgl. ebd.).

⁹ Neben Einzelbeobachtungen wurden auch Organisationsbeobachtungen durchgeführt, wobei die Organisation selbst im Fokus der Beobachtung stand und bestimmte Orte der Organisation beobachtet wurden (vgl. Trunkenpolz, Datler, Funder u.a. 2009, 339). Da diese nicht im Fokus der Arbeit stehen, wird auf ausführlichere Informationen an dieser Stelle verzichtet.

Dabei handelte es sich bei jeweils zwei Beobachtungen um eine Pflegehandlung, in welcher jeweils ein/eine PflegeheimbewohnerIn von einem/einer PflegerIn gepflegt wird. In der Diplomarbeit werden diese Protokolle verwendet, in welcher die BewohnerInnen von einem bzw. mehreren PflegerInnen gepflegt werden.

Die Forschungsmethode sollte dazu dienen, die zentrale Fragestellung des Forschungsprojekts zu beantworten, welche danach fragt,

- a) „wie die Bewohner der beiden Pflegeheime Alltagssituationen erleben dürften,
- b) in welcher Weise dieses Erleben von den Beziehungserfahrungen beeinflusst wird, welche die Pflegeheimbewohner mit Angehörigen des Pflegepersonals, aber auch mit wichtigen anderen Bezugspersonen machen,
- c) und welchen Einfluss darauf die praxisleitenden Momente des Pflegepersonals sowie organisationsspezifische Strukturen und Prozesse des jeweiligen Pflegeheims haben“ (Datler 2010, 159).

Um die vorliegenden Diplomarbeit und insbesondere die zweite Forschungsfrage bearbeiten zu können, wurden acht anonymisierte Beobachtungsprotokolle vom Institut für psychoanalytische Pädagogik zur Verfügung gestellt. Mittels einer Analyse werden diese auf Aspekte des Bildungsverständnisses von Meyer-Drawe und Stinkes untersucht¹⁰.

Die oben angesprochenen vier Schritte des Forschungsprozesses des Tavistock-Prinzip werden in dieser Arbeit nicht vollzogen, da die von StudentInnen verfassten Beobachtungsprotokolle im Hinblick auf das genannte Bildungsverständnis hin analysiert werden. Insofern fallen die Schritte c) Besprechung der Protokolle in einem Infant Observation Seminar und d) Erstellung von Besprechungsprotokollen im Falle der vorliegenden Arbeit weg.

Im folgenden Kapitel werden einerseits Begriffsbestimmungen zu den zentralen Themen der „Hochaltrigkeit“ sowie der „Demenz“ gegeben, um danach auf die bildungswissenschaftliche Diskussion um einen Bildungsbegriff für hochaltrige Menschen mit Demenz eingehen zu können.

¹⁰ Die Analyse der Beobachtungsprotokolle wird im Kapitel 4.4 erfolgen.

2 Bildung im hohen Alter

Dieses Kapitel untersucht wissenschaftliche Publikationen zu dem Thema der „Bildung im hohen Alter“. Dazu werden zunächst die Begriffe „Hochaltrigkeit“ sowie „Demenz“ in voneinander unabhängigen Kapiteln behandelt, um danach auf bildungswissenschaftliche Diskurse eingehen zu können, welche das Thema der Bildung im hohen Alter diskutieren. Dabei werden einleitend Bildungsbegriffe untersucht, welche im Kontext von alten Menschen zu finden sind, um danach spezifisch auf Vorstellungen von Bildung in der Gruppe der Menschen einzugehen, die als hochaltrig und in weiterer Folge als dement bezeichnet werden.

2.1 Begriffsbestimmungen

Aufgrund der Komplexität und der unterschiedlichen Vorstellungen der zentralen Begriffe „Hochaltrigkeit“ und „Demenz“ ist eine einheitliche Begriffsdefinition schwer auffindbar bzw. kaum möglich. Aus diesem Grund werden im folgenden Kapitel unterschiedliche Begriffsdefinitionen vorgestellt und diskutiert, wobei zu Beginn der Begriff „Hochaltrigkeit“ und das damit in Zusammenhang stehende „vierte Lebensalter“ im Fokus stehen.

2.1.1 Hochaltrigkeit und viertes Lebensalter

Bereits 1980 bezeichnete Woll-Schuhmacher in einer chronologischen Aufteilung Personen von 65-75 Jahren als alt, ältere Menschen ab 75 Jahren als „Greise“ (Woll-Schuhmacher 1980; zit. nach Theunissen 2002, 15).

Die Statistik Austria teilt Personen von 65-79 Jahren in die Gruppe der „jungen Alten“, Personen ab 80 Jahren in die Gruppe der „Betagten und Hochbetagten“ ein (vgl. Statistik Austria 2011, 46). Auch bei Elisabeth Bubolz-Lutz findet sich eine ähnliche Einteilung im „Handbuch für Altenbildung“: Der Begriff „Hochaltrigkeit“ wird in einer „*kalendarischen*“ Einteilung als Überschreitung des 75. bzw. 80. Lebensjahres definiert (vgl. Bubolz-Lutz 2000, 326-327). Dies entspricht in etwa der Einteilung des Greisenalters bei Woll-Schuhmacher und der Betagten und Hochbetagten der Einteilung der Statistik Austria. Theunissen (2002, 15) kritisiert in seinem Buch „Altenbildung und Behinderung“ den statischen Charakter dieser Form der Einteilung von

Alter und Hochaltrigkeit/Greisenalter und verweist auf die Komplexität des Alterungsprozesses, welcher von vielschichtigen Aspekten, wie psychologischen und sozialen Faktoren abhängt. Altern ist demnach ein heterogener, sich höchst individuell gestaltender Vorgang. Ein vergleichbarer Argumentationsstrang findet sich bei Laslett (1995, 62), welcher aussagt, dass sich Menschen, obwohl sie an Jahren gleich alt sind, in erheblichem Ausmaß sowohl in ihrer Entwicklung als auch in ihren Verlusterfahrungen unterscheiden¹¹.

Hinsichtlich dieser Überlegungen soll auf Bubolz-Lutz` Erweiterung des Begriffes der Hochaltrigkeit hingewiesen werden, welcher „soziale“ Umstände in die Definition der Hochaltrigkeit miteinbezieht. Diese sind durch den beruflichen und gesellschaftlichen Rückzug des alternden Menschen charakterisiert, welcher mit einem Schwinden der „Kräfte“ einhergeht und im vierten Lebensalter zum Thema wird (vgl. Bubolz-Lutz 2000, 326-327).

Aufgrund des häufigen Auftretens der Begriffe des dritten und vierten Lebensalters in der einschlägigen Fachliteratur (vgl. Laslett 1995; Baltes 1997; Bubolz-Lutz 2000) soll anschließend eine kurze Erläuterung dazu erfolgen und aufzeigen, inwiefern verschiedene Autoren das dritte Lebensalter vom vierten unterscheiden.

Bei Bubolz-Lutz wird die Bezeichnung des *dritten* Lebensalters für den Einstieg in die Pension verwendet. Das *vierte* Lebensalter beginnt mit dem oben genannten Rückzug aus dem öffentlichen Leben. Bubolz-Lutz verortet in der Diskussion um das vierte Lebensalter die Tendenz hochaltrige Menschen – aufgrund steigender Pflegebedürftigkeit und der daraus entstehenden Angewiesenheit auf Andere – eher als „Objekte von Zuwendung, denn als Subjekte im Austausch...“ (Bubolz-Lutz 2000, 326-327) anzusehen, während Menschen im dritten Lebensalter durch zugesprochene Eigenschaften wie Autonomie und Lebhaftigkeit als eigen- und selbstständig innerhalb der Gesellschaft wahrgenommen werden (vgl. ebd.).

Eine solche Sichtweise kommt bei Laslett (1995, 227-228) zum Ausdruck, welcher das *dritte Lebensalter* im Kontext der Wiederentdeckung von Kräften, Kompetenzen sowie dem Gefühl, den eigenen Bedürfnissen nachzugehen, thematisiert. Im Unterschied zum *vierten Alter* ist dies die Zeit, in der Abhängigkeit, Schwäche und das Sterben noch entfernt zu sein scheinen.

Paul Baltes, ein Autor der weiter unten erwähnten „Berliner Altersstudie“, definiert das *vierte Lebensalter* als das „hohe Alter“, welches in etwa ab dem achten Lebensjahrzehnt beginnt. Dieses ist geprägt von drei Aspekten: a) durch das Fortschreiten der körperlichen Abbauprozesse

¹¹ Im hohen Alter spielt die Erfahrung von Verlusten eine größer werdende Rolle (vgl. Bubolz-Lutz 2000, 327). Die Diplomarbeit geht im Laufe des Kapitels weiter auf diese Thematik ein.

verringern sich auch die körperlichen Möglichkeiten des Menschen, b) dadurch steigt die Bedeutung von Hilfe durch Andere und c) sinkt zeitgleich der Effekt, welcher durch Hilfe von Anderen bewirkt werden kann. In diesem Zusammenhang spielt das Erleben von Verlusterfahrungen eine bedeutsame Rolle. Das Verspüren von „Verlusten“ im vierten Lebensalter ist in einem höheren Ausmaß zu vernehmen als das Verspüren von „Gewinnen“, wenngleich der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zu vernehmen ist, dass „...die Architektur des menschlichen Lebenslaufes um so vollendeter (wäre), je mehr für alle Altersgruppen Gewinne die Funktionsverluste überwiegen“ würden (Baltes 1997, 193-206). An dieser Stelle stellt sich die Frage, was bei Baltes unter Gewinn und Verlust im Alter verstanden wird. Wiewohl Aspekte des Themas der Verlusterfahrungen in der vorliegenden Arbeit Thema sein werden, liegt darin nicht der Fokus der Arbeit. An dieser Stelle kann auf eine in Entstehung befindliche Diplomarbeit an der Universität Wien hingewiesen werden, welchen sich mit Verlusterfahrungen im hohen Alter beschäftigt (vgl. Heußler 2012).

Festzuhalten ist, dass einschlägige Publikationen das vierte Lebensalter bzw. Hochaltrigkeit mit Verlusterfahrungen in Verbindung setzen, was die Abhängigkeit von anderen Menschen zu verstärken scheint.

Wie in der Einleitung bereits erwähnt wurde, wird die Gruppe der Menschen, welche sich nach diesen Definitionen als hochaltrig bzw. hochbetagt bezeichnen lassen, am stärksten zunehmen. Um dem gewachsenen Forschungsbedarf in diesem Feld nachzukommen, führten die Wissenschaftler Paul B. Baltes und Karl U. Mayer die groß angelegte Berliner Altersstudie durch, welche Menschen von 70 bis 100 Jahren untersuchte. Aufgrund der Tatsache, dass hochaltrige Menschen und deren Lebensumstände bis dahin selten im Zentrum wissenschaftlicher Untersuchungen gestanden sind, soll an dieser Stelle auf die Forschungsarbeit verwiesen werden. Die näheren Inhalte können in der Berliner Altersstudie selbst nachgelesen werden (vgl. Mayer, Baltes 1996).

Ebenso stand die Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen hochaltriger Menschen im Fokus des bereits beschriebenen Wiener Forschungsprojekts „Lebensqualität im Pflegeheim“. Die PflegeheimbewohnerInnen, welche in den Beobachtungsprotokollen im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen, fallen nach der oben erwähnten kalendarischen Einteilung in die Gruppe der hochaltrigen Menschen¹². In dieser Altersgruppe spielt eine Erkrankung eine wesentliche Rolle: die Demenz. Infolge der bereits dargestellten demographischen Entwicklung wird unsere

¹² Die in der Arbeit behandelten Beobachtungsprotokolle handeln von Menschen in Wiener Pflegeheimen, welche zwischen 75 und 95 Jahren alt sind.

Gesellschaft in immer größerem Ausmaß mit Menschen konfrontiert sein, die an Demenz erkranken. Der Definition und Darstellung der Erkrankung „Demenz“ ist deshalb das folgende Kapitel gewidmet.

2.1.2 Demenz

In diesem Kapitel werden Publikationen, welche im Fokus der Erkrankung der Demenz stehen, verwendet, um Informationen über Definitionen, Formen, epidemiologische Daten und Prävalenzzahlen der Erkrankung präsentieren zu können. Im daran anschließenden Kapitel, welches als Exkurs betitelt wurde, wird Demenz in Zusammenhang mit dem Begriff der Behinderung gebracht. Dies ist insofern von Bedeutung, als dass die Diplomarbeit in der zweiten Forschungsfrage Bezüge zwischen Beobachtungsprotokollen, die Situationen von Menschen zeichnen, die an Demenz erkrankt sind, und Aspekten des Bildungsverständnisses von Meyer-Drawe und Stinkes, welche im Kontext von Menschen mit Behinderungen stehen, herstellt.

Die Bedeutung der Auseinandersetzung mit der Erkrankung der Demenz wird durch epidemiologische Daten und Prävalenzzahlen deutlich. 120.000 bis 160.000 erkrankte Menschen in Österreich und 1,2 Mio. in Deutschland machen die Demenz zur häufigsten psychischen Beeinträchtigung im Alter. Der bedeutsamste Faktor zur Entstehung stellt dabei das fortschreitende Alter dar, welches bereits jeden dritten Menschen zwischen 80 und 90 Jahren an einer Demenz „leiden“ lässt. Aufgrund der demographischen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte werden ein enormer Anstieg älterer Menschen in unserer Gesellschaft und somit auch eine Zunahme der an Demenz erkrankten Personen erwartet (vgl. Gatterer, Croy 2005, 11).

Die Demenz wird nach der ICD-10-Klassifikation folgendermaßen verstanden:

„Ein Syndrom aufgrund einer Erkrankung des Gehirns, im Allgemeinen chronischer oder progressiver Natur, mit einer Störung multipler höherer kortikaler Funktionen, einschließlich *Gedächtnis, Denken, Orientierung, Verständnis Rechnen*, Lernfähigkeit, *Sprache* und Urteil. Das *Bewusstsein* ist lange Zeit nicht getrübt. Die *kognitiven Beeinträchtigungen* sind im Allgemeinen begleitet von Störungen der emotionalen Kontrolle, des Sozialverhaltens oder des Antriebs; diese können gelegentlich auch vorausgehen“ (Dilling 2009, 44; Hervorhebung im Original)

Neben Beeinträchtigungen, die in dieser anerkannten, internationalen Definition nach ICD-10 enthalten sind, werden auch die Beeinträchtigung des Kurz- und Langzeitgedächtnisses und

Abstraktionsvermögens sowie Aphasie¹³, Apraxie¹⁴ und Agnosie¹⁵ als Symptome der Demenz beschrieben. Als Differentialdiagnosen kommen das Delir, das amnestische Syndrom und andere leichtere kognitive Beeinträchtigungen in Betracht (vgl. Förstl, Kurz 2001, 17).

Die Erkrankung drückt sich in verschiedenen Formen aus. Im Kontext der vorliegenden Arbeit werden die zwei wesentlichen Formen der Demenz, die Alzheimer Demenz und die zerebrovaskuläre Demenz besprochen¹⁶:

Die *Alzheimer-Krankheit* ist in einem erheblichen Ausmaß für die Entstehung einer Demenz verantwortlich; dabei sterben Nervenzellen ab und es kommt zu einer Atrophie des Gehirns. Der Prozess der Erkrankung verläuft sehr spezifisch und eher langsam. Je früher die Erkrankung einsetzt, desto rascher verläuft sie, wogegen ein später Beginn die Erkrankung langsamer fortschreiten scheinen lässt.

Die Krankheit verläuft in Stadien, wobei die Betroffenen zu Beginn Defizite in kognitiver Hinsicht verspüren, welche in der Folge die Bewältigung des selbstständigen Lebens, wie Anziehen, Kochen oder Waschen beeinflussen. Weitere erhebliche Konsequenzen zeigen sich in den letzten Stadien vor allem hinsichtlich körperlicher Funktionen. Stuhl- und Harninkontinenz, sowie neurologische und sprachliche Beeinträchtigungen stehen hier im Vordergrund.

Störungen der Durchblutung, welche durch das Auftreten aufeinanderfolgender Schlaganfälle entstehen, sind nach der Alzheimer-Demenz die häufigste Ursache der Demenz. Diese Form wird als *zerebrovaskuläre Demenz* bezeichnet. Im Gegensatz zur Alzheimer-Krankheit beginnt sie unerwartet und schnell und zeigt sich in Lähmungserscheinungen, Beeinflussung der Stimmung, Epilepsie und erheblichen Veränderungen der Sprache (vgl. Gatterer, Croy 2005, 14-19).

Hinsichtlich dieser schwerwiegenden Auswirkungen, die die Demenz in fortgeschrittenen Stadien mit sich bringt, ist es nachvollziehbar, dass die Erkrankung mit einer Beeinflussung der Lebensqualität und des Erlebens der betroffenen Menschen einhergeht.

Baltes formuliert die Auswirkungen der Demenz sehr eindrücklich, wenn er schreibt:

¹³ Aphasie meint die „durch eine Hirnschädigung bedingte Sprachstörung bei intaktem Gehör und Sprachapparat“ (Reuter 2004, 135).

¹⁴ Unter Apraxie werden „Störungen des Handelns und von Bewegungsabläufen bei erhaltener Wahrnehmungs- und Bewegungsfähigkeit“ verstanden (Reuter 2004, 140).

¹⁵ Der medizinische Begriff „Agnosie“ bedeutet das „Nichterkennen von wahrgenommenen Sinnesreizen“, wobei „der primäre Reiz ... wahrgenommen (wird), durch eine Störung der betreffenden Assoziationsfelder im Gehirn kann der Reiz aber nicht adäquat verarbeitet werden“ (Reuter 2004, 29).

¹⁶ Darüber hinaus werden die folgenden, weiteren Demenzformen in der einschlägigen Literatur beschrieben: Lewy-Body-Demenz, Morbus-Pick sowie Creutzfeld-Jakob-Krankheit (vgl. Gatterer, Croy 2005, 20-21).

„Alzheimer-Demenz repräsentiert also den Prototyp einer altersbedingten Erkrankung, wo die verbleibenden internen und externen Ressourcen vor allem in das schiere Überleben des Körpers eingesetzt werden und zwar ohne Hoffnung auf Genesung. Verlustregulation par excellence steht im Vordergrund“ (Baltes 1997, 205).

Baltes bringt in diesem Zitat zum Ausdruck, dass die Demenz Verlusterfahrungen mit sich bringt, welche dadurch bedingt sind, dass der Mensch die vorhandenen Ressourcen für die Erhaltung des Lebens einsetzt. In aktuellerer Literatur finden sich weniger defizitorientierte Standpunkte zur Thematik des Umgangs mit und der Therapie der Demenz, wobei neben medikamentöser Therapie vor allem Kommunikations- und Gedächtnistrainings, sowie diverse Therapieansätze im Vordergrund stehen (vgl. Förstl, Kurz 2001, Böhme 2008).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Demenz eine, in Zukunft an Bedeutung zunehmende psychische Erkrankung im hohen Alter darstellt, welche die Sprache, das Gedächtnis sowie die Bewegungsabläufe betrifft und sich darüber hinaus auf das soziale und emotionale Erleben der Betroffenen auswirkt.

Im nun folgenden Exkurs wird die Erkrankung der Demenz mit dem Begriff der Behinderung in Beziehung gesetzt, um zu prüfen, ob in der aktuellen Fachliteratur Demenz als Behinderung verstanden wird. Dieses Vorgehen ist für die weitere Gestaltung notwendig, da die Arbeit darauf abzielt, Demenz im Kontext der Texte Meyer-Drawes und Stinkes zu verstehen, welche Bildungsvorstellungen für Menschen mit Behinderungen formulieren.

2.1.3 Exkurs: Demenz im Zusammenhang mit dem Begriff der Behinderung

Dieses Kapitel soll das weitere Vorgehen in der Arbeit legitimieren, da Demenz unbegründeterweise nicht als eine Behinderung angesehen werden kann. In diesem Kapitel geht es demnach darum, Literatur darzustellen, nach welcher Demenz als eine Behinderung verstanden werden kann bzw. welche dafür spricht, Demenz als eine Behinderung zu verstehen. Dazu werden passende, ausgewählte Zitate vorgestellt, in welchen demenzielle Erkrankungen in Verbindung mit Behinderung gebracht werden. Dies soll anhand von Grundlagewerken geschehen¹⁷.

Zunächst dient die ICF – die „International Classification of Disabilities“ (ICF 2005) – als Quelle, da sie zurzeit als eine der wichtigsten Publikationen zum Thema „Behinderung“ gilt.

¹⁷ Als Grundlagewerke werden in der Arbeit Lexika, Hand- und Wörterbücher angesehen, die sich mit dem Thema „Behinderung“ auseinandersetzen.

Die ICF teilt Gesundheit in die vier Dimensionen „Körperfunktionen“, „Körperstrukturen“, „Aktivitäten“ und „Partizipation“ ein; in diesen Dimensionen spielen die Begriffe der Funktionsfähigkeit sowie der Behinderung folgende zentrale Rolle:

„Funktionsfähigkeit ist ein Oberbegriff, der alle Körperfunktionen und Aktivitäten sowie Teilnahme...umfasst; entsprechend dient Behinderung als Oberbegriff für Schädigungen, Beeinträchtigungen der Aktivität und Beeinträchtigungen der Partizipation...“ (ICF 2005, 9).

Wenn man sich nun die Struktur der ICF betreffend die Demenz vor Augen führt, findet sich in der Kategorie der Beeinträchtigung der „Körperfunktionen“ eine Einteilung in mehrere weitere Dimensionen¹⁸. Die erste dieser Dimensionen wird „mentale Funktionen“ genannt, wobei eine von vielen aufgelisteten mentalen Funktionen die „Funktionen der Intelligenz“¹⁹ betreffen. Innerhalb dieser Kategorie finden wir die Demenz aufgelistet. Es sind demnach mentale Funktionen betroffen (vgl. ICF 2005, 53).

Demenz gilt nach den Richtlinien der ICF also als eine Beeinträchtigung des Menschen, wobei es hier hauptsächlich um Einschränkungen kognitiver Art geht.

Aufgrund dieser Einteilung der ICF ist eine erste, vorsichtige Aussage zu treffen: Angesichts der vorangegangenen Erläuterungen und der Tatsache, dass die ICF die Demenz innerhalb ihrer Einteilung auflistet, spricht es dafür, Demenz sowohl als Funktionseinschränkung als auch als Behinderung anzusehen, da eine Beeinträchtigung der mentalen Funktionen (siehe oben) als eine Beeinträchtigung in der Aktivität und der Partizipation des Betroffenen angesehen werden könnte.²⁰

Es kann weiter angenommen werden, dass die Diagnose „Demenz“ in Verbindung mit der Angewiesenheit auf Pflege durch einen anderen Menschen ein erhebliches Hindernis für die Bewältigung des Alltags darstellen könnte.

Um diese Annahmen stützen zu können, werden in der Folge weitere Werke hinzugezogen.

So finden wir beispielsweise im „Handbook of Disability Studies“ (Albrecht, Seelman, Bury 2005) im Rahmen der Unterscheidung zwischen verschiedenen Formen von Behinderung folgendes Zitat:

¹⁸ Hier wird, aufgrund der Fülle der verschiedenen Dimensionen nur die erste Kategorie, nämlich jene der „mentalen Funktionen“ genannt.

¹⁹ Die ICF versteht unter den „Funktionen der Intelligenz“ „allgemeine mentale Funktionen, die erforderlich sind, die verschiedenen mentalen Funktionen einschließlich aller kognitiven Funktionen zu verstehen und konstruktiv zu integrieren sowie diese über die gesamte Lebensdauer hinweg fortzuentwickeln“ (ICF 2005, 53).

²⁰ Vorangegangene Formulierung soll an dieser Stelle der Forschungsarbeit bewusst vorsichtig gehalten werden und in der Folge mit Zitaten aus anderen Literaturverweisen unterstrichen werden.

„Finally forms of disability and impairment accompany the aging process in which the loss of mobility, independency and status is profound and inevitable.” (Schieman and Turner 1998; zit. nach Turner 2005, 262).

Als erste Erkenntnis kann festgehalten werden, dass nach Turner verschiedene Formen von Behinderung den Alternsprozess begleiten. Dabei spielt der Verlust von Unabhängigkeit und Mobilität eine zentrale Rolle. Das Altern, welches mit den angesprochenen Beeinträchtigungen einhergehen kann, wird in diesem Handbuch in Zusammenhang mit Behinderung gesehen.

Als weitere Bezugsquelle soll das „Handbook of severe disabilities“ (Lamb 1981) herangezogen werden, in welchem Demenz unter den mentalen Krankheiten aufgelistet wird. Diese sind gekennzeichnet durch „impairment of orientation to time, place and person..., impairment of memory, impairment of all intellectual functions, such as comprehension, ability to calculate, general knowledge and ability to learn“ (Lamb 1981, 256-257).

Auch hier wird Demenz in Verbindung mit dem Verlust der intellektuellen Fähigkeiten gebracht und als eine Beeinträchtigung (impairment) beschrieben.

Als weitere Quelle dient das „Handlexikon der Behindertenpädagogik“ (Antor 2001), welches Demenz unter den Hirnschädigungen einreicht. Hier heißt es:

„Bei der Demenz kommt es zu einer Abnahme schon etablierter intellektueller und sprachlicher Fähigkeiten mit einer Beeinträchtigung von Urteilsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit an neue Situationen. Die jeweilige Symptomatik ist immer auch geprägt durch die psychische Verarbeitung der vom Patienten erlebten Funktionsausfälle, die wiederum beeinflusst wird durch die Reaktionen seiner personalen Umwelt“ (Antor 2001, 284).

Es lässt sich nun festhalten, dass Demenz in Veröffentlichungen, die im Rahmen von Behinderung verfasst wurden, eine Rolle spielt und explizit angesprochen wird. Demenz wird als eine Erscheinung unserer Gesellschaft wahrgenommen und als ernstzunehmender Einschnitt in die persönliche Lebensqualität des Einzelnen aufgefasst.

Durch die vorangegangene Argumentation wurde begründet, warum in der Folge dieser Arbeit die Erkrankung der Demenz in Zusammenhang mit Veröffentlichungen zu Behinderungen gebracht wird. Zuvor wird der aktuelle Forschungsstand zum Thema der Bildung im hohen Alter und in der Folge der Demenz dargelegt.

2.2 Aktueller Forschungsstand zum Thema „Bildung im Alter“ aus bildungswissenschaftlicher Sicht

Im Anschluss an die Begriffsbestimmungen „Hochaltrigkeit“ und „Demenz“, welche die Arbeit in einem wesentlichen Ausmaß prägen, soll nun die Auseinandersetzung mit dem Begriff „Bildung“ im Zusammenhang mit Alter, Hochaltrigkeit und Demenz erfolgen.

2.2.1 Die Diskussion um einen Bildungsbegriff im Zusammenhang mit dem Begriff des „Alters“

Im folgenden Kapitel wird aktuelle Literatur verwendet, welche sich mit dem Thema „Bildung im Alter“ auf einer differenziert bildungswissenschaftlichen Ebene auseinandersetzt und in einer weiteren Vertiefung das Thema der Bildungsvorstellungen für hochaltrige bzw. demente Personen (vgl. Kapitel 2.2.2 und 2.2.3) untersucht.

In der Einleitung wurde bereits auf die Ursprünge der Idee einer Bildung alter Menschen eingegangen, die in den späten 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts zu suchen sind. In Anlehnung an die von Bollnow (1962) und Mieskes (1970) geprägten Begriffe der „Gerontagogik“ und „Geragogik“ entwickelte sich eine breite, bis zum heutigen Tag geführte bildungswissenschaftliche Diskussion um die Bedeutung und die Relevanz des Begriffes „Bildung“ im Alter und in der Folge im hohen Alter (vgl. Petzold, Bubolz 1976; Bubolz-Lutz 2000; Anding 2006; Breinbauer 2008 ; Datler, Trunkenpolz 2011).

In den 60er und 70er Jahren wurde die Idee, alte Menschen zu bilden zu einem Teil der Erwachsenenpädagogik: Universitäten und Hochschulen für ältere Personen wurden geschaffen und somit der Lebensphase der Pension der Charakter von Freiheit, Weiterbildung und Unterhaltung verliehen. Im nachfolgenden Jahrzehnt entwickelte sich diese Tendenz weiter, wobei es galt, die Gruppe der älteren Menschen als inhomogene Gruppe zu entdecken: Unter anderem wurden die Besonderheiten hochaltriger Menschen diskutiert. Die 90er Jahre des letzten Jahrhunderts waren anschließend geprägt von einer starken Medialisierung des Themas „Bildung im Alter“, wobei das öffentliche Bewusstsein sowohl durch eine Zunahme praktischer Anleitungen zur Altenbildung als auch durch eine verstärkte wissenschaftlich-theoretische Konfrontation gespeist wurde (Anding 2006, 58-61).

Wendet man sich dem Konzept der Geragogik zu, so wird folgendes ersichtlich: Von den griechischen Worten „geraios“ und „ago“ abstammend, bedeutet Geragogik wörtlich „ich geleite einen Alten“ oder „ich führe einen Alten hin“. Mieskes entwickelte den Begriff weiter und verstand darunter die „Pädagogik der Lebensalter“ und „die Wissenschaft von den pädagogischen Bedingungen, Voraussetzungen und Folgeerscheinungen des Alternsprozesses“ (Veelken 2000, 88). Die ursprüngliche Bedeutung der Geragogik als einer Führung eines Menschen durch einen anderen wich somit einer wissenschaftlichen Definition.

Veelken versteht heute unter Geragogik eine Weiterentwicklung der Disziplinen Pädagogik und Andragogik²¹ und verbindet sie mit den Begriffen „Lebensbewältigung, Lebensgestaltung, Selbstverwirklichung, Empowerment“. Dabei „geht (es) ... sowohl um die Entfaltung der Identität im Sozialisationsprozess als auch um die kritische Analyse und Veränderungen vorgegebener Sozialisationsagenturen und mit ihnen verbundenen Rollenmustern“ (Veelken 2000, 88).

Führt man sich die vorhandene Literatur zum Thema Bildung im Alter vor Augen, so wird ersichtlich, dass viele Publikationen darauf abzielen, SeniorInnen in den Brennpunkt von Bildung zu stellen (vgl. Schneider 2004; Papez 2004)²². Dabei wird zwischen den bereits angesprochenen Altersstufen unterschieden: Das „Handbuch für Altenbildung“ (Becker 2000) unterscheidet in der Auseinandersetzung mit Bildung und Hochaltrigkeit zwischen drittem und viertem Lebensalter: Spielen im ersteren Fragen der wieder entdeckten Freiheit, Autonomie und Produktivität, welche Bildungsangebote in dieser Altersgruppe möglich macht, eine Rolle, so finden wir im letzteren, welches aufgrund von fortschreitender Immobilität eine steigende Abhängigkeit von Dritten aufweist, wenige Bildungsmöglichkeiten. Dies führe dazu, so Bubolz-Lutz, dass hochaltrigen Menschen eher Angebote von Pflege, als von Bildung zuteilwerden. Dennoch bestehe laut der Autorin „die Tatsache, dass auch im hohen Alter Bildungsfähigkeiten und Bildungsinteressen vorhanden sind. Der Bereich organisierter Bildungsangebote im Zusammenhang mit Hochaltrigkeit ist jedoch derzeit noch kaum erschlossen...“ (Bubolz-Lutz 2000, 326-327). Kreindl fasst diesen Gedankengang auf, um festzustellen, dass die Überalterung der Gesellschaft „von manchen (ErziehungswissenschaftlerInnen; Anm.d.V.) zu einem pädagogischen Problem

²¹ Unter Andragogik wird die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema der Bildung erwachsener Menschen verstanden. Sie „richtet ihr theoretisches Erkenntnisinteresse auf Lern- und Veränderungsprozesse durch formale, nonformale und informale Weiterbildung. Zu den andragogischen Grundannahmen gehört bspw., dass Erwachsene über Interesse an selbstgesteuertem Lernen verfügen sowie Vorkenntnisse und (Lebens-) Erfahrungen in den Lernprozess einbringen“ (Tenorth, Tippelt 2007, 23).

²² Zur Bildungsmöglichkeit von SeniorInnen und Menschen im Alter gibt es eine Vielzahl von Publikationen. An dieser Stelle seien auf die oben genannten hingewiesen.

gemacht (wird), indem sie Hochaltrige als neue, mögliche Zielgruppe von Bildungsarbeit thematisieren“ (Kreindl 2008, 3).

Diese neue Zielgruppe wird laut Maderer von dem Konzept der Geragogik nicht erreicht. Er bringt der gegenwärtigen Bewegung der Alternsbildung vor allem in Hinsicht auf den ihr zu entnehmenden Interessensschwerpunkt auf Bildungsvorstellungen für die Gruppe der Menschen des dritten Lebensalters Kritik entgegen. So schreibt Maderer in der Pädagogischen Rundschau:

„So beschränkt sich die Geragogik oder Gerontagogik vor allem auf den Bereich der aktiven Senioren oder das Bildungsspektrum des dritten Alters. Selbst einer *reflexiven Gerontagogik* ist der Sprung in den Bereich des vierten Alters oder der hochbetagten Menschen mit geistigen und/oder körperlicher Beeinträchtigung und damit der Sprung in die Sonderwohnformen der Altenhilfe nicht möglich“ (Maderer 2005, 19; Hervorhebung im Original).

Den bisher dargestellten Aussagen von VertreterInnen der derzeitigen bildungswissenschaftlichen Forschung kann entnommen werden, dass der Begriff „Bildung“ in der Diskussion der letzten 50 Jahre vornehmlich mit Bildungsideen für Menschen des dritten Lebensalters in Verbindung gebracht wurde.

Bei einer nochmaligen Veranschaulichung des Begriffes Geragogik fällt die Konnotation von Bildung im Sinne eines reflexiven, kämpferischen, zu neuen Taten schreitenden, sich weiterbildenden alternden Menschen auf. Es stellt sich an dieser Stelle die unausweichliche und für das vorliegende Forschungsvorhaben zentrale Frage, ob dieses Bild von Bildung auch für Menschen im vierten Lebensalter angewandt werden kann.

Diese Frage beschäftigt auch eine Reihe von WissenschaftlerInnen. So stellt Breloer in seinem Beitrag zum Bildungsbegriff in der Altenbildung zunächst fest, dass die Möglichkeiten der Bildung im Alter da in ihre Schranken gewiesen wird, wo durch körperlichen Verfall intellektuelle Einschränkungen bemerkbar werden, welche die Fähigkeit zu einer reflexiven Sicht der eigenen Person und der umgebenden Umwelt vermindern (vgl. Breloer 2000, 48). Bildung erfährt nach dieser Sichtweise eine Beschränkung, wenn eine Abnahme körperlicher oder geistiger Kräfte sichtbar wird. An dieser Stelle verorten sowohl Breloer als auch Maderer und Bubolz-Lutz die Entwicklung hin zu einer auf Pflege orientierten Altersarbeit (vgl. Breloer 2000, 48; Bubolz-Lutz 2000, 326-327; Maderer 2005, 17). Die Arbeit mit schwer eingeschränkten Menschen im Pflegeheim sei demnach mehr auf Pflege- als auf Bildungsprozesse gerichtet.

Auch Breinbauer sieht ein Bildungsverständnis, welches dem oben skizzierten entspricht, für die Arbeit mit hochaltrigen Menschen als problematisch an. Die Wissenschaftlerin fragt sich in diesem Zusammenhang, in welcher Form die Forderung nach Bildung, welche gestellt werden

soll, Menschen im vierten Alter zugemutet werden könne und von welcher Art ein Bildungsbegriff sein müsste, welcher Inhalt hat und dennoch dem alten Menschen gerecht wird²³. So schreibt die Bildungswissenschaftlerin:

„In welcher Bedeutung des Wortes (Bildung; Anm.d.V.) können wir vom älteren Menschen erwarten, dass er sich „bilde“, ohne ihn - einerseits - zu übertribunalisieren, d.h. einem Rechtfertigungszwang auszusetzen, dem er nicht gerecht werden kann, oder - andererseits - den Bildungsprozess zu einer bloßen Beschwichtigungsformel verkommen zu lassen?“ (Breinbauer 2008, 281).

Wie mit diesen Ausführungen gezeigt werden kann, sind Bildungsvorstellungen im oben dargestellten Verständnis von Bildung für die Auseinandersetzung mit alten Menschen im vierten Lebensalter, die mit körperlichen Abbauprozessen konfrontiert sind, für VertreterInnen der Wissenschaft problematisch zu bewerten. Es wird in weiterer Folge danach zu fragen sein, wie Bildung für alte Menschen im vierten Lebensalter definiert werden kann ohne den oben angesprochenen Schwierigkeiten Vorschub zu leisten.

Datler (2010) formuliert in der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff im Kontext des Forschungsprojektes „Lebensqualität im Pflegeheim“ den oben gezeichneten Gedankengang in Form einer viergliedrigen Frage folgendermaßen:

- a) „...was (ist) unter Bildung allgemein sowie in spezifischer Weise zu verstehen ..., wenn man dabei an alte Menschen denkt, deren Lebenssituation sich durch erhebliche körperliche und psychische Abbauprozesse auszeichnet;
- b) wie (können) in diesem Zusammenhang Prozesse des ... Glückens – von Bildung theoretisch gefasst werden ...;
- c) welcher Unterstützung (bedürfen) Menschen in Gestalt von pädagogischer Praxis ..., damit die Wahrscheinlichkeit des Glückens von Bildungsprozessen wächst;
- d) und wie (kann) entschieden werden ..., ob und in welcher Hinsicht entsprechende pädagogische Bemühungen als gelungen angesehen werden können“ (Datler 2010, 167-168).

²³ Breinbauer bezieht sich in ihrem Diskurs über die Frage der Zumutbarkeit der Bildung bei älteren Menschen im oben skizzierten Bildungsbegriff auf die frühere Diskussion der Bewertung des Strebens nach Bildung bei Menschen mit einer Behinderung. Damals wurde, nachdem die Lebensumstände von Menschen mit Behinderung nach bestimmten beobachtbaren Kriterien bestimmt wurden, die Notwendigkeit der Bildung in Frage gestellt. In Anlehnung an Heitger skizziert Breinbauer die von ihm entworfene Idee der Würde des Menschen und ihrer Rolle bezüglich einer Bildungsforderung (vgl. Breinbauer 2008, 281).

Diese Fragen zeugen von der breiten Diskussion und der Relevanz eines Bildungsbegriffes des vierten Lebensalters. Die weitere Analyse nähert sich den wenigen Versuchen seitens der Bildungswissenschaft an, einen Bildungsbegriff bzw. Vorstellungen von Bildung für hochaltrige, demente Menschen zu formulieren.

2.2.2 Vorstellungen von Bildung im Kontext von Hochaltrigkeit

In der Folge sollen zwei ausgewählte Texte zu Bildungsvorstellungen bzw. Bildungsforderungen für hochaltrige Menschen untersucht werden. Dabei war es das Ziel, Texte ausfindig zu machen, welche sich in differenziert bildungstheoretischer Weise mit Bildung auseinandersetzen. So gibt es Versuche, einen Bildungsbegriff für den Altenpflegebereich aus bildungswissenschaftlicher Perspektive zu fassen (vgl. Bubolz-Lutz 2000; Brinkmann 2006). Diese Texte werden in der Folge in voneinander getrennten Kapiteln behandelt.

2.2.2.1 Bildung als Orientierungswissen im Kontext von Hochaltrigkeit bei Bubolz-Lutz

Als Direktorin am Forschungsinstitut für Geragogik und Professorin für Soziale Geragogik in Freiburg veröffentlicht Elisabeth Bubolz-Lutz seit den 70er Jahren Beiträge zu den Themen Lernen und Bildung im Alter, Hochaltrigkeit und Pflegebedürftigkeit²⁴ (vgl. Petzold, Bubolz 1976; Bubolz 1983, Bubolz-Lutz 2000)²⁵. In ihrem Artikel „Bildung und Hochaltrigkeit“ (Bubolz-Lutz 2000), welcher im Handbuch für Altenbildung zu finden ist, verknüpft sie das Lebensalter der Hochaltrigkeit mit dem Begriff der Bildung. Anhand der Tatsache, dass der Beitrag im Inhaltsverzeichnis des Handbuches unter dem Kapitel „Neue Zielgruppen in der Altenbildung“ (Becker, Veelken, Wallraven 2000, 6) zu finden ist, wird ersichtlich, dass hochaltrige Menschen bislang nicht im Fokus der wissenschaftlichen Auseinandersetzung von Bildung im Alter standen. Aus diesem Grund formuliert Bubolz-Lutz Bildungsvorstellungen, welche im Kontext der Bildungsarbeit mit älteren Menschen im Bereich der Pflege- und Altersheime sowie in geriatrischen Zentren anzusiedeln sind (vgl. ebd., 342). Im Zentrum der Überlegungen steht Bildung im hohen Alter nicht für den Erwerb von Wissen, sondern für die

²⁴ Infos von <http://www.ak-geragogik.de/bubolz-lutz>.

²⁵ Alle Publikationen von Elisabeth Bubolz-Lutz sind ebenfalls unter <http://www.ak-geragogik.de/bubolz-lutz> zu finden.

Konfrontation des alternden Menschen mit den sich wandelnden Lebensumständen, welche meist jäh und in einer Häufung von Veränderungen auftreten (vgl. ebd., 338):

„Bildung im 4. Lebensalter zielt jedoch nicht vorrangig auf den Erwerb von „Bildungsgütern“: So sind es ... wenige bildungsgewohnte Hochaltrige, für die ein Studium im Alter oder allgemeinbildende Kurse infrage kommen ... Bildung im 4. Lebensalter zielt im Kern auf ‚Orientierungswissen‘: auf die geistige Auseinandersetzung mit den Veränderungen des hohen Alters, mit denen der Einzelne - oftmals alleine - fertigwerden muss und auf die Entfaltung von Entwicklungspotentialen, die sich gerade in dieser Lebensphase zeigen können“ (Bubolz-Lutz 2000, 327-328).

Die genannte Orientierung sieht die Autorin als nötig, um den Bezug zu sich selbst zu finden. In diesem Sinne steht Bildung für das Suchen und Finden eines neuen Lebenssinns, für die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität sowie das Entdecken bislang nicht genutzter Möglichkeiten (vgl. ebd., 328). Bildungsarbeit soll den Beitrag der Beihilfe bei diesen Prozessen und „Unterstützung bei der inneren Bewältigung von notwendigen Umstellungen und Lebenskrisen, etwa angesichts schwerwiegender Verluste, schwerer Erkrankungen oder des nahen Todes“ (ebd., 331) leisten. In Anlehnung an Eriksons geprägten Begriff der Entwicklungsaufgaben steht Bildung im hohen Alter im Kontext der verschiedenen Lebensphasen für das Wachstum des Menschen anhand der Bewältigung dieser Verluste (vgl. ebd., 338).

Einschränkend gibt Bubolz-Lutz gegen Ende ihrer Ausführungen zu bedenken, dass es im Bereich der Hochaltrigkeit Schwierigkeiten geben könnte, die formulierten Bildungsvorstellungen zu erreichen. So muss die Tatsache anerkannt werden, dass hochaltrige Menschen mit erheblichen gesundheitlichen, psychischen wie körperlichen Einschränkungen, wie beispielsweise der in der vorliegenden Arbeit zentralen Erkrankung der Demenz zu kämpfen haben, welche laut Bubolz-Lutz als „Bildungshindernis“ angesehen werden können (vgl. ebd., 343).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Bubolz-Lutz Bildung von Hochaltrigen als Integrationsleistung und Akzeptieren des sich verändernden Alltagslebens ansieht, für die Gruppe der an Demenz erkrankten Personen jedoch keine weiteren spezifischen Bildungsvorstellungen formuliert.

2.2.2.2 *Negativität von Bildung im hohen Alter bei Brinkmann*

Der unter anderem im Bereich der kulturwissenschaftlichen Altersforschung tätige Malte Brinkmann formuliert in seinem Text „Leiblichkeit und Passivität – Überlegungen zur Negativität von Bildung im Alter“ Gedanken, welche für das vorliegende Forschungsvorhaben von zentraler Bedeutung sind. Dabei verwendet er den zentralen Begriff der „Negativität“ im Zusammenhang mit Bildungsprozessen und verknüpft diesen mit den Begriffen der „Leiblichkeit“, „Entfremdung“, sowie „Passivität“, welche er in Zusammenhang mit bildungstheoretischen Überlegungen für das hohe Alter setzt.

Brinkmann erachtet das Streben nach „Bildung“ im Alter als einerseits erreichbar und andererseits geboten: durch *negativ* konnotierte Veränderungen im Alter, welche besonders angesichts des schmerzhaften, körperlichen Verfalls spürbar werden, eröffnet sich dem alternden Menschen in besonders eindrücklicher Weise die Möglichkeit reflexiv die widersprüchlichen Seiten des Alterns zu erkennen und somit aus der Vorstellung bloßer Selbstidentifikation auszutreten (vgl. Brinkmann 2006, 328). Durch den Alterungsprozess rückt die *leibliche* Erfahrung desselben in den Vordergrund, die als *Selbstentfremdungsprozess* wahrgenommen werden kann. Zeigt sich Selbstentfremdung in der Erfahrung als negativ, kann sie im Prozess der Reflexion positiv wirksam werden (ebd., 323). Im *passiven* Offensein für die Erfahrung des Fremden liegt demnach im Sinne einer „Selbstbildung im Horizont und Angesicht des Anderen“ (ebd., 333) ein Bildungsprozess.

Brinkmann kritisiert im folgenden Zitat, dass die moderne Altersforschung diese Aspekte rund um die Bildungsdiskussion alter Menschen übersieht und formuliert anschließend weiter, dass er Bildung in einer Verknüpfung der bereits angesprochenen zentralen Begriffe versteht:

„Gerade die leibbezogenen Erfahrungen im Alternsprozess werden für eine Theorie des Lernens und der Bildung im Alter ausgeblendet. Anders gesagt: Die Negativität der Alternserfahrung wird nicht gesehen und damit ihr Potential für eine Theorie der Bildung im Alter, die die Ambivalenzen, die Entfremdungen und die schmerzhaften Auseinandersetzungen mit dem eigenen Leib phänomenal und systematisch einbezieht. Eine Alternsbildung am ‚Leitfaden des Leibes‘ (Nietzsche) könnte ... den Blick auf ein Bild vom Altern lenken, das in der Verschränkung von Selbstbestimmtheit und Fremdbestimmung, von Souveränität und Passivität, von Vertrautheit und Fremdheit in der Alternserfahrung ausgeht“ (ebd., 325).

Brinkmann drückt in seiner These aus, dass Bildungsprozesse im Alter im Hinblick auf die „Empfänglichkeit“ des alternden Menschen für die Entfremdung und Dissozialität der eigenen Person bestehen (vgl. ebd., 327). Diese werden durch die leibliche Erfahrung des alternden

Körpers besonders deutlich, welche dem alternden Menschen die Chance zur Selbstreflexion bietet.

Die in diesem Kapitel angesprochene Dimension der Leiblichkeit ist für die vorliegende Diplomarbeit insofern wesentlich, als Käthe Meyer-Drawe und Ursula Stinkes im Kontext der Leibphänomenologie zu verorten sind und Bildungsvorstellungen im Zusammenhang mit der Leiblichkeit des Menschen formulieren (vgl. Kapitel 3).

2.2.3 Vorstellungen von Bildung im Kontext von Demenz

In den bisherigen Ausführungen wurde ersichtlich, dass Bildung meist im Kontext des dritten Lebensalters diskutiert wird und seltener (vgl. Kapitel 2.2.2.1-2.2.2.4) im Kontext von Hochaltrigkeit. In der Folge wird die bildungswissenschaftliche Literatur zum Thema des Bildungsbegriffes für Menschen mit Demenz untersucht. Hierbei stellt sich rasch heraus, dass Publikationen in diesem Kontext rar sind und viele AutorInnen an die Grenzen eines Bildungsbegriffes für diese Personengruppe stoßen. So verortet Bubolz-Lutz etwa im Zusammenhang mit der Entwicklung eines Bildungsbegriffes für hochaltrige Menschen in der Erkrankung der Demenz „auf der Ebene individueller Voraussetzungen“ sogar ein „Bildungshindernis“ (Bubolz-Lutz 2000, 343). In dem, in der Pädagogischen Rundschau erschienenen Artikel von Peter Maderer „Integrative Geragogik²⁶ - Bildungstheoretische Überlegungen“ (Maderer 2005) schreibt der Autor über den Bildungsbegriff im Kontext von Alterspädagogik und Demenz.

Bezugnehmend auf das Verhältnis zwischen Alter und Bildung stellt der Autor fest, dass „...gerade die integrative Geragogik mit den agogischen²⁷ Begriffen der Bildung, der Bildsamkeit und des Lernens zu kämpfen (hat)“ (Maderer 2005, 18). Die Konnotationen der Begriffe „Bildung“ mit „Lernen“ bzw. „Bildsamkeit“ mit „Lernen können“ begreifen den Menschen vom Denken her und schließen somit „basale Fähigkeiten“, welche Maderer insbesondere bei Menschen mit Demenz sieht, aus (vgl. ebd., 19). Der Autor spricht damit ein grundsätzliches Phänomen an, nämlich jenes der problematischen Beziehung zwischen Alternspädagogik und

²⁶ Unter Geragogik wird in diesem Kontext Alterspädagogik verstanden.

²⁷ Unter Agogik wird „die Wissenschaft vom führenden Helfen und helfenden Führen verstanden. Interventionsmaßnahmen, die in einzelnen Menschen oder in Gruppen von Individuen Veränderungsprozesse initiieren sollen, werden als *agogische Aktion* bezeichnet“ (vgl. Eirmter 1979, 104; zit. n. Wingchen 2004, 55; Hervorhebung im Original).

Bildung. Der Autor formuliert seine Bedenken hinsichtlich eines Bildungsbegriffes für demente Menschen folgenderweise:

„So lange sich die Geragogik auf der Ebene der Allgemeinbildung und deren Didaktik befindet, wird sie den ... hochbetagten und dementiell erkrankten Menschen auch nicht gerecht werden können“ (ebd., 25).

In Anlehnung daran versucht er einen Bildungsbegriff für den Bereich der Geragogik zu formulieren, wobei er, wie eben dargelegt wurde, feststellt, dass ein klassisches Verständnis von Bildung im Sinne der Aneignung von Wissen für die stationäre Altenpflege nicht haltbar ist. Aus diesem Grund unterstreicht er das Verständnis von Bildung als „Möglichkeiten des Lebewesens, sich geistig und körperlich gleichermaßen zu entwickeln“ (ebd., 19).

Maderer formuliert im Anschluss drei Charakteristika seiner Auffassung von Bildung für die Personengruppe der hochaltrigen Menschen mit Demenz:

Zum einen meint Bildung „Entwicklung, zu der der Einzelne befähigt ist und die in Interaktion mit der Gesellschaft stattfindet. Indem der Mensch seinen geistig-körperlichen Bewegungsradius in seiner Entwicklung ausweitet, damit sich der Welt einverleibt und Raum schafft, bildet er sich und diese, seine Welt, die auch die Welt der anderen ist“ (ebd., 19-20).

Zum zweiten umfasst der Bildungsbegriff die „Aneignung von Raum, die Formung der geistig-körperlichen Beweglichkeit“ (ebd., 20), wobei sich in diesem Verständnis nach Maderer jeder Mensch bilden könne, da dies in der biologischen Veranlagung des Menschen liege. Zum dritten meint Maderer, dass Bildung „der Welt des sozialen und natürlichen Raumes bedarf, die Bildung aber ein individueller Vorgang der Selbsttätigkeit ist“ (ebd., 20).

Zusammenfassend stellt der Autor fest, dass erst durch diesen dreigliedrigen Bildungsbegriff auch demente Menschen in den Blickpunkt geraten, da „wir anerkennen, dass jeder Mensch zu Entwicklung fähig ist und sich im Rahmen seiner Fähigkeiten dynamisch entwickelt“ (ebd., 20).

Für Maderer stellt dieser basale Bildungsbegriff das „Tor zum Menschen“ (ebd., 20) dar.

Kurz gefasst ist demnach Bildung für demente, pflegebedürftige Menschen nicht im Sinne von kognitivem Lernen zu verstehen, sondern in der basalen Auseinandersetzung mit der Welt, die der Mensch selbsttätig bestimmt. Dazu soll sich der Mensch körperlich und geistig öffnen, um sich weiterentwickeln zu können.

Diese Erkenntnisse können als Ergebnisse in der Diskussion um einen Bildungsbegriff für demente, pflegebedürftige Menschen aufgefasst werden. Sie sind jedoch in ihrer Tragweite nicht ausreichend, um damit effektiv weiterarbeiten zu können. So bleiben Fragen offen, die zentral in

der Diplomarbeit sind: Wie kann man im Kontext alter, dementer Menschen die „Aneignung von Raum, die Formung der geistig – körperlichen Beweglichkeit“ verstehen, und inwiefern können sich demente Menschen „selbsttätig“ bilden?

Diese unbeantworteten Fragen machen die Suche nach anderen, in die Thematik tiefer gehende Texte notwendig. Es lässt sich festhalten, dass die Diskussion um einen Bildungsbegriff für demente, pflegebedürftige Menschen innerhalb der wissenschaftlichen Forschung noch nicht weit fortgeschritten ist und dass Texte, welche einen Bildungsbegriff für das vierte Lebensalter oder für hochaltrige Menschen zu formulieren versuchen, an die angesprochenen Grenzen zu stoßen scheinen. Dennoch dürfte in der bildungswissenschaftlichen Diskussion das Anliegen bestehen, Bildungsvorstellungen speziell für pflegebedürftige, an Demenz erkrankte Personen zu definieren bzw. zu thematisieren (vgl. Datler 2010, 167-168).

Aufgrund der sich daraus ergebenden Forschungslücke ergibt sich die Notwendigkeit, auf andere Bildungsbegriffe zurückzugreifen, welche auf hochaltrige, demente Menschen bezogen werden könnten. Führt man sich die vorhandene, bildungswissenschaftliche Literatur vor Augen, lassen sich Bildungsbegriffe bzw. bestimmte Vorstellungen von Bildung für Menschen mit Behinderungen bzw. Menschen mit besonderen Bedürfnissen bei den Bildungswissenschaftlerinnen Käthe Meyer-Drawe sowie Ursula Stinkes finden, welche dem leibphänomenologischen Ansatz zuzuordnen sind. Ein möglicher Ansatzpunkt, sich der oben beschriebenen Forschungslücke im bildungswissenschaftlichen Feld zu nähern, wäre es, sich jener Vorstellungen von Bildung Meyer-Drawes und Stinkes anzunehmen, um diese in Beziehung zu den Themen „Hochaltrigkeit“ und „Demenz“ zu setzen. In der Einleitung wurde bereits die Tatsache angesprochen, dass in der Diplomarbeit von Cerha (2012) der Versuch unternommen wurde, Bildungsvorstellungen eines Textes von Ursula Stinkes in Verbindung mit dem Beobachtungsmaterial einer Heimbewohnerin zu setzen (vgl. Cerha 2012, 83-86). Die sich daraus ergebende Forschungslücke, detailliertere und weitere, differenzierte Vorstellungen von Bildung von Stinkes und Meyer-Drawe auf Beobachtungsmaterialien *mehrerer* HeimbewohnerInnen zu beziehen, wird in der vorliegenden Diplomarbeit zu schließen versucht. Aufgrund der Tatsache, dass Meyer-Drawes und Stinkes bildungstheoretische Überlegungen im Kontext von Menschen mit Behinderungen anstellen, wurde in Kapitel 2.1.3 dargelegt, inwiefern die Erkrankung der Demenz in einschlägiger Literatur als Behinderung verstanden werden kann.

Die Darstellung der Vorstellungen von Bildung Meyer-Drawes und Stinkes wird im anschließenden dritten Kapitel erfolgen. Aufgrund der Spezialisierung der vorliegenden Diplomarbeit, welche dem Fachbereich der Heilpädagogik zuzurechnen ist, wird im folgenden Kapitel die heilpädagogische Relevanz, die sich aus der Frage nach spezifischen Bildungsvorstellungen für hochaltrige Menschen mit Demenz ergeben, diskutiert.

2.3 Zur heilpädagogischen Relevanz des Begriffes von Bildung für hochaltrige Menschen mit Demenz

In diesem Kapitel soll die Relevanz von Bildungsvorstellungen für an Demenz erkrankte Menschen, die in heilpädagogischer Literatur ausgemacht werden kann, dargestellt werden.

Bei einer ersten Sichtung der heilpädagogischen Literatur, welche im Kontext der Betreuung von Menschen mit Demenz steht, werden die inhaltlichen Schwerpunkte und Absichten der pädagogischen Arbeit deutlich. Skiba versteht die Heilpädagogik im Bereich der Geragogik im Zusammenhang mit der Förderung hochbetagter Menschen, die mit einer Behinderung oder Beeinträchtigung leben. Diese „richtet sich insbesondere auf die Vermittlung von Lebensperspektiven ..., leistet Beihilfe zur Lebensbewältigung und ermutigt zu autonomer Lebensgestaltung in sozialer Verbundenheit“ (Skiba 1996, 19). Skiba (1996, 26-27) betont die Bedeutung der Heilpädagogik im Hinblick auf den Erhalt der Lebensqualität und fordert eine breite disziplinäre Auseinandersetzung mit möglichen Förderkonzepten und Methoden, die in der Arbeit mit beeinträchtigten alten Menschen, so auch denjenigen, die an Demenz erkrankt sind, zum Einsatz kommen könnten. Aufgrund bereits vorhandener Konzepte, wie der Basalen Stimulation oder verschiedener Arten der Körperarbeit, hat die Heilpädagogik einen ersten Schritt in die Richtung getan „wie Zugänge ... zu schwer dementen alten Menschen, bettlägerigen Personen oder etwa depressiven alten Menschen zu finden sind“ (Skiba 1996, 28).

Auch Schöper (2009, 213) sieht in der Arbeit mit demenzerkrankten Hochaltrigen die Aufgabe der Heilpädagogik in der Verbesserung des Lebensalltags dahingehend, dass nicht nur die pflegerische Aspekte diesen dominieren, sondern auch Möglichkeiten der Mitgestaltung und gesellschaftliche Partizipation. Als eine Perspektive, in diesem Sinne Bildungsarbeit anbieten zu können, nennt sie die Methode der Biographiearbeit, in welcher biographische Erlebnisse als

Orientierungsrahmen für die Alltagsbewältigung genutzt werden. Bildung vollzieht sich hier im Sinne einer Konfrontation mit der persönlichen Vergangenheit (vgl. Schöper 2009, 222-223).

Geht es um den Bereich der Sicherung von Lebensqualität, findet sich bei den zitierten Autoren die Verbindung zu Vorstellungen von Bildung bzw. Bildungsarbeit von und mit Menschen mit Demenz. So beschreibt Skiba Heilpädagogik in geragogischen Settings, neben den oben genannten Werten zur Gestaltung des Alltags, im Hinblick auf die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit Bildung. In diesem Sinn wird an Bildung im Kontext der Förderung von alten, an Demenz erkrankten Personen gedacht (vgl. Skiba 1996, 19).

Vorstellungen von Bildung werden in den vorgestellten Publikationen mit einer Verbesserung der Lebensqualität in Zusammenhang gebracht. Heilpädagogik – dies wurde in diesem Kapitel erläutert – soll sich zur Aufgabe machen, den Bereich der Geragogik mit theoretischen und methodischen Zugängen, derer die Disziplin viele aufweist, zu bereichern und somit der Diskussion um einen Bildungsbegriff näher zu kommen.

In der vorliegenden Arbeit werden Vorstellungen von Bildung, welche im Kontext der Heilpädagogik stehen, in Beziehung zu an Demenz erkrankten Menschen gesetzt, um die Debatte um einen Bildungsbegriff für diese Personengruppe aus neuen Perspektiven betrachten zu können. Die Relevanz dieses Forschungsvorhabens ergibt sich aus den, im letzten Kapitel dargestellten Forschungslücken, welche einerseits die dünne wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Begriff von Bildung für an Demenz erkrankte Menschen deutlich macht, andererseits in der fehlenden systematischen Herausarbeitung des Bildungsverständnisses von Meyer-Drawe und Stinkes und deren Relevanz in Beobachtungsprotokollen zu sehen ist²⁸.

Der Darstellung des Verständnisses von Bildung im Kontext von Menschen mit Behinderung in der Literatur Käthe Meyer-Drawe und Ursula Stinkes ist das folgende Kapitel gewidmet.

²⁸ Im vorangegangenen Kapitel wurde auf die Diplomarbeit von Cerha (2012) hingewiesen, welche erste Ansätze zu dem Versuch, einzelne Aspekte des Bildungsverständnisses von Ursula Stinkes in Bezug zu Fallmaterial aus dem Forschungsprojekt „Lebensqualität im Pflegeheim“ zu setzen, lieferte (Vgl. S. 30).

3 Der Bildungsbegriff bei Käthe Meyer-Drawe und Ursula Stinkes

Dieses Kapitel soll der Beantwortung der Frage dienen, was Käthe Meyer-Drawe und Ursula Stinkes in ausgewählten Texten unter dem Begriff „Bildung“ verstehen und welche Bedeutung diese Vorstellungen für die Thematik der Behinderung und in der weiteren Folge für die vorliegende Diplomarbeit haben. Dabei wird der Fokus nicht auf das gesamte bildungswissenschaftliche Werk der Wissenschaftlerinnen gelegt, sondern auf Aspekte des Bildungsverständnisses eingegangen, welche von den Autorinnen in Bezug zu dem Thema der Behinderung gesetzt werden. Im Laufe der nächsten Kapitel wird somit der ersten Forschungsfrage nachgegangen werden, die wie folgt lautet:

Welche Aspekte von Käthe Meyer-Drawes und Ursula Stinkes Verständnis von Bildung werden von den beiden Autorinnen auf Menschen mit Behinderung bezogen?

