Kooperative Wissensbildung und Implementation in der Sozialen Arbeit

Eine Fallanalyse zur kooperativen Wissensbildung von Akteur:innen aus Wissenschaft und Praxis und der Implementation des kooperativ generierten Wissens aus Sicht involvierter Fachpersonen anhand eines Entwicklungsprojekts im Kindesschutz in der Schweiz.

Von der Pädagogischen Hochschule Freiburg

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

genehmigte Dissertation von

Julia Gerodetti aus Binningen (CH)

Promotionsfach: Soziale Arbeit

Erstgutachter: Prof. Dr. habil. Albert Scherr

Zweitgutachter: Prof. Dr. Daniel Gredig

Drittgutachter: Prof. Dr. Uwe Bittlingmayer

Tag der mündlichen Prüfung: 15. Juni 2026

Datum der Veröffentlichung: Juni 2026



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (CC BY 4.0). Details zur Lizenz unter http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/.

DOI: https://doi.org/10.60530/opus-3656

Zitiervorschlag:

Gerodetti, Julia (2026). Kooperative Wissensbildung und Implementation in der Sozialen Arbeit. Eine Fallanalyse zur kooperativen Wissensbildung von Akteur:innen aus Wissenschaft und Praxis und der Implementation des kooperativ generierten Wissens aus Sicht involvierter Fachpersonen anhand eines Entwicklungsprojekts im Kindesschutz in der Schweiz. Dissertation, Pädagogische Hochschule Freiburg. Freiburg im Breisgau. https://doi.org/10.60530/opus-3656

Abstract

Kooperative Wissensbildung und deren verfahrensbezogene Konkretisierung als Praxis-Optimierungs-Zyklus werden als Gegenentwurf zu einem trivialen Wissenstransferverständnis und als Strategie zur Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems in der Sozialen Arbeit verstanden, indem sie modellieren, wie Akteur:innen aus Wissenschaft und Praxis gemeinsam neues, problemlösendes Wissen zur Bewältigung von Handlungsproblemen in der Praxis generieren können. Anhand einer qualitativen Fallstudie wurde untersucht, wie kooperative Wissensbildung zwischen Akteur:innen aus Wissenschaft und Praxis in der Sozialen Arbeit konkret erfolgt und welche Relevanz diese Involviertheit der Fachpersonen sowie das generierte Wissen für involvierte Fachpersonen und für die Implementation dieses Wissens in den beteiligten Praxisorganisationen haben.

Die empirischen Befunde zeigen, dass kooperative Wissensbildung im untersuchten Fall als *interaktionelle Wissensrelationierung* entlang vier interdependenter *Kernprozesse* (Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse, Erprobungsprozesse, Reflexionsprozesse und Verstehensprozesse) in einem spezifischen Setting erkennbar wird, wobei die involvierten Wissenschaftler:innen als *glaubwürdige Kooperationskapitän:innen*, die involvierten Fachpersonen als *lernende Wissensträger:innen und -mitproduzent:innen* erscheinen. Die Arbeitsbeziehung zwischen Wissenschaftler:innen und Fachpersonen in der kooperativen Wissensbildung zeichnet sich durch Partnerschaftlichkeit, aber auch durch unterschiedliche Machtausstattung aus. Eingelagert in die *interaktionelle Wissensrelationierung* und als ihre Folge lassen sich erstens Wissenstransformations- und -hybridisierungsprozesse, zweitens mehrdimensionale (individuelle, kollektive und organisationale) Lernprozesse und drittens ein doppelter Sinn- und Relevanzherstellungsprozess seitens der involvierten Fachpersonen nachzeichnen, der sowohl die Bedeutsamkeit der eigenen Involviertheit in die Wissensproduktion als auch die Relevanz des generierten Wissens für die involvierten Fachpersonen verdeutlicht. Im Hinblick auf die Implementation des generierten Wissens in den involvierten Praxisorganisationen wird erkennbar, dass die Involviertheit der Fachpersonen in die kooperative Wissensbildung erstens dazu führte, dass diese als spezifische Wissensträger:innen in acht unterschiedlichen Rollen die Implementation des generierten Wissens aktiv unterstützten, und zweitens dadurch die Akzeptanz des generierten Wissens bei nicht-involvierten Fachpersonen erhöhte und Widerstand gegen dessen Implementation reduzierte.

Die empirischen Befunde leisten einen Beitrag zur Schliessung der aufgezeigten Forschungslücke, fundieren das Modell der kooperativen Wissensbildung und den Praxis-Optimierungs-Zyklus empirisch und liefern Anhaltspunkte sowohl für deren forschungsbasierte Weiterentwicklung als auch für eine evidenzbasierte Modellierung der Implementationsprozesse kooperativ generierten Wissens. Zudem geben die Befunde Hinweise für die Modellierung einer spezifischen «Wissenskultur kooperativer Wissensbildung» und verweisen auf empirisch begründete Gelingensbedingungen der Gestaltung künftiger kooperativer Wissensbildungsprozesse von Akteur:innen aus Wissenschaft und Praxis in der Sozialen Arbeit.

Dank

Dieses Buch wurde zwar von mir als einzelner Person verfasst, möglich war dies aber nur, weil mich dabei zahlreiche Personen aus verschiedenen Lebensbereichen in unterschiedlicher Art und Weise unterstützten. Ihnen allen möchte ich hier ein grosses Dankeschön aussprechen:

Als Erstes möchte ich mich bei Prof. Dr. habil. Albert Scherr und Prof. Dr. Daniel Gredig bedanken, die mich mit ihren sowohl bestärkenden als auch kritisch-konstruktiven und stets motivierenden Anregungen und Rückmeldungen im gesamten Forschungs-, Denk- und Schreibprozess unterstützten und ein fachlich anregendes Kolloquium mit offener und wertschätzender Diskussionskultur gestalteten.

Diese Arbeit beschäftigt sich mit dem Verhältnis von Wissenschaft und Praxis und einer spezifischen Form kooperativer Wissensproduktion. Den Fachpersonen aus der Praxis, die ohne Zweifel einen zeitaufwändigen kooperativen Wissensproduktionsprozess mit Akteur:innen aus der Wissenschaft durchlaufen haben und sich zusätzlich noch auf dessen «Beforschung» eingelassen haben, möchte ich ebenfalls meinen grossen Dank aussprechen.

Dass die Arbeit an einer Dissertation immer auch Spuren im privaten Umfeld der Autor:innen hinterlässt, ist allgemein bekannt. Umso mehr gilt mein herzlichster Dank meinem Mann, meiner Tochter und meinen Freund:innen, die diese Spuren, und damit meine ich insbesondere meine Launen, meine emotionalen Begeisterungsausbrüche, meine bisweilen komplett unverständlichen fachlichen Ausschweifungen oder auch meine zunehmende Fahrigkeit und spürbare Abwesenheit nicht nur toleriert und ausgehalten haben, sondern mich während dieser Zeit auch noch mental und/oder ganz praktisch unterstützt und begleitet haben. Meinen Eltern und Schwiegereltern sei zudem gedankt für die zahlreichen Kinderbetreuungseinsätze.

Dass ich diese Dissertation neben meinen beruflichen und privaten Verpflichtungen schreiben konnte, war aber auch nur möglich, weil ich in meinem beruflichen Umfeld Unterstützung erhielt. Ein grosses Dankeschön geht deshalb insbesondere an meine beiden Arbeitskolleg:innen am Schwerpunkt und an die aktuelle wie auch an die ehemalige Institutsleitung. Sie haben mir den Rücken freigehalten, mich entlastet, motiviert und an mich und dieses Projekt geglaubt, insbesondere in Zeiten, wo ich das selbst nicht immer tat. Zuletzt danke ich auch meiner Arbeitgeberin, der Hochschule für Soziale Arbeit Fachhochschule Nordwestschweiz, deren Förderinstrument für Dissertationsprojekte ich nutzen durfte.

Julia Gerodetti

Binningen, 01. April 2026

Inhaltsverzeichnis

Teil I: Einleitung 1

1 Ausgangslage 1
2 Erkenntnisinteresse 4
3 Aufbau der Arbeit 6

Teil II: Theoretische Grundlagen 8

4 Soziale Arbeit als Profession und Disziplin und ihr Verhältnis zueinander 8
4.1 Soziale Arbeit als Profession resp. professionelle Praxis 8
4.2 Soziale Arbeit als wissenschaftliche Disziplin 9
4.3 Das Theorie-Praxis-Problem 11
4.4 Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft 11
4.5 Von der naiven Wissenstransfervorstellung zur kooperativen Wissensbildung 13
5 Kooperative Wissensbildung und die Kernelemente einer forschungsbasierten Praxis 15
5.1 Wissensproduktion nach Modus 2 als theoretische Grundlage 16
5.1.1 Zentrale Merkmale und konzeptionelle Elemente der Wissensproduktion nach Modus 2 17
5.1.2 Wissensproduktion nach Modus 2 in der Sozialen Arbeit 20
5.2 Das Modell der kooperativen Wissensbildung 22
5.3 Forschungsbasierte Interventionsentwicklung und das Verfahren des «POZ» 25
5.4 Die Figur der sozialen Produktion von Professionalität 30
5.5 Zwei Exkurse 32
5.5.1 Zum Konzept der «Relevierung» 32
5.5.2 Zum Begriff der «Innovation» 33
5.6 Empirisches Wissen zur kooperativen Wissensbildung in der Sozialen Arbeit 34
5.7 Empirisches Wissen zu weiteren Formaten der kooperativen Wissensproduktion von Wissenschaft und Praxis 43
6 Implementation von Wissen 48
6.1 Zum Implementationsbegriff 49
6.2 Theorien, Modelle und Frameworks (TMFs) 50
6.2.1 Das «Consolidated Framework for Implementation Research» (CFIR) 52
6.2.2 Das Phasenmodell «Quality Implementation Framework» (QIF) 59
6.2.3 Die Typologie des Adaptionsverhaltens von Personen gegenüber Innovationen 60
6.3 Empirisches Wissen zu Implementation 61
6.3.1 Implementationsforschung und deren Einordung 61
6.3.2 Empirisches Wissen zur Implementation von neuem Wissen in der Sozialen Arbeit 63
6.3.2.1 Relevante Einflussfaktoren auf Implementationsprozesse in der Sozialen Arbeit 63
6.3.2.2 Wirksame Implementationsstrategien und die Bedeutsamkeit von implementationsunterstützenden Personen in der Sozialen Arbeit 67
6.3.2.3 Implementation von Wissen aus kooperativer Wissensproduktion 69
6.3.3 Empirisches Wissen zum Einflussfaktor «Beteiligung bei der Entwicklung einer Innovation auf deren Implementation und Verwendung» 71
7 Wissen 74
7.1 Zum (moderaten) sozialkonstruktivistischen Wissensbegriff 74
7.2 Zur empirischen Betrachtung von Wissensproduktionsprozessen 80
7.3 Wissensformen und deren Zusammenspiel 82
7.3.1 Wissensformen im professionstheoretischen Diskurs zur Sozialen Arbeit 82
7.3.2 Ein funktional-morphologisches Modell zur Systematisierung von Wissensformen 90
7.3.3 Zum Zusammenspiel von Wissen 92
7.3.3.1 Das Konzept der Relationierung von Wissen 93
7.3.3.2 Das Konzept der Hybridisierung von Wissen 95
7.4 Erste Implikationen für die empirische Studie 95
8 Zusammenfassung, Forschungsdesiderate und Forschungsfragen 99

Teil III: Methodische Anlage, Forschungsdesign und Forschungskontext 104
9 Methodische Anlage.....104
9.1 Die Grounded Theory Methodologie.....105
9.2 Zentrale Prinzipien und Kernelemente der GTM.....106
10 Forschungsdesign.....108
10.1 Die Einzelfallanalyse.....108
10.1.1 Fallauswahl bei der Einzelfallstudie.....109
10.1.2 Feldzugang zu und Auswahl der untersuchten Praxisorganisation.....110
10.2 Triangulation.....111
10.3 Leitfadengestützte Expert:inneninterviews.....113
10.3.1 Methodenbeschreibung und Begründung.....113
10.3.2 Fallauswahl.....114
10.3.3 Feldzugang und Durchführung.....115
10.3.4 Datenaufbereitung und -auswertung.....116
10.4 Online-Fokusgruppeninterview.....119
10.4.1 Methodenbeschreibung und Begründung.....119
10.4.2 Fallauswahl.....121
10.4.3 Feldzugang und Durchführung.....121
10.4.4 Datenaufbereitung und Auswertung.....122
10.5 Qualitative Dokumentenanalyse.....122
10.5.1 Methodenbeschreibung und Begründung.....122
10.5.2 Auswahl und Zugang.....124
10.5.3 Datenaufbereitung und -auswertung.....124
10.6 Anmerkungen zur Ergebnisdarstellung.....126
11 Forschungskontext.....126
11.1 Handlungsfeld: Kindesschutz als professionelle Praxis der Sozialen Arbeit in der Schweiz.....126
11.1.1 Kindesschutz, Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung.....126
11.1.2 Kindesschutz in der Schweiz.....128
11.1.3 (Einführung von) Kindes- und Erwachsenenschutzbehörden.....128
11.1.4 Prozessstruktur von Kindeswohlverfahren.....130
11.1.5 Abklärende Dienste und Kindeswohlabklärungen.....131
11.1.5.1 Kindeswohlabklärungen als hoch anspruchsvolle Aufgabe mit Fehleranfälligkeit und die Bedeutsamkeit von Verfahren und Instrumenten.....132
11.1.5.2 Professionalisierungsbedarf bei Kindeswohlabklärungen in der Schweiz – damals wie auch heute.....133
11.2 Gegenstand: Das untersuchte kooperative Entwicklungsprojekt.....135
11.2.1 Deskriptive Rekonstruktion des Entwicklungsprojekts auf Basis der Projektplanungsunterlagen.....135
11.2.2 Deskriptive Rekonstruktion des Entwicklungsprojekts aus der Perspektive der involvierten Wissenschaftler:innen.....139
11.2.2.1 Einschätzungen zum Kontext des Entwicklungsprojekts.....139
11.2.2.1 Einschätzungen zu Handlungsvollzügen und Rollen während der Projektumsetzung.....140
11.2.3 Zweite Implikation für die Empirische Arbeit: Begründung des Fokus der empirischen Untersuchung auf die Feldphase I.....147
11.3 Produkt des Entwicklungsprojekts: «Prozessmanual. Dialogisch-systemische Kindeswohlabklärung» 148
11.3.1 Ziele und Adressat:innen des Prozessmanuals.....148
11.3.2 Inhalt des Prozessmanuals.....149
11.3.2.1 Grundlagen und Praxisprinzipien.....149
11.3.2.2 Schlüsselprozesse.....151
11.3.2.3 Weitere Inhalte des Prozessmanuals.....153

Teil IV: Ergebnisse.....154

12 Kooperative Wissensbildung als interaktionelle Wissensrelationierung.....154
12.1 Die Mitwirkungsentscheidung der involvierten Praxisorganisation.....155
12.2 Rollen der beteiligten Akteursgruppen.....159

12.2.1 Involvierte Wissenschaftler:innen als glaubwürdige Kooperationskapitän:innen 159
12.2.1.1 Prozessgestaltende Praktiken 160
12.2.1.2 Inhaltsgestaltende Praktiken 162
12.2.1.3 Beziehungsgestaltende Praktiken 164
12.2.2 Involvierte Fachpersonen aus der Praxis als «lernende Wissensträger:innen- und mitproduzent:innen» 166
12.3 Partnerschaftlichkeit und Machtausstattung in der Arbeitsbeziehung 168
12.3.1 Partnerschaftliche Beziehungsqualitäten 168
12.3.2 Machtausstattung und Autorität 171
12.4 Eigenschaften des Settings 176
12.4.1 Handlungsentlastetes Setting 176
12.4.2 Alltägliches Setting 178
12.4.3 Legitimiertes Setting 179
12.4.4 Fortlaufendes, prozesshaftes Setting 181
12.4.5 Partizipativ-dialogförderndes Setting 182
12.5 Interdependente Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung 183
12.5.1 Erprobungsprozesse 184
12.5.2 Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse 187
12.5.3 Reflexionsprozesse 191
12.5.4 Verstehensprozesse 195
13 Eingelagerte und emergente Folgeprozesse (in) der interaktionellen Wissensrelationierung 197
13.1 Interaktionelle Wissensrelationierung als Ort der Wissenstransformation und -hybridisierung 198
13.1.1 Anfängliche Wissens-Bezugspunkte für die Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung 199
13.1.1.1 Prototyp des Prozessmanual als objektiviertes, hybrides und validiertes Wissen 200
13.1.1.2 Wissenschaftliches Wissen 210
13.1.1.3 Bisheriges professionsspezifisches Fach- und berufliches Erfahrungswissen 213
13.1.1.4 Bisheriges organisationales Wissen 218
13.1.2 Neu erzeugtes Wissen im Zuge der Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung 219
13.1.2.1 Anwendungsbezogenes Prozessmanual-Wissen 220
13.1.2.2 Narrativ geteiltes und kollektiv akzeptiertes Prozessmanual-Wissen 224
13.1.2.3 Objektiviertes, kondensiertes und validiertes Prozessmanual-Wissen 228
13.1.3 Ergebnis des Wissenstransformations- und -hybridisierungsprozesses: finales Prozessmanual 231
13.1.3.1 Der Weg zum finalen Prozessmanual nach Feldphase I 232
13.1.3.2 Das finale Prozessmanual als innovatives und objektiviertes Wissensprodukt 243
13.2 Interaktionelle Wissensrelationierung als Katalysator für mehrdimensionale und interdependente Bildungs- und Lernprozesse 245
13.2.1 Individuelle Bildungsprozesse 246
13.2.2 Kollektive Lernprozesse 250
13.2.3 Organisationale Lernprozesse 252
13.2.4 Ergebnis der Bildungs- und Lernprozesse: das handlungsleitende Prozessmanual-Wissen als «neue Wissensbasis» 254
13.2.4.1 Das internalisierte Prozessmanual-Wissen 254
13.2.4.2 Das organisationale Prozessmanual-Wissen 262
13.3 Interaktionelle Wissensrelationierung als Ort doppelter Sinn- und Relevanzherstellung 272
13.3.1 Sinnzuschreibungen zur Involviertheit im Entwicklungsprojekt 273
13.3.2 Relevierung des generierten Prozessmanual-Wissens 279
13.3.2.1 Zur Relevanz des finalen Prozessmanuals 279
13.3.2.2 Zur Relevanz des handlungsleitenden Prozessmanual-Wissens 288
14 Wissensimplementation 298
14.1 Rekonstruiertes Implementationsgeschehen 299
14.1.1 Implementation als Prozess in zwei Phasen 299
14.1.1.1 Synchrone Implementation während der Wissensproduktion 300
14.1.1.2 Nachgelagerte Implementation nach der Wissensproduktion 301
14.1.2 Implementationsentscheidungen und Kontextbedingungen 302

14.1.2.1 Entscheidungen zur Implementation des Prozessmanuals am Standort A und B ... 302
14.1.2.2 Entscheidung zur Nicht-Implementation des Prozessmanuals auf Gesamtorganisationsebene ... 303
14.1.3 Implementationsmassnahmen ... 311
14.1.3.1 Implementationsmassnahmen am Standort A ... 312
14.1.3.2 Implementationsmassnahmen am Standort B ... 315
14.1.3.3 Standortübergreifende Implementationsmassnahmen ... 320
14.1.3.4 Erlebte Implementationsmassnahmen aus Sicht der nicht-involvierten Fachpersonen ... 322
14.1.4 Stand der Implementation zum Zeitpunkt der Befragung ... 323
14.1.5 Zwischenfazit: Folgerungen zur Implementationsstrategie ... 324
14.2 Zur Bedeutung der Involviertheit und des kooperativ generierten Wissens für die Implementation ... 327
14.2.1 Zur Bedeutung (des Wissens) der involvierten Fachpersonen ... 328
14.2.1.1 Identifikation, Verantwortungsgefühl und Engagement bei involvierten Fachpersonen ... 328
14.2.1.2 Der Wissensvorsprung der involvierten Fachpersonen als besondere Wissensträger:innen ... 329
14.2.1.3 Die Rollen der involvierten Fachpersonen als Schlüsselpersonen bei der Implementation ... 331
14.2.2 Zur Bedeutung des finalen Prozessmanuals für die Implementation ... 339
14.2.3 Zur Bedeutung des Einführungsleitfadens ... 344
14.2.4 Zur Bedeutung resp. Bedeutungslosigkeit des Fieldbooks ... 345
14.2.5 Zur Bedeutung der Involviertheit in die kooperative Wissensproduktion für die Akzeptanz des generierten Wissens ... 346
14.2.5.1 Involviertheit gewährleistet Praxistauglichkeit und Anschlussfähigkeit des Prozessmanuals ... 346
14.2.5.2 Praxistauglichkeit und Anschlussfähigkeit fördert positiven Implementationsentscheid ... 347
14.2.5.3 Praxistauglichkeit und Anschlussfähigkeit reduziert Widerstand und gewährleistet Akzeptanz ... 347

Teil V: Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick ... 349

15 Zusammenfassung ... 349
15.1 Kooperative Wissensbildung als interaktionelle Wissensrelationierung ... 350
15.2 Implementation von Wissen aus kooperativer Wissensbildung ... 357
16 Diskussion der Ergebnisse ... 363
16.1 Diskussion der Befunde zur kooperativen Wissensbildung ... 363
16.1.1 Diskussion der Befunde im Lichte des aktuellen Forschungsstands ... 364
16.1.2 Diskussion und Einordnung der Befunde im aktuellen Theoriediskurs zur kooperativer Wissensbildung ... 369
16.1.2.1 Anknüpfungspunkte und Präzisierungsleistungen zur Modellierung einer Wissenskultur kooperativer Wissensbildung und des POZ ... 369
16.1.2.2 Erste konzeptionelle Verdichtung: Gelingensbedingungen und förderliche Einflussfaktoren kooperativer Wissensbildung ... 375
16.2 Diskussion zur Implementation des generierten Wissens ... 379
16.2.1 Diskussion der Befunde im Lichte des aktuellen Forschungsstands ... 379
16.2.2 Diskussion und Einordnung der Befunde in aktuelle Implementationstheorien ... 382
16.2.2.1 Veränderte Strukturierung der Implementation in zwei Phasen, Implementationsentscheide und Relevierungsprozesse ... 382
16.2.2.2 Zweite konzeptionelle Verdichtung: «Modellentwurf zur Implementation kooperativ generieten Wissens» ... 385
16.2.2.3 Förderlicher Einfluss der Involviertheit bei der kooperativen Wissensbildung auf die Implementation des generierten Wissens ... 387
16.2.2.4 Dritte konzeptionelle Verdichtung: «Modellentwurf zu Wirkungsmechanismen über die Involviertheit bei der kooperativen Wissensbildung auf die Implementation» ... 391
16.3 Abschliessende konzeptionelle Verdichtung und weiterführende Überlegungen ... 393
17 Ausblick ... 398
17.1 Limitationen ... 398
17.2 Weiterführende Forschungsfragen ... 399
18 Literatur ... 402

Anhang 424
Anhang 1: Transkriptionsregeln 425
Anhang 2: Verzeichnis eingesetzter KI-Systeme 426
Anhang 3: Legende zu relevanten auf das Entwicklungsprojekt bezogene Begrifflichkeiten 428
Anhang 4: Quality Implementation Framework (Meyers et al., 2012) 429
Englischer Originaltext 429
Deutsche Übersetzung 429

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Einordnung des Erkenntnisinteresses in den «Knowledge-to-action-Prozess» nach Graham et al. (2006) 5

Abbildung 2: Modell der kooperativen Wissensbildung nach Gredig, Hüttemann und Sommerfeld (Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 93; Hüttemann & Sommerfeld, 2007, S. 48; Sommerfeld, 1998, S. 25, 2014a, S. 145) 23

Abbildung 3: Praxis-Optimierungs-Zyklus nach Gredig und Sommerfeld (Gredig, 2005, S. 185, 2011, S. 60; Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 94). 27

Abbildung 4: Die soziale Produktion von Professionalität (Sommerfeld, 2014a, S. 136) 30

Abbildung 5: Praxisformen differenziert nach Innovationsgrad und Wissensbasis (Hüttemann & Sommerfeld, 2023, S. 194) 40

Abbildung 6: Adopter Categorization on the Basis of Innovativeness (Rogers, 2003, S. 281) 60

Abbildung 7: Geltungsansprüche von Wissen (Messmer, 2023, S. 14) 78

Abbildung 8: Kooperative Wissensproduktion als interaktionelle Wissensrelationierung (eigene Darstellung) 155

Abbildung 9: Eigenschaften des Settings (eigene Darstellung) 176

Abbildung 10: Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung (eigene Darstellung) 183

Abbildung 11: Eingelagerte und emergente Folgeprozesse (in) der interaktionellen Wissensrelationierung (eigene Darstellung) 197

Abbildung 12: Wissensformen als anfängliche Bezugspunkte der Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung (eigene Darstellung) 199

Abbildung 13: Interaktionelle Wissensrelationierung als Ort der Wissenstransformation und Wissenshybridisierung (eigene Darstellung) 220

Abbildung 14: Schlüsselprozesse dialogisch-systemischer Kindeswohlabklärung gemäss Prototyp des Prozessmanuals (Quelle: D18 Prototyp des Prozessmanuals, S. 31) 237

Abbildung 15: Das Sechseck dialogisch-systemischer Kindeswohlabklärung (Quelle: D19 revidiertes Prozessmanual, S. 9) 239

Abbildung 16: Schlüsselprozesse zur dialogisch-systemischen Kindeswohlabklärung gemäss finalem Prozessmanual (Quelle: D20 finales Prozessmanual, S. 18) 239

Abbildung 17: Interaktionelle Wissensrelationierung als Katalysator für mehrdimensionale und interdependente Bildungs- und Lernprozesse (eigene Darstellung) 245

Abbildung 18: Interaktionelle Wissensrelationierung als Ort der doppelten Sinn- und Relevanzherstellung (eigene Darstellung) 273

Abbildung 19: Rekonstruiertes Implementationsgeschehen in den involvierten Praxisorganisationen im zeitlichen Ablauf (eigene Darstellung) 300

Abbildung 20: Bedeutsame Elemente aus der kooperativen Wissensbildung für die Implementation des generierten Wissens (eigene Darstellung) 327

Abbildung 21: Rollen der involvierten Fachpersonen als Schlüsselpersonen und besondere Wissensträger:innen während der Implementation (eigene Darstellung) 331

Abbildung 22: Modellentwurf zur Implementation kooperativ generierten Wissens (eigene Darstellung) 386

Abbildung 23: Modellentwurf zu Wirkungsmechanismen der Involviertheit in die kooperative Wissensbildung auf die Implementation des generierten Wissens (eigene Darstellung) 392

Abbildung 24: Entwurf eines iterativen und verschränkten Verfahrensmodells kooperativer Wissensbildung (Weiterentwicklung und Präzisierung des POZ nach Gredig, 2005; eigene Darstellung) 393

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Sample der Befragungsgruppen für die leitfadengestützten Expert:inneninterviews nach Standort und Anzahl 115
Tabelle 2: Verzeichnis eingesetzter KI-Systeme 426
Tabelle 3: Legende zu relevanten auf das Entwicklungsprojekt bezogene Begrifflichkeiten 428

Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
Art.	Artikel
BeLuA	Berner-Luzerner-Abklärungsinstrument
CFIR	Consolidated Framework for Implementation Research
EBP	Evidenzbasierte Praxis
KESB	Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde
KOKES	Konferenz für Kindes- und Erwachsenenschutz
(finales) Prozessmanual	Prozessmanual Dialogsich-systemische Kindeswohlabklärung
POZ	Praxis-Optimierungs-Zyklus
QIF	Quality Implementation Framework
ZGB	Schweizerisches Zivilgesetzbuch

Teil I: Einleitung

1 Ausgangslage

Die Soziale Arbeit befasst sich mit der Bearbeitung von gesellschaftsstrukturell bedingten *Problemen der Lebensführung* (Bommes & Scherr, 2012, S. 31; Scherr, 2007, S. 67ff.). Dabei erfolgt diese Bearbeitung durch die Profession und Disziplin Sozialer Arbeit in unterschiedlicher Weise (vgl. Kapitel 4): Die Profession Sozialer Arbeit gibt eine «*tätige* Antwort» [Hervorhebung hinzugefügt] (Engelke et al., 2024, S. 12) auf diese Probleme der Lebensführung, indem sie als institutionell organisierte Hilfe (Bommes & Scherr, 2012, S. 31) diese Probleme bearbeitet und dabei auf Wirksamkeit abzielt (Merten, 1997, 2001; Thole, 2012). Ein zentrales Merkmal dieser *professionellen* Handlungspraxis Sozialer Arbeit stellt, darüber besteht im professionstheoretischen Diskurs zur Sozialen Arbeit ein Konsens, der Einbezug *wissenschaftlichen Wissens* dar (z. B. Becker-Lenz et al., 2015, 2017; Becker-Lenz & Müller-Hermann, 2023; Dewe, 2009b; Dewe & Otto, 2012, 2018; Gredig & Sommerfeld, 2010; Hudson, 1997; Obrecht, 2012, 2013; Rüegger et al., 2019; Schützeichel, 2014; Sommerfeld, 2014a; Spiegel, 2018; Staub-Bernasconi, 2018; von Spiegel, 2013). Die wissenschaftliche Disziplin Sozialer Arbeit hingegen bearbeitet die Probleme der Lebensführung *reflexiv* (Engelke et al., 2024, S. 24), indem sie durch Forschung, Reflexion und Theoriebildung (Thole, 2012, S. 21) nebst ihrem Beitrag zur professionstheoretischen Bestimmung von Sozialer Arbeit relevantes *wissenschaftliches Wissen* für die zuvor genannte professionelle Handlungspraxis bereitstellt (Bommes & Scherr, 2012, S. 286). Hierbei zielt sie, im Unterschied zur Zielsetzung der Profession Sozialer Arbeit, auf Wahrheit und Richtigkeit ab (Merten, 1997, 2001; Thole, 2012). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass Disziplin und Profession in der Sozialen Arbeit unterschiedliche Strukturprinzipien aufweisen, einer unterschiedlichen Logik und unterschiedlichen Zielsetzungen folgen. Diese unterschiedlichen Programmlogiken von Wissenschaft und Praxis zeigen sich unter anderem darin, dass die Wissenschaft wissenschaftliches Wissen generiert, das für die Lösung konkreter handlungspraktischer Probleme (notwendig) zu abstrakt ist, wodurch eine *Strukturdifferenz* zum in der Praxis benötigten handlungspraktischen Wissen entsteht (Bommes & Scherr, 2012, S. 288; Dewe et al., 1992, S. 74). Dieses Spannungsverhältnis von (sozial)wissenschaftlichem Wissen und beruflichem Wissen wird im Fachdiskurs als sogenanntes «Theorie-Praxis-Problem» gefasst; es ist für die Soziale Arbeit konstitutiv und permanent (Dewe et al., 1993, S. 43f.) und deshalb seit langem Gegenstand und Ausgangspunkt von Diskursen (vgl. etwa Böhm, 1995; Bommes & Scherr, 2012; Dewe et al., 1992, 2011; Sommerfeld, 2006; Staub-Bernasconi, 2018). Aus Sicht einer «Sozialen Arbeit als Handlungswissenschaft» (vgl. grundlegend Bunge, 1985; Obrecht, 1996, 2012; insbesondere aber Sommerfeld, 2013, 2014b; Staub-Bernasconi, 2018) (vgl. Kapitel 4.4), wird die Verantwortung für die Bearbeitung dieses Theorie-Praxis-Problems nicht nur bei den professionellen Fachpersonen und Organisationen in der Handlungspraxis der Sozialen Arbeit, sondern auch bei der Handlungswissenschaft selbst verortet (Sommerfeld, 2013, S. 158f.). Diese Verantwortung wird wahrgenommen, indem die Handlungswissenschaft Sozialer Arbeit Handlungsprobleme der Praxis in wissenschaftliche Fragestellungen überführt und durch Forschung und Theoriebildung bearbeitet (Sommerfeld, 2013, S. 161). Sie generiert dabei spezifische Theorien, die zur professionellen Bearbeitung der Handlungsprobleme in der Praxis beitragen sollen (ebd., S. 161). Bei diesem Wissen

handelt es sich gemäss Sommerfeld (2013, S. 162) um ein aus Forschung erzeugtes Faktenwissen, ein erklärendes resp. nomologisches Wissen und um ein für Handlungswissenschaften spezifisches technologisches Wissen (auch «Handlungstheorien» oder «Technologien» genannt), wobei das technologische Wissen sich aus wissenschaftlichen Aussagen über Zweck-Mittel-Relationen zusammensetzt (ebd.). Durch dieses handlungsproblemlösende wissenschaftliche Wissen will die Handlungswissenschaft Sozialer Arbeit zur Professionalisierung der Praxis Sozialer Arbeit beitragen (ebd., S. 169).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, auf welches (wissenschaftliche) Wissen die professionelle Praxis der Sozialen Arbeit angewiesen ist (Otto et al., 2010) und wie wissenschaftliches Wissen in professionelle Handlungskontexte Sozialer Arbeit gelangen, diese bestenfalls (mit)fundieren und so wirksam werden kann, wie also Produktion, Transformation, Implementation und Verwendung von Wissen so konzipiert werden können, dass wissenschaftliches Wissen handlungsrelevant wird. Diese Fragen betreffen somit verschiedene Ebenen des gesamten sogenannten «knowledge to action prozess» (Graham et al., 2006, S. 19), der von der wissenschaftlichen Wissensproduktion über den Wissenstransfer resp. die Wissenstransformation und die Wissensimplementation bis zur Ebene der Wissensverwendung in der Handlungspraxis reicht.

Inzwischen besteht eine grosse Einigkeit im Fachdiskurs darüber, dass naive eindimensionale und sozialtechnologische Wissenstransfer- und Wissensverwendungsvorstellungen (Beck & Bonß, 1989b), die beispielsweise auch dem Konzept der Evidenzbasierten Praxis (EBP) zugrunde liegen und davon ausgehen, dass Wissenschaft wissenschaftliches Wissen generiere und Praxis dieses anwende, der Komplexität der Entscheidungsprozesse und dem tatsächlichen Umgang mit Wissen in der Praxis der Sozialen Arbeit (vgl. Luhmann und Schorr (1999, S. 133) zum «strukturellen Technologiedefizit») nicht entsprechen (Webb, 2010, S. 58) und für die Soziale Arbeit deshalb nicht haltbar sind (vgl. etwa Becker-Lenz et al., 2012a; Dewe et al., 1992, S. 78; Dewe, 2012b; vgl. etwa Dewe & Otto, 2001, S. 1419; Gray et al., 2009, S. 73; Gredig & Sommerfeld, 2010; Hüttemann, 2016, S. 53; Hüttemann & Sommerfeld, 2007; Krauss, 2005, S. 581; Lüders, 1991, S. 423f.; Sommerfeld, 2014a, 2016; Webb, 2010, S. 58).

Ein theoretisch-konzeptionelles Modell, das sich als Gegenentwurf zur EBP und dem erwähnten trivialen Wissenstransferverständnis versteht, auf überindividueller Ebene verortet ist, die Komplexität der sozialen Produktion von professionellem Handeln und professionellem Wissen berücksichtigt und als eine Strategie zur Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems in der Sozialen Arbeit konzipiert wurde, ist das Modell der «kooperativen Wissensbildung» (vgl. ausführlich dazu Kapitel 5.2). Dieses Modell stellt im Verbund mit seiner verfahrensbezogenen Konkretisierung im sogenannten Praxis-Optimierungs-Zyklus neue Konzepte zur Erzeugung und Nutzung problemlösungsorientierten Wissens in der Sozialen Arbeit bereit und befasst sich insofern explizit mit der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis (Gredig, 2005, 2011; Gredig & Sommerfeld, 2008, 2010; Hüttemann, 2016; Hüttemann et al., 2016; Hüttemann & Sommerfeld, 2007; Sommerfeld, 1998, 2014a). Es fokussiert die Frage, wie die beiden Systeme Wissenschaft und Praxis *gemeinsam* neues Wissen generieren, mit dem Ziel, die Handlungspraxis der Sozialen Arbeit in spezifischen Anwendungskontexten und Handlungsfeldern zu professionalisieren und weiterzuentwickeln (ebd.). Unter «kooperativer Wissensbildung» wird «die Entwicklung professioneller Praxis durch Relationierung von Wissenschaft und Praxis im Modus der Kooperation» (Sommerfeld et al., 2010, S. 10) verstanden, wobei Wissenschaft und Praxis zwar funktional unterschiedlich bleiben und ihre je eigene Wissenslogik erhalten bleibt, sie zugleich aber auch aufeinander *bezogen* sind

(Sommerfeld, 2006, 2013). Denn diese Kooperation wird in einem «intermediären Raum» situiert, sprich einem zwischen dem Wissenschafts- und dem Praxissystem liegenden «Feld» (Sommerfeld, 2014a, S. 146), wo in zeitlich begrenzten, heterarchisch und kooperativ strukturierten Zusammenarbeitsformaten von Akteur:innen aus Wissenschaft und Praxis neuartiges problemlösendes Wissen (auch Innovationen genannt) produziert wird (Sommerfeld, 2014a, S. 144f.). Die zentrale Annahme dieser kooperativen Wissensbildungsprozesse besteht darin, dass die kooperative Bearbeitung von wiederkehrenden Handlungsproblemen durch Akteur:innen aus Wissenschaft und Praxis «tendenziell mehr Problemlösungskapazität» (Hüttemann & Sommerfeld, 2007, S. 49) hervorbringt, eine Annahme, die in den Überlegungen zum sogenannten *Modus 2 der Wissensproduktion* gründet (vgl. detailliert dazu Kapitel 5.1). Giddons et al. (1994) formulierten auf Basis eines diagnostizierten Wandels im Wissenschaftssystem die Idee zweier differenter Modi der Wissensproduktion: Während der sogenannte «mode 1» («Modus 1») der Wissensproduktion die traditionelle, disziplinäre, erkenntnisorientierte (Grundlagen-)Forschung beschreibt, bezeichnet der «mode 2» («Modus 2») eine neue Weise der Wissensproduktion, die in nicht-hierarchisch organisierten Formen unter Einbezug weiterer Akteursgruppen, etwa Fachpersonen aus einer Handlungspraxis, erfolgt. Dieser zweite Modus wird als transdisziplinär, problemlösungsorientiert und stärker reflexiv beschrieben (Gibbons et al., 1994, S. vii, 3–8, 17). Dabei werden die beiden Modi der Wissensproduktion als einander ergänzende, nicht als einander ersetzende Konzepte aufgefasst (Gibbons et al., 1994, S. 14, 148).

In Bezug auf den Diskurs in der Sozialen Arbeit sieht Drilling (2022, S. 2952f.) im *Modus 2 der Wissensproduktion* keine grundsätzlich neue Forderung für die Soziale Arbeit, sondern ordnet diesen Modus als eine fachlich vertraute wissenschaftstheoretische Orientierung ein,[1] eine Einschätzung, die sich für den schweizerischen Kontext, in dem die vorliegende Forschungsarbeit situiert ist, empirisch durch Ergebnisse einer Analyse von Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten in der Sozialen Arbeit bestätigen lässt (Gredig und Goldberg, 2012, S. 415). Denn diese Analyse eruierte eine Vielzahl von anwendungsbezogenen Forschungstätigkeiten, die auf Nützlichkeit, Brauchbarkeit und Anwendbarkeit der Forschungsergebnisse abzielen, wobei ein konkretes Verwertungsinteresse für die Praxis der Sozialen Arbeit im Vordergrund steht. Dennoch lässt sich beobachten, dass das explizite Konzept der *Modus-2-Wissensproduktion* seit den 2000er Jahren in der Sozialen Arbeit als wichtiger Referenzrahmen für eine verstärkt problem- und insbesondere *kooperationsorientierte Wissensproduktion* dient, die eng im Zusammenhang mit der Bearbeitung des konstitutiven Theorie-Praxis-Problems gesehen wird. Denn in mehreren Beiträgen wird die Wissensproduktion nach *Modus 2* beispielsweise als vielversprechender alternativer Vorschlag zum Konzept der EBP diskutiert; in Abgrenzung zur im Fachdiskurs kritisierten eindimensionalen Transferlogik der EBP wird insbesondere die Geeignetheit resp. das Potenzial des *Modus 2* thematisiert, wissenschaftliches Wissen in praktischen Handlungsvollzügen bedeutsam werden zu lassen und dadurch zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit beizutragen (vgl. etwa Berringer, 2019; Drilling, 2022; Gray, 2008; Gray et al., 2009, 2015; Gredig, 2005; Gredig & Sommerfeld, 2010; Hüttemann, 2016; Hüttemann & Sommerfeld, 2007; Marsh & Fisher, 2006; Plafky, 2016). Diese Entwicklung zeigt sich auch dahingehend, dass etwa seit der Jahrtausendwende verstärkt Modelle der koproduktiven Wissensgenerierung, die auf eine enge Kooperation von Wissenschaft, Praxis und Adressat:innen abzielen, konzeptionell entwickelt, erprobt und auch empirisch untersucht wurden (vgl. etwa Gray & Schubert, 2012, 2013, S. 399; Gredig, 2005, 2011; Gredig & Sommerfeld, 2010; Karvinen-Niinikoski, 2005; Nutley et al., 2003; Robinson et al., 2007; Sommerfeld, 2014a), wie dies auch im oben genannten Modell der kooperativen Wissensbildung der Fall ist (vgl. dazu Kapitel 5.2).

[1] Dies deshalb, weil die Soziale Arbeit schon lange danach strebe, Wissen in enger Verbindung mit der Praxis und unter Einbezug verschiedener Wissensformen zu erzeugen, und Reflexivität, Partizipation und die Gleichwertigkeit von Praxis- und Wissenschaftswissen der Sozialen Arbeit nicht fremd seien (Drilling, 2022, S. 2952f.).

2 Erkenntnisinteresse

Vor diesem Hintergrund ist die Wissensproduktion nach Modus 2 resp. die kooperative Wissensproduktion von Wissenschaft und Praxis gerade in der Sozialen Arbeit, verstanden als Handlungswissenschaft (Sommerfeld, 2013) mit ausgeprägtem Praxis- und Anwendungsbezug, bedeutsam und bedarf einer genaueren Betrachtung. Die vorliegende Forschungsarbeit nimmt die bisher dargestellten Überlegungen auf und fokussiert aufgrund dieser feld- und themenbezogenen Eingrenzung ein spezifisches Modell der kooperativen Wissensproduktion von Wissenschaft und Praxis, nämlich das oben erwähnte Modell der «kooperativen Wissensbildung» (Gredig & Sommerfeld, 2010; Hüttemann & Sommerfeld, 2007; Sommerfeld, 1998, 2014a) (vgl. Kapitel 5.2) und des daran anschliessenden Verfahrens des «Praxis-Optimierungs-Zyklus» (Gredig, 2005, 2011; Gredig et al., 2021; Gredig & Sommerfeld, 2008, 2010) (vgl. Kapitel 5.3). Dieses Modell konkretisiert die Idee der Wissensproduktion nach *Modus 2* für die Soziale Arbeit und erweitert sie zugleich um weitere Elemente (vgl. Kapitel 5.4).

Da die empirische Forschung über dieses theoretisch-konzeptionelle Modell der kooperativen Wissensbildung erst in ihren Anfängen steht (vgl. Kapitel 5.6), will die vorliegende Forschungsarbeit auf der interaktionellen Mikroebene erstens die komplexen *Prozesse, Mechanismen und Bedeutungszuschreibungen* in diesen Wissensgenerierungsprozessen von Wissenschaft und Praxis sichtbar machen und rekonstruieren, *wie* kooperative Wissensbildung von Akteur:innen aus Wissenschaft und Praxis konkret erfolgt und welches Wissen dabei verhandelt, hervorgebracht und nutzbar gemacht wird. Es wird deshalb empirisch die Frage bearbeitet, *wie Wissen in kooperativen Entwicklungsprojekten von Akteur:innen aus Wissenschaft und Praxis in der Sozialen Arbeit generiert* wird. Da, wie oben erwähnt, kooperative Wissensbildung problemlösendes Wissen zur Bewältigung konkreter Handlungsprobleme in der Praxis der Sozialen Arbeit generieren will und im Modell der kooperativen Wissensbildung die Annahme besteht, dass insbesondere bei den involvierten Praxisorganisationen ein neues handlungs- und organisationsrelevantes Wissen entsteht (Hüttemann & Sommerfeld, 2007, S. 49), sind Fragen der Wissensproduktion, -implementation und -verwendung stets miteinander verwoben resp. bewusst miteinander verschränkt (Hüttemann, 2016, S. 48). Deshalb wird in dieser qualitativen Studie nicht lediglich die kooperative Wissensbildung in den Blick genommen, sondern auch deren Verknüpfung mit der Implementation des erzeugten Wissens in der an der Wissensproduktion beteiligten Praxis behandelt. Dabei wird von der These ausgegangen, dass die Involviertheit der Fachpersonen aus der Praxis bei der kooperativen Wissensproduktion für die Implementation des generierten Wissens eine Relevanz hat – eine Annahme, die vor dem Hintergrund der (bisher freilich noch etwas spärlichen) empirischen Befunde zu diesem Zusammenhang (vgl. Kapitel 6.3.3) durchaus ihre Berechtigung zu haben scheint. Zweitens wird deshalb danach gefragt, *welche Bedeutung der kooperative Wissensproduktionsprozess und das generierte Wissen* für die involvierten Fachpersonen aus der Praxis und die involvierten Praxisorganisationen hat, und drittens, *wie es in diese Praxisorganisationen Eingang findet resp. implementiert wird*. Dabei ist viertens von besonderem Interesse, *welche Relevanz die eigene Involviertheit der Fachpersonen aus der Praxis bei der kooperativen Wissensproduktion für die Implementation* des produzierten Wissens in den beteiligten Praxisorganisationen hat. Diese qualitative Studie stellt dabei die *Perspektive der involvierten Fachpersonen aus der Praxis* in diesen kooperativen Wissensproduktionsprozessen ins Zentrum der empirischen Untersuchung, da gerade diese Perspektive die Möglichkeit bietet, Zusammenhänge zwischen kooperativer Wissensproduktion und der Implementation des produzierten Wissens in die Praxis aufzuzeigen resp. zu rekonstruieren.

Bezugnehmend auf den «Knowledge-to-action-Prozess» nach Graham et al. (2006) lassen sich das so beschriebene Erkenntnisinteresse und das Zusammenspiel der erwähnten Elemente von Wissensproduktion und -implementation wie folgt visualisieren:

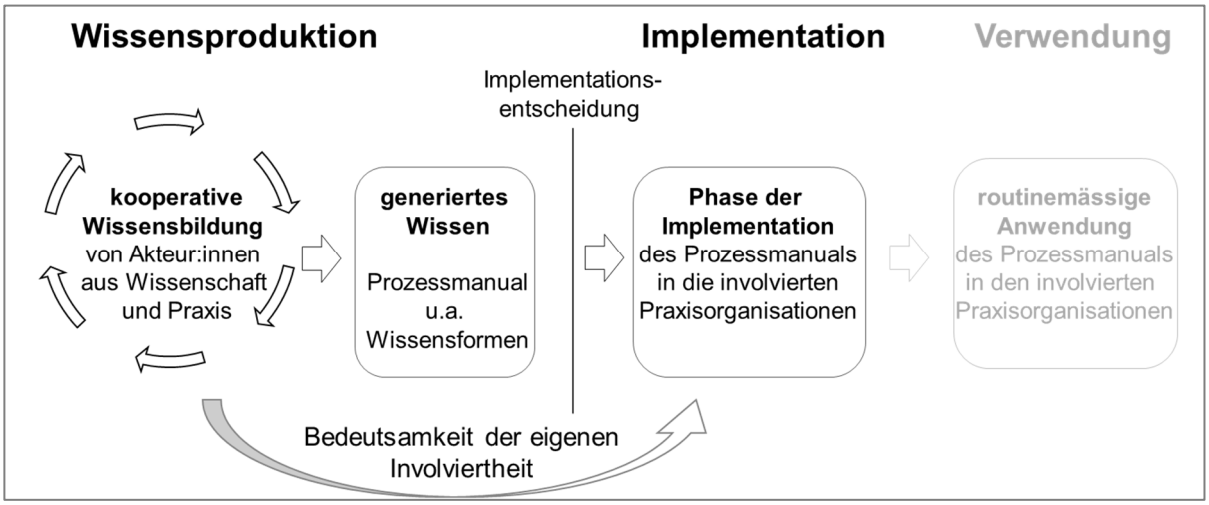


Abbildung 1: Einordnung des Erkenntnisinteresses in den «Knowledge-to-action-Prozess» nach Graham et al. (2006)

Auf übergeordneter Ebene will die vorliegende Studie somit auf Basis der rekonstruierten Prozesse, Mechanismen und Zusammenhänge zu einem besseren Verständnis der konkreten Geschehnisse in kooperativen Wissensproduktionsprozessen zwischen Wissenschaft und Praxis beitragen. Zudem will sie die Bedeutsamkeit des produzierten Wissens wie auch die Relevanz der Involviertheit von Fachpersonen und Praxisorganisationen bei der kooperativen Wissensbildung für die Implementation des produzierten Wissens in den eigenen Handlungszusammenhängen herausarbeiten. Sie trägt damit – unter Berücksichtigung der begrenzten Übertragbarkeit aufgrund des Fallstudienformats und der retrospektiven Rekonstruktion aus vornehmlich *einer* Perspektive (vgl. Kapitel 17.1) – erstens zur Schliessung der in Kapitel 8 herausgearbeiteten empirischen Forschungslücken bei. Zweitens leistet sie einen Beitrag zur empirischen Fundierung im Sinne einer *Konkretisierung* des Modells der «kooperativen Wissensbildung» und des daran anschliessenden Verfahrens des «Praxis-Optimierungs-Zyklus» und liefert drittens Anhaltspunkte für deren empiriebasierte Weiterentwicklung. Viertens bieten die empirischen Befunde unter Einbezug weiterer empirischer Wissensbestände auch empirisch begründete Hinweise für die Gestaltung und Modellierung künftiger kooperativer Wissensbildungsprozesse von Akteur:innen aus Wissenschaft und Praxis in der Sozialen Arbeit.

Mit dem Fokus auf die kooperative Wissensbildung von Akteur:innen aus Wissenschaft und Praxis sowie auf deren Zusammenhang mit der Implementation des generierten Wissens in professionellen Handlungskontexten der Sozialen Arbeit versteht sich die vorliegende Studie insgesamt als ein Beitrag zur empirischen Fundierung kooperativer Wissensbildung in der Sozialen Arbeit an der Schnittstelle von Wissenschaftsforschung, Implementationsforschung und Professionsforschung; sie lässt sich somit auch als Beitrag zu einem Teilbereich der Innovationsforschung resp. des Translation Research fassen.[2]

[2] Forschungsfelder wie die Innovationsforschung (vgl. z. B. Blättel-Mink & Menez, 2015, S. 35; Parpan-Blaser, 2011, S. 73ff.), Translational Research (Leppin et al., 2020, S. 153; Palinkas & Soydan, 2012b, S. 10f.; Proctor et al., 2009, S. 4) oder die Diffusionsforschung (Rogers, 2003) werden für dieses spezifische Erkenntnisinteresse allerdings als zu weit gefasste Diskurse resp. als konzeptionell übergeordneter Rahmen erachtet, worin die Wissensproduktions- und Implementationsprozesse als einzelne Phasen oder Elemente eingeordnet resp. subsumiert werden können.

3 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in insgesamt fünf Teile, deren ersten die hiesige Einleitung bildet.

Im *zweiten Teil* werden die theoretischen Grundlagen der Arbeit erläutert. Als einleitendes Kapitel des Theorieteils führt Kapitel 4 an das Thema der Arbeit heran, indem es Soziale Arbeit als Profession bzw. professionelle Praxis und als wissenschaftliche Disziplin konturiert und ihr Verhältnis zueinander bestimmt. Darauf aufbauend werden das Theorie-Praxis-Problem sowie die Verortung Sozialer Arbeit als Handlungswissenschaft diskutiert und der Übergang von einer naiven Wissenstransfervorstellung zur Konzeption kooperativer Wissensbildung vorbereitet.

Das Kapitel 5 befasst sich anschliessend mit der Thematik der kooperativen Wissensbildung. Hierbei wird in Kapitel 5.1 zunächst die *Wissensproduktion* nach *Modus 2* als theoretische Grundlage erläutert und als weiteres Element einer forschungsbasierten Praxis Sozialer Arbeit die sogenannte «soziale Produktion von Professionalität» vorgestellt, die mit Blick auf Fragen der Wissens*implementation* und -*verwendung* in der Praxis der Sozialen Arbeit bedeutsam erscheint. In dieses Kapitel sind zudem zwei kurze Exkurse eingeschaltet: Erstens wird in Kapitel 5.5.1 das Konzept der Relevierung vorgestellt und zweitens wird in Kapitel 5.5.2 der Begriff der Innovation geklärt und für die vorliegende Arbeit definiert, da die in der kooperativen Wissensbildung resp. im POZ generierten Interventionskonzepte als solche Innovationen gefasst werden können. Dieses Konzept modelliert, aufgrund welcher Mechanismen sozialwissenschaftliches Wissen in der Praxis der Sozialen Arbeit relevant werden kann; *releviert* wird also, welches die Voraussetzungen für Implementations- und Verwendungsprozesse von (wissenschaftlichem) Wissen sind; dies ist für die empirische Studie ebenfalls bedeutsam. Anschliessend an diese theoretisch-konzeptionellen Ausführungen zur «kooperativen Wissensbildung» wird erstens der Forschungsstand zu diesem spezifischen Modell und zweitens ausgewähltes empirisches Wissen über weitere Formate kooperativer Wissensproduktion von Wissenschaft und Praxis in der Sozialen Arbeit vorgestellt.

In Kapitel 6 wird der zweite zentrale Themenbereich der vorliegenden Arbeit, die Implementation von kooperativ generiertem Wissen, behandelt. Denn eine zentrale Idee des Modells der «kooperativen Wissensbildung» besteht darin, dass das in kooperativen Entwicklungsprozessen gemeinsam von Wissenschaft und Praxis generierte neue Wissen, welches aufgrund des konstatierten Hybridisierungsprozesses auch Bestandteile von wissenschaftlichem Wissen enthält, in Praxiskontexte (Organisationen und konkrete Handlungsvollzüge) gelangen soll resp. darin implementiert wird. Im Laufe des Kapitels werden nebst einer Begriffsbestimmung drei zentrale konzeptionelle Modelle und Elemente von Implementation thematisiert, die aufgrund der empirischen Studie bedeutsam sind und in dieser Forschung als heuristische Rahmenkonzepte verstanden werden: Das «Consolidated Framework for Implementation Research (CFIR)» nach Damschroder et al. (2009, 2022), das Phasenmodell «Quality Implementation Framework» (QIF) von Meyers et al. (2012) und eine Typologie des Adaptionsverhaltens von Personen gegenüber Innovationen nach Rogers (2003). Abschliessend werden relevante empirische Befunde aus der Implementationsforschung beschrieben.

Anschliessend wird in Kapitel 7 der Wissensbegriff genauer beleuchtet, wobei «Wissen» aus einer (moderaten) sozialkonstruktivistischen Perspektive definiert wird, da das eigene Erkenntnisinteresse ein Wissensverständnis erfordert, das kommunikativ-kooperativen Settings (von Wissenschaft und Praxis) entspricht, indem es Wissen als kontextgebundenes, in sozialen Interaktionen hervorgebrachtes und wirksam werdendes Phänomen versteht (vgl. Kapitel 7.1). Da Konzepte kooperativer Wissensproduktion den Anspruch haben, Wissen hervorzubringen, das die Problemlösungsfähigkeit professionellen Handelns in besonderem Masse zu unterstützen vermag, werden in weiterer Folge verschiedene im professionstheoretischen Diskurs zur Sozialen Arbeit erkennbare Versuche zur Systematisierung und Kategorisierung unterschiedlicher Wissensformen

und auch Modelle des Zusammenspiels von Wissensformen (vgl. Kapitel 7.3) vorgestellt. Diese Auseinandersetzungen mit dem Wissensbegriff und mit Wissensformen führen zu ersten Implikationen für die empirische Arbeit, die in Kapitel 7.4 beschrieben sind.

Dieser Teil der Arbeit zu den theoretischen Grundlagen wird in Kapitel 8 mit einer Zusammenfassung, der Darlegung des Forschungsdesiderats und der daraus abgeleiteten empirischen Forschungsfragen abgerundet.

Im *dritten Teil* der Arbeit werden die methodische Anlage (vgl. Kapitel 9), das Forschungsdesign (vgl. Kapitel 10) und der Forschungskontext (vgl. Kapitel 11) der empirischen Studie beschrieben. Bei Letzterem wird erstens ein Überblick über das *Handlungsfeld* des Kinderschutzes in der Schweiz (vgl. Kapitel 11.1) gegeben, in welchem das empirisch untersuchte kooperative Entwicklungsprojekt von Wissenschaft und Praxis situiert ist. Zweitens wird der *Gegenstand*, sprich das untersuchte kooperative Entwicklungsprojekt (vgl. Kapitel 11.2) und drittens das *Produkt* des Entwicklungsprojekts vorgestellt (vgl. Kapitel 11.3).

Im *vierten Teil* der vorliegenden Arbeit werden die empirischen Ergebnisse der Studie präsentiert, die die Perspektive der involvierten Fachpersonen aus der Praxis ins Zentrum stellt. In Kapitel 12 wird zunächst die aus den Daten herausgearbeitete Figur der «kooperativen Wissensproduktion als interaktionelle Wissensrelationierung» beschrieben. Zu diesem Zweck werden die jeweilige Mitwirkungsentscheidung der involvierten Praxisorganisationen, die rekonstruierten Rollen der beteiligten Akteur:innen sowie die spezifischen Qualitäten ihrer Arbeitsbeziehung beschrieben und die Eigenschaften des Settings erläutert. In Kapitel 12.5 werden anschliessend die vier interdependenten «Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung» vorgestellt, die Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungs-, Erprobungs-, Reflexions- und Verstehensprozesse umfassen. Das anschliessende Kapitel 13 beschreibt drei weitere in diese interaktionellen Wissensrelationierungsprozesse eingelagerte und emergente Folgeprozesse: erstens einen Wissenstransformations- und -hybridisierungsprozess, zweitens mehrdimensionale, interdependente Bildungs- und Lernprozesse und drittens einen doppelten Sinn- und Relevanzherstellungsprozess. Anschliessend werden in Kapitel 14 die empirischen Befunde zur Implementation des kooperativ generierten Wissens in den beteiligten Praxisorganisationen vorgestellt: Ausgehend von einer Rekonstruktion der Implementation als Prozess in zwei Phasen werden zentrale Implementationsentscheidungen und Kontextbedingungen beschrieben. Sodann werden die an den beiden Standorten realisierten Implementationsmassnahmen sowie der Stand der Implementation zum Zeitpunkt der Befragung beschrieben und ein Zwischenfazit im Hinblick auf die dergestalt empirisch erschlossene Implementationsstrategie formuliert. Das Kapitel 14.2 befasst sich mit der Bedeutung der Involviertheit und des kooperativ produzierten Wissens für die Implementation. Dabei werden die Bedeutung der involvierten Fachpersonen als spezifischer Wissensträger:innen sowie die Funktionen des finalen Prozessmanuals, des standortspezifischen Einführungsleitfadens und des Fieldbooks für die Implementation in den Blick genommen. Des Weiteren wird in Kapitel 14.2.5 aufgezeigt, wie die Involviertheit der Fachpersonen aus der Praxis in der kooperativen Wissensproduktion die Akzeptanz des generierten Wissens und dessen Implementation in den Praxisorganisationen unterstützte.

Im *fünften Teil* der Arbeit werden die empirischen Befunde in Kapitel 15 zusammenfassend dargestellt und Antworten auf die Fragestellungen der Studie formuliert. Daran anschliessend werden in Kapitel 16 die Befunde zur kooperativen Wissensbildung und Implementation des generierten Wissens jeweils in den aktuellen Forschungsstand eingeordnet, vor dem Hintergrund des Fachdiskurses diskutiert und Folgerungen formuliert. Das letzte Kapitel 17 reflektiert die Limitationen der Studie und arbeitet weiterführende Fragestellungen sowie Themen heraus, die in zukünftiger Forschung vertieft werden können.

Teil II: Theoretische Grundlagen

In diesem Teil der Arbeit werden die theoretischen Grundlagen der Arbeit erläutert. Dazu wird zunächst an das Thema herangeführt, indem in Kapitel 4 Soziale Arbeit als Profession und Disziplin und ihr Verhältnis zueinander beschrieben werden. Daran anschliessend werden die in dieser Arbeit behandelten und miteinander verbundenen zwei zentralen Themenbereiche der kooperativen Wissensbildung (vgl. Kapitel 5) und der Wissensimplementation (vgl. Kapitel 6) erläutert und in Kapitel 7 der Wissensbegriff geklärt. Im letzten Kapitel 8 dieses theoretischen Teils der Arbeit werden die bisherigen theoretischen Ausführungen zusammenfassend dargestellt, die Forschungsdesiderate beschrieben und die Forschungsfragen für die empirischen Studien vorgestellt.

4 Soziale Arbeit als Profession und Disziplin und ihr Verhältnis zueinander

Im wissenschaftlichen Diskurs zur Gegenstandsbestimmung von Sozialer Arbeit finden sich unterschiedlichste professions- und wissenschaftstheoretische Positionen und Bestimmungsversuche, die darauf abzielen, einerseits das Selbstverständnis von Sozialer Arbeit und andererseits das Verhältnis von Sozialer Arbeit als Profession und Sozialer Arbeit als Disziplin zu bestimmen (vgl. etwa Birgmeier, 2012b; Birgmeier & Mührel, 2013; Bommes & Scherr, 2012; Borrmann et al., 2016; Dewe et al., 1992; Engelke et al., 2024; Schütze, 2021; Spatscheck & Borrmann, 2021; Stichweh, 1992).

4.1 Soziale Arbeit als Profession resp. professionelle Praxis

Soziale Arbeit kann beispielsweise nach Schütze (2021, S. 14) verstanden werden als «eine echte Profession […], in der es stets um Hilfestellungen für problembetroffene Klienten geht, die wichtige Arbeitsaufgaben nicht allein bewältigen können und die für diese Problemstellungen entsprechend die sachkundige Unterstützung von sorgenden Berufstätigen benötigen». Ein zentrales Merkmal der Erbringung *professioneller* Unterstützungsleistungen durch Fachpersonen der Sozialen Arbeit besteht gemäss Schütze darin, dass diese ihr Handeln an «höhersymbolischen Wissensbeständen» (ebd.) ausrichten resp. «höhersymbolisches» Wissen einbeziehen. Der Ausdruck «höhersymbolisch» bezeichnet dabei eine wissenschaftlich fundierte Bedeutungs- und Wissensebene[3] (ebd., S. 14, 42), die über das Alltagswissen hinausgeht und in einem «handlungsbezogenen wissenschaftlichen Studium» (ebd., S. 14) erworben wird; Otto und Kessl (2012, S. 1315) sprechen in diesem Zusammenhang von einem «Sonderwissensbestand». Dieses Merkmal des Einbezugs eines nicht-alltäglichen wissenschaftlich fundierten Wissens (in vielen professionstheoretischen Konzeptionen ist von «wissenschaftlichem Wissen» die Rede) in das professionelle Handeln wurde in verschiedensten Konzeptionen von «Sozialer Arbeit als Profession» herausgearbeitet und es besteht im professionstheoretischen Diskurs zur Sozialen Arbeit, so zeigen auch die Ausführungen in Kapitel 7.3.1 auf, Einigkeit darüber, dass wissenschaftliches Wissen ein *grundlegendes Element professioneller Handlungspraxis Sozialer Arbeit* darstellt (z. B. Becker-Lenz et al., 2015, 2017; Becker-Lenz & Müller-Hermann, 2023; Dewe, 2009b; Dewe & Otto, 2012, 2018; Gredig & Sommerfeld, 2010; Hudson, 1997; Obrecht, 2012, 2013; Rüegger et al., 2019; Schützeichel, 2014; Sommerfeld, 2014a; Spiegel, 2018; Staub-Bernasconi, 2018; von Spiegel, 2013).[4] Dieser Anspruch besteht Dewe et al.

[3] Schütze (2021, S. 99) schreibt dazu u. a., dass Soziale Arbeit auf den «‹höhersymbolischen› Sinnquellen von Wissenschaft» fusse.

[4] Dass dies jedoch nicht das einzige Wissen ist, das für professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit bedeutsam ist, scheint ebenfalls breit anerkannt zu sein (vgl. Kapitel 7.3.1).

(2011, S. 73) zufolge bereits seit Beginn der Institutionalisierung einer Ausbildung in Sozialer Arbeit, erlangte jedoch im Zuge der Etablierung der Ausbildungsgänge als wissenschaftliches Hochschulstudium an Bedeutung. Dewe et al. (ebd.) sprechen in diesem Zusammenhang auch von der «Permanenz des Theorie-Praxis-Problems», was weiter unten noch ausgeführt wird. Eine zentrale Frage im professionstheoretischen Diskurs zur Sozialen Arbeit besteht denn auch darin, die Wissensbasis professionellen Handelns zu bestimmen. Denn welches Wissen (oder welche der relevanten Wissensformen[5]) welche «handlungsleitende» Bedeutung hat und wie dieser Zusammenhang konzeptualisiert und/oder systematisiert werden kann, wurde inzwischen in zahlreichen Fachbeiträgen behandelt und wird kontrovers diskutiert. Während Konzeptionen einer Evidence-based Practice (z. B. Mullen et al., 2007) beispielsweise ein spezifisches wissenschaftliches Wissen als den zentralen Bezugspunkt in den Vordergrund professioneller Handlungspraxis stellen, gewichten andere Professionskonzeptionen Sozialer Arbeit subjektbezogene Wissensformen wie beispielsweise «practice wisdom» oder implizites und erfahrungsbasiertes Wissen als hochrelevant (z. B. Schön, 1983; Sheppard, 1995) und betonen, dass ein Teil des Wissens der Professionellen nicht vollständig formalisiert werden kann. Wiederum andere professionstheoretische Konzeptionen heben hervor, dass professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit durch ein Zusammenspiel unterschiedlicher Wissensformen resp. Wissensbestände geprägt sei (z. B. Becker-Lenz et al., 2015, 2017; Dewe, 2009b; Dewe & Otto, 2012, 2018; Gredig & Sommerfeld, 2010; Schütze, 2021; Schützeichel, 2014; Sommerfeld, 2014a). Becker-Lenz et al. (2017) resümieren, dass letzteres Verständnis im aktuelleren Fachdiskurs allgemein akzeptiert zu sein scheint, auch wenn Reichweite und Gewichtung verschiedener Wissensformen unterschiedlich bestimmt werden (Becker-Lenz et al., 2017, S. 120f.) und unterschiedliche Konzeptionierungsvorschläge zu diesem Zusammenspiel von Wissensformen bestehen (vgl. dazu Kapitel 7.3.3). Vor diesem Hintergrund wird zunächst deutlich, dass der Einbezug «wissenschaftlichen Wissens» als ein Merkmal professionellen Handelns gesehen wird, dieser Handlungsvollzug jedoch zugleich durch ein Zusammenspiel verschiedener Wissensformen zu erfolgen scheint. Eine in diesem Zusammenhang bedeutsame Frage ist diejenige, wie das wissenschaftliche Wissen denn nun in die konkrete Handlungspraxis gelangen, diese bestenfalls (mit)fundieren und somit wirksam werden kann – ein Aspekt, der in der späteren Argumentation noch aufgegriffen werden wird.

4.2 Soziale Arbeit als wissenschaftliche Disziplin

Nebst diesen professionstheoretischen Bestimmungen von Sozialer Arbeit als professionelle Handlungspraxis sind seit ca. drei Dekaden[6] vermehrt Bemühungen zu beobachten, die wissenschaftlichen Aktivitäten im Bereich der Sozialen Arbeit als eigenständige Disziplin zu fassen und zu bestimmen. Dies zeigt sich beispielsweise in den Diskursbeiträgen zur sogenannten Sozialpädagogik als einer «Reflexionswissenschaft» (Dewe, 1996, 2008; Dewe & Otto, 2012; Dollinger, 2014), zur «Sozialarbeitswissenschaft» oder «Wissenschaft der Sozialen Arbeit» (vgl. etwa Birgmeier & Mührel, 2009; Engelke, 1992, 2010; Engelke et al., 2024; Mühlum, 1994, 2004; Mührel & Birgmeier, 2011; Wendt, 1994, 2004) oder auch im Diskurs zur «Sozialen Arbeit als Handlungswissenschaft» (vgl. u. a. Birgmeier, 2011, 2014; Obrecht, 2012; Sommerfeld, 2013, 2014b; Staub-Bernasconi, 2018). Diesen Beiträgen gemein ist, dass sie erstens programmatisch auf die «Profilierung einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin Soziale Arbeit» (Bommes & Scherr,

[5] Der Begriff «Wissensformen» fungiert in dieser Arbeit als eine analytische Kategorie, um die jeweiligen Eigenschaften und Merkmale von Wissen zu beschreiben. Der Begriff soll dazu dienen, die Vielfalt von Wissen analytisch greifbar zu machen (man könnte auch von «Wissensarten», «Wissensbeständen», oder «Wissenstypen» sprechen) (vgl. dazu Kapitel 7.4).

[6] Als Ausgangspunkt dieses Diskurses über die Disziplinbildung in der Sozialen Arbeit werden die Gründung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) im Jahr 1989 und der Beitrag von Engelke (1992) mit dem Titel «Soziale Arbeit als Wissenschaft: Eine Orientierung» aus dem Jahr 1992 gesehen (Schütze, 2021, S. 107; Staub-Bernasconi, 2018, S. 125, 137).

2012, S. 283) abzielen[7] und zweitens von einer Differenz zwischen Sozialer Arbeit als Praxis resp. Profession und Sozialer Arbeit als Wissenschaft resp. Disziplin ausgehen (Thole, 2012, S. 21).[8]

Soziale Arbeit befasst sich mit der Bearbeitung von gesellschaftsstrukturell bedingten *Problemen der Lebensführung*, worunter diejenigen Lebensbedingungen und Praktiken verstanden werden, die entweder von gesellschaftlich relevanten Akteur:innen und/oder von den Betroffenen selbst als problematisch eingeschätzt werden (Bommes & Scherr, 2012, S. 31; Scherr, 2007, S. 67ff.).[9] Dabei erfolgt diese Bearbeitung durch Disziplin und Profession unterschiedlich: Während die Profession Sozialer Arbeit eine «*tätige* Antwort» [Hervorhebung hinzugefügt] (Engelke et al., 2024, S. 12) auf diese Probleme der Lebensführung gibt und auf Wirksamkeit abzielt (Merten, 1997, 2001; Thole, 2012), werden diese Probleme von der Disziplin *reflexiv* bearbeitet (Engelke et al., 2024, S. 24), und zwar indem, mit Bommes und Scherr (2012, S. 286) gesprochen, «Reflexionstheorien»[10] für die Handlungspraxis Sozialer Arbeit bereitgestellt werden. Diese reflexive Bearbeitung erfolgt (wenn auch nicht exklusiv) durch die Disziplin der Sozialen Arbeit, indem sie Wissen produziert und bereitstellt (Thole, 2012, S. 21) und dabei, im Unterschied zur oben genannten praktischen Zielsetzung der Profession, auf Wahrheit und Richtigkeit abzielt (Merten, 1997, 2001; Thole, 2012). Mit dem Disziplinbegriff wird dabei das gesamte Feld wissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung umschrieben, wobei sich im Fachdiskurs der Sozialen Arbeit eine Vielzahl unterschiedlicher Bestimmungs- und Systematisierungsversuche der von der Disziplin Sozialer Arbeit eingenommenen Forschungsperspektiven und der jeweils produzierten Wissensformen zeigt (vgl. dazu etwa Birgmeier, 2012a, S. 127; Birgmeier & Mührel, 2009, S. 59; Bommes & Scherr, 2012; Lambach, 2009; Lambers, 2023; Lüders & Rauschenbach, 2001; Thole, 2012, S. 47).[11] Bommes und Scherr (2012, S. 286) beschreiben auf Basis ihrer soziologischen Bestimmung Sozialer Arbeit das durch die Disziplin zu generierende Wissen resp. die erwähnten «Reflexionstheorien» beispielsweise dahingehend, dass diese «*für ein vorgefundenes, intern heterogenes Feld beruflichen Handelns relevantes wissenschaftliches Wissen bereitzustellen sowie dabei zugleich die Identität dieser Praxis theoretisch so zu bestimmen* [haben]*, dass sie als Gegenstand der Forschung und Theoriebildung einer eigenständigen Disziplin verstanden werden kann*» [Hervorhebung im Original] (ebd.). In diesem Zitat wird ein doppelter Anspruch an die Disziplin Sozialer Arbeit formuliert, da diese nebst dem Beitrag zur Klärung der eigenen Identität von Sozialer Arbeit als Disziplin und Profession zugleich auch Reflexions-, Deutungs- oder handlungsleitendes Wissen für die professionelle Handlungspraxis Sozialer Arbeit zur Verfügung zu stellen habe (ebd., S. 285); die Reflexionstheorien Sozialer Arbeit können aus Sicht der beiden Autoren somit selbst als Beitrag zur Bearbeitung des «*Spannungsverhältnis[ses] von theoretischer Wissensproduktion und berufspraktischem Handeln*» [Hervorhebung im Original] (ebd., S. 287) gelesen werden.

[7] Siehe dazu kritisch z. B. Schütze (2021).

[8] Engelke et al. (2024, S. 11) nennen nebst «Sozialer Arbeit als Praxis» (Anwendung) und «Sozialer Arbeit als Wissenschaft» (Forschung) beispielsweise auch noch einen dritten Bereich, denjenigen der «Sozialen Arbeit als Lehre» (Ausbildung), die Akteur:innen in der Wissenschaft und Praxis ausbildet (ebd., S. 12).

[9] Zum allgemeinen Diskurs über den Gegenstandsbereich Sozialer Arbeit siehe z. B. Engelke et al. (2024, S. 177–180) und zu einer empirischen Annäherung an den Gegenstand siehe Bommes und Scherr (2012, S. 30ff.).

[10] Bommes und Scherr (2012, S. 280) definieren Reflexionstheorien bezugnehmend auf Luhmann und Schorr (1988, S. 7ff.) als «theoretische Selbstbeobachtungen in der Perspektive eines gesellschaftlichen Teilsystems».

[11] Ein im Fachdiskurs breit rezipierter Systematisierungsvorschlag ist beispielsweise derjenige von Thole (2012, S. 47), in welchem zwischen Disziplin-, Professions- und Praxisforschung unterschieden wird. Während Disziplinforschung auf die Generierung wissenschaftlichen Wissens abzielt, wird im Rahmen von Professionsforschung generalisierbares Professionswissen, im Kontext von Praxisforschung konkretes praxisrelevantes Handlungswissen produziert (ebd.).

4.3 Das Theorie-Praxis-Problem

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass Disziplin und Profession (in der Sozialen Arbeit) unterschiedliche Strukturprinzipien[12] aufweisen und einer unterschiedlichen Logik und unterschiedlichen Zielsetzungen folgen. Luhmann und Schorr (1988, S. 8f.) sprechen aus systemtheoretischer Perspektive von einer «funktionalen Differenzierung» der beiden unterschiedlichen Sozialsysteme von Wissenschaft und Praxis, die nach unterschiedlichen Codes operieren (Wissenschaft: wahr/unwahr und Praxis: wirksam/nicht wirksam) und auch Caplan (1979) geht auf eine (wenn auch anders konstruierte) Differenz von Wissenschaft und Praxis in seiner «two-communities theory» ein. Diese unterschiedlichen Programmlogiken von Wissenschaft und Praxis zeigen sich u. a. darin, dass in der Wissenschaft durch Theoriebildung und Forschung wissenschaftliches Wissen generiert wird, das für die Lösung konkreter handlungspraktischer Probleme notwendig zu abstrakt ist, weil Wissenschaft auf Generalisierung zielt, während Praxis situiert, spezifisch und kontextuell ist (Bommes & Scherr, 2012, S. 288), und wissenschaftliches Wissen folglich eine *Strukturdifferenz* zu dem in der Praxis notwendigen handlungspraktischen Wissen aufweist (Dewe et al., 1992, S. 74). Wissenschaftliches Wissen kann daher nicht ohne weiteres handlungsrelevant werden, was vor dem Hintergrund des oben erwähnten Anspruchs an eine auf wissenschaftliches Wissen gegründete professionelle Handlungspraxis ein «Problem» resp. eine Herausforderung darstellt. Dieses konstitutive[13] Spannungsverhältnis von (sozial)wissenschaftlichem Wissen und beruflichem Wissen wird im Fachdiskurs unter dem Begriff des «Theorie-Praxis-Problems» gefasst. Das «Theorie-Praxis-Problem», sprich die Relation von wissenschaftlichem und beruflichen Wissen, ist denn auch seit langem Gegenstand und Ausgangspunkt zahlreicher Diskurse zur Sozialen Arbeit (vgl. etwa Böhm, 1995; Bommes & Scherr, 2012; Dewe et al., 1992, 2011; Sommerfeld, 2006; Staub-Bernasconi, 2018). Es tangiert professionstheoretische Bestimmungen professionellen Handelns und seiner Wissensbasis, tangiert ferner das Selbstverständnis von Sozialer Arbeit als Wissenschaft wie auch Fragen der Koppelung und des Wissenstransfers resp. der Wissenstransformation zwischen den beiden Systemen Wissenschaft und Praxis.

4.4 Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft

Im Fachdiskurs über das wissenschaftstheoretische Verständnis Sozialer Arbeit und dessen Verhältnis zur Praxis wird das «Theorie-Praxis-Problem» denn auch als Ausgangspunkt und Begründung eines Konzepts von «Sozialer Arbeit als Handlungswissenschaft» diskutiert. So kritisiert Sommerfeld (2013, S. 158f.) unter anderem die Konzeption einer Wissenschaft Sozialer Arbeit als «Reflexionswissenschaft» (Dewe, 1996, 2008; Dewe & Otto, 2012; Dollinger, 2014), die eine «Bearbeitung» des Theorie-Praxis-Problems in der Figur einer reflektierenden Fachperson resp. der «reflexiven Professionalität» (Dewe, 2009b, 2009a; Dewe & Otto, 2012)[14] und damit auf individueller

[12] Eine weitere Differenzierung zwischen Disziplin resp. Wissenschaft und Profession resp. Praxis wird im wissenschaftstheoretischen Diskurs oft auch durch die Unterscheidung von Strukturbedingungen dieser verschiedenen Handlungsbereiche vorgenommen: Während sich die Wissensgenerierung in der Wissenschaft grundsätzlich dadurch auszeichnet, dass sie handlungsentlastet ist, handeln die Professionellen in der Praxis stets unter handlungsbelasteten Bedingungen (Habermas, 1973, S. 214).

[13] Auf die Permanenz des «Theorie-Praxis-Problems» verwiesen Anfang der 1990er bereits Dewe et al. (1993, S. 43f.).

[14] Die Autorin folgt der Kritik von Sommerfeld, die sich auf das Verständnis einer Sozialen Arbeit als «Reflexionswissenschaft» und die damit einhergehende Übertragung der Verantwortung für das Theorie-Praxis-Problems an die Praxis bezieht. Damit soll nicht die Figur einer «reflexiven Professionalität» als solche infrage gestellt werden, denn Dewe (2009b) selbst differenziert hinsichtlich der Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems zwischen zwei Ebenen der Wissenstransformation und sieht diese nicht ausschliesslich auf einer individuellen Ebene: Unter dem Begriff des «Wissenschaftstransfers» fasst Dewe (2009b) all diejenigen Prozesse, in denen wissenschaftliche Inhalte und Methoden zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen, d. h. etwa der Fachwissenschaft und der beruflichen Praxis, Gegenstand eines Transfers sind (Dewe, 2009b, S. 47). Dieser Transferprozess der Wissensvermittlung ist jedoch nicht gleichzusetzen mit der berufspraktischen Verwendung (Dewe, 2009b, S. 47). Dewe geht davon aus, dass neben diesem Wissensvermittlungsprozess gleichzeitig ein Adaptionsprozess bei den wissensverwendenden Personen stattfindet, indem diese die Wissenselemente «unter der

Ebene der einzelnen professionellen Fachpersonen (und Organisationen) in der Praxis verortet. Die Wissenschaft entlasse sich dadurch selbst aus der Verantwortung zur Mitbearbeitung des Theorie-Praxis-Problems. Diese Verantwortungsübertragung an die Praxis – Sommerfeld (2013, S. 158f.) spricht von «überantworten» – führe schlichtweg zu einer Überforderung[15] der einzelnen professionellen Fachpersonen oder Organisationen, was sich auch in der Empirie an der naiven Verwendungsforschung (Beck & Bonß, 1989b) und der Professionsforschung zeige (Sommerfeld, 2013, S. 158f., 2014b, S. 292). Das Resultat sei eine professionalisierungsbedürftige Praxis, die sich nicht systematisch auf wissenschaftliches Wissen beziehe, sondern sich lediglich pragmatisch fortentwickle (ebd., S. 159f.), was der Idee einer Professionalisierung Sozialer Arbeit nicht dienlich sei. Sommerfeld (2013, S. 160) argumentiert, dass Konzeptionen eines wissenschaftlichen Bezugssystems der Praxis Sozialer Arbeit, die sich ausschliesslich der Generierung abstrakter Theorien verpflichtet sehen, den «Kernpunkt, um den es geht, nämlich das problemlösende Handeln» (ebd.) in der Praxis der Sozialen Arbeit nicht angemessen berücksichtigen und auch eine Koppelung über Reflexion (wie in der obgenannten Konzeption von Dewe et al.) keine hinreichende Antwort auf die Professionalisierungsbedürftigkeit der (gegenwärtigen) Handlungspraxis Sozialer Arbeit darstelle (ebd.). Nach dem hier dargestellten Verständnis einer «Sozialen Arbeit als Handlungswissenschaft»[16] (vgl. grundlegend Bunge, 1985; Obrecht, 1996, 2012; insbesondere aber Sommerfeld, 2013, 2014b; Staub-Bernasconi, 2018) werden Handlungsprobleme der (professionellen) Praxis Sozialer Arbeit hingegen zum Ausgangspunkt der Aktivitäten im wissenschaftlichen Bezugssystem – und zwar indem diese Handlungsprobleme in wissenschaftliche Fragestellungen überführt und in der systemeigenen Logik von Wissenschaft, sprich durch Forschung und Theoriebildung, bearbeitet werden, was zur Entwicklung eines «disziplinären Wissenskorpus» (Sommerfeld, 2013, S. 161) in der Sozialen Arbeit beiträgt. Denn als Handlungswissenschaften können, im Gegensatz zu Grundlagenwissenschaften wie z. B. Soziologie, Biologie oder Philosophie, diejenigen Disziplinen bezeichnet werden, die einer spezifischen (professionellen) Handlungspraxis wie beispielsweise der Medizin, der Sozialen Arbeit oder der Pädagogik zugeordnet sind und für diese professionelle Handlungspraxis sowohl spezifisches Wissen generieren als auch die Ausbildung zukünftiger Fachpersonen (i. d. R. in Form eines Hochschulstudiums) verantworten (ebd., S. 155f.). Die Soziale Arbeit als so verstandene Handlungswissenschaft generiert dabei spezifische Theorien, die zur Lösung resp. Bearbeitung des Handlungsproblems in der Praxis beitragen sollen, ein Wissen, das auf die Fragen «Was ist zu tun, um ein praktisches Problem x zu lösen?» oder «was ist zu tun, um das Ergebnis x zu erzielen, den Zustand y zu verändern oder die Situation z zu gestalten?» (ebd., S. 161) Antworten liefert. Bei diesem Wissen handelt es sich gemäss Sommerfeld (2013, S. 162) um ein aus Forschung erzeugtes Faktenwissen, ein erklärendes resp. nomologisches Wissen sowie um

Dominanz berufs-/lebenspraktisch erprobter Deutungsmuster in Handlungswissen übersetzen» (Dewe, 2009b, S. 48). Dieser Adaptionsprozess lässt sich in der Figur der «reflexiven Professionalität» beschreiben. Beide parallel stattfindenden Prozesse stellen Transformationsprozesse dar.

[15] Sommerfeld (2013, S. 159) stellt in diesem Zusammenhang die kritische Frage: «Wie soll im Handlungsvollzug das gelingen, was den handlungsentlasteten Wissenschaften insgesamt nicht unerhebliche Probleme bereitet, nämlich die Integration des fragmentierten, gleichwohl zur Verfügung stehenden (sozial-) wissenschaftlichen Wissens, noch dazu im Hinblick auf dessen Anwendung im Praxiskontext, also im Hinblick auf die möglichst erfolgreiche Bearbeitung von realen, d. h. komplexen Handlungsproblemen?» (ebd.).

[16] Obschon laut Einschätzung von Birgmeier (2014, S. 14) Soziale Arbeit von vielen Autor:innen als eine Handlungswissenschaft konzeptualisiert wird (vgl. z. B. Birgmeier, 2011, 2014; Obrecht, 1996, 2012; Sommerfeld, 2013, 2014b; Staub-Bernasconi, 2018), weist Birgmeier (2014, S. 16–19) darauf hin, dass in diesen Konzeptionen eine Heterogenität hinsichtlich der handlungswissenschaftlichen Merkmale besteht. Äusserst verkürzt dargestellt, lassen sich laut seiner Analyse in diesem Zusammenhang (mindestens) zwei verschiedene Perspektiven oder Zugänge zu einem handlungswissenschaftlichen Verständnis Sozialer Arbeit differenzieren: In einer ersten, allgemeinen Leseart ist «Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft» eine grundlagenorientierte Wissenschaft des Handelns, die Wissen über menschliches Handeln aus anderen Bezugsdisziplinen (Grundlagenwissenschaften) nutzt. In einer zweiten, spezifischeren Leseart wird «Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft» hingegen als eine eher anwendungsorientierte Praxiswissenschaft gefasst, die u. a. auch handlungsleitendes Wissen für konkrete Problemstellungen resp. für eine konkrete Handlungspraxis bereitstellt. Die vorliegende Arbeit folgt diesem zweiten, «spezifischen» handlungswissenschaftlichen Verständnis Sozialer Arbeit, wie es in der Linie der «Zürcher Schule» (vgl. etwa Obrecht, 1996, 2012; Sommerfeld, 2013, 2014b; Staub-Bernasconi, 2018) konzipiert wird.

ein technologisches Wissen, auch «Handlungstheorien» oder «Technologien» genannt, wobei dieses technologische Wissen in wissenschaftlichen Aussagen über Zweck-Mittel-Relationen besteht. Diese letztere Wissensform stellt einen «besondere[n] Typus wissenschaftlichen Wissens [dar], der Handlungswissenschaften kennzeichnet» (ebd., S. 162); Handlungswissenschaften haben also im Unterschied zu den erwähnten Grundlagenwissenschaften ein zusätzliches wissenschaftliches Wissen zu erzeugen (ebd.). Dieses Wissen präsentiert sich allerdings nicht in Form konkreter Handlungsanleitungen, sondern als wissenschaftliches Wissen hat es folgende vier Kriterien zu erfüllen: Erstens müssen die generierten «Technologien» auf einer theoretischen, wissenschaftlich geprüften oder zumindest prüfbaren Erklärung der problemverursachenden Zusammenhänge beruhen. Zweitens ist dadurch nachvollziehbar und explizit zu begründen, warum ein bestimmtes Verfahren sinnvoll ist; drittens wird die Wirkungsweise des Verfahrens in Bezug auf die Lösung des Problems wissenschaftlich erklärt und viertens, sofern möglich, die Wirksamkeit des Verfahrens empirisch nachgewiesen (ebd., S. 163). Aufgrund der Komplexität von Handlungsproblemen in professionellen Handlungszusammenhängen, die nicht mit einfachen Ursache-Wirkungs-Modellen erklärt werden können, müssen Handlungswissenschaften wie die Soziale Arbeit zudem Wissen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen zur Bearbeitung handlungswissenschaftlicher Fragestellungen integrieren, weshalb ein weiteres Merkmal oder Arbeitsprinzip von Handlungswissenschaften die Transdisziplinarität darstellt (ebd., S. 163). Eine so verstandene Handlungswissenschaft Sozialer Arbeit zielt somit darauf ab, durch das oben beschriebene handlungsproblemlösende wissenschaftliche Wissen einen Beitrag zur Professionalisierung der Praxis Sozialer Arbeit zu leisten und dadurch nach und nach einen systematischen «transdisziplinär integrierte[n], handlungswissenschaftliche[n] Wissenskorpus der Sozialen Arbeit» (ebd., S. 169) aufzubauen, «der als verbindliche Grundlage professionellen Handelns gelten kann» (ebd., S. 167) und dadurch auch identitätsstiftend wirkt. Es wird deutlich, dass in diesem (transdisziplinären) handlungswissenschaftlichen Verständnis Sozialer Arbeit der Wissenschaft eine Mitverantwortung bei der produktiven Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems zugesprochen wird, die über die Ausbildung künftiger professioneller Fachpersonen hinausgeht. Fragen zu Transfer- resp. Transformationsprozessen von wissenschaftlichem Wissen in professionelle Handlungspraxis sind für eine so konzipierte Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft konstitutiv und bedürfen einer entsprechenden Bearbeitung (Sommerfeld, 2014b, S. 592).

4.5 Von der naiven Wissenstransfervorstellung zur kooperativen Wissensbildung

Eine (insbesondere im englischsprachigen Diskurs) breit und äusserst kontrovers diskutierte Konzeption hierzu ist diejenige der Evidenzbasierten Praxis (EBP). Dieses Modell fand ausgehend von der Medizin etwa seit der Jahrtausendwende Eingang in den zunächst vornehmlich englischsprachigen Diskurs zur Sozialen Arbeit und gelangte etwas verzögert auch in den deutschsprachigen Diskurs (vgl. etwa Albus et al., 2011; Baumgartner & Sommerfeld, 2010; Böttcher et al., 2009; Cloos & Thole, 2007; Dahmen, 2011; Hüttemann, 2006, 2021; Hüttemann & Sommerfeld, 2007; Meng, 2006; Mullen et al., 2007; Otto et al., 2010; Schnurr, 2005). Das Konzept der EBP verknüpft, äusserst verkürzt dargestellt, die Idee einer wirkungsvollen und effektiven professionellen Praxis Sozialer Arbeit mit ihrer wissenschaftlichen Fundierung, indem sich professionelles Handeln auf die *beste verfügbare wissenschaftliche Evidenz* zu einer bestimmten Problemlage stützen soll und dabei auf eine festgelegte Hierarchisierung wissenschaftlichen Wissens (levels of evidence) rekurriert (vgl. etwa Cloos & Thole, 2007, S. 61; Hüttemann & Sommerfeld, 2007, S. 43f.; Meng, 2006, S. 134f.; Otto, 2007, S. 14, 47f.). Kritisiert an dieser Konzeption wird unter anderem, dass Entscheidungsprozesse und der Umgang mit Wissen in der tatsächlichen Praxis der Sozialen Arbeit anders verlaufen und Evidenz in der Praxis nicht so verwendet wird wie in der Konzeption der EBP angenommen (Webb, 2010, S. 58). Denn die Bearbeitung sozialer Probleme ist

in komplexe Wechselwirkungsvorgänge eingebettet und verläuft nicht nach einem kausaltechnologischen Rationalitätsmodell (Stichwort «strukturelles Technologiedefizit» bei Luhmann und Schorr (1999, S. 133)); die triviale Kausalitätsfigur, die der EBP zugrunde liegt, ist für die Soziale Arbeit daher nicht haltbar (Krauss, 2005, S. 581). Zudem wird – nebst vielen weiteren Aspekten, die hier nicht weiter ausgeführt werden können – auch das Nützlichkeitsversprechen und der hohe Status des empirischen Forschungswissens aus klinischen Experimentalstudien kritisiert, indem dessen Geltungsanspruch, Anwendbarkeit und Gültigkeit für die fallbezogene Handlungspraxis in der Sozialen Arbeit infrage gestellt werden (Schnurr, 2005, S. 26). Diese und viele weitere Kritikpunkte verdeutlichen, dass, obschon der Idee einer *wissenschaftlichen Fundierung* professioneller Praxis im Grundsatz zugestimmt wird (vgl. etwa Dewe & Otto, 2001, S. 1419; Gray et al., 2009, S. 73; Hüttemann & Sommerfeld, 2007, S. 45f.), EBP in vielen Beiträgen nicht (oder nicht ohne Vorbehalte) als umsetzbarer «Weg» zur produktiven Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems gesehen wird. Das Primat eines spezifischen empirischen Wissens wie auch der im Konzept vorgezeichnete Modus des Transfers und der Verwendung des empirischen Wissens bilden dabei zentrale Kritikpunkte. Hüttemann (2016, S. 53) resümiert denn auch im Rückblick auf die inzwischen längere Zeitspanne des Versuchs einer Verbreitung des Konzepts der EBP in der Sozialen Arbeit, dass EBP kaum in der Praxis angekommen sei (auch nicht in den USA). Als Ursache dafür sieht er eine ungeeignete Konzeption der Nutzung wissenschaftlicher Evidenz, die sowohl das EBP-Prozessmodell professionellen Handelns als auch die Entstehung und Anwendung einzelner wissenschaftlich fundierter Interventionspraktiken betreffe (Hüttemann, 2016, S. 53). Er kritisiert weiter: «Die Transformation von Forschung zu Entwicklung, die Frage, wie neue Interventionspraxen entwickelt werden, wurde und wird in EBP in der Regel zugunsten des Rückgriffs auf einmal entwickelte und im Laufe der Zeit als etabliert geltende Interventionsprogramme vernachlässigt, worunter die Innovativität leidet. Bei der Implementation und Verwendung von Interventionsprogrammen geht die Tendenz dahin, zur Sicherung der Programmidentität das Setting zu kontrollieren, gewissermaßen die Programmumwelt selbst zu erzeugen (Ziegler, 2006). Charakteristische Merkmale der Sozialen Arbeit werden so nicht angemessen berücksichtigt» (Hüttemann, 2016, S. 53). Damit wird deutlich, dass das Konzept der EBP einem Transfer-Modell folgt, das gemäss Beck und Bonß (1884, 1989a) der sogenannten *naiven Verwendungsforschung* zugeordnet werden kann. Hierbei war die Idee leitend, dass Praxis aus Sicht der Wissenschaft rationalisierungs- und aufklärungsbedürftig sei und zwischen der Wissenschaft und der Praxis entsprechend ein «Rationalitätsgefälle» bestehe (Beck & Bonß, 1884, S. 382f., 1989a, S. 12f.; Lüders, 1991, S. 423f.). Diese (nicht nur für die Sozialwissenschaften geltende) Vorstellung einer Überlegenheit wissenschaftlichen Wissens gegenüber allen anderen Wissensformen (Beck & Bonß, 1989a, S. 12) implizierte ein sozialtechnologisches Verständnis von Wissensverwendung in der Praxis, und zwar im Sinne eindimensionaler, «deduktiver» Ableitung, Anwendung und Umsetzung von wissenschaftlichem Wissen (Beck & Bonß, 1884, S. 383; Lüders, 1991, S. 423f.); ihr lag mithin eine naive Wissenstransfervorstellung zugrunde, der zufolge Wissenschaft wissenschaftliches Wissen generiert und Praxis dieses Wissen anwendet. Diese sozialtechnologische Simplifizierung erwies sich jedoch als empirisch nicht zutreffend und unhaltbar (Beck & Bonß, 1989a, S. 16).

Im Ergebnis wird deutlich, dass Transferverständnisse, die einer solchen vereinfachten und nicht der Komplexität der professionellen Praxis Sozialer Arbeit entsprechenden Wissenstransfer-Logik folgen, keine angemessene Bearbeitung des erwähnten Theorie-Praxis-Problems darstellen. Dies hatten Dewe et al. (1992) bereits Anfang der 1990er Jahre konstatiert, und inzwischen besteht darüber auch eine grosse Einigkeit im Fachdiskurs (vgl. etwa Becker-Lenz et al., 2012a; Dewe et al., 1992, S. 78; Dewe, 2012b; Gredig & Sommerfeld, 2010; Hüttemann & Sommerfeld, 2007; Sommerfeld, 2014a, 2016). Dewe et al. (1992) entwickelten vor diesem Hintergrund ab den 1990er Jahren eine gänzlich andere Figur der «Wissensverwendung» auf der individuellen Ebene professioneller Fachpersonen,

nämlich diejenige der *Relationierung unterschiedlicher Wissensformen* im professionellen Handeln (Dewe et al., 1992, S. 78), die in der Konzeption der «reflexiven Professionalität» beschrieben wird (vgl. etwa Dewe, 2009b, 2009a; Dewe & Otto, 2002, 2012, 2018 und Kapitel 7.3.1 und 7.3.3). Auf dieser Mikroebene der Wissensverwendung im professionellen Handelns scheint im Fachdiskurs der Sozialen Arbeit inzwischen eine solche «Wissensverwendungs-Figur» wie etwa diejenige bei Dewe et al. (2009b; 1992; 2012) – Sommerfeld spricht in diesem Zusammenhang von einer «primären Hybridisierung von Wissen» (Sommerfeld, 2014a, S. 137) – relativ breit akzeptiert zu sein. In ihr werden unterschiedliche Wissensformen (bei Dewe (2009b; 2012) z. B. wissenschaftliches Wissen und berufliches Handlungswissen) in selektiven, amalgamierenden, relationierenden und/oder hybridisierenden Prozessen zu einem neuen Wissenstyp (bei Dewe (ebd.) das sogenannte «Professionswissen») zusammengeführt (Becker-Lenz et al., 2012a, S. 11), wie eingangs des Kapitels bereits erwähnt wurde. Kontroverser diskutiert werden demgegenüber Fragen, die sich auf die *überindividuelle Ebene* beziehen, etwa auf die Produktion wissenschaftlichen und zugleich praxisrelevanten Wissens (Ebene der Wissensproduktion), auf die Gestaltung des Übertragungsweges von wissenschaftlichem Wissen in die Praxis (Ebene des Wissenstransfers / der Wissenstransformation und der Wissensimplementation) und auf das damit jeweils einhergehende Verhältnis von Wissenschaft und Praxis.[17]

Ein theoretisch-konzeptionelles Modell, das sich als Gegenentwurf zur EBP und dem erwähnten trivialen Wissenstransferverständnis sieht, auf überindividueller Ebene verortet ist, die Komplexität der sozialen Produktion von professionellem Handeln und professionellem Wissen berücksichtigt (vgl. dazu Kapitel 4.1) und sich als eine Antwort oder Strategie zur Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems in der Sozialen Arbeit versteht, stellt dasjenige der «kooperativen Wissensbildung» dar. Damit befasst sich das nachfolgende Kapitel 5.

5 Kooperative Wissensbildung und die Kernelemente einer forschungsbasierten Praxis

Das Modell der «kooperativen Wissensbildung» versteht sich, wie auch dessen verfahrensbezogene Konkretisierung im sogenannten Praxis-Optimierungs-Zyklus (POZ), als Element einer umfassenden Konzeption forschungsbasierter Praxis Sozialer Arbeit und lässt sich in eine Reihe theoretisch-konzeptioneller Überlegungen zu Fragen des Verhältnisses und der Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis einbetten, die von der Modellierung der Wissensproduktion über die Wissensimplementation bis hin zur Wissensverwendung in der professionellen Praxis reichen und von Daniel Gredig, Matthias Hüttemann und Peter Sommerfeld ab den 2000er Jahren an der Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz konzipiert und weiterentwickelt und in unterschiedlichen Kombinationen publiziert wurden (Gredig, 2005, 2011; Gredig & Sommerfeld, 2008, 2010; Hüttemann, 2016; Hüttemann et al., 2016; Hüttemann & Sommerfeld, 2007; Sommerfeld, 1998, 2014a).

In diesem Kapitel werden die «kooperative Wissensbildung» wie auch die anderen Elemente dieser umfassenden Konzeption forschungsbasierter Praxis vorgestellt, wobei zunächst die der «kooperativen Wissensbildung» zugrundeliegende konzeptionelle Annahme der sogenannten

[17] So lassen sich im Fachdiskurs zur Sozialen Arbeit unterschiedlichste theoretische Modelle wie auch empirische Forschungslinien erkennen, die sich im näheren oder in einem weiteren Sinne mit unterschiedlichen Aspekten des sogenannten «knowledge-to-action-Prozesses» (Graham et al., 2006) befassen und beispielsweise Fragen der Wissensproduktion, des Wissenstransfers und der Wissenstransformation, der Wissensimplementation und der Wissensverwendung in den Blick nehmen. Es sind dies u.a. Konzeptionen und Diskurse zu knowledge production/utilisation (KPU), zur (sozialwissenschaftlichen) Verwendungsforschung im deutschsprachigen Raum resp. research utilisation im angloamerikanischen Raum, zum Translational Research, zur Innovationsforschung, Diffusionsforschung, Wissenschaftsforschung und Implementationsforschung; ferner Forschungen und Diskurse zu organisationalem Wandel und professionstheoretische Beiträge, die sich (vornehmlich auf individueller Ebene) mit Fragen der Wissensbasis und -verwendung der professionellen Fachpersonen in der Sozialen Arbeit befassen, wie sie oben bereits erwähnt wurden.

Modus-2-Wissensproduktion (Gibbons et al., 1994; Nowotny et al., 2001, 2014) erläutert wird, indem insbesondere auf deren zentrale Merkmale und die Thematisierung von Modus 2 im Diskurs zur Sozialen Arbeit eingegangen wird. Im letzten Unterkapitel werden das empirische Wissen zur kooperativen Wissensbildung und ausgewählte empirische Befunde zu weiteren Formaten kooperativer Wissensproduktion beschrieben.

5.1 Wissensproduktion nach Modus 2 als theoretische Grundlage

Der sogenannte «Modus 2 der Wissensproduktion» stellt ein Konzept aus dem wissenschaftssoziologischen Diskurs dar, das zu Beginn der 1990er Jahren – ausgehend von der Diagnose eines Wandels im Wissenschaftssystem – von Giddons et al. (1994) unter dem Titel «The New Production of Knowledge» entwickelt und später von Nowotny et al. (2001, 2014) weiterentwickelt wurde. Dieses Konzept nimmt die Rolle der Wissenschaft, ihr Verhältnis zur Gesellschaft sowie Formate und Modelle der Wissensproduktion in den Blick. Giddons et al. (1994) formulierten die Idee zweier differenter Modi der Wissensproduktion: Während der sogenannte «mode 1» (im Folgenden «Modus 1») der Wissensproduktion die traditionelle, disziplinäre, erkenntnisorientierte (Grundlagen-)Forschung beschreibt, bezeichnet der «mode 2» (im Folgenden «Modus 2») eine neue Form der Wissensproduktion, die in nicht-hierarchisch, heterogen organisierten Formen und unter Einbezug weiterer Akteursgruppen, z. B. auch Fachpersonen aus einer Handlungspraxis, erfolgt und als transdisziplinär, problemlösungsorientiert und in höherem Masse reflexiv beschrieben wird (Gibbons et al., 1994, S. vii, 3–8, 17). Die Unterscheidung dieser beiden Wissensproduktionsformate führen die Autor:innen auf einen strukturellen Wandel im Wissenschaftssystem (unabhängig von spezifischen Disziplinen) zurück, den sie seit der Mitte des 20. Jahrhunderts beobachten. Gibbons et al. (1994) analysierten und beschrieben in diesem Zusammenhang drei miteinander verbundene Entwicklungen, die hier lediglich in ihren Grundzügen skizziert werden: Erstens zeigten sie auf, dass Forschung zunehmend auf gesellschaftliche und ökonomische Bedarfe ausgerichtet wurde und sich die Forschung vor diesem Hintergrund von einer reinen Neugier-Orientierung hin zu strategisch gelenkten Schwerpunkten verlagerte (Nowotny et al., 2003, S. 181). Zweitens konstatierten sie eine Kommerzialisierung der Forschung, da unter anderem aufgrund knapper öffentlicher Mittel alternative Finanzierungsquellen und der ökonomische Wert von Forschung an Bedeutung gewannen und Wissen zunehmend als handelbare Ressource betrachtet wurde (Nowotny et al., 2003, S. 182f.). Eine dritte Entwicklung sahen sie in der Rechenschaftspflicht der Wissenschaft. Denn Forschung wurde durch neue Instrumente verstärkt gesteuert, systematisch bewertet und auf ihre Wirksamkeit hin überprüft. Damit etablierte sich eine Art «Audit Society» (Nowotny et al., 2003, S. 184), in der wissenschaftliche Qualität nicht mehr nur durch kollegiale Begutachtung, sondern zunehmend durch institutionelle und managementorientierte Verfahren kontrolliert wird. Dies führte dazu, dass insbesondere interdisziplinäre und unkonventionelle Forschungsansätze benachteiligt oder unter Druck geraten konnten (Nowotny et al., 2003, S. 183f.). Die Autor:innen konstatierten, dass diese und andere Veränderungen zu neuen Diskursen über Wissenschaft und Forschung geführt haben und sich die Natur des Forschungsprozesses in einem Wandel befindet, der viele verschiedene Elemente umfasst (Nowotny et al., 2003, S. 181). Sie eruierten im Zuge dieser wissensgesellschaftlichen Veränderungen eine neue Form der Wissensproduktion, den sogenannten *Modus 2*, der sich durch eine verstärkte Ausrichtung von Forschung auf praktische Problemlösungen auszeichnet. In ihrer zentralen These gehen Gibbons et al. (1994, S. 3–8) davon aus, dass aus der traditionellen akademischen Wissensproduktion, die auf Erkenntnisgewinnung abzielt, disziplinär organisiert und hauptsächlich durch Hochschulen betrieben wird (*Modus 1*), ein neuer Modus der Wissensproduktion (*Modus 2*) entstanden ist, der *Modus 1* jedoch nicht ersetzt, sondern ergänzt und somit parallel existiert (Gibbons et al., 1994, S. 14, 148).

5.1.1 Zentrale Merkmale und konzeptionelle Elemente der Wissensproduktion nach Modus 2

Diesem *Modus 2 der Wissensproduktion* werden seitens der Autor:innen bestimmte zentrale Merkmale zugesprochen.

Zunächst eine Aufwertung des Anwendungskontextes («Context of Application»): Die Wissensproduktion nach *Modus 2* erfolgt nicht isoliert in akademischen Disziplinen, sondern im Kontext konkreter Anwendungen. Während bei Wissensproduktionsformen im traditionellen *Modus 1* Probleme innerhalb einer Disziplin und primär aus wissenschaftlichem Erkenntnisinteresse heraus definiert werden, werden bei *Modus 2* Forschungsfragen aus konkreten praktischen und gesellschaftlich relevanten Problemstellungen heraus festgelegt und damit mit Blick auf ihren Nutzen und ihre Anschlussfähigkeit entwickelt. Dies führt dazu, dass *Modus-2*-Wissensproduktion immer auch Verhandlungsprozessen unterliegt, in denen die Interessen verschiedener Akteur:innen etwa aus Politik, Praxis oder auch Zivilgesellschaft berücksichtigt werden (Gibbons et al., 1994, S. 3f.; Nowotny et al., 2003, S. 186, 2014, S. 9).

Transdisziplinarität («Transdisciplinarity»): Ein zweites Charakteristikum von Modus 2 ist ihre Transdisziplinarität, die über herkömmliche Formen von interdisziplinärer Zusammenarbeit hinausgeht, bei der verschiedene Disziplinen ihr jeweiliges Wissen und ihre Methoden an einem gemeinsamen Problem zusammentragen, jede Disziplin dabei in ihrem Kern jedoch bestehen bleibt. Giddons et al. (1994, S. 4f.) bezeichnen mit Transdisziplinarität folgende vier Eigenschaften: Es entsteht ein neuer, eigenständiger «problembezogener Rahmen» («framework to guide problem solving effort») (Gibbons et al., 1994, S. 5), der kontextabhängig ist und sich aus einer spezifischen Problemstellung heraus entwickelt, zugleich dessen Bearbeitung strukturiert und sich fortlaufend verändern kann. Obschon auch bestehendes Wissen darin zur Geltung kommt, handelt es sich um einen in erster Linie kreativen Prozess; dieser führt zu einem neuen theoretischen Konsens, der nicht ohne weiteres in seine alten disziplinären Bestandteile zerlegt werden kann, sondern eine eigene Qualität aufweist (ebd.). Die kreative Leistung besteht dabei nicht nur in der Entwicklung neuer Theorien oder Konzepte und in der Weiterentwicklung von Forschungsmethoden («‹internal› dynamics of scientific creativity») (Nowotny et al., 2003, S. 186), sondern zentral ist bei *Modus 2* auch die Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven und Methoden zu bündeln und zu koordinieren, d. h. sie von aussen zu «orchestrieren» («‹external› orchestration») (ebd.). Zweitens meint Transdisziplinarität auch die Integration verschiedener Wissensquellen und Wissensformen, die sowohl empirische als auch theoretische Elemente umfassen. Das generierte Wissen ist kumulativ und zugleich offen und weist eigene theoretische Strukturen, Forschungsansätze und Praxisformen auf, die nicht unbedingt disziplinär verortbar sind. Ein drittes Charakteristikum dieser Transdisziplinarität sehen Gibbons et al. in der Form der Wissenskommunikation und Verbreitung der Ergebnisse, die im *Modus 2* (im Gegensatz zum *Modus 1*) bereits während des Forschungs- und Entwicklungsprozesses an alle Beteiligten erfolgt und sich nicht auf die herkömmlichen Kanäle, etwa die wissenschaftliche Publikation nach Ende der Forschung beschränkt. Weitere Verbreitung geschieht vor allem dadurch, dass die beteiligten Akteur:innen ihre Erfahrungen und ihr Wissen in neue Problemkontexte hineintragen. Das generierte Wissen wird somit während der Wissensproduktion verbreitet und später durch soziale Netzwerke und Mobilität der Beteiligten – und nicht primär durch klassische wissenschaftliche Publikationswege (Gibbons et al., 1994, S. 5). Als vierte Eigenschaft beschreiben Gibbons et al. (1994, S. 5) die Dynamik der Transdisziplinarität, denn Wissen entsteht in einem spezifischen Problemlösungskontext und kann zum Ausgangspunkt für weitere Fortschritte werden, entwickelt sich jedoch unvorhersehbar weiter. Darüber hinaus betonen sie, dass dieses nach *Modus 2* produzierte Wissen nicht an Disziplinen gebunden ist und nicht disziplinär validiert werden muss. Es stellt deshalb ein Wissen dar, das mobil, kontextgebunden, disziplinübergreifend und eng mit einer Abfolge realer Problemkontexte verknüpft ist (Gibbons et al., 1994, S. 5).

Heterogenität und organisationale Vielfalt («Heterogenity and Organisational Diversity»): Die *Modus-2*-Wissensproduktion ist durch Heterogenität gekennzeichnet, da Akteur:innen mit sehr unterschiedlichen Fähigkeiten und Erfahrungen beteiligt sind und sich die Zusammensetzung der Beteiligten im Laufe eines Projekts verändern kann. Diese Wissensproduktion erfolgt zudem an einer grösseren Vielfalt von Orten und auch ausserhalb universitärer Einrichtungen (z. B. in Forschungszentren, Regierungsstellen, Think-Tanks, Beratungen, NGOs und deren Kommunikationsnetzwerke). Diese Netzwerke und Teams arbeiten flexibel, oft nur temporär und projektförmig zusammen und lösen sich nach der Bearbeitung des Problems wieder auf, bestehen aber als Kommunikationsmatrix fort, sodass Erfahrungen und Kompetenzen in neue Kontexte getragen werden können. Auf diese Weise entstehen neue Formen von nützlichem Wissen (Gibbons et al., 1994, S. 6f.) und dieses Wissen ist in sich selbst vielfältiger (Nowotny et al., 2003, S. 187).

Gesellschaftliche Verantwortung/Rechenschaftspflicht und Reflexivität («Social Accountability and Reflexivity»): Die *Modus-2*-Wissensproduktion ist von Beginn an von gesellschaftlicher Rechenschaftspflicht geprägt, denn Probleme werden nicht nur wissenschaftlich definiert, sondern unter Einbezug vielfältiger Akteur:innen und gesellschaftlicher Interessen. Dies bedeutet, dass Betroffene und Interessengruppen aktiv in Problemdefinition, Lösungsfindung und Bewertung eingebunden sind und Forschung nicht länger als objektive, distanzierte Untersuchung verstanden wird, sondern als dialogischer Prozess zwischen Forschungsakteur:innen und Forschungsobjekten, der unterschiedliche Sichtweisen einbezieht. Dieser Modus von Forschung ist insoweit reflexiver, als er eine Reflexivität aller Beteiligten erfordert, da Werte, Präferenzen, aber auch mögliche Folgen des produzierten Wissens bewusst gemacht und mitgedacht werden müssen (Gibbons et al., 1994, S. 7f.; Nowotny et al., 2003, S. 187).

Neue Formen der Qualitätskontrolle: Während bei der Wissensproduktion nach *Modus 1* Qualität durch Peer-Review-Urteile über die Beiträge einzelner Forschenden bestimmt wird, erfordert die *Modus-2*-Wissensproduktion eine neue Form und neue Kriterien zur Beurteilung der Qualität der Arbeit und der Teams, die in diesem Modus Wissen produzieren. Denn neben wissenschaftlicher Strenge sind auch zusätzliche Kriterien wirtschaftlicher, politischer, sozialer oder kultureller Art relevant. Qualität wird dadurch pluraler, vielschichtiger und schwieriger eindeutig zu bestimmen, weil sie in ihren Kriterien nicht mehr ausschliesslich auf das Urteil der Fachkolleg:innen aus derselben Disziplin beschränkt ist. Auch wenn Befürchtungen bestehen, dass dies zu Kontrollverlust und sinkender Qualität führen könnte, betonen die Autor:innen, dass Qualität im *Modus 2* nicht geringer, sondern multidimensional ist und die Vielfalt der beteiligten Akteure und Kontexte widerspiegelt (Gibbons et al., 1994, S. 8; Nowotny et al., 2003, S. 187).

Diese fünf Merkmale zeigen auf, dass Wissensproduktion im *Modus 2* laut Gibbons et al. (1994) eher eine offene, dialogische, gesellschaftlich verankerte Forschungspraxis darstellt, die in nicht-hierarchischen, heterogen organisierten Formen erfolgt und zudem transdisziplinär, problemlösungsorientiert und reflexiver ist (Gibbons et al., 1994, S. vii, 3–8). Da das Ziel dieser Modus-2-Wissensproduktion «no longer truth per se, but responsible public decision making» (Gibbons et al., 1994, S. 148) sei, rücke diese Form der Wissensproduktion näher an den gesellschaftlichen Kontext heran und der bisherige enge institutionelle Rahmen der Wissensproduktion als ausschliesslich wissenschaftliche Praxis wird auf Interaktionen mit weiteren Akteursgruppen ausgeweitet (Gibbons et al., 1994, S. vii, 17). In dieser *Modus-2*-Wissensproduktion, so wurde anhand der beschriebenen Merkmale deutlich, nimmt die gesellschaftliche Öffentlichkeit und damit auch die Praxis gegenüber der Wissenschaft eine aktivere Rolle bei der Wissensproduktion ein und ist nicht mehr ausschliesslich auf die Rolle einer (passiven) Rezeption von wissenschaftlichem Wissen reduziert. Die Autor:innen folgern, dass unter diesen Modus-2-Bedingungen Wissenschaft und Gesellschaft «zu Arenen der Überschreitung geworden» (Nowotny et al., 2014, S. 13) sind, die

sich vermischen. Dabei wird in den Ausführungen von Gibbons et al. (1994, S. 27–45) deutlich, dass *Modus 2* nicht ohne Bezug auf den *Modus 1* auskommt, sondern *Modus 1* und *Modus 2* miteinander interagieren, indem die wissenschaftlich tätigen Akteur:innen zwischen diesen beiden Modi hin und her wechseln (Gibbons et al., 1994, S. 9).

Ihr im Jahr 1994 veröffentlichtes Konzept zu *Modus 2* entwickelten die Autor:innen weiter und ergänzten ihre Argumentation mit weiteren konzeptionellen Elementen, die sie in einer zweiten Publikation mit dem Titel «Re-Thinking Science» (Nowotny et al., 2001) beschrieben. Sie führten unter anderem das Konzept «Agora» ein, mit dem sie einen öffentlichen Raum resp. eine metaphorische Arena bezeichnen, in der Wissenschaft und Gesellschaft aufeinandertreffen und in fortlaufendem wechselseitigen Austausch Probleme definieren, Interessen aushandeln und kooperativ Wissen produzieren (Nowotny et al., 2003, S. 192, 2014, S. 253). Die Agora wird als zentraler Raum der Wissensproduktion beschrieben, in dem Menschen aktiv in den Forschungsprozess eintreten und in dem sich Modus-2-Wissen in Personen und Projekten verkörpert (Nowotny et al., 2003, S. 192). Die zweite Weiterentwicklung bestand darin, dass der bisher zentrale Begriff des «Anwendungskontexts», der das unmittelbare Umfeld bezeichnet, in dem wissenschaftliches Wissen praktisch eingesetzt und angewandt wird, um den «Kontext der Implikation» ergänzt wurde. Dieser bezeichnet den Zusammenhang, in dem Forschende die Folgen, Bedeutungen und Auswirkungen des generierten Modus-2-Wissens ausserhalb des Wissenschaftssystems reflexiv antizipieren (Nowotny et al., 2001, S. 200, 2003, S. 192). Darüber hinaus führten die Autor:innen den ebenfalls neuen Begriff des «sozial robusten Wissens» ein. Darunter verstehen sie eine Weiterentwicklung des traditionellen Verständnisses von «zuverlässigem Wissen», das sie stark an die Replizierbarkeit und den Konsens innerhalb disziplinärer, «keimfreier Räume» (Nowotny et al., 2014, S. 211) gebunden sehen. Das im Zuge der Modus-2-Wissensproduktion generierte Wissen erhält aufgrund seiner Kontextualisierung die Qualität von «sozialer Robustheit», da es in Kontexte eingebettet ist und somit ausserhalb der disziplinären Wissenschaft Gültigkeit hat. Dieses sozial robuste Wissen ist relational, prozesshaft und prospektiv, da es fortlaufend getestet, kritisiert und verbessert wird und dadurch fähig ist, «unbekannte und unvorhersehbare Kontexte zu bewältigen» (Nowotny et al., 2014, S. 210). Damit erweitern die Autor:innen das Verständnis von zuverlässigem Wissen, indem nach *Modus 2* produziertes Wissen nicht nur innerhalb einer Disziplin abgesichert sein muss, sondern auch nach aussen in heterogenen sozialen Kontexten bestehen muss (Nowotny et al., 2014, S. 210). Sie betonen dabei, dass dieser Einbezug der gesellschaftlichen Welt nicht auf eine Schwächung des Status oder der Gültigkeit zuverlässigen Wissens abzielt; sie sehen darin vielmehr eine Stärkung dieses Wissens, denn Wissen bleibt nur dann zuverlässig, wenn es zugleich auch gesellschaftlich robust ist (Nowotny et al., 2014, S. 223).

Die von Gibbons et al. (1994) beschriebenen Veränderungen des Wissenschaftssystems wurden in vielen Fachbeiträgen aus unterschiedlichsten Disziplinen aufgenommen, breit rezipiert (vgl. dazu Hessels & van Lente, 2008) und teils sehr kontrovers diskutiert (vgl. z. B. Godin, 2006; Hessels & van Lente, 2008; Pestre, o. J.; Shinn, 2002; Weingart, 1999; Wingens et al., 2003). Kritische Diskursbeiträge wie beispielsweise diejenigen von Weingart (1999) oder Wingens (2003) führten dazu, dass im Jahr 2003 Nowotny et al. (2003) einen weiteren Beitrag mit dem Titel «Mode 2 Revisited: The New Production of Knowledge» als Reaktion auf diese Kritik an ihren beiden vorhergehenden Publikationen zum *Modus 2* (Gibbons et al., 1994; Nowotny et al., 2001) publizierten. Sie befassten sich mit der an das Modell herangetragenen Kritik, dass die Diagnose eines Trends zu *Modus 2* beispielsweise zu pauschal, historisch nicht fundiert oder empirisch nicht belegbar sei, wie dies etwa in Ausführungen von Weingart (1999) und Wingens (2003) thematisiert wird, und präzisierten in diesem Zusammenhang ihre Position. Die Autor:innen betonen in diesem neuen Beitrag, dass sowohl «The New Production of Knowledge» (Gibbons et al., 1994) als auch «Re-

Thinking Science» (Nowotny et al., 2001) eher als reflektierende Essays denn als empirische Studien verfasst wurden und *Modus 2* nie als abgeschlossene Theorie oder als endgültige Beschreibung einer grundlegenden Transformation des Wissenschaftssystems intendiert war (Nowotny et al., 2003, S. 186). Vielmehr verstanden sie *Modus 2* als analytischen Rahmen, der es erlaubt, die laufenden Veränderungen im Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft sichtbar zu machen und zu reflektieren. Sie konkludieren denn auch, dass ihr eigenes Projekt zum *Modus 2* seinerseits Merkmale der Wissensproduktion nach *Modus 2* aufweist, und nennen hierbei eine breite soziale Verteilung, Transdisziplinarität, soziale Robustheit sowie das kreative Potenzial von Kontroversen.

5.1.2 Wissensproduktion nach Modus 2 in der Sozialen Arbeit

Vor dem Hintergrund der grossen Aufmerksamkeit, die *Modus 2* im wissenschaftlichen Diskurs erfahren hat und die sich u. a. in einem Review von Hessels und van Lente (2008) zeigte, erscheint es nicht überraschend, dass der Ansatz der Wissensproduktion nach *Modus 2* seit den 2000er Jahren auch Eingang in den Fachdiskurs der Sozialen Arbeit fand.

Diskursentwicklung und Vielfalt

In vielen Diskursbeiträgen wurde und wird die Relevanz von *Modus 2* für die Wissensproduktion in der Sozialen Arbeit denn auch als Chance und Möglichkeit diskutiert, die grosse Distanz zwischen wissenschaftlicher Wissensproduktion und der Nutzung dieses wissenschaftlichen Wissens in der Praxis der Sozialen Arbeit zu überwinden, und die Frage aufgeworfen, inwieweit *Modus-2*-Ansätze zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit beitragen können (vgl. etwa Gray, 2008; Gray et al., 2009, 2015; Gredig, 2005; Gredig & Sommerfeld, 2010; Hüttemann, 2016; Hüttemann & Sommerfeld, 2007; Marsh & Fisher, 2006). So argumentierten Marsh und Fisher (2006) beispielsweise, dass eine radikale Reform der Wissensproduktion notwendig sei, damit Forschung praxisrelevanter wird, und sehen in der Wissensproduktion nach *Modus 2* eine hilfreiche Grundlage, um Forschung für die Soziale Arbeit anwendungsnäher zu gestalten (Marsh & Fisher, 2006, S. 974f.). Auch Gray et al. (2008; 2009; 2015) erachten den *Modus 2* als einen Ansatz, der an die Besonderheiten der Sozialen Arbeit anschliesse; er sei eine notwendige und sinnvolle Weiterentwicklung in der Wissensproduktion im Kontext der Sozialen Arbeit – eine Weiterentwicklung, deren Relevanz sie in eigenen Studien auch empirisch belegen (Gray & Schubert, 2009). Dieser Position schliessen sich auch Beiträge aus dem deutschsprachigen Raum an, wie weiter unten in Kapitel 5.2 noch detaillierter ausgeführt wird (vgl. etwa Gredig, 2005, 2011; Gredig & Sommerfeld, 2010; Hüttemann, 2016; Hüttemann & Sommerfeld, 2007). In mehreren Beiträgen wird die Wissensproduktion nach *Modus 2* denn auch als vielversprechender alternativer Vorschlag zum Konzept der Evidenzbasierten Praxis (EBP) diskutiert, wobei an der Idee der Wissensproduktion nach *Modus 2* in Abgrenzung zur Transfer-Logik der EBP insbesondere die Geeignetheit resp. das Potenzial des *Modus 2* thematisiert wird, die Lücke zwischen Wissenschaft und Praxis zu überbrücken und wissenschaftliches Wissen in praktischen Handlungsvollzügen bedeutsam werden zu lassen (vgl. etwa Berringer, 2019; Gray et al., 2015; Hüttemann, 2016; Hüttemann & Sommerfeld, 2007; Plafky, 2016). In anderen (englischsprachigen) Diskursbeiträgen wiederum wird *Modus 2* unter anderem als ein zentraler theoretischer Bezugsrahmen für Praxisforschung in der Sozialen Arbeit resp. als spezifische Form und Ausprägung der *Modus-2*-Wissensproduktion verstanden (Andersen et al., 2020; Rasmussen, 2011; Uggerhøj, 2011b, 2011a; Uggerhøj et al., 2018; Uggerhøj & Wisti, 2020). Ebenso wird der *Modus 2* in der Sozialen Arbeit als theoretische Begründungsfolie und Grundlage für weitere Forschungs- resp. Wissensproduktionsformate wie die Aktionsforschung (Greenwood & Levin, 2007), partizipative Forschung (Beresford, 2000, 2019) usw. diskutiert, wie sich beispielhaft in der Studie von Driessens et al. (2011) zeigt. Wiederum andere Diskursbeiträge zum *Modus 2* in der Sozialen Arbeit befassen sich mit normativen Fragen einer derartigen Wissensproduktion. Heinsch und Cribb (2019) betonen beispielsweise, dass diese nicht nur kooperativ und kontextbezogen, sondern auch ethisch und sozial

gerecht gestaltet sein sollte. Sie kritisieren die Ökonomisierung von Wissen und plädieren für eine demokratische, partizipative Wissensproduktion, die unterschiedliche Wissensformen gleichwertig einbezieht und auf soziale Gerechtigkeit, Anerkennung und Teilhabe zielt. Drilling (2022, S. 2952f.) sieht im *Modus 2* allerdings keine grundsätzlich neue Forderung für die Soziale Arbeit, sondern ordnet sie als eine fachlich vertraute wissenschaftstheoretische Orientierung ein, da die Soziale Arbeit schon lange danach strebe, Wissen in enger Verbindung mit der Praxis und unter Einbezug verschiedener Wissensformen zu erzeugen. Reflexivität, Partizipation und die Gleichwertigkeit von Praxis- und Wissenschaftswissen seien der Sozialen Arbeit nicht fremd (Drilling, 2022, S. 2952f.). Diese Einschätzung lässt sich für den schweizerischen Kontext, in dem die vorliegende Forschungsarbeit situiert ist, empirisch durch Ergebnisse einer Analyse von Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten in der Sozialen Arbeit in der Schweiz (Gredig & Goldberg 2012, S. 415) bestätigen. Denn diese Analyse eruierte eine grosse Mehrheit von anwendungsbezogenen Forschungstätigkeiten, die auf Nützlichkeit, Brauchbarkeit und Anwendbarkeit der Forschungsergebnisse abzielen und bei denen ein konkretes Verwertungsinteresse für die Praxis der Sozialen Arbeit im Vordergrund stehen.

Dieser keineswegs als abschliessend zu verstehende Überblick über Diskursbeiträge zur Wissensproduktion nach *Modus 2* in der Sozialen Arbeit veranschaulicht einerseits die breite und jeweils unterschiedliche Schwerpunktsetzung der teils theoretisch, teils empirisch ausgerichteten Auseinandersetzungen mit *Modus 2* im Kontext der Sozialen Arbeit. Gemeinsam ist diesen Beiträgen, dass sie die Notwendigkeit einer *kooperativen, kontextbezogenen und praxisrelevanten Wissensproduktion* betonen, zugleich aber unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und unterschiedliche methodische Konkretisierungen aufweisen.

Wissensproduktion nach *Modus 2* wird als theoretische Grundlage sowohl interdisziplinär (vgl. dazu z. B. Bandola-Gill et al., 2023, S. 288f.; Knapp et al., 2019; Rigolot, 2020)[18] als auch in der Sozialen Arbeit (vgl. z. B. Nurius et al., 2017) im Diskurs zur Transdisziplinarität (transdisciplinary research) aufgegriffen und dort diskutiert. Drilling (2022, S. 2952f.) konstatiert innerhalb des aktuelleren wissenschaftlichen Diskurses zur Wissensproduktion nach *Modus 2* in der Sozialen Arbeit beispielsweise zwei miteinander verbundene, aber unterscheidbare Entwicklungen: Erstens eine Weiterentwicklung bestehender Forschungsansätze wie beispielsweise der bereits oben erwähnten Praxisforschung, Aktionsforschung, Interventionsforschung oder emanzipativen Forschung, die sich darauf konzentriert, wie Kooperationen zwischen Wissenschaft und Praxis gestaltet werden können. Dies erfolgt in den neueren Diskursen unter dem Begriff der Transdisziplinarität (transdisciplinary research), die den theoretischen und methodischen Rahmen darstellt, innerhalb dessen kooperative Wissensproduktion gefasst wird. Der Fokus dieses Diskurstrangs liegt auf der Reformulierung und methodischen Verfeinerung dieser kooperativen Ansätze, um herauszufinden, wie verschiedene Wissensformen produktiv zusammengebracht werden können und wie diese Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis gestaltet werden kann, ohne instrumentell oder oberflächlich zu werden (Drilling, 2022, S. 2953). Des Weiteren nennt Drilling (Drilling, 2022, S. 2953) die Etablierung der Transformationsforschung (transformation research) als einen zweiten Strang resp. als eine Weiterentwicklung des *Modus 2* in der Sozialen Arbeit. Diese Weiterentwicklung wird auch als sogenannter *Modus 3* der Wissensproduktion diskutiert, knüpft an das Verständnis des *Modus 2* an,

[18] Im englischsprachigen interdisziplinären Diskurs zu «Co-Produktion» im Sinne einer gemeinsamen Wissensproduktion zwischen Forschenden, Praktiker:innen und weiteren Akteursgruppen wie beispielsweise Endnutzenden, Politiker:innen usw. wurden in den letzten Jahren vermehrt der Begriff der Co-Produktion diskutiert und u. a. die grosse Vielfalt und unterschiedlichen Verständnisse thematisiert und problematisiert (Masterson et al., 2024, S. 2). Ein aktuelles interdisziplinär ausgerichtetes «systematic Review» von Bandola-Gill et al. (2023, S. 288f.) untersucht, wie der Begriff der «Co-Produktion» in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen verwendet und theoretisch gefasst wird. Die Autor:innen eruieren fünf zentrale Bedeutungen dieses Begriffes, wobei die «Transdisziplinarität» resp. «transdisciplinary research» als eine dieser zentralen theoretischen Bedeutungen von Co-Produktion beschrieben wird, deren zentrale theoretische Idee die Modus-2-Wissenschaft von Gibbons et al. (1994) und Nowotny et al. (2001) darstellt.

geht jedoch darüber hinaus und erweitert die Perspektive in Richtung einer transformativen Wissenschaft, die explizit auf gesellschaftlichen Wandel abzielt. In diesem Verständnis wird Wissen als grundsätzlich unsicher, aber handlungsleitend für die Lösung sozialer Probleme begriffen. Gesellschaft wird dabei als «Experiment» verstanden, in dem Wissenschaft und Zivilgesellschaft in Reallaboren gemeinsam Wissen erzeugen, um eine nachhaltige Entwicklung zu fördern (Drilling, 2022, S. 2953). Vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Arbeit wird auf diese zweite Diskurslinie nicht näher eingegangen, sondern der Fokus liegt vielmehr auf jenen Beiträgen, die die Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis (und Adressat:innen) in der Sozialen Arbeit ins Zentrum der Wissensproduktion stellen mit dem Ziel, ein Problemlösungswissen für professionelle Handlungszusammenhänge in der Sozialen Arbeit zu generieren.

Modelle der kooperativen Wissensproduktion in der Sozialen Arbeit

Im Diskurs zu dieser Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis in der Sozialen Arbeit lassen sich verschiedene Modelle identifizieren, die den Ansatz der Wissensproduktion nach *Modus 2* für die Soziale Arbeit konkretisieren und konzeptionalisieren. Diese Modelle sind insbesondere deshalb erwähnenswert, weil sie den Ansatz der Wissensproduktion nach *Modus 2* in der Sozialen Arbeit operationalisieren und damit auch empirisch fassbar machen, indem sie vorschlagen, wie kooperative Wissensproduktion tatsächlich gestaltet und umgesetzt werden kann. In diesem Zusammenhang bietet die Analyse von Gray und Schubert (2013) eine Übersicht, in deren Rahmen unterschiedliche Modelle der Wissensproduktion in der Sozialen Arbeit auch in Bezug auf den Modus-2-Ansatz und seine Merkmale untersucht werden (Gray & Schubert, 2013, S. 399). Sie zeigen auf, dass dieser Ansatz in den Modellen von Gredig und Sommerfeld (Gredig, 2005, 2011; Gredig & Sommerfeld, 2008, 2010; Sommerfeld, 2014a), Robinson et al. (2007) und auch bei Karvinen-Niinikoski (2005) aufgegriffen wurde, häufig allerdings nur einzelne Elemente wie Kontextsensitivität oder Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis übernommen werden und keine umfassende theoretische Fundierung und systematische Diskussion erfolgt (Gray & Schubert, 2013, S. 342). Karvinen-Niinikoski (2005) entwickelte bezugnehmend auf die Wissensproduktion nach Modus 2 beispielsweise ein Modell des «reflexive expertise» und Robinson et al. (2007) entwickelten und erprobten ein Konzept einer sogenannten «Academic NGO» (ACANGO). Gray und Schubert (2012) entwickelten ein theoretisches Modell, das die Prozesse von Wissensproduktion, -transfer und -nutzung in der Sozialen Arbeit miteinander verknüpft und an die Überlegungen zur Wissensproduktion nach *Modus 2* (Gibbons et al., 1994) anschliesst, indem die Autor:innen die Unterscheidung von *Modus 1* und *Modus 2* aufgreifen und in ihr Modell integrieren. Bei genauerer Betrachtung dieser hier beispielhaft erwähnten Modelle der konzeptionellen Operationalisierung der Wissensproduktion nach *Modus 2* in der Sozialen Arbeit wird deutlich, dass diese Modellierungen jeweils unterschiedliche Aspekte in den Vordergrund rücken; das Spektrum dieser Aspekte reicht von individuellen und kollektiven reflexiven Wissensproduktionsprozessen in der Praxis über institutionelle und strukturelle Formen kooperativer Wissensproduktion bis hin zu meta-theoretischen Perspektiven. Ein weiteres Modell der Wissensproduktion, das sich, wie eingangs des Kapitels erwähnt, in seiner theoretischen Verortung auf die Wissensproduktion nach *Modus 2* bezieht und die kooperative Wissensproduktion von Wissenschaft und Praxis im Kontext der Sozialen Arbeit in den Blick nimmt, stellt die im nachfolgenden Kapitel beschriebene «kooperative Wissensbildung» dar.

5.2 Das Modell der kooperativen Wissensbildung

Das Modell der *kooperativen Wissensbildung* und dessen verfahrensbezogene Konkretisierung im sogenannten Praxis-Optimierungs-Zyklus (im Folgenden POZ) stellen neue Entwürfe zur Erzeugung und Nutzung problemlösungsorientierten Wissens in der Sozialen Arbeit dar und befassen sich mit

der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis (Gredig & Sommerfeld, 2010; Sommerfeld, 1998). Im Fokus steht dabei, wie diese beiden Bereiche gemeinsam neues Wissen generieren, und zwar mit dem Ziel, die Handlungspraxis der Sozialen Arbeit in spezifischen Anwendungskontexten und Handlungsfeldern zu professionalisieren und weiterzuentwickeln (ebd.). Unter *kooperativer Wissensbildung* wird «die Entwicklung professioneller Praxis durch Relationierung von Wissenschaft und Praxis im Modus der Kooperation» (Sommerfeld et al., 2010, S. 10) verstanden. Dieser spezifische Modus der Wissensproduktion von Wissenschaft und Praxis grenzt sich ab von Forschungszugängen wie beispielsweise der Aktionsforschung, der partizipativen Forschung oder auch von Formaten der Praxisforschung, die keine kooperative Wissensproduktion von Wissenschaft und Praxis ins Zentrum der Wissensgenerierung stellen (vgl. etwa die Systematisierung bei Uggerhøj, 2011a), wie im Folgenden noch deutlich werden wird.

Ausgangspunkt der Überlegungen der Autoren zur «kooperativen Wissensbildung» ist erstens die These, dass die Soziale Arbeit als forschende Disziplin auf die Entwicklung einer forschungsbasierten Praxis Sozialer Arbeit angewiesen ist und umgekehrt (Hüttemann & Sommerfeld, 2007, S. 43). Zweitens befassen sie sich kritisch mit dem Transfermodell und dem Konzept der evidenzbasierten Sozialen Arbeit. Sie anerkennen dessen Anliegen, sozialwissenschaftlich generierte Erkenntnisse in die Praxis zu bringen, kritisieren jedoch, unter anderem bezugnehmend auf die Erkenntnisse von Dewe et al. (1992), dass dieses Konzept zu einseitig auf Übertragung resp. den Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis fokussiere (Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 85f.; Hüttemann & Sommerfeld, 2007, S. 45, 47). Drittens entwickeln sie vor diesem Hintergrund selbst ein Modell der «sozialen Produktion von professionellem Handeln und Wissen» (Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 87f.), in dessen Rahmen sie die Steuerung professionellen Handelns in der Praxis und die Rolle unterschiedlicher Wissensformen dabei beschreiben. Dieses Modell kann als dasjenige Element ihrer Konzeption einer «forschungsbasierten Praxis» verstanden werden, das auf Fragen der Wissens*implementation* und -*verwendung* in der Praxis der Sozialen Arbeit eingeht. Ausgehend von diesem Verständnis entwickeln sie das Modell der «kooperativen Wissensbildung», das den sozusagen vorgelagerten Moment der Wissens*produktion* in den Blick nimmt (Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 86). Denn sie sehen in diesem Modell der «kooperativen Wissensbildung» einen aussichtsreichen Ansatz, wie wissenschaftliches Wissen in professionelles Wissen der Fachpersonen in der Praxis einfliessen und dadurch handlungsleitend werden kann (Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 92). Dieses Modell der «kooperativen Wissensbildung» haben die Autoren wie folgt visualisiert:

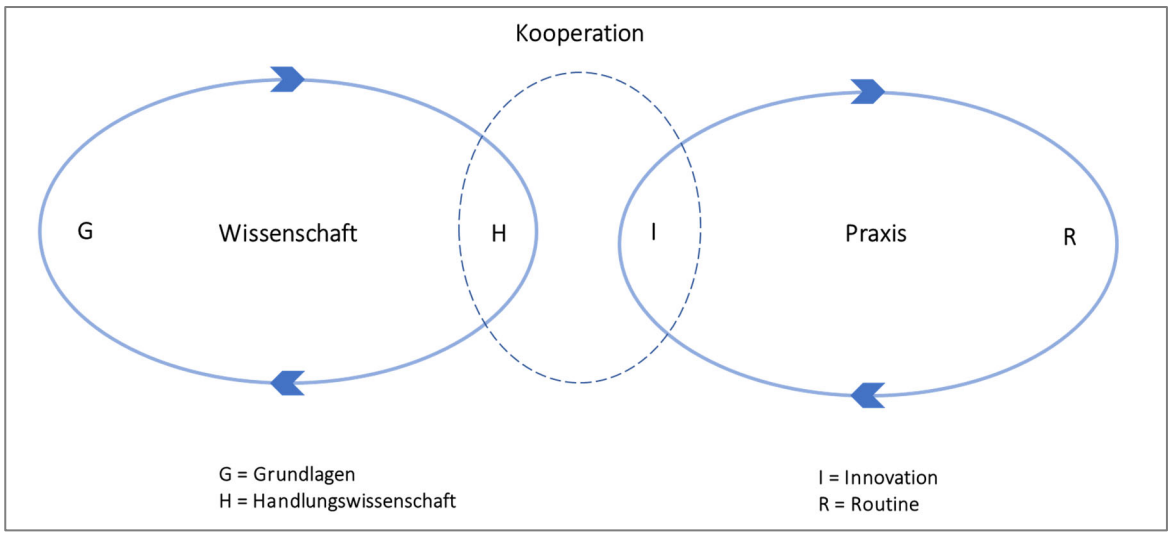


Abbildung 2: Modell der kooperativen Wissensbildung nach Gredig, Hüttemann und Sommerfeld (Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 93; Hüttemann & Sommerfeld, 2007, S. 48; Sommerfeld, 1998, S. 25, 2014a, S. 145)

In diesem Modell wird davon ausgegangen, dass Wissenschaft und Praxis resp. die Disziplin und Profession zwei unterschiedliche soziale Systeme sind, die grundsätzlich getrennt ihren eigenen Logiken folgen, jedoch stets aufeinander bezogen sind (Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 93; Hüttemann & Sommerfeld, 2007, S. 47f.). Denn die Soziale Arbeit, die hier als Handlungswissenschaft (Sommerfeld, 2013, 2014b) verstanden wird (vgl. dazu ausführlicher in Kapitel 4.4), d. h. als eine Wissenschaft, «die Handlungsprobleme der beigeordneten professionellen Handlungspraxis in wissenschaftliche Fragen transformiert» (Sommerfeld, 2014a, S. 144) und diese bearbeitet, hat, wie andere Handlungswissenschaften, nebst Bildung und Aufklärung «[…] noch eine besondere Systemfrequenz, nämlich zu der ihr zugeordneten Praxis. Die besondere Systemfrequenz verändert die allgemeine Funktion in spezifischer Weise: Aus Bildung wird (berufsbezogene) Ausbildung, und aus Aufklärung wird (unter Umständen) problemlösungsorientierte (anwendungsorientierte) Wissensproduktion oder Verfahrensentwicklung oder eben Entwicklung technologischen Wissens, Wissens jedenfalls, das sich in Bezug auf die Handlungsanforderungen der professionellen Praxis mindestens als Reflexionsbasis dieser Praxis als nützlich erweisen sollte» (Sommerfeld, 2006, S. 293). Dadurch erscheinen Wissenschaft und Praxis als getrennte, aber aufeinander bezogene Sphären (Sommerfeld, 2006, 2013), wobei beide als wissensproduzierende Systeme begriffen werden (Hüttemann & Sommerfeld, 2007, S. 48). Die obige Abbildung 2 zeigt, dass Wissenschaft und Praxis sich als eigenständige zyklische Prozesse verstehen lassen, die sich jeweils zwischen den Polen von Grundlagenforschung und angewandter Forschung beziehungsweise von Innovation und routinierter Praxis bewegen. «Kooperation» von Wissenschaft und Praxis wird dabei im Sinne von heterarchischen Austauschprozessen dieser epistemischen Systeme verstanden (Hüttemann & Sommerfeld, 2007, S. 48). Diese Austauschprozesse erfolgen dann, wenn seitens der Praxis ein Bedarf an Innovation besteht und diese ihre bestehenden Routinen weiterentwickelt, indem sie wissenschaftlich fundiertes Wissen, Forschungsergebnisse, Irritationen oder theoretische Konzepte aufnimmt und in ihre Abläufe integriert oder überführt. Zugleich markiert diese Phase den Moment, in dem Wissenschaft den Rahmen der Grundlagenforschung überschreitet und in Form angewandter Forschung Beiträge erarbeitet, die unmittelbar für die Praxis nutzbar gemacht werden. In diesem «intermediären Raum» (Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 86) zwischen Wissenschaft und Praxis findet Kooperation von Wissenschaft und Praxis in zeitlich befristetem und projektbezogenem Modus statt mit dem gemeinsamen Ziel, Problemlösungswissen zu generieren (Hüttemann & Sommerfeld, 2007, S. 48). Von «kooperativer Wissensbildung» kann gemäss den Autoren somit dann gesprochen werden, wenn «zwei epistemische Systeme in einem Kooperationsprojekt versuchen, die bestmögliche Problemlösung gemeinsam zu entwickeln» (Hüttemann & Sommerfeld, 2007, S. 48f.), um ein Handlungsproblem in der Praxis Sozialer Arbeit zu bearbeiten. Denn das neu generierte Problemlösungswissen wird nach Ende des kooperativen Projekts seitens der Praxis in diese implementiert und damit zur neuen handlungsleitenden Routine. Dieses neu generierte Wissen kann gemäss der Definition von Parpan-Blaser (2011, S. 121) auch als sogenannte «Innovation» verstanden werden, wie im kurzen Exkurs in Kapitel 5.5.2 noch deutlich wird.

Seitens der Wissenschaft wiederum wird dieses lokal generierte neue Wissen aber auch in den wissenschaftlichen Diskurs aufgenommen und unter anderem im Hinblick auf seine Problemlösungskapazität für die Soziale Arbeit im Allgemeinen reflektiert resp. in einen «allgemeinen und allgemein vermittelbaren Kontext [überführt]» (Sommerfeld, 2014a, S. 146), wodurch ein Beitrag zu einem konsolidierten Wissenskorpus für die Soziale Arbeit geleistet wird. Damit erfolgt eine doppelte resp. «beidseitige Transformation von Wissen» (Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 95), denn in beiden Systemen führt, so die These der Autoren, diese kooperative Wissensbildung zu Innovationen, ohne dass die jeweiligen Systemgrenzen von Wissenschaft und Praxis dabei verwischt werden (Hüttemann & Sommerfeld, 2007, S. 49). Dadurch, so die These der Autoren, «könnte so etwas Seltenes wie eine gegenseitige Befruchtung stattfinden, in diesem Fall

zwischen Wissenschaft und professioneller Praxis» (Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 96). Die Autoren gehen davon aus, dass dieses handlungsleitende und problemlösende Wissen in diesem intermediären Raum dadurch entsteht, dass unterschiedliche, aber als gleichwertig betrachtete Wissensformen wie beispielsweise Erfahrungswissen, wissenschaftliches Wissen und organisationales Wissen prozesshaft relationiert werden und so zu einem neuen hybriden, problemlösenden und handlungsleitenden Wissen werden, d. h. «in einem Prozess der Verbindung von Wissen unterschiedlicher Provenienz [wird] handlungsleitendes professionelles Wissen generiert» (Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 86). Die Autoren sprechen in diesem Zusammenhang auch von einem Prozess der *Hybridisierung* von Wissen (Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 86, 93), wobei keine der in diese Prozesse eingebrachten Wissensformen «die ihr inhärente Logik als die einzig richtige oder überlegene darstellen, d. h. andere überformen» (Gredig/Sommerfeld 2010: 95) kann; das Verhältnis der verschiedenen Wissensformen und damit auch ihrer Träger:innen wird nicht hierarchisch, sondern heterarchisch begriffen. Die eigentliche «kooperative Wissensbildung» findet also nicht rein in der Wissenschaft und nicht rein in der Praxis statt, sondern in einem speziell dafür eingerichteten, intermediären Raum (z.B. Kooperationstreffen, Workshops) und in den dort vollzogenen resp. sich einstellenden Relationierungs- resp. Hybridisierungsprozessen.

Die zugrundeliegende These dieses Modells der «kooperativen Wissensbildung» ist demnach auch, dass wiederkehrende Handlungsprobleme der Praxis Sozialer Arbeit, die in einem solch kooperativen Prozess zweier verschiedener Handlungssysteme (Wissenschaft und Praxis) bearbeitet werden, zu «tendenziell mehr Problemlösungskapazität» (Hüttemann & Sommerfeld, 2007, S. 49) in der Praxis führen. Vor diesem Hintergrund zeigt sich der theoretische Bezug zur *Modus-2*-Wissensproduktion nach Gibbons (1994), dem die Autoren gerade in Handlungswissenschaften wie der Sozialen Arbeit mit ihrem deutlichen Praxis- und Anwendungsbezug eine zentrale Bedeutung zusprechen. Darüber hinaus wird deutlich, dass die von den Autoren eingangs kritisierte Idee eines einseitigen Wissens*transfers*, wie dies im Konzept der Evidenzbasierten Praxis intendiert wird, in diesem Modell abgelöst wird durch die Idee der Wissens*relationierung* im Kontext der Wissensproduktion (Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 86) (ebd.). Oder um es in den Worten von Gredig und Sommerfeld zu formulieren: «In short, the notion of knowledge transfer needs to be replaced by the notion of a process for the generation of knowledge for action, a form of knowledge that is intrinsically different in quality» (Gredig & Sommerfeld, 2008, S. 293). Als verfahrensbezogene Konkretisierung dieses Verständnisses einer «kooperativen Wissensbildung», in dessen Rahmen diese Hybridisierungsprozesse möglich werden, schlagen die Autoren den nachfolgend beschriebenen «Praxis-Optimierungs-Zyklus» vor.

5.3 Forschungsbasierte Interventionsentwicklung und das Verfahren des «POZ»

Der POZ (Gredig, 2005) umfasst ein theoretisch-konzeptionelles und noch nicht empirisch umfassend erforschtes Modell einer forschungsbasierten Interventionsentwicklung, das von einer Verschmelzung unterschiedlicher Wissensformen ausgeht; sein Ziel ist es, ein Wissen zu generieren, das auch wissenschaftliches Wissen in sich aufnimmt und in Form von neu generierten Interventionskonzepten angemessene Antworten auf (bestehende oder neue) Herausforderungen oder Problemstellungen in der Handlungspraxis der Sozialen Arbeit gibt (Gredig, 2005, S. 184, 2015, S. 6). Ausgangspunkt ist der im Fachdiskurs grundsätzlich anerkannte Konsens, dass professionelles Handeln unter anderem auch auf sozialwissenschaftlichem Wissen gründen soll (Gredig, 2005, S. 183, 2011, S. 54). Gredig (2011, S. 56) kritisiert in diesem Zusammenhang, dass in den bisherigen Fachbeiträgen zur Konzipierung des Prozesses von der wissenschaftlichen Wissensproduktion zu einer wissenschaftlich basierten Handlungspraxis dem Momentum der Entwicklung bisher kaum oder gar keine Relevanz zugesprochen wird. Er sieht dies als «blinden Fleck» (blind spot) und versteht den POZ als einen Vorschlag, diese Entwicklungsphase im erwähnten Prozess mit zu denken und mit

zu konzipieren (Gredig, 2011, S. 56). Gredig positioniert den Begriff der «Entwicklung» als zentrales Schlüsselelement, das die Forschung und berufliche Handlungspraxis miteinander verbindet (Gredig, 2011, S. 56). Er begründet dies vor dem Hintergrund professionstheoretischer Diskursbeiträge zur Beschreibung der Wissensbasis professionellen Handelns, die aus Prozessen der Relationierung (Dewe, 2005; Dewe & Otto, 2012) resp. der Hybridisierung (Gredig & Sommerfeld, 2008) hervorgeht und folglich ihrer Natur nach vermischt resp. hybrid ist (vgl. dazu auch Kapitel 7.3.3.2). Besteht der Anspruch, dass wissenschaftliches Wissen in das so verstandene professionelle handlungsleitende Wissen einfliessen soll, so muss wissenschaftliches Wissen folglich in derartige, ggf. organisierte Hybridisierungsprozesse Eingang finden (Gredig, 2011, S. 57). An diesem Punkt verortet Gredig (2011, S. 57) daher explizite und bewusst initiierte Entwicklungsprozesse, die ebenfalls einen Hybridisierungsprozess enthalten und es ermöglichen, dass wissenschaftliches Wissen in neues hybrides Wissen integriert wird, das die Basis für evaluierte und problemangemessene Interventionskonzepte oder Vorgehensweisen bildet, die wiederum von Fachpersonen auf individueller Ebene in das eigene professionelle Handeln übernommen werden können (Gredig, 2011, S. 57). «Entwicklung» wird als eigenständige, vom Forschen differente Tätigkeit verstanden und kann deshalb auch nicht als «angewandte Forschung» bezeichnet werden.[19] Entwicklungsprozesse oder -verfahren werden zwar selbst als Erkenntnisprozesse verstanden, sie folgen im Gegensatz zur Forschung jedoch dem Erkenntnismodus des «Gestaltens», haben daher eine eigene Qualität und folgen auch nicht forschungsmethodologischen Grundsätzen (Sommerfeld et al., 2010, S. 30). Als zentrale Merkmale von «Entwicklung» in der Sozialen Arbeit definiert Hüttemann (2016, S. 48), «dass in intentional gestalteten und systematisierten Prozessen und in Verbindung mit wissenschaftlichem Wissen innovative oder verbesserte Anwendungen (Verfahren, Instrumente, Prozesse etc.) erzeugt werden, die einen Nutzen im Praxisfeld hervorbringen». Er konstatiert, dass Entwicklung im Vergleich zur Forschung nicht zuletzt aufgrund bestehender Förderstrukturen einen geringeren Stellenwert hat, und sieht in der Aufwertung und stärkeren Anerkennung dieser Tätigkeiten ebenso wie Gredig (2011, S. 56) eine Möglichkeit, die Kluft zwischen Wissenschaft und Praxis zu verringern, ohne die unterschiedlichen Logiken beider Systeme aufgeben zu müssen (Hüttemann, 2016, S. 48). Der POZ beschreibt ein solches Entwicklungsverfahren im Sinne einer forschungsbasierten Interventionsentwicklung in vier aufeinander aufbauenden Phasen resp. Prozessschritten, die zu Interventionskonzepten führen, mit dem Ziel, die bestehende Handlungspraxis weiterzuentwickeln, resp. zu optimieren (Gredig, 2005, S. 184f., 2011, S. 59f.). Die folgende Abbildung zeigt, wie die Struktur des Verfahrens von den Autoren selbst visualisiert wird.

[19] Auch Thole (2012, S. 58) verweist auf diese Differenz von Forschung und Entwicklung und spricht von einem «magischen sozialpädagogischen Viereck», das Theoriebildung, Praxisentwicklung, Ausbildungssystem und Forschung umfasst. Praxisentwicklung wird als eines der vier zentralen Aufgabenfelder genannt, das in enger Wechselwirkung mit Theorie, Ausbildung und Forschung steht.

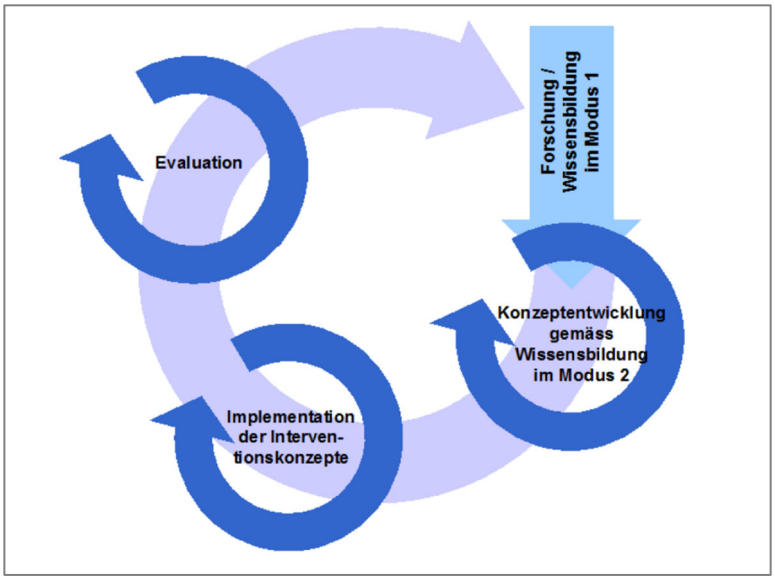


Abbildung 3: Praxis-Optimierungs-Zyklus nach Gredig und Sommerfeld (Gredig, 2005, S. 185, 2011, S. 60; Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 94).[20]

Diese vier Prozessschritte werden nachfolgend etwas detaillierter erläutert.

- Forschung: Der erste Prozessschritt umfasst Forschung, in deren Rahmen das jeweilige soziale Problem untersucht und entsprechendes Erklärungswissen generiert wird.
- Konzeptentwicklung: Im zweiten Prozessschritt werden im Rahmen kooperativer Wissensproduktion neue Interventionskonzepte entwickelt.
- Implementation: In der dritten Phase werden die so generierten Interventionskonzepte in Pilotprojekten in der unmittelbaren Handlungspraxis erprobt.
- Evaluation: Die vierte Phase umfasst die Bewertung der Ergebnisse der neuen resp. veränderten Interventionen in der Handlungspraxis

Forschung: Ein solcher Entwicklungsprozess kann durch unterschiedliche Bedingungen ausgelöst resp. initiiert werden; das Spektrum reicht von veränderten Zielsetzungen oder einem Bedarf an neuen Unterstützungsleistungen in der Handlungspraxis über Veränderungen im sozialen Umfeld bis hin zu veränderten rechtlichen Bedingungen in der Handlungspraxis der Sozialen Arbeit (Gredig, 2011, S. 60f.). Der POZ ist durch die Kooperation von Personen aus der Wissenschaft und der Praxis gekennzeichnet; diese Kooperation strukturiert insbesondere die zweite Phase der Entwicklung, zeigt sich jedoch bereits zu Beginn des Entwicklungsprojekts, da Gredig (2011, S. 61) vorschlägt, dass idealerweise bereits die Forschungsfrage im Dialog der beteiligten Wissenschaftler:innen und Fachpersonen aus der Praxis definiert wird und auch ein begrenzter Einbezug dieser Akteursgruppe während der Forschung erfolgen kann, etwa in Form kommunikativer Validierung. Gredig sieht die Wissenschaftler:innen mit ihrer spezifischen Forschungsexpertise aber als verantwortliche Instanz für die Forschungsphase, d. h. als Akteursgruppe, die für das zu bearbeitende soziale Problem[21] Erklärungswissen generiert und dabei aktuelle und relevante Forschungsergebnisse berücksichtigt, um so eine Wissensbasis festzulegen, auf welcher die nachfolgende Entwicklungsphase aufbaut (Gredig, 2011, S. 61f.). Damit diese Entwicklungsphase beginnen kann, muss die so generierte Wissensbasis von den involvierten Akteursgruppen (den beteiligten Wissenschaftler:innen und den involvierten Fachpersonen) erstens anerkannt werden, zweitens sollten alle Beteiligten ein

[20] Diese Abbildung wurde aufgrund des passenden Farbschemas aus der Publikation von Büschi und Roth (2015, S. 13) übernommen.
[21] Gredig definiert den Gegenstandsbereich der Sozialen Arbeit im Gegensatz zum im Kapitel 4 dargestellten Verständnis von Bommes und Scherr (2012, S. 208) als die Bearbeitung «sozialer Probleme». Da in diesem Kapitel Modelle von Gredig und Sommerfeld vorgestellt werden, werden die Begriffe und Gegenstandsdefinitionen der Autoren der Modelle verwendet.

minimales gemeinsames Verständnis des zu bearbeitenden sozialen Problems teilen und sich drittens zur Beteiligung an der nachfolgenden Entwicklungsarbeit verpflichtet haben (Gredig, 2011, S. 62).

