

Mittmann, Michelle

Bedingungen im Fokus. Ein relational-konstruktivistischer Blick auf die Curriculumentwicklung in der Sozialen Arbeit in Zeiten des digitalen Wandels

Wunder, Maik [Hrsg.]; Giercke-Ungermann, Annett [Hrsg.]: *Digitalisierung in der Hochschulbildung für Soziale Arbeit*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 45-54



Quellenangabe/ Reference:

Mittmann, Michelle: Bedingungen im Fokus. Ein relational-konstruktivistischer Blick auf die Curriculumentwicklung in der Sozialen Arbeit in Zeiten des digitalen Wandels - In: Wunder, Maik [Hrsg.]; Giercke-Ungermann, Annett [Hrsg.]: *Digitalisierung in der Hochschulbildung für Soziale Arbeit*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 45-54 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-331206 - DOI: 10.25656/01:33120; 10.35468/6166-03

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-331206>

<https://doi.org/10.25656/01:33120>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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

Michelle Mittmann

Bedingungen im Fokus: Ein relational-konstruktivistischer Blick auf die Curriculumentwicklung in der Sozialen Arbeit in Zeiten des digitalen Wandels

Die digitale Transformation führt in Studiengängen der Sozialen Arbeit zu tiefgreifenden Veränderungen im Lernen, Lehren und Prüfen. Curriculare Anpassungen sowie didaktische Neuausrichtungen in Studiengängen der Sozialen Arbeit sind geboten (vgl. Witter u. a. 2024,27).

Die Rekonstruktion gelingender Praktiken zur Verankerung digitaler Kompetenzen und Lehr-Lerninhalte in Studiengängen der Sozialen Arbeit an deutschen Fachhochschulen ist Ziel der diesem Beitrag zugrunde liegenden Forschungsarbeit. Basierend auf ersten Ergebnissen soll herausgestellt werden, dass anhand der Rekonstruktion gelingender Praktiken keine generalisierbaren Blaupausen für weitere Curriculumentwicklungsprojekte entstehen können. Die Rekonstruktion ermöglicht jedoch Anschlussfähigkeit und verweist zugleich auf die Notwendigkeit weiterer Forschung.

1 Einordnung und Vorgehen der Forschung

Im Folgenden wird auf Basis vorliegender rekonstruktiver Forschung dargelegt, dass intransparente Strukturen die Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten beeinflussen, die sich im Zuge der curricularen Verankerung digitaler Kompetenzen und Lehr-Lerninhalte in Studiengängen der Sozialen Arbeit eröffnen. Der Beitrag unterliegt einem wissenschaftstheoretischen Paradigma zur „Analyse der Vorrannahmen“ (Schmohl 2023, 79) und ergündet die „Bedingungen und Grundlagen der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens“ (ebd.). Die Fokussierung der Bedingungen der Curriculumentwicklungs- und Forschungsprojekte gelingt durch den Rekurs auf den relationalen Konstruktivismus nach Kraus (u. a. 2019) in seiner wissenschaftstheoretischen Lesart, dessen Ausführungen der zugrunde liegenden Forschung als Annäherung an die epistemische Begründung der bisher erlangten Erkenntnisse dienen. Ziel der Forschung ist es, Gelingensfaktoren für die Verankerung digitaler Kompetenzen und Lehr-Lerninhalte in Studiengängen der Sozialen Arbeit an Fachhochschulen zu rekonstruieren. Sie ist dem Feld der Curriculumforschung zuzuordnen, wenn-

gleich durch die Analyse der Bedingungen Wissenschaftstheorie sowie die Disziplin und Wissenschaft Soziale Arbeit als Rahmen betrachtet werden. Dem Gang der Untersuchung liegt die konstruktivistische Auslegung der Grounded-Theory-Methodologie nach Charmaz (2014) zugrunde. Bei der Auswahl der Interviewpartner:innen wird im Sinne des Theoretical Sampling (vgl. Charmaz 2014, 197) vorgegangen. Im Beitrag werden exemplarische Zitate als Ankerbeispiele aus den bisher geführten Interviews zur Untermauerung der Argumentation eingebracht. Interviewt wurden bis dato sechs an Fachhochschulen tätige Wissenschaftler:innen, überwiegend mit Lehranteilen in Studiengängen, die der Fachrichtung Sozialwesen zuzuordnen sind. Als solche sind sie in Projekten tätig, deren Ziel es ist, die curriculare Verankerung digitaler Kompetenzen in Studiengängen des Sozialwesens voranzutreiben.