In einem ersten Schritt werden zunächst die Grundzüge der historischen Wurzeln des Bildungsbegriffs bei Käthe Meyer-Drawe dargestellt, um danach auf spezifische Aspekte des Bildungsverständnisses der Autorin einzugehen. Im Anschluss daran werden Texte von Ursula Stinkes auf deren Bildungsbegriff hin untersucht. Im Laufe der Analyse wird vor allem auf Publikationen eingegangen, welche im Kontext von Menschen mit Behinderung stehen. Dabei sollen sowohl explizite als auch implizite Vorstellungen von Bildung wiedergegeben werden.

In den Texten Käthe Meyer-Drawes spielen die Themen der „Fremdheit“ sowie „Leiblichkeit“ im Bildungsprozess bei Menschen mit Behinderungen eine zentrale Rolle. Bei Stinkes sind die Begriffe des „intersubjektiv-geteilten Lebenszusammenhangs“ und der „Responsivität“ von Bedeutung. Die Arbeit wird sich auf diese Aspekte verstärkt konzentrieren, da sie für die vorliegende Untersuchung interessante Überlegungen zur Beziehung zwischen Menschen mit Behinderungen und deren Bezugspersonen, in diesem Fall den Pflegepersonen liefern.

Die zentralen Aussagen der einzelnen Aspekte des Bildungsbegriffes werden im methodischen Teil der vorliegenden Arbeit zu Kategorien und Subkategorien zusammengefasst (vgl. Kapitel 4.3). Dies dient dazu, Analysen von Beobachtungsprotokollen von Pflegesequenzen in Wiener Pflegeheimen im Hinblick auf die generierten Kategorien durchführen zu können (*Beantwortung der zweiten Forschungsfrage*).

3.1 Historische Wurzeln und theoretische Einordnung

Käthe Meyer-Drawes und Ursula Stinkes Texte sind im Kontext der Phänomenologie zu verstehen, welche von Edmund Husserl (1859-1938) begründet wurde. Meyer-Drawe bezieht sich in ihren Überlegungen vorrangig auf den Philosophen Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) und dessen phänomenologischen Ansatz der Leiblichkeit, welcher die Theorien Husserls weiter interpretiert und ausführt²⁹.

Die Phänomenologie im Sinne Husserls fragt nicht danach, ob das, was der Mensch zu erfassen glaubt, der Realität entspricht, sondern stellt die Art der Wahrnehmung und Empfindung des Gegebenen durch den Menschen in den Vordergrund. Meyer-Drawe fasst die zentrale Fragestellung der Phänomenologie wie folgt zusammen:

„Die Frage gilt ... den Gegenständen, *wie* sie von uns wahrgenommen und gedacht, aber auch empfunden und geträumt, kurz *wie* sie von uns als Gegebenheiten konstituiert werden“ (Meyer-Drawe 1996, 86; Hervorhebung im Original).

Merleau-Ponty greift diese Auffassung auf und führt sie zu der bedeutsamen Wende seiner Phänomenologie der Leiblichkeit: Nach ihm kann eine Denkweise, in welcher das Bewusstsein in einsamer Weise auf die Gegenstände trifft, nicht realisiert werden (vgl. ebd., 87).

In weiterer Folge formuliert er seine Theorie der Leiblichkeit:

„Merleau-Ponty radikalisiert auf seine Weise eine Phänomenologie der Erfahrung, indem er das Bewusstsein zurückversetzt in ein leibliches Verhalten, das sich vor jeder ausdrücklichen Zuwendung in seiner Welt orientiert“ (ebd., 87).

Aufgrund der Tatsache, dass der Leib bei jedem Eindruck des Menschen von der Welt involviert ist, steht dieser in der Philosophie Merleau-Pontys im Mittelpunkt der Betrachtungen. Über die Leiblichkeit wird die Erfahrung der Welt erst möglich, da der Mensch ohne den Leib nicht imstande wäre zu sehen bzw. wahrzunehmen (vgl. Good 1998, 11). Auch die Publikationen Meyer-Drawes und Stinkes, die in den nächsten Kapiteln besprochen werden, sind im Kontext der hier kurz dargestellten Leibphänomenologie zu verstehen. Da die vorliegende Arbeit nicht näher auf die historischen Wurzeln und die theoretische Einbettung der Literatur Meyer-

²⁹ Meyer-Drawe verweist in ihren Texten auch auf andere Autoren wie Waldenfels, Levinas oder Rousseau. Für die vorliegende Arbeit werden diese Autoren nicht näher ausgeführt. Merleau-Pontys phänomenologische Ausführungen zur Leiblichkeit werden in den folgenden Kapiteln zur Sprache kommen.

Drawes und Stinkes eingehen kann, soll an dieser Stelle auf spezifischere Publikationen verwiesen werden (vgl. Good 1998; Zusag 2006; Harmel 2011).

3.2 Darstellung der Komponenten des Bildungsbegriffes bei Käthe Meyer-Drawe

Ausgehend von der kurz dargestellten Phänomenologie Husserls und der daran ansetzenden Leibphänomenologie Merleau-Pontys, entwickelt Käthe Meyer-Drawe, deutsche Professorin für Allgemeine Pädagogik, ihre Überlegungen zum Subjektbegriff im Kontext der Leiblichkeit und der sich daraus ergebenden Konsequenzen für den Blick auf Menschen mit Behinderung. Die dabei immer wiederkehrenden Bildungsvorstellungen sind vor dem Hintergrund zu dem von ihr vertretenen Subjektbegriff zu verstehen, welcher zur Einführung und zum besseren Verständnis des in weiterer Folge vorgestellten Bildungsbegriffes dargelegt wird.

3.2.1 Subjektivität im Kontext der Begriffe „Autonomie“ und „Identität“

Dieses Kapitel soll der Darstellung des Subjektivitätsbegriffes³⁰ bei Meyer-Drawe dienen, welches für das Verständnis der weiterführenden Überlegungen zu Aspekten des Bildungsbegriffes von Nöten ist.

In Texten zur Subjektivität problematisiert Meyer-Drawe den Begriff im Sinne reiner Autonomiebestrebungen und verortet das Subjekt „diesseits von Ohnmacht und Allmacht“ (Meyer-Drawe 2000a). In diesen Schriften kommt eine Subjektauffassung zum Tragen, die sich einerseits kritisch mit den historischen Bestrebungen nach Autonomie eines souveränen Machthabers auseinandersetzt, und die andererseits besagt, dass das Subjekt als selbstbestimmtes Wesen nicht erloschen ist, sondern, dass – in Anlehnung an Foucault – eine „bestimmte Problematisierungsform von Subjektivität heute an ihr Ende gelangt ist“ (Meyer-Drawe 1991, 390-393). In dem Buch „Illusionen von Autonomie“ (vgl. Meyer-Drawe 2000a, 11) spricht die

³⁰ Subjektivität ist in der Folge als Pendant zum Subjektbegriff zu betrachten und nicht als Gegensatz zu dem Begriff der Objektivität aufzufassen. Da Meyer-Drawe selbst den Begriff der Subjektivität im Kontext ihres Subjektverständnisses verwendet, wird dieser auch in der Diplomarbeit übernommen.

Autorin für eine Sichtweise, welche beidseits, Autonomie und Heteronomie des Subjekts, anerkennt, da der Mensch weder nur das eine noch das andere in sich vereint³¹.

In diesen, vorwiegend neuzeitlichen Auffassungen ist der Begriff der Subjektivität mit der Vorstellung eines souveränen Subjekts verbunden, welches sich vom Objekt getrennt verhält. Dem Menschen dadurch gegebene Autonomie rückt die Bedeutung der Vernunft in den Vordergrund, welche die Autorin als unabhängig von der sinnlichen Welterfahrung des Menschen ansieht (Meyer-Drawe 1991, 393; 397).

Meyer-Drawes Ausweg in der Diskussion um die Frage der „Fremd- und Selbstbestimmung“ (ebd., 391) besteht darin, sich der nochmaligen Auseinandersetzung mit dem Wortgehalt der Subjektivität zu stellen und so

„...der Versuch unternommen werden (soll), an die Mehrdeutigkeit von Subjektivität zu erinnern, so daß (sic!) deutlich wird, daß die Alternative von Selbst- und Fremdbestimmung abstrakt ist, daß hier vielmehr eine Relation vorliegt, die sich durch das Subjekt selbst zieht, das in keiner Identität Ruhe findet, sondern sich jeweils nur als Differenz seiner Masken ... (³²) realisiert“ (ebd., 391).³³

Die Bedeutung der angesprochenen Mehrdeutigkeit des Subjekts, die an anderer Stelle auch als „Doppeldeutigkeit“ (Meyer-Drawe 2000a, 18) beschrieben wird und die von Meyer-Drawe als in der Historie verlorenes Verständnis von Subjektivität verortet wird (ebd., 392), bedeutet demnach, dass der Mensch nicht entweder fremd- oder selbstbestimmt ist, sondern sich im Sinne eines Verhältnisses zwischen beiden Positionen bewegt.

Die obige Textstelle verweist des Weiteren auf den Begriff der „Identität“, welcher eng mit dem Subjektivitätsverständnis und dem damit verbundenen Autonomiebegriff in Beziehung steht. In Meyer-Drawes Artikel „Bildung und Identität“ (2000c), welcher sich auch der konkurrenzierenden Beziehung beider Begriffe zuwendet,³⁴ legt die Autorin ihren Standpunkt zu

³¹ An dieser Stelle soll auf eine Wiener Diplomarbeit hingewiesen werden, welche im Rahmen der Beschäftigung mit dem Subjektivitätsverständnis von Meyer-Drawe eine Aufarbeitung der verschiedenen Sichtweisen innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses um eine Subjektivitätsbegriff vornimmt. In dieser Arbeit wird festgehalten, „dass eine Konstitution von Subjektivität historisch betrachtet ausschließlich in den Dimensionen von Allmacht (Pico della Mirandola, Descartes) und Ohnmacht (Nietzsche, Freud) bis dato verortet wurde. Dabei wurde dem Subjekt entweder die Rolle des Souveräns oder jene des an die Welt Ausgelieferten zugesprochen, die Bedeutung von Autonomie bzw. Heteronomie allein vor dem einen oder anderen Verständnis von Subjektivität diskutiert“ (Zusag 2006, 20).

³² Meyer-Drawe verweist hier auf Foucault: Vgl. Foucault, Michel: *L'archéologie du savoir*. Paris 1969, 173: „notre moi [c'est] la différence des masques“ (Meyer-Drawe 1991, 399).

³³ Der Verweis (sic!) bei der Verwendung der alten Rechtschreibform des „daß“ in Zitaten wird an dieser Stelle eingefügt. Aufgrund des Leseflusses wird in der Folge darauf verzichtet.

³⁴ Meyer-Drawe geht detailliert auf das Verhältnis zwischen Bildung und Identität ein und zeichnet die Entwicklung der 60er und 70er Jahre nach, in denen das Konzept „Identität“, welches aus Theorien zur Sozialisation entstammte, aufkam. In der Folge entbrannte ein Diskurs über die Möglichkeit den in Ideologien verhangenen Bildungsbegriff

dem Thema in historischer und gesellschaftlicher Weise dar. Das Begehren nach einer „personalen Identität“, das insbesondere im ausgehenden 18. Jahrhundert bemerkbar wurde, ist stark mit Autonomiestrebungen des Individuums assoziiert. In Anlehnung an Kant und Rousseau entwickelte sich die Idee der „Selbstbestimmung“ zur einzigen Möglichkeit für ein aufgeklärtes, bürgerliches Leben. Nach Meyer-Drawe sind die Begriffe der Identität sowie auch der Autonomie insofern problematisch, als dass sie keine eindeutigen Vorstellungen hervorrufen und sie somit zu Schlagwörtern in pädagogischen Diskursen avancieren (vgl. Meyer-Drawe 2000c, 140). Die Frage der Bewertung des Konzepts der „Identität“ hängt davon ab, ob die Zunahme der Individualitäts- und Identitätsbestrebungen unserer Gesellschaft entweder als zuträgliche Erweiterung der Autonomie im Sinne des Fortschritts oder als abträglicher Größenwahn von Subjektivität, welcher die Menschen verantwortungslos werden lässt, gesehen wird.

Im Kontext von Bildung äußert Meyer-Drawe selbst den Anspruch, Vorstellungen von Bildung darstellen zu können, die frei von Identitätskonzepten sind. Dies begründet die Autorin dadurch, dass diesen „eine verhängnisvolle Weltferne eingeschrieben ...“ (ebd., 141) ist. Diese Weltferne besteht in der Negation, dass unsere Identität durch Unterschiede und „Differenzierungen“ gekennzeichnet ist und in der Illusion, dass das Ich als „Identitätspol“ oder „Kern“ angesehen werden kann (vgl. ebd., 20). Eine Orientierung der Identität anhand der eben beschriebenen Aspekte des Ichs kann laut Meyer-Drawe nicht gelingen. Dem stellt Meyer-Drawe eine Sicht menschlicher Existenz gegenüber, welche von Ungewissheit, der Tatsache des vergänglichen und zerbrechlichen Charakters des Menschen (vgl. ebd., 145-147) sowie den „Illusionen der Autonomie“, um die Brücke zum Autonomiebegriff zu schlagen, geprägt ist. Meyer-Drawe drückt ihr Verständnis des Ichs angesichts dieser drei Überlegungen folgendermaßen aus:

„Wenn von Illusionen der Autonomie die Rede ist, so ist damit angedeutet, daß ein Ich, das vollständig bei sich selbst sein kann, für unreal gehalten wird. Das Ich konstituiert sich vielmehr in Spiegelungen ... und Maskeraden ... , die ein Denken begreifen kann, daß der Überzeugung ist, daß die Ich-Entwicklung in keiner Maske erstarrt, sondern sich in ständigen Maskeraden und Konfigurationen von Selbst und Anderen realisiert, in einem Spiegelbild von Subjekt, Mitsubjekt und Dingwelt, dessen pathologische Grenzen restlose IchIdentität und vollständige Objektivität sind“ (Meyer-Drawe 2000a, 20).

Meyer-Drawe hält Subjektivität im Sinne einer starren Identität für nicht erreichbar. Vielmehr gestaltet sie sich in Beziehung zu sich selbst, anderen und Dingen in der Form verschiedener

durch den der Identität ersetzen zu können. Meyer-Drawe nennt Adorno als einen Vertreter derer, die weiter am Begriff der Bildung festhielten, sowie Habermas, welcher sich in der gegenteiligen Position verhielt (vgl. Meyer-Drawe 2000c, 139).

Masken³⁵. Masken werden als Ausdrucksform der menschlichen Existenz verstanden, die durch ihre jeweilige Unterschiedlichkeit geprägt sind und das Ich auszeichnen. Meyer-Drawe betont in diesem Zusammenhang, dass Masken nicht fälschlicherweise als Masken im Sinne eines Verdeckens des wahren Ichs gesehen werden dürfen, sondern dass das Ich aus der Unterschiedlichkeit der Masken besteht. Diese Unterschiedlichkeit sieht die Autorin als Möglichkeit der Begegnung zwischen Menschen, die als „leibliche Intersubjektivität“ (Meyer-Drawe 1991, 398) bezeichnet wird:

„Vielmehr ist das Ich nichts anderes als die Differenz der Masken, ..., in denen sich der Blick der anderen fängt und deren imaginärer Charakter in keinem letzten Bild zum Stillstand kommt. Es ist die Vakanz der Masken, die sowohl ein Interagieren von Menschen und Menschen, als auch die Verwicklung des Menschen in eine Sinnenwelt ... ermöglicht. Ein Ich, das wirklich bei sich wäre, wäre nur bei sich. Der Weg zum Anderen und zur Wahrnehmungswelt wäre abgeschnitten“ (Meyer-Drawe 1991, 398).

Bevor sich das nächste Kapitel den sich aus den bisherigen Überlegungen Meyer-Drawes ergebenden Konsequenzen für den Bildungsbegriff widmet, sollen die wesentlichen Punkte der Argumentation zum Subjektivitätsbegriff zusammengefasst werden:

Meyer-Drawe differenziert sich in ihren Texten von einem Subjektivitätsverständnis, welches den Menschen als nur souveränes Vernunftwesen begreift, das sich von den Objekten und der sinnlichen Welt gelöst hat. Auch sieht sie das Subjekt im Sinne Foucaults nicht als tot an, sondern bemüht sich, die Doppeldeutigkeit des Subjekts, welches davon gekennzeichnet ist, dass es weder nur Autonomie noch nur Heteronomie in sich vereint, zu beachten. Vielmehr gestaltet sich das Ich in Beziehungen zu sich selbst, anderen und der Dingwelt, in dem es durch die Existenz verschiedener, ihm anhaftender Masken doppel- und mehrdeutig bleibt. In diesem Sinne wäre eine starre Identität, in welcher das Ich als unveränderlicher Pol oder Kern angesehen wird, weltfremd und unerreichbar. Meyer-Drawe begreift das Ich in seiner Differenziertheit, durch welche Intersubjektivität und die Begegnung mit anderen möglich wird.

Diese Überlegungen bilden die Grundlage des Verständnisses eines Bildungsbegriffes bei Meyer-Drawe, welches im Kontext von Menschen mit Behinderung steht.

Im folgenden Kapitel gerät das Element des Fremden in den Fokus der Betrachtungen. Die obigen Ausführungen sind in einer Hinführung auf die folgenden Konsequenzen der Betrachtungsweise des Fremden als Lebenselixier von Bildung zu verstehen.

³⁵ In Anlehnung an Foucault spricht Meyer-Drawe von der „Differenz der Masken“ (Meyer-Drawe 1992, 391).

3.2.2 Das Fremde als Lebenselixier von Bildung

Die Darstellung des Elementes des Fremden und dessen Bedeutung in Bildungsprozessen schließt direkt an das oben nachgezeichnete, von Meyer-Drawe in heutigen Kontexten kritisierte Subjektivitätsverständnis der Aufklärung an, welches das Subjekt als souveränes, nach Identität und Selbstbestimmung strebendes Wesen ansieht. In dieser Sichtweise wurde das Fremde bzw. die „Entfremdung ... als *die* Quelle allen Übels ausgemacht. Die Bevorzugung der Eigentümlichkeit, der Individualität und noch später der Identität ... trübte den Blick für die *auch* konstitutive Bedeutung des Fremden bis in unsere Zeit immer mehr“ (Meyer-Drawe 2000c, 140). Meyer-Drawe zeigt in einer historischen Aufarbeitung die Entwicklung der Ausgliederung des Fremden aus der Identität auf: War dem Menschen in der Genesis durch seine Ähnlichkeit mit Gott im Sinne eines Ebenbildes³⁶ und dem gleichzeitigen Verbot, sich ein Bild von Gott zu machen³⁷, das Fremde bereits inhärent, wurde der Mensch ab der Renaissance zum sich selbst bestimmenden, seinem Gott gleichgestellten Erschaffer (Meyer-Drawe 2007b, 87-89). In dieser Entwicklung kam es infolge der Zunahme der menschlichen Souveränität zu einer Abnahme der Bedeutung des Fremden im Bildungsprozess:

„Mit dieser Steigerung der Eingriffsmöglichkeiten tritt die inhärente Fremdheit im Bildungsprozess immer mehr zurück – auch unter dem Einfluss des wachsenden Selbstbewusstseins des Menschen, welcher seiner Welt durch technische Eingriffe, methodisch gewonnene Erkenntnisse und politische Herrschaft in zunehmendem Maße ihre unheimliche Fremdheit nimmt“ (ebd., 89).

Die ursprüngliche Dimension der Fremdheit im Bildungsprozess wird durch den Fortschritt des Menschen verdrängt. Meyer-Drawe geht es nun darum, das Fremde für den Bildungsgedanken wieder zu entdecken. Sie setzt in der Formulierung eines Begriffes von Bildung den bereits erwähnten Begriff der „Identität“ (vgl. Kapitel 3.2.1) in eine negative Beziehung zu Bildungsprozessen, wenn sie schreibt:

„Bildung bedeutet in dieser Perspektive gerade nicht Identitätsfindung, sondern Gestaltung einer unausweichlichen Fremdheit mit uns selbst, also eine konflikthafte Lebensformung unter

³⁶ Nach der Imago-Die-Lehre der Genesis wurde der Mensch nach dem Ebenbild Gottes erschaffen. Im Text Meyer-Drawes lässt sich folgendes Zitat der Genesis ausmachen: „Und Gott schuf den Menschen zu seinem Bilde, zum Bilde Gottes schuf er ihn...“ (Meyer-Drawe 2007b, 87).

³⁷ Zur Thematik des „Bilderverbots“ zitiert Meyer-Drawe wiederum die Genesis: „Du sollst dir kein Bildnis noch irgendein Gleichnis machen, weder von dem, was oben im Himmel, noch von dem, was unten auf Erden, noch von dem, was im Wasser unter der Erde ist“ (Meyer-Drawe 2007b, 87).

historischen, gesellschaftlichen aber auch naturgegebenen Bedingungen“ (Meyer-Drawe 2000b, 154).

Um das „Fremde“ besser fassen zu können, konkretisiert Meyer-Drawe in Anlehnung an Kokemohr vier Dimensionen des Fremden: So zeigt es sich uns in Form der *anderen Menschen*, der *Welt*, in uns *selbst* und der sich daraus ergebenden Relation des „Eigenen im Fremden, also als Verhältnis zu unserer eigenen Verhältnishaftigkeit“ (Meyer-Drawe 2007b, 91).

Im Hinblick auf die genannten Gedankengänge lässt sich die Einbeziehung des Fremden als „das Lebenselixier von Bildung, Identität dagegen (als; Anm.d.V.) ihr Ende“ (ebd., 92) betrachten.

Die Relevanz des Begriffs „Fremdheit“ für Interaktionserfahrungen zwischen Menschen mit Behinderung und deren Interaktionspartnern wird im Kapitel 3.2.4 näher erläutert, da dies eine wesentliche Erkenntnis für die vorliegende Arbeit darstellt.

3.2.3 Die Bedeutung der Leiblichkeit im Bildungsprozess

Der bereits angesprochene Begriff der Leiblichkeit wird in diesem Kapitel zum zentralen Element der Betrachtungen. Dabei soll einführend auf die Leiblichkeit in der Phänomenologie Merleau-Pontys eingegangen werden, um danach verstehen zu können, was Meyer-Drawe unter Leiblichkeit versteht und inwiefern Leiblichkeit mit Bildung in Zusammenhang gebracht wird.

Die cartesianischen Philosophie nahm eine Trennung von Körper und Seele vor, gegen die sich Merleau-Ponty in seiner „Phänomenologie der Wahrnehmung“ (vgl. Merleau-Ponty 1966) ausspricht. Ist der Körper bei Descartes „eine Summe von Teilen ohne Inneres, (so ist; Anm.d.V.) die Seele als ganz sich selbst gegenwärtiges Sein ohne Abstand bestimmt“ (Merleau-Ponty 1966, 234). Diese deutliche Trennung gewährt ein klares Verständnis des Subjektes von sich selbst, das „nichts anderes ist, als was es zu sein denkt“ (ebd.). Merleau-Ponty hingegen spricht sich für folgende Sichtweise des Leibes aus:

„Der Leib ist also kein Gegenstand. Aus demselben Grunde aber ist auch mein Bewusstsein des Leibes kein Denken, ich kann den Leib nicht auseinandernehmen und wieder zusammensetzen, um eine klare Vorstellung von ihm zu gewinnen. Seine Einheit ist eine beständige nur implizite und konfuse“ (ebd., 234).

Merleau-Pontys Vorstellungen von Leiblichkeit können demnach nicht als Trennung von Körper und Geist als voneinander abgekapselte Elemente betrachtet werden, da der Leib nicht als

Gegenstand begriffen wird. Andererseits wird er jedoch auch nicht als eine bloße gut gemeinte zusammengehörige Einheit zwischen Körper und Bewusstsein verstanden, sondern als das Verhältnis zwischen der Beziehung, einen Leib zu haben und ein Leib zu sein. In diesem Verständnis sind wir ein Körper und hausen gleichzeitig in diesem (vgl. Meyer-Drawe 1999a, 33). Nach Meyer-Drawe kann, in Anlehnung an Merleau-Ponty und Plessner, die sich daraus ergebende Doppeldeutigkeit jedoch nicht durch Verstandesarbeit begriffen werden, sondern im leiblichen Sein per se.

Dass das Element der Leiblichkeit im bildungswissenschaftlichen Diskurs nur schwer an Bedeutung gewinnt, liegt nach Meyer-Drawe an zwei Umständen: Zum einen kann man den Begriff der Leiblichkeit, wie eben erwähnt, schwer in wissenschaftlichen Zusammenhängen fassen, muss man sie doch im Existieren selbst erfahren. Zum anderen verbindet und erinnert Leiblichkeit an die „Hin- und Anfälligkeit“ des Menschen, welche im Gegensatz zu den intellektuellen Kräften zu stehen scheinen, welche dem Menschen „Privilegien“ vermitteln. In Anlehnung an Ausführungen von Klaus Mollenhauer schreibt Meyer-Drawe, dass genau in dieser Hinfälligkeit des Menschen ein Bildungsmoment liegen könnte, nämlich in *der* Hinsicht, dass der Mensch seine eigene Hinfälligkeit zu gestalten weiß und sich nicht nur in seiner Unfehlbarkeit formt (vgl. Meyer-Drawe 2000b, 149-150).

Meyer-Drawe versteht Bildung im Hinblick darauf, dass der Umstand ein Körper zu sein, und gleichzeitig einen Körper zu haben, Konflikte, wie beispielsweise den der Hinfälligkeit, hervorrufen kann, folgendermaßen:

„Es geht mir um das Problem der Leiblichkeit im Rahmen von Bildungsprozessen und damit um den Versuch, Bildung nicht länger als Identitätsfindung und Selbstsuche eines verirrtten und verführten Geistes aufzufassen, sondern als eine spannungsreiche Lebenskunst, in der Heranwachsende lernen, die konflikthafte Beziehung von Leibhaben und -sein, die sie sind, zu gestalten“ (ebd., 147).

Bildung im Sinne einer spannungsreichen Lebenskunst als Beziehung von Leiblichkeit im Verhältnis des Leib-Habens und Leib-Seins drückt sich laut Meyer-Drawe in verschiedener Weise auf der körperlichen Ebene, wie dem Weinen, Lachen oder krank Sein aus. Bevor der Blick auf die nähere Darstellung dieser Ausdrucksweisen der Leiblichkeit gelenkt wird, soll auf den Zusammenhang zwischen der bereits angesprochenen Dimension des Fremden³⁸ in Bildungsprozessen und Leiblichkeit eingegangen werden.

³⁸ Vgl. Kapitel 3.2.2 dieser Diplomarbeit.

Nach Meyer-Drawe ist, in Abkehr zu starren Identitätskonzepten, das Fremde für Bildungsprozesse unerlässlich. Durch Unbekanntes und Geheimnisse, die neugierig machen, bleibt der Blick offen. In der Dimension des Fremden in uns selbst³⁹ spielt Leiblichkeit die folgende Rolle: Aufgrund der Tatsache, dass, entgegen dem Streben des Menschen⁴⁰, der Körper nicht in jeder Lebenslage vollkommen beherrscht werden kann, ist dem Mensch aufgrund seiner Leiblichkeit eine gewisse Fremdheit bereits eingeschrieben (vgl. Meyer-Drawe 1999a, 33).

Mit diesen Vorkenntnissen zum Thema der Leiblichkeit bei Meyer-Drawe widmet sich die weitere Analyse nun den Ausdrucksweisen der Leiblichkeit, welche in der weiteren Folge mit Bildungsprozessen in Beziehung gesetzt werden. Dabei wird sich die Analyse sowohl auf die menschlichen Sinne „Sehen“, „Hören“, „Fühlen“, „Schmecken“ als Ausdrucksformen der Leiblichkeit als auch auf die Ausdrucksformen „Weinen“, „Lachen“, „krank Sein“ und „Vergessen“ beziehen. Die Begründung der Verbindung zwischen diesen Ausdrucksformen mit Leiblichkeit liegt darin „den Menschen ... als ein leibliches Wesen zu denken, auf das eine stoffliche Welt übergreifen kann“ (Meyer-Drawe 1999c, 333).

Ausgehend von Meyer-Drawes Erkenntnis, dass sich der Mensch seit der Aufklärung vor allem durch die Vernunft und den Verstand, kurz über das Denken definiert, verlor die Möglichkeit Dinge über die Sinne Sehen, Riechen, Schmecken, Hören und Fühlen zu begreifen an Bedeutung (vgl. ebd., 330). Anhand der Sinne wird die Verstrickung mit der Welt und den Dingen evident: Vor allem im Tast- und im Hörsinn wird laut Meyer-Drawe der Bezug zur Welt erkenntlich, da hier Täuschungen seltener sind als beispielsweise beim Sehen (vgl. ebd., 333-334).

Für die folgende Vorstellung von Bildung sind die beschriebenen Sinne als eine Art Medium zu verstehen, da sie dem Menschen das Erkennen der Welt erst möglich machen. In diesem Sinne fungieren die Sinne als Voraussetzung für folgende Vorstellung von Bildung Meyer-Drawes:

„Der Mensch steht seiner Welt nicht gegenüber. Er ist Teil von ihr ... Bildung in diesem Sinn wäre die Kunst, sich mit seiner Weltlichkeit und der eigenen Beziehung dazu auseinanderzusetzen“ (ebd., 334).

Der Blick soll nun auf die vier wesentlichen Ausdrucksformen der Leiblichkeit, welche Meyer-Drawe beschreibt, gelenkt werden: Weinen, Lachen, krank Sein und Vergessen.

³⁹ Vgl. die beschriebenen vier Dimensionen des Fremden, siehe S. 40.

⁴⁰ Meyer-Drawe verweist in diesem Zusammenhang auf das unermüdliche Streben des Menschen danach, den Körper formen und bezwingen zu wollen, sei es im Falle des Körperkults durch Sport oder im Falle von Krankheit durch Medikamente (vgl. Meyer-Drawe 1999a, 33).

In dem Text „Der lachende und der weinende Leib“ beschreibt Meyer-Drawe *Weinen* und *Lachen* als Verständigungen diesseits der Vernunft, wodurch deutlich wird, dass Kommunikation jenseits von Verstandesarbeit möglich ist. Lachen und Weinen sind Ausdruck des Verlustes der Lenkungsfähigkeit über den Körper und damit direkter Hinweis auf die Leiblichkeit im Sinne des Leib-Habens und Leib-Seins (vgl. Meyer-Drawe 1999a, 32-33). Im Lachen findet die Vernunft keine Worte mehr; in dieser Hinsicht kann Lachen als „eine Ausdrucksform einer Krise (verstanden werden; Anm.d.V.), in der Ich und sein Leib auseinandertreiben und gleichzeitig doch eins sind, in der der Leib explodiert – ‚vor Lachen platzen‘ – und dem Ich die Zügel aus der Hand nimmt – sich ‚totlachen‘“ (ebd., 33). Mit dieser sprichwörtlichen Darstellung macht uns Meyer-Drawe deutlich, was in der Alltagssprache längst Einzug gehalten hat: In der Äußerung des Lachens wird die Dimension der Doppeldeutigkeit der Leiblichkeit ersichtlich. Auch beim Weinen finden wir dieses Muster vor, wobei diese starke Ausdrucksform in einem noch höheren Ausmaß als Lachen an die Abnahme der Selbstbeherrschung gebunden ist.

In vielen Fällen lachen und weinen Menschen in Hinblick auf ein Ereignis, welches in Verbindung mit anderen Menschen steht. Dies verweist auf die intersubjektive Dimension dieser Ereignisse⁴¹ (vgl. ebd., 34). Durch die Leiblichkeit und der „spannungsreichen Existenz von Leibhaben und Leibsein ... sind (wir) niemals ganz bei uns selbst, aber gerade deshalb zum anderen geöffnet, und zwar zum dinglichen, tierischen wie zum mitmenschlichen anderen“ (ebd., 33). Leiblichkeit ermöglicht in diesem Sinn Intersubjektivität, also die Begegnung mit den oder dem Anderen. Weinen und Lachen machen es möglich, dass Menschen sich auch ohne Worte verstehen (vgl. ebd., 34).

Als weitere Ausdrucksform von Leib-Haben und Leib-Sein thematisiert Meyer-Drawe das *krank Sein*. Sie thematisiert in Bezug auf Bildung die Hin- und Anfälligkeit des Menschen als Möglichkeit diese zu gestalten als eventuellen Bildungsprozess⁴². Wie auch Weinen und Lachen ist das krank Sein bzw. die Krankheit unmittelbarer Ausdruck der Leiblichkeit, da es sich als Ausdruck der ambiguen Doppeldeutigkeit des Leibes vollkommen der Vernunft und Körperbeherrschung entzieht. Meyer-Drawe verortet im Umgang der Gesellschaft mit Krankheit, dass diese – in einer Umkehr der Realität – eher durch enorme Gesundheitsbestrebungen

⁴¹ In diesem Zusammenhang verweist Meyer-Drawe auf Jean Paul, der darauf aufmerksam macht, dass es nicht möglich ist, sich selber zu kitzeln (vgl. Meyer-Drawe 1999a, 34).

⁴² Vgl. Meyer-Drawe 2000b, 149-150.

verarbeitet wird, „anstatt sie als zugehörig zu unserer endlichen Existenz zu betrachten“ (ebd., 33).

Zuletzt nennt Meyer-Drawe das *Vergessen* als weitere Dimension der Leiblichkeit. Indem der Mensch Erinnerungen vergisst, wovon er nie dachte, sie vergessen zu können, wird seine Doppeldeutigkeit des leiblichen Daseins deutlich und spürbar (vgl. ebd., 33)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich in den Ausdrucksformen der Leiblichkeit die Grenzen der Vernunft und damit auch eines Subjektverständnisses eines Souveräns, der sich die Welt und die Dinge unterordnet, zeigen. Meyer-Drawe plädiert dafür, Leiblichkeit verstärkt in Bildungsprozesse einzubauen. Die Tatsache leiblich zu sein, wird durch die Verstrickung mit den Dingen der Welt erkennbar, was den Blick auf die Dimension der Weltlichkeit lenkt. Ein Aspekt von Bildung nach Meyer-Drawe meint die Auseinandersetzung mit der Weltlichkeit und der eigenen Beziehung dazu (vgl. Meyer-Drawe 1999c, 334). Weltlichkeit zeigt sich nach der Wissenschaftlerin über die in diesem Kapitel besprochenen Ausdrucksformen.

3.2.4 Der Blick auf Menschen mit Behinderung

Die bisherigen Ausführungen des leibphänomenologischen Subjektverständnisses Meyer-Drawes haben eine unmittelbare Konsequenz für das von ihr vertretene Verständnis von Heilpädagogik und für einen Bildungsbegriff für Menschen mit Behinderung. Da das vorliegende Forschungsvorhaben darauf abzielt, den Bildungsbegriff von Meyer-Drawe und in der Folge von Stinkes in Bezug zu hochbetagten, an Demenz erkrankten Menschen im Pflegeheim zu setzen, die als „behindert“ angesehen werden können⁴³, ist der leibphänomenologische Blick auf Behinderung in der Folge darzustellen.

Aus phänomenologischer Sichtweise kann erkennbar werden, dass im Umgang mit Menschen mit Behinderung oftmals die Behinderung per se in den Vordergrund gerät und dabei verstanden werden kann, „daß wir Behinderte mitunter im Vergleich zu unseren Eigenheiten als bloß eingeschränkt wahrnehmen. Sie begegnen uns als defizitäre Doubletten unserer selbst, aber auch als virtuelles Schicksal, das wir fürchten“ (Meyer-Drawe 1999a, 34). In diesem Zusammenhang

⁴³ Vgl. dazu das Kapitel der vorliegenden Diplomarbeit, in dem es um das Thema der Demenz in Verbindung mit Behinderung geht (vgl. Kapitel 2.1.3).

konstatiert die Wissenschaftlerin, dass in diesen Bewertungen des anderen Menschen, die vor jeder kritischen Reflexion zu verorten sind, die eigene „Irritation“ ersichtlich wird, die jedoch abgewehrt wird, da sie das Gefühl von Fremdheit vermitteln. Fremdheit wird dadurch ausgelöst, dass Menschen mit einer Behinderung die angeblich bekannte, alltägliche Umwelt der anderen in Frage stellen (vgl. Meyer-Drawe 1999a, 34). Meyer-Drawe nennt diesen Zustand „horror alieni“, also eine Angst vor dem Fremden (vgl. ebd.,35).

Doch gerade in der Erfahrung von Fremdheit – in anderen oder in uns selbst gelegen – verortet Meyer-Drawe die Möglichkeit für Bildungsprozesse⁴⁴.

Meyer-Drawe erläutert in dem Zusammenhang der Fremdheit mehrere mögliche Gründe dafür, warum Menschen mit einer Behinderung als fremd erscheinen mögen⁴⁵. Als ein wesentlicher werden die Sprache und die Möglichkeit aufeinander replizieren zu können genannt. Aufgrund kommunikativer Barrieren, die dadurch bedingt sind, dass wir die Antworten von behinderten Menschen eventuell nicht zu entschlüsseln imstande sind, plädiert Meyer-Drawe für ein erweitertes Verständnis von Antwort, welches „nicht nur das gesprochene Wort etwa des Dialogs ... (umfasst; Anm.d.V.), sondern ganz allgemein die responsive Struktur unseres Verhaltens, das auf Situationen antwortet, in die es verstrickt ist, indem es die Herausforderungen annimmt oder übergeht, mit ihnen umgeht oder nicht“⁴⁶ (Meyer-Drawe 1999a, 34). Somit ist nicht nur das Wort als Antwort eines Menschen zu verstehen, sondern all seine Verhaltensweisen.

Eine solche Erweiterung der Responsivität ist gekoppelt an die Leiblichkeit, welche in der wieder entdeckten „Expressivität“ jenseits der Worte ihren Ausgang findet – Lachen und Weinen sind Ausdrucksformen unseres Leibes (Meyer-Drawe 1999a, 34). Diese Formen der Artikulation sind jenseits der Vernunft anzutreffen und bieten wesentliche Chancen einander verstehen zu können (vgl. ebd., 35).

Meyer-Drawe betont, dass im Krankheitsfall die Rolle der Leiblichkeit an Bedeutung gewinnt, dass die Antworten in diesem Falle jedoch andersartiger ausfallen werden. So kann es sein, dass der „Extremfall ... (eintritt; Anm.d.V.), in der die erste Person beinahe zum Schweigen gebracht ist“ (Meyer-Drawe 1999a, 35). Im Falle einer schweren Behinderung wird sich die

⁴⁴ Vgl. Kapitel 3.2.2 dieser Diplomarbeit.

⁴⁵ Meyer-Drawe findet in der Suche auf Antworten für die Gründe der Fremdheit folgende – vorwiegend historische – Erklärungsversuche: „Einen Teil dieser Fremdheit wird man der Tatsache zuschreiben müssen, daß in unserer Gesellschaft Behinderte mitunter isoliert und versteckt werden, daß wir sie kaum zu Gesicht bekommen, daß sie in gesellschaftliche Vergessenheit gerieten. Ein weiterer Grund für diese Fremdheit ist darin zu suchen, daß es in der Geschichte etwa der Isolierung von Geisteskranken eine Verbindung von Behinderung, todbringender Krankheit, Teufelswerk, von dem Luther sprach, und Verbrechen gab, die ... durch die ihnen gemeinsame gesellschaftliche Denunziation gestiftet wurde“ (Meyer-Drawe 1999a, 34).

⁴⁶ Meyer-Drawe verweist an dieser Stelle auf eine eigene Publikation aus früheren Jahren (vgl. Meyer-Drawe 1988).

Kommunikation von der sprachlichen Ebene hin zur leiblichen bewegen. Dies bewertet Meyer-Drawe dann als gelungene Kommunikation, wenn beide Seiten Leiblichkeit und die damit verbundenen Kommunikationsformen zulassen:

„Antworten von Behinderten sind Stilisierungen ihrer Lebensform, deren Verständnis uns vielleicht möglich ist, wenn wir ihr Verhalten als Antworten zu verstehen versuchen ... Indem wir uns darauf besinnen, daß auch wir unseren Leib nicht nur haben, sondern auch von ihm beherrscht werden, indem wir unser Lachen und Weinen als zwar vorprädikative, aber passende Antworten ernstnehmen, gewinnen wir vielleicht eine Möglichkeit, unserem ‚horror alieni‘ die Spitze zu brechen“ (Meyer-Drawe 1999a, 35).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Meyer-Drawe die Fremdheit zwischen Menschen mit Behinderung und Menschen ohne einer solchen, die oftmals in sprachlichen Barrieren gründet, mittels Möglichkeiten der leiblichen Ausdrucksformen zu lösen versucht.

Im folgenden Kapitel werden Publikationen von Ursula Stinkes zum Fokus der Betrachtungen, welche sich, in inhaltlicher Nähe zu Meyer-Drawe, dem leibphänomenologischen Blick auf Behinderung im Feld der Heilpädagogik annähert.

3.3 Vorstellungen von Bildung bei Ursula Stinkes

Ursula Stinkes, deutsche Professorin für Geistigbehindertenpädagogik mit den Schwerpunkten Pädagogik und Didaktik und Sonderschullehrerin, knüpft mit ihrem leibphänomenologischen Blick auf Bildung in Zusammenhang mit Behinderung an Käthe Meyer-Drawe an. Im Titel ihrer Promotionsarbeit (vgl. Stinkes 1993) wird der phänomenologische Zugang im Kindesalter deutlich. Im Kontext der vorliegenden Arbeit interessieren vorwiegend Publikationen zu den Themen Bildung und Behinderung für das Erwachsenen- bzw. hohe Alter (vgl. Stinkes 2008), allgemein gehaltene Texte zu den Themen Bildung und Behinderung (vgl. Stinkes 1999) sowie Texte, die im Kontext der Leibphänomenologie stehen (vgl. Stinkes 1996, 1998, 2004).

In den folgenden Kapiteln wird die Bedeutung und Rolle des intersubjektiv-geteilten Lebenszusammenhangs sowie des leibphänomenologischen Zugangs des Körpergesprächs bei Menschen mit Behinderung in den Texten Stinkes dargelegt. Zu beachten ist dabei, dass Stinkes hinsichtlich des Subjektbegriffes in der Meyer-Draweschen Denkrichtung zu verorten ist (vgl.

Kapitel 3.2.1). Dies ist insofern von Bedeutung, als die folgenden Ausführungen im Kontext eben dieses Subjektivitätsverständnis zu verstehen sind.

Vorangestellt sei, dass Stinkes nicht dafür plädiert, für Menschen mit Behinderung einen gesonderten Bildungsbegriff zu erschaffen, sondern einen Bildungsbegriff für die Allgemeinheit⁴⁷ zu formulieren, der erst gar nicht in die Diskussion eines fachgerechten sonderpädagogischen Bildungsbegriffs führt. Die Auslegung des Bildungsbegriffes im sonder- bzw. heilpädagogischen Bereich ist eng mit dem bereits angesprochenen Subjektivitätsverständnis verbunden (vgl. Stinkes 2008, 85). Das folgende Kapitel stellt deshalb Stinkes Argumentationsgang für einen allgemein gehaltenen Bildungsbegriff dar, welches sich weg vom neuzeitlich geprägten Subjektivitätsverständnis hin zu einer Lebenswelt, in welcher das Subjekt in enger Beziehung zur Umwelt steht, bewegt.

3.3.1 Vom autonomen Subjekt zum intersubjektiv geteilten Lebenszusammenhang

In der Einleitung ihres Artikels „Auf der Suche nach einem veränderten Bildungsbegriff“ distanziert sich Stinkes von einem neuzeitlich geprägten Bildungssubjekt, welches „sich selbst als ausschließliches, einer Welt gegenüberstehendes Denkwesen konzipiert“ (Stinkes 1999, 73). Diese Ausführungen stehen in enger inhaltlicher Nähe zu den Ausführungen des Kapitels 3.2.1, in welchem das Subjektivitätsverständnis Meyer-Drawes dargestellt wurde. Um den Grundgedanken des intersubjektiv-geteilten Lebenszusammenhangs herleiten zu können, soll das von Stinkes hinterfragte neuzeitliche Subjektverständnis in Erinnerung gerufen werden, dessen historische Entwicklung sich folgendermaßen skizzieren lässt: War das Subjekt in der Aufklärung dazu berufen, durch Bildung und vernünftiges Denken das gesellschaftliche und berufliche Leben zu verbessern, so steigen die Bedeutung von Bildung im Sinne einer Selbstgestaltung hin zu einem edelmütigen Menschen und die Wichtigkeit des im Laufe des Lebens gesammelten Wissens. Durch die Moderne, in welcher der Begriff des Subjekts per se aufkam, fungiert der Mensch als ein der Welt gegenüberstehender Erkenntnisgarant, welcher seine Umwelt in autonomer Weise lenkt. Dieses, bis in die Neuzeit hinein bestehende, Subjektivitätsverständnis begreift den Menschen vor allem in seiner Vernunft (vgl. Stinkes 1999, 75-76). Die Erfahrung der Welt durch Sinne und Leiblichkeit verlor in dieser Entwicklung an Bedeutung. Ein

⁴⁷ Stinkes begründet dies damit, dass es keine Mehrzahl von Bildung gibt, d.h. dass es keine „Bildungen“ gäbe (vgl. Stinkes 2008, 85).

Bildungsbegriff im Sinne dieses Subjektivitätsverständnisses ist jedoch für eine Pädagogik, die im Kontext von Menschen mit Behinderung steht laut Stinkes nicht zu erreichen. Dabei betont die Autorin, dass das Denken und die Leiblichkeit eine Symbiose bilden, wobei weder das eine noch das andere die Überhand gewinnen sollte (vgl. Stinkes 2008, 91). Im Kontext der „Geistigbehindertenpädagogik“ führt der oben skizzierte Subjektbegriff und der damit in Verbindung stehende Bildungsbegriff eines autonomen Subjekts zu der Tatsache, dass Menschen mit schweren Behinderungen als nicht bildungsfähig erachtet werden (vgl. Stinkes 1999, 74). Dies hat zur Folge, dass eine neue Sichtweise des Bildungsbegriffes notwendig wurde. An dieser Stelle sei erwähnt, dass es – wobei sowohl Stinkes als auch Meyer-Drawe nicht dieser Ansicht sind – auch Strömungen gibt, welchen den neuzeitlichen Subjektbegriff innerhalb der Heilpädagogik weiterführen. Für Stinkes stellt dies jedoch eine Verkennung der realen Lebensverhältnisse behinderter und schwerbehinderter Menschen dar (vgl. Stinkes 2008, 92).

Unter Einbeziehung der Leiblichkeit in den Bildungsbegriff ist der Mensch weder nur autonom noch nur heteronom zu betrachten, sondern dieser hat sich in seiner doppeldeutigen Rolle als „Souverän“ und „Untertan“ „mit den widersprüchlichen Anforderungen der Außenwelt, und ... mit seinen eigenen Gefühlen, Wünschen und Gedanken auseinanderzusetzen und sich in dieser ... ambivalenten Situation selbst zu entwerfen oder zu gestalten“ (ebd., 92). Die Aufgabe des Menschen besteht nun darin, mit diesen Bedingungen leben zu lernen.

Die ambivalenten Anforderungen der Außen- und Innenwelt können insbesondere in einem intersubjektiv-geteilten Lebenszusammenhang „gelebt werden“. Im folgenden Ausschnitt bringt Stinkes zum Ausdruck, was darunter verstanden werden kann:

„Inter-Subjektivität meint ... keine Versöhnungsfigur, welche eine die Subjekte übergreifende Perspektive markiert. Damit ist gerade die Ambiguität des Ich gemeint: Der andere Mensch gehört meiner Situation so an, wie ich der seinen. Anders gesagt: Selbst- und Fremdhandeln sind miteinander verwoben ... Zudem sind wir als leibliche Wesen füreinander immer nur fragmentarisch gegeben. Wir sind präreflexiv und präpersonal sozial einander vermittelt“ (ebd., 99).

Inter-Subjektivität meint also, dass der Mensch mit seiner Umwelt in Interaktion steht. Stinkes sieht in Anlehnung an Forneck (1992) die intersubjektive Situation als Voraussetzung für Bildungsprozesse, wobei nicht mehr das Subjekt allein als „unhintergebar Garant für Erkenntnis“ angesehen wird, sondern die Interaktion zwischen den Beteiligten an Bedeutung gewinnt (Stinkes 1999, 79). Diese Interaktion stellt jedoch kein bloß harmonisches Miteinander dar, sondern ist gekennzeichnet von Differenzen, von Reibungen aneinander, von

Desorientierung, die bedingt sind durch die Anwesenheit des Anderen, der fremd sein mag, was Stinkes als die „Differenz der Partner“ bezeichnet (vgl. ebd.). Durch diese Auseinandersetzung mit der Lebenswelt des Gegenübers wird der Mensch, insbesondere in Krisensituationen und im Falle einer Krankheit oder Behinderung, von sich selbst gelöst und genötigt in eine Beziehung mit dem Anderen treten zu müssen. In einem solchen intersubjektiv-geteilten Lebenszusammenhang findet laut Stinkes „Bildung als Gestaltung exzentrischer ... Selbst- und Lebensverhältnisse...(statt, wobei das, Anm.d.V.) Scheitern aneinander nicht die Ausnahme, sondern Regelfall bleibt“ (ebd., 80).

Stinkes meint also, dass der geteilte Lebenszusammenhang auch dadurch bedingt ist, dass die Subjekte einander fremd sind und sich voneinander unterscheiden. Dies ermöglicht dem Individuum, sich dem anderen, der äußeren Welt zugänglich zu machen. In der Mitte, im intersubjektiv-geteilten Lebenszusammenhang treffen sich die Individuen und Bildung bzw. Prozesse von Bildung werden möglich. Stinkes versteht unter Bildung im Kontext der Leibphänomenologie nicht die Entwicklung von dem Zustand etwas nicht zu können, hin zu dem, es schließlich zu beherrschen, sondern als einen „Prozess, eine Bewegung des Bezuges in Verhältnissen und auf Verhältnisse“ (Stinkes 2008, 100). Dieser Prozess findet nicht dadurch statt, dass der Mensch sich selbst bildet, sondern in einen intersubjektiv-geteilten Lebenszusammenhang gebettet ist, in welchem die Subjekte aufeinander antworten. Stinkes bezeichnet den Vorgang, aufeinander zu antworten, als Responsivität (vgl. ebd.).

Im folgenden Kapitel werden die Responsivität und ihre Rolle im Bildungsprozess erläutert.

3.3.2 Responsivität als Teil von Bildungsprozessen

Im vorangehenden Kapitel wurde Stinkes Zugang zum intersubjektiv geteilten Lebenszusammenhang dargestellt. In diesem Zusammenhang ist die Bedeutung des von Stinkes häufig benutzten Terminus der Responsivität und dessen Rolle in Bildungsprozessen zu klären.

Responsivität meint das Antwortverhalten der Menschen, welches über den Leib transportiert wird, welcher über ihm anhaftende Charakteristika, wie beispielsweise Bewegungen oder eine spezielle Körperhaltung in Beziehung mit dem anderen tritt. Aus der Sichtweise der Leibphänomenologie kommunizieren Menschen durch das Antworten auf einen geteilten Lebenszusammenhang miteinander, was dadurch möglich wird, dass der Leib Informationen über

das Gegenüber beinhaltet und mitteilt⁴⁸. Responsivität schließt in diesem Sinne alle Verhaltensweisen – neben dem gesprochenen Wort – mit ein⁴⁹ (vgl. Stinkes 2008, 94). Als Voraussetzung für eine gelingende intersubjektive, responsive Interaktion sind Grundeinstellungen in der Arbeit mit Menschen, die mit Einschränkungen leben, von Nöten. Stinkes nennt an dieser Stelle die Fähigkeiten, geduldig sein zu können, zuhören zu können sowie das Zulassen menschlicher Nähe und Sinnlichkeit. Werden sie beachtet, können Bildungsprozesse im responsiven Verhalten zu finden sein:

„Responsives Verhalten ist Bestandteil von Bildungsprozessen. Bleibt aufgrund von Zeitmangel oder Verschlechterung der Personalsituation wenig oder kein Raum dafür, kann Bildung in den Hintergrund bzw. durch andere Praktiken ‚am‘ Menschen in den Hintergrund gedrängt oder ersetzt werden“ (Stinkes 2008, 84).

Bildung ist demnach im responsiven Verhalten zu finden, welches jedoch bestimmter Voraussetzungen bedarf. Werden diese nicht erfüllt, kann die Bedeutung von Bildungsprozessen vor allem im Kontext von Menschen mit besonderen Bedürfnissen, zu denen auch Menschen mit Demenz gehören, verloren gehen. Dies führt unter Umständen dazu, dass Menschen mit Behinderung vorwiegend Angebote von Pflege und Therapie erfahren und dies die „latente Gefahr für ein bloßes ‚Pflegen‘ und ‚Verwahren‘“ beinhaltet (Stinkes 2008, 84).

Im Falle einer gelingenden Responsivität sind die Subjekte in der Intersubjektivität als Schöpfer einer neuen, dritten Situation anzusehen, die ohne beide Schöpfersubjekte und ohne den geteilten Lebenszusammenhang nicht existieren würde (vgl. Stinkes 1999, 79).

Im Sinne der Responsivität kann die Dimension des Neuen, Dritten entstehen, wenn ein Mensch auf das „Leid, auf Pflegebedürfnisse, auf Isolation, auf Wünsche, auf Entwicklungsanfragen“ (Stinkes 2008, 100) eines anderen reagierend antwortet. In Stinkes Sinne ist der Zusammenhang zwischen „Angewiesenheit“⁵⁰, die jedem Menschen innewohnt, und Bildung so zu sehen, dass Situationen, welche in pädagogischen Kontexten zu verorten sind, insofern Responsivität vermitteln, als dass das Gegenüber „Antworten auf die doppeldeutige Existenz zu finden (vermag; Anm.d.V.)“ (Stinkes 2008, 103).

⁴⁸ Dieser Gedankengang erinnert an Paul Watzlawicks „Man kann nicht nicht kommunizieren“. Auch Stinkes verweist in diesem Zusammenhang auf den Autor, da Responsivität in ihrem Sinne meint, dass das Subjekt dauerhaft auf Geschehnisse antwortet. Dies wird dadurch begründet, da es auch dauerhaft in Geschehnisse verwickelt ist (vgl. Stinkes 2008, 94).

⁴⁹ Siehe dazu weiter unten den Abschnitt über das Körpergespräch, S. 51.

⁵⁰ Eine ausführliche Darstellung der Dimension der Angewiesenheit findet sich im folgenden Kapitel (vgl. 3.2.3).

Wie bereits angedeutet, findet Responsivität nicht ausschließlich in Form des gesprochenen Wortes, sondern durch und über die, dem Menschen anhaftende Leiblichkeit statt. In diesem Kontext ist auf das von Stinkes entwickelte leibphänomenologische Modell des Körpergesprächs einzugehen, dessen Bedeutung die Autorin auch hinsichtlich der Interaktion mit Menschen mit Behinderung betont (vgl. Stinkes 1996). In diesem Gespräch der Körper, das von Stinkes vorwiegend über die Berührung und das Tasten her verstanden wird, antworten die Subjekte auf gegenseitige Herausforderungen oder Zurückweisungen (vgl. ebd., 41). Wesentlicher Aspekt des Körpergesprächs ist die Körpersprache, die beispielsweise durch die Spannung und den Geruch des Körpers oder den Ausdruck des Gesichts für den anderen erfahrbar wird und von diesem in präreflexiver Weise⁵¹ gedeutet werden kann (vgl. ebd., 43). Vor allem durch gegenseitige Annäherungen in Form von Berührungen entsteht ein Körpergespräch, das Antworten des anderen hervorrufen kann (vgl. ebd., 48). Aufgrund der bereits angesprochenen Doppeldeutigkeit leiblicher Existenz, einen Leib zu haben und ein Leib zu sein (vgl. Kapitel 3.2.3), spielt Stinkes auf die Verwundbarkeit eines jeden Menschen an, die in der Berührung ersichtlich werden kann, denn „...jede Berührung (berührt), und jede Berührung hat etwas Verletzliches an sich“ (ebd., 42).

Im folgenden Kapitel wird die Dimension der Verletzlichkeit des Menschen sowie die der damit in Zusammenhang stehende Dimension der Angewiesenheit im Bildungsprozess näher beschrieben. Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass Responsivität als Teil von Bildung angesehen wird, welche sich – neben dem gesprochenen Wort – auch in Form des Körpergesprächs ausdrücken und zur Sprache werden kann.

3.3.3 Die Dimension der Angewiesenheit im Bildungsprozess

Dieses Kapitel schließt an die Ausführungen des Subjektbegriffes bei Meyer-Drawe an, welche das Subjekt nicht als nur autonomes noch nur heteronomes Wesen begreift (vgl. Kapitel 3.2.1). Auch Stinkes stellt in der Publikation „Lebenspraxis und Bildung – Versorgen und Versorgt werden“ (vgl. Stinkes 2006, 24-25) fest, dass – entgegen gesellschaftlichen Strömungen, welche ein unabhängiges Subjekt als erstrebenswert erachten – unser Leben von der Geburt bis zum Tod von der Angewiesenheit auf andere Menschen geprägt ist, da Interaktionen mit anderen durch

⁵¹ Stinkes verweist an dieser Stelle auf Waldenfels Publikation „Antwortregister“ (vgl. Waldenfels 1994). Die Deutung der Körpersprache des anderen wird hier nicht als bloße „Leistung eines aktiven Bewußtseins“ verstanden, da dadurch die Körpersprache an sich verloren gehen würde (vgl. Stinkes 1996, 43).

Abhängigkeit zustandekommen. Stinkes kritisiert, dass die Vorstellung abhängig zu sein mit den Assoziationen Kindheit, Behinderung, Alter oder Arbeitslosigkeit in Verbindung gebracht werden und dies dazu führt, dass Bedürftigkeit zu zeigen, als Schwäche interpretiert wird. Stinkes hingegen ist der Ansicht, dass

„Hilfe bedürfen‘ nicht nur eine negative Seite bedeuten kann, sondern eine positive Dimension beinhaltet: Menschen bedürfen einander, weil dies eine der konstitutiven Bedingungen des eigenen Lebens ist. Angewiesenheit ist also auch kein Ausdruck, der in pädagogischen Prozessen geradezu ‚zwanghaft‘ aufgehoben und in Selbstständigkeit überführt werden muss“ (Stinkes 2008, 101-102).

Angewiesen auf andere zu sein, ist ein Aspekt im Leben eines jeden Menschen. Dabei spielt die Dimension des Versorgens und versorgt Werdens eine Rolle, die prinzipiell jeder Mensch in Form von Hilfestellungen durch andere erfährt.

Im Zusammenhang mit Bildung formuliert Stinkes die Aussage, dass „Bildung ... zutiefst fundiert (ist) in der Passivität und/oder Angewiesenheit menschlicher Existenz“ (Stinkes 2006, 25). In pädagogischen Situationen mit Menschen mit Behinderung, in denen es um Bildungsprozesse geht, soll nach dem obigen Zitat zufolge Angewiesenheit nicht in Unabhängigkeit verwandelt werden, sondern die Angewiesenheit des Menschen auf andere als Lebensbedingung anerkannt werden. Dies bedeutet nicht, dass der gepflegte Mensch in der Versorgungssituation als passiv erlebt wird, vielmehr soll durch Respekt und Vertrauen in der Pflegesituation Autonomie gestattet werden (vgl. ebd., 32).

Der Aspekt des Vertrauens ist vor allem in Hinsicht auf Körperpflege ein bedeutsamer, geht es hier doch um intime Berührungen, die, wie bereits beim Thema des Körpergesprächs (vgl. Kapitel 3.3.2) angesprochen wurde, Verletzliches beinhalten. Ethische Überlegungen beziehen sich in der Folge darauf, dass – betrachtet man die Pflegesituation als pädagogische Situation – Werte, wie dem gepflegten Menschen Zeit zu lassen und Geduld zu haben, eine auffallende Bedeutung erlangen. Anders als die Einstellung, Pflege als eine Arbeitsleistung zu erachten, plädiert Stinkes dafür, in der Pflegehandlung eine pädagogische Dimension zu sehen, die „aber ohne Geduld, ohne das Wartenkönnen auf eine unerwartete Reaktion, ohne den Respekt vor der Dauer ... einer kleinen Muskelbewegung...“ (Stinkes 2006, 33) kaum entstehen kann. Dadurch wird der Situation die pädagogische und sinnliche Dimension genommen (vgl. ebd., 33). Für Stinkes bedeutet der Verlust dieser kulturellen Aspekte (Warten, Geduld,...) auch der Verlust des Aspektes der Bildung in der konkreten Situation (vgl. ebd., 30).

Anders verhält es sich, wenn Pflege wie folgt verstanden und gelebt wird:

„Pflege ist das Feld, ... bei dem der eine Mensch versorgt wird und dies genießen kann, d.h. die Chance erhält, sich selbst zu erfahren, die Welt zu erfahren, kleine Zeichen der Unabhängigkeit zu erleben ... Der andere Mensch ist konzentriert darauf, eine Antwort auf die erlebte Bedürftigkeit des anderen Menschen zu geben, beispielsweise durch Essengeben ... Zwischen Nahrung gebender und Nahrung erhaltender Person entsteht ... ein Bereich, der sich einzigartig zwischen diesen beiden Menschen ausspannt. Darum ist die Pflegehandlung von Frau X nicht gleich der Pflegehandlung von Frau Y. Darum geht keine Handlung in ihrer Planung auf. Denn in der konkreten erzieherischen Situation *ereignet* sich etwas Neues, ein Drittes, ein schöpferisches Ereignis, das sich einem geteilten Zusammenhang verdankt“ (ebd., 33-34; Hervorhebung im Original).