Konzeptentwicklung: In der Entwicklungsphase wird ein Interventionskonzept erarbeitet, das auf das definierte soziale Problem antworten soll und als angereichertes hybrides Handlungswissen verstanden wird (Gredig, 2011, S. 63). Dieses Ergebnis kann gemäss dem Verständnis von Parpan-Blaser (2011, S. 121) als «Innovation» verstanden werden (vgl. nachfolgender kurzer Exkurs in Kapitel 5.5.2). Diese Phase der Konzeptentwicklung folgt einem Verständnis kooperativer Wissensbildung (vgl. Kapitel 5.2)(Hüttemann & Sommerfeld, 2007), das sich konzeptionell am *Modus 2* der Wissensproduktion (Gibbons et al., 1994) orientiert; es besteht also die Erwartung, dass im Zuge des Entwicklungsprozesses unterschiedliches Wissen der involvierten Akteursgruppen einbezogen und hybridisiert wird. Bei diesem unterschiedlichen Wissen handelt es sich erstens um die seitens der involvierten Wissenschaftler:innen generierte wissenschaftliche Wissensbasis aus der ersten Phase. Zweitens sollte auch Wissen über Interventionen, Methoden, Normen und Werte, Zielsetzungen, organisationale und rechtliche Kontexte einbezogen werden, damit das zu entwickelnde Interventionskonzept eine entsprechende hybridisierte Form erhält. Dieses bereits hybridisierte Wissen kann wiederum in weiterführenden Hybridisierungsprozessen innerhalb der Organisationen in handlungsleitendes Professionswissen von Fachpersonen in der Praxis Eingang finden und so wirksam werden (Gredig, 2011, S. 62). Die Entwicklung des Interventionskonzepts erfolgt in einem kooperativen Prozess, in dessen Rahmen verschiedene Wissensträger:innen wie Wissenschaftler:innen, Fachpersonen aus der Praxis und Nutzer:innen der Sozialen Arbeit ihr jeweiliges spezifisches Wissen und ihre Perspektiven einbringen, wobei diese Akteursgruppen heterarchisch verstanden und in ihrer jeweiligen Expertise anerkannt werden (Gredig, 2011, S. 62). Diese Entwicklungsprojekte finden zwar vor Ort in den Organisationen der beteiligten Fachpersonen aus der Praxis statt, sind auf Projektebene aber sowohl von praktischen Zwängen als auch den methodischen Vorgaben der Wissenschaft gelöst. Sie bewegen sich also in jenem Zwischenraum von Praxis und Wissenschaft, den Gredig und Sommerfeld (2010, S. 86), wie bereits in Kapitel 5.2 erwähnt, als «intermediären Raum» zwischen Wissenschaft und Praxis bezeichnen (Gredig, 2011, S. 62). Der Kernprozess, in dem Wissen produziert wird, wird als kooperative Wissensproduktion organisiert, in dessen Rahmen die verschiedenen Wissensträger:innen ihr jeweiliges Wissen einbringen, dieses Wissen miteinander in Beziehung setzen und in einer Form kombinieren, die eine Hybridisierung der verschiedenen Wissensformen unterstützt (Gredig, 2011, S. 63). Gredig und Sommerfeld beschreiben dies wie folgt:

> *«In einem solchen Entwicklungsprozess wird also Wissen unterschiedlicher Formen und aus unterschiedlichen Reservoirs eingebracht, zur Verbindung frei gestellt und miteinander relationiert, d. h. in einer Form zueinander in Beziehung gesetzt, die neues, eben hybrides Wissen entstehen lässt, das nicht mehr ‹versöhnt bzw. auf die eine oder andere Wissensform reduziert werden kann›, wie Dewe (2005: 371) betont, das aber Handeln zu leiten vermag.» (Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 95)*

Diese Relationierung unterschiedlicher Wissensformen wird von Gredig und Sommerfeld auch als Hybridisierung bezeichnet. Damit dies möglich ist, muss das Wissen, insbesondere auch das Fachwissen der involvierten Fachpersonen, expliziert werden und im Verhältnis beispielsweise zu organisationalen und rechtlichen Kontexten reflektiert werden (Gredig, 2011, S. 63). Dadurch entstehen vorläufige Interventionskonzepte, die im Laufe eines iterativen und kreativen Entwicklungsprozesses weiterentwickelt und ausdifferenziert werden. Dieser kooperative Entwicklungsprozess folgt den folgenden Prinzipien: Alle beteiligten Wissensträger:innen verpflichten sich, mit Blick auf das Ziel einer gemeinsamen Entwicklung eines neuen Interventionskonzepts in einem gemeinsamen Reflexionsprozess zusammenzuarbeiten. Die

Kommunikation innerhalb dieses gemeinsamen Entwicklungsprozesses ist offen und gleichberechtigt zu gestalten, wobei das bessere Argument und nicht Hierarchien bei Entscheidungen ausschlaggebend sind. Folglich ist auch das Wissen der involvierten Wissenschaftler:innen kein relevanteres Wissen als beispielsweise dasjenige der involvierten Fachpersonen. Nicht zuletzt erfordert die angemessene Gestaltung solcher kooperativen Entwicklungsprozesse spezifische Kompetenzen, die nicht Bestandteil der beruflichen Rolle aller Sozialarbeitswissenschaftler:innen sind (Gredig, 2011, S. 63). Die in solchen heterogenen Projektteams erwartbaren und entstehenden Kontroversen werden dabei als produktiv und für die Entwicklung des entsprechenden Konzepts als erforderlich gesehen (Gredig, 2011, S. 63f.).

Implementation: Um zu gewährleisten, dass das so entwickelte Interventionskonzept in der konkreten Handlungspraxis einerseits umsetzbar und andererseits auch wirksam ist, erfolgt im dritten Prozessschritt eine experimentelle Pilotumsetzung resp. -implementation dieses neuen Interventionskonzepts in den involvierten Praxisorganisationen. Hierfür sind innerhalb dieser Praxisorganisationen einerseits Voraussetzungen und Strukturen zu schaffen; andererseits müssen die Mitarbeitenden über die bevorstehende Pilotumsetzung neuer Handlungspraxen informiert, vorbereitet und während der Implementation angemessen begleitet werden (Gredig, 2011, S. 64).

Evaluation: Der Prozessschritt der Evaluation umfasst erstens eine begleitende Evaluation und Forschung zur Art und Weise der Umsetzung und Durchführung dieser neuen, veränderten Handlungspraxis gemäss dem entwickelten Interventionskonzept in dieser Praxisorganisation; zweitens umfasst er eine nachgelagerte Ergebnisevaluation der Wirkungen des neuen Interventionskonzepts (wobei diese Wirkungsevaluation auch bereits Bestandteil eines nachfolgenden Zyklus sein kann). Im Zuge der Evaluation sollen unterschiedliche Perspektiven erfasst und systematisch berücksichtigt werden; die nachgelagerte Wirkungsevaluation sollte von Wissenschaftler:innen verantwortet und umgesetzt werden, die nicht in die vorhergehenden Phasen des Entwicklungsprojekts involviert waren (Gredig, 2011, S. 64).

Gredig versteht diese vier Prozessschritte nicht als abgeschlossenen Prozess, sondern verweist darauf, dass eine Weiterentwicklung resp. Optimierung der Praxis in mehreren zyklischen Prozessen erfolgt, wobei Erkenntnisse aus (Prozess-)Evaluationen des ersten Zyklus in nachfolgende Zyklen einfliessen und die Weiterentwicklung des Interventionskonzepts unterstützen sollten. In diesem zyklischen Erarbeitungsprozess entsteht somit nach und nach ein wissenschaftlich fundiertes, d. h. sowohl auf theoretischem als auch empirischem Wissen über das zu bearbeitende Problem basierendes, zugleich handlungsrelevantes und wirksames Interventionskonzept (Gredig, 2011, S. 65). Im Praxissystem kann dieses so entwickelte Interventionskonzept anschliessend über die involvierte Praxisorganisation hinaus verbreitet und in anderen Organisationen implementiert werden; im Wissenschaftssystem können die Ergebnisse weiterführende Theoretisierungen und/oder empirische Forschung anregen oder auch in Lehre oder Weiterbildung aufgenommen und dort weiteren Fachpersonen aus der Praxis zugänglich gemacht werden (Gredig, 2011, S. 65).

Den hier beschriebenen POZ versteht Gredig (2011, S. 67f.) als ein theoretisch-konzeptionelles Modell forschungsbasierter Interventionsentwicklung, das noch nicht umfassend empirisch untersucht wurde und sich selbst noch in einem Entwicklungsstadium befindet. Dementsprechend findet sich bisher auch lediglich eine überschaubare Anzahl empirischer Studien, die sich mit dem POZ und der kooperativen Wissensbildung beschäftigen, wie in Kapitel 5.6 deutlich werden wird.

Insgesamt zeigen die Ausführungen zum Konzept der «kooperativen Wissensbildung» und zum POZ, dass in solchen Konzepten kooperativer Wissensproduktion bewusst eine Verschränkung von Wissensproduktion und Wissensverwendung angestrebt wird. Der Problematik des damit einhergehenden Verlusts an Nachvollziehbarkeit im Sinne eines zentralen Gütekriteriums von Forschung begegnen die Autoren dadurch, dass sie eine Sequenzierung von Forschung und

Entwicklung (sowie im Weiteren von Implementation und Evaluation) vorschlagen (Hüttemann, 2016, S. 48).

5.4 Die Figur der sozialen Produktion von Professionalität

Die konzeptionellen Überlegungen zu Fragen des Verhältnisses und der Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis von Gredig, Hüttemann und Sommerfeld umfassen nebst der beschriebenen Modellierung der «kooperativen Wissensbildung» und des POZ, wie eingangs des Kapitels erwähnt, ein weiteres Element, die «soziale Produktion von Professionalität»[22] (2014a). Während die «kooperative Wissensbildung» und der POZ das Moment der Wissens*produktion* konzeptualisieren und zugleich konzeptionell operationalisieren, behandelt diese Figur die Steuerung professionellen Handelns in der Praxis und die Rolle unterschiedlicher Wissensformen dabei, sie fokussiert und modelliert also die Wissens*implementation* und -*verwendung* in der Praxis der Sozialen Arbeit. Diese Figur ist für die vorliegende Forschungsarbeit neben der «kooperativen Wissensbildung» und dem POZ ebenfalls von Interesse, weil sie als ein Element der Konzeption der forschungsbasierten Praxis eine theoretisch-konzeptionelle Modellierung der Ebenen der Wissensimplementation und -verwendung beschreibt, was insbesondere vor dem Hintergrund der zweiten und dritten empirischen Forschungsfrage (vgl. Kapitel 2) als bedeutsam und anschlussfähig erachtet wird.

Gredig und Sommerfeld verstehen in dieser Modellierung professionelles Handeln als «komplexe soziale Veranstaltung» (Sommerfeld, 2014a, S. 135), die in ein soziales System resp. eine Organisation eingebettet ist, welche strukturierend auf dieses Handeln einwirkt (ebd., S. 135f.) (vgl. nachfolgende Abbildung 4):

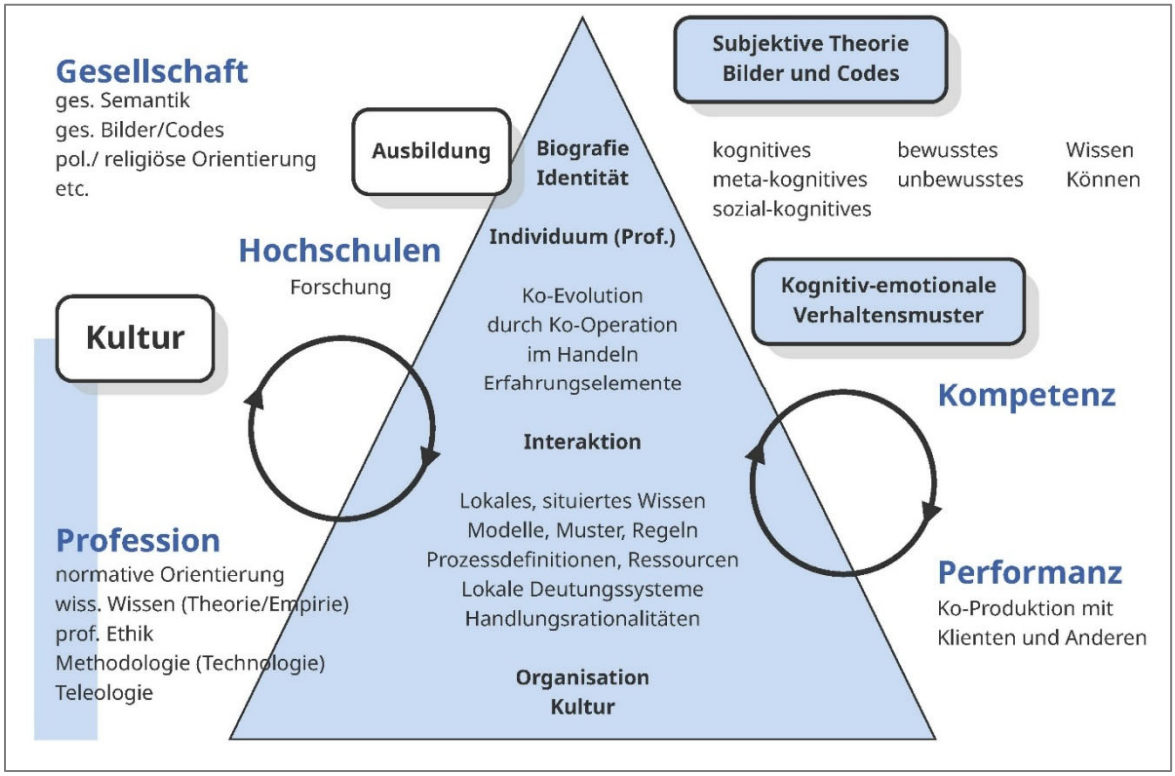


Abbildung 4: Die soziale Produktion von Professionalität (Sommerfeld, 2014a, S. 136)

[22] Hierbei handelt es sich um eine Weiterentwicklung des von Gredig und Sommerfeld (2010, S. 87) beschriebenen Vorgängermodells der «sozialen Produktion von professionellem Handeln und professionellem Wissen». Eine detaillierte Beschreibung dieser Figur findet sich bei Sommerfeld (2014a, S. 135–140).

In diesem Modell wird das individuelle Wissen (z. B. auch in der Ausbildung erlerntes wissenschaftliches Wissen) und Können von Fachpersonen im sozialen System (in der Abbildung als Dreieck erkennbar) sowohl auf Interaktionsebene, d. h. in der Performanz mit der Klientel, als auch mit anderen Fachpersonen innerhalb der Organisation konfrontiert, wodurch ein handlungsgestaltendes Wissen getestet und generiert wird, das zur Zielerreichung des eigenen professionellen Auftrages beiträgt. Sommerfeld (2014a, S. 136) spricht hierbei von *Gestalten* als «primäre[m] Modus der Wissenserzeugung». In diesem Rahmen werden seitens der Fachpersonen sowohl aufgrund eigener subjektiver Theorien (Dann, 1994) als auch im Abgleich mit anderen Fachpersonen innerhalb der Organisation als zielführend bewertete und insoweit ‹bewährte› Handlungsmuster generiert, die Sommerfeld (2014a, S. 136) bezugnehmend auf Suchmann (1987) als «situiertes Wissen» bezeichnet. So entsteht ein handlungssteuerndes Wissen, das sowohl implizite als auch explizierbare Bestandteile umfasst und eine unmittelbare Relevanz für das (professionelle) Handeln hat. Dieses Wissen zeigt sich beispielsweise in organisationsspezifischen Prozessdefinitionen, Regeln oder Deutungssystemen und ist deshalb handlungssteuernd, weil es sowohl die subjektiven Theorien der einzelnen Fachpersonen strukturiert als auch deren Handlungsspielräume definiert (Sommerfeld, 2014a, S. 137).

An diesem Punkt verorten Gredig und Sommerfeld (2014a, S. 137) eine «primäre Hybridisierung von Wissen» (Sommerfeld, 2014a, S. 137) (in der obigen Abbildung als Kreis dargestellt); dieser Hybridisierungsprozess vollzieht sich also unmittelbar im professionellen Handeln einer Fachperson (Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 89). Unter primärer Hybridisierung verstehen die Autoren, «dass im Prozess des Erfahrungslernens im Handeln unterschiedliche Wissensformen und Persönlichkeitsanteile (Präferenzen im Sinne Bourdieus Habitus, vgl. Bourdieu 1989, vgl. auch Becker-Lenz/Müller 2009) miteinander verschmolzen oder hybridisiert werden» (Sommerfeld, 2014a, S. 137).[23] Erst durch diesen Prozess entsteht eine im Handeln abrufbare Wissensform, die einen hybriden Charakter hat und die Gredig und Sommerfeld bezugnehmend auf Schiepek (2011) als «kognitiv-emotionale Verhaltensmuster» (Sommerfeld, 2014a, S. 137) bezeichnen. Diese kognitiv-emotionalen Verhaltensmuster sind sowohl an die subjektiven Theorien der jeweiligen Fachperson anschlussfähig als auch mit den Routinen und Regeln in der Organisation kompatibel (ebd.) und «unmittelbar von den Handelnden als Handlung abrufbar» (Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 89).

Der zweite Zyklus der Hybridisierung von Wissen wird auf Ebene der Organisationen an deren Schnittstelle zu anderen Orten der Wissensproduktion verortet, etwa an der Schnittstelle zur Wissenschaft, zum Management oder zur Politik. Diese ausserhalb der Organisation produzierten Wissensformen werden im zweiten Zyklus der Hybridisierung mit dem organisationsinternen, d. h. dem situierten und bereits hybridisierten Wissen erneut hybridisiert: Es werden Strukturen und Programme entwickelt, die dieses «externe» Wissen aufgreifen und es im Zuge des Hybridisierungsprozesses für den organisationsspezifischen Kontext transformieren. Dieses gesellschaftliche, politische, wissenschaftliche oder auch managementbezogene Wissen wirkt somit indirekt auf die Handlungspraxis ein und strukturiert diese mit (Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 88; Sommerfeld, 2014a, S. 137).

Neben dem bereits in Kapitel 5.3 erwähnten Hybridisierungsprozess während der kooperativen Wissens*produktion* im Rahmen des POZ werden folglich auch in den Handlungszusammenhängen der Praxis zwei Hybridisierungsprozesse beschrieben, die, so die eigene Leseart dieses Modells, Kernelemente (oder Kernoperationen) der Produktion von Professionalität in diesem komplexen

[23] Eine weitere Definition von Hybridisierung findet sich in der Publikation von Gredig und Sommerfeld aus dem Jahr 2010: «Mit ‹Hybridisierung› bezeichnen wir Prozesse, in denen das explizite Wissen der Profession mit weiteren Wissenstypen spezifisch kombiniert und von den Professionellen angeeignet und somit in eine spezifische Form professionellen Wissens überführt wird» (Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 88).

sozialen Gefüge bilden und als theoretisch-konzeptionelle Modellierung verstanden werden können, wie neues (wissenschaftliches) Wissen in Organisationen und in professionelles Handeln Eingang findet, sprich wie sich Wissens*implementation* und Wissens*nutzung* dort vollzieht.

5.5 Zwei Exkurse

Damit wissenschaftliches Wissen durch diese Hybridisierungsprozesse Eingang in professionelles Handeln finden kann, muss es jedoch zuerst als ein relevantes Wissen bewertet werden, was gemäss Sommerfeld (2014a, S. 137f.) auch durch die Organisationskultur mitbedingt wird. Zur modellhaften Erklärung dieses Bewertungsvorgangs greifen Gredig und Sommerfeld (2010) auf die Idee der *Relevierung* (Nowotny, 1975) zurück, die nachfolgend aufgrund ihrer Bedeutung für das Modell der Autoren wie auch für die eigene empirische Forschung in einem kurzen Exkurs ausgeführt wird.

5.5.1 Zum Konzept der «Relevierung»

Der Begriff des *Relevierens* liegt auf einer anderen Ebene, wird aber ebenfalls im Zusammenhang mit dem Zusammenspiel von unterschiedlichen Wissensformen im Umfeld sozialwissenschaftlichen Wissens diskutiert. Er geht auf einen Beitrag von Nowotny aus den 1970er Jahren (Nowotny, 1975) zurück. Nowotny beschäftigte sich damals mit der Frage, weshalb trotz der hohen gesellschaftlichen Wertschätzung von Wissenschaft und trotz vorhandener Erwartungen von Politik und Öffentlichkeit die Sozialwissenschaften als gesellschaftlich irrelevant wahrgenommen werden und wie sich dieser Widerspruch erklären lässt (Nowotny, 1975, S. 445). Sie führt diesen Widerspruch – abgesehen vom unterschiedlichen Grad der «Dinglichkeit» (Nowotny, 1975, S. 446, 450) naturwissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Wissens – darauf zurück, dass die Kriterien gesellschaftlicher Relevanz nicht objektiv gegeben, sondern selbst Ergebnis eines gesellschaftlichen Wissensproduktionsprozesses sind (Nowotny, 1975, S. 446). Das zentrale Problem sieht Nowotny deshalb nicht primär im Versagen der Sozialwissenschaften oder in einem Unverständnis der Öffentlichkeit, sondern in einem mangelhaft funktionierenden sogenannten *Relevierungsprozess* (Nowotny, 1975, S. 451). Damit meint sie einen wechselseitigen Konstruktionsprozess der Relevanzherstellung, bei dem es darum geht, «aus der Fülle des vorhandenen Wissens das ‹herauszuheben›, was aufgenommen und verwendet werden soll und somit relevant gemacht wird» (Nowotny, 1975, S. 451). Wechselseitig ist dieser Prozess des *Relevierens* deshalb, weil er einerseits einen Prozess seitens der Wissenschaft umfasst, in dessen Rahmen die Wissenschaft gesellschaftliche Bedürfnisse (oder Problemstellungen) kognitiv antizipieren muss. Anderseits umfasst der Relevierungsprozess auch einen Selektionsprozess seitens der gesellschaftlichen Akteur:innen (und damit auch der Praxis der Sozialen Arbeit), die bestimmtes Wissen aktiv hervorheben. Dadurch wird Wissen relevant gemacht, d. h. es wird *releviert* (Nowotny, 1975, S. 447f., 451). Als Kriterium beim Selektionsprozess seitens der Gesellschaft spielt gemäss Nowotny (1975, S. 452) die gesellschaftliche Nützlichkeit und Brauchbarkeit des Wissens eine Rolle, wobei sich diese Brauchbarkeit «erst bei der späteren Verwendung, d. h. im Gebrauch des Wissens im Handeln» (ebd.) zeigt und nicht allgemeingültigen Kriterien folgt. Nowotny spricht (ausgehend von einem kognitivistischen Ansatz) davon, dass auf individueller und kollektiver Informationsverarbeitungsebene sogenannte kognitive «Rangordnungen von Problemen und Problemlösungsstrategien» (ebd.) bestehen, die jeweils kontextabhängig, veränderbar und mit gesellschaftlichen Machstrukturen verknüpft sind und den erwähnten Selektionsprozess strukturieren. Solche *kognitiven Problemrangordnungen* bestehen sowohl seitens der Wissenschaft als auch seitens der Gesellschaft (in diesem Fall bezüglich der Praxis der Sozialen Arbeit) (ebd.). Folglich kann sozialwissenschaftliches Wissen, das im wissenschaftlichen Diskurs resp. bei einer dominanten *wissenschaftlichen* Gruppe einen hohen Stellenwert hat (also in deren kognitiver Problemrangordnung weit oben verortet ist), dem aber von der dominanten *gesellschaftlichen* Gruppe in deren eigener kognitiver Problemrangordnung keine Bedeutung resp.

Nützlichkeit zugesprochen wird, nicht *releviert* werden. Dasselbe gilt natürlich für Problemstellungen, die auf *beiden* Seiten in ihrer jeweiligen kognitiven Rangordnungslogik einen geringen Stellenwert haben. Wenn sich hingegen die Problemdefinitionen von Wissenschaft und Gesellschaft überlappen, sprich jeweils in deren kognitiver Rangordnung hoch eingestuft sind, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass ein gelingender *Relevierungsprozess* in Gang gesetzt wird (Nowotny, 1975, S. 452f.).

Diese Idee der *Relevierung* nach Nowotny (1975) stellt somit ein Konzept dar, das beschreibt, aufgrund welcher Mechanismen sozialwissenschaftliches Wissen in der Praxis der Sozialen Arbeit relevant werden kann, also *releviert* wird, was eine Voraussetzung für Implementations- und Verwendungsprozesse von Wissen darstellt.

Sommerfeld (2010, S. 10) versteht kooperative Entwicklungsprojekte denn auch als einen «Weg zur ‹Relevierung› des sozialwissenschaftlichen (bzw. sozialarbeitswissenschaftlichen) Wissens» und verortet des Weiteren in der oben beschriebenen Figur der «sozialen Produktion von Professionalität» einen solchen Relevierungsprozess auf Ebene der Organisation, wenn es um die Entscheidung geht, ob sozialwissenschaftliches Wissen von ausserhalb der Organisation als relevant bewertet und daher in den zweiten Hybridisierungskreislauf aufgenommen wird, also in die Organisation Eingang finden soll oder nicht (Sommerfeld, 2014a, S. 139). Auf Ebene der jeweiligen Fachperson muss zudem «ein Lernprozess auf der Ebene des primären Hybridisierungskreislaufes, also auf der Ebene der Performanz stattfinden, in dessen Verlauf *neues Wissen* in einer anderen, hybriden Form im Modus des Gestaltens entsteht, das nur vermittelt mit dem wissenschaftlichen Wissen erst einmal zusammenhängt, nicht eine einfache Anwendung ist» [Hervorhebung im Original] (ebd.).

Hüttemann und Solèr (2018) haben sich unter Bezugnahme auf Nowotny (1975) und Sommerfeld (2014a) mit dem Relevieren von Wissen in Innovationsprozessen befasst und beschreiben Relevierung ebenfalls als einen aktiven, prozesshaften Vorgang des Relevant-Machens von Wissen. Sie plädieren für einen differenzierten, prozessualen und kontextuellen Wissensbegriff (Hüttemann & Solèr, 2018, S. 240f.) in Innovationsprozessen und beschreiben kognitive Schlüsselprozesse, in denen Wissen theoretisch kontextualisiert bzw. im professionellen Handlungs- und Organisationskontext praktisch «releviert» und damit so anschlussfähig gemacht wird, dass es Entscheidungen unterstützt und Handlungsfähigkeit erweitert: In der *Variation* werden relevante Sachverhalte beobachtet und neu kontextualisiert, vorhandene Modelle de-/rekombiniert und externe Informationen integriert. In der *Selektion* werden Wissensbestände und Entwicklungsvarianten fokussiert, bewertet und ausgewählt (inkl. Ignorieren/Verlernen), und in der *Retention* wird Erfahrungs- und Kontextwissen aktiviert, werden Varianten re-kontextualisiert sowie Prototypen entworfen, geplant, erprobt, ausgewertet und adaptiert (Hüttemann & Solèr, 2018, S. 241f.). Die Autor:innen verorten Relevierung dabei nicht ausschliesslich in kognitiven Operationen, sondern explizit auch in sozialen, kommunikativen und kooperativen Prozessen, die Wissenszugänge eröffnen und Entwicklungen im Arbeitsfeld überhaupt realisierbar machen. Als strukturierenden Rahmen nutzen sie hierfür unter anderem das Konzept des knowledge-brokering und beschreiben scanning/monitoring sowie access, bridging, learning, linking und building als charakteristische Schritte, in denen organisationales Lernen und Innovation miteinander verbunden werden (Hüttemann & Solèr, 2018, S. 244–249).

5.5.2 Zum Begriff der «Innovation»

Das aus der kooperativen Wissensbildung resp. aus dem POZ hervorgebrachte Wissen kann, wie bereits erwähnt, mit dem Begriff der «Innovation» gefasst werden, weshalb in einem kurzen Exkurs dieser Begriff für die vorliegende Arbeit definiert und eingeordnet wird. Einen elementaren Beitrag zum Verständnis des Innovationsbegriffs in der Sozialen Arbeit leistete Parpan-Blaser (2011), indem

sie diesen Begriff auf der Basis des disziplinübergreifenden theoretischen Diskurses, aktueller empirischer Erkenntnisse und der eigenen Forschungsergebnisse unter Einbezug fachspezifischer Aspekte für das Feld der Sozialen Arbeit wie folgt definierte: Innovationen in der Sozialen Arbeit sind «*auf neuem oder neu kombiniertem Wissen basierende, in intendierten und kooperativen Prozessen entwickelte, neuartige Konzepte, Verfahren und Organisationsformen, die einen Mehrwert namentlich für Adressatinnen und Adressaten erzeuge*n» [Hervorhebung im Original] (Parpan-Blaser, 2011, S. 121). Die Autorin eruierte folgende fünf zentrale Merkmale von Innovationen, die disziplinunabhängig in bestehenden Definitionen und Konzeptionen erwähnt werden und Neuheit, Neuartigkeit und Erwartungswidrigkeit, Relativität, Unsicherheit und Plastizität umfassen: Das Merkmal von *Neuheit* verweist auf eine zeitliche Dimension von Innovation in dem Sinne, dass etwas gemacht wird, das zu einem früheren Zeitpunkt noch nicht war, wodurch etwas Neues in die Welt tritt und Wissen in ein materielles oder immaterielles Produkt umgeformt wird (Parpan-Blaser, 2011, S. 43). Hinsichtlich des Neuheitsgrades kann zwischen Basisinnovationen und inkrementellen Verbesserungsinnovationen unterschieden werden (ebd., S. 44). *Neuartigkeit und Erwartungswidrigkeit* verweisen darauf, dass Innovationen zwar an Bekanntes anschliessen, gleichzeitig aber mit diesem Bekannten und mit bestehenden Erwartungshorizonten brechen und dadurch Grenzen zwischen Bekanntem und Unbekanntem darstellen (ebd., S. 44f.). Das Merkmal der *Relativität* von Innovationen betont, dass Innovationen nur im Vergleich zu Vorangegangenem als neuartig erkennbar sind und folglich als Ergebnis sozialer Aushandlungsprozesse zu verstehen sind, die in zeitlich-räumliche Kontexte eingebettet sind (ebd., S. 45f.). Zudem sind Innovationen an ihren eigenen Erfolg gebunden, denn wenn sie bei ihrer Einführung scheitern, wird nicht von Innovation gesprochen (ebd., S. 46). Durch den Schritt von Bekanntem hin zum Unbekannten wird ein neuer Möglichkeitsraum eröffnet, der Offenheit bedingt. Damit sind Unsicherheiten hinsichtlich des Prozesses und der Folgen von Innovationen und ein «Risiko zum Scheitern» (Bechmann & Grunwald, 1998, S. 8; Ibert, 2004a, S. 39, zit. in: ebd., S. 46) verbunden, sodass *Unsicherheit* ein weiteres Merkmal von Innovationen darstellt (ebd., S. 46f.). Da Innovationen in Wechselwirkung mit dem Kontext stehen und nur erfolgreich sind, wenn ihre Einbettung in diesen Verwendungskontext gelingt, hat die Implementation von etwas Neuem in ein bestehendes System zur Folge, dass sich Innovationen durch ihre Nutzung oftmals (weiter) verändern. Infolge dieser Kontextgebundenheit weisen Innovationen immer auch eine gewisse Formbarkeit resp. *Plastizität* auf (ebd., S. 47f.).

Vor diesem Hintergrund können die in der kooperativen Wissensbildung resp. im POZ generierten Interventionskonzepte als Innovationen gefasst werden. Da sich das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit jedoch nicht ausschliesslich auf diese spezifische formalisierte Wissensform konzentriert, sondern von der These ausgeht, dass im Zuge der kooperativen Wissensbildung vielfältigere Formen von Wissen entstehen, die für die Handlungspraxis von Bedeutung sind und in diese Eingang finden, wird der Innovationsbegriff in dieser Arbeit lediglich zur Beschreibung dieses formalen Wissensprodukts (den zu entwickelnden Leitfaden) genutzt, im Übrigen jedoch der Wissensbegriff (vgl. dazu Kapitel 7.1) verwendet.

5.6 Empirisches Wissen zur kooperativen Wissensbildung in der Sozialen Arbeit

Der in Kapitel 5.3 beschriebene POZ und damit auch die Idee der «kooperativen Wissensbildung» wurden seit ihrer theoretisch-konzeptionellen Entwicklung und insbesondere im letzten Jahrzehnt als konzeptionelle Grundlage für die Gestaltung kooperativer Wissensproduktionsprozesse von Wissenschaft und Praxis im Kontext der Sozialen Arbeit in verschiedenen Forschungs- und Entwicklungsprojekten genutzt, erprobt und umgesetzt. Diese ersten «Umsetzungserfahrungen» wurden zudem auch in mehreren Forschungsprojekten empirisch untersucht. Gemäss Hochuli Freund et al. (2023, S. 64) nimmt die Forschung zur kooperativen Wissensbildung die Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis in den Blick und beschäftigt sich mit den Fragen, wie und welches

Wissen in diesen Kooperationen von Wissenschaft und Praxis in der Sozialen Arbeit entsteht. Die bisherige Empirie zur kooperativen Wissensbildung in der Sozialen Arbeit kann insgesamt, wie nachfolgend deutlich wird, als überschaubar bezeichnet werden.

Um den POZ als Verfahren der forschungsbasierten Interventionsentwicklung zu erproben und empirisch zu untersuchen, wurde ein Forschungsprogramm initiiert und umgesetzt, das vier exemplarische Entwicklungsprojekte untersuchte, die den Prozessschritten des POZ folgten und in unterschiedlichen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit verortet waren. Die Erfahrungen aus der Anwendung des POZ in diesen vier Entwicklungsprojekten wurden systematisch erfasst und miteinander verglichen, und auf dieser Basis wurden theoretisch fundierte und praxisorientierte Aussagen zur Anwendbarkeit und Weiterentwicklung des Modells formuliert (Gredig, 2005, S. 190–195; Hüttemann & Sommerfeld, 2007, S. 51f.). Über Befunde aus diesem Forschungsprogramm wurde in verschiedenen Publikationen berichtet: Gredig (2011, S. 66f.) beschrieb erste Anwendungserfahrungen mit dieser forschungsbasierten Interventionsentwicklung im Rahmen eines der vier Entwicklungsprojekte, das im Bereich der Gesundheitsförderung und HIV-Prävention verortet ist. Er resümiert, dass sich der POZ grundsätzlich als machbar erweist und insgesamt auf Zufriedenheit bei den Beteiligten stösst. Gleichzeitig zeigten sich Herausforderungen, da der erforderliche Zeitaufwand von den Fachpersonen aus der Praxis als relativ hoch eingeschätzt wird, was aufgrund des Pilotcharakters jedoch als vertretbar bewertet wurde. Zudem wird deutlich, dass die konsequente Einbindung zentraler Stakeholder, insbesondere der Nutzer:innen, für die Akzeptanz des entwickelten Interventionskonzepts von Bedeutung ist. Daraus wurde gefolgert, die Beteiligung der verschiedenen Akteursgruppen in abgestufter Form zu gestalten, indem ein Kernteam die eigentliche kooperative Wissensproduktion umsetzt und weitere Akteur:innen zwar strategisch involviert, jedoch nicht unmittelbar in die Entwicklungsarbeit eingebunden sind (Gredig, 2011, S. 67). Vor dem Hintergrund dieser ersten Erfahrungen betont Gredig (2011, S. 67) denn auch den theoretisch-konzeptionellen Charakter des POZ, der bisher empirisch noch nicht umfassend untersucht wurde und sich selbst noch in einem Entwicklungsstadium befindet. Er eruiert in diesem Zusammenhang einen weiterführenden Weiterentwicklungs- und Forschungsbedarf zu diesem vorgeschlagenen Modell der forschungsbasierten Interventionsentwicklung (Gredig, 2011, S. 67).

Sommerfeld et al. (2010, S. 10) zeigten anhand einer Serie von drei aufeinander aufbauenden Projekten zur Sozialen Arbeit in der Psychiatrie auf, wie Projekte der «Grundlagenforschung», der «anwendungsorientierten Grundlagenforschung» und der «Entwicklung» ineinandergreifen und welche Rolle die Kooperation von Wissenschaft und Praxis dabei spielt. Sie formulieren auf der Basis ihrer eigenen Erfahrungen in diesen Projekten im Sinne eines Zwischenstandes der Erprobung des POZ folgende Bedingungen für eine gelingende Kooperation von Wissenschaft und Praxis im Kontext kooperativer Wissensbildung (Sommerfeld et al., 2010, S. 14–16): Zentrale Grundvoraussetzung in einem kooperativen Entwicklungsprojekt ist zunächst, dass Forschungsergebnisse in der Praxis eine Resonanz erzeugen müssen, d. h. als relevant und zutreffend wahrgenommen werden, insbesondere dann, wenn sie Schwachstellen der bestehenden Praxis aufzeigen. Dadurch wird ein professioneller Reflexionsprozess in der Praxis angestossen, bei dem, im Gegensatz zu herkömmlichen Reflexionsprozessen in praxisorientierten Organisationen, die Wissenschaft unmittelbar beteiligt ist (Sommerfeld et al., 2010, S. 15). Diese Reflexionsprozesse sind teils durch anspruchsvolle und mehrheitlich konfliktbeladene Verständigungs- und teilweise auch Übersetzungsprozesse gekennzeichnet, die für die Wissensverwendung resp. -relationierung seitens der Praxis jedoch als notwendig erachtet werden. Denn beide Seiten, d. h. Wissenschaft wie auch Praxis, müssen ihre Perspektiven synchronisieren, damit ein gemeinsamer, auf die Problemlösung ausgerichteter Reflexionsprozess entstehen kann und Praxiswissen am begrifflichen und methodischen Angebot der Wissenschaft geschärft, wissenschaftliches Wissen zugleich durch Praxiserfahrung angereichert werden kann. Als Ergebnis eruieren die Autor:innen der Studie einen neuen, beidseitig

anschlussfähigen Erkenntnisgewinn, der sowohl eine hohe Praxisrelevanz aufweist als auch durch die Wissenschaft weiterbearbeitet, d. h. theoretisch und empirisch erschlossen werden muss (Sommerfeld et al., 2010, S. 15f.). Die Autor:innen folgern denn auch, dass kooperative und forschungsbasierte Entwicklung von Instrumenten oder Verfahren immer die gemeinsame Bearbeitung von Fragen nach theoretischen Grundlagen wie auch praktischer Umsetzung im professionellen Handeln erfordert. Dies stellt hohe Anforderungen an die Beteiligten im Entwicklungsprozess und muss beiden Perspektiven und Interessen ohne einseitige Dominanz gerecht werden – zumindest so weit, dass die Kooperation aufrechterhalten werden kann. Durch diese produktive Spannung entstehe in der Tat ein zyklischer Erkenntnis- und Entwicklungsprozess, wie er im POZ konzeptionalisiert sei (Sommerfeld et al., 2010, S. 22f.).

Im Rahmen einer formativen Evaluation untersucht Rotzetter (2015) den Prozess der kooperativen Wissensbildung in einem kooperativen Entwicklungsprojekt zwischen einer Hochschule für Soziale Arbeit und einer Praxisorganisation der stationären Suchthilfe für drogenabhängige Männer. Im Mittelpunkt des kooperativen Entwicklungsprojekts stand die Einführung zweier neuer Instrumente in die Praxis, deren Implementierung unterschiedlich erfolgreich verlief. Die Autorin analysiert prozessrelevante Faktoren und zeigt auf, dass sich der unterschiedliche Erfolg der beiden entwickelten Instrumente auf diese Faktoren im Input und im Prozess zurückführen lässt. Auf der Grundlage ihrer Analyse diskutiert sie (2015, S. 166–169) drei Themenfelder der kooperativen Wissensbildung (Hybridisierung von Wissen, Kommunikation auf Augenhöhe und Praxisoptimierung) und formuliert Empfehlungen zur Gestaltung kooperativer Entwicklungsprojekte. Hinsichtlich der Hybridisierung von Wissen zeigt Rotzetter, dass der POZ mit seiner Ausrichtung auf «Wissensbildung im Modus 2» neue Formen gemeinsamer Wissensproduktion ermöglicht und dass die Vielfalt der beteiligten Akteur:innen Innovation fördert und zur Annäherung von Theorie und Praxis beiträgt. Sie kommt zu dem Schluss, dass im untersuchten Entwicklungsprojekt solche Hybridisierungen sichtbar wurden, beispielsweise durch die Übernahme wissenschaftlicher Begriffe und eine vertiefte Reflexion der eigenen Arbeit (Rotzetter, 2015, S. 166). Rotzetter (2015, S. 166f.) betont auf Basis ihrer Ergebnisse jedoch, dass unklar bleibt, wer in unterschiedlichen Situationen welches Wissen einbringt und wie diese Hybridisierungsprozesse konkret verlaufen oder gezielt beeinflusst werden können. Sie identifiziert in diesem Zusammenhang eine Forschungslücke hinsichtlich der Bedingungen und Dynamiken solcher Hybridisierungsprozesse. In Bezug auf die Kommunikation auf Augenhöhe zwischen Wissenschaft und Praxis konstatiert Rotzetter (2015, S. 167), dass dieses zentrale Element der kooperativen Wissensbildung ein anspruchsvolles und nur bedingt umsetzbares Ideal darstelle. Zwar strebt kooperative Wissensbildung nach Gleichrangigkeit der verschiedenen Wissensformen der beteiligten Akteursgruppen, doch entstehe strukturell ein Spannungsverhältnis, da Wissenschaftler:innen, um ihrer Rolle gerecht zu werden, es «besser wissen» sollten, diese Wissenshoheit zugleich aber nicht ausspielen dürfen. Dies führt laut Rotzetter (2015, S. 167) zu einer dauerhaften Zwickmühle zwischen dem Anspruch auf Gleichwertigkeit und einem asymmetrischen Beziehungsgefüge, das sich beispielsweise dann zeigt, wenn Wissenschaftler:innen im Rahmen von Schulungen Kompetenzbildungsprozesse in der Praxis initiieren und durchführen (Rotzetter, 2015, S. 167f.). Die Autorin eruiert zudem auch machttheoretisch formulierbare Probleme der Zuständigkeit, die offene Dialoge auf Augenhöhe ebenfalls erschweren, und betont, dass die bewusste Reflexion solcher Macht- und Rollenasymmetrien notwendig sei und dass trotz widriger Bedingungen eine dialogische Verständigung und kooperative Problemlösung angestrebt werden sollte. Auf Basis ihrer Analyseergebnisse weist sie darauf hin, dass in diesem Zusammenhang ein vertrauensvolles Klima diese Spannungen abfedern und produktiv machen kann (Rotzetter, 2015, S. 168f.). Hinsichtlich der Praxisoptimierung formuliert Rotzetter (2015, S. 169) konkrete Empfehlungen für die Umsetzung kooperativer Entwicklungsprojekte: Sie nennt in diesem Zusammenhang insbesondere ausreichende

zeitliche Ressourcen für gemeinsame Reflexion und Austausch, aber auch hohe Kommunikationsfähigkeiten der Beteiligten als zentrale Erfolgsbedingungen. Darüber hinaus identifiziert sie ein vertrauensvolles, psychosozial sicheres Klima im Team als Voraussetzung für eine gelingende kooperative Wissensbildung, da ein solches Klima die Wahrscheinlichkeit erhöhe, dass Schwierigkeiten offen angesprochen und einer produktiven Entscheidungsfindung zugeführt werden können, bei der der gemeinsame Projekterfolg und nicht individuelle Interessen im Vordergrund stehen. Als Voraussetzung dafür nennt sie wiederum einen organisationalen Rahmen, in dem die Beteiligten nicht unter übermässigem persönlichen Bewährungsdruck stehen. Des Weiteren ist es bedeutsam, dass die Projektziele realistisch gesetzt und der Nutzen der Zusammenarbeit früh erkennbar sein sollten, um die Motivation und das Engagement der Beteiligten zu gewährleisten. Zugleich müssen bei der Planung der hohe Handlungsdruck und die knappen Ressourcen der Fachpersonen in der Praxis mitgedacht werden. Den beteiligten Personen sollten daher ausreichende Zeitressourcen zur Verfügung gestellt werden; sie sollten aktiv eingebunden und an Entscheidungen beteiligt werden. Zudem sind Leitungspersonen bedeutsam, die die Handlungsfähigkeit des Projektteams gewährleisten (Rotzetter, 2015, S. 169).

Rhyner und Schlageter (2015, S. 125) untersuchten im Rahmen einer formativen Evaluation ein kooperatives Entwicklungsprojekt, das sich am POZ und dem Modell der kooperativen Wissensbildung orientierte. Sie kommen zu dem Befund, dass kooperative Wissensbildung zwischen Wissenschaft und Praxis jeweils einen Mehraufwand erfordert, und eruieren als eine zentrale Voraussetzung für gelingende Prozesse eine gute Klärung der Rollen, Aufgaben und Erwartungen aller Beteiligten sowie eine Explizierung der projektspezifischen Rahmenbedingungen (ebd., S. 143f.). Hinsichtlich der Rollenklärung folgern sie, dass die erforderliche offene Kommunikation und aktive Mitwirkung der Beteiligten im Projekt nur dann gelingen kann, wenn diese Rollenklärung zu Projektbeginn stattfindet (ebd., S. 144). In Bezug auf die Rahmenbedingungen heben sie eine Klärung der verfügaren zeitlichen, personellen und auch finanziellen Ressourcen als relevant hervor. Für den Mehraufwand der Fachpersonen aus der Praxis würden entsprechende zusätzliche Ressourcen benötigt, die für eine gelingende Mitwirkung im Projekt unverzichtbar sind (ebd.).

Im Rahmen der Studie «Wissensproduktion durch Kooperation?» (Gredig et al., 2021; Hüttemann et al., 2016, 2016; Hüttemann & Sommerfeld, 2023, S. 191) entwickelten die Autor:innen eine Typologie von Kooperationstypen, die mit Blick auf das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit hier nicht im Detail erläutert wird.[24] Auf Basis ihrer Analyse zu dieser Typologie folgern Hüttemann et al. (2016, S. 217), dass die «Form der Kooperation zwischen Akteuren aus Wissenschaft und Praxis massgeblich durch die konkreten Interessen und Tätigkeiten und die damit verbundenen Interaktionsverhältnisse, Resultate und Bewährungsfragen bestimmt ist». Darüber hinaus zeigen sie auf, dass in den untersuchten Projekten die Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis je nach Typ entweder stärker durch wissenschaftliche Logiken geprägt war oder den Handlungsrationalitäten des professionellen Handlungskontextes folgte (Hüttemann et al., 2016, S. 217). Des Weiteren kamen sie zu dem Befund, dass Kooperationsprojekte von Wissenschaft und Praxis hoch anspruchsvoll und voraussetzungsreich sind, und eruierten als zentralen Erfolgsfaktor für eine gelingende Kooperation von Akteur:innen aus Wissenschaft und Praxis insbesondere gute kommunikative, vermittelnde und prozessgestaltende Fähigkeiten und als hemmende Faktoren asymmetrische Machtverhältnisse, unterschiedliche Erwartungen, unklare Aufgaben und Zuständigkeiten und mangelnde Ressourcen. Die Autor:innen der Studie sehen in diesem

[24] Es wurden folgende fünf Kooperationstypen eruiert, deren Merkmalsausprägungen die Autor:innen entlang der fünf Achsen und Dimensionen «Grundriss», «Akteure», «Verhältnis», «Resultate» und «Bewährung» beschreiben (Hüttemann et al., 2016, S. 208f.): Typ 1 «Kooperation zwecks Erkenntnis»; Typ 2 «Kooperation zwecks Verfahrensentwicklung»; Typ 3 «Kooperation zwecks Organisationsentwicklung»; Typ 4 «Kooperation zwecks Praxisgestaltung» und Typ 5 «Kooperation zwecks politischer Entscheidungsfindung» (Hüttemann et al., 2016, S. 210–216).

Zusammenhang auch einen Entwicklungsbedarf bei der Konzipierung von Verfahren, um die in das Projekt involvierten Personen angemessen auf ihre anspruchsvollen Rollen vorzubereiten (Hüttemann et al., 2016, S. 218). Darüber hinaus zeigen die Autor:innen auf, dass Kooperationen zwischen Wissenschaft und Praxis durch die Verschränkung unterschiedlicher Wissensformen neuartige Lern- und Entwicklungsprozesse auf beiden Seiten ermöglichen. Solche produktiven Kombinationen von wissenschaftlichen Erkenntnissen und praktischen Handlungsformen lassen sich insbesondere dort beobachten, wo organisierte Verfahren für intensiven Austausch geschaffen werden, wie dies beim eruierten Kooperationstyp 3 der Fall ist. Denn Praktiker:innen profitieren, indem sie ihre Interventionspraxis reflektieren und weiterentwickeln, während Forschende durch die Mitwirkung an praktischen Anwendungen nicht nur Einblicke in konkrete Praxisfelder gewinnen, sondern auch neue Forschungsfragen und Hypothesen entwickeln und Anregungen für die Gestaltung solcher Kooperationsarrangements erhalten können (Hüttemann et al., 2016, S. 218f.). In Bezug auf die Konzeption solcher kooperativen Wissensproduktionsprojekte kommen die Autor:innen zudem zu dem Schluss, dass solche Kooperationen das Risiko bergen, dass die Nachvollziehbarkeit wissenschaftlicher Ergebnisse leidet, wenn Forschung, Entwicklung und Praxisarbeit zu stark ineinandergreifen. Sie plädieren deshalb für eine klare zeitliche und inhaltliche Sequenzierung dieser Elemente, z. B. in Gestalt von Projektphasen. Gleichzeitig weisen sie aber darauf hin, dass solche «Durchdringungen der Logiken und Handlungsformen von Wissenschaft und Praxis» (Hüttemann et al., 2016, S. 219) keineswegs nur problematisch, sondern im Gegenteil auch sehr produktiv sein können. Dies sei insbesondere dann der Fall, wenn Forschende ihre wissenschaftliche Expertise mit kreativen Problemlösungsfähigkeiten im Sinne ihrer «schöpferischen Einbildungskraft» (zit. Albert 1975 in Hüttemann et al., 2016, S. 219) verbinden und für eine befristete Zeitspanne diese «produktive Rollendiffusität» (Hüttemann et al., 2016, S. 219) in Kauf nehmen. Damit solche Kooperationen transparenter und erfolgreicher werden, bedarf es den Autor:innen zufolge aber sowohl entsprechender Forschung über diese kooperative Wissensproduktion als auch der Entwicklung entsprechender Kulturen und Verfahren und angemessener Förderstrukturen (Hüttemann et al., 2016, S. 219).

Hüttemann (2016, S. 46f.) analysierte und systematisierte die untersuchten Projekte auch unter dem Aspekt ihrer konzeptionellen Orientierung, konkret in den Subkategorien Forschungs-, Anwendungs-, Reziprozitäts- und Teilhabeorientierung, und folgert auf dieser Basis, dass Kooperation eine Möglichkeit bietet, Anwendungsbezüge, den Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis sowie die Beteiligung von Adressat:innen in Forschungs- und Entwicklungsprojekten zu fördern; nicht alle Kooperationsformen seien dafür aber gleichermassen geeignet. Darüber hinaus kommt er zu dem Schluss, dass Projekte mit intensiver Kooperation zwar Lernprozesse, Qualifizierung und die Entwicklung von Fachlichkeit fördern, es in diesen Projekten jedoch schwierig sei, gleichzeitig die wissenschaftliche Qualität aufrechtzuerhalten. Insgesamt konstatiert er auf Basis der Befunde, dass der Modus der Kooperation unter bestimmten Voraussetzungen die Akzeptanz, Anschlussfähigkeit und Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Praxis begünstige, jedoch die wissenschaftliche Strenge der erzeugten Wissensbasis begrenzt sei (Hüttemann, 2016, S. 47).

Sommerfeld (2014a, S. 151) formuliert auf Basis derselben Studie einige Kooperationstypen-übergreifende Befunde: Erstens kommt er zu dem Schluss, dass nur langfristig angelegte Kooperationen zielführend sind und zu der intendierten Weiterentwicklung seitens der Praxis führen, gerade auch deshalb, weil tragfähige Beziehungen für das anspruchsvolle kooperative Unterfangen förderlich sind. Auf der Ebene der konkreten Interaktion von Wissenschaftler:innen und Fachpersonen aus der Praxis im Zuge der kooperativen Wissensbildung resümiert er übergreifend über alle Kooperationstypen hinweg Folgendes: Erstens eruiert er ein gegenseitiges Interesse, insbesondere seitens der Fachpersonen aus der Praxis, die das von den Wissenschaftler:innen eingebrachte Wissen als relevant erachten. Zweitens stellt sich die Gestaltung dieser

Kooperationsprozesse von Wissenschaft und Praxis als ein durch «viele Faktoren erschwerter Prozess» (ebd.) dar. Unterschiedliche zeitliche Ressourcen der beteiligten Akteursgruppen und unterschiedliche zeitliche Verläufe werden als Beispiele angeführt. Drittens konstatiert Sommerfeld (ebd.) im Kontext dieser kooperativen Wissensbildung, dass es für den Erfolg von zentraler Bedeutung ist, eine gemeinsame Sprache zu finden, Grundlagen der Kooperation detailliert zu klären, eine Metakommunikation über stereotypische Kommunikation zu gewährleisten und deren Ergebnisse jeweils umzusetzen; ebenso von Bedeutung ist ein fortlaufender Diskurs über Geltungsansprüche der eingebrachten unterschiedlichen Wissensbestände (ebd.). Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die beteiligten Wissenschaftler:innen dabei eine zentrale Rolle spielen, weshalb die persönlichen und sozialen Fähigkeiten dieser Akteursgruppe als zentraler Einflussfaktor für das Gelingen resp. Misslingen dieser Kooperation eingeschätzt werden, während die Kompetenzen der involvierten Fachpersonen aus der Praxis kaum Erwähnung finden. Sommerfeld (ebd., S. 152) spricht in diesem Zusammenhang auch von einer «einseitigen Verantwortungszuschreibung an die Wissenschaft». Erfolgen Kooperationen von Wissenschaft und Praxis über eine längere Zeit, so finden bei beiden Akteursgruppen allerdings Lern- und Kompetenzbildungsprozesse statt. Sommerfeld (ebd.) versteht diese Prozesse als Relevierungsprozesse (Nowotny, 1975), da in ihrem Verlauf «kognitive Strukturen» (Sommerfeld, 2014a, S. 152) resp. in den Worten von Nowotny (1975, S. 452) das wissenschaftliche Wissen in der «kognitiven Rangordnung» der involvierten Fachpersonen emporsteigt, das eingebrachte wissenschaftliche Wissen also «releviert» werden kann. Dies stellt wiederum die Voraussetzung dafür dar, dass (idealerweise) das relevierte wissenschaftliche Wissen in ein neues handlungsleitendes Wissen transformiert und damit in der Praxis überhaupt wirksam werden kann. Insgesamt wird jedoch gefolgert, dass die Befunde dieser Studie auf eine inexistente oder noch sehr schwache Kooperationskultur von Wissenschaft und Praxis hindeuten. Gleichzeitig werden die die in den einzelnen Projekten entstandenen veränderten «kognitiven Strukturen» als potenziell kulturbildende Momente betrachtet, die zukünftige kooperative Wissensbildungsprozesse zwischen Wissenschaft und Praxis begünstigen können, wenn sich diese «kognitiven Strukturen» langfristig als Bestandteil einer Kultur etablieren können (ebd.).

Basierend auf dem Konzept der «kooperativen Wissensbildung» (Hüttemann & Sommerfeld, 2007) und des Innovationskonzepts in der Sozialen Arbeit (Hüttemann & Parpan-Blaser, 2012) wurde an der Hochschule für Soziale Arbeit der FHNW ein Innovationsprogramm mit dem Titel INCUMENT (INCUbate social developMENT) entwickelt und umgesetzt, das strukturiert gestaltete wissensbasierte Entwicklungsprozesse in Kooperation zwischen Hochschule und Praxisorganisationen förderte. Ziel war es, Praxisorganisationen dabei zu unterstützen, neue Angebote zu entwickeln oder bestehende zu optimieren, um auf ein spezifisches soziales Problem und den damit zusammenhängenden Handlungsbedarf angemessen(er) reagieren zu können (Hüttemann, 2016, S. 48f.). Die Annahme des Programms bestand darin, dass neue Erkenntnisse und Handlungsformen durch den Austausch von Wissen zwischen Wissenschaft und Praxis in einem kooperativ gestalteten Prozess entwickelt werden können (Hüttemann, 2016, S. 52). Das Programm wurde in neun Praxisorganisationen durchgeführt, wobei der jeweilige Entwicklungsprozess folgende Schritte umfasste: Basierend auf einer mehrperspektivischen Analyse des sozialen Problems und des Bedarfes wurde das vorhandene wie auch das fehlende Wissen bestimmt und aufbereitet. Darauf aufbauend wurde ein zielorientierter Entwicklungsprozess initiiert, der durch ein Manual strukturiert war. Organisatorisch bestand der Prozess aus gemeinsamen Workshops von Wissenschaftler:innen und Fachpersonen aus der Praxis sowie zwischengelagerten, arbeitsteilig organisierten Arbeitsphasen. Die Evaluationsergebnisse[25] dieses Programms zeigen hinsichtlich der

[25] Zum detaillierten Vorgehen siehe Hüttemann, 2016, S. 50.

Wissensverschränkung, dass kooperative Entwicklungsprozesse von Wissenschaft und Praxis insbesondere dann zu den intendierten Entwicklungen in der Praxis beitrugen, wenn die Verknüpfung von Wissen in der Interaktion zwischen Wissenschaftler:innen und Fachpersonen aus der Praxis erfolgen konnte: Wenn es gelang, Praxiswissen mit dem von den Wissenschaftler:innen eingebrachten wissenschaftlichen Wissen zu verknüpfen, entstanden neue Einsichten beispielsweise zu den Bedürfnissen bestimmter Zielgruppen und zu Möglichkeiten, Angebote gezielter an diesen Bedarf anzupassen. Wenn hingegen kein produktiver gemeinsamer Verständigungscode zwischen den Wissenschaftler:innen und den Fachpersonen aus der Praxis gefunden werden konnte, war die Verarbeitung von Wissen weniger produktiv. Ebenfalls zeigte sich, dass die spezifische Rollengestaltung der Wissenschaftler:innen einen Einfluss auf die Wissensverschränkung hatte, denn wenn diese als explizit wissenschaftliche Expert:innen ihre Rolle wenig aktiv gestalteten und beispielsweise kaum kritische Fragen an die Fachpersonen aus der Praxis formulierten, wurde das Potenzial der Verschränkung der verschiedenen Wissensformen nicht ausgeschöpft (Hüttemann, 2016, S. 52; Hüttemann & Solèr, 2018, S. 237f.).

Hüttemann und Sommerfeld (2023) diskutieren in einem aktuellen Fachbeitrag auf Grundlage verschiedener Forschungs- und Entwicklungsprojekte (Gredig et al., 2021; Hüttemann, 2016; Hüttemann et al., 2016; Hüttemann & Parpan-Blaser, 2015) Wissenschafts-Praxis-Kooperationen in Bezug auf Innovationen und beschreiben empiriebasiert relevante Aspekte der Zusammenarbeit von Wissenschaftler:innen und Fachpersonen aus der Praxis in der sozialen, der inhaltlichen und zeitlichen Dimension (Hüttemann & Sommerfeld, 2023, S. 188): In Bezug auf die soziale Dimension der Wissenschaft-Praxis-Kooperation stellen sie die eruierten Kooperationstypen aus der Studie «Wissensproduktion durch Kooperation?» (Gredig et al., 2021; Hüttemann et al., 2016) vor, die oben bereits erwähnt wurden. In Bezug auf die inhaltliche Dimension von Wissenschaft-Praxis-Kooperationen entwickeln sie auf Basis der Durchführung und Evaluation des Innovationsprogramms INCUMENT (Hüttemann, 2016) ein idealtypisches Vier-Felder-Schema, das unterschiedliche Formen professioneller Praxis Sozialer Arbeit danach klassifiziert, in welchem Ausmass sie einerseits (als eine erste Achse) wissenschaftlich fundiert[26] und andererseits (als zweite Achse) innovativ sind, wobei in der Realität auch Mischformen und Übergänge bestehen (Hüttemann & Sommerfeld, 2023, S. 193f.). Die Autoren haben diese Praxisformen in der nachfolgenden Abbildung 5 wie folgt visualisiert:

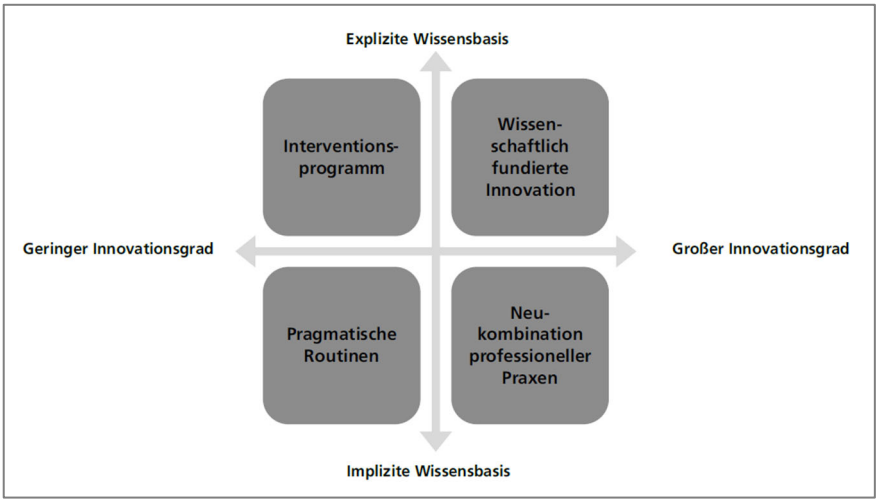


Abbildung 5: Praxisformen differenziert nach Innovationsgrad und Wissensbasis (Hüttemann & Sommerfeld, 2023, S. 194)

[26] Wie aus der Abbildung hervorgeht, wird, so die Leseart der Autorin, zur Darstellung der «wissenschaftlichen Fundierung» der Übertragbarkeits- oder Objektivationsgrad von Wissen verwendet. Aus Sicht der Autorin lassen sich allerdings wissenschaftliche Fundierung und Übertragbarkeit nicht ohne Weiteres gleichsetzen; folglich kann in diesem Punkt eine Unschärfe des Klassifikationssystems konstatiert werden.

Während zum einen *pragmatische Routinen* auf implizitem Erfahrungswissen beruhen und einen geringen Innovationsgrad aufweisen, entstehen darüber hinaus zweitens *Neukombinationen professioneller Praxen*, ohne dass deren Wissensbasis explizit und wissenschaftlich fundiert wäre. Die dritte Kategorie der *wissenschaftlich fundierten Innovationen* zeichnet sich hingegen durch einen hohen Innovationsgrad und eine explizite und/oder empirisch abgesicherte Wissensbasis aus. *Interventionsprogramme* als vierte Kategorie sind sowohl wissenschaftlich untersuchte/evaluierte als auch in der Handlungspraxis bewährte Praxisformen, deren Innovationsgehalt jedoch aufgrund dieser Bewährtheit in der Praxis eher gering ist (Hüttemann & Sommerfeld, 2023, S. 194). Hinsichtlich der zeitlichen Dimension von Wissenschaft-Praxis-Kooperationen beleuchten Hüttemann und Sommerfeld vor dem Hintergrund von Sekundäranalysen der Befunde der Studien «Wissensproduktion durch Kooperation?» (Gredig et al., 2021; Hüttemann et al., 2016) und «Innovation in der Sozialen Arbeit» (Hüttemann & Parpan-Blaser, 2015) die drei Phasen der Entstehung, Durchführung und Verwendung in Projekten mit innovativem Anspruch und einer Wissenschaft-Praxis-Kooperation. Sie resümieren, dass sowohl die Dauer der *Entstehungsphase*, welche die Herausbildung einer Projektidee und die Anbahnung einer Kooperation umfasst, als auch die Art, wie Projektideen entstehen, sehr unterschiedlich sein kann und der Zeitpunkt der Konkretisierung einer Projektidee stark von inhaltlich-thematischen, personellen und kontextuellen Faktoren wie beispielsweise den Fördermöglichkeiten abhängt. Zudem hatte bei Projekten mit einer eher kurzen Entstehungsphase diejenige Instanz oftmals die Führungsrolle in der Projektumsetzung inne, die in der Entstehungsphase die Projektidee einbrachte und somit auch die Kooperationspartner:innen anfragte (Hüttemann & Sommerfeld, 2023, S. 195).

In der *Durchführungsphase* werden die geplanten Innovationen in die Praxis überführt, häufig beginnend mit Test- oder Pilotphasen, wenn z. B. der Bedarf noch nicht geklärt ist. In dieser Phase zeigen sich in allen Projekten inhaltliche, organisatorische wie auch kommunikative Herausforderungen, die Anpassungen erfordern, wobei für deren erfolgreiche Bewältigung Flexibilität einen zentralen Gelingensfaktor darstellt. Zeitliche Koordination der Arbeitsprozesse der verschiedenen Akteursgruppen und ungeplante Verzögerungen einzelner Arbeitsprozesse (länger dauernde Entwicklungsprozesse in Praxisorganisationen) wurden bei der Kooperation von Wissenschaft und Praxis in diesen Projekten ebenfalls als Herausforderung eruiert. In Bezug auf die *Verwendungsphase* von Innovationen im Sinne einer Verstetigung und routinemässigen Anwendung konstatieren Hüttemann und Sommerfeld (2023, S. 196) mit Blick auf die beteiligten Praxisorganisationen, «dass ausreichende Nachfrage und wahrgenommener Nutzen» (Hüttemann & Sommerfeld, 2023, S. 196) bedeutsame Voraussetzungen für diese Verstetigung der Innovation darstellen. Darüber hinaus betonen sie, dass auch in dieser Phase noch Veränderungen der Innovationen erfolgen können und auch eine Diffusion resp. Ausbreitung auf andere Kontexte erfolgen kann. Seitens der Wissenschaft konstatieren die Autoren ebenfalls eine Verwendung resp. weiterführende Verarbeitung der Ergebnisse (d. h. der Innovationen) durch wissenschaftliche Publikationen, jeweils abhängig von der Ausrichtung der Institution und den Strategien der beteiligten Wissenschaftler:innen (ebd., S. 196f.).

Drilling (2022) führte ein kooperatives Forschungsprojekt im Bereich der Obdachlosigkeit durch, das an der Schnittstelle eines Wissensproduktionsverständnisses nach *Modus 2*, bezugnehmend auf den POZ, und *Modus 3* (vgl. Kapitel 5.1.2) konzipiert wurde; er beschäftigte sich in diesem Zusammenhang mit der Frage, wie kooperative Wissensproduktion zwischen Wissenschaft, Praxis und Betroffenen in der Sozialen Arbeit erfolgt und unter welchen Bedingungen neues Wissen zu sozialer Innovation führt. Er beschreibt anhand eines thematischen Beispiels aus dem eigenen Projekt, inwieweit die verschiedenen Akteursgruppen (Wissenschaftler:innen, Praktiker:innen, Adressat:innen) unterschiedliche Deutungsmuster und Geltungsansprüche von Wissen vertreten und wie die kooperative Wissensproduktion den Rationalitäten von Zeit, Ort und Machtverhältnissen

(z. B. in Form des soziopolitischen Paradigmas, in diesem Fall des sozialen Investitionsstaates) unterliegt (Drilling, 2022, S. 2957f., 2963). Drilling (2022, S. 2959) kommt auf Basis der eigenen Erfahrungen im Projekt zu dem Schluss, dass es im Rahmen der kooperativen Wissensproduktion eine zentrale und empirisch bisher unterbeleuchtete Frage ist, welches Wissen wann von wem als relevant anerkannt wird. Er sieht auf Basis empirisch eruierter Spannungen die Frage nach den Relevanzstrukturen in diesem Zusammenhang als zentral und schlägt das Relevanzkonzept von Schütz und Luckmann (2003), welches auch Dewe (2009b) in seinen Ausführungen zur reflexiven Professionalität aufnahm, als sinnvolle Perspektive für die künftige Erforschung der Prozesse und Dynamiken der kooperativen Wissensproduktion und für die theoretische Weiterentwicklung der kooperativen Wissensbildung vor (Drilling, 2022, S. 2957f.). Drilling betont, dass stabile Relevanzstrukturen die Ausbildung von Routinen und Typologien begünstigen, die meist nicht bewusst reflektiert werden. Daher müsse, so seine Folgerung, in der kooperativen Wissensproduktion ausreichend Zeit für Offenheit, Irritation und gemeinsame Reflexion eingeplant werden; er erachtet es darüber hinaus als wichtig, den Relevanzstrukturen im Prozess der Wissensproduktion mehr Aufmerksamkeit zu schenken (Drilling, 2022, S. 2963).[27]

Einen anderen empirischen Blick auf den POZ nimmt Arnegger (2023) in einer kürzlich publizierten Studie ein. Er untersucht in einer explorativen, hypothesengeleiteten Fallstudie[28] den POZ als Modell zur Anreicherung professionellen Handelns mit wissenschaftlichem Wissen im Kontext des Praxis-Systems, wobei in diesem Setting keine direkt involvierende Kooperation mit dem System der Wissenschaft erfolgt. Die Ergebnisse dieser Studie werden an dieser Stelle vorgestellt, da sie auch das interaktionelle Zusammenspiel der beteiligten Akteur:innen während der Entwicklungsphase betreffen – eine Perspektive, die auch für das Erkenntnisinteresse vorliegender Arbeit von Bedeutung ist. Das Ziel von Arneggers Studie bestand darin, zu prüfen, ob und wie der POZ in einer Praxisorganisation funktional implementiert, kontextbezogen angepasst und als strukturgebendes Instrument für Wissensbildungsprozesse genutzt werden kann. Er untersuchte als initiierender und begleitender Forscher neun Entwicklungsprozesse gemäss dem POZ in unterschiedlichen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit, und zwar jeweils innerhalb einer grossen sozialen Organisation, die ein organisationsweites Entwicklungsprojekt durchführte. Arnegger (2023, S. 615) resümiert, dass die Anreicherung professionellen Handelns mit wissenschaftlichem Wissen durchaus realisierbar ist, aber strukturelle und organisationale Voraussetzungen erfordert. Der POZ erweist sich als geeignetes Modell zur Förderung von Wissenschaftlichkeit in Organisationen der Sozialen Arbeit, allerdings nicht als selbstlaufender, sondern als methodisch anspruchsvoller Prozess, der fachliche Begleitung und für einen nachhaltigen Erfolg zeitliche und finanzielle Ressourcen benötigt. In Bezug auf die fachliche Begleitung konstatiert Arnegger (2023, S. 510f.), dass die Einführung sogenannter spezialisierter POZ-Koordinator:innen, die die Verantwortung für die Gestaltung eines Rahmens übernahmen und die Gewährleistung handlungsentlasteter Zeiträume für die beteiligten Teams wie auch die fachliche Begleitung und methodische Unterstützung der POZ-Prozesse sicherstellten, sich innerhalb der Organisation funktional bewährt hat. Ein weiterer Befund ist, dass das POZ-Modell kontextspezifische Anpassungen erfordert und ermöglicht. Arnegger beschreibt, wie das ursprüngliche Modell von Gredig und Sommerfeld (Gredig, 2005; Gredig & Sommerfeld, 2010) durch die praktische Anwendung selbst weiterentwickelt und an die spezifischen Erfordernisse der Organisation angepasst wurde; diese Anpassung kann ihrerseits als ein Prozess der Transformation

[27] In Bezug auf soziale Innovation widersprechen seine Forschungsergebnisse zudem der Vorstellung, soziale Innovation könne gezielt erzeugt oder geplant werden, und betont die Bedeutung von Zufall, situativer Dynamik und langfristiger Entwicklung, weshalb Innovation eher als Ergebnis dauerhafter Lernprozesse verstanden werden sollte (Drilling, 2022, S. 2963). Er kritisiert, dass sich die bisherige Forschung vorwiegend auf Gestaltungs- und Verfahrensfragen konzentriert, während die Relevanzstrukturen in Wissenschaft, Praxis und Lebenswelt, die bestimmen, welches Wissen wahrgenommen und transformiert wird, noch unzureichend untersucht sind.

[28] Zum Vorgehen siehe Kapitel 7 bei Arnegger (2023, S. 431).

von Wissen (durch eigenständige Visualisierungen und Begrifflichkeiten) begriffen werden kann (2023, S. 507–510). Arnegger kommt zu dem Schluss, dass im Rahmen der untersuchten POZ-Prozesse Wissensbildungsprozesse erfolgten, die sich an Kriterien der Wissenschaftlichkeit orientierten, und folgert auf Basis der Minimalbedingungen wissenschaftlichen Wissens, die er auf Explizitheit und Intersubjektivität zurückführt, dass auch das generierte Wissen im Bereich von Wissenschaftlichkeit verortet werden kann. Denn im Rahmen der POZ-Prozesse wurde Wissen verschriftlicht, geteilt und im Team validiert, wenn auch mit unterschiedlicher Reichweite und Tiefe (Arnegger, 2023, S. 613f.). Diese Erzeugung von Wissenschaftlichkeit im Rahmen der POZ-Prozesse innerhalb des Praxis-Systems eruiert Arnegger (2023, S. 615) zudem als ein komplexes, interdependentes Zusammenspiel der drei Ebenen Individuum, Team und Organisation.

5.7 Empirisches Wissen zu weiteren Formaten der kooperativen Wissensproduktion von Wissenschaft und Praxis

Wie in Kapitel 5.1 erwähnt, wurde die Idee der Wissensproduktion nach *Modus 2* in der Sozialen Arbeit in unterschiedlichsten Zusammenhängen als theoretische Grundlage für die Konkretisierung verschiedener Modelle und Formate der Wissensproduktion genutzt. Die in Kapitel 5.6 dargestellten Forschungsergebnisse fokussierten aufgrund des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Forschungsarbeit (vgl. Kapitel 2) ein spezifisches Modell der kooperativen Wissensproduktion, dasjenige der «kooperativen Wissensbildung» und der daran anschliessenden Verfahrenskonzeption des «Praxis-Optimierungs-Zyklus». Wird der Blick auf den Forschungsstand über dieses spezifische Modell hinaus auf weitere Formate der kooperativen Wissensproduktion von Wissenschaft und Praxis erweitert, so sieht man sich unweigerlich mit der Herausforderung konfrontiert, dass nicht zuletzt aufgrund einer zunehmenden Auseinandersetzung im Fachdiskurs mit dieser Thematik eine Vielzahl unterschiedlicher Verständnisse und Bestimmungsversuche von kooperativer Wissensproduktion entstanden sind und die Abgrenzung zwischen Begriffen wie Co-Produktion, Co-Creation oder Co-Design unzureichend geklärt ist (Masterson et al., 2022, 2024; Vargas et al., 2025). Diese Problematik wird im interdisziplinären Diskurs inzwischen unter dem Begriff des «Co-Dschungels» (Masterson et al., 2024, S. 2) thematisiert. So wird Co-Produktion beispielsweise als partizipativer Prozess der gemeinsamen Planung, Entwicklung, Erbringung und/oder Bewertung von (sozialen) Dienstleistungen verstanden, in den insbesondere Fachpersonen und Bürger:innen resp. Endnutzer:innen der Dienstleistungen involviert sind (Farr, 2018; Palumbo & Manesh, 2023). Andere Diskursbeiträge verstehen Co-Produktion hingegen als kooperative Form der Wissensproduktion über institutionelle und disziplinäre Grenzen hinweg und fassen mit diesem Begriff Kooperation zwischen Forschenden, Praktiker:innen, politischen Entscheidungsträger:innen, Bürger:innen und weiteren Akteur:innen, dies also eher im Sinne der transdisziplinären Forschung (Bandola-Gill et al., 2023; Farr, 2018, S. 2). Masterson et al. (2022) zeigen in einem systematic review auf, dass in der Gesundheits- und Sozialforschung beide oben erwähnten Verständnisse nebeneinander bestehen. Im Bereich der Gesundheitswissenschaften wurden vom National Institut for Health Research NIHR Richtlinien zur Co-Produktion im Sinne einer kooperativen Wissensproduktion von verschiedenen Akteursgruppen definiert, die sowohl Forschung im Gesundheits- als auch Sozialbereich adressieren und für die Eingrenzung der Betrachtung des Forschungsstandes in vorliegender Arbeit als Grundlage genutzt wurden. Dabei wird Co-Produktion wie folgt definiert: «Co-producing a research project is an approach in which researchers, practitioners and the public work together, sharing power and responsibility from the start to the end of the project, including the generation of knowledge» (Hickey et al., 2018, S. 1). Die Autor:innen beschreiben die zentralen Grundhaltungen und Prinzipien dieses Ansatzes des Weiteren wie folgt: Teilen von Macht und Zusammenarbeit mit dem Ziel eines gemeinsamen Verständnisses; Einbezug aller relevanten Perspektiven und Kompetenzen; Wertschätzung und Respekt gegenüber dem Wissen aller Beteiligten; Gegenseitigkeit der

Kooperation, sodass alle von der Zusammenarbeit profitieren; Aufbau und Pflege von Beziehungen als zentrales Element der Machtteilung (ebd., S. 2).

Die nachfolgend dargestellten Forschungsbefunde[29] nehmen vor diesem Hintergrund Co-Produktionsprozesse von Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen und weiteren Akteursgruppen in den Blick – Prozesse, die in der konkreten methodischen Ausgestaltung allerdings vielfältige und unterschiedliche Formate annehmen. Denn eine Literaturrecherche zeigt, dass die Empirie zur kooperativen Wissensproduktion von Wissenschaft und Praxis im internationalen Diskurs zur Sozialen Arbeit im Sinne des in Kapitel 5.2 und 5.3 dargestellten Verständnisses eines kooperativen *Entwicklungsprozesses* kaum anzutreffen ist. Die eruierten empirischen Befunde betreffen vielmehr tendenziell kooperative Forschung, kooperative Partnerschaften oder Entwicklungsprozesse im Sinne von Co-Design-Formaten und sind teilweise an der Schnittstelle von Sozialarbeits- und Gesundheitsforschung verortet. Diese Forschungsergebnisse befassen sich mit unterschiedlichen Aspekten der kooperativen Wissensproduktion, die von der Analyse von Einflussfaktoren, Mechanismen und Machtverhältnissen bis hin zu zentralen Herausforderungen im Kontext kooperativer Wissensproduktion von Wissenschaft und Praxis in der Sozialen Arbeit reichen. Die nachfolgenden Ausführungen erheben nicht den Anspruch, als systematische Übersicht den Stand des Forschungsfeldes abzubilden, sondern stellen ausgewählte Studienergebnisse dar, die für das eigene Erkenntnisinteresse als relevant bewertet wurden.

Mehrere Studien befassen sich mit Nutzen, Einflussfaktoren und Mechanismen der Kooperation zwischen Wissenschaft, Praxis und weiteren Akteursgruppen in der Sozialen Arbeit:

Driessens et al. (2011) berichten von einer vergleichenden Analyse dreier Fallstudien aus Helsinki, Trient und Antwerpen, die die erfolgreiche Umsetzung von kooperativer Wissensproduktion in Forschungsprojekten in der Sozialen Arbeit zeigen, und arbeiten auf deren Basis besondere Merkmale, Gelingensbedingungen und Erträge kooperativer Wissensproduktion in der Sozialen Arbeit heraus. In den untersuchten Projekten arbeiteten Wissenschaftler:innen, Praktiker:innen, Studierende, Manager:innen und teilweise Nutzer:innen sozialer Dienste gleichberechtigt zusammen, um konkrete Handlungsprobleme zu bearbeiten und neue Handlungskonzepte zu entwickeln. Die Autor:innen zeigen auf, dass die untersuchten Kooperationsprojekte sowohl zu einem besseren Verständnis sozialer Problemlagen als auch zu bedarfsgerechteren Leistungen in der Praxis und zu einem Mehrwert seitens der Wissenschaft führten; die Wissensproduktion war dabei mit pädagogischen Praktiken und Lernprozessen verbunden (ebd., S. 85f.). Darüber hinaus konstatieren sie, dass dialogische, auf gegenseitigem Vertrauen beruhende und zirkulär angelegte Prozesse Gelingensbedingungen darstellen. Ausreichende Zeit, ein fortlaufender Einbezug aller Akteur:innen in allen Projektphasen und die Eigenverantwortung der Teilnehmenden für den Prozess sind bedeutsam für dessen gelingende Umsetzung. Die Autor:innen resümieren zudem, dass in diesen Wissensproduktionsprozessen auch Reflexionen über theoretische Themen erfolgten, die zur Theoriebildung beitrugen (ebd., S. 86).

Giffords und Calderon (2015) befassten sich mit Kooperationen von Wissenschaft und Praxis (community-based organizations) in der Sozialen Arbeit und eruierten auf Basis einer Literaturübersicht und zweier eigener Fallstudien folgende Befunde über Nutzen, Erfolgsfaktoren und Herausforderungen solcher Kooperationen: Kooperationen zwischen Wissenschaft und Gesellschaft erbringen einen beiderseitigen Nutzen, denn sie ermöglichen seitens der Wissenschaft den Einbezug praxisnaher Inhalte in Forschung und Lehre; andererseits profitieren die Praxisorganisationen von wissenschaftlicher Expertise, Infrastruktur und methodischem Know-how. Als hinderliche Faktoren für die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Gemeinschaft wurden

[29] Zum Einsatz von KI-Systemen bei der Recherche, Literaturauswahl und Analyse von englischsprachiger Literatur siehe detaillierte Beschreibung des Vorgehens in Anhang 2.

fehlende Rollenklärung, unklare Erwartungen und unterschiedliche Organisationskulturen sowie verzerrte Vorstellungen seitens der Praxis über die wissenschaftlichen Akteur:innen erkannt (ebd., S. 403f.). Als förderliche Faktoren benennen die beiden Autorinnen eine offene und kontinuierliche Kommunikation, die eine gute Rollenklärung und eine Abstimmung von Zielen ermöglichte. Ebenfalls wurde die Relevanz von Beziehung und Beziehungsaufbau, gegenseitigem Respekt und aktiver Pflege von Vertrauen erwähnt, wobei Verlässlichkeit und Kompromissbereitschaft und ein ernsthaftes Interesse am Gegenüber wiederum als relevant erkannt wurden. Wenn die wissenschaftlichen Akteur:innen die Perspektiven der Praxispartner:innen zudem ernst nehmen und bereit sind, eigene methodische Anforderungen mit den praktischen Bedürfnissen der Praxispartner:innen auszubalancieren, oder persönliche oder institutionelle Beziehungen zwischen den beiden Akteursgruppen bereits vorhanden sind, so unterstützt dies ebenfalls eine gelingende Zusammenarbeit (ebd., S. 404). Die beiden Autorinnen konstatieren, dass trotz einzelner projektbezogener Unterschiede die eigenen empirischen Befunde und die analysierte Literatur darauf hindeuten, dass es bei Kooperationen von Wissenschaft und Praxis auch projektunabhängige Gelingensbedingungen der Kooperation zu geben scheint, und nennen in diesem Zusammenhang vor allem die Bedeutsamkeit einer guten Kommunikation, gegenseitiges Vertrauen und Respekt sowie ein echtes Engagement (ebd.).

Diese Befunde von Giffords und Calderon (2015) zeigen sich auch in der Publikation von Denvall und Skillmark (2021), die sich in einem Scoping-Review[30] mit Kooperationen zwischen Wissenschaft und Praxis in der Sozialen Arbeit im Allgemeinen beschäftigen und auf Basis von sechs ausgewählten Primärstudien und zwei Sekundärstudien unter anderem die bisherigen empirischen Befunde zu förderlichen Faktoren wie folgt zusammenfassen: Vertrauen, gegenseitiger Respekt und gegenseitiges Verständnis sind wichtige Gelingensbedingungen für diese Kooperationen, wobei der aktive Vertrauensaufbau und die fortlaufende Pflege von Bedeutung sind. Darüber hinaus zeigt sich, dass bestehende (sowohl formelle als auch informelle) Beziehungen ein Gelingen der Kooperation begünstigen und persönliche Interaktionen dies unterstützen. Wenn alle involvierten Akteursgruppen sich mitverantwortlich für das Projekt fühlen und sowohl die Leitungsebene als auch die operative Ebene der Fachpersonen aus der Praxis in die Planung, Durchführung und Umsetzung des Projektes involviert sind, wirkt sich dies ebenfalls förderlich auf eine gelingende Kooperation aus. Dies gilt ebenso für die Mitsprache bei einer gemeinsamen Zieldefinition, das Schaffen von Anreizen zur Zusammenarbeit, eine offene Kommunikation und die Fähigkeit, eine gute Zusammenarbeit aufzubauen und diese während der Umsetzung aufrechtzuerhalten. Die Leitungsebene wirkt dann förderlich, wenn sie sowohl seitens der Wissenschaft als auch seitens der beteiligten Praxisorganisationen Kooperationsbemühungen einfordert und fördert (ebd., S. 2727f.). Als kooperationshinderliche Faktoren wurden seitens der involvierten Praxisorganisationen ungenügende zeitliche Ressourcen, Personalfluktuation während des Kooperationsprozesses, schlechte Kooperationserfahrungen in der Vergangenheit und verzerrte Vorstellungen von Forschungsergebnissen genannt. Hinderliche Faktoren seitens der Wissenschaft sind geringe Forschungsgelder für solche kooperativen Projekte sowie deren tendenziell geringer Status im akademischen Kontext (ebd., S. 2728f.). Die Autor:innen weisen darauf hin, dass diese Befunde die Ergebnisse einer früheren ‹realistischen Evaluationsstudie› aus dem Gesundheitsbereich (Rycroft-Malone et al., 2015) bestätigen (ebd., S. 2729). Auf die Bedeutsamkeit einer guten und offenen Kommunikation, gegenseitigen Vertrauens und ausreichender zeitlicher Ressourcen als Gelingensbedingungen verweisen auch die Befunde der Studie von Gray und Schubert (2009) sowie derjenigen von Eberitzsch und Keller (2022). Diese analysierten und reflektierten ein eigenes, kooperativ und dialogisch angelegtes Wissensproduktionsprojekt von Wissenschaft und Praxis der

[30] Zum detaillierten Vorgehen siehe (Denvall & Skillmark, 2021, S. 2724–2726).

Sozialen Arbeit (Projekt WiF.swiss «Wissenslandschaft Fremdplatzierung»). Die beiden Autoren resümieren, dass für eine nachhaltige Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis diese dialogisch und partizipativ gestaltet werden muss und eine ergebnisoffene Kommunikation und genügend zeitliche Ressourcen als relevante Gelingensbedingungen gegeben sein müssen (ebd., S. 289).

Eine machtanalytische Perspektive auf die kooperative Wissensproduktion findet sich in zwei Studien von Farr et al. (Farr, 2018; Farr et al., 2021). Farr (2018) untersucht in einer Studie[31] Dynamiken und Mechanismen von Kooperationsprozessen zwischen Praktiker:innen, Bürger:innen und Wissenschaftler:innen. Sie analysiert dabei vergleichend zwei Fallstudien, eine im Gesundheitswesen, die die Co-Produktion bei der Leistungserbringung zum Gegenstand hat, und eine zweite in der Kommunalverwaltung, die sich im Sinne des Co-Design-Ansatzes mit der kooperativen Entwicklung von neuen personenbezogenen Dienstleistungen auseinandersetzt. Sie geht in ihrer Analyse der Frage nach, wie diese Kooperationsprozesse umgesetzt werden, und untersucht unter Bezugnahme auf die «realist social theory» (Archer, 2020), wie Machtverhältnisse und institutionelle Rahmenbedingungen die Zusammenarbeit zwischen den Akteursgruppen beeinflussen. Auf Basis der Analyse veranschaulicht sie die komplexen Wechselwirkungen zwischen Strukturen, Menschen und sozialen Interaktionen und wie verschiedene Dimensionen von Macht innerhalb der Co-Produktion wirken können. Sie zeigt beispielhaft auf, dass Rahmenbedingungen und die Gestaltung partizipativer Prozesse entscheidend für Machtverhältnisse und Beteiligung sind. Wenn Treffen beispielsweise in vertrauten, gemeinschaftlichen Räumen stattfanden und durch persönliche, informelle und kreative Methoden geprägt waren, förderte dies insbesondere die Teilnahme von schwer erreichbaren Gruppen (Farr, 2018, S. 22). Des Weiteren folgert sie, dass eine stärkere Einbindung von Führungspersonen sich als förderlich für Veränderungen auf institutioneller Ebene erweist; in beiden Fallstudien zeigten sich zudem kulturelle Veränderungen innerhalb der Organisationen, indem der Einbezug von Endnutzenden zunehmend in bestehende Strukturen integriert wurde. Weiter kommt sie zu dem Schluss, dass in den beiden Fallstudien eine veränderte Haltung und Handlungspraxis auf individueller, gemeinschaftlicher, organisatorischer und kultureller Ebene erzielt werden konnte. Sie resümiert, dass die kooperative Wissensproduktion zwar das Empowerment der Beteiligten unterstütze, zugleich die Möglichkeiten und Rahmenbedingungen für Veränderungen jedoch durch übergeordnete politische und ökonomische Kontexte begrenzt werden und es für Veränderungen auf einer umfassenderen strukturellen Ebene zusätzlicher strategischer Ansätze bedürfe. Diesen Befund ordnet sie denn auch als eine Erklärung für die im Diskurs geäusserte Kritik an kooperativer Wissensproduktion ein, die da lautet, dass solche Prozesse meist dort umgesetzt werden, wo Beteiligte bereits über ein gewisses Mass an Einfluss verfügen, um soziale Veränderungen anzustossen (ebd., S. 23). Sie entwickelte auf Basis ihrer Analyse zudem einen Fragenkatalog für die mehrdimensionale Reflexion der Machtverhältnisse in Co-Produktionsprozessen, um die Auswirkungen verschiedener Ungleichheiten besser verstehen und angehen zu können (ebd., S. 23, 32). Farr (2018) kommt zu dem Befund, dass es sehr herausfordernd ist, angesichts ungleicher hierarchischer Strukturen, sozialer Ungleichheiten und der Abhängigkeit der Endnutzenden von Dienstleistungen auf der Ebene der Machtverhältnisse eine echte Gleichstellung zwischen den verschiedenen Akteursgruppen zu erreichen; sie konstatiert, dass eine Anwendung von Co-Produktions- und Co-Design-Techniken noch keine gleichberechtigten Partnerschaften zwischen Mitarbeiter:innen und Dienstleistungsnutzer:innen gewährleistet. Vielmehr sei es von zentraler Bedeutung, dass eine fortlaufende kritische Reflexion stattfindet und ein offener Dialog geführt wird, damit Beziehungen in diesem Setting tatsächlich ermächtigend

[31] Zum detaillierten Vorgehen siehe Farr (2018, S. 10f.).

(empower and enable) wirken und dominante hierarchische Praktiken und Beziehungen infrage gestellt werden können (ebd., S. 24).

In einer zweiten Studie befasst sich Farr (2021) erneut mit Fragen der Macht im Kontext von kooperativer Wissensproduktion. Sie untersucht Herausforderungen und Spannungsverhältnisse kooperativer Wissensproduktion von Wissenschaft und Praxis und weiteren Akteursgruppen und formuliert Ideen und Bedingungen, die zur gelingenden Umsetzung beitragen können. Ihre Analyse basiert auf der Reflexion der eigenen Erfahrungen in kooperativen Projekten und auf einem interdisziplinären Projekt aus der Gesundheits- und Sozialforschung, in dessen Rahmen fünf Workshops mit kooperationserfahrenen Personen aus den verschiedenen Akteursgruppen (Wissenschaftler:innen aus verschiedenen Disziplinen, Mitarbeitenden aus dem Gesundheits- und Sozialwesen und der Gemeindeentwicklung sowie Vertreter:innen der Öffentlichkeit) durchgeführt und ausgewertet wurden mit dem Ziel, besser zu verstehen, wie Machtunterschiede innerhalb der gemeinsam durchgeführten Forschung verringert werden können. Sie eruiert auf Basis der Analyse mehrere zentrale Herausforderungen; diese betreffen insbesondere die Frage, wer wann beteiligt ist, ferner betreffen sie die Gestaltung von Kommunikation und Beziehung. Zur Bewältigung dieser Herausforderungen erarbeitet sie konkrete Handlungsvorschläge und formuliert Erfolgsbedingungen (ebd., S. 3, 6). Farr (2021) konstatiert, dass die Machtverteilung aufgrund fest verankerter Hierarchien und Ungleichheiten eine zentrale Herausforderung für die kooperative Wissensproduktionsprozesse darstellt und die Spannung zwischen dem konzeptionellen Prinzip einer gleichmässigen Machtverteilung und der Realität in der Umsetzung der Projekte ein heikles Thema bleibt (ebd., S. 5). Sie folgert, dass die ernsthafte Umsetzung solcher kooperativen Projektvorhaben eine stärkere Anpassung der Forschungsprojektprozesse und zusätzlichen Zeit- und Ressourcenaufwand bedingt, insbesondere weil der Beziehungsaufbau, der für das Gelingen solcher Projekte unabdingbar ist, wie auch die «emotionale Arbeit» zeitintensiv sind und von geldgebenden Instanzen oft unterschätzt oder nicht gesehen werden. Darüber hinaus bedarf es hinreichender Ressourcen, damit die Akteur:innen ausserhalb der Forschung zusätzliche Aufgaben im Projekt übernehmen können. Bedeutsam ist auch, dass die involvierten Akteursgruppen aufgrund ihres unterschiedlichen Wissensstandes unter Umständen Schulungen und Unterstützung benötigen, um gleichberechtigter in solchen Projekten mitwirken zu können. Das anhaltende Engagement aller Beteiligten für das Projekt wird zudem als eine zentrale Voraussetzung für einen tragfähigen Gruppenprozess und den erfolgreichen Verlauf der Zusammenarbeit betrachtet; eine transparente Diskussion über Einschränkungen der Beteiligung ist ebenfalls von Bedeutung (ebd., S. 5f.). Die Autorin summiert, dass «to be working toward co-production principles means that you have to consistently be challenging ‹business as usual›» (Farr et al., 2021, S. 6), wobei das Forschungsteam hierbei ebenfalls Unterstützung benötigt und die fortlaufende Reflexion von Machtfragen eine zentrale Aufgabe darstellt. Farr fordert eine transparente Berichterstattung über die Wirkung kooperativer Wissensproduktionsprozesse und die Nutzung des so generierten Wissens, um Vorteile und Herausforderungen solcher Projekte fundierter diskutieren zu können, und erachtet die Prinzipien der Co-Produktion gemäss den INVOLVE-Prinzipien (Hickey et al., 2018) als anzustrebendes Idealbild (ebd.). Darüber hinaus sieht Farr (2021) einen Forschungsbedarf hinsichtlich der Frage, ob und auf welche Weise kooperative Wissensproduktion tatsächlich zu praxisrelevanteren Ergebnissen führt, und stellt die Frage: «Can co-production deliver more practical and implementable research findings, and if so how?» (ebd., S. 6). Sie verweist damit auf eine Forschungslücke bezüglich der konkreten Mechanismen und Bedingungen, die erklären könnten, wie und unter welchen Voraussetzungen das gemeinsam erzeugte Wissen in tatsächliche Veränderungen von Praxis und Organisation mündet (ebd.).

Hinsichtlich solcher Mechanismen der kooperativen Wissensproduktion von Wissenschaft und Praxis sind die Befunde von Masterson et al. (2024) bedeutsam. Masterson et al. (2024, S. 2) kritisieren,

dass bisher kaum Untersuchungen dazu durchgeführt wurden, die Prozesse und Mechanismen, die dem Co-Design oder der Co-Produktion zugrunde liegen, zu betrachten und zu erfassen. Die Autor:innen gehen im Feld des Gesundheits- und Sozialwesens in einem realistic review[32] (also nicht rein empiriebasiert) der Frage nach, wie Co-Design- und Co-Produktionsprozesse im Allgemeinen beschrieben und verstanden werden. Ziel war es, die zugrundeliegenden Mechanismen zu identifizieren, die eine inklusive, dialogische und wechselseitige Beteiligung in Forschungs- und Entwicklungsprozessen ermöglichen. Auf Basis von 54 eingeschlossenen Studien, die tatsächliche dialogische Prozesse zwischen Wissenschaft, Fachkräften, Patient:innen, Nutzer:innen oder Bürger:innen beschrieben, entwickelten sie eine Programmtheorie (EAA Framework) und eruierten sechs zentrale Mechanismen, die für gelingende Co-Produktion und Co-Design entscheidend sind: intention, assets, dialogue, documentation, interpretation, understanding. Diese Mechanismen bestehen nicht isoliert voneinander, sondern interagieren miteinander in iterativen und sich wiederholenden Prozessen während des gesamten Co-Produktionsprozesses und führen zu drei zentralen Ergebnissen: engagement, alignment und agreement (ebd., S. 8f.). Diese Mechanismen hängen jedoch vom jeweiligen Kontext ab, der auf sie einwirkt und ihre Erscheinung, ihre Form, Dauer und Anwendung und damit auch ihre Wirkungsweise determiniert (ebd., S. 10).

6 Implementation von Wissen

Eine zentrale Idee des Modells der «kooperativen Wissensbildung» besteht darin, dass das in kooperativen Entwicklungsprozessen gemeinsam von Wissenschaft und Praxis generierte Wissen (z. B. in Form von Interventionskonzepten oder -verfahren) in der Handlungspraxis der Sozialen Arbeit Verwendung findet und so zu einer professionelleren, nämlich (auch) auf wissenschaftlichem Wissen basierten Praxis führen soll. Damit einher geht der Anspruch, dass dieses kooperativ generierte Wissen, welches aufgrund des konstatierten Hybridisierungsprozesses (vgl. Kapitel 5.3) Bestandteile von wissenschaftlichem Wissen enthält, irgendwie den Weg in die Praxis finden soll, indem dieses neue Wissen in Praxiskontexte (Organisationen und konkrete Handlungsvollzüge) implementiert wird und so idealerweise mit der Zeit zu einer neuen, veränderten Routinepraxis beiträgt. Im Modell der «kooperativen Wissensbildung» wird die kooperative Wissensproduktion somit in enger Verbindung mit der Implementation und Verwendung des generierten Wissens gedacht (Hüttemann, 2016, S. 48), weshalb diese Verbindung ihrerseits Gegenstand der vorliegenden Forschungsarbeit ist (vgl. Kapitel 2). Das Erkenntnisinteresse der Implementationsforschung richtet sich, wie in den nachfolgenden Ausführungen in Kapitel 6.3.1 deutlich werden wird, auf die Bedingungen, Prozesse und Mechanismen, die bestimmen, wie Innovationen resp. neu generiertes Wissen in professionelle Praxis überführt, angepasst und nachhaltig verankert wird. Diese Perspektive ist für die vorliegende Arbeit anschlussfähig, weil sie es ermöglicht, die *Implementation* von kooperativ generiertem neuem Wissen in Praxisorganisationen der Sozialen Arbeit theoretisch fundiert zu betrachten. Sie kann deshalb *heuristisch* im Sinne eines «sensibilisierenden Konzepts» (sensitizing concept) (Blumer, 1954, S. 7) genutzt werden, um Prozesse der Wissensimplementation im Kontext kooperativer Wissensbildung analytisch zu fassen, und ermöglicht es zugleich, eigene empirische Befunde in den Fachdiskurs einzuordnen.

Vor diesem Hintergrund wird in diesem Kapitel zunächst der Implementationsbegriff beleuchtet, wird die Bedeutsamkeit von Theorien, Modellen und Rahmenkonzepten (TMFs) zur Implementation eingeführt und werden drei ausgewählte heuristische Bezugsmodelle vorgestellt, die jeweils unterschiedliche Aspekte von Implementation in den Blick nehmen: das «Consolidated Framework for Implementation Research (CFIR)» von Damschroder et al. (2009, 2022), das Phasenmodell «Quality Implementation Framework» (QIF) von Meyers et al. (2012) und eine Typologie des

[32] Zum detaillierten Vorgehen siehe Masterson u.a. (2024, S. 3–6).

Adaptionsverhaltens von Personen gegenüber Innovationen nach Rogers (2003). Abschliessend werden ausgewählte empirische Befunde aus der Implementationsforschung beschrieben, die vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Arbeit bedeutsam erscheinen.

6.1 Zum Implementationsbegriff

Implementation wird im Fachdiskurs in folgender Weise definiert: Nach Euler und Sloane (1998, S. 312) wird Implementation als die Umsetzung von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die (gesellschaftliche) Praxis definiert. Bei Greenhalgh et al. (2004, S. 582) werden unter Implementation aktive und geplante Anstrengungen und Aktivitäten verstanden, die dazu führen sollen, eine Innovation in einer Organisation in eine reguläre Handlungspraxis zu überführen. Bezugnehmend auf Klein und Sorra (1996) sowie Rogers (2003) definieren Palinkas et al. (2009, S. 603) Implementation als eine Phase, die zwischen der Entscheidung, eine Erneuerung resp. Innovation anzunehmen, und der routinemässigen Anwendung dieser Innovation liegt. Implementation ist «the transition period during which targeted organizational members ideally become increasingly skillful, consistent, and committed in their use of an innovation» (Klein & Sorra, 1996, S. 1057). Die Implementation einer Innovation ist demnach kein einmaliges Ereignis, sondern ein Prozess, der erst dann abgeschlossen ist, wenn der Umgang mit dieser Innovation in einer routinierten Form erfolgt (Klein & Knight, 2005, S. 243). Damschroder et al. (2009, S. 3) nehmen in ihrer Definition Bezug auf Kittson et al. (2001) sowie auf Klein und Sorra (1996). Sie verstehen Implementation als eine Konstellation mehrerer Prozesse, die darauf abzielen, Innovationen in einer Organisation zu verwenden, wobei dies ihrer Ansicht nach eine kritische Phase darstellt, die, wie oben bereits erwähnt, zwischen der Entscheidung, die Innovation anzunehmen, und deren routinemässiger Anwendung liegt. Sie verstehen Implementation als eine Übergangsphase, in welcher die Beteiligten die Innovation immer konsistenter, fähiger und zunehmend «committed» verwenden (Damschroder et al., 2009, S. 3). Implementation verstehen sie zugleich als einen sozialen Prozess, der eng mit dem jeweiligen Anwendungskontext, dem Implementationskontext, verbunden ist. Dieser prozessorientierten Definition von Implementation schliessen sich auch Fixsen et al. (2005, S. 15) an, sie betonen aber gleichzeitig das Handlungsmoment von Implementation, indem sie Implementation als ein Set von Aktivitäten beschreiben, das darauf abzielt, ein klar umrissenes Programm oder eine Innovation in der Praxis umzusetzen resp. in diese einzuführen (ebd.). In Organisationen finden somit beabsichtigte Handlungen, sogenannte Implementationsstrategien, statt, die zum Ziel haben, eine Innovation in die Praxis einzuführen, sodass sie mit der Zeit in eine Routinepraxis übergeht. Die Innovation wird während der Implementationsphase somit erstmals in der Praxis verwendet und erprobt. Gegenüber den oben beschriebenen Implementationsverständnissen fassen sowohl Fixsen et al. (2005) als auch Aarons et al. (2011, S. 6–9) den Implementationsprozess breiter. Ihrer Auffassung nach kann nicht erst ab dem Zeitpunkt der Entscheidung für die Implementation von Innovation gesprochen werden, sondern Implementation umfasst auch bereits die «Explorationsphase», die der Entscheidung für die Implementation einer Innovation vorangeht. Diese Auffassung kommt auch im Phasenmodell «Quality Implementation Framework QIF» von Meyers et al. (2012) zum Ausdruck (vgl. Kapitel 6.2.2). Fixsen et al. (2005, S. 4) formulieren die Beobachtung, dass in der Fachdiskussion ein Konsens darüber bestehe, dass Implementation einen aktiven Prozess beschreibt, in welchem wissenschaftliches resp. forschungsbasiertes (teilweise auch evidenzbasiertes) Wissen in Form von handlungsbezogenen Innovationen, Erneuerungen, neuen Programmen, Verfahren oder Interventionen in Leistungen und Handlungen einer Praxis gelangt (Fixsen et al., 2009, S. 532). Obschon in vielen Publikationen der letzten Jahrzehnte hinsichtlich dieses zu implementierenden neuen Wissens von «evidenzbasierten Interventionen, Verfahren oder Modellen» gesprochen wird, wurde in verschiedenen Beiträgen ein breiteres Verständnis dieses Wissens verwendet und betont. So wird beispielsweise der Begriff der «Innovation» verwendet, der

in Bezug auf die Herstellungsprozesse dieses neuen Wissens tendenziell offen bleibt. Powell (2012, S. 2) versteht den Begriff der Innovation im Kontext der Implementationsforschung beispielsweise nicht im Sinne einer Engführung auf ausschliesslich evidenzbasierte Interventionen, Verfahren oder Modelle, sondern fasst damit beispielsweise auch neue Praxisleitlinien und wissenschaftlich fundierte Interventionsprogramme. Rogers (2003, S. xviii) definiert in seiner breit rezipierten «Diffusion of innovations»-Theorie den Innovationsbegriff sehr weit resp. allgemein und versteht Innovation «as an idea, practice, or object that is perceived as new by an individual or another unit of adoption» (ebd.). Auch Damschroder et al. (2022, S. 4) ersetzten im Zuge ihrer kürzlich erfolgten Aktualisierung des ebenfalls breit rezipierten «Consolidated Framework for Implementation Research (CFIR)» bezugnehmend auf Rogers et al. (2003, S. xviii) den Interventionsbegriff durch den Innovationsbegriff. Dies kann als Ausdruck davon gelesen werden, dass die aktuelle Implementationsforschung inzwischen nicht mehr ausschliesslich evidenzbasierte Interventionen fokussiert, sondern Innovationen ins Zentrum stellt, sprich neuartiges Wissen, das zur Weiterentwicklung der Praxis beitragen und dadurch einen Mehrwert für die Adressat:innen generieren soll, unabhängig vom Entstehungszusammenhang dieses Wissens. Damit ist der Diskurs zur Implementation auch anschlussfähig an den Innovationsbegriff gemäss Parpan-Blaser (2011, S. 121) (vgl. Kapitel 5.5.2), sprich an das im Zuge der kooperativen Wissensbildung generierte Wissen und dessen Implementation in Handlungszusammenhänge der Sozialen Arbeit.

Eine hilfreiche und aus Sicht der Autorin anschlussfähige Konkretisierung des Implementationsbegriffes auf Ebene einer Merkmalsbeschreibung findet sich bei Cabassa (2016, S. 2f.). Denn sie nennt unter Berücksichtigung bisheriger Diskursbeiträge zur Implementationsforschung im Kontext der Sozialen Arbeit folgende drei Merkmale von Implementation (resp. Implementationsforschung): Erstens beschreibt sie Implementationen von Innovationen in der Sozialen Arbeit bezugnehmend auf Damschroder (2009) als einen dynamischen sozialen Prozess, welcher durch den Kontext, in welchem die Innovation implementiert werden soll, und durch die an diesem Prozess beteiligten Akteur:innen geprägt ist, denn «innovation almost never fits perfectly in the organization in which it is being embedded» (Proctor et al., 2009, S. 395; Cabassa, 2016, S. 2f.). Dies führt dazu, dass Implementationsprozesse immer durch einen gegenseitigen Anpassungsprozess sowohl seitens der zu implementierenden Innovation als auch seitens der an diesem Prozess beteiligten Organisationen und Akteursgruppen charakterisiert sind (ebd., S. 2f.). Bezugnehmend auf Aarons et al. (2012) betont Cabassa (2016, S. 3) zweitens, dass Implementationen immer soziale Interaktionen, Zusammenarbeit und Beteiligung vielfältiger Akteurs- und Interessengruppen auf unterschiedlichen Ebenen innerhalb einer Organisation erfordern. Da für den Implementationsprozess sowohl fachliches Wissen über die Innovation als auch lokal verankertes Kontextwissen benötigt wird, handelt es sich stets um einen gemeinschaftlichen Prozess (ebd.). Als drittes Charakteristikum nennt Cabassa bezugnehmend auf Weisz et al. (2014) Veränderungsprozesse als inhärente Elemente von Implementationen, da Letztere immer eine Veränderung des Bestehenden in einer Organisation und einer bisherigen Handlungspraxis erfordern. Im Zentrum dieser Veränderungsprozesse steht die Anwendung von Implementationsstrategien, die dazu beitragen sollen, dass die Implementation einer Innovation gelingend verläuft und nachhaltig in der Praxis verankert werden kann (Cabassa, 2016, S. 3).

6.2 Theorien, Modelle und Frameworks (TMFs)

Während die frühere Implementationsforschung vor allem empirisch geprägt war und im Sinne von Versuch und Irrtum die Mechanismen und Einflussbedingungen von Implementationsgeschehnissen untersuchte, hat sich etwa seit der Jahrtausendwende zunehmend die Erkenntnis durchgesetzt, theoretisch-konzeptionelle Grundlagen zu generieren und diese für die empirische Erforschung der Implementation von Innovationen zu nutzen (Nilsen, 2015, S. 1). In diesem Zusammenhang entstand

während der vergangenen Jahrzehnte, mehr oder weniger auf Empirie basierend, eine Vielzahl von Theorien, Modellen und Frameworks (TMFs) zur Implementation resp. zu gewissen Aspekten derselben. So haben beispielsweise Damschroder et al. (2009) bereits im Jahre 2009 über 20 verschiedene Definitionen und Modelle, Rahmenkonzepte (Frameworks) oder Theorien des Implementationsprozesses eruiert. Solche theoretischen Grundlagen versuchen (teilweise basierend auf bisherigen Forschungsbefunden) Mechanismen, Prozesse und Bedingungen der Implementation von Neuerungen in Handlungskontexte zu beschreiben und in einen sinnvollen Zusammenhang zu bringen, indem beispielsweise umfassende Kataloge von Einflussfaktoren auf den Implementationsprozess oder auf seine einzelnen Phasen erarbeitet werden; dies mit dem Ziel, ein besseres Verständnis und Erklärungen dafür zu generieren, wie und warum Implementierungen gelingen oder scheitern (Nilsen, 2015, S. 1). Die meisten dieser Modelle, Theorien und Rahmenkonzepte wurden für deskriptive oder diagnostische und nicht für prognostische Zwecke entwickelt (Wang et al., 2023, S. 10).

Werden diese verschiedenen Modelle, Theorien und Rahmenkonzepte betrachtet, können zwar viele Gemeinsamkeiten hinsichtlich relevanter Komponenten von Implementationsprozessen erkannt werden, insgesamt kann in der Implementationsforschung jedoch von einer konzeptionellen Vielfalt gesprochen werden, da diese Modelle unterschiedliche Aspekte und Merkmale in den Fokus nehmen (beispielsweise förderliche und hemmende Einflussfaktoren auf unterschiedlichen Ebenen oder Kernkomponenten von Prozessschritten in Implementationsprozessen). Obschon die Implementationsforschung als ein disziplinübergreifendes Forschungsfeld beschrieben werden kann, hat sich der Gesundheitsbereich bisher mit Abstand am intensivsten empirisch mit implementationsrelevanten Fragestellungen beschäftigt. Deshalb sind vergleichsweise viele dieser Modelle unter Berücksichtigung des disziplinübergreifenden Forschungsstandes für das Gesundheitswesen (Greenhalgh et al., 2005) entwickelt worden. Des Weiteren finden sich Modelle, die sich mit Implementationen im Gesundheits- und Sozialwesen (Fixsen et al., 2005) beschäftigen oder sich ganz auf die Implementation von Innovationen im Bereich der Sozialen Arbeit, beispielsweise in der Kinder- und Jugendhilfe, fokussieren (Aarons et al., 2011); letzterer Bereich ist aber bislang noch vergleichsweise wenig umfassend empirisch beforscht worden (vgl. Kapitel 6.3.2). Andere empiriebasierte Konzepte wiederum fokussieren sich nicht auf spezifische Disziplinen oder Handlungsfelder, sondern verstehen sich als disziplinübergreifende Modelle auf einer übergeordneten Ebene (Proctor et al., 2009; Rogers, 2003). Auf dieser disziplinübergreifenden Ebene zeigen sich denn auch vermehrt Bestrebungen, die in Richtung einer Synthese der Befunde und Modelle gehen, um auf diese Weise Konvergenzen im interdisziplinären Forschungsfeld der Implementationsforschung zu identifizieren (vgl. z. B. Damschroder et al., 2009, 2022; Lau et al., 2015; Meyers et al., 2012; Tabak et al., 2012). Diese beispielhaft erwähnten Syntheseleistungen leisten einerseits einen wertvollen Beitrag zum Erkenntnisstand der Implementationsforschung, sind andererseits aber zugleich Ausdruck davon, dass dieses disziplinübergreifende Forschungsfeld sich in einer Phase befindet, in welcher die Zusammenführung und Synthese des in den letzten Jahrzehnten enorm gewachsenen Wissensfundus im Zentrum steht. Dies zeigt sich auch in häufigeren systematic reviews, die auf einer übergeordneten Ebene Strukturierungen bestehender Theorien, Modelle und Rahmenkonzepte vorschlagen oder deren Qualitätsaspekte in den Blick nehmen: Nilsen (2015) entwickelt beispielsweise eine *Taxonomie* dieser TMFs und eruiert fünf Kategorien theoretischer Ansätze, die drei übergeordnete Ziele verfolgen, weshalb diese Modelle auch nicht beliebig austauschbar sind: erstens *Prozessmodelle*, die zur Beschreibung und/oder Steuerung des Implementierungsprozesses dienen, zweitens *Determinanten-Frameworks*, *klassische Theorien* und *Implementierungstheorien*, die zur Erklärung von Einflussfaktoren dienen, und drittens *Evaluations-Frameworks*, die zur Evaluation von Implementationen genutzt werden (Nilsen, 2015, S. 1). Moullin et al. (2015) untersuchten in ihrem systematic review 49 bestehende Frameworks zur

Implementation von Innovationen im Gesundheitsbereich und folgern, dass die meisten Ansätze deskriptiv oder erklärend ausgerichtet sind und prädiktive und handlungsanleitende (präskriptive) Rahmenmodelle selten vorkommen (ebd., S. 1). Kislov et al. (2019, S. 2f.) halten kritisch fest, dass viele Theorien, Modelle und Frameworks, die die Implementationsforschung und -praxis anleiten sollen, ironischerweise selbst nicht aus rigoros erhobenen und analysierten empirischen Daten hervorgegangen sind (ebd., S. 3). Sie fordern deshalb eine *theoretisch informative empirische Implementationsforschung*, die Implementationsforschung nicht nur als theoretisch fundierten Forschungsansatz verstehen, sondern als einen Forschungszugang, der darauf abzielt, auch neue theoretische Erkenntnisse zu gewinnen (ebd.). Sie erachten zudem Theorien mittlerer Reichweite (mid-range theories) als wichtige Brücke zwischen empirischen Beobachtungen mit einem geringen Abstraktionsgrad und geringer Verallgemeinerbarkeit und den generischen und abstrakten grossen Theorien; solche vermittelnden Theorien seien besonders geeignet, um in der Implementationsforschung theoriebasierte, empirisch anschlussfähige und zugleich praxisrelevante Erkenntnisse zu gewinnen (ebd., S. 3).

Für die vorliegende Arbeit werden im Folgenden drei begründet ausgewählte theoretische TMFs beschrieben, die vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses als relevant erscheinen und jeweils unterschiedliche Aspekte (Einflussfaktoren, Phasen, Adaptionsverhalten von Fachpersonen gegenüber Innovationen) von Implementation in den Blick nehmen und einander insoweit ergänzen. Diese werden als loser heuristischer Bezugsrahmen im Sinne eines «sensibilisierenden Konzepts» (Blumer, 1954, S. 7) für die Forschungsarbeit verwendet und dienen zugleich zur Einordnung der eigenen empirischen Befunde in den Fachdiskurs.

6.2.1 Das «Consolidated Framework for Implementation Research» (CFIR)

Das «Consolidated Framework for Implementation Research (CFIR)» von Damschroder et al. (2009, 2022)[33] stellt gemäss Kislov et al. (2019, S. 2f.) eine Theorie mittlerer Reichweite einer *höheren Ordnung* dar, da es ein konsolidiertes Rahmenkonzept (Framework) ist, das selbst bereits eine Vielzahl von bestehenden Theorien mittlerer Reichweise kombiniert und unter anderem auch auf empirischer Basis entwickelt wurde. Darüber hinaus verweisen Economidis et al. (2023, S. 14) darauf hin, dass dieses Rahmenmodell nicht nur für den Gesundheitsbereich, sondern auch für andere Felder wie beispielsweise Bildung, Arbeitswelt, Recht oder die Soziale Arbeit geeignet ist und gemäss den Analyseergebnissen von Damschoder (2022, S. 4) dort auch zum Einsatz kommt; dies, so zeigten Kirk et al. (2015) bereits im Jahr 2015 auf, zudem in unterschiedlichsten Forschungsdesigns und Forschungsphasen. Weishaar et al. (2025, S. 721) bewerten das CFIR bei der Frage der Wahl eines geeigneten Frameworks wie folgt: Das «CFIR zielt auf die Identifikation von Einflussfaktoren ab und hat einen starken Kontextfokus: Es bietet eine pragmatische Struktur zum genaueren Verständnis von Implementationsprozessen und -ergebnissen und nimmt die individuellen Akteure (z. B. deren

[33] Basierend auf einer Synthese von insgesamt 19 verschiedenen etablierten Implementationskonzeptionen und -theorien publizierten Damschroder et al. (2009) einen metatheoretischen Rahmen von Implementationsforschung mit dem Titel «Consolidated Framework for Implementation» (im Folgenden CFIR). Dieses CFIR fasste den damaligen Forschungsstand zu Einflussfaktoren im Implementationsprozess systematisch zusammen, beschrieb die übergreifenden Ansichten, Werte und Techniken, welche in diesem Zusammenhang diskutiert wurden (ebd.) und stützte sich dabei auf eine vergleichsweise starke Evidenz, so zumindest die Einschätzung von Chaudoir et al. (2013, S. 2) und Kaplan et al. (2010, S. 501). Das CFIR stellt inzwischen eines des am häufigsten verwendeten Determinanten-Rahmenkonzepte zur Bewertung von Einflussfaktoren auf Implementationsprozesse dar (Damschroder et al., 2022, S. 1; Kirk et al., 2015, S. 1). Um eine systematische Weiterentwicklung des CFIR zu ermöglichen, führten Damschroder et al. (2022) über zehn Jahre nach der Veröffentlichung von 2009 erstens eine systematische Literaturrecherche durch, um Artikel (n=59) mit Rückmeldungen zum CFIR zu identifizieren. Zweitens wurde eine Nutzer:innen-Befragung bei Forschenden (n=334) umgesetzt, die das CFIR in einer veröffentlichten Studie verwendeten (ebd., S. 1f.). Auf Basis der Ergebnisse ihrer Analyse überarbeiteten sie das ursprüngliche CFIR (Damschroder et al., 2009) und publizierten das Ergebnis in umfassender und interaktiver Form auf der CFIR-eigenen Website (https://cfirguide.org). Damschroder et al. (2022) schliessen mit dieser Aktualisierung und ihrem Vorgehen zudem auch an die Forderung von Kislow et al. (2019, S. 3, 6) nach einer *theoretisch informativen Implementierungsforschung* an. Kislow et al. fassen eine solche Forschung insbesondere als einen Perspektivenwechsel von «Theorien», verstanden als fertige Produkte, hin zu einem «Theoretisieren», verstanden als iterativer Prozess der Wissensförderung (ebd.).

Motivation und Kompetenzen) in den Blick.» (ebd.) Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen und auch aufgrund der erst kürzlich erfolgten Aktualisierung dieses Rahmenmodells, die aus Sicht der Autorin dessen Geltung zusätzlich unterstützt, wird für die vorliegende Forschungsarbeit das CFIR wenn auch nicht im Sinne einer systematischen Operationalisierung, so doch als *loser heuristischer Orientierungsrahmen* genutzt und dürfte zur Einordnung der Befunde dienlich sein. Aus diesem Grund wird es nachfolgend im Überblick vorgestellt.

Das im Jahr 2022 aktualisierte CFIR umfasst eine Liste von Faktoren innerhalb der folgenden fünf zentralen Bereiche, welche die Implementation beeinflussen, macht jedoch keine Aussagen zu den jeweiligen Beziehungen zwischen diesen Einflussfaktoren und Bereichen (Damschroder et al., 2009, S. 3): Merkmale der Innovation (innovation domain), äusserer Kontext (outer setting domain), innerer Kontext (inner setting domain), Merkmale der beteiligten Personen (individuals domain) und Implementationsprozess (implementation process domain). Diese Bereiche beeinflussen auf unterschiedliche und komplexe Weise die Implementation einer Innovation in einen Handlungskontext (ebd.).[34] In der nachfolgenden Darstellung der einzelnen Bereiche und Faktoren werden Inhalte und Struktur der aktualisierten Version (Damschroder et al., 2022) wiedergegeben, wobei für die erklärenden Erläuterungen einzelner Einflussfaktoren auf die Ausführungen in der ursprünglichen Version (Damschroder et al., 2009) zurückgegriffen wurde, da diese in der aktualisierten Version nicht enthalten sind.

Merkmale im Bereich «Innovation»

Im Bereich der Innovation (innovation domain), sprich bezüglich des «Dings», das implementiert wird, definieren Damschroder et al. (2009, 2022) zentrale Charaktereigenschaften und Merkmale, die auf das Gelingen der Implementation einer Innovation Einfluss haben. Denn diverse Studien zeigen, dass die Annahme und Verwendung einer Innovation nicht lediglich durch Kontextbedingungen der Innovation, sondern wesentlich auch durch den Charakter und durch Merkmale der Innovation selbst beeinflusst wird. Auf dieser Ebene werden folgende acht Einflussfaktoren benannt, die die Implementation einer Innovation beeinflussen.

A. Herkunft der Innovation (innovation source): Bei diesem Faktor spielt es eine Rolle, ob die Gruppe, die die Innovation entwickelt und/oder deren Nutzung sichtbar gefördert hat, seriös, glaubwürdig und/oder vertrauenswürdig ist, da die Legitimität der Quelle die Umsetzung der Innovation beeinflussen kann (Damschroder et al., 2009, S. 6, 2022, S. 5).
B. Evidenzbasis der Innovation (innovation evidence-base): Die Güte und Stärke der Evidenz einer Innovation erweist sich ebenfalls als relevanter Einflussfaktor auf den Implementationsprozess. Dabei spielen unterschiedliche Evidenzquellen eine Rolle, etwa Publikationen, Richtlinien, anekdotische Geschichten von Kolleg:innen, Informationen von Konkurrenten, Erfahrungen von Klient:innen oder von einem lokal durchgeführten Pilotprojekten und anderen Quellen. Wenn die Evidenzbasis der Innovation hoch ist und einen Nutzen verspricht, dann gelingt eine Implementation der Innovation eher (ebd.).
C. Relativer Vorteil der Innovation (innovation relative advantage): Wird die Innovation im Vergleich zur bisherigen Praxis oder zu alternativen Lösungsansätzen resp. Innovationen als besser eingeschätzt, wirkt sich dies ebenfalls positiv auf die Annahme und Implementation der Innovation aus (ebd.).
D. Anpassungsfähigkeit der Innovation (innovation adaptability): Dieser Einflussfaktor beschreibt den Grad, inwieweit die Innovation angepasst, verändert und modifiziert werden kann, um dadurch den lokalen Bedingungen eines konkreten Implementationssettings gerecht zu werden

[34] Während in der ursprünglichen Version viele Einflussfaktoren so formuliert waren, dass sie auf subjektive Einschätzungen bestimmter Akteursgruppen abzielten, verwendet die aktualisierte Version bei der Beschreibung der einzelnen Faktoren eine stärker objektivierte Sprache. Die Autor:innen weisen jedoch darauf hin, dass die erhobenen Daten stets «a blend of objective reality and subjective perceptions that arise out of experiences within the setting» (Damschroder et al., 2022, S. 8) widerspiegeln.

(ebd.). Damschroder et al. (ebd.) unterscheiden dabei zwischen Kernkomponenten (core components), die in ihrer ursprünglichen Form nicht verändert werden dürfen/sollten und das Wesen der Innovation ausmachen, und den anpassbaren Randkomponenten (adaptable periphery) einer Innovation, die durchaus veränderbar und anpassbar sind. Je besser eine Innovation in diese anpassbare Umgebung eingefügt und ohne Veränderung der Kernkomponenten an die lokalen Bedingungen vor Ort angepasst werden kann, desto eher gelingt ihre Implementation.

E. Erprobbarkeit der Innovation (Innovation Trailability): Kann die Innovation innerhalb einer Organisation zunächst in einem kleinen Rahmen wie beispielsweise innerhalb einer Organisationseinheit eingeführt und angewendet werden und haben die erprobenden Personen dabei die Möglichkeit, die Innovation zu testen, zu verändern, zu reflektieren, Erfahrungen mit dieser zu sammeln und auch einen allfälligen Abbruch zu diskutieren, so fördert dies den Implementationserfolg der Innovation ebenfalls (ebd.).
F. Komplexität der Innovation (innovation complexity): Auch die Komplexität der Innovation hat einen Einfluss auf deren Implementation. Damschroder et al. (ebd., 6f.) führen diesbezüglich aus, dass die «Komplexität» einer Innovation durch folgende unterschiedlichen Merkmale beeinflusst wird: die Radikalität der mit der Innovation einhergehenden Veränderungen, die Anzahl der Handlungsschritte und die Anzahl von Entscheidungen, die mit der Innovation einhergehen, die Anzahl von potenziellen Zielorganisationseinheiten (Teams, Organisationen, Abteilungen) und die Anzahl unterschiedlicher Zielpersonen der Innovation (Anbietende, Klientel, Führungskräfte). Dabei zeigt sich, dass die Implementation einer Innovation desto eher gelingt, je weniger komplex diese ist (ebd.).
G. Design der Innovation (innovation design): Dieser Einflussfaktor beschreibt die Art und Weise des Designs resp. der Gestaltung der Innovation als Ganzes, was sowohl die Zusammensetzung als auch die Bündelung und Präsentation der Innovation umfasst (ebd.).
H. Kosten der Innovation (innovation cost): Die Kosten umfassen als Einflussmerkmal sowohl die Anschaffungskosten der Innovation als solchen als auch die mit der Implementation einhergehenden Betriebskosten. In vielen Kontexten sind die Kosten schwer zu erfassen und verfügbare Ressourcen können einen direkteren Einfluss auf die Umsetzung haben (ebd.).

Merkmale im Bereich «äusserer Kontext»

Nebst diesen Merkmalen im Bereich der Innovation selbst haben auch Faktoren ausserhalb der Organisation resp. äussere Kontextbedingungen einen förderlichen oder hemmenden Einfluss auf die Implementation einer Innovation. Nach Damschroder et al. (2009, S. 7; 2022, S. 9) umfasst dieser sogenannte Bereich des äusseren Kontextes (outer setting domain) in der Regel die wirtschaftlichen, politischen und sozialen Rahmenbedingungen, in denen sich der innere Kontext resp. die Organisation befindet, und kann mehrere Ebenen (z. B. Gemeinde, System, Bundesstaat) umfassen. In diesem externen Kontext wirken folgende Faktoren auf das Implementationsgeschehen von Innovationen in Organisationen ein:

A. Kritische Vorfälle (critical incidents): Dieses Merkmal beschreibt den Umstand, dass umfangreiche und/oder unvorhergesehene Ereignisse ausserhalb von Organisationen den Implementationsprozess einer Innovation innerhalb einer Organisation beeinträchtigen können (Damschroder et al., 2022, S. 5).
B. Lokale Einstellungen (local attitudes): Dieser Faktor umfasst soziokulturelle Werte wie beispielsweise lokale Vorstellungen gemeinsamer Verantwortung für die Unterstützung von Adressat:innen, sowie Überzeugungen, beispielsweise darüber, in welchem Mass diese als unterstützungswürdig gelten. Solche Werte und Haltungen beeinflussen, inwieweit das äussere Umfeld bereit ist, die Implementation und/oder Bereitstellung der Innovation aktiv zu unterstützen (ebd.).

C. Lokale Bedingungen (local conditions): Dieses Merkmal umfasst wirtschaftliche, ökologische, politische und/oder technologische Bedingungen, die es dem äusseren Umfeld einer Organisation ermöglichen, die Implementation und/oder Bereitstellung der Innovation innerhalb einer Organisation zu unterstützen (ebd.).
D. Partnerschaften und Beziehungen (partnerships and connections): Dieses Merkmal beschreibt, dass eine Implementation von Innovationen desto eher gelingt, je stärker die Organisation mit anderen Organisationen vernetzt ist (z. B. in Empfehlungsnetzwerken, Netzwerken mit akademischen Einrichtungen und Netzwerken beruflicher Organisationen) und je mehr sie Vernetzungsaufgaben und -rollen bei Mitarbeitenden fördert (Damschroder et al., 2009, S. 7; 2022, S. 5). Damschroder et al. (2009, S. 7) verstehen diese Vernetzungskapazitäten einer Organisation als ein Element des sozialen Kapitals der Organisation.
E. Richtlinien und gesetzliche Vorgaben (policies and laws): Dieses Merkmal umfasst Gesetze, Vorschriften, Richtlinien und Empfehlungen von Berufsverbänden oder Akkreditierungsstandards, welche die Implementation und/oder Bereitstellung der Innovation unterstützen (ebd., 2009, S. 7; 2022, S. 5).
F. Finanzierung (financing): Der Faktor «Finanzierung» bezieht sich auf das Vorhandensein externer finanzieller Ressourcen wie beispielsweise Fördermittel, die die Implementation und/oder Bereitstellung der Innovation ermöglichen oder unterstützen (ebd., 2022, S. 5).
G. Äusserer Druck (external pressure): Dieses Merkmal beschreibt den Einfluss von Kräften oder Erwartungen aus dem Umfeld der Organisation, die die Implementation und/oder Bereitstellung der Innovation vorantreiben. Diesen externen Druck unterteilen Damschroder et al. (2022, S. 5) wiederum in folgende drei Subkategorien: 1) Gesellschaftlicher Druck umfasst massenmediale Kampagnen, Interessenvertretungen, soziale Bewegungen oder Proteste, die die Implementation und/oder Bereitstellung der Innovation vorantreiben. 2) Marktdruck: Der Wettbewerb oder die Orientierung an vergleichbaren Organisationen und Akteur:innen führt ebenfalls dazu, dass Innovationen implementiert und/oder zur Verfügung gestellt werden. 3) Leistungs- und Qualitätsdruck: Vorgaben durch Qualitätsstandards, Benchmarking oder festgelegte Leistungsziele treiben die Implementation und/oder Bereitstellung der Innovation ebenfalls voran (ebd.).

Merkmale im Bereich «innerer Kontext»

Der von Damschroder et al. (2009, 2022) als «innerer Kontext» (inner setting domain) bezeichnete Bereich umfasst das konkrete Handlungssetting, innerhalb dessen die Individuen interagieren und sich bewegen und die Innovation umgesetzt wird. Dies ist beispielsweise eine Organisation oder eine Gemeinde, wobei dieser innere Kontext wiederum mehrere Ebenen haben kann, wie beispielsweise eine Abteilung oder ein Team (Damschroder et al. 2022, S. 6). Auf dieser Ebene werden von Damschroder et al. (2009, 2022) folgende Einflussfaktoren auf den Implementationsprozess beschrieben, die das Gelingen einer Implementation beeinflussen, wobei die Merkmale A bis D beständige und allgemeine Merkmale von Organisationen darstellen und die Merkmale E bis K sich spezifisch auf die Implementation und/oder Bereitstellung einer Innovation beziehen:

A. Strukturelle Merkmale (structural characteristics): Strukturelle Elemente unterstützen die Leistungsfähigkeit einer Organisation auf drei Ebenen und beeinflussen dadurch auch Implementationen von Innovationen in diese Organisation: 1) die räumlich-materiellen Begebenheiten wie beispielsweise die räumliche Anordnung und weitere materielle Infrastruktur, 2) die technologischen Systeme für Kommunikation und Datenmanagement sowie 3) die organisatorische Ausgestaltung von Aufgaben, Verantwortlichkeiten von Einzelpersonen und Teams sowie die allgemein verfügbaren personellen Ressourcen (Damschroder et al. 2022, S. 6). Bei diesem Merkmal zeigt sich, dass vor allem die funktionale Ausdifferenzierung der Organisation relevant ist, denn je ausdifferenzierter eine Organisation

ist, desto erfolgreicher ist die Implementation der Innovation. Sie ist zudem umso erfolgreicher, je geringer die Personalfluktuation ist, je stabiler also die Teams sind. Des Weiteren zeigt sich, dass eine hohe Verwaltungsintensität (Verhältnis von Führungskräften zu Gesamtbeschäftigten) wie auch eine dezentral organisierte Entscheidungsautonomie sich positiv auf die Implementation von Innovationen auswirkt, wobei Letztere je nach Implementationsphase auch negative Wirkungen auf eine gelingende Implementation ausüben kann (Damschroder et al. 2009, S. 7f.).

B. Beziehungsstrukturen (relational connections): Hochwertige formelle und informelle Beziehungen, Netzwerke und Teams innerhalb und über die Grenzen der Organisation hinaus wirken sich positiv auf die Implementation einer Innovation aus (Damschroder et al. 2022, S. 6). Die Analyseergebnisse von Damschroder et al. (2009, S. 8) zeigen in diesem Zusammenhang auf, dass starke Netzwerke, gute Beziehungen zwischen den Akteuren innerhalb einer Organisation und ein Team- resp. Gemeinschaftsgefühl eine gelingende Umsetzung begünstigen.
C. Kommunikation (communications): Eine funktionierende informelle und formelle Kommunikation sowohl innerhalb der Organisation als auch über die Organisationsgrenzen hinaus ist ebenfalls förderlich für die Implementation von Innovationen in einer Organisation (ebd.; Damschroder et al., 2022, S. 6).
D. Kultur (culture): Die Kultur im Sinne gemeinsamer Normen, Werte und Überzeugungen innerhalb einer Organisation hat auf folgenden vier Ebenen Einfluss auf die Implementation einer Innovation: 1) Menschenwürde steht für die gemeinsame Überzeugung, dass alle Menschen denselben Wert und die gleiche grundlegende Würde besitzen. 2) Adressat:innenorientierung bezeichnet die gemeinsame Haltung der Fürsorge und Achtsamkeit gegenüber den Bedürfnissen und dem Wohlergehen derjenigen, die Leistungen oder Unterstützung erhalten. 3) Leistungserbringerorientierung bezieht sich auf eine gemeinsame Kultur, die auch die Bedürfnisse und das Wohlbefinden der Leistungserbringenden berücksichtigt. 4) Lernorientierung beschreibt eine gemeinsame Ausrichtung auf eine lernorientierte Organisationskultur, die psychologische Sicherheit, kontinuierliches Lernen und die Nutzung von Erfahrungen und Daten umfasst, um die Praxis fortlaufend zu verbessern (Damschroder et al., 2009, S. 8; 2022, S. 6).
E. Veränderungsspannung (tension for change): Ist der bestehende Zustand innerhalb der Organisation nicht mehr tragbar und veränderungsbedürftig, wirkt sich dies förderlich auf die Implementation einer Innovation aus (ebd.).
F. Kompatibilität (compatibility): Dieses Merkmal beschreibt den Grad, in dem die Innovation mit den bestehenden Arbeitsabläufen, Strukturen und Prozessen innerhalb der Organisation übereinstimmt und an diese existierenden Routinen und Bedingungen anschlussfähig ist (ebd.).
G. Relative Priorität (relative priority): Wird die Innovation im Vergleich zu anderen laufenden Aufgaben innerhalb der Organisation als besonders wichtig wahrgenommen, wirkt sich dies förderlich auf die erfolgreiche Implementation aus (ebd.).
H. Anreizsysteme (incentive systems): Die Implementation einer Innovation wird unterstützt, wenn materielle oder immaterielle Anreize und Belohnungen oder umgekehrt Sanktionen und Nachteile bei Nichtumsetzung dieser Innovation bestehen (ebd.).
I. Übereinstimmung mit der Organisationsmission (mission alignment): Die Implementation einer Innovation wird unterstützt, wenn diese mit den grundlegenden Zielen, dem Leitbild und dem übergeordneten Auftrag der Organisation übereinstimmt.
J. Verfügbare Ressourcen (available resources): Die Verfügbarkeit von Ressourcen, um die Innovation bereitzustellen und zu implementieren, sind auf folgenden drei Ebenen einflussreich: 1) Es werden ausreichende *finanzielle Ressourcen* zur Verfügung gestellt, um die

Innovation zu implementieren und umzusetzen. 2) Es sind geeignete *räumliche Ressourcen* vorhanden, um die Umsetzung der Innovation zu ermöglichen. 3) Es stehen weitere erforderliche materielle Ressourcen zur Verfügung, um die Innovation implementieren zu können (ebd., 2009, S. 9; 2022, S. 6f.).

K. Zugang zu Wissen und Informationen (access to knowledge & information): Die Implementation einer Innovation wird gefördert, wenn Anleitungen und/oder Schulungen zur Verfügung stehen, sodass die beteiligten Personen über das notwendige Wissen, Verständnis und die praktischen Fähigkeiten verfügen, um die Innovation kompetent implementieren und anwenden zu können (ebd., 2009, S. 9; 2022, S. 7).

Merkmale von Individuen

Personen, die von Prozessen der Implementation von Innovationen betroffen sind, sind nicht als passive Empfänger:innen, sondern als aktive Akteur:innen zu betrachten, die gezielt und kreativ mit einer komplexen Innovation interagieren. Deshalb erstaunt es nicht, dass diese beteiligten Individuen auf den Implementationsprozess einer Innovation ebenfalls einen Einfluss nehmen. Damschroder et al. (2009; 2022) nennen auf dieser individuellen Ebene («individuals domain») 13 Einflussfaktoren, die entweder auf der Ebene der *Rollen* oder auf der Ebene der *Merkmale* von Individuen liegen.

Subkategorie «Rollen»:

A. Führungskräfte auf hoher Ebene (high-level leaders): Personen mit hoher Entscheidungskompetenz und formaler Autorität, wie eine Geschäftsleitung oder Direktor:innen, beeinflussen die Implementation einer Innovation (Damschroder et al., 2022, S. 6, S. 10).
B. Führungskräfte auf mittlerer Ebene (mid-level leaders): Auch Personen mit Leitungs- und Führungsaufgaben im mittleren Managementbereich wie beispielsweise auf Ebene von Abteilungen oder Teams beeinflussen die Implementation einer Innovation (ebd.).
C. Meinungsführende (opinion leaders): Personen in den Organisationen mit informellem Einfluss auf die Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen anderer beeinflussen ebenfalls die Implementation einer Innovation (ebd.).
D. Implementationsbegleitende (implementation facilitators): Personen, welche über innovationsspezifisches Fachwissen verfügen und den Implementationsprozess beispielsweise durch Coaching, Schulung oder praktische Hilfestellung begleiten, wirken sich förderlich auf eine gelingende Implementation aus (ebd.).
E. Implementationsverantwortliche (implementation leads): Dies gilt ebenso für Personen, die die Implementation einer Innovation in der Organisation verantworten und diesen Prozess leiten (ebd.).
F. Mitglieder des Implementationsteams (implementation team members): Personen, die eng mit den Implementationsverantwortlichen zusammenarbeiten und diese bei der Umsetzung der Innovation unterstützen, beeinflussen ebenfalls die Implementation. Idealerweise umfasst das jeweilige Team sowohl Innovationsanbietende als auch die Empfänger:innen einer Innovation (ebd.).
G. Weitere Unterstützende der Implementation (other implementation support): Weitere Personen, die die Implementationsverantwortlichen oder das Implementationsteam auf unterschiedliche Weise unterstützen, wirken ebenfalls förderlich für eine gelingende Implementation einer Innovation (ebd.).
H. Leistungserbringende (innovation deliverers): Personen, die direkt oder indirekt an der «Bereitstellung» der Innovation beteiligt sind resp. diese umsetzen und anwenden, beeinflussen die Implementation einer Innovation ebenfalls (ebd.).

I. Empfänger:innen der Innovation (innovation recipients): Personen, die von der Implementation der Innovation direkt oder indirekt (als Adressat:innen) betroffen sind und ggf. von ihr profitieren, haben ebenfalls Einfluss auf die Implementation einer Innovation (ebd.).

Subkategorie «Merkmale»:

A. Bedürfnis (need): Grad, in dem die betreffende Person Defizite in Bezug auf Überleben, Wohlbefinden oder persönliche Entfaltung aufweist, die durch die Implementierung und/oder die Bereitstellung der Innovation adressiert werden (ebd.).
B. Fähigkeit (capability): Die Person verfügt über die zwischenmenschlichen Kompetenzen, das Wissen und die praktischen Fertigkeiten, die erforderlich sind, um ihre Rolle im Implementationsprozess angemessen auszufüllen (ebd.).
C. Möglichkeit (opportunity): Die Person verfügt über die erforderlichen zeitlichen Ressourcen, den Handlungsspielraum und die Befugnisse, um ihre Rolle im Rahmen der Implementation ausüben zu können (ebd.).
D. Motivation (motivation): Die Person zeigt eine grosse Bereitschaft und Motivation, ihre Rolle im Rahmen der Implementation wahrzunehmen und zur Implementation der Innovation beizutragen (ebd.).

Merkmale im Bereich des Implementationsprozesses

Damschroder et al. (2009, S. 10f.; 2022, S. 7f.) eruierten als Einflussfaktoren auf eine gelingende Implementation auch Merkmale des Implementationsprozesses selbst, womit Aktivitäten und Strategien gemeint sind, die zur Implementation der Innovation eingesetzt werden. Auf dieser Ebene beschreiben sie folgende neun Merkmale:

A. Teamarbeit (teaming): Wenn Personen gezielt zusammenarbeiten, indem sie ihre Aufgaben aufeinander abstimmen und diese koordiniert bearbeiten, um die Innovation gemeinsam zu implementieren, wirkt sich dies förderlich auf die Implementation aus (Damschroder 2022, S. 7).
B. Bedarfsanalyse (assessing needs): Dieser Faktor umfasst zwei Ebenen der Informationsgewinnung, die beide darauf abzielen, die Implementation und Bereitstellung der Innovation gezielt an den Bedürfnissen der Beteiligten auszurichten: 1) Um die Implementation zu steuern, sollten Informationen über die Prioritäten, Präferenzen und Bedarfe der *Leistungserbringenden* erfasst werden, als der Personen, die eine Innovation in der Praxis anwenden und umsetzen. 2) Auf Ebene der *Empfänger:innen* ist die Erfassung derselben Informationen relevant, um die Innovation möglichst bedarfsgerecht gestalten zu können (ebd.).
C. Kontextanalyse (assessing context): Die Erfassung und Bewertung von förderlichen und hemmenden Faktoren für die Implementation wirkt sich auf die Implementation von Innovationen ebenfalls förderlich aus (ebd., S. 8).
D. Planung (planning): Sind Rollen und Verantwortlichkeiten wie auch konkrete Schritte, Meilensteine, Ziele und Massnahmen der Implementation festgelegt, unterstützt dies eine gelingende Implementation (ebd.).
E. Anpassungsstrategien (tailoring strategies): Die Auswahl geeigneter Implementationsstrategien, die hinderliche Einflüsse reduzieren, förderliche Bedingungen unterstützen und den Kontext anpassen, unterstützen die Implementation einer Innovation (ebd.).
F. Einbezug (engaging): Eine erfolgreiche Implementation wird unterstützt, wenn Personen aktiv für die Beteiligung an der Implementation und/oder an der Innovation gewonnen und motiviert werden, wobei zwei Ebenen unterschieden werden: Die Implementation profitiert, wenn 1) Leistungserbringende, also Personen, die die Innovation anwenden und umsetzen, eingeladen und motiviert werden, sich im Implementationsteam zu engagieren. Ebenfalls förderlich ist für

die Implementation, wenn 2) Empfänger:innen (also Adressat:innen der Innovation) im Implementationsteam oder an der Innovation aktiv mitwirken (ebd.).

G. Umsetzung (doing): Die Implementation verläuft erfolgreicher, wenn die Innovation schrittweise aufbauend und durch Tests oder Veränderungszyklen implementiert werden kann, damit die Umsetzung der Innovation erprobt und schrittweise angepasst werden kann (Damschroder et al., 2009, S.11; 2022, S. 8).
H. Reflexion und Evaluation (reflecting and evaluating): Die Implementation gelingt besser, wenn quantitative und qualitative Informationen über den Erfolg 1) der Implementation und 2) der Innovation erfasst und gemeinsam diskutiert und reflektiert werden (ebd.).
I. Anpassung (adapting): Die Implementation einer Innovation wird erleichtert, wenn die Innovation und/oder das organisationale Umfeld so angepasst werden, dass eine optimale Passung und Integration der Innovation in bestehende Arbeitsabläufe erreicht werden können (Damschroder et al., 2022, S. 8).

6.2.2 Das Phasenmodell «Quality Implementation Framework» (QIF)

Während das oben in Kapitel 6.2.1 beschriebene CFIR gemäss der Taxonomie nach Nilsen (2015) als ein *Determinanten-Framework* zur Erklärung von Einflussfaktoren auf Implementationsprozesse eingeordnet werden kann, erscheint für das hiesige Erkenntnisinteresse auch ein Blick auf sogenannte *Prozessmodelle*, die zur Beschreibung oder Erfassung von Implementierungsprozessen dienen, bedeutsam. Implementationsprozesse verlaufen zwar nicht in allen Organisationen oder Systemen nach demselben Schema, dennoch lassen sich Implementationsprozesse, so augenscheinlich der Konsens in der Fachdiskussion, in einzelne zeitliche und thematische Phasen unterteilen. Inzwischen wurden von verschiedenen Autor:innen mehrere solcher Phasenmodelle entwickelt, deren Phasen sich überschneiden, bei Bedarf wiederholt werden können und nicht als statisch zu verstehen sind (vgl. z.B. Aarons et al., 2011; Fixsen et al., 2005; Meyers et al., 2012). Meyers et al. (2012) haben insgesamt 25 Implementations-Phasenmodelle systematisch miteinander verglichen; dies mit dem Ziel, ein umfassendes Phasenmodell «Quality Implementation Framework QIF» zu entwickeln. Dieses Phasenmodell kann daher als theoretisch vergleichsweise robust angesehen werden und soll für die vorliegende Analyse ebenfalls als *loser heuristischer Orientierungsrahmen* genutzt werden; es dürfte zur Einordnung der Befunde dienlich sein.

In ihrem Rahmenmodell beschreiben Meyers et al. (2012) relevante Elemente und Schritte (critical steps and actions) in Implementationsprozessen, die auf die Qualität der Implementation Einfluss haben (Meyers et al., 2012, S. 468). Sie identifizierten 14 entscheidende Schritte für eine qualitativ erfolgreiche Implementation, die sie in vier zeitliche Phasen im Implementationsprozess einordnen. Diese vier Phasen und 14 Schritte sind in Anhang 4 als Originaltext dargestellt. Die Phasen und Schritte bauen zwar grundsätzlich aufeinander auf und haben insofern eine bestimmte Reihenfolge, sind jedoch nicht als streng linearer Prozess, sondern als flexibles, sich teilweise überlappendes Vorgehen zu verstehen (ebd., S. 474):

Während in der ersten Phase («initial considerations regarding the host setting assessment strategies») der Umsetzungskontext analysiert wird und Bedarfs-, Passungs- und Bereitschaftsanalysen, Entscheidungen über notwendige Anpassungen der Innovation sowie der Aufbau von Unterstützung, Kapazitäten und personellen Ressourcen im System durchgeführt werden, werden in der zweiten Phase («creating a structure for implementation») die organisatorischen Grundlage geschaffen, um die Umsetzung zu steuern, wozu insbesondere die Bildung von Implementationsteams und die Entwicklung eines klaren Umsetzungsplans gehören (ebd., S. 468, 470f.). In der dritten Phase («ongoing structure once implementation begins») erfolgt die eigentliche Implementation, die fortlaufend begleitet wird, insbesondere durch technische Unterstützung, Coaching, Prozess-Evaluation und Feedback-Mechanismen, um Qualität und

Anpassungsfähigkeit sicherzustellen. In der vierten Phase («improving future applications») stehen die Reflexion und das Lernen aus der Umsetzung im Vordergrund, wobei die Erfahrungen systematisch ausgewertet, Stärken und Schwächen identifiziert und Schlussfolgerungen für zukünftige Implementationsprozesse gezogen werden (ebd., S. 471).

Meyers et al. (ebd., S. 468) resümieren, dass eine qualitativ gute Implementation einen systematischen Prozess umfasst, der eine koordinierte Reihe von zueinander in Beziehung stehenden Elementen beinhaltet, und leiten für diese 14 Schritte jeweils wichtige Fragestellungen ab, die bei dem jeweiligen Schritt zu beantworten sind (ebd., S. 469f.).

6.2.3 Die Typologie des Adaptionsverhaltens von Personen gegenüber Innovationen

Bei der Analyse der Implementation von Innovationen in Organisationen ist auch die Perspektive und das Verhalten jener Personen bedeutsam, die innerhalb einer Organisation bzw. eines sozialen Systems mit der Implementation und Annahme einer Innovation konfrontiert sind. Nach der Diffusion-of-Innovation-Theorie nach Rogers (2003) lassen sich diese Personen unterschiedlichen Kategorien von Anwender:innen bzw. Adoptionsgruppen zuordnen. Diese Typologie wird bis heute in zahlreichen Disziplinen aufgegriffen und empirisch angewendet, wobei zugleich betont wird, dass Individuen nicht die einzigen Einflussfaktoren auf Implementationsprozesse darstellen, sondern die Individuen stets im Zusammenspiel mit zahlreichen weiteren, teils kontext- und systembezogenen Faktoren (vgl. Kapitel 6.2.1) zu betrachten sind. Rogers (2003) kategorisierte diese Akteur:innen entsprechend ihrer Innovationsbereitschaft resp. Innovationsfähigkeit in fünf idealtypische Kategorien, wobei er die Innovationsbereitschaft eines Individuums nach dessen Entscheidungszeitpunkt zur Annahme einer Innovation im Vergleich zu den anderen Mitgliedern eines sozialen Systems (z. B. einer Organisation) beurteilte (ebd., S. 281–285).

Diese fünf Typenbezeichnungen sind lediglich beschreibend und nicht als erklärende Kategorien bei der Annahme einer Innovation zu verwenden.

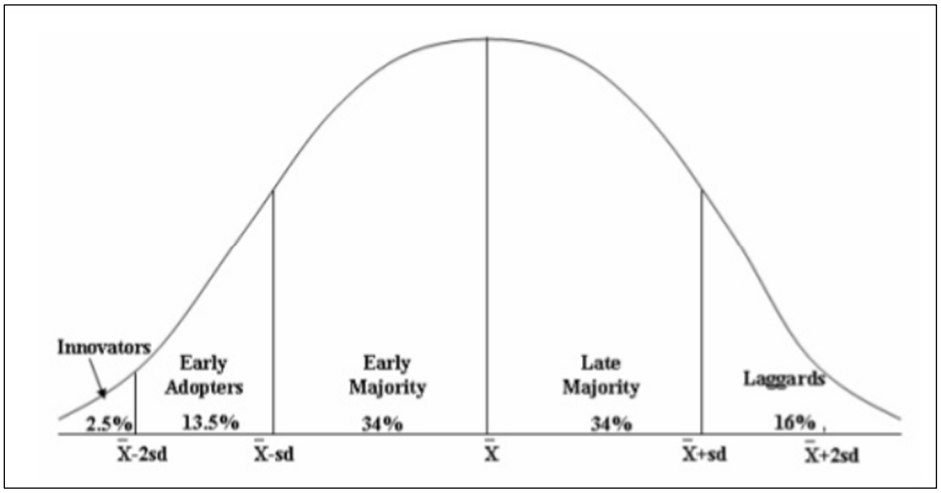


Abbildung 6: Adopter Categorization on the Basis of Innovativeness (Rogers, 2003, S. 281)

In dieser Glockenkurve, in welcher die verschiedenen Typen der Verwendenden einer Innovation kategorisiert dargestellt werden, wird auf der X-Achse die durchschnittliche Zeit bis zur Innovationsannahme und auf der Y-Achse die Zuwachsrate dargestellt. Die Innovatoren (innovators) bilden, so zeigt die obige Abbildung, die kleinste Gruppe (ca. 2.5 % der Mitglieder) in einem sozialen System, die tendenziell als Aussenseiter gesehen werden, sich für neue Ideen interessieren, eine hohe Risikobereitschaft haben, mit Ressourcen und Fähigkeiten ausgestattet sind und als Erste eine Innovation annehmen und verwenden. Diese Innovatoren spielen aufgrund ihrer frühen Annahmeentscheidung eine zentrale Türöffner-Rolle beim Integrieren neuer Ideen und Innovationen in ein soziales System (ebd., S. 282f.). Die zweite Gruppe nennt Rogers (2003, S. 283)

die frühen Annehmer (Early Adopters), welche 13.5 % aller Mitglieder eines Systems ausmachen und sich dadurch auszeichnen, dass sie gegenüber den Innovatoren besser ins soziale System integriert sind, in diesem als Respektpersonen und Meinungsleader gelten und auf die Implementation und Verwendung einer Innovation grossen Einfluss nehmen, indem sie die Innovation der grossen Mehrheit näherbringen und deren Annahme so unterstützen. Die dritte Gruppe der frühen Mehrheit (early majority) nimmt die Innovation noch vor den durchschnittlichen Mitgliedern eines sozialen Systems an und umfasst ca. ein Drittel (34 %) aller Mitglieder des Systems. Diese Gruppe setzt sich aus Personen zusammen, die im System ebenfalls gut vernetzt sind, jedoch keine Meinungsführungsposition einnehmen (ebd., S. 283f.). Die vierte Gruppe der späten Mehrheit (late majority), welche ebenfalls ca. ein Drittel aller Mitglieder eines Systems umfasst, beschreibt diejenigen Personen in einem sozialen System, die gegenüber neuen Ideen und Veränderungen skeptisch sind und sich erst aufgrund des steigenden sozialen Drucks oder aufgrund wirtschaftlicher Notwendigkeit zur Annahme einer Innovation bereiterklären. Erst wenn bereits eine Mehrheit von Personen in einem System die Innovation erfolgreich nutzt, nehmen die Akteure, welcher dieser Gruppe zugehören, die Innovation an (ebd., S. 284). Die letzte Gruppe, die in einem sozialen System eine Innovation annehmen, sind die Nachzügler (laggards) (ca 16 %), weil diese Veränderungen grundsätzlich ablehnen und lieber an bestehenden und bewährten Routinen festhalten wollen. Sie sind im sozialen Netzwerk oftmals isoliert und nehmen eine Innovation schlussendlich nur dann an, wenn sie alternativlos ist oder ihre Annahme unter Zwang erfolgt (ebd., S. 285).

Damit Innovationen in ein soziales System resp. in eine Organisation eingeführt werden können, sind demnach die Innovator:innen und die Early Adopters von Bedeutung, wobei insbesondere Letztere als Meinungsführende eine wichtige Rolle einnehmen und in dieser Rolle wesentlich zum Erfolg einer Erneuerung beitragen. Dieses Wissen stellt für die vorliegende Analyse ebenfalls einen bedeutsamen *losen heuristischen Bezugsrahmen* dar und unterstützt die Einordnung der Befunde in den bestehenden Fachdiskurs zur Implementation.

6.3 Empirisches Wissen zu Implementation

Die empirische Forschung über Prozesse, wie (wissenschaftliches) Wissen in Handlungskontexte gelangt, ist geprägt durch unterschiedliche theoretische Traditionen, disziplinäre Perspektiven, Diskurse und Begriffsbestimmungen und umfasst beispielsweise Forschungsfelder wie die Diffusionsforschung, Knowledge Translation Research, Disseminationsforschung, Innovationsforschung wie auch die Implementationsforschung, wobei je nach Definition diese Forschungslinien sich teilweise überlappen oder einzelne anderen wiederum subsumiert werden können.

6.3.1 Implementationsforschung und deren Einordung

Im Zuge der Bewegung der Evidenzbasierten Praxis (EBP) und als Reaktion auf die Beobachtung, dass es erstens sehr lange dauert, bis wissenschaftliche Erkenntnisse in die professionelle Praxis gelangen (Institute of Medicine, 2001; President's New Freedom Commission on Mental Health, 2003), dass zweitens aufgrund natürlicher Selektionen lediglich ein kleiner Teil an Forschungsergebnissen überhaupt in die Praxis gelangt (Balas & Boren, 2000; Glasgow, 2009) und drittens nur sehr wenige Fachpersonen in der Praxis diese nutzen (Hoagwood & Olin, 2002; McGlynn et al., 2003), entstand um die Jahrtausendwende in den USA zunächst im biomedizinischen Bereich eine neue Forschungsperspektive unter dem Titel «Translational Research». Diese Forschungslinie beschäftigt sich mit der Verbreitung, Übersetzung und Implementierung von wissenschaftlichem Wissen resp. insbesondere von evidenzbasierten Interventionen in professionelle Praxiskontexte und hat zum Ziel, diesen «Übersetzungsprozess» wissenschaftlichen Wissens in die professionelle Praxis erfolgreicher und zielführender zu gestalten (Palinkas & Soydan, 2012a, S. 85). Proctor et al. (2009,

S. 4) definieren die Implementationsforschung als *Teilbereich* dieses Translational Research, denn «implementation is the final step in a series of events, characterized under the broadest umbrella of translation research that includes a wide range of complex processes (diffusion and dissemination and implementation)» (ebd.). Auch Palinkas und Soydan (2012b, S. 10f.) und Leppin et al. (2020, S. 153) verstehen Implementationsforschung (nebst der Diffusionsforschung) als eine spezifische Form oder Subkategorie von Translational Research, die sich mit einem spezifischen Element des Prozesses der «Übersetzung von wissenschaftlichem Wissen» (research translation) befasst – nämlich der empirischen Untersuchung des Prozesses der Übernahme und Integration einer Innovation in einer Organisation –, um ein gesichertes Basiswissen darüber zu entwickeln, wie Innovationen in Handlungskontexte gelangen und dort verankert werden (Leppin et al., 2020, S. 153). Auch in der Innovationsforschung wird die Implementation als ein Element, ein Schritt oder eine Stufe in einem umfassenden Innovationsprozesses verstanden. Rogers (2003, S. 163–209) definiert in seiner Diffusion-of-Innovation-Theorie Implementation beispielsweise als vierte Stufe im sogenannten «innovation-decision process», der die aufeinander aufbauenden Elemente Knowledge, Persuasion, Decision, Implementation und Confirmation umfasst.

Die Implementationsforschung ist ein interdisziplinäres Forschungsfeld, das der Politikberatung entstammt, ihren Anfang in den USA in den 1950er und 1960er Jahren hatte und sich dort vornehmlich mit der Erforschung der Gründe beschäftigte, wieso die Erfolge bei bestimmten sozialen Reformprogrammen ausblieben. In Deutschland begann die Entwicklung in den 1970er Jahren, vornehmlich mit Fallstudien aus verschiedenen Politikbereichen, und wurde erst Anfang der 1990er Jahre z. B. von den Erziehungswissenschaften entdeckt (Luchte, 2005, S. 43; Petermann, 2014, S. 114). Mit dem Aufkommen des Konzepts der Evidence-Based Practice (EBP) im Gesundheitswesen gewann die Implementationsforschung im Zusammenhang mit Fragen einer gelingenden und wirksamen Übertragung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis an Bedeutung und erlebte einen deutlichen Aufschwung, insbesondere im englischsprachigen Diskurs. In den vergangenen vornehmlich zwei Jahrzehnten hat sich die Implementationsforschung im Zuge der Diskussion um die EBP in der Sozialen Arbeit auch auf dieses Feld ausgedehnt und hat sich folglich vermehrt im englischsprachigen Raum inzwischen als eigenständiger Forschungsstrang etabliert, wobei viele Diskursbeiträge sich sowohl mit dem Gesundheits- als auch mit dem Sozialwesen befassen.

Die Implementationsforschung widmet sich der Frage, wie eine wissenschaftliche Erkenntnis, eine Theorie oder eine Innovation in praktisches Handeln umgesetzt werden kann (Euler & Sloane, 1998, S. 313). Proctor et al. (2009, S. 5) konkretisieren diesen Forschungsgegenstand für das Gesundheits- und Sozialwesens wie folgt: «Implementation research comprises study of processes and strategies that move, or integrate, evidence-based effective treatments into routine use, in usual care settings» (ebd.). Dabei besteht das Ziel der Implementationsforschung darin, Prozesse der Implementation von Konzepten, Programmen, Verfahren oder Innovationen zu beschreiben und zu analysieren, wobei vornehmlich die Handlungsweisen, die Wahrnehmungen und die Entscheidungslogiken der am Prozess beteiligten Akteure im Zentrum stehen (Proctor & Bunger, 2020). Implementationsforschung wird denn auch als ein Forschungsfeld betrachtet, das versucht, die Lücke zwischen der Wissenschaft und der Praxis zu schliessen, indem eine evidenzbasierte Praxis Sozialer Arbeit unterstützt und dadurch auch deren Problemlösungskapazitäten erhöht werden (Bunger & Lengnick-Hall, 2019; Cabassa, 2016; Fixsen et al., 2005; Gehlert et al., 2017; Proctor & Bunger, 2020; Proctor & Rosen, 2008). Cabassa (2016, S. 3) fasst diese Intention der Implementationsforschung für die Soziale Arbeit wie folgt zusammen: «In all, implementation science can help social work develop sustainable bidirectional bridges between research and practice in order to increase the relevance, use, impact, and sustainability of the best available evidence from clinical and services studies to improve the access, quality, and outcomes of social work interventions, services, and social policies» (ebd.).