2 Relational-konstruktivistische Betrachtung der Bedingungen der untersuchten Curriculumentwicklungs- und Forschungsprojekte

Die erkenntnistheoretische Entfaltung des relationalen Konstruktivismus sei laut Kraus die sozialtheoretische Erweiterung der im Radikalen Konstruktivismus „erkenntnistheoretische[n] Fokussierung des Subjektes“ (Kraus 2023). Kraus rückt darin die Bedingungen zwischen dem Subjekt und seiner Umwelt in den Fokus und gelangt so zu folgender Definition: „Für den Relationalen Konstruktivismus ist die Kategorie der Relationalität konstitutiv. Betont wird dabei zugleich die Relevanz sowohl von Individuen als konstruierende Subjekte als auch deren materiellen und sozialen Umwelten als relationale Konstruktionsbedingungen“ (ebd.). Das Subjekt ist diesem Ansatz nicht nur in seiner Selbstreferenzialität zu begreifen. Zugleich gilt es, die Umwelt als begrenzende Realität hinzuzuziehen und den Fokus auf die dazwischen liegende Relation zu legen (vgl. Engelke u. a. 2018, 552). Die Bedeutung des Ansatzes von Kraus für die Wissenschaft Soziale Arbeit heben Engelke, Borrmann und Spatscheck (2018) hervor: „Kraus legt mit seiner Theorie eine Theorie der Sozialen Arbeit vor, die mit aktuellsten Ergänzungen erkenntnistheoretische Grundannahmen, sozialtheoretische Reflexionswerkzeuge und methodische Implikationen für die Soziale Arbeit verbindet“ (ebd., 562). Die hier unterstellte Omnipotenz des Ansatzes könnte sowohl die hervorzuhebende Stärke als auch zugleich die größte Schwäche Kraus' Theorie sein. Ein Beweis in die eine oder die andere Richtung wird im Zuge dieses Beitrags nicht angestrebt.

Nach Klafki (2007) „ist es die zentrale Aufgabe der Didaktik, mit wissenschaftlichen Methoden den Sinn didaktischer Entscheidungen, Entwicklungen, Diskussionen, Einrichtungen, die darin oft verborgenen historischen Momente, Zukunftsvorstellungen und philosophischen Implikationen herauszuarbeiten [...]“ (ebd., 100). Im Rahmen einer relational-konstruktivistisch angelegten Analyse

der Curriculumentwicklung vor dem Hintergrund des digitalen Wandels kann Klafkis Annahme grundlegend sein, da im Folgenden davon ausgegangen wird, dass Individuen „historisch-kulturellen Bedingungen“ (Kraus 2023) unterliegen. Die Aufgabe derjenigen, die Curricula entwickeln, aber auch derjenigen, die sie lehrend und lernend umsetzen, sei es laut Klafki, zu reflektieren, „worüber und unter welchen historischen Bedingungen sie entscheiden und handeln, was eigentlich *in* ihren und *hinter* ihren Entscheidungen, Überlegungen, Handlungen steckt“ (2007, 100; Hervorh. i. O.). Die folgenden Abschnitte verdeutlichen, wie sowohl 1. Hochschulen und Fördermittelgeber die Entscheidungen der erkennenden Subjekte (Interview-Partner:innen) beeinflussen als auch 2. Lehrende, die in Curriculumentwicklungsprozesse einzubinden sind, die Verankerung digitaler Kompetenzen und Lehr-Lerninhalte begrenzen. Diese ersten beiden Abschnitte fokussieren somit die für Kraus' Erkenntnistheorie grundlegenden „relationalen Konstruktionsbedingungen“ (Kraus 2021, 95) derjenigen, die die curriculare Verankerung digitaler Kompetenzen und Lehr-Lerninhalte projektförmig erarbeiten. Abschließend wird 3. auf Kraus' Ausführungen zu Macht und den damit verbundenen Erkenntnispotenzialen geblickt. Hiermit wird „die Relevanz der Subjekte als Konstruierende sowie der Umwelten als ermöglichende und begrenzende Konstruktionsbedingungen“ (ebd.) betont, wodurch sich schließlich eine „Handlungsperspektive mit Veränderungslogiken“ (Engelke u. a. 2018, 553) skizzieren lässt.

