

Kessler, Stefanie [Hrsg.]; König, Karsten [Hrsg.]
**Scheitern in Praxis und Wissenschaft der Sozialen Arbeit. Reflexions- und
Bewältigungspraktiken von Fehlern und Krisen**

Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2024, 351 S.



Quellenangabe/ Reference:

Kessler, Stefanie [Hrsg.]; König, Karsten [Hrsg.]: Scheitern in Praxis und Wissenschaft der Sozialen Arbeit. Reflexions- und Bewältigungspraktiken von Fehlern und Krisen. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2024, 351 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-298195 - DOI: 10.25656/01:29819

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-298195>

<https://doi.org/10.25656/01:29819>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



Stefanie Kessler | Karsten König (Hrsg.)

Scheitern in Praxis und Wissenschaft der Sozialen Arbeit

Reflexions- und Bewältigungs-
praktiken von Fehlern und Krisen

BELTZ JUVENTA

Stefanie Kessler | Karsten König (Hrsg.)
Scheitern in Praxis und Wissenschaft der Sozialen Arbeit

Stefanie Kessler | Karsten König (Hrsg.)

Scheitern in Praxis und Wissenschaft der Sozialen Arbeit

Reflexions- und Bewältigungspraktiken
von Fehlern und Krisen

BELTZ JUVENTA

Gefördert von der Volkswagen Stiftung im Rahmen des Symposiums »Failure Matters – Dimensionen des ›Scheiterns‹ in der Wissenschaft« vom 12.12.2022 bis 14.12.2022.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de> Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7503-8 Print
ISBN 978-3-7799-7504-5 E-Book (PDF)
ISBN 978-3-7799-8050-6 E-Book (ePub)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorwort

Stefanie Kessler, Karsten König 8

Einführung. Scheitern in Praxis und Wissenschaft der Sozialen Arbeit

Stefanie Kessler, Karsten König 9

I Scheitern in der Praxis der Sozialen Arbeit 27

Was heißt Bewältigung von Scheitern und Krisen in der Sozialen Arbeit?
Vulnerabilitätstheoretische Perspektiven auf einen zentralen Gegenstand
der Sozialen Arbeit

Juliane Noack Napoles 28

Scheitern in der Praxis Sozialer Arbeit. Ein diskursanalytischer Einblick
Julia Märk 37

Fehler(kultur) in der Sozialen Arbeit. Eine qualitative Interviewstudie
mit Fachkräften
Mehmet Kart 48

Scheitern und Erfolg von geförderten Modellvorhaben in der Sozialwirtschaft.
Exemplarische Analyse des Scheiterns eines ESF-Projektes
Tobias Reichardt 62

Komplexer Hilfebedarf von Kindern und Jugendlichen in der Kinder-
und Jugendhilfe, oder: vom erfolgreichen Scheitern am Scheitern
Stephan Cinkl, Nicole Rosenbauer 76

Scheitern als Lernanlass für strukturelles Lernen. Eine systemische
Perspektive auf den Gegenstand der Sozialen Arbeit
Birgit Hilliger 93

„Scheitern ist Teil unserer DNA!“ Umgang mit Krisen und Konflikten
in der Erlebnispädagogik und Erlebnistherapie
Henning van den Brink, Jochen Hotstegs 107

Von der Suchtberatung zu lernen, heißt ‚scheitern‘ zu lernen
Maike Wagenaar 120

II Erfahrungen des Scheiterns in der Wissenschaft	137
Zum Glück gescheiter(t). Promotion als kritisches Lebensereignis <i>Yvonne Knospe</i>	138
Promotion mit Kind – zum Scheitern verurteilt? Explikationen zur Vereinbarkeit von Familie und Wissenschaft im Kontext von Promotionsabbrüchen <i>Rebecca Daniel, Anja Franz, Steffi Heger, Elisabeth Sommer</i>	157
Forschen in der Sozialen Arbeit an Hochschulen. Vom Scheitern an und Bewältigen von herausfordernden Bedingungen <i>Stefanie Kessler</i>	175
Dimensionen des Scheiterns in angewandter Forschung <i>Karsten König</i>	195
III Lernen aus dem Scheitern: Transfer der Bewältigungsprinzipien aus der Praxis auf die Wissenschaft	213
Scheitern im Kontext Sozialer Arbeit <i>Carla Wesselmann</i>	214
Bewältigung von Krisen in Praxis und Promotionsphase von Sozialpädagog:innen <i>Constance Engelfried</i>	228
Reflexive Forschungsperspektiven zwischen Erwartung, Selbsterkenntnis und der Angst vor der eigenen Verletzlichkeit <i>Nicole Weydmann</i>	244
Let's talk about failure in Praxis und Wissenschaft der Sozialen Arbeit. Zur Relevanz biografischer Arbeit und Biografiearbeit im Umgang mit (kreativer) Krisen(bewältigung) und Scheitern <i>André Epp</i>	263
Eindeutigkeitsbegehren und die Risiken und Gefahren des Scheiterns in der Sozialen Arbeit <i>Herbert Effinger</i>	279
<i>Gescheiter scheitern</i> . Was kann die Soziale Arbeit in Wissenschaft und Praxis von der Organisationspädagogik lernen? <i>Anja Mensching</i>	296

IV Über das Scheitern hinaus: die Zukunft von Promotion und Forschung in der Sozialen Arbeit	305
Die Zukunft von Forschung und Wissenschaft Sozialer Arbeit. Politiken gegen das Scheitern <i>Vera Taube, Michael May, Karsten König, Gäste</i>	306
Symposium mit Folgen. Eine Geschichtensammlung zum Umgang mit dem „Scheitern“ <i>Kristina Enders, Stefanie Kessler, Elisabeth Sommer, Nicole Weydmann</i>	325
Fazit. Wie wir dem Scheitern kollektiv begegnen (sollten) <i>Stefanie Kessler, Karsten König</i>	340
Autorinnen und Autoren	347

Vorwort

Ein Symposium über das Scheitern hätte auch scheitern können: Wenige Wochen, um ein Programm auszuarbeiten, um Kolleginnen und Kollegen zu gewinnen, die bereit sind, über das Scheitern zu sprechen und auch ihre persönliche Sicht zu teilen. Fünf Monate nach dem Zuschlag durch die Volkswagen Stiftung treffen wir uns an einem sonnigen kalten Wintermorgen im Schloss Herrenhausen in Hannover. Keine Fachcommunity, die man schon kennt, kaum vorher veröffentlichte Studien, auf die wir uns verlassen können. Niemand weiß, ob wir ehrlich mit uns sein können, uns das Scheitern eingestehen.

Die Räume im Schloss Herrenhausen sind aber vielleicht einer der schönsten Plätze für intensive Diskussionen, ein wundervoller Blick auf den winterlichen Schlossgarten, liebevoll vorbereitete Verpflegung und sonst alles, was wir für den Austausch brauchen. Auch wenn berufliche und persönliche Enttäuschungen Anlass gewesen sein mögen, ein „Scheitern“ in Praxis oder Wissenschaft der Sozialen Arbeit hierher zu bringen, so wandelt sich die Atmosphäre in Wertschätzung und Offenheit.

Wir danken der Volkswagen Stiftung, dass sie das „Scheitern“ als Thema vorgeschlagen und unseren sozialpädagogischen Zugang für tragfähig befunden hat. Wir danken insbesondere allen Mitarbeiter:innen, die uns während der Vorbereitung und der Tagung betreut und versorgt haben, namentlich Tobias Schönwitz und Birgit Niemann. Wir danken Kerstin Janson, Heiko Stullich und Elina Priedulena aus unserem Forschungsreferat und vor allem allen Referentinnen und Referenten, die ihre Erfahrungen mitgebracht, gemeinsam geteilt und nun in einem mitunter kräftezehrenden Prozess auch in schriftlichen Text übertragen haben. Wir danken auch denen, die aufgrund von Krankheit nicht persönlich anwesend sein konnten, und jenen, die das Vorhaben, einen Text beizusteuern, aufgeben mussten, sowie den vielen Kolleginnen und Kollegen, Studierenden, Freundinnen und Freunden, die mit uns gemeinsam Scheitern erlebt und reflektiert haben. Schließlich danken wir Agnieszka Berghegger, die diesen Band vor dem Scheitern an sprachlichen Untiefen bewahrt hat und unseren beiden Mitarbeiterinnen Moira Felber und Dana Wolf, die unermüdlich organisiert und dokumentiert haben.

Stefanie Kessler und Karsten König

Einführung

Scheitern in Praxis und Wissenschaft der Sozialen Arbeit

Stefanie Kessler, Karsten König

Scheitern gehört zum Leben; es ist eine alltägliche Erfahrung. „Scheitern muss man nicht lernen. Jeder kann es; niemand ist unter uns, der nicht scheitert, allenfalls solche, die es entweder nicht wahrnehmen oder nicht wahrhaben wollen“ (Sattler 2016, S. 169). Sozialarbeitende sind diejenigen, die Menschen wieder aufhelfen, die von Krisen oder Problemen betroffen sind. In der Praxis befassen sich Sozialarbeitende kontinuierlich mit dem Scheitern von Menschen, Gruppen oder auch sozialen Systemen. Dabei ist ein Scheitern nicht immer ein selbst wahrgenommenes, sondern vielfach ein von außen attestiertes. Sozialarbeiterisches Handeln ist dabei entweder präventiv oder als direkte Intervention auf die Bewältigung eines Scheiterns ausgerichtet (vgl. Payne 2021, S. 152). Entsprechend sind Sozialarbeitende ‚Krisenprofis‘. Zu ihrem Handwerkszeug gehören Reflexions- und Bewältigungspraktiken zur Unterstützung von Klient:innen bei ihren Fehlern und Krisen (vgl. Böhnisch 2012, S. 284 ff.) genauso wie das Schaffen von öffentlichem Bewusstsein für strukturelle, gesellschaftliche Problemlagen und die Einflussnahme auf Politik und Gesetzgebung zur Unterstützung der Interessen ihrer Adressat:innen (vgl. Payne 2021, S. 21). Soziale Arbeit als Profession verfügt folglich über ein praxisbasiertes Wissen über den Umgang mit dem Scheitern. Trotz dieser allgegenwärtigen Konfrontation mit dem Scheitern der Anderen thematisiert die Soziale Arbeit das eigene Scheitern als Profession und Disziplin bislang wenig. Dabei minimiert ein Nachdenken darüber – im Sinne eines reflexiven professionellen Handelns – „die Gefahr nichts zustande zu bringen oder gar zu scheitern“ (Sattler 2016, S. 169).

Im Rahmen des Symposiums „Scheitern in Praxis und Wissenschaft der Sozialen Arbeit: Reflexions- und Bewältigungspraktiken von Fehlern und Krisen“, das vom 12. bis zum 14. Dezember 2022 im Tagungszentrum Schloss Herrenhausen in Hannover stattfand,¹ haben wir uns dem Scheitern innerhalb von Profession und Disziplin genähert. Das Ziel war einerseits gemeinsam zu diskutieren, über welche Erfahrungen und Kompetenzen zum Umgang mit dem Scheitern die Praxis der Sozialen Arbeit verfügt, und andererseits uns damit auseinanderzusetzen, welche Erfahrungen des Scheiterns es in der Wissenschaft der Sozialen

1 Das Symposium war Teil der von der Volkswagen Stiftung organisierten Themenwoche „Failure matters – Dimensionen des ‚Scheiterns‘ in der Wissenschaft“ und wurde durch die Volkswagen Stiftung gefördert.

Arbeit gibt, wie diese theoretisch gefasst und Lösungsmöglichkeiten entwickelt werden können. Mit diesen beiden Perspektiven auf Profession und Disziplin wollten wir der Frage nachgehen, inwiefern möglicherweise die praxisbasierten Kompetenzen im Umgang mit Krisen und Scheitern auch für die Wissenschaft der Sozialen Arbeit nutzbar gemacht werden können. Ergebnis dieser Auseinandersetzung ist das vorliegende Buch, in dem wir Beiträge zu theoretischen Perspektiven und empirische Erkenntnisse zur Bewältigung von Scheitern und Krisen in der Sozialen Arbeit sowie zur Reflexion von Erfahrungen mit dem Risiko des Scheiterns in der Promotionsphase oder im Forschungsprozess der Sozialen Arbeit zusammenbringen konnten.

1. Was meint Scheitern? Annäherung an den Begriff des Scheiterns

„Wer sich mit dem Scheitern beschäftigt, ist [...] gezwungen, das Wissen aus verschiedensten Quellen zusammenzutragen und sieht sich mit der Schwierigkeit konfrontiert, mit unterschiedlichsten Debatten und Begriffen des Scheiterns umgehen zu müssen“ (Schuol 2020, S. 135).

Auch in der Sozialen Arbeit gibt es nur vereinzelt Publikationen, die das Scheitern fokussieren (vgl. Franz 2022; Märk 2022; Wege 2015). Der Begriff des Scheiterns wird dabei zuweilen mit Fehlern gleichgesetzt (vgl. Biesel 2011) und eher beliebig verwendet. Entsprechend erfordert die Auseinandersetzung mit dem Scheitern ein interdisziplinäres Vorgehen in der Bestimmung des Begriffs und dem bzw. den damit verbundenen Phänomen(en).

Eine zentrale Publikation zum Scheitern ist die von Matthias Junge (2004), der versucht, Scheitern aus soziologischer Perspektive zu konzeptualisieren. „Scheitern“ ist für Junge die „temporäre oder dauerhafte Unverfügbarkeit, Handlungsfähigkeit“ (ebd., S. 16). Scheitern ist somit an das Konzept des Handelns geknüpft; es „setzt Handeln, zeitlich und in der Vorgabe von Intentionen voraus“ (Junge/Lechner 2004, S. 8). Nur wer handelt, kann auch scheitern. „Scheitern verweist auf Grenzen der Handlungsfähigkeit“ (ebd.). Dabei ist gemäß Junge eine temporäre Handlungsfähigkeit von einer dauerhaften zu unterscheiden (vgl. Junge 2004, S. 16). Im Fall des temporären Scheiterns ist auch ein Handeln danach noch möglich, während dies bei einem absoluten Scheitern unmöglich wird. Dann verbleiben keine Möglichkeiten mehr, das gesetzte Ziel zu erreichen. Es werden, so Junge, auch „die Voraussetzungen für das Handeln [zerstört]“ (ebd.). Um die Unterscheidung klarer zu fassen, bezeichnen Martin Rüdiger und Astrid Schütz (2014, S. 264) temporäres Scheitern als Misserfolg in Abgrenzung zum absoluten Scheitern. Beide Formen des Scheiterns beziehen sich auf eine „Diskrepanz zwischen Handlungsziel und

Erreichtem“ (Schuol 2020, S. 139). Das heißt, das ursprünglich gesetzte Ziel wird nicht bzw. noch nicht erreicht.

Handeln orientiert sich dabei in erster Linie nicht am Scheitern, sondern am Erfolg im Sinne der Zielerreichung bzw. der Erfüllung der Erwartungen. Dabei wird ein noch nicht erreichtes Ziel angestrebt. Doch wird Erfolg „nur dann honoriert, wenn auch die Möglichkeit des Scheiterns gegeben ist“ (John/Langhof 2014, S. 2). Scheitern ist die Kehrseite des Erfolgs oder wie René John und Antonia Langhof schreiben, „die andere, abgeschattete Seite jener Münze, mit der man – auf Erfolg hoffend – sein Glück bestimmt, um erstaunt festzustellen, dass man Pech hat“ (ebd.).

Einer rational-ökonomischen Perspektive folgend handeln wir willentlich mit Aussicht auf Erfolg. Scheitern kann man nur dann, wenn man zuvor etwas erreichen wollte, sich also ein Ziel gesteckt hat. Das heißt, mit dem Handeln nehmen wir ein Risiko des Scheiterns auf uns. Ursachen für ein Scheitern sieht Sebastian Schuol in Fehlern oder Irrtümern (vgl. Schuol 2020, S. 139 f.), die nicht mit Absicht passieren. Wenn Handlungen fehlschlagen, obwohl Zwecke und Mittel – im Sinne eines etablierten Verfahrens – bekannt sind, liegt die Ursache in Fehlern. Sind aber „nur der Zweck bekannt [...], die Mittel unsicher“ (ebd., S. 140), können Handlungen nicht mehr als rational gefasst werden. Wenn sie fehlschlagen, dann ist die Ursache ein Irrtum im Sinne einer Fehleinschätzung. Die Mittel stellen sich im Nachhinein als unpassend heraus (ebd.).

Ein absolutes oder totales Scheitern ist in der Praxis „mehr als ein Idealtypus zu begreifen“ (John/Langhof 2014, S. 3). Es dient als „Kontrastfläche für die verbliebenen Möglichkeiten“ (ebd.) und kommt somit in der Reflexion von Fehlschlägen und der Planung eines erneuten Versuchs in den Blick. Der Misserfolg, also ein graduelles Scheitern, stellt dagegen den „Normalfall“ (ebd., S. 4) dar; es eröffnet Perspektiven für einen Wandel und erneut die Aussicht auf Erfolg. Handeln ist damit auch „Scheiternsvermeidung“ und/oder „Scheiternsbewältigung“ (Junge 2004, S. 16). Mit dem Handeln wird versucht, das Scheitern mitzudenken, um es zu vermeiden oder aber um es „zu überschreiten [...], indem die Erfahrungen aus dem Scheitern in Konsequenzen für weiteres Handeln umgesetzt werden“ (ebd.). In dem Sinne ist das „Scheitern eine Voraussetzung [für das] Handeln“ (Junge 2014, S. 11).

Gesellschaftlich honoriert wird nur der Erfolg – Scheitern gilt es dagegen zu vermeiden. Doch der Erfolg braucht in der Abgrenzung auch das Scheitern. Denn nicht alle können erfolgreich sein, auch wenn sie gleichermaßen versuchen, ein gestecktes Ziel zu erreichen. Entsprechend handelt es sich bei Erfolg und Scheitern „um kontingente Bewertungen“ (John/Langhof 2014, S. 5). „[E]s bedarf der Interpretation der Daten und damit eines Akteurs, welcher diese Interpretation vornimmt“ (Schuol 2020, S. 146). „Entscheidend für die Bewertungen sind jeweils die gewählten Referenzen“, so John und Langhof (2014, S. 5). Darin deutet sich bereits an, dass Scheitern in sozialen Kontexten stattfindet und für

Bewertungen auch Machtbeziehungen unter sozialen Akteur:innen bestimmend sind. Auf der anderen Seite kann Scheitern auch als „krisenhafte biographische Irritation [...] in Hinblick auf Identität“ (Müller 2020, S. 214) beschrieben werden. Das Scheitern kann dann in biografischen Narrativen zum Ausgangspunkt von Identität und neuen Lebensentwürfen verarbeitet werden (ebd., S. 215).

Unsere postmoderne Gesellschaft folgt, so Junge, dem „kulturellen Imperativ: Sei erfolgreich!“ (Junge 2014, S. 18). Erfolg bildet somit eine kulturelle Ideologie; zugleich ist unser gesellschaftliches Verständnis von Erfolg geprägt durch soziale Normierungen und Standards (wie z. B. einem bestimmten Lebensstil zu folgen oder zu erreichen) (ebd., S. 17). Adriana Mica, Mikołaj Pawlak, Anna Horolets und Pawel Kubicki sprechen daher auch von „regimes of failure“ (Mica et al. 2023, S. 3); Scheitern ist ihrer Ansicht nach nicht einfach eine fehlgeschlagene Handlung, sondern „a complex mechanism of acknowledgements invested with power relations [...] [which] is influenced by the processes of economization, calculability, rhetoric and politics of productivity, and favorization of heterosexuality or able-bodiedness“ (ebd., S. 4).

Vor diesem Hintergrund kann Scheitern im Anschluss an Junge auch als ein „soziales Scheitern“ (Junge 2014, S. 11) verstanden werden, „als ein Scheitern am Erfolgsversprechen der Gesellschaft“ (ebd., S. 17). Gescheitert sind damit die „Ausgeschlossenen, [...] Exkludierten, denen die Möglichkeit zur Teilhabe an den gesellschaftlichen Chancen verwehrt ist und wird“ (ebd., S. 18). Diejenigen, die „von Armut, Arbeitslosigkeit, mangelnder Bildung und Krankheit betroffen sind, [...] haben kaum oder nur eingeschränkte Möglichkeiten“ (Wege 2015, S. 24), gesellschaftliche „Zielvorgaben zu erfüllen“ (ebd.). Sie werden sogar dann als ‚gescheitert‘ markiert, wenn sie selbst ein Streben nach Erfolg verneint haben. Scheitern zu vermeiden, meint dem Verständnis folgend ein Bemühen darum, einen sozialen Abstieg abzuwenden (Junge 2014, S. 18). Zu scheitern ist inakzeptabel. Den einmal als gescheitert Markierten bleibt zudem die Möglichkeit, der „transformation of failure into success“ (Mica et al. 2023, S. 6), verwehrt. Ihrem zugeschriebenen Scheitern wird die Perspektive auf persönliche Entwicklung bzw. Reifung aberkannt (vgl. ebd.). Das erschwert es den Betroffenen dieses Scheitern zu bewältigen oder gar umzudeuten (vgl. Junge 2014, S. 18). Mica, Pawlak, Horolets und Kubicki machen daher darauf aufmerksam, dass Scheitern als Chance oder Möglichkeit der weiteren Entwicklung wahrzunehmen auch ein Privileg darstellt, das nicht allen Gesellschaftsmitgliedern zugesprochen wird (ebd.).

2. Profession: Scheitern als Gegenstand und Erfahrung von Sozialarbeitenden

Soziale Probleme sind, so Albert Scherr, kein Ausdruck eines „individuell zu verantwortenden Scheiterns an der Gesellschaft oder der individuell schuldhaften

Abweichung von Normen“ (Scherr 2001, S. 74). Vielmehr gibt es mittlerweile innerhalb der Sozialen Arbeit die Einsicht, dass es sich um gesellschaftlich verursachte Problemlagen von Individuen und sozialen Gruppen handelt (ebd.). Erfahrungen des Scheiterns sind gerade bei gesellschaftlich marginalisierten Gruppen nicht individuell, sondern betreffen eine Vielzahl der Mitglieder; sie „sind quasi existenzieller Teil der gesamten Gruppe“ (Wege 2015, S. 27). Dies verweist darauf, dass nicht individuelle Fehlleistungen, sondern die sozialen Verhältnisse ein Scheitern auslösen bzw. Aspekte dessen bedingen (vgl. Märk 2022, S. 222). Diese Auffassung ist anschlussfähig an das zuvor ausgeführte Verständnis des ‚sozialen Scheiterns‘. Während Junge damit in typisch soziologischer Manier gesellschaftliche Zustände beschreibt, diagnostiziert Carmen Kaminsky im Sinne der Sozialen Arbeit, dass wir als Gesellschaft daran „scheiter[n], Gefahren für die soziale Existenz des Einzelnen abzuwenden“ (Kaminsky 2018, S. 111). Sie richtet damit den Blick darauf, dass wir als Gesellschaft Verantwortung dafür tragen, ein soziales Scheitern auszuschließen. Interessant ist an dieser Stelle auch, wie Mica, Pawlak, Horolets und Kubicki ausführen, dass soziale Exklusion und Benachteiligung zwar mittlerweile als Scheitern in der Öffentlichkeit wahrgenommen, aber sprachlich nicht mit dem Begriff des Scheiterns gefasst werden (vgl. Mica et al. 2023, S. 6).

Dennoch entkommt die Soziale Arbeit nicht den gesellschaftlich vorherrschenden Bewertungsmaßstäben. Eine Vielzahl ihrer Klient:innen werden zu Fällen der Sozialen Arbeit, da sie angesichts ihrer Problemlagen seitens der Gesellschaft als gescheitert wahrgenommen werden (vgl. Märk 2020, S. 2). So wird beispielsweise „[e]ine Unfähigkeit zur beruflichen Integration [...] als ein Scheitern betrachtet“ (Wege 2015, S. 22); sie wird dem Menschen als individuelle Fehlleistung zugeschrieben. Soziale Probleme werden im öffentlichen Diskurs „individualisiert und privatisiert“ (Märk 2022, S. 222) und damit als „selbstverschuldet“ (ebd.) den Menschen attribuiert. Die Soziale Arbeit lebt in der Praxis von dieser gesellschaftlich produzierten und bewerteten Hilfebedürftigkeit. Sie schließt damit an die kulturell vorherrschende Erfolgsideologie an und bestätigt diese, obwohl sie sie zugleich auch hinterfragt. Dies kommt auch darin zum Ausdruck, wie Sozialarbeitende in der Praxis soziale Probleme bearbeiten. Einerseits unterstützen sie Individuen oder auch soziale Gruppen dabei, ihre Problemlagen zu bewältigen, indem sie ihnen helfen, sich auf eigene Ressourcen zu besinnen oder aber externe Hilfeangebote zu nutzen (vgl. Wege 2015, S. 24). Und andererseits versuchen sie die Problemursachen durch Öffentlichkeits- und Lobbyarbeit zu bearbeiten. Grundsätzlich erfordert solch ein zweigleisiges Vorgehen „einen wachen und kritischen Blick auf soziale Probleme und soziale Verhältnisse“ (Märk 2022, S. 222), um konkret gesellschaftliche Schuldzuschreibungen in der Arbeit mit Klient:innen nicht zu reproduzieren und ganz allgemein eigene Verstrickungen beständig zu hinterfragen. Dafür steht Sozialarbeitenden ein breitgefächertes Wissen, auch aus ihren Bezugsdisziplinen, „zur Verfügung, mit dem

die Praxis beobachtet, beschrieben, erklärt und reflektiert wird“ (Sattler 2016, S. 169f.). Entsprechend können Sozialarbeitende passende Arbeitsansätze und Methoden ableiten.

Teil einer solchen Selbstreflexion sollte es sein, auch das eigene Scheitern in der Praxis zu reflektieren. „Soziale Arbeit ist Arbeit ins Ungewisse – ein meist interaktiver Prozess zwischen Klient und Sozialarbeiter, in dem es Fortschritte, Stillstand und temporäres Scheitern geben kann“ (Sattler 2016, S. 171). Sattler verweist damit einerseits auf die Abhängigkeit Sozialer Arbeit von ihren Klient:innen – so kann sie Klient:innen nur unterstützen, wenn diese auch selbst mitarbeiten und sich mit dem Vorhaben identifizieren (vgl. auch Freigang 2020, S. 260). Andererseits zeigt Sattler auch, dass Soziale Arbeit das Risiko birgt, Klient:innen falsch einzuschätzen und sie mit einer gewählten Herangehensweise nicht zu erreichen oder gar zu überfordern (vgl. Sattler 2016, S. 171). Die Grundlage für eine gemeinsame Arbeit an den Themen der Klient:innen bildet daher eine gemeinsame „Interaktionsgeschichte“ (Franz 2022, S. 199), in deren Verlauf sich Sozialarbeiter:in und Klient:in kennenlernen und Vertrauen aufbauen. Erst auf diese Beziehungsarbeit folgend können Hilfen und Maßnahmen vermittelt werden. So kann eine Überweisung in spezialisiertere Angebote zu Beziehungsabbrüchen und damit zu einem Scheitern des Hilfeangebots führen (vgl. Wege 2015, S. 38).

Auch wenn Sozialarbeitende Mittel und Zweck abwägen, informiert und mit einem Konzept in die Praxis gehen, bedeutet dies nicht, dass sie automatisch erfolgreich sind. Die Praxis mit Klient:innen ist keine „lineare Vorwärtsbewegung“ (Sattler 2016, S. 171), sondern braucht oftmals Zeit und entwickelt sich dynamisch. Zudem gibt es zahlreiche unbekannte Variablen. Erziehungs- und Bildungspraktiken „entziehen sich [daher] einer präzise[n] kalkulierte[n] Planbarkeit“ (Rieger-Ladich 2014, S. 285). So verwundert es nicht, dass Sozialarbeitende auch an ihren eigenen Ansprüchen scheitern (vgl. Franz 2022, S. 197).

Die Praxis passt folglich nicht zur ökonomisch-rationalen Erfolgslogik, die auch die Soziale Arbeit im Zuge der Ökonomisierung als ‚Sozialwirtschaft‘ zunehmend durchdringt (vgl. Sattler 2016, S. 170). So stellt Erfolg „die wesentliche Legitimation von Hilfen dar, Misserfolg stellt diese als ‚nicht hilfreich‘ und damit insgesamt in Frage“ (Freigang 2020, S. 260). Ein temporäres Scheitern kann in dieser Logik dazu führen, dass Hilfen von Kostenträgern nicht weiter finanziert werden oder aber Klient:innen in spezialisierte, meist teurere Hilfen vermittelt werden. Es folgen Beziehungsabbrüche, also ein Scheitern in der Arbeit mit den Klient:innen. Damit wird Scheitern auch durch das Hilfesystem selbst produziert (ebd., S. 261). Jedoch wird eine Auseinandersetzung mit Misserfolgen, gerade in den pädagogischen Interaktionen, in der Kommunikation mit Klient:innen etc. vermieden. Oder anders formuliert: Die konträren Erwartungslogiken, mit denen Sozialarbeitende zu tun haben, können einen Umgang mit Misserfolgen in der Arbeit mit Klient:innen erschweren (vgl. Sattler 2016, S. 171). Im besonderen

Maße sind davon Selbstständige betroffen (vgl. Reichl 2007). Dabei können fehlgeschlagene Handlungen massive Folgen für die Klient:innen haben. Umso wichtiger ist es, das Risiko, zu scheitern, mitzudenken und auch um flexible, unterstützende Rahmenbedingungen mit Kostenträgern (als Teil des politischen Auftrags Sozialer Arbeit) zu ringen. Denn auch eine schlechte Ausstattung kann ein Scheitern in der Praxis bedingen. Gemäß Sattler ist „Scheitern [...] keine Kunst, Scheiternsvermeidung dagegen sehr wohl“ (Sattler 2016, S. 172).

Bisher gibt es nur wenige Forschungsarbeiten, die sich mit dem Scheitern in der sozialarbeiterischen Praxis befassen (vgl. Franz 2022; Märk 2022, 2020). Julia Märk hat in ihrer Masterarbeit untersucht, wie Sozialarbeitende im Handlungsfeld der klinischen Sozialarbeit das eigene Scheitern beschreiben und erleben. Hierfür hat sie Sozialarbeitenden einen Reflexionsraum gegeben, in dem diese in Schreibbeiträgen über das Thema Scheitern nachdenken und ihre Gedanken dazu verschriftlichen konnten. In der Auswertung dieser Beiträge kommt sie zu dem Ergebnis, dass „ein Konsens darüber besteht, dass die Soziale Arbeit dem Scheitern begegnet und es ein bedeutendes Thema für die Professionellen darstellt“ (Märk 2022, S. 225). Ein Scheitern in der sozialarbeiterischen Praxis wird verbunden mit strukturellen Rahmenbedingungen wie fehlenden Angeboten, Barrieren im Zugang zu Hilfen oder aber zu geringen Zeit- und Personalressourcen im Arbeitsalltag (vgl. ebd., S. 225 f.). Dabei zeigt sich, dass die teilnehmenden Sozialarbeitenden vor diesem Hintergrund ein stärkeres politisches Engagement einfordern und dass Soziale Arbeit ihrem politischen Auftrag mehr folgen sollte.

Scheitern ist auch in den zwei Gruppendiskussionen mit Sozialarbeitenden aus therapeutischen Jugendwohngruppen Thema, die von Studierenden im Rahmen eines Lehrforschungsprojektes geführt und von Julia Franz (2022) ausgewertet wurden. Franz rekonstruiert hier, dass für ein Scheitern oftmals individuelle Kompetenzen oder aber – wie bei Märk – die Rahmenbedingungen verantwortlich gemacht werden. Es zeigt sich jedoch, dass Sozialarbeiter:innen fälschlicherweise auf „ein deduktives, zweckrationales Handlungsmodell“ rekurren, „nach dem professionelles Handeln daraus entsteht, dass fachliche Normen und Standards praktisch angewendet werden“ (Franz 2022, S. 208). Die Entstehung fachlicher Orientierungen im eigenen Handlungsfeld durch den Vollzug und die Reflexion der eigenen Interaktionen mit Klient:innen, auch von einem Scheitern in diesen, wird dabei verkannt (ebd.).

Wie hier aufgezeigt, gibt es innerhalb der Profession ein theoretisches Wissen zur Unterstützung der Menschen, die von sozialen Problemen betroffen sind und in der Gesellschaft als gescheitert wahrgenommen werden; auch gibt es einen Konsens darüber, dass Scheitern Teil der alltäglichen Handlungspraxis in der Sozialen Arbeit ist. Das Risiko zu scheitern bzw. die Ungewissheit des Handelns in der Praxis wird jedoch kaum thematisiert und reflektiert. Im Gegenteil: Es deutet sich vielmehr an, dass auch Sozialarbeitende eine Erfolgsorientierung verinnerlicht haben und ihr professionelles Handeln zweckrational planen. Individuell

zu scheitern, wird dann verbunden mit einem zu geringen Fachwissen und nicht passenden Rahmenbedingungen. Zugleich lässt sich feststellen, dass auch in der Forschung der Sozialen Arbeit das Scheitern bislang nur selten zum Gegenstand wird. Mit Blick auf die Wissenschaft allgemein und die Soziale Arbeit als Disziplin im Besonderen könnte dies bedingt sein durch die eigene Orientierung am Gelingen, am Erfolg, wie im Folgenden dargestellt wird.

3. Disziplin: Risiko zu scheitern in Promotion und Forschung der Sozialen Arbeit

Scheitern wird in der Wissenschaft nur selten thematisiert; ist doch wissenschaftliches Arbeiten, Forschen oder ganz konkret eine Promotion auf Erfolg ausgerichtet. Ratgeber zum ‚guten‘ oder ‚erfolgreichen‘ Scheitern – wie sie gegenwärtig viel in der Wirtschaft, insbesondere der Start-up-Szene publiziert werden (vgl. z. B. Eisenmann 2021), sucht man hier vergebens. Dabei können auch Wissenschaftler:innen, seien es etablierte oder jene in der Qualifikationsphase, in ihrer Forschung, mit Projektanträgen oder in ihrer Lehre mit Studierenden immer wieder scheitern. Über dieses Scheitern öffentlich zu sprechen, kommt gegenwärtig schon fast einem „Tabubruch“ (Schuol 2020, S. 151) gleich; was darauf verweist, wie stark Wissenschaft ebenfalls von einer Erfolgsideologie durchdrungen ist. Selbst anerkannte Wissenschaftler:innen, die ihren Erfolg bereits nachgewiesen haben, thematisieren meist ihre Erfahrungen des Scheiterns nicht. Es herrscht eine „Nullfehlermentalität“ (Schuol 2020, S. 154) vor (vgl. auch Rieger-Ladich 2014, S. 281). Forschung soll möglichst verwertbare Ergebnisse produzieren, „Spielräume für zweckfreie Forschung [werden] immer geringer“ (ebd., S. 290). „In Zeiten der Orientierung an Exzellenz und Wettbewerb scheint es [infolge] wenig attraktiv [...] nun gerade das Scheitern zum bevorzugten Objekt wissenschaftlichen Interesses zu erklären“ (ebd., S. 291). Vor diesem Hintergrund ist das reale Wissenschaftssystem für Außenstehende, Studierende und ‚frische‘ Nachwuchswissenschaftler:innen oftmals eine Black Box; Wissenschaft wird stattdessen verbunden mit hehren Idealen.

Dabei sollen gemäß Karl Poppers Wissenschaftstheorie Wissenschaftler:innen in ihrer Arbeit sogar immer wieder scheitern (1971, zit. n. Häder 2019, S. 48). Seiner Theorie nach muss Scheitern integraler Teil jedes Erkenntnisprozesses sein. Nur ein systematisches Scheitern ermöglicht eine kontrollierte Gewinnung von Erkenntnissen (vgl. Wiltsche 2013, S. 75 ff.). Dabei handelt es sich – mit Blick auf das zuvor eingeführte Verständnis von Scheitern – immer nur um graduelles, temporäres Scheitern auf dem Weg zur Erkenntnis (vgl. Junge 2004, S. 22). Scheitern als Teil des Forschungsprozesses wird somit ‚produktiv verstanden und daraus ein Nutzen gezogen‘ (Schuol 2020, S. 151). Wenn Fehler dagegen

erst später, nach einer Publikation beispielsweise bei Versuchen der Replikation nachgewiesen werden, ist Scheitern deutlich negativer zu verstehen.

Aber auch ein absolutes Scheitern – zumindest in den engen Grenzen des Wissenschaftssystems – wäre denkbar, beispielsweise wenn es zum Abbruch einer Promotion kommt und/oder Nachwuchswissenschaftler:innen das System verlassen. Trotz einer langanhaltenden wissenschaftlichen Debatte dazu gelingt es bis heute weder genaue Abbruchzahlen noch die Gründe und mithin die Bewertung eines Promotionsabbruches als Scheitern statistisch zuverlässig zu erfassen (vgl. Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021, S. 137). Ursache für ein Verlassen des Wissenschaftssystems kann dabei unter anderem die Irritation eines idealen Wissenschaftsbildes sein, wenn die erfahrene Praxis nicht den bisherigen Vorstellungen entspricht (vgl. Franz 2017, S. 11). Es kann sich dabei auch um ein ‚soziales Scheitern‘ handeln, wenn Promovierende/ Postdocs aufgrund einer oder multipler Benachteiligung/en sich selbst als nicht passend zum Wissenschaftssystem erleben und/oder exkludiert werden.

Schuol plädiert für einen offeneren Umgang mit dem individuellen Scheitern und weist daher darauf hin, dass „[v]on frühzeitigen Einblicken in die reale Welt der Wissenschaft, zu der auch das Scheitern schlicht dazugehört, [...] alle [...] profitieren [würden]“ (Schuol 2020, S. 154f.). Dem folgend interessierte uns im Rahmen des Symposiums zum einen, welche Erfahrungen Wissenschaftler:innen, speziell auch Promovierende in der Sozialen Arbeit, individuell mit dem Scheitern machen und wie sie damit umgehen. Zum anderen sind wir globaler der Frage nachgegangen, ob und inwiefern die Soziale Arbeit in ihrem Bestreben und Anspruch, sich als wissenschaftliche Disziplin zu professionalisieren und weiter zu etablieren, temporär (immer wieder) scheitert. Was uns zu dieser Annahme verleitet, wollen wir im Folgenden kurz erläutern.

Soziale Arbeit ist eine vergleichsweise junge Disziplin, die im letzten Jahrhundert entstanden und erst seit 2001 von der Hochschulrektorenkonferenz anerkannt wurde (vgl. Alisch/May 2000, S. 270). Seit den 1970er Jahren kann man Soziale Arbeit – mehrheitlich an Fachhochschulen (FH) bzw. Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW) – studieren. Dies war der Ausgangspunkt für eine Akademisierung und Etablierung als Disziplin. Zu diesem Zeitpunkt verstanden sich FHs und HAWs jedoch mehr als Ausbildungsorganisationen für die Praxis; Forschung fand hier kaum statt. Mit Blick auf die weitere Entwicklung Sozialer Arbeit als eine Disziplin, die eigene Fragestellungen verfolgt und zu einer Professionalisierung von Praxis beiträgt, war das jedoch ein Problem. Eine wissenschaftliche Disziplin zeichnet sich vor allem durch Forschung zu für sie spezifischen Fragestellungen, einem anerkannten Korpus von wissenschaftlichem Wissen sowie einen gemeinsamen Kommunikationszusammenhang aus (vgl. Stichweh 1994). Des Weiteren muss eine Disziplin auch den eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs ausbilden (ebd.).

Wer jedoch selbst an einer FH/HAW forschen wollte, hatte hier mit strukturellen Hindernissen wie einem hohen Lehrdeputat, geringer finanzieller Grundausstattung und fehlender Unterstützung durch die Hochschulen zu kämpfen (vgl. Graumann 2021). Hinzu kam, dass Absolvent:innen mit einem Fachhochschulabschluss meist ein zusätzliches Universitätsstudium anschließen mussten, um die Voraussetzung für eine Promotion zu erfüllen (vgl. Schmitt 2018). Eine Dissertation konnte zwar Themen der Sozialen Arbeit aufgreifen, aber nur in einem anerkannten Fach wie der Soziologie, der Pädagogik etc. an einer Universität geschrieben werden. Zumindest zeitweilig kann hier unseres Erachtens von einem graduellen Scheitern an den Strukturen und Rahmenbedingungen gesprochen werden, da die Absicht zwar bestand, aber dies nicht direkt erreicht werden konnte.

Mit der Angleichung der Studienabschlüsse an FHs und HAWs zu denen der Universität konnte im Zuge der Bologna-Reform Anfang der 2000er Jahre eine Barriere abgebaut werden. Ein Masterstudium in der Sozialen Arbeit an einer FH/HAW gilt seitdem ebenso als grundlegende Voraussetzung für eine weitere wissenschaftliche Qualifikation wie ein Universitätsstudium. Die universitären Fächer behalten sich jedoch noch immer vor, dass FH-/HAW-Absolvent:innen zusätzliche Lehrveranstaltungen nachholen müssen, um die spezifischen Voraussetzungen in einem Fach zu erfüllen. Professor:innen an FHs und HAWs haben nämlich in der Mehrzahl der Bundesländer bislang kein Promotionsrecht. Ausnahmen davon gibt es natürlich; so konnten Hochschulen in Baden-Württemberg, Hessen, NRW und Sachsen-Anhalt das eigenständige Promotionsrecht erstreiten. Als Bedingung hierfür gilt, dass Hochschulen oder Professor:innen sich als besonders forschungsstark ausweisen müssen. Darüber hinaus gibt es die Möglichkeit einer kooperativen Promotion, bei der FH-/HAW-Professor:innen eine Doktorarbeit kooperativ mit Professor:innen einer Universität betreuen. Promoviert werden die betreffenden Anwärter:innen dann jedoch an der Universität;² entsprechend müssen Absolvent:innen die hiesigen Voraussetzung erfüllen, die in der jeweiligen Promotionsordnung festgelegt werden. Eine grundsätzliche Hürde besteht darin, dass es im Gegensatz zu den Universitäten an FHs/HAWs meist keine Qualifikationsstellen für Promovierende gibt (vgl. Schmitt 2018). Das heißt, entweder müssen Professor:innen Fördermittel für Promotionsstellen einwerben oder aber die Absolvent:innen müssen sich selbst um ein Stipendium bemühen. Promotionen in der Sozialen Arbeit sind daher noch immer oft voraussetzungsvoll. Entsprechend weist die Soziale Arbeit im Vergleich zu anderen wissenschaftlichen Disziplinen eine der geringsten Zahlen an abgeschlossenen Promotionen aus (vgl. Statistisches Bundesamt 2020, S. 7, 25). Dabei haben Promovierende im Vergleich zu Professor:innen deutlich mehr Zeit zu forschen (vgl.

2 Entsprechend wird überwiegend in Bezugsdisziplinen an Universitäten promoviert (vgl. Alisch/May 2020, S. 272).

Ambrasat/Heger 2020, S. 7); gerade ihre Arbeiten tragen zum Aufbau eines disziplinären Wissenskanons der Sozialen Arbeit bei (vgl. Graumann 2021, S. 123) und leisten einen wertvollen Beitrag zur Professionalisierung der Praxis.

4. Vorstellung der Beiträge

Das Buch ist in vier inhaltliche Abschnitte gegliedert. Am Anfang stehen Beiträge, die sich mit dem Scheitern in der Praxis der Sozialen Arbeit befassen. Es schließen daran Texte an, die das Scheitern in der Wissenschaft der Sozialen Arbeit fokussieren, sowohl mit Blick auf die Promotion als auch im Zuge von Forschungstätigkeit. Im dritten Abschnitt versuchen die Autor:innen weiterzudenken und Bewältigungsprinzipien aus der Praxis der Sozialen Arbeit auf die Wissenschaft zu übertragen. Sie widmen sich der Frage, inwiefern Theorien oder ein Praxiswissen aus der Sozialen Arbeit dabei helfen können, mit Erfahrungen bzw. dem Risiko des Scheiterns umzugehen. Zum Ende beschäftigen sich die Beiträge des letzten Abschnitts damit, wie die Soziale Arbeit in Profession und Disziplin in Zukunft Scheiternserfahrungen thematisieren und dem Risiko zu scheitern begegnen kann und sollte.

4.1 Scheitern in der Praxis der Sozialen Arbeit

Der erste Abschnitt wird eröffnet durch eine theoretische Einführung unter der leitenden Fragestellung *Was heißt Bewältigung von Scheitern und Krisen in der Sozialen Arbeit? Vulnerabilitätstheoretische Perspektiven auf einen zentralen Gegenstand der Sozialen Arbeit* von Juliane Noack Napoles. Ausgehend vom Ziel der Sozialen Arbeit, ein „gelingendes Leben“ zu unterstützen und der grundsätzlichen Vulnerabilität der Menschen, stellt Noack Napoles das Scheitern als Unverfügbarkeit potenzieller Handlungen dar. Dabei werde die sozialpädagogische Hilfe meist erst möglich, wenn Personen als schutz- und behandlungsbedürftig definiert und ihnen damit Handlungsmöglichkeiten abgesprochen werden. Die Autorin schlägt analog zur salutogenetischen Perspektive der Medizin einen am gelingenden Leben und nicht der Vermeidung von Krisen orientierten Ansatz für die Soziale Arbeit vor, der vor allem Handlungsoptionen verfügbar machen sollte.

Das empirisch versierte Gegenstück dazu bildet der Beitrag *Scheitern in der Praxis Sozialer Arbeit. Ein diskursanalytischer Einblick* von Julia Märk. Die Autorin hat Sozialarbeiter:innen zur Dokumentation von Erfahrungen des Scheiterns eingeladen und diese einer sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse unterzogen. Sie zeigt, wie schwierig es in der Praxis ist, alltägliche Bezüge zum Scheitern von Klient:innen einerseits und der Praxis der Sozialen Arbeit andererseits begrifflich zu fassen. Zugleich wird jedoch deutlich, dass die Auseinandersetzung mit dem

Scheitern die Reflexivität fördert und Entlastungsdiskurse entstehen. Notwendig seien einerseits soziale Räume, in denen ein offener Umgang mit dem Scheitern der Sozialen Arbeit geübt und praktiziert werden könne, und andererseits ein offener und ehrlicher gesellschaftlicher Umgang mit Erfahrungen des Scheiterns in der Sozialen Arbeit.

Nach den zwei breit angelegten Einführungstexten von Noack Napoles und Märk folgen Artikel, die sich analytisch mit dem Scheitern in der Praxis befassen. Mehmet Kart stellt in seinem Aufsatz *Fehler(kultur) in der Sozialen Arbeit. Eine qualitative Interviewstudie mit Fachkräften* Ergebnisse aus einem Lehrforschungsprojekt vor, in dem Studierende Fachkräfte zu ihren Einstellungen und ihrem Umgang mit Fehlern interviewt haben. Kart zeigt anhand dessen Ursachen für Fehler auf und verdeutlicht, dass eine mangelnde Fehlerkultur in Einrichtungen der Sozialen Arbeit Fehler begünstigt. Ausgehend davon plädiert er für eine Anerkennung und einen offenen Umgang mit Fehlern, um aus diesen sowohl zu lernen und als auch ihnen präventiv entgegenzuwirken. Die zwei Beiträge von Tobias Reichardt sowie von Stephan Cinkl und Nicole Rosenbauer setzen sich mit dem Scheitern in Praxisprojekten auseinander. Reichardt befasst sich in seinem Aufsatz *Scheitern und Erfolg von geförderten Modellvorhaben in der Sozialwirtschaft. Exemplarische Analyse des Scheiterns eines ESF-Projektes* kritisch mit Erfolg und Misserfolg eines Projektes, das durch Mittel des Europäischen Sozialfonds gefördert wurde. Gemessen an den Zielen und gesetzten Kennzahlen ist das dargestellte Projekt gescheitert. Reichardt zeigt jedoch neben Gründen für dieses Scheitern auch Erfolge, die aus dem Projekt hervorgingen. Cinkl und Rosenbauer reflektieren in ihrem Artikel *Komplexer Hilfebedarf von Kindern und Jugendlichen in der Kinder- und Jugendhilfe, oder: vom erfolgreichen Scheitern am Scheitern* Erfahrungen aus der Tätigkeit der sächsischen Fachstelle Re:Connect unter Bezugnahme auf empirische Erkenntnisse aus der Begleitforschung. Die Fachstelle bildete einen Modellversuch, um auf drohendes Scheitern in der Kinder- und Jugendhilfe zu reagieren und eine geschlossene Unterbringung Jugendlicher durch inklusive Hilfearrangements unter Mitwirkung und Partizipation abzuwenden. Cinkl und Rosenbauer zeigen auf, welche Erkenntnisse man aus dem gescheiterten Modellversuch – die Fachstelle wurde geschlossen – ziehen kann.

Nach dieser analytischen Auseinandersetzung mit Fehlern und Scheiternserfahrungen in verschiedenen Praxisfeldern folgen die Beiträge von Birgit Hilliger, von Henning van den Brink und Jochen Hotstegs sowie von Maike Wagenaar, die stärker noch auf das Lernpotenzial von Scheitern fokussieren.

Hilliger befasst sich in ihrem Artikel *Scheitern als Lernanlass für strukturelles Lernen. Eine systemische Perspektive auf den Gegenstand der Sozialen Arbeit* mit der Frage, wie Scheitern zum Lernanlass für strukturelles Lernen werden kann. Aus einer systemischen Perspektive plädiert sie dafür, auf die Bewältigungsmuster, die Zusammenhänge, die das Scheitern bedingen und der Reaktionsweisen

der Umwelt zu reflektieren, um daraus zu lernen und Problemsituationen zu bewältigen. Die Soziale Arbeit sieht sie dabei in der Rolle der Moderation und Gestaltung gesellschaftlich struktureller Lernprozesse.

Während Hilliger also an einer Veränderung der Strukturen, die zu Scheiternserfahrungen führen, ansetzt, zeigen van den Brink und Hotstegs, dass in Erlebnispädagogik und -therapie bewusst ein Scheitern herbeigeführt wird, um Lernprozesse anzustoßen. In ihrem Beitrag „*Scheitern ist Teil unserer DNA!*“ *Umgang mit Krisen und Konflikten in der Erlebnispädagogik und Erlebnistherapie* fassen sie Scheitern als Teil des methodischen Arbeitens, das die Voraussetzung für ein transformatorisches Lernen darstellt. Wie sie kritisch anmerken, findet abseits dessen jedoch keine Reflexion des Scheiterns von Fachkräften in der erlebnispädagogischen bzw. -therapeutischen Arbeit statt.

Wie der Titel *Von der Suchtberatung zu lernen, heißt ‚scheitern‘ zu lernen* schon andeutet, geht Maike Wagenaar der Frage nach, was sich aus der Praxis der Suchtberatung lernen lässt. Sie analysiert dafür, sehr detailliert das Scheitern der Suchtberatung und stellt Ursachen dafür heraus. Das Scheitern in der Suchtberatung zu betrachten, zeigt damit vor allem, wie Soziale Arbeit mit Menschen nicht funktioniert und zum Scheitern verurteilt ist. Allerdings belässt Wagenaar es nicht dabei, sondern stellt mit Hans Thierschs Theorie der Lebensweltorientierung dar, dass ein anderes Arbeiten in der Suchtberatung denkbar wäre.

4.2 Erfahrungen des Scheiterns in der Wissenschaft

Die Auseinandersetzung mit Scheitern in der Wissenschaft wird überwiegend tabuisiert, weshalb eine offene Thematisierung unterbleibt. Die Texte in diesem Abschnitt stehen dem programmatisch entgegen und befassen sich mit Erfahrungen des Scheiterns in der Wissenschaft, Bedingungen, die zu einem Scheitern führen, sowie Umgangspraktiken von Promovierenden und Hochschullehrenden.

Yvonne Knospe fragt in ihrem Beitrag *Zum Glück gescheiter(t). Promotion als kritisches Lebensereignis* danach, wie Promovierende mit Scheiternserfahrungen im Promotionsprozess umgehen können und wie es ihnen gelingen kann, diese Erfahrung dennoch in einen persönlichen Erfolg umzuwandeln. Mithilfe von Theorien der Gesundheits- und Arbeitspsychologie analysiert sie Ressourcen und Bedingungen eines empirischen Beispiels, wie Scheitern als Chance und Beitrag zur persönlichen Entwicklung aufgefasst werden kann.

Rebecca Daniel, Anja Franz, Steffi Heger und Elisabeth Sommer untersuchen in ihrem gemeinsamen Aufsatz *Promotion mit Kind – zum Scheitern verurteilt? Explikationen zur Vereinbarkeit von Familie und Wissenschaft im Kontext von Promotionsabbrüchen* die Gründe für das Scheitern in der Promotionsphase und zeigen, dass weniger inhaltliche Gründe, sondern organisatorische Erwartungen des Wissenschaftssystems und gesellschaftliche Rahmenbedingungen zum Abbruch

von Promotionsvorhaben führen. Dieser Abbruch erfolgt eher als lang andauernder Abwägungsprozess und hat mit dem eigenen Selbstverständnis, der subjektiven Vorstellung von Wissenschaft und der fehlenden Anerkennung im wissenschaftlichen Feld zu tun. Dabei begünstigt Elternschaft vor allem für Frauen den Abbruchprozess. Als besonders erschwerend für die Soziale Arbeit kommen häufig besondere Anforderungen an kooperative Promotionsvorhaben sowie die für eine spätere Professur notwendige Praxiserfahrung hinzu.

Die Beiträge von Stefanie Kessler und Karsten König blicken über die Promotion hinaus auf Erfahrungen des Scheiterns in der Forschung. Kessler stellt in ihrem Aufsatz *Forschen in der Sozialen Arbeit an Hochschulen. Vom Scheitern an und Bewältigen von herausfordernden Bedingungen* ausgewählte Ergebnisse aus dem explorativen Forschungsprojekt ‚Forschungsorganisation forschungsauffiner Professor:innen in der Sozialen Arbeit an Hochschulen‘ vor. Es werden dabei anhand von Zitaten Erfahrungen des Scheiterns bzw. die wahrgenommene Gefahr zu scheitern durch Professor:innen aufgezeigt sowie ihre Umgangspraktiken mit herausfordernden Forschungsbedingungen rekonstruiert. Kessler arbeitet dabei heraus, dass Professor:innen vorwiegend individuelle Bewältigungspraktiken entwickeln und dabei viel Zeit und Energie verloren geht, die eine Weiterentwicklung der Disziplin blockieren und verhindern.

Karsten König stellt in seinem Beitrag *Dimensionen des Scheiterns in angewandter Forschung* eine Beziehung zwischen dem persönlich erlebten Scheitern wissenschaftlicher Projekte und dem im Sinne von Qualitätssicherung auch wünschenswerten Scheitern her. Am Beispiel eines internationalen Praxisforschungsprojektes differenziert er zwischen organisatorischem und methodischem Scheitern sowie dem möglichen Scheitern von Projektergebnissen. Auf allen Ebenen kann ein Scheitern sinnvoll erscheinen, weil etwa organisatorische oder methodische Voraussetzungen nicht erfüllt sind oder die Ergebnisse nicht den Anforderungen oder Zielen entsprechen. Organisatorisches oder methodisches Scheitern kann jedoch auch problematisch sein, wenn hilfreiche Lösungsansätze für die Praxis der Sozialen Arbeit nicht weiterverfolgt werden können. Der Autor plädiert für einen differenzierten Blick auf diese unterschiedlichen Dimensionen des Scheiterns.

4.3 Lernen aus dem Scheitern: Transfer der Bewältigungsprinzipien aus der Praxis auf die Wissenschaft

Inwiefern greift die Wissenschaftsdisziplin Soziale Arbeit auf den Theorieschatz und das Erfahrungspotenzial zurück, das es in der Sozialen Arbeit in der Bewältigung von Krisen- und Scheiternserfahrungen bereits gibt?

Carla Wesselmann stellt dies zu Beginn infrage und ist skeptisch, inwiefern Kompetenzen aus der Praxis Sozialer Arbeit fruchtbar gemacht werden können

für einen Umgang mit Problematiken in der Wissenschaftsdisziplin. Dennoch lässt sie sich in ihrer Abhandlung unter dem Titel *Scheitern im Kontext Sozialer Arbeit* darauf ein. Sie zeigt zentrale Problemfelder in der Disziplin auf und stellt insbesondere heraus, dass es an Anerkennung mangelt. Unter Bezugnahme auf das Konzept des Ableismus plädiert Wesselmann dafür, Normalitätsvorstellungen zu Erfolg und Scheitern zu hinterfragen und in die Analyse von Scheiternsprozessen einzubeziehen. Anhand ihrer biografischen Erfahrungen verdeutlicht sie, wie stark wir durch gesellschaftliche Erwartungen geprägt werden und hier ein Umdenken erforderlich ist.

Constanze Engelfried befasst sich damit, inwiefern Promovierende, die zugleich ausgebildete Sozialarbeitende sind, auf ihr Professionswissen zurückgreifen in der Bewältigung von Krisen während der Promotion. In ihrem Artikel *Bewältigung von Krisen in Praxis und Promotionsphase von Sozialpädagog:innen* stellt sie die Situation von Praktiker:innen und Promovierenden in der Sozialen Arbeit in intersektionaler Perspektive dar. Dabei verweist sie einerseits auf die zunehmende Wirkungsorientierung der Sozialen Arbeit, berufliche Belastungen und den Fachkräftemangel. Auf der anderen Seite beschreibt sie die problematische Situation Promovierender, die vielfältige Herausforderungen zu bewältigen haben. Dies führt zum sozialpädagogischen Konzept der Lebensbewältigung, welches nach Räumen für die Auseinandersetzung mit Entwicklungskonflikten, nach Wertschätzung und Anerkennung fragt. Sowohl in der Praxis als auch in der Wissenschaft der Sozialen Arbeit müssen Aushandlungspraktiken trainiert, Streitkulturen etabliert und eine Kultur der Anerkennung entwickelt werden.

Nicole Weydmanns Beitrag zeigt ganz konkret, wie sie als Promovierende mit einer Qualifikation in der Sozialen Arbeit auf ihre Kernkompetenz Reflexivität zurückgreift. Sie berichtet in ihrem Aufsatz *Reflexive Forschungsperspektiven zwischen Erwartung, Selbsterkenntnis und der Angst vor der eigenen Verletzlichkeit* von ihrer ganz persönlichen Scheiternserfahrung während der Datenerhebung im Zuge ihrer Promotion. Davon ausgehend gibt sie Einblicke in reflexive Forschungsperspektiven rund um die Frage des Scheiterns in qualitativen Forschungsprojekten. Sie bezieht sich auf Reflexivität als Schlüsselkompetenz für professionelles Arbeiten in der Sozialen Arbeit und vertieft diese unter Bezugnahme auf den erkenntnistheoretischen Diskurs zu Reflexivität und Subjektivität im Forschungsprozess.

Wie die sozialpädagogische Methode der Biografiearbeit einerseits in der Praxis der Sozialen Arbeit, andererseits aber auch im Rahmen der Wissenschaft Sozialer Arbeit fruchtbar gemacht werden kann, beschäftigt André Epp in seinem Text *Let's talk about failure in Praxis und Wissenschaft der Sozialen Arbeit. Zur Relevanz biografischer Arbeit und Biografiearbeit im Umgang mit (kreativer) Krisen(bewältigung) und Scheitern*. Am Beispiel einer Sozialarbeiterin zeigt der Autor, wie vielschichtig Prozesse des Scheiterns in der Jugendphase sein können und dass hilfreiche Interventionen zunächst scheinbar absolut scheitern, aber

später dennoch erfolgreich sein können. Im Kontext wissenschaftlicher Vorhaben könnte Transparenz der eigenen biografischen Erfahrungen des Scheiterns, zum Beispiel von Betreuer:innen einer Promotion, einen weniger individuellen Umgang mit den Hürden des Wissenschaftssystems ermöglichen.

Herbert Effinger bezieht das Scheitern in der Sozialen Arbeit in seinem Aufsatz *Eindeutigkeitsbegehren und die Risiken und Gefahren des Scheiterns in der Sozialen Arbeit* auf widersprüchliche Funktionslogiken in der Sozialwirtschaft. In seiner Analyse zeigt Effinger, dass die soziale Gemeinschaft, der Markt und der Sozialstaat jeweils ganz unterschiedliche Handlungsweisen entwickelt haben, die unterschiedliche Beziehungsformen, Bezugswerte und Handlungsprinzipien aufweisen, sodass in jedem Bereich andere Bedingungen für Erfolg und Scheitern gültig sind und sozialpädagogische Interventionen demnach auch unterschiedlich bewertet werden. So bleibe professionelles Handeln immer mit Risiken und Scheitern verbunden und der Umgang mit Komplexität und Konflikten müsse stärker erforscht und vor allem im Studium trainiert werden.

Im Gegensatz zu den bisherigen Autor:innen fokussiert Anja Mensching das Scheitern in Organisationen. Sie klärt in ihrem Beitrag *Gescheiter scheitern. Was kann die Soziale Arbeit in Wissenschaft und Praxis von der Organisationspädagogik lernen?*, was unter organisationalem Scheitern – sowohl auf struktureller als auch prozessualer Ebene – zu verstehen ist, und unter Bezugnahme auf die Organisationspädagogik, wie Organisationen mit Fehlern und Scheitern umgehen können. Ausgehend davon stellt Mensching heraus, inwiefern der Sozialen Arbeit ein Verständnis organisationaler Zusammenhänge helfen kann, um mit Fehlern und Scheitern umzugehen bzw. sogar daraus zu lernen.

4.4 Über das Scheitern hinaus: die Zukunft von Promotion und Forschung in der Sozialen Arbeit

Dieser letzte Abschnitt umfasst eine redaktionelle Bearbeitung der Fishbowl-Diskussion zum Thema *Die Zukunft von Forschung und Wissenschaft Sozialer Arbeit. Politiken gegen das Scheitern*, die während des Symposiums stattfand und digital aufgenommen wurde. Eingeladen hatten wir als feste Gesprächspartner:innen Vera Taube und Michael May, moderiert wurde das Gespräch von Karsten König. Darüber hinaus haben – wie bei einer Fishbowl-Diskussion üblich – Teilnehmende des Symposiums den freien Stuhl genutzt und abwechselnd mitdiskutiert.

Nach dem Symposium hat Kristina Enders eine Sammlung von Geschichten und Gedanken, die Teilnehmenden während und nach dem Symposium durch den Kopf gingen, initiiert. Daraus ist der Beitrag *Symposium mit Folgen. Eine Geschichtensammlung zum Umgang mit dem „Scheitern“* entstanden. In diesem teilen Enders, Stefanie Kessler, Elisabeth Sommer und Nicole Weydmann ihre persönlichen Scheiternserfahrungen und andere Gedanken zum Tagungsthema.

Entstanden ist hier ein Gegenentwurf oder vielmehr gesagt ein offener Umgang mit dem eigenen Scheitern, wie er so selten in der Wissenschaft zu finden ist.

Den Abschluss bildet ein *Fazit: Wie wir dem Scheitern kollektiv begegnen (sollten)* der Herausgebenden. Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen und manchmal auch widersprüchlichen Perspektiven wollen wir zu einer weiteren Auseinandersetzung mit dem Scheitern in Praxis und Wissenschaft der Sozialen Arbeit anregen. Zunächst geht es darum, das Scheitern nicht nur der Klient:innen, sondern eben auch der Praktiker:innen und Forscher:innen aus der verschämten Verschwiegenheit zu heben und einen gemeinsamen Diskurs zu beginnen, in dem das Scheitern als notwendig und zugleich bewältigbar anerkannt wird. Erfahrungen des Scheiterns sollten einen Platz finden in Förderrichtlinien, in der wissenschaftlichen Reflexion, in der Hochschullehre und in der Betreuung von Promotionsprojekten. Ein transparenter Umgang mit den Grenzen der eigenen Arbeit erscheint eine Voraussetzung für eine mutige Auseinandersetzung mit den widersprüchlichen gesellschaftlichen Anforderungen an die Soziale Arbeit.

Literatur

- Alisch, Monika/May, Michael (2020): Unter ungleichen Voraussetzungen. Möglichkeiten und Perspektiven der Promotion in der Sozialen Arbeit. In: Sozial Extra, H. 5, S. 270–274.
- Ambrasat, Jens/Heger, Christophe (2020): Barometer für die Wissenschaft. Ergebnisse der Wissenschaftsbefragung 2019/20. www.wb.dzhw.eu/downloads/wibef_barometer2020.pdf (Abfrage 07.12.2022).
- Biesel, Kay (2011): Wenn Jugendämter scheitern: zum Umgang mit Fehlern im Kinderschutz. Bielefeld: transcript.
- Böhnisch, Lothar (2012): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Eisenmann, Tom (2021): Why Startups Fail: A New Roadmap for Entrepreneurial Success. New York: Doubleday & Co.
- Franz, Anja (2017): Von der Irritation bis zur Abbruchentscheidung. Kritische Ereignisse im Abbruchprozess von Promotionsvorhaben. In: Magdeburger Beiträge für Hochschulentwicklung, H. 6, S. 6–17.
- Franz, Julia (2022): Vom Scheitern in der Praxis. Überlegungen zu Studium und Lehre Sozialer Arbeit. In: Görtler, Michael/Taube, Gabriele/Thielemann, Nurdin (Hrsg.): Soziale Arbeit und Professionalität. Reflexionen zwischen Theorie, Lehre und Praxis. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 197–211.
- Freigang, Werner (2020): Scheitern in der Jugendhilfe. In: Forum Erziehungshilfen 26, H. 5, S. 260–264.
- Graumann, Sigrid (2021): Ethische Aspekte von Forschungsförderung und Forschungsförderpolitik. In: Franz, Julia/Unterkofler, Ursula (Hrsg.): Forschungsethik in der Sozialen Arbeit. Prinzipien und Erfahrungen. Opladen: Barbara Budrich, S. 119–130.
- Häder, Michael (2019): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- John, René/Langhof, Antonia (2014): Die heimliche Prominenz des Scheiterns. In: John, René/Langhof, Antonia (Hrsg.): Scheitern – Ein Desiderat der Moderne? Wiesbaden: Springer VS, S. 1–7.
- Junge, Matthias (2004): Kann die Soziologie das ‚Scheitern‘ denken? In: Junge, Matthias/Lechner, Götz (Hrsg.): Scheitern. Aspekte eines sozialen Phänomens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–32.
- Junge, Matthias (2014): Scheitern in Moderne und Postmoderne. In: John, René/Langhof, Antonia (Hrsg.): Scheitern – Ein Desiderat der Moderne? Wiesbaden: Springer VS, S. 11–24.

- Junge, Matthias/Lechner, Götz (2004): Scheitern als Erfahrung und Konzept. Zur Einführung. In: Junge, Matthias/Lechner, Götz (Hrsg.): Scheitern. Aspekte eines sozialen Phänomens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–13.
- Kaminsky, Carmen (2018): Soziale Arbeit – normative Theorie und Professionsethik. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2012): Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021. Bielefeld: wbv.
- Märk, Julia (2020): Von der Bedeutung des Scheiterns in der Sozialen Arbeit. Eine diskursanalytische Betrachtung. Masterarbeit an der Fachhochschule Vorarlberg. opus.fhv.at/frontdoor/deliver/index/docId/3743/file/Masterarbeit.pdf (Abfrage: 11.08.2023).
- Märk, Julia (2022): Vom Scheitern in der Sozialen Arbeit. In: Soziales Kapital, H. 26, S. 219–231.
- Mica, Adriana, Pawlak, Mikołaj/Horolets, Anna/Kubicki, Paweł (2023): Fail! Are we headed towards Critical Failure Studies? In: Mica, Adriana/Pawlak, Mikołaj/Horolets, Anna/Kubicki, Paweł (Hrsg.): Routledge International Handbook of Failure. London und New York: Routledge, S. 3–22.
- Müller, Nicole (2020): Narrative des Scheiterns. Zur Konstruktion von Identität in biographischen Krisen. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Payne, Malcom (2021): Modern Social Work Theory. London: Red Globe Press.
- Reichl, Andreas (2007): Besser scheitern. Risiken gescheiterter Selbstständiger in der Sozialen Arbeit. In: Blätter der Wohlfahrtspflege, H. 6, S. 216–218.
- Rieger-Ladich, Markus (2014): Auffälliges Vermeidungsverhalten: Scheitern als Gegenstand des pädagogischen Diskurses. In: John, René/Langhof, Antonia (Hrsg.): Scheitern – Ein Desiderat der Moderne? Wiesbaden: Springer VS, S. 279–298.
- Rüdiger, Martin/Schütz, Astrid (2014): Das Selbst, wenn es scheitert. In: John, René/Langhof, Antonia (Hrsg.): Scheitern – Ein Desiderat der Moderne? Wiesbaden: Springer VS, S. 236–278.
- Sattler, Dietrich (2016): Rechne mit dem Unerwarteten! Überlegungen zum Scheitern in der Sozialarbeit. In: Evangelische Jugendhilfe, H. 3, S. 170–173.
- Scherr, Albert (2001): Soziale Arbeit und die nicht beliebige Konstruktion sozialer Probleme in der funktional differenzierten Gesellschaft. In: Soziale Probleme 12, H. 1/2, S. 73–94.
- Schmitt, Rudolf (2018): Promotion (Soziale Arbeit). Bonn: socialnet. www.socialnet.de/lexikon/27639 (Abfrage: 11.08.2023).
- Schulz, Sebastian (2020): Scheitern in der Wissenschaft. In: Jungert, Michael/Frewer, Andreas/Mayr, Erasmus (Hrsg.): Wissenschaftslexikon. Paderborn: mentis, S. 135–160.
- Statistisches Bundesamt (2020): Bildung und Kultur. Statistik der Promovierenden 2019. www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/promovierendenstatistik-5213501197004.html (Abfrage: 11.08.2023).
- Stichweh, Rudolf (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wege, Julia (2015): Aus Schaden klug werden – vom Umgang mit Scheitern aus einem prekären Milieu. In: DAJEB Info – Zeitschrift der Deutschen Jugend und Eheberatung, H. 230, S. 22–29. www.dajeb.de/fileadmin/dokumente/04-publikationen/informationsrundschriften/info-230.pdf (Abfrage: 11.08.2023).
- Wiltsche, Harald A. (2013): Einführung in die Wissenschaftstheorie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

I Scheitern in der Praxis der Sozialen Arbeit

Was heißt Bewältigung von Scheitern und Krisen in der Sozialen Arbeit?

Vulnerabilitätstheoretische Perspektiven auf einen zentralen Gegenstand der Sozialen Arbeit

Juliane Noack Napoles

Mit der Formulierung Bewältigung von Scheitern und Krisen – zumal in der Sozialen Arbeit – lässt sich vermutlich konsensfähig das Kerngeschäft sozialarbeiterischer Handlungspraxis bezeichnen. In dem vorliegenden Text soll der titelgebenden Frage nachgegangen werden, was Bewältigung von Scheitern und Krisen in der Sozialen Arbeit heißt. Dazu wird in vier Schritten vorgegangen: 1. Ausgehend von der Annahme, dass sowohl das Verständnis der Elemente dieser Frage sowie deren Beantwortung abhängig sind von dem zugrundeliegenden handlungsleitenden Paradigma, werden zwei die Soziale Arbeit leitende Paradigmen vorgestellt. 2. Ausgehend von der Annahme, dass Scheitern eine temporäre oder dauerhafte Handlungsunfähigkeit meint, werden Scheitern und Krise konzeptionell aufeinander bezogen. 3. Ausgehend von der Annahme, dass das der Sozialen Arbeit zugrundeliegende Menschenbild, das des Homo vulnerabilis ist, werden die Annahmen über Scheitern und Krise vulnerabilitätstheoretisch verortet. 4. Und schließlich werden, ausgehend von den skizzierten Perspektiven auf Sozialer Arbeit zugrundeliegenden Handlungsorientierungen Überlegungen darüber angestellt, was es heißen kann, Scheitern und Krisen in der Sozialen Arbeit zu bewältigen.

1. Paradigmen Sozialer Arbeit

Sozialarbeiterische Konzepte lassen sich, analog zu der von Aaron Antonovsky (1997) für die Medizin formulierten Unterscheidung von Pathogenese und Salutogenese, nach soziopathogenetischen und eudaimogenetischen Ansätzen unterscheiden. Bei der Pathogenese geht es um die Erklärung der Hervorbringung und der Vermeidung von Krankheiten, wohingegen bei der Salutogenese die Frage zentral ist, warum Menschen gesund bleiben. Dass es sich hierbei um grundverschiedene Herangehensweisen handelt, die sich sinngemäß für die Soziale Arbeit formulieren lassen, wird mit der von Antonovsky verwendeten Flussmetapher deutlich (vgl. Noack Napoles 2019a).

Ein Fluss mit vielen Biegungen weist flussabwärts starke Turbulenzen auf, wo Menschen verzweifelt darum kämpfen, ihren Kopf über Wasser zu halten und

nicht unterzugehen. Unter Aufwendung diverser Techniken und Instrumente und gar der eigenen Gesundheit bemühen sich die Krankheitsversorgungsspezialisten, die Menschen vor dem Ertrinken zu retten, ohne jedoch zu untersuchen, was flussaufwärts geschieht. Weder wird die Frage thematisiert, warum die Menschen ins Wasser fallen, noch wer oder was sie dort hineinwirft (Antonovsky 1993). Das Anliegen der Salutogenese geht jedoch über die Frage danach hinaus, wie sich das Ins-Wasser-Fallen vermeiden lässt, denn sonst würde sie sich nicht grundlegend von der Pathogenese unterscheiden. Der wesentliche Unterschied beider Perspektiven besteht für Antonovsky darin anzunehmen, dass sich der Mensch immer im Fluss befindet: „Äthiopier, Israelis und Schweden, gehobene und niedrigere Sozialschichten, Männer und Frauen sind alle in verschiedenen Flüssen, deren Strömungen und Strudel oder andere Gefahrenquellen variieren, aber niemand befindet sich jemals am sicheren Ufer. Kein Fluss ist sehr friedlich“ (ebd., S. 7). Und: „Selbstverständlich gehen unsere Ansichten darüber auseinander, wie nahe wir dem Ertrinken sind“ (Antonovsky 1991, S. 122). Die zentrale Frage der Salutogenese im Rahmen dieser Metapher lautet demzufolge: „Wie wird man, wo immer man sich in dem Fluss befindet, dessen Natur von historischen, soziokulturellen und physikalischen Umweltbedingungen bestimmt ist, ein guter Schwimmer?“ (Antonovsky 1997, S. 92).¹

Als konstitutives Element für den Anlass sozialarbeiterischer Bemühungen gilt grosso modo die Konflikthaftigkeit des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft. In diesem Sinne lässt sich die Flussmetapher insofern auf Soziale Arbeit übertragen, als dass wir uns immer im Fluss – das heißt in einer Gesellschaft – befinden, aber die Ansichten darüber auseinandergehen, wie nahe wir dem Ertrinken – bzw. sozialer Exklusion oder gar dem sozialen Tod – sind. Dies ist von der Natur des Flusses abhängig; im übertragenen Sinne von den historischen, soziokulturellen, politischen und materiellen Gesellschaftsbedingungen; aber auch von dem zugrundeliegenden Menschenbild. Damit verbundene Fragen wären dann: Wie kann der Mensch über sich selbst und seine Lebensverhältnisse Klarheit gewinnen? Wie erlangt er die Freiheit zu entscheiden, ob und wie er schwimmen möchte und diese Freiheit so zu gestalten, dass er in Freiheit schwimmen kann? Und schlussendlich stellen sich Fragen danach, wie sich der Fluss gestalten lässt, in welcher Art von Fluss wir schwimmen wollen und wie wir dies der nachwachsenden Generation vorleben, ohne Gestaltungs- und Entscheidungsspielräume vorwegzunehmen, einzuengen und zu begrenzen (Noack Napoles 2019b).

1 Tatsächlich werden häufig bereits präventivmedizinische Perspektiven als salutogenetisch im Sinne Antonovskys bezeichnet, obwohl er diese selbst als pathogenetisch motiviert betrachtet, weil ihr die Dichotomie am Ufer, also gesund sein, und im Fluss, also krank sein, zugrunde liegen.

Ist der sozialarbeiterische Blick also auf soziale Probleme und Konflikte, ihre Ursachen und Gefahren gerichtet, die es zu vermeiden oder zu bekämpfen und zu bewältigen gilt, ist dieser durch eine soziopathogenetische Sichtweise charakterisiert. Die hier analog zur Salutogenese postulierte paradigmatische Handlungsorientierung nenne ich die Eudaimogenese. Bei dem Wort *Eudaimogenese* handelt es sich um ein zusammengesetztes Kunstwort bestehend aus dem altgriechischen *eudaimonía*, das mit Glück(seligkeit), objektivem Wohlergehen oder gutem Gelingen übersetzbar ist, und dem griechischem *genesis*, welches Ursprung oder Entstehung bedeutet. Aus eudaimonistischer Perspektive „wird Glück weniger als subjektive Bewertung eines affektiven Zustands, sondern im Sinne einer ‚objektiv‘ wünschenswerten Realisierung menschlicher Erfahrungspotenziale verstanden [...]. Eudaimonistisches menschliches Glück ist ein Element praktischer Lebensführung, das auf komplexe Zustände und Handlungsweisen (und -ziele) verweist, die ein erfülltes Leben und menschliche Entfaltung konstituieren“ (Ziegler 2018, S. 1309). Bei eudaimogenetischen sozialarbeiterischen Herangehensweisen ist die Fokussierung auf die *Hervorbringung gelingenden Lebens* im Sinne eines Sozialarbeitsideals analog zum Bildungsideal zentral. Sie basieren zum einen auf der anthropologischen Grundannahme des Menschen als verletzlich und verletzungsmächtiges Wesen (Straub 2013; Noack Napoles 2019b), das heißt dem Menschenbild des *Homo vulnerabilis*. Demzufolge bildet Vulnerabilität ein unhintergehbare Faktum menschlicher Existenz, was Sorgebeziehungen einerseits notwendig macht und sie andererseits legitimiert und das ebenso in soziohistorischen Kontexten, in denen Sorgeleistungen staatlich als sozialprofessionelle Dienstleistungen organisiert sind. Darüber hinaus liegt eudaimogenetischen Ansätzen das sogenannte eudaimonistische Axiom zugrunde, nach dem alle Menschen glücklich sein wollen (Zirfas 2014), was wiederum eng mit der Idee menschlicher Bildsamkeit und Unbestimmtheit verbunden ist. Programmatisch lässt sich eine eudaimogenetische Sichtweise (in) der Sozialen Arbeit in Abgrenzung zu einer soziopathogenetischen wie folgt zuspitzen: Weg von der Verwaltung, Verhinderung und Lösung sozialer Probleme und Konflikte hin zur *Hervorbringung gelingenden Lebens* und den dafür notwendigen gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen (Noack Napoles 2019b; Noack Napoles 2019c).

2. Begriffliche Verortung von Scheitern und Krise

Im Digitalen Wörterbuch der Deutschen Sprache (2023) wird Scheitern beschrieben als das Nicht-Erreichen einer erwünschten oder angestrebten Sache, eines Zustands oder eines Ziels aufgrund eines Widerstandes oder ungünstigen Ereignisses. Scheitern setzt ein Handeln voraus und wäre dann entweder das Nicht-Erreichen damit intendierter Ziele oder das Eintreten nicht intendierter Folgen des Handelns. Die Handlungsabsicht, also das der Handlung zugrundeliegende

Wollen, kann bereits vor dessen Realisierung fehlschlagen. Dieses Wollen kann mit dem Müssen, dem Sollen, dem Können und dem Dürfen kollidieren. Ein Wollen kann auf ein entgegengesetztes Müssen treffen und sich fügen müssen. Hier wird von imperativem Scheitern gesprochen, worunter vor allem Sachzwänge fallen. Ein Wollen kann am Sollen scheitern, weil das Gesollte im Gegensatz zum Wollen steht. Damit ist das soziale Scheitern gemeint, was sich durch bessere Anpassung an Strukturen und Normen vermeiden ließe. Weiterhin kann ein Wollen am Können scheitern, weil ein Unvermögen zugrunde liegt, das das Wollen ins Leere laufen und zur bloßen Hoffnung verkümmern lässt. Schließlich kann ein Wollen am Dürfen scheitern, wenn man nicht will. Insofern wäre das Scheitern gewollt, weil eine Handlungsmöglichkeit nicht benutzt werden will (Junge 2004, S. 24 f.). Für diese auf den ersten Blick widersprüchlich erscheinende Form des Scheiterns findet sich in Paulo Coelho's (2006) Werk „Der Alchimist“ ein wunderbares Beispiel, das zudem deutlich macht, dass die Zuschreibung als Scheitern bzw. gescheitert vom jeweiligen Standpunkt abhängt und sich einer einfachen Wenn-Dann-Logik entzieht: „Wenn das so ist, warum geht Ihr nicht jetzt nach Mekka?“ fragte der Jüngling. „[...] Du träumst von Schafen und Pyramiden. Du bist ganz anders als ich, weil du dir deinen Traum erfüllen willst. Ich hingegen möchte nur von Mekka träumen. [...] Aber ich befürchte auch, daß es eine große Enttäuschung werden könnte, deshalb ziehe ich es vor, nur davon zu träumen“ (ebd., S. 60 f.). Nach Junge (2004) handelt es sich dabei um die mildeste Form des Scheiterns, die umgangssprachlich kaum wahrgenommen werde und für die sich die Kennzeichnung des voluntativen Scheiterns anbiete. Gleichsam manifestiert sich die grundlegende Fähigkeit zum Nein-Sagen als Ausgangspunkt der Entwicklung von Autonomie. Andererseits offenbart sich hier – zumal in der Risikogesellschaft – der Nährboden weiteren Scheiterns, sind für „den einzelnen die ihn determinierenden institutionellen Lagen nicht mehr nur Ereignisse und Verhältnisse, die über ihn hereinbrechen, sondern mindestens auch Konsequenzen der von ihm selbst getroffenen Entscheidungen, die er als solche sehen und verarbeiten muß“ (Beck 1986, S. 218).

Das Gemeinsame der Formen des Scheiterns ist die daraus resultierende Unverfügbarkeit potenzieller Handlungen. Diese Handlungsunfähigkeit kann dauerhaft sein, was als absolutes Scheitern bezeichnet wird, wobei die Voraussetzung für Handeln zerstört ist (Junge 2004). Aus Handlungsunfähigkeit wird Handlungsbedürftigkeit – und dies möglicherweise im sozialarbeiterischen Kontext und dann eben zur Hilfebedürftigkeit. Die Handlungsunfähigkeit kann aber auch temporär sein, dann spricht man von graduellen Scheitern. Unter der Bedingung, dass Krisen klassischerweise eine zeitliche Differenz zwischen einem Vorher und einem Nachher kennzeichnen, wobei die Aufmerksamkeit auf der entscheidenden Funktion der intermediären kritischen Lage gerichtet ist (Straub 2013), lässt sich das graduelle Scheitern auch als Krise konzeptualisieren und das absolute Scheitern als das eigentliche Scheitern.

3. Vulnerabilitätstheoretische Verortung

In ihrer Taxonomie unterscheiden Mackenzie et al. (2014) zum einen zwischen inhärenten und situativen Quellen von Vulnerabilität und zum anderen zwischen zwei Zuständen von Vulnerabilität: dem dispositionalen und dem akuten. Diese Unterscheidung ermöglicht es zwischen Situationen zu differenzieren, die noch nicht oder sehr wahrscheinlich nicht eintreten werden und solchen, die sofortiges Handeln zur Schadensbegrenzung erfordern. Krisen sind konstitutiv für die *Conditio Humana* und zudem mehr oder weniger schmerz- und leidvoll, sodass die menschliche Krisenhaftigkeit als inhärente Vulnerabilität gefasst werden kann (Noack Napoles 2022a). Diese bezieht sich auf die physiologisch bedingte Verletzbarkeit des Menschen und beschreibt zunächst eine lediglich potenzielle Vulnerabilität. Ob und wie diese zur Ausprägung kommt, ist von situativen Gegebenheiten abhängig, zu denen sowohl die dispositionale Verfasstheit des Individuums gehört als auch soziale, politische oder materiale Umweltbedingungen. Krisenhaftigkeit und Vulnerabilität verbindet ihre ontologische und ihre relationale Bezogenheit. Aus ontologischer Perspektive ist die Fähigkeit des Menschen, zu leiden, zentral, die wiederum seiner körperlichen Verfasstheit zugeschrieben wird. Der Mensch ist aber nicht nur ein körperliches, sondern auch ein soziales Wesen und somit anfällig für die Handlungen von anderen. Der Fokus liegt hierbei auf der kontingenten Anfälligkeit gewisser Personen oder Gruppen für bestimmte Formen der Verletzung, es geht um die Wahrscheinlichkeit des Eintretens eines Ereignisses bzw. einer möglichen Gefahr, das heißt um das Risiko (ausführlich vgl. Noack Napoles 2022b).

Das Eintreten eines solchen Ereignisses lässt sich als Krise denken, das heißt als Prozess, der sich dadurch auszeichnet, dass er mehr oder weniger unerwartet und unvorhersehbar beginnt, und zwar indem er eine Routine oder Gewohnheit verändert und tendenziell negative Folgen hat. Es bleibt unklar, wodurch diese Veränderung bewirkt wurde, was zu Unsicherheit führt. Auch bleibt offen, ob und wann der Krisenzustand beendet sein, und vor allem worin dieses Ende bestehen wird. In diesem Sinne weist eine Krise ein Grundmuster auf – bestehend aus einer Entscheidung, die nicht abgeschlossen ist und auf eine zweite Entscheidung antwortet. Jeder Ausgang der Krisensituation resultiert somit aus einer Entscheidung, das heißt sie endet nicht, sondern sie wird beendet – „und zwar durch die willkürliche Setzung einer neuen funktionellen Ordnung, die vor allem eines leistet: die Schließung des Möglichkeitshorizontes“ (Makropoulos 2013, S. 17). Das Ende des Krisenzustands kann dann darin bestehen, dass der alte, ein besserer oder ein schlechterer Zustand erreicht wird, wobei der letzte Fall als weiterer Krisenausgang zu einer Katastrophe – oder eben absolutem Scheitern – führen kann (vgl. Noack Napoles 2022a).

Absolutes Scheitern zeigt sich in der zeitlichen Dimension insofern als dass sich die Zeitstruktur verändert: „Zeit schrumpft im absoluten Scheitern zu einer

absoluten Gegenwart ohne jede Ausdehnung in die Zukunft. Der Zukunftshorizont jeglichen Handelns geht verloren“ (Junge 2004, S. 25). Dadurch verdichtet Scheitern die Zeit auf eine horizontale unendliche Gegenwart. Das Verschwinden der Kontingenz kennzeichnet die soziale Dimension. So wird im absoluten Scheitern Kontingenz vollständig verneint und zurück bleibt Notwendigkeit. Zudem gibt es keine Möglichkeit mehr, sich als Person reflexiv von einer Situation zu unterscheiden, weil die Differenz von Person und Situation ja gerade durch Kontingenz aufgebaut wird. Auf der Sachebene führt vor allem die Veränderung in der zeitlichen Orientierung weg von der Zukunft, hin zur Erinnerung, zur Erzeugung von Exklusion von Sinn für die Individuen, wodurch kommunikative Anschlüsse an das sinnhafte kommunikative Geschehen in der Gesellschaft nicht mehr möglich sind. Auch die Körper- und Raumerfahrung verändert sich im Zuge absoluten Scheiterns. Der Körper erhält absolute Bedeutung, weil er den verbleibenden sozialen Raum darstellt. Damit sind schwerwiegende Folgen in Hinblick auf die Fähigkeit, Freiheit durch Kontingenz der Bewegung im Raum realisieren zu können, verbunden (ebd.).

4. Was heißt Bewältigung von Scheitern und Krisen in der Sozialen Arbeit?

Die Beantwortung dieser Frage hängt wie eingangs skizziert von dem paradigmatischen Zugang zu sozialarbeiterischen Kontexten ab und stellt einen spezifischen Blick dar, der Resultat einer selektiv-interpretativen performativen Praxis ist. Mit dem Blick ist demnach „ein selektiv-interpretativer produktiver Zugang zur Welt und zum anderen Menschen gefasst, der die Wahrnehmung im jeweiligen Handlungsfeld bedingt und bestimmt und insofern für das jeweilige Feld konstitutiv ist“ (Schmidt 2016, S. 15).

Ein soziopathogenetischer Blick ist auf die Entstehung, Entwicklung und Vermeidung sozialen bzw. treffender sozial hervorgebrachten Leidens in seiner Beziehung zu einer sozialen Normalität gerichtet (vgl. Noack Napoles 2019a, 2019b, 2021). Als Handlungsorientierung sind damit Ziele verbunden, die um die Verwaltung, Verhinderung und Lösung sozialer Probleme und Konflikte kreisen. Diese basieren auf der Identifikation bestimmter Personengruppen mit dem Zweck, ihnen (besonderen) Schutz zukommen zu lassen. Hier liegt ein Vulnerabilitätsverständnis zugrunde, nach dem Personen über ihre Unfähigkeit definiert werden, ihre eigenen Interessen zu vertreten und damit über eine eingeschränkte Autonomiefähigkeit verfügen. Wird jedoch die Autonomie des bzw. der Handelnden in Zweifel gezogen, erscheint das Individuum nicht mehr in der Perspektive der Handlungsfähigkeit und wir bewegen uns im Rahmen absoluten Scheiterns, das heißt das Individuum erscheint in der Perspektive seiner Behandlungsbedürftigkeit (Junge 2004). Ausgehend von dieser Behandlungsbedürftigkeit zielen

sozialarbeiterische Bemühungen auf die Behebung der Einschränkungen der Handlungsfähigkeit, was gleichsam die Zuschreibungen solcher Kriterien voraussetzt, die die Person als (besonders) schutzwürdig bzw. behandlungsbedürftig identifizieren. Jedoch kann es sich dabei auch um solche handeln, die die Person sich selbst nicht zuschreiben würde, oder aber nicht in dem – sozialarbeiterischen – Kontext, wodurch wiederum neue Handlungsunfähigkeiten hervorgerufen werden können. Als Beispiel können hier Förderprogramme genannt werden, die dazu dienen, Frauen auf Führungspositionen in (der männerdominierten) Wirtschaft und Forschung vorzubereiten. Die Entscheidung für eine Teilnahme setzt die (Selbst-)Zuschreibung als förderbedürftige Frau voraus. Ein Kriterium, das sich entsprechend ambitionierte Frauen vielleicht nicht zuschreiben würden, und schon gar nicht in einem wettbewerbsorientierten Kontext.

Auf struktureller Ebene führt dieser Mechanismus zudem zu einer Individualisierung struktureller geschlechtsbezogener Benachteiligung und damit zu weiterer Vulnerabilisierung. Vulnerabilitätstheoretisch gewendet: Personen werden „als vulnerabel in Hinblick auf das zu bearbeitende Problem etikettiert und entsprechend als Risikogruppe adressiert – mit dem damit verbundenen Risiko, dass sozialarbeiterische Interventionen ihrerseits aus der Zuschreibung resultierende pathogene Wirkungen nach sich ziehen, was zu Vulnerabilisierungen und Hilferkarrieren führen kann“ (Noack Napoles 2022b, S. 11). Den Prozess der Vulnerabilisierung kennzeichnet, dass sich dabei die pathogenen Wirkungen von Maßnahmen der Bekämpfung von Verletzlichkeiten und Handlungsunfähigkeiten potenzieren. In Hinblick auf Scheitern geht es um die Bewältigung von Scheitern, also darum – so die etymologische Bedeutung von Bewältigung –, das Scheitern in seine Gewalt zu bekommen und damit fertig zu werden. Aus Professionssicht werden damit Fragen virulent, die die Diagnostik von Scheitern und deren Überführung in soziale Problemlagen betreffen, für die Soziale Arbeit zuständig ist, weil und damit sie einen Auftrag hat. So sind Menschen in dieser Logik hilfeberechtigt, wenn sie in einem Kontext scheitern, der ein soziales Problem ist, was sich am Beispiel des veränderten Status von Einsamkeit nachzeichnen lässt (Noack Napoles 2022b). So wurde Einsamkeit insbesondere pandemiebedingt als soziales Problem entdeckt und formuliert, gerade weil damit gesamtgesellschaftliche Folgekosten verbunden sind. Infolgedessen hat Soziale Arbeit nun einen Auftrag, den sie, wie viele Projekte, Interventionen und Initiativen zeigen, angenommen hat. Vormalig waren Menschen auch einsam, Einsamkeit selbst wurde sozialarbeiterisch mitgedacht, deren Bekämpfung war aber nicht Auftrag Sozialer Arbeit. Ein Mensch, der an der Gestaltung seiner sozialen Beziehungen gescheitert ist, also einsam war, war zum Zeitpunkt, als Einsamkeit noch nicht den Status eines sozialen Problems hatte, nicht aufgrund seiner Einsamkeit hilfeberechtigt, sondern anderer als soziale Probleme markierten Phänomene.

Aus eudaimogenetischer Perspektive geht es um Fragen gelingenden Lebens aus der Sicht der jeweiligen Person. Insofern lassen sich eingeschränkte

Handlungsoptionen nicht in eine Problemlage überführen, weil sie sich jeweils auf eigensinnige Lebensentwürfe beziehen. Wie gezeigt wurde, kann das Wollen am Müssen, am Sollen, am Können und am Dürfen scheitern. Die skizzierten Formen des Scheiterns können dann gleichsam als Heuristik dienen, mit der sich der Mangel individueller und gesellschaftlicher Bedingungen systematisieren lässt, die gelingendem Leben entgegenstehen. Nach Junge (2004) ist „Scheitern als eine Grenzerfahrung zu bezeichnen – als Entstrukturierung der Handlungsvoraussetzungen. Es kann nur aufgebrochen werden, wenn es gelingt, in der zeitlichen, körperlich-räumlichen, sachlichen oder sozialen Dimension Freiheitsgrade zurückzugewinnen, die aus der Fokussierung auf Erinnerung, den Körperraum, der Privatsprache und der Anschlussunfähigkeit herausführen“ (S. 27). Freiheitsgrade beziehen sich auf Möglichkeiten, genau genommen auf die Verfügbarkeit potenzieller Handlungen. Soziale Arbeit zielt in diesem Sinne auf die Verfügbarmachung potenzieller Handlungen und dies vollzieht sich im Modus der Vermittlung. Über Modi der Aneignung verfügen wir nicht und Versuche der Verfügbarmachung können nur ein Scheitern bedeuten, und zwar auf Seiten der Sozialarbeitenden und der Adressierten (Lüthi 2023, S. 53 ff.). Dies ist umso wesentlicher vor dem Hintergrund, dass sich Krisen als „Situation der irreduziblen Kontingenz“ (Makropoulos 2013, S. 16) als Normalzustand etablieren mit der Folge, dass ein Ereignis oder ein Vorgang gerade dann krisenhaft wird, wenn sein Ende herbeigeführt werden soll. Was kann und soll dann (noch) Bewältigung von Scheitern und Krisen in der Sozialen Arbeit heißen?

Literatur

- Antonovsky, Aaron (1991): Meine Odyssee als Stressforscher. In: Anonymous (Hrsg.): Jahrbuch für Kritische Medizin. Hamburg: Argument, S. 112–130.
- Antonovsky, Aaron (1993): Gesundheitsforschung versus Krankheitsforschung. In: Franke, Alexa/Broda, Michael (Hrsg.): Psychosomatische Gesundheit. Versuch einer Abkehr vom Pathogenese-Konzept. Tübingen: dgvt, S. 3–14.
- Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: dgvt.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Coelho, Paulo (2006): Der Alchimist. Zürich: Diogenes.
- Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache (2023): Scheitern. www.dwds.de/wb/scheitern (Abfrage: 19.03.2023).
- Junge, Matthias (2004): Scheitern: Ein unausgearbeitetes Konzept soziologischer Theoriebildung und ein Vorschlag zu seiner Konzeptualisierung. In: Junge, Matthias/Lechner, Götz (Hrsg.): Scheitern. Aspekte eines sozialen Phänomens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–32.
- Lüthi, Katharina (2023): Governance grenzüberschreitender Professionalisierung und gesellschaftlicher Integration: Strategien und multiple Rationalitäten beim Aufbau eines kommunalen Bildungsmanagements. Wiesbaden: Springer VS.
- Mackenzie, Catriona/Rogers, Wendy/Dodds, Susan (2014): Vulnerability: New Essays in Ethics and Feminist Philosophy, Oxford: Oxford Scholarship.
- Makropoulos, Michael (2013): Über den Begriff der Krise. Eine historisch-semantische Skizze. In: INDES 1, S. 13–20.

- Noack Napoles, Juliane (2019a): Vulnerabilität und Resilienz. Aaron Antonovskys Konzeption der Salutogenese. In: Stöhr, Robert/Lohwasser, Diana/Noack Napoles, Juliane/Burghardt, Daniel/Dederich, Markus/Dziabel, Nadine/Krebs, Moritz/Zirfas, Jörg (2019): Schlüsselwerke der Vulnerabilitätsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 109–124.
- Noack Napoles, Juliane (2019b): Sozialpädagogik eudaimogenetisch denken. In: Birgmeier, Bernd/Mührel, Eric/Winkler, Michael (Hrsg.): Sozialpädagogische SeitenSprünge. Einsichten von außen, Aussichten von innen: Befunde und Visionen zur Sozialpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 186–190.
- Noack Napoles, Juliane (2019c): Identität, Vulnerabilität und Selbstsorge – ein eudaimogenetischer Bezugsrahmen Sozialer Arbeit. In: Neue Praxis 49, H. 4, S. 331–343.
- Noack Napoles, Juliane (2021): Soziale Arbeit nach Corona – Skizze eines eudaimogenetischen Paradigmenwandels. In: Lutz, Ronald/Steinhaußen, Jan/Kniffki, Johannes (Hrsg.): Soziale Arbeit nach Corona. Neue Perspektiven und Pfade. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 276–288.
- Noack Napoles, Juliane (2022a): Krisenhaftigkeit. In: Dederich, Markus/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Glossar der Vulnerabilität. Wiesbaden: Springer VS, S. 261–268.
- Noack Napoles, Juliane (2022b): Vulnerabilität als Deutungshorizont sozialer Probleme am Beispiel von Einsamkeit. In: EthikJournal, H. 2. www.ethikjournal.de/fileadmin/user_upload/ethikjournal/Texte_Ausgabe_2022_2/Noack_Napoles_Ethikjournal_2_22.pdf (Abfrage: 21.03.2023).
- Schmidt, Friederike (2016): Pädagogische Wahrnehmbarkeitsräume. Historisch-anthropologische Annäherung an die Verfasstheit pädagogischer Blicke. In: Schmidt, Friederike/Schulz, Marc/Graßhoff, Gunther (Hrsg.): Pädagogische Blicke. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 54–71.
- Straub, Jürgen (2013): Der Begriff der Krise in der Psychologie. In: Meyer, Carla/Patzel-Mattern, Katja/Schenk, Gerrit Jasper (Hrsg.): Krisengeschichte(n). VSWG-Beihefte, Band 210. Stuttgart: Steiner, S. 27–66.
- Ziegler, Holger (2018): Capabilities Ansatz. In: Böllert, Katrin (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS, S. 1321–1354.
- Zirfas, Jörg (2014): Glück. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 663–674.

Scheitern in der Praxis Sozialer Arbeit

Ein diskursanalytischer Einblick

Julia Märk

Scheitern begleitet Menschen über deren gesamte Lebenszeit: Als Kind scheitern die ersten Gehversuche, im Jugendalter scheitert (meist) die erste große Liebe, im Laufe der Zeit scheitern soziale Beziehungen und sich selbst gesteckte Ziele werden nicht erreicht (vgl. Burmeister/Steinhilper 2015, S. 15f.). Derzeitige gesellschaftliche Entwicklungen und soziale Ungleichheit führen zu Scheitern. Im Arbeitsbereich wird der Leistungsdruck stark erhöht, die Zahlen der prekären Arbeitsverhältnisse und der sogenannten *working poor* steigen (vgl. Burmeister/Steinhilper 2015, S. 19). Gegenwärtig scheint die Politik bei der Versorgung an leistbarem und adäquatem Wohnraum zu scheitern. Die Zahl der von Wohnungs- und Obdachlosigkeit betroffenen Personen ist hoch. Eine besondere Form des Scheiterns zeichnet sich seit Jahren im Umgang mit geflüchteten Menschen in der Europäischen Union ab, Menschenrechtsverletzungen werden täglich scheinbar stumm hingenommen. Im Bereich des Klimaschutzes scheitert es an nachhaltigen Strategien und Zusammenarbeit, um die globale Klimaerwärmung zu verlangsamen bzw. einzudämmen. Die Folgen sind verheerend. Die gegenwärtige Präsenz des strukturellen Scheiterns kommt hier bedeutend zum Ausdruck (vgl. Junge/Lechner 2004, S. 8 ff.; Märk 2022, S. 221).

Trotz dieser Allgegenwärtigkeit des Scheiterns bleibt Scheitern oftmals unangesprochen und tabuisiert (vgl. Junge/Lechner 2004, S. 8 ff.) – auch in der Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit. Soziale Arbeit im deutschsprachigen Raum beschäftigt sich kaum mit der empirischen Erforschung und der theoretischen Einordnung des Scheiterns in der Sozialen Arbeit. Scheitern ist sowohl in der Literatur und auch als Forschungsgegenstand unterbeleuchtet. In der sozialarbeitswissenschaftlichen Literatur wird auf das Forschungsdesiderat hingewiesen, tendenziell in Beiträgen zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit (vgl. Mörgen 2020, S. 341; Junge 2004, S. 22 f.).

Dieser Beitrag basiert auf der Masterarbeit „Von der Bedeutung des Scheiterns in der Sozialen Arbeit. Eine diskursanalytische Betrachtung“ (Märk 2020). Die Masterarbeit unternimmt eine Kritische Diskursanalyse nach Siegfried Jäger (2015), um die Bedeutung des Scheiterns in der Sozialen Arbeit zu beleuchten. Dafür wurden Schreibbeiträge von Sozialarbeiter:innen aus Vorarlberg (Österreich) zum Scheitern analysiert, welche im Forschungsprozess erhoben wurden. Dieser Artikel stellt einen Versuch dar, einen Einblick in das Scheitern in der Sozialen Arbeit zu gewähren. Das gesamte vorliegende Buch kann als Inspiration

dienen, sich vertiefend mit dem Thema auseinanderzusetzen und somit dem vorhandenen Forschungsdesiderat zum Scheitern entgegenzutreten.

1. Scheitern – mehr als nur eine Begrifflichkeit

Das Wort Scheitern findet sich im Altgermanischen und kann sich auf das Wort „gespaltenes Holzstück“ zurückführen lassen. Daraus schließt sich, dass das Verb scheitern „zerschellen, in Stücke gehen“ bedeutet. In der Seefahrt wird bis heute von gescheiterten Schiffen gesprochen, wenn ein Schiff zerschellt. Im Bereich der Kunst ist die Begrifflichkeit ebenso stark präsent, meist um eine enorme Verzweiflung auszudrücken. Heute wird das Verb scheitern besonders mit den Worten misslingen, versagen, erfolglos und fehlerhaft verknüpft (vgl. Burmeister/Steinhilper 2015, S. 15 f.).

„Analytisch betrachtet existiert schlicht keine Lebenspraxis, die in ihrem Vollzug die Möglichkeit des Scheiterns auszuschließen vermag“ (Jahn 2015, S. 6). Einzelne Individuen, Gruppen und Teams, Institutionen und ganze Gesellschaften können scheitern. Ronny Jahn führt an, dass sowohl Scheitern als auch Gelingen nicht normativ beantwortbar sind. Zwischen den Gegensätzen Scheitern und Gelingen liegt ein Balanceakt, teilweise bestimmen Nuancen, ob etwas als gelungen oder gescheitert bewertet wird. Scheitern wird oftmals mit dem Begriff des Fehlers verbunden oder gar gleichgesetzt. Der Begriff Fehler wird hier von der Autorin kritisch betrachtet. Ein Fehler folgt vielfach der Maschinenlogik und ist funktionalistisch geprägt. Der Begriff Fehler erfasst keineswegs die Komplexität und Vielschichtigkeit des Begriffes Scheitern (vgl. Jahn 2015, S. 4 ff.).

Es zeigt sich, dass die Definition des Scheiterns stets von Perspektiven und Bewertungen der betrachtenden Person abhängig ist. Scheitern gilt als soziale Konstruktion und wird von differenzierten Ansprüchen von Sozialarbeiter:innen, Adressat:innen, Institutionen und gesellschaftlichen sowie politischen Strukturen bedingt. Sozialarbeiter:innen können beispielsweise eine Intervention als gescheitert wahrnehmen und die gleiche Intervention kann von der Institution als gelungen bewertet werden (vgl. Zimm/Bergthaler 2019, S. 97 ff.).

In den unterschiedlichen Bezugswissenschaften der Sozialen Arbeit zeigt sich eine Tendenz einer Proklamierung von ‚Scheitern als Chance‘. Es wird von ‚produktivem Scheitern‘, ‚Gescheiter scheitern‘ und eben ‚Scheitern als Chance‘ gesprochen (vgl. Pepin 2016, S. 75; Burmeister/Steinhilper 2015, S. 7; Thomann/Birri 2005, S. 4). Dadurch findet eine sofortige Transformation des Scheiterns statt – vom Versagen direkt zur Chance oder zum Neubeginn. Scheitern wird dadurch in einen anderen Bezugsrahmen eingebettet und folglich inakzeptabel. Die Wahrnehmung und die Erfassung des Scheiterns an sich, ohne unverzügliche Umwandlung, ist somit tabuisiert und nicht geduldet (vgl. Junge/Lechner 2004, S. 7 f.).

Zusätzlich zeigt sich, dass gesellschaftliche und politische Entwicklungen zur Individualisierung des Scheiterns führen. Globalisierung, Vernetzung und die schnelllebige Zeit eröffnen scheinbar jegliche Wahlmöglichkeiten, gleichzeitig steigen dadurch die Möglichkeiten, diese nicht zu erreichen (vgl. Zimm/Bergthaler 2019, S. 97). Zunehmender Leistungsdruck und Individualisierungs- und Globalisierungstendenzen führen dazu, dass Versagen und Scheitern keinen Raum zugestanden wird. Die Verantwortung über Gelingen oder Versagen wird einzelnen Personen zugeschoben (vgl. Zimm/Bergthaler 2019, S. 97). Eine Individualisierung des Scheiterns ist feststellbar, da soziale Verhältnisse, die ein Scheitern der Adressat:innen verursachen, verschwiegen oder gar außer Acht gelassen werden. Neben Scheitern werden soziale Probleme immer mehr individualisiert und privatisiert. Soziale Arbeit arbeitet vermehrt mit Menschen am Rande der Gesellschaft, welche tendenziell mit Scheitern konfrontiert sind (vgl. Biesel 2011, S. 36 ff.). Im herrschenden Diskurs werden jedoch Scheitern und soziale Probleme nicht mit sozialer Ungleichheit verknüpft, sondern vermehrt dem Individuum zugeschrieben. Scheitern wird möglichst verheimlicht und tabuisiert und ist für die Soziale Arbeit gerade deshalb von Bedeutung. Die vorherrschenden Tendenzen verlangen von Sozialarbeiter:innen einen wachen und kritischen Blick, um soziale Probleme und unfaire soziale Verhältnisse zu erkennen und diesen bestimmt entgegenzutreten. Sozialarbeiter:innen sind in ihrer privaten als auch beruflichen Lebenswelt mit den Anforderungen der Moderne konfrontiert. Fragen, inwieweit Scheitern zugelassen wird und wie die Umgangsweise damit ist, sind daher essenziell (vgl. Biesel 2011, S. 36 ff.; Märk 2022, S. 222).

2. Das Forschungsdesign¹

Die Masterarbeit befasste sich explizit mit dem Scheitern, also dem nicht erfolgreichen Handeln in der Sozialen Arbeit. Im Zentrum der Arbeit stand die Frage, welche Wirkung und Bedeutung der Diskurs des Scheiterns für die Praxis der Sozialen Arbeit hat und wie Sozialarbeiter:innen Scheitern in der Sozialen Arbeit und eigenes Scheitern beschreiben und erleben. Ebenso wurde der Frage nachgegangen, wie sich der Diskurs des Scheiterns in der Sozialen Arbeit als Profession, die in ihrer täglichen Praxis vermehrt mit Menschen arbeitet, die in ihren Lebensverhältnissen als gescheitert wahrgenommen werden, gestaltet. Die theoretische Rahmung der Arbeit erfolgte anhand der Kritischen Diskursanalyse nach Jäger (2015), angelehnt an die Diskurstheorie nach Michel Foucault (2019). Dies wurde mit der Handlungstheorie nach Silvia Staub-Bernasconi (2018) verknüpft,

1 In den folgenden zwei Kapiteln handelt es sich, wenn nicht mit anderen Quellen angegeben, um Auszüge aus der Masterarbeit (vgl. Märk 2020). Ebenso werden direkte Zitate aus dem Materialkorpus der Masterarbeit zur Verdeutlichung der Thematik herangezogen.

wobei besonders der Umgang mit Macht beleuchtet wurde. Für den methodischen Teil der Arbeit wurde die Methodologie der Kritischen Diskursanalyse nach Jäger (2015) herangezogen.

Aufgrund des beschriebenen Forschungsdesiderates der Sozialen Arbeit zum Thema Scheitern wurde im Laufe des Forschungsprozesses selbstständig Datenmaterial erhoben, um dieses der Auswertung und Analyse zu unterziehen. Ziel der Datenerhebung war es, Sozialarbeiter:innen einen Raum zu schaffen, um Gedanken zum Scheitern überhaupt zuzulassen und einer Reflexion zu unterziehen. Die teilnehmenden Sozialarbeiter:innen wurden aufgefordert, in einem Zeitraum von 14 Tagen Gedanken, Reflexionen, Erlebnisse, Wahrnehmungen und Beobachtungen zum Thema Scheitern in der Sozialen Arbeit aufzuschreiben. Die Schreibenleitung wurde so offen wie möglich gestaltet, um die Beeinflussung des Diskurses so gering wie möglich zu halten. Die teilnehmenden Sozialarbeiter:innen konnten selbstständig wählen, ob sie die Beiträge digital oder handschriftlich schreiben.

Im Laufe der theoretischen und methodischen Auseinandersetzung mit differenzierten sozialwissenschaftlichen Diskursanalysen zeigte sich, dass oftmals der Konsens besteht, dass sogenannte sekundäre Daten für die Analyse herangezogen werden (vgl. Traue/Pfahl/Schürmann 2014, S. 501 f.). Diese Ansicht teilt Jäger nicht und plädiert für einen Forschungsprozess voller Offenheit und Kreativität. Die Kritische Diskursanalyse nach Jäger lehnt eine Standardisierung im Forschungsprozess ab und verlangt kritisches und ideenreiches Denken. Die Kritische Diskursanalyse wird als Werkzeugkiste beschrieben, die adaptiert, verändert und erweitert werden kann. Jäger selbst hat in mehreren Projekten selbsterhobenes Material der Analyse unterzogen (vgl. Jäger/Zimmermann 2019, S. 119).

Bei der Wahl von Schreibbeiträgen wurden mehrere Aspekte berücksichtigt. Ein Vorteil von schriftlichen Beiträgen ist, dass subjektive Erfahrungen und individuelle Gedanken der Befragten im Fokus stehen. Ein besonderes Ziel war es, den Reflexionsprozess der teilnehmenden Sozialarbeiter:innen zu fördern. Eine zeitliche Dimension von zwei Wochen kann die reflexive Auseinandersetzung mit Scheitern mehr steigern als beispielsweise ein einmaliges Interview, welches nach kurzer Zeit abgeschlossen ist. Die Flexibilität der Befragten wurde ebenso als Vorteil betrachtet, da die Sozialarbeiter:innen selbst entscheiden konnten, wann sie das Schreiben erledigen. Zusätzlich wurde davon ausgegangen, dass eine schriftliche Form im Vergleich zum direkten Gespräch eine offene und ehrliche Thematisierung des vielfach tabuisierten Scheiterns vereinfacht. Ebenso berücksichtigte ich bei der Wahl der Datenerhebung meine Beeinflussung als Person. Ich kam zu der Annahme, dass möglicherweise die Dimension ‚junge Frau als Interviewerin‘ den Diskurs stärker beeinflusst als in schriftlicher, anonymisierter Form.

Im qualitativen Forschungsprozess wurde die Sampling-Strategie der gezielten Auswahl bestimmter Arten von Fällen für die Stichprobe gewählt. Es wurde die Variante der heterogenen gezielten Stichprobe verwendet (vgl. Döring/

Bortz 2016, S. 304 f.). Der Gesamtkorpus für die Auswertung und die Analyse besteht aus elf Schreibeiträgen von Sozialarbeiter:innen aus verschiedenen Arbeitsbereichen der Sozialen Arbeit, die täglichen direkten Kontakt mit Adressat:innen der Sozialen Arbeit haben.

Die Schreibeiträge wurden anhand der Kritischen Diskursanalyse analysiert und ausgewertet. Diskursanalysen erfassen, was zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort sagbar ist bzw. sagbar war. Ebenso umfasst die Kritische Diskursanalyse Möglichkeiten zur Erfassung und Miteinbeziehung des Nicht-Gesagten und des Verschwiegenen. Diskurse haben zum Ziel, Wissen abzubilden, welches zu einer bestimmten Zeit in einem bestimmten Kontext vorhanden ist und welches als der Norm entsprechend bewertet wird. Oftmals bildet sich ein Verständnis, dass Diskurse Wirklichkeiten abbilden, dies widerspricht jedoch der Kritischen Diskursanalyse. Vielmehr geht die Kritische Diskursanalyse davon aus, dass existierende Diskurse die Wirklichkeiten prägen und formen. Somit bilden Diskurse nicht Wirklichkeiten ab, sondern sind vielmehr selbst Realitäten und Vorbilder für individuelles und gesellschaftliches Handeln (vgl. Jäger 2015, S. 170 f.). Nach Foucault (1999) stehen in Diskursen Macht und Wissen in einer Beziehung der Komplexität zueinander. Dazu schreibt er Folgendes: „Die Diskurse ebensowenig wie das Schweigen sind ein für allemal der Macht unterworfen und gegen sie gerichtet. Es handelt sich um ein komplexes und wechselhaftes Spiel, in dem der Diskurs gleichzeitig Machtinstrument und -effekt sein kann, aber auch Hindernis, Gegenlager, Widerstandspunkt und Ausgangspunkt für eine entgegengesetzte Strategie. Der Diskurs befördert und produziert Macht, er verstärkt sie, aber er unterminiert sie auch, er setzt sie aufs Spiel, macht sie zerbrechlich und aufhaltsam“ (Foucault 1999, S. 122).

Die Kritische Diskursanalyse hat nie den Anspruch, allgemein gültige Antworten zu liefern. Ebenso werden Verallgemeinerungen abgelehnt. Diskursstränge dürfen nicht einzeln betrachtet werden, sondern jeweils in der Verbindung und Verflechtung mit dem gesamtgesellschaftlichen Diskurs. Der gesamtgesellschaftliche Diskurs stellt sich unendlich groß dar und kann somit keiner Analyse unterzogen werden. Die Kritische Diskursanalyse findet ihren Nutzen, um bedeutende und heikle Themen in einer bestimmten Zeit und an einem bestimmten Ort zu analysieren (vgl. Jäger 2015, S. 88 ff.; Jäger/Zimmermann 2019, S. 122). Die Kritische Diskursanalyse stellt keineswegs den Anspruch nach der objektiven Wahrheit. Auch die Definitionen des Wahrheitsbegriffes von Foucault (1978) verändern sich im Laufe der Zeit in seinen unterschiedlichen Arbeiten. Diskurspositionen von Forscher:innen können in die Analyse miteinfließen und werden oft in der kritischen Auseinandersetzung sichtbar. Nach Jäger sind Sozialwissenschaften stets politisch – ob verborgen oder offen thematisiert. Genau darum benötigt es eine stetige Reflexion der eigenen Position voller Ehrlichkeit. Weiter muss anerkannt werden, dass trotz Reflexion die eigene Forschungsposition immer miteinfließt – manchmal auch unbewusst (vgl. Jäger 2015, S. 8 f.; Jäger/Jäger 2007, S. 15).

3. Scheitern sichtbar machen

Im folgenden Abschnitt wird ein Auszug der Forschungsergebnisse präsentiert. Scheitern wird im Diskurs als Teil des Lebens betrachtet und als „Scheitern ist menschlich“ beschrieben. Über alle Schreibbeiträge hinweg wird formuliert, dass Soziale Arbeit täglich Scheitern begegnet – ob subtil oder voller Deutlichkeit. Zu Beginn ist anzumerken, dass in allen Schreibbeiträgen eine Sprache der Wertschätzung und frei von Diskriminierung verwendet wird. Wie auch in der Literatur zu Scheitern beschrieben, zeigt sich in den Schreibbeiträgen, dass Scheitern nicht normativ beantwortbar ist. Scheitern präsentiert sich in den Schreibbeiträgen in vielen Facetten und wird höchst individuell bewertet. Trotz der Diversität des Diskurses über Scheitern lassen sich über alle Schreibbeiträgen hinweg Verstrickungen, Überschneidungen und Verflechtungen feststellen.

In allen Schreibbeiträgen zeigen sich Kollektivsymboliken. Die Theorie der Kollektivsymbolik von Link ist nach Jäger (2015) für die Diskursanalyse von Bedeutung, denn das Denken von Mitgliedern einer Gesellschaft ist besonders von Bildern und Symboliken geprägt. Kollektivsymboliken nach Jürgen Link (2006, S. 413) sind „die Gesamtheit der am weitesten verbreiteten Allegorien und Embleme, Vergleiche und metaphoraee continuatae, Exempelfälle, anschaulichen Modelle und Analogien einer Kultur“. Kollektivsymboliken bieten die Möglichkeit, das Gesamtbild einer Gesellschaft in vereinfachter, symbolisch-bildlicher Form darzustellen und sind historisch und kulturell geprägt. Kollektivsymboliken werden von Mitgliedern einer Gesellschaft einheitlich und im Konsens wahrgenommen, sie schaffen Klarheit und Sicherheit in der schnelllebigen verändernden Moderne (vgl. Jäger 2015, S. 55 ff.).

In den Schreibbeiträgen wird beispielsweise oftmals die Symbolik des Feuers verwendet:

Soziale Arbeit wird „dann eingesetzt, wenn der Hut brennt“.

„Es gibt gefühlte Momente, da fühle ich mich als klinische Sozialarbeiterin wie die Feuerwehr und lösche in und während Kriseninterventionen das Feuer“.

„Denn welche zuständigen Professionen oder Institutionen räumen nach dem Lösch-einsatz alles auf [...]“.

Ebenso wird der Bildspendebereich des Militärs oft verwendet: „zwischen zwei und mehreren Fronten“, „an ihre Grenzen kommen“, „kleines, fast schon barackenartiges Zimmer“, „bedrohen“, „sprengen“ und „zu kämpfen“.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass das Scheitern von Sozialarbeiter:innen aus ganzheitlicher Perspektive betrachtet wird. In mehreren Texten wird Scheitern mit der eigenen Biografie und der eigenen Lebensweise in Verbindung gebracht. Es wird beschrieben, dass emotionale Angespanntheit, Überlastung und privater Stress von Sozialarbeiter:innen Auswirkungen auf die sozialarbeiterische Präsenz

und das eigene Handeln haben. Es wird benannt, dass das eigene Wohlbefinden dazu beiträgt, dass weniger gescheitert wird. Die Beiträge zeigen deutlich die Positionierung der Sozialen Arbeit als Profession. Die Schreibbeiträge beschreiben, dass hohes Fachwissen benötigt wird, um die Komplexität des Arbeitsalltags zu erfassen. „Sozialarbeiter:innen und Institutionen müssen lernen, sich in der Komplexität der Moderne zu positionieren und zu bewegen, komplizierte und zu scheiternde Fallsituationen auszuhalten und im Tanz mit der Ungewissheit zu intervenieren“ (Märk 2020, S. 18).

Die Analyse zeigt, dass besonders auch strukturelle Rahmenbedingungen zu Scheitern von Sozialarbeiter:innen in der Praxis führen. Gesellschaftliche Entwicklungen und soziale Ungleichheit wirken sich auf Adressat:innen und deren Lebensweise aus. Die Schreibbeiträge beschreiben detailliert, wie fehlende Angebote, Verletzungen von Menschenrechten und Barrieren zum Hilfesystem Adressat:innen der Sozialen Arbeit ausgrenzen und die Würde des Menschen gefährden:

„Im System ist er nicht [...], sprich keinen Zugang zur gesundheitlichen Versorgung. [...] Was mache ich als SA? Wenn das System so dermaßen versagt? [...] Der Kreislauf beginnt [...] Und das nur, weil das System versagt und die ‚Randständigen‘ noch mehr zu ‚Randständigen‘ macht“.

„Was mich natürlich sehr frustriert, war die fehlende Unterstützung (staatlich) für die Familie. Zu wissen, nichts unternehmen zu können in diesem Fall ist nicht leicht. [...] Aber eine Familie im Niemandsland, niemand fühlt sich mehr zuständig, da scheitert man am System, das lebt“.

In den Beiträgen wird ebenso vermehrt auf knappe Zeit- und Personalkapazitäten in der Sozialen Arbeit hingewiesen. Einerseits wirkt sich dies problematisch auf die Arbeit mit Adressat:innen der Sozialen Arbeit aus, es fehlt beispielsweise die Zeit für adäquate Beziehungsarbeit und die Erweiterung von Angeboten. Andererseits wirken sich die defizitären Rahmenbedingungen auf die bio-psycho-soziale Ebene der einzelnen Sozialarbeiter:innen aus. Die in der Literatur beschriebene Verschärfung der Ökonomisierung der Sozialen Arbeit bringt widersprüchliche Qualitätsanforderungen (siehe den Beitrag von Effinger i. d. B.). Der Markt des Kapitalismus prägt das Soziale. Ökonomische Konkurrenzverhältnisse und Einsparungen bestimmen das Bild der Sozialen Arbeit – anstatt menschenrechtsbasierter, wissenschaftlicher und ethischer Prinzipien (vgl. Biesel 2008, S. 6 ff.; Biesel 2011, S. 37 ff.).

Fehlende Zeitressourcen können zu Arbeitsbelastungen, Stress und Energielosigkeit führen. Professionelle Soziale Arbeit kann nur gelingen, wenn Sozialarbeiter:innen wertschätzende und faire Arbeitsbedingungen vorliegen, welche professionelle und nachhaltige Interventionen überhaupt ermöglichen (vgl. Seithe 2012, S. 176). Folgende Zitate aus den Schreibbeiträgen zeigen dies in voller Deutlichkeit:

„Scheitern auf struktureller Ebene: jedes Jahr zur Urlaubszeit wird es besonders eng – wer übernimmt die ganzen Vertretungen? Wie immer: großes Schweigen, da alle am Limit sind. [...] Ich erlebe das Scheitern unserer Stelle und unserer Strukturen. Zudem steht eine Reduzierung, budgetär und personell im Sozialbereich an – wie soll das funktionieren?“

„Es heißt ja, wir sollten uns strukturell, politisch für unsere Klient:innen und ein gutes soziales Sicherungssystem, gerechte Verteilung etc. etc. etc. einstehen (das wäre wirklich wichtig). Ehrlich? Das schaffe ich nicht. [...] Ich muss nach Feierabend akribisch darauf achten, dass meine Energien wieder gefüllt werden.“

„Ich selbst hätte gerne mehr Zeit, mehr Ressourcen, um Dinge zu bewirken. Um eine kritisch- reflexive Soziale Arbeit zu leben. Ich hätte gerne mehr Zeit, um meine Anliegen auf einem professionellen Niveau einzubringen.“

„Zu wissen, nichts unternehmen zu können in diesem Fall ist nicht leicht.“

„[...] und die einstige Wut wurde zum Ohnmachtsgefühl.“

Ebenso wird in den Schreibbeiträgen das Schweigen bezüglich menschenverachtender Strukturen und die damit verbundene Nicht-Wahrnehmung des politischen Auftrags der Sozialen Arbeit als ein enormes Scheitern wahrgenommen. Es finden sich in den Schreibbeiträgen Plädoyers für die Stärkung des politischen Auftrags der Sozialen Arbeit. Diese Forderung spiegelt sich auch im deutschsprachigen sozialarbeitswissenschaftlichen Diskurs wider. Staub-Bernasconi (2007) plädiert für die Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit als Profession. Soziale Arbeit als Profession muss sich nach Staub-Bernasconi vermehrt in sozialpolitische Diskurse einmischen, ihre fachliche Expertise einbringen und eine Rolle im sozialpolitischen Gestaltungsprozess einnehmen. Sozialpolitische Forderungen an Politik und Verwaltung zu stellen, gehört zu den zentralen Aufgaben der Profession Sozialer Arbeit (vgl. Staub-Bernasconi 2007, S. 9 ff.).

Die Auseinandersetzung mit Scheitern fördert die Reflexivität, unterstützt bei der Bewältigung von Belastungssituationen und trägt zur eigenen Selbstsorge und Gesundheit von Sozialarbeiter:innen bei. Ebenso stärkt der offene Umgang mit Scheitern die eigene Professionalität und Identität (vgl. Frühmann 2014, S. 198 ff.).

In mehreren Schreibbeiträgen sind sogenannte Entlastungsdiskurse bzw. Entlastungsstrategien vorhanden. Diese Strategien finden sich in Abschnitten, in denen dezidiert auf die strukturellen Probleme der Sozialen Arbeit hingewiesen wird. Am Ende der Abschnitte folgen kurze Revidierungen bzw. Milderungen des Geschriebenen. Beispielsweise schildert eine Person die Schwierigkeiten der Sozialen Arbeit im Spannungsfeld zwischen Bedürfnissen von Adressat:innen und öffentlicher Ansprüche – die sich zu Lasten der Adressat:innen auswirken. Der

Absatz wird mit der Frage „Bin ich zu negativ?“ beendet. Damit verschafft sich die schreibende Person Abstand zu den eigenen Schilderungen und nimmt mit der abschließenden Zeile etwas Emotionalität aus der Situation.

Mechthild Seithe (2012) sieht in solchen Entlastungsdiskursen eine Möglichkeit für Sozialarbeiter:innen, Stress abzubauen und Frustration über strukturelle Defizite verlaublich zu machen. In Gesprächen mit beispielsweise Arbeitskolleg:innen wird der Ausdruck der Kritik wieder gemildert. Somit werden diese strukturellen Schwierigkeiten oftmals im kleinen Rahmen, jedoch nicht öffentlich thematisiert (vgl. Seithe 2012, S. 368 f.). Aufgrund der täglichen Herausforderungen im Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit ist ein offener und reflektierter Umgang mit Scheitern essenziell. Scheitern wird als schmerzhaftes Ereignis beschrieben und mit negativen Gefühlen verbunden. Umso wichtiger sind Räume, in denen ein offenes Ansprechen von Scheitern möglich ist. In den Schreibbeiträgen wird beschrieben, dass Scheitern im kleinen geschützten Rahmen angesprochen wird. Die Thematisierung des eigenen Scheiterns in Teams oder gar Institutionen ist kaum möglich. Scheitern wird als großes gesellschaftliches Tabu beschrieben. Laut den Schreibbeiträgen bleibt Scheitern gesellschaftlich oftmals im Dunkeln. In einer Gesellschaft, die auf Erfolg ausgerichtet ist, ist Scheitern durchwegs negativ konnotiert. Ein offener und ehrlicher gesellschaftlicher Umgang mit eigenem Scheitern bleibt bisher verwehrt.

In der Analyse zeigt sich, dass das Scheitern von Adressat:innen vielfach wahrgenommen wird. Besonders in der täglichen Praxis mit multiproblembelasteten Menschen ist die Arbeit geprägt von Krisen, Abbrüchen und Scheitern. Es wird beschrieben, dass das Scheitern von Adressat:innen „quasi zu unserem Stellenprofil“ gehört.

„Insgesamt lässt sich durch alle Texte hindurch feststellen, dass tägliche sozialarbeiterische Arbeit mit all ihren Facetten und Dimensionen des Scheiterns und trotz der ‚Monstertage‘ und ‚harten Wochen‘ voller Wertschätzung und Liebe ist“ (Märk 2020, S. 84).

4. Die Bedeutung der diskursanalytischen Auseinandersetzung mit dem Scheitern in der Praxis Sozialer Arbeit

Diskursanalytische Forschungsarbeiten in der Sozialen Arbeit sind oftmals mit der Kritik konfrontiert, dass der Fokus auf der sprachlichen Ebene anstatt auf der sozial handelnden Ebene liegt. Nach Kessler haben besonders Diskursanalysen ihren Nutzen in der Förderung und Entwicklung der professionellen Reflexivität. Diskursanalysen ermöglichen der Sozialen Arbeit, das eigene Handeln und die eigenen Interventionen für einen Moment zu verlangsamen, um die eigenen Gedanken und die Sprache einer theorie- und methodenbasierten Reflexion zu unterziehen (vgl. Kessler 2011, S. 313 f.).

Nach Hauke Witzel ist eine kritische Soziale Arbeit aufgefordert, in ihrer täglichen Praxis die Sehnsucht nach Perfektion und Idealisierung von sozialarbeiterischen Interventionen aufmerksam zu hinterfragen, da diese zu Verzerrungen und Wahrnehmungsverschiebungen führen (vgl. Witzel 2018, S. 223 ff.). Der Anspruch, nicht zu scheitern, wäre für die Soziale Arbeit fatal. Die Praxis Sozialer Arbeit mit ihren diversen Arbeitsfeldern ist voller Komplexität. Der Wunsch nach Eindeutigkeit und Perfektion ist eine Illusion, die nur kurzfristig anhält und Gefahren birgt. Jegliche Idealisierung von Konzepten und Interventionen von Sozialarbeiter:innen führen zu einer Immunisierung gegen Kritik, und Scheitern ist folglich nicht mehr zugelassen. Soziale Arbeit in Praxis und Wissenschaft muss weiterhin kritisch bleiben und sich selbst einer wachen Reflexion unterziehen (vgl. Pantucek/Posch 2009, S. 22 f.; Märk 2020, S. 87).

In der Auseinandersetzung mit Scheitern haben sich Erkenntnisse und zusammenhängende Verhältnisse gezeigt, die eine politische Positionierung fordern. Soziale Arbeit muss Gegenstände der Brisanz analysieren und Raum für Diskurse schaffen, um der Individualisierung von sozialen Problemen entgegenzutreten. Im Zusammenspiel mit dem Diskurs des Scheiterns bedeutet dies das offene Ansprechen des eigenen Scheiterns und ebenso die Thematisierung der sozialen Dimension des Scheiterns und des gesellschaftlichen Scheiterns – anstatt der Individualisierung des Scheiterns. Die Schreibbeiträge der teilnehmenden Sozialarbeiter:innen sind in der Masterarbeit anonymisiert, aber vielleicht schon beim nächsten Mal vor großem Publikum. Soziale Arbeit muss heraustreten und sich offen zu Wort melden.

Scheitern ist präsent

Scheitern grenzt aus

Scheitern lässt zweifeln

Scheitern begleitet uns – ob wir wollen oder nicht

Sprechen wir übers Scheitern – laut, offen und kritisch.

Literatur

Biesel, Kay (2008): Zwischen Fehlervermeidung und -offenheit. Wo stehen die sozialen Hilfesysteme? In: Sozial Extra. Beruf und Qualifikation, H. 11–12, S. 6–10.

Biesel, Kay (2011): Wenn Jugendämter scheitern. Zum Umgang mit Fehlern im Kinderschutz. Bielefeld: transcript.

Burmeister, Lars/Steinhilper, Leila (2015): Gescheiter scheitern. Eine Anleitung für Führungskräfte und Berater. 2. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer.

Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Auflage. Berlin u. a.: Springer.

Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Berlin: Merve.

Foucault, Michel (1999): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit. Erster Band. 11. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foucault, Michel (2019): Die Ordnung des Diskurses. 15. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer.

- Frühmann, Renate (2014): Selbsterfahrung, Selbstreflexion und Selbstsorge in Therapie, Beratung und Supervision. Reflexionen aus 45 Jahren Praxis und Lehre. In: Gahleitner, Silke B./Reichel, René (Hrsg.): Wann sind wir gut genug? Selbstreflexion, Selbsterfahrung und Selbstsorge in Psychotherapie, Beratung und Supervision. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 194–213.
- Jäger, Margarete/Jäger, Siegfried (2007): Deutungskämpfe. Theorie und Praxis kritischer Diskursanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jäger, Siegfried (2015): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. 7. Auflage. Münster: Unrast.
- Jäger, Siegfried/Zimmermann, Jens (2019): Lexikon Kritische Diskursanalyse. Eine Werkzeugkiste. Hrsg. in Zusammenarbeit mit der Diskurswerkstatt im DISS. 2. Auflage. Münster: Unrast.
- Jahn, Ronny (2015): Gelingen bedarf der Möglichkeit des Scheiterns. Professionalisierungstheoretische Überlegungen zum Begriff des Scheiterns in der Beratung. In: Supervision. Mensch Arbeit Organisation. Die Zeitschrift für Beraterinnen und Berater 33, H. 3, S. 4–9.
- Junge, Matthias (2004): Scheitern: Ein unausgearbeitetes Konzept soziologischer Theoriebildung und ein Vorschlag zu seiner Konzeptualisierung. In: Junge, Matthias/Lechner, Götz (Hrsg.): Scheitern. Aspekte eines sozialen Phänomens. Wiesbaden: Springer, S. 15–32.
- Junge, Matthias/Lechner, Götz (2004): Scheitern. Aspekte eines sozialen Phänomens. Wiesbaden: Springer.
- Kessl, Fabian (2011): Diskursanalytische Vorgehensweisen. In: Oelerich, Gertrud/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 313–322.
- Link, Jürgen (2006): Diskursanalyse unter besonderer Berücksichtigung von Interdiskurs und Kollektivsymbolik. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorie und Methoden. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 407–430.
- Märk, Julia (2020): Von der Bedeutung des Scheiterns in der Sozialen Arbeit. Eine diskursanalytische Betrachtung. Masterarbeit. Fachhochschule Vorarlberg.
- Märk, Julia (2022): Vom Scheitern in der Sozialen Arbeit. In: soziales_kapital. wissenschaftliches journal österreichischer fachhochschul-studiengänge soziale arbeit, H. 26, S. 219–231.
- Mörten, Rebecca (2020): In Beziehung treten: Etablierungsprozesse von Beratungs- und Arbeitsbeziehungen im Feld der aufsuchenden Sozialen Arbeit. Eine Ethnographie im Kontext Prostitution. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Pantucek, Peter/Posch, Klaus (2009): Die Theorie-Praxis Frage in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in einige ihrer Problemstellungen In: Riegler, Anna/Hojnik, Sylvia/Posch, Klaus (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–30.
- Pepin, Charles (2016): Die Schönheit des Scheiterns. Kleine Philosophie der Niederlage. München: Carl Hanser.
- Seithe, Mechthild (2012): Schwarzbuch Soziale Arbeit. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007): Vom beruflichen Doppel- zum professionellen Tripelmandat. Wissenschaft und Menschenrechte als Begründungsbasis der Profession Soziale Arbeit. In: SIO. Sozialarbeit in Österreich 2/7, S. 8–17.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2018): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Soziale Arbeit auf dem Weg zu kritischer Professionalität. 2. Auflage. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Thomann, Geri/Birri, Thomas (2005): Produktives Scheitern: Geschichten aus dem Führungsalltag. Bern: Hep.
- Traue, Boris/Pfahl, Lisa/Schürmann, Lena (2014): Diskursanalyse. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 493–508.
- Witzel, Hauke (2018): Zur Kritik der Erkenntnis kritischer Sozialer Arbeit. Potenzial einer psychoanalytischen Perspektive. In: Brehm, Alina/Kuhlmann, Jakob (Hrsg.): Reflexivität und Erkenntnis. Facetten kritisch-reflexiver Wissensproduktion. Gießen: Psychosozial, S. 217–235.
- Zimm, Johannes/Bergthaler, Kathrin (2019): Sucht und Ernüchterung. Normalisierung des Scheiterns in Suchtbehandlungssystemen. In: soziales_kapital. wissenschaftliches journal österreichischer fachhochschul-studiengänge soziale arbeit, H. 22, S. 94–108.

Fehler(kultur) in der Sozialen Arbeit

Eine qualitative Interviewstudie mit Fachkräften

Mehmet Kart

1. Einleitung

Das Thema Fehler und Fehlermanagement erlangte bereits frühzeitig Bedeutung im Zusammenhang mit der Verbreitung von Industriesektoren mit hohen Sicherheitsrisiken wie dem Flugverkehr und der Atomindustrie (vgl. Herzig 2018, S. 273). In diesen Branchen wurde die Bedeutung von Fehlerprävention und -korrektur erkannt, um potenzielle Risiken zu minimieren und die Sicherheit zu gewährleisten. Allerdings ist die wissenschaftliche Betrachtung von Fehlern in der Sozialen Arbeit noch vergleichsweise neu. Sie hat insbesondere im Zusammenhang mit den öffentlichkeitswirksamen Diskussionen zum Kinderschutz, wie etwa zum sogenannten „Kevin Fall“ (vgl. Brandhorst 2015), an Bedeutung gewonnen (vgl. Wolff 2013), ist jedoch empirisch noch nicht umfassend erforscht.