Hier wird an die in vorigen Kapiteln angesprochenen Dimensionen des intersubjektiv geteilten Lebenszusammenhanges, der Responsivität sowie der daraus möglichen Entstehung einer neuen Situation angeknüpft, die von Stinkes in Zusammenhang mit Bildungsprozessen gebracht werden (vgl. Kapitel 3.3.1 und 3.3.2).

Für Stinkes sind Angewiesenheit und Passivität – unter den angesprochenen Voraussetzungen ethischen Handelns – erhebliche Bedingungen für Bildung sowohl im Bereich der Pflege von Menschen mit Behinderungen als auch im alltäglichen Leben von Menschen ohne Behinderung (vgl. ebd., 25). In Verbindung mit einem antwortenden Menschen entsteht ein schöpferisches Neues, das dadurch bedingt ist, dass der Dimension der Angewiesenheit Raum gegeben wird und somit diese gelebt wird.

In der Folge wird die Analyse der Beobachtungsprotokolle im Hinblick auf die in diesem Kapitel erarbeiteten Aspekte des Bildungsverständnisses Käthe Meyer-Drawes und Ursula Stinkes erfolgen. Eine Zusammenfassung über die hier aufgezeigten Dimensionen der bildungstheoretischen Aspekte der Autorinnen wird im Kapitel 4.3⁵² vorgenommen, sodass an dieser Stelle auf eine ausführliche Wiederholung verzichtet wird.

⁵² Das Kapitel 4.3 umfasst die Kategorienerstellung anhand derer die Beobachtungsprotokolle in den Subkapitel des Kapitels 4.4 analysiert werden. Darin werden die verschiedenen Dimensionen des hier erarbeiteten Bildungsverständnisses Meyer-Drawes und Stinkes zusammengefasst.

4 Analyse von Beobachtungsprotokollen im Kontext des Bildungsbegriffes Meyer-Drawes und Stinkes

Das vierte Kapitel der vorliegenden Arbeit befasst sich mit der Analyse der, im Kontext des Forschungsprojekts „Lebensqualität im Pflegeheim“ entstandenen Beobachtungsprotokolle im Hinblick auf die, im dritten Kapitel dargestellten Aspekte der Bildungstheorien Käthe Meyer-Drawes und Ursula Stinkes. Es dient der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage, welche lautet:

Welche Bezüge lassen sich zwischen einzelnen Aspekten dieses Bildungsverständnisses und Beobachtungsprotokollen, in denen Alltagsinteraktionen zwischen Pflegepersonen und an Demenz erkrankten PflegeheimbewohnerInnen beschrieben werden, ausmachen, sodass im Sinne eben dieses Bildungsverständnisses von Bildungsprozessen gesprochen werden kann?

Vor der tatsächlichen Analyse der Protokolle wird zunächst die Wahl des leibphänomenologischen Bildungsansatzes (Kapitel 4.1) begründet, um daran anknüpfend das methodische Vorgehen der Analyse zu erläutern (Kapitel 4.2). In Kapitel 4.3 werden die Kategorien, welche sich aus der theoretischen Bearbeitung der Texte Meyer-Drawes und Stinkes ergeben, vorgestellt, um diese in Kapitel 4.4 mit den Beobachtungsprotokollen der Pflegesequenzen in Bezug setzen zu können.

4.1 Leibphänomenologische Elemente in Pflegesequenzen – Begründung der Anwendung der theoretischen Grundlagen Meyer-Drawes und Stinkes

In diesem Kapitel erfolgt die Begründung dafür, warum zur Analyse von Beobachtungsprotokollen, welche Pflegesequenzen von Menschen mit Demenz in Wiener Pflegeheimen beinhalten, der leibphänomenologische Ansatz Meyer-Drawes und Stinkes

ausgewählt wurde, gäbe es doch weitere Ansätze von Bildungsbegriffen, welche in ähnlicher Weise angewandt werden könnten (vgl. Maderer 2005, Brinkmann 2006⁵³).

Eine solche Begründung lässt sich in der Anwendung der Leibphänomenologie innerhalb der Pflegewissenschaften finden, welche vor allem in Publikationen der Pflegewissenschaftlerin Charlotte Uzarewicz anzutreffen ist (vgl. Uzarewicz 2005a; Uzarewicz, Uzarewicz 2005b; Uzarewicz 2006).

Uzarewicz diskutiert die steigende Bedeutung der phänomenologischen, insbesondere leibphänomenologischen Forschungsansätze in der Pflege, welche in den letzten Jahren insofern an Wichtigkeit gewonnen haben, als dass sie ein theoretisches Konzept für einen Paradigmenwechsel innerhalb der Pflegewissenschaft zugunsten der Lebensrealität der Gepflegten und Pflegenden darstellt. Von phänomenologischen Ansätzen erhofft man sich, „dichter‘ am Alltag zu sein“ (Uzarewicz 2005a, 1) und „dem Verständnis von Lebenswelt als einem von Menschen gemeinsam erlebten Ort“ (Schoppmann 2003, 13; zit. nach Uzarewicz 2005a, 1) eindeutiger als mit anderen theoretischen Ansätzen nachzukommen. Mit der Einbeziehung der Leiblichkeit in die Pflege wird der Unterschied zwischen Leib und Körper thematisiert und die Bedeutung des Leibes als „dynamische Struktur, die über den Zustand eines Menschen Auskunft gibt“ (Uzarewicz 2005a, 1) in den Vordergrund gerückt:

„Ein Leib braucht eine andere Zuwendung, Aufmerksamkeit und Pflege als ein Körper. Mit der bloßen sachgemäßen Politur, Reinigung und Lagerung ist es nicht getan.“ (ebd., 1)

Mit einem leibphänomenologischen Forschungsparadigma wird der Blick auf den Leib gerückt, der der Pflegesituation mehr als nur Pflege per se abverlangt.

Leibliche Vorgänge, wie sie in einer Pflegesituation nicht selten vorkommen, können durch eine leibphänomenologische Theorie im Hintergrund erklärt und in Worte gefasst werden ohne auf andere wissenschaftliche Disziplinen zurückgreifen zu müssen. Darüber hinaus bietet die Dimension der Leiblichkeit auch Entwicklungsmöglichkeiten hinsichtlich der Kommunikation, insbesondere wenn sprachliche Mitteilungsfelder aufgrund von körperlichen Barrieren eingeschränkt bleiben (vgl. Uzarewicz, Uzarewicz 2005b, 6-7). Ohne dies mit Absicht zu tun, sind Elemente der Leibphänomenologie bereits Teil von Pflegeprozessen, beispielsweise im

⁵³ Die Bildungsvorstellungen von Maderer (2005) und Brinkmann (2006) werden aufgrund der Tatsache, dass sie einerseits wesentliche Fragen zu einem Bildungsbegriff für Menschen mit einer Demenzerkrankung offen lassen bzw. nicht explizit auf Menschen mit Demenz eingehen für das Vorhaben der vorliegenden Untersuchung nicht verwendet (vgl. Kapitel 2.2.3 und 2.2.2.3).

Konzept der basalen Stimulation. Auch in der Pflege von Menschen hohen Alters, die an Demenz erkrankt sind, „bietet die Leibphänomenologie neue Kommunikationswege an, die jenseits der verbalen Sprache und jenseits eventuell falsch zu verstehender Gestik und Mimik (also nonverbaler Kommunikation) liegen“ (Uzarewicz 2005a, 3).

Im Kapitel 4.4 werden Beobachtungsprotokolle, die Pflegesequenzen mit an Demenz erkrankten Personen beinhalten, mit den leibphänomenologischen Überlegungen Meyer-Drawes und Stinkes in Zusammenhang gebracht. Aufgrund des in diesem Kapitel erläuterten Einbezuges der Leibphänomenologie in die Pflege, kann eine Begründung des in der vorliegenden Arbeit gewählten Ansatzes für die Analyse der Beobachtungsprotokolle gegeben werden.

Im nun folgenden Abschnitt wird das forschungsmethodische Vorgehen der Analyse der Beobachtungsprotokolle dargestellt.

4.2 Forschungsmethodisches Vorgehen in der Analyse der Beobachtungsprotokolle

Die Forschungsmethodik der Diplomarbeit gestaltet sich folgendermaßen: Zum einen wurden ausgehend von der ersten Forschungsfrage die Texte Meyer-Drawes und Stinkes auf deren Bildungsverständnis von Menschen mit Behinderungen hin untersucht und diskutiert. Dazu wurden verschiedene Publikationen auf entweder ausgewiesene⁵⁴, oder nur aus dem Zusammenhang erkennbare⁵⁵ Begriffe von Bildung hin untersucht.

Zum anderen werden in der Folge Beobachtungsprotokolle, welche Alltagssituationen von Menschen mit Demenz darlegen und der erarbeitete Bildungsbegriff miteinander in Verbindung gebracht. Dabei wird untersucht, ob und inwiefern sich Bezüge zwischen Aspekten dieses Bildungsverständnisses und den Protokollen herstellen lassen können und ob demnach von Bildungsprozessen gesprochen werden kann. Dieser Teil der Arbeit dient zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage.

In den anschließenden Kapiteln wird dargelegt, in welcher Weise die Beobachtungsprotokolle in der Diplomarbeit bearbeitet werden.

⁵⁴ Unter einem ausgewiesenen Bildungsverständnis werden beispielsweise folgende Formulierungen verstanden: Bildung kann als... definiert werden. Unter Bildung verstehen wir....

⁵⁵ Aus dem Zusammenhang erkennbare Begriffe von Bildung sind Formulierungen, die nicht unmittelbar als Definitionen aufgefasst werden können, sondern erst in der Textinterpretation als Bildungsbegriffe verstanden werden können.

4.2.1 Generierung von Kategorien

In einem ersten Schritt werden aus den theoretischen Texten Mayer-Drawes und Stinkes Kategorien generiert. Die Kategorien entstehen aus grundsätzlichen Aussagen der Autorinnen zu ihrem jeweiligen Bildungsverständnis, wobei jeweils eine Kategorie durch bestimmte, weiterführende Aussagen der Autorinnen näher definiert werden soll. Diese näheren Definitionen fungieren als Subkategorien innerhalb der einzelnen Kategorien. Dabei kann es innerhalb einer Kategorie eine bzw. mehrere Subkategorien geben, sofern sich diese voneinander unterscheiden. Sind zwei Kategorien bzw. Subkategorien in ihrer Aussage nahezu vergleichbar, werden sie in verständlicher Form zwecks der Übersicht auf eine Kategorie zusammengelegt. Die ausformulierten Kategorien und dazugehörigen Subkategorien sind in Kapitel 4.3 ausführlich dargestellt.

4.2.2 Zuordnung von Textpassagen zu Kategorien

In einem zweiten Schritt werden die Beobachtungsprotokolle daraufhin untersucht, ob und inwiefern sich die Kategorien bzw. Subkategorien in den Beobachtungsprotokollen nachweisen bzw. sich Aussagen der Protokolle den einzelnen Kategorien zuordnen lassen.

In Zitatform werden ausgewählte Ausschnitte aus den Beobachtungsprotokollen den Kategorien zugeordnet⁵⁶. In bestimmten Fällen kann ein Zitat auch mehreren Kategorien zugeordnet werden, sofern das Zitat den inhaltlichen Voraussetzungen dieser Kategorien entspricht.

4.2.3 Analyse

In einem dritten Schritt werden zunächst die den Kategorien zugeordneten Textpassagen eines jeden Beobachtungsprotokolls einzeln gesichtet. Dazu wird zuerst festgestellt, ob und wie viele Zitate in den einzelnen Kategorien bzw. Subkategorien zu finden sind.

Danach werden die Textpassagen der Subkategorien näher betrachtet und erklärt, inwiefern sie in die jeweilige Subkategorie und demnach in die entsprechende Kategorie einordenbar sind. Dies stellt den ersten Schritt der Analyse dar.

⁵⁶ Die Zitate werden den Kategorien bzw. Subkategorien in Form einer Tabelle zugeordnet. Die Tabellen sind im Anhang der Diplomarbeit zu finden.

In einem zweiten Schritt sollen erste allgemeine, interpretative Aussagen zu den Textpassagen und der dazugehörigen Kategorie getroffen werden, die die Frage klären sollen, ob und inwiefern sich Bezüge zwischen theoretischen Texten Meyer-Drawes und Stinkes und den Beobachtungsprotokollen aus den Altersheimen herstellen lassen. Dabei wird nicht nur die Anzahl der in den Kategorien auffindbaren Textpassagen, sondern auch ihre inhaltliche Korrelation mit den Kategorien bzw. Subkategorien eine Rolle spielen. Um den Bezug zu Aspekten des Bildungsverständnisses Meyer-Drawes und Stinkes herstellen zu können, wird in der Analyse auf die theoretischen Darstellungen der Kapitel 3.2 und 3.3 zurückgegriffen, um ausgewählte Textstellen dadurch erklären zu können. Um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen, können in der Analyse nicht alle in der Zuordnung gesichteten Textstellen analysiert werden. Aus diesem Grund werden demonstrativ Zitate dargestellt, mit Hilfe derer der Bezug zu einzelnen Aspekten des Bildungsverständnisses erläutert wird.

4.2.4 Gliederung

Die Gliederung der Interpretation sowie der Analyse der Protokolle wird folgendermaßen erfolgen: Da es sich um vier verschiedene Pflegeheimbewohner handelt, welche jeweils zweimal beobachtet wurden, wird es vier Unterkapitel geben, wobei jeweils ein Unterkapitel zwei Pflegeprotokolle eines Bewohners behandelt. Dieses Unterkapitel wird wiederum geteilt, um jedem Protokoll in einem eigenen Kapitel Platz zu geben.

Am Ende aller Einzelanalysen der verschiedenen BewohnerInnen wird eine alle Protokolle umfassende Zusammenfassung der Ergebnisse stehen (vgl. Kapitel 4.5).

4.3 Kategorienbildung

In diesem Kapitel werden – in Anlehnung an die theoretischen Ausführungen der Kapitel 3.2 und 3.3 – Kategorien vorgestellt, nach denen die Analyse der Beobachtungsprotokolle erfolgt. Insgesamt werden vier Hauptkategorien erstellt, die jeweils weiter führende Subkategorien enthalten. Die Kategorien ergeben sich aus Aspekten des Bildungsverständnisses Meyer-Drawes und Stinkes. In der Folge wird zur Herleitung der Kategorien auf die Theorien beider Wissenschaftlerinnen verwiesen

Kategorie 1: Fremdheit als Voraussetzung für Bildung - Bildung als Gestaltung von Fremdheit (Meyer-Drawe)

Subkategorie 1a: Gestaltung der Fremdheit im Außen (in Bezug zu Anderen und zur Welt)

Subkategorie 1b: Gestaltung der Fremdheit im Inneren (Bezug zu sich selbst und dem Verhältnis zur eigenen Fremdheit)

In Anlehnung an Kapitel 3.2.2, in welchem das Fremde als Lebenselixier von Bildung bezeichnet wurde, beinhaltet die zweite Kategorie den Aspekt der Fremdheit als Voraussetzung für Bildungsprozesse. Durch einen neuzeitlich geprägten Subjektivitätsbegriff, der danach trachtet das Subjekt als vernunftgeleitetes Wesen zu begreifen (vgl. Kapitel 3.2.1), wurden Entfremdungstendenzen als zu vermeidend angesehen. Für Meyer-Drawe ist jedoch das Fremde als konstitutiv für den Bildungsprozess zu erachten (vgl. Meyer-Drawe 2007, 89). Ein Aspekt von Bildung in diesem Verständnis ist, dass der Mensch – entgegen Vorstellungen starrer Identitätskonzepte – die ihm *inhärente Fremdheit, welche als konflikthafte Lebensführung* bezeichnet wird, *gestaltet* (vgl. Meyer-Drawe 2000b, 154).

Meyer-Drawe stellt Fremdheit in vierfacher Weise als Fremdheit im Anderen, in der Welt, uns selbst betreffend und dem Verhältnis zu der eigenen Fremdheit vor (vgl. Meyer-Drawe 2007b, 91). Daraus lassen sich zwei Subkategorien 1a und 1b bilden, die einerseits die *Gestaltung der Fremdheit im Außen* (in Bezug zu Anderen und zur Welt), andererseits die *Gestaltung der Fremdheit im Inneren* (Bezug zu sich selbst und dem Verhältnis zur eigenen Fremdheit) beinhalten.

Kategorie 2: Gestaltung von Leiblichkeit bzw. Auseinandersetzung mit der eigenen Weltlichkeit als Element von Bildung (Meyer-Drawe)

Subkategorie 2a: Gestaltung der eigenen Hinfälligkeit (Bsp. krank Sein)

Subkategorie 2b: Lachen als Ausdrucksform der Leiblichkeit

Subkategorie 2c: Weinen als Ausdrucksform der Leiblichkeit

Subkategorie 2d: Vergessen als Ausdrucksform der Leiblichkeit

Subkategorie 2e: Bildung als Auseinandersetzung mit der Weltlichkeit über die Sinne (Hören, Tasten, Riechen und Schmecken)

Bildung wird laut Meyer-Drawe als Erlernen der Gestaltung des Lebens verstanden, welches sich durch den Umstand leiblich zu sein, also einen Leib zu haben und gleichzeitig dieser Leib zu sein, als konflikthaft herausstellt. Bildung bedeutet demnach die Gestaltung der Leiblichkeit (vgl. Meyer-Drawe 2000b, 147). Darüber hinaus formuliert Meyer-Drawe, dass Bildung die Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Weltlichkeit, die durch die ihm anhaftende Leiblichkeit gegeben ist, bedeutet (vgl. Meyer-Drawe 1999c, 334).

Um Leiblichkeit fassen zu können, präsentiert Meyer-Drawe Ausdrucksformen, anhand derer Leiblichkeit sichtbar wird.

Zum einen drückt sich die Tatsache, einen Leib zu haben und dieser Leib auch zu sein, in dem Umstand aus, dass der Mensch krank werden kann und dadurch Vergänglichkeit ersichtlich wird. Leiblichkeit wird nun direkt fühlbar (vgl. Meyer-Drawe 2000b, 149-150). In diesem Moment ist für die Autorin die Gestaltung der Hinfälligkeit als Bildung anzusehen. Als Subkategorie 2a kann die *Gestaltung der eigenen Hinfälligkeit am Beispiel der Krankheit* festgehalten werden.

Als weiteren Ausdruck der Leiblichkeit sieht Meyer-Drawe das Lachen, Weinen und Vergessen an (vgl. Meyer-Drawe 1999a, 32-33). Weinen, Lachen und Vergessen sind per se nicht als Bildungsprozess anzusehen, sehr wohl stellen sie jedoch einen Aspekt des Bildungsverständnisses dar, begreift man sie als Teil einer Situation, in welcher sich das Subjekt mit seiner eigenen Weltlichkeit auseinandersetzt. Meyer-Drawe versteht Bildung als „die Kunst sich mit seiner Weltlichkeit und der eigenen Beziehung dazu auseinanderzusetzen“ (Meyer-Drawe 1999c, 334). In dieser Hinsicht werden die Subkategorien 2b (*Lachen als Ausdrucksform der Leiblichkeit*), 2c (*Weinen als Ausdrucksform der Leiblichkeit*), sowie 2d (*Vergessen als Ausdrucksform der Leiblichkeit*) gebildet.

Die Auseinandersetzung mit der Weltlichkeit findet laut Meyer-Drawe insbesondere über die Erfahrung durch die Sinne Hören, Tasten, Riechen und Schmecken, welche uns als leibliche Wesen gegeben ist, statt (vgl. Meyer-Drawe 1999c, 330-333). Die letzte Subkategorie 2e lautet demnach *Bildung als Auseinandersetzung mit der Weltlichkeit über die Sinne (Hören, Tasten, Riechen und Schmecken)* (vgl. Kapitel 3.2.3).

Die Subkategorien 2b-2c stehen in enger Verbindung zur Kategorie 3, welche Intersubjektivität als Rahmen für Bildung thematisiert, da Menschen häufig in Interaktion mit anderen Menschen weinen bzw. lachen. Aus diesem Grund erfolgt im Anschluss die Darstellung der Kategorie der Intersubjektivität. Angemerkt sei an dieser Stelle, dass im Teil der Analyse der Beobachtungsprotokolle (vgl. Kapitel 4.4) die Subkategorien 2b-2c auch unter dem Aspekt der Intersubjektivität verstanden und analysiert werden müssen. Eine klare Trennung dieser beiden

Kategorien kann aufgrund der angesprochenen inhaltlichen Überschneidung nicht immer gewährleistet werden.

Kategorie 3: Intersubjektivität als Rahmen für Bildung (Stinkes)

Subkategorie 3a: *Gestaltung des Scheiterns aneinander im Sinne exzentrischer Lebensverhältnisse (bedingt durch Divergenzen und Fremdheit des Anderen)*

Subkategorie 3b: *Dimension der Angewiesenheit als Voraussetzung für Bildung*

Subkategorie 3c: *Entstehung von Neuem, Schöpferischem*

Wie bereits erwähnt ist Intersubjektivität auch Teil anderer Kategorien. In der dritten Kategorie geht es um weiterführende, differenzierte Sichtweisen auf die Dimension der Intersubjektivität, welche über die bloße Annahme, dass Intersubjektivität Teil der Interaktion zweier Menschen ist, hinausgeht. In Stinkes Vorstellungen von Bildung ist die Gemeinschaft im Sinne eines intersubjektiv geteilten Lebenszusammenhangs Voraussetzung für das Entstehen von Bildungsprozessen. Dabei stellen Unterschiede der Partner („Differenz der Partner“⁵⁷), Divergenzen, die miteinander erlebt werden, und die Tatsache, dass der andere fremd erscheint, Möglichkeiten dar, in eine Interaktion mit dem anderen zu treten. Stinkes drückt damit aus, dass in einem intersubjektiven Lebenszusammenhang das „Scheitern aneinander“ als Bildung im Sinne der Gestaltung „exzentrischer Lebensverhältnisse“ angesehen werden kann (vgl. Stinkes 1999, 79-80). Die *Gestaltung des Scheiterns aneinander im Sinne exzentrischer Lebensverhältnisse, welche durch gegenseitige Divergenzen und die Fremdheit des Anderen bedingt ist*, wird demnach als Subkategorie 3a bezeichnet.

Dem Aspekt der Intersubjektivität in der Arbeit mit Menschen mit Behinderung kommt des Weiteren die Bedeutung der Angewiesenheit und Passivität eine besondere Rolle zu⁵⁸ (vgl. Kapitel 3.3.3). Stinkes sieht Angewiesenheit in Bezug auf andere Menschen als konstitutiv für das Moment der Bildung, da in der Abhängigkeit Möglichkeiten entstehen in engen Kontakt zu treten. In der sich daraus entwickelnden Beziehung kann Bildung möglich werden (vgl. Stinkes 2006). Als Subkategorie 3b kann somit die *Dimension der Angewiesenheit* auf andere, die in

⁵⁷ Stinkes bezeichnet die Divergenz zwischen den Subjekten, welche den intersubjektiv-geteilten Lebenszusammenhang miteinander formen als „Differenz der Partner“ (Stinkes 1999, 79). Vergleiche dazu auch Kapitel 3.3.1 der vorliegenden Arbeit.

⁵⁸ In der theoretischen Analyse der Texte Ursula Stinkes wird das Thema der Angewiesenheit im Bildungsprozess als eigenes Kapitel geführt. An dieser Stelle erscheint es logisch, eine Subkategorie zu bilden, da Angewiesenheit stets Teil der Intersubjektivität ist.

einen intersubjektiv-geteilten Lebenszusammenhang gebettet ist, als *Voraussetzung für Bildung* formuliert werden.

In diesem intersubjektiv geteilten Lebenszusammenhang kann es zur *Entstehung von Neuem und Schöpferischem (Subkategorie 3c)* kommen. Darunter sind Situationen gemeint, in welchen die Subjekte responsiv aufeinander antworten und dadurch neue Situationen entstehen, die ohne die Interaktionspartner nicht existieren würden⁵⁹ (vgl. Stinkes 1999, 79). Aufgrund der Tatsache, dass Responsivität immer in einem intersubjektiven Prozess zu finden ist, können diese beiden Kategorien nicht streng voneinander getrennt werden. Die Subkategorie 3c muss deshalb ebenso unter dem Aspekt der Responsivität verstanden werden.

Kategorie 4: Responsivität als Bestandteil von Bildungsprozessen (Stinkes)

Subkategorie 4a: *Wahren ethischer Werte, wie Geduld und zuhören Können als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität*

Subkategorie 4b: *Gewähren physischer Kontakte unter Einbeziehung der Sinne als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität*

Subkategorie 4c: *Gestaltung der Responsivität in Form des Körpergesprächs über Berührungen und Tasten*

Responsives Verhalten ist für Stinkes Element von Bildungsprozessen (vgl. Stinkes 2008, 84). Responsivität, welche das Antwortverhalten von Subjekten beinhaltet, ist einerseits eng mit der Vorstellung des intersubjektiven Lebenszusammenhangs verbunden, da antwortendes Verhalten in diesem stattfindet. Andererseits steht sie mit der bereits thematisierten Leiblichkeit der Menschen im Zusammenhang, da Menschen laut Stinkes neben dem gesprochenen Wort vor allem über die leibliche Ebene in Form eines Körpergesprächs kommunizieren (vgl. Stinkes 1996). Trotz der inhaltlichen Verwobenheit der Begriffe Leiblichkeit-Intersubjektivität-Responsivität werden die Begriffe als eigene Kategorien geführt, da sie weitere, differenzierende Subkategorien enthalten.

Als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität im Sinne eines Bildungsprozesses nennt Stinkes ethische Werte und Fähigkeiten wie Geduld, dem Anderen Zeit lassen, den Antworten

⁵⁹ Im theoretischen Teil wurde der Aspekt der Entstehung von Neuem und Schöpferischem unter dem Kapitel 3.3.2 „Responsivität als Teil von Bildungsprozessen“ erläutert. Aufgrund der Tatsache, dass die Entstehung von Neuem innerhalb der Intersubjektivität stattfindet, wird die Subkategorie der Kategorie 4 zugeordnet.

des Anderen zuhören zu können sowie das Gewähren physischen Kontakts unter Einbeziehung der Sinne (vgl. Stinkes 2008, 84). In der Subkategorie 4a wird zunächst die Fähigkeit des *Wahrens ethischer Werte, wie Geduld und zuhören Können als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität*, in der Subkategorie 4b das *Gewähren physischer Kontakte unter Einbeziehung der Sinne als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität* zusammengefasst.

Die Subkategorie 4c bezieht sich auf die *Gestaltung der Responsivität in Form des Körpergesprächs*, welches ohne gesprochene Worte auskommen kann und sich über das *Tasten und Berührungen* gestaltet (vgl. Stinkes 1996).

4.4 Analyse der Beobachtungsprotokolle

In den folgenden Kapiteln werden Beobachtungsprotokolle, welche Pflegesequenzen und Alltagssituationen von hochaltrigen, an Demenz erkrankten Menschen in zwei Wiener Pflegeheimen beinhalten, mithilfe der in Kapitel 4.3 vorgestellten Kategorien analysiert. Bei den HeimbewohnerInnen handelt es sich um drei Frauen und einen Mann, welche mit den folgenden anonymisierten Namen vorgestellt werden: Frau Gabler, Frau Gürtler, Herr Hartz und Frau Murauer. Die Reihenfolge der Darstellung ergibt sich aus der alphabetischen Reihung der Nachnamen der drei Bewohnerinnen sowie des Bewohners.

Jedes Beobachtungsprotokoll enthält eine Pflegehandlung, die entweder von einem oder zwei Pflegepersonen durchgeführt wird. Das Ende eines jeden Beobachtungsprotokolls weist Alltagssituationen im Aufenthaltsraum der Pflegeheime auf. Die Beobachterin ist für eine Stunde Teil des Geschehens. Nur für den Teil der Intimpflege verlässt diese das Zimmer.

Aufgrund der Tatsache, dass es von jeder Heimbewohnerin und dem Heimbewohner zwei verschiedene Beobachtungsprotokolle gibt und diese meist von zwei verschiedenen Pflegepersonen durchgeführt werden, wird jedes Protokoll einzeln analysiert, um der besonderen Situation der Interaktion zwischen Heimbewohnerin bzw. Heimbewohner und Pflegeperson nachzukommen.

Die Kategorien mit den zugeordneten Textstellen aus den Protokollen sind im Anhang der Diplomarbeit zu finden.

4.4.1 Heimbewohnerin 1 – Frau Gabler

Frau Gabler bewohnt ein Pflegeheim in Wien. Sie ist 95 Jahre alt und an Demenz erkrankt. In den folgenden Textausschnitten der Beobachtungsprotokolle wird Frau Gabler von zwei verschiedenen Pflegepersonen gepflegt. Die Beobachtungen ereigneten sich am Vormittag für jeweils eine Stunde. Neben den Pflegesituationen beinhalten die Beobachtungsprotokolle auch Alltagssituationen, in welchen sich Frau Gabler im Aufenthaltsraum des Pflegeheims befindet. Diese werden ebenso wie die Pflegesituationen Teil der Analyse sein.

4.4.1.1 Beobachtungsprotokoll 1

In der ersten Pflegesequenz wird Frau Gabler von einer Krankenschwester gepflegt. Das Protokoll beinhaltet eine Waschsituation, in welcher sich die Beobachterin außerhalb des Zimmers befindet. Danach wird Frau Gabler von der Pflegerin eingecremt, angezogen und frisiert, wobei die Heimbewohnerin Teile davon selbstständig übernimmt. In der anschließenden Szene im Aufenthaltsraum unterhält sich Frau Gabler mit der Beobachterin und zeigt Interesse für den Grund ihrer Anwesenheit.

Zunächst werden die Textstellen, welche der **Kategorie 1 „Fremdheit als Voraussetzung für Bildung - Bildung als Gestaltung von Fremdheit“** zugeordnet werden konnten, analysiert.

In der **Subkategorie 1a**, welche die **Gestaltung der Fremdheit im Außen (in Bezug zu Anderen und zur Welt)** thematisiert, lassen sich Zitate finden, in welchen Frau Gabler mit der Beobachterin interagiert. Die Beobachterin kann als fremde Person eingestuft werden, da diese keinen Bestandteil des Lebens von Frau Gabler darstellt. Zu Beginn des ersten Beobachtungsprotokolls reagiert Frau Gabler auf die Anwesenheit der Beobachterin zurückhaltend. So gestaltet sich die Situation, in welcher sich die Beobachterin bei Frau Gabler vorstellt, folgendermaßen:

„Ich (die Beobachterin; Anm.d.V.) begrüße sie mit einem ‚Guten Morgen, Frau Gabler. Ich bin jetzt wieder da, um Ihnen zuzusehen. Ist Ihnen das recht?‘ Sie blickt mich an, reicht mir die Hand, lächelt und meint: ‚Griß Ihna. Jo, i kann jo eh nix machen‘“ (Heußler 2008, Beob. 5/1)⁶⁰.

⁶⁰ Die Zitation nennt zu Beginn den Nachnamen der Beobachterin und das Jahr, in welchem die Beobachtung stattfand. Danach werden die Beobachtungsprotokollnummer sowie die Seitenzahl des Protokolls angegeben, auf der sich die zitierte Stelle befindet. Diese Form der Zitation der Protokolle wird in der gesamten Arbeit beibehalten.

Frau Gabler gibt der Beobachterin die Hand und lächelt auch dabei, ihre Antwort auf die Begrüßung, dass sie dagegen nichts machen könne, lässt jedoch Distanz vermuten. Auch in der folgenden Stelle der Pflegesequenz, in welcher Frau Gabler die Beobachterin im Spiegel sieht, wird diese Tendenz sichtbar:

„Sie blickt jetzt in den Spiegel und erblickt mich. *Irgendwie fühle ich mich ertappt und hebe die Hand, um ihr zuzuwinken, obgleich es mir ein wenig seltsam vorkommt.* Frau Gabler lächelt, hebt ebenso leicht ihre Hand und sagt zu Schwester Nadine: „Ah de is jo a do““ (Heußler 2008, Beob. 5/3).

An dieser Stelle kann nicht eindeutig beurteilt werden, ob Frau Gabler bereits vergessen hatte, dass die Beobachterin anwesend war und dies mit dem obigen Zitat zum Ausdruck brachte oder ob durch diese Bemerkung ihr Unmut über die Anwesenheit der Beobachterin ersichtlich wird. In der folgenden Sequenz, in welcher die Pflegeperson Frau Gabler in den Aufenthaltsraum bringen will, reagiert die Heimbewohnerin auf die ungewohnte Anwesenheit der Beobachterin jedoch mit eindeutiger Irritation:

„Frau Gabler, wollen Sie jetzt gleich nach vorne fahren?“ Frau Gabler sagt: „Des geht jo net. Sie (sie deutet dabei mit ihrem Kopf auf mich (die Beobachterin; Anm.d.V.)) is jo do.“ Ich werfe ein, dass ich ja mit nach vorne kommen kann. „Sie kann mitgehen, Frau Gabler. In einer Stunde gibt’s Mittagessen. Ich bringe sie nach vorne, ist gut?“ Frau Gabler hebt nun ihre Schultern und fügt ein „No guat.“ an“ (Heußler 2008, Beob. 5/3).

Auch hier kann nicht mit Sicherheit behauptet werden, dass Frau Gabler durch die Anwesenheit der Beobachterin gestört ist oder ob sie es nicht gewohnt ist, dass andere Personen anwesend sind. Eindeutig erscheint die Tendenz, dass die Beobachterin für Frau Gabler fremd ist und sie auf diese Fremdheit im Außen reagiert und sie gestaltet.

Dies kann des Weiteren im folgenden Zitat beobachtet werden, in welchem Frau Gabler Interesse an der Anwesenheit der Beobachterin und deren Absichten bekundet:

„Sie blickt mich an und fragt mich: „Und wos machen’S damit?“ „Womit?“ „Nau mit dem do.“, dabei vollführt sie eine Handbewegung, die den Raum zeigt. Ich bin mir nicht sicher, was sie meint und blicke sie nur an. „Na, dass do sitz’n.“ „Sie meinen, dass ich Ihnen zusehe?“ „Jo, do sehn’S jo nix, es gibt jo nix zum Seh’n. I tua jo nix.“ Ich antworte: „Aber das gehört alles zu Ihrem Alltag.“ „Nau jo.“, sie hebt ein wenig ratlos ihre Schultern und schaut mich zweifelnd an. Ich bemühe mich, Frau Gabler zu erklären: „Ich komme von der Universität. Dort wird eine Studie gemacht, wie es Menschen im Pflegeheim geht und das ist der Grund, dass ich Ihnen hier zusehe und ihren Alltag beobachte.“ „Aha, so is des.“, dabei nickt sie einige Male vor sich hin. Jetzt scheint Frau Gabler von meiner Antwort etwas mehr befriedigt zu sein, sie blickt mich durch ihre Brille hinweg an und lächelt“ (Heußler 2008, Beob. 5/4).

Frau Gabler gestaltet hier einerseits die Fremdheit zur Beobachterin und andererseits zu dem, was sie macht, nämlich die Heimbewohnerin zu beobachten. Ersichtlich wird, dass Frau Gabler verstehen will, warum es für die Beobachterin von Interesse ist, dies zu tun.

Meyer-Drawe sieht das Fremde als Lebenselixier für Bildungsprozesse an (vgl. Meyer-Drawe 2007, 92). Dadurch dass die Beobachterin und ihr Tun im Pflegeheim als fremd oder gar unheimlich für Frau Gabler erscheinen mögen, tritt sie in eine Interaktion mit dem Fremden. Nach Meyer-Drawe sind dadurch Bildungsprozesse erst möglich.

In der Schlusssequenz des Beobachtungsprotokolls, in welcher sich die Beobachterin von der Heimbewohnerin verabschiedet, gestaltet Frau Gabler die Fremdheit in einer anderen Weise, als dies am Anfang zu bemerken war, und zwar im Hinblick auf Nähe und dem Gefühl körperlicher Vertrautheit:

„Ich blicke auf die Uhr und sehe, dass die Stunde schon vorüber ist. ‚Frau Gabler, die Stunde ist schon vorüber. Ich möchte mich verabschieden.‘ Dabei strecke ich ihr die Hand entgegen, die sie ergreift. ‚Sie haben aber warme Hände!‘ Frau Gabler legt ihre linke Hand noch auf meine und spontan lege ich meine linke noch auf die ihre, lache und frage: ‚Darf ich dann nächste Woche wiederkommen?‘ ‚Jo, kommen’S nur, auf Wiedersehen‘“ (Heußler 2008, Beob. 5/7).

Diese Situation beinhaltet weitere Dimensionen des Bildungsverständnisses von Meyer-Drawe und Stinkes, welche an späterer Stelle erläutert werden sollen⁶¹. Festzuhalten ist, dass Frau Gabler die Fremdheit zur Beobachterin gestaltet und dass darin ein Prozess von Bildung gefunden werden kann. Ob es im Sinne des Bildungsverständnisses Meyer-Drawes und Stinkes ist, dass sich die Gestaltung der Fremdheit von der Distanz hin zu Nähe und körperlicher Vertrautheit verändert, kann nicht eindeutig gesagt werden. Jedoch zeigt sich Bildung hier in Form der Responsivität, welche in der Kategorie 4 näher erläutert wird.

Der **Subkategorie 1b**, welche die **Gestaltung der Fremdheit im Inneren (in Bezug zu sich selbst und dem Verhältnis zur eigenen Fremdheit)** behandelt, konnten Zitate zugeordnet werden, in welchen Frau Gabler Äußerungen über sich selbst tätigt. In diesen können Gefühle der Fremdheit sich selbst gegenüber vermutet werden. Die Äußerungen Frau Gablers beziehen sich vor allem auf die eigene Unfähigkeit, den Alltag zu gestalten und Dinge vollführen zu können. Durch den Umstand, dass diese Zitate sowohl der Subkategorie 1b als auch in der Folge der Subkategorie 2a

⁶¹ Vgl. Kategorie 4b bzw. 4c.

(Gestaltung der eigenen Hinfälligkeit) zugeordnet wurden, werden diese in der Subkategorie 2a näher analysiert.

Nun folgen die Textstellen, welche der **zweiten Kategorie** zugeordnet wurden. Diese beinhaltet die **Gestaltung von Leiblichkeit bzw. die Auseinandersetzung mit der eigenen Weltlichkeit als Element von Bildung**.

Der **Subkategorie 2a**, die die **Gestaltung der eigenen Hinfälligkeit am Beispiel der Krankheit** thematisiert, wurden Textstellen zugeordnet, in welchen sich Frau Gabler über die eigene Unfähigkeit, gestaltend wirken zu können, äußert. Wie bereits angesprochen beinhalten die beiden folgenden Textstellen auch Aspekte der Kategorie 1b (Gestaltung der Fremdheit im Inneren).

Als die Beobachterin die Heimbewohnerin begrüßt, drückt Frau Gabler ihre Sicht über die eigene Fähigkeit, Dinge nicht vollführen zu können, aus:

„Sie (Frau Gabler; Anm.d.V.) blickt mich an, reicht mir die Hand, lächelt und meint: ‚Griäß Ihna. Jo, i kann jo eh nix machen‘“ (Heußler 2008, Beob. 5/1).

Auch in der folgenden Sequenz, in welcher sich Frau Gabler über das Forschungsprojekt informiert, drückt sie ihre Zweifel darüber aus, attraktives Subjekt der Beobachtungen sein zu können:

„Ich (die Beobachterin; Anm.d.V.) bin mir nicht sicher, was sie meint und blicke sie nur an. ‚Na, dass do sitz’n.‘ ‚Sie meinen, dass ich Ihnen zusehe?‘. ‚Jo, do sehn’S jo nix, es gibt jo nix zum Seh’n. I tua jo nix‘“ (Heußler 2008, Beob. 5/4).

In diesen Szenen wird Frau Gablers Sichtweise auf die eigene Hinfälligkeit, die in ihren Augen mit der Unfähigkeit, Dinge tun zu können, verbunden ist, ersichtlich. Im folgenden Zitat wird augenscheinlich, dass Frau Gabler dies bedauert und auf ihre eigene Untätigkeit zurückführt:

„Sie schaut nun vor sich, ihr Blick ist in den Lichthof gerichtet. Dann blickt sie wieder mich an. ‚I war jo leichtsinnig. Bin g’sess’n und hob ma denkt, es wird scho wieder. I hob mi geh’ lassen, des war a Fehler.‘ Sie zuckt nun wieder mit ihren Achseln, ihr Kopf ist nach unten geneigt, die Hände in ihrem Schoß. Dann richtet sie sich wieder auf. ‚I hob jo niemanden mehr. Nur a Nichte, aber die hat a Kinder und ka Zeit. Dann bin i holt daher ganga. Jo und do bin i jetzt und do bleib’ i jetzt.‘ Sie schaut mich an und lächelt wieder ihr *mädchenhaftes* Lächeln, *das jetzt irgendwie traurig erscheint*“ (Heußler 2008, Beob. 5/5).

Frau Gabler drückt in diesen Zitaten die Beziehung zur eigenen Hinfälligkeit und in weiterer Folge zur Demenzerkrankung aus, die darin liegt, das Leben nicht mehr in gewohnter Weise führen zu können. Laut Meyer-Drawe ist die Hinfälligkeit als Bestandteil von Krankheit Ausdrucksweise der Leiblichkeit des Menschen, da sich diese dem Vernunftdenken entzieht. In der Möglichkeit der Gestaltung eben dieser Leiblichkeit sieht Meyer-Drawe ein Bildungsmoment (vgl. Meyer Drawe 2000b, 149-150). An dieser Stelle kann nicht eindeutig gesagt werden, ob nach Meyer-Drawe die Beziehung, welche in den genannten Zitaten Frau Gablers zu ihrer eigenen Hinfälligkeit zum Ausdruck kommt, als Gestaltung eben dieser angesehen werden kann, da sich die Frage stellt, was unter Gestaltung der Hinfälligkeit genau zu verstehen ist. Festgehalten werden kann jedoch, dass Frau Gabler die eigene Leiblichkeit verspürt und diese auszudrücken vermag.

Wie bereits angesprochen hängt der Aspekt der Fremdheit im Bildungsprozess eng mit dem der Leiblichkeit zusammen. So konnten die Zitate, in denen sich Frau Gabler zu ihrer Hinfälligkeit und damit zu ihrer Leiblichkeit äußert auch der Kategorie der Gestaltung der Fremdheit im Inneren zugeordnet werden. Meyer-Drawe ist der Ansicht, dass sich der Körper, beispielsweise in der Situation der Krankheit, der vollkommenen Kontrolle durch den Menschen entzieht und dies dem Menschen Fremdheit vermittelt (vgl. Meyer-Drawe 1999a, 33). Im Ausdruck des Erkennens der eigenen Hinfälligkeit drückt sich somit auch der Bezug zur eigenen Fremdheit im Inneren und dem Verhältnis zu dieser Fremdheit aus. Frau Gabler gestaltet die Beziehung zu sich selbst und zur eigenen Fremdheit über das Erkennen der Leiblichkeit und der damit verbundenen Hinfälligkeit. Im Bildungsverständnis von Meyer-Drawe liegt in diesen beiden Dimensionen die Möglichkeit eines Bildungsprozesses.

In der **Subkategorie 2b**, welche **Lachen als Ausdrucksform der Leiblichkeit** behandelt, konnten Zitate zugeordnet werden, welche Frau Gabler in Situationen des Lächelns bzw. Lachens zeigen. Stellvertretend soll nun die folgende Situation angeführt werden. Diese erfolgt im Anschluss an eine Szene, in welcher die Pflegerin Frau Gablers Kleid zuknöpft, wobei ein Knopf aufgrund der Enge des Knopfloches Schwierigkeiten bereitet:

„Sie müht sich ab, schafft es letztendlich und schließt die letzten Knöpfe. Frau Gabler sieht ihr dabei aufmerksam zu und als sie fertig ist, lacht sie Sr. Nadine an“ (Heußler 2008, Beob. 5/3).

Meyer-Drawe fokussiert in ihren Texten die Dimension der Leiblichkeit in Bildungsprozessen. Leiblichkeit im Sinne nonverbaler Kommunikation kommt in diesem Zitat über die Ausdrucksform des Lachens zum Tragen. Im Verständnis der Autorin findet Bildung als Gestaltung eben dieser Leiblichkeit statt, wobei Leiblichkeit die Doppeldeutigkeit, einen Leib zu haben und dieser Leib gleichzeitig zu sein, meint (vgl. Meyer-Drawe 2000b, 147). Das Lachen Frau Gablers als Ausdrucksform ihrer Leiblichkeit kann in diesem Zusammenhang als Teil eines Bildungsprozesses angesehen werden. In den Texten Meyer-Drawes wird die Art der Gestaltung der Leiblichkeit nicht näher definiert, so dass an dieser Stelle nicht eindeutig gesagt werden kann, inwiefern Frau Gabler bzw. die Pflegerin die Situation gestalten müssten, sodass von Bildung gesprochen werden könnte. Des Weiteren kann die Sequenz auch als Teil eines intersubjektiven Lebenszusammenhangs gesehen werden, in welchem die Subjekte über die leibliche Ebene (Lachen) aufeinander replizieren und sich somit responsiv verhalten. Responsivität ist im Sinne Stinkes Teil von Bildungsprozessen (vgl. Stinkes 2008, 84). Auch in diesem Sinne, welche den Inhalten der Kategorie 4 „Responsivität als Bestandteil von Bildungsprozessen“ vorgreift, kann in der beschriebenen Szene ein Bildungsprozess ausgemacht werden.

Den Subkategorien *2c sowie 2d Weinen und Vergessen als Ausdrucksform der Leiblichkeit* konnten keine Kategorien zugeordnet werden.

In der *Subkategorie 2e*, in welcher Zitate zugeordnet wurden, die *Bildung als Auseinandersetzung mit der Weltlichkeit über die Sinne (Hören, Tasten, Riechen und Schmecken)* thematisieren, lassen sich zwei Sequenzen des Protokolls finden.

Im ersteren findet die Auseinandersetzung mit der Welt über das Tasten der eigenen Bekleidung mit den Händen statt:

„Frau Gabler beginnt den obersten Knopf zuzuknöpfen und fährt so fort, bis sie den in Kniehöhe erreicht hat. Dieser scheint Schwierigkeiten zu machen, doch sie versucht es immer wieder“ (Heußler 2008, Beob. 5/3).

In dieser Sequenz ist es im Bildungsverständnis Meyer-Drawes unerheblich, ob Frau Gabler es schafft den Knopf zu schließen oder nicht. Bildung geschieht, da die Heimbewohnerin ihre Sinne einsetzt, um sich mit der Weltlichkeit auseinanderzusetzen. Auch im folgenden Zitat erfährt Frau Gabler die eigene Weltlichkeit über das Medium des Tastens:

„Sie greift nach ihrem Täschchen, öffnet es und holt ein Stofftaschentuch hervor. Sie faltet es auseinander und fährt sich damit über ihre Nase und dann über ihre Lippen. Dann faltet sie es wieder sorgfältig und gibt es zurück ins Täschchen, das sie gleich wieder neben sich verstaut“ (Heußler 2008, Beob. 5/5).

Die Sinne als Medium machen es dem Menschen möglich, die eigene Weltlichkeit bzw. die Verstrickung mit der Welt zu erkennen, was im Verständnis Meyer-Drawes einen Bildungsprozess darstellt (vgl. Meyer-Drawe 1999c, 333-334).

Die **dritte Kategorie**, welche **Intersubjektivität als Rahmen für Bildung** behandelt, besteht aus drei Subkategorien:

Der **Subkategorie 3a**, die die **Gestaltung des Scheiterns aneinander im Sinne exzentrischer Lebensverhältnisse (bedingt durch Divergenzen und die Fremdheit des anderen)** behandelt, konnten keine Zitate des ersten Pflegeprotokolls von Frau Gabler zugeordnet werden.

Die **Subkategorie 3b** beschreibt die **Dimension der Angewiesenheit als Voraussetzung für Bildung**. Hier konnte eine Situation ausgemacht werden, in welcher Frau Gablers Angewiesenheit auf die Pflegeperson deutlich wird und beispielhaft die intersubjektive Dimension der Pflegehandlung demonstriert werden kann⁶²:

„... Die Knöpfe, können Sie sich die Knöpfe selbst zumachen? Sie können das, nicht, Frau Gabler?“ „Jo freilich.“ Frau Gabler beginnt den obersten Knopf zuzuknöpfen und fährt so fort, bis sie den in Kniehöhe erreicht hat. Dieser scheint Schwierigkeiten zu machen, doch sie versucht es immer wieder ... Ab und zu blickt sie auf Frau Gabler, die mit dem Zuknöpfen ihres Kleides beschäftigt ist. „Können’S ma do helfen? Der wü net.“ „Natürlich.“ Sr. Nadine kniet sich vor Frau Gabler und versucht den Knopf zuzumachen ... Doch auch sie versucht es mehrere Male. „Sehen Sie, das ist auch für mich schwierig, Frau Gabler. Das Loch ist irgendwie zu klein.“ Sie müht sich ab, schafft es letztendlich und schließt die letzten Knöpfe. Frau Gabler sieht ihr dabei aufmerksam zu und als sie fertig ist, lacht sie Sr. Nadine an“ (Heußler 2008, Beob. 5/3).

In Stinkes Bildungsverständnis wird der intersubjektive Zusammenhang zwischen Subjekten zum Rahmen für Bildungsprozesse. In diesem wird die „Angewiesenheit und/ oder Passivität als grundlegend für unsere zwischenmenschlichen Beziehungen und für Bildung“ (Stinkes 2006, 25) angesehen. Diese Dimension kann in dem angesprochenen Zitat gesehen werden, da Frau Gabler

⁶² Aufgrund der Tatsache, dass die Pflegesituation von einigen Sequenzen durchzogen wird, in welchen die Dimension der Angewiesenheit deutlich wird, soll an dieser Stelle zur Demonstration eine deutliche Textstelle herangezogen werden. Dennoch soll dem Leser bewusst sein, dass Frau Gabler in mehreren Situationen ihre Angewiesenheit zum Ausdruck bringt.

auf die Hilfe durch die Pflegerin angewiesen ist. An dieser Stelle lässt sich festhalten, in welchem Rahmen Bildung stattfindet.

Das vorherige Zitat kann in der Folge auch der Subkategorie **3c „Entstehung von Neuem und Schöpferischem“** zugeordnet werden, da sich durch die Einzigartigkeit der intersubjektiven Situation, in welchem die Interaktionspartner aufeinander antworten, eine davor nicht da gewesene Szene entwickelt. Im pädagogischen Handeln, in dem es auch um Bildungsprozesse geht, kann Neues entstehen (vgl. Stinkes 2006, 33-34). Frau Gabler und die Pflegerin erleben in dieser Situation, dass durch Mühe und die Hilfe durch die Pflegerin ein Hindernis überwunden wird und ein davor nicht dagewesener Zustand entsteht.

Die **vierte Kategorie**, welche als **Responsivität als Bestandteil von Bildungsprozessen** bezeichnet wird, steht eng mit der eben besprochenen dritten Kategorie der Intersubjektivität in Beziehung, da Responsivität immer in einen intersubjektiv geteilten Lebenszusammenhang gebunden ist.

Als **Subkategorie 4a** wurde das **Wahren ethischer Werte, wie Geduld und zuhören Können als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität** festgelegt.

In der Pflegesequenz finden sich Zitate, in welchen die Pflegerin Frau Gabler durch Geduld Möglichkeiten der Responsivität eröffnet, indem sie sie fragt, ob sie bestimmte Tätigkeiten übernehmen möchte:

„...Jetzt kommen die Hände, Frau Gabler, wollen Sie sie selbst waschen oder soll ich?“ (Heußler 2008, Beob. 5/2).

„So und jetzt ein wenig cremen. Wollen Sie sich selbst eincremen?“ Frau Gabler murmelt etwas, das ich nicht verstehe. „Haben Sie nie Creme verwendet?“ (Heußler 2008, Beob. 5/2).

Die Pflegeperson eröffnet durch das Wahren des Wertes der Selbstständigkeit Frau Gabler eine Möglichkeit responsiv tätig zu werden und auf den gemeinsam geteilten Lebenszusammenhang, in diesem Fall des Hände Waschens oder Eincremens zu antworten. Aufgrund der Tatsache, dass diese Handlungen Teil der Intimpflege waren, in der sich die Beobachterin außerhalb des Zimmers befand und es dadurch keine detaillierte Beschreibung über die Reaktion von Frau Gabler gibt, ist es nicht möglich, das responsive Verhalten Frau Gablers auf das Angebot der Pflegerin im Protokoll zu analysieren.

Der **Subkategorie 4b**, welche das **Gewähren physischer Kontakte unter Einbeziehung der Sinne als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität** thematisiert, konnten aufgrund eben angesprochener Einschränkung kaum Zitate zugeordnet werden. Eine Situation, in welcher das Protokoll eine Berührung zwischen Frau Gabler und der Pflegerin beinhaltet, gestaltete sich folgendermaßen⁶³:

„Schwester Nadine nimmt nun am anderen (Stuhl; Anm.d.V.) Platz. ‚So, Frau Gabler, ich muss jetzt noch weiter, komme aber dann wieder zu Ihnen, um den Fuß zu verbinden. Ja?‘ Sie greift nach Frau Gablers Hand und bemerkt unmittelbar: ‚Die ist aber kalt.‘, sie greift nach der anderen und meint: ‚Frau Gabler, Sie haben kalte Hände, soll ich Ihnen eine Weste holen?‘ ‚Na, na, i hob’ immer kalte Händ’, aber mir is net kalt““ (Heußler 2008, Beob. 5/ 4).

In dieser Situation wird der direkte Hautkontakt zwischen den beiden Personen als Gewähren eines physischen Kontakts verstanden, welcher nach Stinkes als Voraussetzung für responsives Verhalten und damit für Bildung gesehen wird. Aus der Sequenz entwickelt sich jedoch kein weiteres Körpergespräch, in welchem die Interaktionspartner über Berührungen und Tasten die Situation weiter gestalten.

Diese Dimension enthält die **Kategorie 4c**, welche als **Gestaltung der Responsivität in Form des Körpergesprächs über Berührungen und Tasten** das Gewähren physischen Kontaktes beinhaltet und dieses hin zu einem Körpergespräch weiter führt.

Ein solches Körpergespräch, welches Responsivität zwischen den InteraktionspartnerInnen und somit Bildungsprozesse enthält, skizziert das folgende Zitat, welches bereits an früherer Stelle angeführt wurde und sich zwischen der Beobachterin und Frau Gabler ereignet⁶⁴:

„Dabei strecke ich (die Beobachterin; Anm.d.V.) ihr die Hand entgegen, die sie ergreift. ‚Sie haben aber warme Hände!‘ Frau Gabler legt ihre linke Hand noch auf meine und spontan lege ich meine linke noch auf die ihre, lache und frage: ‚Darf ich dann nächste Woche wiederkommen?‘ ‚Jo, kommen’S nur, auf Wiedersehen““ (Heußler 2008, Beob. 5/7).

Im Sinne des Verständnisses von Bildung bei Stinkes ereignet sich hier Responsivität zunächst auf der Ebene der körperlichen Berührung seitens der Beobachterin, welche Frau Gabler die Hand reicht. In diesem Sinne kann das Zitat auch der Kategorie 4b zugeordnet werden. In einer

⁶³ Diese Sequenz spielt sich außerhalb der Intimpflege ab und kann dadurch von der Beobachterin detailliert beschrieben werden.

⁶⁴ Zitate können mehrfach angeführt werden, sofern diese mehreren Kategorien zugeordnet wurden und somit unter unterschiedlichen Aspekten analysiert werden müssen.

leiblichen Geste antwortet Frau Gabler auf das Angebot und eröffnet somit die Möglichkeit einer weiteren Antwort durch die Beobachterin, welche ihrerseits die zweite Hand auf die bereits gefalteten Hände legt. In dieser Sequenz ereignet sich zwischen den beiden ein neues, schöpferisches Ereignis im intersubjektiv-geteilten Lebenszusammenhang.

Festgehalten werden kann, dass das Protokoll keine Textstellen zur Responsivität zwischen Frau Gabler und der Pflegerin enthält. Auf Grund dessen wurde die einzige Szene, in welcher Responsivität beobachtbar war, verwendet, auch wenn diese die Beobachterin miteinbezieht, welche an sich nicht im Fokus der Analyse steht.

4.4.1.2 Beobachtungsprotokoll 2

Das Beobachtungsprotokoll der zweiten Pflegesequenz von Frau Gabler beinhaltet eine Pflegesequenz, welche von einem männlichen Pfleger durchgeführt wurde und eine Woche nach der Beobachtung der ersten Pflegehandlung stattfand. In der Situation teilen sich Frau Gabler und der Pfleger die Pflegehandlungen, wobei Frau Gabler sich selbstständig wäscht und der Pfleger Frau Gabler danach eincremt. In der anschließenden Szene im Aufenthaltsraum erzählt Frau Gabler der Beobachterin von ihrer Vergangenheit.

Der *Kategorie 1 „Fremdheit als Voraussetzung für Bildung - Bildung als Gestaltung von Fremdheit“* konnten in der *Subkategorie 1a*, welche die *Gestaltung der Fremdheit im Außen in Bezug zu Anderen und zur Welt* thematisiert, Zitate zugeordnet werden, die die Rolle der Beobachterin betreffen. Diese sind im Anschluss an die Interaktionserfahrung des ersten Beobachtungsprotokolls zwischen Frau Gabler und der Beobachterin zu betrachten (vgl. Kapitel 4.4.1.1).

Zu Beginn der Pflege begrüßt die Beobachterin Frau Gabler, worauf diese zu erkennen gibt, dass ihr die Anwesenheit der Beobachterin weniger fremd als zu Beginn des ersten Protokolls zu sein scheint:

„Ich gehe auf Frau Gabler zu und begrüße sie mit einem ‚Guten Morgen, Frau Gabler.‘ Frau Gabler reicht mir die Hand, lächelt mich an und antwortet: ‚Ah, san’S wieda do, griäß Ihna.‘ ‚Frau Gabler, darf ich Ihnen heute wieder zusehen?‘ ‚Jo, warum net?‘“ (Heußler 2008, Beob. 6/1).

Auch in der Situation der Verabschiedung kommt es zu einer Interaktion zwischen der Beobachterin und Frau Gabler, welche für die Annahme spricht, dass sich die Dimension der

Fremdheit über den Zeitraum der beiden Pflegesituationen in Richtung einer Zunahme an Vertrautheit verändert hat:

„Ich wende mich an Frau Gabler und sage ihr, dass die Stunde schon wieder vorüber sei und ich mich verabschieden müsste. ‚Kumman’S wieder?‘ ‚Ja, nächsten Dienstag komme ich wieder, Frau Gabler, wenn ich darf.‘ ‚Jo kumm, nur‘“ (Heußler 2008, Beob. 6/6).

Frau Gabler gestaltet die Fremdheit, die sich aus der Distanz zur Beobachterin ergibt, in anderer Weise als im ersten Protokoll. Im Bildungsverständnis von Meyer-Drawe wird, wie bereits an früherer Stelle angesprochen, nicht ersichtlich, ob diese Veränderung von Distanz zu Vertrautheit als Bildungsprozess gesehen werden kann. Festzuhalten ist, dass durch Fremdheit zwischen den InteraktionspartnerInnen Bildungsprozesse erst möglich werden und sowohl Frau Gabler als auch die Beobachterin die Fremdheit, die beide voneinander trennt, zu gestalten wissen.

Der **Subkategorie 1b „Gestaltung der Fremdheit im Inneren im Bezug zu sich selbst und dem Verhältnis zur eigenen Fremdheit“** wurde ebenfalls im Anschluss an das erste Beobachtungsprotokoll eine Szene zugeordnet, in welcher sich Frau Gabler über das eigene Altwerden, welches sich am Körper und der Haut bemerkbar macht, äußert⁶⁵:

„„Alt is’, die Haut“. Dabei kichert Frau Gabler und fügt an: ‚Do kann ma nix mach’n““ (Heußler 2008, Beob. 6/3).

In dieser Sequenz gestaltet Frau Gabler die Beziehung zu ihrem Körper, welcher alt zu werden scheint in einer Weise, die die Vermutung nahe legen könnte, dass Frau Gabler sich mit dem Alterungsprozess und damit der Fremdheit, den dieser mit sich bringt auseinandersetzt. Ihr Nachsatz „Do kann ma nix mach’n“ lässt des Weiteren vermuten, dass sie diesen Alterungsprozess akzeptiert. Für Meyer-Drawe liegt in der Gestaltung der dem Menschen innewohnenden Fremdheit ein Bildungsprozess, welcher jedoch nicht auf Identitätsfindung abzielt (vgl. Meyer-Drawe 2000b, 154). Ob bzw. inwiefern Frau Gabler in der beschriebenen Sequenz ihre Fremdheit zu sich selbst gestaltet, kann an dieser Stelle nicht eindeutig gesagt werden.

⁶⁵ Diese Sequenz konnte ebenfalls der Subkategorie 2a zugeordnet werden, soll jedoch aufgrund der Übersichtlichkeit an dieser Stelle in der genannten Kategorie interpretiert werden.