2.1 Relationen zwischen Projekt, Hochschule und weiteren Fördermittelgebern

Zunächst ist festzustellen, dass die interviewten Personen die curriculare Verankerung digitaler Kompetenzen und Lehr-Lerninhalte im Rahmen zeitlich begrenzter und durch die eigene Hochschule oder Stiftungen geförderte Projekte bearbeiten. Mit der Inanspruchnahme finanzieller Ressourcen und der Beteiligung an Förderlinien gehen vorgegebene Bedingungen für Wissenschaftler:innen einher, die insbesondere mit Blick auf Curriculumentwicklung fremdartigen Logiken unterliegen. Kleimann (2009) verweist zum Stand des E-Learnings – freilich *vor* dem pandemiebedingten Digitalisierungsschub – „im Rekurs auf ältere systemtheoretische Überlegungen von Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr – thesenartig, teilweise essayistisch und [...] provokant – [um] darzulegen, inwiefern E-Learning von dem basalen Technologiedefizit aller Erziehung betroffen ist“ (ebd., 71). Die von ihm beobachteten „wettbewerblich organisierte[n] Förderprogramme“ (ebd., 85) sowie „kompetitive[n] In-House-Förderprogramme“ (ebd., 86) werden von Kleimann der „Governance (Steuerung)“ zugeordnet. Ausformulierte Kriterienkataloge, detailreiche Ausschreibungen sowie eingeforderte Zielvorstellungen und Maßnahmenpläne suggerierten „Steuerungsgewissheit“ (ebd.) als Bedingung der Curriculumentwicklung. Sie seien mit dem Ziel verbunden, „den Schein einer zwingenden Rationalität der Vorgaben zu erzeugen und [...] eine wichtige Ermög-

lichungsbedingung von Förderpolitik“ (ebd., 85) zu erhalten. Auch hochschulintern werden durch die Errichtung von Kompetenzzentren u. ä. (vgl. Mittmann u. a. 2023, 239f) „Zielvereinbarungen zwischen Hochschulleitungen und zentralen wie dezentralen Hochschuleinrichtungen“ (Kleimann 2009, 85) vereinbart, die die Planbarkeit der „Erziehungsziele“ (ebd.) vermuten lassen. Damit werde nach Kleimann eine Art kommunikative Strategiesicherheit gewährleistet, denn die „kausale Unterdeterminiertheit der Hochschullehre“ (ebd., 86) bliebe respektiert, politische Entscheider:innen müssten „erzieherische Kausalitäten“ (ebd.) nicht berücksichtigen und beim Verfehlen der Ziele könnten Hochschullehrende doch stets auf Technologiedefizite verweisen. Im wissenschaftlichen Diskurs der Sozialen Arbeit lassen sich ähnliche Dynamiken feststellen. Die Technologiedefizite werden auf Seiten der wissenschaftlichen Fachgesellschaften festgestellt, die bis dato Einschätzungen und Empfehlungen zur curricularen Verankerung digitaler Kompetenzen und Lehr-Lerninhalte vermissen lassen (vgl. Erdwiens & Seidel 2022, 35).

Den vorliegenden Forschungsdaten ist zu entnehmen, dass die Art der Förderung wesentlich die Ausrichtung der Projekte beeinflusst. Dies zeigt sich bereits vor Beginn der Projektarbeit, wenn festgestellt wird, dass es im Antrag „noch ein bisschen mehr“ braucht, als initial vorgeschlagen wurde. Eine interviewte Person schilderte es wie folgt: „Und dann haben wir überlegt, was können wir da noch reinschreiben und wie können wir das noch so ein bisschen anreichern.“ Anträge auf Förderung müssen demnach zunächst den Mittelgebern gerecht werden. Erst in zweiter Instanz wird die Kohärenz der Maßnahmen überprüft und ggf. angepasst. In einem anderen Fall wird deutlich, dass – trotz der angestrebten curricularen Weiterentwicklung – die Effekte in Zweifel gezogen werden: „Aber das Curriculum ist ja oft nicht so variabel, wie man sich das wünschen könnte. Beziehungsweise sind auch die Lehrpersonen nicht variabel. Und man kann nicht gewisse Kompetenzen in sich hineinzubern, die sie nicht haben [...]“. Das von Kleimann identifizierte Technologiedefizit wird hier besonders deutlich. Der im zuletzt genannten Fall gewählte Weg, um „schon mal anfangen“ zu können, ist die extra-curriculare Implementierung digitaler Kompetenzen, die nicht zwangsläufig Kausalpläne vorsieht. Die per Förderung eingeschriebenen Logiken werden auch dann sichtbar, wenn sich die Tätigkeit der antragstellenden Person aus ihrer Sicht grundlegend ändert und „mit Voranschreiten des Projektverlaufs nicht mehr als ‚Forschung‘ angesehen [wird] und damit dem Ansinnen der Person selbst“ (Mittmann 2024, 16) widerspricht. Die dann zunehmend politische Tätigkeit steht unweigerlich im „drastischen Widerspruch“ (ebd.) zur wissenschaftlichen Tätigkeit. Insbesondere aufgrund der empfundenen Belastung durch die Arbeit im Governance-Bereich würde die interviewte Person ein so gestaltetes Projekt nicht erneut beantragen wollen. Logiken der Förderungen schreiben sich ebenso in die formulierten Ziele der Projekte ein, wie es bereits für die Anträge und die Projektverläufe gezeigt werden konnte. Förderprogramme sind u. a. an „Lösungsansätzen“ zur Schließung