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem Verständnis von Fehlern und den zugrundeliegenden Ursachen aus Sicht der Fachkräfte in der Sozialen Arbeit. Die Analyse erfolgt im Rahmen einer explorativen Interviewstudie, deren Ziel es ist, einen umfassenden Einblick in die Einstellungen und Wahrnehmungen der Fachkräfte bezüglich Fehler zu gewinnen und die vielfältigen Einflussfaktoren zu analysieren, die zu deren Auftreten beitragen. Ein verbessertes Verständnis dieser Aspekte kann dazu beitragen, effektive Strategien und Maßnahmen zur Etablierung einer Fehlerkultur zu entwickeln.

Im Rahmen dieses Artikels werden folgende Fragestellungen behandelt:

- Wie wird der Begriff *Fehler* von Fachkräften in der Sozialen Arbeit verstanden? Welche unterschiedlichen Perspektiven und Verständnisse existieren in Bezug auf Fehler in diesem Kontext?
- Welche Einflussfaktoren werden von den Fachkräften genannt, die zur Entstehung von Fehlern in der Sozialen Arbeit beitragen? Welche individuellen, organisatorischen oder strukturellen Aspekte werden als mögliche Ursachen für Fehler identifiziert?

Im weiteren Verlauf erfolgt zunächst eine Einführung in das Thema sowie eine Begriffsklärung. Anschließend werden die angewandte Methodik der Arbeit sowie die ausgewählten Ergebnisse der qualitativen Interviewstudie präsentiert. Durch die Auswertung der Interviews werden zentrale Erkenntnisse und Erfahrungen

der Fachkräfte hinsichtlich Fehler identifiziert und diskutiert. Abschließend wird ein Fazit gezogen und ein Ausblick gegeben.

2. Fehler und Fehlerkultur in der Sozialen Arbeit

Im Kontext der Sozialen Arbeit besteht weder in der Forschung noch in der praktischen Anwendung eine einheitliche Definition und Konzeptualisierung der Begriffe *Fehler* und *Fehlerkultur*. Häufig wird der Begriff Fehler für Handlungen oder Entscheidungen verwendet, die nicht den erwarteten oder gewünschten Ergebnissen entsprechen und möglicherweise negative Auswirkungen auf Klientinnen und Klienten haben können. Normen fungieren dabei als grundlegende Bezugsrahmen bzw. als kollektive Standards und spiegeln die gemeinsam akzeptierten Erwartungen und Regeln wider und bieten somit eine Grundlage für Bewertungen bzw. Bewertungskriterien. Demnach sind Normen und gemeinsame Regeln unerlässlich, um fehlerhafte und fehlerfreie Leistungen zu unterscheiden. Das Abweichen von Normen wird oft als Fehler betrachtet, als etwas, das falsch oder irrtümlich ist (vgl. Gloy 1987; Oser/Hascher/Spychiger 1999). Infolgedessen wäre es nicht möglich, ohne Normen oder Regeln fehlerhafte von fehlerfreien Leistungen zu unterscheiden.

Die Herausforderung in der Sozialen Arbeit besteht darin, Fehler eindeutig zu identifizieren. Josef Strasser (2014) weist darauf hin, dass in klar definierten Handlungsfeldern, in denen es einen Konsens über die Mittel und Ziele der Handlungen gibt, die Fehleridentifikation weniger problematisch ist. In Bereichen hingegen, in denen die Grundlagen des Handelns weniger klar festgelegt sind und unterschiedliche Perspektiven auf Ziele und Erfolg existieren, ergeben sich Schwierigkeiten bei der Fehleridentifikation (vgl. Strasser 2014, S. 202). Angesichts der Tatsache, dass unerwünschte Ergebnisse unterschiedlich attribuiert werden können, wirft Strasser die Frage auf, ob es überhaupt möglich ist, ein Bewusstsein für Fehler zu entwickeln.

Martin Weingardt (2023) stellt zu Recht fest, dass der tradierte Fehlerbegriff, der auf Abweichungen von Normen basiert, sich zunehmend als ungeeignet für neue soziale Kontexte erweist, in denen Normen eine geringe Relevanz haben oder situativ bedingt sind. „Bei situativ wechselnden Akteur*innen, Perspektiven und Erwartungen sind *gemeinsame* Normen und dementsprechende Grade der Abweichung als Basis einer Fehlerkultur schlicht nicht mehr generell bzw. stabil auszumachen“ (Weingardt 2023, S. 51). Der herkömmliche Fehlerbegriff, der auf Normabweichungen in werthomogenen Gesellschaften oder im industriell-technischen Bereich basiert, ist in Handlungskontexten mit geringer Normrelevanz oder situativer Bestimmung nicht hilfreich. Neue soziale Kontexte mit erhöhter Transnationalität und Multikulturalität erfordern eine flexiblere Betrachtung von Fehlern. Deshalb wird eine Fehlerdefinition vorgeschlagen, die sich auf die Intention und

ihre Verfehlung sowie auf subjektive und in Interaktionen ausgehandelte Kriterien und Urteile stützt. Fehler werden demnach als ungünstige Varianten bezeichnet, die in Bezug auf einen bestimmten Kontext und ein spezifisches Interesse als unerwünscht angesehen werden. Auf dieser Grundlage entwickelt Weingardt (2023) das Konzept der Fehleroffenheit mit drei Handlungsdimensionen: Fehlertoleranz, Fehlerproduktivität und Fehlerneubeurteilung. *Fehlertoleranz* beinhaltet die Akzeptanz suboptimaler Varianten und die Unterscheidung zwischen akzeptablen Varianten und eindeutig unerwünschten Fehlern. *Fehlerproduktivität* bedeutet, dass Fehler als Lernchance genutzt werden sollen. *Fehlerneubeurteilung* beinhaltet die Überprüfung von Zielsetzungen und Standards, wenn wiederholt ähnliche Fehler auftreten. Es wird eine neue Fehlerkultur gefordert, die sich von starren Normen löst, Fehler als Lernchance betrachtet und kooperative Lösungsansätze fördert (vgl. Weingardt 2023, S. 52). Der Begriff *Fehlerkultur* bezieht sich auf die allgemeine Art und Weise, wie eine Organisation mit Fehlern, Fehlerrisiken und ihren Auswirkungen umgeht (vgl. Bestvater 2022, S. 22). Im Gegensatz zum Fehlermanagement, das gezielte Aktivitäten zur Fehlersteuerung umfasst, bezieht sich die Fehlerkultur auf die vorhandenen Einstellungen und Verfahrensweisen im Umgang mit Fehlern innerhalb eines sozialen Systems.

3. Methodisches Vorgehen

Die Datengrundlage dieser Analyse bilden insgesamt 17 qualitative Interviews mit Fachkräften in unterschiedlichen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit, davon fünf Personen in leitenden Funktionen. Bei der Auswahl der Interviewpartner:innen wurde darauf geachtet, Fachkräfte aus unterschiedlichen Arbeitsbereichen der Sozialen Arbeit einzubeziehen, um eine breitere Perspektive und vielfältige Erfahrungen im Umgang mit Fehlern zu gewährleisten. Die Befragten waren zur Zeit der Interviewdurchführung in der ambulanten und stationären Kinder- und Jugendhilfe, in der Sucht- und Präventionsarbeit, in der stationären und ambulanten Hilfe für Menschen mit geistiger oder seelischer Behinderung sowie in der Beratung unterschiedlicher Zielgruppen tätig.

Die Datenerhebung fand im Wintersemester 2020/2021 statt und wurde von Studierenden der Sozialen Arbeit an der IU Internationale Hochschule durchgeführt. Für die problemzentrierten Interviews (vgl. Witzel 2010) wurde ein Leitfaden entwickelt, der die folgenden thematischen Abschnitte umfasste:

1. Fehlerverständnis und *typische* Fehler im Arbeitsfeld,
2. Ursachen von Fehlern,
3. Umgang mit Fehlern, und
4. Fehlerkultur/Fehlermanagement.

Der Leitfaden diente als strukturiertes Instrument, um relevante Informationen zu erfassen und den Interviewprozess zu lenken. Die Studierenden fungierten als Interviewer:innen und waren für die Kontaktaufnahme und Terminvereinbarung mit den Fachkräften verantwortlich. Die erhobenen Daten wurden zunächst transkribiert und anschließend inhaltsanalytisch (vgl. Mayring 2015) ausgewertet. Die Durchführung der Interviews ermöglichte, Einblicke in die Perspektiven und Erfahrungen der Fachkräfte im Umgang mit Fehlern zu gewinnen.

4. Ergebnisse der qualitativen Befragung

Im Folgenden werden die ausgewählten Ergebnisse der Studie vorgestellt und anhand von Zitaten aus den durchgeführten Interviews veranschaulicht. Der Fokus liegt hierbei auf dem Fehlerverständnis und den zugrundeliegenden Faktoren, die zu Fehlern in der Praxis der Sozialen Arbeit beitragen. Diese Zitate vermitteln die persönlichen Perspektiven und Erfahrungen der Fachkräfte und ermöglichen so einen Einblick in das Thema.

4.1 Fehlerverständnis: „Wo Menschen sind, passieren Fehler“

Die Interviews ergaben einen eindeutigen Konsens: Fehler sind ein fester Bestandteil des beruflichen Alltags. Sämtliche Fachkräfte stimmten darin überein, dass Fehler in der Sozialen Arbeit in keinem Tätigkeitsbereich vollständig vermeidbar sind. Dennoch gab es keine einheitliche Meinung darüber, wie man Fehler in der Praxis der Sozialen Arbeit definieren bzw. identifizieren kann. Es fiel einigen Befragten sogar schwer, einen konkreten Fehler aus ihrer Berufspraxis zu benennen. An dieser Stelle wird die Besonderheit der Sozialen Arbeit als Profession, die sich mit Menschen befasst und sich darin von anderen Berufsgruppen unterscheidet, hervorgehoben: „Man kann zum Beispiel eine Soziale Arbeit nicht mit der Autoindustrie vergleichen. Es geht einfach nicht“ (B1, Abs. 131). Deshalb sei es nicht einfach, über Fehler in der Sozialen Arbeit zu sprechen, im Vergleich zu Berufsgruppen, bei denen die Arbeitsschritte standardisiert sind und es klar definiert ist, was richtig und was falsch ist.

In der Sozialen Arbeit gibt es laut Befragten viele Momente, wo man nicht von Fehlern, sondern „fachliche(n) Meinungsverschiedenheiten“ sprechen kann. Ein Interviewpartner (eine pädagogische Leitung) verwendete deshalb das Wort „Fehler“ in der Sozialen Arbeit sogar in Anführungszeichen (zieht das Wort lang und setzt es mit den Fingern in Anführungszeichen) und machte deutlich, dass es für ihn ein „großes Wort“ sei, was er vorsichtig verwendet (B2, Abs. 126). Eine

andere Fachkraft empfindet den Begriff Fehler für ihre Berufspraxis ebenso nicht passend:

„Hab ich das Wort als sehr hart empfunden. So und hab dann gedacht naja, ich würde es eher nennen, dass ich dann mit den Konsequenzen für mein Handeln oder für meine Entscheidungen leben muss. Das wäre eher für mich dann so eine, na eine etwas weichere Form von Formulierung“ (B3, Abs. 16).

Da es oft schwierig sei, eindeutig zu bestimmen, was richtig und falsch ist, werden die Handlungen im Zusammenhang mit ihren Konsequenzen betrachtet. Es ist ihnen wichtig, zwischen „Kleinigkeiten“ wie dem Vergessen eines Termins und „gravierenden Fehler(n)“ wie der Entscheidung, eine suizidgefährdete Klientin mit nach Hause zu nehmen, weil es in der Psychiatrie keine freien Plätze gab, zu unterscheiden.

„Wir müssen vielleicht auch nochmal unterscheiden. Es gibt Dinge, die dürfen hier einfach nicht passieren. Also ich darf nicht, weil ich jetzt unkonzentriert bin oder schlecht gelaunt bin oder gereizt bin, hier jemanden eine Backpfeife geben oder eine Ohrfeige. Das geht nicht. Also das wäre ein, sehr sehr gravierender Fehler“ (B4, Abs. 35).

In Bezug auf die Bedeutung von Fehlern in ihrer beruflichen Praxis wird von den Befragten eine einheitliche Auffassung vertreten. Fehler werden als wertvolle Lernchancen und integraler Bestandteil ihres Erfahrungsschatzes betrachtet. Sie dienen als Anstoß für kontinuierliches Wachstum und berufliche Weiterentwicklung. Die Befragten betonen die Bedeutung einer bewussten Auseinandersetzung mit eigenen Fehlern und der Übernahme von Verantwortung für diese. Eine selbstkritische Haltung, die Fähigkeit zur Identifikation eigener Stärken und Schwächen sowie die daraus resultierenden konstruktiven Schlussfolgerungen werden dabei als grundlegend angesehen. Darüber hinaus ist ein gewisses Maß an Selbstvertrauen erforderlich, um Fehler nicht als persönliches Versagen, sondern als Chance zur persönlichen Weiterentwicklung zu betrachten.

„Ja, sicherlich ist das eine ganz persönliche, persönliche Sache, wie man mit Fehlern umgeht und ob man sich die überhaupt eingestehen kann. Wenn ich, wenn mein Selbstwert, Selbstbild nicht so gut ist, dann ist das schwierig“ (B5, Abs. 16).

Die Befragten heben zudem hervor, dass der Umgang mit Fehlern in der Sozialen Arbeit eine besondere Sensibilität erfordert. Aufgrund der direkten Auswirkungen von Fehlern auf das Leben und Wohlbefinden der Klient:innen ist es für die Fachkräfte von enormer Bedeutung, aus Fehlern zu lernen und „gravierende Fehler“ möglichst zu vermeiden.

4.2 Faktoren, die Fehler begünstigen

Die qualitative Analyse hat die Identifizierung mehrerer Faktoren ergeben, die laut den Fachkräften das Auftreten von Fehlern in der Praxis der Sozialen Arbeit begünstigen. Dabei wird betont, dass die Ursachen von Fehlern nicht ausschließlich im individuellen Versagen einzelner Fachkräfte zu suchen sind, sondern auch in den organisationalen Strukturen und Praktiken. Systemische Faktoren wie unklare Verantwortlichkeiten, mangelhafte Kommunikation, Zeitdruck oder unzureichende Ressourcen tragen zur Fehleranfälligkeit bei. Im Folgenden werden die Faktoren näher erörtert, die in den Gesprächen am häufigsten genannt wurden.

a) *Belastungen im Arbeitsalltag*: Die Mehrheit der befragten Fachkräfte identifizierte Belastungen im Arbeitsalltag als maßgeblichen Faktor für das Auftreten von Fehlern in der Praxis. Es ist wichtig anzumerken, dass diese wahrgenommene Belastung hauptsächlich auf die vorhandenen institutionellen Strukturen und Arbeitsbedingungen zurückzuführen ist. Knapp bemessene Zeitbudgets, eine hohe Anzahl von Klientinnen und Klienten, Personalmangel sowie hohe Personalfuktuation werden als Gründe dafür genannt. Die Professionellen stehen unter erheblichem Druck, effizient zu arbeiten und eine Vielzahl von Aufgaben zu bewältigen. Diese hohe Arbeitsbelastung führt laut Befragten dazu, dass wichtige Informationen übersehen oder unter Zeitdruck hastige Entscheidungen getroffen werden, die im Nachhinein als fehlerhaft erkannt werden. Ein Interviewpartner berichtete beispielsweise von vergessenen Aufgaben und verpassten Terminen aufgrund der Vielzahl an Verpflichtungen.

„Belastung führt meiner Meinung nach dazu, dass man sich nicht konzentrieren kann. Dadurch werden Fehler begangen, sei es ein Bericht zu schreiben, sei es im Umgang mit Klienten, wenn man zum Beispiel jemanden hat, der durch einen bestimmten Punkt getriggert wird. Und genau den Punkt trifft man in dem Moment oder hat auch so seine miese Laune nicht an den Klienten auszulassen. Wenn man das nicht irgendwie anders rauslassen kann, dann kann man auch nicht zielgerichtet arbeiten, weil die Leute, die verlassen sich auf dich. Wir sind diejenigen, die diese Hilfe bieten und wenn das nicht mehr gewährleistet ist, ist man hier falsch“ (B1, Abs. 70–72).

Diese Beobachtungen verdeutlichen die erhöhte Fehleranfälligkeit bei hoher Arbeitsbelastung. Der Zeitmangel hat zur Folge, dass wichtige Teamsitzungen ausfallen oder dass nicht genügend Zeit für die Bearbeitung von Aufgaben zur Verfügung steht. Eine nicht den Anforderungen des Arbeitsfeldes entsprechende Arbeitsorganisation kann die Fehleranfälligkeit ebenfalls erhöhen.

„Laufend. Also man vergisst Sachen, die man eigentlich hätte aufschreiben müssen. Termine werden verpennt. Also gerade am Anfang, weiß ich noch, wo wir die

Inobhutnahme hochgezogen haben. Da war ein ganz furchtbares System mit so einem Wandkalender, wo wir alles handschriftlich eingetragen haben. Hat überhaupt nicht funktioniert. Also laufend Anrufe. Warum sind wir zu dem Termin nicht? Warum sind wir zu dem Termin nicht? Gruselig war das. Also laufend Termine. Es war auch viel, klar“ (B4, Abs. 27).

„Ja, Stress natürlich. Zeitlicher Stress. Gerade auch zeitlicher Stress im Sinne von immer ansprechbar sein. Wenig Fokus auf das, was man gerade tut. Oft Ablenkung, viel Ablenkung. Das auch auf jeden Fall“ (B2, Abs. 83).

Insbesondere in stressigen Situationen oder während des Einarbeitungsprozesses treten laut Befragten häufig Fehler auf, die auf die Überlastung und die damit verbundenen Anforderungen zurückzuführen sind. Eine unzureichende Zeitplanung und Schwierigkeiten bei der Prioritätensetzung können zusätzlichen Druck erzeugen, was die Fehleranfälligkeit weiter erhöht. Es ist daher von großer Bedeutung, Strategien und Unterstützungssysteme zu implementieren, um die Arbeitsbelastung zu reduzieren und den Fachkräften bei der effektiven Bewältigung ihrer Aufgaben zu helfen, um damit vermeidbare Fehler auf ein Minimum zu reduzieren.

b) Fehlende Standards und Erfahrungswerte: Ein weiterer bedeutsamer Faktor, der zur Fehleranfälligkeit in der Praxis der Sozialen Arbeit beitragen kann, ist das Fehlen von klaren und einheitlichen Standards und pädagogischen Rahmenkonzepten sowie interner Vereinbarungen und Regelungen. Laut Befragten fehlen in vielen Situationen klare Richtlinien und Vorgaben zur Durchführung bestimmter Aufgaben und Handlungen. Dies ist besonders in Handlungsfeldern wie der Betreuung von unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten spürbar. Besonders deutlich wird dies in zwei Zitaten aus den Interviews mit Fachkräften, die zur Zeit der Interviewdurchführung in Clearingstellen für unbegleitete minderjährige Geflüchtete tätig waren:

„Also das Fehlermanagement bei uns ist schon so, wir probieren was aus, es klappt nicht. Also probieren wir etwas Neues aus. Das ist schon so der Gedanke, den wir haben“ (B4, Abs. 39).

„Die Regeln waren bei uns katastrophal. Ja, der Regelkatalog wurde immer länger und hat sich sehr gewandelt. Die Jugendlichen haben selber schon gesagt: Jede Woche gibt's neue Regeln. Sie hat es sehr genervt. [...] Aber diese ständig neuen Regeln haben einfach alles auf den Kopf gestellt. Und dann wurde nächste Woche diese Regel schon wieder abgeschafft. Und dann wurde eine Neue gemacht. Und ohne dass jemand es merkt, war sie schon wieder weg. Es wurde einfach nichts durchgezogen. Und wir hatten so ein Chaos“ (B6, Abs. 62).

Wie hier deutlich wird, kann das Fehlen einheitlicher Richtlinien und Verfahrensweisen zu Unsicherheit bei den Mitarbeitenden und infolge zu einer Inkonsistenz bei der Ausführung von Aufgaben führen mit potenziell schwerwiegenden Folgen. Dieser Umstand ist besonders in der Arbeit mit Geflüchteten zu beobachten, da viele Strukturen und Hilfsmaßnahmen kurzfristig nach der Aufnahme von Geflüchteten in den letzten Jahren eingeführt wurden. Infolgedessen waren Fachkräfte häufig nicht angemessen auf die spezifischen Anforderungen und Herausforderungen vorbereitet, die mit der Arbeit in diesem Kontext einhergehen. Es fehlte oft an entsprechenden Schulungen, Richtlinien und Handlungsempfehlungen, um angemessene Strategien und Interventionen in der Arbeit mit dieser Adressat:innengruppe umzusetzen (vgl. Kart 2023). Das Fehlen standardisierter pädagogischer Rahmenkonzepte befördert, dass Fachkräfte unterschiedliche Ansätze verfolgen, was die Kontinuität und Qualität der Arbeit beeinträchtigen kann. Durch die Implementierung klarer Standards, interner Vereinbarungen und Regelungen kann eine solide Grundlage für eine konsistente Vorgehensweise geschaffen werden, die zur Prävention von Fehlern in der Sozialen Arbeit beitragen kann. Es ist entscheidend, dass die schriftlichen formalen Regelerwartungen, sei es in Form von Rahmenkonzepten oder Arbeitsanweisungen, in der Praxis eine Regelmäßigkeit aufweisen (vgl. Mensching 2017, S. 62 ff.). Diese Regelungen sollten nicht nur als abstrakte Vorgaben existieren, sondern tatsächlich in den Handlungspraktiken der Organisation und ihrer Mitglieder verankert sein. Gleichzeitig ist es jedoch wichtig anzuerkennen, dass Fachkräfte in der Lage sein sollten, situationsbedingte Entscheidungen zu treffen. Der soziale Kontext und die individuellen Bedürfnisse der Klientinnen und Klienten erfordern oft flexible und angepasste Interventionen. Die Fähigkeit der Fachkräfte, auf unvorhergesehene Situationen zu reagieren und kreative Lösungen zu finden, ist daher von großer Bedeutung.

c) Herausforderungen bei der internen Kommunikation und institutionellen Kooperation: Die Ergebnisse der Interviews verdeutlichen verschiedene Probleme in Bezug auf die interne Kommunikation innerhalb der Organisation oder des Teams. Die Fachkräfte betonen wiederholt, dass eine klare und offene Kommunikation dazu beiträgt, Missverständnisse zu vermeiden, den effizienten Austausch von Informationen zu ermöglichen und ein gemeinsames Verständnis für Ziele und Aufgaben zu entwickeln.

„Wenn die Kommunikation nicht stimmt. Das ist der größte Fehler, wenn der Eine nicht weiß, was der Andere tut. Genauso wie wenn eine hohe Vertretungssituation eintritt, wie jetzt aktuell, noch ohne Zeit sowieso. Dann muss man sich viel absprechen. Wenn man dann bestimmte Infos nicht hat, dann kann es nicht funktionieren. Dann herrscht Unzufriedenheit und da funktioniert einfach gar nichts mehr“ (B1, Abs. 18).

An dieser Stelle werden unklare Zuständigkeiten und mangelnde Informationen als Ärgernis angeführt, die zu Unstimmigkeiten im Team und zu Missverständnissen führen. Es kommt vor, dass Informationen nicht rechtzeitig weitergegeben werden oder dass wichtige Details bei der Übernahme von Fällen fehlen. Dies kann sich negativ auf die Betreuung der Klient:innen auswirken. Des Weiteren werden auch die unzureichende Kommunikation zwischen verschiedenen Ebenen und die fehlende Weiterleitung von relevanten Informationen problematisiert. Dies führt zu erhöhter Unzufriedenheit und einem Mangel an effektiver Zusammenarbeit. Insbesondere in einem Interviewzitat zum Problem der „stillen Post“ (B1, Abs. 22) werden die Schwierigkeiten in der Kommunikation von Informationen im Team deutlich:

„[...] ein Wesentliches Problem ist, glaube ich, die Kommunikation. Das ist eins der größten Problemfälle glaube ich, weil einfach Details vergessen werden weitergegeben, dadurch Entscheidungen bei anderen entstehen, die nicht hätten passieren dürfen, wenn man andere Details gewusst hätte“ (B5, Abs. 18).

„Und von daher ist wirklich das offene Hinhören und Weitergeben und Besprechen untereinander das Wichtigste in unserem Arbeitsfeld, damit es nicht zu ‚schwerwiegenden Fehlern‘ kommt, also wir dürfen uns nicht so schnell aufs Glatteis führen lassen und müssen schon ja genau hinhören und genau hingucken“ (B7, Abs. 18).

Im Verlauf der Informationsweitergabe von Person zu Person oder von einem Teammitglied zum anderen kommt es häufig zu Verfälschungen oder Missverständnissen. Bei jeder Schnittstelle treten in der Regel Informationsverluste auf (vgl. Suter/Vorbach/Wild-Weitlaner 2019, S. 45). Die Befragten betonen insgesamt die Notwendigkeit einer verbesserten Kommunikation und klarer Absprachen in ihrem beruflichen Umfeld. Daher ist es entscheidend, dass strukturelle Mechanismen und Kommunikationskanäle etabliert werden, um eine offene und effektive interne Kommunikation zu ermöglichen. Dies gewährleistet die Übermittlung relevanter Informationen, sorgt dafür, dass alle Beteiligten auf dem gleichen Wissensstand sind und schafft eine gemeinsame Grundlage für die Fehlerprävention und das Erreichen der Organisationsziele.

Weiterhin haben die Befragten auf unklare Zuständigkeiten und unzureichende institutionelle Kooperation als weitere Faktoren hingewiesen, die die Fehleranfälligkeit in der Praxis begünstigen. Fachkräfte sind auf eine effektive Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteur:innen angewiesen, darunter das Jugendamt, Arztpraxen, psychiatrische Einrichtungen, die Polizei, Sportvereine, Schulen usw. Zum Teil sei es für Fachkräfte nicht eindeutig geregelt, wer in bestimmten Situationen die Verantwortung trägt oder wer für bestimmte Aufgaben zuständig ist. Dies beschreibt eine Interviewpartnerin, die in einer Clearingstelle für unbegleitete Geflüchtete tätig ist:

„Jedes Bundesland [...] hatte wieder ganz andere Abläufe gehabt, als zum Beispiel Niedersachsen. In unserem Fall, das hat auch die Arbeit teilweise dann erschwert, weil keiner wusste wirklich, was ist jetzt mein Aufgabenbereich in der Jugendhilfe oder der Allgemeine Soziale Dienst. Was macht jetzt die Einrichtung? Was mache ich jetzt? Also, es war viel Absprache untereinander. Wer übernimmt was? Auch von Vormündern. Und auch von ASD's. Die haben manchmal einfach die Arbeit abgeschoben. ‚Haben wir nichts mit zu tun. Das muss alles die Einrichtung machen.‘ So“ (B8, Abs. 6).

Die deskriptive Analyse zeigt, dass diese ungünstigen Arbeitsbedingungen zu Missverständnissen, Verzögerungen und sogar zu Lücken in der Beratung und Betreuung führen können. Wenn verschiedene Akteur:innen nicht effektiv zusammenarbeiten oder unzureichende Kommunikationskanäle bestehen, besteht die Gefahr, dass wichtige Informationen verloren gehen oder nicht rechtzeitig weitergegeben werden. Die mangelnde Klarheit bei den Zuständigkeiten und das Fehlen einer angemessenen institutionellen Kooperation stellen insgesamt eine Herausforderung für eine koordinierte und effiziente Zusammenarbeit dar.

d) Weitere Faktoren, die Fehler begünstigen: Aus der Analyse der qualitativen Interviews lassen sich weitere Faktoren herausarbeiten, die Fehleranfälligkeit in einem Handlungsfeld begünstigen:

Fehlende Berufserfahrungen mit der Zielgruppe: Der Mangel an praktischer Erfahrung mit einer bestimmten Zielgruppe, wie beispielweise mit Geflüchteten, scheint eine der wichtigen Faktoren zu sein. Die fehlende Erfahrung kann dazu führen, dass Fachkräfte nicht mit den spezifischen Bedürfnissen und Herausforderungen der Zielgruppe vertraut sind und somit möglicherweise nicht die geeigneten Beratungsmöglichkeiten bieten können.

Fehlende Fachkenntnisse: Ein fundiertes Fachwissen ist unerlässlich, um angemessene Entscheidungen zu treffen und die bestmögliche Betreuung anzubieten. Wenn Fachkräfte über unzureichende Kenntnisse in relevanten Bereichen verfügen, wie beispielsweise Rechtsfragen, Gesundheitsversorgung oder Bildungssystem, können sie Schwierigkeiten haben, komplexe Probleme zu bewältigen und angemessene Lösungen zu finden. Die Bewältigung komplexer Herausforderungen erfordert umfassendes Fachwissen, sorgfältige Planung und eine enge Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und Fachkräften.

Personalfuktuation: Häufiger Wechsel von Mitarbeiter:innen innerhalb eines Teams oder einer Organisation kann die Kontinuität und Zusammenarbeit beeinträchtigen. Neue Mitarbeiter:innen benötigen Zeit, um sich einzuarbeiten und die internen Abläufe zu verstehen. Die ständige Anpassung an neue Teammitglieder kann zu Informationsverlust, fehlender Kontinuität und einer erhöhten Fehleranfälligkeit führen.

Unzureichende Einarbeitung: Eine unzureichende Einarbeitung von neuen Mitarbeiter:innen kann zu einer mangelnden Vertrautheit mit den spezifischen Anforderungen des Arbeitsbereichs führen. Ohne eine gründliche Einführung in die Arbeitsprozesse und -richtlinien kann es schwierig sein, effektiv zu arbeiten.

5. Fazit und Ausblick: Etablierung einer Fehlerkultur

Die wissenschaftliche Erforschung des Themas Fehler und Fehlerkultur in der Sozialen Arbeit befindet sich noch in einem frühen Stadium und es besteht ein deutlicher Mangel an empirischen Untersuchungen zu diesem Thema. Ein fundiertes Wissen über Fehler und ihre Ursachen in der Sozialen Arbeit ist unerlässlich, um effektive Maßnahmen zur Fehlerprävention entwickeln zu können. Dabei geht es nicht nur darum, Fehler als isolierte Ereignisse zu betrachten, sondern ein umfassendes Verständnis für die zugrundeliegenden Faktoren und strukturellen Rahmenbedingungen zu entwickeln. Nur auf dieser Grundlage können adäquate Lösungsansätze und Strategien zur Verbesserung der Fehlerkultur in der Sozialen Arbeit entwickelt werden.

In der Praxis der Sozialen Arbeit lassen sich Fehler auf verschiedene Ursachen zurückführen. Strukturelle Faktoren wie Personalmangel, ein Mangel an qualifizierten Fachkräften und das Fehlen klarer und einheitlicher Standards sowie pädagogischer Rahmenkonzepte tragen dazu bei. Aber auch individuelle Faktoren wie Nachlässigkeit oder mangelnde Erfahrung spielen eine Rolle. Ein umfassender Ansatz zur Fehlerprävention kann dazu beitragen, die Qualität der Sozialen Arbeit zu verbessern und die Fehleranfälligkeit zu verringern. Hierbei ist die Etablierung einer offenen Fehlerkultur von großer Bedeutung, die es den Fachkräften ermöglicht, aus Fehlern zu lernen und diese als Chance zur Verbesserung zu nutzen. Es ist wichtig, ein Klima zu schaffen, in dem Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter keine Angst haben, Fehler zuzugeben und offen darüber zu sprechen.

Eine Fehlerkultur, die Fehler toleriert und Offenheit, Fehlerbewältigung und Lernen aus Fehlern ermöglicht, wird seitens der Fachkräfte als wünschenswert erachtet. Aus pädagogischer Sicht ist es wichtig, dass Professionelle in der Lage sind, Fehler zuzugeben und offen darüber zu diskutieren sowie Arbeitsabläufe anzupassen, um Fehler vorzubeugen. „Die in der Praxis wohl gewichtigste Barriere für die Etablierung von Fehlerkultur ist die in Organisationen bisweilen durchaus übliche Suche nach dem/der persönlichen Urheber/in von Fehlern („Sündenbock“). Damit entsteht die Angst, Fehler zuzugeben und dafür sanktioniert zu werden. Der verständliche, aber überhöhte Fehlerlosigkeitsanspruch und die „Sündenbocksuche“ führen in weiterer Folge dazu, dass die Organisation quasi „fehlerlos“ erscheint bzw. die Verursacher:innen von Fehlern schwer „ausforschbar“ werden“ (Grillitsch 2013, S. 20).

Auch Herbert Effinger (2023) betont, dass eine Organisationskultur als Gelingenskultur notwendig ist, in der das Lernen und die Entwicklung gefördert werden. Eine solche Organisationskultur würde es den Mitarbeitenden ermöglichen, Fehler als Chance zur Verbesserung und Weiterentwicklung zu nutzen. Sie sollte konstruktive Kritik und Resonanz befördern und regelmäßiges Feedback zum Standard machen. Eine Organisationskultur, die auf diese Weise Fehler integriert und den Namen Kultur zu Recht trägt, ist eine Kultur, die diskursiv von allen beteiligten Organisationsangehörigen erarbeitet und regelmäßig überprüft und ergänzt wird. Um einen produktiven Umgang mit Fehlern zu erreichen, ist es laut Michael Herzig (2018) ratsam, zunächst anzuerkennen, dass Fehler unvermeidbar sind und sich nicht ausschließlich darauf zu konzentrieren, alle Fehler um jeden Preis zu vermeiden. „Wenn man dies nämlich tut, lernt man wenig bis nichts, weil Fehler entweder nicht passieren oder vertuscht werden. Und falls doch einmal einer auffliegt, steht die Frage der Schuld im Vordergrund und nicht das Lernen“ (Herzig 2018, S. 274).

Kay Biesel und Felix Brandhorst (2023) betonen, dass die Ursachen von Fehlern nicht allein den handelnden Individuen, sondern auch den organisationalen Kulturen in der Sozialen Arbeit zugerechnet werden müssen. Daher sind Settings notwendig, in denen Fachkräfte ihre Praxis gemeinsam reflektieren und dabei nicht isoliert auf die Handlungsebene blicken, sondern auch den Einfluss von Rahmenbedingungen und organisationalen Strukturen in Augenschein nehmen. Eine Organisationskultur komplexer Praxisreflexion sollte gefördert werden, in der mit unerwarteten Ereignissen gerechnet wird und Fehler als Chance betrachtet werden, Ursachen systematischer Fehlentwicklungen in Organisationen frühzeitig zu erkennen und zu beheben (vgl. Biesel/Brandhorst 2023).

Effinger (2023) konstatiert, dass Fachkräfte der Sozialen Arbeit in ihrem Tätigkeitsbereich mit heterogenen Systemlogiken konfrontiert sind und sich mit komplexen Strukturen und einer stark fragmentierten Trägerlandschaft auseinandersetzen müssen. Dabei wird ihr Handeln von sowohl objektiven als auch subjektiven Unsicherheiten und Unwägbarkeiten ihrer Klient:innen sowie von prekären Existenzbedingungen vieler Träger und instabilen Beschäftigungsverhältnissen geprägt. Die Professionellen sind nur dann erfolgreich, wenn es ihnen gelingt, „gegenüber ihren Adressat*innen, Kooperationspartner*innen und ihren Auftraggeber*innen belastbare und berechenbare Vertrauensbeziehungen aufzubauen“ (Effinger 2023, S. 242). Entscheidungen und Handlungen in der Sozialarbeit sind oft mit Angst vor dem Scheitern, vor dem Verlust von Anerkennung und Vertrauen und vielleicht sogar dem Verlust des Arbeitsplatzes verbunden. Es ist oft unklar, ob ein Scheitern durch Inkompetenz, Unwissen oder Nachlässigkeit verursacht wird. In diesem Zusammenhang kann die Entwicklung von Selbstkompetenz Sozialarbeiter:innen helfen, widersprüchliche Anforderungen zu integrieren und mit Unsicherheit umzugehen, was es ihnen ermöglicht, informierte Entscheidungen zu treffen und angemessene Maßnahmen zu ergreifen (vgl. Effinger 2023).

In einer Organisation mit einer produktiven Fehlerkultur herrscht eine Haltung, die es den Mitarbeitenden ermöglicht, offen und ohne Angst vor Sanktionen oder Diskreditierung über Fehler zu sprechen. Die Vorgesetzten setzen dabei selbst ein Beispiel, indem sie ihre eigenen Fehler offenlegen (vgl. Herzig 2018, S. 274). Führungspersonen spielen deshalb eine wichtige Rolle bei der Etablierung einer Fehlerkultur. Indem sie offen über ihre eigenen Fehlentscheidungen sprechen, geben sie ein Signal für Offenheit und Fehlerakzeptanz auf allen Hierarchieebenen. Eine veränderte Fehlerkultur kann nicht einfach angeordnet werden, sondern erfordert einen schrittweisen Prozess. Dies umfasst die Zustimmung zu einer fehleroffenen Grundauffassung, das Erkennen der Bedeutung von Fehler-toleranz in unsicheren Kontexten, die Entwicklung einer gelassenen Fehlerkultur und die regelmäßige praktische Umsetzung von Routinen zur Bearbeitung von Fehlleistungen.

Neben der Etablierung einer Fehlerkultur gibt es weitere Maßnahmen, die zur Fehlerprävention und -bewältigung beitragen können. Dazu gehören die Einrichtung niedrigschwelliger Beschwerdekanäle, um den Fachkräften und den Klient:innen die Möglichkeit zu geben, Beschwerden und Unzufriedenheit anzusprechen. Dies schafft Transparenz und ermöglicht eine konstruktive Bearbeitung von Fehlern und Problemen.

Förderung offener Kommunikationsstrukturen, wie regelmäßige Teamsitzungen, Supervision, Mitarbeitergespräche, kollegiale Beratung und Bewohner:innenforen, bieten Möglichkeiten für offenen Austausch und Reflexion über Einzelfälle. Diese Kommunikationsstrukturen können die Fehlerprävention unterstützen und ermöglichen dadurch eine kontinuierliche Verbesserung der Arbeitsprozesse.

Des Weiteren ist die Entwicklung eines berufsethischen Konsenses von großer Bedeutung, insbesondere bei der Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten, bei der migrationsbedingte Stressfaktoren und Entwicklungschancen berücksichtigt werden müssen (vgl. Kart 2023). Ein solcher Konsens kann eine reflektierte und professionelle Arbeitsweise fördern, die zur Fehlerprävention beiträgt und eine qualitativ hochwertige Betreuung sicherstellt. Indem ethische Prinzipien und Werte in den Arbeitsablauf integriert werden, wird eine professionelle und verantwortungsvolle Praxis ermöglicht, die den Bedürfnissen und Rechten der Klient:innen gerecht wird.

Literatur

- Bestvater, Kerstin (2022): Fehlerkultur in Organisationen – Eine organisationsethnografische Studie in der stationären Altenpflege. Wiesbaden: Springer VS.
- Biesel, Kay/Brandhorst, Felix (2023): Strategien für einen offenen Umgang mit Fehlern und Irrtümern in der Sozialen Arbeit. In: Beushausen, Jürgen/Rusert, Kirsten/Stummbaum, Martin (Hrsg.): Fehlerkulturen in der Sozialen Arbeit. Opladen und Toronto: Barbara Budrich, S. 229–237.
- Brandhorst, Felix (2015): Kinderschutz und Öffentlichkeit – Der „Fall Kevin“ als Sensation und Politik. Wiesbaden: Springer VS.

- Effinger, Herbert (2023): Selbstkompetenz – Zum professionellen Umgang mit der Angst vor Fehlern in der Sozialen Arbeit. In: Beushausen, Jürgen/Rusert, Kirsten/Stummbaum, Martin (Hrsg.): Fehlerkulturen in der Sozialen Arbeit. Opladen und Toronto: Barbara Budrich, S. 238–245.
- Gloy, Klaus (1987): Fehler aus normentheoretischer Sicht. In: Zeitschrift für Unterricht, Wissenschaft und Politik, H. 9, S. 190–204.
- Grillitsch, Waltraud (2013): „Fehlerlose Soziale Arbeit? – Fehlerkultur zwischen Selbsterneuerung und Verweigerung“. In: Sozialarbeit in Österreich. Zeitschrift für Soziale Arbeit, Bildung und Politik, H. 3, S. 20–25.
- Herzig, Michael (2018): Jede Organisation hat eine Fehlerkultur. Ein Plädoyer gegen die Technisierung des Qualitätsverständnisses in sozialen und gesundheitlichen Berufen. In: Praxismanagement, H. 5, S. 270–275.
- Kart, Mehmet (2023): Clearingstelle für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge – Soziale Arbeit in multidisziplinären Fehlerkontexten. In: Beushausen, Jürgen/Rusert, Kirsten/Stummbaum, Martin (Hrsg.): Fehlerkulturen in der Sozialen Arbeit. Opladen und Toronto: Barbara Budrich, S. 205–211.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Mehl, Klaus (1993): Über einen funktionalen Aspekt von Handlungsfehlern. Was lernt man wie aus Fehlern? Münster: Lit.
- Mensching, Anja (2017): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Organisationsforschung: ein Zugang zur Rekonstruktion des Verhältnisses zwischen Regelerwartungen und Regelpraktiken. In: Amling, Steffen/Vogd, Werner (Hrsg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen und Toronto: Barbara Budrich, S. 59–79.
- Oser, Fritz/Hascher, Tina/Spychiger, Maria (1999): Lernen aus Fehler. Zur Psychologie des „negativen“ Wissens. In: Althof, Wolfgang (Hrsg.): Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Opladen: Leske und Budrich, S. 11–41.
- Strasser, Josef (2014): Reflexion von Erfahrungen und Fehlern. Eine Voraussetzung für die berufliche Wissensentwicklung von Beraterinnen und Beratern. In: Bauer, Petra (Hrsg.): Perspektiven sozialpädagogischer Beratung: empirische Befunde und aktuelle Entwicklungen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 196–213.
- Stummbaum, Martin (2023): Fehlerprofessionalität in der Sozialen Arbeit. In: Beushausen, Jürgen/Rusert, Kirsten/Stummbaum, Martin (Hrsg.): Fehlerkulturen in der Sozialen Arbeit. Opladen und Toronto: Barbara Budrich, S. 246–253.
- Suter, Andreas/Vorbach, Stefan/Wild-Weitlaner, Doris (2019): Die Wertschöpfungsmaschine – Prozesse und Organisation aus der Strategie ableiten. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Carl Hanser.
- Weingardt, Martin (2023): Auf- oder Anregung durch Fehler? Hemmnis, Erfordernis und interdisziplinärer Ansatz einer neuen Fehlerkultur. In: Beushausen, Jürgen/Rusert, Kirsten/Stummbaum, Martin (Hrsg.): Fehlerkulturen in der Sozialen Arbeit. Opladen und Toronto: Barbara Budrich, S. 43–59.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research [Online-Journal], 1:1. www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519 (Abfrage: 26.06.2023).
- Wolff, Reinhart (2013): Eine reflexive Fehlerkultur in der Sozialen Arbeit schaffen – Aus Fehlern und Erfolgen lernen. In: Sozialarbeit in Österreich. Zeitschrift für Soziale Arbeit, Bildung und Politik, H. 3, S. 20–25.

Scheitern und Erfolg von geförderten Modellvorhaben in der Sozialwirtschaft

Exemplarische Analyse des Scheiterns eines ESF-Projektes

Tobias Reichardt

Projekte gehen, da sie nach gängiger Definition etwas Einmaliges darstellen,¹ geradezu definitionsgemäß mit dem Erarbeiten von Neuem unter ungewohnten und oft noch unbekanntem Bedingungen einher. Dabei scheinen die meisten Projekte ihre Ziele allenfalls teilweise zu erreichen (vgl. Kunert 2016, S. 184f.). Entsprechend stellt sich hier in besonderem Maße die Frage, wie mit dem möglichen Scheitern umzugehen sei. Im Rahmen dieses Beitrages soll die Frage des Scheiterns in Hinblick auf Projekte des Europäischen Sozialfonds (ESF) betrachtet werden. Dabei wird diskutiert, was Scheitern und Erfolg in diesem Zusammenhang bedeuten können, welche Interessen an ESF-Projekten beteiligt sind und inwiefern diese verschiedenen Interessen ein unterschiedliches Licht auf den Erfolg oder Misserfolg eines Projektes werfen. Dazu bezieht sich der Beitrag exemplarisch auf das Projekt *QUESTO – Quereinstieg in Stormarn*, das die Arbeiterwohlfahrt (AWO) in Stormarn von 2015 bis 2019 im Landkreis Stormarn in Schleswig-Holstein durchführte und in dem der Autor selbst tätig war. Konkret befasste es sich mit der Ausbildung von Erzieher:innen und ist damit im Kontext des Ausbaus der Kindertagesbetreuung und des dadurch drastisch verschärften Fachkräftemangels in diesem Arbeitsfeld zu verorten. Nach einer allgemeinen Beschreibung von ESF-Projekten und einigen Überlegungen zum Begriff des Scheiterns folgt eine nähere Beschreibung des Projektes *QUESTO* sowie eine Analyse der Gründe für seinen begrenzten Erfolg. Schließlich werden Empfehlungen für Träger des Sozialwesens abgeleitet, die sich im Bereich der ESF-Projekte bereits engagieren oder engagieren wollen.

1 So etwa das Deutsche Institut für Normung (DIN), das sich in seiner Norm 69901 unter anderem mit den Grundlagen des Projektmanagements befasst. Ein Projekt wird hier verstanden als „Vorhaben, das im Wesentlichen durch die Einmaligkeit der Bedingungen in ihrer Gesamtheit gekennzeichnet ist, wie z. B. Zielvorgabe, zeitliche, finanzielle, personelle und andere Begrenzungen, Abgrenzung gegenüber anderen Vorhaben, projektspezifische Organisation“.

1. Vorbemerkung zu ESF-Projekten

Träger der Sozialen Arbeit können – wie andere Rechtssubjekte auch – Förderung für Projekte im Rahmen von Programmen aus dem Europäischen Sozialfonds (ESF) beantragen. Der ESF stellt eines der wenigen Instrumente der Europäischen Union (EU) dar, mit denen aktive Sozialpolitik betrieben wird (vgl. Leiber 2007). Er bildet zugleich eines der ältesten Förderinstrumente der EU und wurde bereits 1957 mit den Römischen Verträgen geschaffen. Der ESF zielt (wie auch der Europäische Regionalfonds, EFRE) im weitesten Sinne auf einen Ausgleich von Lebensverhältnissen unter den Ländern und Regionen der EU und auf die Unterstützung benachteiligter Bevölkerungsgruppen (vgl. Bundesregierung o. J.). Er ist damit ein wesentliches Mittel der Kohäsionspolitik der EU (vgl. Dörr 2017, S. 113 ff.). Insbesondere werden Projekte zum Erwerb beruflicher Qualifikationen unterstützt. Sozialpolitik wird hier sehr marktkonform als Förderung und Sicherung von Beschäftigungsfähigkeit gedacht. Darüber hinaus wird die Verbesserung der Chancengleichheit meist als Ziel genannt.

Die ESF-Mittel werden nicht direkt von einer europäischen Ebene an die geförderten Projekte ausgeschüttet. Vielmehr werden sie an die EU-Mitgliedstaaten vergeben. Nationale Instanzen, Bund und Länder, fördern damit ausgewählte Projekte nach eigenen Kriterien und politischen Zielvorstellungen. Die nationale Verwaltung der ESF-Mittel wird über eigene Richtlinien geregelt; entsprechend werden damit auch eigene politische Ziele verfolgt und nationale Bedarfe gedeckt. In der Förderperiode 2021 bis 2027 erhält Deutschland voraussichtlich immerhin rund 6,5 Milliarden Euro aus dem ESF, der insgesamt 99,3 Milliarden Euro umfasst (Europäische Kommission o. J.; BMAS 2022).

Ein Förderprogramm des ESF, das sich speziell an die Sozialwirtschaft richtet und die Beschäftigten in der Sozialwirtschaft unterstützen soll, ist das Programm *rückenwind* (vgl. Bartels/Wegener 2022; BAGFW 2022). Es wird seit 2009 vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales gemeinsam mit der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (BAGFW) verantwortet und gestaltet. Ausschlaggebend für die Einführung des Programms in der ESF-Förderperiode 2007–2013 war der sich bereits damals verschärfende Fachkräftemangel im Sozialwesen. Die Fördermittel in diesem Programm umfassen in der aktuellen Förderperiode 2021–2027 74 Millionen Euro. Das Programm *rückenwind* trägt dem Umstand Rechnung, dass Träger des Sozialwesens bestimmte unternehmerische Aufgaben nicht aus eigenen Mitteln finanzieren können, da sie viel weniger als Unternehmen der „freien“ Wirtschaft über „eigene“ Mittel verfügen. Sie finanzieren sich in der Regel fast ausschließlich aus knapp bemessenen und zweckgebundenen staatlichen Mitteln, aus denen nur die regulären, vertraglich mit den Kostenträgern vereinbarten Leistungen erbracht werden können und dürfen. Investitionen in die eigene Zukunft, in organisatorische Weiterentwicklung und Fachkräftegewinnung durch Ausbildung, sind damit kaum zu bewerkstelligen.

Möglich werden soll dergleichen durch ESF-Mittel, wenn auch nur in dem zeitlich begrenzten Umfang einer Projektförderung.

Abgesehen vom Bundessozialministerium, dessen Zuständigkeit für das Sozialwesen keiner Erläuterung bedarf, ist auch das Bundesfamilienministerium (BMFSFJ) von hoher Relevanz für die Sozialbranche. Durch den ehrgeizigen Ausbau der Kindertagesstätten hat das BMFSFJ an Gewicht gewonnen. Auch in diesem Rahmen haben Träger Aufgaben bekommen, die sie kaum allein bewältigen können, auch und vor allem bedingt durch den Fachkräftemangel. Unterstützen sollten hier die vom BMFSFJ verantworteten ESF-Programme *Mehr Männer in Kitas* (2011–2013) und *Quereinstieg – Männer und Frauen in Kitas* (2015–2020), die beide der Gewinnung von Fachkräften dienen (vgl. Koordinationsstelle Quereinstieg 2019).

ESF-Projekte sind aufgrund der oft recht hohen Fördersummen in der Sozialwirtschaft begehrt (vgl. Schüler 2020), jedoch aufgrund der ebenfalls hohen bürokratischen Anforderungen und des damit verbundenen Aufwands bei Antragstellung, Abwicklung und Berichterstattung ebenso gefürchtet. Außerdem erfordern sie eine „Kofinanzierung“: In den wohlhabenderen Regionen Europas sind entsprechend den Zuschüssen weitere Mittel in erheblichem Umfang in ein Projekt einzubringen. Überschüsse kann ein Sozialunternehmen auch mit einem ESF-Projekt formell und legal nicht erwirtschaften. Vor- und Nachteile, die einen Träger im ESF-Geschäft erwarten, wollen wohl abgewogen sein. Ist ein Träger an der Durchführung eines ESF-Projekts interessiert, so kann er sich innerhalb der Ausschreibungsfristen bei der entsprechenden Stelle mit einer Interessensbekundung und gegebenenfalls einem Antrag darum bewerben.

Die Abhängigkeit von einem öffentlichen Geldgeber konstituiert einen Unterschied zu den Projekten der freien Wirtschaft, die in der Literatur meistens gemeint sind, wenn von Projekten die Rede ist. Der bürokratische Aufwand ist höher, Gestaltungsmöglichkeiten während der Projektlaufzeit sind in ESF-Projekten geringer oder zumindest voraussetzungsreicher.

2. Was heißt Scheitern, was heißt Erfolg?

Was unter Erfolg oder Scheitern eines Projekts zu verstehen ist, versteht sich keineswegs von selbst. Was verstehen wir generell unter Scheitern und Erfolg? Ist Beethoven gescheitert, weil er aufgrund seiner Schwerhörigkeit nicht mehr als Pianist arbeiten konnte? Ist J. K. Rowling beruflich gescheitert, weil sie nach ihrem Studienabschluss keinen kontinuierlichen und adäquaten Job ausübte? Ist umgekehrt Boris Becker ein erfolgreicher Mann? Oder nehmen wir ein historisches, dem Autor regional naheliegendes Beispiel aus der Sozialgeschichte: den Hamburger Hafendarbeiterstreik von 1896/1897. Aufgrund miserabler, teils unmenschlicher Arbeitsbedingungen streikten 1896/1897 bis zu 17.000 Hamburger Hafendarbeiter. Ihre Forderungen waren neben höheren Löhnen unter anderem

kürzere Arbeitszeiten und längere Ruhepausen. Die Reeder und Hafenunternehmer waren jedoch nicht an einem Kompromiss interessiert, sondern setzten auf einen Sieg über die Arbeiterschaft, was ihnen trotz der Sympathien der Hamburger Bevölkerung für die Streikenden und Vermittlungsangeboten des Senats auch gelang. Doch diese Niederlage führte indirekt zu Fortschritten. Die Hafearbeiter und Seeleute zogen die Konsequenz, dass ein höherer Organisationsgrad nötig sei. 1897 trat der erste deutsche Seemannskongress zusammen. 1898 wurde ein Zentralverband der Seemannsvereine gegründet. Der Hamburger Senat und die Reichsregierung setzten Kommissionen ein, die die Arbeitsbedingungen im Hafen untersuchten. In der Folge wurden Verbesserungen vorgenommen, wie der Bau des St. Pauli-Elbtunnels, der Tausenden den Weg zur Arbeit erleichterte (vgl. Bönig 2021). Der Streik war also kurzfristig nicht erfolgreich, führte jedoch indirekt zu wichtigen sozialen und wirtschaftlichen Fortschritten.

Diese Beispiele legen nahe, dass die Einschätzung von Scheitern und Erfolg oft kompliziert ist. Wer einmal mit einem Vorhaben gescheitert ist, kann später Erfolg haben. Vielleicht war das Scheitern nur ein Durchgangsmoment zum langfristigen Erfolg, weil man aus dem Scheitern gelernt hat oder weil es dazu geführt hat, andere Wege zu beschreiten. Erfolg und Scheitern sind sicherlich nicht allein eine Frage der Interpretation. Sonst könnten wir jeden Misserfolg in einen Erfolg umdeuten. Aber sie sind häufig komplex, vielschichtig und daher schwierig, unter Einbezug vieler Aspekte und vielleicht nur langfristig zu beurteilen. Häufig wird man es nicht mit eindeutigem Erfolg oder Misserfolg, sondern mit *Teilerfolgen* zu tun haben.

Will man zu einem umfassenden Begriff des Scheiterns bzw. des Erfolgs eines Projekts kommen, müssen sämtliche Ziele, Hoffnungen und Wünsche, die von den am Projekt beteiligten Akteuren verfolgt werden, berücksichtigt werden. Da dies offensichtlich sehr diffus und schwierig ist, pflegt man in Projekten, auch in solchen des ESF, vor Projektbeginn konkrete Ziele („Outputindikatoren“) zu definieren, um Erfolg von Misserfolg unterscheiden zu können. Dies wären dann etwa eine bestimmte Teilnehmendenzahl, eine bestimmte Anzahl von Absolvent:innen, eine bestimmte Höchstzahl von Abbrüchen oder eben eine bestimmte Quote von Männern, Frauen, Benachteiligten oder anders gekennzeichneten Gruppen, die durch das Projekt angesprochen werden sollen. Eine solche Eingrenzung hat den Vorteil, dass sie Komplexität reduziert und die Erfolgsüberprüfung besser messbar und damit besser erkennbar ist. Aber sie hat den Nachteil sehr formal zu sein. Andere Erfolge, die vielleicht vorab nicht absehbar waren oder schwieriger messbar sind, werden unsichtbar.

3. Das Projekt *Quereinstieg in Stormarn*

Die AWO in Stormarn ist Träger von Kindertagesstätten und war von 2015 bis 2019 Träger des Projekts *QUESTO – Quereinstieg in Stormarn – Männer und Frauen in Kitas* (AWO o. J.). Das Projekt war Bestandteil des Bundesmodellprogramms

Quereinstieg – Männer und Frauen in Kitas, zu welchem insgesamt zwölf Projekte in sechs Bundesländern gehörten. Für dieses Bundesprogramm trug das BMFSFJ die Verantwortung (vgl. BMFSFJ 2016). Unterstützt wurde es durch eine Service-stelle bei der Stiftung Sozialpädagogisches Institut (SPI) in Berlin. Eine Koordinationsstelle, die an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin angesiedelt war, begleitete und unterstützte die Projekte wissenschaftlich und brachte Erkenntnisse aus den Projekten in die öffentliche Diskussion ein.

In ihrem Projekt setzte sich die AWO in Stormarn zum Ziel, in Kooperation mit einer sozialpädagogischen Fachschule in drei Jahrgängen 75 Quereinsteigende zu Erzieher:innen auszubilden. Diese Fachschüler:innen sollten gleichzeitig in einem vergüteten Ausbildungsverhältnis mit einem Kita-Träger stehen. Die AWO fungierte hier als Projektträger, war jedoch nicht Praxisstelle und nicht Arbeitgeber aller Auszubildenden. Entsprechend kooperierte die AWO im Rahmen der Ausbildung mit zahlreichen weiteren Trägern von Kindertagesstätten. Das Projekt hatte neben dem Erreichen der Kennzahl von 75 neu ausgebildeten Fachkräften mehrere Funktionen und Ziele, die mit der Zielsetzung des Bundesprogramms korrespondierten (vgl. BMFSFJ 2016):

- Man ging davon aus, dass Quereinsteigende oft ein höheres Alter hätten als die sonst typischen Fachschüler:innen. Die Einrichtungen und Anleiter:innen sollten dabei unterstützt werden, sich auf ältere und erfahrenere Auszubildende und Anzuleitende einzustellen. Im Programm wurde dies etwas unglücklich als „erwachsenengerecht“ bezeichnet.
- Die Quereinsteigenden sollten angesichts ihrer besonderen Voraussetzungen und Herausforderungen unterstützt werden. Etwa könnte man an besondere Unterstützung in Hinblick auf die Familie denken, da sie häufig selbst bereits Kinder hatten.
- Männer sollten weiter darin unterstützt werden, in überwiegend weiblich bestimmten Kitas Fuß zu fassen.
- Die Schule sollte ihren Lehrplan auf diese neue Zielgruppe einstellen und entsprechend anpassen, zum Beispiel durch mehr Gewicht auf Aspekten der „Geschlechtersensibilität“ und der „Erwachsenengerechtigkeit“.

Die beiden letztgenannten Punkte knüpften offensichtlich an das Vorgängerprogramm *Mehr Männer in Kitas* an. Insgesamt hatte das Programm unverkennbar auch einen berufspolitischen Charakter: Es sollte einen weiteren Impuls für die Etablierung und Ausbreitung der sogenannten *Praxisintegrierten Ausbildung* (PiA) setzen, eines Modells der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, bei dem Fachschüler:innen in ihrer Ausbildungszeit bei einem Träger angestellt sind und eine Ausbildungsvergütung beziehen (Weltzien et al. 2021). Die PiA war 2015 in Schleswig-Holstein noch nicht vertreten. Der Versuch des Projekts (wie des Bundesprogramms überhaupt), die Ausbildung von Erzieherinnen und

Erziehern aufzuwerten, neue Zielgruppen wie Berufs- und Lebenserfahrene sowie Männer für die Ausbildung zu gewinnen und in diesem Zusammenhang weitere berufspolitische Diskussionen anzustoßen, sind unverkennbar.

Personell war das Projekt bei der AWO in Stormarn mit vier Teilzeitkräften sehr gut ausgestattet. Dennoch wurden zentrale Ziele nicht erreicht: Im ersten Jahrgang brachen 13 von 25 Teilnehmenden ihre Teilnahme ab, im zweiten Jahrgang 5 von 19. Eine Klassenstärke von mehr als 19 konnte im zweiten Jahrgang von Anfang an nicht erreicht werden. Der dritte Jahrgang wurde nicht mehr gestartet, sondern das Projekt vorzeitig beendet. Die Abbruchquote lag bei rund 41 Prozent und damit nicht nur weit höher als ursprünglich eingeplant, sondern auch deutlich über dem Programm-Durchschnitt von 22,9 Prozent (vgl. BMFSFJ 2021, S. 24). Im zweiten Jahrgang wurde immerhin offenbar bereits erfolgreich gegengesteuert.

Würde man das Projekt ausschließlich an den ursprünglichen Zielzahlen von drei Jahrgängen und 75 erfolgreichen Absolvent:innen messen, so wäre es also eindeutig gescheitert. Die verschiedenen Seiten des Scheiterns in diesem konkreten Projekt sowie seine Gründe sollen im Folgenden analysiert werden.

4. Analyse des Scheiterns im Projekt QUESTO

Im Falle des Projekts *QUESTO* wurde zumindest das zentrale Ziel einer bestimmten Anzahl von Teilnehmenden und erfolgreichen Abschlüssen nicht erreicht. Dafür gab es bestimmte Gründe, die in diesem Abschnitt genauer in den Blick zu nehmen sind. Die Realität ist komplexer als jedes Planspiel. Programme und Projekte entstehen auf Grundlage von Vorstellungen und Wünschen, die politische Akteure einerseits, Sozialunternehmen andererseits hegen. Diese Vorstellungen sind aber nicht immer zutreffend, diese Wünsche nicht unbedingt umsetzbar, manchmal stehen die Wünsche verschiedener Akteure in Konflikt miteinander. In diesem Fall ist zu erwähnen, dass das Projekt auf einem Zusammenspiel bundes-, landes- und kommunalpolitischer Akteure beruhte. Die regionalen Rahmenbedingungen können von einem doch recht weit entfernten Bundesministerium gar nicht immer durchschaut werden, zumal wenn noch Zeitdruck herrscht. Auch für regionale Akteure, die im Rahmen einer Kooperation am Projekt beteiligt sind, sind häufig nicht alle Aspekte überschaubar.

Nach diesen allgemeinen Bemerkungen sind auf die Frage des Scheiterns des Projektes *Quereinstieg* an seinen selbst formulierten quantitativen Ziele folgende Faktoren zu nennen:

1. Aufgrund interner Abstimmungsprozesse erfolgte die Bewilligung der Projektförderung durch das BMFSFJ erst *nach* dem Projekt- und damit erst nach dem geplanten Ausbildungsbeginn für den ersten Jahrgang. Die extrem

späte Zusage schuf Unsicherheit und hatte Folgen für die Auswahl von Bewerber:innen für die Ausbildungsplätze im Rahmen des Projektes. So liegt es nahe, dass nicht immer die in Hinblick auf den Ausbildungserfolg aussichtsreichsten und geeignetsten Bewerber:innen einen Platz erhielten, sondern diejenigen, die kurz vor Beginn der geplanten Ausbildung trotz lange ausbleibender Zusage noch verfügbar waren.

2. Die Auszubildenden starteten teilweise unter unklaren Bedingungen oder falschen Vorstellungen. So gab es nicht nur lange Unklarheit über die Durchführung des Projektes überhaupt, sondern auch Missverständnisse bezüglich des zeitweise verwendeten Begriffs der „Teilzeitausbildung“ (vgl. Kratz/Stadtler 2016). Die Bewerber:innen gingen selbstverständlich davon aus, dass die gesamte Ausbildung in Teilzeit, also etwa mit einer Belastung von 20 Stunden pro Woche stattfinden würde. In Wirklichkeit bezog sich die Angabe „in Teilzeit“ jedoch nur auf den schulischen Teil der Ausbildung. Die Praxiszeit war hinzuzuzählen. Weitere Unklarheiten gab es bezüglich der genauen Höhe der Vergütung, die damals noch nicht tarifvertraglich geregelt war. Erst 2018 wurde die *Praxisintegrierte Ausbildung* in den TVöD aufgenommen (vgl. Weltzien et al. 2021, S. 8).

Diese zwei zentralen Faktoren können die Abbruchquote im ersten Jahrgang erklären. Aus Trägersicht waren sie nur bedingt beeinflussbar. So ist es kaum zu vermeiden, dass bei einem Projekt, das ja per definitionem neues Terrain erschließt, zu Beginn Unklarheiten herrschen. In der Literatur wird gute Kommunikation als Erfolgsbedingung für Projekte hervorgehoben (vgl. Marinkovic/Behrend 2016, S. 225). Zweifellos ist gute Kommunikation wichtig, doch handelt es sich hier um kaum vermeidbare Wissens- und Informationsdefizite, die durch gute Kommunikation nicht vollständig ausgeglichen werden können. Das deutsche Bildungswesen – und damit auch die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern – ist nicht nur aufgrund seiner föderalen Struktur sehr uneinheitlich und unübersichtlich (vgl. König et al. 2018). Schon die rechtliche Situation der Auszubildenden zwischen ihrem Status als Fachschüler:innen, Auszubildende und Projektteilnehmende war zu Beginn für sie selbst und für das Projektpersonal schwer zu durchschauen, zumal Erfahrungen mit betrieblicher Ausbildung im Sozialwesen damals noch rar waren.

3. Der dritte und letztlich entscheidende Grund für das Scheitern des Projektes liegt darin, dass weniger Kommunen in der Region als erwartet bereit waren, sich als Kostenträger am Projekt zu beteiligen. Das Förderprogramm sah vor, dass die Anfänge der *Praxisintegrierten Ausbildung* durch Zuschüsse unterstützt werden sollten, jedoch nicht durch Übernahme der gesamten Ausbildungsgehälter (was auch der ESF-Logik, die immer eine Kofinanzierung voraussetzt, widersprochen hätte). Trotz der zugesagten, durchaus beachtlichen

Fördersummen waren die meisten angefragten Kommunen nicht bereit, die Differenz zur Ausbildungsvergütung zu zahlen. Folglich standen weniger als die kalkulierten 75 Ausbildungsstellen im ländlichen Kreis Stormarn zur Verfügung. Dadurch war für die Auszubildenden nur eine bedingte Auswahl ihrer Praxisstelle möglich. Infolgedessen mussten sie auch Stellen annehmen, die für sie aufgrund der geographischen Lage und Verkehrsanbindung eher ungünstig waren. Dies führte wiederum zu Unzufriedenheit, Abbrüchen oder dazu, dass Auszubildende zwar ihre Ausbildung beendeten, aber danach nicht beim ausbildenden Träger blieben.

Gemäß den selbstgesteckten Zielen war das Projekt *QUESTO* offensichtlich nicht erfolgreich. Eine solche Eingrenzung erlaubt zwar eine leichter messbare (Miss-)Erfolgsüberprüfung, aber sie hat den Nachteil, dass sie sehr formal ist und andere Erfolge, die vielleicht vorab nicht absehbar waren oder schwieriger messbar sind, unsichtbar bleiben. Neben den expliziten Zielen müssen daher noch andere Arten von Zielen, die die Akteure und Stakeholder bei einem ESF-Projekt verfolgen und die teilweise unausgesprochen bleiben, in den Blick genommen werden.

Dabei sind allgemein in Bezug auf ESF-Projekte vier Arten von Akteuren oder Stakeholdern zu unterscheiden:

1. das Ministerium, in dessen Hand die Ausschreibung und die Erteilung der Zuschläge liegen,
2. der Projektträger,
3. die beteiligten Mitarbeitenden, die u. U. auch an der Bewerbung um die Projektmittel beteiligt waren,
4. und die Teilnehmenden.

Zu 1: Das Ministerium verbindet das Programm und damit auch die Projekte in diesem Programm mit bestimmten politischen Zielen. Diese Ziele waren zum Beispiel in unserem Beispiel des Quereinstiegs-Projekts:

- die Förderung der Gewinnung von Fachkräften für Kitas,
- speziell die Förderung der vergüteten *Praxisintegrierten Ausbildung*,
- geschlechterpolitische Ziele, im weitesten Sinne Förderung der Gleichstellung von Männern und Frauen (Geschlechtersensibilität, Vergütung der Ausbildung in einem „Frauenberuf“, mehr Männer in Kitas),
- und man darf ergänzen: in der Öffentlichkeit das eigene Renommee und damit dasjenige der Regierung zu steigern.

Zu 2: Ein Projektträger könnte folgende Ziele haben, die teilweise nicht nach außen kommuniziert werden:

- mithilfe von Projektmitteln Liquidität zu steigern,
- dem Fachkräftemangel in den eigenen Einrichtungen durch geförderte Ausbildung entgegenzuwirken,
- Ausbildung inhaltlich mitzugestalten,
- mithilfe der Projektstellen Personal zu gewinnen, zu halten oder zu entwickeln,
- im Unternehmen Wissen zu vermehren,
- regionale Kooperationen auszubauen,
- Synergieeffekte – dass also durch das Projekt andere Aktivitäten des Trägers unterstützt werden,
- sich nach außen fachpolitisch zu positionieren,
- seine Bekanntheit und sein Ansehen – und dadurch vielleicht seine Attraktivität für Fachkräfte – zu steigern.

Zu 3: Betrachten wir nun die Mitarbeitenden im Projekt. Projektarbeit im Sozialwesen hat vermutlich eher einen schlechten Ruf, weil sie häufig mit befristeten Arbeitsverträgen verknüpft ist und vielleicht auch häufig schlecht bezahlt ist. Dennoch kann es auch beachtliche Vorteile geben, die Mitarbeitende im Sozialwesen dazu motivieren können, sich auf Projektarbeit zu verlegen:

- das Lösen aus einem anstrengenden pädagogischen Alltag durch neue, interessante und abwechslungsreiche Aufgaben, die weitgehend selbst gestaltet werden können,
- die Aneignung weiteren Wissens und weiterer Kompetenzen in der Projektarbeit, mit denen man sich eventuell wiederum für andere Tätigkeiten qualifiziert,
- eine möglicherweise bessere Vergütung als in direkt sozialpädagogischen Tätigkeiten.

Zu 4: Schließlich gilt es die Interessen der Teilnehmenden zu beleuchten. Wer an einem Projekt teilnimmt, muss damit keineswegs das Ziel verfolgen, das der Projektplan offiziell vorsieht. Den Teilnehmenden sind die formellen Ziele selten bewusst, auch entsprechen ihre eigenen Interessen diesen nicht immer, nur teilweise oder auch gar nicht. Vielmehr haben sie ihre eigenen, ihrer jeweiligen Biografie entsprechenden Wünsche.

In Fall des Projekts *Quereinstieg* können die Teilnehmenden – theoretisch betrachtet – folgende Ziele gehabt haben:

- die Ausbildung zu Erzieher:innen, wie vorgesehen, erfolgreich abzuschließen,
- die ersten zwei Jahre der Ausbildung zu schaffen, um dann (der damaligen Regelung in Schleswig-Holstein entsprechend) als Sozialpädagogische:r Assistent:in anerkannt zu werden,

- Beginn der Ausbildung und paralleles Verfolgen anderer privater Ziele, wie beispielsweise der Familiengründung, die sich auf die Ausbildungsdauer bzw. den Arbeitserfolg auswirken,
- Überbrückung einer bestimmten Zeit mit einer interessanten und vergüteten Tätigkeit,
- *Hineinschnuppern* in den Beruf, um sich auf Basis der gesammelten Erfahrungen dafür oder dagegen zu entscheiden.

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass der erfolgreiche Ausbildungsabschluss nur bedingt für alle Teilnehmenden im Vordergrund steht, sich die Ziele der Teilnehmenden also von denen des Projektpersonals unterscheiden. Die Annahme der Projektmitarbeitenden, Quereinsteigs-willigen endlich eine Möglichkeit zu bieten, ihren Traumberuf zu erreichen, stand somit einer differenzierteren Interessenlage auf Seiten der Teilnehmenden gegenüber.

Wenn wir diese möglichen Ziele der verschiedenen Akteure betrachten, wird die Frage des Scheiterns und Erfolges relativ und komplex. So kann ein auf dem Papier gescheitertes Projekt dennoch erfolgreich sein. Umgekehrt kann ein nach den Kennzahlen erfolgreiches Projekt in Wirklichkeit weniger erfolgreich gewesen sein. Dies allein schon deshalb, weil es Möglichkeiten gibt, die Papierform entsprechend zu gestalten, also zu schönen. Auch wäre theoretisch im Fall des Projekts *QUESTO* denkbar gewesen, dass die Teilnehmenden zwar erwartungsgemäß die Ausbildung abschließen, aber hinterher überwiegend nicht beim ausbildenden Träger arbeiten und stattdessen zu Arbeitgebern mit attraktiveren Konditionen, vielleicht sogar in einem anderen sozialpädagogischen Berufsfeld,² wechseln. Dies wäre in den Augen des Trägers wohl auch ein Misserfolg, obwohl die Projektziele damit formell erfüllt worden wären.

Zusammenfassend muss man sagen, dass, je genauer man hinschaut, die Eindeutigkeit von Erfolg und Scheitern zergeht. Es wäre eine vielschichtige Betrachtung und Bewertung vonnöten, an der nach Abschluss des Projekts meistens niemand mehr ein Interesse hat. Zudem fällt Erfolg oder Scheitern je nach Gesichtspunkt der verschiedenen Stakeholder unterschiedlich aus.

Kehren wir noch kurz zur mangelnden Investitions- und Kofinanzierungsbereitschaft der Kommunen als Kostenträger zurück: Man kann, wie Pépin (2021, S. 100) bemerkt, auch scheitern, weil man seiner Zeit voraus ist. Es liegt nahe, dieses Erklärungsmodell heranzuziehen, um den begrenzten Erfolg von *QUESTO* weiter zu erhellen. Das Umfeld war trotz Förderung noch nicht bereit, in eine vergütete Ausbildung zu investieren. Neben den Kommunen als Kostenträgern war auch das für die Ausbildung von Erzieher:innen zuständige Landesbildungsministerium Schleswig-Holsteins von der Notwendigkeit einer vergüteten

2 Mit der Qualifikation als Erzieher:in ist auch eine Tätigkeit in anderen sozialpädagogischen Berufsfeldern möglich (vgl. Nachtigall et al. 2021, S. 20 ff.).

Ausbildung nicht wirklich überzeugt. Das Problem des Fachkräftemangels war noch nicht drängend genug oder die Kostenträger sowie das Landesbildungsministerium hatten noch Hoffnung, dass er auf andere Weise gelöst werde.

Welche Folgerungen lassen sich nun angesichts der komplexen und vielleicht desillusionierenden Ergebnisse für die ESF-Projektarbeit in der Sozialwirtschaft ziehen?

5. Folgerungen für geförderte Modellvorhaben aus Trägersicht

Es ist in Teilen der Wirtschaft und Wissenschaft Mode geworden, das Scheitern zu glorifizieren. Doch bleibt oft unklar, was denn am Scheitern so „schön“ sein soll (vgl. Pépin 2021). Pépin führt zahlreiche Aspekte an, die das Scheitern in seinen Augen zumindest potenziell zu etwas Produktivem machen. Und es kann nur um *produktives* Scheitern gehen, also ein Scheitern, aus dem sich in irgendeinem Sinne eine Weiterentwicklung ergibt. Ein bloßes Scheitern mag auch als normal und gelegentlich wohl unvermeidbar gelten, es bleibt jedoch ein Scheitern. Welche positiven Aspekte oder Folgen es hat, bedarf jeweils der Erläuterung. Unter den positiven Aspekten von Scheitern scheinen besonders zwei hervorzuheben zu sein.

Erstens ist es die Vielfalt der Gesichtspunkte, nach denen sich Scheitern und Erfolg bewerten lassen. Ein in einer Hinsicht gescheitertes Projekt kann unter anderen, ebenfalls wichtigen Gesichtspunkten erfolgreich sein. Im Laufe der Zeit treten zudem neue Gesichtspunkte hervor, die im Moment des Scheiterns noch nicht sichtbar waren und die eventuell zu einer anderen Bewertung führen. So kann man zunächst angestrebte Resultate verfehlen und dennoch etwas Wichtiges erreichen, was vielleicht ursprünglich nicht im Mittelpunkt der Planung stand.

Zweitens geht es um das individuelle und organisatorische Lernen. Zweifellos lernt man durch Scheitern und Irrtum. Es geht hier offenbar um eine offene Fehlerkultur. Für Lernprozesse hat es sicherlich Vorteile, wenn Irrtum und Scheitern eher zugelassen und Trägern und Personal nicht dauerhaft als ein Makel angerechnet werden. Ohne eine solche Fehlerkultur können Irrtümer nicht eingestanden und folglich auch nicht reflektiert werden. Bei entsprechender Reflexion können Misserfolge jedoch dazu führen, dass Organisationen und Individuen lernen, welche Wege nicht geeignet, welche Ziele (noch) nicht realistisch sind und welche Wege man vielleicht besser gehen sollte (vgl. Harteis et al. 2006).

Am Beispiel eines ESF-Projekts haben wir gesehen, dass die Frage nach Scheitern und Erfolg vielschichtig zu beantworten ist. Auch hier gilt, dass die Wahrheit komplex ist und Graubereiche aufweist.³ Erfolg an gewissen vorher definierten

3 Dies gilt übrigens nicht nur für ein einzelnes Projekt. Auch der Erfolg der gesamten EU-Kohäsionspolitik ist nicht eindeutig und wird verschieden beurteilt (vgl. Dörr 2017, S. 125).

Größen zu messen, stellt scheinbar Klarheit her, ändert aber in Wirklichkeit nichts an der Komplexität der Sache. Zwar ist ein Projekt dann vielleicht *eindeutig*, nämlich gemessen an bestimmten Kennzahlen, *gescheitert*, aber dennoch kann es unter anderen Gesichtspunkten als Erfolg gewertet werden, weil es dem Träger damit gelungen ist, Personal an sich zu binden und/oder durch das Projekt weiterzuentwickeln, Wissen im Unternehmen zu akkumulieren, fachpolitische Impulse zu setzen oder andere Effekte zu erreichen, die in den Kennzahlen nicht auftauchen. Vielleicht war das Scheitern des Projekts tatsächlich zunächst ein Scheitern, aber der Träger hat daraus gelernt, wird in der Folge weitere Projektmittel einwerben und zukünftige Projekte erfolgreich durchführen. Dann ist das Scheitern zum Bestandteil oder Durchgangsmoment eines größeren Fortschritts oder Erfolgs geworden. Vielleicht ist das Projekt auch gemessen an bestimmten Zielzahlen gescheitert, man hat jedoch das bestmögliche Resultat unter den gegebenen Bedingungen erreicht. Dann waren nicht das Projekt und seine Durchführung mangelhaft, sondern die Ziele waren schlecht, vielleicht unrealistisch gesetzt.

Auch bei der AWO in Stormarn wird das Projekt *QUESTO* heute keineswegs als bloß gescheitert betrachtet. Es wird vielmehr als schwieriger Anfang eines Engagements in den Bereichen Projekte und Ausbildung verstanden, in denen die AWO sich nach wie vor betätigt und in dem in kleinen Schritten durchaus auch Erfolge zu verzeichnen sind. Die AWO hat aus Problemen gelernt und Konsequenzen gezogen wie die, dass Projekte mit zahlreichen externen Kooperationspartnern eher zu vermeiden sind. Die AWO hat also Erfahrungen gesammelt und Fähigkeiten entwickelt, die sie in weiteren Projekten und Vorhaben bereits anwendet. Zudem hat sie durch die Ausbildung von Quereinsteigenden auch selbst Fachkräfte an sich gebunden sowie Kooperationen ausgebaut. Der Fachkräftemangel in den Kitas Stormarns ist seit 2015 nicht geringer geworden, ebenso wenig wie in der übrigen Republik (vgl. DKLK 2023). Die AWO kämpft weiterhin dagegen an, und zwar mit mehr Know-how als zuvor. Die *Praxisintegrierte Ausbildung* ist in Stormarn bislang noch nicht verstetigt, aber deutlich stärker vertreten als 2015. Die mit dem Projekt kooperierende Fachschule bietet seit 2019 regelmäßig entsprechende sogenannte Teilzeitausbildungen an. Daneben verbreitet sich zunehmend das duale Studium der Sozialen Arbeit und der Kindheitspädagogik bei der AWO in Stormarn. Diese Beteiligung am dualen Studium gäbe es ohne Synergieeffekte des Projektes *QUESTO* wohl nicht.

Daraus lassen sich einige Empfehlungen für Träger ableiten, die sich in ESF-Projekten engagieren wollen:

1. Das Risiko des Scheiterns anhand gesteckter Ziele ist in Kauf zu nehmen. Ein Projekt hat notwendig experimentellen und unsicheren Charakter. Eine positive Fehlerkultur ist hier noch angebrachter, als sie es generell ohnehin ist. Ohne die Bereitschaft, auch Misserfolge in Kauf zu nehmen, wird es keine Entwicklung, keinen Fortschritt geben.

2. Ein Projekt sollte daher so geplant sein, dass es vielfältige Vorteile aufweist, sodass ein Scheitern anhand bestimmter Maßstäbe zu verkräften ist. Insbesondere ESF-Projekte sind nicht leichtfertig anzugehen, sondern in ihren zahlreichen Dimensionen, mit ihren Vor- und Nachteilen, aus Sicht eines Trägers zu durchdenken, bevor man sich dazu entschließt, sie zu beantragen und durchzuführen.
3. Wenn Projektarbeit in besonderer Weise der Gefahr des zumindest teilweise Scheiterns ausgesetzt ist und wir davon ausgehen, dass Scheitern wichtige Lernprozesse bedingt, so ist es nötig, Lernprozesse und Wissen im Unternehmen (bzw. beim Träger) zu verankern. Eine hohe personelle Kontinuität trägt dazu bei Wissen zu bewahren, wird jedoch durch eine vom Fachkräftemangel begünstigte Fluktuation erschwert. Um einem Wissensverlust bei Personalfuktuation entgegenzuwirken, ist ein Wissensmanagement zu etablieren, mithilfe dessen Wissen im Unternehmen gehalten wird.
4. Angesichts rascher Veränderungen im Sozialwesen und speziell im Bereich der Kindertagesbetreuung wird die Bedeutung von Projektgeldern und anderen zeitlich begrenzten Fördermitteln für viele Träger zunehmen. Um sich hierauf einzustellen, ist es empfehlenswert, eine eigene Projektteilung zu schaffen, die die Projekte im Unternehmen koordiniert und in welcher sich das projektbezogene Wissen akkumuliert. Die Arbeit in Projekten, vor allem aber in ESF-Projekten, erfordert viel Know-how. Folglich sollte möglichst erfahrenes Personal eingesetzt und gebunden werden, das sich durch die Arbeit permanent weiter auf die Projektarbeit spezialisiert. So kann das Risiko des Scheiterns minimiert, aber auch aus einem weniger glücklichen Projekt das Maximale für den Träger und mögliche andere Stakeholder erreicht werden.

Literatur

- AWO in Stormarn (o.J.): Interne Projekte. www.awo-stormarn.de/ueber-die-awo/interne-projekte (Abfrage: 28.02.2023).
- Bartels, Andreas/Wegner, Bettina (2022): Europäischer Sozialfonds. Neue Förderperiode, neue Chancen. In: Sozialwirtschaft aktuell 32, H. 5, S. 1–3.
- Bönig, Jürgen (2021): Streik gegen Politik. Die Folgen des Hafendarbeiterstreiks in Hamburg 1896/97. In: Mitarbeit, Zeitschrift des Freunde des Museums der Arbeit e. V., Nr. 25 (Arbeit im Konflikt), S. 34–37.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (2022): ESF-Regiestelle. www.bagfw.de/ueber-uns/esf-regiestelle (Abfrage: 14.08.2023).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2021): Europäischer Sozialfonds. www.bmas.de/DE/Europa-und-die-Welt/Europaeische-Fonds/Europaeischer-Sozialfonds/europaeischer-sozialfonds.html#doc44c26e88-13d1-48fd-8126-34780044036fbodyText3 (Abfrage: 01.08.2023).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2016): ESF-Bundesmodellprogramm Quereinstieg – Männer und Frauen in Kitas. www.esf-regiestelle.de/fileadmin/de.esf-regiestelle/content/de/foerderperiode_2014-2020/Quereinstieg/Download/16-08_Kurzinformation_zum_Programm.pdf (Abfrage: 27.02.2023).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2021): Quereinstieg – Männer und Frauen in Kitas. Abschlussbericht.

- Deutscher Kitaleitungskongress (DKLK) (2023): DKLK-Studie 2023. Themenschwerpunkt: Personal-mangel im Fokus. Eine Bundesweite Befragung unter 5.387 Kitaleitungen.
- Dörr, Julian (2017): Die europäische Kohäsionspolitik. Eine ordnungsökonomische Perspektive. Berlin und Boston: De Gruyter.
- Europäische Kommission (o. J.): Was ist ESF+. ec.europa.eu/european-social-fund-plus/de/was-ist-esf (Abfrage: 29.03.2023).
- Harteis, Christian/Bauer, Johannes/Heid, Helmut (2006): Der Umgang mit Fehlern als Merkmal betrieblicher Fehlerkultur und Voraussetzung für Professional Learning. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 28, H. 1, S. 111–129.
- König, Anke/Kratz, Joanna/Stadler, Katharina/Uihlein, Clarissa (2018): Aktuelle Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen für Sozialpädagogik Organisationsformen, Zulassungsvoraussetzungen und Curricula – eine Dokumentenanalyse. WiFF Studie, Band 29. München.
- Koordinationsstelle Chance Quereinstieg (2019): Chance Quereinstieg. www.chance-quereinstieg.de/index.html (Abfrage: 28.02.2023).
- Kratz, Joanna/Stadler, Katharina (2016): Teilzeitmodelle in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher. Eine Befragung von Lehrkräften, Mentorinnen und Mentoren sowie Studierenden zum Verhältnis der Lernorte Schule und Praxis. WiFF Studie, Band 24. München.
- Kunert, Sebastian (2016): Scheitern in organisationalen Veränderungen. In: Kunert, Sebastian (Hrsg.): Failure Management. Ursachen und Folgen des Scheiterns. Berlin und Heidelberg: Springer Gabler, S. 183–201.
- Leiber, Simone (2007): Gestaltungsoptionen für ein „Soziales Europa“. Internationale Politikanalyse. library.fes.de/pdf-files/id/04811.pdf (Abfrage: 14.08.2023).
- Marinkovic, Daniel/Behrendt, Karin (2016): Scheitern in Projekten. In: Kunert, Sebastian (Hrsg.): Failure Management. Ursachen und Folgen des Scheiterns. Berlin und Heidelberg: Springer Gabler, S. 219–234.
- Nachtigall, Clarissa/Stadler, Katharina/Fuchs-Rechlin, Kirsten (2021): Berufliche Wege in der Kita: Einstiege – Ausstiege – Aufstiege. Eine qualitative Interviewstudie. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studie, Band 33. München.
- Pépin, Charles (2021): Die Schönheit des Scheiterns: Kleine Philosophie der Niederlage. 3. Auflage. München: Hanser.
- Schüler, Lisa (2020): Fördergelder für die nächsten sieben Jahre. In: Neue Caritas 121, H. 18, S. 13–16.
- Weltzien, Dörte/Hoffer, Rieke/Hohagen, Jesper/Kassel, Laura/Wirth, Charlotta (2021): Expertise zur praxisintegrierten Ausbildung. Überblick, Perspektiven und Gelingensbedingungen. Freiburg im Breisgau.

Komplexer Hilfebedarf von Kindern und Jugendlichen in der Kinder- und Jugendhilfe, oder: vom erfolgreichen Scheitern am Scheitern

Stephan Cinkl, Nicole Rosenbauer

„Ja, sie will mitwirken, sie würde wahrscheinlich bis zum Nordpol wandern, wenn das helfen würde“.

Der Beitrag resümiert Erfahrungen und empirische Erkenntnisse aus der Tätigkeit der sächsischen Fachstelle Re:Connect, die über einige Monate ein partizipatives Arbeitsmodell für das Clearing und die Begleitung von komplexen, von Scheitern bedrohten Hilfekonstellationen in der Kinder- und Jugendhilfe realisiert hat. Zur Veranschaulichung wird der Fall von Fabienne¹ in Grundzügen dargestellt, aus deren Begleitung auch das anfängliche Zitat stammt. Um einen real partizipativen Umgang mit jungen Menschen und ihren Familien umsetzen zu können, wird diskutiert, dass sich die Kinder- und Jugendhilfe insbesondere mit dem Thema der Macht und ihrem immanenten Risiko- und Schädigungspotenzial auseinandersetzen muss.

1. Scheitern in der Kinder- und Jugendhilfe: Komplexe Hilfekonstellationen und freiheitsentziehende Unterbringung

„Scheitern“ ist grundlegender und nachhaltiger als ein einzelner „Fehler“. Einzelne Fehler geschehen nicht, sie werden gemacht, während das Scheitern der Tragödie nahesteht. Der tragische Held möchte etwas Erhabenes schaffen, scheitert aber an Umständen, Verstrickungen, Verrat, menschlicher Niedertracht, ohne dass man ihm seine guten Absichten und seine edlen Taten zum Vorwurf machen könnte – im Scheitern ist er kein Subjekt, das Scheitern wird nicht gemacht, es geschieht. Eine weniger dramatische Sichtweise auf „Scheitern“ entwickelt der französische Philosoph Charles Pépin in „Die Schönheit des Scheiterns“ (2021): Scheitern ist die „Erfahrung der widerständigen Wirklichkeit“ (ebd., S. 15) und eine Voraussetzung der Erkenntnis: „Es gibt keine Wahrheit ohne korrigierte

1 Alle Namen und personenbezogenen Daten sind pseudonymisiert.

Irrtümer“ (ebd., S. 25) und des praktischen Fortschritts: „Erst wenn nichts mehr geht, fangen wir an zu fragen, wie es geht“ (ebd., S. 37).

Bereiche, in denen ‚nichts mehr zu gehen‘ scheint, sind in der Kinder- und Jugendhilfe, spezifischer in ihrem Bereich der Hilfen zur Erziehung, komplexe, sich zuspitzende und als ‚besonders schwierig‘ oder ‚aussichtslos‘ wahrgenommene Hilfeverläufe und Hilfekonstellationen. *Praktisch* lösen diese Hilfekonstellationen vor Ort Handlungsdruck und Hilflosigkeit aus und führen Professionelle und Institutionen an ihre Grenzen. In diesem Zusammenhang besteht seit Jahren in verschiedenen Bundesländern ein Druck in Richtung eines Ausbaus oder einer Wiedereinführung freiheitsentziehender, geschlossener Unterbringung für Kinder und Jugendliche.² Freiheitsentziehende Unterbringung gilt aus kinderrechtlicher, ethischer und fachlicher Sicht jedoch als *inakzeptables Scheitern* der Jugendhilfe angesichts belastender und leidvoller Lebenssituationen von jungen Menschen. Die Monitoringstelle UN-Kinderrechtskonvention beispielsweise stützte jüngst diese Auffassung und problematisiert die wieder zunehmende Legitimation, politische und fachpolitische Akzeptanz von Zwangsmaßnahmen, freiheitsentziehenden Maßnahmen und insbesondere auch des sogenannten ‚Graubereichs‘ in der Kinder- und Jugendhilfe als besorgniserregend; zumal mit einem legitimatorischen Rückbezug auf ein „Kindeswohl“ (vgl. Feige 2021, S. 5f.).³

Nachdem es auch im Bundesland Sachsen Bestrebungen gab, die geschlossene Unterbringung wieder einzuführen, verfasste eine Gruppe von Fachkräften unterschiedlicher beruflicher Funktion in der Kinder- und Jugendhilfe das Memorandum „Erziehung in Freiheit und Würde. Positionierung gegen geschlossene Unterbringung in der Jugendhilfe in Sachsen“. Nach der Begründung dieser Positionierung im ersten Teil umfasste das Memorandum einen zweiten Teil, in dem auch konkrete Vorschläge formuliert wurden für eine Qualifikation der praktischen Handlungsfähigkeit der Jugendhilfe und für leistungsfähige Alternativen zu geschlossener Unterbringung und freiheitsentziehenden Maßnahmen. Gefordert wurde unter anderem ein Vorhaben angelehnt beispielsweise an das „Konzept der Individuellen Koordinierungsstelle“ Hamburg zu erproben (vgl. Birkner et al. 2020).

Auf den Umstand des Selbst-Mit-Produzierens von ‚schwierigen‘ Fällen und komplexen Hilfeverläufen wollen in den letzten Jahren unter anderem solche auf

2 So haben sich in diesem Zuge beispielsweise jüngst in Bundesländern wie Sachsen und Thüringen Aktionsbündnisse gegen geschlossene Unterbringung gegründet; seit 2020 sind die Aktionsbündnisse bundesweit vernetzt. Siehe für Informationen: www.geschlossene-unterbringung.de/2020/07/gruendung-eines-bundesweiten-buennisses-gegen-geschlossene-unterbringung (Abfrage: 05.10.2023).

3 Vgl. zu einer entsprechenden aktuellen kinder- und jugendhilferechtlichen, fachlichen, jugendhilfepolitischen und ethischen Argumentation das Positionspapier zu freiheitsentziehenden Maßnahmen und geschlossener Unterbringung in der Kinder- und Jugendhilfe des Bundesnetzwerks Ombudschaft in der Jugendhilfe (vgl. BNO 2023).

Bundeslandebene eingeführten Fachstellen reagieren, auch dezidiert als Alternative zu Bestrebungen des Ausbaus von geschlossener Unterbringung. Aus empirischer Sicht ist seit mehreren Jahren herausgearbeitet, dass das Jugendhilfesystem einen eigenen, selbst produzierten Anteil an der Entstehung von Schwierigkeiten und Problematiken in Hilfeprozessen und Hilfeverläufen hat (vgl. bis heute einschlägig Henkel/Schnapka/Schrapper 2002; Ader 2002). Zentral relevant für die Debatte um potenziell scheiternde Hilfeverläufe ist dabei, dass das Jugendhilfesystem selbst Risikofaktoren, Barrieren und Schwellen in der Inanspruchnahme beinhaltet, die sich zu Prozessen des Scheiterns verdichten bzw. verdichten können (vgl. Rosenbauer 2020). Barrieren und Schwellen der Inanspruchnahme gehen typischerweise mit dem Risiko einher, dass sie produktive Aneignungsprozesse von jungen Menschen und Eltern erschweren, begrenzen und verhindern (vgl. Oelerich et al. 2019) – und Hilfen in diesem Sinne ‚scheitern‘. Jüngst geraten auch Schädigungen im Rahmen der Inanspruchnahme der Jugendhilfe in den empirischen Blick (vgl. Gundrum/Oelerich 2021).

2. Fachstelle Re:Connect: Partizipatives Clearing und begleitende Beratung bei komplexem Hilfebedarf von Kindern und Jugendlichen in Sachsen

In Sachsen wurde von Dezember 2021 bis Frühsommer 2022 die *Fachstelle Re:Connect⁴ – Clearing und begleitende Beratung bei komplexem Hilfebedarf von Kindern und Jugendlichen in Sachsen* tätig. Die Fachstelle selbst war beim Paritätischen Wohlfahrtsverband Landesverband Sachsen e. V. angesiedelt, die wissenschaftliche Begleitforschung am Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung an der Evangelischen Hochschule Dresden gGmbH (ZFWB gGmbH); beides mit je einer Leitungs- und je einer Mitarbeitendenstelle. Das Gesamtprojekt wurde vom 1. Dezember 2021 bis zum 30. September 2022 durch den Kommunalen Sozialverband Sachsen in der Förderrichtlinie *Weiterentwicklung in der Jugendhilfe* finanziert. Anders als bisherige Fachstellenkonzeptionen basierte die Konzeption des Arbeitsmodells der Fachstelle „Re:Connect“ auf einem genuin partizipativen, betroffenenorientierten Ansatz sozialpädagogischer Diagnostik. Damit wurde ein Versuch gestartet, einen selbstdeutungs-basierten Verstehensansatz für Kinder und Jugendliche mit komplexem Hilfebedarf fruchtbar zu machen. Der Zugang zur Fachstelle stand prinzipiell allen Akteur:innen und Beteiligten in der Jugendhilfe offen, die mit Kindern und Jugendlichen und/oder

4 Der Name *Re:Connect* sollte zum Ausdruck bringen, dass die jungen Menschen der Zielgruppe oft keine Verbindung im Sinne eines Arbeitsbündnisses mehr mit dem Helfersystem und auch nicht mehr mit den sorgeberechtigten Erwachsenen haben. Ziel war daher, genau diese Verbindungen wiederherzustellen.

Familien in komplexen Fallkonstellationen arbeiten. Damit war diese Fachstelle in einem breiteren Sinne konzipiert als „Anlaufpunkt für Fachkräfte der öffentlichen und freien Jugendhilfe, Vormunde, Familienrichter*innen, Kinder- und Jugendpsychiater*innen, Ombudsstellen und insbesondere auch für junge Menschen und Eltern“.⁵

Hintergrund des Gesamtprojekts *Re:Connect* war der Versuch, auf drohendes Scheitern mit inklusiven Hilfearrangements statt Exklusion und Abbrüchen von Hilfen sowie mit Mitwirkung und Partizipation statt mit fremdbestimmten Hilfeentscheidungen wie beispielsweise einer freiheitsentziehenden Unterbringung gegen den Willen von jungen Menschen zu antworten. Hierfür steht exemplarisch die 16-jährige Fabienne. Die Vormundin von Fabienne⁶ hatte sich an die Fachstelle gewandt, da für Fabienne bereits freiheitsentziehende Unterbringung beantragt worden war und ein Beschluss vorlag, gegen den sich das Mädchen mit allen ihm zur Verfügung stehenden Mitteln wehrt. Fabienne wird erfolglos in einer intensivtherapeutischen Wohngruppe betreut. Die zuständige Vormundin ist unsicher, ob sie den Beschluss exekutieren lassen möchte. Als Fabienne von ihrer Vormundin gefragt wird, ob sie bereit wäre, mit der Fachstelle zusammenzuarbeiten, ist sie begeistert, dass es eine Alternative zur geschlossenen Unterbringung geben könnte und möchte mitwirken – im Gespräch mit der Fachstelle sagt die Vormundin: „Ja, sie will mitwirken, sie würde wahrscheinlich bis zum Nordpol wandern, wenn das helfen würde“. Weder Fabienne noch ihre Vormundin finden sich also mit dem drohenden Scheitern, das Fabienne in den Freiheitsentzug bringen soll, ab.

In der Entstehungsgeschichte der Sozialpädagogischen Diagnosen spielten Kinder und Jugendliche mit komplexem Hilfebedarf eine entscheidende Rolle; sie wurden „Jugendliche in schwierigen Lebenssituationen“ genannt (Mollenhauer/Uhlendorff 1992). Selbstaussagen, Sichtweisen und Hilfeideen der jungen Menschen selbst stehen im Mittelpunkt des Verfahrens. Ausgangsbasis sind *erstens* Interviews mit jungen Menschen, die auf Lebensthemen hin ausgewertet werden, an die sich *zweitens* eine dialogische Verständigung („Rückmeldesituation“) und *drittens* die Entwicklung von Handlungsvorschlägen mit den jungen Menschen und *viertens* eine Präsentation anschließt, in der die erarbeiteten materialen Artefakte – Flipcharts⁷ – den beteiligten Fachkräften präsentiert werden (vgl. Uhlendorff 1997; für die Familiendiagnosen Cinkl/Uhlendorff 2021). Damit ist auch der zentrale Unterschied zu Methoden der kollegialen Fallberatung und Fallbesprechungen benannt, die im Kern auf den Perspektiven der Professionellen

5 Website zum Projekt *Re:Connect* (offline gespeichert 03.04.2022; parisax.de/verband/fachstelle-reconnect/).

6 Alle Namen und personenbezogenen Daten sind pseudonymisiert.

7 Lebensthemen und Handlungsvorschläge werden jeweils auf Flipcharts geschrieben, sodass diese Flipcharts als materiale Resultate oder Artefakte in der Fallbegleitung junger Menschen entstehen. Sie standen auch der Forschung zur Verfügung.

als *Fremddeutungen auf den Fall* basieren. Gesprochen wird dabei *über Kinder und Jugendliche*, jedoch *nicht mit Kindern und Jugendlichen*. Das Vorgehen der Sozialpädagogischen Diagnosen ist wie oben kurz beschrieben grundlegend *als partizipativer, dialogischer Prozess* in mehreren Schritten konzipiert und stellt demgegenüber die *Selbstdeutungen* der jungen Menschen in den Ausgangs- und Mittelpunkt (vgl. Cinkl 2021).

An diese Ausführungen anknüpfend war die Ausgangsthese der Fachstelle, dass Hilfeverläufe dann scheitern, wenn die Selbstdeutungen der jungen Menschen und der signifikanten erwachsenen Bezugspersonen nicht berücksichtigt bzw. sie als „widerständige Wirklichkeit“ (Pépin 2021, S. 15) bekämpft werden. Wird dieser *Fehler* korrigiert, ist – so die Grundthese – eine Integration in *normale* Unterstützungsformen und der Verzicht auf spezialisierte, schon gar freiheitsentziehende Hilfeformen möglich. Empirische Unterfütterung findet diese These beispielsweise in der exemplarischen Darstellung eines solchen Gesamtprozesses in einer Einzelfallstudie: Ausführlich wird nachgezeichnet, wie in Zusammenarbeit mit dem Jugendamt eine geschlossene Unterbringung für einen Jungen abgewendet werden konnte, indem mithilfe einer Sozialpädagogischen Diagnose und einer Sozialpädagogischen Familiendiagnose ein alternativer, ambulanter Hilfevorschlag für Mutter und Sohn entwickelt und über eine längere Arbeitsphase gestaltet wurde (vgl. Cinkl 2018).

Die Fachstelle orientierte sich methodisch am „CCC-Modell“ oder „3C-Modell“ als Arbeitsmodell. Dieses Arbeitsmodell orientierte sich im Ursprung an drei Bausteinen: An die *Clearingphase*, deren Kern die Sozialpädagogischen Diagnosen sind, schließt sich die Umsetzung der entwickelten und vereinbarten Hilfe an. Mit Blick auf komplexe Hilfeverläufe ist davon auszugehen, dass es zu Krisen in der Betreuung mit der (erneuten) Gefahr des Scheiterns oder des Hilfeabbruchs kommen kann. Deshalb gilt hier eine Sorge – *Care* – den Fachkräften, um entstehende Krisen zu bewältigen. Zusätzliche Beratung – *Counseling* – soll Fachkräfte dabei unterstützen, eine *widerstandsfähige* Arbeitsbeziehung mit dem jungen Menschen einzugehen und auch in schwierigen Betreuungssituationen aufrecht zu erhalten.

3. Begleitforschung der Fachstelle Re:Connect

Ziel der wissenschaftlichen Begleitforschung war die reflexive Begleitung und Evaluation des Implementations- und Entwicklungsprozesses der Fachstelle. Die Konzeption kombinierte drei Bausteine: einen ethnografischen Zugang der Praxisbegleitung insbesondere in der Implementierungsphase der Fachstelle, die Unterstützung bei der ko-produktiven Entwicklung von Elementen der (Selbst-)Evaluation für das Verfahren der Sozialpädagogischen Diagnose und methodische Bestandteile des 3C-Modells sowie eine programmtheoriebasierte Evaluation des

Arbeitsmodells der Fachstelle (vgl. Pawson/Tilley 1997; Haubrich 2009). Da das Arbeitsmodell der Fachstelle auf partizipativ-dialogischen Prinzipien basiert, wurde auch die wissenschaftliche Begleitforschung methodisch als partizipative, dialogische Forschungspraxis angelegt. Die beiden Mitarbeiter⁸ der Fachstelle waren von Beginn an in den Forschungsprozess einbezogen und wurden *als Co-Forscher* begriffen (vgl. von Unger 2014, S. 37).

Die Begleitforschung wurde aufgrund der Beendigung der praktischen Arbeit des Projekts nicht wie geplant umgesetzt; sie war von Februar bis September 2022 tätig. Die Kollegen der Fachstelle hatten von Arbeitsbeginn an alle beteiligten Fachkräfte über die Begleitforschung informiert und Einwilligungen für Aufzeichnungen unter Berücksichtigung des Sozialdatenschutzes eingeholt. Aus dieser gleichwohl kurzen Phase lag entsprechend dennoch reichhaltiges empirisches Material vor;⁹ aus den ersten vier Monaten gut zwölf Stunden Audiomaterial sowie diverse Artefakte und Materialien wie Fotos der Flipcharts der jungen Menschen, Falldokumentation, E-Mails und Gesprächsaufzeichnungen ethnografischer Gespräche der beiden Mitarbeiter untereinander. In der ethnografischen Phase der ersten drei Monate wurden die Kollegen der Fachstelle zu Terminen vor Ort begleitet (Feldaufenthalte); unter anderem zu einem Treffen mit Kriseneinrichtungen und zu Rückmeldesituationen von Lebensthemen und der Erarbeitung von Handlungsvorschlägen mit jungen Menschen. Für vier junge Menschen, mit denen die Fachstelle begonnen hatte zu arbeiten, konnten im August und September 2022 noch neun evaluative Interviews mit elf Fachkräften und einem jungen Menschen durchgeführt werden, die inhaltsanalytisch ausgewertet wurden.

Die Gruppe der Anfragenden erwies sich als außerordentlich heterogen: Anfragt wurde die Fachstelle von Vormünder:innen, einer Schulsozialarbeiterin, Pflegeeltern, Familienhelferinnen, einer Wohngruppenmitarbeiterin, einem Jugendamtsmitarbeiter, einer sorgeberechtigten Großmutter und Mitarbeiter:innen der Eingliederungshilfe. In vier Fallkonstellationen wurde das 3C-Modell umgesetzt und diagnostische Interviews mit den jungen Menschen geführt. Ein Mädchen, das nicht mehr mit den Beteiligten des Hilfesystems sprach, verweigerte auch das Interview. In diesem Fall wurden anhand eines Durcharbeitens der Akte Hypothesen aufgestellt. Mit einer sorgeberechtigten Großmutter und ihrem Enkel wurden keine evaluativen Interviews geführt, da die Unterstützung

8 Da die beiden Mitarbeiter männlich, die beiden Mitarbeiterinnen der Forschung weiblich sind und sich als solches verstehen, wird dies entsprechend markiert und auf eine geschlechterdifferenzierte Schreibweise verzichtet.

9 Interviewtranskripte sowie Materialien (Flipcharts u. ä.) wurden durchgängig pseudonymisiert. Zum Projektende wurden alle Materialien, die personenbezogene Daten beinhalten, mit Blick auf den Sozialdatenschutz gelöscht (vgl. Rosenbauer/Große 2023).

der beiden über die Laufzeit des Projekts hinausgeht.¹⁰ Weitere sieben Fallkonstellationen hat die Fachstelle während ihrer Laufzeit ausführlicher beraten.

Die folgende ausführlichere Darstellung der Begleitung von Fabienne gibt einen empirischen Einblick in die Arbeit der Fachstelle, der auf den erhobenen Fallmaterialien sowie drei evaluativen Interviews mit Vormundin, zuständiger ASD-Mitarbeiterin sowie der Wohngruppenleitung basiert.

4. Fabienne: eine exemplarische Geschichte erfolgreichen Scheiterns

Zum Zeitpunkt des Kontaktes zur Fachstelle ist Fabienne 16 Jahre alt. Sie lebt in einer therapeutischen Jugendwohngruppe, wird von den dortigen Fachkräften, ihrer Vormundin und der Jugendamtsmitarbeiterin unterstützt. Die Vormundin nahm Kontakt zur Fachstelle auf in der Hoffnung auf eine Alternative zur geschlossenen Unterbringung. Sie berichtet der Fachstelle in einem Videotelefonat, wie Fabienne auf das Angebot reagiert hat:¹¹

„Ich hatte heute mit Fabienne ein Videotelefonat. Sie hat sich sehr davor gefürchtet, weil sie Angst hatte, ich könnte eine Einrichtung gefunden haben. Als ich ihr quasi das Gegenteil mitteilte, dass wir mit der Unterstützung Ihrer Fachberatung versuchen wollen, Wege zu finden, damit sie in der WG verbleiben kann, ging ein Strahlen über ihr Gesicht. Ja, sie will mitwirken, sie würde wahrscheinlich bis zum Nordpol wandern, wenn das helfen würde“.

Die Vormundin verband mit Re:Connect die Hoffnung, Hinweise auf passende Angebote zu erhalten:

„Mein größtes Problem war ja eigentlich, ich habe einfach kaum eine Chance, auf irgendeine Einrichtung zuzugreifen, die für Fabienne geeignet wäre, unabhängig von der geschlossenen Unterbringung. Und da hatte ich schon auch gehofft, dass es da vielleicht auch noch mal Hinweise, Anregungen, Unterstützung bei der Suche nach einer solchen Einrichtung gibt“.

Die Psychologin der Wohngruppe, Frau Schuster, berichtet im evaluativen Interview von ähnlichen Erwartungen an die Fachstelle. Aus Sicht der Psychologin benötigt es für Fabienne einen anderen Rahmen als den, den die WG zur Verfügung

10 In zwei der Fälle unterstützen die Mitarbeiter der Fachstelle auf Bitten der Großmutter und der Pflegeeltern diese ehrenamtlich als Beistände auf der Rechtsgrundlage § 13 SGB X nach Projektende weiter.

11 Die eingefügten Zitate stammen aus den Transkripten der Evaluation; auf Angaben zu Dokumenten und Zeilen wurde hier verzichtet.

stellt und sie erhofft sich durch Re:Connect andere Perspektiven. Frau Kutzner, die zuständige ASD-Mitarbeiterin, beschreibt im evaluativen Interview die Erwartungen an Re:Connect und favorisiert eher das Finden von Möglichkeiten, dass Fabienne im gewohnten Umfeld und in der Wohngruppe gehalten werden könnte:

„Was braucht es für Fabienne vielleicht auch einfach noch, um hier zu bleiben und eben nicht aus ihren gewohnten Strukturen gerissen zu werden und ganz woanders hin zu müssen, wo sie dann geschlossen untergebracht wird? [...] Was braucht es für Fabienne, um sie hier halten zu können?“

Die Fachstelle erarbeitet mit Fabienne eine Sozialpädagogische Diagnose. Die Lebensthemen und Handlungsvorschläge werden von den Mitarbeitern der Fachstelle zusammen mit Fabienne in einer Helferrunde mit Jugendamtsmitarbeiterin, Vormundin und Psychologin der Wohngruppe in der Wohngruppe präsentiert.

Nach Vorstellung und Diskussion der Lebensthemen wurden erste Umsetzungsschritte verabredet. Trotz sehr guter Ausstattung des Hilfesettings – überdurchschnittlicher Personalschlüssel, Therapeutin für die Wohngruppe, zusätzliche Einzelfallbetreuung und Schulbegleitung für Fabienne – wird deutlich, dass an wesentlichen Themen von Fabienne bislang nicht angemessen gearbeitet wurde. Jugendamtsmitarbeiterin und Vormundin machen verschiedene Handlungsvorschläge zu Fabiennes Lebensthemen insbesondere in Hinblick auf ihre Herkunftsfamilie und ihre sexuelle Missbrauchserfahrung – „Folgen des sexuellen Missbrauchs verringern“ ist eines der Lebensthemen von Fabienne. Es entsteht die Idee, dass Fabienne mit ihrem Freund mit ambulanter Betreuung in eine eigene Wohnung zieht. In den evaluativen Interviews finden sich ausführliche Textpassagen zur Bewertung der Situation der Hilfeinleitung. Die Jugendamtsmitarbeiterin Frau Kutzner würdigt die Teilnahme von Fabienne im Hilfeinleitungsgespräch und war stolz auf sie:

„Ich fand es total mutig von der Fabienne, dass sie dort saß und diese Themen eben eröffnet hat, weil vor allem dieser sexuelle Missbrauch ein sehr, sehr sensibles Thema ist. Das ist ganz toll, dass die Fabienne sich da geöffnet hat und gesagt hat: ‚Hier, das sind die Themen, die mir wichtig sind‘. Also ich fand das toll, was so eröffnet wurde“ und weiter: „ich [kann] mich daran erinnern, dass ich tatsächlich sehr stolz auf Fabienne war, dass sie mir die Themen so geöffnet hat und zum Teil ja auch benannt hat. Ich habe Fabienne besser kennenlernen können und dürfen. Im ASD ist es ja oft so, [...] oftmals hat man ja auch nicht die Zeit, so traurig das auch ist. Aber man hat einfach nicht die Zeit dazu, sich noch mal so einen tollen Einblick geben zu lassen in die Lebensthemen und -welten der Klienten“.

Auch die Vormundin beschreibt das Vorgehen des Rückmeldegesprächs als stärkend für Fabienne und sie hat auch die Aufträge an sich selbst „gehört“:

„Also dass sie sich wichtig genommen gefühlt hat, dass sie sich ernstgenommen gefühlt hat; dass alle dasaßen und zugehört haben, so mehr oder weniger intensiv ihre Bereitschaft kundgetan haben, sie darin auch zu unterstützen“ und weiter: „ich hab auch ganz viele Aufträge an mich gehört, die ich sicherlich so auf dem Schirm hatte, aber nochmal gehört habe, auch die Dringlichkeit für dich, das finde ich auch nochmal sehr schön“.

Die Fachkräfte äußern aber auch deutliche Kritik zum Vorgehen. Die Psychologin hätte sich mit Blick auf die Rückmeldesituation in der Wohngruppe gewünscht, dass es keine vorher unbesprochenen Einschätzungen vor dem jungen Menschen gegeben hätte. Zudem fehlte ihr die Wertschätzung gegenüber ihrer Arbeit:

„Ich hatte nicht das Gefühl, also dass wir in irgendeiner Form in unserer Arbeit gesehen werden. Das ist schon schwierig, wenn man als Träger mit schwierigen Klienten zu tun hat. Man gibt da ja auch viel rein. Wir sind vom Träger her jemand, der viel mit Beziehungen und so was arbeitet. Also da geht auch viel an Emotionen sowieso schon drauf. Also das ist jetzt nicht nur persönlich, sondern die Arbeit der WG“.

Die Jugendamtsmitarbeiterin sieht die klare Positionierung der Fachstelle gegen geschlossene Unterbringung während des Rückmeldegesprächs mit gemischten Gefühlen:

„Also so im O-Ton: ‚Hier, Fabienne, ich sehe dich überhaupt nicht in der geschlossenen Unterbringung. Du bist nicht die Kandidatin dafür‘. Das ist ein Satz, der ist krass, so. [...] Und hinterher habe ich mir so gedacht: Okay, ich finde das super, dass Fabienne gehört wurde und das ist auch total wichtig“.

Auch die Vormundin ist sich zum Zeitpunkt des Interviews unsicher, wie sie die Entscheidung gegen die geschlossene Unterbringung bewerten soll:

„Das Thema des Paradigmenwechsels. Also diese Überlegung, zu gucken, dass wir Fabienne tatsächlich in einem wesentlich freieren Rahmen unterbringen. Also ich bin da wirklich auch immer noch hin- und hergerissen. Ich hätte mir gewünscht, dass wir das versucht hätten, dass das möglich gewesen wäre. Auf der anderen Seite weiß ich nicht, ob Fabienne doch Halt gebraucht hätte, also auch einen intensiveren Halt geben, dem Rahmen. [...] Ich finde es sehr schwierig, wenn Fabienne im Beisein aller gesagt bekommt oder wir im Helfersystem im Beisein von Fabienne gesagt bekommen: Das ist kein Fall für eine GU. [...] ich habe nicht damit gerechnet, dass das Beratungsangebot darauf basiert, dass man grundsätzlich eine GU-Entscheidung in dieser Form ablehnt“.

Auf die Nachfragen zur Aktualität der Lebensthemen wird in den evaluativen Interviews geschildert, dass Fabienne selbst Kontakt zu ihren Brüdern und auch zu ihrer Mutter aufgenommen hat. Zunächst sind die Begegnungen zwischen Fabienne und ihrer Mutter sehr intensiv, eskalieren jedoch schnell, wie die Psychologin beschreibt. Bemerkenswert ist, dass Fabienne zu ihren zwei wichtigsten Lebensthemen selbstständig tätig wird und gleichzeitig die Psychologin der Wohngruppe die Eigenaktivität in ihren Folgen problematisiert. Ein weiteres Lebensthema für Fabienne sind die Freizeitangebote der Wohngruppe, die sie kritisierte. Ihre Handlungsvorschläge und Wünsche diesbezüglich werden nicht umgesetzt. Die Psychologin begründet das mit „Annahmeschwierigkeiten“ von Fabienne. Die Jugendamtsmitarbeiterin nimmt jedoch Fabiennes Perspektive ein und berichtet:

„Fabienne hatte vor einem Jahr schon der WG gesagt, was sie möchte, aber es hat sich nicht geändert. Daher vertraut sie nicht darauf, dass es sich jetzt ändert“.

Auch dem Wunsch, dass Fabienne mehr Zeit mit ihrem Partner Florian in der Wohngruppe verbringen kann und dieser dort häufiger übernachten darf, wurde nicht entsprochen. Fabienne wird schwanger. Es kommt zur Eskalation in der Wohngruppe, in der durch Fabienne und ihren Freund Zerstörungen angerichtet werden. Für die Jugendamtsmitarbeiterin zeigen diese Entwicklung und vor allem die Eskalation, dass sie als Fachkräfte in der Zusammenarbeit mit Fabienne etwas übersehen haben.

„Bei der Frage „weshalb oder was hat dich dazu veranlasst, dass du zu diesem Mittel gegriffen hast? Dass du eben Sachen in der Wohngruppe mit dieser Gruppe zerstört hast?“ [...] [hat Fabienne] dann nämlich so was gesagt wie: Ich wollte da nicht mehr sein, ich wollte da raus. Und das war quasi ihr Punkt, was auszudrücken. Also das ist nicht in Ordnung, ich möchte das auch nicht schönreden. Aber für Fabienne war das so der Auswegpunkt und ich denke, da haben wir irgendwie was nicht mitbekommen. [...] Und ich denke, jetzt im Nachhinein betrachtet hätten wir da wahrscheinlich einfach noch mehr dran bleiben müssen, auch wenn es augenscheinlich gut lief. Anscheinend war das nicht der Fall“.

Die Unterbringung von Fabienne wird von der Wohngruppe beendet. Die aktuelle Herausforderung vor allem für die Jugendamtsmitarbeiterin besteht nun darin, eine Wohnform, in der Fabienne, Florian und das Kind später gemeinsam leben können, zu finden. Aus dem Plan, Fabienne geschlossen unterzubringen ist die Herausforderung geworden, eine entstehende junge Familie zu betreuen und insbesondere auch den Vater des Kindes einzubeziehen. Im Zuge dessen intensiviert sich der Kontakt und die Beziehung von Fabienne mit ihrer Jugendamtsmitarbeiterin und mit ihrer Vormundin:

„Also die Kontakte haben sich intensiviert, aber aus der Not heraus, die Fabienne dann hatte. [...] Also wenn man jetzt noch mal dieses [Hilfeeinleitungs-]Gespräch betrachtet, ist es ja schon auch ein bisschen so, dass ich möglicherweise auch die Einzige war, die ganz klar das auch gesagt hat, was jetzt in meinem Handlungsbereich ist. Also was ich jetzt tun werde. Und das ist schon möglich, dass das für Fabienne auch noch mal die Botschaft war, dass ich als Vormund das ja tatsächlich auch tue und sie hatte die Erfahrung mit mir auch gemacht, dass ich bestimmte Dinge auch tue“.

Schließlich wird eine ambulante Erziehungsbeistandschaft für Fabienne installiert und die Situation entspannt sich etwas:

„Das große Problem, das wir gerade haben, ist, dass ganz deutlich spürbar ist, dass Fabienne einen ganz, ganz hohen Zuwendungsbedarf hat. Also ich habe noch nie so viel mit ihr telefoniert wie in den letzten Tagen. [...] Und wir aber schon vorher gesehen haben, dass sie unbedingt wieder einen festen Ansprechpartner braucht, der nicht ich bin, weil das kann ich gar nicht leisten, was sie da an Bedarf hat. Und sie hat jetzt Erziehungsbeistand, eine junge Frau, mit der sie sehr gut klarkommt, die mit ihr auch ganz viele Wege, also bewältigt, was jetzt Arztbesuche betrifft, Frauenarzt, Kinderarzt“. Und weiter: „Es ist aber so, dass sie tatsächlich jetzt mit dem Erziehungsbeistand und auch mit mir sehr viel persönliche Zuwendung erfährt. Also sie ist da wirklich gut eingebunden, lässt sich auch gut einbinden. Also das ist ja, denke ich mal, das Richtige“.

Warum lässt sich im Fall von Fabienne von einem *erfolgreichen Scheitern* sprechen? Im Rahmen des Clearing- und Beratungsprozesses wurde aus *dem Fall* eine *Person als Subjekt*: Im Rahmen des diagnostischen Prozesses wurden Fabiennes Lebensthemen, also ihr subjektiver Selbst- und Weltbezug und daraus resultierende Handlungsvorschläge, ins Zentrum des Hilfeprozesses gerückt. Kurz: Fabienne wurde beteiligt. Sie begann, ihre Themen in Eigeninitiative anzugehen. Jugendamtsmitarbeiterin und Vormundin nahmen Abstand von der geschlossenen Unterbringung, akzeptierten die mit Fabienne gemeinsam entwickelten Handlungsvorschläge, wurden ebenfalls aktiv und kompensierten bisherige Versäumnisse. Fabienne hatte bereits früher Kritik an der Freizeitgestaltung geäußert, wie die Jugendamtsmitarbeiterin erzählt, „aber es hat sich nicht geändert“ und „Daher vertraut sie nicht darauf, dass es sich jetzt ändert“. Trotz des Vorhandenseins eines materialen Artefakts – der Flipchart – im Sinne einer *Wahrheit*, in der sich Fabienne ausdrückt, wird der *Irrtum nicht korrigiert* (vgl. Pépin 2021, S. 26): Begründet wird das Misslingen von der verantwortlichen Wohngruppenpsychologin mit der Zuschreibung fehlender Annahmefähigkeit – spricht: auf Fabiennes erneute *An-Frage* und Unzufriedenheit folgt *als Antwort* die Zuschreibung einer negativ konnotierten Eigenschaft. Die Zuschreibung negativer, stigmatisierender Attribute (vgl. Oelerich et al. 2019, S. 1) sind wirkmächtige Elemente der

Blockierung von subjektiv stärkenden Aneignungsprozessen von Hilfen und *vice versa* potenziellen Scheiterns.¹²

Die Zuschreibung des Scheiterns erhielt nunmehr jedoch eine Wendung: Im wahrsten Sinne des Wortes mit Blick auf die Flipcharts als geronnene, kaum übersehbare Artefakte des Sprechens mit Fabienne im diagnostischen Interview als auch in der dialogischen Rückmeldesituation war jetzt nicht mehr Fabienne verantwortlich, sondern dem Scheitern konnten jetzt eine Hilfeleistung jenseits des realen Bedarfs von Fabienne und eine fehlende Beteiligung zugerechnet werden. Die Jugendamtsmitarbeiterin bestätigte diese, indem sie Fabiennes Zerstörungshandlung als verständlich interpretierte. Durch die Intervention kam es zu einem Wechsel von der Regel- zur Beziehungspädagogik bzw. von haltgebenden Strukturen zu haltgebenden Personen, indem sich das Arbeitsbündnis zwischen Fabienne und ihrer Vormüandin und der zuständigen ASD-Mitarbeiterin intensivierte.

Für Fabienne ebenso wie mit Blick auf die anderen interviewten jungen Menschen lässt sich zusammenfassend sagen, dass auch mit jungen Menschen, die sich in komplexen und herausfordernden Hilfekonstellationen befinden, das partizipative methodische Verfahren der Sozialpädagogischen Diagnosen durchgeführt werden kann. Die jungen Menschen fühlten sich durch die Methodik in ihren Lebensthemen ernstgenommen und mit ihnen erarbeitete Handlungsvorschläge fanden Eingang in die Hilfeplanung. Die jungen Menschen zeichnen sich dabei durch Bereitschaft, Konzentration auch über längere Zeitspannen und Ernsthaftigkeit in der Mitarbeit aus.

Betrachtet man die Themen, mit denen die jungen Menschen beschäftigt sind, betrifft dies *Schule und Ausbildung, Berufswünsche, FreundInnen, Hobbies, biografische Erfahrungen mit der Jugendhilfe, ihr Selbstbild* sowie in zentraler Bedeutung ihre *Herkunftsfamilien, die Eltern, besonders aber auch Geschwister sowie einschneidende, stark belastende biografische Erfahrungen wie massive Gewalt und sexueller Missbrauch*.¹³ Es zeigte sich, dass diese spezifischen Familien-, Konflikt- und Gewalterfahrungen noch nicht angemessen bearbeitet, geklärt und/oder aufgearbeitet wurden und dies ganz wesentlich zur Konflikt- und Krisendynamik beiträgt, in der sich die jungen Menschen wiederfinden. Beispielhaft hierfür steht eine Sequenz aus dem Rückmeldegespräch mit Fabienne. Fabienne gerät immer wieder in Schwierigkeiten und handgreifliche Auseinandersetzungen jenseits der Wohngruppe. Im Interview hatte sie erzählt, dass es sexuelle Übergriffe in

12 Zeigen Kinder und Jugendliche nicht die geforderten Anpassungsleistungen an stationäre Wohngruppensettings, verdichtet sich dies in weiteren typischen negativen Attribuierungen von Kindern und Jugendlichen als ‚nicht-gruppenfähig‘, ‚nicht haltbar‘ oder ‚kooperationsunwillig‘, die dann unter anderem Ausschluss und Abbrüche von Hilfen provozieren können (vgl. Rosenbauer 2020, S. 270; Freigang 1986).

13 Siehe zur Einordnung die Unterscheidung von vier Typen von Herkunftserfahrungen bei Klaus Mollenhauer und Uwe Uhlendorff (1992, S. 102) sowie die Ergebnisse eines Praxisforschungsprojekts zu Selbstdeutungen von „Systemsprenger:innen“ bei Stephan Cinkl (2021).

einer Wohngruppe, in der sie vormalig gelebt hat, gegeben hatte. Im Rückmeldegespräch fragt der Mitarbeiter der Fachstelle nach:

„Du hast etwas erzählt von einem sexuellen Missbrauch in einer WG?“ „In der alten.“ „Darf ich dich fragen, was da passiert ist?“ „Nein.“ „Sprichst du mit jemand anderem darüber?“ „Ich hab's einmal erzählt, aber wir reden darüber nicht, wegen anderen Dingen reden wir nicht drüber.“

„Belastet dich das noch?“ „Geht.“ „Geht heißt mal ja, mal nein?“ „Ja.“ „Mal belastet dich das nicht.“ „Kommt aufs Thema an, wenn was gesagt wird. Wenn was falsch gesagt wird, dann kommts halt.“ „Was muss falsch gesagt sein?“ „Ja, irgendwas, wie hier: ich würd dich lieber vergewaltigen als jetzt hier irgendwie mit dir zu machen.“ „Okay, dann kommt das so wieder, hast du Erinnerungen?“ „Ja.“ „Und die tun weh?“ „Ja.“ „Wie, tut dir körperlich dann was weh?“ „Nee ... wird mir komisch.“ „Wird dir komisch.“ „Ja.“

„Mit Frau Schuster sprichst du da nicht drüber sagst du.“ „Weil sie meint, wenn ich Dinge hochhole, dass es dann noch schlimmer wird.“ „Aha, sie denkt, wenn man darüber spricht, wird es eher noch schlimmer.“ „Ja.“

Obwohl sich Fabienne in einer intensivtherapeutischen Wohngruppe der Jugendhilfe befindet, wird in den wöchentlichen Gesprächen mit der Psychologin nicht über den sexuellen Missbrauch gesprochen. Nach dem Hilfeinleitungsgespräch wird die Vormundin im Interesse von Fabienne aktiv, den Vorfall nochmals aufzugreifen.

Gescheitert ist der dargestellte Clearing- und Beratungsprozess insofern, als keine stabile Betreuungsform gefunden werden konnte, die der Lebenssituation von Fabienne gerecht wurde und diese sehr prekär blieb. Das Scheitern bestand hier darin, dass es offenbar nicht ausreichte, die Selbstdeutungen der jungen Menschen *hörbar zu machen* und das C3-Modell nicht genügend die Notwendigkeit direkter Intervention auf partizipativer Basis in die Hilfeplanung abbildet. Vormundin und Jugendamtsmitarbeiterin hätten weitere Unterstützung im Prozess der Hilfeentwicklung gebraucht. Resümiert man die empirischen Erkenntnisse und praktischen Erfahrungen, lässt sich die These formulieren, dass Hilfen nicht am Fehlen eines wie auch immer gearteten spezifischen Settings in der Jugendhilfe scheitern, sondern es vielmehr darum geht, im Sinne einer inhaltlichen Partizipation konkret mit den Lebensthemen und Handlungsvorschlägen der jungen Menschen zu arbeiten. Anhand der empirischen Materialien und der Fallbegleitung wurde deutlich, wie unerwartet groß die Hürde zu sein scheint, die Themen der jungen Menschen und konkreten Handlungsvorschläge – auch wenn sie als Wahrheit im wahrsten Sinne des Wortes im Raum stehen – in professioneller Gestaltung aufzugreifen und zu gestalten.

5. Scheitern: Partizipation und die Machttextur des Feldes

Partizipation stellt einen der entscheidenden Wirkfaktoren in der Jugendhilfe dar. Im Fach*diskurs* ist ihre Bedeutung unumstritten. Resümiert man jedoch Beteiligung aus der Perspektive der Adressat:innen, ergibt sich ein deutlich anderes Bild. Ombudschafliche Fallanalysen etwa und Beratungserfahrungen verdeutlichen die immense Konfliktträchtigkeit einer Missachtung und Verwehrung von Beteiligungsrechten für junge Menschen und für Familien. Die Vorstellungen von jungen Menschen und auch Eltern davon, mithilfe welcher konkreten Unterstützung sie ihre problematische und belastende Lebenssituation bewältigen könnten, bleiben für Gewährungsentscheidungen und die inhaltliche Gestaltung von Hilfen teilweise beharrlich und konsequent unberücksichtigt (vgl. Rosenbauer 2022, S. 36). Düring resümiert empirische Ergebnisse verschiedener Studien: „Nach wie vor ist es für Kinder, Jugendliche und Erwachsene schwer, sich [...] Gehör zu verschaffen, die eigenen Interessen adäquat einbringen zu können; die Möglichkeit wahrnehmen oder überhaupt eröffnet zu bekommen, sich eigensinnig an Problembeschreibungen und Lösungsversuchen zu beteiligen“ (Düring 2019, S. 58). Sprich: Die Kluft zwischen kommunizierter Bedeutung von Partizipation und ihrer empirischen Wirklichkeit in den Hilfen zur Erziehung ist unstrittig hoch.

Erklärungspotenzial für diese Kluft haben machttheoretische Zugänge: Partizipation stellt in zentraler Weise die Machtfrage (vgl. Voigts 2017, S. 28 f.). Oele- rich et al. (2019, S. I) fassen die strukturelle Machtasymmetrie zwischen Fachkräften und Adressat:innen als zentrale Barriere der Inanspruchnahme. Praktische Aktivitäten, Beteiligung und ein partizipatives Vorgehen zu realisieren, tangiert – so kann man formulieren – vice versa Machtfragen und institutionelle Machtverhältnisse. „Die Machttextur des Feldes zentriert sich in der Frage, wer das Sagen hat“ (Thomas 2019, S. 46). Machtfragen und Machtkonflikte werden jedoch selten auf der Vorderbühne eines Feldes offen sichtbar und ausgetragen; existierende Machtverflechtungen, schwelende Interessenskonflikte und Machtverhältnisse werden Außenstehenden kaum sichtbar (vgl. Thomas 2019, S. 46).

Ausgehend von der These, dass bisheriges Scheitern nicht auf die Schwierigkeit des Falles an sich oder auf von Individuen kaum zu beeinflussende strukturelle Faktoren zurückzuführen ist, sondern auf eine bisher unzureichend realisierte Partizipation als individuell zurechenbare Fehler von Professionellen, kritisierte die Fachstelle die Praxis vor Ort und ging insofern Konflikte mit dem Helfersystem ein. Damit entwickelte sich gleichzeitig das advokatorische Element zu einem Dreh- und Angelpunkt im bisherigen Arbeitsmodell – hier gemeint als Kurshalten im Hinblick auf die Lebensthemen und Handlungsvorschläge der jungen Menschen als inhaltlich-gestaltende Partizipation.

Das 3C-Modell als Arbeitsmodell für komplexe Hilfekonstellationen erfuhr in Zuge dessen eine Erweiterung zu einem 6C-Modell. Es wurde erweitert um die Elemente *Contact* aufgrund der Bedeutung des Erstkontakts mit den Anfragenden, die sich in der Regel aus einem ebensolchen advokatorischen Impuls an die Fachstelle wandten, die etwas für die jungen Menschen erreichen wollten und Verantwortung übernahmen. Insbesondere die Nicht-Exklusivität des Zugangs zur Fachstelle wurde einer advokatorischen Idee gerecht: Spätestens als sich auch eine sorgeberechtigte Großmutter an die Fachstelle wandte und Unterstützung erhielt, wurde eine deutliche Analogie zur unabhängigen Ombudschafft sichtbar, an die sich junge Menschen und ihre Familien zur Beratung, Vermittlung und Klärung von Konflikten mit der Kinder- und Jugendhilfe wenden können. Um nötige organisatorische Unabhängigkeit für Partizipation zu erreichen, könnte ein Clearing- und Beratungsansatz an Hochschulen angesiedelt werden. Dies eröffnete auch die Möglichkeit direkter Praxisforschung. *Connect/Contract/Commitment* wurde hinzugefügt, da verschiedene Interessen und Machtfaktoren im beteiligten Helfendennetz den Beginn des Clearings erschwerten.¹⁴ Dieses Netzwerk muss zunächst eruiert und in seinen verantwortlichen Rollen erschlossen werden. Dem Clearing sollte ein Prozess vorangestellt werden, in dem es einerseits um die Konfliktprävention durch die Prognose möglicher Irritationen geht (Risiken und Nebenwirkungen), um die Erstellung einer Netzwerkkarte in Form einer „Kartografie der Macht“ sowie die Identifikation von Bündnispartner:innen, die einen partizipativen Ansatz unterstützen. Zu fokussieren wären hier insbesondere Verfahrensbeistände und Vormünder:innen, weil diese eine erhebliche advokatorische Macht ausüben können. In einem Kontrakt könnten die advokatorische Rolle und eine inhaltliche und kontrollierende Fallkoordination kodifiziert werden. *Critique* wurde hinzugefügt, um die Konfliktrichtigkeit des partizipativ ausgerichteten Arbeitsmodells zu fassen.

In der Orientierung an den Selbstdeutungen der jungen Menschen und der Zurechenbarkeit von Scheitern schlagen wir definitorisch vor, von Konstellationen der *riskanten Sorge* oder (*potenziell*) *scheiternden Sorge* zu sprechen – von *care at risk* und *failing care* (vgl. ähnlich bereits Rosenbauer 2020). Die Kinder und Jugendlichen haben bereits Schädigungen, Not und Verletzungen in ihren Lebensbiografien erfahren. Da sich gezeigt hat, dass es große fachliche Unsicherheiten bei den Problemlagen sexueller Missbrauch und körperliche Gewalt gibt, könnte es kooperationsfördernd sein, zu Beginn des Clearing- und Beratungsprozesses offensiv Unterstützung anzubieten bei der Umsetzung von Handlungsvorschlägen in Bezug auf diese beiden Themenbereiche.

14 Beispielsweise Ängste, Fremden einen Einblick in die Betreuungspraxis zu gewähren, Konflikte zwischen einzelnen Fachkräften beispielsweise des Jugendamts und der freien Träger, Konflikte zwischen Jugendhilfe und Eingliederungshilfe, Ablehnung von Bewertungen als Fragen nach fachlicher Qualität, der Leumund von Trägern usw.

Das Fehlen realer inhaltlicher Partizipation kann die jungen Menschen in eine Eskalationsdynamik führen, der sie sich zunehmend ausgeliefert sehen. Ihre eigentlichen Themen und Vorschläge bleiben *ungehört* hinter dieser Dynamik zurück, was sie in eine Spirale immer eingreifenderer Hilfen führen kann. In diesem Sinne kann schließlich auch – beispielsweise wenn das gekoppelt wird mit weiteren negativen und schädigenden Hilfen, wie geschlossene Unterbringung und Zwangsmaßnahmen – von *Konstellationen des harming care*, von *schädigender Sorge* gesprochen werden (vgl. Gundrum/Oelerich 2021; Gundrum et al. 2023 i. E.)

6. Der Erfolg im Scheitern?

Das asymmetrische Machtverhältnis zwischen den jungen Menschen und den Professionellen ist strukturell gegeben und lässt sich nicht auflösen. Aber es hat sich gezeigt, dass die Machtverhältnisse zum Tanzen gebracht werden können, wenn offensiv die Selbstdeutungen der jungen Menschen zu Gehör gebracht werden. Pépin begreift in „Die Schönheit des Scheiterns“ (2021) das schnelle Scheitern als besonders produktiv – mit „Fail fast, Learn fast“ (ebd., S. 16) zitiert er eine wesentliche Erkenntnis aus Studien über die Aktivitäten von Start-ups im Silicon Valley. Das schnelle Scheitern des Gesamtprojekts Re:Connect, im Sinne der kurzen Laufzeit, hat zu wesentlichen Erkenntnissen zur Modifikation des Clearing- und Beratungsansatzes geführt. Pépin zitiert am Ende der „Schönheit des Scheiterns“ Jacques Lacan: „Das Einzige, dessen man schuldig sein kann, zumindest in der analytischen Perspektive, ist, in seinem Begehren nachgegeben zu haben“ (ebd., S. 189). Insofern sind die Mitarbeiter der Fachstelle und die Forscherinnen nicht gescheitert, weil sie bei ihrem Begehren, repressive Maßnahmen zu verhindern und der Stimme der jungen Menschen Gehör zu verschaffen, geblieben sind.