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Hinfälligkeit, welche in diesem Zitat zum Ausdruck kommt ist eng mit dem Konzept der Leiblichkeit verbunden, welche die **zweite Kategorie** darstellt. In der **Subkategorie 2a Gestaltung der eigenen Hinfälligkeit am Beispiel der Krankheit** konnten Zitate ausgemacht werden, in welchen sich Frau Gabler über ihre Hinfälligkeit äußert⁶⁶. Im folgenden Zitat drückt Frau Gabler in Rückbesinnung auf alte Zeiten Bedauern über den Alterungsprozess aus:

„Sie zeigt nach draußen auf die umliegende Umgebung und kommentiert: ‚Do drauß’n, des wor’n alles anmal Gärten und Wiesen. Do drüben war a Tankstell’, die is immer no, die hoben’s lassen. Dort bin i in’d Schul ganga.‘ Kurze Pause, in der sie nach unten blickt. ‚Wir wor’n drei Mädchen und drei Buam. A Schwester is in Amerika. Alle haben Kinder g’habt.‘ Wieder kurze Pause. ‚Und i war in Deutschland, Spanien und hob mir die Welt ang’schaut und dann wor i alt.‘ Sie hat nun einen mir traurig anmutenden Gesichtsausdruck und schweigt“ (Heußler 2008, Beob. 6/5).

In der darauf folgenden Situation spricht die Heimbewohnerin über die eigene Hinfälligkeit noch konkreter, indem sie auf die Begrenztheit des Lebens, den Tod sowie die eigene Unfähigkeit Dinge zu „machen“, eingeht:

„Sie blickt mich an und fragt unvermittelt: ‚Wann kommen’S wieder?‘ ‚Nächste Woche. Ich komme jeden Dienstag.‘ ‚Ah so? Wer waß, ob i nächste Woche no do bin.‘ Dabei blickt sie mich wieder lächelnd an, hebt ein wenig ihre Schultern und hat ihre Hände im Schoß. ‚Jo, des kann jo schnell geh’. I bin jo scho 96 Jahr’ alt.‘ Sie hält inne und scheint nachzudenken. ‚Jo, es kann jo an Pumpera mach’n. I kann nix sag’n, i hob a schön’s Leben g’habt. Mir is guat ganga. Aber anmal muaß es jo an Pumpera machen, oder?‘ Ich nicke und *spüre wieder Traurigkeit in mir aufsteigen*. Kurze Pause. ‚Was kann ma moch’n? I kann nix moch’n.‘ Schulterzucken“ (Heußler 2008, Beob. 6/5).

Die Gestaltung der eigenen Hinfälligkeit, welche im Bildungsverständnis Meyer-Drawes ein wesentliches Element darstellt, ist bei Frau Gabler dadurch gegeben, dass sie sich in diesen Szenen über das eigene Altern und die damit verbundenen Konsequenzen äußert. Im Verspüren der eigenen Hin- und Anfälligkeit des Körpers, welcher sich der Vernunft entzieht, wird der Aspekt der Leiblichkeit bzw. der Weltlichkeit des Menschen ersichtlich. Die Gestaltung der Leiblichkeit und die Auseinandersetzung mit dieser ist nach Meyer-Drawe als Bildung zu werten (vgl. Meyer-Drawe 2000b, 149-150). An dieser Stelle kann nicht eindeutig eingeschätzt werden, welcher Art die Auseinandersetzung mit der eigenen Hinfälligkeit sein muss, damit darin im

⁶⁶ Diese Zitate konnten ebenfalls der Subkategorie 1b zugeordnet werden, sollen jedoch an dieser Stelle aufgrund des Leseflusses unter der Subkategorie 2a interpretiert werden.

Verständnis Meyer-Drawes Bildungsprozesse gesehen werden können, da in den Texten der Autorin dazu keine näheren Angaben gemacht werden.

Der **Subkategorie 2b, welche das Lachen als Ausdrucksform der Leiblichkeit** thematisiert, konnten Sequenzen zugeordnet werden, die sich im intersubjektiv geteilten Lebenszusammenhang ereignen. Darüber hinaus kann Lachen, welches sich zwischen den InteraktionspartnerInnen ereignet, als antwortendes, also responsives Verhalten gedeutet werden. In diesem Sinne muss der fünften Kategorie vorausgegriffen werden, welche Responsivität als Teil von Bildungsprozessen ansieht. In der folgenden Situation, in welcher Frau Gabler und der Pfleger über die Leiblichkeit in Form von Lachen miteinander kommunizieren, sind die Dimensionen der Intersubjektivität, der Leiblichkeit sowie der Responsivität miteinander verwoben. Voraus geht der Situation eine Sequenz, in welcher der Pfleger Frau Gabler dabei hilft, die Knöpfe ihres Kleides zu schließen:

„Dann wirft sie einen Blick in den Spiegel, lächelt, streicht sich über den Kragen und meint: ‚So jetzt stimmt’s, so g’hörts.‘ Pfleger Johannes lächelt sie an und sie lächelt ihr mädchenhaftes Lächeln zurück“ (Heußler 2008, Beob. 6/4).

Über die Ausdrucksform der Leiblichkeit gelingt es beiden responsiv aufeinander zu replizieren und den intersubjektiv geteilten Lebenszusammenhang miteinander zu gestalten. Im Sinne der Kategorie 5 kann diese Sequenz als Bildungsmoment angesehen werden, da Responsivität, welche an dieser Stelle über die Leiblichkeit transportiert wird, Bestandteil von Bildungsprozessen ist (vgl. Stinkes 2008, 84).

In die Subkategorien **2c „Weinen als Ausdrucksform der Leiblichkeit“** sowie **2d „Vergessen als Ausdrucksform der Leiblichkeit“** konnten keine Zitate eingeordnet werden.

Der **Subkategorie 2e „Bildung als Auseinandersetzung mit der Weltlichkeit über die Sinne (Hören, Tasten, Riechen, Schmecken)“** wurden Zitate zugeordnet, welche Frau Gabler in Situationen der Körperpflege zeigen. Beispielhaft wird zur Veranschaulichung folgendes Zitat angeführt:

„Frau Gabler greift nach dem Waschlappen. ‚Ist es warm genug?‘ fragt der Pfleger nun. ‚Jo, is’ eh schön warm.‘ lautet die Antwort. Dann säubert sie damit ihr Gesicht. Sorgfältig umgeht sie beim Waschen ihre schwarz nachgezogenen Brauen. Sie fährt sich über die Stirne, über ihre

Augenpartie, Wangen und Mund. Dann noch einmal unten ihren Augen, die Wangen und dann nochmals die Stirne. Sie tut dies mit höchster Hingabe und Konzentration“ (Heußler 2008, Beob. 6/2).

Über den Tastsinn erfährt Frau Gabler zunächst die Wärme des Waschlappens, um sich danach diesem und der eigenen Körperoberfläche zu widmen. Durch die beschriebene Konzentration und Exaktheit lässt sich die Aufmerksamkeit, welche Frau Gabler in der Waschung zeigt, nachvollziehen. Nach Meyer-Drawe kann in der dargestellten Sequenz des Beobachtungsprotokolls ein Bildungsmoment gesehen werden. Über das Medium der Sinne wird die Verstrickung mit der Welt erkennbar und Bildung, welche als Auseinandersetzung mit der eigenen Weltlichkeit definiert ist, möglich (vgl. Meyer-Drawe 1999c, 333-334).

Nun folgt die Darstellung der **Kategorie 3**, welche als **Intersubjektivität als Rahmen für Bildung** bezeichnet wird.

Der **Subkategorie 3a (Gestaltung des Scheiterns aneinander im Sinne exzentrischer Lebensverhältnisse bedingt durch Divergenzen und Fremdheit des anderen)** konnten keine Zitate zugeordnet werden.

Der **Subkategorie 3b**, welche die **Dimension der Angewiesenheit als Voraussetzung für Bildung** untersucht, wurden eine Vielzahl von Sequenzen des Pflegeprotokolls, die sich zwischen Frau Gabler und dem Pfleger ereigneten, zugeordnet. An dieser Stelle kann deshalb nur eine Auswahl der zugeordneten Zitate dargestellt werden.

In den nun folgenden Textausschnitten werden Interaktionen gezeigt, die die Angewiesenheit von Frau Gabler in Bezug zu ihrem Pfleger zeigt. In Stinkes Bildungsverständnis ist der Aspekt der Angewiesenheit nicht als negativ zu werten, sondern eröffnet Möglichkeiten, mit dem Gegenüber in Interaktion treten zu können. Angewiesenheit soll deshalb auch nicht in Unabhängigkeit überführt werden, sondern als Teil des Lebens anerkannt werden (vgl. Stinkes 2008, 101-102)

In der folgenden Szene wäscht sich Frau Gabler zuerst selbst, um sich dann vom Pfleger bei der Reinigung der Augen helfen zu lassen:

„Dann schaut sie Pfleger Johannes, der sich neben sie gehockert und sie aufmerksam beobachtet hat, an und gibt ihm den Waschlappen. Er nimmt ihn und sagt: ‚Die Augen Frau Gabler, da ist noch was. Darf ich?‘. Und mit diesen Worten reinigt Johannes nochmals die Augen, in denen noch

ein wenig Sekret zu sehen ist. Dann steht er auf, öffnet wieder den Wasserhahn, wäscht den Lappen aus, seift ihn erneut ein und übergibt ihn Frau Gabler“ (Heußler 2008, Beob. 6/2-3).

Frau Gabler nimmt in dieser Situation die Hilfe des Pflegers in Anspruch, da er imstande ist, das Sekret, welches sich noch in den Augen befindet, zu entfernen. Durch die Angewiesenheit Frau Gablers auf die Hilfe des Pflegers entsteht eine leibliche Dimension der Kommunikation, welche in der Folge unter der Subkategorie 4c „Gestaltung der Responsivität in Form des Körpergesprächs über Berührungen und Tasten“ analysiert wird. Festgehalten werden kann, dass durch die Angewiesenheit Frau Gablers auf den Pfleger die Voraussetzung für Bildungsprozesse im Sinne Stinkes geschaffen werden (siehe dazu weiter unten).

Das nun folgende Zitat, in welchem der Pfleger Frau Gablers Knöpfe schließt, zeigt eine weitere Szene, in welcher Frau Gablers Angewiesenheit auf den Pfleger ersichtlich wird. Darüber hinaus beinhaltet die Szene auch Aspekte der Angewiesenheit des Pflegers auf Frau Gabler:

„Dann fragt er sie, ob sie die Knöpfe zumachen wolle. Frau Gabler reagiert nicht. ‚Soll ich die Knöpfe zumachen, Frau Gabler, ja?‘ ‚Machen’s Sie’s zua.‘ Der Pfleger beginnt nun die oberen Knöpfe zu schließen. Als er sie in etwa zur Hälfte geschlossen hat, bittet er sie dann noch einmal aufzustehen. ... Frau Gabler wirft einen *kritischen* Blick in den Spiegel und meint dann zum Pfleger gewandt: ‚Stimmt des so? San de richtig?‘ Sie zeigt dabei auf die Knöpfe. Pfleger Johannes kontrolliert und sagt dann entschuldigend: ‚Nein, das ist nicht richtig. Tut mir leid, Frau Gabler, das habe ich falsch gemacht.‘ Dabei beginnt er den obersten Knopf wieder zu öffnen und setzt dies bis zum Ende der Knopfleiste fort, um dann die Knöpfe in der richtigen Reihenfolge zu schließen. Frau Gabler beobachtet ihn ganz genau. Dann wirft sie einen Blick in den Spiegel, lächelt, streicht sich über den Kragen und meint: ‚So jetzt stimmt’s, so g’hörts.‘ Pfleger Johannes lächelt sie an und sie lächelt ihr mädchenhaftes Lächeln zurück“ (Heußler 2008, Beob. 6/3-4).

In dieser Situation wird die Dimension der beidseitigen Angewiesenheit der Interaktionspartner auf den jeweils anderen deutlich. Ohne Frau Gablers Kontrolle und Aufmerksamkeit wäre dem Pfleger unter Umständen das falsch zugemachte Kleid nicht aufgefallen.

Im Bildungsverständnis Stinkes spielt Angewiesenheit im Leben eines jeden Menschen eine Rolle (vgl. Stinkes 2006, 26-27). Hier erfährt der Pfleger durch Frau Gabler eine Hilfestellung, die erkennen lässt, dass auch der Pfleger auf Frau Gabler angewiesen ist.

Diese Sequenz wurde des Weiteren der **Subkategorie 3c** zugeordnet, welche die **Entstehung von Neuem und Schöpferischem** im intersubjektiven Lebenszusammenhang als Bildungsmoment ansieht. Durch die Angewiesenheit beider Interaktionspartner entsteht ein intersubjektiv-geteilter Lebenszusammenhang, in welchem Frau Gabler und der Pfleger aufeinander replizieren und miteinander interagieren. Die oben dargestellte Szene kann als schöpferisch angesehen werden,

da Frau Gabler und der Pfleger gemeinsam das Kleid schließen und sowohl Frau Gabler als auch der Pfleger Momente der Angewiesenheit erfahren.

Bildung findet daher einerseits im Sinne der Angewiesenheit, als auch in der Erfahrung einer neuen Situation statt.

Im Anschluss folgt die Analyse der **Kategorie 4**, welche sich auf die **Untersuchung der Responsivität als Bestandteil von Bildungsprozessen** konzentriert.

Der **Subkategorie 4a**, welche als das **Wahren ethischer Werte, wie Geduld und zuhören Können als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität** bezeichnet wird, wurden Zitate zugeordnet, in welchen Pfleger Johannes Frau Gabler gegenüber Respekt zeigt und seine Pflegehandlungen nach ethischen Gesichtspunkten ausrichtet. In der folgenden Sequenz der Waschsituation behandelt der Pfleger Frau Gabler in einer Weise, die beim Leser die Assoziation der Geduld aufkommen lässt:

„Dann schaut sie Pfleger Johannes, der sich neben sie gehockert und sie aufmerksam beobachtet hat, an und gibt ihm den Waschlappen“ (Heußler 2008, Beob. 6/2).

In dieser Szene kann vermutet werden, dass Frau Gabler von Seiten des Pflegers den ethischen Wert der Geduld erfährt, indem sich dieser neben die Heimbewohnerin hockt und ihre Reaktion abwartet. Stinkes ist der Ansicht, dass zur Entstehung responsiven Verhaltens, welches als Bestandteil von Bildungsprozessen angesehen wird, die angesprochenen Werte nötig sind. Bei Missachtung dieser gerät die Möglichkeit, Bildungsprozesse anregen zu können, außer Reichweite (vgl. Stinkes 2008, 84).

Auch das **Gewähren physischer Kontakte unter Einbeziehung der Sinne als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität (Subkategorie 4b)** können in dem Pflegeprotokoll nachgewiesen werden. Im Anschluss an das eben genannte Zitat ereignete sich eine Situation, in welcher sowohl Frau Gabler als auch Pfleger Johannes den physischen Kontakt zueinander ließen, der laut Stinkes als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität anzusehen ist:

„Er nimmt ihn (den Waschlappen, Anm.d.V.) und sagt: ‚Die Augen Frau Gabler, da ist noch was. Darf ich?‘. Und mit diesen Worten reinigt Johannes nochmals die Augen, in denen noch ein wenig Sekret zu sehen ist“ (Heußler 2008, Beob. 6/2).

Im Protokoll sind eine Reihe von Situationen auszumachen, in welchen körperliche Nähe unter Einbeziehung der Sinne von beiden Interaktionspartnern zugelassen wird. Diese können im Anhang im Teil der Kategorienzuordnung nachgelesen werden.

Der *Subkategorie 4c*, welche die ***Gestaltung der Responsivität in Form des Körpergesprächs über Berührungen und Tasten*** thematisiert, wurden Situationen zugeordnet, in welchen Pfleger Johannes und Frau Gabler in Form eines Körpergesprächs verbal und nonverbal aufeinander antworten. Für Stinkes stellen körperliche Annäherungen Möglichkeiten dar, responsiv zu interagieren (vgl. Stinkes 1996). Responsivität ist bei Stinkes als Teil von Bildungsprozessen zu betrachten (vgl. Stinkes 2008, 84).

In der folgenden Sequenz, welche die Fortsetzung der beiden oben dargestellten Zitate im Protokoll darstellt, entwickelt sich ein Körpergespräch zwischen Frau Gabler und dem Pfleger, in welchem eine Handlung auf die andere folgt:

„Dann steht er (der Pfleger; Anm.d.V.) auf, öffnet wieder den Wasserhahn, wäscht den Lappen aus, seift ihn erneut ein und übergibt ihn Frau Gabler. ‚So, Frau Gabler, die Hände.‘ Frau Gabler beginnt nun erst ihre Hände, dann ihre Arme zu waschen ... Dann übergibt sie den Waschlappen wieder Pfleger Johannes. Und er reicht ihr ein Handtuch. Frau Gabler trocknet sich ab. Pfleger Johannes wäscht den Waschlappen wieder aus und sagt: ‚Nun noch den Rücken, ja?‘. Dann reinigt er *sanft* den Rücken Frau Gablers und meint durch den Spiegel zu ihr gewandt: ‚Gut so?‘. Frau Gabler nickt. Als er den Rücken gereinigt hat, beugt er sich zu Frau Gabler und meint: ‚Ein wenig vorne auch noch, ja?‘ und wäscht ihr Bauch und Brüste ... Pfleger Johannes lächelt und schickt sich an, Frau Gabler abzutrocknen. Er macht dies mit ruhigen, behutsamen Bewegungen. Frau Gabler verfolgt sein Tun durch den Spiegel hindurch“ (Heußler 2008, Beob. 6/2-3).

In Stinkes Bildungsverständnis kann die Entwicklung des geschilderten Körpergesprächs darauf zurückgeführt werden, dass die Voraussetzungen „Wahren ethischer Werte“ sowie „Gewähren physischer Kontakte“ erfüllt worden sind. Auf dieser Basis kann sich Responsivität, welche das Antworten der InteraktionspartnerInnen auf Einladungen des jeweils anderen meint, entwickeln.

4.4.2 Heimbewohnerin 2 – Frau Gürtler

Bei der zweiten Heimbewohnerin handelt es sich um Frau Gürtler, welche 82 Jahre alt ist. Frau Gürtler ist an Demenz erkrankt und bewohnt ein Wiener Pflegeheim. In den folgenden beiden Pflegesequenzen wird sie von zwei verschiedenen Krankenschwestern gepflegt. Die zweite Beobachtung fand eine Woche nach der ersten Pflegehandlung statt.

4.4.2.1 Beobachtungsprotokoll 1

Die Beobachtung der ersten Pflegesequenz von Frau Gürtler fand an einem Vormittag statt. Die Pflege, die von einer Schwester durchgeführt wurde, besteht aus einer Waschsituation. Im Anschluss daran werden die Zähne der Heimbewohnerin geputzt sowie deren Haare geföhnt. Nach der Pflegehandlung beschreibt das Protokoll eine Alltagsszene im Aufenthaltsraum des Pflegeheims, in welcher Frau Gürtler ohne die Pflegerin zugegen ist.

Die Analyse beginnt mit der **Kategorie 1**, welche ***Fremdheit als Voraussetzung für Bildung bzw. Bildung als Gestaltung von Fremdheit*** betrachtet.

Der **Subkategorie 1a „Gestaltung der Fremdheit im Außen in Bezug zu Anderen und zur Welt“** wurden Zitate zugeordnet, die Situationen beinhalten, in welchen Frau Gürtler mit der Beobachterin interagiert. Wie in der Analyse von Frau Gabler, wird die Beobachterin als für die Heimbewohnerin fremd erachtet, da diese keinen fixen Bestandteil im Leben von Frau Gürtler darstellt.

In der Begrüßungsszene reagiert Frau Gürtler in freundlicher Weise auf die Beobachterin:

„Frau Gürtler sitzt am Stuhl. Ihr Kopf ist nach unten gebeugt und ihre Augen geschlossen. Beide Hände hat sie im Schoß liegen. Ich gehe zu ihr hin und sage, indem ich ihre Hand streichle: ‚Grüß Gott Frau Gürtler. Ich sehe Ihnen heute wieder eine Stunde zu. Ist Ihnen das eh recht?‘ Sie sieht etwas zu mir auf und antwortet: ‚Aber ja.‘ Ich lächle“ (Bisanz 2008, Beob. 4/2).

Auch in der Sequenz der Verabschiedung lässt sich die Art, in welcher Frau Gürtler mit der Beobachterin interagiert, als höflich und herzlich beschreiben:

„Ich beschließe jetzt zu Frau Gürtler zu gehen und mich zu verabschieden, dann wecke ich sie wenigstens nicht noch zusätzlich auf. Ich gehe also um den Tisch herum, streiche Frau Gürtler über den Rücken und nenne sie beim Namen. Sie sieht etwas zu mir herüber und ich meine, dass ich jetzt wieder gehen werde, aber nächste Woche wieder komme. Sie meint: „Das ist schön“, und gibt mir die Hand. Ich streiche ihr nochmals über den Rücken und gehe dann weg“ (Bisanz 2008, Beob. 4/9).

Frau Gürtler zeigt sich in zwei Situationen, in welcher sie mit einer Person interagiert, die keinen fixen Bestandteil in ihrem Leben ausmacht, entgegenkommend. Sie gestaltet die Fremdheit im Außen, da sie auf die Angebote der Beobachterin, z.B. die Hand zu reichen oder ihr ins Gesicht zu sehen, antwortet. Im Bildungsverständnis von Meyer-Drawe kann in der Gestaltung der Fremdheit ein Moment der Bildung gesehen werden, wobei nicht eindeutig gesagt werden kann, inwiefern diese Gestaltung zu erfolgen hat, damit in eben diesem Bildungsverständnis von einem Bildungsprozess gesprochen werden kann.

Der *Subkategorie 1b „Gestaltung der Fremdheit im Inneren (Bezug zu sich selbst und dem Verhältnis zur eigenen Fremdheit“* konnten keine Zitate zugeordnet werden.

In der *Kategorie 2 „Gestaltung von Leiblichkeit bzw. Auseinandersetzung mit der eigenen Weltlichkeit als Element von Bildung“* konnten lediglich der *Subkategorie 2b, welche Lachen als Ausdrucksform der Leiblichkeit* thematisiert, Zitate zugeordnet werden.

Beispielhaft soll folgende Szene erläutert werden, in welcher sich zwischen Frau Gürtler und der Schwester eine Situation leiblicher Responsivität entwickelt:

„Wieder nimmt sie (die Pflegerin; Anm.d.V.) Frau Gürtler an beiden Händen und geht rückwärts mit ihr aus dem Badezimmer hinaus. Auf dem Weg aus dem Bad bleibt sie neuerlich stehen, beugt sich etwas nach unten, um ihr ins Gesicht zu sehen und meint dann, dass Frau Gürtler sie ansehen soll. Frau Gürtler blickt auf, öffnet die Augen und beide lächeln gleichzeitig. Frau Gürtler blüht auf und ihr lächeln ist sehr breit“ (Bisanz 2008, Beob. 4/5).

Lachen ist nach Meyer-Drawe ein Ausdruck der Leiblichkeit, welcher sich jenseits der Vernunft befindet und durch welche der Mensch sich dem anderen öffnen und mit diesem in eine Interaktion treten kann (vgl. Meyer-Drawe 1999a, 32-34). Gerade in Beziehungen, in welcher ein Interaktionspartner mit sprachlichen Einschränkungen zu leben hat, gewinnt die Dimension der leiblichen Kommunikation an Bedeutung (vgl. Meyer-Drawe 1999a, 34-35). In der weiteren Analyse des Beobachtungsprotokolls wird ersichtlich werden, dass Frau Gürtler häufig über die leibliche und deutlich seltener über die rein sprachliche Ebene mit der Schwester kommuniziert.

Frau Gürtler und die Schwester lächeln sich gegenseitig an und treten somit in eine intersubjektive Beziehung, die Stinkes als Rahmen für Bildungsprozesse sieht (vgl. Stinkes 1999, 79). Durch die leibliche Responsivität (Kategorie 4), welche Frau Gürtler der Schwester entgegenbringt, indem sie auf die Einladung sie anzusehen lächelt, zeigt sich ein gemeinsam geteilter Lebenszusammenhang. Unter der Betrachtung der Responsivität als Bildungsprozess kann die vorgestellte Situation als Moment der Bildung zwischen den Interaktionspartnern betrachtet werden. Hinzugefügt sei an dieser Stelle, dass das oben genannte Zitat der Subkategorie 2b zugeordnet wurde, jedoch auch unter den Aspekten der Intersubjektivität (Kategorie 3) sowie Responsivität (Kategorie 4) verstanden werden muss. Eine strikte Trennung der Kategorien war in diesem Fall nicht möglich.

Den **Subkategorien 2a „Gestaltung der eigenen Hinfälligkeit (Bsp. krank Sein)“, 2c „Weinen als Ausdrucksform der Leiblichkeit“, 2d „Vergessen als Ausdrucksform der Leiblichkeit und 2e „Bildung als Auseinandersetzung mit der Weltlichkeit über die Sinne (Hören, Tasten, Riechen und Schmecken)“** konnten keine Textstellen des Beobachtungsprotokolls zugeordnet werden.

In der Folge erfolgt die Analyse der Zitate, welche den Subkategorien der **Kategorie 3 „Intersubjektivität als Rahmen für Bildung“** hinzugefügt werden konnten.

Bei der Sichtung der Zitate, welche der **Subkategorie 3a „Gestaltung des Scheiterns aneinander im Sinne exzentrischer Lebensverhältnisse (bedingt durch Divergenzen und Fremdheit des anderen)“** wird ersichtlich, dass das Pflegeprotokoll Situationen zeigt, in welchen Frau Gürtler sich gegen die Pflegehandlungen zu wehren scheint bzw. auf die Fragen der Pflegeperson nicht antwortet. Diese Tendenz wurde bereits zu Beginn der Analyse angesprochen. Die Verweigerung seitens Frau Gürtlers wird als Scheitern des Versuchs der Kontaktaufnahme seitens der Pflegerin interpretiert. Die folgenden zwei Textstellen sollen dies demonstrieren.

Das erste Zitat zeigt eine Situation, in welcher die Pflegerin Frau Gürtler duscht:

„Zuerst ist Frau Gürtler still, doch nach kurzer Zeit beginnt sie immer wieder ‚weg‘ zu sagen. ‚Weg, weg, weg, schrecklich, weg, weg, weg, weg, furchtbar, weg, weg.‘ Die ganze Duschphase lang jammert sie. Ab und zu gibt sie auch ein Stöhnen von sich, das bedeutet, wie unangenehm ihr das ist“ (Bisanz 2008, Beob. 4/3).

Das folgende Zitat beschreibt eine Szene, in welcher Frau Gürtler von der Pflegerin gefragt bzw. aufgefordert wird, sich im Spiegel zu betrachten:

„Die Schwester meint: ‚Frau Gürtler, Sie können sich auch im Spiegel anschauen.‘ Obwohl sie den Satz wiederholt reagiert Frau Gürtler nicht. Sie hat die Augen weitgehend geschlossen und putzt so ihre Zähne“ (Bisanz 2008, Beob. 4/5).

Beide angeführten Zitate ereignen sich in der Interaktion, im intersubjektiv-geteilten Lebenszusammenhang zwischen Frau Gürtler und der Schwester, welcher nach Stinkes und Meyer-Drawe als Rahmen für Bildungsprozesse angesehen wird. Stinkes sieht Intersubjektivität nicht nur im Kontext von Harmonie, sondern als einen Lebenszusammenhang, der von Reibungen und Divergenzen geprägt ist (Stinkes 1999, 80). In den angeführten Zitaten sind solche Reibungen zu verspüren. Im Bildungsverständnis von Stinkes spielt das Scheitern aneinander eine erhebliche Rolle, um mit dem anderen in eine Intersubjektivität treten zu können. An dieser Stelle kann aufgrund mangelnder Informationen seitens der Texte Stinkes nicht eindeutig gesagt werden, inwiefern dies einen Bildungsprozess darstellt. Festzuhalten ist, dass die Pflegeperson und Frau Gürtler neben Situationen der Harmonie, auch Divergenzen und Situationen des Scheiterns aneinander erleben. Dies stellt einen wesentlichen Teil der Intersubjektivität dar, welcher als Rahmen für Bildungsprozesse dient.

Innerhalb der Kategorie der **Intersubjektivität (Kategorie 3)** spielt die **Dimension der Angewiesenheit als Voraussetzung für Bildung (Subkategorie 3b)** eine wesentliche Rolle.

Durch die Erkrankung und das hohe Alter von Frau Gürtler finden sich im Protokoll naturgemäß eine Reihe von Situationen, welche die Angewiesenheit Frau Gürtlers auf die Pflegerin deutlich werden lassen. An dieser Stelle soll deshalb eine Situation dargestellt werden, in welcher die gegenseitige Angewiesenheit der Interaktionspartner aufeinander erkennbar wird. In der Szene zieht die Schwester Frau Gürtler eine Weste an, wobei dies auch dadurch gelingt, da Frau Gürtler beim Anziehen „mithilft“:

„Nun zieht ihr die Schwester die Weste den rechten Arm hoch. Obwohl Frau Gürtler die Augen nicht geöffnet hat und der Kopf weiterhin nach unten gebeugt ist, zieht sie selbst den linken Ärmel mit der rechten Hand etwas nach unten, sodass sie ihn mit den Fingern der linken Hand festhalten kann. Nun kann ihr die Pflegerin schon den Ärmel der Weste über den linken Arm ziehen. Die Pflegerin meint nun, dass Frau Gürtler kurz aufstehen solle und hilft ihr dabei. Als Frau Gürtler steht richtet ihr die Pflegerin die Weste und hilft ihr danach wieder beim Hinsetzen“ (Bisanz 2008, Beob. 4/6).

In der Situation erfolgt der Prozess des Anziehens durch gegenseitige Hilfestellungen. Frau Gürtler wird hierbei in das Gelingen einbezogen und nicht als passive Figur beschrieben. Die gegenseitige Angewiesenheit macht die dynamische Gestaltung der Anziehsituation möglich. Stinkes fordert, dass die Dimension der Angewiesenheit im pädagogischen Diskurs nicht in die Forderung nach Unabhängigkeit verwandelt werden (vgl. Stinkes 2006, 32), sondern deren Bedeutung im Bildungsprozessen wieder erkannt werden soll (ebd., 25).

Die eben dargestellte Situation kann ebenso unter der **Subkategorie 3c „Entstehung von Neuem, Schöpferischem“** interpretiert werden. Durch die gegebene Voraussetzung der Angewiesenheit zwischen Frau Gürtler und der Pflegerin entsteht eine Situation, in welcher die Weste in gelingender Weise angezogen wird. Frau Gürtler wird von Seiten der Schwester Autonomie zugestanden, was dazu führt, dass eine schöpferische Situation erlebt werden kann. Stinkes spricht sich dafür aus, jede Pflegehandlung als einmalige Situation zu verstehen, in welcher durch die Aufgabe der Pflegeperson, auf die Bedürftigkeit des anderen zu reagieren, und der Möglichkeit für den Gepflegten/ die Gepflegte, die Welt zu erfahren, neue, schöpferische Situationen entstehen können (vgl. Stinkes 2006, 33-34). Stinkes spricht in diesem Zusammenhang nicht explizit von Bildung. Es kann jedoch angenommen werden, dass sie die Entstehung von Neuem und Schöpferischem mit Bildungsprozessen in Zusammenhang bringt. Unter diesem Verständnis kann die oben dargestellte Situation als Moment der Bildung angesehen werden, welche sich zwischen Frau Gürtler und der Schwester ereignet.

Nun folgt die Analyse der **vierten Kategorie, welche Responsivität als Bestandteil von Bildungsprozessen** untersucht. In der bisherigen Auswertung des Pflegeprotokolls wurden bereits mehrere Sequenzen – so auch die eben dargestellte – genannt, in welchen antwortendes Verhalten zwischen den Interaktionspartnern eine Rolle spielt. An dieser Stelle soll der Blick auf die Subkategorie 4a und weitere Textstellen gelenkt werden, welche die verschiedenen Aspekte von Responsivität im Verständnis von Stinkes darlegen.

Der **Subkategorie 4a**, welche das **Wahren ethischer Werte, wie Geduld und zuhören Können als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität** behandelt, konnten in dem Pflegeprotokoll vereinzelte Zitate zugeordnet werden. Aufgrund der Tatsache, dass diese nicht in Zusammenhang mit den nun folgenden Subkategorien, insbesondere der Subkategorie 4c, welche

Bildung im Kontext des Körpergesprächs sieht, stehen, wird an dieser Stelle auf eine detaillierte Analyse dieser Zitate verzichtet. In dem Beobachtungsprotokoll lassen sich zwar Situationen finden, in denen die Pflegeperson ethische Werte wahrte; sie führen jedoch nicht zu Responsivität im Bildungsverständnis von Stinkes.

Daher wird nun zur Analyse der **Subkategorie 4b** übergegangen, welche das **Gewähren physischer Kontakte unter Einbeziehung der Sinne als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität** untersucht.

Das Beobachtungsprotokoll bietet eine Fülle von Sequenzen, in welchen die Interaktionspartner physischen Kontakt gewähren, aber auch verwehren (vgl. Kategorie 3a). An dieser Stelle soll insbesondere auf jene Szenen eingegangen werden, welche sich in weiterer Folge zu einem responsiven Körpergespräch entwickeln, da hier im Verständnis von Stinkes Momente der Bildung zu finden sind.

In der folgenden Situation ist die Schwester gerade dabei, Frau Gürtler anzuziehen. Diese toleriert in dieser Situation die Berührung durch die Pflegeperson:

„Die Schwester stellt sich jetzt seitlich zu Frau Gürtler, sodass sie ihr beim Aufstehen helfen und ihr von hinten die Unterhose hinauf ziehen kann... Dann zieht sie ihr zuerst das Unterhemd nach unten und den Rock nach oben. Frau Gürtler hält sich derweilen mit der linken Hand an der Haltevorrichtung fest“ (Bisanz 2008, Beob. 4/4).

Die Situation entwickelt sich in der Folge zu einem Körpergespräch, in welchem die beiden teils sprachlich, teils responsiv aufeinander antworten.

Diese, nun folgende Situation ist der **Subkategorie 4c „Gestaltung der Responsivität in Form des Körpergesprächs über Berührungen und Tasten“** zugeordnet und beschreibt eine Situation, in welcher Frau Gürtler auf die Handlungen der Pflegerin responsiv antwortet und umgekehrt:

„Frau Gürtler hält sich derweilen mit der linken Hand an der Haltevorrichtung fest. Ihre rechte Hand schlägt in kleinen Bewegungen von oben nach unten, während sie sie in Bauchnähe hält. ... Sie (die Schwester: Anm.d.V.) schließt ihr den Rock und stellt sich dann wieder vor Frau Gürtler. Die Schwester meint: ‚Frau Gürtler, sehen Sie mich an.‘ Frau Gürtler hebt den Kopf und die Schwester versucht den Pulli etwas zu richten. Dann aber kommt sie drauf, dass der hintere Teil vorne ist und meint belustigt: ‚Oje Frau Gürtler, haben ich Ihnen verkehrt angezogen.‘ Sie erklärt ihr, dass sie den Pulli umdrehen müssen und beginnt in dem Moment auch schon Frau Gürtler aus dem rechten Ärmel zu helfen, dann der linke Ärmel – nur kurz lässt Frau Gürtler die Haltevorrichtung los, hält sich aber gleich wieder fest. Nun dreht die Schwester den Pullover um Frau Gürtlers Hals, sodass der Rücken auch hinten ist. Sie nimmt wieder die rechte Hand und fädelt sie durch den Ärmel durch. Das selbe macht sie mit der linken Hand. Frau Gürtler lässt

wieder die Haltestange los, greift diesmal zum rechten Arm, um den Pulli etwas nach oben zu schieben, noch bevor die Schwester Zeit hat dies zu tun. Die Schwester richtet ihr den Pulli, sodass er gut sitzt und zieht ihn ihr mit den Worten: ‚Na ich glaube wir geben den Pulli hinaus, das sieht besser aus‘ über den Rock nach unten“ (Bisanz 2008, Beob. 4/4).

In der beschriebenen Situation lassen sich nach dem Verständnis von Stinkes Bildungsmomente finden, da sich durch das Gewähren physischer Kontakte ein Körpergespräch auf leiblicher Ebene entwickelt, welches Responsivität im Verhalten Frau Gürtlers hervorruft. Dieses ist Teil von Bildungsprozessen (vgl. Stinkes 2008, 84).

4.4.2.2 Beobachtungsprotokoll 2

Das zweite zu analysierende Pflegeprotokoll von Frau Gürtler zeigt die Heimbewohnerin zunächst in einer Pflegesequenz mit einer Schwester. In dieser Stunde wird Frau Gürtler ähnlich der ersten Pflege gewaschen, wobei sich die Heimbewohnerin hier teilweise selber wäscht. Danach werden die Zähne geputzt und Frau Gürtlers Haare frisiert. Das Protokoll beschreibt des Weiteren eine Alltagsszene aus dem Aufenthaltsraum, in welchem ein Akkordeonspieler für die Heimbewohner Lieder spielt und singt.

Innerhalb der **Kategorie 1 „Fremdheit als Voraussetzung für Bildung – Bildung als Gestaltung von Fremdheit“** konnten lediglich der **Subkategorie 1a**, welche die **Gestaltung der Fremdheit im Außen (in Bezug zu Anderen und zur Welt)** untersucht, Textstellen zugeordnet werden.

Frau Gürtler gestaltet die Beziehung zur Beobachterin – fortsetzend zum ersten Pflegeprotokoll – in einer Weise, die die Assoziationen von Vertrautheit aufkommen lässt. So gestaltet die Heimbewohnerin die Begrüßung seitens der Beobachterin folgendermaßen:

„Nun wende ich mich an Frau Gürtler, gebe ihr die Hand und meine, dass ich ihr heute wieder zusehen werde. Sie meint, dass das sehr schön sei. Bevor sie weitergehen, meint Frau Gürtler: ‚Ja, die junge Dame kennen wir auch gut.‘ Ich lächle und Frau Gürtler lächelt zurück“ (Bisanz 2008, Beob. 5/1).

In dieser Sequenz zeigt sich, dass Frau Gürtler imstande ist, Fremdheit im Außen mitzugestalten. Durch die Fremdheit, die der Beobachterin innewohnt, können laut Meyer-Drawe Bildungsprozesse möglich werden. An dieser Stelle kann nicht im Sicherheit behauptet werden, ob – im Sinne des Meyer-Draweschen Bildungsverständnisses – von Bildungsprozessen

gesprochen werden kann, wenn sich die Beziehung von Frau Gabler zur Beobachterin derart verändert, dass diese sich auf die Beobachterin freut⁶⁷ bzw. diese wiedererkennt. Gesagt werden kann jedoch, dass Frau Gürtler die Fremdheit zur Beobachterin gestaltet und mit dieser in Interaktion tritt. Dies wird auch in der Analyse der Subkategorie 2b deutlich, in welcher Frau Gürtler die Beobachterin anlächelt.

Der **Subkategorie 1b „Gestaltung der Fremdheit im Inneren (Bezug zu sich selbst und dem Verhältnis zur eigenen Fremdheit)“** konnten keine Zitate zugeordnet werden, welche eindeutig in Zusammenhang mit den Inhalten der Kategorie stünden.

Es folgt nun die Analyse der **Kategorie 2**, welche die **Gestaltung von Leiblichkeit bzw. Auseinandersetzung mit der eigenen Weltlichkeit als Element von Bildung** thematisiert.

Hier konnten keine Zitate zu der **Subkategorie 2a „Gestaltung der eigenen Hinfälligkeit (Bsp. krank Sein)“** zugeordnet werden.

In der **Subkategorie 2b**, welche **Lachen als Ausdrucksform der Leiblichkeit** untersucht, konnten eine Reihe von Textstellen ausgemacht werden, welche Frau Gürtler in Situationen des Lächelns bzw. Lachens zeigt. Der Großteil dieser Situationen ereignete sich in Interaktion mit einer anderen Person, meist der Schwester oder der Beobachterin. In den folgenden beiden Textstellen initiiert Frau Gürtler die Kontaktaufnahme mit den anderen Personen und drückt so ihre leibliche Auseinandersetzung mit der Umwelt aus. Durch das Medium des Lächelns antworten die Interaktionspartner aufeinander und Responsivität im Sinne Stinkes kann entstehen:

„Als sie (die Schwester; Anm.d.V.) fertig ist und so neben Frau Gürtler kniet meint diese zu ihr: ‚Sie sind aber sehr hübsch, gell Marianne?‘ *Marianne ist Frau Gürtlers Schwester, mit der sie zumindest die letzten Jahre zusammen gelebt hat bevor diese vor etwa einem Jahr gestorben ist.* Die Schwester bedankt sich, lächelt und auch Frau Gürtler lächelt zurück“ (Bisanz 2008, Beob. 5/5).

„Frau Gürtler sieht zu mir (die Beobachterin; Anm.d.V.) und lacht mich erfreut an, sodass ich zurücklächeln muss“ (Bisanz 2008, Beob. 5/5).

⁶⁷ Der Subkategorie 1a wurde ein weiteres Zitat zugeordnet, in welchem Frau Gürtler ihre Freude über das Wiederkommen der Beobachterin ausdrückt: „Als auch dieses Lied vorbei ist, beschließe ich mich von ihr zu verabschieden. Ich gehe zu ihr hin, und meine, dass ich jetzt wieder gehen werde, aber ich nächste Woche wiederkomme. Sie antwortet mir, dass das schön sei und sie sich freue“ (Bisanz 2008, Beob. 5/6).

Nach Meyer-Drawe liegt in der Auseinandersetzung mit der eigenen Weltlichkeit, welche sich in der Dimension der Leiblichkeit zeigt, ein Moment von Bildung (vgl. Meyer-Drawe 1999c, 334). Darüber hinaus ist responsives Verhalten für Stinkes Ausdruck für Bildung (vgl. Kategorie 4). In den genannten Zitaten ist beides, Leiblichkeit und Responsivität, enthalten; unter dieser Voraussetzung können die Verhaltensweisen der beteiligten Personen als responsive Leiblichkeit bezeichnet werden (vgl. Stinkes 2004). In der Verbindung dieser beiden Dimensionen des Bildungsverständnisses Meyer-Drawes und Stinkes sind in den zitierten Textstellen des Beobachtungsprotokolls Momente von Bildung, welche sich zwischen der Heimbewohnerin und der Schwester bzw. der Beobachterin ereignen, zu verorten.

Den *Subkategorien 2c „Weinen als Ausdrucksform der Leiblichkeit“* sowie *2d „Vergessen als Ausdrucksform der Leiblichkeit“* konnten keine Zitate aus dem Beobachtungsprotokoll zugeordnet werden.

In der *Subkategorie 2e*, welche als *Bildung als Auseinandersetzung mit der Weltlichkeit über die Sinne (Hören, Tasten, Riechen und Schmecken)* bezeichnet wurde, finden sich vier Sequenzen, in welchen sich Frau Gürtler über die Sinne, insbesondere den Tast- und Hörsinn mit ihrer Umwelt oder mit ihrem eigenen Körper auseinandersetzt.

In der folgenden Textstelle, welche stellvertretend für eine weitere, ähnliche Szene zu betrachten ist⁶⁸, wäscht sich Frau Gürtler in scheinbar vergnüglicher Weise selbst. Hier wird die Bedeutung der Leiblichkeit in der Auseinandersetzung mit der Welt und Weltlichkeit über den Tastsinn deutlich:

„Nun dreht sie (die Schwester; Anm.d.V.) das Wasser auf und erklärt der Frau Gürtler, dass sie sich die Hände waschen solle. Frau Gürtler hält ihre Hände unters Wasser und meint: ‚Das ist schön. Das mache ich gerne.‘ Die Schwester meint, dass sie auch etwas Seife braucht, und gibt ihr etwas flüssige Seife auf die Hände ... Lange und sehr gründlich verteilt Frau Gürtler die Seife an ihren Händen, hält sie dann unter das Wasser und wäscht sich die Seife wieder ab“ (Bisanz 2008, Beob. 5/2).

⁶⁸ Diese Szene lautet folgendermaßen: „Frau Gürtler meint: ‚Das ist herrlich‘ und trocknet sich gründlich ab. Sie hält das Handtuch dabei in beiden Händen, fährt sich über das Gesicht, dann weiter die Stirn hinauf bis über den Haaransatz, dann wieder nach unten und schließlich bis nach hinten in den Nacken“ (Bisanz 2008, Beob. 5/2).

Auch in der nun folgenden Situation, in welcher ein Akkordeonspieler im Aufenthaltsraum des Pflegeheims Musik macht, erfährt Frau Gürtler die Beziehung zur Welt über die Sinne, insbesondere über den Hörsinn:

„Als der Akkordeonspieler jedoch beginnt, beginnt sie im selben Moment ihre Hände aneinander zu klatschen. Sie hält sie so, dass die linke Handfläche nach oben und zur rechten Hand hinzeigt, während die rechte Handfläche nach unten und zur linken Hand hinzeigt. In den ersten Augenblicken sogar noch mit geschlossenen Augen. Dann aber blickt sie auf und sieht den Akkordeonspieler mit freudig lachendem Gesicht an. Dann beginnt sie zu klatschen, indem sie die Hände aufstellt und die Handflächen direkt aneinander klatschen lässt. Sie hat den Mund offen stehen und die ganze Zeit ein starkes Lachen auf ihren Lippen. Als das erste Lied vorbei ist, klatscht sie noch weiter und meint laut: ‚Bravo, bravo!‘ Der Akkordeonspieler beginnt sein zweites Lied und als er beim Refrain ist, singt er: ‚I schrei hü – i schrei ho – i schrei ...‘ und Frau Gürtler singt mit. Ich kann sie zwar nicht hören, aber sehe ganz eindeutig, wie sich ihre Lippen den Worten anpassen“ (Bisanz 2008, Beob. 5/6).

Meyer-Drawe formuliert Bildung als Auseinandersetzung mit der eigenen Weltlichkeit und der Beziehung dazu. Dies gelinge besonders gut über die Sinne, da über diese die Verbindung mit der Welt für den Menschen spürbar wird. Die Sinne sieht Meyer-Drawe als eine Ausdrucksform der Leiblichkeit an (vgl. Meyer-Drawe 1999c, 333-334). In den genannten Zitaten können in diesem Verständnis Bildungsprozesse verortet werden, da Frau Gürtler sich in ihrer Leiblichkeit (im Tasten und Hören) wahrnimmt und sich mit dieser auseinandersetzt.

In der Zuordnung von Textstellen zur **Kategorie 3 „Intersubjektivität als Rahmen für Bildung“** wurden kaum Zitate ausgemacht, welche eindeutig in die **Subkategorien 3a „Gestaltung des Scheiterns aneinander im Sinne exzentrischer Lebensverhältnisse (bedingt durch Divergenzen und Fremdheit des anderen)“**, **3b „Dimension der Angewiesenheit als Voraussetzung für Bildung“**, sowie **3c „Entstehung von Neuem, Schöpferischem“** passen würden. Dies bedeutet nicht, dass das Beobachtungsprotokoll keine intersubjektiven Elemente aufweist⁶⁹, sondern dass die Subkategorien der Kategorie 3 in diesem Protokoll nicht eindeutig auffindbar waren.

An dieser Stelle folgt die Analyse der **Kategorie 4**, welche **Responsivität als Bestandteil von Bildungsprozessen** untersucht.

⁶⁹ Dies ist insofern von Bedeutung, als dass die Kategorie 1a „Gestaltung der Fremdheit im Außen (in Bezug zu Anderen und zur Welt)“ bereits aufgrund ihrer Definition intersubjektive Elemente aufweist.

Der **Subkategorie 4a „Wahren ethischer Werte, wie Geduld und zuhören Können als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität“** konnten zwei Textstellen zugeordnet werden. Wie im ersten Beobachtungsprotokoll von Frau Gürtler stehen diese nicht in Zusammenhang mit der Subkategorie 4c, welche die Gestaltung der Responsivität seitens der Heimbewohner und deren Pflegepersonen darstellt. Dies hat zur Folge, dass der Subkategorie 4a zwar Zitate zugeordnet werden konnten, diese jedoch nicht zur Ausbildung von Responsivität führen. Im folgenden Zitat beispielsweise erzählt Frau Gürtler und die Schwester hört zu, darauf folgt jedoch kein weiteres Antwortverhalten seitens Frau Gürtler:

„Immer wieder erzählt Frau Gürtler irgendwelche Geschichten, von denen einzelne Wörter verständlich sind, andere aber keinen Sinn geben, oder sie sie einfach zu sehr in sich hinein spricht. Die Schwester antwortet weiterhin ab und zu einmal mit einem ‚Aha‘ oder auch ‚Mhm‘“ (Bisanz 2008, Beob. 5/3).

Aufgrund der Tatsache, dass aus dem Wahren des ethischen Wertes „Zuhören“ keine weitere Responsivität zwischen Frau Gürtler und der Schwester entsteht, kann an dieser Stelle nicht eindeutig resümiert werden, dass die ausgewählten Textstellen dem Bildungsverständnis Stinkes entsprechen.

Der **Subkategorie 4b „Gewähren physischer Kontakte unter Einbeziehung der Sinne als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität“** konnten einige Sequenzen des Protokolls zugewiesen werden, in welchem Frau Gürtler und die Pflegerin enge physische Kontakte zulassen. Im folgenden Zitat scheint Frau Gürtler die Berührung durch ihre Pflegerin zu genießen:

„Nun geht die Schwester ins Eck wo Shampoo und Ähnliches steht und nimmt eine Creme, gibt davon etwas auf ihre Handschuhe und beginnt Frau Gürtler einzuschmieren. Frau Gürtler meint: ‚Das ist gar nicht so einfach.‘ Und die Schwester antwortet ihr: ‚Das mögen Sie Frau Gürtler, gell.‘ Frau Gürtler antwortet: ‚Ja, das ist wunderbar‘“ (Bisanz 2008, Beob. 5/3).

Im direkten Anschluss an diese Sequenz zieht die Pflegerin der Heimbewohnerin das Nachthemd an, wobei sich folgende Reaktion Frau Gürtlers ereignet, welche der **Subkategorie 4c „Gestaltung der Responsivität in Form des Körpergesprächs über Berührungen und Tasten“** zuordenbar ist:

„Als die Schwester sowohl den Rücken als auch die Brust eingeschmiert hat, zieht sie sich ihre Handschuhe aus, nimmt das bereits hergerichtete Unterhemd von Frau Gürtler und zieht (sic!) es ihr an. Sie macht das, indem sie Frau Gürtler gleichzeitig mit beiden Händen durch die Träger des Leibchens fahren lässt und es dann nach oben, über ihren Kopf, und schließlich nach unten zieht. Anschließend beginnt die Schwester den Knoten der Ärmel des Nachthemds zu öffnen. Gleichzeitig zieht Frau Gürtler ihr Unterhemd weiter nach unten – es reicht über ihr Gesäß“ (Bisanz 2008, Beob. 5/3).

Frau Gürtler kann – im Bildungsverständnis Stinkes – in dieser Sequenz responsiv tätig werden, da die Voraussetzung des Gewährens physischen Kontakts bzw. „der sensiblen Sensorik“ (Stinkes 2008, 84) erfüllt ist. Responsivität ergibt sich hier über die Leiblichkeit, indem Frau Gürtler über die Leiberfahrung auf das Verhalten der Pflegeperson antwortet: Sie spürt augenscheinlich, dass das Unterhemd angezogen wird und reagiert daraufhin wiederum mit einer leiblichen Geste. In Stinkes Bildungsverständnis treten die beiden Interaktionspartner hier in eine Beziehung miteinander, da durch Bewegungen des Körpers auf einen gemeinsamen Lebenszusammenhang, in diesem Fall des Anziehens, geantwortet wird. Da Responsivität Teil von Bildungsprozessen ist, kann in diesem Sinne die Situation als Teilaspekt von Bildung gesehen werden (vgl. Stinkes 2008, 84; 94).

4.4.3 Heimbewohner 3 – Herr Hartz

In der Folge werden die Beobachtungsprotokolle von Herrn Hartz analysiert. Herr Hartz ist 75 Jahre alt und wie die ersten beiden Heimbewohnerinnen an Demenz erkrankt. Die Beobachtung der zweiten Pflegehandlung fand zwei Wochen nach der ersten Beobachtung statt. Während der ersten Pflege wird er von einer Krankenschwester gepflegt, wobei auch ein männlicher Pfleger zugegen ist. Bei der zweiten Pflegehandlung wird der Heimbewohner von einer anderen Schwester gepflegt und auch in dieser Situation ist zuweilen ein männlicher Pfleger anwesend. Dies ist dadurch bedingt, dass Herr Hartz immer wieder versucht, den Pflegesituationen zu entkommen.

4.4.3.1 Beobachtungsprotokoll 1

Im ersten Beobachtungsprotokoll wird Herr Hartz von einer Pflegerin sowie einem Pfleger im Badezimmer gewaschen und im Anschluss in seinem Zimmer von dem Pfleger rasiert. Während der Pflege versucht Herr Hartz das Öfteren aus dem Zimmer zu gehen oder sich gegen die Handlungen der Pflegepersonen zu wehren. Nach der Pflege wird er in den Aufenthaltsraum des Pflegeheims gebracht, wo er an einem Tisch sitzt und sich mit einem Getränk sowie einem Holzspielzeug beschäftigt.

Innerhalb der **Kategorie 1 „Fremdheit als Voraussetzung für Bildung – Bildung als Gestaltung von Fremdheit“** konnten lediglich der **Subkategorie 1a „Gestaltung der Fremdheit im Außen (in Bezug zu Anderen und zur Welt)“** Textstellen zugeordnet werden. In diesen zeigt sich die Interaktion zwischen der Beobachterin und Herrn Hartz. Die folgenden Zitate zeigen Szenen, in welchen die Beobachterin Kontakt zu Herrn Hartz aufnimmt:

„Ich gehe zu ihm hinüber und lege ihm meine Hand mit den Worten ‚Guten Morgen Herr Hartz‘ auf die Schulter. Er blickt mich an und streckt mir seine rechte Hand entgegen. *Ich habe das Gefühl er erkennt mich bzw. es fällt ihm auf, dass ich schon öfter da war.* Herr Hartz murmelt etwas für mich unverständliches vor sich hin. Ich frage ihn, wie es ihm heute geht und er sagt darauf mit tiefer Stimme ‚Jo‘“ (Bog 2008, Beob. 3/1).

„Seine Hände legt er auf seinen Schoß und blickt mich an. *Ich glaube eine gewisse Verzweiflung in seinen Augen erkennen zu können.* Er sieht mich sehr lange an, ohne auch nur einmal mit einer Wimper zu zucken. Ich lächle ihn an. Daraufhin zieht er ganz kurz die Mundwinkel nach oben,

lässt sie aber sogleich auch wieder zu seinem starren Gesichtsausdruck zurück fallen“ (Bog 2008, Beob. 3/5).

In den zitierten Situationen reagiert Herr Hartz auf Handlungen bzw. Verhaltensweisen der Beobachterin. Im ersten Fall strebt er einen Händedruck mit der Beobachterin an, im zweiten lächelt er die Beobachterin an. Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass Herr Hartz das Fremde im Außen gestaltet und – wenn auch nur in kleinen Gesten – auf Einladungen der Beobachterin reagiert. Aufgrund der Tatsache, dass das Protokoll keine weiterführenden Informationen zu der Art der Gestaltung der Fremdheit im Außen aufweist, kann an dieser Stelle nicht eindeutig von Bildungsprozessen im Sinne Meyer-Drawes gesprochen werden.

Der **Subkategorie 1b „Gestaltung der Fremdheit im Inneren (Bezug zu sich selbst und dem Verhältnis zur eigenen Fremdheit)“** konnten keine Zitate zugewiesen werden, die eindeutig den Inhalten dieser Kategorien entsprächen.

In der **Kategorie 2 „Gestaltung von Leiblichkeit bzw. Auseinandersetzung mit der eigenen Weltlichkeit als Element von Bildung“** konnten der ersten **Subkategorie 2a „Gestaltung der eigenen Hinfälligkeit (Bsp. krank Sein)“**, der dritten **Subkategorie 2c „Weinen als Ausdrucksform der Leiblichkeit“**, sowie der vierten **Subkategorie 2d „Vergessen als Ausdrucksform der Leiblichkeit“** keine Textstellen zugeordnet werden.

Der **Subkategorie 2b „Lachen als Ausdrucksform der Leiblichkeit“** konnte lediglich eine Textstelle zugeordnet werden, in welcher sich Herr Hartz und die Beobachterin anlächeln. Diese Textstelle wurde bereits unter der Subkategorie 1a genannt. Festzuhalten ist, dass das Beobachtungsprotokoll keine Situationen aufweist, in welchen die Pflegerin bzw. der Pfleger und Herr Hartz auf der leiblichen Ebene mittels Lachen kommunizieren.

Der **Subkategorie 2e**, welche **„Bildung als Auseinandersetzung mit der Weltlichkeit über die Sinne (Hören, Tasten, Riechen und Schmecken)“** behandelt, wurden sechs Textstellen zugewiesen, die Situationen beinhalten, in welchen sich Herr Hartz über den Tastsinn mit seiner Leiblichkeit und seiner Beziehung zur Umwelt auseinandersetzt. In diesen berührt der Heimbewohner entweder Flächen oder Gegenstände und erfährt diese mithilfe seiner Hände bzw.

Finger. Beispielhaft werden nun drei Stellen präsentiert. In den folgenden beiden Szenen streicht Herr Hartz über ebene Flächen:

„Herr Hartz versucht die Tür daneben zu öffnen. Daraufhin meint Schwester Irena, dass dies nicht sein Zimmer ist, denn auf seiner Zimmertür ist das Bild von dem Pony. Herr Hartz dreht sich zu seiner eigenen Zimmertür und streicht mit den Fingerspitzen über das Bild mit dem Pony“ (Bog 2008, Beob. 3/1).

„Herr Hartz steht vor dem Spiegel und streicht vorsichtig über die glatte Fläche. Die Schwester erklärt mir, dass er sehr oft und gerne über die verschiedensten Flächen streicht. Sie vermutet das ist so, weil er früher einmal handwerklich sehr geschickt war und deshalb noch immer Interesse für die verschiedenen Materialien hätte“ (Bog 2008, Beob. 3/2).

Die Schwester äußert in der letzten Textstelle eine Erklärung dafür, warum Herr Hartz sich gerne mit Gegenständen und deren Oberflächen beschäftigt. In der folgenden Szene gibt der Pfleger, welcher ebenfalls an der Pflege beteiligt war, Herrn Hartz ein Holzspielzeug, das die Form eines Nashorns aufweist und vier drehbare Rollen hat. Abwechselnd beschäftigt sich Herr Hartz nun mit dem Holzspielzeug, dessen Räder er immer wieder dreht, und seinem Becher, aus welchem er selbstständig trinkt. In Folge dieser abwechselnden Beschäftigung mit den beiden Gegenständen entsteht die nun zitierte Situation:

„Herr Hartz stellt den Becher direkt vor sich ab und greift wieder zu dem Holznashorn. Er dreht ein paar Mal die Rollen und hängt das Holzspielzeug mit einer Rolle am Rand des Bechers ein. Seine Konstruktion sieht nicht besonders stabil aus, aber umkippen tut sie noch nicht... Herr Hartz dreht den Becher mit dem daran hängenden Holzspielzeug immer wieder im Kreis. Obwohl er diese Bewegungen ganz vorsichtig vollzieht, ist der Becher schon ziemlich schräg und droht gleich umzukippen. Nach einigen Minuten des Drehens und Wendens des Bechers kippt er tatsächlich um. Der ausgeschüttete Saft breitet sich sehr rasch am Tisch vor Herrn Hartz aus. Das Holzspielzeug steht mitten im Nassen. Herr Hartz legt seine rechte Hand in die Lacke und verteilt damit die Flüssigkeit. Mit der linken Hand versucht der den Saft daran zu hindern vom Tisch zu tropfen. Er schiebt mit der Handfläche den Saft immer wieder zur Mitte. Als ihm das gelungen ist, plantscht er mit der rechten Hand wieder in der Lache herum“ (Bog 2008, Beob. 3/5).

Alle drei hier dargestellten Szenen zeigen Herrn Hartz in Situationen, in welchen sich der Heimbewohner mithilfe des Tastsinnes und seiner Leiblichkeit mit der Umwelt auseinandersetzt. Nach Meyer-Drawe wird über die Sinne die Leiblichkeit des Menschen und damit seine Verbindung zu den Dingen ersichtlich. Bildung wäre es, sich mit dem eigenen Bezug zur Weltlichkeit auseinanderzusetzen (vgl. Meyer-Drawe 1999c, 334). In diesem Sinne können in den Handlungen von Herrn Hartz Bildungsprozesse ausgemacht werden.

Es folgt nun die Analyse der **Kategorie 3**, welche die Dimension der „**Intersubjektivität als Rahmen für Bildung**“ untersucht. Zur Erinnerung soll an dieser Stelle wiederholt werden, dass die bereits analysierten Subkategorien 1a sowie 2b ebenso in einem Kontext der Intersubjektivität stattfinden und in diesem verstanden werden müssen. Die Subkategorien der Kategorie 3 untersuchen weiterführende Dimensionen der Intersubjektivität, welche von Stinkes formuliert werden.