curricularer Lücken interessiert¹. Die untersuchten Projekte legen jedoch keine Versprechen ab, die Lücken tatsächlich zu schließen. Ihre Zielversprechen sind beabsichtigt vage gehalten, folgen also nicht den Kausalplänen. Die interviewten Personen beschreiben die beabsichtigten Ziele als Handreichungen, die Eröffnung von Diskursräumen sowie Entlastung von Lehrenden, um Zeit und Raum zum Nachdenken zu geben. Demnach ist mit den Zielen eine Wirkung ähnlich einer Beratung beabsichtigt, wie sie von Kleimann (2009) beschrieben werden: „Während die Beratung zudem meist unter Zeitdruck stattfindet, da Entscheidungen gefällt und Maßnahmen ergriffen werden müssen, kann die Wissenschaft nicht anders, als sich so viel Zeit zu nehmen, wie es die adäquate Behandlung ihrer Fragen verlangt.“ (Ebd., 84) Die Projektförmigkeit bringt in der Regel eine zeitliche Begrenzung sowie eine terminierte Rechtfertigungspflicht gegenüber den Mittelgebern mit sich, die wiederum nichts anderes voraussetzen kann als die „Reduktion von Komplexitäten“ (ebd., 84). Die getroffenen Zielvereinbarungen, die dem Erwerb von Fördermitteln und eben auch den in den Blick genommenen Projekten zur curricularen Entwicklung in der Sozialen Arbeit zugrunde liegen, setzten sich nach Kleimann in der Epistemologie fort, sodass „das Technologieproblem eine Quelle der grundlegenden Differenz zwischen wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung und Beratung darstellt – eine Differenz, die gerade an Hochschulen als forschenden Einrichtungen besonders flagrant wird“ (ebd., 83).

2.2 Relationen zwischen interviewten Personen und involvierten Kollegien

Das Scheitern der Kausalpläne setzt sich auf einer weiteren Ebene fort. Sie zeigen sich im Zuge der Projektverläufe, wobei zu Beginn der Projekte auf Seiten der interviewten Personen von der Überzeugung und intrinsischer Motivation zur curricularen Anpassung in den Studiengängen der Sozialen Arbeit ausgegangen wird. Anhand der Daten kann darauf verwiesen werden, dass diejenigen, die die Revision der Curricula vorantreiben, ihr die „pure Notwendigkeit“ oder auch „eine Selbstverpflichtung“ zur Ausrichtung an gesellschaftlichen sowie praxisnahen Bedürfnissen voranstellen. Dass in Curriculumentwicklungsprozesse eingebundene Kolleg:innen diese Ansichten nicht teilen, kann nach Interpretation der Daten auf zwei Ursachen zurückgeführt werden. Zum einen wird auf ein Nicht-Können digitaler Anwendungen verwiesen, das auch Kleimann (2009) in seinen Beobachtungen identifiziert und als „Kompetenzdefizit der Hochschullehrenden“ beschreibt (ebd., 82). Zum anderen wird die Ablehnung der curricularen Verankerung digitaler Kompetenzen und Lehr-Lerninhalte mit dem Nicht-Wollen der lehrenden Kolleg:innen begründet. Gefragt nach den tatsächlichen Freiräumen zur Handlung angesichts der konstatierten Notwendigkeit, heißt es seitens einer interviewten Person, dass der Freiraum zur Handlung mit dem Interesse korrespondiere. Wolle man die Digitalisierung in den Seminaren nicht zusätzlich auf-