Literatur

- Ader, Sabine (2002): Wie werden aus Kindern in Schwierigkeiten die ‚besonders Schwierigen‘? Erkenntnisse aus den Fallkonsultationen und Fallanalysen. In: Henkel, Joachim/Schnapka, Markus/Schrappner, Christian (Hrsg.): Was tun mit schwierigen Kindern? Sozialpädagogisches Verstehen und Handeln in der Jugendhilfe. Münster: Votum, S. 108–147.
- Birkner, Enrico/Gintzel, Ullrich/Grahl, Birgit/Janssen, Simone/Maes, Eric/Mann, Hartmut/Peters, Friedhelm/Rosenbauer, Nicole/Rudolph, Martin/Wolf, Barbara/von Wölfel, Ulrike (2020): Memorandum Erziehung in Freiheit und Würde – Positionierung gegen Geschlossene Unterbringung in der Jugendhilfe in Sachsen, Dresden. www.geschlossene-unterbringung.de/2020/08/memorandum-erziehung-in-freiheit-und-wuerde-sachsen (Abfrage: 19.05.2023).
- Bundesnetzwerk Ombudschaft in der Jugendhilfe (BNO) (2023): Positionspapier Freiheitsentziehende Maßnahmen und geschlossene Unterbringung in der Kinder- und Jugendhilfe. Berlin. ombudschaft-jugendhilfe.de/wp-content/uploads/BNO_Positionspapier_gU_FEM_07_2023.pdf (Abfrage: 25.07.2023).

- Cinkl, Stephan (2018): „Und da hörte ich eben, dass die Kinder dort gebrochen werden“. Betroffenbeteiligung im Rahmen Sozialpädagogischer Diagnosen: Eine Einzelfallstudie. Regensburg: Walhalla.
- Cinkl, Stephan (2021): Selbste deutungen von „Systemsprenge rn“. In: Kieslinger, Daniel/Dressel, Marc/Haar, Ralph (Hrsg.): Systemsprenge r*innen. Ressourcenorientierte Ansätze zu einer defizitären Begrifflichkeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 99–112.
- Cinkl, Stephan/Uhlendorff, Uwe (2021): Sozialpädagogische Familiendiagnosen. Deutungsmuster familiärer Belastungssituationen und erzieherischer Notlagen in der Jugendhilfe. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Düring, Diana (2019): Von der Rede über „Begegnungen auf Augenhöhe“ und unerfüllten Versprechen – Was die Kinder- und Jugendhilfe selbst aus Bildungsprozessen mit Adressat*innen lernen könnte oder lernen müsste. In: Redmann, Björn/von Wölfel, Ulrike (Hrsg.): Bildung am Rande. Warum nur gemeinsam mit Adressat_innen in der Jugendhilfe Bemächtigungssprozesse initiiert werden können. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 50–72.
- Feige, Judith (2021): Monitoring-Stelle UN-Kinderrechtskonvention. Zwangsmaßnahmen in der Kinder- und Jugendhilfe. Eine kinderrechtliche Perspektive. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Freigang, Werner (1986): Verlegen und Abschieben. Zur Erziehungspraxis im Heim. München: Juventa.
- Gundrum, Katharina/Hengstenberg, Charis/Oelerich, Gertrud (Hrsg.) (2023 i.E.): Schädigung durch Kinder- und Jugendhilfe. Opladen: Barbara Budrich.
- Gundrum, Katharina/Oelerich, Gertrud (2021): Beteiligung und Schädigung im Rahmen der Inanspruchnahme Sozialer Arbeit. In: Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit (ÖJS) 1, S. 155–180.
- Haubrich, Karin (2009): Sozialpolitische Innovation ermöglichen. Die Entwicklung der rekonstruktiven Programmtheorie-Evaluation am Beispiel der Modellförderung in der Kinder- und Jugendhilfe. Mönchengladbach: Waxmann.
- Henkel, Joachim/Schnapka, Markus/Schrappner, Christian (Hrsg.) (2002): Was tun mit schwierigen Kindern? Sozialpädagogisches Verstehen und Handeln in der Jugendhilfe. Münster: Votum.
- Mollenhauer, Klaus/Uhlendorff, Uwe (1992): Sozialpädagogische Diagnosen I – Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Weinheim und München: Juventa.
- Oelerich, Gertrud/Schaarschuch, Andreas/Beer, Kristin/Hiegemann, Ines (2019): Barrieren der Inanspruchnahme sozialer Dienstleistungen. FGW-Studie Vorbeugende Sozialpolitik, 23. Düsseldorf: Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e. V. (FGW).
- Pawson, Ray/Tilley, Nick (1997): Realistic Evaluation. Thousand Oaks: Sage.
- Pepin, Charles (2021): Die Schönheit des Scheiterns. Kleine Philosophie der Niederlage. München: Carl Hanser.
- Rosenbauer, Nicole (2020): Das Risiko des Scheiterns hat System – Strukturelle Barrieren und Schwellen der Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung. In: Forum Erziehungshilfen, H. 5, S. 269–274.
- Rosenbauer, Nicole (2022): Typische Konflikte in der Leistungsgewährung: Hilfeplanverfahren und die Gewährung von Hilfen für junge Volljährige und Careleaver*innen. In: Len, Andrea/Manzel, Melissa/Tomaschowski, Lydia/Redmann, Björn/Schruth, Peter (Hrsg.): Ombudschaft in der Kinder- und Jugendhilfe. Grundlagen – Praxis – Recht. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 32–43.
- Rosenbauer, Nicole/Große, Lisa (2023): Sachbericht zum Projekt „Wissenschaftliche Begleitforschung der Fachstelle RE:Connect – Clearing und begleitende Beratung bei komplexem Hilfebedarf von Kindern und Jugendlichen in Sachsen“, Dresden & Erfurt (unveröffentlichter Sachbericht).
- Thomas, Stefan (2019): Ethnografie. Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Uhlendorff, Uwe (1997): Sozialpädagogische Diagnosen III – Ein sozialpädagogisch-hermeneutisches Diagnoseverfahren für die Hilfeplanung. Weinheim und München: Juventa.
- von Unger, Hella (2014): Partizipative Forschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Voigts, Gunda (2017): Beteiligung – eine Machtfrage. In: DJI Impulse 115, S. 28–30.

Scheitern als Lernanlass für strukturelles Lernen

Eine systemische Perspektive auf den Gegenstand der Sozialen Arbeit

Birgit Hilliger

1. Einführung

Jede:r ist schon mal an irgendetwas gescheitert. Scheitern ist eine von allen Menschen geteilte Erfahrung. Scheitern kann als Herausforderung, als Anstoß für Veränderungen aber auch als unüberwindliche Grenze, als Grund für Frustration und Stillstand wahrgenommen werden. Scheitern können nicht nur einzelne Personen, auch Gruppen, Teams, Institutionen oder Unternehmen. Das Fußballteam hat den Klassenerhalt nicht geschafft, Unternehmen gehen bankrott, die soziale Einrichtung kann an der Integration des Kindes, die Gesellschaft an der Integration der Migrant:innen scheitern.

In dem Beitrag wird Scheitern als Lernanlass aufgegriffen. Eine *systemische Perspektive* fragt nach dem Sinn des Scheiterns, nach den vorhandenen Bewältigungsmustern und individuellen Wissensstrukturen. Im zirkulären Verständnis der Selbstorganisationstheorien bedingen sich die Wissensstrukturen, Bewertungen und Handlungsmöglichkeiten gegenseitig und setzen sich als sogenannter Teufelskreis fort.

Die Frage ist, wie kommen Personen, Gruppen oder Organisationen aus diesem Kreislauf heraus? Wie kann Scheitern zum Lernanlass werden und was muss gelernt werden?

Scheitern ist Ausgangspunkt von verschiedenen schwierigen Lebenssituationen und wird somit auch als Gegenstand der Sozialen Arbeit thematisiert. Soziale Arbeit hat einen lebensweltbezogenen Ansatz und arbeitet in interdisziplinären Zusammenhängen. Die Analyse von Problemsituationen und das Finden von Bewältigungsmöglichkeiten verlaufen innerhalb der verschiedenen Professionen je nach ihren Handlungslogiken unterschiedlich. Es werden verschiedene Reaktionsmodi im Umgang mit Scheitern vorgestellt und kritisch diskutiert. Eine lernende Auseinandersetzung mit den Themen des Scheiterns erfolgt (nur) im Reaktionsmodi der Reflexion. Daher beschäftigt sich der nächste Abschnitt konkret mit der Frage, wie die individuellen Wissensstrukturen erschlossen werden, und thematisiert die Phasen des strukturellen Lernens. Da Scheitern auch auf organisationalen und

gesellschaftlichen Ebenen stattfindet, wird strukturelles Lernen auch dahingehend als Voraussetzung lernender Organisationen angesehen.

2. Scheitern als geteilte Erfahrung

Scheitern ist erst einmal ein objektiv feststellbarer Sachverhalt. Ein Vorhaben ist misslungen oder fehlgeschlagen, ein angestrebtes Ziel wurde nicht erreicht bzw. der Erfolg blieb aus. Scheitern bezieht sich insofern auf die Diskrepanz zwischen dem angestrebten Ziel und dem darauf bezogenen erreichten Zustand bzw. zwischen den Zielen und Möglichkeiten der Umsetzung. Die Ziele können von der Person selbst oder von außen gesetzt worden sein. Sie werden beeinflusst durch verschiedene Aspekte, wie den persönlichen, gruppenspezifischen und gesellschaftlichen Wünschen, Erwartungen, Normen, Werten und Anforderungen. Dazu zählen beispielsweise die Umsetzung einer gesunden Lebensweise, die Normen des Umgangs miteinander oder Vorgaben durch Curricula und Prüfungsbedingungen. Das Erreichen eines Ziels wird zudem von den unterschiedlichen persönlichen, familiären und gesellschaftlichen Kontexten und Rahmenbedingungen beeinflusst. So können Krankheiten, psychische Konflikte oder ökonomische Notlagen das Erreichen eines Ziels erschweren. Milieuzugehörigkeiten, kulturelle Barrieren, Geschlecht und Beeinträchtigungen grenzen die Möglichkeiten und Chancen beispielsweise bei der Arbeits- und Wohnungssuche bedeutend ein. Eine Kündigung kann das Scheitern von beruflichen Vorhaben zur Folge haben. Das Erreichen eines Ziels kann aber auch durch fehlendes Wissen oder Können verhindert werden.

Das Scheitern an persönlichen Vorhaben ist genauso wie das Scheitern mit und in Gruppen und Institutionen mit einer persönlichen Betroffenheit und subjektiven bzw. gruppenspezifischen Erfahrungen verbunden. Diese Erfahrungen gehen einher mit dem Erleben der Reaktionen anderer Personen, der Verwunderung, des Entsetzens, des Mitleids, des Ausgelachtwerdens, des Helfenwollens und werden als Zuschreibungen und Entwertungen vernommen: „Du bist oder ihr seid gescheitert“. „Du oder ihr habt das nicht geschafft“. „Du kannst das nicht“. „Du gehörst nicht dazu“. Zuschreibungen werden als Irritation, Enttäuschung, Störung, Provokation, Hilflosigkeit und als persönliches Scheitern erlebt und können als Selbstkonzepte verinnerlicht werden (vgl. Weinberger 2013, S. 25). Dabei sind verschiedene Bewältigungsformen und Bewältigungskulturen im Umgang mit Scheitern zu unterscheiden (vgl. Böhnisch 2019; Böhnisch et al. 2009). So ziehen sich manche Menschen aus Ausweglosigkeit, Angst oder Scham, nicht zu genügen, mutlos zurück. Andere bagatellisieren und entdramatisieren die Situationen: „Das ist nicht so schlimm“ oder „Das habe ich nicht anders erwartet“. Weitere mögliche Reaktionsmodi sind das Trivialisieren und Relativieren: „Es geht ja anderen auch so“ oder die Verdrängung und Verschiebung,

indem die Gründe ausschließlich bei anderen oder den Rahmenbedingungen gesucht werden. Scheitern kann Wut und Verzweiflung auslösen und zur institutionellen Identitätsbeschädigung und sozialen Stigmatisierung führen (vgl. Solga 2005; Müller 1997). Manche Betroffenen verbünden sich mit anderen Personen, die ähnliche Erfahrungen gemacht haben, um ihrem Ärger gemeinsam Ausdruck geben zu können. Lothar Böhnisch (2018) beschreibt zum Beispiel Formen von abweichendem Verhalten auch als Formen des Protestes und Widerstandes gegen fehlende Alternativen, Probleme und Spannungen, die mit Prozessen gesellschaftlicher Stigmatisierung einhergehen. Andere suchen für sich oder gemeinsam mit anderen Wege, zum Beispiel in Selbsthilfegruppen, indem sie Scheitern als Anlass für Veränderungen, als Lernanlass aufgreifen (vgl. Schäffter o. J.). Solche subjektiven Erfahrungen, Erwartungen und herausgebildete Bewältigungsformen werden in einer systemischen Perspektive als zusammengehörig betrachtet. Diese Perspektive soll im nächsten Abschnitt weiter erörtert werden.

3. Scheitern – eine systemische Perspektive

Aus einer systemischen Perspektive kann Scheitern als Zusammenspiel der subjektiven und sinngebenden Bewertungen der Handelnden und der gegebenen Strukturen verstanden werden. Menschen sind Bestandteil von Systemen und eingebettet in Strukturen, in denen sie handeln und die sie mit ihrem Handeln reproduzieren und bestätigen. Entsprechend der Theorien der Selbstorganisation ergeben sich daraus jeweils eigene, spezifische Entwicklungsdynamiken (vgl. Hosemann 2013; Geiling 2013; Lüssie 2008; Luhmann 2010). Aus der Auseinandersetzung mit dem familiären, kulturellen und gesellschaftlichen Wissen, den Erfahrungen im Erleben von Situationen, den erlebten Zuschreibungen und Klassifizierungen formieren sich Erklärungsmuster wie: Arbeitslose haben keine Lust zu arbeiten, Jugendliche aus bestimmten Milieus legen keinen Wert auf Bildung, muslimische Frauen unterwerfen sich den Normen der islamischen Gesellschaft, wollen kein Deutsch lernen und sich nicht integrieren – und erzeugen ihre eigene Wirklichkeit.¹ Durch das wiederholte Erleben von abwertenden Zuschreibungen und Reaktionen können negative Selbstbilder entstehen, die sich zu entsprechenden Sinn- und Erwartungsstrukturen bzw. Deutungsmustern verfestigen und als subjektive Theorien manifestieren (vgl. Schlee 2012). Sie können

1 Paul Watzlawick berichtet vom Oak-School-Experiment über die sich verselbstständigende Wirkung von Zuschreibungen in seinem Buch „Die erfundene Wirklichkeit“: Lehrer:innen wurde mitgeteilt, dass die in Wirklichkeit schlechteren Schüler:innen überdurchschnittliche Leistungen erbrächten und die guten Schüler:innen schlechtere Leistungen erbrächten. Infolgedessen verbesserten sich die ehemals leistungsschwächeren Schüler:innen, da sie durch die Lehrer:innen anders betrachtet und behandelt wurden (vgl. Watzlawick 2003, S. 97).

sich ausdrücken in Vorstellungen wie „Das steht mir nicht zu“, „Mich versteht sowieso keiner“, „Ich kann das nicht“ und werden als individuelle Bewältigungsmuster im Umgang mit Scheitern sichtbar.

Das Handeln der Menschen wird beeinflusst durch ihre subjektiven Theorien und defizitäre Selbstbilder und Erwartungen beeinflussen maßgeblich die vorstellbaren Chancen und realisierbaren Möglichkeiten. Die genannten Bewältigungsformen sind also immer Ausdruck der subjektiven Vorstellungen im Umgang mit Hürden, Herausforderungen, Problemen oder Schwierigkeiten. Betroffene sind schon vorher gestresst, unruhig und gereizt und gehen gar nicht erst zur Prüfung oder zum Termin im Jugendamt. Sozialarbeiter:innen könnten daraus schlussfolgern, dass die Menschen die Mitarbeit verweigern und darauf abweisend oder mit Sanktionen reagieren. So entstehen Prozesse der Rekursivität. Die Menschen sehen ihre Ängste und Vorurteile bestätigt und es entsteht ein Teufelskreis. Zusammenfassend sind subjektive Theorien also das Ergebnis der jeweiligen produktiven und reproduktiven Umweltaneignung in den konkreten Lebenssituationen und an spezifische individuelle Erfahrungen, Wahrnehmungen, Lebenswirklichkeiten und Ressourcen gebunden (vgl. Kraus 2019). Sie bestimmen, wie wir die Welt wahrnehmen, sie beeinflussen unser Handeln und somit auch unser Scheitern und sie beeinflussen, wie wir das Scheitern bewerten und wie wir die Möglichkeit einer Veränderung überhaupt denken können (vgl. Watzlawick 2003).

Der nächste Abschnitt thematisiert Scheitern als spezifischen Gegenstand der Sozialen Arbeit und problematisiert verschiedene Reaktionsmodi im Umgang mit Scheitern in der Sozialen Arbeit und entlang anderer Professionen. Die Auseinandersetzung mit Problemsituationen in der Sozialen Arbeit macht, wie beschrieben, eine Reflexion der subjektiven Theorien erforderlich. Nur so können die Adressat:innen persönliche, familiäre und gesellschaftliche Bedeutungszuschreibungen und Widerstände erkennen und diese gegebenenfalls verändern.

4. Scheitern als Gegenstand der Sozialen Arbeit

Der Gegenstand der Sozialen Arbeit ist die Unterstützung von Menschen in schwierigen Lebenssituationen, die Unterstützung in ihrer Bewältigungsarbeit mit dem Ziel der Gestaltung eines gelingenderen Lebens und der Verbesserung der Teilhabe (vgl. Thiersch 2014). Unterstützung bedürfen Menschen, die in der alltäglichen Bewältigung ihres Lebens in oder an bestimmten Situationen gescheitert sind. Es sind zumeist die komplexen Auswirkungen oder Gefahren des Scheiterns, die Anlass für die Unterstützung der Sozialarbeit geben. Soziale Arbeit betrachtet Scheitern nicht als individuelle Thematik, sondern ganzheitlich und kritisch als Resultat von komplexen Entstehungszusammenhängen,

verschränkten Verhältnissen und in den Kontexten von institutionellen und gesellschaftlichen Bearbeitungsmodi. Das Thema des Scheiterns und die Folgen beschäftigen Sozialarbeiter:innen in den unterschiedlichen Lebenswelten, Lebenszusammenhängen und Institutionen. Sie arbeiten in den Familien vor Ort, in institutionellen Settings, aber auch interdisziplinär in der Schulsozialarbeit, im Krankenhaus, in Justizvollzugsanstalten oder in der Betriebssozialarbeit. Insofern arbeiten Sozialarbeiter:innen in verschiedenen Konstellationen mit einer Vielzahl anderer Professionen in interdisziplinären Arbeitskontexten, ob im Sozialraum, in Fallkonferenzen oder in Gremien, zusammen und sind damit immer auch mit anderen professionstypischen Logiken und Praktiken konfrontiert. So werden beispielsweise die Diagnosen über die Ursachen des Scheiterns auf unterschiedliche Weise entlang klassifikatorischer und rekonstruktiver Ansätze erstellt (vgl. Heiner 2011). Dabei kommen gemäß Ottfried Schäffter unterschiedliche Handlungslogiken bzw. professionstypische Reaktionsmodi im Umgang mit Scheitern zum Tragen, wie das Heilen, Helfen, Missionieren, Kontrollieren, Urteilen und Richten (vgl. Schäffter 2001, S. 179–183). Sie werden von den Menschen als Erklärungsansatz akzeptiert und stellen unhinterfragt eine gesellschaftlich akzeptierte Möglichkeit des Umgangs mit Problemlagen dar.

- *Heilen* beruht auf der Perspektive, dass Scheitern auf einer psychischen oder physischen Funktionsstörung beruht. Infolgedessen werden Medikationen und Therapien empfohlen.
- Im *helfenden Modus* wird davon ausgegangen, dass Menschen scheitern, weil sie aufgrund fehlenden Wissens und Könnens unselbstständig, unfähig und hilflos sind. Helfer:innen unterstützen, motivieren und belehren.
- *Missionieren* folgt der Annahme, das Scheitern die Folge einer falschen Orientierung ist, dem Abfall von universellen Werten. Hier geht es darum, den Menschen den richtigen Weg zu zeigen.
- *Kontrolle* wird als unabdingbares Instrument angesehen, wenn es im Zusammenhang mit Scheitern zu auffälligem und abweichendem Verhalten kommt. Der Einsatz von Sanktionen ist dann ein typisches Reaktionsmuster. So wurden in der politischen Diskussion bezüglich der Umwandlung von Hartz IV in das Bürgergeld die fehlenden Kontrollen und die fehlenden Sanktionen beanstandet. Auch in der Kinder- und Jugendhilfe wird entlang des Hilfe- und Kontrollmandats Familienhilfe zumeist als soziale Kontrolle erlebt.
- In der Zivilgesellschaft wird beim Überschreiten gesellschaftlicher Normen *geurteilt* und *gerichtet* und gemäß einem richterlichen Urteil oder schiedsrichterlichen Vorgehens Strafen verhängt mit dem Ziel der Resozialisierung.

Bei allen beschriebenen Reaktionsmustern liegt die jeweilige Deutungshoheit bei den Ärzt:innen, Sozialarbeiter:innen, Richter:innen, Lehrer:innen oder

Erzieher:innen. Die Expert:innen stellen aufgrund ihrer fachlichen Kenntnisse und Erfahrungen Diagnosen zu den Problemlagen und deuten Zusammenhänge. Sie beziehen sich zumeist auf das Verhalten der Menschen, ihre psychischen und physischen Dispositionen, Fähigkeiten und Kenntnisse der Adressat:innen aber auch auf ihre sozialen Rahmenbedingungen und Möglichkeiten. Die Sinndeutungen, Erwartungsstrukturen, Selbstkonzepte und die damit verbundene Bewertung von Anforderungssituationen und Situationen des Scheiterns, herausgestellt als Handlungszusammenhang, sind jedoch von außen nicht objektiv, verallgemeinernd bestimmbar und de facto der Fremdbestimmung nicht zugänglich. Peter Lüssie beschreibt für Prozesse des Fremdverstehens entsprechend die Gefahr eines Analogieschlusses (vgl. Lüssie 2004, S. 73). Die kognitiven Zugänge und Deutungen der Expert:innen stellen die Grenzen der Wahrnehmung anderer innerer Welten dar, was in der Konsequenz bedeutet, dass eine Person die Ereignisse außerhalb ihres eigenen kognitiven Horizontes nicht verstehen und die Perspektiven der anderen nicht stellvertretend bewerten kann. Die von außen gestellten Analysen werden somit meist als übergriffig, als autoritäre und normative Zuschreibung und Zumutung erlebt. Menschen werden durch Fremddiagnosen und Fremdzuschreibungen geradezu daran gehindert, sich auf einen eigenen Verstehensprozess einzulassen, um selbstreflexiv zu ergründen, was zum Scheitern führt bzw. dieses beeinflusst.

Ein Mitarbeiter in einer Jugend-Straffälligenhilfe berichtete, dass die Jugendlichen, die mit ihrem Verhalten an den Normen der Gesellschaft gescheitert sind und infolgedessen von juristischer Seite eine Strafe auferlegt bekommen, oft die Strafe gar nicht verstehen und die Rückfallquote sehr hoch ist. Wenn Diagnosen von Expert:innen erstellt werden und die Ziele und Wege der Veränderung von außen vorgegeben werden, erzeugt das nicht nur einen Widerwillen, Menschen halten dann auch im Enttäuschungsfall des Scheiterns an ihren Einstellungen, ihrer Sicht auf die Welt und ihren Erwartungen fest. Niklas Luhmann stellt dieses Festhalten als lernunwillige Erwartungen dar (vgl. Schäffters Ausführungen zu Luhmann in Schäffter 2001, S. 177), wodurch die genannten Reaktionsmodi verstärkt werden können. Erst wenn sich Menschen selbstständig auf einen Verstehensprozess einlassen, sich mit ihren subjektiven Wissensstrukturen auseinandersetzen und dabei die Diskrepanz zwischen Erwartungen und Zielen sowie die eigene Bewertung des Scheiterns und ihre jeweiligen Reaktionsmuster nachvollziehen können, besteht die Möglichkeit der Veränderung. Die notwendige Grundlage für das Einlassen auf den Verstehensprozess sind daher lernbereite Erwartungsstrukturen.

Daraus ist zu schließen, dass Scheitern erst in dem Reaktionsmodi des Reflektierens erfolgreich bearbeitet werden kann. Das nächste Kapitel beschreibt, wie im Reaktionsmodi des Reflektierens Scheitern als Anlass für strukturelles Lernen aufgegriffen wird. Ein wesentliches Moment ist dabei die Reflexion der Erwartungsstrukturen.

5. Scheitern als Lernanlass für strukturelles Lernen

Im Reaktionsmuster *Reflektieren* geht es um die Bearbeitung von Problemsituationen des Scheiterns als rekonstruktiver, ganzheitlicher und struktureller Lernprozess. Er zielt auf das Verstehen der subjektiven Theorien, Wissens- und Erwartungsstrukturen, deren Entstehungsbedingungen und Einflüsse auf das eigene Handeln sowie gegebenenfalls auf Veränderung der Erwartungsstrukturen (vgl. Hilliger 2010, S. 14 ff.). Das wird auch als strukturelles Lernen bezeichnet. Das Einlassen auf Reflexions- und Veränderungsprozesse erfordert auf beiden Seiten (Sozialarbeitende und Adressat:innen) Geduld und Mut und somit eine vertrauensvolle Arbeitsbeziehung.

Strukturelles Lernen beinhaltet nicht nur die Klärung der bewussten, sondern auch unbewussten Einflüsse und Irritationen, die hinter dem Scheitern stehen. Zuerst müssen die eigenen Werte, Vorstellungen und Begründungen als Vorannahmen wahrgenommen und formuliert werden können. Die Auseinandersetzung mit Ängsten, Krisen und Spannungen rund um das Thema des Scheiterns und der genannten Zusammenhänge wird nur selten durch die Adressat:innen selbst aktiv angestrebt. Die Voraussetzung, dass sich Menschen auf derartige Erkenntnisprozesse in der Sozialen Arbeit überhaupt einlassen, ist der Aufbau einer vertrauensvollen Arbeitsbeziehung, gekennzeichnet durch das Einlassen der Sozialarbeiter:innen auf die Alltagssituationen und die Themen der Adressat:innen, durch eine wertschätzende und akzeptierende Haltung, das Zulassen und den Umgang mit Vielfalt und Divergenz, mit Mehr- bzw. Vieldeutigkeiten, Widersprüchlichkeiten, Unbestimmbarkeiten, Uneindeutigkeiten und Paradoxien (vgl. Ebert/Klüger 2015, S. 123 ff.). Vertrauen entwickelt sich dabei nicht in einem einstündigen Beratungsgespräch, sondern erst in einem längeren Arbeitsprozess. Sozialarbeiter:innen verfügen diesbezüglich über entsprechendes professionelles Wissen und Kompetenzen des empathischen Verstehens und halten inne, im Drang zu helfen und Ratschläge zu geben, im Sinne Carl R. Rogers' non-direktiven Beratungsansatzes (vgl. Rogers 1994). Es bedarf zudem einer Kultur der Fehlerfreundlichkeit. Scheitern wird nicht als Problem, sondern als Anzeichen für Widerstände, nicht passende Strukturen oder fehlendes Wissen und Kompetenzen angesehen, welche(s) zu ergründen gilt (vgl. Watzlawick 2003). Erst durch das Scheitern rücken sie ins Blickfeld und es entsteht die Möglichkeit, über neue Voraussetzungen, neue Wege und somit über Veränderungen nachzudenken. Insofern geht es um das Wahrnehmen und Verstehen der Alltagsprobleme, das Unterbrechen von Routinen und die Suche nach neuen Handlungsmöglichkeiten und Perspektiven. Erst dadurch können lernbereite Erwartungsstrukturen als Grundlage für strukturelles Lernen geschaffen werden.

Im Folgenden werden die Phasen des strukturellen Lernens beschrieben. Sie beinhalten Prozesse der Selbstverständigung, die Veränderung der Erwartungsstrukturen durch das Erkennen neuer Perspektiven bis zum Paradigmenwechsel.

5.1 Strukturelles Lernen als Selbstverständigung

Der Prozess der Selbstverständigung ist ein hermeneutischer Verstehensvorgang. Im Vordergrund steht das Ergründen des individuellen Erlebens in Relation zu den Wünschen, Zielen und Kontexten der Menschen und das Verstehen vom Sinn des Scheiterns. Es wird ergründet, was zum Scheitern führt oder wofür das Scheitern steht und wie es erlebt wird bzw. welche Widerstände es in der Auseinandersetzung mit den Themen gibt. Welche Bedeutung nimmt es im Leben ein und woher stammen die dazugehörigen Annahmen und Erwartungen, mit welchen Vorerfahrungen und Zuschreibungen hängen sie zusammen. Es kann auch gefragt werden, was vermieden oder befürchtet wird oder ob das Scheitern einen heimlichen Gewinn mit sich bringt (vgl. Schlee 2012, S. 84 ff.).

5.2 Veränderung der Erwartungsstrukturen

Gemäß Anthony Giddens (1992) ist die Voraussetzung für die Veränderung der Erwartungsstrukturen das Erreichen eines diskursiven Bewusstseins. Er unterscheidet in eine unbewusste Ebene, in der Personen die eigenen und fremden Strukturen, die das Scheitern beeinflussen, nicht benennen können. Depressives Verhalten wird zum Beispiel nicht mit dem Scheitern in Verbindung gebracht oder das Scheitern wird komplett verleugnet. Haben Menschen ein handlungspraktisches Bewusstsein, können sie berichten, wann aber nicht warum es zum Scheitern kommt. Ihnen sind ihre Reaktionsweisen bekannt, wie dass sie in Prüfungen Angstzustände bekommen und daher möglichst solche Situationen vermeiden. Erst eine bewusste Reflexion der Entstehungsbedingungen der subjektiven Wissens- und Erwartungsstrukturen, die in den Bewältigungsmustern zum Ausdruck kommen, führt, so Giddens, zum Erreichen eines diskursiven Bewusstseins. Es ist die Voraussetzung für deren bewusste Veränderung. Der Weg führt in der Regel über Methoden des Perspektivwechsels. Rekonstruktive systemische Fragen (vgl. Kindl-Beilfuß 2011) und Methoden des strukturellen und szenischen Verstehens (vgl. Hilliger 2012; Laimböck 2015) unterstützen als beraterische Interventionen die Begleitung dieses Perspektivwechsels. Dabei geht es darum, die dahinterliegenden Kernthemen, die mit dem Scheitern in Verbindung gebracht werden, zu erkennen. Wofür steht das Scheitern? Gab oder gibt es Situationen, in denen die Menschen erfolgreich waren? Was ist anders oder hat sich verändert?

5.3 Paradigmenwechsel

Gelingt es, die Situation anders zu bewerten, sie mit anderen Augen zu sehen und vorhandene Ressourcen zu erkennen, kann die Bedeutung des Scheiterns anders

eingeordnet werden. Im besten Fall wird Scheitern gar nicht mehr als Scheitern betitelt. Infolgedessen kann es zu einem Paradigmenwechsel kommen. Es ist die Veränderung von Sichtweisen, die Entstehung neuer Selbstkonzepte, das Annehmen anderer Werte bis hin zur Veränderung von Verhalten und Handlungsmustern (vgl. Rosa 1995, S. 79). Durch solch einen Perspektiv- oder Paradigmenwechsel können Menschen neuen Mut fassen, sodass der Wille reifen kann, neue Ziele und Entscheidungen zu treffen. Der Wille ist die wesentlichste Voraussetzung für Veränderungen. Haben Menschen den Willen zur Veränderung, kann die Suche nach neuen Zielen und Möglichkeiten erfolgen. Nun entsprechen die Veränderungen oft dem Eintreten in eine neue Erfahrungswelt. Die vorhandenen Erklärungsmuster greifen nicht mehr und neue Werte und Bedeutungszuschreibungen sind nur schemenhaft vorhanden. Die Menschen bewegen sich auf neuem Terrain und verfügen in dieser Phase über kein sicheres Handlungswissen im Umgang mit den neuen Situationen. Daraus entstehen wiederum Ängste, die den notwendigen Veränderungen im Wege stehen können. Oft fallen Menschen dann in ihre alten Bewältigungsmuster zurück (siehe auch Beitrag von Wagenaar i. d. B.) oder verlassen die problematische Situation doch nicht. Beispielsweise kehren einige Frauen, die vor gewaltvollen Verhältnissen ins Frauenhaus flohen, nach einiger Zeit wieder zurück. Die Angst vor dem Ungewohnten kann schmerzhafter sein als die problematischen Erfahrungen.

Es ist Aufgabe Sozialer Arbeit, Menschen in den dargestellten Lern- und Veränderungsprozessen zu begleiten. Der sozialpädagogische Helferkreislauf zielt in seinem Aufbau: sozialpädagogische Analyse – Zielklärung – Hilfeplanung – Implementierung und Evaluation auf die Gestaltung und Begleitung dieses Prozesses. Die Analyse und Zielklärung erfordert die Selbstreflexion der Erwartungsstrukturen, die als Wille zum Ausdruck kommen. Die Bedeutung des Willens wird ebenso in den lebenswelt- und sozialraumorientierten Ansätzen als voraussetzungsvoll herausgestellt (vgl. Thiersch 2014; Budde et al. 2006).

6. Soziale Arbeit als Unterstützerin strukturellen Lernens

Die Referenztheorien der Sozialen Arbeit liefern relevante Bezüge, um sowohl die Veränderungsanforderungen der Menschen als auch der Institutionen und der Gesellschaft im Kontext des strukturellen Lernens zu verorten. So betonen unter anderem die Theorien der Lebensweltorientierung und Lebensbewältigung als auch die der systemischen Sozialen Arbeit die Zusammenhänge von Verhalten und Verhältnissen, den relationalen Dimensionen zwischen den individuellen Problemlagen der Menschen, ihren Lebenslagen und den darin enthaltenen Entwicklungsmöglichkeiten. Soziale Arbeit verfügt somit über die theoretischen Zugänge und Leitlinien sowie Sozialarbeiter:innen über Praktiken für die Begleitung und Moderation des strukturellen Lernens. In dem Sinne unterstützen

sie die Reflexion der Problemsituationen, die Entwicklung des Willens und die Umsetzung neuer Ziele und Strategien (vgl. Hilliger et al. 2022). Sie unterstützen und stabilisieren die ersten Schritte, geben Sicherheit im Umgang mit neuen Situationen, begleiten die Menschen und machen ihnen Mut. Sie unterstützen beim Ausfindigmachen von persönlichen, sozialräumlichen und institutionellen Ressourcen, zum Beispiel durch einen Familienrat oder bei der Bildung von gemeinsamen Initiativen, den Aufbau und die Pflege von Netzwerken.

Ein kurzes Beispiel dazu: Eine Sozialarbeiterin berichtete von einer iranischen Frau, die mit ihrem Kind und Mann nach Deutschland gekommen ist. Der Mann war gewalttätig und die Situation war für die Frau und das Kind äußerst belastend. Die Trennungsgedanken waren von Ängsten begleitet, aus der Familie und dem Freundeskreis ausgestoßen zu werden. Eine alleinstehende Frau ist im Iran nicht nur gesellschaftlich geächtet, sondern hat auch nicht die Bedingungen zum Überleben. Nachdem die Einsicht gewachsen war, dass es schlimmer ist, in der Situation zu verbleiben, und die Bewertung der Eigenständigkeit sich im neuen Umfeld verändert hatte, konnte die Frau ausziehen. Das gelang nur durch intensive Beziehungsarbeit, viele Gespräche, die Verstehen ermöglicht haben, durch Informationen über ihre Chancen in unserer Gesellschaft und den Aufbau von Beziehung zu anderen Menschen.

Abschließend soll Scheitern als Thema der Sozialen Arbeit und Sozialarbeiter:innen selbst thematisiert werden. Wo und wann scheitert Soziale Arbeit eventuell an ihren eigenen Erwartungsstrukturen und institutionellen Voraussetzungen? Dahingehend thematisiert der nächste Abschnitt strukturelles Lernen als übergreifendes Thema der Profession Soziale Arbeit. Es geht um die Reflexion der strukturellen Rahmenbedingungen, die Scheitern auch in den Institutionen der Sozialen Arbeit befördern.

7. Strukturelles Lernen im Kontext des dritten Mandats der Sozialen Arbeit

Als Kennzeichen der Sozialen Arbeit wurde benannt, dass sie die Problemlagen ihrer Adressat:innen in ihrer Komplexität und in ihren lebensweltlichen Bezügen betrachtet und in interdisziplinären und vernetzten Kontexten arbeitet. Dadurch besteht jedoch die Gefahr der Überformung der Sozialen Arbeit durch die Logik, Funktion und Reaktionsmodi anderer Handlungsebenen, Bereiche und Professionen im Umgang mit Scheitern. So bleibt beispielsweise der Einzug von neo-liberalem Denken und Praktiken oder die bereits genannten unterschiedlichen Zugänge und Praktiken anderer Professionen nicht folgenlos für die Aufgaben der Sozialen Arbeit, wie die Anerkennung und Förderung von Diversität, die Unterstützung von Selbstwirksamkeit, Partizipation und Teilhabe. Bernd Dewe, Hans-Uwe Otto (2002) und Mechthild Seithe (2011) warnen dahingehend vor

einer Deprofessionalisierung der Profession. Es geht dabei auch um das Konstatieren von Irritationen, Erklärungsverlust und Scheitern von institutionellen Prozessen, wie zum Beispiel bei der Frage der Bewertung und des Umganges mit sogenannten Systemsprenger:innen (vgl. Beitrag von Cinkl und Rosenbaum i. d. B.). Insofern ist strukturelles Lernen auch auf der Ebene der Institution im Kontext von organisationalem Lernen anzusiedeln.

Strukturelles Lernen im organisationalen Kontext lenkt die Aufmerksamkeit auf die Differenzen im disziplinären Denken und Handeln, reflektiert Zusammenhänge der Funktion der Sozialen Arbeit, des Professionswissens, der daraus abzuleitenden methodologischen Grundlagen bzw. Handlungslogiken und Praktiken sowie setzt sich darauf bezogen kritisch mit den Logiken und Praktiken anderer Professionen auseinander. Aus organisationstheoretischer Perspektive müssen zudem die Logiken und Zwänge der verschiedenen Handlungsebenen des sozialpädagogischen Leistungsdreieckes in Bezug zueinander gesetzt werden; zwischen den Leistungsempfänger:innen, der Leistungsgewährung und den Institutionen als Leistungserbringer. Letztendlich geht es um die Frage, wer oder was das Scheitern im Einzelnen zu verantworten hat. Sind es die gescheiterten Klient:innen, die Sozialarbeiter:innen, die Institutionen oder die Gesellschaft? Scheitern wird, wie oben erläutert, durch soziale und strukturelle Kontexte beeinflusst und letztendlich kann Widerstand gegenüber gutgemeinten Interventionen und Hilfen der vermeintlich Gescheiterten auch als eine passende Reaktionsform auf Zumutungen der Institutionen oder der Gesellschaft herausgestellt werden.

Soziale Arbeit sollte sich in ihrer Vernetzungsfunktion und entsprechend der hier beschriebenen professionellen systemischen Herangehensweise, Scheitern als Lernanlass zu betrachten, verstärkt als ein Kommunikationszusammenhang verstehen und sich für die Moderation und Gestaltung gesellschaftlicher struktureller Lernprozesse einsetzen, so Wilfried Hosemann und Wolfgang Geiling (2013). Auf der Webseite der DGSA heißt es: „Soziale Arbeit bringt unterschiedliche Wissensformen in einen produktiven Diskurs“ und „Soziale Arbeit erschließt Potenziale zu neuem Denken, Fühlen und Handeln“ (DGSA, o. A.). Die Interventionen müssen auf die relationale Betrachtung der unterschiedlichen Perspektiven auf Scheitern zielen (vgl. Schäffter o. J. b). Das beinhaltet auch die Dekonstruktion unterschiedlicher Erklärungsansätze, impliziter Vorannahmen in den Professionen und Handlungsebenen, die Sicherung von verschiedenen Kontingenzperspektiven und die Einbettung dieser in ein relationales Feld. In diesem Zusammenhang kommen die Komplementarität von Arbeitslosigkeit, Armut, Krankheit, Behinderungen und Scheitern als individuelle, soziale und strukturelle Kernthemen ins Blickfeld. Hier können die jeweiligen Beziehungsmuster und Reaktionsformen der Gesellschaft im Umgang mit Scheitern kritisch diskutiert sowie notwendige Prozesse, die Menschen ermöglichen, selbstbestimmt und kompetent die Anforderungen des Lebens zu meistern, als Herausforderungen eines institutionellen und gesellschaftlichen Strukturwandels

herausgestellt werden. Das entspricht dem von Silvia Staub-Bernasconi (2018) formulierten dritten Mandat. Danach hat Soziale Arbeit die Aufgabe, sich einzumischen, die Rahmenbedingungen, die Scheitern befördern, in den Blick zu nehmen und an deren Verbesserung zu arbeiten.

8. Fazit

Die eingangs gestellte Frage, wie Menschen in Problemsituationen aus ihrem Teufelskreis von Erwartungen, Ängsten, Zuschreibungen und Hoffnungslosigkeit herauskommen können, wurde damit beantwortet, dass genau diese Erwartungsstrukturen zum (Lern-)Gegenstand erhoben werden müssen. Entsprechend geht es um eine reflektierende und somit lernende Auseinandersetzung mit den strukturellen Rahmenbedingungen des Scheiterns. Die Aufgabe der Gestaltung des strukturellen Lernens wurde der Sozialen Arbeit als Unterstützerin von Problembewältigungsprozessen zugeordnet. Der Sinn des Scheiterns kann nur über das Reflektieren des individuellen Erlebens des Scheiterns sowie das Erfassen der Zusammenhänge, die das Scheitern bedingen, und der Reaktionsweisen der Umwelt erkundet werden. Fremddeutungen können die subjektiven Theorien nicht wiedergeben und verhindern das Einlassen auf die notwendigen Verstehensprozesse.

Lernbereite Erwartungsstrukturen wurden sowohl als Voraussetzung als auch als Ziel strukturellen Lernens beschrieben. Erst wenn sich Menschen auf die Verstehensprozesse einlassen, kann es zu Veränderungen der gegebenen Erwartungsstrukturen und damit auch der Ziele und Möglichkeiten kommen. Soziale Arbeit betrachtet die Themen des Scheiterns dabei immer aus verschiedenen Perspektiven. Auch wenn die Ausgangspunkte in den Unterstützungsprozessen meist individuelle Themen und Problemlagen darstellen und es um fallspezifische Lösungen geht, muss die Komplexität der Zusammenhänge von individuellen, familiären und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen reflektiert und bearbeitet werden. Scheitern wird somit nicht nur zum Gegenstand strukturellen Lernens in den Unterstützungsprozessen der Adressat:innen, sondern muss Ausgangspunkt einer relationalen Betrachtung und professionstheoretischen Auseinandersetzung in der Sozialen Arbeit selbst sein.

Literatur

- Böhnisch, Lothar (2018): Abweichendes Verhalten. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4. Auflage. München: Ernst Reinhardt, S. 25–32.
- Böhnisch, Lothar (2019): Lebensbewältigung. Ein Konzept für die Soziale Arbeit. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl/Schröer, Wolfgang (2009): Sozialisation und Bewältigung. Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Budde, Wolfgang/Früchtel, Frank/Hinte, Wolfgang (2006): Sozialraumorientierung. Wege zu einer veränderten Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA). Startseite (eingebundene/wechselnde Zitate). www.dgsa.de/aktuelles-aus-der-dgsa (Abfrage: 13.06.2023).
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2002): Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197–218.
- Ebert, Jürgen/Klüger, Sigrid (2015): Im Mittelpunkt der Mensch – Reflexionstheorien und -methoden für die Praxis der Sozialen Arbeit. Hildesheim, Zürich und New York: Georg Olms.
- Giddens, Anthony (1992): Die Konstruktion der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt am Main: Campus.
- Heiner, Maja (2011): Diagnostik in der Sozialen Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4. Auflage. München: Ernst Reinhardt, S. 242–255.
- Hilliger, Birgit (2012): Paradigmenwechsel als Feld strukturellen Lernens. Konsequenzen für die Herausbildung von Lernkulturen in der Transformationsgesellschaft. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Hilliger, Birgit/Meusel, Sandra/Miethwenz, Jana (2022): Die Vermittlung von Methoden- und Reflexionskompetenzen in Zeiten von Corona. Möglichkeiten und Grenzen digitaler Lehre. In: Soziale Arbeit – Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete 71, H. 4, S. 140–149.
- Hosemann, Wilfried/Geiling, Wolfgang (2013): Einführung in die systemische soziale Arbeit. München und Stuttgart: UTB.
- Kindl-Beilfuß, Carmen (2011): Fragen können wie Küsse schmecken: Systemische Fragetechniken für Anfänger und Fortgeschrittene. Heidelberg: Carl-Auer.
- Kraus, Björn (2019): Relationaler Konstruktivismus – Relationale Soziale Arbeit: Von der systemisch-konstruktivistischen Lebensweltorientierung zu einer relationalen Theorie der Sozialen Arbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Laimböck, Annemarie (2015): Die Szene verstehen: Die psychoanalytische Methode in verschiedenen Settings. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Liekam, Stefan (2004): Empathie als Fundament pädagogischer Professionalität – Analysen zu einer vergessenen Schlüsselvariable der Pädagogik. Dissertation an der Ludwig-Maximilian-Universität München. edoc.ub.uni-muenchen.de/2514/1/Liekam_Stefan.pdf (Abfrage: 16.05.2023).
- Luhmann, Niklas (2010): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lüssie, Peter (2008): Systemische Sozialarbeit. Praktisches Lehrbuch der Sozialberatung. 6. Auflage. Bern: Haupt.
- Müller, Hans P. (1997): Sozialstruktur und Lebensstile. Der neuere theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rogers, Carl R. (1994): Die nicht-direktive Beratung. Frankfurt am Main: Fischer.
- Rosa, Hartmut (1995): Paradigma und Wertebeziehung. Zu Sinn und Grenzen des Paradigmakonzeptes in den Sozialwissenschaften. In: Logos, Neue Folge, H. 2, S. 59–94.
- Schäffter, Ortfried (1986): Verstehen als alltägliche Fiktion. In: Ebert, Gerhard (Hrsg.): Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten, Band 1. Bonn: Hester, S. 186–201.
- Schäffter, Ortfried (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 25. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schäffter, Ortfried (o. J. a): Irritation als Lernanlass. Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/team-alt/schaeffter/downloads/III_34_Irritation_als_Lernanlass_Endv.pdf (Abfrage: 23.03.2023).
- Schäffter, Ortfried (o. J. b): Das Relational Reframe als transdisziplinäre Denkfigur. Eine rekurrente Nachlese. www.velbrueck.de/out/media_rte/Schaeffter-Relational%20Reframe.pdf (Abfrage: 23.03.2023).
- Schlee, Jörg (2012): Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Seithe, Mechthild (2011): Schwarzbuch Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Solga, Heike (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft: Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Staub-Bernasconi, Sylvia (2018): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Soziale Arbeit auf dem Weg zu kritischer Professionalität. Opladen: Barbara Budrich.
- Thiersch, Hans (2014): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim und München: Juventa.
- Watzlawick, Paul (Hrsg.) (2003): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. München: Piper.
- Weinberger, Sabine (2013): Klientenzentrierte Gesprächsführung. Lern- und Praxisanleitung für psychosoziale Berufe. 14. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

„Scheitern ist Teil unserer DNA!“

Umgang mit Krisen und Konflikten in der Erlebnispädagogik und Erlebnistherapie

Henning van den Brink, Jochen Hotstegs

1. Einleitung

In der modernen Erlebnispädagogik und Erlebnistherapie ist das Scheitern Teil des methodischen Arbeitens. Mehr noch: Das Scheitern der Klient:innen in erlebnispädagogischen Programmen wird gezielt eingebaut. Inzwischen verfügen die Erlebnispädagogik und die Erlebnistherapie über ein breites Arsenal an Praxismethoden, die darauf ausgelegt sind, dass die Klient:innen – vorwiegend im Rahmen gruppenspezifischer Arrangements in der Natur – vor soziale, psychische und physische Herausforderungen gestellt werden (vgl. Heckmair/Michl 2018, S. 108). Die bisherigen individuellen und kollektiven Problemlösungsstrategien und Rollenmuster sind für die Bewältigung dieser Herausforderungen nicht ausreichend, sondern es müssen neue Formen einer zumeist kooperativen Problemlösung gefunden werden. Damit die Gruppe diese innovativen Bewältigungsmuster hervorbringt, muss sie zunächst mit ihren routinisierten Verhaltensmustern scheitern, so der erlebnispädagogische Kern. Ein weiteres Element der Erlebnispädagogik ist, dass dieser Gesamtprozess vom anfänglichen Scheitern zum späteren Erfolg der Gruppe gemeinsam reflektiert wird. Auch hierfür greift die erlebnispädagogische Fachkraft auf unterschiedliche Methoden mit zielgruppenspezifischem Zuschnitt zurück (vgl. Reiners 2019; Rutkowski 2015).

Krisen, Irritationen und Konflikte bei der Aufgabenbewältigung sollen also nicht vermieden, ausgeblendet oder umschifft werden, sondern bilden den Ausgangspunkt für erlebnispädagogisch initiierte Bildungsprozesse. Dahinter steht die Annahme, dass diese Tiefpunkte und Tiefschläge beim Bewältigungshandeln keine destruktiven, sondern im Gegenteil produktive Wirkungen entfalten. Damit schließt Erlebnispädagogik an ein transformatorisches Bildungsverständnis an, wonach Bildung aus einem Prozess der Krisenbewältigung besteht (vgl. Koller 2012, 2016).

Das gewollte Scheitern auf Klient:innenseite nimmt also innerhalb der Erlebnispädagogik eine prominente Stellung ein. Was jedoch eher im Schatten des fachlichen Diskurses bleibt, ist das ungewollte Scheitern der erlebnispädagogischen Maßnahmen. Auch die Rolle der erlebnispädagogischen Fachkräfte und ihre Beiträge zum Erfolg oder Misserfolg einer Maßnahme werden bislang aus den Reflexionsprozessen eher ausgeklammert. In diesem Beitrag soll auf diese

Diskrepanz näher eingegangen und ein Versuch der Systematisierung unternommen werden. Ziel ist es, diesen *blinden Fleck* freizulegen und für verstärkte Anstrengungen zur Selbstreflexion zu sensibilisieren.

Zunächst führen wir kurz in das Handlungsfeld der Erlebnispädagogik ein (Kap. 2). Da die theoretische Hintergrundfolie transformatorischer Bildungsprozesse in der Erlebnispädagogik allenfalls am Rande behandelt wird – in den einschlägigen Lehrbüchern (z. B. Eisinger 2016; Heckmair/Michl 2018; Michl 2020) findet sich kein expliziter Verweis darauf –, umreißen wir anschließend dieses Bildungsverständnis in seinen Grundzügen (Kap. 3). Danach wird die Differenz zwischen gewolltem und ungewolltem Scheitern in der Erlebnispädagogik auf konzeptioneller Ebene behandelt (Kap. 4). Abschließend werden einige Schlussfolgerungen gezogen, wie die erlebnispädagogische Praxis die Diskrepanz zwischen ihren Reflexionsebenen, wenn nicht auflösen, so doch zumindest verringern kann (Kap. 5).

2. Blick in die Erlebnispädagogik

In den 1990er Jahren wurde noch um eine Definition der Erlebnispädagogik gerungen. Die Entwicklung in dem Feld war sehr dynamisch und die moderne Erlebnistherapie beispielsweise erst in der Entwicklung. Rund zehn Jahre später kamen schließlich immer mehr Definitionsversuche auf, doch gleichzeitig konkurrierten diese mit dem *Modell der undefinierbarkeit*. Fritz Hartmut Paffrath (2017, S. 21) verglich – in zugespitzter Weise – die Idee einer Definition mit dem Versuch, einen Pudding an die Wand zu nageln. Zuletzt kristallisierte sich jedoch eine Definition heraus, die sich heute mit leichten Variationen an zahlreichen Stellen findet und auf Bernd Heckmair und Werner Michl (2018, S. 108) zurückgeht: „Das Konzept der Erlebnispädagogik will als Teildisziplin der Pädagogik junge Menschen durch exemplarische Lernprozesse und durch bewegtes Lernen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen – vornehmlich in der Natur – stellen, um sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern und sie zu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten“.

Somit können zwei übergeordnete Zieldimensionen der Erlebnispädagogik benannt werden: Zum einen die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer:innen und zum anderen die Befähigung zur verantwortungsvollen Gestaltung der Lebenswelt für gelungene und misslungene Bewältigungsprozesse im Alltag. Bezogen sich frühere Definitionsversuche auf junge Menschen (vgl. z. B. Michl 2020, S. 11) hat die Praxis inzwischen neue Adressat:innenkreise erschlossen und beispielsweise in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (vgl. ebd., S. 77) oder in der Arbeit mit Senior:innen (vgl. Friedrich-Hett 2007, S. 85 ff.) Fuß gefasst.

Erlebnispädagogisch konstruierte Herausforderungen finden auf drei Ebenen statt:

- Die *physischen* Herausforderungen zeigen sich klassisch in den zahlreich eingesetzten Natursportarten (z. B. beim Kanufahren). Dabei steht nicht die jeweilige Sportart im Vordergrund, sondern sie ist lediglich „Mittel zum Zweck“.
- Die *psychischen* Herausforderungen betreffen typischerweise das Selbstkonzept, die Willensstärke und die Ambiguitätstoleranz der Teilnehmer:innen (z. B. bei einer Solo-Erfahrung im Wald).
- Die *sozialen* Herausforderungen werden durch die Gruppe oder durch den Einbezug Dritter zur Aufgabenbewältigung realisiert (z. B. beim City Bound).

Häufig treten die Herausforderungen, in jeweils unterschiedlichem Mischungsverhältnis, in kombinierter und kumulierter Art und Weise auf, sodass „sich zumindest für die ungeübten Teilnehmenden schnell Grenzsituationen [ergeben], in denen Fassaden und Alltagsroutinen nicht mehr aufrechtzuerhalten sind“ (Lakemann 2018). Individuell bewährte Lösungs- und Bewältigungsstrategien sollen „ins Leere laufen“, um neue Handlungsmuster zu evozieren.

Ausgangspunkt der meisten erlebnispädagogischen Maßnahmen bildet deswegen die Kooperation in der Gruppe. Für Wolfgang Wahl (2021, S. 130) „[erfolgen] Selbsterfahrung und Selbstbildung [...] in enger Bindung an gruppenpädagogische Lernarrangements“. Die Erlebnispädagogik schöpft dabei aus dem gruppenpädagogischen Methoden- und Theorierepertoire der Sozialen Arbeit (vgl. Freigang et al. 2018; Schiller 1966). Es finden sich zwar auch Angebote für Einzelpersonen oder Paar-Konstellationen, doch sind diese in der Minderheit. Ziel der eingesetzten Methoden ist die Initiierung von exemplarischen Lern- und Bildungsprozessen, in denen sich modellhaft solche Problemlagen und Situationen wiederfinden lassen, die sich durch eine hohe Isomorphie zum Alltag der Teilnehmer:innen auszeichnen (vgl. Bacon 1998, zit. n. Michl 2020, S. 70–79).

Sowohl erlebnispädagogische als auch erlebnistherapeutische Angebote setzen vorwiegend auf Aktivitäten und Methoden, die in der Natur stattfinden. Jedoch wird auch der urbane Raum inzwischen für solche Angebote verstärkt genutzt und gerade im Bereich von Kooperations- und Vertrauensübungen finden vermehrt Indoor-Aktivitäten unter dem Label Erlebnispädagogik statt. Eine trennscharfe Abgrenzung erlebnispädagogischer von erlebnistherapeutischen Maßnahmen lässt sich nur anhand der Ausgangslage und der Zielsetzung vornehmen: Erlebnispädagogik arbeitet vorwiegend an *Problemen*, Erlebnisstherapie vorwiegend an diagnostizierten *Störungen*. Das führt dazu, dass sich beispielsweise in sozialen Einrichtungen wie dem Neukirchener Erziehungsverein sowohl Erlebnispädagogik als auch Erlebnisstherapie finden lassen (vgl. Hotstegs 2020; Hotstegs/Hauser 2020, S. 18).

3. Transformatorische Bildungsprozesse

Die Bewältigung von Krisen und Konflikten nimmt in der Erlebnispädagogik eine zentrale Rolle ein. Sie ist Dreh- und Angelpunkt der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung einer erlebnispädagogischen Maßnahme. Zwar herrscht auch in anderen schulischen und außerschulischen Settings bisweilen die Einsicht, dass es durchaus produktive Irritationen im Lernprozess gibt und geben sollte (vgl. Rödel 2015, S. 30). Diese werden – so Severin Sales Rödel – als unvermeidbare und bestenfalls erwünschte Nebeneffekte und nicht als bewusst und gezielt erzeugtes Scheitern der adressierten Zielgruppe diskutiert. In der kulturellen Bildung wird beispielsweise verstärkt dafür plädiert, an Konventionen und Routinen kritisch anzusetzen, um dann Wahrnehmungs- und Deutungsgewohnheiten zu durchkreuzen, mit Regeln und Regelmäßigkeiten zu brechen, Grenzüberschreitungen und Perspektivwechsel zu forcieren und Erfahrungskrisen anzuregen (vgl. Sack 2011, S. 344 ff.; Vaßen 2014, S. 142). Nach Kirstin Westphal (2007, S. 50) können erst über erfahrbare Widerstände und Differenzen bei den Adressat:innen Reflexions- und Veränderungsprozesse in Gang gesetzt werden. Hier offenbart sich eine ähnliche Sichtweise auf Krisen und Konflikte bei deren Inszenierung in pädagogischen Settings wie in der Erlebnispädagogik.

Trotz dieser Bedeutung des Scheiterns in der erlebnispädagogischen Praxis und deren starken konzeptionellen Verankerung in den Maßnahmen und Angeboten erscheint die theoretische Durchdringung dieser Herangehensweise im erlebnispädagogischen Fachdiskurs noch ausbaufähig zu sein. Eine brauchbare theoretische Hintergrundfolie für die prominente Stellung des Scheiterns in der erlebnispädagogischen Prozessgestaltung stellt unserer Ansicht nach das transformatorische Bildungsverständnis dar. Deren prominenter Vertreter, Hans-Christoph Koller (2012, S. 16), geht davon aus, dass Bildungsprozesse sich (erst) in der Auseinandersetzung mit ungewohnten, fremdartigen und krisenbehafteten Situationen vollziehen können: „Bildungsprozesse bestehen [...] darin, dass Menschen in der Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen neue Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen hervorbringen, die es ihnen erlauben, diesen Problemen besser als bisher gerecht zu werden“ (ebd.).

Für Ulrich Oevermann (2016, S. 112) markieren die Krisenhaftigkeit und der Prozess der Krisenbewältigung, in der eine bislang als erfolgreich wahrgenommene Handlungsroutine versagt und infrage gestellt wird, die Grenze, wo *Bildung* anfängt und *Lernen* aufhört. Friederich Copei (1963, S. 60) formuliert das folgendermaßen: „Die eigentliche zielgerichtete und schöpferische Tätigkeit des Geistes wird mit der Erschütterung der Selbstverständlichkeiten eingeleitet“. Auch Andreas Lischewski (2016) rechnet unmittelbar erlebten Krisen und Konflikten eine hohe pädagogische Bedeutung zu. Damit Erfahrungen des Scheiterns zu einem Bildungsmoment werden, ist es – so Mandy Schiefner-Rohs (2019,

S. 88) – allerdings notwendig, „Scheitern zum Gegenstand von Gesprächen und Reflexion zu machen“. Um diese Form des Gesprächs zu ermöglichen, ist es unabdingbar, sich mit den spezifischen Dimensionen des Scheiterns in der Erlebnispädagogik auseinanderzusetzen.

4. Die Dimensionen des Scheiterns in der Erlebnispädagogik

Die von Matthias Junge (2004) vorgelegte Definition zum Scheiternsbegriff bietet einen ersten strukturierten Zugriff auf das Phänomen des Scheiterns. Er unterscheidet hierbei zwischen graduell und absolutem Scheitern. Wer graduell scheitert, ist nur temporär handlungsunfähig. Wer dagegen absolut scheitert, hat keine Verfügungsmöglichkeiten mehr für sein Handeln. Entsprechend seiner soziologischen Perspektive blickt Junge auf Scheitern als soziales Scheitern. Diese Konzeptualisierung von Scheitern weist eine hohe Anschlussfähigkeit an die Theorie und Praxis von Erlebnispädagogik auf. Schließlich rückt auch hier das soziale Handeln der Klient:innen in den pädagogischen Fokus und das inszenierte Scheitern soll nur ein zwischenzeitliches Scheitern innerhalb eines pädagogischen *Gesamtpaketes* sein, um die Voraussetzung für die daraus hervorgehende Verfügbarmachung von neuen Handlungsmöglichkeiten zu schaffen.

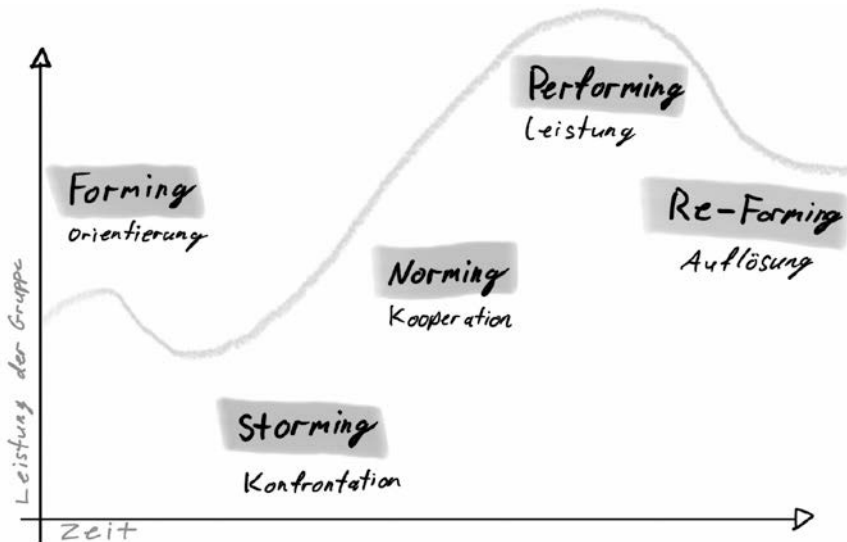
In diesem Beitrag stellen wir aber eine andere Differenzierung in den Mittelpunkt, mit deren Hilfe der analytische Blick auf Scheiternsprozesse in der Erlebnispädagogik und -therapie geschärft werden soll. Die drei Dimensionen, die im Folgenden gegenübergestellt werden sollen, betreffen zum einen die Frage, ob sich das Scheitern pädagogisch geplant und gewollt auf Seiten der Klient:innen vollzieht. Zum anderen wird der Blick darauf gelenkt, ob das Scheitern einen für die erlebnispädagogische Fachkraft unvorhergesehenen und ungewollten Verlauf nimmt, der aber nicht nur auf Seiten der Klient:innen Aneignungs- und Bildungsprozesse unterbindet und verhindert, sondern auch ein Scheitern der Vermittlungspraxis auf Seiten der Fachkraft impliziert.

4.1 Erste Dimension: das gewollte Scheitern der Teilnehmenden

Ausgangspunkt bei der Planung und Vorbereitung erlebnispädagogischer Aktionen ist es, eine Aufgabe zu kreieren und zu formulieren, die die Gruppe nicht im Rückgriff auf bewährte Routinehandlungen, internalisierte Lösungsmuster und eingeschliffene Rollenverständnisse bewältigen kann. Das Scheitern markiert im gruppensystemischen Modell von Bruce Tuckman (1965) die Phase des *Stormings*. Tuckman skizziert in seinem Modell den idealtypischen Verlauf eines Gruppenfindungs- und Gruppenarbeitsprozesses. Überträgt man das Modell in

ein Liniendiagramm und zeichnet auf der Y-Achse die Leistungsfähigkeit der Gruppe und auf der X-Achse die Zeit an, bildet dieser idealtypische Verlauf eine wellenförmige Entwicklung ab (Abbildung 1). Zu Beginn befindet sich die Gruppe in einer Orientierungsphase (*Forming*), in der jedes Gruppenmitglied beobachtet und herauszufinden versucht, welche Gruppenregeln und Gruppenrollen Relevanz entwickeln. In der anschließenden Konfrontation (*Norming*) werden diese Regeln und Rollen verhandelt. Erst wenn diese Verhandlungen erfolgreich verlaufen sind und die Gruppe einen arbeitsteiligen Modus der Kooperation gefunden hat, der von allen Gruppenmitgliedern akzeptiert oder zumindest mitgetragen wird, kann die Gruppe zu *Höchstleistungen auflaufen* (*Performing*). Hat die Gruppe ihr Ziel erreicht, die Aufgabe bewältigt oder das Projekt beendet, kommt es zur Auflösung der Gruppe (*Adjourning/Re-Forming*).

Abbildung 1: Phasenmodell (eigene Darstellung orientiert an Tuckman 1965)



Die entscheidende Phase in diesem Modell ist aus der Perspektive der Erlebnispädagogik das *Storming*. Hier offenbart sich, dass bisherige Bewältigungsmuster der Gruppenmitglieder nicht zum Ziel führen und ein Umdenken und Umorganisieren in der Gruppe erforderlich ist, wenn sie die gestellte Aufgabe erfolgreich absolvieren möchte. Das impliziert auch die individuelle Rolle und Positionierung innerhalb der Gruppe. Der gezielte Einsatz von gruppenspezifischen und zielbezogenen Herausforderungen, an denen die Teilnehmer:innen zunächst scheitern, soll dazu führen, dass sie gewohnte Muster erkennen, hinterfragen und durchbrechen sowie neue Wege des kooperativen Handelns erproben und etablieren, die dann zu einer produktiveren Gruppenperformance führen.

4.2 Zweite Dimension: das ungewollte Scheitern der Teilnehmenden

Die Dynamik in der Gruppe und die Konstitution ihrer Mitglieder sind nicht vorhersehbar, auch wenn man als Erlebnispädagog:in über ein breites Fach- und Erfahrungswissen über bestimmte Grundmuster und Modellannahmen in Gruppen und Gruppenarbeit verfügt. Wenn erlebnispädagogische Maßnahmen in der Natur stattfinden, dann kommen die vielen Unberechenbarkeiten und Unwägbarkeiten der Natur hinzu (z. B. Wetterumschwung, Insektenstiche, Geländeveränderungen, versperrte Wege usw.). In den ungewollten und ungeplanten Prozessen des Scheiterns der Teilnehmer:innen kann die Gruppe keinen tragfähigen und zielführenden Kooperationskontrakt herstellen, um eine höhere Performance zu erreichen. Das führt dazu, dass die Gruppe das Leistungstief der Stormingphase nicht verlassen kann. In diesem Fall einer gruppenspezifischen Blockadesituation hat es sich in der Praxis für die Fachkraft bewährt, am Prozess nicht zwangsläufig im Sinne der ursprünglichen Idee *bis zum bitteren Ende* festzuhalten, sondern besser vorzeitig aus der Situation herauszugehen und eine Position auf der Metaebene einzunehmen. Der Ausspruch *Wenn nichts mehr geht, dann geh!* pointiert diese Vorgehensweise. Wenn nämlich die Gruppenanleiter:innen etwas Distanz zur Situation gewonnen haben, kann entweder mit einer anderen Herausforderung und einem neuen Problem (Betrachtung eines neuen Problems) oder mit einer neuen Herausforderung und dem gleichen Problem (Betrachtung des gleichen Problems aus einem anderen Blickwinkel) mit der Gruppe weitergearbeitet werden.

4.3 Dritte Dimension: das ungewollte Scheitern der Erlebnispädagog:innen

Erlebnispädagog:innen verfügen in der Regel über einen Erfahrungs-, Wissens-, Konstitutions- und Kompetenzvorsprung gegenüber den Teilnehmenden. Ihre Hauptaufgabe liegt darin, zum einen die Aufgabenstellung an der Problemstellung der Gruppe auszurichten, damit ein Transfer der erlebnispädagogischen Aktivität in den Alltag gelingen kann, und zum anderen die vor der Aufgabenlösung aufgestellten Hürden passend auf das Leistungs- und Durchhaltevermögen der Gruppe einzustellen. Dabei müssen sich der Schwierigkeitsgrad und die Komplexität der Aufgabenstellung sowohl auf die sozialen als auch auf die psychischen und physischen Herausforderungen erstrecken.

Die größte Aufmerksamkeit in der Erlebnispädagogik richtet sich auf das Arrangement vor dem Eintritt in die pädagogische Arena (Aufgabenstellung) und auf den Austritt daraus (Reflexion). In der Phase des aktiven und bewegten Bewältigungshandelns der Gruppe zieht sich der:die Anleiter:in weitestgehend auf eine Beobachtungsrolle zurück. Dies geschieht einerseits, um die

Gruppendynamik gezielter wahrnehmen und später im Reflexionsprozess widerspiegeln zu können, und andererseits, um – insbesondere in natürlichen Umgebungen wie Wald, Fluss oder Berg – die Sicherheit und körperliche Unversehrtheit der Teilnehmenden zu gewährleisten. Vor allem aber soll sich die Fachkraft zurückhalten, um „riskante Situationen in Maßen zuzulassen, da sie enormes Entwicklungspotenzial bergen“ (Späker 2017, S. 311). Auch Wahl (2021, S. 72) insistiert darauf, dass die Fachkraft in dieser Phase möglichst nicht interveniert und temporäres Scheitern zulässt. Erst dann kann ein letztendlich erfolgreiches Bewältigungshandeln in Gang gesetzt werden, woraus, so Wahl weiter, dann kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hervorgehen können. Gerade für den Auf- und Ausbau von Selbstwirksamkeit – als zentrale pädagogische Zielgröße der Erlebnispädagogik – ist die persönliche Zurechenbarkeit des Handlungserfolgs eine notwendige Voraussetzung (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002). Eine weitere Voraussetzung für die Steigerung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ist, dass die zu bewältigenden Herausforderungen weder als zu hoch noch als zu niedrig erlebt werden. Eine Nachsteuerung seitens des:der Erlebnispädagog:in, ohne die eigenen pädagogischen Ziele zu konterkarieren, ist also nur begrenzt möglich. Entsprechend kommt der Vorbereitung und Planung der erlebnispädagogischen Maßnahme eine große Bedeutung zu.

Eine Schwierigkeit für die anleitende Person liegt darin, sich mit Interventionen zwar zurückzuhalten, aber dabei auch nicht den Moment zu verpassen, an dem sich die Gruppe *festfährt* und das temporäre Scheitern in ein finales Scheitern umschlägt. Die Spirale einer negativen Gruppendynamik zurückzudrehen, ist immer ein schwieriges Unterfangen. Die Vorbereitung erstreckt sich bei Maßnahmen in der Natur auch darauf, sich mit den Herausforderungen des gewählten Naturraums vertraut zu machen (bspw. besondere Wetterlage, Beschaffenheit der Wege, giftige Tiere oder Pflanzen) und gegebenenfalls die dafür notwendige Ausrüstung und Kleidung bereitzustellen. Gleichzeitig muss bei der Planung berücksichtigt werden, über welche körperliche, psychische und soziale Konstitution die einzelnen Gruppenmitglieder und gegebenenfalls weitere Teammitglieder verfügen, um die Gefahr einer Überforderung bzw. Unterforderung oder einer Retraumatisierung von einzelnen Teilnehmenden zu verringern. Dafür ist eine Anamnese bzw. Diagnostik der gesamten Gruppe oder Einzelpersonen im Sinne eines *Kennenlernens* unerlässlich. Es gilt also, an vielen Stellen Passgenauigkeiten zu antizipieren, damit eine erlebnispädagogische und -therapeutische Maßnahme nicht scheitert.

Aber nicht nur beim Eintritt, sondern auch beim Austritt aus der erlebnispädagogischen Arena können Anleitende scheitern. Insbesondere bei der Reflexion des Bewältigungshandelns liegen einige Stolpersteine, die zu einem Scheitern *auf den letzten Metern* führen können. Zunächst ist es erforderlich, dass die normativen und vorreflexiven Vorstellungen über Erfolg und Misserfolg nicht ausgeblendet, sondern gegebenenfalls selbst zum Gegenstand der Reflexion werden.

Die Konstruktion und Definition von Erfolg und Misserfolg sind häufig jenen Normalitätsvorstellungen entlehnt, die die Kinder und Jugendlichen aus ihrer Lebenswelt mitbringen. Auch das schulische Benotungssystem, von dem sich die Erlebnispädagogik entsprechend ihres Selbstverständnisses und Zielekanons distanziiert, ist Teil dieser Lebenswelt. Nicht minder groß ist die Gefahr, dass die Erwartungshaltung und Erfolgsmessung der erlebnispädagogischen Fachkraft von den Teilnehmenden übernommen werden. Die Anforderung an die Erlebnispädagog:innen liegt darin, dass sie sich – analog zum qualitativ Forschenden (vgl. Kromrey et al. 2016, S. 29 f.) – die nötige Offenheit gegenüber neuen, alternativen und abweichenden Bewertungs- und Begründungsmustern seitens der Teilnehmenden bewahren und sensibel auf eigene und gesellschaftliche Normalitätsfolgen reagieren. Insbesondere gegenüber Kindern ist hier Zurückhaltung geboten, damit diese ihre Sicht auf und ihr Verständnis von Erfolg und Misserfolg möglichst frei entfalten können – auch wenn oder gerade weil darin die Normalitätsvorstellungen aus ihrem sozialen Umfeld zum Ausdruck kommen, die dadurch aber erst für eine pädagogische Bearbeitung zugänglich werden. Es besteht so die Möglichkeit, den *Prozess* auf unterschiedlichen Ebenen und Perspektiven zu thematisieren und in ein mehrdimensionales Verhältnis zum *Ergebnis* zu setzen.

Wenn man Erlebnispädagogik als transformatorischen Bildungsprozess versteht, bedarf es gerade der gemeinsamen Rekonstruktion, warum es zum Scheitern kam und inwiefern dieses Scheitern erst jene Impulse freigesetzt hat, die zur Zielerreichung geführt haben. Ein solches Vorgehen bedeutet auch, die Zielorientierung von Beginn an transparent zu gestalten. Damit kann zudem vermieden werden, dass sich die Bewertung des Angebots bei einer schleichenden Änderung oder Umdefinierung der pädagogischen Ziele vollzieht. Unterbleibt diese Reflexion, ist die Gefahr groß, dass Vorstellungen von Erfolg und Misserfolg nicht aufgebrochen, sondern reproduziert werden. Gleichwohl besteht die Notwendigkeit, auch darauf zu achten, nicht durch eine ausufernde Reflexion Erfolge wie Misserfolge „vorzukauen“ oder zu „zerreden“ (vgl. Eisinger 2016, S. 47–54).

5. Fazit und Ausblick

Wendet man sich – wie es hier in einem ersten Zugriff erfolgt ist – dem Scheitern in der Erlebnispädagogik und -therapie zu, sind die *Sonnenseiten* und *Schattenseiten* in der Praxis nicht immer zweifelsfrei auseinanderzuhalten. Einerseits muss eine Maßnahme zunächst scheitern, damit sie am Ende erfolgreich ist. Andererseits kann das, was sich aus Sicht der Teilnehmenden als Erfolg darstellt (Lösen der Aufgabe), von der anleitenden Fachkraft als gescheitert angesehen werden (wenn z. B. ein altes Lösungsschema bei der Aufgabe benutzt wird). Auch unter den Teilnehmenden kann gegensätzliches Problemlösungsverhalten auftreten. Schließlich kann auch die Frage gestellt werden, ob das inszenierte Scheitern

tatsächlich wichtige Impulse für das kollektive Bewältigungshandeln freisetzt oder ob ganz andere Auslösemomente innerhalb oder gar außerhalb des Krisenbewältigungsprozesses dafür verantwortlich sind.

Für die Praxis stellt sich in solchen Fällen die Aufgabe, unterschiedliche Definitionen, Wahrnehmungen und Deutungen von individuellem und kollektivem Erfolg und Misserfolg stärker in dem Reflexionsprozess zu thematisieren. Das beinhaltet auch, die inszenierten Scheiterns- und Bewältigungsprozesse von den ungeplanten sowie das individuelle von dem kollektiven Bewältigungshandeln bei der Beobachtung und Bewertung analytisch zu trennen. Gleichzeitig gehört der Auseinandersetzung mit möglichen Zielkonflikten und alternativem Bewältigungshandeln ein fester Platz in der Planungs- und Vorbereitungsphase.

An den Unberechenbarkeiten und Unwägbarkeiten der natürlichen Umwelt kann nicht nur die Gruppe, sondern auch die erlebnispädagogische Fachkraft scheitern. Dass aber gerade dieses Scheitern letztlich wiederum zum Erfolg der Maßnahme beitragen kann – soweit die übrigen fachlichen Standards gegeben sind –, zeigen etliche Beispiele aus der Praxis (vgl. Wahl 2021, S. 226–229). Auch darauf wird es ankommen: Die fachlichen Standards müssen kontinuierlich weiterentwickelt werden (vgl. Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e. V. 2018), um auch in unvorhergesehenen Krisen- und Konfliktsituationen ein finales Scheitern zu verhindern. Hier kommt dem Bundesverband für Individual- und Erlebnispädagogik e. V. sicherlich eine wichtige Schlüsselrolle zu. Wichtig wird für die Erlebnispädagogik und -therapie zudem sein, sich zwischen fachlichem Anspruch, kommerzieller Vermarktung und nachhaltiger Wirkung zu positionieren, um ihren Eigensinn zu bewahren gegenüber den Vereinnahmungsversuchen aus Wirtschaft und Schule hin zu einer Vermittlungsagentur für Selbstoptimierung, Konformität und Employability.

Eine Zukunftsaufgabe der Erlebnispädagogik und -therapie ist es, sich stärker als bisher mit dem Thema Evaluation auseinanderzusetzen – und zwar in einem doppelten Sinne (vgl. Heiner 2016, S. 165 ff.): Evaluation im Sinne einer Selbstbeobachtung und Selbstreflexion sollte sich dann eben nicht nur auf das Bewältigungshandeln der Klient:innen und die daran geknüpften (Transfer-)Wirkungen und Folgen für deren weitere Lebensführung und Alltagsgestaltung erstrecken, sondern auch auf das eigene fachliche Handeln. Hier könnte es sich anbieten, verstärkt Methoden der Intervention zur Anwendung zu bringen, wie etwa die kollegiale Fallberatung (vgl. Tietze 2010). Evaluationen im Sinne empirischer Sozialforschung sind auf eine vorherige Zieldefinition der zu evaluierenden Maßnahme – etwa unter Verwendung der Smart-Methode – und auf eine professionelle wie disziplinäre Selbstverortung angewiesen. Eine solche anwendungs- und wirkungsorientierte Beforschung erlebnispädagogischer Praxis könnte Aufschluss über Miss- und Gelingensbedingungen von Maßnahmen geben.

Die hier entfaltete Unterscheidung der verschiedenen Scheiternsprozesse ist anschlussfähig an jenen Strang in der Wirkungsdebatte, in der zwischen

beabsichtigten und unbeabsichtigten Effekten, (Er-)Folgen und Veränderungen durch pädagogische Interventionen unterschieden wird (vgl. Borrmann/Thiesen 2016). Im Rahmen von Evaluationen sollten nicht nur standardisierte Pre-Post-Designs zur Anwendung kommen, sondern auch qualitativ-explorative Ansätze partizipativ ausgerichteter Forschung, wie sie Wolfgang Wahl (2021) in systematisierender Weise herangezogen hat. Die Verbindung von Forschungs- und Professionalisierungsaspekten und -perspektiven könnte in hochschulischen Exkursionssettings um eine dritte Perspektive erweitert und verdichtet werden, indem man den hochschuldidaktischen Ansatz des forschungsorientierten Lernens (Huber 2009) integriert. Wie man der qualitativen Interviewstudie von Schiefner-Rohs (2019) über die didaktische Konzipierung und Umsetzung von Formaten forschungsorientierter Lehre entnehmen kann, verbindet Lehrende, die solche Formate in ihre Lehrveranstaltungen einbinden, mit Anleiter:innen erlebnispädagogischer Angebote die Zielvorstellung, das Scheitern der Studierenden nicht nur passiv zuzulassen, sondern gezielt als didaktisches Basiselement einzusetzen.

Ein im pädagogischen und therapeutischen Feld bisher wenig eingelöstes Forschungsdesiderat liegt darin, dass es an einer ausreichenden Zahl systematisch-empirischer Rekonstruktionen von Krisenbewältigungsverläufen und Erfahrungen der Negativität in pädagogischen Vermittlungs- und Aneignungsprozessen fehlt (vgl. Rödel 2015, S. 38f.; van den Brink 2018, S. 204f.). Ein besonderes Augenmerk bei Forschungsunternehmungen mit einem solchen Zuschnitt sollte dabei auf jene Momente gelegt werden, wo die geforderten und angestoßenen Bewältigungsprozesse in die *falsche Richtung* zu kippen beginnen und den *Anfang vom Ende* markieren. Hier könnten dann mögliche Interventionen seitens der Fachkraft ansetzen. Das macht aber auch die Analyse jener Momente erforderlich, wo sich Lernprozesse geplant oder ungeplant, aber in jedem Fall konstruktiv und produktiv zu entwickeln beginnen und in jene individuellen und kollektiven Flow-Erlebnisse münden, die Joseph Cornell (2017, S. 33–59) – zu Recht – als zentral für gelingende Bildungsprozesse in der Erlebnis- und Wildnispädagogik ansieht. Gleichzeitig setzt dies wiederum eine Auseinandersetzung mit dem eigenen professionellen Selbstverständnis, der Zielsetzung der Maßnahme und den eigenen Präkonzepten von Erfolg und Misserfolg voraus. Dazu gehört auch die Einsicht, dass ungeplantes Scheitern zwar negative Rückwärtsspiralen, aber eben auch wichtige(re) Bildungsimpulse freisetzen kann. Diese Einsicht zu verinnerlichen und gleichzeitig anderen pädagogischen und therapeutischen Provenienzen ihr methodisches Wissen und Können sowie ihre professionelle Haltung im Umgang mit Scheiternsprozessen bei Klient:innen anzubieten, könnte im Fachdiskurs ein wichtiger Beitrag von Erlebnispädagogik und -therapie sein. Gleichzeitig sollten der Blick auch *nach innen* gerichtet und der Entwicklungsbedarf beim Umgang mit Scheiternsprozessen bei erlebnispädagogischen und -therapeutischen Fachkräften offensiv angegangen werden.

Literatur

- Bacon, Stephan (1998): Die Macht der Metaphern. Alling: Sandmann.
- Borrmann, Stefan/Thiessen, Barbara (Hrsg.) (2016): Wirkungen Sozialer Arbeit. Potentiale und Grenzen der Evidenzbasierung für Profession und Disziplin. Opladen: Barbara Budrich.
- Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V. (2018): Berufsbild Erlebnispädagog*in. www.bundesverband-erlebnispaedagogik.de/fileadmin/user_upload/be-ep.de/Dateien/Pdf/Downloads/18-06-07_berufsbild_erlebnispaedagog_in.pdf (Abfrage: 08.04.2023).
- Copei, Friedrich (1963): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. 7. Auflage. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Cornell, Joseph (2017): Cornells Naturerfahrungsspiele für Kinder und Jugendliche. Die besten Klassiker und neue Spiele. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Eisinger, Thomas (2016): Erlebnispädagogik kompakt. Augsburg: Ziel.
- Freigang, Werner/Brätigam, Barbara/Müller, Matthias (2018): Gruppenpädagogik. Eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Friedrich-Hett, Thomas (2007): Erlebnistherapie in der Depressionsbehandlung mit älteren Menschen. In: Psychotherapie im Alter, H. 4, S. 85–99.
- Heckmair, Bernd/Michl, Werner (2018): Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik. 8. Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Heiner, Maja (2016): Kompetent handeln in der Sozialen Arbeit. 2. Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Hotstegs, Jochen (2020): Oh, wie schön ist Panama – Ein Gruppentherapieangebot mit Outdooreinheiten für männliche Jugendliche im Rahmen der Jugendhilfe. In: journal | adventure therapy, H. 1.
- Hotstegs, Jochen/Hauser, Norbert (2020): Erlebnistherapie in der Jugendhilfepraxis. In: erleben & lernen, H. 2, S. 18–20.
- Huber, Ludwig (Hrsg.) (2009): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: UVW.
- Junge, Matthias (2004): Scheitern. Ein unausgearbeitetes Konzept soziologischer Theoriebildung. In: Junge, Matthias/Lechner, Götz (Hrsg.): Scheitern. Aspekte eines sozialen Phänomens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–32.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph (2016): Über die Notwendigkeit von Irritationen für den Bildungsprozess. Grundzüge einer transformatorischen Bildungstheorie. In: Lischewski, Andreas (Hrsg.): Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 213–236.
- Kromrey, Helmut/Roose, Jochen/Strübing, Jörg (2016): Empirische Sozialforschung. 13. Auflage. Konstanz/München: UVK.
- Lakemann, Ulrich (2018): Erlebnispädagogik. Bonn: socialnet. www.socialnet.de/lexikon/422 (Abfrage: 01.06.2023).
- Lischewski, Andreas (Hrsg.) (2016): Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Michl, Werner (2020): Erlebnispädagogik. 4. Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Oevermann, Ulrich (2016): „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In: Becker-Lenz, Roland/Franzmann, Andreas/Jansen, Axel/Jung, Matthias (Hrsg.): Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Eine Bestandsaufnahme. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–114.
- Paffrath, Fritz Hartmut (2017): Einführung in die Erlebnispädagogik. Augsburg: Ziel.
- Reiners, Annette (2019): Praktische Erlebnispädagogik 1. Augsburg: Ziel.
- Rödel, Severin Sales (2015): Scheitern, Stolpern, Staunen – Zur Produktivität negativer Erfahrung im schulischen Lernen. In: Laschke, Christin/Stiller, Jurik (Hrsg.): Berlin-Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 29–56.
- Rutkowski, Mart (2015): Der Blick in den See. Reflexion in Theorie und Praxis. 2., überarbeitete Auflage. Augsburg: Ziel.

- Sack, Mira (2011): Spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens. Bielefeld: transcript.
- Schiefner-Rohs, Mandy (2019): Scheitern als Ziel – Ambivalenzen forschungsorientierter Lehre im Studieneingang. In: Reinmann, Gabi/Lübcke, Eileen/Heudorfer, Anna (Hrsg.): Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase. Empirische Befunde, Fallbeispiele und individuelle Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 79–91.
- Schiller, Heinrich (1966): Gruppenpädagogik (social group work) als Methode der Sozialarbeit. 2. Auflage. Wiesbaden-Dotzheim: Schwalbach.
- Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem, Matthias/Hopf, Diether (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44). Weinheim: Beltz, S. 28–53.
- Späker, Thomas (2017): Natur – Entwicklung und Gesundheit. Handbuch für Naturerfahrungen in pädagogischen und therapeutischen Handlungsfeldern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Tietze, Kim-Oliver (2010): Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Hamburg: Rowohlt.
- Tuckman, Bruce (1965): Development sequences in small groups. In: Psychological Bulletin 63, H. 3, S. 384–399.
- van den Brink, Henning (2018): Kindliche Nutzerwelten in der kulturellen Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
- Vaßen, Florian (2014): Gemeinsam lernen. Theaterpädagogik und ästhetische Erfahrung. In: Primavera, Patrick/Deck, Jan (Hrsg.): Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen. Bielefeld: transcript, S. 139–156.
- Wahl, Wolfgang (2021): Erlebnispädagogik. Praxis und Theorie einer Sozialpädagogik des Außeralltäglichen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Westphal, Kristin (2007): Lernen als Ereignis: Schultheater als performative Praxis. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz, S. 49–58.

Von der Suchtberatung zu lernen, heißt ‚scheitern‘ zu lernen

Maike Wagenaar

1. Einleitung

In Deutschland sind allein 1,6 Millionen Menschen alkoholabhängig (vgl. Drogenbeauftragte der Bundesregierung 2021, S. 41), dazu kommen ca. 1,6 Millionen Menschen, die analgetika-abhängig sind (vgl. Atzendorf et al. 2019, S. 582 f.). „Nach Hochrechnungen des Epidemiologischen Suchtsurveys aus dem Jahr 2018 sind in Deutschland 309.000 Personen abhängig von Cannabis, eine Kokainabhängigkeit liegt bei 41.000 und eine Amphetamin-Abhängigkeit bei 103.000 Personen vor“ (DHS 2022).

In kaum einem Arbeitsfeld wird so viel gescheitert wie in der Suchtberatung. Ständig werden Menschen rückfällig, erreichen die eigenen oder auch die an sie herangetragenen Ziele nicht und fühlen sich schlecht. Im Jahr 2020 wurden nach der deutschen Suchthilfestatistik 315.586 Betreuungen im ambulanten Bereich durchgeführt. Davon waren 62,3 Prozent bereits mehrfach in der Suchtberatung (vgl. Suchthilfe in Deutschland 2020a). Im stationären Bereich wurden in 135 Behandlungseinrichtungen 33.880 Behandlungen durchgeführt. Hierbei waren 89,8 Prozent mehrmals in der Behandlung (vgl. Suchthilfe in Deutschland 2020b). Die Suchterkrankung ist eine Rückfallerkrankung. Nicht selten sind mehrere Therapien nötig, um (wenn überhaupt) langfristig abstinent zu sein. Doch ebenso wie die Klient:innen, scheitern (gefühl) mit ihnen auch die Sozialarbeitenden und die Angehörigen anderer Professionen, die sie beraten und begleiten. So wird manches ‚Scheitern‘ der Adressat:innen dann auch persönlich genommen und als eigenes Scheitern empfunden. Für Mitarbeitende der Suchtberatungsstellen heißt das, dass dieses ‚Scheitern‘ direkt als Teil der eigenen täglichen Arbeit akzeptiert werden muss. Dabei ist es nötig, Strategien zum Umgang damit zu entwickeln, um einerseits selbst nicht daran zu verzweifeln und andererseits den Adressat:innen immer wieder das Gefühl zu geben, dass dieses vermeintliche Scheitern sie doch einen Schritt näher an ihr Ziel gebracht hat (vgl. Waldhelm-Auer 2012). In einem Spannungsfeld aus gesellschaftlichem und persönlichem Anspruch, falschen Erwartungen und unrealistischen Zielen entwickelt sich ein Konglomerat, mit dem in der täglichen Praxis umgegangen werden muss. So scheint die Suchtberatung und mit ihr die darin tätigen Sozialarbeitenden prädestiniert dafür, Kompetenzen in Sachen Scheitern zu

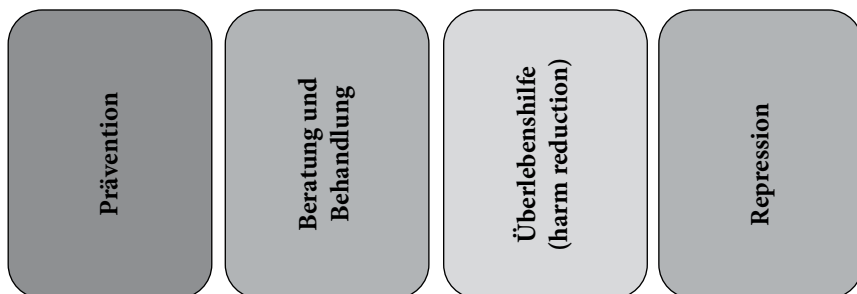
entwickeln und damit auch einen Mehrwert für andere Professionen zu generieren, wenn diese auf die Soziale Arbeit schauen (würden). Inwiefern sich hier eine Kompetenz entwickelt und wie diese Scheiter-Kompetenz übertragbar sein könnte, darum soll es im Folgenden gehen. Im Weiteren wird zunächst die Suchthilfe skizziert. Dabei kann nur ein kurzer Einblick in die Vielfältigkeit des Bereichs erfolgen. Danach erfolgt ein differenzierterer Blick auf die Adressat:innen in Bezug auf Entstehung, Behandlung, Rückfall und auch Abstinenz der Abhängigkeitserkrankung, um das Scheitern verständlich zu machen und als immanenten Bestandteil der Abhängigkeitserkrankung zu entfalten. Im Anschluss daran wird dann im vierten Kapitel der Eingangsfrage nachgegangen, warum es gut möglich ist, von der Suchtberatung das Scheitern zu lernen.

2. Die Suchthilfe als facettenreiches Handlungsfeld oder als Mittel zur gesellschaftlichen Normierung

Ab Mitte der 1960er Jahre entwickelten sich mehr und mehr Beratungs- und Behandlungsangebote bei Alkoholabhängigkeit (vgl. Hermanns 2017, S. 25), seit 1968 ist Alkoholismus als Krankheit anerkannt und kann dementsprechend auch mit einer geregelten Kostenübernahme der Rentenversicherung oder der Krankenkasse behandelt werden (vgl. Hansjürgens 2018, S. 28). Davor waren vor allem Selbsthilfegruppen in der Arbeit mit Menschen mit Alkoholabhängigkeit aktiv. Der Fokus in der Suchtberatung lag sowohl in der Krankheitsbehandlung als auch in der Selbsthilfebewegung, die beispielsweise von dem Blauen Kreuz oder den Anonymen Alkoholikern bis heute betrieben wird, in der Abstinenzorientierung. Erst mit Ansätzen von Joachim Körkel und Gunter Kruse (1993) zum kontrollierten Trinken fanden andere Denkmodelle in Bezug auf den Suchtmittelkonsum Gehör. Gleichzeitig wurden diese Ansätze aber auch scharf kritisiert. Das deutsche Suchthilfesystem hat sich im Laufe der Zeit immer weiter ausdifferenziert. Nachdem zunächst ein schlüssiges Behandlungskonzept für Alkoholabhängigkeit vorlag, wurde der Bedarf auch im Bereich der illegalisierten Substanzen immer größer. So entwickelte sich Ende der 1980er Jahre die akzeptanzorientierte Suchthilfe, die sich als Überlebenshilfe versteht. Insgesamt herrscht bei Suchterkrankungen in Deutschland nach wie vor das Abstinenzparadigma vor, auch wenn die Akzeptanzorientierung hinzugekommen ist, um Menschen zu erreichen, die unter den Folgen der repressiven Drogenpolitik leiden und für die eine Abstinenz nicht infrage kommt (vgl. Schmidt-Semisch/Stöver 2012, S. 7). Die Akzeptanzorientierung ist innerhalb der Suchthilfe und erst recht innerhalb der Gesellschaft ein Stiefkind geblieben.

Die Differenzierung des Suchthilfesystems wurde in der jüngeren Vergangenheit als viersäuliges Hilfe- und Unterstützungssystem dargestellt (Abbildung 1).

Abbildung 1: Hilfe- und Unterstützungssystem (eigene Darstellung orientiert an Hermanns 2017, S. 29)



Mittlerweile wurde dieses wiederum weiter aufgefächert (vgl. Füssenhäuser 2016, S. 218). So spricht die Deutsche Hauptstelle für Suchtfragen von zwölf Segmenten der Suchthilfe. Diese benennt sie wie folgt:

1. Beratung und Begleitung
2. Medizinische Behandlung
3. Medizinische Rehabilitation
4. Eingliederungshilfe – Leistungen zur sozialen Teilhabe
5. Beschäftigung, Qualifizierung und Teilhabe am Arbeitsleben
6. Justiz
7. Selbsthilfe
8. Prävention
9. Betriebliche Gesundheitsförderung
10. Kinder- und Jugendhilfe
11. Pflege und Altenhilfe
12. Wohnungslosenhilfe“ (DHS 2019, S. 7).

Mit dieser Differenzierung wird der Fokus stark auf die Wiedereingliederung in die Gesellschaft und insbesondere in das Erwerbsleben gelegt. Der Bereich der Schadensminimierung und der Akzeptanzorientierung, der immer schon eine eher marginalisierte Rolle spielte, gerät dabei aus dem Blick. Er wird unter dem Aspekt der Beratung und Begleitung subsummiert. „Auch nach über 150-jähriger Auseinandersetzung der Medizin mit der Suchthematik – später der Psychologie, der Sozialarbeit, der Sozialpädagogik und anderen – wird bis heute mehrheitlich von der Vorstellung ausgegangen, die Suchttherapie habe den Abhängigen und die Gesellschaft von der Sucht zu befreien“ (Meili et al. 2004, S. 2).

Neben den einzelnen Handlungsbereichen, in denen die Suchtberatung aktiv ist, werden auch immer wieder die einzelnen Suchtmittel differenziert. So wird einerseits grob zwischen legalen und illegalisierten Suchtmitteln unterschieden oder zwischen stoffgebundenen und stoffungebundenen. Andererseits

spezialisieren sich einige Beratungsstellen beispielsweise ausschließlich auf den Bereich des Onlineglückspiels oder der Essstörungen. So ist das Handlungsfeld der Suchtkrankenhilfe äußerst vielfältig und facettenreich. Was den einzelnen Bereichen aber gemein ist, ist die Notwendigkeit des Umgangs mit Rückfälligkeit und Scheitern. Im Weiteren sollen nun mehr die Adressat:innen in den Blick gerückt werden. Sie sind diejenigen, die aufgrund ihrer Abhängigkeitserkrankungen die Suchtberatung aufsuchen und dort häufig in einen längerfristigen Beratungs- und Behandlungsprozess einsteigen.

3. Menschen mit Suchterkrankungen als Teil der Gesellschaft

3.1 Entstehung von Suchterkrankungen

Für die Entstehung von Suchterkrankungen wird mittlerweile zumeist ein biopsych-soziales Erklärungsmodell herangezogen.¹ „Für die Praxis bedeutet dies die Möglichkeit, sowohl in der Diagnostik als auch der Therapie (a) die biologischen Aspekte (die organisch begründbaren Befunde), (b) die psychischen Dimensionen (Denken, Fühlen, Handeln) und (c) die sozialen wie ökologischen Lebenswelten des Menschen parallel zu erfassen und auch parallel zu nützen [sic!]“ (Egger 2015, S. 53).

Im Bereich der *biologischen Aspekte* geht man davon aus, dass eine Abhängigkeitserkrankung nicht eindimensional genetisch vererbt wird, sich aber sehr wohl biologische Aspekte, die die Erkrankung begünstigen können, finden lassen. So haben Kinder suchtkranker Eltern ein 2,4- bis 6-fach erhöhtes Risiko selbst eine Abhängigkeit zu entwickeln. Sie konsumieren statistisch gesehen früher selbst Suchtmittel als andere Gleichaltrige. Söhne abhängiger Väter benötigen dabei mehr Alkohol, um berauscht zu sein. Darüber hinaus haben Kinder aus Familien mit abhängigkeitskranken Eltern ein erhöhtes Risiko zu externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten wie Störung des Sozialverhaltens oder zu internalisierenden Störungen wie zum Beispiel Depressionen oder Angststörungen (vgl. Klein et al. 2013, S. 12 ff.). Konrad Olszewski spricht von einem drei- bis vierfach erhöhten Risiko der Alkoholabhängigkeit bei genetischer Abstammung von einer alkoholkranken Person und einem circa achtfach erhöhten Risiko einer eigenen Abhängigkeit bei der Suchtmittelabhängigkeit in der Familienanamnese (vgl. Olszewski 2020, S. 25). Suchtmittel bedienen das Belohnungssystem, sodass hier auch chemische Prozesse dazu beitragen, dass Menschen den Drang haben,

1 Während Felix Tretter die Entstehung des Modells in den 1960er Jahren verortet und Feuerlein als Entwickler ansieht (vgl. Tretter 2020, S. 13), sieht Josef Egger die Wurzeln des Modells in der Systemtheorie bei Niklas Luhmann und anderen (vgl. Egger 2015, S. 55). Unstrittig ist, dass sich dieses Modell weitgehend etabliert hat, um die Entstehungsbedingungen von Suchterkrankungen zu eruieren.

häufiger zu konsumieren. Dazu kommt als biologischer Aspekt noch die körperliche Gewöhnung an das Suchtmittel, die dazu führt, dass eine höhere Dosierung nötig ist, um dieselbe bzw. eine ähnliche Wirkung zu erzeugen.

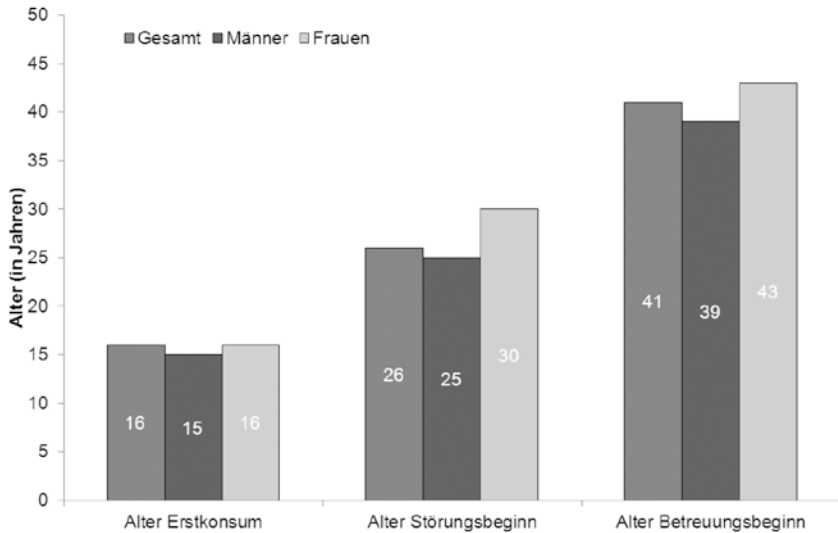
Was die *psychische Dimension* der Abhängigkeit angeht, so wird der Konsum von Suchtmitteln häufig als Selbstmedikamentierung angesehen. Menschen, die Stress bewältigen müssen oder sich mit schwierigen Lebensereignissen auseinandersetzen, empfinden den Konsum von Suchtmitteln häufig als Möglichkeit der Entspannung, als Flucht aus dem Alltag und als Entlastung in belastenden Situationen. So kann das Suchtmittel schleichend zu einem Substitut für die nötige Reflexion oder Auseinandersetzung werden. Ebenso kann der Konsum von Suchtmitteln bei anderen psychischen Störungen wie Depressionen oder Angststörungen helfen, um weiter zu funktionieren. Auch Traumata werden in der Selbstmedikation nicht selten durch den Suchtmittelkonsum gedämpft.

In Bezug auf die *soziale Dimension* spielt beispielsweise das Umfeld bzw. die Verfügbarkeit des Suchtmittels im Umfeld eine große Rolle. Dies zeigt sich besonders deutlich im Fall von Alkoholabhängigkeit. Diese ist in Deutschland nach wie vor die Hauptdiagnose bei Menschen, die ambulant (48,4 %) oder stationär (63,5 %) wegen einer Abhängigkeitserkrankung behandelt werden (vgl. Suchthilfestatistik 2021a, b). Alkohol ist als Konsummittel gesellschaftlich etabliert, der Nicht-Konsum ist eher verpönt (vgl. Füssenhäuser 2016, S. 212). Johannes Lindenmeyer gibt die Anzahl derer, die (fast) täglich Alkohol konsumieren, mit 25 Prozent an, die Nicht-Konsumierenden mit 10 Prozent und über 65 Prozent mindestens einmal wöchentlich Konsumierende (vgl. Lindenmeyer 2022, S. 26). So gehört der Konsum von Alkohol selbstverständlich zum gesellschaftlichen Leben dazu und öffentliche Anlässe werden mit einem Sektempfang, einem Fassanstich oder einem Frühschoppen begangen. Die Abkehr vom Alkohol bedeutet damit häufig auch einen Verlust von sozialen Kontakten, die mit dem Alkoholkonsum verbunden sind (wie etwa soziale Kontakte in Vereinen) oder eine starke Positionierung innerhalb dieser Gruppen als nun nicht mehr konsumierende Person. Das ist, gerade wenn die Abstinenz noch nicht gefestigt ist und der Nicht-Konsum als Verlust wahrgenommen wird, eine große Herausforderung. Bei illegalisierten Substanzen dagegen ist es für die Beschaffung nötig, sich in ein entsprechendes illegales Umfeld zu begeben. Die drohende Strafverfolgung minimiert den Kreis der Menschen, mit denen über den Konsum gesprochen werden kann. So reduziert sich das Umfeld häufig auf einen Kreis von ebenfalls Konsumierenden, was den Ausstieg schwierig macht. Krausz und Shams sehen Verfügbarkeit, Normen der Peergruppe, das Geschlecht der Konsumierenden und die Lebensweise als einige der wichtigen sozialen Faktoren an (vgl. Krausz/Shams 2020, S. 32 f.).

Gemäß dem Modell wird eine Abhängigkeitserkrankung heute als eine mehrdimensional entstandene Erkrankung angesehen, die dann auch einer mehrdimensionalen Behandlung bedarf. Sie entwickelt sich in der Regel über einen

längeren Zeitraum von Jahren und bedarf deshalb auch einer langwierigen Behandlung. Die Übersicht von Jutta Künzel et al. (2011) zeigt eindrücklich die Entwicklung der Abhängigkeitserkrankung. Demnach lagen bei ihrer Befragung durchschnittlich zehn Jahre zwischen Konsumbeginn (hier Alkohol) und Störungsbeginn (bei Frauen 14 Jahre) und dann nochmal durchschnittlich 13–15 Jahre zwischen Störungsbeginn und Betreuungsbeginn (Abbildung 2).

Abbildung 2: Entwicklung der Abhängigkeitserkrankung (Künzel et al. 2011, S. 6)



Es wird also deutlich, dass die Abhängigkeitserkrankung häufig schon sehr lange besteht, bevor eine Behandlungsbereitschaft vorhanden ist oder die Motivation zur Veränderung so groß ist, dass eine Beratungsstelle aufgesucht wird. Das heißt aber für die Behandlung auch, dass die Konsummuster, die Vermeidungsstrategien und die Selbstmedikation sich über einen sehr langen Zeitraum etabliert haben.

3.2 Behandlung

Für eine Behandlung ist es deshalb nötig, sich vor Augen zu führen, dass auch der Weg aus der Abhängigkeit langwierig sein wird und von Rückschlägen geprägt ist. Denn vertraute Verhaltensmuster und lieb gewonnene Gewohnheiten aufzugeben, ist schwer. Dazu kommt jedoch, dass ohne den Suchtmittelkonsum auch der Schutz wegfällt und Probleme nun unmittelbar wahrgenommen werden, jedoch zunächst ohne dafür ein breiteres Portfolio an konstruktiven

Bewältigungsstrategien zur Hand zu haben. Die bisher etablierte Problemlösung mithilfe des Suchtmittelkonsums ist ja mit einer Abstinenz weggefallen. Häufig sind äußere Faktoren ausschlaggebend, sich in eine Beratung und Behandlung zu begeben. So sind Strafverfolgung, drohender Führerschein- oder Arbeitsplatzverlust oder auch zunehmende Spannungen in der Partnerschaft externe Faktoren, die neben einem eigenen Leidensdruck zur Veränderungsmotivation führen. Mit dem Aufsuchen einer Suchtberatungsstelle werden dann die verschiedenen Optionen der Suchthilfe zur Unterstützung erörtert. In Bezug auf einen Abstinenzwunsch sind dann eine ambulante oder stationäre Therapie die Mittel der Wahl. Die ambulante Therapie ist ein hochschwelliges Angebot, für das vor Beginn bereits eine Abstinenz nachgewiesen werden muss. Sie findet in der Regel in wöchentlichen Einzel- und/oder Gruppengesprächen statt. Dabei werden die Motive für den Konsum herausgearbeitet, der Weg in die Abhängigkeit nachvollzogen und der Weg in ein anderes, abstinentes Leben flankiert bis hin zur Selbstständigkeit. Eine Rolle spielen Themen wie Familie, Erwerbsarbeit und Suchtmittelkonsum. Thematisiert werden die eigenen Kompetenzen zur Bearbeitung von Problemen, die vorhandene Frustrationstoleranz, Resilienzfaktoren und der Aufbau eines (häufig neuen) stützenden Umfeldes. Die ambulante Therapie hat regelhaft eine Dauer von sechs bis zwölf Monaten (vgl. Lindenmeyer 2022, S. 113).

Die stationäre Therapie hingegen ist deutlich kürzer, dafür aber auch als Vollzeitbehandlung angelegt. Sie erstreckt sich zumeist über einen Zeitraum von zwölf bis sechzehn Wochen. Hier wird im stationären Rahmen zunächst die Abstinenz unter geschützten Bedingungen eingeübt. Alle Patient:innen sollten hier eine längerfristige Abstinenz erreichen, was im alltäglichen Umfeld meist nicht gelingt. Auch hier werden psychosoziale Themen ebenso besprochen wie Fragen des Suchtmittelkonsums. Beide Therapieformen werden in der Regel vom Rentenversicherungsträger bezahlt, für den bei der Rehabilitation der Erhalt bzw. die Wiederherstellung der Erwerbsarbeit im Vordergrund steht (vgl. ebd.). Eine Therapie führt aber in vielen Fällen nicht unmittelbar zu einer dauerhaften oder auch nur längerfristigen Abstinenz. Die in der Therapie neu eingeübten Verhaltensmuster tragen nicht immer durch den Alltag und so kommt es zur Rückfälligkeit in altes Verhalten und auch zum erneuten Konsum.

3.3 Rückfall

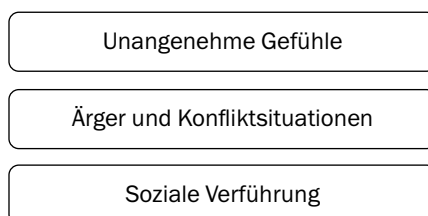
Probleme, die sich über Jahre verfestigt haben, lösen sich nicht plötzlich in Luft auf. Eingeübte, etablierte Verhaltensweisen brechen sich Bahn, auch wenn ein anderes Verhalten angestrebt ist. „Der Rückfall scheint zum menschlichen Leben und zur menschlichen Entwicklung schlechthin dazuzugehören. Er ist keine Eigentümlichkeit von Süchtigen“ (Körkel 1991, S. 28). So ist die Rückfälligkeit in alte Verhaltensmuster ein selbstverständlicher Teil von Veränderung. Detlef

Garz und Uwe Raven setzen sich mit Oevermanns Begriff der Lebenspraxis als widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung auseinander. Sie gehen davon aus, dass nicht triviale, weitreichende Entscheidungen auch immer einer Entscheidungskrise bedürfen und einer schlüssigen Begründung:

„Basieren Entscheidungen auf transparenten Fakten und auf klarem Lösungswissen, sind die Konsequenzen dieser Entscheidungen nicht nur für die jeweilige Lebenspraxis mit hoher Sicherheit vorhersehbar, sondern auch rational begründbar. Der Krisencharakter des eine Entscheidung erfordernden Ereignisses verflüchtigt sich – mit der Gewissheit erprobtes Lösungswissen zur Verfügung zu haben – umgehend in Routinehandeln. Anders ist dies im Falle ‚echter‘ Krisen. Sind die eine Entscheidung erzwingenden Ereignisse oder Fakten mehrdeutig, unklar oder teilweise verborgen, ist also eine Entscheidung entsprechend einem rationalen Kalkül unmittelbar nicht möglich, und ist eine erhebliche Tragweite der Entscheidung für das zukünftige Leben der entscheidenden oder anderer Personen gegeben, bedarf es einer nachgängigen Begründung im Angesicht der Folgen der Entscheidung. Es kann also gesagt werden, dass sowohl der Entscheidungszwang als auch – im Falle ‚echter‘ Entscheidungskrisen – eine damit einhergehende Begründungsverpflichtung konstitutive Elemente einer Lebenspraxis sind“ (Garz/Raven 2015, S. 28).

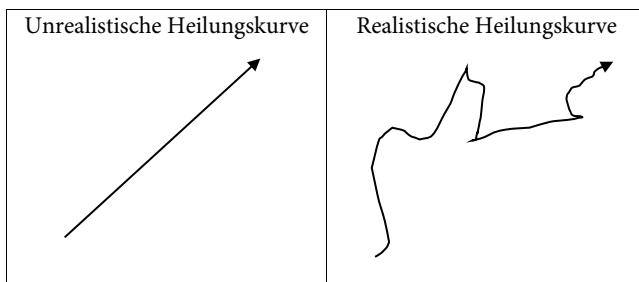
Die Entscheidung zur Abstinenz ist eine weitreichende, nicht triviale und in ihren Folgen unabsehbare Entscheidung, die für die Betroffenen nicht immer gut begründbar ist. So kommt es zum Rückfall in alte Verhaltensmuster und zur Wahl der bisher als sicher erlebten Handlungen. „Im Falle des krisenbewältigenden Handelns in Sachverhalten von existenzieller Bedeutung, sind hingegen ungewisse Folgen für das zukünftige Leben zu erwarten, und die an den tatsächlichen Folgen auszurichtende Begründung, warum vom Handelnden so und nicht anders entschieden wurde, ist verpflichtend“ (ebd., S. 30). In Momenten, in denen die Abstinenz nicht mehr als begründbar beste Lösung erscheint, kommt es zum Rückfall. Laut Lindenmeyer gehen 60 Prozent der Rückfälle auf die drei Risikosituationen zurück (Abbildung 3).

Abbildung 3: Risikosituationen (eigene Darstellung orientiert an Lindenmeyer 2022, S. 212)



Wenn, wie oben erwähnt, der Vorsatz zur Abstinenz zu einem größeren Teil durch Fremdmotivation begründet ist, fällt es schwer, selbst in jedem Moment die Abstinenz als begründbar beste Lösung anzusehen. Bettina Waldhelm-Auer (2012) sieht die Ursachen für Rückfälle multifaktoriell: „Der Auslöser für einen Rückfall dürfte eine Anhäufung von Belastungen verschiedenster Art sein, verbunden mit den neurobiologischen Erfahrungen und einer potenziellen ‚Verschaltung‘ im Gehirn“ (Waldhelm-Auer 2012, S. 197). Wenn also ein Rückfall als Teil eines Verstehensprozesses, als ein Ringen um die begründbar beste Lösung für das Problem der Abhängigkeit gesehen werden kann, muss dieser Verstehensprozess unweigerlich mit Scheitern verbunden sein. Eine Heilungskurve kann dann nicht stringent und geradlinig verlaufen, sondern ist immer auch mit Rückschlägen bzw. Lernschleifen verbunden (Abbildung 4).

Abbildung 4: Heilungskurven (eigene Darstellung orientiert an Körkel 1991, S. 29)



Mit diesem Wissen um Entstehung und Heilungsverlauf einer Abhängigkeitserkrankung wird deutlich, dass Scheitern ein immanenter Bestandteil der Genesung ist, der als solcher weder verschwiegen noch negiert, sondern vielmehr willkommen geheißen werden sollte. Dies ist jedoch sowohl für die Betroffenen als auch für die betreuenden Fachkräfte eine Herausforderung, wie im Weiteren zu diskutieren ist.

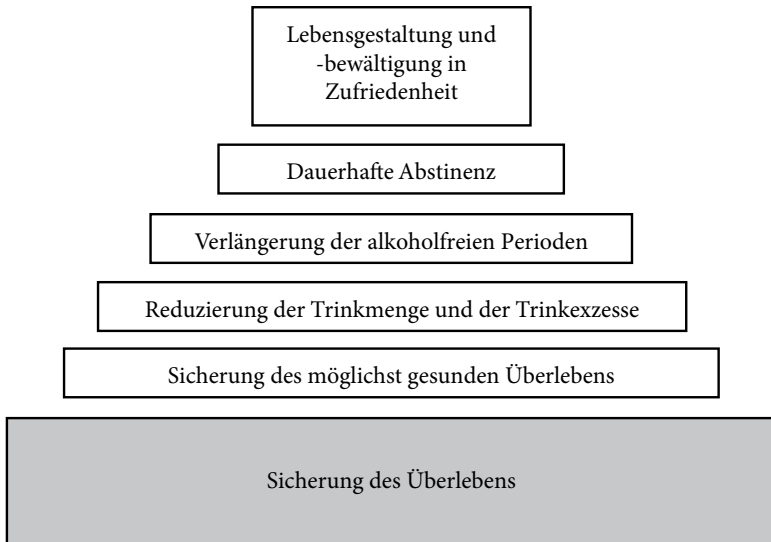
3.4 Abstinenz als das ‚falsche‘ Ziel

Die Suchthilfe und erst recht die Behandlung von Abhängigkeitserkrankungen ist fast vollständig auf das oberste Ziel der Abstinenz fokussiert. So benennen Gunter Kruse, Joachim Körkel und Ulla Schmalz die Ziele aufsteigend folgendermaßen (Abbildung 5).

Daniel Meili, Susan Dober und Edgar Eyal plädieren bereits 2004 dafür, das Ziel der Abstinenz ganz aus der Behandlung herauszunehmen. Sie gehen in Bezug auf ‚Drogenabhängigkeit‘ davon aus: „Im Langzeitverlauf über 10 bis 20 Jahre gibt es kaum eine Evidenz, dass sich die Abstinenzquote durch irgendwelche

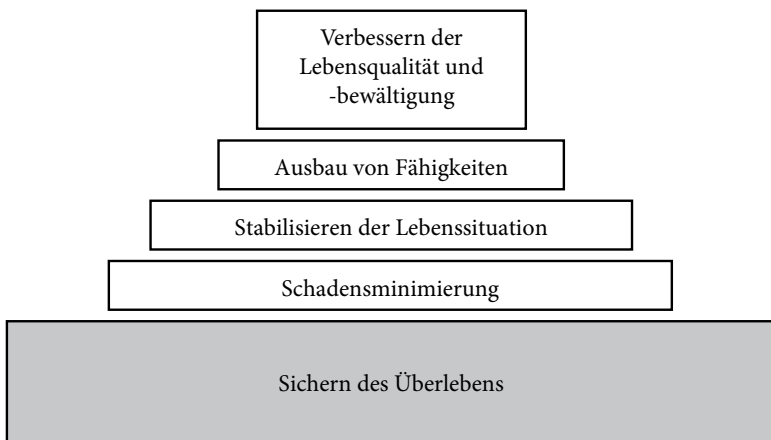
therapeutischen Maßnahmen, sei es durch abstinentorientierte, sei es durch substituionsgestützte Behandlungen, wesentlich beeinflussen ließe“ (Meili et al. 2004, S. 4).

Abbildung 5: Ziele der Suchtbehandlung (eigene Darstellung orientiert an Kruse et al. 2000, S. 205)



Sie sehen eine Zielpyramide für die Suchtherapie dementsprechend deutlich basaler und mehr auf das Individuum und seine Bedürfnisse ausgerichtet (Abbildung 6).

Abbildung 6: Zielpyramide der Suchtherapie (eigene Darstellung orientiert an Meili et al. 2004, S. 5)



Folgt man diesem Gedanken, so hieße das, dass sowohl die Klient:innen als auch die Suchtberater:innen nicht nur an der Rückfallkrankung ‚scheitern‘, sondern auch daran, dass die vorgegebenen Ziele nicht (für alle) realistisch sind und anders definiert werden sollten. Meili, Dober und Eyal (2004) sehen eine grundsätzliche Prognose für Menschen mit Opiatabhängigkeit in einer geschätzten 20-Jahres-Prognose beispielsweise so:

1/3 Tot

2/3 Überlebende, davon

- 1/3 Schwer problematischer (chronischer) Verlauf
- 1/3 Sporadischer und/oder kontrollierter Konsum
- 1/3 Drogenfrei (frei von illegalen ‚harten‘ Drogen) (ebd.)

Müsste es also darum gehen, eine ganz neue Suchtberatung aufzubauen? Und ist die Suchtberatung gescheitert? Um diese Fragen soll es nun im Weiteren gehen.

4. Von der Suchtberatung zu lernen, heißt ‚scheitern‘ zu lernen

Nicole Müller (2020) untersucht Narrative des Scheiterns und kommt dabei zu einer interessanten Analyse. Sie konstatiert aus ihren gewonnenen Daten grundlegende Überlegungen in Bezug auf das Scheitern und Misserfolg als einen davon abzugrenzenden Begriff.

„Scheitern wurde daher grundlegend als Ende von Anschlussfähigkeit in spezifischen Lebensbereichen definiert. Des Weiteren handelt es sich um eine bewertende Kategorie, bei der gesellschaftliche Maßstäbe, kulturelle Normen und soziale Kontexte eine wichtige Rolle spielen. Scheitern ist insofern relational, als in ihm Verhältnisse zwischen Selbst und Anderen zum Ausdruck kommen“ (Müller 2020, S. 219). Das heißt, ein Scheitern wird erst durch die Selbst- oder Fremddefinition zum Scheitern, oder eben auch gerade nicht. So sieht Müller in ihrer Untersuchung den „Schlüssel zum Verständnis von Scheitern in der Koppelung von Selbstbildern und Handlungsentwürfen“ (ebd.). Anders als beim Misserfolg, der nur ein situatives Ereignis ist, stellt das Scheitern in den Daten von Müller jeweils einen Zustand dar, in dem die eigene Identität mindestens irritiert wird. Dabei stellt das Scheitern eben auch immer einen Endpunkt dar, der weitreichende Folgen für die weitere Entwicklung der Situation hat.

„Dadurch wirkt sich die Störung auf das Fortbestehen des bisherigen Selbstbilds aus, da die Anschlussstelle konstitutive Bedeutung für den Identitätswurf hatte. Dies hat zur Folge, dass das Scheitern nicht nur als Irritation, sondern als Bruch in der

Kohärenz und Kontinuität des Selbstkonzepts erlebt wird. Die Akteur:innen können nicht mehr so von sich erzählen wie bislang. In diesen Fällen, in denen identitätsrelevante Endabsichten endgültig nicht mehr erreichbar geworden sind, ist demzufolge die bisherige Vorstellung des Selbst nicht mehr haltbar, und ein Teil des Selbst *zerscheitert* am Scheitern. Wenn das potenzielle und das aktualisierbare Selbstbild nicht mehr kompatibel sind, müssen auch sämtliche Zukunftsentwürfe *umgeschrieben* werden, was zunächst zu einem Verlust der Kontinuität des Selbstverstehens führt. In der biografischen Disruption zerfasert nicht nur die narrative Konfiguration der Identität, sondern auch der *plot* der Selbstnarration zerreißt, und die Flugbahn des Selbst muss neu justiert werden“ (ebd., S. 219 f.).

Menschen mit Suchterkrankung müssen sich vollständig neu justieren, wenn sie sich in die Beratung und Behandlung begeben. Die Mittel, die sie bisher als lindernd für ihre Not ansahen, sollen sie ab sofort weglassen. Die (in den Augen der Gesellschaft falschen) Freund:innen sollen sie meiden. Die Handlungen, die ihren Lebensinhalt ausgemacht haben (Besorgen von Suchtmitteln, Geld, verheimlichen der Abhängigkeit), sollen sie durch eine schreiende Leere ersetzen, in der ihre Probleme sich ihnen vollständig aufdrängen. Diese drastische Darstellung der Abstinenzfolgen lässt diese gar nicht so erstrebenswert aussehen und macht einen Rückfall zu einem denkbaren Mittel der Wahl.

Gehen wir weiterhin von einem *Abstinenzparadigma* aus, so muss Scheitern immanenter Bestandteil der Gesundung von Menschen mit Suchterkrankungen sein. „Im Scheitern stößt der Mensch an die Grenzen seiner eigenen Steuerungsfähigkeit. In seiner Essenz rührt es eine grundlegende Kränkung des Handelnden an, seiner Umwelt – zuweilen auch seiner eigenen Innenwelt – letztlich nicht gänzlich Herr werden zu können“ (ebd., S. 7).

Ein Rückfall wird von den Betroffenen häufig als Scheitern an der Abstinenz begriffen, während dieser doch eigentlich ein produktiver Schritt auf dem Weg zur Abstinenz ist oder sein kann. Die gesellschaftliche und häufig auch die persönliche Erwartung ist die der stringenten Abstinenz. Dazu kommt, dass Rückfälle auch schlechte Gefühle bei den Helfenden auslösen (vgl. Gehring/Herder 1991, S. 73). Sie enttäuschen die Therapeut:innen, die die Abstinenz der Adressat:innen häufig als Gradmesser des eigenen Erfolges werten (vgl. Waldhelm-Auer 2012, S. 196). Bei einer Suchtberatung, die ein Scheitern aushält und auch begleitet, bedarf es also einer anderen Herangehensweise, die Ambivalenzen mit in den Blick nimmt.

Wenn es also eher um eine Verbesserung der Lebensqualität und der Lebensbewältigung geht, hat Soziale Arbeit hier als Instrument beispielsweise die Theorie Hans Thierschs. Er widmet sich dem Alltag und der Lebenswelt als Gegenstand der Betrachtungen und strebt eine Begleitung der Adressat:innen auf dem Weg in ein *gelingenderes Leben* an (vgl. Thiersch 2020). „Als Lebenswelt gilt das unhintergehbare subjektive Wirklichkeitskonstrukt eines Menschen,

welches dieser unter den Bedingungen seiner Lebenslage bildet. Als Lebenslage gelten die materiellen und immateriellen Lebensbedingungen eines Menschen“ (Kraus 2006, S. 11). So wird die Lebenswelt des Individuums als subjektiv sinnvoll und das jeweilige Handeln als die am besten geeignete Option betrachtet. Hans Thiersch (2015) hat dazu Struktur- und Handlungsmaxime entwickelt, die eine Lebensweltorientierung ermöglichen sollen. Dazu zählen: Alltagsnähe, Integration/Inklusion, Partizipation, Prävention, Regionalisierung und Einmischung. Eine konkrete methodische Handlungsanweisung gibt er nicht. Er warnt vielmehr vor dem Spannungsfeld, in dem sich Soziale Arbeit bewegt:

„Diese Verbindung von Respekt und weiterführenden Optionen, von Respekt und Transzendieren kann misslingen, wenn der Akzent entweder nur auf dem Respekt oder nur auf dem Transzendieren liegt. – Respekt vor den Lebensleistungen in den Alltagsverhältnissen kann dazu führen, dass Soziale Arbeit sich in den gegebenen Verhältnissen mit den [Adressat:innen] so identifiziert, dass die sie öffnenden, befreienden Möglichkeiten verloren gehen; Lebensweltorientierte Soziale Arbeit wird zur Bestätigung von Alltagsverhältnissen, die dann im Zeichen eines falschen Respekts vor den in ihnen gegebenen Eigensinnigkeiten auch in ihren Fatalitäten festgeschrieben werden. – Die in aller Professionalität gegebene Selbstreferentialität kann – auf der anderen Seite – dazu führen, dass Soziale Arbeit sich in sich selbst und ihren internen Handlungsstrategien und damit den Bezug auf die Lebensverhältnisse der Adressat:innen bzw. Adressaten verliert“ (Thiersch 2015, S. 54 f.).

Um diesem Dilemma zu entgehen, empfiehlt Thiersch einen Dreischritt aus Interesse am Alltag, der Betrachtung von Alltag in seiner Widersprüchlichkeit und eigener Haltung (vgl. ebd., S. 54–56).

Mit dem *Interesse am Alltag* ist ein echtes, verstehen-wollendes Interesse gemeint, das nicht selbst interpretiert, sondern fragt und hinterfragt. Dazu bedarf es einer Unvoreingenommenheit und eines ethnografischen Zugangs, um möglichst wenig der eigenen Vorannahmen mit in die Betrachtungen einzubeziehen und sich wirklich auf die Lebenswelt und die Deutungsmuster der Adressat:innen einzulassen. „Eine lebensweltorientierte Perspektive auf Drogenkonsum und Sucht versteht diese von daher als ein spezifisches Deutungs- und Handlungsmuster, das in seiner spezifischen Logik und Struktur für die Konsument:innen so verstanden werden muss, wie andere Deutungs- und Handlungsmuster in und mit denen Menschen/Subjekte ihr Leben gestalten“ (Füssenhäuser 2016, S. 214). In Bezug auf eine Alkoholabhängigkeit wäre es beispielsweise das ehrliche Interesse an der Faszination für das Suchtmittel, die Vorteile des Konsums, die Wirkung der Selbstmedikation. Dieses echte Interesse entspricht nicht den gesellschaftlichen Konventionen und wohl auch nicht den Erwartungen der häufig

geläutert in die (erste) Beratung kommenden Adressat:innen, die erwarten, für den Konsum und die Abhängigkeit verurteilt zu werden und gesagt zu bekommen, dass sie sofort abstinenter werden sollen. Wenn hier das Ziel nicht die Abstinenz, sondern das gründliche Verstehen-Wollen ist, können andere Motive sichtbar werden. Die soziale Erwünschtheit („Ich will auf jeden Fall abstinenter werden“) tritt zugunsten eigener Widersprüchlichkeiten („Ich bin fasziniert von meinem Suchtmittel, aber es bringt mich auch langsam um“) zurück. Durch das Interesse am Alltag zeigen sich dann auch die Ambivalenzen auf, mit denen sich die Adressat:innen beschäftigen. So kommt der *Alltag in seiner Widersprüchlichkeit* zum Tragen.

„Eine lebensweltorientierte Soziale Arbeit orientiert sich an den Selbstdeutungen der Drogenkonsument:innen sowie deren lebensweltlichen Anstrengungen, räumliche, zeitliche und soziale Bezüge zu gestalten. Sie stellt zudem die Stärkung der Lebensräume und der sozialen Bezüge der Adressat:innen sowie deren Ressourcen in den Mittelpunkt ihrer Arbeit, um Menschen einen gelingenderen Alltag zu ermöglichen. Eine lebensweltorientierte Soziale Arbeit agiert dabei immer auch – und dies erscheint in einer lebensweltorientierten Bezugnahme auf Sucht und Drogenkonsum unverzichtbar – provozierend und verfremdend, um Individuen aus den Verstrickungen des Alltags hinauszubegleiten“ (Füssenhäuser 2016, S. 216).

Im wertfreien Aufzeigen der Ambivalenzen kann Soziale Arbeit die Widersprüche aufdecken, mit denen sich die Adressat:innen auseinandersetzen. Sie kann begleiten auf dem Weg der eigenen Überzeugung, der erst noch erkundet und erfahren werden muss. Nur im Aushalten der Ambivalenz kann eine (weitgehend) wertneutrale Position eingenommen werden, die es den Betroffenen ermöglicht, sich wirklich auf eine Seite zu schlagen und herauszufinden, was das eigene (und nicht das gesellschaftlich vorgegebene) Ziel ist. Mit diesem Zwischenschritt wird ein Scheitern vermieden. Denn wenn eine Begleitung der Adressat:innen auf deren eigenem Weg mit ihren persönlichen Zielen, mit einer Konfrontation der Ambivalenzen und der Eröffnung eines Raumes für die Möglichkeit der Abwägung erfolgt, bleibt die Deutungshoheit bei den Adressat:innen. Als weiteren noch zu beachtenden Aspekt in dem Dreischritt sieht Thiersch (2015) die eigene Haltung. Sie ist ein wesentlicher Faktor bei der tatsächlichen Umsetzung der lebensweltorientierung. Nur wenn die eigene Haltung, das eigene so-geworden Sein, die eigenen fachlichen Überzeugungen, Berufswahlmotive und auch die eigene Einstellung zu Suchtmittelkonsum (und Abstinenzparadigma) reflektiert werden und der eigene Einfluss dieser Haltung auf die Adressat:innen immer wieder kritisch hinterfragt wird, kann Suchtberatung (eigentlich) nicht scheitern.

Literatur

- Atzendorf, Josefine/Rauschert, Christian/Seitz, Nicki-Nils/Lochbühler, Kirsten/Kraus, Ludwig (2019): The use of alcohol, tobacco, illegal drugs and medicines. An estimate of consumption and substance-related disorders in Germany. In: Deutsches Ärzteblatt International, H. 116, S. 577–84.
- DHS – Deutsche Hauptstelle für Suchtfragen (2019): Die Versorgung von Menschen mit Suchtproblemen in Deutschland – Analyse der Hilfen und Angebote & Zukunftsperspektiven. Update 2019. www.dhs.de/fileadmin/user_upload/pdf/suchthilfe/Versorgungssystem/Die_Versorgung_Suchtkranker_in_Deutschland_Update_2019.pdf (Abfrage: 15.02.2023).
- DHS – Deutsche Hauptstelle für Suchtfragen (2022): Illegale Drogen – Zahlen, Daten, Fakten. www.dhs.de/suechte/illegale-drogen/zahlen-daten-fakten (Abfrage: 05.08.2022).
- Drogenbeauftragte der Bundesregierung (2021): Jahresbericht. Berlin: Selbstverlag.
- Egger, Josef W. (2015): Integrative Verhaltenstherapie und psychotherapeutische Medizin. Ein bio-psychosoziales Modell. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Füßenhäuser, Cornelia (2016): Lebensweltorientierung und Sucht. In: Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (Hrsg.): Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 212–220.
- Garz, Detlef/Raven, Uwe (2015): Theorie der Lebenspraxis: Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gehring, Uli/Herder, Sabine (1991): Rückfall – eine Belastung für Helfer. In: Körkel, Joachim (Hrsg.): Praxis der Rückfallbehandlung. Bern: Blaukreuz, S. 64–90.
- Hansjürgens, Rita (2018): In Kontakt kommen. Analyse der Entstehung einer Arbeitsbeziehung in Suchtberatungsstellen. Baden-Baden: Tectum.
- Hermanns, Stefan (2017): Akzeptierende Drogenarbeit: Drogenpolitik im Spannungsfeld von Strafrecht und Kriminologie. Berlin: wvb.
- Klein, Michael/Moesgen, Diana/Bröning, Sonja/Thomasius, Rainer (2013): Kinder aus suchtbelasteten Familien stärken. Das „Trampolin“-Programm. Göttingen: Hogrefe.
- Körkel Joachim/Kruse, Gunther (1993): Mit dem Rückfall leben: Abstinenz als Allheilmittel? Bonn: Psychiatrie.
- Körkel, Joachim (1991): Grundlegende Ergebnisse und Überlegungen für ein neues Verständnis von Rückfällen. In: Körkel, Joachim (Hrsg.): Praxis der Rückfallbehandlung. Bern: Blaukreuz, S. 13–63.
- Kraus, Björn (2006): Lebenswelt und Lebensweltorientierung – eine begriffliche Revision als Angebot an eine systemisch-konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft. In: Kontext. Zeitschrift für Systemische Therapie und Familientherapie 37, H. 2, S. 116–129.
- Krausz, Michal/Shams, Farhud (2020): Welche Menschen konsumieren welche Substanzen und warum? In: Schmid, Otto/Müller, Thomas (Hrsg.): Die Sucht Enzyklopädie. Addictionary. Lengerich: Pabst Science, S. 32–35.
- Kruse, Gunter/Körkel, Joachim/Schmalz, Ulla (2000): Alkoholabhängigkeit erkennen und behandeln. Bonn: Psychiatrie.
- Künzel, Jutta/Steppan, Martin/Pfeiffer-Gerschel, Tim (2011): Behandlung und Beratung von Alkoholabhängigen. Institut für Therapieforchung. München. www.suchthilfestatistik.de/fileadmin/user_upload_dshs/05_publicationen/Kurzberichte/DSHS_Kurzbericht_2011_1_HD_Alkohol.pdf (Abfrage: 17.02.2023).
- Lindenmeyer, Johannes (2022): Lieber schlau als blau. Entstehung und Behandlung von Alkohol- und Medikamentenabhängigkeit. 10. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Meili, Daniel/Dober, Susan/Eyal, Edgar (2004): Jenseits des Abstinenzparadigmas – Ziele der Suchttherapie. In: Suchttherapie, H. 1, V. 5, S. 2–9.
- Müller, Nicole (2020): Narrative des Scheiterns. Zur Konstitution von Identität in biographischen Krisen. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Olaszewski, Konrad (2020): Kann Sucht vererbt werden? In: Schmid, Otto/Müller, Thomas (Hrsg.): Die Sucht Enzyklopädie. Addictionary. Lengerich: Pabst Science, S. 25–27.
- Schmidt-Semisch, Henning/Stöver, Heino (2012): Harm Reduction und Alkohol – Zur Einführung. In: Schmidt-Semisch, Henning/Stöver, Heino (Hrsg.): Saufen mit Sinn? Harm Reduction beim Alkoholkonsum. Frankfurt am Main: Fachhochschulverlag, S. 7–16.