6.3.2 Empirisches Wissen zur Implementation von neuem Wissen in der Sozialen Arbeit

Weil soziale Dienstleistungen durch das Handeln von Individuen und Organisationen erbracht werden, die wiederum in komplexe, mehrschichtige soziale Kontexte eingebettet sind, konstatierten mehrere Autor:innen bereits früh, dass die Implementation von Innovationen im Bereich sozialer Dienstleistungen, wie beispielsweise in Feldern der Sozialen Arbeit oder der Gesundheit, grundsätzlich komplexer als die Implementation von anderen Technologietypen sei (Aarons et al., 2011; Fixsen et al., 2009; Glisson & Schoenwald, 2005); dies obschon gleichzeitig die Forschungsbefunde[35] darauf hinweisen, dass die empirischen Erkenntnisse über die verschiedenen disziplinären Ausrichtungen und Forschungsfelder hinweg in vielen Bereichen deutliche Übereinstimmungen aufweisen. Ergänzend zum oben beschriebenen Rahmenkonzept CFIR, das nebst theoretischen Überlegungen bereits auf *disziplinübergreifender* Ebene viele empirische Befunde über Einflussfaktoren auf den Implementationsprozess synthetisiert, werden nachfolgend deshalb ausgewählte Forschungsbefunde zu solchen Einflussfaktoren auf Implementationsprozesse aus dem *Kontext der Sozialen Arbeit* vorgestellt, die diesen interdisziplinären Wissensstand *feldspezifisch* ergänzen. Vor dem Hintergrund der stark gewachsenen Wissensbasis während des letzten Jahrzehntes und der Einschätzung, dass sich dieses Forschungsfeld in einer Phase befindet, in welcher zunehmend eine Zusammenführung und Synthese des bisher generierten empirischen Wissens erfolgt, werden nachfolgend, wo vorhanden, systematic reviews aus der Implementationsforschung im Bereich der Sozialen Arbeit vorgestellt, die bereits synthetisierte empirische Befunde zu den folgenden, vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses als relevant erachteten Themen beschreiben:[36] Zunächst werden empirische Befunde über besonders bedeutsame Einflussfaktoren auf Implementationsprozesse (vgl. Kapitel 6.3.2.1), über verwendete und wirksame Implementationsstrategien und über die Bedeutsamkeit von implementationsunterstützenden Personen bei der Implementation im Kontext der Sozialen Arbeit (vgl. Kapitel 6.3.2.2) beschrieben. Anschliessend werden Forschungsergebnisse über die Implementation von Wissen/Innovationen aus Projekten kooperativer Wissensproduktion in der Sozialen Arbeit (vgl. Kapitel 6.3.2.3) vorgestellt; und da das Wissen über diesen spezifischen Forschungsbereich in der Sozialen Arbeit sehr begrenzt ist, werden in einem letzten Kapitel 6.3.3 weitere empirische Befunde aus anderen Disziplinen zur Bedeutsamkeit der Koppelung zwischen dem Entwicklungs- und dem Implementations- resp. Verwendungssystem vorgestellt.[37]

6.3.2.1 Relevante Einflussfaktoren auf Implementationsprozesse in der Sozialen Arbeit

Im CFIR sind Einflussfaktoren auf unterschiedlichen Ebenen benannt, die sich auf die Implementation von Innovationen auswirken. Das Rahmenmodell macht jedoch keine Aussagen dazu, welche dieser Einflussfaktoren welche Relevanz bei der Implementation einer Innovation in Handlungszusammenhänge resp. insbesondere in Organisationen der Sozialen Arbeit haben. In der Literatur lassen sich folgende aktuelle systematic reviews finden, die Studien über förderliche und hemmende Einflussfaktoren auf Implementationsprozesse von Innovationen in der Sozialen Arbeit und über deren jeweilige Relevanz in den Blick nehmen und deshalb für die vorliegende Arbeit von Interesse sind:

[35] Zum Einsatz von KI-Systemen bei der Recherche dieser Befunde siehe Anhang 2.

[36] Im Diskurs über die Implementation von Innovationen gibt es eine Vielzahl an Themen, die jeweils breit und umfassend diskutiert und empirisch untersucht wurden, an dieser Stelle aufgrund der Fokussierung auf das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit jedoch nicht weiter ausgeführt werden. Dies umfasst beispielsweise Diskurse über das Spannungsverhältnis von Umsetzungstreue (Fidelity) und Anpassung (Adoption) in Implementationsprozessen (vgl. z. B. Aarons et al., 2012; Backer, 2002; Pérez et al., 2016; Rogers, 2003; Scheirer & Dearing, 2011; Stirman, 2012, 2013; Sundell et al., 2015) oder den Diskurs zur Frage der Operationalisierung gelingender Implementation resp. Implementations-Outcomes (vgl. z. B. Fixsen et al., 2005; Gräsel & Parchmann, 2004; Klein & Sorra, 1996; Petermann, 2014; Proctor et al., 2009, 2011; Sung et al., 2003).

[37] Nicht im Fokus des Erkenntnisinteresses stehen beispielsweise Forschungsergebnisse zu Messinstrumenten für die Implementation (Lewis et al., 2018) oder zu Implementations-Outcomes (Proctor et al., 2023).

Weeks (2021) untersuchte und systematisierte in einem systematischen Review die häufigsten förderlichen und hemmenden Einflussfaktoren auf die Implementation forschungsbasierter Innovationen (research-supported interventions, RSIs) in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, konkreter in Organisationen des Kinderschutzes in den USA, die ein Implementations-Rahmenkonzepte verwendeten (ebd., S. 132). Sie schloss insgesamt 24 Studien in die Analyse ein und verwendete zur Darstellung der Ergebnisse die Strukturierung gemäss den fünf Bereichen nach Damschroder et al. (2009) Greenhalgh et al. (2004) (vgl. Kapitel 6.2.1).

Ebene äusserer Kontext: Week (2012, S. 134f.) kommt zu dem Schluss, dass eine ausreichende Finanzierung, die eine gute Implementation der Innovation ermöglicht, zentral für eine gelingende Implementation ist. Dabei ist auch eine realistische zeitliche Planung relevant, da sich Implementationsprozesse im Kinderschutz meist nicht so schnell wie von den geldgebenden Instanzen gefordert umsetzen lassen und insoweit mehr Flexibilität erfordern. Als weiterer wichtiger förderlicher Einflussfaktor wurde die Unterstützung von und die Koordination mit relevanten externen Akteur:innen genannt. Starke externe Regulierung und eine fehlende Abstimmung mit externen Akteur:innen wurden hingegen als hemmende Faktoren eruiert.

Ebene innerer Kontext: Innerhalb einer Organisation wurde von Week (2021, S. 135) das Engagement der Führungskräfte im Planungsprozess, deren positive Einstellung gegenüber der Implementation und eine starke und sichtbare Unterstützung der Implementation als zentraler förderlicher Faktor eruiert. Ist diese starke und sichtbare Unterstützung durch die Führungsebene insbesondere in der Anfangsphase der Implementation nicht gegeben, wirkt sich dies negativ auf eine gelingende Implementation aus; ein Befund, der bereits bei Rogers (2003) in Bezug auf die grosse Bedeutsamkeit sogenannter Meinungsführer:innen deutlich wurde. Als ein weiterer zentraler Einflussfaktor wird die Organisationskultur benannt, wobei diese für die Implementation einer Innovation förderlich ist, wenn eine Kultur besteht, die das Wohlbefinden in den Vordergrund stellt, die Mitarbeitenden darin bestärkt, aktuelle Behandlungsmethoden anzuwenden, und eine hohe psychologische Sicherheit gewährleistet, da diese die Bereitschaft der Mitarbeitenden erhöht, neue Dinge auszuprobieren und bei der Implementation innovativ zu handeln. Diese Ergebnisse schliessen ebenfalls an die Aussagen von Rogers (2003) an. Als hemmende Faktoren konnten dagegen Personalmangel, hohe Arbeits- resp. Fallbelastung und häufige Fluktuation eruiert werden, die die Bereitschaft und Fähigkeit zur Implementation von Innovationen einschränken (Week, 2021, S. 136).

Ebene beteiligte Personen: Als zentraler förderlicher Einflussfaktor wurden in allen untersuchten Studien die Akzeptanz der zu implementierenden Innovation durch die Mitarbeitenden und deren Fähigkeit, diese umzusetzen, beschrieben. Week (2019, S. 136) führt aus, dass mehrere Studien aufzeigen, dass die Unterstützung für die Innovation im Verlauf des Implementationsprozesses zunahm, wenn die Mitarbeitenden positive Auswirkungen der Anwendung der Innovation wahrnahmen oder ihr Verständnis für die Innovation wuchs. In Übereinstimmung mit den Befunden von Rogers (2003) folgert Week (2019, S. 136), dass dem Zugang zu Informationen eine Schlüsselfunktion für die Implementation von Innovationen zukommt und insbesondere die Erweiterung des Wissens über die Innovation, der Austausch positiver Ergebnisse zu deren Anwendung sowie die Unterstützung durch Vorgesetzte sich hierbei positiv auswirkten. Als einen weiteren Einflussfaktor eruiert Week (ebd.) gewisse Merkmale bei den Adressat:innen der Leistungen, die von den Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe erbracht werden. Denn zwei Studien zeigten, dass Jugendliche und Familien erstens aufgrund der meist unfreiwilligen Beteiligung an Massnahmen der Kinder- und Jugendhilfe weniger bereit sind, sich auf die Innovation einzulassen, und zweitens auch Stigmatisierung hemmend wirkt, da die Teilnahme an der Innovation den Eindruck erwecken könnte, die Betroffenen seien «schlechte Eltern». Week empfiehlt in diesem

Zusammenhang die Entwicklung von Bildungsmöglichkeiten, um Vorurteile und Stigmatisierungsängste zu verringern (ebd.).

Ebene der Innovation: Week (2021, S. 136) führt aus, dass mehrere Studien betonen, dass eine Innovation sowohl an die Bedürfnisse der Zielgruppen als auch an diejenigen der Mitarbeitenden angepasst und mit den Zielen der Organisation vereinbar und kulturell anschlussfähig sein muss, damit diese erfolgreich implementiert werden kann. Als ein zentrales Merkmal gelingender Implementation wird demnach auch die Flexibilität der Innovation identifiziert, die Anpassungen an unterschiedliche Bevölkerungsgruppen und Kontexte ermöglicht. Aus mehreren Studien ging hervor, dass Mitarbeitende nur dann bereit waren, eine Innovation zu implementieren, wenn sie diese mit Blick auf die Adressat:innen ihrer Leistungen als ausreichend flexibel gestaltbar wahrnahmen (ebd., S. 137). Fehlt diese Anpassungsfähigkeit, sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass Innovationen in der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe übernommen werden. Ein weiterer wichtiger Faktor betrifft die Klarheit der Innovationskomponenten, denn ein mangelndes Verständnis der zentralen Elemente der Innovation führt zu einer inkonsistenten Implementation und Anwendung der Innovation (ebd.).

Ebene des Implementationsprozesses: Die Bereitstellung geeigneter Schulungen, Coachings und Feedbacks zur Umsetzung der Innovation zeigt sich auf Basis der Studien als zentraler förderlicher Einflussfaktor, um das Verständnis, die Implementation und die Anwendung einer Innovation durch die Mitarbeitenden zu verbessern. Darüber hinaus zeigt sich, dass das Coaching eine wichtige Rolle dabei spielt, Innovationen an die jeweilige Zielgruppe anzupassen, ohne die wesentlichen Bestandteile der Innovation zu verändern. Die Ergebnisse von Week stimmen ebenfalls mit den Aussagen von Rogers' (2003) Theorie «Diffusion of Innovation» überein, die besagt, dass Mitarbeitende Innovationen umso eher annehmen, je besser sie diese verstehen. Schulung, Coaching und Feedback tragen wesentlich zu diesem Verständnis bei, während fehlende Unterstützung bei der Kapazitätsentwicklung zu Frustration und unzureichender Umsetzung führen kann. Ein weiterer wichtiger Einflussfaktor auf eine gelingende Implementation stellt das Vorhandensein einer Gruppe engagierter Personen, sogenannter «Champions» innerhalb der Organisation dar, die die Innovation befürworten und den Implementationsprozess aktiv vorantreiben. Diese «Champions» wirken sich positiv auf die Implementation aus, weil sie Kommunikationskanäle aufbauen, die Akzeptanz der Innovation bei Mitarbeitenden und Stakeholdern fördern, Umsetzungsprobleme lösen und direkt mit den Fachpersonen zusammenarbeiten, um deren Kompetenzen in Bezug auf die Anwendung der Innovation zu stärken (ebd., S. 137f.).

Week (2021, S. 139) folgert auf Basis der Analyseergebnisse, dass diese Erkenntnisse hilfreich sind, um zu verstehen, welche Einflussfaktoren bei der Implementation von Innovationen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe am bedeutsamsten sind.

Kelly et al. (2023) führten im Sozial- und Gesundheitswesen ein systematic review durch und untersuchten aus einer interdisziplinären gesundheits- und sozialwissenschaftlichen Perspektive, welche Faktoren die Implementation national oder international anerkannter Standards im Gesundheits- und Sozialwesen fördern oder hemmen. Auf der Grundlage von 35 Studien identifizierten Kelly et al. (2023) sechs Themenbereiche, in denen insgesamt 22 förderliche und 24 hinderliche Einflussfaktoren beschrieben werden. Zu den empirisch am häufigsten belegten förderlichen Faktoren zählten das Vorhandensein von Schlüsselpersonen, die die Standards im lokalen Kontext vorantreiben, Wissen darüber weitergeben und Wissensaustausch ermöglichen, sowie zugängliche Schulungen, interprofessionelle Zusammenarbeit und Überwachungsmassnahmen (Kelly et al., 2023, S. 754f., 759). Als empirisch am häufigsten belegte hemmende Faktoren wurden dagegen isoliertes Arbeiten der Dienste, mangelndes Bewusstsein und Wissen über die Standards, Personalmangel und unzureichende finanzielle Ressourcen festgestellt

(ebd., S. 754, 757f., 759). Die Autor:innen folgern, dass ihre Befunde erstens die in zentralen Rahmenkonzepten wie im CFIR von Damschroder et al. (2009) oder dem «Model of Diffusion in Service Organisations» von Greenhalgh et al. (2004) beschriebenen Einflussfaktoren bestätigen und zweitens Implementationsstrategien, die zur Verbesserung von Kenntnis und Verständnis der Standards, sprich der zu implementierenden Innovation, beitragen, wahrscheinlich wirksam sind (Kelly et al., 2023, S. 760).

Bach-Mortensen et al. (2018) beschreiben in einem systematic review das bestehende empirische Wissen über förderliche und hemmende Faktoren bei der Implementation von Innovationen resp. evidenzbasierter Interventionen in Organisationen des Dritten Sektors, der privat organisierte und nicht gewinnorientierte Organisationen, die unabhängig vom Staat agieren, sich selbst verwalten und auf freiwilligem Engagement beruhen, umfasst. Auf der Grundlage von 31 Studien identifizieren die Autor:innen ein breites Spektrum an Einflussfaktoren, das auf individueller, organisatorischer und struktureller Ebene verortet ist. Zu den zentralen hemmenden Faktoren wurden in den einbezogenen Studien vor allem fehlende Ressourcen, insbesondere Zeit, finanzielle Mittel und Personal, identifiziert. Weitere hemmende Faktoren betrafen Klient:innen- und Gemeinschaftsaspekte wie Schwierigkeiten bei der Gewinnung und Bindung von Teilnehmenden, unzureichende Fachkenntnisse für die Umsetzung sowie eine nachteilhafte Organisationskultur (z. B. Konflikt mit der Idee evidenzbasierter Innovationen). Zusätzlich erschwerten unzureichende Schulungen, Unsicherheiten bei und Unwissen über Anpassung von Innovationen an spezifische Zielgruppen die Implementation (ebd., S. 7).

Als für die Implementation förderliche Faktoren werden bestimmte Aspekte der Organisationskultur identifiziert, insbesondere organisatorische Unterstützung und eine inhaltliche Übereinstimmung zwischen dem Auftrag der Organisation und der evidenzbasierten Intervention. Als weitere wichtige unterstützende Faktoren werden Durchführungskompetenz, beispielweise das Fachwissen der Mitarbeitenden, Rechenschaftspflicht bezüglich der wahrgenommenen Wirksamkeit der Innovation sowie deren Adaptivität und Passung zur Zielgruppe genannt. Etwas seltener genannt wurden förderliche Faktoren wie Kooperationen beispielsweise mit der Wissenschaft oder erfahrenen Partnern, Unterstützung durch die Gemeinschaft, kontinuierliche Förderung durch Geldgeber, ausreichende Ressourcen und interventionsspezifische Hilfsmittel wie Handbücher (ebd.)

Die Befunde dieser drei aktuellen Reviews (Bach-Mortensen et al. 2018; Kelly et al. 2023; Weeks 2021), die je unterschiedliche Felder im Kontext der Sozialen Arbeit in den Blick nehmen (Kinder- und Jugendhilfe, Standards im Gesundheits- und Sozialwesen, Dritter Sektor), weisen in Bezug auf bedeutsame förderliche und hemmende Faktoren bei der Implementation von Innovationen deutliche Überschneidungen auf:[38] Alle drei Reviews thematisieren strukturelle, kulturelle, individuelle und prozessbezogene Einflussfaktoren und verdeutlichen, dass eine erfolgreiche Implementation von Innovationen jeweils eine Kombination unterschiedlicher Faktoren erfordert. Sie zeigen übereinstimmend, dass Ressourcenverfügbarkeit, das Engagement von Führungspersonen, eine lernfördernde Organisationskultur, Schulung und Wissensaufbau, Kooperationen, Anpassungsfähigkeit der Innovation und sogenannte Schlüsselpersonen entscheidend für den Erfolg von Implementationen im Kontext der Sozialen Arbeit sind. Auch hinsichtlich der eruierten hemmenden Faktoren wird ein übereinstimmendes Bild erkennbar: Alle drei Reviews identifizieren mangelnde Ressourcen, fehlendes Wissen, unzureichende Führungsunterstützung, kulturelle Passungsprobleme und fehlende Kooperation als die zentralen Barrieren erfolgreicher Implementation. Des Weiteren zeigen sie übereinstimmend, dass

[38] Bei dieser vergleichenden inhaltlichen Analyse wurde ChatGPT eingesetzt, die ausführliche Beschreibung zum Vorgehen findet sich in Anhang 2.

strukturelle Instabilität, Überlastung und unzureichende Schulung die Implementation von Innovationen erschweren. Unterschiede zwischen den drei Reviews in Bezug auf hemmende Faktoren finden sich jeweils auf Ebene des Kontextes: Während Weeks (2021) besonders auf arbeitsintensive und emotional belastete Kinderschutzstrukturen verweist, hebt Kelly et al. (2023) institutionelle Isolierung und mangelnde Kommunikation hervor; Bach-Mortensen et al. (2018) betonen die strukturelle Fragilität und projektbasierte Finanzierung im Dritten Sektor.

Insgesamt verweisen diese empirischen Befunde darauf hin, welche der im CFRI beschriebenen Einflussfaktoren (vgl. Kapitel 6.2.1) auf Basis aktueller empirischer Befunde für den Kontext der Sozialen Arbeit als besonders relevant und einflussreich erscheinen.

6.3.2.2 Wirksame Implementationsstrategien und die Bedeutsamkeit von implementationsunterstützenden Personen in der Sozialen Arbeit

Hinsichtlich der Bedeutsamkeit und Wirksamkeit von Implementationsstrategien und der Bedeutsamkeit von implementationsunterstützenden Personen in diesem Zusammenhang finden sich neben den oben bereits erwähnten Aussagen aus den systematic reviews von Week (2001) und Kelly et al. (2023) für den Bereich der Sozialen Arbeit (und des Gesundheitswesens) folgende Befunde, basierend auf drei aktuellen Reviews:

Das systematische Review von Ashcraft et al. (2024, S. 1) untersuchte auf Basis von 129 Studien wissenschaftlich geprüfte und häufig eingesetzte Implementationsstrategien in Gesundheits- und Sozialwesen, um einen Überblick über deren Anwendung und Wirksamkeit zu gewinnen. Am häufigsten kamen Implementierungsstrategien zum Einsatz, die im Umsetzungsprozess auf Informationsvermittlung, Schulung, Rückmeldung und externe Begleitung resp. Moderation ausgerichtet waren, wobei diese Ansätze meist in Kombination angewendet wurden (Ashcraft et al., 2024, S. 10). Insgesamt identifizierten sie neunzehn Implementierungsstrategien, die, im Gegensatz zu zahlreichen anderen Strategien, wiederholt erprobt und mit signifikant positiven Ergebnissen in Verbindung gebracht wurden. Dazu gehören die Durchführung von Schulungen und Fortbildungsveranstaltungen, die Verteilung von Informations- und Lehrmaterialien, die systematische Rückmeldung zu Fortschritten, externe Prozessbegleitung, kontinuierliche Trainings und laufende fachliche Beratung. Ebenfalls häufig erwiesen sich die Anpassung von Strategien an den jeweiligen Kontext, die Analyse der Umsetzungsbereitschaft sowie der förderlichen und hinderlichen Faktoren, die Durchführung lokaler Bedarfsanalysen und die Erstellung formaler Implementierungspläne als wirkungsvoll. Ergänzend zählen zu den zentralen Strategien die Organisation regelmässiger Teamtreffen, die Gewinnung und Unterstützung von Schlüsselpersonen, die Förderung von Anpassungsfähigkeit und Lernbereitschaft, die Reflexion und Überprüfung des Implementierungsverlaufs, die Durchführung kleiner, iterativer Testzyklen, der Aufbau von Instrumenten zur Qualitätsüberwachung sowie die Bewertung und Anpassung bestehender Arbeitsabläufe. Darüber hinaus zeigten sich auch der Einbezug und die aktive Beteiligung von Klient:innen sowohl zur Förderung der Akzeptanz als auch zur Unterstützung der Umsetzung als wirksam (Ashcraft et al., 2024, S. 11f.). Die Autor:innen des Reviews weisen darauf hin, dass der Erfolg von Implementation meist durch das Zusammenspiel mehrerer Strategien entsteht und dass deren Wirksamkeit jeweils davon abhängt, wann, wie und in welcher Kombination sie angewendet werden (Ashcraft et al., 2024, S. 13f.).

Während Ashcraft et al. (2024) aufzeigen, welche experimentell geprüften Implementierungsstrategien sowohl häufig angewendet werden als auch wirksam sind, analysiert das systematic review von Alberts et al. (2021) Studien, die die praktischen Fähigkeiten und Handlungsweisen von sogenannten «Implementation Support Practitioners» (ISP) bei der Implementation von Innovationen in Organisationen untersuchten. Alberts et al. (2021, S. 147) führten in einem integrativen systematic review im Bereich des Sozial- und Gesundheitswesen das

Wissen über Fähigkeiten («skills») und Handlungsstrategien von ISP – also Personen, die Organisationen bei der Einführung und Umsetzung von Erneuerungen unterstützen – zusammen und systematisierten dieses Wissen. Sie eruierten insgesamt 18 Strategien, die besonders häufig beschrieben und mit positiven Implementationsergebnissen verknüpft waren: Durchführung von Schulungen und Workshops, Erstellung von Lehr- und Informationsmaterialien, die Verteilung und Entwicklung von Informationsmaterialien, fortlaufende Trainings und Beratungen und der Aufbau von Lernnetzwerken. Des Weiteren wurden systematische Rückmeldung zu Fortschritten, interne oder externe Prozessbegleitung, Anpassung von Massnahmen an den jeweiligen Kontext wie auch Analyse der Umsetzungsbereitschaft und möglicher Barrieren als Strategien erwähnt. In Bezug auf die Organisation der Implementation wurden Strategien wie die Erstellung eines Implementierungsplans, regelmässige Teambesprechung und der gezielte Einbezug von Schlüsselpersonen («Champions»), die den Prozess vorantreiben, eruiert. Weitere Strategien waren die Förderung von Flexibilität und Lernfähigkeit innerhalb der Organisation, die Einbindung von Arbeitsgruppen oder beratenden Gremien, der Einbezug von Klient:innen zur Förderung der Akzeptanz und der Nutzung, Sicherstellung formaler Unterstützung und Entwicklung und Implementation von Qualitätsüberwachungssystemen. Die Autor:innen betonen, dass Implementierungserfolg meist auf der Kombination mehrerer Strategien beruht, weshalb diese Personen auch über Fähigkeiten und Wissen einer angemessenen Kombination und Auswahl dieser Strategien verfügen müssen (Albers et al., 2021, S. 158). Sie konstatieren des Weiteren, dass diese Personen insbesondere auch die Fähigkeit haben müssen, Beteiligte zu schulen und zu informieren, Umsetzungsprozesse fortlaufend zu beobachten und anzupassen, tragfähige Beziehungen zwischen den Akteur:innen aufzubauen sowie die eingesetzten Strategien situationsgerecht zu konkretisieren und weiterzuentwickeln. Sie sehen in dieser Rolle der ISP zudem einen Beitrag zur Überwindung der Kluft zwischen Forschung und Praxis in der Sozialen Arbeit, indem die ISP nicht zuletzt die Organisationen in der Praxis der Sozialen Arbeit dabei unterstützen, sich als lernende Organisation zu begreifen, unabhängig davon, ob diese Rolle durch eine organisationsinterne oder externe Einzelperson oder als Team ausgeübt wird (ebd.).

Bührmann et al. (2022) untersuchten in einem integrativen systematischen Review die Wissensbestände und Haltungen von ISP. Ziel der Studie war es zu beschreiben, welche Wissensbestände und Einstellungen für eine erfolgreiche Unterstützung von Implementationsprozessen in Gesundheits-, Sozial- und Bildungsorganisationen bedeutsam sind. Auf Basis von 79 Studien identifizierten Bührmann et al. (2022, S. 8) fünf zentrale Wissensbereiche: Fachwissen über die jeweilige Praxis und Zielgruppe, Wissen zu Implementations- und Verbesserungsansätzen, Kenntnisse über den lokalen Kontext, Wissen über die Unterstützung von Veränderungsprozessen sowie Wissen über die Förderung von evidenzbasierter Praxis im Allgemeinen (ebd., S. 9). Des Weiteren beschreiben die Autor:innen (ebd., S. 11f.) sieben charakteristische Haltungen von ISP, die als einflussreich für die Implementation von Innovationen bewertet werden können. Es sind dies: Professionalität, motivierende Haltung, Empathie/Respekt/Sensibilität, Kooperationsbereitschaft, Authentizität, Flexibilität / Kreativität / Innovationsbereitschaft / Anpassungsfähigkeit und Offenheit / Direktheit und Ehrlichkeit (ebd., S. 12f.)

Betrachtet man die Ergebnisse dieser drei Reviews,[39] wird deutlich, dass sie trotz ihres unterschiedlichen Erkenntnisinteresses und Zugangs auf inhaltlicher Ebene deutliche Übereinstimmungen aufweisen: Faktoren für eine erfolgreiche Implementation sind vor allem Kapazitätsaufbau und Qualifizierung durch Schulungen, kontinuierliches Coaching und Feedback, die

[39] Bei dieser vergleichenden inhaltlichen Analyse wurde ChatGPT genutzt (vgl. dazu Beschreibung ausführliches Vorgehen in Anhang 2).

Wissen, Sicherheit und Motivation der Beteiligten stärken. Als ebenso zentral erweisen sich kontextsensitive Strategien, die eine Anpassung an lokale Bedingungen, Zielgruppen und Bedarfe ermöglichen, etwa durch Bedarfsanalysen oder formale Implementierungspläne. Darüber hinaus fördern regelmässige Teamtreffen, Lernnetzwerke und die Einbindung von Schlüsselpersonen («Champions») sowie Klient:innen den Austausch, die Akzeptanz und die Nachhaltigkeit der Implementation. Ergänzend verdeutlichen Bührmann et al. (2022), dass neben methodischen Strategien seitens der innovationsfördernden Personen auch professionelle Haltungen und Empathie, Authentizität, Flexibilität und Kooperationsbereitschaft entscheidend sind. Diese drei Reviews verdeutlichen, dass erfolgreiche Implementation von Innovationen ein Zusammenspiel von fachlicher Kompetenz, organisatorischer Struktur und partizipativer Zusammenarbeit bedingt und als komplexer, kontextabhängiger und dynamischer Prozess zu verstehen ist.

6.3.2.3 Implementation von Wissen aus kooperativer Wissensproduktion

In Bezug auf die Implementation von Wissen resp. von Interventionskonzepten oder -verfahren in Organisationen, die im Rahmen von kooperativer Wissensbildung resp. des POZ an dessen Entwicklung beteiligt waren, konnte ein Forschungsprojekt (Dällenbach Bechtel et al., 2013; Gautschi & Rüegger, 2013) recherchiert werden, das die Phase der Implementation bei den beteiligten Praxisorganisationen untersucht hat. Dällenbach Bechtel, Rüegger und Sommerfeld (2013) präsentierten die Ergebnisse einer formativen Evaluation[40] von Gautschi und Rüegger (2013) zur Implementation im Rahmen eines Pilotversuchs eines in Kooperation von Wissenschaft und Praxis entwickelten diagnostischen Verfahrens in der (klinischen) Sozialen Arbeit in der Psychiatrie. Sie formulieren dabei als zentrale Erkenntnis, dass die mit der Implementation einhergehenden Veränderungsprozesse in den Praxisorganisationen hoch anspruchsvoll und voraussetzungsreich sind, da diese sowohl ein «*Anders-Machen* der Organisation» als auch ein «*Anders-Handeln* der Menschen in der Organisation» [Hervorhebung im Original] (Häfele 2007, S. 17, zit. in: Dällenbach Bechtel et al., 2013, S. 214) erfordern. Die Autor:innen eruierten bezugnehmend auf die qualitative Analyse von Gautschi und Rüegger (2013) folgende zentrale förderliche und hemmende Einflussfaktoren auf die Implementation des generierten Wissens in den an der Entwicklung beteiligten Praxisorganisationen auf Ebene der individuellen *Fachperson*: Die Selbsteinschätzung der Fachpersonen zu ihrem Wissen und Können, ihrer Motivlage sowie ihren Emotionen haben auf den praktischen Einsatz der Instrumente und Verfahren Einfluss. Dabei lässt sich konstatieren, dass die mit den neuen Instrumenten und Verfahren verbundenen Herausforderungen in Bezug auf Verantwortungsübernahme für das eigene fachliche Handeln sich angesichts der von den Sozialarbeitenden thematisierten eher geringen Kompetenz- und Ergebniserwartung negativ auf die Motivation zur Anwendung auswirken (Dällenbach Bechtel et al., 2013, S. 221f.). In Bezug auf relevante Einflussfaktoren auf die Implementation in der *Umwelt* kommen sie vor dem Hintergrund der Analyseergebnisse zu dem Schluss, dass nebst ungenügenden zeitlichen Ressourcen die Fachpersonen eine «Nichtzuständigkeit» für die Umsetzung der sozialen Diagnose in dem im Instrument beabsichtigten Detaillierungsgrad sehen (ebd., S. 223). Die Autor:innen betonen in Bezug auf die Gestaltung von Implementationsprozessen von (diagnostischen) Verfahren in den Praxisorganisationen, dass diese sowohl auf individueller Ebene der Fachpersonen als auch auf Ebene der organisationalen Strukturen und Rahmenbedingungen strukturell aneinander gekoppelte Veränderungs- und Entwicklungsprozesse erfordern, denen entsprechend Aufmerksamkeit zukommen muss. Sie folgern für die Planung und Realisierung von solchen Implementationsprozessen zwei bedeutsame Gelingensbedingungen (ebd., 224): Zuerst betonen sie die Bedeutung der Beteiligung der von der Implementation betroffenen Akteur:innen sowohl bei der Planung als auch bei der Umsetzung der Implementation. Dies folgern sie auf Basis ihrer

[40] Zur detaillierten Beschreibung des Vorgehens siehe Dällenbach Bechtel et al., 2013, S. 219.

Analyseergebnisse, die erkennen lassen, dass auf individueller Ebene bei den Fachpersonen bei der Einführung und Anwendung der diagnostischen Instrumente ein Zusammenhang des Erfolgs erstens mit dem professionellen Habitus und somit auch mit der Motivation, zweitens mit dem Wissen und Können, drittens mit der emotionalen Ebene (da Veränderungsprozesse zu Verunsicherungen führen) und viertens mit dem expliziten und impliziten institutionellen Auftrag besteht (ebd., S. 22f.). Des Weiteren kommen sie auf Basis ihrer Analyse zu dem Schluss, dass die Gewährleistung «überschaubarer Rahmenbedingungen» (ebd., S. 225) bei der Implementation solcher neuen Verfahren zentral ist, die sowohl stabilitätsfördernd wirken und zugleich aber auch Gelegenheiten für neue Erfahrungen schaffen. Sie konstatieren, «dass es in Implementationsprozessen großer individueller (Schulung bzw. Weiterbildung, Reflexion des eigenen professionellen Handelns) wie auch organisationaler Lernprozesse (System- bzw. Organisationsentwicklung) bedarf» (ebd.) und benennen hierfür wiederum folgende Voraussetzungen auf unterschiedlichen Ebenen: Bereitschaft zu und Bewusstsein der bevorstehenden Veränderungen; hinreichende zeitliche Ressourcen für die Anwendung als auch für das Erlernen des neuen Verfahrens; Erleben von Selbstwirksamkeit und Sinnhaftigkeit des neuen Verfahrens; Gewährleistung von stabilisierenden Bedingungen; Analyse eventueller für die Umsetzung des Verfahrens erschwerender Strukturen und Prozesse im organisationalen Kontext; professionelle Gestaltung des Implementations- resp. Veränderungsprozesses innerhalb der Organisation gemäss dem Verständnis einer lernenden und sich fortlaufend weiterentwickelnden Organisation (ebd., S. 226).

Die Autor:innen zeigen in ihrer Studie insgesamt auf, dass die Implementation von neuen Verfahren dann gelingend verläuft und der Professionalisierung der Sozialen Arbeit dienlich ist, wenn die Implementation an individuelle und organisationale Lern- und Entwicklungsprozesse gekoppelt wird (ebd., S. 227).

Hochuli Freund et al. (2023) untersuchten ein kooperativ angelegtes Forschungs- und Entwicklungsprojekts,[41] das sich auf «das Konzept kooperative Prozessgestaltung» (Hochuli Freund, 2021) bezieht, in dessen Rahmen mit sieben Organisationen aus der Sozialen Arbeit fachliche Neuerungen entwickelt und in diesen Organisationen implementiert wurden. Sie gingen der Frage nach, welche Aspekte bei Entwicklungs- und Implementierungsprozessen in der Sozialen Arbeit förderlich und hemmend sind, um auf dieser Basis «ein innovatives, kooperatives Verfahren zur Organisationsentwicklung zu entwickeln, um die fachliche Qualität von Hilfeprozessen in der Sozialen Arbeit erhöhen und die Veränderungen nachhaltig implementieren zu können» (ebd., S. 67). Sie identifizieren zunächst folgende vier zentrale Erfolgsfaktoren, die bereits bestehende Erkenntnisse aus der Forschung in den Bereichen Change-Management oder der Implementations- und der Innovationsforschung bestätigen: Erstens erwies sich das Commitment der Leitung als entscheidend, da die aktive Unterstützung und Glaubwürdigkeit der Führungskräfte massgeblich beeinflusste, ob neue Instrumente und Arbeitsweisen tatsächlich genutzt wurden. Zweitens spielte ein professionelles Projektmanagement mit klaren Zielen, Verantwortlichkeiten, Kommunikation und Monitoring eine zentrale Rolle für den Erfolg. Drittens zeigte sich, dass ausreichende Ressourcen und stabile Rahmenbedingungen notwendig waren, da Projekte mit hoher Fluktuation und fehlenden Kapazitäten scheiterten. Viertens förderte eine konstruktiv-kritische Auseinandersetzung mit den Neuerungen, auch wenn diese von Irritationen und Krisen begleitet war, langfristig das Gelingen, da sie Lern- und Veränderungsprozesse in Gang setzte (ebd., S. 68). Neben diesen bereits bestätigten Befunden eruieren die Autor:innen vier weitere Faktoren, die sie im Diskurs als bisher unzureichend berücksichtigt erachten, für ihre konzeptionelle Modellgenerierung jedoch als bedeutsam bewerten:

[41] Dessen Titel lautet «Kooperative Instrumente-Entwicklung zur Qualitäts- und Effektivitätssteigerung in der Sozialen Arbeit (KoopIn)»; die Vorgehensweise ist detailliert beschrieben in Hochuli Freund et al., 2023, S. 67.

Erstens zeigen die Ergebnisse, dass eine kooperative Entwicklung und ein iterativer Prozess während der Entwicklung die Akzeptanz und Verwendung der fachlichen Neuerungen massgeblich unterstützte. Sie erachten deshalb eine enge Verknüpfung von Entwicklung und Implementation als erforderlich, die in der Praxis nicht getrennt, sondern als wechselseitige, sich überlappende Prozesse mit mehrfachen Anpassungs- und Überarbeitungsschleifen verlaufen sollten, und folgern: «Implementierung kann in der Sozialen Arbeit nicht losgelöst von der Entwicklung gedacht und umgesetzt werden. Entwicklung und Implementierung gehen ineinander über und sind durch Überarbeitungsschlaufen und gleichzeitige Anwendung und Weiter-Entwicklung miteinander zu verschränken» (ebd.). Zweitens resümieren sie, dass in den untersuchten Prozessen Wissen unterschiedlicher Disziplinen nur gering miteinander verbunden wurde. Sie heben dabei die Bedeutsamkeit und das Potenzial dieser Verknüpfung hervor und folgern die Notwendigkeit eines integrativen Phasenmodells, das unterschiedliche Wissensbestände aus verschiedenen Disziplinen verbindet und die Besonderheiten des sozialen Kontextes berücksichtigt (ebd., 69f.). Drittens zeigen die Befunde, dass Entwicklungs- und Implementierungsprozesse deutlich mehr Zeit beanspruchen, als in vielen Modellen angenommen wird, und die Autor:innen verweisen deshalb auf das Erfordernis einer langfristigen Planung und Sicherung von Nachhaltigkeit. Viertens kommen sie zu dem Ergebnis, dass eine kontinuierliche Beteiligung aller Akteur:innen sowie die Berücksichtigung von Phasenverschiebungen und Rückkopplungsschleifen von Bedeutung ist, um Widerstände produktiv zu nutzen und eine dauerhafte Verankerung der Neuerungen zu ermöglichen (ebd., S. 70). Die Autor:innen entwickelten auf Basis dieser empirischen Befunde und unter Einbezug von theoretischem Wissen ein integratives Phasenmodell für fachliche Veränderungsprozesse in der Sozialen Arbeit und anderen psychosozialen Arbeitsfeldern (ebd., S. 71f.). Sie differenzieren in ihrem Modell, das die Entwicklung und Implementation von Neuerungen in Organisationen der Sozialen Arbeit fokussiert, zwischen den vier Ebenen des Prozesses, der Personen, des Teams und der Organisation und definieren die fünf Phasen der Initialisierung, Entwicklung, Erprobung, Anwendung und Nachhaltigkeit (ebd., S. 72f.).

6.3.3 Empirisches Wissen zum Einflussfaktor «Beteiligung bei der Entwicklung einer Innovation auf deren Implementation und Verwendung»

Im Zusammenhang mit der Implementation einer Innovation stellt sich die Frage, welchen Einfluss die Verbindung zwischen dem Entwicklungszusammenhang und dem Implementations- bzw. Verwendungskontext auf die Implementation, Verankerung und Nutzung der Innovation hat, sprich welche Rolle die Involviertheit von Fachpersonen bei der Entwicklung von Innovationen für deren Implementation (und Nutzung) spielt. Dies ist ein zentrales Erkenntnisinteresse dieser Arbeit und wurde im obigen Kapitel 6.3.2.3 anlässlich der Wiedergabe der Untersuchungsergebnisse von Hochuli Freund et al. (2023, S. 68) bereits thematisiert.

Eine Literaturrecherche zeigt, dass diese Ebene der Verbindung zwischen Entwicklungs- und Verwendungssystem in der empirischen Implementationsforschung wie auch in «benachbarten» Forschungsfeldern bisher nur marginal empirisch untersucht wurde. Ein zentraler Grund für diese Forschungslücke dürfte darin bestehen, dass die Implementationsforschung aus der Tradition der evidenzbasierten Praxis hervorgegangen ist, in der die Wissensproduktion primär der Wissenschaft zugeschrieben wird und die Fachpersonen aus der Praxis nicht als Mitproduzierende dieses Wissens, sondern lediglich als dessen Anwendende betrachtet werden; ein Aspekt, der im Modell der «kooperativen Wissensbildung» ausdrücklich kritisiert wird (Gredig, 2005; Gredig & Sommerfeld, 2008, 2010; Hüttemann & Sommerfeld, 2023; Sommerfeld, 2014a). Allerdings finden sich, neben den bereits im obigen Kapitel 6.3.2.3 erwähnten empirischen Befunden zu dieser Thematik, auch einige Studien, die die Bedeutsamkeit der Koppelung zwischen dem Entwicklungs- und Verwendungssystem aufgreifen und den Einfluss der Involviertheit von Fachpersonen aus der Praxis

und/oder von Adressat:innen der Leistungen während der Entwicklung auf die Implementation und Nutzung einer Innovation untersuchten. Diese Forschungsbefunde sind ausserhalb der Sozialen Arbeit verortet, werden aber aufgrund des begrenzten Forschungsstandes zu dieser Thematik dennoch als interessant für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit erachtet und deshalb im Folgenden vorgestellt.

Befunde aus dem Gesundheitswesen

Im CFIR (vgl. Kapitel 6.2.1) wird diese Koppelung des Entwicklungs- und Verwendungssystems auf Ebene der Innovation im Zusammenhang mit der *Bedeutsamkeit der Herkunft* der Innovation als Einflussfaktor auf die Implementation thematisiert. Es wird erläutert, dass, wenn die Gruppe, welche die Innovation entwickelt und/oder deren Nutzung sichtbar gefördert hat, seriös, glaubwürdig und/oder vertrauenswürdig ist, sich dies förderlich auf die Implementation der Innovation auswirkt (Damschroder et al., 2009, S. 6, 2022, S. 5). Damit wird zunächst deutlich, dass gewisse Merkmale derjenigen Akteur:innen, die an der Entwicklung einer Innovation beteiligt sind oder sie aktiv unterstützen, einen Einfluss auf das Gelingen der Implementation einer Innovation haben.

Greenhalgh et al. (2004) synthetisierten in einem systematic review empirische Befunde aus dem Gesundheitswesen und kommen in Bezug auf diese Frage einer Koppelung des Entwicklungs- und Verwendungssystems zu dem Befund, dass eine Innovation, die zentral, sprich in einer Forschungsinstitution entwickelt wurde, erfolgreicher von den Fachpersonen in der Praxis angenommen wird, wenn die entwickelnden Akteur:innen bereits während der Entwicklungsphase mit den potenziellen Verwendenden, sprich mit den Fachpersonen aus der Praxis in Kontakt stehen und deren Sicht in die Entwicklung integrieren (Greenhalgh, Robert, Macfarlane et al., 2004, S. 612). Dieser Einbezug der Fachpersonen aus der Praxis soll dabei gemäss Greenhalgh et al. (ebd.) jedoch nicht ausschliesslich der Spezifikation z. B. technischer Anforderungen dienen, sondern ein «shared and organic (developing, adaptive) understanding of the meaning and value of the innovation in use» (ebd.), also ein gemeinsames, dynamisches und adaptives Verständnis der Bedeutsamkeit und des Nutzens der Innovation in der Praxis ermöglichen. Darüber hinaus sollte dieser Einbezug auch auf eine gemeinsame Sprache zur Beschreibung der Innovation und ihrer Auswirkungen hinarbeiten (ebd.).

Zipfel et al. (2022) führten im Bereich des Gesundheitswesens ein integratives Literaturreview durch und untersuchten den Zusammenhang zwischen dem Living-Lab-Ansatz und einer erfolgreichen Implementation von Innovationen im Gesundheitsbereich. Sie definieren Living Lab als «a user-centric research methodology for developing, testing and implementing complex healthcare innovations in a real-life context» (2022, S. 2) und nennen als Schlüsselkomponenten, die diesen Ansatz kennzeichnen und aus ihrer Sicht allgemein akzeptierte Definitionsmerkmale des Living-Lab-Ansatzes darstellen, Nutzerorientierung, Co-Creation, realer Kontext, Testinnovation und offene Innovation (ebd.). Sie untersuchten dabei den Zusammenhang zwischen der Anwendung des Living-Lab-Ansatzes und den Implementationsergebnissen und kommen auf Basis von 30 einbezogenen Studien[42] zu dem Ergebnis, dass der «living lab approach, due to its participatory nature, showed to lead to successful implementation outcomes» (ebd., S. 6). Neben anderen Erfolgsfaktoren wie Führung, Zeitplanung, Offenheit oder organisationaler Unterstützung eruierten sie auch die Beteiligung der Mitarbeitenden und insbesondere der Endnutzenden resp. der Adressat:innen der Innovation bei der Entwicklung der Innovation als förderlich für die erfolgreiche Implementation einer Innovation, wobei als Kriterien eines positiven Implementationsergebnisses in den meisten eingeschlossenen Studien Akzeptanz und Durchführbarkeit benannt wurden (ebd., S. 6, 10).

[42] Zum detaillierten Vorgehen siehe Zipfel u.a. (2022, S. 2–6).

Öffentlicher Sektor

Die Studie von De Goede (2012) untersucht in den Niederlanden,[43] wie Fachpersonen in den kommunalen Gesundheitsbehörden epidemiologische Gesundheitsberichte für die Entwicklung lokaler Gesundheitspolitik nutzen und welche Faktoren diese Nutzung beeinflussen. Die Autor:innen differenzieren dabei zwischen einer instrumentellen Nutzung (konkrete Massnahmen auf Basis der Forschung), einer konzeptuellen Nutzung (Verständnis- und Denkprozesse) und einer symbolischen Nutzung (Forschung als Beleg oder Legitimation für andere Ziele) (ebd., S. 3). Sie eruieren einen Zusammenhang von Wissensproduktion und -verwendung und resümieren, dass die Interaktion zwischen den Forschenden und Fachpersonen aus der Praxis deren Nutzung des Wissens (in diesem Fall die Gesundheitsberichte) unterstützt. Denn je stärker lokale Gesundheitsbeamte in den Forschungsprozess eingebunden sind oder Epidemiolog:innen am Politikprozess teilnehmen, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit einer tatsächlichen Nutzung der Ergebnisse im Sinne einer instrumentellen Nutzung (ebd., S. 9).

Nordli et al. (2025, S. 34, 36) untersuchten in einer Studie im Bereich des öffentlichen Sektors in sechs europäischen Ländern die Auswirkungen der Nutzer:innen*beteiligung* bei der Entwicklung von Innovationen (Prozess- und Dienstleistungsinnovationen) auf die Innovations*ergebnisse* nach deren Umsetzung.[44] Die Autor:innen unterscheiden in ihrer Analyse zwischen interaktiven Formaten (z. B. Workshops) und nicht-interaktiven Formaten der Nutzer:innenbeteiligung (z. B. Umfragen) während der Innovationsentwicklung (ebd., S. 40) und untersuchen neben diesen beiden Elementen zusätzlich die Bedingungen Unterstützung durch die Geschäftsleitung, Motivation der Mitarbeitenden, Innovationsmanagement, Nutzung externen Wissens, unterstützende Forschung und Testverfahren (ebd., S. 49, 52). Sie unterscheiden des Weiteren zwischen Dienstleitungsinnovationen, d. h. neuen oder verbesserten öffentlichen Dienstleistungen, die von Bürger:innen oder Unternehmen genutzt werden, und Prozessinnovationen, d. h. Verbesserungen interner Abläufe und Verfahren innerhalb öffentlicher Organisationen, die von Mitarbeitenden angewendet oder umgesetzt werden. Die Analyseergebnisse zeigen, dass ein hohes Mass an Nutzer:innenbeteiligung, sei es in interaktiven oder in nicht-interaktiven Beteiligungsformen, mit positiven Innovationsergebnissen korreliert ist und die Nutzer:innenbeteiligung bei der Entwicklung einer Innovation sich folglich positiv auf die Innovationsergebnisse auswirkt (ebd., S. 56). Ebenfalls zeigt die Analyse jedoch, dass die Nutzer:innenbeteiligung stets in Kombination mit weiteren innovationsfördernden Bedingungen wie beispielsweise der Unterstützung durch die Leitungsebene auftritt (ebd., S. 57). Auch kommen die Autor:innen zu dem Ergebnis, dass vergleichbare Erfolge ohne Nutzer:innenbeteiligung durch einen hohen Einsatz an Ressourcen und operativen Kapazitäten erreicht werden. In Bezug auf den Unterschied von Dienstleistungs- und Prozessinnovationen resümieren die Autor:innen, dass interaktive Methoden häufiger bei Prozessinnovationen eingesetzt werden als bei Dienstleistungsinnovationen, während nicht-interaktive Methoden bei Dienstleistungsinnovationen eruiert wurden (ebd.). Ein weiterer Befund lautet, dass das Management im öffentlichen Sektor den Wert der Nutzer:innenbeteiligung bei der Innovationsentwicklung erkennt (ebd., S. 59) und die unterstützende Wirkung der Beteiligung bei Prozessinnovationen relevanter ist als bei Dienstleistungsinnovationen (ebd., S. 58). Ferner erweist sich die Motivation der Mitarbeiter:innen für Prozessinnovationen als bedeutsam (ebd.). Die Autor:innen folgern auf Basis ihrer Analyse, dass interaktive oder nicht-interaktive Beteiligungsformate von Nutzer:innen bei der Entwicklung einer Innovation somit bedeutsam und förderlich sind, diese jedoch immer mit innovationsfördernden Bedingungen (operativen Kapazitäten für Dienstleistungsinnovationen; Managementunterstützung und Tests für Prozessinnovationen) kombiniert werden sollten (ebd., S. 59).

[43] Zum detaillierten Vorgehen siehe De Goede u.a. (2012, S. 3–6).

[44] Zum detaillierten Vorgehen siehe Nordli u.a. (2025, S. 43–47).

Industrie und Landwirtschaft

Ein systematic Review von Meyers et al. (1999) befasste sich mit der Implementation von industriellen Prozessinnovationen in den 1990er Jahren und thematisierte auch die Bedeutung der Kooperation zwischen den Produktentwickler:innen und den Verwendenden für die Implementation von Innovationen. In ihrem Review kommen Meyers et al. (1999, S. 301) zu dem Schluss, dass die Interaktion zwischen den Produktinnovationsentwickler:innen und den Verwendenden einen zentralen Einflussfaktor auf die Implementation der Innovation darstellt (ebd.). Eine kooperative und wirksame Schnittstelle zwischen dem Entwicklungs- und dem Verwendungssystem führe demnach zu einer gelingenderen Implementation der Innovation. Die von Meyers et al. (ebd., 301f.) in das Review einbezogenen Studien zeigen vor allem, dass eine enge Beziehung zwischen den Entwicklern und den Verwendern im Design- und Entwicklungsprozess einer Technologie (im Sinne eines interaktiven Ansatzes) potenzielle Verwendungsprobleme reduziert und die nachhaltige Verankerung der Produktverwendung fördert (Dwyer et al., 1987; Frambach, 1993; McCutcheon, 1993; Weiss & Birnbaum, 1989; Zairi, 1992). Kooperationen zwischen Entwicklern und Verwendern können in unterschiedlichen Phasen des Prozesses von der Entstehung der Idee bis hin zur Implementation der Innovation stattfinden, beispielsweise bei der Entwicklung einer Innovation, bei der gemeinsamen Planung der Implementation oder auch bei der Schulung der Verwender:innen (Meyers et al., 1999, S. 302). Meyers et al. (ebd., S. 303) folgern vor dem Hintergrund der einbezogenen Forschungsarbeiten, dass eine Innovation dann erfolgreicher implementiert wird, wenn die Innovation gemeinsam von den Entwickler:innen und den Verwender:innen entwickelt wird, wenn eine konstruktive Zusammenarbeit der Entwickler und Verwender während der Implementationsphase besteht und wenn der Wissensaustausch zwischen diesen beiden Akteursgruppen intensiver ist (ebd.).

Auch Rogers (2003) thematisierte die Koppelung des Entwicklungs- und Verwendungssystems in seiner Diffusion-of-Innovation-Theorie und zeigte am Beispiel eines Programmes im Bereich der landwirtschaftlichen Forschung in den USA, in welchem die landwirtschaftliche Innovationsforschung mit den Verwender:innen der Innovation kooperierte, dass neben anderen Faktoren die Involviertheit der Verwendenden der Innovation in allen Phasen von der Identifizierung relevanter Forschungsergebnisse über die Entwicklung und das Design einer Innovation bis hin zu deren Evaluation für den Erfolg der Innovation förderlich ist (ebd., S. 159f.).

7 Wissen

Die Beschäftigung mit Fragen der (kooperativen) Wissensproduktion und -implementation in der Sozialen Arbeit erfordert eine konzeptionell-theoretische Auseinandersetzung mit dem Wissensbegriff und einen geeigneten analytischen Zugang zu Wissensproduktionsprozessen und dem generierten Wissen resp. den verschiedenen Wissensformen, der im Sinne einer theoretischen Sensibilität (Strauss & Corbin, 1996, S. 25f.) sowohl den empirischen Blick schärft als auch ermöglicht, die in Kapitel 12 bis Kapitel 14 beschriebenen Forschungsergebnisse angemessen einzuordnen.

7.1 Zum (moderaten) sozialkonstruktivistischen Wissensbegriff

«Wissen» ist eine komplexe und kontrovers diskutierte Kategorie, die aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden kann. Folglich bestehen je nach disziplinärer Sichtweise und Traditionen unterschiedliche Wissensdefinitionen. Denn «Wissen» ist Gegenstand unterschiedlichster Disziplinen: Sowohl die Naturwissenschaften, die Pädagogik, die Erkenntnistheorie, die Wissenssoziologie, die Organisationswissenschaften als auch die Professionstheorie und -forschung in der Sozialen Arbeit und viele weitere Disziplinen befassen sich mit jeweils unterschiedlichen Aspekten und Fragestellungen zu dieser Kategorie. Diese Vielfalt und

Komplexität der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Wissensbegriff erfordern eine Eingrenzung für die vorliegende Arbeit.

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit der kooperativen Wissensbildung von Akteur:innen aus Wissenschaft und Praxis auseinander und richtet ihr Erkenntnisinteresse auf die Rekonstruktion sowohl der Prozesse der Wissensproduktion als auch der Bedeutungen des dabei hervorgebrachten Wissens, dies vor allem für die Implementation dieses Wissens (vgl. Kapitel 2). Diesem Erkenntnisinteresse folgend, bei welchem also Wissen und dessen Produktion und Implementation in intersubjektiven Handlungsvollzügen in der Sozialen Arbeit betrachtet wird, soll insbesondere jenes Verständnis von Wissen in den Blick genommen werden, das für kommunikativ-kooperative Settings (von Akteur:innen aus Wissenschaft und Praxis) als gewinnbringend gesehen wird. Damit wird ein Wissensbegriff notwendig, der Wissen als kontextgebundenes, in sozialen Interaktionen hervorgebrachtes und wirksam werdendes Phänomen und nicht exklusiv als statisches oder universales Gut begreift. Vor diesem Hintergrund erscheint, ohne auf die epistemologischen Debatten an dieser Stelle näher eingehen zu können, der Wissensbegriff in der sozialkonstruktivistischen Wissenssoziologie anschlussfähig, bei dem gemäss Berger und Luckmann (2000) die Prozesse der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit und die Rolle der Kommunikation für die Stabilisierung und Reproduktion jener Annahmen über die Wirklichkeit in den Mittelpunkt gestellt werden, die sozial als zutreffend, als (sozial) gültiges Wissen anerkannt werden.

In ihrem breit rezipierten Beitrag «Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit» (Berger & Luckmann, 2000)[45] entwickelten Berger und Luckmann in den 1960er Jahren eine sozialkonstruktivistische Position der Wissenssoziologie als einen ontologischen Rahmen. Ihr wissenssoziologisches Werk nimmt Bezug auf die Beiträge und Überlegungen von Edmund Husserl und Alfred Schütz und verknüpft Ideen aus der verstehenden und positivistischen Soziologie, der Institutionstheorie und der Sozialpsychologie (Berger & Luckmann, 2000, S. XVIII, 197f.).

Berger und Luckmann fokussieren auf die interaktiven Prozesse der Wirklichkeitskonstruktion in der Alltagswelt und die Kommunikation als konstitutives Moment von Wissen. Nach ihrer Auffassung wird, wie der Titel des erwähnten Grundlagenwerkes bereits intendiert, die gesellschaftliche Wirklichkeit nicht einfach objektiv wahrgenommen, sondern in Kommunikations- und Alltagspraktiken durch Deutungen und Sinnsetzungen hergestellt und reproduziert, und sie sehen dementsprechend die Aufgabe der Wissenssoziologie auch in der Analyse dieser Konstruktionsgeschehnisse (Berger & Luckmann, 2000, S. 1, 3). Im Zentrum ihrer Auseinandersetzungen stehen denn auch Fragen zur Wirklichkeit und zur Rolle von Wissen in diesem Zusammenhang. Dabei wird nicht nur theoretisch fundiertes Wissen ins Auge gefasst (siehe dazu ihre Kritik im ersten Kapitel), sondern alles Wissen, also auch Alltagswissen, Ideologien oder religiöser Glaube (Berger & Luckmann, 2000, S. 1). Gleich zu Beginn des Werkes definieren sie diese beiden als Schlüsselbegriffe bezeichneten Begriffe: Nach ihrem Verständnis ist *Wirklichkeit* «die Qualität von Phänomenen (…), die ungeachtet unseres Wollens vorhanden sind – wir können sie ver- aber nicht wegwünschen» (Berger & Luckmann, 2000, S. 1); und *Wissen* definieren sie «als die Gewißheit, daß Phänomene wirklich sind und bestimmbare Eigenschaften haben» (Berger & Luckmann, 2000, S. 1). Um die Bedeutung dieser Zitate zu verstehen, ist eine Auseinandersetzung mit den von den Autoren beschriebenen wirklichkeitskonstruierenden (sozialen) Prozessen erforderlich, die nachfolgend überblickend geleistet werden soll.

Gewissheit entsteht und reproduziert sich im Zuge der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit in einem dialektischen Prozess zwischen dem Menschen und seiner gesellschaftlichen Welt. Berger und Luckmann (2000, S. 65) beschreiben in diesem Zusammenhang drei «dialektische

[45] Für die nachfolgenden Darstellungen wurde die deutsche Übersetzung des Originalwerks aus dem Jahr 1966 von Monika Plessner aus dem Jahr 2000 verwendet.

Elemente»: Externalisierung, Objektivation und Internalisierung. Mit dem Begriff der Externalisierung beschreiben sie den aktiven Prozess, in dem Individuen ihre subjektiven Sinngehalte, Erfahrungen und Deutungen und damit auch ihr subjektives Wissen von Wirklichkeit durch Handlungen, Sprache und Interaktion in die soziale Welt einbringen und subjektives Wissen dadurch externalisieren, d. h. veräusserlichen resp. in einem Aussen zur Geltung bringen. Dieses Wissen ist zunächst an die persönliche Erfahrung gebunden und nur diesem Individuum unmittelbar zugänglich. Erst durch die Externalisierung wird es durch menschliches Handeln, sei dies sprachlicher, praktischer oder symbolischer Art, nach aussen getragen und so Teil einer gemeinsamen, stabilen Umwelt. Das individuelle oder subjektive Wissen wird auf diese Weise für andere erkennbar und zugänglich. Dies ist die Voraussetzung für Objektivation, d. h. für die Verfestigung dieses Wissens als Realität. Berger und Luckmann (2000, S. 64f.) beschreiben dieses Element der Objektivation wie folgt: «Der Vorgang, durch den die Produkte tätiger menschlicher Selbstentäußerung objektiven Charakter gewinnen, ist Objektivation, das heißt, Vergegenständlichung» (Berger & Luckmann, 2000, S. 64f.). Diese externalisierten Produkte gewinnen also eine eigenständige, vom Individuum unabhängige Existenz, sie sind vergegenständlicht und erscheinen den Menschen als objektive Realität und manifestieren sich in Institutionen, Regeln, Symbolen oder kulturellen Artefakten (Berger & Luckmann, 2000, S. 36f.). Objektivationen sind somit Erzeugnisse menschlicher Tätigkeit, die sowohl dem erzeugenden Individuum als auch anderen Menschen als Elemente ihrer gemeinsamen Welt «begreiflich» sind, wie im folgenden Zitat deutlich wird: «Die Wirklichkeit der Alltagswelt ist nicht nur voll von Objektivationen, sie ist vielmehr nur wegen dieser Objektivationen wirklich» (Berger & Luckmann, 2000, S. 37). Diese Objektivationen in der Alltagswelt erhalten ihre Geltung und Beständigkeit vor allem durch ihre Versprachlichung (Berger & Luckmann, 2000, S. 39). Das dritte dialektische Element bei der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit ist das der Internalisierung. Damit beschreiben die beiden Autoren den Prozess, in dem Individuen durch Sozialisation[46] dieses objektivierte Wissen wiederum aufnehmen, verinnerlichen und zu einem Teil des individuellen Bewusstseins machen und damit in bestehendes subjektives Wissen integrieren. Durch diesen Internalisierungsprozess wird das sozial konstruierte objektivierte Wissen somit im Zuge der Sozialisation einverleibt und Bestandteil der eigenen Wahrnehmung, des Denkens und Handelns (Berger & Luckmann, 2000, S. 65, 77f.). In dieser Konzeptualisierung von gesellschaftlicher Wirklichkeitskonstruktion sind Mensch und Gesellschaft somit in einem Wechselverhältnis aufeinander bezogen. Diese Aufeinanderbezogenheit beschreiben Berger und Luckmann wie folgt: «Gesellschaft ist ein menschliches Produkt. Gesellschaft ist eine objektive Wirklichkeit. Der Mensch ist ein gesellschaftliches Produkt» (Berger & Luckmann, 2000, S. 65).

Berger und Luckmann (2000) verstehen Wissen also als Ergebnis sozialer Konstruktion, indem durch Externalisierungsprozesse zunächst subjektive Gewissheiten für andere Menschen insbesondere durch Versprachlichung (Objektivation) wahrnehmbar werden (Berger & Luckmann, 2000, S. 164). In dieser Interaktion wird subjektives Wissen somit zu einem intersubjektiv geteilten Wirklichkeitswissen transformiert und steht dadurch wiederum für internalisierende Sozialisationsprozesse zur Verfügung. In der sozialen Interaktion (insb. mit signifikant Anderen) erfolgt dabei fortlaufend eine intersubjektive Überprüfung, ob die subjektive Wirklichkeitsauffassung bestätigt werden kann und plausibel erscheint (also intersubjektiv geteilt wird) oder nicht (Berger & Luckmann, 2000, S. 162f.). Die intersubjektiv geteilte Wirklichkeit wird somit durch sprachliche

[46] Berger und Luckmann unterscheiden hierbei zwischen der primären Sozialisation, verstanden als erste Phase der Sozialisation, in der das Individuum in der Kindheit zum Mitglied der Gesellschaft wird, und der sekundären Sozialisation, die danach z. B. in Schule, Beruf und weiteren gesellschaftlichen Subsystemen erfolgt und in deren Verlauf rollenspezifisches Wissen erworben wird (Berger & Luckmann, 2000, S. 139f., 148f.).

Kommunikation[47] fortlaufend hergestellt, reproduziert oder modifiziert, denn «die gesamte tägliche Konversation [sichert] die subjektive Wirklichkeit» (Berger & Luckmann, 2000, S. 163). Interaktion, insbesondere die sprachliche Kommunikation, hat infolgedessen aufgrund ihrer objektivationsermöglichenden Funktion eine «wirklichkeitsstiftende Macht» (Berger & Luckmann, 2000, S. 164) und erhält diese Wirklichkeit fortlaufend am Leben. Der Sprache resp. der zwischenmenschlichen Interaktion kommt, so Berger und Luckmann, eine Schlüsselfunktion in diesem Konstruktionsprozesses von Wirklichkeit zu: «Die objektivierte soziale Welt wird von der Sprache auf logische Fundamente gestellt. Das Gebäude unserer Legitimationen ruht auf der Sprache, und Sprache ist ihr Hauptargument» (ebd.: 69).

Dies wird vor allem dann deutlich, wenn sogenannte «Plausibilitätsstrukturen»[48] (Berger & Luckmann, 2000, S. 165), die eine bestätigende Funktion haben, nicht (mehr) über Kommunikation die subjektive Wirklichkeitsauffassung eines Individuums bestätigen und diese deshalb ihre Glaubwürdigkeit und Stabilität dadurch verliert oder zu verlieren droht. Denn ohne fortlaufende intersubjektive sprachliche Kommunikation, die gewährleistet, dass das eigene subjektive Wirklichkeitswissen in eine geteilte soziale Wirklichkeit eingebettet bleibt und dadurch dauerhaft Bestand hat, würde die eigene subjektive Wirklichkeit des Individuums untergraben (Berger & Luckmann, 2000, S. 163). Diejenigen Menschen, die an dieser Kommunikation teilhaben, sind für die Wirklichkeitserhaltung von zentraler Bedeutung und werden von Berger und Luckmann deshalb auch als «wirklichkeitswahrende Andere» (Berger & Luckmann, 2000, S. 163) verstanden.

Damit wird deutlich, dass gemeinschaftlich durch die zwischenmenschliche Interaktion, insbesondere die Alltagsinteraktionen (die «Konversationsmaschine» der Alltagsgespräche) das stabilisiert wird, was in einer sozialen Gruppe als *wirklich* gilt. Um auf die eingangs erwähnten Definitionen von Wirklichkeit und Wissen Bezug zu nehmen, ist *Wirklichkeit* im Sinne einer *sozial geltenden Wirklichkeit* also eine Qualität von Phänomenen, die Menschen resp. eine soziale Gruppe im erwähnten sozialen interaktiven Konstitutionsprozess herstellen, erhalten und reproduzieren. Die beschriebenen Prozesse der Externalisierung, Objektivation und Internalisierung sowie die Funktion von Plausibilitätsstrukturen erklären, wie Gewissheiten sich in sozialen Prozessen zu einer sozial verbindlichen Wirklichkeitsauffassung verdichten. Wissen über die Wirklichkeit lässt sich vor diesem Hintergrund als die *Gewissheit* bestimmen, dass diese Phänomene wirklich sind und bestimmte Eigenschaften haben. Wissen über diese sozial geltende Wirklichkeit, als von Menschen als gültig anerkanntes Wissen, ist demnach intersubjektiv geteilte Gewissheit, dass diese (sozial geltende) Wirklichkeit existiert und bestimmte Eigenschaften hat. Solche intersubjektiv geteilten Gewissheiten werden in kommunikativen Prozessen mit anderen Menschen fortlaufend als plausibel erhalten und reproduziert. Im Gegensatz zum subjektiven Wirklichkeitswissen, das ohne die soziale Plausibilisierung im kommunikativen Prozess zunächst nur für das Individuum gilt und damit einen begrenzen Geltungsanspruch hat, hat dieses sozial geteilte Wirklichkeitswissen[49] einen umfassenden Geltungsanspruch: Durch die Kommunikation mit wirklichkeitswahrenden Anderen werden subjektive Gewissheiten von Individuen dahingehend geprüft, ob sie mit deren Wissen kongruieren (oder zumindest diesem nicht widersprechen), wodurch sie als «objektiv» und selbstverständlich erscheinen und somit allgemeine Gültigkeit beanspruchen. Dieses sozial geteilte Wirklichkeitswissen erfüllt also den Anspruch auf «soziale Objektivität», resp. als gesellschaftliche Wirklichkeit anerkannt zu werden. Diese so hergestellte *sozial geltende Wirklichkeit* ist jedoch von einer epistemischen

[47] Berger und Luckmann sprechen in diesem Zusammenhang von einer fortlaufend ratternden «Konversationsmaschine», die unentwegt […] subjektive Wirklichkeit garantiert, modifiziert und rekonstruiert» (Berger & Luckmann, 2000, S. 163).

[48] «Plausibilitätsstrukturen» sind laut Berger und Luckmann (2000, S. 165f.) die sozialen und kommunikativen Rahmenbedingungen, die dafür sorgen, dass eine bestimmte Wirklichkeitsauffassung für Individuen glaubwürdig, selbstverständlich und stabil erscheint.

[49] Diese Terminologie wurde von Messmer (2023, S. 12) übernommen, der dieses nach Berger und Luckmann konzipierte Verständnis von Wissen in seiner Studie zum Wissensgebrauch in der Praxis der Sozialen Arbeit ebenfalls als einen von mehreren theoretischen Referenzrahmen für seine Studie aufführt.

Gültigkeit zu unterscheiden. Denn dass etwas intersubjektiv geteilt, kommunikativ stabilisiert und reproduziert wird und dadurch gesellschaftlich resp. in einer sozialen Gruppe als wirklich im Sinne von «selbstverständlich» wahrgenommen wird, ist nicht gleichbedeutend damit, dass ein Wissensgehalt im Sinne einer begründbaren Geltung zutrifft, wie die Ausführungen weiter unten noch verdeutlichen werden.

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen wird zunächst jedoch deutlich, dass Berger und Luckmann mit ihrem «Ansatz zu einer systematischen Theorie der Wissenssoziologie» (Berger & Luckmann, 2000, S. 197f.) einen sozialkonstruktivistischen Wissensbegriff vorschlagen, in dessen Zusammenhang interaktionellen, d. h. intersubjektiven kommunikativen Prozessen eine zentrale Bedeutung zugesprochen wird; eine Perspektive, die für die vorliegende Arbeit anschlussfähig ist.

Als ein ebenfalls für die vorliegende Arbeit gewinnbringender und an die bisherigen Ausführungen anknüpfender Beitrag zur Frage des sozialen Geltungsanspruchs von Wissen wird derjenige von Messmer (2023) zum Wissensgebrauch in der Praxis der Sozialen Arbeit gesehen. Denn Messmer (2023, S. 13) folgert unter Bezugnahme auf das oben beschriebene sozialkonstruktivistische Wissensverständnis nach Berger und Luckmann (1977) und systemtheoretische Überlegungen von Luhmann (1990) eine «wechselseitige enge Durchdringung» von Gültigkeit und Explizität von Wissen, die er in Form einer Abbildung wie folgt darstellt:

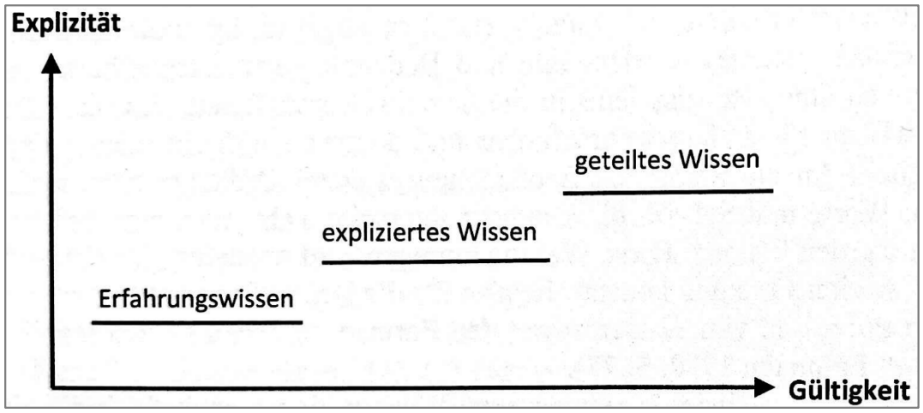


Abbildung 7: Geltungsansprüche von Wissen (Messmer, 2023, S. 14)

Messmer fokussiert in seinen Ausführungen nicht auf epistemische Geltung im Sinn eines unabhängigen Wahrheitskriteriums, sondern auf die Frage, wie Wissensansprüche in sozialen Prozessen Anerkennung und Verbindlichkeit gewinnen. Den Ausführungen von Berger und Luckmann (2000) folgend, beschreibt Messmer (2023, S. 13f.) gültiges Wissen als Ergebnis eines sozial vermittelten Prozesses, der seinen Ausgangspunkt in der subjektiven Erfahrung nimmt und in die intersubjektive Anerkennung mündet: Das zunächst in individuellen Bewusstseinsprozessen verankerte «subjektive Objektwissen» wird externalisiert, wodurch subjektive Gewissheiten für andere wahrnehmbar und in sozialer Interaktion überprüfbar werden. Entscheidend für die Transformation von individuellen Gewissheiten zu gültigem Wissen ist die intersubjektive Validierung, die in der fortwährenden kommunikativen Aushandlung erfolgt. Darin werden Wirklichkeitsannahmen nicht nur ausgetauscht, sondern auch auf ihre Anschlussfähigkeit hin geprüft. Zustimmung oder Ablehnung durch andere fungieren dabei als Indikatoren für die Tragfähigkeit und Reichweite der explizierten Inhalte (Messmer, 2023, S. 13). Messmer betont, dass Gültigkeit aus der engen Verbindung zwischen dem Grad der Explizitheit und sozialer Zustimmung erwächst: Je klarer Wissen formuliert und nachvollziehbar dargelegt wird, desto höher sind die Chancen, dass es in relevanten sozialen Kontexten Anerkennung findet. Der Geltungsanspruch eines Wissenselements variiert demnach in Abhängigkeit von den drei Faktoren Umfang, Reichweite und Dauer der Zustimmung (Messmer, 2023, S. 13). Gültiges Wissen ist in diesem Verständnis das Resultat einer erfolgreichen sozialen Verankerung: Es ist losgelöst von der subjektiven Anschauung

und deren kommunikativer Anerkennung und konstituiert sich als eine von vielen geteilte und sozial verbindliche Gewissheit. In diesem Sinne lässt sich «Gültigkeit» bei Messmer primär als Mass für soziale Anerkennung und Verbindlichkeit verstehen. Er definiert dieses (sozial) gültige Wissen «als eine Form internalisierter und intersubjektiv geteilter Gewissheit […], die auf die direkte oder vermittelte Wahrnehmung von Wirklichkeit referenziert und diese zum Gegenstand gestischer, sprachlicher oder schriftlicher Äußerungen macht» (Messmer, 2023, S. 14). Nach seiner Argumentation ist der Geltungsanspruch von Wissen also kein statisches Merkmal, das einmal erreicht und dann dauerhaft besteht, sondern ein sozial konstruiertes Ergebnis fortlaufender Interaktion. Er entsteht, indem Wissen im kommunikativen Austausch Anerkennung und Zustimmung findet. Diese Anerkennung von Wissen muss jedoch immer wieder reproduziert werden, weil Zustimmung und geteilte Überzeugungen sich verändern können.

Die bisherigen Ausführungen von Berger und Luckmann sowie Messmer zeigen, wie Wissen in Interaktion entsteht, wie es objektiviert und stabilisiert wird und wie soziale Geltung hergestellt wird. Dies bedeutet jedoch nicht, dass das Wissen, über das sich Menschen in den erwähnten interaktionellen Prozessen verständigen und das für sie objektiv wirkt und eventuell handlungsleitend ist, auch epistemisch richtig resp. gültig ist. Denn die vorliegende Arbeit geht davon aus, dass es eine Wirklichkeit ausserhalb subjektiver und interaktioneller Konstruktionen gibt und eine analytische Unterscheidung zwischen sozialer Geltung und epistemischer Geltung möglich ist. Sie folgt hierbei den Überlegungen von John Searle (2011), der innerhalb einer gemeinsamen Wirklichkeit zwischen von Menschen unabhängigen «rohen Tatsachen» (ebd., S. 37) und «institutionellen Tatsachen» (ebd.) unterscheidet. Institutionelle Tatsachen existieren als gesellschaftliche Wirklichkeit nur aufgrund der Zuweisung einer (Status-)Funktion, kollektiver Intentionalität resp. Anerkennung und Konstitutionsregeln (ebd., S. 22). Searle (2011, S. 18) spricht in diesem Zusammenhang auch von der Differenz zwischen «immanenten und beobachtungsrelativen Eigenschaften der Welt» (ebd., S. 18): Während *immanente* Eigenschaften Merkmale physischer Sachverhalte (z. B. eines Berges oder eines Stücks Holz) bezeichnen, die unabhängig von Beobachtenden existieren, sind *beobachtungsrelative* Eigenschaften solche, die nur «relativ auf die Intentionalität» (ebd., S. 19) bestehen, also von (kollektiven) Zuschreibungen, Funktionen oder Statuszuweisungen abhängen, auch wenn ihre Träger (z. B. ein Stück Papier oder ein Stein) als physische Objekte weiterhin ontologisch objektiv sein können. Des Weiteren führt Searle (2011, S. 16f.) die Unterscheidung zwischen epistemischer Objektivität und epistemischer Subjektivität ein, die die Eigenschaften von Aussagen resp. Urteilen betrifft: Als epistemisch objektiv können Aussagen verstanden werden, deren Wahrheitswert nicht von Einstellungen oder Bewertungen einer oder mehrerer urteilender Personen abhängig ist, epistemisch subjektiv sind hingegen sind Urteile oder Aussagen, deren Wahrheitswert genau davon abhängt (ebd.).

In diesem Verständnis wird deutlich, dass Wirklichkeit sowohl einen sozial konstituierten Anteil als auch einen davon unabhängigen, objektiv existierenden Anteil hat. Somit lässt sich einerseits an Berger und Luckmann (2000) dahingehend anschliessen, dass gesellschaftliche Wirklichkeit als Ergebnis sozialer (bei Searle institutioneller) Konstitutionsprozesse verstanden wird; diese Konstitution erfolgt jedoch vor dem Hintergrund einer von Menschen unabhängigen Realität «roher Tatsachen». Die Betrachtung von Sachverhalten kann daher nebst dem Fokus auf soziale Konstitutionsprozesse auch auf konstruktionsunabhängige Tatsachen zielen, also auf Aspekte der Wirklichkeit, die unabhängig von sozialer Anerkennung bestehen. Dass sich diese Perspektiven analytisch nicht gegenseitig ausschliessen, sondern produktiv aufeinander beziehen lassen,

verdeutlicht beispielsweise Scherr (2023) in einem aktuellen Beitrag am Beispiel der Soziologie sozialer Probleme. [50]

Vor diesem Hintergrund können sozial anerkannte Deutungen und Wissensansprüche als empirisch wirksame Wirklichkeit ernst genommen werden, ohne sie damit schon als realitätsadäquat auszuweisen. Zugleich erlaubt diese Differenz aber auch, zwischen Wissensansprüchen zu unterscheiden, die als realitätsadäquat gelten und sich handlungspraktisch oder, im Falle der Wissenschaft, empirisch bewähren,[51] und solchen, die sich als irrtümlich, illusionär oder täuschend erweisen (Scherr, 2023, S. 136f.). Insgesamt wird auf diese Weise, ohne die grundlagentheoretischen Überlegungen an dieser Stelle weiter ausführen zu können, der in der vorliegenden Arbeit verwendete Wissensbegriff als moderater Sozialkonstruktivismus konturiert: Wissen ist zwar sozial hervorgebracht, stabilisiert und wirksam, kann aber zugleich epistemisch an einer von Interaktion unabhängigen Wirklichkeit geprüft und dadurch als mehr oder weniger realitätsadäquat, irrtümlich oder ideologisch ausgewiesen werden, sodass Wissensformen, die in Prozessen kooperativer Wissensbildung eingebracht oder dort generiert werden, prinzipiell auch daraufhin geprüft werden können, inwiefern und auf welcher Grundlage sie gerechtfertigt sind.

7.2 Zur empirischen Betrachtung von Wissensproduktionsprozessen

Wie lassen sich vor dem Hintergrund dieses (moderaten) sozialkonstruktivistischen Wissensverständnisses nun Wirklichkeits- resp. Wissenskonstruktionsprozesse empirisch fassen und worauf ist bei dieser empirischen Betrachtung von solchen Wissensproduktionsprozessen die Aufmerksamkeit zu lenken? Eine an das sozialkonstruktivistische Wissensverständnis von Berger und Luckmann anschliessende Antwort hierfür liefert Knorr Cetina (1989, S. 91–95) mit dem sogenannten wissenstheoretisch-methodologischen «empirischen Programm des Konstruktivismus». Dieses entstammt zwar ebenso der konstruktivistischen Tradition wie das oben beschriebene sozialkonstruktivistische Wissensverständnis nach Berger und Luckmann, grenzt sich aber von deren ontologisch gemeintem Wirklichkeitsverständnis ab, indem Knorr Cetina die *empirische Rekonstruktion* der «Konstruktionsmaschinerie von Wirklichkeit» [Hervorhebung im Original] (ebd., S. 91), also die konkreten Konstruktionsmechanismen und -prozesse der Wirklichkeits- und Wissensherstellung zum Gegenstand ihrer Betrachtung macht. Dieser Zugang ist für die vorliegende Arbeit neben dem obigen sozialkonstruktivistischen Wissensverständnis von Berger und Luckmann, in welchem die Grundannahme verdeutlicht wurden, dass Annahmen über Wirklichkeit stets in interaktionellen Prozessen konstruiert werden, deshalb von Interesse, weil Knorr Cetina einen Zugang liefert, um diese «unterstellten Konstruktionsprozesse» (ebd.) von Wirklichkeit und Wissen in einem konkreten Feld mit bestimmten teilnehmenden Akteur:innen (in der vorliegenden Arbeit ist dies das «intermediäre Feld» der kooperativen Wissensbildung, vgl. Kapitel 5.1.2) *empirisch* zu erfassen.

[50] Scherr (2023, S. 130, 136ff.) plädiert in diesem Zusammenhang für eine reflexive, gegenstandsbezogene Verbindung einer konstruktivistischen Analyse sozialer Problemkonstruktionen mit einer Perspektive, die sich zugleich Aussagen über wissenschaftlich relevante Probleme, ihre Ursachen sowie gesellschaftliche Reaktionen und Wirkungen zutraut.

[51] Ein Beispiel dafür, wie eine solche Bewährung von Wissensansprüchen in kooperativen Entwicklungsprozessen (wie dies beim POZ der Fall ist) methodisch gefasst und bewertet werden kann, liefern Gredig et al. (2024) im Anschluss an Deweys (1910) pragmatistische Erkenntnistheorie. Sie schlagen vor, diese Bewährtheit nicht anhand einer vorgängigen Hierarchie von Wissensformen zu bestimmen, sondern sie mittels «inquiry», sprich durch eine Untersuchung zu prüfen. Damit ist ein Prozess gemeint, der bei der Wahrnehmung und Benennung einer Schwierigkeit als Problem ansetzt, dieses Problem im nächsten Schritt in seinem Ausmass, seinen Umständen und unterschiedlichen möglichen Betrachtungsweisen genauer bestimmt und darauf aufbauend mögliche Lösungsoptionen identifiziert. Diese Optionen werden anschliessend hinsichtlich ihrer Plausibilität und der voraussichtlichen Folgen bewertet. Auf dieser Grundlage werden gezielte weitere Massnahmen, Beobachtungen und praktische Experimente nach Massgabe derjenigen Option durchgeführt, die am ehesten eine tragfähige Lösung erwarten lässt, bis die Lösung aufgrund der gewonnenen Erfahrungen und Befunde angenommen, revidiert oder verworfen wird. Ein Wissensanspruch gilt nach diesem Verständnis also dann als (vorläufig) gerechtfertigte Behauptung («warranted assertion»), wenn er als Ergebnis aus diesem «Inquiry-Prozess» hervorgeht und sich in dieser erprobenden Prüfung als tragfähig zeigt, bei gleichzeitiger Offenheit für Revisionen (ebd., S. 36, 38).

Knorr Cetina fragt im «empirischen Programm des Konstruktivismus» nicht danach, *was* Wirklichkeit ist oder *warum* sie so ist, sondern *wie* Akteur:innen diese in einem bestimmten Feld hervorbringen, indem sie bestimmte Kategorisierungen und Unterscheidungen der Welt bilden, in ihren Praktiken verwenden, verändern und so konkrete Wirklichkeitsausschnitte hervorbringen und aufrechterhalten (ebd., S. 92f.). Als methodologische Konsequenz für eine empirische Betrachtung von Wirklichkeits- und Wissensherstellungsprozessen stehen dabei die *Sichtweisen der Beteiligten* und die von ihnen verwendeten Kategorien im Zentrum: Untersucht werden soll, wie diese entstehen, in welchen Bedeutungszusammenhängen sie stehen, wie sie im Handeln eingesetzt werden, welche Funktionen sie für bestimmte Gruppen übernehmen und welche Folgen mit ihnen verbunden sind (ebd., S. 92f.). In den Worten von Knorr Cetina gesprochen, kann es folglich «keine Definition eines Gegenstandes geben, die unabhängig von der Semantik wäre, die diesen Gegenstand in der Sprache des konstruierenden Bereiches beschreibt, und es kann keinen Phänomenbereich geben, der unabhängig von den Konstruktionsmechanismen dieses Bereichs, unabhängig von den Ressourcen und Strategien [wäre], die die Teilnehmer zur Aufrechterhaltung und Veränderung des Phänomenbereichs zur Geltung bringen» (ebd. S., 92). Damit wird deutlich, dass Knorr Cetina eine konsequente teilnehmendenorientierte Perspektive einnimmt. Sie verwendet für die zu untersuchende wirklichkeitskonstruierende Praxis der beteiligten Akteur:innen aus einer so verstandenen sozialkonstruktivistischen Analyseperspektive die Metapher der «Choreographie» und meint damit die Art und Weise, wie «soziale Gruppierungen sich selbst choreographieren und ihre Choreographien tanzen […] [und] wie sie ihr ‹Selbst› jeweils neu komponieren» (ebd., S. 93). Sie betont dabei das *Symmetriepostulat*, womit gemeint ist, dass auch Begriffe wie «Handlung», «Kommunikation» oder «Biographie» und das «Soziale» selbst als konstruiert gelten und deshalb erklärt und untersucht werden müssen (ebd.). Das «empirische Programm des Konstruktivismus» gemäss Knorr Cetina (1989, S. 93f.) schliesst dabei die *Selbstanwendung* mit ein, d. h. die eigenen sozialkonstruktivistischen (wissenschaftlichen) Analysen, die solche Choreographien sozialer Gruppen untersuchen, werden selbst ebenfalls als Choreographien verstanden («Choreographien von Choreographien» (ebd. S., 94)), die wiederum Gegenstand empirischer Analyse sein können. Einen weiteren zentralen Aspekt einer (gelungenen) konstruktivistischen empirischen Forschung sieht Knorr Cetina zudem darin, dass der Status des erzeugten Wissens nicht daran gemessen werden kann, ob es eine wahre Abbildung der Wirklichkeit liefert, sondern daran, ob das generierte Wissen einen «*welterweiternde[n]* Charakter» [Hervorhebung im Original] (ebd.) hat. Wissen ist gemäss Knorr Cetina somit ein in Choreographien sozialer Gruppen erzeugtes Gut, dessen Qualität nicht primär an einem Wahrheitskriterium im Sinne einer korrespondierenden Abbildung der Wirklichkeit, sondern an seinem Beitrag zur *Welterweiterung* gemessen wird. Sie plädiert dementsprechend für eine empirische Forschung, die, wenn sie diesen *welterweiternden* Anspruch einlösen will, auf methodischer Ebene offen, explorativ, «entdeckungsorientiert» und nicht standardisiert aus der Distanz zu erfolgen hat (ebd., S. 94f.). Diese Forschung nimmt als Gegenstand die Konstruktionsmechanismen sozialer Wirklichkeit, resp. die oben erwähnte «Konstruktionsmaschinerie» in den Blick, indem empirisch rekonstruiert wird, wie Akteur:innen in einem konkreten Feld Bedeutungen, Kategorien und Wirklichkeiten herstellen.

Knorr Cetina hat dieses wissenstheoretisch-methodologische Programm selbst in ethnografischen empirischen Studien umgesetzt und dort untersucht, welche Konstruktionsprozesse sozialer Wirklichkeit in der Forschung erfolgen, d. h. sie hat «die Wissensmaschinerien [untersucht], die bei der Erkenntnisproduktion zum Einsatz kommen» (Knorr Cetina, 2002b, S. 22). In ihren Publikationen «Die Fabrikation von Erkenntnis» (Knorr Cetina, 2002a)[52] und «Wissenskulturen» (Knorr Cetina,

[52] Die Erstausgabe dieser Studie erschien im Jahr 1991.

1999, 2002b)[53] beschreibt sie ihre so gewonnenen Erkenntnisse darüber, wie wissenschaftliche Erkenntnisse in der naturwissenschaftlichen Forschungspraxis in Labors generiert werden. Ihr zentrales Anliegen besteht analog zum oben beschriebenen Programm darin, Wissenschaft nicht als «Spiegelbild der Realität» (Knorr Cetina 2012, S. 19) zu verstehen, sondern diejenigen sozialen Faktoren zu rekonstruieren, die den «Kern der Wissenserzeugung» ausmachen (Kirschner, 2014, S. 123). Sie beschreibt dabei detailliert eine Konfiguration von Objekten und Instrumenten wie beispielsweise Detektoren und Geräten, ferner die Konstruktion der epistemischen Subjekte (d. h. der forschende Akteur:innen) mit ihren Strategien, Routinen und Selbstbeschreibungen, die Rolle des Labors als spezifisches Setting und Möglichkeitsraum wissenschaftlicher Praxis wie auch die Organisation und Kommunikation in den jeweiligen wissenschaftlichen Gemeinschaften (Kirschner, 2014, S. 124–131; Knorr Cetina, 2002b, S. 23). Knorr Cetina zeigt anhand einer vergleichenden Analyse ihrer eigenen Studien zu zwei differenten Wissenschaftsbereichen auf, dass diese Elemente sich je nach Feld zu einer je unterschiedlichen «Wissenskultur» (epistemic culture) resp. «epistemischen Kultur» (Knorr Cetina, 2002b, S. 11) verbinden. Unter Wissenskulturen versteht sie dabei «diejenigen Praktiken, Mechanismen und Prinzipien, die, gebunden durch Verwandtschaft, Notwendigkeit und historische Koinzidenz, in einem Wissensgebiet bestimmen, *wie wir wissen, was wir wissen*. Wissenskulturen generieren und validieren Wissen» [Hervorhebung im Original] (ebd.).

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass dieser Zugang über «Wissenskulturen» die Möglichkeit bietet, zu verstehen, *wie* (kooperative) Wissensbildung von Akteur:innen aus Wissenschaft und Praxis erfolgt – ein Anliegen, das an das Erkenntnisinteresse (vgl. Kapitel 2) anschlussfähig ist.

7.3 Wissensformen und deren Zusammenspiel

Das Modell der kooperativen Wissensbildung verfolgt den Anspruch, Wissen hervorzubringen, das die Problemlösungsfähigkeit professionellen Handelns (in der vorliegenden Arbeit handelt es sich um die professionelle Kindeswohlabklärungspraxis) in besonderem Masse unterstützen soll (Gredig & Sommerfeld, 2010; Sommerfeld, 2006). Die Frage, welches Wissen für die professionelle Handlungspraxis in der Sozialen Arbeit von Bedeutung ist und wie dieses definiert und systematisiert werden kann, wird vor diesem Hintergrund für die vorliegende empirische Studie ebenfalls relevant. Hierfür sind Beiträge aus dem professionstheoretischen Diskurs zur Sozialen Arbeit anschlussfähig, da sie die Wissensbasis professioneller Praxis in den Blick nehmen und verschiedene Vorschläge zur Kategorisierung von unterschiedlichen Wissensformen sowie zu deren Verhältnis im professionellen Handeln diskutieren. Denn es lässt sich konstatieren, dass die im professionstheoretischen Diskurs zur Sozialen Arbeit behandelten Wissensformen nicht nur theoretisch anschlussfähig erscheinen, sondern auch eine notwendige Grundlage dafür bilden, die Bedeutung des im kooperativen Entwicklungsprojekt produzierten Wissens für die Handlungspraxis der Sozialen Arbeit zu verorten und begrifflich zu fassen. Aus diesem Grund werden nachfolgend verschiedene Systematisierungsvorschläge und Konzeptionen von Wissensformen im professionstheoretischen Diskurs zur Sozialen Arbeit vorgestellt. Diese sind einerseits für die eigene Analyse des im kooperativen Entwicklungsprojekt produzierten Wissens und seiner Bedeutung für die professionelle Handlungspraxis relevant; andererseits soll für die Einordnung und Diskussion der empirischen Befunde darauf zurückgegriffen werden.

7.3.1 Wissensformen im professionstheoretischen Diskurs zur Sozialen Arbeit

Professionstheorien beschäftigen sich mit dem Verhältnis von Wissenschaft und Praxis resp. von Disziplin und Profession und befassen sich in diesem Zusammenhang unter anderem mit der zentralen Frage, auf welcher Wissensbasis professionelles Handeln geschieht. Im

[53] Bei dieser Publikation handelt es sich um eine auf eigenen ethnografischen Studien beruhende vergleichende Analyse zur Rekonstruktion naturwissenschaftlicher Wissenskulturen.

professionstheoretischen Fachdiskurs zur Sozialen Arbeit besteht seit jeher Einigkeit darüber, dass Wissen ein grundlegendes Element professioneller Handlungspraxis ist. Um welches Wissen es sich dabei handelt, wie dieses konzeptualisiert und systematisiert werden kann und welche Bedeutung welches Wissen im Vollzug der Handlungspraxis hat, wurde inzwischen in zahlreichen Fachbeiträgen behandelt und wird kontrovers diskutiert. Während Konzeptionen einer Evidence-based Practice (z. B. Mullen et al., 2007) beispielsweise das wissenschaftliche Wissen in den Vordergrund professioneller Handlungspraxis stellen, verweisen andere Professionskonzeptionen Sozialer Arbeit auf die Bedeutsamkeit subjektbezogener Wissensformen wie beispielsweise «practice wisdom» oder auf implizites und erfahrungsbasiertes Wissen (z. B. Schön, 1983; Sheppard, 1995) und betonen, dass ein Teil des Wissens der Professionellen nicht vollständig formalisiert werden könne. Becker-Lenz (2017) resümieren in diesem Zusammenhang, dass im aktuelleren Fachdiskurs hervorgehoben wird, dass professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit durch das Zusammenspiel unterschiedlicher Wissensformen geprägt ist (z. B. Becker-Lenz et al., 2015, 2017; Dewe, 2009b; Dewe & Otto, 2012, 2018; Schützeichel, 2014), auch wenn deren jeweilige Reichweite und Gewichtung in den einzelnen Konzeptualisierungen unterschiedlich bestimmt werden (Becker-Lenz et al., 2017, S. 120f.) und unterschiedliche Konzeptualisierungsvorschläge zu diesem Zusammenspiel von Wissensformen existieren (vgl. dazu Kapitel 7.3.3).

Die folgenden Ausführungen skizzieren die Vielfalt an Definitions- und Systematisierungsansätzen zu Wissensformen in der Sozialen Arbeit ohne den Anspruch einer vollständigen Darstellung aller Diskussionsstränge und Kontroversen. Sie zeigen jedoch auf, dass diese Systematisierungsversuche unterschiedliche Schwerpunkte setzen, jeweils eigene Differenzierungen und Gewichtungen vornehmen und im Zuge dieser Bestimmungsversuche jeweils verschiedene Merkmale und Eigenschaften von Wissen in den Blick nehmen.

Um die im professionsbezogenen Diskurs der Sozialen Arbeit geführten Auseinandersetzungen um Wissensformen nachvollziehbar einordnen zu können, erscheint es sinnvoll, zunächst auf das Konzept des *tacit knowledge* nach Polanyi (1966) einzugehen, das einen mehr oder weniger explizit ausgewiesenen Bezugspunkt vieler späterer Diskursbeiträge zur Konzeptualisierung professionellen Wissens (insbesondere der Anteile des impliziten, personengebundenen und erfahrungsbasierten Wissens) in der Sozialen Arbeit bildet. Michael Polanyi prägte das Erkenntnis- und Wissenschaftsverständnis des 20. Jahrhunderts wesentlich, indem er mit seiner Konzeption des impliziten Wissens (tacit knowledge), das er in seinem Werk «The Tacit Dimension» (1966), zu Deutsch «Implizites Wissen» (2016), ausgeführt hat, das damals dominierende positivistische Ideal eines vollständig objektivier- und explizierbaren Wissens kritisierte und stattdessen hervorhob, dass menschliches Erkennen immer erfahrungsbasiert verankert ist und sich nie vollständig verbalisieren lässt. Dieses nicht vollständig verbalisierbare implizite Wissen zeigt sich dabei als ein nicht bewusst verfügbares Vorwissen, das eine intuitive Orientierung gibt und auch handlungsleitend ist. Es kann mit dem oft zitierten Satz von Polanyi (2016, S. 14) beschrieben werden, «daß wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen» («we can know more than we can tell»). In dieser Formulierung thematisiert Polanyi das Verhältnis von implizitem und explizitem Wissen, indem er verdeutlicht, dass alles explizite Wissen, d. h. das sprachlich ausgedrückte, formalisierte, dokumentierte und weitergebbare Wissen, auf implizitem Wissen aufruht. Wissen versteht Polanyi (1958) denn auch als untrennbar mit der wissenden Person verbunden, da es von deren Fähigkeiten, Wahrnehmungsweisen, Wertorientierungen und sozialen Einbettungen geprägt ist und deshalb mit der Perspektive, den Überzeugungen und der Erfahrung des erkennenden Subjekts verbunden bleibt und nicht unabhängig davon entstehen oder existieren kann. Diese erkenntnistheoretische Position der Personengebundenheit von Wissen beschrieb er als «personal knowledge» in seinem gleichnamigen Werk (Polanyi, 1958, 2023). Polanyi gilt damit als der Erste, der die Unterscheidung zwischen explizitem und implizitem Wissen systematisierte. Er nahm in seiner Konzeption somit eine

Differenzierung von Wissensformen auf der Ebene der Verfügbarkeit resp. des Grades der Artikulierbarkeit von Wissen vor, eine Differenzierungsdimension, die, so die Annahme, auch für die Betrachtung des produzierten Wissens in kooperativen Wissensproduktionssettings von Bedeutung sein dürfte. Polanyis Grundannahmen zum impliziten und personengebundenen Wissens stellten einen theoretischen Bezugspunkt für die Anerkennung erfahrungsbasierter, kontextgebundener Wissensformen in der Sozialen Arbeit dar und wurden mehr oder weniger explizit in professionstheoretischen Konzeptualisierungen (siehe dazu Ausführungen unten) als Charakteristik oder Ausprägung des bei Fachpersonen in der Sozialen Arbeit handlungswirksamen Wissens diskutiert (vgl. u. a. Becker-Lenz et al., 2017; Dewe, 2002, 2009b; Dewe & Otto, 2012; May, 2016; Schön, 1983).

Eine Ausdifferenzierung dieses von Polanyi eingeführten Verständnisses von implizitem Wissen nimmt Collins (2012) vor, indem er zwischen unterschiedlichen Formen impliziten Wissens unterscheidet, die sich durch einen jeweils unterschiedlichen Grad an Explizierbarkeit auszeichnen: Relationales implizites Wissen bezeichnet dabei prinzipiell artikulierbares Wissen, das jedoch nur im sozialen Kontakt weitergegeben werden kann, etwa durch Vormachen oder durch kontextabhängige Selektionsentscheidungen in Gesprächen (Collins, 2012, S. 100f.). Somatisches implizites Wissen umfasst verkörperte Fähigkeiten wie beispielsweise das Radfahren, die auf komplexen, weitgehend unbewussten Bewegungsabläufen beruhen und sich sprachlich kaum fassen lassen, auch wenn sie technisch reproduzierbar wären (ebd., S. 104). Als dritte Form nennt Collins (ebd., S. 106) das kollektive implizite Wissen, das in einer Gemeinschaft in der fortwährend ablaufenden und reproduzierenden Interaktion gründet, geteilte Deutungs- und Bewertungsmuster, (stille) Konventionen und Routinen umfasst und aufgrund dieser Gebundenheit an gemeinschaftliche Praktiken und Hintergrundannahmen nur begrenzt explizierbar ist.

Auch Schön (1983) nimmt in seiner Figur des «reflective practitioner» Polanyis Idee des impliziten Wissens auf. Die Expertise dieser Subjektfigur liegt in der reflexiven Nutzung solchen impliziten Wissens: Schön zeigt anhand seiner Studienergebnisse auf, dass Fachpersonen im praktischen Handeln ein praktisches, implizites Erfahrungswissen, ein sogenanntes «knowing-in-action» einsetzen, ohne dies bewusst zu reflektieren. Demgegenüber bezeichnet «reflection-in-action» jene Reflexion, die direkt während des Handelns einsetzt und den Umgang mit ungewissen oder neuartigen Situationen ermöglicht, sowie drittens ein ‹reflection-on-action›, das die nachträgliche Reflexion und Auswertung von getroffenen Entscheidungen umfasst (Schön, 1983). Damit verdeutlicht er, dass ein Teil des Wissens der Professionellen auf impliziten und erfahrungsbasierten Kompetenzen beruht, die nicht vollständig formalisiert werden können und die insbesondere dann an Bedeutung gewinnen, wenn wissenschaftliches Wissen und methodische Routinen keine ausreichenden Antworten liefern.

Die von Polanyi (2023) beschriebene Personenbezogenheit des (professionellen) Wissens zeigt sich auch in den konzeptionellen Überlegungen von Sheppard (1995): Dieser beschäftigte sich in den 1990er Jahren mit der Frage, welche Rolle unterschiedliche Wissensquellen im professionellen Handeln der Sozialen Arbeit spielen und wie daraus ein spezifisches berufliches Wissen entsteht. Im Mittelpunkt dabei steht die «Praxisweisheit» (practice wisdom), die er als zentrales Wissen versteht, das im Zuge der professionellen Tätigkeit entsteht und das Handeln von Fachpersonen im Kern strukturiert und leitet, wie aus dem folgenden Zitat hervorgeht: «Practice wisdom may be defined, for our purposes, as knowledge practitioners are able to bring to the consideration vidual cases and their practice» (Sheppard, 1995, S. 279). Dieses gesammelte Wissen im Sinne einer «Praxisweisheit» entsteht seinen Ausführungen zufolge aus der Verknüpfung der folgenden drei Wissensquellen: erstens des alltagsweltlichen Erfahrungswissens («knowledge gained from ‹everyday life›»), das die Fachpersonen aus ihrem Leben und den sozialen Interaktionen mitbringen; zweitens der

wissenschaftlichen Erkenntnisse aus Forschung und Theorie («knowledge gained from social science, research and ideas») und drittens eines im direkten professionellen Handeln erworbenen Praxiswissens («knowledge gained from the conduct work practice» (ebd.). Bei dieser letzteren Kategorie des Praxiswissens differenziert Sheppard (1995, S. 279; 81f.) wiederum zwei Elemente: Eine problembezogene Praxisweisheit entsteht durch die wiederholte Bearbeitung ähnlicher Fälle resp. Problemstellungen, und eine generische oder übertragbare Praxisweisheit beruht auf der Fähigkeit, unter der Oberfläche liegende Gemeinsamkeiten in unterschiedlichen Fällen und Problemstellungen zu erkennen und dieses Wissen in begrenztem Umfang auf neue Kontexte zu übertragen (Sheppard, 1995, S. 281f.). Praxiswissen ist demnach ein dynamisches, durch Reflexion und Fallarbeit geformtes Wissen, das aber begrenzt verallgemeinerbar bleibt.

Auch im Konzept des situativen Wissens wird die Personengebundenheit von professionellem Wissen betont: Kunz (2015) thematisierte die Situiertheit von Wissen, konkretisierte den situativen Ansatz von Kaiser (2005) für die professionelle Praxis der Sozialen Arbeit und erweiterte darin zugleich Kaisers individuelles Konzept des situativen Wissens um die soziale Dimension des gemeinsamen Lernens in Communities of Practice. Bezugnehmend auf Kaiser (2005) versteht Kunz (2015) unter situiertem Wissen eine Wissensform, die auf Erfahrungen beruht und in einem Netz von erinnerten Situationen organisiert ist. Dieses Wissen unterscheidet sich von abstraktem, regelgeleitetem Wissen dadurch, dass es auf den Erinnerungen an frühere Situationen beruht und diese Erfahrungen unbewusst und sehr schnell aktiviert werden, wenn neue ähnliche Situationen auftreten und so Impulse für das Handeln geben (Kunz, 2015, S. 20). Situatives Wissen wird damit zu einem «Netz der erinnerten Situationen» (Kaiser 2005: 45). Kaiser (2005) ordnet das situierte Wissen in sein *Integrierendes Modell des Lernens* (IML) ein, das kognitive und situative Traditionen integriert und das nebst dem erwähnten situativen Wissen auch noch deklaratives Wissen (bewusstes, sprachlich vermitteltes, symbolbasiertes Wissen wie z. B. Theorien, Modelle, Verfahren), prozedurales Wissen (Regeln und Routinen des Handelns, die aus Erfahrung gebildet werden) sowie sensomotorisches Wissen (unbewusste mikroregulative Steuerung von Bewegungen durch Rückkopplungsprozesse) umfasst. Diese verschiedenen Wissensformen übernehmen jeweils eine spezifische Funktion für menschliches Handeln, wobei dem situativen Wissen gegenüber den anderen Wissensformen eine Dominanz zugesprochen wird (Kunz, 2015, S. 20f.). Kunz (2015) beschreibt situatives Wissen in ihrem Ansatz als Wissensressource, die im gemeinsamen professionellen Handeln generiert, geteilt und weiterentwickelt wird. Sie resümiert: «Wissen ist in zweifacher Hinsicht situiert: Zum einen wird es kontextgebunden gespeichert, und zum anderen entsteht es kontextgebunden» (Kunz, 2015, S. 147). Im Kontext des Professionalisierungsdiskurses deutet dieses situierte Wissen somit auf die Bedeutung der individuellen wie auch der kollektiven Dimension von erfahrungs- und praxisbasiertem Wissen in professioneller Handlungspraxis hin, das es in Relation zu anderen Wissensarten zu setzen gilt.

Die bisherigen Konzeptionen und Verständnisse betonten insbesondere die Dominanz eines impliziten und/oder personengebundenen Wissens professioneller Fachpersonen in der Sozialen Arbeit. Andere Konzeptionen nehmen die Relevanz der Unterschiedlichkeit von verschiedenen Wissensformen genauer in den Blick und sehen die Idee professioneller Handlungspraxis insbesondere in der «Relationierung», «Verschmelzung» oder «Hybridisierung» verschiedener Wissensformen. Einen der im deutschsprachigen Raum am breitesten rezipierten Ansätze hierzu stellt das Konzept der reflexiven Sozialpädagogik dar, welches von Dewe et al. (2002, 2002, 2005, 2009b; Dewe et al., 1992; Dewe & Otto, 2002, 2012, 2012, 2018) ab Ende der 1980er ausgearbeitet wurde. Es hat sowohl im deutschsprachigen als auch im internationalen professionstheoretischen Diskurs der Sozialen Arbeit eine zentrale Bedeutung erlangt, da es unterschiedliche Wissensformen in den Blick nimmt und zeigt, wie deren reflexive *Relationierung* die Grundlage professionellen Handelns in komplexen und ungewissen Praxissituationen darstellt. Im Gegensatz beispielsweise zur

Systematisierung von Hudson (1997, S. 43) liegt bei Dewe et al. der Schwerpunkt nicht nur auf der kategorialen Unterscheidung verschiedener Wissensformen, sondern auf der reflexiven Bezugnahme auf diese Wissensbestände und auf ihrer *Relationierung* (vgl. zu diesem Begriff Kapitel 7.3.3.1) in komplexen Handlungssituationen, wie nachfolgend in aller Kürze[54] dargestellt wird:

Im Konzept der reflexiven Sozialpädagogik wird davon ausgegangen, dass sich im professionellen Handeln zwei Wissensformen, das wissenschaftliche Wissen und das praktische Handlungswissen, begegnen und es diese in Beziehung zu setzen gilt (Dewe & Radtke, 1991, S. 146). Denn vor dem Hintergrund ihrer eigenen empirischen Befunde zur Wissensverwendung im Kontext professioneller Praxis (Böhm et al., 1989; Bommes et al., 1996; Dewe & Radtke, 1989) konstatieren Dewe et al. zwischen dem wissenschaftlichen Wissen und dem beruflichen Handlungswissen eine kategoriale Differenz und kommen zu dem Schluss, dass die Vorstellung einer Wissensverwendung im Sinne einer «Anwendung» oder eines «Transfers» von Wissen schlichtweg falsch sei. Sie weisen in ihrem Konzept der reflexiven Sozialpädagogik auf die unterschiedlichen Funktionen des wissenschaftlichen Wissens und des praktischen Handlungswissens hin und zeigen zugleich die Notwendigkeit der Relationierung dieser differenten Wissensformen auf (Dewe & Otto, 2012, S. 213). Denn erfolgreiches professionelles Handeln zeichnet sich dadurch aus, «Wissen fallspezifisch und in je besonderen Kontexten zu mobilisieren, zu generieren und differente Wissensinhalte und Wissensformen reflexiv aufeinander zu beziehen» (Dewe & Otto, 2012, S. 215, 2018, S. 1211). Nach Dewe (2014) ist *wissenschaftliches Wissen* eine besondere Form von Wissen, die sich von alltäglichem Erfahrungswissen unterscheidet. Es handelt sich um ein höhersymbolisches Wissen, das über Alltagsdeutungen hinausgeht und mit ausseralltäglichen Sinnwelten verknüpft ist. Dieses Wissen zeichnet sich durch einen abstrakten und theoretischen Gehalt aus und wird durch eine Vielzahl wissenschaftlicher Disziplinen hervorgebracht, so auch durch diejenige der Sozialen Arbeit. Wissenschaftliches Wissen stellt daher im engeren Sinn nur eine Variante dieses höhersymbolischen Wissens dar, das die Basis für professionsgebundene Reflexion und Handlungsorientierung bildet (Dewe, 2014, S. 178). Dabei wird wissenschaftliches Wissen im Sinne einer Vorkenntnis verstanden, auf welche Professionelle zwar angewiesen sind, aus der aber eine gelingende Handlungspraxis keineswegs allein resultieren kann (Dewe & Otto, 2002, S. 194), wie im folgenden Zitat von Dewe (2009b, S. 57) deutlich wird: «Wissenschaftswissen kann also ein professionelles Wissen und Können, das Handlungen anleitet, Orientierungen ermöglicht und durch Routinisierung entlastend wirkt, nicht ersetzen» (Dewe, 2009b, S. 57). Dieses Zitat lässt zugleich erkennen, dass *praktisches Handlungswissen* als eine praktische Kompetenz bzw. als Können verstanden wird, das Handlungen anleitet, Orientierungen bietet und durch Routine entlastet. Dieses Wissen besitzt einen ganz eigenen Charakter, der sich wissenschaftlichem Wissen nicht unterordnen lässt. Handlungswissen ist stets implizit, situationsgebunden und im beruflichen Habitus verankert, weshalb es sich nicht vollständig objektivieren oder unabhängig vom Kontext weitergeben lässt (Dewe, 2009c, S. 57; Dewe & Otto, 2018, S. 1209f.). Beide beschriebenen Wissensformen werden für die Bewältigung komplexer Handlungssituationen in der professionellen Praxis der Sozialen Arbeit als relevant erachtet, wobei vor dem Hintergrund der Erkenntnisse der neueren Verwendungsforschung nicht mehr die Figur einer Vermittlung resp. eines technologischen Wissenstransfers zur Geltung kommt. Nach Dewe et al. (Dewe, 2002, 2009c, 2014; Dewe et al., 1992; Dewe & Otto, 2018; Dewe & Radtke, 1989) werden diese verschiedenen Wissensbestände vielmehr *relationiert* (vgl. dazu Kapitel 7.3.3.1). Dewe et al. verorten professionelles Wissen dabei als eigenständigen Bereich zwischen Handlungswissen und systematischem Wissenschaftswissen, wie aus dem nachfolgenden Zitat hervorgeht: «Im professionellen Handeln begegnen sich wissenschaftliches und praktisches

[54] Diese Ausführungen verfolgen nicht den Anspruch, das Konzept der reflexiven Professionalität in seiner Gesamtheit zu beschreiben, sondern legen den Fokus auf die in diesem Konzept erwähnten verschiedenen Wissensformen und deren Zusammenspiel.

Handlungswissen und machen die Professionalität zu einem Bezugspunkt, an dem potenziell jene oben skizzierte Kontextualisierung und Relationierung beider Wissenstypen stattfindet» (Dewe & Otto, 2018, S. 1209). In diesem professionellen (Prozess-)Handeln werden demnach Wissenschaftswissen und Handlungswissen relationiert, wobei diese Begegnung von Wissenschafts- und Handlungswissen eine «Wirklichkeit sui generis» (Dewe et al., 1992, S. 79) schafft. Dewe et al. bestimmen Professionswissen «kategorial als Bestandteil des praktischen Handlungswissens im Sinne einer spezifischen Kompetenz bzw. als Können» (Dewe, 2009b, S. 57; Dewe & Otto, 2002, S. 193). Professionswissen ist also nicht als unmittelbar vom Wissenschaftswissen abgeleitetes Wissen im Sinne eines «knowing that» (Wissen) nach der Formulierung des Philosophen und Erkenntnistheoretikers Ryle (1969, S. 26f., 30f.) zu verstehen, sondern Professionswissen enthält stets etwas von einer Fähigkeit, von einem «knowing how» (Können), das «man […] hat oder nicht hat» (Dewe & Otto, 2002, S. 194, 2012, S. 211). Professionswissen enthält somit systematisch Kompetenzanteile, die über Wissensbestandteile hinausgehen (Dewe & Otto, 2012, S. 206). Und weil diese Fähigkeiten resp. Fertigkeiten («knowing how») «nicht der Wahrheitsdifferenz, sondern dem Angemessenheitskriterium» (Dewe & Otto, 2002, S. 194) unterliegen, sich also in der Praxis zu bewähren haben, können sie im wissenschaftlichen Sinne auch nicht ‹falsch› sein (Dewe & Otto, 2002, S. 194, 2012, S. 211). Damit wird deutlich, dass gemäss dieser Konzeption keine Theorien in der Praxis *Anwendung* finden, sondern «unterschiedliche Wissens- und Handlungsstrukturen werden durch den reflexiven Professionellen» (Dewe & Otto, 2012, S. 213) *relationiert*. Dabei wird dieses Professionswissen nicht primär als ein explizites, im Moment des Entscheidens im professionellen Handeln abrufbares «handlungsleitendes Wissen» verstanden, das wie eine Regel oder ein Rezept direkt zur Anwendung kommt. Sondern es wird, wie oben erwähnt, als ein «Können» im Sinne eines impliziten Wissen gefasst, das im Handeln wirksam ist, das in bewährten organisationalen Routinen und Deutungsmustern verankert ist und allenfalls im Nachhinein sprachlich expliziert werden kann (Dewe, 2012a, S. 120; Dewe & Otto, 2012, S. 212). Es wird durch Einübung im organisationalen Kontext erworben, habitualisiert, im Habitus der Fachpersonen verkörpert und in Organisationen durch Konventionen, Routinen und kollektive Praxis tradiert (Dewe, 2012a, S. 120, 122).

Auch Schützeichel (2007, 2014) versteht das Wissen von Angehörigen von Professionen als eine eigenständige Wissensform sui generis, die im spezifischen Kontext professionellen Handelns entsteht und eine besondere Struktur aufweist. Es setzt sich aus verschiedenen Bestandteilen zusammen, die im professionellen Handlungsvollzug miteinander verschränkt resp. «verschmolzen» (Schützeichel, 2007, S. 561) werden (müssen). Er nennt als diese Wissensformen erstens das wissenschaftliche Wissen, das durch Forschung und Theoriebildung hervorgebracht wird. Zweitens umfasst das professionelle Wissen ein Erfahrungswissen, das in der Auseinandersetzung mit konkreten Situationen und deren Bewältigung entsteht. Die dritte Wissensform ist das Alltagswissen über die Lebenswelt der Adressat:innen. Dieses Wissen steht zwar quer zu den beiden anderen Formen, da es sowohl auf empirischen Studien als auch auf beruflicher Erfahrung beruhen kann, ist aber zentral, weil in der Praxis stets unterschiedliche Perspektiven und Sinndeutungen zwischen Fachpersonen und Adressat:innen vermittelt und ausgehandelt werden. Professionelles Wissen ergibt sich aus der Verschmelzung dieser drei Wissensarten, um gesellschaftlich definierte Handlungsprobleme in ihrer spezifischen lebensweltlichen Ausprägung angemessen bearbeiten zu können (Schützeichel, 2007, S. 561).

Sommerfeld (2014a)[55] resp. Gredig und Sommerfeld (2010, S. 87) schliessen mit ihrer Figur der «sozialen Produktion von Professionalität»[56] (Sommerfeld, 2014a, S. 135–140) in ähnlicher Weise an diese bisherigen Überlegungen an. Auch hier werden verschiedene Wissensformen miteinander in Beziehung gesetzt, wobei die Autoren in diesem Zusammenhang den Begriff der Hybridisierung einführen. Da sowohl diese Figur der «sozialen Produktion von Professionalität» als auch das Konzept der «Hybridisierung» in Kapitel 5.4 und 7.3.3.2 detailliert beschrieben werden, wird an dieser Stelle nicht weiter auf die in diesem Verständnis relevanten Wissensformen eingegangen.

In einer empirischen Studie zur Diagnostik und Arbeitsbeziehung in der Sozialen Arbeit beschäftigten sich Becker-Lenz et al. (2015, 2017; Rüegger et al., 2019) mit der Frage, welche Formen von Wissen in der Praxis der Sozialen Arbeit genutzt werden, wie deren Verhältnis sich konstituiert und wie sie konkret aufeinander bezogen werden. Die Autor:innen untersuchten die Bedeutung und die Nutzung des nicht standardisierten Wissens und Könnens von Fachpersonen der Sozialen Arbeit im Verhältnis zu standardisiertem Wissen in der Falldiagnostik (Becker-Lenz et al., 2015, 2017; Rüegger et al., 2019). Sie nahmen in diesem Zusammenhang eine Differenzierung im Sinne einer Leitdifferenz zwischen standardisierten und nicht-standardisierten Wissensformen vor: Mit dem Begriff des standardisierten Wissens bez. dem methodisierten Können wird anerkanntes Fachwissen gefasst und ein methodisiertes Können, das auf diesem Wissen beruht. Dazu gehören beispielsweise sowohl wissenschaftliches Beschreibungs- und Erklärungswissen als auch methodisches Interventionswissen, das in Form anerkannter Verfahren, Modelle und Konzepte verfügbar ist. Dieses Wissen ist systematisiert, überprüft und kodifiziert und kann deshalb Anspruch auf eine gewisse Allgemeingültigkeit erheben. Demgegenüber fassen die Autor:innen unter nicht-standardisierten Wissensformen das Erfahrungswissen von Fachpersonen, ihre Intuition, Deutungsmuster, Handlungsroutinen sowie persönliche Einstellungen und Menschenbilder. Dieses Wissen ist weder systematisch überprüft noch verallgemeinerbar, prägt aber wesentlich die alltägliche Praxis, sowohl auf individueller Ebene im persönlichen Erfahrungsschatz einer Fachperson als auch auf organisationaler Ebene in Form von geteilten Routinen und impliziten Wissensbeständen, und kann daher keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben (Rüegger et al., 2019, S. 58). Hüttemann und Solèr (2018, S. 227f.) bezeichnen diese Wissensform in Organisationen auch als *narratives Wissen*, da es in einer gemeinsamen Erzähl- und Verstehensgemeinschaft kommunizierbar und von anderen dekodierbar ist und stark von geteilter Zugehörigkeit zu einer Kultur bzw. Praxisgemeinschaft abhängt. Anhand ihrer Fallanalyse zeigten Rüegger et al. (Rüegger et al., 2019, S. 58) auf, dass Fachkräfte diagnostische Einschätzungen nicht allein auf wissenschaftlich standardisiertes Wissen stützen, sondern wesentlich auf nicht-standardisiertes Wissen zurückgreifen, und rekonstruierten dieses daher als handlungsleitend. Sie bestätigen mit ihren Studienergebnissen die relationierende Nutzung unterschiedlicher Wissensbestände in der professionellen Handlungspraxis der Sozialen Arbeit, die in eine eigenständige neuen Wissensform mündet, und stützen damit die Konzeptionen des Professionswissens nach Dewe et al. (1992) und Schützeichel (2014). Zugleich betonen sie, dass die verschiedenen Wissensformen für Fachkräfte jeweils unterschiedliches Gewicht haben können (Rüegger et al., 2019, S. 65).

[55] Hierbei handelt es sich um eine Weiterentwicklung des von Gredig und Sommerfeld (2010, S. 87) beschriebenen Vorgängermodells mit dem Titel «Soziale Produktion von professionellem Handeln und professionellem Wissen». Eine detaillierte Beschreibung dieser Figur findet sich bei Sommerfeld (2014a, S. 135–140).

[56] Die konzeptionellen Überlegungen zu Fragen des Verhältnisses und der Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis von Gredig, Hüttemann und Sommerfeld (Gredig, 2005, 2011; Gredig & Sommerfeld, 2008, 2010; Hüttemann, 2016; Hüttemann et al., 2016; Hüttemann & Sommerfeld, 2007; Sommerfeld, 1998, 2014a) umfassen neben der Modellierung der «kooperativen Wissensbildung» und des Praxis-Optimierungs-Zyklus auch dieses Element der «sozialen Produktion von Professionalität». Während die «kooperative Wissensbildung» und der POZ das Moment der kooperativen Wissens*produktion* konzeptualisieren, behandelt diese Figur die *Steuerung professionellen Handelns in der Praxis und die Rolle unterschiedlicher Wissensformen* dabei.

Becker-Lenz und Müller-Hermann (2023) differenzieren in ihrem aktuellsten Beitrag zu Wissensarten und Professionalität in der Sozialen Arbeit nebst dem wissenschaftlichen Wissen folgende für die Handlungspraxis Sozialer Arbeit relevante Wissensarten (und Kompetenzen, die nur bedingt als Wissen bezeichnet werden können). Eine erste solche Wissensart bildet das Fallwissen (2017), das jenes Wissen umfasst, das aus dem Verstehen eines spezifischen Einzelfalls hervorgeht und in dem sowohl die auf den Fall bezogenen Wissensbestände als auch die daraus abgeleiteten Handlungsmethoden zusammengeführt werden (Becker-Lenz & Müller-Hermann, 2023, S. 123). Messmer (2017) versteht Fallwissen als ein heterogenes, fallbezogenes Wissenskonglomerat, das unterschiedliche Wissensarten wie z. B. wissenschaftliches, organisationales, habituelles wie auch lebensweltliches Wissen miteinander verknüpft. Dieses «Wissensbündel» entsteht im Zuge der institutionellen Konstitution und Bearbeitung eines Falles, umfasst dabei sowohl explizite als auch implizite Wissensformen und dient der professionellen Bearbeitung wie auch der Legitimierung des fachlichen Vorgehens. Zweitens nennen Becker-Lenz und Müller-Hermann (2023) das berufliche Erfahrungswissen, das sich aus akkumuliertem Fallwissen, Wissen über Folgen von Entscheidungen sowie über Arbeitsweisen innerhalb und ausserhalb der eigenen Organisation zusammensetzt. Ebenfalls wirksam ist ein ausserberufliches Erfahrungswissen, das auf Alltagswissen, biografisch erworbenen Deutungsmustern sowie Wert- und Normvorstellungen basiert, die das Denken und Handeln oft implizit prägen (Becker-Lenz & Müller-Hermann, 2023, S. 124f.). Des Weiteren nennen die Autor:innen ein Wissen zu Institutionalisierungen des Praxisfeldes und des Berufs, etwa rechtlichen Grundlagen, organisatorischen Strukturen, Finanzierungsmodalitäten oder berufsethischen Regelungen (Becker-Lenz & Müller-Hermann, 2023, S. 125). Darüber hinaus erachten sie Intuition, verstanden als heuristische Entscheidungsstrategie in Situationen der Unsicherheit, für die professionelle Handlungspraxis als bedeutsam und verweisen auf den professionalisierten Habitus als generatives Strukturmuster, das Wahrnehmung, Denken und Handeln der Fachkräfte prägt (Becker-Lenz & Müller-Hermann, 2023, S. 125–128). Zusammen bilden diese Wissensarten (und Kompetenzen) die Grundlage für professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit.

Eine gänzlich andere Differenzierungsperspektive zur Systematisierung von Wissensformen in der Sozialen Arbeit nehmen beispielsweise Obrecht (2012, 2013), Staub-Bernasconi (2018) und von Spiegel (2018; 2013) ein, die die *Funktionalität* verschiedener Wissensformen im Kontext professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit als Differenzierungsmerkmal verwenden und professionelles Handeln unter Bezugnahme auf diese verschiedenen Wissensformen beschreiben. Obrecht (2012, S. 148) differenziert beispielsweise bezugnehmend auf einen Ablauf professionellen Handelns zwischen Beschreibungswissen, Erklärungswissen, Prognosewissen, Bewertungs- oder Wertewissen, Zielwissen, Methodenwissen und Planungswissen. Diese Wissensformen antworten, wie auch bei Staub-Bernasconi (2018, S. 290), auf verschiedene W-Fragen, die in Obrechts Konzeption einer allgemeinen normativen Handlungswissenschaft von Bedeutung sind. Auch von Spiegel (2018; 2013) definiert basierend auf den gemeinsamen Diskussionen mit Heiner et al. (1998) und deren Weiterentwicklung Wissensformen in der Sozialen Arbeit nach ihrer *Funktion* für methodisches Handeln und versteht wissenschaftliches Wissen dabei als Basiswissen, auf das die vier funktional differenzierten Wissensformen – Beschreibungs-, Erklärungs-, Wert- und Veränderungswissen – zurückgreifen (Spiegel, 2018, S. 45f., 257). Die Autorin beschreibt wissenschaftliches Wissen als ein System von Aussagen bzw. Theorien, das auf begründbaren und überprüfbaren Erkenntnissen basiert. Es entsteht durch die klare Definition eines Untersuchungsgegenstandes, die Bildung präziser Kategorien (Fachsprache) sowie den Einsatz methodisch kontrollierter Verfahren der Erkenntnisgewinnung. Wissenschaftliches Wissen unterscheidet sich vom Alltagswissen durch seine methodische Systematik und die intersubjektive Überprüfbarkeit (Spiegel, 2018, S. 46f.). Insofern greifen sowohl Obrecht als auch von Spiegel für die

Beschreibung und Systematisierung von Wissen auf andere Eigenschaften und Charakteristika zurück als etwa Dewe et al. (Dewe, 2009c, 2014, 2014; Dewe et al., 1992; Dewe & Otto, 1996, 2018), die Wissensformen nach deren Verhältnis zu professionellem Handeln und Reflexion ordnen.

Die bisher dargestellten wissenssoziologischen und/oder professionstheoretischen Konzeptionen von Wissensformen, die beispielhaft für eine inzwischen beinah unüberschaubare Anzahl unterschiedlicher Systematisierungsversuche stehen, verdeutlichen die Breite und unterschiedliche Fokussierung dieser Bestimmungsbemühungen von unter anderem für die professionelle Handlungspraxis der Sozialen Arbeit relevanten Wissensformen. Allerdings verweisen sowohl Geser (2010, S. 2f.) als auch Rüegger (2021, S. 36) auf Probleme bezüglich der theoretischen wie auch empirischen Trennschärfe dieser verschiedenen Wissensformen hin. Geser (2010, S. 2f.) kritisiert in diesem Zusammenhang insbesondere die vorherrschenden dualistischen Modelle wie beispielsweise dasjenige von Polanyi (Polanyi, 1966, 2016), welches «tacit vs. explicit», sprich implizites vs. explizites Wissen als dichotome Unterscheidung konzipiere. Seine Kritik an den bisherigen Konzeptualisierungsversuchen besteht in diesem Zusammenhang darin, dass diese Dualität den «empirisch vorfindbaren kognitiven Formen nicht hinreichend Rechnung» (Geser, 2010, S. 2) trage. Des Weiteren zeigt er anhand des von Polanyi eingeführten impliziten Wissens auf, dass klassifizierende Begriffe dieser Art von anderen Autor:innen aufgegriffen, jedoch unscharf und uneinheitlich verwendet werden, da diese sich auf unterschiedliche Konzepte (z. B. das der Intuition, der Erfahrung oder auch des kollektiv tradierten Wissens) beziehen (ebd.). Dies führt Geser (2010, S. 2) zufolge dazu, dass der analytische Nutzen dieser Kategorien eher gering bleibt.

7.3.2 Ein funktional-morphologisches Modell zur Systematisierung von Wissensformen

Vor dem Hintergrund der von Geser (2010, S. 1) erwähnten Kritik entwickelte dieser selbst im Rahmen seines funktional-morphologischen Modells eine Systematisierung von Wissensformen, das im Folgenden etwas detaillierter beschrieben wird, da es eine für die vorliegende Arbeit anschlussfähige heuristische Orientierung im Sinne eines «sensibilisierenden Konzepts» (sensitizing concept) (Blumer, 1954, S. 7) bietet, um die Vielfalt und Eigenschaften der empirisch rekonstruierten Wissensformen sprachlich zu erfassen. Er unterscheidet dabei sechs (Zustands-)Formen von Wissen, geordnet nach dem Mechanismus ihrer Erzeugung, Speicherung und Übermittlung, die auf einem Kontinuum zwischen den Polen subjektiver «Internalität» und objektiver «Externalität» liegen (Geser, 2010, S. 4f.). Dieses Kontinuum betrifft somit den Grad, wie stark Wissen an einzelne Personen und deren individuelles Persönlichkeitssystem gebunden ist oder in welchem Mass es in kollektive soziale Zusammenhänge eingebettet und damit gemeinschaftlich verfügbar ist (Geser, 2010, S. 2). Auf diesem Kontinuum verortet Geser am ‹subjektiven› Pol des internalen resp. personengebundenen Wissens erstens das *Begabungs- und Intuitionswissen*, das sich dadurch auszeichnet, dass es stark an Personen gebunden ist und die Mechanismen seiner Entstehung, Ausgestaltung, Speicherung und Weitergabe weitgehend im Unklaren bleiben (Geser, 2010, S. 4). Hier wird folglich auch das implizite Wissen nach Polanyi (Polanyi, 1966, 2016) als Ensemble «intuitive[r] Fähigkeiten» (ebd.) verortet, die handlungsleitend wirken, ohne bewusst verfügbar oder erklärbar zu sein. Zweitens gehört das *Erfahrungswissen* ebenfalls diesem stark personengebundenen Wissen an. Dieses Erfahrungswissen ist den Ausführungen von Geser (2010, S. 4f.) zufolge eine internalisierte und individuell erworbene Wissensform, die im Kern personengebundener «Privatbesitz» jedes Einzelnen ist. Im Unterschied zum Begabungs- und Intuitionswissen schreibt Geser (2010, S. 4f.) diesem Erfahrungswissen allerdings einen gewissen externalen Charakter zu, indem er diese Wissensform als Ergebnis identifizierbarer Lernprozesse («implicit learning») gemäss Reber (1993) definiert, die zwar im individuellen Handlungsfeld stattfinden, aber auch durch die Vermittlung von Erfahrungen anderer beeinflusst werden können.

Dies hat zur Folge, dass Personen in ähnlichen Kontexten und bei ähnlichen Problemstellungen ähnliches Erfahrungswissen entwickeln. Da dieses Erfahrungswissen jedoch durch die individuelle Initiative der jeweiligen Person und ausserhalb formalisierter Ausbildungsprozesse erworben wird, kann es nur sehr begrenzt und in sehr intensiven Lernsettings, wie beispielsweise dem Coaching, weitergegeben werden, wodurch es sich sozialer Steuerung entzieht (Geser, 2010, S. 5).

Zwischen den Extrempolen des komplett personengebundenen Wissens und der vollständigen Externalität von Wissen verortet Geser (2010, S. 5f.) das sogenannte *semi-externale resp. sozialgebundene Wissen*, welches einerseits das informelle Traditionswissen und andererseits das formelle Bildungswissen umfasst. Unter dem informellen Traditionswissen, das als eine an das individuell gebundene Erfahrungswissen anschliessende, aber stärker externalisierte Wissensform gefasst wird, versteht Geser (2010, S. 5) dasjenige Wissen, das viele Personen in ähnlichen Handlungsfeldern durch gleichartige oder analoge Erfahrungen sammeln, die sich im Laufe der Zeit zu einem impliziten, nicht verschriftlichten Wissen verdichten. Dieses informelle Traditionswissen ist für nicht Beteiligte ausschliesslich durch die direkte Interaktion mit bereits sozialisierten Mitgliedern einer Gruppe zugänglich. Unter diese Wissensform fallen unterschiedliche Bestände wie beispielsweise selbstverständlich erlernte Muttersprachkenntnisse, Fertigkeiten eines Handwerks oder auch angesammelte informelle Wissensbestände in Organisationen, das Wissen bestimmter sozialer Gruppen, Milieus oder Berufsstände, das ohne gezielte Planung und institutionelle Strukturen in alltäglichen Sozialisationsprozessen vermittelt wird. Dazu gehören ebenso die informellen Wissensbestände, die sich in Organisationen ansammeln und die in der Lage sind, einzelnen Unternehmen oder regionalen Netzwerken über längere Zeiträume Wettbewerbsvorteile zu sichern (häufig als «embedded knowledge» bezeichnet). Diese Wissensform ist sozialgebunden und im Gegensatz zu den oben beschriebenen personengebundenen Wissensformen grundsätzlich längerfristig entwicklungsfähig, wobei ihre Weiterentwicklung allerdings nicht in geplanten, sondern in schwer steuerbaren Wissensanreicherungsprozessen verläuft, die auf das jeweilige Kollektiv, auf die Mitglieder der jeweiligen Gruppe begrenzt sind (Geser, 2010, S. 5). Nebst diesem informellen Traditionswissen beschreibt Geser (2010, S. 5) als zweite sozialgebundene Wissensform ein *formelles Bildungswissen*. Dieses Wissen stellt eine mittelgradig externalisierte Wissensform dar, die sich «zwischen kollektiv stabilisierten Konstitutions- und Reproduktionsmechanismen einerseits und Prozessen intraindividueller Aneignung und Speicherung andererseits konstituiert» (Geser, 2010, S. 6). Im Unterschied zum oben beschriebenen *informellen Traditionswissen*, das unsystematisch und implizit vermittelt wird, ist dieses formelle Bildungswissen stärker im Sozialsystem organisiert und institutionell verankert. Denn seine Erzeugung vollzieht sich nicht mehr in Form zufälliger Verallgemeinerungen, sondern folgt methodischen Verfahren wie logischer Argumentation und systematischer Beobachtung. Damit geht eine höhere Explizitheit und Objektivierbarkeit des Wissens einher, das sich in dessen partieller Verschriftlichung niederschlägt. Die Vermittlung dieser Wissensform erfolgt in formalisierten und spezifisch dafür vorgesehenen Kontexten, die durch klare Rollenverteilungen zwischen den Lehrenden und Lernenden und zeitlich klar strukturierte Abläufe gekennzeichnet sind, und mündet in relativ überprüfbare, meist formal zertifizierte Qualifikationen. Diese Wissensform ist somit vom Kontext ihrer Entstehung ablösbar und lässt sich vergleichsweise rasch und in grösserem Umfang weitergeben. Ihre Vermittlung ist allerdings aufwendig, nicht homogen zugänglich und von individuellen Prägungen nicht losgelöst. Die Aneignung dieses Wissens ist in weiten Teilen durch die lernenden Personen geprägt, da diese selbst entscheiden, welche Inhalte sie verinnerlichen und in welchen Handlungssituationen sie diese anwenden wollen. Expertenstatus entsteht daher nicht allein durch die formale Qualifikation, sondern vor allem durch die persönliche Fähigkeit, die Lücke zwischen dem (theoretischen) Wissen und dem praktischem Handeln zu überbrücken, was wiederum auf die oben erwähnten personengebundenen Wissensformen verweist (Geser, 2010, S. 6). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass diese beiden

Wissensformen des informellen Traditionswissens und des formalen Bildungswissens bereits stärker intersubjektiv zugänglich und an soziale Kontexte gebunden sind, dennoch aber im Spannungsfeld zwischen kollektiven resp. sozialen Reproduktionsprozessen und individuellen Aneignungsprozessen stehen.

Auf dem erwähnten Kontinuum verortet Geser (2010, S. 6f.) am Pol der Externalität diejenigen Wissensformen, die das höchste Mass an Externalität, sprich Veräusserlichung erreichen; er nennt diese Kategorie externales Wissen und subsumiert darunter *schriftliches Regelwissen* wie auch *materialisiertes Wissen*. Dieses externalisierte Wissen zeichnet sich dadurch aus, dass es aufgrund seiner hohen Explizierbarkeit vollständig von Personen gelöst und in personenunabhängigen Speichermedien wie Schriften oder technischen Artefakten festgehalten werden kann. Das *schriftliche Regelwissen* umfasst eine hoch externalisierte Wissensform, die in Texten wie Gesetzen, Reglementen, Handbüchern oder Rezepten fixiert ist. Dieses Wissen wird auf einer überindividuellen Ebene wie beispielsweise in Bürokratien oder Organisationen erzeugt, interpretiert oder verändert (Geser, 2010, S. 6). Das Speichern, Vermitteln und Weiterentwickeln dieses sprachlich kodifizierten Wissens erfordert zwar eine Kenntnisnahme schriftlicher Texte, aber keine aufwendigen Ausbildungsprozesse mehr wie beispielsweise die Weitergabe formalen Bildungswissens. In standardisierten Verwaltungs- oder Produktionsprozessen wird dieses Wissen durch vorgegebene Regelstrukturen sichtbar, die es zu befolgen gilt, wobei die eigene Intuition oder Erfahrung in diesem Zusammenhang eher störend sein kann (Geser, 2010, S. 7). Dennoch führt Geser (ebd.) aus, dass diese Wissensform insofern ebenfalls eine Personengebundenheit aufweist, als sie durch soziale Kommunikation vermittelt und im bewussten Verstehen ins Handeln integriert werden muss. Das *materialisierte Wissen* schließlich bildet in Gesers (ebd.) Kontinuum den Endpunkt der Externalisierung. Es handelt sich um Wissen, das in materiellen Artefakten wie beispielsweise Werkzeugen, Maschinen oder baulichen Strukturen vergegenständlicht ist und dadurch unmittelbar in Handlungssystemen wirksam wird, ohne dass eine kommunikative Vermittlung oder individuelles Verstehen notwendig wäre. Im Unterschied zum schriftlichen Regelwissen ist das materialisierte Wissen losgelöst von einer Vermittlung durch Kommunikation und kann unmittelbar in soziale Prozesse einfliessen, indem es beispielsweise durch Maschinen bestimmte Rollen, Abläufe und Handlungen vorgibt. Da es von individuellen Lernprozessen gelöst ist, lässt es sich nahezu unbegrenzt verbreiten, weiterentwickeln und verändern (Geser, 2010, S. 7). Dieses externale Wissen ist somit hochgradig kontextfrei, standardisierbar und kollektiv zugänglich.

Diese hier vorgestellte Wissenstypologie nach Geser (2010) verdeutlicht, dass die erwähnten Wissensformen nicht dichotom, sondern graduell nach dem Grad ihrer Vergegenständlichung und nach den Mechanismen, die ihre Reproduktion ermöglichen, zu verstehen und einzuordnen sind. Geser (2010) bietet damit eine differenzierte Heuristik, um die Vielfalt empirisch vorkommender Wissensformen jenseits vereinfachender Dichotomien zu erfassen. Daher stellt diese Systematisierung für die vorliegende Arbeit eine interessante theoretische Grundlage dar, um die unterschiedlichen Qualitäten des im Zuge der Wissensproduktion hervorgebrachten Wissens analytisch zu fassen.

7.3.3 Zum Zusammenspiel von Wissen

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass erstens von unterschiedlichen Wissensformen ausgegangen werden kann, die für die Handlungspraxis der Sozialen Arbeit und damit auch für die kooperative Wissensbildung, die problemlösendes und handlungsleitendes Wissen für diese Handlungspraxis generieren will, relevant sind. Zweitens zeigen die Ausführungen auf, dass hierzu eine Fülle an unterschiedlichen Definitions- und Systematisierungsvorschläge existiert, die jeweils mit unterschiedlichen professionstheoretischen Bestimmungen Sozialer Arbeit zusammenhängen. Drittens wurde deutlich, dass im Zusammenhang mit der Differenzierung verschiedener

Wissensformen auch Fragen des Zusammenspiels dieser Wissensformen (im Kontext der professionellen Handlungspraxis) thematisiert und konzipiert wurden. Denn Einigkeit scheint gemäss Becker-Lenz & Müller-Hermann (2023, S. 132) im aktuellen Fachdiskurs darüber zu bestehen, dass diese Wissensformen in der Handlungspraxis der Sozialen Arbeit von den Fachpersonen in (intra)subjektiven Prozessen autonom, selektiv und transformierend verwendet werden. Auch die Konzeptionen kooperativer Wissensproduktion gehen von einem «Zusammenspiel» von unterschiedlichem Wissen aus (vgl. Kapitel 7.3), das die beteiligten Akteursgruppen einbringen, wobei dieses Zusammenspiel, so werden die empirischen Ergebnisse zeigen, jedoch vornehmlich in *intersubjektiven und interaktionellen* Zusammenhängen zwischen den beteiligten Wissenschaftler:innen und Fachpersonen aus der Praxis erfolgt. Vor diesem Hintergrund scheint ein kurzer Blick auf einige Überlegungen zur Konzeptualisierung des Zusammenspiels von Wissensformen, die im professionstheoretischen Diskurs zur Sozialen Arbeit vorgetragen wurden, für die vorliegende Arbeit gewinnbringend.

7.3.3.1 Das Konzept der Relationierung von Wissen

Wie bereits im vorhergehenden Kapitel deutlich wurde, schlagen Dewe et al. (Dewe, 2002, 2009c, 2014; Dewe et al., 1992; Dewe & Otto, 2018; Dewe & Radtke, 1989) im Konzept der reflexiven Sozialpädagogik für die Bestimmung dieses Zusammenspiels von Wissen den Relationierungsbegriff vor. In ihrer Figur der reflexiven Professionalität werden unterschiedliche Wissensformen, sprich wissenschaftliches Wissen und praktisches Handlungswissen, *relationiert* (Dewe & Otto, 2018, S. 1209). Sie gehen entsprechend davon aus, dass Wissensverwendung ein komplexer Prozess ist, in dem die beiden erwähnten unterschiedlichen Wissensformen miteinander in Beziehung gesetzt resp. relationiert werden. Dewe et al. bezeichnen diesen Prozess als *Relationierung von Wissen* (Dewe, 2002, 2009c, 2014; Dewe et al., 1992; Dewe & Otto, 2018; Dewe & Radtke, 1989). Professionalität ist die systematische *Relationierung* dieser unterschiedlichen Wissensformen und wird so im Rahmen der reflexiven Sozialpädagogik zu einem Bezugspunkt, «an dem die Kontrastierung und Relationierung beider Wissenstypen stattfindet» (Dewe & Otto, 2012, S. 209), wobei die Eigenrationalitäten und die Begrenztheit der jeweiligen Wissensformen anerkannt werden, ohne die eine oder andere Seite zu bevorzugen (Dewe, 2009b, S. 49). In der professionellen Praxis resp. der professionellen Fallbearbeitung[57] werden in einem *Prozess der Relationierung* von Wissens- und Urteilsformen neue Handlungsmöglichkeiten und Problembearbeitungsmethoden erarbeitet, wobei das diesem Prozess zugrundeliegende Verfahren der Fallrekonstruktion und der wissenschaftlichen Reflexion immer dasselbe ist, Wissensverwendung also mittels dieses Verfahrens stattfindet (Dewe & Otto, 2002, S. 194f., 2012, S. 211f.). Dabei wird die professionelle Deutung nicht als ein rein (intra)subjektiver und kognitiver, sondern als praktisch-kommunikativer Vorgang verstanden, der in institutionell gerahmten Interaktionen hergestellt, geprüft, ausgehandelt und für organisationales Handeln anschlussfähig gemacht wird (Dewe & Otto, 2018, S. 1209).

Das Konzept der «reflexiven Professionalität» und der Wissensrelationierung geht also davon aus, dass unterschiedliche Wissensbestände in einem komplexen Prozess miteinander in Beziehung gesetzt werden und sich dadurch ein neuer Wissenstyp, das oben erwähnte professionelle Wissen, ergibt. *Relationierung* wird dabei als Modus verstanden, in welchem reflektierende Professionelle ein Wissenschaftswissen in der Praxis selektiv aufnehmen, auf die konkrete Problemstellung hin interpretieren und schliesslich mit dem eigenen beruflichen Erfahrungswissen verschmelzen, sodass es sich zu einem neuen Typ von Wissen, dem Professionswissen wandelt. (Reflexive) Professionalität wird dabei «in analytischen als auch in prozesssteuernden Kapazitäten des Handelnden, dessen Autonomie [sich] stets situativ in der Bearbeitung des ‹Falles› konstituiert bzw. realisiert» (Dewe & Otto, 2002, S. 187) erkennbar, wobei die Relationierung zwischen sozialwissenschaftlicher

[57] Dabei wird der Fallbegriff «im Sinne einer rekonstruktiven sozialwissenschaftlichen Kategorie» (Dewe & Otto, 2002, S. 188) verstanden.

Informationen und Praxisdeutungen in personal gebundenen Transformationsprozessen stattfindet (Dewe, 2014, S. 184). Damit wird deutlich, dass in diesem Relationierungskonzept der Reflexion eine zentrale Bedeutung zukommt.

Der hier umrissene Relationierungsbegriff ist im aktuellen Fachdiskurs zur Bestimmung professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit breit akzeptiert und wird nach wie vor oft rezipiert. Einzelne Diskursbeiträge haben in diesem Zusammenhang auch Vorschläge für die konzeptuelle Weiterentwicklung des Relationierungsbegriffs entwickelt (vgl. etwa Kunz, 2015; Staub-Bernasconi, 2018, S. 234ff.).[58] Der Relationierungsbegriff bei Staub-Bernasconi (2018) ist auf subjektiver Ebene verortet; sie versteht Relationierung als einen kognitiven Denkprozess, «der im Gehirn auf neurobiologischer Grundlage mehr oder weniger bewusst stattfindet» (ebd., S. 243) und in dessen Rahmen unterschiedliche Wissensformen miteinander in Beziehung gesetzt werden. Sie konkretisiert diesen Denkprozess anhand von drei Denkschritten, in denen W-Fragen gestellt werden, und betitelt ihn als sogenannten «Transformativen Dreischritt»[59], den es in professionellen Interaktionen allerdings nachvollziehbar und transparent zu machen gilt, was sie für professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit als unabdingbar erachtet (ebd., S. 236–243).

Kunz (2015) entwickelte ein theoretisch und empirisch fundiertes Konzept einer «situativen Kasuistik als Ort der Theorie-Praxis-Relationierung» (Kunz, 2015, S. 179) und erweiterte in diesem Zusammenhang das Verständnis von Relationierung nach Dewe et al., indem sie bezugnehmend auf die Ausführungen von Sommerfeld (2011, 2014a) und Husi und Villiger (2012) Professionalität in der Sozialen Arbeit zunächst nicht ausschliesslich auf Ebene der jeweiligen Fachperson im organisationalen Kontext verortet, wie die Relationierung der erwähnten Wissensformen im individuellen Handeln nahelegen könnte; sie konstatiert vielmehr Folgendes:

> *«Professionalität gelingt nur, wenn die verschiedenen Wissensbestände aus Wissenschaft wie Praxis mit einer Handlungspraxis relationiert werden. Zur Relationierung braucht es den Diskurs zwischen scientific und professional community über das Verständnis von professioneller Praxis – oder mit den Worten von Sommerfeld (2014, S. 138), zur Relationierung braucht es die Kooperation von Wissenschaft und Praxis, welche durch Relevierung ein gemeinsames Verständnis von Professionalität schafft.» [Hervorhebung im Original] (Kunz, 2015, S. 87)*

Aus diesem Zitat geht hervor, dass sie zur Erlangung von Professionalität[60] in der Sozialen Arbeit die Relationierung der Wissensformen um die Ebene des Diskurses von Wissenschaft und Praxis erweitern möchte und in der Kooperation dieser beiden Akteursgruppen einen weiteren Bedingungsfaktor von Professionalität sieht. Kunz beschäftigt sich daraufhin intensiver mit dem Prozess der Relationierung von Wissenschaft und Praxis (immer in Bezug auf Kasuistik) und setzt in einer theoretischen Abhandlung mehrere Ansätze aus der Lerntheorie sowie das Stratifikationsmodell des Handelns von Giddens (1997) mit dem oben beschriebenen Relationierungskonzept von Dewe et al. in Beziehung. Sie konstatiert auf Basis ihrer theoretischen Analyse folgende erforderlichen Aspekte für die Relationierung von Theorie und Praxis: Erstens müssen verschiedene Wissensformen aufeinander bezogen und zweitens müssen diese Wissensformen mit Handeln resp. einer Handlungspraxis relationiert werden; drittens ist ein Diskurs unter Fachkräften erforderlich, in dem die Bedeutung von Wissen ausgehandelt wird (Kunz, 2015, S. 118, 148–151).

---

[58] Becker-Lenz und Müller-Hermann (2017, S. 132) konstatieren jedoch auch, dass insgesamt noch zu wenig Wissen über diese konkreten Relationierungsvorgänge in der Handlungspraxis der Sozialen Arbeit besteht.

[59] Zur detaillierten Beschreibung dieses ‹Transformativen Dreischritts› siehe (Staub-Bernasconi, 2018, S. 236–243).

[60] Kunz betont jedoch auch, dass sie Professionalität nicht ausschliesslich als Effekt dieser Relationierung versteht, sondern bezugnehmend auf Becker-Lenz et al. (2012b, S. 26) auch die Komponenten Habitus und professionelle Identität erforderlich sind (Kunz, 2015, S. 87).

7.3.3.2 Das Konzept der Hybridisierung von Wissen

Wie in Kapitel 5.3 bereits beschrieben, wird bei Gredig und Sommerfeld (2014a, S. 136f.; siehe auch Vorgängerversion bei Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 87f.) in ihrer Konzeption der forschungsbasierten Praxis das Zusammenspiel von Wissen ebenfalls thematisiert und mit dem Begriff der «Hybridisierung» gefasst, wie das folgende Zitat zeigt:

> *«Mit ‹Hybridisierung› bezeichnen wir Prozesse, in denen das explizite Wissen der Profession mit weiteren Wissenstypen spezifisch kombiniert und von den Professionellen angeeignet und somit in eine spezifische Form professionellen Wissens überführt wird.» (Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 88)*

Diese Hybridisierungsprozesse verorten Gredig und Sommerfeld auf insgesamt drei unterschiedlichen Ebenen: Im Kontext der *kooperativen Wissensproduktion* von Wissenschaft und Praxis wird ein Hybridisierungsprozess in der Phase der Entwicklung im POZ beschrieben (vgl. Kapitel 5.3). In diesem Prozess der Hybridisierung werden unterschiedliche explizierte Wissensformen, die von verschiedenen Wissensträger:innen eingebracht werden, miteinander relationiert und so zu einem neuen, hybriden handlungsleitenden Wissen verbunden (Gredig, 2011, S. 63; Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 94f.). Das Adjektiv ‹hybrid› beschreibt dabei die spezifische Eigenschaft des aus dieser Relationierung resp. Hybridisierung hervorgehenden neu generierten Wissens, dass sich dieses nämlich nicht aus einer einzelnen Wissensform, sondern aus Elementen verschiedener Wissensformen zusammensetzt. In Bezug auf die Ebene der *Wissensimplementation und -verwendung* verorten sie in ihrer Figur der «sozialen Produktion von Professionalität» (2014a) (vgl. Kapitel 5.4) zwei weitere Hybridisierungsprozesse, einen primären Zyklus der Hybridisierung auf Ebene der individuellen Fachperson im unmittelbaren Handeln und einen zweiten Hybridisierungskreislauf auf Ebene der Organisation. Diesen drei Hybridisierungsprozessen gemein ist, dass ein neuartiges hybrides Wissen entsteht, das für die Handlungspraxis relevant und für deren Professionalisierung dienlich sein soll.

Auch Schütze (2021, S. 42f.) erwähnt in seinen Ausführungen zur Bestimmung von Sozialer Arbeit als Profession den Begriff der «Hybridisierung» und führt diesen als eines von mehreren Professionalitätsmerkmalen ein. Er bezeichnet damit den kreativen Prozess «hybridisierende[r] Vermischungen unterschiedlicher fundierungswissenschaftlicher theoretischer und methodischer Erkenntnisressourcen» (ebd.), der zu «grenzüberschreitenden Ideen und Objekten» (ebd., S. 43) führt und den er für die Soziale Arbeit als erkenntnisproduktiv bewertet, wenn dadurch nicht die eigene Identität der Sozialen Arbeit als Profession zunichtegemacht wird. Er spricht von einer erforderlichen «hybridisierenden Kombination von Wissenschaftsdisziplinen im professionellen Arbeitsbogen unter der Orientierungsleitung von Praxisfragestellungen» (ebd., S. 41) und meint damit, so die Leseart der Autorin, den Prozess einer hybridisierenden Vermischung von Wissen aus verschiedenen Fundierungswissenschaften (oftmals auch als Grundlagenwissenschaften bezeichnet), wie z. B. der Soziologie, den Erziehungswissenschaften, der Psychotherapie oder Psychologie (ebd., S. 42f., 98). Dieser Hybridisierungsprozess sei im Kontext der professionellen Handlungspraxis in der Sozialen Arbeit aufgrund des komplexen und disziplinüberschreitenden Charakters ihrer Fragestellungen zur Bearbeitung sozialer Probleme erforderlich (ebd., S. 40).

7.4 Erste Implikationen für die empirische Studie

Vor dem Hintergrund der bisher dargelegten theoretischen Grundlagen zum Wissensverständnis, zum empirischen Zugang zu Wissensproduktionsprozessen und zu den beschriebenen Wissensformen und deren Zusammenspiel ergeben sich folgende Implikationen für die eigene empirische Studie:

Wissensverständnis

Den Ausführungen in Kapitel 7.1 zum sozialkonstruktivistischen Wissensbegriff folgend, wird in der vorliegenden Arbeit eine konstruktivistische resp. rekonstruktive Analyseeinstellung eingenommen. Sie folgt einer (moderat) sozialkonstruktivistischen Position, da diese für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit als besonders anschlussfähig erscheint: Das Erkenntnisinteresse besteht darin, die Prozesse der kooperativen Wissensproduktion sowie die Bedeutung des dabei hervorgebrachten Wissens (auch in Bezug auf dessen Implementation) zu rekonstruieren (vgl. Kapitel 2). Der Sozialkonstruktivismus geht davon aus, dass Wissen nicht als objektiv gegebene Tatsache existiert, sondern in *sozialen Interaktionen entsteht, in denen Wirklichkeit gemeinsam ausgehandelt, stabilisiert und fortlaufend reproduziert* wird (auch wenn hier zugleich davon ausgegangen wird, dass es eine konstruktionsunabhängige Wirklichkeit gibt, vgl. Kapitel 7.1). Damit wird ein interaktions- und prozessbezogener Wissensbegriff erkennbar, denn Wissen, dessen soziale Geltung und die zugehörigen (hervorbringenden und stabilisierenden) Interaktionsprozesse werden als eng miteinander verbunden verstanden. Dieses Verständnis ist für die vorliegende Arbeit insbesondere deshalb anschlussfähig, weil es einen analytischen Zugang ermöglicht, um für jene Aushandlungs- und Deutungsprozesse sensibilisiert zu sein, durch die Wissen im kooperativen Entwicklungsprozessen zwischen den involvierten Akteur:innen hergestellt wird, und zu betrachten, welche Akteur:innen welches Wissen resp. welche «Gewissheiten» einbringen, wie diese plausibilisiert werden, wie Wissen objektiviert und internalisiert wir und wie soziale Geltung von Wissen hergestellt wird. Dieser Zugang erlaubt also zugleich, die Bedeutungen dieses Wissens für diese Akteur:innen nachzuvollziehen. Denn die Bedeutungen des produzierten Wissens lassen sich nicht abstrakt aus dem Wissen selbst ableiten, sondern werden erst in den sozialen Praktiken und Kontexten sichtbar, in denen dieses Wissen verwendet, interpretiert und in Handlung übersetzt wird. Der sozialkonstruktivistische Zugang ermöglicht es, diese Bedeutungen als Ergebnisse fortlaufender Deutungs- und Aushandlungsprozesse zu begreifen und sie auf Basis der Äusserungen der interviewten involvierten Fachpersonen zu rekonstruieren, wodurch das zweite Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit («*Welche Bedeutung hat der kooperative Wissensproduktionsprozess und das generierte Wissen für die involvierten Fachpersonen aus der Praxis und die involvierten Praxisorganisationen?*») bearbeitet werden kann. Denn auf diese Weise kann nachvollzogen werden, welche Funktionen dem produzierten Wissen in der Praxis zugeschrieben werden und wie es im konkreten organisationalen oder professionellen Handlungskontext wirksam wird.

Darüber hinaus werden aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive Wissensformen unterschiedlicher Herkunft, die beispielsweise von verschiedenen Akteur:innen aus Wissenschaft und Praxis in kooperative Wissensproduktionsprozesse eingebracht werden, nicht a priori hierarchisiert, sondern als gleichwertige Wissensansprüche ernst genommen, die soziale Anerkennung erlangen können. Diese analytische Gleichbehandlung schafft die Voraussetzung, kooperative Wissensbildung zu untersuchen. Deren Grundidee besteht darin, dass nicht allein wissenschaftliches Wissen als relevant gesetzt wird, sondern auch andere Wissensformen, wie beispielsweise Erfahrungswissen oder organisationales Wissen, als konstitutive Bezugspunkte einer gemeinsamen Herstellung problemlösungsorientierten und handlungsrelevanten Wissens bedeutsam und empirisch rekonstruierbar sind (vgl. Kapitel 5.2). Zugleich können Wissensformen, so zeigen die Ausführungen in Kapitel 7.1, aber prinzipiell auch darauf hin geprüft werden, inwiefern und auf welcher Grundlage sie gerechtfertigt sind.

Dieses Verständnis unterstützt und begründet das in Kapitel 10.3 beschriebene Vorgehen, Interviews mit den an der Wissensproduktion beteiligten Fachpersonen zu führen: Wenn Wissensansprüche in Interaktionen entstehen und durch Kommunikation soziale Geltung gewinnen, lassen sich über Interviews die Deutungen, Begründungen und Plausibilisierungen dieser Wissensansprüche sowie

die Zuschreibung von Verbindlichkeit rekonstruktiv erschliessen. Interviews ermöglichen zwar keinen unmittelbaren Zugriff auf die Interaktionen selbst, erlauben es aber, die rekonstruierten Sinn- und Legitimationserzählungen, aus denen sich soziale Geltung, Stabilisierung und Internalisierung von Wissen ergeben, in der Perspektive der involvierten Fachpersonen nachzuvollziehen. Die Durchführung leitfadengestützter Expert:inneninterviews (vgl. Kapitel 10.3) eröffnet daher die Möglichkeit, diese Perspektiven systematisch zu erfassen und zu rekonstruieren, wie die involvierten Fachpersonen die gemeinsame Wissensproduktion erlebt haben, welche Bedeutungen sie dem Prozess und dem daraus hervorgebrachten Wissen zuschreiben und wie sie dessen Relevanz für Praxis und Implementation interpretieren.

Wissenskultur und Wissensformen als analytische Kategorien

Obschon in der vorliegenden Studie kein empirisch-forschender, sondern ein *kooperativ-entwickelnder Modus* der Wissensproduktion untersucht wird, bieten die Ausführungen von Knorr Cetina (vgl. Kapitel 7.2) ebenfalls einen hilfreichen Anknüpfungspunkt. Denn die analytische Perspektive «epistemischer Kulturen» bietet eine Möglichkeit, das erste Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit («*Wie wird Wissen in kooperativen Entwicklungsprojekten von Akteur:innen aus Wissenschaft und Praxis in der Sozialen Arbeit generiert?»)* zu bearbeiten, indem die spezifischen Konstruktionsmechanismen im intermediären Feld der kooperativen Wissensbildung ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden und untersucht wird, *wie*, d. h. unter welchen Rahmenbedingungen und durch welche Interaktionen und Praktiken der epistemischen Subjekte resp. der Akteur:innen aus Wissenschaft und Praxis in diesem intermediären Feld Wissen produziert wird. Die empirischen Befunde von Knorr Cetina (2002b) zeigen auf, dass hierbei die Betrachtung des Settings, der Sicht der Akteur:innen auf ihre Handlungen und Selbstbeschreibungen, die verwendeten Objekte wie auch die Gestaltung der Kooperation und Kommunikation (etwa Kommunikationsformen, Entscheidungsstile, Arbeitsbeziehungen) für das Herausarbeiten dieser feldspezifischen Wissenskultur kooperativer Wissensbildung als bedeutsame Dimensionen gelten können. Vor diesem Hintergrund wird diese analytische Perspektive im Sinne eines «sensibilisierenden Konzepts» (sensitizing concept) (Blumer, 1954, S. 7) für diese empirische Studie genutzt, um die Aufmerksamkeit auf gewisse Dimensionen zu richten, in denen die «Wissenskultur des intermediären Feldes der kooperativen Wissensbildung» rekonstruiert werden kann.