Der **Subkategorie 3a „Gestaltung des Scheiterns aneinander im Sinne exzentrischer Lebensverhältnisse (bedingt durch Divergenzen und Fremdheit des anderen)“** konnten aus diesem Beobachtungsprotokoll drei Textstellen zugewiesen werden, in welchen Herr Hartz versucht, der Pflege zu entkommen bzw. seinen Unmut über die Pflegehandlung ausdrückt. Diese wecken die Assoziation, dass die Pfleger mit ihrem Plan, Herrn Hartz auf eine bestimmte Art zu pflegen, scheitern und dies auch dadurch bedingt ist, dass die Vorstellungen und Wünsche von Herrn Hartz und der Pfleger voneinander divergieren. Die folgende, exemplarische Textstelle zeigt die beschriebene Problematik unmittelbar auf:

„Sie (die Pflegerin und der Pfleger; Anm.d.V.) erklären ihm, dass er jetzt duschen gehen darf. Er gibt ein sehr lautes stöhnendes Geräusch von sich und versucht den Raum zu verlassen. Der Pfleger hält ihn vorsichtig fest und meint, dass das ganz angenehm und schön ist, wenn man wieder sauber ist. Die Schwester öffnet die Knöpfe vom Hemd und versucht ihm die Ärmel auszuziehen. Da Herr Hartz sich immer wieder dreht und die Finger sehr weit auseinanderspreizt, gelingt es ihr erst, als der Pfleger ihr dabei hilft...Der Pfleger klappt den Wandsessel herunter und erklärt Herrn Hartz, dass er sich darauf setzen soll, damit er ihm die Schuhe ausziehen kann. Herr Hartz stöhnt wieder sehr laut und versucht den Pfleger mit seiner rechten Hand wegzudrücken. Die Schwester redet sehr ruhig und besänftigend auf ihn ein, dass er beim Duschen die Schuhe nicht anlassen könnte. Daraufhin setzt er sich auf den Sessel und lässt sich die Hausschuhe ausziehen. Kaum ist er jedoch bloßfüßig, steht er wieder auf und versucht Richtung Tür zu gehen. Pfleger John hält ihn am Arm fest und stellt sich hinter ihn. Schwester Irena stellt sich vor Herrn Hartz und beginnt seine Unterhose auszuziehen. Ich trete aus dem Türrahmen zurück und gehe ins Zimmer. In diesem Moment höre ich Herrn Hartz sehr laut ‚Ah heast sakre du!‘ schreien“ (Bog 2008, Beob. 3/2).

In der Situation des Scheiterns aneinander, das in dieser Szene durch divergierende Vorstellungen und Wünsche des Gegenübers bedingt ist, tritt der Mensch laut Stinkes in eine Auseinandersetzung mit der Anwesenheit des Anderen und wird, insbesondere in Krisen oder im Falle einer Behinderung von sich selbst gelöst und „genötigt“, in Beziehung zum Anderen zu treten, wodurch Intersubjektivität entstehen kann. Stinkes versteht Bildung in der Folge als Gestaltung dieser, teilweise schwierigen Lebensverhältnisse (vgl. Stinkes 1999, 80). Herr Hartz wird durch das Bemühen der Pfleger daran gehindert, der Situation des notwendigen Duschens

auszukommen, und muss dadurch in Interaktion mit ihnen treten. In dem oben zitierten Protokollausschnitt wird die Form der Gestaltung der schwierigen Lebensumstände sichtbar, welche für die Pfleger darin besteht, Herrn Hartz zum Duschen zu bewegen. Ebenso gestaltet der Heimbewohner die Situation, indem er sich teilweise dagegen wehrt, teilweise auch kooperiert. Im Sinne des eben skizzierten Bildungsverständnisses kann im Ringen um die Gestaltung der schwierigen bzw. exzentrischen – um mit den Worten Ursula Stinkes zu sprechen – Lebensverhältnisse von Herrn Hartz ein Bildungsprozess gesehen werden. An dieser Stelle kann nicht eindeutig festgestellt werden, ob die Art des Ausgangs dieser Gestaltung wesentlich ist, um in eben diesem Verständnis von Bildungsprozessen sprechen zu können, da die Texte Stinkes dazu keine detaillierten Anhaltspunkte geben.

Der **Subkategorie 3b „Dimension der Angewiesenheit als Voraussetzung für Bildung“** konnten aus dem Beobachtungsprotokoll nur wenige Textstellen zugeordnet werden. Zu beachten sei an dieser Stelle erneut, dass Herr Hartz aufgrund seiner fortschreitenden Erkrankung in vielen Lebenssituationen, auch in der protokollierten Pflegehandlung auf Hilfe durch Andere angewiesen ist. Aufgrund mangelnder passender Zitate wird an dieser Stelle eine Sequenz dargestellt, indem die Angewiesenheit der Schwester auf die Mithilfe des Heimbewohners und umgekehrt, die Angewiesenheit von Herrn Hartz auf die Pflegerin ersichtlich wird:

„Sie (die Pflegerin; Anm.d.V.) dreht den Sessel so, dass sie direkt vorm Herrn Hartz steht. Sie gibt ihm beide Hände und stellt ihren Fuß leicht schräg vor seinen Fuß, um diesen vor dem Wegrutschen zu hindern. Die Schwester bittet Herrn Hartz mitzuhelfen, damit er aufstehen kann. Er lehnt sich ein Stück zurück und versucht mit Schwung aufzustehen. Erst nach dem zweiten Versuch gelingt es ihm auf den Beinen zu stehen“ (Bog 2008, Beb. 3/1).

Vor dem Hintergrund des Wissens, dass sich Herr Hartz in dem Protokoll teilweise gegen die Handlungen und Aufforderungen der Pflegepersonen wehrt, ist die, in diesem Zitat zum Ausdruck kommende Bitte der Schwester, die auf ihre Angewiesenheit auf die Mithilfe Herrn Hartz hinweist, auf besondere Weise zu verstehen. Unter Umständen gelingt die hier skizzierte Situation des Aufstehens dadurch, dass die Schwester ihre Angewiesenheit auf Herrn Hartz durch Gesten und Worte deutlich macht und Herr Hartz darauf kooperierend antwortet. Laut Stinkes ist die Dimension der Angewiesenheit im Bildungsprozess in der Arbeit mit Menschen, die mit einer Behinderung oder Einschränkung leben, nicht in Unabhängigkeit zu überführen, sondern als ein Aspekt jeden Lebens – ob behindert oder nicht behindert – anzusehen (vgl. Stinkes 2008, 101-

102). In diesem Sinne kann Angewiesenheit in der Pflegesituation als Voraussetzung dafür angesehen werden, dass beispielsweise die oben dargestellte Situation des gelingenden Aufstehens entstehen kann. Die Situation ist auch unter dem Aspekt der Responsivität zu betrachten, da Herr Hartz auf die Bitte der Pflegerin, indem er sich erhebt, in gelingender Weise antwortet.

Der **Subkategorie 3c „Entstehung von Neuem, Schöpferischem“** wurden keine Zitate zugeordnet, jedoch können die eben zitierte Situation des gelingenden gemeinsamen Aufstehens sowie die Situation des gelingenden Rasierens (vgl. Kategorie 4c) als Entstehung von neuen Situationen angesehen werden.

Es erfolgt nun die die Auswertung der **Kategorie 4**, in welcher **„Responsivität als Bestandteil von Bildungsprozessen“** thematisiert und untersucht wird. Die in dieser Kategorie angeführten Sequenzen ereigneten sich im Beobachtungsprotokoll unmittelbar hintereinander und sind als Fortsetzung der jeweiligen vorangehenden Situation zu verstehen.

Der **Subkategorie 4a „Wahren ethischer Werte, wie Geduld und zuhören Können als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität“** wurde folgender Protokollausschnitt zugeordnet, in welchem der Pfleger die Entscheidung Herrn Hartz, sich quer und nicht längs in sein Bett zu legen, akzeptiert:

„Die Schwester nimmt ihn an der Hand und sagt ihm, dass sie jetzt zu seinem Bett gehen und ihn kämmen und rasieren werden. Herr Hartz geht mit ihr ins Zimmer und legt sich quer über sein Bett. Schwester Irena sagt ihm, er solle sich bitte aufsetzen, aber der Pfleger meint, das würde auch so gehen. Herr Hartz hat die Beine rechts vom Bett herunterhängen und seinen Kopf hat er auf der linken Bettseite auf ein Steckgitter gelegt. Er atmet tief ein und aus und er *wirkt auf mich erschöpft, aber glücklich*“ (Bog 2008, Beob. 3/3).

Die Reaktion des Pflegers, die Entscheidung des Heimbewohners sich auf eine ungewöhnliche Art ins Bett zu legen, zu akzeptieren, kann als Wahren des ethischen Wertes „Entscheidungsfreiheit“⁷⁰ verstanden werden, welcher laut Stinkes für eine gelingende Responsivität im intersubjektiven Lebenszusammenhang von Nöten ist.

⁷⁰ Stinkes spricht in ihren Texten von dem Wahren ethischer Werte als Voraussetzung für Bildungsprozesse in der Arbeit mit Menschen mit Behinderung. Die Wortwahl „Entscheidungsfreiheit“ in Zusammenhang mit den genannten ethischen Werten ist in Bezug auf den Inhalt der genannten Textstelle entstanden und nicht durch Texte Stinkes erklärbar.

Der **Subkategorie 4b „Gewähren physischer Kontakte unter Einbeziehung der Sinne als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität“** wurde unter anderem folgende Textstelle zugeordnet, welche sich direkt im Anschluss an den oben zitierten Textausschnitt ereignete:

„Pfleger John nimmt aus dem Nachtkasten neben dem Bett einen Kamm und stellt sich hinter Herrn Hartz. Er kämmt ihm vorsichtig die dünnen langen Haare nach hinten. Herr Hartz schließt die Augen. Seine Hände liegen parallel zu seinem Oberkörper (sic!) und streichen sanft über das Leintuch“ (Bog 2008, Beob. 3/3).

Hier gewährt Herr Hartz dem Pfleger physischen Kontakt, was, wie bereits in anderen Protokollausschnitten zu beobachten war, von Herrn Hartz nicht in jedem Fall der Pflege toleriert worden war. Unter den beiden erfüllten Voraussetzungen, Wahren ethischer Werte sowie Gewähren des physischen Kontaktes, entwickelte sich im direkten Anschluss folgende Sequenz, welche der **Subkategorie 4c „Gestaltung der Responsivität in Form des Körpergesprächs über Berührungen und Tasten“** zugeordnet wurde:

„Er (der Pfleger, Anm.d.V.) stellt sich diesmal vor Herrn Hartz und beginnt ihn vorsichtig zu rasieren. Herr Hartz liegt nach wie vor sehr entspannt auf seinem Bett und hat die Augen geschlossen. Als der Pfleger ihm die Oberlippe rasiert, spannt Herr Hartz seine Lippen und dreht den Kopf ein bisschen nach rechts. *Es sieht so aus, als ob er dem Pfleger beim Rasieren helfen würde*“ (Bog 2008, Beob. 3/4).

In dem hier deutlich werdenden Gespräch der Körper zwischen dem Pfleger und Herrn Hartz findet ein Bildungsprozess im Sinne leiblicher Responsivität statt (vgl. Stinkes 2008, 84). Durch die beiden erfüllten Voraussetzungen des Wahren ethischer Werte sowie dem Gewähren sensorischer Nähe, wird es Herrn Hartz möglich, Antworten auf die „Einladung“ des Pflegers zu geben, indem er die Berührung des Rasierens wahrnimmt und daraufhin seinen Kopf dreht und die Lippen so formt, dass der Eindruck einer Kooperation entsteht.

4.4.3.2 Beobachtungsprotokoll 2

Das zweite Beobachtungsprotokoll von Herrn Hartz zeigt den Heimbewohner in einer Pflegesituation mit einer Schwester. Zeitweilen wohnt der Situation auch ein Pfleger bei, wobei dieser den Raum zwischendurch wieder verlässt. Die Pflegerin hat in diesem Protokoll große

Mühe, Herrn Hartz zu pflegen, da er immer wieder versucht, das Zimmer zu verlassen. Sobald der Pfleger anwesend ist, zeigt sich der Heimbewohner kooperativer.

Unter der **Kategorie 1 „Fremdheit als Voraussetzung für Bildung – Bildung als Gestaltung von Fremdheit“** konnte lediglich der **Subkategorie 1a „Gestaltung der Fremdheit im Außen (in Bezug zu Anderen und zur Welt)“** passende Zitate zugeordnet werden. In diesen gestaltet der Heimbewohner die Beziehung zur Beobachterin – neben der Begrüßungs- und Verabschiedungsszene, welche in ähnlicher Weise wie im ersten Protokoll verlaufen – auf eine bisher ungewohnte Weise:

„...Herr Hartz kommt auf mich zu. Er stellt sich sehr knapp vor mich hin und blickt mir in mein Dekolleté. Er hat dabei seine Mundwinkel weit nach oben gezogen. Er bleibt einige Zeit lang ganz still vor mir stehen und sieht mich an. Mir ist der Abstand zwischen uns beiden zu klein und ich gehe einen Schritt zurück. Er geht einen Schritt nach vor und steht wieder knapp vor mir. Erst als Frau Martha wieder das Zimmer betritt geht er weg von mir und stellt sich ans Fenster“ (Bog 2008, Beob. 4/4).

Die Situation wiederholt sich wenig später in ähnlicher Weise ein weiteres Mal. In diesen Sequenzen tritt der Heimbewohner in Interaktion mit der Beobachterin, die für diese scheinbar unangenehm zu werden scheint. In welcher Weise diese Situation im Bildungsverständnis Meyer-Drawes zu deuten ist, fällt aufgrund der Komplexität der Sachlage und fehlender Aussagen der Autorin zu solch spezifischen Situationen schwer. Festgehalten werden kann jedoch, dass Herr Hartz die Beziehung zur Beobachterin in anderer Weise als im ersten Protokoll gestaltet und die Fremdheit im Außen in einem intensiveren Ausmaß wahrzunehmen scheint.

In der **Kategorie 2 „Gestaltung von Leiblichkeit bzw. Auseinandersetzung mit der eigenen Weltlichkeit als Element von Bildung“** konnten keine eindeutigen Textstellen zu den **Subkategorien 2a „Gestaltung der eigenen Hinfälligkeit (Bsp. krank Sein)“, 2c „Weinen als Ausdrucksform der Leiblichkeit“** sowie **2d „Vergessen als Ausdrucksform der Leiblichkeit“** zugeordnet werden.

Zu der **Subkategorie 2b „Lachen als Ausdrucksform der Leiblichkeit“** konnten zwei Textstellen zugeordnet werden, in welchen Herr Hartz die Beobachterin anlächelt. Wie bereits angesprochen versucht der Heimbewohner in diesem Protokoll eine Beziehung zu der Beobachterin aufzubauen. Hier zeigt sich die leibliche Dimension der Kommunikation in Form des Lächelns.

Die Textstellen können ebenso unter der Kategorie 1b, welche die Gestaltung der Fremdheit im Außen thematisiert, verstanden werden. Festgehalten werden kann, dass Herr Hartz über die Ausdrucksform des Lachens bzw. Lächelns Leiblichkeit erlebt und durch diese die Fremdheit im Außen gestaltet.

Der **Subkategorie 2e „Bildung als Auseinandersetzung mit der Weltlichkeit über die Sinne (Hören, Tasten, Riechen und Schmecken)“** konnte ein Protokollausschnitt zugewiesen werden, in welchem Herr Hartz über eine Ebene streicht und sich so mit seiner Weltlichkeit über den Tastsinn auseinandersetzt. Die Interpretation dieser Textstelle würde in gleicher Weise wie die derselben Kategorie des ersten Beobachtungsprotokolls von Herrn Hartz ausfallen, weshalb auf eine ausführliche Analyse an dieser Stelle verzichtet wird.

In der **Kategorie 3 „Intersubjektivität als Rahmen für Bildung“** lassen sich eine Reihe von Textstellen finden, welche der **Subkategorie 3a „Gestaltung des Scheiterns aneinander im Sinne exzentrischer Lebensverhältnisse (bedingt durch Divergenzen und Fremdheit des anderen)“** zugeordnet wurden. Ähnlich der Analyse des ersten Beobachtungsprotokolls verhält sich Herr Hartz in diesen folgendermaßen:

„Das Wasser hat sie (die Pflegerin; Anm.d.V.) mittlerweile schon wieder abgedreht und sie ist gerade dabei Herrn Hartz abzutrocknen. Sie lobt ihn immer wieder, wie brav er still hält und wie gut er mithilft. Kurz darauf kommt Herr Hartz mit der Unterhose bekleidet aus dem Waschraum und geht auf sein Bett zu. Frau Martha geht in schnellen Schritten hinter ihm her und versucht ihn aufzuhalten. Sie schafft es jedoch nicht ...“ (Bog 2008, Beob. 4/3).

Das Zitat kann stellvertretend für eine Reihe weiterer Szenen angesehen werden, in welchen Herr Hartz versucht der Pflege zu entkommen. Seltener als im ersten Protokoll lassen sich Situationen auffinden, in welchen sich Herr Hartz kooperativ zeigt. Die Analyse würde in derselben Weise ausfallen wie im ersten Beobachtungsprotokoll, sodass an dieser Stelle auf die Subkategorie 3a des ersten Protokolls von Herrn Hartz verwiesen wird.

Der **Subkategorie 3b „Dimension der Angewiesenheit als Voraussetzung für Bildung“** konnte eine Textstelle hinzugefügt werden, in welcher die Pflegerin Herrn Hartz um Unterstützung beim Aufstehen bittet. Zunächst reagiert Herr Hartz nicht darauf, doch als sie ihn erneut bittet, ihm zu helfen, da sie ihn allein nicht hochheben könne, kommt ihr Herr Hartz entgegen:

„Sie (die Pflegerin; Anm.d.V.) stellt sich vor ihn und nimmt seine Hände. Sie bittet ihn aufzustehen. Herr Hartz bleibt jedoch liegen und zeigt keinerlei Motivation sich zu bewegen. Frau Martha versucht ihn an den Händen hoch zu ziehen, gibt dann aber auf. Sie bittet ihn noch einmal mitzuhelfen, denn alleine schafft sie das nicht. Herr Hartz hebt den Kopf und stellt seine Füße auf den Boden. Nun zieht Frau Martha ihn hoch und kommentiert dies mit ‚Na schauns, jetzt hammas doch noch gschaft!‘“ (Bog 2008, Beob. 4/2).

Zu Beginn des Ausschnitts kommt Herr Hartz zunächst der Bitte der Pflegerin erneut nicht nach. Durch den Umstand der sich verändernden Situation, in der sich Herr Hartz von der Pflegerin berühren lässt und letztendlich mit ihr gemeinsam aufsteht, wird ersichtlich, dass Divergenzen nicht in jedem Fall zum Scheitern aneinander führen müssen. Durch die Angewiesenheit der InteraktionspartnerInnen aufeinander, welche von Stinkes als konstitutiv für das Entstehen von Bildung gesehen wird (vgl. Stinkes 2006, 25), kann in dieser Situation eine Struktur entstehen, in welcher Herr Hartz auf die Einladung der Pflegerin in einer Weise antwortet, aus der sich ein Körpergespräch entwickeln kann. Die Analyse dieser Textstelle erfolgt somit auch unter Kategorie 4c.

Die Textstelle kann ebenso in der **Subkategorie 3c „Entstehung von Neuem, Schöpferischem“** interpretiert werden, da die Art der Gestaltung der Situation in Responsivität endet und sich somit von den bereits beschriebenen Szenen der Verweigerung differenziert.

In der Folge wird nun die letzte **Kategorie 4 „Responsivität als Bestandteil von Bildungsprozessen“** analysiert. Vorangestellt sei, dass das Protokoll nur wenige responsive Elemente in Form des Körpergesprächs von Seiten des Heimbewohners enthält, da Herr Hartz meist versucht, sich der Pflege und damit der Pflegerin zu entziehen⁷¹. In seltenen Situationen gelingt es der Pflegerin, eine Kommunikation mit Herrn Hartz aufzubauen, in denen Herr Hartz mittels körperlicher Gesten auf das Geschehen antwortet.

Durch Textstellen, welche der **Subkategorie 4a „Wahren ethischer Werte, wie Geduld und zuhören Können als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität“** zugeordnet wurden, konnte festgestellt werden, dass die Pflegerin versucht mittels Worten, die Geduld und Zuneigung

⁷¹ An dieser Stelle soll angemerkt sein, dass responsives Verhalten auch in der Verweigerung stattfinden kann, da dies ebenso eine Antwort auf eine sprachliche oder leibliche Aufforderung des Gegenübers darstellt. Stinkes Texte enthalten dazu keine detaillierten Informationen, sondern konzentrieren sich vor allem auf die Entstehung des Körpergesprächs, welches sich durch Berührungen entwickelt. Bei einer Verweigerung, welche in den Protokollen von Herrn Hartz aufzufinden sind, wird die Voraussetzung der Berührung oftmals nicht erfüllt, sodass auch responsives Verhalten im Sinne Stinkes nicht erkennbar wird (vgl. Stinkes 1996).

vermitteln, Kontakt mit Herrn Hartz aufzunehmen, um so den körperlichen Kontakt zu ihm aufrechtzuerhalten. Diese Zitate führen jedoch in der Regel nicht dazu, dass Herr Hartz responsives Verhalten in Form eines Körpergesprächs zeigt. Dennoch sei exemplarisch das folgende Zitat erwähnt:

„Sie hält ihn jedoch fest und redet liebevoll auf ihn ein, dass er jetzt sauber gemacht wird. Sie gehen ins Badezimmer ...“ (Bog 2008, Beob.4 /2).

In der **Subkategorie 4b**, welche das **„Gewähren physischer Kontakte unter Einbeziehung der Sinne als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität“** untersucht, konnten fünf Situationen ausgemacht werden, in welchen Herr Hartz die Berührung durch die Schwester toleriert. Eine Szene soll dies verdeutlichen:

„Da kommt auch schon wieder Frau Martha in den Raum und sagt, dass Herr Hartz jetzt aufstehen muss, denn er darf sich duschen gehen. Sie stellt sich vor ihn und nimmt seine Hände. Sie bittet ihn aufzustehen“ (Bog 2008, Beob.4/1-2).

Aus der eben zitierten Textstelle entwickelte sich in der Folge eines der wenigen Körpergespräche, welches in der Interaktion zwischen der Pflegerin und Herrn Hartz stattfindet. Die nun folgende Textstelle wurde der **Subkategorie 4c „Gestaltung der Responsivität in Form des Körpergesprächs über Berührungen und Tasten“** zugeordnet und skizziert eine Situation, in welcher Herr Hartz auf die körperliche und sprachliche Einladung der Pflegerin eingeht und somit Responsivität entstehen kann. Die Textstelle wurde bereits im Hinblick auf die Kategorie 3b analysiert, wird jedoch aufgrund des Leseflusses ein weiteres Mal angeführt:

„Da kommt auch schon wieder Frau Martha in den Raum und sagt, dass Herr Hartz jetzt aufstehen muss, denn er darf sich duschen gehen. Sie stellt sich vor ihn und nimmt seine Hände. Sie bittet ihn aufzustehen. Herr Hartz bleibt jedoch liegen und zeigt keinerlei Motivation sich zu bewegen. Frau Martha versucht ihn an den Händen hoch zu ziehen, gibt dann aber auf. Sie bittet ihn noch einmal mitzuhelfen, denn alleine schafft sie das nicht. Herr Hartz hebt den Kopf und stellt seine Füße auf den Boden. Nun zieht Frau Martha ihn hoch und kommentiert dies mit ‚Na schauns, jetzt hammas doch noch gschaft!‘“ (Bog 2008, Beob.4 /2).

Wie bereits an früherer Stelle angesprochen, enthält die Textstelle den Aspekt der gegenseitigen Angewiesenheit, welcher von Stinkes als Element von Bildungsprozessen gesehen wird (vgl. Subkategorie 3b). Unter der Bedingung der Angewiesenheit entwickelt sich eines der wenigen Körpergespräche zwischen Herrn Hartz und der Pflegerin, in welchem der Heimbewohner über

die Leiblichkeit responsiv wird. Dieses besteht darin, dass „eine Gebärde ... auf die andere (antwortet)“ (Stinkes 2004, 87). Auf die Bitte Frau Marthas und deren Versuch, den Heimbewohner hochzuziehen, reagiert Herr Hartz, indem seine Verhaltensweisen an die der Pflegerin anknüpfen. Im Sinne des eben beschriebenen Verständnisses von Responsivität kann in der beschriebenen Situation von Bildungsprozessen gesprochen werden, da Responsivität Teil von Bildungsprozessen ist (vgl. Stinkes 2006, 84).

4.4.4 Heimbewohnerin 4 – Frau Murauer

Bei der vierten Heimbewohnerin handelt es sich um die 80-jährige Frau Murauer, welche ebenfalls an Demenz erkrankt ist und in einem Wiener Pflegeheim lebt. In den folgenden beiden Beobachtungsprotokollen wird die Heimbewohnerin von zwei verschiedenen Pflegepersonen gepflegt. Frau Murauer bewohnt ein Einzelzimmer, in welchem die Pflegehandlungen stattfinden.

4.4.4.1 Beobachtungsprotokoll 1

Das erste Beobachtungsprotokoll zeigt Frau Murauer in einer Pflegesituation mit einer Schwester. Die Pflege beinhaltet eine Waschsituation im Badezimmer, wobei sich die Schwester zweimal Hilfe durch eine andere Schwester holt, da sie es alleine nicht schafft, Frau Murauer zu pflegen. Diese wehrt sich teilweise gegen die Pflegehandlung und kommt den Aufforderungen der Schwester nicht nach, teilweise zeigt sich die Heimbewohnerin kooperativ. Nach der Pflege beschreibt das Protokoll eine Szene im Aufenthaltsraum, wo Frau Murauer isst, trinkt und sich mit einer Zeitung beschäftigt.

Es folgt nun die Analyse und Interpretation der **Kategorie 1 „Fremdheit als Voraussetzung für Bildung – Bildung als Gestaltung von Fremdheit“**.

Hier konnten Zitate der **Subkategorie 1a „Gestaltung der Fremdheit im Außen (in Bezug zu Anderen und zur Welt)“** zugewiesen werden, in welchen die Heimbewohnerin mit der Beobachterin interagiert. Aufgrund der wenig aussagekräftigen Inhalte, die sich auf eine kurze Begrüßungs- und Verabschiedungsszene beziehen, in welchen Frau Murauer die Beobachterin auf deren Worte hin anlächelt, kann an dieser Stelle keine weitreichende Aussage zu der Gestaltung der Fremdheit im Außen durch Frau Murauer getätigt werden. Festzuhalten ist, dass Frau Murauer auf die Begrüßungs- und Verabschiedungsworte der Beobachterin in der Weise reagiert, dass sie diese anlächelt. Ob diese Gesten im Bildungsverständnis Meyer-Drawes bereits als Gestaltung der Fremdheit im Außen und somit als Bildungsprozesse angesehen werden können, kann an dieser Stelle nicht eindeutig beantwortet werden.

Der **Subkategorie 1b „Gestaltung der Fremdheit im Inneren (Bezug zu sich selbst und dem Verhältnis zur eigenen Fremdheit)“** konnten keine Zitate zugeordnet werden, welche eindeutig den Inhalten der Kategorie im Sinne Meyer-Drawes entsprechen würden.

In der **Kategorie 2 „Gestaltung von Leiblichkeit bzw. Auseinandersetzung mit der eigenen Weltlichkeit als Element von Bildung“** konnten die nun folgenden Erkenntnisse gewonnen werden:

In der **Subkategorie 2b**, welche **„Lachen als Ausdrucksform der Leiblichkeit“** behandelt, konnten sechs Textstellen ausgemacht werden, die Frau Murauer in Situationen des Lachens bzw. Lächelns zeigt. Diese ereignen sich stets in der Interaktion mit einer zweiten Person und können aus diesem Grund als intersubjektives Antwortverhalten aufgefasst werden, in welchem die Interaktionspartner mittels leiblicher Gesten, in diesem Fall der Geste „Lachen“ aufeinander antworten. In der folgenden, exemplarisch ausgewählten Textpassage versucht die Pflegerin Frau Murauer einen Pullover anzuziehen, wobei die Heimbewohnerin dabei lachend die Hände wieder und wieder aus den Ärmeln herauszieht:

„Ihr Körper (Frau Murauers; Anm.d.V.) wippt beim Lachen auf und ab. Schließlich schafft es die Schwester Frau Murauer den Pullover anzuziehen, hält inne und lacht Frau Murauer, die zurück lacht, an“ (Meindorfer 2008, Beob. 4/2).

In dieser Textpassage gestalten Frau Murauer und die Pflegerin ihre Interaktion auf der Basis leiblicher Kommunikation in Form des Lachens. Die beschriebene Sequenz ist auch unter dem Aspekt der Intersubjektivität sowie der Responsivität zu verstehen, da die beiden Interaktionssubjekte in einem intersubjektiven Lebenszusammenhang aufeinander antworten und somit Responsivität entstehen kann. Bildung kann in der Sequenz deshalb sowohl über den Aspekt der Leiblichkeit, als auch über den der Responsivität gesehen werden. Nach Meyer-Drawe ist Lachen eine Ausdrucksform der Leiblichkeit, deren Bedeutung Meyer-Drawe in Bildungsprozessen betont (vgl. Meyer-Drawe 2000b, 147). Responsivität ist ebenso Teil von Bildungsprozessen (vgl. Stinkes 2008, 84). Frau Murauer und die Pflegerin gestalten ihre Kommunikation und erleben aufgrund leiblicher Responsivität in dieser Sequenz Bildung.

Das Beobachtungsprotokoll enthält weitere Passagen, in welchen Frau Murauer und die Pflegerin in ähnlicher Weise Leiblichkeit in Form des Lachens gestalten. Diese können im Anhang nachgelesen werden.

Zur **Subkategorie 2e**, welche als „**Bildung als Auseinandersetzung mit der Weltlichkeit über die Sinne (Hören, Tasten, Riechen und Schmecken)**“ bezeichnet wird, wurden Zitate zugefügt, in welchen sich Frau Murauer einerseits über den Tast- andererseits über den Geschmackssinn mit ihrer eigenen Weltlichkeit beschäftigt. Im folgenden Textausschnitt befindet sich Frau Murauer im Aufenthaltsraum des Pflegeheims, wo sie ein Marmeladebrot verspeist. Auffällig ist der beschriebene Genuss, den die Heimbewohnerin offensichtlich dabei verspürt:

„Schwester Elfriede kommt wieder und stellt einen Teller mit einem, in Streifen geschnittenen Marmeladebrot, vor Frau Murauer auf den Tisch. Frau Murauer greift gleich nach einem Stück und beginnt zu essen ... Sie nimmt die Brotstreifen nicht seitlich, sondern greift direkt auf die Marmelade, sodass ihre Finger schon voller Marmelade sind. Nach etwa der Hälfte des Brotes schleckt sie sich die Finger der linken Hand, mit der sie das Brot gehalten hat, ab. Sie steckt jeden Finger zwei bis dreimal in den Mund, leckt und nuckelt daran und schmatzt genüsslich. *Sie wirkt dabei sehr zufrieden* ... Sie isst das restliche Brot auf und schleckt danach wieder ausgiebig ihre Finger ab. Sie streicht mit dem linken Zeigefinger die Marmeladereste vom Teller und leckt den Finger wieder ab. Sie wiederholt dies einige Male auf dem schon sauberen Teller“ (Meindorfer 2008, Beob. 4/4-5).

Auch in der folgenden Szene beschäftigt sich Frau Murauer über den Tastsinn mit der Welt sowie der eigenen Weltlichkeit, indem sie eine Tasse untersucht:

„Frau Murauer hat ihren Kaffee ausgetrunken und hält ihre Tasse verkehrt herum in der Hand. Die andere Hand hält sie mit geöffneter Handfläche unter der Tasse. Sie schüttelt die Tasse, als ob sie etwas heraus schütten würde und begleitet ihre Tätigkeit mit ‚So, so...so da...so, so...‘“ (Meindorfer 2008, Beob. 4/5).

In den beiden präsentierten Sequenzen wird die Auseinandersetzung Frau Murauers mit der eigenen Weltlichkeit über den Geschmacks- und in weiterer Folge den Tastsinn offensichtlich. Die Heimbewohnerin gestaltet in dieser Hinsicht die eigene Weltlichkeit bzw. Leiblichkeit und wird sich damit ihrer Beziehung zu den Dingen der Umwelt bewusst. Im Bildungsverständnis Meyer-Drawes können deshalb darin Prozesse von Bildung nachgewiesen werden (vgl. Meyer-Drawe 1999c, 333-334).

Den **Subkategorien 2a „Gestaltung der eigenen Hinfälligkeit (Bsp. krank Sein)“**, **2c „Weinen als Ausdrucksform der Leiblichkeit“** sowie **2d „Vergessen als Ausdrucksform der Leiblichkeit“** konnten keine Protokollausschnitte hinzugefügt werden.

Es folgt nun die Analyse der **Kategorie 3**, in welcher die Dimension der „**Intersubjektivität als Rahmen für Bildung**“ untersucht wird.

Hier konnten der **Subkategorie 3a „Gestaltung des Scheiterns aneinander im Sinne exzentrischer Lebensverhältnisse (bedingt durch Divergenzen und Fremdheit des anderen)“** drei Zitate zugefügt werden, die Frau Murauer in Situationen des Verweigerns bzw. Verwehrens von Pflegehandlungen seitens der Schwester zeigen. Die folgende, beispielhafte Sequenz schließt an eine Situation an, in welcher die Pflegerin die Hände von Frau Murauer hält und ein Lied singt:

„Die Pflegerin stoppt ihren Gesang, lässt die Hände von Frau Murauer los, schaut sie nun ernst an und fragt sie noch einmal, ob sie aufstehen möchte. Als sie erneut verneint, schaut Schwester Elfriede halb lächelnd, halb verzweifelt zu mir. Ich lächle sie an. Sie greift in eine Lade des Nachtkästchens und holt eine Schokopraline heraus. Sie hält sie Frau Murauer hin und fragt sie, ob sie ein Zuckerl wolle. Frau Murauer verneint erneut und schaut im Zimmer herum. Schwester Elfriede nimmt eine Haarbürste aus der Lade und meint fröhlich: ‚So, frisieren Anna. ‘ Frau Murauer wehrt die Bürste mit den Händen ab“ (Meindorfer 2008, Beob. 4/3).

In Stinkes Bildungsverständnis ist die intersubjektive Dimension Voraussetzung für Bildungsprozesse. Dabei anerkennt die Autorin die Tatsache, dass Begegnungen zwischen Menschen von Reibungen und Divergenzen geprägt sind, welche es möglich und notwendig machen, dass Menschen miteinander in Beziehung treten. Stinkes versteht die Gestaltung dieser mitunter schwierigen Lebensbedingungen als Bildungsprozess (vgl. Stinkes 1999, 80). Aufgrund fehlender detaillierter Informationen zu der Art der Gestaltung dieser Lebensbedingungen kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden, inwiefern die Pflegerin und Frau Murauer Situationen des Scheiterns aneinander gestalten müssten, damit in eben diesem Bildungsverständnis von Bildungsprozessen die Rede sein könnte. Festgehalten werden kann jedoch, dass die beiden Interaktionspartner in diesen Situationen aufeinander reagieren und somit gestaltend tätig werden. Somit kann in diesem Verständnis von Bildungsprozessen im Sinne Stinkes gesprochen werden.

Den **Subkategorien 3b „Dimension der Angewiesenheit als Voraussetzung für Bildung“** sowie **3c „Entstehung von Neuem, Schöpferischem“** konnten keine Textstellen zugewiesen werden, welche eindeutig den Inhalten dieser Kategorie entsprechen würden.

In der Folge wird nun die **Kategorie 4 „Responsivität als Bestandteil von Bildungsprozessen“** in analytischer Weise behandelt.

Der **Subkategorie 4a „Wahren ethischer Werte, wie Geduld und zuhören Können als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität“** konnten keine Textstellen zugeordnet werden. Dies bedeutet jedoch weder, dass die Pflegerin respektlos mit der Heimbewohnerin umgehen würde, noch dass das Entstehen von Responsivität nicht möglich wäre. Unter der Kategorie 3b, welche das Lachen als Ausdrucksform der Leiblichkeit thematisiert, wurde bereits festgestellt, dass Frau Murauer mit der Pflegerin leibliche Responsivität über die Dimension des Lachens entwickelt.

Obwohl sich Frau Murauer der Pflege oftmals zu entziehen versucht und den Aufforderungen bzw. Bitten der Pflegerin nicht nachkommt, lassen sich Textstellen ausmachen, in welchen Frau Murauer Berührungen zulässt. Diese wurden der **Subkategorie 4b** zugewiesen, welche das **„Gewähren physischer Kontakte unter Einbeziehung der Sinne als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität“** untersucht. Beispielhaft sollen die beiden folgenden Textstellen angeführt werden:

„Schwester Elfriede schwingt ihre Arme und somit auch die Arme von Frau Murauer hin und her und beginnt, ‚Tanze mit mir in den Morgen‘, zu singen“ (Meindorfer 2008, Beob. 4/3).

„Schwester Nadine geht mit einem freundlichen, langgezogenen ‚Guten Morgen, Anna!‘, auf Frau Murauer zu. Frau Murauer strahlt sie an, nickt und greift nach ihrem Arm“ (Meindorfer 2008, Beob. 4/3).

Die Textstellen zeigen Frau Murauer in Szenen, in denen sie körperliche Berührungen zulässt und somit im Bildungsverständnis von Ursula Stinkes Prozesse von Bildung im Sinne eines Körpergesprächs möglich werden können. Aus dem ersteren entwickelt sich in der Folge ein Körpergespräch.

Zur **Subkategorie 4c „Gestaltung der Responsivität in Form des Körpergesprächs über Berührungen und Tasten“** konnten deshalb lediglich zwei Textstellen zugewiesen werden. In der folgenden verhält sich Frau Murauer responsiv auf die „Einladung“ der Pflegerin:

„Schwester Elfriede schwingt ihre Arme und somit auch die Arme von Frau Murauer hin und her und beginnt, ‚Tanze mit mir in den Morgen‘, zu singen. Frau Murauer lacht und wippt wieder mit ihrem Körper auf und ab“ (Meindorfer 2008, Beob. 4/3).

Die Heimbewohnerin akzeptiert in dieser Szene die Berührung durch die Pflegerin und reagiert darauf in einer leiblichen Geste, indem sie ihren Körper hin und her bewegt sowie dazu lacht. Responsivität, welche als Bestandteil von Bildungsprozessen bei Stinkes angesehen wird, kann in dieser Situation auf leiblicher Ebene stattfinden.

4.4.4.2 Beobachtungsprotokoll 2

Das zweite Beobachtungsprotokoll zeigt Frau Murauer während der Pflege mit einem Pfleger, welcher der Heimbewohnerin beim Waschen, Zähneputzen und Frisieren hilft. Danach befindet sich Frau Murauer im Aufenthaltsraum, in dem sie, wie im ersten Beobachtungsprotokoll, ein Marmeladebrot isst und sich mit einer Tasse beschäftigt. Anders als im ersten Protokoll, das Frau Murauer in einer Pflegesituation mit einer Schwester zeigt, verhält sich die Heimbewohnerin kooperativ und es entsteht der Eindruck einer engen Zusammenarbeit mit dem Pfleger während der Pflegesequenz.

Es erfolgt zunächst die Analyse der **Kategorie 1**, welche die Dimension der **„Fremdheit als Voraussetzung für Bildung bzw. Bildung als Gestaltung von Fremdheit“** untersucht.

Der **Subkategorie 1a „Gestaltung der Fremdheit im Außen (in Bezug zu Anderen und zur Welt)“** konnten zwei Zitate zugeordnet werden, in welchen Frau Murauer auf die Begrüßungs- und Verabschiedungsworte der Beobachterin mit einem Lächeln antwortet und daraufhin nickt. Aufgrund der Ähnlichkeit dieser Szene mit dem ersten Beobachtungsprotokoll, in welchem die Heimbewohnerin auf dieselbe Weise auf die Beobachterin reagiert, kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass Frau Murauer in beiden Protokollen die Fremdheit im Außen kontinuierlich und gleichartig gestaltet. Wie in der Analyse des ersten Beobachtungsprotokolls bereits festgestellt wurde, kann an dieser Stelle nicht mit eindeutiger Sicherheit gesagt werden, ob das Verhalten Frau Murauers in Bezug auf die Beobachterin bereits als Bildungsprozess im Sinne Meyer-Drawes angesehen werden kann, da das Beobachtungsmaterial wenige Informationen zu

der Art der Gestaltung der Fremdheit im Außen enthält. Festgehalten werden kann jedoch, dass Frau Murauer in zwei Protokollen auf dieselbe Art und Weise auf die Beobachterin reagiert.

Der *Subkategorie 1b „Gestaltung der Fremdheit im Inneren (Bezug zu sich selbst und dem Verhältnis zur eigenen Fremdheit)“* konnten keine Zitate zugewiesen werden, die eindeutig den Inhalten dieser Kategorien entsprächen.

In der *Kategorie 2 „Gestaltung von Leiblichkeit bzw. Auseinandersetzung mit der eigenen Weltlichkeit als Element von Bildung“* wurden den *Subkategorien 2a „Gestaltung der eigenen Hinfälligkeit (Bsp. krank Sein)“*, *2c „Weinen als Ausdrucksform der Leiblichkeit“* sowie *2d „Vergessen als Ausdrucksform der Leiblichkeit“* keine Zitate zugeordnet.

In der *Subkategorie 2b*, welche *„Lachen als Ausdrucksform der Leiblichkeit“* untersucht, konnten eine Reihe von Textstellen zugeordnet werden, in welchen Frau Murauer mit dem Pfleger in Form des Lachens bzw. Lächelns kommuniziert und so Leiblichkeit zwischen den InteraktionspartnerInnen ersichtlich wird. Laut Meyer-Drawe soll der Blick in Bildungsprozessen verstärkt auf die Dimension der Leiblichkeit gerichtet werden (vgl. Meyer-Drawe 2000b, 147). Im Lachen, welches als Ausdrucksform der Leiblichkeit angesehen wird, kann eine Kommunikationsebene geschaffen werden, die es Menschen mit Behinderung ermöglicht, eventuelle sprachliche Barrieren zu überwinden (vgl. Meyer-Drawe 1999a, 34). In der Folge kann leibliche Responsivität entstehen, welche ihrerseits wieder Bildungsprozesse beinhaltet (vgl. Stinkes 2006, 84). In der nun präsentierten Szene, welche stellvertretend für die dem Protokoll innewohnende Kommunikation zwischen Frau Murauer und dem Pfleger auf Basis sprachlicher und insbesondere leiblicher Kommunikation angeführt wird, unterstützt der Pfleger Frau Murauer beim Putzen der Zähne. Am Ende der Textstelle wird die Dimension der leiblichen Kommunikation deutlich:

„Anschließend nimmt er (der Pfleger; Anm.d.V.) einen Plastikbecher vom Waschbeckenrand, füllt ihn mit Wasser und führt ihn zu Frau Murauers Mund. Er sagt: ‚Jetzt musst du ausspülen, Anna‘. Er macht mit dem Mund die Bewegung des Ausspülens vor, indem er die Wangen abwechselnd aufbläst. Frau Murauer nimmt einen Schluck und spült. Pfleger Peter sagt ihr nun, dass sie ausspucken solle, aber Frau Murauer schluckt und lacht laut auf. Pfleger Peter lacht ebenfalls und fragt, ob ihr die Kinderzahnpaste schmeckt. Frau Murauer nickt. Er erzählt, dass sein Sohn die gleiche Zahnpaste hätte und sie ihm auch schmeckt“ (Meindorfer 2008, Beob. 6/3).

Bildungsprozesse können in dieser Szene wie oben angeführt auf Basis der Leiblichkeit sowie Responsivität gefunden werden. Darüber hinaus kann die Textstelle ebenso im Sinne der **Subkategorie 2e „Bildung als Auseinandersetzung mit der Weltlichkeit über die Sinne (Hören, Tasten, Riechen und Schmecken)“** verstanden werden, da sich Frau Murauer hier über den Geschmackssinn mit ihrer eigenen Weltlichkeit auseinandersetzt. Im Schlucken und Schmecken der Zahnpasta wird die Verstrickung mit der Welt und den Dingen erkenn- und spürbar. Die dadurch ermöglichte Auseinandersetzung mit der eigenen Weltlichkeit stellt für Meyer-Drawe ein Moment der Bildung dar (vgl. Meyer-Drawe 1999c, 334).

Der Kategorie 2e wurden weitere Zitate zugewiesen, in welchen sich Frau Murauer insbesondere über den Tastsinn mit der Weltlichkeit beschäftigt, indem sie ein Marmeladebrot genüsslich verspeist und sich danach mit einer Tasse beschäftigt. Die Interpretation dieser Textstellen gleicht der des ersten Protokolls, da sich die Sequenzen inhaltlich stark ähneln und kann daher im Kapitel 4.4.4.1 nachgelesen werden.

In der **Kategorie 3 „Intersubjektivität als Rahmen für Bildung“** wurden die verschiedenen Dimensionen des intersubjektiven Lebenszusammenhangs des Bildungsverständnisses Meyer-Drawes thematisiert. In diesem wird Intersubjektivität als wesentliches Element für das Entstehen von Bildungsprozessen angesehen.

Zur **Subkategorie 3a „Gestaltung des Scheiterns aneinander im Sinne exzentrischer Lebensverhältnisse (bedingt durch Divergenzen und Fremdheit des anderen)“** wurden im Gegensatz zum ersten Protokoll von Frau Murauer keine Textstellen zugeordnet.

In der **Subkategorie 3b „Dimension der Angewiesenheit als Voraussetzung für Bildung“** konnten eine Reihe von Sequenzen ausgemacht werden, in welchen Frau Murauer ihre Angewiesenheit auf den Pfleger zeigt und zulässt. Dabei wiederholt sich in diesen Situationen das durch die folgenden Textstellen demonstrativ aufgezeigte Beziehungsmuster zwischen Frau Murauer und ihrem Pfleger:

„Er (der Pfleger; Anm.d.V.) hält Frau Murauer den Waschlappen hin und fragt: ‚Anni, willst du dir das Gesicht waschen?‘ Frau Murauer lässt das Waschbecken aus und dreht sich zu Pfleger Peter ... Sie nickt, sagt: ‚Jo‘, und schaut Pfleger Peter an. Er fragt sie noch einmal und streift dabei den Waschlappen über ihre Hand ... Sie hält die Hand mit dem Waschlappen in Brusthöhe und schaut sie an. Sie blickt zu Pfleger Peter, dann wieder zur Hand mit dem Waschlappen. Pfleger Peter sagt: ‚Schau Anna, das Gesicht waschen, so geht das.‘ Er zeigt ihr bei sich selbst

vor, was sie machen soll. Sie lacht wieder. Pfleger Peter fragt sie, ob er ihr dabei helfen soll und Frau Murauer antwortet mit einem ‚Jo danke‘. Er nimmt ihr den Wachlappen aus der Hand, taucht ihn noch einmal ins Wasser, wringt ihn aus und wäscht Frau Murauer langsam und vorsichtig das Gesicht“ (Meindorfer 2008, Beob. 6/2).

„Er (der Pfleger; Anm.d.V.) gibt ihr den Wachlappen wieder in die Hand und erklärt ihr, dass sie sich den Oberkörper waschen soll. Frau Murauer lacht und nickt. Sie hält die Hand mit dem Waschlappen in Bauchhöhe, senkt ihren Kopf und schaut auf den Waschlappen. Sie lacht laut auf und zuckt mit den Schultern, dann sieht sie zum Pfleger. Er lächelt sie an und meint: ‚Na gut Anna ich helfe dir‘. Frau Murauer nickt und sagt: ‚Danke jo‘“ (Meindorfer 2008, Beob. 6/3).

Obwohl Frau Murauer in diesen Sequenzen Autonomie gestattet wird, erfährt die Heimbewohnerin sowie der Pfleger, dass die Heimbewohnerin in bestimmten Situationen, wie hier beim Waschen, Hilfe durch den Pfleger einfordert. In diesem Sinne ist Frau Murauer einerseits auf den Pfleger angewiesen und andererseits auch durch diesen fremdbestimmt. Im Bildungsverständnis von Stinkes sind Angewiesenheit sowie Heteronomie kein Hindernis für Bildungsprozesse, sondern konstitutives Element menschlichen Zusammenlebens und Lernens, da dadurch intensive menschliche Beziehungen erst möglich werden, die für Stinkes den intersubjektiven Lebenszusammenhang ausmachen (vgl. Stinkes 2008, 92).

Durch die Dimension der Angewiesenheit können im Verständnis Stinkes in weiterer Folge **neue, schöpferische Situationen entstehen (Subkategorie 3c)**, welche als ein Aspekt des Bildungsverständnisses von Stinkes angesehen werden können (vgl. Stinkes 2006, 33-34). Die oben präsentierten Zitate, welche neue Dimensionen der Interaktion zwischen dem Pfleger und Frau Murauer enthalten, würden ohne das wechselwirkende Verhalten der PartnerInnen nicht existieren.

Es folgt im Anschluss die Analyse der Subkategorien, welche in der **vierten Kategorie „Responsivität als Bestandteil von Bildungsprozessen“** zu finden sind.

Der **Subkategorie 4a**, welche das „**Wahren ethischer Werte, wie Geduld und zuhören Können als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität**“ untersucht, konnten zwei explizite Sequenzen ausgemacht werden. Implizit ist das gesamte Beobachtungsprotokoll von dem Einfühlungsvermögen, das der Pfleger Frau Murauer entgegenbringt, gekennzeichnet.

Es folgen nun die beiden Textstellen, welche die erste Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität erfüllen:

„Pfleger Peter stellt sich links neben sie und lässt Wasser ins Waschbecken laufen. Jede seiner Handlungen erklärt er Frau Murauer in freundlichem, ruhigem Ton“ (Meindorfer 2008, Beob. 6/2).

„Sie steht nun etwas gebeugt da und hält das Nachthemd mit beiden Händen fest ... Pfleger Peter spricht ... mit ruhigem Ton auf sie ein und legt ihr das Handtuch um die Schultern. Sie lässt das Nachthemd los ...“ (Meindorfer 2008, Beob. 6/3).

Als weitere Bedingung für Bildungsprozesse sieht Stinkes, das **„Gewähren physischer Kontakte unter Einbeziehung der Sinne als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität“**, welche als **Subkategorie 4b** geführt wird. Im nun folgenden Textausschnitt wird deutlich, dass Frau Murauer die Berührungen durch den Pfleger zulässt:

„Er richtet sich auf und zeigt auf die rechte Hand, die noch immer unter Frau Murauers Kopf liegt und sagt ihr, dass er aber diese Hand bräuchte. Frau Murauer schaut auf ihren rechten Arm, schaut zum Pfleger, lacht und nickt. Er sagt ihr wieder, dass er die Hand braucht und ergreift die Hand. Frau Murauer lässt dies geschehen und blickt Pfleger Peter freundlich ins Gesicht“ (Meindorfer 2008, Beob. 6/2).

Die erfüllten Voraussetzungen der Subkategorien 4a sowie 4b ermöglichen das Entstehen von Responsivität.

In der **Subkategorie 4c** wurden Sequenzen zugefügt, welche die Art der **„Gestaltung der Responsivität in Form des Körpergesprächs über Berührungen und Tasten“** untersuchen. In der Fortsetzung der letztgenannten Textstelle (Subkategorie 4b) entwickelt sich ein Körpergespräch, welches sich folgendermaßen gestaltet:

„Er (der Pfleger; Anm.d.V.) sagt ihr nochmals, dass er ihr jetzt beim Aufsetzen hilft. Er hält mit der rechten Hand ihre rechte Hand und greift mit der linken unter ihre Knie. Er schiebt die Beine langsam aus dem Bett und zieht sie an der Hand auf. *Es sieht so aus als würde Frau Murauer mithelfen. Das Aufsetzen wirkt leicht und harmonisch.* Als Frau Murauer im Bett sitzt und ihre Beine am Boden stehen, stellt sich Pfleger Peter vor sie. Er hat die rechte Hand auf ihrer Schulter liegen und schaut sie lächelnd an. Sie lacht. Ihr Körper wippt auf und ab. Sie nickt und sagt: „Jo, so geht’s eh““ (Meindorfer 2008, Beob. 6/2).

Frau Murauer antwortet in dieser Situation auf die Einladung des Pflegers, gemeinsam aufzustehen. Hier lässt sich responsives Verhalten nachweisen, da Frau Murauer augenscheinlich auf die Gebärde des Pflegers eingeht und sich aufsetzt. Daran schließt die Geste des Pflegers, welcher seine Hand auf der Schulter der Heimbewohnerin legt, woraufhin diese lacht. In diesem sich entwickelnden Körpergespräch zwischen den InteraktionspartnerInnen antwortet eine

Körperregung auf die andere; responsives Verhalten und damit Bildungsprozesse im Sinne Ursula Stinkes werden ersichtlich (vgl. Stinkes 2006, 84).

4.5 Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse

Dieses Kapitel soll die zentralen Ergebnisse der Analyse darstellen und zusammenfassen. Dazu werden nun die Kategorien bzw. Subkategorien besprochen und festgehalten, ob sich Bezüge zwischen den einzelnen Beobachtungsprotokollen und Bildungsvorstellungen Meyer-Drawes und Stinkes herstellen ließen⁷².

Es folgt zu Beginn die Zusammenfassung der **Kategorie 1 „Fremdheit als Voraussetzung für Bildung - Bildung als Gestaltung von Fremdheit“**.

Der **Subkategorie 1a „Gestaltung der Fremdheit im Außen (in Bezug zu Anderen und zur Welt)“** wurden Textstellen zugeordnet, in welchen die HeimbewohnerInnen mit den Beobachterinnen in Beziehung treten. Aufgrund der Tatsache, dass diese keinen fixen Bestandteil im Lebens der BewohnerInnen darstellen, wurden die Beobachterinnen als fremd eingestuft. In allen untersuchten Protokollen konnten Szenen der Interaktion zwischen den BewohnerInnen und den Beobachterinnen nachgewiesen werden, wobei diese in den Protokollen von Frau Gabler, Frau Gürtler und Herrn Hartz als gestalterisch eingestuft wurden. Die Gestaltung der Fremdheit zeigte sich insbesondere darin, dass die HeimbewohnerInnen und die Beobachterinnen mittels sprachlicher oder leiblicher Gesten, wie Berührungen, Händeschütteln oder sich Anlächeln, aufeinander antworteten. Auffällig war die Veränderung der Beziehung in den Beobachtungsprotokollen von Frau Gabler und Frau Gürtler: Es konnte festgestellt werden, dass sich die Reaktion der Heimbewohnerinnen auf die Beobachterin, welche im ersten Protokoll Distanziertheit vermuten ließ, im zweiten Protokoll zu mehr Vertrautheit hin entwickelte. Die Texte Meyer-Drawes enthalten jedoch zu wenige Informationen, als dass behauptet werden könnte, dass es im Sinne Meyer-Drawes ist, dass die Gestaltung der Fremdheit eine Veränderung der Beziehung hervorruft.

⁷² An dieser Stelle erfolgt lediglich die Zusammenfassung der einzelnen Kategorien. Die detaillierte Beschreibung der Textstellen und deren Bezug zu Bildungsprozessen ist unter den Subkapiteln des Kapitels 4.4 nachzulesen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die Subkategorie 1a jedenfalls in den Protokollen von drei HeimbewohnerInnen nachweisen lässt. Festgehalten werden kann des Weiteren, dass zu fragen ist, wie die Art der Gestaltung der Fremdheit im Außen zu verstehen ist, sodass im Sinne Meyer-Drawes von Bildung gesprochen werden kann.

Die **Subkategorie 1b „Gestaltung der Fremdheit im Inneren (Bezug zu sich selbst und dem Verhältnis zur eigenen Fremdheit)“** ist lediglich in den Protokollen von Frau Gabler nachzuweisen. Der Bezug lässt sich in Textstellen ausmachen, in welchen sich die Heimbewohnerin über ihren Alterungsprozess äußert und den Verlust von Fähigkeiten anspricht. Es wurde angenommen, dass diese körperlichen als auch geistigen Veränderungen, Fremdheitsgefühle sich selbst gegenüber beinhalten. Die Gestaltung der Fremdheit wurde in der Analyse darin verwirklicht gesehen, dass sich die Bewohnerin merklich mit Fremdheitsgefühlen auseinandersetzt bzw. damit umzugehen scheint, indem sie anspricht, dass sie gegen den Verlust von Fähigkeiten nichts ausrichten könne⁷³. Offen bleibt, inwiefern die Art der Gestaltung der Fremdheit ausfallen müsste, damit im Sinne Meyer-Drawes von Bildung gesprochen werden kann.

In der Folge wird die **Kategorie 2 „Gestaltung von Leiblichkeit bzw. Auseinandersetzung mit der eigenen Weltlichkeit als Element von Bildung“** zusammengefasst.

Die **Subkategorie 2a „Gestaltung der eigenen Hinfälligkeit (Bsp. krank Sein)“** war lediglich in den beiden Beobachtungsprotokollen von Frau Gabler vertreten, in welchen sich die Heimbewohnerin über den eigenen Alterungsprozess und damit verbundene Verluste äußert. Die Gestaltung der Hinfälligkeit kann darin gesehen werden, dass die Heimbewohnerin diese wahrnimmt und zum Ausdruck bringt. Die Textstellen dieser Subkategorie wurden aufgrund der inhaltlichen Überschneidung ebenso der Subkategorie 1b zugeordnet.

In sechs Beobachtungsprotokollen bzw. bei drei Heimbewohnerinnen ist die **Subkategorie 2b „Lachen als Ausdrucksform der Leiblichkeit“** insofern vertreten, als dass die Heimbewohnerinnen und das Pflegepersonal auf Basis leiblicher Kommunikation in Form von Lachen oder Lächeln aufeinander replizieren. Im Falle eines Heimbewohners (Herr Hartz)

⁷³ Die Textstellen sind unter dem Kapitel 4.4.1.1 zu finden.

konnten lediglich Passagen gefunden werden, in welchen der Heimbewohner mit der Beobachterin interagiert und diese anlächelt. Aufgrund der Verwobenheit dieser Kategorie mit den Kategorien 3 und 4, wurden die Textstellen stets auch im Kontext der Intersubjektivität – als Rahmen für Bildungsprozesse – und der Responsivität – im Sinne leiblicher Responsivität – interpretiert.

Die *Subkategorien 2c „Weinen als Ausdrucksform der Leiblichkeit“* sowie *2d „Vergessen als Ausdrucksform der Leiblichkeit“* konnten in keinem der acht Beobachtungsprotokolle nachgewiesen werden.

Der Nachweis der *Subkategorie 2e „Bildung als Auseinandersetzung mit der Weltlichkeit über die Sinne (Hören, Tasten, Riechen und Schmecken)“* erfolgte in sieben Protokollen bzw. bei allen vier HeimbewohnerInnen. Hier wurden eine Reihe an Textstellen zugeordnet, welche die Auseinandersetzung mit der Weltlichkeit über den Tastsinn zeigen⁷⁴. In zwei Protokollen war der Geschmackssinn, in einem der Hörsinn vertreten. Die Verstrickung mit den Dingen bzw. mit der eigenen Weltlichkeit wird laut Meyer-Drawe insbesondere über den Einsatz der genannten Sinne ersichtlich.

Die unterschiedlichen Analysen der *Kategorie 3 „Intersubjektivität als Rahmen für Bildung“* lassen auf folgende Erkenntnisse schließen:

Der *Subkategorie 3a „Gestaltung des Scheiterns aneinander im Sinne exzentrischer Lebensverhältnisse (bedingt durch Divergenzen und Fremdheit des anderen)“* konnten aus vier Beobachtungsprotokollen (Protokoll 1 von Frau Gürtler, Protokoll 1 und 2 von Herrn Hartz, Protokoll 1 von Frau Murauer) Textstellen zugewiesen werden. In diesen wird das Scheitern zwischen den HeimbewohnerInnen und den Pflegepersonen dadurch ersichtlich, dass sich die HeimbewohnerInnen gegen die Pflegehandlungen wehren, ihren Unmut darüber zum Ausdruck bringen oder auf Fragen der PflegerInnen nicht eingehen. In den Analysen konnten teilweise Aussagen über die Art der Gestaltung dieser schwierigen Situationen getroffen werden. Insgesamt bleibt die Frage offen, inwiefern die Gestaltung solcher Sequenzen erfolgen soll, damit im Sinne Stinkes von Bildung gesprochen werden kann. Aufgrund fehlender Details kann die

⁷⁴ Die HeimbewohnerInnen setzten den Tastsinn für das Schließen von Knöpfen, für die Körperreinigung sowie für die Erkundung von Gegenständen und Flächen ein.

Arbeit lediglich festhalten, dass der intersubjektive Lebenszusammenhang zwischen Pflegepersonen und HeimbewohnerInnen Situationen aufweist, in welchen das Scheitern aneinander und die Gestaltung dieser Situationen zum Thema wird.

Die **Subkategorie 3b „Dimension der Angewiesenheit als Voraussetzung für Bildung“** ist in sechs Beobachtungsprotokollen bzw. bei allen vier HeimbewohnerInnen vertreten⁷⁵. Aspekte der Angewiesenheit zeigten sich einerseits in Situationen des Anziehens, Waschens, Aufstehens, Knöpfe Schließens, Essens und Trinkens, in welchen die HeimbewohnerInnen von der Hilfe der PflegerInnen abhängig waren. Andererseits konnte auch die Angewiesenheit der PflegerInnen auf die BewohnerInnen nachgewiesen werden, was die Aussage Ursula Stinkes bestätigt, dass Angewiesenheit im Leben eines jeden Menschen eine Rolle spielt. Dies schafft Situationen, in welchen die InteraktionspartnerInnen in engen Kontakt zueinander treten können, wodurch Bildungsprozesse in Form von Responsivität möglich werden (vgl. Kapitel 4) bzw. die Entstehung von Neuem und Schöpferischem denkbar wird.

Die eben angesprochenen Situationen der Subkategorie 3b wurden ebenso der **Subkategorie 3c „Entstehung von Neuem, Schöpferischem“** zugeordnet, da sich durch die Dimension der Angewiesenheit Situationen des gelingenden Aufstehens, Anziehens und Waschens ereigneten, welche ohne die beteiligten Personen und ihre spezifischen Verhaltensweisen in der individuellen Pflegesituation nicht existieren würden. Dies ist als Element eines Bildungsprozesses bei Stinkes zu bewerten.