- Suchthilfe in Deutschland (2021a): Wichtigste Ergebnisse auf einen Blick – Deutsche Suchthilfestatistik ambulant. www.suchthilfestatistik.de/ergebnisse/aktuelle-ergebnisse-ambulant.html (Abfrage: 16.02.2023).
- Suchthilfe in Deutschland (2021b): Wichtigste Ergebnisse auf einen Blick – Deutsche Suchthilfestatistik stationär. www.suchthilfestatistik.de/ergebnisse/aktuelle-ergebnisse-stationaer.html (Abfrage: 16.02.2023).
- Thiersch, Hans (2015): Berufsidentität und Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Essayistische Überlegungen zur Frage nach der Berufsidentität. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun, Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): *Bedrohte Professionalität. Einschränkungen und aktuelle Herausforderungen für die Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–61.
- Thiersch, Hans (2020): *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit revisited*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Tretter, Felix (2020): „Bio-psycho-soziales Modell“ – Steckbrief und Perspektiven. In: Rummel, Christina/Gaßmann, Raphael (Hrsg.): *Sucht: bio-psycho-sozial. Die ganzheitliche Sicht auf Suchtfragen. Perspektiven aus Sozialer Arbeit, Psychologie und Medizin*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 13–24.
- Waldhelm-Auer, Bettina (2012): *Leben mit Konsum und Rückfällen*. In: Kern, Sabine/Spitzer-Prochazka, Sabine (Hrsg.): *Das Drama der Abhängigkeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 196–202.

II Erfahrungen des Scheiterns in der Wissenschaft

Zum Glück gescheiter(t)

Promotion als kritisches Lebensereignis

Yvonne Knospe

1. Einleitung

Scheitern ist ein Thema, welches täglich das menschliche Leben beeinflusst. Mit dem Fakt und seinen Folgen umzugehen, wird einerseits gesellschaftlich tabuisiert und andererseits gibt es Ratgeber, die Scheitern als Chance betrachten (vgl. Gärtner 2020; Junge/Lechner 2004; Czerner 2023). Wird Scheitern als Bestandteil des Lebens bzw. als Lebensereignis aufgefasst, wird deutlich, dass Scheitern die Entwicklung einer eigenen Identität und damit auch die Biografie beeinflusst.

In diesem Beitrag steht die Auseinandersetzung mit den Herausforderungen einer Promotion im Mittelpunkt. Zahlreiche Berichte über geglücktes und abgebrochenes Promovieren finden sich in der Literatur (vgl. Münch/Mankowski 2013, S. 114; Audehm/Nikol 1996, S. 104), jedoch gibt es keine verlässlichen Zahlen zu Abbrüchen von Promotionen. Die Angaben schwanken zwischen zwei Drittel gescheiterter Versuche (vgl. Baur/Schmidt 2010, S. 27) bis zu moderaten Angaben, die etwa ein Fünftel beziffern (vgl. Brandt/Franz 2020, S. 22). Dennoch weisen diese Zahlen darauf hin, dass Promovieren einerseits ein angestrebtes Ziel für einen Teil der Personen mit Hochschulabschluss und andererseits kein leichtes Unterfangen darstellt. Treffend mutet der Buchtitel „Promovieren heißt scheitern“ an (Vuran/Seide 2019). Zugleich gibt der Satz zu denken: Kann Scheitern als Prozess aufgefasst werden, der nicht automatisch zum Abbruch des Dissertationsvorhabens führt? Doch damit kommen neue Fragen auf, wie zum Beispiel: Wie lässt sich Scheitern in Erfolg verwandeln? Welche Bedingungen führen letztlich dazu, eine Promotion zum Erfolg zu bringen? In diesem Beitrag werde ich diesen Fragen anhand eines Einzelfalls nachgehen.

Scheitert eine Promotion, stellt dies für die betreffenden Wissenschaftler:innen einen Einschnitt in deren berufliche Bestrebungen dar und nimmt auch Einfluss auf die persönliche Entwicklung. Allgemein geht Scheitern mit temporärer oder dauerhafter Handlungsunfähigkeit einher (vgl. Junge/Lechner 2004, S. 16). Die Personen sehen sich mit diversen Aspekten konfrontiert, wie zum Beispiel dem Verlust von Illusionen, des Arbeitsplatzes oder Stipendiums, dem Scheitern von Vorhaben sowie dem Überdenken von Überzeugungen (vgl. Franz 2018). Im wissenschaftlichen Diskurs werden diese Erfahrungen unter der Bezeichnung ‚kritische Lebensereignisse‘ aufgegriffen (vgl. Filipp/Aymanns 2018, S. 27). Entsprechend führen solche Ereignisse nicht selten zu tiefgreifenden

Erschütterungen des Selbst- und Weltbildes, sie erzeugen Chaos im Kopf und drohen, die Betroffenen in eine tiefe emotionale Krise zu stürzen. Inwiefern sie daraus gestärkt hervorgehen oder in ihrer Handlungsfähigkeit nachhaltig beeinträchtigt sind, hängt wesentlich von ihrem Bewältigungsverhalten ab (vgl. ebd., S. 27 ff.). Scheitern vermeiden, heißt unter anderem, den Bereich der verfügbaren Handlungsalternativen zu erweitern (vgl. Junge/Lechner 2004, S. 16).

Wie es gelingt, mit Scheitern umzugehen, es zu vermeiden oder in einen persönlichen Erfolg umzuwandeln, gilt es in diesem Beitrag im Hinblick auf das Promovieren zu betrachten. Folgende spezifische Fragen lassen sich ableiten: (1) Welche Ressourcen unterstützen den Prozess des Promovierens? (2) Inwieweit tragen das Risiko des Scheiterns, die Bewältigung von Herausforderungen und Belastungen einer Promotion zur persönlichen Entwicklung der promovierenden Person bei? (3) Inwieweit wirken der Prozess des Promovierens und der Abschluss der Promotion auf die Biografie verändernd?

In diesem Beitrag werden nicht nur die vorgenannten Fragen beantwortet, sondern auch ein methodischer Zugang zum Scheitern anhand verschiedener theoretischer Modelle erprobt. Mithilfe von Theorien aus den Fachgebieten der Gesundheits- und Arbeitspsychologie lassen sich Ressourcen und Bedingungen herausstellen, wie Scheitern als Chance aufgefasst werden und zur persönlichen Entwicklung beitragen kann. Konkret nehme ich hier Bezug auf das Job-Demands-Resources-Modell (vgl. Bakker/Demerouti 2007) und das Integrative Entstehungs- und Aufrechterhaltungsmodell (vgl. Berking 2012). Um genannten Fragen nachzugehen, nutze ich als Vorgehen die Grounded Theory (vgl. Strübing 2021). In einem Fazit wird kurz diese Methode kritisch hinterfragt.

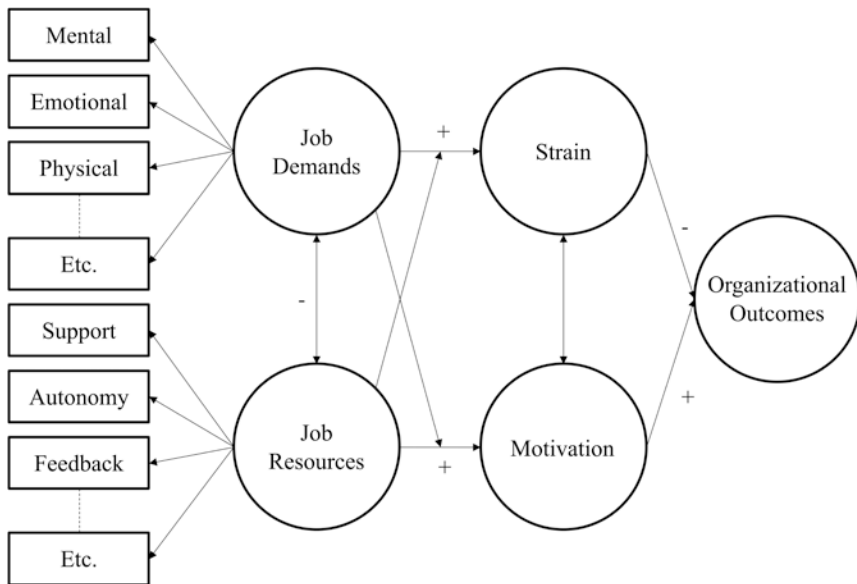
2. Theoretische Grundlagen

In diesem Kapitel stelle ich die theoretischen Modelle vor, die als Grundlage für die Integration der Erkenntnisse aus der empirischen Forschung mit dem wissenschaftlichen Verständnis dienen. Es soll ein Nachvollziehen der Untersuchung und der Ergebnisse ermöglichen.

2.1 Job-Demands-Resources-Modell

Das aus der Arbeitspsychologie stammende Job-Demands-Resources-Modell (vgl. Bakker/Demerouti 2007) erlaubt die Gegenüberstellung von Arbeitsanforderungen (Job Demands) und Ressourcen (Job Resources), Beanspruchungen (Strain) und Motivation sowie Ergebnissen (Organizational Outcomes) (Abbildung 1). Es ermöglicht auch Zusammenhänge zwischen den vorgenannten Modellfaktoren im Zeitverlauf des Erstellens einer Dissertation zu betrachten.

Abbildung 1: Job-Demands-Resources-Modell (Bakker/Demerouti 2007, S. 313)



Mithilfe des Modells kann das *Resultat* des Prozesses oder die erbrachten Leistungen dokumentiert werden. Diese Offenheit der Beschreibung lässt zu, dass keine pauschale Aussage bezüglich eines Promotionserfolges oder -misserfolges unterschieden werden muss, denn es können auch eine Vielzahl an Teilergebnissen (z. B. Zufriedenheit, Wohlbefinden, Wissenszuwachs, Kontakterweiterungen, berufliche Chancen) aufgezählt werden.

Gemäß dem Job-Demands-Resources-Modell beeinflussen die erlebte *Beanspruchung* und die Motivation die erzielten Resultate (vgl. Bakker/Demerouti 2007). Beanspruchungen (engl. *work strain*) (vgl. Nerdinger et al. 2019, S. 712) beschreiben direkte, eher kurzfristige Auswirkungen von Belastungen, das heißt objektive, von außen auf Menschen einwirkende Faktoren. Es können neben negativen Auswirkungen ebenso positive auftreten. Unterscheiden lassen sich diese Auswirkungen in Bezug auf physiologische, endokrine und emotionale Aktivierung sowie Verhaltensreaktionen. So kann es auf kognitiver Ebene zu Über- oder Unterforderung wie auch zu Flow-Erlebnissen kommen, auf emotionaler Ebene zu Freude, Zufriedenheit, Ärger oder Wut und auf der Verhaltensebene sind Fluchtreaktionen möglich (vgl. Rudow 2014, S. 55 ff.). „Das Ausmaß der Beanspruchung hängt allerdings nicht nur von der Dauer und Höhe der Belastung ab, dem ein Individuum ausgesetzt ist, sondern auch von den individuellen Merkmalen einer Person (z. B. vom Grad der Ermüdung, Grad der Beherrschung einer Tätigkeit oder vom Gesundheitszustand) oder der individuellen Arbeitsstrategie bzw. der Art des Umgangs mit der Belastung“ (Schaper 2019, S. 574).

Die Folgen der Beanspruchung und die Arbeitsergebnisse selbst werden durch die *Motivation* beeinflusst. Sie gilt als „das Produkt aus individuellen Merkmalen von Menschen, ihren Motiven, und den Merkmalen einer aktuell wirksamen Situation, in der Anreize auf die Motive einwirken und sie aktivieren“ (Nerdinger 2019, S. 465). Gemeint sind damit die persönlichen Wertvorstellungen, Ziele und Bedürfnisse, welche durch situative Faktoren angeregt werden können. Insofern spielen das Umfeld, die theoretischen beruflichen Chancen, die sozialen und materiellen Ressourcen ebenfalls relevante Rollen bei der Entscheidung, eine Dissertation zu beginnen, durchzuführen oder niederzulegen.

Die Ausführungen zur Motivation und Beanspruchung weisen auf die Nützlichkeit von *Ressourcen* hin. Beide Aspekte werden durch das Vorhandensein von Ressourcen in günstiger Wirkung beeinflusst. Ressourcen lassen sich auffassen als „aktuell verfügbare – also nicht anderweitig gebundene, nicht mehr oder noch nicht verfügbare – Potenziale“ (Petermann/Schmidt 2006, S. 119). Sie besitzen eine hohe Bedeutung in der persönlichen Entwicklung, in der Bewältigung von täglichen Aufgaben sowie Arbeitsanforderungen und ferner gelten sie auch als gesundheitserhaltende Faktoren. Eine klare Einteilung von Ressourcen existiert in der Literatur nicht. Je nach Forschungsrichtung wird unterschieden in personenbezogene und umgebungsbezogene Merkmale sowie soziale Beziehungen (Bereich der Entwicklungspsychologie) (vgl. Masten/Powell 2003, S. 13) oder in Ressourcen der Organisation, der Arbeitstätigkeit und der Persönlichkeit (Bereich der Arbeits- und Organisationspsychologie) (vgl. Rudow 2014, S. 116). So lässt dieser Aspekt im Job-Demands-Resources-Modell ebenfalls eine freie Einteilung zu.

Die Arbeitsbeanspruchung wird, wie entsprechende Befunde seit über 50 Jahren (vgl. Karasek 1979) verdeutlichen, durch die *Arbeitsanforderungen* beeinflusst. „Arbeitsanforderungen repräsentieren physische, psychische, soziale und organisatorische Aspekte der Arbeit, die eine, in der Regel länger andauernde, physische und/oder psychische Anspannung erfordern, und demzufolge mit bestimmten physiologischen und/oder psychischen Kosten zusammenhängen“ (Demerouti/Nachreiner 2019, S. 121). Neben zeitlichen und inhaltlichen Anforderungen lassen sich auch aversive Arbeitsbedingungen (Druck am Arbeitsplatz) und emotionale Anforderungen (Umgang mit Kunden) als Beispiele aufzählen (vgl. Bakker/Sanz-Vergel 2013). Neben individuellen Einflussfaktoren gelten auch der Entscheidungsspielraum (vgl. Karasek 1979) und die Anforderungs- und Ressourcenhöhe (vgl. Bakker et al. 2010) als entscheidend. Bei der Betrachtung der Arbeitsanforderungen zeigt das Modell eine direkte Wirkung zur Motivation und Beanspruchung sowie Wechselwirkungen mit Ressourcen auf (vgl. Bakker/Demerouti 2007, S. 313).

Zwischen den Arbeitsanforderungen, Ressourcen, Beanspruchungen und der Motivation bestehen nachgewiesene (Wechselwirkungs-)Effekte. Insofern beeinflussen sich die Komponenten des Modells teilweise gegenseitig und bestimmen in ihrer Gesamtheit die Arbeitsergebnisse. Bezogen auf den Forschungs- und Schreibprozess für die Erstellung einer Dissertation eignet sich das Modell, um

herauszufinden, welche Aspekte für das Scheitern oder Gelingen relevant sind. Wie bereits beschrieben, lassen sich eine Vielzahl von Ergebnissen in Abhängigkeit zu der handelnden Person definieren. Schwierigkeiten in der Anwendung des Modells zeigen sich in der fehlenden Konkretisierung der Faktoren. Einerseits gestattet dies eine Offenheit, andererseits besteht die Gefahr, wichtige Aspekte zur Beantwortung der Fragestellungen zu übersehen. Daher ist es notwendig, mindestens ein weiteres Modell hinzuzufügen. Das Integrative Entstehungs- und Aufrechterhaltungsmodell (vgl. Berking 2012) soll die aufgezeigten Lücken schließen.

2.2 Integratives Entstehungs- und Aufrechterhaltungsmodell

Das in der klinischen Psychologie zu verortende Integrative Entstehungs- und Aufrechterhaltungsmodell (vgl. Berking 2012) erklärt, welche Faktoren psychische Störungen begünstigen, lässt jedoch ein strukturelles Vorgehen zu, mit dem Ressourcen und Risiken herausgearbeitet und begründet werden können. Eine Dissertation ist sicherlich keine psychische Störung, kann jedoch aufgrund der hohen Arbeitsanforderungen, fehlenden Ressourcen und ungünstigen Bewältigungsfähigkeiten und Motivationseinschränkungen zu einer solchen führen. Welche weiteren Faktoren einen Dissertationsprozess begleiten, lässt sich anhand des nun vorzustellenden Modells herausarbeiten. In Tabelle 1 sind die einzelnen Modell-Bestandteile benannt.

Tabelle 1: Integratives Entstehungs- und Aufrechterhaltungsmodell (eigene Darstellung orientiert an Berking 2012, S. 21)

Bestandteile des Modells	Konkretisierung der Bestandteile
Vulnerabilitäten (Präorbiter Status quo)	Biologisch (z. B. genetische Prädispositionen, neurologische Faktoren, Alter, Geschlecht)
	Psychologisch (z. B. Temperament/Persönlichkeit, Komorbidität/Vorerkrankungen, Ziele, Pläne, dysfunktionale Kognitionen, affektiv-behaviorale Reaktionstendenzen)
	Sozial (z. B. Kultur, sozioökonomischer Status, elterliches Erziehungs- und Bindungsverhalten, Peer-Einflüsse)
Auslöser (Belastungen)	Akute oder kumulative Belastungen wie kritische Lebensereignisse, Daily Hassles (alltägliche Vorkommnisse), interpersonale Verletzungen, Verluste, Konflikte, Verletzung von Grundbedürfnissen, mangelnde Zielerreichung
Modifizierende Variablen (Störungsbeginn)	Physiologische Autoregulation
	Problemlösekompetenz, kognitive Flexibilität, soziale Kompetenz, Fähigkeit zum Disengagement, emotionale Kompetenz
	Soziale Unterstützung, Verfügbarkeit von Präventionsmaßnahmen
Aufrechterhaltende Faktoren (Störungsverlauf)	Akute Folgen (z. B. störungsinhärente Rückkopplungsprozesse, Zuwendung von Interaktionspartnern)
	Langzeitfolgen (z. B. Belastung durch Arbeitslosigkeit, mangelnde Akzeptanz von therapeutischen Maßnahmen)

Es folgt im nächsten Abschnitt die Vorstellung der Forschungsmethode und des -prozesses, der bei der Beantwortung der Fragestellungen Anwendung findet.

3. Methodisches Vorgehen

Als forschungsmethodische Grundlage eignet sich ein Vorgehen, das sowohl theoretisch basiert als auch ergebnisoffen ist, das heißt deduktives mit induktivem Forschen kombiniert. Die Grounded Theory folgt einer Forschungslogik, bei der es um einen „Austausch zwischen Daten(-erhebung) und Theorie(-entwicklung) geht“ (Breuer 2009, S. 9). Sie gehört zu den qualitativen Methoden und orientiert „auf Verstehen, Sinnverleihen, Interpretieren“ (Breuer et al. 2019c, S. 2), fokussiert auf Einzelfälle und setzt den Akzent auf die Entwicklung von Theorien statt auf deren Überprüfung. Explizit enthalten ist dem Vorgehen eine „eigene kurative Potenz“ (ebd., S. 4). Die Grounded Theory ist „eher gedacht als eine konzeptuell verdichtete, methodologisch begründete und in sich konsistente Sammlung von Vorschlägen, die sich für die Erzeugung gehaltvoller Theorien über sozialwissenschaftliche Gegenstandsbereiche als nützlich erwiesen haben“ (Strübing 2021, S. 1 f.).

Das Vorgehen besteht darin, sich ergebnisoffen an die Datenbasis anzunähern, das heißt ohne die Beachtung von Kategorien alle Informationen aufzulisten. Erst im darauffolgenden Schritt werden die Daten Schlüsselkategorien zugeordnet, die sich an bekannten Theorien bzw. an Vorwissen orientieren können, jedoch nicht müssen (vgl. Mey/Mruck 2011, S. 36). Die Datenanalyse erfolgt anhand eines Praxisbeispiels zum Thema Promovieren. Die Datenbasis stellt ein Podcast-Interview zwischen einer Promotionscoachin und einer promovierten weiblichen Person dar (vgl. Klamt 2020). Insofern liegt ein Einzelfall vor, der nach erfolgter Transkription ausgewertet wurde. Dabei folgte ich in der Auswertung dem Vorgehen der drei Phasen nach Strauss und Corbin (2015) (vgl. Kubsch 2016): (1) Offenes Kodieren, (2) Axiales Kodieren und (3) Selektives Kodieren. Das theoretische Vorwissen fließt in den Auswertungsprozess mit ein. Entsprechend wirken die aus dem vorherigen Kapitel eingeführten theoretischen Modelle sensibilisierend, jedoch nicht bindend (vgl. ebd., S. 98). Die Ergebnisdarstellung folgt im anschließenden Kapitel.

4. Ergebnisse der Interviewstudie

Wie in der Einleitung benannt, werden die nachstehenden Forschungsfragen beantwortet:

- Welche Ressourcen unterstützen den Prozess des Promovierens?
- Inwieweit tragen das Risiko des Scheiterns, die Bewältigung von Herausforderungen und Belastungen einer Promotion zur persönlichen Entwicklung der promovierenden Person bei?
- Inwieweit wirken der Prozess des Promovierens und der Abschluss der Promotion auf die Biografie verändernd?

4.1 Einordnung der Interviewaussagen in das Job-Demands-Resources-Modell und das Integrative Entstehungs- und Aufrechterhaltungsmodell

Zur Beantwortung der Fragen wird die Einordnung der Interviewaussagen zuerst in das Job-Demands-Resources-Modell und im zweiten Schritt in das Integrative Entstehungs- und Aufrechterhaltungsmodell vorgenommen. Zum Verständnis der spezifischen Fallvorlage erfolgt eine kurze Fallbeschreibung, die aus den Interviewdaten hervorging:

Eine weibliche Person (ein Kind, alleinerziehend) begann nach einer Bankausbildung, einem berufsbegleitenden und einem Vollzeitstudium mit 30 Jahren ein Promotionsvorhaben. Der Professorin, welche die Betreuung übernahm, blieben zum Dissertationsbeginn noch drei Jahre bis zum Ruhestand, was auch Auswirkungen auf die Laufzeit des Arbeitsvertrages der Promovendin hatte. Mit Eintritt der Pensionierung wurde der Lehrstuhl geschlossen, eine Neubesetzung der Professur erfolgte nicht. Die Promovendin trat nach Ende der Beschäftigung an der Universität eine neue Stelle in einer anderen Stadt an. Die betreuende Professorin beendete drei Monate nach dem Stellenwechsel die Betreuung der Dissertation mit der benannten Person. Im Interview berichtet die Promovendin über die Zeit der Dissertationserstellung und den Weg zur Beendigung der Promotion.

In den Tabellen 2 bis 6 folgt die Darstellung der Interviewergebnisse in der Einordnung nach den fünf Kategorien des Job-Demands-Resources-Modells. Daran schließen sich in den Tabellen 7 bis 10 die Ergebnisse in Bezug auf die Kategorien des Integrativen Entstehungs- und Aufrechterhaltungsmodells an.

In den Anforderungen finden die Aussagen ihren Widerhall, die im Interview in Bezug auf die Erstellung der Dissertation geäußert wurden (Tabelle 2). Weitere Arbeitsaufgaben, die ebenfalls Anforderungen darstellen, jedoch den Rahmen der eng gefassten Promotion verlassen (wie z. B. finanzielle Absicherung zu erreichen, die Betreuung des eigenen Kindes), sind ebenfalls eingeordnet. Dies spiegelt die lebensweltliche Perspektive wider (Kraus 2006), die auch in dem Modell angelegt ist.

Tabelle 2: Interviewergebnisse: Anforderungen an die Promotion (eigene Darstellung)

Job Demands (Arbeitsanforderungen) = Anforderungen an die Promotion
<ul style="list-style-type: none"> - Aussage eines Professors im Studium: Notwendigkeit, bis 30 Jahren mit der Promotion zu beginnen - Aufgrund fachfremder Promotion: zusätzliche Modulnachweise in wissenschaftlichen Kursen - Nahender Ruhestand der betreuenden Professorin - Literaturrecherche - Datenerhebung für die Promotion - Bremsen und Untersagen der Datenerhebung durch die betreuende Professorin - Negative Einstellung der Professorin gegenüber Kindern und einem Kinderwunsch von Promovend:innen - Niederlegung der Betreuung der Promotion durch betreuende Professorin - Änderung der Promotionsordnung, drohender Mehraufwand bei nicht rechtzeitiger Einreichung der Dissertationsschrift - Nach Niederlegung der Betreuung der Professorin andere:n Professor:in als Betreuer:in finden - Erklärung der Gründe der Ablehnung der Dissertation bei der Suche nach einer neuen Betreuung - Dissertationsschrift überarbeiten (Zitierweise, Literatur und Berechnungen aktualisieren, Formatierungen erneuern) - Finanzielle Belastung - Betreuung eines Kindes - Neues Lebensumfeld, neue Arbeitsstelle sowie neue Lebenspartnerschaft

Die Einordnung dieser Aussagen zu den Belastungen einer Dissertation erlaubt ein weiter gefasstes Verständnis, welches die Lebenswelten und Lebenslagen der betreffenden Personen einbezieht. Im nächsten Schritt gibt das Job-Demands-Resources-Modell vor, dass nicht die Belastungen, sondern die Beanspruchungen, also die Folgen aus den Belastungen betrachtet werden. Wie in der Tabelle 3 zu entnehmen ist, gab es kaum Äußerungen zur Beanspruchung. Es wurden die Emotionen benannt, als das erste Betreuungsverhältnis zerbrach.

Tabelle 3: Interviewergebnisse: Beanspruchung durch die Promotion (eigene Darstellung)

Strain (Beanspruchung) = Beanspruchung durch die Promotion
Schock, Schreck, wütend, niedergeschlagen, desillusioniert

Nachdem in den ersten beiden Ergebnistabellen der Fokus auf Belastungen und Anforderungen sowie auf deren Folgen lag, schließen sich die Aussagen zu Ressourcen (Tabelle 4) und Motivation (Tabelle 5) an. Somit handelt es sich um Bedingungen, die es erlauben, mit den vorgenannten Schwierigkeiten umzugehen. In Anbetracht der Vielzahl an Ressourcen erfolgte eine Unterteilung in personale, soziale und sonstige Ressourcen, um eine bessere Übersicht zu erzielen.

Tabelle 4: Interviewergebnisse: verfügbare Ressourcen für die Promotion (eigene Darstellung)

Ressourcen	
<i>Personale Ressourcen</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Eigenschaften: Mut, Trotz, Eigeninitiative, Ehrlichkeit - Beschäftigen mit Dissertation auch nach Ablehnung/Überzeugung um Qualität der eigenen Promotion - Pragmatismus/Anspruchshaltung zur Qualität der Dissertation - Bewältigungsfähigkeiten Zielsetzung: Wille zum Nicht-Scheitern, Umgehen mit Schwierigkeiten - Selbstmanagementfähigkeiten - Soziale Ressourcen aktivieren: Kontaktaufnahme bei Professor:innen, Promovend:innen, Bekannten usw. - Mutterschaft
<i>Soziale Ressourcen</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Bekannte/andere Promovend:innen - Kolleg:innen und Führungskräfte an der neuen Arbeitsstelle - Partnerschaft - Kontakte der neuen betreuenden Professorin - Tochter
<i>Sonstige Ressourcen</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Anstellung als wissenschaftliche Mitarbeiterin - Diplomarbeitsthema als Vorarbeiten für Dissertation nutzbar - Vorherige Ausbildungen - Promotionsausschuss an der erstbetreuenden Universität - Weitere Fachhochschulen und Hochschulen - Sozialisierung - Rollenvorbilder - Kinderbetreuung

Die Motivation ist eng mit Zielen (vgl. Locke/Latham 2006) und Wissen (vgl. Locke/Latham 2004, S. 398) verknüpft. Insofern wundert es nicht, dass die folgenden Aussagen im Interview bezüglich der Motivation getätigt wurden.

Tabelle 5: Interviewergebnisse: Motivation zur Aufrechterhaltung des Promotionsprozesses (eigene Darstellung)

Motivation zur Aufrechterhaltung des Promotionsprozesses
<ul style="list-style-type: none"> - Vorstellung, im wissenschaftlichen Bereich zu bleiben - Spaß an der Wissenschaftsarbeit, an der Weitergabe von Wissen - Dankbarkeit und Trotz gegenüber erster Betreuerin - Ressourcen aufbauen als Ziel

Nachdem die Aufstellung über die Interviewäußerungen bezüglich der förderlichen und erschwerenden Bedingungen dokumentiert sind, bleibt die Frage nach den Resultaten offen. In Tabelle 6 befinden sich die Ergebnisse, welche von der befragten Person benannt wurden.

Tabelle 6: Interviewergebnisse: Ergebnisse der Promotionsphase (eigene Darstellung)

Outcomes = Ergebnisse der Promotionsphase
<ul style="list-style-type: none"> - Wertschätzung und Wissenszuwachs - Überwinden des gescheiterten Betreuungsverhältnisses - Erfolgreicher Wechsel der Dissertationsbetreuung - Überwinden des drohenden Scheiterns des Dissertationsversuches - Erfolgreicher Abschluss der Dissertation - Übernahme einer Professur - Vorbild für künftige Promovend:innen und Vorbild für wissenschaftlichen Nachwuchs

Obwohl anhand der Darstellung der Interviewdaten mit dem Job-Demands-Resources-Modell bereits viele Kategorien und Aspekte erkennbar sind, bleiben noch viele Interviewaussagen unbeachtet und auch die Einordnung wirkt gerade in den Tabellen 2 bis 4 recht diffus. Eine ausführliche Betrachtung und die Einordnung weiterer, bisher nicht aufgenommener Interviewaussagen erlaubt das Integrative Entstehungs- und Aufrechterhaltungsmodell.

Sehr detailliert sehen die Antworten zu den Risiko- und Schutzfaktoren aus. Dankenswerterweise geben die Erklärungen im Integrativen Entstehungs- und Aufrechterhaltungsmodell eine Menge Unterkategorien vor, die den Zuordnungsprozess forschenden Personen erleichtern. In der Anpassung des Modells an die Analyse des Dissertationsprozesses erfolgt die Umbenennung von Punkt zwei von Vorerkrankungen (einem Risikofaktor) in vorangegangene wissenschaftliche Wege. Da nicht zu allen Kategorien Aussagen getätigt wurden, werden die Punkte Genetische Prädisposition, Prä- und perinatale Voraussetzungen sowie Elterliches Erziehungs- und Bindungsverhalten in die Tabelle 7 nicht aufgenommen.

Tabelle 7: Interviewergebnisse: Risiko- und Schutzfaktoren (Vulnerabilitäten) (eigene Darstellung)

Risiko- und Schutzfaktoren	
<i>Geschlecht</i>	Weiblich
<i>Temperament/Persönlichkeit</i>	Mutig, dickköpfig, proaktiv, trotzig, pragmatisch, ehrlich, dankbar, organisiert, zielstrebig, sozialkompetent, kommunikativ
<i>Vorangegangene wissenschaftliche Wege</i>	Ausbildung zur Bankkauffrau Studium an Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie zur Betriebswirtin Hochschulstudium zur Diplom-Psychologin
<i>Kultur</i>	Sozialisierung in der DDR Leistungsgesellschaft – nicht Scheitern
<i>Sozioökonomischer Status</i>	Höchster Schulabschluss: Hochschulabschluss Einkommen und berufliche Tätigkeit: 1) befristet in Teilzeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin während des ersten Betreuungsverhältnisses 2) unbefristet in Vollzeit als Lehrerin während des zweiten Betreuungsverhältnisses
<i>Einfluss von Gleichaltrigen</i>	Promovend:innen und Kolleg:innen

In Tabelle 8 finden sich die Belastungen wieder. Einer Kritik aus dem Job-Demands-Resources-Modell, welches keine Unterscheidung der Belastungen erlaubt und sie unter den Anforderungen summiert, kann an dieser Stelle begegnet werden. So lassen sich die erschwerenden Umstände verständlich und differenziert auflisten.

Tabelle 8: Interviewergebnisse: Belastungen (eigene Darstellung)

Belastungen (Auslöser)	
<i>Kritische Lebensereignisse</i>	Wegfall des Arbeitsplatzes
	Umzug mit Ortswechsel
	Wechsel in ein neues Arbeitsverhältnis
	Eingehen einer neuen Partnerschaft
	Ablehnung der Erstfassung
<i>Daily Hassles</i>	Betreuung und Erziehung eines Kindes
	Finanzielle Sorgen
	Zeitdruck wegen baldigem Ruhestand der ersten Doktormutter
<i>Interpersonale Verletzungen, Verluste und Konflikte</i>	Konflikte mit der ersten Doktormutter
<i>Inkongruenz (Nicht-Befriedigung von Grundbedürfnissen und das Nicht-Erreichen von Zielen bzw. motivationalen Plänen)</i>	Bedrohung durch Arbeitslosigkeit, Lehrstuhlschließung (Bedürfnis nach Kontrolle)
	Ablehnungserfahrungen (Bedürfnis nach Anerkennung)

In der Tabelle 9 stehen die Kompetenzen der interviewten Person im Mittelpunkt. Dabei handelt es sich um Selbsteinschätzungen. In Bezug auf die Forschungsfrage 1 zeigen sich viele persönliche und soziale Ressourcen, die einen Dissertationsprozess unterstützen.

Tabelle 9: Interviewergebnisse: modifizierende Variablen (eigene Darstellung)

Modifizierende Variablen	
<i>Coping</i>	Öffnen gegenüber anderen Personen (Promovend:innen, Kolleg:innen)
	Überzeugung, eine gute Dissertation zu erstellen
	Nutzen der Ressourcen von anderen Personen
	Festhalten an Zielen
	Regulieren von Emotionen
<i>Problemlösekompetenz</i>	Geplantes Vorgehen
	Besuch des Tags der offenen Tür einer Fachhochschule
	Führen von Gesprächen
	Eingehen verbindlicher Pläne
<i>Soziale Kompetenzen und soziale Unterstützung</i>	Um Hilfe bitten, Hilfe annehmen
	Partnerschaft, Familienangehörige, Kolleg:innen, Freund:innen, Professor:innen, Tochter

Modifizierende Variablen	
<i>Motivationale Kompetenzen</i>	Umgang mit Scheitern: aus dem Scheitern lernen Muttersein: Trotz oder wegen des Kindes den Lebensweg gehen
<i>Emotionale Kompetenz</i>	Bewältigen der Gefühle der Ablehnung Umgehen mit dem Scheitern auf emotionaler Ebene (Schock, Schreck, wütend, niedergeschlagen, desillusioniert)

In Ergänzung zu den vorgenannten Ressourcen erlaubt die Betrachtung der sogenannten aufrechterhaltenden Bedingungen das Ableiten weiterer Ressourcen, die im Job-Demands-Ressourcen-Modell lediglich unter sonstigen Ressourcen erfasst wurden. Damit lässt die Einordnung der Interviewaussagen in das Integrative Entstehungs- und Aufrechterhaltungsmodell eine detailliertere Auswertung der Interviewdaten zu.

Dennoch bleibt festzuhalten, dass nicht zu allen im Modell benannten Punkten Zuordnungen möglich waren. Zum Beispiel gab es im Interview keine Aussagen zu den belastenden Folgen der Promotion und des Scheiterns. In der Tabelle 10 sind folgende aufrechterhaltende Bedingungen wiedergegeben.

Tabelle 10: Interviewergebnisse: aufrechterhaltende Bedingungen (eigene Darstellung)

Aufrechterhaltende Bedingungen	
<i>Positive Rückkopplungsprozesse der Promotion und des Scheiterns</i>	Kontakt mit wissenschaftlichen Akteur:innen Zeitstrukturierung
<i>Operante Faktoren (positive Konsequenzen der Promotion und des Scheiterns)</i>	Zuspruch, Mut machende Gespräche, Trost, Ansporn durch Kolleg:innen
<i>Verfügbarkeit hilfreicher Angebote</i>	Promotionsausschuss Fakultäten an der erstbetreuenden Universität Weitere Universitäten, Hochschulen, Fachhochschulen

Die Einordnungen der Interviewaussagen in die beiden theoretischen Modelle zeigen eine große Bandbreite an Faktoren auf, die Scheitern begünstigen oder verhindern können. Beide Modelle besitzen für die Erforschung Vor- und Nachteile. Trotz ihrer thematischen Verortung in der Arbeitspsychologie und klinischen Psychologie eignen sich beide Modelle für die Auseinandersetzung mit Prozessen des Scheiterns. Auf Grundlage der vorgenannten Interviewaussagen erfolgt im nächsten Teilkapitel die gezielte Beantwortung der Forschungsfragen.

4.2 Zentrale Ergebnisse

Die erste Forschungsfrage „Welche Ressourcen unterstützen den Prozess des Promovierens?“ wird anhand der Tabellen 4, 5, 7, 9 und 10 beantwortet. Dabei bleibt limitierend, dass es sich um eine Einzelfallanalyse handelt und die Ergebnisse

nicht generalisierbar sind. Neben personalen und sozialen Ressourcen helfen bei der Suche nach neuen Betreuer:innen auch Anstellungsverhältnisse, universitäre Einrichtungen und die Existenz anderer (Fach-)Hochschulen und Universitäten. Ressourcen lassen sich gemäß den Interviewergebnissen auch in der eigenen Sozialisation und Kultur finden.

Studienergebnisse weisen darauf hin, dass in Bezug auf gesundheitliches Empfinden nicht nur wichtig ist, welche Ressourcen Personen besitzen, sondern dass die Anzahl entscheidend zum Wohlbefinden beiträgt (vgl. Knospe 2019, S. 473 ff.). Bezogen auf die Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Promovieren bilden eine Vielzahl von Ressourcen eine wertvolle Grundlage, um mit Rückschlägen umzugehen und die Wahrscheinlichkeit für einen Dissertationserfolg zu steigern.

Zur Beantwortung der zweiten Fragestellung „Inwieweit tragen das Risiko des Scheiterns, die Bewältigung von Herausforderungen und Belastungen einer Promotion zur persönlichen Entwicklung der promovierenden Person bei?“ lassen sich die Ergebnisse zum Teil aus den Aussagen zur Motivation (Tabelle 5), zu den Ergebnissen der Promotionsphase (Tabelle 6) und auch aus den Belastungen (Tabelle 8) herausstellen.

Wie bereits beschrieben, hängen Zielsetzung und Motivation eng zusammen. „Ziele werden dabei als Ergebnisse des Handelns konkreter vorstellbar“ (Hofert 2018, S. 47). Anders ausgedrückt, lassen sich Ziele als ein Soll-Zustand beschreiben, der eine Diskrepanz zum aktuellen, also Ist-Zustand aufweist (vgl. Kanfer et al. 2012, S. 51). Folgt man der Beschreibung: „Ohne Ziele sind Handlungen undenkbar. Sie steuern den Einsatz der Fähigkeiten und Fertigkeiten von Menschen im Handlungsverlauf und richten ihre Vorstellungen und ihr Wissen auf die angestrebten Handlungsergebnisse aus“ (Kleinbeck 2010, S. 285) wird deutlich, warum die in den Interviewaussagen benannten Promotionsergebnisse und Motivationsaspekte Entwicklungsergebnisse im psychologischen Sinne sind. Das Setzen von Zielen, wie dem eine Promotion zu absolvieren, kann allgemein dazu inspirieren, vorhandene Kompetenzen zu nutzen bzw. auch nach neuem Wissen zu streben, gerade wenn die Aufgaben komplex sind (vgl. Locke/Latham 2006, S. 265). Solche komplexen Aufgaben können im Zusammenhang mit der Erstellung einer Dissertation jedoch auch Belastungen darstellen. Vorliegende Forschungsergebnisse legen allerdings nahe, dass es hilft, Herausforderungen als Ausgangspunkt für die Entwicklungen bzw. für ein persönliches Wachstum zu sehen (vgl. Rolfe 2019, S. 33). Insofern lassen sich die vorher ausgeführten Ressourcen sowohl als bereits vorhandene als auch im Promotionsprozess erworbene Kompetenzen anführen. Eine Analyse, ob die Ressourcen und die Persönlichkeitsentwicklung aufgrund des Risikos des Scheiterns oder der Anforderungen an die Promotion entwickelt wurden, kann anhand der hier genutzten Forschungsmethode nicht erfolgen.

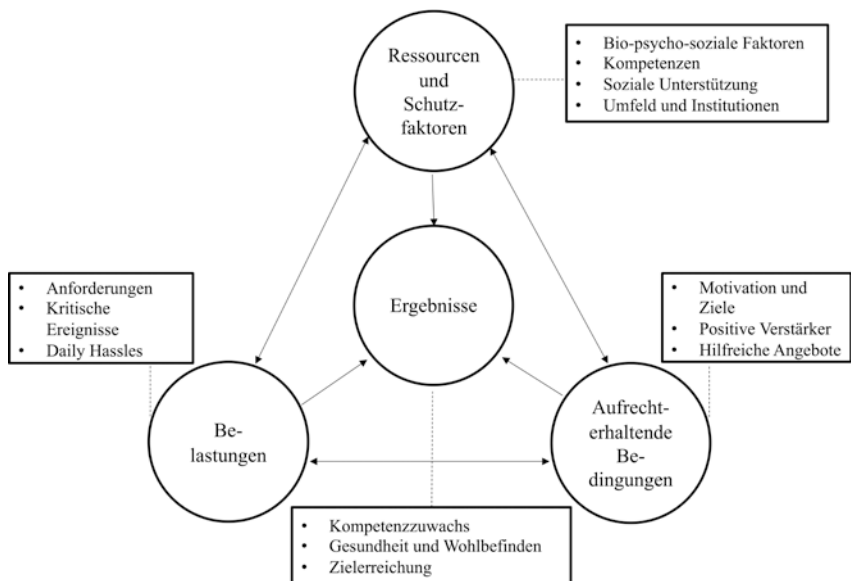
Die dritte Forschungsfrage „Inwieweit wirken der Prozess des Promovierens und der Abschluss der Promotion auf die Biografie verändernd?“ kann teilweise anhand der Aussagen, die in der Tabelle 6 (Ergebnisse der Promotionsphase)

dargestellt sind, beantwortet werden. Der erfolgreiche Abschluss der Dissertation kann eine Ergänzung des Namens bedeuten (vgl. Hartmer 2011, S. 210; Stock et al. 2014, S. 2). Dies bewirkt an sich noch keine biografische Veränderung im betrachteten Einzelfall. Jedoch ist die Promotion in vielen Fällen eine Voraussetzung für die Berufung auf eine Professur an deutschen Hochschulen (vgl. Janson et al. 2007, S. 79; Hüther/Krücken 2016, S. 238). Im Podcast-Interview wurde die erreichte Professur als Resultat aus der Promotionsphase benannt.

Studien verweisen auf weitere günstige Ergebnisse, wie Vollzeitstellungen, höhere Einkommen im Vergleich zu nicht promovierten Personen, Tätigkeiten in Führungspositionen und Beschäftigungsverhältnisse, die dem Ausbildungsabschluss entsprechen (vgl. Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021, S. 222 ff.). Ein „Dokortitel verschafft Ansehen und Renommee“ (Schade 2022). Entsprechend kann sich der (Experten-)Status auch positiv auf Karrierewege auswirken (vgl. Wergen 2015, S. 23). Die bewiesenen Kompetenzen wie Durchhaltevermögen, analytisches und strukturiertes Denken ermöglichen berufliche und persönliche Chancen und Veränderungen (vgl. Schade 2022), die die eigene Biografie, das heißt den Lebensverlauf beeinflussen können (vgl. Stock et al. 2014, S. 3).

Aus der Auswertung des Podcast-Interviews und der theoretischen Fundierung wurde folgendes neues Modell aufgestellt (Abbildung 2). In dem Modellvorschlag zum Überwinden von drohendem Scheitern wurden aus dem Job-Demands-Resources-Modell und aus dem Integrativen Entstehungs- und Aufrechterhaltungsmodell diejenigen Aspekte extrahiert, zu denen Aussagen vorliegen.

Abbildung 2: Modellvorschlag zum Überwinden von drohendem Scheitern (eigene Darstellung)



Aus der Kritik am Job-Demands-Resources-Modell, welche vor allem die Zuordnung von Interviewaussagen aufgrund fehlender oder diffuser Unterkategorien betraf, konnten Zuordnungen zu großem Teil in das Integrative Entstehungs- und Aufrechterhaltungsmodell erfolgen, da dieses Modell mehr Unterkategorien aufzählt. Dagegen fehlen beiden Modellen Hauptkategorien, die erst zusammen ein vollständiges Bild ergeben. Werden beide Modelle mit der beschriebenen Einschränkung übereinandergelegt, entsteht der abgebildete Modellvorschlag. Darin finden sich vier Hauptkategorien und zuordenbare Unterkategorien wieder. Die Hauptkategorie *Ressourcen und Schutzfaktoren* besitzt die Unterkategorien (a) bio-psycho-soziale Faktoren, (b) Kompetenzen, (c) soziale Unterstützung und (d) Ressourcen aus dem Umfeld und Institutionen. Die Tabellen 4, 7, 9 und 10 bilden die dazugehörige Grundlage. Die zweite Hauptkategorie lautet *Belastungen* und wird durch (e) Anforderungen, (f) kritische Lebensereignisse und (g) Daily Hassles (alltägliche Vorkommnisse) konkretisiert. Vorher fand die Zuordnung in die Tabellen 2 und 8, in der sich beide betrachteten Ausgangsmodelle spiegeln, statt. Die dritte Hauptkategorie heißt *Aufrechterhaltende Bedingungen* und zählt die Unterkategorien (h) Motivation und Ziele, (i) positive Verstärker und (j) hilfreiche Angebote. Diese Kategorien beeinflussen die *Ergebnisse*, welche die vierte Hauptkategorie darstellt. Auch ihr lassen sich Unterkategorien zuordnen, wie (k) Kompetenzzuwachs, (l) Gesundheit und Wohlbefinden sowie (m) die Zielerreichung, das heißt der Abschluss der Promotion oder das Überwinden eines drohenden Scheiterns. Übernommen wurden aus den Grundmodellen die Wirkrichtungen. Diese bedürfen einer dringenden empirischen Überprüfung, ob sie auch so haltbar sind und sich in der Realität als richtig erweisen. Daher gilt es, von einem Modell- oder Theorievorschlag zu sprechen.

5. Fazit und Schlussbetrachtungen

In der Retrospektive zeigt sich, wie viele Herausforderungen und Risiken Promovierende tatsächlich auf sich nehmen. Die Einschnitte, Entbehrungen und andererseits auch Gewinne werden in großen Anteilen erst im Nachhinein wahrgenommen. Die Auseinandersetzung mit Rückschlägen, Kritik, Ablehnung, erstem Scheitern, Meinungsverschiedenheiten zwischen Promovierenden und der betreuenden oder begutachtenden Person, dem Erkennen von personalen, sozialen und materiellen Ressourcen leiten Entwicklungs- und Reifungsprozesse ein. Wie in den Theorien zur Salutogenese (vgl. Antonovsky 1997) und Ressourcenerhaltung (vgl. Hobfoll 1998) beschrieben, führt die erfolgreiche Bewältigung zu Gesundheit, Erfolg und Entwicklungsgewinnen. Einem endgültigen Scheitern sowie psychischen Störungen lässt sich ebenso vorbeugen. Für viele Fachdisziplinen ist der Dokortitel die Eintrittskarte in akademische Kreise. Nur durch den Erfolg in

der Promotion sind berufliche Veränderungen wie das Anstreben oder die Übernahme einer Professur möglich.

Nicht betrachtet wurde in dieser Einzelfallanalyse, welche nicht akademischen Wege eine Promotion eröffnet oder erleichtert. Dennoch erlaubt die Auseinandersetzung mit Promotionsgeschichten einen Erkenntnisgewinn vornehmlich in Richtung der Aufrechterhaltung eigener Ziele und der eigenen Handlungsfähigkeit. Beziehen wir die Ergebnisse auf die Handlungsfelder der Sozialen Arbeit lassen sich Faktoren für eine selbstbestimmte und autonome Lebensführung extrahieren. Es ist zu hoffen, dass die geschilderten Ergebnisse auch für angehende Wissenschaftler:innen Ressourcen darstellen, um bei aufkommenden Problemen im Dissertationsprozess handlungsfähig zu sein.

Nachdem die inhaltlichen Aspekte des Scheiterns oder Nicht-Scheiterns im Rahmen einer Promotion analysiert wurden, bleibt noch die Frage zu beantworten, ob sich das Vorgehen der Grounded Theory und die theoretischen Modelle zur Beantwortung der Fragen 1–3 eignen. Die Grounded Theory zählt zu den qualitativen Methoden und hat sich in den letzten Jahren in den Sozialwissenschaften etabliert (vgl. Truschkat et al. 2011, S. 353; Breuer et al. 2019b, S. 2). Die Methode erwies sich als passend, um einen Einzelfall, zu dem Interviewdaten vorliegen, zu analysieren. Sie ermöglicht über die Interpretation hinaus eine Theorieentwicklung (vgl. Breuer et al. 2019b, S. 2). Entsprechend konnte sie genutzt werden, um Theorien aus verschiedenen wissenschaftlichen Bereichen miteinander zu kombinieren und so Erkenntnisse zu gewinnen, die anhand nur einer theoretischen Rahmung unvollständig oder rudimentär wären. Dies eröffnet ein flexibles Vorgehen, in dem komplexes und vielfältiges Datenmaterial analysiert werden kann (vgl. Berg/Milmeister 2011, S. 304). Der Methode ist auch ein sogenanntes „Subjektivitätsmerkmal“ (Breuer et al. 2011, S. 428) immanent, das heißt sie erlaubt Forschung auf subjektiver Ebene zu betrachten und bietet dadurch neue Erkenntnischancen. Methodisch erlaubt die Grounded Theory ein ergebnisoffenes und erkundendes Vorgehen, was unter den befürwortenden und kritischen Forschenden diskutiert wird (vgl. Strübing 2011, S. 261 ff.). Sicher bleiben neben anderen auch Fragen der Gütekriterien und Fragen nach abschließenden, abgesicherten Antworten offen (vgl. Breuer et al. 2019a).

Von den Erkenntnissen, welche in diesem Beitrag beschrieben sind, können verschiedene Professionen profitieren. Psychologische Fachdisziplinen erhalten Einblicke in die Wirkungen von kritischen Lebensereignissen und deren Entwicklungschancen. Für die Tätigkeitsfelder der Sozialen Arbeit lassen sich Beweise für die Bedeutung der Aufrechterhaltung der Handlungsfähigkeit extrahieren und auf der Seite der empirischen Sozialforschung wurde der Nutzen der Grounded Theory als Methode gestärkt. Forschende sind eingeladen, die vorgestellten Fragen und das methodische Vorgehen selbst kritisch zu hinterfragen und den Erkenntnisweg fortzusetzen.

Literatur

- Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Hrsg. Von Alexa Franke. Tübingen: dgvt.
- Audehm, Dieter/Nikol, Ulrich (1996): Bewerbungstechnik. Leitfaden für Studien-, Bewerbungs- und Karrierestrategie. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Bakker, Arnold B./Demerouti, Evangelia (2007): The Job Demands-Resources model: state of the art. In: *Journal of Managerial Psychology* 22, H. 3, S. 309–328. doi.org/10.1108/02683940710733115.
- Bakker, Arnold B./Sanz-Vergel, Ana Isabel (2013): Weekly work engagement and flourishing: The role of hindrance and challenge job demands. In: *Journal of Vocational Behavior* 83, H. 3, S. 397–409. doi.org/10.1016/j.jvb.2013.06.008.
- Bakker, Arnold B./van Veldhoven, Marc/Xanthopoulou, Despoina (2010): Beyond the Demand-Control Model. In: *Journal of Personnel Psychology* 9, H. 1, S. 3–16. doi.org/10.1027/1866-5888/a000006.
- Baur, Nina/Schmidt, Robert J. (2010): Das Doktoranden-Betreuer-Verhältnis. Interdisziplinäre Gemeinsamkeiten und soziologiespezifische Besonderheiten. In: *Soziologie* 39, H. 1, S. 27–50. publikationen. soziologie.de/index.php/soziologie/article/view/318/pdf_97 (Abfrage: 31.01.2023).
- Berg, Charles/Milmeister, Marianne (2011): Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden: Über die Kodierverfahren der Grounded-Theory-Methodologie. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 303–332.
- Berking, Matthias (2012): Ursachen psychischer Störungen. In: Berking, Matthias/Rief, Winfried (Hrsg.): *Klinische Psychologie und Psychotherapie für Bachelor*. Berlin und Heidelberg: Springer, S. 19–28.
- Brandt, Gesche/Franz, Anja (2020): Promotionsabbrecher*innen in Deutschland. Stand der Forschung und Perspektiven. In: Pasternack, Peer (Hrsg.): *Ausstieg aus der Wissenschaft*. Wittenberg: HoF, S. 16–28.
- Brauchli, Rebecca/Jenny, Gregor J./Füllemann, Désirée/Bauer, Georg F. (2015): Towards a Job Demands-Resources Health Model: Empirical Testing with Generalizable Indicators of Job Demands, Job Resources, and Comprehensive Health Outcomes. In: *BioMed research international*, 959621. doi.org/10.1155/2015/959621.
- Breuer, Franz (2009): *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breuer, Franz/Mey, Günter/Mruck, Katja (2011): Subjektivität und Selbst-/Reflexivität in der Grounded-Theory-Methodologie. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 427–448.
- Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara (2019a): Gütekriterien und ethische Fragen. In: Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara (Hrsg.): *Reflexive Grounded Theory*. Wiesbaden: Springer VS, S. 355–393.
- Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara (2019b): Reflexive Grounded Theory – Annäherung an ein Verfahren qualitativer Methodik. In: Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara (Hrsg.): *Reflexive Grounded Theory*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–13.
- Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara (2019c): *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Corbin, Juliet/Strauss, Anselm L. (2015): *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. 4. Auflage. London: Sage.
- Czerner, Markus (2023): Scheitern: Unser stärkstes Werkzeug. www.markusczerner.de/scheitern (Abfrage: 30.01.2023).
- Demerouti, Evangelia/Nachreiner, Friedhelm (2019): Zum Arbeitsanforderungen-Arbeitsressourcen-Modell von Burnout und Arbeitsengagement – Stand der Forschung. In: *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft* 73, H. 2, S. 119–130. doi.org/10.1007/s41449-018-0100-4.
- Eggers, Christian (2015): *Schizophrenie des Kindes- und Jugendalters*. Berlin: MWV.
- Filipp, Sigrun-Heide/Aymanns, Peter (2018): *Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens*. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Franz, Anja (2018): *Symbolischer Tod im wissenschaftlichen Feld. Eine Grounded-Theory-Studie zu Abbrüchen von Promotionsvorhaben in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS.

- Gärtner, Dirk (2020): Gelingen im Scheitern. Moralthologische Überlegungen zu zwei Kategorien einer christlichen Identität. Regensburg: Friedrich Pustet.
- Hartmer, Michael (2011): Das Recht des wissenschaftlichen Nachwuchses. In: Hartmer, Michael/ Detmer, Hubert (Hrsg.): Hochschulrecht. Ein Handbuch für die Praxis. 2. Auflage. Heidelberg: Müller, S. 199–244.
- Hobfoll, Stevan E. (1998): Stress, culture, and community. The psychology and philosophy of stress. New York: Plenum Press.
- Hofert, Svenja (2018): Agiler führen. Einfache Maßnahmen für bessere Teamarbeit, mehr Leistung und höhere Kreativität. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Hüther, Otto/Krücken, Georg (2016): Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Janson, Kerstin/Schomburg, Harald/Teichler, Ulrich (2007): Wege zur Professur. Münster: Waxmann.
- Junge, Matthias/Lechner, Götz (2004): Scheitern. Aspekte eines sozialen Phänomens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kanfer, Frederick H./Reinecker, Hans/Schmelzer, Dieter (2012): Selbstmanagement-Therapie. Ein Lehrbuch für die klinische Praxis. 5. Auflage. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Karasek, Robert A. (1979): Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign. In: Administrative Science Quarterly 24, H. 2, S. 285. doi.org/10.2307/2392498.
- Klamt, Marlies (2020): Professur trotz abgelehnter Promotion. promotionsheldin.de/professur-trotz-abgelehnter-dissertation (Abfrage: 30.01.2023).
- Kleinbeck, Uwe (2010): Handlungsziele. In: Heckhausen, Jutta/Heckhausen, Heinz (Hrsg.): Motivation und Handeln. 4. Auflage. Berlin: Springer, S. 285–307.
- Knospe, Yvonne (2019): Die Bedeutung von personalen Ressourcen bei der Führung von Mitarbeitern in der Sozialwirtschaft. In: Fröse, Marlies W./Naake, Beate/Arnold, Maik (Hrsg.): Führung und Organisation. Wiesbaden: Springer VS, S. 461–485.
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2021): Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Bielefeld: wbv Media.
- Kraus, Björn (2006): Lebenswelt und Lebensweltorientierung: eine begriffliche Revision als Angebot an eine systemisch-konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft. In: Zeitschrift für systemische Therapie und Familientherapie 37, H. 2, S. 116–129.
- Kubsch, Eva-Christine (2016): Selbstbestimmtes Lernen im Promotionsprozess. Eine rekonstruktive Analyse aus der Erziehungswissenschaft. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Locke, Edwin A./Latham, Gary P. (2004): What Should We Do about Motivation Theory? Six Recommendations for the Twenty-First Century. In: The Academy of Management Review 29, H. 3, S. 388. doi.org/10.2307/20159050.
- Locke, Edwin A./Latham, Gary P. (2006): New Directions in Goal-Setting Theory. In: Current Directions in Psychological Science 15, H. 5, S. 265–268. doi.org/10.1111/j.1467-8721.2006.00449.x.
- Masten, Ann S./Powell, Jenifer L. (2003): A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice. In: Luthar, Suniya S. (Hrsg.): Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities. Princeton: N. J., Recording for the Blind & Dyslexic, S. 1–26.
- Mey, Günter/Mruck, Katja (2011): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: Springer VS.
- Münch, Ingo von/Mankowski, Peter (2013): Promotion. 4. Auflage. Tübingen, Mohr Siebeck.
- Nerdinger, Friedemann W. (2019): Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit. In: Nerdinger, Friedemann W./Blickle, Gerhard/Schaper, Niclas (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Berlin und Heidelberg: Springer, S. 463–486.
- Nerdinger, Friedemann W./Blickle, Gerhard/Schaper, Niclas (Hrsg.) (2019): Arbeits- und Organisationspsychologie. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Petermann, Franz/Schmidt, Martin H. (2006): Ressourcen – ein Grundbegriff der Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie? In: Kindheit und Entwicklung 15, H. 2, S. 118–127. doi.org/10.1026/0942-5403.15.2.118.
- Rolfé, Mirjam (2019): Positive Psychologie und organisationale Resilienz. Stürmische Zeiten besser meistern. Berlin: Springer.
- Rudow, Bernd (2014): Die gesunde Arbeit. Psychische Belastungen, Arbeitsgestaltung und Arbeitsorganisation. 3. Auflage. München: Oldenbourg.

- Schade, Maike (2022): Die Promotion: Alle Infos rund um den Dokortitel. www.academics.de/ratgeber/wie-promovieren (Abfrage: 09.03.2023).
- Schaper, Niclas (2019): Wirkungen der Arbeit. In: Nerdinger, Friedemann W./Blickle, Gerhard/Schaper, Niclas (Hrsg.): *Arbeits- und Organisationspsychologie*. Berlin und Heidelberg: Springer, S. 573–600.
- Stock, Steffen/Schneider, Patricia/Peper, Elisabeth/Molitor, Eva (Hrsg.) (2014): *Erfolgreich promovieren. Ein Ratgeber von Promovierten für Promovierende*. 3. Auflage. Berlin und Heidelberg: Springer Gabler.
- Strübing, Jörg (2011): Zwei Varianten von Grounded Theory? Zu den methodologischen und methodischen Differenzen zwischen Barney Glaser und Anselm Strauss. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 261–277.
- Strübing, Jörg (2021): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Truschkat, Inga/Kaiser-Belz, Manuela/Volkman, Vera (2011): Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 353–379.
- Vuran, Atilla/Seide, Gunnar (2019): *Promovieren heißt scheitern. Damit Sie am Scheitern nicht scheitern: ein Konzept zur Selbstführung und Selbstverantwortung*. 2. Auflage. Offenbach: Jünger Medien Verlag + Burckhardthaus-Laetare.
- Wergen, Jutta (2015): *Promotionsplanung und Exposee. Die ersten Schritte auf dem Weg zur Dissertation*. 2. Auflage. Opladen: Barbara Budrich.

Promotion mit Kind – zum Scheitern verurteilt?

Explikationen zur Vereinbarkeit von Familie und Wissenschaft im Kontext von Promotionsabbrüchen

Rebecca Daniel, Anja Franz, Steffi Heger, Elisabeth Sommer

1. Hinführung: Abbruchgedanken und Abbrüche von Promotionsvorhaben in der Sozialen Arbeit

Promotionen in der Sozialen Arbeit haben in den vergangenen Jahren durch die fortschreitende Qualifizierung und die Ausweitung der Forschung in Deutschland an Bedeutung gewonnen (vgl. Mühlum/Buttner 2010). Entsprechend entscheiden sich zunehmend Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen der Sozialen Arbeit für eine Promotion (vgl. Ehlert/Köttig 2017). Diese Expansion macht die Konstitution der Promotionsprojekte und der Rahmenbedingungen, in die sie eingebunden sind, beachtenswert, um letztlich „Bedingungen dieser Qualifikationsphase zu verbessern und Instrumente zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses auszubauen“ (Scherhag 2020, S. 270).

Promotionsinteressierte mit Abschluss einer Fachhochschule bzw. Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) Soziale Arbeit stehen vor besonderen Herausforderungen, die sich durch das weitgehend fehlende Promotionsrecht von HAWen mit einer Besonderheit ihrer Disziplin ergeben: „Kein universitärer Studiengang entspricht der an Fachhochschulen gelehrt Sozialen Arbeit“ (Schmitt 2010, S. 172). Rudolf Schmitt (2010) stellt mehrere Varianten der formalen Promotionsanbahnung heraus, überwiegend ist damit die Suche nach einer Universität mit einem:einer Erstgutachter:in verbunden (ebd., S. 173). Der Dokortitel wird von der kooperierenden Universität verliehen. Für die HAW-Absolvent:innen sind mit einem solchen Promotionsverfahren jedoch häufig Nachqualifizierungsleistungen an der Universität verbunden (vgl. Schmitt 2010; Scherhag 2020, S. 280 f.). Infolge von Änderungen der Landeshochschulgesetze ist die Promotion in der Sozialen Arbeit inzwischen auch ohne Nachqualifizierungen oder in hochschulübergreifenden Promotionszentren direkt möglich. Daneben steigert die fachgesellschaftliche Unterstützung (insbesondere durch die Aktivitäten der Fachgruppe Promotionsförderung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA), Schmitt 2017) die Attraktivität einer Promotion.

Die (neue) Promovierendenstatistik des Statistischen Bundesamts weist unter der Sammelbezeichnung Sozialwesen (Soziale Arbeit, Sozialpädagogik und Sozialwesen) 242 Promovierende im Jahr 2019 und 269 Promovierende im Jahr 2021 aus. Davon sind 32 bzw. 52 Doktorand:innen dem hochschulübergreifenden Promotionszentrum Soziale Arbeit in Hessen zugeordnet. Hier ist anzumerken, dass Sozialarbeiter:innen die Promotion aufgrund der häufig immer noch erforderlichen Anbindung an Universitäten in Bezugsfächern wie den Erziehungswissenschaften oder der Soziologie umsetzen, wodurch die realen Zahlen zu Promovierenden mit HAW-Abschluss Soziale Arbeit die eben genannten Zahlen deutlich übersteigen dürften. Zu beiden Erhebungszeitpunkten betrug der Frauenanteil mit 69,8 Prozent (2019) und 68,4 Prozent (2021) jeweils über zwei Drittel (vgl. Destatis 2020; Destatis 2022) und liegt damit unter dem Frauenanteil bei Student:innen der Sozialen Arbeit (ca. 80 %) (vgl. Ehlert 2013, S. 126).

Die Lebenswelten Promovierender in der Sozialen Arbeit sind in vielerlei Hinsicht heterogen (vgl. Fritz et al. 2017). Als ein Heterogenitätsmerkmal ist die Elternschaft hervorzuheben, denn Familienverantwortung schafft neben den ohnehin vorhandenen Herausforderungen für die Promotion nach HAW-Abschluss weitere Hürden. Dazu sind Zahlen aus der Längsschnittstudie National Academic Panel Study (Nacaps) zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland aufschlussreich. Soziale Arbeit wird darin der Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zugeordnet, worin fast ein Fünftel der Promovierenden Eltern von mindestens einem Kind (19 %) sind. Diese Quote liegt leicht über dem Elternanteil von 15 Prozent in allen Fachrichtungen (Nacaps-Datenportal 2023). Mit Bezug auf die eingangs ausgewiesene Expansion von Promotionsprojekten nach HAW-Abschluss Soziale Arbeit sowie die Konstitution dieser Promotionsvorhaben ist auch auf solche hinzuweisen, die zu scheitern drohen. Statistisch zeigt sich ein Zusammenhang von Abbruchgedanken und Familienverantwortung, wie im Folgenden ausgeführt wird.

Während der Arbeit an einem Promotionsvorhaben können Doktorand:innen mit unterschiedlichen Problemen konfrontiert werden, sodass viele Promovierende auch über Abbruchgedanken berichten (vgl. Korff 2015). Zwischen einem Viertel (vgl. Berning/Falk 2006) und der Hälfte der Promovierenden insgesamt (vgl. Abels 2002) hat bereits an den Abbruch des Vorhabens gedacht, wobei keine entscheidenden Unterschiede zwischen den Fächergruppen zu bestehen scheinen (vgl. Jaksztat et al. 2012, S. 47 f.).

Die aktuellen Zahlen aus der Nacaps-Studie (vgl. Briedis et al. 2020) zeigen, dass fast zwei Drittel (62 %) der befragten Promovierenden mindestens einmal an einen Abbruch gedacht haben. In den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften liegt der Anteil mit 63 Prozent noch leicht darüber. Promovierende Eltern überlegen sich den Abbruch eines Vorhabens dabei etwas häufiger

(64 %) als Promovierende ohne Kinder (63 %). Unterschiede zeigen sich überdies in der Intensität der Abbruchgedanken: Von den Promovierenden ohne Kinder denken 21 Prozent gelegentlich und 11 Prozent oft oder häufig an den Abbruch der Promotion. 23 Prozent der Promovierenden mit Kind(ern) denken gelegentlich und 13 Prozent oft oder häufig an den Promotionsabbruch. Der Hauptgrund für Abbruchgedanken ist in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften eine zu hohe Arbeitsbelastung durch die berufliche Tätigkeit (47 %). Je etwa ein Viertel der Promovierenden geben an, dass Probleme mit der Promotionsbetreuung, ein schwer realisierbares Thema oder die Vereinbarkeit von Promotion und Familie bedeutsam für Abbruchgedanken waren. Für Eltern zeigt sich hier fachrichtungsübergreifend ein anderes Bild: Obgleich eine zu hohe Arbeitsbelastung durch die berufliche Tätigkeit, Probleme mit der Promotionsbetreuung oder der Bearbeitung des Themas auch bei Eltern für Abbruchgedanken relevant sind, benennen sie mit über zwei Dritteln (67 %) die (Un-)Vereinbarkeit von Promotion und Familie als Primärursache für Abbruchgedanken (vgl. Nacaps-Datenportal 2023).

Teilweise folgt auf Abbruchgedanken dann auch der tatsächliche Abbruch der Promotion. Zur Anzahl jener Promotionsvorhaben, die nicht erfolgreich abgeschlossen werden, stehen bislang jedoch keine amtlichen Daten zur Verfügung. Basierend auf einer bundesweit repräsentativen Befragung der Absolvent:innen des Prüfungsjahrgangs 2005 zeigen die Absolvent:innenstudien des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) eine fachrichtungsübergreifende Abbruchquote von 18 Prozent (vgl. Euler et al. 2018, S. 51). In den Sozialwissenschaften, welchen die Soziale Arbeit zugeordnet wird, ist die Abbruchquote mit 39,1 Prozent (vgl. Brandt/Franz 2020, S. 24) mehr als doppelt so hoch wie im fachrichtungsübergreifenden Durchschnitt. Die Hürden in der Promotionsphase und damit auch die Gründe für (eventuelle) Abbrüche von Promotionsvorhaben sind vielfältig. Sie reichen von der Beschäftigungssituation über die Promotionsbetreuung bis hin zur Vereinbarkeit von Familie und Promotion (vgl. Franz 2018, S. 200 ff.).

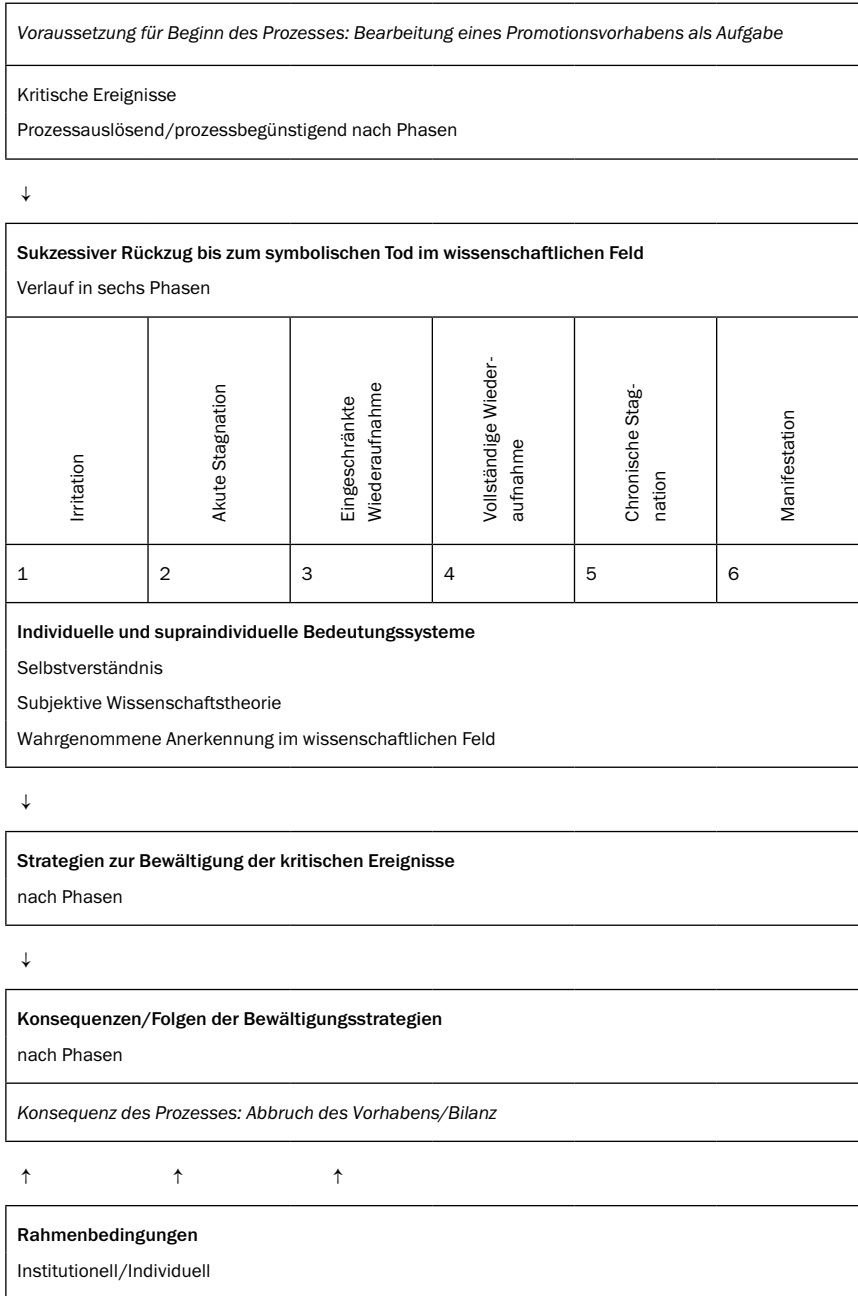
Im folgenden Beitrag liegt der Fokus auf Herausforderungen, denen sich promovierende Eltern in der Sozialen Arbeit gegenübersehen. Dazu wird ein theoretisches Phasenmodell zum Verlauf von Promotionsabbrüchen vorgestellt und für Familienverantwortung relevante Momente expliziert. Im Anschluss daran werden der Forschungsstand zur Vereinbarkeit von Familie und Promotion dargestellt sowie Einblicke in eine qualitative Studie zu Lebens- und Arbeitsbedingungen promovierender Eltern in der Sozialen Arbeit gegeben. Entlang dieses Vorgehens werden abschließend Schlussfolgerungen und Maßnahmen vorgeschlagen, die sich aus der Triade aus Scheitern, Promotionsabbruch und Vereinbarkeit von Familie und Promotion ergeben.

2. Modell zum Verlauf von Promotionsabbrüchen

Der Forschungsstand zu Promotionsabbrüchen in Deutschland ist bisher recht überschaubar (vgl. Brandt/Franz 2020, S. 17 ff.) und es existieren kaum theoretische Ansätze, die die Erklärung dieses Phänomens in den Mittelpunkt stellen. Dieses Desiderat schließt ein theoretisches Phasenmodell, das den Prozess des Abbruchs anhand kritischer Ereignisse erklärt. Das Modell wurde fachübergreifend mithilfe der Grounded Theory Methodologie entwickelt (vgl. Franz 2018, S. 160 ff.). Bevor die Vereinbarkeit von Familie und Promotion in dem Modell eingeordnet wird, soll jenes kurz skizziert werden.

Laut Anja Franz ist der Abbruch von Promotionsvorhaben als ein fortlaufender Prozess zu betrachten, in dem „die DoktorandInnen infolge unterschiedlicher kritischer Ereignisse, darauf gerichteter Bewältigungsstrategien sowie entsprechender Konsequenzen sukzessive vermindert an ihrem Promotionsvorhaben arbeiteten, bis sie das Vorhaben vollständig aufgaben“ (ebd., S. 394). Der Abbruch zeigt sich weniger als Ergebnis kurzfristiger Entscheidungen, sondern markiert den Abschluss eines länger andauernden Abwägungsprozesses, der in individuelle und kontextuelle Rahmenbedingungen eingebettet ist. Die Doktorand:innen ziehen sich dabei aus dem wissenschaftlichen Feld zurück und orientieren sich beruflich neu. Das Modell impliziert die Bedeutung kritischer Ereignisse, die den Abbruchprozess fördern oder hemmen. Abbildung 1 spiegelt die Vielschichtigkeit des Prozesses entlang der komplexen Zusammensetzung von abbruchrelevanten Ereignissen.

Abbildung 1: Abbruchverlauf von Promotionsvorhaben (Franz 2018, S. 396)



Der Abbruchprozess ist von verschiedenen Faktoren abhängig, die sich sowohl auf individuelle Lebens- und Arbeitsbedingungen als auch auf institutionelle Rahmenbedingungen beziehen. Überzeugungen und Bedeutungssysteme der Doktorand:innen, wie zum Beispiel ihre Vorstellungen über die Wissenschaftswelt und das Selbstbild, spielen eine entscheidende Rolle. So kann für das Bild von Wissenschaft zum Beispiel das Verhältnis von Theorie und Praxis in der wissenschaftlichen Forschung leitend sein.

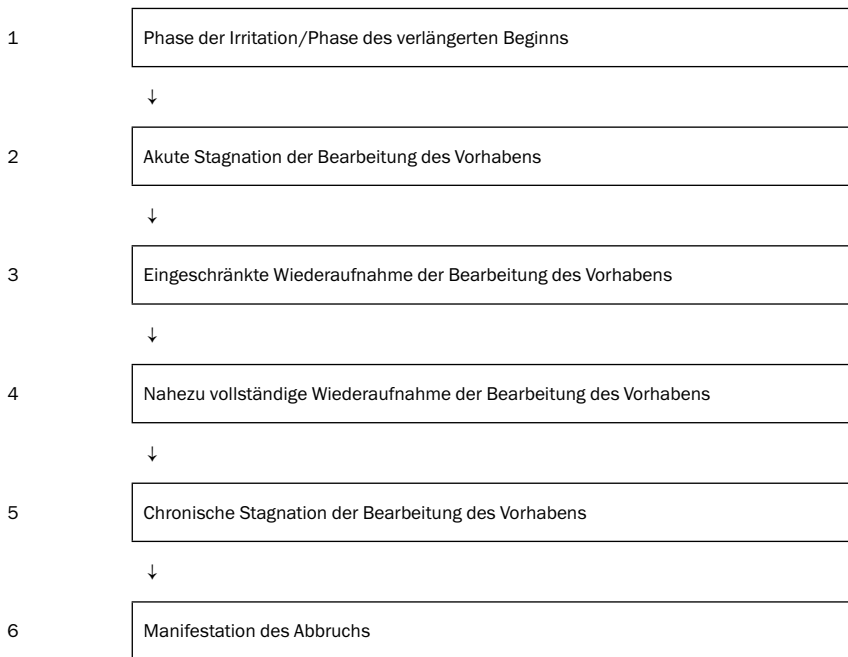
„Also ich denke mal, es wär auch für Unis zum Teil gut, wenn es [...] mehr Bereiche gäbe, in denen man [...] Praxis und Theorie verbindet und nicht so – also dieses ganz klassisch Wissenschaftliche. Was ich bei Leuten mitbekommen hab, interessiert mich dann auch wieder gar nicht, also wenn Leute so ganz engen Blick bekommen und ja die Themen gar nichts mehr zu tun haben mit gewissen Realitäten oder wo ich das Gefühl hab, das ist jetzt einfach so abgehoben, das braucht man vielleicht nicht oder so. Ja, also ich denk manchmal, [...] es kann einfach mehr Leute an Unis vielleicht auch brauchen, die interdisziplinär denken“ (Franz 2018, S. 273).

Die Anerkennung, die die Doktorand:innen aus dem wissenschaftlichen Feld erfahren, beeinflusst ihr künftiges Handeln und ihre Beteiligung im Wissenschaftssystem. Die Studie zeigt, dass im Verlauf des Abbruchprozesses die individuell erlebte Anerkennung abnimmt, sich hier folglich eine wechselseitige Bedingtheit von mangelnder Anerkennung und Abbruchgedanken dokumentiert.

Der Abbruchprozess von Promotionsvorhaben verläuft in sechs Phasen (Abbildung 2), die jeweils von unterschiedlichen kritischen Ereignissen ausgelöst werden. Diese Phasen reichen von Irritation über die akute Stagnation bis hin zur chronischen Stagnation und führen schließlich zur Abbruchentscheidung. Zwischen diesen Phasen gibt es auch Zeiten der Wiederaufnahme der Arbeit, die eingeschränkt oder vollständig sein können (ebd., S. 396).

Im Abbruchprozess können bestimmte Ereignisse eine größere Bedeutung haben als andere. Für manche Doktorand:innen sind bestimmte Ereignisse stark abbruchbegünstigend und für andere spielen jene Ereignisse lediglich randständig eine Rolle. Am Anfang des Abbruchprozesses (Phase 1) haben vor allem Probleme bei der Bearbeitung des Promotionsvorhabens und mit der Promotionsbetreuung, Ereignisse, die das Wissenschafts- und Selbstbild der Befragten infrage stellen, sowie institutionelle Zwänge einen großen Einfluss. Insbesondere der fachspezifische Zwang zur Promotion als Voraussetzung für eine erfolgreiche berufliche Karriere, wie zum Beispiel in vielen naturwissenschaftlichen Fächern, ist hierbei zu nennen (ebd., S. 205 f.).

Abbildung 2: Abbruchverlauf von Promotionsvorhaben in sechs Phasen (Franz 2018, S. 396)



In der Regel wird die Phase der plötzlichen Stagnation der Bearbeitung (Phase 2) durch unerwartete Ereignisse im Zusammenhang mit Partnerschaft, Familie(ngründung), Gesundheit, dringenden Problemen bei der Bearbeitung und Promotionsbetreuung sowie gelegentlich auch durch institutionelle Zwänge wie das Durchlaufen bestimmter Nachqualifizierungsmaßnahmen ausgelöst und unterstützt (ebd., S. 208 f.). Die Vereinbarkeit von Familie und Promotion sowie spezifische Herausforderungen von Promotionsverfahren nach HAW-Abschluss sind folglich in dieser Phase zu verorten.

Teilweise nehmen die Doktorand:innen nach der Überwindung der plötzlich auftretenden Ereignisse sowie der (Wieder-)Erlangung von Anerkennung aus dem Wissenschaftssystem die Bearbeitung eingeschränkt wieder auf (Phase 3, ebd., S. 211 f.). Andere Ereignisse, wie berufliche Neuorientierung, Verwehrung von Anerkennung oder wissenschaftliche Desintegration, können jedoch den Abbruchprozess weiter unterstützen.

„Dann merke ich, dass mein Chef meine Sachen nicht gelesen hat. [...] Hab ich als Paper dann [auf der Tagung] ausgelegt und [...] halt das Feedback bekommen, [...] es ist schlecht und es darf nicht mit in den Veröffentlichungsband rein, und da habe ich meinen Professor gefragt, was denn daran jetzt schlecht wär und er sagt, er fand es gar

nicht so schlecht. Man könnte ja noch was daran ändern und das war das letzte, was er dazu gesagt hatte“ (ebd., S. 292).

In der Phase der vollständigen Wiederaufnahme (Phase 4) spielen dann Verantwortung gegenüber Geldgebenden, Bestätigung der eigenen Leistungsfähigkeit und Anerkennung eine Rolle für die Fortsetzung des Promotionsvorhabens. Kritische Ereignisse, die das Selbst- und Wissenschaftsbild erneut infrage stellen, können auch in dieser Phase den Abbruchprozess befördern (ebd., S. 215 f.).

Wenn die Bearbeitung des Promotionsvorhabens dauerhaft stagniert (Phase 5), werden beispielsweise Familiengründung und daraus folgende Herausforderungen in Bezug auf die Kinderbetreuung, die berufliche Neuorientierung und Anerkennung aus dem wissenschaftlichen Feld betreffen, als leitende Motive ausgewiesen (ebd., S. 218 f.).

„Für mich ist promovieren und auch der Weg, der sich daraus ergibt, nicht vereinbar mit nem normalen Familienleben. [...] Also man kann in eine Situation kommen, wo man einfach nicht mehr frei entscheiden kann über sein Leben und das will ich nicht“ (ebd., S. 329).

Auch hier spielen die Vereinbarkeit von Familie und Promotion sowie spezifische Herausforderungen von Promotionsverfahren nach HAW-Abschluss eine Rolle.

Insofern die berufliche Neuorientierung abgeschlossen ist und/oder institutionelle Zwänge, wie die Kündigung eines Arbeitsvertrags, auftreten, treffen die Doktorand:innen dann in aller Stille die tatsächliche Abbruchentscheidung (Phase 6) und manifestieren damit den Abbruch des Vorhabens. Sie teilen ihren Entschluss nur selten ihrem:ihrer Betreuer:in mit und informieren teilweise auch Niemanden aus dem wissenschaftlichen und/oder privaten Umfeld (ebd., S. 221 f.). Insgesamt zeigt die fachübergreifende Untersuchung von Promotionsabbrüchen, dass die Familienverantwortung von Promovierenden eine entscheidende Rolle im Entscheidungsprozess spielen kann. Die spezifischen Herausforderungen promovierender Eltern in Bezug auf die Vereinbarkeit von Familienverantwortung mit Promotionsvorhaben werden entsprechend im nächsten Abschnitt genauer betrachtet.

3. Vereinbarkeit von Familie und Promotion

Die Vereinbarkeit von Familienverantwortung mit Berufstätigkeit stellt Eltern vor Herausforderungen. Im Folgenden wird die spezifische Situation von promovierenden Eltern analysiert. Ausgewiesen sind dazu besondere Hürden für Mütter in der Wissenschaft (vgl. Czerney et al. 2020). Der aktuelle Forschungsstand soll im Folgenden mit einem Fokus auf Elternschaft aufgezeigt werden.

Ein Blick auf den Forschungsstand zum Erfolg bzw. Scheitern promovierender Eltern zeigt zunächst einmal, dass Eltern seltener eine Promotion aufnehmen als kinderlose Hochschulabsolvent:innen. Zudem wird die Promotionszeit selten für die Familiengründung gewählt. Auch ist Elternschaft einer der potenziellen Gründe für einen Promotionsabbruch (vgl. Brandt et al. 2021, S. 10). Ein tradiertes Bild von „Wissenschaft als Leidenschaft“ (vgl. Derichs 2012, S. 125; Leopoldina 2022, S. 13) führt beispielsweise dazu, dass Eltern, welche durch die Elternschaft über begrenzte zeitliche und mentale Ressourcen verfügen, nicht nur mangelnde Leistungsfähigkeit, sondern auch mangelnder Wille und Ehrgeiz unterstellt werden. Erschwerend hinzu kommt eine Prekarisierung von Beschäftigungsverhältnissen in der Wissenschaft, welche insbesondere für Eltern wenig attraktiv bis (finanziell) nicht tragbar sind (vgl. Derichs 2012, S. 125 f.; Möller et al. 2009, S. 72). So bestimmt die Summe dieser Rahmenbedingungen mit über die Promotions-(Abbruch-)Entscheidung.

Es sei weiterführend darauf verwiesen, dass die Lebenslagen von promovierenden Eltern nicht ausschließlich durch ihre Familienverantwortung bestimmt sind. Auch ein intersektionaler Blick ist daher ertragreich, wenn das Scheitern promovierender Eltern analysiert wird. Neben dem Merkmal der Elternschaft können weitere Diversitätsmerkmale die Abbruchentscheidung bedingen, wie beispielsweise Geschlecht, Ethnizität, ökonomischer Hintergrund oder soziale Herkunft (vgl. Leopoldina 2022, S. 4). Dies sind nur wenige der Aspekte, welche die Elternschaft mit beeinflussen und damit ebenso zur Entstehung kritischer Ereignisse beitragen bzw. die belastenden Erfahrungen promovierender Eltern potenzieren oder auch verringern können.

Als gut erforscht hervorzuheben ist insbesondere eine ausgewiesene Genderdimension im Abbruchprozess entlang von Familienverantwortung. So ist beispielsweise bekannt, dass selbst bei (Doppel-Karriere-)Paaren, die „Gleichberechtigung und gleiche Arbeitsteilung beidseitig propagieren“ (Brandt et al. 2021, S. 10), eine tradierte Rollenaufteilung bzw. asymmetrische Harmonie bei der Arbeitsteilung im Privaten vorzufinden ist. Mit asymmetrischer Harmonie ist ein „Kompromiss, mit dem sich Frauen zufriedengeben, selbst wenn sie faktisch Mehrarbeit leisten“ (Möller et al. 2009, S. 63), gemeint. Letztlich geht also die Arbeitsbelastung im Privatbereich zu Ungunsten der Frauen und damit auch zu Lasten ihrer Zeit für die eigene wissenschaftliche Karriere. Auch wurde in einer Studie von Gesche Brandt, Kolja Briedis und Ulrike Schwabe (2021, S. 18) eine signifikant niedrigere Zufriedenheit von Frauen (im Vergleich zu Männern) mit der Vereinbarkeit von Promotion und Elternschaft festgestellt. Nicht zuletzt ist im Sinne der gleichberechtigten Teilhabe von Frauen in Bildung und Arbeit alarmierend, dass nach wie vor Männer das deutsche Wissenschaftssystem dominieren. Insbesondere mit steigender wissenschaftlicher Karrierestufe (Promotion, Führungspositionen etc.) nimmt die Anzahl von Frauen deutlich ab (vgl. Leopoldina 2022, S. 1 ff.; Möller et al. 2009, S. 89 f.). Auch im Bereich der Sozialen Arbeit

zeigt sich, dass überproportional mehr Absolventen als Absolventinnen mit einer Promotion beginnen (vgl. Botzum et al. 2017). Wirksam sind dabei insbesondere Idealbilder von Mutterschaft, die mit denen der Wissenschaft kollidieren. Eckert (2020) beschreibt dies als symbolische Verunmöglichung der Vereinbarkeit von geistig-intellektueller Tätigkeit in der Wissenschaft mit körperlich-emotionaler Tätigkeit in der Familie (vgl. ebd., S. 26 ff.). Dies wird auch unter dem Begriff der „maternal wall“ (Williams 2000, S. 97) diskutiert. Die Maternal Wall beschreibt eine unsichtbare Grenze, der sich Mütter mit steigender Karrierestufe gegenübersehen. Auch wenn diese vermeintlich nur Erwartungshaltungen an die Erfüllung einer Rolle darstellt, hat sie eine starke Wirkung auf Promotionswille, Promotionserfolg und Prioritätensetzung promovierender Mütter. Dabei ist nicht allein entscheidend, welche Grundhaltung bzw. Idealbilder in der Wissenschaft tätige Mütter selbst in Bezug auf ihre Mutterrolle haben. Wesentlich sind Ansprüche und Idealbilder, die gesellschaftlich noch immer prägend sind, an Mütter herangetragen werden und (zusätzlich zu eigenen Ansprüchen) Leistungsdruck erzeugen, sowohl als Mutter als auch als Wissenschaftlerin 100 Prozent zu geben (vgl. Czerney et al. 2020, S. 30–35). Unbedingte Hingabe und zeitliche Verfügbarkeit werden von allen Wissenschaftler:innen (vgl. Möller et al. 2009, S. 70) implizit verlangt, was zu Belastungen führen kann, die sich insbesondere bei gleichzeitiger Übernahme von Familienverantwortung potenzieren. Auf der Basis dieses Forschungsstandes dürfte nicht verwundern, dass in allen Fachbereichen Männer unter den Promovierenden deutlich mehr vertreten sind – mit einer besonders großen Diskrepanz in den Sprach- und Kulturwissenschaften (13,6% Männer zu 4,8% Frauen) (vgl. Möller et al. 2009, S. 75 f.). Zudem ist die Abbruchquote bei Frauen (19%) im Vergleich zu Männern (16%) leicht erhöht (vgl. Jaksztat/Preßler/Briedis 2012, S. 31) und Elternschaft ist bei Müttern verstärkt als Abbruchgrund bekannt (Brandt et al. 2021, S. 10).

Dieser Abriss zum Forschungsstand über die Vereinbarkeit von Promotion und Familie zeigt, dass Elternschaft den Abbruch eines Promotionsvorhabens begünstigen kann und dass dabei Hürden insbesondere für Mütter wirksam werden. Da bislang eine fachübergreifende Perspektive eingenommen wurde, ist – vor dem Hintergrund der Expansion von Promotionsprojekten in der Wissenschaft Soziale Arbeit – zudem eine fachspezifische Analyse interessant. Dazu wird im folgenden Abschnitt ein entsprechendes Forschungsprojekt skizziert.

4. Empirische Anreicherung: Lebens- und Arbeitsbedingungen promovierender Eltern in der Sozialen Arbeit

Die Vereinbarkeit von Familienverantwortung mit der Umsetzung von Promotionsprojekten stellt im Kontext Sozialer Arbeit eine Herausforderung dar, auf die, wie die Ausführungen zum Forschungsstand zeigen, bislang keine strukturellen

Antworten vorliegen. Vielmehr sehen sich promovierende Eltern in der Sozialen Arbeit mit einer Vielfachbelastung konfrontiert, die sich zwischen Familie, Wissenschaft und Praxistätigkeit aufspannt und deren Bewältigung bislang individualisiert wird. Zu diesem Ergebnis gelangt eine qualitative Studie, in der Lebens- und Arbeitsbedingungen promovierender Eltern in der Sozialen Arbeit untersucht wurden.¹ Die Untersuchung erfolgte entlang der Aspekte: wissenschaftlicher Werdegang der Promovierenden, Aufgaben, Tätigkeiten und Finanzierung im Promotionsprojekt, Familienstruktur, Erfahrungen mit Vereinbarkeit von Familie und Wissenschaft sowie Wünsche und Perspektiven. Im Folgenden werden die empirischen Befunde mit einem Schwerpunkt auf die Familienstrukturen und Erfahrungen mit der Vereinbarkeit von Familie und Wissenschaft dargestellt.

Zusammengenommen stellen sich die Lebens- und Arbeitsbedingungen promovierender Eltern in der Sozialen Arbeit sehr heterogen dar. Sowohl deren wissenschaftlicher Werdegang bis zur Promotion als auch die konkrete Ausgestaltung der Promotionsprojekte und damit einhergehender Nebentätigkeiten (bspw. Lehre, Publikationen, Finanzierung) sind von Fall zu Fall sehr unterschiedlich. Ebenso verhält es sich mit der Einbindung in die Struktur der eigenen Familie. Die Befunde zeigen, dass die befragten promovierenden Eltern die Familie im Verhältnis zum Promotionsprojekt als Priorität werten. Dies wird untermauert dadurch, dass Promotionsprojekte einerseits bei bestehender Familienverantwortung aufgenommen werden und andererseits die Familiengründung respektive -erweiterung während der Promotionsphase geschieht. Gleichzeitig konfrontiert diese Priorisierung die Promovierenden mit einer inneren Ambivalenz zur Vereinbarkeit:

„Der Großteil meines Herzens zieht mich dann doch immer wieder raus oder also ausm Büro und ähm aber so der Promotionskopf [...] sagt ne du muscht jetzt hier fokussiert arbeiten“ (E 318–320).

Dabei beteiligen sich die Promovierenden neben ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit selbst aktiv an Care-Aufgaben. Bemerkenswert ist, dass die promovierenden Eltern die gesetzliche Elternzeit mitunter als *Zeit für die Promotion* beschreiben und zu nutzen versuchen. Als positiver Aspekt wird hier die Möglichkeit benannt, von zu Hause aus zu arbeiten. Die Befragten heben überdies hervor, dass ihr Alltag primär von den Zeiten strukturiert wird, in denen ihre Kinder außerhäuslich betreut werden. Der Betreuungsumfang allerdings unterliegt einer großen Bandbreite, die weniger vom Alter der Kinder, sondern vielmehr von der örtlichen

1 Die Studie wurde unter der Leitung der Co-Autorin Elisabeth Sommer im Rahmen eines Lehrforschungsprojektes umgesetzt. Beteiligt waren 15 Studierende des sechsten Semesters im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit. Die Daten wurden in acht leitfadengestützten Interviews erhoben und inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Meuser/Nagel 1991).

Versorgungslage mit Betreuungsangeboten sowie von Idealen bezüglich *guter* aber auch *zu langer* bis hin zu *riskanter* außerhäuslicher Betreuung bestimmt ist.

Im Verlauf der Interviews wurde der Schwerpunkt auf Erfahrungen mit der Vereinbarkeit von Familie und Wissenschaft während der Promotionsphase gelegt. Die Befragten heben dazu verlässliche Partnerschaften (z. B. Großeltern, Au-Pair) als entscheidende Ressource hervor, betonen allerdings gleichsam eine damit einhergehende ambivalente Abhängigkeit, denn neben der Entlastung gehen mit den verlässlichen Partnerschaften neue Anforderungen und Aufgaben einher (z. B. Mitversorgung von Au-Pair, finanzieller Mehraufwand). Außerdem seien die Betreuungsangebote (sowohl privat als auch institutionell) nicht immer zufriedenstellend, worin ein Risiko für die Aufwuchsbedingungen der Kinder gesehen wird. Insgesamt zeigen sich für die Vereinbarkeit resp. Abgrenzung von Promotion und Familie unterschiedliche Strategien: Einerseits werden feste Arbeitszeiten, andererseits die Möglichkeit flexibler Zeiteinteilung als hilfreich empfunden. Die Covid-19-Pandemie verschärfte die bestehende Vereinbarkeitsproblematik und führte als Ausdruck der bereits beschriebenen Priorisierung von Familienverantwortung dazu, dass kaum Zeit für die Arbeit am Promotionsprojekt blieb. Vergleichbar verhält es sich mit Zeiten für Selbstfürsorge, die in Ermangelung von Ressourcen in Familienzeit umgedeutet werden. In Summe erleben die Befragten zumindest punktuelle Überforderungssituationen, in denen sie dem eigenen Empfinden nach mindestens einem Lebensbereich nicht gerecht werden können. Insbesondere die Ansprüche an die sozialen Rollen als Wissenschaftler:in und Elternteil begünstigen ein Überforderungsempfinden.

„[Das] teilen mein Mann und ich glaube ich beide, so ein permanent schlechtes Gewissen irgendwie eigentlich niemanden gerecht zu werden. Also weder irgendwie Familie noch Karriere und sonstigen sozialen Dingen die so drumherum sind“ (A 265–268).

Da das Sample der Studie sowohl promovierende Mütter als auch Väter umfasst, konnten geschlechtsspezifische Erfahrungen kontrastiert werden,² die zeigen, dass zwar alle befragten Eltern in der Wissenschaft Soziale Arbeit mit tradierten Vorstellungen über die Aufgabenteilung in Familien konfrontiert sind, sich diese allerdings geschlechtsspezifisch unterscheiden. Mütter berichten von idealisierten Vorstellungen über ihre Mutterrolle, indem im fachlichen Umfeld vorausgesetzt wird, dass sie allein durch die Mutterschaft rundum glücklich seien. Ihre wissenschaftlichen Aktivitäten drohen dabei selbst in akademischem Rahmen (z. B. auf Tagungen) hinter der Mutterschaft zu verblasen. Väter hingegen erleben, dass ihre Vaterschaft als irrelevant für ihre wissenschaftliche Tätigkeit

2 Das Sample umfasst acht Interviews (Väter: n=2, Mütter: n=6). So können zwar keine generalisierbaren Vergleiche ermittelt, aber dennoch Erfahrungen gegenübergestellt werden.

angesehen wird, indem ihnen Care-Aufgaben implizit aberkannt werden. So wird berichtet, dass die zeitaufwändige Organisation einer Betreuungsmöglichkeit für die Kinder, die Voraussetzung für die Teilnahme bei einer Tagung war, im Kollegium nicht als zusätzlicher Arbeitsaufwand anerkannt wurde. Mütter erleben folglich eine Fokussierung auf ihre private Care-Tätigkeit, Väter hingegen auf ihre wissenschaftlichen Aktivitäten.

Als fachspezifische Aspekte für die Promotion in der Sozialen Arbeit lassen sich, wie in der Hinführung bereits angedeutet, folgende Punkte herausstellen: Erstens ist die erforderliche Anbindung an verschiedene, den (angehenden) Promovierenden in der Regel unbekannt Hochschulen für kooperative Promotionsverfahren zu nennen, die nach einem Abschluss an einer Hochschule für Angewandte Wissenschaften häufig (noch) obligatorisch ist. Zweitens bestimmt die Voraussetzung mehrjähriger Praxiserfahrung außerhalb der Hochschule für die Berufung auf eine Professur (50 % der Promovierenden in der Sozialen Arbeit geben die Professur als Karriereziel an; vgl. Fritz et al. 2020, S. 246) sowie die enge Verzahnung von Praxis und Forschung in der Wissenschaft Soziale Arbeit die Praxis Soziale Arbeit zu einem weiteren Lebensbereich, der neben Familie und Wissenschaft bedient wird. Somit unterliegen die promovierenden Eltern in der Sozialen Arbeit einer Vielfachbelastung, die sich zwischen den Lebensbereichen Familie, Wissenschaft und Praxis aufspannt und – so zeigen die Befunde weiter – deren Bewältigung bislang individualisiert wird.

„Ja es ist vor allem Rennen. also das Gefühl zu rennen das ist einfach allgegenwärtig“ (G 361 f.).

Zusammengenommen zeigt sich in dieser Studie, dass die Vereinbarkeit von Familie und Wissenschaft die promovierenden Eltern in der Sozialen Arbeit vor Herausforderungen stellt, die ein Scheitern ihrer Promotionsprojekte begründen lassen. Insbesondere die beschriebene Vielfachbelastung gestaltet die Lebens- und Arbeitsbedingungen der hier fokussierten Personengruppe. Die Individualisierung von Bewältigungsstrategien zur Vielfachbelastung kann als Risiko für das Gelingen von Promotionsprojekten in der Sozialen Arbeit herausgestellt werden, wengleich Promovierende Bewusstsein über dieses strukturelle Defizit beweisen.

„[...] da seh ich eher die Uni in der Verantwortung sich anders zu strukturieren und familienfreundlicher zu werden, als dass ich das Problem bei mir sehe und mich diesen Anforderungen so unterwerfe“ (B 528–531).

In der Folge sei auf die Notwendigkeit struktureller Maßnahmen verwiesen, welche die spezifischen Lebens- und Arbeitsbedingungen promovierender Eltern in der Sozialen Arbeit berücksichtigen, um Belastungen künftig zu reduzieren.

5. Zusammenführung und Implikationen: strukturelle Antworten auf individualisierte Herausforderungen

Der vorliegende Beitrag greift eine Triade der Themen Scheitern, Promotionsabbruch und Vereinbarkeit von Familie und Promotion in der Sozialen Arbeit auf. Abschließend sollen nun die Elemente dieser Triade miteinander verwoben sowie Implikationen erschlossen werden.

Wie beschrieben wurde, hegen Promovierende, die Eltern sind, häufiger Gedanken zum Abbruch ihres Promotionsprojektes als jene ohne Familienverantwortung. Zudem ist die Familienverantwortung häufig das entscheidende Kriterium, das zum Abbruch der Promotion führt. Wie im ersten Kapitel erläutert, treten kritische Ereignisse in Bezug auf Elternschaft und Familiengründung im Abbruchprozess insbesondere in der Phase der akuten Stagnation der Bearbeitung des Vorhabens (Phase 2) sowie der Phase der chronischen Stagnation der Bearbeitung des Vorhabens (Phase 5) auf. In Phase 2 können die bereits erläuterten Verpflichtungen und Idealvorstellungen, die mit der Elternschaft verknüpft sind, kritische Ereignisse verursachen oder verstärken, die zu einer akuten Stagnation der Promotion führen. Diese Phase kann durch (unvorhergesehene) Ereignisse, die sich durch die Familienverantwortung ergeben, entstehen, eingeleitet bzw. begünstigt werden. So können beispielsweise die Re-Traditionalisierung bei der Arbeitsteilung im Privaten ab der Geburt von Kindern (vgl. Möller et al. 2009, S. 62) oder Ereignisse wie ein Umzug durch Arbeitsplatzwechsel des:der Partner:in sowie die Suche nach einem institutionellen Betreuungsplatz für Kinder Einfluss nehmen. Kommen zu den ohnehin eingeschränkten zeitlichen und mentalen Ressourcen institutionelle Verpflichtungen hinzu (z. B. straffe Deadlines oder Lehrverpflichtung), kann dies zu einer ersten Stagnation des eigenen Promotionsvorhabens führen. In Phase 5 wiederum können Bedingungen, die sich durch die Elternschaft ergeben, dann wesentliche Ursache oder Auslöser für die chronische Stagnation der Bearbeitung des Vorhabens und die Abbruchentscheidung sein. Auszuweisen sind hier beispielsweise Herausforderungen für Doppelkarriere-Paare (vgl. Czerney et al. 2020, S. 34; Möller et al. 2009, S. 62) oder durch ein fehlendes Helfer:innen-System. Solche Entscheidungen bzw. Ereignisse erfordern eine (Neu-)Positionierung als Eltern im wissenschaftlichen Feld. Diese Herausforderungen können dann der Grund sein, weshalb ein Abbruch der Promotion und damit ein (teilweiser) Rückzug aus dem wissenschaftlichen Feld erfolgen.

Kinder zu haben und zu betreuen, ist also ein Risiko, welches das Scheitern von Promotionsprojekten begünstigt. Gerade die in diesem Beitrag ausgewiesene Vielfachbelastung von promovierenden Eltern, die sich zwischen Familie, Wissenschaft und Praxistätigkeit aufspannt, konnte in diesem Beitrag als Risiko für den erfolgreichen Abschluss eines Promotionsprojektes ausgewiesen werden. Für die Wissenschaft Soziale Arbeit ist damit nachgewiesen, dass Familienverantwortung

die ohnehin vielfältigen Herausforderungen für Promovierende mit HAW-Abschluss verstärkt. Ausgewiesen werden konnten zusätzliche Hürden für die Aufnahme und die erfolgreiche Umsetzung von Promotionsprojekten durch Elternschaft.

Die Ausführungen zeigen, dass Promovierende bislang versuchen, Herausforderungen durch die Vereinbarkeit von Familie und Promotion individuell zu bewältigen. Diese Individualisierung der Bewältigung zeigt sich auch darin, dass die Abbruchentscheidung *im Stillen* getroffen wird, also zum Beispiel nicht mit der Promotionsbetreuung ausgehandelt oder beraten wird. Unterstützende Strukturen für promovierende Eltern fehlen bislang im Wissenschaftssystem, woraufhin die Frage aufzuwerfen ist, wem oder was das Scheitern der Projekte zuzuweisen ist: den Promovierenden oder dem Wissenschaftssystem selbst? Wenn ein System bestimmte Populationen (z. B. Eltern) in der Nachwuchsförderung implizit exkludiert bzw. diskriminiert, indem eine Gleichbehandlung trotz unterschiedlicher Ausgangssituation erfolgt, dann ist auf der Basis der dargestellten Befunde das System selbst gescheitert und weniger die darin agierenden Individuen. Betrifft ein so geartetes Scheitern eine Disziplin, die sich in besonderem Maße der Überwindung sozialer Ungleichheiten verschreibt (wie die Soziale Arbeit), dann dramatisiert sich dieser Befund zusätzlich.

Es bleibt festzuhalten, dass Promotionsbedingungen nicht hinreichend an die vielfältigen Lebenslagen promovierender Eltern, insbesondere promovierender Mütter, angepasst sind. Die Wissenschaft kann insofern weiterhin als kinder- und elternfeindliches Umfeld beschrieben werden (vgl. Möller et al. 2009, S. 67 ff.). Ein Scheitern im Promotionsvorhaben aufgrund von Verpflichtungen durch die Elternschaft sollte daher als Scheitern des wissenschaftlichen Systems problematisiert werden.

Strukturelle Veränderungen sind folglich der Schlüssel zu gleichberechtigten Teilhabechancen in der Wissenschaft. Dazu sollten fortan Maßnahmen erfolgen, die die Vereinbarkeit von Promotion und Familie in der Wissenschaft Soziale Arbeit (und in allen anderen Fachbereichen) unterstützen. Insbesondere ist dabei auf die Berücksichtigung zeitlicher Ressourcen von promovierenden Eltern in Betreuungsvereinbarungen sowie auf die Notwendigkeit von Reflexion und Austausch der Erfahrungen mit der Vereinbarkeit im Betreuungskontext zu verweisen. Auch die Bedeutung von (nicht-)erlebter Anerkennung der Promovierenden ist hierbei als entscheidender Faktor während Abbruchentscheidungen angemessen zu berücksichtigen. Mit den empfohlenen Maßnahmen werden zum einen Professor:innen adressiert, die Promotionsprojekte betreuen und sensibilisiert werden sollten für die Vielfachbelastung und Bedarfe promovierender Eltern. Zudem sind disziplinäre Formate zur Promotionsförderung aufgefordert, das Thema Vereinbarkeit von Familie und Promotion aufzugreifen und beispielsweise in Workshops oder Leitfäden zu konkretisieren, die der Information und Unterstützung promovierender Eltern und deren betreuender Professor:innen

dienen. Informationen zu vorhandenen Strukturen (z. B. Mutterschutz, Urlaubssemester oder Familienkonzepte in Stipendienprogrammen) sind vorzuhalten sowie unter Einbezug von Bedarfen der Zielgruppe zu reflektieren und anzupassen. Möglicherweise sollte überdies, denkt man über die Promotionsphase hinaus, die Anforderung von dreijähriger Berufstätigkeit als Voraussetzung für Professuren an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAWen) im Kontext von Elternschaft überprüft werden. Dies ist insbesondere deshalb angezeigt, weil die überwiegende Mehrzahl von Professuren der Sozialen Arbeit an HAWen angesiedelt ist.

6. Ausblick

Die Ausführungen zur Vereinbarkeit von Familie und Promotion im Kontext von Promotionsabbrüchen werfen weitere Desiderate auf. Der Beitrag hat bereits eine Geschlechterdimension bei der Vereinbarkeit von Familie und Promotion ausgewiesen. Ob und in welcher Art und Weise geschlechtsspezifische Kodierungen den Promotionsabbruch und das Erleben von Scheitern bedingen, bleibt bislang offen. Ebenso wie die Relevanz weiterer Diversitätskategorien (z. B. soziale Herkunft oder Behinderung). Darüber hinaus ist auf grundlegende Lücken in der amtlichen Statistik hinzuweisen, die einerseits eine realistische Zahl Promovierender mit HAW-Abschluss Soziale Arbeit umfasst (insbesondere mit Anbindung an die Bezugswissenschaften) und andererseits Promotionsabbrüche aufnimmt. In der Ergänzung mit bewältigungsorientierten Ansätzen, die gelingende Promotionsverläufe analysieren (vgl. Beitrag von Engelfried i. d. B.), wird abschließend ein bislang unausgeschöpftes Lernpotenzial für die Wissenschafts- und Hochschulentwicklung konstatiert, das die Entwicklung zu einer familien- und lebensfreundlichen Wissenschaft begünstigt.

Literatur

- Abels, Gabriele (2002): Forschungsbericht zur Situation von Promovierenden an der Fakultät für Soziologie unter besonderer Berücksichtigung promovierender Frauen. Ergebnisse einer Befragung der Gleichstellungskommission im Sommersemester 2002. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Berning, Ewald/Falk, Susanne (2006): Promovieren an den Universitäten in Bayern. Praxis – Modelle – Perspektiven. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung.
- Botzum, Edeltraud/Ehlert, Gudrun/Häselner-Bestmann, Sarah/Reimer, Julia (2017): Warum Geschlecht zählt – geschlechtsbezogene Aspekte im Promotionsprozess. In: Ehlert, Gudrun/Gahleitner, Silke Birgitta/Köttig, Michaela/Sauer, Stefanie/Riemann, Gerhard/Schmitt, Rudolf/Völter, Bettina (Hrsg.): Forschen und Promovieren in der Sozialen Arbeit. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 102–112.
- Brandt, Gesche/Briedis, Kolja/Schwabe, Ulrike (2021): Promovieren mit Kind: Welche Rolle spielen Promotionskontexte für eine erfolgreiche Vereinbarkeit von familialen und beruflichen Anforderungen in der Promotionsphase? In: Beiträge zur Hochschulforschung 43, H. 3, S. 8–30.

- Brandt, Gesche/Franz, Anja (2020): Promotionsabbrecher_innen in Deutschland. Stand der Forschung und Perspektiven. In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung 29, H. 1, S. 16–28.
- Briedis, Kolja/Lietz, Almuth/Ruß, Uwe/Schwabe, Ulrike/Weber, Anne/Birkelbach, Robert/Hoffstätter, Ute (2020): Nacaps 2018. Daten- und Methodenbericht zur National Academics Panel Study 2018 (1. Befragungswelle – Promovierende). Hannover.
- Czerney, Sarah/Eckert, Lena/Martin, Silke (Hrsg.) (2020): Mutterschaft und Wissenschaft. Die (Un-)Vereinbarkeit von Mutterbild und wissenschaftlicher Tätigkeit. Wiesbaden: Springer.
- Derichs, Svenja (2012): Promovieren mit Kind. In: Günauer, Franziska/Krüger, Anne/Moes, Johannes/Steidten, Torsten/Koepernik, Claudia (Hrsg.) (2012): GEW-Handbuch Promovieren mit Perspektive. Ein Ratgeber von und für DoktorandInnen. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 125–141.
- Eckert, Lena (2020): Mutter_Wissen_schaftler*in – ein paradoxes Phänomen? In: Czerney, Sarah/Eckert, Lena/Martin, Silke (Hrsg.): Mutterschaft und Wissenschaft. Die (Un-)Vereinbarkeit von Mutterbild und wissenschaftlicher Tätigkeit. Wiesbaden: Springer, S. 25–47.
- Ehlert, Gudrun (2013): Profession und Geschlecht. In: Sabla, Kim-Patrick/Plößer, Melanie (Hrsg.): Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit. Bezüge, Lücken und Herausforderungen. Opladen: Barbara Budrich, S. 117–130.
- Euler, Thorsten/Trennt, Fabian/Trommer, Maximilian/Schaeper, Hildegard (2018): Werdegänge der Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen 2005: Dritte Befragung des Prüfungsjahrgangs 2005 zehn Jahre nach dem Abschluss. Hannover.
- Franz, Anja (2018): Symbolischer Tod im wissenschaftlichen Feld. Eine Grounded-Theory-Studie zu Abbrüchen von Promotionsvorhaben in Deutschland. Wiesbaden: Springer.
- Fritz, Fabian/Hille, Julia/Löffler, Eva Maria/Klevertmann, Nils/Taube, Vera (2020): Like a Drug Gang Limbo: Lebens- und Arbeitsbedingungen „junger“ Wissenschaftler_innen Sozialer Arbeit. In: Steckelberg, Claudia/Thiessen, Barbara (Hrsg.): Wandel der Arbeitsgesellschaft. Soziale Arbeit in Zeiten von Globalisierung, Digitalisierung und Prekarisierung. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 237–250.
- Jaksztat, Steffen/Preßler, Nora/Briedis, Kolja (2012): Promotionen im Fokus. Promotions- und Arbeitsbedingungen Promovierender im Vergleich. In: HIS: Forum Hochschule 15.
- Korff, Svea (2015): Lost in Structure? Abbruchgedanken von NachwuchswissenschaftlerInnen in der strukturierten Promotion. Wiesbaden: Springer VS.
- Leopoldina, Nationale Akademie der Wissenschaften (2022): Frauen in der Wissenschaft: Entwicklungen und Empfehlungen. www.leopoldina.org/fileadmin/redaktion/Publikationen/Nationale_Empfehlungen/2022_Leopoldina_Stellungnahme_Frauen-in-der-Wissenschaft_Web.pdf (Abfrage: 07.12.2022).
- Möller, Christina/Metz-Göckel, Sigrid/Auferkorte-Michaelis, Nicole (2009): Wissenschaft als Lebensform – Eltern unerwünscht? Kinderlosigkeit und Beschäftigungsverhältnisse des wissenschaftlichen Personals aller nordrhein-westfälischer Universitäten. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Mühlum, Albert/Buttner, Peter (2010): Das Studium der Sozialen Arbeit – Entwicklungslinien und Perspektiven. In: Gahleitner, Silke Birgitta/Effinger, Herbert/Kraus, Björn/Miethe, Ingrid/Stövesand, Sabine/Sagebiel, Juliane (Hrsg.): Disziplin und Profession Soziale Arbeit. Entwicklungen und Perspektiven. Opladen: Barbara Budrich, S. 155–170.
- Nacaps-Datenportal (2023): Datenportal der National Academics Panel Study (Nacaps). nacaps-datenportal.de/index.html (Abfrage: 09.03.2023).
- Scherhag, Anna-Maria (2020): Promotionsförderung von (Fach-)Hochschulabsolvent_innen: Ein-sichten in Herausforderungen und Bedarfe. In: Steckelberg, Claudia/Thiessen, Barbara (Hrsg.): Wandel der Arbeitsgesellschaft. Soziale Arbeit in Zeiten von Globalisierung, Digitalisierung und Prekarisierung. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 269–283.
- Schmitt, Rudolf (2010): Die Förderung von Promotionen nach FH-Abschluss in Sozialer Arbeit. In: Gahleitner, Silke Birgitta/Effinger, Herbert/Kraus, Björn/Miethe, Ingrid/Stövesand, Sabine/Sagebiel, Juliane (Hrsg.): Disziplin und Profession Soziale Arbeit. Entwicklungen und Perspektiven. Opladen: Barbara Budrich, S. 155–170.
- Schmitt, Rudolf (2017): Promotionsförderung – eine kurze Bilanz und offene Skizzen. In: Ehlert, Gudrun/Gahleitner, Silke Birgitta/Köttig, Michaela/Sauer, Stefanie/Riemann, Gerhard/Schmitt,

- Rudolf/Völter, Bettina (Hrsg.): *Forschen und Promovieren in der Sozialen Arbeit*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 91–101.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2020): *Bildung und Kultur. Statistik der Promovierenden 2019*. Tabellenband. www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/promovierendenstatistik-5213501197004.pdf?__blob=publicationFile (Abfrage: 10.03.2023).
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2022): *Bildung und Kultur. Statistik der Promovierenden 2021*. Tabellenband. www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/promovierendenstatistik-5213501217004.pdf?__blob=publicationFile (Abfrage: 10.03.2023).
- Williams, Joan (2000): *Unbending gender: why family and work conflict and what to do about it*. Oxford und New York: Oxford University Press.

Forschen in der Sozialen Arbeit an Hochschulen

Vom Scheitern an und Bewältigen von herausfordernden Bedingungen

Stefanie Kessler, unter Mitarbeit von Sarah Yegit

„Wer in der Sozialen Arbeit forschen will, der braucht nicht nur eine sinnvolle Fragestellung, theoretisches Wissen und methodische Kompetenz, sondern auch einen langen Atem und eine gewisse Frustrationstoleranz“ (Kubisch et al. 2017, S. 32).

Dieses Zitat aus einem Beitrag von Sonja Kubisch, Michaela Köttig, Ute Reichmann und Bettina Völker deutet bereits darauf hin, dass das Forschen innerhalb der Disziplin Soziale Arbeit keine selbstläufige Tätigkeit darstellt. Obwohl Soziale Arbeit überwiegend an Fachhochschulen, Hochschulen für Angewandte Wissenschaften oder auch Technischen Hochschulen gelehrt und hier „Studiengänge Sozialer Arbeit [...] bis heute [expandieren]“ (Sommer/Thiessen 2018, S. 438), findet Forschung in der Disziplin meist an Universitäten statt (vgl. Graumann 2021, S. 122). Die mehrheitlich an Hochschulen beschäftigten Professor:innen der Sozialen Arbeit müssen hier ein reguläres Lehrdeputat von 18 Semesterwochenstunden¹ leisten, während universitäre Kolleg:innen meist nur ein Lehrdeputat von neun oder zuweilen zwölf Semesterwochenstunden erbringen müssen (vgl. Schierhorn/Marx 2022). Hinzukommen Dienstaufgaben in der Selbstverwaltung und seit Ende der 1990er Jahre auch die Forschung sowie zuletzt Aufgaben im Wissenstransfer (Third Mission). Die Aufgaben von Hochschulprofessor:innen haben sich somit denen der Universitätsprofessor:innen angeglichen. Jedoch ist aufgrund des höheren Lehrdeputats davon auszugehen, dass sie über weniger Forschungszeit verfügen (vgl. Graumann 2021, S. 122). Dem wissenschaftlichen Nachwuchs steht im Vergleich zu Professor:innen meist mehr Forschungszeit zur Verfügung (ca. 54 % der Arbeitszeit) (vgl. Ambrasat/Heger 2020, S. 7). Der akademische Mittelbau ist aber an Hochschulen kaum vorhanden; so fehlt es hier an Promotions- und Postdocstellen in der Sozialen Arbeit (vgl. Schmitt 2018). Die vorhandenen Stellen sind nicht wie an Universitäten Teil der Grundausstattung,

1 Ausnahmen bilden hier Sachsen-Anhalt, wo Professor:innen an Hochschulen nur 16 Semesterwochenstunden Lehre erbringen müssen (vgl. Schierhorn/Marx 2022) sowie die kürzlich mit der Hightech-Agenda (HTA) geschaffenen Forschungsprofessuren an Hochschulen in Bayern, die gebunden an entsprechende Forschungsleistungen, eine Lehrreduktion erhalten.

sondern werden überwiegend durch Drittmittel finanziert, die erst einmal eingeworben werden müssen. Zudem verfügen nicht alle Hochschulen über ein Promotionsrecht, das heißt viele Hochschulprofessor:innen müssen hier mit Universitätsprofessor:innen kooperieren.

An Universitäten finanzieren Professor:innen im Schnitt 41 Prozent ihrer Forschung über Grundmittel und zu 60 Prozent aus Drittmitteln (vgl. Ambrasat/Heger 2020, S. 8). Auch wenn dies nach Einrichtung und Fach variiert, so kann doch davon ausgegangen werden, dass hier mehr Mittel in der Grundausrüstung zur Verfügung stehen als an Hochschulen. Obwohl Hochschulprofessor:innen entsprechend stärker auf die Einwerbung von Drittmitteln angewiesen sind, ist dies für sie meist deutlich schwieriger. Bisher gehen nur 0,36 Prozent der Forschungsförderung durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) an Hochschulen (vgl. ebd., S. 16); dabei ist der Förderanteil für Sozial- und Geisteswissenschaften noch geringer. Hinzu kommt fachspezifisch, dass die Soziale Arbeit bislang in der Fächersystematik der DFG nicht als Disziplin anerkannt ist, also Anträge nur in den Bezugsdisziplinen eingereicht werden können. Die praxisorientierte und interdisziplinäre Forschung in der Sozialen Arbeit lässt sich jedoch nur schwer in der Fächersystematik verorten. Auch bei anderen Fördermittelgebern haben es Hochschulprofessor:innen² aus der Sozialen Arbeit schwer. So gibt es auf Bundes- und Landesebene kaum sozialwissenschaftliche Förderprogramme und Ausschreibungen (vgl. Sommer/Thiessen 2018, S. 439). Entsprechend wird weniger geforscht, als möglich wäre (vgl. Graumann 2021, S. 125). Bei den vorhandenen Fördermöglichkeiten gibt es kaum Optionen für themenoffene Förderung. Sozialarbeitswissenschaftler:innen können sich mit ihren Projektideen meist nur auf Ausschreibungen bewerben, die durch politisch gesetzte Förderschwerpunkte (sei es durch Stiftungen oder Ministerien) geprägt sind. Damit wird Einfluss auf Forschungsinhalte und auch -ansätze genommen, sodass Professor:innen in der Sozialen Arbeit an Hochschulen über weniger Forschungsfreiheit verfügen (vgl. Kubisch et al. 2017, S. 36). Hinzukommt, dass die Förderung angewandter Forschung an Hochschulen meist stärker auf technische und ingenieurwissenschaftliche Fragestellungen ausgerichtet ist; sei es durch eine entsprechende Besetzung der Referate in Ministerien oder aber der Forschungsbüros an den Hochschulen selbst (vgl. Sommer/Thiessen 2018, S. 438 f.). Eine Förderung und Unterstützung sozial(arbeits)wissenschaftlicher Fragen gerät dadurch strukturell aus dem Blick.

Trotz dieser strukturellen Schiefen werden die Bestrebungen an und von Hochschulen, sich in der Forschung zu profilieren, längst politisch anerkannt

2 Professor:innen aller Fächer an Hochschulen werben gemäß der Studie von Cort-Denis Hachmeister et al. (2015a, S. 30) nur sieben Prozent des gesamten Forschungsvolumens (Drittmittel) ein; dabei gab es bereits im Vergleich zu zurückliegenden Jahren einen Zuwachs. Zudem weisen Hachmeister et al. auf eine ungleiche Verteilung dieser Drittmittel unter den Hochschulen hin; das heißt ein kleiner Teil an Hochschulen, die viele Drittmittel einwerben, stehen vielen Hochschulen mit wenig Drittmitteln entgegen (vgl. ebd.).

und unterstützt (vgl. Enders 2010, S. 453). Beispielsweise wurden an einige Hochschulen Forschungsprofessuren mit einem geringeren Lehrdeputat eingerichtet, um Zeit für Forschung zu ermöglichen. Die Ausgestaltung dieser Forschungsprofessuren ist sehr unterschiedlich und bisher nicht in einem Länder- und Hochschulvergleich erfasst. Meist werden jedoch eine rege Forschungsaktivität sowie eingeworbene Drittmittel bereits vorausgesetzt, zuweilen ist auch der langfristige Erhalt der Forschungsprofessur an die Erreichung bestimmter Zielvorgaben in der Drittmittelakquise und Publikationstätigkeit geknüpft. Nicht zu vergessen ist dabei, dass es sich nur um eine kleine Minderheit unter der Professor:innenschaft an Hochschulen handelt, die eine solche Forschungsprofessur erhalten.

Den forschungsaffinen Professor:innen, die in den letzten Jahren zunehmend in der Sozialen Arbeit berufen wurden (vgl. Sommer/Thiessen 2018, S. 438; siehe auch Hachmeister et al. 2015a, S. 27), wird es somit nicht unbedingt leicht gemacht, tatsächlich zu forschen und zur Weiterentwicklung der Profession beizutragen. Vor diesem Hintergrund interessierte mich als Professorin für Soziale Arbeit an einer Hochschule, wie es anderen forschungsinteressierten Professor:innen ergeht. In einem explorativen Forschungsprojekt, das ich im Vorlauf zum Symposium „Scheitern in Praxis und Wissenschaft der Sozialen Arbeit: Reflexions- und Bewältigungspraktiken von Fehlern und Krisen“ im Dezember 2022 initiierte, bin ich der Frage nachgegangen, wie Professor:innen die Forschungsbedingungen an ihren Hochschulen erleben und wie sie in ihrer Organisation von Forschung mit den Herausforderungen umgehen.

Im Rahmen dieses Beitrages werde ich erste Ergebnisse aus diesem Projekt vorstellen und dabei insbesondere auf die geschilderten Krisen- und Scheiternerfahrungen sowie die Umgangspraktiken der Professor:innen mit den herausfordernden Bedingungen eingehen. Zuvor führe ich kurz in das Forschungsdesign ein.

1. Forschungsdesign und -perspektive

Das explorative Forschungsprojekt zur *Forschungsorganisation forschungsaffiner Professor:innen in der Sozialen Arbeit an Hochschulen* ist ein qualitativ-rekonstruktives. Ich folge damit einem praxeologischen Forschungsinteresse, „Praxis reflexiv und selbstreferentiell in den Blick [zu nehmen]“ (Bohnsack 2017, S. 11). Mit diesem Zugang sollen die Strukturen der Praxis rekonstruiert werden (vgl. ebd., S. 14). Damit wird über eine Analyse des theoretischen Wissens der Akteur:innen hinausgegangen und ihr implizites, handlungspraktisches Wissen herausgearbeitet. Im Kontext des Forschungsprojektes gefasst, schaue ich somit über die Strategien, Handlungsentwürfe und Bewertungen des eigenen Handelns hinaus auf die kollektiven Handlungsorientierungen der Professor:innen. „Mit Orientierungen sind Sinnmuster gemeint, die unterschiedliche (einzelne)

Handlungen hervorbringen. [...] Diese Sinnmuster sind in die Handlungen eingelassen und werden nicht explizit in Form von Themen angesprochen“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021, S. 295). Ich interessiere mich somit dafür, wie Professor:innen in der Organisation und Durchführung ihrer Forschung handeln bzw. konkreter, welche Orientierungen dieser Handlungspraxis zugrunde liegen.

Für die Datenerhebung habe ich das Gruppendiskussionsverfahren genutzt, da mit diesem im besonderen Maße kollektive Wissensbestände fokussiert werden (vgl. ebd., S. 104). „Diejenigen, denen Orientierungen auf der Grundlage eines gemeinsamen Erfahrungsraumes gemeinsam sind, beziehen sich unmittelbar und selbstverständlich [in Gruppendiskussionen] darauf, sie verstehen einander, ohne einander explizit zu interpretieren“ (ebd., S. 295). In der Durchführung habe ich mich nicht für reale Gruppen (also bspw. Professor:innen einer Hochschule) entschieden, sondern die Diskussionen mit Professor:innen verschiedener staatlicher und privater Hochschulen aus der Sozialen Arbeit geführt. Es handelte sich damit um Gruppen, die über „strukturidentische sozialisationsgeschichtliche Hintergründe verfügen“ (Loos/Schäffer 2001, S. 13). Da es überaus schwierig ist, Professor:innen in Gruppendiskussionen zusammenzubringen, habe ich mich für das Format von virtuell organisierten Gesprächen unter Anwendung von Zoom entschieden.

Im Zuge der Gruppendiskussion sollten sich die teilnehmenden Professor:innen dann zum vorgegebenen Thema austauschen, initiiert durch den Diskussionsimpuls.

„Ich habe Sie zu dieser Diskussion eingeladen, um mit Ihnen die Frage zu diskutieren, wie Sie unter den gegebenen Bedingungen in der Sozialen Arbeit an – privaten wie staatlichen – Hochschulen forschen.

Das heißt: Wie erleben Sie die Forschungsbedingungen an Ihrer Hochschule und wie forschen Sie? Denken Sie gern auch an ganz konkrete Beispiele, die Sie hier erzählen können und an denen sich Ihre Erfahrungen festmachen lassen. Nehmen Sie sich ruhig kurz Zeit, um über diese Frage für sich nachzudenken. Dann können wir in die Diskussion einsteigen, indem Sie Ihre Erfahrungen schildern. Wer möchte, kann dann einfach beginnen ...“

Ausgehend von diesem Impuls verläuft die Diskussion weitgehend selbstorganisiert durch die Gruppe; als Diskussionsleitung habe ich so wenig wie möglich eingegriffen und nur im Fall von Konklusionen oder längeren Pausen nochmal ein neues Thema in Form einer offenen Frage an die Teilnehmenden gerichtet. Der Theorie nach entsteht so bestenfalls ein Gespräch, das von der Struktur her einem nicht-initiierten und natürlichen Gesprächsverlauf ähnelt (vgl. Loos/Schäffer 2001, S. 13).

Im August/September 2022 führte ich drei Gruppendiskussionen mit insgesamt zehn Professor:innen staatlicher und privater Hochschulen aus der Sozialen

Arbeit. Im April 2023 konnte ich zwei weitere Gruppendiskussionen mit acht Professor:innen der Sozialen Arbeit realisieren. Darüber hinaus plane ich noch die Durchführung einer Gruppendiskussion mit forschungsinteressierten Professor:innen aus den Wirtschaftswissenschaften als Kontrast- bzw. Vergleichsgruppe. Da bisher nur die ersten Gruppendiskussionen aus 2022 ausgewertet werden konnten, beziehe ich mich in diesem Beitrag nur auf die Ergebnisse hieraus.

Die teilnehmenden Professor:innen habe ich aus meinem persönlichen Netzwerk und über das Schneeballprinzip für eine Teilnahme rekrutiert; die Zusammensetzung der einzelnen Gruppendiskussion war bedingt durch die individuellen Zeitfenster in der Terminplanung der Professor:innen.

An Gruppendiskussion I haben drei Professor:innen (zwei Frauen, ein Mann) teilgenommen, die zum Zeitpunkt der Diskussion alle in der Sozialen Arbeit an privaten Hochschulen³ tätig sind. Die Teilnehmenden zeichnen sich dadurch aus, dass sie zuvor als wissenschaftliche Mitarbeitende in der Forschung tätig waren und aus dieser Zeit bereits Erfahrung in der Beantragung von Drittmitteln in die Professur mitgebracht haben. An Gruppendiskussion II nahmen ebenfalls drei Professor:innen (zwei Frauen, ein Mann) teil. Sie arbeiten an privaten und staatlichen Hochschulen; im Vergleich zum berufsbiografischen Hintergrund der Teilnehmenden aus Gruppendiskussion I waren diese Professor:innen zuvor in der Praxis, in der Lehre oder in der Hochschulverwaltung im Forschungsmanagement tätig. Gemeinsam haben sie, dass sie ihre Dissertation neben ihrer hauptberuflichen Tätigkeit geschrieben haben. An Gruppendiskussion III beteiligten sich vier Professorinnen, ebenfalls von privaten und staatlichen Hochschulen. Die berufsbiografischen Hintergründe dieser Professorinnen waren unterschiedlich. Insgesamt haben an den drei Gruppendiskussionen somit zehn Professor:innen teilgenommen; davon waren fünf zu dem Zeitpunkt noch in der Anfangsphase kurz nach ihrer Berufung und die anderen bereits länger als Professor:innen tätig.

Die Auswertung⁴ erfolgte mit der Dokumentarischen Methode der Interpretation, die als Verfahren für die Analyse von Gruppendiskussionen entwickelt

3 Ursprünglich war eine Mischung geplant, jedoch hat ein:e Professor:in einer staatlichen Hochschule kurzfristig abgesagt.

4 Randnotiz: Um die Gruppendiskussionen tatsächlich auswerten zu können, habe ich mich dazu entschieden, Sarah Yegit als studentische Mitarbeiterin privat einzustellen und in der Auswertung gemeinsam vorzugehen. Das Forschungsprojekt ist entsprechend aus meinen privaten Mitteln finanziert. Sarah Yegit hat eine Schweigepflichtserklärung unterschrieben und ist entsprechend verpflichtet, keine persönlichen Daten aus den Gruppendiskussionen weiterzugeben. Kurz vor dem Symposium habe ich sie um ihre Perspektive auf die Gespräche der Gruppendiskussionen gebeten, woraufhin sie mir geschrieben hat „Überraschend fand ich [...] wie verunsichert und verzweifelt viele der Beiträge waren. In meiner Wahrnehmung sind Professor:innen die, die die Antworten haben, selbstbewusste Wegweiser sind. Sie jetzt selbst in dieser gewissen Hilflosigkeit zu sehen, hat mich auch verunsichert. [...] Besonders schmerzhaft war das natürlich bei den Beiträgen, bei denen man gemerkt

wurde. Mit der Dokumentarischen Methode lassen „sich entfaltende kollektive Bedeutungsmuster“ (Bohnsack 2021, S. 53) im Diskursverlauf einer Gruppendiskussion unter den Teilnehmenden nachvollziehen und im Zuge der komparativen Analyse in Vergleich zu anderen setzen. Daran anschließend ermöglicht das Verfahren, die Ergebnisse vom Einzelfall zu lösen und mit der sinngenetischen Typenbildung auf ein höheres Abstraktionsniveau zu stellen (vgl. ebd., S. 154).

2. Erfahrungen von Scheitern, Krisen und Unsicherheiten

Gerade der Rahmen des Gesprächs unter Statusgleichen sowie die zugesicherte Anonymität erleichterte es den Professor:innen auch über Unsicherheiten, Krisen und ihr Scheitern zu sprechen. Möglicherweise fehlen im Hochschulkontext Gelegenheiten, über das Scheitern zu reden, sodass die Gruppendiskussionen hier einen willkommenen Rahmen für Austausch und Reflexion boten.

Die Anfangsphase nach dem Ruf auf eine Hochschulprofessur wird von den Professor:innen als sehr fordernd hinsichtlich der Lehrvorbereitung erlebt, wodurch für Forschung kein oder nur bedingt Raum bleibt. Besonders für Professor:innen, die vorher in der Forschung tätig waren, bildet diese Erfahrung eine „Umstellung“, worin sich andeutet, dass die Hochschule ihnen eine Anpassung bzw. Transformation ihrer vorherigen Handlungsorientierungen abverlangt; sie also zum neuen konjunktiven Erfahrungsraum wird.

Bf:⁵ [...] aber ich also ich bin noch ein bisschen dabei mich zu orientieren ähm @kann ich vielleicht dazu sagen@ wie das jetzt alles so laufen kann; ähm genau und also ich arbeite an ein paar Papers und guck mal ob das irgendwann mal was wird mit irgendwelchen Projekten und dann: muss es sich noch so ein bisschen ergeben bei mir, ähm wie sich das denn auf die Dauer so kombinieren lässt; ähm es geht ja dabei auch nicht nur die Vereinbarkeit von Forschung und Lehre, sondern auch noch mit Familie und so und @alles@ genau. das sind alles noch so Baus- ein **bisschen Baustellen** bei mir, genau. [...] (GD I, Eingangssequenz, Z. 71–77)⁶

hat, da hat jemand wirklich schon fast aufgegeben. Aber es gab auch die Personen, wo man gemerkt hat, die sind voller Elan und versuchen wirklich ihr allerbestes, noch irgendwie was Gutes aus den Bedingungen zu machen“. In ihrem Eindruck wird deutlich, dass Studierenden die Ungewissheiten und krisenhaften Momente, die Professor:innen erleben, oftmals nicht bewusst sind und sie vielmehr ein Idealbild von Professor:innen haben.

- 5 Den Teilnehmenden der Gruppendiskussionen wurde jeweils ein Kürzel zugeordnet, bestehend aus einem Buchstaben, vergeben nach dem Alphabet gemäß der Sprechendenreihenfolge, und einem f für weiblich oder m für männlich.
- 6 Zur Verschriftlichung der Audiodaten wurde eine Transkription nach Talk in qualitative Research (TiQ) (vgl. Bohnsack 2021, S. 255 f.) gewählt.

If: [...] u:nd ähm ja, also das ist ja eine private Hochschule, und auch eine eben für angewandte Wissenschaften, das äh kommt für eine DFG-Förderung ja zum Beispiel gar nicht in Frage, [...] (GD III, Eingangssequenz, Z. 120–122)

If: [...] also ich ähm mache jetzt so ein kleines Projekt nebenbei mit einem Kollegen aus [Kabelstadt] und mit einer Kollegin hier aus (.) [Kuppstadt], ähm das schließt so ein bisschen an ein Thema mit dem ich mich vorher schon befasst habe, aber eigentlich ist das gerade bei mir ganz unstrukturiert und offen und das ist auch was was bei mir eigentlich eher in den Lücken stattfindet. ne, we- einfach wegen der Lehre und ähm der relativ hohen Anzahl an Semester@wochenstunden@ und ähm (2) ja. also das: ist eigentlich kein strukturierter Forschungsprozess würde ich mal sagen; das äh was ich jetzt gerade so erlebe (GD III, Eingangssequenz, Z. 127–133).