Die Ausführungen in Kapitel 7.3.1 zu Wissensformen und Wissensverständnissen im professionstheoretischen Diskurs zur Sozialen Arbeit zeigen erstens den Zusammenhang von Wissensarten und professionellem Handeln auf[61] und verdeutlichen zweitens, dass die verschiedenen Diskursbeiträge unter Bezugnahme auf unterschiedliche Traditionslinien und Professionsverständnisse verschiedene *Wissensformen* benennen, unterschiedlich systematisieren und jeweils unterschiedliche Eigenschaften zu deren Beschreibung heranziehen und in den Vordergrund stellen. Diese Eigenschaften von Wissen können in unterschiedlichen Dimensionen oder Kontinuen und auf unterschiedlichen Ebenen verortet werden. Werden die in Kapitel 7.3.1 erwähnten Wissensformen und deren charakteristische Beschreibungen analysiert, so lassen sich diese beispielsweise mindestens nach folgenden Dimensionen unterscheiden:

[61] Dabei wird deutlich, dass in diesen neueren professionstheoretischen Verständnissen die Fachpersonen in der Sozialen Arbeit eigenständig und selektiv auf verschiedene Wissensformen zurückgreifen und das Wissen in einem individuellen Prozess so verändern, dass es für die konkrete Handlungspraxis nutzbar und dienlich wird. Ihnen gemein ist, dass das relevante professionelle handlungsbezogene Wissen von Fachpersonen in der Sozialen Arbeit in aktuelleren Beiträgen eine *Vereinigung* unterschiedlicher Wissensformen ist.

- Entstehungskontext: z. B. Wissen aus empirischer Forschung oder aus handlungspraktischen Zusammenhängen;
- Systematisierungsgrad: z. B. stark formalisiertes, kodifiziertes Wissen (wissenschaftliches Wissen, Regelwissen) oder eher fragmentiertes, unsystematisches Wissen (Alltagswissen, practice wisdom);
- Übertragbarkeits- und Objektivationsgrad: z. B. expliziertes, vergegenständlichtes Wissen oder internalisiertes, implizites/verkörpertes Wissen;
- Speichermedium: z. B. personengebunden (körperlich, mental), sozial gebundenes und narrativ geteilteltes (Erzählungen, Routinen), verschriftlichtes (Texte, Handbücher) oder materialisiertes Wissen (Artefakte);
- Bewusstseinsgrad: z. B. bewusstes oder unbewusstes Wissen;
- Sozialitätsgrad/Validierungsgrad: z. B. subjektives, personengebundenes Wissen, kollektiv resp. intersubjektiv vergemeinschaftetes Wissen oder organisationales/institutionalisiertes Wissen;
- Reichweite/Anwendbarkeitsgrad: z. B. stark situativ und kontextgebundenes Wissen oder verallgemeinerbares, standardisiertes und kontextunabhängig anwendbares Wissen;
- Funktionsbezogenheit: z. B. Wissen mit unterschiedlicher Zweckdienlichkeit;
- Temporalität: z. B. Wissen, das eher stabil oder eher prozesshaft, situativ entstehend und fluide ist.[62]

Die in Kapitel 12 und 13 beschriebenen Forschungsbefunde verweisen darauf, dass es auch darum gehen wird, das kooperativ generierte Wissen zu beschreiben. Diese skizzierten Ordnungsprinzipien dienen in der vorliegenden Arbeit deshalb ebenfalls als «sensibilisierendes Konzept» (sensitizing concept) (Blumer, 1954, S. 7) für die eigene empirische Analyse, wobei die obige Auflistung von Ordnungsprinzipien keineswegs als ein abschliessendes Kategoriensystem zu verstehen ist, sondern als loser heuristischer Bezugsrahmen gelten soll, um die aus den Daten rekonstruierten Wissensformen begrifflich fassbar und ihre zentralen Eigenschaften besser beschreiben zu können.

Der Begriff der «Wissensformen» (man könnte auch von «Wissensarten» oder «Wissenstypen» sprechen)[63] wird in dieser Arbeit dabei als eine *analytische Kategorie* verwendet, die die jeweiligen unterschiedlichen Eigenschaften und Erscheinungsweisen des rekonstruierten Wissens beschreibt und dazu dient, die Vielfalt der Erscheinungsweisen von Wissen, das im Kontext von kooperativer Wissensproduktion auftritt und bedeutsam wird, analytisch greifbar zu machen.

Die Ausführungen in Kapitel 5.2 und in Kapitel 5.3 legen zudem nahe, dass im Zuge der kooperativen Wissensproduktion von Wissenschaft und Praxis eine Art Zusammenspiel, eine Zusammenführung wie auch eine Veränderung resp. Transformation von Wissen zu erwarten ist; im Rahmen dieses Zusammenspiels wird neues und ggf. andersartiges Wissen generiert. Hierbei dürften das Relationierungs- und/oder Hybridisierungskonzept geeignet resp. prüfenswert sein, um die Prozesse der Verknüpfung und Transformation unterschiedlicher Wissensbestände analytisch zu erfassen und zu beschreiben. Sowohl in den theoretischen Ausführungen zu diesen Konzepten als auch bei Betrachtung der bestehenden empirischen Forschung zur kooperativen Wissensproduktion wird deutlich, dass eine empirische Klärung und Erfassung der konkreten Geschehnisse in diesen spezifischen Relationierungs- oder Hybridisierungsprozessen bisher noch weitgehend aussteht.

[62] Neben diesen Ordnungsprinzipen ist für diese empirische Analyse zudem auch der «semantische Bezugspunkt» des aus den empirischen Daten rekonstruierten Wissens von Bedeutung. Dieser wird im untersuchten Fallbeispiel jeweils mit dem Begriff des «Prozessmanual-Wissens» expliziert.

[63] Da es hier nicht um eine ontologische Klassifikation von Wissen, sondern um eine heuristische, analytische Perspektive geht, wurde der Begriff der «Wissensformen» als passendste Kategorie gewählt.

8 Zusammenfassung, Forschungsdesiderate und Forschungsfragen

Die theoretischen und empirischen Aussagen zur kooperativen Wissensproduktion von Wissenschaft und Praxis (vgl. Kapitel 5) wie auch zur Implementation von (kooperativ generiertem) Wissen in Handlungskontexte der Sozialen Arbeit (vgl. Kapitel 6) lassen folgende Forschungsdesiderate erkennen, an welche die empirischen Forschungsfragen und das Ziel der vorliegenden Arbeit anschliessen:

Kooperative Wissensproduktion

Kooperative Wissensproduktion von Wissenschaft und Praxis (und Adressat:innen), deren theoretische Fundierung im Verständnis der Modus-2-Wissensproduktion gründet (vgl. Kapitel 5.1), wurde in den letzten zwei Dekaden in der Sozialen Arbeit als ein vielversprechendes Unterfangen diskutiert und methodisch konzipiert, um das Theorie-Praxis-Problem produktiv-konstruktiv und erfolgreicher als bisher zu bearbeiten (vgl. Kapitel 5.2). Fachpersonen aus der Praxis, Wissenschaftler:innen wie auch Adressat:innen sozialer Dienstleitungen in einem heterarchisch strukturierten Zusammenarbeitssetting sollen ihr jeweiliges Wissen gleichberechtigt einbringen mit dem Ziel, dadurch ein besseres Problemlösungswissen zu generieren, das den Adressat:innen sozialer Dienstleitungen dienlich ist. Das in Kapitel 5.2beschriebene «Modell der kooperativen Wissensbildung» und die verfahrensbezogene Konkretisierung in Gestalt des POZ (vgl. Kapitel 5.3) stellen ein theoretisch-konzeptionelles Rahmenmodell für eine solche kooperativ verstandene Wissensproduktion dar, das im Fachdiskurs in diesem Zusammenhang diskutiert und inzwischen auch in ersten Studien empirisch untersucht wurde. Die bisherige empirische Forschung dazu (vgl. Kapitel 5.6) zeigt nun, dass diese Form der kooperativen Wissensproduktion im «intermediären Raum» grundsätzlich funktioniert und in diesem Modul neues handlungs- und problemlösendes Wissen generiert werden kann, zugleich aber gewisse Rahmenbedingungen erforderlich scheinen, die sowohl die Entwicklungsprojekte als auch die involvierten Akteursgruppen vor vielfältige Herausforderungen stellen. Hinsichtlich dieser Rahmenbedingungen weisen die bisherigen Studien sowohl in Bezug auf das Modell der kooperativen Wissensbildung und des POZ als auch in Bezug auf die Empirie zu weiteren Formaten kooperativer Wissensproduktion von Wissenschaft und Praxis (vgl. Kapitel 5.7) relativ übereinstimmend darauf hin, dass insbesondere eine gute Klärung von Rollen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten, genügend zeitliche und finanzielle Ressourcen, Abstimmung zeitlicher Prozesse und Zielsetzungen, transparente und verständigungsorientierte Kommunikation sowie der Aufbau von vertrauensvollen Beziehungen und einer offenen und diskursiven Zusammenarbeitskultur als förderliche Einflussfaktoren gelten können. Die Studien zeigen zudem auf, dass seitens der involvierten Akteursgruppen kommunikative, vermittelnde und prozessgestaltende Kompetenzen erforderlich sind und insbesondere seitens der Wissenschaftler:innen eingefordert werden. Darüber hinaus zeigt die Empirie, dass Machtfragen und -asymmetrien, Rollendifferenzen und Geltungsansprüche unterschiedlicher Wissensbestände zentrale Themen sind, deren konstruktive Bearbeitung vor allem in fortlaufender Metareflexion und -kommunikation erfolgen sollte. In einzelnen Studien wird auch die interaktionelle Ebene in kooperativen Wissensproduktionsprozessen betrachtet, wobei deutlich wird, dass für beide Seiten anschlussfähiges Wissen dann zu entstehen scheint, wenn unterschiedliches Wissen in sozialen und interaktionellen Prozessen verknüpft, eine gemeinsame Sprache gefunden, Inhalte diskutiert, ausgehandelt und übersetzt werden können, wobei diese Prozesse durchaus auch konfliktiv-produktive Formen annehmen resp. erfordern. Darüber hinaus deutet die bisherige Empirie darauf hin, dass im Zuge der kooperativen Wissensproduktion bei involvierten Akteur:innen auch Lernprozesse erfolgen, die bestehende Handlungspraxen beeinflussen und verändern, wobei deren Reichweite unterschiedlich bewertet wird. In den Studien wird zudem mehrfach erwähnt, dass in

kooperativen Entwicklungsprozessen neues, «hybrides» Wissen entsteht, und die bisherigen empirischen Befunde geben erste Hinweise darauf, welche Mechanismen, Prozesse und Bedingungen in kooperativen Wissensproduktionsprozessen relevant zu sein scheinen. Gleichzeitig zeigen die Befunde, dass insgesamt die Dynamik der kooperativen Wissensproduktion im Sinne von Relationierungs- und Hybridisierungsprozessen auf einer interaktionellen Mikroebene empirisch noch zu wenig beleuchtet worden sind: Denn es gibt bisher, von geringer Forschung zu Einzelaspekten abgesehen, kein empirisches Wissen dazu, *wie* diese Relationierungs- und Hybridisierungsprozessen konkret verlaufen, was sie kennzeichnet, welche Mechanismen und Bedingungen dabei relevant sind, welche Akteursgruppen welches Wissen wie einbringen, wie und in welche Wissensformen sich Wissen transformiert und handlungsleitendes Wissen entsteht oder welche Bedeutung und Relevanz welche Wissensformen für welche beteiligten Akteur:innen haben. Mehrere Forschungsarbeiten weisen denn auch explizit auf einen Forschungsbedarf hinsichtlich der Untersuchung von Bedingungen und Dynamiken solcher Relationierungs- und Hybridisierungsprozesse im Kontext kooperativer Wissensproduktion (oder der Relevanzstrukturen bei den beteiligten Akteur:innen) hin (Drilling, 2022, S. 2957f.; Gredig, 2011, S. 67; Masterson et al., 2024, S. 2; Rotzetter, 2015, S. 166f.). Darüber hinaus ist in der Darstellung des Forschungsstandes deutlich geworden, dass die Perspektive der involvierten Fachpersonen aus der Praxis auf eben dieses kooperative Wissensproduktionsgeschehen und das produzierte Wissen in diesem Zusammenhang bisher empirisch nicht systematisch in den Blick genommen wurde. Die vorliegende Forschungsarbeit setzt an diesen Forschungslücken an und nimmt, wie im Abschnitt uten zu den Forschungsfragen dargelegt wird, die *konkreten Prozesse, Mechanismen und Bedingungen der Wissensrelationierung und -hybridisierung im intermediären Raum der Kooperativen Wissensbildung von Wissenschaft und Praxis* auf einer interaktionellen Mikroebene in den Blick.

Implementation von (in Kooperation produziertem) Wissen

Wenn Wissen, das in Kooperation von Praxis und Wissenschaft (und Adressat:innen) generiert wird, den in Kapitel 5.2 formulierten theoretisch-konzeptionellen Anspruch auf Handlungsrelevanz und erhöhte Problemlösungskapazität in der Praxis einlösen soll, stellt sich die Frage, ob und (falls ja) wie und unter welchen Bedingungen kooperativ erzeugtes Wissen tatsächlich in organisationales und fallbezogenes Handeln in der Sozialen Arbeit Eingang findet, resp. wie dieses Wissen implementiert wird. Im Sinne des in Kapitel 6.1 beschriebenen Implementationsverständnisses kann Implementation als ein dynamischer sozialer Prozess gefasst werden, der ein Set sozialer Aktivitäten und Interaktionen der am Prozess beteiligten Akteur:innen umfasst und sich vornehmlich in der Phase zwischen der Entscheidung der Praxisorganisation, neues Wissen (resp. eine Innovation) aufzunehmen, und der routinemässigen Anwendung desselben vollzieht. Dieser Prozess erfordert stets einen Anpassungs- und Veränderungsprozess sowohl seitens des neuen zu implementierenden Wissens (resp. der Innovation) als auch seitens der betreffenden Organisation und zielt darauf ab, dass das neue Wissen (resp. die Innovation)[64] in der Organisation nachhaltig und langfristig verwendet und verankert wird. Dieses Begriffsverständnis verdeutlicht zudem, dass Fachpersonen in diesen Praxisorganisationen nicht als passive Empfänger:innen von Implementation verstanden werden können, sondern den jeweils involvierten Akteur:innen eine Handlungsfähigkeit zugesprochen wird, da sie Entscheidungen treffen und Macht und Einfluss auf andere ausüben. Dies hat teils vorhersehbare, teils unvorhersehbare Konsequenzen für die Implementation des Wissens (Damschroder et al., 2009, S. 5). Die Ausführungen in Kapitel 6.2 verdeutlichen zudem, dass

[64] Bei diesem neuen Wissen handelt es sich in der vorliegenden Forschungsarbeit sowohl um die neu generierte Innovation resp. das finale Prozessmanual (vgl. Kapitel 11.3) als auch um weitere Wissensformen, die im Zuge des Wissensgenerierungsprozesses entstanden sind und einen inhaltlichen Bezug zum Prozessmanual («Prozessmanual-Wissen») aufweisen, wie in Kapitel 13.1.2 noch deutlich werden wird.

Implementationsprozesse in gewisse Phasen unterteilt werden können und vielfältige Einflussfaktoren auf unterschiedlichen Ebenen (Merkmale der Innovation, äusserer Kontext, innerer Kontext, Merkmale der beteiligten Personen, Implementationsprozess) das Implementationsgeschehen beeinflussen. Der in Kapitel 6.3.2 beschriebene Forschungsstand zur Implementation von Wissen im Kontext der Sozialen Arbeit gibt Hinweise darauf, welche Einflussfaktoren auf welchen Ebenen in diesem Handlungsfeld besonders bedeutsam resp. einflussreich sind, welche Implementationsstrategien als wirksam eruiert wurden und welche Relevanz dabei implementationsunterstützenden Personen zukommt. Die Befunde dieser Studien weisen (nebst Befunden zu spezifischen Besonderheiten bestimmter Felder oder Settings) in vielen Aspekten übereinstimmende Aussagen auf: Zunächst wird erkennbar, dass die Implementation von Innovationen und neuem Wissen im Kontext der Sozialen Arbeit durch ein Zusammenspiel struktureller, organisationaler, individueller und prozessbezogener Faktoren geprägt ist. Als zentrale, in mehreren Studien wiederkehrend beschriebene Voraussetzungen für eine gelingende Implementation werden ausreichende Ressourcen und stabile Rahmenbedingungen, eine aktive Unterstützung von Leitungs- und Schlüsselpersonen sowie ein gutes Projektmanagement beschrieben. Darüber hinaus wird deutlich, dass eine lernorientierte und innovationsfreundliche Organisationskultur die Implementation von neuem Wissen unterstützt und Schulungen, kontinuierliches Coaching und systematische Rückmeldungen als zentrale Implementationsstrategien eruiert werden, die einerseits das Wissen und das Verständnis der Fachpersonen über den Inhalt und die Zielsetzungen der Innovation, andererseits die Motivation und Anwendungssicherheit der Innovation durch die Fachpersonen positiv unterstützen und damit die Akzeptanz der Innovation und deren Implementation resp. Nutzung fördern. In diesem Zusammenhang ist die Rolle von sogenannten Schlüsselpersonen, die die Implementation aktiv begleiten und unterstützen, zentral; und auch der Einbezug der Adressat:innen der zu implementierenden veränderten Leistungserbringung wird in einigen Studien als bedeutsam bewertet. Die empirischen Befunde verdeutlichen zudem, dass Innovationen stets an lokale Kontexte, Organisationsbedingungen und Zielgruppen anzupassen sind und dass diese Anpassungsfähigkeit als förderliches Merkmal bedeutsam ist. Ebenfalls deuten die Studien darauf hin, dass Implementationsprozesse dann eher gelingen, wenn sie als mehrstufige und iterative Prozesse gestaltet werden, die beispielsweise fortlaufend Elemente des Testens, Bewertens, Anpassens und Reflektierens enthalten; Implementationsprozesse sind stets eng mit individuellen und organisationalen Lern- und Veränderungsprozessen verbunden und setzen diese im Sinne einer Erfolgsbedingung voraus. Im Gegenzug zu diesen unterstützenden resp. förderlichen Einflussfaktoren und Bedingungen zeigt die Empirie relativ übereinstimmend auf, dass Ressourcenknappheit, hohe Arbeitsbelastung, Personalfluktuation, fehlendes Wissen, mangelndes Bewusstsein oder Unsicherheiten über Anpassungen die Implementation von Innovationen in der Sozialen Arbeit eher erschweren (vgl. Kapitel 6.3.2).

Diese hier dargestellte Empirie kann mit Blick auf die inzwischen zahlreichen Studien und ihre Synthese in mehreren systematischen Reviews als relativ gut belegt gelten, so zumindest die Einschätzung der Autorin. Demgegenüber weist die vorhandene Empirie sowohl zur Implementation von Wissen aus kooperativer Wissensproduktion (vgl. Kapitel 6.3.2.3) als auch zur Bedeutsamkeit der Beteiligung bei der Entwicklung einer Innovation für deren Implementation (vgl. Kapitel 6.3.3) eine deutlich geringere empirische Absicherung auf, da zu ersterer Thematik lediglich zwei Studien vorliegen und zum letzteren Thema, mit Ausnahme der Befunde von Hochuli Freund et al. (2023, S. 68), keine empirischen Studien aus der Sozialen Arbeit, sondern «lediglich» solche aus anderen Disziplinen eruiert werden konnten. Die beiden vorhandenen empirischen Studien zur ersten Thematik, also zur Implementation von Wissen aus kooperativer Wissensproduktion von Wissenschaft und Praxis, verdeutlichen, dass die Implementation kooperativ entwickelter

Innovationen in Praxisorganisationen komplexe und voraussetzungsreiche Prozesse umfasst, und schliessen mit ihren Befunden an viele der bereits oben erwähnten Studienergebnisse zu Einflussfaktoren und Prozessmerkmalen von Implementationsprozessen an. Anhand der Studie von Hochuli Freund et al. (2023, S. 68) als auch der empirischen Befunde aus anderen Handlungskontexten ausserhalb der Sozialen Arbeit kann zunächst konstatiert werden, dass eine Verbindung zwischen Entwicklungs- und Implementations- bzw. Verwendungssystem für die gelingende Implementation und Anwendung einer Innovationen von Bedeutung ist. Aus der Studie von Hochuli Freund et al. (2023, S. 68) geht hervor, dass eine kooperative Entwicklung einer Innovation, sprich der Einbezug von Fachpersonen aus der Praxis (in einem iterativen Prozess) während der Entwicklung die Akzeptanz und Verwendung der Innovation positiv unterstützte, weshalb die Autor:innen für eine iterative Verknüpfung von kooperativer Entwicklung und Implementation plädieren. Die eruierten Studien ausserhalb der Sozialen Arbeit schliessen an diese Befunde an und deuten darauf hin, dass eine Involviertheit während der Entwicklung einer Innovation deren Annahme resp. Akzeptanz und Anwendung positiv unterstützt und sich auch förderlich auf den Erfolg der Innovation auswirkt. Des Weiteren kann vor dem Hintergrund dieser Studien mit entsprechender Vorsicht konstatiert werden, dass durch diese Involviertheit die Passung der Innovation zum Anwendungskontext verbessert, Anwendungsprobleme reduziert und Lern- und Veränderungsprozesse in den Organisationen unterstützt werden können.

Diese hier zusammengefassten Befunde verdeutlichen, dass über viele Einflussfaktoren und Prozessmerkmale zur Implementation von neuem Wissen in der Sozialen Arbeit inzwischen eine relativ solide empirische Wissensbasis besteht. Des Weiteren scheinen die wenigen bisher vorliegenden Studien, die überhaupt Aussagen zur Abhängigkeit des Implementationserfolgs von der Involviertheit von Fachpersonen (und Adressat:innen von Leistungen) in die Entwicklung einer Innovation machen, darauf hinzudeuten, dass diese Involviertheit in der Tat eine gewisse Relevanz für die Implementation resp. einen förderlichen Einfluss auf sie zu haben scheint. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass dieser Zusammenhang resp. der Einflussfaktor der Involviertheit von Fachpersonen (oder Adressat:innen) bisher nur äusserst marginal Gegenstand von Studien war und empirisch unterbeleuchtet ist. Diese Forschungslücke gibt Anlass dazu, die Relevanz der Involviertheit der Fachpersonen aus der Praxis bei der kooperativen Wissensproduktion in den Blick zu nehmen und danach zu fragen, *welche Relevanz dieser kooperative Wissensproduktionsprozess, das produzierte Wissen wie auch die unmittelbare Involviertheit für die involvierten Fachpersonen aus der Praxis und für die Implementation des neuen Wissens haben*. Dieses Anliegen nimmt die vorliegende Arbeit auf, wie im nachfolgenden Abschnitt deutlich wird.

Forschungsfragen

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Forschungsdesiderate und der eingangs der Arbeit dargestellten Begründung und Relevanz der Thematik nimmt die vorliegende Studie die *konkreten Prozesse, Mechanismen und Bedingungen in der kooperativen Wissensbildung von Wissenschaft und Praxis* in den Blick. Da Fragen der kooperativen Wissensproduktion, so wurde aufgrund der obigen Ausführungen deutlich, stets mit Fragen der Implementation (und der Verwendung) des generierten Wissens in professionellen Handlungskontexten verwoben sind, wird auch die *Bedeutung der kooperativen Wissensproduktionsprozesses und des produzierten Wissens* für die involvierten Fachpersonen aus der Praxis untersucht. Des Weiteren wird erforscht, welche *Relevanz die eigene Involviertheit der Fachpersonen aus der Praxis bei der kooperativen Wissensproduktion für die Implementation* des produzierten Wissens in den beteiligten Praxisorganisationen hat. Dazu muss zunächst das Implementationsgeschehen rekonstruiert werden. Die Fragen für die empirische Forschung lauten deshalb wie folgt:

1) Wie wird Wissen in kooperativen Entwicklungsprojekten von Akteur:innen aus Wissenschaft und Praxis in der Sozialen Arbeit aus Sicht involvierter Fachpersonen generiert?
2) Welche Bedeutung hat dieser kooperative Wissensproduktionsprozess und das produzierte Wissen für die involvierten Fachpersonen aus der Praxis?
3) Wie wird das produzierte Wissen in die beteiligten Praxisorganisationen implementiert?
4) Welche Relevanz hat die Involviertheit der Fachpersonen aus der Praxis bei der kooperativen Wissensproduktion für die Implementation des produzierten Wissens in den beteiligten Praxisorganisationen?

Ziel der Studie ist, zu einem besseren Verständnis der konkreten Geschehnisse in kooperativen Wissensproduktionsprozessen zwischen Wissenschaft und Praxis beizutragen und die Bedeutsamkeit dieser kooperativen Prozesse, des produzierten Wissens wie auch die Abhängigkeit der Implementation des produzierten Wissens in den eigenen Handlungszusammenhängen von der Involviertheit von Fachpersonen und Praxisorganisationen bei der Wissensproduktion herauszuarbeiten.

Teil III: Methodische Anlage, Forschungsdesign und Forschungskontext

In diesem Teil der Arbeit werden die methodische Anlage (vgl. Kapitel 9), das Forschungsdesign (vgl. Kapitel 10) und der Forschungskontext (vgl. Kapitel 11) der empirischen Studie beschrieben. Hinsichtlich des Forschungskontextes wird zuerst ein Überblick über das *Handlungsfeld* des Kinderschutzes in der Schweiz gegeben, in welchem das empirisch untersuchte kooperative Entwicklungsprojekt von Wissenschaft und Praxis situiert ist (vgl. Kapitel 11.1), und anschliessend der *Gegenstand*, sprich das untersuchte kooperative *Entwicklungsprojekt* (vgl. Kapitel 11.2) und danach das *Produkt* des Entwicklungsprojekts, d. h. das *Prozessmanual. Dialogisch-systemische Kindeswohlabklärung* (vgl. Kapitel 11.3), vorgestellt.

9 Methodische Anlage

Anknüpfend an das oben dargestellte Erkenntnisinteresse wird das interpretative Paradigma qualitativer Sozialforschung (Keller, 2012) als eine angemessene methodologische Herangehensweise zur Gewinnung von Erkenntnissen zu den erwähnten Forschungsfragen betrachtet, da diese Herangehensweise davon ausgeht, dass soziale Wirklichkeit nicht als objektiv gegebene und messbare Grösse verstanden werden kann, sondern als ein durch kommunikative und interaktive Prozesse hervorgebrachtes Konstrukt.[65] Die Forschung mit qualitativen Methoden bietet insbesondere sinnverstehende Zugänge zu psychischen, sozialen und kulturellen Wirklichkeiten, und die Rekonstruktion der Perspektive der Subjekte, die Untersuchung sozialer Handlungspraktiken oder die Beschreibung von handlungsleitenden Strukturen stehen im Zentrum der qualitativen Forschungstradition (Kardorff, 2014; Mey & Mruck, 2014; Reichertz, 2007). Forschung mit qualitativ-rekonstruktiven Methoden dient daher nicht in erster Linie dazu, vorab entwickelte theoretische Konzepte oder Hypothesen anhand empirischer Daten zu prüfen, wie es im Rahmen eines deduktiv-nomothetischen Forschungsverständnisses üblich ist (Kruse, 2014, S. 45). Stattdessen kann sie genutzt werden, um die in der sozialen Wirklichkeit selbst angelegten Bedeutungsstrukturen und Deutungsmuster zu erschliessen und daraus theoretische Konzepte induktiv zu entwickeln, was auch dazu führt, dass der Forschungsprozess dementsprechend nicht linear verläuft, sondern durch Offenheit, Dynamik und Zirkularität gekennzeichnet ist und sich in einem iterativen Wechselspiel von Datenerhebung, Analyse und Reflexion vollzieht (Kruse, 2014, S. 46). Vor diesem Hintergrund wurde ein explorativer und qualitativ-rekonstruktiver Forschungszugang als zielführend bewertet, um die Handlungs- und Bedeutungszusammenhänge in der kooperativen Wissensbildung und der Implementation des generierten Wissens zu untersuchen. Dementsprechend wurde eine qualitative Einzelfallanalyse durchgeführt (vgl. dazu Kapitel 10.1).

Als geeignete Forschungsstrategie für die Bearbeitung des Erkenntnisinteresses dieser empirischen Arbeit wurde die Grounded-Theory-Methodologie (im Folgenden GTM) (Glaser, 2007; Glaser & Strauss, 1967, 1998, 2010; Strauss & Corbin, 1990, 1996) genutzt, da sie in ihrer Herangehensweise eine *gegenstandsbegründete Theoriebildung* (grounded in data) ermöglicht und demnach in der Lage ist, gegenstandsbezogene Theorien und Konzepte zur kooperativen Wissensproduktion und -implementation zu generieren.

[65] Dies ist eine Annahme, die an zentrale Überlegungen des Symbolischen Interaktionismus (Blumer, 1954) anknüpft. Dieser Theoriezusammenhang kann hier jedoch nicht weiter ausgeführt werden.

9.1 Die Grounded Theory Methodologie

Die GTM kann inzwischen als eine der am weitesten verbreiteten Forschungsstrategien im Kontext der qualitativen Sozialforschung gesehen werden und geniesst eine hohe Akzeptanz (Mey & Mruck, 2011, S. 11). Ihre Gründerväter sind die amerikanischen Soziologen Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss, die im Jahr 1967 mit ihrer Publikation «The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research» (Glaser & Strauss, 1967 [1998]) die damalige, vornehmlich quantitativ und rationalistisch-deduktiv geprägte sozialwissenschaftliche Forschung revolutionierten. Dieses Grundlagenwerk wurde 1998 erstmals und inzwischen in dritter Auflage in deutscher Sprache publiziert (Glaser & Strauss, 1998, 2010) und liegt in englischer Sprache inzwischen in der 7. Auflage vor (Glaser & Strauss, 2017). Der Grundgedanke der GTM besteht darin, eine Theoriebildung zu beschreiben, die *aus den Daten heraus* erfolgt, wie das folgende Zitat veranschaulicht: «In this book we address ourselves to the equally important enterprise of *how the discovery of theory from the data – systematically obtained and analyzed in social research – can be furthered*» (Glaser & Strauss, 1967, S. 1 [1998]). Ein so in den Daten verankerter Theoriegenerierungsprozess orientiert sich insbesondere an einer spezifischen Forschungshaltung, die die forschende Person einzunehmen hat, das konkrete (Auswertungs-) Verfahren ist dabei eher sekundär (Mey & Mruck, 2011, S. 22). Dabei folgt der Forschungs- und Theoriegenerierungsprozess gewissen Prinzipien oder methodischen Kernelementen wie Zirkularität, vergleichender Analyse, theoretical Sampling und Sättigung; er umfasst zudem einen Kodier- und Memoschreibprozess. Dies alles sind Aspekte, die nachfolgend noch ausführlicher beschrieben werden.

Während der letzten sechzig Jahre hat sich die GTM weiterentwickelt und unterschiedliche Traditionen und Schwerpunkte haben sich herausgebildet, wobei zugleich die oben genannten Grundüberzeugungen der GTM in ihren wesentlichen Kernaussagen nach wie vor bestehen. Ein Grund für die Differenzierung der GTM in verschiedene Traditionen ist aus Sicht von Mey und Mruck (2011, S. 16f.) unter anderem der, dass Glaser und Strauss (1967 [1998]) im erwähnten Grundlagenwerk den Forschungsstil lediglich in groben Zügen umrissen haben. Dies führte dazu, dass die beiden Autoren diesen anschliessend getrennt ausdifferenzierten und nach einer anfangs noch konzeptionellen Nähe später die GTM mit unterschiedlichen Forschungspartnern in unterschiedliche Richtungen konkretisierten und weiterentwickelten (Mey & Mruck, 2011, S. 16f.). Während Glaser diese Weiterentwicklung mit Ausnahme einiger Beiträge (Glaser & Holton, 2004; Glaser & Kaplan, 1996) mehrheitlich alleine vornahm (Glaser, 1978, 1993, 2001, 2003, 2005, 2008; B. G. Glaser, 1978), entwickelte Strauss seit den 1990er Jahren die GTM gemeinsam mit Juliet Corbin weiter (Strauss & Corbin, 1990, 1994, 1996 [1990], 1997, 1998). Im Zuge dieser getrennten Entwicklungsarbeiten entstanden zwei unterschiedliche Traditionslinien der GTM, deren Differenzen in den Fachpublikationen zur GTM auch als «Kontroverse» (Mey & Mruck, 2011, S. 19) oder «massiver Bruch» (Strübing, 2011, S. 261) zwischen Glaser und Strauss bezeichnet wurden. Inhaltlich geht es dabei insbesondere um das unterschiedliche Verständnis bezüglich der Rolle des Vorwissens im Kontext des Erkenntnisgenerierungsprozesses (Mey & Mruck, 2011, S. 32).

Inzwischen kann im Zusammenhang mit der erwähnten Weiterentwicklung der GTM von «*verschiedenen Generationen* der Grounded Theory» (Reicherts & Wilz, 2016, S. 49) gesprochen werden. Als zentrale Vertreter:innen einer neueren resp. zweiten Generation können nebst Juliet M. Corbin insbesondere Adele Clarke (2005, 2011) und Kathy Charmaz (2000, 2003, 2006) oder auch Breuer (2009) erwähnt werden, die jeweils unterschiedliche Positionen einnehmen und die GTM mit eigenen Gedanken angereichert, interpretiert und weiterentwickelt haben.

Während Clarke (2005, 2011) als ein zentrales Element die sogenannte «Situationsanalyse» als visualisierende Methode zur Darstellung sozialer Phänomene und Interaktionen einführte, gilt Charmaz als Verfechterin der sogenannten «konstruktivistischen GTM» und hat während der letzten

beiden Jahrzehnte diese Position in mehreren Publikationen (2000, 2003, 2006, 2011b, 2011a, 2014, 2020) deutlich herausgearbeitet.[66] Gemäss ihrer Position werden Daten im Forschungsprozess sozial ko-konstruiert, wobei die entsprechenden historischen, sozialen und situativen Kontexte eine wesentliche Rolle spielen (Charmaz, 2014, S. 29). Damit wird deutlich, dass eine Theorie gemäss Charmaz kein Abbild objektiver Tatsachen darstellt, sondern immer als Resultat einer interaktiven und kontextgebundenen Konstruktion von Bedeutungen zu verstehen ist (Charmaz, 2014, S. 288), oder um es in ihren eigenen Worten zu sagen: «a constructivist approach places priority on the studied phenomenon and sees both data and analysis as created from shared experiences and relationships with participants and other sources of data» (Charmaz, 2014, S. 239). In ihrem konstruktivistischen Ansatz wird deshalb der Reflexivität und der eigenen Rolle als forschende Person eine bedeutsame Funktion beigemessen.

9.2 Zentrale Prinzipien und Kernelemente der GTM

Im Einklang mit der Argumentation von Strübing (2011, S. 262), dass Forschende, welche sich auf die GTM beziehen, sich explizit für eine der beiden Positionen von Glaser und Strauss entscheiden sollten, orientiert sich die vorliegende Arbeit an der Tradition von Strauss und Corbin (1996 [1990]), wobei zugleich einzelne Elemente der Position von Charmaz (2014) Berücksichtigung finden. Entsprechend werden nachfolgend die zentralen Prinzipien und Elemente der GTM nach diesem Verständnis, die als Orientierungsrahmen für die vorliegende Arbeit dienen, im Überblick erläutert.

Vergleichsprozesse: GTM wird auch als «Analysemethode der ständigen Vergleiche» (Glaser & Strauss, 2010, S. 101–116 zit. in: Strauss & Corbin, 1996, S. 44) gefasst. Damit gemeint ist, dass der gesamte Forschungsprozess von Prozessen des ständigen Vergleichens durchzogen ist (Glaser & Strauss, 2010, S. 40–48), wobei diese komparative Analyse sowohl den Kodier- und Theoriegenerierungsprozess im Rahmen der Datenanalyse (Glaser & Strauss, 2010, S. 119) betrifft als auch die Frage, welche Daten zusätzlich noch erhoben werden müssen, sprich das Sampling.

Theoretisches Sampling und Zirkularität: Da aufgrund der offenen Herangehensweise der GTM keine vorab definierte Grundgesamtheit mit spezifischer Merkmalsverteilung definiert werden kann, die es zu untersuchen gilt, erfolgt die Fallauswahl im Laufe des iterativen, zirkulären Forschungsprozesses bei der GTM auf Basis theoretisch relevanter Konzepte für die zu generierende Theorie, durch welche möglichst kontrastierende Fälle erkannt und diese als relevante Vergleichsfälle in die Datenerhebung einbezogen werden (Glaser & Strauss, 2010, S. 65; Strauss & Corbin, 1996, S. 148f.).

> *«Theoretisches Sampling meint den auf die Generierung von Theorie zielenden Prozeß der Datenerhebung, währenddessen der Forscher seine Daten parallel erhebt, kodiert und analysiert sowie darüber entscheidet, welche Daten als nächste erhoben werden sollen und wo sie zu finden sind. Dieser Prozeß der Datenerhebung wird durch die im Entstehen begriffene – materiale oder formale – Theorie kontrolliert.» (Glaser & Strauss, 1998, S. 53)*

Die während der Datenanalyse entstehende Theorie «kontrolliert» folglich die Datenauswahl, da diejenigen Daten ausgewählt werden, die eine «theoretische Relevanz» (Glaser & Strauss, 2010, S. 65) haben. Während sich diese «theoretische Relevanz» beim (theoretical) Sampling in der Anfangsphase vor allem auf die Variation möglichst vieler verschiedener Aspekte und Konzepte, also auf kontrastierende Fälle im Sinne einer offenen und flexiblen Herangehensweise bezieht, sind im fortschreitenden Theoriegenerierungsprozess diejenigen Fälle «theoretisch relevant», die zur Verdichtung, Entwicklung und Sättigung von Konzepten einen Beitrag leisten können (Strauss &

[66] Im deutschsprachigen Raum findet sich bei Breuer, Muckel und Dieris (2009; 2019) beispielsweise eine ähnliche erkenntnistheoretische und methodologische Position wie diejenige von Charmaz, allerdings thematisieren die drei Autor:innen die Subjektivität und Selbstreflexion der forschenden Person noch stärker als Charmaz.

Corbin, 1996, S. 150). Damit wird deutlich, dass in der GTM die Forschungsphasen der Datenerhebung und -auswertung miteinander verschränkt und als Phasen eines iterativen und zirkulären Prozesses verstanden werden, die eng miteinander verknüpft sind und sich fortlaufend abwechseln und bedingen. Die forschende Person präzisiert im Laufe der Datenerhebung und der unmittelbar anschliessenden Datenanalyse und -auswertung fortlaufend die Forschungsfrage und generiert kontinuierlich Hypothesen und theoretische Überlegungen aus dem Datenmaterial heraus (Strübing, 2011, S. 12–14).

Theoretische Sättigung: Nach dem Verständnis von Strauss und Corbin (1996, S. 159) wird von einer «theoretischen Sättigung»[67] dann gesprochen, wenn durch diesen vergleichenden Samplingprozess keine neuen oder relevanten Erkenntnisse mehr in Bezug auf die sich entwickelnde Theorie gewonnen werden. Tritt diese Sättigung ein, ist der Datenauswahlprozess gemäss des Theoretical Samplings beendet und es werden keine neuen Daten mehr einbezogen.

Kodierverfahren: Kernstück der GTM ist ein relativ regelgeleiteter Kodierprozess, in dem aus empirischen qualitativen Daten in einem mehrstufigen Verfahren theoretische Konzepte und Strukturen extrahiert werden (Strauss & Corbin, 1996, S. 39). Zentrale Leitidee im Rahmen dieses Kodierverfahrens ist dabei, wie oben bereits erwähnt, die Methode des ständigen Vergleichens. Die verschiedenen Autor:innen beschreiben in ihren Positionen jeweils etwas unterschiedliche Kodierverfahren, wobei sich nach Einschätzung von Mey und Mruck (2011, S. 38) die jeweiligen dahinterliegenden Grundhaltungen allerdings nicht elementar voneinander unterscheiden. Um den Kodierprozess im Rahmen der GMT methodisch zu strukturieren, schlagen Strauss und Corbin (Strauss & Corbin, 1996, S. 43–117) drei Formen des Kodierens vor, die sie als «Offenes», «Axiales» und «Selektives Kodieren» bezeichnen. Da sich die Datenauswertung der durchgeführten Expert:inneninterviews im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit an diesem Verfahren orientierte, wird es in Kapitel 10.3.4 genauer beschrieben.

Memos schreiben: Ein zentrales Element im gesamten Forschungsprozess stellt das Schreiben von Memos dar, mit derer Hilfe vor allem die eigenen Ideen, Gedanken und Überlegungen hinsichtlich der entstehenden Theoriebestandteile (z. B. Beschreibung der Kategorien) fortlaufend dokumentiert und verfeinert werden (Glaser & Strauss, 2010, S. 121f.). Dieser Prozess des Memoschreibens erfolgt parallel zur Datenerhebung und insbesondere zu dem oben beschriebenen Kodierprozess bei der Datenauswertung. Strauss und Corbin (1996, S. 169) definieren Memos als «schriftliche Analyseprotokolle, die sich auf das Ausarbeiten der Theorie beziehen», wobei zwischen verschiedenen Typen von Memos wie Kode-Notizen, theoretischen Notizen und Planungsnotizen unterschieden werden kann, die für unterschiedliche Zwecke erstellt werden. Die beiden erstgenannten Formen von Memos entwickeln sich im Zuge des Analyseprozesses fortlaufend weiter, wobei deren Inhalte differenzierter, komplexer und konkreter werden und der forschenden Person helfen, eine «analytische Distanz zum Material» (ebd., S. 170) zu wahren, den kreativen Prozess der Ideenentwicklung unterstützen, Lücken bei konzeptionellen Überlegungen aufzeigen und eine Sammlung analytischer Ideen darstellen (ebd., S. 172). Das Verfassen dieser verschiedenen Memos war auch in der vorliegenden Forschungsarbeit ein zentraler Bestandteil der Analyse- und Theoriegenerierungstätigkeiten und fand sowohl während bestimmter Sequenzen der Datenerhebung (z. B. im Anschluss an die Durchführung von Interviews) als auch während deren Analyse und Auswertung statt.

Theoretische Sensibilität: Mit diesem Aspekt wird die Relevanz des Einbezugs des Vorwissens der forschenden Person im Zuge des Forschungsprozesses beschrieben, wobei insbesondere in diesem

[67] Zum Begriff der (theoretischen) Sättigung besteht eine kontroverse und weit ausdifferenzierte methodologische Debatte, die u. a. Beiträge zu Begriffsbestimmungen, Vorschläge zu Operationalisierungen und unterschiedlichen Formen von Sättigung umfasst (vgl. z. B. Hennink & Kaiser, 2022; Hennink et al., 2017; Sebele-Mpofu, 2020); ein Diskurs, auf den an dieser Stelle jedoch nicht eingegangen wird.

Punkt die Meinungen bei Glaser (2004, siehe dazu etwa S. 43) und Strauss & Corbin (1996) im Zuge der späteren Weiterentwicklung der GTM auseinandergehen. Strauss & Corbin (1996, S. 25) definieren Theoretische Sensibilität als «eine persönliche Fähigkeit des Forschers. Gemeint ist ein Bewußtsein für die Feinheiten in der Bedeutung der Daten» (Strauss & Corbin, 1996, S. 25). Damit ist die Fähigkeit beschrieben, die benötigt wird, um relevante Aspekte in den Daten zu erkennen und diesen im Zuge der Theoriegenerierung einen Sinn zu geben (ebd., S. 30). Diese theoretische Sensibilität ergibt sich einerseits aus den bisherigen persönlichen und beruflichen Vorerfahrungen und dem fachspezifischen Literaturstudium und entwickelt sich andererseits im Laufe des Forschungsprozesses aufgrund der intensiven Auseinandersetzung mit den Daten weiter (ebd., S. 25–27). Strauss und Corbin (1996, S. 27) sehen darin ein bedeutsames kreatives Moment der Grounded Theory, verweisen zugleich aber auf die Notwendigkeit einer reflexiven Haltung. Sie sprechen in diesem Zusammenhang von einem «Gleichgewicht zwischen Kreativität und Wissenschaft» (ebd., S. 27) gegenüber diesem eigenen eingebrachten Vorwissen und den in den Daten effektiv vorgefundenen Aussagen.

Diese hier dargestellten Kernelemente der GTM bilden in vorliegender Arbeit die haltungs- und verfahrensbezogene Grundlage, um zu gewährleisten, dass aus den Daten heraus eine Theorie generiert werden kann, die dem Anspruch von Glaser und Strauss, dass «the theory should fit the data» (Glaser & Strauss, 1967, S. 261 [1998]), gerecht wird. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Orientierung an der GTM sowohl eine hohe Reflexionsfähigkeit und Flexibilität als auch eine methodische Strenge in der eigenen forschenden Tätigkeit erfordert, die in folgendem Zitat von Strauss & Corbin (1996, S. 39) treffend zum Ausdruck kommt: Die Ziele der GTM zu erreichen, «verlangt das Einhalten eines Gleichgewichts zwischen den Merkmalen Kreativität, Strenge, Ausdauer und vor allem theoretische Sensibilität». Dieser Balanceakt war auch während des gesamten hier beschriebenen Forschungsprozesses Gegenstand einer fortlaufenden selbstkritischen methodischen Reflexion.

10 Forschungsdesign

Vor dem Hintergrund der zuletzt dargelegten methodologischen Einordnung und Haltung der Forscherin und des Erkenntnisinteresses (vgl. Kapitel 2) wurde bei der empirischen Untersuchung der beiden Analyseebenen der Wissensproduktion und der Implementation des generierten Wissens folgendes qualitatives und multimethodisches Forschungsdesign umgesetzt:

10.1 Die Einzelfallanalyse

Die empirischen Fragestellungen wurden anhand eines exemplarischen Falles, d. h. anhand einer Einzelfallstudie (case study) untersucht (Hering & Jungmann, 2022; Lamnek, 2010, S. 272–300). Die Einzelfallanalyse stellt eine ganzheitliche Forschungsstrategie dar, die darauf abzielt, eine klar umrissene Einheit, d. h. den zu untersuchenden Fall, in ihrer Binnenstruktur und in ihren Kontextbezügen umfassend zu erfassen und zu verstehen (Hering & Jungmann, 2022, S. 677). «Das Ziel der Einzelfallstudie ist, genaueren Einblick in das Zusammenwirken einer Vielzahl von Faktoren [...] zu erhalten, wobei sie meist auf das Auffinden und Herausarbeiten typischer Vorgänge gerichtet ist» (Fuchs et al., 1978, S. 181 zit. in: Krell & Lamnek, 2024, S. 289). Der Fall wird dabei nicht in einem experimentellen oder quasi-experimentellen Setting, sondern in seiner natürlichen Umgebung untersucht, wobei die spezifischen Rahmenbedingungen selbst einen Bestandteil des Erkenntnisinteresses darstellen und nicht als störende Einflussfaktoren bewertet werden (Hering & Jungmann, 2022, S. 677f.). Dabei können unter Einsatz unterschiedlichster sozialwissenschaftlicher Methoden soziale Gruppen, Organisationen, aber auch Treatments oder die Realisierung von Interventionen und andere Vorgänge als Forschungsgegenstände untersucht werden (Krell &

Lamnek, 2024, S. 288). Einzelfallstudien sind durch ein umfassendes Forschungsdesign gekennzeichnet, das dem erwähnten Ziel eines tiefen Verständnisses des Falls gerecht werden kann (Hering & Jungmann, 2022, S. 677). Gerade bei qualitativen Fallstudien ist es deshalb zentral, dass möglichst viele Dimensionen des Falls betrachtet und in die Untersuchung einbezogen werden (Kromrey, 1986, S. 320 zit. in: Krell & Lamnek, 2024, S. 286), weshalb ein Forschungsdesign anzustreben ist, das die dazu erforderlichen Vorgehensweisen vereint (Hering & Jungmann, 2022, S. 678). Hering und Jungmann (2022, S. 678f.) unterscheiden bei Einzelfallstudien analytisch zwischen drei Typen wissenschaftlicher Erkenntnisinteressen, die sich in der Realität jedoch häufig ergänzen: Beim *per se interessanten Fall* steht ein neues oder bislang unerforschtes und unbekanntes Phänomen im Zentrum der Einzelfallstudie, das in seiner Vielfalt möglichst vollständig erfasst werden soll. Beim *Erkenntnisinteresse in Bezug auf bestehende Theorien verschiedener Reichweite* wird der Fall mit einem bestehenden theoretischen Diskurs in Beziehung gesetzt und die Einzelfallstudie dient entweder dazu, diesen Diskurs um neue Aspekte zu ergänzen, Bestehendes zu hinterfragen oder typische Fälle empirisch zu untermauern. Bei einer Einzelfallstudie mit einem *Erkenntnisinteresse in Bezug auf ein umfassenderes Forschungsdesign oder bereits bestehende Einzelfallstudien* richtet sich das Interesse auf den Zusammenhang zwischen mehreren Fällen, etwa durch Fallvergleiche oder Fallkontrastierungen (Hering & Jungmann, 2022, S. 678f.).

10.1.1 Fallauswahl bei der Einzelfallstudie

Wie die Ausführungen im Kapitel 9.1 zeigen, kommt in der GTM der Auswahl der Fälle zentrale Bedeutung im Forschungsprozess zu. Dabei stellt sich die Frage, welche Einheiten der Analyse zugrunde liegen und nach welchen Kriterien Fälle ausgewählt werden, wobei der Einbezug bestimmter Fälle bzw. Daten in die Analyse in der GTM nicht zufällig erfolgt, sondern sich an deren theoretischer Relevanz für die Entwicklung der entstehenden Theorie orientiert. Mit Blick auf das spezifische Erkenntnisinteresse der vorliegenden Forschungsarbeit ergaben sich in Bezug auf das Sampling Entscheidungen auf folgenden drei Ebenen:

- Auswahl der Einzelfallstudie, d. h. des kooperativen Entwicklungsprojektes von Wissenschaft und Praxis (vgl. nachfolgende Ausführungen);
- Auswahl einer zu untersuchenden Praxispartner:in, d. h. einer Praxisorganisation, die in das ausgewählte kooperative Entwicklungsprojekt involviert war (vgl. Kapitel 10.1.2);
- Auswahl der zu befragenden Fachpersonen in den involvierten Praxisorganisationen (vgl. Kapitel 10.3.2).

Die Auswahl der Einzelfallstudie orientierte sich am Erkenntnisinteresse (vgl. Kapitel 2), bestehendes Wissen und theoretisch-konzeptionelle Annahmen zur kooperativen Wissensproduktion zwischen Wissenschaft und Praxis in der Sozialen Arbeit zu erweitern und auszudifferenzieren. Denn «*Fälle liegen jedenfalls nicht objektiv vor, sie werden vom Forscher anhand seines Erkenntnisinteresses – wie auch das Untersuchungsfeld – konstruiert* und zwar entweder durch theoriegeleitete Vorabfestlegung oder im Rahmen des Forschungsprozesses aus dem Feld heraus» (Akremi, 2022, S. 410).

Als Einzelfallstudie wurde das in Kapitel 11.2 beschriebene kooperative Entwicklungsprojekt mit dem Titel «Entwicklung, Erprobung und Implementation eines Prozessmanuals zur dialogisch-systemischen Kindeswohlabklärung» (Biesel, Fellmann et al., 2017; Schnurr & Biesel, 2012) gewählt, das gemäss der Typologie von Einzelfallstudien nach Hering und Jungmann (2022, S. 678f.) vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses (vgl. Kapitel 2) sowohl Elemente des ersten (*per se interessanter Fall)* und des zweiten Typs (*Erkenntnisinteresse in Bezug auf bestehende Theorien verschiedener Reichweite)* enthält.

Die Konstruktion resp. Auswahlentscheidung der erwähnten Einzelfallstudie, die in jedem Fall zu begründen ist (Vaughan 1992 in Hering & Jungmann, 2022, S. 679), lässt sich wie folgt begründen:

Das ausgewählte kooperative Entwicklungsprojekt kann aufgrund der Projektanlage (vgl. Kapitel 11.2.1) zunächst als ein typischer Fall eines kooperativen Wissensbildungsprozesses von Wissenschaft und Praxis und somit als *aussagekräftiges Beispiel* (Flick, 2019, S. 165; Hartfiel, 1982, S. 160) gelten und erweist sich bei der Fallauswahl deshalb für die hier vorzunehmende Einzelfallstudie als geeignete Untersuchungseinheit. Denn der in Kapitel 5.3 beschriebene POZ und damit auch das Verständnis der «kooperativen Wissensbildung» bilden das theoretische und verfahrensbezogene Fundament des untersuchten kooperativen Entwicklungsprojekts. Die Ausführungen in Kapitel 11.1 verdeutlichen zudem, dass es sich bei der ausgewählten Verwendungspraxis (Dienste mit Abklärungsaufgaben im Kindesschutz in der Deutschschweiz) um einen «besonders interessanten Fall» (Kromrey, 1986, S. 320) im Kontext der Sozialen Arbeit in der Schweiz handelt. Darüber hinaus kann das ausgewählte kooperative Entwicklungsprojekt als ein gut dokumentierter Fall kooperativer Wissensproduktion zwischen Wissenschaft und Praxis verstanden werden, womit eine grundlegende Voraussetzung für eine empirische Einzelfallanalyse erfüllt ist – diese soll ja dem Anspruch gerecht werden, den Fall möglichst umfassend zu beleuchten (Hering & Jungmann, 2022, S. 677). Denn die vorhandenen Dokumente (vgl. Kapitel 10.5) ermöglichen ergänzend zu den Interviewdaten eine vielschichtige Rekonstruktion der Prozesse und Ergebnisse und tragen damit zur empirischen Tiefe der Analyse bei. Ebenfalls spielten auch forschungspraktische und kontextuelle Abwägungen eine Rolle bei der Auswahl des Falles: Projekte mit einem vergleichbaren Design, die die Entwicklung, Erprobung und Implementation eines Instruments in enger Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis verfolgen, waren zum Zeitpunkt der Planung des Forschungsvorhabens nur in begrenztem Umfang vorhanden. Zudem musste das eigene Forschungsvorhaben zeitlich mit dem Stand und Fortschritt des Entwicklungsprojekts abgestimmt werden. Die Befragung der involvierten Fachpersonen konnte vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteressens beispielsweise erst dann sinnvollerweise erfolgen, als das finale Prozessmanual vorlag, die involvierten Fachpersonen auf einen abgeschlossenen Entwicklungsprozess zurückblicken konnten und auch Aussagen zu ihrer jeweils eigenen Rolle bei der Implementation des generierten Wissens machen konnten. Somit bot das gewählte kooperative Entwicklungsprojekt eine zeitlich und organisatorisch günstige Grundlage für die empirische Untersuchung.

10.1.2 Feldzugang zu und Auswahl der untersuchten Praxisorganisation

Der Zugang zum ausgewählten kooperativen Entwicklungsprojekt gestaltete sich wie folgt: Nach Anfrage bei der wissenschaftlichen Projektleitung (die wie ich am selben Institut der Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz tätig und dem Forschungsvorhaben gegenüber offen war, jedoch in einem anderen Handlungsfeld arbeitete, sodass keine direkte projektbezogene Zusammenarbeit mit mir bestand) konnte das Forschungsvorhaben im Rahmen einer Projektsteuergruppensitzung zunächst der wissenschaftlichen Projektleitung als auch den Leitungspersonen der vier involvierten Praxispartner:innen vorgestellt werden. Zwei der vier involvierten Praxispartner:innen signalisierten daraufhin eine Bereitschaft, sich als zu untersuchende Praxisorganisation zur Verfügung zu stellen.[68] Dies umfasste einerseits die Zusicherung, dass Mitarbeitende, d. h. im Entwicklungsprojekt involvierte wie auch nicht-involvierte Fachpersonen, im Rahmen ihrer Arbeitszeit auf freiwilliger Basis für Interviewgespräche verfügbar sein würden, und andererseits, dass die Praxisorganisation allfällige im Zuge der kooperativen Wissensproduktion oder der Implementation neu entstandene organisationsinterne Dokumente für die Analyse zur Verfügung stellen würde.

[68] Als Gründe für die Absage der anderen beteiligten Praxisorganisationen wurden in beiden Fällen fehlende personelle Ressourcen genannt.

Der zu untersuchende Einzelfall wurde auf eine der vier im kooperativen Entwicklungsprojekt beteiligten Praxispartner:innen eingeschränkt, die wiederum mit zwei Praxisorganisationen resp. Standorten im Projekt beteiligt war. Da sich die Forschung aufgrund der komplexen mehrperspektivischen Herangehensweise und vor dem Hintergrund des Anspruchs einer vertiefenden Analyse in Kombination mit forschungsökonomischen Gründen auf eine der vier involvierten Praxispartner:innen beschränken musste, spielten bei der Wahl dieser Praxispartner:innen zunächst folgende Überlegungen eine Rolle (wobei diese Überlegungen im Zuge der weiteren Abklärungen beim Feldzugang später aus forschungspragmatischen Gründen in den Hintergrund traten): Da die Organisationsstrukturen und -kulturen Einfluss auf die Implementation von Wissen haben (vgl. Kapitel 6.2 und 6.3), sollte bei der Auswahl der zu untersuchenden Praxispartner:innen darauf geachtet werden, die Kontextunterschiede und damit die Komplexität des Forschungsvorhabens zu reduzieren und den analytischen Fokus nicht auf organisationale Vergleichsbedingungen zu legen. Aus diesem Grund fiel die Wahl auf eine Praxispartnerin, bei der zwei unterschiedliche abklärende Dienste im Kindesschutz resp. zwei unterschiedliche Organisationsstandorte (im Folgenden «involvierte Praxisorganisationen» oder «Standort A» und «Standort B») in das kooperative Entwicklungsprojekt involviert waren, zugleich aber derselben Gesamtorganisation innerhalb eines Kantons angehören und somit unter weitgehend identischen rechtlichen und strukturellen Rahmenbedingungen arbeiteten. Dadurch mussten unterschiedliche Kontextbedingungen (Unterschiede in Trägerschaften oder kantonalen Vorgaben) nicht als Vergleichsachsen in der Analyse berücksichtigt werden, sondern «lediglich» organisationsinterne Unterschiede innerhalb derselben Gesamtorganisation wie beispielsweise Teamgrösse, Rolle der Leitungspersonen, standortbezogene organisationskulturelle Ausprägungen usw. Diese Differenzen wurden jedoch nicht als Störfaktoren betrachtet, sondern als Ausdruck der Varianz, die innerhalb eines gemeinsamen institutionellen Rahmens auftritt resp. auftreten kann.

10.2 Triangulation

Um die verschiedenen Facetten und die Komplexität des Einzelfalles erfassen zu können, ist es in der Regel erforderlich, die Untersuchung multimethodisch anzulegen und eine Vielzahl (unterschiedlicher) Daten als Gesamtstichprobe resp. Datenkorpus zu verwenden (Akremi, 2022, S. 410; Hering & Jungmann, 2022, S. 682; Krell & Lamnek, 2024, S. 287), was auch der Empfehlung von Glaser & Strauss (1967: 65) zur Verwendung verschiedener Datensorten in der GTM folgt. Vor diesem Hintergrund erscheint eine sogenannte Triangulation dem Erkenntnisinteresse dienlich und angebracht.

Das methodische Konzept der Triangulation[69] bietet u. a. Hilfestellung bei der forschungsmethodischen Frage, wie Daten aus verschiedenen Quellen zur Erläuterung des zu untersuchenden Phänomens angemessen und sinnvoll miteinander in Beziehung gesetzt werden können. Flick (2011, S. 12) formulierte eine für die qualitative Sozialforschung geltende Definition von Triangulation wie folgt:

> *«Triangulation beinhaltet die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen. Diese Perspektiven können sich in unterschiedlichen Methoden, die angewandt werden, und/oder unterschiedlichen gewählten theoretischen Zugängen konkretisieren, wobei beides wiederum miteinander in Zusammenhang steht bzw. verknüpft werden sollte. […] Durch die Triangulation (etwa verschiedener Methoden oder verschiedener Datensorten) sollte ein prinzipieller Erkenntniszuwachs möglich sein, dass also bspw. Erkenntnisse auf*

[69] Die nachfolgenden Ausführungen erheben nicht den Anspruch, den Methodendiskurs zur multiperspektivischen Forschung und Triangulation in seinen Details wiederzugeben. Vielmehr sollen zentrale für die vorliegende Forschung relevante Aspekte benannt werden, um die daraus abgeleiteten methodischen Konsequenzen transparent und nachvollziehbar darlegen zu können.

unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden, die damit weiter reichen, als es mit einem Zugang möglich wäre.»

Die Triangulation hat eine lange Tradition in unterschiedlichen Bereichen der qualitativen Forschung (Flick, 2011, S. 9). Einen zentralen und nach wie vor breit rezipierten Beitrag entwickelte Denzin (1970) in den 1970er Jahren, indem er das Konzept der Triangulation als einen systematischen Ansatz für die soziale und insbesondere qualitative Forschung anhand von vier Arten der Triangulation vorschlug (Flick, 2022, S. 540f.):

- Die *Methoden-Triangulation* kombiniert verschiedene methodische Zugänge, entweder *innerhalb* einer Methode (z. B. Erzähl- und Verständnisfragen im episodischen Interview) oder *zwischen* Methoden (z. B. Beobachtungen, Interviews und Dokumentenanalysen), um verschiedene Aspekte eines Gegenstands zu beleuchten.
- Die *Daten-Triangulation* bezieht sich auf die Verschränkung verschiedener Daten, die aus unterschiedlichen Quellen stammen und zu verschiedenen Zeitpunkten, an unterschiedlichen Orten oder bei verschiedenen Personengruppen erhoben wurden.
- Die *Investigator-Triangulation* beschreibt den Einbezug mehrerer forschender Personen in Datenerhebung oder -auswertung, um subjektive Verzerrungen zu reduzieren und verschiedene fachliche Blickwinkel einzubringen.
- Die *Theorien-Triangulation* umfasst die Analyse desselben Gegenstands auf Grundlage unterschiedlicher theoretischer Perspektiven, um ein breiteres und differenzierteres Verständnis zu ermöglichen.

In der aktuelleren Diskussion wird betont, dass Triangulation «als breiter angelegte Erkenntnisstrategie» (Flick, 2022, S. 541f.) eingesetzt wird, wobei diese *nicht* den Zweck der Bestätigung oder der Validierung von Ergebnissen (z. B. mittels anderer Datenformate oder Perspektiven) verfolgt, sondern zum Ziel hat, «der Vielschichtigkeit des Untersuchten durch die Erweiterung der methodischen und theoretischen Perspektiven umfassender gerecht zu werden» (Flick, 2022, S. 542). Vor diesem Hintergrund wird der Gewinn der Datentriangulation im vorliegenden Projekt darin gesehen, dass diese «ein[en] Weg zu erweiterten Erkenntnismöglichkeiten darstellt» (Flick: 2011:, S. 9), um ein tieferes Verstehen der untersuchten Phänomene der kooperativen Wissensproduktion von Wissenschaft und Praxis und der Implementation des generierten Wissens zu ermöglichen. Deshalb erfolgte, bezugnehmend auf die erwähnte Systematisierung nach Denzin (1970), eine Daten- und Methoden-Triangulation:

Um das Phänomen der Wissensproduktion und der -implementation im Rahmen des untersuchten Einzelfalls resp. des untersuchten kooperativen Entwicklungsprojekts umfassend zu rekonstruieren, wurde, ergänzend zu den im Zentrum der Datenerhebung stehenden leitfadengestützten Expert:inneninterviews mit den involvierten und nicht-involvierten Fachpersonen aus der Praxis (vgl. Kapitel 10.3), zusätzlich ein Online-Fokusgruppeninterview mit den involvierten Wissenschaftler:innen durchgeführt (vgl. Kapitel 10.4); relevante Dokumente wurden ebenfalls in die Analyse einbezogen (vgl. Kapitel 10.5). Bei dieser Triangulation zwischen verschiedenen Methoden stand nicht die Verifizierung der Aussagen der interviewten involvierten Fachpersonen aus der Praxis im Vordergrund, sondern das Fokusgruppeninterview verfolgte primär das Ziel einer deskriptiven Rekonstruktion des Entwicklungsprojektes (vgl. Kapitel 10.4.1) und diente dazu, allfällige Widersprüche zwischen den Wahrnehmungen aus unterschiedlichen Perspektiven sichtbar zu machen. Die Dokumentenanalyse wurde dazu eingesetzt, den Wissensproduktions- und -implementationsprozess mithilfe dieser zusätzlichen Informationsbasis detaillierter und umfassender zu rekonstruieren (vgl. Kapitel 10.5.1). Entsprechend der Triangulation der in den folgenden Kapiteln beschriebenen einzelnen methodischen Zugänge wurden in der vorliegenden Forschung unterschiedliche Daten für die Untersuchung des Phänomens der kooperativen Wissensproduktion und -implementation genutzt.

10.3 Leitfadengestützte Expert:inneninterviews

Die Forschungsarbeit stellt die *Perspektive der involvierten Fachpersonen aus der Praxis* in diesen kooperativen Wissensproduktionsprozessen ins Zentrum der empirischen Untersuchung (vgl. Kapitel 2 und 8). Als zentrales Erhebungsinstrument zur Rekonstruktion sowohl der Prozesse der Wissensproduktion im kooperativen Entwicklungsprojekt als auch der Implementation des generierten Wissens in den involvierten Praxisorganisationen wurde die Methode des leitfadengestützten Expert:inneninterviews nach Meuser und Nagel (1991)[70] gewählt, da dieses auf die Entdeckung eines sogenannten Sonderwissens abzielt.

10.3.1 Methodenbeschreibung und Begründung

Bei Expert:inneninterviews handelt es sich um qualitative Interviews, die sich auf einen klar definierten Wirklichkeitsausschnitt beziehen (Lamnek, 2010, S. 656). Expert:innen haben im Rahmen der Experteninterviews einen relationalen Status, denn sie sind nicht als Gesamtpersonen von Interesse, sondern aufgrund einer bestimmten Funktion, die in einen spezifischen organisatorischen oder institutionellen Kontext eingebunden ist, und werden jeweils als Repräsentanten einer Gruppe in die Untersuchung einbezogen (Lamnek, 2010, S. 656; Meuser & Nagel, 2005, S. 73). In Expert:inneninterviews werden Expert:innen befragt, die aufgrund dieser Funktion über das interessierende Thema Auskunft geben können und in die entsprechende Prozesse involviert sind (Lamnek, 2010, S. 657). Der Expert:innenstatus ist somit vom Erkenntnisinteresse der Forschung abhängig und wird deshalb durch die forschende Person zugeschrieben (2005, S. 73). Nach Bogner und Menz (2005, S. 46) verfügt ein Experte resp. eine Expertin «über technisches, Prozess- und Deutungswissen, das sich auf sein spezifisches professionelles oder berufliches Handlungsfeld bezieht» (Bogner & Menz, 2005, S. 46). Hierbei wird unter Expertenwissen nicht lediglich systematisiertes Fach- oder Sonderwissen gefasst, «sondern es weist zu grossen Teilen den Charakter von Praxis- oder Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfliessen» (Bogner & Menz, 2005, S. 46).

Als das interessierende Thema des vorliegenden Forschungsprojekts können die Prozesse der kooperativen Wissensproduktion und der -implementation und als das relevante Sonder- und Praxiswissen die Perspektive der Fachpersonen aus den involvierten Praxisorganisationen auf diese Prozesse gefasst werden: Denn wenn nach dem sozialkonstruktivistischen Wissensverständnis (vgl. Kapitel 7.1) Wissen und dessen Bedeutungen in sozialen Interaktionen entstehen und in kommunikativen Prozessen stabilisiert werden, dann lässt sich dieses Geschehen auch über den Zugang zu den subjektiven Sichtweisen und Deutungen der an der *kooperativen Wissensproduktion* beteiligten Fachpersonen rekonstruieren. Die Durchführung von Expert:inneninterviews eröffnet die Möglichkeit, diese Perspektiven *rekonstruktiv* zu erfassen und nachvollziehbar zu machen, wie die Fachpersonen aus den involvierten Praxisorganisationen die kooperative Wissensproduktion erlebten, welche Bedeutungen sie diesem Prozess und dem daraus hervorgebrachten Wissen zuschreiben und wie sie dessen Relevanz für die eigene Handlungspraxis und die Implementation interpretieren. In Bezug auf die Rekonstruktion der *Implementation* des generierten Wissens in den involvierten Praxisorganisationen liegt, der Idee der Triangulation (vgl. Kapitel 10.2) folgend, diesem Forschungsvorhaben die Annahme zugrunde, dass *nicht-involvierte Fachpersonen* aus den involvierten Praxisorganisationen die Prozesse und Phänomene während der Implementationsphase aus einer anderen Perspektive beschreiben können als die bei der kooperativen Wissensproduktion involvierten Fachpersonen, was zu einer Vertiefung des Gesamtbildes beitragen kann. Dieses *ergänzende* Wissen der *nicht-involvierten Fachpersonen* zur Implementation des generierten

[70] Es handelt sich dabei um einen Grundlagentext, auf den aktuellere Methodenwerke und Handbücher (z. B. Lamnek, 2010) nach wie vor referieren und der von den Autor:innen im Jahr 2005 (Meuser & Nagel, 2005) inhaltlich unverändert erneut publiziert wurde.

Wissens wird deshalb ebenfalls als ein spezifisches Expert:innenwissen betrachtet. Die involvierten und die nicht-involvierten Fachpersonen aus der Praxis erlangen ihren Expert:innenstatus somit durch ihre Funktion als Fachpersonen, die selbst Kindeswohlabklärungen durchführen und entweder in das untersuchte kooperativen Entwicklungsprojekt selbst involviert waren oder mit dem dort generierten Wissen im Zuge von dessen Implementation «in Berührung» kamen. Durch die Erfassung dieses Expert:innenwissens beider Befragungsgruppen werden somit «überindividuelle, handlungs- bzw. funktionsbereichsspezifische Muster» (Meuser & Nagel, 1994, S. 183) der kooperativen Wissensproduktion und -implementation identifiziert und interpretativ rekonstruiert. Weil das Interesse im vorliegenden Forschungsvorhaben darin besteht, einen Beitrag zur Theoretisierung der kooperativen Wissensproduktion von Wissenschaft und Praxis und der Implementation des generierten Wissen im Kontext der Sozialen Arbeit zu leisten, sollen entsprechend dem Typologisierungsvorschlag von Bogner und Menz (2005) *theoriegenerierende* Expert:inneninterviews durchgeführt werden, die zum Ziel haben, subjektive Deutungs- und Handlungsorientierungen und implizite Entscheidungsmaximen der Experten (Bogner & Menz, 2005, S. 38f.) resp. der befragten Professionellen der Sozialen Arbeit in abklärenden Diensten zu erfassen.

10.3.2 Fallauswahl

Die Auswahlentscheidung (Akremi, 2022, S. 405) bei der Festlegung der Befragungsgruppe(n) innerhalb der beiden untersuchten involvierten Praxisorganisationen (vgl. Kapitel 10.1.2) basierte folglich zunächst auf deren (Expert:innen-)Wissen zum erwähnten Erkenntnisinteresse im untersuchten Einzelfall und hatte zum Ziel, einen möglichst umfassenden Einbezug der verschiedenen Dimensionen des Falls (Kromrey, 1986, S. 320 zit. in: Krell & Lamnek, 2024, S. 286) zu gewährleisten. Die obigen Ausführungen verdeutlichen, dass bei der Durchführung der leitfadengestützten Expert:inneninterviews in den beiden involvierten Praxisorganisationen zwei unterschiedliche Befragungsgruppen von Interesse waren:

- Befragungsgruppe 1: Fachpersonen, die in die kooperative Wissensproduktion eingebunden waren (im Folgenden *involvierte* Fachpersonen) wurden zu den Prozessen der kooperativen Wissensproduktion und der -implementation befragt. Diese Befragungsgruppe umfasst folgende involvierte Personengruppen:
  - Involvierte operativ tätige Fachpersonen, also Fachpersonen, die zum Zeitpunkt der Befragung in den involvierten Praxisorganisationen operativ in der Kindeswohlabklärungspraxis tätig waren und zugleich im untersuchten kooperativen Entwicklungsprojekt mitwirkten und folglich bei der kooperativen Wissensproduktion *involviert* waren.
  - Involvierte Leitungspersonen: Ergänzend wurden auch Fachpersonen aus den involvierten Praxisorganisationen befragt, die leitende Funktionen einnahmen und in dieser Rolle ebenfalls in das besagte kooperative Entwicklungsprojekt *involviert* waren.
- Befragungsgruppe 2: Fachpersonen, die nicht in die kooperative Wissensproduktion eingebunden waren (im Folgenden *nicht-involvierte* Fachpersonen), jedoch bei der Implementation des Prozessmanuals mit diesem «neuen Prozessmanual-Wissen» in Berührung kamen, wurden zu den Prozessen der Implementation des produzierten Wissens befragt. Diese Perspektive war bedeutsam, um Erkenntnisse zur dritten Forschungsfrage, also zur Relevanz der Involviertheit der involvierten Fachpersonen im kooperativen Wissensproduktionsprozess für die Implementation des generierten Wissens gewinnen zu können.

Von diesen beiden Befragungsgruppen konnten in den beiden untersuchten involvierten Praxisorganisationen (Standort A und Standort B) alle sich freiwillig zur Verfügung stellenden Fachpersonen befragt werden: Am vergleichsweise kleinen Standort B konnte eine Vollerhebung umgesetzt werden, d. h. es konnten alle Fachpersonen befragt werden, die in das

Entwicklungsprojekt involviert waren (Befragungsgruppe 1) oder zu einem späteren Zeitpunkt bei der Implementation des Prozessmanuals mit diesem «neuen Prozessmanual-Wissen» in Berührung kamen (Befragungsgruppe 2). Am grösseren Standort A wurden alle Fachpersonen der Befragungsgruppe 1 und 2 befragt, die sich zu einem Interview bereiterklärten, sodass eine Selbstauswahl erfolgte, die von der Forscherin nicht weiter kriteriengeleitet eingeschränkt wurde.

In der Regel wird die Datenerhebung gemäss dem iterativen Vorgehen in der GTM dann beendet, wenn eine theoretische Sättigung vorliegt (vgl. Kapitel 9.2). Glaser und Strauss (1998, S. 69) bezeichnen die «theoretische Sättigung» als «das Kriterium, um zu beurteilen, wann mit dem Sampling (je Kategorie) aufgehört werden kann» (Glaser & Strauss, 1998, S. 69). Dieser Anspruch konnte im vorliegenden Forschungsprojekt insofern eingelöst werden, als während der späteren Interviewgespräche zunehmend der Eindruck entstand, dass keine neuen zusätzlichen Informationen mehr gewonnen werden konnten.[71]

Die nachfolgende Tabelle gibt eine Übersicht über das Sample der befragten Fachpersonen, geordnet nach den beiden Befragungsgruppen und den beiden involvierten Praxisorganisationen (Standort A und Standort B):

Tabelle 1: Sample der Befragungsgruppen für die leitfadengestützten Expert:inneninterviews nach Standort und Anzahl

Befragungsgruppe und Rolle bei der kooperativen Wissensproduktion	Ebene Standort A (alle verfügbaren Personen)	Ebene Standort B (Vollerhebung)	Ebene Gesamt-organisation	Total
Bei der Entwicklung involvierte operative Fachpersonen	4	2		6
Bei der Entwicklung involvierte Leitungspersonen	1	1	1	3
Bei der Entwicklung nicht involvierte Personen	5	2		7

Die involvierten Fachpersonen waren im kooperativen Entwicklungsprojekt in folgenden Rollen involviert: Während die Regionalleitung Mitglied der Steuergruppe war und nicht an der konkreten inhaltlichen Wissensproduktion beteiligt war, waren die übrigen involvierten Fachpersonen (sowohl Standortleitungen wie auch operativ tätige Fachpersonen) aufgrund der in Kapitel 11.2.1 beschriebenen Anlage des kooperativen Entwicklungsprojekts ausschliesslich in der Feldphase I («Implementation und Erprobung») aktiv. Die Kapitel 12 bis 14 beziehen sich demnach (mehrheitlich, aber nicht ausschliesslich) auf die Aussagen und Perspektive dieser involvierten Fachpersonen, sodass diese Projektphase analytisch tiefer durchdrungen wurde als die anderen Projektphasen des untersuchten kooperativen Entwicklungsprojekts. Die Begründung des Fokus der empirischen Untersuchung auf die Feldphase I wird in Kapitel 11.2.3 dargelegt.

10.3.3 Feldzugang und Durchführung

In den beiden untersuchten involvierten Praxisorganisationen (Standort A und Standort B) wurde die Kontaktaufnahme mit den potenziellen zu interviewenden Fachpersonen durch die Standortleitungen unterstützt, indem diese zunächst eine Vorinformation, die über den Inhalt des Forschungsvorhabens und die Datenerhebung informierte, an die zu interviewenden Fachpersonen weiterleiteten. Die Standortleitungen stellten im Anschluss die Kontaktdaten aller infrage kommenden operativ tätigen Fachpersonen[72] zur Verfügung, woraufhin jede dieser operativ tätigen Fachpersonen persönlich per E-Mail und bei Bedarf auch telefonisch kontaktiert wurde. Im Rahmen dieser Kontaktaufnahme wurden die Fachpersonen über die Ziele des Forschungsvorhabens, die

[71] Darüber hinaus wurde nach der Auswertung des Online-Fokusgruppeninterviews mit den involvierten Wissenschaftler:innen deutlich, dass die Mehrheit der dort gewonnenen Erkenntnisse die entwickelten Theoretisierungen und Konzeptualisierungen zur kooperativen Wissensproduktion auf Basis der Expert:inneninterviews mit den involvierten Fachpersonen bestätigte.

[72] Am Standort A wurden mir diejenigen Kontaktdaten von Fachpersonen zur Verfügung gestellt, die sich nach Versand der Vorabinformation und Nachfrage der Standortleitungen für ein Interview bereiterklärt hatten. Aus diesem Grund kann über die Grundgesamtheit aller potenziellen Interviewparter:innen keine Aussage vorgenommen werden.

Form der Erhebung (inkl. Tonaufnahme) und die Verwendung der Daten für das Dissertationsvorhaben, dessen Ergebnisse in einer Publikation veröffentlicht werden sollten, informiert. Interessierte Fachpersonen konnten sich daraufhin freiwillig für eine Teilnahme an der Forschung melden.

Die Befragungen der Gesamtleitung und aller Fachpersonen am Standort B fanden zwischen September und November 2017 statt und die Befragungen am Standort A erfolgten zwischen Januar und März 2018. Die Fachpersonen wurden vor Ort an ihrem jeweiligen Arbeitsplatz befragt und gaben vor Ort erneut mündlich ihr Einverständnis sowohl für eine Aufzeichnung der Gespräche auf Tonband als auch für die weiterführende Verwendung der Daten im Rahmen des Dissertationsprojektes.

Der Vorteil der *Leitfadengestütztheit* beim Expert:inneninterviews besteht darin, dass durch das Prinzip der Offenheit die Situationsdefinition der Expert:innnen wie auch deren Strukturierung und Bewertung des Gegenstandes erfasst werden kann und der Leitfaden zwar eine Themenbegrenzung vornimmt, zugleich aber auch Freiräume für die spezifische Sichtweise und neue Themendimensionierungen ermöglicht (Lamnek, 2010, S. 658). Bei der Durchführung der Expert:inneninterviews übernahm der Leitfaden analog zu den Erläuterungen von Meuser und Nagel (1991, S. 448) denn auch eine doppelte Funktion: Einerseits wirkte er steuernd, indem er ausschloss, dass sich das Interviewgespräch in Themen abseits des Erkenntnisinteresses verlor, anderseits konnte durch den Leitfaden ausgeschlossen werden, dass sich die Forscherin als unwissender Gesprächspartner erwies. Dabei wurde der Leitfaden seitens der Forscherin in den Gesprächen eher als Orientierung und nicht als starrer Ablaufplan verwendet.

10.3.4 Datenaufbereitung und -auswertung

Die aufgezeichneten Interviewgespräche wurden im Anschluss manuell transkribiert und anonymisiert. Als Hilfsmittel wurde das einfache Transkriptionsprogramm «f4» von www.audiotranskription.de verwendet, das damals noch keine Unterstützung durch ein KI-System umfasste.[73] Denn «systematische Transkriptionen erlauben es, die Transformation der Beobachtungen in Texten nachvollziehbar zu machen und die Interpretationen eindeutig auf entsprechende Textstellen zurückführen zu können, was wesentlich zur intersubjektiven Überprüfbarkeit beiträgt» (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 215). Da die Entscheidung des Detaillierungsgrades der Erfassung von Unterschieden (z. B. Lautstärke) und damit die Wahl des Transkriptionssystems vom jeweiligen Forschungszusammenhang und Erkenntnisinteresse abhängig sein sollte (ebd., S. 215f.), wurde im vorliegenden Forschungsprojekt, im Unterschied zu beispielsweise hermeneutisch-rekonstruktiven Textanalysen oder biografischen Forschungsansätzen, kein sehr hoher Detaillierungsgrad angestrebt. Die Transkription erfolgte daher auf der Grundlage der Transkriptionsregeln, die in Anhang 1 dargestellt sind. Die im schweizerdeutschen Dialekt geführten Gespräche wurden dabei in standarddeutscher Schreibweise dokumentiert, wobei darauf geachtet wurde, dass die sprachliche Eigenart und der ursprüngliche Ausdruck der Befragten möglichst erhalten blieben.

Die Analyse der Interviewdaten erfolgte unter Verwendung der Analysesoftware MAXQDA und orientierte sich an dem in Kapitel 9.2 erwähnten Kodierverfahren der GTM, dessen Idee und konkrete Anwendung nachfolgend erläutert wird.

Offenes Kodieren

In der ersten Phase der Datenanalyse wurden im Rahmen des offenen Kodierens das Datenmaterial resp. die transkribierten Interviewdaten mit den Fachpersonen «aufgebrochen». Dabei wurde

[73] Das Transkriptionsprogramm «f4» von www.audiotranskription.de umfasste zum Zeitpunkt der Transkription u. a. folgende Funktionen: Audiodateien abspielen in der gewünschten Wiedergabegeschwindigkeit, Rückspulfunktion, automatische Zeitangabe und Befehlseingabe über Tastenkürzel.

zunächst eine sehr klein segmentierte «Etikettierung» der Phänomene durchgeführt, die sich in den Daten zeigten. Diese Etiketten werden in der GT als «Konzepte» (oder Kodes) bezeichnet, die sich den Vorkommnissen in den Daten zuordnen lassen und die zentralen Bausteine der zu generierenden Theorie darstellen. Hierfür wurde der Text detailliert untersucht, wobei in diesem Zusammenhang Inhalte im Hinblick auf Ähnlichkeiten und Unterschiede verglichen wurden und unterschiedliche Fragen (siehe unten) an den Text gestellt wurden (Strauss & Corbin, 1996, S. 43f.). Strauss & Corbin (1996, S. 58) wie auch Charmaz (2014, S. 127) haben hierfür konkrete Verfahrenstechniken des Vergleichens entwickelt sowie Fragestellungen formuliert, die die forschende Person dabei unterstützen sollen, einerseits die Daten «aufzubrechen», um wichtige Prozesse und Handlungen in den Daten zu erkennen, und andererseits die eigenen Vorannahmen und möglichen Verzerrungen in diesem Prozess kritisch zu reflektieren (Strauss & Corbin, 1996, S. 73). Während Strauss & Corbin (1996, S. 58) die grundlegenden W-Fragen «Wer? Wann? Wo? Was? Wie? Wieviel? und Warum?» hierfür als hilfreiche Technik einführen, formuliert Charmaz (2014, S. 127) nachfolgende Fragen, die als (selbst-)kritische und fragende Perspektive dabei unterstützen sollen, relevante Prozesse und Handlungen im Material zu eruieren und herauszuarbeiten, und die neben den oben erwähnten W-Fragen in der vorliegenden Arbeit ebenfalls beim offenen Kodieren berücksichtigt wurden:

- «What process(es) is at issue here? How can I define it?
- How does this process develop?
- How does the research participant(s) act while involved in this process?
- What does the research participant(s) profess to think and feel while involved in this process? What might her or his observed behavior indicate?
- When, why, and how does the process change?
- What are the consequences of the process?» (ebd.)

Die Interviewdaten aus den leitfadengestützten Expert:inneninterviews mit den befragten Fachpersonen wurden mithilfe der Verfahrenstechnik des ständigen Vergleichens (Glaser & Strauss, 2010, S. 119) und auch mittels des Stellens der oben erwähnten Fragen an den Text offen kodiert, wobei die oben genannten Fragen als Orientierung dienten und mich als Forscherin sensibilisierten. Dieser Prozess führte zu einer ersten Konzeptualisierung und Kategorisierung der Daten (Strauss & Corbin, 1996, S. 44). Bei diesem Benennen von in den Daten erkennbaren Phänomenen wurde darauf geachtet, dass diese Benennungen über eine deskriptive Beschreibung des Inhaltes einer einzelnen Textpassage hinausgehen und einen «konzeptuellen Gehalt» haben (ebd., S. 46). In den Interviews gab es einzelne Stellen, die äusserst gehaltvoll waren und bei denen die Forscherin das Gefühl hatte, dass nebst der eigenen Leseart eine zusätzliche Einschätzung und Interpretation die Kreativität in der Auswertung unterstützten könnte. In diesen Momenten wurde ChatGPT im Sinne erster experimenteller Erfahrungen um eine Einschätzung gefragt, wobei im Prompt darum gebeten wurde, den Absatz offen zu kodieren. Dies erfolgte jeweils immer, nachdem die Forscherin den Absatz bereits selbst kodiert hat. Die Ergebnisse dieser ergänzenden Leseart von ChatGPT wurden mit den eigenen Überlegungen verglichen und teilweise (aber nicht immer) in den eigenen Denk- und Auswertungsprozess im Sinne einer hilfreichen Aussenperspektive aufgenommen und weiterverarbeitet.

Im fortschreitenden Theoriebildungsprozess wurden diese Konzepte (oder Kodes) miteinander in Beziehung gesetzt resp. verglichen und nach Ähnlichkeiten und Differenzen zu (vorläufigen) übergeordneten Kategorien gruppiert (Prozess des Kategorisierens) und deren Eigenschaften und Dimensionen herausgearbeitet, wodurch die einzelnen Konzepte (oder Kodes) zunehmend präzisiert und verdichtet werden konnten (ebd., S. 47–53). In dieser Phase fanden auch Reformulierungen, Präzisierungen und Anpassungen bei den zuvor generierten Codes statt. Aus diesen weiterentwickelten Codes wurden wiederum übergreifende thematische Kategorien gebildet, die

mehrere Codes bündelten und damit eine höhere Ebene der theoretischen Konzeptualisierung ermöglichen.

Axiales Kodieren

Der zweite verfahrenstechnische Schritt im Zuge der Datenauswertung besteht in der GT im axialen Kodieren, das in die Herausarbeitung einer sogenannten Schlüsselkategorie mündet. Hierbei wurden im Auswertungsprozess die offen kodierten Daten neu sortiert und zusammengesetzt und Verbindungen von Kategorien zu ihren Subkategorien ermittelt (ebd., S. 75f.). Bei der Benennung einiger weniger Subkategorien oder Kategorien wurde in diesem Arbeitsschritt ChatGPT um ein Feedback zu den eigenen vorgeschlagenen Bezeichnungen erfragt. Das Feedback war teilweise brauchbar und für die weiterführende eigene Auswertungs- und Denkarbeit verwendbar, teilweise aber auch nicht (da z. B. Kontextwissen fehlte). Strauss & Corbin (1996, S. 78–86) haben für diesen Analyseschritt ein sogenanntes Kodier-Paradigma entwickelt, das in dieser Forschungsarbeit während dieser fortgeschrittenen Analysephase verwendet wurde und es ermöglichte, Beziehungszusammenhänge zwischen den verschiedenen (Sub-)Kategorien und Kategorien zu erkennen und zu systematisieren. Kategorien stellen nach dem Verständnis von Strauss & Corbin (ebd., S. 43) eine «Klassifikation von Konzepten» dar, die entsteht, «wenn Konzepte miteinander verglichen werden und sich offenbar auf ein ähnliches Phänomen beziehen. So werden die Konzepte unter einem Konzept höherer Ordnung zusammengruppiert – ein abstrakteres Konzept, genannt Kategorie» (Strauss & Corbin, 1996, S. 43).

Bei diesem Kodier-Paradigma wird ein *Phänomen* im Zusammenhang mit seinen *ursächlichen Bedingungen*, dem *Kontext*, den *intervenierenden Bedingungen*, den *Handlungs- und interaktionalen Strategien* und den daraus bewirkten *Konsequenzen* in den Blick genommen (ebd., S. 78–86). In der vorliegenden Forschungsarbeit wurden die aus dem Schritt des offenen Codierens entstandenen verschiedenen thematischen Subkategorien diesen Elementen des Kodier-Paradigmas zugeordnet. Strauss & Corbin (ebd., S. 89f.) sehen in diesen verdichtenden und vergleichenden Operationen einen komplexen und fortlaufenden Prozess des Hin- und Herpendelns «zwischen induktivem und deduktivem Denken», da während des Kodierens immer wieder deduktiv Annahmen zu Beziehungen, Eigenschaften oder Dimensionen aufgestellt werden, die dann in den Daten verifiziert werden müssen, indem Ereignis mit Ereignis verglichen wird (Strauss & Corbin, 1996, S. 89f.). Die Verwendung dieses Kodier-Paradigmas in der vorliegenden Forschung führte dazu, dass ein Beziehungsgefüge zwischen den verschiedenen Subkategorien und Kategorien entwickelt werden konnte, wobei diese Zusammenhänge im Prozess der Systematisierungs-, Zuordnungs- und Reformulierungsaktivitäten auch mithilfe eines digitalen Tools (Miro-Board) visualisiert wurden.

Selektives Kodieren

Mit dem dritten und letzten Verfahrensschritt des selektiven Kodierens beschreiben Strauss & Corbin (1996, S. 94) den «Prozess des Auswählens der Kernkategorie, des systematischen In-Beziehung-Setzens der Kernkategorie mit anderen Kategorien, der Validierung dieser Beziehungen und des Auffüllens von Kategorien, die einer weiteren Verfeinerung und Entwicklung bedürfen» (Strauss & Corbin, 1996, S. 94). Durch diesen Prozess erfolgt eine theoretische Verdichtung und Systematisierung der Daten, die es erlaubt, eine tragfähige und überprüfbare Theorie im Sinne der Grounded Theory zu entwickeln.

Durch die Arbeit mit dem Kodier-Paradigma und der Arbeit an der Visualisierung der herausgearbeiteten Zusammenhänge (auf einem Miro-Board) konnten die Daten im fortschreitenden Analyseprozess so weit verdichtet werden, dass sie schliesslich zu einer zentralen Kernkategorie («kooperative Wissensproduktion als interaktionelle Wissensrelationierung») führten, die in einem definierenden Verhältnis zu allen anderen Kategorien (z. B. der Kategorie «Eingelagerte und emergente Prozesse (in) der Wissensrelationierung», der Kategorie «Eigenschaften des

Settings» oder der Kategorie «Akzeptanz durch Involviertheit bei der Wissensproduktion») steht und das untersuchte Phänomen in seiner Gesamtheit am treffendsten beschreibt.

Während dieses Auswertungsprozesses wurden fortlaufend Memos im Sinne «schriftliche[r] Analyseprotokolle, die sich auf das Ausarbeiten der Theorie beziehen» (Strauss & Corbin, 1996, S. 169) erstellt, in deren Rahmen neben methodischen Reflexionen Kodes beschrieben, Hypothesen dokumentiert (und teilweise wieder verworfen), erste konzeptionelle Ideen entwickelt und weiterführende Analysefragen dokumentiert wurden. Diese zahlreichen Memos unterstützten den Analyseprozess und trugen massgeblich zur Generierung und Ausformulierung der theoretisch-konzeptionellen Aussagen resp. Befunde bei.

In dem so vollzogenen Analyseprozess entstand aus den untersuchten Interviewdaten unter Einbezug der Auswertung der weiteren Datengrundlage (vgl. nachfolgende Kapitel 10.4 und 10.5) ein Gefüge von Beziehungen zwischen abstrakten Konzepten, das Charmaz (2014, S. 228) unter dem Begriff einer «Theorie» fasst.[74]

10.4 Online-Fokusgruppeninterview

Ergänzend zu den Expert:inneninterviews mit den involvierten Fachpersonen wurde im Rahmen der Einzelfallstudie auch ein Online-Fokusgruppeninterview mit dem wissenschaftlichen Projektteam resp. den involvierten Wissenschaftler:innen durchgeführt. Dies verfolgte zwei Ziele: Da Projektplanung und tatsächliche Umsetzung auseinanderfallen können resp. dies regelmässig tun, sollte auf Basis dieser Datenerhebung erstens eine deskriptive Beschreibung des Projektverlaufs, der Handlungsvollzüge und der Rollen der beteiligten Akteursgruppen aus Sicht der involvierten Wissenschaftler:innen erstellt werden – dies, um die Beschreibung des kooperativen Entwicklungsprojekts nicht ausschliesslich auf Basis der Projektplanungsunterlagen vorzunehmen und der Leser:innenschaft ein möglichst realistisches und differenziertes Bild der Projektumsetzung sowie der Dynamiken zwischen den Involvierten zu vermitteln. Zweitens sollte diese Perspektive im Sinne einer Methoden-Triangulation (vgl. Kapitel 10.2) auch als *ergänzende* Informationsgrundlage (Flick, 2011, S. 12) zur Perspektive der involvierten Fachpersonen bei den zu generierenden theoretisch-konzeptionellen Aussagen zur kooperativen Wissensproduktion von Wissenschaft und Praxis genutzt werden – dies mit der Idee, dass dadurch ein zusätzlicher Erkenntniszuwachs möglich wird, der weiter reicht, «als es mit einem Zugang möglich wäre» (Flick, 2011, S. 12).

10.4.1 Methodenbeschreibung und Begründung

Eine Fokusgruppe lässt sich beschreiben als ein moderiertes Gesprächsverfahren, bei dem eine kleine Gruppe durch gezielte Informationsimpulse dazu angeregt wird, ein bestimmtes Thema gemeinsam zu diskutieren (Schulz, 2012, S. 9)[75], auf dem der Fokus liegt. Fokusgruppengespräche zielen darauf ab, dass im Zuge der Diskussion seitens der Beteiligten möglichst viele unterschiedliche Aspekte des interessierenden Gegenstandes thematisiert werden, wobei oft mittels eines Stimulus wie z. B. eines Bildes, eines Films oder einer Website die Diskussion in der Gruppe angeregt wird (ebd.). Die Fokusgruppe ist damit als «eine Kombination zweier sozialwissenschaftlicher Instrumente: dem fokussierten Interview […] und der Gruppendiskussion» (Dürrenberger und Behringer 1999, S. 12 zit. in: Schulz, 2012, S. 10) zu verstehen, die inzwischen auch online und oft innerhalb multimethodischer Forschungsdesigns umgesetzt wird und selten als alleinige Datenerhebungsmethode zum Einsatz kommt (Schulz, 2012, S. 12). Ein zentrales

[74] «A theory states relationships between abstract concepts and may aim for either explanation or understanding» (Charmaz, 2014, S. 228).

[75] Fokusgruppen finden oft auch als Instrument partizipativer Verfahren Verwendung, da sie Bürger:innen die Möglichkeit bieten, in politische Entscheidungsprozesse einbezogen zu werden (Schulz, 2012, S. 9), was im vorliegenden Forschungsvorhaben jedoch nicht der Fall und auch nicht intendiert war.

Bestimmungskriterium eines Fokusgruppeninterviews besteht darin, dass alle Teilnehmenden über die zu erfragende Situation resp. den Gegenstand ein eigenes Wissen und eigene Erlebnisse haben (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 173). Als Strukturierungshilfe des Diskussionsprozesses wird ein Leitfaden eingesetzt, der der moderierenden/forschenden Person einerseits als Orientierungshilfe und Rückversicherung zur Erfassung aller interessierenden Themen dient (ebd., S. 9) und andererseits die Grundlage darstellt, anhand derer die forschende Person unter Umständen Intervenieren und auf den Fokus des Interviews zurückführen muss (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 174). Schulz fasst folgende Vorteile von Fokusgruppen zusammen: Durch den spontanen Austausch in der Gruppe wird die Generierung neuer Ideen unterstützt, der Fokusgruppe wird aufgrund des kollektiven Wissen eine höhere Leistungsfähigkeit zugesprochen, die Moderationseinflüsse werden reduziert und das Gruppenformat reduziert sozial erwünschte Antworten (Schulz, 2012, S. 12f.). Diese Vorteile beruhen unter anderem auf der Annahme, dass Gruppendiskussionen durch ihre Dynamik förderliche Effekte erzeugen, die sowohl die Beteiligung als auch die Offenheit der Teilnehmenden steigern (Schulz, 2012, S. 13). Bezugnehmend auf den Differenzierungsvorschlag von Flick (2017, S. 248–263), der zwischen den vier methodischen Ansätzen des Gruppeninterviews, der Gruppendiskussion, der im englischsprachigen Diskurs diskutierten Focus-Group und des gemeinsamen Erzählens unterscheidet, lässt sich die hier gewählte Vorgehensweise demjenigen Verständnis des (fokussierten) Gruppeninterviews zuordnen, das Flick (2017, S. 249f.) referierend auf Patton (2002, 2015) erläutert. Beim «fokussierten Gruppeninterview» wird als Vorteil auch dessen qualitätssichernde Funktion betont, da «Teilnehmer dazu tendieren, ein Sicherungssystem füreinander zu entwickeln, das falsche oder extreme Ansichten aussortiert […] und es relativ einfach abzuschätzen ist, inwieweit es unter den Teilnehmern eine relative konsistente und geteilte Ansicht gibt» (Patton 2002, S. 386, zit. in: 2017, S. 249). Des Weiteren werden als Vorteile niedrige Kosten, grosse Datenfülle sowie die Möglichkeit gesehen, dass dieses Datenerhebungsformat die Teilnehmenden stimuliert und sie dabei unterstützt, sich besser an Ereignisse zu erinnern (Flick, 2019, S. 250). Das Erinnern wird in den Fokusgruppeninterviews dadurch in besonderer Weise angeregt, dass sich die Teilnehmenden gegenseitig zu Erinnerungen anregen, wie dies in Einzelinterviews nicht der Fall wäre (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 173). Damit wird auch nachvollziehbar, dass Przyborski & Wohlrab-Sahr (ebd.) zu folgender Aussage gelangen: «Die Gruppe ist hier nicht als solche von Interesse, sondern liefert lediglich einen günstigen *Rahmen* für das Erinnern des Erlebten und das Elaborieren individueller Situationsdefinitionen» [Hervorhebung im Original] (ebd.).

Ein Nachteil dieser Methode wird darin gesehen, dass Fokusgruppen, unter anderem aufgrund der begrenzten Zeit, im Gegensatz zu Einzelinterviews weniger tiefe Einblicke in Einstellungen und Erfahrungen der Befragten ermöglichen (Morgan 1997 in: Schulz, 2012, S. 13) oder lediglich eine begrenzte Anzahl Fragen gestellt werden können (Patton, 2002).

Vor diesem Hintergrund lässt sich die Auswahl dieser Methode des Online-Fokusgruppeninterviews für die Befragung der involvierten Wissenschaftler:innen im vorliegenden Forschungsprojekt aufgrund folgender Überlegungen begründen: Einerseits wurde insbesondere in Bezug auf das Ziel der deskriptiven Rekonstruktion des kooperativen Entwicklungsprojektes ein Mehrwert im Erfassen des «kollektiven Wissensbestandes» (Schulz 2012, S. 13) zu diesem Gegenstand und in der erwähnten qualitätssichernden Funktion des Gruppensettings gesehen. Andererseits wurde das Gruppenbefragungssetting deshalb als zielführend erachtet, weil es gemäss den obigen Ausführungen die Auskunftsbereitschaft der Teilnehmenden tendenziell unterstützt und zugleich das Erinnern von Ereignissen fördert. Dies erschien insbesondere vor dem Hintergrund bedeutsam, dass der zeitliche Abstand zwischen der Durchführung des Online-Fokusgruppeninterviews und der tatsächlichen Umsetzung des kooperativen Entwicklungsprojektes, das im Zentrum des Gespräches stand, mehrere Jahre beträgt und deshalb nicht unproblematisch ist. Das Gruppensetting sollte

deshalb im Sinne eines «günstigen *Rahmen[s]* für das Erinnern des Erlebten» (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 173) dazu anregen, gemeinsam die Erinnerungen an die Umsetzung des kooperativen Entwicklungsprojektes zu aktivieren und allfällige Aussagen über die Geschehnisse vor diesem Hintergrund zu plausibilisieren, da «die Äußerung in der Gruppe den Alltagserfahrungen näher ist als die isolierte Formulierung in einem Einzelinterview» (Schulz, 2012, S. 13, bezugnehmend auf Littig und Wallace 1997). Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wurde es als legitim betrachtet, trotz des grossen zeitlichen Abstands zwischen der Befragung und der Projektumsetzung dieses Online-Fokusgruppeninterview als zusätzliche und aussagekräftige Datenerhebung durchzuführen.

10.4.2 Fallauswahl

Für das Online-Fokusgruppeninterview wurden aus dem wissenschaftlichen Projektteam all diejenigen Wissenschaftler:innen ausgewählt und angefragt, die im untersuchten kooperativen Entwicklungsprojekt mitwirkten und während der Projektdurchführung in einem direkten Arbeitszusammenhang mit den beiden untersuchten involvierten Praxisorganisationen standen. Dabei handelte es sich um die wissenschaftliche Co-Projektleitung des untersuchten kooperativen Entwicklungsprojekts und um zwei wissenschaftliche Projektmitarbeiter:innen, die insbesondere während der Feldphase I mit den interviewten involvierten Fachpersonen aus den beiden untersuchten Praxisorganisationen zusammenarbeiteten und damit unmittelbar an den untersuchten Prozessen der kooperativen Wissensproduktion mit den befragten involvierten Fachpersonen beteiligt waren. Diese Fallauswahl lässt sich also aus dem spezifischen Wissen dieser Personen zu den Prozessen der kooperativen Wissensproduktion im untersuchten Einzelfall begründen.

10.4.3 Feldzugang und Durchführung

Diese vier relevanten involvierten Wissenschaftler:innen wurden zunächst mündlich informell und anschliessend formal per E-Mail für das Online-Fokusgruppeninterview angefragt, wobei das Erkenntnisinteresse des Dissertationsprojekts, die Form der Datenerhebung und dessen Dokumentation (Tonaufnahme des Gesprächs) als auch der Verwendungszweck der Daten («dienen mir als eine von mehreren Informationsquellen zur Rekonstruktion des genannten Entwicklungsprozesses») im Rahmen des Dissertationsprojekts beschrieben wurde. Alle angefragten Wissenschaftler:innen erklärten sich zu einem Gespräch bereit.

Das Online-Fokusgruppeninterview fand ergänzend zur bereits fortgeschrittenen Auswertung der Expert:inneninterviews mit den involvierten Fachpersonen erst während der zweiten Auswertungsphase im November 2024 online statt. Zu Beginn des Gespräches wurde erneut auf den Zweck und die Verwendung der Daten, auf die Gesprächsaufzeichnung sowie auf die begrenzte Anonymisierbarkeit[76] der Aussagen hingewiesen, mit welchen sich alle Anwesenden einverstanden erklärten. Als Stimulus wurde eine von der Forscherin erstellte Visualisierung des gesamten kooperativen Entwicklungsprojekts entlang der einzelnen Projektphasen auf einem Online-Tool (Miro-Board) verwendet, die während des Online-Fokusgruppeninterviews eingeblendet war. Dieser Stimulus hatte erstens den Zweck, insbesondere aufgrund des grossen Zeitabstandes zwischen der Befragung und der tatsächlichen Projektumsetzung eine gemeinsame Ausgangs- und Informationsgrundlage bezüglich des Gesprächsgegenstandes herzustellen. Zweitens konnten aufgrund dieser Visualisierung die Äusserungen der teilnehmenden Wissenschaftler:innen während des Gesprächs immer wieder im Projektverlauf verortet und diese Verortung gemeinsam kommunikativ validiert werden, was mögliche Fehlinterpretationen in Bezug auf diese Verortung von Aussagen seitens der Forscherin reduzieren sollte und auch effektiv reduzierte.

[76] Da die befragten Wissenschaftler:innen zugleich Mitautor:innen des finalen Prozessmanuals sind, wurde darauf hingewiesen, dass die Anonymisierung der Aussagen nur begrenzt möglich ist.

10.4.4 Datenaufbereitung und Auswertung

Das Interviewgespräch wurde aufgezeichnet, gemäss dem Transkriptionssystem, das in Anhang 1 beschrieben ist, transkribiert und anonymisiert. Bei der Transkription wurde in einem ersten Schritt die KI-gestützte Open-Source-Software zur automatisierten Transkription *NoScribe*[77] genutzt. Das so entstandene Transkript wurde von der Forscherin anschliessend detailliert, d. h. Zeile um Zeile gelesen und mit dem Gesagten verglichen und so manuell überarbeitet und korrigiert. Die so aufbereiteten Daten wurden für folgende Zwecke verwendet:

Für die *deskriptive* Rekonstruktion des Entwicklungsprojekts aus Sicht der involvierten Wissenschaftler:innen, die zum Ziel hatte, der Leser:innenschaft ein möglichst realistisches und differenziertes Bild der Projektumsetzung sowie der Dynamiken zwischen den Involvierten zu vermitteln, wurde auf Basis des Transkripts eine zusammenfassende Beschreibung der Inhalte erstellt. Hierbei wurde eine theoriegeleitete Analyse der Daten vorgenommen, wobei die Aussagen der befragten Wissenschaftler:innen zunächst kodiert und anschliessend entlang der folgenden Struktur kategorisiert resp. systematisiert wurden:

- Einschätzungen zum Kontext des Entwicklungsprojekts;
- Einschätzungen zu den Handlungsvollzügen und Rollen der Beteiligten während der Projektumsetzung entlang der einzelnen Projektphasen.

Die Ergebnisse dieser deskriptiven (und nicht theoriegenerierenden) Auswertung sind in Kapitel 11.2.2 dargestellt.

Darüber hinaus wurde diese Datengrundlage im Sinne der «Daten-Triangulation» (Flick, 2022, S. 540f.) (vgl. Kapitel 10.2) als ergänzende resp. zusätzliche Datenbasis für die *theoretisierende* Rekonstruktion des Entwicklungsprozesses, d. h. für die zu generierende Theoretisierung des untersuchten Phänomens der kooperativen Wissensproduktion von Wissenschaft und Praxis verwendet. Dazu wurden, um eine Vergleichbarkeit der verschiedenen Daten zu ermöglichen, diese Daten in das bestehende Projekt in der Analysesoftware MAXQDA aufgenommen und mit dem bereits während der Analyse der Expert:inneninterviews mit den involvierten Fachpersonen entwickelten Kodiersystem kodiert, sofern die bereits bestehenden Codes sich in diesen neuen Daten wiederfinden liessen. Letzteres war auffällig oft der Fall, was einerseits auf eine gewisse Übereinstimmung der Perspektiven dieser beiden Befragungsgruppen hinweist und andererseits eine gewisse «theoretische Sättigung» (Glaser & Strauss, 1998, S. 69) konstatieren lässt. Gleichzeitig wurde im Sinne des Prinzips der Offenheit und Reflexivität im Forschungsprozess darauf geachtet, dass dies nicht ein rein deduktives Vorgehen darstellt, sondern zugleich auch neue, aus diesen ergänzenden Daten hervorgehende Inhalte und Konzepte in das bestehende Kodiersystem aufgenommen wurden. Die Ergebnisse dieser Datenauswertung sind Bestandteil der Ergebnisdarstellung ab Kapitel 12.

10.5 Qualitative Dokumentenanalyse

Für die Untersuchung des Einzelfalls resp. des ausgewählten kooperativen Entwicklungsprojekts wurden als ergänzende Datengrundlage spezifische Dokumente ausgewählt und eine qualitative Dokumentenanalyse durchgeführt.

10.5.1 Methodenbeschreibung und Begründung

Dokumente, verstanden als schriftliche Texte, dienen als Aufzeichnung für Vorgänge oder Sachverhalte und werden in Organisationen typischerweise als eine präferierte Form der Darstellung von Wirklichkeit verstanden (Wolff, 2017, S. 502). Diese Dokumente können institutionalisierte

[77] Genutzte Funktionen von NoScribe: Die Audiodatei wurde automatisch in Text umwandelt, wobei sowohl durch Sprechererkennung zwischen den verschiedenen Sprecher:innen unterschieden wurde als auch Zeitmarker gesetzt wurden.

Spuren darstellen, die Hinweise und Schlussfolgerungen bezüglich Aktivitäten, Prozessen, Absichten usw. einer Organisation geben (Wolff, 2017, S. 503). Dokumente sind keineswegs als eine einfache Abbildung von Realität und Fakten zu verstehen, sondern sie wurden von einer oder mehreren Personen oder einer Institution für eine bestimmte Gebrauchsart und für einen bestimmten Zweck erstellt (Flick, 2019, S. 324). Sie sind deshalb als «eigenständige methodische und situativ eingebettete Leistungen ihrer Verfasser» (Wolff, 2017, S. 504) zu verstehen und stellen «eine spezifische Version von Realität dar, die für bestimmte Zwecke konstruiert wurde» (Flick, 2019, S. 327).

Hoffmann (2018) leitete eine auf den Kontext der Bildungs- und Sozialforschung bezogene Definition von Dokumenten her und versteht diese wie folgt: «Dokumente können als unabhängig von der jeweils eigenen Forschung bereits vorfindliche Objektivationen menschlicher Praxis verstanden werden, deren wissenschaftliche Stellung auf ihrer regelgeleiteten Erfassbarkeit wie Bearbeitbarkeit als Bedeutungsträger beruht, wobei sie in wechselseitiger Verbindung zwischen ihrer historisch-kulturellen Situiertheit und ihrer prozesshaften Eigendynamik sowie dem spezifischen Forschungsinteresse systematisch interpretiert werden» (Hoffmann, 2018, S. 118). Die im Zuge der kooperativen Wissensproduktion und auch während der Implementation produzierten Dokumente können vor diesem Hintergrund als eine spezifische Konstruktion des sozialen und epistemischen Prozesses verstanden werden, in dem Wissen zunächst kooperativ erzeugt und anschliessend in die involvierten Praxisorganisationen implementiert wird. Oder um an die Terminologie von Hoffmann anzuschliessen: Diese Dokumente sind als Objektivationen der kooperativen Wissensproduktionspraxis von Wissenschaft und Praxis und der Wissensimplementationspraxis, mithin als Bedeutungsträger zu verstehen und deshalb für ein Verstehen dieser Geschehnisse und Prozesse von Bedeutung.

Mit dem Begriff der Dokumentenanalyse wird jedoch keine konkrete Verfahrensweise, sondern vielmehr eine bestimmte Zugangsweise umschrieben (Wolff 2009, S. 504), wobei ein «idealtypischer oder paradigmatischen Ablauf kaum möglich» (Ballstaedt 1982, S. 169 zit. in: Hoffmann, 2018, S. 141) ist . Wolff (2022) betont vor dem Hintergrund des oben ausgeführten Verständnisses von Dokumenten, dass bei deren empirischer Analyse Dokumente nicht als Informations-Container, sondern als «*methodische gestaltete Kommunikationszüge*» [Hervorhebung im Original] (Wolff, 2022, S. 511) zu verstehen sind, weshalb er die konversationsanalytische Maxime «order all points» für eine Dokumentenanalyse als angebracht erachtet (ebd., S. 511f.).

Die Durchführung einer Dokumentenanalyse im Rahmen dieser Einzelfallstudie gründet auf folgenden zwei Überlegungen: Erstens sollte auf Basis der Projektplanungsunterlagen eine deskriptive Beschreibung des kooperativen Entwicklungsprojekts angefertigt werden, um der Leser:innenschaft ein umfassendes Bild der Projektumsetzung zu vermitteln. Zweitens gründet die Dokumentenanalyse entsprechend den Ausführungen zur Triangulation in Kapitel 10.2 auf der These, dass durch den Einbezug von Dokumenten, die während des Wissensproduktionsprozesses entstanden sind, ein vertieftes Wissen über das im Zuge der kooperativen Wissensproduktion eingebrachten und dort entstandene Wissen und über allfällig erfolgte Transformationsprozesse von Wissen entstehen kann. Darüber hinaus können die Dokumente Hinweise auf die Prozesse, Entwicklungen und Handlungsvollzüge im Kontext der kooperativen Wissensproduktion geben. Analog dazu kann konstatiert werden, dass die Analyse von Dokumenten, die während der (nachgelagerten) Phase der Implementation innerhalb der involvierten Praxisorganisationen generiert wurden, ebenfalls einen Beitrag zu einem vertieften Wissen über die im Rahmen der Implementation erfolgten Geschehnisse und der organisationsspezifischen Transformation und Implementation des Wissens leisten kann. Diese Dokumente sind deshalb für das Verstehen der

Wissensimplementation und weiterer Aspekte in institutionellen Kontexten hilfreich (Flick, 2019, S. 331).

10.5.2 Auswahl und Zugang

Vor diesem Hintergrund wurden folgende Dokumententypen in die Analyse einbezogen, die als *theoretisch relevant* für die zu generierende Theorie (Strauss & Corbin, 1996, S. 148) erachtet werden:

- Typ A: Dokumente für die deskriptive Beschreibung des kooperativen Entwicklungsprojektes (vgl. Kapitel 11.2) wie beispielsweise Projektplanungsunterlagen zum Projektdesign und zur Projektorganisation;
- Typ B: Dokumente zur Rekonstruktion und Theoretisierung der Prozesse und Bedingungen während der kooperativen Wissensproduktion, wie beispielsweise Traktanden und Protokolle von Workshops, unterschiedliche Versionen des zu entwickelnden Prozessmanuals sowie das final entwickelte Prozessmanual;
- Typ C: Dokumente zur Rekonstruktion der Implementation des generierten Wissens in den untersuchten involvierten Praxisorganisationen, wie beispielsweise ein neu entstandener Einführungsleitfaden.

Diese Dokumente wurden nicht lediglich als Daten gesehen, sondern waren selbst Gegenstand der Forschung (Flick, 2019, S. 324) und wurden als «ein Weg der Kontextualisierung von Informationen» (ebd., S. 327) über die kooperative Wissensproduktion und -implementation betrachtet. Diesem Verständnis folgend dienten die Dokumente dazu, zentrale in den Interviews rekonstruierte Prozesse (z. B. Verständigungsprozesse während Workshops) und Entwicklungsverläufe (z. B. Transformation von Wissen) oder Strukturen (z. B. neu verankertes Organisationswissen) zu veranschaulichen und durch zusätzliche Kontextinformationen zu ergänzen.

Die oben erwähnten Dokumente des Typs A und B wurden bei den involvierten Wissenschaftler:innen erfragt und von diesen in digitaler Form zur Verfügung gestellt.

Die Dokumente des Typs C wurden bei den beiden Standortleitungen der involvierten Praxisorganisationen nach Ende der Durchführung der Expert:inneninterviews erfragt und durch diese in digitaler Form zur Verfügung gestellt.

10.5.3 Datenaufbereitung und -auswertung

Diese Dokumentenanalyse erfolgte zeitlich nachgelagert im Anschluss an die Auswertung der Interviewdaten. Alle zur Verfügung gestellten Dokumente wurden zunächst gesichtet und im Hinblick auf ihre *Relevanz* in Bezug auf das Erkenntnisinteresse bewertet. Inhaltlich nicht relevante Dokumente wurden für die weitere Analyse entfernt und die einbezogenen Dokumente wurden im Anschluss anonymisiert. Die so aufbereiteten Dokumente wurden für die oben erläuterten zwei unterschiedlichen Zwecke in unterschiedlicher Form analysiert:

Analyse der Dokumente der Gruppe A

Für die deskriptive Rekonstruktion des Entwicklungsprojekts auf Basis der Projektplanungsunterlagen, wurden die zur Verfügung gestellten Projektplanungs- und Projektorganisationsdokumente inhaltsbezogen gesichtet und entlang zentraler Eckdaten des Entwicklungsprojekts eine kompakte deskriptive Beschreibung erstellt; dies mit dem Ziel, das kooperative Entwicklungsprojekt einerseits der Leser:innenschaft verständlich zu machen und andererseits Transparenz bezüglich des projektbezogenen Rahmens herzustellen, da die in Kapitel 12 bis 14 dargestellten Forschungsergebnisse (insbesondere bei einer Einzelfallstudie) immer auch kontextgebunden zu verstehen und einzuordnen sind. Die Ergebnisse dieser deskriptiven (und nicht theoriegenerierenden) Auswertung sind in Kapitel 11.2.1 dargestellt.

Analyse der Dokumente der Gruppe B und C

Im Sinne der Idee von Glaser (1998) «all is data» und mit Blick auf die Ausführungen zur «Daten-Triangulation» (Flick, 2022, S. 540f.) (vgl. Kapitel 10.2) wurden die ausgewählten Dokumente des Typs B und C als ergänzende Datenbasis für die zu generierende Theoretisierung des untersuchten Phänomens der kooperativen Wissensproduktion und -implementation verstanden und verwendet.

Folgende Fragen[78] waren bei der Analyse dieser Dokumente leitend:

- Erste Analysefrage: Welche Hinweise geben die Daten in Bezug auf die konkreten Geschehnisse, Prozesse und Handlungsvollzüge in den interaktiven Settings der kooperativen Wissensproduktion?
- Zweite Analysefrage: Welche Hinweise geben die Daten in Bezug auf Wissensformen und die Transformation von Wissen im Zuge der kooperativen Wissensproduktion und -implementation?

Im Sinne der Triangulation (vgl. Kapitel 10.2) wurden die Dokumente nicht primär zur Generierung neuer theoretischer Kategorien, sondern zur *Verdichtung, Illustration und Kontextualisierung* der aus den Interviews gewonnenen Erkenntnisse herangezogen. Diese Dokumente bildeten in der vorliegenden Forschungsarbeit somit eine *ergänzende* Datenquelle zu der im Zentrum der Datenauswertung stehenden Perspektive der involvierten Fachpersonen.

Zur Beantwortung der ersten Analysefrage wurden die Dokumente zunächst einer *inhaltlichen Analyse* unterzogen, wobei die aus der Interviewauswertung hervorgegangenen zentralen Kategorien und Subkategorien als analytische Bezugspunkte dienten. Dieses Vorgehen ermöglichte eine gezielte theoriegeleitete, aber zugleich offene Durchsicht der Dokumente mit dem Ziel, vorhandene Zusammenhänge, Prozesse oder Bedingungen zu identifizieren und mit den Interviewbefunden in Beziehung zu setzen.

Zur Beantwortung der zweiten Analysefrage wurde ergänzend eine *vergleichende Analyse* durchgeführt, um insbesondere Prozesse der Wissenstransformation im Verlauf der kooperativen Wissensproduktion und -implementation zu erkennen. Hierzu wurden zwei exemplarische Inhalte ausgewählt, die sich in den Interviewdaten als interessante, da kontrovers und mehrfach diskutierte Fälle zeigten, anhand derer die Transformation von Wissen veranschaulicht werden kann. Daraufhin wurden die verschiedenen im Zuge der kooperativen Wissensproduktion entstandenen Dokumente (z. B. Protokolle von Workshops und unterschiedliche Versionen des Prozessmanuals) mit Blick auf diese zwei gewählten Inhalte untersucht und diese Textpassagen systematisch miteinander verglichen, um Unterschiede ableiten zu können. Beim Vergleich der verschiedenen Versionen des Prozessmanuals wurde die Analyse teilweise mit Unterstützung des KI-Systems ChatGPT (vgl. dazu Erläuterungen im Anhang 2) durchgeführt, wobei die Ergebnisse dieser Analyse von ChatGPT anschliessend sorgfältig durch die Forscherin geprüft und vereinzelt manuell ergänzt resp. korrigiert wurden.[79]

Die drei von den involvierten Praxisorganisationen zur Verfügung gestellten Dokumente des Typs C waren in Bezug auf die Wissensimplementation insbesondere hinsichtlich eines neu institutionalisierten organisationalen Wissens in den involvierten Praxisorganisationen von Interesse. Um dieses Wissen und dessen Herkunft aus dem kooperativen Entwicklungsprojekt zu rekonstruieren, wurde ebenfalls eine vergleichende Inhaltsanalyse durchgeführt. Dabei wurden die Inhalte der Dokumente wiederum mit Unterstützung des KI-Systems ChatGPT mit den Inhalten des Prototyps des Prozessmanuals verglichen, also derjenigen Version des Prozessmanual, die auch noch nach der Feldphase I für die involvierten Fachpersonen bedeutsam war.[80]

[78] Diese Fragen wurden erst nach Auswertung der Interviewdaten formuliert, um die bereits vorliegenden Ergebnisse verdichten, illustrieren und kontextualisieren zu können.

[79] Dies war methodisch gesehen jedenfalls wichtig, da gewisse Inhalte an anderen Stellen verortet waren oder dem KI-System relevantes Kontextwissen fehlte, was teilweise zu fehlerhaften Einschätzungen führte.

[80] Zum Zeitpunkt der Erarbeitung der drei Dokumente lag den involvierten Fachpersonen noch nicht das finale Prozessmanual vor.

Die Ergebnisse dieser Datenauswertung sind Bestandteil der Ergebnisdarstellung ab Kapitel 12.

10.6 Anmerkungen zur Ergebnisdarstellung

Die Darstellung der Forschungsergebnisse in Kapitel 12 bis 14 folgt einem einheitlichen Aufbau, der sowohl die Nachvollziehbarkeit der Analyse als auch die Verständlichkeit der daraus entwickelten Erkenntnisse und Modellierungen unterstützen soll: Zu Beginn der Überkapitel werden die zentralen Erkenntnisse und Modellierungen aus der Analyse in kompakter Form zusammengefasst und in einer Visualisierung dargestellt. Diese Übersicht dient als orientierendes Element und ermöglicht der Leser:innenschaft einen schnellen Zugang zu den wesentlichen Befunden des jeweiligen Themenbereichs. Im Anschluss daran werden die einzelnen Elemente der Modellierungen schrittweise erläutert. Dabei werden Interviewausschnitte sowie Auszüge aus den analysierten Dokumenten exemplarisch eingesetzt, um die jeweiligen Interpretationen zu illustrieren und die empirische Fundierung der Ergebnisse transparent zu machen. Explizite Theoriebezüge erfolgen in der Ergebnisdarstellung nur vereinzelt und punktuell mit dem Ziel, die aus den Daten gewonnenen Befunde an bestehende Definitionen, beispielsweise bei der Einordnung der rekonstruierten Wissensformen, anschlussfähig zu machen und theoretisch zu verorten. Die übergreifende Diskussion und Einordnung der Befunde in Empirie und Theorie erfolgt jedoch erst in Kapitel 16.

11 Forschungskontext

Das im Rahmen der Einzelfallanalyse untersuchte kooperative Entwicklungsprojekt ist im Kontext des Kindesschutzes als professionelle Praxis der Sozialen Arbeit in der Schweiz und konkreter bei den sogenannten «abklärenden Diensten», d. h. bei denjenigen Praxisorganisationen situiert, in denen Fachpersonen in der konkreten Fallarbeit die Abklärung des Kindeswohls vornehmen. Im Folgenden wird zunächst ein kurzer Überblick über das Feld des Kinderschutzes in der Schweiz gegeben, bevor das exemplarisch untersuchte kooperative Entwicklungsprojekt näher vorgestellt wird.

11.1 Handlungsfeld: Kindesschutz als professionelle Praxis der Sozialen Arbeit in der Schweiz

Da es sich bei dieser Forschung um eine Einzelfallanalyse (vgl. Kapitel 10.1) handelt, die ein kooperatives Entwicklungsprojekt von Akteur:innen aus Wissenschaft und Praxis umfasst, in dessen Rahmen ein Interventionsverfahren (Prozessmanual) generiert wird, das die konkrete *Kindeswohlabklärungspraxis* adressiert und sie professionalisieren will, stellen die nachfolgenden Ausführungen keine detaillierte Analyse des Handlungsfeldes oder des wissenschaftlichen Fachdiskurses darüber dar. Vielmehr verfolgen sie das Ziel, der Leser:innenschaft einen Überblick über das Handlungsfeld zu vermitteln, damit die in der empirischen Forschung befragten (abklärenden) Fachpersonen und ihre Aussagen über Abklärungsaufgaben angemessen eingeordnet werden können.

11.1.1 Kindesschutz, Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung

Im deutschsprachigen Fachdiskurs wird bei der Bestimmung des Kindesschutzbegriffs auf analytischer Ebene zwischen einem breiteren und einem engeren Verständnis differenziert, wobei das erstere alle gesellschaftlichen Aktivitäten umfasst, die ein sicheres Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen ermöglichen, und letzteres einen «Spezialbegriff für die Aufgabe der Abwendung unmittelbarer Gefahren für Kinder und Jugendliche» (Schone, Reinhold & Struck, 2018, S. 767) meint. Vor dem Hintergrund der in dieser Forschung durchgeführten Einzelfallstudie folgt diese Arbeit dem engeren Verständnis von Kindesschutz. Biesel und Schär (2020, S. 279) definieren diesen «Kindesschutz im engeren Sinne» für den schweizerischen Kontext, in dem die Einzelfallstudie geografisch verortet ist, im Wörterbuch der Schweizer Sozialpolitik wie folgt: «Im engeren Sinne ist

er darauf ausgerichtet, Kinder und Jugendliche in ihrem Wohl zu schützen und Kindeswohlgefährdungen abzuwenden. Als typische Formen von Kindeswohlgefährdung gelten physische, psychische und sexuelle Gewalt gegen Kinder sowie Vernachlässigung» (ebd.). Gautschi und Schnurr (2024, S. 25) weisen darauf hin, dass in der Schweiz sowohl das «Kindeswohl» als auch eine «Kindeswohlgefährdung» undefinierte Rechtsbegriffe sind; lediglich auf zivilrechtlicher Ebene besteht eine begriffliche Normierung dahingehend, dass eine Gefährdung des Kindes sich auf dessen körperliche, psychische oder sexuelle Integrität beziehen kann (Art. 314c Abs. 1 ZGB). Daher sind diese Begriffe im Einzelfall auszulegen, wobei der altersentsprechende Wille des Kindes, weitere einschlägige Rechtsnormen sowie der aktuelle Stand human- und sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse zu berücksichtigen sind (ebd.). Im Fachdiskurs wird betont, dass «Kindeswohl» wie auch «Kindeswohlgefährdung» soziale Konstrukte (Biesel & Urban-Stahl, 2022, S. 37f.; Gautschi, 2021, S. 26f.) und nicht eindeutig definierte, vielmehr breit diskutierte Begriffe darstellen, die gemäss einem oft zitierten Verständnis nach Dettenborn (2021, S. 46f.) aus unterschiedlichen Perspektiven (juristisch, kognitionspsychologisch, moralpsychologisch und wissenschaftstheoretisch) betrachtet und definiert werden können. Diese Debatte kann allerdings im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht weiter beleuchtet werden. Nach Rosch und Hauri (2022, S. 466f.) ist das Kindeswohl dann gewährleistet, «wenn der nach fachlicher Einschätzung wohlverstandene Bedarf und die subjektiven Bedürfnisse von Kindern in ihrem Leben ausreichend erfüllt sind» (ebd.). Im Zusammenhang mit diesen subjektiven Bedürfnissen von Kindern ist der Kindeswille ein wichtiges Konzept, worunter «die dem Alter entsprechende stabile und autonome Ausrichtung des Kindes auf persönlich bedeutsame Ziele» (ebd.) verstanden werden kann. Folglich werden auch Fragen des Einbezugs des Wissens des Kindes im Kontext des Kindesschutzes und der Kindeswohlabklärung auf unterschiedlichen Ebenen diskutiert (vgl. etwa Affolter, 2013, S. 209; Biesel, 2013a, 2013b; Cottier et al., 2025; Dettenborn, 2021, S. 60; Lätsch et al., 2023; Rosch & Hauri, 2022, S. 469f.; empirisch dazu siehe auch Schoch et al., 2020, 2023).

Von einer «Kindeswohlgefährdung» kann (verkürzt) dann gesprochen werden, «sobald nach den Umständen die ernstliche Möglichkeit einer Beeinträchtigung des körperlichen, sittlichen oder geistigen Wohls des Kindes vorauszusehen ist. Nicht erforderlich ist, dass diese Möglichkeit sich schon verwirklicht hat» (Hagnauer, 1999, S. 206 zit. in: Rosch & Hauri, 2022, S. 467); sie muss jedoch wahrscheinlich sein (ebd.). Dabei geht der Gefährdungsbegriff, der insofern auch ein prognostisches Element hinsichtlich einer möglichen künftigen Schädigung enthält, nicht von einer Bestvariante von Kindeswohl aus, sondern von einem Mindeststandard, welcher nicht unterschritten werden sollte (Gautschi, 2021, S. 36; Rosch & Hauri, 2022, S. 467).

Obschon Kindeswohlgefährdungen jeweils als individuelle Probleme in Erscheinung treten, indem Gefährdungslagen durch Erziehungsberechtigte im privaten Lebensraum erzeugt werden, betonen Bode und Turba (2014, S. 22f.), dass es sich stets auch um ein gesellschaftliches Problem westlicher Gesellschaften handelt, da gesellschaftliche Veränderungsprozesse die Lebensverhältnisse der jeweils betroffenen Personengruppe mitprägen. Sie konstatieren unter anderem, dass Kindeswohlgefährdungen massgeblich durch überindividuelle Faktoren entstehen und reproduziert werden und die jeweils betroffenen Familien «nicht der Flammenherd, sondern nur der Ort, an dem es brennt» (Bode & Turba, 2014, S. 23) seien.

Dass Kindeswohlgefährdung als gesellschaftliches Problem anerkannt wird, zeigt sich unter anderem darin, dass Gesellschaften resp. Nationalstaaten rechtliche und institutionelle Antworten entwickelt haben, die sich als Kindesschutzsystem eines nationalen Wohlfahrtsstaats manifestieren. Da der nationalstaatliche Kontext dieser Forschung die Schweiz ist, wird nachfolgend das Kindesschutzsystem in der Schweiz zusammenfassend dargestellt.

11.1.2 Kindesschutz in der Schweiz

Folgt man Definitionen der interkantonalen Konferenz für Kindes- und Erwachsenenschutz (KOKES), deren Mitglieder die Kantone selbst sind, und weiteren Fachbeiträgen (Biesel & Urban-Stahl, 2022; vgl. etwa. Gautschi, 2021; Kinderschutz Schweiz, 2012; Rosch & Hauri, 2022), so scheint im schweizerischen Fachdiskurs eine gewisse Einigkeit darin zu bestehen, dass der Kinderschutz in der Schweiz in die vier rechtlichen Bereiche des freiwilligen, des öffentlich-rechtlichen, des strafrechtlichen und des zivilrechtlichen Kinderschutzes differenziert werden kann. Während der sogenannte *freiwillige Kindesschutz* alle Grundleistungen der Kinder- und Jugendhilfe[81] wie auch medizinische Unterstützung umfasst, die z. B. Erziehungsberechtigte freiwillig in Anspruch nehmen können, zählen zum *öffentlich-rechtlichen Kinderschutz* sozialrechtliche Verpflichtungen, welche sich aus nationalem oder internationalem Recht ableiten lassen. Dazu gehören etwa die Schulpflicht (Art. 62 BV), in deren Rahmen Eltern beispielsweise in Ausbildungs- und Erziehungsfragen zur Kooperation mit der Schule angehalten sind (Art. 302 Abs. 3 ZGB), oder auch kinderschutzrelevante Bestimmungen im Arbeitsrecht, in der Opferhilfe, im Verkehr, in der Sozialhilfe oder im internationalen Kindesschutz (Rosch & Hauri, 2022, S. 458f.). Im *strafrechtlichen Kindesschutz* werden Minderjährige mit den Instrumenten des Strafrechts geschützt, indem einerseits schädigendes Verhalten strafrechtlich verfolgt wird und andererseits das Jugendstrafrecht Jugendliche spezifisch schützt (ebd., S. 460). Der im schweizerischen Zivilgesetzbuch (ZGB) geregelte Kindesschutz ist der sogenannte *zivilrechtliche Kindesschutz*, der in der eingangs erwähnten Definition von Biesel und Schär (2020, S. 279) ebenfalls zu Ausdruck kommt. Er gründet in Art 307 Abs. 1 des ZGB[82] und umfasst insbesondere Massnahmen nach dem Verständnis des «Kindesschutzes im engeren Sinne» (Art. 307 ff. ZGB), die weiter unten noch ausgeführt werden.[83] Kindeswohlabklärungen im Auftrag einer Kindes- und Erwachsenschutzbehörde (KESB) als professionelle Praxis der Sozialen Arbeit richten ihren Blick auf die Frage, ob eine Kindeswohlgefährdung im Sinne von Art. 307 Abs. 1 ZGB vorliegt und ob und, falls ja, welche zivilrechtlichen Kindesschutzmassnahmen nach Art. 307 ff. ZGB notwendig sind. In diesem Sinne nimmt die vorliegende Arbeit, wie bereits eingangs des Kapitels erwähnt, den zivilrechtlichen Kindesschutz im engeren Sinne in den Blick.

11.1.3 (Einführung von) Kindes- und Erwachsenenschutzbehörden

Gemäss dem Schweizerischen Zivilgesetzbuch (ZGB) haben die Eltern die Verantwortung, das Kindeswohl zu gewährleisten (Art. 301 und 302 ZGB). Ist das Kindeswohl jedoch gefährdet und sind die Eltern nicht in der Lage oder nicht willens, diese Gefährdung abzuwenden, ist zivilrechtlich ein staatlicher Eingriff in die elterliche Autonomie notwendig (Art. 307 Abs. 1 ZGB). Diese staatlichen Interventionen sind mehrheitlich im Schweizerischen Zivilgesetzbuch (ZGB) im «neuen» Kindes- und Erwachsenenschutzrecht geregelt. Dieses «neue» Kindes- und Erwachsenenschutzrecht löste das ehemalige Vormundschaftsrecht (Art. 440 rev. ZGB) ab und ist seit dem Jahre 2013 in Kraft. Für den Kindesschutz in der Schweiz war dies ein einschneidender Wandel, da er einerseits die institutionelle Rahmung von Kindeswohlverfahren und Kindeswohlabklärungsaufgaben massgeblich veränderte und andererseits die Kindesschutzentscheide professionalisierte. Denn die für die Abklärung von Gefährdungen des Kindeswohls bisher zuständigen und früher weit verbreiteten kommunalen Miliz-

[81] Siehe dazu eine aktuelle Definition von Grundleistungen und Querschnittaufgaben der Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz bei Gerodetti et al. (2024, S. 31–45).

[82] Dieser lautet: «Ist das Wohl des Kindes gefährdet und sorgen die Eltern nicht von sich aus für Abhilfe oder sind sie dazu ausserstande, so trifft die Kindesschutzbehörde die geeigneten Massnahmen zum Schutz des Kindes» (Art 307 Abs. 1 des ZGB).

[83] Daneben bestehen weitere kindesrechtliche Instrumente, die darauf abzielen, eine Kindeswohlgefährdung abzuwenden, indem sie beispielsweise den persönlichen Verkehr regeln (Art. 274 ZGB), die Durchsetzung von Unterhaltsansprüchen zur finanziellen Absicherung des Kindes ermöglichen (Art. 289 ff. ZGB), die (gemeinsame) elterliche Sorge ordnen (Art. 296 ff. ZGB), das Kindesvermögen schützen (Art. 318 Abs. 3, Art. 324 ff. ZGB) und die gesetzliche Vertretung des Kindes sicherstellen (Art. 306 Abs. 2 ZGB); diese Instrumente werden als «Kindesschutz im weiteren Sinne» verstanden (ebd., S. 462).

und Laienbehörden in der Deutschschweiz (in der französischsprachigen Schweiz waren es mehrheitlich Gerichte mit Jurist:innen) wurden in allen Kantonen der Schweiz durch neue professionalisierte und interdisziplinär zusammengesetzt Kindes- und Erwachsenenschutzbehörden (KESB) als Fachbehörden ersetzt.[84] In diesen aktuell insgesamt 124 regionalen interdisziplinären Fachbehörden, deren Kompetenzen mit den Familiengerichten in Deutschland vergleichbar sind (Gautschi & Schnurr, 2024, S. 35), sind die Professionen Recht, Soziale Arbeit, Psychologie/Pädagogik vertreten (Häfeli, 2014, S. 10f.; Schnurr, 2019, S. 15), und Kindeswohlentscheide müssen durch mindestens drei Mitglieder der KESB getroffen werden (Art. 440, Abs. 2 ZGB).[85]

Diese seit 2013 neu implementierten Kindes- und Erwachsenenschutzbehörden sind für den gesamten Bearbeitungsprozess von Kindesschutzfällen verantwortlich, der «von der Entgegennahme von Gefährdungshinweisen über die Ermittlung des Sachverhalts im Rahmen von Abklärungen bis hin zur Entscheidung über Kindesschutzmassnahmen» (Schnurr, 2019, S. 15) reicht und Anordnung, Anpassung oder Aufhebung zivilrechtliche Kindesschutzmassnahmen umfasst (Biesel & Schär, 2020, S. 280; Gautschi & Schnurr, 2024, S. 36). In diesen gesamten Prozess sind nebst der KESB in der Regel eine Vielzahl von Fachpersonen involviert, die sich gemäss Gautschi (2021) und in reduzierter Form auch bei Heck (2022) den folgenden spezifischen Rollen zuordnen lassen: der KESB vorgelagerte Dienste, Melder/-innen von Kindeswohlgefährdungen, abklärende Dienste, Rechtsvertretungen und Unterstützende der Eltern und Kinder im Verfahren, Beschwerdeinstanzen und Aufsichtsbehörden und Mandatsträger/-innen sowie weitere Beteiligte an Kinderschutzmassnahmen.[86] Die Akteursgruppe, die in dieser Forschung in den Blick genommen wird, sind die erwähnten *abklärenden Dienste*, die weiter unten noch detaillierter beschrieben werden.

Die zivilrechtlichen Kindesschutzmassnahmen, die von einer Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde dann angeordnet werden, wenn nach erfolgter Kindeswohlabklärung eine Gefährdung des Kindeswohls vorliegt, weisen je eine unterschiedliche Eingriffsintensität auf: Sie reichen von vergleichsweise wenig «invasiven» Massnahmen wie Ermahnungen, Weisungen oder der Festlegung einer Erziehungsaufsicht (Art. 307 Abs. 3 ZGB) über eine Beistandschaft (Art. 308 ZGB) bis zur Aufhebung des elterlichen Aufenthaltsbestimmungsrechts (und folglich einer ausserfamiliären Unterbringung) (Art. 310 ZGB) oder gar zur Entziehung des elterlichen Sorgerechts (Art. 311/312 ZGB) (Gautschi & Schnurr, 2024, S. 35). Ausserhalb dieser zivilrechtlichen Kindesschutzmassnahmen gibt es im Gegensatz zu vielen anderen Ländern in der Schweiz nur wenig klar geregelte Rechte auf und institutionalisierte Zugänge zu Grundleistungen der Kinder- und Jugendhilfe,[87] was zur Folge hat, dass die schweizerische Kindesschutzpraxis vor allem über behördliche Eingriffe und rechtlich durchsetzbare Massnahmen organisiert ist (Biesel & Schär, 2020, S. 281) – dies, obschon die Rechtssetzung einvernehmliche Leistungen stärkt (ebd.) und auch die interkantonale Konferenz für Kindes- und Erwachsenenschutz (KOKES) (2017) die Behörden unter anderem dazu anhält, «freiwilligen Maßnahmen den Vorrang zu geben (Subsidiarität), die elterliche Sorge- und Erziehungstätigkeit durch geeignete Hilfearrangements zu ergänzen und nicht zu

[84] Eine detaillierte Aufarbeitung der Entwicklung des rechtlichen und institutionellen Rahmens des Kinderschutzes in der Schweiz im 20. Jahrhundert findet sich z. B. bei Müller et al. (2020) oder bei Schoch et al. (2020, S. 5–9). Schoch et al. (2020, S. 14) summieren dazu, dass seit der Verabschiedung des Schweizerischen Zivilgesetzbuches im Jahr 1912 bis zu dessen Reform im Jahr 2013 das Schweizer Kinderschutzsystem eine enorme Veränderung durchlaufen hat, die die Autorinnen als Entwicklung weg von einer systematischen Missachtung der Integrität, Autonomie und Mitwirkung von Eltern und Kindern in der Vergangenheit hin zu einer Ausrichtung einschätzen, die die betroffenen Personen immer mehr in den Mittelpunkt stellt.

[85] Empirische Befunde zur organisationalen Umsetzung des Kindes- und Erwachsenenschutzgesetzes finden sich bei Rieder et al. (2016) und eine aktuelle qualitative Analyse zur interprofessionellen Zusammenarbeit in der KESB sowie der Rolle der Sozialen Arbeit in der KESB bei Emprechtinger (2024).

[86] Eine detaillierte Beschreibung dieser Rollen findet sich bei Gautschi (2021, S. 20–24).

[87] Eine aktuelle Definition der Grundleistungen und Querschnittaufgaben der Kinder- und Jugendhilfe siehe Gerodetti et al. (2024, S. 34–45).

substituieren (Komplementarität), und nicht stärkere (aber auch nicht schwächere) Maßnahmen zu beschließen, als zur Abwendung der Gefährdung erforderlich sind (Verhältnismäßigkeit) (KOKES 2017)» (Gautschi & Schnurr, 2024, S. 35).

Da die Institutionalisierung des schweizerischen Kindesschutzsystems massgeblich durch den Föderalismus und das Subsidiaritätsprinzip[88] geprägt ist, ist dieses hinsichtlich der organisationalen Ausgestaltung deutlich durch kantonale Unterschiede geprägt (Gautschi & Schnurr, 2024, S. 35). Dementsprechend kommt der KOKES eine grosse Bedeutung zu, da diese unter anderem die interkantonale Zusammenarbeit fördert, Fragen des zivilrechtlichen Kindes- und Erwachsenenschutzes koordiniert und Empfehlungen zur Ausgestaltung formuliert, die den 26 Kantonen als Orientierung dienen. Diese kantonal unterschiedliche Ausgestaltung des Kindesschutzsystems zeigt sich sowohl auf Ebene der Fachbehörden als solchen (z. B. ob dies Gerichte oder kantonale, regionale oder kommunale Verwaltungsbehörden sind) als auch bei der Festlegung der abklärenden Stelle(n), d. h. derjenigen Stelle, welche die operative Umsetzung von Abklärungsaufgaben übernimmt resp. übernehmen. So können diese Abklärungsaufgaben von der KESB entweder selbst übernommen oder behördenintern oder an externe Abklärungsdienste delegiert werden (Häfeli, 2014, S. 11; Schnurr, 2019, S. 15). Schnurr (2019, S. 15) resümiert, dass die Mehrheit der Fachbehörden diese Abklärungsaufgaben an externe abklärende Dienste, wie beispielsweise kommunale oder regionale Sozialdienste[89], Fachdienste der Kinder- und Jugendhilfe oder auch an einzelne leistungsanbietende Organisationen delegiert.

11.1.4 Prozessstruktur von Kindeswohlverfahren

Kindeswohlverfahren, in welche Kindeswohlabklärungen eingebettet sind, umfassen unterschiedliche Verfahrensschritte. Fassbind (2022a, S. 130) differenziert insgesamt zwischen zehn (idealtypischen) Verfahrensschritten, die mit dem Einleitungsverfahren beginnen, auf das ein Eröffnungs-, ein Beweis- und Abklärungs-, ein Erkenntnisverfahren folgen und an welche ein Anhörungs-, Entscheid-, Entscheideröffnungs-, Beschwerde-, Vollzugs- und Vollstreckungs- sowie Überprüfungsverfahren anschliessen (ebd.). Diese Verfahrensschritte werden im Folgenden in überblickender Form dargestellt mit dem Ziel, die hier im Fokus stehende Kindeswohlabklärung in den gesamten Verfahrensprozess einordnen zu können.

Einleitungs- und Eröffnungsverfahren: In diesem ersten Schritt erfolgt die Initiierung des Kindeswohlverfahrens, indem in der Regel Melder/-innen von Kindeswohlgefährdungen (dies kann sowohl eine Privatperson als auch eine Fachperson sein) ihr Melderecht (Art. 314c ZGB) oder ihre Meldepflicht (Art. 314d ZGB) wahrnehmen und eine sogenannte Gefährdungsmeldung bei der KESB einreichen (Fassbind, 2022a, S. 133f.). Auf der Basis der Gefährdungsmeldung entscheidet die KESB, ob sie ein Kindeswohlverfahren einleitet oder keine Kindeswohlgefährdung (mehr) besteht, da beispielsweise nachträglich eingeleitete freiwillige Massnahmen diese aufheben. Darüber hinaus wird der Fall einer fallinstruierenden Person innerhalb der KESB zugeteilt, die in diesem Schritt prüft, ob eine besondere Dringlichkeit besteht und ggf. eine vorsorgliche Sofortmassnahme eingeleitet werden muss (Art. 445 ZGB) (ebd., S. 143f.). In einem zweiten Schritt wird eine verfahrenseinleitende Verfügung formuliert, die u. a. den Entstehungszusammenhang, das Vorgehen und den Abklärungsauftrag umfasst und an die abzuklärenden Personen kommuniziert wird. Ebenfalls wird mit dieser Verfügung der Fall an eine abklärende Fachperson delegiert (ebd., S. 144f., 148), wobei neben der umfassenden oder eingeschränkten bio-psychosozialen Abklärung ggf. auch weitere

[88] So dürfen gemäss der Schweizerischen Bundesverfassung auf Bundesebene nur Aufgaben übernommen werden, die eine einheitliche Regelung erfordern und die Kompetenz der Kantone übersteigen (Art. 43a BV). Die Kompetenzen der Kantone sind insoweit sehr weitreichend (Gautschi & Schnurr, 2024, S. 35).

[89] Diese sind gemäss Gautschi und Schnurr (2024, S. 36) vergleichbar mit den «Allgemeinen Sozialen Diensten» (ASD) in Deutschland.

themenspezifische Fachgutachten zur Beantwortung des Abklärungsauftrags angefragt werden können (ebd., 148f.).

Beweis- und Abklärungsverfahren: Das Beweis- und Abklärungsverfahren stellt die eigentliche Kindeswohlabklärung dar, in deren Rahmen die Entscheidungsgrundlagen zuhanden der KESB für den Entscheid über allfällige Massnahmen erarbeitet werden. Denn die KESB muss diesen Entscheid auf einer angemessenen Informationsgrundlage treffen (KOKES, 2017, S. 85). Diese Kindeswohlabklärung wird im nachfolgenden Kapitel 11.1.5 detaillierter beschrieben und an dieser Stelle deshalb nicht weiter ausgeführt.

Erkenntnis-, Anhörungs- und Entscheidverfahren: Werden dieser Abklärungsbericht wie auch die empfohlenen Massnahmen von der fallinstruierenden Person in der KESB als angemessen und verhältnismässig bewertet und sind keine ergänzenden Abklärungen mehr erforderlich, beantragt die fallinstruierende Person die Massnahme(n) anschliessend mittels eines begründeten Entscheid(entwurfs) beim interdisziplinären KESB-Dreiergremium (Spruchkörper), wovon sie selbst auch Teil ist (Fassbind, 2022c, S. 170). Wird eine zivilrechtliche Massnahme beantragt, müssen die Kinder (i.d.R. ab dem 6. Lebensjahr) jedoch zuvor durch die KESB oder eine beauftragte Instanz angehört werden (Art. 314a Abs. 1 ZGB) (ebd., S. 172). Das KESB-Dreiergremium entscheidet auf dieser Basis über die beantragte(n) Massnahme(n) (ebd., S. 190).

Entscheideröffnungs- und Beschwerdeverfahren: Nach dem Entscheid werden die betroffenen urteilsfähigen Personen unverzüglich über den Entscheid informiert resp. wird dieser ihnen adressat:innengerecht mitgeteilt (ebd., S. 192f.), worauf die vom Entscheid betroffenen Personen die Möglichkeit haben, eine Beschwerde gegen den Entscheid einzureichen (Fassbind, 2022b, S. 195).

Vollzugs- und Vollstreckungs- und Überprüfungsverfahren: Nach Ende der Beschwerdefrist ist der Entscheid der KESB rechtskräftig und diese hat die Verantwortung, die Vollstreckung des Entscheids unmittelbar zu gewährleisten (ggf. auch unter Zwang), wobei sie für diese Vollstreckung auch Drittpersonen mandatieren kann (ebd., S. 198f.). Zu dieser Vollstreckung gehören auch Aufsichtsaufgaben, die u. a. Controlling, Berichts- und Rechnungsprüfung oder Massnahmenanpassungen umfassen (Estermann et al., 2022, S. 206; Fassbind, 2022a, S. 200).

11.1.5 Abklärende Dienste und Kindeswohlabklärungen

Kindeswohlabklärungen werden, wie oben bereits erwähnt von sogenannten abklärenden Diensten durchgeführt. In diesen abklärenden Diensten arbeiten abklärende Fachpersonen, von denen gemäss Gautschi (2021)[90] in der Deutschschweiz eine grosse Mehrheit (über 80 %) einen Abschluss in Sozialer Arbeit hat. Diese abklärenden Fachpersonen nehmen im Auftrag der KESB die konkrete (bio-psychosoziale) Abklärung des Kindeswohls vor, um die im Abklärungsauftrag gestellten Fragen zu beantworten und entsprechende Entscheidungsgrundlagen bezüglich allfälliger Massnahmen oder Leistungen zuhanden der KESB zu erarbeiten. Da sich die in dieser Forschung vollzogene Einzelfallstudie (vgl. Kapitel 10.1), wie bereits erwähnt, auf ein kooperatives Entwicklungsprojekt von Akteur:innen aus Wissenschaft und Praxis bezieht, in dessen Rahmen solche abklärenden Fachpersonen aus abklärenden Diensten gemeinsam mit Wissenschaftler:innen ein Interventionsverfahren (Prozessmanual) entwickeln, das diesen Prozess der *Kindeswohlabklärung* unterstützen und professionalisieren soll, wird nachfolgend diese Kindeswohlabklärungspraxis etwas detaillierter in den Blick genommen.

Ziel der eigentlichen Kindeswohlabklärung ist es gemäss Fassbind (2022a, S. 131), «die Grundlagen (den relevanten Sachverhalt durch eine Situationsanalyse gemäss biopsychosozialem Modell in

[90] Gautschi (2021) folgert dies auf Basis der Stichprobe seiner Studie über Entscheidungsfindungen in solchen Kindeswohlabklärungen in der Deutschschweiz.

einem rechtsstaatlich korrekten Verfahren) für einen Entscheid zu schaffen (die Herbeiführung der sog. Entscheidreife), damit über die Anordnung oder Nichtanordnung (Nichteintreten, Abschreibung, Einstellung oder Verzicht) von Kindes- und Erwachsenenschutzmassnahmen rechtsgenüglich entschieden werden kann, um den einzigen Zweck des zivilrechtlichen (behördlichen) Kindes- und Erwachsenenschutzes, die Wahrung des Kindes- bzw. Erwachsenenwohls, zu verwirklichen». Ergebnis dieser Abklärung ist ein Abklärungsbericht (oft Sozialbericht genannt), der nebst formalen Inhalten wie Auftrag oder Vorgehen insbesondere die Beschreibung und Beurteilung der Situation sowie eine Empfehlung oder einen Antrag über die zu ergreifenden Massnahmen umfasst (Fassbind, 2022c, S. 170; Peter et al., 2022, S. 164). Dementsprechend wird in diesem Verfahrensschritt eine fachlich begründete Einschätzung vorgenommen, ob das Kindeswohl aktuell (oder soweit einschätzbar zünftig) gefährdet ist oder nicht und, falls dem so ist, welche Massnahmen erforderlich sind, um das Kindeswohl wiederherzustellen resp. die Gefährdung abzuwenden (Biesel, Fellmann et al., 2017; KOKES, 2017, S. 90; Lätsch, 2012). Kindeswohlabklärungen umfassen also «Prozesse der Ermittlung von Gefährdung und Bedarfslagen» (Gerodetti et al., 2024, S. 33), wobei diese Prozesse in der Regel mehrere Monate[91] in Anspruch nehmen können und diagnostische, prognostische und interventionspraktische Aufgaben miteinander kombinieren (Becker-Lenz et al., 2017, S. 123; Lätsch, 2012, S. 5f.). Dabei bestimmt der Interventionsgrund sowohl den Inhalt als auch den Umfang der Abklärung (KOKES, 2017, S. 88). Nebst der Einschätzung des Kindeswohls und ggf. angemessener Massnahmen soll zudem auch eine Einschätzung darüber vorgenommen werden, wie der Zugang zu erforderlichen unterstützenden Leistungen erfolgen soll, sprich ob eine oder mehrere zivilrechtliche Massnahme(n) angeordnet werden muss resp. müssen oder ob die Erziehungsberechtigten ggf. bereit sind, ausserhalb des zivilrechtlichen Kindesschutzverfahrens notwendige Leistungen (z. B. der Kinder- und Jugendhilfe) auf freiwilliger Basis, sprich einvernehmlich in Anspruch zu nehmen, um die Kindeswohlgefährdung abzuwenden (Biesel, Fellmann et al., 2017, S. 182). Gautschi (2021, S. 47) benennt in diesem Schritt der Kindeswohlabklärung drei zentrale formale Entscheidungsmomente, die es zu bearbeiten und klären gilt und die er entlang der drei Fragen «Kindeswohl gefährdet?», «(Welche) Massnahmen?» und «freiwillig vereinbart oder zivilrechtlich angeordnet?» darstellt.

11.1.5.1 Kindeswohlabklärungen als hoch anspruchsvolle Aufgabe mit Fehleranfälligkeit und die Bedeutsamkeit von Verfahren und Instrumenten

Diese Fragen verdeutlichen, dass Kindeswohlabklärungen zu den hoch anspruchsvollen und komplexen Aufgaben in der Sozialen Arbeit zählen (Alberth et al., 2010; Biesel, Jud, et al., 2017, S. 140; Biesel & Schnurr, 2014, S. 64; Biesel & Wolff, 2014, S. 21f.; Lätsch, 2012, S. 2, 4–6; Lätsch et al., 2015, S. 2). Lätsch et al. (2015, S. 2) beschreiben dies, indem sie darauf hinweisen, dass in deren Verlauf «schwerwiegende ethische Güter» (ebd.) gegeneinander abgewogen werden müssen: Auf der einen Seite steht das Recht von Kindern auf besonderen Schutz ihrer körperlichen und seelischen Unversehrtheit, auf der anderen Seite der Anspruch von Familien auf Respektierung ihrer Eigenverantwortung und ihrer innerfamiliären Autonomie. Darüber hinaus besteht auf der Sachverhaltsebene meist keine abschliessende Sicherheit, bevor in diese Autonomie der Familie eingegriffen wird, weshalb Kindeswohlabklärungen prognostische Entscheidungen enthalten (ebd.). Biesel et al. (2017, S. 140) beschreiben die Herausforderungen für abklärende Fachpersonen wie folgt: «Fachpersonen stehen vor der Aufgabe, in oftmals unübersichtlichen und hochkomplexen (Familien-) Situationen begründete Aussagen darüber zu gewinnen, ob ein Kind an seinem Lebensort gefährdet ist, ob seine Grundbedürfnisse erfüllt und seine Rechte gewahrt sind – oder ob es mit

[91] Gautschi und Schnurr (2024, S. 36) berichten, dass die Dauer von Kindeswohlabklärungen – von der ersten Kontaktaufnahme mit der Familie durch die abklärende Fachperson bis zum Zeitpunkt der Abgabe des Berichts mit empfohlenen Massnahmen zuhanden der auftraggebenden KESB – in der Regel fünf bis sechs Monate beträgt.

Praxen der Erziehung und Alltagsgestaltung konfrontiert ist, die ihm Schaden zufügen und seine Entwicklung beeinträchtigen. Sie tun dies in Zusammenarbeit mit häufig verunsicherten Kindern und Eltern, oft unter massivem Handlungs-, Ressourcen- und Zeitdruck, im Kontext der Gefahr medialer Skandalisierung ihrer Arbeit und im Bewusstsein der Folgenhaftigkeit ihrer Einschätzungen und Entscheidungen. Sie wissen, dass Fehleinschätzungen erhebliches Leid verursachen oder verstärken können» (ebd.).

Damit wird deutlich, dass Kindeswohlabklärungen eine anspruchsvolle, komplexe und zugleich für die abzuklärenden Familien hoch bedeutsame und ggf. folgenreiche Aufgabe darstellen. Die KOKES formuliert denn auch folgenden Anspruch an die Aufgabe der Kindeswohlabklärungen: «Ein systematisches, dem Fall angepasstes methodisches Vorgehen bei der Abklärung kann sich als Schlüssel für eine erfolgreiche Kindesschutzmassnahme erweisen. Eine unsorgfältig geplante und durchgeführte Abklärung hingegen kann die Situation eskalieren lassen, viel Kredit verspielen (‹einen Scherbenhaufen hinterlassen›) und den Vertrauensaufbau erschweren» (KOKES, 2017, S. 89). Dass die Abklärung von Kindeswohl einer besonders sorgfältigen und professionellen Bearbeitung bedarf, zeigen auch mehrere Studien, die sich mit dem Scheitern von Kindesschutzfällen befassen, wobei Biesel und Schnurr (1014, S. 65) die Befunde dieser Studien wie folgt zusammenfassen: Kindesschutzfälle scheitern meistens dann, «wenn geeignete Verfahren und Instrumente zur Risikoeinschätzung sowie Konzepte für soziale Diagnostik fehlen oder inkonsistent angewendet werden; wenn fallangemessene Unterstützungsleistungen nicht sorgfältig ermittelt werden, nicht verfügbar sind oder von den Kindern/Jugendlichen oder Erziehenden nicht akzeptiert werden, wenn es nicht gelingt, in den zuständigen Institutionen und Organisationen eine Kultur der Achtsamkeit, ein kohärentes und breit verankertes Aufgabenverständnis sowie verlässliche Zusammenarbeitsstrukturen zu etablieren» (Biesel & Schnurr, 2014, S. 65). Wird eine Kindeswohlabklärung ohne Einbezug wissenschaftlichen Wissens, unsystematisch und unstrukturiert durchgeführt, erhöht dies die in der Aufgabe selbst gründende hohe Fehleranfälligkeit (Biesel, Jud et al., 2017, S. 140; Biesel & Schnurr, 2014, S. 65). Auf diesen Umstand reagieren Verfahrensstandards und Instrumente, durch deren Einsatz die abklärenden Fachpersonen während der Kindeswohlabklärung bei der Ermittlung einer möglichen Gefährdung des Kindes unterstützt werden (ebd., S. 65f.). Solche Verfahren und Instrumente, so zeigen Biesel und Schnurr (ebd.) auf, wurden spätestens seit den 1990er Jahren als Antwort auf die erwähnten Herausforderungen in verschiedensten Kindesschutzsystemen ausserhalb der Schweiz implementiert.