1 So ist es beispielsweise in der Förderlinie Curriculum 4.0 des Stifterverbands zu lesen.

greifen, fühle es sich automatisch an, wie Zwang. „Und dann ist erstmal der natürliche Reflex dagegen, dass man Vorbehalte äußert, dass man Einwände äußert und dass man in die Diskussion kommt.“ Derart widerständiges Verhalten rücken Buchmann und Kell ins Feld des Lobbyismus: „In Kommissionen über Prüfungs- und Studienordnungen wirken die Vertreter:innen der Fachwissenschaften oft wie Lobbyisten ihrer Wissenschaft, ohne zu reflektieren, dass sie in Bezug auf die Curriculumentwicklung Laien sind“ (Buchmann & Kell 2019, 59).

3 Relational-konstruktivistische Einordnung der skizzierten Abhängigkeiten

Im Folgenden werden Kraus' machttheoretische Modelle zur Analyse der „Interaktionsbedingungen handelnder Akteure“ (2019, 36) angelegt, die er als Teil einer Weiterführung seiner Erkenntnistheorie hin zu einer relationalen Sozialen Arbeit beschreibt (vgl. ebd.). Es kann herausgestellt werden, dass sich anhand dieser Modelle gleichermaßen Bedingungen der curricularen Verankerungsprozesse digitaler Kompetenzen und Lehr-Lerninhalte aus Sicht der Interview-Partner:innen rekonstruieren lassen. Außerdem wird mit Kraus' Einordnung der „Wahrheit als relationale Konstruktion“ (Kraus 2021, 113) ein Blick auf die geleistete Rekonstruktion geworfen, um die Frage nach der Erkennbarkeit des Gelingens der curricularen Verankerung digitaler Kompetenzen und Lehr-Lerninhalte zu beantworten.

Laut Kraus sei die Möglichkeit zur Analyse der „Phänomene der Macht“ (2019, 38) ein wesentlicher Ertrag innerhalb der von ihm „vertretenen *relationalen Wende* radikal-konstruktivistischer Theorienbildung“ (ebd., Hervorh. i. O.). Die Phänomene seien schließlich erst dann relevant, sobald die Analyse den Fokus auf das Subjekt in Relation (Interaktion) mit der Umwelt setze. Dabei geht Kraus von einem Machtbegriff aus, der „nicht als ein an sich existierendes, sondern als ein soziales Phänomen gefasst“ (ebd.) wird. Ferner unterscheidet er zwischen instruktiver und destruktiver Macht, die beide „eine differenzierte Analyse von Durchsetzungspotenzialen“ (ebd., 39) in den betrachteten Relationen ermöglichen. Grundlegend sei zu beachten, dass die von Kraus gewählten Begriffe nicht normativ zu deuten seien, sondern lediglich zur Erfassung der Bedingungen dienen (vgl. ebd.).

Instruktive Macht lässt sich demnach beobachten, wenn eine Seite der relationalen Konstellation das Potenzial zur Durchsetzung des eigenen Willens gegenüber der anderen Seite ausschöpft, bis deren Ansinnen möglicherweise determiniert ist (vgl. 2019, 39). In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass diese „instruktiven Interaktionen [...] vom Eigensinn der zu instruierenden abhängig [sind], die sich instruktiver Macht auch verweigern können“ (ebd.). In den betrachteten Relationen wird diese instruktive Macht seitens der interviewten Personen den Kollegien zugeschrieben. Eine interviewte Person führt aus, dass die Kollegien schließlich

in der Lage seien, das Thema Digitalisierung „erstmal wieder vom Tisch zu weisen“. In diesem Fall beschreibt die interviewte Person den Umgang mit dieser Art des Widerstands innerhalb des Projekts wie folgt: „Da muss man natürlich drauf aufpassen, dass [...] das nur einmal passiert und nicht immer wieder neu, sodass man sich immer wieder in den Austausch begeben muss und dann versucht, dafür Verständnis zu gewinnen.“ Dies veranschaulicht, dass eine mangelnde Bereitschaft nicht zwangsläufig zum Stillstand des Projekts führt. In weiteren Interviews wird anhand der Daten erkennbar, dass die Ausübung instruktiver Macht bereits zu Projektbeginn antizipiert wurde. Diese These wird durch die Annahme gestützt, dass die Digitalisierung nicht in der Breite implementiert werden muss, da sie wahlweise am Eigensinn der Lehrenden Person oder am Handlungsfeld scheitert. In der folgenden Passage wird keine trennscharfe Unterscheidung der sehr unterschiedlichen Hinderungsgründe vorgenommen:

„Genau, dass das natürlich aber nicht für jeden und jede Lehrende der Weg ist, das kann ich genauso gut nachvollziehen. Und deswegen, ja, sollte drauf geguckt werden, in Teilen das zu berücksichtigen und die Stellen zu identifizieren, wo es tatsächlich angezeigt ist und notwendig ist, bestimmte Bereiche immer gut im Blick zu haben.“

Für alle betrachteten Projekte kann festgehalten werden, dass die instruktive Macht der Kollegien oder ihr antizipiertes Potenzial die angestrebten Ziele und Ergebnisse beeinflusst. So entstehen optionale Empfehlungen, denen sie in der Ausübung ihrer Lehrtätigkeit nicht nachkommen müssen. Die Verankerung bleibt in der Folge vage. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass es Kollegien sind, die Kausalpläne der Mittelgeber im Zuge der curricularen Verankerung unterbrechen.

Destruktive Macht definiert Kraus als „Potenzial eines Systems [...], die Möglichkeiten eines anderen Systems [...], dem eigenen Willen entsprechend zu reduzieren“ (Kraus 2019, 39). Im Gegensatz zur instruktiven Macht ist es den zu Instruierenden nicht möglich, sich der destruktiven Macht zu entziehen. Dies setzt voraus, dass das Durchsetzungspotenzial der destruktiven Macht unabhängig vom Eigensinn der Gegenseite ist. Destruktive Interaktionen werden insbesondere in den Relationen zwischen Interview-Partner:innen und Hochschulen bzw. Fördermittelgebern sichtbar. In einem der vorliegenden Fälle wird dies anhand der Daten erkennbar, wenn die interviewte Person darauf hinweist, dass der bürokratische Aufwand die eigentliche Forschung verhindert, der sie sich bevorzugt widmen würde. In mehreren Fällen wird darauf verwiesen, dass die begrenzten Mittel die Ausführlichkeit und Sorgfalt der Arbeit beeinflussen. So heißt es in einem Interview: „Aber mit Ressourcen, klar, steht und fällt immer alles [...] Geld ist nachher Zeit oder Ausstattung. Also Zeit für Leute oder eben technische Ausstattung. Also und so wie Hochschulen finanziert sind.“ Somit bleibt festzustellen, dass destruktive Macht, die denjenigen zugesprochen wird, die Ressourcen (Geld, Raum, Zeit) zur Verfügung stellen, wesentlich die curriculare Verankerung digitaler Kompetenzen und Lehr-Lerninhalte begrenzt.

Mit Blick auf das herauszustellende Erkenntnispotenzial im Zuge der Rekonstruktion von Verankerungspraktiken in Studiengängen der Sozialen Arbeit vor dem Hintergrund des digitalen Wandels ist auf den begrenzenden Einfluss destruktiver und instruktiver Interaktionen zu verweisen. Die Interpretation der Daten lässt die Schlussfolgerung zu, dass Kollegien „zur Bewahrung zeitlicher und räumlicher Ressourcen, die den eigenen Kompetenzbereich sichern“ (Mittmann 2024, 18), mikropolitisch agieren. Fördermittelgeber wiederum ermöglichen zunächst die Curriculumentwicklung, indem sie sonst kaum verfügbare Ressourcen zur Verfügung stellen. In der Konsequenz erhalten aber auch fremdartige Logiken Einlass in Forschungsarbeit, die dem Ansinnen der Wissenschaftler:innen vielfach missfallen und ihre Handlungsmöglichkeiten deutlich reduzieren. Kraus (2019) verweist auf die Erkenntnisgrenzen wie folgt:

„Die verantwortungsbegrenzenden Erkenntnisgrenzen eines Menschen sind nicht nur durch die individuellen Potenziale eines Menschen bedingt, sondern auch durch etwaige Einschränkungen durch Dritte, die beispielsweise die Bedingungen zur Wirklichkeitskonstruktion im Rahmen struktureller Kopplung beeinflussen können. Hierbei stellt sich u. a. die Frage danach, welchen Zugang zu Wissen und Handlungsmöglichkeiten einzelne Akteure innerhalb bestehender sozialer Systeme haben“ (ebd., 194).