Es folgt nun die Analyse der Subkategorien der **Kategorie 4, welche „Responsivität als Bestandteil von Bildungsprozessen“** untersucht.

Die **Subkategorie 4a**, welche das **Wahren ethischer Werte, wie Geduld und zuhören Können als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität** behandelt, wurde in sieben Protokollen in Form bestimmter Verhaltensweisen seitens der PflegerInnen aufgefunden. Diese Verhaltensweisen umfassten das Aussprechen ruhiger, liebevoller Worte, das Warten auf die Reaktion des Heimbewohners/der Heimbewohnerin sowie das Gewähren von Entscheidungsfreiheit. Lediglich in zwei Beobachtungsprotokollen entwickelte sich aus der erfüllten Kategorie 4a ein Körpergespräch. Dies könnte auf den Umstand zurückzuführen sein,

⁷⁵ Im zweiten Beobachtungsprotokoll von Frau Gürtler sowie im ersten Protokoll von Frau Murauer konnten der Subkategorie 3b keine Textstellen zugeordnet werden.

dass die Beobachterinnen das Zimmer verlassen hatten, als die Intimpflege begann und diese somit nonverbale Reaktionen der HeimbewohnerInnen in den Protokollen nicht vermerken konnten.

Im Anschluss an die eben zusammengefasste Subkategorie 4a untersucht die **Subkategorie 4b** als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität das „**Gewähren physischer Kontakte unter Einbeziehung der Sinne**“. Hier konnten in allen acht Protokollen Sequenzen gefunden werden, in welchen die InteraktionspartnerInnen körperlichen Kontakt zulassen. Aus sieben der acht Sequenzen zwischen HeimbewohnerIn und PflegerIn entwickelt sich in der Folge Responsivität in Form eines Körpergesprächs.

Diese Zitate wurden der **Subkategorie 4c „Gestaltung der Responsivität in Form des Körpergesprächs über Berührungen und Tasten“** zugewiesen. In allen acht Protokollen konnten Bildungsprozesse in Form leiblicher Responsivität nachgewiesen werden, wobei sich diese in sieben Fällen zwischen dem/der HeimbewohnerIn und dem/der PflegerIn, in einem Fall zwischen der Heimbewohnerin und der Beobachterin ereigneten. Dabei entwickelten sich jeweils Körpergespräche, in welchen die InteraktionspartnerInnen auf die Gebärden des Gegenübers mit eigenen Gesten leiblicher Art, z.B. Berührungen oder Lachen antworteten.

Zusammenfassend kann nun festgehalten werden, dass die untersuchten Beobachtungsprotokolle in unterschiedlichem Ausmaß Aspekte des Bildungsverständnisses Meyer-Drawes und Stinkes enthalten. Die damit verbundenen Schlussfolgerungen für die vorliegende Diplomarbeit werden im folgenden Kapitel dargelegt.

5 Resümee

Dieses Kapitel wird die vorliegende Diplomarbeit abschließen, indem die wesentlichen Inhalte und Ergebnisse zusammengefasst werden. Dazu werden die einzelnen Abschnitte in ihren zentralen Aussagen wiedergegeben und die Schritte zur Beantwortung der Forschungsfragen aufgezeigt.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit bestand darin, *Aspekte von Käthe Meyer-Drawes und Ursula Stinkes Bildungsverständnisses, welche die Autorinnen auf Menschen mit Behinderung beziehen, auszumachen*, um diese in *Bezug zu Beobachtungsprotokollen, in denen Alltagsinteraktionen zwischen Pflegepersonen und an Demenz erkrankten PflegeheimbewohnerInnen beschrieben werden, zu setzen, sodass im Sinne eben dieses Bildungsverständnisses von Bildungsprozessen gesprochen werden kann*.

Den Ausgangspunkt der Arbeit bildete zunächst der Forschungsschwerpunkt „Ethische und gesellschaftliche Perspektiven des Alterns“ der Universität Wien, aus welchem das Forschungsprojekt „Lebensqualität im Pflegeheim. Eine empirische Untersuchung zum Lebensalltag und zur Lebensqualität von Menschen im Pflegeheim“ entstand. Dieses wurde neben weiteren Instituten vom Institut für Bildungswissenschaft durchgeführt. Im Zuge des Projekts entstanden Beobachtungsprotokolle nach der Methode des Tavistock-Konzepts, welche Alltagssituationen von PflegeheimbewohnerInnen beinhalten. In den auf dem Projekt aufbauenden Seminaren „Bildung als praxisleitendes Konzept I/II – Bildung als ein praxisleitendes Konzept in der Krippenpädagogik und Altenarbeit I/II“ wurden die Beobachtungsprotokolle in Beziehung zu Vorstellungen von Bildung diverser Denkrichtungen gesetzt. Diese Verknüpfung stellte die Basis für die weitere Vorgehensweise der Arbeit dar.

Bevor ein Überblick über das Thema der Bildung im Kontext von Hochaltrigkeit bzw. Demenz erlangt werden konnte, war danach zu fragen, in welcher Weise die Begriffe „Hochaltrigkeit“ bzw. „Demenz“ in einschlägiger Fachliteratur definiert werden.

In Übereinstimmung mit anderen Publikationen versteht Bubolz-Lutz unter „Hochaltrigkeit“ in Form der kalendarischen Einteilung die Überschreitung des 75. bzw. 80. Lebensjahres. Darüber hinaus ist der Eintritt in das hohe Alter von sozialen Umständen bestimmt (vgl. Bubolz-Lutz

2000, 326-327). Die Zeit der Hochaltrigkeit wird auch als das „vierte Lebensalter“ bezeichnet, welches von Verlusterfahrungen und der damit in Zusammenhang stehenden steigenden Abhängigkeit von anderen Personen gekennzeichnet ist (vgl. Baltes 1997). Dabei ist die in dieser Zeit mit Abstand am häufigsten auftretende Erkrankung die Demenz, welche in etwa jeden dritten Menschen ab 80 Jahren betrifft (vgl. Gatterer, Croy 2005, 11). In der Arbeit wurden die beiden zentralen Formen der Alzheimer-Demenz sowie der zerebrovaskulären Demenz dargestellt. Die Demenz wird als ein Syndrom beschrieben, welches kortikale Funktionsfähigkeiten, wie „Gedächtnis, Denken, Orientierung, ... Sprache... (sowie; Anm.d.V.)... Störungen der emotionalen Kontrolle, des Sozialverhaltens oder des Antriebs“ (Dilling 2009, 44) betrifft. Die Erkrankung „Demenz“ zählt in der Auflistung der ICF (2005) zu den Beeinträchtigungen der Körperfunktionen, genauer den mentalen Funktionen, welche unter die Oberbegriffe Funktionsfähigkeit und Behinderung fallen (vgl. ICF 2005, 53). Im „Handbook of severe disabilities“ (Lamb 1981) wird Demenz als „impairment“ beschrieben (vgl. Lamb 1981, 256-257) und auch das „Handlexikon der Behindertenpädagogik“ (Antor 2001) thematisiert die Demenz als eine Beeinträchtigung bzw. Schädigung (vgl. Antor 2001, 284). Aufgrund dieser Literaturverweise wurde in der Arbeit festgestellt, dass die Erkrankung der Demenz als eine Behinderung bzw. Beeinträchtigung mit spezifischen Merkmalen und individuellen Ausprägungsgraden anzusehen ist. Diese Erkenntnis war für die Vorgehensweise von zentraler Bedeutung, da in der Folge Vorstellungen von Bildung im Kontext von Menschen mit Behinderung mit Beobachtungsprotokollen, welche an Demenz erkrankte Menschen in Wiener Pflegeheimen behandelten, in Verbindung gebracht wurden.

Zuvor wurde der aktuelle bildungswissenschaftliche Forschungsstand zum Thema der Bildung im Alter aufgearbeitet, wobei festgehalten werden konnte, dass Bildungsvorstellungen im Alter vor allem im Kontext des dritten Lebensalters bestehen (vgl. Maderer 2005). Für den Bereich der Hochaltrigkeit bestünden nur begrenzt Angebote von Bildung, obwohl laut Bubolz-Lutz sowohl die Fähigkeit als auch das Interesse für Bildung im hohen Alter vorhanden wäre (Bubolz-Lutz 2000, 326-327). Die Analyse zeigte des Weiteren auf, dass aufgrund fehlender Bildungskonzepte im hohen Alter die Arbeit mit demenzerkrankten Menschen verstärkt auf Pflegeangebote ausgerichtet ist (vgl. Breloer 2000, 48; Bubolz-Lutz 2000, 326-327; Maderer 2005, 17). Führende BildungswissenschaftlerInnen fragen deshalb, auf welche Art Bildung im hohen Alter zu erfolgen hat, damit den spezifischen Charakteristika hochaltriger Menschen entsprochen werden kann (vgl. Breinbauer 2008, 281; Datler 2010, 167).

Die Analyse zweier Texte, welche konkret im Fokus der Bildungsarbeit mit hochaltrigen Menschen stehen, ergab einerseits, dass der Erwerb von „Orientierungswissen“ als „geistige Auseinandersetzung mit den Veränderungen des hohen Alters“ (Bubolz-Lutz 2000, 327) als Bildungsprozess erwogen wurde. Andererseits fokussiert Brinkmann in seinen Bildungsvorstellungen zur Hochaltrigkeit die leibliche Dimension des Alterungsprozesses und dessen Bedeutung für Bildungsprozesse, indem er zu bedenken gibt, dass die Negativität der schmerzhaften Erfahrung des alternden Leibes ein Offensein für die Auseinandersetzung mit Entfremdungstendenzen biete, was als Bildung zu werten wäre (vgl. Brinkmann 2006). Brinkmann zeichnet in seinem Text Überlegungen zur Leiblichkeit auf, welche sich auch in den leibphänomenologischen Bildungsvorstellungen Meyer-Drawes und Stinkes wiederfinden. Diese Überschneidung konnte als erster Hinweis dafür gesehen werden, dass im Diskurs um einen Bildungsbegriff für hochaltrige Menschen Theorien aufzufinden sind, welche den Aspekt der Leiblichkeit einbeziehen. Dennoch steht der genannte Text von Brinkmann ebenso wenig wie der von Bubolz-Lutz explizit im Kontext von Menschen mit Demenz, auf welche sich die Arbeit insbesondere fokussierte. Es konnte in der Folge lediglich eine Publikation ausfindig gemacht werden, welche sich auf diese Personengruppe bezieht. In dem Text von Maderer wird das klassische Verständnis von Bildung und Lernen im Sinne der Aneignung von Wissen im Kontext von Menschen mit Demenz problematisiert. Maderer stellt in der Folge einen Bildungsbegriff für hochaltrige, an Demenz erkrankte Menschen vor, welcher Bildung als „Formung der geistig-körperlichen Beweglichkeit“ (Maderer 2005, 20) ansieht, die sich sowohl in der Interaktion mit anderen als auch in der Selbsttätigkeit verwirklicht (vgl. ebd., 19-20). Die Diplomarbeit fasste dies als erstes Ergebnis in der Auseinandersetzung um einen Bildungsbegriff für demenzerkrankte Personen auf. Aufgrund offen gebliebener Fragen⁷⁶ wurde jedoch die Suche nach anderen Bildungsbegriffen als notwendig erachtet, um fundierte Konzepte für einen Bildungsbegriff für hochaltrige Menschen mit Demenz vorlegen zu können.

Wie bereits angedeutet, wurde in der Folge der leibphänomenologische Bildungsansatz der Bildungswissenschaftlerinnen Meyer-Drawe und Stinkes untersucht, um Aspekte deren Bildungsverständnisses für das Vorhaben der vorliegenden Arbeit zu verwenden. In inhaltlicher Nähe zu Brinkmann (2006) beziehen diese die Leiblichkeit des Menschen in ihren Bildungsbegriff ein. In der Arbeit konnte gezeigt werden, dass leibphänomenologische Ansätze im Bereich der Pflege eine wachsende Bedeutung erfahren, da diese den Leib „als dynamische

⁷⁶ Inwiefern die Ausführungen des Autors Peter Maderer inhaltlich Fragen offen ließen, kann im Kapitel 2.2.3 nachgelesen werden.

Struktur, die über den Zustand eines Menschen Auskunft gibt“ (Uczarewicz 2005, 1) verstehen. Dieses Verständnis von Leib, der sich vom bloßen Körper in der Hinsicht unterscheidet, dass er über die Pflege per se hinaus Zuwendung und Einfühlungsvermögen bedarf, wendet sich gegen die Gefahr pflegebedürftige, an Demenz erkrankte Personen zu bloßen Objekten von Pflegeprozessen zu stilisieren⁷⁷.

Meyer-Drawes und Stinkes Bildungsansätze sind zunächst im Kontext von Menschen mit Behinderung zu verstehen. Aufgrund der bereits angesprochenen Tatsache, dass die Demenz in einschlägiger Fachliteratur als eine Form von Behinderung verstanden wird, wurden in der Arbeit zentrale Dimensionen des Bildungsbegriffes Meyer-Drawes und Stinkes dargestellt (*erste Forschungsfrage*), um danach deren Relevanz für Menschen mit Demenz prüfen zu können (*zweite Forschungsfrage*). Dazu wurden aus den vier wesentlichen Aspekten „Fremdheit“, „Leiblichkeit“, „Intersubjektivität“ und „Responsivität“ Kategorien mit dazugehörigen Subkategorien entwickelt. Den Subkategorien wurden Textstellen aus den Beobachtungsprotokollen zugeordnet. In der Folge werden die in der Arbeit behandelten Aspekte des Bildungsverständnisses Meyer-Drawes und Stinkes und die sich daraus entwickelten Kategorien sowie die Bezüge, welche sich zu den Beobachtungsprotokollen herstellen ließen⁷⁸, zusammengefasst.

Im Meyer-Draweschen Bildungsverständnis wurden insbesondere die Bedeutung der Dimensionen der *Fremdheit* sowie der *Leiblichkeit* im Bildungsprozess untersucht⁷⁹.

Ausgehend von Meyer-Drawes Kritik an einem neuzeitlich geprägten Subjektivitätsverständnis, in welchem die Bedeutung des Fremden im Bildungsprozess dem Streben nach Identität und Autonomie wich, formuliert die Autorin, dass Bildung die „Gestaltung einer unausweichlichen Fremdheit“ (Meyer-Drawe 2000b, 154) meint, welche sich einerseits im Außen in Form der anderen Menschen und der Welt, andererseits im Innen in Form der Beziehung des Menschen zu

⁷⁷ Auf die Tatsache, dass hochaltrigen Personen mit einer Demenzerkrankung aufgrund fehlender vorhandener Bildungskonzepte eher Pflegeangebote entgegengebracht werden, wurde bereits zu Beginn des Resümées verwiesen (vgl. Breloer 2000, 48; Bubolz-Lutz 2000, 326-327; Maderer 2005, 17).

⁷⁸ Aufgrund komplexer Zusammenhänge und der sich daraus entwickelnden Bezüge zwischen den Kategorien bzw. Subkategorien und den Beobachtungsprotokollen kann an dieser Stelle keine allumfassende Zusammenfassung erfolgen. Die detaillierte Beantwortung der zweiten Forschungsfrage kann daher im Kapitel 4.4 nachgelesen werden.

⁷⁹ Eine detaillierte Darstellung der Zusammenhänge der Bildungsvorstellungen Meyer-Drawes ist aufgrund der ihnen enthaltenen Komplexität im Resümée nicht möglich und kann aus diesem Grund im Kapitel 3.2 nachgelesen werden. An dieser Stelle erfolgt lediglich die Darstellung der von der Wissenschaftlerin formulierten Bildungsvorstellungen. Dies gilt ebenso für die theoretischen Darstellungen von Stinkes, welche im Kapitel 3.3 nachgelesen werden können.

sich selbst offenbart (vgl. Meyer-Drawe 2007b, 91). Darüber hinaus ist der Aspekt der Fremdheit für das Entstehen von Bildungsprozessen unerlässlich (ebd., 92)⁸⁰.

Daraus ergab sich die erste Kategorie mit den dazugehörigen Subkategorien, welche als „*Fremdheit als Voraussetzung für Bildung - Bildung als Gestaltung von Fremdheit*“ bezeichnet wurde.

Hier konnte gezeigt werden, dass die Subkategorie 1a „*Gestaltung der Fremdheit im Außen (in Bezug zu Anderen und zur Welt)*“ in sechs Beobachtungsprotokollen in Form von Interaktionen zwischen den HeimbewohnerInnen und den Beobachterinnen vertreten war. Die Gestaltung dieser Interaktionen wurde als Bildungsprozess im Sinne Meyer-Drawes gewertet. Offen blieb die Frage, was Meyer-Drawe konkret unter der Gestaltung der Fremdheit im Außen versteht.

Die Subkategorie 1b „*Gestaltung der Fremdheit im Inneren (Bezug zu sich selbst und dem Verhältnis zur eigenen Fremdheit)*“ konnte lediglich in zwei Beobachtungsprotokollen einer Heimbewohnerin nachgewiesen werden. Bildung im Sinne der Gestaltung der Fremdheit sich selbst gegenüber wurde in Protokollausschnitten sichtbar, in welchen sich die Heimbewohnerin über Veränderungen den eigenen Körper betreffend, welche als Entfremdungstendenzen interpretiert wurden, äußerte.

Der zweite untersuchte Aspekt des Bildungsverständnisses Meyer-Drawes bezieht sich auf die Leiblichkeit des Menschen, deren Bedeutung Meyer-Drawe – neben der Vernunft und Verstandesarbeit – als Element von Bildungsprozessen betont (vgl. Meyer-Drawe 1999c, 330). Aufgrund möglicher sprachlicher Barrieren gewinnt die leibliche Ebene in der Kommunikation und Ausdrucksform von Menschen mit Behinderung an Bedeutung (vgl. Meyer-Drawe 1999a, 35). Bildungsprozesse ereignen sich einerseits in der Gestaltung der Leiblichkeit (vgl. Meyer-Drawe 2000b, 147) über die Ausdrucksformen der Leiblichkeit⁸¹, andererseits in der Auseinandersetzung mit der Weltlichkeit, in welcher dem Menschen über die Sinne die Verstrickung mit der Welt deutlich wird (vgl. Meyer-Drawe 1999c, 333-334). In der sich daraus ergebenden Kategorie 2 „*Gestaltung von Leiblichkeit bzw. Auseinandersetzung mit der eigenen Weltlichkeit als Element von Bildung*“ wurden in folgender Weise Bezüge mit dem Beobachtungsmaterial hergestellt:

⁸⁰ Der Zusammenhang mit der Erkrankung der Demenz und dem Aspekt der Fremdheit konnte darin gesehen werden, dass der Alterungsprozess Gefühle der Fremdheit sich selbst gegenüber auslösen könnte.

⁸¹ Die Ausdrucksformen der Leiblichkeit sind in den Subkategorien 2a-2d enthalten und betreffen das Krank-Sein, Lachen, Weinen sowie Vergessen.

Die Subkategorie 2a „*Gestaltung der eigenen Hinfälligkeit (Bsp. krank Sein)*“ wurde in zwei Protokollen einer Bewohnerin relevant und überschneidet sich inhaltlich mit der Subkategorie 1b. In den Äußerungen den eigenen Alterungsprozess betreffend wurde ein Bildungsprozess im Sinne der Gestaltung der eigenen Hinfälligkeit gesehen.

In der Analyse der Subkategorie 2b „*Lachen als Ausdrucksform der Leiblichkeit*“ wurde festgestellt, dass in acht Protokollen die Gestaltung der Beziehung zwischen HeimbewohnerIn und PflegerIn bzw. Beobachterin über die Dimension der Leiblichkeit in Form des Lachens erfolgte. In der Sichtweise von Bildung als Gestaltung der Leiblichkeit, welche jenseits von Verstandesarbeit anzusiedeln ist, konnten diese Situationen als Momente der Bildung verstanden werden.

Zwischen den Subkategorien 2c „*Weinen als Ausdrucksform der Leiblichkeit*“ sowie 2d „*Vergessen als Ausdrucksform der Leiblichkeit*“ und den Beobachtungsprotokollen konnten keine Bezüge hergestellt werden, da sich keine Textstellen zu diesen Kategorien zuordnen ließen. Es diesem Grund konnten zu diesen Aspekten auch keine weitreichenden Auslegungen angestellt werden.

Die Relevanz der Subkategorie 2e „*Bildung als Auseinandersetzung mit der Weltlichkeit über die Sinne (Hören, Tasten, Riechen und Schmecken)*“ war in sieben Beobachtungsprotokollen und somit bei allen HeimbewohnerInnen ersichtlich. Die Erfahrung der eigenen Weltlichkeit als Prozess von Bildung wurde von den HeimbewohnerInnen über den Tast-, den Hör-, sowie den Geschmackssinn gemacht.

Es folgen nun die Ergebnisse der Analyse des Bildungsverständnisses von Ursula Stinkes, in welchem die Aspekte der „*Intersubjektivität*“ sowie der „*Responsivität*“ zentral waren.

Als leibliches Wesen versteht Stinkes den Menschen sowohl in seiner Fremd- als auch als in seiner Selbstbestimmtheit (vgl. Stinkes 2008, 92). In der Arbeit mit Menschen mit Behinderung kommt dabei der „*Intersubjektivität als Rahmen für Bildung*“ (Kategorie 3) besondere Bedeutung zu, in welcher die Interaktion zwischen den PartnerInnen Erkenntnisprozesse einleiten (vgl. Stinkes 1999, 79). Intersubjektivität ist geprägt von gegenseitigen Divergenzen und dem Scheitern aneinander, deren Gestaltung Stinkes als Bildung ansieht (vgl. Stinkes 1999, 80). Darüber hinaus anerkennt Stinkes die Angewiesenheit des Menschen mit oder ohne Behinderung auf andere als Voraussetzung für Bildungsprozesse, da erst dadurch Interaktionen mit anderen Menschen möglich werden (vgl. Stinkes 2006, 24-25). In diesem intersubjektiven

Zusammenhang, der von gegenseitiger Angewiesenheit geprägt ist, kann Neues und Schöpferisches entstehen, was implizit als Bildungsprozess verstanden wurde (vgl. ebd. 34).

Die Subkategorie 3a *„Gestaltung des Scheiterns aneinander im Sinne exzentrischer Lebensverhältnisse (bedingt durch Divergenzen und Fremdheit des anderen)“* wurde in vier Beobachtungsprotokollen bzw. bei drei HeimbewohnerInnen in Situationen vorgefunden, in welchen unterschiedliche Vorstellungen und Divergenzen zwischen den HeimbewohnerInnen und den PflegerInnen die Pflegesituation dominierten. Vereinzelt konnten Aussagen zur Art der Gestaltung dieser Sequenzen getroffen werden, insgesamt bleibt jedoch die Frage offen, inwiefern diese Gestaltung ausfallen müsste, damit von Bildungsprozessen im Sinne Stinkes gesprochen werden kann.

Sechs Protokolle enthielten Sequenzen, in welchen die Subkategorie 3b *„Dimension der Angewiesenheit als Voraussetzung für Bildung“* als verwirklicht angesehen wurde, wobei hier einerseits die Angewiesenheit der BewohnerInnen auf ihre PflegerInnen, andererseits die Angewiesenheit der PflegerInnen auf die Hilfe der HeimbewohnerInnen deutlich wurde.

Die Textstellen, welche der Subkategorie 3b zugewiesen wurden, konnten ebenso unter dem Gesichtspunkt der Subkategorie 3c *„Entstehung von Neuem, Schöpferischem“* verstanden werden. Diese Situationen wurden als Momente der Bildung im intersubjektiven Raum interpretiert.

Die Kategorie 4 *„Responsivität als Bestandteil von Bildungsprozessen“* behandelt das Antwortverhalten zwischen Menschen mit Behinderung und ihren InteraktionspartnerInnen. Responsivität wird neben dem gesprochenen Wort insbesondere über das Körpergespräch ersichtlich, welches dadurch möglich wird, dass dem Leib Informationen anhaften und diese in der Intersubjektivität wirksam werden (vgl. Stinkes 2008, 94). Dadurch kann sich leibliche Responsivität entwickeln, welche darauf basiert, dass „eine Gebärde ... auf die andere (antwortet)“ (Stinkes 2004, 87). Stinkes sieht Responsivität als Teil eines Bildungsprozesses an, wobei als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität das Wahre ethischer Werte und der Einbezug körperlicher Nähe und der Sinne genannt werden (vgl. Stinkes 2008, 84).

Hier konnte festgehalten werden, dass die Subkategorie 4a *„Wahren ethischer Werte, wie Geduld und zuhören Können als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität“* in sieben Protokollen in Form von sprachlichen Äußerungen oder spezifischen Verhaltensweisen der PflegerInnen vertreten war. Als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität führten

jedoch lediglich zwei dieser Situationen zu responsiven Reaktionen seitens der HeimbewohnerInnen.

Die Subkategorie 4b „Gewähren physischer Kontakte unter Einbeziehung der Sinne als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität“ konnte in allen Beobachtungsprotokollen ausgemacht werden.

In der Analyse der letzten Subkategorie 4c „Gestaltung der Responsivität in Form des Körpergesprächs über Berührungen und Tasten“ wurde festgestellt, dass sich in allen Beobachtungsprotokollen Situationen ausmachen ließen, in welchen die HeimbewohnerInnen auf die InteraktionspartnerInnen Responsivität mittels Leiblichkeit zeigten. Dies wurde im Sinne Stinkes als ein Teil eines Bildungsmoments gewertet.

Die auf den letzten Seiten dargestellte Zusammenführung der Bildungsvorstellungen Käthe Meyer-Drawes und Ursula Stinkes und deren Bedeutung in Beobachtungsprotokollen, welche Menschen mit einer Demenzerkrankung skizzieren, konnte zeigen, dass sich Bezüge zwischen den Hauptaspekten der „Fremdheit“, der „Leiblichkeit“, der „Intersubjektivität“ sowie der „Responsivität“ und Alltagssituationen der HeimbewohnerInnen herstellen ließen.

Der Aspekt der Fremdheit ließ sich in den Protokollen einerseits in der Auseinandersetzung der HeimbewohnerInnen mit den Beobachterinnen, andererseits – im Falle einer Heimbewohnerin – in der Konfrontation mit der eigenen Fremdheit den Alterungsprozess betreffend erkennen.

Auch die Dimension der Leiblichkeit und deren erweiterte Ausdrucksmöglichkeiten erwiesen sich für die an Demenz erkrankten vier Menschen, welche teilweise sprachliche Barrieren empfinden mögen, als relevant.

Der untersuchte Bildungsbegriff bezieht ebenso die in der Arbeit besprochene Tatsache der Angewiesenheit demenzerkrankter Menschen auf Hilfe durch andere, welche insbesondere bei fortschreitender Demenz eine erhebliche Rolle spielt, mit ein. In der Analyse konnte gezeigt werden, dass Angewiesenheit jedoch auf Gegenseitigkeit beruht und auch die PflegerInnen der Hilfe durch die HeimbewohnerInnen bedürfen.

Schließlich wurde auch der Aspekt der Responsivität als relevant für die Beziehungsgestaltung zwischen den PflegerInnen und den vier HeimbewohnerInnen angesehen.

Offensichtlich berühren die besprochenen Aspekte Themen, die im Leben der vier beobachteten HeimbewohnerInnen von Bedeutung sind. Dies lässt den Schluss ziehen, dass durch die Anwendung bestimmter Aspekte dieses Bildungsverständnisses Ansätze gefunden werden konnten, wie der Diskussion um einen Bildungsbegriffs für Menschen mit Demenzerkrankung

näher gekommen werden kann. Inwiefern die hier diskutierten Bildungsvorstellungen die Lebensqualität dementer Menschen verbessert, konnte aufgrund der räumlichen Begrenztheit einer Diplomarbeit nicht näher beleuchtet werden. Dies, sowie offen gebliebene Fragen, welche auf den letzten Seiten dargestellt wurden, könnten Teil der weiteren wissenschaftlichen Auseinandersetzung in der Frage um einen Bildungsbegriff für hochaltrige Menschen mit Demenz sein.

6 Ausblick und abschließende Bemerkungen

In diesem abschließenden Kapitel wird die bisher, in der Arbeit nicht thematisierte Problematik des normativen Anspruchs angesprochen, welcher sich durch die Formulierung von Bildungsbegriffen ergeben könnte. Normativität wird zum Problem, „wenn die Legitimität der Normen begründet, Praxis vollständig aus ihnen abgeleitet oder Erkenntnis durch sie regiert werden soll“ (Tenorth, Tippelt 2007, 531). An dieser Stelle stellt sich die Frage, ob und inwiefern formulierte Vorstellungen von Bildung, wie sie in der Arbeit zum Ausdruck gebracht wurden, den Anspruch, als allgemeingültige Normen zu fungieren, erheben können und damit, in Erweiterung ihres ursprünglichen Kontextes auch auf andere Situationen anwendbar sind. Daraus ergibt sich die, aus einem normativen Anspruch hervorgehende Überlegung, ob konsequenterweise *alle* Situationen, welche Elemente eines bestimmten Bildungsverständnisses enthalten, als Bildungsprozesse angesehen werden können.

Die Bedeutung der eben angesprochenen Problematik wird in einer Rückschau auf die, in der Arbeit dargestellten Bildungsvorstellungen Meyer-Drawes und Stinkes sowie deren Relevanz in den Falldarstellungen der HeimbewohnerInnen deutlich. Exemplarisch soll in der Folge anhand bereits dargestellter Textstellen (vgl. Kapitel 4) auf das Problem eines normativen Anspruchs Bezug genommen werden.

Der folgende Textausschnitt ist dem ersten Beobachtungsprotokoll von Frau Gürtler entnommen und zeigt die Heimbewohnerin in einer Situation des Lachens.

„Wieder nimmt sie (die Pflegerin; Anm.d.V.) Frau Gürtler an beiden Händen und geht rückwärts mit ihr aus dem Badezimmer hinaus. Auf dem Weg aus dem Bad bleibt sie neuerlich stehen, beugt sich etwas nach unten, um ihr ins Gesicht zu sehen und meint dann, dass Frau Gürtler sie ansehen soll. Frau Gürtler blickt auf, öffnet die Augen und beide lächeln gleichzeitig. Frau Gürtler blüht auf und ihr lächeln (sic!) ist sehr breit“ (Bisanz 2008, Beob. 4/5).

In der Analyse konnte gezeigt werden, dass im Sinne des Bildungsverständnisses Meyer-Drawes Lachen als Ausdrucksform der Leiblichkeit als Bildungsmoment angesehen werden kann. Notwendigerweise wird man in der weiteren Auseinandersetzung mit der Frage konfrontiert sein, ob nun *alle* Situationen in denen Menschen mit Behinderung lachen, als Bildungsprozesse einzustufen sind bzw. ob es im Sinnes Meyer-Drawes wäre, solche Situationen *immer* als Bildung zu bezeichnen.

Zur weiteren Verdeutlichung dieser Thematik soll die folgende Textstelle genannt werden, die Herrn Hartz' Auseinandersetzung mit der eigenen Weltlichkeit über den Tastsinn zeigt:

„Herr Hartz stellt den Becher direkt vor sich ab und greift wieder zu dem Holznashorn. Er dreht ein paar Mal die Rollen und hängt das Holzspielzeug mit einer Rolle am Rand des Bechers ein. Seine Konstruktion sieht nicht besonders stabil aus, aber umkippen tut sie noch nicht... Herr Hartz dreht den Becher mit dem daran hängenden Holzspielzeug immer wieder im Kreis. Obwohl er diese Bewegungen ganz vorsichtig vollzieht, ist der Becher schon ziemlich schräg und droht gleich umzukippen. Nach einigen Minuten des Drehens und Wendens des Bechers kippt er tatsächlich um. Der ausgeschüttete Saft breitet sich sehr rasch am Tisch vor Herrn Hartz aus. Das Holzspielzeug steht mitten im Nassen. Herr Hartz legt seine rechte Hand in die Lacke und verteilt damit die Flüssigkeit. Mit der linken Hand versucht der den Saft daran zu hindern vom Tisch zu tropfen. Er schiebt mit der Handfläche den Saft immer wieder zur Mitte. Als ihm das gelungen ist, plantscht er mit der rechten Hand wieder in der Lache herum“ (Bog 2008, Beob. 3/5).

Auch hier stößt man unausweichlich auf die Frage, ob jede Beschäftigung mit Gegenständen oder Elementen, wie hier dem Holznashorn oder dem verschütteten Saft, als Bildung zu verstehen ist.

Diese Überlegung lässt sich für alle, in der Diplomarbeit vorgestellten Kategorien der Bildungsvorstellungen Meyer-Drawes und Stinkes sowie deren Anwendung im Fallmaterial stellen. Wichtig erscheint es, an dieser Stelle zu betonen, dass die vorliegende Arbeit nicht den Anspruch stellt, die untersuchten Bildungsvorstellungen in einem normativen Verständnis im Sinne der Anwendbarkeit für andere Situationen vorzustellen, sondern diese in Bezug zu einzelnen, ausgewählten Textstellen von Beobachtungsprotokollen, die im Zuge des Forschungsprojekts „Lebensqualität im Pflegeheim“ entstanden sind, setzt.

Dennoch gelangt man in der Auseinandersetzung unausweichlich an die beschriebene Problemlage, welche an dieser Stelle nicht zu lösen bzw. endgültig zu beantworten sein wird. Die Besprechung ist jedoch im Sinne der Schaffung eines Problembewusstseins im Kontext des Phänomens des Normativen von Bildungsvorstellungen in der Bildungswissenschaft notwendig und wichtig.

Eventuell könnte die weitere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Publikationen Meyer-Drawes und Stinkes Antworten auf die hier aufgeworfene Problemstellung finden, die in der vorliegenden Arbeit allerdings nicht im Fokus stand.

Möglich wäre es ebenso, dass auch in Zukunft fraglich bleibt, ob und inwiefern eine abschließende Lösung in der Diskussion um den normativen Anspruch des Bildungsbegriffes in der bildungswissenschaftlichen Diskussion gefunden werden kann.

Literaturverzeichnis

- Albrecht, G.L., Seelman, K.D., Bury, M. (Hrsg.) (2005): Handbook of disability studies. Sage Publications: Thousand Oaks, California
- Anding, A. (2006): Bildung im Alter. Bildungs- und Freizeitinteressen von älteren Erwachsenen. Beitrag zu einer Bildungstheorie des Alltags. Verlag Ille & Riemer: Leipzig-Weissenfels
- Antor, G. Bleidick, U.(Hrsg.) (2001): Handbuch der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Kohlhammer: Stuttgart, Berlin, Köln
- Becker, S., Veelken, L., Wallraven, K.P.(Hrsg.)(2000): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Leske und Budrich: Opladen
- Baltes, P.B. (1997): Die unvollendete Architektur der menschlichen Ontogenese: Implikationen für die Zukunft des vierten Lebensalters. In: Psychologische Rundschau 48, 191-210
- Bisanz, A. (2008): Beobachtungsprotokolle aus der Einzelbeobachtung von Frau Gürtler. Unpubliziertes Projektmaterial
- Bisanz, A. (2012): Die zwei gehören zusammen, aber das geht nicht. Eine psychoanalytische Einzelfallstudie über das Erleben von Zweisamkeit im Pflegeheim mit Blick auf die Ausbildung von Pflegepersonen. Diplomarbeit: Universität Wien
- Bog, U. (2008): Beobachtungsprotokolle aus der Einzelbeobachtung von Herrn Hartz. Unpubliziertes Projektmaterial
- Bollnow, O.F. (1962): Das hohe Alter. In: Neue Sammlungen. Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung, 2, 385-396
- Böhm, M, Rappich, J. (2010): Praxisleitende Momente in Wiener Pflegeheimen: eine empirische Untersuchung zur Erfassung praxisleitender Momente des Pflegepersonals in zwei Wiener Pflegeheimen. Diplomarbeit: Universität Wien
- Böhme, G. (2008): Förderung der kommunikativen Fähigkeiten bei Demenz. Verlag Hans Huber: Bern
- Breinbauer, I. M. (2008): Bildung als Antwort...? In: Ferring, D., Haller, M., Meyer-Wolters, H., Michels, T (Hrsg.): Soziokulturelle Konstruktion des Alters. Transdisziplinäre Perspektiven. Königshausen & Neumann: Würzburg, 273-293

- Breloer, G. (2000): Altenbildung und Bildungsbegriff. In: Becker, S., Veelken, L., Wallraven, K.P.(Hrsg): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Leske und Budrich: Opladen, 38-50
- Brinkmann, M. (2006): Leiblichkeit und Passivität – Überlegungen zur Negativität von Bildung im Alter. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 82 (Heft 3), 322-338
- Bubolz, E. (1983): Bildung im Alter - Der Beitrag therapeutischer Konzepte zur Geragogik. Dissertation Universität - GHS – Essen. Lambertus-Verlag: Freiburg
- Bubolz-Lutz, E. (2000): Bildung und Hochaltrigkeit. In: Becker, S., Veelken, L., Wallraven, K.P.(Hrsg)(2000): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Leske und Budrich: Opladen, 326-349
- Cerha, X. (2012): Recht auf Bildung im Wachkoma? Eine Einzelfallstudie über eine Frau im Wachkoma. Diplomarbeit: Universität Wien
- Datler, W., Hover-Reisner, N., Steinhardt, K., Trunkenpolz, K. (2008): Zweisamkeit vor Dreisamkeit? Infant Observation als Methode zur Untersuchung früher Triangulierungsprozesse. In: Dammasch, F., Katzenbach, D., Ruth J. (Hrsg.): Triangulierung. Lernen, Denken und Handeln aus psychoanalytischer und pädagogischer Sicht. Brandes & Apsel: Frankfurt 85-109
- Datler, W. (2009): Von der akademischen Entwicklungspsychologie zur psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung: Über Esther Bick, die Methode der Infant Observation und die Entwicklung von psychosozialer Kompetenz. In: Diem-Wille, G., Turner A. (Hrsg.): Ein-Blicke in die Tief. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Klett-Cotta: Stuttgart, 41-66
- Datler, W. (2010): Die Singstunde. Zum Einsatz von Beobachtungen nach dem Tavistock-Konzept zur Untersuchung der Beziehungsdynamik in Alters- und Pflegeheimen aus der Perspektive von Psychoanalyse und Bildungswissenschaft. In: Breinbauer, I.M., Ferring, D., Haller, M., Meyer-Wolters, H. (Hrsg.): Transdisziplinäre Alter(n)sstudien - Gegenstände und Methoden. Königshausen & Neumann: Würzburg, 153-175
- Datler, W., Trunkenpolz, K. (2011): Trauerarbeit als Bildungsaufgabe im hohen Alter? Anmerkungen über Alter und Abwehr, Bildung und Forschung. In: Dörr, M., Göppel, R., Funder, A. (Hrsg.): Reifungsprozesse und Entwicklungsprozesse im Lebenszyklus. (Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 19). Psychosozial-Verlag: Gießen, 175-190
- Dilling, H. (2009): World Health Organization: Lexikon zur ICD-10-Klassifikation psychischer Störungen. Begriffe der Psychiatrie, der Psychotherapie und der seelischen Gesundheit,

- insbesondere auch des Missbrauchs psychotroper Substanzen sowie der transkulturellen Psychiatrie. Verlag Hans Huber: Bern, 2. Aufl.
- Forneck, H. J. (1992): Moderne und Bildung. Modernitätstheoretische Studie zur sozialwissenschaftlichen Reformulierung allgemeiner Bildung. Dt. Studien-Verlag: Weinheim
- Forschungseinheit psychoanalytische Pädagogik (2011): Lebensqualität im Pflegeheim. Eine empirische Untersuchung zum Lebensalltag und zur Lebensqualität von Menschen im Pflegeheim. Onlinedokument. URL:
http://www.univie.ac.at/bildungswissenschaft/papaed/forschung/x2_Lebensqualitaet.htm (23.5.2011)
- Förstl, H., Kurz, A. (2001): Demenz. In: Förstl, H (Hrsg.): Therapie neuro-psychiatrischer Erkrankungen im Alter. Urban & Fischer Verlag: Jena, 15-34
- Gatterer, G., Croy, A. (2005): Leben mit Demenz. Praxisbezogener Ratgeber für Pflege und Betreuung. Springer-Verlag: Wien
- Good, P. (1998): Maurice Merleau-Ponty. Eine Einführung. Parerga Verlag: Düsseldorf
- Harmel, K. (2011): Subjekt zwischen Abhängigkeit und Autonomie. Eine kritische Literaturanalyse und ihre Bedeutung für die Behindertenpädagogik. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Heußler, G. (2008): Beobachtungsprotokolle aus der Einzelbeobachtung von Frau Gabler. Unpubliziertes Projektmaterial
- Heußler, G. (2012): Die Auseinandersetzung mit Verlusterlebnissen im Alter als Bildungsprozess? Eine psychoanalytische Einzelfallstudie im Pflegeheim (Arbeitstitel). Diplomarbeit: Universität Wien (in Arbeit)
- Kreindl, E. (2008): Bildung im hohen Alter – (Un)Möglichkeit, Notwendigkeit, Chance oder Zumutung? Eine skeptisch-transzendental-kritische Auseinandersetzung mit der Forderung mit Bildungsarbeit mit Hochaltrigkeit. Diplomarbeit: Universität Wien
- Lamb, R., Mackota, C. (1981): Mental Illness. In: Stolov, W. C., Clowers, M. R. (Hrsg.): Handbook of severe disabilities. Verlag n.b.: Washington, 253-266
- Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung II- Methoden und Techniken. Beltz, Psychologie-Verl.-Union: Weinheim, 3. Aufl.
- Laslett, P. (1995): Das dritte Alter. Historische Soziologie des Alterns. Juventa Verlag: Weinheim; München

- Maderer, P. (2005): Integrative Geragogik – Bildungstheoretische Überlegungen. In: Pädagogische Rundschau 59, 17-25
- Mayer, K.U., Baltes, P.B. (1996): Die Berliner Altersstudie. Akademie Verlag: Berlin
- Meindorfer, T. (2008): Beobachtungsprotokolle aus der Einzelbeobachtung von Frau Murauer. Unpubliziertes Projektmaterial
- Merleau-Ponty, M. (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Walter de Gruyter: Berlin
- Meyer-Drawe (1988): Unerwartete Antworten. Leibphänomenologische Anmerkungen zur Rationalität kindlicher Lebensformen. In: Acta Paedopsychiatrica 51 (Heft 1), 245-251
- Meyer-Drawe, K. (1991): Das „Ich als Differenz der Masken“. Zur Problematik autonomer Subjektivität. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 67 (Heft 4), 390-400
- Meyer-Drawe, K. (1996): Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In: Borelli, M., Ruhloff, J. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Bände II. Schneider Verlag: Hohengehren, 85-98
- Meyer-Drawe, K. (1999a): Der lachende und der weinende Laib. Verständigungen diesseits der Vernunft. 14 Thesen. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 3, 32-36
- Meyer-Drawe, K. (1999c): Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozess. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (Heft 3) 329-336
- Meyer-Drawe, K. (2000a): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Allmacht und Ohnmacht des Ich. Peter Kirchheim-Verlag: München, 2. Aufl.
- Meyer-Drawe, K. (2000b): Die Not der Lebenskunst. Phänomenologische Überlegungen zur Bildung als Gestaltung exzentrischer Lebensverhältnisse – Fünf Überlegungen. In: Dietrich, C., Müller, H.-R. (Hrsg.) (2000): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer Weiterdenken. Weinheim: München, 147-154
- Meyer-Drawe, K. (2000c): Bildung und Identität. In: Eßbach, W. (Hrsg.) (2000): Wir/ihr/sie. Identität und Alterität in Theorie und Methode. ERGON Verlag: Würzburg, 139-150
- Meyer-Drawe, K. (2007a): Phänomenologische Pädagogik. In: Tenorth, H.-E., Tippelt, R. (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Beltz: Weinheim, Basel, 558-559
- Meyer-Drawe, K. (2007b): „Du sollst dir kein Bildnis noch Gleichnis machen ...“ – Bildung und Versagung. In: Koller, H.-Chr., Marotzki, W., Sander, O. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrungen. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Transcript-Verlag: Bielefeld, 83-94

- Mieskes, H. (1970): Geragogik – Pädagogik des Alters und des alten Menschen. In: Pädagogische Rundschau 24 (Heft 2), 90-101
- Papez, A. (2004): Seniorenstudium in NRW. Wegweiser für den Einstieg ins Studium. VDM
- Petzold, H., Bubolz, E.(Hrsg.)(1976): Bildungsarbeit mit alten Menschen. Klett Verlag: Stuttgart
- Reuter, P. (2004): Springer Lexikon Medizin. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag
- Schenda, R.(1976): „Education permanente“ für das Alter: Prinzipien einer sozialgeragogischen Bildung der Jüngeren. In: Petzold, H, Bubolz, E. (Hrsg.): Bildungsarbeit mit alten Menschen. Klett Verlag: Stuttgart, 9-36
- Schneider, J.(2004): Bildung im Netz ohne Altersschranken. Grundlagen Chancen Perspektiven. VDM
- Schöper, S. (2009): Heilpädagogische Unterstützung von alten Menschen mit Demenzerkrankung. In: Spezielle Heilpädagogik. Eine Einführung in die handlungsfeldorientierte Heilpädagogik. Kohlhammer: Stuttgart, 199-236
- Skiba, A. (1996): Fördern im Alter. Integrative Geragogik auf heilpädagogischer Grundlage. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbronn
- Speck, O. (1999): Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. E. Reinhardt: München, Basel
- Statistik Austria. (2011): Demographisches Jahrbuch 2010. Verlag Österreich GmbH: Wien
- Statistik Austria. (2010): Jahrbuch der Gesundheitsstatistik 2010. Verlag Österreich GmbH: Wien
- Stinkes, U. (1993): Spuren eines Fremden in der Nähe: das "geistig behinderte" Kind aus phänomenologischer Sicht. Königshausen & Neumann: Würzburg
- Stinkes, U. (1996): Fragmente zum Körpergespräch – Annäherung an eine heteronome Erfahrung. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 19 (Heft 5), 41-49
- Stinkes, U. (1998): Das verleblichte Bewusstsein. Über die Achtung vor Menschen mit einem schweren Hirntrauma. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 21 (Heft 6), 13-20
- Stinkes, U. (1999): Auf der Suche nach einem veränderten Bildungsbegriff. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 22 (Heft 3), 73-83
- Stinkes, U. (2004): Responsive Leiblichkeit. In: Kannewischer, S., Wagner, M., Winkler, Ch. U.a. (Hrsg.): Verhalten als subjektiv-sinnhafte Ausdrucksform. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 78-89

- Stinkes, U. (2006): Lebenspraxis und Bildung – Versorgen und Versorgt werden. In: Maier, N. J. (Hrsg.): Leben pur: Ernährung für Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen. Verlag selbstbestimmtes leben: Düsseldorf, 24-37
- Stinkes, U. (2008): Bildung als Antwort auf die Not und Nötigung sein Leben zu führen. In: Fornefeld, B.(Hrsg.): Menschen mit komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik. Reinhardt: München, 82-104
- Stolov, W. C., Clowers, M. R. (Hrsg.) (1981): Handbook of severe disabilities. Verlag n.b.: Washington
- Tenorth, H.-E., Tippelt, R. (Hrsg.) (2007): Lexikon Pädagogik. Beltz: Weinheim, Basel
- Theunissen, G. (2002): Altenbildung und Behinderung. Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als lern- und geistig behindert gelten. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbronn
- Trunkenpolz, K., Datler, W., Funder, A. Hover-Reisner, N. (2009): Von der Infant Observation zur Altersforschung: Die psychoanalytische Methode des Beobachtens nach dem Tavistock-Konzept im Kontext von Forschung. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 34, 330-351
- Turner, B. S. (2005): Disability and the sociology of the body. In: Albrecht, G.L., Seelman, K.D., Bury, M. (Hrsg.): Handbook of disability studies. Sage Publications: Thousand Oaks, California, 252-266
- Uzarewicz, Ch. (2005a): Leibphänomenologie – (k)ein Thema für Pflege? In: Perspektiven 2, 1-3
Online unter: <http://www.dip.de/materialien/perspektiven/?L=0> (Stand 21.7.2012)
- Uzarewicz, Ch., Uzarewicz, M. (2005b): Das Weite suchen. Einführung in eine phänomenologische Anthropologie für Pflege. Lucius & Lucius: Stuttgart
- Uzarewicz, Ch. (2006): Leiblichkeit. In: Dibelius, O., Uzarewicz, Ch. (Hrsg.): Pflege von Menschen höherer Lebensalter. Kohlhammer: Stuttgart, 126-146
- Veelken, L. (2000): Geragogik: Das sozialgerontologische Konzept. In: Becker, S., Veelken, L., Wallraven, K.P.(Hrsg): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Leske und Budrich: Opladen, 87-94
- Waldenfels, B. (1994): Antwortregister. Suhrkamp: Frankfurt am Main
- Wingchen, J. (2004): Geragogik. Von der Interventionsgerontologie zur Seniorenbildung. Brigitte Kunz Verlag: Hagen
- World Health Organisation (Hrsg.) (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (2005).
Online unter:

http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endfassung/icf_endfassung-2005-10-01.pdf (Stand 10.10.2009)

Woll-Schumacher, I. (1980): Desozialisation im Alter. Enke: Stuttgart

Zusag, C. (2006): Die Rettung des kleinen Entchens der Welt. Zur Dimension der Leiblichkeit im Subjektbegriff bei Käte Meyer-Drawe und dessen Bedeutung für pädagogisches Denken. Diplomarbeit: Universität Wien

Anhang

Zuordnung Frau Gabler – Beobachtungsprotokoll 1

Pflegeprotokoll: 14

Papier-Nr.: 8

Beobachtungsprotokoll-Nr.: 5

Alter der beobachteten Person: 95 Jahre

Kategorie 1: Fremdheit als Voraussetzung für Bildung – Bildung als Gestaltung von Fremdheit
--

Subkategorie 1a: Gestaltung der Fremdheit im Außen (in Bezug zu Anderen und zur Welt)	-„Frau Gabler wendet sich uns beiden zu. Ich begrüße sie mit einem ‚Guten Morgen, Frau Gabler. Ich bin jetzt wieder da, um Ihnen zuzusehen. Ist Ihnen das recht?‘ Sie blickt mich an, reicht mir die Hand, lächelt und meint: ‚Griab Ihna. Jo, i kann jo eh nix machen.‘“ (Heußler 2008, Beob. 5/1) -„Sie blickt jetzt in den Spiegel und erblickt mich. <i>Irgendwie fühle ich mich ertappt und hebe die Hand, um ihr zuzuwinken, obgleich es mir ein wenig seltsam vorkommt.</i> Frau Gabler lächelt, hebt ebenso leicht ihre Hand und sagt zu Schwester Nadine: ‚Ah de is jo a do.‘“ (Heußler 2008, Beob. 5/3). -„Frau Gabler, wollen Sie jetzt gleich nach vorne fahren?‘ Frau Gabler sagt: ‚Des geht jo net. Sie (sie deutet dabei mit ihrem Kopf auf mich) is jo do.‘ Ich werfe ein, dass ich ja mit nach vorne kommen kann. ‚Sie kann mitgehen, Frau Gabler. In einer Stunde gibt’s Mittagessen. Ich bringe sie nach vorne, ist gut?‘ Frau Gabler hebt nun ihre Schultern und fügt ein ‚No guat.‘ an.“ (Heußler 2008, Beob. 5/3) -„Sie blickt mich an und fragt mich: ‚Und wos machen’S damit?‘ ‚Womit?‘ ‚Nau mit dem do.‘, dabei vollführt sie eine Handbewegung, die den Raum zeigt. Ich bin mir nicht sicher, was sie meint und blicke sie nur an. ‚Na, dass do sitz’n.‘ ‚Sie meinen, dass ich Ihnen zusehe?‘. ‚Jo, do sehn’S jo nix, es gibt jo nix zum Seh’n. I tua jo nix.‘ Ich antworte: ‚Aber das gehört alles zu Ihrem Alltag.‘. ‚Nau jo.‘, sie hebt ein wenig ratlos ihre Schultern und schaut mich zweifelnd an. Ich bemühe mich, Frau Gabler zu erklären: ‚Ich komme von der
--	---

	Universität. Dort wird eine Studie gemacht, wie es Menschen im Pflegeheim geht und das ist der Grund, dass ich Ihnen hier zusehe und ihren Alltag beobachte.‘ ,Aha, so is des.‘, dabei nickt sie einige Male vor sich hin. Jetzt scheint Frau Gabler von meiner Antwort etwas mehr befriedigt zu sein, sie blickt mich durch ihre Brille hinweg an und lächelt.“ (Heußler 2008, Beob. 5/4) -,„Ein Mann im Schlafrock geht vorbei. Er hat den Schlafmantel nicht ganz geschlossen und wirkt als ganzes etwas schlampig, unrasiert, nicht frisiert und macht den Eindruck, auf der Suche nach etwas zu sein. Frau Gabler fixiert ihn und plötzlich bricht aus ihr heraus: ,Wann i die Mannsbilder schon seh‘, könnt‘ i ihnen eine prack’n.‘ Dabei verfolgt sie den Mann im Schlafrock mit ihren Augen. Als sie sich mir wieder zuwendet, entdecke ich ein Sprühen in ihren Augen. ,Des is jo net notwendig, so halbert nackert do herum zu rennen, oder? Is doch net schön, oder?‘ Sie blickt mich <i>fordernd</i> an, ich reagiere nicht. ,Aber i hob’ ma des g’richt’. Wann ma ana do bled kummt, macht’s ,päng’. Und a Ruh’ is.‘ Bei ,päng’ schließt sie ihre rechte Hand faustartig und vollführt eine kurze ruckartige Bewegung in Richtung ihrer Oberschenkel. Dann lächelt sie mich wieder an. <i>Es ist ein selbstbewusstes Lächeln, nicht wie sonst ein sanftes, mädchenhaftes.</i>“ (Heußler 2008, Beob. 5/5) -,„Ein anderer Mann betritt indes das Halbrund, das den Lichthof umgibt ... Dabei murmelt er, um dann wieder aufzustehen, wieder einige Schritte zu machen, sich niederzuknien und dasselbe Ritual zu wiederholen. Auf diese Weise nähert er sich unserem Tisch und geht auf Frau Gabler zu. Vor ihr bleibt er stehen, beugt sich etwas zu ihr und beginnt ein unverständliches Gemurmel. Frau Gabler sieht ihn von unten herauf an, sie scheint dabei in ihrem Rollstuhl zu wachsen, so richtet sie sich auf und sagt mit fester Stimme ,Wos willst denn do? Geh’ weiter, geh’ weiter! Do gibt’s nix für di. Weitergeh’n sollst!‘ (Heußler 2008, Beob. 5/5) -,„Sie blickt dann ein wenig um sich und äußert spontan in Richtung der hinter uns stehenden Tische: ,Do sitzt er jo, der Depp und schaut bled herum.‘ Dabei hebt sie ihr Kinn und zeigt mit ihrem Kopf in die Richtung. Sie hat sich nun ein wenig in ihrem Stuhl aufgerichtet und ihr Körper verrät Anspannung. Ich drehe mich um, am Tisch hinter uns sitzen eine Bewohnerin und ihr Besucher. Einen Tisch weiter jedoch sitzt der ,Schlampige‘ und schaut vor sich hin. Ich wende mich wieder Frau Gabler zu, sage aber nichts. Frau Gabler sieht mich an und scheint auf eine Reaktion meinerseits
--	--

	zu warten. „Des gehört sich do net, so herumzurennen. Na, des tuat ma net.“ Dabei schüttelt sie den Kopf und unterstreicht mit ihren Armen, die sie hebt, gestikulierend das Gesagte.“ (Heußler 2008, Beob. 5/5) –„Ich blicke auf die Uhr und sehe, dass die Stunde schon vorüber ist. „Frau Gabler, die Stunde ist schon vorüber. Ich möchte mich verabschieden.“ Dabei strecke ich ihr die Hand entgegen, die sie ergreift. „Sie haben aber warme Hände!“ Frau Gabler legt ihre linke Hand noch auf meine und spontan lege ich meine linke noch auf die ihre, lache und frage: „Darf ich dann nächste Woche wiederkommen?“ „Jo, kommen’S nur, auf Wiedersehen.““ (Heußler 2008, Beob. 5/7)
--	--

Subkategorie 1b: Gestaltung der Fremdheit im Inneren (Bezug zu sich selbst und dem Verhältnis zur eigenen Fremdheit)	–„Sie blickt mich an, reicht mir die Hand, lächelt und meint: „Griaß Ihna. Jo, i kann jo eh nix machen.““ (Heußler 2008, Beob. 5/1) –„Ich bin mir nicht sicher, was sie meint und blicke sie nur an. „Na, dass do sitz’n.“ „Sie meinen, dass ich Ihnen zusehe?“ „Jo, do sehn’S jo nix, es gibt jo nix zum Seh’n. I tua jo nix.““ (Heußler 2008, Beob. 5/4)
--	--

Kategorie 2: Gestaltung von Leiblichkeit bzw. Auseinandersetzung mit der eigenen Weltlichkeit als Element von Bildung

Subkategorie 2a: Gestaltung der eigenen Hinfälligkeit (Bsp. krank Sein)	–„Sie blickt mich an, reicht mir die Hand, lächelt und meint: „Griaß Ihna. Jo, i kann jo eh nix machen.““ (Heußler 2008, Beob. 5/1) –„Ich bin mir nicht sicher, was sie meint und blicke sie nur an. „Na, dass do sitz’n.“ „Sie meinen, dass ich Ihnen zusehe?“ „Jo, do sehn’S jo nix, es gibt jo nix zum Seh’n. I tua jo nix.““ (Heußler 2008, Beob. 5/4) –„„Ihre Haut ist trocken. Da besonders bei der Brust.“ „Is halt a alte Haut.“ hör’ ich Frau Gabler <i>lakonisch</i> antworten.. „Ja, so ist sie schön, nur trocken ist sie...““ (Heußler 2008, Beob. 5/2) –„Sie schaut nun vor sich, ihr Blick ist in den Lichthof gerichtet. Dann blickt sie wieder mich an. „I war jo leichtsinnig. Bin g’sess’n und hob ma denkt, es wird scho wieder. I hob mi geh’ lassen, des war a Fehler.“ Sie zuckt nun wieder mit ihren Achseln, ihr Kopf ist nach unten geneigt, die Hände in ihrem Schoß. Dann richtet sie sich wieder auf. „I hob jo niemanden mehr. Nur a Nichte, aber die hat a Kinder und ka Zeit. Dann bin i holt daher ganga. Jo und do bin i jetzt und do bleib’ i jetzt.“ Sie schaut mich an und lächelt wieder ihr
---	--

	<i>mädchenhaftes Lächeln, das jetzt irgendwie traurig erscheint.“ (Heußler 2008, Beob. 5/5).</i>
--	--

Subkategorie 2b: <i>Lachen als Ausdrucksform der Leiblichkeit</i>	„Sie blickt mich an, reicht mir die Hand, lächelt und meint: ‚Griß Ihna. Jo, i kann jo eh nix machen.‘“ (Heußler 2008, Beob. 5/1) -„Sie müht sich ab, schafft es letztendlich und schließt die letzten Knöpfe. Frau Gabler sieht ihr dabei aufmerksam zu und als sie fertig ist, lacht sie Sr. Nadine an.“ (Heußler 2008, Beob. 5/3) -„Jetzt scheint Frau Gabler von meiner Antwort etwas mehr befriedigt zu sein, sie blickt mich durch ihre Brille hinweg an und lächelt.“ (Heußler 2008, Beob. 5/4) -„Dann lächelt sie mich wieder an. <i>Es ist ein selbstbewusstes Lächeln, nicht wie sonst ein sanftes, mädchenhaftes.</i>“ (Heußler 2008, Beob. 5/5)
--	---

Subkategorie 2c: <i>Weinen als Ausdrucksform der Leiblichkeit</i>	
--	--

Subkategorie 2d: <i>Vergessen als Ausdrucksform der Leiblichkeit</i>	
---	--

Subkategorie 2e: <i>Bildung als Auseinandersetzung mit der Weltlichkeit über die Sinne (Hören, Tasten, Riechen und Schmecken)</i>	-„Frau Gabler beginnt den obersten Knopf zuzuknöpfen und fährt so fort, bis sie den in Kniehöhe erreicht hat. Dieser scheint Schwierigkeiten zu machen, doch sie versucht es immer wieder.“ (Heußler 2008, Beob. 5/3) -„Sie greift nach ihrem Täschchen, öffnet es und holt ein Stofftaschentuch hervor. Sie faltet es auseinander und fährt sich damit über ihre Nase und dann über ihre Lippen. Dann faltet sie es wieder sorgfältig und gibt es zurück ins Täschchen, das sie gleich wieder neben sich verstaut.“ (Heußler 2008, Beob. 5/5)
--	--

Kategorie 3: Intersubjektivität als Rahmen für Bildung

Subkategorie 3a: <i>Gestaltung des Scheiterns aneinander im Sinne exzentrischer Lebensverhältnisse (bedingt durch Divergenzen und Fremdheit des anderen)</i>	
---	--