11.1.5.2 Professionalisierungsbedarf bei Kindeswohlabklärungen in der Schweiz – damals wie auch heute

In der Schweiz hingegen wurden bis zur erwähnten Inkraftsetzung des neuen Kindes- und Erwachsenenschutzrechts im Jahr 2013 aufgrund des damaligen Milizsystems kaum solche Instrumente und Verfahren in Kindeswohlabklärungen umgesetzt (Biesel & Schnurr, 2014, S. 63; Lätsch, 2012, S. 7). Mit der Inkraftsetzung des neuen Kindes- und Erwachsenenschutzrechts und der damit einhergehenden in Kapitel 11.1.3 beschriebenen Professionalisierung haben sich die Anforderungen an die Abklärungspraxis und an wissenschaftlich fundierte Abklärungs- und Einschätzungsprozesse jedoch erheblich gesteigert (ebd.). So wurde durch den Schweizerischen Bundesrat beispielsweise im Jahr 2012 erstmals festgehalten, dass die Feststellung des Vorliegens einer Kindeswohlgefährdung wie auch eine Einschätzung des Risikos von Kindeswohlgefährdungen eine wissenschaftliche Fundierung wie auch eine Orientierung am Wissen erfahrener Fachpersonen und den Einbezug der betroffenen Akteure einer Familienkonstellation erfordern (Schweizerischer Bundesrat, 2012, S. 90). Unter anderem vor dem Hintergrund der oben erwähnten empiriebasierten Bedeutsamkeit einer fachlich und wissenschaftlich fundierten Kindeswohlabklärungspraxis, des diesbezüglich bereits seit über 20 Jahren bestehenden fachlichen Konsenses (Biesel, Jud, et al., 2017,

S. 140) und des aufgezeigten Professionalisierungsbedarfs in der damaligen Abklärungspraxis in der Schweiz initiierten zeitgleich mit der Inkraftsetzung des neuen Kindes- und Erwachsenenschutzrechts mehrere Hochschulen der Sozialen Arbeit zwei unterschiedlich Forschungs- und Entwicklungsprojekte. Diese reagierten auf diesen Professionalisierungsbedarf und verfolgten das Ziel, mit je unterschiedlichen Zugängen und Hilfestellungen die Kindeswohlabklärungspraxis fachlich zu unterstützen und zu professionalisieren:

- Das «Berner und Luzerner Abklärungsinstrument zum Kindesschutz» (Hauri et al., 2021) (im Folgenden «Berner-Luzerner-Abklärungsinstrument»), das von der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit und der Berner Fachhochschule, Fachbereich Soziale Arbeit entwickelt wurde und auch in der vorliegenden empirischen Forschung an verschiedenen Stellen Thema war.[92]
- Das «Prozessmanual zur dialogisch-systemischen Kindeswohlabklärung» (Biesel, Fellmann et al., 2017), das von der Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz in einem kooperativen Entwicklungsprojekt von Akteur:innen aus Wissenschaft und Praxis entwickelt wurde, in der hier vorliegenden Forschung im Rahmen einer Einzelfallstudie untersucht wurde und deshalb im nachfolgenden Kapitel 11.3 genauer beschrieben wird.

Diese zeitgleiche Entwicklung führte in der kleinräumigen Schweiz in der Praxis gelegentlich zu Irritationen, die auch in den Interviews thematisiert wurden, weshalb die Autor:innen der beiden Instrumente gemeinsam einen Fachbeitrag publizierten, indem sie unter anderem aufzeigten, dass diese beiden Instrumente sich nicht gegenseitig ausschliessen, sondern sich sinnvoll miteinander kombinieren lassen (Biesel, Jud et al., 2017, S. 141).

Dass der oben erwähnte Professionalisierungsbedarf in der Praxis von Kindeswohlabklärungen in der Schweiz nicht nur zum Zeitpunkt der Einführung des neuen Kindes- und Erwachsenenschutzrechts im Jahr 2013 bestand, sondern auch aktuell noch zu bestehen scheint, diskutiert eine aktuelle Publikation von Gautschi und Schnurr (2024, S. 38). Die beiden Autoren verweisen darauf, dass trotz der inzwischen verfügbaren, forschungsbasierten, strukturierten und auf das schweizerische Kindesschutzsystem bezogenen Verfahren für Abklärungen bisher nur eine Minderheit der KESB und der abklärenden Dienste ihre Praxis systematisch an solchen Verfahren ausrichtet und eine grosse Heterogenität hinsichtlich des Zugangs zu und der reflexiven Nutzung von kindesschutzrelevantem Fachwissen besteht (ebd.).[93] Dabei sei ja, so die Autoren, in der Fachdiskussion immerhin anerkannt, dass Risiko- und Bedarfseinschätzungen in strukturierter Form zu erfolgen haben (ebd., S. 37f.), wobei zugleich betont wird, dass die in der Schweiz entwickelten Verfahren empirisch bisher nicht auf ihre Verwendung und Wirksamkeit hin untersucht wurden (ebd., S. 38). Darüber hinaus machen Die Autoren deutlich, dass Bestrebungen zur Professionalisierung im Kindesschutz in der Schweiz weiterhin weitgehend im Modus unverbindlicher Empfehlungen erfolgen und verbindliche Vorgaben zu strukturierter Vorgehensweise oder Weiterbildung fehlen (ebd.). Die Ergebnisse einer Studie von Gautschi (2021, S. iv) zur Entscheidungsfindung in Abklärungsprozessen in der deutschsprachigen Schweiz weisen zudem darauf hin, dass in der Schweiz (wie in anderen Ländern auch) abklärende Fachpersonen dieselbe Fallsituation hinsichtlich des Vorliegens einer Kindeswohlabklärung und der erforderlichen Massnahmen unterschiedlich einschätzen, was ebenfalls auf einen noch bestehenden Professionalisierungsbedarf in der schweizerischen Kindeswohlabklärungspraxis hindeutet.

Insofern wird deutlich, dass der gewählte exemplarische Forschungsgegenstand, welcher im nachfolgenden Kapitel 11.2 beschrieben wird, nach wie vor von hoher Relevanz ist, da er an dieser Schnittstelle zwischen der Entwicklung forschungsbasierter, strukturierter Verfahren und ihrer Implementation in eine heterogene Kindesschutzpraxis ansetzt.

[92] Eine zusammenfassende Beschreibung dieses Abklärungsinstruments findet sich bei Biesel et al. (2017, S. 142–145).

[93] Hierbei ist einschränkend zu betonen, dass diese Aussage auf einer regionalen Analyse (Ruckstuhl & Wagner, 2020) beruht und Aussagen über exakte Häufigkeiten der Nutzung von Instrumenten, Verfahren und Hilfsmitteln in der gesamten Schweiz aufgrund fehlender systematischer Datenerhebungen nicht vorhanden sind.

11.2 Gegenstand: Das untersuchte kooperative Entwicklungsprojekt

Auf die in Kapitel 11.1.5.2 dargestellten Herausforderungen im Kindesschutz, wie sie sich um das Jahr 2013 zeigten, reagierte ein kooperatives Entwicklungsprojekt mit dem Titel «Entwicklung, Erprobung und Implementation eines Prozessmanuals zur dialogisch-systemischen Kindeswohlabklärung» (Schnurr & Biesel, 2012) (im Folgenden Entwicklungsprojekt) und wollte diese Abklärungspraxis weiterentwickeln und deren Professionalisierung unterstützen. Da sich dieses Entwicklungsprojekt vor dem Hintergrund der dargestellten Herausforderungen und des Professionalisierungsbedarfes im Kinderschutz als geeigneter und vielversprechender exemplarischer Fall für dieses Forschungsvorhaben erweist (vgl. Kapitel 10.1.1), wird in diesem Kapitel das untersuchte Entwicklungsprojekt beschrieben. Diese Beschreibung erfolgt in Kapitel 11.2.1 zunächst auf Grundlage einer durchgeführten Dokumentenanalyse von Projektplanungs- und Projektorganisationsdokumenten (vgl. Kapitel 10.5). Um diese in den Planungsdaten gründende Projektbeschreibung anzureichern und mögliche Differenzen zwischen der Planung und der realen Umsetzung des Entwicklungsprojekts und deren Wahrnehmung aufzuzeigen, werden in einem anschliessenden Kapitel 11.2.2 basierend auf dem Online-Fokusgruppeninterview mit den involvierten Wissenschaftler:innen (vgl. Kapitel 10.4) das Entwicklungsprojekt und die dortigen Geschehnisse aus Sicht der involvierten Wissenschaftler:innen dargestellt.

11.2.1 Deskriptive Rekonstruktion des Entwicklungsprojekts auf Basis der Projektplanungsunterlagen

Projektziele

Gemäss den Projektplanungsunterlagen (vgl. D01 Beiblatt zum Projekt, S. 1f.) verfolgte das Entwicklungsprojekt das Ziel, in Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis ein praktikables und wissenschaftlich fundiertes «Prozessmanual» zu entwickeln, das anschliessend in diesen und weiteren Diensten mit Kindeswohlabklärungsaufgaben verwendet werden soll. Dieses Prozessmanual soll Fachpersonen in abklärenden Diensten im Kindesschutz dabei unterstützen, eine fundierte Entscheidungsgrundlage für eine professionelle Kindesschutzpraxis zu schaffen. Es zielt darauf ab, dass Fachpersonen unter Bezug auf wissenschaftliches und erfahrungsbasiertes Wissen und unter Einbezug relevanter Akteure (Eltern/Sorgeberechtigte, Kinder, Unterstützungssystem) fundierte Einschätzungen zum Kindeswohl vornehmen und auf Basis dieser Einschätzungen geeignete Massnahmen und Interventionen zur Sicherung des Kindeswohls ableiten können. Darüber hinaus sollen Fachpersonen mit dem Prozessmanual dabei unterstützt werden, Informationen, Einschätzungen und daraus resultierende Empfehlungen klar zu dokumentieren und verständlich zu kommunizieren, Leistungen und Eingriffe unter Einbezug der relevanten Akteur:innen zu planen und die Verantwortung für deren Durchführung zu übernehmen. Dementsprechend verfolgte das Entwicklungsprojekt folgende Ziele:

- Bereitstellung und Zusammenführung von wissenschaftlichem Wissen zu Ursachen, Formen und Indikatoren von Kindeswohlgefährdungen sowie bewährte Instrumente und Methoden zur Einschätzung und Abklärung einerseits mit professionellem handlungsbezogenem Wissen und organisationalem operativem Wissen andererseits.
- Entwicklung und Erprobung eines fachlich und methodisch akzeptierten Standardprozesses für die Einschätzung und Abklärung von Kindeswohlfragen (Prozessmanual).
- Entwicklung von Vorgehensweisen und Wegleitungen zur Einführung und nachhaltigen Verankerung des Prozessmanuals unter Berücksichtigung der organisatorischen Vielfalt des Kindesschutzes in der Deutschschweiz (Fieldbook).

Projektanlage

Um diese Projektziele zu erreichen, wurde gemäss den Projektplanungsunterlagen (vgl. D01 Beiblatt zum Projekt, S. 3) unter Bezugnahme auf die Konzeptionen der kooperativen Wissensbildung

(Hüttemann & Sommerfeld, 2007), den Praxis-Optimierungs-Zyklus (POZ) (Gredig & Sommerfeld, 2010) und die Developmental Evaluation (Patton, 2010) ein kooperatives Projektdesign konzipiert, das die Generierung handlungsleitenden Wissens (Prozessmanual) im Austausch zwischen Praxis und Wissenschaft ermöglicht und Veränderungsprozesse anstösst.

Das Entwicklungsprojekt entsprach in seiner konzeptionellen und verfahrensbezogenen Anlage damit dem in Kapitel 5.2 und Kapitel 5.3 dargestellten Verständnis einer «kooperativen Wissensbildung» und dem Praxis-Optimierungs-Zyklus» und hatte zum Ziel, ein entsprechend problemlösungsorientiertes neues Wissen in Form eines Prozessmanuals für die Praxis der Kindeswohlabklärung zu generieren.

Zeitpunkt und Dauer

Gemäss den Projektplanungsunterlagen (vgl. D02 Aktualisierter Projekt- und Meilensteinplan) wurde das Entwicklungsprojekt im Zeitraum von Dezember 2013 bis August 2016 (33 Monate anstatt der ursprünglich geplanten 30 Monate) in folgenden vier Projektphasen umgesetzt:

- Entwicklungsphase: Dezember 2013 – August 2014
- Feldphase I: Implementation und Erprobung: September 2014 – Februar 2015
- Feldphase II: Nutzen und Effekte: März 2015 – März 2016
- Revisionsphase: April 2016 – August 2016

Das Produkt dieses Entwicklungsprojekts resp. das finale Prozessmanual wurde im Frühjahr 2017 unter dem Titel «Prozessmanual. Dialogisch-systemische Kindeswohlabklärung» von den im Projekt involvierten Wissenschaftler:innen als Autor:innen publiziert (Biesel et al. 2017). Die zentralen Inhalte dieses Prozessmanuals werden in Kapitel 11.3 beschrieben.

Finanzierung und Rechenschaftspflichten

Das Projekt wurde durch zwei Finanzierungsquellen getragen: zum einen durch Mittel der Kommission für Technologie und Innovation (KTI) des Eidgenössischen Departements für Wirtschaft, Bildung und Forschung, zum anderen durch Finanzhilfen nach Art. 11 des Kinder- und Jugendförderungsgesetzes (KJFG), die vom Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV) verwaltet werden.

Die KTI übernahm die Finanzierung der wissenschaftlichen Aktivitäten. Die dafür vorgesehenen Mittel wurden von den involvierten Wissenschaftler:innen selbst eingeworben, die gegenüber der KTI auch rechenschaftspflichtig waren. Da es den Vorgaben der KTI entsprach, lag die formale Projektleitung bei den involvierten Wissenschaftler:innen.

Die Aufwände und Aktivitäten der Praxispartner:innen wurden hingegen über die Mittel des KJFG finanziert, die diese eigenständig beantragten. Entsprechend waren die Praxispartner:innen gegenüber dem BSV rechenschaftspflichtig.

Kooperationspartner:innen und Projektorganisation

Das Entwicklungsprojekt wurde gemäss den Projektplanungsunterlagen (vgl. D01 Beiblatt zum Projekt) in einem Zusammenarbeitsverhältnis zwischen einer Forschungspartner:in und vier Praxispartner:innen und unter punktuellem Einbezug weiterer beteiligter Akteursgruppen umgesetzt:

Forschungspartnerin: Diese umfasste ein Projektteam der Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW (im Folgenden: «involvierte Wissenschaftler:innen»). Die formale Projektleitung lag (aufgrund der erwähnten Vorgaben der KTI) bei der Forschungspartnerin; sie wurde von zwei involvierten Wissenschaftler:innen aus dem Projektteam der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW umgesetzt. Auch die Initiative und die leitende Rolle bei der Projektkonzipierung lag bei der Forschungspartnerin.

Praxispartner:innen: Diese umfassten vier abklärende Dienste im Kindesschutz aus unterschiedlichen Deutschschweizer Kantonen (im Folgenden: «Praxispartner:innen»). Seitens dieser Praxispartner:innen arbeiteten ausgewählte Mitarbeitende (im Folgenden: «involvierte Fachpersonen») unterschiedlicher Funktionen (Regionalleitung, Standortleitungen, operativ tätig Mitarbeitende) in unterschiedlichen Gremien und Formaten im Entwicklungsprojekt mit (vgl. dazu Ausführungen unten).

Weitere Beteiligte sind Mitarbeitende der jeweils zuständigen KESB, die ebenfalls punktuell im Projekt mitgewirkt haben, und weitere Akteursgruppen (siehe unten), die zu gewissen Zeitpunkten ihre Rückmeldung zum entwickelten Produkt gaben.

Gemäss den Projektplanungsunterlagen (vgl. D01 Beiblatt zum Projekt, S. 3f.) wurden für die Projektumsetzung folgende Gremien und Akteursgruppen mit folgenden Funktionen eingesetzt:

Steuergruppe

Die Steuerungsgruppe setzte sich aus je einer Leitungsperson der vier involvierten Praxispartner:innen mit Entscheidungs- und Steuerungsbefugnissen sowie aus der wissenschaftlichen Projektleitung zusammen. Ihre Aufgabe bestand darin, die Erreichung der Ziele des Gesamtprojekts sicherzustellen. Die Ergebnisse aus den Interviews zeigen, dass aus der untersuchten involvierten Praxisorganisation die Regionalleitung in der Steuergruppe mitwirkte.

Entwicklungsgruppe

Die Entwicklungsgruppe setzte sich aus Vertreter:innen der vier involvierten Praxispartner:innen (jeweils Vertreter:innen aus dem mittleren Management und eine operativ tätige Fachperson) und Vertreter:innen der jeweils zuständigen KESB, aus Vertreter:innen der Wissenschaft von verschiedenen Hochschulen[94] und aus den sogenannten Verbreitungspartner:innen (Vertretung eines fachpolitischen Verbandes und ein Mitglied des Fachbereichs «Kinder und Jugend» der Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren, SODK) zusammen. Die Entwicklungsgruppe diente dazu, das für die Erarbeitung des Prozessmanuals benötigte wissenschaftliche, verfahrensbezogene und praktische Wissen zu Instrumenten, Methoden, Strukturen, Abläufen wie auch organisationskulturellen Besonderheiten der vier involvierten Praxispartner:innen zu bündeln und für das zu entwickelnde Prozessmanual nutzbar zu machen.

Erprobende Organisationseinheiten

Die erprobenden Organisationseinheiten setzten sich pro Praxispartner:in aus jeweils einem Team aus operativ tägigen Fachpersonen zusammen. Diese involvierten Fachpersonen erprobten die einzelnen Komponenten des Prozessmanuals unter realen Bedingungen und brachten ihre Erfahrungen und Erkenntnisse für die Weiterentwicklung des Prozessmanuals im Rahmen von Anwender:innen-Feedback-Workshops in der Feldphase I in den Dialog mit den involvierten Wissenschaftler:innen ein.

Multiplikatoren-Feedback-Workshop mit Vertreter:innen fachpolitischer Verbände

Zu zwei Zeitpunkten im Projektverlauf (einmal während der Entwicklungsphase und einmal während der Revisionsphase) wurden zudem weitere Vertreter:innen fachpolitischer Verbände als sogenannte Verbreitungspartner:innen einbezogen. Diese begutachteten die erarbeiteten Prototypen, brachten Verbesserungsvorschläge ein und trugen durch ihren Status als interkantonale fachpolitische Gremien zur weiteren Verbreitung des Prozessmanuals bei.

[94] Neben der projektleitenden Hochschule waren auch Vertreter:innen von zwei weiteren Hochschulen der Sozialen Arbeit aus der Deutschschweiz in die Entwicklungsgruppe involviert.

Projektphasen

Das Projekt gliederte sich gemäss den Projektplanungsunterlagen (vgl. D01 Beiblatt zum Projekt, S. 4) in folgende vier aufeinander aufbauende Projektphasen:

Entwicklungsphase

Während dieser Phase wurde ein Prototyp des Prozessmanuals entwickelt, wozu die Entwicklungsgruppe in drei 1,5-tägigen Entwicklungstreffen zusammenkam. Vor diesen Treffen erfolgte seitens der involvierten Wissenschaftler:innen zunächst eine intensive und kritische Sichtung des internationalen Entwicklungsstands und eine kritische Auswertung bereits bestehender Verfahren und Instrumente aus anderen nationalstaatlichen Kontexten (Biesel, Jud et al., 2017, S. 141; Biesel & Schnurr, 2014, S. 66–71). Diese Informationen wurden unter dem Titel «Ausgangspunkt und Prämissen» des Projektes im ersten der drei Entwicklungstreffen durch die Wissenschaftler:innen den Anwesenden vorgestellt (vgl. D03 1. Entwicklungstreffen, Input Wissenschaft). Eine erste Version des Prototyps des Prozessmanuals wurde vor der nachfolgenden Erprobungsphase in einem Multiplikatoren-Feedback-Workshop ausgewählten Mitgliedern fachpolitischer Verbände und Gremien zur Begutachtung und Kommentierung präsentiert und die Rückmeldungen wurden anschliessend eingearbeitet. Ergebnis dieser Entwicklungsphase war der sogenannte Prototyp des Prozessmanuals (vgl. D18 Prototyp des Prozessmanuals).

Feldphase I: Implementation und Erprobung

Während dieser zweiten Projektphase wurde der Prototyp des Prozessmanuals von den erprobenden Organisationseinheiten, sprich von den ausgewählten Teams von operativ tätigen Fachpersonen, in ihren Arbeitsalltag eingeführt und dort erprobt. Die Erfahrungen und erforderlichen Anpassungen wurden in Journalen dokumentiert. Diese dienten als Grundlage für die ca. monatlich durchgeführten Anwender:innen-Feedback-Workshops, in denen analysiert wurde, ob der Prototyp die Anforderungen erfüllte und wie er weiter verbessert werden konnte. Gemäss den Planungsunterlagen waren am Ende dieser Projektphasen auch Arbeitsschritte zur Entwicklung eines Prototyps des Fieldbooks geplant; diese Arbeitsschritte wurden jedoch nicht detaillierter ausformuliert.

Feldphase II: Effekte und Nutzen

In dieser zweiten Feldphase wurde mittels multiperspektivischer Fallverlaufsanalysen der Einfluss des Prototyps des Prozessmanuals auf die Abklärungspraxis analysiert und die Anwendung des Prototyps anhand dokumentierter Praxisfälle mittels Aktenanalysen untersucht. Die Ergebnisse wurden in einer Feedbackschleife mit Mitarbeitenden, Leitungspersonen und KESB-Vertreter:innen validiert. Diese Erkenntnisse flossen in der nachfolgenden Projektphase in die forschungsbasierte Weiterentwicklung und Überarbeitung des Prozessmanuals und des Fieldbooks ein.

Revisionsphase

In der Revisionsphase wurden das Prozessmanual und das Fieldbook basierend auf den Ergebnissen der vorhergehenden beiden Feldphasen weiterentwickelt, unterschiedlichen Akteursgruppen nochmals für eine Begutachtung vorgelegt und anschliessend finalisiert. Dabei wurden zunächst im Rahmen eines Treffens Rückmeldungen zu der überarbeiteten Version von der Entwicklungsgruppe eingeholt. Das überarbeitete Prozessmanual wurde anschliessend im Rahmen eines zweiten Multiplikatoren-Feedback-Workshops externen Fachexpertinnen wie fachpolitischen Verbänden und Gremien zur Begutachtung vorgelegt, diskutiert und im Anschluss fertiggestellt. In dieser Projektphase wurde in den Planungsunterlagen auch die Weiterentwicklung und Fertigstellung des Fieldbooks erwähnt, ohne die Vorgehensweisen dabei genauer zu erläutern.

11.2.2 Deskriptive Rekonstruktion des Entwicklungsprojekts aus der Perspektive der involvierten Wissenschaftler:innen

Wie bereits angemerkt, können eine Projektplanung und deren tatsächliche Umsetzung regelmässig auseinanderfallen; deshalb wurden sowohl die involvierten Fachpersonen als auch die involvierten Wissenschaftler:innen zur Projektumsetzung befragt. Da die Perspektive der involvierten Fachpersonen auf die Geschehnisse während des Entwicklungsprojekts im Zentrum der nachfolgenden Ergebnisdarstellung und Theoretisierung in Kapitel 12 bis 14 stehen wird, wird auf deren Sichtweise an dieser Stelle nicht näher eingegangen.

Nachfolgend wird hier die Sicht der beteiligten Wissenschaftler:innen dargelegt, die im Rahmen eines Online-Fokusgruppeninterviews zu ihrer Wahrnehmung und Einschätzung des Projektverlaufs, der Handlungsvollzüge und der Rollen der beteiligten Akteursgruppen befragt wurden. Ziel dieser Darstellung ist es, der Leser:innenschaft ein möglichst realistisches und differenziertes Bild der Projektumsetzung sowie der Dynamiken zwischen den Involvierten zu vermitteln. Die Annahme dabei ist, dass die Perspektive der involvierten Wissenschaftler:innen eine differenzierte und lebendige Ergänzung zur dokumentenbasierten Projektbeschreibung bietet und das Gruppeninterview Aspekte und Ereignisse in den Fokus rückt, die aus ihrer Perspektive als bedeutungsvoll erlebt wurden. Die nachfolgenden Ausführungen erheben keinen Anspruch auf eine theoretische Analyse und Durchdringung (diese erfolgt in Kapitel 12 bis 14), sondern sie dienen in Ergänzung der Projektplanungsunterlagen als kontextualisierende Hintergrundinformationen und sollen der Leser:innenschaft ein vertieftes Verständnis der tatsächlichen Umsetzung des Entwicklungsprojekts ermöglichen.

11.2.2.1 Einschätzungen zum Kontext des Entwicklungsprojekts

Im Interview mit den involvierten Wissenschaftler:innen wurde der Projektkontext, in dem das Entwicklungsprojekt verortet war, mehrmals thematisiert. Dabei wurde beschrieben, unter welchen fachlichen und strukturellen Voraussetzungen die Arbeit im Entwicklungsprojekt stattfand. Da diese Kontextbedingungen die Projektumsetzung beeinflussten, werden sie nachfolgend erläutert.

Die involvierten Wissenschaftler:innen berichteten, dass sich das Feld der Kindeswohlabklärung zum Zeitpunkt des Projekts in einem Zustand des Übergangs und der Unsicherheit befand, womit die bereits oben in Kapitel 11.1.3 thematisierten handlungsfeldspezifischen Entwicklungen um das Jahr 2013 gemeint sind. Sie beschreiben, dass weder klar war, welche Form von Kindeswohlabklärung sich in der Praxis etablieren würde, noch bestanden etablierte fachliche Standards, an denen sich die Praxis wie auch alle im Entwicklungsprojekt involvierten Akteur:innen hätten orientieren können. Die sich erst etablierenden Kindes- und Erwachsenenschutzbehörden (KESB) hatten ihr Selbstverständnis und ihre Anforderungen an Abklärungen noch nicht eindeutig formuliert, wodurch die Arbeit im hier untersuchten Entwicklungsprojekt aus Sicht der involvierten Wissenschaftler:innen als eine Art offene Suchbewegung beschrieben wurde, wie im nachfolgenden Interviewausschnitt deutlich wird:

> *«Es war auch nicht so richtig klar, wo geht die Reise hin. Also was ist denn der Typ Abklärung, der sich in der Praxis durchsetzen wird? Oder was ist die Anforderung der sich gerade etablierenden Kindes- und Erwachsenenschutzbehörden? Es war auch eine Suche. Also was ist der fachliche Standard, der notwendig ist?» (Wiss., Z. 448–451)*[95]

Diese Unbestimmtheit führte dazu, dass die involvierten Wissenschaftler:innen es als bedeutsam empfanden, in diesem offenen Feld mithilfe dieses Entwicklungsprojekts eine Grundlage für professionelle Abklärungsprozesse zu schaffen. Erwähnt wurde in diesem Zusammenhang auch, dass

[95] In der vorliegenden Arbeit werden Interviewzitate in Klammern mit folgendem standardisiertem Kurznachweis dargestellt: Interviewkürzel (z. B. Di, Wiss.) mit Rollenkennzeichnung (z. B. inv. = involviert; n.-inv. = nicht-involviert, Wiss. = Wissenschaftler:innen; SL B = Standortleitung B) sowie der Zeilenangabe im Transkript (Z. XX-XX).

aufseiten der involvierten Fachpersonen in der untersuchten involvierten Praxisorganisation keine gefestigten Routinen oder vorgefertigten Modelle dominierten, die diese in das Entwicklungsprojekt einbringen wollten, sondern eine offene und entwicklungsorientierte Haltung erlebt wurde:

> *«Da ist eine grosse Offenheit auch da gewesen, da gemeinsam mal zu schauen, was gibt es überhaupt, woran können wir uns orientieren, was ist unser Weg?» (Wiss., Z. 467–469)*

Darüber hinaus erwähnten die involvierten Wissenschaftler:innen einen weiteren Aspekt im Kontext des Entwicklungsprojekts, dessen Relevanz in den späteren Kapiteln der vorliegenden Arbeit insbesondere im Zusammenhang mit den Implementationsentscheidungen (vgl. Kapitel 14.1.2) noch deutlich werden wird: Das hier untersuchte Entwicklungsprojekt war während dieses Zeitraums nicht das einzige Entwicklungsprojekt einer Hochschule für Soziale Arbeit in der Deutschschweiz in diesem Handlungsfeld, sondern zeitgleich wurde von anderen Hochschulen gemeinsam ein Abklärungsinstrument, das sogenannte Berner-Luzerner-Abklärungsinstrument (Hauri et al., 2021) entwickelt. Dieses andere Abklärungsinstrument strukturiert den gesamten Abklärungsprozess und fördert die Einschätzung des Kindeswohls anhand fachlicher, forschungsbasierter Kriterien. Es dient zwei zentralen Aufgaben: der Beurteilung des Kindeswohls sowie der Ermittlung passender Unterstützungsangebote und Massnahmen, die langfristig zur Sicherung des Kindeswohls beitragen sollen. Es enthält Berichtsvorlagen, praxisnahe Ankerbeispiele und eine Handlungsanleitung (Hauri et al., 2021).[96] Die involvierten Wissenschaftler:innen beschrieben im Interview, dass sie aktiv den Austausch mit den dortigen Projektverantwortlichen gesucht hatten und diese auch durch die Teilnahme an gewissen Gremien (Entwicklungsgruppe) in das eigene Entwicklungsprojekt involviert waren, um Redundanzen zu vermeiden und einen überregionalen Dialog herzustellen.

Diese Unbestimmtheit im Feld wie auch die zeitgleiche Entwicklung zweier Abklärungsinstrumente in demselben Handlungsfeld wurde aus Sicht der involvierten Wissenschaftler:innen als einflussrelevante Kontextbedingung für die Umsetzung des eigenen Entwicklungsprojekts und die Implementation des Prozessmanuals beschrieben. Diese Einschätzung wird auch durch die Interviews mit den involvierten Fachpersonen bestätigt, wie in verschiedenen Kapiteln wie beispielsweise Kapitel 14.1.2 im Zuge der Ergebnisdarstellung noch genauer erläutert werden wird.

11.2.2.1 Einschätzungen zu Handlungsvollzügen und Rollen während der Projektumsetzung

Nachfolgend werden die Handlungsvollzüge und die Rollen der verschiedenen Beteiligten während des Entwicklungsprojekts aus Sicht der involvierten Wissenschaftler:innen beschrieben. Da sich diese Rollen je nach Projektphase unterscheiden, werden sie im Folgenden für die einzelnen Projektphasen separat erläutert.

Entwicklungsphase

Die Entwicklungsphase lässt sich aufgrund der Beschreibungen der involvierten Wissenschaftler:innen rückblickend als ein Prozess von Diskursen in der Entwicklungsgruppe und Weiterentwicklungs- und Dokumentationsphasen bei den involvierten Wissenschaftler:innen rekonstruieren. Das Ergebnis dieser Entwicklungsphase war ein von der Entwicklungsgruppe validierter Prototyp des Prozessmanuals.

Entwicklungstreffen aus Sicht der interviewten Wissenschaftler:innen

Es gab drei Entwicklungstreffen, bei denen die Entwicklungsgruppe (vgl. Kapitel 11.2.1) mit dem Ziel zusammenkam, gemeinsam zentrale Inhalte für das entstehende Prozessmanual zu erarbeiten; hinzu kam noch ein abschliessendes Feedbacktreffen. In diesen Treffen wurde aufgrund der Projektanlage eine externe Moderation eingesetzt, sodass sich die involvierten Wissenschaftler:innen gemäss eigener Aussage gleichberechtigt in die inhaltlichen Diskussionen

[96] Vgl. https://www.bfh.ch/de/forschung/forschungsprojekte/2015-379-254-466/ [Zugriff: 05.08.2025].

einbringen konnten. Das wurde aus Sicht der involvierten Wissenschaftler:innen als Mehrwert beurteilt, weil sie sich so fachlich in die Diskussion einbringen konnten.

Aus Sicht der involvierten Wissenschaftler:innen fanden während der Entwicklungstreffen, nebst dem Einholen von Feedback zu spezifischen Inhalten oder Fragestellungen, innerhalb der Entwicklungsgruppe intensive Diskussionen und Auseinandersetzungen über spezifische Inhalte und Themen statt, die von den involvierten Wissenschaftler:innen eingebracht wurden (siehe Abschnitt unten). Diese Entwicklungstreffen hatten zum Ziel, sich innerhalb der Entwicklungsgruppe gemeinsam darauf zu verständigen resp. einen Konsens zu finden, welche Inhalte für das zu entwickelnde Prozessmanual in welcher Form (z. B. auch Ausführlichkeit, Abstraktionsniveau) relevant sind, wie in der folgenden Interviewpassage deutlich wird:

> *«Wo wir wie dann so einen Impuls gesetzt haben, das ist der Stand der Diskussion in der Wissenschaft. Und danach sind wir dann in Gruppen gegangen sind und haben das nochmal ausgearbeitet, also und was heisst das jetzt für unser Prozessmanual konkret? Worauf wollen wir eingehen? Was ist relevant, was ist weniger relevant?» (Wiss., Z. 306-310)*

So wurden beispielsweise die zentralen Schlüsselprozesse zur Strukturierung der Abklärungspraxis, zentrale professionelle Haltungen (Praxisprinzipien) für diese Abklärungspraxis oder grundsätzliche Verständnisse von «Kindeswohl» oder «Kindeswohlabklärung» geklärt und verhandelt. Die Ergebnisse dieser gemeinsamen Diskussionen und Klärungsprozesse wurden von den involvierten Wissenschaftler:innen als «wichtige Weichenstellungen» (Wiss., Z. 315) bewertet, die es in Dokumentationsphasen jedoch durch sie selbst in eine zweckdienliche schriftliche Form zu «übersetzen» und zu transformieren galt (siehe nachfolgenden Abschnitt). Dieses von den involvierten Wissenschaftler:innen dokumentierte Wissen wurde in einem weiteren Schritt in die Entwicklungsgruppe eingebracht, um dort gemeinsam validiert zu werden. Besonders das letzte Treffen diente diesem Zweck: Es konzentrierte sich auf jene Aspekte, bei denen aus Sicht der Wissenschaftler:innen noch Unsicherheiten oder Unklarheiten in Bezug auf den bestehenden Konsens bestanden. Durch diesen Validierungsprozess konnte bis zum Ende der Entwicklungsphase ein gemeinsam hergestellter Konsens zu zentralen Bestandteilen von Kindeswohlabklärungen erarbeitet werden, der im Prototyp des Prozessmanuals festgehalten ist.

Rolle der involvierten Wissenschaftler:innen aus eigener Sicht

Die involvierten Wissenschaftler:innen berichteten, dass sie in diesen Entwicklungstreffen jeweils den thematischen Rahmen setzten, der die gemeinsame inhaltliche Entwicklungsarbeit während der gesamten Entwicklungsphase lenkte. Diese inhaltliche Rahmensetzung umfasste sowohl die Setzung der inhaltlichen Grundstruktur, die fachliche Ausrichtung, Form und Funktionalität des Endprodukts als auch im weiteren Prozess Fachinputs und Themensetzungen seitens der involvierten Wissenschaftler:innen als Strukturierungshilfe für die inhaltlichen Diskussionen in den Entwicklungstreffen. Diese inhaltliche Steuerung und Rahmensetzung durch die Wissenschaftler:innen wurde vor allem mit der Notwendigkeit begründet, den Entwicklungsprozess fachlich zu strukturieren und anzuleiten, damit eine zielgerichtete inhaltliche Arbeit überhaupt möglich wurde. Denn ohne diese Rahmung hätte die Entwicklungsarbeit laut den involvierten Wissenschaftler:innen nicht funktioniert.

Eine weitere zentrale Aufgabe der involvierten Wissenschaftler:innen in dieser Entwicklungsphase bestand laut ihren Selbstbeschreibungen darin, die Ergebnisse aus den Diskussionen in den Entwicklungstreffen zu verschriftlichen und die Inhalte weiterzuentwickeln und zu verarbeiten, um sie in die zweckdienliche Form eines Prototyps zu bringen, der in der nächsten Projektphase in den erprobenden Organisationseinheiten von operativ tätigen Fachpersonen erprobt werden kann. Diese Aufgabe beinhaltete sowohl die Kondensierung der Diskussionsergebnisse als auch deren

konzeptionelle und sprachliche Ausarbeitung. Hierzu wurde eine Arbeitsteilung zwischen den involvierten Wissenschaftler:innen entlang der verschiedenen «Schlüsselprozesse» vorgenommen; die involvierten Wissenschaftler:innen formulierten die Texte für die jeweils zugeteilten Schlüsselprozesse für den Prototypen des Prozessmanuals sprachlich aus. Weil die Ergebnisse aus den Entwicklungstreffen aus Sicht der involvierten Wissenschaftler:innen nicht immer genügend Material lieferten (siehe dazu auch Ausführungen unten), um den jeweiligen Schlüsselprozess inhaltlich vollständig beschreiben zu können, recherchierten die involvierten Wissenschaftler:innen ergänzend in der Fachliteratur und nahmen daraus Wissen für die Ausformulierung der Schlüsselprozesse auf, wie im nachfolgenden Zitat einer/eines involvierten Wissenschaftler:in erkennbar wird:

> *«Dann bin ich zum Beispiel hingesessen und habe gesagt, ok ich habe jetzt die Ersteinschätzung. Und wir haben ja nicht alles aus diesen Workshops mitgenommen, was es inhaltlich braucht, um diesen zu füllen. Also da hatte man nochmals in die Literatur geschaut, hat das ergänzt (…).» (Wiss., Z. 391-394)*

Zudem beschrieben sie im Interview auch, wie sie dieses Wissen, welche sie aus der (auch US-amerikanischen) Fachliteratur einfliessen liessen, auch dahingehend kritisch reflektierten, ob und in welcher Form es für den schweizerischen Kontext relevant und anschlussfähig ist. Im Rahmen dieser Weiterverarbeitung trafen die involvierten Wissenschaftler:innen auf Basis der Diskussionsergebnisse in den Entwicklungstreffen Entscheidungen über die Frage, welche Inhalte in welcher Form in das Prozessmanual aufgenommen wurden und welche nicht. Die so entstandene dokumentierte erste Version eines Prototyps des Prozessmanuals wurde in einem abschliessenden Feedbackworkshop in die Entwicklungsgruppe hineingebracht und dort erneut diskutiert, mit dem Ziel, die Inhalte zu validieren resp. bei entsprechenden Rückmeldungen nochmals anzupassen. Diese Validierung wurde in der Weise strukturiert, dass die involvierten Wissenschaftler:innen den Beteiligten der Entwicklungsgruppe den Auftrag erteilten, insbesondere diejenigen Aspekte im Text kritisch anzuschauen und zu ihnen Rückmeldung zu geben, bei denen aus Sicht der Wissenschaftler:innen noch Unsicherheiten oder Unklarheiten in Bezug auf einen Konsens bestand.

Dieser gesamte Wissensverarbeitungs-, -kondensierungs und Validierungsprozess lässt sich anhand des nachfolgenden Ausschnitts aus dem Interview mit den involvierten Wissenschaftler:innen wie folgt veranschaulichen:

> *«(…) in diesen Entwicklungsgruppen haben wichtige Weichenstellungen stattgefunden und wir mussten das dann aber ausformulieren. Und da hatte ich das Gefühl, dass es da eigentlich schon noch einen grossen Spielraum gab, hinsichtlich was in den Entwicklungsgruppen, in den Workshops festgelegt wurde und wie formulieren wir das jetzt als Text aus. Also da hat es doch einen relativ grossen Gap gegeben, wo wir dann auch die waren, die entschieden haben, was reinkommt in erster Instanz. Und dann erst später quasi das Feedback von der Entwicklungsgruppe eingeholt wurde.» (Wiss., Z. 315-321)*

Insgesamt wird deutlich, dass die involvierten Wissenschaftler:innen sich selber in einer stark inhaltssteuernden Position verorteten, indem sie beschrieben, wie sie die inhaltliche Steuerung, Strukturierung und Verschriftlichung der Ergebnisse aus den Entwicklungstreffen übernahmen. Ursprünglich war diese Verantwortung in der Projektanlage im Sinne einer gleichmäßigeren Arbeitsteilung zwischen Wissenschaftler:innen und involvierten Praxisorganisationen konzipiert, wie der folgende Interviewpassage zeigt:

> *«Ich meine mich zu erinnern, dass die Projektanlage mehr auch so war, dass die Textbausteine nicht nur von uns geschrieben werden zum Prozessmanual, sondern dass die auch von Leuten aus der Praxis, die da involviert waren, geschrieben werden sollten. Und das hat aber nicht funktioniert. Also das ist an uns hängen geblieben.» (Wiss., Z. 311-314)*

Die involvierten Wissenschaftler:innen äusserten, dass sich diese Erwartung nicht erfüllt habe und sie deshalb nicht nur die Verschriftlichung zentraler Inhalte übernahmen, sondern sich auch mit einem erhöhten Arbeitsaufwand und einer deutlich stärkeren inhaltssteuernden Rolle konfrontiert sahen. Diese ergab sich daraus, dass die in der Projektanlage formulierten Vorstellungen zur Rolle der Praxispartner:innen in der konkreten Umsetzung nicht realisiert werden konnten.[97]

Rolle der involvierten Fachpersonen aus Sicht der interviewten Wissenschaftler:innen

Aus Sicht der involvierten Wissenschaftler:innen bestand die Aufgabe der involvierten Fachpersonen während dieser Entwicklungsphase darin, spezifisches Erfahrungswissen über bestehende Abklärungspraxen und das Feld in die Diskussionen einzubringen, gemeinsam zentrale Begrifflichkeiten und den Bedarf an Ausführlichkeit bei der Darstellung von Inhalten zu klären, Rückmeldungen zu erarbeiteten Inhalten oder fachlichen Positionen (z. B. zu inhaltlichen Setzungen, zum Abstraktionsniveau der Darstellung von Inhalten, konkreten Textvorschlägen oder Begriffen) zu geben. Dabei wurde deutlich, dass die involvierten Fachpersonen sich aus Sicht der involvierten Wissenschaftler:innen sehr aktiv am Diskurs beteiligten und mit ihrem Wissen auch einen Beitrag zu dem zu entwickelnden Prozessmanual leisteten. So wird dort beispielsweise beschrieben, dass die Diskussionen und Verständigungsprozesse in den Entwicklungstreffen dazu führten, dass im Prozessmanual als zusätzliches Element ein Glossar formuliert wurde. Ebenfalls führten die Diskussionen in den Entwicklungsgruppen beispielsweise dazu, dass das Verständnis einer «systemisch-dialogischen Kindeswohlabklärung» schlussendlich entlang von konkreteren Praxisprinzipien im Prozessmanual ausformuliert wurde, damit dieses normative Wissen für die Leser:innenschaft des Endprodukts verständlich und zweckdienlich und nicht zu abstrakt ausformuliert ist.

Gleichzeitig wurde in diesem Interview aber auch erwähnt, dass die anfängliche Erwartung der involvierten Wissenschaftler:innen an die involvierten Fachpersonen offensichtlich nicht vollständig erfüllt wurde. So hätten sich die Wissenschaftler:innen beispielsweise mehr konkretes Wissen seitens der involvierten Fachpersonen gewünscht, wie ein Kindeswohlabklärungsprozess sinnvoll strukturiert werden könnte. Da dies nicht erfüllt wurde, war eine stärkere Übersetzungsleistung seitens der involvierten Wissenschaftler:innen bei der Ausformulierung der Schlüsselprozesse erforderlich.

Feldphase I: Implementation und Erprobung

Die konkrete Umsetzung der Feldphase I wurde aus der Perspektive der involvierten Wissenschaftler:innen wie folgt beschrieben:

Anwender:innen-Feedback-Workshops aus Sicht der interviewten Wissenschaftler:innen

Die Feldphase I begann nach Fertigstellung des Prototyps des Prozessmanuals und hatte das Ziel, den Prototyp des Prozessmanuals in der konkreten Abklärungspraxis zu erproben und Rückmeldungen in die Weiterentwicklung des Prozessmanuals einzuarbeiten. Zu Beginn der Projektphase fand ein Kick-off-Treffen statt, danach wurden fünf Anwender:innen-Feedback-Workshops gemeinsam mit ca. 20 involvierten Fachpersonen der Standorte A und B durchgeführt. Die Workshops wurden von den involvierten Wissenschaftler:innen geplant und vorstrukturiert und den Protokollen zufolge in der Mehrheit von einer involvierten Wissenschaftler:innen und einer involvierten Fachperson geleitet.

Die involvierten Wissenschaftler:innen beschrieben den Aufbau dieser Treffen als einen mehrstufigen Prozess: Zu Beginn erfolgte beim Kick-off-Treffen eine allgemeine Einführung, in der das Projekt wie auch der Prototyp des Prozessmanuals (Aufbau, Inhalte, die zugrundeliegenden Praxisprinzipien des dialogisch-systemischen Abklärens) (vgl. D09 Kick-off Feldphase 1, Präsentation

[97] Die Gründe hierfür sind in den Interviewdaten nicht ersichtlich und wurden im Rahmen des Interviews nicht erwähnt.

Wissenschaftliche Verortung des Projekts) vorgestellt und die involvierten Fachpersonen zur aktiven Mitwirkung eingeladen wurden. Im weiteren Verlauf wurden während der nachfolgenden fünf Anwender:innen-Feedback-Workshops jeweils Reflexions- und Diskussionsrunden durchgeführt, in denen allgemeine Einschätzungen der involvierten Fachpersonen zu den Erprobungserfahrungen eingeholt wurden, Stärken, Schwächen und Potenziale des Prototyps des Prozessmanuals besprochen und unter anderem auch offene Fragen geklärt wurden. In einem zweiten Teil der Anwender:innen-Feedback-Workshops erfolgte die Besprechung und Reflexion konkreter Fälle (Fallanalysen), die anhand des Prototyps des Prozessmanuals bearbeitet worden sind. Ergänzend dazu wurden in einzelnen Workshops auch zusätzlich gezielt thematische Schwerpunkte eingeführt und vertieft (z. B. Methoden und Instrumenten). Im Zentrum dieser Anwender:innen-Feedback-Workshops standen aus Sicht der involvierten Wissenschaftler:innen die Anwendungserfahrungen der involvierten Fachpersonen mit dem Prototyp des Prozessmanuals. Die involvierten Fachpersonen haben in der untersuchten involvierten Praxisorganisation diese Anwendung resp. Erprobung des Prototyps des Prozessmanuals in der konkreten Abklärungspraxis in einer Tandem-Struktur (im Sinne eines «Vier-Augen-Prinzips») umgesetzt. Um diese Erprobungserfahrungen zu erfassen, erhielten die involvierten Fachpersonen von den involvierten Wissenschaftler:innen als unterstützendes Instrument ein Journal, in dem sie dokumentieren sollten, wie sie den Prototyp des Prozessmanual in der konkreten Abklärungspraxis anwendeten, wo Herausforderungen auftraten und welche Reflexionen sich daraus ergaben. Die Journale sollten als Grundlage für die Diskussionen in den Anwender:innen-Feedback-Workshops dienen, sie wurden von den involvierten Fachpersonen jedoch nicht systematisch umgesetzt. Demgegenüber wurde aus Sicht der involvierten Wissenschaftler:innen sehr positiv beschrieben, wie sich die involvierten Fachpersonen in den Workshops sehr aktiv beteiligten, ihre Erfahrungen einbrachten und den fachlichen Austausch engagiert mitgestalteten.

Treffen mit allen Anwender:innen-Teams

Nebst diesen Anwender:innen-Feedback-Workshops fand nach Ende dieser Projektphase noch ein zusätzliches Treffen mit allen involvierten Praxisorganisationen statt, das so nicht vorgesehen war und zu welchem alle involvierten Fachpersonen geladen waren, die in der Feldphase 1 am Entwicklungsprojekt beteiligt waren. Im Zentrum dieses Treffens stand die rückblickende Reflexion und Auswertung der Anwendungserfahrungen und das Ableiten von Empfehlungen für die Implementierung aus diesen Erfahrungen (vgl. dazu Kapitel 11.2.1). Diese Anwendungs- und Implementationserfahrungen während der Erprobung nutzten die involvierten Wissenschaftler:innen als Basis für die Entwicklung des Fieldbooks.

Rolle der involvierten Wissenschaftler:innen aus eigener Sicht

Die involvierten Wissenschaftler:innen beschreiben ihre eigene Rolle in dieser Phase als Strukturgeber:innen und Organisator:innen der Workshops, zudem als coachende, unterstützende und impulsgebende Instanz. Ihre Aufgabe verstanden sie während dieser Projektphase so, dass sie diejenigen waren, die involvierten Fachpersonen beim Verstehen der Inhalte des Prozessmanuals (z. B. zentraler Begriffe, Prinzipien und methodischer Hinweise) und beim Erproben des Prototyps des Prozessmanuals unterstützen, um die Ergebnisse dieser Anwendungserfahrungen wiederum für die Weiterentwicklung des Prototyps des Prozessmanuals nutzbar zu machen:

> *«Also ich glaube das war grundsätzlich irgendwie von uns allen die Haltung, so irgendwie sie dabei zu coachen, dass sie das gut anwenden können und wir auch noch Feedback bekommen und dass wir soweit es geht, so viel wie möglich tun, dass sie in der Lage sind, diesen Prototypen zu nutzen. Weil wir brauchten ja auch Ergebnisse und Rückmeldungen.» (Wiss., Z. 723-727)*

Die involvierten Wissenschaftler:innen waren auf die Rückmeldungen der involvierten Fachpersonen angewiesen, weswegen sie sich zugleich darum bemühten, Bedingungen herzustellen, die eine produktive Auseinandersetzung mit dem Prototyp des Prozessmanuals und dessen Erprobung seitens der involvierten Fachpersonen begünstigten. Darin enthalten waren auch gemeinsame Klärungsprozesse über die Bedeutung von Begriffen und Inhalten des Prototyps des Prozessmanuals und darüber, wie diese Inhalte insbesondere in der eigenen Handlungspraxis umgesetzt werden können. Eine weitere Ebene bestand in den aktiven Bemühungen der involvierten Wissenschaftler:innen, alle Fachpersonen für eine engagierte Mitwirkung im Arbeitsprozess zu gewinnen, da nicht alle von Beginn an motiviert waren. Rückblickend bewerteten die involvierten Wissenschaftler:innen diesen Einsatz als erfolgreich, wobei sie auch die Unterstützung durch die Regionalleitung als wichtigen Beitrag hierzu hervorheben. Als bedeutsam für das Gelingen wurde ferner beschrieben, dass es nicht nur um das Einholen von Rückmeldungen ging, sondern dass die involvierten Wissenschaftler:innen auch inhaltlich viel einbrachten. Als Beispiel wurden hier fachliche Inputs genannt, mit denen die involvierten Wissenschaftler:innen während der gemeinsamen Diskussionen ihr Wissen zu situativ aufkommenden Themen zur Verfügung stellten, was von den involvierten Fachpersonen laut Einschätzung der involvierten Wissenschaftler:innen dankbar und wertschätzend aufgenommen wurde.

Die Arbeitsbeziehung zwischen den involvierten Fachpersonen und den Wissenschaftler:innen wurde von den involvierten Wissenschaftler:innen selbst als eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe beschrieben, die ein Respektieren unterschiedlicher Sichtweisen umfasste, wobei diese Unterschiedlichkeit nicht als Gegensatz, sondern als Bereicherung erlebt und dadurch ein gegenseitiges Lernen ermöglicht wurde:

> *«Und in den Workshops mit Standort A und Standort B, also war einfach das Spezifikum dort, dass ich das Gefühl hatte, oder mir relativ rasch gemerkt haben, wir können mit ihnen auf Augenhöhe auch wirklich arbeiten. Und sie respektieren uns auch als jemanden, der einen anderen Blick auf das Gleiche hat. Und ich finde das hat sich dort sehr gut ergänzt. Und ich glaube die Haltung war da gewesen auch voneinander zu lernen.» (Wiss., Z. 680-684)*

Rolle der involvierten Fachpersonen aus Sicht der interviewten Wissenschaftler:innen

Aus Sicht der Wissenschaftler:innen nahmen die Fachpersonen in der Feldphase 1 eine aktive, reflektierende und lernbereite Rolle ein. Sie beteiligten sich engagiert an den gemeinsamen Diskussionen und zeigten sich offen gegenüber dem Prototyp des Prozessmanuals, wobei insbesondere die am Standort A bestehende «sehr offene» Organisationskultur aus Sicht der involvierten Wissenschaftler:innen massgeblich dazu beitrug, dass auch offene kritisch-kontroverse Auseinandersetzungen und fachliche Diskussionen möglich waren.

Die involvierten Fachpersonen wurden von den involvierten Wissenschaftler:innen als aktive mitgestaltende Akteur:innen im Entwicklungsprozess verstanden. Die involvierten Wissenschaftler:innen beschrieben, wie die involiverten Fachpersonen ihre Sichtweisen, Meinungen und ihr Fachwissen einbrachten und gemeinsam mit den involvierten Wissenschaftler:innen Herausforderungen bei der Umsetzung der Inhalte des Prototyps des Prozessmanuals im konkreten Arbeitsalltag diskutierten und reflektierten.

Feldphase II: Effekte und Nutzen

Gemäss den Berichten der involvierten Wissenschaftler:innen hatte diese Projektphase zum Ziel, die Anwendung und mögliche Wirkungen des Prozessmanuals in der Abklärungsarbeit zu untersuchen. Dafür wurden in den involvierten Praxisorganisationen Interviews mit Fachpersonen und Familien sowie Aktenanalysen durchgeführt. Die involvierten Wissenschaftler:innen achteten bei der Umsetzung dieser Forschungstätigkeiten darauf, dass nicht dieselben Personen eine involvierte

Praxisorganisation untersuchten, die mit dieser während der vorhergehenden Feldphase I zusammengearbeitet hatten. Im Interview reflektierten die involvierten Wissenschaftler:innen auch ihre Erfahrungen und die Herausforderungen, denen sie in dieser Projektphase begegneten, und diskutierten die methodische Anlage und deren Grenzen wie auch Form und Inhalte der Befunde. Da sich das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit auf andere Aspekte des Entwicklungsprojekts richtet und nicht die Forschungsaktivitäten der involvierten Wissenschaftler:innen während dieser Projektphase, sondern die kooperativen Settings und Entwicklungsaktivitäten im Vordergrund stehen, werden diese Einschätzungen und Reflexionen an dieser Stelle nicht weiter erläutert.

Revisionsphase

Aus Sicht der involvierten Wissenschaftler:innen wurde in der Revisionsphase der zuvor überarbeitete Prototyp des Prozessmanual nochmals kritisch geprüft, erweitert und für die abschliessende Veröffentlichung aufbereitet. Dabei handelte es sich um eine fortgeschrittene Textfassung des Prozessmanuals kurz vor der finalen Fertigstellung. Diese Textfassung wurde kommentiert und von verschiedenen Akteur:innen in einer letzten Rückmeldeschlaufe begutachtet und kommentiert. Diese Rückmeldungen erfolgten auf zwei Ebenen:[98]

Fachliche Begutachtung durch externe Expert:innen

Die involvierten Wissenschaftler:innen holten einerseits Rückmeldungen von mehreren Seiten ein (Expert:innen anderer Hochschulen; Fachverbände, juristische Prüfung), die sie selber mittels eines klaren Arbeitsauftrags nach Maßgabe spezifischer Fragen strukturierten. Auf Basis dieser Einschätzungen haben die involvierten Wissenschaftler:innen den Textentwurf nochmals überarbeitet.

Vernehmlassung bei den involvierten Praxisorganisationen

Ein zweiter Bestandteil der Revisionsphase war die Vernehmlassung der Textfassung bei den involvierten Praxisorganisationen, die ebenfalls nach Maßgabe eines klar strukturierten Arbeitsauftrages und in einem engen zeitlichen Rahmen erfolgte. Diese Vernehmlassung wurde durch die Mitglieder der Steuergruppe organisiert, wobei die involvierten Wissenschaftler:innen erwähnten, dass sie selbst nicht überblickten, wer innerhalb der jeweiligen involvierten Praxisorganisationen konkret involviert war, da dies in der Verantwortung der jeweiligen Organisationen resp. deren Leitung (als Mitglieder der Steuergruppe) lag.

Zusätzlich ergänzte Projektphase: Verbreitung

Die Verbreitung des finalen Prozessmanuals war aus Sicht der involvierten Wissenschaftler:innen kein von Beginn detailliert geplanter Bestandteil des Entwicklungsprojekts, sondern entwickelte sich unter der gestellten Anforderung und betriebswirtschaftlichen Vorgaben der Finanzierungspartnerin «Kommission für Technologie und Innovation KTI». Um dieser Forderung nach einem Verbreitungsmodell nachzukommen, wurde schliesslich die Gründung eines eigenen Trägers diskutiert, konzipiert und mit der Gründung der «Interessengemeinschaft Qualität im Kinderschutz» (IGQK) umgesetzt. Nebst dieser Trägergründung, die einen breit abgestützten Ansatz verfolgte, verschiedene Hochschulen einband und sich zu einem tragfähigen Netzwerk entwickelte, wurde das Prozessmanual auch noch durch zahlreiche Vorträge und Veranstaltungen sowie durch die Entwicklung und Implementierung einer Fachtagungsreihe zum Thema Kinderschutz verbreitet. Die Entwicklung der Verbreitungsstrategie wurde als herausfordernd erlebt, da unter anderem Aufgaben, Zuständigkeiten und Rollen zwischen den involvierten Wissenschaftler:innen und den Praxispartner:innen resp. involvierten Fachpersonen nicht geklärt waren und im Zuge der Umsetzung des Entwicklungsprojekts aufgrund der Vorgaben der Finanzierungspartner:in noch ausgehandelt

[98] Die zeitliche Abfolge dieser beiden Rückmeldeschleifen ist aufgrund der Datenlage nicht rekonstruierbar.

werden mussten. Da diese Projektphase nicht im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht, wird auf eine detailliertere Beschreibung und Einschätzung dieser neu ergänzten Projektphase verzichtet.

Die bisherigen Ausführungen zum Entwicklungsprojekt verfolgten das Ziel, die Eckpunkte des Entwicklungsprojekts, die Handlungszusammenhänge und die Rollen der verschiedenen involvierten Akteursgruppen darin verständlich zu machen, damit die Leser:innenschaft die nachfolgende Ergebnisdarstellung ab Kapitel 12 in die Projektzusammenhänge einordnen kann. Um dieses Ziel noch zusätzlich zu unterstützen, wurde eine Legende derjenigen relevanten projektbezogenen Begrifflichkeiten erstellt, die in der nachfolgenden Ergebnisdarstellung ab Kapitel 12 Verwendung finden und nicht als selbsterklärend gewertet werden. Diese Legende findet sich in Anhang 3.

11.2.3 Zweite Implikation für die Empirische Arbeit: Begründung des Fokus der empirischen Untersuchung auf die Feldphase I

Der Fokus der empirischen Studie liegt auf der Feldphase I, in welcher der Prototyp des Prozessmanuals erstmals systematisch in der Abklärungspraxis getestet und gemeinsam von involvierten Wissenschaftler:innen und involvierten Fachpersonen diskutiert und reflektiert wurde. Der Grund für die Auswahl der empirischen Betrachtung dieser Projektphase liegt in der Annahme, dass sich das kooperative Moment der Wissensbildung im Projektverlauf in dieser Phase am deutlichsten manifestiert. Diese Annahme basiert auf folgenden methodisch-inhaltlichen Überlegungen:

Die Feldphase I umfasst denjenigen Projektabschnitt, in dem ein unmittelbarer, strukturierter Austausch zwischen involvierten Wissenschaftler:innen und jenen involvierten Fachpersonen stattfand, die in der *konkreten Handlungspraxis Abklärungsaufgaben* umsetzen. Die Perspektive dieser involvierten Fachpersonen ist deshalb von Interesse, weil sie diejenigen sind, die den Prototyp des Prozessmanuals in ihrer konkreten Handlungspraxis anwenden, dabei unmittelbar mit Fragen der Umsetzung und Implementierung konfrontiert sind und zugleich die primäre Zielgruppe des finalen Produkts darstellen.

Die Anwender:innen-Feedback-Workshops bildeten nebst den Erprobungssequenzen im direkten Abklärungsalltag das zentrale Gefäss dieser Projektphase. Dort wurden die Ergebnisse aus den Erprobungssequenzen im Praxisalltag seitens der involvierten Fachpersonen in den gemeinsamen Dialog mit den involvierten Wissenschaftler:innen eingebracht, der Prototyp des Prozessmanuals wurde an konkreten Fällen gespiegelt und gemeinsam diskutiert. Aus der Perspektive des Erkenntnisinteresses, das auf die Rekonstruktion der Mechanismen und Prozesse in der kooperativen Wissensbildung abzielt, sind gerade solche kommunikativ-diskursiven Settings besonders aufschlussreich, da sich in den Erzählungen der involvierten Fachpersonen diese Mechanismen und Prozesse kooperativer Wissensentwicklung in ihrer konkreten Aushandlung besonders gut nachvollziehen lassen.

Des Weiteren war die Gruppe der in dieser Phase involvierten Fachpersonen breit aufgestellt: Involviert waren ca. 20 involvierte Fachpersonen aus den Standorten A und B, die sich aktiv in den Diskurs mit den involvierten Wissenschaftler:innen einbrachten. Im Gegensatz dazu war die Anzahl der direkt involvierten Fachpersonen in der vorhergehenden Entwicklungsphase deutlich geringer. Denn dort waren lediglich zwei Einzelpersonen aus der untersuchten involvierten Praxisorganisation beteiligt, wovon lediglich eine Fachperson operativ in der Kindesschutzpraxis tätig war (zugleich von der Projektorganisation mandatierte Projektleitung für die Standorte A und B). Die andere Fachperson hatte eine Stabsstelle in der kantonalen Verwaltung inne, der die involvierte Praxisorganisation angehörte und die das Entwicklungsprojekt auf dieser Ebene vertrat. Der Zugang

zu vielfältigen Perspektiven aus der Praxis war daher in der Feldphase I methodisch deutlich besser gewährleistet.[99]

Die Feldphase I scheint auch aus inhaltlicher Perspektive geeignet, um die kooperative Wissensbildung zwischen Wissenschaft und Praxis detaillierter zu untersuchen. Während in der Entwicklungsphase vor allem konzeptionelle «Weichenstellungen» getroffen wurden, zeigte sich das kooperative Moment der Aushandlung, Verständigung und der «Übersetzung» von Wissen besonders deutlich im gemeinsamen Diskurs während der Anwender:innen-Feedback-Workshops und in der konkreten Erprobung des Prototyps des Prozessmanuals im Praxisalltag bei den involvierten Fachpersonen. In diesen Situationen wurde Wissen nicht nur angewendet, sondern im Zusammenspiel von Diskurs und Reflexion auch neues, kontextbezogenes Wissen generiert und in die weiteren Diskurse eingebracht (vgl. dazu Befunde in Kapitel 13.1). Die Untersuchung dieser Geschehnisse ermöglicht es, die Dynamiken kollektiver Wissensbildungsprozesse im Entwicklungsprojekt sichtbar zu machen. Der Hauptfokus der empirischen Forschung lag somit auf dieser Feldphase, wobei zu erwähnen ist, dass die Geschehnisse der vorhergehenden Entwicklungsphase auf Basis der Perspektive und des Interviews mit den involvierten Wissenschaftler:innen und mit Bezug auf die für diese Projektphase relevanten Dokumente (Abläufe, Protokolle, Inhalte des sich entwickelnden Prozessmanuals) bei der Beschreibung der Entstehung des Prototyps des Prozessmanuals berücksichtigt und dort beschrieben wurden (vgl. Kapitel 13.1.1.1).

11.3 Produkt des Entwicklungsprojekts: «Prozessmanual. Dialogisch-systemische Kindeswohlabklärung»

Nachfolgend wird das Prozessmanual als finales Produkt des Entwicklungsprojekts beschrieben, wobei die Ziele und Inhalte und insbesondere die zentralen Kernaussagen basierend auf der Buchpublikation mit dem Titel «Prozessmanual Dialogisch-systemische Kindeswohlabklärung» (Biesel, Fellmann, et al., 2017) (im Folgenden «Prozessmanual» oder «finales Prozessmanual» genannt) zusammenfassend dargestellt werden. Diese Darstellung der Inhalte des Prozessmanuals erscheint aus mehreren Gründen relevant: Erstens wird damit der Gegenstand der Untersuchung klarer erkennbar und in den Kontext der Kindeswohlabklärung eingeordnet. Zweitens wird es erst durch die Kenntnis dieser Inhalte der Leser:innenschaft ermöglicht, die in Kapitel 12 bis 14 dargestellten Analyseergebnisse (inkl. der dort dargestellten Inhalte von Interviewausschnitten) nachzuvollziehen und einzuordnen. Konkrete Beispiele hierfür sind die Diskussion zum Thema «Augenhöhe», das methodische Element der «kollegialen Fallreviews» oder der Schlüsselprozess «Bedarfsabklärung» und weitere methodische oder inhaltliche Elemente des Prozessmanuals, die sich als besonders relevante Aspekte im Kontext der Wissensrelationierungsprozesse während des Entwicklungsprojektes und für die Implementation erwiesen. Nicht zuletzt wird dadurch auch nachvollziehbar, wie die Inhalte des Prozessmanuals in Relation zu der durch die involvierten Wissenschaftler:innen strukturierten Vorgehensweise im Entwicklungsprozess stehen (vgl. dazu Kapitel 12.2.1).

11.3.1 Ziele und Adressat:innen des Prozessmanuals

Gemäss den Autor:innen wurde das Prozessmanual mit dem Ziel entwickelt, Fachpersonen in verschiedenen Abklärungskontexten eine Orientierungshilfe zu bieten und sie bei der Durchführung von Abklärungsaufgaben anzuleiten. Ziel dabei ist es, abklärende Fachpersonen zu unterstützen,

[99] Hinzu kommt, dass zum Zeitpunkt der Befragung beide involvierte Fachpersonen, die während der Entwicklungsphase in der Entwicklungsgruppe mitwirkten, nicht mehr in der Praxisorganisation tätig und somit für die Forschung nicht mehr zugänglich waren.

- die grundlegenden Bedürfnisse gefährdeter und/oder misshandelter Kinder, wie Versorgung, Pflege, Entwicklung, Bindung und Kommunikation, sowohl in familiären als auch ausserfamiliären Kontexten, sicherzustellen;
- auf der Grundlage fundierter Einschätzungen geeignete Leistungen oder Kindesschutzmassnahmen abzuleiten, um das Wohl der Kinder nachhaltig zu sichern und Gefährdungen abzuwenden;
- Fehleinschätzungen zu reduzieren und dabei unverhältnismässige Eingriffe in die Familienautonomie sowie unnötige, ungeeignete oder kostenintensive Massnahmen zu vermeiden (Biesel, Fellmann et al., 2017, S. 17).

Darüber hinaus kann das Prozessmanual als Grundlage für die Klärung der Schnittstelle und Zusammenarbeit zwischen abklärenden Diensten und der Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde (KESB) genutzt werden, indem auf Basis des Manuals beispielsweise Standards für die Abklärungspraxis im Kindesschutz gemeinsam festgelegt werden.

Das Prozessmanual versteht sich als eine praxisorientierte und zugleich wissenschaftlich fundierte Wegleitung, die umfassende Unterstützung für die konkrete Durchführung von Abklärungsprozessen im Kindesschutz bietet, und richtet sich an erfahrene Fachpersonen sowohl in abklärenden Fachdiensten als auch in der KESB, die für diese Abklärungsaufgaben zuständig sind (ebd., S. 17, 20).

11.3.2 Inhalt des Prozessmanuals

Im Prozessmanual werden nebst einem einführenden Kapitel inkl. Hinweisen auf dessen Geltungs- und Leistungsvermögen und die erforderlichen Voraussetzungen wie beispielsweise Fachlichkeit, Partizipation und Reflexivität, zunächst die fachlichen Grundlagen und die entwickelten professionellen Praxisprinzipien beschrieben und anschliessend als Kern sechs zentrale Schlüsselprozesse zur Gestaltung von Kindeswohlabklärungen vorgestellt. Dabei enthält das Prozessmanual auch Aussagen zu Grundsätzen und Methoden für die Gestaltung des Kontakts mit Kindern, Jugendlichen und Eltern, Empfehlungen zu Methoden und Instrumenten sowie Argumentationshilfen zur Begründung von Leistungen und zur Ableitung von Empfehlungen zu Kindesschutzmassnahmen. Zusätzlich bietet es Checklisten, Planungs- und Entscheidungshilfen sowie Tipps zur Dokumentation und Berichterstellung in Abklärungsprozessen (Biesel, Fellmann et al., 2017, S. 9).

11.3.2.1 Grundlagen und Praxisprinzipien

Die Autor:innen ordnen das Prozessmanual im Fachdiskurs zum Kindesschutz dahingehend ein, dass es sich sowohl von einem veralteten investigativen und bestrafenden Kindesschutz als auch von einem verkürzten technologischen oder prozeduralistischen Verständnis abgrenzt (Biesel, Fellmann et al., 2017, S. 26).[100] Denn die fachlichen Prämissen des Prozessmanuals basieren bezugnehmend auf Alberth et al. (2010) und Biesel und Wolff (2014, S. 21f.) auf der Annahme, dass Abklärungen von Kindeswohlgefährdungen von hoher Komplexität und Widersprüchlichkeit gekennzeichnet sind, in kontingenten, von Ungewissheit und Unsicherheit geprägten Praxiskontexten erfolgen und deshalb begrenzt plan- und beeinflussbar sind. Das Prozessmanual reagiert auf dieses Verständnis von Abklärungspraxis insofern, als es kein standardisiertes Abklärungsverfahren im Sinne eines «One-best-way-Verfahren» (Biesel, Fellmann et al., 2017, S. 21) vorstellt, sondern «unterschiedliche Teilaufgaben eines Abklärungsprozesses in einem integrierten Orientierungsmodell verbindet» (Biesel & Schnurr, 2014, S. 71). Es tut dies, wie im nachfolgenden Unterkapitel noch deutlich werden wird, indem es entlang zentraler Schlüsselprozesse Aufgaben, Funktionen, Herausforderungen und

[100] Eine detaillierte Beschreibung des Diskurses über Verfahren und Instrumente in der Kindeswohlabklärungspraxis, die an verschiedene Traditionen und Verständnisse anschliesst und auf deren Basis die Autor:innen des Prozessmanuals ihre Position im Fachdiskurs herleiten, findet sich bei Biesel und Schnurr (2014, S. 66–70).

Empfehlungen zur Prozessgestaltung beschreibt, die Fachpersonen bei ihren Abklärungsaufgaben unterstützend und anleitend Orientierung geben sollen (Biesel, Fellmann et al., 2017, S. 21).

Die Autor:innen beschreiben das Prozessmanual als eine zeitgemässe und wissenschaftlich fundierte Antwort auf das oben genannte Kindeswohlabklärungsverständnis. Denn es basiert auf folgenden empirischen Erkenntnissen und theoretisch-konzeptionellen Annahmen aus dem aktuellen Fachdiskurs im Kindesschutz (ebd., S. 26f.): Aktuelle Fachbeiträge und Studien im internationalen Fachdiskurs (Calder & Archer, 2016; Department for Child Protection, 2011; Featherstone et al., 2014) benennen die Zusammenarbeit und Kommunikation im Kindesschutz als hochrelevant und sprechen sich für eine Kindesschutzpraxis aus, die stärker an der Eltern-Kind-Beziehung ansetzen sollte (d. h. es sollte kein Entweder-oder-Ansatz verfolgt werden). Des Weiteren gehen die Autor:innen von der empirisch belegten Annahme aus, dass die Zusammenarbeit der Fachpersonen mit Eltern und Kindern wie auch diejenige zwischen Fachpersonen und anderen im Kindesschutz tätigen Akteur:innen einen bedeutsamen Einfluss auf die Qualität und Wirksamkeit im Kindesschutz hat (Amt für Soziale Dienste Bremen, 2009; Jugendamt der Stadt Dormagen & Wolff, 2011). Die Autor:innen formulieren vor diesem Hintergrund die nachfolgend beschriebenen «Grundlagen dialogisch-systemischer Kindeswohlabklärung» in Form von vier Prämissen und Konzepten, die sie detailliert und unter Bezugnahme auf Fachliteratur (diese umfasst sowohl empirisches als auch theoretisch-konzeptionelle Beiträge) beschreiben und begründen (Biesel, Fellmann, et al., 2017, S. 26–39). Es sind dies diejenigen des Dialogs, des systemischen Arbeitens, der wachsamen Sorge und des diagnostischen Fallverstehens (ebd., S. 27); eine Kombination, die in einem Verfahrensstandard/Interventionsverfahren in der Kindesschutzpraxis in dieser Form bisher nicht vorliegt (Biesel & Schnurr, 2014, S. 71). Diese fachlichen Prinzipien, die, wie die Empirie (vgl. Kapitel 12.2.1.2 und 13.1.1.2) noch zeigen wird, im Rahmen des Entwicklungsprozesses durch die involvierten Wissenschaftler:innen zu Beginn als nicht verhandelbare Prämissen gesetzt und zu mehreren Zeitpunkten im Entwicklungsprozess den involvierten Fachpersonen erläutert und begründet wurden und deren inhaltliche Ausbuchstabierung und Konkretisierung in Form von Praxisprinzipien im Entwicklungsprojekt immer wieder Gegenstand kontroverser Diskussionen waren, erachten die Autor:innen des Prozessmanuals als «Schlüsselpositionen» des Prozessmanuals (ebd., S. 27). [101]

Grundlagen dialogisch-systemischer Kindeswohlabklärung

- Kindeswohlabklärung als dialogischer Prozess: Hierbei prägt eine dialogische Haltung die Arbeitsbeziehungen; diese werden auf Augenhöhe, verstanden als wertschätzender und respektvoller Umgang, und folglich auch in einer transparenten und verständlichen Kommunikation mit dem Gegenüber ausgestaltet (Biesel, Fellmann et al., 2017, S. 27–29).
- Kindeswohlabklärung als systemische Intervention: Hierbei wird auf zentrale Grundannahmen des systemischen Ansatzes (Schlippe & Schweitzer, 2012; Schmidt, 2010; Simon, 2014) rekurriert, wobei es sich «eher um eine Tradition von Konzepten und Handlungsmodellen handelt, die von gemeinsamen Grundannahmen ausgehen und Antworten auf grundsätzliche Herausforderungen in Beratung und Therapie zu geben versuchen» (Biesel, Fellmann et al., 2017, S. 29). Wichtige solche Grundannahmen sind unter anderem, dass Menschen ihre (sozialen) Wirklichkeiten selbst konstruieren und dadurch subjektiver Sinn herstellt wird; dass Handeln, Denken und Empfindungen von Menschen durch deren Aufmerksamkeits-, Deutungs- und Bewertungsmuster definiert werden und diese subjektiven Wirklichkeits- und Bedeutungskonstruktionen anderer Menschen nur in kommunikativen Prozessen erkannt und geklärt werden können (ebd., S. 29f.). Daraus werden eine systemische Haltung und ein

[101] Eine detailliertere Beschreibung dieser nachfolgend dargestellten Grundlagen findet sich im Prozessmanual in Kapitel 2.1 (Biesel, Fellmann et al., 2017, S. 26–39).

professionelles Rollenverständnis für Fachpersonen, welche Kindeswohlabklärungen durchführen, abgeleitet, die sich den entsprechenden systemischen Grundannahmen verpflichten (ebd., S. 30). Dies umfasst unter anderem die Haltung, dass Kindeswohlgefährdungen in Familien als Systemen mit eigener Komplexität und inhärenten Wechselwirkungen (sofern Fakten dies nicht widerlegen) «eher als Ausdruck von Momenten des Scheiterns in der Elternrolle zu verstehen sind denn als Ausfluss bewusster destruktiver Absichten oder Ausdruck individueller Pathologien» (Biesel, Fellmann et al., 2017, S. 31); Abklärungsprozesse werden deshalb als Ko-Produktionen gesehen (ebd., S. 31).

- Kindeswohlabklärung als wachsames Sorgen: Dies wird einerseits gewährleistet, indem die Fachpersonen ihren Schutzauftrag gegenüber Kindern konsequent wahrnehmen und diesen und ihre Rolle den Eltern gegenüber transparent kommunizieren. Andererseits wird es aber auch durch den Aufbau und die Gestaltung einer möglichst guten Arbeitsbeziehung zu den Eltern gewährleistet, entsprechend dem im Konzept der wachsamen Sorge von Omer und von Schlippe (2016) beschriebenen Verständnis von «Autorität durch Beziehung», sowie durch die Förderung der elterlichen Kompetenzen und durch deren partnerschaftlicher Begleitung im Sinne eines ernsthaften Hilfeangebots (Biesel, Fellmann, et al., 2017, S. 32–34).
- Kindeswohlabklärung als diagnostisches Fallverstehen (Heiner, 2011): Bezugnehmend auf die Verbindung von «Diagnostik» und «Fallverstehen» wird hierbei für eine ausbalancierte und reflektierte Kombination von klassifikatorischen (risikoeinschätzenden) und rekonstruktiven (verstehenden und dialogorientierten) Ansätzen und Vorgehensweisen zur Herstellung einer angemessenen Informationsbasis für die Einschätzung des Kindeswohls plädiert; anschliessend werden die vier Standards des diagnostischen Fallverstehens gemäss Heiner (2011, S. 246f.) eingeführt (Biesel, Fellmann et al., 2017, S. 35–39).

Praxisprinzipien

Mit Bezug auf die oben beschriebenen Grundlagen dialogisch-systemischer Kindeswohlabklärung wurden im Rahmen der Entwicklung des Prozessmanuals durch die involvierten Fachpersonen folgende handlungsleitenden Praxisprinzipien erarbeitet, welche die oben genannten Grundlagen und aus Sicht der Beteiligten relevanten Haltungen für die Gestaltung von Kindeswohlabklärungsprozessen explizieren:

- «Praxisprinzip 1: Bei allem, was wir tun, achten wir darauf, dass Sicherheit, Grundversorgung und Rechte des Kindes gewährleistet sind
- Praxisprinzip 2: Wir begegnen Kindern und Eltern mit Anerkennung und Respekt
- Praxisprinzip 3: Wir arbeiten mit Fachpersonen verschiedener Professionen im Interesse des Kindeswohls partnerschaftlich zusammen
- Praxisprinzip 4: Wir sorgen dafür, dass wir unsere Abklärungsaufgaben kompetent und selbstbewusst wahrnehmen können
- Praxisprinzip 5: Wir streben danach, die Ressourcen, Potenziale und Widerstände von Eltern und Kindern produktiv zu nutzen» (Biesel, Fellmann et al., 2017, S. 46).

11.3.2.2 Schlüsselprozesse

Im Prozessmanual werden sechs zentrale Schlüsselprozesse beschrieben, die für die Abklärung von Kindeswohlgefährdungen relevant sind und aus Sicht der Autor:innen grundlegende Elemente von Abklärungen darstellen, die je nach Kontext jedoch unterschiedliche Gewichtungen und Anforderungen haben können und unabhängig von den ausführenden Organisationen gelten (Biesel, Fellmann et al., 2017, S. 9). Dabei betonen die Autor:innen des Prozessmanuals, dass, auch wenn viele Abklärungen im Kindesschutz mit einer Ersteinschätzung beginnen, diese sechs Schlüsselprozesse keine starre Reihenfolge darstellen, sondern es in der Umsetzung von Kindeswohlabklärungen oft zu Überschneidungen, Wiederholungen oder einer veränderten Abfolge

kommen kann und deshalb eine flexible Handhabung erforderlich ist (ebd., S. 19). Die einzelnen Schlüsselprozesse werden jeweils entlang der folgenden Kategorien beschrieben: Aufgabe und Funktion des Schlüsselprozesses inkl. der in diesem Schritt relevanten Einschätzdimensionen und einzuschätzenden Sachverhalten; damit einhergehende fachliche Herausforderungen; Empfehlungen zur Prozessgestaltung entlang einzelner Teilaufgaben; ein Werkzeugkasten mit ausgewählten Methoden und Instrumenten und einer abschliessenden Checkliste mit zentralen Prüfungsfragen. Die sechs Schlüsselprozesse werden nachfolgend im Überblick beschrieben.

(1) Ersteinschätzung: In diesem Schlüsselprozess wird beschrieben, wie Hinweise auf Gefährdungen des Kindeswohls entgegengenommen und wie mit ihnen umgegangen werden soll. Das Ziel dieses Schlüsselprozesses besteht darin, eine Entscheidungsgrundlage für eine angemessene Form der Reaktion auf diese Hinweise zu schaffen. In diesem Zusammenhang wird die Glaubhaftigkeit und der Dringlichkeit der Hinweise geklärt und geprüft, ob es ggf. erforderlich ist, zusätzliche Informationen für eine vertiefte Einschätzung einzuholen und innerhalb welcher Frist und in welcher Form dies zu erfolgen hat. Dies umfasst auch die Klärung einer allfälligen Kontaktaufnahme mit den betroffenen Familienmitgliedern sowie weiteren Fachpersonen (ebd., S. 40, 53–78).

(2) Kindeswohleinschätzung: Gibt es aufgrund der Ersteinschätzung Hinweise für eine Kindeswohlgefährdung, erfolgt in diesem Schlüsselprozess eine Beurteilung, ob und inwieweit die Grundversorgung und Sicherheit des Kindes gewährleistet ist. Dies umfasst auch die Prüfung allfälliger Sofortmassnahmen zur unmittelbaren Gewährleistung des Kindeswohls und bildet die Grundlage für die Planung des weiteren Abklärungsprozesses. Sowohl die Kontaktaufnahme mit dem betroffenen Familiensystem und weiteren Fachpersonen als auch eine Risikoeinschätzung ist Teil dieses Schlüsselprozesses (ebd., S. 41, 79–116).

(3) Sofortmassnahmen: Zeigt sich im Zuge des obigen Schlüsselprozesses der Kindeswohleinschätzung ein deutlicher und konkreter Verdacht, dass die Sicherheit und Versorgung des Kindes akut gefährdet ist, sind Sofortmassnahmen erforderlich, um diese Gefahr für das Kind abzuwenden. Diese Sofortmassnahmen, die es zu klären, mit den Eltern und dem Kind zu besprechen, zu organisieren und anschliessend einzuleiten gilt, haben je nach situationsspezifischem Bedarf unterschiedlichen Charakter (kontrollierend, unterstützend, kompensierend) und können je nach Situation entweder durch eine KESB angeordnet oder einvernehmlich in Anspruch genommen werden (ebd., S. 42, 117–138).

(4) Kernabklärung: Im Zuge der Kernabklärung erfolgt unter Einbezug relevanter Personen aus dem Familiensystem (Eltern, Kind und ggf. weitere Bezugspersonen) und Fachpersonen eine differenzierte Abklärung der aktuellen kindeswohlgefährdenden Situation sowie eine Klärung und ein Verstehen von deren Ursache und möglicher Wirkungen (ebd., S. 43, 139–169).

(5) Bedarfsklärung: In diesem Schlüsselprozess erfolgt unter Einbezug unterschiedlicher Sichtweisen (Eltern, Kind, weitere Fachpersonen) die Klärung des Unterstützungsbedarfs des Familiensystems und die Ableitung bedarfsgerechter Leistungen und/oder zivilrechtlicher Kindesschutzmassnahmen, die zur Sicherung und Unterstützung des Kindeswohls erforderlich sind. Diese Bedarfsabklärung mündet in die Formulierung von Handlungsempfehlungen und die Ausformulierung eines entsprechenden Hilfeplans (ebd., S. 44, 171–198).

(6) Ergebnisklärung: In diesem Schlüsselprozess wird erläutert, welche Aktivitäten vorgenommen werden sollten, bevor der abschliessende Bericht der Abklärung zuhanden der auftraggebenden Instanz (i.d.R. KESB) eingereicht wird. In dieser Ergebnisklärung werden gemeinsam mit den Eltern und dem Kind die Ergebnisse der Kernabklärung und/oder der Bedarfsklärung besprochen, um den Schlussbericht und die Empfehlungen einerseits nachvollziehbar zu machen und andererseits den Eltern die Möglichkeit zur Äusserung ihrer (z. B. kritischen) Sichtweise oder allfälliger Gegenvorschläge zu den formulierten Empfehlungen zu geben. Dies mit dem Ziel, einen möglichst

grossen Konsens bezüglich der empfohlenen Leistungen und/oder Kindesschutzmassnahmen mit dem betroffenen Familiensystem herzustellen, damit die nachfolgende Umsetzung erfolgversprechender wird (ebd., S. 44, 199–215).

11.3.2.3 Weitere Inhalte des Prozessmanuals

Nach der Beschreibung der zentralen Schlüsselprozesse werden im Prozessmanual in drei abschliessenden Kapiteln noch Hinweise, Fragen und Anregungen zur Zusammenarbeit und zur Dokumentation im Kindesschutz erläutert und ein Glossar mit abklärungsrelevanten Begriffsverständnissen vorgestellt. Im letzten Kapitel wird der Entstehungskontext des Prozessmanuals beschrieben.

Teil IV: Ergebnisse

Die nachfolgenden Kapitel beschreiben die Befunde der empirischen Studie getrennt nach den zwei in dieser Arbeit kombinierten Themenbereichen: Zuerst werden die empirischen Ergebnisse zur kooperativen Wissensbildung als interaktionelle Wissensrelationierung (vgl. Kapitel 12) und die darin eingelagerten und emergenten Prozesse (vgl. Kapitel 13) vorgestellt und anschliessend die Befunde zur Implementation des generierten Wissens in die Praxiskontexte der involvierten Praxisorganisationen (vgl. Kapitel 14).

12 Kooperative Wissensbildung als interaktionelle Wissensrelationierung

In diesem Kapitel wird die kooperative Wissensbildung des Prozessmanuals mit Fokus auf die Feldphase I[102] als *interaktionelle Wissensrelationierung* rekonstruiert. Die nachfolgenden Ausführungen basieren dabei primär auf den Perspektiven der interviewten involvierten Fachpersonen[103] und sind als GTM-orientierte Rekonstruktion ihrer retrospektiven Beschreibungen zu verstehen: Rekonstruiert werden dabei nicht nur die explizit benannten Themen und Aussagen, sondern die in den Erzählungen angelegten Sinnzusammenhänge, Deutungsmuster und handlungsleitenden Logiken, soweit sie im Material nachvollziehbar ausgewiesen werden können. Ergänzend wurde jedoch auch das Online-Fokusgruppeninterview mit den involvierten Wissenschaftler:innen berücksichtigt, in dem sich deutliche und inhaltlich übereinstimmende Hinweise zu vielen der nachfolgend beschriebenen Aspekte finden lassen. Darüber hinaus wurden in der Rekonstruktion auch Dokumente berücksichtigt, die im Zuge des Entwicklungsprozesses entstanden. Somit stützt sich die nachfolgende Beschreibung der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* auf eine mehrperspektivische Rekonstruktion dieser Prozesse: Sie beruht nicht auf einem objektiv rekonstruierbaren Verlauf, sondern basiert *im Kern auf den retrospektiv in den Interviews geäusserten subjektiven Beschreibungen der involvierten Fachpersonen*, die jedoch durch die Beschreibungen der involvierten Wissenschaftler:innen und die analysierten Dokumente zum Entwicklungsprozess ergänzt wurden. In ihrer Zusammenschau ermöglichen diese verschiedenen Perspektiven eine analytische Verdichtung zentraler Aspekte jener *interaktionellen Wissensrelationierung*, die in der Entwicklung des Prozessmanuals während der Feldphase I sichtbar wurde.

Das Attribut *interaktionell* betont den zentralen Stellenwert des intersubjektiven Charakters dieser Wissensbildung: Kooperative Wissensbildung wird nicht als individueller Akt, sondern als ein in wechselseitiger Kommunikation und im aufeinander bezogenen Handeln zwischen den involvierten Fachpersonen und Wissenschaftler:innen hervorgebrachter Prozess rekonstruiert. Der Begriff der *Wissensrelationierung* deutet auf den konkreten Kern des Handlungsgeschehens hin, dass nämlich ein Prozess des In-Beziehung-Setzens resp. der *Relationierung* (Dewe & Otto, 2018, S. 1209; Kunz, 2015, S. 87) unterschiedlicher Wissensformen erkennbar wurde. Die nachfolgende Abbildung 8 visualisiert diese aus dem Datenmaterial rekonstruierte *interaktionelle Wissensrelationierung*, indem sie die unterschiedlichen Handlungsprozesse und deren Wechselwirkungen aufzeigt und die darauf einwirkenden Bedingungen und Akteursgruppen darstellt.

[102] Zur Begründung dieses Fokus auf die Feldphase I siehe die Ausführungen in Kapitel 11.2.3.

[103] Dies deshalb, weil, wie in Kapitel 2 genauer erläutert, im Fokus des Erkenntnisinteresses ebenfalls primär die Sichtweise der involvierten Fachpersonen steht.

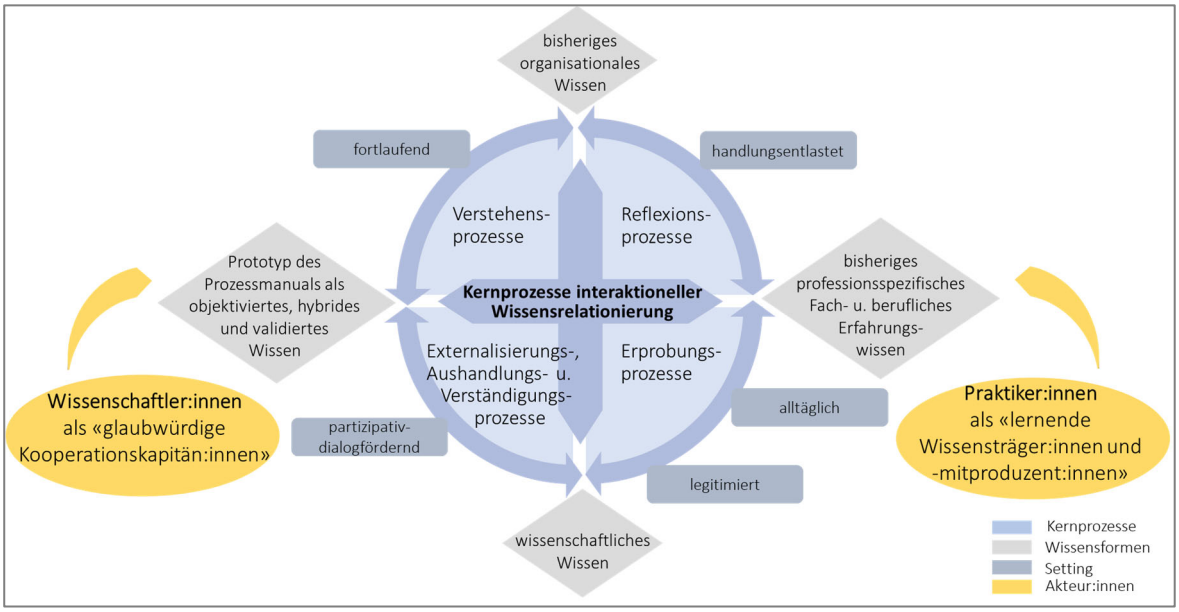


Abbildung 8: Kooperative Wissensproduktion als interaktionelle Wissensrelationierung (eigene Darstellung)

Diese *interaktionelle Wissensrelationierung* umfasst folgende Elemente einer aus den Interviewdaten rekonstruierten Figur: Im Zentrumskreis der *interaktionellen* Wissensrelationierung werden die vier interdependenten und teilweise gleichzeitig stattfindenden *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* dargestellt, die Aushandlungs- und Verständigungs-, Erprobungs-, Reflexions- und Verstehensprozesse umfassen (vgl. Kapitel 12.5). In diesen wiederkehrenden *Kernprozessen der Wissensrelationierung* erfolgt die Relationierung unterschiedlicher Wissensformen, die in der Abbildung 8 als *anfängliche Wissens-Bezugspunkte* in hellgrauer Farbe erkennbar und in Kapitel 13.1.1 genauer erläutert werden. Diese *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* erfolgen in einem Setting, das sich durch mehrere spezifische Eigenschaften auszeichnet, die in der Abbildung 8 am äusseren Rand des zentralen Zentrumskreises in dunklem blauton Farbe dargestellt sind und in Kapitel 12.4 beschrieben werden. Ebenfalls werden die rekonstruierten Rollen der involvierten Wissenschaftler:innen und der involvierten Fachpersonen aus der Praxis im Entwicklungsprojekt und deren Einfluss erläutert (vgl. Kap. 12.2); zudem ist angegeben, durch welche Merkmale die Arbeitsbeziehung zwischen diesen Akteursgruppen jeweils gekennzeichnet war (vgl. Kap. 12.3).

Diese einzelnen Bestandteile der *interaktionellen Wissensrelationierung* sind als Elemente einer in den Interviewdaten gründenden theoretischen Figur von «kooperativer Wissensbildung» (vornehmlich aus Sicht der involvierten Fachpersonen) zu verstehen.

12.1 Die Mitwirkungsentscheidung der involvierten Praxisorganisation

In den Interviews mit den involvierten Fachpersonen wurde die Mitwirkungsentscheidung seitens der Leitungspersonen als zentraler Moment beschrieben, der die nachfolgende Umsetzung des Entwicklungsprojekts und die Form der Wissensrelationierung beeinflusste. Diese Rekonstruktion ist deshalb von Bedeutung, weil sie erstens Aufschluss über die Ausgangsbedingungen und Beweggründe der untersuchten involvierten Praxisorganisation zur Teilnahme am Entwicklungsprozess gibt und dadurch aufzeigt, wie das Entwicklungsprojekt von dieser Akteursgruppe als relevant eingeordnet resp. *releviert* (Nowotny, 1975) wurde. Zweitens wird dadurch ein besseres Verständnis der nachfolgend rekonstruierten Geschehnisse im Entwicklungsprojekt möglich. In den Interviews mit den involvierten Fachpersonen wurden sowohl von den Standortleitungen als auch von der Regionalleitung mehrere Faktoren und Mechanismen erwähnt, die zu Beginn des Projektes eine entscheidende Rolle spielten und die

Mitwirkungsbereitschaft der involvierten Praxisorganisation aus deren Sicht unterstützten. Im Folgenden werden diese von den interviewten Leitungspersonen erwähnten Einflussfaktoren und Bedingungen erläutert.

Inhaltliche Relevanz

In den Interviews mit den involvierten Fachpersonen wurde deutlich, dass die Inhalte des Entwicklungsprojektes an einen für die involvierte Praxisorganisation zentralen Aufgabenbereich (Kindeswohlabklärungen als eine relevante Aufgabe) anschlossen, wodurch das Entwicklungsprojekt auf inhaltlicher Ebene eine Relevanz und eine strategische Anschlussfähigkeit für die involvierte Praxisorganisation versprach, wie der folgende Interviewausschnitt verdeutlicht:

> *«Aber weil es ein ganz ein wichtige Kernaufgabe ist, wo danach ganz viel wichtige Entscheide davon ableitet, ist uns das sehr willkommen gewesen, auch zu sagen, wir haben eine Chance jetzt zusammen quasi mit den Wissenschaftlern nochmals zu schauen.» (SL A, Z. 37-40)*[104]

Diese Passung zwischen Projektinhalten und organisationalen Aufgaben erwies sich als ein relevanter förderlicher Faktor für die Mitwirkung der involvierten Praxisorganisation im Entwicklungsprojekt.

Inhaltliche Anschlussfähigkeit

Auf Basis des damals vorliegenden Informationsstandes zur inhaltlichen Orientierung des zu entwickelnden Prozessmanuals wurde zu Projektbeginn im Zuge der Mitwirkungsentscheidung von Mitarbeitenden der involvierten Praxisorganisation auch eine Einschätzung bezüglich der inhaltlichen Passung des Projekts für die eigene Organisation vorgenommen. Auf diese inhaltliche Passung verweist die Standortleitung des Standortes B, indem sie beschreibt, dass sowohl der Standort A als auch der Standort B bereits eine Abklärungspraxis umsetzten, das inhaltlich nicht allzu weit entfernt war, und dies den Entscheid positiv beeinflusste, wie nachfolgende Aussage veranschaulicht:

> *«Insofern sind wir nahe gewesen und das hat dann, glaube ich, den Entscheid begünstigt, um zu sagen, da wollen wir einsteigen.» (SL. B, Z. 113-114)*

Aus den Interviewaussagen lässt sich schliessen, dass die inhaltliche Anschlussfähigkeit und Passung des Gegenstandes und des Produktes des Entwicklungsprojekts an bestehende Praktiken und Haltungen in der involvierten Praxisorganisation die Mitwirkungsentscheidung begünstigte.

Inhaltlicher Weiterentwicklungsbedarf

Des Weiteren wurde in den Interviewdaten erkennbar, dass innerhalb der involvierten Praxisorganisation von gewissen Mitarbeitenden auch die Notwendigkeit gesehen wurde, sich innerhalb der eigenen Organisation vermehrt fachlich-inhaltlich mit der Thematik der Kindeswohlabklärung auseinanderzusetzen, wie die nachfolgende Aussage veranschaulicht:

> *«dass wir uns eigentlich gefreut haben darauf, dass wir gewusst haben, dass eigentlich zum ersten Mal die [Name der Gesamtorganisation] fachlich entwickelt zusammen mit den Fachhochschulen. Das ist immer schon eine Kritik gewesen von mir an der [Name der Gesamtorganisation], dass ich das Gefühl hatte wir reden über Organisation aber nie über Inhalte und quasi unsere Beratung und unsere Inhalte bleiben einfach im 19. Jahrhundert, auf Deutsch gesagt.» (SL. B, Z. 82-87)*

Die interviewte Leitungsperson beschrieb einen wahrgenommenen Bedarf nach fachlicher Weiterentwicklung in der eigenen Organisation, und die Mitwirkung im Entwicklungsprojekt wird als eine Gelegenheit für diese fachlich-inhaltliche Auseinandersetzung und Weiterentwicklung in der eigenen Organisation wahrgenommen.

[104] Zur Verbesserung der Leserlichkeit wurden einzelne Zitate sprachlich geglättet, ohne ihre ursprüngliche Aussage zu verfälschen.

Entwicklungsorientierte Haltung

Aus den Interviews mit den involvierten Leitungspersonen (wie auch aus dem Fokusgruppeninterview mit den involvierten Wissenschafter:innen) geht des Weiteren hervor, dass die Leitungsebene und die operativ tätigen Fachpersonen in der untersuchten involvierten Praxisorganisation zu Projektbeginn eine offene und entwicklungsorientierte Haltung hatten, motiviert und an einer fachlichen Weiterentwicklung der eigenen Handlungspraxis interessiert waren, wie die nachfolgende Äusserung der Regionalleitung veranschaulicht:

> *«Und wir auch gefunden haben, ‹hey das ist spannend›, es ist etwas, das auch die Bereitschaft und Motivation von den Leuten an der Front betrifft, um in Forschungsprojekten mitzumachen. Hier haben wir eine hohe Bereitschaft. Wir haben, und das ist auch toll, wir haben einen hohen Willen von den Leuten Leistungen zu entwickeln und mitzudiskutieren und so.» (RL, Z. 25-29)*

Diese entwicklungsorientierte Haltung, die von der Leitungsperson in diesem Interviewausschnitt beschrieben wurde, wurde somit von Leitungspersonen im Rückblick als bedeutsam für die Mitwirkung im Entwicklungsprojekt eingeordnet.

Interne Abstimmung und Zustimmung

Im Interview mit der Regionalleitung wurde zudem deutlich, dass die Mitwirkungsentscheidung nicht allein auf Ebene der Leitung getroffen wurde, sondern im Vorfeld eine Information und anschliessende Aushandlung innerhalb der Praxisorganisation stattfand. Die Zustimmung derjenigen operativ tätigen Fachpersonen, die später aktiv in die inhaltliche Entwicklung eingebunden sein sollten, war dabei eine zentrale Voraussetzung. Die interviewte Leitungsebene betonte, dass das Projekt nur dann unterstützt werde, wenn eine entsprechende Motivation und Bereitschaft im operativ tätigen Fachpersonenteam vorhanden sei:

> *«Ich habe gesagt, ich möchte das nicht alleine durchsetzen, sondern ich möchte die Leute dabeihaben und motiviert dabeihaben. Und da hatte ich entsprechende Rückmeldungen gehabt.» (RL, Z. 32-34)*

Ohne die Akzeptanz seitens der operativ tätigen Fachpersonen hätte die Leitung das Entwicklungsprojekt nach eigener Aussage nicht mitgetragen, wodurch die Mitwirkungsentscheidung auch eine interne Zustimmung und einen partizipativen Entscheidungsprozess bedingte. Darüber hinaus wurde in den Interviewdaten deutlich, dass auch das persönliche Commitment der Leitungspersonen (sowohl Regionalleitung als auch Standortleitungen) relevant war und zur Legitimation der Mitwirkung beitrug; die Leitungsebene nahm sowohl zu Projektbeginn als auch während der Projektumsetzung verschiedene projektunterstützende Aufgaben wahr (siehe beispielsweise Ausführungen in diesem und nachfolgendem Abschnitt).

Externe Legitimation und Transparenz gegenüber Kooperationspartner:innen

Neben der internen Zustimmung wurde durch die Leitungsebene auch ausserhalb der involvierten Praxisorganisation Akzeptanz bezüglich der Teilnahme am Entwicklungsprojekt hergestellt, insbesondere gegenüber der KESB als wichtiger Kooperationspartnerin. Die Leitungsebene kommunizierte frühzeitig die geplante Beteiligung, die inhaltliche Ausrichtung des Projekts und des zu erwartenden Produktes.

Sinnhafte und feldgerechte Projektanlage und Projektziele

Das Entwicklungsprojekt wurde auch aufgrund der Projektanlage und des Projektziels als sinnhaft erlebt. Denn indem bei der Entwicklung des Prozessmanuals die strukturellen Herausforderungen der Handlungspraxis von Kindeswohlabklärungen berücksichtigt wurden, die sich insbesondere in der Komplexität des Feldes aufgrund der föderalen Strukturen und der Schnittstellen (z. B. Zusammenarbeit mit KESB) im Kindesschutz zeigten, wurde dem Projekt zugetraut, ein

zukunftsfähiges und praxistaugliches Produkt hervorzubringen, das diesen feldspezifischen Herausforderungen gerecht werden kann. Die Leitung des Standorts A beschreibt dies wie folgt:

> *«(…) das ist für mich etwas Wichtiges gewesen. Dann auch, dass aufgenommen geworden ist, man muss weiterdenken als nur im [Name des Kantons der Standorte]. Sie müssen weiterdenken als nur einen die abklärenden Dienste, man muss die KESB mitdenken. Das ist für mich noch etwas Wichtiges gewesen. Es muss auch ein bisschen *verheben*.» (SL A, Z. 646-649)*

Die Sinnhaftigkeit ergab sich auch aus dem Erleben, dass das Projektvorhaben die strukturellen und feldspezifischen Bedingungen (z. B. Föderalismus, Schnittstellenproblematiken, institutionelle Grenzen) der Praxis realistisch und vorausschauend mitdachte. Die Beteiligten sahen dadurch die Anschlussfähigkeit des zu entwickelnden Produkts an ihre reale Praxis als gegeben, worin ein weiteres sinnstiftendes Element des Entwicklungsprojekts erkennbar wurde.

Zusammenarbeit mit den involvierten Wissenschaftler:innen

Zudem äusserte eine andere Leitungsperson, dass die involvierte Praxisorganisation interessiert und motiviert an einer Zusammenarbeit mit den Wissenschaftspartner:innen war, da sie eine Zusammenarbeit für die fachliche Weiterentwicklung der eigenen Praxis als gewinnbringend und wertvoll erachtete.

> *«Und ich kann mich noch erinnern, dass den Prozess, wie wir eingebunden worden sind, wie wir angefragt worden sind, wie dann die Fachhochschule auf uns zugekommen ist, dass das sehr angenehm gewesen ist. Wir oder ich habe schnell das Gefühl gehabt, dass wir auf dieser Ebene oder aus der Praxis heraus, das ist uns ganz wichtig gewesen, wir wollen von der Praxis her mitreden und mitdenken können und wir wollen von der Praxis her gehört werden und alles andere wäre falsch. Und wir wollen aber, dass Wissenschaftler wirklich ihre Stärke aus der Theorie all das zusammensammeln, das in Verbindung zu bringen, das Reinbringen, so wollen wir arbeiten. Das habe ich so erlebt, dass das von Anfang an sehr gut so gelaufen ist.» (SL A, Z. 40-48)*

Die Zusammenarbeit mit den involvierten Wissenschaftler:innen wird hier von der interviewten Leitungsperson als Chance für die fachliche Weiterentwicklung der eigene Praxisorganisation und als eine Möglichkeit gesehen, die bisherige Praxis durch gemeinsame Reflexion zu überprüfen und weiterzuentwickeln – sofern tatsächlich ein angemessener und ernsthafter Einbezug der Vertretenden aus der Praxisorganisation erfolgt. Darüber hinaus wird den involvierten Wissenschaftler:innen ein spezifisches wissenschaftliches Wissen (vgl. Kap. 13.1.1.2) und eine spezifische wissenskondensierende Rolle (vgl. Kap. 12.2.1) im Entwicklungsprojekt zugesprochen. Vor diesem Hintergrund erweist sich die Projektanlage mit ihrem kooperativen Charakter als ein für die Praxis anschlussfähiges und aus ihrer Sicht sinnhaftes Zusammenarbeitsformat, das aus Sicht der interviewten Leitungsperson als Mehrwert für die eigene Praxisorganisation gesehen wurde. Die im Zitat erkennbare Begründung lässt sich als Ausdruck einer Investitions-Nutzen-Abwägung interpretieren, die infolge der kooperativen Projektanlage positiv ausfiel.

Organisatorische Ermöglichung der Mitwirkung

Über die Mitwirkungsentscheidung hinaus trug die Leitungsebene auch konkret zur Umsetzung des Projekts bei. Dazu wurden koordinative Aufgaben wahrgenommen wie auch die Bereitstellung der notwendigen Ressourcen (Zeit, Personal, organisatorische Rahmenbedingungen) gewährleistet, um die Mitwirkung der involvierten Fachpersonen im Entwicklungsprozess zu ermöglichen, wie die nachfolgende Aussage einer Standortleitung veranschaulicht:

> *«Also die Rolle hatte ich eigentlich gehabt das mit meinen Leuten am Standort B umzusetzen. Einfach zu schauen, wie wir das machen und eben diese Ressourcen auch bereit zu stellen.» (SL. B, Z. 446-448)*

Wertschätzende Kontaktaufnahme

In der obigen Interviewpassage wurde zudem beschrieben, dass die Form der Ansprache und Einbindung in das Entwicklungsprojekt durch die Wissenschaftler:innen seitens der interviewten Leitungsperson als wertschätzend und auf Augenhöhe erlebt wurde. Diese wahrgenommene Haltung im Moment der Anfrage wurde von ihr rückblickend als förderlich für die Entscheidung zur Mitwirkung eingeordnet. Das früh vermittelte Signal, dass eine Zusammenarbeit auf gleicher Ebene angestrebt werde, wurde dabei als ein unterstützender Faktor genannt.

Zusammenfassend wird erkennbar, dass die Mitwirkungsbereitschaft der Praxisorganisation aus Sicht der involvierten Leitungspersonen in einer Kombination aus inhaltlicher Relevanz und inhaltlicher Anschlussfähigkeit des Entwicklungsprojekts, einer Zustimmung sowohl auf Leitungsebene und operativer Ebene, einem organisationsinternen Weiterentwicklungsbedarf, einer entwicklungsorientierten Haltung seitens der Mitarbeitenden, einer positiven Haltung gegenüber einer Zusammenarbeit mit den involvierten Wissenschaftler:innen, der als sinnhaft bewerteten Anlage des Entwicklungsprojekts sowie der als wertschätzend erlebten Ansprechform durch die involvierten Wissenschaftler:innen gründete. Darüber hinaus zeigen die Interviewdaten, dass sowohl die interne als auch die externe Zustimmung, Transparenz und organisatorische Unterstützung eine wichtige Rolle spielten.

12.2 Rollen der beteiligten Akteursgruppen

Auf Basis der Interviews mit den involvierten Fachpersonen konnten das Handeln und die Rollen der verschiedenen Akteur:innen, die an der interaktionellen Wissensrelationierung in der Feldphase I in unterschiedlicher Form mitwirkten, rekonstruiert werden. Diese Akteur:innen umfassen erstens die involvierten Wissenschaftler:innen, welche als «glaubwürdige Kooperationskapitän:innen» das Setting und die Art und Weise der interaktionellen Wissensrelationierung massgeblich durch ihr Handeln prägten. Zweitens wurden die involvierten Fachpersonen als «lernende Wissensträger:innen und -mitproduzent:innen» erkennbar.

Die nachfolgende Darstellung basiert auf den Beschreibungen der interviewten involvierten Fachpersonen, gibt deren Perspektive auf die Rollen der verschiedenen Aktuer:innen innerhalb des kooperativen Entwicklungsprozesses wieder und stellt somit keine objektive Abbildung der Rollenverteilung oder Machtverhältnisse dar, sondern eine auf Interviews gestützte analytische Rekonstruktion. Die rekonstruierten Befunde werden jedoch durch inhaltlich übereinstimmende Aussagen aus dem Interview mit den involvierten Wissenschaftler:innen gestützt, sodass eine gewisse Validierung der nachfolgenden Beschreibungen durch mehrere Perspektiven gegeben ist.

12.2.1 Involvierte Wissenschaftler:innen als glaubwürdige Kooperationskapitän:innen

Die befragten Fachpersonen beschrieben in den Interviews die Handlungspraktiken der involvierten Wissenschaftler:innen in diesem Entwicklungsprojekt in der Feldphase I. Auf Basis dieser Informationen konnten die involvierten Wissenschaftler:innen als *glaubwürdige Kooperationskapitän:innen* rekonstruiert werden. Der Begriff *Kooperationskapitän:innen* bringt zum Ausdruck, dass die involvierten Wissenschaftler:innen nicht nur Wissen beisteuerten, sondern die gesamte *(Boots-)Reise der interaktionellen Wissensrelationierung* steuerten, koordinierten und zentrale Entscheidungen fällten. Denn bei der Rekonstruktion dieser Kapitän:innenrolle der involvierten Wissenschaftler:innen, die während der Phase der Entwicklung des Prozessmanuals mit den involvierten Fachpersonen in direktem Kontakt standen, zeigen sich in den Interviews mit den involvierten Fachpersonen steuerungs- oder gestaltungsrelevante Praktiken der involvierten Wissenschaftler:innen auf drei verschiedenen Ebenen: prozessgestaltende, inhaltsgestaltende und beziehungsgestaltende Praktiken.

Dabei wurde die Glaubwürdigkeit der involvierten Wissenschaftler:innen als Eigenschaft erkennbar, die diese drei Ebenen durchzieht und den Interviewdaten zufolge einen zentralen Einflussfaktor für einen gelingenden ko-produktiven Entwicklungsprozess darstellt (vgl. dazu Kapitel 12.2.1.3 und 12.3.1). Durch diese Handlungspraktiken auf den drei unterschiedlichen Ebenen steuern die involvierten Wissenschaftler:innen die *interaktionelle Wissensrelationierung* massgeblich, wie nachfolgend verdeutlicht wird.

12.2.1.1 Prozessgestaltende Praktiken

Die verschiedenen Datenquellen zeigen, dass die involvierten Wissenschaftler:innen im Entwicklungsprojekt sowohl auf Ebene der gesamten Projektanlage und -umsetzung als auch in Bezug auf die Ausgestaltung der spezifischen Zusammenarbeitssettings mit den involvierten Fachpersonen in der Feldphase I steuernd (mit-)wirkten, wie nachfolgend genauer erläutert wird.

Steuerungspraktiken auf Ebene des gesamten Entwicklungsprojekts

Die Aussagen der involvierten Wissenschaftler:innen wie auch die Aussagen der in der Steuergruppe mitwirkenden Regionalleitung deuten darauf hin, dass in Bezug auf die Steuerung des gesamten Entwicklungsprojekts die involvierten Wissenschaftler:innen eine steuernde Rolle innehatten, die jedoch durch die Steuergruppe begrenzt wurde. Dies wird anhand der folgenden Selbstbeschreibung im Interview mit den involvierten Wissenschaftler:innen erkennbar:

> *«Die Wissenschaftler waren verantwortlich für den Gesamtprozess, für den Gesamtentwicklungsprozess und haben auch die Koordinaten festgelegt, vorab jedenfalls, wie die Entwicklungsphasen ablaufen. Das wurde dann zum Teil aber revidiert, vor allen Dingen durch Beobachtungen, wie es läuft und durch Beschlüsse in der Steuergruppe.» (Wiss., Z. 278-282)*

Die Aussagen der involvierten Wissenschaftler:innen zeigen, dass sie die Projektstruktur vorgegeben und das Projekt zu Beginn massgeblich gesteuert hatten. Ebenfalls nahmen sie während der Umsetzung projektrelevante Steuerungsaufgaben wahr, indem sie basierend auf eigenen Beobachtungen eigenständig Anpassungen am ursprünglich geplanten Vorgehen vornahmen. Zusätzlich wurden auch Änderungen umgesetzt, die durch Entscheidungen der Steuergruppe angestossen wurden. Somit kam den involvierten Wissenschaftler:innen insgesamt eine weitreichende Steuerungsfunktion zu, die jedoch nicht uneingeschränkt blieb, da die Steuergruppe durch ihre Entscheidungen als Korrektiv fungierte und somit die Steuerungsmacht der involvierten Wissenschaftler:innen begrenzte. Dies bestätigt sich im Interview mit der Regionalleitung, welche in der Steuergruppe des Projektes mitwirkte und die Rolle der Steuergruppe im Interview als ein Gefäss beschrieb, in welchem projektsteuerungsrelevante Aspekte diskutiert und auch Entscheidungen getroffen wurden. Die Entscheidungsfindung erfolgte teilweise informell, oft aber auch durch Mehrheitsentscheide. Diese erfolgten nicht immer formal (durch Handzeichen), sondern teilweise durch eine implizite Verständigung über das aktuelle Mehrheitsverhältnis, was von der Regionalleitung im Interview kritisiert wurde.

Steuerungspraktiken während der Feldphase I

Eine prozesssteuernde Figur der involvierten Wissenschaftler:innen konnte ebenfalls aus den Interviews mit den involvierten Fachpersonen herausinterpretiert werden. Denn diese machten Aussagen zu den Handlungspraktiken und Aufgaben der involvierten Wissenschaftler:innen während der Projektumsetzung in der Feldphase I, insbesondere in Bezug auf die Geschehnisse während der Anwender:innen-Feedback-Workshops. Diese Workshops waren das zentrale Format für das Zusammentreffen der involvierten Wissenschaftler:innen und der involvierten Fachpersonen aus den Praxisorganisationen. In diesem spezifischen Setting liessen sich die involvierten Wissenschaftler:innen auf Basis der Interviews mit den involvierten Fachpersonen als

prozessgestaltende und steuernde Akteur:innen identifizieren, und zwar aufgrund folgender Handlungspraktiken:

Die involvierten Fachpersonen beschreiben in den Interviews, wie die involvierten Wissenschaftler:innen den Prozess und den Dialog mit und zwischen den verschiedenen Fachpersonen während der Anwender:innen-Feedback-Workshops verantworteten. Dies, indem sie die Workshops (mittels dokumentierter Traktandenlisten[105]) vorbereiteten und sie mithilfe einer Moderation aus dem Standort A (es handelte sich um die dortige projektverantwortliche Person) mitstrukturierten, wie aus dem nachfolgenden Zitat hervorgeht:

> *«Und dann halt eben auch wie man dann durch diese Veranstaltungen führt und diese Struktur beibehält. Und das *Büschelen* (Bündeln) das haben sie [die involvierten Wissenschaftler:innen] sehr gut gemacht. Das war aber auch nicht einfach gewesen.» (Di, inv. Z. 856-859)*

Es wurde beschrieben, wie die involvierten Wissenschaftler:innen unter Beihilfe einer Fachperson aus der involvierten Praxisorganisation einen geordneten und zielgerichteten (Zusammen-)Arbeitsprozess gewährleisteten, was aufgrund der teilweise grossen Anzahl an Beteiligten und der kontroversen inhaltlichen Diskussionen (vgl. dazu Kapitel 12.5.2) von den involvierten Fachpersonen als Herausforderung wahrgenommen und zugleich als gelungen erlebt wurde. Darüber hinaus zeigt die Datengrundlage[106], dass die involvierten Wissenschaftler:innen zur Ergebnissicherung während der Anwender:innen-Feedback-Workshops Protokolle erstellten, in denen Wissen in kondensierter Form dokumentiert wurde und die sie durch die involvierten Fachpersonen im Anschluss nochmals validieren liessen (vgl. dazu Kapitel 13.1.2.3). Dass die involvierten Wissenschaftler:innen die Protokolle den involvierten Fachpersonen nachträglich zur inhaltlichen Validierung zugänglich machten, lässt sich als Hinweis darauf deuten, dass den involvierten Wissenschaftler:innen Transparenz und Nachvollziehbarkeit wichtig waren, insbesondere im Hinblick auf die korrekte Darstellung der Perspektiven der involvierten Fachpersonen.

Ein weiteres prozesssteuerungsrelevantes Element konnte daraus hergeleitet werden, dass nach Darstellung der involvierten Fachpersonen die involvierten Wissenschaftler:innen relevante Dokumente und Daten von den involvierten Fachpersonen einforderten, um zusätzlich zu den mündlichen Rückmeldungen noch weitere Informationsgrundlagen zu erhalten. Die involvierten Wissenschaftler:innen strukturierten den Prozess den befragten involvierten Fachpersonen zufolge auch durch das Erteilen von Arbeitsaufträgen (sowohl während der Workshops als auch für die Erprobungsprozesse in der alltäglichen Handlungspraxis mittels sogenannter «Journals»[107]), die die Reflexion und Auseinandersetzung der involvierten Fachpersonen mit den Inhalten des Prozessmanuals sowohl anregten als auch lenkten, wie im nachfolgenden Interviewausschnitt sichtbar wird:

> *«Und wir hatten nämlich auch den Auftrag zu schauen, wo stehen wir, also in welchem Schlüsselprozess sind wir eigentlich jetzt gerade. An welchem Punkt stehen wir. Und wo haben wir Prozessmanual-mässig auch Dinge eingebaut oder sind wir da so, und wo vielleicht noch nicht so. Und was steht an, so. Wir haben da immer-, sie haben uns da auch gelenkt, auch das abzugleichen.» (Oi, inv. Z. 628-632)*

Aus den obigen Ausführungen wird deutlich, dass aus Sicht der involvierten Fachpersonen die involvierten Wissenschaftler:innen in einer prozesssteuernden Rolle die Art und Weise des Zusammenarbeitssettings im Entwicklungsprozess in der Feldphase I wie auch darüber hinaus

[105] Diese lagen im Rahmen der Dokumentenanalyse vor.

[106] Sowohl involvierte Fachpersonen als auch die involvierten Wissenschaftler:innen berichteten in den Interviews davon, und die Analyse der besagten Protokolle bestätigte diese Aussagen.

[107] Die involvierten Wissenschaftler:innen berichteten im Interview allerdings davon, dass diese Eintragungen in ein Journal von den involvierten Fachpersonen nicht systematisch umgesetzt und deshalb im Laufe der Feldphase I schliesslich eingestellt wurden.

massgeblich vordefinierten und (unter Berücksichtigung der Entscheidungen der Steuergruppe) strukturierten. Dieser Befund führt zu der These, dass die involvierten Wissenschaftler:innen in diesem Entwicklungsprojekt somit eine treibende Instanz darstellten, die den Prozess aktiv gestaltete. Vor dem Hintergrund dieser Steuerungspraktiken liegt des Weiteren die Annahme nahe, dass diese auch Einfluss auf den inhaltlichen Entwicklungsprozess nahmen.

12.2.1.2 Inhaltsgestaltende Praktiken

Neben ihrer zentralen prozesssteuernden Funktion zeigen sich in den Interviews mit den involvierten Fachpersonen auch inhaltgestaltende Handlungspraktiken der involvierten Wissenschaftler:innen, die die inhaltliche (Weiter-)Entwicklung des Prozessmanuals aktiv prägten und steuerten; dies einerseits durch die Setzung der fachlichen Ausrichtung des Endprodukts und dessen Struktur, durch das Einbringen spezifischen (wissenschaftlichen) Wissens, durch Wissensaufnahme und Wissenskondensierung und durch Entscheidungen über die Relevanz und Aufnahme von Wissen in das zu entwickelnde Prozessmanual, wie nachfolgend genauer erläutert wird.

Sowohl die Regionalleitung, die in der Steuergruppe involviert war, als auch die involvierten Wissenschaftler:innen selber beschrieben, dass die involvierten Wissenschaftler:innen zu Projektbeginn den inhaltlichen Rahmen des zu entwickelnden Prozessmanuals festlegten. Dieser Rahmen umfasste die grundsätzliche Festlegung der inhaltlichen Grundstruktur wie auch die fachliche Ausrichtung, Form und Funktionalität des Endprodukts, sprich des zu entwickelnden Prozessmanuals. Die interviewte Regionalleitung beschrieb und bewertete im Interview diese inhaltliche Setzung durch die involvierten Wissenschaftler:innen zu Projektbeginn wie folgt:

> *«Was letztlich den Einfluss betrifft bei der Schnittstelle in der Kooperation mit der Fachhochschule und den Praxispartnern oder uns als Praxispartner, das war ein ständiger Austarierungsprozess gewesen. Ein Verhandlungsprozess, bei dem schon die Ausgangslage zuerst einmal war, dass wir uns wie ein anderes Instrument vorgestellt haben. Eher ein Instrument, wie soll ich sagen so ein geleitetes Verfahren, wo man auch rasch dann etwas hätte abklären können, angesichts des Ressourcendrucks, der relativ gross ist hier. Und das ist sicher ein Punkt, der nicht erfüllt worden ist. Und das habe ich auch den Projektleitungen zurückgemeldet, dass wir dort nicht gehört worden sind.» (RL, Z. 79-88)*

In der obigen Aussage beschrieb die Regionalleitung zwar einen Aushandlungsprozess zwischen den involvierten Praxisorganisationen und den involvierten Wissenschaftler:innen, zugleich wird aber deutlich, dass die eigene Perspektive als involvierte Praxisorganisationen bei dieser Entscheidung über das Endprodukt aus Sicht der Regionalleitung nicht genügend eingeflossen ist und diesbezüglich eine andere Erwartung bestand. Sie führt dies unter anderem auf ein Spannungsfeld zwischen verschiedenen Zielvorstellungen, d. h. einer theoretisch fundierten Modellvorstellung der involvierten Wissenschaftler:innen und den praktischen, anwendungsbezogenen Bedürfnissen der involvierten Praxisorganisationen zurück, und auch auf eine ungenügende Klärung der Aufgabenteilung, Verantwortlichkeiten und Entscheidungskompetenzen. Die Regionalleitung verortet die Entscheidungskompetenz im Projektverlauf eher bei den involvierten Wissenschaftler:innen, wobei sie rückblickend kritisierte, dass weder eine klare Regelung noch eine explizite Aushandlung über die Verteilung von Entscheidungskompetenzen stattgefunden habe und der ‹Lead› von den Wissenschaftler:innen implizit übernommen worden sei.

Neben dieser inhaltssteuernden Funktion der involvierten Wissenschaftler:innen zu Projektbeginn kann auf Basis der Interviews konstatiert werden, dass die involvierten Wissenschaftler:innen auch während der Feldphase I eine inhaltsgestaltende Rolle innehatten:

Die befragten involvierten Fachpersonen beschrieben, wie die involvierten Wissenschaftler:innen zu Beginn der Feldphase I die Inhalte des Prototyps des Prozessmanuals vorstellten und im weiteren Verlauf der Projektphase zusätzlich ihr wissenschaftlich fundiertes Fachwissen bei den

Anwender:innen-Feedback-Workshops einbrachten, indem sie (teilwiese auch sehr situativ) zusätzlich thematische Inputs präsentierten, in deren Rahmen sie den involvierten Fachpersonen wissenschaftliches Wissen für den gemeinsamen diskursiven Prozess zur Verfügung stellten (vgl. Kapitel 13.1.1.2). Durch diese Wissensweitergabe in Gestalt situativer Inputs nahmen die involvierten Wissenschaftler:innen einerseits aufkommende Themen und Fragen der involvierten Fachpersonen auf, wirkten durch selbst gesetzte Inputs (Einbringen von Wissen) sowie durch die Formulierung von Arbeitsaufträgen aber auch steuernd auf die Inhalte und Themen der Diskussionen und regten damit die involvierten Fachpersonen zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit spezifischen Inhalten des Prozessmanuals wie beispielsweise dem Verständnis des *Dialogischen* oder der *Diagnostik* an.

Neben dieser Steuerungsfunktion in Bezug auf die inhaltlichen Schwerpunkte der Diskurse innerhalb der Anwender:innen-Feedback-Workshops bündelten und dokumentierten die involvierten Wissenschaftler:innen auch das von den involvierten Fachpersonen eingebrachte Wissen und die «Diskussionsergebnisse» im Sinne eines *narrativ geteilten und kollektiv akzeptierten Prozessmanual-Wissens*[108] (vgl. dazu Kapitel 13.1.2.2), um diese Ergebnisse in eine für die inhaltliche Weiterentwicklung des Prozessmanuals nutzbare Form zu bringen:

> *«Ja von den Diskussionen und Kontroversen her. Also man hat dann ja am Schluss dennoch etwas haben müssen, oder. Nur diskutieren, das bringt dann eben doch zu wenig. Und man muss das ja dann auch wieder herausfiltern aus der Diskussion, also was ist es jetzt, oder? Und das haben sie [die involvierten Wissenschaftler:innen] eigentlich sehr gut gemacht.» (Di, inv. Z. 869-873)*

Dieser beschriebene Prozess des «Herausfilterns», der in anderen Interviews mit den involvierten Fachpersonen auch als «Bündeln» oder «Büschelen» beschrieben wird, verweist darauf, dass die von den involvierten Fachpersonen explizierten Inputs und Rückmeldungen und die interaktionell entwickelten Verständnisse nicht direkt übernommen, sondern von den involvierten Wissenschaftler:innen gehört und auf ihre Kernaussagen hin interpretiert, gefiltert und anschliessend in einer aus ihrer Sicht sinnvollen Struktur in einem Protokoll dokumentiert wurden. In diesen Wissenskondensierungs- und Wissensdokumentationsprozessen zeigen sich inhaltliche Priorisierungs- als auch Strukturierungsentscheidungen hinsichtlich der Aufnahme des von den involvierten Fachpersonen eingebrachten Wissens, die jedoch vonseiten der involvierten Fachpersonen wiederum validiert wurden, da die so dokumentierten Protokolle den involvierten Fachpersonen zur Vernehmlassung nochmals vorgelegt und allfällige Änderungsanliegen anschliessend eingearbeitet wurden. Aus diesen Wissenskondensierungs- und Wissensdokumentationsprozessen seitens der involvierten Wissenschaftler:innen entstand ein Wissen mit neuen Eigenschaften, das in Kapitel 13.1.2.3 als *objektiviertes, kondensiertes und validiertes Prozessmanual-Wissen* detaillierter beschrieben ist. Da die Interviewdaten und die zur Verfügung gestellten Dokumente darauf hinweisen, dass die involvierten Wissenschaftler:innen auch für das Einarbeiten dieses so entstandenen Wissens in das zu entwickelnde *Prozessmanual als Endprodukt* zuständig waren, kann gefolgert werden, dass diese den Inhalt des Prozessmanuals nicht nur während der Feldphase I, sondern auch während der nachgelagerten Arbeitsschritte der Wissensdokumentation und -integration steuerten, wie das nachfolgende Zitat veranschaulicht:

> *«Ich meine durch den Umstand, dass die Fachhochschule einen grossen Teil von den Dokumenten bearbeitet hat, hat sie faktisch auch die Entscheidungen gefällt. Zu einem grossen Teil.» (RL, Z. 238-241)*

[108] Der Begriff «Prozessmanual-Wissen» wird nachfolgend verwendet, um dasjenige Wissen zu beschreiben, das einen semantischen Bezug zum Prozessmanual aufweist. Es handelt sich dabei um eine eigene Kreation der Autorin.

Gemäss den Aussagen der involvierten Fachpersonen waren die involvierten Wissenschaftler:innen dafür hauptverantwortlich, inhaltliche Entscheidungen darüber zu treffen, welche Aspekte in das zu entwickelnde Prozessmanual in welcher Form aufgenommen wurden und welche nicht. In diesen Beschreibungen zeigt sich eine Deutungshoheit über die Strukturierung und Auswahl von Wissen für das zu entwickelnde Prozessmanual seitens der involvierten Wissenschaftler:innen.

Insgesamt kann somit konstatiert werden, dass den involvierten Wissenschaftler:innen eine steuernde Rolle auf dem gesamten «Weg der inhaltlichen Wissensproduktion» zukam. Das von den involvierten Fachpersonen eingebrachte *bisherige professionsspezifische Fach- und berufliche Erfahrungswissen* und *anwendungsbezogene Prozessmanual-Wissen* (vgl. Kapitel 13.1.1.3 und Kapitel 13.1.2.1) diente im Prozess der Wissensproduktion zwar als eine unverzichtbare Wissensgrundlage, doch die Verantwortung über die *Selektion und Strukturierung des Wissens* lag letztlich bei den involvierten Wissenschaftler:innen. Zugleich verweisen Aussagen aus den Interviews der involvierten Fachpersonen wie auch der involvierten Wissenschaftler:innen darauf, dass diese bemüht waren, die Perspektiven der Fachpersonen kontinuierlich einzubeziehen, indem sie Protokolle zur Vernehmlassung vorlegten und Änderungswünsche aufnahmen. Dies zeigt sich auch in den analysierten validierten Protokollen der Anwender:innen-Feedback-Workshops, die nach erfolgter Vernehmlassung teilweise nochmals textliche Ergänzungen oder Änderungen seitens der involvierten Fachpersonen enthielten. Die Rolle der involvierten Wissenschaftler:innen lässt sich somit als inhaltssteuernde und -strukturierende Figur beschreiben, die jedoch gleichzeitig auch um die Rückbindung an involvierten Fachpersonen bemüht war. Dies kann, so die hier aufgestellte These, als ein Versuch verstanden werden, die Anschlussfähigkeit des zu entwickelnden Prozessmanuals für die Praxis zu gewährleisten. Diese inhaltssteuernde Rolle wurde auch in der Selbstbeschreibung der involvierten Wissenschaftler:innen bestätigt:

> *«Ich glaube, dass die letzte Entscheidung immer bei uns lag. Und ich kann mich auch erinnern, dass wir die Schlüsselprozesse unterwegs verändert haben, auch die Begriffe verändert haben. Aber es war praktisch im Prozess und in der Auseinandersetzung mit der Praxis, aber auch im Lernen darüber, wo es Missverständnisse gibt und was als klare Kommunikation verstanden wird und was es vielleicht auch braucht, um Klarheiten herzustellen. Da haben wir dann am Ende diese Begriffe und die Anzahl der Prozesse selber festgelegt. Aber wie gesagt, wir haben das eben mehrfach wieder vorgelegt und Rückmeldungen dazu eingeholt.» (Wiss., Z. 371-378)*

12.2.1.3 Beziehungsgestaltende Praktiken

Nebst den oben beschriebenen prozess- und inhaltsgestaltenden Praktiken lassen sich aus den Interviews mit den involvierten Fachpersonen auch Praktiken und Haltungen der involvierten Wissenschaftler:innen rekonstruieren, die die Zusammenarbeit und Arbeitsbeziehung mit den involvierten Fachpersonen mitstrukturierten und zugleich dazu beitrugen, dass die involvierten Wissenschaftler:innen von den involvierten Fachpersonen als glaubwürdig erlebt wurden. Diese rekonstruierten beziehungsgestaltenden Praktiken der involvierten Wissenschaftler:innen lassen sich wie folgt beschreiben:

Die interviewten involvierten Fachpersonen beschrieben, dass sie den Eindruck hatten, die involvierten wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen hätten das Entwicklungsprojekt ernst genommen, hätten ein Verantwortungsbewusstsein und seien engagiert bei der Sache gewesen. Die involvierten Fachpersonen berichteten in den Interviews, dass die involvierten Wissenschaftler:innen auch ernsthaft interessiert waren an den Sichtweisen der involvierten Fachpersonen, deren Perspektive und Erfahrungen auch tatsächlich erfahren wollten und die Fachpersonen motiviert haben sich aktiv einzubringen. Eine Fachperson beschreibt dieses Moment ernsthaften Interesses wie folgt:

> *«Und man hat dann gemerkt, also Kritik und Anregungen sind erwünscht und es geht nicht nur darum irgendwie das abzunicken, das sie [die involvierten Wissenschaftler:innen] hier*

eingebracht haben. Sondern sie [die involvierten Wissenschaftler:innen] waren auch wirklich offen das zu entwickeln und haben gesagt ‹wir sind darauf angewiesen auf Rückmeldungen›.» (Di, inv. Z. 825-829)

Diese Interviewpassage veranschaulicht, dass die Wissenschaftler:innen von den involvierten Fachpersonen nicht nur als ernsthaft und engagiert erlebt, sondern auch als offen und entwicklungsorientiert wahrgenommen wurden. Die involvierten Fachpersonen hatten den Eindruck, dass die involvierten Wissenschaftler:innen das Prozessmanual tatsächlich gemeinsam mit ihnen weiterentwickeln wollten. Sie erlebten die Haltung der involvierten Wissenschaftler:innen so, dass ihre Kritik und ihre Anregungen erwünscht waren und dass es nicht lediglich darum ging, die Vorschläge der involvierten Wissenschaftler:innen zu bestätigen. Die involvierten Fachpersonen hatten zudem die Wahrnehmung, dass die involvierten Wissenschaftler:innen das Erfahrungswissen und die Fachkompetenz der involvierten Fachpersonen anerkannten und Vertrauen in ihre Expertise setzten.

Die involvierten Fachpersonen erlebten die im obigen Interviewausschnitt angesprochene «Angewiesenheit» als Hinweis darauf, dass aus Sicht der involvierten Wissenschaftler:innen eine gegenseitige Abhängigkeit zwischen ihnen und den involvierten Fachpersonen bestand. Sie nahmen wahr, dass die involvierten Wissenschaftler:innen auf ihre Rückmeldungen angewiesen waren. Dieses Gefühl des «Ernstgenommenwerdens» wurde auch noch dadurch unterstützt, dass die involvierten Wissenschaftler:innen die bereits oben erwähnten Dokumentationsaufgaben während der Anwender:innen-Feedback-Workshops (vgl. auch Kapitel 13.1.2.3) nicht oberflächlich, sondern sorgfältig und nachvollziehbar ausführten.

Indem die involvierten Wissenschaftler:innen die Haltung und Arbeitsweisen, welche im zu entwickelnden Prozessmanual beschrieben sind, auch selbst in der Zusammenarbeit mit den involvierten Fachpersonen umsetzten, wurden sie als glaubwürdig erlebt:

«Und was ich eben sehr positiv gefunden habe, ist, dass es nicht nur ein Aushorchen von uns war, sondern dass es wirklich auch ein sehr dialogischer Prozess war, der ja auch wiederum hier [im Prozessmanual][109] abgebildet wird, in der Zusammenarbeit mit den Klienten bei der Abklärung.» (Di, inv. Z. 136-139)

Die involvierten Fachpersonen erlebten die Arbeitsweise der involvierten Wissenschaftler:innen als kongruent mit den Haltungen und Vorgehensweisen, die im Prozessmanual beschrieben werden. Sie nahmen wahr, dass die involvierten Wissenschaftler:innen diese Haltungen nicht nur theoretisch formulierten, sondern auch im gemeinsamen Entwicklungsprozess und in der Zusammenarbeit mit ihnen selber praktisch umsetzten. Im Rückblick beschrieben die involvierten Fachpersonen den Entwicklungsprozess als dialogisch und partnerschaftlich. Sie hatten den Eindruck, dass ihre Mitwirkung nicht ein einseitiges «Aushorchen» war, sondern dass ein wechselseitiger Austausch stattfand, der sich an den im Prozessmanual festgehaltenen Prinzipien orientierte. Diese Erfahrung trug, so die hier aufgestellte These, dazu bei, dass die involvierten Wissenschaftler:innen glaubwürdig erschienen.

Aus den Interviews mit den involvierten Fachpersonen wird deutlich, dass die Befragten sowohl sich selbst als auch die involvierten Wissenschaftler:innen in einem kooperativen Setting positionierten, in dessen Rahmen sie sich von den involvierten Wissenschaftler:innen als gleichwertige Partner:innen wahrgenommen erlebten.

Zusammenfassend lassen sich diese beschriebenen beziehungsgestaltenden Praktiken der involvierten Wissenschaftler:innen als partnerschaftsorientierte Handlungsformen beschreiben. Durch kongruentes Handeln mit den im Prozessmanual beschriebenen Haltungen und

[109] Zur besseren Lesbarkeit der Zitate werden einige Verweise der Befragten auf das Prozessmanual (wie „hier“ oder „es“) in eckigen Klammern präzisiert.

Handlungsweisen wurde seitens der involvierten Wissenschaftler:innen Glaubwürdigkeit hergestellt, was als förderlich für den kooperativen Entwicklungsprozess und die darin enthaltenen Lerngelegenheiten der involvierten Fachpersonen interpretiert werden kann. Zugleich spiegeln diese Praktiken eine Form der Zusammenarbeit wider, in der die involvierten Fachpersonen sich ernst genommen und als gleichwertige Partner:innen eingebunden fühlten.

Basierend auf der Analyse der Interviewdaten kann konstatiert werden, dass die involvierten Wissenschaftler:innen im Entwicklungsprojekt in der Feldphase I somit eine Rolle einnahmen, die sich über prozess-, inhalts- und beziehungsgestaltende Praktiken hinweg rekonstruieren liess. Die involvierten Wissenschaftler:innen wurden aus den Interviewdaten als prozesssteuernde, inhaltlich strukturierende und zugleich kooperationsgestaltende Instanz erkennbar. Die involvierten Wissenschaftler:innen werden in einer aktiv gestaltenden Rolle beschrieben, die sie im Entwicklungsprozess einnehmen, sodass sie gemeinsam mit den involvierten Fachpersonen an der Wissensproduktion beteiligt sind.

12.2.2 Involvierte Fachpersonen aus der Praxis als «lernende Wissensträger:innen- und mitproduzent:innen»

Aus den Beschreibungen der involvierten Fachpersonen liessen sich nicht nur die Handlungspraktiken und Haltungen der involvierten Wissenschaftler:innen, sondern liess sich auch ihre eigene Rolle im Entwicklungsprojekt im Sinne einer Selbstbeschreibung rekonstruieren.

Aus den Interviews mit den involvierten Fachpersonen geht hervor, dass diese im Entwicklungsprojekt in der Feldphase I eine Rolle mit zwei spezifischen Dimensionen einnahmen: Einerseits agierten sie als *Wissensträger und -mitproduzent:innen*, die ihr *bisherige*s *professionsspezifisches Fach- und berufliches Erfahrungswissen* (vgl. Kapitel 13.1.1.3) wie auch ein *anwendungsbezogenes Prozessmanual-Wissen* (vgl. Kapitel 13.1.2.1) in die Kernprozesse der Wissensrelationierung einbrachten, um die Anwendbarkeit des zu entwickelnden Prozessmanuals in der Handlungspraxis sicherzustellen. Andererseits wurden sie als «Lernende» erkennbar, da durch ihre Involviertheit in den verschiedenen Kernprozessen der Wissensrelationierung Bildungs- und Lernprozesse erfolgten (vgl. Kapitel 13.2). Dieses Zusammenspiel von Wissens-Mitproduktion und Bildungs- und Lernprozessen prägte die Rolle der involvierten Fachpersonen im Entwicklungsprozess, wie nachfolgend beschrieben wird.

Involvierte Fachpersonen als *praxisbasierte Wissensträger:innen und -mitproduzierende*

Die involvierten Fachpersonen berichteten in den Interviews, wie sie ihre eigene Rolle im Entwicklungsprojekt während der Feldphase I verstanden und wahrgenommen haben. Der nachfolgende Ausschnitt aus einem Interview mit einer involvierten Fachperson veranschaulicht diese Rolle:

> *«Die Aufgabe ist ja eigentlich gewesen zu überprüfen in der Praxis, ob das *verhebt* [funktioniert] und gut ist, was am Schreibtisch ausgedacht worden ist, sage ich jetzt mal. Also ich habe das so verstanden, unsere Rolle hier. Dass wir diejenige sind, die das Prozessmanual austesten können und dann auch Verbesserungsvorschläge reinbringen.» (Li, inv. Z. 371-374)*

Aus dieser Aussage geht hervor, dass die involvierten Fachpersonen sich nicht nur als *Erprober:innen* eines spezifischen Wissens (Prototyp des Prozessmanuals) gesehen haben. Idem sie den Prototyp des Prozessmanuals in der eigenen Praxis erproben und in diesem Zusammenhang dessen Praxistauglichkeit überprüfen («verhebt»), wurden sie zugleich zu *Wissensträger:innen* mit einem neuen spezifischen *anwendungsbezogenen Prozessmanual-Wissen*. Dieses neue und kontextspezifische Wissen, das aus den unmittelbaren Erprobungserfahrungen im eigenen Praxisalltag entstand (vgl. Kapitel 13.1.2.1), wurde gemäss den Ausführungen der involvierten

Fachpersonen von ihnen während der Anwender:innen-Feedback-Workshops in die Aushandlungs- und Verständigungsprozesse mit den involvierten Wissenschaftler:innen hineingetragen und dort in den Diskussionen expliziert (vgl. dazu Kapitel 12.5.2). Während dieser Anwender:innen-Feedback-Workshops wurde, wie in Kapitel 12.5.2 detaillierter erläutert wird, nebst diesem spezifischen *anwendungsbezogenes Prozessmanual-Wissen* auch *bisheriges professionsspezifisches Fach- und berufliches Erfahrungswissen* (vgl. Kapitel 13.1.1.3) der involvierten Fachpersonen in den Diskurs über die Weiterentwicklung des Prozessmanuals hineingetragen. Dies erfolgte, indem die verschiedenen involvierten Fachpersonen beispielsweise ihre Erfahrungen, Sichtweisen oder Haltungen zu spezifischen Fragestellungen, Themen oder Fallbeispielen bei der Ausgestaltung von Kindeswohlabklärungsprozessen (z. B. Durchführen von Hausbesuchen) äusserten und dieses eingebrachte Wissen mit dem Prototyp des Prozessmanuals als ebenfalls *objektivierte,* hybride *und validierte Wissensform* (vgl. Kapitel 13.1.1.1) relationiert wurden.

Insofern wurden die involvierten Fachpersonen diesen Befunden zufolge in einer aktiven Rolle an der inhaltlichen Entwicklung des Prozessmanuals beteiligt und erlebten sich als Träger:innen und Mitentwickler:innen von praxisbezogenem Wissen durchaus auch als wirkmächtig resp. als einflussreich, wie die nachfolgende Aussage beispielhaft aufzeigt:

> *«Also ich finde schon, dass das wiedergegeben ist hier drin [tippt auf das Prozessmanual], was auch besprochen wurde.» (Ci, inv. Z. 771-772)*

Die in Kapitel 12.2.1.2 dargestellten Befunde zu den inhaltssteuernden Praktiken der involvierten Wissenschaftler:innen zeigen, dass die involvierten Fachpersonen auf inhaltlicher Ebene somit im Vergleich zu den Wissenschaftler:innen eine mitwirkende, aber nicht zentral steuernde Rolle innehatten und damit als *praxisbasierte Wissensträger:innen und -mitproduzent:innen* in Erscheinung traten. Dadurch lässt sich eine Machtasymmetrie zwischen den involvierten Wissenschaftler:innen und den involvierten Fachpersonen konstatieren, in welcher die involvierten Wissenschaftler:innen auf mehreren Ebenen eine Autorität innehatten, wie in Kapitel 12.3.2 noch diskutiert wird.

Involvierte Fachpersonen als *Lernende*

Zugleich wird in den Interviews mit den involvierten Fachpersonen erkennbar, dass sich ihre Rolle nicht ausschliesslich auf ihre Funktion als *Wissensträger:innen und -mitproduzent:innen* beschränkt. Denn durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Prototyp des Prozessmanuals und dessen Inhalten, welche im Rahmen der Erprobungs-, Aushandlungs-, Reflexions- und Verstehensprozesse erfolgte, fanden auf individueller Ebene bei den involvierten Fachpersonen Bildungsprozesse statt. Diese im Entwicklungsprozess sich vollziehenden Bildungsprozesse bei den involvierten Fachpersonen werden in Kapitel 13.2 erläutert; es zeigt sich, dass diese Prozesse eng mit ihrer oben beschriebenen Rolle als *Wissensträger:innen und -mitproduzent:innen* verknüpft sind. Dadurch werden die involvierten Fachpersonen zugleich auch *Lernende*.

Diese doppelte Rolle der involvierten Fachpersonen als Wissensträger:innen und -mitproduzent:innen einerseits und *Lernende* andererseits verweist darauf, dass die Involviertheit der Fachpersonen bei der Entwicklungsarbeit am Prozessmanual als zu entwickelndes Produkt eng mit der (Weiter-)Entwicklung individueller fachspezifischer Kompetenzen und Haltungen verwoben ist. Vor diesem Hintergrund lassen sich die involvierten Fachpersonen in diesem Entwicklungsprojekt in Feldphase I auf Basis der Interviews als *lernende Wissensträger:innen- und mitproduzent:innen* beschreiben.

12.3 Partnerschaftlichkeit und Machtausstattung in der Arbeitsbeziehung

Im untersuchten Entwicklungsprozess konnten spezifische Qualitäten der Arbeitsbeziehung zwischen den involvierten Fachpersonen und den involvierten Wissenschaftler:innen rekonstruiert werden, welche durch die Projektanlage, das Projektziel und die Projektarchitektur (vgl. Kapitel 11.2), die (insbesondere beziehungsgestaltenden) Praktiken der involvierten Wissenschaftler:innen wie auch durch die Handlungen der involvierten Fachpersonen mitkonstituiert wurden. Diese nachfolgend beschriebenen Qualitäten basieren auf subjektiven Einschätzungen und Aussagen der interviewten involvierten Fachpersonen und lassen sich in partnerschaftliche und machtbezogene Aspekte der Arbeitsbeziehung zwischen den involvierten Fachpersonen und Wissenschaftler:innen differenzieren:

12.3.1 Partnerschaftliche Beziehungsqualitäten

Die folgenden aus den Interviewdaten herausdestillierten Qualitäten der Partnerschaftlichkeit sind eng mit den in Kapitel 12.2.1.3 beschriebenen beziehungsgestaltenden Praktiken der involvierten Wissenschaftler:innen verknüpft, da sie massgeblich durch diese mitstrukturiert wurden.

Wechselseitige Anerkennung von Fachwissen und Fachkompetenz

Die Interviews mit den involvierten Fachpersonen verdeutlichten, dass seitens der involvierten Wissenschaftler:innen ein ernsthaftes Interesse bestand, die Perspektive und Expertise der involvierten Fachpersonen aktiv in den Entwicklungsprozess einzubringen. Gleichzeitig schätzten die Fachpersonen die Inputs der involvierten Wissenschaftler:innen als wertvoll und bereichernd ein. Dadurch entstand, so die hier vertretene These, eine gegenseitige Anerkennung von Fachwissen und Fachkompetenz: Sowohl den involvierten Fachpersonen als auch den involvierten Wissenschaftler:innen wurde eine Fachkompetenz und spezifisches Wissen zugesprochen, das für die gemeinsame Entwicklung des Prozessmanuals von Bedeutung war. Der Modus der Zusammenarbeit wurde seitens der involvierten Fachpersonen nicht als einseitiges «Überstülpen» von wissenschaftlichem Wissen erlebt. Vielmehr berichten sie, dass das Wissen der involvierten Wissenschaftler:innen nicht über das eigene gestellt wurde, sondern unterschiedliche Wissensformen als gleichwertig angesehen und anerkannt worden seien, wie im nachfolgenden Abschnitt deutlich wird.

Augenhöhe und Dialog

Aus den Interviews mit den involvierten Fachpersonen konnte *Augenhöhe* und *dialogische Kommunikation* als relevante Beziehungsqualität in der Zusammenarbeit der involvierten Wissenschaftler:innen und der involvierten Fachpersonen rekonstruiert werden. Diese Qualität kann dadurch erkannt werden, dass die involvierten Wissenschaftler:innen trotz ihrer tendenziell steuernden Funktion (vgl. dazu Kapitel 12.2.1) partnerschaftlich und in einer dialogischen Form mit den involvierten Fachpersonen zusammenarbeiteten, ohne dass eine hierarchische Distanz seitens der involvierten Fachpersonen wahrgenommen wurde, wie auch in der nachfolgenden Interviewpassage von Ci anschaulich beschrieben wird:

> *«Sie sind ja nicht gekommen und haben gesagt wir sind jetzt von der Uni, oder werden wir die, die wissen, wie man solche Abklärungen machen muss. Sondern sie sind als Partner auf Augenhöhe gekommen. Und das war total schön, finde ich, das war fruchtbar. Und dennoch haben sie ganz wertvolle Input geliefert und die haben wir wirklich diskutieren können. Und ich habe wie das Gefühl gehabt, sie haben das aufgenommen und ernst genommen und sind wirklich, ich habe das Gefühl gehabt wir waren wirklich so, so gleich gewesen dort. Und das war cool gewesen. Und das finde ich wirklich, das haben sie gut gemacht.» (Ci, inv. Z. 708-714)*

Die in dieser Aussage beschriebene erlebte *Augenhöhe* seitens der involvierten Fachpersonen wird auf einen wertschätzenden und respektvollen Umgang, ein ernsthaftes Interesse am und eine

Anerkennung des Wissens der involvierten Fachpersonen, eine Offenheit für die Sichtweisen des Gegenübers, eine dialogisch gestaltete Kommunikation und ein nicht-autoritäres Auftreten der involvierten Wissenschaftler:innen zurückgeführt. *Augenhöhe* verweist somit auf einen seitens der involvierten Fachpersonen als heterarchisch wahrgenommenen Modus des unmittelbaren Zusammenarbeitsprozesses im Rahmen der Anwender:innen-Feedback-Workshops. Die Aussage aus dem Interviewausschnitt «wir waren wirklich so, so gleich gewesen dort» darf jedoch nicht als Gleic*hartigkeit* missverstanden werden (vgl. Ausführungen zur «Anerkennung von Differenz» in diesem Kapitel weiter unten). Vielmehr wird darin die oben beschriebene Augenhöhe betont, die eine erlebte Gleich*wertigkeit der involvierten Wissenschaftler:innen und involvierten Fachpersonen* seitens der involvierten Fachpersonen zum Ausdruck bringt, indem keine hierarchische Dominanz der involvierten Wissenschaftler:innen in diesen Settings wahrgenommen wurde, sondern ein Setting gestaltet wurde, das einen Dialog auf Augenhöhe ermöglichte, wie die nachfolgenden Erläuterungen einer interviewten Fachperson verdeutlichen:

> *«Das ist ein wichtiger Moment gewesen. Dann wirklich das Feststellen, wir arbeiten mit den Forschern echt zusammen. Die Leute merken das auch, es ist-, wir verstehen etwas von dem, was sie denken. Sie verstehen etwas von dem, was wir machen, es ist ein Dialog. Ein Dialog, das ist für mich etwas Wichtiges gewesen.» (SL A, Z. 642-646)*

Das Zitat betont die zentrale Bedeutung des Dialogischen, das hier als Grundlage für eine echte Zusammenarbeit zwischen den involvierten Wissenschaftler:innen und den involvierten Fachpersonen gesehen wird.

Wechselseitige Wertschätzung

Ein zentrales Element der Zusammenarbeit zwischen den involvierten Wissenschaftler:innen und den involvierten Fachpersonen war das Gefühl der involvierten Fachpersonen, mit ihrer Perspektive und ihrem Fachwissen ernst genommen zu werden. Die involvierten Fachpersonen berichteten, dass ihre Anregungen und Rückmeldungen von den involvierten Wissenschaftler:innen nicht nur gehört, sondern (mehrheitlich[110]) auch tatsächlich in die Weiterentwicklung des Prozessmanuals integriert wurden:

> *«Ich hatte immer das Gefühl, wenn man so Sachen gebracht hat, die wurden ernst genommen, wurden einbezogen, haben Eingang gefunden.» (Ci, inv. Z. 716-718)*

Darüber hinaus dokumentierten die involvierten Wissenschaftler:innen die Anliegen der Fachpersonen systematisch in Protokollen, die anschliessend nochmals von den Beteiligten validiert wurden (vgl. Kapitel 13.1.2.3). Diese Praxis der involvierten Wissenschaftler:innen vermittelte den involvierten Fachpersonen das Gefühl des «Ernstgenommenwerdens» und unterstrich die Bedeutung, die dem von den involvierten Fachpersonen eingebrachten Wissen im Entwicklungsprozess zugeschrieben wurde. Die Kombination aus dialogisch-diskursivem Austausch, der Berücksichtigung und der Anerkennung der Relevanz des praxisbezogenen Fachwissens schuf, so die These, ein Klima der *Wertschätzung* im Rahmen der Zusammenarbeit.

Wechselseitiges Vertrauen

Im Entwicklungsprozess wird auf Basis der Interviews mit den involvierten Fachpersonen das Qualitätsmerkmal des *wechselseitigen Vertrauens* deutlich sichtbar. Die involvierten Fachpersonen äusserten einerseits ein Vertrauen in die Kompetenz der involvierten Wissenschaftler:innen. Des

[110] In den Interviews wurde an zwei Stellen berichtet, dass die Anregungen nicht oder aus Sicht der Befragten unzureichend aufgenommen wurden: Eine dieser Stellen betrifft die Einschätzung der Regionalleitung in Bezug auf den zu Projektbeginn geführten Diskurs über die Form und den Zweck des finalen Produkts. In einem anderen Interview wird von einer involvierten Fachperson erwähnt, dass eine andere Fachperson ein grafisches Schema entwickelte, das die nicht lineare Abfolge der einzelnen Schlüsselprozesse deutlicher zum Ausdruck bringen sollte. Diese grafische Darstellung wurde nicht in das finale Prozessmanual übernommen, jedoch wurde aufgrund dieses Anliegens und der daraus hervorgehenden Diskussion der beschreibende Text, der der ursprünglichen Darstellungsform im Prozessmanual zugeordnet ist, umformuliert.

Weiteren zeigt sich dieses Vertrauen gegenüber den darin involvierten Wissenschaftler:innen, dass die involvierten Fachpersonen sich sicher waren und dies auch im finalen Produkt des Prozessmanuals bestätigt erhielten, dass ihre inhaltlichen Anregungen während der Entwicklung des Prozessmanuals nicht ignoriert, sondern ernst genommen und in das zu entwickelnde Prozessmanual (mehrheitlich) integriert wurden. Das bereits beschriebene Gefühl der Wertschätzung und die erlebte Berücksichtigung der eigenen inhaltlichen Beiträge bei der Entwicklung des Prozessmanuals ermöglichte, so die hier vertretene These, dass die involvierten Fachpersonen Vertrauen in die involvierten Wissenschaftler:innen entwickeln konnten. Darüber hinaus kann konstatiert werden, dass die Wahrnehmung, dass die involvierten Wissenschaftler:innen auf die Expertise und die Rückmeldungen der involvierten Fachpersonen angewiesen waren (vgl. Ausführungen in diesem Kapitel weiter unten), ebenfalls zur Vertrauensbildung beitrug. Zugleich lässt sich auch vonseiten der involvierten Wissenschaftler:innen ein Vertrauen in die involvierten Fachpersonen erkennen. Dieses Vertrauen kommt in der Anerkennung der Fachkompetenz und der Wertschätzung des von den involvierten Fachpersonen eingebrachten Wissens zum Ausdruck (vgl. Ausführungen in diesem Kapitel weiter oben), wovon die interviewten involvierten Fachpersonen berichteten.

Anerkennung von Differenz

In den Interviews mit den involvierten Fachpersonen wurde die Zusammenarbeit mit den involvierten Wissenschaftler:innen als Bereicherung beschrieben und zugleich die Andersartigkeit der Wissenschaftler:innen und Fachpersonen aus der Praxis thematisiert. Diese Differenz wurde aufseiten der involvierten Fachpersonen dadurch erkennbar, dass die interviewten Fachpersonen sprachlich eine Differenz zwischen «wir» (Fachpersonen aus der Praxis) und «sie» (Wissenschaftler:innen) vornahmen und den Wissenschaftler:innen auch eine andere Rolle im Prozess der Wissensproduktion und anderes Wissen zugesprachen. Während den involvierten Fachpersonen zufolge Wissenschaftler:innen eher eine distanzierte, reflektierende Instanz darstellen, die Theorien und Konzepte entwickelt, wird die Praxis als handlungsorientierter Kontext beschrieben, in dem reale Herausforderungen zu bewältigen sind:

> *«Und aber eben, ich habe auch manchmal das Gefühl, so in der Alltagspraxis ist man häufig so am Reaktivieren und am Handelnden, am Wirken. Und ich denke so der Teil von der Forschung, das ist eher so ein reflektierender Teil, der so ein bisschen aus einer Distanz heraus auf einer Makroebene auch diese Sachen anschaut. Und ich denke, das braucht es eben total auch. Und es ist auch gut, ist das irgendwie auf eine Art getrennt, oder, haben sie, sind die (..). Aber, ich finde, sie müssen sich auch berühren können. Und ich habe, ich habe es für mich sehr angenehm gefunden, einfach auch jetzt eben, so dass, dass das auf eine, auf eine coole Art einfliessen konnte in diesen eben, in diesen Workshops.» (Ci, inv. Z. 837-845)*

Diese Differenz der Wissenschaftler:innen und Fachpersonen aus der Praxis wird seitens der involvierten Fachpersonen jedoch nicht als Problem betrachtet, sondern als notwendige Tatsache, die es produktiv zu gestalten und zu nutzen gilt. Dabei wurde die erlebte Zusammenarbeit im untersuchten Entwicklungsprojekt aus Sicht der involvierten Fachpersonen als Bereicherung erlebt und ihr wurde auch das Potenzial für eigene Weiterentwicklung zugesprochen.

Gegenseitige Angewiesenheit

Im oben dargestellten Interviewausschnitt wurde nicht nur die Differenz der Wissenschaftler:innen und Fachpersonen aus der Praxis thematisiert, sondern auch deren gegenseitige Angewiesenheit beschrieben. Aus der Perspektive der interviewten involvierten Fachpersonen brachten beide Seiten ihre jeweiligen Perspektiven und unterschiedliches Wissen in den Entwicklungsprozess ein, die für ein praxisnahes und gleichzeitig theoretisch fundiertes Prozessmanual als unverzichtbar bewertet

werden. Dies zeigt sich exemplarisch auch anhand der folgenden Aussage einer involvierten Fachperson:

> *«Das hätten wir so nicht entwickeln können aus der Praxis heraus. Und ich meinte aber auch, dass es wirklich Sachen gegeben hat, auf die man wirklich drauf aufmerksam machen musste, das kann man in der Theorie schon so anschauen, in der Praxis haben wir es mit ganz anderen Sachen zu tun. Und dieses Zusammenspiel, das hat *mich gedünkt* [schien mir] ist hier sehr gut gelungen.» (SL A, Z. 178-182)*

In dieser Aussage wird erkennbar, dass die involvierten Wissenschaftler:innen auf die Expertise und Rückmeldungen der involvierten Fachpersonen angewiesen waren, um sicherzustellen, dass das Prozessmanual auch in der Praxis anwendbar ist. Gleichzeitig wurde in den Interviews mit den involvierten Fachpersonen betont, dass auch die Praxis auf die Unterstützung und das wissenschaftliche Wissen angewiesen sei, um beispielsweise Instrumente zu entwickeln, die über die unmittelbaren Herausforderungen des Alltags hinausgehen und eine Theoriebasierung ermöglichen. Diese wechselseitige Abhängigkeit, welche mit Blick auf die analysierten Dokumente zum Entwicklungsprojekt auch in der Projektanlage gründete, führte dazu, dass die Zusammenarbeit von den interviewten Fachpersonen nicht als einseitig wahrgenommen wurde, sondern von einem produktiven Austausch geprägt war, bei dem beide Seiten voneinander profitieren konnten.

Glaubwürdigkeit

Indem die Unterschiedlichkeit der Wissenschaftler:innen und der Fachpersonen aus der Praxis anerkannt wurde, die involvierten Wissenschaftler:innen zugleich aber ein Zusammenarbeitssetting gestalteten, das auf ernsthafter Offenheit, Wertschätzung, Vertrauen, Anerkennung und Dialog beruhte, und insofern auch eine Kongruenz zwischen dem Handeln der involvierten Wissenschaftler:innen im Prozess und den Haltungen und Prinzipien, die im Prozessmanual beschrieben sind, wahrgenommen wurde (vgl. Kapitel 12.2.1.3), erlebten die involvierten Fachpersonen die involvierten Wissenschaftler:innen als glaubwürdig, wie folgendes Ausführungen beispielhaft zeigen:

> *«Ich habe eigentlich gefunden, es wurde auch in einem sehr dialogischen Sinne gearbeitet. Oder sie haben eigentlich diese Methodik eigentlich selbst auch bei der Zusammenarbeit mit uns eingeführt, die auch eigentlich in Prozessmanual nachher beschrieben ist. Also das war für mich schon authentisch (…)» (Ci, inv. Z. 700-704).*

Die so hergestellte *Glaubwürdigkeit der involvierten Wissenschaftler:innen* kann somit als ein aus Sicht der involvierten Fachpersonen wichtiges Merkmal für den kooperativen Prozess der Wissensproduktion interpretiert werden.