In der Baustellenmetapher von Professorin Bf dokumentiert sich, dass der Wechsel in die Hochschulprofessur als Umbruch erlebt wird. Die Anfangsphase ist mit einer enormen Unsicherheit mit Blick auf die Kontinuität der eigenen Forschungspraxis verbunden, die nicht nur mit der Lehrtätigkeit, sondern auch dem Privatleben bzw. der Familie vereinbart werden muss. Während Professorin Bf noch an bereits zuvor begonnen Publikationsprojekten weiterarbeitet und das Zustandekommen neuer Projekte dem Zufall überlässt, zeigt sich bei Professorin If, dass ihre bisherige Praxis (Einwerben von Forschungsfördermitteln über die Deutsche Forschungsgemeinschaft) nicht mehr greift. Auch ihre Orientierung eines strukturierten Forschungsprozesses wird durch die Lehre beeinträchtigt. Darin deutet sich ein Anpassungs- bzw. Transformationsprozess der eigenen Forschungspraxis unter den neuen Bedingungen an.

Zugleich klingt hier an, dass Forschung von einigen Professor:innen damit verknüpft wird, erst einmal Fördermittel zur Finanzierung eines Forschungsprojektes einzuwerben. Die Beantragung von Drittmitteln für die Durchführung eigener Forschungsprojekte ist jedoch mit Risiken verbunden, da die Förderquoten oft gering sind. Entsprechend kommt es hier auch zu Erfahrungen des Scheiterns.

Em: [...] ich habe auch am Anfang mal zwei Projektanträge gestellt, so im Raum von Corona dachte ich ach, das ist vielleicht ganz günstig da mal was reinzuwerfen, (.) (holt Luft) hat aber beides nicht geklappt und dann habe ich es auch erstmal sein gelassen und bin jetzt auch gerade so auf dem Stand äh dass ich mir das nicht mehr antue (.) am Wochenende [...] im Urlaub äh Anträge zu schreiben (GD II, Eingangssequenz, Z. 99–105)

Em: [...] und wie man Lehre und Forschung verbinden kann das [...](sind) für mich glaub ich so: di:e **sehe ich die einzige** machbare Möglichkeit wenn man sich nicht komplett da verbrennen will. ähm (.) ja vielleicht auch schon ein bisschen weiß auch nicht; ein

bisschen pessimistisch ich @weiß es nicht keine Ahnung@ (GD II, Eingangssequenz, Z. 118–122)

Nicht die Ablehnung der Anträge an sich wird von Professor Fm negativ bewertet, sondern vielmehr die mit der Antragsstellung verknüpfte Arbeitszeit als entwertet erlebt. Es kommt hier zugleich eine Entgrenzung der Arbeit zum Ausdruck; Forschungszeit wird der vorgesehenen Erholungszeit entnommen. Die Scheiternserfahrung führt im Fall des Professors Fm zu einer Anpassung seiner Orientierung. Die Entgrenzung von Arbeit wird infolge negativ als zu belastend und potenzielles Gesundheitsrisiko gerahmt; Professor Fm sucht stattdessen nach einer Möglichkeit, Lehre und Forschung zu verbinden.

Darüber hinaus zeigt sich in der Gruppendiskussion III, dass insbesondere für Professorinnen das Thema der Vereinbarkeit von Lehre, Forschung und familiären Aufgaben mit einer hohen Belastung, Krisenerfahrungen und dem beständigen Risiko im Beruflichen und/oder Privaten zu scheitern, verbunden ist. Dabei zeigt sich, dass sie versuchen etwas zu vereinbaren, dass sie immer wieder als nur schwer oder gar unvereinbar erleben. Besonders deutlich wird dies bei Professorin Gf, die von ihrer Depression erzählt; die sich also mitten in einer Krisensituation befindet, die von ihr jedoch als bereits länger andauernd gerahmt wird.

Gf: [...] ich habe seit über drei Jahren? seit dreieinhalb Jahren? die Diagnose, dass ich, ähm unter einer Depression leide, und das sich auch so schön hoch und runter auch mal durchzieht, ich bin jetzt nicht die schrecklich Traurige, sondern diejenige, die da manchmal auch ein bisschen zu viel Antrieb hat, aber aber die diese Kraft die das halt auch immer kostet ne, im Beruf funktionieren, und (ja) auch die Ansprüche haben, die wir äh glaube ich als Frauen dann auch noch mal haben, dann dann sehen wir das ja ne, dieses dieses Belastungssystem von Mutter sein, Ehefrau sein, ähm Wissenschaftler, für die Studierenden da sein [...] (GD III, Sequenz zum Thema Vereinbarkeit mit familiären Aufgaben, Z. 188–203)

Beruflich wie privat zu „funktionieren“, verweist darauf, dass sie sich an den sozialen Erwartungen und Normen des Umfelds orientiert und versucht, diesen zu entsprechen. Zugleich dokumentiert sich darin ein eher technisch-mechanisches Verständnis eines Aufrechterhaltens des Betriebs bzw. Ablaufs. Dies erfordert von Professorin Gf sehr viel Energie, das heißt es geht für sie mit einer hohen Belastung einher, die ausschließt, auf die eigene Gesundheit – also sich selbst – zu achten, sondern vielmehr auf Kosten der eigenen Gesundheit erfolgt. In dem Sinne nimmt sie ihre Depression als ‚Kosten‘ ihres Handelns wahr; erlebt aber zugleich ihr Handeln als alternativlos.

Im Gesprächsverlauf zeigt sich, dass die Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen Professorinnen als Frauen während ihrer gesamten wissenschaftlichen

Laufbahn begleitet. Die Promotionsphase als Mutter mit Kind wird von Professorin Gf beispielsweise mit der Metapher des „Spießbrutenlaufs“ umschrieben, was auf ein eher familienfeindlich, denn unterstützend gesinntes Umfeld hinweist. Eine andere Professorin schließt daran an und verweist darauf, dass ihre Hochschule zwar offiziell eine familienfreundliche ist; in ihrer Wahrnehmung dies jedoch nur für Studierende, nicht aber Lehrende gilt. Forschungsinteressierte Professorinnen erleben somit strukturelle Zwänge, die über die Frage der Vereinbarkeit von Forschung und Lehre im Rahmen der professoralen Tätigkeit hinausgehen, und sehen sich in der Bewältigung dessen auf sich allein gestellt.

Im nächsten Abschnitt nehme ich die Orientierungen im Umgang mit den eingangs dargestellten Rahmenbedingungen für Forschung an Hochschulen in den Blick.

3. Umgang mit herausfordernden Forschungsbedingungen

In allen drei Gruppendiskussionen wird deutlich, dass die Professor:innen für die strukturellen Herausforderungen eigene Lösungen suchen. Sie sind bestrebt darin, forschend tätig zu sein; das heißt Forschung bildet einen verinnerlichten Teil ihres beruflichen Selbstbildes als Professor:in. Obwohl die Professor:innen politisches und organisationales Interesse an Forschung wahrnehmen, übersetzt sich dies für sie meist nicht in ihren Arbeitsalltag. Sie erleben, dass die Lehre und die Ausbildung Studierender Vorrang vor Forschung haben und infolge Forschung als freiwillige Leistung verstanden wird, die zwar erwünscht ist, aber (überwiegend) nicht erwartet wird. Forschung wird so zum individuellen Engagement stilisiert; die geschilderten Umgangspraktiken sind entsprechend meist auf individueller Ebene angesiedelt. Die Organisation und Durchführung von Forschung erfolgt bei allen Professor:innen in einem Modus des Selbstmanagements im Sinne eines proaktiven Wahrnehmens von Möglichkeiten und Chancen bis hin zu einem eigenverantwortlichen, strategischen Gestalten und Aushandeln von Spielräumen. Dabei fällt zugleich auf, dass die Forschungspraxis der Professor:innen nur selten im Rahmen ihrer Hochschule verortet wird. Das heißt es wird selten auf organisationale Unterstützungspraktiken oder Kooperationen mit Kolleg:innen innerhalb der eigenen Hochschule Bezug genommen. Es dokumentiert sich somit überwiegend eine Subjektivierung der Forschungspraxis.

Die Professor:innen nutzen ganz selbstverständlich Techniken des Selbstmanagements, um Forschung in ihren (Arbeits-)Alltag zu integrieren und zu verfolgen. Dabei zeigt sich, dass bei vielen eine Entgrenzung ins Private erfolgt, das heißt Forschungspraxis oder vorgelagerte Tätigkeiten wie die Beantragung von Forschungsfördermitteln in der Freizeit über die offizielle Arbeitszeit hinaus erfolgen.

Dm: [...] wir forschen ja gar nicht. und das stimmt, ich habe auch 18 Semesterwochenstunden, Studiengangsheitung nimmt viel Zeit in Anspruch die Lehre, ähm: ich forsche; also ich forsche in in tatsächlich in meinem Urlaub in: a:m Wochenende, da: fällt das an [...] (GD II, Eingangssequenz, Z. 61–63)

Bf: [...] also ich kenne viele die bei uns ähm aus ganz verschiedenen Gründen nur eine 50%-Stelle haben; also vor allen Dingen auch Frauen [...] das sehe ich irgendwie sehr viel das viele dann aus verschiedenen Gründen nur eine Teilzeitstelle haben, was einem dann zum einen ermöglichen kann eine Vereinbarkeit mit Familie zu haben, zum anderen aber auch eine Vereinbarkeit mit Forschungsinteressen oder sonstigen freiberuflichen Tätigkeiten, die man noch weiterführen möchte [...] (GD I, Eingangssequenz, Z. 373–381)

Gf: [...] das ist doch schon ganz schön viel Freizeitbereich der dafür ähm zu opfern ist, [...] (GD III, Eingangssequenz, Z. 294)

In diesen Zitaten dokumentiert sich, dass die Professor:innen ganz selbstverständlich Zeit aus ihrer Erholungszeit entnehmen, um neben ihren Verpflichtungen in Lehre und Selbstverwaltung zu forschen oder aber mit der Beantragung von finanziellen Mitteln für ihre Forschung erst einmal in Vorleistung zu gehen. Freizeit wird damit als Ressource für die Forschungstätigkeit privat – über die formale Arbeitszeit hinaus – eingebracht. Dafür wird sogar, wie im Zitat von Professorin Bf deutlich wird, die offizielle Arbeitszeit reduziert und eine Teilzeitstelle, verbunden mit einem geringeren Einkommen, in Kauf genommen. Die insbesondere von Frauen genutzte Teilzeitstelle wird von Professorin Bf als er-möglichend gerahmt für eine Vereinbarkeit mit Familie, aber auch mit anderen Tätigkeiten wie Forschung und Freiberuflichkeit. Zugleich wird hier ersichtlich, dass es sich um ein verbreitetes Muster handelt, sich mit institutionellen und organisationalen Rahmenbedingungen zu arrangieren und eine individuelle Lösung zu verfolgen – auch wenn diese mit ‚Opfern‘, das heißt einem schmerzlichen Verzicht auf Freizeit im Privaten, verbunden ist.

Es sind jedoch nicht alle Professor:innen gewillt, ihre Freizeit als Forschungszeit zu nutzen. Ein Forschen in der Freizeit entspricht ihrem negativen Gegenhorizont.⁷ Sie wollen nicht nur qualitative Zeit für Forschung (i. e. wo strukturiertes, fokussiertes Arbeiten möglich ist), sondern am besten bezahlte, qualitative Zeit für Forschung freisetzen. Diese Professor:innen verfolgen unterschiedliche Strategien, um sich im Rahmen ihrer offiziellen Arbeitszeit Freiräume für Forschung

7 Dabei kann es sich, wie es sich im Zitat bei Professor Fm abzeichnet, auch um eine Orientierungstransformation aufgrund von Misserfolgen handeln; wenn also die privat eingebrachte Arbeitszeit nicht zu den gewünschten Resultaten führt, wird diese Praxis negativ gerahmt und nicht mehr fortgesetzt.

zu schaffen. Dabei wird einerseits versucht, die eigene Lehre zu reduzieren und/oder unterstützende Mitarbeitende über eine Forschungsförderung einzuwerben; andererseits wird eine Nutzung der Lehre für die eigene Forschungstätigkeit angestrebt. Beide Praktiken sind bedingt durch ein eigenes Engagement der Professor:innen und erfordern seitens der Professor:innen ein Praxiswissen in der Umsetzung.

Strategien der Lehrreduktion sind sowohl verbunden mit der Entwicklung von Routine in der Lehre als auch mit der Einwerbung von Drittmitteln. Ist der vorrangige Lehrauftrag erfüllt, kann wieder anderes mehr Raum einnehmen.

Af: [...] diese Umstellung dann von von rein forschen zu 18 SWS ähm hat mich auch @erstmal oh Gott@ du hast das so schön beschrieben gerade irgendwie so wo ich auch so dachte **holla** also jetzt geht hier erst einmal nichts anderes @mehr@ als hier Lehre vorbereiten und so; also ähm also für mich, ich habe für mich irgendwie so festgestellt, dass ich immer so 2 Jahre äh brauche bis ich mich so in Modulen so zurechtfinde dass ich das Gefühl habe die sind so geplagt und man kann dann hat man sich ein bisschen freigeschwommen und man kennt sich auch an der jeweiligen Hochschule oder der Institution auch so gut aus dass man überhaupt den den Kopf äh die Zeit äh die äh Motivation und alles zusammen irgendwie hat um sich sowas wie Anträge schreiben also das hättet ihr mir wenn ich in meinem ersten Jahr hier an der Hochschule hättet ihr mir hätte mich mit jagen können; also hätte ich gesagt komme ich nie zu sozusagen so ne; und ich habe festgestellt so nach 2 Jahren sowas äh ist es irgendwie so dass man so da ist und dass man da so langsam dann das Gefühl hat ok [...] (GD I, Eingangssequenz, Z. 174–182)

Cm: [...] ähm also von daher erlebe ich das tatsächlich ähm zunehmend äh skeptisch und denke mir es ist wahrscheinlich besser man versucht es so zu organisieren äh wie du gesagt hast das dass man sich in der Lehre so vertraut ist und da nicht ständig neu denken muss äh dass man den Kopf ein bisschen freikriegt für für diese Dinge (GD I, Eingangssequenz, Z. 255–259)

Beide Professor:innen beschreiben die Strategie und Praxis, sich soweit in den Lehrmodulen und an der Hochschule eine Routine aufzubauen, dass wieder Kapazitäten frei werden für Forschung. Dies erfordert jedoch anfangs ein hohes Maß an Arbeitszeit, die in Lehre investiert wird. In dieser Phase haben die Professor:innen keine Zeit und kognitive Kapazitäten für Forschung. Dabei wird Lehre implizit als unvereinbar mit Forschung wahrgenommen; sie stehen sich diametral gegenüber und schließen einander aus. In der Metapher des sich ‚Freischwimmens‘ von Professorin Af zeigt sich, welchen Kraftakt es darstellt, sich Freiräume für Forschung zu schaffen. Das Bild des Schwimmens als einzelkämpferischer Sport, bei dem man umgeben ist von Wasser, verweist auf die immanente Gefahr des Untergehens, wenn man sich nicht weiter aktiv und aus eigener Kraft

über Wasser hält. Übertragen auf die Praxis bedeutet dies, dass sie als Professorin selbst mit Lösungen aufwarten muss, um zu forschen.

Neben dem Entwickeln einer routinierten Lehrpraxis wird auch die Strategie verfolgt, Drittmittel einzuwerben, um sich offiziell von einem Teil der Lehre freustellen zu lassen.

Bf: [also] ist das Ziel dann sich ein bisschen freizuschaukeln durch
Drittmittelanträge wo man ja dann auch ähm SWS für sich selbst mit beantragen kann;
also wir haben jetzt gerade einen Antrag geschrieben und dann haben wir da quasi zwei
SWS für jeden von uns mit reingeschrieben ne, plus Mitarbeiter,

Af: [°ja°]
Bf: also das ist ja dann auch so ein bisschen so eine ähm sagen wir mal so eine Strategie
aber man muss natürlich auch erstmal also Anträge schreiben dauert ja auch und ist
auch nicht also ne werden ja auch öfter mal abgelehnt @(.)@ °deswegen ähm°

Af: genau. aber das mit den

Bf: [(weiß ich)]

Af: SWS weist du ähm das finde ich auch einen ganz spannenden Punkt irgendwie ich habe
einen BMBF-Projekt und äh ein Projekt beim äh Bundesministerium für und
Landwirtschaft @(.)@ zum Thema [Forschungsthema]

Bf: [mhm]

Af: [Forschungsthema] äh sozusagen in dem Fall, und ich musste da richtig durchboxen
dass ich Lehrauftragsmittel, äh sozusagen mit beantragen darf und ich hab den aber
dann

Bf: [mhm]

Af: ich also sozusagen ich habe denen gesagt Leute, ich bin FH-Professorin; wenn ich das
noch zusätzlich zu meiner Lehre machen kann das

Bf: [mhm]

Af: das das geht auch einfach nicht, und ich finde fände das äh das fand ich sozusagen auch
eine Form von also das finde ich so für FHs und Forschung auch eine Form von
politischem Statement, wenn ihr wollt dass FHs mehr forschen und das nehme ich so
wahr politisch

Bf: [mhm]

Af: dann äh sozusagen muss es unter anderem diese Möglichkeit geben zum Beispiel
Lehrauftragsmittel eben einzuwerben; oder es muss ganz selbstverständlich sein dass
die eben bezahlt wird weil die haben sagt was? nein; das hatten wir ja noch nie; ich so
naja; weil die Antragsteller bisher Universitäten waren;

Bf: [@(.)@]

Af: und wenn ihr aber wollt dass ich als FH-Professorin hier überhaupt eine Chance habe
irgendwie dann; so und das war dann ganz interessant; ich habe dann doch so ein
bisschen argumentiert mit äh Gleichstellung und Frauen in der @Forschung@ und so
weiter irgendwie; und das hat dann ja also das hat dann geklappt, und ich habe mich
sogar getraut vier SWS zu beantragen für ein Forschungsprojekt äh plus eine

Mitarbeiterstelle; das ist ja dann der erste Punkt und der zweite Punkt ist, was gibt einem überhaupt die Hochschule? (.) also das @würde mich auch noch mal interessieren@ wie das bei euch ist

Bf: *[mhm]*

Af: *also also selbstverständlich ist das bei uns jetzt nicht, dass man sofort Reduktion bekommt; [...]* (GD I, Eingangssequenz, Z. 187–224).

Während Professorin Bf noch auf expliziter Ebene das Ziel kommuniziert, Drittmittel einzuwerben, um selbst über mehr Zeit für Forschung und Mitarbeitende als Ressource zu verfügen, beschreibt Professorin Af dies als ihre Praxis. In ihrer Schilderung wird sie von Professorin Bf immer wieder bestätigt, was auf eine gemeinsame Orientierung verweist, auch wenn sie bei Professorin Bf noch nicht enacted ist. In der Metapher des ‚Freischaufelns‘ dokumentiert sich eine negative Rahmung des Lehrumfangs als etwas, das einen derart verinnahmt, dass andere Tätigkeiten daneben schier verunmöglicht. Forschen zu wollen erfordert somit der Metapher nach selbst aktiv zu werden und einen Teil der Lehre wegzuräumen, um sich davon zu befreien. Dabei wird die Strategie des Drittmittelinwerbens als unsichere Vorleistung gerahmt, da eingereichte Projektanträge auch abgelehnt werden können. Professorin Af schließt daran an und berichtet, dass sie die Möglichkeit, Lehrauftragsmittel beantragen zu ‚dürfen‘, „durchboxen“ musste. Gemäß der Metapher ‚durchboxen‘ musste sie dafür kämpfen und sich aktiv einsetzen dafür, dass sie überhaupt die Option hatte, Lehrauftragsmittel zu beantragen. Das ‚dürfen‘ verweist darauf, dass es auch von der Fördergeberseite erst vorgesehen werden muss, die Mittel dafür in dem Antrag einzukalkulieren. Darin kommt zum Ausdruck, dass die Strategie Drittmittel einzuwerben, um sich als forschende Professorin Freiräume zu schaffen, nicht ohne Weiteres aufgeht. In einer anderen Gruppendiskussion wurde deutlich, dass Ausschreibungen für Forschungsförderung ohne die Option auf Lehrreduktion gar nicht erst angegangen werden, da sie nur zusätzliche Arbeit bedeuten. In der weiteren Schilderung des Einsatzes von Professorin Af gegenüber dem Fördergeber dokumentiert sich, dass sie eine stellvertretende Position für Professor:innen an Fachhochschulen einnimmt („Leute, ich bin FH-Professorin“). Aus dieser Position heraus schildert sie ihre Arbeitsbedingungen, die Forschung „zusätzlich“ zur Lehre nicht ohne Weiteres erlauben. Sie rahmt ihren Einsatz als politische Handlung gegenüber dem Fördermittelgeber. Unter Bezugnahme auf das politisch gesetzte Ziel, dass an FHs mehr Forschung erfolgen soll, fordert sie eine hierzu passende ‚selbstverständliche‘ Praxis ein, Professor:innen an FHs Lehrersatz zu bezahlen und damit ihre Forschung zu ermöglichen. In der von ihr erlebten Reaktion („nein; das hatten wir ja noch nie“) zeigt sich eine Unkenntnis bzw. ein fehlendes Bewusstsein für die Situation von Hochschulprofessor:innen. In ihrer Entgegnung („naja; weil die Antragssteller bisher Universitäten waren“) wird eine Abgrenzung zur Situation

universitärer Antragssteller:innen deutlich, die nicht der eigenen entspricht. In der von Professorin Af beschriebenen Interaktion mit dem Fördermittelgeber kommt auch ein Selbstbild als ‚Pionierin‘ zum Ausdruck, das heißt als Forscherin, die vorangeht und sich dabei für bessere Bedingungen der Nachfolgenden einsetzt. Daran wird offenbar, dass eine Freistellung von der Lehre oftmals mit dem Fördermittelgeber oder mit der eigenen Hochschule ausgehandelt werden muss. Denn auch nach erfolgreicher Verhandlung mit dem Fördermittelgeber droht noch ein Scheitern. Die Umsetzung der eingeworbenen Lehrreduktion wird von Professorin Af als keinesfalls „selbstverständliche“ organisationale Praxis gerahmt. Das heißt eine finanzierten Lehrreduktion für Professor:innen bewegt sich an manchen Hochschulen noch außerhalb organisationaler Routinen; stellt vielleicht sogar eine Störung dieser dar.

Bei den Professor:innen, die über Drittmittel eine eigene Lehrreduktion und Mitarbeitende zur Unterstützung einwerben, deutet sich an, dass sie eine Rolle als Forschungsmanagende einnehmen, die Projekte konzipieren, Mittel dafür einwerben und Mitarbeitende in der Umsetzung anleiten und überwachen.

Eine Umgangspraxis, die sich von dem abgegrenzten Forschen in selbst geschaffenen Freiräumen unterscheiden lässt, ist das Integrieren der Forschung in die Lehre. Forschung und Lehre werden damit als potenziell vereinbar und synergetisch gefasst.

Fm: [...] ich habe mich auch eher verlegt so auf wie kriege ich die Forschung in die Lehre rein; so; und dass das hab ich schon s-

Dm: [mhm]

Ef: [mhm]

Fm: das wäre so mein, (.) wie **wie kriegt** man das unter in unter einen Hut; eben diese eine Säule Lehre ist ja die größte äh Säule; die Säule Selbstverwaltung, die ich (.) hoffe, dass die ganz schmal wird an der [Abkürzung für Berg-Hochschule] @(.)@ weil ich da auch nicht mehr so richtigen @Nerv@ drauf habe ähm und wie man Lehre und Forschung verbinden kann das

Ef: ([mhm])

Fm: (sind) für mich glaub ich so: di:e **sehe ich die einzige** machbare Möglichkeit wenn man sich nicht komplett da verbrennen will. [...] (GD II, Eingangssequenz, Z. 111–121)

Fm: [...] es gibt keine schlechten oder guten Interviews, du hast Material und du musst es dann halt berücksichtigen, also wenn jemand eine

Ef: [mhm]

Fm: Suggestivfrage stellt, musst du die einfach mit mit reinnehmen und sagen ok, das ist jetzt nur der Impuls ist jetzt so, aber, weil welche Relevanzsetzung kommt jetzt vom Interviewpartner.

Ef: [mhm]

Fm: so. und ähm denke ich da: ne; da ist (.) gerade wenn dann wenn es dann auch so in Richtung äh Erzählung geht, man versucht eben nicht Bewertungen Beschreibungen von den Partnern zu zu ähm: zu kriegen, sondern Erzählungen und das können Kinder ja auch gut, und dann

Ef: [mhm]

Fm: bist du relativ frei wie die Frage und wie das Setting insgesamt war. und dann bist du (irgendwann) bei der Dokumentarischen Methode und dann rufst du [So-] [Sophie] an und die hilft dir dann dabei. (.) (GD II, Eingangssequenz, Z. 149–162)

Hf: [...] und ich habe **bisher** ähm ja, mich immer gegen Drittmittelforschung entschieden, weil die Themen die ich erforschen wollte ähm **ja eher so im Grundlagenbereich** angesiedelt sind; und da ist es relativ schwierig ne, aus der Sozialen Arbeit heraus eine Forschungsförderung zu bekommen, deswegen habe ich bisher immer (.) eher so: na über Forschungssemester wieder ins Feld gegangen; dann wieder mal Daten äh äh ach äh erhoben die ich dann auswerten kann oder im Kontext von Lehre auch Daten erhoben, und äh genau; habe die dann so zu Fragen ähm (.) von Didaktik Soziale Arbeit? also diese Daten aus der Lehre ähm analysiert. und dazu gearbeitet [...] (GD III, Eingangssequenz, Z. 58–60).

Gemeinsam haben die Professor:innen, dass sie Lehrforschung als Möglichkeit der Datenerhebung fassen (z. B. Erhebung von Daten durch Studierende in der Lehre oder Forschung zur Didaktik). Es wird damit nicht die Bedeutung von Lehrforschung für die Lehre respektive Ausbildung der Studierenden fokussiert, sondern diese vor dem Hintergrund einer Verwertbarkeit für die eigene Forschung betrachtet. In der geschilderten Praxis wird deutlich, dass die Professor:innen die Daten selbst auswerten und dies wie Professorin Ef andeutet ‚nebenbei‘ machen. Das heißt Forschung wird damit nur teilweise in die Lehre integriert. Die Auswertung der Daten verbleibt in der Verantwortung der Professor:innen; sie sind hier selbst Forschungspraktizierende. Das schafft mit Blick auf die Qualitätsansprüche in der Wissenschaft den Raum, auch mit schwierigen Daten umzugehen („es gibt keine schlechten oder guten Interviews“). Die großen Unterschiede bei den Studierenden in Bezug auf wissenschaftliche Eignung werden individuell von den Professor:innen navigiert. Das Potenzial solcher gemeinsamer Forschung mit Studierenden verbleibt maßgeblich bezogen auf das Engagement der Professor:innen. Eine Zusammenarbeit mit den Studierenden in der Auswertung wird vermieden, da mit diesem implizit das Risiko, wissenschaftlich zu scheitern, verbunden wird. Dennoch fassen diese Professor:innen das Forschen abseits einer drittmittelgeförderten Forschung als selbstbestimmt und weniger mit Unsicherheiten versehen.

Grundsätzlich wird bei diesen Umgangspraktiken erkenntlich, dass diese ein Praxiswissen erfordern, das heißt ein Wissen darüber, wo Ausschreibungen

für Forschungsförderung zu finden sind und wie man hier Anträge (erfolgreich) stellt, wie man die eigene Lehre routinisiert oder unterstützend in die Forschungstätigkeit integriert. Wenn dieses Praxiswissen fehlt, dann zeichnet sich bei den Professor:innen Unsicherheit und Ungewissheit ab, wie eine erfolgreiche Forschungspraxis aussehen könnte. Gerade die Beantragung von Drittmitteln wird von Professor:innen ohne entsprechendes Praxiswissen als nahezu unüberwindbare Hürde gerahmt, da ihnen meist die Zeit fehlt, sich das erforderliche, relevante Handlungswissen anzueignen. Zugleich deutet sich an, dass hierfür vorhandene Infrastrukturen der Hochschulen zur Forschungsunterstützung (z. B. Information zu Ausschreibungen) unbekannt sind oder nicht genutzt werden. Insgesamt wird in den Gruppendiskussionen nur selten Bezug genommen auf organisationale Unterstützungsangebote der Hochschulen.

4. Diskussion und Fazit

Wie in den hier angeführten Ergebnissen aus dem explorativen Forschungsprojekt ‚Forschungsorganisation forschungsaffiner Professor:innen in der Sozialen Arbeit an Hochschulen‘ deutlich wird, erfahren forschungsnahe Wissenschaftler:innen den Wechsel auf eine Hochschulprofessur mit den damit verbundenen Bedingungen als Umbruch. Sie machen dabei Erfahrungen des Scheiterns oder aber sehen sich aufgrund der Bedingungen dem Risiko des Scheiterns ausgesetzt. In ihrem Umgang mit den herausfordernden Rahmenbedingungen für Forschung an Hochschulen zeigt sich vor allem eine Subjektivierung und Entgrenzung von Forschung ins Private. Wer forschend tätig sein will, muss dies vor allem *selbst organisieren*, auch mit Rückgriff auf private zeitliche und finanzielle Ressourcen. Damit bestätigt sich ein Ergebnis aus der Studie zu Forschung und Wissenstransfer an Hochschulen von Hachmeister et al. (2015a). Auch da berichteten Professor:innen verschiedener Fächer von einer weit über die Dienstzeit hinausgehenden Arbeitsbelastung im Zuge ihrer Forschung (vgl. ebd., S. 22). Nach Ansicht der in dieser Studie interviewten Hochschulprofessor:innen sind sie mit ihren Aufgaben in Lehre und Selbstverwaltung in ihrer Dienstzeit „komplett ausgelastet“ (Hachmeister et al. 2015b, S. 10). Insbesondere während der Vorlesungszeiten verfügen sie kaum über Freiräume (vgl. ebd.). Wenn sie dennoch forschen wollen, verbleibt nur die Möglichkeit der „Selbstausschöpfung“ (ebd., S. 11).

Bei denjenigen, die Forschung nicht zusätzlich zur offiziellen Dienstzeit leisten möchten, zeigen sich zwei zentrale Orientierungen (vgl. Tabelle 1). Bei der Ersten werden Forschung und Lehre als getrennte Aufgaben wahrgenommen. Infolge wird versucht, den Aufwand für Lehre durch Routine weitgehend zu reduzieren und/oder finanzielle Fördermittel einzuwerben, mit denen eine Reduktion

der eigenen Lehre sowie die Einstellung von Mitarbeitenden in der Unterstützung der Forschungspraxis möglich werden. Dabei deutet sich an, dass die Professor:innen zunehmend eine Rolle als Forschungsmanager:innen einnehmen, die Forschungsprozesse organisieren, Mitarbeitende in der Durchführung anleiten und Ergebnisse publizieren. Die Forschungspraxis im Sinne der Datenerhebung und -auswertung wird dabei delegiert an studentische und wissenschaftliche Mitarbeitende. Trotz des Bestrebens, Forschung in die Dienstzeit zu verlagern, ist dies nicht immer möglich. Wie schon in der Studie von Hachmeister et al. deutlich wurde, greift die Lehrreduktion erst, wenn eine Projektförderung bewilligt wurde (vgl. ebd., S. 11). Für die Konzeption und Beantragung von Drittmitteln wird meist keine zusätzliche Zeit zur Verfügung gestellt. Sowohl im hier dargestellten Forschungsprojekt als auch in der Studie von Hachmeister et al. (ebd.) erleben Professor:innen, dass auch eine eingeworbene und bewilligte Freistellung von ihrer Lehre nicht immer problemlos umgesetzt werden kann, da für die Hochschule die Erfüllung der Lehre Vorrang hat. Darüber hinaus zeigt sich bei Professor:innen, die drittmittelfinanzierte Forschungsprojekte verantworten, dass sie, genauso wie ihre universitären Kolleg:innen (siehe u. a. Locker-Grütjen et al. 2012), im Rahmen des Projektmanagements durch wissenschaftsperiphere, administrative Aufgaben zusätzlich belastet werden; teilweise auch, da an ihren Hochschulen keine ausreichend unterstützenden Infrastrukturen in der Drittmitteladministration bestehen.

Gemäß der zweiten Orientierung gehen die Professor:innen grundsätzlich von einer Vereinbarkeit von Forschung und Lehre aus; die Lehre wird hier zu eigenen Forschungszwecken genutzt. Studierende werden im Zuge der Lehre als Hilfskräfte in den Forschungsprozess (z. B. in der Erhebung von Daten) einbezogen. Im Vergleich zur zuvor genannten Orientierung nehmen sich diese Professor:innen selbst als Forschungspraktizierende wahr. Für die eigene Forschungstätigkeit werden Lücken und vorhandene Möglichkeiten (z. B. vorlesungsfreie Zeit, Forschungssemester, Besetzung von Forschungsprofessuren) genutzt; zum Teil jedoch auch weiterhin private Freizeit. Diese Professor:innen erfahren jedoch innerhalb der Forschungsgemeinschaft, dass Lehrforschung weniger anerkannt ist, was bei ihnen teilweise Zweifel und Unsicherheit hinsichtlich der eigenen Forschungspraxis auslöst. Infolge wird ein Risiko, an wissenschaftlichen Qualitätsansprüchen zu scheitern, mitgedacht und vermieden, indem die Professor:innen die Auswertung der Daten in eigener Verantwortung behalten (und hier keine Studierenden anleiten).

In Abgrenzung zu diesen beiden zentralen Orientierungen, die sich anhand der Beiträge in den Gruppendiskussionen rekonstruieren lassen, ist zudem davon auszugehen, dass es Professor:innen gibt, die sich diesem Konflikt im Umgang mit herausfordernden Bedingungen entzogen haben und sich nun mehr auf die Lehre konzentrieren (Tabelle 1).

Tabelle 1: Orientierungen im Bestreben einer Integration von Forschung in die Dienstzeit (eigene Darstellung)

	Streben nach Forschung im Rahmen der formalen Arbeitstätigkeit	
Implizites Verständnis von Forschung und Lehre	Forschung und Lehre sind getrennte Aufgaben	Lehre und Forschung sind vereinbar
Damit verbundene Praktiken	Reduzieren des Aufwands für Lehre durch Routine // Reduzieren der Lehre durch eingeworbene Freistellung von der Lehre	Nutzen von Lehre für Forschungszwecke (Datenerhebung oder Erforschung der Lehre) // Verbunden mit einem Forschen nebenher oder in gegebenen Möglichkeiten (vorlesungsfreie Zeit/ Forschungssemester)
Selbstverständnis	Professor:innen als Forschungsmanagende	Professor:innen als Forschungspraktizierende
Erfahrungen/Gefahr des Scheiterns	Scheitern an fehlender organisationaler Unterstützung und/oder der eigenen Selbstorganisation	Scheitern an wissenschaftlichen (Qualitäts-)Erwartungen und Standards

Die verfolgten Umgangspraktiken setzen ein hohes Maß an Handlungswissen darüber voraus, *wie* eine Forschungsförderung (erfolgreich) beantragt wird oder *wie* sich Lehre zu Forschungszwecken nutzen lässt. Dabei wird, wie in den Gruppendiskussionen deutlich wurde, meist auf ein Wissen aus vorherigen Arbeitskontexten zurückgegriffen. Denn den Professor:innen fehlt meist die Zeit und kollegiale Unterstützung, um sich dieses spezifische Handlungswissen im Arbeitskontext der Hochschulprofessur anzueignen. Mit Blick auf eine Nutzung der Lehre für die eigene Forschung wäre theoretisch denkbar, dies probeweise auszutesten, da der Lehrauftrag ohnehin erfüllt werden muss. Dabei ist jedoch zu beachten, dass auch mit der Vorbereitung eines solchen Probedurchlaufs ein erhöhter Vorbereitungsaufwand in der Lehre einhergeht. Daher zeichnet sich auch hier ab, dass diese Formate meist von Professor:innen genutzt werden, die auf Vorerfahrungen zurückgreifen können. Zudem muss, wie zuvor dargestellt wurde, eine entsprechende Orientierung im Sinne einer Vereinbarkeit von Lehre und Forschung vorliegen.

Insbesondere die Wahrnehmung einer Unvereinbarkeit der Rollen in Lehre und Forschung führt gemäß psychologischen Erkenntnissen aus der Hochschulforschung zu einem Erleben erhöhter Arbeitsbelastung mit potenziell negativen Auswirkungen für die Gesundheit (vgl. Schmidt 2017, S. 145). Schmidt kam in ihrer Dissertation zu Burnout und Arbeitsengagement bei Hochschullehrenden zu dem Ergebnis, dass von Professor:innen, die sich überwiegend über ihre Tätigkeit als Forschende definieren, die Erfüllung der Lehraufgabe als schwierig und besonders belastend wahrgenommen wird (vgl. ebd., S. 184). Professor:innen, die Forschung priorisieren, „versuchen [...] diese [...] zu erfüllen, obgleich Lehraufgaben dies erschweren“ (ebd., S. 185). Sie mobilisieren dafür zusätzliche Zeit und Energie, die sie eigentlich nicht haben, was langfristig zu emotionaler

Erschöpfung und einer Distanzierung gegenüber Studierenden führt (vgl. ebd.). Der Minderung von Lehrqualität wirkt dagegen eine positive Unterstützung und Anerkennung der Lehrtätigkeit durch die Studierenden entgegen (vgl. ebd., S. 187). Erfahren die Lehrenden zusätzlich mehr Handlungsspielraum und Flexibilität in der Arbeit mit Studierenden, dann kann dies zusätzliche Energie freisetzen und den Rollenkonflikt abmildern (wenn auch nicht auflösen). Eine pragmatische Distanzierung von Forschungsaufgaben, um sich mit mehr Zeit den Lehranforderungen zu widmen, wird dagegen als Zuspitzung des Rollenkonflikts erfahren und führt zu zusätzlicher Belastung (vgl. ebd., S. 191). Schmidts Ergebnisse weisen damit darauf hin, dass Versuche der individuellen Bewältigung für diese Professor:innen äußerst problematisch sein können und sie auf organisationale Unterstützung ihrer Hochschulen angewiesen sind.

Unabhängig davon verweisen Klüser und Nützer (2019) darauf, dass Hochschullehrende an allen Hochschulen von erhöhten Anforderungen in Lehre und Betreuung durch zunehmende Studierendenzahlen sowie der Erwartung, mehr Leistung auch in der Forschung zu zeigen, betroffen sind. Dies führt, so Klüser und Nützer (ebd., S. 6), zu einer höheren Arbeitsbelastung mit gesundheitlichen Folgen. Davon ist sicherlich die Soziale Arbeit in besonderem Maße betroffen, da hier seit Jahren die Studierendenzahlen steigen, Professuren aber zum Teil unbesetzt bleiben.

„Die Hochschullehrenden sind [...] [jedoch] keineswegs nur passive Rezipienten, sondern immer auch Gestalter ihrer Umwelt“ (Sticher 2014, S. 30). Wie in den Gruppendiskussionen deutlich wird, managen sie die Rahmenbedingungen meist individuell – bis hin zu Versuchen der politischen Einflussnahme auf Fördermittelgeber. Birgitta Sticher macht darauf aufmerksam, dass dieses Selbstmanagement jedoch auch eine Achtsamkeit für sich selbst umfassen muss, um gesundheitlichen Problemen vorzubeugen und langfristig nicht Getriebene:r im „Hamsterrad“ (ebd., S. 36) zu sein. „Sie können aktiv etwas tun“ und „das Ruder ihres Lebens (wieder) in die Hand [...] nehmen“ (ebd., S. 37). Gemäß Sticher hilft es dabei manchmal von anderen einen Spiegel vorgehalten zu bekommen und/oder sich regelmäßig selbst zu reflektieren. Ein Verständnis für sich selbst und die eigenen Handlungspraktiken birgt die Chance, zu „begreifen, dass wir frei sind – auch frei eine ganz andere Tätigkeit auszuüben“ (ebd., S. 41). Erst dann „können wir das häufig überhöhte Anspruchsniveau absenken, einen Ausgleich durch andere befriedigende Aktivitäten finden, uns Zeit für unsere Beziehungen nehmen und damit auch langfristig die Liebes- und Arbeitsfähigkeit und den Spaß am Leben erhalten“ (ebd.).

Insgesamt deutet sich in den Gruppendiskussionen an, dass die Professor:innen sehr viel Zeit und Energie darauf verwenden, Umgangspraktiken – insbesondere mit dem hohen Lehrdeputat – zu entwickeln. Damit ist im Anschluss an Schaft und Schulze (2022) anzunehmen, dass sie durch „die Rahmenbedingungen [ge]fesselt“ sind und „viel mehr [können], als sie dürfen“ (ebd., S. 297). Das Lehrdeputat behindert und benachteiligt Wissenschaftler:innen an Hochschulen strukturell; es hat als

solches nicht nur negative Effekte für sie individuell, sondern auch für die Weiterentwicklung von Disziplin und Profession Sozialer Arbeit. „Wir leisten uns hier [...] eine Verschwendung intellektuellen Potenzials“ (ebd., S. 302).

Literatur

- Ambrasat, Jens/Heger, Christophe (2020): Barometer für die Wissenschaft. Ergebnisse der Wissenschaftsbefragung 2019/20. www.wb.dzhw.eu/downloads/wibef_barometer2020.pdf (Abfrage: 07.12.2022).
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. 10. Auflage. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Enders, Jürgen (2010): Hochschulen und Fachhochschulen. In: Simon, Dagmar/Knie, Andreas/Hornbostel, Stefan (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 443–456.
- Graumann, Sigrid (2021): Ethische Aspekte von Forschungsförderung und Forschungsförderpolitik. In: Franz, Julia/Unterkofler, Ursula (Hrsg.): Forschungsethik in der Sozialen Arbeit. Prinzipien und Erfahrungen. Opladen: Barbara Budrich, S. 119–130.
- Hachmeister, Cort-Denis/Duong, Sindy/Roessler, Isabel (2015a): Forschung an Fachhochschulen aus der Innen- und Außenperspektive: Rolle der Forschung, Art und Umfang. Arbeitspapier Nr. 181. Gütersloh: CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung.
- Hachmeister, Cort-Denis/Duong, Sindy/Roessler, Isabel (2015b): Hemmnisse und Fördermaßnahmen für Forschung und Third Mission an Fachhochschulen. Arbeitspapier Nr. 187. Gütersloh: CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung.
- Klüser, Ruth/Neitzner, Ina (2019): Hochschulen im Wandel – welche Risiken bergen aktuelle und anstehende Veränderungen? In: Das Hochschulwesen 67, H. 1+2, S. 4–10.
- Kubisch, Sonja/Köttig, Michaela/Reichmann, Ute/Völker, Bettina (2017): Facetten des Forschens in der Sozialen Arbeit: Reflexionen gegenwärtiger Rahmenbedingungen. In: Ehlert, Gudrun/Gahleitner, Silke Brigitta/Köttig, Michaela/Sauer, Stefanie/Riemann, Gerhard/Schmitt, Rudolf/Völter, Bettina (Hrsg.): Forschen und Promovieren in der Sozialen Arbeit. Opladen: Barbara Budrich, S. 32–44.
- Locker-Grütjen, Oliver/Ehmann, Bruno/Jongmanns, Georg (2012): Definition für optimales Forschungsmanagement. In: Wissenschaftsmanagement, H. 3, S. 34–38.
- Loos, Peter/Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske + Budrich.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2021): Qualitative Sozialforschung: ein Arbeitsbuch. 5. Auflage. München: Oldenbourg.
- Schaft, Christian/Schulze, Tobias (2022): Entfesselt die Fachhochschule! In: Hochschullehrerbund hlb (Hrsg.): 50 Jahre hlb. Festschrift. Baden-Baden: Nomos, S. 297–305.
- Schierhorn, Thorsten/Marx, Anne (2022): Lehrdeputat. Was bedeutet Lehrverpflichtung? In: Academics, August 2022. www.academics.de/ratgeber/lehrdeputat-lehrverpflichtung (Abfrage: 12.04.2023).
- Schmidt, Franziska (2017): Burnout und Arbeitsengagement bei Hochschullehrenden. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmitt, Rudolf (2018): Promotion (Soziale Arbeit). Bonn: socialnet. www.socialnet.de/lexikon/27639 (Abfrage: 12.04.2023)
- Sommer, Elisabeth/Thiessen, Barbara (2018): Forschungsaktivitäten in der Sozialen Arbeit. Mauerblümchen oder Graswurzelbewegung. In: Soziale Arbeit, H. 12, S. 438–444.
- Sticher, Birgitta (2014): Irgendwann ist man ausgebrannt: Erfahrungen von Hochschullehrenden. Ein Blick hinter die Kulissen und Ansatzpunkte zum Selbstmanagement. In: Mescher, Heidi (Hrsg.): Selbstmanagement. Münster: Lit, S. 29–45.

Dimensionen des Scheiterns in angewandter Forschung

Karsten König

Eine Studentin sagte zu Beginn des zweiten Semesters in meiner Lehrveranstaltung, sie habe Angst, die Theorie während ihrer Praxisphasen *falsch* anzuwenden. Es klang recht absolut; man merkte ihr die Angst vor dem Scheitern an. Als sei die Theorie ein Abgrund, in den man stürzen könnte wie Seefahrer der beginnenden Neuzeit über die Kante der Weltenscheibe¹ und nicht ein Geländer oder Seil, das im schwierigen Feld des sozialpädagogischen Alltags Halt geben könnte.

Angst vor dem Scheitern an der Theorie in der sozialpädagogischen Praxis schien mir zunächst eine wenig hilfreiche Perspektive. Sollte es doch gerade darum gehen, dass die Studierenden ihre theoretischen Erkenntnisse in der Praxis erproben. Zugleich trainieren wir in der Hochschule einen großen Respekt vor der Theorie, das mögliche Scheitern an den theoretischen Anforderungen ist bis heute ein zentrales Element der Prüfungen und letztlich auch die Voraussetzung für die Anerkennung als staatlich anerkannte Sozialpädagogin oder staatlich anerkannter Sozialpädagoge (vgl. Fachbereichstag Soziale Arbeit 2016, S. 56). Auch in der Wissenschaft ist das Scheitern nicht nur eine persönliche Erfahrung, sondern der Moment, in dem wir gelingende Wissenschaft von Scharlatanerie unterscheiden oder in Evaluation und Wirkungsforschung die Grenzen erfolgreicher Intervention zu ergründen suchen (vgl. Unz/Taube 2016, S. 126). In lernpsychologischer Perspektive mag das Scheitern Anlass zum Lernen geben, in der Wirtschaft Ansporn zur Veränderung oder Motor für Entwicklung sein (vgl. Langhof et al. 2013, S. 17). Scheitern kann also auf verschiedenen Ebenen als funktional, hilfreich für persönliche, institutionelle oder gesellschaftliche Entwicklung verstanden werden. Scheitern kann damit auf der einen Seite erst die Voraussetzung für das Gelingen, mithin funktional sein, während es auf der anderen Seite eben auch bedeutet, dass funktionale Prozesse aus unterschiedlichen Gründen scheitern, dass sinnvolle Vorhaben aufgegeben werden müssen, Vorhaben entgleiten oder „der Handlungsbogen [...] verlorengegangen“ ist (Müller 2020, S. 111).

Wie kann nun angewandte sozialpädagogische Forschung in diesem Spannungsfeld zwischen funktionalem, hilfreichem Scheitern und dysfunktionalem,

1 Wobei die Annahme, Columbus habe 1492 fürchten müssen, vom Rand der Welt zu fallen, lange widerlegt ist: Bereits in der Antike und rund 50 Jahre vor Columbus' Aufbruch sind Globen nachweisbar und dürften dem Seefahrer gut bekannt gewesen sein (Bernhard 2017, S. 106).

schädlichem Scheitern verortet werden? In der Beantwortung dieser Frage werde ich mich auf ein europäisches Praxisforschungs-Projekt beziehen, das mir gerade in seinem inhaltlichen Bezug auf Lernprozesse mit straffälligen Jugendlichen die Ambivalenz des Scheiterns klar zu illustrieren scheint. Im Folgenden werde ich dazu kurz das Projekt vorstellen (1), dann das Scheitern auf organisatorischer (2), methodischer (3) und inhaltlicher (4) Ebene untersuchen und schließlich versuchen, den Raum zwischen nützlichem und problematischem Scheitern zu charakterisieren (5).

1. Authentic Inquiry

Im Erasmus-Projekt „Re-engaging Young Offenders“ *Renyo* (2018–2020) hatten sich Forschende aus England, Italien, Spanien und Deutschland zusammengesetzt, um die Authentic Inquiry in der Arbeit mit straffälligen Jugendlichen zu erproben und begleitend zu untersuchen/evaluieren. Die Authentic Inquiry ist eine Methode auf der Grenzlinie zwischen Forschung und Intervention (vgl. Crick 2012, S. 688), die Lernende oder Klient:innen zu Forschenden macht und so einerseits Wissen generiert und andererseits Entwicklung anstößt. Die Methode basiert auf einem achtstufigen Verfahren, in dem Wissensentwicklung und persönliche Betroffenheit strukturiert bearbeitet werden: Ausgangspunkt ist die Wahl des Themas durch die Lernenden selbst (1), es folgen die Schritte Beobachtung/Recherche (2), Entwicklung von Fragen (3), vertiefende Recherche (4), Strukturierung (5), Erarbeitung einer Dokumentation (6), Präsentation (7) und diskursive Bewertung (8) (vgl. Shafi et al. 2019). Ursprünglich entwickelt für forschendes Lernen mit Schüler:innen wird es inzwischen auch in der Arbeit mit straffälligen Jugendlichen eingesetzt und zeigt dort, dass eine forschungslogische Struktur Engagement unterstützen kann (vgl. Shafi 2018). Nach unserer Beobachtung stellen vor allem die Wahl des Themas durch die Lernenden selbst sowie die gemeinsame Bewertung im Kontext der Arbeit mit straffälligen Jugendlichen sowohl die Jugendlichen als auch die Trainer:innen vor große Herausforderungen, weil beide es nicht gewohnt sind, dass diese jungen Menschen selbst Verantwortung übernehmen.

Die Methode lässt sich aber auch zur Strukturierung studentischer Arbeiten einsetzen und könnte ebenso als ein Rahmenkonzept für Forschungsprojekte verstanden werden. Im strukturierten Vorgehen erfüllt die Authentic Inquiry die von Peter Atteslander definierten drei Grundprämissen empirischer Sozialforschung. Sie müsse (1) empirisch, durch Sinne wahrnehmbar, (2) im Forschungsverlauf systematisch, bestimmten Regeln folgend und (3) auf soziale Tatbestände bezogen sein (vgl. Atteslander 2006, S. 3). Das *Renyo*-Projekt zeigt jedoch beispielhaft, wie verwoben die Grenzen zwischen Intervention und Forschung sind: Jugendliche beschreiben strukturiert empirische Befunde zu ihrem eigenen

Forschungsgegenstand, werden dabei jedoch selbst zum empirischen Subjekt der Analyse durch Sozialarbeiter:innen, die wiederum unter der gleichzeitigen Anleitung und Beobachtung von Wissenschaftler:innen stehen.

Ich selbst war gemeinsam mit Yvonne Knospe auf deutscher Seite an der Fachhochschule Dresden (FHD) beteiligt und reflektiere daher im Folgenden auch die eigene Arbeit. Zwei der fünf Partner verfügten über umfangreiche Erfahrung in der empirischen Forschung und europäischen Projektarbeit, insbesondere auch im Feld der Arbeit mit straffälligen jungen Menschen. Drei Partner waren eher in der Praxis der pädagogischen Jugendarbeit in schwierigen Kontexten verortet, verfügten aber auch über europäische Projekterfahrung (vgl. University of Gloucestershire 2018). In den folgenden drei Abschnitten sollen nun Möglichkeiten des Scheiterns in einem solchen Projekt zwischen Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit in Bezug auf die Organisation (2), die zugrundeliegende Forschungslogik (3) und die Ergebnisse (4) beispielhaft analysiert werden.

2. Organisatorisches Scheitern

Die Forschungslandschaft ist von einem starken Selektionsprozess in der Forschungsförderung bestimmt. Dieser erzeugt neben bewilligten Projekten auch zahlreiche verworfene Antragskizzen und im Begutachtungsprozess abgelehnte Förderanträge. Dabei wird von den Förderorganisationen zunächst die grundsätzliche Förderfähigkeit der Projekte bewertet und dann nochmals ausgewählt, wie viele Projekte mit den verfügbaren finanziellen Mitteln gefördert werden können. Für eine Förderung strategischer Partnerschaften auf Hochschulebene durch die Europäische Kommission wurden 2018 51 Projektanträge eingereicht: Einer scheiterte an formalen Bedingungen, 19 wurden nicht als förderfähig bewertet und weitere 10 konnten aus finanziellen Gründen nicht gefördert werden, sodass am Ende eine Förderquote von 40 Prozent ausgewiesen wurde (vgl. DAAD 2018). 2022 wurden etwa 49 Prozent der eingereichten Anträge gefördert (DAAD 2022). Wie viele Ideen bereits vor Antragsstellung schon *gescheitert* sind, dürfte ebenso unbekannt sein wie die Frage, ob Forscherinnen und Forscher schon vom Scheitern sprechen würden, wenn erste Überlegungen verworfen werden. In der Begutachtung geht es nicht nur um inhaltliche und methodologische Fragen, sondern vielfach auch um organisatorische Hürden, von denen einige hier in Ablehnung an das oben benannte Projekt kurz skizziert werden sollen:

1. Zentrale Voraussetzung der europäischen Projektförderung ist die Zusammenarbeit von Partnern aus einer jeweils vorgegebenen Zahl von Ländern (vgl. European Commission o. J.) und folglich gehören umfangreiche Anbahnungs- und Abstimmungsprozesse im Vorfeld der Antragstellung zum Alltag von Forscherinnen und Forschern. Diese mögen vielfach explizit scheitern,

weil Ideen, Methoden, Ressourcen oder die beteiligten Personen nicht zusammenpassen. Ein solches Scheitern könnte positiv bewertet werden, weil nicht passende Ideen so frühzeitig wieder zur Seite gelegt werden. Zu dieser weit verbreiteten Erfahrung scheint keinerlei Forschung vorzuliegen.

2. Die Abstimmung unter Projektpartnern kann – trotz einer Einigung auf ein gemeinsames Projekt – verdeckt scheitern, indem inhaltliche oder methodische Differenzen zugunsten des (häufig) eiligen Projektantrages verdrängt, zurückgestellt oder übersehen werden. Im konkreten Fall scheiterte bereits die Abstimmung über die Zielgruppe des Projektes, weil die deutschen Partner unter „Young offenders in closed institutions“ im Sinne des Jugendgerichtsgesetzes eher die 18- bis 21-jährigen Heranwachsenden im Blick hatten (Jugendgerichtsgesetz § 1, Abs 2.), während im späteren Antrag 18 Jahre als Altersgrenze verortet wurde, weil es in England – anders als in Deutschland – eine große Zahl unter 18-jähriger in Jugendgefängnissen gibt.
3. Gedanklich im Fokus eines jeden Projektantrages steht das Scheitern der Finanzierung, wobei wir vor allem auf das explizite Scheitern im Sinne einer Ablehnung von Projekten schauen. Dies könnte einerseits als Akt der Qualitätssicherung verstanden werden (vgl. European Commission 2022) und wäre dann ein wissenschaftlich-gesellschaftlich sinnvolles Scheitern. Es mag aber auch an eingeschränkt verfügbaren Ressourcen liegen (ebd.), die keine Förderung aller positiv begutachteten Projektideen ermöglicht, oder daran, dass die Gutachter:innen Projektvorschläge nicht ausreichend verstanden haben. Solche Gründe für eine Ablehnung wären dann negativ zu bewerten.
4. Denkbar wäre auch ein verdecktes Scheitern der Finanzierung, wenn etwa zu wenig Mittel beantragt wurden und sich später eine Unterfinanzierung offenbart, die entweder durch Selbstausbeutung der beteiligten Akteure oder Abstrichen an der Qualität der Arbeit ausgeglichen wird und so entweder ein persönliches, individuelles Scheitern zum Beispiel in einem Burnout oder eben ein inhaltliches Scheitern der Projekte fördert (vgl. Schimank/Hüther 2022, S. 42).
5. Auch die forschungsethischen Standards können zum Kristallisationspunkt für das Scheitern werden. Zu unseren Standards gehört aus guten Gründen die „informierte Einwilligung“ (vgl. DGSA 2020, S. 6) derjenigen, auf deren Lebenswelt und Erleben sich eine Forschung bezieht. Forschung, die Klient:innen entmündigt oder bloßstellt, muss an diesen Standards scheitern. Was aber, wenn die Zustimmung von Eltern notwendig ist, die so sehr in ihre eigenen Problemwelten verstrickt sind, dass sie weder nachvollziehen, dass ein zusätzliches und empirisch begleitetes Lernprojekt ihre Kinder voranbringen würde, noch dass dieses ihrer Zustimmung bedarf? Gerade in der Arbeit mit vulnerablen Zielgruppen wird viel Zeit benötigt, um ein Scheitern von Projekten und damit möglicherweise auch einer Verbesserung der Situation am fehlenden Verständnis der Betroffenen zu verhindern. Zeit, die vor allem in europäischen Projekten kaum vermittelt werden kann.

6. Nach der Bewilligung können Projekte an zum Beispiel veränderten oder unterschätzten organisatorischen Bedingungen scheitern. Werden sie dann tatsächlich beendet, kann dies positiv Ressourcen einsparen und die Akteure entlasten. Gleichzeitig können aber auch inhaltlich erfolgsversprechende Projekte durch organisatorische Bedingungen scheitern.² Besonders problematisch erscheint das verdeckte Scheitern von Projekten, die formal zu Ende geführt werden, obwohl keine Ressourcen mehr vorhanden sind und folglich auch keine angemessenen Ergebnisse erzielt werden.
7. Schließlich bietet auch der Abschlussbericht eines jeden Projektes verschiedenste Anlässe des Scheiterns: Ganz offensichtlich kann ein Projekt ohne diesen nicht abgeschlossen werden, da ansonsten Geld zurückgezahlt werden müsste. Eine für die Institution und die beteiligten Forscher:innen dramatische Perspektive, über deren Eintreten keinerlei Zahlen öffentlich verfügbar zu sein scheinen. Wir müssen folglich annehmen, dass das Scheitern aufgrund eines nicht eingereichten Abschlussberichtes unter allen Umständen vermieden wird. Aber auch auf inhaltlicher Ebene kann in einem Bericht das Scheitern eines Projektes zum Beispiel an den oben aufgeführten Möglichkeiten nicht dokumentiert werden, denn auch das würde die Finanzierung möglicherweise gefährden. Mangels verfügbarer Zahlen sei ein Einzelfall aus einem anderen Projekt berichtet, indem ausführlich begründet worden war, dass ein bestimmtes Output die wissenschaftlichen Standards aufgrund einer überschätzten Datenlage nicht eingehalten werden könne, sodass auf die Veröffentlichung verzichtet wurde. Dass gerade wegen der schlechten Datenlage hier mehr Zeit investiert worden war, änderte nichts an der Auffassung des Projektträgers, dass ein nicht veröffentlichtes Ergebnispapier auch nicht bezahlt werden könne. Das Ergebnis, in dem die wenigen verfügbaren Daten unter Vorbehalt veröffentlicht wurden, dürfte sowohl von den beteiligten Praktiker:innen und Wissenschaftler:innen als auch von den Akteuren des Geldgebers eher als Scheitern an eigenen Standards denn als hilfreicher Kompromiss erlebt worden sein (vgl. König 2018).

Wie in der Einleitung erläutert, kann Scheitern in Projekt- und Forschungsarbeit über das persönliche Erleben hinaus eine positive Funktion zum Beispiel im Sinne einer Qualitätsentwicklung von Profession und Disziplin der Sozialen Arbeit haben. Scheitern würde dann eine Funktion erfüllen (vgl. Bergmann 2013, S. 231). Auf dieser übergeordneten Ebene kann Scheitern aber auch eher schädlich oder dysfunktional sein, wenn gute Entwicklungen etwa durch organisatorische Fehler

2 Besonders problematisch erscheint das Scheitern von Projekten, wenn die fördernde Institution finanzielle Zusagen später zurückzieht – was mitunter dramatische Folgen für die beteiligten Wissenschaftler:innen aber auch beteiligten Praxispartner haben kann, bisher aber offenbar auch nicht dokumentiert und erforscht wird.

verhindert werden. Diese beiden Möglichkeiten sollen zum Abschluss noch einmal zusammengefasst werden (Tabelle 1).

Tabelle 1: Scheitern an der Projektorganisation (eigene Darstellung)

Organisatorische Ebene	Funktionales/hilfreiches Scheitern	Dysfunktionales/schädliches Scheitern	
Bildung eines Projektteams	Ein offensichtliches Scheitern in der Entwurfsphase kann nicht tragfähige Projekte verhindern.	Projekte können in dieser Phase scheitern, obwohl sie hilfreich und chancenreich wären.	Scheitern Abstimmungsprozesse eher verdeckt und wird das Projekt trotzdem bewilligt, kann dies später den Projektverlauf behindern.
Inhaltliche und forschungsethische Strukturierung			
Finanzierung			
Projektorganisation	Ändern sich die Rahmenbedingungen eines Projektes, kann der offizielle Abbruch Ressourcen sparen und entlasten.	Inhaltlich erfolgreiche Projekte können an organisatorischen Bedingungen scheitern.	Ein organisatorisch nicht mehr sinnvolles Projekt kann trotzdem offiziell zu Ende geführt werden.

Auf organisatorischer Ebene der Projekte zeigen bereits diese geschilderten Aspekte, dass die Möglichkeit des Scheiterns einerseits als notwendiger Teil der Qualitätssicherung interpretiert werden kann, dass das tatsächliche Scheitern aber problematische Folgen entweder für die Entwicklung forschungsbasierter Methoden oder für Institutionen und Akteure der Projekte haben kann. Andererseits bedeutet dies im Umkehrschluss: Nur weil Projektideen in der Anbahnungsphase, bei der Finanzierung, an den ethischen Standards oder dem abschließenden Bericht scheitern können, mögen diejenigen, die alle diese Klippen umschiffen, für sich eine gewisse Qualität beanspruchen. Die Möglichkeit des Scheiterns in der Projektorganisation führt somit zu einem Selektionsprozess, der für sich beansprucht, Qualität zu fördern. Allerdings ist mit diesem organisatorischen Scheitern in keiner Weise sichergestellt, dass inhaltlich sinnvolle oder wirksame Projekte vorangebracht werden. Scheitert etwa die Arbeit mit als benachteiligt eingestuften Kindern an der fehlenden Zustimmung ihrer Eltern (und damit an unseren ethischen Standards), werden die betroffenen Kinder möglicherweise von einer Hilfe ausgeschlossen, die ihr Leben nachhaltig beeinflussen könnte.

Aber auch für die Projekte und die Projektförderung insgesamt erscheint die Möglichkeit des Scheiterns als Form der Qualitätssicherung eine problematische Kehrseite zu haben. Spätestens ab der Bewilligung von Projekten entstehen institutionelle und persönliche Abhängigkeiten, die für die beteiligten Akteure ein Scheitern schwer verarbeitbar erscheinen lassen. Hochschulen, an Projekten beteiligte Bildungsträger oder soziale Einrichtungen verfügen aufgrund ihrer Finanzierungsstruktur in der Regel nicht über Reserven, aus denen größere Summen

für gescheiterte Projekte an die Fördergeber zurückgezahlt werden könnten (vgl. Kolhoff 2017, S. 75). Auch wenn auf der individuellen Ebene für bereits geleistete Arbeitszeit die entsprechenden Institutionen eintreten müssen, kann das Scheitern von Projekten dramatische Auswirkungen auf die zukünftige Berufstätigkeit von Wissenschaftler:innen haben. Institutionen und die einzelnen Akteure haben daher möglicherweise ein großes Interesse, das drohende Scheitern von Projekten zu verschleiern, sodass das Scheitern als Element der Qualitätssicherung sich in einem Nebel aus aufgebauschten Ergebnissen und wortgewandten Begründungen zu verlieren droht. Während im Bereich der Wirtschaft die Auseinandersetzung mit der Insolvenz, das heißt dem Scheitern wirtschaftlicher Prozesse, sowohl zu den Grundlagen des Studiums gehört als auch Gegenstand einer umfassenden Forschung ist (vgl. Baetge/Ströher 2005, S. 153 ff.),³ verfügt die sozialwissenschaftliche Forschung – soweit dies sichtbar ist – weder über eine Vorbereitung des wissenschaftlichen Nachwuchses auf den Umgang mit scheiternden Projekten noch über eine Berichterstattung oder Forschung dazu.

Damit habe ich exemplarisch die Rahmenbedingungen von Forschung im Kontext Sozialer Arbeit betrachtet. In einem nächsten Schritt sollen nun die forschungslogischen Möglichkeiten des Scheiterns skizziert werden.

3. Methodologisches Scheitern

Auch auf forschungsmethodischer Ebene lassen sich am Beispiel des bereits genannten kleinen Projektes einige Perspektiven auf das wissenschaftliche und sozialpädagogische Scheitern aufzeigen. Ausgangspunkt mag eine häufig als klassisch bezeichnete Wissenschaft sein, die ihr Verständnis eben aus der Abgrenzung zu einem als unfehlbar bezeichneten Glauben gewinnt: Karl Popper formulierte einst, nur wenn eine theoretische Erklärung an der Empirik scheitern könne, sei überhaupt ein empirischer Erkenntnisgewinn möglich. Popper grenzte sich damit zugleich gegen eine als unfehlbar bezeichnete Religion ab (vgl. Popper 1971, zit. n. Häder 2019, S. 48; Wiltsche 2013). Diese Grundannahme bestimmt bis heute Einführungen in die Forschungslogik und begründet eine umfangreiche quantitative Logik, die ihren Bedeutungsgehalt aus dem Scheitern verschiedener statistischer Testverfahren an einem zuvor festgelegten Signifikanzniveau gewinnt (vgl. z. B. Kornthaler 2021, S. 147 ff.). Auf dieser äußerst wirksamen Methode basiert unser gesamter technischer und medizinischer Fortschritt und die in der Regel zuverlässige Sicherheit, dass Brücken und Flugzeuge

3 Als Beispiel mag hier die Insolvenzforschungsstelle des Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung in Halle dienen: www.iwh-halle.de/forschung/daten-und-analysen/iwh-insolvenzforschung (Abfrage 23.08.2023).

unsere transnationalen Projekttreffen ermöglichen.⁴ Auch in der Sozialforschung erweisen sich die quantitative Statistik und die klassische, physikalische Denkform, wie Uwe Laucken (2003, S. 48 ff.) dieses Wissenschaftsprinzip benennt, als ein starkes Instrument. Hier spielt das Scheitern eine zentrale Rolle, weil theoretische Modelle eben an den erhobenen Daten scheitern können, wenn die Theorie den Praxistest nicht besteht. Eine Forschungsmethode kann scheitern, wenn die erhobenen Zahlen nicht ausreichen, wenn die Stichprobe nicht groß oder gut genug ist, um angemessene Rechenoperationen durchführen zu können.

Obwohl hier an sich klare methodische Grenzen gesetzt sind, scheint diese physikalische Denkform so fest in unserem methodischen Denken verankert, dass in sozialwissenschaftlichen Forschungsprojekten wie dem oben benannten europäischen Projekt, in unzähligen kleinen Studien oder Evaluationen aber auch in der Lehrforschung (siehe letzter Abschnitt) einiger Aufwand betrieben wird, um den Erhebungen einen Anschein dieser physikalischen Logik zu geben. So versprochen etwa die Autor:innen des Renyo-Projektes die quantitative Analyse der Daten aus einer Befragung zur Lernorientierung von 100 jungen Gefängnisinsassen aus fünf europäischen Ländern. Tatsächlich gelang es dem Projektteam, mit 58 Jugendlichen ein Projekt nach der Lernmethode Authentic Inquiry zu erarbeiten und vorher und nachher die Lernorientierung mit einem standardisierten Test zu erheben (vgl. Shafi et al. 2023, S. 8). Das Ergebnis zeige „significantly more positive perception about themselves as learners“, was die Autor:innen auf die durchgeführte Methode zurückführen, ohne allerdings zu untersuchen, ob der Test der Lernorientierung grundsätzlich bei der Wiederholung besser ausfällt oder ob andere Einflüsse diese zwar signifikante, aber mit fünf Prozentpunkten geringe Veränderung verursacht haben könnten (ebd., S. 12, eigene Berechnung). Auch in einer tatsächlich auf breiter Datenbasis bestehenden Analyse aus dem Familienkompass Sachsen (vgl. EHS 2021) lieferten Kolleg:innen nicht nur die genaue Bewertung zur Jugendarbeit zwischen einzelnen Stadtteilen, sondern dokumentieren auch, ob die überwiegend geringen Unterschiede das statistische Kriterium der Signifikanz erfüllen. In beiden Beispielen wurden die Zahlen methodisch korrekt bearbeitet und dennoch scheinen sie methodisch gescheitert, weil die zwar signifikanten, aber geringen Unterschiede weder den Erfolg der Lehrmethode wirklich belegen noch Anhaltspunkte für eine stadtteilspezifische Jugendpolitik liefern. Eine Entwicklung, die einer der Vordenker der empirischen Sozialforschung, Atteslander, unter anderem auf die immer leichter zu bedienenden digitalen Verfahren zurückführt: „[...] so wird es in Zukunft leichter werden,

4 An eine eindrucksvolle Grenze dieses Verfahrens erinnert Christopher Nolan im jetzt erschienenen Film „Oppenheimer“ über das Manhattan-Projekt zur Entwicklung einer Atombombe, bei dem „er und sein Team beim damaligen Stand der Forschung von einem Restrisiko ausgehen mussten, die gesamte Atmosphäre zu entflammen und die Welt zu zerstören, als sie auf den Knopf drückten“ (Wittrock 2023, S. 107).

Exaktheit in immer trivialere Bereiche hinein zu tragen, dies unter Wahrung scheinbarer Wissenschaftlichkeit“ (Atteslander 2006, S. 381).

Im Vergleich zu der auf das Scheitern von Prüfverfahren geradezu angewiesenen quantitativen Logik erweisen sich qualitativ-rekonstruktive Verfahren deutlich weniger anfällig für das methodische Scheitern. Qualitative Verfahren gehen von der Annahme aus, dass für die Beurteilung von sozialem Sachverhalten mit hypothesentestenden Verfahren empirisch bestätigte Theorien erforderlich sind, die uns jedenfalls gegenwärtig noch nicht ausreichend vorliegen (vgl. Becker-Lenz 2004, S. 288) oder gar nicht vorliegen können, weil die gesuchte Welt eben keine irgendwo vorhandene, sondern das Ergebnis individueller und gesellschaftlicher Konstruktionen ist, die sich darüber hinaus im ständigen Wandel befinden (vgl. Kruse 2014, S. 39f.). Insbesondere werden subjektive Beschreibungen von Ereignissen zum Kern einer Rekonstruktion gesellschaftlicher Prozesse, in denen „alles Sinn ergibt“ und „nichts selbstverständlich ist“ (Kruse 2014, S. 146). Wirklichkeit wird demnach als gesellschaftliches Konstrukt und damit Sache der Auslegung verstanden (ebd., S. 40) und nicht als eine vorhandene Realität, an der sich theoretische Modelle messen müssen, wie dies in der physikalisch-quantitativen Denkweise der Fall ist. Rekonstruktive Verfahren können daher nicht an einer feststehenden Wirklichkeit scheitern. Außerdem gilt für die rekonstruktive Forschung eine grundsätzliche Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand und den verwendeten Methoden, sodass auch inhaltlich und methodisch eher die Suche nach neuen Perspektiven und nicht das Prüfen – und Scheitern – von Vorannahmen im Vordergrund stehen. Allerdings liegt die Herausforderung rekonstruktiver Verfahren darin, dass „mit der Mannigfaltigkeit subjektiver Deutungsmuster oder kollektiver Bedeutungszusammenhänge“ (ebd., S. 47) umgegangen werden muss.

In der konkreten Praxis des Renyo-Projektes sollten neben den quantitativen Daten auch qualitative Daten „from observation, interviews and other learning output“ (University of Gloucestershire 2018, S. 26) ausgewertet werden. In dem später veröffentlichten Ergebnisbericht finden sich einige Zitate in eher illustrierender Weise: „Somehow it made me ask more questions. Now I don't just see things as they appear to be“ (Shafi et al. 2023, S. 16). Dies wird den vielschichtigen Erfahrungen der Projektteilnehmer:innen und dem Anspruch qualitativer Forschung in keiner Weise gerecht und kann auch nicht als die Darstellung kollektiver Bedeutungszusammenhänge interpretiert werden.

Auch die Frage, wie das Nichtwissen in sozialpädagogische Praxisprojekte integriert wird, kann am bisher diskutierten Beispiel untersucht werden und eröffnet weitere Horizonte des möglichen Scheiterns in der Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis. Stefan Böschen et al. (2008, S. 200 ff.) unterscheiden in einer Analyse pluraler Nichtwissenskulturen zwischen verschiedenen Arten des Umgangs mit Nichtwissen: Die kontrollierte Nichtwissenskultur sei demnach auf die Ausschaltung von Störfaktoren ausgerichtet und fokussiere sich auf Reproduzierbarkeit und Marktfähigkeit der produzierten Erkenntnisse. Eine solche Kultur

kann bei den Akteuren des Renyo-Projektes identifiziert werden, die die digitale Lerntypen-Erhebung organisiert und die Erhebungsdaten der straffälligen Jugendlichen in einen umfassenden Datenpool eingespeist und als weiteren Beleg für die Wirkung des Messinstrumentes aufgefasst hatten: „However, the findings should give confidence to any further study on the effectiveness of using authentic inquiry to re-engage young people in custodial settings in education and learning“ (Huang 2021, S. 9). Dabei wurden Kontexte wie die nationalen Unterschiede im Zugang auf straffällige Jugendliche ebenso ausgeblendet wie unterschiedliche frühere Lernerfahrungen oder andere Rahmenbedingungen. Als zweite Kultur einer komplexitäts-orientierten Nichtwissenskultur identifizieren Böschen et al. (2008, S. 203f.) eine Orientierung an Komplexität und Offenheit für Überraschungen. Für diese Kultur sind Bezüge zu anderen Wissenskulturen wichtig und es besteht eine theoretische und methodologische Offenheit (ebd.). Im Renyo-Projekt konnten einige beteiligte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler dieser Perspektive zugeordnet werden. Die Trainerinnen und Trainer im Projekt sind hingegen eher einer erfahrungsorientierten Wissenskultur zuzuordnen, da sie professionelle Einzelfallanalyse und pragmatisches Handeln in den Mittelpunkt ihres Handelns stellen, sich an internen Leitideen des Helfens orientieren und die Zufriedenheit der Klientinnen und Klienten im Blick haben (ebd.).⁵ Es wird schnell sichtbar, dass dieser unterschiedliche Umgang mit den Grenzen des Wissens als Beispiel für die äußerst unterschiedlichen Sichtweisen und Praktiken der Akteure im Projekt gelten mag, und erklären, warum die Verständigung über einen relativ engen, projektbezogenen Inhaltsrahmen hinaus problematisch blieb. Solche Konflikte, schreiben Böschen et al. (ebd., S. 205), „erscheinen dann als (fast) unlösbar – und doch liegt möglicherweise gerade in der gleichberechtigten Anerkennung unterschiedlicher Nichtwissenskulturen eine weiterführende Perspektive“. Dazu aber müsste die Unterschiedlichkeit der Perspektiven sowie das Scheitern innerhalb von Projekten thematisiert und produktiv nutzbar gemacht werden. Qualitative Forschungszugänge können also scheitern, wenn es nicht gelingt, kollektive Bedeutungszusammenhänge zu identifizieren, sei es, weil die beteiligten Forscher:innen ihre jeweiligen Perspektiven nicht aufeinander abstimmen können, oder weil das Material aus anderen Gründen „stumm“ bleibt (Rosa 2016, S. 59f.).⁶

5 In dem Projekt waren zwei akademische (sozial-)pädagogische Institute in England (Leitung) und Deutschland beteiligt, die dieser komplexitäts-orientierten Wissenskultur zugeordnet werden können. Die quantitative Datenanalyse wurde von einem genau darauf spezialisierten Institut in England durchgeführt, das ich hier der kontrollierten Nicht-Wissenskultur zuordne. Außerdem waren an allen vier Standorten in England, Deutschland Italien und Spanien Sozialpädagog:innen an Praxiseinrichtungen beteiligt, die einer erfahrungsorientierten Wissenskultur zugeordnet werden können.

6 Wobei die qualitativ-rekonstruktive Forschung durch Instrumente wie die kollegiale Validierung (vgl. Kruse 2014, S. 57) bzw. die Interpretationswerkstätten versucht, Fehlinterpretationen zu verhindern.

Exemplarisch können auf der Ebene des methodischen Zugangs wiederum funktionale und dysfunktionale Möglichkeiten des Scheiterns identifiziert werden (Tabelle 2).

Tabelle 2: Scheitern in methodischer Dimension (eigene Darstellung)

	Funktionales/hilfreiches Scheitern	Dysfunktionales/schädliches Scheitern
Quantitative, hypothesentende Wissenschaftslogik	Scheitern empirischer Tests ist hier die Voraussetzung für die Theorieentwicklung, da durch das Scheitern ungültige Theorien aussortiert werden sollen.	Prozesse, die nicht in ausreichender Stichprobengröße quantifizierbar sind, bleiben unberücksichtigt.
Qualitativ-rekonstruktive Wissenschaftslogik	Wo Forschung als kontinuierliche Annäherung an eine Weltbeschreibung verstanden wird, ist der Begriff des Scheiterns im positiven Sinne möglicherweise nicht passend, weil jede Perspektive ihre Gültigkeit hat.	Die Rekonstruktion kollektiver Bedeutungszusammenhänge kann misslingen, sodass es zu Fehlinterpretationen kommt.
Umgang mit Nichtwissenskulturen	Transparenter Umgang mit dem Nichtwissen kann neue Perspektiven eröffnen.	Verschleiertes Nichtwissen erschwert Zusammenarbeit und Anwendung.

In der Vielzahl methodologischer Zugänge stellen diese kurzen Beispiele sicher nur eine vorsichtige Annäherung dar. Es sollte jedoch gezeigt werden, wie auch der methodologische und forschungskulturelle Rahmen das Scheitern von Forschung beeinflussen kann.

4. Scheitern am Ziel der empirischen Forschung

Bis hierhin wurde untersucht, inwieweit Projekte an Rahmenbedingungen und durch ihren methodologischen Forschungszugang scheitern können und inwiefern dieses Scheitern als funktional/hilfreich oder aber als dysfunktional/schädlich interpretiert werden kann. Abschließend soll nun untersucht werden, welche Rolle das mögliche Scheitern an den Zielen von (empirischen) Projekten spielen kann.

Allgemein gilt die Beschreibung der Sozialen Welt (vgl. Atteslander 2006, S. 6), konkreter aber auch die Erarbeitung von Handlungswissen, als Ziel empirischer Forschung (vgl. Häder 2019, S. 20). Die DGSA formuliert fachspezifisch:

*„Forschung der Sozialen Arbeit ist als Teil der Wissenschaft Soziale Arbeit erforderlich, um die Fortentwicklung von Profession und Disziplin Sozialer Arbeit empirisch zu begleiten und zu fundieren. In systematischer und nachprüfbarer Weise generiert sie Erkenntnisse über Lebenssituationen und Perspektiven (potenzieller) Adressat*innen*

bzw. Nutzer*innen, Wissen und Handeln von Fach- und Führungskräften der Sozialen Arbeit, andere beteiligte Personengruppen (bspw. Angehörige oder freiwillig Engagierte), Interaktionen und Interventionen, Konzepte und Programmatiken, Organisationen und gesellschaftliche Kontexte Sozialer Arbeit“ (DGSA 2020, S. 1).

In Abgrenzung zu einem früheren Verständnis, bei dem Forschung vor allem ausgebildeten Expert:innen vorbehalten war (vgl. Atteslander 2006, S. 57), öffnet die Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit e. V. (DGSA) den Forschungsbegriff explizit für „Praktiker*innen und Nutzer*innen der Sozialen Arbeit sowie Lehrforschung“ (DGSA 2020, S. 1). Als Ziel dieser Forschung definiert die DGSA die Fortentwicklung von Profession und Disziplin: „Forschung der Sozialen Arbeit ist als Teil der Wissenschaft Soziale Arbeit erforderlich, um die Fortentwicklung von Profession und Disziplin Sozialer Arbeit empirisch zu begleiten und zu fundieren“ (ebd.). Damit tritt neben die erkenntnistheoretische und handlungswissenschaften-generierende Perspektive der soziologischen empirischen Forschung (vgl. Häder 2019, S. 20) die Verknüpfung von Empirie und (Methoden-)Entwicklung. Konkret entsteht so ein Kontinuum von ersten studentischen Lehrforschungsprojekten, über Praxisforschung und Evaluation bis hin zu Forschungsprojekten, welche Grundlagen und theoretische Modelle identifizieren.

Empirische Forschung hat für die beteiligten Akteure unterschiedliche Ziele: (1) für die Forschenden die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften, (2) für Adressat:innen Sozialer Arbeit die Verbesserung ihrer Lebenssituation, (3) für die auftraggebenden Institutionen eines Forschungsauftrages für beispielsweise europäische Projekte die internationale Vernetzung, die Evaluation oder auch Generierung von Grundlagenwissen. Am Beispiel des europäischen Projektes Renyo soll nun gezeigt werden, wie schwierig die Grenzziehungen zwischen den Bereichen sind und dass eben daran ein Gesamtvorhaben scheitern kann. Als Projektziele hatte das Konsortium ein Trainingsprogramm für Sozialarbeitende in geschlossenen Jugendeinrichtungen (Output 1), eine Schulung für 40 Trainer:innen in diesen Einrichtungen sowie die Durchführung von Trainings mit 100 Jugendlichen (Output 2), die Erstellung von Arbeitsmaterialien für die Trainings (Output 3) und eine wissenschaftliche Analyse (Output 4) vorgesehen. Außerdem gehörten eine Reihe von Projekttreffen und vier „Multiplier Events“ zum Projektprogramm (vgl. University of Gloucestershire 2018, S. 26, 29; European Commission 2022).

- Insgesamt 82 Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter wurden im Rahmen des Projektes in der Anwendung der didaktischen Methode Authentic Inquiry geschult, die diese mit 73 jungen Menschen erprobt haben (vgl. Shafi et al. 2023, S. 8). Soweit wir wissen, sind dabei spannende didaktische Prozesse in Gang gekommen und es wurden junge Menschen mit einem zusätzlichen Lernimpuls angeregt, den sie in ihrem Alltag sonst nicht erhalten hätten. Zugleich sammelten die beteiligten Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter

ein umfassendes implizites Wissen über die Methode und die angestoßenen Lernprozesse. Es ist anzunehmen, dass sich aus Sicht der jungen Menschen in vielen Fällen ihre Lage verbesserte. Dies kann folglich als Erfolg verbucht werden.

- Zugleich ist es aber nicht gelungen, den generierten Erfahrungsschatz auf die wissenschaftliche Ebene zu heben. Aufgrund ungeeigneter Methoden wie einer quantitativen Befragung zu den Lernorientierungen, unprofessionell durchgeführter Leitfadeninterviews sowie einer rudimentären Auswertung stehen am Ende nur einige exemplarische Aussagen (vgl. Shafi et al. 2023, S. 15 ff.). Es ist nicht gelungen, die Methode im Abgleich mit den in den vier Ländern strukturell verankerten Bildungspraktiken in geschlossenen Einrichtungen zu verstehen und dabei Möglichkeiten und Hindernisse der Passfähigkeit der neuen Lernmethode zu beleuchten. Obwohl ein umfassender Datensatz vorhanden war, konnte dieser nicht in den wissenschaftlichen Diskurs eingebracht werden, womit die wissenschaftliche Perspektive des Projektes aus meiner Sicht gemessen an den Möglichkeiten gescheitert ist.
- In der Evaluation wurde das Projekt als insgesamt erfolgreich bewertet. Es wird auf kleinere Abstimmungsprobleme hingewiesen, aber die durchaus eingebrachte kritische Sicht auf den wissenschaftlichen Prozess des Projektes ist im Evaluationsbericht ebenso wenig sichtbar wie die Schwierigkeiten im Datenzugang und die unterschiedlichen Rahmenbedingungen in den einzelnen Ländern (vgl. Hart 2021).
- Abschließend hat auch die Europäische Kommission das Projekt positiv bewertet und auf der Webseite als „Good Practice“ gekennzeichnet (European Commission 2022).

Das Beispiel mag zeigen, wie die Angst vor dem Scheitern der jeweils eigenen Logik und vielleicht auch des Gesamtprojektes letztlich dazu beiträgt, dass Kompromisse eingegangen werden, die zwar die finanzierende Institution überzeugen, aus professioneller Sicht aber problematisch erscheinen: Viel Zeit wurde auf das Generieren vermeintlich quantitativ auswertbarer Daten verwendet, national-kulturelle Unterschiede in der Arbeit mit straffälligen Jugendlichen im Sinne der Vergleichbarkeit der Lernsituationen wurden eher vertuscht als interpretiert und Gedächtnisprotokolle als unzureichend fundierte Daten aussortiert, obwohl in ihnen zum Beispiel Differenzen in Lernkulturen genau beschrieben waren. Das mag auf die Logik der Forschungsförderung zurückzuführen sein: „Forschungsförderung verlangt Zusicherungen erfolgreichen Forschens, die nach den heutigen Regeln der Antragstellung nur in wenigen Fällen gewährleistet werden können. Selbst wenn die Sozialforscher sich ihrer eigenen Verantwortung bewusst werden, sehen sie sich vor Vergaberegeln gestellt, die sie kurzfristig nicht zu verändern mögen“ (Atteslander 2006, S. 318 f.). Unabhängig von der Art der Ziele empirischer Forschung kann das Scheitern an diesen Zielen funktional sein,

wenn es transparent gemacht und daraus neue Ansätze entwickelt werden. Scheitern kann aber auch dysfunktional sein, wenn es verschleiert wird oder negative Folgen für die Projektfinanzierung hat (Tabelle 3).

Tabelle 3: Scheitern der Projektziele (eigene Darstellung)

Ziele	Funktionales/ hilfreiches Scheitern	Dysfunktionales/schädliches Scheitern		
Wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn	Transparentes Scheitern an wissenschaftlichen Zielen kann neue/andere Forschungsprojekte oder eine Auseinandersetzung über die Form von Projekten anstoßen.	Das Scheitern der Projektziele bedeutet einen Verlust von Ressourcen.	Wird das Scheitern transparent, so hat das in der Regel negative Folgen für die Akteure.	Bleibt das Scheitern verdeckt, können keine Lerneffekte stattfinden.
Bereitstellung von Handlungswissen				
Vernetzung der Akteure				

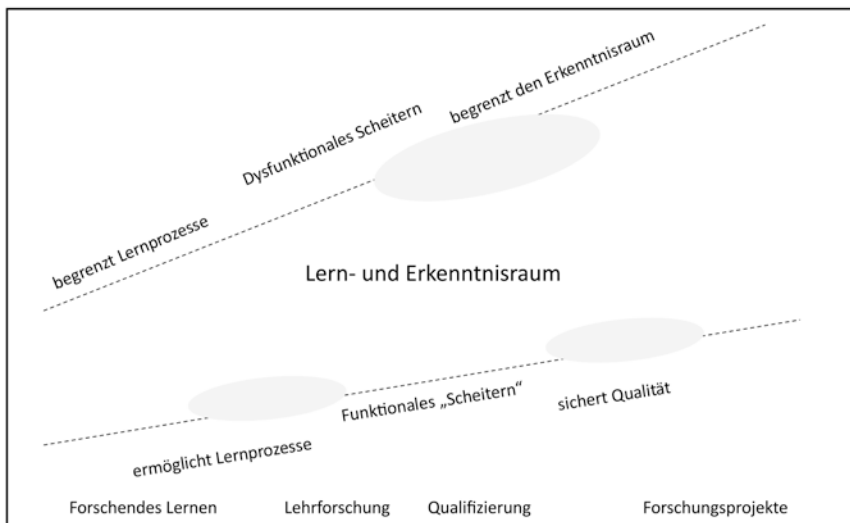
5. Lern- und Erkenntnisräume

In dem Projekt ergibt sich eine weitere interessante Dimension in Bezug auf Forschung im Kontext von individuellen Lernprozessen und die Frage, wie in diesen mit dem Scheitern umgegangen werden kann: Wie oben kurz dargestellt, wurde die Authentic Inquiry als Lehrforschungsmethode für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen entwickelt (vgl. Crick 2012, S. 688). Zentrales Anliegen ist es, aus einer individuellen, selbst gewählten *Forschungsfrage* einen strukturierten Entdeckungs- und Lernprozess zu entwickeln und so Motivation für Bildungsprozesse anzuregen. Gerade im Kontext der Arbeit mit besonders benachteiligten Kindern und Jugendlichen sollten Misserfolge – also ein Scheitern – hier vermieden werden. Ähnlich kann entdeckendes oder forschendes Lernen bereits in der Kindheit, in Kindertagesstätten und Grundschulen geübt und gelernt werden (vgl. Pfeiffer 2017). Auch im Studium können Lehrforschungsprojekte dazu beitragen, das Interesse an wissenschaftlicher Forschung zu stärken und ein entsprechendes Verständnis und Fähigkeiten zu entwickeln (vgl. Nentwig-Gesemann 2007, S. 92 ff.). Dabei mag Scheitern „Teil des Lernerfolgs“ sein (Albus et al. 2009, S. 53, zit. n. Böhmer 2016, S. 65). Erkenntnis beginnt grundsätzlich erst ab einer bestimmten Aktivität oder Involviertheit, sodass wir eine Grenzlinie ziehen können, unterhalb derer Lernprozesse unwahrscheinlich sind: Ohne ein Mindestmaß an Auseinandersetzung scheitert das Lernen. Je weiter die persönliche Entwicklung fortschreitet, desto höher muss diese Grenze gesetzt sein: Lehrforschungsprojekte setzen ein bestimmtes

methodisches Vorgehen voraus, dessen Niveau für Bachelorarbeiten angehoben wird und bei Promotionen allgemeingültige wissenschaftliche Standards entsprechen sollte. Die individuelle Qualifizierung geht in diesem Verlauf in einen gesellschaftlichen Erkenntnisgewinn über, der aber scheitert, wenn jeweils definierte Qualitätsstandards nicht erreicht werden, wenn Datenerhebung und Auswertung zu oberflächlich, methodisch falsch oder irreführend gestaltet sind. Scheitern an dieser Schwelle wäre hilfreich, funktional, weil es Lernen und Erkenntnis erst ermöglicht. So kann zum Beispiel im Rahmen einer Authentic Inquiry die Themenfindung mit Phasen temporären Scheiterns verbunden sein, bis die Jugendlichen ein Thema gefunden haben, das sie tatsächlich beschäftigt und berührt, zumal wenn sie bisher gelernt haben, den thematischen Vorgaben der Erzieherinnen und Erzieher folgen zu müssen. Auch viele Bachelor-, Master und Promotionsarbeiten durchlaufen eine Phase, in denen das gesammelte Wissen nicht hilfreich zu sein scheint, um die Forschungsfrage zu lösen und häufig entsteht gerade aus diesem Gefühl des Scheiterns eine neue Perspektive, die den Arbeiten dann eine innovative Richtung gibt.

Auf der anderen Seite könnte es eine dysfunktionale Schwelle des Scheiterns geben, weil Lern- und Erkenntnisprozesse durch Rahmenbedingungen wie den Zugang zu Wissen oder Daten, durch methodische Beschränkungen, Ressourcen oder auch die Grenzen des derzeit Erfahrbaren (vgl. Böschen et al. 2008, S. 200 f.) beschränkt sind. Auch diese Schwelle könnte vielleicht in individuellen Lernprozessen niedriger gedacht werden und für wissenschaftliche Erkenntnisprozesse ansteigen (Abbildung 1).

Abbildung 1: Scheitern als funktionale und als dysfunktionale Begrenzung des Lern- und Erkenntnisraumes (eigene Darstellung)



Zwischen der Schwelle des für die Qualitätssicherung von Lern- und Forschungsprozessen wichtigen, funktionalen Scheiterns und dem dysfunktionalen, schädlichen Scheitern sind wissenschaftliche Erfahrungen und Ergebnisse möglich. Beide Grenzen sind veränderlich und von gesellschaftlichen Normsetzungen und Erkenntnismöglichkeiten abhängig. So werden etwa die Anforderungen an Abschlussarbeiten in Prüfungsordnungen festgelegt (Seitenzahl, Zielstellung), vor allem aber in Diskussion über die Grenzfälle des Nicht-Bestehens immer wieder ausgehandelt, wenn über das Erreichen der wissenschaftlichen Anforderungen zwischen Gutachter:innen oder in Prüfungsausschüssen diskutiert wird. Die untere Qualitätsgrenze von Forschungsprojekten wird von den Gutachtern der Anträge und der wissenschaftlichen Community in der Bewertung der Ergebnisse immer wieder neu definiert und gelegentlich zum Beispiel bei der Prüfung von Plagiaten auch revidiert. Gerade in individuellen Lernprozessen scheint es notwendig, die Anforderungen transparent zu machen, damit Lernen angestoßen und Enttäuschung aufgrund unklarer Erwartungen vermieden wird. In Forschungsprojekten mag es vorkommen, dass diese Qualitätsgrenze mehr oder weniger bewusst verschleiert und so ein Projekt als erfolgreich dargestellt wird. Die Grenze der Anforderungen verschwindet damit gewissermaßen in Nebefeldern (graue Felder in der Abbildung 1) und wird so problematisch und unkalkulierbar.

Ebenfalls problematisch erscheint das Verschwimmen der oberen Grenze, wenn etwa nicht klar dargelegt wird, wo die Grenzen einer konkreten Forschung erreicht sind, welche Aussagen nicht wissenschaftlich belegt werden können und vor allem welche Entscheidungen an den Grenzen des Wissens wie getroffen werden (vgl. Böschen et al. 2008, S. 214f.). Auch die ethische Dimension (praxisorientierter) Forschung kann in diesen Spannungsraum eingeordnet werden: Hier sichert die untere Linie des funktionalen Scheiterns durch Datenschutz und informierte Einwilligung die Freiheitsrechte derjenigen, über deren Lebenswelt geforscht wird. Die Einhaltung von Standards könnte vor vermeintlich wissenschaftlichen, aber fragwürdigen Interventionsmethoden schützen. Die obere Linie des dysfunktionalen Scheiterns verweist indessen darauf, dass das Nichtwissen der sozialpädagogischen Disziplin immer auch Nachteile für Klientinnen und Klienten bedeutet, für die die Praxis der Sozialen Arbeit noch keine angemessenen Interventionen anbieten kann.

Die beginnende Wahrnehmung und Beschreibung des Scheiterns ist ein erster Schritt, solche Nebefeldern zu verringern. Darüber hinaus müsste aber diskutiert werden, wie endgültiges Scheitern im Projektverlauf auch in der Förderstruktur für Forschungsprojekte konstruktiv verarbeitet werden kann, ohne dass entweder längst ausgegebene Gelder zurückgegeben oder nie erreichte Ergebnisse suggeriert werden.

Literatur

- Atteslander, Peter ([1969] 2006): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Baetje, Jörg/Ströher, Thomas (2005): *Empirische Insolvenzforschung zur Beurteilung der Bestandsfestigkeit von Unternehmen*. In: Burmann, Christoph/Freiling, Jörg/Hülsmann, Michael (Hrsg.): *Management von Ad-hoc-Krisen*. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 151–167.
- Bergmann, Jens (2013): *Gescheiterte Informalität am Beispiel des Korruptionsfalls Siemens*. In: Bergmann, Jens/Hahn, Matthias/Langhoff, Antonia/Wagner, Gabriele (Hrsg.): *Scheitern – Organisations- und wirtschaftssoziologische Analysen*. Wiesbaden: Springer, S. 231–250.
- Bernhard, Roland (2017): *Ästhetische und politische Sinnbildungsstrategien in der Geschichtskultur – Historisches Denken lernen mit dem Mythos Martin Gehaim*. In: Bernhard, Roland/Grindel, Susanne/Hinz, Felix/Kühberger, Christoph (Hrsg.): *Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 91–116.
- Böhmer, Anseml (2016): *Methodologie und Professionspolitik. Praxeologische Perspektiven von Wirkungsorientierung und Feldbezug*. In: Borrmann, Stefan/Thiessen, Barbara (Hrsg.): *Wirkungen Sozialer Arbeit – Potentiale und Grenzen der Evidenzbasierung für Profession und Disziplin*. Opladen: Barbara Budrich, S. 57–70.
- Bösch, Stefan/Kastenhofer, Karen/Rust, Ina/Soentgen, Jens/Wehling, Peter (2008): *Entscheidungen unter Bedingungen Pluraler Nichtwissenskulturen*. In: Mayntz, Renate/Neidhard, Friedhelm/Weingart, Peter/Wengenroth, Ulrich (Hrsg.): *Wissensproduktion und Wissenstransfer. Wissen im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit*. Bielefeld: transcript.
- Crick, Ruth Deakin (2012): *Deep Engagement as a complex system: identity, learning power and authentic enquiry*. In: Christenson, Sandra/Reschly, Amy/Wylie, Cathy (Hrsg.): *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer.
- DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst (2018): *Erasmus+ Strategische Partnerschaften – Auswahlergebnisse 2018*. Pressemitteilung vom 9.11.2018. eu.daad.de/service/auswertung-und-statistik/auswahlergebnisse-erasmus/erasmus-plus-strategische-partnerschaften/de/67374-erasmus-strategische-partnerschaften--auswahlergebnisse-2018/ (Abfrage: 22.8.2023).
- DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst (2022): *Erasmus+ Cooperation Partnerships (KA220) – Auswahlergebnisse 2022*. eu.daad.de/service/auswertung-und-statistik/auswahlergebnisse-erasmusplus-2021-2027/erasmusplus-cooperation-partnerships-ka220/de/83184-erasmus-cooperation-partnerships-ka220--auswahlergebnisse-2022/ (Abfrage: 22.8.2023).
- DGS – Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (2020): *Forschungsethische Prinzipien und wissenschaftliche Standards für Forschung der Sozialen Arbeit*. www.dgsa.de/fileadmin/Dokument/Service/Forschungsethikkodex_DGSA.pdf (Abfrage: 22.8.2023).
- EHS – Evangelische Hochschule für Soziale Arbeit (2021): *Familienkompass: Familienfreundlichkeit in Sachsen*. Projektbeschreibung. www.ehs-dresden.de/forschung/ehs-apfe/forschungsprojekte/abgeschlossene-projekte/familienkompass2020/ (Abfrage: 22.08.2023).
- European Commission (2022): *Project card: Re-engaging young offenders with education and learning*. erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2018-1-UK01-KA202-048100 (Abfrage: 24.8.2023).
- European Commission (o. J.): *Partnerschaften für Zusammenarbeit*. Informationen zur Antragstellung. erasmus-plus.ec.europa.eu/de/opportunities/opportunities-for-organisations/cooperation-among-organisations-and-institutions/partnerships-for-cooperation (Abfrage 24.8.2023).
- Fachbereichstag Soziale Arbeit (2016): *Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb Version 6.0)*. www.fbts-ev.de/qualifikationsrahmen-soziale-arbeit (Abfrage 24.08.2023).
- Häder, Michael (2019): *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hart, Diane (2021): *RENYO. External evaluation: Final Report*. ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/048af293-a584-432a-8d39-b0df271c6edf/RENYO_Final_Evaluation_Report.pdf (Abfrage: 22.8.2023).
- Huang, Shaofu (2021): *Quantitative Analysis of Learning Power Data. The RENYO-Project*. ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/2ccc897-2ae7-4e43-ad03-39704bd7e15c/O3_Quantitative_Analysis_of_Learning_Power_Data_EN.pdf (Abfrage: 22.08.2023).
- Kolhoff, Ludger (2017): *Finanzierung der Sozialwirtschaft: Eine Einführung*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

- König, Karsten (2018): The Who is Who of Walking as an Instrument to Work with NEET's and Young Offenders in Europe, Output 05 Between the Ages: Network for young offenders and NEET. www.fh-dresden.eu/site/assets/files/37221/output_5_eng.pdf (Abfrage: 22.8.2023).
- Kornthaler, Franz (2021): Statistik angewandt mit Excel. Wiesbaden: Springer.
- Kruse, Jan (2014): Qualitative Interviewforschung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Langhoff, Antonia/Hahn, Matthias/Bergmann, Jens/Wagner, Gabriele (2013): Einführende Überlegungen zum Scheitern aus organisations- und wirtschaftssoziologischer Perspektive. In: Bergmann, Jens/Hahn, Matthias/Langhoff, Antonia/Wagner, Gabriele (Hrsg.): Scheitern – Organisations- und wirtschaftssoziologische Analysen. Wiesbaden: Springer, S. 9–28.
- Laucken, Uwe (2003): Theoretische Psychologie – Denkformen und Sozialpraxen. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (BIS).
- Müller, Nicole (2020): Narrative des Scheiterns. Zur Konstruktion von Identität in biographischen Krisen. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2007): Das Konzept des forschenden Lernens im Rahmen der hochschulischen Ausbildung von FrühpädagogInnen. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Schnadt, Pia (Hrsg.): Neue Wege gehen – Entwicklungsfelder der Frühpädagogik. München, S. 92–101.
- Pfeiffer, Silke (2017): Lernwerkstätten und Projekte in der Kita. Handlungsorientierungen und entdeckendes Lernen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schimank, Uwe/Hüther, Otto (2022): Forschungsfinanzierung und individuelle Wissenschaftsfreiheit: Balance von sicherer Grundfinanzierung und finanzieller Anreizsteuerung. Berlin: Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften.
- Shafi, Adeela Ahmed (2018): Re-engaging young offenders with education in the secure custodial setting. In: Gassard, Diahann/Evans, Katharine/Millington, James (Hrsg.): Children and Their Education in Secure Accommodation. London: Routledge, S. 277–298.
- Shafi, Adeela Ahmed/Middleton, Tristan/Templeton, Sian (2019): RENYO Training Anleitung. ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/a4a0f2e8-7af4-4926-b33e-de7804ea9e04/O1_Training_Guidance_Booklet_DE.pdf (Abfrage: 22.8.2023).
- Shafi, Adeela Ahmed/Tristan Middleton/Chris Jones (2023): Re-engaging incarcerated children and young people with education and learning using authentic inquiry in Italy, Spain, Germany and the UK. In: Cambridge Journal of Education 53, H. 4. doi-org.pxz.iubh.de:8443/10.1080/0305764X.2023.2230161
- University of Gloucestershire (2018): Application Form: Re-engaging young offenders with education and learning. Unpublished document.
- Unz, Dagmar/Taube, Vera (2016): Implementierung von evidenzbasierten Programmen in der Sozialen Arbeit Forschungsergebnisse, Herausforderungen und Desiderata. In: Borrmann, Stefan/Thiessen, Barbara (Hrsg.): Wirkungen Sozialer Arbeit – Potentiale und Grenzen der Evidenzbasierung für Profession und Disziplin. Opladen: Barbara Budrich, S. 125–140.
- Wiltsche, Harald A. (2013): Einführung in die Wissenschaftstheorie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

III Lernen aus dem Scheitern: Transfer der Bewältigungsprinzipien aus der Praxis auf die Wissenschaft

Scheitern im Kontext Sozialer Arbeit

Carla Wesselmann

1. Vorbemerkung

Mein Vortrag auf dem Symposium „Scheitern in Praxis und Wissenschaft der Sozialen Arbeit“ fand im Panel „Professionalisierung von Disziplin und Wissenschaft im Umgang mit dem Scheitern“ statt. Als Ziel des Panels war formuliert: „herauszuarbeiten, wie die ‚praktische Kompetenz‘ der Sozialen Arbeit im Umgang mit Scheitern und Krisen für die Wissenschaft der Sozialen Arbeit [...] fruchtbar gemacht werden kann“. Dieses Ziel stelle ich erstmal infrage. Denn für was soll der Begriff praktische Kompetenz stehen? Sind damit, kurz ausgedrückt, beispielsweise die kontextspezifischen Modelle der Methodenkompetenz (vgl. Heiner 2012, S. 618) bezogen auf den Kontext Umgang mit Scheitern gemeint? Bedeutet Scheitern zwangsläufig eine Krise bzw. um welches Krisenverständnis geht es dabei? Unstrittig dürfte sein, dass eine Krise, die eine Mietschuldnerin erlebt, wenn ihre Wohnung zwangsgeräumt wird und Sozialarbeitende der Wohnungslosenhilfe sie im Umgang mit dieser Wohnungsnotfallproblematik begleiten, eine existenzielle darstellt. Lässt sich solch eine existenzielle Krise mit der Krise der Wissenschaft Sozialer Arbeit vergleichen, wenn es der Sozialen Arbeit nicht gelingt, sich im Wissenschaftssystem weiter zu etablieren? Wohl kaum. Doch verweist dieser hinkende Vergleich auf die Notwendigkeit, das zugrunde gelegte Krisenverständnis zu klären, was hier in aller Kürze und daher nur plakativ erfolgen kann.

Aus psychologisch-psychiatrischer Sicht wird die Krise als Höhepunkt eines länger andauernden, sich zuspitzenden Prozesses verstanden. Folgen davon sind, dass eine Veränderung der gegenwärtigen Lebenssituation eintritt, die zum Verlust des seelischen Gleichgewichts führen kann. Solch ein Verlust kann Menschen so überfordern, dass sie diese Lebenssituation nicht mehr aus eigener Kraft bewältigen können (vgl. Berger/Riecher-Rössler 2004, S. 20), sie also daran scheitern. Weniger dramatisch hingegen ist das soziologische Krisenverständnis in der Lesart von Ulrich Oevermann (2016, S. 64), der Krise und Routine als ein komplementäres Verhältnis entwirft. Ohne auf seine wichtige Typologie von Krisen näher einzugehen, geht es hier um den Typus der Entscheidungskrise, „als dem *Prototyp* von Krise überhaupt [...] [d]enn das Wort Krise stammt aus dem Griechischen und heißt darin nichts anderes als Entscheidung“ (Oevermann 2016, S. 64, Hervorhebung im Original). Solche Entscheidungskrisen sind der (Lebens-)Praxis und so auch der Sozialen Arbeit immanent, sie unterbrechen Wahrnehmungs- und Handlungsrouninen und implizieren, dass Scheitern in dieser

Perspektive ein omnipräsentes und demnach kein immer vermeidbares Phänomen darstellt (vgl. Junge 2014a, S. 40). Damit will ich zweierlei deutlich machen: Erstens, dass das jeweilige Verständnis von Krise unter Berücksichtigung, dass Krise in ganz unterschiedlichen Ausprägungen auftreten kann, den Blick auf Scheitern bestimmt. Daraus resultiert zweitens, dass Prozesse des Scheiterns und der Umgang mit ihnen nicht eins zu eins aus der Praxis der Sozialen Arbeit in die Sphäre der Wissenschaft übertragen werden können.

Dennoch kann die Wissenschaft Sozialer Arbeit von der Praxis lernen, wenn sie beispielsweise sozialarbeiterisches Handeln im Umgang mit Scheitern und Krisen empirisch erforscht, wie es die Studie von Ulrike Loch (2016) unternahm. Sie untersuchte die Inobhutnahme von Kindern psychisch kranker Eltern, deren Kindeswohl als gefährdet diagnostiziert wurde. Durch solch eine rekonstruktive Analyse der Wirkungen sozialarbeiterischen Handelns auf die beteiligten Akteur:innen können Lernprozesse in Gang gesetzt werden, die eine Erweiterung des professionsspezifischen Wissenskorpus ermöglichen.

Was die Wissenschaft Soziale Arbeit in Bezug auf Prozesse des Scheiterns von der Praxis lernen kann, ist jedoch nicht primärer Gegenstand des vorliegenden Beitrags. Vielmehr fokussiere ich die Ebene der Wissenschaft der Sozialen Arbeit mit exemplarischen Seitenblicken in die Praxis. Maßgeblich für diese Entscheidung ist zum einen das Wissen um die vielfältigen und kontroversen Diskurse, die sich mit dem Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis auseinandersetzen (vgl. Dollinger 2013; Sommerfeld 2013; aus didaktischer Perspektive Herwig-Lemp 2014). Zum anderen ist es Aufgabe der Wissenschaft, die Bedeutung grundlegender Begriffe – hier den Terminus Scheitern – näher zu bestimmen und somit zu konturieren. Meine hierbei eingenommene wissenschaftstheoretische Grundposition bezieht sich auf ein Verständnis des symbolischen Interaktionismus, der neben der Mikroebene auch die Meso- und Makroebene in den Blick nimmt (vgl. Bartmann 2021, S. 137). Vor diesem Hintergrund werde ich das Spektrum von Prozessen des Scheiterns im Feld der Sozialen Arbeit im Sinne einer ersten Bestandsaufnahme zu kartografieren suchen. Dies dient meinem Erkenntnisziel, wie Scheitern im Kontext der Sozialen Arbeit betrachtet und gedeutet werden kann.

Mit diesem Fokus auf die Wissenschaft Sozialer Arbeit als Ausgangspunkt geht es um den Tatbestand, dass Soziale Arbeit seit 2001 vom Deutschen Wissenschaftsrat als Fachwissenschaft anerkannt, aber bis dato nicht in den Fächerkanon der Deutschen Forschungsgesellschaft (DFG) aufgenommen worden ist. Kann diese Nicht-Aufnahme als Scheitern der Sozialen Arbeit, ihren Professionalisierungsanspruch einzulösen, interpretiert werden? Die finale Antwort liegt in der Zukunft. Daran wird deutlich, dass Prozesse des Scheiterns als solche nur retrospektiv beurteilt werden können, auch wenn sie bei der Handlungsplanung als mögliche Risiken antizipiert werden, im Sinne möglicher Vermeidung zu scheitern (vgl. Junge 2014a, S. 39f.).

Wenn im Folgenden Handeln im Allgemeinen und insbesondere im Kontext der Sozialen Arbeit betrachtet wird, gehe ich von zwei Prämissen aus: erstens wird Handeln in der Regel von Kontingenz begleitet; zweitens unternehme ich den Versuch, im Zuge des Seitenblicks auf die Praxis eine arbeitsfeldübergreifende Perspektive einzunehmen, gleichwohl sozialarbeiterisches Handeln üblicherweise kontext- und situationsabhängig ist (vgl. Heiner 2012, S. 611). Als Gegenstände Sozialer Arbeit werden im Beitrag soziale Probleme (vgl. Staub-Bernasconi 2012, S. 268) und Prozesse sozialen Ausschlusses (vgl. Anhorn et al. 2012, S. 11) gefasst, die eingebettet sind in die Komplexität sozialer Realitäten, welche in der Regel von gesundheitlicher, ökonomischer und sozialer Ungleichheit gekennzeichnet sind.

Mein Ziel als Autorin dieses Beitrages ist zu erfassen, auf welchen Ebenen Prozesse des Scheiterns in der Sozialen Arbeit sich arbeitsfeld- und kontextübergreifend vollziehen können. Darüber hinaus möchte ich Faktoren vorstellen, die (unbewusst) herangezogen werden, wenn es um die Betrachtung respektive Beurteilung geht, ob Soziale Arbeit mit ihren Professionalisierungsansprüchen und ihrem Handeln scheitert. Diese Faktoren können zugleich als heuristische Instrumente genutzt werden, um *Scheitern im Kontext Sozialer Arbeit* zu betrachten.

So wird im Folgenden nach einer Annäherung an das soziologische Konzept von Scheitern bezogen auf Soziale Arbeit (2) – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – beleuchtet, wie Scheitern in der Sozialen Arbeit mit der Komplexität und Mehrdeutigkeit gesellschaftlicher Wirklichkeit zusammenhängt und welche Konsequenzen daraus zu ziehen sind (3). Vor diesem Hintergrund wird in das transdisziplinäre Konzept Ableismus eingeführt (4), das nicht, wie oft angenommen, nur Menschen mit Behinderung betrifft. Vielmehr vertrete ich ein weites Verständnis von Ableismus, welches die „Kritik an der (Nicht-)Erfüllung gesellschaftlicher Fähigkeitserwartungen“ (Wesselmann 2022, S. 312) beinhaltet. Dabei werde ich darstellen, dass dieses Konzept bei der Beurteilung von Prozessen des Scheiterns im Allgemeinen und in der Sozialen Arbeit im Besonderen eine bislang wenig beachtete Rolle einnimmt. Die Fragen, die sich anhand dieses Konzeptes auf tun, ermöglichen neue Perspektiven auf die Herausforderungen in der Sozialen Arbeit. Wie wirkmächtig gesellschaftliche Fähigkeitserwartungen sein können und internalisiert werden und wie eng sie dabei die Grenze von möglichem Scheitern berühren, wird in einem autobiografischen Exkurs skizziert (5). Auf diese Weise können erstens die Dimensionen, Reichweite sowie Folgen von Ableismus im Kontext von als Krise erlebtem Scheitern im akademisch-wissenschaftlichen Feld skizziert werden. Zweitens kann der Ertrag, sich mit diesem in der Sozialen Arbeit noch kaum rezipierten Konzept (vgl. ebd.) auseinanderzusetzen, verdeutlicht werden. Anschließend wird ein kurzer Blick auf Normalitätsvorstellungen als einen weiteren Faktor, welcher mit dem Beurteilungsmaßstab Ableismus einen Zusammenhang bildet und mit zu berücksichtigen ist, gerichtet und kurz bilanziert (6).

2. Scheitern – eine Annäherung

Wenn ich vom Scheitern in der Wissenschaft Sozialer Arbeit spreche, meine ich Scheitern im Sinne mangelnder Anerkennung (vgl. Jungert 2022) und verstanden als soziales Konstrukt. Im allgemeinen Wissenschaftsdiskurs wird, wenn das Ziel, eine neue Erkenntnis zu generieren, nicht erreicht wird, vom Scheitern gesprochen. „Scheitern im weitesten Sinne des Wortes beschreibt ein Nicht-Gelingen, ein Nicht-Können, ein ‚Nicht-Vermögen‘, eine nicht aufgegangene Planung, Fehler, Hindernisse in der Handlungsaufführung, Probleme der Handlungsrealisierung, Schwierigkeiten“ (Junge 2014b, S. 11, Hervorhebung im Original). Matthias Junge, der Begriff und Konzept Scheitern in der Soziologie einzubringen sucht, betrachtet Scheitern aus einer handlungstheoretischen Perspektive, aus der heraus er Scheitern als Zwilling zu Handeln sieht (vgl. Junge 2014a, S. 40). Seine Ausdifferenzierung von Scheitern in graduelles und absolutes Scheitern, letzteres verstanden in Anlehnung an Max Weber als Idealtypus, um auf diese Weise Voraussetzungen und Grenzen von Handeln auszuloten (vgl. Junge 2014a, S. 41 f.), werde ich vernachlässigen. Diese Unterscheidung spielt für mein Anliegen nur eine sekundäre Rolle, zumal ich im Gegensatz zu seinem Verständnis, Handeln immer von Kontingenz begleitet begreife. Mit dieser äußerst kursorischen Begriffsklärung von Scheitern geht es im Folgenden darum zu erfassen, auf welchen Ebenen sich Prozesse des Scheiterns im Feld der Sozialen Arbeit lokalisieren lassen.

So gibt es aus soziologischer Sicht verschiedene Ebenen, auf denen sich Prozesse des Scheiterns vollziehen können: auf der individuellen, interaktionellen, institutionellen und gesellschaftlichen Ebene. Wie das im Einzelnen aussehen kann, skizziere ich nun mit einem doppelten Blick abwechselnd erst auf die Praxis bezogen, dann auf die Wissenschaft Sozialer Arbeit. So kann es auf der *individuellen Ebene* im Feld der Praxis sowohl um das Scheitern von Klient:innen gehen, mit denen Sozialarbeitende versuchen die Gestaltung eines gelingenden Alltags auszuloten, als auch um Sozialarbeitende, die aufgrund zu hoher Fallzahl nicht (mehr) alle Klient:innen gemäß ihrer Bedarfe und Bedürfnisse unterstützen können. Im Feld der Wissenschaft kann ein Promotionsprojekt scheitern, weil es hierfür im (familiären) Alltag der Promovierenden nicht genügend Raum gibt. Oder es scheitert daran, dass Promotionsbetreuende aufgrund des hohen Lehrdeputats von 18 Semesterwochenstunden an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW) Promovierende nicht so unterstützen können, wie sie es brauchen. Ebenso kann es auf der *interaktionellen Ebene* zwischen Klient:innen und Fachkräften aufgrund unterschiedlicher Erwartungen zu nicht lösbaren Konflikten kommen, die eine angestrebte Zusammenarbeit zum Scheitern bringen. Auf eine einvernehmliche Zusammenarbeit zwischen Promovierenden und Doktoreltern kommt es auch bei Promotionsvorhaben an. Dass diese Zusammenarbeit öfter scheitert, wurde im Verlauf des Symposiums deutlich (siehe u. a. Knopse i. d. B.). Nicht weiter vom öffentlichen Träger bewilligte Hilfen weisen auf Scheitern auf

der *institutionellen Ebene* hin, was ebenso auf Forschungs- bzw. Promotionsprojekte aus dem Drittmittelbereich zutreffen kann. Gegenwärtig wachsende Spaltungsprozesse zwischen arm und reich, zwischen wer als zur bundesdeutschen Gesellschaft zugehörig definiert wird oder gegenteilig als unerwünscht gilt, belegen die Gefahr des Scheiterns von sozialer Kohäsion auf der *gesellschaftlichen Ebene*. Bezogen auf die Ebene der Wissenschaft, einem besonders meritokratischen Feld, ist zu konstatieren, dass eine akademische Karriere zu verfolgen, voraussetzungsvoll ist. Es bedarf grundlegend eines Zugangs zum Wissenschaftssystem in Zeiten, in welchen die „soziale Herkunft immer noch [...] maßgeblich über Bildungserfolg [entscheidet]“ (Meyer-Guckel et al. 2022, S. 13). Dies trifft auch für Menschen, die als behindert gelten, häufig zu, da diese auf mannigfaltige Barrieren, nicht nur infrastruktureller Art, stoßen (vgl. Straub 2020, S. 254 f.). Darüber hinaus – und hier komme ich auf den Punkt zurück, dass Soziale Arbeit im Wissenschaftssystem noch nicht volle Anerkennung genießt – wird in der Sozialen Arbeit eine wissenschaftliche Qualifikation erschwert aufgrund des Scheiterns der Hochschulen, ein eigenständiges Promotionsrecht zu erlangen. Über die Implementierung entsprechender rechtlicher Rahmenbedingungen hinaus setzt die Möglichkeit zu promovieren auch finanzielle Ressourcen voraus. So sind Promotionen in Sozialer Arbeit nur an forschungsstarken Hochschulen und in der Regel nur im Rahmen sogenannter kooperativer Promotionsverfahren in einzelnen Bundesländern möglich (vgl. DGSA 2019, S. 2).

Abschließend noch ein Blick ins eigene Haus: auf die *professionstheoretische Perspektive*. Scheitern auf dieser Ebene liegt vor, wenn sozialarbeiterisches Handeln als mangelnde Professionalität interpretiert werden kann. Das ist zum Beispiel der Fall, wenn die Schweigepflicht nicht eingehalten und damit ein zentraler ethischer Standard verletzt wurde. Oder ein:e Sozialarbeiter:in seiner:ihrer Aufgabe, einem Verdacht auf mögliche Kindeswohlgefährdung nicht nachgeht, weil er:sie die Meldung zu diesem Fall nicht ernst nimmt oder seine:ihre Überlastung nicht zuvor angezeigt hat. Auch dies kann ebenso als Scheitern angesehen werden. Daraus folgt, dass Professionalität, verstanden „[...] im Sinne eines habitualisierten, szenisch-situativ zum Ausdruck kommenden Agierens unter typischerweise sowohl hochkomplexen wie auch paradoxen Handlungsanforderungen“ (Dewe/Otto 2011, S. 1131), stets auch als Lernprozess zu betrachten ist. Wenn über mögliches Scheitern als Element hochkomplexer Handlungsanforderungen offen gesprochen und reflektiert wird, indem Scheitern als Zwilling von Handeln verstanden wird (vgl. Junge 2014a, S. 40), statt schamhaft darüber zu schweigen, können Chancen, daraus zu lernen, ergriffen werden. Auf diese Weise können Sozialarbeitende in der Praxis und in der Forschung ihre Kompetenzen und ihr Wissen in (Situations-)Analyse und Handeln ausbauen.

Anhand des Blicks auf diese unterschiedlichen Ebenen, die ich figurativ miteinander verknüpft betrachte (vgl. Elias 1986/2018, S. 116), wird deutlich, wie Scheitern von Praxis und Wissenschaft Sozialer Arbeit aussehen kann. Doch ist

der Begriff Scheitern im Gegensatz zum Begriff der Krise, der seit jeher und nun verstärkt – bedingt durch die Pandemie und den Krieg in der Ukraine – in den Diskursen des Fachs thematisiert wird, wenig präsent. Das liegt meiner Ansicht nach darin begründet, dass der Begriff Krise in der Psychologie und Soziologie – anders als der Begriff Scheitern – traditionsgemäß von zentraler Bedeutung war und ist. Umso erstaunlicher ist, dass das Thema Scheitern in der Sozialen Arbeit bislang noch nicht systematisch in den Blick genommen wurde. Mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit liegt dies in der Palette an als unangenehm bewerteten Gefühlen, wozu Angst, Scham und Wut gehören, begründet. Denn diese sind untrennbar mit Prozessen des Scheiterns verbunden, darüber auf professioneller Ebene zu sprechen bedarf Mut und auch geschützter Räume. Mit Scheitern eng verbunden sind nämlich auch (professionelle) Fehler, und diese „aus der eigenen Professionalität in der Praxis Sozialer Arbeit identifizieren und thematisieren zu können“ (Stummbaum/Harrer-Amersdorfer 2023, S. 17), impliziert das Entwickeln einer fehlersensiblen Professionalität (ebd.).

3. Scheitern an der Komplexität und Mehrdeutigkeit gesellschaftlicher Wirklichkeit und an der Praxis?

Um dem Scheitern in der Sozialen Arbeit demnach künftig mehr (reflexiven) Raum zu geben, erachte ich es für erforderlich, dass die Wissenschaft Sozialer Arbeit auf kritische Distanz zu vermeintlich identitätsstiftenden Eindeutigkeiten geht, so wichtig diese im Prozess der Konstituierung eines eigenständigen disziplinären Profils gewesen sein mögen (vgl. Sommerfeld 2013, S. 156). Dazu zählt beispielsweise das prominent vertretene Selbstverständnis von Sozialer Arbeit, eine Handlungswissenschaft zu sein, was ein nicht einlösbares Gewissheitsversprechen bietet (vgl. Dollinger 2013, S. 144). Denn damit wird die bereits erwähnte Kontingenz von Handeln ignoriert. Bernd Dollinger plädiert daher für den Begriff der Reflexionswissenschaft (vgl. ebd., S. 151 f.). Es geht ihm und auch mir nicht um eine grundsätzliche Infragestellung, dass Soziale Arbeit eine Handlungswissenschaft sei. Vielmehr soll dieses zuschreibende Merkmal nicht als fraglos hingenommen, sondern reflexiv gehandhabt und zu einem Selbstverständnis erweitert werden: Soziale Arbeit als eine transdisziplinäre Handlungswissenschaft (vgl. Sommerfeld 2013, S. 163) zu verstehen, die Wissensbestände der Bezugswissenschaften einbezieht. Denn die Ungewissheiten, die im sozialarbeiterischen Handeln unhintergebar liegen, werden von der Komplexität und Mehrdeutigkeit gesellschaftlicher Wirklichkeit und daraus resultierender Unsicherheit begleitet (vgl. Kleve 2016). Ein Mehr an Wissen steigert die Qualität von Interventionen im Zuge professioneller Begleitung bei der Bewältigung sozialer Probleme (vgl. Sommerfeld 2013, S. 155) und kann im Umkehrschluss mögliches Scheitern präventiv verhindern. Welche Schlussfolgerungen sind

daraus zu ziehen? Für mich bedeuten sie die Etablierung bzw. weitere Ausgestaltung einer fehlerfreundlichen Lehr- und Lernkultur. Diese ist Ausgangsvoraussetzung dafür, dass Studierende die Bereitschaft einwickeln, sich einen *professionellen Habitus* anzueignen, der zwischen Alltagshandeln und professionellem Handeln unterscheidet (vgl. Ebert 2010, S. 202). Zudem ermöglicht Fehlerfreundlichkeit eine Bereitschaft seitens der Studierenden, die Komplexität und Mehrdeutigkeit bis hin zu Widersprüchlichkeit(en) gesellschaftlicher Wirklichkeit auf der Meso- und Makroebene sowie sozialer Situationen auf der Mikroebene zu analysieren (vgl. ebd.), statt nach rezeptartigem methodischem Handlungswissen, das Gewissheit und somit auch Sicherheit suggeriert, zu fragen. Eine solche Analysefähigkeit setzt die Fähigkeit voraus, unterschiedliche (disziplinäre) Wissensbestände in Verbindung zueinander setzen zu können (vgl. Dewe 2009, S. 102) und dabei – das ist nun entscheidend und zugleich sehr anspruchsvoll – mögliches Scheitern zu antizipieren. Möglich wird dies nur, wenn im Studium Sozialer Arbeit ebendiese Komplexität und Mehrdeutigkeit gesellschaftlicher Wirklichkeit sowie das Handeln im Ungewissen als Grundlagen sozialarbeiterischen Handelns (vgl. Effinger 2021, S. 25) (systematischer) gelehrt wird; bestenfalls durch Nutzung von Artefakten aus der Forschung aus dem Wissenskorpus Sozialer Arbeit. Darin lassen sich dann die möglichen Faktoren, die Handlungsentscheidungen beeinflusst haben, bis hin zu Handlungsdiagrammata und weitere Spannungsfelder rekonstruieren. Dazu können mangelnde Ressourcen, fehlende (Reflexions-)Kompetenzen, institutionelle, kulturelle und soziale Barrieren gehören, die ein Scheitern auf den im vorherigen Abschnitt aufgeführten Ebenen bewirken. Wichtig dabei ist schon in der Lehre zu vermitteln: Es gibt nicht das eindeutig *richtige Handeln*, was eine Fehlerfreundlichkeit voraussetzt.

Zur gegenwärtigen gesellschaftlichen Wirklichkeit gehört darüber hinaus, dass die Komplexität sowie Mehrdeutigkeit, die das Handeln in der Sozialen Arbeit rahmen, in einem in der Regel nur sechssemestrigen Bachelorstudium gelehrt werden; häufig auch im Format eines dualen Studiums. Im Idealfall sieht das Curriculum drei Semester Forschung vor in Verbindung mit dem Lern- und Studienort Praxis und bindet Interviewtranskripte zu *vermeintlich* gescheiterten Fällen in die Lehre ein. Als Beispiel sei, neben einer von mir erstellten Studie zu wohnungslosen Frauen (Wesselmann 2009, 2023), als weiteres Beispiel die Studie von Regina Rätz-Heinisch (2005) zu sogenannten aussichtslosen, also als gescheitert geltenden Fällen in der Jugendhilfe genannt.

Eine weitere Herausforderung bildet, dass das Scheitern der Wissenschaft Sozialer Arbeit auch in der Praxis begründet liegen kann. Zur Generierung professionsspezifischer Wissensbestände braucht es Evaluation und Forschung, die institutionelle Abläufe und Handlungspraktiken von Sozialarbeitenden untersucht. Dies wird jedoch von Akteur:innen der Praxis nicht immer gewollt. Das verweist auf das bereits erwähnte vielschichtige Spannungsfeld des

Theorie-Praxis-Verhältnisses. Als aktuelles Beispiel lässt sich die Schwierigkeit, Zugänge in das Forschungsfeld Flucht und Asyl zu finden, nennen. So stoßen Forschende auf Konflikte mit professionellen Fachkräften der Sozialen Arbeit, die keine Evaluierung, in dem konkreten Falle von Kursangeboten, wünschen bzw. nur zulassen, wenn es der Mittelgeber verlangt (vgl. Schroeder/Wagner 2022, S. 277 f.). Es stellt sich die Frage, worin die ablehnende Haltung begründet liegt. Eine Hypothese ist, dass die Forschenden herausfinden könnten, dass fachliche Standards von den professionellen Fachkräften nicht eingehalten werden bzw. sie daran scheitern und – aus welchen Gründen auch immer – darüber keine Auseinandersetzung wünschen. Vielleicht aus Scham? Das kann hier nicht geklärt werden. Hingegen soll nun betrachtet werden, worin der Ertrag des Blicks auf Ableismus, der Kritik an der (Nicht-)Erfüllung gesellschaftlicher Fähigkeitserwartungen, liegt, wenn es um Erfahrungen und Prozesse des Scheiterns geht.

4. Ableismus – Beurteilungsmaßstab im Kontext von Scheitern

Der transdisziplinäre Theorieansatz – Ableism, im Deutschen als Ableismus bezeichnet, kommt aus den angloamerikanischen Disability Studies (vgl. Waldschmidt/Schillmeier 2022, S. 83) und leitet sich vom Begriff *ability* bzw. *to be able* ab. Es geht also um Fähigkeiten und um die Zuschreibung, zu etwas fähig oder gegenteilig nicht fähig zu sein. Fähigkeiten und Kompetenzen werden nicht nur im alltäglichen, sondern auch im wissenschaftlichen Sprachgebrauch nicht immer differenziert voneinander verwendet. Ich hingegen versuche zwischen ihnen zu unterscheiden. So sind Fähigkeiten im Gegensatz zu (Handlungs-)Kompetenzen nicht auf einem höheren Abstraktionslevel anzusiedeln (vgl. Heiner 2012, S. 617). Bei Fähigkeiten geht es eher um ein implizit vorhandenes, angeborenes Vermögen (bspw. zu sehen) oder um ein (noch) zu entwickelndes Vermögen (z. B. ein Säugling entwickelt das Vermögen, einen Gegenstand zu ergreifen). Oder in den anschaulichen Worten Maja Heiners: „[e]infache Tätigkeiten (z. B. Kartoffelschälen oder einen Nagel einschlagen) werden nicht als ‚Kartoffelschälkompetenz‘ oder als ‚Nageleinschlagkompetenz‘ bezeichnet“ (ebd.). Bei Fähigkeiten im Konzept des Ableismus geht es immer um die Fähigkeiten, die an den Körper im umfassenden Sinn und seine Ausstattung gebunden sind. Als banales Beispiel aus dem Alltag sei bewusst ein außerhalb des Kontextes von Behinderung, auf den Geschlechtskörper bezogenes Stereotyp genannt – Frauen sind weniger fähig, gut einzuparken, als Männer – welches (noch immer) weit verbreitet ist. Dieses Stereotyp beruht auf der Ab- bzw. Zuerkennung von vermeintlich nicht vorhandenen Fähigkeiten, hier gebunden an den Geschlechtskörper. Doch ebenso kann es um positive Fähigkeitzuschreibungen gehen: Frauen, die fähig sind, einen Estrich selbst zu legen, werden für diese

handwerklich anspruchsvolle Arbeit gelobt, Männer indes weniger, weil ihnen per se handwerkliche Fähigkeiten zugeschrieben werden. Daran wird deutlich, dass imaginierte und/oder reale Fähigkeiten nicht als ontologische, sondern als relationale Größe zu betrachten sind.

Die heute am weitesten verbreitete Definition zu Ableismus wurde durch die australische Behindertenaktivistin, Soziologin und Professorin für Disability and Ableism Studies Fiona Kumari Campbell, die an der Fakultät für Bildung und Soziale Arbeit an der University of Dundee forscht und lehrt, bekannt. Campbell sieht Ableismus als: „a network of beliefs, processes and practices that produces a particular kind of self and body (the corporeal standard) that is projected as perfect, species-typical and therefore essential and fully human: disability then is cast as a diminished state of being human“ (Campbell 2001, S. 44; zit. n. Campbell 2019, S. 146). Der Teilsatz nach dem Doppelpunkt erklärt nach Ansicht Campbells, weshalb Ableismus eng gefasst nur als Behindertenfeindlichkeit verstanden wird, also als behindert geltende Menschen den an ihren Körper gebundenen idealisierten und normativ gesetzten Fähigkeiten (noch) nicht (mehr) entsprechen können. Bei diesem Verständnis handelt es sich aber „um einen ‚Biologismus‘, der die Norm der erwünschten Biologie zur Grundlage sozialer Bewertung macht“ (Rommelspacher 1995, S. 55). Ableismus dient dabei, so Campbell, „[to] inaugurate the norm“ (Campbell 2009, S. 5). Folglich handelt es sich bei Ableismus nicht nur um einen theoretischen Ansatz, sondern ebenso um ein soziales Phänomen, anlog zu anderen -Ismen, wie zum Beispiel Rassismus und Sexismus, die ebenso auf biologistischen Maßstäben fußen. Ableismus wirkt also nicht nur auf behinderte Menschen. Vielmehr sind von den (Aus-)Wirkungen gesellschaftlicher hegemonialer Fähigkeitserwartungen und -ordnungen, die zu unterschiedlichen Fähigkeitszuschreibungen führen, alle Menschen betroffen. Daraus wird ersichtlich, dass die Funktion von Ableismus darin liegt, die scheinbar als natürlich legitimierten und gesetzten Vorstellungen von Unterschieden, die auf der Konstruktion von Fähigkeitsnormen und Normalität beruhen, machtvoll aufrechtzuerhalten (vgl. Wolbring 2009, S. 28). Von ihm wird dabei zugleich problematisiert, dass „die Beurteilung auf der Grundlage bestimmter Fähigkeiten so tief in jeder Kultur verankert ist, sodass ihr Gebrauch zu Ausschluss und anderen negativen Zwecken [...] gar nicht erst erkannt wird“ (ebd., S. 33).

Zur weiteren Klärung ist es wichtig zu verstehen, dass es zum einen ein enges Verständnis von Ableismus gibt. In diesem wird der Fokus explizit auf Erfahrungen der Stigmatisierung und oft daraus resultierenden Diskriminierungen sowie Exklusionserlebnisse gerichtet. Von diesen sind behinderte Menschen besonders oft betroffen, weil sie den (gesellschaftlich vorgegebenen) Fähigkeitserwartungen häufig nicht entsprechen können, also daran scheitern. Zum anderen gibt es das weitere Verständnis von Ableismus. Mit diesem wird stärker die Makro- und Mesoebene fokussiert, indem die der Beurteilung zugrundeliegenden Vorstellungen und Konstruktionen zu Fähigkeiten in den Blick genommen werden. Genau

dieses weite Begriffsverständnis liegt meinen Ausführungen zugrunde. Dem folgend, geht es um Fragen wie: Welche Akteur:innen, Diskurse und Politiken bestimmen gesellschaftliche Fähigkeitsnormen und somit was als ideal und fähiger Körper gilt? Übertragen und konkretisiert auf den Kontext Soziale Arbeit geht es aus soziologischer Perspektive um folgende essenzielle Fragen, die sich auf drei unterschiedlichen Ebenen stellen und die – so meine These – wenig im Fokus der professionellen Aufmerksamkeit und Reflexion liegen:

- Welche Fähigkeitserwartungen werden seitens der Gesellschaft an die Soziale Arbeit gerichtet?
- Welche Fähigkeitserwartungen haben Sozialarbeitende internalisiert?
- Welche Fähigkeitserwartungen haben Sozialarbeitende gegenüber Klient:innen und vice versa?

Soziale Arbeit in der Praxis betrachte ich als eine Grenzbearbeiterin (vgl. Kessl/Maurer 2010, S. 154), die im Spannungsfeld von Normalität und Abweichung agiert (vgl. Lamp 2007, S. 13). Ableismus im weiten Sinne bezogen auf Soziale Arbeit auf dem Weg der Professionalisierung bietet als transdisziplinärer Ansatz eine analytische und innovative Untersuchungsperspektive, welche die der Bewertung zugrundeliegenden Vorstellungen und Konstruktionen zu/von Fähigkeiten kritisch in den Blick nimmt. Somit wird es möglich – neben den genannten institutionellen, ökonomischen und sozialen Rahmenbedingungen, die ebenso Prozesse des Scheiterns hervorbringen können – zu fragen, welche Fähigkeiten als fundamental und unerlässlich gelten. Welche von ihnen werden konkret gebraucht, um zu bewirken, dass Adressat:innen der Sozialen Arbeit nicht bei der Realisierung eines selbstbestimmten Lebens scheitern? Welche von ihnen werden von Sozialarbeitenden, die im Auftrag des gesellschaftlichen Mandats agieren, benötigt, um nicht an den komplexen Handlungsanforderungen, die sie erfüllen sollen, zu scheitern?