Subkategorie 3b: Dimension der Angewiesenheit als Voraussetzung für Bildung	-,,,...Die Knöpfe, können Sie sich die Knöpfe selbst zumachen? Sie können das, nicht, Frau Gabler?“ „Jo freilich.“ Frau Gabler beginnt den obersten Knopf zuzuknöpfen und fährt so fort, bis sie den in Kniehöhe erreicht hat. Dieser scheint Schwierigkeiten zu machen, doch sie versucht es immer wieder ... Ab und zu blickt sie auf Frau Gabler, die mit dem Zuknöpfen ihres Kleides beschäftigt ist. „Können’S ma do helfen? Der wü net.“ „Natürlich.“ Sr. Nadine kniet sich vor Frau Gabler und versucht den Knopf zuzumachen... Doch auch sie versucht es mehrere Male. „Sehen Sie, das ist auch für mich schwierig, Frau Gabler. Das Loch ist irgendwie zu klein.“ Sie müht sich ab, schafft es letztendlich und schließt die letzten Knöpfe. Frau Gabler sieht ihr dabei aufmerksam zu und als sie fertig ist, lacht sie Sr. Nadine an.“(Heußler 2008, Beob. 5/3)
---	---

Subkategorie 3c: Entstehung von Neuem, Schöpferischem	-,,,...Die Knöpfe, können Sie sich die Knöpfe selbst zumachen? Sie können das, nicht, Frau Gabler?“ „Jo freilich.“ Frau Gabler beginnt den obersten Knopf zuzuknöpfen und fährt so fort, bis sie den in Kniehöhe erreicht hat. Dieser scheint Schwierigkeiten zu machen, doch sie versucht es immer wieder ... Ab und zu blickt sie auf Frau Gabler, die mit dem Zuknöpfen ihres Kleides beschäftigt ist. „Können’S ma do helfen? Der wü net.“ „Natürlich.“ Sr. Nadine kniet sich vor Frau Gabler und versucht den Knopf zuzumachen... Doch auch sie versucht es mehrere Male. „Sehen Sie, das ist auch für mich schwierig, Frau Gabler. Das Loch ist irgendwie zu klein.“ Sie müht sich ab, schafft es letztendlich und schließt die letzten Knöpfe. Frau Gabler sieht ihr dabei aufmerksam zu und als sie fertig ist, lacht sie Sr. Nadine an.“ (Heußler 2008, Beob. 5/3)
---	--

Kategorie 4: Responsivität als Bestandteil von Bildungsprozessen

Subkategorie 4a: Geduld und zuhören Können als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität (Wahren ethischer Werte)	-,,,So Frau Gabler, jetzt aufstehen und anhalten. Augenblick. Ja, so ist es gut. Setzen Sie sich. Sitzen Sie gut?“ „Ich gehe jetzt raus und komme dann gleich wieder rein, ja, Frau Gabler?“ „Jo, is recht.“ Beim Rauskommen schließt Pflegerin Nadine ein wenig die Schiebetür.““ (Heußler 2008, Beob. 5/1) -,,,Dann fragt sie, indem sie sich schon zur Badtüre wendet, ob sie schon kommen könne und drinnen angekommen, ob sie (Frau Gabler) schon fertig sei. Ich kann nicht verstehen, was Frau Gabler sagt, entnehme
---	---

	aber den Anweisungen der Schwester, dass sie schon fertig ist.“ (Heußler 2008, Beob. 5/2) -,,...Jetzt kommen die Hände, Frau Gabler, wollen Sie sie selbst waschen oder soll ich?““ (Heußler 2008, Beob. 5/2) -,,So und jetzt ein wenig cremen. Wollen Sie sich selbst eincremen?“ Frau Gabler murmelt etwas, das ich nicht verstehe. „Haben Sie nie Creme verwendet?““ (Heußler 2008, Beob. 5/2)
--	--

Subkategorie 4b: Gewähren physischer Kontakte unter Einbeziehung der Sinne als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität	-,,Schwester Nadine nimmt nun am anderen Platz. „So, Frau Gabler, ich muss jetzt noch weiter, komme aber dann wieder zu Ihnen, um den Fuß zu verbinden. Ja?“ Sie greift nach Frau Gablers Hand und bemerkt unmittelbar: „Die ist aber kalt.“, sie greift nach der anderen ...“ (Heußler 2008, Beob. 5/ 4) -,,Dabei strecke ich ihr die Hand entgegen, die sie ergreift.“ (Heußler 2008, Beob. 5/7)
--	--

Subkategorie 4c: Gestaltung der Responsivität in Form des Körpergesprächs über Berührungen und Tasten	-,,Dabei strecke ich ihr die Hand entgegen, die sie ergreift. „Sie haben aber warme Hände!“ Frau Gabler legt ihre linke Hand noch auf meine und spontan lege ich meine linke noch auf die ihre, lache und frage: „Darf ich dann nächste Woche wiederkommen?“ „Jo, kommen’S nur, auf Wiedersehen.““ (Heußler 2008, Beob. 5/7)
---	---

Zuordnung Frau Gabler – Beobachtungsprotokoll 2

Pflegeprotokoll: 10

Papier-Nr: 9

Beobachtungsprotokoll-Nr.: 6

Alter der beobachteten Person: 95 Jahre

Kategorie 1: Fremdheit als Voraussetzung für Bildung – Bildung als Gestaltung von Fremdheit

Subkategorie 1a: Gestaltung der Fremdheit im Außen (in Bezug zu Anderen und zur Welt)	-„Ich gehe auf Frau Gabler zu und begrüße sie mit einem ‚Guten Morgen, Frau Gabler.‘ Frau Gabler reicht mir die Hand, lächelt mich an und antwortet: ‚Ah, san’S wieda do, griäß Ihna.‘ ‚Frau Gabler, darf ich Ihnen heute wieder zusehen?‘ ‚Jo, warum net?‘“ (Heußler 2008, Beob. 6/1) -„Ich betrete das Bad, Frau Gabler schaut mich durch den Spiegel an, ich nicke ihr zu und sie lächelt zurück.“ (Heußler 2008, Beob. 6/2) -„Ich wende mich an Frau Gabler und sage ihr, dass die Stunde schon wieder vorüber sei und ich mich verabschieden müsste. ‚Kumman’S wieder?‘ ‚Ja, nächsten Dienstag komme ich wieder, Frau Gabler, wenn ich darf.‘ ‚Jo kumm, nur.‘“ (Heußler 2008, Beob. 6/6)
Subkategorie 1b: Gestaltung der Fremdheit im Inneren (Bezug zu sich selbst und dem Verhältnis zur eigenen Fremdheit)	-„„Alt is’, die Haut.‘. Dabei kichert Frau Gabler und fügt an: ‚Do kann ma nix mach’n.‘“ (Heußler 2008, Beob. 6/3) -„Sie zeigt nach draußen auf die umliegende Umgebung und kommentiert: ‚Do drauß’n, des wor’n alles anmal Gärten und Wiesen. Do drüben war a Tankstell’, die is immer no, die hoben’s lassen. Dort bin i in’d Schul ganga.‘ Kurze Pause, in der sie nach unten blickt. ‚Wir wor’n drei Mädchen und drei Buam. A Schwester is in Amerika. Alle haben Kinder g’habt.‘ Wieder kurze Pause. ‚Und i war in Deutschland, Spanien und hob mir die Welt ang’schaut und dann wor i alt.‘ Sie hat nun einen mir traurig anmutenden Gesichtsausdruck und schweigt.“ (Heußler 2008, Beob. 6/5) -„Sie blickt mich an und fragt unvermittelt: ‚Wann kommen’S wieder?‘ ‚Nächste Woche. Ich komme jeden Dienstag.‘ ‚Ah so? Wer waß, ob i nächste Woche no do bin.‘ Dabei blickt sie mich wieder lächelnd an, hebt ein

	wenig ihre Schultern und hat ihre Hände im Schoß. „Jo, des kann jo schnell geh’. I bin jo scho 96 Jahr’ alt.“ Sie hält inne und scheint nachzudenken. „Jo, es kann jo an Pumpera mach’n. I kann nix sag’n, i hob a schön’s Leben g’habt. Mir is guat ganga. Aber anmal muaß es jo an Pumpera machen, oder?“ Ich nicke und <i>spüre wieder Traurigkeit in mir aufsteigen</i>. Kurze Pause. „Was kann ma moch’n? I kann nix moch’n.“ Schulterzucken.“ (Heußler 2008, Beob. 6/5)
--	--

**Kategorie 2: Gestaltung von Leiblichkeit bzw. Auseinandersetzung
mit der eigenen Weltlichkeit als Element von Bildung**

Subkategorie 2a: Gestaltung der eigenen Hinfälligkeit (Bsp. krank Sein)	–„„Alt is’, die Haut.“. Dabei kichert Frau Gabler und fügt an: „Do kann ma nix mach’n.““ (Heußler 2008, Beob. 6/3) –„Sie zeigt nach draußen auf die umliegende Umgebung und kommentiert: „Do drauß’n, des wor’n alles anmal Gärten und Wiesen. Do drüben war a Tankstell’, die is immer no, die hoben’s lassen. Dort bin i in’d Schul ganga.“ Kurze Pause, in der sie nach unten blickt. „Wir wor’n drei Mädchen und drei Buam. A Schwester is in Amerika. Alle haben Kinder g’habt.“ Wieder kurze Pause. „Und i war in Deutschland, Spanien und hob mir die Welt ang’schaut und dann wor i alt.“ Sie hat nun einen mir traurig anmutenden Gesichtsausdruck und schweigt.“ (Heußler 2008, Beob. 6/5) –„Sie blickt mich an und fragt unvermittelt: „Wann kommen’S wieder?“ „Nächste Woche. Ich komme jeden Dienstag.“ „Ah so? Wer waß, ob i nächste Woche no do bin.“ Dabei blickt sie mich wieder lächelnd an, hebt ein wenig ihre Schultern und hat ihre Hände im Schoß. „Jo, des kann jo schnell geh’. I bin jo scho 96 Jahr’ alt.“ Sie hält inne und scheint nachzudenken. „Jo, es kann jo an Pumpera mach’n. I kann nix sag’n, i hob a schön’s Leben g’habt. Mir is guat ganga. Aber anmal muaß es jo an Pumpera machen, oder?“ Ich nicke und <i>spüre wieder Traurigkeit in mir aufsteigen</i>. Kurze Pause. „Was kann ma moch’n? I kann nix moch’n.“ Schulterzucken.“ (Heußler 2008, Beob. 6/5)
---	--

Subkategorie 2b: Lachen als Ausdrucksform der Leiblichkeit	–„Frau Gabler reicht mir die Hand, lächelt mich an und antwortet: „Ah, san’S wieda do, griäß Ihna.“ „Frau Gabler, darf ich Ihnen heute wieder zusehen?“ „Jo, warum net?““ (Heußler 2008, Beob. 6/1) –„Ich betrete das Bad, Frau Gabler schaut mich durch
--	--

	den Spiegel an, ich nicke ihr zu und sie lächelt zurück.“ (Heußler 2008, Beob. 6/2) –, „Alt is’, die Haut.‘. Dabei kichert Frau Gabler und fügt an: ‚Do kann ma nix mach’n.‘ “ (Heußler 2008, Beob. 6/3) –, „Dann wirft sie einen Blick in den Spiegel, lächelt, streicht sich über den Kragen und meint: ‚So jetzt stimmt’s, so g’hörts.‘ Pfleger Johannes lächelt sie an und sie lächelt ihr mädchenhaftes Lächeln zurück.“ (Heußler 2008, Beob. 6/4) –, „Diese lacht, streichelt über Frau Gablers Kopf und sagt lachend: ‚Ja, arbeiten, Omilein. Sag’ ihnen, dass ich meine Arbeit gut mache, ja?‘ Es klingt alles scherzhaft. ‚Jo freili machst das guat, des waß i jo.‘ antwortet Frau Gabler und nickt lachend dabei. <i>Sie macht einen gelösten, fast jugendlich anmutenden Eindruck während dieser Szene.</i>“ (Heußler 2008, Beob. 6/6)
--	--

Subkategorie 2c: Weinen als Ausdrucksform der Leiblichkeit	
---	--

Subkategorie 2d: Vergessen als Ausdrucksform der Leiblichkeit	
--	--

Subkategorie 2e: Bildung als Auseinandersetzung mit der Weltlichkeit über die Sinne (Hören, Tasten, Riechen und Schmecken)	–, „Frau Gabler greift nach dem Waschlappen. ‚Ist es warm genug?‘ fragt der Pfleger nun. ‚Jo, is’ eh schön warm.‘ lautet die Antwort. Dann säubert sie damit ihr Gesicht. Sorgfältig umgeht sie beim Waschen ihre schwarz nachgezogenen Brauen. Sie fährt sich über die Stirne, über ihre Augenpartie, Wangen und Mund. Dann noch einmal unten ihren Augen, die Wangen und dann nochmals die Stirne. Sie tut dies mit höchster Hingabe und Konzentration.“ (Heußler 2008, Beob. 6/2) –, „Frau Gabler beginnt nun erst ihre Hände, dann ihre Arme zu waschen ... Auffallend ist ihre Hingabe, ihre volle Konzentration. Sie säubert auch ihr Dekolleté. Dann übergibt sie den Waschlappen wieder Pfleger Johannes. Und er reicht ihr ein Handtuch. Frau Gabler trocknet sich ab“ (Heußler 2008, Beob. 6/3) –, „Frau Gabler greift nach ihrem Täschchen, das links im Rollstuhl steckt und holt sich ein Taschentuch raus, fährt sich über die Nase und dann über die Lippen.“ (Heußler 2008, Beob. 6/4)
---	---

Kategorie 3: Intersubjektivität als Rahmen für Bildung

Subkategorie 3a: Gestaltung des Scheiterns aneinander im Sinne exzentrischer Lebensverhältnisse (bedingt durch Divergenzen und Fremdheit des anderen)	
Subkategorie 3b: Dimension der Angewiesenheit als Voraussetzung für Bildung	-,„Wollen Sie selber waschen, ja?“ Frau Gabler greift nach dem Waschlappen. „Ist es warm genug?“ fragt der Pfleger nun. „Jo, is’ eh schön warm.“ lautet die Antwort. Dann säubert sie damit ihr Gesicht. ... Sie tut dies mit höchster Hingabe und Konzentration. Dann schaut sie Pfleger Johannes, der sich neben sie gehockert und sie aufmerksam beobachtet hat, an und gibt ihm den Waschlappen. Er nimmt ihn und sagt: „Die Augen Frau Gabler, da ist noch was. Darf ich?“. Und mit diesen Worten reinigt Johannes nochmals die Augen, in denen noch ein wenig Sekret zu sehen ist. Dann steht er auf, öffnet wieder den Wasserhahn, wäscht den Lappen aus, seift ihn erneut ein und übergibt ihn Frau Gabler. „So, Frau Gabler, die Hände.“ Frau Gabler beginnt nun erst ihre Hände, dann ihre Arme zu waschen. ... Dann übergibt sie den Waschlappen wieder Pfleger Johannes. Und er reicht ihr ein Handtuch. Frau Gabler trocknet sich ab. Pfleger Johannes wäscht den Waschlappen wieder aus und sagt: „Nun noch den Rücken, ja?“. Dann reinigt er <i>sanft</i> den Rücken Frau Gablers und meint durch den Spiegel zu ihr gewandt: „Gut so?“. Frau Gabler nickt. Als er den Rücken gereinigt hat, beugt er sich zu Frau Gabler und meint: „Ein wenig vorne auch noch, ja?“ und wäscht ihr Bauch und Brüste.“ (Heußler 2008, Beob. 6/2-3) -,„Der Pfleger legt das Handtuch weg und greift nach einer großen Plastikflasche, die er öffnet. „Und nun einschmieren, ja?“. Frau Gabler betrachtet die Flasche <i>etwas skeptisch</i>. Der Pfleger wiederholt: „Das ist gut für Sie. Die Haut ist so trocken.“ Frau Gabler schaut ihn an und schränkt ein: „Na guat, aber net ins G’sicht. Des vertrog’ i net.“ Pfleger Johannes nickt und wiederholt „Nicht Gesicht.“ Dann beginnt er Frau Gablers Oberkörper und Arme einzucremen.“ (Heußler 2008, Beob. 6/3) -,„Dann fragt er sie, ob sie die Knöpfe zumachen wolle. Frau Gabler reagiert nicht. „Soll ich die Knöpfe zumachen, Frau Gabler, ja?“ „Machen’s Sie’s zua.“ Der Pfleger beginnt nun die oberen Knöpfe zu schließen. Als

	er sie in etwa zur Hälfte geschlossen hat, bittet er sie dann noch einmal aufzustehen. ... Frau Gabler wirft einen <i>kritischen</i> Blick in den Spiegel und meint dann zum Pfleger gewandt: ‚Stimmt des so? San de richtig?‘ Sie zeigt dabei auf die Knöpfe. Pfleger Johannes kontrolliert und sagt dann entschuldigend: ‚Nein, das ist nicht richtig. Tut mir leid, Frau Gabler, das habe ich falsch gemacht.‘ Dabei beginnt er den obersten Knopf wieder zu öffnen und setzt dies bis zum Ende der Knopfleiste fort, um dann die Knöpfe in der richtigen Reihenfolge zu schließen. Frau Gabler beobachtet ihn ganz genau. Dann wirft sie einen Blick in den Spiegel, lächelt, streicht sich über den Kragen und meint: ‚So jetzt stimmt’s, so g’hörts.‘ Pfleger Johannes lächelt sie an und sie lächelt ihr mädchenhaftes Lächeln zurück.“ (Heußler 2008, Beob. 6/3-4) -„Sie nimmt ihre Brille ab und betrachtet sie eingehend, indem sie sie vor ihren Augen dreht und wendet. Dann streicht sie den Bügel entlang und meint: ‚Des müßt’ ma a richten. I hob’s eh scho g’sagt, aber do kann man sag’n, was man will. Es hat jo kaner Zeit. Und i allein kann net.‘ Sie setzt sich ihre Brille wieder auf.“ (Heußler 2008, Beob. 6/5)
--	---

Subkategorie 3c: Entstehung von Neuem, Schöpferischem	-„Dabei beginnt er den obersten Knopf wieder zu öffnen und setzt dies bis zum Ende der Knopfleiste fort, um dann die Knöpfe in der richtigen Reihenfolge zu schließen. Frau Gabler beobachtet ihn ganz genau. Dann wirft sie einen Blick in den Spiegel, lächelt, streicht sich über den Kragen und meint: ‚So jetzt stimmt’s, so g’hörts.‘ Pfleger Johannes lächelt sie an und sie lächelt ihr mädchenhaftes Lächeln zurück.“ (Heußler 2008, Beob. 6/4) -„Gehorsam führt Frau Gabler das Glas zu ihrem Mund und nimmt einen kräftigen Schluck. ‚Ah‘, sagt sie lächelnd zu Johannes, ‚Frisch vom Zapfen.‘ Der Pfleger scheint sie nicht ganz verstanden zu haben, nickt lächelnd und sagt nun: ‚Frau Gabler, ich habe jetzt noch andere Bewohner, ja? Ich komme später wieder.‘“ (Heußler 2008, Beob. 6/4)
---	--

Kategorie 4: Responsivität als Bestandteil von Bildungsprozessen

Subkategorie 4a: Wahren ethischer Werte, wie Geduld und zuhören Können als	-„Pfleger Johannes ist nach mir ins Zimmer getreten und etwas hinter mir zurückgeblieben. Jetzt kommt er nach vorne, geht in die Knie, so dass er und Frau Gabler in
--	---

<i>Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität</i>	etwa auf gleicher Augenhöhe sind und fragt Frau Gabler: „Frau Gabler, ich helfe Sie waschen, ja?““ (Heußler 2008, Beob. 6/1) –„Ich höre, wie Pfleger Johannes Frau Gabler bittet, kurz aufzustehen. „Bitte da anhalten, ja.“ „Ein wenig nach vor.“ „So ist gut.“ „Geht es so Frau Gabler, ja? Ich komme wieder, wenn sie fertig sind, ja?““ (Heußler 2008, Beob. 6/2) –„Dann schaut sie Pfleger Johannes, der sich neben sie gehockert und sie aufmerksam beobachtet hat, an und gibt ihm den Waschlappen.“ (Heußler 2008, Beob. 6/2) –„Pfleger Johannes lächelt und schickt sich an, Frau Gabler abzutrocknen. Er macht dies mit ruhigen, behutsamen Bewegungen.“ (Heußler 2008, Beob. 6/3)
---	--

Subkategorie 4b: <i>Gewähren physischer Kontakte unter Einbeziehung der Sinne als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität</i>	–„Frau Gablers Gesicht macht einen entspannten und abwartenden Eindruck. Als Pfleger Johannes sie mit den Worten vorbereitet: „Und jetzt ziehen wir das Unterhemd aus, ja?“ wendet sie sich ihm ein wenig zu und der Pfleger zieht ihr das Unterhemd vorsichtig aus.“ (Heußler 2008, Beob. 6/2) –„Dann schaut sie Pfleger Johannes, der sich neben sie gehockert und sie aufmerksam beobachtet hat, an und gibt ihm den Waschlappen. Er nimmt ihn und sagt: „Die Augen Frau Gabler, da ist noch was. Darf ich?“. Und mit diesen Worten reinigt Johannes nochmals die Augen, in denen noch ein wenig Sekret zu sehen ist. Dann steht er auf, öffnet wieder den Wasserhahn, wäscht den Lappen aus, seift ihn erneut ein und übergibt ihn Frau Gabler. „So, Frau Gabler, die Hände.““ (Heußler 2008, Beob. 6/2-3) –„Pfleger Johannes wäscht den Waschlappen wieder aus und sagt: „Nun noch den Rücken, ja?“. Dann reinigt er <i>sanft</i> den Rücken Frau Gablers...“ (Heußler 2008, Beob. 6/3)
---	---

Subkategorie 4c: <i>Gestaltung der Responsivität in Form des Körpergesprächs über Berührungen und Tasten</i>	–„Dann steht er auf, öffnet wieder den Wasserhahn, wäscht den Lappen aus, seift ihn erneut ein und übergibt ihn Frau Gabler. „So, Frau Gabler, die Hände.“ Frau Gabler beginnt nun erst ihre Hände, dann ihre Arme zu waschen. Sie hebt dabei ihre Arme und wäscht auch ihre Achseln. Ihr Rücken ist schmal und zart und eigentlich kaum faltig. Nur beim Heben der Arme wird bei den Achseln etwas überschüssige Haut sichtbar. Auffallend ist ihre Hingegenheit, ihre volle Konzentration. Sie säubert auch ihr Dekolleté. Dann übergibt sie den Waschlappen wieder Pfleger Johannes. Und er reicht ihr
--	--

	ein Handtuch. Frau Gabler trocknet sich ab. Pfleger Johannes wäscht den Waschlappen wieder aus und sagt: „Nun noch den Rücken, ja?“. Dann reinigt er <i>sanft</i> den Rücken Frau Gablers und meint durch den Spiegel zu ihr gewandt: „Gut so?“. Frau Gabler nickt. Als er den Rücken gereinigt hat, beugt er sich zu Frau Gabler und meint: „Ein wenig vorne auch noch, ja?“ und wäscht ihr Bauch und Brüste. „Sie haben trockene Haut. Wir müssen dann eincremen, ja?“ „Alt is‘, die Haut.“ Dabei kichert Frau Gabler und fügt an: „Do kann ma nix mach’n.“ Pfleger Johannes lächelt und schickt sich an, Frau Gabler abzutrocknen. Er macht dies mit ruhigen, behutsamen Bewegungen. Frau Gabler verfolgt sein Tun durch den Spiegel hindurch.“ (Heußler 2008, Beob. 6/2-3) –„Pfleger Johannes lächelt und schickt sich an, Frau Gabler abzutrocknen. Er macht dies mit ruhigen, behutsamen Bewegungen. Frau Gabler verfolgt sein Tun durch den Spiegel hindurch. Der Pfleger legt das Handtuch weg und greift nach einer großen Plastikflasche, die er öffnet. „Und nun einschmieren, ja?“. Frau Gabler betrachtet die Flasche <i>etwas skeptisch</i>. Der Pfleger wiederholt: „Das ist gut für Sie. Die Haut ist so trocken.“ Frau Gabler schaut ihn an und schränkt ein: „Na guat, aber net ins G’sicht. Des vertrog’ i net.“ Pfleger Johannes nickt und wiederholt „Nicht Gesicht.“ Dann beginnt er Frau Gablers Oberkörper und Arme einzucremen.“ (Heußler 2008, Beob. 6/3) –„„Na, Schatz, haben Sie Besuch?“ Sie kommt dabei mit ihrem Gesicht dem Frau Gablers sehr nahe. Frau Gabler führt ihre Hand zur Wange der Schwester, streichelt sie und sagt strahlend: „Jo, Schwesterherz!“ „Ja, Schatzilein?“ ... Frau Gabler zieht den Kopf der Schwester zu sich heran, indem sie ihn mit der zweiten Hand umfasst und küsst die Schwester auf die Wange.“ Diese lacht, streichelt über Frau Gablers Kopf und sagt lachend: „Ja, arbeiten, Omilein. Sag’ ihnen, dass ich meine Arbeit gut mache, ja?“ Es klingt alles scherzhaft. „Jo freili machst das guat, des waß i jo.“ antwortet Frau Gabler und nickt lachend dabei. <i>Sie macht einen gelösten, fast jugendlich anmutenden Eindruck während dieser Szene.</i>“ (Heußler 2008, Beob. 6/6)
--	--

Zuordnung Frau Gürtler – Beobachtungsprotokoll 1

Pflegeprotokoll: 11

Papiernr.: 8

Beobachtungsprotokollnr.: 4

Alter der beobachteten Person: 82 Jahre

<i>Kategorie 1: Fremdheit als Voraussetzung für Bildung – Bildung als Gestaltung von Fremdheit</i>

<i>Subkategorie 1a:</i> Gestaltung der Fremdheit im Außen (in Bezug zu Anderen und zur Welt)	-„Frau Gürtler sitzt am Stuhl. Ihr Kopf ist nach unten gebeugt und ihre Augen geschlossen. Beide Hände hat sie im Schoß liegen. Ich gehe zu ihr hin und sage, indem ich ihre Hand streichle: ‚Grüß Gott Frau Gürtler. Ich sehe Ihnen heute wieder eine Stunde zu. Ist Ihnen das eh recht?‘ Sie sieht etwas zu mir auf und antwortet: ‚Aber ja.‘ Ich lächle.“ (Bisanz 2008, Beob. 4/2) -„Ich beschließe jetzt zu Frau Gürtler zu gehen und mich zu verabschieden, dann wecke ich sie wenigstens nicht noch zusätzlich auf. Ich gehe also um den Tisch herum, streiche Frau Gürtler über den Rücken und nenne sie beim Namen. Sie sieht etwas zu mir herüber und ich meine, dass ich jetzt wieder gehen werde, aber nächste Woche wieder komme. Sie meint: ‚Das ist schön‘, und gibt mir die Hand. Ich streiche ihr nochmals über den Rücken und gehe dann weg.“ (Bisanz 2008, Beob. 4/9)
---	--

<i>Subkategorie 1b:</i> Gestaltung der Fremdheit im Inneren (Bezug zu sich selbst und dem Verhältnis zur eigenen Fremdheit)	
--	--

<i>Kategorie 2: Gestaltung von Leiblichkeit bzw. Auseinandersetzung mit der eigenen Weltlichkeit als Element von Bildung</i>

<i>Subkategorie 2a:</i> Gestaltung der eigenen Hinfälligkeit (Bsp. krank Sein)	
---	--

<i>Subkategorie 2b:</i> Lachen als Ausdrucksform der Leiblichkeit	-„Im Aufstehen spricht die Schwester Frau Gürtler mit ihrem Namen an und meint, dass sie die Augen öffnen soll. Frau Gürtler sieht auf, öffnet die Augen und lächelt
--	--

	die Schwester an, die im gleichen Moment auch lächelt und ihr freudig zuspricht, wie toll sie das macht.“ (Bisanz 2008, Beob. 4/4) –„Wieder nimmt sie Frau Gürtler an beiden Händen und geht rückwärts mit ihr aus dem Badezimmer hinaus. Auf dem Weg aus dem Bad bleibt sie neuerlich stehen, beugt sich etwas nach unten, um ihr ins Gesicht zu sehen und meint dann, dass Frau Gürtler sie ansehen soll. Frau Gürtler blickt auf, öffnet die Augen und beide lächeln gleichzeitig. Frau Gürtler blüht auf und ihr lächeln ist sehr breit.“ (Bisanz 2008, Beob. 4/5)
--	--

Subkategorie 2c: Weinen als Ausdrucksform der Leiblichkeit	
---	--

Subkategorie 2d: Vergessen als Ausdrucksform der Leiblichkeit	
--	--

Subkategorie 2e: Bildung als Auseinandersetzung mit der Weltlichkeit über die Sinne (Hören, Tasten, Riechen und Schmecken)	
---	--

Kategorie 3: Intersubjektivität als Rahmen für Bildung

Subkategorie 3a: Gestaltung des Scheiterns aneinander im Sinne exzentrischer Lebensverhältnisse (bedingt durch Divergenzen und Fremdheit des anderen)	–„Zuerst ist Frau Gürtler still, doch nach kurzer Zeit beginnt sie immer wieder ‚weg‘ zu sagen. ‚Weg, weg, weg, schrecklich, weg, weg, weg, weg, furchtbar, weg, weg.‘ Die ganze Duschphase lang jammert sie. Ab und zu gibt sie auch ein Stöhnen von sich, das bedeutet, wie unangenehm ihr das ist.“ (Bisanz 2008, Beob. 4/3) –„Ihr Kopf ist weiter nach unten gebeugt und ihre Augen geschlossen. Die Schwester sucht nach Zahnpasta und Zahnbürste. Sie sieht zu den Bechern hin, meint, dass keine Zahnpasta da wäre und fragt Frau Gürtler: ‚Frau Gürtler, wo ist denn Ihre Zahnpasta?‘ Frau Gürtler antwortet nicht.“ (Bisanz 2008, Beob. 4/4) –„Die Schwester meint: ‚Frau Gürtler, Sie können sich auch im Spiegel anschauen.‘ Obwohl sie den Satz wiederholt reagiert Frau Gürtler nicht. Sie hat die Augen weitgehend geschlossen und putzt so ihre Zähne.“ (Bisanz 2008, Beob. 4/5) –„Die Pflegerin sieht die Brille, nimmt sie schon in die Hand und fragt dann: ‚Möchten Sie die Brille
--	---

	aufsetzen?‘ Da Frau Gürtler nicht antwortet und sich auch sonst nicht rührt legt sie die Brille wieder hin und sagt mehr zu sich selbst, dass sie sie ihr dann später geben wird.“ (Bisanz 2008, Beob. 4/5) -,„Einige Momentan später schaltet die Pflegerin den Föhn aus und fragt nach, was sie gesagt hat, doch Frau Gürtler antwortet nicht und so schaltet sie den Föhn wieder ein.“ (Bisanz 2008, Beob. 4/6)
--	--

Subkategorie 3b: Dimension der Angewiesenheit als Voraussetzung für Bildung	-,„Dabei sagt sie zur Frau Gürtler, dass sie ihr das Handtuch umhängt, damit der Pulli nicht ganz nass wird. Frau Gürtler lässt alles mit sich machen.“ (Bisanz 2008, Beob. 4/4) -,„Die Schwester lobt sie und fragt sie, ob sie probieren möchte selbst zu putzen. Frau Gürtler bejaht dies und so gibt ihr die Schwester die Zahnbürste in die rechte Hand. Frau Gürtler führt sie langsam, mit zittriger Hand zum Mund. Relativ unkoordiniert und mit stark zittrigen Händen fährt sich Frau Gürtler im Mund herum. Die Schwester meint: ‚Frau Gürtler, Sie können sich auch im Spiegel anschauen.‘ Obwohl sie den Satz wiederholt reagiert Frau Gürtler nicht. Sie hat die Augen weitgehend geschlossen und putzt so ihre Zähne. Nach ein paar Mal hin und her fahren und sehr zittrigen Bewegungen fragt die Schwester: ‚Darf ich jetzt übernehmen?‘ Frau Gürtler nimmt die Zahnbürste aus dem Mund und die Schwester nimmt sie. Nun beginnt die Schwester ihr die Zähne zu putzen...“ (Bisanz 2008, Beob 4/5) -,„Dann aber geht sie noch ein paar Schritte weiter zu Frau Gürtler und meint, dass sie den Ärmel des rosa Pullis halten soll. Während sie ihr das sagt gibt sie Frau Gürtler den Ärmel in die Hand, sodass sie ihn mit den Fingern halten kann. Nun zieht ihr die Schwester die Weste den rechten Arm hoch. Obwohl Frau Gürtler die Augen nicht geöffnet hat und der Kopf weiterhin nach unten gebeugt ist, zieht sie selbst den linken Ärmel mit der rechten Hand etwas nach unten, sodass sie ihn mit den Fingern der linken Hand festhalten kann. Nun kann ihr die Pflegerin schon den Ärmel der Weste über den linken Arm ziehen. Die Pflegerin meint nun, dass Frau Gürtler kurz aufstehen solle und hilft ihr dabei. Als Frau Gürtler steht richtet ihr die Pflegerin die Weste und hilft ihr danach wieder beim Hinsetzen“ (Bisanz 2008, Beob. 4/6)
---	--

Subkategorie 3c: Entstehung von Neuem, Schöpferischem	-„Dann aber geht sie noch ein paar Schritte weiter zu Frau Gürtler und meint, dass sie den Ärmel des rosa Pullis halten soll. Während sie ihr das sagt gibt sie Frau Gürtler den Ärmel in die Hand, sodass sie ihn mit den Fingern halten kann. Nun zieht ihr die Schwester die Weste den rechten Arm hoch. Obwohl Frau Gürtler die Augen nicht geöffnet hat und der Kopf weiterhin nach unten gebeugt ist, zieht sie selbst den linken Ärmel mit der rechten Hand etwas nach unten, sodass sie ihn mit den Fingern der linken Hand festhalten kann. Nun kann ihr die Pflegerin schon den Ärmel der Weste über den linken Arm ziehen. Die Pflegerin meint nun, dass Frau Gürtler kurz aufstehen solle und hilft ihr dabei. Als Frau Gürtler steht richtet ihr die Pflegerin die Weste und hilft ihr danach wieder beim Hinsetzen“ (Bisanz 2008, Beob. 4/6) -„Auf dem Weg aus dem Bad bleibt sie neuerlich stehen, beugt sich etwas nach unten, um ihr ins Gesicht zu sehen und meint dann, dass Frau Gürtler sie ansehen soll. Frau Gürtler blickt auf, öffnet die Augen und beide lächeln gleichzeitig. Frau Gürtler blüht auf und ihr lächeln ist sehr breit.“ (Bisanz 2008, Beob. 4/5)
---	---

Kategorie 4: Responsivität als Bestandteil von Bildungsprozessen

Subkategorie 4a: Wahren ethischer Werte, wie Geduld und zuhören Können als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität	-„Sie beugt sich nach unten zu Frau Gürtler und begrüßt sie. Sie fragt sie, wie es ihr geht und Frau Gürtler erklärt, dass sie Schmerzen habe. Ich kann zuerst nicht verstehen wo sie Schmerzen hat, doch die Schwester fragt weiter, ob die Schmerzen oben oder unten seien. Frau Gürtler erklärt, dass es oben sei. Dann meint die Schwester weiter, dass sie jetzt Zähneputzen gehen und dann sind die Schmerzen vielleicht eh wieder weg und wenn nicht, dann werde sie mit der Frau Doktor sprechen. Frau Gürtler stimmt ihr zu...“ (Bisanz 2008, Beob. 4/1) -„Wie geht's Ihnen sonst, Frau Gürtler?‘ Sie antwortet, indem sie leicht ihren Kopf hebt: ‚Wo solls hin gehen?‘ Die Pflegerin lächelt und meint langsam und deutlich sprechend: ‚Wie es Ihnen geht? Eh gut, oder?‘ Frau Gürtler antwortet mit einem: ‚Ja, ja, eh gut.‘“ (Bisanz 2008, Beob. 4/6)
Subkategorie 4b: Gewähren physischer Kontakte unter Einbeziehung der Sinne als Voraussetzung für das Entstehen	-„Hand in Hand gehen sie dann weiter in Frau Gürtlers Zimmer“ (Bisanz 2008, Beob. 4/1) -„Frau Gürtler klagt noch immer über Zahnschmerzen, doch die Schwester beruhigt sie, nimmt sie in den Arm

von Responsivität	und erklärt ihr, dass sie dann Zähneputzen werden und es dann besser wird.“ (Bisanz 2008, Beob. 4/2) –„Dann erklärt sie Frau Gürtler, dass sie sie jetzt ausziehen werde ... Sie nimmt Frau Gürtler an den Händen, führt sie zu einem kleinen Sessel, der an der Wand befestigt ist und erklärt ihr währenddessen, dass sie zuerst alles herrichten wird und sie dann erst duschen werden.“ (Bisanz 2008, Beob. 4/2) –„Sie zieht Frau Gürtler fertig aus und spricht die ganze Zeit mit ihr... Ich höre das Wasser rauschen. Die Schwester fragt: ‚Ist es Ihnen eh nicht zu kalt, Frau Gürtler?‘ Frau Gürtler antwortet: ‚Na furchtbar kalt.‘ Die Schwester erläutert immer was sie tut – dass sie jetzt die Haare waschen werde oder dass sie sich etwas drehen soll, damit sie ihr noch den Popo waschen kann. Zuerst ist Frau Gürtler still, doch nach kurzer Zeit beginnt sie immer wieder ‚weg‘ zu sagen. ‚Weg, weg, weg, schrecklich, weg, weg, weg, weg, furchtbar, weg, weg.‘ Die ganze Duschphase lang jammert sie. Ab und zu gibt sie auch ein Stöhnen von sich, das bedeutet, wie unangenehm ihr das ist ... Mittlerweile ist die Schwester mit dem Duschen fertig und sagt zu Frau Gürtler, dass sie sie jetzt abtrocknen werde. Frau Gürtler sagt zwar jetzt nicht mehr ‚weg‘, dafür spricht sie weiter vor sich hin, allerdings total unverständlich, sodass auch die Schwester nachfragt, was das denn heißt. Frau Gürtler reagiert auf die Frage nicht, sondern spricht immer weiter. Die Schwester bittet sie den Fuß zu heben und lobt sie immer, dass sie das super macht. Auch den zweiten Fuß soll Frau Gürtler heben und schön langsam wird sie immer weiter abgetrocknet. Dann holt die Schwester die Unterhose und das Unterhemd und zieht es ihr an, genauso wie den rosa Pulli“ (Bisanz 2008, Beob. 4/3) –„Die Schwester stellt sich jetzt seitlich zu Frau Gürtler, sodass sie ihr beim Aufstehen helfen und ihr von hinten die Unterhose hinauf ziehen kann... Dann zieht sie ihr zuerst das Unterhemd nach unten und den Rock nach oben.“ (Bisanz 2008, Beob. 4/4) –„Als nächstes ist das Zähneputzen dran. Die Schwester steht noch immer gegenüber Frau Gürtler, nimmt sie an beiden Händen und führt sie rückwärtsgehend zum Waschbecken. Sie bleiben ganz am rechten Rand des Beckens stehen. Die Schwester nimmt ein frisches Handtuch und legt es ihr um den Hals, sodass es jeweils über die Schulter nach hinten fällt. Dabei sagt sie zur Frau Gürtler, dass sie ihr das Handtuch umhängt, damit der Pulli nicht ganz nass wird. Frau Gürtler lässt alles mit sich machen.“ (Bisanz 2008, Beob. 4/4)
--------------------------	---

	-,„Dann nimmt sie den Föhn, der ebenfalls am Tisch liegt, geht hinter den Sessel von Frau Gürtler, steckt ihn an und sagt zu Frau Gürtler: ‚Achtung, jetzt kommt warme Luft, nicht schrecken!‘ Frau Gürtler lässt ihren Kopf noch immer nach unten hängen und sagt nichts. Die Pflegerin schaltet den Föhn ein und beginnt ihr die Haare zu föhnen, indem sie den Luftstrahl auf die Haare richtet und gleichzeitig mit der linken Hand durch Frau Gürtlers Haar fährt. Als das Haar schon einigermaßen trocken ist, richtet sie es gleichzeitig mit ihren Händen zurecht.“ (Bisanz 2008, Beob. 4/6)
--	---

Subkategorie 4c: Gestaltung der Responsivität in Form des Körpergesprächs über Berührungen und Tasten	-,„Sie zieht Frau Gürtler fertig aus und spricht die ganze Zeit mit ihr... Ich höre das Wasser rauschen. Die Schwester fragt: ‚Ist es Ihnen eh nicht zu kalt, Frau Gürtler?‘ Frau Gürtler antwortet: ‚Na furchtbar kalt.‘ Die Schwester erläutert immer was sie tut – dass sie jetzt die Haare waschen werde oder dass sie sich etwas drehen soll, damit sie ihr noch den Popo waschen kann. Zuerst ist Frau Gürtler still, doch nach kurzer Zeit beginnt sie immer wieder ‚weg‘ zu sagen. ‚Weg, weg, weg, schrecklich, weg, weg, weg, weg, furchtbar, weg, weg.‘ Die ganze Duschphase lang jammert sie. Ab und zu gibt sie auch ein Stöhnen von sich, das bedeutet, wie unangenehm ihr das ist ... Mittlerweile ist die Schwester mit dem Duschen fertig und sagt zu Frau Gürtler, dass sie sie jetzt abtrocknen werde. Frau Gürtler sagt zwar jetzt nicht mehr ‚weg‘, dafür spricht sie weiter vor sich hin, allerdings total unverständlich, sodass auch die Schwester nachfragt, was das denn heißt. Frau Gürtler reagiert auf die Frage nicht, sondern spricht immer weiter. Die Schwester bittet sie den Fuß zu heben und lobt sie immer, dass sie das super macht. Auch den zweiten Fuß soll Frau Gürtler heben und schön langsam wird sie immer weiter abgetrocknet. Dann holt die Schwester die Unterhose und das Unterhemd und zieht es ihr an, genauso wie den rosa Pulli“ (Bisanz 2008, Beob. 4/3) -,„Die Schwester stellt sich jetzt seitlich zu Frau Gürtler, sodass sie ihr beim Aufstehen helfen und ihr von hinten die Unterhose hinauf ziehen kann... Dann zieht sie ihr zuerst das Unterhemd nach unten und den Rock nach oben. Frau Gürtler hält sich derweilen mit der linken Hand an der Haltevorrichtung fest. Ihre rechte Hand schlägt in kleinen Bewegungen von oben nach unten, während sie sie in Bauchnähe hält. ... Sie schließt ihr den Rock und stellt sich dann wieder vor Frau Gürtler. Die Schwester meint: ‚Frau Gürtler, sehen Sie mich an.‘
---	--

	Frau Gürtler hebt den Kopf und die Schwester versucht den Pulli etwas zu richten. Dann aber kommt sie drauf, dass der hintere Teil vorne ist und meint belustigt: ‚Oje Frau Gürtler, haben ich Ihnen verkehrt angezogen.‘ Sie erklärt ihr, dass sie den Pulli umdrehen müssen und beginnt in dem Moment auch schon Frau Gürtler aus dem rechten Ärmel zu helfen, dann der linke Ärmel – nur kurz lässt Frau Gürtler die Haltevorrichtung los, hält sich aber gleich wieder fest. Nun dreht die Schwester den Pullover um Frau Gürtlers Hals, sodass der Rücken auch hinten ist. Sie nimmt wieder die rechte Hand und fädelt sie durch den Ärmel durch. Das selbe macht sie mit der linken Hand. Frau Gürtler lässt wieder die Haltestange los, greift diesmal zum rechten Arm, um den Pulli etwas nach oben zu schieben, noch bevor die Schwester Zeit hat dies zu tun. Die Schwester richtet ihr den Pulli, sodass er gut sitzt und zieht ihn ihr mit den Worten: ‚Na ich glaube wir geben den Pulli hinaus, das sieht besser aus‘ über den Rock nach unten.“ (Bisanz 2008, Beob. 4/4) -,„Sie hilft Frau Gürtler wieder beim Aufstehen und führt sie erneut zum Waschbecken... Während Frau Gürtler sich mit beiden Händen am Waschbecken festhält, befeuchtet die Zahnbürste, füllt Wasser in den Becher und gibt Zahnpasta auf die Zahnbürste. Dann nimmt sie den Becher, führt ihn zu Frau Gürtlers Mund und meint: ‚Zuerst mal den Mund befeuchten.‘ Frau Gürtler nimmt einen Schluck, wobei ihr die Schwester den Becher hält. Die Schwester meint: ‚Gut, und jetzt ausspucken.‘ Frau Gürtler beugt ihren Kopf etwas nach unten und lässt langsam, ohne Druck dahinter, das Wasser aus ihrem Mund rinnen. Die Schwester lobt sie und fragt sie, ob sie probieren möchte selbst zu putzen. Frau Gürtler bejaht dies und so gibt ihr die Schwester die Zahnbürste in die rechte Hand. Frau Gürtler führt sie langsam, mit zittriger Hand zum Mund. Relativ unkoordiniert und mit stark zittrigen Händen fährt sich Frau Gürtler im Mund herum. Die Schwester meint: ‚Frau Gürtler, Sie können sich auch im Spiegel anschauen.‘ Obwohl sie den Satz wiederholt reagiert Frau Gürtler nicht. Sie hat die Augen weitgehend geschlossen und putzt so ihre Zähne. Nach ein paar Mal hin und her fahren und sehr zittrigen Bewegungen fragt die Schwester: ‚Darf ich jetzt übernehmen?‘ Frau Gürtler nimmt die Zahnbürste aus dem Mund und die Schwester nimmt sie. Nun beginnt die Schwester ihr die Zähne zu putzen ...“ (Bisanz 2008, Beob 4/5) -,„Dann nimmt sie den Föhn, der ebenfalls am Tisch liegt, geht hinter den Sessel von Frau Gürtler, steckt ihn
--	---

	an und sagt zu Frau Gürtler: ‚Achtung, jetzt kommt warme Luft, nicht schrecken!‘ Frau Gürtler lässt ihren Kopf noch immer nach unten hängen und sagt nichts. Die Pflegerin schaltet den Föhn ein und beginnt ihr die Haare zu föhnen, indem sie den Luftstrahl auf die Haare richtet und gleichzeitig mit der linken Hand durch Frau Gürtlers Haar fährt. Als das Haar schon einigermaßen trocken ist, richtet sie es gleichzeitig mit ihren Händen zurecht. Während der Fön läuft sagt Frau Gürtler etwas Unverständliches.“ (Bisanz 2008, Beob. 4/6) -„Dann aber geht sie noch ein paar Schritte weiter zu Frau Gürtler und meint, dass sie den Ärmel des rosa Pullis halten soll. Während sie ihr das sagt gibt sie Frau Gürtler den Ärmel in die Hand, sodass sie ihn mit den Fingern halten kann. Nun zieht ihr die Schwester die Weste den rechten Arm hoch. Obwohl Frau Gürtler die Augen nicht geöffnet hat und der Kopf weiterhin nach unten gebeugt ist, zieht sie selbst den linken Ärmel mit der rechten Hand etwas nach unten, sodass sie ihn mit den Fingern der linken Hand festhalten kann. Nun kann ihr die Pflegerin schon den Ärmel der Weste über den linken Arm ziehen. Die Pflegerin meint nun, dass Frau Gürtler kurz aufstehen solle und hilft ihr dabei. Als Frau Gürtler steht richtet ihr die Pflegerin die Weste und hilft ihr danach wieder beim Hinsetzen“ (Bisanz 2008, Beob. 4/6)
--	---

Zuordnung Frau Gürtler – Beobachtungsprotokoll 2

Pflegeprotokoll: 15

Papiernr.: 9

Beobachtungsprotokollnr.: 5

Alter der beobachteten Person: 82 Jahre

<i>Kategorie 1: Fremdheit als Voraussetzung für Bildung – Bildung als Gestaltung von Fremdheit</i>

<i>Subkategorie 1a:</i> Gestaltung der Fremdheit im Außen (in Bezug zu Anderen und zur Welt)	-„Nun wende ich mich an Frau Gürtler, gebe ihr die Hand und meine, dass ich ihr heute wieder zusehen werde. Sie meint, dass das sehr schön sei. Bevor sie weitergehen, meint Frau Gürtler: ‚Ja, die junge Dame kennen wir auch gut.‘ Ich lächle und Frau Gürtler lächelt zurück.“ (Bisanz 2008, Beob. 5/1) -„Frau Gürtler sieht zu mir und lacht mich erfreut an, sodass ich zurücklächeln muss.“ (Bisanz 2008, Beob. 5/5) -„Als auch dieses Lied vorbei ist, beschließe ich mich von ihr zu verabschieden. Ich gehe zu ihr hin, und meine, dass ich jetzt wieder gehen werde, aber ich nächste Woche wiederkomme. Sie antwortet mir, dass das schön sei und sie sich freue.“ (Bisanz 2008, Beob. 5/6)
---	--

<i>Subkategorie 1b:</i> Gestaltung der Fremdheit im Inneren (Bezug zu sich selbst und dem Verhältnis zur eigenen Fremdheit)	
--	--

<i>Kategorie 2: Gestaltung von Leiblichkeit bzw. Auseinandersetzung mit der eigenen Weltlichkeit als Element von Bildung</i>

<i>Subkategorie 2a:</i> Gestaltung der eigenen Hinfälligkeit (Bsp. krank Sein)	
<i>Subkategorie 2b:</i> Lachen als Ausdrucksform der Leiblichkeit	-„Ich lächle und Frau Gürtler lächelt zurück.“ (Bisanz 2008, Beob. 5/1) -„Als sich Frau Gürtler setzt, fällt sie direkt ein Stück nach unten und sinkt ziemlich tief in den Sessel. Frau

	Gürtler lacht laut auf und meint, dass der Sessel schon alt und immer so tief sei. Sie sieht mich an und hat noch immer ein breites Lachen auf ihren Lippen.“ (Bisanz 2008, Beob. 5/5) -„Frau Gürtler sieht mich an und lächelt noch immer. Dann meint sie: ‚Die junge Dame ist aber sehr hübsch.‘ Ich lächle zurück.“ (Bisanz 2008, Beob. 5/5) -„Als sie fertig ist und so neben Frau Gürtler kniet meint diese zu ihr: ‚Sie sind aber sehr hübsch, gell Marianne?‘ <i>Marianne ist Frau Gürtlers Schwester, mit der sie zumindest die letzten Jahre zusammen gelebt hat bevor diese vor etwa einem Jahr gestorben ist.</i> Die Schwester bedankt sich, lächelt und auch Frau Gürtler lächelt zurück.“ (Bisanz 2008, Beob. 5/5) -„Dann aber blickt sie auf und sieht den Akkordeonspieler mit freudig lachendem Gesicht an.“ (Bisanz 2008, Beob. 5/6)
--	--

Subkategorie 2c: Weinen als Ausdrucksform der Leiblichkeit	
---	--

Subkategorie 2d: Vergessen als Ausdrucksform der Leiblichkeit	
--	--

Subkategorie 2e: Bildung als Auseinandersetzung mit der Weltlichkeit über die Sinne (Hören, Tasten, Riechen und Schmecken)	-„Nun dreht sie das Wasser auf und erklärt der Frau Gürtler, dass sie sich die Hände waschen solle. Frau Gürtler hält ihre Hände unters Wasser und meint: ‚Das ist schön. Das mache ich gerne.‘ Die Schwester meint, dass sie auch etwas Seife braucht, und gibt ihr etwas flüssige Seife auf die Hände ... Lange und sehr gründlich verteilt Frau Gürtler die Seife an ihren Händen, hält sie dann unter das Wasser und wäscht sich die Seife wieder ab.“ (Bisanz 2008, Beob. 5/2) -„Frau Gürtler meint: ‚Das ist herrlich‘ und trocknet sich gründlich ab. Sie hält das Handtuch dabei in beiden Händen, fährt sich über das Gesicht, dann weiter die Stirn hinauf bis über den Haaransatz, dann wieder nach unten und schließlich bis nach hinten in den Nacken.“ (Bisanz 2008, Beob. 5/2) -„Wenige Minuten später wacht sie ein zweites Mal auf, sieht mich an und lächelt. Diesmal bleibt sie einige Minuten wach und wendet sich an ihre Sitznachbarin. Es ist die Dame, die beim Anbahnungsgespräch mit der Schwester an uns vorbei gegangen ist. Frau Gürtler fragt sie: ‚Darf ich das angreifen?‘ und beugt sich gleichzeitig nach links vorne, um zu dem Bademantel zu gelangen,
---	---

	den die Frau trägt. Die Frau allerdings sieht in Richtung des Schwesternstützpunkts und nimmt gar keine Notiz von Frau Gürtler. Diese meint weiter: ‚So schön bunt‘ und versucht ihn zu berühren, kommt aber nicht hin. Frau Gürtler sieht noch eine Weile auf den Bademantel, wendet sich dann aber wieder ab und schläft weiter.“ (Bisanz 2008, Beob. 5/6) –,„Als der Akkordeonspieler jedoch beginnt, beginnt sie im selben Moment ihre Hände aneinander zu klatschen. Sie hält sie so, dass die linke Handfläche nach oben und zur rechten Hand hinzeigt, während die rechte Handfläche nach unten und zur linken Hand hinzeigt. In den ersten Augenblicken sogar noch mit geschlossenen Augen. Dann aber blickt sie auf und sieht den Akkordeonspieler mit freudig lachendem Gesicht an. Dann beginnt sie zu klatschen, indem sie die Hände aufstellt und die Handflächen direkt aneinander klatschen lässt. Sie hat den Mund offen stehen und die ganze Zeit ein starkes Lachen auf ihren Lippen. Als das erste Lied vorbei ist, klatscht sie noch weiter und meint laut: ‚Bravo, bravo!‘ Der Akkordeonspieler beginnt sein zweites Lied und als er beim Refrain ist, singt er: ‚I schrei hü – i schrei ho – i schrei ...‘ und Frau Gürtler singt mit. Ich kann sie zwar nicht hören, aber sehe ganz eindeutig, wie sich ihre Lippen den Worten anpassen.“ (Bisanz 2008, Beob. 5/6)
--	---

Kategorie 3: Intersubjektivität als Rahmen für Bildung

Subkategorie 3a: <i>Gestaltung des Scheiterns aneinander im Sinne exzentrischer Lebensverhältnisse (bedingt durch Divergenzen und Fremdheit des anderen)</i>	–,„Dann nimmt die Schwester die Strumpfhose vom Bett, zieht Frau Gürtler die Schlapfen von den Füßen und beginnt ihr die Strumpfhose über die Füße zu ziehen. Dabei fährt sie nicht zuerst selbst in die Strumpfhose hinein und schiebt sie soweit auf ihrem Arm zusammen, dass sie sie ihr dann über den Fuß nach oben ziehen kann, sondern sie lässt Frau Gürtler gleich in die Strumpfhose hinein steigen und zieht sie dann mühsam nach oben, wobei sich auch einige Falten bilden. Zuerst macht die Schwester dies am rechten Fuß von Frau Gürtler, dann am linken. Hier hat sich eine dicke Falte an ihrer Sohle gebildet, doch die Schwester bemerkt es nicht und zieht ihr den Schlapfen darüber wieder an. Frau Gürtler meint nun: ‚Au, das tut aber weh.‘ Die Schwester bezieht es auf den Fuß mit dem Verband und streicht ihr liebevoll einige Mal über den Unterschenkel, der ja bereits mit der Strumpfhose bedeckt ist und somit auch über den Verband. Dann hört sie auf und meint:
--	--

	„Na vielleicht ist es in ein paar Minuten wieder besser.“ Nun hilft sie Frau Gürtler vom Sessel aufzustehen und zieht ihr die Strumpfhose ganz nach oben.“ (Bisanz 2008, Beob. 5/5) –„Als sie langsam Richtung Aufenthaltsbereich spazieren, fragt die Schwester: „Wollen Sie Kaffee oder Orangensaft?“ Frau Gürtler antwortet zuerst gar nicht, meint dann aber: „Kaffee oder Orangensaft.“ Die Schwester bejaht und fragt, was sie denn wolle, doch Frau Gürtler antwortet wieder nicht...Die Pflegerin schiebt den Stuhl etwas weiter zum Tisch und fragt noch einmal, ob Frau Gürtler Kaffee oder Orangensaft möchte. Frau Gürtler antwortet: „Alles ist gut“, woraufhin die Schwester meint: „Nagut, ich bringe Ihnen Kaffee“ und in die Küchenzeile geht“ (Bisanz 2008, Beob. 5/5)
--	--

Subkategorie 3b: Dimension der Angewiesenheit als Voraussetzung für Bildung	–„Dann hilft ihr die Schwester wieder beim Aufstehen und beginnt ihr das blaue Kleid, das sie bereits hergerichtet hat, über den Kopf zu ziehen... Kaum hat Frau Gürtler das Kleid an und die Schwester es ihr weitestgehend nach unten gezogen, beginnt Frau Gürtler schon die Knöpfe des Kleides zuzumachen. Die Schwester kniet noch vor ihr, da sie es ihr ganz nach unten gezogen hat, und hilft Frau Gürtler dann den letzten Knopf zuzumachen. Da das Kleid an dieser Stelle einen kleinen Wulst schlägt, findet sie den Knopf nicht gleich. <i>Ich glaube schon, dass Frau Gürtler sich verknöpft hat</i>, aber dann findet die Schwester noch den letzten Knopf und macht ihn zu.“ (Bisanz 2008, Beob. 5/4)
---	---

Subkategorie 3c: Entstehung von Neuem, Schöpferischem	–„Als der Akkordeonspieler jedoch beginnt, beginnt sie im selben Moment ihre Hände aneinander zu klatschen. Sie hält sie so, dass die linke Handfläche nach oben und zur rechten Hand hinzeigt, während die rechte Handfläche nach unten und zur linken Hand hinzeigt. In den ersten Augenblicken sogar noch mit geschlossenen Augen. Dann aber blickt sie auf und sieht den Akkordeonspieler mit freudig lachendem Gesicht an. Dann beginnt sie zu klatschen, indem sie die Hände aufstellt und die Handflächen direkt aneinander klatschen lässt. Sie hat den Mund offen stehen und die ganze Zeit ein starkes Lachen auf ihren Lippen. Als das erste Lied vorbei ist, klatscht sie noch weiter und meint laut: „Bravo, bravo!“ Der Akkordeonspieler beginnt sein zweites Lied und als er beim Refrain ist, singt er: „I
---	---

	schrei hü – i schrei ho – i schrei ...‘ und Frau Gürtler singt mit. Ich kann sie zwar nicht hören, aber sehe ganz eindeutig, wie sich ihre Lippen den Worten anpassen.“ (Bisanz 2008, Beob. 5/6)
--	--

Kategorie 4: Responsivität als Bestandteil von Bildungsprozessen

<i>Subkategorie 4a: Wahren ethischer Werte, wie Geduld und uuhören Können als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität</i>	–„Frau Gürtler erzählt weiter von irgendwelchen Dingen, die kaum Sinn ergeben...Die Schwester meint dazu nur immer wieder ‚Aha‘ oder ‚Ja‘, beginnt aber von sich aus kein Gespräch mit Frau Gürtler.“ (Bisanz 2008, Beob. 5/3) –„Immer wieder erzählt Frau Gürtler irgendwelche Geschichten, von denen einzelne Wörter verständlich sind, andere aber keinen Sinn geben, oder sie sie einfach zu sehr in sich hinein spricht. Die Schwester antwortet weiterhin ab und zu einmal mit einem ‚Aha‘ oder auch ‚Mhm‘. “ (Bisanz 2008, Beob. 5/3)
--	--

<i>Subkategorie 4a: Gewähren physischer Kontakte unter Einbeziehung der Sinne als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität</i>	–„Die Schwester nimmt neuerlich den Waschlappen und beginnt ihr nun damit den Rücken zu waschen ...Sie fährt ihr einige Male den Rücken auf und ab, legt den Waschlappen dann wieder weg, nimmt das Handtuch und trocknet sie ab. Dann macht sie das Gleiche auf der Vorderseite.“ (Bisanz 2008, Beob. 5/2-3) –„Nun geht die Schwester ins Eck wo Shampoo und Ähnliches steht und nimmt eine Creme, gibt davon etwas auf ihre Handschuhe und beginnt Frau Gürtler einzuschmieren. Frau Gürtler meint: ‚Das ist gar nicht so einfach.‘ Und die Schwester antwortet ihr: ‚Das mögen Sie Frau Gürtler, gell.‘ Frau Gürtler antwortet: ‚Ja, das ist wunderbar.‘“ (Bisanz 2008, Beob. 5/3) –„Die Schwester zieht nun neue Handschuhe an und beginnt dann, wiederum mit dem Waschlappen, zuerst das Gesäß, dann den Intimbereich zu waschen und die Stellen dann wiederum mit dem Handtuch zu trocknen ...“ (Bisanz 2008, Beob. 5/3) –„Dann hilft ihr die Schwester wieder beim Aufstehen und beginnt ihr das blaue Kleid, das sie bereits hergerichtet hat, über den Kopf zu ziehen“ (Bisanz 2008, Beob. 5/4)
--	--

<i>Subkategorie 4c: Gestaltung der Responsivität in Form des Körpergesprächs über</i>	–„Nun geht die Schwester ins Eck wo Shampoo und Ähnliches steht und nimmt eine Creme, gibt davon etwas auf ihre Handschuhe und beginnt Frau Gürtler
--	---