12.3.2 Machtausstattung und Autorität

Die Interviewdaten lassen die Folgerung zu, dass die involvierten Wissenschaftler:innen und die involvierten Fachpersonen mit unterschiedlicher Macht und Autorität ausgestattet waren, die durch die Projektanlage, das Projektziel und die formale Projektarchitektur (vgl. Kapitel 11.2) mitkonstituiert wurde und deshalb auch nicht unabhängig davon betrachtet werden kann. Die folgenden Ausführungen rekonstruieren diesen Aspekt der Arbeitsbeziehung auf Grundlage der Interviewdaten, wobei aufgrund des Erkenntnisinteresses keine umfassende Machtanalyse angestrebt wurde.

Die Macht und Autorität der involvierten Wissenschaftler:innen

Die in Kapitel 12.2.1 rekonstruierten Praktiken der involvierten Wissenschaftler:innen verweisen auf eine spezifische Machtausstattung der involvierten Wissenschaftler:innen gegenüber den involvierten Fachpersonen im Kontext des untersuchten Entwicklungsprozesses: Die *prozessgestaltenden Praktiken,* aufgrund derer die involvierten Wissenschaftler:innen im Entwicklungsprozess eine steuernde und strukturierende Rolle einnahmen, verdeutlichen die

Machtposition der involvierten Wissenschaftler:innen im Sinne der Prozessverantwortung und -lenkung (unter Berücksichtigung der Entscheide in der Steuergruppe) im kooperativen Entwicklungsprozess. Die involvierten Wissenschaftler:innen hatten, so zeigen die Interviews mit den involvierten Fachpersonen wie auch die Aussagen der involvierten Wissenschaftler:innen selbst, die hauptsächliche Definitionsmacht, den Rahmen des unmittelbaren Zusammenarbeitsprozesses zu definieren und die involvierten Fachpersonen zu bestimmten Praktiken und auf bestimmte Aufgaben und Ziele zu verpflichten. Die aus den Interviews mit den involvierten Fachpersonen rekonstruierten *inhaltsgestaltenden Praktiken* der involvierten Wissenschaftler:innen (vgl. Kapitel 12.2.1.2) verweisen auf eine inhaltsbezogene Machtausstattung der involvierten Wissenschaftler:innen im Sinne einer inhaltlichen Hauptverantwortung und Lenkung hinsichtlich des zu entwickelnden Prozessmanuals. Auf diese inhaltsbezogene Machtausstattung verweist auch das Interview mit der Regionalleitung, in welchem diese, wie bereits in Kapitel 12.2.1.2 erwähnt, beschrieb, wie zu Beginn des Entwicklungsprojektes ein Verhandlungsprozess zwischen den involvierten Wissenschaftler:innen und den Leitungspersonen der involvierten Praxisorganisationen erfolgte, in dem unterschiedliche Erwartungen dieser beiden Akteursgruppen in Bezug auf die Form und den Zweck des Endprodukts thematisiert wurden und aus Sicht der Regionalleitung die eigenen Anliegen seitens der involvierten Wissenschaftler:innen nicht ausreichend berücksichtigt wurden. Diese von der Regionalleitung und von den involvierten Wissenschaftler:innen erwähnte Deutungshoheit der Wissenschaftler:innen über die Produktform wird von der Regionalleitung auf eine gewisse Unklarheit bezüglich der Rollen- und Aufgabenverteilung wie auch der Entscheidungsprozesse im Projektkontext zurückgeführt; ferner wird auf die in der Projektanlage festgelegte Arbeitsverteilung rekurriert, wie die folgende Interviewpassage zeigt:

> *«Es ist dann nicht aufgenommen worden in irgendeiner Form, oder man hat die Aufnahme, die hat man nicht näher spezifiziert. Das ist ein bisschen, (...) es ist dann weitergearbeitet worden. Natürlich hat der Forschungspartner auch die meisten Arbeiten machen müssen.» (RL, Z. 117-120)*

Dass die involvierten Wissenschaftler:innen aus Sicht der Regionalleitung die Hauptlast der Arbeit (unter anderem Projektkoordination und Verfassen des Prozessmanuals) getragen hat und demnach eine spezifische und verantwortungsvolle Rolle im Projekt innehatte, wird seitens der Regionalleitung als mögliche Legitimierung für die Deutungshoheit der Wissenschaftler:innen hinsichtlich der Produktform bewertet. Auf Basis dieser Befunde kann konstatiert werden, dass die involvierten Wissenschaftler:innen eine grosse Deutungsmacht auf verschiedenen Ebenen innehatten. Diese Deutungsmacht der involvierten Wissenschaftler:innen lässt sich allerdings aufgrund der Projektanlage und den institutionellen Rahmenbedingungen des Projekts begründen: Da die Finanzierung der wissenschaftlichen Aktivitäten über die von den involvierten Wissenschaftler:innen selbst eingeworbenen KTI-Mittel erfolgte und sie gegenüber der KTI rechenschaftspflichtig waren, lag die formale Projektleitung zwingend bei den involvierten Wissenschaftler:innen (vgl. Kapitel 11.2.1). Mit dieser formalen Leitungsrolle war zugleich eine Steuerungsverantwortung verbunden, die den involvierten Wissenschaftler:innen eine prozessuale wie auch inhaltliche[111] Verantwortung übertrug. Es kommt hinzu, dass die Initiative und Konzipierung des Entwicklungsprojekts inklusive der Entscheidung, dieses gemäss dem Modell des Praxis-Optimierungs-Zyklus (POZ) (Gredig & Sommerfeld, 2010) und der Developmental Evaluation (Patton, 2010) als kooperatives Projekt zu konzipieren, bei den involvierten Wissenschaftler:innen lag (vgl.

[111] Diese inhaltliche Verantwortung wurde von den involvierten Wissenschaftler:innen zu Projektbeginn jedoch nicht als gesetzt erachtet. Denn diese berichteten im Interview zur Entwicklungsphase, dass ursprünglich ihre Idee darin bestand, dass auch Fachpersonen aus der Praxis beim Schreiben des Prozessmanuals mitwirken sollten resp. könnten, dies so aber nicht umgesetzt werden konnte. Die Wissenschaftler:innen sahen sich folglich (in der Entwicklungsphase) in diese inhaltlich steuernde Machtposition auch «durch die Fachpersonen» ein Stück weit hineingedrängt.

Kapitel 11.2). Damit war von Beginn an vorgezeichnet, dass die Wissenschaftler:innen die Verantwortung übernehmen würden, den Entwicklungsprozess nach diesem Modell zu strukturieren und zu einem definierten Ziel, einem brauchbaren Prozessmanual als Produkt zu führen. Damit wird deutlich, dass die hier beschriebene Machtausstattung der involvierten Wissenschaftler:innen sich sowohl aus der formalen Projektarchitektur (Finanzierungs- und Leitungslogik) als auch aus der konzeptionellen Rahmensetzung ergibt.

Diese aus den Interviews mit den involvierten Fachpersonen rekonstruierte *Deutungsmacht der involvierten Wissenschaftler:innen* im Entwicklungsprojekt verweist auf eine Autorität der involvierten Wissenschaftler:innen im Entwicklungsprozess, wobei Autorität hier verstanden wird als eine «durch freiwilligen Gehorsam gerechtfertigte Macht, die auf dem als legitim geglaubten oder verstandenen Verhältnis von Befehl und Gehorsam beruht» (Abraham & Büschges, 2009, S. 128). Vor dem Hintergrund der in der Organisationssoziologie von vielen Autor:innen anerkannten Unterscheidung von personaler, funktionaler und institutioneller Autorität lässt sich diese Autorität der involvierten Wissenschaftler:innen wie folgt aus den Interviewgesprächen mit den involvierten Fachpersonen rekonstruieren:

Zunächst wird die *institutionelle* bzw. *positionale Autorität* (Abraham & Büschges, 2009, S. 128f., 224) der involvierten Wissenschaftler:innen im Kontext des Entwicklungsprojekts daran erkennbar, dass die Macht der involvierten Wissenschaftler:innen von den involvierten Fachpersonen (auch Leitungspersonen) aufgrund der in der Projektanlage festgelegten Rolle der involvierten Wissenschaftler:innen anerkannt wurde. Diese Form der Autorität kam jedoch nicht nur in der Legitimierung aufgrund der projektspezifischen Rolle der involvierten Wissenschaftler:innen zum Ausdruck, sondern auch aufgrund der institutionellen Stellung der Wissenschaft als solcher:

> *«Implizit hat sich der Forschungs-, also praktisch hat sich der Forschungspartner durchgesetzt. Das ist letztlich auch nachvollziehbar, dass in einem gewissen Sinn, dass man einfach sagt, ‹ja ich will einfach, ich habe diese Vorstellung von dem umfassenden Ratgeber oder von einem, von einem Werk, dass einfach alles, alles zusammenfasst›.» (RL, Z. 107-110)*

Den involvierten Wissenschaftler:innen wird eine Deutungsmacht zugesprochen, die keine weitere Begründung zu erfordern scheint. Ihre Legitimation ergibt sich allein aus der Autorität, die vonseiten der involvierten Fachpersonen der Wissenschaft als Institution zugeschrieben wird.

Neben der institutionellen lässt sich auf Basis der Interviews mit den involvierten Fachpersonen eine funktionale Autorität im Sinne einer sich auf Sachverständigkeit beziehenden Autorität (Abraham & Büschges, 2009, S. 128; Hartmann, 1964, S. VII) der involvierten Wissenschaftler:innen rekonstruieren, die darin zum Ausdruck kommt, dass den involvierten Wissenschaftler:innen vonseiten der involvierten Fachpersonen sowohl eine inhaltliche Fachexpertise als auch eine prozessgestaltende Kompetenz zugesprochen wurde. Dies zeigt sich in den positiven Bewertungen der inhaltlichen Beiträge der involvierten Wissenschaftler:innen seitens der involvierten Fachpersonen sowie in ihrer positiven Bewertung der Gestaltung des Zusammenarbeitsprozesses durch die involvierten Wissenschaftler:innen, wobei insbesondere die beziehungsgestaltenden Praktiken (vgl. Kapitel 12.2.1.3) positiv hervorgehoben wurden.

Darüber hinaus wurde in einigen Interviews mit den involvierten Fachpersonen auch eine *personale* Autorität (Abraham & Büschges, 2009, S. 128, 224) der involvierten Wissenschaftler:innen benannt, indem auch persönliche Eigenschaften der involvierten Wissenschaftler:innen im Zusammenhang mit dem gelingenden Zusammenarbeitsprozess als positiv betont wurden.

Insoweit den involvierten Wissenschaftler:innen diese drei Formen der Autorität zugesprochen wurden, kann an dieser Stelle konstatiert werden, dass die oben erläuterte Machtausstattung der

involvierten Wissenschaftler:innen von den involvierten Fachpersonen nicht[112] als etwas Problematisches oder Konflikthaftes wahrgenommen wurde. Vielmehr wurde der Entwicklungsprozess von den involvierten Fachpersonen als wertvoll und kooperativ erlebt und die gegebene Machtausstattung wurde deshalb (mit Ausnahme der Regionalleitung) nicht hinterfragt, sondern akzeptiert. Eine involvierte Fachperson, die im Interview bestätigte, dass die inhaltliche Entscheidungshoheit bei den involvierten Wissenschaftler:innen lag, antwortete auf die Frage, ob sie das sinnvoll und ideal finde, zum Beispiel wie folgt:

> *«Uff ((seufzt)), also sagen wir es so: Ich habe es, ich habe es einfach gut erlebt. Und wenn man etwas gut erlebt, dann muss man auch nicht unbedingt, dann ist man auch nicht unbedingt auf der Suche, wie man es besser machen könnte. Ich habe es als befruchtend erlebt. Ja. Und wie gesagt, sehr Vieles von diesen Anregungen wurde aufgenommen.» (Di, inv. Z. 885-889)*

Diese involvierte Fachperson bringt hier zum Ausdruck, dass sie den Prozess als gelungen empfand und dass diese positive Erfahrung den Impuls zur Kritik bei ihr reduzierte. Die positive Wahrnehmung des Prozesses und die erlebte Selbstwirksamkeit in der eigenen Rolle als «Wissensträger:innen und -mitproduzent:innen», die, so die These, auch mit der unten beschriebenen Machtausstattung der involvierten Fachpersonen einhergeht, werden somit zur Legitimierung der Machtausstattung der involvierten Wissenschaftler:innen verwendet.

Die Relevanz des «Modus der Kooperation»

Die Interviews mit den involvierten Fachpersonen zeigen aber auch auf, dass diese Macht der involvierten Wissenschaftler:innen durch das kooperative Setting, das in der Projektanlage und der Projektarchitektur gründet, begrenzt wurde. Denn die erfolgreiche Umsetzung des Projekts setzte den Einbezug des Wissens der involvierten Fachpersonen voraus und führte damit auch zu entsprechenden Praktiken seitens der Wissenschaftler:innen, wie im nachfolgenden Ausschnitt aus den Interviews mit den involvierten Wissenschaftler:innen zum Ausdruck kommt:

> *«Wir mussten die Praxis irgendwie mitnehmen und überzeugen, dass es sinnhaft ist. Das bedeutete man musste gucken, wo sie gerade inhaltlich und fachlich stehen. (…) Also musste man auf andere Sachen, die sie angeboten haben eingehen, um sie irgendwie mitzunehmen. Weil sonst wären wir da ganz schön alleine gewesen so mit unserer Idee wir machen da eine gemeinsame Erfahrung. Also ich glaube das war grundsätzlich irgendwie von uns allen die Haltung, so irgendwie sie dabei zu coachen, dass sie das gut anwenden können und wir auch noch Feedback bekommen und dass wir so weit es geht, so viel wie möglich tun, dass sie in der Lage sind, diesen Prototypen zu nutzen. Weil wir brauchten ja auch Ergebnisse und Rückmeldungen.» (Wiss., Z. 718-727)*

Dieser in der Projektanlage und dem Projektziel verankerte «Modus der Kooperation» strukturierte gemäss der Aussage der involvierten Wissenschaftler:innen deren Praktiken und «kanalisierte» damit auch die konkrete Ausgestaltung ihrer Macht, die sie nicht autoritär, sondern vor allem kooperativ ausübten. Das Ziel dabei war, wie in der obigen Aussage veranschaulicht, die involvierten Fachpersonen «mitzunehmen», ihr Wissen einzubeziehen und bei der Weiterentwicklung des Prozessmanuals zu integrieren. Die in Kapitel 12.2.1.3 rekonstruierten *beziehungsgestaltenden Praktiken* der involvierten Wissenschaftler:innen und die oben beschriebenen partnerschaftlichen Merkmale der Arbeitsbeziehung (vgl. Kapitel 12.3.1), können, so die hier formulierte These, folglich als Ausdruck dieser kooperativ umgesetzten Macht interpretiert werden, da die involvierten Wissenschaftler:innen trotz ihrer prozess-, inhalts- und beziehungsbezogenen Steuerungsposition von den involvierten Fachpersonen nicht als hierarchisch übergeordnet, sondern als gleichwertige Partner:innen wahrgenommen wurden. Auf Prozessebene gelang den involvierten

[112] Bis auf die Regionalleitung, welche sich dahingehend wie bereits erwähnt kritisch äusserte.

Wissenschaftler:innen dies, indem sie laut den Beschreibungen der involvierten Fachpersonen ein Setting für eine dialogische, wertschätzende und partnerschaftliche Zusammenarbeit herstellten und ihr Handeln als glaubwürdig erfahrbar war, während zugleich die strukturellen Unterschiede zwischen den beiden beteiligten Akteursgruppen anerkannt blieben. Auf Inhaltsebene lässt sich dies daran erkennen, dass die involvierten Fachpersonen den Eindruck hatten, dass die Wissenschaftler:innen ernsthaft an ihren Sichtweisen interessiert waren und ihre Fachkompetenz anerkannten und das von ihnen eingebrachte Wissen aufnahmen, kondensierten und (mehrheitlich) in die Überarbeitung des Prototyps des Prozessmanuals integrierten.

Die Macht und Autorität der involvierten Fachpersonen

Gleichzeitig wird im obigen Interviewausschnitt auch eine Machtausstattung seitens der involvierten Fachpersonen erkennbar. Diese wird daran deutlich, dass die involvierten Wissenschaftler:innen aufgrund der Projektanlage und des Projektziels (vgl. Kapitel 11.2.1) auf das spezifische Wissen der involvierten Fachpersonen und damit auch auf ihre aktive Mitwirkung im Entwicklungsprojekt (insbesondere in der Erprobung des Prozessmanuals und mit Blick auf das Einbringen des *anwendungsbezogenen Prozessmanual-Wissen*s aus diesen Erprobungsprozessen, vgl. dazu Kapitel 13.1.2.1) angewiesen waren, um die Entwicklung des Prozessmanuals in der angestrebten praxistauglichen Form überhaupt zu ermöglichen. Diese wechselseitige Abhängigkeit der involvierten Fachpersonen und der involvierten Wissenschaflter:innen kommt hier erneut zum Ausdruck. Die Macht seitens der involvierten Fachpersonen gründet, so zeigen die obigen Ausführungen, allerdings nicht in einer formalen Entscheidungsposition oder institutionellen Autorität, sondern sie entstand durch das Wissen (das *anwendungsbezogene Prozessmanual-Wissen* (vgl. Kapitel 13.1.2.1) und das *bisherige professionsspezifische Fach- und berufliche Erfahrungswissen* (vgl. Kapitel 13.1.1.3), das die involvierten Fachpersonen in ihrer Rolle als «Wissensträger:innen und -mitproduzent:innen» in die Entwicklung des Prozessmanuals resp. in den Diskurs mit den Wissenschaftler:innen einbrachten. Denn dieses Wissen der involvierten Fachpersonen war für die Beurteilung der Praxistauglichkeit des zu entwickelnden Prozessmanuals sowohl aus Sicht der involvierten Wissenschaftler:innen wie auch aus Perspektive der involvierten Fachpersonen unverzichtbar. Eine involvierte Fachperson beschrieb die eigene Rolle in Bezug auf die Herstellung dieser Qualität der Praxistauglichkeit resp. Nützlichkeit des Prozessmanuals wie folgt:

> *«Eine Schule, die etwas entwickelt, theoretisch, und wir, die in der Praxis mithelfen und am Schluss hat man etwas, von dem man sagen kann, das ist etwas, das nützt.» (SL A, Z. 586-588)*

Damit wird deutlich, dass die involvierten Fachpersonen auch mit einer Macht ausgestattet waren, die sich aus ihrer funktionalen Autorität (Hartmann, 1964, S. VII) ergab, indem sie als «Wissensträger:innen und -mitproduzent:innen» mit einem für das Entwicklungsprojekt unabdingbaren praxisbezogenen Wissen ausgestattet waren und als solche von den involvierten Wissenschaftler:innen auch anerkannt wurden. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse in Kapitel 12.2.2 und 13.1.3.2 auf, dass die involvierten Fachpersonen nicht nur von den involvierten Wissenschaftler:innen als «Wissensträger:innen und -mitproduzent:innen» anerkannt wurden, sondern auch die sprachlichen Mittel und Möglichkeiten hatten, ihr Wissen in das kooperative Entwicklungsprojekt einzubringen und dieses auch im finalen Prozessmanual als Produkt des Entwicklungsprojekts wiedererkannten.

Vor dem Hintergrund dieser dargestellten Analyseergebnisse kann konstatiert werden, dass in diesem kooperativen Entwicklungsprojekt keine epistemische Ungerechtigkeit, weder im Sinne einer «Zeugnisungerechtigkeit» («testimonial injustice») (Fricker, 2023, S. 27) noch einer «hermeneutischen Ungerechtigkeit» («hermeneutical injustice») (Fricker, 2023, S. 30f., 212) gegenüber den involvierten Fachpersonen erkannt werden konnte, sondern die involvierten

Wissenschaftler:innen eine Rahmensetzungsmacht hatten, die in der Projektanlage und der formalen Projektarchitektur (Initiative, Konzipierung, methodische Rahmung sowie formale Projektleitung aufgrund der KTI-Finanzierung) begründet war, die jedoch durch das kooperative Setting und die funktionale Autorität der involvierten Fachpersonen relativiert wurde.

12.4 Eigenschaften des Settings

Die involvierten Fachpersonen beschrieben in den Interviews spezifische Rahmenbedingungen und Strukturen, in welche die in Kapitel 12.5 rekonstruierten *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* eingebettet waren. In der Analyse dieser Interviews mit den involvierten Fachpersonen wurde deutlich, dass die involvierten Fachpersonen dieses Zusammenarbeitssetting in der Feldphase I anhand mehrerer zentraler Eigenschaften beschrieben, die die Zusammenarbeit zwischen den involvierten Wissenschaftler:innen und den involvierten Fachpersonen mitstrukturierten. Diese Eigenschaften des Settings der *interaktionellen Wissensrelationierung* sind in der nachfolgenden Abbildung 9 in blauer Farbe dargestellt und werden in diesem Kapitel genauer beschrieben.

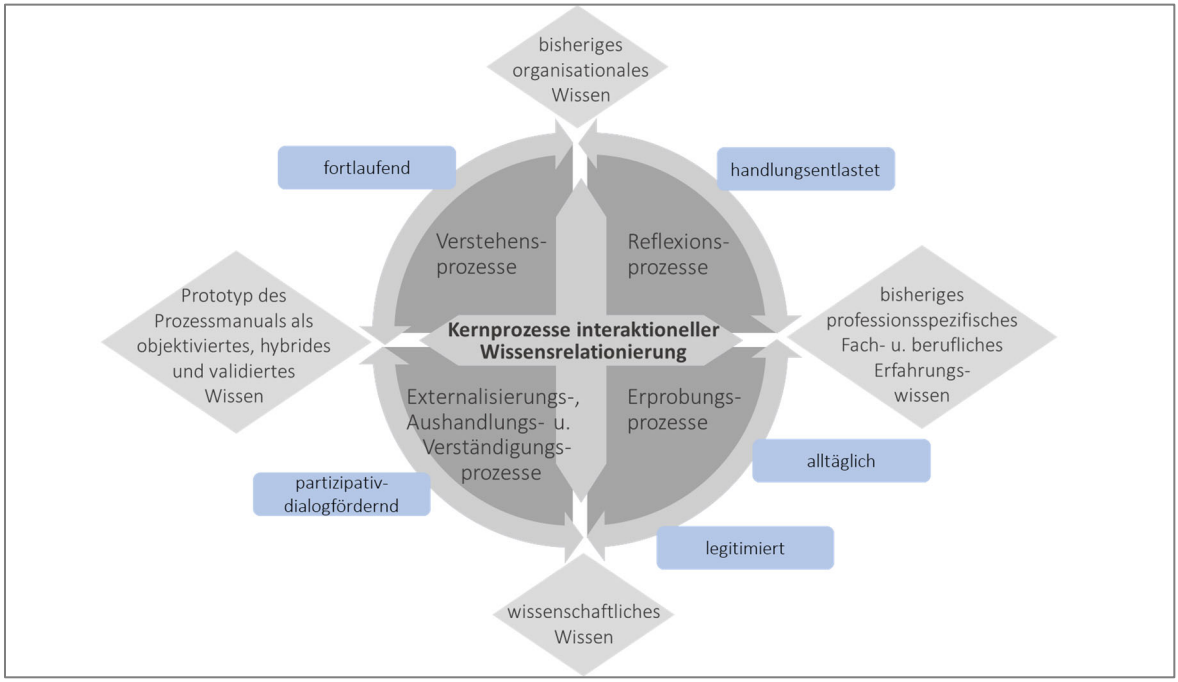


Abbildung 9: Eigenschaften des Settings (eigene Darstellung)

12.4.1 Handlungsentlastetes Setting

Der Arbeitsalltag in den untersuchten Organisationen wird von den interviewten Fachpersonen als eine Handlungspraxis beschrieben, in der eine hohe Arbeitsbelastung und ein ständiger Zeitdruck besteht, dem die involvierten Fachpersonen ausgesetzt sind, wie die nachfolgende beispielhafte Aussage einer involvierten Fachperson zeigt:

> *«Weil man halt im Alltagsgeschäft einfach, wir haben einfach viel zu tun.» (Mi, inv. Zeile 574)*

Diese Bedingungen erfordern eine fortlaufende Priorisierung von anstehenden Aufgaben, und in den Interviews wird deutlich, dass diese oft zugunsten unmittelbar notwendiger Aufgaben erfolgt. Diese Priorisierung zeigt sich in einer Interviewpassage, in der eine involvierte Fachperson beschreibt, dass eine vertiefte Auseinandersetzung mit dokumentiertem Fachwissen wie beispielsweise den Inhalten des finalen Prozessmanuals gegenüber anderen anstehenden Aufgaben zum Zeitpunkt der Befragung nicht als prioritär bewertet wird.

«Ich habe dann immer das Gefühl, ich habe tausend andere Sachen. Das [Prozessmanual] ist das Letzte, also kommt das immer zu kurz bei mir.» (Oi, inv. Z. 864-865)

Dadurch, dass das Lesen des finalen Prozessmanuals für den Arbeitsalltag keinen unmittelbaren Nutzen bringt, indem es beispielsweise die anstehenden notwendigen Aufgaben reduziert oder vereinfacht, wird der eingehenden Auseinandersetzung mit solchen Inhalten wenig Raum gegeben.[113] Dies lässt die Folgerung zu, dass die involvierten Fachpersonen aufgrund der Arbeitsbelastung im Arbeitsalltag oft wenig Zeit für eine inhaltliche Vertiefung und Reflexion haben (oder sich nehmen), sondern in erster Linie damit beschäftigt sind, die vielfältigen operativen Aufgaben zu bewältigen. Die involvierten Fachpersonen nehmen dies gemäss den Aussagen in den Interviews zwar als Spannungsfeld bewusst wahr, sehen sich jedoch nicht in der Lage, die Spannung aufzulösen.

Indem jedoch aufgrund der Projektanlage den involvierten Fachpersonen für die Teilnahme an der Entwicklung des Prozessmanuals explizit zusätzliche zeitliche Ressourcen[114] zur Verfügung gestellt wurden, wurde ihnen für die Entwicklungsarbeit am Prozessmanual ein Setting *ausserhalb ihrer routinierten Alltagspraxis* zugänglich gemacht. Aufgrund dieser Ressourcenausstattung konnten sich die involvierten Fachpersonen neben ihrer Alltagsarbeit explizit und zusätzlich Zeit nehmen, um gemeinsam mit den anderen involvierten Fachpersonen und den involvierten Wissenschaftler:innen an den Anwender:innen-Feedback-Workshops teilzunehmen und sich und ihr Wissen dort aktiv einzubringen. Dieses Setting ausserhalb der alltäglichen Handlungspraxis lässt sich folglich als ein *handlungsentlastetes Momentum* im Entwicklungsprozess beschreiben.

Diese Setzung führte auch dazu, dass die involvierten Fachpersonen sich in ihrem Arbeitsalltag nicht individuell Zeit und Raum für die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Prototyp des Prozessmanuals «freischaufeln» mussten, sondern dies aufgrund der Projektanlage vorgegeben und insofern auch nicht verhandelbar war. Dies wurde, so zeigt die nachfolgende Interviewpassage, als entlastend erlebt:

«Dann finde ich einfach im Alltagsgeschäft ist die Gefahr relativ hoch, dass es einfach auch auf die Seite gelegt wird und als etwas Spannendes, das man mal gehört hat und dann nicht mehr weiter vertieft hat. So. Und dadurch, dass wir hier im Haus so diese Auseinandersetzung gehabt haben damit und da mitdiskutieren mussten oder durften, sind wir ein bisschen geschützt gewesen von dem. Zumindest in dieser Zeit stark, als diese Workshops gewesen sind. Denn das ist ja schon eine rechte Zeit gewesen, als man sich regelmässig getroffen hat und über das nachdenken musste.» (Mi, inv. Z. 817-823)

Das in der obigen Aussage verwendete Wort «müssen» kann (auch basierend auf anderen Aussagen im Interview) dahingehend interpretiert werden, dass es sich nicht um mangelndes individuelles Interesse an der Mitwirkung im Entwicklungsprojekt handelt; vielmehr verweist dieses Wort darauf, dass dieses Setting von den involvierten Fachpersonen in einem positiven Sinne als *schützender Rahmen* erlebt wurde, der eine Verbindlichkeit der Teilnahme herstellte und dafür sorgte, dass die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Prozessmanual nicht durch dringlichere Alltagsaufgaben verdrängt wurde.

Aus den Interviews mit den involvierten Fachpersonen wurde deutlich, dass dieses Momentum der Handlungsentlastetheit zudem eine besondere Qualität für den Entwicklungsprozess zu enthalten scheint, wie aus den Interviews mit den involvierten Fachpersonen hervorgeht: Diese Handlungsentlastetheit unterstützte, dass die involvierten Fachpersonen ihre Aufmerksamkeit auf

[113] Die interviewte Person würde sich deshalb wünschen, dass es zum Zeitpunkt der Befragung ein Format gäbe, in dem diese inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Prozessmanual weitergeführt werden könnte; im Alltag war ihr dies offenbar nicht möglich oder sie nahm sich nicht die Zeit dafür.

[114] Die Fachpersonen berichten von zusätzlichen Stellenprozenten, die sie explizit für ihre Mitwirkung im Projekt erhielten.

einen bestimmten Inhalt richten konnten und sich mit diesem ernsthaft auseinandersetzen konnten, wie die nachfolgende Aussage einer involvierten Fachperson veranschaulicht:

> *«Weil oft ist es so im Arbeitsalltag, dass man viel Papier bekommt und dann nicht bis ins Detail liest. Und so ist man in den Verstehungsprozess miteinbezogen gewesen, also in all diesen Sitzungen [damit gemeint sind die Anwender:innen-Feedback-Workshops], während denen man rückfragen konnte, wo man etwas miteinspeisen konnte.» (Ni, inv. Z. 378-382)*

In dieser Aussage wird erkennbar, dass das handlungsentlastete Setting vertiefte Verstehens- und Reflexionsprozesse bei den involvierten Fachpersonen (vgl. dazu Kapitel 12.5.3 und 12.5.4) förderte, die in der alltäglichen Handlungspraxis so nicht ohne weiteres möglich gewesen wären.

Die in diesem Kapitel dargestellten Befunde verdeutlichen, dass die Bereitstellung von zeitlichen Ressourcen für die eigene Mitwirkung in einem kooperativen Entwicklungsprojekt relevant erscheint, da gerade in Organisationen mit einer hohen Arbeitsbelastung und einem grossen Zeitdruck, wie dies in den untersuchten involvierten Praxisorganisationen der Fall war, nur durch diese verfügbaren zeitlichen Ressourcen ein fortlaufendes handlungsentlastetes Settings ermöglicht werden konnte. Diese Eigenschaft der Handlungsentlastetheit könnte folglich, so die hier formulierte These, als ein förderlicher Einflussfaktor für eine gelingende kooperative Wissensproduktion im untersuchten Entwicklungsprojekt interpretiert werden. Denn durch diese Eigenschaft wurde ein ernsthafter inhaltlicher Einbezug der involvierten Fachpersonen gefördert und zugleich wurden (aufgrund der oben beschriebenen Verstehens- und Reflexionsprozesse) auch Bedingungen geschaffen, die Bildungsprozesse bei den involvierten Fachpersonen unterstützten (vgl. dazu Kapitel 13.2).

12.4.2 Alltägliches Setting

Die Interviewaussagen der involvierten Fachpersonen verdeutlichen, dass die Entwicklung des Prozessmanuals jedoch nicht ausschliesslich im oben beschriebenen handlungsentlasteten Setting während der Anwender:innen-Feedback-Workshops erfolgte. Während der Feldphase I, die ca. ein halbes Jahr dauerte, sollten gemäss der Projektanlage und des Projektziels (vgl. Kapitel 11.2.1) die Inhalte des Prototyps des Prozessmanuals auch praktisch erprobt werden. Diese Erprobung des Prototyps des Prozessmanuals erfolgte durch die involvierten Fachpersonen in ihrer alltäglichen Arbeitspraxis in den jeweiligen Praxisorganisationen, wie beispielhaft in der nachfolgenden Aussage einer invovliverten Fachperson beschrieben wird:

> *«Man hat mal eine Grundlage [Prototyp des Prozessmanuals] geliefert und dann nachher wurde es [das Prozessmanual] aufgrund der Anwendung in der Praxis entwickelt.» (Di, inv. Z. 161-162)*

Während dieser Anwendung resp. Erprobung handelten die involvierten Fachpersonen also nicht in einer speziell geschaffenen, kontrollierten oder simulierten Umgebung, sondern sie agierten unter *realen alltäglichen Arbeitsbedingungen* und in ihrer «normalen» Rolle als Professionelle in ihrer Praxisorganisation und integrierten Inhalte des Prototyps des Prozessmanuals für die Zeitspanne dieser Erprobung in eigene Denk- und Handlungsstrukturen (vgl. dazu Kapitel 12.5.1). Dieses «alltägliche Setting», das sich durch realen Zeitdruck, reale Handlungsanforderungen und reale Herausforderungen auszeichnet, kann ebenfalls als ein förderlicher Einflussfaktor für eine gelingende kooperative Wissensproduktion im untersuchten Entwicklungsprojekt interpretiert werden. Denn aufgrund dieser spezifischen Bedingung entstand seitens der involvierten Fachpersonen ein neues Wissen mit spezifischen anwendungsbezogenen Qualitäten, das sogenannte *anwendungsbezogene Prozessmanual-Wissen* (vgl. Kapitel 13.1.2.1), das für die Weiterentwicklung des Prototyps des Prozessmanuals gemäss dem Projektziel und der angestrebten Praxistauglichkeit des Produkts von zentraler Bedeutung war. Zugleich kann gefolgert werden, dass

gerade aufgrund dieses realen Alltagssettings die in den Anwender:innen-Feedback-Workshops begonnenen Reflexions- und Verstehensprozesse durch die praktische Erprobung und Erfahrungen mit dem Prototyp des Prozessmanuals vertieft werden konnten, indem beispielsweise die Praxisprinzipien so «am eigenen Leibe» erfahrbar wurden, was wiederum Bildungsprozesse seitens der involvierten Fachpersonen begünstigte (vgl. dazu Kapitel 13.2.1).

Durch dieses in der Projektanlage begründete Wechselspiel von handlungsentlasteten Settings in den Anwender:innen-Feedback-Workshops einerseits und dem alltäglichen Handlungssetting während der Erprobung des Prototyps des Prozessmanuals andererseits kann folglich eine Kombination und produktive Verknüpfung zweier sich komplementär gegenüberstehender Handlungssettings konstatiert werden, die sich, so die These, als förderliche Gelingensbedingung für die kooperative Wissensproduktion in diesem untersuchten Fallbeispiel erweist.

12.4.3 Legitimiertes Setting

Die Entwicklung des Prozessmanuals erfolgte, so zeigen die Interviews mit den involvierten Fachpersonen, in einem legitimierten Setting. Dieses legitimierte Setting kam in diesen Interviews darin zum Ausdruck, dass die Mitwirkung der involvierten Fachpersonen sowohl durch formale als auch durch inhaltliche und kulturelle Aspekte abgesichert und unterstützt wurde. Im Folgenden wird dargestellt, wie diese aus den Interviews mit den involvierten Fachpersonen rekonstruierten verschiedenen Aspekte zur Legitimation der Mitwirkung beitrugen.

Zu Projektbeginn wurde zunächst seitens der Gesamtorganisation auf Leitungsebene (und unter Mitbestimmung der operativ tätigen Fachpersonen) der Entscheid gefällt, als Praxisorganisation in diesem Projekt mitzuwirken (vgl. dazu Ausführungen in Kapitel 12.1). Dadurch erhielt die Mitwirkung der involvierten Fachpersonen im Entwicklungsprojekt auf *formaler Ebene* Legitimität. Indem in der von den involvierten Wissenschaftler:innen ausformulierten Projektanlage definiert wurde, wie die Zusammenarbeit zwischen den involvierten Wissenschaftler:innen und den involvierten Fachpersonen ausgestaltet sein sollte und welche Rolle die involvierten Fachpersonen in diesem Zusammenhang innehaben sollten (vgl. D01 Beiblatt zum Projekt), erfolgte die Mitwirkung der involvierten Fachpersonen zudem in einem anerkannten und institutionell abgesicherten Projektrahmen. Die Mitwirkung der involvierten Fachpersonen war somit auch aufgrund der Projektanlage und des Projektziels als solchen legitimiert. Darüber hinaus lassen die Interviewdaten die Interpretation zu, dass nebst dieser formalen Ebene weitere Aspekte die Legitimität der Mitwirkung im Entwicklungsprojekt seit Projektbeginn unterstützten:

Als eines dieser legitimationsherstellenden Momente für die Mitwirkung im Entwicklungsprojekt konnte eine entwicklungsorientierte Haltung der involvierten Fachpersonen und ein positives Interesse an der Mitarbeit in diesem Projekt aus den Interviewdaten herausgelesen werden. Dabei wird diese Entwicklungsorientierung nicht nur auf individueller Ebene, sondern auch als organisationskulturelles Moment dahingehend beschreiben, dass

> *«(…) die Leute interessiert sind auch fachlich gut zu arbeiten und ich sehr wenig so höre: ‹ja, wir haben das schon immer so gemacht und da müssen wir jetzt nichts Neues haben› oder so. Also es geht so um fachliche Inputs. Es gehen alle in Weiterbildungen überall in den Fachhochschulen. Wir haben ein Team, das sehr interessiert ist und von dem her eigentlich sagt ‹hey, super kommt das jetzt mal›. (SL. B, Z. 583-588)*

Die Mitwirkung der involvierten Fachpersonen im Entwicklungsprojekt wurde vor diesem Hintergrund auch aufgrund der *individuellen Haltung und organisationspezifischen Kultur* legitimiert, die von den involvierten Fachpersonen als offen und motiviert für fachliche Weiterentwicklungen beschrieben wurde.

Des Weiteren wurde die Legitimität der Mitwirkung der involvierten Fachpersonen im Entwicklungsprojekt auch durch die Involviertheit der Wissenschaftler:innen im Entwicklungsprojekt unterstützt, wie der nachfolgende Interviewausschnitt veranschaulicht:

> *«Aber weil es [Kindeswohlabklärung] eine ganz wichtige Kernaufgabe ist, von der sich danach ganz viel wichtige Entscheide davon ableiten, ist uns das [Mitwirkung im Entwicklungsprojekt] sehr willkommen gewesen, auch zu sagen, wir haben eine Chance jetzt zusammen quasi mit den Wissenschaftlern nochmals zu schauen.» (SL A, Z. 37-40)*

Der Verweis in dieser Aussage auf eine «Chance» verdeutlicht, dass die involvierten Wissenschaftler:innen den involvierten Fachpersonen ein spezifisches Wissen und eine Perspektive anboten, die die eigene Sicht auf die Abklärungsarbeit auf eine aus ihrer Sicht positive Art bereicherte. Die involvierten Wissenschaftler:innen wurden als hilfreiches und unterstützendes «Gegenüber» erlebt und anerkannt, um die eigene (etablierte) Handlungspraxis reflektieren und weiterentwickeln zu können («nochmals zu schauen»). Dieses «Gegenüber» ist für die Praxisorganisationen jedoch nicht jederzeit verfügbar, sondern erst die eigene Mitwirkung im Entwicklungsprojekt ermöglichte den Praxisorganisationen den Zugang zu diesem «Gegenüber» resp. den involvierten Wissenschaftler:innen. Die Mitwirkung im Entwicklungsprojekt wurde von den involvierten Fachpersonen also auch dadurch legitimiert, dass sie dadurch Zugang zu dem spezifischen Wissen der involvierten Wissenschaftler:innen erhielten und dies als bedeutsam für die fachliche Weiterentwicklung der eigenen Handlungspraxis bewerteten.

Darüber hinaus zeigen die Interviews mit den involvierten Fachpersonen, dass die Legitimität der Mitwirkung der involvierten Fachpersonen auch durch die *thematisch-inhaltliche Relevanz* des Entwicklungsprojektes für die untersuchten involvierten Praxisorganisationen hergestellt wurde, wie in Kapitel 12.1 in Bezug auf die Mitwirkungsentscheidung bereits erwähnt wurde und in der nachfolgenden Interviewpassage beispielhaft beschrieben wird:

> *«Also das Thema ganz am Anfang war ja gewesen, also Abklärungen im Kindesschutz ist für uns, hier am Standort A schon immer ein grosses Thema gewesen. Wir wissen, dass das eine Schlüsselaufgabe ist, oder weil man dort drin eigentlich die Weichen stellt, was man mit den Eltern macht. Und als wir angefragt worden sind, wenn es mir noch recht ist, ist das ja über die [Name der Gesamtorganisation] gekommen, also über die Zentralstelle, ist es für uns am Standort A schnell klar gewesen, dass wir interessiert gewesen sind wirklich mitzumachen.» (SL A, Z. 26-32)*

Da die involvierten Fachpersonen Abklärungen im Kindesschutz für die eigene Praxisorganisation als eine zentrale und hochrelevante Aufgabe erachteten, schloss das Entwicklungsprojekt mit seiner inhaltlichen Setzung direkt an diese bedeutungsvolle Aufgabe an. Das Entwicklungsprojekt erlangte damit für die untersuchten involvierten Praxisorganisationen eine thematisch-inhaltliche Sinnhaftigkeit und legitimierte sich dadurch, dass die Mitwirkung einen Beitrag zur Erfüllung des eigenen professionellen Auftrags leisten konnte resp. als solcher Beitrag eingeschätzt wurde.

Diese Legitimität aufgrund des Beitrags zur Erfüllung des eigenen professionellen Auftrages ergab sich aus Sicht der involvierten Fachpersonen zugleich auch aufgrund eines Investitions-Nutzen-Abwägungsprozesses seitens der involvierten Fachpersonen, in dem die zu investierenden eigenen organisationalen Ressourcen mit der Projektanlage (Format der Einbindung der involvierten Fachpersonen und Umgang mit deren Wissen) und dem Projektziel (Produkt, das die involvierten Fachpersonen in der Praxis nutzen können und das deren Professionalisierung unterstützt) miteinander verglichen wurden. Dabei zeigen die Interviews mit den involvierten Fachpersonen, dass (Entwicklungs-)Projekte, die das Wissen der involvierten Fachpersonen aus der Praxis nicht ernsthaft anerkennen und einbeziehen, seitens der Praxisorganisation als sinnlos («Leerlauf») bewertet würden, wie es im Interview mit einer Standortleitung heisst:

«Ich meine, meine Leute blocken schnell ab, wenn sie den Verdacht haben, man will ihre Meinung, aber eigentlich zählt sie nicht. Das kann ich auch völlig unterstützen und da unterstütze ich sie auch sehr darin, indem ich sage, wir machen keinen Leerlauf, für das haben wir keine Zeit, für das haben wir keine Nerven, für das geben wir uns nicht her.» (SL A, Z. 75-79)

Eine Mitwirkung im Entwicklungsprojekt ist folglich dann legitim, wenn die Projektanlage einen ernsthaften Einbezug des spezifischen Wissens der involvierten Fachpersonen aus der Praxis ermöglicht und dieses als relevantes Wissen auch anerkannt wird. Zudem wird in diesem Interviewausschnitt erkennbar, dass die involvierten Fachpersonen das eigene Wissen als relevant und wertvoll für die Entwicklung von praxistauglichen resp. für die Praxis nützlichen Instrumenten, Verfahren usw. bewerteten. Eine Mitwirkung im Entwicklungsprojekt war folglich nur dann legitim, wenn ein für die Praxis brauchbares Prozessmanual entwickelt wird, das die involvierten Fachpersonen bei Abklärungsprozessen im Kontext des Kindesschutzes wirksam und nutzbringend unterstützt. Damit wird die Legitimität der Mitwirkung der involvierten Fachpersonen im Entwicklungsprojekt auf den Beitrag des Entwicklungsprojekts zur Erfüllung des eigenen professionellen Auftrages zurückgeführt.

Das aus den Interviews mit den involvierten Fachpersonen rekonstruierte Merkmal des «legitimierten Settings» beschreibt somit einen institutionell und inhaltlich anerkannten Rahmen, in dem die Zusammenarbeit zwischen den involvierten Wissenschaftler:innen und den involvierten Fachpersonen gestaltet wurde. Es umfasst sowohl die formale Absicherung durch organisationale Entscheidungen und die Definition von Rollen aufgrund der Projektanlage als auch die inhaltliche Anschlussfähigkeit an die Bedarfe der involvierten Fachpersonen und die Unterstützung ihres professionellen Auftrags.

Diese so rekonstruierte Legitimation schuf die Grundlage dafür, dass die Mitwirkung der involvierten Fachpersonen im Entwicklungsprojekt nicht nur formal definiert und akzeptiert wurde, sondern von diesen auch als sinnhaft und wertvoll wahrgenommen wurde. Dieser Umstand dürfte, so die hier vertretene These, sowohl die Verbindlichkeit der Mitwirkung als auch das eigene Engagement der involvierten Fachpersonen im Entwicklungsprojekt positiv unterstützt haben.

12.4.4 Fortlaufendes, prozesshaftes Setting

Eine weitere Eigenschaft des Settings im untersuchten Entwicklungsprojekt während der Feldphase I lässt sich auf Grundlage der Interviews mit den involvierten Fachpersonen in dessen fortlaufendem und prozesshaftem Charakter erkennen. Die Entwicklung des Prozessmanuals wurde von den involvierten Fachpersonen nicht als einmaliger, abgeschlossener Vorgang beschrieben, sondern als ein iterativer Prozess (vgl. dazu Kapitel 12.5), in dem regelmässig stattfindende Anwender:innen-Feedback-Workshops und Phasen der Erprobung eng miteinander verschränkt waren und über eine längere Zeit andauerten. Diese Beschreibung des fortlaufenden und prozesshaften Settings findet sich auch in den analysierten Projektunterlagen und den Erläuterungen der involvierten Fachpersonen. Die Regelmässigkeit und Kontinuität des Entwicklungssettings wurde seitens der involvierten Fachpersonen als etwas Zeitintensives, aber zugleich Notwendiges und sich Lohnendes erlebt:

«Es ist, also ich denke, es ist anstrengend, sich diesen Entwicklungen zu stellen und das miteinander anzugehen als Praxis und Wissenschaft. Aber ich finde schon, dass es sich lohnt. […] Weil, es ist dann wie ein Gegenseitiges, ein gegenseitiger Gewinn eigentlich. Aber es ist nicht etwas, das dann schnell schnell geht. Es braucht Zeit und es ist aufwändig. Aber ich finde schon, dass es sich lohnt.» (Mi, inv. Z. 709-711)

Indem dieses Setting eine Einbindung der involvierten Fachpersonen über längere Zeit in den Entwicklungsprozess ermöglichte, konnte zugleich eine kontinuierliche und vertiefte inhaltliche

Auseinandersetzung mit dem Prototyp des Prozessmanuals und der Thematik der Kindeswohlabklärung ermöglicht werden. So wurde es beispielsweise möglich, komplexe Inhalte des Prototyps des Prozessmanuals gemeinsam zu diskutieren, zu reflektieren und zu verstehen und in der eigenen Handlungspraxis zu erproben (vgl. Kapitel 12.5). Das regelmässige und kontinuierliche Setting wird daher, so die daraus abgeleitete These, als relevanter Gelingensfaktor in Bezug auf die im Entwicklungsprojekt rekonstruierten interdependenten Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung (vgl. Kapitel 12.5) erkennbar, die nebst der Wissensproduktion auch Bildungsprozesse seitens der involvierten Fachpersonen ermöglichten (vgl. dazu Kapitel 13.2.1).

Dieses fortlaufende Setting trug, so zeigen die Ergebnisse der Analyse der Interviews mit den involvierten Fachpersonen, auch dazu bei, dass seitens der involvierten Fachpersonen eine gewisse Bindung an den Prozess entstehen und eine prozessbezogene Zugehörigkeit hergestellt werden konnte: Die involvierten Fachpersonen, die an den regelmässigen Anwender:innen-Feedback-Workshops teilgenommen haben und den Prototyp des Prozessmanuals während der Feldphase I erprobten, teilten diese spezifische Erfahrung, die sie von der Gruppe der Fachpersonen unterscheidet, die nicht in dieses Entwicklungsprojekt involviert waren. Dies zeigt sich beispielhaft im nachfolgenden Zitat:

> *«Und darum merke ich schon einen Unterschied, ob ich das mit jemandem mache, eine Abklärung, mit jemandem, der das auch schon durchgemacht hat oder eben nicht.» (Li, inv. Z. 190-192)*

Mit diesem «Durchmachen» beschreibt die involvierte Fachperson die Mitwirkung und Teilnahme an den Anwender:innen-Feedback-Workshops, die sie im Interview auch als «Schulung» bezeichnete. Diese Erfahrungen während der Mitwirkung im Entwicklungsprojekt schuf eine Art «Prozessmanual-Firmheit» (vgl. Kapitel 13.2.1), also eine Vertrautheit mit den Begrifflichkeiten und eine Verinnerlichung gewisser Inhalte des Prototyps des Prozessmanuals, die für diese Gruppe ein besonderes Merkmal darstellt und in Kapitel 13.2.4.1 noch detailliert beschrieben wird.

12.4.5 Partizipativ-dialogförderndes Setting

Die Art und Weise, wie die involvierten Wissenschaftler:innen den Entwicklungsprozess und die Workshops vorstrukturierten (vgl. dazu Kapitel 12.2.1.1) und wie sie die Beziehung mit den involvierten Fachpersonen gestalteten (vgl. dazu Kapitel 12.2.1.3), führte dazu, dass der Entwicklungsprozess auch in einem partizipativ-dialogfördernden Setting erfolgte. Dieses Charakteristikum zeichnete sich durch einen ernsthaften, offenen und von gegenseitiger Wertschätzung getragenen Austausch zwischen den involvierten Wissenschaftler:innen und den involvierten Fachpersonen aus, der seitens der involvierten Wissenschaftler:innen insbesondere dadurch ermöglicht wurde, dass sie, wie bereits in Kapitel 12.3 erläutert, ihre Macht innerhalb des Entwicklungsprojektes nicht autoritär, sondern kooperativ ausübten und ein ernsthaftes Interesse, eine Anerkennung und ein Vertrauen gegenüber der Fachkompetenz der involvierten Fachpersonen zeigten, wie diese nachfolgende Beschreibung einer involvierten Fachperson veranschaulicht:

> *«Und was ich eben sehr positiv gefunden habe ist, dass es nicht nur ein Aushorchen von uns war, sondern dass es wirklich ja auch ein sehr dialogischer Prozess war (…)» (Di, inv. Z. 136-138)*

Dieser so geschaffene Raum für echten Dialog und Teilhabe erwies sich in den Interviewdaten als Voraussetzung und zugleich Gelingensfaktor für die im Entwicklungsprozess stattfindenden interdependenten Erprobungs-, Aushandlungs-, Reflexions- und Verstehensprozesse, die im nachfolgenden Kapitel 12.5 beschrieben werden.

12.5 Interdependente Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung

Der kooperative Wissensproduktionsprozess der involvierten Wissenschaftler:innen und der involvierten Fachpersonen in der Feldphase I des untersuchten Entwicklungsprojekts konnte auf Basis der Interviews mit den involvierten Fachpersonen entlang vier zentraler *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* rekonstruiert werden, in deren Rahmen das in Kapitel 13.1.1 erläuterte Wissen miteinander in Beziehung gesetzt und dadurch zu neuem Wissen (vgl. Kapitel 13.1.2) hybridisiert wurde. Denn in diesen Interviewdaten wurde erkennbar, dass die Relationierung unterschiedlichen Wissens im Entwicklungsprozess nicht zufällig, sondern durch spezifische, wiederkehrende Prozesse erfolgte, die für die Relationierung von Wissen im Kontext des Entwicklungsprozesses konstitutiv erscheinen. Diese als *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* bezeichneten Vorgänge umfassen folgende vier Prozesse, die auf drei unterschiedlichen Ebenen liegen und nachfolgend beschrieben werden: erstens der Kernprozess der Externalisierung, Aushandlung und Verständigung, der auf einer interaktional-kommunikativen Ebene liegt; zweitens Erprobungsprozesse, die auf einer Handlungsebene verortbar sind; drittens die beiden Kernprozesse der Reflexion und des Verstehens, welche einer reflexiv-sinnbildenden Ebene zuzuordnen sind. Der verwendete Begriff der *Kernprozesse* soll darauf verweisen, dass es sich bei diesen Prozessen um grundlegende, inhärente Prozesse handelt, die sowohl wesentliche Mechanismen zur Verknüpfung unterschiedlichen Wissens beschreiben als auch den Wissensbildungsprozess selbst strukturieren und vorantreiben. In diesen *Kernprozessen der Wissensrelationierung* wurden die in Kapitel 13.1.1 beschriebenen unterschiedlichen Wissensformen und Wissensbestände miteinander konfrontiert und in kommunikativen und kognitiven Prozessen miteinander verglichen. Dieses Vergleichen/Abgleichen von Wissen stellt die zentrale Operation dar, die die *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* durchzieht. Die nachfolgende Abbildung 10 visualisiert diese vier *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung*:

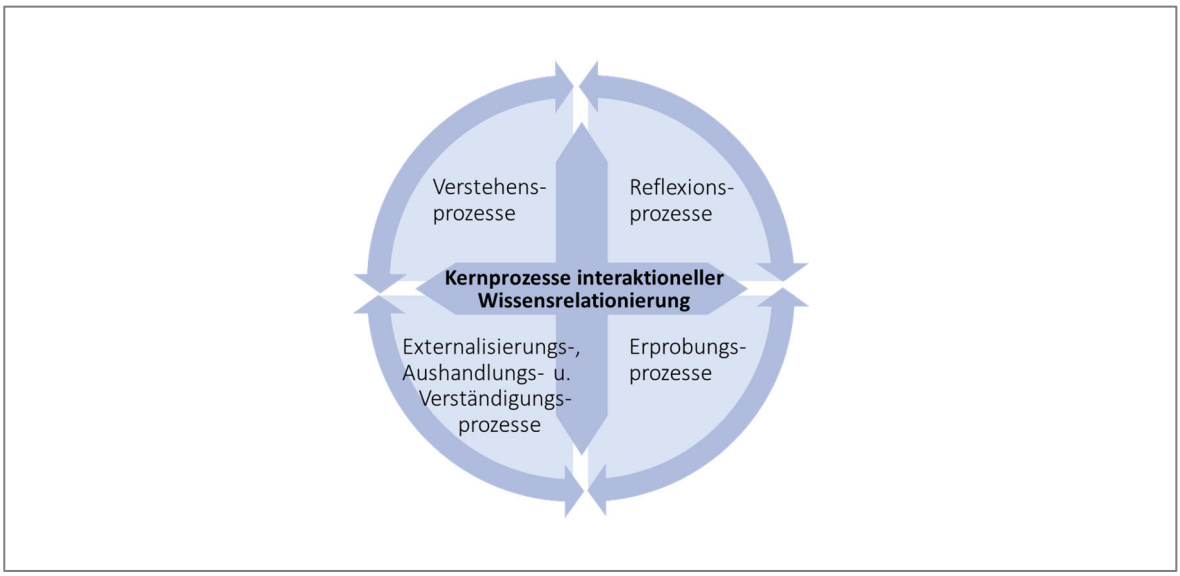


Abbildung 10: Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung (eigene Darstellung)

Das Differenzierungsschema der vier aus der Perspektive der involvierten Fachpersonen rekonstruierten *Kernprozesse interaktioneller Wissensrelationierung* wird durch Aussagen aus dem Fokusgruppeninterview mit den involvierten Wissenschaftler:innen gestützt; gleichwohl handelt es sich dabei um analytische Unterscheidungen. In den Daten zeigen sich diese Prozesse als interdependent, also eng verflochten, einander wechselseitig beeinflussend und teilweise simultan ablaufend, sodass sie nicht isoliert voneinander betrachtet werden können. Aus den Daten konnte

abgeleitet werden, dass Erprobungsprozesse beispielsweise Reflexionsprozesse über unterschiedliche Perspektiven und Wissensinhalte ermöglichen, die wiederum in Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse hineingetragen und dort verhandelt werden. Diese in den Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozessen diskutierten Perspektiven und Wissensinhalte führen zu weiteren Reflexionsprozessen, ermöglichen Verstehensprozesse und werden wiederum in Erprobungsprozesse hineingetragen. Zudem lassen sich die rekonstruierten Kernprozesse entlang eines Kontinuums zwischen individueller und interaktioneller Ebene verorten: Während einige Prozesse sowohl auf individueller als auch auf interaktioneller Ebene stattfinden, wie beispielsweise Reflexionsprozesse, gibt es andere Kernprozesse wie z. B. Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse, die ausschliesslich im interaktionellen Rahmen erfolgen. Grundsätzlich wird in den nachfolgenden Beschreibungen jedoch deutlich werden, dass das interaktionelle Moment in diesen Wissensrelationierungsgeschehnissen von zentraler Bedeutung ist, was unter anderem auf die Sache der kooperativen Wissensbildung selbst und auf die Projektanlage (z. B. Anwender:innen-Feedback-Workshops als Format für interaktionelle Auseinandersetzungen) und die Praktiken der involvierten Wissenschaftler:innen (z. B. Aufträge für Gruppenarbeiten, Fallbesprechungen) zurückzuführen ist, andererseits aber auch in den neu geschaffenen Strukturen (z. B. Tandems während der Erprobungsphase) und der Zusammenarbeitskultur (z. B. offen-kontrovers-kritische Diskussionskultur) in den untersuchten Praxisorganisationen gründet.

Diese vier aus den Interviewdaten rekonstruierten *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* wurden durch gewisse Kontextbedingungen beeinflusst (vgl. dazu Kapitel 12.4) und durch gezielt vorstrukturierende Praktiken der involvierten Wissenschaftler:innen initiiert und gesteuert (vgl. dazu Kapitel 12.2.1). Zentrale Orte dieser Wissensrelationierungsprozesse waren sowohl das alltägliche Setting der Handlungspraxis der involvierten Fachpersonen als auch die Anwender:innen-Feedback-Workshops (vgl. Kapitel 12.2.1). Während im alltäglichen Setting die *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* ausschliesslich unter Beteiligung der involvierten Fachpersonen erfolgten, die allein oder im Tandem gemeinsam einen Abklärungsfall bearbeiteten (siehe dazu Ausführungen unten), waren während der Anwender:innen-Feedback-Workshops sowohl die involvierten Wissenschaftler:innen als auch die involvierten Fachpersonen an diesen Kernprozessen beteiligt. In den Anwender:innen-Feedback-Workshops wurden durch die involvierten Wissenschaftler:innen unterschiedliche Diskursgelegenheiten gestaltet, die die *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* förderten und zugleich strukturierten. Beispiele dieser Diskursformate sind z. B. interaktionelle Fallbesprechungen, strukturierte Gruppenarbeiten oder Arbeitsaufträge, die in den Protokollen der Anwender:innen-Feedback-Workshops dokumentiert sind und die Erprobung, die Aushandlung, die Reflexion und das Verstehen der Inhalte des Prototyps des Prozessmanuals in Bezug zu anderem Wissen unterstützten.

Obschon die vier rekonstruierten *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* eng miteinander verflochten sind, werden sie aufgrund der Übersichtlichkeit nachfolgend getrennt dargestellt, wobei die Reihenfolge der Darstellung nicht als lineare Abfolge oder Priorisierung zu verstehen ist, sondern diese Kernprozesse als *interdependente Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* gefasst werden können, wie sie in der obigen Abbildung 10 veranschaulicht sind.

12.5.1 Erprobungsprozesse

Aus den Interviewdaten wurden als zentrale Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung Erprobungsprozesse[115] erkennbar. Diese Erprobungsprozesse erfolgten

[115] Zur Begriffswahl: Im Gegensatz zum Begriff der *Anwendung* betont der Begriff der *Erprobung* noch stärker den Zweck des Prozesses. Es ging nicht nur darum, den Prototyp des Prozessmanuals anzuwenden, sondern ihn auszuprobieren, dieses Ausprobieren kritisch zu

während der gesamten Feldphase I parallel zu den Anwender:innen-Feedback-Workshops. Sie waren bereits in der Projektstruktur angelegt und wurden durch spezifische Praktiken der involvierten Wissenschaftler:innen initiiert und gefördert (vgl. dazu Kapitel 12.2.1), jedoch ausschliesslich durch die involvierten Fachpersonen im alltäglichen Handlungssetting (vgl. dazu Kapitel 12.4.2) und ohne Anwesenheit der involvierten Wissenschaftler:innen umgesetzt. Eine involvierte Fachperson beschrieb die Erprobungsprozesse und deren Zweck wie folgt:

> *«Also ich habe das so verstanden, unsere Rolle hier. Dass wir diejenige sind, die das Prozessmanual austesten können und dann auch Verbesserungsvorschläge reinbringen.» (Li, inv. Z. 372-374)*

Während dieser Erprobungsprozesse wurden, um in den Worten der interviewten Fachpersonen zu sprechen, die Inhalte des Prototyps des Prozessmanuals von den involvierten Fachpersonen «erprobt», «angewendet», «getestet», «implementiert». Diese verschiedenen Begriffe verweisen darauf, dass es während dieser Erprobungsprozesse im Kern darum ging, dass die involvierten Fachpersonen den *Prototyp des Prozessmanuals als ein objektiviertes, hybrides und validiertes Wissen* (vgl. Kapitel 13.1.1.1) in die eigene alltägliche Handlungspraxis hineinbrachten, dort anwendeten resp. erprobten. Diese Erprobungsprozesse waren demnach nicht ein theoretisches Testen oder Reflektieren des Prototyps des Prozessmanuals in einem handlungsentlasteten Setting, wie beispielsweise in den Fallbesprechungen während der Anwender:innen-Feedback-Workshops, sondern der Prototyp des Prozessmanuals wurde unmittelbar in den eigenen Praxisalltag integriert und in der eigenen Fallarbeit, sprich unter realen Bedingungen, angewendet, wie im nachfolgenden Interviewausschnitt beschrieben wird:

> *«Also wir haben es [das Prozessmanual] von Anfang an in den Praxisalltag implementiert. Und die Erfahrungen aus diesem Alltag gespiegelt auf dieses Prozessmanual, die sind dann in Rückmeldungen zurückgekommen. Also das war sehr praxisbezogen. An diesen Workshop sind dann mehr die Resultate aus der Praxis hineingeflossen und weniger jetzt so eine Trockenübung, die man da gemacht hätte.» (Di, inv. Z. 173-178)*

Diese Implementation in den Praxisalltag erforderte seitens der involvierten Fachpersonen sowohl ein Verstehen der Inhalte des Prototyps des Prozessmanuals als auch eine Integration dieses Wissens in ihre eigenen bestehenden Denk- und Handlungsstrukturen, zumindest für den Moment der Erprobung. Die im Zuge dieser Erprobungsprozesse erfolgten konkreten Handlungen in der alltäglichen Handlungspraxis wurden in den Interviews der involvierten Fachpersonen nicht im Detail beschrieben und können auf dieser Datenbasis deshalb nicht beispielhaft veranschaulicht werden. Sie lassen sich jedoch anhand zahlreicher Stellen in den verschiedenen Protokollen der Anwender:innen-Feedback-Workshops rekonstruieren, in deren Rahmen Anwendungserfahrungen und deren gemeinsame Diskussion und Reflexion dokumentiert wurden. Zur Veranschaulichung dieser Erprobungsprozesse werden nachfolgend deshalb zwei Protokollausschnitte vorgestellt:

> *«Die Gruppe hat anhand eines konkreten Abklärungsprozesses diskutiert, wo die Vorgaben und Hinweise des Prozessmanuals umgesetzt werden konnten und wo nicht. Im diskutierten Fall waren das Prozessmanual und insbesondere das dialogische Vorgehen hilfreich beim Einstieg. Die Eltern gerieten durch den Abklärungsauftrag in eine Krise, die aber im Erstgespräch sehr offen besprochen werden konnte.» (D12 Protokoll des 3. Anwender:innen-Feedback-Workshops, S. 4)*

Anhand dieses Protokollausschnitts wird deutlich, dass die im Prototyp des Prozessmanuals beschriebene dialogische Vorgehensweise von der falleinbringenden Fachperson im Erstgespräch mit den Eltern angewendet wurde. Indem im Protokollausschnitt beschrieben wird, dass durch das dialogische Vorgehen ein offenes Gespräch ermöglicht wurde, wird die Erprobung dieser

reflektieren und Weiterentwicklungsbedarfe zu eruieren und zu benennen. Aus diesem Grund wird dieser Kernprozess *Erprobungsprozess* und nicht *Anwendungsprozess* genannt.

dialogischen Vorgehensweise erkennbar, die bei der falleinbringenden Fachperson zugleich auch eine Wirksamkeitserfahrung (dialogische Arbeitsweise wurde als hilfreich erlebt) in Bezug auf diese (neue) Handlungspraxis auslöste (vgl. Kapitel 13.3.2.2).

Der zweite Protokollausschnitt entstammt aus der Dokumentation einer Fallbesprechung, in deren Rahmen ein abklärendes Tandem zunächst den Fall vorstellte und anschliessend, wie nachfolgend dargestellt, das eigene Vorgehen schilderte und reflektierte:

> *«Das abklärende Tandem hat den Abklärungsprozess gemäss Prozessmanual gestaltet und geplant.*
>
> *‹Prozessgestaltung Kernabklärung›:*
> - *Aktenkunde*
> - *Vorbereitung Kernabklärung*
> - *Durchführung Erstgespräch und Hausbesuch*
> - *Beizug Fachpersonen*
>
> *‹Planung Kernabklärung›:*
> - *Familiengespräche*
> - *Gespräch Kind*
> - *Elterngespräche*
>
> *Das abklärende Tandem hat sich rückwirkend überlegt, wie ‹nahe› am Prozessmanual sie die Abklärung gestaltet haben. Ebenso hat es sich folgende Fragen gestellt:*
> - *Hätte es anhand der Aktenlage nicht gleich zu Beginn Schlüsselprozess Sofortmassnahmen gebraucht?*
> - *Welchen Stellenwert hätte allenfalls der Schlüsselprozess Kindeswohleinschätzung zu Beginn einnehmen können?*
> - *Muss das Erstgespräch immer mit den Kindern zusammen durchgeführt werden?*
> - *Wann wird das Thema Gewalt angesprochen? -> Tandem hat Gewalt erst beim Hausbesuch angesprochen.*
>
> *Das abklärende Tandem plant zwei weitere Familiengespräche. Bezüglich des Prozessmanual ist vorgesehen, eine Rückmeldung über die Abklärungsergebnisse zuerst nur an die Eltern zu geben, danach an die Eltern und das Kind gemeinsam.*
>
> *Das Tandem fand es interessant, mit dem Prozessmanual zu arbeiten, und zu schauen, was alles gelaufen ist, aber bezüglich des Falles bzw. des gewaltbetroffenen Kindes wird festgestellt, dass es ‹noch nichts bekommt› und sich eher auch zurückzieht.» (D13 Protokoll des 3. Anwender:innen-Feedback-Workshops, S. 5)*

In diesem Protokollausschnitt wird unter anderem deutlich, dass Planung und Umsetzung der Kernabklärung seitens des abklärenden Tandems explizit den im Prozessmanual beschriebenen Prozessschritten folgten und die falleinbringenden Fachpersonen diese Elemente des Prototyps des Prozessmanuals bei diesem spezifischen Abklärungsfall in eigene Denk- und Handlungsstrukturen integrierten und während der Erprobungsprozesse umsetzten. Zudem kann aus diesem Protokollausschnitt gefolgert werden, dass dieses neue, mehr oder weniger *Prozessmanual-konforme* Handeln unter Bezugnahme auf den Prototyp des Prozessmanuals anschliessend interaktionell (im Tandem) reflektiert wurde. Damit wird deutlich, dass nachgelagert im Anschluss an die Erprobungsprozesse auch Reflexionsprozesse erfolgten, in deren Rahmen die Erprobung des Prototyps des Prozessmanuals je nach strukturellen Bedingungen (z. B. interaktionell im Tandem, siehe Ausführungen dazu unten im Text) auf individueller oder interaktioneller Ebene kritisch geprüft wurde, um einzuschätzen, ob das Wissen aus dem *Prototyp des Prozessmanuals* praxistauglich ist

oder weiterentwickelt werden muss (vgl. dazu im Detail Ausführungen in Kapitel 12.5.3). Diese reflektierten Erkenntnisse aus den Erprobungsprozessen, die in der obigen Interviewpassage der involvierten Fachperson als «Erfahrungen aus diesem Alltag gespiegelt auf dieses Prozessmanual» (Di, inv. Z. 174) bezeichnet werden, wurden in Form von neu produziertem *anwendungsbezogenem Prozessmanual-Wissen* (z. B. konkreten Erfahrungen, identifizierten Herausforderungen und wirksamen Elementen im Umgang mit dem Prototyp des Prozessmanuals, vgl. Kapitel 13.1.2.1) wiederum in die Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse während der Anwender:innen-Feedback-Workshops hineingetragen und dort erneut mit anderem Wissen relationiert (vgl. Kapitel 12.5.2). Die oben dargestellten Protokollausschnitte können als weiterverarbeitetes, sprich *objektiviertes, kondensiertes und validiertes Prozessmanual-Wissen* (vgl. Kapitel 13.1.2.3), mithin als Derivat des *anwendungsbezogenen Prozessmanual-Wissens* verstanden werden.

In diesen Erprobungsprozessen erfolgte somit auch eine Wissenshybridisierung (Gredig, 2011, S. 63; Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 94f.), indem sich im Zuge der Erprobung Wissen aus dem *Prototyp des Prozessmanuals* und eigenes bestehendes *berufliches Erfahrungswissen* zu einem neuen *anwendungsbezogenen Prozessmanual-Wissen* vermischten (vgl. Kapitel auch 13.1.2.1).

Die Interviews mit den involvierten Fachpersonen zeigen, dass die Erprobungsprozesse sich nicht auf die individuelle Ebene beschränkten, sondern in der untersuchten Praxisorganisation auch im direkten Austausch zwischen den involvierten Fachpersonen sichtbar wurden, da der Prototyp des Prozessmanuals von den involvierten Fachpersonen in Tandems erprobt wurde. Diese Tandems ermöglichten eine gemeinsame Erprobung und einen unmittelbaren Austausch über diese gemeinsam gemachten Erprobungserfahrungen mit dem neuen Wissen, sprich mit dem Prototyp des Prozessmanuals, und waren dementsprechend auch für Reflexionsprozesse während der Erprobung bedeutsam, wie in Kapitel 12.5.3 noch deutlich wird. Die Erprobungsprozesse haben zudem dazu geführt, dass die involvierten Fachpersonen während dieser Prozesse unmittelbar und direkte Erfahrungen und Auswirkungen der eigenen veränderten professionellen Haltungen und Handlungen im eigenen Praxisalltag erleben konnten, die sie selber als sinnhaftes Element einordneten (vgl. dazu detailliert in Kapitel 13.3).

Der Erprobungsprozess wird als Kernprozess gefasst, weil er bei der Wissensrelationierung im untersuchten Entwicklungsprojekt einen elementaren Prozess darstellt, in dessen Rahmen unterschiedliches Wissen (*Prototyp des Prozessmanuals* und eigenes *bisheriges professionsspezifisches Fach- und berufliches Erfahrungswissen*, vgl. Kapitel 13.1.1.1 und 13.1.1.3) verknüpft wurde und so zu einem neuen Wissen, dem *anwendungsbezogenen Prozessmanual-Wissen* (vgl. Kapitel 13.1.2.1) führte und damit den Wissensbildungsprozess massgeblich beeinflusste.

12.5.2 Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse

Aus den Interviewdaten konnten neben den erwähnten Erprobungsprozessen in der Feldphase I in unterschiedlichen Settings auch interaktionelle Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse zwischen verschiedenen involvierten Akteursgruppen abgeleitet werden, die ebenfalls als ein *Kernprozess der Wissensrelationierung* interpretiert werden können, wie nachfolgend deutlich wird. In den Interviews mit den involvierten Fachpersonen wird beschrieben, wie das Zusammentreffen der verschiedenen Involvierten während der Anwender:innen-Feedback-Workshops durch intensive interaktionelle Prozesse geprägt war, in denen die in Kapitel 13.1.2 dargestellten Wissensformen von den verschiedenen Akteursgruppen sprachlich *externalisiert* (Berger & Luckmann, 2000, S. 64f.), miteinander in Beziehung gesetzt und in wechselseitiger Aushandlung und Verständigung als gemeinsame Bezugspunkte codiert und stabilisiert wurden. Zugleich wird deutlich, dass nicht nur in diesem spezifisch geschaffenen Setting der Workshops,

sondern auch während der Erprobungsprozesse im alltäglichen Handlungssetting Diskurse zwischen den involvierten Fachpersonen, insbesondere auf Ebene der abklärenden Tandems, erfolgten, in denen unterschiedliches Wissen ebenfalls externalisiert und miteinander in Bezug gesetzt wurde. Innerhalb dieser verschiedenen Settings erfolgten interaktionelle Prozesse der Externalisierung, der Aushandlung und der Verständigung zwischen den involvierten Wissenschaftler:innen und den involvierten Fachpersonen wie auch innerhalb der professionellen Community zwischen den verschiedenen involvierten Fachpersonen (über die beiden untersuchten Standorte A und B hinweg) mit dem Ziel einer Verständigung, wie nachfolgend noch deutlich werden wird.

Hinsichtlich der ersten Ebene äussert sich eine involvierte Fachperson zum Spannungsverhältnis von Wissenschaft und Praxis und deren Aufeinandertreffen während der Anwender:innen-Feedback-Workshops wie folgt:

> *«Ich fände es auch cool, wenn es das mehr geben würde. Aber ich sehe auch, dass die Realität auch schwierig ist das umzusetzen. Und vielleicht ist ein Teil, den es schwierig macht, dass beide Seiten den Anspruch haben, dass sie eigentlich wissen, wie es läuft. Dass man in der Praxis das Gefühl hat, ‹aber wir wissen doch wie abklären›. Und sie [die involvierten Wissenschaftler:innen], die gute Sachen, an Konzepte denken, denken ‹ja so macht es am meisten Sinn›. Und nachher, das ist nachher genau in diesen Diskussionen zum Teil auch wirklich aufeinandergetroffen.» (Mi, inv. Z. 703-709)*

Anhand dieses Beispiels wird deutlich, dass die Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse zwischen involvierten Wissenschaftler:innen und involvierten Fachpersonen in einem Spannungsverhältnis zwischen den verschiedenen Wissensformen (vgl. Kapitel 13.1.1 und 13.1.2) und deren jeweiligen Geltungsansprüchen gründen, die die einbringenden Akteursgruppen (involvierte Wissenschaftler:innen und involvierte Fachpersonen) hinsichtlich dieses Wissens formulieren. Das von den involvierten Wissenschaftler:innen eingebrachte wissenschaftliche Wissen, der Prototyp des Prozessmanuals als objektiviertes, hybrides *und validiertes Wissen* wie auch das *bisherige professionsspezifische Fach- und berufliche Erfahrungswissen* und *organisationale Wissen* der involvierten Fachpersonen wurden im Kontext der Anwender:innen-Feedback-Workshops durch Sprache externalisiert und miteinander konfrontiert. Diese sprachlichen Externalisierungen und *Wissens-Konfrontationen* (im obigen Zitat wird von «Aufeinandertreffen» gesprochen) führten jedoch nicht lediglich zu einem Informationsaustausch resp. einem Berichten über verschiedene Erfahrungen und Meinungen durch die Anwesenden im Sinne eines Austauschprozesses. Im Kern ging es in diesen Diskussionen (auch aufgrund des Projektziels) darum, themenbezogen zu diskutieren und auszuhandeln, welches Wissen resp. welche Deutungsperspektiven für das zu entwickelnde Prozessmanual in welcher Weise übernommen, adaptiert oder auch verworfen werden sollen. Die *Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse* hatten also zum Ziel, eine (gewisse) Stabilisierung resp. Verständigung über ein *narrativ geteiltes und kollektiv akzeptiertes Prozessmanual-Wissen* zu erlangen, das von allen Beteiligten (mehr oder weniger) anerkannt und dem zugestimmt werden konnte, das also einen entsprechenden (sozialen) Geltungsanspruch (Messmer, 2023, S. 14) innerhalb des Kollektivs der gemeinsam Involvierten hatte. Dabei hatten allerdings die involvierten Wissenschaftler:innen die finale inhaltliche Entscheidungskompetenz inne, wie sie mit diesem neuen vergemeinschafteten Wissen als Ergebnis der Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse umgehen und wie sie dieses anschliessend in das Prozessmanual einbringen wollten, wie in Kapitel 12.2.1 bereits ausgeführt wurde.[116] Damit wird deutlich, dass nicht das Element des Austauschens, sondern

[116] Hierbei gilt es zu berücksichtigen, dass es sich bei der untersuchten Organisation um eine von vier kantonalen Organisationen handelte, mit welcher während dieser Projektphase solche Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse erfolgten. Dass in diesen verschiedenen Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozessen unterschiedliches Wissen thematisiert wurde und sich (zum Teil vermutlich kontroverse) inhaltliche Positionen gezeigt haben, erstaunt nicht und bestätigt sich in den Aussagen der befragten

dasjenige des *Aushandelns* und dasjenige der *Verständigung* im Vordergrund der rekonstruierten Wissensrelationierung stand, wie in den nachfolgenden Erläuterungen noch konkreter sichtbar werden wird.[117] In einem Interview wird diese Aushandlung mit dem Ziel der Entwicklung einer gemeinsamen geltungsfähigen Position wie folgt beschrieben:

> *«Ein Thema war zum Beispiel das Vier-Augen-Prinzip. Das hat immer wieder viel Klärungsbedarf gebraucht, als Beispiel. Weil das die Praktiker wirklich darauf hingewiesen hat, man kann in der Theorie schon davon reden. Das wünschen sich alle, setzt das aber dann mal um mit den Leuten oder. Und das ist gelungen, diese Diskussion, die *Findung* immer wieder. Wir haben Zeit gehabt für das. Und man hat sich auseinandergesetzt mit dem.» (SL A, Z. 113-118)*

In diesem Zitat wird beschrieben, dass zum Thema *Vier-Augen-Prinzip* unterschiedliches Wissen (einerseits wissenschaftlich formulierter Anspruch an die Gestaltung eines Abklärungsprozesses nach dem Vier-Augen-Prinzip, andererseits *bisheriges professionsspezifisches Fach- und berufliches Erfahrungswissen* über dessen Umsetzbarkeit) sprachlich externalisiert und dadurch miteinander konfrontiert wurde und in Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozessen (wiederkehrenden Diskussionen) die Verständigung über eine gemeinsam getragene Position resp. die Entwicklung und Stabilisierung eines gemeinsamen Verständnisses mit einem (sozialen) Geltungsanspruch erfolgte («Findung»). Zugleich wird deutlich, dass diese Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse auch zu einer Hybridisierung (Gredig, 2011, S. 63; Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 94f.) von Wissen führten, da das neu entstandene *narrativ geteilte und kollektiv akzeptierte Prozessmanual-Wissen* Bestandteile unterschiedlicher Wissensformen vereint, wie in Kapitel 13.1.2.2 noch detaillierter beschrieben werden wird.

Diese Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse wurden von den involvierten Fachpersonen dementsprechend zeitweise durchaus als kontrovers erlebt:

> *«Ich habe das recht lebendig erlebt. Wir haben auch ein bisschen gefightet mit ihnen, würde ich mal sagen, die den Entwurf gemacht haben. Auch von den Formulierungen her.» (Mi, inv. Z. 453-455)*

Die in den Interviews mit den involvierten Fachpersonen verwendeten Begriffe wie «kontrovers diskutiert», «umkämpft», «gefightet» (gekämpft) oder «lebendig» zur Beschreibung der Qualität dieser Diskurse weisen darauf hin, dass es im Zuge dieser sprachlichen Externalisierungen einerseits um ein kontroverses verbales und argumentatives Aushandeln und Ringen um die Bedeutung und Gültigkeit von Wissen (unterschiedliche Positionen, Haltungen usw.) unter den Anwesenden ging. Andererseits können die oben genannten Begriffe aber auch als Ausdruck davon verstanden werden, dass sich die an diesem Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozess beteiligten Akteursgruppen aktiv und engagiert in die Diskussionen eingebracht haben und diesen Prozess als ernsthaft und partizipativ erlebten, was sich auch in den Befunden zu den partnerschaftlichen Qualitäten der Arbeitsbeziehung zwischen involvierten Wissenschaftler:innen und involvierten

involvierten Fachpersonen, wie das folgende Zitat veranschaulicht: «Weil es haben ja dann verschiedene Regionen mitgemacht. […] Und die sind ja diesbezüglich auch nochmal an einem anderen Ort gewesen. Und so etwas muss ja dann wie für alle stimmen oder. So dieser Teil ist, denke ich, vielleicht etwas weniger eingeflossen. Aber es widerspricht ja dem überhaupt nicht. Es ist einfach so etwas Kleines, etwas, das wir hier vielleicht noch etwas ausgeweiteter machen» (Ni, inv. Z. 555-565). Da die involvierten Wissenschaftler:innen nachfolgend entschieden haben (vgl. Kapitel 13.1.3.1), welches Wissen in welcher Form in die Weiterentwicklung des Prozessmanuals aufgenommen wird, kann vermutet werden, dass bei den involvierten Wissenschaftler:innen anschliessend an die rekonstruierten Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse möglicherweise nochmals Externalisierungs-, Aushandlungs-, Selektions- und Priorisierungsprozesse zwischen den involvierten Wissenschaftler:innen stattgefunden haben, in denen diese das bereits ausgehandelte Wissen aus den verschiedenen Workshops mit den verschiedenen involvierten Praxisorganisationen zusammenführten. Da diese Prozesse, die ausschliesslich seitens der involvierten Wissenschaftler:innen erfolgten, jedoch nicht im Erkenntnisinteresse der vorliegenden Forschungsarbeit lagen (da der Fokus auf der Rolle und der Perspektive der Involviertheit der Fachpersonen lag), können dazu keine datenbasierten Aussagen vorgenommen werden.

[117] Wobei Austauschprozesse als Bestandteil dieser Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse erkennbar wurden und deshalb in den rekonstruierten Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozessen inhärent sind.

Fachpersonen spiegelt (vgl. dazu auch Kapitel 12.3). Diese Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse wurden von den involvierten Fachpersonen nicht als problematisch wahrgenommen, sondern als persönlich bereichernd und konstruktiv erlebt, wobei diese positive Bewertung insbesondere in den Wirksamkeitserfahrungen gründet, die in Kapitel 13.3.2.2 beschrieben sind. Ein weiterer Erklärungsgrund für diese positive Bewertung der kontroversen Diskussionen dürfte auch darin liegen, dass am Standort A laut Aussagen sowohl der involvierten Wissenschaftler:innen als auch involvierter Fachpersonen eine offene, sehr diskussionsfreudige und kritisch-produktive Diskurskultur bestand, die sich in diesen Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozessen auch widergespiegelt haben dürfte, da die Mehrheit der involvierten Fachpersonen an diesem grösseren Standort A arbeitete.

Die im Rahmen der Anwender:innen-Feedback-Workshops erfolgten Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse zeigten sich auch in den Protokollen zu den Anwender:innen-Feedback-Workshops, die durch die involvierten Wissenschaftler:innen während der Workshops erstellt wurden: Dort wurden zu den themenbezogenen Auseinandersetzungen einerseits die sprachlich externalisierten Argumente, Positionen, Fragen, Antworten, Rückfragen, Erläuterungen usw. der Anwesenden dokumentiert.[118] Daran anschliessend wurden jedoch auch die in den Diskussionen abgeleiteten Folgerungen für die Weiterentwicklung des Prozessmanuals im Sinne eines Ergebnisses der Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse protokolliert, wobei die Protokolle beim darauffolgenden Workshop durch alle Anwesenden validiert und bei Bedarf ergänzt wurden. Dies deutet darauf hin, dass dieses aus den Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozessen hervorgehende Wissen von den Beteiligten akzeptiert und zustimmend anerkannt wurde (oder zumindest keine grundlegenden Widersprüche enthielt) und damit von diesen Akteursgruppen als ein für die Gestaltung von Kindeswohlabklärungsprozessen (sozial) gültiges Wissen bewertet wurde.

Neben diesen Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozessen zwischen den involvierten Wissenschaftler:innen und den involvierten Fachpersonen erfolgten solche Prozesse auch unter den involvierten Fachpersonen ohne unmittelbaren Einbezug der involvierten Wissenschaftler:innen. Diese Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse wurden in den Gruppenarbeiten und den Fallbesprechungen während der Anwender:innen-Feedback-Workshops erkennbar, aber auch während der Erprobungsprozesse im alltäglichen Setting, insbesondere in den abklärenden Tandems. In diesen Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozessen innerhalb der involvierten professionellen Community wurde der *Prototyp des Prozessmanuals als objektiviertes, hybrides und validiertes Wissen* mit dem *bisherigen professionsspezifischen Fach- und beruflichen Erfahrungswissen* sowie mit dem neu produzierten *anwendungsbezogenen Prozessmanual-Wissen* (vgl. Kapitel 13.1.2.1) der involvierten Fachpersonen in sprachlichen Externalisierungsprozessen in Beziehung gesetzt und diskutiert. Eine involvierte Fachperson beschreibt eine solche Sequenz in einer Gruppenarbeit während eines Anwender:innen-Feedback-Workshops wie folgt:

> *«Wir haben uns eben auch mit einzelnen Phasen von dem Abklärungsprozess auseinandergesetzt und auch diskutiert, was ist jetzt dort wichtig oder was nicht oder was lässt sich umsetzen, was lässt sich nicht gut umsetzen in der Praxis.» (Li, inv. Z. 240-242)*

Obschon diese Diskussionen innerhalb der involvierten professionellen Community immer auch Elemente des (Erfahrungs-)Austausches enthielten und dieses Erfahren von Erfahrungswissen anderer Fachpersonen von den Interviewten ebenfalls als bereicherndes und sinnstiftendes Element im Prozess erlebt wurde (vgl. dazu Kapitel 13.3.2.2), ging es auch in diesen sprachlichen

[118] Dabei handelt es sich bei diesen Protokollen nicht um eine wortwörtliche Wiedergabe, sondern um zusammenfassende Aussagen der in die Diskussion eingebrachten Inhalte.

Externalisierungsprozessen resp. Diskussionen um das Finden einer (möglichst) gemeinsam geteilten und akzeptierten Haltung, die dann wiederum in die Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse mit den involvierten Wissenschaftler:innen hineingetragen wurden, was sich in den Protokollen der Workshops widerspiegelt. Im Falle des oben zitierten Interviewausschnittes ging es in diesem Findungsprozess um die Verständigung bezüglich der Gültigkeit und Umsetzbarkeit der Inhalte des Prototyps des Prozessmanuals. Damit wird deutlich, dass diese Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse zwischen den verschiedenen Beteiligten eng miteinander verknüpft sind und sich beeinflussen.

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass in den beschriebenen Aushandlungs-, Verständigungs- und den darin eingelagerten Verstehens- und Reflexionsprozessen permanent sprachliche Externalisierungsprozesse enthalten sind, die ein interaktionelles Aushandeln und Verständigen von (sozial) gültigem Wissen unter den Beteiligten erst ermöglichen. Eine involvierte Fachperson beschrieb dies im Interview beispielsweise wie folgt:

> *«Von den Grundhaltungen her hat es eigentlich viel Übereinstimmungen gegeben. Aber es ist einem noch bewusster und klarer und expliziter geworden. Und das ist eigentlich etwas Wichtiges gewesen.» (Di, inv. Z. 110-112)*

Bei dieser interviewten Person wurden zuvor eher implizite Arbeitsweisen und Haltungen, sprich das eigene implizite *bisherige professionsspezifische Fach- und berufliches Erfahrungswissen* (hier ein spezifisches Haltungswissen) durch die Konfrontation und Auseinandersetzung mit dem Prototyp des Prozessmanuals in ein bewusstes, sprachlich artikulierbares Wissen transformiert. Dieses bewusst gewordene Wissen wurde von den involvierten Fachpersonen als ausformuliertes *bisheriges professionsspezifisches Fach- und berufliches Erfahrungswissen* oder *anwendungsbezogenes Prozessmanual-Wissen* in die interaktionellen Aushandlungs-, Verständigungs- und Reflexionsprozesse eingebracht und dadurch sprachlich externalisiert (vgl. Kapitel 7.1).

Weil diese Prozesse der interaktionellen Externalisierung, Aushandlung und Verständigung nicht getrennt nacheinander ablaufen, sondern ineinandergreifen und als eng verschränkte Teilmomente eines gemeinsamen kommunikativen Vollzugs erkennbar werden, in dem unterschiedliches Wissen zuerst sprachlich benannt und zueinander in Beziehung gesetzt wird und sich über wechselseitige Klärung als anschlussfähiger gemeinsamer Bezugspunkt stabilisiert, werden diese Prozesse als ein *Kernprozess der Wissensrelationierung* zusammengefasst. Sie werden als *Kernprozess* betitelt, da ohne diese Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse der diskursive Austausch hin zu einer Verständigung zwischen den verschiedenen Akteursgruppen fehlen würde, der es ermöglichte, dass unterschiedliches Wissen und Geltungsansprüche verhandelt, gemeinsame Bedeutungskonstruktionen hergestellt und diese als neues sozial anerkanntes und damit gültiges Wissen stabilisiert resp. codiert wurden.

In den oben beschriebenen Befunden zu den Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozessen wurde zudem bereits erkennbar, dass diese Prozesse nicht nur der inhaltlichen Klärung und einem Sich-Verständigen dienten, sondern auch Momente des gemeinsamen Reflektierens und Verstehens enthielten. Diese in die Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse eingelagerten und durch diese angeregten Reflexions- und Verstehensprozesse, die ebenfalls als *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* rekonstruiert werden konnten, werden nachfolgend beschrieben.

12.5.3 Reflexionsprozesse

Ein weiterer zentraler Kernprozess, der in den Interviews mit den involvierten Fachpersonen über die Geschehnisse während der Feldphase I erkennbar wurde, sind Reflexionsprozesse insbesondere seitens der involvierten Fachpersonen. Die nachfolgenden Beschreibungen werden aufzeigen, dass diese eng mit den Erprobungs-, Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verstehensprozessen

verknüpft sind, da Reflexionsprozesse beispielsweise eine wichtige Rolle dabei spielten, das aus den Erprobungsprozessen neu entstandene *anwendungsbezogene Prozessmanual-Wissen* zu analysieren und zu bewerten oder anderes in die Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse eingebrachtes Wissen zu hinterfragen und mit dem eigenen *bisherigen professionsspezifischen Fach- und beruflichem Erfahrungswissen* zu vergleichen. Reflexions- und Verstehensprozesse sind ebenfalls eng miteinander verflochten und beeinflussen sich wechselseitig, da Reflexion Verstehen voraussetzt, gleichzeitig Reflexion aber auch zu einem vertieften Verstehen führen kann, wie weiter unten und in Kapitel 12.5.4 noch beschrieben wird. Die involvierten Wissenschaftler:innen initiierten und steuerten diese nachfolgend beschriebenen Reflexionsprozesse durch spezifische Praktiken (vgl. Kapitel 12.2.1.1) wie beispielsweise durch die Vergabe von Aufgaben, die dazu beitrugen, dass sich die involvierten Fachpersonen in unterschiedlichen Settings mit den Inhalten des Prototyps des Prozessmanuals auseinandersetzten und dessen Inhalt wie auch das neu entstandene anwendungsbezogene Prozessmanual-Wissen vor diesem Hintergrund reflektierten. Dabei wurde nicht nur die Reflexion seitens der involvierten Fachpersonen angeregt, sondern diese Reflexion teilweise auch in eine bestimmte Richtung gelenkt, wie die in Kapitel 12.2.1 beschriebenen Befunde zur Rolle der involvierten Wissenschaftler:innen verdeutlichen.

Diese auf Basis der Interviewdaten rekonstruierten Reflexionsprozesse lassen sich auf zwei Ebenen verorten: Während der Entwicklung erfolgten sowohl individuelle Reflexionsprozesse bei einzelnen involvierten Fachpersonen als innerer kognitiver Prozess als auch interaktionelle Reflexionsprozesse, also Reflexionen, die sich im kommunikativen Austausch der involvierten Akteur:innen vollzogen:

Reflexionsprozesse auf individueller Ebene

Die Analyse lässt die Folgerung zu, dass im Zentrum der Reflexionsprozesse auf individueller Ebene das Reflektieren des eigenen *bisherigen professionsspezifischen Fach- und beruflichen Erfahrungswissens* unter Bezugnahme auf anderes Wissen (vgl. Kapitel 13.1.1), insbesondere auf den *Prototyp des Prozessmanuals als objektiviertes, hybrides und validiertes Wissen* (vgl. Kapitel 13.1.1.1) stand. Denn die Reflexionsprozesse bezogen sich auf das eigene Haltungswissen und das professionelle Selbstverständnis wie auch auf die eigene professionelle Handlungspraxis, wie im Folgenden genauer erläutert wird. Im nachfolgenden Ausschnitt aus einem Interview mit einer involvierten Fachperson wird ein solches Moment des individuellen Reflektierens unter Bezugnahme auf verschiedenartiges Wissen wie folgt erkennbar:

> *«Ich kann jetzt gar nicht mal mehr im Details sagen, was wir da besprochen haben. Aber ich weiss, dass das bei mir wie angeregt hat, welche Haltung nehmen wir ein: Das Abholende und dennoch, wir sind ja hier nicht in einer freiwilligen Beratung oder, also wir müssen ja das durchziehen. Aber schon auch nicht hier von oben runter oder autoritär, sondern eben auf Augenhöhe. Also mit Respekt miteinander umgehen, also auch mit den Eltern umgehen und die abholen. Dass das dann auch einfach Sinn macht auch für eine Abklärung, das zu investieren am Anfang. Das habe ich für mich mitgenommen, ja.» (Oi, inv. Z. 154-161)*

In diesem Zitat wird deutlich, dass sich die involvierte Fachperson im Zuge der interaktionellen Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse mit ihrer professionellen Haltung auseinandergesetzt hatte und angeregt wurde, darüber nachzudenken, welche Haltung in Bezug auf die Ausgestaltung der Arbeitsbeziehung mit der abzuklärenden Familie im Abklärungsprozess eingenommen wird und welche Spannungsfelder (abholende, respektvolle Haltung gegenüber den Eltern im nicht freiwilligen Setting) bestehen. Diese Reflexion führte bei dieser involvierten Fachperson zu einer bewussten Erkenntnis über den Sinn und die Bedeutung des Aufbaus einer Arbeitsbeziehung mit den Eltern zu Beginn des Abklärungsprozesses, die sich an spezifischen fachlichen Haltungen («Augenhöhe», «Respekt») orientiert. Dabei wurde erkennbar, dass die involvierte Fachperson sich auf spezifisches Wissen aus dem Prototyp des Prozessmanuals bezog (die

erwähnte fachliche Haltung), diese mit dem eigenen Haltungswissen in Bezug setzte und Wissenselemente aus dem Prozessmanual in das eigene Haltungswissen (und auch Handlungswissen) integrierte. Solche individuellen Bildungsprozesse, wie sie beispielhaft in der obigen Interviewpassage beschrieben wurden, die zu einem sogenannten *internalisierten Prozessmanual-Wissen* (vgl. Kapitel 13.2.4.1) führten, werden in Kapitel 13.2.1 detaillierter beschrieben.

Nebst der Reflexion von Haltungen und dem professionellen Selbstverständnis wurden in den Interviews mit den involvierten Fachpersonen auch Reflexionsprozesse auf individueller Ebene in Bezug auf die eigene Handlungspraxis unter Bezugnahme auf den *Prototyp des Prozessmanuals als objektiviertes, hybrides und validiertes Wissen* erkennbar. Diese Ebene soll mit den nachfolgenden Interviewausschnitten veranschaulicht werden:

> *«Und dann muss ich natürlich sagen, das ist für mich schon total spannend gewesen, jetzt auch wirklich einmal nochmals ganz bewusst hinzuschauen was machen wir dann eigentlich überhaupt. Und wie machen wir es überhaupt.» (Ci, inv. Z. 556-558)*
>
> *«Warum mache ich es jetzt hier so und warum vielleicht anders?» (Mi, inv. Z. 477)*

In diesen Beschreibungen der involvierten Fachpersonen wird deutlich, dass durch die Verfügbarkeit des neuen Wissens in Form des Prototyps des Prozessmanuals die involvierten Personen in Reflexionsprozessen sich die eigene aktuelle Handlungspraxis der Kindeswohlabklärung bewusst machten («was machen wir eigentlich?»), sie vertieft analysierten («wie machen wir es?») und für sich begründeten («warum mache ich es so?»). Diese Reflexionen erfolgten in einem ständigen Vergleichen des neuen Wissens (Prototyp des Prozessmanuals) mit dem eigenen *bisherigen professionsspezifischen Fach- und beruflichen Erfahrungswissen*. Damit wird deutlich, dass in diese individuellen Reflexionsprozesse auch Deutungs-, Vergleichs-, Begründungs- und Bewertungsprozesse eingelagert sind, und zwar mit dem Fokus, das eigene Handeln kritisch zu hinterfragen und bestehende Handlungspraxen zu begründen oder mögliche Handlungsalternativen («warum vielleicht anders») zu reflektieren. In diesen Reflexionsprozessen zeigen sich auch individuelle Bildungsprozesse, wie in Kapitel 13.2.1 noch erläutert wird.

Damit wird deutlich, dass diese Reflexionsprozesse auf individueller Ebene dazu beitrugen, dass involvierte Fachpersonen neues Wissen (z. B. Haltungen aus dem Prototyp des Prozessmanuals) mit ihrem *bisherigen professionsspezifischen Fach- und beruflichen Erfahrungswissen* in Bezug setzten und dieses vor dem Hintergrund des Prototyps des Prozessmanuals reflektierten. Diese beschriebenen individuellen Reflexionsprozesse sind (teilweise) auch an interaktionelle Reflexionsprozesse gekoppelt resp. mit diesen verwoben, da in die unten beschriebenen interaktionellen Reflexionsprozesse auch individuelle Reflexionsprozesse von Einzelpersonen eingelagert sind.

Reflexionsprozesse auf interaktioneller Ebene

Neben den beschriebenen individuellen Reflexionsprozessen wurden in den Interviews mit den involvierten Fachpersonen auch interaktionelle Reflexionsprozesse erkennbar, die sich im gemeinsamen Austausch und in der direkten kommunikativen Auseinandersetzung der Gruppe der involvierten Fachpersonen und/oder der involvierten Wissenschaftler:innen vollzogen und dabei unterschiedliches Wissen (vgl. Kapitel 13.1.1) einbezogen. Diese interaktionellen Reflexionsprozesse umfassen ein *gemeinsames Nachdenken* über den spezifischen Gegenstand der Kindeswohlabklärung, wobei diese Reflexionsprozesse entweder in die oben beschriebenen Erprobungs-, Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse eingelagert sind oder zeitlich danach erfolgen. Eine involvierte Fachperson beschreibt einen solchen interaktionellen Reflexionsprozess, der während des Erprobungsprozesses innerhalb des abklärenden Tandems (d. h.

zwei involvierte Fachpersonen bearbeiteten den Abklärungsfall gemeinsam) nach einem Gespräch mit den Eltern erfolgte:

> *«Und danach, wir sind ja immer nach den Gesprächen, wenn es zeitlich möglich ist, waren wir immer danach im Austausch. Wer hat es wie erlebt, was ist gelaufen, was hat man gehört, wie hat man es wahrgenommen und wie hat man das Vorgehen jeweils gefunden. Dass wir uns Feedbacks geben haben. Und da hat das [klopft auf das Prozessmanual, meint aber den damals vorliegenden Prototypen des Prozessmanuals] natürlich auch eine Rolle gespielt: ‹Hey jetzt waren wir aber voll so nach dem›.» (Oi, inv. Z. 612-617)*

Diese Interviewpassage veranschaulicht, wie die beiden involvierten Fachpersonen im Zuge des Erprobungsprozesses und unter Bezugnahme auf den Prototyp des Prozessmanuals gemeinsam über ihre Erprobungserfahrungen nachdachten, indem sie sich über ihre unterschiedlichen Perspektiven und Deutungen der Erprobung austauschten, diese Erprobungserfahrungen vor dem Prototyp des Prozessmanuals bewerteten und so ihr professionelles Handeln (Vorgehen im Gespräch gemäss Prototyp des Prozessmanuals) reflektierten. Dabei erfolgte die Bewertung des eigenen Handelns als Ausdruck des *bisherigen professionsspezifischen Fach- und beruflichen Erfahrungswissens*, welches sich in diesem Fall bereits mit dem anwendungsbezogenen Prozessmanual-Wissen vereinte, durch einen Abgleich mit dem Prototyp des Prozessmanuals. Damit wird veranschaulicht, dass in diesen Reflexionsprozessen unterschiedliches Wissen (vgl. Kapitel 13.1.1) aufeinander bezogen wurde. Der *Prototyp des Prozessmanuals* wird hier zudem als gemeinsamer fachlicher Referenzrahmen (vgl. dazu auch Kapitel 13.1.1.1) für den interaktionellen Reflexionsprozess der beiden Tandempartner:innen innerhalb des Erprobungsprozesses sichtbar. Darüber hinaus veranschaulicht der erwähnte Interviewausschnitt, dass diese interaktionellen Reflexionsprozesse (sofern es die Zeit erlaubte) während der Erprobungsprozesse nicht zufällig oder vereinzelt stattfanden, sondern als ein fester Bestandteil des professionellen Handelns aufgenommen wurden und sich somit im Zuge des Entwicklungsprojekts eine (neue) reflexionsbezogene Handlungspraxis und (Lern-)Kultur etablierte (vgl. dazu Kapitel 13.2.3).

In den Interviews mit den involvierten Fachpersonen zeigen sich des Weiteren interaktionelle Reflexionsprozesse, die eingelagert in Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse erfolgten, wie die nachfolgende Interviewpassage veranschaulicht:

> *«Und dann ist es ja auch so ein Teil gewesen, wo man im Nachhinein anhand von Fällen miteinander diskutiert hat. Was heisst denn das? Wie sieht denn das jetzt aus?» (Ni, inv. Z. 370-372)*

Die Ausführungen in diesem Kapitel zeigen, dass in diesen interaktionellen Reflexionsprozessen im Austausch zwischen den involvierten Fachpersonen, aber auch im Austausch mit den involvierten Wissenschaftler:innen verschiedene Perspektiven und unterschiedliches Wissen abgeglichen, verhandelt, bewertet und reflektiert wurde. Dabei kann gefolgert werden, dass im Zuge dieser Reflexionsprozesse und der darin eingelagerten Verstehensprozesse (vgl. Kapitel 12.5.4) *ein gemeinsam geteiltes und kollektiv akzeptiertes Verständnis* von Abklärungsprozessen (oder einzelner Aspekte davon) entstanden ist, wie in Kapitel 13.1.2.2 anhand eines Interviewausschnittes detaillierter veranschaulicht wird. Diese Reflexionsprozesse bilden, so zeigen die Interviews mit den involvierten Fachpersonen, einen grundlegenden Bestandteil der interaktionellen Wissensrelationierung, da durch diese Reflexionsprozesse auf individueller und auch auf interaktioneller Ebene bestehendes Wissen und Erfahrungen mit anderen Perspektiven und anderem Wissen verknüpft und neu bewertet wurden und diese Geschehnisse wiederum zum Wissensproduktionsprozess beigetragen haben. Dass diese interaktionellen Reflexionsprozesse eng mit Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verstehensprozessen verknüpft sind, wird im nachfolgenden Kapitel 12.5.4 zu den Verstehensprozessen beschrieben.

12.5.4 Verstehensprozesse

Den vierten zentralen *Kernprozess der Wissensrelationierung*, welcher in den Daten aus den Interviews mit den involvierten Fachpersonen erkennbar wurde, stellen Verstehensprozesse dar. Denn die oben beschriebenen Erprobungs-, Externalisierungs-, Aushandlungs- und Reflexionsprozesse ermöglichten bei den Beteiligten eine vertiefte Auseinandersetzung mit unterschiedlichem Wissen zur Thematik der Kindeswohlabklärung und ein Verstehen dieses Wissens, insbesondere der Inhalte des Prototyps des Prozessmanuals. Ausgehend davon, dass Verstehen als ein individueller kognitiver Prozess aufgefasst wird, in dessen Rahmen Bedeutung konstruiert wird, wurde deutlich, dass im untersuchten Entwicklungsprojekt solche Verstehensprozesse auf individueller Ebene jeweils in interaktionelle Verstehensprozesse eingelagert sind, bei denen individuelle Verständnisse sich dialogisch wechselseitig beeinflussten, wie im Nachfolgenden näher erläutert wird.

Dieses interaktionelle Moment des Verstehens im Kontext dieses Entwicklungsprojektes wird in der folgenden Aussage einer involvierten Fachperson sichtbar:

> *«Sie [die involvierten Wissenschaftler:innen] haben dann mal eine Grundlage gebracht. Wie ein erster Entwurf [damit gemeint ist der Prototyp des Prozessmanuals]. Und den sind wir dann natürlich auch durchgegangen und es hat sehr viele Anregungen gegeben. Und man hat verstanden, was sie eigentlich mit dem gemeint haben. Sie haben das dann auch vorgestellt, was das für sie heisst, was bedeutet diese Grundhaltung für sie. Und das wurde dann wieder abgeglichen mit unserer Praxisarbeit». (Di, inv., Z: 129-135)*

Diese Interviewpassage verdeutlicht, dass Verstehen bei den einzelnen involvierten Fachpersonen nicht primär dadurch entstand, dass sie den Prototyp des Prozessmanuals lasen und sich in individuellen kognitiven Prozessen mit dessen Inhalten auseinandersetzten. Vielmehr wurde in den Interviews mit den involvierten Fachpersonen beschrieben, wie Verstehen durch interaktionelle und kommunikative Prozesse ermöglicht wurde, an denen sowohl die involvierten Wissenschaftler:innen als auch die involvierten Fachpersonen selber in kommunikativer Form beteiligt waren. Denn das spezifische Setting während der Anwender:innen-Feedback-Workshops (vgl. Kapitel 12.4) ermöglichte es, dass die involvierten Fachpersonen und die involvierten Wissenschaftler:innen in Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozessen ihr jeweils eingebrachtes Wissen und dessen Deutung zunächst durch verbale Artikulation externalisieren und erklären konnten (vgl. 12.5.2). In dieser Explikation haben die involvierten Wissenschaftler:innen, so zeigen die Befunde aus den Interviews mit den involvierten Fachpersonen, beispielsweise ihre Deutungen des Prototyps des Prozessmanuals kommuniziert, was es den involvierten Fachpersonen ermöglichte, sich mit diesem «Deutungsangebot» der involvierten Wissenschaftler:innen vertieft auseinanderzusetzen. Diese Auseinandersetzung erfolgte, indem dieses neue explizierte Wissen im Rahmen von Reflexionsprozessen mit dem *bisherigen professionsspezifischen Fach- und beruflichen Erfahrungswissen* («Praxisarbeit») verglichen wurde und auf seine Relevanz und Anschlussfähigkeit resp. Praxistauglichkeit hin bewertet wurde (vgl. dazu Kapitel 13.1.2.1).

Dass es sich bei diesen Verstehensprozessen nicht um einen einseitigen Prozess seitens der involvierten Fachpersonen handelte, wird in der folgenden Interviewpassage deutlich, in der eine involvierte Fachperson diesen interaktionellen Verstehensprozess als wechselseitig-dialogischen Moment wie folgt beschreibt:

> *«Wir verstehen etwas von dem, was sie denken, sie verstehen etwas von dem, was wir machen. Es ist ein Dialog.» (SL A, Z. 644-645)*

Diese Aussage veranschaulicht, dass es sich nicht um einen einseitigen Prozess des Verstehens handelt, also beispielsweise dass die involvierten Fachpersonen lediglich das von den involvierten Wissenschaftler:innen eingebrachte wissenschaftliche Wissen oder den Prototyp des Prozessmanuals erfassten und verstanden. Vielmehr wurden von den interviewten Fachpersonen im

Rahmen des Feldphase I auch Verstehensprozesse seitens der involvierten Wissenschaftler:innen beschrieben, indem diese auch die Logik der Handlungspraxis der involvierten Fachpersonen (also ihr *bisheriges professionsspezifisches Fach- und berufliches Erfahrungswissen*) besser verstehen lernen konnten. Diese «Wechselseitigkeit des Verstehens» unterstreicht, dass die oben in Kapitel 12.5.2 beschriebenen Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse ein konstitutives Element der Verstehensprozesse sind und beide Prozesse eng miteinander verknüpft sind. Damit wird deutlich, dass auch interaktionelle Verstehensprozesse möglich wurden, indem während der Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse unterschiedliches Wissen kommunikativ miteinander konfrontiert und in interaktionellen Externalisierungs-, Aushandlungs- und Reflexionsprozessen gemeinsam diskutiert, miteinander verglichen und reflektiert wurde. Dabei ging es um ein *ernsthaftes und tieferes Verstehen* von spezifischem Prozessmanual-Wissen. Dies veranschaulicht der nachfolgende Interviewausschnitt einer involvierten Fachperson:

> *«Und dann ist es ja auch so ein Teil gewesen, wo man im Nachhinein anhand von Fällen miteinander diskutiert hat, was heisst denn das, wie sieht denn das jetzt aus? Und das ist halt etwas, das wie auf die breite Masse gewirkt hat. Weil es ist ja dann nicht einer gewesen, der dann seine Interpretation da rausliest. Sondern es ist, wie ein Verstehen gewesen. Es ist, nicht Verständnis, sondern wirklich ein Prozess des Verstehens gewesen: ‹was ist eigentlich damit gemeint?›» (Ni, inv. Z. 370-375)*

Die interviewte Fachperson thematisiert in dieser Interviewpassage einen in die interaktionellen Reflexionsprozesse eingelagerten tiefgreifenden Verstehensprozess, indem sie dieses Verstehen von «einem Verständnis füreinander haben» abgrenzt: Während «Verständnis haben» eher als ein Nachvollziehen und Akzeptieren eines spezifischen Wissens gelesen werden kann, kann «Verstehen» hier als ein aktiver kognitiver (und kommunikativer) erkenntnisbildender Prozess gedeutet werden, der über ein Nachvollziehen von neuem Wissen hinausgeht und auf einen integrierenden Prozess hinweist, in welchem neues Wissen mit eigenem *bisherigem professionsspezifischem Fach- und beruflichem Erfahrungswissen* verglichen und in bestehende Denkstrukturen integriert wird.

Dass in diesen Verstehensprozessen auch eine Suche, eine Reflexion und ein Verhandeln von *gemeinsamen Bedeutungen* eingelagert war, wird ebenfalls im obigen Interviewausschnitt deutlich und zeigt sich auch im Kapitel 12.5.3 zu den Reflexionsprozessen. Diese Prozesse der interaktionellen «Bedeutungserschliessung» führten zu einem neuen Wissen, dem *narrativ geteilten und kollektiv akzeptierten Prozessmanual-Wissen*, das in Kapitel 13.1.2.2 detaillierter beschrieben ist.

Bisher wurde erläutert, wie sich auf Basis der Interviews mit den involvierten Fachpersonen Verstehensprozesse vollzogen, die in die Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse eingelagert sind. Dieselbe Datenbasis verdeutlicht, dass ein Verstehensprozess jedoch auch eingelagert in Erprobungsprozesse erfolgte, wie die nachfolgende Aussage einer interviewten Fachperson veranschaulicht, die ihre Erfahrung während der Erprobung des Prototyps des Prozessmanuals wie folgt beschrieb:

> *«(…) wenn man gerade so arbeitet und das passt (…), dann kann man es gerade einordnen. Und das ist wahrscheinlich auch das, was es bei mir anregt, das gleich auch zu verknüpfen und das bleibt. Weil dann denke ich mir ‹ach ja bei diesen hätten wir doch›. Und dann bist ja dann auch wieder mit deinem Ko, weil wir hatten dann da ja die fixen Tandems, am Anfang. Und natürlich hat man dann dort gerade gesagt, ‹Mensch genau und so müsste man› und ‹das haben wir› und das hilft, das zu implementieren eigentlich, oder das wirklich zu verinnerlichen und zu verknüpfen.» (Oi, inv. Z. 604-611)*

Der Verstehensprozess, der in dieser Interviewpassage beschrieben wird, basiert auf der unmittelbaren Verknüpfung des Prototyps des Prozessmanuals als neues Wissen mit dem eigenen *bisherigen professionsspezifischen Fach- und beruflichen Erfahrungswissen* während der

Erprobungsprozesse. Durch die praktische Erprobung konnte der Prototyp des Prozessmanuals als neues Wissen eingeordnet und mit *bisherigem professionsspezifischen Fach- und beruflichem Erfahrungswissen* abgeglichen werden. Dabei wurde es sowohl individuell als auch intersubjektiv reflektiert, indem die involvierten Fachpersonen ihre eigene Haltung und bisherige Handlungspraxis (innerhalb des Tandems) mit den Inhalten des Prototyps des Prozessmanuals verglichen und bewerteten (vgl. auch Kapitel 12.5.3). Diese Auseinandersetzung ermöglichte ein *vertieftes Nachvollziehen und Verstehen im Sinne eines erlebten Erfahrens* des Prototyps des Prozessmanuals, wodurch ein *internalisiertes Prozessmanual-Wissen* entstanden ist, das in Kapitel 13.2.4.1 beschrieben wird. Dabei erweist sich der interaktionelle Austausch innerhalb der Tandems (z. B. durch Nachbesprechungen) als bedeutsam für diesen Verstehensprozess.

Die Ausführungen in diesem Kapitel machen deutlich, dass auf Basis der Interviews mit den involvierten Fachpersonen Verstehensprozesse erkennbar werden, die in die drei oben beschriebenen *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* eingelagert waren und durch diese ermöglicht wurden. Diese zeigten sich als wechselseitige Verbindung von individueller Erfahrung und kognitiven Deutungs- und Sinnkonstruktionsprozessen wie auch in interaktionellen Bedeutungserschliessungsprozessen und unterstützten dadurch den Wissensproduktionsprozess (in dem das erwähnte neue Wissen hergestellt wurde). Verstehensprozesse werden somit ebenfalls als wichtiger *Kernprozess der Wissensrelationierung* während der Feldphase I erkennbar.

13 Eingelagerte und emergente Folgeprozesse (in) der interaktionellen Wissensrelationierung

Die bisherige Ergebnisdarstellung beschreibt auf Basis der Interviews mit den involvierten Fachpersonen u.a. die Handlungsvollzüge, die im Rahmen der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* erfolgten und wie dadurch unterschiedliches Wissen miteinander in Beziehung gesetzt wurde. Auf Basis der Analyse und Interpretation der Interviewdaten konnten drei Folgeprozesse rekonstruiert werden, die aus dieser *kooperativen Wissensbildung als interaktioneller Wissensrelationierung* hervorgehen. Die nachfolgende Abbildung 11 visualisiert diese drei rekonstruierten Prozesse, die in das Wissensrelationierungsgeschehen eingelagert sind und zugleich durch dieses hervorgebracht wurden, wie in diesem Kapitel noch erläutert werden wird.

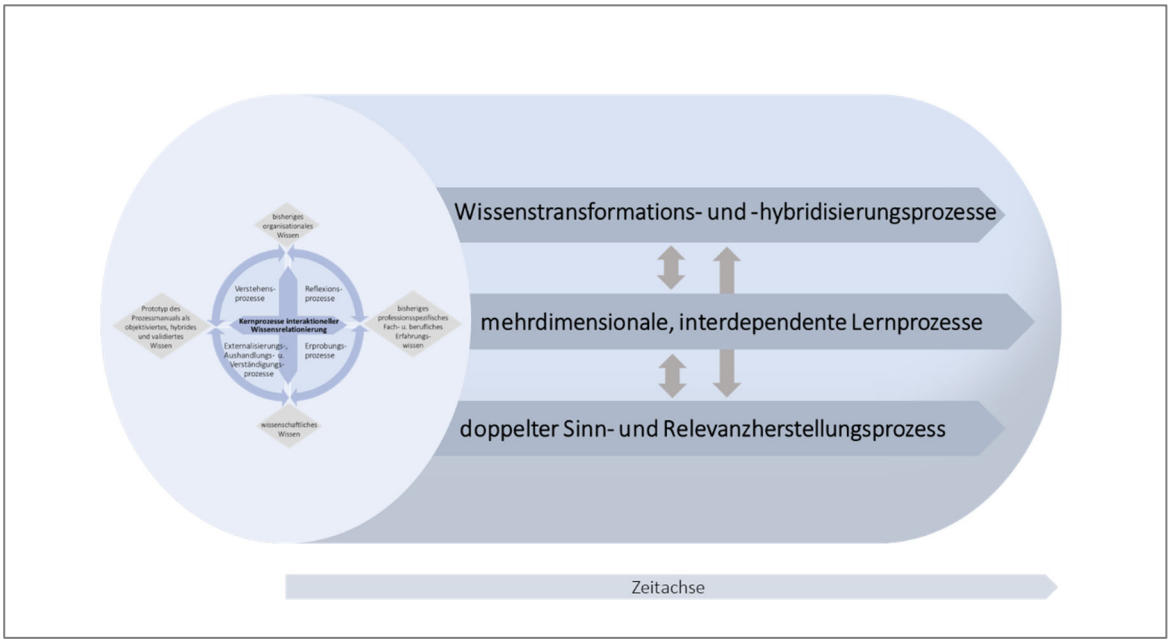


Abbildung 11: Eingelagerte und emergente Folgeprozesse (in) der interaktionellen Wissensrelationierung (eigene Darstellung)

Die in der Abbildung 11 veranschaulichten drei *eingelagerten und emergenten Folgeprozesse (in) der Wissensrelationierung* umfassen folgende Prozesse:

Erstens wurde in den Interviewdaten ein *Wissenstransformations- und Hybridisierungsprozess* erkennbar, in dessen Verlauf Wissen transformiert und auch neues hybrides Wissen hervorgebracht wurde. Zweitens liessen sich *mehrdimensionale und interdependente Bildungs- und Lernprozesse* seitens der involvierten Fachpersonen rekonstruieren, die durch die eigene Involviertheit dieser Akteursgruppe in die *Kernprozesse der Wissensrelationierung* entstanden. Drittens konnte ein *doppelter Sinn- und Relevanzherstellungsprozess* gefolgert werden, in dessen Rahmen Sinnhaftigkeit sowohl aufgrund der eigenen Involviertheit in den Entwicklungsprozess als auch in Bezug auf das während des Entwicklungsprozesses produzierte Wissen hergestellt wurde.

Diese nachfolgend beschriebenen drei *eingelagerten und emergenten Prozesse (in) der Wissensrelationierung* erfolgten zeitgleich und beeinflussten sich gegenseitig, wie in den Ausführungen in diesem Kapitel noch deutlich werden wird.

13.1 Interaktionelle Wissensrelationierung als Ort der Wissenstransformation und -hybridisierung

Die rekonstruierten und in Kapitel 12.5 beschriebenen *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* beschreiben, wie diese Verknüpfung unterschiedlichen Wissens, rekonstruiert aus der Perspektive der involvierten Fachpersonen, erfolgte. Das in diesen *Kernprozessen der Wissensrelationierung* miteinander in Beziehung gesetzte und daraus neu entstandene Wissen wird in diesem Kapitel entlang sogenannter unterschiedlicher *Wissensformen* detailliert erläutert. Denn aus den Interviews mit den involvierten Fachpersonen konnte Wissen in unterschiedlicher Erscheinungsweise rekonstruiert werden, das im Zuge der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* miteinander verknüpft wurde und dadurch in neues Wissen transformiert und teilweise auch hybridisiert wurde, wie nachfolgend deutlich werden wird. Der Begriff der *Wissensformen* (man könnte auch von Wissens*arten* oder Wissens*typen* sprechen)[119] wird in der vorliegenden Arbeit als eine *analytische Kategorie* verwendet, die auf die jeweils unterschiedlichen Eigenschaften und Erscheinungsweisen des aus den Daten rekonstruierten Wissens hinweist. Der Begriff soll dazu dienen, die Vielfalt der Erscheinungsweisen von Wissen, das im Kontext von kooperativer Wissensbildung auftritt und bedeutsam wird, analytisch greifbar zu machen. *Wissenstransformation* bezeichnet in dieser Arbeit die Veränderung dieser erkennbaren Eigenschaften und Erscheinungsweisen von Wissensformen im Zuge der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung*. Der Begriff der *Wissenshybridisierung* (Gredig, 2011, S. 63; Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 94f.) benennt dabei einen spezifischen Transformationsprozess, in dem durch eine Kombination resp. Verschmelzung unterschiedlicher Wissensformen eine neue, eigenständige Wissensform mit *hybridem* Charakter entsteht, d. h. ein neues Wissen, das nicht mehr eindeutig einer der ursprünglichen Wissensformen zugeordnet werden kann.[120] Die aus den Daten rekonstruierten verschiedenen Wissensformen lassen sich folgenden zwei Kategorien zuordnen:

1) anfängliche Wissens-Bezugspunkte für die *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung;*
2) neu entstandenes Wissen im Zuge der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung.*

[119] Da es hier nicht um eine ontologische Klassifikation von Wissen, sondern um eine heuristische, analytische Perspektive geht, wurde der Begriff der *Wissensformen* als passendste Kategorie gewählt.

[120] Mit dieser Unterscheidung von Wissenstransformation und Wissenshybridisierung soll deutlich gemacht werden, dass nicht alle Transformationsprozesse immer auch Hybridisierungsprozesse darstellen (z. B. wenn narrativ geteiltes Wissen in Protokollen dokumentiert und dadurch in schriftliches Regelwissen *transformiert* wird), Hybridisierung von Wissen aber immer eine Wissenstransformation bedingt resp. voraussetzt.

Die verschiedenen rekonstruierten Wissensformen, die diesen beiden Kategorien zugeteilt werden können, werden nachfolgend bei der jeweiligen Kategorie detailliert beschrieben. Ziel dieser Beschreibung ist es, den Wissenstransformations- und -hybridisierungsprozess im Zuge des untersuchten Entwicklungsprojektes nachvollziehbar zu rekonstruieren und anhand konkreter Beispiele von Inhalten zu veranschaulichen. Dieser nachfolgend beschriebene Wissenstransformations- und -hybridisierungsprozess wurde auf Basis der Interviewdaten mit den involvierten Fachpersonen, teils aber auch unter Berücksichtigung der Aussagen der interviewten Wissenschaftler:innen und auf Basis der Dokumentenanalyse rekonstruiert.

13.1.1 Anfängliche Wissens-Bezugspunkte für die Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung

In den erwähnten Daten zeigen sich mehrere Wissensformen, die bereits zu Beginn des Wissensrelationierungsgeschehens bestanden und als *anfängliche Wissens-Bezugspunkte* in den *Kernprozessen der Wissensrelationierung* miteinander in Beziehung gesetzt, sprich *relationiert* wurden. Bei diesen *anfänglichen Wissens-Bezugspunkten* handelt es sich um folgende vier Wissensformen, die in der nachfolgenden Abbildung 12 visualisiert sind:

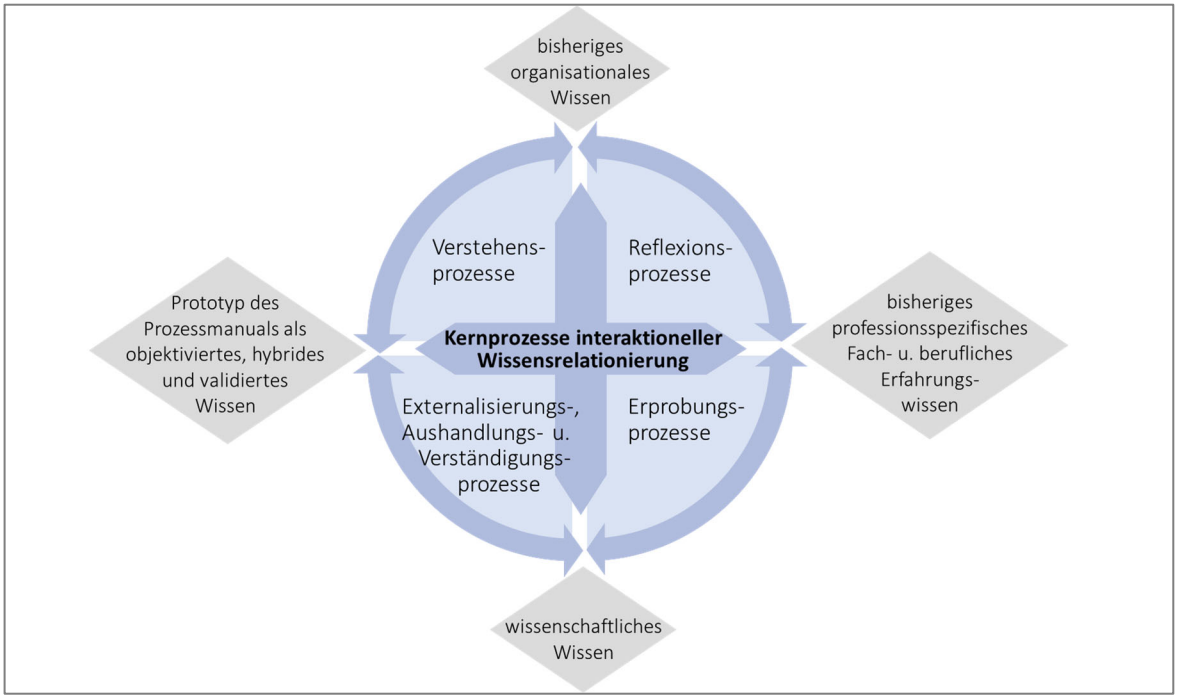


Abbildung 12: Wissensformen als anfängliche Bezugspunkte der Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung (eigene Darstellung)

Einen zentralen anfänglichen Wissens-Bezugspunkt in den *Kernprozessen der Wissensrelationierung* stellt der *Prototyp des Prozessmanuals als objektiviertes, hybrides und validiertes Wissen* (vgl. Kapitel 13.1.1.1) dar; eine weitere eingebrachte Wissensform bildet das *wissenschaftliche Wissen* (vgl. Kapitel 13.1.1.2). Diese beiden Wissensformen wurden durch die involvierten Wissenschaftler:innen in *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* eingebracht und waren den involvierten Fachpersonen bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht bekannt. Vonseiten der involvierten Fachpersonen wurde *bisheriges professionsspezifisches Fach- und berufliches Erfahrungswissen* (vgl. Kapitel 13.1.1.3) und das damit eng verbundene *organisationale Wissen* (vgl. Kapitel 13.1.1.4) aus den involvierten Praxisorganisationen in die *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* eingebracht. Dabei ist hervorzuheben, dass die Unterscheidung dieser beiden von den involvierten Fachpersonen eingebrachten Wissensformen analytischer Natur ist und das *organisationale Wissen* in den Interviews mit den involvierten Fachpersonen weniger explizit erwähnt wurde. In der konkreten Praxis sind beide Wissensformen jedoch eng miteinander verwoben und nicht klar

voneinander abgrenzbar, wie in den folgenden Kapiteln noch ausgeführt wird. Insgesamt kann gefolgert werden, dass im Rahmen der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* insbesondere die Relationierung des *Prototyps des Prozessmanuals als objektiviertes, hybrides und validiertes Wissen* und des *bisherigen professionsspezifischen Fach- und beruflichen Erfahrungswissens* der involvierten Fachpersonen im Vordergrund stand, weshalb aufgrund dieser erhöhten Bedeutsamkeit diese Wissensformen in der obigen Abbildung 12 etwas grösser dargestellt werden. Nachfolgend werden diese vier relevanten anfänglichen Wissens-Bezugspunkte für die *Kernprozesse der Wissensrelationierung* als einzelne Wissensformen beschrieben.

13.1.1.1 Prototyp des Prozessmanual als objektiviertes, hybrides und validiertes Wissen

Ein zentrales Wissen, das während der Feldphase I im Entwicklungsprojekt relevant war, stellte der *Prototyp des Prozessmanuals* dar. Um dieses spezifische Wissen verstehen und einordnen zu können, ist zunächst ein genauerer Blick auf dessen Entstehung[121] während der Entwicklungsphase erforderlich. Um der Leser:innenschaft diese Entstehung zu veranschaulichen, wird sie nachfolgend anhand zweier Inhalte des Prototyps («2. Praxisprinzip» und Schlüsselprozess «Kernabklärung») erläutert, die auch in der nachfolgenden Feldphase I bei den involvierten Fachpersonen relevant und in den Interviews mit ihnen immer wieder Thema waren.

Der Prototyp des Prozessmanuals wurde, wie in Kapitel 11.2.1 beschrieben, in der vorhergehenden Projektphase, der Entwicklungsphase, durch das Team der involvierten Wissenschaftler:innen unter Einbezug einer Entwicklungsgruppe, zusammengesetzt aus Vertreter:innen der involvierten Praxisorganisationen und zuständigen KESB, aus Vertreter:innen der Wissenschaft von verschiedenen Hochschulen und unter punktuellem Einbezug von Verbreitungspartner:innen, erarbeitet und durch das Team der involvierten Wissenschaftler:innen dokumentiert. Während dieser Entwicklung des *Prototyps des Prozessmanuals* wurde bereits unterschiedliches Wissen miteinander in Beziehung gesetzt, sprich relationiert, wie die nachfolgenden Ausführungen sowie die beispielhaften Ausschnitte aus dem Interview mit den involvierten Wissenschaftler:innen und aus der Dokumentenanalyse veranschaulichen werden. Eine dieser Wissensformen ist das von den involvierten Wissenschaftler:innen eingebrachte Wissen, das Ausgangspunkt für die Entwicklung war und nachfolgend als erstes genauer erläutert wird und in diesem Interviewausschnitt zum Ausdruck kommt:

> *«Also wir haben den Rahmen vorgegeben. Wir haben erst mal erklärt, warum es überhaupt so etwas braucht, warum es so ein Prozessmanual braucht, auf was das fachlich antwortet. Und dann haben wir eigentlich relativ schnell auch gesagt, so könnte das Korsett aussehen, also gliederungsmässig, wie das Prozessmanual daherkommen könnte. Und auch mit der Idee, da muss man zentrale Begriffe und Aufgaben klären. […] Aber wir haben erst mal so einen Rahmen vorgegeben, in dem sie sich bewegen konnten.» (Wiss., Z. 290-299)*

Neben der hier erkennbaren inhaltsgestaltenden Rolle der involvierten Wissenschaftler:innen (vgl. dazu detailliert Kapitel 12.2.1) wird in dieser Interviewpassage deutlich, dass die involvierten Wissenschaftler:innen konzeptionelles und theoretisches Wissen in die Entwicklung des Prototyps einbrachten, indem sie z. B. den inhaltlichen Rahmen des Produkts vorgaben, eine mögliche Struktur des Prozessmanuals präsentierten und weitere zentrale Begriffsklärungsangebote (z. B. systemisch-dialogische) vortrugen. Dieses von den involvierten Wissenschaftler:innen eingebrachte Wissen lässt sich anhand der jeweiligen PowerPoint-Präsentationen rekonstruieren, die die involvierten Wissenschaftler:innen in Inputsequenzen während der Entwicklungstreffen mündlich präsentierten

[121] Bei der Rekonstruktion dieser Entstehung waren vor allem die Aussagen der involvierten Wissenschaftler:innen relevant, da die Interviews mit den involvierten Fachpersonen kaum Informationen über die Zusammenarbeitsprozesse während der Entwicklungsphase enthielten, weil die später konkret interviewten Fachpersonen während der Entwicklungsphase nicht involviert waren. Diejenigen Fachpersonen aus der untersuchten involvierten Praxisorganisation, die während der Entwicklungsphase involviert waren, waren zum Zeitpunkt der Befragung nicht mehr in der Praxisorganisation tätig und konnten deshalb nicht interviewt werden.

und mittels derer sie ihre inhaltlichen Inputs gegenüber den Anwesenden visualisierten und zusammenfassend darstellten. Während der Entwicklungsphase gab es im ersten und im zweiten Entwicklungstreffen solche Inputs seitens der Wissenschaftler:innen, aus denen nachfolgend einzelne Ausschnitte zur beispielhaften Veranschaulichung dieses von den involvierten Wissenschaftler:innen eingebrachten Wissens dargestellt werden:

Im ersten Entwicklungsworkshop präsentierten die involvierten Wissenschaftler:innen einen inhaltlichen Input zum Thema «Was ist gute Kinderschutzarbeit?». In dessen Rahmen erläuterten sie unter Bezugnahme auf verschiedene Fachliteratur aus dem Diskurs zur Kindeswohlabklärung, was gemäss dem Fachdiskurs unter Kindeswohlgefährdung zu verstehen ist, vor welchen Herausforderungen gute Praxis im Umgang mit Kindeswohlgefährdungen steht, was der aktuelle Wissensstand über «Fehler» und «Qualität» im Kindesschutz ist und folglich welche Faktoren gute Kindesschutzarbeit gewährleisten. Auf Basis dieser Erläuterungen und Begründungszusammenhänge leiteten die involvierten Wissenschaftler:innen ein Fazit hinsichtlich des inhaltlichen Rahmens des zu entwickelnden Prozessmanuals ab, den sie gegenüber den Anwesenden als Setzung kommunizierten und innerhalb dessen sich die inhaltliche Entwicklung des Prozessmanuals bewegte:

> *«Wir wollen ein Prozessmanual entwickeln und erproben, das unterschiedliche Konzeptionen der Risikoeinschätzung mit solchen der sozialen Diagnostik, der methodisch gesicherten Beteiligung der Nutzerinnen und Nutzer und der Hilfeplanung kohärent zusammenführt.» (D03 1. Entwicklungstreffen, Input Wissenschaft, S. 19)*

Diese so vorgenommene inhaltliche Rahmensetzung für das zu entwickelnde Prozessmanual enthält somit bereits eine Vielfalt von miteinander verwobenem Wissen, das dem wissenschaftlichen Fachdiskurs über Kindeswohlabklärungen entstammt und von den involvierten Wissenschaftler:innen für das zu entwickelnde Prozessmanual in vorhergehenden Entscheidungsprozessen selektiv[122] ausgewählt, in neuer Struktur zusammengefügt, in einer PowerPoint-Präsentation dokumentiert und gemeinsam mit einem mündlichen Input dann in die Entwicklungsgruppe hineingebracht wurde.

Im zweiten Entwicklungsworkshop wurde, die oben erwähnte inhaltliche Rahmensetzung aufnehmend, das Thema «Dialogisch-Systemische Kindeswohlabklärung – was ist das?» in demselben Format (mündliche Präsentation mit PowerPoint-Präsentation) von den involvierten Wissenschaftler:innen eingebracht. Inhaltlich wurde mit Blick auf aktuelle Fachbeiträge in der Diagnostik-Debatte (z. B. Heiner, 2011; Isaacs, 2002; Krause & Rätz, 2009) und unter Bezugnahme auf ein Verständnis von Kindeswohlgefährdung aus systemischer Perspektive erläutert, was die involvierten Wissenschaftler:innen unter diesen Begrifflichkeiten verstehen und welche Konsequenzen sich aus diesem Verständnis von «dialogisch-systemischer Kindeswohlabklärung» für das Entwicklungsprojekt und das Prozessmanual ergeben. Dieser inhaltliche Beitrag ist im entsprechenden Protokoll des Entwicklungstreffens wie folgt dokumentiert:

> *«Die Forschungspartner erläutern, was dialogisch-systemische Kindeswohlabklärung ist. Sie pointieren, warum eine dialogisch-systemische Arbeitsweise zur Bearbeitung von Gefährdungen des Kindeswohls notwendig und weiterführend ist.» (D04 Protokoll des 2. Entwicklungstreffen, S. 1)*

Im nachfolgenden Interviewausschnitt wird deutlich, wie dieses wissenschaftliche Wissen, das die involvierten Wissenschaftler:innen einbrachten, im Rahmen der Entwicklungstreffen gemeinsam mit den Anwesenden «weiterverarbeitet» wurde:

[122] Es ist davon auszugehen, dass diese Selektionsprozesse von eigenen fachlichen Überzeugungen mitbeeinflusst waren, die Daten erlauben jedoch keine Aussagen zu diesen vorhergehenden Entscheidungsprozessen.

«Ich mag mich erinnern, dass ich einen Input gemacht habe zur Diagnostikdebatte. Also das Fallverstehen, Diagnostik zum Beispiel. Wo wir wie dann so einen Impuls gesetzt haben, das ist der Stand der Diskussion in der Wissenschaft. Und danach sind wir dann in Gruppen gegangen sind und haben das nochmal ausgearbeitet, also und was heisst das jetzt für unser Prozessmanual konkret? Worauf wollen wir eingehen? Was ist relevant, was ist weniger relevant?» (Zeit: 00:19:18; Interview mit Wissenschaftsteam)

Diese Inputs der involvierten Wissenschaftler:innen dienten, den Aussagen der interviewten involvierten Wissenschaftler:innen zufolge, als Ausgangspunkt für die weiteren gemeinsamen Diskussionen und Reflexionen mit der Entwicklungsgruppe, und zwar mit dem Zweck einer gemeinsamen Verständigung über die Relevanz von Inhalten für das zu entwickelnde Prozessmanual.

Diese Weiterverarbeitung wird bei diesem ausgewählten Inhaltsbeispiel «dialogisch-systemische Kindeswohlabklärung» im Workshop-Ablauf wie auch im entsprechenden Protokoll dadurch erkennbar, dass nach dem Input zwei Arbeitseinheiten dokumentiert sind, in denen in Kleingruppen entlang eines Arbeitsauftrages zentrale Praxisprinzipien dialogisch-systemischer Abklärungsprozesse erarbeitet wurden und die dokumentierten Ergebnisse anschliessend allen Anwesenden vorgestellt wurden. Die Fragen im Arbeitsauftrag lauteten: «Worauf kommt es an, wenn man dialogisch-systemische Kindeswohlabklärung vornimmt? Was würden Sie spontan antworten? Welche Praxisprinzipien sind wesentlich?» (D04 Protokoll des 2. Entwicklungstreffen)

Die aus den Arbeitsgruppen im Plenum vorgestellten Aussagen zu Praxisprinzipien sind im Protokoll anhand des Beispiels der ersten Arbeitsgruppe wie folgt dokumentiert:

«Arbeitsgruppe 1:

‹Die Fachperson hat eine transparente Arbeitsweise gegenüber Kind und Familie›

‹Die Fachperson geht ergebnisoffen an die Abklärung heran› (Rahmen der Informationssammlung ist lange offen zu halten)

‹Die Fachperson begegnet KlientInnen auf Augenhöhe› (Sichtweisen der KlientInnen sind zur Kenntnis zu nehmen und zu akzeptieren; methodische Aspekte sind zu berücksichtigen; Rollenklärungen sind vornehmen)

‹Die Fachperson bezieht das Umfeld aktiv mit ein›

‹Die Fachperson verfügt über relevantes Fachwissen im Feld des Kindesschutzes›» (D04 Protokoll des 2. Entwicklungstreffen, S. 2)

Obschon auf Basis der analysierten Dokumente keine Aussage über die Zusammensetzung der Arbeitsgruppen gemacht werden kann, wird anhand des Interviews mit den involvierten Wissenschaftler:innen deutlich, dass in diesen Arbeitsgruppen bei der Konkretisierung der «dialogisch-systemischen Arbeitsweise» resp. bei der Entwicklung entsprechender Praxisprinzipien massgeblich das Wissen der involvierten Fachpersonen eingeflossen ist:

«Also es gab auch einen Input dazu, was systemisch-dialogisches Kindeswohlabklärung bedeutet und woher das kommt. Und das war dann aber auch so abstrakt, dass dann schon auch die Idee war, ich weiss aber nicht mehr, woher die kam, dass man das noch runterbrechen muss auf Praxisprinzipien. Und da hat sich die Praxis sehr eingemischt.» (Wiss., Z. 347-351)

Dieses «Einmischen der Praxis» beschreibt den Prozess des aktiven Einbringens des Wissens der involvierten Fachpersonen, welcher sich nicht nur auf die oben erwähnte Sequenz im zweiten Entwicklungsworkshop bezieht, sondern sich auch in den nachfolgenden Entwicklungstreffen wiederfindet, wie nachfolgend erläutert wird: Die involvierten Wissenschaftler:innen formulierten auf Basis der im Protokoll dokumentierten «Sätze zu Praxisprinzipien» (vgl. Beispiel aus Arbeitsgruppe 1 oben) im Nachgang des zweiten Entwicklungstreffens einen Textvorschlag zu insgesamt fünf Praxisprinzipien, die jeweils aus einem Leitsatz und einem zugehörigen, erläuternden

Text bestanden. Eines dieser Praxisprinzipien wird hier zur Veranschaulichung dargestellt und lautete:

> *«2. Prinzip: Begegne dem Kind und seiner Familie auf Augenhöhe*
>
> *Fachkräfte, die Kindeswohlabklärungen vornehmen, begegnen Kindern und ihren Familien auf Augenhöhe. Sie gehen mit ihnen respektvoll, wertschätzend und fair um. Sie stellen sich ihren Gefühlen und reflektieren diese, begegnen aber den Eltern, die ihre Kinder misshandeln, vernachlässigen oder sexuell ausbeuten, im direkten Kontakt nicht mit Wut, Empörung oder Ablehnung. Stattdessen streben sie an, als Basis für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit eine verlässliche Beziehung herzustellen, die es möglich macht, dass Kinder und ihre Familien sich ihnen ohne Angst und Schuldgefühle zuwenden und sich ihnen gegenüber öffnen können. Sie teilen mit dem Kind und seiner Familie ihre Informationen und Kenntnisse und legen offen, was Anlass, Auftrag und Ziel ihres Handelns sind. Sie machen dem Kind und seiner Familie gegenüber transparent, was ihnen Anlass zur Sorge bereitet und welcher Voraussetzungen es aus ihrer Sicht bedarf, damit das Kindeswohl dauerhaft gewährleistet ist. Sie sorgen mit Hilfe von flexiblen und der jeweiligen Situation angemessenen Arbeitsformen dafür, dass sich Kinder und ihre Eltern aktiv am Prozess der Abklärung des Kindeswohls beteiligen können. Sie ermutigen Kinder und Eltern dazu und unterstützen sie dabei, zu erzählen, was sie denken, fühlen, brauchen und wollen. Sie hören ihnen zu und entscheiden und handeln auf der Basis dessen, was ihnen erzählt wird. Sie nehmen keine Empfehlungen über Leistungen und/oder Kindesschutzmassnahmen vor, die nicht mit dem Kind und seiner Familie gemeinsam entwickelt, beraten und rückgesprochen sind und bei denen nicht klar ist, ob sie notwendig bzw. dazu geeignet sind, das Kindeswohl dauerhaft zu sichern und zu fördern.» (D07 3. Entwicklungstreffen, Vorschlag Praxisprinzipien, S. 2)*

Bei dem dritten Entwicklungsworkshop wurde die Arbeit an diesen Praxisprinzipien fortgesetzt, indem diese von den involvierten Wissenschaftler:innen ausformulierten Textvorschläge zunächst in einer Arbeitssequenz in Kleingruppen anhand des folgenden Arbeitsauftrags bearbeitet und anschliessend im Plenum vorgestellt wurden: «Was bleibt unklar? Was sollte angepasst werden? Was fehlt noch? Sind diese Prinzipien handlungsorientierend für die Praxis?» (D06 Protokoll des 3. Entwicklungstreffens). Die im Plenum vorgestellten Rückmeldungen wurden, nachfolgend ebenfalls am Beispiel des zweiten Praxisprinzips veranschaulicht, wie folgt dokumentiert:

> *«Praxisprinzip 2: Begegne dem Kind und seiner Familie auf Augenhöhe*
>
> *Unstimmigkeiten beim Begriff ‹fair› (Zweiter Satz). Vorschlag: ‹Fairness› oder ‹transparent›*
>
> *Vierter Satz: ‹Beziehung› durch ‹Arbeitsbeziehung› ersetzen.*
>
> *Wort ‹ihnen› in der Mitte streichen (‹Sie machen dem Kind und seiner Familie gegenüber transparent, was Anlass zur Sorge bereitet …›).*
>
> *Irritation im letzten Satz: Hat man wirklich immer Gewissheit? Vorschlag: ‹Sie nehmen möglichst keine Empfehlungen …›. Weiterer Vorschlag: Satz positiv formulieren und teilweise kürzen.» (D06 Protokoll des 3. Entwicklungstreffens, S. 2)*

Diese aus den Arbeitsgruppen eingebrachten Rückmeldungen wurden von den involvierten Wissenschaftler:innen aufgenommen und flossen in eine erneute Überarbeitung des Textes ein, aus welcher der *Prototyp des Prozessmanuals* resultierte, der für die nachfolgende Feldphase I und die dort beobachteten Geschehnisse als ein elementarer Wissens-Bezugspunkt diente. Eine vergleichende Textanalyse[123] des ersten Textentwurfes und des Textes im Prototyp dem Prozessmanuals lässt die Folgerung zu, dass nebst einem Perspektivenwechsel («Wir»-Formulierung)

[123] Für diese vergleichende Analyse wurde ChatGPT als Hilfsmittel eingesetzt und durch eine manuelle Prüfung ergänzt.

und einzelnen Änderungen von Begriffen eine Textpassage[124] komplett verändert und der letzte Satz weggelassen wurde.

Die Betrachtung dieses Beispiels aus dem Wissensproduktions- und Weiterverarbeitungsprozess während der Entwicklungsphase lässt erkennen, dass nicht nur die involvierten Wissenschaftler:innen durch ihren Input wissenschaftliches Wissen beitrugen, sondern auch die involvierten Fachpersonen themenbezogenes Wissen in die Diskussionen einbrachten, das in nachgelagerte Weiterverarbeitungs- und Dokumentationsprozesse seitens der involvierten Wissenschaftler:innen Eingang fand. Im Falle des dargestellten Beispiels des «2. Praxisprinzips» handelt es sich vornehmlich um Haltungswissen der involvierten Fachpersonen im Kontext von Kindeswohlabklärungen. Dass sich dieses Wissen der involvierten Fachpersonen aber nicht auf Haltungswissen beschränkte, sondern auch Kontext- und Erfahrungswissen in Bezug auf die Ausgestaltung von Prozessen, Aufgaben und Herausforderungen im Rahmen von Kindeswohlabklärungen umfasste, kann sowohl auf Basis der analysierten Protokolle der verschiedenen Entwicklungstreffen wie auch anhand des nachfolgenden Ausschnitts aus dem Interview mit den involvierten Wissenschaftler:innen gefolgert werden:

> *«Und wir haben die Entwicklungsgruppe primär dafür genutzt, zu erfahren aus Sicht der Leute, die Abklärungen machen oder wissen, wie sie gemacht werden in ihren Organisationen, zu erfahren, wo stehen die Leute eigentlich an. Was sind die Fragen in Bezug auf Abklärung, die die Leute in der Praxis haben, auf die das zu entwickelnde Produkt dann auch angemessene Antworten geben sollte.» (00:17:01; Interview mit Wissenschaftsteam)*

Das in diesem Interview angesprochene Erfahrungswissen der involvierten Fachpersonen («[…] wo stehen die Leute eigentlich an. Was sind die Fragen in Bezug auf Abklärung, die die Leute in der Praxis haben») wurde während der verschiedenen Entwicklungstreffen in unterschiedlichen Arbeitssequenzen (oftmals in Form von Gruppenarbeiten und anschliessenden Ergebnispräsentationen im Plenum) zu unterschiedlichen Inhalten des Prozessmanuals (z. B. Praxisprinzipien, Begriffsklärungen für einen Glossar, Schlüsselprozesse) gesammelt und für die nachfolgende Erarbeitung des Prototyps des Prozessmanuals in den Protokollen dokumentiert. Um der Leser:innenschaft die Spannbreite dieses eingebrachten Erfahrungswissens der involvierten Fachpersonen zu veranschaulichen, wird nachfolgend als zweites Beispiel die Entstehung eines spezifischen Schlüsselprozesses[125] erläutert:

Die involvierten Wissenschaftler:innen stellten während des zweiten Entwicklungsworkshops einen ersten verschriftlichten Gliederungsvorschlag[126] für das zu entwickelnde Prozessmanual vor, welcher anschliessend in der Entwicklungsgruppe diskutiert wurde. Im Protokoll wurde diese Arbeitssequenz wie folgt dokumentiert:

> *«Die Forschungspartner stellen eine erste Gliederung des Prozessmanuals vor und erläutern die dort enthaltenen Prozessschritte. Die Teilnehmenden sind weitestgehend mit der bisherigen Gliederung einverstanden. Lobend hervorgehoben werden die bereits sehr differenziert ausgearbeiteten Prozessschritte. Es bestehen aber Unklarheiten im Hinblick*

[124] Es handelt sich um folgende Textpassage: Ursprüngliche Version: «begegnen aber den Eltern, die ihre Kinder misshandeln, vernachlässigen oder sexuell ausbeuten, im direkten Kontakt nicht mit Wut, Empörung oder Ablehnung. Stattdessen streben sie an, als Basis für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit eine verlässliche Beziehung herzustellen, die es möglich macht, dass Kinder und ihre Familien sich ihnen ohne Angst und Schuldgefühle zuwenden und sich ihnen gegenüber öffnen können.» Version im Prototyp des Prozessmanuals: «Wir gehen mit Eltern, die ihre Kinder misshandeln, vernachlässigen oder sexuell ausbeuten, empathisch um. Im direkten Kontakt begegnen wir ihnen mit Anerkennung, Verständnis und Authentizität. Wir versuchen zu ihnen – ebenso wie zu ihren Kindern – eine vertrauensvolle Arbeitsbeziehung herzustellen.»

[125] Im Prozessmanual werden zentrale Schlüsselprozesse beschrieben, die für die Abklärung von Kindeswohlgefährdungen relevant sind und aus Sicht der Autor:innen grundlegende Elemente von Abklärungen darstellen. Diese Schlüsselprozesse sind in Kapitel 11.3.2.2 beschrieben.

[126] Es handelte sich um einen Vorschlag für ein Inhaltsverzeichnis des zu entwickelnden Prozessmanuals.

auf die chronologische Abfolge der Prozessschritte. Es wird der Wunsch geäussert, für jeden Prozessschritten methodische Hinweise anzugeben und die Aufgaben des KESB gegenüber den Aufgaben der abklärenden Dienste deutlich kenntlich zu machen. Zudem wird es als wichtig erachtet, anzugeben, wie viel Zeit man ungefähr für die Realisierung der jeweiligen Prozessschritte benötigt. Darüber hinaus werden die Reihenfolge der Prozessschritte sowie deren Benennungen im Plenum diskutiert. Die Forschungspartner bedanken sich für die wertvollen Rückmeldungen. Geplant ist, die eingebrachten Rückmeldungen zur Überarbeitung der Gliederung des Prozessmanuals zu nutzen. Die überarbeitet[e] Gliederung wird den Teilnehmenden beim nächsten Workshop vorgestellt.» (D04 Protokoll des 2. Entwicklungstreffen, S. 3)

In diesem von den involvierten Wissenschaftler:innen entwickelten ersten Gliederungsvorschlag war der fünfte Prozessschritt wie folgt ausformuliert:

«Prozessschritt V: Kindeswohlabklärung – Ursachen und Folgen der Kindeswohlgefährdung mit dem Kind, seiner Familie und weiteren fachlichen Partnern wahrnehmen, erkunden und verstehen» (D05 2. Entwicklungstreffen Gliederung Prozessmanual, S. 3)

Zwischen dem zweiten und dem dritten Entwicklungsworkshop wurde der Titel des Prozessschrittes seitens der involvierten Wissenschaftler:innen von «Kindeswohlabklärung» in «Kernabklärung» geändert. Während des dritten Entwicklungsworkshops wurde für die Erarbeitung der Schlüsselprozesse des Prozessmanuals an die Entwicklungsgruppe der Auftrag erteilt, in Kleingruppen gemeinsam zu erarbeiten, wie die einzelnen Schlüsselprozesse praktisch umgesetzt werden sollen. Dabei standen beim Arbeitsauftrag folgende zu bearbeitende Fragen im Zentrum: «Wie soll der Schlüsselprozess konkret umgesetzt werden? Wie könnte ein idealtypischer Ablauf aussehen? Welche Methoden und Instrumente sollen für welchen Zweck eingesetzt werden?» (vgl. D06 Protokoll des 3. Entwicklungstreffens, S. 4), die als Ausdruck eines Erfragens von prozess- und handlungsbezogenem Erfahrungswissen interpretiert werden können. Die Ergebnisse aus den Arbeitsgruppen wurden im Plenum vorgestellt und im Protokoll dokumentiert. Die Dokumentation der im Plenum vorgetragenen Ergebnisse zum oben erwähnten fünften Prozessschritt «Kernabklärung» lautet im Protokoll wie folgt:

«Schlüsselprozess V: ‹Kernabklärung›

Planung:

- *Settingwahl entsprechend Auftrag, Alter der Kinder und Beziehungskonstellationen*
- *Welche Personen müssen gehört werden? Wann werden sie einbezogen, insbesondere Kinder?*
- *Sind bereits Unterlagen (Berichte, etc.) vorhanden?*

Abklärung:

- *Transparenz: Auftragsklärung, Rollenklärung, Information (Wie lange? Gespräche mit wem? etc.)*
- *Arbeitsbeziehung (Kennenlernen, Vertrauen aufbauen)*
- *Sichtweise aller Beteiligten einholen (Kind, Eltern, weitere Personen)*
- *Hausbesuche*
- *Fachliche Vernetzung und fachlicher Austausch (interdisziplinär und disziplinär)*

Methoden/Instrumente:

Genogramm, Netzwerkkarte, Gesprächsführung mit Kind/Familie, Helfer:innenkonferenz, Entwicklungspsychologie, Kinderrechte, biographische Interviews, Hermeneutisches Fallverstehen, Erhebungsbogen, Raster Tagesablauf, Ressourcenkarte» (D06 Protokoll des 3. Entwicklungstreffens, S. 5)

In diesem Protokollausschnitt wird erkennbar, dass unterschiedliches Erfahrungswissen in Bezug auf die Planung und Durchführung des spezifischen Arbeitsschrittes der «Kernabklärung» im Kontext einer Kindeswohlabklärung von den involvierten Fachpersonen gesammelt wurde. Denn der Protokollausschnitt enthält beispielsweise im zweiten Absatz «Abklärung» einerseits Hinweise auf eine spezifische Abfolge des Handlungsgeschehens in diesem Prozessschritt. Andererseits werden die einzelnen Handlungen und darin enthaltenen relevanten Elemente als Stichworte genannt. Der Satz «Transparenz: Auftragsklärung, Rollenklärung, Information (Wie lange? Gespräche mit wem?)» verweist beispielsweise augenscheinlich auf ein Erfahrungswissen bei den Anwesenden darüber, dass zu Beginn einer Abklärung zunächst eine gemeinsame Verständigung mit der abzuklärenden Familie über Aspekte wie Ziele, Rahmen, Beteiligte, Kommunikation usw. notwendig ist. Ebenfalls verweist beispielsweise die Auflistung der verschiedenen Methoden und Instrumente auf spezifisches Methodenwissen, das im Rahmen der Kernabklärung aus Sicht der Anwesenden als nutzbringend erlebt wurde, deshalb in diesem Prozessschritt eingesetzt werden sollte und deshalb genannt wurde.

Dieses so gesammelte Wissen wurde im Nachgang des dritten Entwicklungstreffens von den involvierten Wissenschaftler:innen in eine detaillierte Ausformulierung des Schlüsselprozesses «Kernabklärung» im Umfang von knapp zwanzig A4-Seiten Text überführt und sodann im abschliessenden Feedbackworkshop am Ende der Entwicklungsphase nochmals der Entwicklungsgruppe für eine Rückmeldung vorgelegt. Dieser Ausformulierungs- und anschliessende Validierungsprozess der Schlüsselprozesse wird im Interview mit den involvierten Wissenschaftler:innen wie folgt beschrieben:

> *«Also wir sind quasi aus diesen Workshops rausgegangen und dann hat es geheissen, du übernimmst jetzt diesen Schlüsselprozess, du übernimmst diesen Schlüsselprozess. Dann bin ich zum Beispiel hingesessen und habe gesagt, ok ich habe jetzt die Ersteinschätzung. Und wir haben ja nicht alles aus diesen Workshops mitgenommen, was es inhaltlich braucht, um diesen zu füllen. Also da hatte man nochmals in die Literatur geschaut, hat das ergänzt und aus dem entstanden dann natürlich auch Unsicherheiten. Was passt denn jetzt überhaupt für diese Praxis? […] Also aus der Literatur haben wir ganz viel genommen, um die Schlüsselprozesse zu füllen, was halt auch nicht gefüllt worden ist aus den Entwicklungsworkshops. Und das ist dann aber nochmals validiert und revidiert worden.» (Wiss., Z. 389-402)*

Dass dieses Wissen aus dem dritten Entwicklungsworkshop in diese Erarbeitung und Ausformulierung des Prototyps des Prozessmanuals Eingang fand, wird dadurch erkennbar, dass sich im ersten Textentwurf, der im abschliessenden Feedbackworkshop am Ende der Entwicklungsphase der Entwicklungsgruppe zum Feedback vorgelegt wurde, diese Inhalte aus dem Protokollausschnitt wiederfinden. Der im Protokoll des dritten Entwicklungstreffens formulierte Satz «Transparenz: Auftragsklärung, Rollenklärung, Information (Wie lange? Gespräche mit wem?)» (D06 Protokoll des 3. Entwicklungstreffens) wird im ersten Textentwurf zum Schlüsselprozess «Kernabklärung» beispielsweise anhand der folgenden zwei Textpassagen erkennbar:

> *«Planung der Kernabklärung:*
>
> *Nach Sichtung und Analyse der bestehenden Unterlagen und Dokumente resp. des Abklärungsauftrags der KESB beginnt die Planung der Kernabklärung. Gemeinsam mit dem Kind und seinen Eltern besprechen die abklärenden Fachpersonen das weitere Vorgehen. Sie erläutern, welche Informationen sie benötigen, um zu verstehen, was ursächlich zur Kindeswohlgefährdung geführt hat und welche Themen sie zusammen mit der Familie besprechen wollen, um eine begründete Entscheidung über das weitere Vorgehen treffen zu können.*
>
> *Wie sieht die gemeinsame Planung der Kernabklärung aus?*

Zur Planung der Kernabklärung treffen sich die abklärenden Fachpersonen mit der Familie. Sie kündigen das Treffen telefonisch an und vereinbaren mit der Familie einen passenden Termin und Ort für das Treffen. Sie eröffnen der Familie, dass diese eine vertraute Person zum Treffen mitnehmen kann; unter Umständen kann es auch sinnvoll sein, zum Treffen weitere Personen einzuladen, die mit der Familie im direkten Kontakt stehen und/oder sich Sorgen über die Entwicklung des Kindes und seiner Familie machen (z. B. meldende Person, Personen aus der erweiterten Familie). Hierüber muss die Familie jedoch vorab informiert werden und dazu ihr Einverständnis geben. Am Treffen sollten möglichst alle betroffenen Familienmitglieder teilnehmen. Dadurch kann gewährleistet werden, dass die Beteiligten besser nachvollziehen und verstehen können, was Ziel und Auftrag der Kernabklärung ist und welche Rolle dabei die abklärenden Fachpersonen innehaben.» (D17 Entwurf des Prozessmanuals, S. 40)

«Unabhängig davon, dass im Kontext der gemeinsamen Planung der Kernabklärung mit dem Kind und seiner Familie bereits Auftrag und Rolle sowie Transparenz hinsichtlich des Vorgehens geklärt wurden, ist es unerlässlich, diese Rahmensetzungen und Informationen während der jeweiligen Treffen (nochmals) aufzugreifen.» (D17 Entwurf des Prozessmanuals, S. 44)

Die beiden Textbeispiele zeigen, dass das Thema der Transparenz im Prozessschritt «Kernabklärung» aus dem Entwicklungsworkshop aufgenommen und zugleich mit weiteren detaillierteren Informationen zu spezifischen Handlungsanforderungen angereichert wurde, was die in der obigen Interviewpassage erwähnte Aussage der involvierten Wissenschaftler:innen bezüglich der Ergänzung von Inhalten während des Dokumentations- und Kondensierungsprozesses bestätigt. Diese Textversion wurde in einem nächsten Schritt während des abschliessenden Feedbackworkshops am Ende der Entwicklungsphase von den Mitgliedern der Entwicklungsgruppe kommentiert. Diese Rückmeldungen wurden schriftlich dokumentiert, entweder als Kommentare im Dokument an den entsprechenden Stellen oder auch als zusätzliche Notizen in einem separaten Dokument. In Bezug auf den Schlüsselprozess «Kernabklärung» wurde die oben beispielhaft erwähnte Textpassage «Wie sieht die gemeinsame Planung der Kernabklärung aus?» (D17 Entwurf des Prozessmanuals, S. 40) mit folgendem Kommentar versehen:

- *«Wir planen das nicht mit den Eltern. Man hat seine Vorgehensweise und informiert die Eltern, wie wir vorgehen. Man sagt den Eltern, welche Schritte geplant sind. Es ist auch nicht individuell gestaltbar. Vorher muss man eine Idee haben, wie man vorgeht.*
- *Hier müsste weniger Mitbestimmung drin sein, was den Ablauf betrifft.*
- *Dialogisch-systemisch ist gut, aber es müssen auch gewisse Vorgaben gegeben werden und innerhalb von diesem Rahmen dann Mitgestaltung.*
- *Das würde die Eltern auch überfordern, wenn man sie fragt ‹Wie oft sollen wir mit dem Kind sprechen›?» (D17 Entwurf des Prozessmanuals, S. 40)*[127]

Dieser Kommentar dokumentiert ein Erfahrungswissen, das während des Feedbackworkshops offensichtlich von einer involvierten Fachperson aus einer der Praxiseinrichtungen eingebracht wurde. Indem sie das Pronomen «Wir» verwendet, verweist sie auf ein in der involvierten Praxisorganisation vergemeinschaftetes Erfahrungswissen, das darin besteht, dass die Planung der Kernabklärung nicht gemeinsam mit der abzuklärenden Familie, sondern durch die abklärenden Fachpersonen erfolgt. Die im Kommentar dokumentierte Fachperson bezieht sich auf eine bestehende und offensichtlich auch etablierte Vorgehensweise in der eigenen Praxisorganisation in diesem konkreten Handlungsschritt. Hier wird somit ein *informelles Traditionswissen* (Geser, 2010, S. 5). resp. ein *narratives Organisationswissen* (Hüttemann & Solèr, 2018, S. 227f.) erkennbar. Ein

[127] In diesem Zitat wurden im Interesse der Lesbarkeit einige Tippfehler bereinigt.

weiteres Element von Erfahrungswissen wird in der Einschätzung erkennbar, dass eine Mitbestimmung der Eltern bei der Planung der Kernabklärung diese auch überfordern könne. Gleichzeitig wird deutlich, dass innerhalb eines vordefinierten Rahmens durchaus Raum für dialogisch-systemisches Arbeiten gesehen wird, die Planung des Vorgehens während der Kernabklärung jedoch als Rahmen von den Fachpersonen vorgegeben werden sollte.