Generalisierbare Best-Practice-Empfehlungen sind aufgrund der je Fall zu betrachtenden Machtpotenziale mit Blick auf die Rahmenbedingungen der Forschung kaum möglich. Blaupausen entsprächen den von Kleimann (2009) diskutierten Kausalplänen, die für den von ihm betrachteten Bereich des E-Learnings zwar zu Beginn angelegt, dann im Laufe der Zeit aber doch verworfen werden müssten. Kausalpläne ergäben aus der Sicht Kleimanns nur Sinn, wenn von Beginn an antizipiert würde, dass sie am Ende doch verworfen werden würden:

„Damit bleibt der Erziehungswissenschaft, der Hochschuldidaktik und auch der auf E-Learning bezogenen Mediendidaktik letztlich nichts anderes als ein Pragmatismus übrig, der sich zwar unabdingbar auf ‚Kausalpläne‘ stützt, aber zugleich bereit ist, diese immer wieder zu revidieren und anzuerkennen, dass es einen ‚wirklichen‘ Kausalplan nicht gibt“ (ebd., 80).

Laut Kraus (2021) müsste dieser Pragmatismus aus konstruktivistischer Sicht um „eine möglichst widerspruchsfreie Wirklichkeitskonstruktion“ (ebd., 115) ergänzt werden. Dies bedeutete schlussendlich nichts anderes, als den pragmatischen Ansatz des Kausalplans als Plan mit begrenzter Halbwertszeit zu kennzeichnen. Den Ertrag der wissenschaftlichen Leistung, der sich trotz des falsifizierten Kausalplans ergibt, ist im Wesentlichen eine Anschlussfähigkeit, die Kraus im Sinne des relationalen Konstruktivismus wie folgt einordnet: „Wissenschaft kann zwar nicht zu korrespondenztheoretischen Wahrheiten gelangen, wohl aber zu viablen und im Diskurs anschlussfähigen Beschreibungen und Erklärungsmodellen“ (ebd.). Erkenntnisse

aus der Rekonstruktion gelingender Verankerungspraktiken digitaler Kompetenzen und Lehr-Lerninhalte sind vom beschriebenen „forschungslogischen Fallibilismus“ (Oevermann 2005, 28) her als spezifische Rekonstruktion des Gelingens mit begrenzter Anschlussfähigkeit zu betrachten, deren Erweiterung oder Verwerfung für Wissenschaftler:innen unbedingt erstrebenswert sein sollte. Darin läge der besondere Ertrag des Fallibilismus nach Oevermann: „Genau dadurch erzeugt er seine enorme rationalisierende Kraft für die Gestaltung der Zukunft der Gesellschaft“ (ebd.).

4 Fazit

Anhand erster Ergebnisse der noch laufenden Forschungsarbeit zur curricularen Verankerung digitaler Kompetenzen und Lehr-Lerninhalte kann gezeigt werden, dass – ausgehend von der Rekonstruktion gelingender Praktiken – keine Best-Practice-Anleitungen entstehen können. Der relational-konstruktivistische Blick auf die Rekonstruktion zeigt, dass der Ertrag für die Wissenschaft der Sozialen Arbeit sowie für die Curriculumforschung in der Anschlussfähigkeit der Analyse der Einzelfälle liegt. In Anerkennung der unterschiedlichen Bedingungen der Forschungen und Relationen innerhalb der Hochschule sowie im Wissenschaftsbetrieb generell kann die Absicht der Forschung „nur eine über Verallgemeinerung von Einzelfällen laufende Ermittlung von wahrscheinlichen Wirkungen“ (Kleimann 2009, 79) sein. Auf diese Weise ergibt sich auch im Sinne des Relationalen Konstruktivismus die Integration erfolgreicher Praktiken „in eine möglichst widerspruchsfreie Wirklichkeitskonstruktion“ (Kraus 2019, 201), die stets an die Perspektive der Beobachter:innen gebunden ist. Anhand Kraus' Ausführungen lässt sich der Ertrag der Forschung ähnlich fassen, wie nach Kleimann. Anhand der Rekonstruktion gelingender Praktiken zur Verankerung digitaler Kompetenzen und Lehr-Lerninhalte in Studiengängen der Sozialen Arbeit wird die Absicht verfolgt, für den „Diskurs anschlussfähige Beschreibungen und Erklärungsmodelle [zu] entwickeln“ (ebd., 202). Für Forschende im Themenfeld Soziale Arbeit, Digitalisierung und Curriculumentwicklung kann dies als direkte Aufforderung gelesen werden, die Erklärungsmodelle zu vervielfachen, um nach Kleimann „die unterkomplexen Kausalitätskonstrukte des pädagogischen Alltags komplexitätssteigernd irritieren zu können“ (ebd., 87).