<i>Berührungen und Tasten</i>	einzuschmieren. Frau Gürtler meint: ‚Das ist gar nicht so einfach.‘ Und die Schwester antwortet ihr: ‚Das mögen Sie Frau Gürtler, gell.‘ Frau Gürtler antwortet: ‚Ja, das ist wunderbar.‘ Als die Schwester sowohl den Rücken als auch die Brust eingeschmiert hat, zieht sie sich ihre Handschuhe aus, nimmt das bereits hergerichtete Unterhemd von Frau Gürtler und zieht es ihr an. Sie macht das, indem sie Frau Gürtler gleichzeitig mit beiden Händen durch die Träger des Leibchens fahren lässt und es dann nach oben, über ihren Kopf, und schließlich nach unten zieht. Anschließend beginnt die Schwester den Knoten der Ärmel des Nachthemds zu öffnen. Gleichzeitig zieht Frau Gürtler ihr Unterhemd weiter nach unten – es reicht über ihr Gesäß.“ (Bisanz 2008, Beob. 5/3) –„Dann hilft ihr die Schwester wieder beim Aufstehen und beginnt ihr das blaue Kleid, das sie bereits hergerichtet hat, über den Kopf zu ziehen... Kaum hat Frau Gürtler das Kleid an und die Schwester es ihr weitestgehend nach unten gezogen, beginnt Frau Gürtler schon die Knöpfe des Kleides zuzumachen. Die Schwester kniet noch vor ihr, da sie es ihr ganz nach unten gezogen hat, und hilft Frau Gürtler dann den letzten Knopf zuzumachen. Da das Kleid an dieser Stelle einen kleinen Wulst schlägt, findet sie den Knopf nicht gleich. <i>Ich glaube schon, dass Frau Gürtler sich verknöpft hat</i>, aber dann findet die Schwester noch den letzten Knopf und macht ihn zu.“ (Bisanz 2008, Beob. 5/4)
--------------------------------------	---

Zuordnung Herr Hartz – Beobachtungsprotokoll 1

Pflegeprotokoll: 9

Papiernr.: 5

Beobachtungsprotokollnr.: 3

Alter der beobachteten Person: 75 Jahre

Kategorie 1: Fremdheit als Voraussetzung für Bildung – Bildung als Gestaltung von Fremdheit
--

Subkategorie 1a: Gestaltung der Fremdheit im Außen (in Bezug zu Anderen und zur Welt)	-,Ich gehe zu ihm hinüber und lege ihm meine Hand mit den Worten ‚Guten Morgen Herr Hartz‘ auf die Schulter. Er blickt mich an und streckt mir seine rechte Hand entgegen. <i>Ich habe das Gefühl er erkennt mich bzw. es fällt ihm auf, dass ich schon öfter da war.</i> Herr Hartz murmelt etwas für mich unverständliches vor sich hin. Ich frage ihn, wie es ihm heute geht und er sagt darauf mit tiefer Stimme ‚Jo‘.“ (Bog 2008, Beob. 3/1) -,„Seine Hände legt er auf seinen Schoß und blickt mich an. <i>Ich glaube eine gewisse Verzweiflung in seinen Augen erkennen zu können.</i> Er sieht mich sehr lange an, ohne auch nur einmal mit einer Wimper zu zucken. Ich lächle ihn an. Daraufhin zieht er ganz kurz die Mundwinkel nach oben, lässt sie aber sogleich auch wieder zu seinem starren Gesichtsausdruck zurück fallen.“ (Bog 2008, Beob. 3/5) -,„Ich blicke auf die Uhr und bin sehr erleichtert, dass bereits eine Stunde vergangen ist. Ich stehe auf, gehe zu Herrn Hartz und gebe ihm meine rechte Hand. Er sieht mich an, aber mit einem Blick, der <i>scheinbar</i> durch mich durch sieht. Ich verabschiede mich und erkläre ihm, dass ich nächsten Montag wiederkommen werde. Er sagt mit tiefer und lauter Stimme, ‚Jo‘.“ (Bog 2008, Beob. 3/6)
Subkategorie 1b: Gestaltung der Fremdheit im Inneren (Bezug zu sich selbst und dem Verhältnis zur eigenen Fremdheit)	

Kategorie 2: Gestaltung von Leiblichkeit bzw. Auseinandersetzung mit der eigenen Weltlichkeit als Element von Bildung
--

Subkategorie 2a: Gestaltung der eigenen Hinfälligkeit (Bsp. krank Sein)	
--	--

Subkategorie 2b: Lachen als Ausdrucksform der Leiblichkeit	-,„Er sieht mich sehr lange an, ohne auch nur einmal mit einer Wimper zu zucken. Ich lächle ihn an. Daraufhin zieht er ganz kurz die Mundwinkel nach oben, lässt sie aber sogleich auch wieder zu seinem starren Gesichtsausdruck zurück fallen.“ (Bog 2008, Beob. 3/5).
---	---

Subkategorie 2c: Weinen als Ausdrucksform der Leiblichkeit	
---	--

Subkategorie 2d: Vergessen als Ausdrucksform der Leiblichkeit	
--	--

Subkategorie 2e: Bildung als Auseinandersetzung mit der Weltlichkeit über die Sinne (Hören, Tasten, Riechen und Schmecken)	-,„Herr Hartz versucht die Tür daneben zu öffnen. Daraufhin meint Schwester Irena, dass dies nicht sein Zimmer ist, denn auf seiner Zimmertür ist das Bild von dem Pony. Herr Hartz dreht sich zu seiner eigenen Zimmertür und streicht mit den Fingerspitzen über das Bild mit dem Pony.“ (Bog 2008, Beob. 3/1) -,„Herr Hartz steht vor dem Spiegel und streicht vorsichtig über die glatte Fläche. Die Schwester erklärt mir, dass er sehr oft und gerne über die verschiedensten Flächen streicht. Sie vermutet das ist so, weil er früher einmal handwerklich sehr geschickt war und deshalb noch immer Interesse für die verschiedenen Materialien hätte.“ (Bog 2008, Beob. 3/2) -,„Herr Hartz schließt die Augen. Seine Hände liegen parallel zu seinem Oberkörper und streichen sanft über das Leintuch.“ (Bog 2008, Beob. 3/3) -,„Die Schwester holt Herrn Hartz noch ein Glas mit Apfelsaft zu trinken und der Pfleger gibt ihm ein Holzspielzeug in die Hand. Dieses Holzspielzeug sieht aus wie ein Nashorn und hat statt den vier Beinen vier Rollen montiert ... Dieser hat gerade den Becher in der Hand und nimmt einige Schlucke daraus. <i>Bis jetzt habe ich immer nur gesehen, wie er von seiner Frau etwas zu trinken bekommen hat und bin daher sehr verwundert,</i>
---	---

	dass er den Becher sehr gut auch selber halten und führen kann. Nachdem er getrunken hat, stellt er den Becher auf den Tisch und nimmt das Holznashorn in die rechte Hand. Er streicht mit der linken Hand über die Rollen und diese beginnen sich zu drehen. Nachdem er alle vier Rollen gedreht hat, legt der das Holzspielzeug wieder auf den Tisch.“ (Bog 2008, Beob. 3/4) -,„Herr Hartz stellt den Becher direkt vor sich ab und greift wieder zu dem Holznashorn. Er dreht ein paar Mal die Rollen und hängt das Holzspielzeug mit einer Rolle am Rand des Bechers ein. Seine Konstruktion sieht nicht besonders stabil aus, aber umkippen tut sie noch nicht... Herr Hartz dreht den Becher mit dem daran hängenden Holzspielzeug immer wieder im Kreis. Obwohl er diese Bewegungen ganz vorsichtig vollzieht, ist der Becher schon ziemlich schräg und droht gleich umzukippen. Nach einigen Minuten des Drehens und Wendens des Bechers kippt er tatsächlich um. Der ausgeschüttete Saft breitet sich sehr rasch am Tisch vor Herrn Hartz aus. Das Holzspielzeug steht mitten im Nassen. Herr Hartz legt seine rechte Hand in die Lacke und verteilt damit die Flüssigkeit. Mit der linken Hand versucht der den Saft daran zu hindern vom Tisch zu tropfen. Er schiebt mit der Handfläche den Saft immer wieder zur Mitte. Als ihm das gelungen ist, plantscht er mit der rechten Hand wieder in der Lache herum.“ (Bog 2008, Beob. 3/5) -,„Nach wenigen Sekunden kommt sie zurück und gibt Herrn Hartz eine Kugel aus Rattan-Holz in die Hand. Sie meint er könne damit spielen. Herr Hartz betrachtet die Kugel, indem er sie in der rechten Hand in alle Richtungen dreht. Mit der linken Hand gleitet er vorsichtig über die unebene Oberfläche. Dabei nuckelt er wieder an seinen Lippen. Er nimmt auch das Holzspielzeug in seine Hand und klopft beide aneinander.“ (Bog 2008, Beob. 3/5)
--	---

Kategorie 3: Intersubjektivität als Rahmen für Bildung

<i>Subkategorie 3a: Gestaltung des Scheiterns aneinander im Sinne exzentrischer Lebensverhältnisse (bedingt durch Divergenzen und Fremdheit des anderen)</i>	-,„Sie erklären ihm, dass er jetzt duschen gehen darf. Er gibt ein sehr lautes stöhnendes Geräusch von sich und versucht den Raum zu verlassen. Der Pfleger hält ihn vorsichtig fest und meint, dass das ganz angenehm und schön ist, wenn man wieder sauber ist. Die Schwester öffnet die Knöpfe vom Hemd und versucht ihm die Ärmel auszuziehen. Da Herr Hartz sich immer wieder dreht und die Finger sehr weit auseinanderspreizt,
---	--

	gelingt es ihr erst, als der Pfleger ihr dabei hilft...Der Pfleger klappt den Wandsessel herunter und erklärt Herrn Hartz, dass er sich darauf setzen soll, damit er ihm die Schuhe ausziehen kann. Herr Hartz stöhnt wieder sehr laut und versucht den Pfleger mit seiner rechten Hand wegzudrücken. Die Schwester redet sehr ruhig und besänftigend auf ihn ein, dass er beim Duschen die Schuhe nicht anlassen könnte. Daraufhin setzt er sich auf den Sessel und lässt sich die Hausschuhe ausziehen. Kaum ist er jedoch bloßfüßig, steht er wieder auf und versucht Richtung Tür zu gehen. Pfleger John hält ihn am Arm fest und stellt sich hinter ihn. Schwester Irena stellt sich vor Herrn Hartz und beginnt seine Unterhose auszuziehen. Ich trete aus dem Türrahmen zurück und gehe ins Zimmer. In diesem Moment höre ich Herrn Hartz sehr laut „Ah heast sakre du!“ schreien.“ (Bog 2008, Beob. 3/2) -,„Ich vernehme das Plätschern des Duschwassers aus dem Waschraum und Herr Hartz schreit immer wieder für mich unverständliche Worte. Als das Wasser aufhört, höre ich Schwester Irena in einem strengen Ton sehr laut und deutlich sagen, „Nein, nein das möchte ich nicht!“ <i>Ich frage mich, was gerade eben passiert ist.</i> Kurz darauf höre ich die Schwester wieder mit freundlicher Stimme sagen, „Ja, gut machst du das, Wolfgang ... und das Gesicht auch abtrocknen.“ (Bog 2008, Beob. 3/3) -,„Plötzlich sagt die alte Dame, die bis jetzt die Augen geschlossen hat, mit sehr lauter und aggressiver Stimme: „Lass das! Hier darfst du nicht schlagen! Mach das zu Hause, aber hier nicht!“ Herr Hartz legt sofort das Holzspielzeug und die Kugel zur Seite und setzt sich ganz gerade auf seinen Sessel. Seine Hände legt er auf seinen Schoß und blickt mich an. <i>Ich glaube eine gewisse Verzweiflung in seinen Augen erkennen zu können</i> ... Er sitzt nun mit den Händen am Schoß, den Beinen im rechten Winkel abgewinkelt und den Blick in meine Richtung gerichtet ganz starr am Tisch. Für einige Minuten ist keine einzige Bewegung bzw. Regung an seinem Körper zu erkennen.“ (Bog 2008, Beob. 3/5-6)
--	---

Subkategorie 3b: Dimension der Angewiesenheit als Voraussetzung für Bildung	„Sie dreht den Sessel so, dass sie direkt vorm Herrn Hartz steht. Sie gibt ihm beide Hände und stellt ihren Fuß leicht schräg vor seinen Fuß, um diesen vor dem Wegrutschen zu hindern. Die Schwester bittet Herrn Hartz mitzuhelfen, damit er aufstehen kann. Er lehnt sich ein Stück zurück und versucht mit Schwung aufzustehen. Erst nach dem zweiten Versuch gelingt es ihm auf den Beinen zu stehen.“ (Bog 2008, Beob. 3/1)
---	--

	-„Herr Hartz hat bereits den blauen Pullover angezogen und der Pfleger ist gerade damit beschäftigt ihm die graue Jogginghose anzuziehen. Er bittet Herrn Hartz aufzustehen. Dieser hält sich am Haltegriff rechts neben ihm fest und zieht sich hoch.“ (Bog 2008, Beob. 3/3)
--	---

Subkategorie 3c: Entstehung von Neuem, Schöpferischem	
--	--

Kategorie 4: Responsivität als Bestandteil von Bildungsprozessen

Subkategorie 4a: Wahren ethischer Werte, wie Geduld und zuhören Können als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität	-„Die Schwester redet sehr ruhig und besänftigend auf ihn ein, dass er beim Duschen die Schuhe nicht anlassen könnte. Daraufhin setzt er sich auf den Sessel und lässt sich die Hausschuhe ausziehen.“ (Bog 2008, Beob. 3/2) -„Die Schwester und der Pfleger reden ruhig auf ihn ein, dass er jetzt duschen darf und das sehr angenehm sei.“ (Bog 2008, Beob. 3/2) -„Die Schwester nimmt ihn an der Hand und sagt ihm, dass sie jetzt zu seinem Bett gehen und ihn kämmen und rasieren werden. Herr Hartz geht mit ihr ins Zimmer und legt sich quer über sein Bett. Schwester Irena sagt ihm, er solle sich bitte aufsetzen, aber der Pfleger meint, das würde auch so gehen. Herr Hartz hat die Beine rechts vom Bett herunterhängen und seinen Kopf hat er auf der linken Bettseite auf ein Steckgitter gelegt. Er atmet tief ein und aus und er wirkt auf mich erschöpft, aber glücklich.“ (Bog 2008, Beob. 3/3)
---	---

Subkategorie 4b: Gewähren physischer Kontakte unter Einbeziehung der Sinne als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität	-„Sie dreht den Sessel so, dass sie direkt vorm Herrn Hartz steht. Sie gibt ihm beide Hände und stellt ihren Fuß leicht schräg vor seinen Fuß, um diesen vor dem Wegrutschen zu hindern. Die Schwester bittet Herrn Hartz mitzuhelfen, damit er aufstehen kann.“ (Bog 2008, Beob. 3/1) -„Pfleger John nimmt aus dem Nachtkasten neben dem Bett einen Kamm und stellt sich hinter Herrn Hartz. Er kämmt ihm vorsichtig die dünnen langen Haare nach hinten. Herr Hartz schließt die Augen. Seine Hände liegen parallel zu seinem Oberkörper (sic!) und streichen sanft über das Leintuch.“ (Bog 2008, Beob. 3/3) -„Er stellt sich diesmal vor Herrn Hartz und beginnt ihn vorsichtig zu rasieren. Herr Hartz liegt nach wie vor sehr entspannt auf seinem Bett und hat die Augen geschlossen.“ (Bog 2008, Beob. 3/4)
---	--

	-,„Als Pfleger John mit der Rasur fertig ist, meint die Schwester zu Herrn Hartz, dass sie jetzt wieder hinausgehen werden. Sie nimmt seine rechte Hand und der Pfleger greift nach seiner linken und beide helfen ihm auf.“ (Bog 2008, Beob. 3/4)
Subkategorie 4c: Gestaltung der Responsivität in Form des Körpergesprächs über Berührungen und Tasten	-,„Sie dreht den Sessel so, dass sie direkt vorm Herrn Hartz steht. Sie gibt ihm beide Hände und stellt ihren Fuß leicht schräg vor seinen Fuß, um diesen vor dem Wegrutschen zu hindern. Die Schwester bittet Herrn Hartz mitzuhelfen, damit er aufstehen kann. Er lehnt sich ein Stück zurück und versucht mit Schwung aufzustehen. Erst nach dem zweiten Versuch gelingt es ihm auf den Beinen zu stehen.“ (Bog 2008, Beob. 3/1) -,„Herr Hartz hat bereits den blauen Pullover angezogen und der Pfleger ist gerade damit beschäftigt ihm die graue Jogginghose anzuziehen. Er bittet Herrn Hartz aufzustehen. Dieser hält sich am Haltegriff rechts neben ihm fest und zieht sich hoch.“ (Bog 2008, Beob. 3/3) -,„Er stellt sich diesmal vor Herrn Hartz und beginnt ihn vorsichtig zu rasieren. Herr Hartz liegt nach wie vor sehr entspannt auf seinem Bett und hat die Augen geschlossen. Als der Pfleger ihm die Oberlippe rasiert, spannt Herr Hartz seine Lippen und dreht den Kopf ein bisschen nach rechts. <i>Es sieht so aus, als ob er dem Pfleger beim Rasieren helfen würde.</i>“ (Bog 2008, Beob. 3/4)

Zuordnung Herr Hartz – Beobachtungsprotokoll 2

Pflegeprotokoll: 13

Papiernr.: 6

Beobachtungsprotokollnr.: 4

Alter der beobachteten Person: 75 Jahre

<i>Kategorie 1: Fremdheit als Voraussetzung für Bildung – Bildung als Gestaltung von Fremdheit</i>

<i>Subkategorie 1a: Gestaltung der Fremdheit im Außen (in Bezug zu Anderen und zur Welt)</i>	–„Ich gehe zum Bett von Herrn Hartz und begrüße ihn auch. Er sagt mit tiefer Stimme ‚Hallo du!‘ und lächelt mich dabei ein bisschen an. Seine Mundwinkel sind nur ganz kurz nach oben gezogen, ehe er den Blick an die Decke richtet.“ (Bog 2008, Beob. 4/1) –„...Herr Hartz kommt auf mich zu. Er stellt sich sehr knapp vor mich hin und blickt mir in mein Dekolletée. Er hat dabei seine Mundwinkel weit nach oben gezogen. Er bleibt einige Zeit lang ganz still vor mir stehen und sieht mich an. Mir ist der Abstand zwischen uns beiden zu klein und ich gehe einen Schritt zurück. Er geht einen Schritt nach vor und steht wieder knapp vor mir. Erst als Frau Martha wieder das Zimmer betritt geht er weg von mir und stellt sich ans Fenster.“ (Bog 2008, Beob. 4/4) –„Als er an mir vorbei geht, blickt er mir zuerst in die Augen und anschließend auf meine Brust. Er grinst wieder. Dann geht er weiter zu den Tischen im Aufenthaltsbereich.“ (Bog 2008, Beob. 4/4) –„Herr Hartz steht am Gang vor der Tür und grinst mich an. Ich lächle zurück und gehe auf ihn zu. Ich strecke ihm meine Hand entgegen und erkläre ihm, dass ich jetzt gehen und nächsten Montag wieder kommen werde. Er grinst nun nicht mehr und schüttelt mir sehr vorsichtig die Hand. Ich drehe mich um und gehe den Gang wieder Richtung Schwesternstützpunkt zurück. Als ich kurz zurück blicke, sehe ich, dass Herr Hartz mir noch einige Zeit lang nachsieht. Ich winke ihm zu und er dreht sich in die andere Richtung um und setzt seine „Wanderung“ fort.“ (Bog 2008, Beob. 4/5)
---	---

<i>Subkategorie 1b: Gestaltung der Fremdheit im Inneren (Bezug zu sich selbst und dem Verhältnis zur eigenen Fremdheit)</i>	
--	--

Kategorie 2: Gestaltung von Leiblichkeit bzw. Auseinandersetzung mit der eigenen Weltlichkeit als Element von Bildung
--

Subkategorie 2a: Gestaltung der eigenen Hinfälligkeit (Bsp. krank Sein)	
---	--

Subkategorie 2b: Lachen als Ausdrucksform der Leiblichkeit	-„Er sagt mit tiefer Stimmt ‚Hallo du!‘ und lächelt mich dabei ein bisschen an. Seine Mundwinkel sind nur ganz kurz nach oben gezogen, ehe er den Blick an die Decke richtet.“(Bog 2008, Beob. 4/1) -„Dieser liegt schräg auf seinem Bett und grinst mich an. <i>Irgendwie hat er einen schelmischen Gesichtsausdruck.</i>“ (Bog 2008, Beob. 4/3)
--	---

Subkategorie 2c: Weinen als Ausdrucksform der Leiblichkeit	
--	--

Subkategorie 2d: Vergessen als Ausdrucksform der Leiblichkeit	
---	--

Subkategorie 2e: Bildung als Auseinandersetzung mit der Weltlichkeit über die Sinne (Hören, Tasten, Riechen und Schmecken)	-„Er streicht mit der rechten Hand während dem Gehen über die Tischfläche.“ (Bog 2008, Beob. 4/4)
--	--

Kategorie 3: Intersubjektivität als Rahmen für Bildung

Subkategorie 3a: Gestaltung des Scheiterns aneinander im Sinne exzentrischer Lebensverhältnisse (bedingt durch Divergenzen und Fremdheit des anderen)	-„Da kommt auch schon wieder Frau Martha in den Raum und sagt, dass Herr Hartz jetzt aufstehen muss, denn er darf sich duschen gehen. Sie stellt sich vor ihn und nimmt seine Hände. Sie bittet ihn aufzustehen. Herr Hartz bleibt jedoch liegen und zeigt keinerlei Motivation sich zu bewegen.“ (Bog 2008, Beob.4 /2) -„Sie nimmt ihn am linken Arm und die beiden gehen zum Badezimmer. Kurz vor der Tür versucht Herr Hartz sich von Frau Marthas Hand zu lösen und umzudrehen.“ (Bog 2008, Beob.4/2) -„Frau Martha richtet noch das Handtuch und ein Shampoo her, ehe sie Herrn Hartz den Schlafmantel auszuziehen versucht. Dieses Vorhaben gestaltet sich äußerst schwierig, denn Herr Hartz dreht und wendet
---	---

	sich immer wieder, um der Pflegerin auszuweichen. Er spreizt alle Finger zur Seite, sodass es Frau Martha nicht gelingt ihm die Ärmel über die Hände zu ziehen. ... Sie drückt vorsichtig Herrn Hartzs Finger zusammen und versucht die Ärmel herunter zu streifen. Dieser hält jedoch in der Faust ein Stoffstück seines Schlafmantels fest und lässt nicht locker.“ (Bog 2008, Beob.4 /2) –„Die Pflegerin zieht ihm rasch das Nachthemd über den Kopf und meint, dass sie es jetzt schon fast geschafft hätten. In diesem Moment steht Herr Hartz wieder auf und versucht zur Tür zu gehen. Frau Martha hält ihn fest und erklärt ihm, dass sie noch die Unterhose ausziehen muss. Er gibt ein sehr lautes und verärgertes Stöhnen von sich. Während Frau Martha verzweifelt versucht ihm die Hose herunterzuziehen, dreht Herr Hartz sich wieder und verhindert das Vorhaben der Pflegerin.“ (Bog 2008, Beob.4 /2) –„Ich höre Herrn Hartz laut fluchen und ‚Heast sakre‘ schreien. Seine Stimme ist sehr aggressiv und eindringlich. Frau Martha versucht auf ihn einzureden, aber er schimpft weiter. Er schreit ‚Hea auf du! Bledu du! Schleich di‘ immer wieder.“ (Bog 2008, Beob .4 /2) –„Herr Hartz war während der Anwesenheit des Pflegers ruhig. Jetzt beginnt er wieder zu fluchen und Frau Martha <i>scheint</i> wirklich mühe damit zu haben ihn zu waschen. Sie kommentiert ihr Tun immer wieder mit beruhigenden Worten, aber Herr Hartz <i>scheint</i> dadurch noch aufgebracht zu werden.“ (Bog 2008, Beob. 4/3) –„Das Wasser hat sie mittlerweile schon wieder abgedreht und sie ist gerade dabei Herrn Hartz abzutrocknen. Sie lobt ihn immer wieder, wie brav er still hält und wie gut er mithilft. Kurz darauf kommt Herr Hartz mit der Unterhose bekleidet aus dem Waschraum und geht auf sein Bett zu. Frau Martha geht in schnellen Schritten hinter ihm her und versucht ihn aufzuhalten. Sie schafft es jedoch nicht...“ (Bog 2008, Beob. 4/3) –„Der Pfleger verlässt das Zimmer. Herr Hartz ist jetzt komplett angezogen. Frau Martha erklärt ihm, dass sie ihn noch frisieren und rasieren möchte. Sie geht zu dem Nachtkästchen neben dem Bett und sucht nach dem Rasierer. Währenddessen geht Herr Hartz zur Tür und verlässt das Zimmer.“ (Bog 2008, Beob. 4/3) –„Herr Hartz geht wieder auf sein Bett zu und versucht sich niederzulegen. Frau Martha hält ihn davon ab und beginnt mit der Rasur. Herr Hartz bleibt keinen Moment lang still stehen. Er geht die ganze Zeit im Zimmer auf und ab. Die Schwester hat große Mühe damit ihn zu rasieren. Sie fragt ihn mehrmals, ob er das alleine
--	---

	machen möchte, aber er gibt ihr keine Antwort.“ (Bog 2008, Beob. 4/3)
--	---

Subkategorie 3b: Dimension der Angewiesenheit als Voraussetzung für Bildung	-„Sie stellt sich vor ihn und nimmt seine Hände. Sie bittet ihn aufzustehen. Herr Hartz bleibt jedoch liegen und zeigt keinerlei Motivation sich zu bewegen. Frau Martha versucht ihn an den Händen hoch zu ziehen, gibt dann aber auf. Sie bittet ihn noch einmal mitzuhelfen, denn alleine schafft sie das nicht. Herr Hartz hebt den Kopf und stellt seine Füße auf den Boden. Nun zieht Frau Martha ihn hoch und kommentiert dies mit ‚Na schauns, jetzt hammas doch noch gschaft!‘.“ (Bog 2008, Beob.4 /2)
--	---

Subkategorie 3c: Entstehung von Neuem, Schöpferischem	-„Herr Hartz hebt den Kopf und stellt seine Füße auf den Boden. Nun zieht Frau Martha ihn hoch und kommentiert dies mit ‚Na schauns, jetzt hammas doch noch gschaft!‘.“(Bog 2008, Beob. 4/2)
--	--

Kategorie 4: Responsivität als Bestandteil von Bildungsprozessen

Subkategorie 4a: Wahren ethischer Werte, wie Geduld und zuhören Können als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität	-„Sie hält ihn jedoch fest und redet liebevoll auf ihn ein, dass er jetzt sauber gemacht wird. Sie gehen ins Badezimmer...“ (Bog 2008, Beob.4 /2) -„Sie begleitet ihr Tun mit liebevollen Worten...“ (Bog 2008, Beob. 4/2)
---	---

Subkategorie 4b: Gewähren physischer Kontakte unter Einbeziehung der Sinne als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität	-„Da kommt auch schon wieder Frau Martha in den Raum und sagt, dass Herr Hartz jetzt aufstehen muss, denn er darf sich duschen gehen. Sie stellt sich vor ihn und nimmt seine Hände. Sie bittet ihn aufzustehen.“ (Bog 2008, Beob.4/1-2) -„Als Herr Hartz den Pfleger sieht richtet er sich auf und lässt sich von Frau Martha das Hemd anziehen. Auch die Socken und Schuhe lässt er sich ohne Probleme anziehen. Frau Martha bittet ihn aufzustehen, damit sie ihm noch die Hose anziehen kann. Er streckt ihr seine Hände entgegen und steht auf.“ (Bog 2008, Beob. 4/3) -„Letztendlich bleibt er vor dem Spiegel neben der Garderobe stehen und lässt sich rasieren.“ (Bog 2008, Beob. 4/3) -„Frau Martha geht auf ihn zu und erklärt ihm, dass sie ihm jetzt noch die Haare kämmen wird und er dann in den Aufenthaltsraum darf. Er lässt sich seine Haare
---	--

	kämmen und blickt dabei aus dem Fenster.“ (Bog 2008, Beob. 4/4) -,„Dann geht die Schwester auf Herrn Hartz zu und begrüßt ihn mit den Worten, ‚Schön dass sie wieder da sind, Herr Hartz‘. Sie legt ihre Hände auf seine Schultern ...“ (Bog 2008, Beob. 4/4)
--	---

Subkategorie 4c: Gestaltung der Responsivität in Form des Körpergesprächs über Berührungen und Tasten	-,„Da kommt auch schon wieder Frau Martha in den Raum und sagt, dass Herr Hartz jetzt aufstehen muss, denn er darf sich duschen gehen. Sie stellt sich vor ihn und nimmt seine Hände. Sie bittet ihn aufzustehen. Herr Hartz bleibt jedoch liegen und zeigt keinerlei Motivation sich zu bewegen. Frau Martha versucht ihn an den Händen hoch zu ziehen, gibt dann aber auf. Sie bittet ihn noch einmal mitzuhelfen, denn alleine schafft sie das nicht. Herr Hartz hebt den Kopf und stellt seine Füße auf den Boden. Nun zieht Frau Martha ihn hoch und kommentiert dies mit ‚Na schauns, jetzt hammas doch noch gschaft!‘.“(Bog 2008, Beob.4 /2) -,„Dann geht die Schwester auf Herrn Hartz zu und begrüßt ihn mit den Worten, ‚Schön dass sie wieder da sind, Herr Hartz‘. Sie legt ihre Hände auf seine Schultern und er umfasst mit seinen Händen ihre Hüften. Sie nimmt ihre Hände von seinen Schultern und legt ihre auf seine. Dann fragt sie ihn, ob sie nicht ein Busserl haben könnte und er gibt ihr eines auf die Wange.“ (Bog 2008, Beob. 4/4)
---	---

Zuordnung Frau Murauer – Beobachtungsprotokoll 1

Pflegeprotokoll: 12

Papiernr.: 8

Beobachtung: 4

Alter der beobachteten Person: 80 Jahre

<i>Kategorie 1: Fremdheit als Voraussetzung für Bildung – Bildung als Gestaltung von Fremdheit</i>

<i>Subkategorie 1a:</i> Gestaltung der Fremdheit im Außen (in Bezug zu Anderen und zur Welt)	-„Ich gehe ebenfalls zum Bett, stelle mich so hin, dass mich Frau Murauer gut sehen kann, begrüße sie und erkläre ihr, dass ich wieder für eine Stunde zusehen werde. Frau Murauer lächelt uns an, nickt und sagt: ‚Aha, jo, jo‘.“ (Meindorfer 2008, Beob. 4/1-2) -„Die Beobachtungszeit ist um, ich stehe auf, gehe zu Frau Murauer, beuge mich etwas zu ihr und verabschiede mich. Sie schaut mich mit großen Augen an, lacht und nickt.“ (Meindorfer 2008, Beob. 4/5)
---	---

<i>Subkategorie 1b:</i> Gestaltung der Fremdheit im Inneren (Bezug zu sich selbst und dem Verhältnis zur eigenen Fremdheit)	
--	--

<i>Kategorie 2: Gestaltung von Leiblichkeit bzw. Auseinandersetzung mit der eigenen Weltlichkeit als Element von Bildung</i>

<i>Subkategorie 2a:</i> Gestaltung der eigenen Hinfälligkeit (Bsp. krank Sein)	
---	--

<i>Subkategorie 2b:</i> Lachen als Ausdrucksform der Leiblichkeit	-„Frau Murauer lächelt uns an, nickt und sagt: ‚Aha, jo, jo‘.“ (Meindorfer 2008, Beob. 4/1-2) -„Schwester Elfriede steht vor ihr und hat die rechte Hand auf Frau Murauers Schulter gelegt. Sie schauen einander an. Die Schwester sagt lächelnd: ‚So da, do samma.‘ Frau Murauer lacht ebenfalls und nickt.“ (Meindorfer 2008, Beob. 4/2) -„Ihr Körper wippt beim Lachen auf und ab. Schließlich schafft es die Schwester Frau Murauer den Pullover anzuziehen, hält inne und lacht Frau Murauer, die
--	--

	zurück lacht, an.“ (Meindorfer 2008, Beob. 4/2) -„Frau Murauer lacht <i>triumphierend</i>.“ (Meindorfer 2008, Beob. 4/3) -„Frau Murauer lacht und wippt wieder mit ihrem Körper auf und ab.“ (Meindorfer 2008, Beob. 4/3) -„Frau Murauer lacht und nickt.“ (Meindorfer 2008, Beob. 4/3) -„Frau Murauer schaut kurz auf die Zeitung, schaut dann der Schwester nach, fixiert dann Herrn Bieler und lächelt ihn an.“ (Meindorfer 2008, Beob. 4/5)
--	--

Subkategorie 2c: Weinen als Ausdrucksform der Leiblichkeit	
---	--

Subkategorie 2d: Vergessen als Ausdrucksform der Leiblichkeit	
--	--

Subkategorie 2e: Bildung als Auseinandersetzung mit der Weltlichkeit über die Sinne (Hören, Tasten, Riechen und Schmecken)	-„Den Pullover streift Schwester Elfriede über den Kopf von Frau Murauer. Die Ärmel hält sie ihr zu den Händen und versucht sie anschließend ‚einzufädeln‘. Frau Murauer zieht die Hände immer wieder aus den Pulloverärmeln heraus und lacht.“ (Meindorfer 2008, Beob. 4/2) -„Schwester Elfriede schwingt ihre Arme und somit auch die Arme von Frau Murauer hin und her und beginnt, ‚Tanze mit mir in den Morgen‘, zu singen. Frau Murauer lacht und wippt wieder mit ihrem Körper auf und ab.“ (Meindorfer 2008, Beob. 4/3) -„Unter dem Türstock bleibt sie stehen, schaut ganz ernst zu mir, dann auf ihre Hände und meint: ‚Wo is' jetzt....so, so da, so‘. Sie bewegt die Hände so, als ob sie sie waschen würde, dann schaut sie sie an und streicht mit der linken Handfläche über den rechten Handrücken.“ (Meindorfer 2008, Beob.4/4) -„Schwester Elfriede kommt wieder und stellt einen Teller mit einem, in Streifen geschnittenen Marmeladebrot, vor Frau Murauer auf den Tisch. Frau Murauer greift gleich nach einem Stück und beginnt zu essen ... Frau Murauer ist noch damit beschäftigt ihr Marmeladebrot zu essen. Sie nimmt die Brotstreifen nicht seitlich, sondern greift direkt auf die Marmelade, sodass ihre Finger schon voller Marmelade sind. Nach etwa der Hälfte des Brotes schleckt sie sich die Finger der linken Hand, mit der sie das Brot gehalten hat, ab. Sie steckt jeden Finger zwei bis dreimal in den Mund, leckt und nuckelt daran und schmatzt genüsslich. Sie
--	---

	wirkt dabei sehr zufrieden ... Sie isst das restliche Brot auf und schleckt danach wieder ausgiebig ihre Finger ab. Sie streicht mit dem linken Zeigefinger die Marmeladereste vom Teller und leckt den Finger wieder ab. Sie wiederholt dies einige Male auf dem schon sauberen Teller.“ (Meindorfer 2008, Beob. 4/4-5) -„Frau Murauer hat ihren Kaffee ausgetrunken und hält ihre Tasse verkehrt herum in der Hand. Die andere Hand hält sie mit geöffneter Handfläche unter der Tasse. Sie schüttelt die Tasse, als ob sie etwas heraus schütten würde und begleitet ihre Tätigkeit mit ‚So, so...so da...so, so‘.“ (Meindorfer 2008, Beob. 4/5)
--	---

Kategorie 3: Intersubjektivität als Rahmen für Bildung

Subkategorie 3a: Gestaltung des Scheiterns aneinander im Sinne exzentrischer Lebensverhältnisse (bedingt durch Divergenzen und Fremdheit des anderen)	-„Frau Murauer bejaht zuerst die Frage, nimmt aber dann die zurückgestreifte Decke, deckt sich wieder zu und verneint. Schweser Elfriede fragt sie, ob sie denn nicht frühstücken gehen möchte und deckt Frau Murauer wieder ab. Frau Murauer sagt: ‚Jo‘, und die Pflegerin kündigt an, dass sie sie jetzt aufsetzen werde. Sie greift mit der rechten Hand unter den Schultergürtel von Frau Murauer und mit der linken Hand unter ihre Kniekehlen. Frau Murauer drückt die Pflegerin weg und sagt laut: ‚Na na, nix‘. Schwester Elfriede unternimmt einen zweiten Versuch mit den Worten: ‚Na kum Anna, wenigstens aufsetzen, ha? Gemma waschen.‘ Frau Murauer zieht sich die Decke wieder bis zum Hals und schüttelt den Kopf. Schwester Elfriede legt erneut die Decke zurück, diesmal so, dass sie Frau Murauer nicht erreichen kann und setzt sie nun, wie vorhin beschrieben, auf. Frau Murauer macht sich ganz steif und versucht dagegen zu wirken, was sie aber nicht schafft.“ (Meindorfer 2008, Beob. 4/2) -„Die Pflegerin stoppt ihren Gesang, lässt die Hände von Frau Murauer los, schaut sie nun ernst an und fragt sie noch einmal, ob sie aufstehen möchte. Als sie erneut verneint, schaut Schwester Elfriede halb lächelnd, halb verzweifelt zu mir. Ich lächle sie an. Sie greift in eine Lade des Nachtkästchens und holt eine Schokopräline heraus. Sie hält sie Frau Murauer hin und fragt sie, ob sie ein Zuckerl wolle. Frau Murauer verneint erneut und schaut im Zimmer herum. Schwester Elfriede nimmt eine Haarbürste aus der Lade und meint fröhlich: ‚So, frisieren Anna.‘ Frau Murauer wehrt die Bürste mit den Händen ab.“ (Meindorfer 2008, Beob. 4/3) -„Die Pflegerin unternimmt einen weiteren Versuch,
---	---

	Frau Murauer beim Aufstehen behilflich zu sein, wird aber zurückgewiesen, indem sich Frau Murauer nach hinten lehnt, sich gegen die Pflegerin stemmt und ‚Na, nix, net so.‘ sagt.“ (Meindorfer 2008, Beob 4/3) -„Sie zieht Frau Murauer das Nachthemd aus, worauf diese wieder ‚Na, nix‘ sagt, und versucht das Nachthemd zu halten.“ (Meindorfer 2008, Beob. 4/2) -„Frau Murauer schlägt, nicht sehr fest, mit der rechten Hand auf die Schulter der Pflegerin und äußert verärgert: ‚Na, nix, net!‘. Die Schwester richtet sich auf, hält sich die geschlagene Schulter, macht einen traurigen Gesichtsausdruck und jammert offensichtlich überzeichnet: ‚Au weh, au weh, au weh‘. Frau Murauer lacht <i>triumphierend</i>.“ (Meindorfer 2008, Beob. 4/3)
--	--

Subkategorie 3b: Dimension der Angewiesenheit als Voraussetzung für Bildung	
--	--

Subkategorie 3c: Entstehung von Neuem, Schöpferischem	
--	--

Kategorie 4: Responsivität als Bestandteil von Bildungsprozessen

Subkategorie 4a: Geduld und zuhören Können als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität (Wahren ethischer Werte)	
--	--

Subkategorie 4b: Gewähren physischer Kontakte unter Einbeziehung der Sinne als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität	-„Schwester Elfride legt es aber schnell (sic!) zu (sic!) Seite und streift Frau Murauer ein Unterleibchen über den Kopf, was sie sich gefallen lässt ... “ (Meindorfer 2008, Beob. 4/2) -„Schwester Elfriede fährt fort, zieht Frau Murauer die Hose an und zieht sie bis über die Knie hinauf, was sich Frau Murauer gefallen lässt.“ (Meindorfer 2008, Beob. 4/3) -„Schwester Elfriede schwingt ihre Arme und somit auch die Arme von Frau Murauer hin und her und beginnt, ‚Tanze mit mir in den Morgen‘, zu singen.“ (Meindorfer 2008, Beob. 4/3) -„Schwester Nadine geht mit einem freundlichen, langgezogenen ‚Guten Morgen, Anna!‘, auf Frau Murauer zu. Frau Murauer strahlt sie an, nickt und greift
---	--

	nach ihrem Arm.“ (Meindorfer 2008, Beob. 4/3)
--	---

<i>Subkategorie 4c: Gestaltung der Responsivität in Form des Körpergesprächs über Berührungen und Tasten</i>	-„Schwester Elfride legt es aber schnell zu Seite und streift Frau Murauer ein Unterleibchen über den Kopf, was sie sich gefallen lässt und auch die Arme durchsteckt.“ (Meindorfer 2008, Beob. 4/2) -„Schwester Elfriede schwingt ihre Arme und somit auch die Arme von Frau Murauer hin und her und beginnt, ‚Tanze mit mir in den Morgen‘, zu singen. Frau Murauer lacht und wippt wieder mit ihrem Körper auf und ab.“ (Meindorfer 2008, Beob. 4/3)
---	---

Zuordnung Frau Murauer – Beobachtungsprotokoll 2

Pflegeprotokoll: 16

Papiernr.: 11

Beobachtung: 6

Alter der beobachteten Person: 80 Jahre

Kategorie 1: Fremdheit als Voraussetzung für Bildung – Bildung als Gestaltung von Fremdheit

<i>Subkategorie 1a:</i> Gestaltung der Fremdheit im Außen (in Bezug zu Anderen und zur Welt)	-„Nun gehe ich zu Frau Murauer, begrüße sie und sage ihr, dass ich wieder für eine Stunde hier sein werde. Sie lächelt auch mich an und nickt.“ (Meindorfer 2008, Beob. 6/1) -„Die Stunde ist vorbei, ich stehe auf, stelle den Klappsessel zurück an seinen Platz, gehe zu Frau Murauer und beuge mich etwas zu ihr. Ich verabschiede mich von ihr. Sie lächelt nur und nickt.“ (Meindorfer 2008, Beob. 6/5)
---	--

<i>Subkategorie 1b:</i> Gestaltung der Fremdheit im Inneren (Bezug zu sich selbst und dem Verhältnis zur eigenen Fremdheit)	
--	--

Kategorie 2: Gestaltung von Leiblichkeit bzw. Auseinandersetzung mit der eigenen Weltlichkeit als Element von Bildung

<i>Subkategorie 2a:</i> Gestaltung der eigenen Hinfälligkeit (Bsp. krank Sein)	
---	--

<i>Subkategorie 2b:</i> Lachen als Ausdrucksform der Leiblichkeit	-„Sie blickt ihn mit großen Augen an, beginnt zu lächeln und bejaht mit dem <i>obligatorischen</i> ‚Jo‘“. (Meindorfer 2008, Beob. 6/1) -„Sie lächelt auch mich an und nickt.“ (Meindorfer 2008, Beob. 6/1) -„Er blickt wieder zu Frau Murauer und sagt ihr, dass sie schön saubere Füße hätte. Frau Murauer lacht“ (Meindorfer 2008, Beob. 6/1) -„Frau Murauer lacht. Ihre Schultern heben und senken sich dabei. Sie hält die Hand mit dem Wachlappen in Brusthöhe und schaut sie an. Sie blickt zu Pfleger Peter,
--	--

	dann wieder zur Hand mit dem Waschlappen. Pfleger Peter sagt: „Schau Anna, das Gesicht waschen, so geht das.“ Er zeigt ihr bei sich selbst vor, was sie machen soll. Sie lacht wieder.“ (Meindorfer 2008, Beob. 6/2) -„Pfleger Peter fragt, ob sie sich jetzt fertig anziehen möchte. Frau Murauer meint: „Jo danke“ und lächelt.“ (Meindorfer 2008, Beob. 6/3) -„Pfleger Peter sagt zu ihr, dass sie noch Zähneputzen müsse. Frau Murauer ist zu dem Pfleger gewandt und im Spiegel kann ich erkennen, dass sie ihn anlächelt.“ (Meindorfer 2008, Beob. 6/3) -„Er führt die Zahnbürste zu ihrem Mund und meint: „Aufmachen bitte“. Frau Murauer lacht zuerst, dann macht sie den Mund auf und der Pfleger putzt ihre Zähne.“ (Meindorfer 2008, Beob. 6/ 3) -„Pfleger Peter sagt ihr nun, dass sie ausspucken solle, aber Frau Murauer schluckt und lacht laut auf. Pfleger Peter lacht ebenfalls und fragt, ob ihr die Kinderzahnpaste schmeckt.“ (Meindorfer 2008, Beob. 6/3) -„Beide lachen. Frau Murauer lacht so stark, dass es ihren ganzen Körper schüttelt.“ (Meindorfer 2008, Beob. 6/4) -„Sie nimmt den Teller mit der Tasse und lächelt Frau Murauer an. Frau Murauer streicht ihr über den Arm und sagt, ebenfalls lächelnd: „Jo jo brav“.“ (Meindorfer 2008, Beob. 6/5)
--	---

Subkategorie 2c: Weinen als Ausdrucksform der Leiblichkeit	
---	--

Subkategorie 2d: Vergessen als Ausdrucksform der Leiblichkeit	
--	--

Subkategorie 2e: Bildung als Auseinandersetzung mit der Weltlichkeit über die Sinne (Hören, Tasten, Riechen und Schmecken)	-„Anschließend nimmt er einen Plastikbecher vom Waschbeckenrand, füllt ihn mit Wasser und führt ihn zu Frau Murauers Mund. Er sagt: ‚Jetzt musst du ausspülen, Anna‘. Er macht mit dem Mund die Bewegung des Ausspülens vor, indem er die Wangen abwechselnd aufbläst. Frau Murauer nimmt einen Schluck und spült. Pfleger Peter sagt ihr nun, dass sie ausspucken solle, aber Frau Murauer schluckt und lacht laut auf. Pfleger Peter lacht ebenfalls und fragt, ob ihr die Kinderzahnpaste schmeckt. Frau Murauer nickt. Er erzählt, dass sein Sohn die gleiche Zahnpaste hätte und sie ihm auch schmeckt.“ (Meindorfer 2008, Beob. 6/3) -„Frau Murauer isst mit kleinen Bissen, die sie ausgiebig kaut, das Stück Marmeladebrot. Es sind insgesamt drei
---	--

	Stücke und immer bevor sie das nächste Stück nimmt und es isst, schleckt sie Finger der Hand, mit der sie das Brot gehalten hat, ab. Sie leckt jeden Finger ein bis dreimal ab. Das Ablecken der Finger nimmt gleich viel Zeit ein wie das Essen und sie wirkt dabei sehr zufrieden. <i>Ich habe den Eindruck, dass das Essen eher eine Nebensache für sie darstellt und sie das Ablecken der Finger wesentlich mehr genießt.</i>“ (Meindorfer 2008, Beob. 6/4) -,„Als sie mit dem Brot fertig ist, schiebt sie den Teller etwas in die Mitte des Tisches. Sie begleitet ihr Handeln mit ‚So soda so‘. Sie schiebt den Teller wieder zu sich und blickt einige Sekunden darauf. Sie entfernt mit dem linken Zeigefinger die Marmeladereste vom Teller und leckt den Finger anschließend ab. Dann schiebt sie den Teller wieder weg.“ (Meindorfer 2008, Beob. 6/4-5) -,„Sie nimmt die Kaffeetasse mit beiden Händen und macht einen großen Schluck vom Kaffee ...Frau Murauer trinkt einige Male aus der Tasse. Sie stellt die Tasse auf den Tisch und schaut sie an. Ihre Hände umfassen die Tasse die ganze Zeit. Sie hebt sie auf, hält sie in Kopfhöhe und dreht sie um. Sie ist leer. Frau Murauer stellt die Tasse zuerst verkehrt auf den Tisch zurück, dann dreht sie sie wieder um und stellt sie auf den Teller.“ (Meindorfer 2008, Beob. 6/4)
--	--

Kategorie3: Intersubjektivität als Rahmen für Bildung

<i>Subkategorie 3a: Gestaltung des Scheiterns aneinander im Sinne exzentrischer Lebensverhältnisse (bedingt durch Divergenzen und Fremdheit des anderen)</i>	
<i>Subkategorie 3b: Dimension der Angewiesenheit als Voraussetzung für Bildung</i>	-,„Er hält Frau Murauer den Waschlappen hin und fragt: ‚Anni, willst du dir das Gesicht waschen?‘ Frau Murauer lässt das Waschbecken aus und dreht sich zu Pfleger Peter ... Sie nickt, sagt: ‚Jo‘, und schaut Pfleger Peter an. Er fragt sie noch einmal und streift dabei den Waschlappen über ihre Hand ... Sie hält die Hand mit dem Waschlappen in Brusthöhe und schaut sie an. Sie blickt zu Pfleger Peter, dann wieder zur Hand mit dem Waschlappen. Pfleger Peter sagt: ‚Schau Anna, das Gesicht waschen, so geht das.‘ Er zeigt ihr bei sich selbst vor, was sie machen soll. Sie lacht wieder. Pfleger Peter fragt sie, ob er ihr dabei helfen soll und Frau Murauer antwortet mit einem ‚Jo danke‘. Er nimmt ihr den Waschlappen aus der Hand, taucht ihn noch einmal

	ins Wasser, wringt ihn aus und wäscht Frau Murauer langsam und vorsichtig das Gesicht.“ (Meindorfer 2008, Beob. 6/2) -„Er gibt ihr den Wachlappen wieder in die Hand und erklärt ihr, dass sie sich den Oberkörper waschen soll. Frau Murauer lacht und nickt. Sie hält die Hand mit dem Waschlappen in Bauchhöhe, senkt ihren Kopf und schaut auf den Waschlappen. Sie lacht laut auf und zuckt mit den Schultern, dann sieht sie zum Pfleger. Er lächelt sie an und meint: ‚Na gut Anna ich helfe dir‘. Frau Murauer nickt und sagt: ‚Danke jo‘.“ (Meindorfer 2008, Beob. 6/3) -„Er nimmt eine Zahnbürste, gibt Zahnpasta darauf und hält sie Frau Murauer hin. Sie schaut auf die Zahnbürste und dann zum Pfleger. Er fragt sie, ob er ihr helfen solle und sie bejaht wieder mit ‚Jo danke‘.“ (Meindorfer 2008, Beob. 6/3) -„Er stellt sich neben Frau Murauer und sagt ihr, dass sie essen solle. Sie blickt zu ihm und ergreift seinen Arm. Sie nickt und lächelt. Er wiederholt die Aufforderung und als Frau Murauer nicht darauf reagiert und ihn weiter anlächelt, nimmt er ein Stück Brot und führt es zu ihrem Mund. Er meint: ‚Iss Anni, das magst du ja, oder?‘ Frau Murauer beißt vom Brot ab und nimmt es dann dem Pfleger aus der Hand.“ (Meindorfer 2008, Beob. 6/4)
--	--

Subkategorie 3c: Entstehung von Neuem, Schöpferischem	-„Anschließend nimmt er einen Plastikbecher vom Waschbeckenrand, füllt ihn mit Wasser und führt ihn zu Frau Murauers Mund. Er sagt: ‚Jetzt musst du ausspülen, Anna‘. Er macht mit dem Mund die Bewegung des Ausspülens vor, indem er die Wangen abwechselnd aufbläst. Frau Murauer nimmt einen Schluck und spült. Pfleger Peter sagt ihr nun, dass sie ausspucken solle, aber Frau Murauer schluckt und lacht laut auf. Pfleger Peter lacht ebenfalls und fragt, ob ihr die Kinderzahnpaste schmeckt. Frau Murauer nickt. Er erzählt, dass sein Sohn die gleiche Zahnpaste hätte und sie ihm auch schmeckt.“ (Meindorfer 2008, Beob. 6/3) -„Nach dem Frisieren, schaut er sie an und meint, dass sie jetzt aber hübsch sei. Frau Murauer erwidert: ‚Jo für di‘. Beide lachen. Frau Murauer lacht so stark, dass es ihren ganzen Körper schüttelt.“ (Meindorfer 2008, Beob. 6/4)
--	--

Kategorie 4: Responsivität als Bestandteil von Bildungsprozessen

Subkategorie 4a: Wahren	-„Pfleger Peter stellt sich links neben sie und lässt
--------------------------------	---

<i>ethischer Werte, wie Geduld und zuhören Können als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität</i>	Wasser ins Waschbecken laufen. Jede seiner Handlungen erklärt er Frau Murauer in freundlichem, ruhigem Ton.“ (Meindorfer 2008, Beob. 6/2) -„Sie steht nun etwas gebeugt da und hält das Nachthemd mit beiden Händen fest ... Pfleger Peter spricht ... mit ruhigem Ton auf sie ein und legt ihr das Handtuch um die Schultern. Sie lässt das Nachthemd los ...“ (Meindorfer 2008, Beob. 6/3)
---	--

Subkategorie 4b: <i>Gewähren physischer Kontakte unter Einbeziehung der Sinne als Voraussetzung für das Entstehen von Responsivität</i>	-„Pfleger Peter geht zu ihr und beugt sich zu ihr, sodass sein Gesicht ganz nah bei ihrem ist. Er wünscht: ‚Guten Morgen Anni‘, und fragt sie, ob sie gut geschlafen hätte.“ (Meindorfer 2008, Beob. 6/1) -„Er beugt sich wieder zu Frau Murauer und fragt sie ob sie aufstehen und frühstücken möchte.“ (Meindorfer 2008, Beob. 6/ 1) -„Dann geht er zum Kopfende des Bettes und beugt sich leicht zu Frau Murauer. Er berührt sie an der Schulter und fragt sie, ob sie aufstehen wolle.“ (Meindorfer 2008, Beob. 6/2) -„Er richtet sich auf und zeigt auf die rechte Hand, die noch immer unter Frau Murauers Kopf liegt und sagt ihr, dass er aber diese Hand bräuchte. Frau Murauer schaut auf ihren rechten Arm, schaut zum Pfleger, lacht und nickt. Er sagt ihr wieder, dass er die Hand braucht und ergreift die Hand. Frau Murauer lässt dies geschehen und blickt Pfleger Peter freundlich ins Gesicht.“ (Meindorfer 2008, Beob. 6/2) -„Pfleger Peter fragt sie, ob er ihr dabei helfen soll und Frau Murauer antwortet mit einem ‚Jo danke‘. Er nimmt ihr den Wachlappen aus der Hand, taucht ihn noch einmal ins Wasser, wringt ihn aus und wäscht Frau Murauer langsam und vorsichtig das Gesicht.“ (Meindorfer 2008, Beob. 6/2) -„Frau Murauer streicht ihr über den Arm und sagt, ebenfalls lächelnd: ‚Jo jo brav‘.“ (Meindorfer 2008, Beob. 6/5)
--	---

Subkategorie 4c: <i>Gestaltung der Responsivität in Form des Körpergesprächs über Berührungen und Tasten</i>	-„Pfleger Peter zieht die Socke langsam über ihren Fuß und legt ihn zurück auf das Bett. Dann nimmt er den zweiten Fuß und zieht wieder die Socke darüber. Er hält kurz inne, schaut zu Frau Murauer und fragt sie ob er ihr auch die Hose anziehen dürfe. Sie bejaht lächeln.“ (Meindorfer 2008, Beob. 6/1) -„Er sagt ihr nochmals, dass er ihr jetzt beim Aufsetzen hilft. Er hält mit der rechten Hand ihre rechte Hand und greift mit der linken unter ihre Knie. Er schiebt die
---	--

	Beine langsam aus dem Bett und zieht sie an der Hand auf. <i>Es sieht so aus als würde Frau Murauer mithelfen. Das Aufsetzen wirkt leicht und harmonisch.</i> Als Frau Murauer im Bett sitzt und ihre Beine am Boden stehen, stellt sich Pfleger Peter vor sie. Er hat die rechte Hand auf ihrer Schulter liegen und schaut sie lächelnd an. Sie lacht. Ihr Körper wippt auf und ab. Sie nickt und sagt: „Jo, so geht's eh.“ (Meindorfer 2008, Beob. 6/2) – „Er hat die rechte Hand auf ihrer Schulter liegen und schaut sie lächelnd an. Sie lacht. Ihr Körper wippt auf und ab. Sie nickt und sagt: „Jo, so geht's eh.“ (Meindorfer 2008, Beob. 6/2) – „Mit den Kleidungsstücken in der linken Hand, setzt er sich links neben Frau Murauer, legt seinen rechten Arm um ihre Taille und sagt: „So, Anni steh 'ma auf ...ho ruck!“. Sie stehen zusammen auf. Pfleger Peter geht mit ihr einige Schritte nach vor, und heißt ihr sich am Haltegriff an der Wand festzuhalten. Frau Murauer macht ganz kleine Schritte, wobei sie mit der rechten Hand ihre Hose ergriffen hat und sie festhält. Mit der linken Hand hält sie sich am Haltegriff fest. Pfleger Peter sagt ihr nun, dass sie jetzt ins Badezimmer gehen werden. Frau Murauer hängt sich bei ihm ein und geht mit ihm ins Bad.“ (Meindorfer 2008, Beob. 6/2) – „Er nimmt ihr den Waschlappen aus der Hand, taucht ihn noch einmal ins Wasser, wringt ihn aus und wäscht Frau Murauer langsam und vorsichtig das Gesicht. Er streicht ihr über die Stirn, die Wangen, die Augen, das Kinn und wäscht ihr abschließend den Hals. Er legt den Waschlappen weg und trocknet Frau Murauers Gesicht mit einem Handtuch ab. Frau Murauer steht währenddessen entspannt und aufrecht da und hat die Arme neben ihrem Körper hängen.“ (Meindorfer 2008, Beob. 6/2-3) – „Er führt die Zahnbürste zu ihrem Mund und meint: „Aufmachen bitte“. Frau Murauer lacht zuerst, dann macht sie den Mund auf und der Pfleger putzt ihre Zähne.“ (Meindorfer 2008, Beob. 6/3)
--	---

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit mit dem Titel „Bildung in der Arbeit mit hochaltrigen Menschen. Eine Untersuchung über die Bedeutung des Bildungsbegriffes bei Käthe Meyer-Drawe und Ursula Stinkes im Hinblick auf die Arbeit mit an Demenz erkrankten Menschen in Wiener Pflegeheimen“ ist im Kontext des am Institut für Bildungswissenschaften durchgeführten Forschungsprojekts „Lebensqualität im Pflegeheim“ zu verstehen. Im Zuge dieses Projekts entstanden Beobachtungsprotokolle von PflegeheimbewohnerInnen nach dem Tavistock-Konzept. Bei den beobachteten Personen handelt es sich um hochaltrige Menschen mit Demenzerkrankung, die in Wiener Pflegeheimen leben. In der Darstellung der Erkrankung der Demenz konnte gezeigt werden, dass Demenz in einschlägiger Fachliteratur als Behinderung angesehen wird. Dies war insofern von Bedeutung, als in der Folge Aspekte der Bildungsvorstellungen der deutschen Bildungswissenschaftlerinnen Käthe Meyer-Drawe und Ursula Stinkes, welche im Kontext von Menschen mit Behinderung verfasst wurden, in Beziehung zu den Beobachtungsprotokollen gesetzt wurden. Dabei konnte festgestellt werden, dass die untersuchten Aspekte „Fremdheit“ und „Leiblichkeit“ nach Meyer-Drawe sowie „Intersubjektivität“ und „Responsivität“ nach Stinkes in unterschiedlichem Ausmaß in den Beobachtungsprotokollen aufzufinden waren. Dies führte zu der Erkenntnis, dass an Demenz erkrankte PflegeheimbewohnerInnen in Wiener Pflegeheimen Bildungsprozesse im Sinne der Autorinnen erleben und der Diskussion um einen Bildungsbegriff für diese Personengruppe durch die Untersuchung näher gekommen werden konnte.

Abstract

The present diploma thesis entitled 'Educational Concept for working with People at a great Age. A Study of the Importance of the Educational Idea in Käthe Meyer-Drawe and Ursula Stinkes in view of the Work with Elderly People in Viennese Residential Care Homes suffering from Dementia' has to been seen in the context of the research project 'Quality of Life in Residential Care Homes for the Elderly' carried out at the Department of Education. As part of this project observation reports of elderly people living in residential care homes were taken according to the Tavistock-concept. The people observed were people at a great age suffering from dementia who live in Viennese residential care homes. It could be shown in the description of the illness of dementia that it is seen as a disability in the relevant specialist literature. This was important in so far as subsequently the aspects of educational concepts of the German education scientists Käthe Meyer-Drawe and Ursula Stinkes which were written in the context of people with disabilities were related to the observation reports. Doing this it could be found that the researched aspects 'alienness' and 'corporeality' according to Meyer-Drawe as well as 'intersubjectivity' and 'responsivity' according to Stinkes were found to a different extent in the observation reports. This lead to the insight that people in Viennese residential care homes suffering from dementia experience educational processes in terms of the authoresses and that the discussion dealing with an educational concept for this target group could be approached through this study.

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Daniela Hammerl
Geburtsdatum: 26.12.1986
Geburtsort: Wien

Ausbildung:

2009-2012 Bachelorstudium Hebammen, Fachhochschule Campus Wien, Abschluss Juli 2012
2005-2012 Diplomstudium Bildungswissenschaft mit den Schwerpunkten Heil- und Integrative Pädagogik sowie Psychoanalytische Pädagogik, Universität Wien
Juni 2005 Matura mit ausgezeichnetem Erfolg in den Fächern: Mathematik, Deutsch, Französisch, Latein, Bildnerische Erziehung
1996-2005 Neusprachliches Gymnasium Kollegium Kalksburg, Wien 23
1992-1996 Volksschule Pülslgasse, Wien 23

Berufliche Tätigkeiten:

Seit 2012 Beschäftigung als Hebamme, Krankenhaus Hietzing, Wien 13
2006 Aufsicht und Organisation von Kindern und Jugendlichen in "Minopolis"

Praktika:

2006-2008 Mitarbeit im Therapiezentrum "Emotion" - Therapie mit Pferden
2006-2007 Mitarbeit im Verein Projekt Integrationshaus
2005 Praktikum in einem Wiener Pflegeheim, Wien 23