Die involvierten Wissenschaftler:innen überarbeiteten auf Basis dieser Rückmeldungen anschliessend die entsprechende Textpassage und formulierten die finale Version des Prototyps des Prozessmanuals. Dass dieses Feedback im Sinne des dokumentierten Kommentars eingearbeitet wurde, kann auf Basis der Änderungen dieser Textpassage gefolgert werden, die im Prototyp des Prozessmanuals schlussendlich wie folgt lautete:

> *«(2) Vorbereitung und Organisation der Kernabklärung: Nach Sichtung und Analyse der bestehenden Unterlagen und Dokumente resp. des Abklärungsauftrags der KESB beginnt die Planung der Kernabklärung. Zur Planung der Kernabklärung treffen sich die abklärenden Fachpersonen zunächst ohne die Familie. Unter Umständen ziehen sie Fachpersonen anderer Professionen und Dienste hinzu. Gegenüber dem Kind und seiner Familie kündigen sie telefonisch oder schriftlich an, wann, wo und gegebenfalls wie viele Gespräche im Rahmen der Kernabklärung stattfinden sollen. Sie erläutern das weitere Vorgehen und erklären, welche Informationen sie benötigen, um zu verstehen, was ursächlich zur Vernachlässigung und/oder Misshandlung des Kindes geführt hat und welche Themen sie zusammen mit dem Kind und seiner Familie besprechen wollen, um eine begründete Entscheidung über das weitere Vorgehen treffen zu können.*
>
> *Sie eröffnen den Eltern am Telefon oder per Brief, dass diese ebenso wie ihr Kind eine vertraute Person zu den Gesprächen mitnehmen können. Sie vereinbaren mit den Eltern oder anderen relevanten Bezugspersonen des Kindes wann und wo sie sich treffen wollen (z.B. an ihrem Arbeitsplatz oder im Haushalt der Familie) (siehe Empfehlungen im Schlüsselprozesse Kindeswohleinschätzung).» (D18 Prototyp des Prozessmanuals, S. 66)*

Die Rückmeldungen zum Text über die Kernabklärung betrafen jedoch nicht nur inhaltliche Aspekte oder allfälligen Klärungs- oder Ergänzungsbedarf von Begriffen, sondern umfassten auch Anliegen hinsichtlich der Struktur, Sprache, Leseführung, Verständlichkeit sowie beispielsweise den Wunsch nach mehr handlungsanleitendem Wissen (vgl. Kommentare in D17 Entwurf des Prozessmanuals und D08 4. Entwicklungstreffen Notizen Rückmeldungen). Darüber hinaus gibt es bestärkende Kommentare, die aussagen, dass die Inhalte die Diskussion in den vorhergehenden Entwicklungstreffen wiedergeben, zugleich gibt es aber auch eine Rückmeldung, dass die Inhalte der Textversion den gemeinsam diskutierten Inhalte in den Entwicklungstreffen widersprechen[128] (D08 4. Entwicklungstreffen Notizen Rückmeldungen).

Diese Rekonstruktion der Entwicklung des Prototyps während der Entwicklungsphase verdeutlicht, dass *wissenschaftliches Wissen* und *bisheriges professionsspezifisches Fach- und berufliches Erfahrungswissen* der dort involvierten Fachpersonen miteinander verknüpft resp. relationiert wurden. Dieses in den Entwicklungstreffen thematisierte und dort relationierte und vergemeinschaftete Wissen wurde durch die involvierten Wissenschaftler:innen jeweils als Grundlage für die Erarbeitung von Textbausteinen für den Prototyp des Prozessmanuals genutzt, wobei in diesem weiterführenden Dokumentations- und Kondensierungsprozess seitens der involvierten Wissenschaftler:innen unter anderem Selektionen, inhaltliche Setzungen, Strukturierungen, Verdichtungen und eigene inhaltliche Ergänzungen erfolgten. Im Interview mit

[128] «Seite 38-39 enthält Ausführungen, die sich nicht mit dem decken, was wir in den Workshops besprochen haben. Dies geht sehr ins Investigative.»

den involvierten Wissenschaftler:innen wird dieser Verarbeitungs- und Dokumentationsprozess seitens der Wissenschaftler:innen wie folgt beschrieben:

> *«Und da hatte ich das Gefühl, dass es da eigentlich schon noch einen grossen Spielraum gab, hinsichtlich was in den Entwicklungsgruppen, in den Workshops festgelegt wurde und wie formulieren wir das jetzt als Text aus. Also da hat es doch einen relativ grossen Gap gegeben, wo wir dann auch die waren, die entschieden haben, was reinkommt in erster Instanz. Und dann erst später quasi das Feedback von der Entwicklungsgruppe eingeholt wurde.» (Wiss., Z. 316-321)*

Durch diesen Prozess seitens der involvierten Wissenschaftler:innen wurde das entstandene Wissen somit *kondensiert*, zugleich aber im Zuge der Dokumentation auch *expliziert* und in weiteren Entwicklungstreffen/Feedbackgruppentreffen *validiert*.

Durch den beschriebenen iterativen Prozess, der sowohl diskursiv-entwickelnde, relationierende und validierende Momente in der Entwicklungsgruppe als auch dokumentierende und kondensierende Momente seitens der involvierten Wissenschaftler:innen umfasst, entstand der Prototyp des Prozessmanuals. Damit wird deutlich, dass es sich beim Protoptyp des Prozessmanuals um ein *hybrides* (Gredig, 2005; Gredig & Sommerfeld, 2008, 2010; Sommerfeld, 2014a) Wissen handelt, das durch die oben beschriebenen Relationierungs-, Selektions- und Verdichtungsprozesse zu einem *neuartigen* Wissen transformiert wurde (ebd.). Aufgrund seiner schriftlich dokumentierten Form kann dieser Prototyp des Prozessmanuals zudem als objektiviertes Wissen (Berger & Luckmann, 2000, S. 36f.) gefasst werden.

Der Prototyp des Prozessmanuals lässt sich aufgrund dieses Entstehungsprozesses somit als ein spezifisches *objektiviertes, hybrides und validiertes Wissen* bezeichnen, das bereits unterschiedliches Wissen der Mitglieder der Entwicklungsgruppe (die involvierten Wissenschaftler:innen sind hier eingeschlossen) enthält.

Obschon die involvierten Wissenschaftler:innen, wie im obigen Zitat erkennbar, eine bedeutende inhaltssteuernde Position innehatten (vgl. Kapitel 12.2.1.2), zeigen die Interviews mit den involvierten Fachpersonen, dass der Inhalt des *Prototyps des Prozessmanuals* bereits zu Beginn der Feldphase I in seinen Grundzügen als inhaltlich anschlussfähig und relativ praxiskompatibel für die involvierten Fachpersonen in den untersuchten involvierten Praxisorganisationen wahrgenommen wurde. Diese Anschlussfähigkeit (resp. Praxistauglichkeit) des Prototyps des Prozessmanuals wird, wie die nachfolgende Aussage einer involvierten Fachperson verdeutlicht, nicht zuletzt darauf zurückgeführt, dass, wie oben deutlich wurde, während der Entwicklungsphase relevantes Erfahrungswissen aus der Kindeswohlabklärungspraxis aufgenommen wurde und in den Prototyp eingeflossen ist:[129]

> *«Beim Prozessmanual habe ich von Anfang das Gefühl gehabt, es ist uns eine Theorie vorgelegt worden, wir haben, das ist auch wichtig und wir haben in dieser Theorie, also in diesem Konzept, haben wir sehr schnell gesehen, dass wichtige Punkte, die wir aus der Praxis wirklich auch so erleben, aufgenommen worden sind.» (SL A, Z. 138-141)*

Dieser *Prototyp des Prozessmanuals als ein spezifisches objektiviertes, hybrides und validiertes Wissen* diente als zentraler Referenzpunkt für die Verstehens-, Reflexions-, Verständigungs- und Erprobungsprozesse im Rahmen der Wissensrelationierung in der Feldphase I. In den Interviews sprachen die involvierten Fachpersonen häufig vom «Prozessmanual», meinten damit jedoch diesen Prototyp des Prozessmanuals, der ihnen, als Ergebnis der Entwicklungsphase, während der Feldphase I als sogenannte «Arbeitsversion» zur Verfügung stand.

[129] Obwohl im nachfolgenden Zitat vom «Prozessmanual» die Rede ist, beziehen sich die Aussagen auf den Prototyp des Prozessmanuals. Dieser lag den involvierten Fachpersonen während der Feldphase I, «Implementation und Erprobung», in Papierform als «Prozessmanual» vor, stellte jedoch noch nicht die endgültige Version dar.

13.1.1.2 Wissenschaftliches Wissen

Nebst dem wissenschaftlichen Wissen, welches während der Entwicklungsphase wie oben beschrieben bereits in den Prototyp des Prozessmanuals einfloss, wurde während der Feldphase I zu verschiedenen Zeitpunkten auch noch zusätzliches wissenschaftliches Wissen in die Prozesse der Wissensrelationierung eingebracht. Dieses in die Anwender:innen-Feedback-Workshops eingebrachte wissenschaftliche Wissen umfasst sowohl spontane und anlassbezogene als auch strukturiert vorbereitete Beiträge («Inputs») seitens der involvierten Wissenschaftler:innen, wie nachfolgend erläutert wird. Eine involvierte Fachperson bewertet dieses von den involvierten Wissenschaftler:innen zusätzlich eingebrachte Wissen, ohne dessen Eigenschaften genauer zu erläutern, wie folgt:

> *«Sie sind ja nicht gekommen und haben gesagt wir sind jetzt von der Uni, oder waren wie die, die wissen, wie man solche Abklärungen machen muss. Sondern sie sind als Partner auf Augenhöhe gekommen. Und das war total schön finde ich, das war fruchtbar. Und dennoch haben sie ganz wertvolle Input geliefert und die haben wir wirklich diskutieren können.» (Ci, inv. Z. 708-711)*

In diesem Zitat wird neben anderen Aspekten wie beispielsweise der bereits in Kapitel 12.3.1 erläuterten partnerschaftlichen Beziehungsqualität deutlich, dass die involvierten Wissenschaftler:innen in die diskursiven Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse mit den involvierten Fachpersonen Inhalte beisteuerten, die diese als «wertvoll» bewerteten. Diese Beiträge der involvierten Wissenschaftler:innen wurden von den involvierten Fachpersonen in den Interviews jedoch oftmals nicht näher beschrieben. Aus den Interviews mit den involvierten Fachpersonen lassen sich jedoch Eigenschaften dieses wissenschaftlichen Wissens herauslesen, die sich auch in den Erzählungen der involvierten Wissenschaftler:innen wiederfinden; deren Erzählungen liefern diesbezüglich eine genauere Beschreibung jener Eigenschaften, wie nachfolgend erkennbar wird.[130]

Bei den Beiträgen der involvierten Wissenschaftler:innen handelte es sich einerseits um Wissen, das durch die involvierten Wissenschaftler:innen recherchiert, bewertet, ausgewählt, verdichtet und als Inputs (z. B. zu einem spezifischen Thema) oder als Vorschläge (z. B. Methodenwissen) aufbereitet und in die Wissensrelationierungsgeschehnisse eingebracht wurde. Einen solchen strukturierten Input seitens der involvierten Wissenschaftler:in beschreibt eine:r dieser Wissenschaftler:innen selbst wie folgt:

> *«Und gleichzeitig haben wir in diesen Workshops auch konkrete Fachinputs gegeben. Ich mag mich erinnern, dass ich einen Input gemacht habe zur Diagnostikdebatte. Also das Fallverstehen, Diagnostik zum Beispiel. Wo wir wie dann so einen Impuls gesetzt haben, das ist der Stand der Diskussion in der Wissenschaft. Und danach sind wir dann in Gruppen gegangen sind und haben das nochmal ausgearbeitet, also und was heisst das jetzt für unser Prozessmanual konkret? Worauf wollen wir eingehen? Was ist relevant, was ist weniger relevant?» (Wiss., Z. 304-310)*

In diesem Zitat wird ein Wissen thematisiert, das in den verschiedenen in Kapitel 7.3.1 vorgestellten Wissenstypologien und -systematisierungen im professionstheoretischen Diskurs der Sozialen Arbeit als *wissenschaftliches Wissen* (Becker-Lenz & Müller-Hermann, 2023, S. 123; Dewe, 2014, S. 178; Dewe & Otto, 2018, S. 1209; Schützeichel, 2007, S. 561; Sheppard, 1995, S. 279; Spiegel, 2018, S. 46f.) bezeichnet wird. In diesem Zitat wird ein Input thematisiert, der von den involvierten Wissenschaftler:innen zu Beginn der Feldphase I als mündlich kommentierte PowerPoint-Präsentation vorgestellt wurde (vgl. D09 Kick-off Feldphase 1, Präsentation Wissenschaftliche Verortung des Projekts, S. 11-19). Die Analyse des Inhalts dieses Inputs mit dem Titel

[130] Deshalb ist davon auszugehen, dass dieses wissenschaftliche Wissen, das durch die involvierten Wissenschaftler:innen eingebracht wurde, noch weitere Eigenschaften aufweist, die im vorliegenden Datenmaterial nicht beschrieben waren.

«Wissenschaftliche Verortung des Projekts» zeigt, dass es sich dabei um denselben Inhalt handelt, der während der Entwicklungsphase bereits im zweiten Entwicklungsworkshop vorgestellt wurde (vgl. Kapitel 13.1.1.1), aktuelle Fachbeiträge aus der Diagnostik-Debatte (z. B. Heiner, 2011; Isaacs, 2002; Krause & Rätz, 2009) und ein Verständnis von Kindeswohlgefährdung aus systemischer Perspektive umfasst und von den involvierten Wissenschaftler:innen als inhaltliche Rahmensetzung für das Entwicklungsprojekt und das Prozessmanual gesetzt wurde.

Dieses wissenschaftliche Wissen wurde von der interviewten involvierten Wissenschaftler:in selbst zusammengetragen und kondensiert und bezieht sich auf ein spezifisches Thema, das aus ihrer Sicht eine Relevanz für das Prozessmanual hatte. Dieses durch die involvierten Wissenschaftler:innen eigenständig strukturierte und kondensierte wissenschaftliche Wissen gründet in bereits von (anderen) Wissenschaftler:innen publiziertem Fachwissen, das seitens der involvierten Wissenschaftler:innen sowohl hinsichtlich Güte und Aktualität positiv bewertet wird, da es den «Stand der Diskussion in der Wissenschaft» abbildet. Diese Eigenschaften des wissenschaftlichen Wissens führen aus Sicht der involvierten Wissenschaftler:innen dazu, dass dieses Wissen als bedeutsam und berechtigt für den Einbezug in das Geschehen im untersuchten Entwicklungsprojekt bewertet werden kann. Darüber hinaus lässt das obige Zitat die Folgerung zu, dass dieses wissenschaftliche Wissen von den involvierten Wissenschaftler:innen in das Wissensrelationierungsgeschehen eingebracht und während der interaktionellen Externalisierungs-, Aushandlungs- und Reflexionsprozesse mit dem Prototyp des Prozessmanuals in Beziehung gesetzt resp. verglichen und bewertet («was ist relevant», «was nicht») wurde (vgl. Kapitel 12.5).

Im Interview mit den involvierten Wissenschaftler:innen wurde erkennbar, dass es sich bei diesem wissenschaftlichen Wissen zudem um ein latent verfügbares und situativ aktiviertes themenbezogenes wissenschaftliches Wissen handelt, das die involvierten Wissenschaftler:innen im Zuge ihrer eigenen Auseinandersetzung mit der Thematik der Kindeswohlabklärungen für sich selbst verfügbar (abrufbar) gemacht haben, wie im nachfolgenden Zitat eines resp. einer involvierten Wissenschaftler:in erkennbar wird:

> *«(…) es ploppten da ja Themen auf, die man dann situativ miteinander beraten hat, wie kann man jetzt damit umgehen. Und da haben wir auch viel Expertise eingebracht. Einfach, was wir im Hinterkopf, in der Hinterhand gehabt haben an Wissen zu diesen Themen, das wir einfach spontan reingebracht haben: ‹Da gibt es diesen und jenen Text, diese Person schaut das so und so an, man kann das so und so rahmen und verstehen. Man kann das theoretisch so auslegen oder so auslegen, oder es gibt noch die Methoden, die man noch kennen würde. Oder wenn man sich dafür interessiert, dann kann man das noch vertieft anschauen gehen.› Also einfach auch solche Hinweise (…).» (Wiss., Z. 876-883)*

Anhand dieses Zitats wird deutlich, dass die involvierten Wissenschaftler:innen ihr eigenes verfügbares wissenschaftliches Wissen zu in den Workshops spontan aufkommenden Themen und Fragen einbrachten. Dabei griffen sie auf für sie bekannte und unmittelbar abrufbare wissenschaftliche Literatur zurück und wiesen auch auf unterschiedliche theoretische Zugänge, methodische Ansätze und vertiefendes Wissen hin, um unterschiedliche oder alternative Deutungen und Sichtweisen aufzuzeigen und interessierte Zuhörende zur Reflexion über diese anzuregen. Es handelt sich hierbei demnach um ein internalisiertes, latent verfügbares und situativ aktivierbares Wissen seitens der involvierten Wissenschaftler:innen, das inhaltlich auf einem wissenschaftlichen Wissen basiert, das selbst aber internalisiert (Berger & Luckmann, 2000, S. 65, 77f.) und im Zuge der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* wiederum externalisiert wurde. Dieses Wissen ist deshalb nicht gleichzusetzen mit einem wissenschaftlichen Wissen im Sinne eines standardisierten Wissens oder «schriftlichen Regelwissens», wie es im obigen Abschnitt erkennbar wurde, sondern es weist aufgrund seiner internalisierten und personengebundenen Form einen geringeren Systematisierungsgrad auf. Es stellt somit ein sogenanntes «Erfahrungswissen» (Geser,

2010, S. 4f.) der involvierten Wissenschaftler:innen dar, das individuell internalisiert und damit im «Privatbesitz» der jeweiligen Person ist, aber auf identifizierbaren Lernprozessen (z. B. durch Erkenntnisgewinnung aus eigener Forschung oder Auseinandersetzung mit der Fachliteratur) beruht und dadurch in standardisiertem wissenschaftlichem Wissen gründet. Dieses von den involvierten Wissenschaftler:innen eingebrachte Wissen lässt sich, im Gegensatz zum unten beschriebenen *bisherigen professionsspezifischen Fach- und beruflichen Erfahrungswissen* (vgl. nachfolgendes Kapitel 13.1.1.3) der involvierten Fachpersonen, daher als *wissenschaftsbezogenes Erfahrungswissen* bezeichnen.

Darüber hinaus deuten die Aussagen aus den Interviews mit den involvierten Fachpersonen auch darauf hin, dass es sich bei dem eingebrachten wissenschaftlichen Wissen nicht nur um kognitiv verfügbares wissenschaftliches Wissen handelt, sondern auch um wissenschaftlich fundierte Verständnisse und Perspektiven, die einen gewissen normativen Bezug aufweisen. Dies kommt zum Ausdruck, indem beispielsweise in Bezug auf gewisse Inhalte des Prototyps des Prozessmanuals von den involvierten Wissenschaftler:innen eigene Deutungsangebote formuliert wurden:

> *«Sie haben das dann auch vorgestellt. Was heisst das für sie, was bedeutet diese Grundhaltung für sie.» (Di, inv. Z. 133-134)*

Die involvierten Wissenschaftler:innen beschränkten sich nicht darauf, den Prototyp des Prozessmanuals zu Beginn der hier untersuchten Projektphase vorzustellen, sondern aus den Erläuterungen der interviewten involvierten Fachperson und der Analyse der Dokumente geht hervor, dass die involvierten Wissenschaftler:innen im Zuge der Wissensrelationierungsprozesse auch erklärten, was das dem Prototyp des Prozessmanuals zugrunde liegende wissenschaftliche Wissen ist und was dies aus ihrer Perspektive bedeutete. Diese Erläuterungen seitens der involvierten Wissenschaftler:innen wurden an verschiedenen Stellen auch in den Protokollen der Workshops dokumentiert. Die Analyse der dort festgehaltenen Aussagen der involvierten Wissenschaftler:innen deutet darauf hin, dass es sich bei diesen Explikationen nicht ausschliesslich um ein persönliches Haltungs- resp. «Wertewissen» (Obrecht, 2012, S. 148; Spiegel, 2018, S. 45f.) (im Sinne eines professionellen Selbstverständnisses), sondern um eine im wissenschaftlichen Fachdiskurs fundierte Haltung resp. Position handelt, die sich mit derjenigen deckt, die im Prototyp des Prozessmanuals beschrieben ist. Denn die dokumentierten Aussagen der involvierten Wissenschaftler:innen in den Protokollen spiegeln gewisse inhaltliche Positionen des jeweils thematisierten Fachdiskurses. Diese wissenschaftlich fundierte Positionierung der involvierten Wissenschaftler:innen schlägt sich somit in deren inhaltlichen Beiträgen und Erläuterungen nieder. Dass dieses eingebrachte Wissen dennoch einen gewissen internalisierten Zug aufweist, kann deshalb gefolgert werden, weil diese fachliche Positionierung der involvierten Wissenschaftler:innen in gewisser Weise auch ihr Handeln im Entwicklungsprojekt mitstrukturierte. Denn die in Kapitel 12.2.1.3 beschriebenen beziehungsgestaltenden Praktiken der involvierten Wissenschaftler:innen und die partnerschaftlichen Beziehungsqualitäten (vgl. Kapitel 12.3.1) verweisen auf Übereinstimmungen mit den im Prototyp des Prozessmanuals beschriebenen fachlichen Positionen (im Sinne von Grundlagen und Praxisprinzipien). Sie zeigen, dass die Haltungen und Arbeitsweisen, die im Prototyp des Prozessmanuals erläutert werden, von den involvierten Wissenschaftler:innen auch direkt in den Anwender:innen-Feedback-Workshops angewandt wurden. Damit wird deutlich, dass es sich bei diesem durch die Wissenschaftler:innen eingebrachten Wissen um ein wissenschaftliches Wissen handelt, das nicht nur kognitiv verfügbar ist, sondern einer gewissen inhaltlichen Position im Fachdiskurs entspricht, von der die involvierten Wissenschaftler:innen selbst überzeugt sind und die sie in gewissen Aspekten auch internalisiert haben, sodass sie sich in den Handlungspraktiken der involvierten Wissenschaftler:innen im Entwicklungsprojekt bei der Gestaltung der Arbeitsbeziehung mit den involvierten Fachpersonen manifestieren konnte.

Dieses hier dargestellte wissenschaftliche Wissen wurde ebenfalls als eine spezifische Wissensform erkennbar, die im Rahmen der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* (vgl. Kapitel 12.5) mit anderem Wissen in Bezug gesetzt wurde. Dass dieses Wissen von den involvierten Fachpersonen zwar als wichtig und bereichernd bewertet, jedoch nicht detailliert beschrieben wurde, könnte als Hinweis darauf interpretiert werden, dass dieses Wissen im Wissensrelationierungsgeschehen nicht dieselbe Relevanz hatte wie beispielsweise dasjenige Wissen, das im *Prototyp des Prozessmanuals als ein spezifisches objektiviertes, hybrides und validiertes Wissen* enthalten ist, und das eingebrachte *bisherige professionsspezifische Fach- und berufliche Erfahrungswissen* der involvierten Fachpersonen, das im folgenden Kapitel beschrieben wird.

13.1.1.3 Bisheriges professionsspezifisches Fach- und berufliches Erfahrungswissen

Aus den Daten konnte rekonstruiert werden, dass die involvierten Fachpersonen ein spezifisches Wissen in die *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* einbrachten. Dieses von den involvierten Fachpersonen eingebrachte Wissen bezieht sich, wie die nachfolgenden Ausführungen und beispielhaften Interviewausschnitte zeigen, auf inhaltlicher Ebene auf unterschiedliche Aspekte von Kindeswohlabklärungen und reicht von Wissen zu Prozessen und Verfahrensweisen über spezifisches Methodenwissen bis hin zu professionellem Haltungswissen:

Prozessbezogenes Wissen

Eine involvierte Fachperson berichtete über einen Fachkollegen, der ebenfalls bei der Entwicklung des Prozessmanuals involviert war und beschrieb, wie dieser Kollege mittels einer alternativen Darstellungsform sein eigenes verfahrensbezogenes Wissen zur Gestaltung eines Kindeswohlabklärungsprozesses in die *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* einbrachte:

> *«Ich weiss noch genau, dass ein Kollege, der jetzt gar nicht mehr da ist, sich Gedanken gemacht hat zu diesem Schema von den einzelnen Schlüsselprozessen. Und dann noch ein Kreisdiagramm so gemacht hat. Also mehr so, dass es wie so ehm, immer wieder zurückgehen könnte und gar nicht so ein linearer ablaufen könnte. Und da haben wir uns, aufgrund von dem, dass er das gemacht hat, wieder damit befasst, genau mit diesen Schlüsselprozessen vom Ablauf.» (Oi, inv. Z. 160-169)*

Das Wissen dieses Fachkollegen bestand darin, dass aus seiner Sicht eine Kindeswohlabklärung komplexer und dynamischer verlaufe und nicht als eine lineare Abfolge von Schlüsselprozessen visualisiert werden sollte, wie dies im *Prototyp des Prozessmanuals* der Fall war (vgl. Prototyp des Prozessmanuals, S. 31). Denn die lineare Darstellung suggeriere einen nicht dem eigenen Praxishandeln entsprechenden Prozess von Kindeswohlabklärung. Dieses direkt aus dem eigenen professionellen Handeln erworbene Wissen wurde in die Anwender:innen-Feedback-Workshops eingebracht, führte dort zu mehrmaligen Auseinandersetzungen mit dieser Thematik und wurde als Hinweis auch in zwei Protokollen wie folgt dokumentiert:

> *«S. 31: Grafik suggeriert extrem stark einen linearen Ablauf der SP, was ja eben gerade nicht die Absicht ist (Alternativvorschlag vgl. Foto unten).» (D10 Protokolls des 1. Anwender:innen-Feedback-Workshops, S. 7)*
>
> *«Die Darstellung der SP suggeriert für die Praxis, dass diese ‹linear› abgehandelt werden und aufeinander folgen müssen, dies erzeugt bei den anwendenden Fachpersonen Druck und wird auch nicht als sinnvoll erachtet. Im Prozessmanual müsste expliziter gemacht werden, dass weder die Schlüsselprozesse noch einzelne darin beschriebene Vorgehensweisen in jeder Abklärung ‹abgearbeitet› werden müssen.» (D11 Protokolls des 2. Anwender:innen-Feedback-Workshops, S. 6)*

Schlussendlich fand dieses aus der professionellen Handlungspraxis stammende Wissen dieser involvierten Fachperson mittels einer textlichen Ergänzung des Darstellungsschemas der Schlüsselprozesse Eingang in das finale Prozessmanual, wie in Kapitel 13.1.3.2 noch genauer erläutert wird.

Eine andere involvierte Fachperson veranschaulicht das Einbringen des eigenen Wissens anhand der Beschreibung der «Hinweise zum Umgang mit einem Verdacht auf sexuelle Misshandlung im Kontext einer Kindeswohleinschätzung» im Prototyp des Prozessmanuals. Sie beschreibt im Interview, wie involvierte Fachpersonen darauf hingewiesen haben, dass der dort formulierte Abschnitt dem eigenen Verständnis und der eigenen Erfahrung aus professioneller Handlungspraxis nicht angemessen («heikel») und deshalb sprachlich anzupassen sei:

> *«Teilweise auch Sachen, die kritisch angemerkt wurden oder auch glaube ich, meinte ich, den Teil, mit dem sexuellen Missbrauch wurde auch noch mal speziell nochmals überarbeitet. Da haben wir auch gesagt, das ist heikel, da kann man nicht so mit dem, in dem Stil so vorgehen. Und das wurde aufgenommen und das haben sie, finde ich gut auch ja ernst genommen und es wurde überarbeitet.» (Ci, inv. Z. 772-776)*

Ein entsprechender Hinweis hinsichtlich dieses Weiterentwicklungsbedarfes beim Prozessmanual findet sich auch im validierten Protokoll des 2. Anwender:innen-Feedback-Workshops «zum PM allgemein: Abschnitt sexueller Missbrauch stimmt so nicht, muss unbedingt angepasst werden» (D11 Protokolls des 2. Anwender:innen-Feedback-Workshops, S. 2). Dieses Beispiel verdeutlicht, wie das (im Anschluss noch im kollegialen Diskurs validierte, vgl. Kapitel 13.1.2.3) erwähnte eingebrachte Wissen der involvierten Fachpersonen in die Überarbeitung des Prozessmanuals einfloss, was sich bei der vergleichenden Analyse des Prototyps des Prozessmanuals (D18 Prototyp des Prozessmanuals, S. 52f.) und des finalen Prozessmanuals (D20 finales Prozessmanual, S. 95f.) zu diesem Inhaltsbeispiel bestätigte.[131]

Methodenbezogenes Wissen

Eine weitere Ebene, auf welche sich dieses von den involvierten Fachpersonen eingebrachte Wissen bezieht, wird anhand des nachfolgenden Interviewausschnitts veranschaulicht:

> *«Und ich kann mich an Gruppenarbeiten erinnern oder mal dass wir schon auch zusammengetragen haben, zu verschiedenen Themen. Also methodisch haben wir mal gesammelt, was für Instrumente, was für Werkzeuge, was benutzen wir? Ich weiss dass wir das Thema Hausbesuch hatten. Das war bestimmt in unserer Gruppe mal das Thema. Dass wir diskutiert haben zu welchem Zeitpunkt und wie gestalten wir den eigentlich und warum.» (Oi, inv. Z. 542-546)*

In diesem Interviewausschnitt wird erkennbar, dass die involvierten Fachpersonen ihr spezifisches Methodenwissen aktiv in die Entwicklung des Prozessmanuals einbrachten, indem in Gruppenarbeiten während eines Anwender:innen-Feedback-Workshops auch methodische Werkzeuge und Instrumente gesammelt wurden, die von den involvierten Fachpersonen in ihrer professionellen Handlungspraxis umgesetzt wurden. Dieses Wissen umfasst spezifisches methodenbezogenes Wissen, das im Kontext der Kindeswohlabklärungen aus Sicht der involvierten Fachpersonen eine Relevanz hat und sich in der Handlungspraxis bewährt hat, und wurde in die Weiterentwicklung des Prozessmanuals aufgenommen. Denn die vergleichende Analyse des *Prototyps des Prozessmanuals* und des finalen Prozessmanuals in Bezug auf die Thematisierung von Hausbesuchen lässt die Folgerung zu, dass im *Prototyp des Prozessmanuals* (S. 48f.) Hausbesuche als «Gespräche im Haushalt der Familie» im Schlüsselprozess «Kindeswohleinschätzung» zwar beschrieben werden, jedoch erst im finalen Prozessmanual sowohl in der Beschreibung dieses

[131] Aufgrund des grossen Textumfangs wird diese vergleichende Analyse inkl. der jeweils untersuchten Textpassagen hier nicht im Detail dargestellt.

Schlüsselprozesses als auch unter «Werkzeugkasten» als explizite Methode ausführlicher dargestellt werden (vgl. D20 finales Prozessmanual, S. 87, 101-103). Anhand der Auseinandersetzung mit dem Hausbesuch als spezifischer Methode wird im obigen Interviewausschnitt zudem deutlich, dass es sich dabei nicht nur um eine Sammlung von methodenbezogenem Wissen handelt, sondern dass im Zuge des Entwicklungsprozesses zugleich eine interaktionelle Reflexion und interaktionelle Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse (vgl. Kapitel 12.5) über den Einsatz von Methoden erfolgten (welche Instrumente sind wann und wie sinnvoll anzuwenden und welche fachlichen Begründungen spielen dabei eine Rolle), deren Ergebnisse in ein *narrativ geteiltes und kollektiv akzeptiertes Prozessmanual-Wissen* (vgl. Kapitel 13.1.2.2) einflossen.

Haltungsbezogenes Wissen

Ein für die involvierten Fachpersonen zentraler Aspekt waren die inhaltlichen Diskussionen während der Anwender:innen-Feedback-Workshops zu den im Prozessmanual formulierten Praxisprinzipien, die als ein expliziertes fachspezifisches (kindeswohlabklärungsbezogenes) Haltungswissen gefasst werden können, da sie grundlegende Werte, Überzeugungen und Orientierungen beschreiben, die das professionelle Handeln im Kontext von Kindeswohlabklärungen anleiten. Diese im *Prototyp des Prozessmanuals* formulierten professionsspezifischen Haltungsaussagen wurden in den Anwender:innen-Feedback-Workshops sehr intensiv und kontrovers diskutiert und reflektiert. Dabei wurden in den Interviews mit den involvierten Fachpersonen nicht nur diese Diskussionen und Reflexionen erwähnt, sondern oftmals wurde die eigene individuelle und internalisierte professionelle Haltung erläutert, die in diesem Zusammenhang auch in diese kommunikativen Prozesse Eingang fand. Eines der wohl am kontroversesten diskutierten Themen in den Anwender:innen-Feedback-Workshops war dasjenige der «Augenhöhe», die im 2. Praxisprinzip im Prototyp des Prozessmanuals wie folgt Erwähnung findet: «Wir begegnen dem Kind und seiner Familie auf Augenhöhe» (D18 Prototyp des Prozessmanuals, S. 25). Eine interviewte involvierte Fachperson beschreibt die eigene professionelle Haltung zu dieser Thematik wie folgt:

> *«Und natürlich kommt man auch immer wieder an einen Punkt in diesem Ganzen dialogischen, also da muss man ganz klar sein. Also das muss man auch nicht verwischen, oder. Wir haben lang auch diskutiert und das ist auch jetzt wieder Thema mit dieser Macht, oder, mit dieser Augenhöhe und so, das einfach, denke ich, so nicht stimmt. Also ich glaube es ist aus meiner Sicht immer so, dass wenn man in einer Abklärung ist, dann ist man in einer Situation, wo irgendjemand Fremdes am Schluss über das Leben dieser Leute entscheidet. Und ich glaube, dann ist es ganz schwierig so von ‹Augenhöhe› zu sprechen. Sondern ich glaube, man muss einfach sagen, es ist eine Art eine Möglichkeit dieses Ziel auch anzustreben. So ein bisschen, Augenhöhe immer wieder anzustreben. Aber ich glaube, man muss auch ehrlich sein, auch mit den Leuten. Oder, letztendlich wird entschieden, letztendlich schreibt man einen Bericht.» (Ci, inv. Z. 224-234)*

In diesem Zitat wird einerseits das eigene individuelle professionsspezifische Haltungswissen zu diesem 2. Praxisprinzip erkennbar und andererseits auch der interaktionelle Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozess angesprochen, der im Rahmen der Anwender:innen-Feedback-Workshops dazu stattfand. Im Protokoll des 1. Anwender:innen-Feedback-Workshops wurde dazu als Ergebnis einer Gruppenarbeit Folgendes für die Weiterentwicklung des *finalen Prozessmanuals* dokumentiert:

> *«Die Gruppe diskutierte zum einen intensiv über den Begriff bzw. Anspruch der Zusammenarbeit mit Eltern ‹auf Augenhöhe› (Pp2, S. 25). Dies wurde vom Plenum aufgegriffen, die folgende Zusammenfassung enthält somit auch Kommentare und Voten aus dem Plenum:*
>
> – *Der Anspruch wird als sehr hoch empfunden, insbesondere im Zwangskontext. Man könne und müsse natürlich ‹respektvoll› und ‹wertschätzend› auf Eltern*

zugehen, aber nicht ‹auf Augenhöhe›. Dies wurde insbesondere damit begründet, dass in Kindeswohlabklärungen die Arbeitsbeziehung zwischen Eltern und Abklärenden bezüglich der Entscheidungsmacht durch eine deutliche Hierarchie gekennzeichnet sei.

- *Es wurde geltend gemacht, dass zudem viele Eltern so etwas wie ‹Augenhöhe› gar nicht wünschen, dass sie die abklärenden Fachleute als ‹Experten›, teilweise (und irrtümlicherweise) als Entscheidungsträger bzw. ‹Behörden› ansehen würden und auch möchten, dass diese vorgeben, was zu tun ist.*
- *In weiteren Voten und Kommentaren wurden die Spannungsfelder zwischen den in den Praxisprinzipien formulierten Ansprüchen an ‹Augenhöhe› und ‹dialogisch› und den Begebenheiten in der Praxis (‹schwierige› Fälle, Eltern ohne Kooperationsbereitschaft, Fälle von sexueller Misshandlung etc.) aufgegriffen. Es wurde darauf hingewiesen, dass die Gestaltung der Arbeitsbeziehung bzw. der Umgang zwischen Abklärenden und Eltern trotz des bestehenden Machtunterschiedes ‹auf Augenhöhe› erfolgen kann. Die Unterscheidung ‹Vorgehen› und ‹Beziehung› ist in den Praxisprinzipien (v. a. 2. Praxisprinzip) jedoch nicht deutlich genug. Zudem sollte in den Praxisprinzipien auch deutlich werden, dass Abklärende in Kindeswohlabklärungsprozessen unter erhöhtem Stress/Druck stehen, sonst wirkt das Ganze ‹schönfärberisch›. (D10 Protokolls des 1. Anwender:innen-Feedback-Workshops, S. 2f.)*

In der Weiterentwicklung des *finalen Prozessmanuals* wurde dieses kommunikativ geäusserte professionelle Haltungswissen der involvierten Fachpersonen aufgenommen, indem die ursprünglichen Formulierungen zum 2. Praxisprinzip angepasst wurden, wie in Kapitel 13.1.3.2 noch genauer erläutert wird.

Vor dem Hintergrund dieser bisherigen Ausführungen zu dem von den involvierten Fachpersonen eingebrachten Wissen wird deutlich, dass dieses Wissen ein *internalisiertes* (Berger & Luckmann, 2000, S. 65, 77f.), meist personengebundenes und ein für die Kindeswohlabklärung *handlungsrelevantes* Wissen seitens der involvierten Fachpersonen darstellt. Neben dem oben erwähnten konkreten Wissen, das entlang der Unterscheidung von prozessbezogenem, methodenbezogenem und haltungsbezogenem Wissen strukturiert dargestellt wurde, wurden in den Interviews auch allgemeinere Bezeichnungen für dieses von den Fachpersonen eingebrachten Wissens verwendet. Eine involvierte Fachperson beschrieb im nachfolgenden Interviewausschnitt eine Sequenz während eines Anwender:innen-Feedback-Workshops, in der Wissen der involvierten Fachpersonen Eingang in den Entwicklungsprozess fand und als «unsere Erfahrungen» bezeichnet wurde:

> *«(…) wir haben irgendwelche Fragestellungen gehabt, welche wir dann gruppenweise angeschaut haben und auch unsere Erfahrungen reingebracht haben, wo wir, ähm wir sind ja alle in irgendwelche Abklärungen involviert gewesen.» (Li, inv. Z. 269-271)*

Die in diesem Interviewausschnitt angesprochenen *Erfahrungen* stellen ein Wissen der involvierten Fachpersonen dar, das aus der eigenen professionellen Handlungspraxis in der Abklärung von Kindeswohlgefährdungen resultiert und deshalb als ein handlungsfeldspezifisches resp. *Kindeswohlabklärung-spezifisches Erfahrungswissen* gefasst werden kann. Dieses Erfahrungswissen zeigt sich in den obigen Ausführungen an verschiedenen Stellen, wie beispielsweise beim prozessbezogenen Wissen, das von einer involvierten Fachpersonen in die *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* eingebracht wurde. Mit Blick auf die in Kapitel 7.3.1 dargestellten Ausführungen zu Wissensformen im professionstheoretischen Diskurs zur Sozialen Arbeit ist dieses empirisch rekonstruierte *Erfahrungswissen* der involvierten Fachpersonen an viele der dort erwähnten Begriffsbestimmungen anschlussfähig, die den jeweils stark personen- und zugleich professionsbezogenen Erfahrungsschatz von Fachpersonen der Sozialen Arbeit mit

unterschiedlichen Ausprägungen und Schwerpunktsetzungen beschreiben. Dies ist beispielsweise das personengebundene «Erfahrungswissen» gemäss Geser (2010, S. 4f.), das «praktische Handlungswissen», wie es im Konzept der reflexiven Sozialpädagogik (Dewe, 2009c, S. 57; Dewe & Otto, 2018, S. 1209f.) beschrieben ist, oder das «situierte Wissen», das Kunz (2015) bezugnehmend auf Kaiser (2005) definierte. Da dieses Wissen ein Erfahrungswissen darstellt, das sich auf ein spezifisches professionelles Handeln (Gestaltung von Kindeswohlabklärungen) in einem spezifischen Handlungskontext der professionellen Sozialen Arbeit (Kindeswohlabklärungspraxis) bezieht, handelt es sich folglich um ein *berufliches Erfahrungswissen* (Becker-Lenz & Müller-Hermann, 2023, S. 124), das im Gegensatz zum *ausserberuflichen* Erfahrungswissen dieses spezifische handlungsfeldbezogene Erfahrungswissen beschreibt. Dieses folglich als *berufliche Erfahrungswissen* benannte Wissen entstammt, so zeigen die obigen Ausführungen, den individuell gesammelten und verdichteten (akkumulierten) Erfahrungen über Fälle von Kindeswohlabklärungen in der bisherigen professionellen Handlungspraxis und stellt also ein *internalisiertes* (Berger & Luckmann, 2000, S. 65, 77f.) *berufliches Erfahrungswissen* der involvierten Fachpersonen dar.

Im Hinblick auf die funktionsbezogenen Systematisierungen von Wissensformen gemäss Obrecht (2012) oder von Spiegel (2018; 2013) wurden im oben beschriebenen rekonstruierten Wissen zudem sowohl Elemente von erfahrungsbasiertem Methodenwissen als auch von Wertewissen und Planungs-, resp. Veränderungswissen benannt. Das rekonstruierte Methodenwissen wie auch das professionelle Haltungswissen der involvierten Fachpersonen, welches in vielen Interviews der involvierten Fachpersonen thematisiert wurde und in die *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* hineingetragen und dort kontrovers diskutiert wurde, verweist jedoch auf ein weiteres Wissen der involvierten Fachpersonen, das nicht der Kategorie des *beruflichen Erfahrungswissens* zugerechnet werden kann. Folgt man den Ausführungen von Rüegger et al. (2019, S. 54), so kann dieses professionelle Haltungswissen und Methodenwissen als Teil eines *professionsspezifischen Fachwissens* verstanden werden. Damit wird deutlich, dass das in diesem Kapitel von den involvierten Fachpersonen beschriebene eingebrachte Wissen ein *bisheriges professionsspezifisches Fach- und berufliches Erfahrungswissen* umfasst. Dass es sich bei dem von den involvierten Fachpersonen eingebrachten Wissen nicht ausschliesslich um ein *berufliches Erfahrungswissen* handelt, wird auch in der folgenden Aussage einer involvierten Fachperson deutlich:

> *«Wenn sie eingebunden sind und merken, da können sie ihr Wissen einbringen, das wird aufgenommen und es ist etwas, was man nachher brauchen kann, das ist bald klar gewesen, dann kommen sie, dann werden sie aktiv, dann bringen sie ihre ganze Fachlichkeit, ihre ganze Erfahrung mit rein. Und das ist in diesen Workshops zusammen mit den (…) Wissenschaftler:innen sehr gut gelungen.» (SL A, Z. 82-90)*

Nebst der in diesem Interviewausschnitt thematisierten Relevanz der aktiven Eingebundenheit wird das von den involvierten Fachpersonen eingebrachte Wissen hier als «ihre ganze Fachlichkeit» und «ihre ganze Erfahrung» umschrieben. Diese involvierte Fachperson verweist damit auf ein fachbezogenes Wissen und Können, das keine einzelne Wissensform (wie z. B. Methodenwissen oder Haltungswissen) meint, sondern auf ein ganzes «Bündel» professionsrelevanter Wissensformen und Fähigkeiten für Kindeswohlabklärungen bei den involvierten Fachpersonen verweist, das von diesen in die Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung eingebracht wurde. Folgt man den Ausführungen in Kapitel 7.3.1 zu den im Fachdiskurs der Sozialen Arbeit diskutierten Wissensformen, so können die oben erwähnten empirisch rekonstruierten Wissensbestände als Teil-Wissensformen verstanden werden, die in neueren professionstheoretischen Konzeptionen Sozialer Arbeit in die eigenständige Wissensform des sogenannten «Professionswissens» eingehen. Dieses Professionswissen wird, wie in Kapitel 7.3.1 erläutert, in unterschiedlichen professionstheoretischen Konzeptionen als ein praxisbezogenes Können konzipiert, das aus der «reflexiven Relationierung»

(Dewe & Otto, 2012, 2018; Dewe & Radtke, 1991), «Verschmelzung» (Schützeichel, 2007, 2014) resp. «Hybridisierung» (Gredig & Sommerfeld, 2008, 2010; Sommerfeld, 2014a) verschiedener Wissensformen hervorgeht und für die Gestaltung professionellen Handelns leitend und relevant ist (vgl. Kapitel 7.3.3). Da sich dieses Professionswissen primär im Handlungsvollzug zeigt und aufgrund seines internalisierten Charakters nicht vollständig explizierbar ist (Polanyi, 2016), könnte das oben beschriebene empirisch rekonstruierte *bisherige professionsspezifische Fachwissen und berufliche Erfahrungswissen* vor diesem Hintergrund auch als der *bewusst reflektierbare und explizierbare Teil dieses Professionswissens* der involvierten Fachpersonen interpretiert werden, den die involvierten Fachpersonen beispielsweise als eigenes Prozess-, Methoden- oder Haltungswissen im Sinne ihrer «gesamten verbalisierbaren Fachlichkeit und Erfahrung, resp. Wissen und Können zu Kindeswohlabklärungen» in sprachlich explizierter Form in die *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* einbringen.

Die obigen Ausführungen veranschaulichen nebst der Beschreibung der Eigenschaften dieser Wissensform(en) auch, wie dieses *bisherige professionsspezifische Fach- und berufliche Erfahrungswissen* der involvierten Fachpersonen in die *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* Eingang fand, indem es sprachlich expliziert, d. h. externalisiert, dadurch geteilt und anschliessend interaktionell verhandelt und reflektiert wurde; Elemente davon wurden im Zuge des weiteren Relationierungsgeschehens in ein *narrativ geteiltes und kollektiv akzeptiertes Prozessmanual-Wissen* (vgl. Kapitel 13.1.2.2) transformiert, welches von den involvierten Wissenschaftler:innen wiederum in ein *objektiviertes, kondensiertes und validiertes Prozessmanual-Wissen* (vgl. Kapitel 13.1.2.3) überführt und in einem nachfolgenden Weiterverarbeitungsprozess in das *finale Prozessmanual* (vgl. Kapitel 13.1.3.2) integriert wurde. Dieser Wissenstransformations- und -hybridisierungsprozess wird in Kapitel 13.1.2 mit Blick auf die unterschiedlichen Wissensformen noch detailliert behandelt werden.

13.1.1.4 Bisheriges organisationales Wissen

Sowohl die Aussagen in den Interviews mit den involvierten Fachpersonen als auch die Analyse der Protokolle der Anwender:innen-Feedback-Workshops deuten zudem darauf hin, dass das oben beschriebene *bisherige professionsspezifische Fach- und berufliche Erfahrungswissen* auch *sozial gebundene* Anteile umfasst, die nicht ausschliesslich personengebunden erscheinen, wobei gefolgert werden kann, dass diese *sozial gebundenen* Anteile eng mit dem oben beschriebenen *bisherigen professionsspezifischen Fach- und beruflichen Erfahrungswissen* der involvierten Fachpersonen verflochten sind. Als ein Hinweis für diese Verflechtung kann der sprachliche Gebrauch von «Ich» und «Wir» verstanden werden. Die interviewten involvierten Fachpersonen verwenden in ihren Erzählungen oftmals auch «Wir-Formulierungen». Dies kann einerseits als ein sprachliches Instrument interpretiert werden, um einem inhaltlichen Argument mehr Gewicht zu verleihen; es könnte aber auch als Hinweis auf *narrativ geteilte Haltungen oder Handlungspraxen bei Kindeswohlabklärungen* innerhalb der involvierten Praxisorganisation und/oder des Standortes interpretiert werden, das als *informelles Traditionswissen* (Geser, 2010, S. 5) resp. *narratives Organisationswissen* (Hüttemann & Solèr, 2018, S. 227f.) gefasst werden kann. Dieses beschreibt Wissensbestände in Organisationen, die durch gleichartige Erfahrungen (hier Gestaltung von Kindeswohlabklärungsprozessen) angesammelt wurden und sich im Laufe der Zeit zu einem nicht verschriftlichten informellen Traditionswissen verdichten, das aber in der gemeinsamen Erzähl- und Verstehensgemeinschaft der abklärenden Fachpersonen in den involvierten Praxisorganisationen kommunizierbar und dekodierbar ist (ebd.).

Es handelt sich hierbei also um eine nicht standardisierte Form organisationalen Wissens (Rüegger et al., 2019, S. 54, 58), die Eingang in die Wissensrelationierungsgeschehnisse fand.[132] Diese Interpretation kann anhand des oben in Kapitel 13.1.1.3 beschriebenen methodenbezogenen Erfahrungswissens bestätigt und veranschaulicht werden. In einem Protokoll des vierten Anwender:innen-Feedback-Workshops wurden beispielsweise Methoden dokumentiert, die sich in der Praxis der involvierten Fachpersonen «bewährten» (vgl. D13 Protokoll des 4. Anwender:innen-Feedback-Workshops, S. 12).

Damit wird deutlich, dass auch narrativ geteilte Werte und Routinen in Bezug auf die Handlungspraxis von Kindeswohlabklärungen (auf der Ebene von Verfahren, Methoden und Haltungen) in die *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* eingebracht wurden, die als sogenanntes organisationales Wissen[133] (Hüttemann & Solèr, 2018, S. 228f.; Rüegger et al., 2019, S. 54) interpretiert werden können. Aufgrund der Datenlage (es liegen keine Daten über die Form der Speicherung dieses Wissens in den involvierten Praxisorganisationen vor) kann allerdings keine Aussage dazu vorgenommen werden, inwieweit es sich bei diesem organisationalen Wissen ausschliesslich um Anteile eines nicht standardisierten und folglich *informellen Traditionswissens* (Geser, 2010, S. 5) resp. *narrativen Wissens* (Hüttemann & Solèr, 2018, S. 227f.) innerhalb der Praxisorganisationen handelt, oder ob es auch Anteile eines expliziten, institutionalisierten organisationalen Wissens (Rüegger et al., 2019, S. 54) umfasst, das nach dem Verständnis von Geser (2010, S. 6) als schriftliches Regelwissen innerhalb der involvierten Praxisorganisationen verstanden werden kann.

Deutlich wird hingegen, dass dieses organisationale Wissen untrennbar mit dem individuellen *bisherigen professionsspezifischen Fach- und beruflichen Erfahrungswissen* der jeweiligen einzelnen Fachpersonen verflochten ist und in den Anwender:innen-Feedback-Workshops durch die involvierten Fachpersonen ebenfalls in die Prozesse der Wissensrelationierung hineingetragen und dort erneut interaktionell ausgehandelt wurde (vgl. Kapitel 12.5.2).[134]

13.1.2 Neu erzeugtes Wissen im Zuge der Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung

Aufgrund der Datenanalyse kann konstatiert werden, dass das oben beschriebene anfängliche Wissen durch die rekonstruierten *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* in neues Wissen transformiert und teilweise auch hybridisiert wurde, das in unterschiedlicher Form in Erscheinung tritt. Dabei kann gefolgert werden, dass es sich bei diesem neu produzierten Wissen nicht ausschliesslich um das final dokumentierte Ergebnis, sprich das finale *Prozessmanual als innovatives und objektiviertes Wissensprodukt* (vgl. Kapitel 13.1.3.2) handelt. Die Auswertung der Interviewdaten lässt vielmehr die These zu, dass im Laufe der iterativen *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* sozusagen als Zwischenprodukte auch Prozessmanual-Wissen, verstanden als ein Wissen, das einen semantischen Bezug zum Prozessmanual aufweist, entstand, das andere Eigenschaften als dieses *innovative und objektivierte Wissensprodukt* aufweist

---

[132] Darüber hinaus kann der sprachliche Gebrauch von «Wir» auch als Hinweis darauf gedeutet werden, dass eine starke Identifikation mit der organisationalen Kultur (und/oder der fachspezifischen Community) besteht, die aussagenden Fachpersonen sich zugleich als deren Repräsentant:innen verstehen und ggf. innerhalb der involvierten Praxisorganisation eine grosse Einigkeit hinsichtlich Haltungen und Vorgehensweisen besteht (wobei Letzteres aufgrund der Datenanalyse bestätigt werden kann).

[133] Laut Rüegger, Becker-Lenz und Gautschi (2019, S. 54) kann dieses in der Organisationsstruktur und -kultur eingelagerte «Erfahrungswissen» ebenfalls als eine spezifische Wissensart, bezeichnet als «Organisationswissen», verstanden werden. Hüttemann und Solèr (2018, S. 228f.) fassen organisationales Wissen als geteilte Wissensbasis, die sich in explizitem Wissen (personenunabhängig, dokumentiert und institutionalisierbar) und in narrativem Wissen (personenabhängig, nicht formalisiert aber kommunizierbar und in seinen Praktiken und Routinen als Logik rekonstruierbar) ausdrückt.

[134] In den Interviews wurden vor allem institutionalisierte organisationskulturelle Aspekte dieses Organisationswissens thematisiert; struktur- und verfahrensbezogenes Wissen waren weniger Thema. Ein Grund hierfür könnte sein, dass dieses struktur- und verfahrensbezogene Organisationswissen bereits grösstenteils während der vorhergehenden Entwicklungsphase in den Prototyp Eingang fand (z. B. zentrale Aufgaben im Verfahrensprozess einer Kindeswohlabklärung) und so in der Feldphase I nicht mehr explizit erwähnt wurde.

und damit als andere Wissensformen in Erscheinung tritt. Es handelt sich dabei, wie im Folgenden detaillierter beschrieben wird, um ein *anwendungsbezogenes Prozessmanual-Wissen*, ein *narrativ geteiltes und kollektiv akzeptiertes Prozessmanual-Wissen* und um ein *objektiviertes, kondensiertes und validiertes Prozessmanual-Wissen*. Darüber hinaus entstand aufgrund der in die *Kernprozesse der Wissensrelationierung* eingelagerten Bildungs- und Lernprozesse (vgl. Kapitel 13.2) seitens der involvierten Fachpersonen auch ein neues *handlungsleitendes Prozessmanual-Wissen*, das sowohl individuell internalisiertes, narrativ geteiltes als auch organisational verankertes Prozessmanual-Wissen umfasst und als Ergebnis der rekonstruierten Bildungs- und Lernprozesse in Kapitels 13.2.4 beschrieben wird.

Die nachfolgende Abbildung 13 visualisiert diesen rekonstruierten iterativen Wissenstransformations- und Wissenshybridisierungsprozess und veranschaulicht, wie Wissen im Zuge der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* aufgrund von Transformations- und/oder Hybridisierungsprozessen in unterschiedlicher Form in Erscheinung trat.

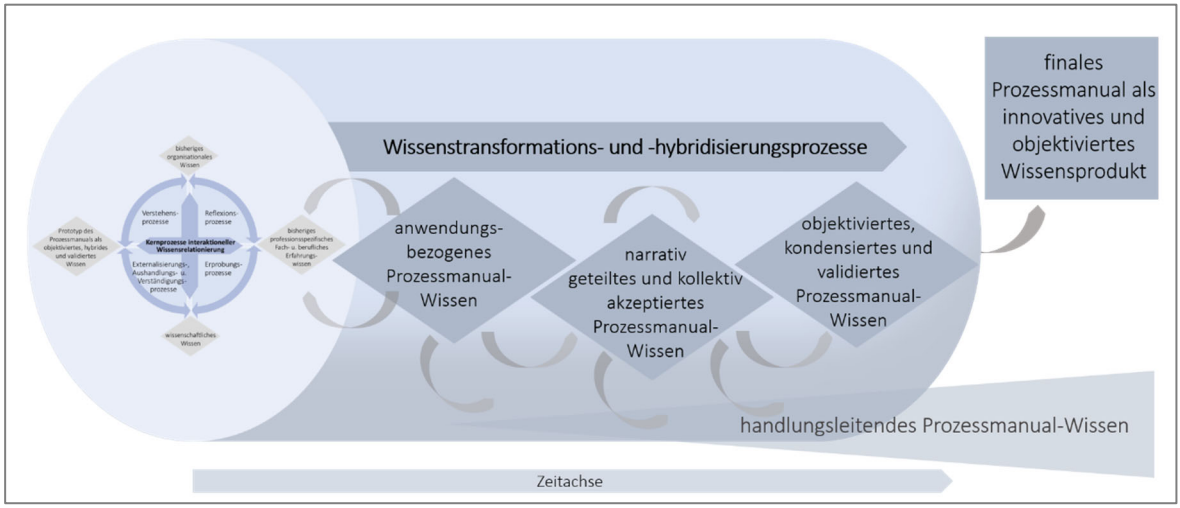


Abbildung 13: Interaktionelle Wissensrelationierung als Ort der Wissenstransformation und Wissenshybridisierung (eigene Darstellung)

Diese erzeugten Wissensformen werden nachfolgend als Zwischenprodukte der Wissenstransformation und Wissenshybridisierung beschrieben. Dabei werden jeweils die Entstehung wie auch die Eigenschaften des neu erzeugten Wissens erläutert und anhand von Interviewpassagen und/oder Protokollauszügen veranschaulicht.

13.1.2.1 Anwendungsbezogenes Prozessmanual-Wissen

Aus den Interviews mit den involvierten Fachpersonen wird erkennbar, dass bei den involvierten Fachpersonen im Zuge des Entwicklungsprozesses während der Feldphase I ein neues, sogenanntes *anwendungsbezogenes Prozessmanual-Wissen* entstand. Dieses Wissen umfasst, wie nachfolgend deutlich wird, praktische Erkenntnisse über die Umsetzbarkeit, Herausforderungen und mögliche Anpassungsbedarfe beim Prototyp des Prozessmanuals auf Basis der konkreten Anwendungs- resp. Erprobungserfahrungen während der Erprobung dieses Prototyps in der eigenen alltäglichen Abklärungspraxis und deren Reflexion. Eine involvierte Fachperson beschrieb dieses so entstandene *anwendungsbezogene Prozessmanual-Wissen* wie folgt:

> *«Und es ist wie darum gegangen, eigentlich so Vorgaben oder Ideen von dem, wie die Abklärung laufen soll, auszuprobieren und dann zu schauen hat sich das bewährt oder nicht, oder müssten da noch welche Anpassungen gemacht werden.» (Li, inv. Z. 271-274)*

Indem die Inhalte des *Prototyps des Prozessmanuals* im eigenen professionellen Handlungsvollzug ausprobiert wurden, gingen sie zumindest temporär in bestehende Denk- und Handlungsstrukturen der involvierten Fachpersonen über. Dies führte bei den involvierten Fachpersonen zu einer mehr

oder weniger «Prozessmanual-konformen» Handlungspraxis. Im Zuge dieser Erprobungsprozesse (vgl. Kapitel 12.5.1) sowie den darin eingelagerten oder anschliessenden Reflexions- und Verstehensprozessen erfolgte eine Bewertung dieser neuen «Prozessmanual-konformen» Handlungspraxis. Diese Bewertung richtete sich primär auf deren Praxistauglichkeit («was hat sich bewährt, was nicht, was sollte verändert werden» resp. «was funktioniert, was nicht»), wobei aus dem Zusammenhang geschlossen werden kann, dass damit Aspekte wie Umsetzbarkeit, Nützlichkeit, Funktionalität und Wirksamkeit gemeint sind. Dadurch wurde eine Identifikation von Abweichungen, Entwicklungspotenzialen und neuen Erkenntnissen ermöglicht. Gründend in diesen Erprobungsprozessen wurde folglich ein neues situatives Erfahrungswissen produziert, das unmittelbar an die Anwendung des Prototyps des Prozessmanuals gebunden ist. Infolgedessen ist dieses neue Erfahrungswissen inhaltlich auch nicht beliebig, sondern es wird durch einen theoretisch-fachlichen Bezugsrahmen, nämlich die Inhalte des Prototyps des Prozessmanuals, begrenzt. Damit wird deutlich, dass es sich bei diesem Wissen nicht um ein beliebig gesammeltes anwendungsbezogenes Erfahrungswissen handelt, sondern um ein *bewusst reflektiertes, bewertetes und kategorisiertes Erfahrungswissen hinsichtlich der Anwendbarkeit und Nützlichkeit* des Prototyps des Prozessmanuals für die konkrete professionelle Gestaltung von Kindeswohlabklärungsprozessen. Dieses als *anwendungsbezogenes Prozessmanual-Wissen* bezeichnete Wissen zeichnet sich also dadurch aus, dass es unmittelbar aus den Wissensrelationierungsprozessen während der Erprobung als spezifische Verbindung resp. Kombination des *bisherigen professionsspezifischen Fach- und beruflichen Erfahrungswissens* mit dem *Prototyp des Prozessmanuals als objektiviertes, hybrides und validiertes Wissen* entstanden ist und dieses neue Wissen folglich ebenfalls einen *hybriden Charakter* (Gredig, 2011, S. 63; Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 94f.) hat.

Die Ausführungen in Kapitel 12.5 verdeutlichen, dass es sich bei den interdependenten *Kernprozessen der Wissensrelationierung* um Prozesse handelt, die teils auf individueller, teils auf interaktioneller Ebene erfolgten. Demnach handelt es sich bei diesem *anwendungsbezogenen Prozessmanual-Wissen* sowohl um individuelles als auch um narrativ geteiltes Wissen. Denn ob dieses Wissen zunächst individualisiert bleibt und erst später durch das Einbringen in die weiteren Kernprozesse (vgl. Ausführungen unten und auch Kapitel 12.5.2) kommunikativ geteilt wird oder ob es von Anfang an, sprich während der Erprobung gemeinsam entstanden oder in anschliessenden Reflexionen interaktionell geteilt wurde, hängt davon ab, ob diese Kernprozesse individuell oder interaktionell erfolgten. Damit wird deutlich, dass dieses *anwendungsbezogene Prozessmanual-Wissen* sowohl individuell als auch kollektiv sein kann, jeweils abhängig davon, in welcher Form (individuell oder interaktionell) die Erprobungs- und anschliessenden anderen *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* erfolgten, in deren Rahmen dieses Wissen generiert wurde.

Die bisherigen Erläuterungen in diesem Kapitel verdeutlichen, dass und wie dieses *anwendungsbezogene Prozessmanual-Wissen* im Zuge der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* als neues Wissen entstanden ist und welche Eigenschaften dieses Wissen hat. Diese neu entstandene Wissensform wurde von den involvierten Fachpersonen, die sich aufgrund ihrer erprobenden Rolle im Entwicklungsprojekt als *Wissensträger:innen und -mitproduzent:innen* dieses spezifischen Wissens (vgl. Kapitel 12.2.2) zeigen, in die Weiterentwicklung des Prozessmanuals eingebracht. Dieses «Hineinbringen» erfolgte durch die Teilnahme an erneuten *Kernprozessen der Wissensrelationierung*, insbesondere an Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozessen und den darin eingelagerten Reflexions- und Verstehensprozessen während der Anwender:innen-Feedback-Workshops. Dort wurde dieses *anwendungsbezogene Prozessmanual-Wissen* zunächst expliziert, d. h. den anderen Anwesenden mündlich mitgeteilt, und in den anschliessenden *Kernprozessen der Wissensrelationierung* mit anderem Wissen in Beziehung gesetzt, sei es durch interaktionelle Diskussionen, Verhandlungen, Reflexionen oder Verstehensprozesse. Dieses «Hineintragen» des *anwendungsbezogenen Prozessmanual-Wissens* in

erneute *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* wird von einer involvierten Fachperson wie folgt beschrieben:

> *«Ich kann mich an Workshops erinnern, wo unsere Mitarbeiter eben ganz klar ins Prozessmanual hineinsprechen konnten, weil sie im Erproben in der Praxis Dinge erlebt haben, die man diskutieren musste.» (SL A, Z. 58-60)*

Diesem Zitat zufolge handelt es sich beim *anwendungsbezogenen Prozessmanual-Wissen* um ein anwendungsbezogenes, situatives Erfahrungswissen («Dinge, die erlebt wurden»), das während Erprobungsprozessen entstand, als der Prototyp des Prozessmanuals mit *bisherigem professionsspezifischen Fach- und beruflichen Erfahrungswissen* konfrontiert und in Beziehung gesetzt wurde. In dieser Konfrontation zeigten sich offensichtlich Spannungsfelder und Diskrepanzen zwischen diesen relationierten unterschiedlichen Wissensbeständen: Spannungen, die darauf hinweisen, dass die erprobten Elemente nicht als vollumfänglich «praxistauglich» resp. «nützlich» bewertet werden konnten. Ein konkretes Beispiel eines solchen Spannungsfeldes, das sich im Zuge der Relationierung unterschiedlichen Wissens auftat, wird im nachfolgenden Zitat anhand der Thematik der Elterngespräche im Kontext der Kindeswohlabklärungsprozesse veranschaulicht:

> *«Ich habe schon den Eindruck gehabt, dass zum Teil vielleicht naive oder so eine beschönende Idee da gewesen ist, wie denn das so funktioniert in den Elterngespräch, so von den Leuten von der Fachhochschule her. So ein bisschen eine Wunschvorstellung, so wie wenn alles perfekt läuft. Das hat dann eben so zu vielen Diskussionen geführt, wo wir gesagt haben: ‹Hey, das ist eben nicht immer so, es ist eher die Ausnahme. Sondern es ist halt oft so, dass wir wirklich nur Teile davon anwenden können und es noch ein Anpassen braucht und dass es nicht immer so schön schön möglich ist›.» (Mi, inv. Z. 523-530)*

Diese Erkenntnisse aus den Erprobungsprozessen in Form des *anwendungsbezogenen Prozessmanual-Wissens* («gewisse Inhalte im Prototyp des Prozessmanuals müssen selektiv und jeweils situativ angepasst umgesetzt werden») wurden für die weitere Bearbeitung in nachfolgenden Kernprozessen der Wissensrelationierung während der Anwender:innen-Feedback-Workshops eingebracht («man musste dieses Erfahrungswissen diskutieren», «das hat zu vielen Diskussionen geführt») und dort im Zuge der Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse und der darin eingelagerten Reflexions- und Verstehensprozesse erneut mit anderem Wissen (z. B. dem *Prototyp des Prozessmanuals* oder mit *wissenschaftlichem Wissen*) in Beziehung gesetzt. Das erzeugte *anwendungsbezogene Prozessmanual-Wissen* wird damit selbst zum Referenzpunkt für erneute Wissensrelationierungsprozesse, aus denen dann wiederum neues Wissen z. B. in Form eines *narrativ geteilten und kollektiv akzeptierten Prozessmanual-Wissens* hervorgeht, wie in den nachfolgenden Kapiteln 13.1.2.2 noch deutlich werden wird.

Ausser in den Interviews mit den involvierten Fachpersonen wird dieses *anwendungsbezogene Prozessmanual-Wissen* auch in den Protokollen der Anwender:innen-Feedback-Workshops sichtbar. Um der Leser:innenschaft nebst dem obigen zitierten Beispiel einen weiteren Einblick in die Eigenschaften und den Inhalt dieser spezifischen Wissensform zu ermöglichen, bieten sich Protokollausschnitte aus den Anwender:innen-Feedback-Workshops an, in denen unter anderem auch dieses Wissen an bestimmten Stellen zusammenfassend von den involvierten Wissenschaftler:innen dokumentiert wurde.[135] Das erste Beispiel zur Veranschaulichung dieser Wissensform betrifft einen dokumentierten Dialog zwischen involvierten Fachpersonen und Wissenschaftler:innen, der verdeutlicht, dass das dokumentierte Verständnis von «systemisch» im Prototyp des Prozessmanuals aufgrund der gemachten Erprobungserfahrungen noch mit einem

[135] Die nachfolgenden Protokollausschnitte bilden die Aussagen der involvierten Fachpersonen nicht 1:1 ab, sondern die involvierten Wissenschaftler:innen, die diese Protokolle anfertigten, dokumentierten die Aussagen der involvierten Fachpersonen zusammenfassend. Dass die Texte in den Protokollen dennoch den zentralen Inhalt des eingebrachten Wissens der involvierten Fachpersonen wiedergeben, kann aufgrund der erfolgten Validierung dieser Protokolle jedoch als relativ gesichert betrachtet werden.

Hinweis ergänzt werden sollte, da der bisherige Text im Prototyp des Prozessmanuals die Komplexität von Praxis (unterschiedliche Fälle bedürfen unterschiedlicher Vorgehensweisen) nicht genügend berücksichtigt:

> *«Der Abklärungsprozess gemäss Prozessmanual geriet im Schlüsselprozess ‹Bedarfsklärung› ins Stocken, es wurden zwar Gespräche mit Eltern, Grosseltern und Kindern geführt, jedoch nicht gemeinsam mit dem ganzen System.*
>
> *Das abklärende Tandem stellte sich die Frage, ob sie anders hätten vorgehen können, was die Gründe sein könnten, warum sie es ‹nicht gemacht haben› (Bedarfsklärung mit dem ganzen System.) -> Hintergrund des Verzichts auf gemeinsame Gespräche war in erster Linie die Weigerung der Eltern und Grosseltern miteinander zu reden.*
>
> – *Fragen involvierte Fachperson: wann arbeitet man ‹im System›? Kann ein ‹systemisches Setting› ((i.S. gemeinsamer Gespräche)) ein Kind auch traumatisieren?*
> – *Antwort involvierte Wissenschaftler:in: Das Prozessmanual schreibt nicht vor, dass ‹systemisch› heisst, alle Gespräche mit allen Beteiligten gleichzeitig durchzuführen, es regt aber an, die Entscheidung darüber, wer wann mit wem zusammenkommt, bewusst und reflektiert zu fällen.*
> – *Kommentar involvierte Fachperson: Der Begriff der family group conference passt dann aber nicht bzw. ist methodisch nicht richtig.*
> – *Rückfrage involvierte Wissenschaftler:in: Was sollte im PM stehen diesbezüglich?*
> – *Antwort involvierte Fachperson: Eben der Hinweis darauf, dass es in gewissen Fällen sinnvoll sein kann, die Gespräche im Rahmen der Bedarfsklärung und Ergebnisklärung auch getrennt vorzunehmen.» (D12 Protokoll des 3. Anwender:innen-Feedback-Workshops, S. 4)*

Im Protokollausschnitt wird unter anderem ein *anwendungsbezogenes Prozessmanual-Wissen* im Umgang mit herausfordernden Konstellationen innerhalb des Schlüsselprozesses der Bedarfsklärung erkennbar: Die involvierten Fachpersonen reflektieren kritisch, warum im beschriebenen Fall keine gemeinsame Bedarfsklärung im gesamten System stattfand, und führen dies auf die Verweigerung der Kommunikation zwischen Eltern und Grosseltern zurück. Diese Erfahrung führt zu der Frage, wann ein systemisches Setting überhaupt sinnvoll und zumutbar ist (insbesondere mit Blick auf die mögliche Überforderung oder Traumatisierung des Kindes). Die involvierte Fachperson bringt dabei ein spezifisches Erfahrungswissen zur Wirkung systemischer Settings ein und hinterfragt die Passung des Begriffs «family group conference». Aus ihrem Erfahrungswissen und den praktischen Anwendungserfahrungen mit dem Prototyp des Prozessmanuals leitet sie abschliessend den Vorschlag ab, dass das zu überarbeitende Prozessmanual explizit auf die Möglichkeit hinweisen sollte, Gespräche bei Bedarf auch getrennt zu führen.

Ein Beispiel einer positiven Erprobungserfahrung im Sinne eines *anwendungsbezogenen Prozessmanual-Wissens* zeigt sich in einem zweiten beispielhaften Protokollausschnitt:

> *«Als gut wurde auch empfunden, dass unter Rückgriff auf das Prozessmanual während der Abklärung nicht nur mit den Klienten der Prozess ‹durchgemacht› wird, sondern dass dieser Prozess auch gemeinsam reflektiert wird, dass den Klienten Ergebnisse fortlaufend rückgemeldet und besprochen werden. Beispiel: es war in einem konkreten Fall wichtig, so vorzugehen, damit die Eltern nicht ‹abhängen› (abbrechen, aussteigen).» (D11 Protokolls des 2. Anwender:innen-Feedback-Workshops, S. 5)*

In diesem Zitat wird sichtbar, dass die involvierten Fachpersonen die Beziehungsgestaltung mit der Klientel gemäss dem Prototyp des Prozessmanuals während der Erprobung als positiv, da wirkungsvoll, erlebt haben und dieses *anwendungsbezogene Prozessmanual-Wissen* auch entsprechend in den Anwender:innen-Feedback-Workshops expliziert haben, wodurch es Eingang in

das Protokoll – verstanden wiederum als andere Wissensform im Sinne eines *objektivierten, kondensierten und validierten Prozessmanual-Wissens* (vgl. dazu Kapitel 13.1.2.3) – fand.

Ein drittes Beispiel eines *anwendungsbezogenen Prozessmanual-Wissens* liefert ein Protokollausschnitt, der eine Diskussion in einer Gruppenarbeitssequenz während eines Anwender:innen-Feedback-Workshops dokumentiert, in welcher die Gruppe ihre Erprobungserfahrungen reflektierte und auf anschliessende Fragen der involvierten Wissenschaftler:innen reagierte:

> *«Die Ansprüche des dialogischen Vorgehens sind sehr hoch, v. a. in Bezug auf den Schlüsselprozess Bedarfsklärung. Dieser Schlüsselprozess ist auch etwas Neues und wurde vorher noch nicht so praktiziert.*
>
> - *Die Ansprüche sind auch für die Klienten sehr hoch, ‹es kann eine Überforderung sein, so viel diskutieren zu müssen›*
> - *Frage Wissenschaftler:in: wie kann das umgesetzt werden?*
> - *Antwort involvierter Fachperson: Es sollte fallbezogen angeschaut und überlegt werden, was davon wie umgesetzt werden kann, es sollte nicht starr sein.*
>
> *Dies müsste im Prozessmanual auch so sichtbar gemacht werden.» (D11 Protokolls des 2. Anwender:innen-Feedback-Workshops, S. 3)*

In diesem Protokollausschnitt wird das *anwendungsbezogene Prozessmanual-Wissen* erkennbar, das aus der praktischen Umsetzung des dialogischen Vorgehens im Schlüsselprozess Bedarfsklärung entstand. Die involvierte Fachperson beschreibt den erwähnten Schlüsselprozess als neu und für die abzuklärenden Familien auch als herausfordernd, da eine intensive Beteiligung diese auch überfordern kann. Aus dieser Erprobungserfahrung heraus formuliert sie einen Anpassungsbedarf (flexibles und nicht standardisiertes Vorgehen) in Bezug auf den Einbezug der abklärenden Familien in den Schlüsselprozess der Bedarfsabklärung; die entsprechende Anpassung wurde in die nachfolgende Überarbeitung des Prozessmanuals aufgenommen (wie in Kapitel 13.1.3.1 noch deutlich werden wird).

Die drei Protokollausschnitte veranschaulichen beispielhaft, wie das mehr oder weniger «Prozessmanual-konforme» Handeln und dessen Reflexion zu einem *anwendungsbezogenen Prozessmanual-Wissen* (z. B. konkrete Erfahrungen, identifizierte Herausforderungen und wirksame Elemente im Umgang mit dem Prototyp des Prozessmanuals) führte, dieses Wissen wiederum in die Externalisierungs-, Aushandlungs-, Verständigungs- und Reflexionsprozesse während der Anwender:innen-Feedback-Workshops hineingetragen, sprich verbal externalisiert und dort teilweise auch mit anderem Wissen (z. B. von involvierten Wissenschaftler:innen eingebrachtem Wissen) relationiert wurde. Dieses Wissen wurden dadurch, wie in den nachfolgenden Kapiteln 13.1.2.2 und 13.1.2.3 noch deutlich wird, in anderes, neues Wissen transformiert (und teilweise auch hybridisiert), das wiederum andere Eigenschaften aufweist. Eine besonders bedeutsame Wissensform, in welche auch das *anwendungsbezogene Prozessmanual-Wissen* einfloss, stellt das *narrativ geteilte und kollektiv akzeptierte Prozessmanual-Wissen* dar, das im nachfolgenden Kapitel genauer beschrieben wird.

13.1.2.2 Narrativ geteiltes und kollektiv akzeptiertes Prozessmanual-Wissen

Aus den Interviews mit den involvierten Fachpersonen geht hervor, dass im Zuge der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* neben dem oben beschriebenen *anwendungsbezogenen Prozessmanual-Wissen* ein neues Wissen entstand, das aufgrund seiner Eigenschaften als *narrativ geteiltes und kollektiv akzeptiertes Prozessmanual-Wissen* bezeichnet wird. Dieses Wissen ist ein für die involvierten Fachpersonen bedeutsames Ergebnis der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung*, die mehrheitlich während der Anwender:innen-Feedback-Workshops erfolgten, und der darin eingelagerten kollektiven Lernprozesse, die in Kapitel 13.2.2 noch genauer

erläutert werden. Denn in den *Kernprozessen der Wissensrelationierung* während der Anwender:innen-Feedback-Workshops war eine Suche, eine Reflexion, ein Aushandeln, ein Sich-Verständigen auf resp. ein Finden («Findung») von *gemeinsamen (Be-)Deutungen und Gültigkeitsansprüchen von Prozessmanual-Wissen* eingelagert, wie bereits in Kapitel 12.5 erläutert und anhand von Interviewausschnitten veranschaulicht wurde, in dessen Rahmen auch das neu entstandene *anwendungsbezogene Prozessmanual-Wissen* (vgl. Kapitel 13.1.2.1) aus den Erprobungsprozessen Eingang fand. Eine involvierte Fachperson beschrieb diesen bereits erwähnten interaktionellen Such- (und Findungs-)Prozess im Interview wie folgt:

> *«All die Begriffe, die wir gehabt haben, die hat man ja wirklich nochmal kritisch hinterfragt. Da ist die Praxis kritischer gewesen. Da sind sie vielleicht auch mit Vorurteilen an die Forscher heran, im Stil von, ‹ja das ist ja mal wieder klar systemisch-dialogisch, die haben ja keine Ahnung, was das heisst›. Da konnte man sehr gut miteinander nochmal herausfinden, was genau ist systemisch-dialogisch? Was heisst das für die Praxis?» (SL A, Z. 517-522)*

In dieser Interviewpassage wird ein interaktioneller und zugleich explorativer Such- und Erkenntnisgewinnungsprozess thematisiert. Das gemeinsame «Herausfinden» erfolgte, indem durch die *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* eine interaktionelle Verständigung über Deutungen und Gültigkeitsansprüche von Prozessmanual-Wissen und ein vertieftes Verstehen (vgl. Kapitel 12.5.4) der im Prototyp des Prozessmanuals beschriebenen Begriffe, Konzepte und Haltungen und ihrer Bedeutung für die Gestaltung von Kindeswohlabklärungen stattfand; im oben erwähnten Beispiel ging es dabei um die «systemisch-dialogische Herangehensweise». Dies kann auch vor dem Hintergrund der in Kapitel 13.2.2 beschriebenen kollektiven Lernprozesse gefolgert werden, wo im Zuge der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* in interaktionellen Settings tiefgreifende und intensive Auseinandersetzungen erkennbar wurden und z. B. professionelles Haltungswissen verhandelt, diskutiert, reflektiert und bewertet wurde. In diesem prozesshaften Verknüpfen verschiedenen Wissens entstand bei der Gruppe der involvierten Fachpersonen neues Wissen in Form *interaktionell entwickelter und geteilter Verständnisse und Bedeutungen* (z. B. «was genau ist systemisch-dialogisch»), das bei den Anwesenden nach erfolgtem Erproben, Aushandeln, Reflektieren und Verstehen eine hohe *Akzeptanz resp. Gültigkeit* erfahren hat (vgl. dazu auch Ausführungen im nachfolgenden Kapitel 13.1.2.3) und nicht mehr grundlegend infrage gestellt wurde (wie dies bei einzelnen Personen zu Beginn des Entwicklungsprozesses noch der Fall war). Eine involvierte Fachperson beschrieb diesen Zusammenhang der eigenen Involviertheit und der Bewertung des daraus entstandenen Wissens wie folgt:

> *«Und dass wir natürlich, sage ich mal so vertieft mitarbeiten konnten, das hat die Akzeptanz von dem natürlich schon nochmal erhöht.» (SL A, Z. 232-233)*

Vor dem Hintergrund dieses Zitats kann konstatiert werden, dass die hohe Akzeptanz und Zustimmung zu gewissen Inhalten des Prozessmanual-Wissens durch den interaktionellen Konstitutionsprozess innerhalb der Gruppe der involvierten Fachpersonen und Wissenschaftler:innen während der *Kernprozesse der Wissensproduktion* hergestellt wurde und, wie nachfolgend deutlich wird, auch nach Ende der Feldphase I durch die involvierten Fachpersonen im weiteren Verlauf innerhalb der eigenen Praxisorganisationen reproduziert wurde.

In verschiedenen Aussagen aus den Interviews mit den involvierten Fachpersonen wurde deutlich, dass diese als gültig ausgehandelten und gemeinsam geteilten Bedeutungen, hier als *narrativ geteiltes und kollektiv akzeptiertes Prozessmanual-Wissen* benannt, unterschiedliche Inhalte des Prozessmanuals betrafen, wie beispielsweise das im obigen Interviewausschnitt erwähnte Haltungswissen, jedoch auch Elemente hinsichtlich des Prozessablaufs und der konkreten Handlungspraxis, wie nachfolgend deutlich wird. So wurde das *narrativ geteilte und kollektiv akzeptierte Prozessmanual-Wissen* auf Basis der Beschreibungen der befragten involvierten

Fachpersonen auch in ihrer professionellen Handlungspraxis zum Zeitpunkt des Interviews nach der Entwicklungsphase erkennbar. Eine involvierte Fachperson berichtete davon, «dass es wie eine Sprache gegeben hat. Wenn man von dem spricht, weiss man, was damit gemeint ist» (Ni, inv. Z. 294-295), und beschrieb genauer, dass dieses gemeinsam geteilte und akzeptierte Verständnis zum Zeitpunkt der Befragung ihr vor allem in den gemeinsamen Diskussionen mit anderen involvierten Fachpersonen in der unmittelbaren professionellen Handlungspraxis begegnete:

> *«‹Also jetzt sind wir gerade kurz vor der Bedarfsabklärung›. ‹Jetzt machen wir dann dies oder jenes.› ‹Eigentlich müssten wir jetzt nochmal eine Runde machen bei den Kindern.› Also so die Prozesse einfach Kindeswohlgefährdung nochmals genauer abschätzen muss, bevor man wirklich einsteigen kann in den Prozess. Einfach so mehr, dass wenn man darüber diskutiert, dass man ungefähr weiss, wo sie, in welchem Prozess, dass sie jetzt stehen, in welchem Abschnitt.» (Ni, inv. Z. 283-289)*

Das *narrativ geteilte und kollektiv akzeptierte Prozessmanual-Wissen* kann in der obigen Interviewpassage darin erkannt werden, dass die involvierten Fachpersonen über ein gemeinsames Verständnis der definierten Prozessschritte und Vorgehensweisen bei Kindeswohlabklärungen gemäss dem *Prototyp des Prozessmanuals* und deren Bedeutung verfügen und diesem Verständnis zugleich einen Gültigkeitsanspruch zugestehen resp. es als für ihre professionelle Handlungspraxis als gültiges, da wirksames und zielführendes Wissen akzeptieren. Ein Ausdruck dieses *narrativ geteilten und kollektiv akzeptierten Prozessmanual-Wissens* besteht darin, dass die Fachpersonen in ihrer professionellen Handlungspraxis auf eine gemeinsame Sprache zurückgreifen, die es ihnen ermöglicht, sich ohne zusätzliche Erklärungen über Phasen, Haltungen und Vorgehensweisen im Rahmen der Kindeswohlabklärungen auszutauschen. So können offensichtlich Begriffe wie «Bedarfsabklärung» oder die Formulierungen «nochmal eine Runde machen bei den Kindern» von den im Entwicklungsprozess involvierten Fachpersonen auch zum Zeitpunkt der Befragung verstanden und eingeordnet werden. Daraus kann ein interaktionell hergestellter und akzeptierter Orientierungsrahmen herausgelesen werden, der sich, so veranschaulicht auch der nachfolgende Protokollausschnitt aus einem Anwender:innen-Feedback-Workshop, jedoch nicht auf eine sprachliche Ebene beschränkt, sondern ein narrativ geteiltes und kollektiv akzeptiertes Verständnis von *Bedeutungen* spezifischer Begriffe umfasst, das auch handlungsleitend wirkt. Denn im Rahmen einer Gruppenarbeit während des zweiten Anwender:innen-Feedback-Workshops wurde dieses kollektive Wissen von den involvierten Fachpersonen selbst thematisiert, indem sie dieses neu entstandene *gemeinsam geteilte und kollektiv akzeptierte Prozessmanual-Wissen* als hilfreich und unterstützend für die eigene Handlungspraxis beschrieben und bewerteten. Dies wurde von den involvierten Wissenschaftler:innen im entsprechenden Protokoll wie folgt dokumentiert:

> *«Gruppe 1: ‹was hat uns unterstützt, was hilft uns›/Stärken: Das Prozessmanual fordert und fördert eine gemeinsame Grundhaltung: Dass man eine gemeinsame (dialogische) Haltung hat, ist für Standort A nicht unbedingt neu. Es war vorher jedoch eher eine ‹Kultur›, während es jetzt festgehalten und verschriftlicht ist, es gibt ein klares, ‹vereinheitlichtes› gemeinsames Verständnis darüber, wie ‹man in die Abklärungsprozesse hineingeht›.» (D11 Protokolls des 2. Anwender:innen-Feedback-Workshops, S. 3)*

Hier wird somit ein neuer *explizierter kollektiver Deutungshorizont* beschrieben, der im Zuge dieser *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* bei den involvierten Fachpersonen entstanden ist und auf einen in diese Handlungsvollzüge eingelagerten interaktionellen Erkenntnisgewinnungsprozess verweist (vgl. Kapitel 13.2). Sowohl der obige Interviewausschnitt als auch dieser Protokollauszug verweisen zudem darauf, dass es sich bei diesem *narrativ geteilten und kollektiv akzeptierten Prozessmanual-Wissen* auch um ein *internalisiertes Prozessmanual-Wissen* handelt, das handlungsleitend wirkt und in Kapitel 13.2.4.1 noch genauer erläutert wird.

Es handelt sich somit um ein *kollektiv verankertes, narrativ geteiltes und akzeptiertes Wissen*, das sich auf den Kreis der in das Entwicklungsprojekt involvierten Fachpersonen beschränkt. Diese direkte Zurückführung auf die Involviertheit in das Entwicklungsprojekt während der Feldphase I und die dort erfolgten Wissensrelationierungsgeschehnisse wird anhand der nachfolgenden Aussage einer involvierten Fachperson erkennbar, die über die Verständigung mit anderen Fachpersonen im Zuge von Abklärungsprozessen berichtet:

> *«Wenn man es [eine Kindeswohlabklärung] mit jemandem macht, der dort [im Prozessmanual-Projekt] schon im Prozess dabei gewesen ist, dann fällt es vielleicht eher mal, eben dass man sagt, ‹jetzt sind wir in der Auswertungsphase›, oder ‹jetzt müssen wir die Eltern nochmals einladen und ihnen mal eine Rückmeldung geben› oder so. Ich habe wie das Gefühl, da ist schon bisschen ein Unterschied, glaube ich, die es mitgemacht haben das Prozessmanual-Projekt, die, die die ganze Entwicklung mitgemacht haben. […] Und darum merke ich schon einen Unterschied, ob ich das mit jemandem mache, eine Abklärung, mit jemandem, der das [Prozessmanual-Projekt] auch schon durch gemacht hat oder eben nicht.» (Li, inv. Z. 182-187, 190-192)*

Das *narrativ geteilte und kollektiv akzeptierte Prozessmanual-Wissen*, das in dieser Interviewpassage angesprochen wird und ebenfalls darin zum Ausdruck kommt, dass die Fachpersonen in der professionellen Handlungspraxis auf eine gemeinsam entwickelte Sprache zurückgreifen, scheint aus Sicht der interviewten *nicht-involvierten Fachpersonen*, also Fachpersonen, die nicht an dem Entwicklungsprojekt beteiligt waren und erst später in die Abklärungsarbeit eingestiegen sind, zu fehlen. Denn diese können Begriffe und Vorgehensweisen gemäss dem Prozessmanual und die dahinterliegenden Verständnisse und Bedeutungen weniger selbstverständlich einordnen und haben dementsprechend mehr Klärungsbedarf (vgl. Kapitel 14.2.1.2). Wie von der oben zitierten involvierten Fachperson angedeutet, gehören diese nicht-involvierten Fachpersonen deshalb nicht zu dem Kreis der Wissensträger:innen dieses im Zuge des Wissensrelationierungsgeschehens entstandenen *narrativ geteilten und kollektiv akzeptierten Prozessmanual-Wissens*, sondern müssen sich dieses anderweitig, sprich während der nachgelagerten Implementationsphase (vgl. dazu Kapitel 14.1.1.2) aneignen.

Dieses *Prozessmanual-Wissen* ist damit zwar ein intersubjektiv geteiltes Wissen, es ist jedoch zugleich auf die soziale Gruppe der involvierten Fachpersonen (und involvierten Wissenschaftler:innen) begrenzt. Denn die obigen Ausführungen verdeutlichen, dass es sich bei diesem Wissen um ein gemeinsames «Wissens-Eigentum» der Gruppe der involvierten Fachpersonen (und Wissenschaftler:innen) handelt, das seine Geltung durch die Anerkennung und Zustimmung der Involvierten während seiner kommunikativen Herstellung in den verschiedenen *Kernprozessen der Wissensrelationierung* erhielt. Zugleich ist es auch ein kontextgebundenes und handlungsleitendes Wissen, da es als kollektiver Deutungshorizont und Orientierungsrahmen auf die Ausgestaltung der professionellen Handlungspraxis in Kindeswohlabklärungsprozessen der involvierten Fachpersonen einwirkt. Gerade im letzten Zitat wird die Handlungsrelevanz dieses kollektiven Wissens erkennbar, weshalb konstatiert werden kann, dass dieses Wissen nicht nur kollektiv gebundene und explizierte Anteile umfasst, sondern zugleich auch internalisiert und dadurch handlungsleitend wirkt. Damit wird der enge Bezug des *narrativ geteilten und kollektiv akzeptierten Prozessmanual-Wissens* zu dem *internalisierten Prozessmanual-Wissen* erkennbar, der in Kapitel 13.2.4.1 ebenfalls noch erläutert wird. Durch die Gruppe der involvierten Fachpersonen fand dieses *narrativ geteilte und kollektiv akzeptierte Prozessmanual-Wissen* zudem Eingang in ein neues *organisationales Prozessmanual-Wissen*, das sich in veränderten Strukturen und Prozessen, einer veränderten Kultur in den involvierten Praxisorganisationen ausdrückt, wie in Kapitel 13.2.4.2 noch beschrieben wird.

Vor diesem Hintergrund kann dieses *narrativ geteilte und kollektiv akzeptierte Prozessmanual-Wissen* als ein semi-externales resp. sozial gebundenes Wissen (Geser, 2010, S. 5) verortet werden, das in nicht standardisierter Form (Rüegger et al., 2019, S. 58) vorliegt und aufgrund der rekonstruierten und hier beschriebenen Eigenschaften als ein *informelles Traditionswissen*[136] (Geser, 2010, S. 5f.) resp. ein *narratives Wissen* (Hüttemann & Solèr, 2018, S. 227f.) dieser Gruppe der involvierten Fachpersonen (und Wissenschaftler:innen) gefasst werden kann. Darüber hinaus zeigen die bisherigen Ausführungen auf, dass dieses *narrativ geteilte und kollektiv akzeptierte Prozessmanual-Wissen* einen *hybriden Charakter* hat, da im *Zuge der Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* die oben beschriebenen unterschiedlichen Wissensformen in dieses neu generierte Wissen Eingang fanden und sich dort «vermischten».

Dieses hier beschriebene rekonstruierte *narrativ geteilte und kollektiv akzeptierte Prozessmanual-Wissen* ist somit ebenfalls ein neues Wissen, das im Zuge des Wissenstransformations- und Hybridisierungsprozesses im untersuchten Entwicklungsprojekt während der Feldphase I generiert wurde. Es entstand während der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* in den Anwender:innen-Feedback-Workshops und den darin eingelagerten kollektiven Lernprozessen, die in Kapitel 13.2.2 noch erläutert werden, und hatte für die involvierten Fachpersonen auch über die Feldphase I des Entwicklungsprojekts hinaus eine bedeutsame orientierungsstiftende Funktion und aufgrund der internalisierten Anteile auch eine handlungsleitende Funktion (vgl. Kapitel 13.2.4).

13.1.2.3 Objektiviertes, kondensiertes und validiertes Prozessmanual-Wissen

Ein weiteres im Zuge der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* generiertes Prozessmanual-Wissen wurde in einer externalisierten und dokumentierten Form erkennbar. Dieses Prozessmanual-Wissen wurde von den involvierten Wissenschaftler:innen während der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* im Setting der Anwender:innen-Feedback-Workshops jeweils zusammenfassend in Form von Protokollen dokumentiert.

Diese Wissensform wurde in den Interviews der befragten involvierten Fachpersonen wenig anhand konkreter inhaltlicher Beispiele beschrieben. Vielmehr wurde in den Interviews darauf hingewiesen, dass die involvierten Wissenschaftler:innen das in den *Kernprozessen der Wissensrelationierung* «eingebrachte», «eingespeist», «reingegebene», «zurückgegebene» Wissen «gehört», «aufgenommen» und «umgesetzt» haben, wie das folgende Zitat beispielhaft veranschaulicht:

> *«Und die entsprechenden Rückmeldungen oder Mängel, die man vielleicht gesehen hat, oder Ergänzungen, die man gewünscht hat, die sind, die sind zu einem grossen Teil aufgenommen worden.» (Di, inv. Z. 152-154)*

Dieses «Aufnehmen» des von den involvierten Fachpersonen eingebrachten Wissens (im obigen Zitat handelt es sich bei den erwähnten «Rückmeldungen», «Mängeln» oder «Ergänzungen» einerseits um *anwendungsbezogenes Prozessmanual-Wissen*, andererseits um *bisheriges professionsspezifisches Fach- und berufliches Erfahrungswissen*) seitens der involvierten Wissenschaftler:innen wird in den Daten in Form sprachlicher Zusammenfassungen der diskutierten Inhalte und deren schriftlicher Dokumentation in Protokollen der Anwender:innen-Feedback-Workshops erkennbar und wurde bereits im Kapitel 12.2.1.1 bei den prozesssteuernden Praktiken der involvierten Wissenschaftler:innen thematisiert. Eine involvierte Fachperson beschrieb diesen Prozess und das daraus resultierende Wissen wie folgt:

---

[136] Dieses «Traditionswissen» ist im Zuge der *Kernprozesse der Wissensrelationierung* entstanden und «blickt» damit noch nicht auf eine lange «Tradition» zurück, weshalb der Begriff der «Tradition» in diesem Zusammenhang vielleicht etwas missverständlich ist. Folgt man jedoch der Beschreibung der Eigenschaften dieser Wissensform nach Geser (2010, S. 5f.), wie in Kapitel 7.3.2 beschrieben, so wird deutlich, dass diese Einordnung sehr wohl passend erscheint. Darüber hinaus wird in Kapitel 13.2.3 noch genauer erläutert, dass dieses Wissen auch in ein organisationales Prozessmanual-Wissen (vgl. Kapitel 13.2.4.2) transformiert wurde, das in institutionalisierten Veränderungen der Strukturen, Prozesse und der Abklärungskultur in den untersuchten Praxisorganisationen zum Ausdruck kam. Auch vor diesem Hintergrund erscheint diese Einordnung gemäss dem Verständnis von Geser (2010, S. 5f.) als zulässig.

«Sie haben aber auch immer, es ist nicht zerfleddert, oder. Also wenn dann so viel kommt, dann muss man es dann immer wieder bündeln [büschelen] und es in der Struktur behalten. Und das dann eben die [Name eine:r involvierten Wissenschaftler:in] sehr gut gemacht. Also sie hat es dann immer wieder zusammentragen können. Und es ist dann auch immer von der [Name eine:r anderen involvierten Wissenschaftler:in] ein Protokoll gemacht worden. Ja sie hat dann viel geschrieben und hat dann eigentlich dieses Protokoll, das haben wir dann auch erhalten.» (Di, inv. Z. 841-848)

In diesen Protokollen wurden zu den themenbezogenen Auseinandersetzungen die eingebrachten Argumente, Positionen, Fragen, Antworten, Rückfragen, Erläuterungen usw. der Anwesenden, d. h. das Wissen der involvierten Fachpersonen wie auch dasjenige der involvierten Wissenschaftler:innen, dokumentiert. Daran anschliessend wurden die in den Diskussionen abgeleiteten und für die Weiterentwicklung des Prozessmanuals als relevant erachteten Folgerungen protokolliert, wobei die Protokolle beim darauffolgenden Workshop durch alle Anwesenden nochmals validiert und bei Bedarf ergänzt wurden.[137] Somit kann konstatiert werden, dass es sich bei diesem Prozessmanual-Wissen ebenfalls um ein von den Beteiligten als gültig erachtetes Wissen handelt, das nicht nur expliziert, sondern auch systematisiert und objektiviert vorliegt. Der Geltungsanspruch dieses Wissens ergibt sich aus der intersubjektiven Anerkennung und Zustimmung (Messmer, 2023, S. 14) der involvierten Akteursgruppen in dem Sinne, dass die dokumentierten Inhalte für die Weiterentwicklung des Prototyps des Prozessmanuals bedeutsam seien.

Der obige Interviewausschnitt veranschaulicht, dass das durch die verschiedenen Anwesenden in den Diskurs eingebrachte Wissen mündlich zusammengefasst und anschliessend in Protokollen dokumentiert wurde. Einzelne Aussagen von involvierten Fachpersonen deuten darauf hin, dass dieses Wissen erstens in einer geordneten Struktur festgehalten wurde (nicht «zerfleddert»), dem ein Systematisierungsprozess seitens der dokumentierenden involvierten Wissenschaftler:innen zugrunde liegt. Zweitens wurde dieses Wissen verdichtet, indem die Kernaussagen zusammenfassend formuliert und schriftlich dokumentiert wurden, was auf ein kondensierendes Moment hinweist. Drittens handelt es sich um ein validiertes Wissen aufgrund der anschliessend an die Dokumentation erfolgten Vernehmlassung durch die involvierten Fachpersonen, weshalb dieses Wissen auch einen entsprechenden Gültigkeitsanspruch unter den Beteiligten hat. Darüber hinaus wurde dieses Wissen aufgrund seiner Dokumentation und Objektivation über das unmittelbare Setting hinaus verfügbar und damit auch für eine Weiterverwendung zugänglich, wobei diese Dokumentation nicht der gesamten (Fach-)Öffentlichkeit zugänglich, sondern für den projektinternen Weiterverarbeitungsprozess bestimmt war.

Bei diesem Wissen handelt es sich folglich um ein *objektiviertes, kondensiertes und validiertes Prozessmanual-Wissen*, das aufgrund der eingeschränkten Zugänglichkeit ein projektinternes Wissen war. Dieses Wissen enthält aufgrund des oben beschriebenen Transformationsprozesses Bestandteile des eingebrachten Wissen wie beispielsweise des *anwendungsbezogenen Prozessmanual-Wissens* (vgl. Kapitel 13.1.2.1), des *bisherigen professionsspezifischen Fach- und beruflichen Erfahrungswissens* der involvierten Fachpersonen wie auch Elemente des *narrativ geteilten und kollektiv akzeptierten Prozessmanual-Wissens* (vgl. Kapitel 13.1.2.2); hinzu kommen weitere Wissensformen wie beispielsweise situativ eingebrachte Erläuterungen und Meinungen der involvierten Wissenschaftler:innen, die als deren *wissenschaftsbezogenes Erfahrungswissen* (vgl. Kapitel 13.1.1.2) verstanden werden können. In den Protokollen der Anwender:innen-Feedback-Workshops findet sich dieses unterschiedliche Wissen in Argumentationsgängen jeweils abgebildet. Da sich dieses *objektivierte, kondensierte und validierte Prozessmanual-Wissen* vor allem in den

[137] Die Ergänzungen und Korrekturen im Zuge dieser Validierung wurden von den involvierten Wissenschaftler:innen jeweils durch farbige Markierungen kenntlich gemacht.

Protokollen der Anwender:innen-Feedback-Workshops manifestiert, wird an dieser Stelle auf eine Veranschaulichung dieses Wissens mittels dieser Protokolle verzichtet, denn an verschiedenen Stellen in dieser Arbeit wurden bereits beispielhafte Protokollauszüge vorgestellt. Jedoch wird nachfolgend diese Wissensform anhand eines Textes veranschaulicht, der auf Basis der verschiedenen Protokolle der Anwender:innen-Feedback-Workshops entstand und das dort bereits dokumentierte Wissen nochmals in neuer, thematisch geordneter Form bündelte und strukturierte. Dieses Wissen wurde von den involvierten Wissenschaftler:innen in Selektions-, Strukturierungs- und Dokumentationsprozessen für den letzten Anwender:innen-Feedback-Workshops erstellt und dort sozusagen als neu strukturiertes *objektiviertes, kondensiertes und validiertes Prozessmanual-Wissen* den involvierten Fachpersonen im Rahmen einer PowerPoint-Präsentation beim Traktandum «Rückblick auf die wichtigsten Erkenntnisse zur Anpassung des Prototypen des Prozessmanuals» (vgl. D14 Protokoll des 5. Anwender:innen-Feedback-Workshops, S. 1) vorgestellt. Der nachfolgende beispielhafte Ausschnitt betrifft die so dokumentierten Inhalte zum zweiten Schlüsselprozess der «Bedarfsklärung»:

> *«Anpassungen Schlüsselprozesse II Bedarfsklärung:*
>
> - *Ansprüche an Einbezug der Familie differenzierter beschreiben, bzw. Ergänzung des Schlüsselprozesses um Hinweise darauf, wann und wo von den Vorgaben abgewichen kann (Hintergrund: neuer, zwar hilfreicher Schlüsselprozess, der wichtige Ergebnisse bezüglich Unterstützungsbedarf und Leistungen liefert, aber hohe Ansprüche an abklärende Fachpersonen und an Klienten stellt).*
> - *Fallsynopse/Fallreview: Klärung von Fragen des Aufwandes sowie des Datenschutzes bezüglich ‹Versenden› einer Fallsynopse*
> - *Abgrenzung zwischen Fallreview, Coaching/Supervision, Intervision, Fallbesprechung, Klärung der Frage nach Moderation*
> - *klarere Abgrenzung Bedarfsklärungsgespräch/Hilfeplangespräch*
> - *family group conference als Methode: Begriff/Konzept und Platzierung im PM diskutieren.» (D15 5. Anwender:innen-Feedback-Workshops Präsentation Anpassungen, S. 7)*

In diesem beispielhaften Ausschnitt wird erstens deutlich, dass Elemente des *anwendungsbezogenen Prozessmanual-Wissens* zu dieser Thematik, welche in Kapitel 13.1.2.1 anhand zweiter Protokollausschnitte veranschaulicht wurden, hier in leicht kondensierter Form nochmals abgebildet sind (im ersten und im letzten Spiegelstrich). Zweitens wird erkennbar, dass es sich bei dem hier abgebildeten Text um eine *Selektion* spezifischen Wissens aus den Protokollen der Anwender:innen-Feedback-Workshops handelt: nämlich um Protokollinhalte, die Anpassungsbedarfe beim Prototyp des Prozessmanuals benennen und damit dem Zweck des nachfolgenden Arbeitsschritts, der Überarbeitung des Prototyps des Prozessmanuals auf Basis des in der Feldphase I entstandenen Wissens, dienen. Dem Protokoll dieses Anwender:innen-Feedback-Workshop ist zu entnehmen, dass diese vorgestellten Inhalte im Anschluss an die Präsentation mit den involvierten Fachpersonen diskutiert und neue zusätzliche Ergänzungen im Protokoll dokumentiert wurden (vgl. D14 Protokoll des 5. Anwender:innen-Feedback-Workshops, S. 1, 4.)

Die obigen Ausführungen verdeutlichen, dass dieses *objektivierte, kondensierte und validierte Prozessmanual-Wissen* folglich als ein Wissen verstanden werden kann, das diejenigen Ergebnisse der interaktionellen Wissensrelationierungsprozesse in einer vom Sprechakt losgelösten Form objektiviert, die für die Weiterentwicklung des Prototyps des Prozessmanuals als relevant erachtet werden und diese Inhalte als Kondensat objektiviert. Darin enthalten sind unterschiedliche Elemente der in den obigen Kapiteln erwähnten hineingetragenen und neu produzierten Wissensformen. Im Gegensatz zu anderen neu generierten Wissensformen handelt es sich bei diesem Wissen allerdings

nicht um ein hybridisiertes Wissen, sondern um ein objektiviertes Wissen, das unter anderem auch neu entstandenes hybrides Wissen dokumentiert.

Gleichzeitig wird anhand des oben erwähnten Textausschnittes aber auch deutlich, dass dieses Wissen im weiteren Prozess durch die involvierten Wissenschaftler:innen nochmals eine strukturierte Verdichtung und Selektion erfahren hat. Daraus lässt sich ein Transformationsprozess von Wissen folgern, in dem unterschiedliches Wissen miteinander verknüpft, reorganisiert, verdichtet, dokumentiert, validiert und so in ein neues Wissen überführt wurde.

Diese rekonstruierte Wissensform erweist sich für den gesamten Wissensproduktionsprozess mit dem Ziel der Entwicklung des Prozessmanuals als ein zentrales Element. Denn es bildete ein aus den *Kernprozessen der Wissensrelationierung* heraus produziertes Wissen in einer systematischen, objektivierten und intersubjektiv zugänglichen Form ab und gewährleistete dadurch, dass das im Zuge der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* generierte Wissen auch für die nachfolgende Fertigstellung des Prozessmanuals genutzt werden konnte (vgl. dazu Kapitel 13.1.3.1).

Dieses Wissen hatte die Funktion der Ergebnissicherung des im Zuge der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* transformierten und erzeugten Wissen und stellte aufgrund seiner externalisierten und objektivierten Form zugleich die «verbindende Brücke» zwischen den Geschehnissen innerhalb der Wissensrelationierungsgeschehnisse während der Feldphase I und dem nachfolgenden Verarbeitungs- und Dokumentationsprozess seitens der involvierten Wissenschaftler:innen dar.

Die Interviews mit den involvierten Fachpersonen zeigen, dass diese Wissensform allerdings nicht nur für die involvierten Wissenschaftler:innen bedeutsam war, die im weiterführenden Arbeitsprozess auf dieser Grundlage das Prozessmanual als finales Produkt fertigstellten (vgl. nachfolgendes Kapitel); einige involvierte Fachpersonen beschrieben dieses Wissen vielmehr im Interview auch für sich als bedeutsam, wie der nachfolgende Interviewausschnitt veranschaulicht:

> *«Sie haben dokumentiert, also was da so für Anliegen gekommen sind aufgrund von welchem Teil. Und von daher wurde man natürlich sehr ernst genommen.» (Di, inv. Z. 853-854)*

Durch die Dokumentation seitens der involvierten Wissenschaftler:innen des von den involvierten Fachpersonen eingebrachten Wissens entstand bei den involvierten Fachpersonen ein Gefühl des «Ernstgenommenwerdens». Diese Aussage lässt sich als Hinweis darauf interpretieren, dass die Dokumentation aus Sicht der involvierten Fachpersonen als Zeichen verstanden wurde, dass ihr Wissen und sie selbst in ihrer Rolle als Wissensträger:inenn und -mitproduzent:innen als bedeutsam anerkannt und wertgeschätzt wurden. Damit wird deutlich, dass dieses *objektivierte, kondensierte und validierte Prozessmanual-Wissen* nicht nur Transparenz bezüglich der Ergebnissicherung im Wissensrelationierungsprozess herstellte, sondern für die involvierten Fachpersonen auch einen symbolischen Wert hatte.

Nach der Beendigung der Feldphase I im untersuchten Entwicklungsprojekt wurde dieses *objektivierte, kondensierte und validierte Prozessmanual-Wissen* durch die involvierten Wissenschaftler:innen als Grundlage für die Überarbeitung des Prozessmanuals genutzt. Dies erfolgte in einem weiterführenden Wissensverarbeitungs- und Dokumentationsprozess seitens der involvierten Wissenschaftler:innen, welcher im nachfolgenden Kapitel beschrieben wird.

13.1.3 Ergebnis des Wissenstransformations- und -hybridisierungsprozesses: finales Prozessmanual

In diesem Kapitel wird das Produkt des oben beschriebenen Wissenstransformations- und Wissenshybridisierungsprozesses, sprich das *finale Prozessmanual* genauer beleuchtet.

Um den bisher beschriebenen Wissenstransformations- und Wissenshybridisierungsprozess abzurunden, wird nachfolgend in Kapitel 13.1.3.1 zunächst der rekonstruierte weiterführende Wissensverarbeitungs- und Dokumentationsprozess seitens der involvierten Wissenschaftler:innen

nach Ende der Feldphase I beschrieben, der zunächst zu einem sogenannten *revidierten Prozessmanual* und nach der Revisionsphase zum erwähnten *finalen Prozessmanual als innovatives und objektiviertes Wissensprodukt* führte. Daran anschliessend werden in Kapitel 13.1.3.2 unterschiedliche Aspekte des *finalen Prozessmanuals* erläutert, wobei dessen zentrale Inhalte bereits in Kapitel 11.3 beschrieben sind und hier nicht erneut dargelegt werden: Zuerst werden die Eigenschaften des *finalen Prozessmanuals als eines innovativen und objektivierten Wissensprodukts* beschrieben, die sich auf Basis des als Buch gebundenen Endprodukts herleiten lassen. Daran anschliessend wird auf Basis der Interviews mit den involvierten Fachpersonen und der Dokumentenanalyse erläutert, wie die involvierten Fachpersonen dieses *finale Prozessmanual* in Bezug auf den Gehalt des eigenen eingebrachten Wissens während der Feldphase I bewerteten. Im abschliessenden Unterkapitel wird zudem rekonstruiert, welche Bedeutung die involvierten Fachpersonen diesem *finalen Prozessmanual als innovativem und objektiviertem Wissensprodukt* beimessen. Diese Aspekte sind deshalb von Interesse, weil das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit nicht nur darin bestand, den kooperativen Wissensproduktionsprozess in diesem Entwicklungsprojekt zu rekonstruieren, sondern auch dessen Bedeutung wie auch die Bedeutsamkeit des darin produzierten Wissens zu erfassen.

13.1.3.1 Der Weg zum finalen Prozessmanual nach Feldphase I

Die Ausführungen in den vorhergehenden Kapiteln veranschaulichen einen dynamischen Wissenstransformations- und Wissenshybridisierungsprozess während der Feldphase I. Dieser vollzog sich, indem unter Beteiligung der involvierten Fachpersonen und den involvierten Wissenschaftler:innen unterschiedliches Wissen im Zuge der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* relationiert und im weiteren Wissensrelationierungsgeschehen in neues Wissen transformiert wurde. Die oben beschriebenen neu entstandenen Wissensformen lassen sich daher als *Zwischenprodukte* auf dem Weg der Wissenstransformation- und -hybridisierung hin zum *finalen Prozessmanual* verstehen, wobei diese Zwischenprodukte die Grundlage für die nach der Feldphase I erfolgte Überarbeitung des Prototyps des Prozessmanuals darstellten. Dabei übernahm, wie im vorigen Kapitel 13.1.2.3 bereits erwähnt, das *objektivierte, kondensierte und validierte Prozessmanual-Wissen* eine zentrale Brückenfunktion zwischen dem im Zuge der Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung entstandenen neuen Wissen und dem *finalen Prozessmanual*. Da die interviewten involvierten Fachpersonen keine vertieften Kenntnisse über diesen weiterführenden Wissensverarbeitungs- und Dokumentationsprozess seitens der involvierten Wissenschaftler:innen nach der Feldphase I hatten, kann dieser Prozess aus ihrer Sicht an dieser Stelle nicht detailliert rekonstruiert werden. Erkennbar wurde aus den Erzählungen der involvierten Fachpersonen jedoch, dass dieser weiterführende Wissensverarbeitungs- und Dokumentationsprozess ausschliesslich durch die involvierten Wissenschaftler:innen erfolgte, wie in der nachfolgenden Interviewpassage zum Ausdruck kommt:

> *«Zuerst einmal die Freude, dass man das spiegeln konnte und zurückmelden als Praxispartner, aber dann gab es nie Informationen darüber, ob und in welcher Form falls ja diese Feedbacks weiterbearbeitet werden. Also dort haben wir sicher auch eine offene Frage gehabt, was den Informationsfluss betrifft. Man hat dazwischen keine Feedbacks auf die mögliche Integration dieser Daten erhalten.» (RL, Z. 301-305)*

In diesem Interviewausschnitt wird seitens der involvierten Wissenschaftler:innen ein Selektions- und Transformationsprozess von Wissen thematisiert, der zu einer überarbeiteten Form des Prototyps des Prozessmanuals führte, die im folgenden *revidiertes Prozessmanual* genannt wird. Darüber hinaus wird deutlich, dass die involvierten Fachpersonen, die sich zu diesem Prozess äusserten, jedoch keine Informationen hatten, wie dieser Wissensverarbeitungs- und Dokumentationsprozess seitens der involvierten Wissenschaftler:innen genau erfolgte, ein

Umstand, der von involvierten Fachpersonen in den Interviews auch kritisch thematisiert wurde.[138] Zugleich wird in dieser Interviewpassage auch die klare inhaltliche Steuerungsmacht der involvierten Wissenschaftler:innen in diesem Arbeitsschritt erkennbar, was in den nachfolgenden Ausführungen nochmals zum Ausdruck kommen wird.

Die Aussagen der involvierten Wissenschaftler:innen bestätigen die obige Aussage, dass die involvierten Wissenschaftler:innen auf Basis des *objektivierten, kondensierten und validierten Prozessmanual-Wissens* ein *revidiertes Prozessmanual* für die abschliessende Vernehmlassung in der Revisionsphase erstellten. Dass in diesem Wissensverarbeitungs- und Dokumentationsprozess seitens der involvierten Wissenschaftler:innen auch die Aussagen über Anpassungsbedarfe aus dem *objektivierten, kondensierten und validierten Prozessmanual-Wissen* aufgenommen und in ein neues Wissen, dokumentiert als *revidiertes Prozessmanual* transformiert wurden, zeigt eine vergleichende Dokumentenanalyse, die nachfolgend beschrieben wird. Für diese vergleichende Analyse wurden zwei beispielhafte Themenbereiche ausgewählt, zu denen während der Feldphase I Wissen der involvierten Fachpersonen in die *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* während der Anwender:innen-Feedback-Workshops hineingetragen und dort in *objektiviertes, kondensiertes und validiertes Prozessmanual-Wissen* transformiert wurde. Um den Wissenstransformations- und -hybridisierungsprozess anschaulicher zu machen, wurden zwei Themenbereiche gewählt, die bereits in obigen Kapiteln zur Veranschaulichung der anderen Wissensformen als Beispiele verwendet wurden. Diese Themenbereiche sind erstens das 2. Praxisprinzip resp. die Diskussion um «Augenhöhe» und zweitens die Kontroverse um die Abfolge und Darstellung aller Schlüsselprozesse. Anschliessend wurden diejenigen Textstellen, die diese Themen einerseits im *Prototyp des Prozessmanuals* (Version vor der Feldphase I), andererseits im *revidierten Prozessmanual* (Version nach der Feldphase I und vor der Revisionsphase) behandelten, miteinander verglichen. Dieser Vergleich lässt Folgerungen zu, ob und in welcher Form das von den involvierten Fachpersonen eingebrachte Wissen in das Prozessmanual Eingang gefunden hat. In weiterer Folge wurden die Textstellen im *revidierten Prozessmanual* mit denjenigen im *finalen Prozessmanual* verglichen, um den Weg des gesamten Wissenstransformations- und -hybridisierungsprozesses hin zum finalen Endprodukt zu veranschaulichen. Nachfolgend werden zu den beiden ausgewählten Themenbeispielen zunächst diese verschiedenen Textversionen *(Prototyp des Prozessmanuals, revidiertes Prozessmanual, finales Prozessmanual*) als Zitate in linearer Abfolge dargestellt. Ebenfalls wird in dieser linearen Darstellung das thematisch relevante *objektivierte, kondensierte und validierte Prozessmanual-Wissen* aus der Feldphase I dargestellt. Anschliessend an diese lineare Darstellung werden dann die Ergebnisse der beiden vergleichenden Analysen präsentiert.

Erstes Beispiel: 2. Praxisprinzip resp. Diskussion um «Augenhöhe»

Ausgangspunkt für die Wissensrelationierungsprozesse während der Feldphase I in Bezug auf das 2. Praxisprinzip war folgender Textauszug aus dem *Prototyp des Prozessmanuals*:

> *«Wir begegnen dem Kind und seiner Familie auf Augenhöhe*
>
> *Wir begegnen Kindern und ihren Familien auf Augenhöhe. Wir gehen mit ihnen respektvoll, wertschätzend und transparent um. Wir stellen uns den Gefühlen, die im Rahmen der Abklärung bei uns ausgelöst werden, und reflektieren diese. Wir gehen mit Eltern, die ihre Kinder misshandeln, vernachlässigen oder sexuell ausbeuten, empathisch um. Im direkten Kontakt begegnen wir ihnen mit Anerkennung, Verständnis und Authentizität. Wir*

[138] In den Interviews mit den involvierten Fachpersonen ist dies einer der wenigen Aspekte, die in Bezug auf die Gestaltung des Entwicklungsprozesses kritisiert wurden. Weitere von einzelnen Fachpersonen kritisierte Aspekte bezüglich der Gestaltung des Entwicklungsprozesses waren: zu geringer Einbezug der KESB in den Entwicklungsprozess; Ineffizienz aufgrund grosser Gruppe; Unklarheit bezüglich der Entscheidungsfindung in der Steuergruppe und zu geringe Klärung der Aufgaben und Rollen der verschiedenen Beteiligten zu Projektbeginn.

versuchen zu ihnen – ebenso wie zu ihren Kindern – eine vertrauensvolle Arbeitsbeziehung herzustellen. Wir teilen mit dem Kind und seiner Familie unsere Informationen und Kenntnisse. Wir legen offen, was Anlass, Auftrag und Ziel unseres Handelns ist. Wir machen dem Kind und seiner Familie gegenüber transparent, was uns und anderen Anlass zur Sorge bereitet. Wir zeigen auf, welcher Voraussetzungen es bedarf, damit das Kindeswohl jetzt und in Zukunft gewährleistet ist. Wir sorgen mit Hilfe von flexiblen und der jeweiligen Situation angemessenen Arbeitsformen dafür, dass sich Kinder und ihre Familien ohne Angst und Schuldgefühle aktiv am Prozess der Abklärung des Kindeswohls beteiligen können. Wir ermutigen Kinder und Eltern dazu und unterstützen sie dabei, zu erzählen, was sie denken, fühlen, brauchen und wollen. Wir hören ihnen zu und entscheiden und handeln auf der Basis dessen, was uns erzählt wird.» (D18 Prototyp des Prozessmanuals, S. 25)

An verschiedenen Stellen in dieser Arbeit kam bereits zum Ausdruck, dass zum Begriff «Augenhöhe» und dessen Bedeutung und zu den oben dargestellten Ausführungen zu diesem 2. Praxisprinzip während mehrerer Anwender:innen-Feedback-Workshops kontroverse Auseinandersetzungen stattfanden. Denn die involvierten Fachpersonen brachten zu diesen Inhalten ihr Wissen (*bisheriges professionsspezifisches Fach- und berufliches Erfahrungswissen* wie auch *anwendungsbezogenes Prozessmanual-Wissen*) in diese Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse ein. Dieses eingebrachte Wissen wurde während verschiedener Anwender:innen-Feedback-Workshops von den involvierten Wissenschaftler:innen in Protokollen dokumentiert und dadurch in ein *objektiviertes, kondensiertes und validiertes Prozessmanual-Wissen* transformiert. Dieses Wissen, das in verschiedenen Protokollen der Anwender:innen-Feedback-Workshops dokumentiert vorliegt, wurde von den involvierten Wissenschaftler:innen für den letzten Anwender:innen-Feedback-Workshop in zusammenfassender und thematisch strukturierter Form als Text auf einer PowerPoint-Präsentation wie folgt dargestellt:

«Anpassungen Praxisprinzip 2/Grundhaltung

‹Augenhöhe›:

- *Diskussion und Änderung Begriff ‹Augenhöhe›, Begriff wurde stark kritisiert (Stichworte ‹idealistisch›, ‹sozialromantisch›) bzw. wurde bemängelt, dass die Grenzen dieser Haltung bzw. eines von dieser Haltung geprägten Vorgehens im Prozessmanual zu wenig aufgezeigt sind.*

‹ohne Angst und Schuldgefühle›:

- *Ausdruck wurde ebenfalls kritisiert, da Schuldgefühle Ausgangspunkt von Veränderungen sein können, wenn sie thematisiert werden können, ‹Schuld› misshandelnder Eltern sollte nicht bagatellisiert werden (auch wenn aus Überforderung geschehen).*

Diskussion und Ersatz von Begriffen wie ‹empathisch›, ‹Anerkennung› u.Ä., die als deplatziert und unangemessen empfunden wurden.

Eltern und Kinder als einzige Informationsbasis zu nennen entspricht nicht einem fachlich angemessenen Vorgehen» (D15 5. Anwender:innen-Feedback-Workshops Präsentation Anpassungen, S. 4)[139]

Dieses *objektivierte, kondensierte und validierte Prozessmanual-Wissen* bildete die Grundlage für die Weiterentwicklung des Prozessmanuals durch die involvierten Wissenschaftler:innen. Das Ergebnis dieser Weiterentwicklung, die wiederum als Transformation des oben beispielhaft abgebildeten *objektivierten, kondensierten und validierten Prozessmanual-Wissens* verstanden werden kann, zeigt sich im *revidierten Prozessmanual*, also derjenigen Version, die nach der Feldphase I entstanden ist,

[139] Dieses von den involvierten Fachpersonen eingebrachte Wissen, welches in diesem Dokument zusammenfassend dargestellt ist, wurde in mehreren Protokollen an verschiedenen Stellen thematisiert. Zur beispielhaften Veranschaulichung wird hier jedoch lediglich diese Version des *kondensierten, dokumentierten und validierten Prozessmanual-Wissens* dargestellt.

jedoch noch nicht vernehmlasst (also von den involvierten Fachpersonen validiert und mit ihnen abgestimmt) wurde. Der Text zum 2. Praxisprinzip in diesem revidierten Prozessmanual lautet wie folgt:

> *«Praxisprinzip II: Wir begegnen Kindern und Eltern mit Anerkennung und Respekt*
>
> *Kinder und Eltern sind im Kontext von Kindeswohlabklärungen gleichberechtigte Partner. Ihnen begegnen abklärende Fachpersonen mit Anerkennung und Respekt. Sie streben danach, mit Kindern und Eltern auf Augenhöhe zusammenzuarbeiten. Sie stellen sich ihren Gefühlen und reflektieren diese. Sie gehen mit Eltern, die im Verdacht stehen das Wohl ihrer Kinder zu gefährden, empathisch um. Im direkten Kontakt begegnen sie ihnen mit Verständnis und Authentizität. Sie versuchen zu ihnen – ebenso wie zu ihren Kindern – eine vertrauensvolle Arbeitsbeziehung herzustellen. Sie teilen mit Eltern und Kindern ihre Informationen und Kenntnisse. Sie legen offen, was Anlass, Auftrag und Ziel ihres Handelns ist. Sie machen Eltern und Kindern gegenüber transparent, was ihnen und anderen Anlass zur Sorge bereitet. Sie zeigen auf, welcher Voraussetzungen es bedarf, damit das Kindeswohl jetzt und in Zukunft gewährleistet ist. Sie sorgen mit Hilfe von flexiblen und der jeweiligen Situation angemessenen Arbeitsformen dafür, dass sich Eltern und Kinder ohne Angst und Schuldgefühle aktiv am Prozess der Abklärung des Kindeswohls beteiligen können. Sie ermutigen Kinder und Eltern dazu und unterstützen sie dabei zu erzählen, was sie denken, fühlen, brauchen und wollen. Sie hören ihnen zu und entscheiden und handeln auf der Basis dessen, was ihnen erzählt wird. Sie informieren Eltern und Kinder über ihre Rechte und darüber, wie sie ihre Rechte geltend machen können.» (D19 revidiertes Prozessmanual, S. 29).*

Der Text im finalen Prozessmanual, welcher nach der letzten Vernehmlassung in der Revisionsphase entstand, lautete wie folgt:

> *«Praxisprinzip 2*
>
> *Wir begegnen Kindern und Eltern mit Anerkennung und Respekt*
>
> *Kinder und Eltern sind im Kontext von Kindeswohlabklärungen gleichberechtigte Partner. Ihnen begegnen abklärende Fachpersonen mit Anerkennung und Respekt. Sie streben danach, mit Kindern und Eltern auf Augenhöhe zusammenzuarbeiten. Sie stellen sich ihren Gefühlen und reflektieren diese. Sie gehen mit Eltern, die im Verdacht stehen das Wohl ihrer Kinder zu gefährden, empathisch um. Im direkten Kontakt begegnen sie ihnen mit Verstehen und Authentizität. Sie versuchen zu ihnen – ebenso wie zu ihren Kindern – eine vertrauensvolle Arbeitsbeziehung herzustellen. Sie teilen mit Eltern und Kindern ihre Informationen und Kenntnisse. Sie legen offen, was Anlass, Auftrag und Ziel ihres Handelns ist. Sie machen Eltern und Kindern gegenüber transparent, was ihnen und anderen Anlass zur Sorge bereitet. Sie zeigen auf, welcher Voraussetzungen es bedarf, damit das Kindeswohl jetzt und in Zukunft gewährleistet ist. Sie sorgen mit Hilfe von flexiblen und der jeweiligen Situation angemessenen Arbeitsformen dafür, dass sich Eltern und Kinder ohne Angst und Schuldgefühle aktiv am Prozess der Abklärung des Kindeswohls beteiligen können. Sie ermutigen Kinder und Eltern dazu und unterstützen sie dabei, zu erzählen, was sie denken, fühlen, brauchen und wollen. Sie hören ihnen zu und tragen Sorge dafür, dass die Erlebensweisen, Wünsche und Interessen von Kindern und Eltern in die Prozesse der Klärung und Entscheidungsfindung einfliessen und bestmöglich berücksichtigt werden. Sie informieren Eltern und Kinder über ihre Rechte und darüber, wie sie ihre Rechte geltend machen können. Sie anerkennen das Recht auf informationelle Selbstbestimmung als Grundlage für vertrauensvolle Arbeitsbeziehungen und gehen mit personenbezogenen Informationen über Kinder und Eltern respektvoll um.»*

Vergleich des Prototyps des Prozessmanuals und des revidierten Prozessmanuals:

Die vergleichende Analyse dieses Textes des *revidierten Prozessmanuals* mit dem entsprechenden Text im *Prototyp des Prozessmanuals* unter Bezugnahme auf das oben erwähnte *objektivierte,*

kondensierte und validierte Prozessmanual-Wissen, das in zusammenfassender und thematisch strukturierter Form als Text auf einer PowerPoint-Präsentation beschrieben ist (vgl. D15 5. Anwender:innen-Feedback-Workshops Präsentation Anpassungen, S. 4), zeigt Folgendes:

Kritik am Begriff «Augenhöhe»: Der Begriff «Augenhöhe» wurde als handlungsleitende Maxime aus dem Titel entfernt und durch «Anerkennung und Respekt» ersetzt. Der ursprüngliche Begriff wird im Text jedoch nach wie vor erwähnt, erfährt aber eine gewisse Abschwächung, weil er nicht mehr wie im Prototyp des Prozessmanuals als handlungsleitendes Prinzip («Wir begegnen Kindern und ihren Familien auf Augenhöhe»), sondern im revidierten Prozessmanual als anzustrebendes Ziel («Sie streben danach, mit Kindern und Eltern auf Augenhöhe zusammenzuarbeiten») bei der Gestaltung der Arbeitsbeziehung mit dem abzuklärenden Familiensystem beschrieben wird. Durch die Umformulierung von «Augenhöhe» in ein anzustrebendes Ziel wird ein Raum für fachliche Reflexion ermöglicht, wann Augenhöhe möglich ist und wann nicht. Diese Formulierung nimmt insoweit das Wissen der involvierten Fachpersonen auf, das besagt, dass in der konkreten Handlungspraxis von Kindeswohlabklärungen die asymmetrische Entscheidungsmacht nicht vollständig aufgehoben werden könne, und anerkennt damit dieses *bisherige professionsspezifische Fach- und berufliche Erfahrungswissen* der involvierten Fachpersonen.

Kritik an «ohne Angst und Schuldgefühle»: Hier verdeutlicht der Vergleich der beiden Dokumente, dass die Formulierung nicht verändert wurde. Ebenso wurden die Begriffe «empathisch» und «Anerkennung» beibehalten, wobei der Begriff «empathisch» in einen vorsichtiger formulierten Kontext eingebettet wurde (anstelle «Eltern, die ihre Kinder misshandeln, vernachlässigen oder sexuell ausbeuten, …» neu: «Eltern, die im Verdacht stehen das Wohl ihrer Kinder zu gefährden, ...») und dadurch etwas weniger wertend wirkt.

Vergleich des revidierten Prozessmanuals und des finalen Prozessmanuals:

Ein Vergleich dieses Textes im *finalen Prozessmanual* mit demjenigen im *revidierten Prozessmanual* veranschaulicht, dass im Zuge der Revisionsphase nur noch folgende Änderungen und Ergänzungen am Text durch die involvierten Wissenschaftler:innen vorgenommen wurden (wobei aufgrund der vorliegenden Datenbasis keine Aussagen über den Anlass dieser Änderungen gemacht werden können): Der Begriff «Verständnis» wurde in «Verstehen» verändert und der letzte Satz «Sie anerkennen das Recht auf informationelle Selbstbestimmung als Grundlage für vertrauensvolle Arbeitsbeziehungen und gehen mit personenbezogenen Informationen über Kinder und Eltern respektvoll um» wurde neu ergänzt. Der Satz «Sie hören ihnen zu und entscheiden und handeln auf der Basis dessen, was ihnen erzählt wird» wurde in «Sie hören ihnen zu und tragen Sorge dafür, dass die Erlebensweisen, Wünsche und Interessen von Kindern und Eltern in die Prozesse der Klärung und Entscheidungsfindung einfliessen und bestmöglich berücksichtigt werden» verändert. Indem formuliert wird, dass die Perspektive der Eltern und Kinder «bestmöglichst» berücksichtigt werden sollte, sie aber nicht mehr als die (ausschliessliche) Basis für Entscheiden und Handelns seitens der Fachpersonen beschrieben wird, folgt diese inhaltliche Änderung dem von den involvierten Fachpersonen eingebrachten Wissen «Eltern und Kinder als einzige Informationsbasis zu nennen entspricht nicht einem fachlich angemessenen Vorgehen», welches oben als Zitat aus dem Dokument D15 5. Anwender:innen-Feedback-Workshops Präsentation Anpassungen (S. 4) dargestellt wurde.

Zweites Beispiel: Abfolge und Darstellung der Schlüsselprozesse

Das zweite Beispiel betrifft die Darstellung und Thematisierung der Abfolge der sechs Schlüsselprozesse. Bevor im *Prototyp des Prozessmanuals* die einzelnen Schlüsselprozesse in einzelnen Kapiteln detailliert erläutert wurden, wurde die Abfolge der sechs Schlüsselprozesse in einer schematischen Darstellung wie folgt visualisiert:



Abbildung 14: Schlüsselprozesse dialogisch-systemischer Kindeswohlabklärung gemäss Prototyp des Prozessmanuals (Quelle: D18 Prototyp des Prozessmanuals, S. 31)

Diese Darstellung wurde im *Prototyp des Prozessmanuals* mit folgendem einführenden Text beschrieben:

> *«Um herauszufinden, in welchem Ausmass das Wohl eines Kindes gefährdet ist, muss im Rahmen des hier vorgestellten Modells dialogisch-systemischer Kindeswohlabklärung zunächst eine Ersteinschätzung und darauf aufbauend eine Kindeswohleinschätzung vorgenommen werden. Daran anschliessend folgen in Abhängigkeit des Ausmasses der Gefährdung des Kindeswohls weitere Schlüsselprozesse. Liegt der Verdacht nahe, dass ein Kind vernachlässigt und/oder misshandelt wurde, folgen je nach Fallkonstellation die Schlüsselprozesse Sofortmassnahme, Kernabklärung, Bedarfsklärung und Ergebnisklärung. Wird hingegen begründet davon ausgegangen, dass ein Kind nicht vernachlässigt und/oder misshandelt wird, es aber Anzeichen dafür gibt, dass eine dem Kindeswohl entsprechende Erziehung und Förderung nicht gewährleistet ist, können die Schlüsselprozesse Sofortmassnahme und Kernabklärung übersprungen werden.» (D18 Prototyp des Prozessmanuals, S. 30)*

Die Ausführungen in Kapitel 13.1.1.3 zeigen, dass das obige Darstellungsschema Anlass zur Diskussion während der Anwender:innen-Feedback-Workshops in der Feldphase I gab, und im erwähnten Kapitel wurde im Abschnitt «Prozessbezogenes Erfahrungswissen» erläutert, wie eine

involvierte Fachperson ihr *prozessbezogenes Erfahrungswissen* während eines Anwender:innen-Feedback-Workshops in einen Externalisierungs- und Aushandlungsprozess einbrachte. Dieses eingebrachte Wissen führte zu Auseinandersetzungen mit dieser Thematik und wurde von den involvierten Wissenschaftler:innen im Protokoll des betreffenden Anwender:innen-Feedback-Workshops dokumentiert, wodurch es in ein *objektiviertes, kondensiertes und validiertes Prozessmanual-Wissen* transformiert wurde. In der synthetisierten Version dieses Wissens, welches mittels einer PowerPoint-Präsentation expliziert und beim letzten Anwender:innen-Feedback-Workshop von den involvierten Wissenschaftler:innen allen involvierten Fachpersonen nochmals zusammenfassend präsentiert wurde, wurde dieses von den involvierten Fachpersonen eingebrachte Wissen wie folgt ausformuliert:

> *«Ablauf der Abklärungen:*
>
> – *Prozessmanual suggeriert Linearität des Ablaufs, es sollte bei der Grafik S. 31 sowie in den Texten zu den Schlüsselprozessen deutlicher werden, dass zwischen den Schlüsselprozessen gewechselt werden kann (je nach Fallverlauf)*
> – *Hinweise, dass fallbezogen Ablauf bzw. sogar Auswahl der Schlüsselprozesse geändert werden kann (z. B. durch explizitere ‹Anwendungshinweise› in Kapitel 1 oder 2 oder Einführung Kapitel 3)» (D15 5. Anwender:innen-Feedback-Workshops Präsentation Anpassungen, S. 9)*[140]

Zudem wurden in verschiedenen Workshops von einer involvierten Fachperson, die sich intensiver mit dieser Darstellungsfrage beschäftigte, alternative Visualisierungsvorschläge eingebracht, die jeweils am Ende der Protokolle ebenfalls dokumentiert wurden (vgl. D10 Protokoll des 1. Anwender:innen-Feedback-Workshops, S. 9; D13 Protokoll des 4. Anwender:innen-Feedback-Workshops, S. 12).

Im *revidierten Prozessmanual* wurde zunächst die Platzierung dieses Inhalts verändert: Das Schema wurde nicht mehr direkt vor den Kapiteln mit der Beschreibung der einzelnen Schlüsselprozesse, sondern weiter vorne im Einleitungsteil bei der Beschreibung der Struktur des Prozessmanuals dargestellt. Des Weiteren wurden die Schlüsselprozesse und die im obigen Schema erwähnten Erklärungen der Schlüsselprozesse als Auflistung im Text dargestellt und der oben erwähnte Einführungstext durch folgenden Text ersetzt:

> *«Die Schlüsselprozesse werden aus Gründen der Einfachheit und Übersichtlichkeit in einer linearen Reihenfolge vorgestellt, obwohl sie in der Praxis meist nicht nacheinander abgearbeitet werden. Vielmehr sollte davon ausgegangen werden, dass die einzelnen Schlüsselprozesse teilweise parallel, rück- oder vorläufig oder auch hin- und hergehend gestaltet werden müssen, um der Komplexität und Einmaligkeit von Abklärungen im Kindesschutz gerecht werden zu können. Die sechs Schlüsselprozesse Ersteinschätzung, Kindeswohleinschätzung, Sofortmassnahme, Kernabklärung, Bedarfsklärung, Ergebnisklärung folgen in der Praxis insofern nicht einer festen Rangfolge, auch wenn viele Abklärungen im Kindesschutz mit einer Ersteinschätzung beginnen. Man kann sich die sechs Schlüsselprozesse in Gestalt eines miteinander verbundenen Sechsecks mit Knotenpunkten, Verzweigungen, Haupt- und Nebenpfaden vorstellen.» (D19 revidiertes Prozessmanual, S. 8f.)*

[140] Dieses von den involvierten Fachpersonen eingebrachte Wissen, welches in diesem Dokument zusammenfassend dargestellt ist, wurde in mehreren Protokollen an verschiedenen Stellen thematisiert. Zur beispielhaften Veranschaulichung wird hier jedoch lediglich diese Version des *kondensierten, dokumentierten und validierten Prozessmanual-Wissens* dargestellt.

Darüber hinaus wurde folgende neue Darstellungsform zur Veranschaulichung der Schlüsselprozesse gewählt:

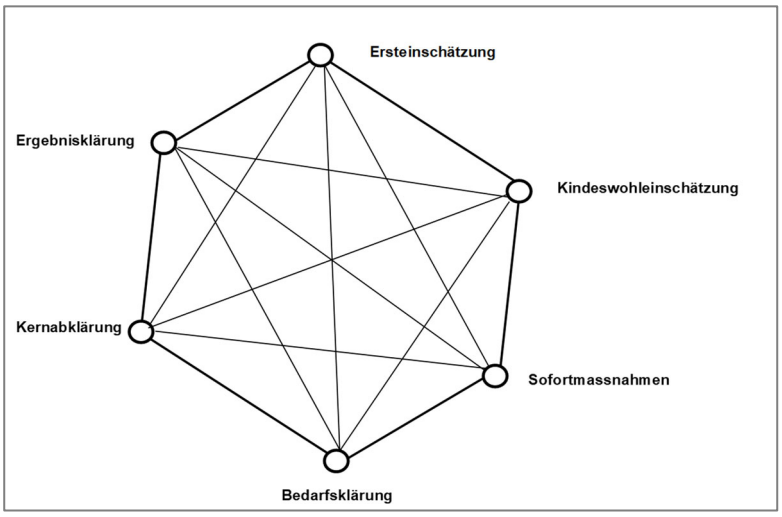


Abbildung 15: Das Sechseck dialogisch-systemischer Kindeswohlabklärung (Quelle: D19 revidiertes Prozessmanual, S. 9)

In das *finale Prozessmanual* wurde diese Darstellung des Sechsecks jedoch nicht aufgenommen, was darauf hinweist, dass während der Revisionsphase seitens der involvierten Wissenschaftler:innen die Entscheidung gefällt wurde (die basierend auf den vorliegenden Daten nicht rekonstruiert werden kann), diese Darstellung zu entfernen und folgende Darstellung zu wählen:



Abbildung 16: Schlüsselprozesse zur dialogisch-systemischen Kindeswohlabklärung gemäss finalem Prozessmanual (Quelle: D20 finales Prozessmanual, S. 18)

Diese Darstellung wurde im finalen Prozessmanual durch den folgenden Text ergänzt:

> *«Die Schlüsselprozesse werden aus Gründen der Trennschärfe und Übersichtlichkeit in einer linearen Reihenfolge vorgestellt. Um der Einmaligkeit und Komplexität von Kindesschutzfällen in der Abklärungspraxis gerecht zu werden, können sich die einzelnen Schlüsselprozesse in der Umsetzung teilweise stärker überschneiden oder andere Abfolgen erfordern; auch kann es nötig werden, Schlüsselprozesse aufgrund dynamischer Entwicklungen zu wiederholen. Mit der sequenziellen Darstellung der sechs Schlüsselprozesse wird somit keine starre Reihenfolge postuliert, auch wenn viele Abklärungen im Kindesschutz mit einer Ersteinschätzung beginnen.» (D20 finales Prozessmanual, S. 19)*

Vergleich des Prototyps des Prozessmanuals und des revidiertem Prozessmanuals:

Die vergleichende Analyse des Textes und der Darstellung im *revidierten Prozessmanual* mit dem entsprechenden Abschnitt im *Prototyp des Prozessmanuals* unter Bezugnahme auf das oben erwähnte *objektivierte, kondensierte und validierte Prozessmanual-Wissen*, das in zusammenfassender und thematisch strukturierter Form als Text auf einer PowerPoint-Präsentation (vgl. D15 5. Anwender:innen-Feedback-Workshops Präsentation Anpassungen, S. 9) beschrieben ist, lässt folgende Ableitung zu:

Die Kritik der involvierten Fachperson, dass die Darstellung der sechs Schlüsselprozesse eine lineare Abfolge suggeriere und dadurch die tatsächliche Praxis unzureichend abbilde, wurde durch den neu formulierten Text im revidierten Prozessmanual berücksichtigt. Denn der neu formulierte Text expliziert, dass die lineare Darstellung der Schlüsselprozesse der Übersichtlichkeit dient, jedoch nicht der tatsächlichen Handlungspraxis entsprechen muss. Der Text thematisiert die komplexen Anforderungen von Kindesschutzabklärungen und erläutert, dass ein flexibles, fallabhängiges Vorgehen erforderlich ist, bei dem die dargestellten Schlüsselprozesse nicht zwingend in einer festen Abfolge verlaufen, sondern sich in ihrer Anwendung überlagern, wiederholen oder in unterschiedlicher Reihenfolge umgesetzt werden können. Damit wird deutlich, dass dieses prozessbezogene Erfahrungswissen der involvierten Fachpersonen, das auch im *objektivierten, kondensierten und validierten Prozessmanual-Wissen* expliziert wurde, von den involvierten Wissenschaftler:innen aufgenommen und in ein neues Wissen transformiert wurde, das im *revidierten Prozessmanual* wie oben beschrieben in Erscheinung tritt. Die alternativen Visualisierungsvorschläge, welche während der Feldphase I wie oben erwähnt von einer involvierten Fachperson eingebracht wurden, wurden jedoch nicht aufgenommen.

Vergleich des revidierten Prozessmanuals und des finalen Prozessmanuals:

Der Vergleich der Darstellung und des Textes im *finalen Prozessmanual* mit demjenigen im *revidierten Prozessmanual* lässt die Folgerung zu, dass im Zuge der Revisionsphase durch die involvierten Wissenschaftler:innen folgende Veränderungen vorgenommen wurden, wobei aufgrund der vorliegenden Datenbasis keine Aussagen über den Anlass dieser Änderungen gemacht werden können:

Der erklärende Text zur Darstellung wurde sprachlich etwas verdichtet und etwas mehr abstrahiert und bei der Begründung der linearen Darstellung wurde der Begriff der «Einfachheit» durch denjenigen der «Trennschärfe» ersetzt. Zudem wurde die Möglichkeit der Wiederholung einzelner Schlüsselprozesse bei der Beschreibung des flexiblen Umgangs mit den Schlüsselprozessen im Text ergänzt.

Die Darstellung des «Sechsecks» wurde während der Revisionsphase wieder verworfen und erneut eine lineare Form der Darstellung der sechs Schlüsselprozesse gewählt, die aufgrund der Pfeile zwischen den einzelnen Schlüsselprozessen eine lineare Abfolge suggeriert.

Damit wird deutlich, dass das erwähnte prozessbezogene Erfahrungswissen der involvierten Fachpersonen in diesem Beispiel im Rahmen des beschreibenden Textes sehr deutlich aufgenommen wurde, die Darstellung als solche jedoch in Bezug auf das kritisierte visuelle Element der Linearität nicht grundsätzlich verändert (resp. nach der Revisionsphase wieder nah an die ursprüngliche Darstellung zurückgeführt) wurde.

Anhand der Darstellung dieser zwei Beispiele wird zusammenfassend deutlich, dass und in welcher Form das von den involvierten Fachpersonen eingebrachte Wissen (sowohl *bisheriges professionsspezifisches Fach- und berufliches Erfahrungswissen* als auch *anwendungsbezogenes Prozessmanual-Wissen*), welches im Zuge der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* zu einem *objektivierten, kondensierten und validierten Prozessmanual-Wissen* transformiert wurde, im nachfolgenden Wissensverarbeitungs- und Dokumentationsprozess durch die involvierten Wissenschaftler:innen zunächst in das *revidierte Prozessmanual* und anschliessend in das *finale Prozessmanual* transformiert wurde. Dabei wird deutlich, dass aus dem Wissen der involvierten Fachpersonen gewisse, jedoch nicht alle Inhalte aufgenommen wurden. Dies verweist auf den bereits zu Beginn dieses Kapitels erwähnten Selektions- und Entscheidungsprozess seitens der involvierten Wissenschaftler:innen während des weiterführenden Wissensverarbeitungs- und Dokumentationsprozesses nach der Feldphase I und veranschaulicht zugleich die bereits in Kapitel 12.2.1.2 beschriebene inhaltsbezogene Machtausstattung der involvierten Wissenschaftler:innen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass in dieser Forschungsarbeit lediglich eine von vier involvierten Praxisorganisationen untersucht wurde und im erwähnten weiterführenden Wissensverarbeitungs- und Dokumentationsprozess seitens der involvierten Wissenschaftler:innen das Wissen aus allen involvierten Praxisorganisationen zusammengeführt wurde. Dass dabei auch unterschiedliche oder gegensätzlichen Meinungen und Sichtweisen der verschiedenen involvierten Praxisorganisationen und der darin tätigen Fachpersonen bestanden, die seitens der involvierten Wissenschaftler:innen gegeneinander abgewogen werden mussten, und nicht alle Anliegen aufgenommen werden konnten (oder wollten), veranschaulicht die folgende beispielhafte Aussage der Regionalleitung der involvierten Praxisorganisation:

> *«Wir haben hier ja die Abklärungen, die man immer in einem Team macht. Das ist ja nicht eigentlich ein Prozessmanual-Projektvorschlag oder eine Empfehlung. Sondern das haben wir mal diskutiert, ob man es nicht zu einer Empfehlung machen möchte, dass man immer zu zweit ist in Tandems. Aber die Leitung in einem anderen Kanton war dort nicht ganz der gleichen Meinung gewesen, und dann haben wir es dann irgendeinmal sein lassen. Aber hier machen wir das so, und wir schauen das auch als gewinnbringend an.» (RL, Z. 60-66)*

Der erwähnte Wissenstransformations- und -hybridisierungsprozess nach Ende der Feldphase I enthielt, so zeigt das obige Zitat, folglich auch anspruchsvolle Entscheidungsprozesse, in deren Rahmen die involvierten Wissenschaftler:innen unterschiedliches eingebrachtes Prozessmanual-Wissen gegeneinander abwägen und dessen jeweiligen Geltungsanspruch festlegen mussten. Welche Mechanismen hierbei relevant waren, kann anhand der Datenbasis nicht beurteilt werden.

Die beiden dargestellten Beispiele hatten den Zweck, den Wissenstransformations- und -hybridisierungsprozess, der im untersuchten Entwicklungsprojekt erfolgte, besser zu veranschaulichen. Sie erheben jedoch *nicht* den Anspruch auf eine repräsentative Darstellung in Bezug auf die Art und Weise, wie das von den involvierten Fachpersonen eingebrachte Wissen in das *finale Prozessmanual* transformiert wurde. Die Beispiele verweisen allerdings auf eine hohe Komplexität und Dynamik, die in diesen Wissenstransformations- und -hybridisierungsprozessen enthalten sind. Denn indem anhand dieser Veranschaulichungsbeispiele deutlich wurde, dass im weiterführenden Wissensverarbeitungs- und Dokumentationsprozesses nach der Feldphase I seitens der involvierten Wissenschaftler:innen Selektions- und Entscheidungsprozesse erfolgten, zeigen

diese Beispiele auf, dass das von den involvierten Fachpersonen während der Feldphase I eingebrachte Wissen in diesem Prozess nicht automatisch oder vollständig übernommen wurde, sondern dieses Wissen auch danach einem weiterführenden Transformationsprozess unterlag, der durch die involvierten Wissenschaftler:innen gesteuert und umgesetzt wurde. Nach welchen Kriterien und unter welchen Bedingungen das in Feldphase I eingebrachte Wissen der involvierten Fachpersonen in diesem weiteren Verlauf des Wissensverarbeitungs- und Dokumentationsprozesses in das *finale Prozessmanual* transformiert wurde oder nicht, kann, wie bereits erwähnt, auf Basis der vorliegenden Interviewdaten mit den involvierten Fachpersonen jedoch nicht rekonstruiert werden.

In diesem Zusammenhang war im weiterführenden Wissensverarbeitungs- und Dokumentationsprozess auch die Revisionsphase relevant, die nach Abschluss der Feldphase I und II durchgeführt wurde. Sie verfolgte das Ziel, das von den involvierten Wissenschaftler:innen transformierte und im *revidierten Prozessmanual* dokumentierte Wissen zur Überprüfung und für letzte Rückmeldungen an die involvierten Praxisorganisationen und andere externe Fachexpert:innen zu geben (vgl. Kapitel 11.2.1). Obwohl die Entscheidungsmacht über die Aufnahme dieser letzten Rückmeldungen der involvierten Praxisorganisationen während der Revisionsphase bei den involvierten Wissenschaftler:innen lag, kann die Revisionsphase somit als ein *Moment der Validierung* des im bisherigen Wissenstransformations- und -hybridisierungsprozess transformierten Wissens verstanden werden. Die Revisionsphase kann daher auch als ein in der Projektanlage verankertes methodisches Element interpretiert werden, die inhaltsbezogene Machtausstattung der involvierten Wissenschaftler:innen (vgl. Kapitel 12.3.2) in diesem Wissensverarbeitungs- und Dokumentationsprozess zu begrenzen, um dem Ansatz der kooperativen Wissensproduktion und dem Ziel des Entwicklungsprojekts gerecht zu werden.

Dass die involvierten Wissenschaftler:innen trotz dieser inhaltlichen Deutungsmacht viele Anteile des objektivierten, kondensierten *und validierten Prozessmanual-Wissens* in das *revidierte Prozessmanual* integriert zu haben scheinen, zeigt sich beispielhaft in einer schriftlichen Rückmeldung von drei involvierten Fachpersonen am Standort B zum revidierten Prozessmanual während der Revisionsphase[141], die in der Kategorie «Gesamteindruck» wie folgt lautete:

> *«Die inhaltliche Überarbeitung ist in unserer Wahrnehmung sehr gründlich und sorgfältig vorgenommen worden. Viele Anregungen aus den Feedbackworkshops wurden aufgenommen. Speziell zu erwähnen (…) und die Neuformulierung von Kapitel 2. Die Grundlagen und Praxisprinzipien einer dialogisch-systemischen Arbeitsweise sind sehr überzeugend ausgefallen. Sie verdienen deshalb auch den breiten Platz, den sie in Anspruch nehmen.» (D16 Revisionsphase Feedback zum Prozessmanual von Standort B, S. 1)*

Diese schriftliche Rückmeldung der involvierten Fachpersonen vom Standort B, welche in anderen Punkten auch noch einige Hinweise auf verbesserungswürdige Aspekte enthält, kann als ein Indikator für ein hohes Mass an Wiedererkennbarkeit des eigenen eingebrachten Wissens im revidierten Prozessmanual seitens der involvierten Fachpersonen bewertet werden. Daran, dass seitens der involvierten Fachpersonen am Standort B nebst den schriftlichen Rückmeldungen zum Gesamteindruck auch schriftliche Rückmeldungen zu einzelnen Kapiteln, Seiten und Formulierungen erfolgten, wird zudem deutlich, dass bei diesen involvierten Fachpersonen die Auseinandersetzung während der Revisionsphase mit dem *revidierten Prozessmanual* (trotz kritisiertem engem Zeitrahmen) vertieft und nicht oberflächlich erfolgte. Dies lässt erstens die Folgerung zu, dass die Revisionsphase von den involvierten Fachpersonen nicht lediglich als formaler Rückmeldeprozess

[141] Aus dem Interview mit den involvierten Fachpersonen wurde erkennbar, dass die hier untersuchten zwei Praxisorganisation für diese letzte Vernehmlassung den Textentwurf dieses revidierten Prozessmanuals spezifischen Mitarbeitenden zur Sichtung und Kommentierung gaben und die beiden Praxisorganisationen die Vernehmlassung unterschiedlich umsetzten (Standort B gab eine schriftliche Rückmeldung, und mit involvierten Fachpersonen am Standort A wurde zu diesem Zweck ein Gespräch durchgeführt), wobei dies in der Entscheidungskompetenz der jeweiligen Praxisorganisationen lag.

verstanden wurde, sondern als ernstzunehmendes Moment der inhaltlichen Einflussnahme auf das Prozessmanual interpretiert werden kann, wie im obigen Absatz konstatiert wurde. Zweitens verleiht dies der inhaltlichen Aussage eine gewisse Glaubwürdigkeit in Bezug auf das tatsächliche Wiedererkennen eigener Beiträge. Denn die positive Bewertung des *revidierten Prozessmanuals* durch die involvierten Fachpersonen erfolgte nicht im Sinne einer allgemeinen Zustimmung, sondern auf der Grundlage einer detaillierten und textbezogenen Auseinandersetzung mit dem *revidierten Prozessmanual*.

Demgegenüber wurde während der Revisionsphase am Standort A eine mündliche Besprechung durchgeführt, um die Einschätzung zum *revidierten Prozessmanual* aus dieser involvierten Praxisorganisation zu erfahren. Das in diesem Rahmen angefertigte Protokoll dokumentiert zu Beginn die Kritik der anwesenden elf involvierten Fachpersonen am Standort A in Bezug auf den sehr engen Zeitrahmen für die Vernehmlassung, der bis auf eine Ausnahme keine vertiefte Lektüre des gesamten Dokuments, sondern eher ein «Querlesen» oder ein Lesen subjektiv ausgewählter Passagen ermöglichte; einzelne Stimmen bezeichneten die Besprechung unter den gegebenen Bedingungen als «Alibiübung». Des Weiteren wurde beschrieben, dass sich die Anwesenden trotz dieser Einschränkungen auf eine inhaltliche Stellungnahme des revidierten Prozessmanuals einliessen. Diese Stellungnahme wurde in stichwortartigen Aussagen zu unterschiedlichen Aspekten des revidierten Prozessmanuals dokumentiert und enthält sowohl lobende als auch kritische Punkte. Keine der Aussagen enthält jedoch eine Beurteilung hinsichtlich der Frage, ob und inwiefern das von den involvierten Fachpersonen eingebrachte Wissen während der Feldphase I in diesem Dokument wiedererkannt wurde.

13.1.3.2 Das finale Prozessmanual als innovatives und objektiviertes Wissensprodukt

Das so entstandene finale Prozessmanual wurde in Form eines Buches veröffentlicht, dessen zentrale Inhalte zusammenfassend in Kapitel 11.2.2.1 beschrieben sind und deshalb hier nicht weiter erläutert oder veranschaulicht werden. Im Gegensatz zu dem oben beschriebenen neu generierten Wissen, das in unterschiedlichen Wissensformen in Erscheinung trat (vgl. Kapitel 13.1.2), lediglich für die am Entwicklungsprojekt involvierten Akteursgruppen zugänglich war und damit ein sozial gebundenes Wissen darstellt, ist das *finale Prozessmanual* aufgrund seiner publizierten Buchform der gesamten (Fach-)Öffentlichkeit zugänglich. Durch seine Form als Buch und mit Blick auf die Aufbereitung des Inhaltes (vgl. Kapitel 11.3) handelt es sich um ein durch die involvierten Wissenschaftler:innen systematisch aufbereitetes und formalisiertes Wissen, das im Gegensatz zu den oben beschriebenen anderen grundsätzlich wandelbaren Wissensformen aufgrund seiner publizierten Buchform einen abschliessenden Charakter hat und nicht mehr transformiert werden kann.

Weil es das im Zuge der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* externalisierte und interaktionell ausgehandelte und akzeptierte Wissen in einer vergegenständlichten, sprachlich fixierten Form als *schriftliches Regelwissen* (Geser, 2010, S. 6f.) stabilisiert, das über die am Entstehungsprozess unmittelbar involvierten Akteur:innen hinaus verfügbar ist, kann dieses Prozessmanual im Sinne von Berger und Luckmann (2000, S. 64f.) als eine durch Externalisierung hergestellte Objektivation verstanden werden. Dieses aus dem kooperativen Entwicklungsprozess hervorgegangene neue objektivierte Wissen in Form eines dokumentierten neuartigen Verfahrens, das auf die Erzeugung von Mehrwert im Praxisfeld ausgerichtet ist, kann zudem bezugnehmend auf die Definition von Parpan-Blaser (2011, S. 121, vgl. dazu detailliert Kapitel 5.5.2) als eine Innovation verstanden werden.

Diese Eigenschaften wie auch die Tatsache, dass es sich bei diesem finalen Prozessmanual um das beabsichtigte Ergebnis des Entwicklungsprojekts handelt, sollen in der Bezeichnung des *finalen Prozessmanuals* als *innovatives und objektiviertes Wissensprodukt* zum Ausdruck gebracht werden.