Bezogen auf die Wissenschaft Sozialer Arbeit lässt sich fragen: Wer besitzt die Deutungsmacht auf Grundlage welcher Bewertungskriterien und welche Fähigkeiten, hier pointiert Leistungsfähigkeiten, gelten insbesondere im allgemeinen Wissenschaftsbetrieb? Die Quantität an Publikationen, die Anzahl an Zitationen welcher Ergebnisse? Das gilt insgesamt vielleicht weniger für die Soziale Arbeit, aber im allgemeinen Wissenschaftsbetrieb werden daran die wissenschaftliche Güte und Validität gemessen. Weiter gefragt: Inwieweit erlegt sich die Wissenschaft Sozialer Arbeit diese Leistungsfähigkeitsnormen selbst auf und/oder hat sie verinnerlicht? Was ist mit Ergebnissen, die aufgrund widriger Rahmenbedingungen in der Forschung gar nicht erst erzielt werden können? Auch sie sind Ergebnisse, denn sie treffen eine Aussage über das Forschungsfeld in einem bestimmten historischen Moment, der sich wandeln kann. Abweichungen in der Leistungsfähigkeit lassen sich nicht nur auf die Forschung der Sozialen Arbeit

beziehen, sondern ebenso auf die Praxis: So werden Fragen der Leistungsfähigkeiten zum Beispiel mit ethnischer Herkunft, individueller Persönlichkeit oder mangelnder Motivation verbunden (vgl. Afeworki Abay 2022, S. 97) und oft als Scheitern gedeutet, statt die zugrundeliegenden Fähigkeitsnormen zu beleuchten. Dazu eine kurze autobiografische Skizze.

5. Wandern über unsichtbare Berge: von der Wirkmächtigkeit gesellschaftlicher Fähigkeitserwartungen

Geboren mit einer Thalidomid-bedingten Hörschädigung bekam ich von den anderen Kindern im Kindergarten, aber auch von Erwachsenen vermittelt: Du verstehst ja nix, bist ja dumm. Mit meinem damaligen medizinischen Hörstatus verlief mein Bildungsweg bis zum Abitur in der Regelschule ausgestattet mit Hörgerät ergänzt durch die Sennheiser-Mikroport-Anlage – ein damaliges Hilfsmittel, das die Stimmen der Lehrer:innen in mein Ohr schickte. Zum Studium der Sozialen Arbeit ging ich nach Berlin und auf Basis meiner Selbstdefinition, „Ich bin hörgeschädigt, aber nicht behindert“, war ich über 15 Jahre in der resozialisierenden Praxis der Sozialen Arbeit tätig und schloss meine daran anschließende wissenschaftliche Forschungstätigkeit mit der Promotion zu wohnungslosen Frauen ab. Ab 2007, als ich immer stärker mit dem zur Tatsache gewordenen Gefühl konfrontiert wurde, immer weniger als früher zu hören, also ertaubte, wurde ich aus meiner langjährig erkämpften kommunikativen Normalität in eine biografische Krise katapultiert. Durch die in diese Zeit fallende Ausstrahlung des Spielfilms „Contergan – eine einzige Tablette“, der die Vergiftung und irreparable Schädigung von Föten durch das Medikament Contergan zu Beginn der 1960er Jahre thematisierte, kam es zu einem Wendepunkt meiner Krise. Bewegt durch diesen Film, nahm ich über das Internet gezielt Kontakt zu anderen Betroffenen auf. Im Austausch mit ihnen und durch die Lektüre der biografie- und diskurstheoretischen Fallstudie von Walburga Freitag zu Contergan (2005) wurde mir klar, dass auch ich jahrzehntelang immer gemäß den gesellschaftlichen Fähigkeitserwartungen funktioniert hatte, aus Angst heraus, nicht zu den Normalen, sondern zu den Abweichenden, den Behinderten kategorisiert zu werden. Im Zuge dieser Auseinandersetzung und insbesondere aus Angst vor dem Scheitern in meiner Lehre als Gastdozentin an der Alice Salomon Hochschule beantragte ich ab 2010 Arbeitsassistenz zur Teilhabe am Arbeitsleben und ließ mich fortan von Schriftdolmetscherinnen unterstützen, doch versuchte ich noch lange, so wenig Arbeitsassistenz als möglich zu nutzen. Erst als ich in den Gremien der akademischen Selbstverwaltung mich nicht mehr – wie zuvor – zu Wort melden konnte, die Angst mich erneut packte zu scheitern an den auch internalisierten gesellschaftlichen Fähigkeitserwartungen,

den Diskussionsprozess durch eigene konstruktive Beiträge zu ergänzen, beantragte ich 2012 eine höhere Stundenanzahl an Arbeitsassistenten, um mich auch in diesem Kontext von Schriftdolmetscherinnen unterstützen zu lassen. Was daran deutlich wird, ist, dass Fähigkeitserwartungen Handeln leiten und dabei eine Schlüsselrolle spielen im Umgang mit möglichem Scheitern, gerade auch im akademischen, wissenschaftlichen Feld. Dass ich dann doch noch auf eine Professur gelangte, war Ergebnis meiner Scheiternsbewältigung, da ich mich ab 2010 in mein zweites Fachgebiet, die Disability Studies, eingearbeitet habe und 2013 erstmalig dazu publizierte. Doch wer meine Publikationsliste genauer anschaut, weiß, die Anzahl meiner Publikationen könnte höher liegen, aber Hören ist für mich Arbeit und Wandern über unsichtbare Berge.

6. Fazit

Was spielt außer Fähigkeitserwartungen und -normen noch mit in die Beurteilung hinein, dass ein Handeln gescheitert ist und dass Soziale Arbeit daran scheitern könnte, ihren Professionalitätsanspruch einzulösen? Dazu gehören die Normalitätsvorstellungen, die Sozialarbeitenden in ihrem Handeln als Orientierungsfolie dienen (vgl. Seelmeyer 2018). Sie definieren mit, was als erfolgreich, was als abweichend und was als gescheitert betrachtet wird. Diese oft unhinterfragten Normalitätsvorstellungen, die sich im Anschluss an Jürgen Link begriffsgeschichtlich zwischen einem weiten und engen Begriff von Normalität unterscheiden lassen, zeigen sich in protonormalistischen oder flexibel-normalistischen Handlungsstrategien (vgl. Link 2013, S. 51). Vorstellungen von Normalität können als weiteres Analysetool genutzt werden, um Scheitern im Kontext Sozialer Arbeit anders und neu zu betrachten. Daher plädiere ich für eine stärkere Inaugenscheinnahme von Prozessen des Scheiterns, die sich auf den unterschiedlichen Ebenen der Sozialen Arbeit – wie zuvor veranschaulicht – abspielen können. Dazu eignet sich auch die Sicht von Junge, Scheitern als Zwilling von Handeln zu betrachten. Das setzt voraus, die Komplexität und Mehrdeutigkeiten bis hin zu Widersprüchlichkeiten der gesellschaftlichen Wirklichkeit von Anfang in Praxis, Lehre und Forschung der Sozialen Arbeit multiperspektivisch zu analysieren, zu behandeln und zu untersuchen. Dabei gilt es zu fragen, wie sie auf das Handeln der beteiligten Akteur:innen wirken, welche Rolle sie dabei spielen, ob Soziale Arbeit ihren Professionalitätsanspruch einlösen können oder nicht. Scheitern markiert demnach eine Grenze. Darin liegt zugleich die Verbindung zum Ableismus, wobei Ableismus die Funktion des Beurteilungsmaßstabs übernimmt. Anders gesagt: Mit dem Konzept des Ableismus, der Kritik an der Nicht-Erfüllung gesellschaftlicher und auch internalisierter Fähigkeitserwartungen, lässt sich weiterdenken, wie sich Scheitern in der Sozialen Arbeit betrachten lässt.

Literatur

- Afeworki Abay, Robel (2022): Rassismus und Ableism: Same, same but different? Intersektionale Perspektiven und konviviale Visionen auf Erwerbsarbeit in der Dominanzgesellschaft. In: Konz, Britta/Schröter, Anne (Hrsg.): *Dis/Ability in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 93–110.
- Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Horlacher, Cornelis/Rathgeb, Kerstin (2012): Zur Einführung: Kristallisationspunkte kritischer Sozialer Arbeit. In: Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Horlacher, Cornelis/Rathgeb, Kerstin (Hrsg.): *Kritik der Sozialen Arbeit – Kritische Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–23.
- Bartmann, Sylke (2021): Die wissenschaftstheoretischen Grundpositionen des Symbolischen Interaktionismus. In: Spatscheck, Christian/Borrmann, Stefan (Hrsg.): *Architekturen des Wissens. Wissenschaftstheoretische Grundpositionen im Theoriediskurs der Sozialen Arbeit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 124–139.
- Berger, Pascal/Riecher-Rössler, Anita (2004): Definition der Krise und Krisenassessment. In: Riecher-Rössler, Anita/Berger, Pascal/Yilmaz, Ali Tarik/Stieglitz, Rolf-Dieter (Hrsg.): *Psychiatrisch-psychotherapeutische Krisenintervention*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, Oxford und Prag: Hogrefe, S. 19–30.
- Campbell, Fiona Kumari (2019): Precision ableism: a studies in ableism approach to developing histories of disability and abledment. In: *Rethinking History* 23, H. 2, S. 138–156.
- Contergan – eine einzige Tablette (2007): Regie: Adolf Winkelmann. Deutschland.
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2011): Profession. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. 5. Auflage. München: Ernst Reinhardt, S. 1131–1142.
- DGSA e.V. (2019): Promotionsrecht für Hochschulen für angewandte Wissenschaften/Fachhochschulen. Eine Stellungnahme des Vorstands der DGSA e.V. www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Aktuelles/Stellungnahme_Promotionsverfahren.pdf (Abfrage: 28.02.2023).
- Dollinger, Bernd (2013): „Re-Flexive Sozialpädagogik“: Ansatzpunkte einer Reflexionswissenschaft. In: Birgmeier, Bernd/Mührel, Eric (Hrsg.): *Handlung in Theorie und Wissenschaft Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 141–154.
- Ebert, Jürgen (2010): Professioneller Habitus. Rahmenbedingungen der Aneignung im Studium der Sozialen Arbeit. In: Wilken, Udo/Thole, Werner (Hrsg.): *Kulturen Sozialer Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 198–207.
- Effinger, Herbert (2021): *Soziale Arbeit im Ungewissen. Mit Selbstkompetenz aus Eindeutigkeitsfallen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Elias, Norbert (2018): *Figuration*. In: Kopp, Johannes/Steinbach, Anja (Hrsg.): *Grundbegriffe der Soziologie*. 12. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 115–117.
- Freitag, Walburga (2005): *Contergan. Eine genealogische Studie des Zusammenhangs wissenschaftlicher Diskurse und biographischer Erfahrungen*. Münster, New York, München und Berlin: Waxmann.
- Heiner, Maja (2012): *Handlungskompetenz und Handlungstypen. Überlegungen zu den Grundlagen methodischen Handelns*. In: Thole, Werner (Hrsg.): *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 611–624.
- Herwig-Lempp, Johannes (2014): Der Unterschied zwischen Theorie und Praxis ist in der Praxis größer als in der Theorie. In: *Corax, Fachmagazin für Kinder- und Jugendarbeit in Sachsen*, H. 5, S. 20–23.
- Junge, Matthias (2014a): Scheitern und Scheiternsbewältigung vor dem Hintergrund empirischer Daten. In: Gien, Gabriele/Sill, Bernhard (Hrsg.): *Scheitern*. Sankt Ottilien: EOS, S. 29–57.
- Junge, Matthias (2014b): Scheitern in Moderne und Postmoderne. In: John, René/Langhof, Antonia (Hrsg.): *Scheitern – Ein Desiderat der Moderne?* Wiesbaden: Springer VS, S. 11–24.
- Jungert, Michael/Schuol, Sebastian (Hrsg.) (2022): *Scheitern in den Wissenschaften. Perspektiven der Wissenschaftsforschung*. Deutschland: Brill mentis.

- Kessler, Fabian/Maurer, Susanne (2010): Praktiken der Differenzierung als Praktiken der Grenzbearbeitung. Überlegungen zur Bestimmung Sozialer Arbeit als Grenzbearbeiterin. In: Kessler, Fabian/Plößer Melanie (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: Springer VS, S. 154–169.
- Kleve, Heiko (2016): Komplexität gestalten. Soziale Arbeit und Case Management mit unsicheren Systemen. Heidelberg: Carl Auer.
- Lamp, Fabian (2007): Soziale Arbeit zwischen Umverteilung und Anerkennung. Der Umgang mit Differenz in der sozialpädagogischen Theorie und Praxis. Bielefeld: transcript.
- Link, Jürgen (2013): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Loch, Ulrike (2016): Kinderschutz mit psychisch kranken Eltern. Ethnografie im Jugendamt. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Meyer-Guckel, Volker/Schröder, Eike/Süßenbach, Felix/Winde, Mathias/Buck, Sebastian/Hieronymus, Solveigh/Klier, Julia/Kirchherr, Julian/Keller, Mathias/Metzger, Moritz/Sönmez, Neslihan/Schulze Spünt, Frederik (2022): Hochschul-Bildungs-Report 2020. Hochschulbildung in Transformation. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. www.hochschulbildungsreport.de/sites/hsbr/files/hochschul-bildungs-report_abschlussbericht_2022.pdf (Abfrage: 30.06.23).
- Oevermann, Ulrich (2016): „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In: Becker-Lenz, Roland/Franzmann, Andreas/Jansen, Axel/Jung, Matthias (Hrsg.): Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–114.
- Rätz-Heinisch, Regina (2005): Gelingende Jugendhilfe bei „aussichtslosen Fällen“! Biographische Rekonstruktionen von Lebensgeschichten junger Menschen. Baden-Baden: Nomos.
- Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda.
- Schroeder, Joachim/Wagner, Uta (Hrsg.) (2022): Forschungsethische Reflexionen zur Feldforschung im Praxisfeld Flucht und Asyl – Konflikte mit professionellen Fachkräften der Sozialen Arbeit.
- Sommerfeld, Peter (2013): Die Etablierung der Sozialen Arbeit als Handlungswissenschaft – Ein notwendiger und überfälliger Schritt für die Wissenschafts- und Professionsentwicklung. In: Birgmeier, Bernd/Mührel, Eric (Hrsg.): Handlung in Theorie und Wissenschaft Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 155–174.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2012): Soziale Arbeit und soziale Probleme. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 267–282.
- Straub, Theresa (2020): Hochschule inklusiv – Biografische Erfahrungen behinderter Studierender. Von individuellen Handlungsmöglichkeiten und strukturellen Bedingungen im universitären Raum. In: Brehme, David/Fuchs, Petra/Köbsell, Swantje/Wesselmann, Carla (Hrsg.): Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 253–259.
- Stummbaum, Martin/Harrer-Amersdorfer, Jutta (2023): Fehler(kultur)verständnisse im Praxishandeln in der Sozialen Arbeit. In: Beushausen, Jürgen/Rusert, Kirsten/Stummbaum, Martin (Hrsg.): Fehlerkulturen in der Sozialen Arbeit. Orientierungshilfen auf dem Weg zu einer fehlerreflektierten Professionalität. Opladen und Toronto: Barbara Budrich, S. 17–26.
- Waldschmidt, Anne/Schillmeier, Michael (2022): Theorieansätze in den Disability Studies. In: Waldschmidt, Anne (Hrsg.): Handbuch Disability Studies. Wiesbaden: Springer VS, S. 73–91.
- Wesselmann, Carla (2022): Disability Studies in Sozialer Arbeit. In: Waldschmidt, Anne (Hrsg.): Handbuch Disability Studies. Wiesbaden: Springer VS, S. 305–320.
- Wolbring, Gregor (2009): Konvergenz der Governance von Wissenschaft und Technik mit der Governance des „Ableism“. In: Technikfolgenabschätzung – Theorie und Praxis 18, H. 2, S. 29–35.

Bewältigung von Krisen in Praxis und Promotionsphase von Sozialpädagog:innen

Constance Engelfried

In diesem Beitrag werden widersprüchliche Alltagsszenarien im Sinne von Krisen von in der Sozialen Arbeit Tätigen und Promovend:innen skizziert, die zu Konflikten und Scheitern führen können. Gefragt wird nach wichtigen strukturellen Ursachen und Zusammenhängen aus der Perspektive der Lebenswelt (vgl. Thiersch 2020). In den Blick geraten in diesem Zusammenhang unter anderem intersektionale Perspektiven und der Druck, qualitativ hochwertige Arbeit(en) zu absolvieren. Gemeint ist beispielsweise im Kontext des Diskurses zum Thema Qualität, dass sich fachliche Debatten in der Sozialen Arbeit zur Qualität auch auf Promovierende auswirken können. So begegnen ihnen viele Anspruchsgruppen, die die Qualität der Arbeit differenziert einordnen. Macht die verinnerlichte Erkenntnis um Effizienz aus der Sozialen Arbeit das Promovieren noch schwieriger? Wichtig ist in diesem Zusammenhang der Fokussierung widersprüchlicher Alltagsszenarien von in der Sozialen Arbeit Tätigen und Promovierenden auch, nach intersektionalen Dimensionen zu fragen. So stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage nach der Genderdimension und deren Überschneidung mit weiteren Diskriminierungskategorien. Welche spezifischen Lebenslagen von Frauen können herausgearbeitet werden? Am Ende des Beitrags werden Perspektiven aufgemacht, die ermöglichen, neue Denkhorizonte zu eröffnen. Aufbauend auf dem Begriff der Anerkennung, der Akzeptanz der Krise als Normalität und Chance stellt sich die Frage nach möglichen Bewältigungsszenarien der konfliktreichen Lebenslagen. Bedeutsame Anerkennungsräume wie zum Beispiel der Begleitzyklus Promotion für promovierende Frauen werden beschrieben. Hier wird der Anforderung begegnet, auf immer komplexer und differenzierter sich entwickelnde gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Lebenslagen von Menschen im Rahmen von Praxis Sozialer Arbeit und Promotion zu reagieren. Dies erfordert genaues Beobachten, Analysieren und Agieren. Gefordert ist, das Denken in differenzierten Kategorien ernst zu nehmen und den Blick auf die Verschiedenheit der Akteur:innen zu richten.

Die Soziale Arbeit ist wie keine andere Profession mit vielerlei Kompetenzen ausgestattet, die zur Bewältigung von Krisen und daraus resultierenden Herausforderungen und Chancen geeignet sind (vgl. Effinger 2015, S. 18). Sie hat im Rahmen ihres Selbstverständnisses die Hilfe zur Selbsthilfe bei der Bewältigung von Krisen und Lösung von Konflikten geradezu zum wesentlichen Gegenstand ihrer Tätigkeit gemacht. Diese können einerseits als „Störfaktor für [...] soziales und individuelles

Wachstum betrachtet werden“ (Stövesand/Röh 2015, S. 10). Gleichzeitig sind sie auch „Antriebskraft menschlicher Existenz und Anlass für Veränderung“ sowie Wachstum (ebd.). Krisen sind Ereignisse und Situationen, die deshalb überfordern, weil das „erlernte Repertoire an Handlungsroutrinen, mit denen Menschen im lebenspraktischen Normalfall ihre Aufgaben und alltäglichen Herausforderungen meistern“, nicht ausreichen und deshalb jenseits von Routinen neues (Erfahrungs-)Wissen und neue Verfahrensweisen generiert werden müssen, um ebendiese Krisen zu bewältigen (Garz/Raven 2015, S. 29). In jedem Fall sind sie regelmäßig eine Herausforderung, zu deren Bewältigung sich die Soziale Arbeit mittels Befähigung und Ermutigung der Individuen verschrieben hat (vgl. DBSH 2016, S. 2). Die Stärkung der Autonomie und der Selbstbestimmung von Menschen steht im Zentrum des professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit. Sozialarbeiter:innen/Sozialpädagog:innen arbeiten gemeinschaftlich mit Menschen, um positive Wege für die Herausforderungen zu finden, denen sie in ihrem Leben gegenüberstehen. Sie folgt dabei ethischen Prinzipien, die unter anderem darauf verweisen, dass die Befähigung zur eigenständigen Lebensbewältigung und Selbstbestimmung ein elementarer Bestandteil der Sozialen Arbeit ist (vgl. IFSW 2022).

1. Lebensweltorientierung als theoretischer Hintergrund im Kontext von Krisen und Scheitern

Der Ansatz der „Lebensweltorientierung“ begreift den Menschen nicht abstrakt als Individuum, sondern vielmehr in der Erfahrung einer Wirklichkeit, in der er sich immer schon vorfindet (vgl. bspw. Grunwald/Thiersch 2018; Thiersch 2020). So knüpft der lebensweltorientierte Verstehensprozess an den jeweiligen subjektiven Erfahrungen von sozialer Zeit, sozialem Raum und sozialen Beziehungen an (vgl. Thiersch 2020), wobei das Alltagswissen und die Relevanzsysteme der Menschen in ihrer jeweiligen Besonderheit erkannt und anerkannt werden (vgl. Köngeter 2015, S. 131). Je nach Lebenslage, sozialem Umfeld und historischem Kontext können sich lebensweltliche Erfahrungen erheblich voneinander unterscheiden (ebd., S. 131). So sind Lebenswelten nicht zuletzt auch durch die ihnen zur Verfügung stehenden gesellschaftlichen Ressourcen geprägt. Zu diesen haben Menschen unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten, weshalb die lebensweltlichen Bewältigungsaufgaben stets bestimmt sind durch ihren Status im Gefüge der Lebenswelten in der machtbestimmten Hierarchie der Gesellschaft. Es ist deshalb erforderlich, neben der „subjektive[n] Seite der Erfahrungen“ auch „die historisch – konkreten gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnisse“ in den Blick zu nehmen, die sich im „Alltag der Subjekte“ widerspiegeln (Köngeter 2015, S. 132). Dies betrifft beispielsweise die ungleiche Verteilung materieller Ressourcen und gesellschaftlicher und politischer Teilhabe in einer Gesellschaft, die Auswirkungen von Armut sowie Machtverhältnisse im Kontext von Gender und rassistischer

Diskriminierung (vgl. Thiersch 2020, S. 50 f.). Lebensweltorientierung sieht somit „zum einen den Alltag in seiner gesellschaftlichen Bedingtheit [...] und zum anderen die eigensinnigen Strukturen im Alltag, die praktischen Bewältigungsversuche und das Selbstverständnis der Beteiligten“ (Thiersch et al. 2012, S. 178). Übertragen wir diese Erkenntnis auf die Themen Konflikte und Scheitern im Kontext des Promovierens, so wird deutlich, dass es in diesem Zusammenhang unerlässlich ist, die benannten strukturellen Ungleichheitsverhältnisse im Rahmen von Analysen mit zu reflektieren und individualisierte Erklärungsmodelle zu vernachlässigen. Konflikte im Alltag der Sozialen Arbeit, bei Adressat:innen, Professionellen und Promovierenden, müssen vor der Folie der gesellschaftlichen Rahmungen und regional unterschiedlichen organisationalen vorgefundenen Strukturen gedeutet werden. Die jeweiligen individuellen Deutungs- und Handlungsmuster, mit denen sich Individuen in ihren gegebenen Lebenswelten behaupten und verwirklichen (vgl. Thiersch 2020, S. 185), können wiederum in sich widersprüchlich und somit konflikthaft sein. So bieten sie zum einen Entlastung, soziale Sicherheit und Identität sowie die Voraussetzung für Fantasie und Kreativität. Zum anderen können sie auch einengen, ausgrenzen oder blockieren „und in Protest, Trauer und das Gegebene überschreitenden Träumen erlitten“ werden (Thiersch et al. 2012, S. 185). Alltag in sich widersprüchlichen Organisationen zu begreifen, ermöglicht uns Themen und Handlungen von Akteur:innen differenzierter zu reflektieren und passgenauere Lösungen für das eigene Agieren bzw. pädagogische Handeln in Konfliktlagen zu entwickeln. Die vorgefundenen Deutungs- und Handlungsmuster müssen vor dem Hintergrund gedacht werden, dass Lebenswelten in der Gegenwart von Entgrenzung geprägt sind.

Um diese Entgrenzung der Lebenswelt greifbar zu machen, arbeitet die Disziplin der Sozialen Arbeit seit längerer Zeit mit dem Begriff der Intersektionalität, der die Auflösung und Überlagerung vormaliger sozialer Ordnungskriterien beschreibt.

2. Zur Bedeutung von unterschiedlichen Ordnungsstrukturen im Kontext von Krisen

Im vorigen Abschnitt wurde deutlich, dass sich Menschen in unterschiedlichen Lebenslagen befinden. Diese Erkenntnis erfordert, Subjektpositionen und Ordnungsstrukturen zu differenzieren.

Dies soll in der Folge beispielhaft aus der Perspektive der Kategorien Gender/Intersektionalität heraus passieren. Es wird die These verfolgt, dass Subjektpositionierungen und hierarchische Ordnungsstrukturen nur begrenzt dekonstruiert werden können, da uns einerseits strukturelle Grenzen gesetzt sind und andererseits unsere Fähigkeit des Denkens in Komplexität begrenzt ist.

Im Diskurs um Gender besteht in der Fachwelt Konsens, dass eine vereinfachte Betrachtung von „Frauen“ und „Männern“ als vermeintlich einheitliche Gruppen den Blick auf vielfältige Lebenslagen verhindert, die den Kategorien inhärent sind. Geschlechter lösen sich in Vielfalt auf, Frau sein kann viele Körper bedeuten. In der heutigen modernisierten Gesellschaft stehen Frauen und Männern viele Möglichkeiten offen. So erreichen Mädchen im Schnitt bessere Schulabschlüsse als Jungen, die Berufstätigkeit von Frauen wird als Selbstverständlichkeit gesehen, ihnen stehen scheinbar mehr Wahlmöglichkeiten offen, Gleichberechtigung hat sich – oberflächlich betrachtet – durchgesetzt (vgl. Wallner 2019). Dennoch verhindern gesellschaftliche Strukturen, dass Frauen all das erreichen können, was sie sich wünschen. Ebenso findet weiterhin keine Gleichberechtigung bezüglich der Entlohnung für dieselbe geleistete Arbeit statt. Problematisch ist zudem, dass überwiegend Frauen das Familienmanagement übernehmen und darüber hinaus die Anerkennung hierfür weitgehend fehlt – um nur einige wenige Beispiele zu benennen (vgl. Bronner/Behnisch 2007; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2018). Diese Widersprüchlichkeiten erzeugen nicht selten die Normalität von Krisen und Scheitern auch im Kontext von Promotion und Praxis der Sozialen Arbeit.

Als lohnenswert erweist sich ein konstruktivistischer bzw. dekonstruktivistischer Zugang. Ausgangspunkt dekonstruktivistischer Perspektiven ist die genauere Betrachtung binärer gesellschaftlicher Logiken. In den Blick geraten Herrschaftslogiken, die eine Gesellschaft strukturieren. Gesellschaftliche Konstruktionen zu durchleuchten, Krisen zunächst als Konstruktionen, als etwas „Gemachtes“ zu verstehen, setzt neue Denkhorizonte frei. Anstatt essentialistische „Grundannahmen“ zu reproduzieren, ermöglichen uns dekonstruktivistische Perspektiven, Neues zu erkennen. Begreifen wir Krisen zwischen Personen in diesem Sinne als Handlungen, die gemacht wurden, die in vielschichtige Dimensionen einzubetten sind, die auf vielen Ebenen zu verorten sind, so ermöglicht uns diese Sichtweise, zum Beispiel Scheitern von Menschen im Sinne von Ausgrenzungserfahrungen neu zu verorten (vgl. Gerhard 2020).

Die Grenzen der Dekonstruktion betont Mechthild Bereswill (2018). Sie verweist zunächst vor dem Hintergrund einer konstruktivistischen Logik darauf, dass Theoriezugänge und Arbeitsansätze, die Männlichkeiten und Weiblichkeiten als gesellschaftliche Konstruktionen begreifen, relevant sind. Als sehr wichtig erscheint ihr, dass die Beschreibung eines Phänomens nicht zu dessen essentialistischer Grundannahme wird. Als relevant erachtet sie jedoch, gleichzeitig darauf zu verweisen, dass kein Subjekt der Macht der Vergeschlechtlichung entrinnen kann. Menschen haben sich auf gesellschaftliche Muster von Weiblichkeiten und Männlichkeiten zu beziehen. Menschen können folglich dem Dilemma der Positionierung nicht entrinnen. Dies wird auch beim Thema Krise und Scheitern immer wieder sehr deutlich.

Eine weitere wesentliche theoretische Perspektive stellt eine intersektionale Denklogik dar. In den Blick kommen hier die Wirkmächtigkeit der Überschneidung verschiedener, in Wechselwirkung zueinander stehender Kategorien sozialer Ungleichheit (vgl. Winker/Degele 2010) und hieraus resultierende spezifische Diskriminierungserfahrungen beispielsweise von Women of Colour, Menschen mit Handicap oder anderen, marginalisierten Milieus angehörigen Menschen. Dies ermöglicht nicht zuletzt eine differenzierte Perspektive auf das Thema Krise im Kontext der vielfältigen Lebenswelten von Männern und Frauen.

Im Anschluss an die Intersektionalitätsdebatte lässt sich zeigen, dass sich unterschiedliche Kategorien nicht „gegenüberstehen“, sondern vielmehr das Zusammenspiel im Ergebnis eine Matrix ergibt: Die Ebenen verweisen aufeinander und überschneiden sich; alle Ebenen sind gesellschaftlich hergestellt. Die Logik der Wechselwirkungen wird offensichtlich von der Macht der Normalität bestimmt und auch sie offenbart sich als ambivalent.

Notwendig ist, die eigene Kompetenz, Fähigkeit und Bereitschaft zu schulen, sich mit sehr komplexen Sachverhalten, problematischen Widersprüchen im Kontext von Krisen, aber auch Verdeckungen in der Sozialen Arbeit und im Kontext der Promotion auseinanderzusetzen. Dies bedeutet ganz konkret, sich in Krisen intensiv damit zu beschäftigen, welche Ebenen die eigene Lebenslage beeinflussen und wo es Sinn macht, sich auf welcher Ebene allein oder solidarisch mit anderen Personen oder Gruppierungen um Veränderungen zu bemühen. Letztendlich geht es ferner darum, herauszuarbeiten, wie binäre Logiken (re-)produziert und naturalisiert werden. Es ist herausfordernd, Strukturkategorien selbst zu entverselbstständigen (vgl. ebd.) und vor allem mit weiteren Strukturkategorien in Bezug zu setzen. Es geht schließlich darum, sich als Professionelle in der Sozialen Arbeit und als Promovierende im akademischen Milieu zu schulen, diese differenzierten Perspektiven für die Bewältigung von Krisen im eigenen Leben einzunehmen.

3. Krisen von Sozialarbeitenden und Doktorand:innen vor dem Hintergrund der Qualitätsdebatte

Krisen von Sozialarbeitenden sind folglich vor der Folie zu sehen, dass einerseits zu differenzierende strukturelle Ungleichheitskategorien im Kontext von Konflikten und Scheitern zu reflektieren sind und wir uns in der Sozialen Arbeit andererseits in einem Feld bewegen, in dem das Scheitern und die Krise Gegenstand der Disziplin und Profession sein können. In der Folge wird am Beispiel der fachlichen Diskurse um „Wirkung“ und „Qualität“ verdeutlicht, welche hochkomplexen Anforderungen im Feld der Sozialen Arbeit in sich als konflikthaft konstruiert sind und dazu herausfordern, Krisenbewältigungsszenarien zu

entwickeln. Wie eingangs erwähnt, macht es Sinn, den Diskurs um Qualität auf den Kontext des Promovierens zu übertragen. Auch hier habe ich zum Beispiel mit verschiedenen Verständnissen von Qualität umzugehen.

Seit den 1990er Jahren hat der Diskurs um die „Qualität und Wirkung“ Sozialer Arbeit im Zuge der Verwaltungsmodernisierung zusätzlich einen erheblichen Auftrieb erfahren. Insbesondere die Geldgeber:innen fordern in Zeiten entfesselter Märkte und einer zunehmenden Neoliberalisierung von Politik und Gesellschaft zunehmend Qualitäts- und Wirkungsnachweise. So schreibt Wöhrle: „Man verlangt von den Finanzierten eine Rechenschaftslegung, da man ja selbst als Exekutive auch gegenüber der Legislative zur Rechenschaftslegung verpflichtet ist“ (Wöhrle 2021, S. 13). So ist die Offenlegung fachlicher Qualität durch objektive Verfahren der Qualitätsentwicklung genauso gefragt wie die Ermöglichung eines Überblicks über verausgabte Mittel. Die Begriffe Qualitätsmanagement und Sozialwirtschaft sind erstmalig in den 1970er Jahren im Fachdiskurs aufgetaucht. In diesen Zeiten wurde von der Sozialen Arbeit wenig Nachweisführung verlangt, da auch in der öffentlichen Verwaltung kein Managementdenken, sondern in erster Linie ein Verwaltungsdenken vorrangig war (vgl. Grunwald 2021, S. 47 ff.). Dies änderte sich vor dem Hintergrund der Globalisierung und einer sich ausbreitenden Europäisierung. Es galt, die freien Kräfte des Marktes durch einen Rückzug des Staates zu ermöglichen. Als ein Instrument wurde die Vollförderung von Organisationen der Sozialwirtschaft infrage gestellt und mehr Eigeninitiative von ihnen gefordert (vgl. Wöhrle 2021, S. 15). Innerhalb der Verwaltung wurden betriebswirtschaftliche Ansätze des Managements eingeführt. Deutlich wird an dieser Stelle, dass Konflikte in und um Organisationen unter anderem dazu führten, dass Scheitern in diesen Umwälzungsprozessen auch an der Tagesordnung war. Aufgrund der einsetzenden Diskurse um die Modernisierung des Staates, um Effizienz und Effektivität von Dienstleistungen etc. gewannen Methoden und Verfahren des Qualitätsmanagements/der Qualitätssicherung wie die Normenreihen DIN EN ISO 9000 ff., EFQM und TQM die Oberhand. Die vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen öffentlichen und freien Trägern musste neu gedacht werden. Die Soziale Arbeit wurde zu mehr Management „gezwungen“, die neue Steuerungslogik forderte zum Umdenken. Es galt, althergebrachte Strukturen nicht nur zu verändern, sondern grundlegend umzubauen. In diesem Zusammenhang verweisen Franz Herrmann und Bettina Müller auf die veränderten Perspektiven, die sich auch durch die Umstellung des Wohlfahrtsstaats zu einem aktivierenden Sozialstaat in der Sozialpolitik zeigen: „Dieser neue sozialpolitische Fokus wendet sich deutlich stärker als bisher den Erträgen und Wirkungen sozialer Aufwendungen zu und fordert auch für den sozialen Sektor den Bewertungsmaßstab von Effektivität und Effizienz ein“ (Herrmann/Müller 2019, S. 6). Festgestellt werden kann in diesem Kontext insgesamt eine zunehmende Wirkungsorientierung.

„Wirkung‘ als ein Teilbereich, an dem Qualität gemessen bzw. bewertet wird, wird hier stärker in den Mittelpunkt der Legitimationsanfragen gestellt: Soziale Arbeit soll sich nicht vorwiegend darüber legitimieren, dass sie adäquate Rahmenbedingungen und professionell begründete sozialpädagogische Impulse für die Entwicklung ihrer Adressaten setzt, sondern sie soll den ‚Wirkungsnachweis‘, also das bei den Adressaten erreichte Maß an Problembewältigung als Nachweis ihrer Qualität einsetzen“ (Merchel 2013, S. 21).

Außerhalb wie auch innerhalb der Profession und Disziplin der Sozialen Arbeit wirft der Diskurs um Qualität und Wirkung eine Vielzahl kontrovers und konflikthaft diskutierter Fragestellungen auf. Dies ist in Anbetracht der Normativität dieser Begriffe wenig verwunderlich. So lässt sich nicht „objektiv“ bestimmen, was unter einer „guten“ Qualität und „erwünschten“ Wirkungen Sozialer Arbeit zu verstehen ist. Vielmehr lassen sich solche Fragen aus den Perspektiven verschiedener Akteur:innen durchaus unterschiedlich beantworten. Beurteilung geschieht auf unterschiedlichen Ebenen wie der Gesellschaft, der Interaktion und der Organisation. Qualität ist immer auf Kriterien bezogen und keine absolute Größe. Anspruchsgruppen wie Leistungsanbieter:innen, Leistungsempfänger:innen und Interessensträger:innen wie Politik, Öffentlichkeit etc. definieren unterschiedliche Ansprüche an Qualitäten. So konkurrieren unterschiedliche Perspektiven miteinander. Merchel betont in diesem Zusammenhang, dass eine Deckungsgleichheit der Bewertung von Leistungen unterschiedlicher Akteur:innen sehr selten ist (vgl. Merchel 2015). Zudem sind verschiedene Interessensträger:innen „je nach aktivierbaren Machtpotenzialen“ unterschiedlich „in der Lage, ihre Interessen gegenüber den leistungserstellenden Akteuren zur Geltung zu bringen“ (Merchel 2013, S. 44). Die von den verschiedenen Anspruchsgruppen formulierte Vorstellung von Qualität ist außerdem dynamisch: „Fachliche Positionen können sich in Abhängigkeit von professionellen und disziplinären Diskursen und ihren Erkenntnissen wandeln und auch die unterschiedlichen Anspruchsgruppen können ihre Kriterien mehr oder weniger schnell und umfassend verändern“ (Grunwald 2021, S. 49).

Dabei zeigt sich auch eine historische Dimension (vgl. Merchel 2013, S. 43): Aspekte, die zu einem bestimmten Zeitpunkt als nicht oder wenig relevant erachtet werden, können im Laufe der geschichtlichen Entwicklung zu einem späteren Zeitpunkt bedeutsame Kriterien im Hinblick auf die Beurteilung der „Qualität“ und „Wirkung“ Sozialer Arbeit werden. Klaus Grunwald geht auf wichtige Kontexte ein, die den Diskurs bestimmen. Er unterscheidet zwischen der rechtlichen, legitimatorischen und fachlichen Ebene (vgl. Grunwald 2021, S. 50f.). Die sozialrechtliche Perspektive orientiert sich stark am Gesetzgeber und dem Kostenträger. Deutlich wird hier eine Orientierung, die nicht selten mit Druck einhergeht. Die oft am Neoliberalismus orientierte zweite Perspektive von Politik und Öffentlichkeit orientiert sich an der Ressourcenbereitstellung. Qualitäten

gilt es zu legitimieren gegenüber diesen Ebenen. Der enge Zusammenhang der Qualitätsdebatte mit den Mechanismen der Ökonomisierung wird von einigen Autor:innen kritisch betrachtet. Dann, wenn ausschließlich die Erbringung effizienter Leistungen im Blick ist und fachliche Qualitäten nicht im Zentrum der Auseinandersetzung sind, wird es problematisch. Kritisch reflektiert werden im Fachdiskurs dabei auch Tendenzen der einseitigen normativen Setzung des Verständnisses des Wirkungsbegriffs. So ist im Hinblick auf die „Frage der Wirkungsdarstellung eine inhaltliche Verengung auf die ökonomische Effizienz im Sinne eines effizienten Ressourceneinsatzes [...] zu beobachten. Dabei scheint die Fokussierung auf eine ökonomische Wirkung so dominant zu sein, dass sie im öffentlichen Bewusstsein oftmals als die ‚alleinige Wirkung‘ schlechthin wahrgenommen und angesehen wird. Wirksam wird synonym für ökonomisch effizient gedeutet“ (Friedrich 2020, S. 57 f.). Deshalb ist der Blick von innen unabdingbar.

4. Krisen von Sozialarbeitenden vor dem Hintergrund weiterer Herausforderungen im Feld

Die beschriebenen Szenarien beschäftigen folglich auch die Sozialarbeitenden. Außerdem sind sie in ihrer Tätigkeit – so Belinda Aeschlimann, Isabelle Dauner-Gardiol, Ines Trede, Jörg Neumann und Irene Kriesi (2018) – mit weiteren Faktoren konfrontiert, die im Kontext der Thematisierung der Krise und des Scheiterns relevant sein können. Gesundheitliche Belastungen, oft mangelnde Chancen der Umsetzung von beruflichen Entwicklungswünschen, ein problematisches Arbeitsklima (häufig bedingt durch mangelnde Führung), die schwierige Vereinbarkeit von Beruf und Familie, die hohe berufliche Belastung bei mangelnden Ressourcen und gleichzeitig geringer Anerkennung führen nicht selten zu konflikthaften Szenarien, die bewältigt werden müssen (vgl. Aeschlimann et al. 2018, S. 26 ff.).

Die hohe berufliche Belastung von Fachkräften in der Sozialen Arbeit wird nicht selten im Kontext des Diskurses um den Fachkräftemangel verhandelt. Immer wieder wird ein Fachkräftemangel beklagt (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2022, S. 5). Zuletzt stellte das Institut der deutschen Wirtschaft heraus, dass der Bereich der Sozialen Arbeit besonders betroffen ist. „Der Fachkräftemangel an sozialpädagogischen Expertinnen und Experten erreicht inzwischen einen traurigen Rekord: Von den bundesweit knapp 26.500 offenen Stellen gab es für knapp 20.600 keine passend qualifizierten Arbeitslosen – so groß war der Mangel nie zuvor“ (Hickmann/Koneberg 2022, S. 1). Die Fachkräfte fehlen demnach überall dort, wo eine persönliche Begleitung von Menschen bei der Bewältigung individueller Problemlagen vonnöten ist (ebd.).

Viele Organisationen in der Sozialen Arbeit konstatieren folglich einen Fachkräftemangel in quantitativer wie auch in qualitativer Hinsicht. Freie Träger sehen sich in einer unterprivilegierten Position gegenüber öffentlichen Trägern

bezüglich der Rekrutierung von Personal bereits vor und während des Studiums über Kooperationen mit privaten und auch öffentlichen Hochschulen und der Etablierung eigener Studiengänge. Vor diesem Hintergrund fordern viele freie Träger, an staatlichen und kirchlichen Hochschulen mehr Studienplätze bereitzustellen. Deutlich wird in diesem Zusammenhang, dass mittlerweile sehr viele Studienplätze an unterschiedlichen Hochschulen angeboten werden. In Deutschland belegt das Studium der Sozialen Arbeit Platz acht der beliebtesten Studienfächer. Dabei ist festzustellen, dass beinahe 77 Prozent der über 80.000 Studierenden (WiSe 2021/2022) weiblich sind (vgl. Statistisches Bundesamt 2022a, 2022b). Im Vergleich zu den Studierendenzahlen allgemein stellt dies eine Besonderheit dar, denn insgesamt ist das Geschlechterverhältnis in Deutschland in etwa ausgeglichen (vgl. Statistisches Bundesamt 2022c).

5. Krisen von Promovierenden

Auch wenn uns wenig empirisches Material über das krisenhafte Scheitern von Promotionen vorliegt, wissen wir doch aus der Beratung von Promovierenden, dass das Scheitern während der Promotionsphase vielfach mitgedacht und als Bedrohung erlebt wird. Im Folgenden soll daher die Lebenswelt Promovierender mit konkreten Perspektiven der Sozialen Arbeit konfrontiert und so ein erster Schritt zur Bewältigung des Scheiterns einer wissenschaftlichen Professionalisierung in der Sozialen Arbeit aufgezeigt werden. Welche Handlungsmöglichkeiten ergeben sich aus einer Analyse der Promotionsphase in intersektionaler und qualitätsorientierter Perspektive?

Es macht Sinn, die erarbeiteten Perspektiven und Fokussierungen nun noch stärker mit der konkreten Lebenswelt von Promovierenden in der Sozialen Arbeit in Bezug zu setzen. Sie haben viele der beschriebenen Situationen und Lebenslagen von Ausbildung, Studium und Praxis in der Sozialen Arbeit erlebt. Ihre berufliche Sozialisation hat sie geprägt. Dass die Phase der Promotion nun eine Lebenslage mit besonderen Hürden darstellt, dürfte kaum bezweifelt werden. Aktuelle Zahlen verweisen darauf, dass das herausfordernde und in sich konflikt hafte Anliegen von nicht allen zu Ende geführt wird. Für den Bereich der Sozialen Arbeit kann eine eindeutige Aussage aufgrund der rudimentären Datenlage nicht getroffen werden. Die Abbruchquote begonnener Promotionen insgesamt kann ebenfalls nicht konkret beziffert werden. Dies ist auch darin begründet, dass sehr häufig der Beginn einer Promotion nicht eindeutig bestimmt werden kann. Starte ich mit dem Promotionsvorhaben, wenn ich mich gedanklich/inhaltlich auf den Weg mache? Ist der Startzeitpunkt festzuhalten, wenn ich die Zusage des Doktorvaters/der Dokormutter erhalte? Bin ich dann Promovend:in, wenn ich mich an der jeweiligen Hochschule einschreibe? Eine quantitative Studie aus dem Jahr 2008 zeigt, dass über ein Viertel aller Befragten (N=560) bereits ernsthaft

über den Abbruch der Promotion nachgedacht oder diese bereits – zumindest vorübergehend – unterbrochen hatte (vgl. Hecht et al. 2009, S. 44). Seit einigen Jahren pendelt sich zum Beispiel der Anteil abgeschlossener Promotionen insgesamt von Frauen bei etwa 45 Prozent ein (vgl. Statistisches Bundesamt 2022d). Die „Herausforderung Promotion“ muss vor dem Hintergrund betrachtet werden, dass die Promovierenden in eine eigenständige Form der wissenschaftlichen Sozialisation geführt werden, die von ihnen einfordert, sich intensiv mit einer disziplinären Kultur auseinanderzusetzen. Den Dokortitel zu erwerben, geht mit dem Erfüllen von Anforderungen auf unterschiedlichen Ebenen einher. In diesem Zusammenhang gilt es, die im Text benannten Erkenntnisse zu den Dimensionen Gender/Intersektionalität mitzudenken. Der Alltag von Frauen zum Beispiel ist durch spezifische Anforderungen gekennzeichnet. Frauen im akademischen, männlich geprägten Milieu finden immer noch Rahmenbedingungen vor, die nicht immer ihren Lebenswelten entsprechen. Konflikte sind somit strukturell im System Wissenschaft verankert. Neben der benannten Ebene der disziplinären Kultur erfordert die Promotion auch insbesondere Disziplin, Ehrgeiz, Beharrungsvermögen und Geduld. Sandra Beaufaÿs, Anja Franz und Svea Korff stellen auf Grundlage bisher vorliegender Studien heraus, dass „Bearbeitungs- und Betreuungsprobleme, kritische Ereignisse, die das Wissenschafts- und Selbstbild der Befragten infrage stellen, Ereignisse des institutionellen Zwangs, der wissenschaftlichen Desintegration bzw. Isolation und der beruflichen Neuorientierung sowie Ereignisse in Bezug auf Gesundheit, Partnerschaft und die Familie“ eine wesentliche Rolle bei Abbruchsüberlegungen spielen (Beaufaÿs/Franz/Korff 2020, S. 11; ähnlich auch Jaksztat/Prefßler/Briedis 2012, S. 47–53; Ambrasat/Martens 2022; Franz 2022; Korff/Truschkat 2022; Lange/Ambrasat 2022).

Krisen gehören folglich zum Alltag bei einem Promotionsvorhaben. Krisen sind in diesem Kontext – wie bereits im Text betont – als Ereignisse und Situationen zu verstehen, die deshalb überfordern, weil Kompetenzen und Handlungsroutinen, mit denen Menschen im lebenspraktischen Alltag ihre Aufgaben und Herausforderungen meistern, nicht ausreichen und deshalb jenseits von Routinen neues (Erfahrungs-)Wissen und neue Verfahrensweisen erarbeitet und umgesetzt werden müssen, um ebendiese Krisen zu bewältigen (vgl. Garz/Raven 2015, S. 29, 39).

Hintergrund vieler Krisen von Promovierenden ist, dass die meisten Promovierenden in Deutschland in kein strukturell verankertes System eingebunden sind und individuelle Wege suchen müssen. In Deutschland kann die Doktorand:innenausbildung in zwei Kategorien aufgeteilt werden.

Auf der einen Seite steht die traditionelle Form der Individualpromotion „bei“ einem Doktorvater bzw. einer Doktormutter, im Rahmen derer nach wie vor die überwiegende Mehrheit (ca. 80 %) der Doktorand:innen promovieren (vgl. Engelfried/Klotz 2016, S. 57 f.). Zweitens werden zunehmend Modelle einer stärker strukturierten Promotion angeboten. Zu diesen gehören zum Beispiel

Graduiertenkollegs, die einen äußeren Halt durch Angebote (z. B. zu Forschungsmethoden und disziplinären Verortungen) bieten. In Deutschland ist überwiegend die Individualpromotion üblich, die die Erarbeitung eines eigenen Bildungs- und Werkplans voraussetzt und weniger Unterstützung von außen für die Promovend:innen bietet (vgl. Schmitt/Gahleitner 2016, S. 157 ff.). Dies bedeutet in einer Disziplin wie der Sozialen Arbeit, die nicht oft an Universitäten als Studienfach zu studieren ist, eine große Herausforderung für Promovend:innen. Insbesondere jene, die an einer Hochschule für Angewandte Wissenschaften Soziale Arbeit studiert haben, müssen oft individuell diese eigenen Wege für sich suchen (vgl. Engelfried/Klotz 2016, S. 46). Eine häufig gewählte Variante zur Aufnahme einer Promotion nach einem Abschluss an einer Hochschule für Angewandte Wissenschaften in der Sozialen Arbeit ist das kooperative Promotionsverfahren. Demnach entstammt in der Regel die:der Erstgutachter:in einer Universität, an der promoviert wird, nicht selten ist ein/e Professor:in der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Zweitbetreuer:in. Da Promotionsvoraussetzungen und Zulassungen zur Promotion in den Promotionsordnungen der Universitäten (nur in seltenen Fällen an Hochschulen bzw. Fakultäten für Angewandte Wissenschaften, die das Promotionsrecht haben) nach jeweiligen Hochschulgesetzen geregelt sind, gilt es, sich in einem Dschungel an Bedingungen individuell zu rechtzufinden.

Deutlich wird in diesem Zusammenhang, dass Promovierende neben dem Absolvieren einer anspruchsvollen wissenschaftlichen Arbeit und der sich anschließenden Prüfung zudem viele Herausforderungen, die zu Krisen führen (können), bewältigen müssen. Mittlerweile werden durch unterschiedliche Anbieter und Förderprogramme Unterstützungsformate angeboten, die Promovierenden Orientierung geben, sich in dieser herausfordernden Zeit zurechtzufinden. Gemeinsam mit meiner Kollegin Birgit Meyer leite ich unter anderem für die Landeskongress der Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften in Baden-Württemberg und der Dualen Hochschulen Baden-Württembergs (LaKof BW) den „Begleitzirkel Promotion“. Er richtet sich an Frauen, die sich im Prozess des Promovierens befinden (vgl. Meyer 2016, S. 203 ff.). Ziel des Begleitzirkels ist, den Promovendinnen den krisenreichen Weg zu der gelingenden Promotion zu erleichtern. Folgende Dimensionen können differenziert werden: Die Teilnehmerinnen stellen ihr jeweiliges Thema mit Fragestellung und ihrem Erkenntnisinteresse im Plenum vor. Es werden zum Beispiel Qualitätskonflikte aufgearbeitet. So werden unterschiedliche Perspektiven von Doktorvätern und -müttern in Bezug auf die Inhalte der Promotion in den unterschiedlichen Phasen in der Seminargruppe diskutiert. Außerdem wird der Fokus auf die persönliche Beziehung zu den Betreuenden und die strukturellen Rahmenbedingungen jeder Einzelnen ausführlich in den verschiedenen Workshops zum Thema gemacht. Das Thema Qualität im Promotionsprozess wird außerdem

verknüpft mit dem Thema der Vereinbarkeit von Promotion und Careaufgaben. Gemeinsam werden Lösungsstrategien für benannte Hürden und Krisensituationen erarbeitet und Tipps für finanzielle und ideelle Wege ausgetauscht. Beide Leiterinnen des Promotionszirkels sind Gutachterinnen unterschiedlicher Studien- und Promotionsstiftungen, die unter anderem Stipendien vergeben.

Im Promotionszirkel geht es außerdem darum, das eigene methodische Vorgehen zu profilieren, die erarbeiteten Inhalte zur Diskussion zu stellen. Der Blick richtet sich auf die präsentierte Gliederung, den Aufbau der Arbeit, die logische Argumentation, inhaltliche Schwerpunktssetzungen, Theoriebildungen und Verfahren des Umgangs mit Texten etc. Die Vortragenden erhalten Feedback von den Teilnehmenden des Seminars und den zwei Professorinnen. Diskutiert werden die Präsentationen aus sehr verschiedenen Blickwinkeln, da die Anwesenden in sehr unterschiedlichen Disziplinen promovieren. Dies bereichert den Diskurs enorm. In den fünf ganztägigen Sitzungen innerhalb von 15 Monaten geht es außerdem um die Abklärung von organisatorischen Fragen – wie zum Beispiel mit den jeweiligen Betreuer:innen sinnvoll in Kontakt zu treten ist bzw. wann eine Arbeit wo angemeldet werden sollte, welche Promotionsordnungen wo zu finden sind. Einen weiteren wichtigen Baustein bildet die Thematisierung des Zeitmanagements im Rahmen einer Dissertation. Es werden Arbeitstechniken vermittelt, wie mit den sich darstellenden komplexen Anforderungen umgegangen werden könnte. So gilt es, Zwischenziele gemeinsam zu erarbeiten, das Umgehen mit Schwierigkeiten und Hindernissen einzuplanen, technische Schwierigkeiten zu bewältigen und Schreibübungen auszuprobieren. Ein weiterer Input seitens der Leitung beschäftigt sich stets mit dem Themengebiet Forschungsmethoden. So gilt es, einen Überblick über Logiken und Zugänge zur Diskussion zu stellen. Auch hier zeigt sich meist, dass es sehr effektiv ist, wenn im Rahmen eines wissenschaftlichen Diskurses die Expertisen verschiedener Expertinnen aus unterschiedlichen Disziplinen einen anregenden Diskurs ermöglichen. Die Vernetzung untereinander ist ein weiteres Thema, das bearbeitet wird. Hier zeigt sich wiederum die Nähe zu den sozialpädagogischen grundlegenden Methoden der Vernetzung und Information. Die Frauen, die sich in ähnlichen Arbeitsprozessen begegnen und mit vergleichbaren Aufgaben wie theoretischen und methodischen Fragen konfrontiert sehen, erörtern in den von ihnen selbst gewählten zusätzlichen Formaten außerhalb der Workshops und in den Workshops Lösungsansätze. Sie erhalten Informationen über Anforderungen an eine Dissertation, über die Besonderheiten der Disputation und vieles mehr seitens der Leitung des Begleitzirkels. (Individuelle) Konflikte und das Scheitern in spezifischen Situationen werden folglich diskutiert. Das Mathilde-Planck-Programm in Baden-Württemberg, das den Begleitzirkel fördert, wird vom Wissenschaftsministerium aufgelegt und beinhaltet noch viele weitere Bausteine (vgl. LaKof BW o. J.).

6. Zum Schluss

Vor dem Hintergrund der beschriebenen widersprüchlichen Szenarien im Alltag von in der Sozialen Arbeit Tätigen und Promovend:innen, die zu Konflikten und Scheitern führen können, wird deutlich, dass viele strukturelle Ursachen und Zusammenhänge eine große Rolle spielen. Es stellt sich nun am Schluss die Frage nach möglichen Bewältigungsszenarien der konfliktreichen Lebenslagen. Ich vertrete in diesem Kontext die These, dass Anerkennungsräume für alle sehr bedeutsam sind (vgl. Engelfried/Voigt-Kehlenbeck 2010, S. 237; Engelfried 2023) – in Abgrenzung und gemeinsam, so wie beispielhaft im Rahmen des Begleitzirkels beschrieben.

Zunächst erscheint es plausibel, auf immer komplexer und differenzierter sich entwickelnde gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Lebenslagen von Menschen im Rahmen von Studium, Praxis Sozialer Arbeit und Promotion zu reagieren. Dies erfordert genaues Beobachten, Analysieren und Agieren. Dem kann begegnet werden, indem das Denken in differenzierten Kategorien ernst genommen wird – der Blick auf die Verschiedenheit der Akteur:innen ist wichtig. Deutlich wird allerdings, dass nur ein kleiner Ausschnitt von Vielfalt erfasst werden kann. Wir können in diesem Zusammenhang von der Unmöglichkeit der Vielfalt sprechen, da auch unser Denken und Handeln klarer Strukturiertheit bedarf.

Ebenso bedeutsam ist in diesem Zusammenhang, die Existenz von sozialer Ungleichheit, Macht und Hierarchie – intersektionalen Strukturebenen – offen zu legen. Vielfalt kann gleichberechtigt gedacht und gelebt werden – die Konstruktion des Alltags ist jedoch durchdrungen von globalisierten Verhältnissen, in denen Werte und Güter, Besitz und Reichtum klar nach spezifischen Merkmalen verteilt werden. Ob Foucault oder Bourdieu, sie haben uns eröffnet, dass Machtverhältnisse in alle gesellschaftlichen Bereiche eingelassen sind. Dies erfordert von uns, Hierarchie und Machtverhältnisse im Rahmen von Promotionsvorhaben und in der Sozialen Arbeit als gegebene Dimensionen ernst zu nehmen und anzuerkennen. Die Soziale Arbeit hat aus dieser Erkenntnis und aus der Aufarbeitung der eigenen Geschichte nicht nur den Anspruch der Selbstreflexivität der Fachkräfte, sondern auch den der kritischen Reflexion von Organisationen und ihrer sozialpolitischen Indienstnahme abgeleitet. Folgende Herausforderung gilt es anzunehmen: Mit wem habe ich es in welchem Kontext zu tun? Worin begründet sich Unterstützungsbedarf (Analyse von sozialpolitischen Bedingungsstrukturen)? Welche Haltung begründet meine Bewältigungsszenarien? Wie begründet sich mein Selbstverständnis, mit dem ich Herausforderungen begegne im Sinne von Selbstreflexivität? Welche gesellschaftliche Utopie, auch bezogen auf veränderte Geschlechterverhältnisse, motiviert meine Interventionsstrategie im Sinne der Reflexion der visionären Prämissen?

Es geht folglich darum, die eigene Kompetenz im Umgang mit Konflikten in Räumen zu schulen, die Anerkennung und Wertschätzung ermöglichen. Zentral sind hierfür Bildungsangebote, die Aushandlungspraktiken trainieren, die Streitkulturen etablieren und die sich an einer Kultur der Anerkennung ausrichten. Konflikte und Aushandlungskontexte praktizieren zu können und den eigenen Selbstentwurf vielfach modifizieren zu können, bedeutet, entsprechend Bildungschancen zu öffnen.

Literatur

- Aeschlimann, Belinda/Dauner Gardiol, Isabelle/Trede, Ines/Neumann, Jörg/Kriesi, Irene (2018): Abgewandert aus dem Sozialbereich. Zollikofen: Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB.
- Ambrasat, Jens/Martens, Bernd (2022): Stabilität oder Krisengefahr? Die Finanzierung von Promotionen im Verlauf. In: Korff, Svea/Truschkat, Inga (Hrsg.): Übergänge in Wissenschaftskarrieren. Wissenschaft – Hochschule – Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 33–54. doi.org/10.1007/978-3-658-35717-7_3
- Beaufaÿs, Sandra/Franz, Anja/Korff, Svea (2020): Ausstieg aus der Wissenschaft. In: Beaufaÿs, Sandra/Franz, Anja/Korff, Svea (Hrsg.): Ausstieg aus der Wissenschaft. In: Die Hochschule 29, H. 1, S. 7–15. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg.
- Bereswill, Mechthild (2018): Sexualisierte Gewalt und Männlichkeit – Ausblendungen und einseitige Zuschreibungen. In: Retkowski, Alexandra/Treibel, Angelika/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 111–118.
- Bronner, Kerstin/Behnisch, Michael (2007): Mädchen- und Jungenarbeit in den Erziehungshilfen. Einführung in die Praxis einer geschlechterreflektierenden Pädagogik. Weinheim und München: Juventa.
- Bundesagentur für Arbeit (2022): Arbeits- und Fachkräftemangel trotz Arbeitslosigkeit, Bundesagentur für Arbeit. Berichte: Arbeitsmarkt kompakt. www.statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Themen-im-Fokus/Fachkraeftebedarf/Generische-Publikationen/Arbeits-und-Fachkraeftemangel-trotz-Arbeitslosigkeit.pdf?__blob=publication-File&v=2 (Abfrage: 23.09.2022).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2018): Zweiter Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. Eine Zusammenfassung. www.bmfsfj.de/resource/blob/122398/87c1b52c4e84d5e2e5c3bdfd6c16291a/zweiter-gleichstellungsbericht-der-bundesregierung-eine-zusammenfassung-data.pdf (Abfrage: 06.02.2023).
- DBSH (2016): Deutschsprachige Definition Sozialer Arbeit des Fachbereichstags Soziale Arbeit und DBSH. www.dbsch.de/media/dbsch-www/redaktionell/bil-der/Profession/20161114_Dt_Def_Sozialer_Arbeit_FBTS_DBSH_01.pdf (Abfrage: 22.09.2022).
- Effinger, Herbert (2015): Aus Konflikten Probleme machen – theoretische und praktische Herausforderungen in der Sozialen Arbeit. In: Stövesand, Sabine/Röh, Dieter (Hrsg.): Konflikte – theoretische und praktische Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit, Band 10. Opladen: Barbara Budrich, S. 18–31.
- Engelfried, Constance (Hrsg.) (2023 i. E.): Diskriminierungskritische Demokratiebildung an Schulen. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Engelfried, Constance/Klotz, Marianne (2016): Promovieren mit FH-Abschluss: Aktuelle Positionen und Perspektiven. In: Engelfried, Constance/Ibsch, Pierre L. (Hrsg.): Promovieren an und mit Hochschulen für Angewandte Wissenschaften. Am Wendepunkt? Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 43–66.
- Engelfried, Constance/Voigt-Kehlenbeck, Corinna (Hrsg.) (2010): Gendered Profession. Soziale Arbeit vor neuen Herausforderungen in der zweiten Moderne. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Franz, Anja (2022): Die Rolle kritischer Betreuungsereignisse beim Abbruch von Promotionsvorhaben. In: Korff, Svea/Truschkat, Inga (Hrsg.): Übergänge in Wissenschaftskarrieren. Ereignisse – Prozesse – Strategien. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 17–32.
- Friedrich, Peter (2020): Die Wirkungsdebatte in der Freien Wohlfahrtspflege – eine polarisierende Diskussion. In: Burmester, Monika/Friedemann, Jan/Funk, Stephanie Catharina/Kühnert, Sabine/Zisenis, Dieter (Hrsg.): Die Wirkungsdebatte in der Quartiersarbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 53–62.
- Garz, Detlef/Raven, Uwe (2015): Lebenspraxis – Krise und Routine. In: Garz, Detlef/Raven Uwe (Hrsg.): Theorie der Lebenspraxis. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 25–59. doi.org/10.1007/978-3-658-07308-4_2
- Gerhard, Ute (2020): Frauenbewegung und Feminismus. Eine Geschichte seit 1789. 4., aktualisierte und erweiterte Auflage. München: C. H. Beck.
- Grunwald, Klaus (2021): Qualitätsmanagement in sozialwirtschaftlichen Organisationen – Spezifika und Herausforderungen. In: Wöhrle, Armin/Boecker, Michael/Brandl, Paul/Grunwald, Klaus/Kolhoff, Ludger/Noll, Sebastian/Ribbeck, Jochen/Sagmeister, Monika (Hrsg.): Qualitätsmanagement – Qualitätsentwicklung. Baden-Baden: Nomos, S. 47–62.
- Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (2018): Lebensweltorientierung. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München: Ernst Reinhardt, S. 906–915.
- Hecht, Heidemarie/Grühn, Dieter/Rubelt, Jürgen/Schmidt, Boris (2009): Der wissenschaftliche „Mittelbau“ an deutschen Hochschulen. Zwischen Karriereaussichten und Abbruchtendenzen. ver.di. Campus der Zukunft. doku.iab.de/externe/2009/k090302f06.pdf (Abfrage: 25.07.2023).
- Herrmann, Franz/Müller, Bettina (2019): Qualitätsentwicklung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen, Methoden, Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hickmann, Helen/Koneberg, Filiz (2022): Die Berufe mit den aktuell größten Fachkräftelücken, Institut der deutschen Wirtschaft. IW-Kurzbericht: 67. www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Kurzberichte/PDF/2022/IW-Kurzbericht_2022-Top-Fachkr%C3%A4ftel%C3%BCcken.pdf (Abfrage: 06.02.2023).
- International Federation of Social Workers (2022): What is social work? www.ifsw.org/what-is-social-work/ (Abfrage: 06.02.2023).
- Jaksztat, Steffen/Prefßler, Nora/Briedis, Kolja (2012): Promotionen im Fokus. Promotions- und Abbruchsbedingungen Promovierender im Vergleich. HIS: Forum Hochschule. www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201215.pdf (Abfrage: 06.02.2023).
- Königter, Stefan (2015): Lebensweltorientierung. In: Rätz, Regina/Völter, Bettina (Hrsg.): Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 131–133.
- Korff, Svea/Truschkat, Inga (2022): Kritische Ereignisse als Übergänge in Wissenschaftskarrieren – Einleitung. In: Korff, Svea/Truschkat, Inga (Hrsg.): Übergänge in Wissenschaftskarrieren. Ereignisse – Prozesse – Strategien. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1–16.
- LaKof BW (o. J.): Mathilde-Planck-Lehrauftragsprogramm. www.lakof-bw.de/fuer-akademikerinnen/foerderprogramme/mathilde-planck-lehrauftragsprogramm (Abfrage: 08.02.2023).
- Lange, Janine/Ambrasat, Jens (2022): Familie, Kinder oder beides? Die spezifischen Vereinbarkeitsprobleme im Wissenschaftsbereich. In: Korff, Svea/Truschkat, Inga (Hrsg.): Übergänge in Wissenschaftskarrieren. Ereignisse – Prozesse – Strategien. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 95–124.
- Merchel, Joachim (2013): Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 4., aktualisierte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Merchel, Joachim (2015): Management in Organisationen der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Meyer, Birgit (2016): Traumziel Frau Doktor! Oder: „Nehmen Sie's wie ein Mann, Madame! Werden Sie Frau Professorin!“. In: Engelfried, Constance/Ibisch, Prierre L. (Hrsg.): Promovieren an und mit Hochschulen für Angewandte Wissenschaften. Am Wendepunkt? Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 199–208.
- Schmitt, Rudolf/Gahleitner, Silke B. (2016): Konkrete Promotionsförderung in der Sozialen Arbeit durch gezielte Maßnahmen. In: Engelfried, Constance/Ibisch, Pierre L. (Hrsg.): Promovieren an und mit Hochschulen für Angewandte Wissenschaften. Am Wendepunkt? Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 157–172.

- Statistisches Bundesamt (2022a): Anzahl der Studierenden an deutschen Hochschulen in den 20 am stärksten besetzten Studienfächern im Wintersemester 2021/2022. de.statista.com/statistik/daten/studie/2140/umfrage/anzahl-der-deutschen-studenten-nach-studienfach (Abfrage: 06.02.2023).
- Statistisches Bundesamt (2022b): Ranking der 20 am stärksten von weiblichen Studierenden besetzten Studienfächer in Deutschland im Wintersemester 2021/2022. de.statista.com/statistik/daten/studie/3249/umfrage/stark-von-frauen-besetzte-studienfaecher (Abfrage: 06.02.2023).
- Statistisches Bundesamt (2022c): Anzahl der Studierenden an Hochschulen in Deutschland nach Geschlecht in den Wintersemestern von 2002/2003 bis 2021/2022. de.statista.com/statistik/daten/studie/1083380/umfrage/anzahl-der-studenten-an-deutschen-hochschulen-nach-geschlecht (Abfrage: 06.02.2023).
- Statistisches Bundesamt (2022d): Anteil der Frauen bei den bestandenen Promotionen an Hochschulen in Deutschland in den Prüfungsjahren von 1994 bis 2021. de.statista.com/statistik/daten/studie/1244507/umfrage/frauenanteil-der-promotionen-in-deutschland (Abfrage: 06.02.2023).
- Stövesand, Sabine/Röh, Dieter (2015): Konflikte – theoretische und praktische Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Einleitung und Überblick. In: Stövesand, Sabine/Röh, Dieter (Hrsg.): Konflikte – theoretische und praktische Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit, Band 10. Opladen: Barbara Budrich, S. 10–17.
- Thiersch, Hans (2020): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – revisited: Grundlagen und Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Thiersch, Hans/Grunwald, Klaus/Königter, Stefan (2012): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 175–196.
- Wallner, Claudia (2019): BAG Mädchenpolitik: 20 Jahre und kein bisschen leise. In: BAG Mädchenpolitik e.V. (Hrsg.): 20 Jahre – BAG Mädchenpolitik. Feministisch – aktiv – für Mädchen und junge Frauen. www.maedchenpolitik.de/files/Dateien/Bilder/Schriftenreihe-Titel/2019-BAG-Heft17-S68-finale-16-5-2019.pdf (Abfrage: 04.07.2022).
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2010): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. 2., unveränderte Auflage. Bielefeld: transcript.
- Wöhrle, Armin (2021): Einführung oder Anforderungen änder(te)n sich. In: Wöhrle, Armin/Boecker, Michael/Brandl, Paul/Grunwald, Klaus/Kolhoff, Ludger/Noll, Sebastian/Ribbeck, Jochen/Sagmeister, Monika: Qualitätsmanagement – Qualitätsentwicklung. Baden-Baden: Nomos, S. 11–24.

Reflexive Forschungsperspektiven zwischen Erwartung, Selbsterkenntnis und der Angst vor der eigenen Verletzlichkeit

Nicole Weydmann

1. Prolog¹

In der Regel wird bereits zu Beginn eines Forschungsberichts die grundlegende Anlage eines Forschungsprojektes offensichtlich. Eine erste Orientierung erhalten Lesende anhand des Titels und der daran anschließenden Einleitung: der Bericht kann entweder aus der sogenannten *Vogelperspektive* betrachten und sich dabei den relevanten Themen, Personen oder einem Forschungsgebiet durch eine *Draufsicht* nähern, quasi von oben herab. Alternativ kann ein Bericht auch einen *Standpunkt auf Augenhöhe* einnehmen und sich den relevanten Forschungsprozessen annähern, indem darin die unumgänglichen Beziehungen zu den Personen des Forschungsfeldes und den damit verbundenen Fachgebieten oder Phänomenen explizit zum Gegenstand der Betrachtung gemacht werden. Bei einem solchen Forschungsbericht zeigen in der Regel die ersten Zeilen bereits, welchem dieser Ansätze er folgt. Forschende wählen schon mit ihrem Einstieg in ihr Forschungsfeld die zukünftige Ausrichtung ihrer Arbeit und kalibrieren auf diese Weise auch direkt die Ergebnisse ihrer Forschungen.

Ich zweifle die Fähigkeit des Menschen an, eine Vogelperspektive einnehmen zu können. Meine Forschungsperspektive ist eng verbunden mit meinen Sinnen, um mit Menschen, Phänomenen und Themen in Berührung zu kommen; auszuprobieren, wie Dinge funktionieren und Erfahrungen im relevanten Feld zu sammeln. Nähe herstellen ist meine Herangehensweise, um die Welt zu begreifen und zu verstehen. Eindrücke und Informationen aus meinem Forschungsfeld berühren daher auch meine Identitäten und Weltansichten, das heißt, es ist für mich

1 Die konzeptionellen Gedanken dieses Beitrags sind nicht in einem sozialen Vakuum entstanden, sondern Produkt von zahlreichen Gesprächen und langjährigen Diskussionen mit geschätzten Kolleg:innen und Freund:innen. Mein besonderer Dank gilt an dieser Stelle denjenigen, die mir wertvolle Rückmeldungen zu einer früheren Version dieses Textes gegeben haben: Kristina Enders, Andrea Ploder und nicht zuletzt Franz Breuer und Margrit Schreier, die mit ihren scharfsinnigen Kommentaren immer wieder schaffen, mich an den passenden Stellen anzuregen, noch einen (kleinen) Schritt weiter zu denken. Darüber hinaus gilt mein Dank auch den Herausgeber:innen Stefanie Kessler und Karsten König für ihre wertschätzenden und anregenden Rückmeldungen zu meinem Beitrag.

essenziell, die Beschreibung meiner Beobachtungen und die der *Anderen* in Bezug zu meinen eigenen Handlungsweisen und Bedingtheiten zu setzen.

Daher werde ich in diesem Text keine allgemeingültigen Wahrheiten aufzeigen, keine Geschichte über die *Anderen* erzählen und auch nicht den Anspruch erheben, mit meiner Weltsicht den einzig richtigen Ansatzpunkt gefunden zu haben. Stattdessen zielt dieser Bericht darauf ab, Einblicke in die Prozesse meiner Sinnstiftung im Laufe der langjährigen Auseinandersetzung mit reflexiven Forschungsperspektiven zu geben. Darin präsentiere ich im Folgenden verschiedene Elemente eines konzeptuellen Mosaiks rund um die Frage des Scheiterns in reflexiven Forschungsprojekten und werde darin auf den Zusammenhang von Reflexivität und Vulnerabilität von Forschenden verweisen. Um meine theoretischen Überlegungen greifbar zu machen, beginne ich mit einem persönlichen Erfahrungsbericht in ein reflexives Forschungsprojekt. Hier führe ich in mein Dissertationsprojekt zur reflexiven Erforschung von Gesundheitshandeln im Kontext traditioneller und alternativer Medizin im urbanen Indonesien ein (2). Dieser Erfahrungsbericht bietet die Grundlage für die danach folgenden Konzeptualisierungen: zu Zusammenhängen von Reflexivität und Sozialer Arbeit (3) sowie der Einordnung von verschiedenen reflexiven Forschungsansätzen (4 und 5). Dann komme ich zu meinem Kernanliegen, demnach reflexive Forschung von der Offenlegung der Arbeit mit *gescheiterten* Forschungsprojekten lebt (6), jedoch für Forschende auch zu einer reflexiven Vulnerabilität der Forschenden beiträgt (7). Abschließend ordne ich meine Überlegungen zum reflexiven Umgang mit gescheiterten Forschungsprojekten in einen Horizont der Herausforderungen und Potenziale reflexiver Forschung ein (8).

Die hierbei dargelegten Schlüsse sind zeit- und ortsgebunden und enthalten damit notwendigerweise Aspekte der Vorläufigkeit, des Wandelbaren und der Prozesshaftigkeit. Darüber hinaus sind insbesondere die konzeptionellen Ränder fragil und fragmentiert, und – dem Phänomen selbst entsprechend – daher nicht abgeschlossen.

2. Von der Erforschung gesundheitlichen Verhaltens zur Erforschung des eigenen Blickwinkels: Einblicke in ein reflexives Forschungsprojekt

Mein Anliegen in dem Forschungsprojekt *Healing is not just dealing with your body* (Weydmann 2019)² war die Erkundung von Konzepten und Zugangsweisen von Frauen zur Nutzung traditioneller und alternativer Medizin im urbanen Raum Indonesiens. Mit diesem Projekt beabsichtigte ich, an meine

2 Vertiefende Einblicke in das dargestellte Forschungsprojekt sind in Weydmann (2019) nachvollziehbar.

Forschungserfahrungen aus meiner Diplomarbeit zur Frage des Schutzes von traditionellem Heilwissen anzuknüpfen. Bereits während meines Studiums verbrachte ich einige Semester in Indonesien, lernte die formale Landessprache *Bahasa Indonesia*, entwickelte ein breites Netzwerk an intensiven Kontakten und Freundschaften und engagierte mich in verschiedenen NGOs.

Als Forschungsdesign für das Projekt wählte ich die Reflexive Grounded Theory, da diese methodologische Herangehensweise darauf angelegt ist, explorativ Theorie zu generieren. Ergänzend zur klassischen Grounded Theory nach Barney Glaser und Anselm Strauss (1967) fügt die Reflexive Grounded Theory noch ein ethnografisches und ein reflexives Element hinzu (vgl. Breuer 2009). In diesem Rahmen habe ich 28 teilstrukturierte Interviews mit Nutzerinnen von traditioneller und/oder alternativer Medizin als zentrale Datenquelle erhoben sowie 29 ergänzende Interviews mit Expert:innen (Ärzt:innen, Heiler:innen, Verkäufer:innen von traditioneller Jamu-Medizin, Krankenpflegende, Masseur:innen, Gesundheitswissenschaftler:innen, Kulturwissenschaftler:innen etc.) aus dem Gesundheitssektor geführt. Im Grounded-Theory-Sinne des *All is Data* habe ich des Weiteren mein Forschungstagebuch, Zeitungsausschnitte, Archivmaterialien, Werbeplakate, Videoclips und Social Media Daten als weitere Datenquellen in meine Forschung eingebunden.

Meine langjährigen Erfahrungen als weiße Europäerin im postkolonialen Indonesien hatten mich veranlasst, nach methodologischen Rahmen und damit verbundenen methodischen Operationalisierungen zu suchen, die eine Einbeziehung von reflexiven Perspektiven in die konzeptionelle Sinnbildung möglich machen. Alle, die mit heller Haut geboren wurden und einige Zeit irgendwo im indonesischen Archipel verbracht haben, können zwangsläufig von dem Phänomen berichten, als *Bule* bezeichnet zu werden. *Bule* ist ein indonesischer Begriff, mit dem gemeinhin Personen mit heller Hautfarbe oder mit einem *Hauch von westlicher Abstammung* bezeichnet werden. Hierbei wird das Konzept der *Westlichen Abstammung* in direktem Zusammenhang mit dem Konzept des *Weißseins* gestellt, was wiederum auf einer binären Vorstellung von menschlicher Differenz beruht, die mit Dominanz, Privilegien und Autoritäten verbunden wird (vgl. Chilisa 2012; Dyer 1997; Frankenberg 1993; Hill 2004; Young 1990). Die gesamte niedergeschriebene Geschichte Indonesiens macht deutlich, dass eine helle Hautfarbe als besonders erstrebenswertes Gut zu erachten ist (vgl. Saraswati 2013) und so ist auch heute noch die Hautfarbe ein beliebtes Gesprächsthema, ebenso wie Erfahrungen und Techniken zum Schutz der Haut vor Bräunung oder zur Aufhellung der Hautfarbe durch Kosmetika. Die Tatsache, dass Menschen mit heller Haut oder anderen Attributen, die als westlich gelesen werden, mit *Bule* bezeichnet werden, macht deutlich, dass ich als hellhäutige, blonde Forschende aus Europa mit einem starken Eindruck des *Andersseins* belegt werde. Durch meine langjährigen Aufenthalte vor Ort war ich zwar mit dem Forschungsfeld vertraut, jedoch dennoch in der Rolle einer akzeptierten kulturellen

Außenseiterin. Durch meine konzeptionellen Auseinandersetzungen mit den Fragen von Reflexivität war mir entsprechend bereits zu Forschungsbeginn bewusst, dass ich als Forschende meine Interaktionen zentral prägen werde. Damit war unerlässlich, meine Forschungsperspektive in allen Phasen der Forschung konsequent zu verorten und diese Reflexionen in einem Forschungstagebuch zu dokumentieren.

Mit dem Vorhaben zur Umsetzung eines konsequent reflexiven Forschungsdesigns bin ich zur Datenerhebung nach Indonesien aufgebrochen und in das Feld des medizinischen Pluralismus eingetaucht. Mein Alltag war dabei von einer Vielzahl an Gesprächen mit Nutzenden und Expert:innen geprägt. Entsprechend habe ich meine Arbeitstage in Krankenhäusern und *Puskemas*, den medizinischen Basisfürsorgeeinrichtungen, verbracht, habe mich mit den *Jamu Gendong*, den Verkäuferinnen traditioneller Heilkräutertrunks, über ihre Arbeit und Kundenschaft unterhalten, moderne Heilkräuterbars besucht, in denen die traditionelle Medizin zu den Klängen sanfter Elektrosounds serviert wurde, und eine Vielzahl an mehr oder weniger schmackhaften und angenehmen Heiltrünten und -massagen ausprobiert. Ich habe viele Stunden Audio- und Videomaterial, Fotos und Mitschriften produziert und Berge an Infomaterial gesammelt.

In all diesen Kontakten waren meine Informant:innen die Expert:innen, die mir Einblicke in eine für mich fremde Welt eröffnen konnten und darin immer wieder ihre Sicht auf die Vorzüge der traditionellen und alternativen Heilweisen im Kontrast zur westlichen *Chemie-Medizin* darlegten. Da ich durch meine ethnografische Forschungsperspektive grundlegend von einer pluralen Struktur des Gesundheitssystems ausgehe, kann ich leicht an die kritischen Stimmen gegenüber den normativen Praktiken der westlichen Medizin anschließen, sodass wir darin das Herzensanliegen von Heterogenität und Vielfalt im Gesundheitswesen und das Überwinden von ökonomischen Interessenslagen in der Gesundheitsfürsorge teilen konnten.

Neben diesen einhelligen Perspektiven gab es jedoch auch ein Feld im pluralistischen Medizinsystem Indonesiens, welches zwar allgegenwärtig von den Medien inszeniert wurde, sich jedoch in meinen Daten kaum sichtbar niedergeschlagen hatte: der breite Markt der spirituellen Heilzugänge. In Indonesien werden spirituelle Heilende *dukuns* oder Paranormale genannt, da diese neben traditionellen Heilkräutern ihre Heilkräfte auf klassisch religiöse Gebete und gottesanbetende Rituale beziehen, oder auch auf andere magische Heilpraktiken. Das Phänomen der schwarz- und weißmagisch Heilenden ist in der indonesischen Bevölkerung populär und in Medien omnipräsent, sodass diese ein zentrales Motiv in Talkshows und Fernsehserien bilden. Insbesondere die schwarzmagischen Heilpraktiken sind hier herausragend spektakulär dargeboten. Und selbst der indonesische Präsident Abdurrahman Wahid, genannt Gus Dur, hat sich regelmäßig mit seinem persönlichen schwarzmagischen Heiler Romo Sapto ablichten lassen.

Dieses alltägliche Phänomen des indonesischen Heilwesens war für mich als europäische Wissenschaftlerin von besonderem Interesse, da ich das Zusammenspiel von der Alltäglichkeit magischer Heilrituale und einem gleichzeitig staatlichen Gesundheitssystem auf biomedizinischer Grundlage als besonders spannungsreich erachtete. Und es war dann auch das Phänomen der magischen Heiltradition, das Auslöser für meine erkenntnistheoretische Schlüssel-situation war:

Wie bereits erwähnt, hatte ich bis zu diesem Zeitpunkt den Eindruck, im Forschungs-verlauf guten Zugang zu den in Gesprächen vermittelten Perspektiven bekommen zu können und darin offene und zugewandte Gesprächsbeziehungen zu pflegen. Meine Gesprächspartnerinnen erzählten detailreich und häufig auch vertrauliche Einzelheiten über ihre Erfahrungen mit unterschiedlichen Heilungsansätzen und den damit verbundenen Institutionen. In diesen Gesprächen fragte ich meine Gesprächspartnerinnen auch regelmäßig nach Erfahrungen mit *dukuns* oder anderen magischen Heilenden. Zu Beginn meiner Forschungen wunderte ich mich zunächst noch nicht, als die Antworten auf meine Fragen distanzierend ausfielen und die Frauen sich auf ihre Religion beriefen und eher deutlich machten, dass sie mit dieser Art der Heilpraktiken nichts zu tun haben wollten. Wenige Interviews gaben mir dann erste Spuren, in denen Gesprächspartnerinnen erzählten, dass Verwandte oder Nachbar:innen magische Heiler:innen konsultierten und hierdurch auch Situationen für sie entstünden, um an magischen Ritualen teilzunehmen. Da meine Forschungsfrage jedoch konkret auf die Konzepte und Zugangsweisen abzielte, reichten mir diese Fremd-Erzählungen nicht, da mein Forschungsinteresse war, zu erfahren, aus welchen Gründen Frauen im urbanen Raum magische Heilpraktiken nutzen. Daher machte ich mich auf den Weg zu verschiedenen *dukuns* und Paranormalen, führte Interviews mit den magischen Heilenden und konnte an verschiedenen Heilritualen teilnehmen. Meine Feldnotizen zu diesen Besuchen zeigen auf, dass ich auch bei diesen Beobachtungen eindeutig den Eindruck hatte, dass es den Heilsuchenden unangenehm war, dass ich diese schwarzmagischen Rituale beobachtete und teilweise auch fotografisch oder filmisch dokumentierte.

Eine Schlüssel-situation, die dann den Anstoß gab, meinen Forschungs-fokus anzupassen, ereignete sich nach einigen Wochen im Feld: Nachdem ich von einem Interview nach Hause kam, fragte mich meine Mitbewohnerin (und frühere Kommilitonin), wie mein heutiges Interview denn gelaufen wäre. Ich hatte an diesem Vormittag eine gemeinsame Bekannte interviewt und erzählte begeistert, wie informationsreich und vielversprechend das Interview für meine Arbeit wäre. Ganz nebenbei fragte meine Mitbewohnerin, ob unsere gemeinsame Bekannte auch über ihren Besuch bei einem bekannten, schwarzmagischen Heiler erzählt hätte. Diese Frage traf mich wie ein Blitz, denn meine Gesprächspartnerin hatte mit keinem Wort erwähnt, dass sie bei einem schwarzmagischen Heiler war und auch auf meine Nachfrage hatte sie sich von schwarzmagischen Heilpraktiken

stark distanziert. Ich fühlte mich im ersten Moment betrogen und vorgeführt und konnte mir nicht erklären, wieso diese Freundin, mit der ich eine langjährige vertrauensvolle Freundschaft verband, mich im Rahmen dieses Gesprächs analog bzw. mir so wesentliche Aspekte verschwiegen hatte. Meine Mitbewohnerin hat mir diesen Donnerschlag wohl angesehen, lachte und nahm mich mit den folgenden Worten in den Arm: „Nicole, no problem. Maybe she didn't want to tell because you are West“ (Invivo Ibu Erny – Memo vom 10.03.2011). Mit diesen wenigen Worten hatte meine Freundin damals auf den Punkt gebracht, was ich implizit seit Forschungsbeginn wusste, aber gleichzeitig nicht wahrhaben wollte: Wie sollte ich eine Forschungsfrage nach den Konzepten und Zugangsweisen von Heilung beantworten, wenn ich nur begrenzten Zugang zum Feld hatte und gleichzeitig unausweichlich offensichtlich wurde, dass meine Beforschten mir nicht die *Wahrheit* sagten? Und wie konnte ich eine Forschung legitimieren, bei der klar war, dass meine kulturelle Fremdheit dazu führte, dass mir die Einblicke in einen relevanten Aspekt des Forschungsfeldes verwehrt wurden?

Mit diesem Schlüsselereignis war zwangsläufig verbunden, dass mein Forschungsgegenstand hinter die interaktive Konstituiertheit der präsentierten Sinnzusammenhänge zurücktreten musste. Mit einem Schlag standen die rahmenden Interaktionsräume meiner Interviews und meiner Feldbeobachtungen zentral im Raum. Als noch junge Forschungsnovizin hatte dieser Schlüsselmoment mein Forschungshandeln stark irritiert, denn auf Grundlage meiner langjährigen Auseinandersetzungen mit kolonialer Deutungsmacht, wollte ich nicht die westlichen Deutungsstrukturen über die exotische traditionelle Medizin reproduzieren, sondern lokale Konzepte aufgreifen und gleichwertig einordnen. Nun war ich jedoch durch meine Forscherin-Person mit der damit zugeschriebenen *Westlichkeit* an eine Grenze gekommen und mein Forschungsvorhaben *drohte zu scheitern*.

Im Folgenden werde ich den zuvor dargelegten reflexiven Forschungsanspruch im Feld der Sozialen Arbeit und den damit verbundenen interaktionsanalytischen Forschungshorizonten verorten.

3. Reflexivität und Soziale Arbeit

Reflexivität wird in der Sozialen Arbeit als eine zentrale personale Schlüsselkompetenz angesehen, die das Hinterfragen der eigenen professionellen Identitäten und der eigenen professionellen Rollen ermöglicht. Reflexivität ermöglicht es Sozialarbeitenden, ihre praktischen und theoretischen Wissensbestände in Bezug zu setzen (vgl. Unterkofler 2019). Denn ohne eine solche In-Bezug-Setzung laufen Sozialarbeitende Gefahr, ihre professionellen Routinen durch alltägliche Handlungsabläufe leiten zu lassen. Eine reflexive Professionalität im Rahmen der Sozialen Arbeit wird daher als „notwendiges Korrektiv zu Routine und routinierten

Handlungsabläufen“ (Tiefel 2004, S. 116f.) verstanden. Dies bezieht sich sowohl auf die Notwendigkeit der Herstellung und Gestaltung von sozialarbeiterischen Arbeitsbeziehungen als auch auf die Bestimmung von Verhältnissen zu anderen professionellen Deutungs- und Entscheidungshoheiten. Im Kontext von dualen Ausbildungsgängen wird Reflexivitätskompetenz daher eine besondere Relevanz in der Verschränkung von Professionswissen und handlungsnahem Praxiswissen zugeschrieben (vgl. Polutta 2020). Aber auch in den weiteren Debatten zur Professionalisierung des Berufsstands wird die zentrale Rolle von Reflexionskompetenz für Sozialarbeitende mit erstaunlich großer Einigkeit proklamiert, wie dies beispielsweise im Rahmen der Modellierung des dritten Mandats deutlich wird (vgl. Staub-Bernasconi 2018). Diese zentrale Rolle von Reflexionskompetenz in der Profession von Sozialarbeitenden wird als *Konsensformel* in professionsorientierten Debatten verstanden (vgl. Kösel et al. 2022, S. 12).

Gleichzeitig lässt sich jedoch feststellen, dass sich diese zentrale Bedeutung von Reflexionskompetenz nicht entlang einer systematischen Differenzierung des Reflexivitätskonzepts begründen lässt. Auch in den Ausbildungsgängen Sozialer Arbeit besteht ein diffuses Bild der Lehr- und Lernbarkeit von Reflexivitätskompetenz. Über eine In-Bezug-Setzung von theoretischen und praktischen Wissensbeständen hinaus wird regelmäßig eine dezidiert gesellschaftsanalytische Perspektive verknüpft, die neben Fragen professionalisierter Verberuflichung von sozialarbeiterischer Praxis gesellschaftstheoretische Diskussionen einbezieht. Einen solchen Horizont eröffnet beispielsweise Frank Bettinger (2022), indem er Reflexionskompetenz direkt mit dem Konzept der Kritik assoziiert, welche Sozialarbeitende in die Lage versetzen soll, Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu analysieren, ebenso die Demokratisierung und den Abbau von Unterdrückung, den Abbau von sozialer Ungleichheit und sozialer Ausschließung, die Minimierung von Leid, sowie die Ausweitung von gesellschaftlicher Teilhabe und Teilnahme voranzubringen. Eine solch dezidiert aktivistische Deutung von Reflexionskompetenz wird nicht in allen Bereichen der Sozialen Arbeit unwidersprochen geteilt und verweist auf das breite Spektrum der damit assoziierten Bedeutungsräume. Entsprechend könnte der Begriff der Reflexionskompetenz in der Sozialen Arbeit in den Bereich der *Plastikwörter* gezählt werden. Eine Wortklasse, die Uwe Pörksen damit charakterisiert, dass sie einerseits nichts Genaues besagt und andererseits aber in der Fachwelt häufig schillernde Verwendung findet (vgl. Pörksen 1988).

Die Schlüsselkompetenz der Reflexivität bildet trotz der Unbestimmtheit im Kontext der sozialarbeiterischen Forschung ein zentrales Gütekriterium, greift diese doch zentral auf den breiten Methodenkanon sozialwissenschaftlicher Forschung zurück (vgl. Girtler 1987). Hierbei sind es insbesondere die qualitativen Forschungsmethoden, welche es ermöglichen, komplexe, vielschichtige und bisher unerforschte Phänomene und Lebenswelten systematisch zu erkunden. Die fall- und interventionsorientierten Denklogiken Sozialer Arbeit (vgl.

Schütze 1994) schließen methodologisch eng an ethnografische Sichtweisen an. Gleichzeitig bieten interaktionsanalytische Perspektiven hilfreiche Ansätze in der Entwicklung von reflexiven Forschungsperspektiven, welche als notwendige Weiterentwicklung der methodologischen Herangehensweise der Ethnografie und Grounded Theory (gegenstandsbezogenen Theoriebildung) zu verstehen sind.

4. Interaktionsanalytische Perspektiven auf Reflexivität

Die Produktion von verbalen Daten bildet einen Schwerpunkt in der qualitativen Sozialforschung. Auch in sozialarbeiterischen Forschungen gehören Interviews oder Fokusgruppengespräche zu den zentralen Methoden der Datenerhebung. Grundlegend gilt für alle Daten, dass die vermittelten Perspektiven und Darstellungsweisen zwangsläufig eine bestimmte Sichtweise formulieren und darin niemals *standpunktlos* sein können (vgl. Bruner 1990, S. 3). Folglich spiegeln Erzählungen keine *Realitäten* von empirischen Tatsachen wider. Vielmehr ermöglichen narrative Daten einen Einblick in die Bedeutungskonstruktion unserer Gesprächspartner:innen. Hierbei ist die Schwierigkeit des Vergleichs von sprachlichem Ausdruck mit nicht-sprachlichen psychischen Erlebnissen von fundamentaler Bedeutung (vgl. Breuer 1991), da narrative Daten nicht mit Blick auf ihren nachprüfbaren, *richtigen* Darstellungsgehalt betrachtet werden können (Verifizierbarkeit). Narrationen setzen gezwungenermaßen an den nicht nachvollziehbaren, biografischen Vorerfahrungen der Erzählenden an und bieten darin Interviewenden die Möglichkeit des intersubjektiven Nachvollzugs je subjektiver Sinnstiftungen (Plausibilität) (vgl. Bruner 1990).

Dies setzt eine personale wie konzeptionelle Offenheit durch die Forschenden voraus, um auch ungewohnten und unliebsamen Perspektiven aufgeschlossen zu begegnen. Der Einblick in mein reflexives Forschungsprojekt und die darin dargelegte Schlüsselsituation zeigen auf, wie ich als reflexiv Forschende in Situationen von theoretischer Ungewissheit, Irritation und Unsicherheit komme, die notwendigerweise durch meine Offenheit zur Einbeziehung von diversen Sinnkonstruktionen und Wissensbeständen in meine akademische Wissensproduktion folgt. Eine sozialkonstruktivistische Reflexion narrativer Wissensproduktion macht es daher notwendig, neben den narrativen Darbietungen der Beforschten auch die performativen und relationalen Ebenen der Interaktionsbeziehungen in die Analyse einzubeziehen. Interviews sind dementsprechend erkenntnistheoretisch nicht als neutrale Momente der Erhebung von subjektiven Sinnkonstruktionen einzuordnen, sondern mehr noch als eigene Interaktionsereignisse, deren Realitäten sowohl von den Interviewten als auch von den Forschenden konstruiert und konstituiert werden (vgl. Breuer/Roth 2003). Interviews werden darin notwendigerweise weder als Spiegel der

Außenwelt noch als Spiegel des Innenlebens der Befragten betrachtet, sondern als epistemologische Fenster in die soziale Begegnung zwischen Forschenden und Beforschten und deren gemeinsame diskursive Aushandlung von Bedeutung (vgl. Lee/Roth 2004). Damit war ich als Interviewende bei den Darbietungen meiner Interviewten zu Fragen der Nutzung traditioneller und alternativer Medizin immer auch Co-Konstrukteurin, und somit auch gemeinsam mit meinen Interviewten aktiv an der Wissensproduktion beteiligt (vgl. Goffman 1959). Die diskursiven Aushandlungen werden maßgeblich von situativen Faktoren beeinflusst, sodass jede neue Situation das Potenzial von immer neuen Erzählungen bietet (vgl. Hydén 1997, S. 52). Hierbei gilt das Zusammenspiel zwischen Erzählenden und Zuhörenden als konstitutiv für das Repertoire der Erzählmöglichkeiten, da in diesem Beziehungsfeld der Interaktionspartnerschaft die in den Interviews formulierten Bedeutungen ausgehandelt werden. Die vermittelten Perspektiven und Darstellungsweisen sind daher keine festen Sinnzusammenhänge, sondern müssen als instabil und fluide betrachtet werden. Interaktionsbeziehungen bilden hierbei die eigentliche Grundlage der gemeinsamen Wissensproduktion (vgl. Cabrera/Meckesheimer 2015). Eine solche beziehungsorientierte Sicht auf narrative Wissensproduktion schließt auch an die Arbeit von Arthur W. Frank (2012) an, welche hervorhebt, dass jede Person Zugang zu einem breiten Repertoire an Narrativen hat, von denen manche geteilt werden, andere jedoch im Stillen verborgen bleiben. Entsprechend dieser Ausführungen sind Narrative in Interviews und darin formulierte Bedeutungszuschreibungen zwangsläufig nicht allein den Befragten, als vielmehr allen am Gespräch Beteiligten zuzuordnen (vgl. Breuer/Roth 2003). Eine Grundlage von reflexiver Forschung ist daher die verbal übermittelte Perspektive zu kontextualisieren. Dies ist im Kontext von Forschung wie in dem oben eingeführten Schlüsselmoment zentral, ebenso wie auch in sozialarbeiterischer Einzelfallarbeit der Kontext der Adressat:innen notwendigerweise von Relevanz ist.

5. Die erkenntnistheoretische Kontingenz von Reflexivität

Die sozialkonstruktivistische Sicht auf Interaktionsbeziehungen bildet eine mögliche Perspektive zur Analyse von Forschungsbeziehungen. Andere Forschungstraditionen bevorzugen, die Person der Forschenden nicht in Erscheinung treten zu lassen und den Forschungsbericht in passiver und neutraler Perspektive zu formulieren. In dieser Darlegungsform werden die narrativen Darbietungen der Interviewten prominent dargelegt, während erkenntnistheoretische Grundlagen der Bedeutungskonstruktion ausgeklammert bleiben.

Diese Unterscheidung führt uns zur erkenntnistheoretischen Kontingenz von Reflexivität in Forschungsprojekten. Es gibt inzwischen ein breites Spektrum an Literatur, in der reflexiven Forschungsperspektiven unterschiedliche Bedeutung

beigemessen wird; hierbei lassen sich in Anlehnung an Clive Seale (1999) zwei zentrale Ansätze reflexiver Forschung unterscheiden.

Einerseits gibt es Zugangsweisen, die Reflexivität als methodologischen Grundsatz proklamieren, um hierbei in erster Linie den Einfluss der Forschenden auf den Forschungsprozess hervorzuheben (vgl. Bolam et al. 2003). Andererseits gibt es Forschungszugänge, die Reflexivität als erkenntnistheoretisches Instrument propagieren, welches den Forschenden ermöglicht, ihre Subjektivität in umfassender Weise bei der Theoriebildung zu nutzen (vgl. Seale 1999; Mey/Mruck 2014). Dieses Kontinuum von unterschiedlichen Ansätzen an reflexiver Forschung hat Seale (1999, S. 160) als „*confession versus reflexive accounting*“ charakterisiert. Die grundlegende Unterscheidung liegt dabei in der Art und Weise, in der Reflexivität ausgerichtet ist.

In der von Seale (1999) als *reflexive confession* beschriebenen Zugangsweise liegt der Fokus darauf, die forschende Person in ihrem Forschungsfeld darzustellen, ihr Eindringen in das Forschungsfeld und ihre Art der Aushandlung des Zugangs zum Feld auszuleuchten. Ein solcher Ansatz kommt einem Bekenntnis gleich, in welchem Reflexivität primär als Explikation des Einflusses von Forschenden auf den Forschungsprozess im Fokus steht und darin zwischen naivem Positivismus und pauschalem Konstruktivismus zu verorten ist. Grundlegendes, reflexives Ziel ist die Explikation der Positionalität von Forschenden.

Positionalität verweist im Kontext von reflexiven Forschungen auf die Unmöglichkeit einer objektiven, alles wahrnehmenden Forschungsperspektive und die daraus folgende Unvermeidbarkeit eines *situierten* Forschungshorizonts. Diese subjektive Bedingtheit der Forschungsperspektive wird als grundlegend problematisch, zugleich aber auch als unausweichlich erachtet. Durch die explizite Formulierung der Positionalität zielen Forschende darauf ab, den Forschungsprozess durch Transparenz kontrollierbar zu machen. Reflexive Forschungsperspektiven werden dabei das Mittel zum Zweck und können nichtsdestotrotz sehr tiefgründig ausfallen. Jedoch bleibt die erkenntnistheoretische Reflexion darin qua Forschungsanliegen schwach ausgeprägt (vgl. Kühner et al. 2016). Die Reflexionen werden in der Ergebnisdarstellung in der Regel in einem zweiten Erzählstrang, neben und unabhängig von den formellen und konventionellen Datenanalysen dargelegt (vgl. Banister et al. 1994).

Im Gegensatz dazu steht der von Seale (1999) formulierte Ansatz des *reflexive accounting*, in welchem der zentrale Forschungsfokus auf der Reflexion der Beziehung von Forschenden und ihrem Untersuchungsphänomen liegt. Ziel ist es, den analytisch konstruktiven Forschungsprozess der Ergebniskonstitution nachzuzeichnen und prägende Einflussfaktoren hervorzuheben (vgl. Bolam et al. 2003). Anders als im Ansatz der *reflexive confession*, steht hier nicht die Transparenz des Forschungsprozesses im Vordergrund, sondern vielmehr bildet die Reflexivität an sich den zentralen Forschungsfokus, da grundlegend davon ausgegangen wird, dass alle Forschungsbeteiligten sich gegenseitig beeinflussen. Die

Erwartungen, Ansprüche und Irritation von Forschenden bilden daher ein zentrales Element innerhalb der Forschungsbeziehungen und müssen bei der Entwicklung von analytischen Lesarten eingebunden werden (vgl. Devereux 1968). Kühner, Ploder und Langer (2016) bezeichnen diesen Ansatz auch als *strong reflexivity*, da hierbei die Positionalität von Forschenden als wertvolle epistemologische Ressource genutzt wird. Das in Forschung generierte Wissen wird daher grundlegend in direkte Abhängigkeit zu den forschungshandelnden Personen gesetzt.

Schematisierende Anleitungen und Beispiele, wie Reflexivität in der Praxis gelingen kann, um die Subjekt- und Standortgebundenheit von Deutung einzubeziehen und zu reflektieren, sind jedoch rar (vgl. Bereswill 2003; Breuer 2003, 2009; Breuer/Roth 2003; Munsch 2015). Breuer (2003) schlägt an dieser Stelle das epistemologische Verfahren der Dezentrierung vor, in welchem die Perspektiven der Forschenden in die Vielfalt an Perspektiven und Erfahrungen im Forschungsfeld eingebettet werden. Verstrickungen mit dem Forschungsfeld werden hierbei offengelegt und Sympathien, Vorurteile, Ängste sowie alle Formen der emotionalen, kognitiven oder physischen Beteiligung aktiv bearbeitet. Im Kontext von *strong reflexivity* schreibt Kühner (2016, S. 730): „As soon as you set out to investigate, be aware of any irritation – anything that resists your control might be a source of insight into the very problem you are interested in“. Forschende sind aufgefordert, sich selbst als Forschungswerkzeuge zu begreifen und darin ihre Subjektivität und ihre Verstrickungen mit dem Feld explizit in die Generierung von Theorie einzubinden.

6. Arbeiten mit gescheiterten Forschungsprojekten

Das Erkennen der forschungspraktischen Konsequenz meines reflexiven Forschungsansatzes mit dem Anspruch einer *reflexive confession* war erkenntnistheoretisch logisch zu erwarten, darin aber für mich als Forschungsnovizin nicht minder irritierend. Ich hatte erwartet, dass das in meinen Interviews generierte Wissen in direkter Abhängigkeit zu mir als forschende Person stand und darin auch Wissen über mich beinhalten würde. Allerdings hatte ich nicht abgesehen, mit welchen Verunsicherungen und Irritationen ich im Forschungsverlauf konfrontiert werden würde und dass dies auch bedeutete, mich und mein Forschungshandeln in meinen Forschungsberichten in meinen Verunsicherungen einer anonymen Leser:innen-schaft gegenüber zu offenbaren. Wanda Pillow (2003) beschreibt die Herausforderungen von erkenntnistheoretisch reflexiv angelegten Forschungsprojekten als *uncomfortable reflexive practice*, da hierbei die Schwächen in der Forschungspraxis oder auch die rahmenden Vorannahmen im Rahmen der Forschungsberichterstattung offensiv diskutiert werden. Im Kontext meiner Forschung eröffneten meine Forschungsberichte mein persönliches Ringen mit einem fremdverstehenden

Forschungsanspruchs: Wie konnte ich im Rahmen meiner Qualifikationsarbeit diese Begrenztheit meines Einblicks in mein Forschungsfeld formulieren, ohne darin nicht direkt die Legitimation meiner Forschung infrage zu stellen? Diese Frage warf mich immer wieder auf das interkulturelle Gewebe meines Forschungsprojekts zurück, in welchem meine europäische Herkunft zur Nicht-Besprechbarkeit von magischen Heilweisen führte. Darüberhinausgehend fragte ich mich, welchen Beitrag Forschung von kulturell *Fremden* bzw. *Anderen* leisten kann.

In der Rückschau ist heute offensichtlich, dass ich zum damaligen Zeitpunkt übersteigerte Erwartungen an meine Interviews herangetragen hatte; aufgrund meiner langjährigen Beziehungen in das Forschungsfeld war ich davon ausgegangen, dass meine persönlichen Kontakte situative Räume schaffen würden, in denen die machtvollen biomedizinischen Diskurse besprochen werden könnten. Und, so meine implizite Annahme, dadurch Möglichkeiten entstünden, das Un-sagbare und Magische von Heilungen erzählbar zu machen. Darin wollte ich die deutungsmächtigen Räume der naturwissenschaftlichen Medizindiskurse überwinden und demgegenüber die Stimmen der *subaltern* (vgl. Spivak 1988) zu Wort kommen lassen. In dieser naiven Logik hatte ich gehofft, in meinen Interviews in einem von sonstigen sozialen Logiken abgelösten, de-kontextualisierten Raum zu agieren, in dem wir auf Basis unserer Beziehung dann rein über die sachlogischen Informationen zum Thema sprechen würden (vgl. Eckert/Cichecki 2020, S. 76). Diese fundamentale Irritation meines konzeptionellen Anspruchs an mein Forschungshandeln hat letztendlich zu einer realistischeren Reflexion der rahmenden Interaktionsbeziehungen und der darin ausgehandelten Sinnkonstruktionen geführt. Meine Bereitschaft, als Forschende mit meinen eigenen emotionalen und somatischen Erfahrungen zu arbeiten, darin auch meine Hoffnungen und Ängste offenzulegen, war die Grundlage, um die methodische sowie konzeptionelle Irritation zu bearbeiten. Dies hat dazu geführt, dass ich eine Erzählform gewählt habe, in der ich meinen Informationsgewinn über das plurale Medizinsystem Indonesiens darlegen und diesen in die performativen Rahmenbedingungen einer machtsensiblen Wissensproduktion einbetten konnte (vgl. Weydmann 2019). Jedoch haben die Erfahrungen meiner Disputation als auch Rückmeldungen zu meiner Publikation gezeigt, dass meine Informationen über das pluralistische Medizinsystem Indonesiens sehr wertgeschätzt wurden, jedoch meine erkenntnistheoretischen Auseinandersetzungen mit Fragen der Identitätsaushandlung zwischen ‚the Westerner‘, ‚the Western ghostly audience‘, und ‚the Javanese‘ (vgl. Weydmann 2019) immer wieder kritisch hinterfragt wurden. Angefragt wurde dabei, ob das Konzept der *Westlichkeit* denn wirklich so zentral verhandelt werden müsste, und ob dies nicht grundlegend ohnehin schon längst klar wäre, sodass dies zwar Erwähnung finden sollte, jedoch keine konzeptionelle Relevanz für die Betrachtung von Gesundheitshandeln haben müsste. An dieser Stelle schließt sich für mich der Bogen zu der Modellierung von „confession versus reflexive accounting“ (Seale 1999, S. 160) bzw. von „weak versus strong reflexivity“ (Kühner et al.

2016). Da ich den Weg des *reflexive accounting* bzw. der *strong reflexivity* gewählt hatte, war ich gefordert, meine Forschungsperson als Teil der Wissensproduktion darzustellen und auszuhalten, dass Kritik an meinen konzeptionellen Modellierungen auch zwangsläufig mich und mein persönliches Forschungshandeln betrafen. Meine Überlegungen zu einem Zusammenhang von reflexiver Forschung und Vulnerabilität werde ich im folgenden Abschnitt erläutern.

7. Reflexive Vulnerabilität

Reflexiv Forschende sind in ihrer Offenheit gefordert, die eigene Interaktion mit dem Feld in Form von Sympathien, Vorurteilen, Ängsten, emotionalen, mentalen und körperlichen Erfahrungen sensibel wahrzunehmen und in ihren Auswertungsverfahren offen einzubeziehen. In diesem Sinne wird angenommen, dass Forschende in ihrem Forschungsfeld zwangsläufig mit gewünschten wie unerwünschten Gefühlen konfrontiert sind, welche wiederum positive wie negative Irritationen auslösen (Devereux 1968). Eine solch grundlegende Einbeziehung der Beteiligung von Forschenden an ihrem Forschungsfeld muss konsequenterweise dazu führen, dass sie ihre theoretischen Vorannahmen und Verweise auf andere Wissensbestände in die präsentierten Sinnkonstruktionen einbeziehen. Forschende fungieren darin selbst als erkenntnistheoretische Werkzeuge und sind gefordert, ihre Emotionen und Empfindungen für ihre Forschung sensibel wahrzunehmen und nutzbar zu machen, indem sie ihre persönlichen Ängste und Widerstände involvieren. Das Spektrum der forschungsrelevanten Emotionen ist hierbei nicht auf positive und willkommene Reaktionen zu begrenzen, sodass Forschende herausgefordert sind, auch ihre beunruhigenden oder schambesetzten Gefühle einzubeziehen. Petra Muckel (1996, S. 72) beschreibt den reflexiven Forschungsprozess hier als ein Oszillieren zwischen der tiefen Analyse des Forschungsgegenstands und der eigenen Forschungsperson (Entscheidung/Biografie), um zu einem differenzierten Verständnis des Phänomens zu gelangen. Diese zentrale Stellung der Arbeit mit emotionaler Beteiligung von Forschenden wurde methodologisch bisher insbesondere im Kontext der Autoethnografie (u. a. Adams et al. 2015) und der Ethnopschoanalyse (u. a. Krüger 2008) diskutiert. Im Feld der Ethnopschoanalyse wird hier insbesondere auf die Arbeiten von George Devereux (1968) rekurriert, in welchen das Bewusstmachen von Übertragungs- und Gegenübertragungsreaktionen im Sinne einer psychoanalytischen Ausdeutung der Verstrickungen innerhalb der Forschungsbeziehungen einen unverstellten Zugang zum Untersuchungsgegenstand ermöglicht (vgl. Devereux 1968; Krüger 2008). Dabei wird das Potenzial der Irritation von bestehenden Annahmen insbesondere in den widerständigen und irritierenden Erfahrungen und Fällen vermutet. Eine solche Form der reflexiven Anreicherung von Forschungsergebnissen und Offenlegung der

Interdependenz von Forschungsgegenstand und Forschungshandelnden führt jedoch zu einer „Verflechtung persönlicher und biografischer Entwicklung“ (Muckel 1996, S. 72). Diese Verflechtung fordert Forschende heraus abzuwägen, wie weit ihre persönlichen Erfahrungen explizit zum Gegenstand ihrer Forschung werden sollten und inwieweit sie bereit sind, die Grenzen zum Privaten in ihren Forschungsberichten zu überschreiten. Denn auch wenn die emotionale Beteiligung und die biografischen Einblicke die Forschungsergebnisse bereichern, wird in dieser engen Verwobenheit von Forschungsfeld und Forschungsperson auch die Qualität der Forschung an die Darstellung der Forschenden geknüpft (vgl. Ploder 2022). Gerade im Zusammenhang von Forschungen im Kontext eines *reflexive accounting* gefährden Forschende ihre eigene Rolle als souveräne Wissenschaftler:innen, wenn sie ihr emotionales Engagement offenlegen (vgl. ebd.; Ploder/Stadlbauer 2016). Konsequente reflexive Forschung lenkt bewusst den Blick auf die Verwobenheit von Forschenden mit ihrem Forschungsfeld und untergräbt darin die Wissenschaftsdoktrin des Gebots nach emotionaler Distanz zum Forschungsgegenstand (vgl. Connolly/Reilly 2007). Offenbarungen von persönlicher und emotionaler Beteiligung in der Produktion von Wissen und der Verwobenheit mit dem Forschungsfeld führen daher zu persönlicher Angreifbarkeit und Vulnerabilität von reflexiv Forschungshandelnden (vgl. Tomas 2009).

Ich habe meine Eingewobenheit in mein Forschungsfeld in Indonesien offengelegt, meine Positionalität im Feldzugang veranschaulicht und den performativen Charakter der Interviewsituationen unterstrichen, sodass mein Forschungshandeln und damit zusammenhängende konzeptionelle Sinnkonstruktionen rekonstruierbar wurden.

Reflexiv Forschende präsentieren entsprechend keine unabhängigen, stabilen und *handfesten* Ergebnisse, als vielmehr relationale und darin fragile Einsichten in ihre Deutungszuschreibungen. Sie nutzen darin ihre Vulnerabilität als Stärke für die eigene Forschung und setzen sich gleichzeitig erhöhten Risiken aus: „Embracing the epistemic dimension of vulnerability can provoke emotional and physical pain and it can jeopardize academic careers“ (Ploder 2022, S. 30). Die Formulierung von persönlichen und situativen Bedingtheiten stellt explizit die Rolle von Forschenden und ihre damit verbundenen Formulierung von Deutungshorizonten infrage. Entsprechend liegt der Fokus in diesen Ergebnisdarstellungen vielmehr auf der Nachvollziehbarkeit von situiertem Wissen und den damit verbundenen standortgebundenen Bedeutungszuschreibungen. Dies führt reflexiv Forschende zu einem kategorischen Dilemma, zwischen einerseits souveränen Darstellungen des *Feelings für die Daten und die Nähe zum Phänomen* und andererseits die personennahe Offenlegung von blinden Flecken, mit darin enthaltenen nicht reflektierten Charakteristika und Kategorien des eigenen Erlebens (vgl. Muckel 1996, S. 73). Durch eine solche offene Aushandlung von personennahem Forschungshandeln werden Forschende verletzlich, sowohl in

der Interaktion mit ihren Beforschten als auch in den Kreisen der Scientific Community. Entsprechend gefährdet und fragil sind wissenschaftliche Karrieren, die sich mit reflexiven Wissensbeständen auseinandersetzen.

Inzwischen gibt es vereinzelte Publikationsformate, die bewusst versuchen diese Lücke zu schließen, wie beispielsweise die Debatte „Von uns selbst sprechen wir! Erkundungen sozialwissenschaftlichen Arbeitens“ im Forum Qualitative Sozialforschung (FQS), welche Beiträge zur expliziten Herstellung von empirisch gestützter Reflexivität in qualitativem Forschungshandeln und der damit verbundenen Wissensproduktionen einlädt.

8. Reflexive Forschung und das vermeintliche Scheitern: Herausforderungen und Potenziale

Der Einblick in mein reflexives Forschungsprojekt zeichnet nach, dass gerade die Einbeziehung von reflexiven Wissensbeständen die Qualität der eigenen Forschung steigern kann. Reflexive Forschungsperspektiven zielen darauf ab, theoretische Gewissheiten zu irritieren und konzeptionelle Unsicherheiten zu erzeugen. Gerade diese Erfahrungen von Kontrollverlust durch unvorhergesehene Ereignisse und *nicht ideale* Forschungsbedingungen haben das Potenzial, Forschungsvorhaben enorm zu bereichern. Gleichzeitig können sie Forschende darin jedoch auch überfordern. Die Erfahrung, dass Forschungspraxis nicht wie erhofft verläuft, Ereignisse nicht wie geplant stattfinden, werden negativ bewertet und bringen Forschungsvorhaben an die Grenzen des Scheiterns (vgl. Eckert/Cichecki 2020). Planungen anzupassen, führt notwendigerweise zu konzeptioneller Unsicherheit und im Kontext reflexiver Forschungen bedeutet dies, die persönlichen Ängste und Widerstände aktiv in den Forschungsprozess einzubeziehen. Ein solches Forschungshandeln verlangt von Forschenden ein hohes Maß an Souveränität, das insbesondere bei Noviz:innen schnell zu Überforderungen führen kann. Wenn Forschende sich zusätzlich in einem akademischen Umfeld bewegen, in dem Wissenschaftlichkeit mit klaren Fragestellungen und ausgearbeiteten Forschungsplänen gleichgesetzt wird, können die für reflexive Forschung notwendigen Irritationen ganze Forschungsprojekte infrage stellen.

Obwohl meine reflexiven Irritationen im Rahmen meiner Qualifizierungsarbeit durch meine Doktormutter mehr als unterstützt wurden, waren auch für mich die Identitätsaushandlungen im Kontext neokolonialer Gesundheitsversorgung persönlich herausfordernd. Günter Mey und Katja Mruck (1996) beschrieben diese Herausforderung mit einem „Phantom der Störungsfreiheit“, das in der empirischen Sozialforschung spukt und mit dem Forschende in reflexiven Projekten in Konflikt geraten, indem sie sich als Forschende als nicht-objektive Störgröße in ihrer Interdependenz mit dem Forschungsgegenstand sichtbar machen.

Darin sind Forschende gefordert, narrative Darstellungsweisen anzubieten, um die komplexen Störungen ihres Forschungsprozesses zu reflektieren, und die erkenntnistheoretische Relevanz ihrer Kommunikation mit dem Forschungsgegenstand in die theoretischen Modellierungen einzubeziehen. Für diese Form der Auseinandersetzung benötigen Forschende institutionelle Unterstützung in Form von Forschungssupervisionen, welche jedoch für reflexive Forschungsprojekte nur in Ausnahmefällen strukturell in Qualifikationskonzepten verankert sind (vgl. Bonz et al. 2017). Forschungssupervisionen bieten beispielsweise den Raum, in dem Forschungserfahrungen gemeinsam reflektiert werden oder auch über Präsentationsformen für vulnerable Forschungsberichte nachgedacht werden kann.

Die Zentralität des Konzepts der Reflexionskompetenz in Praxis und Theorie Sozialer Arbeit spiegelt sich bedauerlicherweise nur bedingt in den Logiken von Forschung wider: Zwar ist in den letzten Jahrzehnten ein Wandel in der qualitativen Sozialforschung zu verzeichnen, sodass eine ‚reflektierte Subjektivität‘ spätestens seit Ines Steinke (2005) zu den Kernkriterien qualitativer Forschung gehört. Diese Zentralität beschränkt sich jedoch insbesondere auf die Bewertung von Forschungsprozessen und Forschungsergebnissen. Überlegungen zu den Gelingensbedingungen von reflexiver Forschung, insbesondere mit Blick auf die beteiligten Forschenden, finden jedoch wenig Beachtung. Wichtig wäre es, Forschende darin zu unterstützen, dass sie ihre Irritationen und Erfahrungen offen reflektieren können, ohne hierdurch Gefahr zu laufen, darin Schaden zu nehmen. Die akademische Verarbeitung und Offenlegung von konzeptioneller Irritation und emotionaler Beteiligung benötigen zuverlässige Schutzräume vor Verletzung, sowohl während der Datenproduktion und -analyse als auch im Kontext öffentlicher Ergebnispräsentation und -diskussion (vgl. Ploder 2022).

Heute bin ich Professorin für qualitative Methoden und kann als etablierte Wissenschaftlerin selbstbewusst von meinen blinden Flecken und damit verbundenen Irritationen während meiner Qualifizierungsphase berichten. Meine Dissertation legt dauerhaft Zeugnis darüber ab, in welchen Suchbewegungen, Unsicherheiten und Ängsten ich mich in dieser Zeit bewegt habe. Die von mir gewählte narrative Darstellung gibt tiefe Einblicke in meine Such- und Denkbewegungen und bildet darin den Schatz und Reichtum meines Forschungsprojekts. Gleichzeitig war die Suche nach einer Darstellungsform die größte Herausforderung, um einerseits meine Irritationen sichtbar zu machen und andererseits meine vulnerable Forschungsperson gleichzeitig im für mich ausreichenden Maße zu schützen. Angela Kühner (2016) scheint einen ähnlichen Prozess durchlaufen zu haben, wenn sie schreibt „Social Research As a Painful (but Rewarding) Self-Examination“. Verletzliche Forschende widersprechen auch heute noch dem Wissenschaftsbild einer starken und unabhängigen Wissenschaft, indem Wissenschaft endgültige Antworten zu liefern hat. Das Potenzial von reflexiver Forschung liegt jedoch darin, unsere bestehenden

Wissensbestände zu irritieren, das Althergebrachte zu hinterfragen und die Grenzen des Denkbaren zu überschreiten. Darin benötigt reflexive Forschung die Offenheit und Sensibilität, um Neues experimentell erkunden zu können, darin ‚scheitern‘ zu dürfen und in diesem vermeintlichen Scheitern das eigene kreative Potenzial neu erfinden zu dürfen.

Literatur

- Adams, Tony/Holman Jones, Stacy/Ellis, Carolyn (2015): *Autoethnography. Understanding Qualitative Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Allert, Tilman/Dausien, Bettina/Mey, Günter/Reichertz, Jo/Riemann, Gerhard (2014): *Forschungswerkstätten – Programme, Potenziale, Probleme, Perspektiven*. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen*. Wiesbaden: Springer, S. 291–316.
- Banister, Peter/Burman, Erica/Parker, Ian/Taylor, Maye/Tindall, Caroll (1994): *Qualitative methods in psychology*. Buckingham: Open University Press.
- Bereswill, Mechthild (2003): *Die Subjektivität von Forscherinnen und Forschern als methodologische Herausforderung*. In: *Sozialer Sinn* 4, H. 3, S. 511–532.
- Bettinger, Frank (2022): *Genau hinsehen, geduldig nachdenken und sich nicht dumm machen lassen*. In: Wendt, Peter-Ulrich (Hrsg.): *Kritische Soziale Arbeit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 17–40.
- Bolam, Bruce/Gleeson, Kate/Murphy, Simon (2003): „Lay Person“ or „Health Expert“? Exploring Theoretical and Practical Aspects of Reflexivity in Qualitative Health Research. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 4, H. 2. doi.org/10.17169/fqs-4.2.699
- Bonz, Jochen/Eisch-Angus, Katharina/Hamm, Marion/Sülzle, Almut (2017): *Ethnografie und Deutung. Gruppensupervision als Methode reflexiven Forschens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breuer, Franz (1991): *Wissenschaftstheorie für Psychologen: eine Einführung. Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie, Beiheft 1*. Aschendorff.
- Breuer, Franz (2003): *Subjekthaftigkeit der sozial-/wissenschaftlichen Erkenntnistätigkeit und ihre Reflexion: Epistemologische Fenster, methodische Umsetzungen*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 4, H. 2, Art. 25. doi.org/10.17169/fqs-4.2.698
- Breuer, Franz (2009): *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bruner, Jerome (1990): *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cabrera, Raúl/Meckesheimer, Anika (2015): *Disidentification, anxiety and narration as epistemological windows. Questioning the process of knowledge construction in a research in Chiapas, Mexico*. In: *Antropologicas* 13, S. 6–11.
- Chilisa, Bagele (2012): *Indigenous Research Methodologies*. Thousand Oaks: Sage.
- Connolly, Kate/Reilly, Rosemary, C. (2007): *Emergent Issues When Researching Trauma: A confessional Tale*. In: *Qualitative Inquiry* 13, H. 4, S. 522–540.
- Devereux, George (1968): *From anxiety to method in the behavioral sciences*. Paris: Mouton.
- Dyer, Richard (1997): *White. Essays on Race and Culture*. London: Routledge.
- Eckert, Judith/Cichecki, Diana (2020): *Mit „gescheiterten“ Interviews arbeiten: Impulse für eine reflexiv-interaktionistische Interviewforschung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Frank, Arthur W. (2011): *Practicing dialogical narrative analysis*. In: Holstein, James A./Gubrium, Jaber F. (Hrsg.): *Varieties of narrative analysis*. Los Angeles: Sage, S. 33–52.
- Frankenberg, Ruth (1993): *White women, race matters: The social construction of whiteness*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Girtler, Roland (1987): *Die biographische Methode bei der Untersuchung devianter Karrieren und Lebenswelten*. In: Voges, Wolfgang (Hrsg.): *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 321–339.

- Glaser, Barney/Strauss, Anselm (1967): *The discovery of grounded theory; strategies for qualitative research*. New Haven: Aldine Pub.
- Goffman, Erving (1959): *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday.
- Hill, Mike (2004): *After Whiteness: Unmaking an American Majority*. New York: New York University Press.
- Hydén, Lars-Christer (1997): Illness and narrative. In: *Sociology of Health & Illness* 19, H. 1, S. 48–69.
- Kösel, Stefan/Unger, Tim/Hering, Sabine/Haupt, Selma (Hrsg.) (2022): *Mythos Reflexion: Zur pädagogischen Verhandlung von Reflexion zwischen Notwendigkeit und Unsicherheit*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Krüger, Antje (2008): Die ethnopschoanalytische Deutungswerkstatt. In: Freikamp, Ulrike/Leanza, Matthias/Mende, Janne/Müller, Stefan/Ullrich, Peter/Vos, Heinz-Jürgen (Hrsg.): *Kritik mit Methode? Forschungsmethoden und Gesellschaftskritik*. Berlin: Karl-Dietz, S. 127–145.
- Kühner, Angela (2016): *Social Research As a Painful (but Rewarding) Self-Examination: Re-Reading Georges Devereux's Psychoanalytical Notion of Radical Subjectivity*. In: *Qualitative Inquiry* 22, H. 9, S. 725–734.
- Kühner, Angela/Ploder, Andrea/Langer, Phil C. (2016): Introduction to the special issue: European contributions to strong reflexivity. In: *Qualitative Inquiry* 22, H. 9, S. 699–704.
- Lee, Yew-Jin/Roth, Wolff-Michael (2004): Making a Scientist: Discursive „Doing“ of Identity and Self-Presentation During Research Interviews. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 5, H. 1, Art. 12. doi.org/10.17169/fqs-5.1.655
- Mruck, Katja/Mey, Günter (1996): Qualitative Forschung und das Fortleben des Phantoms der Störungsfreiheit. *Journal für Psychologie* 4, H. 3, S. 3–21.
- Muckel, Petra (1996): Selbstreflexivität und Subjektivität im Forschungsprozeß. In: Breuer, Franz (Hrsg.): *Qualitative Psychologie: Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils*. Opladen: Westdeutscher, S. 61–78.
- Munsch, Chantal (2015): Subjektive Erfahrungen der im Feld verstrickten Forschenden. Ein ethnografischer Zugang zur Erforschung von Normalitätsvorstellungen und sozialer Differenzierungen (nicht nur) in der Sozialen Arbeit. In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 13, H. 4, S. 420–440.
- Nilan, Pamela (2002): „Dangerous fieldwork“ re-examined: the question of researcher subject position“. In: *Qualitative Research* 2, H. 3, S. 363–386.
- Pillow, Wanda (2003): Confession, catharsis, or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. In: *International journal of qualitative studies in education* 16, H. 2, S. 175–196.
- Ploder, Andrea (2022): Strong reflexivity and vulnerable researchers. On the epistemological requirement of academic kindness. In: *Queer-Feminist Science & Technology Studies Forum* 7. queersts.com/forum-queer-sts/queer-sts-forum-7-2022-towards-academic-kindness/strong-reflexivity/ (Abfrage: 08.07.2023).
- Ploder, Andrea/Stadlbauer, Johanna (2016): Strong Reflexivity and its Critics: Responses to Auto-ethnography in the German-Speaking Cultural and Social Sciences. In: *Qualitative Inquiry* 22, H. 9, S. 753–765.
- Polutta, Andreas (2020): Die Bedeutung von Praxis- und Theoriestudium für die Fachlichkeit Sozialer Arbeit. In: *sozial extra* 44, H. 5, S. 265–269.
- Pörksen, Uwe (1988): *Plastikwörter: Die Sprache einer internationalen Diktatur*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Saraswati, Ayu (2013): *Seeing Beauty, Sensing Race in Transnational Indonesia*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Schütze, F. (1994): Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung: eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In: Groddeck, Norbert/Schumann, Michael (Hrsg.): *Modernisierung sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion*. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 189–297.
- Seale, Clive (1999): *The Quality of Qualitative Research*. London: Sage.
- Sherry, Emma (2013): The vulnerable researcher: Facing the challenges of sensitive research. In: *Qualitative Research Journal* 13, H. 3, S. 278–288.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): Can the subaltern speak? In: Nelson, Cary/Grossberg, Lawrence (Hrsg.): *Marxism and the Interpretation of Culture*. Chicago: University of Illinois Press, S. 271–313.

- Staub-Bernasconi, Silvia (2018): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft: auf dem Weg zu kritischer Professionalität. Opladen: Barbara Budrich.
- Steinke, Ines (2005): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 321–331.
- Tamas, Sophie (2009): Writing and Righting Trauma. Troubling the Autoethnographic Voice. Forum Qualitative Sozialforschung 10, H. 1, Art. 22. doi.org/10.17169/fqs-10.1.1211
- Tiefel, Sandra (2004): Auf dem Weg zu einer pädagogischen Beratungstheorie? Ein empirisch generiertes Modell zu professioneller Reflexion in der Beratungspraxis. In: Fabel, Melanie/Tiefel, Sandra (Hrsg.): Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107–128.
- Unterkofler, Ursula (2019): Das war mir zu theoretisch ... In: Soziale Arbeit 68, H. 1, S. 2–8.
- Weydmann, Nicole (2019): Healing is not just dealing with your body: a reflexive grounded theory study exploring women's concepts and approaches underlying the use of traditional and complementary medicine in Indonesia. Berlin: Regiospectra.
- Young, Robert (1990): White Mythologies: Writing History and the West. London: Routledge.

Let's talk about failure in Praxis und Wissenschaft der Sozialen Arbeit

Zur Relevanz biografischer Arbeit und Biografiearbeit im Umgang mit (kreativer) Krisen(bewältigung) und Scheitern

André Epp

1. Einleitung

Scheitern ist ein „Grundelement der *conditio humana*“ (Junge/Lechner 2004, S. 7). Wer handelt, kann erfolgreich sein, aber auch scheitern. Dies trifft ebenso auf die unterschiedlichen professionellen Akteur:innen Sozialer Arbeit zu, für die Scheitern jedoch doppelt problematisch ist: Sie scheitern nicht nur mit ihren Handlungsstrategien und somit in ihrem Anspruch, die autonome Lebensführung von Individuen effektiv zu unterstützen, sondern dieses schlägt sich ebenso auf ihre Adressat:innen nieder, die oftmals bereits vielfältige Erfahrungen mit Scheitern gemacht haben, sodass sich Verlaufskurvenförmige Erfahrungsaufschichtungen (vgl. Schütze 1983, S. 288 ff.) dieser durch die Interventionen Professioneller weiter potenzieren können. Im Rahmen des Bearbeitens von Scheitern(erfahrungen) in der Sozialen Arbeit hat Biografiearbeit eine lange Tradition. Ihr wird eine besondere Relevanz zugeschrieben, da mit ihr darauf abgezielt wird, Individuen, deren Ausgangsbedingungen und Ausgangslage für die eigenständige Gestaltung der Biografie durch Krisen und/oder Scheiternserfahrungen erschwert sind, in „ihrer Entwicklung, ihrer Lebensbewältigung, Lebensführung und Lebensplanung zu unterstützen“ (Hölzle 2011, S. 32). Kurz: Sie wird als zentral für den Umgang und das Bearbeiten von Krisen, Barrieren und Scheitern(erfahrungen) von Adressat:innen Sozialer Arbeit angesehen, da sie unter anderem (selbst-)reflexive Bezugnahmen befördert (siehe ausführlicher Dausien 2005).

Gegenwärtig wird das Potenzial von Biografiearbeit ebenso im Hinblick auf Professionalisierungsprozesse von Professionellen Sozialer Arbeit diskutiert, also wie sie trotz des Ausbalancierens vielfältiger Paradoxien (vgl. Schütze 2021, S. 241 ff.) dennoch möglichst wenig im Rahmen der effektiven Unterstützung ihrer Adressat:innen scheitern bzw. wie sie mit diesem umgehen, sollten sie dennoch scheitern. Dass die (selbst-)reflexiven Bezugnahmen im Rahmen von Biografiearbeit Resonanzen entfalten, die sich ebenso auf die „stellvertretende Krisenbearbeitung“ (Helsper 2021, S. 24) pädagogisch professionellen Handelns

niederschlagen, also auf das berufliche Handeln und Denken der Professionellen, perspektiviere ich in diesem Beitrag.

Zunächst expliziere ich, wie sich Scheitern fassen lässt und was Biografiearbeit ausmacht (2). Im Anschluss daran lege ich das methodische Vorgehen dar (3) und zeige exemplarisch anhand einer Jugendsozialarbeiterin auf, wie mit Biografiearbeit Scheitern im Rahmen der biografischen Erfahrungsaufschichtung bearbeitet werden kann und wie sich der Umgang mit diesem auf das professionelle Handeln niederschlägt (4). Im Anschluss daran präsentiere ich erste Überlegungen, inwiefern Biografiearbeit, als eine zentrale Kategorie Sozialer Arbeit, ebenso für den Umgang mit Scheitern im Rahmen der Wissenschaft Sozialer Arbeit fruchtbar gemacht werden kann (5).

2. Scheitern und Biografiearbeit

Obwohl Scheitern, wie bereits einleitend erwähnt, allgegenwärtig und „ein omnipräsentes Phänomen“ (vgl. Junge/Lechner 2004, S. 8) ist sowie alltagssprachlich häufig verwendet wird (vgl. Lechner 2004, S. 33), so ist es bisher dennoch nur wenig theoretisch und konzeptionell bestimmt (vgl. Junge/Lechner 2004, S. 8). Dies erstaunt, da in einer Vielzahl an Studien (siehe ausführlicher ebd., S. 8f.) Befunde zum Scheitern enthalten sind, die zudem auf die Dringlichkeit seiner Erforschung verweisen.

Trotz dieser bisher nur marginal erfolgten theoretischen Bestimmung von Scheitern verweist dieses auf die Grenzen der Handlungsfähigkeit, wobei zwischen einem graduellen, das eine temporäre Beschaffenheit aufweist, und einem absoluten Phänomen, das dauerhaft ist, zu unterscheiden ist. Charakteristisch für Ersteres ist, dass im Anschluss an das Scheitern weiterhin gehandelt werden kann. Es muss somit als eine (kurze) Unterbrechung von Handlungsmöglichkeiten verstanden werden, da im Anschluss daran beispielsweise eine Korrektur bzw. Scheiternsbewältigung erfolgen kann (vgl. Junge 2004, S. 16). „Wenn gescheitert wurde, dann setzt ein Handeln ein, das Scheitern zu überschreiten sucht, indem die Erfahrungen aus dem Scheitern in Konsequenzen für weiteres Handeln umgesetzt werden. Handeln hat dann die Perspektive des Scheiterns integriert“ (ibd.). Wird Scheitern überwunden, bestärkt dies zudem die Autonomie. Im Rahmen des absoluten Scheiterns wird diese jedoch gerade infrage gestellt, da weiteres Handeln unmöglich ist. Das Individuum weist keine Handlungsmöglichkeiten mehr auf, da die Grenze des Handelns in die Handlungsbedingungen eingedrungen ist und von innen heraus die Grundlage des Handelns vernichtet. Es bestehen keine Verfügungsmöglichkeiten mehr für das Handeln, sodass das Individuum nicht mehr als aktiv Handelndes, sondern als „Behandlungsbedürftig [...]“ (ibd., S. 17) erscheint, um die Fähigkeit autonomen Handelns wiederzuerlangen.

Hinsichtlich des absoluten Scheiterns führt Matthias Junge (2004, S. 25 ff.) zudem vier Dimensionen aus, die er als konstitutiv für dieses erachtet:

- Für den und die Gescheiterte:n verändert sich die *zeitliche* Struktur, da sich diese zu einer horizontlosen unendlichen Gegenwart verdichtet, also ohne jegliche Ausdehnung in die Zukunft. Entsprechend geht die Zukunftsorientierung verloren, was eine Vergangenheitsorientierung befördern kann.
- Zudem verschwindet die Kontingenz, die insbesondere für die Freiheitsgrade des Handelns eine Relevanz auf der *sozialen* Dimension entfaltet.
- Richten Menschen ihre Aufmerksamkeit hauptsächlich auf vergangene Erinnerungen, verlieren sie den Sinn für *Sachverhalte*, die in der Gesellschaft vor sich gehen. Dies führt dazu, dass sie isoliert sind und Schwierigkeiten haben, sich mit anderen Menschen zu verständigen.
- Ferner reduziert sich der soziale Raum für den oder die Gescheiterte(n) auf den eigenen Körper. Das bedeutet, dass die Fähigkeit, Freiheit durch Bewegungen im Raum zu erfahren, eine (starke) Beeinträchtigung erfährt.