Literatur

- Buchmann, Ulrike/Kell, Adolf (2019): Berufsbildungswissenschaftliche Reflexionen zum Studium Generale und über Vernachlässigungen und Gestaltungsoptionen in der hochschulischen Bildungspraxis. In: van Buer, Jürgen (Hrsg.): Studium Generale zwischen wiederentdeckten Bildungsansprüchen, utilitaristischer Instrumentalisierung und akademischer Verwahrlosung. Berlin: Logos, 25-65.
- Charmaz, Kathy (2014): *Constructing Grounded Theory*. London: SAGE Publications Ltd.
- Engelke, Ernst/Borrmann, Stefan/Spatscheck, Christian (2018): *Theorien der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. 7. Auflage. Freiburg i. Br.: Lambertus.

- Erdwiens, Daniel/Seidel, Andreas (2022): Zur Verankerung von Themen der Digitalisierung in Modulhandbüchern der Studiengänge Sozialer Arbeit. In: Medienpädagogik (Occasional Papers), 22-42.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kleimann, Bernd (2009): Technologiedefizite technologiebasierter Lehre? Unzeitgemäße Betrachtungen zu E-Learning im Hochschulkontext. In: Dittler, Ullrich/Krameritsch, Jakob/Nistor, Nicolae/Schwarz, Christine/Thilloßen, Anne (Hrsg.): E-Learning: Eine Zwischenbilanz. Kritischer Rückblick als Basis eines Aufbruchs. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 71-89.
- Kraus, Björn (2019): Relationaler Konstruktivismus – Relationale Soziale Arbeit. Von der systemisch-konstruktivistischen Lebensweltorientierung zu einer relationalen Theorie der Sozialen Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kraus, Björn (2021): Relationaler Konstruktivismus als Beitrag zu einer Relationalen Bildungs- und Erziehungswissenschaft: Epistemologische Grundlage und interaktionstheoretische Konsequenzen. In: Ebner von Eschenbach, Malte/Schäffter, Otfried (Hrsg.): Denken in wechselseitiger Beziehung: Das Spectaculum relationaler Ansätze in der Erziehungswissenschaft. Weilerswist: Verbrück Wissenschaft, 95-126.
- Kraus, Björn (2023): Relationaler Konstruktivismus. Online unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/29443> (Abrufdatum: 26.04.2024).
- Mittmann, Michelle/Roeske, Adrian/Weber, Joshua/Remke, Sara/Schiffhauer, Birte (2023): Studium Soziale Arbeit: Erkenntnisse zur curricularen Verankerung der digitalen Transformation. In: Köttig, Michaela/Kubisch, Sonja/Spatscheck, Christian (Hrsg.): Geteiltes Wissen. Wissensentwicklung in Disziplin und Profession Sozialer Arbeit. Leverkusen-Opladen: Budrich, 237-249.
- Mittmann, Michelle (2024): Zum Umgang mit Widerstand innerhalb der Disziplin Soziale Arbeit als Herausforderung im Zuge der curricularen Vorbereitung Studierender auf die digitalisierte (Arbeits-)Welt. In: Neumaier, Stefanie/Dörr, Madeleine/Botzum, Edeltraud (Hrsg.): Praxishandbuch Digitale Projekte in der Sozialen Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 12-21.
- Oevermann, Ulrich (2005): Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. In: Stock, Manfred/Wernert, Andreas (Hrsg.): Hochschule und Profession (die hochschule 1/2005), Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung, 15-51.
- Schmohl, Tobias (2023): Interdisziplinäre und transdisziplinäre Hochschuldidaktik. In: Rhein, Rüdiger/Wildt, Johannes (Hrsg.): Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven. Bielefeld: transcript, 63-86.
- Witter, Stefanie/Meinhardt-Injac, Bozana/Siemer, Lutz/Späte, Julius (2024): ChatGPT im Studium der Sozialen Arbeit. Eine quantitative Studie zur Nutzung, Bewertung und Thematisierung in der Hochschule aus Studierendensicht. Online unter: <https://www.khsb-berlin.de/en/node/934035> (Abrufdatum: 30.04.2024).

Autorin

Mittmann, Michelle M. A.

Doktorandin im kooperativen Verfahren

Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktion von gelingenden Praktiken der curricularen Verankerung digitaler Kompetenzen und Lehr-Lerninhalte in Studiengängen der Sozialen Arbeit an Fachhochschulen in Deutschland