Aufgrund der Deinstitutionalisierung kohärenter Lebenslaufmuster – dem Auflösen von Normalbiografien (vgl. Heinz 2000; Schröer et al. 2013, S. 13; Wanka et al. 2020, S. 16) – in der reflexiven Moderne (vgl. Beck/Giddens/Lash 1994) sind Individuen verstärkt herausgefordert, spezifische Leistungen in Form von biografischer Arbeit zu erbringen, um handlungsfähig zu bleiben (vgl. Dausien 2005, S. 6) und somit Scheitern zu vermeiden oder dieses durch Scheiternsbewältigung zu überwinden. Die interpretative Auseinandersetzung mit dem eigenen Gewordensein im Rahmen biografischer Arbeit, also mit Welt und Selbst, erfolgt dabei selbstinitiiert oder wird unbewusst von sogenannten signifikanten Anderen im Alltag angestoßen, wie es beispielsweise in dem Film „Ziemlich beste Freunde“, der auf einer wahren Begebenheit basiert, inszeniert wird (vgl. Nakache/Toledano 2011). Mit der Reflexion der Vergangenheit wird darauf abgezielt, die Gegenwart und Zukunft zu verstehen und zu gestalten. Insbesondere durch die Einbettung der eigenen Lebensgeschichte in den historischen und gesellschaftlichen Zusammenhang kann sich das Individuum zu sich selbst anders ins Verhältnis setzen, neue Perspektiven auf sich eröffnen (vgl. Dausien 2005, S. 6; Miethe 2017, S. 24), Vergessenes (wieder-)erinnern (vgl. Epp 2023b) und so seine Handlungspotenziale erweitern (vgl. Miethe 2017, S. 24), da (Scheiterns-)Erfahrungen und Erwartungen aus einem anderen Blickwinkel betrachtet, anders geordnet und mitunter neu gedeutet, also reorganisiert, werden können (vgl. Dausien 2005, S. 6). Im Rahmen biografischer Arbeit können sowohl produktive Linien und Dynamiken der Identitätsentwicklung als auch Prozesse des Scheiterns und des Fehlschlagens der Krisen- sowie Scheiternsbewältigung erkundet und im inneren Gespräch mit sich selbst fokussiert und bearbeitet werden (vgl. Schütze 2009).

Zwar können von außen entsprechende Prozesse angestoßen werden, die eigentliche biografische Arbeit muss jedoch von den Betroffenen selbst geleistet und vollzogen werden, wie auch das innere Gespräch mit sich selbst suggeriert (vgl. Epp 2018, S. 983).

Mit Biografiearbeit knüpft Soziale Arbeit an biografische Arbeit an, die im Gegensatz dazu nicht im Alltag, sondern in pädagogischen Settings vollzogen wird. Mit (pädagogischer) Biografiearbeit wird somit versucht, biografische (Alltags-)Arbeit systematisch zu unterstützen, da diese Fähigkeit im Einzelnen auch verschüttet sein kann und Individuen daher auf professionelle Unterstützung und Beratung angewiesen sind (vgl. Dausien 2005, S. 7).

Bei Biografiearbeit handelt es sich somit um einen pädagogischen Ansatz, der auf vielfältige Methoden zurückgreift, „die in den unterschiedlichsten pädagogischen, soziologischen, historischen oder therapeutischen Feldern entwickelt wurden“ (Miethe 2017, S. 24). Es handelt sich um eine strukturierte Form der Selbstreflexion – die von einem ganzheitlichen Menschenbild ausgeht – in der an und mit der Biografie gearbeitet wird. Neben der Sozialen Arbeit (bspw. Hölzle 2011; Jansen 2011) findet Biografiearbeit auch in der Altenbildung (bspw. Blimlinger et al. 1996; Opitz 1998; Ruhe 1998), Benachteiligtenförderung (bspw. Barth/Tumbrink 2011; Raabe 2004), Kinder- und Jugendhilfe (bspw. Lattschar/Wiemann 2007; Rätz-Heinisch/Köttig 2007; Ryan/Walker 1997) sowie zunehmend auch im Rahmen der Lehrkräfte(fort)bildung eine Anwendung (bspw. Epp 2023a; Geisler 2021; Junge/Siegert 2021; Klomfaß 2021).

In Anschluss an Ingrid Miethe (2017, S. 31 f.) findet Biografiearbeit sowohl in formellen als auch in informellen Settings statt. Erstere wird oftmals in pädagogischen Arrangements – wie beispielsweise Kursen – vollzogen, in denen es sich um eine bewusste Arbeit an und mit der Biografie von Seiten der Leitung und der Teilnehmenden handelt, da Biografie explizit als Thema benannt wird. Im Rahmen dessen können nicht nur gegenseitige Absprachen erfolgen, sondern es ist ebenfalls ein klarer zeitlicher Umfang mit Start und Ende definiert. Für informelle Biografiearbeit ist dagegen charakteristisch, dass diese zwar durch einen professionellen Kontext (wie den im vorherig genannten Absatz) gerahmt wird, jedoch in Alltagssituationen (bspw. bei einem Gespräch in einem Kunstworkshop der Jugendarbeit, während einer Schulpause) „– quasi ‚nebenbei‘– und ohne [sic!] dass dies denjenigen, die im Fokus der Biografiearbeit stehen, zwingend bewusst sein muss, vollzogen wird. Entsprechend wird auch von impliziter Biografiearbeit gesprochen“ (Epp 2022, S. 125 f.).

Neben professionellen Angeboten im Rahmen formeller Biografiearbeit existiert zudem ein „diffuse[r] Markt zwischen Bildung und Therapie“ (Dausien 2005, S. 7), der oftmals einen esoterischen Einschlag aufweist. Bettina Dausien (2005, S. 9) plädiert daher, den „Begriff (pädagogische) Biografiearbeit für all jene Praktiken [zu] reservier[en], die sich im Kern auf die interaktive Dimension der Arbeit Professioneller mit ihren AdressatInnen beziehen“.

Da mit (pädagogischer) Biografiearbeit an biografische (Alltags-)Arbeit, zu der Individuen in der reflexiven Moderne, aufgefordert sind, angeknüpft wird und auch ihre inhaltliche Ausrichtung Ähnlichkeiten aufweist, die weiter durch eine fasst schon synonyme Semantik unterstrichen wird, werden beide Konzepte oftmals synonym zueinander verwendet (vgl. Miethe 2017, S. 22). Nichtsdestoweniger weisen sie jedoch auch grundlegende Unterschiede zueinander auf, die es nicht zu vernachlässigen gilt. Da diesen in dem Beitrag jedoch weniger eine Bedeutung zukommt, werden beide Begrifflichkeiten nachfolgend aufgrund sprachlicher Vereinfachungen synonym zueinander verwendet.

3. Methodisches Vorgehen

Der empirische Fall, den ich nachfolgend in groben Zügen entfalten werde, stammt aus meiner Habilitationsforschung zur biografischen Genese subjektiver Theorien von Jugendsozialarbeiter:innen. Im Rahmen der Datenerhebung habe ich zwei unterschiedliche methodische Zugänge gewählt, um in der Analyse Relationen zwischen Biografie und berufsbezogenem Handeln herausarbeiten zu können: Da es laut SGB VIII (2014, S. 30 ff.) eine zentrale Aufgabe von Jugendsozialarbeiter:innen ist, junge Menschen beim Einstieg in die Arbeitswelt zu unterstützen, habe ich mit Expert:inneninterviews (vgl. Meuser/Nagel 1989) darauf abgezielt, ihre berufsbezogenen (professionellen) Handlungsstrategien und Sichtweisen im Hinblick auf den Übergang von Heranwachsenden in Berufsausbildung „einzufangen“. Das biografisch-narrative Interview ermöglicht dagegen die sequenzielle Erfahrungsaufschichtung von Biografien zu erfassen (vgl. Schütze 1983).

Für die Analyse der so generierten Daten wurden ein offenes Kodierverfahren in Verbindung mit dem ökosystemischen Ansatz von Urie Bronfenbrenner (1981) und die Narrationsanalyse (vgl. Schütze 1983) herangezogen, die beide zunächst getrennt voneinander vollzogen und deren Ergebnisse anschließend mit der fallinternen Zusammenhangsanalyse (vgl. Fabel-Lamla 2004, S. 137) aufeinander bezogen wurden (zur Verschränkung kategorienbasierter und sequenzieller Verfahren siehe ausführlicher Epp 2019). Das kategorienbasierte Verfahren ermöglicht, Handlungsstrategien von Jugendsozialarbeiter:innen zu identifizieren (wie sie Heranwachsende im Übergangsprozess in eine Berufsausbildung unterstützen). Mit der Narrationsanalyse nach Fritz Schütze (1983) können dagegen das biografische Gewordensein von Jugendsozialarbeiter:innen rekonstruiert und ihre biografischen Sinnstrukturen offengelegt werden. Die fallinterne Zusammenhangsanalyse ermöglicht, Textstellen zu den Handlungsstrategien aus den Expert:inneninterviews „in die biografische Prozesskonstellationen der biografisch-narrativen Interviews“ (Epp 2019, S. 200) rückzubetten, sodass mit dem triangulativen Analyseinstrumentarium methodisch kontrollierte Zusammenhänge zwischen den Daten hergestellt werden können.

4. Empirischer Fall: Frau Ude

Nachfolgend wird zunächst die biografische Gesamtformung von Frau Ude entfaltet, wobei aus dramaturgischen Gründen ein Schwerpunkt auf Kindheit und Jugendphase gelegt wird. Im Anschluss daran werden exemplarisch ihre Handlungsstrategien präsentiert, wie sie Heranwachsende im Übergang in Berufsausbildung unterstützt, sowie aufgezeigt, dass sich ihre biografischen Erfahrungen und Interpretationen auf ihr berufliches Handeln und Denken niederschlagen.

Frau Ude wuchs mit ihren Eltern, die Tätigkeiten in der Landwirtschaft ausübten, sowie ihren drei Geschwistern in einem kleinen Dorf auf. Sie verortet ihre Familie in der „untere[n] Schicht“ (Z. 21), die innerhalb des Dorfes „gar nicht so {betont} gut angesehen“ (Z. 22–23) war.

Die Biografin erwähnt, dass ihr Verhältnis zur eigenen Mutter seit der frühen Kindheit von dauerhaften Spannungen durchzogen ist und sie die Haltung der Mutter ihr gegenüber als ablehnend wahrnimmt. Diesbezüglich betont sie kontinuierlich, dass sie ihrer „Mutter gegenüber [...] gar keinen guten Stand“ (Z. 25–26) und sie zudem auch „immer Angst vor“ (Z. 559) ihr hatte. Zum Vorschein kommt dies auch in Frau Udes zusammenfassenden Beschreibung der eigenen Mutter, die sie als „eine ganz große mächtige Frau“ (Z. 559–560) bezeichnet.

Die Machtfülle der Mutter bekam die Biografin nicht nur in den alltäglichen Auseinandersetzungen zu spüren, sondern ebenso hinsichtlich der Fremdbestimmung ihres Bildungsweges. Zwar hatten einige ihrer Lehrkräfte versucht, die Mutter stetig vom Gymnasium als angemessene Schulform für ihre Tochter zu überzeugen – „Meine Lehrer haben schon ziemlich früh sich eingeklinkt und immer gesagt: ‚Mensch, die muss aufs Gymnasium.‘ Meine Mutter wollte das nie“ (Z. 51–52). Allerdings konnten die Lehrkräfte trotz zahlreicher Gespräche und Hausbesuche Frau Udes Mutter nicht von der Angemessenheit einer gymnasialen Schulform für ihre Tochter überzeugen. Ihre Argumente stießen nicht nur auf Widerstand, sondern die Mutter lehnte den vorgeschlagenen Bildungsort grundsätzlich für ihre Tochter ab.

„In unserem Dorf wohnte auch die Direktorin die Frau Jurk, die auch sehr häufig bei uns zu Hause war, weil ähm, das war denen ein Bedürfnis, [...]. Also nicht nur weil ich gestört habe im Unterricht, [...] sondern die wollten halt einfach was Gutes für mich oder einen guten Weg, ich kanns gar nicht so genau wiedergeben. [...]. Aber da ist man bei meiner Mutter echt gegen Wände gelaufen. Also die wollte das nicht und dann war Punkt. Und die haben aber nicht aufgegeben und das fand ich sehr schön“ (Z. 339–352).

Obwohl Frau Ude rückblickend die Hartnäckigkeit ihrer Lehrkräfte zu würdigen weiß, so haben sich zum konkreten Zeitpunkt durch das beständige Engagement der Lehrkräfte die krisenhaften Spannungen zwischen der Biografin und

der Mutter weiter verschärft und belastend auf das Wohlbefinden der Biografin eingewirkt. „Also wenn eine Mutter den Weg für ein Kind nicht will, dann ist das [...] nicht so gut fürs Kind, wenn dann immer wieder Lehrer kommen, die dann nachhaken und fragen“ (Z. 363–365).

Im Gegensatz zur Mutter beschreibt die Biografin die Beziehung zu ihrem Vater als „liebervoll“ (Z. 627). Allerdings haben sich ihre Eltern bereits in ihrer Kindheit scheiden lassen, wodurch sie ihren „Papa aus den Augen verloren“ (Z. 632–633) habe, was sie als „ganz schlimm“ (Z. 173) ausführt. Die einschneidenden Veränderungen verkomplizierten die familiären Verhältnisse zunehmend und sie begann mit 13 Jahren zunehmend die „Schule [zu] schwänzen“ (Z. 306) und im Übermaß Alkohol zu trinken.

Neben ihren Lehrkräften, die Frau Ude unterstützt und gefördert haben, hebt die Biografin insbesondere die Gemeinschaft des Dorfes, in dem sie aufgewachsen ist, hervor. „Also irgendwie haben die im Ort sich für mich verantwortlich gefühlt. [...]. Und ich muss ganz offen und ehrlich sagen auch ein Stück weit gerettet. Sonst wäre ich wahrscheinlich untergegangen in meinen eigenen Familienstrukturen“ (Z. 161–168). Ihre Lehrkräfte und die Dorfgemeinschaft haben nicht nur zahlreiche Gespräche mit Frau Ude geführt, sondern sie sowohl in schulische als auch dörfliche und familiäre Strukturen eingebunden, um ihr einen Gegenentwurf zu ihren eigenen familiären Verhältnissen näher zu bringen. So habe sie im Dorf „Nachhilfe“ (Z. 161) gegeben und jüngere Kinder beaufsichtigt. In der Schule habe sie ebenfalls aufgrund ihrer Unterforderung und guten schulischen Leistungen „ziemlich schnell [...] Verantwortung für schwächere Schüler mit übernommen“ (Z. 239).

Trotz ihrer „erschreckenden Abwesenheit [lacht]“ (Z. 50) hat Frau Ude die 10. Klasse mit dem erweiterten Realschulabschluss abgeschlossen. Anschließend begann sie eine Berufsausbildung als Restaurantfachfrau und zog mit 17 Jahren von zu Hause aus, wodurch der Kontakt zur Mutter abgebrochen ist, da beide sich nicht um ein Aufrechterhalten bemühten. „Und ähm und wenn man mich hätte wirklich finden wollen, hätte man ganz guten Kontakt zu meinem Ausbildungsbetrieb aufnehmen können. Also sie hat ja den Ausbildungsvertrag auch unterschrieben und wusste, wo ich bin“ (Z. 541–543). Nach Abschluss der dreijährigen Ausbildung zog Frau Ude in eine andere Stadt und arbeitete dort über viele Jahre hinweg in unterschiedlichen gastronomischen Bereichen. Bereits zu dieser Zeit hegte sie den Wunsch, mit jungen Menschen zu arbeiten, wie beispielsweise sich an der Ausbildung dieser im Betrieb zu beteiligen. In der für sie neuen Stadt lernte sie nicht nur ihren Mann kennen, sondern auch ihr Vater nahm wieder Kontakt zu ihr auf. Dieser war bereits schwer alkoholkrank und verstarb nach einem Sturz. Auch diese Situation beschreibt die Biografin als sehr belastend: „War die erste Beerdigung, um die ich mich gekümmert hab, das war ganz schlimm für mich, war auch noch sehr jung und unerfahren in dem Bereich“ (Z. 654–655). Hinzukam die Diagnose, dass sie „keine Kinder kriegen“ (Z. 580) könne.

Da Frau Udes Wunsch, mit jungen Menschen zu arbeiten, stärker wurde, entschließt sie sich trotz Schulmüdigkeit („auf die Schulbank zurück, das war für mich wirklich die Hölle“ – Z. 883–884) ihr Abitur nachzuholen. Nach erfolgreichem Abschluss arbeitete sie zunächst jedoch wieder im gastronomischen Bereich, da sie Befürchtungen hatte, den Leistungsanforderungen der Hochschule nicht nachkommen zu können, wie das folgende Zitat verdeutlicht. „Das schaffe ich nie und nimmer. Von der Leistung her“ (Z. 903). Zwei Jahre später nahm sie jedoch ein Fachhochschulstudium Soziale Arbeit auf. Während ihres Studiums kontaktierte sie ihre Mutter wieder, merkte jedoch ziemlich rasch, dass diese daran „kein Interesse“ (Z. 574) hatte. Ihr Studium sowie die „staatliche Anerkennung bei einem Bildungsträger“ (Z. 984), wo sie „mit jungen Menschen in der Erstausbildung gearbeitet“ (Z. 985) hat, absolvierte sie erfolgreich. Bevor sie ihre jetzige Stelle als Jugendsozialarbeiterin antrat, arbeitete sie kurzzeitig „mit über Fünfzigjährigen [...] in einem Projekt“ (Z. 1014–1015).

Die Ausführungen legen Vermutungen nahe, dass Frau Ude, angeregt durch die Gespräche mit ihren Lehrkräften und der Dorfgemeinschaft, also durch sogenannte signifikante Andere, sowie deren Einbinden der Biografin in Strukturen fernab der eigenen familiären, dazu angeregt wurde, sich zunehmend mit sich selbst und ihrer Umwelt – im Sinne biografischer Arbeit – auseinanderzusetzen. Diesbezüglich liegen verschiedene Hinweise vor, von denen nachfolgend exemplarisch drei ausgeführt werden.

Im Hinblick auf die Interventionen der Lehrkräfte, Frau Udes Mutter von einem gymnasialen Bildungsweg ihrer Tochter zu überzeugen, sind für die Biografin zunächst weitere Spannungen einhergegangen. Diese, wie auch andere krisenhafte Ereignisse (bspw. die Diagnose, keine Kinder zu bekommen), können dabei als latentes Verlaufskurvenpotenzial interpretiert werden, das mittels biografischer Arbeit von der Biografin bearbeitet wird. Rückblickend bewertet Frau Ude den Sachverhalt der sich um sie interessierenden Lehrkräfte aus einer anderen Perspektive: Sie wendet das Erlebte positiv und zieht die Schlussfolgerung, dass ihre Lehrkräfte sowie die Dorfgemeinschaft sie auch „ein Stück weit gerettet“ (Z. 167) haben. Die Interventionen interpretiert sie zum Zeitpunkt des Interviews als eine bewusste Strategie, die sie wie das obige Zitat verdeutlicht, gar nicht genau beschreiben und fassen kann, um sie aus ihren familiären „Strukturen raus[zu]holen“ (Z. 249). Die Ausführungen veranschaulichen, dass das Erlebte – vor dem Hintergrund der biografischen Erfahrungsaufschichtung – durch Frau Ude umgedeutet wurde, was für biografische Arbeit charakteristisch ist.

Zudem können auch ihre Anstrengungen, das krisenhafte Verhältnis zur Mutter zu bearbeiten, als biografische Arbeit gedeutet werden. Im Rahmen dessen führte sie nicht nur Gespräche mit ihrer Tante, um das Verhalten ihrer Mutter nachvollziehen zu können, sondern sie ging nach „elf Jahre[n] Funkstille“ (Z. 562) ebenso auf die Mutter zu und suchte das Gespräch mit ihr. Diese konnte der Biografin jedoch „keine Gründe benennen, warum das Verhältnis zwischen

[ihnen] so war wie es war“ (Z. 572–573). Ferner hat Frau Ude „auch gemerkt, dass da kein Interesse [von Seiten der Mutter bestehe, sie] irgendwie [...] kennenzulernen“ (Z. 573–574). Kurz: Die Bemühungen der Biografin fanden auf Seiten der Mutter keine Resonanz, sodass sie „damit sehr, sehr abschließen“ (Z. 574–575) konnte, wie sie betonend hervorhebt.

Darüber hinaus nutzt Frau Ude biografische Arbeit ebenso für die produktive Ausgestaltung ihres Lebenswegs, wie beispielsweise auch die kontinuierlichen reflexiven Rückblicke innerhalb des Interviews verdeutlichen. „So insgesamt glaube ich, dass mein Papa ein sehr, ein sehr unsicherer Mensch war, wenn ich jetzt so reflektiere. Aber das haben wir als Kind nie {betont} gemerkt“ (Z. 668–670).

Frau Udes biografischen Erfahrungen, die ich in groben Zügen dargestellt habe, finden dabei Eingang in ihr pädagogisches Handeln hinsichtlich des Unterstützens von jungen Erwachsenen im Übergang in eine Berufsausbildung: Sie versucht auf Seiten der Heranwachsenden nicht nur Biografarbeit anzustoßen, also ähnlich wie sie sie selbst zu biografischer Arbeit angeregt wurde, sondern sie setzt sich im Rahmen dessen auch immer wieder reflexiv mit ihrem eigenen berufsbezogenen Handeln auseinander (vgl. Epp 2021a), wie auch in den beiden nachfolgenden Zitaten aus dem Expert:inneninterview exemplarisch zum Ausdruck kommt – auch ohne diese in entsprechender Tiefe zu analysieren und zu rekonstruieren.

„Es gibt die einen, die brauchen eine ziemlich raue Art, dann gibt es welche, äh, die brauchen eher was ganz ganz Liebevoll, da muss ich noch ein bisschen an mir arbeiten“ (Z. 1519–1521). Die Biografin führt aus, dass es nicht *die eine* Umgangsart mit den Heranwachsenden gibt, sondern sie sich jeweils auf diese einstellen müsse. Sie verweist somit, wie auch im nachfolgenden Zitat, dass es „kein Standardvorgehen“ (Z. 1536) gebe, implizit auf das von Paradoxien durchzogene Handeln Sozialer Arbeit (vgl. Schütze 2000) und die Fallbezogenheit (vgl. Schütze 2021, S. 44). Im Rahmen ihrer Ausführungen entwirft sie holzschnittartig zwei unterschiedliche Typen: Jene, mit denen sie eher impulsiv und grob umgehen müsse, und andere, mit denen sie eher behutsam und einfühlsam agieren müsse. Im Hinblick auf letztere merkt sie selbstkritisch an, dass ihr der Umgang mit diesen Personen teilweise noch nicht ganz gelinge und sie daher Weiterentwicklungspotenzial bezüglich ihres beruflichen Handelns sehe – sie also offen für Professionalisierungsprozesse ist.

Zudem erwähnt die Biografin explizit, dass sie biografisch mit den Heranwachsenden arbeite, wie im nachfolgenden Zitat dokumentiert ist:

„Und die erzählen sowieso viel mehr von sich, als sie eigentlich wollten. Das passiert automatisch. Und da setze ich biografisch an und wir sprechen dann auch intensiv und reflektieren gemeinsam, wo sie herkommen und wo es hingehen könnte. Aber ich habe kein Standardvorgehen, das muss auf die Jugendlichen angepasst sein. [...] Da bin ich mit einem Schützling, haben wir uns verabredet zum Eis essen, so habe ich das erstmal dargestellt. Und ähm hab dann gesagt: ‚Mensch, ich brauche mal eben noch

was. Ähm wo ist Back-Factory? Ähm die bilden auch aus. Und hab gesagt: ‚Mensch, die bilden ja auch aus‘. Und dann stand er halt gerade neben mir, ne? Und ich wusste auch noch, wer die Filialleit- also wer da das Sagen hat. Ich hatte das ja vorher alles schon erfragt. Und schon waren die im Gespräch“ (Z. 1533–1567).

Frau Ude betont nicht nur, dass sie biografisch mit den Heranwachsenden arbeite, sondern die Ausführungen verdeutlichen ebenso, dass sie auf Seiten der jungen Erwachsenen versucht, informelle Biografiearbeit anzustoßen. Obwohl in dem Zitat vielfältige Bezüge, wie beispielsweise Gespräche mit dem jungen Erwachsenen führen und das antizipierende vorbereitende Strukturieren von Situationen, zu Frau Udes eigener Biografie aufscheinen, so scheint sie sich dieser Verwobenheit zwar implizit, jedoch nicht explizit bewusst zu sein, da sie keine Relationen zu ihrer eigenen Biografie herstellt.

In ihrer Biografie beschreibt Frau Ude zwei zentrale Prozesse des Scheiterns: die Beziehung zu ihrer Mutter und der von dieser – trotz unterschiedlicher Interventionsversuche signifikant anderer – zunächst maßgeblich beeinflusste Bildungsweg. Wie veranschaulicht, scheint der Beziehungsaufbau zur Mutter – ungeachtet wiederholter gescheiterter Versuche – bis heute gescheitert zu sein. Im Anschluss an Junges (2004) Begriffsinventar kann dies somit als ein absolutes Scheitern beschrieben werden, da Frau Ude dauerhaft mit der Beziehung zur Mutter bricht bzw. abgeschlossen habe, wie sie auch mit ihrem Zitat (siehe weiter vorn) zum Ausdruck bringt.

Ferner scheinen ebenso die Dimensionen des absoluten Scheiterns auf (vgl. Junge 2004, S. 25 ff.), sodass sich die Hinweise diesbezüglich verdichten, wie nachfolgend entfaltet wird. Die Veränderung der zeitlichen Dimension zeigt sich beispielsweise darin, dass Frau Ude keinen Zukunftshorizont hinsichtlich des Ausgestaltens der Beziehung zur Mutter entwickelt und auch keine Handlungen (mehr) unternimmt, das Verhältnis zur Mutter wiederzubeleben. Sie erwähnt, dass sie mit der Beziehung zur Mutter abgeschlossen habe, was sich auch in der ausschließlichen Vergangenheitsorientierung ihrer Erzählung im Hinblick auf die Thematisierung der Mutter zeigt. Entsprechend verschwindet ebenso eine Kontingenz in der Beziehung zur Mutter, was auf die soziale Dimension verweist. Der Kontaktabbruch bedingt zudem, dass sich der soziale Raum, den sie zuvor mit der Mutter geteilt hat bzw. in dem sie in Interaktion miteinander standen, auf die körperliche und leibliche Konstitutionsbasis Frau Udes reduziert. Für die Sachdimension finden sich hingegen keine Hinweise. Inwiefern dies ein Anhaltspunkt für eine weitere theoretische Ausdifferenzierung des Scheiterns (auf Grundlage empirischer Befunde) sein kann oder ob dies eher als ein Hinweis zu deuten ist, dass absolutes Scheitern auch in temporäres transformiert werden kann, dazu bedarf es zukünftiger Auseinandersetzungen.

Hinsichtlich Frau Udes Bildungsweges kann festgehalten werden, dass sie durch ihr Umfeld, die Lehrkräfte und die Dorfgemeinschaft, welche mit ihren

Unterstützungsversuchen zunächst gescheitert sind, zu biografischer Arbeit angeregt wird – die sie ebenfalls im Rahmen ihrer professionellen Tätigkeit in der Arbeit mit den Heranwachsenden einsetzt, sodass diese angeregt werden, ihr (berufliches) Scheitern zu bearbeiten. Frau Ude geht mit biografischer Arbeit also eine Scheiternsbewältigung an, wie in der biografischen Gesamtformung veranschaulicht. Das Scheitern im Bildungsweg kann somit als ein graduelles Scheitern verstanden werden, da Frau Ude entsprechende Handlungen mobilisiert, um dieses zu überschreiten, wie auch in der zeitlichen Dimension zum Vorschein kommt.

Mit dem Fallbeispiel können zum einen aktuelle Befunde zur Verwobenheit professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit mit biografischen Erfahrungen weiter unterstrichen werden (bspw. Graßhoff/Schweppe 2023). Exemplarisch konnte aufgezeigt werden, dass sich die (selbst-)reflexiven Resonanzen biografischer Arbeit auf das professionelle Handeln von Jugendsozialarbeiter:innen niederschlagen bzw. dort ihre Spuren hinterlassen, da Frau Ude eigene biografische Erfahrungen in berufliches Handlungswissen transformiert. Konstitutiv für (selbst-)reflexive Bezugnahmen sind jedoch nicht die erfahrenen Krisen und Momente des Scheiterns, sondern wie diese mittels biografischer Arbeit – im Sinne einer Scheiternsbewältigung – angegangen und eingeordnet werden. Zugespitzt kann daher auch von einem produktiven Umgang mit Krisen und Scheitern gesprochen werden – wobei dies kein Argument für immer prekärere Situationen sein darf, da diese ja mit biografischer Arbeit aufgefangen werden können. Zudem ist zu betonen, dass biografische Arbeit auch ohne Krisen- und Scheiternserfahrungen vollzogen werden kann (vgl. Epp 2023c), sodass sich hier auch Fragen im Hinblick des Einbindens in die Hochschullehre anschließen (vgl. Epp 2023b). Zum anderen konnte aufgezeigt werden, dass mit biografischer Arbeit eine Scheiternsbewältigung angegangen werden kann, diese also als ein Weg aufzufassen ist, um temporäres Scheitern zu überschreiten.

Da biografischer Arbeit im Rahmen Sozialer Arbeit nicht nur – wie aufgezeigt – hinsichtlich des Entwickelns professionellen Handelns eine besondere Relevanz zukommt, sondern sie auch als ein zentraler pädagogischer Ansatz fungiert, kann diese als eine zentrale Kategorie Sozialer Arbeit aufgefasst werden. Inwiefern biografische Arbeit als Technik auch in der Wissenschaft der Sozialen Arbeit und konkret bei den Schwierigkeiten eines Promotionsprozesses hilfreich eingesetzt werden kann, dazu werden im nachfolgenden Abschnitt erste Überlegungen angestellt.

5. Folgerungen für Scheitern(sprozesse) in der Wissenschaft Sozialer Arbeit

Peer-Review als ein Begutachtungsverfahren im Zeitschriftenwesen hat sich seit Jahrzehnten in nahezu allen Disziplinen etabliert – auch in der Sozialen Arbeit. Gestandene Wissenschaftler:innen, die im Laufe ihrer Karriere ihre Beiträge in

peer-reviewed Journals eingereicht haben, sind in diesem Verfahren höchstwahrscheinlich schon einmal oder auch mehrmals gescheitert, da der eingereichte Beitrag (nach Überarbeitung) abgelehnt wurde. Inwiefern biografische Arbeit unterstützen kann, dass dieses weniger als ein absolutes, sondern vielmehr als ein temporäres Scheitern betrachtet wird, dazu entfalte ich anhand folgender drei Punkte erste Überlegungen, wobei die anschließenden Ausführungen den Schwerpunkt insbesondere auf letzteren legen:

- Es können Strategien ins Bewusstsein gerufen werden, wie (in anderen Situationen) bisher mit Scheitern umgegangen wurde.
- Hinsichtlich des eigenen Beitrages können nicht nur (selbst-)reflexive Überlegungen beispielsweise in Bezug auf die Güte, wie beispielsweise die Gegenstandsangemessenheit, textuelle Performanz, Originalität, theoretische Durchdringung und empirische Sättigung (vgl. Strübing et al. 2018) des Beitrages angestellt werden,
- sondern es können die Rahmenbedingungen des Peer-Reviews bzw. des Wissenschaftssystems im Allgemeinen in den Blick genommen werden.

Mittels biografischer Arbeit können Überlegungen angestellt werden, wie bisher mit Herausforderungen und Scheitern(sprozessen) jenseits der Wissenschaft Sozialer Arbeit umgegangen wurde und inwiefern bestimmte Strategien auch übertragbar sind bzw. dort angewandt werden können. Neben dem kritischen Auseinandersetzen mit dem eigenen Artikel kann ebenso das Wissenschaftssystem in den Blick genommen werden und beispielsweise auch dessen Rahmungen, Themenkonjunkturen sowie Macht- und Konkurrenzaspekte, die auch in der Verwendung bestimmter Semantiken, die im Rahmen von Beiträgen nicht unwichtig erscheinen, zum Ausdruck kommen (vgl. Epp 2021b), kritisch hinsichtlich der Ablehnung perspektiviert werden. Ähnliches gilt auch für Drittmittelanträge. Dadurch ändert sich freilich nicht das Begutachtungsergebnis, aber durch (selbst-)reflexive Bezugnahmen kann sich gegebenenfalls der Blick auf die damit verbundene „Verweigerung von Anerkennung aus dem wissenschaftlichen Feld“ (Brandt/Franz 2020, S. 22) modifizieren – im Sinne einer Transformation absoluten in temporäres Scheitern. Im Hinblick auf (kumulative) Promotionsvorhaben (bzw. als kritisch wahrgenommene Ereignisse im Rahmen wissenschaftlichen Arbeitens allgemein) könnte das beispielsweise praktisch bedeuten, dass die Ablehnung eines Beitrages nicht im Abbruch des Promotionsverfahrens, deren Abbruchquote in Psychologie und Pädagogik mit 42 Prozent gegenwärtig überdurchschnittlich hoch ist (vgl. Euler et al. 2018, S. 51), sowie im Infragestellen des Wissenschafts- und Selbstbildes mündet (vgl. Brandt/Franz 2020, S. 21), sondern zu weiterem Ansporn anregt, diesen in einem anderen Journal zu platzieren (oder einen abgelehnten Drittmittelantrag zu überarbeiten).

Um absolutem Scheitern im Rahmen von (kumulativen) Promotionsverfahren (in der Sozialen Arbeit) prophylaktisch entgegenzuwirken, erachte ich

es daher als sinnvoll, Wissenschaftler:innen in einer jungen Karrierephase nicht nur in die disziplinären Theorietraditionen und empirischen Erhebungsverfahren einzusozialisieren, sondern sie ebenso mit Konkurrenz- und Machtaspekten, den Paradoxien des Wissenschaftssystems vertraut zu machen, sodass das Scheitern im Peer-Review-Prozess als ein temporäres interpretiert wird, welches überschritten werden kann. Entsprechend sollte aufgezeigt werden, dass im wissenschaftstheoretischen Streit und entsprechenden Debatten auch ein „wissenschaftspolitischer Kampf um Dominanz“ (Masschelein/Ricken 2002, S. 98) mitschwingt, wie beispielsweise bereits Mannheim in seinem Vortrag „Die Bedeutung der Konkurrenz im Gebiete des Geistigen“ (vgl. Mannheim 1982, S. 333) akzentuiert hat. Dieser Sachverhalt kann zum einen anhand vielfältiger Beispiele aus der Wissenschaftsgeschichte aufgezeigt werden, wie Markus Rieger-Ladich (2019, S. 31) mit Verweis auf die Gruppe Poetik und Hermeneutik, die sich zwischen 1963 und 1994 regelmäßig zum wissenschaftlichen Austausch traf, veranschaulicht hat. Im Hinblick auf diese Veranstaltung hält er zusammenfassend fest: „Hier wurden durchaus auch Argumente vorgetragen und Thesen diskutiert, aber es wurde eben auch Diskurspolizei gespielt; es kam zu Verletzungen, Kränkungen und Herabsetzungen“ (Rieger-Ladich 2019, S. 31). Es wurde um „Hegemonie gerungen und Pluralität verhindert, alternative Zugänge diskreditiert und Personen beschädigt“ (ebd.). Zum anderen können Betreuende nicht nur auf entsprechende Sachverhalte aus der Disziplingeschichte verweisen, sondern insbesondere von eigenen biografischen Erfahrungen im Umgang mit Scheitern (im Peer-Review-Prozess) berichten und somit Wissenschaftler:innen in jungen Karrierephasen Einblicke in deren (biografische) Bearbeitung geben. Darüber hinaus können ebenso gemeinsame Strategien – auch mit den eigenen Peers – entwickelt werden, wie das temporäre Scheitern produktiv angegangen und überschritten werden kann.

Eine Auseinandersetzung mit entsprechenden Sachverhalten sollte jedoch keineswegs darin münden, sich nicht (mehr) kritisch mit der eigenen Forschungsarbeit auseinanderzusetzen, in dem Sinne, das eigene Scheitern ausschließlich im (paradoxen) Wissenschaftssystem zu verorten und dadurch wissenschaftliche Qualität zu unterlaufen, sondern diese gilt es ebenso kritisch zu prüfen. Daher sollte zugleich auch immer aufgezeigt werden, dass Scheitern auch eine den Erkenntnisprozess befördernde Seite aufweist, die sich beispielsweise in einer Präzisierung und Schärfung des überarbeiteten Beitrags niederschlägt. Um dies weiter zu veranschaulichen, kann sich ebenso auf Beispiele aus der Disziplingeschichte bezogen werden, wie mit dem nachfolgenden.

Im Rahmen seiner Forschungen zu Machtstrukturen in Gemeinden, die Schütze Anfang der 1970er Jahre vor dem Hintergrund der kommunalen Gebietsreform, also der Zusammenlegung von Kommunen, die vorher selbstständig waren, durchgeführt hat, realisierte er zeitnah, dass dieses Unterfangen mit den „üblichen [Interview-]Techniken [...] nahezu unmöglich“ (Schütze 1976, S. 222) war, da „Gemeindepolitikern (a) die heteronomen Systembedingungen

gemeindepolitischen Handelns in der Regel überhaupt nicht oder nur sehr unvollkommen bewußt sind [...] und weil Gemeindepolitiker (b) über ihre eigene Interessenverflechtung [...] in der Regel keine Auskunft geben“ (Schütze 1976, S. 222). Dies kann im Anschluss an Junge (2004, S. 16) als ein temporäres Scheitern interpretiert werden – für das charakteristisch ist, dass dieses in der Reflexion überschritten werden kann –, da Schütze (1976) daraufhin Überlegungen angestellt hat, wie er an entsprechende Wissensbestände der ihn interessierenden Gemeindepolitiker:innen kommt und wie er sie für ein sozialwissenschaftliches Interview motivieren könne. Im Rahmen dessen hat er sich intensiv mit dem narrativen Interview – das er anschließend zum biografisch-narrativen Interview, ein zentrales Erhebungsinstrument der Biografieforschung, weiterentwickelt hat (vgl. Kruse 2015, S. 152) – und entsprechenden Interviewstrategien auseinandergesetzt und konnte schlussendlich sein Forschungsprojekt realisieren und erfolgreich abschließen. An dem in groben Zügen entfaltenen Beispiel wird deutlich, dass im Scheitern ebenso großes Innovationspotenzial schlummert, dass es (mit biografischer Arbeit) zu bergen gilt.

Literatur

- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, Erika M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 257–283.
- Barth, Katharina/Tumbrink, Nadja (2011): Biografearbeit mit benachteiligten Mädchen. In: Hölzle, Christina/Jansen, Irma (Hrsg.): Ressourcenorientierte Biografearbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott (1994): Reflexive modernization: politics, tradition and aesthetics in the modern social order. Cambridge: Polity.
- Blimlinger, Eva/Ertl, Angelika/Koch-Straube, Ursula/Wappelshammer, Elisabeth (1996): Lebensgeschichten. Biografearbeit mit alten Menschen. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Hannover: Vincentz.
- Brandt, Gesche/Franz, Anja (2020): Promotionsabbrecher*innen in Deutschland. Stand der Forschung und Perspektiven. In: Die Hochschule 29, H. 1, S. 16–28.
- Bronfenbrenner, Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett.
- Dausien, Bettina (2005): Biographieorientierung in der sozialen Arbeit. In: Sozial Extra 29, H. 11, S. 6–11.
- Epp, André (2018): Subjektive Theorien von Lehrkräften über ungünstige Faktoren in der Bildungsbioografie von Schülerinnen und Schülern – Wie konstruieren Lehrkräfte den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 21, H. 4, S. 973–990.
- Epp, André (2019): Überlegungen zur Triangulation von biographisch-narrativem Interview und Expert*inneninterview – Methodische Modifikationen und Erweiterungen zur Erfassung von Relationen zwischen Biographie und Subjektiver Theorie. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF) 20, H. 1, S. 191–206.
- Epp, André (2021a): Der Blick einer biografisch-ausgerichteten komparativen Berufsgruppenforschung im Rahmen von Bildungsübergängen von Heranwachsenden. In: Der pädagogische Blick 29, H. 1, S. 16–26.
- Epp, André (2021b): Paradoxe erziehungswissenschaftliche Semantiken oder elementare Unterscheidungen fein zu differenzierender Atomismen? – Ein Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Begriffsverwendung und -bildung. In: Binder, Ulrich/Krönig, Franz K. (Hrsg.): Paradoxien (in) der Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 167–179.

- Epp, André (2022): Biografiearbeit im Rahmen von Supervision. Ungenutzte Potenziale für die Lehrer*innenbildung. In: Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung, 4, H. 3, S. 122–137.
- Epp, André (2023a): Biografiearbeit in der Hochschullehre – Didaktische Überlegungen zum Entwickeln professionellen Handelns und der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung aus biografischer Perspektive. In: Studer, Judith/Sotoudeh, S./Abplanalp, Esther (Hrsg.): Förderung der Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen, Band 2. Reflexionsprozesse verstehen und begleiten. Bern: Hep.
- Epp, André (2023b): Methodische Überlegungen zum Erfassen des biografischen Vergessens im Rahmen biografieorientierter qualitativer Längsschnittforschung. In: Zirfas, Jörg/Meseth, Wolfgang/Fuchs, Thorsten/Brinkmann, Malte (Hrsg.): Vergessen. Erziehungswissenschaftliche Figurationen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 53–70.
- Epp, André (2023c): Biografische Arbeit als (eine) Quelle für (weitere) Figurationen von Bildung(sprozessen)? Theoretische Überlegungen und empirische Einblicke. In: Lipkina, Julia/André, Epp/Fuchs, Thorsten (Hrsg.): Bildung jenseits von Krise? Opladen: Barbara Budrich.
- Euler, Thorsten/Fabian Trennt/Maximilian Trommer/Hildegard Schaeper (2018): Werdegänge der Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen 2005: Dritte Befragung des Prüfungsjahrgangs 2005 zehn Jahre nach dem Abschluss. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).
- Fabel-Lamla, Melanie (2004): Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer: Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geisler, Mandy (2021): Studienbeginn mit Selfie. Biographiearbeit mit dem Systemischen Ansatz. In: Klomfaß, Sabine/Epp, André (Hrsg.): Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 216–232.
- Graßhoff, Gunther/Schwepe, Cornelia (2023): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Sozialpädagogik. In: Nittel, Dieter/von Felden, Heide/Mendle, Meron (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 300–312.
- Heinz, Walter R. (2000): Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umriss einer Theorie biografischen Handelns. In: Hoerning, Erika M. (Hrsg.): Biografische Sozialisation. Stuttgart: De Gruyter, S. 165–186.
- Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Eine Einführung. Opladen: Barbara Budrich.
- Hölzle, Christina (2011): Gegenstand und Funktion von Biografiearbeit im Kontext Sozialer Arbeit. In: Hölzle, Christina/Jansen, Irma (Hrsg.): Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 31–54.
- Jansen, Irma (2011): Biografiearbeit im Hilfeprozess der Sozialen Arbeit. In: Hölzle, Christina/Jansen, Irma (Hrsg.): Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55–70.
- Junge, Alice/Siegert, Karolina (2021): Ein Blick zurück – ein Schritt nach vorn: Biografiearbeit in der Hochschulbildung. Reflexive Zugänge zu individuellen Professionalisierungsprozessen. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung (HLZ) 4, H. 1, S. 158–177.
- Junge, Matthias (2004): Scheitern: Ein unausgearbeitetes Konzept soziologischer Theoriebildung und ein Vorschlag zu seiner Konzeptualisierung. In: Junge, Matthias/Lechner, Götz (Hrsg.): Scheitern. Aspekte eines sozialen Phänomens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–32.
- Klomfaß, Sabine (2021): Helmkes Nachruf-Aufgabe als Reflexionsanlass. Zur Entwicklung eines professionellen Habitus. In: Klomfaß, Sabine/Epp, André (Hrsg.): Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrer*innenbildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 233–250.
- Kruse, Jan (2015): Qualitative Interviewforschung: ein integrativer Ansatz. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lattschar, Birgit/Wiemann, Irmela (2007): Mädchen und Jungen entdecken ihre Geschichte. Grundlagen und Praxis der Biografiearbeit. Weinheim und München: Juventa.
- Mannheim, Karl (1982): Die Bedeutung der Konkurrenz im Gebiete des Geistigen. In: Volker, Meja/Stehr, Nico (Hrsg.): Der Streit um die Wissenssoziologie. 2 Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 325–370.

- Masschelein, Jan/Ricken, Norbert (2002): Regulierung von Pluralität – Skizzen vom „Außen“. Erziehungsphilosophische Überlegungen zu Funktion und Aufgabe einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Wigger, Lothar (Hrsg.): Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1: Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 93–108.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1989): Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Sonderforschungsbereich (SFB) 186 Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf. Bremen: o. V.
- Miethe, Ingrid (2017): Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Nakache, Oliver/Toledano, Éric (Regie) (2011): Ziemlich beste Freunde [Film]. Frankreich.
- Opitz, Hanne (1998): Biographie-Arbeit im Alter. Würzburg: Ergon.
- Raabe, Wolfgang (2004): Biografiearbeit in der Benachteiligtenförderung. Darmstadt: Hiba.
- Rätz-Heinisch, Regina/Köttig, Michaela (2007): Die Praxis Dialogischer Biografiearbeit – Rekonstruktives Fallverstehen und Unterstützung von Selbstverstehensprozessen. In: Miethe, Ingrid/Fischer, Wolfram/Giebeler, Cornelia/Goblirsch, Martina/Riemann, Gerhard (Hrsg.): Rekonstruktion und Intervention. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 239–257.
- Rieger-Ladich, Markus (2019): Archivieren und Speichern. Das Gedächtnis der Disziplin als Politikum. In: Rieger-Ladich, Markus/Amos, Karin/Rohstock, Anne (Hrsg.): Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis. Weilerwist: Velbrück Wissenschaft, S. 17–48.
- Ruhe, Hans G. (1998): Methoden der Biografiearbeit. Lebensgeschichte und Lebensbilanz in Therapie, Altenhilfe und Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz.
- Ryan, Tony/Walker, Rodger (1997): Wo gehöre ich hin? Biografiearbeit mit Kindern und Jugendlichen. München: Juventa.
- Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.) (2013): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schütze, Fritz (1976): Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In: Weymann, Ansgar (Hrsg.): Kommunikative Sozialforschung: Alltagswissen und Alltagshandeln, Gemeindemachtforschung, Polizei, politische Erwachsenenbildung. München: Fink, S. 159–260.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13, H. 3, S. 283–293.
- Schütze, Fritz (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns: ein grundlagentheoretischer Aufriß. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 1, H. 1, S. 49–96.
- Schütze, Fritz (2009): Die Berücksichtigung der elementaren Dimension biografischer Arbeit in der Schule der Zukunft. In: Bosse, Dorit/Posch, Peter (Hrsg.): Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 359–364.
- Schütze, Fritz (2021): Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Soziale Arbeit. Opladen: Barbara Budrich.
- SGB VIII (2014): Kinder- und Jugendhilfe. Aechtes Buch Sozialgesetzbuch. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Strübing, Jörg/Hirschauer, Stefan/Ayaß, Ruth/Krähnke, Uwe/Scheffer, Thomas (2018): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. In: Zeitschrift für Soziologie 47, H. 2, S. 83–100.
- Wanka, Anna/Rieger-Ladich, Markus/Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2020): Doing Transitions: Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung. In: Walther, Andreas/Stauber, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wanka, Anna (Hrsg.): Reflexive Übergangsforschung – Doing Transitions, Band 1. Opladen: Barbara Budrich, S. 11–38.

Eindeutigkeitsbegehren und die Risiken und Gefahren des Scheiterns in der Sozialen Arbeit

Herbert Effinger

„Denn niemand ist sicher, solange nicht *alle* sicher sind“ (Alice Salomon¹ 1921/2022, S. 43, Hervorhebung im Original).

In meinem Beitrag gehe ich der Frage nach, welche Bedeutung die widersprüchlichen Funktionslogiken in der Sozialwirtschaft für das Gelingen oder Scheitern von sozialarbeiterischen Interventionen haben. Bei der Sozialwirtschaft handelt es sich um einen Bereich gesellschaftlicher Wohlfahrtsproduktion, in dem das „individuelle und gemeinsame Wohlergehen von Menschen“ (Wendt 2017, S. 856 f.) das primäre Ziel ist. Dazu zählen alle „personen- und gemeinschaftsbezogenen sozialen Dienste“, die von öffentlichen Trägern, freien Wohlfahrtsverbänden, Vereinen, Kirchen und kommerziellen Unternehmen „nicht primär erwerbs- und gewinnorientiert, sondern in Deckung eines humanen Bedarfs“ betrieben werden (ebd.). Ich zeige, dass dieses Handlungsfeld von strukturellen Widersprüchen in der Form gegensätzlicher Regulationsprinzipien und Funktionslogiken geprägt wird. Professionelles Handeln geht hier weit über eine „pädagogische Beziehung“ und ein „Doppeltes Mandat“ zwischen professionell Sozialarbeitenden und Hilfebedürftigen hinaus. Die unterschiedlichen Logiken der Funktionssysteme Gemeinschaft, (Sozial-)Staat² und Markt führen zu schwer miteinander zu vereinbarenden Herausforderungen für die Sozialarbeitenden und können zu unproduktiven Formen der Komplexitätsreduzierung beitragen, wenn diese nicht gelernt haben, mit diesen Widersprüchen resilient, kreativ und selbstkompetent umzugehen. Offensichtlich bereiten aber viele Studiengänge Soziale Arbeit ihre Absolventinnen und Absolventen nicht hinreichend auf diese Herausforderungen vor, und es stellt sich die Frage, wie das besser geschehen kann.

-
- 1 Vortrag gehalten 1921 in der Jahresversammlung des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge. Veröffentlicht im Alice Salomon Archiv der Alice Salomon Hochschule Berlin (Hrsg.) 2022, S. 43.
 - 2 Unter dem Begriff (Sozial-)Staat fasse ich hier alle staatlichen und öffentlichen Institutionen und Organisationen zusammen, die innerhalb und jenseits von Sozialbehörden und Sozialversicherungen soziale, sozialtherapeutische und sozialpädagogische Aufgaben erfüllen, wie beispielsweise die Bewährungshilfe in den Justizbehörden, Soziale Dienste im Rahmen von Psychiatrie und Gesundheitsämtern oder sozialpädagogische Maßnahmen im Bildungssystem.

1. Scheitern – wer oder was entscheidet über Erfolg oder Misserfolg? Ein Klärungsversuch

Als Lehrender, Supervisor und Berater sind mir in Einrichtungen der Sozialwirtschaft oft Verhaltensmuster der Mitarbeitenden im Umgang mit komplexen und schwierigen Fällen begegnet, die vielfach eher zum Scheitern als zum Erfolg einer Intervention beitragen. Die Mitarbeitenden waren verunsichert, hatten Angst vor nicht zu bewältigenden Konflikten und das Gefühl, sich zwischen allen Stühlen zu bewegen und es niemandem recht machen zu können. Sie waren von Entscheidungs-lähmung und einem defensiven Vermeidungsverhalten geprägt. Jede Entscheidung erschien ihnen als schlechte Entscheidung. Um sich selbst zu entlasten, führten sie Erklärungen über die Ursachen des bisherigen Scheiterns an, die überwiegend auf normativen, politisch oder moralisch begründeten vereinseitigenden Zuschreibungen und Schuldzuweisungen gegenüber anderen Akteuren beruhten. Wie solche Verhaltensmuster zum Scheitern einer Fallbearbeitung beitragen können, zeigen auch Berichte über das Versagen Allgemeiner Sozialdienste bei Missbrauchsfällen an Kindern und Jugendlichen (Generotzky 2021; Großbongardt 2023, S. 32 ff.).

Oft hört man, dass ein solches Scheitern persönlichkeitsbedingt sei (vgl. Reichmann 2018) oder dass das Fachstudium kaum Einfluss auf den professionellen Habitus und die Entscheidungskompetenz der Sozialarbeitenden habe (Scheidgen 2019, S. 122 ff.; Middendorf 2021, S. 106 ff.) und es sich um kaum veränderbare, typische Charaktereigenschaften der Sozialarbeitenden handle. Nach meiner Beobachtung haben wir es vor allem mit verständlichen Reaktionen auf komplexe und mit Ungewissheit und Unsicherheit gekennzeichnete Situationen zu tun, die man als eine Anpassung an die widersprüchlichen Funktionslogiken und Regulationsprinzipien³ in der Sozialwirtschaft verstehen kann.

Wenn in komplexen Fällen mehrere Akteure beteiligt sind, erhält die Frage, wer vor welchem Hintergrund beobachtet und bewertet, eine besondere Bedeutung. Haben die mittelbar oder unmittelbar für einen Fall zuständigen Akteure die gleichen Interessen und Ziele oder verfolgen sie offen oder verdeckt unterschiedliche Ziele? Kooperieren sie dabei miteinander oder stehen sie zueinander

3 Der Begriff Regulationsprinzip bezieht sich auf die idealtypische, normative Ausrichtung eines sozialen Systems. Er wurde von marxistisch und strukturalistisch geprägten Sozialwissenschaftlern und Sozialwissenschaftlerinnen geprägt (vgl. Esser et al. 1994). Der Begriff Funktionslogik hingegen wird zumeist in systemtheoretischen Ansätzen benutzt, um die Zweck- bzw. Systemrationalität sozialer Systeme zu beschreiben und zu analysieren. Er bezieht sich auf real ablaufende Dynamiken, die sich aus der Struktur und den Selbsterhaltungsbestrebungen eines Systems ergeben (vgl. Simon 2021). Eine genauere Erörterung der aus unterschiedlichen Theorietraditionen stammenden Begriffe würde den hier gegebenen Rahmen sprengen. Ich verwende hier beide Begriffe aus pragmatischen Gründen weitgehend synonym, um auf die Wechselwirkung von Prinzipien im Sinne feststehender Werteorientierungen einerseits mit real ablaufenden, von unterschiedlichen Kontexten und Widersprüchen geprägten Dynamiken innerhalb und zwischen sozialen Systemen andererseits hinzuweisen.

in Konkurrenz? Wo liegen eventuell gemeinsame Schnittmengen? Verstehen und beherrschen die Akteure die Sprache der anderen Funktionssysteme, verstehen sie sich untereinander?

Oft wissen die Mitarbeitenden nicht, welche Handlungsziele im Hilfeplan zwischen den verschiedenen Akteuren vereinbart wurden. Sie vermitteln häufig den Eindruck, dass man Hilfepläne nicht wirklich ernst nehmen sollte. Diese hätten ihre legitimatorische Funktion schon dann erfüllt, wenn sie in einer Akte oder einem anderen Dokumentationssystem stehen. Für das praktische Handeln würden sie keine oder nur eine marginale Rolle spielen. Im Gegenteil: Viele befürchten, dass dadurch ihre Handlungsspielräume zu sehr eingeschränkt werden.

Wenn es aber keine gemeinsam ausgehandelten, realisierbaren Ziele auf der Basis standardisierter, allgemein akzeptierter und an überprüfbarer Kriterien ausgerichteter Handlungsschritte gibt, dann entscheidet sich, ob und für wen eine Handlung richtig oder falsch, angemessen oder unangemessen, wirksam oder unwirksam war, allein durch subjektiv unterschiedliche Motive, Perspektiven und Bewertungen.

An der Bewertung von Interventionen sind in aller Regel neben Sozialarbeitenden und ihren Adressaten und Adressatinnen weitere Akteure beteiligt. Anders als dies in der Diskussion um das „Doppelte Mandat“ geschieht (vgl. Schott-Leser/Leser 2016, S. 415 ff.), geht es bei der Bewertung über erfolgreich oder gescheitert eben nicht nur um die unmittelbaren Beziehungen zwischen den professionellen Helfenden und den Adressatinnen und Adressaten, sondern auch um die kontextabhängigen, mittelbaren Aktivitäten von Akteuren und die Funktionslogiken anderer, direkt oder indirekt beteiligter Funktionssysteme. So agieren beispielsweise am Fallgeschehen beteiligte Ärzte und Ärztinnen oder Juristen und Juristinnen als Angehörige klassischer Professionen in einer weitgehend geschützten Funktions-systemdomäne als Allein- oder Letztentscheidende. Vielfach determinieren oder eliminieren ihre Entscheidungen fachlich begründete Entscheidungen und Handlungen von Sozialarbeitenden. Aber auch schon innerhalb einer Organisation werden die in das Funktionssystem Sozialwirtschaft eingebauten Funktionslogiken von Gemeinschaft, (Sozial-)Staat und Markt unterschiedlich gewichtet und bewertet. Während die unmittelbar mit der Umsetzung Beauftragten meist stärker auf die Bedarfe ihrer Klientel fokussieren, schaut beispielsweise ihre Einrichtungsleitung stärker auf die ökonomische Seite einer Intervention.

Ob jemand erfolgreich ist oder scheitert ist auch davon abhängig, ob es überhaupt Entscheidungs- und Handlungsoptionen gibt, ob sie rechtlich zulässig sind und ob sie im Rahmen gegebener Zuständigkeiten sowie ökonomischer, personeller und zeitlicher Begrenzungen umsetzbar erscheinen. Von Erfolg oder Scheitern lässt sich schwer sprechen, wenn man weiß, dass jedes Handeln auch von nicht vorhersehbaren Zufällen abhängt, kontingent und mit unbeabsichtigten Nebenwirkungen verbunden ist (vgl. Busch 2023). Zufälle lassen sich nicht planen. Auch dürfte es schwierig sein, verdeckte Motive und Intentionen zu berücksichtigen. Was man

relativ gut einschätzen, berücksichtigen und planen kann, sind die situations- und kontextabhängigen Regulationsprinzipien und Funktionslogiken der Sozialwirtschaft und ihrer Teilsysteme sowie die vorhandenen Kompetenzen der Beteiligten.

Erfolg und Scheitern sind im Funktionssystem Sozialwirtschaft somit das Ergebnis eines relationalen Prozesses, der sich oft auf ergebnisoffene und kaum vorhersehbare Handlungen bezieht. Es ist ein Prozess, in dem nur einige wenige Komponenten gezielt beeinflussbar sind und sich steuern lassen.

Von einem *Erfolg oder Scheitern* im engeren Sinne sollte man in Bezug auf einen Fall also nur dann sprechen, wenn:

- die beteiligten Akteure und Komponenten bekannt sind und sich beeinflussen lassen;
- sich die beteiligten Akteure ernsthaft auf gemeinsame Ziele und Abläufe verständigt haben;
- unterschiedliche Handlungsoptionen geprüft wurden;
- die Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten einvernehmlich und klar geregelt wurden;
- die dafür erforderlichen Ressourcen zur Verfügung standen;
- die mit der Intervention verbundenen Risiken und Nebenwirkungen einkalkuliert wurden.

Wenn dann die beteiligten Akteure am Ende einer Intervention zufrieden sind, das zu bearbeitende soziale Problem vermindert oder sogar gelöst wurde und sich dieses Ergebnis den beteiligten Akteuren zurechnen lässt, kann man von einem Erfolg sprechen. Von einem Scheitern ist dann zu sprechen, wenn das nicht der Fall ist und sich im Nachhinein erwiesen hat, dass die angenommenen Erfolgsbedingungen offensichtlich unzureichend, unzutreffend, fehlerhaft oder unrealistisch waren und – vor allem – an den eigentlichen Bedürfnissen der Adressaten und Adressatinnen vorbeigingen.

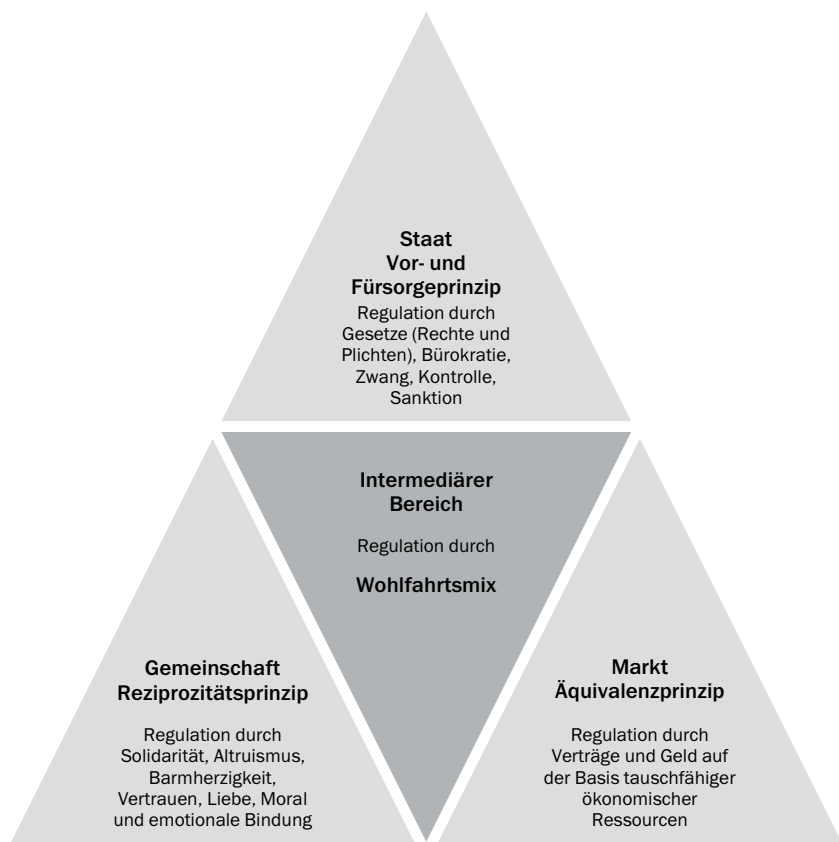
Von einem *erfolgreichen Scheitern* könnte man in Bezug auf einzelne Akteure sprechen, wenn die veröffentlichten Motive, Intentionen und Ziele zwar verfehlt wurden, sich aber darunterliegende heimliche Motive, Intentionen und Ziele eines Akteurs – zufällig oder durch verdecktes Agieren – durchgesetzt haben oder wenn ein Akteur aus Fehlentscheidungen lernt und damit zur Anhebung der Wahrscheinlichkeit von erfolgreichen Interventionen in vergleichbaren Situationen beiträgt. „Urteilen, Planen und Sich-Entscheiden, wie sorgfältig sie auch erfolgen, und Handeln, wie vorsichtig es auch vollzogen wird, sind niemals die einzigen Determinanten eines Ergebnisses“ (Dewey 1929/2013, S. 11).

Im nächsten Abschnitt beschreibe ich die für das Gelingen oder Misslingen eines Fallgeschehens widersprüchlichen Funktionslogiken im sozialen System der Sozialwirtschaft und gehe der Frage nach, mit welchen Herausforderungen die Sozialarbeitenden in diesem Funktionssystem konfrontiert sind.

2. Sozialwirtschaft – ein hybrides und widersprüchliches Funktionssystem

Die in der Sozialwirtschaft agierenden Organisationen und beruflichen Akteure zeichnen sich in aller Regel durch mehr oder minder starke Kopplung an die traditionellen Systeme der Wohlfahrtsproduktion aus (vgl. Effinger 2021a, S. 117 ff.). Sie sind in die Funktionssysteme Gemeinschaft, (Sozial-)Staat und Markt eingebunden, ohne unmittelbarer Teil dieser Systeme zu sein (z. B. Schulsozialarbeit). Zum Bereich Gemeinschaft zähle ich informelle und formelle, wertegebundene Hilfesysteme und Selbsthilfegruppen und Organisationen, die oft aus sozialen Bewegungen hervorgegangen sind und sich im Laufe ihrer Organisationskarriere professionalisiert haben. Den Bereich (Sozial-)Staat bilden kommunale Sozial- und Gesundheitsämter, öffentliche Bildungsträger, kommunale Beratungsstellen, Berufsgenossenschaften, Sozialversicherungsträger und die Arbeitsverwaltung. Zum Bereich Markt gehören kommerziell ausgerichtete Betriebe und Selbstständige (Abbildung 1).

Abbildung 1: Regulationsprinzipien im Wohlfahrtsdreieck (Effinger 2021d, S. 672 ff.)



Im intermediären Bereich zwischen Gemeinschaft, (Sozial-)Staat und Markt operieren Wohlfahrtsverbände und freigemeinnützige Vereine, die weder rein profitorientierte Unternehmen noch klassische (Werte-)Gemeinschaften noch öffentliche Einrichtungen darstellen. Sie bearbeiten soziale Fragen bzw. soziale Problemlagen durch einen Wohlfahrtsmix (vgl. Evers/Ewert 2010) im Rahmen gemeinschaftlicher, sozialpolitischer und ökonomischer Werteorientierungen und Regulationsprinzipien.

Je nach Aufgabenstellung, kulturellen und ordnungspolitischen Traditionen sowie aktuellen, sozialpolitischen Strömungen ist der Einfluss gemeinschaftlicher, staatlicher oder marktwirtschaftlicher Regulation der Wohlfahrtsproduktion sehr unterschiedlich ausgeprägt. Im Spannungsfeld zwischen universalistischen Grundwerten und gesellschaftlichen Normierungen der Daseinsvor- und Daseinsfürsorge einerseits und individueller oder gruppenbezogener Partikularinteressen andererseits sind also immer sowohl gesellschaftliche als auch individuelle Bedürfnisse, Werte und Interessen im Spiel. Daraus können widersprüchliche Handlungsaufträge und Konflikte um Ziele, Konzepte und Kosten resultieren.

Während sich im Lauf der Entwicklung der Moderne innerhalb der traditionellen Funktionssysteme Organisationen mit einem immer höheren Spezialisierungsgrad herausgebildet haben (vgl. Nassehi 2021), ergibt sich für die Sozialwirtschaft ein anderes Bild. Die Landschaft der Einrichtungen wurde in den letzten Jahrzehnten zwar immer vielfältiger, aber innerhalb dieser Organisationen ist der Grad der Arbeitsteilung und Spezialisierung eher unterkomplex. Unter dem Leitbild von „Ganzheitlichkeit“ bilden präzise Stellenbeschreibungen für „Experten und Expertinnen“ eher die Ausnahme. Im Gegenteil: Einem Expertentum stehen Sozialarbeitende meist kritisch gegenüber.

In allen diesen Organisationen wirkt sich der Wohlfahrtsmix in besonderer Weise auf den Charakter der Arbeits- und Hilfebeziehungen aus (Tabelle 1). Sozialstaatliche Instanzen treten gegenüber ihren Klienten und Klientinnen (Schutzbefohlenen) in asymmetrischen Beziehungen auf. Die Arbeits- und Hilfebeziehungen in Gemeinschaft und Markt erscheinen zwar symmetrischer, sind aber auch durch größere emotionale oder ökonomische Abhängigkeiten geprägt. Auch wenn die dominanten Beziehungsformen in einer hybriden Organisation vermischt werden, bleiben die unterschiedlichen und sich teilweise ausschließenden Funktionslogiken im Grundsatz erhalten und wirken verdeckt weiter (vgl. Schott-Leser/Leser 2016). Je nach Ausprägung spielt es eine Rolle, ob von den Nutzerinnen und Nutzern einer sozialen personenbezogenen Dienstleistung eine Gegenleistung erwartet wird und wenn ja, in welcher Form. In einer marktnahen Organisation wird diese Gegenleistung manchmal direkt, manchmal indirekt in Form von Geld oder einem geldwerten Äquivalent erwartet. In einer öffentlichen Einrichtung geschieht das vor allem durch die Berücksichtigung und Anpassung an die Regeln.

Tabelle 1: Idealtypische Kennzeichen sozialwirtschaftlicher Wohlfahrtsproduktion nach traditionellen Bereichen (Effinger 2018, S. 18 ff. und 2021, S. 129 ff.)

Bereich/Kriterium	Gemeinschaft	Markt	(Sozial-)Staat
Primäres Ordnungsprinzip	Kooperation	Konkurrenz	Daseinsvor- und Daseinsfürsorge Gewährleistung und Subsidiarität
Primäreres Handlungsmotiv und Produktcharakter	Solidarische Hilfe auf Basis von Empathie und Sympathie Leistung ohne unmittelbare Gegenleistung	Kommerzielle Angebote auf Basis von Gewinnerwartung Leistung gegen Leistung	Administrative Maßnahme zur Herstellung und Gewährleistung von Chancengleichheit, öffentlicher Ordnung und sozialem Frieden Leistung auf Basis eines Rechtsanspruches
Einschlusskriterien	Verwandtschaft, Mitgliedschaft, wechselseitige Verantwortung füreinander	Bedarf und Verfügung über Mittel zum Tausch, Aushandlung von Äquivalenz	Bedürftigkeit, Anspruchsrechte und Beteiligungspflichten
Ausschlusskriterien	Unsolidarisches oder nicht-konformes Verhalten, Fremdheit, Verstoß gegen Gemeinschaftsregeln	Mangelnde oder nicht nachgefragte Ressourcen für die Teilnahme am Markt	Mangelnde Bedürftigkeit, deviantes, regelwidriges Verhalten, Verstoß gegen Gesetze und Regeln
Beziehungskarakter zwischen Anbietern und Nutzern	Wertrationale Partnerschaft zwischen Eltern und Kindern, Freunden und Nachbarn, Mitgliedern	Zweckrationale Partnerschaft zwischen Produzent und Konsument	Für- und Vorsorgebeziehung zwischen Gewährleistern und Bedürftigen
Machtformen und Machtquellen	Emotionale und moralische Macht	Ökonomische Macht	Politische und administrative Macht (Gewaltmonopol)
Zentrale Bezugswerte	Solidarität und Reziprozität, einer für alle, alle für einen	Freiheit (Autonomie), Individualität, Gleichwertigkeit zwischen Produzenten und Konsumenten	Gleiche Lebenschancen für alle Bürger:innen, Umverteilung von den Starken zu den Bedürftigen
Stärken	Flexibel, informell, relativ überschaubar	Unabhängig von sozialen Zwängen, mehr Wahlmöglichkeiten	Mehr Sicherheit, einklagbare Standards
Schwächen	Abhängigkeit von kaum durchschaubaren und berechenbaren Emotionen, starke Sozialkontrolle und Anpassungszwang, eingeschränktes Maß an Selbstbestimmung	Ungleicher Zugang und Abhängigkeit von tauschfähigen Ressourcen	Bürokratismus und Inflexibilität durch hohe Standardisierung, eingeschränkte Individualität und Selbstbestimmung, eingeschränkte Wahlmöglichkeiten, starke Kontrolle bei Ängsten vor Missbrauch

So unterscheiden sich die Einschluss- und Ausschlusskriterien sowie der Beziehungscharakter der Arbeitsbündnisse ebenso wie die Machtquellen teilweise erheblich voneinander. Jedes Teilsystem weist Stärken und Schwächen auf.

Da die unterschiedlichen Bezugspunkte eine Handlungsorientierung erschweren und mit gegensätzlichen oder widersprüchlichen Verhaltenserwartungen verbunden sind, birgt das Ausbalancieren und Austarieren der fallbezogenen Handlungsziele vor dem Hintergrund widersprüchlicher Interessen der beteiligten Organisationen und im Handlungsauftrag inkohärenter Funktionslogiken im Wohlfahrtsmix ein erhebliches Verunsicherungspotenzial auf der Entscheidungs- und Handlungsebene (Tabelle 2). Darum spielt das Ausmaß des wechselseitigen Vertrauens, Zutrauens und Misstrauens in diesem Funktionssystem für Erfolg oder Scheitern eine ganz entscheidende Rolle.

Tabelle 2: Widersprüchliche Hilfebedingungen und Aufträge in der Sozialwirtschaft (Effinger 2021d, S. 678)

Bereich	Vorbedingung für ein Hilfsangebot an „Bedürftige“	Auftrag an die Sorgearbeitenden	(heimlicher) Auftrag an Nutzende und erwartete Gegenleistung	Primäres Regulationsmedium	Nutzerstatus
Gemeinschaft	wir helfen dir, wenn du Teil unserer Gemeinschaft wirst	integriere dich in unser Wertesystem	assimiliere dich und sei konform	Vertrauen und Solidarität	Mitglied
(Sozial-)Staat	wir helfen dir, wenn du einen Rechtsanspruch auf Hilfe hast	pass dich an und begrenze den Aufenthalt in unserem Bedarfs- und Zuständigkeitssystem	halte dich an deine Pflichten und Regeln, sei ordentlich	Gesetze (Rechte und Pflichten)	Klient oder Klientin
Markt	wir helfen dir, wenn du uns bezahlen kannst	verhalte dich adäquat in unserem Verwertungssystem	mach uns nicht zu viel Arbeit und koste uns nicht mehr als wir erstattet bekommen	Geld	Kunde oder Kundin

Der Erfolg einer Intervention hängt von weit mehr als nur einer pädagogischen Beziehung ab. Es kommt auch darauf an, inwieweit und wie sich die mit einer Intervention direkt oder indirekt beauftragten Akteure (Professionelle, sozial

engagierte Laien und Ehrenamtliche, Verwaltungsmitarbeitende als Bewilligungs- und Prüfinstanzen in sozialstaatlichen Institutionen) aufeinander beziehen und auf die Mitwirkung ihrer Adressaten und Adressatinnen als „Prosumenten“⁴ verlassen können. Ein wechselseitiges Mindestmaß an Vertrauen und vor allem Zutrauen in die Kompetenz und das Wollen ist nicht nur zentrale Voraussetzung für ein funktionierendes Arbeitsbündnis und eine gelingende Problembewältigung, sondern auch für das Gelingen der Kooperationsbeziehungen innerhalb einer Organisation und zwischen den beteiligten Hilfesystemen.

Als Vertrauen bezeichne ich eine emotional basierte, von relativer Angstfreiheit geprägte Risikobereitschaft gegenüber sich selbst und einem Anderen oder etwas Anderem (Fremden). Unter Zutrauen verstehe ich eine emotional und rational basierte, subjektiv gerichtete Zuschreibung von Kompetenz eines Aktors gegenüber einem anderen Aktor, hinsichtlich seiner oder ihrer Fähigkeit zur Lösung oder Bewältigung einer ihm oder ihr anvertrauten Aufgabe. Beim Vertrauen und Zutrauen handelt es sich um einen Vorschuss auf eine nicht berechenbare Zukunft gegenüber den beteiligten Akteuren. Misstrauen kann auf bisherigen Erfahrungen, einem diffusen Gefühl oder einer rationalen Risikoabschätzung über die Wahrscheinlichkeit des Gelingens oder Misslingens einer Handlung oder auf einer Mischung aus beidem beruhen.

Sozialarbeitende stehen wie alle Sorgearbeitenden vor der Schwierigkeit, eine vertrauensbasierte, positive Grundhaltung einzunehmen und ihrem Gegenüber einen Vertrauensbonus zu gewähren. Erscheint Beteiligten das entgegengebrachte Vertrauen mit Zweifeln besetzt, wenn beispielsweise der Eindruck entsteht, dass nicht mit offenen Karten gespielt wird, ergibt sich leicht eine Abwärtsspirale gegenseitigen Misstrauens und gefährdet das Arbeitsbündnis ebenso wie die Kooperationsbeziehungen und damit den Erfolg.

Solche Einschätzungen über Vertrauen/Zutrauen und Misstrauen hängen auch von der Fähigkeit zur Einschätzung der Art und Stärke von Motiven und Intentionen sowie der Machtverhältnisse ab. In der Sozialwirtschaft gibt es in aller Regel einen mehr oder minder ausgeprägten Zwangskontext. Dann sind die Maßnahmen mit ausgeprägten Bedürftigkeitsprüfungen, Kontrollmechanismen, Verwendungsnachweisen und Sanktionen bei Regelverstößen verbunden und erschweren Vertrauensbildung. Da ist beispielsweise wechselseitiges Misstrauen

4 Der Begriff stammt von Alvin Toffler (1980/1983). Prosumenten sind bei ihm Konsumenten, die zugleich Produzenten sind, oder auch Produzenten, die zugleich als Konsumenten auftreten. Toffler beschreibt dies in seiner optimistischen Prognose zukünftiger moderner Dienstleistungsgesellschaften, in denen der Gegensatz von Kapital und Arbeit bzw. von Produzierenden und Konsumierenden aufgehoben, mindestens aber nivelliert ist.

durchaus angesagt. Blindes (naives) Vertrauen oder Zutrauen kann ebenso ein Faktor des Misslingens sein wie ein übersteigertes Misstrauen.

In seiner Theorie der überforderten Gesellschaft beschreibt Armin Nassehi (2021) die gesellschaftliche Tendenz, auf zunehmende Komplexität und daraus folgender Verunsicherung mit einer „Soziodizee des Gemeinschaftlichen“ zu antworten. Darunter versteht er, dass gesellschaftliche Akteure auf gesellschaftliche Missstände und Widersprüche mit moralischen Appellen an die Akteure reagieren und sie auffordern, es zum Wohle aller doch besser zu machen. Da aktuelle Krisen und Konflikte als überkomplex erscheinen und nicht erkennbar ist, wie sie sich auf der Sachebene vernünftig lösen lassen, versuchen viele Menschen sich einen einfachen und eindeutigen Reim auf ein komplexes Geschehen zu machen, indem sie sich auf das Gemeinwohl und die Sozialebene beziehen und darauf verzichten, gesellschaftliche Verhältnisse und deren Dynamik auf der Sachebene zu verstehen und einzuordnen.

Die Ursachen sieht Nassehi (2021) darin, dass die moderne Gesellschaft durch eine zunehmend funktionale Differenzierung gekennzeichnet ist, immer komplexer wurde und die unterschiedlichen Funktionslogiken kaum aufeinander abgestimmt sind und werden können. Im Rahmen ihres speziellen Auftrages seien die unterschiedlichen Funktionssysteme zwar sehr erfolgreich. Um ein Problem jenseits der engen Grenzen eines einzelnen Funktionssystems zu lösen, fehle es aber an Kompetenz, sich erfolgreich untereinander zu verkoppeln.

Die analytische Unterscheidung von Sach- und Sozialdimension der Gesellschaft ist für Nassehi (2021) die Voraussetzung dafür, die innere Logik von gesellschaftlichen Prozessen zu verstehen. In der Sachdimension geht es um das System unterschiedlicher sachlicher Bedürfnisse und Interessen, um den Eigensinn von Kompetenzen und um die Eigenlogik und -dynamik der jeweiligen Teilsysteme. In der Sozialdimension dagegen geht es um eine vereinende Erzählung, um die Erzeugung von Zeichen einer alle Probleme überragenden Gemeinsamkeit, um Solidarität und Werte wie Gleichheit, Gerechtigkeit und Anerkennung. Während also in der Sachdimension permanent Gleichzeitigkeit von Unterschiedlichem herrscht, wird in der Sozialdimension eine Art Überzeitigkeit des Gemeinsamen behauptet. Formeln wie: „Wir müssen zusammenhalten, wir brauchen mehr Gemeinschaft, wir brauchen mehr Moral“ sind für Nassehi Formeln, mit denen man die Komplexität sozialer Probleme reduziert oder sogar negiert (Nassehi 2021, S. 30 ff.).

Da das Funktionssystem der Sozialwirtschaft durch den Wohlfahrtsmix mit anderen Funktionssystemen wie Bildung, Gesundheit, Justiz und Gemeinwesen verwoben ist und nur begrenzt eigene Handlungsdomänen für sich beanspruchen

kann, stellt das die handelnden Akteure vor besondere Anforderungen, um Handlungssicherheit zu erlangen. So ist, wie schon erwähnt, die Sehnsucht nach Eindeutigkeit und Harmonie in diesem Handlungsfeld unter den Sozialarbeitenden besonders ausgeprägt. Das zeigt sich nicht zuletzt in recht idealistischen Beiträgen zur Identität der Sozialen Arbeit, die zum Ausdruck bringen sollen, dass man sich als Gegenpol zu systemischen Anforderungen verortet, indem man sich vor allem auf die lebensweltlichen Regulationsprinzipien und Funktionslogiken von Gemeinschaft bezieht (vgl. Effinger 1999). Man ist bemüht, *das Ganze* eines Falles und damit die Sozialdimension der Adressaten in den Vordergrund zu rücken und sieht sich in einer anwaltlichen Funktion und als Teil einer gesellschaftskritischen Bewegung und weniger als Experte oder Expertin zur Bearbeitung von Lebensführungsproblemen. Das ist durchaus verständlich, bricht sich aber vielfach an den realen Interventionsmöglichkeiten, Kontrollaufgaben und der Sanktionierung bei Regelverstößen und kann leicht Überforderung und Scheitern befördern.

Konzepte dieser Art folgen einem Eindeutigkeits- und Kausalbegehren und sind für mich Ausdruck einer verständlichen, aber wenig realistischen Bemühung um Eindeutigkeit und Handlungssicherheit. Eine klare Werteorientierung gibt zwar einen nützlichen und sinnvollen Kompass ab, aber als konkrete Handlungsempfehlung ist sie nicht hinreichend. Zur Aufgabe Sozialer Arbeit gehört es auch, zwischen verschiedenen Konfliktparteien und Funktionssystemen zu moderieren und tragfähige Kompromisse auszuhandeln. Moralisierende Appelle auf der Sozialebene und einseitige Schuldzuweisungen helfen da wenig, verhindern oft sogar eine Verständigung auf der Sachebene und tragen eher zum Scheitern als zum Erfolg bei.

System- und strukturbedingte Widersprüche lassen sich auch nicht durch einen voluntaristischen Akt auflösen. Erst wenn es gelingt, die Handlungsziele und Logiken der beteiligten Funktionssysteme in Bezug auf die Bedürfnisse der Adressaten und Adressatinnen in Übereinstimmung zu bringen, sind Erfolge möglich. Gelingt das nicht, lässt sich allenfalls von einer Verwaltung eines sozialen Problems sprechen. Es geht daher darum, Anschlussmöglichkeiten zu schaffen und Personen unterschiedlicher Expertise zusammenzubringen. Dafür braucht es ein Case Management auf der Basis tragfähiger Kooperationsvereinbarungen, eines fachlich angemessenen Budgets und klarer Zuständigkeiten.

Im Folgenden gehe ich der Frage nach, in welcher Weise sich diese Haltungen und Muster auf die Bewältigungsstrategien von Komplexität und Ungewissheit der psychischen Systeme der in der Sozialwirtschaft handelnden Akteure auswirken können.

3. Wohlfahrtsmix und seine Wirkungen für die Bewältigung von Ungewissheit und Unsicherheit

Fehlen den Akteuren Kompetenzen, um mit den widersprüchlichen Anforderungen und Bedrohungsfaktoren im Wohlfahrtsmix konstruktiv umzugehen, kann das „Vermeidungsziele“ (Kuhl 2010, S. 344 ff.) begründen und zu einem defensiven Vermeidungsverhalten führen (Effinger 2018, S. 58 ff.). Im schlimmsten Fall kann es zu einer „defensiven Immobilisierung“ (Porges 2017, S. 194 ff.) mit einer sich immer mehr verfestigenden Entscheidungs- und Handlungslähmung oder sogar zu einer Depression beitragen. Wenn Ziele verfolgt werden sollen, die nicht von den eigenen Gefühlen und von eigener Motivation getragen werden, entsteht Stress (Martens/Kuhl 2019, S. 32). Solche Phänomene sind in der Sozialwirtschaft durchaus typisch und tragen dazu bei, dass die Beschäftigten in diesem Funktionssystem besonders häufig psychisch erkranken, überproportional häufig von Mobbing betroffen sind und die Personalfluktuation besonders hoch ist (DAK 2020, S. 61 ff.).

Daher sind in diesem Funktionssystem konstruktive Formen der Komplexitätsreduktionen zur Herstellung von Handlungsfähigkeit unverzichtbar. Als konstruktiv lassen sich Bewältigungsstrategien kennzeichnen, die Komplexität aufgrund wissenschaftlichen Wissens sowie von Erfahrungswissen und Intuition auf essenzielle Annahmen reduzieren. Hierbei konzentriert sich die wahrnehmende Person darauf, eine mehrdeutige und mit Zweifeln und Unsicherheit versehene Situation hinsichtlich essenzieller Merkmale zu erkennen und darauf bezogene Handlungspläne zu entwickeln. Sie fokussiert auf Merkmale und Dynamiken, welche für die Situation den größten Einfluss zu haben scheinen und das Problem aufrechterhalten. Neben einer Situationsanalyse gehört dazu auch eine reflektierte Einschätzung eigener Machtquellen und Interventionschancen sowie eigener von biografischen Erfahrungen und der Sozialisation abhängigen Motivation und der emotionalen Disposition. Um eine offensive Bewältigungsstrategie kann es sich auch handeln, wenn ein Akteur einer Herausforderung aus taktischen oder strategischen Gründen ausweicht, weil er oder sie sich oder andere zunächst schützen will, dabei aber an der Zielsetzung festhält und in einer günstig erscheinenden Situation ein „Bündnis mit Kairos“ (Effinger 2018, S. 100 ff.) eingeht. Das gilt auch dann, wenn ein Akteur auf Grundlage rationaler und pragmatischer Überlegungen Risiken aus dem Wege geht, weil er oder sie die aktuell damit verbundenen Belastungen als gegenwärtig nicht zu bewältigen einschätzt.

Zeichnet sich eine Komplexitätsreduktion jedoch durch einseitige, mit Ausblendung und Abwehr von Affekten verbundene, komplexitäts- und mehrdeutigkeitsverneinende Wahrnehmung und simplifizierende Bewertung aus, spreche ich von einem defensiven Vermeidungsverhalten. Darunter verstehe ich eine noch unreflektierte Erstreaktion auf eine als diffus empfundene Bedrohung (Tabelle 3).

Tabelle 3: Bedrohungspotenziale und defensives Vermeidungsverhalten von Sorgearbeitenden in der Sozialwirtschaft (Effinger 2021, S. 678)

Bereich	Unerwünschtes Handeln und Bedrohungspotenzial	Mögliches defensives Vermeidungsverhalten
Gemeinschaft	<ul style="list-style-type: none"> • unsolidarisches Handeln • Ausschluss aus der Gemeinschaft, Fraktionierungen und Parteienbildung 	<ul style="list-style-type: none"> • (Schein-)Anpassung (so tun als ob) • Transparenzvermeidung und verdeckte Interventionen, Heimlichkeiten • Konflikten ausweichen und Verzicht auf (wertschätzende) Konfrontation • persönliche Machtkämpfe • Harmonie um (fast) jeden Preis
(Sozial-)Staat	<ul style="list-style-type: none"> • Verletzung von Vorschriften und Überschreitung von Zuständigkeiten • disziplinarische oder strafbewährte Konsequenzen 	<ul style="list-style-type: none"> • keine, nur informelle oder nicht tatsachengerechte Dokumentation • Dienst nach Vorschrift und Weiterreichen „heikler“ schwieriger Fälle (Verschiebebahnhof) • Datenschutz als Vorwand für „Nichtstun“ • einseitige Schuldzuweisungen
Markt	<ul style="list-style-type: none"> • „unwirtschaftliches“ Verhalten, Überschreiten vorhandener Budgets • Reduktion der entlohnten Arbeitszeit bei nachlassender Nachfrage, betriebsbedingte Kündigung 	<ul style="list-style-type: none"> • neue Bedarfe (Diagnosen) erfinden, • Kunden länger in einer Maßnahme halten als erforderlich

Dieses Verhalten beruht also weniger auf einer rationalen und pragmatischen Analyse. Die Akteure verlieren ihre ursprünglichen Handlungsziele und die Bedürfnisse der Adressaten und Adressatinnen leicht aus den Augen, beschäftigen sich dann mehr mit ihrer eigenen Verunsicherung als mit dem zu bearbeitenden Problem. Statt reflektiert zu denken und handeln, dominieren problematische Muster wie beispielsweise:

- Übertreiben von Nebensächlichkeiten und Vernachlässigen wesentlicher Bedingungsfaktoren;
- Ausblenden des Kontextes und der Geschichte einer Handlung;
- Reduktion auf fixe Charaktere und Rollen;
- Rückzug auf Formalien (Datenschutz, Zuständigkeit u. ä.) und
- Aufteilen der Akteure in Täter und Opfer, Gute oder Böse und andere Entweder-oder-Denkmodelle (vgl. Effinger 2021a, S. 169 ff.).

Volitionale Energien werden dann primär nur noch für Vermeidungsziele genutzt, um emotionale Verunsicherungen aufgrund diffus erscheinender negativer Affekte zu verdrängen oder auszugrenzen.

Ob es sich eher um eine essenzielle oder eher eine simplifizierende Komplexitätsreduktion handelt, entscheidet sich oft erst im Nachhinein. Die Übergänge

sind fließend. Die Fähigkeit, mit hoher Wahrscheinlichkeit auf der Basis einer essenziellen Komplexitätsreduktion zu einer angemessenen Einschätzung (psychosozialen Diagnose) und Handlungsstrategie zu kommen, bildet aber den Kern jeder professionellen Handlungskompetenz. Dafür benötigen die Akteure ein hohes Maß an Selbstkompetenz. Sie müssen in der Lage und bereit sein, Unsicherheit auslösende Affekte und Emotionen wahrzunehmen und zu reflektieren (vgl. Effinger 2021a, S. 188 ff.).

4. Schlussfolgerungen für das Studium der Sozialen Arbeit

Der praktische Umgang mit Widersprüchen, Ungewissheit und Unsicherheit gehört für mich zur „akademischen Professionalität“ und stellt eine Schlüsselkompetenz für die Soziale Arbeit dar (Effinger 2021a, b, c, d). Gelingende professionelle Praxis ist für mich die Kompetenz, auf Basis wissenschaftlichen Wissens eine Aufgabe gezielt, ethisch akzeptabel und effizient zu bearbeiten, die dem Ergebnis des eigenen Handelns voraus- und nachgehende Entscheidungen und Handlungen zu begründen und deren Folgen zu verantworten. Dafür benötigen die professionell Handelnden Kenntnisse über die Dynamiken sozialer und psychischer Systeme – vor allem auch der eigenen. Wie Absolventenstudien belegen, werden Studierende im Rahmen ihrer Ausbildung aber oft nur unzureichend auf die Bewältigung solcher Situationen vorbereitet (Effinger 2021b; Harrer-Amersdorfer/Auner 2022; Drößler/Geithner 2022).

Im Bemühen um mehr Anerkennung als Wissenschaft setzten die Studiengänge Soziale Arbeit an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften in den letzten Jahren immer stärker auf die Ausbildung analytischer Kompetenzen. Dabei wurden Praxisanteile, Möglichkeiten zur Selbsterfahrung und Selbstreflexion (Supervision) immer weiter abgebaut (Middendorf 2021) und die Bedeutung anwendungsorientierter, methodischer, reflexiver und persönlichkeitsgebundener Kompetenzen geriet immer mehr aus dem Blick.

Auch wenn Wissenschaft sich im Allgemeinen dem Anspruch nach Wahrheit und Objektivität verpflichtet sieht, erzeugt sie doch durch mehr Wissen auch mehr Unsicherheit. Für Grundlagenwissenschaften, die ihre Forschung jenseits unmittelbarer Verwertungs- und Anwendungsinteressen ansiedeln und über kein professionelles Handlungsfeld außerhalb von Forschung verfügen, mag das ausreichen. Für Angewandte Wissenschaften und für die Qualifikation von Professionellen in helfenden Berufen reicht das nicht. Ein belastbares Gefühl von (Selbst-)Sicherheit im Umgang mit Ungewissheit ist für Sozialarbeitende eine wesentliche Voraussetzung für erfolgreiches Handeln. Dafür sind wissenschaftliche Erkenntnisse, Theorien und analytische Kompetenzen und eine forschende

Haltung notwendige Elemente. Hinreichende Handlungssicherheit bekommen sie nur dann, wenn sie durch konkrete Erfahrungen lernen, sich selbst, ihren Körper und ihre Gefühle in schwierigen Situationen besser zu verstehen und lernen, wie sie mit den ausgelösten Irritationen, unauflösbaren Paradoxien, Ungewissheiten und Ängsten umgehen können. Diese Selbstkompetenz erlangt man durch Selbstregulation und Selbstreflexion im Rahmen eigenverantwortlicher Erfahrungen. Die Pioniere und Pionierinnen der Sozialen Arbeit als Profession wussten, dass Persönlichkeit eine entscheidende Kategorie für die Ausbildung und das Gelingen in der Praxis Sozialer Arbeit darstellt. Leider fand dieses Grundwissen mit der Akademisierung der Sozialen Arbeit in Lehre und Forschung in den letzten Jahren immer weniger Beachtung, und das Erlangen dieser Kompetenz wurde faktisch privatisiert.

Grundlagenwissenschaft beruht auf der Strategie des Zerlegens und der Suche nach Wahrheit. Sie fokussiert auf das, was ist oder was war. Sie analysiert, was nicht funktioniert, fragt nach Regelmäßigkeit und verallgemeinert, abstrahiert und objektiviert dabei. Angewandte Wissenschaft fokussiert dagegen auf die Transformation wissenschaftlicher Erkenntnisse und persönlicher Reflexion in professionelle Kompetenz. Sie ist auf Veränderung und Verbesserung gerichtet, sie fragt was sein könnte und sein sollte. Im Mittelpunkt stehen dabei Wirksamkeit und die Besonderheiten der Kunst „subjektivierenden Handelns“ (vgl. Böhle 2017). Sie ist ressourcenorientiert und will Wirklichkeit nicht nur erklären, sondern diese auch gestalten und neu erfinden. Im Mittelpunkt sollten daher kreative Selbstkompetenz, praktische Weisheit (vgl. Effinger 2021a, S. 188 ff.) und „Operative Intelligenz“ stehen, das ist „all das, was jemand mitbringt an Wissen über den Einsatz seiner intellektuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Dörner 2003, S. 316 ff.).

In der Sozialen Arbeit gibt es keinen „Arzt oder Apotheker“, bei dem man sich über die Risiken und die möglichen Nebenwirkungen einer Intervention informieren kann. Professionelles Handeln ist immer mit Risiken und eben auch mit Scheitern verbunden. In kritischen Fällen hilft nur kritische Selbstbefragung, Risikoabwägung, Mut zur Improvisation und humorvolle Gelassenheit, um erfolgreich zu sein. Daher sollte auch der Umgang mit Komplexität und Konflikten stärker erforscht werden und stärker Teil der Ausbildung sein. Komplexitätsbewältigung sollte gelehrt und spielerisch gelernt werden können. Dafür müssten die Hochschulen und Lehrende zusammen mit ihren Praxispartnerschaften mehr Erfahrungs- und Reflexionsräume zur Verfügung stellen (vgl. Studer/Abplanalp/Disler 2019). Ob das in sechs oder sieben Semestern Regelstudienzeit gelingen kann, erscheint fraglich. Wenn die Soziale Arbeit als Profession erfolgreicher sein und in Wissenschaft und Gesellschaft anerkannter werden will, dann ist es Zeit, die Regelstudienzeit auf zehn Semester zu erweitern.

Literatur

- Böhle, Fritz (Hrsg.) (2017): Arbeit als subjektivierendes Handeln. Handlungsfähigkeit bei Unwägbarkeiten und Ungewissheit. Wiesbaden: Springer VS.
- Busch, Christian (2023): Gespräch zu seinem Buch „Erfolgsfaktor Zufall: Wie wir Ungewissheit und unerwartete Ereignisse für uns nutzen können. Hamburg: Murmann“. In der DLF-Sendung „Lebenszeit“ am 13.01.2023, zum Thema „Jenseits aller Planbarkeit – Wie Zufälle unser Leben prägen (gehört am 13.01.23).
- DAK (2020): Gesundheitsreport 2020. Stress in der modernen Arbeitswelt. www.dak.de/dak/bundesthemen/gesundheitsreport-2020-2371690.html#/ (Abfrage: 22.5.2021).
- Dewey, John (1929/2013): Die Suche nach Gewißheit. Eine Untersuchung des Verhältnisses von Erkenntnis und Handeln. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dörner, Dietrich (2003): Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Drößler, Thomas/Geithner, Silke (2022): Was ist Fachkräften wichtig? Erkenntnisse aus der Absolvent*innenbefragung der Ausbildungsgänge für sozial-/heilpädagogische Fach- und Hochschulqualifikationen in Sachsen. In: Corax – Fachmagazin für Kinder- und Jugendarbeit in Sachsen, H. 2, S. 11–16.
- Effinger, Herbert (2018): Beratung in der Sozialwirtschaft. Ungewissheiten als Chance kreativer Problemlösungsstrategien. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Effinger, Herbert (2021a): Soziale Arbeit im Ungewissen. Mit Selbstkompetenz aus Eindeutigkeitsfallen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Effinger, Herbert (2021b): Ungewissheitsbewältigung und akademische Professionalität. Herausforderungen für das Studium Sozialer Arbeit. In: Soziale Arbeit, H. 5, S. 162–169.
- Effinger, Herbert (2021c): Sozial Arbeiten unter Ungewissheit – Lehren und Lernen professionell und selbstkompetent zu handeln. In: Gilde Rundbrief, H. 1, S. 10–17.
- Effinger, Herbert (2021d): Lost in uncertainty? Sozial entscheiden und organisieren in der Sozialwirtschaft. In: GIO Gruppe. Interaktion. Organisation Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie 52, H. 4, S. 671–682. doi.org/10.1007/s11612-021-00608-3
- Effinger, Herbert (2023): Selbstkompetenz – Zum professionellen Umgang mit der Angst vor Fehlern in der Sozialen Arbeit. In: Beushausen, Jürgen/Rusert, Kirsten/Stummbaum, Martin (Hrsg.): Fehlerkulturen in der Sozialen Arbeit: Orientierungshilfen auf dem Weg zu einer fehlerreflektierten Professionalität. Opladen und Toronto: Barbara Budrich, S. 238–245.
- Effinger, Herbert (Hrsg.) (1999): Soziale Arbeit und Gemeinschaft. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Esser, Josef/Görg, Christoph/Hirsch, Joachim (Hrsg.) (1994): Politik, Institutionen und Staat. Zur Kritik der Regulationstheorie. Hamburg: VSA.
- Evers, Adalbert/Ewert, Benjamin (2010): Hybride Organisationen im Bereich sozialer Dienste. Ein Konzept, sein Hintergrund und seine Implikationen. In: Klatetzki, Thomas (Hrsg.): Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen. Soziologische Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103–128.
- Generotzky, Anna (2021): Der Missbrauchsfall Lügde. Eine Fallstrukturanalyse zur Darstellung von Handlungsparadoxien in der Sozialen Arbeit. In: FoRuM Supervision – Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision 31, H. 58, S. 92–113. www.beratungundsupervision.de/index.php/fs (Abfrage: 26.05.2023).
- Großbongardt, Annette (2023): Gestohlene Kindheit. In: Der Spiegel Nr. 2 vom 07.01.2023.
- Harrer-Amersdorfer, Jutta/Auner, Carolin (2022): Dimensionen von Professionalität. Zur Systematisierung neuer Ansatzpunkte in der komplexen Diskussion der Weiterentwicklung Sozialer Arbeit. In: Soziale Arbeit, H. 10, S. 362–369.
- Kuhl, Julius (2010): Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie. Motivation, Emotion und Selbststeuerung. Göttingen: Hogrefe.
- Martens, Jens-Uwe/Kuhl, Julius (2019): Die Kunst der Selbstmotivierung: Neue Erkenntnisse der Motivationsforschung praktisch nutzen. 6., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Middendorf, Tim (2021): Professionalisierung im Studium der Sozialen Arbeitswelt. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Nassehi, Armin (2021a): Unbehagen. Theorie der überforderten Gesellschaft. München: C. H. Beck.

- Porges, Stephen W. (2017): Die Polyvagal-Theorie und die Suche nach Sicherheit. Gespräche und Reflexionen. Traumabehandlung, soziales Engagement und Bindung. Lichtenau (Westf.): Probst.
- Reichmann, Ute (2018): Schwierige Fälle – konfliktträchtige Entscheidungen. Fachkräftekonflikte als Tabuthema der Jugendhilfe. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Salomon, Alice (1921/2022): Die sittlichen Grundlagen und Ziele der Wohlfahrtspflege. In: Alice Salomon Archiv der Alice Salomon Hochschule Berlin (Hrsg.) (2022): „Über alle Parteien hinweg?“ Aktuelle Gedanken zu Alice Salomons Schlüsseltext über die Grundlagen und Ziele der Sozialen Arbeit. Berlin: Verlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e. V., S. 32–45.
- Scheidgen, Alf (2019): Entscheiden als Aspekt professioneller Kompetenz angehender Fachkräfte der Sozialen Arbeit. Modellierung und empirische Überprüfung eines Konstrukts. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich UniPress.
- Schott-Leser, Hannah/Leser, Christoph (2016): „... im Endeffekt kam es mir n bisschen geheuchelt vor ...“ – Auswirkungen des Strukturdilemmas von Hilfe und Kontrolle auf einen Hilfeverlauf. Eine Fallkonstruktion als Beitrag zum Professionalisierungsdiskurs im Kontext sozialpädagogischen Handelns. In: Neue Praxis 5, H. 16, S. 415–426.
- Simon, Fritz B. (2021): Einführung in die systemische Organisationstheorie. 8. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer.
- Studer, Judith/Abplanalp, Esther/Disler, Stephanie (Hrsg.) (2019): Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen fördern: Aktuelles aus Forschung und Praxis. Bern: Hep.
- Toffler, Alvin (1983): Die dritte Welle, Zukunftschance. Perspektiven für die Gesellschaft des 21. Jahrhunderts (Übers. The third wave, 1980), München: Goldmann.
- Wendt, Wolf Rainer (2017): Sozialwirtschaft. In: Fachlexikon der Sozialen Arbeit. Herausgegeben vom Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge. 8. Auflage. Baden-Baden: Nomos, S. 856f.

Gescheiter scheitern

Was kann die Soziale Arbeit in Wissenschaft und Praxis von der Organisationspädagogik lernen?

Anja Mensching

Scheitern könnte man in Organisationen eher als den alltäglichen Normalfall denn als Ausnahmefall betrachten (vgl. Kunert 2016), auch wenn Organisationen, insbesondere die Führungsebenen, viel unternehmen, um Scheiternsprozesse zu verbergen, umzuinterpretieren oder letztlich doch zu Erfolgen zu stilisieren. Auch auf Gesellschaftsebene ist Scheitern etwas, auf das selten das Scheinwerferlicht gerichtet wird. „Das Scheitern ist das große moderne Tabu. Es gibt jede Menge populärer Sachbücher über den Weg zum Erfolg, aber kaum eines zum Umgang mit dem Scheitern“ (Sennett 2000, S. 159).

Im folgenden Beitrag soll daher Scheitern in Organisationen sowohl auf struktureller als auch prozessualer Ebene zunächst einmal begrifflich erfasst und von Fehlern abgegrenzt werden (1), um daran anschließend zu fragen, wie sich Scheitern im Kontext von Organisationen zeigt (2) und was aus organisationalem Scheitern eigentlich gelernt, das heißt wie künftig *gescheiter gescheitert* (vgl. Burmeister/Steinhilper 2015) werden kann (3). Hierzu werden insbesondere organisationspädagogische Argumentationen zum organisationalen Lernen und zum Umgang mit Fehlern und Scheitern in Organisationen bemüht. Schließlich sollen darauf aufbauend Anregungen für die Soziale Arbeit als Wissenschaftsdisziplin und Profession entwickelt werden vor dem Hintergrund der Frage: Wie lässt sich Scheitern gelassener und gescheiter in Praktiken der Sozialen Arbeit einkalkulieren? (4)

Allem vorangestellt sei aber die feste Annahme, dass sich Scheitern in Organisationen prinzipiell zwar im Einzelfall, aber keineswegs generell vermeiden lässt, sodass sich die Frage, aus Scheiternsprozessen zu lernen, nicht temporär, sondern fortlaufend stellt. Es ist also aus der hier vertretenen Perspektive weder möglich noch erwünscht, Scheitern prinzipiell zu vermeiden, denn es wird als wesentlicher Motor für Lern- und Entwicklungsprozesse verstanden. Scheitern wird somit umso wahrscheinlicher, je eher Organisationen lernaffin und experimentierfreudig sind und daher bereit, von üblichen Routinen und eingespielten Praktiken abzuweichen. Deshalb wird Scheitern im Folgenden nicht als beklagenswerter Zustand, sondern als nicht selten notwendige Etappe des Lernens verstanden.

1. Scheitern versus Fehler

Scheitern ist zunächst ganz allgemein erst einmal der Antagonist zum Erfolg (vgl. Kunert et al. 2016), während letzterer erwartet oder zumindest erwünscht wird, beschreibt Scheitern Situationen und Ergebnisse, die als unerwünscht, nicht intendiert bzw. auch als zu verbergen, weil nicht selten schambesetzt, zu betrachten sind. Matthias Junge und Götz Lechner (2004, S. 10) entwerfen Scheitern sogar als „Gegenbegriff zum Begriff des sozialen Handelns“ schlechthin. So schreiben sie: „Soziales Handeln kann aufgefasst werden als eine Form der Scheiternsvermeidung. Denn soziales Handeln sucht Handlungsfähigkeit zu sichern, indem der Bereich des Scheiterns umgangen oder klein gehalten oder verkleinert wird“ (ebd.). Scheitern generiert aus einer handlungstheoretischen Sicht einen „Selbstwiderspruch[s] [...] handelnd das Ziel der Handlung unmöglich machen“ (Junge 2004, S. 15), der sich allerdings erst rückblickend einschätzen lässt. Scheitern lässt sich (wie auch Erfolg) grundsätzlich als retrospektive Bewertungskategorie verstehen, die eine organisationsinterne oder -externe Beobachtung voraussetzt. Somit gibt es keine Zuschreibung von Scheitern, die unabhängig von Beobachtungs- bzw. Bewertungskriterien wäre.

Junge (2004) unterscheidet dabei graduelles Scheitern (temporäre Handlungsunfähigkeit) und absolutes Scheitern, wobei ersteres gerade das Potenzial birgt, aus dem Prozess des Scheiterns lernen zu können und somit alternative Handlungsmuster zu entwickeln. Absolutes Scheitern hingegen wird von ihm als „Grenzerfahrung [...] der Entstrukturierung der Handlungsvoraussetzungen“ (ebd., S. 27) verstanden.

Vor dem Hintergrund einer Leistungs- und Effizienzkultur wird Scheitern allzu schnell durch Ästhetisierung oder Bagatellisierung zur Chance umgedeutet. Oder wie Sebastian Kunert dazu fast schon poetisch bemerkt: „Die lustvolle Infragestellung von reibungsloser Leistungs- und Effizienzkultur durch die Inszenierung von Misserfolgserebnissen wird auf diese Weise nachvollziehbar, es kommt dabei jedoch der leise Verdacht auf, dass die Absicht mitspielt, das Nicht-Gelingen durch Ästhetisierung oder Bagatellisierung ‚in den Griff‘ zu bekommen und ‚Scheitern‘ im Handumdrehen zur ‚Chance‘ umzudeuten“ (Kunert et al. 2016, S. 7). Es ist in diesem Sinne also nur ein schmaler Grat zwischen der konstruktiven Reflexion von Scheiternsprozessen als Lerngelegenheit und der allzu schnellen Transformation von Scheiterns- in Erfolgsgeschichten.

Hilfreich für den hier interessierenden Zusammenhang scheint es, den Begriff des Scheiterns von jenem des Fehlers abzugrenzen, auch wenn beide eng miteinander zusammenhängen. Beide Begriffe kommen nicht ohne Beobachter:in oder Etikettierer:in aus, das heißt, sie benötigen zu ihrer Bestimmung jeweils Kriterien dafür, wann etwas als Scheitern oder Fehler beschrieben wird, und nehmen damit eine mögliche von differierenden Perspektiven zur Bewertung sozialer

Situationen oder Handlungs- bzw. Entscheidungsergebnisse ein. Kein Fehler kann zudem ohne Verweis auf eine Norm konstatiert werden, da Normabweichung die Voraussetzung für ein *Fehleretikett* ist (vgl. Mensching 2004). Bereits Helmut Heid (2015, S. 33) wies insofern darauf hin: „Ein Fehler ist kein Gegenstand der Beurteilung, sondern das Resultat der Beurteilung eines Gegenstandes“.

Zudem sind Fehler weder als Lügen – denn ihnen fehlt die Bewusstheit bzw. Intendiertheit im Moment des Lügens, Fehler entpuppen sich erst retrospektiv als falsch – noch als Täuschungen (im Sinne eines *So-tun-als-ob*, vgl. Ortman 2004) erfassbar. Ein Fehler passiert nicht in dem Augenblick, „in dem wir – aus späterer Sicht – ‚falsch‘ gehandelt haben, sondern immer erst dann, wenn wir uns dessen bewusst werden, dass dieses Handeln unpassend war“ (Maturana/Bunell 2001, S. 32).

Während bei der Zuschreibung als Scheitern aber immer (auch wenn es sich um graduelles Scheitern im o. g. Sinn handelt) schon in der Bewertung inbegriffen ist, dass die getroffenen Entscheidungen bzw. eingesetzten Handlungspraktiken nicht zum Erfolg geführt haben, eben gescheitert sind, ist der Fehler als Etikett erst einmal weniger gravierend und die Frage noch offen, ob er zu einem Ergebnis führt, das als Scheitern eingeschätzt wird, oder nicht. Anders formuliert: Wenn Scheitern konstatiert wird, dann sind zuvor Fehler passiert; aber nicht jeder Fehler führt zwingend zum Scheitern.

2. Scheitern im Kontext von Organisationen

Auch wenn sich aus einer systemischen Perspektive die Zuschreibung von Scheitern im Kontext von Organisationen auf das Management bzw. die obersten Führungsebenen recht schnell als drastische Komplexitätsreduktion entlarven lässt, ist die Suche nach einzelnen, die zur Verantwortung gezogen werden, doch gängige Praxis im Organisationsalltag (vgl. Kunert et al. 2016, S. 8). Organisationen verweigern auf diese Weise nicht selten, fehlerhaftes Handeln als organisationsstrukturell oder -kulturell bedingt anzusehen. Sie suchen lieber nach personifizierten Sündenböcken. „Durch die Sühne des Sündenbocks entledigen sich soziale Systeme ihrer kollektiven Schuld und betreiben zugleich Komplexitätsreduktion“ (ebd., S. 3 f.). Auf diesem Weg können kollektive Verantwortung negiert und Fehler oder Scheitern dadurch bearbeitet werden, dass das Management bzw. die Führungskräfte zur Verantwortung gezogen werden. Somit können Organisationen recht lang den Blick auf ihre eigenen Bedingungen, die Fehler und Scheitern eventuell erst möglich machen, befördern oder zumindest wahrscheinlicher werden lassen, systematisch ignorieren.

Zugleich eröffnen sich durch organisationales Scheitern aufgrund der bereits skizzierten Perspektivität des Beobachtungsstandpunktes Chancen für weitere Organisationsmitglieder oder Dritte, ihre Vorteile daraus zu ziehen. Das Scheitern der einen ist die Ressource des (ökonomischen) Erfolgs der anderen, wie

ganze Berufsgruppen, etwa Scheidungsanwält:innen oder Insolvenzverwalter:innen verdeutlichen (vgl. Langhof et al. 2013, S. 9).

Wie bereits zuvor angedeutet, ist Scheitern eng mit dem Ausprobieren neuer Handlungsoptionen, das heißt mit Innovationen verbunden. Mit Reinhold Bauer kann man Innovation als „erstmalige wirtschaftliche Verwertung einer neuen Problemlösung“ (2006, S. 11) bzw. als „planvolle, zielgerichtete Veränderungs- und Entwicklungsprozesse“ (ebd., S. 12) verstehen. Fokussiert auf Innovationen in sozialen personenbezogenen Dienstleistungsorganisationen (vgl. Klatetzki 2010), zu denen auch die Organisationen der Sozialen Arbeit zählen, soll diese Definition hier konkretisiert werden: Dann lässt sich eine *soziale Innovation* erfassen als *der erstmalige Einsatz einer sozialen Praktik bzw. Dienstleistung als Problemlösung*. Scheitert diese Innovation, dann hat sich die erprobte Problemlösung retrospektiv als nicht erfolgreich erwiesen. Scheitern verweist dann auf die „nicht erfolgreiche Stabilisierung neuer Entscheidungsprämissen in Organisationen“ (Rückert-John 2014, S. 199). Dieser begriffliche Entwurf ist anschlussfähig an ein organisationspädagogisches Verständnis, das Innovation als kollektiven Imaginations-, Lern- und Entwicklungsprozess (vgl. Weber 2018) begreift.

Organisationale Entscheidungen setzen sich – so kann zusammengefasst werden – immer dem Risiko des Scheiterns aus, denn zum Zeitpunkt des Entscheidens ist nicht klar, ob das, wovon die Entscheider:innen heute als angemessene und reflektierte Entscheidung überzeugt sind, von ihnen oder Dritten in *künftigen Gegenwart* (vgl. Luhmann 1991) weiterhin so bewertet wird (vgl. Mensching 2018). Je mehr man allerdings versucht, Scheitern zu vermeiden, umso größer wird die Gefahr zu scheitern, da sich Organisationen auf diesem Weg Lernchancen versagen (vgl. Vorberg/Schell/Götz 2015, S. 68).

Gerade im Kontext Jugendhilfe und hier insbesondere im Bereich der (stationären) Erziehungshilfen rückt Scheitern in den letzten Jahren vermehrt in den Fokus des Interesses. Die Bewertung als Scheitern etikettiert die getroffenen Maßnahmen gerade als nicht hilfreich und stellt sie somit grundsätzlich infrage (vgl. Freigang 2020, S. 260). Allerdings wird auch in dem von Freigang angegebenen Beispiel die Perspektivabhängigkeit der Bewertung als Scheitern offensichtlich: „Eine Jugendliche kann die unplanmäßige Entlassung aus einer geschlossenen Einrichtung als Erfolg wahrnehmen, den Verbleib als Scheitern ihres Widerstandes und die Einrichtung erlebt es möglicherweise umgekehrt“ (ebd.).

Das Problem des Scheiterns tritt damit eigentlich deutlich als Problem des Hilfesystems und der in ihm tätigen Organisationen zutage, die ihren Anteil an Abbrüchen bzw. Verweigerung von Hilfsmaßnahmen reflektieren müssten. So produzieren Organisationen der Jugendhilfe nicht selten sogenannte „Erziehungshilfekarrieren“ (Hamberger 2008), die durch mehrere Wechsel zwischen Hilfsangeboten gekennzeichnet und in die eine Vielzahl an Organisationen und professionelle Helfer:innen eingebunden sind. Problematisch ist dabei die organisationale Logik, dass teurere Maßnahmen nur dann gerechtfertigt sind, wenn

günstigere keinen Erfolg erzielen. Oder anders formuliert: Scheitern bietet erst die Legitimationsgrundlage für wirtschaftlich intensivere Maßnahmen und ist somit Voraussetzung für teure Interventionen. Zudem trägt die zunehmende Spezialisierung sozialer Einrichtungen hinsichtlich ihrer Klient:innen (d.h. sozusagen die organisierte Exklusion vor allem als problematisch eingestufte Jugendlicher) dazu bei, die Verantwortung für das Scheitern den Klient:innen bzw. der fehlerhaften Zuweisung zu Einrichtungen zuzuschreiben, sodass die Organisationen selbst sich nicht mit ihrem Scheitern als Lernanlass auseinandersetzen müssen (vgl. Freigang 2020, S. 263). Das Beispiel kann somit verdeutlichen, wie Organisationen selbst die Bedingungen ihres Scheiterns mit verantworten und gleichzeitig diese Verantwortung zu ignorieren vermögen.

3. Gescheiter scheitern oder wie man lernen kann, besser zu scheitern

Wenn also, wie bisher gezeigt werden sollte, das Vermeiden von Scheitern in Organisationen keine Option ist, dann stellt sich die berechtigte Frage, wie man aus vergangenen Scheiternsprozessen *in* Organisationen und *als* Organisation zumindest für zukünftiges Scheitern lernen kann. Wie kann man also, so fragen Lars Burmeister und Leila Steinhilper (2015) denn auch, „gescheiter scheitern“?

Um die Idee des *gescheiterten Scheiterns* zu verfolgen, sollten wir uns kurz darauf besinnen, wann, warum und wozu wir eigentlich lernen.

Wann lernen wir? Lernanlässe sind all jene Situationen, in denen wir mit unseren bisherigen Denk- und Handlungsmustern an Grenzen geraten, in denen wir zur Bewältigung der Situation nicht routiniert auf unser bewährtes Wissen zurückgreifen können. Lernanlässe sind daher eng mit Rückschlägen und Leidenserfahrungen verbunden: „Wir als Wissende und unser Wissen müssen einen Rückschlag erleiden, damit Lernen veranlasst wird. Wer meint zu wissen, lernt nicht“ (Meyer-Drawe 2013, S. 70). Oftmals ist das Motiv für Lernprozesse also bereits eines des Scheiterns unserer bisherigen Praktiken.

Warum lernen wir? Wir sind in den bereits genannten Situationen sozusagen gezwungenermaßen auf der Suche nach alternativen Bewältigungsstrategien. Scheitern folgert dann aus diesem notwendigen Ausprobieren in einer modernen, dynamischen Welt (vgl. Inglehart/Welzel 2005). Scheitern ist in diesem Sinne eher der Regel- als der Ausnahmefall in Innovationsprozessen (vgl. Bauer 2006, S. 316). Wesentlich dabei ist die Differenz zwischen Prospektion und Retrospektion, denn: „Scheitern ist aus der retrospektiven Perspektive erklärbar, aber nicht prospektiv sicher vermeidbar“ (ebd., S. 312).

Wozu lernen wir? Wir konstatieren ein Scheitern immer dann, wenn wir die von uns gesteckten Ziele verfehlt haben. Zuweilen erreichen wir mit unserem Handeln aber etwas ganz Unvorhergesehenes, Neues, das wir allein deswegen

nicht intendieren konnten, weil es Innovationen hervorbringt, die jenseits unserer Vorstellungen lagen. In der organisationalen Landschaft gibt es einige sehr prominente Beispiele für derartig unverhoffte *Erfindungen*: Da wäre zum Beispiel das Laugengebäck, das einer der zahlreichen Anekdoten nach nur deswegen entstand, weil ein Bäcker versehentlich die zur Reinigung bereitgestellte Natronlauge statt des in Wasser aufgelösten Zuckers nutzte, um das Gebäck einzustreichen, was beim Backen dann unerwartet dunkel wurde und einen ganz anderen Geschmack offenbarte.¹ Oder auch der Herzschrittmacher, der eher ein Zufallsprodukt war. So hatte Wilson Greatbatch 1956 die Aufgabe erhalten, ein Gerät zur Messung von Herzschlägen zu bauen. Da die Widerstände in dem Gerät jedoch falsch berechnet waren, löste es stattdessen selbst Impulse aus, womit der Herzschrittmacher entstand (vgl. Kunert et al. 2016, S. 9).

Diese prominenten Beispiele unterstreichen noch einmal, dass es zur Bewertung des Scheiterns auf die Beobachtungsperspektive ankommt und erst retrospektiv eingeschätzt werden kann, in welcher Hinsicht wer und woran eigentlich gescheitert ist. Das Scheitern hinsichtlich der *ex ante* formulierten Ziele kann eben auch zu unerwarteten Gelingensprozessen jenseits intendierter Zielhorizonte führen.

Aus den bisherigen Erörterungen lässt sich festhalten, dass es sich lohnt, organisationale Bedingungen zu schaffen, die Scheitern zunächst einmal wahrscheinlicher machen. Das meint, dass diese Bedingungen ein organisationskulturelles Klima des neugierigen Ausprobierens und Beobachtens der Resultate schaffen, sodass ein offener Umgang mit Fehlern, die als Chancen, neu nachdenken zu dürfen, begriffen werden, möglich wird. Dazu bedarf es einer Haltung, die neue Ideen oder ungewohnte Umgangsweisen per se als ausprobierenswert ansieht und diese Ideen nicht schon im Vorhinein als unrealisierbar, nicht erfolgversprechend bzw. in der Vergangenheit nicht erfolgreich, verworfen werden. Zugleich dürften dieser fehlerfreundliche Umgang und die Bereitschaft, die intendierten und nicht intendierten Folgen in der Organisation offen zu diskutieren, auch dazu führen, dass Scheitern künftig unwahrscheinlicher wird bzw. zumindest *gescheiter gescheitert* werden kann. Hierzu trägt eine retrospektive Analyse bei, welche Idee woran und zu welchem Zeitpunkt gescheitert ist, um detaillierte Reflexionen der Bedingungen und Lernerfahrungen zu ermöglichen.

Um dies zu erreichen, bedarf es eines offenen organisationalen Diskurses darüber, was von wem als Fehler bewertet wird. Exemplarisch für die Kinderschutzpolitik kritisiert Biesel (2011, S. 296 f. sowie Kap. 2), dass Fehler in den

1 Auf Wikipedia heißt es zu dieser Legende: „Die ‚bayerische Variante‘ der Entstehungsgeschichte erzählt jedoch von dem Bäcker Anton Nepomuk Pfannenbrenner, der im 19. Jahrhundert in Münchens königlichem Kaffeehaus des Hoflieferanten Johann Eilles arbeitete. Dort unterlief ihm am 11. Februar 1839 in der Backstube ein folgenschwerer Fehler: Üblicherweise glasierte er die Brezeln mit Zuckerwasser, griff jedoch an diesem Tag versehentlich nach der Natronlauge, die eigentlich zur Reinigung der Bleche bereitgestellt war“. Abzurufen unter: de.wikipedia.org/wiki/Laugengeb%C3%A4ck

vergangenen Jahren nicht als Lernchancen, sondern primär als Sicherheitsrisiken betrachtet wurden, sodass eine interorganisationale, multiprofessionelle Verständigung darüber, anhand welcher Kriterien man Kindesmissbrauch und Kindeswohlgefährdung festmachen kann, eher verhindert wurde.

4. Ausblick: Anregungen für die Soziale Arbeit als Disziplin und Profession

Die Einrichtungen der Sozialen Arbeit, die zum Organisationstyp der „sozialen personenbezogenen Dienstleistungsorganisation“ gehören (Klatetzki 2010, S. 8 ff.), sind sehr komplex, mehrdeutig und konfliktanfällig, da unterschiedliche und sich wandelnde Anforderungen (z. B. sozial- und bildungspolitische Veränderungen) stetige organisationale Anpassungsleistungen verlangen. Organisationale Zusammenhänge in diesen Organisationen zu verstehen, ist aus der hier entwickelten Perspektive eine wesentliche Voraussetzung, um professionell begründete Ziele umzusetzen und gerade in multidisziplinären Teams der eigenen professionellen Haltung als Sozialarbeiter:in Gehör und damit Durchsetzungsvermögen zu verschaffen. Organisationen werden daher als Basis für professionelle Entscheidungen bzw. Praktiken in der Sozialen Arbeit verstanden, nicht als deren *Feindbild*.

Es braucht meines Erachtens daher ein tiefergehendes Verständnis organisationaler Zusammenhänge, insbesondere all jener üblichen organisationalen Praktiken der Verwobenheit von Formalität und Informalität in Organisationen, die Luhmann (1964, S. 304 ff.) als „brauchbare Illegalität“ beschrieben hat. Luhmann zählt unter anderem folgende Beispiele auf: „das korrekte aber peinliche Handeln, das Befolgen von Regeln aufgrund unerlaubter Motive oder zu unerlaubten Zwecken, das rechte Handeln zu unrechter Zeit, das ‚vertretbare‘ Handeln, das formal illegale Handeln, welches auf einer zweiten Linie zu verteidigen ist, die gewohnte Abweichung von obsoleten Normen, die Abweichung von problematisch formulierten Normen aus Billigkeitsgründen, die Bagatellabweichung, das illegale Handeln, dessen Ahndung wichtige Systeminteressen verletzen würde etc.“ (ebd., S. 304).

Kennt man diese Praktiken der Hinterbühne des Organisationsalltags, wird es unwahrscheinlicher, mit den eigenen professionellen Erwartungen an formellen organisationalen Barrieren zu scheitern. Auch Kay Biesel (2011, S. 291) hat darauf hingewiesen, dass Soziale Arbeit dann gelingt, „wenn Mitarbeiter trotz ungünstiger Organisations- und Praxisbedingungen es gelernt haben, für ihre Kooperationspartner und für die Hilfetelnehmer hilfreich zu sein, indem sie gegebenenfalls von den sich als ungünstig erweisenden bürokratischen Vorschriften situativ abweichen“ (ebd., S. 294).

Scheitern ist zudem, wie bisher hoffentlich verdeutlicht werden konnte, eine wesentliche Basis für organisationales Lernen. Ohne Scheitern bzw. *schmerzhafte* organisationale Erfahrungen, dass Ziele verfehlt werden, gäbe es keine

hinreichenden Anlässe organisationalen Lernens. Es ist deswegen empfehlenswert, getroffene Entscheidungen mit einem *Haltbarkeitsdatum* zu versehen. Somit lässt sich bereits zum Zeitpunkt des Entscheidens, in dem man sich aus guten Gründen für diese Option entschieden hat, festlegen, wann sie wieder auf den Prüfstand gehört, um zu reflektieren, inwiefern diese Entscheidung ihre intendierten Ziele erreicht bzw. verfehlt und was sie eventuell noch bewirkt hat, das jenseits der Entscheidungsabsichten lag. Es lohnt sich also, Entscheidungen als Interventionen im Probierstil zu entwerfen, um offen für spätere Fehl(er)einschätzungen zu sein. Somit kann es für den organisationalen Lernprozess sinnvoll sein, Scheitern als potenziellen *Etappensieg* zu begreifen und die Erfahrungen, was in welcher Weise nicht funktioniert, für die Entwicklung alternativer Ideen zu nutzen.

Dabei scheint es zentral, die Organisation als Kontext und Bedingung des Scheiterns zu betrachten, um problematische Konstellationen nicht zu individualisieren und nicht auf die die Komplexität stark reduzierende Suche nach dem Sündenbock zu verfallen, um sich gerade nicht mit organisationalen Bedingungen, die das Scheitern begünstigt oder gar erst ermöglicht haben, auseinanderzusetzen zu müssen.

Für die Soziale Arbeit als Disziplin und Profession bedeutet dies, sich stärker mit den Mechanismen und Praktiken in Organisationen auseinanderzusetzen – sowohl auf theoretisch-konzeptioneller, empirischer als auch ganz praktischer Ebene der Reflexion organisationalen Alltagshandelns. Erst wenn Organisation nicht mehr als Gegenhorizont zu Profession erlebt wird, lässt sich die professionelle Durchsetzungskraft der Sozialen Arbeit mithilfe der Organisation (und nicht gegen sie) stärken.

„An den Geschichten des Scheiterns können eigene Entscheidungen darum viel besser orientiert werden als an Best-Practice-Beispielen. Die Perspektive des Scheiterns generiert auf diese Weise also Reflexionsmöglichkeiten und eröffnet Lernpotenziale“ (Rückert-John 2014, S. 198). Kurzum: Gescheiter scheitert man in diesem Sinne, wenn man Scheitern nicht prinzipiell vermeiden, aber die Scheiternserfahrungen für künftige Prozesse organisationalen Lernens sinnvoll nutzen will.

Literatur

- Baecker, Dirk (2011): Organisation und Störung. Aufsätze. Berlin: Suhrkamp.
- Biesel, Kay (2011): Wenn Jugendämter scheitern. Zum Umgang mit Fehlern im Kinderschutz. Bielefeld: transcript.
- Burmeister, Lars/Steinhilper, Leila (Hrsg.) (2015): Gescheiter scheitern. Eine Anleitung für Führungskräfte und Berater. 2. Auflage. Heidelberg: Carl Auer.
- Freigang, Werner (2020): Scheitern in der Jugendhilfe. In: Forum Erziehungshilfen 26, H. 5, S. 260–264.
- Hamberger, Matthias (2008): Erziehungshilfekarrieren – belastete Lebensgeschichten und professionelle Weichenstellungen. Weinheim und München: IGFH-Eigenverlag.
- Heid, Helmut (2015): Über Relevanz und Funktion des Fehlerkriteriums. In: Gartmeier, Martin/Gruber, Hans/Hascher, Tina/Heid, Helmut (Hrsg.): Fehler. Ihre Funktionen im Kontext individueller und gesellschaftlicher Entwicklung. Münster und New York: Waxmann, S. 33–51.

- Inglehart, Ronald/Welzel, Christian (2005): *Modernization, cultural change and democracy. The human development sequence.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Junge, Matthias (2004): Scheitern: Ein unausgearbeitetes Konzept soziologischer Theoriebildung und ein Vorschlag zu seiner Konzeptualisierung. In: Junge, Matthias/Lechner, Götz (Hrsg.): *Scheitern. Aspekte eines sozialen Phänomens.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–32.
- Junge, Matthias/Lechner, Götz (2004): Scheitern als Erfahrung und Konzept. Zur Einführung. In: Junge, Matthias/Lechner, Götz (Hrsg.): *Scheitern. Aspekte eines sozialen Phänomens.* Wiesbaden: VS, S. 9–13.
- Kunert, Sebastian (2016): Scheitern in organisationalen Veränderungen. In: Kunert, Sebastian (Hrsg.): *Failure Management.* Berlin und Heidelberg: Springer, S. 183–200.
- Kunert, Sebastian/Thomann, Geri/Wehner, Theo/Clases, Christoph (2016): 4. Deutungen zum Scheitern. In: Kunert, Sebastian (Hrsg.): *Failure Management.* Berlin und Heidelberg: Springer, S. 3–15.
- Langhof, Antonia/Hahn, Matthias/Bergmann, Jens/Wagner, Gabriele (2013): Einführende Überlegungen zum Scheitern aus organisations- und wirtschaftssoziologischer Perspektive. In: Bergmann, Jens/Hahn, Matthias/Langhof, Antonia/Wagner Gabriele (Hrsg.): *Scheitern – organisations- und wirtschaftssoziologische Analysen.* Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 9–28.
- Luhmann, Niklas (1964): *Funktionen und Folgen formaler Organisationen.* Berlin: Druncker & Humblot.
- Luhmann, Niklas (1991): *Soziologie des Risikos.* Berlin: de Gruyter.
- Maturana, Humberto/Bunnell, Pille (2001): Die Fehlerkultur als Grundlage des Lernens. In: *Lernende Organisation*, H. November/Dezember, S. 32–37.
- Mensinging, Anja (2004): Fehler als retrospektive (Un-)Sinnzuweisung innerhalb der Polizei oder: über die Unentscheidbarkeit dessen, was ein Fehler ist. In: Liebl, Karlhans (Hrsg.): *Empirische Polizeiforschung V: Fehler und Lernkultur in der Polizei.* Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft, S. 43–56.
- Mensinging, Anja (2008): *Gelebte Hierarchien. Mikropolitische Arrangements und organisationskulturelle Praktiken am Beispiel der Polizei.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mensinging, Anja (2016): Rückwärts in die Zukunft – zur empirischen Rekonstruktion organisationaler Gedächtnispraktiken. In: Leonard, Nina/Dimbath, Oliver/Haag, Hanna/Sebal, Gerd (Hrsg.): *Organisation und Gedächtnis. Über die Vergangenheit der Organisation und die Organisation der Vergangenheit.* Wiesbaden: Springer VS, S. 63–82.
- Mensinging, Anja (2018): Risiken vs. Gefahren – der soziologische Blick auf das Managen von Unsicherheit. In: Michalke, Achim/Rambke, Martin/Zeranski, Stefan (Hrsg.): *Vernetztes Risiko- und Nachhaltigkeitsmanagement. Erfolgreiche Navigation durch die Komplexität und Dynamik des Risikos.* Wiesbaden: Springer Gabler, S. 109–114.
- Meyer-Drawe, Käte (2013): Lernen und Leiden. Eine bildungsphilosophische Reflexion. In: Nittel, Dieter/Seltrecht, Astrid (Hrsg.): *Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive.* Berlin und Heidelberg: Springer Medizin, S. 67–76.
- Ortmann, Günther (2004): *Als Ob. Fiktionen und Organisationen.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rückert-John, Jana (2014): Lernen durch Scheitern. Potenziale riskanter Veränderungsprozesse. In: Rückert, Jana/Langhof, Antonia (Hrsg.): *Scheitern – ein Desiderat der Moderne? Innovation und Gesellschaft.* Wiesbaden: Springer, S. 197–214.
- Sennett, Richard (2000): *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus.* 5. Auflage. Berlin: Berlin.
- Vorberg, Sabine/Schell, Benedikt/Götz, Charlotte (2015): Scheitern in Organisationen und in der Beratung von Organisationen. In: Burmeister, Lars/Steinhilper, Leila (Hrsg.) (2015): *Gescheiter scheitern. Eine Anleitung für Führungskräfte und Berater.* 2. Auflage. Heidelberg: Carl Auer, S. 67–74.
- Weber, Susanne Maria (2018): *Innovationsmanagement als Gegenstand der Organisationspädagogik.* In: Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Weber, Susanne Maria (Hrsg.): *Handbuch Organisationspädagogik.* Wiesbaden: Springer VS, S. 517–527.

IV Über das Scheitern hinaus: die Zukunft von Promotion und Forschung in der Sozialen Arbeit

Die Zukunft von Forschung und Wissenschaft Sozialer Arbeit

Politiken gegen das Scheitern

Vera Taube, Michael May, Karsten König, Gäste
Transkript: Moira Felber; Redaktion: Karsten König

1. Scheitern im Studium

Karsten König: Herzlich willkommen zu unserer Fishbowl-Diskussion zum Abschluss der zwei Tage über das Scheitern in Praxis und Wissenschaft der Sozialen Arbeit. Frau Taube, wie müsste denn das Scheitern im Studium der Sozialen Arbeit thematisiert werden?

Vera Taube: In unserer Arbeitsgruppe vorhin war uns ganz wichtig, dass das Scheitern Anlass und Voraussetzung für Innovation ist. Diesen Satz habe ich dort mitgenommen und auf das Poster notiert, aber ich erlebe im Studium, dass es eben für die Studierenden nicht in Ordnung ist, zu scheitern. Zunächst einmal scheitern auch meine Lehrmethoden daran, dass die Studierenden gerne erst das Wissen erhalten wollen, um es dann zu reproduzieren und möglichst treffgenau das wiederzugeben, was ich gesagt habe. Ich bin ja vor drei Semestern neu berufen worden und ich finde das so anstrengend, ich würde das gerne umdrehen und das Scheitern zum Anlass für Lernprozesse nehmen.

Allerdings ist das ja natürlich genau unsere Prüfungslogik, dass wir einen Input geben und der muss am Ende so genau wie möglich reproduziert und möglichst auf die Praxis bezogen werden. Wenn wir es schaffen würden, diese Prüfungslogik zu verändern, dann könnten wir Lehre machen, die genau an diesem Credo *Scheitern ist Anlass und Bedingung für Innovation* orientiert ist, und würden wahrscheinlich tatsächlich auch das kriegen, was wir ja immer predigen: Menschen, die mit Unsicherheit umgehen können, Menschen die situationsflexibel arbeiten können, die sich auch mal was zutrauen. Menschen, die nicht vor lauter Fehlerangst erst mal gar nichts machen, bevor sie es falsch machen. Das wäre so meine Idee, die mir jetzt auch über die drei Tage im Kopf immer mehr klar geworden ist, dass wir eine andere Lehrkultur bräuchten.

Ja, das ist jetzt keine Neuigkeit, da sind wir uns alle einig. Ich versuche es tatsächlich in kleineren Formaten auch zu tun, und bemerke, wie schwierig es ist. Ich erlebe den Widerstand der Studierenden, die natürlich immer sagen, sie wollen keine schriftlichen Prüfungen, aber wenn sie sie dann nicht machen müssen,

sondern andere Prüfungsleistungen, dann auch immer Schwierigkeiten damit haben. Vielleicht wäre es gut, dass wir hier wieder so eine Schicksalsgemeinschaft bilden, sich über Blended-Learning auszutauschen und daraus eine Stärke zu ziehen. Wir brauchen eigentlich mehr Teamteaching, das wäre jetzt so meine Idee.

Michael May: Ich denke, da muss man zwischen Bachelor- und Masterstudiengängen differenzieren. Für Bachelorstudiengänge gibt es ja das Projektstudium, wie es früher hieß. Heute haben wir Vertiefungsgebiete und innerhalb dieser Vertiefungen gibt es Projekte. Die sind flankiert von Theorie- und Methodenveranstaltungen in einem Semester. Da gibt es Inhalte über Organisation und Recht. In Hessen wird dieses Modell jetzt auch Teil des Anerkennungsjahres, das wir 100-Tage-Plus nennen. Es sind dann nur noch hundert Tage in der Praxis und das Plus garantieren wir als Hochschule. Das ist ein tolles Format, um genau mit diesen Lernerfahrungen in der Praxis umzugehen.

Und jetzt zum Stichwort Prüfungsleistung: Vielfach werden da die Reflektionsprotokolle einfach eingesammelt. Das reproduziert ja genau diese Fehlerorientierung. Ich hatte in zwei Jahrgängen die Möglichkeit, mit einer Methode zu arbeiten, die von Frigga Haug stammt: mit dem Lerntagebuch. Ich habe dabei immer den theoretischen Input geliefert und das heißt nicht, dass die Studierenden nachbeten, was habe ich jetzt erklärt, oder nach-googeln, wenn sie es nicht verstanden hatten. Vielmehr sollen sie versuchen, ihre Reibung an dieser Theorie und auch die Widerstände, die sie haben, gegen diese Theorie, in einen Text zu bringen. Die Frage ist ja, wie arbeite ich als Studentin und Student mit dem Text weiter?

Es geht darum, dass die Studierenden ihre Erfahrungen reflektieren und dass sie nicht genötigt sind, das schön zu färben, was sie oft in ihren Praktikumsberichten machen. Sie sollen anfangen, über die Schwierigkeiten in der Praxis zu reflektieren, indem sie dazu das Lerntagebuch nutzen und von mir ein Feedback bekommen. Das verändert dann das Lernen. Ich glaube, die Portfolios von einem Jahr sind in der Regel 30 Seiten. Bei mir war der durchschnittliche Umfang eines Lerntagebuchs 60 Seiten. Ich habe Lerntagebücher von über 100 Seiten bekommen, die ich zu zwei Dritteln total gerne gelesen habe, was man sonst von den Arbeiten nicht immer sagen kann. Das war für mich interessant zu sehen: Was passiert bei denen im Kopf? Wie verarbeiten die das?

Interessant war, dass die Studierenden nach diesem Prozess, nach diesem Jahr voller Euphorie gesagt haben, *wir wollen in die Praxis*, obwohl wir uns ja die Situationen sehr genau angeschaut hatten und sie auch gesehen haben, wie massiv Praxis schief läuft. Im Rahmen unseres Forschungsprojektes hatten wir Interaktionen aufgezeichnet und mit den Studierenden tiefenhermeneutisch analysiert. Da sind sie dann zunächst oft total frustriert rausgegangen und haben gesagt: *Ja, ich weiß überhaupt nicht mehr, was ich in der Praxis machen kann, weil da so viel schief läuft*. Und trotzdem sind sie nachher voller Euphorie in die Praxis

gegangen, weil sie sich aus der gemeinsamen Reflexion neue Handlungsmöglichkeiten erschließen konnten. Deswegen finde ich das Modell sehr gut.

Zum Master noch einen Satz, der auch von Frigga Haug stammt: *Man muss Erfahrung in die Krise führen, damit überhaupt Lernen möglich wird.* Wir haben in unserem bundesweiten Verbund Master of Arts Soziale Arbeit¹ den Master bewusst so aufgebaut, dass die ersten beiden Semester so angelegt sind, dass die Praxis irritiert wird. Sie wird erstens durch die Theorie irritiert und hinterfragt und zweitens durch eine strenge Orientierung an der Forschung, die die Seite der Nutzenden oder der Adressat:innen beleuchtet. Unsere Erfahrung ist, dass das für viele nicht einfach ist. Es gibt dann erst zum Schluss Module, die direkt für die Praxis qualifizieren. Auf der anderen Seite aber beginnen zehn Prozent der Studierenden eine Promotion.

Nicht alle werden die Promotion zu Ende bringen. Das weiß ich. Aber die Leute sind motiviert worden, eben auch, weil wir die Praxis, die eigene Praxis dort massiv infrage stellen. Das motiviert, in die Wissenschaft zu gehen, aber eben mit der Perspektive, die Praxis zu verändern. Nicht in dem Sinne, dass sie größenwahnsinnig denken, dass die Wissenschaft in der Praxis umgesetzt werden könnte, aber in dem Sinne, dass sie dazu beitragen wollen, durch ihre Lehrtätigkeit, durch ihre entsprechenden Projekte die Praxis zu verändern. Das ermutigt mich zu diesem Wagnis, obwohl so eine Studienform nicht immer gelingen muss. Wir haben dort einerseits diese hohe Quote von Studierenden, die promovieren wollen. Aber wir haben eben auch eine hohe Abbrecherquote – allerdings oft aufgrund biografischer Herausforderungen, dass sie es nicht geschafft haben, neben Arbeit und Familie noch einen Master zu machen, aber eben auch, dass einige erkannt haben, dass ein Master nichts für sie ist.

Karsten König: Ich möchte an dieser Stelle mal nach der studentischen Sicht fragen: Es steht ja diese These im Raum, dass Studierende gar nicht so lernen wollen, wie es Michael May eben jetzt dargestellt hat. Was ist deine Erfahrung, was hätte dir geholfen?

Diskussionsteilnehmer:in: Also ich muss sagen, ich habe da sehr, sehr positive Erfahrungen gemacht. Tatsächlich. Ich habe auch meine Hochschule einmal gewechselt im Bachelor und war danach auch deutlich zufriedener. Aber da war es tatsächlich auch so, dass es sehr viel produktives Lernen gab. Also es begann schon mit dem Studieneingangsprojekt, wo wir interessengeleitet gearbeitet haben: Da haben sich verschiedene Praxispartner vorgestellt. Wir durften uns dann interessengeleitet aussuchen, zu welchem Projekt wir entweder ein Entwicklungs- oder ein Forschungsprojekt machen möchten. Also schon am Anfang des Bachelors, wo man noch gar nicht weiß, was man alles falsch machen kann sozusagen.

1 <https://maps-master.de/> (Abfrage 04.09.2023).

Das war supergut, weil wir konnten uns einfach ausprobieren. Wir konnten ausprobieren, wie man wissenschaftlich arbeitet, wie man ein bestimmtes Projekt zusammen mit Praxispartnern entwickelt. Und später haben viele Dozierende dann noch freiwillig extra Seminare angeboten, in denen wir interessengeleitet zu Themen arbeiten konnten, die sie interessiert haben.

Ich habe Heilpädagogik im Bachelor und Soziale Arbeit im Master studiert und ich habe mich immer für internationale Themen interessiert. Diese sind in den Modulhandbüchern so gut wie nicht vorhanden, aber ich bin dort immer zu zusätzlichen Angeboten und habe dafür keinen einzigen Creditpoint bekommen. Aber das hat mir in meinem gesamten weiteren beruflichen Leben total viel geholfen und mit den Professor:innen bin ich immer noch in Kontakt, auch auf wissenschaftlicher Ebene. Dieses induktive freie Lernen war also für mich genau das Richtige, es war genau das, was ich wollte, und genau das, was mir etwas gebracht hat. Eben nicht das Auswendiglernen, eins zu eins, wie es der Professor mir vorgesagt hat, sozusagen. Also in unserer Kohorte war das definitiv nicht so, dass die Studierenden etwas vorgebetet bekommen wollten, was sie dann danach wieder genauso reproduzieren mussten. Ganz im Gegenteil, die Professor:innen, die das so gemacht haben, die wurden gedisst oder einfach ignoriert, was auch wieder fragwürdig ist. Ihnen wurde der Rücken zgedreht, also richtig schlimm auch zum Teil, aber es gab da so richtig Aufruhr gegen so eine Art der Lehre.

Aus meiner Perspektive daher ein Plädoyer für dieses induktive und auch interessengeleitete Lernen. Aber ich war eine Studierende, die vielleicht nicht so konform war, weil ich immer nebenbei gearbeitet habe, um mein Studium zu finanzieren. Das hat auch viel Zeit in Anspruch genommen und hat auch dazu geführt, dass ich viele Sachen geschoben habe, was durch den Bachelor auch möglich war. Auch in meinem Master, in dem ich Teilzeitstudentin war, obwohl teilweise dieselben Anforderungen gestellt wurden wie an Vollzeitstudierende. Ich habe immer dafür eine Lanze gebrochen: *Leute, gebt mir mehr Zeit!* Ich habe oft gehört, man müsse ja auch mal fertig werden, aber wenn ich es dann in meiner Zeit abgeliefert habe, hatte ich immer super Leistungen, die mich auch weitergebracht haben. Und letztlich bin ich auch dankbar für die Professor:innen, die noch mal umgedacht haben und gesagt haben: *Okay, da hat sie halt mehr Zeit gebraucht, was soll's?*

Also ich bin auch für diese Freiheit da und wenig Verschulung. Und natürlich führt es auch zu Unsicherheit bei Studierenden, zum Teil, weil wir dieses verschulte System auch einfach gewohnt sind. Das können wir jetzt auch nicht alles lösen, was in der Schule schon quasi an Erwartungshaltung und Gewohnheiten aufgebaut wird. Aber wir können es selbst in der Lehre schaffen, wirklich glaubhaft zu versichern, dass wir keine schulische Reproduktion erwarten und dass wir eben dieses freie und interessengeleitete inklusive Lernen fördern wollen. Wenn wir das wirklich glaubhaft auch zeigen können in unserer Art von Bewertungen und Prüfungsformen der Prüfungsleistung, dann glaube ich, wird sich das auch über die Zeit ändern in den Köpfen.

Diskussionsteilnehmer:in: Im dualen Studium sind die Studierenden ja sofort in der Praxis und haben dort auch permanent gleich von Anfang an die Erfahrung von Krisen in der Praxis. An der IU haben die Studierenden von Anfang an diese Praxisreflexion und damit durchgehend so etwas wie eine Supervision, wo sie ihre Themen und ihre Krisenerfahrungen ansprechen können. Vielleicht könnte man das auch in anderen Kontexten integrieren, denn das ist wirklich eine gute Variante. Auch in dem Modul Handlungsfelder der Sozialen Arbeit im ersten Semester kann ich darauf verzichten, alle Handlungsfelder irgendwie vorzustellen, und stattdessen die Studierenden im Sinne des forschenden Lernens ihre gegenseitige Praxis entdecken lassen. Die Studierenden nutzen dann ihre eigenen Fragen, die sie beschäftigen, in ihrem Handlungsfeld. Am Anfang war ich unsicher, ob man dieses forschende Lernen im ersten Semester wirklich machen kann, aber es ist sehr spannend. Die Studierenden können da ganz viel für sich rausnehmen, auch wenn das natürlich noch keine perfekte Forschung ist. Es bedeutet einfach, nochmal einen anderen Blick auf meine eigene Praxis in meiner Einrichtung zu entwickeln.

Von vielen Studierenden kam auch die Rückmeldung: *Ich habe aus dem Modul total viel mitgenommen, weil es meine eigenen Fragestellungen waren, ich mich mit unseren Praktiken auseinandergesetzt haben.* Da ist eben ganz viel passiert in dem Kontext und das eben im ersten Semester und man kann damit tatsächlich auch so eine Basis schaffen, wo man dann ganz gut weiterarbeiten kann.

Vera Taube: Ich möchte dazu noch mal was sagen, denn das ist genau der Punkt. Ich weiß das alles, aber es ist wahnsinnig schwer zu begleiten und darum geht es mir: Ich will das nicht kritisieren, aber als Lehrende muss ich da durch und diese Panikattacken und diese Wellen der Empörung über das freie Lernen seitens der Studierenden aushalten. Die Studierenden erwarten doch ein Skript und eine PowerPoint. Ich habe ein Semester ohne PowerPoints überstanden. Nie wieder mach ich das. Die Studierenden sagen, *es ist schrecklich ohne PowerPoints.* Welche Lehrformate helfen den Studierenden in der Praxis, sich dem möglichen Scheitern in der Praxis konstruktiv zu stellen, und wie können wir sie darauf vorbereiten?

Diskussionsteilnehmer:in: Ja, da würde ich jetzt direkt anschließen, denn wir sind gerade dabei, ein Konstrukt von Lehrwerkstätten aufzubauen, wo wir über das Scheitern in der Lehre ins Gespräch kommen wollen. Ich finde, ganz viel von dem, was wir tun, sind Narrative über gelingende Lehre zu produzieren, die wir uns dann auch so in unserer Konkurrenz an den Lehrstühlen erzählen. Aber im Prinzip scheitern wir auch kontinuierlich in der Lehre und es gibt nicht das fertige, gelingende Lehrkonstrukt, was wir dann über 50 Jahre abspulen können. Wir müssen die Kultur des Scheiterns in der Lehre offener gestalten und nicht fertige,

formvollendete Lehrkonzepte darbieten, die wir dann performen. Wir müssen in die Lehre diese Suchbewegung einbauen. Das wäre für mich auch ein Beispiel für die Lernenden, denn wir sind ja im Prinzip genau die Menschen, die das vorleben. Wenn wir aber glauben, dass wir mit Konstrukten in die Lehre starten, die fertig sind, dann ist es auch logisch, dass wir genau das produzieren, was uns die Studierenden entgegenbringen.

Wir müssen dann auch die Fragen nach der Gegenstandsangemessenheit stellen. Also unser Gegenstand, also auch unsere Studierenden, die verändern sich, die Themen der Studierenden und die Wirklichkeiten verändern sich. Das haben wir in der Pandemie extrem erlebt: Wo wir selbst diese Suchbewegung hatten, da wir eigentlich nicht wussten, wie wir die Lehre in diesen digitalen Räumen gestalten. Da hatten wir überhaupt keine Ahnung. Aber wir haben versucht, irgendetwas zu reproduzieren, was aber im digitalen Raum komplett anders ist. Ich finde es wichtig, genau da diese Räume zu haben, in Werkstätten gemeinsam über Scheitern in der Lehre zu sprechen.

Ich bin in zwei Gruppen, wo wir genau gefragt haben: Wer ist diese Woche wo an der Lehre gescheitert, wer möchte einen Auftakt machen, um ins Gespräch zu kommen? Wir erzählen uns unsere gescheiterten Seminare des Semesters. Häufig hat man ja die Erfahrung, dass etwas sonst gut lief, aber irgendwie ist die Zusammensetzung anders und die Methoden greifen nicht. Ich würde die Lanze noch mal da ansetzen, nicht nur in der Forschung und bei den Studierenden, sondern genau in unserem Lehrkontext.

Diskussionsteilnehmer:in: Also für mich kommt noch der Aspekt hinzu: Die Etablierung einer (Lern-)Kultur in der Einrichtung. Die Studierenden kommen ja häufig aus der Schule oder in der Sozialen Arbeit auch aus beruflichen Kontexten, aber sie müssen trotzdem erst mal wieder in diesen Lernkontext reinkommen. In Hannover ist es zum Beispiel so, dass es problemorientiertes Lernen als erste Veranstaltung gibt, die eben gleich so ein anderes Format auch etablieren will. Das Problem in Hannover ist, dass es danach damit nicht mehr weitergeht, sondern die Kolleg:innen danach dann wieder sagen, sie müssen aber doch jetzt Stoff reinkriegen, und wenn die den Stoff nicht reinkriegen, dann läuft das ja auch nicht.

Ein anderer Punkt wird da gerade intensiv diskutiert, der glaube ich auch eine große Schwierigkeit ist in dem Zusammenhang: Das ist nämlich die Anwesenheit. Das ist glaube ich der Versuch, Dinge festzuhalten, die man eigentlich nicht festhalten kann. Also wenn Studierende länger brauchen, weil sie äußere Einflüsse haben, kann ich sagen, *ja okay, dann kannst du bei uns nicht studieren*. Oder ich kann sagen, *ich schaffe einen Gelingensraum, in dem das eben auch möglich ist, und ich vertraue darauf, dass du hierher kommst, weil du was lernen willst und nicht, weil du nur irgendwann einen Abschluss haben willst*. Und das ist wieder so ein Spannungsfeld, mit dem wir uns beschäftigen müssen, und wo es viele Kräfte

gibt, die sich für eine Anwesenheitspflicht aussprechen, weil wir sonst nicht einhalten, was wir einhalten wollen. Ich würde sagen, das kann man sowieso nicht so einhalten.

Karsten König: Welche Funktion hat denn das Scheitern im Studium? Das zentrale Scheitern im Studium ist ja immer, irgendwas nicht zu bestehen. Am Ende muss ich mich als Lehrender jetzt auch fragen, ob ich vielleicht den einen oder anderen habe, bei dem ich trotz toller Lehrmethoden am Ende froh bin, ihn nicht ins Jugendamt entlassen zu müssen. Also diese Selektionsfunktion, also Scheitern als gesellschaftliche Aufgabe: Wir sorgen dafür, dass dort nur Leute sind im Jugendamt, die das auch draufhaben. Wie gehen wir damit um, wenn wir eben gesagt haben, wir wollen das Scheitern eigentlich vermeiden?

Michael May: Wie schon gesagt, haben wir im Master eine hohe Abbruchquote. Das ist nicht, weil wir die Studierenden rausekeln. Als ich noch Studiengangsleiter war, bin jeder und jedem einzelnen hinterhergelaufen und habe gefragt, was los ist, und habe Beratung angeboten. Das war in dem Master möglich, weil die Gruppen ja überschaubar sind, wir haben in einem Jahrgang 30 Studierende, da kann man das machen. Trotzdem können die Studierenden das zum Teil nicht leisten aufgrund ihrer Lebensumstände.

Das andere ist noch mal das Projektstudium, wo wir ja mit den Kolleginnen und Kollegen aus der Praxis zusammengearbeitet haben. Da wurde mir von einer Kollegin aus der Praxis gesagt: *Ich erwarte, dass ihr denen ein Feedback gebt!* Im Projektstudium gibt's nur bestanden oder nicht bestanden – also wie beim Anerkennungsjahr keine Noten. Und dann habe ich das gemacht. Also ich habe jedem einzelnen Studierenden im Zweiergespräch ein Feedback gegeben, das ich versucht habe, konstruktiv zu gestalten. Ich habe mit denen in der Praxis Projekte gemacht. Ich habe gesehen, wie sie in der Praxis handeln, und die Studierenden haben auch mich gesehen, wie ich in der Praxis handele. Ich habe ihnen dann ein Feedback gegeben, wo ich ihre Stärken sehe und wo ich auch Felder sehe, in denen sie ihre Stärken zum Einsatz bringen können. Ich habe ihnen aber auch klar gesagt, wo ich sie besser nicht sehe. Also es gibt viele, denen ich gesagt habe: *Besser, du machst keine Beziehungsarbeit. Also geh in die Planung oder in ein Amt oder sonst was, oder als Manager. Da bist du gut aufgehoben. Aber mach keine Beziehungsarbeit!*

Ich finde das schwierig mit dieser Selektionsfunktion. Die Prüfungsordnung erlaubt das auch nicht, aber ich habe es auch im Kollegium immer transparent gemacht, dass ich Texte der Studierenden vorher als Entwurf anschau. Ich gebe dann ein Feedback und die Studierenden können das überarbeiten. Sie müssen nur kennzeichnen, was verändert wurde, denn ich kann es ja nicht zweimal lesen. Das haben die Studierenden zum Teil exzessiv genutzt und haben so wirklich gute bis sehr gute Noten erzielt, die sie sich verdient hatten. Prüfungsrechtlich ist

das nicht legitim. Aber ich mache es nach wie vor, weil ich total überzeugt bin, dass die Studierenden dadurch viel besser lernen.

Es gibt viele Kolleg:innen, die gehen sehr formalisiert vor. Die vergeben Punkte zu verschiedenen Aspekten und das ist dann das Feedback. Was haben die Studierenden aus diesen Punkten gelernt? Nichts, außer dass sie irgendwie mittelmäßig oder auch gut in diesem Bereich sind. Ich finde, wir haben als Lehrende eine andere Verpflichtung, also den Studierenden ein differenziertes inhaltliches Feedback zu geben.

Diskussionsteilnehmer:in: Ja, ich wollte dazu gleich was sagen und mich dabei auf meine fünfjährige Erfahrung als Fachhochschul-Professorin beziehen: Ich war mir auch gar nicht so sicher, ob meine damalige Hochschule das gut fand, was ich gemacht habe. Ich habe mir tatsächlich Studierende in Sprechstunden einbestellt. Das löste erst mal so eine Irritation aus, weil die Studierenden sagten, sie wollten gar keine Sprechstunde, aber ich habe ihnen gesagt, dass ich sie ja eben sprechen wollte. Und da habe ich genau das thematisiert, wenn ich beobachtet habe, dass sie eigentlich so durch dieses Studium schlittern, nicht so richtig wissen, was sie wollen? Also wo man das Gefühl hat, die sind irgendwie deplatziert. Dann hab ich immer nur eine Frage gestellt und gesagt: *Warum studieren Sie hier bei uns Soziale Arbeit?* Das Spannende war, dass in diesen Fällen ganz oft rauskam, das war gar nicht deren Wunsch, das war der Wunsch der Eltern. Oder man sollte das gleiche machen, wie der große Bruder oder so. Das Interessante war, dass sich dann eigentlich Gespräche entwickelt haben, wo ich nur Fragen gestellt habe, also sozialpädagogisch, zirkuläre Fragen und ihnen dann am Ende mitgegeben habe, darüber noch mal nachzudenken. Das Interessante war, dass wirklich ein paar auch entschieden haben, dass sie an der Hochschule nicht richtig sind, und dass sie auch die Entscheidung treffen dürfen, dort aufzuhören. Ich glaube, es braucht solche Initialsituationen, also solche Möglichkeiten, einen Anstoß zu geben, auch wenn das vielleicht erst mal übergriffig wirkt im ersten Moment. Das ist ein Feedback, das nicht erfragt wird, aber bei dem man die Chance hat, tatsächlich auch diese jungen Menschen noch mal darauf hinzuweisen, dass eine Berufsentscheidung ja eine eigene Entscheidung ist. Oft waren die Studierenden sehr jung. Das ist das eine, wo ich glaube, da darf man auch aktiver werden.

Das zweite ist, glaube ich, dass sich das natürlich beißt mit organisationalen Erwartungen. Ich weiß nicht, wie das heute an den Hochschulen ist, aber bei uns damals war auch in den Gremien immer wieder die Ansage, möglichst alle Studierenden durchzubringen, möglichst keine Dropouts zu produzieren. Ich kann natürlich die Leute rausprüfen, das ist aber Quatsch, oder ich kann eben diese Entscheidungsprozesse noch mal antriggern, dass die Menschen überlegen, ob sie hier richtig sind. Diese Diskussion braucht man auch, um nicht in so eine Falle zu tappen und alle durchzuwinken. Gerade bei privaten Hochschulen stelle ich mir das auch noch mal schwieriger vor. Es ist ja nicht richtig, zu sagen, wir

müssen alle auf jeden Fall halten und durchbringen, weil das unser Erfolgskriterium ist. Eine Einstellung, nach der wir gescheitert sind, wenn wir Dropouts haben, das wäre ja falsch. Aber wir brauchen eine andere Logik, um Menschen zu zeigen, dass das hier nicht der richtige Platz ist. Das wäre ja auch ein Zeichen von Erfolg: eine erfolgreiche Justierung der Berufsperspektive der Studierenden.

Karsten König: Auch an staatlichen Hochschulen beruht ja oft ein ganz kleiner Prozentsatz der Finanzierung auf dieser Erfolgsquote und nicht darauf, dass wir erfolgreich beraten haben, einen anderen Weg zu gehen.

Diskussionsteilnehmer:in: Genau, das müssten wir strukturell und politisch diskutieren, ob das die richtige Strategie ist.

Michael May: Da möchte ich eine Idee von Roland Becker-Lenz einbringen, der in der Schweiz ist und dort ein Institut für Professionsforschung leitet und diesbezüglich viele Untersuchungen durchgeführt hat. Er orientiert sich am Habitus-Begriff von Ulrich Oevermann und hat Studienverläufe untersucht, indem er alle Arbeiten, die die Studierenden geschrieben haben, angeschaut hat. Er hat zu Beginn des Studiums Interviews mit den Studierenden geführt, hat Praktikumsberichte angeschaut und die Bachelorarbeiten analysiert. Er hat festgestellt, dass sich der Habitus kaum verändert über das ganze Studium. Er hat mir eine Idee erzählt, die er glaube ich bisher nicht veröffentlicht hat, vielleicht weil er sich nicht getraut hat. Weil sich der Habitus kaum verändert, hat er vorgeschlagen, am Anfang des Studiums so eine Art Assessment mit den Studierenden zu machen.

Von diesem Ausgangspunkt könnte man sie dann auch beraten, welche Theorien sie zum Beispiel studieren sollten. Wie ich oben schon gesagt habe, gibt es Studierende, denen würde ich nicht empfehlen, in die Beziehungsarbeit zu gehen. Wenn sie eher planerisch und konzeptionell arbeiten, würde es sich sehr anbieten, sich zum Beispiel mit Staub-Bernasconi und der Züricher Schule zu beschäftigen, was für Studierende, die später Beziehungsarbeit leisten wollen weniger hilfreich wäre. Die müssten sich dann eher mit psychoanalytischer Sozialarbeit oder Professionalitätstheorien beschäftigen. Ich fand es eine gute Idee von Becker-Lenz: Nicht so sehr als Verordnung, in dem Sinne, dass wir es besser wissen als die Studierenden, sondern eher als ein diskursives Geschehen. Das wäre sozusagen auch eine Scheiterns-Prävention vom Studium her gesehen, aber auch nachher für die Praxis, damit die Studierenden nicht in etwas hineingehen, wo sich zeigt, dass sie von ihrer habituellen Disposition nicht mit den Anforderungen in diesem Feld klar kommen.

Karsten König: Ich habe noch eine Frage an die Studierenden-Perspektive zu dem Vorschlag vorhin, Studierende in eine Sprechstunde einzubestellen: Wie fühlt sich denn das an, wenn also das Kind schreit, der Umzugswagen kommt,

der Wasserhahn tropft und dann schreibt die Professoren: *Komm doch mal bitte rein und erzähl mir, warum du dich hier für das Programm interessierst?*

Diskussionsteilnehmer:in: Also ich glaub ich würde in so einem Moment, wenn das wirklich so eine Situation ist, wo ich mich gerade frage, *was soll das hier alles?*, dann würde ich mich wahrscheinlich sogar freuen, dass mich jemand einmal rausholt mit so einer Frage. Sodass ich das ganze mal reflektieren kann. Es ist ja häufig genau so, dass man das in solchen Momenten nicht mehr schafft, irgendwie einen übergeordneten Blick einzunehmen, so eine Metaperspektive und erst mal durchatmet. Vielmehr leistet man dann nur noch und tut vielleicht auch Dinge, die gar nicht mehr in die richtige Richtung gehen, die nicht mehr notwendig wären. Da wäre es gut, wenn man sich das eingestehen würde, dass das jetzt das Falsche für mich ist. Insofern wäre ich wahrscheinlich im Nachhinein dankbar. Nur vielleicht nicht in dem Moment, weil ich denke: *was will die Professorin jetzt auch noch damit?* Im Nachhinein hätte es mir wahrscheinlich geholfen, da noch mal was zu reflektieren. Selbst wenn ich vielleicht zu dem Schluss komme, dass ich trotzdem auf dem richtigen Weg bin. Ich schätze das natürlich auch wert, so eine Art von Reflexion, aber man muss vielleicht auch so sozialisiert sein, aber letztlich ist es immer sinnvoll, so eine Metaperspektive mal einzunehmen.

Diskussionsteilnehmer:in: Darauf würde ich gerne reagieren, weil ich denke, dass wir doch idealerweise auch echte Begegnungen mit Studierenden gestalten. Ich glaube, dass wir vielleicht auch manchmal unterschätzen, welchen Rollencharakter wir einnehmen. Gerade in Beratungssituationen, die dann idealerweise wertschätzend verlaufen und ich oftmals dann so ein Feedback bekomme, dass die Studierenden sagen, *das war ganz entscheidend, dass Sie das in dem Moment gesehen haben, sonst wär ich jetzt vielleicht nicht mehr hier.* Das finde ich schon einen ganz wichtigen Punkt, tatsächlich so ein Gefühl dafür zu haben und auch da zu sein.

Diskussionsteilnehmer:in: Da würde ich gerne noch etwas zu dem Punkt mit dem Aussortieren durch Leistung ergänzen. Ich glaube gerade in unserem Bereich ist es ja so schwierig, über eine Wissensabfrage auszusortieren. Weil man vielleicht nicht genug wusste, oder mal eine Multiple-Choice-Frage falsch verstanden hat oder ähnliches. Das wird ja unserem Arbeitsfeld gar nicht gerecht. Es sind ja zum Teil ganz andere Qualifikationen, als nur dieses reine Wissen notwendig und diese können gar nicht so abgefragt werden durch diese Art von Prüfungen, die wir haben. Deswegen stelle ich das ganz grundsätzlich infrage. Ich finde, dieses Aussieben ist in unserer Profession einfach nicht die richtige Strategie, um den Ursachen auf den Grund zu gehen und unterstützend da zu sein, damit die Studierenden später auch im Feld Gutes tun. Da braucht man andere Methoden und genau solche Gespräche sind eine gute Idee, denke ich.

Diskussionsteilnehmer:in: Ich finde, ich habe den Luxus, auch als Studieninhalt Beratungsgespräche machen zu können, nonstop mit denen üben zu können. Auch die Studierenden untereinander können sich in einer Peer-to-Peer-Beratung dann gegenseitig gut in der Entwicklung begleiten. Ich kann dann zuschauen, wie da etwas entsteht. Wobei man ja tatsächlich auch immer wieder an seinen eignen Scham-Momenten scheitert, weil man ja über sein eigenes Tun auch berichten muss und auch daraus lernt. Das finde ich einen ganz wichtigen Punkt zu diesem Respekt davor, was wir oft mit so einer Selbstverständlichkeit erwarten, dass die Adressat:innen alles offen hinlegen. Wenn die Studierenden das selbst erleben, entsteht tatsächlich noch einmal eine andere Art von Wertschätzung für die Arbeit, von Studierendenseite. Ich mag das total.

2. Promotionsphase

Karsten König: Ich würde gerne noch mal auf den Begriff des *Aussiebens* zurückkommen. Im Sommer war ich auf einer Tagung unter anderem mit Kolleg:innen vom Wissenschaftsrat und der DFG und da wurde ganz klar diskutiert, dass wir für die Promotion nur die Besten brauchen, dass wir also den Zugang beschränken und vorher aussieben müssen. Welche Funktion hat das Scheitern also, wenn wir mal über den Master hinausschauen?

Michael May: Das Promotionszentrum Soziale Arbeit in Hessen ist ja gerade evaluiert worden. Dabei sind wir mit einigen unlogischen Argumenten konfrontiert worden. So sind wir gefragt worden, ob uns die Quantität der Promotionen wichtiger sei als die Qualität. Als ob sich das irgendwie ausschließen würde und wir nicht viele Promovierende haben können und trotzdem Qualität. Wir sehen doch zunächst nur das Exposé. Aber ob das dort dargelegte Programm auch entsprechend umgesetzt werden kann, das wissen wir noch nicht. Denn viele Bewerber:innen kennen wie ja nicht so gut, und oft stellt sich das ja dann erst im Prozess heraus.

Da ist die Vorstellung, wir müssten vorher die Qualität erkennen, schon hoch problematisch. Wir haben 60 Promovierende und ich kenne nicht alle. Aber da ich bisher bei nahezu allen Workshops beteiligt war, habe ich schon einen Eindruck von der Mehrheit und das sind schon sehr unterschiedliche Menschen. Auch die Promotionen selbst unterscheiden sich. Wir haben alle befragt und um die 90 Prozent haben gesagt, dass sie Professor:in werden wollen. Da wurden wir gefragt, ob das unreal ist. Aber das stimmt nicht. In der Sozialen Arbeit ist es nicht unreal, denn unsere Absolvent:innen werden Professor:innen, weil sie Berufserfahrung und in der Sozialen Arbeit promoviert haben und weil in den Hochschulen händierend solche Professor:innen gesucht werden. Trotzdem würde

ich sagen, dass nicht alle, die bei uns promovieren, dort wirklich gut aufgehoben sind und dass wir das Feld auch differenzieren müssen: Von unseren Absolvent:innen kenne ich allerdings nur zwei, die Leitungsfunktionen in Wohlfahrtsverbänden übernommen haben. Das fand ich für die beiden angemessen. Sicher haben wir viele, wo ich denke, die wären auf einer Professur gut aufgehoben und hätten da Talent. Aber es gibt eben auch einige, wo dann die Frage tatsächlich ist, was sie später mit ihrer Promotion machen.

Bei uns ist in der Promotionsordnung verankert und wird entsprechend auch in der Betreuungsvereinbarung vereinbart, dass jenseits der konkreten Begleitung der Dissertation auch eine Beratung im Hinblick auf ihre Zukunft stattfindet: Also wie sie sich im Feld der Wissenschaft oder der Praxis positionieren. Zusätzlich bieten wir eine Karriereberatung an, damit die Promovierenden sich vergewissern können, wo sie eigentlich hinwollen.

Ich begleite seit 25 Jahren Promotionen. Zu Beginn habe ich die Menschen überredet, zu promovieren. Ich habe Studierende angesprochen, die ich für talentiert hielt und sie gefragt, ob sie promovieren wollen. Das mache ich heute nicht mehr. Da gab es Menschen, die sind während der Promotion zu der Erkenntnis gekommen, dass sie lieber Psychotherapeut:in werden wollen oder etwas anderes, weil sie gemerkt haben, dass eine Promotion viel Arbeit ist und die jahrelange einsame Arbeit am Schreibtisch nicht so ihr Ding ist, obwohl ich ihnen das empirische Forschen und die Auseinandersetzung mit der Theorie zugetraut habe. Wenn die dann nicht promovieren, dann ist das ja auch gut. Auf der anderen Seite gibt es Menschen, die ich promoviert habe mit Rite, also gerade noch befriedigend, die das nur wollten, damit sie ihr Doktorschild an die Praxis hängen konnten, weil dann mehr Leute kommen. Das ist ja auch okay.

Diskussionsteilnehmer:in: Das ist ein Aspekt, den ich nochmal relevant finde: In Niedersachsen ist es so, dass die Bestenauslese so definiert wird, dass nur *sehr gut* oder besser die Besten sind. Das heißt, dass man auch scheitern kann, wenn man zwar promoviert ist, aber nicht mit der richtigen Note.

Vera Taube: Also ich finde auch, dass nur die Besten promovieren sollten, tatsächlich. Aber die Frage ist, wer sind die Besten? Und die dürfen dann halt auch nicht scheitern, denn auch die Besten haben manchmal einfach Umstände, mit denen sie nicht zu dem Ziel kommen können. Die Frage ist also, wie schaffen die Besten das trotz der Umstände? Und ganz ehrlich, ich denke gar nicht über das Scheitern nach. Ich habe nie über das Scheitern in der Promotion nachgedacht, auch nicht als Sprecherin der Fachgruppe. Vielleicht kommt es daher, dass ich aus der Sozialen Arbeit komme und Probleme als ganz normale Passagen im Prozess ansehe, denen man immer irgendwie begegnen kann.

Von Anfang an war die Idee dieser Vorkonferenz,² die wir erfunden haben, dass wir über die Momente, die Herausforderungen mit den Promovierenden sprechen: *Was macht dir heute den Alltag schwer?* Und dann überlegen wir gemeinsam, *wie kannst du darüber hinwegkommen?* Und das erste Orgateam der ersten Vorkonferenz war tatsächlich so ein bunter Haufen, also mit Kindern, ohne Kinder, an der Uni, extern, berufsbegleitend, Stipendiat:innen, alles, was man sich vorstellen kann.

Und das hat die Vorkonferenz auch zu so einem Ort gemacht, wo wirklich an viel gedacht wurde und viele Gelegenheiten geschaffen wurden. Dann haben wir diesen Text geschrieben mit den Bildet Gangs. Das ist eigentlich das Ding, das heißt, wenn man die Besten immer wieder mal fragt, *wie geht's euch gerade, was macht ihr gerade?* Dann findet man immer den einen, der das schon überstanden hat und die andere, die das vielleicht gerade macht. Und wenn man die zwei zusammenbringt, dann erledigt sich das, dann bleiben die Besten im Spiel und können sich gegenseitig weiterhelfen.

Ich frag mich immer, warum so viel über das Scheitern nachgedacht wird, warum nicht eher über solche Dinge? Also die Frage vielleicht, an was kann man scheitern und wer müsste wen beraten, wie es geht? Ich finde auch, dass das ein Prozess ist, eine Bewährungsprobe. Es kann nicht jeder am Ende mit einer fertigen Promotion rauskommen. Das will, das braucht auch nicht jeder. Ich würde es auch nicht als Scheitern beschreiben, wenn jemand sich für einen anderen Weg entscheidet und zum Beispiel lieber Kinder- und Jugendpsychotherapeut:in wird. Wenn man das in so einem Prozess erkennt, ist es ja auch ein Erfolg eigentlich, oder? Je nachdem, wie man Erfolg definiert?

Diskussionsteilnehmer:in: Ja, ich bin auch dafür, dass die Besten promovieren. Aber man muss sie halt auch lassen. Man muss sie da auch unterstützen. Das fand ich so super interessant, den Umgang damit, als ich mich entschieden habe, meine Promotion abzubrechen: Ich hatte ja eine Organisation aus der Praxis, die mich fördert und meine Dozierenden an der Uni, also ich hatte insgesamt vier Supervisor:innen und die Reaktion auf meine Entscheidung war sehr unterschiedlich. Das fand ich einfach so interessant, weil das mit mir eigentlich nicht viel zu tun hatte. Aus der Praxis kam sofort die Rückmeldung, das würde die Person verstehen, ihr sei es ja auch mal so gegangen, sie habe auch promovieren wollen und dann gemerkt, dass die Wissenschaft nichts für sie sei. Das hatte ich ja gar nicht gesagt, ich will ja endlich mal wissenschaftliche Arbeiten und nicht alle blöden Praxisberichte schreiben. Das habe ich mir gedacht, das habe

2 Die Vorkonferenz ist ein Angebot der Fachgruppe Promotionsförderung der DGSA. Sie wird vom wissenschaftlichen Nachwuchs organisiert und dient als Plattform von und für Promovierende und Promotionsinteressierte der Sozialen Arbeit: www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Fachgruppen/Promotionsfoerderung/DGSA_VoKo_2023_Programm.pdf (Abfrage: 04.09.2023).

ich dieser Person natürlich so nicht gesagt. Ich will mal zu meiner wissenschaftlichen Arbeit kommen. Und nicht dauernd, nur irgendwie aus diplomatischen Gründen, damit ich die Beziehung zur Uni nicht gefährde, dann irgendwie eure Erwartungen erfüllen.

Aus der Uni kam dann die Reaktion, ich hätte mich jetzt für die Elternschaft entschieden. Sie haben gesagt, dass sie mich für promotionsgeeignet halten, und mir Unterstützung angeboten, wenn ich mit einem neuen Thema noch mal anfangen will. Aber jetzt hätte ich die Priorität für Elternschaft gesetzt. Ich will aber keine Priorität setzen müssen. Warum muss ich mich entscheiden? Ich hatte keine Wahl. Ich habe keine Kinderbetreuung, mein Mann muss Vollzeit arbeiten, damit wir leben können. Ich hatte keine Wahl und keine Möglichkeit, eine Priorität zu setzen. Also diese Einordnung, dieses Framing von der Praxisseite und der Hochschule in völlig unterschiedliche Richtungen, hatte einfach mit mir nichts zu tun.

Das sind halt auch Organisationsinteressen. Es gab nun mal diese Förderung nur in einem bestimmten Zeitraum. Auch wenn es offiziell Mutterschutz gegeben hätte, konnte ich den dann doch nicht nehmen, weil höhere Mächte, also die Finanzgeber, dann bedient werden mussten. Das sind organisationsinterne Sachen und sowas würde ich mir wünschen, dass das irgendwie nicht wirksam wird in so einen Moment. Also man muss die Rahmenbedingungen schaffen, dass die Personen das bekommen, was ihnen zusteht: den Mutterschutz. Und dass man eben nicht unmenschliche Arbeitsbedingungen bekommt, die man nicht leisten kann. Ich weiß nicht, ob ich mich als die Beste der Besten bezeichnen würde, aber eben ausreichend gut für eine Promotion und mit Interesse, da mehr zu machen. Und dass das dann eben auch möglich ist. Ja, genau das wollte ich noch dazu sagen.

Diskussionsteilnehmer:in: Ich würde da gerne bei der Promotion noch mal anschließen: Ich komme aus der Praxis und dem Fachhochschulkontext. Bei mir stellt sich die Frage, ob ich promovieren möchte. Ganz grundsätzlich erlebe ich dann immer, dass Promovierende weg sind aus der Praxis und ich bin derzeit in einer leitenden Funktion in der Praxis. Ich liebe die Praxis und ich möchte kein Entweder-Oder. Dieser Fokus fehlt mir ganz oft. Ich würde mir mehr den Transfer von der Theorie zur Praxis wünschen, auch in den Promotionsdiskursen. Wie Sie schon gesagt haben, gibt es trotz der Promotion auch danach wieder einen Weg in die Praxis oder eben beides: Wissenschaft und Praxis.

Michael May: Also bevor wir in Hessen als erstes Land das eigene Promotionsrecht für die Hochschulen für Angewandte Wissenschaft bzw. für forschungsstarke Bereiche dort, durchsetzen konnten, haben die Hochschulen sehr viel politischen Druck gemacht. Und weil ich schon ein kooperatives Kolleg geleitet hatte, war ich da auch eingeladen in Berlin, wo das diskutiert worden ist, um eine politische Öffentlichkeit zu schaffen. Dort saß auch ein Vorstandsvorsitzender von

Siemens – es ging nicht nur um Soziale Arbeit, sondern das Promotionsrecht allgemein. Der Vorstandsvorsitzende hat sinngemäß gesagt: *Seid ihr verrückt? Wir haben immer Eure Leute aus der Fachhochschule bei Siemens eingestellt. Nicht die von der Uni, die studierten und promovierten, sondern Eure Leute und die haben dann im Unternehmen Karriere gemacht. Wozu braucht ihr die Promotion?* Und jetzt mein eigenes Beispiel: Ich wollte nicht Professor werden und auf meiner Dissertation steht auf der ersten Seite, dass es nicht darauf ankommt, die Welt zu interpretieren, sondern sie zu verändern. Aber niemand in der Praxis wollte mich haben als promovierten Wissenschaftler.

Wir müssen höllisch aufpassen in der Sozialen Arbeit. So wird im jüngsten Positionspapier des Wissenschaftsrates bezüglich Promotionen an Hochschulen für Angewandte Wissenschaft die Anwendungsorientierung hochgehalten. Auf der anderen Seite wird klargestellt, dass es keinen Doktor der Profession gibt. Ich finde auch, wir brauchen in der Sozialen Arbeit nicht wie in der Medizin einen Doktor der Profession. Was soll das? Wir haben gute Weiterbildungen und die haben ihre eigenen Qualitätsmaßstäbe, zum Beispiel im Therapiebereich oder im Management.

Ich bin im Wissenschaftsbereich, um als Lehrender und Forschender Praxis voranzubringen. Das versuche ich, aber es gelingt nicht. Ich scheitere regelmäßig daran, mit meinen stets als Praxisforschung in der Tradition von Handlungs- und Aktionsforschung angelegten Projekten in der Praxis etwas zu verändern. Nachher habe ich auch kapiert, warum sich die Praxis so schwer verändert. So produziere ich zwar gute wissenschaftliche Erkenntnisse, aber die Praxis der mit mir kooperierenden Fachkräfte verändert sich leider nur kaum. Auf der anderen Seite kommen die in unserem Zentrum Promovierenden nahezu ausschließlich aus der Praxis, haben oft berufsbegleitend den Master gemacht und sind dadurch in die Wissenschaft gekommen. Sie wollen in die Wissenschaft, wollen Professor:in werden und dadurch etwas verändern, dass sie Projekte machen und Studierende entsprechend qualifizieren.

Jetzt komme ich noch mal zurück auf das, was du gesagt hast: Wer sind die Besten? Also in der Evaluation wurde uns vorgeworfen, unsere Promovierenden seien viel zu alt und wir sollten nur junge Leute einstellen. Wir müssten mehr selektieren am Anfang. Das hat mich maßlos geärgert, denn wir brauchen ja den Erfahrungsschatz. Wer wird denn dann aussortiert in einer Sprechstunde, ob er promovieren darf oder nicht? Ich zitiere gern das Gedicht von Brecht: der Zweifler. Ich hatte schon Studierende, die sehr lang studiert haben, wo ich selber gesagt habe: Mach mal fertig, es gibt auch ein Leben nach dem Studium. Und am Ende haben sie dann eine Masterarbeit mit 200 Seiten abgegeben. Also man muss nicht eine Masterarbeit mit 200 Seiten abgeben. Aber die, die es genau wissen wollen, die zweifeln immer wieder. Das ist für mich der Idealtypus von Wissenschaft. Nicht die *Straighten*, die Zielstrebigen. Leider sind das die Erfolgreichen. Die bekommen Drittmittelprojekte, weil sie den Mainstream bedienen, weil sie Erfolg

versprechen, weil sie mit irgendwelchen quantitativen Studien eine angeblich höhere Objektivität und Abgesichertheit verheißen. Aber brauchen wir eine solche Fetischisierung von Wissenschaft? Ich finde in der Sozialen Arbeit brauchen wir das gar nicht. Aber das ist meine Auffassung, andere haben eine andere Auffassung.

Ich habe Leute, die sehr lange promovieren. Und zwar nicht, weil ich die Leute ausbeute. Die haben eine Stelle und ich unterstütze sie extrem, weil es mir Spaß macht, sie zu begleiten. Und trotzdem hat bei mir noch niemand unter vier Jahren promoviert. Selbst wenn sie ihre Drittmittelprojekte direkt dafür benutzen konnten. Das liegt daran, dass ich Menschen aussuche, wo ich denken, das sind eben die Zweifler-Typen. Das sind für mich die Besten! Nicht die, die von sich überzeugt sind, sondern die, die zweifeln. Ich hatte schon Promovierende, die haben den empirischen Teil fertig gehabt und haben den zu meinem Entsetzen in die Tonne gekloppt, weil sie nicht damit zufrieden waren, weil sie die Methode nicht angemessen fanden. Ich hatte ihnen geraten, einfach die Auswertung noch mal anders zu machen, nicht die ganze Erhebung. Aber im Prinzip finde ich das gut, auch wenn es ein Kunststück ist, sie dann ökonomisch abzusichern.

Diskussionsteilnehmer:in: Wir sind nun ja ein bisschen im Wissenschaftssystem unterwegs, aber die Praxis hat ja auch etwas damit zu tun. Ich wollte eine kleine Anekdote erzählen: Wir hatten bei meiner kooperativen Promotion auch so ein Kolloquium. Wir hatten da auch einige externe Promovierende, die nicht auf irgendwelchen Funktionsstellen saßen oder auf einer halben Stelle in der Praxis waren und sich für das Kolloquium nicht freinehmen konnten. Niemand durfte erfahren, dass sie dort promovieren, weil sie dann in ihren Praxiseinrichtungen irgendwie unten durch waren. Es gab auch welche, die durften nicht auf Bildern erscheinen oder namentlich genannt werden.

Auf der anderen Seite bin ich ein großer Freund, die Praxis an die Promotion zu koppeln, aber ich sehe auch, dass es auch Widerstände in der Praxis dagegen gibt. Aber manche Promotionen entfernen sich auch sehr von der Praxis so in Richtung Elfenbeinturm. Und da finde ich, muss die Soziale Arbeit auch wieder zurück und den Anwendungsbezug stark machen und die Ergebnisse für die Praxis verkaufen. Wir sollten keine Elfenbeinturm-Wissenschaft werden, sondern das, was wir können, die Anwendungsbezogenheit behalten. Dafür brauchen wir auch Leute aus der Praxis. Da gibt es Menschen, die können gut systematisch denken, gut analysieren, aber die wollen trotzdem nicht Professor:in werden. Manche sagen, wir sollten die Hochschule auch für diese öffnen.

Michael May: Aber es gibt einige Institute, wo man Forschen kann, ohne Professor:in zu sein. Auch das Deutsche Jugendinstitut würde ich tendenziell dazu rechnen, obwohl sie viel zu stark politische Legitimationsproduktion betreiben müssen, weil sie über Auftragsmittel finanziert werden. Das macht einen

Unterschied. Wir brauchen eigentlich eine Kultur der Sozialen Arbeit, die es nicht gibt, wo Forschung stattfinden kann, die uns auch als Profession voranbringt. Eine Kultur, wo Menschen forschen können, die nicht unbedingt Professor:in werden wollen. Das fehlt.

Und noch ein Gedanke, wo wir bei uns selbst sehr überlegen müssen: Also nach meiner Erfahrung ist es fast nicht möglich, zu promovieren und nebenbei in der Praxis zu bleiben. Das wollen einige, aber das scheitert an den hohen Ansprüchen, die wir stellen. Auch am Promotionszentrum wurden wir ja verpflichtet, die gleichen Ansprüche zu stellen, wie in der Uni und deswegen haben wir zum Beispiel bisher keine kumulative Promotion erlaubt.

Diskussionsteilnehmer:in: Wurde das begründet, warum die Ansprüche mindestens so hoch sein sollten wie an der Universität?

Michael May: Weil alle, auch in Österreich und der Schweiz, auf unser Modell mit dem eigenständigen Promotionsrecht geschaut haben und weil wir evaluiert wurden. Und wenn wir da eine Promotion auf einem niedrigeren Niveau gehabt hätten, wären wir unten durch gewesen. Deswegen galt der Maßstab, mindestens die gleichen Ansprüche zu haben.

Karsten König: Ich habe den Eindruck, dass die Promotion in gewisser Weise der Kristallisationspunkt in dieser Beziehung zwischen Disziplin und Profession ist. Also die Frage, wie sich die Theorie auf der einen Seite in der Praxis verankert und wie diejenigen, die dort forschen und schreiben aus der Praxis kommen. Auf der anderen Seite steht dieser Elfenbeinturm, der offensichtlich auch ein bisschen erschreckend ist. Wie können wir uns denn da eine ideale Beziehung vorstellen? Welche Rolle, welche Funktion hat die Promotion in der Sozialen Arbeit, vielleicht auch im Vergleich zu anderen Disziplinen. Wie könnte das gut aussehen?

Michael May: Darf ich noch einen Gedanken zu Ende bringen? Also wegen diesen hohen Erwartungen an die Promotion haben wir keine kumulativen Promotionen zugelassen. In vielen anderen Disziplinen ist das mittlerweile die Norm, weil eine Monographie nichts mehr zählt. Es zählen nur reviewte Zeitschriftenbeiträge. Damit findet eine Orientierung auf diese Formate statt und das finde ich problematisch und deswegen habe ich mich auch gegen die kumulative Promotion ausgesprochen. Aber jetzt hat der Wissenschaftsrat in seiner Evaluation des Graduiertenkollegs in Nordrhein-Westfalen für alle Fächer kumulative Promotionen empfohlen. Ich glaube inzwischen, dass für Promotionen parallel zur Praxistätigkeit eine kumulative Promotion die einzige Chance ist, das auf die Reihe zu bekommen und nicht zu scheitern. Es erfordert aber eine genaue Planung,

wie die Dissertation angelegt werden muss: Also vier Zeitschriftenbeiträge mit Peer-Review sind in der Regel die Norm. Das ist in Frankfurt in den Erziehungswissenschaften schon eingeführt und wird vielleicht auch in unserem Hessischen Promotionszentrum Soziale Arbeit eingeführt werden.

Also wie diese:r Diskussionsteilnehmer:in vorhin gesagt hat, gibt es viele Menschen, die in der Praxis bleiben wollen. Ich habe auch Menschen, die in der Praxis bleiben wollen, weil sie dort unbefristete Stellen haben, weil sie dort verankert sind und weil das auch zur Familienorganisation besser passt. Da ist eine Promotion kaum möglich bei diesen hohen Ansprüchen. Ich glaube, da wäre eine kumulative Promotion eine große Chance. So einen Aufsatz kann man vielleicht im Urlaub schreiben, oder wenn man Überstunden abfeiern und ein paar Tage konzentriert arbeiten kann. Aber eine ganze Dissertation kann man da nicht schreiben, weil man ja das nächste Mal, wenn man sich dransetzt, schon vergessen hat, was man vorher geschrieben hatte. Manchmal habe ich als Betreuer, wenn ich die Entwürfe überfliege, den besseren Überblick, was redundant ist oder welcher Gedanke im Nichts endet, weil die Promovierenden das gar nicht mehr alles im Kopf haben.

Karsten König: Ich möchte Vera Taube noch mal fragen, was denn die ideale Konstellation zwischen Praxisverankerung und Elfenbeinturm wäre?

Vera Taube: Ich habe keine Ahnung. Ich kann jetzt da auch nur eine Geschichte erzählen: Ich habe berufsbegleitend promoviert und das hat mir sehr geholfen und ich fand die Verankerung in der Praxis extrem wichtig für die Balance, für mein Seelenheil. Jetzt bin ich tatsächlich deprimiert, dass ich nicht mehr Praktikerin bin und versuche, mich mit allen Mitteln an einem Praxisfall festzuklammern. Ich habe noch eine Familie in der ambulanten Hilfe und die lasse ich nicht gehen, an der klammere ich mich fest, weil ich das Gefühl habe, es tut mir gut und es tut meiner Lehre gut – und ich hoffe es tut auch der Familie gut.

Also der Praxisbezug macht mich tatsächlich so ein bisschen demütig und ich predige nicht irgendwelche Dinge. Wenn die Studierenden mich fragen, wie ich das einlöse, dann sage ich nicht, *ist ja völlig klar, da nimmst du Bourdieu, ja*. Sondern ich stelle mich dann hin und überlege, wie würde ich das in meinem Fall machen? Und wo sind die Gefahren des Scheiterns? Und dann versuche ich, das authentisch widerzugeben. Gleichzeitig habe ich aber auch so die Überlegung, vielleicht muss man sich ja doch mal entscheiden. Weil man ja auch ein Stück weit aus der Distanz auf eine Sache blicken will. Auch in meiner Promotion hatte ich ganz oft dieses Problem, dass ich so von der Praxis her so pragmatisch war. Da muss A und B irgendwie in Relation sein und mir hat der Weitblick gefehlt. Also so ein Prozess des sich Befremdenden und gleichzeitig wieder Verbinden.

Die andere Geschichte ist im April eine Tagung an der FH Würzburg genau zu dem Thema.³ Deswegen kann ich darauf keine Antwort geben, weil wir mit der Sektion Forschung dazu extra eine riesige Tagung zusammen geplant haben, um diese Frage ein bisschen einzuzirkeln. Es ist genau das: Ich konnte berufsbegleitend sehr gut promovieren, weil ich einen Arbeitgeber habe, der mir quasi jeden Blödsinn erlaubt hat: 25 Stunden, 30 Stunden, zehn Stunden, wieder rauf, wieder runter. Urlaub außerhalb der Reihe und zusätzliche Lehraufträge. Das war alles möglich und ich konnte im Prozess entscheiden, was ich brauche. Die Praxis muss bereit sein, so etwas zu tun, wir müssen mit der Praxis mehr ins Gespräch kommen, damit sie dort nicht denken, wer promoviert, ist für uns verloren. Es muss sichtbar sein, dass es für die Praxis Sinn macht, Promovierende zu unterstützen.

Ich wollte noch eine Geschichte erzählen, die ist jetzt weg und taucht zum Mittagessen wieder auf. Ganz lieben Dank für die Diskussion!

Diskussionsteilnehmer:innen: lautes Klopfen.

3 <https://dvsg.org/veranstaltungen/arbeits-tagung-soziale-arbeit-forschung-praxis-promotion> (Abfrage: 04.09.2023).

Symposium mit Folgen

Eine Geschichtensammlung zum Umgang mit dem „Scheitern“

Kristina Enders, Stefanie Kessler, Elisabeth Sommer, Nicole Weydmann

Stellen Sie sich vor, Sie sind im Schloss Herrenhausen in Hannover. Es ist Anfang Dezember. Draußen ist es klirrend kalt. Von ihrem Platz im riesigen Festsaal blicken Sie durch die Flügeltüren in eine weitläufige Gartenlandschaft. Kein Ende in Sicht. Der Himmel ist stahlblau und die Sonne scheint. Es ist Mittagszeit und die Teilnehmenden des Symposiums „Scheitern in Praxis und Wissenschaft der Sozialen Arbeit“ haben sich zu einem gemeinsamen Mittagessen versammelt. Sie haben sich einen der acht Tische ausgesucht. Vor Ihnen steht Ihr Teller mit Leckereien, die Sie sich gerade von dem reichhaltigen Buffet mitgebracht haben. Sie nehmen sich vor, in jedem Fall noch von dem Dessert zu probieren – was wird es werden: eher das Fruchttige oder das Schokoladige?

Während Sie überlegen, setzt sich jemand neben Sie und sagt: „Hast du den tollen Nachtisch gesehen?“. Sie haben sich einander noch nicht vorgestellt, teilen aber offensichtlich eine Vorliebe für die prachtvoll dargebotenen Süßigkeiten.

Zwei weitere Teilnehmende nehmen Ihnen gegenüber Platz. Sie haben beiden gestern und heute zugehört, als sie in einer sehr individuellen Präsentationsform von ihrem Umgang mit Krisen und Scheitern erzählten. Auch Sie haben noch kurz vor dem Mittagessen Einblicke in Ihr eigenes Scheitern in der Wissenschaft gegeben. Das kostete Sie Überwindung, aber wider Erwarten ist danach gar nichts Schlimmes passiert. Nun sitzen Sie hier gemeinsam mit Leuten, die ähnliche Erfahrungen gemacht haben und die Sie trotzdem als äußerst kompetent und darüber hinaus noch als mutig wahrnehmen. Der Angst, nicht länger als gute:r Wissenschaftler:in zu gelten (vgl. Mruck/Mey 1996, S. 5 ff.), sobald man das eigene Scheitern nicht nur anerkennt, sondern auch darüber spricht, wurde der Nährboden entzogen. Statt sich schamhaft zu verstecken, widmen Sie sich Ihrem vollen Teller, loben das Essen, das Ambiente und resümieren die letzten Tage, in denen ein Tabu gebrochen wurde: Sprechen über Scheitern in der Wissenschaft! (Eckert/Cichecki 2020, S. 17).

Beim Nachtisch – Sie befinden, Sie hätten sich in jedem Fall richtig entschieden – stellen Sie und Ihre Tischnachbar:innen übereinstimmend fest: Es passiert etwas, wenn man sich dem Scheitern widmet. Es passiert etwas in dem Moment, wenn man sich über Krisen austauscht. Dem Scheitern und den Krisen Raum zu geben, hat offensichtlich Folgen. Diese Beobachtung macht Sie neugierig. Was genau geht da vor?

Ein paar Tage nach dem Symposium, Sie sitzen an Ihrem heimischen Schreibtisch, verfassen Sie eine Nachricht:

„Liebe Teilnehmende des Symposiums,

dass etwas passiert, wenn man dem Scheitern Raum gibt, das konnte ich bereits bei unserem letzten gemeinsamen Mittagessen in Hannover feststellen. Satt und überhaupt bestens versorgt, teilten wir an unserem Tisch die Erfahrungen, die wir mit dem Erzählen über das Scheitern gemacht hatten. Für uns vier war das ein Schlüsselmoment. Die gespürten Defizite, die Angst, sich zu blamieren, schienen uns alle zu betreffen. Schienen ein allgemeines Phänomen zu sein.

Ich lade euch ein, eure Symposiumsgeschichte(n) zu erzählen. Was ist euch aus den letzten Tagen in Erinnerung geblieben? Was hat euch bewegt?

Bis Ende Januar möchte ich sammeln. Alles ist erlaubt. Es kann direkt in dieses Dokument geschrieben werden.

Schöne Grüße“

In den zurückliegenden sechs Wochen sind vier Teilnehmende ihrem Aufruf gefolgt. Die Geschichten waren über eine kollaborative Plattform für alle Teilnehmenden des Symposiums jederzeit einsehbar.

Im Folgenden werden die Geschichten in der Reihenfolge ihrer Veröffentlichung wiedergegeben.

1. Scheitern als Lernanlass: frustrierende Verhältnisse zum Tanzen bringen

Es ist ein sonniger Tag. Ich schaue aus dem Fenster des Seminarraums und bin froh, im Warmen zu sitzen. Im Hof des Herrenhäuser Schlosses thront eine Tanne. Sie ist festlich geschmückt. Während ich mir vornehme, nachzuschauen, ob der stattliche Baum dort immer so steht oder für die nahenden Feiertage kerzengerade platziert wurde, beobachte ich aus dem Augenwinkel, wie Leute hereinkommen und sich einen Platz suchen. Ich bemerke eine ungläubige Freude, hatte ich doch erwartet, dass mein Vortrag, mit dem ich das Panel „Scheitern im Promotionsprozess“ eröffnen darf, niemanden interessiert. Eigentlich bin ich nämlich falsch hier. Schließlich berichte ich nicht von einem Scheitern am Promotionsprozess wie die Kolleginnen Elisabeth Sommer, Steffi Heger und Rebecca Daniel, die mit mir das Panel bespielen, sondern nur vom Scheitern am Forschungszugang innerhalb meiner Promotion. Doch nun sind die Sitzgelegenheiten hinter dem Tische-U tatsächlich bis auf den letzten Stuhl besetzt.

Mein Herz schlägt schneller und das wohlbekannte Lampenfieber zieht auf. Ich schaue in die Runde. Freundliche Gesichter. „Kein Grund zur Aufregung“,

sage ich mir im Stillen Die Moderatorin sitzt zu meiner Rechten. Sie ist tatsächlich so sympathisch wie das Foto im Internet vermuten ließ. Ein paar Minuten zuvor kam sie auf mich zu. Ich erkenne die Dr. Anja Franz aus meiner Google-Recherche wieder. Sie stellt sich vor, fragt, wie sie mich ankündigen darf. Wir sind schnell beim Du. Gemeinsam schauen wir in ihren aufgeklappten Laptop, auf die von ihr – wahrscheinlich ebenfalls im Internet – recherchierten Stationen meines Lebens. Das bin also ich? So werde ich gesehen? Mir ist es unangenehm, ihre Aufzeichnungen durchzugehen. Die Zeit ist knapp. Es sind nur noch ein paar Minuten, bis Anja bei meiner Vorstellung – einer für sie bislang völlig Fremden – auf ihre Notizen zugreifen will. Es ist ja eigentlich auch nicht wichtig, denke ich mir, während ich „seit April 2020“ einfüge, um meinen Startpunkt als Promovendin im Graduiertenkolleg „Folgen sozialer Hilfen“ zu betonen.

Und dann ist es auch schon so weit: Alle sitzen, ich stehe vor der Leinwand, auf welche der Beamer bereits erfreulich bereitwillig meine erste Folie projiziert. „Also ich wüsste da jemanden!“ steht da. Und weiter „Reflexionen zu Hürden und Blockaden im adressat:innenorientierten Forschungsprozess“. Plötzlich steht Anja neben mir. Sie schaut erwartungsvoll zwischen den Sitzenden und mir hin und her. Jetzt geht es also los. Ich stelle mich gerade hin und atme in den Bauch bzw. tue ich das, was ich für Bauchatmung halte. Nebenbei höre ich Anja zu. „Kristina Enders hat Soziologie und Politikwissenschaften an den Universitäten Siegen und Düsseldorf studiert“. Wenn Anja meinen Namen sagt, dreht sie sich zu mir, lächelt und ich lächle zurück. „Nach einer längeren Zeit als Sozialforscherin im Auftrag verschiedener öffentlicher Stellen ...“ – da fehlt was! Mir wird plötzlich ganz heiß. Da fehlt was, was Anja gar nicht wissen kann. Sogar die größte Suchmaschine schweigt sich darüber aus. Die Ironie, dass mich Anja als ausgewiesene Expertin zu Promotionsabbrüchen, durch ihre unbeabsichtigte Auslassung, wieder an dieses biografische Lebensereignis (vgl. Knospe i. d. B.) erinnert, steht mir plötzlich brennend vor Augen. Über zehn Jahre ist mein Scheitern im Promotionsprozess jetzt her und nach sehr langer Zeit ist das gerade ein Moment, in dem ich wieder darüber nachdenke. Ausgerechnet!

Die Erinnerung hat den Schmerz, die Beschämung, die Trauer, die Fassungs- und die Hilflosigkeit, die Versteinerung im Schlepptau. Der Kloß im Hals blockiert meine Bauchatmung. Anja schaut mich an, lächelt, nickt mir zu. Mein Vortrag. Klar! Ich mache einen Schritt nach vorn.

Nun sehe ich mich von draußen durchs Fenster in einem Seminarraum stehen. Viele Augen schauen mich erwartungsvoll an. Münder lächeln. Finger greifen nach Wassergläsern. Füße werden übereinandergeschlagen. Wie lange schon? Ich reibe meine Hände, die sind ganz klamm. Ich räuspere mich, in der Hoffnung, den Kloß sachte darauf vorzubereiten, dass ich was sagen will und er sich verziehen soll. Ich höre meine Stimme: „Vielen Dank liebe Anja für die Vorstellung. Mir fällt gerade auf: Da fehlt was! Das konntest du nicht wissen. Es ist mir gerade erst wieder eingefallen. Ich habe bereits vor zehn Jahren einen Promotionsanlauf

gestartet. Ebenfalls in einem Graduiertenkolleg. Und bin gescheitert. Der sich damals „selbst ernannte Doktorvater“ – das ist eine eigene und lange Geschichte, die jetzt nicht nur den Seminarrahmen sprengen würde – entließ mich nach einem zermürbenden Prozess vor dem Arbeitsgericht mit den Worten: „Sie bekommen nie wieder einen Fuß in die Erwachsenenbildung! Dafür Sorge ich!“

Was passiert hier? Ich schaue in die fremden Gesichter. Habe ich ihn, habe ich sie oder sie damals nicht im Dunstkreis der Erwachsenenbildung, der Weiterbildung, der Organisationspädagogik wahrgenommen? „Jetzt ist es eigentlich auch egal“, befände ich und winke innerlich ab. Die Gedichtzeile „Ich setzte den Fuß in die Luft und sie trug“ kommt mir in den Sinn. Von wem war die noch? Ich stelle mich kerzengerade hin, hole tief Luft und fahre fort. „Ich hatte mich dann auch aus der Wissenschaft verabschiedet in die lange Praxisphase als Evaluatorin, die Anja gerade erwähnte. Das Ringen, den Kampf um selbstbestimmtes Lernen – das ich naiver Weise mit einer Promotion in einem organisationalen Rahmen im Umfeld der Pädagogik unter dem programmatischen Dach des „Lebenslangen Lernens“ in Verbindung brachte – hatte ich verloren. Ich war aufgefordert, „objektive“ Aussagen zur Wirksamkeit, Qualität und Effizienz einer politischen Programmatik zu treffen. Mein Fokus auf die Sichtweisen der Adressat:innen wurde als „irrelevant“ zurückgewiesen. Der „Versuch [...] eine vorgefertigte, ordentliche wissenschaftliche Realität gegen die unordentlichen und fluktuierenden Realitäten der zu erforschenden Welt durchzusetzen“ (Dellwing/Prust 2012, S. 12) war geglückt. Diese Niederlage traf mich im Kern, die offenbar rechtmäßige Instrumentalisierung meines Erkenntnisinteresses, die Blockade meiner Selbstbewegung im forschenden Lernen erschütterte meine Werte, machte mich klein und versteinerte mich. Ich brauchte viele Jahre, um mich wieder aufzurichten.

Jetzt bin ich zurück. Seit 2020 bin ich Promovendin am Graduiertenkolleg „Folgen sozialer Hilfen“ an der Universität Siegen.

Die Zusage erreichte mich wenige Tage vor meinem 40. Geburtstag. Ich bin dankbar für diese Chance – viele Förderungen greifen in dieser Lebensphase nicht mehr. Hatte ich Glück? Oder hatte ich einfach die Spielregeln verstanden? In meiner Promotion unter dem Dach des Graduiertenkollegs setze ich nun jedenfalls das um, was mir damals beim ersten Anlauf verwehrt, wofür ich von der Promotion in der Institution ausgeschlossen wurde. Jetzt, hier ist es nicht nur erlaubt, sondern ich bin durch die Leitfragen des Graduiertenkollegs sogar aufgefordert, in meiner Forschung stets danach zu fragen, wie Adressat:innen durch ihre Sichtweisen und Praxisformen die Folgen sozialer Hilfen mitbedingen und/oder primär hervorbringen.

Im adressat:innenorientierten Forschungsprozess stoße ich – wie damals – auf Hürden und Blockaden. Nur diesmal werde ich daran zumindest institutionell nicht scheitern, sondern ich habe mit dem Graduiertenkolleg einen Schutz- und Reflexionsraum, um die Zurückweisungen und die Versuche einer Lenkung meines forschenden Blicks durch das Forschungsfeld erkenntnisproduktiv zu nutzen.

Auf meinen Weg der Erkenntnis möchte ich Sie heute in meinem Vortrag ein Stück mitnehmen“.

Ich schaue in die Runde. Einzelne Zuhörende lächeln mich an. Ich lächle zurück. Ich lebe noch. Und was das Beste ist: Ich weiß jetzt nicht nur, was ich da mache – das Reden, das Reisen, das Analysieren, das Zweifeln, das Hinfallen, das Aufstehen, das Lesen, das Vortragen, das Austauschen, das Revidieren, das Schreiben, das Abprallen, das Anlaufnehmen – nämlich: Lernen. Ich habe jetzt auch eine Idee wieso und wozu: Ich durfte die Erfahrung machen, dass sich mit Lernen die „versteinerte[n] Verhältnisse zum Tanzen bringen“ (Haug 2003) lassen. Dazu braucht es den Raum, in dem Tanzen nicht nur erlaubt, sondern auch gern gesehen ist. Im Umfeld der Sozialen Arbeit als Profession und Disziplin gibt es diese offenen Tanzräume und sie werden eigensinnig genutzt. Davon können und sollten wir (weiter) lernen, auch um sie zu erkennen und sie (weiter) zu entwickeln.

2. Vertraue auf eine positive Wendung

In meinem Arbeitsalltag denke ich selten oder eigentlich fast nie über meine Erfahrungen des Scheiterns nach. Während des Symposiums wird mir plötzlich bewusst, wie sehr mich das Thema auch persönlich berührt und wie oft ich im Rückblick auch gescheitert, wieder aufgestanden und weitergegangen bin.

Ich eröffne das Symposium damit, wie überrascht wir von der Förderzusage waren und wie sehr wir uns freuen, dieses Symposium hier im Herrenhäuser Schloss durchzuführen. Ich hatte nämlich nicht an eine Förderung geglaubt, obwohl ich natürlich jeden Antrag mit der Hoffnung auf Förderung abschicke. Dennoch habe ich einen eingereichten Antrag meist erstmal ab und beginne neu. Warum? Ich habe als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Forschungsunterstützung gearbeitet, das heißt zusammen mit ‚meiner‘ Professorin passend zu Ausschreibungen Projektideen entwickelt und in Anträge transferiert. Gerade an die ersten Anträge bin ich voller Elan und Engagement gegangen, habe vieles andere in meinem Leben pausiert, bin nicht zur Hochzeit von meinem Bruder gefahren, weil die Einreichungsfrist kurz bevorstand. Danach habe ich sehnlichst auf Rückmeldung vom Fördermittelgeber gewartet. Ich war überzeugt davon, dass wir eine sehr gute Projektidee hatten. Ich glaubte und hoffte auf die Förderzusage. Die Ablehnung war dann sehr enttäuschend, zumal das Feedback zum Gutachten nicht unsere Projektidee infragestellte. Es war – so denke ich heute – viel mehr ein Indiz dafür, dass wir nicht ausreichend vernetzt waren und ‚Standing‘ im Feld hatten. Vielleicht waren schlichtweg nicht genügend Mittel vorhanden, um uns ‚Neulinge‘ zu fördern. Im Moment dieses Scheiterns ärgerte ich mich über mich selbst und schämte mich. ‚Warum hatte ich dem Antrag mehr Priorität gegeben als der Hochzeit meines Bruders? So ein Mist, rückgängig kann ich es nun auch

nicht mehr machen. Diese Erfahrung war kein ‚absolutes‘ Scheitern. Ich verlor nicht meine Stelle als wissenschaftliche Mitarbeiterin und hatte auch keine anderen Nachteile davon. Als ich von dieser Erfahrung beim Mittagessen mit Nicole spreche, entgegnet sie ‚und machste nicht mehr oder?‘. Sie zielte damit nicht darauf ab, keine Anträge mehr zu schreiben. Vielmehr spielte die Frage darauf an, ob ich nochmal meine Arbeit an einem Antrag gegenüber meinem Privatleben priorisieren würde. ‚Nein‘ war meine Antwort, aus gegenwärtiger Perspektive würde ich zur Hochzeit fahren und mir wahrscheinlich trotzdem Zeitfenster für den Antrag einplanen. Ganz lassen kann ich es nicht. Es gelingt mir seitdem etwas besser, aber auch nicht vollkommen und immer mein Privatleben und mir wichtige Menschen im Blick zu behalten (ganz im Sinne einer gelingenderen Alltagsbewältigung). Auch fiebere ich nicht mehr mit einem Antrag mit und schiebe den Gedanken daran im Alltag schnell in den Hintergrund.

Beim Thema Scheitern in und an der Praxis kam mir in Erinnerung, dass ich daran ‚gescheitert‘ bin, junge Menschen in der politischen Jugendbildungsarbeit zu erreichen, die fernab meines eigenen Milieus aufwachsen bzw. leben. Ganz konkret erinnere ich mich an ein Seminar mit Jugendlichen aus einem Heim, mit denen ich als Bildungsreferentin arbeiten sollte. Ich weiß gar nicht mehr, was das offizielle Thema war, erinnere mich nur noch, dass wir das Thema Vorurteile und Diskriminierung bearbeitet haben – in einem Versuch ein Thema zu finden, dass die Jugendlichen angeht und sie betrifft. Das wurde auf jeden Fall deutlich, da sie davon berichteten, wie sehr sie sich als ‚Heimkinder‘ stigmatisiert und abgewertet fühlen, also alltäglich Diskriminierungserfahrungen machen, da sie im Heim leben. In diese Erfahrung kann ich mich weder heute noch damals annähernd hineinversetzen. Ich merkte einerseits, dass ich ihre Erfahrungen gar nicht ‚auffangen‘ kann und daher nicht daran weiterarbeiten sollte. Andererseits zeigte sich, dass sie selbst kein Interesse hatten, das Thema zu bearbeiten. Sie wollten keine ‚Opfer‘ sein oder als diese gesehen werden. Zugleich fanden sie es sinnlos, darüber zu sprechen, wie man dem begegnen kann. Aus heutiger Perspektive würde ich sagen, sie begegneten dem natürlich auf ihre Art und Weise; strukturell waren sie jedoch schlichtweg nicht in der Position, die Einstellungen der Menschen zu verändern. In der Situation kam ich nicht weiter und wusste nicht, wie ich mit der Gruppe weiterarbeiten könnte, um sie zu erreichen. Ich hatte den Auftrag, politische Bildung zu machen, aber eine Gruppe, die das nicht wollte. Der Grundsatz der Freiwilligkeit war nicht erfüllt und dennoch wollte ich sie nicht aufgeben. Ich musste das Seminar letztlich abrechnen und das fühlte sich sehr nach Scheitern an. Dieses Seminar hat dazu beigetragen, dass ich mich aus der Praxis verabschiedet habe und in die Wissenschaft gewechselt bin. Mit dem Wissen von heute muss ich sagen, dass das Seminar das falsche Format war und die Wahrscheinlichkeit hoch, dass ich an meinem Anspruch scheitern würde. Politische Bildungsarbeit mit diesen Adressat:innen braucht Zeit und die Möglichkeit, Vertrauen aufzubauen und einen Zugang zu ihren Themen zu gewinnen. Das

Thema begleitet mich seitdem in meiner Forschung und Lehre weiter. In meiner Forschung beschäftigt mich, wie gesellschaftlich marginalisierte junge Menschen in der politischen Bildung erreicht werden können, wie wir sie auf ihre Rolle als Bürger:innen einer demokratischen Gesellschaft vorbereiten und sie zur Teilhabe befähigen können. In meiner Lehre frage ich danach, wie ich First-Generation-Studierende, die nicht in akademischen Familien aufgewachsen sind, unterstützen und ihre Lernprozesse begleiten kann. Ich denke, dass ich hier sensibler geworden bin; also aus meinem Scheitern in der Praxis gelernt und dieses in etwas Positives transformiert habe.

Beim Thema Promotionsabbruch wurde mir bewusst, dass ich zweimal eine Promotion im Anfangsstadium abgebrochen habe, bevor ich meinen dritten Versuch dann zum Ende gebracht habe. Ich bin im Nachhinein sehr froh um diese Erfahrungen, da sie mich dorthin gebracht haben, wo ich heute bin. Auch muss ich sagen, dass ich diese zwei Abbrüche nicht als ‚Scheitern‘ verstehe, sondern als Entscheidungen, einen anderen Weg einzuschlagen.

Ich hatte einen forschungsorientierten Master studiert, der darauf hinführt, im Anschluss zu promovieren. Ich konnte mir das auch sehr gut vorstellen und nutzte daher die Möglichkeit meiner Universität, mich bereits für die Themenfindung als Promotionsstudentin einzuschreiben. Zugleich konnte ich aber nicht so weiterarbeiten wie bisher. Ich hatte mich die Hälfte meines Masterstudiums mit Sehnenscheidenentzündungen in beiden Handgelenken herum ‚gequält‘. Über ein Jahr hatte ich beim Schreiben und Arbeiten am Computer Schmerzen und war froh gewesen, als ich die Masterarbeit abgegeben hatte und das Notebook zur Seite legen konnte. Ich entschied mich daher nach Abgabe dazu, erstmal in der Praxis zu arbeiten. Ich hatte mich parallel zum Masterstudium schon so weit freiberuflich als Jugendbildnerin etabliert, dass ich ausreichend Aufträge generieren konnte, um davon leben zu können. Praktisch bedeutete das, jede Woche, oft auch an Wochenenden, für Seminare, Workshops und Projektstage unterwegs zu sein. Ich hatte dadurch keine Zeit mehr, um über ein Promotionsthema nachzudenken. Zudem entfernte ich mich inhaltlich sehr von meinen Studienschwerpunkten und sah keinen Sinn mehr darin, daran anzuknüpfen. Ich brach damit diesen ersten Promotionsversuch ab, bevor ich überhaupt richtig angefangen hatte, und entschied mich für die Arbeit als Jugendbildnerin. Mein Promotionsinteresse kam wieder auf, als für mich klar wurde, dass ich in meiner Praxistätigkeit nicht mehr so weiterarbeiten konnte wie bisher und überlegte, wie es weitergehen sollte. Ich wurde dabei von Kolleg:innen aus der Praxis und meinem Partner unterstützt, die darum wussten, dass ich auch in der Praxis versuchte, mich an wissenschaftlichen Erkenntnissen zu orientieren. Mit dem Promotionsgedanken im Kopf bewarb ich mich auf Stellen in der Wissenschaft im Themenfeld politische Bildung. Dort angekommen, wollte ich mein Thema aus der Praxis aufgreifen, wenn auch transferiert auf den Politikunterricht. Ich fragte mich, inwiefern dieser Schüler:innen ohne deutsche Staatsbürgerschaft erreicht bzw. erreichen konnte. Das Thema stieß

jedoch nicht auf das notwendige Interesse meiner potenziellen Betreuenden. Vielmehr wollten diese, dass ich ein Thema aufgreife, das ihrer Ansicht nach mehr Relevanz hätte und zu diesem Zeitpunkt en vogue war. Im Nachhinein betrachtet, denke ich, dass sie hier auch die Finanzierung meines Dissertationsprojektes im Blick hatten oder den Eindruck, dass ich zu wenig offen an das Thema heranging. In dem Moment war ich jedoch verärgert. Ich wollte zudem nicht ihre oder im Diskurs populäre Themen bearbeiten, sondern meine, und entschied mich, zu gehen. Damit brach ich meinen zweiten Promotionsbeginn ab, dieses Mal, nachdem ich einige Zeit bereits in Literaturrecherche, Lesen und Schreiben eines Exposees investiert hatte. Aufgeben wollte ich deswegen jedoch nicht; das Thema aber hakte ich nicht ab und begann von vorn. Bei der Suche nach einem/einer neuen Betreuer:in überlegte ich strategischer, welches Thema mich interessiert, aber zugleich auch anschlussfähig ist an den Diskurs.

3. Scheitern gemeinsam bewältigen: aufgebrochene Normen in risikofreien Räumen sichtbar machen

„Raindrops are falling on my head“ erklingt aus Lautsprechern, als ich am 12. November 2022 in einem Hotelzimmer in Hannover das Licht anmache, um mich für die Tagung zum Thema ‚Scheitern in Praxis und Wissenschaft Soziale Arbeit‘ vorzubereiten. Ich frage Google nach dem Interpreten des Lieds und weiß nun: B. J. Thomas hat mir an diesem Morgen ein Lächeln ins Gesicht gezaubert. Sein Song handelt von einer Situation, die betrüblich sein könnte, wenn man der Trübsal Raum gäbe, dass man sich dieser aber ebenso entgegenstellen kann („... the blues they sent to meet me won't defeat me ...“). Ohne hier nun eine umfängliche Rezeption dieses Songs anzustreben – keine Angst, sowas kann ich gar nicht – möchte ich genau diese Botschaft als eine überraschende Analogie zum Tagungsthema herausstellen. Scheitern als Schicksal?

Ich selbst befinde mich zu der Zeit am Ende meines Promotionsprozesses: Die Dissertation kürzlich eingereicht, die Disputation in Planung und Vorbereitung. Kognitiv damit beschäftigt, wie ich meine Forschungsergebnisse der Fachöffentlichkeit präsentieren möchte und wie es nach der Promotion für mich weitergeht, emotional damit beschäftigt, Stolz auf die bewältigte Lebensphase sowie auf die von mir generierten Ergebnisse zu entwickeln. In den letzten Jahren habe ich mich mit der Verschränkung von Professionalisierungsprozessen mit Geschlechterdynamiken auseinandergesetzt, heute bin ich allerdings mit einem anderen Thema auf der Tagung. Ein Thema, das mein Promotionsprojekt indirekt, den Promotionsprozess hingegen direkt betroffen hat: die Vereinbarkeit von Wissenschaft und Familie.

Ich bin gemeinsam mit zwei ‚Mitreiterinnen‘ angereist: Steffi und Rebecca. Was uns verbindet ist, dass wir die Promotion mit der Familiengründung unter

einen Hut bringen. In den vergangenen Monaten haben wir uns als promovierende Mütter vernetzt und gemeinsam überlegt, was uns bewegt, was wir erleben, was zu tun ist, was wir anregen wollen. Wir präsentieren ein ‚Bad-Practice‘-Beispiel – denn ein Promotionsprojekt aus unseren Reihen ist gescheitert –, eröffnen die Relevanz unseres Themas, ziehen empirisches Material heran und stellen fest: Promovierende Eltern sehen sich mit einer Vielfachbelastung konfrontiert, die sich zwischen Wissenschaft, Praxistätigkeit und Familie aufspannt und mit deren Bewältigung sie sich oft alleingelassen fühlen. Allein scheitern?

Steffi, Rebecca und ich regen in unserem Vortrag strukturelle Entwicklungen an, die der Vielfachbelastung entgegenwirken könnten, wir diskutieren diese Anregung im Plenum. Scheitern vorbeugen!

Was mir nach diesem Vortrag während der verbleibenden Zeit auf der Tagung begegnet ist, war beeindruckend. Viele Gespräche in den Pausen, an den Abenden, auf den Wegen zwischen Tagungsort und Hotel sowie auf der Heimreise führten zu Erzählungen über die Vereinbarkeit von Wissenschaft mit vielfältigen Lebensweisen. Wir haben gesprochen über soziale Herkunft, über Geschlecht, über Sozialisation, über vielfältigste Bildungswege, über Familienverantwortung. Gemeinsam konnten wir reflektieren, wie Unterschiede gemacht und Normen aufgebrochen werden. Wir haben spekuliert über Hürden, über Risiken, über Bewältigungspraktiken. Bedürfnisse kamen zur Sprache. Beispielsweise, sich im Berufsalltag und auch auf Tagungen mehr zu bewegen, an der frischen Luft zu sein, dynamischer zu sein. Wie ‚gesund‘ übliche Praktiken in der Wissenschaft auf Dauer sind, wurde infrage gestellt. Und im Nachgang all dieser Gespräche wurde mir klar: Das scheinen alles irgendwie Tabuthemen zu sein. Als wäre da nach wie vor ein ‚Normlebenslauf‘ und ein ‚Normhabitus‘, der in einer wissenschaftlichen Karriere den Ton angibt. „Nothing seems to fit“ heißt es im eingangs erwähnten Song. Scheitern vorprogrammiert, wenn man in diese Normen nicht passt?

Nein! Das habe ich auf der Tagung gelernt. Diese vielfältigen Lebensweisen gibt es längst – in allen Karrierestufen in der Wissenschaft sind sie vertreten, es gelingt. Die Unterschiede sind keine Gründe, die ein Scheitern vorprogrammieren. Allerdings ist da dem Anschein nach eine Diskrepanz zwischen dem Bestand und der Sichtbarkeit der vielfältigen Lebensweisen. Wird allerdings ein Raum eröffnet, der einen risikofreien Austausch ermöglicht, so wie ich es auf der Tagung zum Thema Scheitern erlebt habe, dann wird die Sichtbarkeit befördert. Und das könnte eine Ressource, vielleicht sogar eine Bewältigungspraktik sein, um sich nicht unterkriegen zu lassen von einer idealisierten ‚Normalität‘, in die die Wenigsten von uns so richtig reinpassen, so scheint es mir. Machen wir es also öfter so wie B. J. Thomas singt „So I just did me some talking to the sun“ – oder wir adressieren eben das Kollegium – und kommen so zu dem Schluss „I’m free, nothing worrying me“. Scheitern gemeinsam bewältigen!

4. Reflexive Haltungen in akademischen Sphären: kontinuierliches Ringen ums (Nicht-)Scheitern

Während ich in meinen kalten Händen eine heiße, dampfende Tasse Tee halte, blicke ich aus dem Zugfenster auf die eisig glitzernde, vorbeifliegende Landschaft. Nachdem ich bereits 1,5 Stunden frierend auf dem Bahnsteig auf nicht eintreffende Züge gewartet hatte, entspannt sich mein Körper nun langsam in der Wärme des Zugabteils. Mit Blick auf die Uhr kann ich feststellen, dass nun genau jetzt das Symposium mit den Grußworten des Co-Rektors beginnt. Das Thema des Symposiums ist das Scheitern. Sehr passend zu meinem Tagesanfang mit der Deutschen Bahn. Während ich aus dem Fenster schaue, breiten sich vor meinem inneren Auge die drei Tage Symposium zum Scheitern in Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit aus. Das Programm ist eng gewoben, die Titel der Vorträge lassen verschiedenste theoretische und praktische Perspektiven erwarten. Ich bin angespannt, denn die Aussicht, drei Tage in einer Gruppe unbekannter Akademiker:innen zu verbringen, ist eine ziemliche Wundertüte und darin auch ein Wagnis. Aus der Runde kenne ich lediglich einen Beteiligten flüchtig aus einem anderen Zusammenhang. Eine verlässliche Größe ist etwas anderes. Zumindest das gebuchte Hotelzimmer sah auf der Homepage vielversprechend aus und könnte auch als willkommener Rückzugsort im ohnehin verdichteten Arbeitsalltag dienen. Und im Zweifelsfall wäre ja auch jederzeit eine Abreise möglich. Diese innerliche Hand an der Klinke zur Ausgangstür, zu wissen, ich kann mich jederzeit neu entscheiden und begonnene Wege auch verändern und gestalten, gibt mir immer wieder den Spielraum, Wagnisse einzugehen.

In meinem Rucksack steckt mein Vortrag zum Thema Scheitern. Mein Impulsvortrag. Darin habe ich mich nach vielen Jahren erstmals wieder auf die Spur meiner Dissertation gemacht. Die Jahre meiner Doktorarbeit waren hart, nicht allein wegen der Gleichzeitigkeit von Kindern, Job und Dissertation, sondern insbesondere auch im Ringen mit meinen eigenen Ansprüchen. Meine Suchbewegungen nach Wahrhaftigkeit und Vollständigkeit. Nach einer Form, wie ich nicht nur ‚eine Geschichte‘, sondern „die wahre Geschichte“ erzählen kann, die pure, aufrichtige und ehrliche Wahrheit. Diese Wahrheit war für mich nichts, was ich irgendwo im Außen bestimmen kann, keine äußerlich bestimmbare Größe oder Entdeckung, sondern das Produkt der schonungslosen und aufrichtigen Konfrontation mit mir selbst. Daher hatte ich mich auch dazu entschieden, meine Promotion im Geiste einer Reflexiven Grounded Theory zu verfassen. In meinem Vortrag habe ich geplant, mein Ringen mit meinem ‚naiven Anspruch‘ nachzuzeichnen, offenzulegen, wie ich versucht habe, in mir Entsprechungen zu meinem äußeren Erleben nachzuzeichnen und andersherum. Während der Vorbereitungen dieses Vortrags bin ich erneut mit meinem altbekannten Ringen in Kontakt gekommen: Erneut habe ich mir selbst auferlegt, meine Suche nach Erkennen und Erkenntnis in all ihren Unzulänglichkeiten nachzuzeichnen und dies

dann auch noch schonungslos und nachvollziehbar vor einem mir völlig unbekanntem Publikum offenzulegen. Notwendigerweise bedeutet dies wieder, mich persönlich sichtbar, nahbar und fehlbar zu machen. Wieder gibt es keine wissenschaftliche, sachliche Erkenntnis im Außen, hinter der ich mich verstecken kann. Wieder gibt es nur das eigene innere Suchen und darin Einblicke in mein unperfektes und fehlbares Selbst.

Als ich mich vor einigen Wochen entschieden hatte, einen Abstract zum Thema ‚Scheitern‘ einzureichen, war komplett klar, dass ich aufgrund meiner Promotionserfahrungen jungen Kolleg:innen aufzeigen sollte, dass eine solch reflexive Arbeitsweise notwendigerweise bedeutet, schonungslos die eigene Verletzlichkeit zum Gegenstand der Forschung zu machen, und die akademische Welt nicht notwendigerweise Achtung zollt und ausreichend Schutzräume für solch persönliche Auseinandersetzungen bietet. Zum Zeitpunkt der Einreichung erschien mir meine neuerdings privilegierte Position als Professorin ausreichend Distanz zu bieten, um mich erneut persönlich zu exponieren. Bei der konkreten Arbeit an meinem Beitrag für das Symposium waren dann jedoch wider Erwarten die alten kreisenden Gedanken aufgetaucht: Einerseits fühle ich mich verpflichtet, schonungslos und systematisch meine Wege des Verstehens und Entwickelns von Sinnzusammenhängen offenzulegen, auch wenn dies bedeutet, mein fehlgeleitetes und auch zu kurz Gedachtes in Worte zu fassen, um es einer unbekanntem Öffentlichkeit darzulegen. Andererseits gibt es gleichzeitig auch immer wieder die Angst vor Verletzung, das Bedürfnis nach Schutz, um mich nicht menschlich, fehlbar und angreifbar gegenüber einer völlig unbekanntem und darin auch potenziell gefährlichen Leser:innenschaft zu zeigen. Diesen Aspekt der Offenbarung von Menschlichkeit hatte ich bei der Planung meiner Dissertation nicht abgesehen und musste entsprechend immer und immer wieder mein eigenes Schutzbedürfnis niederringen. Immer wieder kam der Impuls in mir auf, wie leicht es doch wäre, meine Dissertation über das Gesundheitsverhalten von javanischen Frauen in Indonesien zu schreiben und darin eine positivistische Bestimmung von äußerer Wahrheit vorzunehmen, die Welt dort draußen zu deuten und zu markieren, ohne darin den eigenen Blick und die zwischenmenschlichen Dynamiken zwischen einer privilegierten Westlerin aus dem globalen Norden und meinen javanischen Gesprächspartnerinnen zu verorten. Und damit auch nicht meine eigene Eingeschränktheit hervorzuheben und zu unterstreichen. Aber diesen Rückweg hatte ich mir gründlich versperrt, denn lauthals habe ich für mich selbst und für die Welt verkündet, dass standortgebundene Reflexivität nicht nur eine zwangsläufige Bedauerlichkeit ist, sondern grundlegend in die Generierung von Erkenntnissen einbezogen werden muss. Daher habe ich klar angekündigt, dass meine subjektive Perspektive und Bedingtheit notwendigerweise Gegenstand meiner Ergebnisdarstellung sein werden. Darin habe ich jedoch nicht abgesehen, wie sehr ich mich selbst als Person exponieren muss – ob ich will oder nicht. Und auch wenn ich insgesamt

eine kontaktfreudige Person bin, liegt es mir charakterlich doch ziemlich fern, in meinem Alltag meine persönlichen Schwächen und Ermangelungen vor mir herzutragen und diese allen Menschen ungefragt auf die Nase zu binden. Dieses Spannungsverhältnis stellte sich nun auch direkt bei der Vorbereitung des Vortrags wieder ein: Es gibt für mich keinen Zweifel daran, dass Forschung notwendigerweise den Weg der schonungslosen intersubjektiven Transparenz von Bedeutungsgenerierung offenlegen muss, und gleichzeitig erzeugt diese Schonungslosigkeit mit der eigenen Fehlbarkeit in der durch Wahrheit und Unfehlbarkeit markierten Wissenschaftswelt ein höchst privates Bedürfnis nach Schutz und Unverletzlichkeit.

Während der Zugfahrt gehe ich meinen Impulsvortrag nochmals durch, suche jede Ecke und jeden Winkel danach ab, wo und wie ich angegriffen oder bloßgestellt werden könnte. Ich streiche hier noch einen Halbsatz, füge hier sicherheitshalber nochmal einen Einschub hinzu und frage mich, ob meine Fragen und Gedanken eigentlich grundlegend in den Bezugsrahmen ‚Soziale Arbeit‘ passen können.

Mit zwei Stunden Verspätung komme ich dann endlich im Herrenhäuser Schloss an. Das Grußwort und die Begrüßung habe ich verpasst und laut Programm sollte nun der erste inhaltliche Input vorgetragen werden. Die netten Menschen am Empfang heißen mich willkommen, reichen mir eine Tasche mit Informationsmaterial und mein Namensschild, das mich sichtbar für die nächsten Tage als Teilnehmende legitimieren wird. Während ich mit einem halben Ohr zuhöre, wo ich welche Räumlichkeiten im Hause vorfinde, orientiere ich mich vorsichtig im Raum. Es scheint, ich bin nun wirklich im akademischen Elfenbeinturm angekommen: Die Räumlichkeiten wirken in Größe und Gestaltung rundum überproportioniert. An der Garderobe werde ich meine Jacke und meinen Koffer los und gehe in Richtung meines Seminarraums. Die Türe ist verschlossen, der Vortrag sollte planmäßig bereits seit 20 Minuten laufen. Ich nehme vor der Türe noch einen tiefen Atemzug, öffne die Türe und trete ein. Die Referentin ist inmitten ihrer Präsentation, blickt mich freundlich aufmunternd an und ich nicke entschuldigend und eile gesenkten Hauptes auf einen naheliegenden freien Platz in der dritten Reihe. Ich versuche, mich möglichst geräuschlos und unauffällig auf meinem Platz einzurichten und sofort die Ausstrahlung zu verbreiten, als ob ich seit Ewigkeiten konzentriert an dieser Stelle sitze, sodass mein Ankommen keine weiteren Ringe der Unruhe auslöst. Die Referentin setzt ihren Vortrag unbeirrt fort und ich versuche, aus den Augenwinkeln einen ersten Eindruck von Raum und Teilnehmenden zu bekommen. Der Raum ist überschaubar und etwa die Hälfte aller Plätze sind besetzt. Ich überschlage, dass wohl rund 20 Zuhörende im Raum sind, ohne absehen zu können, wie viele Menschen in den Reihen hinter mir noch sitzen. Während mein Blick zaghaft den Raum erkundet, begegnen mir einige freundlich zugewandte Augenpaare und begrüßen mich mit einem sanften Kopfnicken. Ansonsten wirkt die Atmosphäre von konzentriert bis

in das eigene Laptop-Tun versunken. Im Vorfeld hatte ich zugesagt, eine spätere Session zu moderieren, und habe in diesem Zusammenhang den ein und anderen Namen aus dem Programmheft gegoogelt, sodass ich versuche, die Personen aus meiner Erinnerung mit den realen Personen im Raum abzugleichen. Das ein und andere Wiedererkennen lässt sich vermuten. Die Referentin kündigt ihr Fazit an, schließt ihren Vortrag ab und ich bedaure, bis jetzt noch keine Offenheit für ihren Vortrag entwickelt zu haben und damit ihre Perspektive komplett verpasst zu haben. Das Publikum zollt durch Klopfen den typischen akademischen Beifall. Gibt es Nachfragen und oder Anmerkungen? Nach einem Moment der Stille heben sich erste Hände. Kurzer Dank an die Referentin, ein kurzes Eingehen auf ihre Impulse und dann schließen sich Fragen an, die galant die eigenen Steckenpferde in Paradedstellung bringen. Normales akademisches Tagesgeschäft, um die Diskussion in den Zusammenhang mit dem eigenen Kompetenzbereich zu bringen. Kritische Nachfragen oder Diskussionsbedarf scheint es zunächst nicht zu geben und ein friedliches Schaulaufen der Steckenpferde ist zu Beginn einer solchen Tagung ja auch eine willkommene und erhellende Möglichkeit, um einen ersten Eindruck von den verschiedenen Prachtrössern zu bekommen. Es folgen drei oder vier Redebeiträge, die alle nach dem Schema der Anerkennung, rhetorischen Fragestellung und kurzem bis mittlerem Co-Vortragsprinzip folgen. Und dann, als ich denke, dass die Runde nun gleich geschlossen wird, kommt unerwartet von schräg hinten eine Wortmeldung, die direkt einen anderen Ton anschlägt: Der Redner geht direkt ohne Vorwarnung in die Konfrontation und wirft der Vortragenden vor, den Ansatzpunkt ihres Vortrags grundlegend falsch gewählt zu haben. Alle Köpfe drehen sich, um auszuloten aus welcher Richtung eine solche ‚Unverfrorenheit‘ kommt. Der Redner breitet daraufhin seine Erfahrung aus, um sein Steckenpferd – die Arbeit mit einer besonders schwierigen Klientel – hervorzuheben und aus dieser Expertise dann auch seine Deutungsmacht abzuleiten. Er schließt seinen Redebeitrag so plötzlich, wie er ihn begonnen hat, und bescheinigt der Vortragenden im Abgang dann noch einen komplett gescheiterten Vortrag, mit einem Augenzwinkern auf das Thema des Symposiums. Die Referentin ringt einen kurzen Moment um Fassung oder vielleicht interpretiere ich das auch nur, da ich in ihrer Situation um Fassung hätte ringen müssen. Für einen Moment nehme ich eine klirrende Stille im Raum wahr; es gibt keine weitere Wortmeldung oder kein Intervenieren in dieser aufgeladenen Situation. In meinen Gedanken springe ich auf, danke der Referentin für ihre Ausführungen – auch wenn ich diesen ja gar nicht gefolgt war – und erkläre lässig in Richtung des unvermittelten Angreifers, dass ich die Anerkennung von Perspektivenvielfalt im Kontext der Wissenschaft vorziehe und froh wäre, wenn wir hier keine polemisierenden Debatten über die Bestimmung von Wahrheit führen müssten. Tatsächlich bleibe ich jedoch still auf meinem Stuhl sitzen und rutsche lediglich unruhig hin und her; wünsche mich weit weg von dieser Form der selbstgerechten Inszenierungen von Stärke und Macht. Es ist 2022 und wie

kann es sein, dass wir unter dem vermeintlichen Deckmantel der akademischen Diskursfreiheit solche Formen der persönlichen Diskreditierung und Erniedrigung tolerieren oder sogar legitimieren? Ich rede mich heraus, indem ich mich innerlich auf die Rolle der ‚Zu-Spät und Noch-Nicht Angekommenen‘ zurückziehe. Ich nehme mich darin selbst aus der Verantwortung. Vielmehr nutze ich den Moment sogar dahingehend zu überlegen, ob dies ganz grundlegend überhaupt eine konstruktive Runde ist oder distanzieren ich mich sogar so weit, indem ich abwäge, ob diese Runde hier ganz grundlegend konstruktiven Austausch erwarten lässt. Oder sollte ich vielleicht doch lieber gleich wieder fahren? Meine Hand liegt sicher auf der Klinke zur Ausgangstür.

Was sich hier nun in meinem kurzen Beitrag wie eine schlichte Anklage eines einzelnen Beitragenden lesen lassen kann, verweist aus meiner Sicht jedoch auf ein viel größeres und strukturell verankertes Problem: die akademische Kultur der Prahlerei („Culture of boasting“, vgl. Billig 2013, S. 24). Im Rahmen von akademischen Diskursen werden die Beitragenden nicht als denkende, fühlende, atmende und verletzbare Menschen wertgeschätzt, sondern werden in ihrer Suche nach Anerkennung auf allen Ebenen in den Ring des ‚kompetitiven Individualismus‘ (Back 2018, S. 120) verwiesen. Darin gilt vornehmlich das Recht der Stärksten, Erfolgreichsten im Sinne von Output, Höhe der Fördersumme und Ranking der Publikationen. In diesem Falle war die Referentin glücklicherweise erfahren und professionell, und der kurze Moment des Ringens war vermutlich lediglich ein kurzes Ausloten der Strategie und kein wirkliches Getroffensein. Denn Betroffenheit und Verletzlichkeit können sich Akteur:innen der Wissenschaft nicht leisten. Die Referentin agiert sehr geschickt, indem sie dem Beitragenden für seine Perspektive dankt, kurz abwägt, dass dies sicherlich ein wesentlicher Aspekt ist, und dann unbeirrt in ihrer eigenen Perspektive fortfährt, ohne sich an der Massivität des Redners abzuarbeiten. Ich bin sehr dankbar dafür, dass sie sich nicht zu einer ähnlichen Inszenierung von Deutungsmacht hinreißen lässt. Gleichzeitig ärgere ich mich, über mich selbst, über die Gruppe und das Wissenschaftssystem an sich. Ich frage mich, wer nun eigentlich an dieser Stelle gescheitert war: Die Referentin wurde öffentlich als gescheitert angeprangert. Gleichzeitig prangere ich den Anklagenden für seine mangelnde ‚academic kindness‘ an und schaffe es aber auch nicht, mich öffentlich mit der Referentin zu solidarisieren. Vielmehr ziehe ich mich persönlich heraus und verurteile den Anklagenden, ohne ihm überhaupt eine Möglichkeit der Verteidigung gegeben zu haben. Hier war er definitiv fairer in seinem Umgang der Verurteilung – oder wenn nicht fairer dann doch zumindest transparenter. Und darin stelle ich mir grundlegend die Frage, wie er und ich aus diesem alten Kreislauf der Konfrontation und Distinktion entkommen, mit denen schon unsere Urgroßväter und deren Ahnen viel Leid in die Welt getragen haben. Scheitern wir nicht immer wieder genau an der Fähigkeit, das Eigene im Anderen zu erkennen, die leisen Töne zu hören, dem zarten Nachspüren und dem suchenden Tasten die Anerkennung zu zollen? Oder wie kann es

uns andernfalls gelingen, neue Formen der solidarischen und transformierenden Wissensproduktion zu etablieren? So stelle ich mir die Frage: Ringe ich in dieser kurzen Erzählung eigentlich eher mit der grundlegenden akademischen Kultur oder doch ganz simpel lediglich mit meinem eigenen Gewissen, nun neuerdings eine Repräsentantin dieser Wissenskultur zu sein?

Stellen Sie sich vor, Sie sitzen an Ihrem heimischen Schreibtisch. Sie haben die Geschichten gelesen. Der persönlich gehaltene Stil erinnert Sie daran, dass hier jeweils ein:e im Feld situierte:r Autor:in spricht (vgl. Reichertz 2016, VII). Es gibt Standpunkte, die können Sie teilen, andere nicht. Vielleicht zweifeln Sie nun Ihre eigenen Überzeugungen an. Vielleicht revidieren Sie Ihre Haltung. Vielleicht fällt Ihnen an dieser Stelle auf, dass die in den Geschichten angelegten Anschlussmöglichkeiten für das subjektive Erleben anderer, einen „Dialog [...] initiieren, in dem (Sie) Bedeutung konstituieren und Erkenntnis generieren können“ (Ploder 2021, S. 157). Welche das sind, darüber ließe sich etwa in einer weiteren Geschichte berichten. Dem Aufblitzen Ihrer Ideen folgend, öffnen Sie Ihr Schreibprogramm oder greifen sich Stift und Papier. Sie setzen die Verfertigung Ihrer Gedanken im Austausch fort. Ohne es zu ahnen, unterstreichen Sie die Bedeutung der von Jo Reichertz ange-mahnten „Sozialisierung“ (Reichertz 2013, S. 17) im Erkenntnisprozess. Auch das wäre noch mal eine ganz eigene aus dem Scheitern geborene Geschichte. Werden Sie sie erzählen?

Literatur

- Back, Les (2016): *Academic Diary: Or Why Higher Education Still Matters*. London: Goldsmiths Press.
- Billig, Michael (2013): *Learn to Write Badly: How to Succeed in the Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dellwing, Michael/Prus, Robert (2012): *Einführung in die interaktionistische Ethnografie. Soziologie im Außendienst*. Wiesbaden: Springer VS.
- Eckert, Judith/Cichecki, Diana (2020): *Mit gescheiterten Interviews arbeiten. Impulse für eine reflexiv-interaktionistische Interviewforschung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Haug, Frigga (2003): *Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen*. Hamburg: Argument.
- Mruck, Katja/Mey, Günter (1996): *Qualitative Forschung und das Fortleben des Phantoms der Störungsfreiheit*. In: *Journal für Psychologie*, H. 4, S. 3–21.
- Ploder, Andrea (2021): *Evokative Autoethnografie*. In: Dietrich, Marc/Leser, Irene/Mruck, Katja/Ruppel, Paul S./Schwentenius, Anja/Vock, Rubina (Hrsg.): *Begegnen, Bewegen und Synergien stiften*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 155–172.
- Reichertz, Jo (2013): *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Reichertz, Jo (2016): *Qualitative und interpretative Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Fazit

Wie wir dem Scheitern kollektiv begegnen (sollten)

Stefanie Kessler, Karsten König

„Die Antwort auf das Scheitern des Ichs ist immer sehr ähnlich. Es ist das Wir“ (Schwartz 2021).

Unsere Auseinandersetzung während des Symposiums hat uns bewusst gemacht, dass wir meist allein versuchen mit unserem Scheitern oder dem Risiko des Scheiterns umzugehen, sei es in der Praxis oder in der Wissenschaft. Dabei nehmen wir selten wahr, dass auch andere um uns herum Fehler machen, an Vorhaben scheitern oder Angst davor haben. Wir sind ganz auf uns fokussiert. Erst wenn wir über das Scheitern oder die Angst vor dem Scheitern sprechen, realisieren wir, dass wir mit unseren Erfahrungen und Ängsten nicht allein sind. Das Symposium hat einen Raum geboten – auch abseits des Formalen –, um über Erfahrungen des Scheiterns ins Gespräch zu kommen (siehe u. a. Enders et al. i. d. B.). Der Raum wurde genutzt, insbesondere weil für solch einen Austausch in der Wissenschaft in der Regel kein Raum vorgesehen ist. Scheitern ist tabuisiert; kaum jemand bekennt sich in der Wissenschaft zum eigenen Scheitern. Ist doch die Gefahr äußerst groß, die eigene Qualifikation, Karriere oder das eigene Image in der Community zu ruinieren oder nie wieder Fördergelder einzuwerben.

Auch wurde in der Auseinandersetzung mit dem Scheitern in Praxis und Wissenschaft Sozialer Arbeit deutlich, dass der Umgang mit dem Scheitern individualisiert wird. Wir versuchen unser Scheitern zu verstehen, suchen Ursachen dafür bei uns und in unserer eigenen Praxis. Auch in der Absicht, ein Scheitern abzuwenden, das Risiko dafür zu minimieren, besinnen wir uns ganz auf uns selbst und unsere Handlungsmöglichkeiten. Dabei blenden wir systemische Ursachen für ein Scheitern oft aus, obwohl Menschen nicht selten am System scheitern, sei es durch gesellschaftlich bestimmte Normalitätsvorstellungen von Erfolg/Misserfolg (siehe u. a. Wesselmann i. d. B.), Zielvorstellungen, die nicht zur Lebensrealität passen (siehe u. a. Wagenaar i. d. B., am Beispiel für Suchterkrankte), oder organisationale Bedingungen und Zusammenhänge (siehe u. a. Mensching i. d. B.). Analog dazu ist es auch schwer, individuell eine adäquate Lösung zu finden. Dennoch verbringen auch Professor:innen viel Zeit damit, individuell Umgangspraktiken mit herausfordernden Rahmenbedingungen zu entwickeln, um ein Scheitern abzuwenden (siehe Kessler i. d. B.).

Die Antwort auf ein Scheitern muss dagegen das Wir sein. Gegen das Scheitern oder auch das Risiko, zu scheitern, anzugehen, müsste somit in einem

Besinnen auf ein Wir resultieren und zu einem kollektiven Handeln führen. Wie ein solches kollektives Handeln aussehen kann, soll in diesem Fazit betrachtet werden.

1. Scheitern mitdenken und thematisieren

Obwohl Scheitern (und die nahen verwandten Fehler) in der Praxis sehr wohl existieren, nimmt eine Auseinandersetzung mit dem Scheitern der Sozialen Arbeit – sowohl in Profession als auch Disziplin – bisher kaum Raum ein. In Einführungsliteratur und Nachschlagewerken sucht man vergebens nach Scheitern oder Fehlern. Sie bilden eine Leerstelle, wie Markus Rieger-Ladich (2015, S. 173 ff.) ebenfalls für die Pädagogik aufzeigt. Inwiefern eine Auseinandersetzung mit Scheitern im Studium erfolgt, lässt sich kaum an Curricularen ablesen, sondern ist abhängig von dem Stellenwert, den Dozent:innen dem Scheitern beimessen. Rieger-Ladich folgert daraus, dass „zwischen dem Auftreten von Phänomenen des Scheiterns in der Praxis und ihrer Thematisierung auf der Ebene der Theorie [...] ein eigentümliches Missverhältnis [besteht]“ (ebd., S. 173). Dabei wäre – gemessen an der Anfälligkeit der Praxis für Scheitern und Fehler – „zu erwarten, dass dies innerhalb des pädagogischen Diskurses eine entsprechende Resonanz auslöst“ (ebd., S. 174). Doch findet diese Auseinandersetzung bisher nur bedingt statt (vgl. Biesel 2011; Beushausen et al. 2023).

Um Scheitern und auch Fehlern professionell zu begegnen, müssen wir das Thema *sehen*, ihm nachspüren – so wie wir dies im Rahmen des Symposiums getan haben. Diese Arbeit muss innerhalb der Disziplin fortgesetzt werden, um die Kehrseite des Erfolgs besser zu verstehen und sie nicht zu tabuisieren. Reflexivität – gerade auch hinsichtlich der Fehler und Scheiternserfahrungen, die wir machen – ist in der Wissenschaft bisher eine „knappe Ressource“ (Rieger-Ladich 2015, S. 166), stattdessen werden sie oft vertuscht und Publikationen geglättet, als ob es einen Fehler oder ein Scheitern nie gegeben hätte (siehe dazu auch Weydmann i. d. B.)

Dabei sind in der Vergangenheit viele „Entdecker*innen und Wissenschaftler*innen [...] grandios gescheitert“ (Schwarz 2021). Viele unserer Errungenschaften und Erkenntnisse der „heutigen Naturwissenschaft basieren auf jenen Erkenntnissen, die die gescheiterten Goldproduzenten des Mittelalters gewonnen haben“ (ebd.). Immer wieder konnte in der Geschichte Scheitern in Erfolg verwandelt werden. Scheiternserfahrungen können Voraussetzung für transformatorische Lernprozesse sein (siehe u. a. van den Brink/Hotstegs i. d. B.). Wenn wir Strukturen des Scheiterns verändern wollen, müssen wir das Scheitern reflektieren und systemisch analysieren (siehe Hilliger i. d. B.). Erst dann kommen alternative Handlungsansätze in den Blick, wie Wagenaar (i. d. B.) für das Feld der Suchtberatung zeigt.

2. Anerkennung der Alltäglichkeit des Scheiterns und Solidarität mit Gescheiterten

Ein offener Umgang mit Scheitern erfordert eine Anerkennung, dass wir alle – in Praxis und Wissenschaft – zuweilen scheitern (können). Dazu gehört eine Enttabuisierung von Fehlern und Scheiternserfahrungen in Einrichtungen der Sozialen Arbeit und auch in Hochschulen. Julia Märk (i. d. B.) hat im Rahmen ihrer Forschung erlebt, dass der Dialog über das Scheitern erst geübt werden muss: Ihre Forschung zeigt, dass Schreiben über das Scheitern offenbar leichter ist als das Sprechen, und dass sich erst über Wochen der Mut ansammelt, die tägliche Erfahrung des Scheiterns im sozialpädagogischen Alltag in Worte zu fassen. Ähnlich tabuisiert ist das Scheitern auch weiterhin in der Wissenschaft: Rebecca Daniel, Steffi Heger, Elisabeth Sommer und Anja Franz wagen eine erste Analyse des Scheiterns bei Promotionsvorhaben und verweisen zugleich auf Dimensionen des wissenschaftlichen Scheiterns, in denen Frauen bis heute benachteiligt sind. Wir brauchen eine organisational verankerte Kultur, die es ermöglicht, Misserfolge zu reflektieren und aus ihnen zu lernen (siehe u. a. Kart und Mensching i. d. B.). Böwer verweist darauf, dass zum Beispiel Feuerwehr und Flugzeugpiloten, also „High Reliability Organisations“, das Scheitern trainieren, thematisieren und Lösungsmöglichkeiten entwickeln. Ein Ansatz, den er gerade in kritischen Arbeitskontexten wie dem Jugendamt für unumgänglich hält (vgl. Böwer 2012, S. 100). Eine andere Perspektive bieten die Klinik-Clowns, die das (kleine) Scheitern humoristisch aufgreifen und so im oftmals vom großen Scheitern bedrohten Klinikalltag für etwas Lebensfreude und Stärkung der Widerstandskräfte sorgen (vgl. taz 2014; Galli 2007).

In der Forschung bedeutet dies, dass wir dem Scheitern, den Fehlern und Irrtümern in unseren Projekten Raum geben müssen und als „Denkkollektiv“, wie Rieger-Ladich (2015, S. 168) es bezeichnet, Routinen dafür etablieren müssen. Dazu könnten gerade sozialpädagogische Perspektiven wie die Lebensweltorientierung eben auch auf die Lebenswelt Hochschule übertragen und Bewältigungsstrukturen nutzbar gemacht werden (siehe Engelfried i. d. B.).

Die Soziale Arbeit ist prädestiniert dafür, sich Gescheiterten zuzuwenden, werden doch Menschen, die scheitern, im Sozialstaat als Fälle an die Soziale Arbeit delegiert (vgl. Weiß-Flache 2004, S. 200). Martin Weiß-Flache argumentiert auf Basis des christlichen Glaubens, dass ein Umgang mit dem Scheitern Solidarität der Gescheiterten untereinander und der Nicht-Gescheiterten mit ihnen verlangt. „Wirkliche Solidarität mit Scheiternden“ muss dabei „auf paternalistische Bevormundung verzichte[n]“ (ebd., S. 215). Voraussetzung dafür ist seiner Ansicht nach, sich als Sozialarbeiter:in intensiv mit dem eigenen Scheitern auseinanderzusetzen und anzuerkennen, dass auch ich – genau wie meine Klient:innen – jederzeit scheitern kann, also „mich selbst nicht vor Irrwegen und Sackgassen sicher weiß“ (ebd.). Einfühlsamkeit mit den Scheiternden entsteht

erst, wenn wir eigene Misserfolge und Fehler reflektieren. Erst dann wird eine Praxis der Sozialen Arbeit möglich, „die über alle Frustration mit dem Klienten hinweg, eine Offenheit für den Klienten beibehält, immer wieder die Beziehung zu ihm sucht und in Anerkennung seines [...] Scheiterns versucht, situativ und punktuell die Lebensqualität der Betroffenen zu steigern“ (ebd., S. 218). Diese Problematik wird in der von Maïke Wagenaar thematisierten Suchtberatung sehr stark deutlich. Solange diese auf Abstinenz abzielt, werden Klient:innen weiter scheitern. Erst wenn davon abgesehen wird, ist eine Unterstützung hin zu einem gelingenderen Alltag, also kleinen Verbesserungen, möglich (siehe Wagenaar i. d. B.).

Solidarität mit den Scheiternden geht, wie Weiß-Flache (2004, S. 218 f.) ausführt, über eine Arbeit mit den Betroffenen hinaus; sie erfordert eine politische Soziale Arbeit, die sich im Sinne der Gescheiterten für eine Veränderung der gesellschaftlichen Normalitäts- und Erfolgsvorstellungen sowie verbesserte Rahmen- und Hilfebedingungen einsetzt.

3. Reframing und Funktionale Äquivalente

Neben der Anerkennung des Scheiterns als Teil gesellschaftlicher Prozesse erscheint die Frage wichtig, welchen Sinn wir im Scheitern sehen können. Sei es, dass wir persönlich Resilienz aus dem Überwinden eines Scheiterns erfahren, wie es Yvonne Knospe (i. d. B.) formuliert. André Epp (i. d. B.) beschreibt das Scheitern als einen Ansporn für die Überwindung der Ursachen im biografischen Rückblick. In jedem Fall kann das Scheitern vor allem retrospektiv als Strukturierungsdimension für ein gelingenderes Leben interpretiert werden (vgl. Müller 2020).

In unternehmerischer Perspektive wird das Scheitern als notwendiger Prozess der Unternehmensentwicklung interpretiert (vgl. Langhof et al. 2013, S. 17) und dort in sogenannten Fuck-up Nights honoriert: „where someone can be congratulated for owning their failure and moving on from it and publicizing their resilience to prospective employers or collaborators“ (Perrain 2023, S. 152). Von einer solchen Perspektive sind wir in der Sozialwirtschaft noch weit entfernt: Zwar scheint den Akteur:innen bewusst zu sein, dass die Förderung von anwendungsorientierten Projekten die Möglichkeit des Scheiterns beinhaltet. Aber wenn dieses eintritt, scheint eher ein betretenes Schweigen vorzuherrschen und nicht die konstruktive Auseinandersetzung mit den Gründen für das Versagen der anvisierten Ziele. Die Beiträge von Stephan Cink und Nicole Rosenbauer sowie Tobias Reichardt in diesem Band verdeutlichen, dass das Lernen aus dem Scheitern (bisher) eher im Verborgenen stattfindet. Herbert Effinger (i. d. B.) zeigt, dass sich mögliches Scheitern eben auch aus den unterschiedlichen Anforderungen des sozialwirtschaftlichen Dreiecks zwangsläufig ergibt und daher von

den Professionellen immer mitgedacht werden muss. Eine Aufgabe, so Effingers Fazit, an der die Ausbildung in Bachelorstudiengängen möglicherweise scheitert, sodass diese überdacht werden müsste.

Das führt zu der Frage, wie die entwicklungsfördernde und qualitätssichernde Wirkung des möglichen Scheiterns ohne die damit so oft verbundene Erfahrung des Verlusts von Handlungsmöglichkeiten (vgl. Junge 2004, S. 27) sichergestellt werden kann. Juliane Noack Napoles schlägt in einer eudaimogenetischen Perspektive (i. d. B.) vor, den Blick weniger auf die jeweils nicht mehr zugängliche Handlungsmöglichkeit als auf die verbleibenden Handlungsalternativen zu lenken. Also eine „Erweiterung von Lebens- und Bewältigungslagen, die von der Sozialen Arbeit her initiiert werden kann“ (Böhnisch 2001, S. 290). Vor allem im Grundschulbereich existieren umfangreiche Alternativen zu den mit dem möglichen Scheitern verbundenen Noten (vgl. Brügelmann 2014), aber ob auch in späteren Qualifikationsstufen auf die Möglichkeit des Scheiterns an den Leistungsanforderungen vollständig verzichtet werden kann, muss gegenwärtig eine offene Frage bleiben. Dies ist ein Thema, das wir auch in der abschließenden Diskussion auf dem Symposium intensiv diskutiert und am Ende als Herausforderung für die pädagogische Zukunft mitgenommen haben (Taubе und May i. d. B)

Nicht zuletzt spielt das Scheitern aber auch bei der Qualitätssicherung in Praxis und Disziplin eine wichtige Rolle: Scheitern an den Standards der Sozialen Arbeit zwingt uns, nach besseren Methoden zu suchen, Scheitern an den Standards des Studiums erfordert intensiveres Lernen oder die Erkenntnis, dass ein anderer Beruf vielleicht passender wäre, und das Scheitern an wissenschaftlichen Standards grenzt gute von schlechter Forschung ab (siehe König i. d. B.). Ohne die Möglichkeit des Scheiterns können wir keine Qualität beschreiben und die Diskussion eben darüber kann als „Antrieb für die handlungswissenschaftliche Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit“ verstanden werden (Sommerfeld 2016, S. 22).

4. Politiken gegen das Scheitern

„Soziale Arbeit fördert als praxisorientierte Profession und wissenschaftliche Disziplin gesellschaftliche Veränderungen, soziale Entwicklungen und den sozialen Zusammenhalt sowie die Stärkung der Autonomie und Selbstbestimmung von Menschen. [...] Soziale Arbeit befähigt und ermutigt Menschen so, dass sie die Herausforderungen des Lebens bewältigen und das Wohlergehen verbessern, dabei bindet sie Strukturen ein“ (DBSH 2014). Mit diesem Selbstverständnis ist die Soziale Arbeit eine der wenigen Disziplinen, die eine klare Positionierung bezüglich ihrer politischen Rolle in der Gesellschaft hat. Daraus leitet sich eine Notwendigkeit für Sozialarbeitende, in ihrer Tätigkeit auch politisch zu handeln, ab (vgl. Behrle 2022; Dischler/Kulke 2021). Seit ihrer Begründung ist die Profession der

Sozialen Arbeit mit sozialpolitischen Prozessen verknüpft. Sozialpolitik prägt(e) dabei nicht nur die Lebensverhältnisse der Adressat:innen Sozialer Arbeit, sondern auch die Arbeits- und Rahmenbedingungen sozialarbeiterischer Praxis und der Disziplin Soziale Arbeit. Das Verhältnis ist jedoch kein einseitiges: Soziale Arbeit hat auch die Möglichkeit, politische Prozesse, insbesondere die Umsetzung politischer Entscheidungen (Politikimplementation), aber auch in Form von Interessenvertretung, Öffentlichkeitsarbeit, Politikberatung und politischer Bildung (Benz/Rieger 2015) politisch zu handeln und Einfluss zu nehmen. In diesem Sinne haben wir in Praxis und Wissenschaft die Mittel, um zu einer anderen Wahrnehmung von Scheitern beizutragen.

Literatur

- Behrle, Madlen (2022): in necessariis unitas. Eine Analyse des Diskurses über das fachpolitische Mandat Sozialer Arbeit. In: *soziales_kapital*, H. 26, S. 77–93. soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/view/752/1392 (Abfrage: 11.08.2023).
- Benz, Benjamin/Rieger, Günther (2015): *Politikwissenschaft für die Soziale Arbeit. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Beushausen, Jürgen/Rusert, Kirsten/Stummbaum, Martin (Hrsg.) (2023): *Fehlerkulturen in der Sozialen Arbeit*. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Biesel, Kay (2011): *Wenn Jugendämter scheitern: zum Umgang mit Fehlern im Kinderschutz*. Bielefeld: transcript.
- Böhnisch, Lothar (2001): *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Böwer, Michael (2012): *Kindeswohlschutz organisieren. Jugendämter auf dem Weg zu zuverlässigen Organisationen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Brügelmann, Hans (2014): *Sind Noten nützlich – und nötig? Ziffernzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes*. Frankfurt am Main: Grundschulverband e. V.
- DBSH (Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e. V.) (2014): *Deutschsprachige Definition Sozialer Arbeit*. www.dbsh.de/profession/definition-der-sozialen-arbeit/deutsche-fassung.html (Abfrage: 26.02.2023).
- Dischler, Andrea/Kulke, Dieter (Hrsg.) (2021): *Politische Praxis und Soziale Arbeit*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Galli, Johannes (2007): *Clown – Die Lust am Scheitern*. Wiesbaden: Galli.
- Junge, Matthias (2004): *Kann die Soziologie das ‚Scheitern‘ denken?* In: Junge, Matthias/Lechner, Götz (Hrsg.): *Scheitern. Aspekte eines sozialen Phänomens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–32.
- Langhof, Antonia/Hahn, Matthias/Bergmann, Jens/Wagner, Gabriele (2013): *Einführende Überlegungen zum Scheitern aus organisations- und wirtschaftssoziologischer Perspektive*. In: Bergmann, Jens/Hahn, Matthias/Langhof, Antonia/Wagner, Gabriele (Hrsg.): *Scheitern – Organisations- und wirtschaftssoziologische Analysen*. Wiesbaden: Springer, S. 9–28.
- Müller, Nicole (2020): *Narrative des Scheiterns. Zur Konstruktion von Identität in biographischen Krisen*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Perriam, Jessamy (2023): *The Theatre of Failure. Social Media's Role in Demonstrating Mundane Disruption*. In: Christenson, Sandra/Reschly, Amy/Wylie, Cathy (Hrsg.): *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer.
- Rieger-Ladich, Markus (2015): *Scheitern de-/thematisieren. Überlegungen zum pädagogischen Denkstil im Anschluss an Ludwik Fleck und Hand Blumenberg*. In: Ragutt, Frank/Zumhof, Tim (Hrsg.): *Hans Blumenberg: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 165–180.

- Schwartz, Jürgen (2021): Das Glück im Scheitern. In: Kepler Tribune, 3. www.jku.at/kepler-tribune/artikel/das-glueck-im-scheitern (Abfrage 07.08.2023).
- Sommerfeld, Peter (2016): Evidenzbasierung als ein Beitrag zum Aufbau eines konsolidierten professionellen Wissenskorpus in der Sozialen Arbeit. In: Borrmann, Stefan/Thiessen, Barbara (Hrsg.): Wirkungen Sozialer Arbeit – Potentiale und Grenzen der Evidenzbasierung für Profession und Disziplin. Opladen: Barbara Budrich, S. 21–41.
- taz (2014): Clowns im Krankenhaus: Scheitern als Aufgabe. Berlin: die tageszeitung. taz.de/Clowns-im-Krankenhaus/!5046841/ (Abfrage: 29.08.2023).
- Weiß-Flache, Martin (2004): Mit Scheiternden aushalten. Ressourcen des christlichen Glaubens für die Sozialarbeit in der Wohnungslosenhilfe. In: Junge, Matthias/Lechner, Götz (Hrsg.): Scheitern. Aspekte eines sozialen Phänomens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 199–222.

Autorinnen und Autoren

Henning van den Brink, Dr. phil., Professur für Soziale Arbeit an der IU Internationale Hochschule, Standort Düsseldorf. Schwerpunkt in Forschung und Lehre: Evaluation, Forschendes Lernen, Kriminalprävention, Erlebnispädagogik und Sozialpädagogische Nutzerforschung. Kontakt: henning.van-den-brink@iu.org

Stephan Cinkl, Dipl.-Psychologe, freiberuflich tätig als Fortbildner, Praxisforscher, Supervisor und Familientherapeut. Besondere Erfahrungen in der Arbeit mit „Systemsprenger:innen“ bzw. den „Unerhörten“ sowie komplexen Familiensituationen (sexueller Missbrauch, Gewalt, hochstrittige Familien etc.). Arbeitsschwerpunkte: Sozialpädagogische Diagnosen für Kinder, Jugendliche und Familien und Kindeswohlgefährdung. Kontakt: SCinkl@t-online.de

Rebecca Daniel, M. A. Empowerment Studies/Development Education, B. A. Heilpädagogik. Forschungsschwerpunkte: Migration und Behinderung, politische Teilhabe von Menschen mit Behinderungen. Arbeitsschwerpunkte: Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am Arbeitsleben, Inklusion von Menschen mit Behinderungen in der internationalen Zusammenarbeit. Kontakt: rebecca.daniel@posteo.de

Herbert Effinger, Prof. (em.) Dr. phil., ist Dipl. Sozialpädagoge und Supervisor (DGsv). Er lehrte Sozialarbeitswissenschaft an der Evangelischen Hochschule Dresden und war Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA). Arbeitsschwerpunkte: Theorien und Methoden Sozialer Arbeit sowie Beratung und Humor in der Sozialen Arbeit. Kontakt: effinger.h@t-online.de

Kristina Enders, M. A. Sozialwissenschaften, Studium der Soziologie, Politikwissenschaften, Media Studies und empirischen Sozialforschung in Siegen, Düsseldorf und Marburg, seit 2020 Promovendin im DFG-Graduiertenkolleg „Folgen sozialer Hilfen“ an der Universität Siegen, diverse Veröffentlichungen zum Thema Adressat:innen-/Nutzer:innenorientierung in Praxis und Forschung im Umfeld Sozialer Arbeit. Kontakt: kristina.enders@uni-siegen.de

Constance Engelfried, Prof. Dr. rer. soc., Professorin für die Lehrgebiete Theorie und Organisation des Sozialen an der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften, Hochschule München. Arbeitsschwerpunkte: Angewandte Forschung und Lehre zu den Themen Diskriminierungskritik, Organisation und Promotionsförderung. Kontakt: constance.engelfried@hm.edu

André Epp, P.D. Dr. phil., Gastprofessur für Erziehungswissenschaft in der Sozialen Arbeit, Brandenburgisch Technische Universität Cottbus-Senftenberg. Forschungsschwerpunkte: Professions- und Lehrer:innenbildungsforschung, Biografieforschung, Methodologien und wissenschaftstheoretische Fundierungen qualitativer Forschung, Bildungstheorie und Bildungsforschung, komparative pädagogische Berufsgruppenforschung, Übergänge im Bildungssystem, non-formales und informelles Lernen. Kontakt: epp@b-tu.de

Anja Franz, M. A., Dr., Soziologie und Erziehungswissenschaft, Postdoc im Arbeitsbereich Internationale und Interkulturelle Bildungsforschung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Arbeitsschwerpunkte: Bildung und soziale Ungleichheit, empirische Hochschul- und Bildungsforschung, Ausstiegsprozesse im akademischen Kontext, interpretative Methoden, insbesondere Grounded Theory. Kontakt: anja.franz@gmail.com

Steffi Heger, M. A. Soziale Arbeit. Promovierende an der Friedrich-Schiller-Universität Jena in Kooperation mit der Ernst-Abbe-Hochschule Jena zum Thema „Achtsamkeit im Studium der Sozialen Arbeit“, stellvertretende Leiterin eines Zentrums der Kinder- und Jugendhilfe. Kontakt: heger-steffi@web.de

Birgit Hilliger, Prof. Dr. phil., Professur für Theorie und Methoden der Sozialen Arbeit an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Entwicklung lebenswelt-, sozialraumorientierter und interdisziplinärer Strukturen in der Sozialen Arbeit als Themen pädagogischer Organisationsentwicklung und strukturellen Lernens, Soziale Arbeit als Reflexionswissenschaft: Theoretische Verständigung und methodologisches Selbstverständnis, Praxisforschung: (Mit-)Entwicklung und Umsetzung des Konzeptes „Forschen-Beraten-Gestalten“. Kontakt: hilliger@ash-berlin.eu

Jochen Hotstegs, M. A., Vorstandsmitglied beim Bundesverband für Individual- und Erlebnispädagogik e. V. (be) und Erlebnistherapeut beim Neukirchener Erziehungsverein. Arbeitsschwerpunkte: Begleitung von Forschungsprojekten, Entwicklung von Konzepten und Arbeit mit interprofessionellen Teams. Kontakt: Jochen.Hotstegs@neukirchener.de

Mehmet Kart, Prof. Dr. phil., ist Professor für Soziale Arbeit mit Schwerpunkt Migration und Flucht an der IU Internationale Hochschule. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Flucht- und Migrationsforschung sowie (De-)Radikalisierung und Prävention im Kontext des islamistischen Extremismus. Kontakt: mehmet.kart@iu.org

Stefanie Kessler, Prof. Dr. phil., Professur für Soziale Arbeit an der IU Internationale Hochschule im Dualen Studium am Studienort Hannover; Forschungsschwerpunkte: Lernen in und von Organisationen, politisches Handeln und Bildung in Sozialer Arbeit und Schule sowie Wissenschaftspraxis Sozialer Arbeit. Kontakt: stefanie.kessler@iu.org

Yvonne Knospe, Prof. Dr. phil., Dipl.-Psychologin, Betriebswirtin (VWA), Bankkauffrau (IHK), Professur für Psychologie und Personalwesen in der Sozialen Arbeit an der Fachhochschule Dresden (FHD). Arbeitsschwerpunkte: Personalmanagement und -führung in der Sozialen Arbeit, Resilienz, Gesundheit in der Arbeit, Entwicklungs- und Sozialpsychologie. Kontakt: y.knospe@fh-dresden.eu

Karsten König, Prof. Dr. phil., Professur für Soziale Arbeit an der IU Internationale Hochschule im Dualen Studium am Studienort Dresden. Arbeitsschwerpunkte sind inklusive Bildungsforschung von Förderschule bis zur Hochschule, Soziale Arbeit im öffentlichen Raum sowie empirische Sozialarbeitsforschung und Evaluation. Kontakt: karsten.koenig@iu.org

Julia Märk, B. A., M. A., studierte an der Fachhochschule Vorarlberg Soziale Arbeit und absolvierte nach dem Bachelor berufsbegleitend den Masterstudiengang Klinische Soziale Arbeit. Sie ist derzeit im Arbeitsfeld der Wohnungs- und Obdachlosenhilfe tätig sowie nebenberuflich Lehrende an der Fachhochschule Vorarlberg. Arbeitsschwerpunkte: Wohnungs- und Obdachlosigkeit, Armut, Theorien der Sozialen Arbeit. Kontakt: julia.maerk@outlook.at

Michael May, Prof. Dr. phil, habil., ist apl. Professor für Erziehungswissenschaft an der Goethe Universität Frankfurt und honorary professor of Social Exclusion and Pedagogy in the Welfare State an der Aarhus University, Faculty of Arts, Danish School of Education. Er war Professor für Theorie und Methoden Sozialer Arbeit unter besonderer Berücksichtigung der Gemeinwesenarbeit an der Hochschule RheinMain und in der Leitung und Sprecher des Hessischen Promotionszentrums Soziale Arbeit. Kontakt: Michael.May@hs-rm.de

Anja Mensching, Prof. Dr. phil., Professur für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Organisationspädagogik an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Forschungsschwerpunkte: organisationales Lernen und Gedächtnis, Organisationskulturen, Führungspraktiken, dokumentarische Organisationsforschung. Kontakt: mensching@paedagogik.uni-kiel.de

Juliane Noack Napoles, Prof. Dr. phil., Professur für Erziehungswissenschaft in der Sozialen Arbeit an der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg. Arbeitsschwerpunkte sind eudaimogenetische Zugänge zur Pädagogik und Sozialen Arbeit, (pädagogische) Konzepte der Identität und Identitätsentwicklung, Vulnerabilität und Vulnerantialität in (sozial-)pädagogischen Kontexten, ästhetische Bildung und pädagogische Anthropologie. Kontakt: Juliane.NoackNapoles@b-tu.de

Tobias Reichardt, Prof. Dr. phil, Professur für Soziale Arbeit an der IU Internationale Hochschule im Dualen Studium am Studienort Hamburg. Seine Schwerpunkte sind Philosophie, Geschichte und Theorie der Sozialen Arbeit. Er forscht zu Professionalisierung und Wissenserwerb in der Sozialen Arbeit und war bei verschiedenen Weiterbildungsträgern sowie als Projektleiter in der Praxis der Sozialen Arbeit tätig. Kontakt: tobias.reichardt@iu.org

Nicole Rosenbauer, Prof. Dr. phil., Professorin für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Kinder- und Jugendhilfe an der Fachhochschule Erfurt (FHE). Arbeitsschwerpunkte: Professionalität und Gestaltung professioneller Hilfebeziehungen, machttheoretische Perspektiven, unabhängige Ombudschaft, Kinderschutz und Kinderrechte, komplexe Hilfeverläufe in der Kinder- und Jugendhilfe. Kontakt: nicole.rosenbauer@fh-erfurt.de

Elisabeth Sommer, Postdoc, M. A. Soziale Arbeit. Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung sozialer Dienstleistung, Geschlechterfragen in Profession und Disziplin Soziale Arbeit, multiprofessionelle Kooperation Sozialer Arbeit mit Gesundheitsberufen, Vereinbarkeit von Familie und Wissenschaft, qualitative Forschung. Kontakt: esommer26@googlemail.com

Vera Taube, Prof. Dr. rer. Soc., Professorin für Erziehungswissenschaft in der Sozialen Arbeit an der Technischen Hochschule Würzburg-Schweinfurt. Sie forscht und lehrt unter anderem zu Kinder-, Jugend- und Familienhilfe und Gemeinwesenarbeit. Vera Taube ist Sprecherin der Fachgruppe Promotionsförderung (DGSA). Kontakt: vera.taube@thws.de

Maike Wagenaar, Dr. M. A., Lehrkraft für besondere Aufgaben für Geschichte, Handlungskonzepte und Methoden der Sozialen Arbeit an der Hochschule Hannover. Maike Wagenaar forscht und lehrt unter anderem zu den Themenbereichen Suchtberatung, Transgenerationale Weitergabe und Queerness. Kontakt: maike.wagenaar@hs-hannover.de

Carla Wesselmann, Prof. Dr. disc. pol., Dipl. Sozialarbeiterin (FH), Professur für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Wissenschaften der Behinderung an der HS Emden-Leer. Arbeitsschwerpunkte: Disability Studies und Menschenrechte. Kontakt: carla.wesselmann@hs-emden-leer.de

Nicole Weydmann, Prof. Dr. phil, Professorin für Qualitative Forschungsmethoden an der Hochschule Furtwangen. Arbeitsschwerpunkte: Plurale Medizinsysteme im Kontext kolonialer Deutungsmacht, traditionelle und alternative Medizinsysteme, nachhaltige Gesundheit in planetaren Grenzen. Forschungsmethodologische Schwerpunkte: Forschungsethik, Reflexive Forschung, Grounded Theory Methodologie, Inhaltsanalyse und kunstbasierte Forschung (ABR). Kontakt: nicole.veydmann@hs-furtwangen.de