Obschon der Prototyp für die involvierten Fachpersonen bereits in seinen Grundzügen sehr anschlussfähig war, beschrieb eine involvierte Fachperson die Entwicklung vom Prototyp bis zum finalen Prozessmanual als weiten Weg, bei dem die eigene Involviertheit eine zentrale Rolle spielte, weil dadurch das Prozessmanual verfeinert und noch praxisnäher gemacht werden konnte. Die Analyse sowohl der Aussagen aus den Interviews mit den involvierten Fachpersonen als auch der Rückmeldungen der involvierten Praxisorganisationen während der Revisionsphase lässt darauf schliessen, dass im oben beschriebenen Wissensverarbeitungs- und Dokumentationsprozess seitens der involvierten Wissenschaftler:innen nach der Feldphase I vieles vom eingebrachten Wissen der involvierten Fachpersonen aufgenommen wurde und im revidierten resp. im finalen Prozessmanual wiedererkennbar ist, wenn es dort auch in anderer Form in Erscheinung tritt. Mit Blick auf die bisherigen Ausführungen zum gesamten Wissenstransformations- und -hybridisierungsprozess wird zudem deutlich, dass es sich bei diesem im *finalen Prozessmanual* dokumentierten Wissen um ein *hybrides* Wissen handelt, das Bestandteile der erwähnten anfänglichen (vgl. Kapitel 13.1.1) und im Zuge der Wissensrelationierung neu erzeugten Wissensformen (vgl. Kapitel 13.1.2) in sich vereint resp. kombiniert.

Auch einige involvierte Fachpersonen berichteten in den Interviews davon, dass sie das von ihnen eingebrachtes Wissen im *finalen Prozessmanual,* das bei den Interviews oftmals auch auf dem Tisch lag oder im Zimmer der interviewten Person im Bücherregal stand, wiedererkannt haben, wie die nachfolgende beispielhafte Interviewaussage zeigt:

> *«Aber die Praxis hat es sicher gebraucht und die lese ich da [im finalen Prozessmanual] auch raus, den Input der Praxis» (Oi, inv. Z. 779-780).*

Diese Aussage einer involvierten Fachperson verweist auf ein deutliches Wiedererkennen des von den involvierten Fachpersonen eingebrachten Wissens im *finalen Prozessmanual*. Eine weitere involvierte Fachperson beschreibt neben einem eher diffusen Gefühl des Wiedererkennens des Wissens der involvierten Fachpersonen im finalen Prozessmanual aber auch gewisse Wissensinhalte, die nicht aufgenommen wurden, wie im nachfolgenden Ausschnitt deutlich wird:

> *«Ja also unsere Stimme ist glaube ich drin. Aber das wissenschaftliche kann ich gar nicht beurteilen jetzt gerade. (…) Ein Teil von dem Kollegen wurde hier nicht, also das Schema, das wurde hier nicht übernommen» (Oi, inv. Z. 789-791)*

An diesem Verweis auf das «Schema» (es handelt sich hierbei um die Visualisierungsvorschläge einer involvierten Fachperson, die im obigen Kapitel 13.1.3.1 im zweiten Beispiel bei der Analyse erwähnt wurden) als ein bestimmtes von den involvierten Fachpersonen eingebrachtes Wissen, das nicht aufgenommen wurde, wird erneut der Selektionsprozess erkennbar, der seitens der involvierten Wissenschaftler:innen aufgrund ihrer inhaltlichen Deutungsmacht in diesem Wissensverarbeitungs- und Dokumentationsprozess erfolgte und der bereits oben beschrieben wurde (vgl. Kapitel 13.1.3.1).

Auch der nachfolgende Interviewausschnitt veranschaulicht, dass gewisse involvierte Fachpersonen das *finale Prozessmanual* nach dessen Erscheinung gar nicht detailliert gelesen haben, jedoch gleichwohl das Gefühl hatten, das eingebrachte Wissen der Fachpersonen darin wiederzuerkennen:

> *«Ja, also dadurch, dass ich es jetzt nicht so genau gelesen habe, kann ich es gar nicht so genau überprüfen. Ich habe den Eindruck, in diesen Diskussionen, dass das mit dem Realitätscheck, den ich vorhin beschrieben habe, habe ich schon das Gefühl, der ist angekommen und der ist wichtig gewesen. Weil so wie der Prototyp gewesen ist, habe ich schon das Gefühl gehabt, es braucht so ein bisschen ja eine Differenzierung. Und ich glaube, die ist passiert.» (Mi, inv. Z. 648-653)*

Dieser Befund lässt die Vermutung zu, dass bei einigen involvierten Fachpersonen die Wahrnehmung der Integration des «eigenen» Wissens der involvierten Fachpersonen folglich weniger auf einer detaillierten inhaltlichen Prüfung des *finalen Prozessmanuals* beruhte, sondern, so die These, sich eher auf eigene Erfahrungen während des Entwicklungsprojekts stützte (hierbei dürften vermutlich

insbesondere die in Kapitel 12.3.1 beschriebenen partnerschaftlichen Beziehungsqualitäten eine Rolle gespielt haben), die eine Integration des Wissens der involvierten Fachpersonen in das finale Prozessmanual nahelegten.

13.2 Interaktionelle Wissensrelationierung als Katalysator für mehrdimensionale und interdependente Bildungs- und Lernprozesse

Die Analyse der Interviewdaten lässt die Folgerung zu, dass in den oben beschriebenen *Kernprozessen der interaktionellen Wissensrelationierung* (vgl. Kapitel 12.5) nicht nur ein produktbezogener, sprich auf das *finale Prozessmanual* hin ausgerichteter Wissenstransformations- und -hybridisierungsprozess erfolgte, sondern in der interaktionellen Herstellung der *Kernprozessen der Wissensrelationierung* auch *Bildungs- resp. Lerngelegenheiten* erkennbar wurden, die erstens zu individuellen *Bildungsprozessen* (Bauer et al., 2022) seitens der involvierten Fachpersonen, zweitens zu kollektiven Lernprozessen[142] (de Laat & Simons, 2002; De Laat & Simons, 2003) in der Gruppe der involvierten Fachpersonen und drittens auch zu organisationalen Lernprozessen[143] (Argyris & Schön, 2018, S. 29; Fahrenwald, 2018, S. 399) in den involvierten Praxisorganisationen führten.

Nachfolgend werden diese aus den Interviews mit den involvierten Fachpersonen rekonstruierten Bildungs- und Lerngelegenheiten und *mehrdimensionalen und interdependenten* Bildungs- und Lernprozesse, die seitens der involvierten Fachpersonen und involvierten Praxisorganisationen erfolgten, beschrieben. Die *Mehrdimensionalität* der Bildungs- und Lernprozesse wird in den Interviewdaten insofern erkennbar, als diese Prozesse auf drei verschiedenen analytischen Ebenen zu beobachten waren (individuell, kollektiv und organisational), die, wie die nachfolgende Abbildung 17 veranschaulicht, einander bedingen und beeinflussen.

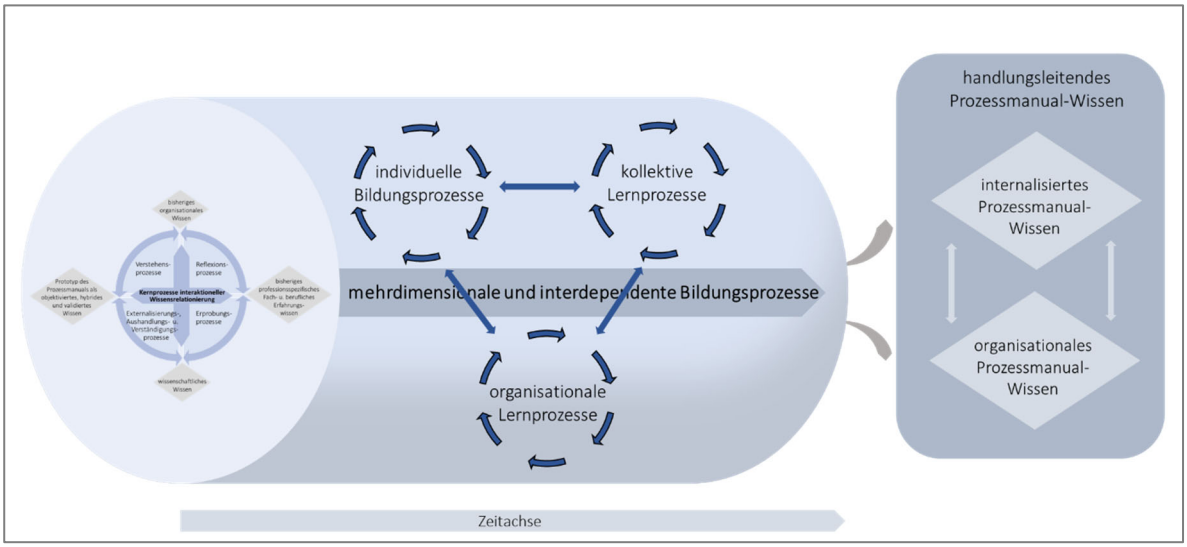


Abbildung 17: Interaktionelle Wissensrelationierung als Katalysator für mehrdimensionale und interdependente Bildungs- und Lernprozesse (eigene Darstellung)

Erstens wurden individuelle Bildungsprozesse (vgl. Kapitel 13.2.1) bei den involvierten Fachpersonen sichtbar, in denen auf individueller Ebene ein *internalisiertes Prozessmanual-Wissen* (vgl. nachfolgende Ausführungen in Kapitel 13.2.4.1) im Zuge der *Kernprozesse der interaktionellen*

[142] Kollektives Lernen wird hier als ein Prozess verstanden, bei dem Lernen zwischen mehreren Beteiligten in einem gemeinsamen sozialen und kommunikativen Kontext (hier in der Gruppe der involvierten Fachpersonen) stattfindet (de Laat & Simons, 2002; De Laat & Simons, 2003).

[143] Organisationale Lernprozesse bezeichnen, verkürzt dargestellt, diejenigen kollektiven Lernprozesse, die zwar von Individuen und Gruppen getragen werden, deren Bezugspunkt und Wirkungshorizont jedoch die Organisation als Ganzes ist (hier die involvierten Praxisorganisationen) (Fahrenwald, 2018, S. 399) und die zu einer veränderten handlungsleitenden Theorie der Organisation führen (Argyris & Schön, 2018, S. 31f.).

Wissensrelationierung entstand, also *Prozessmanual-Wissen* in bestehende subjektive Denk- und Handlungsstrukturen der involvierten Fachpersonen *internalisiert* (Berger & Luckmann, 2000, S. 65, 77f.) wurde.

Zweitens zeigten sich in den Interviewdaten auch kollektive Lernprozesse, die in den *Kernprozessen der interaktionellen Wissensrelationierung* zur Entwicklung eines *narrativ geteilten und kollektiv akzeptierten Prozessmanual-Wissens* (vgl. Kapitel 13.1.2.2) innerhalb der Gruppe der involvierten Fachpersonen führten, das, so zeigen die nachfolgenden Ausführungen, wiederum in individuellen Bildungsprozessen in ein *internalisiertes Prozessmanual-Wissen* überführt wurde und durch organisationale Lernprozesse zu einem Bestandteil des organisationalen Prozessmanual-Wissens wurde.

Drittens konnten in den Interviewdaten auch organisationale Lernprozesse rekonstruiert werden, die im Zuge der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* während der Feldphase I angestossen und ab diesem Zeitpunkt und im weiteren Verlauf (d. h. auch während der nachgelagerten Implementationsphase, vgl. Kapitel 14.1.1.2) zu einem neuen *organisationalen Prozessmanual-Wissen* (vgl. Kapitel 13.2.4.2), sprich zu Veränderungen in den Strukturen, Prozessen und der (Abklärungs-)Kultur in den involvierten Praxisorganisationen führten.

Die rekonstruierten Bildungs- und Lernprozesse auf diesen drei Ebenen (individuell, kollektiv, organisational) sind, wie die nachfolgenden Ausführungen zu diesen drei Ebenen noch zeigen werden, eng miteinander verflochten und beeinflussen und bedingen sich gegenseitig, was mit dem Begriff der «Interdependenz» zum Ausdruck gebracht werden soll. Diese Bildungs- und Lernprozesse führten, so wird im Folgenden noch deutlich werden, zu einem sogenannten *handlungsleitenden Prozessmanual-Wissen*, das als neue Prozessmanual-bezogene «Wissensbasis» im Anschluss an die Bildungs- und Lernprozesse in Kapitel 13.2.4 beschrieben wird.

13.2.1 Individuelle Bildungsprozesse

Die Interviews mit den involvierten Fachpersonen zeigen, dass die direkte Involviertheit während der Feldphase I des untersuchten Entwicklungsprojekts bei den involvierten Fachpersonen zu individuellen Bildungsprozessen auf Ebene der beteiligten Subjekte führte.

Eine involvierte Fachperson beschrieb den Zusammenhang der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* während der Anwender:innen-Feedback-Workshops (im nachfolgenden Zitat ist von «Schulung» die Rede) und den darin eingebetteten individuellen Bildungsprozess wie folgt:

> *«Und ich weiss, dass ich mein Prozessmanual-Wissen aus den Schulungen [Anwender:innen-Feedback-Workshops] habe, das habe ich nicht aus dem Manual» (Oi, inv. Z. 843-845).*

Dass der im Zitat thematisierte individuelle Bildungsprozesse eng mit den interaktionellen Erprobungs-, Externalisierungs-, Aushandlungs-, Verständigungs-, Reflexions- und Verstehensprozessen und der eigenen aktiven Beteiligung und interaktiven Auseinandersetzung in diesen Kernprozessen verbunden ist, zeigt die nachfolgende beispielhafte Passage aus dem Interview mit einer anderen Fachperson:

> *«weil man dann [während des Anwender:innen-Feedback-Workshops] in die Diskussion gekommen ist. Erstens es wird ja, das ist jetzt einfach meine Meinung, mit Sachen, mit denen man mit in einen Prozess gehen kann, damit kann man nachher, das wird dann mehr auch zum Eigenen. Also das verändert. Da gibt es ja dann immer ein kleiner Veränderungsprozess, wenn man etwas mitdenken kann oder mitreden kann oder Fragen stellen kann. Das wirkt viel mehr, als wenn man jetzt einfach einen Artikel liest.» (Ni, inv. Z. 287-292)*

In diesem Interviewausschnitt werden von der interviewten Fachperson die Externalisierungs-, Aushandlungs-, Verständigungs- und Reflexionsprozesse im Kontext der Anwender:innen-Feedback-

Workshops als Bildungsgelegenheit thematisiert. Denn die eigene aktive Teilnahme («mit in einen Prozess gehen») und die wiederkehrende inhaltliche Auseinandersetzung («mitreden», «mitdenken») mit Themen der Kindeswohlabklärung führte bei dieser involvierten Fachperson wie auch bei den anderen Interviewten zu einer Wissensaneignung. Dabei wurde das neue Wissen der interviewten Fachperson zufolge nicht «lediglich» in Form einer vergleichsweise passiven Form durch die Lektüre eines Artikels angeeignet, sondern es wurde aufgrund der eigenen aktiven Beteiligung in den interaktionellen Externalisierungs-, Aushandlungs-, Verständigungs-, Reflexions- und Verstehensprozessen in die eigenen Denk- und Handlungsstrukturen internalisiert («es wird zum eigenen»). Dieses hier bezeichnete *internalisierte Prozessmanual-Wissen* wird in Kapitel 13.2.4.1 noch detailliert beschreiben. Die Qualität dieses *internalisierten Prozessmanual-Wissens*, welches in der obigen Interviewpassage nicht detaillierter beschrieben wird, besteht laut der interviewten Fachperson darin, dass es eine gewisse Tiefe an Internalisierung aufweist und aufgrund dieser Tiefe auch eine nachhaltige Wirkung hat («es wirkt viel mehr»). Die Interviewten verwendeten für die Bezeichnung dieser Internalisierungsprozesse (Berger & Luckmann, 2000, S. 65, 77f.) Ausdrücke wie beispielsweise «es bleibt hängen», «es wird zum Eigenen», «verinnerlichen», «es ist mehr drin», «gefestigt», «mitgenommen», «grundgeprägt», «geimpft» oder «gefirmt». Im Zuge der Rekonstruktion der Externalisierungs-, Aushandlungs-, Verständigungs-, Reflexions- und Verstehensprozesse in Kapitel 12.5 wurde bereits beschrieben, wie sich die involvierten Fachpersonen mit ihren bisherigen Haltungen und der eigenen bisherigen Handlungspraxis in Kindeswohlabklärungen auseinandersetzten und diese unter Bezugnahme auf den Prototyp des Prozessmanuals reflektierten. Eine involvierte Fachperson beschrieb dies und den darin eingelagerten Bildungsprozess anhand der Diskussion über die dialogisch-systemische Haltung wie folgt:

> *«Aber in diesen Runden ist dies kontrovers zum Teil und einfach sehr hoch umkämpft manchmal diskutiert worden. Dass es einfach in gewissen Situationen gar nicht möglich ist oder gewisse Leute, das auch gar nicht können, wie ich vorher gesagt habe. Auch kulturell manche das auch gar nicht verstehen, was das jetzt soll, so eine Arbeitsweise. Eine Überforderung und nicht immer angebracht. Und wie man das wie vereinen kann miteinander. Wie man das zusammenbringen kann mit dem schwierigen Thema des Kindesschutzes. Und aus dem heraus ist vielleicht für mich nochmal die Haltung entstanden, dass es eben sehr wohl möglich ist. Gerade trotz schwieriger Situationen so zu arbeiten. Nicht ausschliesslich, das ist auch für mich eine wichtige Erkenntnis gewesen. Es gibt Situationen, in denen es nicht möglich und nicht angezeigt ist. Und das halt auch sorgfältig abzuwägen und nicht einfach, ja. Und ich glaube, das hat vielleicht einen Teil vom bewussten Entscheiden-Können, wie arbeiten wir, dass sich das durch die Diskussionen wie herauskristallisiert hat. Warum mache ich es jetzt hier so und warum vielleicht anders?» (Mi, inv. Z. 465-477)*

In dieser Aussage der involvierten Fachperson wird deutlich, dass die im Prototyp des Prozessmanuals beschriebene dialogisch-systemische Haltung im Rahmen der interaktionellen Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse (vgl. Kapitel 12.5.2) unter Bezugnahme auf das *bisherige professionsspezifische Fach- und berufliche Erfahrungswissen* kontrovers diskutiert und kritisch reflektiert wurde. Die Teilnahme an dieser Auseinandersetzung führte bei der interviewten involvierten Fachperson nicht nur zu einem vertieften Verstehen der Möglichkeiten und Grenzen einer dialogisch-systemischen Arbeitsweise im Kontext von Kindeswohlabklärungen; sondern die involvierte Fachperson beschreibt, dass dies auch zu einer veränderten professionellen Haltung bei ihr führte, die mit einer zunehmenden Identifikation mit den Inhalten des Prozessmanuals einherging (im Sinne von «es ist trotz schwieriger Situationen sehr wohl möglich, entsprechend der im Prozessmanual formulierten Haltung zu arbeiten»). Im Zuge dieser kritischen Reflexion über verschiedene Perspektiven und unterschiedliches Wissen

entwickelte die involvierte Fachperson eine differenzierte und bewusste Haltung, die es ihr ermöglicht, fundiert abzuwägen, wann eine dialogisch-systemische Vorgehensweise angemessen ist und wann diese an ihre Grenzen stösst. Dieser so beschriebene individuelle Bildungsprozess führte nebst einem *narrativ geteilten und kollektiv akzeptierten Prozessmanual-Wissen* (vgl. Kapitel 13.1.2.2) auch zu einem *internalisierten Prozessmanual-Wissen* (vgl. Kapitel 13.2.4.1) und dadurch, gemäss den Aussagen der interviewten Fachperson, bei ihr auch zu einem reflexiveren professionellen Handeln. Denn sie beschreibt, wie sie durch diese bewusste Reflexion über das eigene professionelle Handeln ihre Entscheidungsprozesse bewusster und gezielter gestalten konnte.

Darin kann folglich ein subjektiver Bildungsprozess gesehen werden, der auf kollektiver Ebene durch kontroverse Diskussionen und Unsicherheiten geprägt war, jedoch auf individueller Ebene zu einer Wissensaneignung und -internalisierung und damit auch zu einer Weiterentwicklung des professionellen Handelns führte (vgl. Kapitel 13.3.2.2).

Neben diesen individuellen Bildungsprozessen, die sich insbesondere durch die interaktionellen Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse und die darin eingelagerten Reflexion- und Verstehensprozesse im Kontext der Anwender:innen-Feedback-Workshops zeigten, wurden auch erfahrungsbasierte Bildungsprozesse während der Erprobung des *Prototyps des Prozessmanuals* beschrieben. Indem Methoden, Arbeitsschritte oder Haltungen aus dem *Prototyp des Prozessmanuals* in der konkreten Fallarbeit im Kontext von Kindeswohlabklärung umgesetzt und dort (vor allem auch gemeinsam) reflektiert wurden (vgl. Kapitel 12.5), konnte, so berichteten die involvierten Fachpersonen, dieses Wissen eingeordnet und mit bestehendem *bisherigem professionsspezifischem Fach- und beruflichem Erfahrungswissen* verknüpft werden. Dadurch entstand eine neues *anwendungsbezogenes Prozessmanual-Wissen* (vgl. Kapitel 13.1.2.1) und die beschriebenen Prozessschritte und Haltungen im Prototyp des Prozessmanuals wurden unmittelbar erfahrbar und greifbarer. Dies führte dazu, dass das Wissen aus dem Prototyp des Prozessmanuals nicht nur kognitiv erfasst, sondern auch vertieft verstanden und in eigene Deutungs- und Handlungsmuster integriert werden konnte («das bleibt», «es ist wie auch drin») und in ein *internalisiertes Prozessmanual-Wissen* (vgl. Kapitel 13.2.4.1) transformiert wurde, wie der nachfolgende Interviewausschnitt, welcher bereits in Kapitel 12.5.4 zur Veranschaulichung eines Verstehensprozesses wiedergegeben wurde, verdeutlicht:

> *«(…) wenn man gerade so arbeitet und das passt (…), dann kann man es gerade einordnen. Und das ist wahrscheinlich auch das, was es bei mir anregt, das gleich auch zu verknüpfen und das bleibt. Weil dann denke ich mir ‹ach ja bei diesen hätten wir doch›. Und dann bist ja dann auch wieder mit deinem Ko, weil wir hatten dann da ja die fixen Tandems, am Anfang. Und natürlich hat man dann dort gerade gesagt, ‹Mensch genau und so müsste man› und ‹das haben wir› und das hilft, das zu implementieren eigentlich, oder das wirklich zu verinnerlichen und zu verknüpfen.» (Oi, inv. Z. 604-611)*

Diese erfahrungsbasierten Bildungsprozesse, von denen die involvierten Fachpersonen berichteten und die, wie in der obigen Interviewpassage exemplarisch dargestellt, während der Erprobungsprozesse stattfanden, hatten nicht nur eine individuelle, sondern auch eine kollektive Dimension, indem beispielsweise im Tandem intersubjektive Reflexionsprozesse über die Erprobungserfahrungen erfolgten. Die involvierten Fachpersonen erlebten während dieser Erprobung zudem die Wirksamkeit ihres eigenen veränderten Handelns, wodurch die Inhalte des Prototyps des Prozessmanuals nicht nur kognitiv verstanden, sondern auch als wirksam oder nicht wirksam und damit als sinnhaft oder nicht sinnhaft erfahrbar wurden (vgl. Kapitel 13.3.2.2). Dies, so die These, dürfte den Internalisierungsprozess des Wissens aus dem Prototyp des Prozessmanuals in der professionellen Handlungspraxis noch zusätzlich unterstützt haben. Eingelagert in die Erprobungsprozesse zeigen sich demnach ebenfalls Bildungsgelegenheiten, die zu

erfahrungsbasierten Bildungsprozessen führten, die an das Konzept des erfahrungsbasierten Lernens von Kolb und Kolb (2009) anschlussfähig erscheinen und sich bei den involvierten Fachpersonen nicht auf eine kognitive Aneignung von Wissen beschränkten, sondern zu einem *internalisierten Prozessmanual-Wissen* (vgl. Kapitel 13.2.4.1) führten, das handlungsleitend wirkte.

Als eine weitere Gelegenheit für individuelle Bildungsprozesse konnte die glaubwürdige Handlungsweise der involvierten Wissenschaftler:innen (vgl. Kapitel 12.2.1) bei der Gestaltung der Anwender:innen-Feedback-Workshops rekonstruiert werden, wodurch ebenfalls individuelle Bildungsprozesse bei den involvierten Fachpersonen angestossen wurden, wie die nachfolgende Aussage einer involvierten Fachperson veranschaulicht:

> *«Ich habe eigentlich gefunden, es wurde auch in einem sehr dialogischen Sinne gearbeitet. Oder sie [die involvierten Wissenschaftler:innen] haben eigentlich diese Methodik eigentlich selbst auch bei der Zusammenarbeit mit uns eingeführt, die auch eigentlich in Prozessmanual nachher beschrieben ist. Also das war für mich schon authentisch und war bereits auch schon ein Lernfeld, wo ich gerade mitmachen konnte.» (Ci, inv. Z. 700-704)*

Die Bildungsgelegenheit, welche hier zum Ausdruck kommt, entsteht dadurch, dass die involvierten Wissenschaftler:innen *kongruent* mit jenen Haltungen und Arbeitsweisen handeln, die im *Prototyp des Prozessmanuals* beschreiben sind (vgl. Kapitel 12.2.1). Dies unterstützte nicht nur die Glaubwürdigkeit der involvierten Wissenschaftler:innen, sondern ermöglichte bei der interviewten involvierten Fachperson auch ein Lernen durch Vorbild und ein unmittelbares Erfahren der Inhalte des Prozessmanuals am eigenen «Körper»: Während das Lernen durch Vorbild diese involvierte Fachperson dabei unterstützte, die Prinzipien der dialogischen Arbeitsweise durch Beobachtung nachzuvollziehen und zu übernehmen, führte das eigene Erleben der dialogischen Arbeitsweise in diesen Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozessen zu einer vertiefteren Erfahrung. Denn die involvierte Fachperson konnte nicht nur kognitiv verstehen, wie eine dialogische Haltung und Arbeitsweise funktioniert, sondern sie *erfuhr* sie auch, indem sie an der eigenen Person erlebte, wie diese sich «anfühlt» und was sie für die Zusammenarbeit bedeutet, und reflektierte dies. Dieses *Lernen über und zugleich durch* schafft eine besondere Qualität einer Bildungsgelegenheit im Kontext dieses untersuchten Entwicklungsprojekts und dürfte, so die These, dazu geführt haben, dass eine tiefergehende Integration dieser professionellen Haltung und der damit einhergehenden Handlungsweise ermöglicht wurde. Die so entstandene Wirksamkeitserfahrung trug zudem dazu bei, dass seitens der involvierten Fachperson sowohl der Prozess der Entwicklung als auch der Inhalt des Prozessmanuals selbst als sinnhaft und glaubhaft bewertet wurde (vgl. dazu Kapitel 13.3.2).

Insgesamt wurde in den Interviews mit den involvierten Fachpersonen deutlich, wie relevant das interaktionelle Moment dieser *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* für individuelle Bildungsprozesse ist und wie durch die eigene aktive Beteiligung an diesen interaktionellen Prozessen Wissen auf individueller Ebene internalisiert (Berger & Luckmann, 2000, S. 65, 77f.) und individuelle professionelle Haltungen und professionelles Handlungspraxen beeinflusst und weiterentwickelt wurden. Eine involvierte Fachperson beschrieb ihre Abklärungspraxis durch die eigene Teilnahme an der Entwicklung des Prozessmanuals als «grundgeprägt» (an einem anderen Ort spricht sie auch von «Prozessmanual-firm»):

> *«Ich habe eher das Gefühl, ich habe viel mitgekriegt und hatte dann das Gefühl, ich habe ja das Rüstzeug und so arbeite ich jetzt. (…) Doch ich bin eigentlich grundgeprägt von dem.» (Oi, inv. Z. 87-90)*

Diese involvierte Fachperson beschreibt eine Prägung ihrer professionellen Handlungspraxis durch die im Entwicklungsprozess gemachten Erfahrungen und gewonnenen Erkenntnisse («viel mitgekriegt»). Damit wird deutlich, dass durch die aktive Beteiligung an den Erprobungs-, Externalisierungs-, Aushandlungs-, Verständigungs-, Reflexions- und Verstehensprozessen nicht nur punktuelle Anpassungen im professionellen Handeln erfolgten, sondern dass auf individueller Ebene

bei gewissen involvierten Fachpersonen auch als grundlegend bezeichnete Prägungen der professionellen Haltung und Handlungspraxis erfolgten, wie die Ausführungen in Kapitel 13.3.2.2 noch zeigen werden. Dies lässt die Folgerung zu, dass diese individuellen Bildungsprozesse im Kontext des Entwicklungsprozesses nicht nur ein technisches Erlernen neuer Methoden, sondern auch professions-identitätsstiftende Elemente umfassten, die ihrerseits professionelle Haltungen und professionelle Handlungspraxen der involvierten Fachpersonen beeinflussten.

Insgesamt kann konstatiert werden, dass diese rekonstruierten individuellen Bildungsprozesse seitens der involvierten Fachpersonen thematisch vielfältig und individuell waren, da die einzelnen Fachpersonen jeweils unterschiedliche Aspekte des Prozessmanuals und der Kindeswohlabklärung als für sich besonders bedeutsam oder herausfordernd empfanden. Während sich einige involvierte Fachpersonen beispielsweise intensiv mit Haltungsfragen auseinandersetzten, wie z. B. mit dem dialogisch-systemischen Ansatz, standen für andere involvierte Fachpersonen eher methodische oder prozessbezogene Elemente, wie beispielsweise die Bedarfsklärung als neu zu integrierender Prozessschritt, im Vordergrund. Darüber hinaus wurden in den Interviewdaten verschiedene Anlässe und Gelegenheiten für Bildungsprozesse auf individueller Ebene erkennbar, die als Bildungsgelegenheiten gefasst wurden. Dabei wurden in einigen Interviews vor allem die interaktionellen Externalisierungs-, Aushandlungs-, Verständigungs- und die darin eingelagerten Reflexions- und Verstehensprozesse als Bildungsgelegenheit thematisiert, und in anderen konnten die Erprobungsprozesse und die darin eingebetteten Reflexions- und Verstehensprozesse als Ausgangspunkte für individuelle und erfahrungsbasierte Bildungsprozesse rekonstruiert werden. In wieder anderen Interviews wurden Bildungsgelegenheiten in Form eines Modelllernens beschrieben, die sich aufgrund der beziehungsgestaltenden Praktiken der involvierten Wissenschaftler:innen (vgl. Kapitel 12.2.1.3) ergaben. Die Aussagen der involvierten Fachpersonen in den Interviews wie auch einige der in Kapitel 12.1 aufgeführten Aspekte, die die Mitwirkungsentscheidung beeinflussten, lassen darauf schliessen, dass bei den involvierten Fachpersonen (bis auf eine Ausnahme) eine hohe intrinsische Motivation zur Mitwirkung im Entwicklungsprojekt bestand, was, so die These, auch die oben beschriebenen individuellen Bildungsprozesse positiv unterstützt haben dürfte. Insgesamt zeigen die Interviews mit den involvierten Fachpersonen, dass alle involvierten Fachpersonen von Bildungsprozessen berichteten, diese sich jedoch hinsichtlich ihrer Tiefe, ihres inhaltlichen Fokus und ihres Anlasses unterschieden.

13.2.2 Kollektive Lernprozesse

In den obigen Ausführungen zu den individuellen Bildungsprozessen wurde bereits erkennbar, dass im Rahmen des Entwicklungsprojekts auch kollektive Lernprozesse erfolgten, die mit den individuellen Bildungsprozessen zusammenhängen und diese unterstützten und/oder ermöglichten.

Eine involvierte Fachperson beschrieb einen solchen kollektiven Lernprozess wie folgt:

> *«Diese Praxisprinzipien, die sind eigentlich von Anfang an ziemlich prominent im Raum gestanden. Sie haben dann auch zu Diskussionen Anlass gegeben. Und dort war einfach ganz viel Haltungsentwicklungsarbeit passiert, die dann eigentlich in einer expliziteren und bewussteren Form in die Abklärungsarbeit hineingelaufen ist.» (Di, inv. Z. 103-108)*

Die im Zitat erwähnte «Haltungsentwicklungsarbeit» verweist darauf, dass «dort», sprich in den *Kernprozessen der Wissensrelationierung* (vgl. Kapitel 12.5), die während der Anwender:innen-Feedback-Workshops stattfanden, kollektive Lernprozesse erfolgten, die sich durch interaktive, reflexive und bewusstseinsbildende Momente auszeichnen und in deren Rahmen die involvierten Fachpersonen ihre professionelle Haltung bezüglich Kindeswohlabklärungen gemeinsam klären und weiterentwickeln konnten. Ausgangspunkt für diese Haltungsentwicklungsarbeit waren Inhalte aus dem P*rototyp des Prozessmanuals*, wie beispielsweise die in der obigen Interviewpassage erwähnten Praxisprinzipien, die in den *Kernprozessen der Wissensrelationierung* z. B. mit dem eigenen

Haltungswissen als Bestandteil des *bisherigen professionsspezifischen Fach- und beruflichen Erfahrungswissens* oder dem neu generierten *anwendungsbezogenen Prozessmanual-Wissen* in Bezug gesetzt wurden. Denn dass diese «Anlass zu Diskussionen» gaben, verweist darauf, dass sich bei den Konfrontationen dieses unterschiedlichen Wissens im Zuge der Wissensrelationierungsprozesse Spannungsfelder und Diskrepanzen zwischen den verschiedenen Wissensformen zeigten, die im Rahmen der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* «bearbeitet» wurden (vgl. Kapitel 12.5). Diese «relationale Bearbeitung» erfolgte im interaktionellen Setting durch eine vertiefte Auseinandersetzung, in deren Rahmen auch interaktionell Haltungen, d. h. grundlegende Überzeugungen und Werte, die das professionelle Handeln beeinflussen, verhandelt und entwickelt wurden (vgl. nachfolgenden Absatz). Eine andere involvierte Fachperson beschrieb diesen kollektiven Lernprozess wie folgt:

> *«Da [in den Workshops] hat man miteinander diese Haltung entwickelt, weil eine Haltung kann man nicht lesen. Eine Haltung muss man wie entwickeln. Und bei diesen Leuten ist das wie auch drin» (Ni, inv. Z. 80-82).*

In diesem Zitat wird die Tiefe und Intensität erkennbar, die diese kollektiven Lernprozesse hatten: Die interviewte Person beschreibt den Prozess der Haltungsentwicklung, indem sie ihn mit einem anderen Wissenserwerbsprozess, dem des «Lesens», vergleicht. Mit dem Begriff des «Lesens» verweist sie auf einen Prozess des Wissenserwerbs, der über die Handlung des Lesens eines Textes erfolgt, wodurch gewisse Informationen kognitiv aufgenommen werden. Lesen kann hier demnach als ein kognitiver Wissenserwerb im Sinne eines Zuwachses von Informationen gefasst werden, bei dem die lesende Person tendenziell eher als «Wissensempfangende» ohne intensiven mitgestaltenden Anteil verstanden wird. Diesem «Lesen» als Prozess der kognitiven Wissensaufnahme stellt die interviewte Person nun einen Prozess der «kollektiven Haltungsentwicklung» gegenüber. Dabei betont sie, dass eine fachliche Haltung nicht allein durch einen kognitiven Wissensaufnahmeprozess erlangt werden kann, sondern einen *Entwicklungsprozess* erfordert, den sie offensichtlich im Zuge der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* in den Anwender:innen-Feedback-Workshops erlebt hat. Der Begriff des «Entwickelns» verweist darauf, dass es sich erstens um einen Prozess handelt, der über eine längere Zeitspanne hinweg und dynamisch, sprich nicht statisch, erfolgte. Des Weiteren betont der Entwicklungsbegriff, dass durch Entwicklung etwas (weiter)entwickelt wurde und dadurch als Ergebnis etwas Neues oder Verändertes entstand, in diesem Fall ein neues resp. verändertes narrativ geteiltes und kollektiv akzeptiertes Haltungswissen seitens der involvierten Fachpersonen, das einen inhaltlichen Bezug zum Prozessmanual aufweist. Der Entwicklungsbegriff intendiert zudem, dass die involvierte Fachperson sich und ihre Kolleg:innen nicht als «wissensempfangende Instanz» erlebt hat, sondern sie sich als *aktive einbringende und mitproduzierende Akteur:innen* verstand, die selber einen Beitrag zu diesem Prozess der Wissensaneignung leisteten und Teil der Entwicklung waren. Dass diese «Haltungsentwicklungsarbeit» nicht allein, sondern im interaktionellen Setting erfolgte und dieses Kollektive für den Entwicklungsprozess von Bedeutung war, konnte daraus gefolgert werden, dass die interviewte Fachperson von einem «miteinander entwickeln» sprach, was in den anderen Interviews mit den involvierten Fachpersonen ebenfalls erkennbar wurde. Diese gemeinsame «Haltungsentwicklungsarbeit» erfolgte, wie die Interviewausschnitte in diesem Kapitel beispielhaft veranschaulichen und wie bereits oben beschrieben wurde, in den rekonstruierten interaktionellen *Kernprozessen der Wissensrelationierung*, indem Wissen und Fragen dazu gemeinsam diskutiert, reflektiert, Begriffe, Inhalte und Haltungen verhandelt, geklärt und verstanden wurden und so eine gewisse Einigkeit über den Gültigkeitsanspruch von Wissen erzielt wurde. Dass im Zuge dieser *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* in interaktionellen Prozessen professionelle Haltungen entwickelt wurden – verstanden als verinnerlichte fachliche Überzeugungen (professionelles Haltungswissen), die die Handlungspraxis

einer Person beeinflussen –, verweist darauf, dass tiefgreifende und intensive Auseinandersetzungen erfolgten, die als kollektive Lernprozesse gefasst werden; sie führten bei der Community der involvierten Fachpersonen zu dem bereits in Kapitel 13.1.2.2 dargestellten *narrativ geteilten und kollektiv akzeptierten Prozessmanual-Wissen*. Dieses neue kollektive Wissen kann daher als eine in der Gruppe *neu entwickelte und geteilte professionelle Wissensbasis* verstanden werden, da es (resp. Elemente davon) auf individueller Ebene in ein *internalisiertes Prozessmanual-Wissen* überführt wurde («es ist wie auch drin») (vgl. dazu auch Kapitel 13.2.4.1). Eine involvierte Fachperson beschrieb dies im nachfolgenden Interviewausschnitt als individuellen Gewinn aufgrund der erlebten kollektiven Lernprozesse, wodurch die enge Verknüpfung dieser kollektiven Lernprozesse mit den individuellen Bildungsprozessen und dem internalisierten Prozessmanual-Wissen erkennbar wird:

> *«Ich glaube wir sind auf ganz wichtige Themen gestossen. So ein bisschen, wie sollen Abklärungen sein, was findet man so ein bisschen, was die hergeben sollen? Wo sind Gefahren, wenn man dialogisch? Eben diese Machtfragen, die waren wichtig. Auch so ein bisschen dialogisch überhaupt: wo hat es Grenzen, wo, wie weit kann man, hat es überhaupt Grenzen? Kann man immer dialogisch arbeiten? Ich finde so diese ganzen Lernprozesse, die sind für mich, die sind für mich jetzt ein Gewinn gewesen.» (Ci, inv. Z. 563-569)*

Diese interviewte involvierte Fachperson beschreibt, wie die interaktionellen Auseinandersetzungen und Reflexionsprozesse über zentrale Aspekte und Herausforderungen der Kindeswohlabklärungspraxis während der Anwender:innen-Feedback-Workshops, als zunächst kollektive Lernprozesse, bei ihr auf individueller Ebene zu einem Erkenntnisgewinn geführt haben.

Insgesamt kann auf Basis der Interviews konstatiert werden, dass die Anwender:innen-Feedback-Workshops und die darin eingelagerten rekonstruierten *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* auch Bildungsgelegenheiten enthielten, die kollektive Lernprozesse seitens der involvierten Fachpersonen ermöglichten. Diese kollektiven Lernprozesse unterstützten jedoch nicht nur die individuellen Bildungsprozesse einzelner involvierter Fachpersonen, sondern führten zu einem neuen, *narrativ geteilten und kollektiv akzeptierten Prozessmanual-Wissen*, von dem gewisse als jeweils subjektiv bedeutsam erachtete inhaltliche Elemente auf individueller Ebene wiederum in Denk- und Handlungsstrukturen internalisiert, sprich in ein *internalisiertes Prozessmanual-Wissen* (vgl. Kapitel 13.2.4.1) transformiert wurde. Damit wird die enge Verwobenheit und Bedingtheit der individuellen Bildungs- und kollektiven Lernprozesse im Kontext der rekonstruierten *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* deutlich.

13.2.3 Organisationale Lernprozesse

Die Beteiligung der involvierten Fachpersonen an den *Kernprozessen der Wissensrelationierung* führte laut deren eigenen Aussagen auch zu organisationalen Lernprozessen (Argyris & Schön, 2018, S. 31f.) in den involvierten Praxisorganisationen, die eng mit den bereits beschriebenen individuellen und kollektiven Lernprozessen verbunden sind und in diesen gründen. Diese organisationalen Lernprozesse hatten zur Folge, dass ein neues *organisationales Prozessmanual-Wissen* in die involvierten Praxisorganisationen Eingang fand, das in Kapitel 13.2.4.2 erläutert wird und sich in Veränderungen auf Ebene der Strukturen, Prozesse und Kultur zeigte. Eine involvierte Fachperson beschreibt diesen organisationalen Bildungsprozess am Standort B wie folgt:

> *«Also ich glaube wir haben grundsätzlich unsere ganze Organisation, also schon im Verlaufe der Entwicklung die Art und Weise, wie wir Abklärungen machen, verändert.» (Ci, inv. Z. 16-17)*

Dabei geht aus dieser Interviewpassage hervor, dass die angesprochene organisationale Veränderung bereits während der *Kernprozesse der Wissensrelationierung* in der Feldphase I begann

und nicht erst in einem zeitlich nachgelagerten Prozess implementiert wurde (vgl. dazu auch Kapitel 14.1.1). Dies verweist darauf, dass neben dem oben beschriebenen Wissensproduktions- und -transformationsprozess hin zum *finalen Prozessmanual* und neben den beschriebenen individuellen Bildungs- und kollektiven Lernprozessen auch ein gewisser organisationaler Lernprozess erfolgte.

Diese Einschätzung wird durch die Aussage der Standortleitung am Standort B bestätigt, die, nebst einigen kritischen Aussagen zum erfolgten Entwicklungsprozess im Laufe des Interviews, abschliessend folgende summierende Aussage zur Relevanz der eigenen Beteiligung im Entwicklungsprozess macht:

> *«es hat unsere Institution weitergebracht in der Entwicklung» (SL. B, Z. 1674-1675)*

In dieser Aussage wird die subjektive Bewertung der involvierten Fachperson in Bezug auf die Beteiligung der eigenen Praxisorganisation, vertreten durch die involvierten Fachpersonen, im Entwicklungsprojekt als entwicklungsförderliches Moment auf organisationaler Ebene erkennbar. Mit der Wortwahl «weitergebracht in der Entwicklung» wird ein organisationaler Bildungsprozess angesprochen, der darauf hindeutet, dass es sich bei den im Entwicklungsprojekt angestossenen Veränderungen um solche handelt, die eine fachliche Weiterentwicklung hin zu einer professionalisierteren Kindeswohlabklärungspraxis in der eigenen Praxisorganisation unterstützten und retrospektiv auch als nachhaltig wirksam bewertet wurden.

Ein weiterer Hinweis auf einen organisationalen Bildungsprozess im Kontext des Entwicklungsprojekts findet sich in der Aussage einer involvierten Fachperson, die rückblickend beschreibt, wie ein gewisses *Prozessmanual-Wissen* bereits während der Feldphase I in ihre Praxisorganisation implementiert wurde:

> *«Weil die Implementation von diesem Prozessmanual war durch diesen Prozess [den Prozessmanual-Prozess] eigentlich sehr gut gewesen. Jetzt geht es einfach darum in diesem Wandel von dem, wo die Leute reinkommen, die das mitbekommen haben, dass man das weiterziehen kann. Dass die Kultur erhalten werden kann.» (Ni, inv. Z. 1012-1016)*

Aus dieser Aussage geht hervor, dass die Implementation des Prozessmanuals nicht erst nach Abschluss des Entwicklungsprojekts erfolgte, sondern bereits während der eigenen Mitwirkung im Entwicklungsprojekt stattfand (vgl. dazu auch Kapitel 14.1.1.1). Somit beschreibt diese involvierte Fachperson eine zeitliche Parallelität zwischen dem Wissenstransformations- und -hybridisierungsprozess hin zum finalen Prozessmanual einerseits und einem Prozessmanual-bezogenen organisationalen Bildungsprozess anderseits. Denn der in dieser Aussage verwendete Implementationsbegriff bezeichnet die Integration eines gewissen *Prozessmanual-Wissens* in die eigene Praxisorganisation, wobei dieses Wissen zu einer neuen, veränderten Abklärungskultur und -praxis geführt hat, deren Erhalt aber nicht als gegeben gesehen wird, sondern fortlaufend aktiv erhalten resp. reproduziert werden muss, was im obigen Zitat als weiterführende Aufgabe beschrieben wird.

Diese Ausführungen veranschaulichen, dass während und aufgrund der eigenen Involviertheit in das Entwicklungsprojekt auch organisationale Lernprozesse in den involvierten Praxisorganisationen erfolgten, die zu Veränderungen in den Praxisorganisationen in Bezug auf die Gestaltung von Kindeswohlabklärungen führten. Diese Veränderungen auf Organisationsebene lassen sich als ein *organisationales Prozessmanual-Wissen* begreifen, welches im nachfolgenden Kapitel 13.2.4.2 als «Ergebnis» der oben beschriebenen kollektiven und organisationalen Lernprozesse genauer beschrieben wird.

13.2.4 Ergebnis der Bildungs- und Lernprozesse: das handlungsleitende Prozessmanual-Wissen als «neue Wissensbasis»

Die in den Kapiteln 13.2.1 bis 13.2.3 aus Sicht der involvierten Fachpersonen rekonstruierten individuellen Bildungs- und kollektiven und organisationalen Lernprozesse verdeutlichen, dass die Involviertheit der Fachpersonen bei der Entwicklung des Prozessmanuals weit über die Generierung eines einzelnen Dokuments, sprich des *finalen Prozessmanuals als innovatives und objektiviertes Wissensprodukt* hinausging. Denn aus den beschriebenen Bildungs- und Lernprozessen entstand seitens der involvierten Fachpersonen und involvierten Praxisorganisationen ebenfalls neues Wissen, das in diesem Kapitel nun als Ergebnis dieser Prozesse beschrieben wird. Hierbei handelt es sich erstens um ein personengebundenes und sozial gebundenes *internalisiertes Prozessmanual-Wissen*, das aus den oben erwähnten individuellen Bildungs- und kollektiven Lernprozessen entstand und als neues *Prozessmanual-Wissen* in bestehende Denk- und Handlungsstrukturen der involvierten Fachpersonen internalisiert wurde.

Die in Kapitel 13.2.3 erwähnten organisationalen Lernprozesse, die auf die individuellen Bildungsprozesse und die kollektiven Lernprozesse zurückzuführen sind, führten drittens zu einem neuen *organisationalen Prozessmanual-Wissen*, das in Veränderungen von Strukturen und Prozessen sowie in einer veränderten Kindeswohlabklärungskultur in den untersuchten involvierten Praxisorganisationen zum Ausdruck kommt. Dieses *organisationale Prozessmanual-Wissen* wird im Unterkapitel 13.2.4.2 beschrieben.

13.2.4.1 Das internalisierte Prozessmanual-Wissen

Aus den Beschreibungen der involvierten Fachpersonen geht hervor, dass die in Kapitel 13.2.1 beschriebenen individuellen Bildungsprozesse, die eng mit den kollektiven Lernprozessen verknüpft sind, dazu führten, dass gewisse Elemente des *Prozessmanual-Wissens* von den involvierten Fachpersonen in eigene Denk- und Handlungsstrukturen «aufgenommen» wurden und so auf individueller Ebene zu Veränderungen in deren kindeswohlabklärender Handlungspraxis führten. Wie bereits in Kapitel 13.2.1 beschrieben, verwendeten die befragten involvierten Fachpersonen für die Bezeichnung dieser Internalisierungsprozesse Ausdrücke wie beispielsweise «es bleibt hängen», «es wird zum Eigenen», «verinnerlichen», «es ist mehr drin», «gefestigt», «mitgenommen», «grundgeprägt», «geimpft» oder «gefirmt», was auf eine gewisse Tiefe an Internalisierung hinweist – mit der Wirkung, dass dieses hier genannte *internalisierte Prozessmanual-Wissen* nachhaltig die Haltung und das Handeln beeinflusste resp. veränderte. Eine involvierte Fachperson berichtet von einem eigenen «Basis-Prozessmanual-Wissen», das im Zuge der eigenen Involviertheit entstanden ist und hier als *internalisiertes Prozessmanual-Wissen* interpretiert werden kann:

> *«Ich habe am meisten profitiert von diesen Schulungen. Einfach da bist du dabei, da befasst du dich damit und das ist auch das, was mir hängen geblieben ist. Mit Fallbeispiel oder so die Prozesse in der Gruppe. Und dadurch ist eigentlich mein Basis-Prozessmanual-Wissen entstanden.» (Oi, inv. Z. 79-82)*

Eine andere involvierte Fachperson berichtete in diesem Zusammenhang von einem spezifischen «präsenten Wissen im Kopf» und einer «Denkweise», die nicht technischer Natur sei und auswendig gelernt werden könne, sondern in einem auseinandersetzungsintensiven («reibungsvollen») (Bildungs-)Prozess angeeignet werden muss:

> *«Also das Manual das wüsste ich jetzt weniger, ob sie jetzt das immer wieder die in die Hände nehmen und Themen nachschlagen und so. Aber ich glaube, es ist präsent und auch die Haltung ist präsent und dass sie wirklich vor allem einfach diese Prozesse im Kopf haben. Und wo man es einfach merkt, die, die neu kommen. Das gibt immer wieder so eine Reibung, um da reinzukommen in dieses Denken. ‹Wieso jetzt?› und ‹warum jetzt?› Also es braucht wie nochmal einen Prozess. Es ist nicht, das habe ich vorhin mit dem*

Technischen gemeint, es ist nicht etwas, das man jetzt nachschauen und auswendig lernen kann.» (Ni, inv. Z. 598-605)

Indem die befragte involvierte Fachperson einen Vergleich zu neuen Mitarbeitenden formuliert, die die Inhalte des Prozessmanuals im Gegensatz zu den involvierten Fachpersonen nicht im Zuge der Entwicklung des Prozessmanuals kennenlernen konnten, werden die dort erfolgten individuellen Bildungsprozesse und deren Resultate in Form eines verinnerlichten, sprich internalisierten und zugleich abrufbaren *Prozessmanual-Wissens* nochmals deutlich. «Basis-Prozessmanual-Wissen», «Wissen im Kopf» oder «Denke» sind von den involvierten Fachpersonen verwendete Begriffe, um dieses verinnerlichte und nicht von der einzelnen Person unabhängig bestehende Wissen zu beschreiben, das hier als *internalisiertes Prozessmanual-Wissen* (Becker-Lenz et al., 2015, S. 271) benannt ist. Nachfolgend werden die aus den Daten rekonstruierten Eigenschaften dieses internalisierten Prozessmanual-Wissens genauer beschrieben.

Die Relevanz des Wissens über den Entstehungskontext

Anhand der Interviews mit den involvierten Fachpersonen konnte konstatiert werden (dies zeigt sich auch im obigen Interviewausschnitt), dass das *internalisierte Prozessmanual-Wissen* stark mit der eigenen Involviertheit im Entwicklungsprojekt und auch mit dem Wissen über die Entstehung des Prozessmanuals verknüpft ist. Eine befragte involvierte Fachperson beschreibt diesen Zusammenhang der eigenen Involviertheit im Entwicklungsprojekt und des daraus entstandenen Wissens wie folgt:

«Ich denke der Transfer ist viel schwieriger, wenn man es jetzt einfach als lesende Person versucht dies [nimmt das Prozessmanual in die Hände] dann in der Praxis umzusetzen, als wenn man eigentlich weiss, aus welchem Geist das entstanden ist und wie das entwickelt wurde, welche Inputs da hineingekommen sind. Das ist von daher, man ist viel verwachsener mit dem. Das heisst nicht, dass es nicht auch anders funktionieren kann, aber es braucht mehr Aufwand. Also ich denke der Transfer wirklich in die Praxis der ist, ja der ist vielleicht nicht so elegant oder so homogen wie ich es jetzt gehabt habe.» (Di, inv. Z. 244-252)

In diesem Zitat wird anschaulich beschrieben, dass die eigene Involviertheit in den Entwicklungsprozess als solche eine besondere Qualität und Gelegenheit darstellte, die es ermöglichte und auch vereinfachte, den Inhalt des Prozessmanuals in eigene Denk- und Handlungsstrukturen zu internalisieren («verwachsen») und handlungswirksam werden zu lassen («Transfer in die Praxis»). Die eigene Involviertheit und das dort entstandene Wissen über den Entstehungszusammenhang des Prozessmanuals führte zu einer hohen Identifikation mit den Inhalten des Prozessmanuals und wurde als bedeutsam für das Entstehen eines handlungsleitenden *internalisierten Prozessmanual-Wissens* erachtet. Das *internalisierte Prozessmanual-Wissen* umfasst somit nicht nur fachliche Inhalte zur Gestaltung von Kindeswohlabklärungen, sondern auch ein *Wissen über die Bedingungen*, wie dieses inhaltliche *Prozessmanual-Wissen* entwickelt wurde. Dieses *internalisierte Prozessmanual-Wissen* ist somit nicht isoliert von seinem Entstehungskontext zu verstehen, was sich auch im nächsten Abschnitt zeigt:

Exklusivität des internalisierten Prozessmanual-Wissens

Indem aus den Interviews mit den involvierten Fachpersonen hervorgeht, dass dieses *internalisierte Prozessmanual-Wissen* einen direkten Bezug zu den Erfahrungen im Entwicklungsprojekt und den eingelagerten individuellen Bildungs- und kollektiven Lernprozessen aufweist, wird ein weiteres Merkmal dieses *internalisierten Prozessmanual-Wissens* erkennbar: Es handelt sich, im Gegensatz zum *finalen Prozessmanual als innovativem und objektiviertem Wissensprodukt*, um ein Wissen, das ausschliesslich für die involvierten Fachpersonen verfügbar und zugänglich ist, da dieses Wissen durch die eigene unmittelbare Involviertheit in die *Kernprozesse der Wissensrelationierung* generiert und internalisiert wurde. Es ist ein *internalisiertes Prozessmanual-Wissen* mit individuellen und

kollektiven Elementen (siehe Ausführungen unten), das stark an die unmittelbaren (Bildungs-)Erfahrungen in den *Kernprozessen der Wissensrelationierung* während des Entwicklungsprojekts gebunden ist und nicht ohne weiteres durch Texte oder Anleitungen weitergegeben werden kann. Diese Exklusivität wird in der folgenden beispielhaften Aussage einer involvierten Fachperson deutlich, in der sie beschreibt, wie am Standort A bis zum Zeitpunkt der Befragung Fachpersonen, die Kindeswohlabklärungsaufgaben neu übernehmen sollten, bewusst mit einer involvierten Fachperson einem gemeinsamen abklärenden Tandem zugeteilt wurden:

> *«Wir schauen eigentlich immer, dass jemand, der Prozessmanual-firm ist dann dabei ist und dass das so, wie dass der Spirit so weitergegeben wird.» (Oi, inv. Z. 242-243)*

Der in dieser Interviewpassage erwähnte «Spirit» verweist auf die kollektiven Elemente des *internalisierten Prozessmanual-Wissens,* die, so wird im Zitat deutlich, eine Exklusivität haben, weil sie zunächst ausschliesslich den involvierten Fachpersonen (als auch den involvierten Wissenschaftler:innen) als spezifischer Wissenscommunity, jedoch nicht den nicht-involvierten Fachpersonen zugänglich ist. Der Zugang zu diesem folglich exklusiven *internalisierten Prozessmanual-Wissen* wurde, so zeigen die Interviews mit den involvierten und nicht-involvierten Fachpersonen auf, nach Ende der Feldphase I allerdings durch bewusst geschaffene Gelegenheiten im Sinne von Implementationsmassnahmen (vgl. dazu Kapitel 14.1.3) hergestellt, in diesem Fall durch eine Wissensvermittlung («Weitergeben des Spirits») im Rahmen einer strategisch zusammengesetzten abklärenden Tandemstruktur.

Nachhaltigkeit

In den Interviewdaten wurde des Weiteren erkennbar, dass es sich bei diesem *internalisierten Prozessmanual-Wissen*, welches im Zuge der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* und der darin eingelagerten individuellen Bildungsprozesse entstand, nicht um ein vorübergehendes Wissen handelt, dass bei den involvierten Fachpersonen lediglich während des Entwicklungsprojekts internalisiert war. Denn eine involvierte Fachperson beschrieb dazu Folgendes:

> *«Da habe ich das Gefühl durch die Entwicklungs-Prozessphase ist das noch verstärkt worden, also dieses Selbstverständnis. Also eben das Verständnis, dass man da bei der Abklärung die Klienten ganz fest mitnehmen muss. Das ist für mich vorher auch schon klar gewesen, aber nie so klar wie jetzt das nachher, nach der Entwicklung des Prozessmanuals. Weil dort schon sehr viel Wert daraufgelegt wurde, dass man immer schaut, dass man Klienten mitnimmt. Ich glaube da hat sich schon ein bisschen etwas geändert. Das ist wie nochmals deutlicher geworden in dieser Entwicklungsphase. Und das ist auch geblieben, also das denke ich, das ist etwas, was geblieben ist.» (Li, inv. Z. 208-216)*[144]

Indem diese involvierte Fachperson im Interview beschreibt, dass die im Entwicklungsprojekt bearbeitete Haltung gegenüber der Klientel bei ihr zu einem dezidierteren Selbstverständnis geführt hat und dieses auch erhalten geblieben ist, verweist sie auf den nachhaltigen Charakter des *internalisierten Prozessmanual-Wissens*. Dieses Merkmal wurde auch in anderen Interviews mit den involvierten Fachpersonen, welche nach Fertigstellung des Prozessmanuals und damit 18 bis 20 Monate nach Ende der Feldphase I durchgeführt wurden, dadurch sichtbar, dass die involvierten Fachpersonen, wie nachfolgend ersichtlich, von nachhaltig[145] veränderten professionellen Handlungspraxen, Haltungen und Selbstverständnissen berichteten, die sie auf ihre Erfahrungen und

[144] Diese involvierte Fachperson berichtete als einzige Interviewte davon, dass sich aus ihrer Sicht in ihrem Kindeswohlabklärungshandeln nichts verändert hat. Dieser Aussage widerspricht sie allerdings mehrmals im Interview, indem sie selbst von Veränderungen ihrer Haltung und Handlungspraxis berichtet, wie beispielsweise in dieser Interviewpassage.

[145] Zumindest bis zum Zeitpunkt dieser Befragung, welche 18 bis 20 Monate nach der erfolgten Teilnahme am Entwicklungsprojekt in der Feldphase I erfolgte.

Bildungsprozesse im Zuge der Wissensrelationierungsprozesse während der Feldphase I zurückführten.

(Personale und soziale) Gebundenheit und Handlungsrelevanz

Denn alle involvierten Fachpersonen berichteten in den Interviews von Veränderungen eigener Denk- und auch Handlungsstrukturen, die sie mit ihrer Involviertheit in das Entwicklungsprojekt begründeten, wobei in den Gesprächen unterschiedliche inhaltliche Aspekte des Prozessmanuals beschrieben wurden, wie im Folgenden ausgeführt werden wird. Eine involvierte Fachperson thematisierte diese inhaltliche Unterschiedlichkeit resp. Diversität des *internalisierten Prozessmanual-Wissens* auch im Interview und beschrieb ein für sie subjektiv relevantes Element dieses im Zuge der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* und der darin eingelagerten Bildungsprozesse entstandenen *internalisierten Prozessmanual-Wissens* wie folgt:

> *«Das explizite Erwähnen, Benennen von der Transparenz, der Wertschätzung, dem Respekt, den Fokus da darauf zu legen. Der macht den Unterschied oft bei den Klienten. Und auch wenn jemand das als Grundhaltung mitbringt, aber nicht explizit den Fokus vorher bei den Klienten da draufgelegt hat. Das macht, glaube ich, einen Unterschied. (…) Das explizit diese Bausteine auch von der Haltung zu benennen. Nicht nur das Vorgehen und das, was machen wir hier, sondern auch Worte zu verlieren, explizit über unsere Haltung den Klienten gegenüber, das finde ich so wichtig. Und das habe ich jetzt einfach von dem herausgenommen. Ich weiss gar nicht, wie es den anderen mit dem Prozessmanual-Prozess geht, ob die das auch so von dem haben. Das ist unterschiedlich gelagert, wie stark das Leute machen. Und ich finde es einfach wichtig, dass man es immer macht. Und das transportier ich jetzt halt. Und ich meine, es ist vom Prozessmanual-Prozess.» (Oi, inv. Z. 665-670, 683-690)*

Das in dieser Interviewpassage angesprochene *internalisierte Prozessmanual-Wissen* besteht auf inhaltlicher Ebene in einem verinnerlichten Verständnis der involvierten Fachperson für die Relevanz und Wirksamkeit von Transparenz und Kommunikation über die eigene professionelle Haltung im Rahmen des Abklärungsprozesses gegenüber den abzuklärenden Familien. Dass dieses spezifische *internalisierte Prozessmanual-Wissen* laut Einschätzung der interviewten involvierten Fachperson auch handlungsleitend geworden ist und bei ihr zu einer neuen Handlungsroutine geführt hat, wird im Interviewausschnitt erkennbar, indem sie beschreibt, dass sie die konsequente Umsetzung («immer machen») dieser neuen Handlungspraxis als wichtig erachtet und diese Haltung in der eigenen Abklärungspraxis gegenüber der Klientel nun jeweils «transportiert» resp. mündlich expliziert.

Eine andere involvierte Fachperson beschrieb hingegen einen Veränderungsprozess in der eigenen Handlungspraxis, der sich darin zeigt, dass sie der Einbindung der Eltern im Rahmen eines Auswertungsgespräches am Ende der Abklärung mehr Bedeutung beimisst und diesen Arbeitsschritt nun anders gewichtet als vor dem Entwicklungsprojekt. Diese veränderte Handlungspraxis führte sie auf eine Veränderung der eigenen Haltung resp. des eigenen Bewusstseins in Bezug auf die Relevanz der Berücksichtigung der Perspektive der Klientel zurück («etwas mehr auf Augenhöhe begegnen» Li inv. Z. 483), die sie wiederum mit den eigenen Erfahrungen im Entwicklungsprojekt begründet. Eine nochmals andere involvierte Fachperson erwähnte die Internalisierung eines anderen Wissens, indem sie beschrieb, dass sie seit der Teilnahme am Entwicklungsprojekt die Bedarfsklärung mit den Eltern als neuen und festen Bestandteil der eigenen Abklärungspraxis umsetzt.

Alle involvierten Fachpersonen beschrieben in den Interviews, dass sich ihre Haltung in Bezug auf die Gestaltung von Kindeswohlabklärungen im Zuge der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* in gewisser Weise veränderte und/oder festigte und damit ein gewisses Prozessmanual-bezogenes Haltungswissen in eigene Denkstrukturen internalisiert wurde und auch zu einer veränderten Abklärungspraxis führte. Dabei stellten diese Veränderungen laut den

Selbstbeschreibungen der involvierten Fachpersonen keine grundlegenden Transformationen dar, sondern umfassten eher gewisse Modifikationen einzelner Elemente der bisherigen Abklärungspraxis, wie in Kapitel 13.3.2.2 noch ausgeführt wird.

In Bezug auf dieses veränderte Haltungswissen berichtete eine weitere involvierte Fachperson beispielsweise, dass die im Zuge der eingelagerten individuellen Bildungs- und kollektiven Lernprozesse («Haltungsentwicklungsarbeit», vgl. Kapitel 13.2.1 und 13.2.2) entwickelte Haltung resp. die dabei entwickelte Deutung der Praxisprinzipien «in einer expliziteren und bewussteren Form in die Abklärungsarbeit hineingelaufen ist» (Di, inv. Z. 107), sprich internalisiert wurde und die eigene Abklärungspraxis wie folgt beeinflusste:

> *«Ich glaube der grösste Unterschied ist das sehr stark Dialogische und das Prozessorientierte. Also dass der Abklärungsauftrag eigentlich im Rahmen von einem Prozess stattfindet und da passieren schon ganz viele Sachen. Und das ist nicht nur jetzt ein Blick auf eine Situation, wo man das Kindeswohl beurteilt und dann Massnahmen empfiehlt, sondern man geht mit diesen Leuten schon einen Weg mit. […] Früher ist es einfach mehr so gewesen: Eben man hat einen Auftrag erhalten und dann hat man einfach so wie von aussen auf dieses System geschaut. Man ist vielleicht mal kurz hinein, hat ein Gespräch geführt, ist wieder zurück. Und aufgrund von dem, was man gesehen hat, hat man Empfehlungen gemacht.» (Di, inv. Z. 434-439, 474-478)*

In diesem Interviewausschnitt beschrieb die involvierte Fachperson, wie sie aufgrund der im Zuge des Entwicklungsprojektes erfolgten «Haltungsentwicklungsarbeit» die Vorstellung von und die Haltung bei der Gestaltung von Abklärungsprozessen verändert habe, wobei sie Kindeswohlabklärung im Gegensatz zu früher nun als gemeinsamen und stärker diskursiven Prozess mit der Klientel versteht, der deutlich vielschichtiger ist und einen entwicklungsorientierten Charakter aufweist. Eine andere involvierte Fachperson betonte im Interview beispielsweise die Bedeutung dieser Grundhaltungen und beschrieb anschliessend detailliert ihr Verständnis des Dialogischen resp. der Augenhöhe, die darin eingelagerten Spannungsverhältnisse und Machtfragen und die eigene Position und Handlungspraxis hinsichtlich des Einbezugs der abzuklärenden Familien.

> *«Ich finde es total schön, eigentlich auch diese Grundhaltungen [klopft auf das Prozessmanual]. Also die sind für mich eigentlich fast das Zentralste. Also so ein bisschen, mit welcher Grundhaltung geht man wirklich auf Menschen zu?» (Ci, inv. Z. 152-154)*

Die nachfolgenden Interviewpassagen zeigen beispielhaft auf, wie diese involvierte Fachperson in Bezug auf diese Grundhaltungen im Prototyp des Prozessmanuals («Augenhöhe», «Dialogisch») in der Auseinandersetzung für sich eine eigene Position resp. ein eigenes Verständnis entwickelt hat:

> *«Also für mich ist es nicht Augenhöhe. Es ist einfach ein Versuch, innerhalb eines Kontextes, der gegeben ist, der überhaupt nicht auf Augenhöhe ist in dem ein Machtgefälle vorhanden ist, sag ich jetzt mal ganz klar aus meiner Sicht, einfach zu versuchen, die Leute so anzusprechen, dass man sie einladet, sie ernst nimmt einfach in ihrem Leben und in dem was die für Meinungen haben und so. Dass man sie dort einladet und so abholen kann. Ich glaube das ist für mich dieser Versuch des Dialogischen oder von, ja, von Augenhöhe. Aber es ist nicht wirklich. Am Schluss entscheidet dann die KESB, aufgrund des Berichtes, was es dann heisst.» (Ci, inv. Z. 267-275)*
>
> *«Ich glaub, also ich habe da für mich glaube ich einen Weg gefunden in dem. Also ich glaube, dass wir immer auch im Zwangskontext eigentlich, es ist für mich auch ein Zwangskontext so eine Abklärung, es ist klar ein Auftrag, es ist nicht freiwillig und so. (…) Und ich glaube dieser Teil ist wie nicht mehr freiwillig. Und dann kann man aber glaube ich wirklich auch probieren, in diesem Rahmen mit den Leuten respektvoll umzugehen und sie auch abzuholen und zu fragen und was wäre aus ihrer Sicht jetzt wichtig? Was denken sie, wenn man diese Frage für ihre Kinder beantworten müsste? (…) Also dort kann man sie*

dann ja wirklich auch als Experten abholen und nicht einfach nur abklärende Fragen stellen.» (Ci, inv. Z. 243-245, 253-255, 258-259)

Das in diesen Interviewausschnitten erkennbare *internalisierte Prozessmanual-Wissen* besteht einerseits darin, dass diese involvierte Fachperson im Zuge der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* eine kritische Auseinandersetzung zu strukturellen Machtverhältnissen im Kontext von Kindeswohlabklärungen durchlebt hat und für sich selber das Verständnis von «Augenhöhe», wie es im Prototyp des Prozessmanuals beschrieben wurde, nicht verworfen, es aber in einer eigenen Deutungslogik im Sinne einer dialogischen Haltung im Zwangskontext von Abklärungen als fachlichem Orientierungsrahmen verinnerlicht hat. Die Interviewpassagen verdeutlichen nebst dieser inhaltlichen Position zudem, dass die involvierte Fachperson dieses Haltungswissen aus dem Prozessmanual zum Zeitpunkt der Befragung als Bestandteil ihres professionellen Selbstverständnisses sah und es sich somit um ein *internalisiertes Prozessmanual-Wissen* handelt, das in den in Kapitel 13.2.1 und 13.2.2 beschriebenen Bildungsprozessen gründet.

Dass dieses in den Interviews verbalisierte internalisierte Prozessmanual-Wissen nicht nur zu einer veränderten Denkweise, sondern auch zu verändertem professionellem Handeln bei Kindeswohlabklärungen bei den involvierten Fachpersonen geführt hat und damit auch handlungsleitenden Charakter hat, wurde an mehreren Stellen in den obigen Ausführungen deutlich. Ganz deutlich zeigt sich diese handlungsleitende Relevanz des *internalisierten Prozessmanual-Wissens* allerdings auch in den Wirksamkeitserfahrungen, von denen die involvierten Fachpersonen in den Interviews berichteten und die direkt auf ein verändertes, Prozessmanual-konformeres professionelles Handeln in Kindeswohlabklärungen der jeweiligen Fachpersonen zurückzuführen sind (vgl. Kapitel 13.3.2.2).

Die bisherigen Ausführungen in diesem Kapitel zeigen, dass die involvierten Fachpersonen im Zuge des Entwicklungsprojekts unterschiedliche inhaltliche Elemente des *Prozessmanual-Wissens* internalisierten. Dabei handelte es sich sowohl um Elemente von Methoden-, Prozess- und Haltungswissen, das im Prototyp des Prozessmanuals beschrieben war. Diese Unterschiede verweisen somit auf eine inhaltliche Diversität und eine Personengebundenheit des *internalisierten Prozessmanual-Wissens*. Aufgrund der unterschiedlichen persönlichen Bedingungen, etwa der subjektiven Motivation, den individuell gemachten Erfahrungen und Auseinandersetzungen im Zuge der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* ist dieses *internalisierte Prozessmanual-Wissen* bei den verschiedenen involvierten Fachpersonen zudem nicht nur inhaltlich divers, sondern auch unterschiedlich tief resp. umfassend. Es zeigen sich also individuell nuancierte Elemente, sprich ein *personenbezogenes internalisiertes Prozessmanual-Wissen* (Becker-Lenz et al., 2015, S. 271) in dem Sinne, dass die involvierten Fachpersonen das Prozessmanual-Wissen nach Massgabe ihrer jeweiligen individuellen Deutung internalisierten und jede involvierte Fachperson von unterschiedlichen Schwerpunkten und Änderungen im eigenen Handeln berichtete. Denn die Ergebnisse zu den individuellen Bildungsprozessen verdeutlichen, dass jede involvierte Fachperson sich Elemente des *Prozessmanual-Wissens* auf individuelle Weise angeeignet und in ihr professionelles Selbstverständnis und Handeln integriert hat.

Gleichzeitig verweisen die Aussagen der involvierten Fachpersonen aber auch auf ein *kollektiv gebundenes internalisiertes Prozessmanual-Wissen* bei den involvierten Fachpersonen, das sich zum Beispiel auf den respektvollen und partizipativen Umgang mit der Klientel im Abklärungsprozess bezieht und derjenigen Haltung entspricht, die im Prozessmanual unter dem Titel des dialogisch-systemischen Verständnisses beschrieben ist. Dieses kollektive Moment des *internalisierten Prozessmanual-Wissens* lässt sich nicht nur aus den inhaltlich übereinstimmenden Äusserungen zu veränderten Haltungen bei Kindeswohlabklärungsprozessen ableiten, sondern auch daraus, dass die involvierten Fachpersonen in den Interviews davon berichteten, dass der Inhalt des Prozessmanuals

auch in der Zeit nach der eigenen Involviertheit im Entwicklungsprojekt für sie zu einem gemeinsamen narrativ geteilten Bezugsrahmen im Sinne eines «neuen Wissenskompasses» für gemeinsame Diskussionen und Reflexion der Abklärungspraxis z. B. in Fallbesprechungen, Teambesprechungen oder in den abklärenden Tandems geworden ist. Somit kann konstatiert werden, dass Elemente des in Kapitel 13.1.2.2 beschriebenen *narrativ geteilten und kollektiv akzeptierten Prozessmanuals-Wissens* in individuellen Bildungs- und kollektiven Lernprozessen zu einem gewissen *kollektiven internalisierten Prozessmanual-Wissen* führten, das sich (mit je individuellen Eigenheiten) als verinnerlichter kollektiver fachlicher Orientierungsrahmen resp. Wissenskompass in der Gruppe der involvierten Fachpersonen gefestigt und etabliert hat. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass es sich bei diesem *internalisierten Prozessmanual-Wissen* nicht nur um ein aus der jeweiligen subjektiven Perspektive *individuelles und stark personengebundenes internalisiertes Prozessmanual-Wissen* handelt, sondern auch um ein *Prozessmanual-Wissen*, das von der Gruppe der involvierten Fachpersonen narrativ geteilt und akzeptiert ist, das aufgrund der gemeinsamen Entwicklung und Erarbeitung im Zuge der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* und aufgrund der erlebten Wirksamkeitserfahrungen bei dessen Umsetzung zudem als wirksames und vertrauenswürdiges Wissen bewertet wurde (vgl. dazu Kapitel 13.3.2.2).

Es handelt sich bei diesem *internalisierten Prozessmanual-Wissen* folglich um ein intersubjektives Wissensgefüge, das individuell internalisiert wurde und sowohl personengebundene als auch sozialgebundene (kollektive) Anteile eines *Prozessmanual-Wissens* umfasst, wobei diese kollektiven Anteile auch als ein neues *narratives Organisationswissen* (Hüttemann & Solèr, 2018, S. 227f.) gefasst werden können (vgl. dazu nachfolgendes Kapitel 13.2.4.2). Es ist ein *Prozessmanual-Wissen*, das unterschiedlich ausgeprägt ist und unterschiedlich handlungsleitend wirkt, in der Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe der involvierten Fachpersonen aber kollektiv getragen und, wie nachfolgend ausgeführt, auch nach Ende der Feldphase I weiterführend in den involvierten Praxisorganisationen verhandelt wurde.

Prozessmanual-bezogene Reflexion als neue Routine

In den Beschreibungen der involvierten Fachpersonen (vgl. z. B. obiger Interviewausschnitt) wurde deutlich, dass durch die Involviertheit in den Entwicklungsprozess bei den involvierten Fachpersonen eine neue Denkweise zur Selbstverständlichkeit geworden ist: So wird beispielsweise in der obigen Interviewaussage erkennbar, dass die Reflexion über die eigene Position und Einordnung im Abklärungsprozess routiniert erfolgt und somit in Handlungsstrukturen internalisiert wurde. Dies weist darauf hin, dass sich bei der Gruppe der involvierten Fachpersonen eine reflexive Routine etabliert hat, die automatisch im Abklärungsprozess mitläuft und somit ebenfalls als ein Element *internalisierten Prozessmanual-Wissens* verstanden werden kann. Diese reflexive Routine erfolgte jedoch nicht nur in Bezug auf die Selbstverortung im Abklärungsprozess. So beschrieb eine andere involvierte Fachperson beispielsweise folgende reflexive Handlungsroutine zum Zeitpunkt der Befragungen:

> *«Es [das Prozessmanual-Wissen] ist wirklich präsent und es taucht immer die Frage auf: ‹ist das Prozessmanual-konform?› und ‹wie würden wir jetzt das machen?› Und ich finde es gut, wenn man das reflektiert. Weil wir so auch angeregt werden, um immer wieder einen Abgleich zu haben. Um natürlich nicht zu weit weg zu kommen, wenn man das nicht so liest, oder. Denn es ist die Gefahr immer, dass sich da Sachen einspielen und dann mit den Jahren plötzlich ist man gar nicht mehr so da drin.» (Oi, inv. Z. 896-901)*

In diesem Zitat wird ebenfalls ein routinisiertes Reflexionsmoment beschrieben, in dem das eigene Abklärungshandeln vor dem Hintergrund des *Prozessmanual-Wissens* kritisch hinterfragt und reflektiert wird. Die interviewte involvierte Fachperson beschrieb diese Routine gerade vor dem Hintergrund als relevant, dass sie selbst das finale Prozessmanual nicht aktiv las und ihr diese

gemeinsamen Prozessmanual-bezogenen Reflexionen einen qualitätssichernden Orientierungsrahmen ermöglichten, dessen längerfristige Institutionalisierung sie sich für den Standort A wünschte (was zum Zeitpunkt der Befragung jedoch noch nicht der Fall war). Damit wird zugleich deutlich, dass dieses *kollektive internalisierte Prozessmanual-Wissen* auch nach Ende der Feldphase I für die involvierten Fachpersonen (und auch darüber hinaus) einen kollektiven fachlichen Orientierungsrahmen für die Qualitätssicherung darstellte, wobei dieser kollektive fachliche Orientierungsrahmen einerseits aufgrund der eigenen Involviertheit in dessen interaktionelle Entwicklung als anschlussfähig und vertrauenswürdig (siehe Ausführungen oben) und andererseits aufgrund der erlebten Wirksamkeitserfahrungen bei der Umsetzung dieses Wissens (vgl. Kapitel 13.3.2.2) als sinnhaft und zweckdienlich bewertet wurde.

Die in der obigen Interviewpassage beschriebene neue reflexive Routine verweist zudem auf ein weiteres Merkmal des *internalisierten Prozessmanual-Wissens*: Es handelt sich um ein Wissen, das weder formalisiert noch statisch, sondern fluide und dynamisch (und, wie oben im Abschnitt bereits erwähnt, auch kontextabhängig) ist. Deshalb, so zeigt der obige Interviewausschnitt, muss es fortlaufend über kommunikative Prozesse wieder hergestellt resp. reproduziert werden, damit dieses Wissen den Fachpersonen zugänglich bleibt und nicht verloren geht.

Das aufgrund der Interviews mit den involvierten Fachpersonen rekonstruierte *internalisierte Prozessmanual-Wissen* lässt sich somit zusammenfassend als ein Wissen beschreiben, das eng mit der Involviertheit bei dessen Entwicklung und dem Wissen über diesen Entstehungskontext verknüpft ist und dadurch (zunächst) exklusiv der «Wissenscommunity» der involvierten Fachpersonen zugänglich ist. Es handelt sich um ein Wissen, das aufgrund der individuellen Bildungs- und kollektiven Lernprozesse inhaltlich in gewissen Elementen sozial geteilt wird (*kollektives internalisiertes Prozessmanual-Wissen*), zugleich aber immer auch individuelle Nuancen aufweist (*personenbezogenes internalisiertes Prozessmanual-Wissen*) und zu nachhaltigen Veränderungen in Denk- und Handlungsstrukturen bei den involvierten Fachpersonen geführt hat, weshalb es auch als ein *handlungsleitendes Prozessmanual-Wissen* gefasst werden kann. Zudem ist dieses Wissen aufgrund seiner nicht formalisierten, sondern ausschliesslich personen- und sozialgebundenen Form fluide und vergänglich und muss, sofern dies gewollt ist, in kommunikativen und reflexiven Prozessen fortlaufend aktiv hergestellt werden. Vor diesem Hintergrund lässt sich das in diesem Kapitel beschriebene *internalisierte Prozessmanual-Wissen* als ein Wissen im Sinne einer verinnerlichten und handlungsleitenden Wissensbasis mit individuellen und kollektiven Anteilen beschreiben, das einen engen inhaltlichen Bezug zum Prozessmanual aufweist. Mit Blick auf die bestehenden Bemühungen um eine differenzierende Definition von Wissensformen im Fachdiskurs kann das *personengebundene internalisierte Prozessmanual-Wissen* (Becker-Lenz et al., 2015, S. 271) als ein Wissen mit einer handlungsleitenden Wirkung gefasst werden, das in das bestehende persönliche Erfahrungswissen integriert ist und daher ab dem Moment der Internalisierung auch personengebundenes «Erfahrungswissen» (Geser, 2010, S. 4f.) darstellt. Das erwähnte *kollektive internalisierte Prozessmanual-Wissen*, welches, so zeigen die obigen Ausführungen, sich aufgrund der gemeinsamen Erfahrungen während des Entwicklungsprojekts im Laufe der Zeit zu einem impliziten, nicht verschriftlichten informellen kollektiven Prozessmanual-Wissen verdichtet hat, lässt sich gemäss dem Strukturierungsvorschlag von Geser (2010, S. 5) hingegen als ein sozial gebundenes «informelles Traditionswissen» zuordnen, das in der Gruppe der involvierten Fachpersonen ebenfalls handlungsleitend wirkt.

Welche Bedeutung dieses *internalisierte Prozessmanual-Wissen* und die damit einhergehenden Veränderungen in der Ausgestaltung der Kindeswohlabklärungspraxis aus Sicht der befragten involvierten Fachpersonen haben, wird in Kapitel 13.3.2 erläutert.

13.2.4.2 Das organisationale Prozessmanual-Wissen

Die Analyse der Aussagen der involvierten Fachpersonen wie auch die Analyse der von den involvierten Praxisorganisationen zur Verfügung gestellten Dokumente lässt die Folgerung zu, dass im Zuge der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* sowohl am Standort A als auch am Standort B *organisationales Prozessmanual-Wissen* entstand, also ein Wissen, das nicht nur einzelnen Mitarbeitenden dieser involvierten Praxisorganisationen (z. B. den involvierten Fachpersonen) zugänglich, sprich ausschliesslich in deren Kopf gespeichert ist (Argyris & Schön, 2018, S. 27), sondern in anderer Weise in den involvierten Praxisorganisationen verfügbar ist:

Obwohl die involvierten Fachpersonen an beiden Standorten berichten, dass ihre Abklärungspraxis bereits vor dem Entwicklungsprojekt nicht *grundlegend* von jener abwich, die im Prozessmanual beschrieben ist (vgl. dazu Kapitel 13.3.2.2, schilderten sie dennoch verschiedene Elemente eines *Prozessmanual-Wissen*, die im Laufe des Entwicklungsprojekts und auch im Anschluss an dieses auf organisationaler Ebene institutionalisiert wurden. Dieses hier als *organisationales Prozessmanual-Wissen* benannte Wissen zeigte sich in den Daten in Gestalt veränderter Strukturen und Prozesse sowie einer veränderten Kultur in den involvierten Praxisorganisationen – Modifikationen, die auf die eigene Involviertheit in das Entwicklungsprojekt und die dort erfahrenen Bildungs- und Lernprozesse zurückzuführen sind. Da bei der Beschreibung dieses Wissens die organisationale Ebene im Zentrum steht, werden die nachfolgenden Ausführungen zu diesem Wissen jeweils nach den beiden Standorten differenziert.

Im Zuge der Rekonstruktion dieses *organisationalen Prozessmanual-Wissens* wurde deutlich, dass die nachfolgend beschriebene organisationale Institutionalisierung des Prozessmanual-Wissens in den involvierten Praxisorganisationen sich über eine längere Zeitspanne hinweg entwickelte. Die in Kapitel 13.2.3 erwähnten organisationalen Lernprozesse zeigen auf, dass dieser Veränderungsprozess auf organisationaler Ebene bereits während der Feldphase I begann und sich Prozesse, Strukturen und Kulturelemente zu diesem Zeitpunkt zu verändern begannen. Die in Kapitel 14.1.3 beschriebenen Implementationsmassnahmen verdeutlichen allerdings auch, dass dieser Veränderungsprozess auf organisationaler Ebene nach Ende der Feldphase I keineswegs abgeschlossen war, sondern in der sogenannten *nachgelagerten Implementationsphase* (vgl. Kapitel 14.1.1.2) auch weiterhin erfolgte und durch die Umsetzung gewisser Implementationsmassnahmen (vgl. Kapitel 14.1.3) aktiv geplant, gesteuert und vorangetrieben wurde. Vor diesem Hintergrund stellen die nachfolgenden Ergebnisse zum *organisationalen Prozessmanual-Wissen* nicht den Stand der Durchdringung nach Ende der Feldphase I dar, sondern sie beschreiben, wie das *organisationale Prozessmanual-Wissen*, erkennbar als veränderte Strukturen und Prozesse resp. als modifizierte Kultur, sich zum Zeitpunkt der Befragung der involvierten Fachpersonen, also eineinhalb bis knapp zwei Jahre nach Beginn der Feldphase I[146] darstellte. Einige der nachfolgend dargestellten Aussagen zu Entwicklungen und Bedingungen betreffen folglich Geschehnisse und Situationen, die erst nach Ende der Feldphase I eintraten, ihren Ursprung aber in der Involviertheit der involvierten Fachpersonen während der Feldphase I hatten.

Prozessebene

In Bezug auf die Prozessgestaltung von Kindeswohlabklärungen berichteten in den Interviews involvierte Fachpersonen aus beiden Standorten von einer veränderten Abklärungspraxis, wobei die Veränderungen inhaltlich die Vorgehensweisen gemäss dem Prozessmanual betreffen. Dies kommt in dieser Aussage der Leitungsperson am Standort A deutlich zum Ausdruck:

[146] Wie in Kapitel 10.3 erwähnt, wurde aufgrund des Erkenntnisinteresses, insbesondere zur Beantwortung der dritten Forschungsfrage, die Interviews mit den involvierten Fachpersonen erst eineinhalb bis knapp zwei Jahre nach Beginn der Feldphase I durchgeführt. Denn nur so war es möglich, auch die weiterführende Implementation des Prozessmanual-Wissens nach Ende der Feldphase I zu erfassen und die Relevanz des produzierten Wissens (inkl. des finalen Prozessmanuals, das erst ein Jahr nach der Feldphase I publiziert wurde) dabei zu rekonstruieren.

*«Das ist quasi das, [klopft auf das Prozessmanual], das vorgibt, am Standort A werden die Abklärungen so gemacht, wie es im Prozessmanual ist, quasi beschrieben ist. Mit allem, was man dann etwas *Ränke* machen muss, das kommt in der Regel vor. Aber so machen wir es [klopft auf das Prozessmanual]. Wir machen es nicht ein bisschen so, wir machen es nicht bisschen so, sondern das [das Prozessmanual] ist es, so machen wir es.» (SL A, Z. 385-390)*

Es wird deutlich, dass der Inhalt des Prozessmanuals am Standort A als neue verbindliche Grundlage und Orientierungsrahmen für die Umsetzung von Kindeswohlabklärungen verstanden wird, wobei zugleich auch individuelle und situative Abweichungen («Ränke») legitim sind, sofern diese erforderlich sind. Auch involvierte Fachpersonen am Standort B berichten vom Inhalt des Prozessmanuals als neuem prozessbezogenen Orientierungsrahmen für die Ausgestaltung von Kindeswohlabklärungsprozessen, wie die folgende Interviewpassage veranschaulicht:

«Also dass wir sagen, wir arbeiten mit dem Manual, wir haben unsere organisatorischen Abläufe auch an, also die sind wie jetzt auch implementiert, ein Teil jetzt aus diesem Manual. Wir arbeiten anders.» (Ci, inv. Z. 52-54)

Diese Aussagen verweisen darauf, dass sich an beiden Standorten eine neue am *Prozessmanual orientierte Abklärungspraxis* etabliert hat, die von einigen Fachpersonen auch als neuer fachlicher «Standard» beschrieben wird. Gleichzeitig macht dieselbe involvierte Fachperson deutlich, dass trotz der grundsätzlichen Orientierung am Prozessmanual am Standort B bis zum Zeitpunkt des Interviews keine formale Verbindlichkeit bestand, was die Umsetzung einzelner konkreter Wissenselemente betrifft. Vielmehr werde das Prozessmanual dort als Orientierungshilfe in Bezug auf Haltungen und Reflexionsprozesse gesehen, die aber noch keine verbindliche Vorgabe darstellt. Diese involvierte Fachperson berichtet allerdings im Interview, dass mehrere Dokumente in Erarbeitung waren und teilweise zum Zeitpunkt der Befragung auch noch sind, mit dem Ziel, einen Beitrag zu einer Klärung des gemeinsamen organisationsspezifischen Rahmens für Kindeswohlabklärungen zu leisten. Diese Dokumente werden in diesem Kapitel weiter unten noch genauer erläutert und untersucht.

Auf Prozessebene berichten die involvierten Fachpersonen von folgenden konkreten Änderungen, die institutionalisiert wurden und die einen direkten Bezug zu den Inhalten des Prozessmanuals und/oder zu den Erfahrungen während der Entwicklung des Prozessmanuals aufweisen:

Orientierung an den Schlüsselprozessen des Prozessmanuals

In Bezug auf die Prozessebene am Standort A wurde erwähnt, dass die involvierten Fachpersonen sich im Abklärungsprozess jeweils am Ablauf der im Prozessmanual beschriebenen Schlüsselprozesse orientierten und sich ein gewisser «einheitlicher Ablauf» entwickelt hat, der in bestimmten Austauschroutinen seitens des jeweiligen Abklärungs-Tandems auch fortlaufend gemeinsam reflektiert wird. Eine involvierte Fachperson beschrieb dies im Interview wie folgt:

«Aber es ist ja schon nochmals gut auch, dass man das so als Standard festlegt und weiss, so ist es auch gedacht, so haben wir es jetzt abgemacht als Standard und da ist man auf dem richtigen Weg. (…) Und dass der Standard reinkommt, wir versuchen jetzt alle einen einheitlichen Ablauf zu machen und die Bausteine mit reinzubringen, die, hier [im Prozessmanual] auch erwähnt sind.» (Oi, inv. Z. 386-391)

Einführung der Bedarfsabklärung

Als neu institutionalisiertes Element in Abklärungsprozessen wurde sowohl am Standort A als auch am Standort B berichtet, dass der Schlüsselprozess der «Bedarfsabklärung» neu in den Prozessablauf aufgenommen wurde. Dies kommt im folgenden Zitat zum Ausdruck:

«Und dann sind natürlich schon nochmal Erkenntnis dazu gekommen. Eben gerade diese Bedarfserhebung zum Beispiel. Das ist so ein Moment gewesen, wo man gemerkt hat, das ist, in dieser Ausformulierung oder in dieser Betrachtungsweise haben wir das einfach nie gesehen. Und das hatte nachher auch einen Effekt gehabt, jetzt nicht nur in den

Abklärungen. Sondern etwas das man schon lang immer wieder so ein bisschen hoch oben oder so das mit einbeziehen und den Familien auch ihre Ressourcen und ihre Ideen sehen und so weiter. Und das hat eigentlich bewirkt, als man das dann so in der Theorie nochmals erhalten hat, dass man gemerkt haben, das ist es eigentlich, das darf man nicht mehr vergessen, das müssen wir immer irgendwo haben. Das hat einen Effekt gehabt, der für uns sehr wichtig gewesen ist.» (SL A, Z. 168-177)

Die Einführung der Bedarfsabklärung als expliziter Bestandteil des Abklärungsprozesses wurde als sinnhafte und positive Weiterentwicklung bewertet, die, wie aus der oben dargestellten Interviewpassage hervorgeht, auch mit einer veränderten Haltung gegenüber den Familien und deren Mitwirkung verbunden war.

Einführung von Besprechungen des Berichtsvorschlags mit den Eltern

Am Standort B wurde zudem berichtet, dass der Bericht, der die abschliessenden Empfehlungen zuhanden der Entscheidungsbehörde resp. der KESB enthält, nunmehr auch systematisch mit den Eltern besprochen wird, wie aus dem nachfolgenden Interviewausschnitt hervorgeht:

«Und eben die Besprechung von dem Berichtsvorschlag mit den Eltern. Das ist auch etwas, das jetzt immer eingebaut ist.» (SL. B, Z. 836-837)

Inwiefern dies auch einen systematisch umgesetzten Prozessschritt am Standort A darstellte, konnte auf Basis der vorliegenden Interviewdaten nicht rekonstruiert werden.

Geplante Einführung von Feedbackschlaufen bei der KESB

Die Standortleitung am Standort B berichtete, dass zum Zeitpunkt der Befragung geplant ist, eine Feedbackschlaufe mit der KESB zu implementieren, um Rückmeldungen zur Qualität und Nützlichkeit der Abklärungsberichte und der Empfehlungen zu erhalten, welche die abklärenden Fachpersonen im Verlauf der Kindeswohlabklärung erarbeiten. Die Idee zur Einführung einer Feedbackschlaufe mit der KESB entstand aus der praktischen Erfahrung fehlender Rückmeldungen auf Abklärungsberichte und basierte auf dem Bedürfnis der Fachpersonen nach einem Feedback sowie auf Impulsen aus der Reflexion über Qualitätszirkel, wie sie im Fieldbook angedeutet wurden.

Strukturebene

Die bisher beschriebenen Veränderungen betreffen vor allem die Gestaltung der Abklärungsprozesse. Die nachfolgenden Ausführungen und Interviewpassagen verdeutlichen hingegen strukturelle Veränderungen, die durch das Entwicklungsprojekt in den untersuchten involvierten Praxisorganisationen institutionalisiert wurden.

Systematische Verankerung interdisziplinärer Tandems

Eine involvierte Fachperson am Standort B beschreibt, dass die Praxis, Abklärungen in einem interdisziplinären Tandem durchzuführen, im Zuge der Feldphase I im Entwicklungsprojekt als neue Arbeitsweise erprobt und danach systematisch institutionalisiert wurde:

«grundsätzlich finde ich eben, dass das jetzt wirklich so ein bisschen standardisiert ist mit den Tandems, mit diesen interdisziplinären Tandems. Das ist sicher, das haben wir übernommen und machen das so.» (Ci, inv. Z. 35-37)

Dabei handelt es sich um ein methodisches Element, das im *finalen Prozessmanual* zwar nicht explizit beschrieben ist,[147] jedoch im Rahmen der praktischen Umsetzung während der Feldphase I als sinnvoll erlebt und daher übernommen wurde. Während eine Tandemstruktur am Standort A bereits vor Beginn des untersuchten Entwicklungsprojektes Teil einer etablierten Handlungspraxis war, wurde sie am Standort B erst aufgrund der Erfahrungen im Entwicklungsprojekt systematisch institutionalisiert. Am Standort A fand aufgrund der Erfahrungen im Entwicklungsprojekt eine

[147] Die Regionalleitung berichtete davon, dass eine involvierte Praxisorganisation aus einem anderen Kanton sich dagegen aussprach, dieses methodische Element als Standard/Empfehlung im Prozessmanual abzubilden; dies entspricht jedoch nicht der Haltung (und im Falle des Standorts A auch der Handlungspraxis) der untersuchten involvierten Praxisorganisationen.

Veränderung in Bezug auf die Zusammensetzung der bestehenden Tandemstruktur statt: Während vor dem Entwicklungsprojekt oftmals zwei Sozialarbeitende die Abklärungen durchführten, wurde nach dem Entwicklungsprojekt das Tandem neu interdisziplinär zusammengesetzt, sprich je ein:e Sozialarbeiter:in und je ein:e Psycholog:in führten die Kindeswohlabklärungen zusammen durch. Diese Veränderung wurde als «logische Folge» (Mi, inv. Z. 407) aus der Arbeitsweise während des Entwicklungsprojekts gesehen und wurde durch einen Leitungsentscheid am Standort A zusätzlich noch formal bestärkt.

Einführung des kollegialen Fallreviews

Ein methodisches Element, das sowohl im Prototyp des Prozessmanuals im Schlüsselprozess «Bedarfsabklärung» als eine Empfehlung zur Prozessgestaltung beschrieben ist und zugleich auch während der Feldphase I als methodisches Element von den involvierten Wissenschaftler:innen regelmässig in den Anwender:innen-Feedback-Workshops umgesetzt wurde, waren die sogenannten «kollegialen Fallreviews». Dieses Element wurde am Standort B als sinnhaft erachtet und deshalb im Anschluss an die Feldphase I systematisch in die Organisationsstrukturen integriert, wie eine involvierte Fachperson im Interview beschrieb:

> *«Wir machen dann systematisch eben die Review immer, also die wird in jedem Fall gemacht.» (SL. B, Z. 834-835)*

Diese Äusserung zeigt, dass das kollegiale Fallreview als institutionalisiertes Element begriffen wird, das zum Zeitpunkt der Befragung zum Standard der Fallbearbeitung gehörte.

Die Analyse der Interviews mit den involvierten Fachpersonen am Standort A lässt die Folgerung zu, dass dieses methodische Element des kollegialen Fallreviews im Gegensatz zum Standort B zum Zeitpunkt der Befragung (noch) nicht systematisch in die Abläufe bei Kindeswohlabklärungen integriert war. Allerdings wurde dieses Element von mehreren Fachpersonen in den Interviews thematisiert, da sie es als sinnvoll einschätzten, insbesondere im Hinblick auf die darin gesehene Gelegenheit, einen Austausch und eine gemeinsame Reflexion über die Konformität der eigenen Handlungspraxis mit den Inhalten des Prozessmanual herbeizuführen. Eine involvierte Fachperson beschreibt diesen Wunsch, ein solches Reflexionsgefäss wieder einzuführen, wie folgt:

> *«Ehm also ich würde davon profitieren, wenn man ein Gefäss hätte, das aufzufrischen. Also da dranzubleiben, dass muss ja nicht häufig sein. Ich, wir hatten es gerade auch mit Frau Hn, sie hatte auch das Interview gehabt und da haben wir gesagt. ‹Mensch eigentlich diese Intervision, wieso haben wir die nicht mehr?› Weil da, also erstens hätte man da wieder mehr zu den Abklärungen und wir würden immer wieder. Wir sind ja alle angefixt mit diesem Prozessmanual. Die Frage kommt immer wieder von jemandem: ‹Ist das Prozessmanual-konform?›» (Oi, inv. Z. 867-873)*

Das kollegiale Fallreview wird hier als wichtiges Reflexionsformat und Instrument wahrgenommen, um die eigene Handlungspraxis kontinuierlich im Abgleich mit dem Prozessmanual zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Des Weiteren wird es als wichtiges Element zur Qualitätssicherung und als ein Element betrachtet, das eine nachhaltige Verankerung einer Prozessmanual-konformen Handlungspraxis unterstützen würde. Die Aussagen in den Interviews mit den involvierten Fachpersonen am Standort A zeigen jedoch auch auf, dass es am Standort A eine strukturelle Bedingung gab, die auf verschiedenen Ebenen eine Herausforderung für die Implementation des Prozessmanuals darstellte. Denn aufgrund einer plötzlichen deutlichen Zunahme von Fällen, die eine Kindeswohlabklärung erforderten, reichte die Anzahl derjenigen Fachpersonen, die in das Entwicklungsprojekt involviert waren, nicht mehr aus, um alle erforderlichen Kindeswohlabklärungen zu bewältigen. Dieser Umstand führte dazu, dass plötzlich auch Fachpersonen Kindeswohlabklärungen durchführen mussten, die bisher noch nicht mit dieser Aufgabe vertraut waren und auch nicht im Entwicklungsprojekt mitwirkten. Laut den interviewten involvierten Fachpersonen verunmöglichte diese gestiegene Anzahl an Fachpersonen es, das in der

Feldphase I umgesetzte Format der kollegialen Fallreviews weiterzuführen. Die Einführung scheiterte zum Zeitpunkt der Befragung folglich an der zu hohen Zahl abklärender Fachpersonen. Der Wille zur Weiterentwicklung war in den Interviewdaten deutlich erkennbar, doch die Frage nach einer geeigneten Form der Umsetzung war bis zu diesem Zeitpunkt ungeklärt geblieben. Dieses Beispiel veranschaulicht, dass unterschiedliche Rahmenbedingungen in den beiden untersuchten involvierten Praxisorganisationen einen entscheidenden Einfluss auf die erfolgreiche Implementation einzelner Elemente des Prozessmanual-Wissens haben können. Während das kollegiale Fallreview am Standort B als strukturierter Bestandteil in die institutionellen Abläufe integriert und sowohl auf struktureller als auch auf prozessualer Ebene verankert wurde, zeigt sich am Standort A exemplarisch, dass eine Umsetzung trotz fachlicher Zustimmung und als sinnhaft erlebtem Nutzen bislang durch strukturelle Herausforderungen (stark gewachsene Gruppengrösse und begrenzte personelle Ressourcen) erschwert wird.

Kulturebene

Dass die in Kapitel 13.2.1 bis 13.2.3 beschriebenen Bildungs- und Lernprozesse auch die Abklärungskultur in den beiden untersuchten Praxisorganisationen beeinflusst haben, zeigen die nachfolgenden Ausführungen. Die Analyse der Interviews mit involvierten Fachpersonen aus Standort A und B verdeutlicht, dass im Zuge des Entwicklungsprojekts ein neues kulturelles Verständnis in Bezug auf die Gestaltung von Kindeswohlabklärungen entstanden ist und Eingang in die beiden involvierten Praxisorganisationen gefunden hat. So beschrieben involvierte Fachpersonen, dass sich in ihrer Praxisorganisation eine ressourcenorientierte, systemische Grundhaltung etabliert habe, die mittlerweile als fester Bestandteil der Abklärungskultur wahrgenommen werde. Eine involvierte Fachperson am Standort A formulierte dies wie folgt:

> *«Aber von den Erarbeitungen in den Gruppen, die wir gemacht haben, finde ich, spielt es eine grosse Rolle, weil wir wirklich fest versuchen so die ressourcenorientierte, systemische Haltung mit, auch wirklich auch mit den Eltern zusammen, schauen, wo stehen sie? Was sehen sie für ihre Familie als sinnvolle Lösung an und wo können sie sich vorstellen, etwas zu verändern? Dieser Teil finde ich schon. Ich würde mal sagen, ist auch ein bisschen unsere Abklärungskultur geworden.» (Mi, inv. Z. 79-85)*

Die im Zitat erläuterte Abklärungskultur kann als neu etablierte kulturelle Handlungspraxis in der involvierten Praxisorganisation verstanden werden, die aus «den Erarbeitungen in den Gruppen», sprich aus den kollektiven Lernprozessen (vgl. Kapitel 13.2.2) im Zuge der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* entstanden ist. Das hier thematisierte Wissen, welches zur eigenen «Abklärungskultur» geworden ist, umfasst folglich das in Kapitel 13.1.2.2 beschriebene, aus den kollektiven Lernprozessen hervorgegangene *narrativ geteilte und kollektiv akzeptierte Prozessmanual-Wissen*, das von den involvierten Fachpersonen in die involvierten Praxisorganisationen hineingetragen wurde und hier nun als neue «Abklärungskultur» erkennbar und beschrieben wird. Dieses neue kulturelle *organisationale Prozessmanual-Wissen* ist somit ein gewisses *kollektives internalisiertes Prozessmanual-Wissen*, das nicht in dokumentierter Form vorliegt, sondern sich in einer gemeinsamen Abklärungskultur äussert und kommunikativ geteilt werden kann. Es kann folglich als neues *narratives Organisationswissen* (Hüttemann & Solèr, 2018, S. 227f.) gefasst werden, das in der gemeinsamen Erzähl- und Verstehensgemeinschaft der abklärenden (zunächst involvierten) Fachpersonen in den involvierten Praxisorganisationen kommunizierbar und dekodierbar ist (ebd.).

Als weitere Veränderung des kulturellen Organisationswissens wird von involvierten Fachpersonen ein Wandel weg von einer eher klassifikatorischen Abklärungspraxis (vgl. z. B. Bastian, 2014) hin zu einem prozessualen und dialogisch ausgerichteten Vorgehen bei Kindeswohlabklärungen beschrieben. So beschreibt eine involvierte Fachperson rückblickend diesen Wandel wie folgt:

«Ich denke, es hat sich zu einer prozessorientierten Abklärung verstärkt und entwickelt, und vorher war es eher eine Aufnahme von einer Situation und aufgrund von dem gibt es eine Einschätzung. Aber das ist jetzt wirklich sehr plakativ dargestellt.» (Ni, inv. Z. 65-71)

Die nachfolgende Beschreibung einer interviewten involvierten Fachperson weist auf ein weiteres neues kulturelles Element am Standort B hin, dass nämlich Interdisziplinarität nicht nur als methodisches Prinzip verstanden, sondern auch als gelebte Kultur des Miteinanders und der gemeinsamen Verantwortungsübernahme aufgefasst wird:

«Und das andere ist so ein bisschen die Interdisziplinarität, oder. Das man auch Psychologen jetzt, oder aus der Sucht haben wir jetzt jemanden drin gehabt, eine Psychologin, die sich jetzt auch eingearbeitet hat, die Abklärungen mitgemacht hat. Oder eben die Mütter- und Väterberatung, Frau En von der Mütter- und Väterberatung jetzt neu auch. Und das ist natürlich auch ein Prozess, der bei uns jetzt am Standort B. läuft. Also ich denke, wir sind hier ja ein bisschen ein Labor, also im Bereich von Interdisziplinarität, mit diesen fremdfinanzierten Sachen, die wir auch haben. Und, und wir haben ja sonst auch so viele abteilungsübergreifende Sitzungen und Gefässe und Arbeitsgruppen und (…) Und jetzt eigentlich haben wir gefunden das ist, also das ist auch noch ein bisschen eine Geschichte, die auch noch mit unserer Entwicklung zu tun hat, mit dem Wunsch Interdisziplinarität zu leben und mit dem wirklich auch Erfahrungen zu machen und uns abteilungsübergreifend wirklich auch zu unterstützen. Ein Standort zu sein, in dem, in dem es auch nicht so klare Grenzen gibt und nur bis hierhin und dort machen wir nichts mehr und jeder nur so bis zu seinem Tellerrand schaut. Sondern dass man auch, wir fühlen uns hier auch verantwortlich eigentlich für, also wenn etwas im Erwachsenenschutzes und die Kollegin ist nicht hier, dann gehe ich mich interessieren was los ist und dann schauen wir, dass wir Lösungen finden. Also und sie bei mir auch, oder. Und das finde ich eigentlich, das finde ich auch bereichernd so. Und das ist unser Prozess als Organisation, wo wir jetzt am Standort B auch in einer Entwicklung sind, oder.» (Ci, inv. Z. 948-966)

Dieses neu entstandene kulturelle *organisationale Prozessmanual-Wissen* kann somit aus den Interviewdaten vor allem als eine veränderte Haltung gegenüber den abzuklärenden Familien, als ein deutlich prozessorientierteres Arbeitsverständnis und als vermehrt gelebte und angestrebte Interdisziplinarität am Standort B während der Kindeswohlabklärungsprozesse herausgelesen werden. Damit wird deutlich, dass die in den Entwicklungsprozess eingelagerten kollektiven und organisationalen Lernprozesse nicht nur neue prozessbezogene Standards und strukturelle Anpassungen, sondern auch kulturelle Veränderungen zur Folge hatten, die sich in der gelebten Praxis, den Haltungen und dem organisationalen Selbstverständnis der beiden Standorte niederschlagen.

Objektiviertes organisationales Prozessmanual-Wissen

Das oben beschriebene *organisationale Prozessmanual-Wissen* auf Struktur-, Prozess- und Kulturebene wurde auf Basis der Interviewaussagen von involvierten Fachpersonen rekonstruiert. Im Nachgang dieser Interviews wurden mir für meine Forschung seitens der involvierten Praxisorganisationen auch bestimmte organisationsinterne Dokumente zur Verfügung gestellt, die während der Interviews thematisiert worden waren und einen Bezug zum Entwicklungsprojekt und/oder dem entwickelten Prozessmanual hatten. Denn aus den Gesprächen mit den involvierten Fachpersonen ging hervor, dass in beiden untersuchten involvierten Praxisorganisationen von gewissen involvierten Fachpersonen aufgrund der Erfahrungen während und nach der Feldphase I im Entwicklungsprojekt mehrere Dokumente entwickelt wurden. Konkret handelt es sich um folgende drei Dokumente:

- D21 Ablauf Fallreview bei Kindeswohlabklärungen
- D22 Kindeswohlabklärungen am Standort B

– D23 Einführung von neuen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in die Abklärungsarbeit der Standorte A und B

Diese drei Dokumente wurden im Anschluss an die Feldphase I entwickelt. Da Dokumente in Organisationen Wissen speichern und explizit verfügbar machen, sind sie elementare Träger eines formalisierten organisationalen Wissens. Die drei erwähnten Dokumente sind daher in Bezug auf das institutionalisierte *organisationale Prozessmanual-Wissen* von Bedeutung.

Nachfolgend werden einführend zunächst die Inhalte der einzelnen Dokumente kurz erläutert und anschliessend werden die Ergebnisse der vergleichenden Analyse beschrieben.

Dokument D21 Ablauf Fallreview bei Kindeswohlabklärungen

Dieses Dokument[148] umfasst eine A4-Seite und beschreibt unter expliziter Bezugnahme auf das Prozessmanual in einem Satz die Zielsetzungen des kollegialen Fallreviews und erläutert anschliessend anhand von fünf Schritten den konkreten Ablauf des Fallreviews bei Kindeswohlabklärungen. Die vergleichende Inhaltsanalyse der Inhalte aus dem Prototyp des Prozessmanuals zu den kollegialen Fallreviews (D18 Prototyp des Prozessmanuals, S. 83-85) und des in der Praxis institutionalisierten Ablaufs des Fallreviews bei Abklärungsaufträgen (D21 Ablauf Fallreview bei Kindeswohlabklärungen) zeigt eine hohe Übereinstimmung in den Zielsetzungen und den methodischen Erläuterungen: Denn genauso wie im Prototyp des Prozessmanuals wird auch in diesem Dokument die Vorbereitung des Bedarfsklärungsgesprächs mit Kind und Familie als zentrales Ziel der kollektiven Fallreviews benannt. Ebenso wird in diesem Dokument analog zu den Ausführungen im Prototyp des Prozessmanuals ein klar strukturierter Ablauf dargestellt, bei dem eine vorbereitende Darstellung des Falls, eine Phase für Rückfragen, eine Diskussionsphase den Anwesenden ohne Rückmeldung der Falleinbringenden sowie eine abschliessende Reflexionsphase der Falleinbringenden beschrieben wird. Damit wird deutlich, dass das Dokument D21 ‹Ablauf Fallreview bei Kindeswohlabklärungen› inhaltlich stark an die im Prototyp des Prozessmanual beschriebenen Ausführungen zum kollegialen Fallreview anschliesst, sich allerdings im Detaillierungsgrad unterscheidet, da es die Inhalte deutlich mehr zusammenfassend darstellt. Die Ergebnisse dieser vergleichenden Inhaltsanalyse zeigen somit, dass dieses spezifische Prozessmanual-bezogene Element am Standort B in ein standardisiertes und dauerhaft verankertes Verfahren überführt und damit in ein *organisationales Prozessmanual-Wissen* transformiert wurde.

Dokument D22 Kindeswohlabklärungen am Standort B

Im Gegensatz zum Dokument D21 ‹Ablauf Fallreview bei Kindeswohlabklärungen›, welches sich auf ein ganz spezifisches Element bezieht, das im Prototyp des Prozessmanuals erwähnt und während der Feldphase I erprobt wurde, beschreibt das Dokument D22 ‹Kindeswohlabklärungen am Standort B› deutlich mehr Aspekte von Kindeswohlabklärungen: Das sechsseitige interne Arbeitspapier beschreibt die organisatorische Ausgestaltung von Kindeswohlabklärungen am Standort B und umfasst Aussagen zu Ausgangslage, Zielen, Grundhaltungen und Leitgedanken, institutioneller Verankerung, Leitung, Anforderungen an die abklärenden Fachpersonen sowie eine Beschreibung von Arbeitsweisen und Angaben zur Reflexion, Supervision und Weiterbildung. Dieses Dokument beschreibt dasjenige Prozessmanual-Wissen, welches während und nach der Feldphase I von den involvierten Fachpersonen am Standort B für die eigene Praxisorganisation als relevant erachtet wurde und aufgrund dessen als *organisationales Prozessmanual-Wissen* in die eigene Praxisorganisation integriert wurde. Dies bestätigt die vergleichende Inhaltsanalyse der Inhalte aus dem Prototyp des Prozessmanuals (D18 Prototyp des Prozessmanuals) mit diesem Dokument (D22

[148] Das Datum auf dem Dokument liegt ein knappes halbes Jahr nach Ende der Feldphase I und vor Ende der Feldphase II.

Kindeswohlabklärungen am Standort B). Denn das Dokument D22 weist einen sehr direkten und expliziten Bezug zu den Inhalten des Prototyps des Prozessmanuals auf: Die beschriebenen Grundhaltungen im Dokument entsprechen inhaltlich den zentralen Praxisprinzipien des Prozessmanuals. Die Beschreibung der Arbeitsweisen nimmt direkten Bezug auf spezifische Elemente aus dem Entwicklungsprojekt und dem Prozessmanual (interdisziplinäre Tandemarbeit und Fallreviews) und bestätigt damit die in den Interviews vorgetragenen Aussagen zu institutionalisierten Elementen. Darüber hinaus wird das Prozessmanual an verschiedenen Stellen als verbindliche Grundlage und fachlicher Bezugsrahmen explizit erwähnt, wie die folgenden zwei Textauszüge veranschaulichen:

Kapitel «Die AbklärerInnen»:

> *«Die Einarbeitung von neuen AbklärerInnen geschieht einerseits durch die Bildung eines Tandems mit bereits erfahrenen KollegInnen, durch das Studium des Prozessmanual und weiterer Unterlagen, durch die Teilnahmen an den internen Fallreviews sowie an spezifischen Weiterbildungs- und Vernetzungsanlässen.» (D22 Kindeswohlabklärungen am Standort B, S. 4)*

Kapitel «Arbeitsweisen»:

> *«Abklärungen im Kindesschutz erfolgen basierend auf wissenschaftlichen Erkenntnissen und mittels anerkannten Arbeitsinstrumenten. Aktuell orientieren wir uns am Prozessmanual für dialogisch-systemische Kindeswohlabklärungen und ziehen bei Bedarf weitere Einschätzungshilfen bei (Einschätzungsbögen).» (D22 Kindeswohlabklärungen am Standort B, S. 5)*

Diese Textpassagen wie auch die oben dargestellten Ergebnisse der vergleichenden Inhaltsanalyse verdeutlichen, dass elementare Inhalte des Prozessmanuals (Haltungen und Vorgehensweise) als verbindlicher fachlicher Standard und Orientierungsrahmen innerhalb dieser involvierten Praxisorganisation übernommen wurden. Die Erfahrungen aus dem Entwicklungsprozess des Prozessmanuals und dessen Erprobung in der Feldphase I haben somit konkrete Spuren am Standort B hinterlassen.

Dokument D23 «Einführung von neuen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in die Abklärungsarbeit der Standorte A und B»

Dieses vierseitige Dokument dient als internes Einführungsinstrument für neue Mitarbeitende, die Kindeswohlabklärungen am Standort A und B durchführen sollen, und wurde zum Zeitpunkt der Befragung von einer standortübergreifenden Arbeitsgruppe entwickelt (vgl. Kapitel 14.1.3.3). Es gliedert sich in folgende drei Kapitel: In der Einleitung wird der Zweck des Dokuments erwähnt und das Ziel von Kindeswohlabklärungen beschrieben. Im zweiten Kapitel «Auftraggeber, Ausgangslage, Abläufe KESB-Standort» werden die rechtlichen Rahmenbedingungen, die Zusammenarbeit mit der KESB und die jeweiligen Zuständigkeiten im Zuge des Abklärungsprozesses erläutert. Im dritten Kapitel mit dem Titel «Organisation / Abläufe Standort B» werden die internen Strukturen am Standort B, die Anforderungen an die abklärenden Fachpersonen und die Arbeitsweisen während Kindeswohlabklärungen überblickend beschrieben.

Die vergleichende Analyse der Inhalte aus dem Prototyp des Prozessmanuals (D18 Prototyp des Prozessmanuals) mit diesem Dokument (D23 Einführungsleitfaden für neue Mitarbeitende in Abklärungsarbeit der Standorte A und B) zeigt, dass auch dieses Dokument einen sehr direkten und expliziten Bezug zum Prozessmanual herstellt. So wird im einleitenden Kapitel die Zielsetzung von Kindeswohlabklärungen beispielsweise unter expliziter Angabe des Prozessmanuals als Quelle beschrieben. Während die Inhalte des zweiten Kapitels sich auf ein Grundlagendokument zur

Zusammenarbeit[149] zwischen der Gesamtorganisation und der KESB beziehen und in diesem Kapitel aufgrund seiner übergeordneten thematischen Ebene keine direkten Bezüge zum Prozessmanual hergestellt werden, werden im dritten Kapitel, das die konkrete Organisation am Standort B beschreibt, an mehreren Stellen erneut Bezüge zu Inhalten des Prozessmanuals hergestellt. Dabei entspricht der Wortlaut des Textes jenen Abschnitten im Dokument D22 ‹Kindeswohlabklärungen am Standort B›, die Inhalte, Strukturen, Anforderungen an die abklärenden Fachpersonen sowie Arbeitsweisen explizieren.

In allen drei untersuchten Dokumenten lassen sich somit zentrale Elemente des im Prototyp des Prozessmanuals beschriebenen Vorgehens und der beschriebenen Haltung bei Kindeswohlabklärungen nachweisen, wie beispielsweise die dialogisch-systemische Haltung oder die Durchführung von Fallreviews. Zudem wird an mehreren Stellen in den Texten explizit auf das Prozessmanual Bezug genommen und dieses als fachliches Grundlagendokument für die Ausgestaltung von Kindeswohlabklärungsprozessen erwähnt.

Diese Analyseergebnisse und die ergänzenden Erläuterungen zur Entstehung dieser Dokumente, die in dem Interview mit einer daran beteiligten involvierten Fachperson enthalten sind, machen deutlich, dass diese drei untersuchten Dokumente als Ergebnis eines organisationalen Lernprozesses verstanden werden können, der während der Feldphase I begann und nach dieser Projektphase in den involvierten Praxisorganisationen fortgeführt wurde (und auch Bestandteil der Implementation war, wie in Kapitel 14.1.3.3 noch deutlich werden wird). Denn die involvierten Fachpersonen haben das im Zuge des Entwicklungsprozesses erfahrene Prozessmanual-Wissen in die eigene Praxisorganisation überführt, indem sie nach der Feldphase I in erneuten kollektiven Prozessen dieses Prozessmanual-Wissen an die spezifischen Bedingungen ihrer Praxisorganisation angepasst und in dokumentierter Form für die Mitarbeitenden der Praxisorganisation verfügbar gemacht haben (vgl. dazu Kapitel 14.1.3).

Die analysierten Dokumente können als Ausdruck eines *formalisierten organisationalen Prozessmanual-Wissens* verstanden werden, das aus der aktiven Teilhabe der involvierten Fachpersonen an den *Kernprozessen der Wissensrelationierung* während des untersuchten Entwicklungsprojekts und den anschliessenden Implementationsbestrebungen involvierter Fachpersonen (vgl. Kapitel 14.1.1.2) hervorgegangen ist. Ein von den involvierten Fachpersonen als relevant erachtetes *Prozessmanual-Wissen* wurde durch die Dokumente innerhalb der jeweiligen Praxisorganisation formalisiert, verstetigt und auch für Fachpersonen zugänglich gemacht, die selbst nicht direkt an der Entwicklung des Prozessmanuals beteiligt waren. Bei diesem in den erwähnten Dokumenten gespeicherten Prozessmanual-Wissen handelt es sich aufgrund der rekonstruierten Eigenschaften folglich gemäss Geser (2010, S. 6f.) um ein «schriftliches Regelwissen», das in den involvierten Praxisorganisationen in Form eines überindividuellen und sprachlich kodifizierten Wissens erkennbar wird. Dass dieses schriftliche Regelwissen auch einen handlungsleitenden Charakter hat, wurde in den obigen Ausführungen deutlich und zeigt sich nicht zuletzt in den rekonstruierten Implementationsprozessen, in denen beispielsweise der Einführungsleitfaden (vgl. D23 Einführungsleitfaden für neue Mitarbeitende in Abklärungsarbeit der Standorte A und B) für gewisse nicht-involvierte Fachpersonen eine handlungsleitende Relevanz hat (vgl. Kapitel 14.2.3). Auch die Ausführungen im ersten Teil dieses Kapitels zu den Veränderungen auf Struktur-, Prozess und Kulturebene unterstreichen diese handlungsleitende Relevanz des organisationalen

[149] Aus den Interviews mit den involvierten Fachpersonen geht hervor, dass dieses Dokument bereits vor dem Entwicklungsprojekt existierte und die grundlegende Arbeitsteilung und Schnittstellen zwischen der KESB und der Gesamtorganisation als mandatiertem abklärendem Dienst beschreibt. Insbesondere werden auf übergeordneter Prozessebene folgende Schritte und Zuständigkeiten beschrieben: 1) Vorabklärung durch die KESB, 2) Durchführung 3) Abschluss und 4) Massnahmenprüfung durch die KESB (vgl. D23 Einführungsleitfaden für neue Mitarbeitende in Abklärungsarbeit der Standorte A und B, S. 4).

Prozessmanual-Wissens. Darüber hinaus weisen diese Ausführungen darauf hin, dass das hier beschriebene *organisationale Prozessmanual-Wissen* nicht nur ein formalisiertes und schriftlich expliziertes Wissen in den organisationsinternen Dokumenten umfasst. Denn diese Beschreibungen zeigen auf, dass es sich auch um ein strukturell, prozedural und kulturell eingebettetes *organisationales Prozessmanual-Wissen* handelt, das gemäss Rüegger et al. (2019, S. 54) als ein (institutionalisiertes) Erfahrungswissen gefasst werden kann, das sich in Strukturen, Prozessen und in der Organisationskultur institutionalisiert hat und nicht durchgehend einen explizierten Charakter aufweist. Insbesondere das oben beschriebene neue *kulturelle organisationale Prozessmanual-Wissen*, das dem *narrativ geteilten und kollektiv akzeptierten Prozessmanual-Wissen* entstammt, welches im Zuge der kollektiven Lernprozesse entstanden ist, wurde in den Daten als ein *kollektives internalisiertes Prozessmanual-Wissen* erkennbar, das nicht in einer schriftlich explizierten Form vorliegt, sondern sich in einer gemeinsamen Abklärungskultur äussert. Dieses *kollektive internalisierte Prozessmanual-Wissen*, welches in einer gemeinsamen Abklärungskultur und auf Ebene der Prozessgestaltung in Form einer neuen am Prozessmanual orientierten Abklärungspraxis erkennbar wird und insoweit auch ein handlungsleitendes Wissen ist, kann ebenfalls als Teil eines neuen *organisationalen Prozessmanual-Wissens* in den involvierten Praxisorganisationen verstanden werden. Denn neben dem oben beschriebenen «schriftlichen Regelwissen» wurde, so zeigen die obigen Ausführungen, auch dieses sozial gebundene und semi-externale informelle Traditionswissen (Geser, 2010, S. 5f.) resp. narrative Organisationswissen (Hüttemann & Solèr, 2018, S. 227f.) von den involvierten Fachpersonen in die involvierten Praxisorganisationen hineingetragen und wirkt dort im Sinne eines gemeinsamen kollektiven Orientierungsrahmens in die Abklärungspraxis hinein. Sowohl das hier beschriebene formalisierte als auch das informelle resp. sozialgebundene Wissen ist ein neues *organisationales Prozessmanual-Wissens*, das im Sinne von Argyris und Schön (2018, S. 29) zu einer Veränderung der «handlungsleitenden Theorie» (ebd.) der involvierten Praxisorganisationen in Bezug auf die Gestaltung von Abklärungen geführt hat.

Inwieweit dieses *organisationale Prozessmanual-Wissen* über den Zeitpunkt der Dokumentenfertigstellung hinaus in den jeweiligen Praxisorganisationen wirksam blieb, kann aufgrund der vorliegenden Datenlage, des Erkenntnisinteresses der Forschungsarbeit und des daraus begründeten methodischen Vorgehens nicht beurteilt werden. In den Interviews finden sich jedoch Hinweise darauf, dass die nachhaltige Implementation des Prozessmanual-Wissens in den beiden Praxisorganisationen zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht umfassend gelungen resp. abgeschlossen war. Diese Aspekte und Bedingungen der Implementation des Prozessmanuals werden später in Kapitel 14.1.2 noch detailliert erläutert.

Insgesamt zeigen die Erläuterungen in diesem Kapitel, dass im Zuge der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* (und im weiterführenden Implementationsprozess) innerhalb der involvierten Praxisorganisationen ein neues *organisationales Prozessmanual-Wissen* entstand, das sowohl ein neues *narratives Prozessmanual-Organisationswissen* (Hüttemann & Solèr, 2018, S. 227f.) als auch ein explizites, institutionalisiertes organisationales Prozessmanual-Wissen (Rüegger et al., 2019, S. 54), sprich ein schriftliches Prozessmanual-Regelwissen (2010, S. 6) umfasst.

Dieses rekonstruierte *organisationale Prozessmanual-Wissen* wie auch das in Kapitel 13.2.4.1 beschriebene *internalisierte Prozessmanual-Wissen* umfasst sowohl individuell internalisiertes Wissen, narrativ geteiltes Wissen als auch organisational verankertes Wissen und kann in seiner Summe (als «Wissensbündel») als ein *handlungsleitendes Prozessmanual-Wissen* für die involvierten Fachpersonen interpretiert werden, dessen Komponenten sich gegenseitig bedingen und beeinflussen: Das *organisationale Prozessmanual-Wissen* wurde insofern als «handlungsleitend» erkennbar, als es sowohl durch die oben beschriebenen veränderten Strukturen und Prozesse wie

auch durch das neue narrative Organisationswissen in Form eines sozial geteilten und akzeptierten neuen Wissenskompasses das individuelle professionelle Handeln der involvierten Fachpersonen im Sinne eines Handlungsspielraumes neu (resp. verändert) strukturierte und mitkonstituierte (man könnte hier also auch von meinem *handlungsstrukturierenden organisationalen Prozessmanual-Wissen* sprechen). Das *internalisierte Prozessmanual-Wissen* (mit seinen individuellen und kollektiven Anteilen) zeigte sich dahingehend als handlungsleitend, dass es nicht nur zu veränderten Denkweisen bei den involvierten Fachpersonen führte, sondern auch unmittelbares professionelles Handeln resp. Kindeswohlabklärungshandeln beeinflusste und veränderte und damit, um in den Worten von Dewe und Otto (2002, S. 194, 2012, S. 211) zu sprechen, von einem «knowing that» (Wissen) in ein «knowing how» (Können) überführt wurde und sich im Können resp. im konkreten professionellen Handeln der involvierten Fachpersonen artikuliert. Vor diesem Hintergrund kann das so entstandene *internalisierte Prozessmanual-Wissen* auch «als Bestandteil des praktischen Handlungswissens im Sinne einer spezifischen Kompetenz bzw. als Können» (Dewe, 2009b, S. 57; Dewe & Otto, 2002, S. 193) der involvierten Fachpersonen gelesen werden, das in innersubjektiven Relationierungsprozessen in der unmittelbaren Handlungspraxis zu einem Bestandteil ihres (veränderten) Professionswissens wurde (ebd.). Dabei gilt es zu betonen, dass dieses hier empirisch sichtbar gewordene *handlungsleitende Prozessmanual-Wissen* «lediglich» den explizierbaren Teil dieses Wissens umfasst. Denn folgt man den Ausführungen in Kapitel 7.3.1 zu den dort erwähnten professionstheoretischen Konzeptualisierungen des personen- und erfahrungsgebundenen Wissens und dessen begrenzten Bewusstseinsgrads, z. B. den Ausführungen von Polanyi (2016) zum «impliziten Wissen» («tacit knowledge») oder von Sheppard (1995) zur sogenannten Praxisweisheit («practice wisdom»), so ist davon auszugehen, dass das *internalisierte handlungsleitende Prozessmanual-Wissen* (im Gegensatz zu den explizierbaren Bestandteilen des *organisationalen Prozessmanual-Wissens*) nie vollständig bewusst und somit auch nicht vollständig explizierbar ist (vgl. dazu auch Dewe et al., 1992, S. 83f.; bezugnehmend auf Radtke, 1988, S. 52ff.; und Ryle, 1969, S. 19ff.); daher kann es auf Basis von Interviewgesprächen nicht vollständig rekonstruiert werden.

Nicht zuletzt kann vor dem Hintergrund des rekonstruierten Wissenstransformations- und -hybridisierungsprozesses (vgl. Kapitel 13.1) sowie auf Basis der in diesem Kapitel erläuterten individuellen Bildungs- und kollektiven und organisationalen Lernprozesse gefolgert werden, dass es sich bei diesem *handlungsleitenden Prozessmanual-Wissen* um ein *hybrides handlungsleitendes Prozessmanual-Wissen* bei den involvierten Fachpersonen handelt, das «unterschiedliche Formen von Wissen [vereint], die aus unterschiedlichen Reservoirs expliziten Wissens gespeist werden» (Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 85).

Welche Bedeutung dieses in seiner Summe als *handlungsleitendes Prozessmanual-Wissen* bezeichnete Wissen und die damit einhergehenden Veränderungen in der Ausgestaltung der Kindeswohlabklärungspraxis aus Sicht der befragten involvierten Fachpersonen haben, wird nun im nachfolgenden Kapitel 13.3 erläutert.

13.3 Interaktionelle Wissensrelationierung als Ort doppelter Sinn- und Relevanzherstellung

Die bisherigen Ergebnisse der Forschung verdeutlichen, dass im Zuge der *interaktionellen Wissensrelationierung* zwei eingelagerte und emergente Folgeprozesse erfolgten, die jeweils unterschiedliches Wissen als Ergebnis zur Folge hatten, wobei diese Prozesse eng miteinander verzahnt sind und sich gegenseitig bedingen: Der in Kapitel 13.1 beschriebene rekonstruierte Wissenstransformations- und -hybridisierungsprozess führte zum *finalen Prozessmanual als innovativem und objektiviertem Wissensprodukt* (vgl. Kapitel 13.1.3). Die in Kapitel 13.2 beschriebenen rekonstruierten mehrdimensionalen und interdependenten Bildungs- und

Lernprozesse führten bei den involvierten Fachpersonen zu einem *handlungsleitenden Prozessmanual-Wissen*, das in Kapitel 13.2.4 als «neue Wissensbasis» beschrieben ist und sowohl individuelle als auch kollektive und organisationale Anteile umfasst.

Ausgehend vom Erkenntnisinteresse der vorliegenden Forschungsarbeit war unter anderem die Forschungsfrage von Interesse, welche Bedeutung nun dieses im Zuge der kooperativen Wissensproduktion generierte Wissen hat, das, wie nun deutlich wurde, in ein *finales Prozessmanual als innovatives und objektiviertes Wissensprodukt* einerseits und in ein *handlungsleitendes Prozessmanual-Wissen* andererseits differenziert werden kann. Darüber hinaus ist auch von Interesse, welche Bedeutsamkeit die eigene Involviertheit im Entwicklungsprojekt aus Sicht der involvierten Fachpersonen insbesondere für die Implementation dieses neu generierten Prozessmanual-Wissens hat (vgl. Kapitel 2). Aus den Interviews mit den involvierten Fachpersonen konnte rekonstruiert werden, dass sie sowohl die eigene Involviertheit in den Entwicklungsprozess als solche wie auch das dadurch entstandene neue *Prozessmanual-Wissen* aufgrund diverser Aspekte als sinnhaft und bedeutsam erlebten und bewerteten. Somit kann anhand der Interviewdaten ein *doppelter Sinn- und Relevanzherstellungsprozess* konstatiert werden, der, wie in Abbildung 18 dargestellt, als emergenter Bestandteil der rekonstruierten interaktionellen Wissensrelationierung verstanden werden kann und nicht nur das generierte Wissen, sondern auch dessen Entstehungsbedingungen und die eigene Involviertheit darin betrifft.

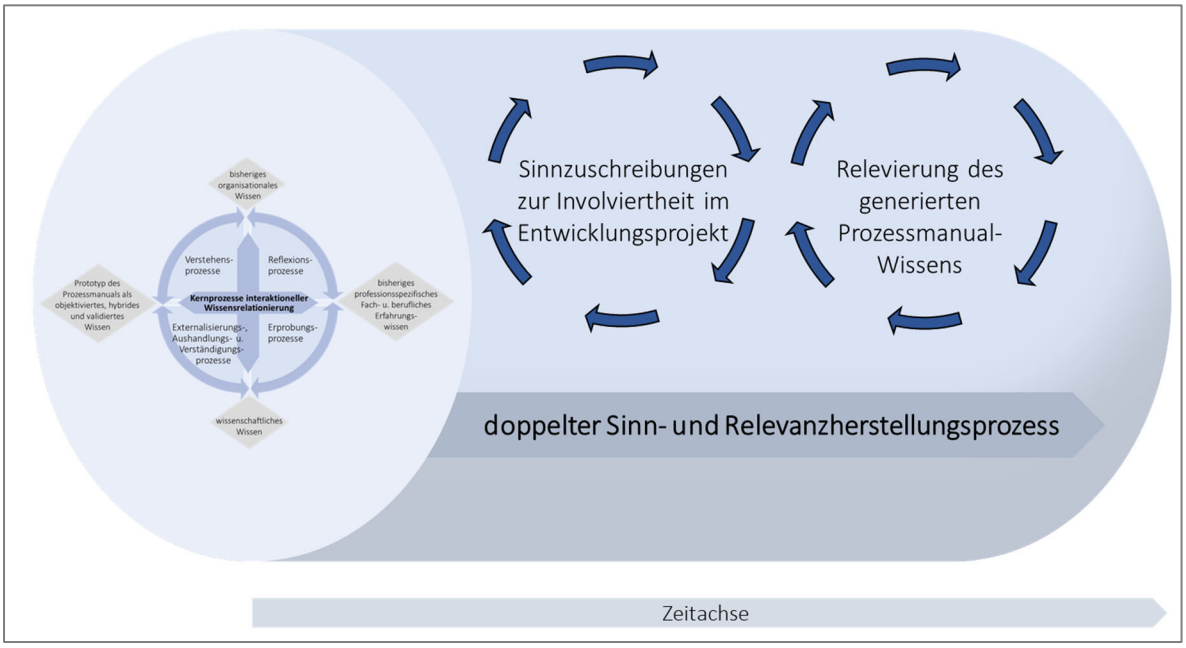


Abbildung 18: Interaktionelle Wissensrelationierung als Ort der doppelten Sinn- und Relevanzherstellung (eigene Darstellung)

Nachfolgend werden diese beiden Dimensionen der Sinn- und Relevanzherstellung (eigene Involviertheit und generiertes Prozessmanual-Wissen) auf Basis der Perspektive der interviewten involvierten Fachpersonen beschrieben.

13.3.1 Sinnzuschreibungen zur Involviertheit im Entwicklungsprojekt

Die involvierten Fachpersonen berichteten in den Interviews von verschiedenen Aspekten, aufgrund derer sie das kooperative Entwicklungsprojekt als solches wie auch ihre eigene Involviertheit in diesen Entwicklungsprozess als sinnhaft erlebten. Die Sinnhaftigkeit des kooperativen Entwicklungsprojekts und der eigenen Involviertheit ging aus folgenden verschiedenen Bedingungen und Handlungen hervor:

Sinnerzeugung aufgrund ernsthaft erlebter Beteiligung und Einflussnahme

Die eigene Beteiligung und Einflussnahme im kooperativen Entwicklungsprozess wurde von den involvierten Fachpersonen als eine wichtige Sinnhaftigkeitserfahrung erlebt, die auch an eigene Erwartungen gekoppelt war. Denn die involvierten Fachpersonen beschrieben durchgehend, dass sie sich im Entwicklungsprojekt als aktiv Beteiligte erlebten, ihr spezifisches Wissen in die Entwicklung des Prozessmanuals einbringen konnten und dieses Wissen von den involvierten Wissenschaftler:innen auch anerkannt und aufgenommen wurde. Dieser Aspekt der ernsthaften Beteiligung, welcher bereits in Kapitel 12.3.1 detaillierter erläutert, im nachfolgenden Zitat aber nochmals beispielhaft verdeutlicht wird, wurde als sinnhaft erlebt:

> *«Wenn sie eingebunden sind und merken, da können sie ihr Wissen einbringen, das wird aufgenommen und es ist etwas, was man nachher brauchen kann, das ist bald klar gewesen, dann kommen sie, dann werden sie aktiv, dann bringen sie ihre ganze Fachlichkeit, ihre ganze Erfahrung mit rein. Und das ist in diesen Workshops zusammen mit den (…) Wissenschaftler:innen sehr gut gelungen.» (SL A, Z. 82-90)*

Indem die involvierten Fachpersonen im Zuge des Entwicklungsprozesses selber erlebten, dass sie sich aktiv in die Entwicklung des Prozessmanuals einbringen konnten und als «Wissens-mitproduzierende Akteur:innen» gesehen wurden, erlebten sie sich selbst als relevante Instanz, die einen wichtigen Beitrag zur Produktentwicklung leistete, und somit als wirkmächtig.

Die eigene Involviertheit wurde für die involvierten Fachpersonen somit dadurch sinnhaft, dass sie mit einem Gefühl Selbstwirksamkeit verbunden war, das auf ernsthafter Beteiligung und Einflussnahme gründete. Denn die involvierten Fachpersonen sahen sich als aktive Akteur:innen in einem gestaltbaren Prozess, der am Ende zu einem für sie anschlussfähigen Wissen führte.

Sinnerzeugung aufgrund des partnerschaftlichen Modus der Zusammenarbeit

Der Modus der Zusammenarbeit zwischen den involvierten Fachpersonen und den involvierten Wissenschaftler:innen im Entwicklungsprojekt wurde ebenfalls als sinnhaft erlebt. Dieser Modus wurde massgeblich durch die prozess- und beziehungsgestaltenden Praktiken der involvierten Wissenschaftler:innen strukturiert (vgl. Kapitel 12.2.1) und reproduziert sich auch in den partnerschaftlichen Beziehungsqualitäten der Arbeitsbeziehung zwischen den involvierten Fachpersonen und den involvierten Wissenschaftler:innen, wie sie in Kapitel 12.3.1 bereits detailliert beschrieben worden sind. Die Zusammenarbeit, die beschrieben wurde als geprägt durch die wechselseitige Anerkennung von Fachwissen und Kompetenz, wechselseitige Wertschätzung und Vertrauen, Anerkennung von Differenz, gegenseitige Angewiesenheit, Augenhöhe, Dialog und Glaubwürdigkeit, wurde von den involvierten Fachpersonen als sinnstiftend erlebt. Denn sie gab zugleich die Haltung wieder, die im Prozessmanual beschrieben ist, was als Bereicherung und auch als Lerngelegenheit wahrgenommen wurde, wie in Kapitel 13.2.1 bereits erläutert wurde. Darüber hinaus führte dieser Modus der Zusammenarbeit auch dazu, dass eine ernsthafte und intensive gemeinsame Auseinandersetzung zwischen den involvierten Wissenschaftler:innen und den involvierten Fachpersonen stattfand, welche eine involvierte Fachperson als Gelingensbedingung eines für die Praxis anschlussfähigen Wissens und seiner Implementation in der eigenen Praxisorganisation bewertete. Diese Relevanz der ernsthaften und intensiven gemeinsamen Auseinandersetzung von Wissenschaftler:innen und Fachpersonen beschrieb sie im Interview wie folgt:

> *«Aber dieser Dialog, ja, dieser *dünkt mich* (scheint mir) ganz wichtig. Und es hat mich auch wichtig *gedünkt*, wenn ich jetzt noch andere Projekt im Auge habe. Abkürzen, man muss einfach wissen, in diesem Dialog zwischen den Entwickler und zwischen der Praxis, da darf man nicht an Zeit sparen, man darf dort nicht abkürzen. Das ist für mich eigentlich eine Erkenntnis aus dem Weg raus, im Prozessmanual. Wenn man das versucht, dann funktioniert es nicht.» (SL A, Z. 155-160)*

Die Bedeutsamkeit der eigenen Involviertheit lag also, wie oben erwähnt, nicht ausschliesslich in der inhaltlichen Mitarbeit, sondern auch darin, dass der Modus der Zusammenarbeit als ein Lernfeld erlebt und für die Implementation des so entstandenen Wissens als förderlich resp. als Voraussetzung bewertet wurde.

Sinnerzeugung aufgrund der Austauschgelegenheit ausserhalb der bisherigen Austauschstrukturen und Fachcommunity

Die involvierten Fachpersonen erlebten den kooperativen Entwicklungsprozess auch deshalb als für sich sinnhaft, weil im Zuge der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* auch ein fachbezogener Austausch mit anderen Fachpersonen ausserhalb der sonst üblichen organisationsinternen Austauschstrukturen und der engen Fachcommunity ermöglicht wurde. Eine involvierte Fachperson beschrieb diese Gelegenheit zum Austausch mit anderen Fachkollegen aus der professionellen Community wie folgt:

> *«Und dann ist es natürlich eben auch spannend gewesen dieser Austausch so ein bisschen mit Fachkollegen, mit denen man sonst vielleicht auch nie so zu tun gehabt hätte. Und auch ihre Haltungen und Meinungen kennenzulernen.» (Ci, inv. Z. 717-721)*

Dieser Austausch mit Fachpersonen der professionellen Community aus anderen Standorten, Organisationen und Kantonen und mit Fachpersonen aus der wissenschaftlichen Community eröffnete den involvierten Fachpersonen Zugang zu neuem Wissen, wobei dies als anregend und bereichernd erlebt wurde, da dieses neue Wissen mit dem eigenen Wissen vergleichend in Beziehung gesetzt und als Bezugspunkt für die Betrachtung der eigenen professionellen Haltung und Handlungspraxis genutzt wurde. Aufgrund dieser Sinnhaftigkeitserfahrungen wurden nach Ende der Feldphase I am Standort B gewisse Strukturen (kollegiale Fallreviews, interdisziplinäres Tandem) institutionalisiert, um dieses als sinnhaft erlebte Element des Austausches auch nach den Erfahrungen im Entwicklungsprojekt aufrechtzuerhalten. Dieselbe involvierte Fachperson beschrieb den Mehrwert des Tandems im nachfolgenden Interviewausschnitt wie folgt:

> *«Also ich denke einfach grundsätzlich finde ich auch so ein bisschen ein Job-Enrichment. Also ich glaube, wir sind ja häufig Einzelkämpfer, sind alleine in diesen Gesprächen mit diesen Klienten in schwierigen Geschichten. Und ich finde das auch einfach befruchtend, mal wieder mit einer Kollegin oder einem Kollegen zusammenarbeiten zu können. Auch mal wieder absprechen zu können, ‹hey wie führen wir dieses Gespräch?› (…) Wir haben nicht alle dieselbe Methodik wie wir in den Gesprächen arbeiten. Die einen haben mehr lösungsorientierte Fragestellungen, die anderen haben mehr motivierende Gesprächstherapie oder solche Ansätze, die sie dann haben oder sonst irgendetwas, an denen sie sich orientieren. Und das ist auch immer wieder sehr befruchtend, finde ich. Und auch sich zu überlegen, ja wie gehen wir jetzt an diese Sache heran und mit welcher Haltung?» (Ci, inv. Z. 142-152)*

Damit wird deutlich, dass der Austausch ausserhalb der üblichen Fachcommunity als wertvolles Moment im Entwicklungsprojekt erlebt wurde, das nicht nur dazu beitrug, dass die involvierten Fachpersonen ihre eigene Involviertheit im Entwicklungsprojekt als sinnhaft bewerteten, sondern auch dazu führte, dass am Standort B (Austausch- und Zusammenarbeits-)Strukturen geschaffen wurden, um dieses als sinnhaft erlebte Element zu institutionalisieren.

Sinnerzeugung aufgrund der vertieften inhaltlichen Auseinandersetzung

Die Sinnhaftigkeit der eigenen Involviertheit in das Entwicklungsprojekt ergab sich für die involvierten Fachpersonen aus deren Sicht auch deshalb, weil dadurch eine vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung mit der Thematik der Kindeswohlabklärung erfolgen konnte, die im alltäglichen Handlungssetting, das sich durch einen hohen Handlungsdruck auszeichnet, so nicht möglich gewesen wäre. Aufgrund der Eigenschaften des Settings, wie sie in Kapitel 12.4 beschrieben sind, und aufgrund der Praktiken der involvierten Wissenschaftler:innen (vgl. Kapitel 12.2.1) wurde eine

vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung im Zuge der verschiedenen Kernprozesse der Wissensrelationierung ermöglicht, in deren Rahmen gemeinsam fachliche Themen, Fragen und Herausforderungen diskutiert, analysiert, reflektiert und gemeinsame Bedeutungen hergestellt werden konnten. Die Regionalleitung beschrieb dies wie folgt:

> *«Es war wichtig gewesen, dass wir diese Diskussionen führen, dass wir ins Thema hineinkommen, ganz unabhängig vom Ausgang des Projektes» (RL, Z. 358-360).*

Diese beispielhafte Aussage verdeutlicht, dass die Involviertheit im Entwicklungsprojekt unabhängig von dem zu entwickelnden Produkt des Prozessmanuals, als sinnhaft erlebt wurde, weil eine intensive inhaltliche Auseinandersetzung und ein Diskurs über die Thematik als solche angeregt und ermöglicht wurde.

Sinnerzeugung aufgrund Qualitätssicherung und Zugang zu neuem Wissen

Eine involvierte Fachperson beschrieb die Herausforderungen in der Zusammenarbeit von Wissenschaftler:innen und Praktiker:innen und bewertete dies als anstrengenden und zeitintensiven Prozess, der sich aber gelohnt habe, da sie ihn in zweierlei Hinsicht als sinnhaft erlebte:

> *«Es ist, also ich denke, es ist anstrengend, sich diesen, Entwicklungen zu stellen und das miteinander anzugehen als Praxis und Wissenschaft. Aber ich finde schon, dass es sich lohnt. (…) Und für die Praxis würde ich sagen, ist es einfach eine Qualitätssicherung: Das Überprüfen, wo steht man und vor allem hat man auch die Chance Wissen, das neu entsteht, mitzubekommen.» (Mi, inv. Z. 709-711, 717-719)*

Die Sinnhaftigkeit der eigenen Involviertheit in das Entwicklungsprojekt wurde laut dieser involvierten Fachperson darin gesehen, dass dadurch eine kritische Auseinandersetzung und Reflexion der eigenen Handlungspraxis möglich wurde, was als «Qualitätssicherung» bewertet wurde.

Darüber hinaus erläuterte sie, dass die eigene Involviertheit auch deshalb bedeutsam sei, weil dadurch Zugang zu neuem, aktuellem Wissen gewährleistet wurde; dieses Wissen betrachtete sie für sich als sinnhaft resp. wertvoll.

Sinnerzeugung aufgrund von Bewusstwerdungs- und Explikationsprozessen

In Kapitel 12.5.2 wurde beschrieben, dass in den interaktionellen Externalisierungs-, Aushandlungs-, Verständigungs- und darin eingelagerten Reflexionsprozessen immer auch Explikationsprozesse stattfanden, die zu Bewusstseinsbildung führten. In den Interviews wurden diese Prozesse beispielsweise wie folgt erwähnt:

> *«Da habe ich das Gefühl durch die Entwicklungs-Prozessphase ist das noch verstärkt worden, also dieses Selbstverständnis. Also eben das Verständnis, dass man da bei der Abklärung die Klienten ganz fest mitnehmen muss. Das ist für mich vorher auch schon klar gewesen, aber nie so klar wie jetzt das nachher, nach der Entwicklung des Prozessmanuals.» (Li, inv. Z. 208-212)*

Diese Aussage beschreibt nebst einer Reaffirmation des bestehenden professionellen Selbstverständnisses (siehe dazu Ausführungen unten), dass durch die eigene Involviertheit in das Entwicklungsprojekt dieses Selbstverständnis zugleich reflexiv geschärft, bewusster gemacht und sprachlich expliziert wurde. Die von den involvierten Fachpersonen in den Interviews verwendeten Begriffe wie «klarer werden», «bewusster werden» «verstärken» «gefestigt», «Schärfung» verweisen auf Bewusstwerdungs- und Explikationsprozesse, die im Zuge der individuellen Bildungs- und kollektiven Lernprozesse während des Entwicklungsprojekts stattfanden und nicht zu einer grundlegenden Neuausrichtung führten, jedoch in Bezug auf gewisse Wissenselemente eine Präzisierung resp. Verdichtung und Stabilisierung des professionellen Selbstverständnisses zur Folge hatten. Dies wurde als wertvoll resp. sinnhaft erlebt.

Sinnerzeugung durch die gemeinsame Entwicklung geteilter fachlicher Verständnisse

Ein weiterer Aspekt, der von den involvierten Fachpersonen als sinnhaft erlebt wurde, war die Erfahrung, im Rahmen des Entwicklungsprojekts gemeinsam mit anderen Fachpersonen und Wissenschaftler:innen ein geteiltes fachliches Verständnis von Kindeswohlabklärungen zu erarbeiten. Die Teilnahme an diesem interaktionellen Verständigungsprozess, der durch die eigene Involviertheit ermöglicht wurde, wurde als sinnhaft wahrgenommen, weil damit ein gemeinsamer professioneller Bezugsrahmen geschaffen wurde, der eine Orientierungs- und Standardisierungsfunktion innehat. Als Beispiel für diese Sinnhaftigkeit kann die Aussage einer involvierten Fachperson herangezogen werden in der beschrieben wird, wie diese Auseinandersetzungen zu mehr Sicherheit, Klarheit und Qualität innerhalb der involvierten lokalen Fachcommunity führten:

> *«Es gab Sicherheit in der- und eine Orientierung. Sicherheit im Vorgehen, also so eine Klarheit. Man sucht ja sonst oft so nach dem. ‹Habe ich jetzt das richtig gemacht?›, ‹Ist das jetzt das Richtige?›, ‹Also wie machen es denn die anderen auch im Team?› Wir haben jetzt viel so Sitzungen, wo wir uns austauschen. Und das ist ein Abgleich. Der kann dann wieder mehr eine Bereicherung sein oder und das ist auch Qualitätssicherung, weil das Prozessmanual-Projekt hat das genauso gebracht. Also wir sitzen zusammen und bringen alle mal das rein, wo wir unsere Erfahrungen gemacht haben. Und fassen was zusammen, wo wir, das sich bewährt hat. Und an dem orientieren wir uns jetzt alle. Und deswegen finde ich das schon auch einen Mehrwert.» (Oi, inv. Z. 474-482)*

In dieser Interviewpassage wird beispielhaft thematisiert, dass die involvierte Fachperson das individuelle und interaktionelle Abgleichen von Wissen unter Berücksichtigung des Prozessmanual-Wissens als Orientierungsrahmen während des Entwicklungsprojekts als sinnhaftes und qualitätssicherndes Element erlebte. Darüber hinaus wird deutlich, dass auch das dadurch entstandene *narrativ geteilte und kollektiv akzeptierte Prozessmanual-Wissen* als neuer fachlicher Orientierungsrahmen sinnhaft erlebt wurde, was in Kapitel 13.3.2.2 noch erläutert wird.

Sinnerzeugung aufgrund erlebter Reaffirmationsprozesse

In diesem Wiedererkennen des eigenen professionellen Selbstverständnisses kann auf Basis der Interviewdaten ein selbstbestätigendes resp. reaffirmatives Moment gesehen werden, das seitens der involvierten Fachpersonen als für sie bedeutsam beschrieben wurde. Eine involvierte Fachperson erläuterte diese Sinnzuschreibung wie folgt:

> *«Ja, also eben aus der Praxis raus am Standort A war etwas, das schon sehr nahe gewesen ist am Prozessmanual. Eigentlich sehe ich uns, für uns ist das ganz wichtig gewesen, nochmals wirklich zu erleben, dass sehr vieles, das wir aus der Praxis entwickelt haben, offensichtlich auch *verhebet* (funktioniert).» (SL A, Z. 165-168)*

Diese Aussage verdeutlicht beispielhaft, dass das im Rahmen des Entwicklungsprojekts verhandelte Prozessmanual-Wissen keinen Bruch mit der bestehenden Haltung und Handlungspraxis darstellte und diese auch nicht als grundsätzlich infrage gestellt erlebt wurde. Das Prozessmanual-Wissen hatte vielmehr im Verhältnis zur früheren Praxis ein partiell bestätigendes und legitimierendes Moment («*verhebt*»). Damit wird sichtbar, dass das neu gewonnene Prozessmanual-Wissen für alle involvierten Fachpersonen in hohem Masse anschlussfähig war und sich mit wichtigen Elementen ihres bereits internalisierten professionellen Wissens sowie mit bestehendem Organisationswissen deckte.

Sinnerzeugung aufgrund erlebter Bildungs- und daraus resultierender Modifikationsprozesse

Die rekonstruierten individuellen Bildungs- und kollektiven Lernprozesse, die sie aufgrund der eigenen Involviertheit in das Entwicklungsprojekt erlebten, wurden von den involvierten Fachpersonen als ein sinnstiftendes Moment der eigenen Involviertheit im Entwicklungsprojekt beschrieben, wie im folgenden Interviewausschnitt erkennbar wird:

«Ich finde so diese ganzen Lernprozesse, die sind für mich, die sind für mich jetzt ein Gewinn gewesen. Und ich glaube auch, soweit ich das höre auch für viele Kollegen und Kolleginnen rings herum.» (Ci, inv. Z. 568-570)

Diese Bildungs- und Lernprozesse wurden als sinnhaft erlebt, weil sie zu einem neuen *handlungsleitenden Prozessmanual-Wissen* führten, das nicht lediglich reaffirmativ wirkte, sondern auch Veränderungen in Denk- und Handlungsstrukturen zur Folge hatte, deren Auswirkungen von den involvierten Fachpersonen wiederum als sinnhaft resp. wirksam erlebt wurden (vgl. Kapitel 13.3.2.2). Dabei wurde in der Analyse der Interviews deutlich, dass diese Veränderungen in Denk- und Handlungsstrukturen nicht als grundlegende Transformationen bewertet wurden, sondern eher als (selektive) «Modifikationen» ihres professionellen Selbstverständnisses und der eigenen kindeswohlabklärenden Handlungspraxis rekonstruiert werden konnten (vgl. Kapitel 13.3.2.2).

Sinnerzeugung aufgrund des Anschlusses an Fachdiskurs und organisationale Weiterentwicklung

Aus Sicht der Regionalleitung bestand die Sinnhaftigkeit der Involviertheit in das Entwicklungsprojekt unter anderem darin, dass die eigene Praxisorganisation dadurch an aktuellen fachlichen Entwicklungen teilhaben und Einblicke in andere Handlungspraxen, Denkansätze und Wissen aus anderen Praxisorganisationen und Hochschulen erhalten konnte. Dieses Moment der Sinnhaftigkeit wurde im Interview seitens der Regionalleitung wie folgt thematisiert:

«es ist wichtig gewesen, dass man im Thema drin ist. Also im Thema Abklärungen, dass man, dass man dabei ist, wenn die Diskussionen geführt werden. Man hat ja dann auch gehört, wie es die verschiedenen Praxispartner machen einerseits und wie es verschiedene Hochschulen, Fachhochschulen machen. Das ist schon noch relevant und wichtig gewesen und das hat [Name der Gesamtorganisation] ja auch geholfen, die nächsten Schritte zu machen.» (RL, Z. 365-370)

Die hier erkennbare Sinnhaftigkeit wurde darin gesehen, dass durch die Teilnahme sichergestellt werden konnte, dass die eigene Praxisorganisation am Fachdiskurs beteiligt und nicht davon ausgeschlossen war und dadurch Zugang zu organisationsexternem Wissen hatte, das für eigene Weiterentwicklungen als relevant erachtet wurde. Diese so entstandene strategische Weiterentwicklungsmöglichkeit der eigenen Praxisorganisation wurde als sinnhaft bewertet.

Sinnerzeugung aufgrund erlebter Zugehörigkeit und Gestaltungsmacht bei einer relevanten fachlichen Entwicklung

Die Involviertheit im Entwicklungsprojekt wurde auch als sinnhaft bewertet, weil sich dadurch die Möglichkeit ergab, selber aktiv an einer fachlich relevanten Entwicklung (dem Prozessmanual) mitzuwirken und Teil von einer Entwicklung zu sein, wie in der nachfolgenden Aussage erkennbar wird:

«Man hat sich gefreut dort einfach auch Teil zu sein von einer Entwicklung, die jetzt in dieses Resultat mündet. Das ist schon etwas.» (RL, Z. 514-515)

In dieser Aussage wird einerseits erkennbar, dass durch die eigene Involviertheit auch ein Gefühl der Zugehörigkeit entstand, Teil einer grösseren Entwicklung zu sein; dieses Gefühl trug dazu bei, dass die eigene Involviertheit in das Entwicklungsprozess als sinnhaft erlebt wurde. Nebst diesem Zugehörigkeitsgefühl wurde auch eine Sinnhaftigkeit im Erleben einer «kollektiven Gestaltungsmacht» erkennbar. Denn die eigene Involviertheit ermöglichte die Erfahrung, gemeinsam mit anderen etwas Neues (Prozessmanual) hervorzubringen, das über die eigene Praxisorganisation hinaus Wirkung hatte. Dies wurde ebenfalls als relevant und sinnhaft bewertet («das hat schon etwas»).

Die dargestellten, aus den Interviewdaten rekonstruierten Sinnzuschreibungen zeigen, dass die eigene Involviertheit im Entwicklungsprojekt von den involvierten Fachpersonen auf vielfältige

Weise als sinnhaft erlebt wurde. Diese Sinnzuschreibungen waren dabei individuell unterschiedlich ausgeprägt und verweisen auf ein breites Spektrum subjektiver Bedeutungszuschreibungen.

Obschon in den Interviews durchaus Bedeutungszuschreibungen erwähnt wurden, die einen Nutzen auf organisationaler Ebene thematisierten (z. B. organisationale Weiterentwicklung), wobei diese Ebene ausschliesslich von Leitungspersonen angesprochen wurde, lässt die Betrachtung der rekonstruierten Sinnzuschreibungen die Folgerung zu, dass der erfahrene Sinn der Involviertheit in das Entwicklungsprojekt vor allem auf die persönliche und professionelle Ebene der operativ tätigen Fachpersonen bezogen war. Die eigene Involviertheit wurde vor allem deshalb als bedeutsam bewertet, weil sie zur eigenen Professionalität und professionellen Leistungserbringung beitrug. Dies wiederum führte indirekt jedoch auch zu einem Nutzen für die involvierte Praxisorganisation, etwa im Sinne der Anbindung an fachliche Entwicklungen oder der in Kapitel 13.2.4.2 beschriebenen veränderten organisationalen Strukturen und Prozesse in Bezug auf Kindeswohlabklärungen.

13.3.2 Relevierung des generierten Prozessmanual-Wissens

Neben der oben beschriebenen rekonstruierten erlebten Sinnhaftigkeit der eigenen Involviertheit im Entwicklungsprojekt werden in den nachfolgenden Ausführungen die subjektiven Bedeutungszuschreibungen dargestellt, die die involvierten Fachpersonen dem im Zuge des kooperativen Entwicklungsprojekts entstandenen *Prozessmanual-Wissen* zuschrieben. Aus den Interviews mit den involvierten Fachpersonen lässt sich rekonstruieren, dass das in unterschiedlichen Wissensformen in Erscheinung tretende *Prozessmanual-Wissen* unterschiedlich relevant erlebt wurde, weil es aus der Sicht der Fachpersonen auf unterschiedliche Weise funktional wirksam wurde. Im Zentrum dieses Kapitels werden Bedeutungen und Funktionen dieses im Zuge des kooperativen Entwicklungsprojekts generierten *Prozessmanual-Wissens* dargelegt, wodurch aufgezeigt wird, weshalb das generierte Prozessmanual-Wissen von involvierten Fachpersonen *releviert* (Hüttemann & Solèr, 2018, S. 241f.; Nowotny, 1975, S. 452f.), sprich relevant gemacht wurde. Das generierte Prozessmanual-Wissen kann, wie zu Beginn des Kapitels erwähnt, auf zwei Ebenen unterschieden werden, die in den folgenden beiden Unterkapitel behandelt werden: Zum einen kann aus den Interviewdaten die Relevanz des *finalen Prozessmanuals als innovatives und objektiviertes Wissensprodukt* abgeleitet werden, dem von den involvierten Fachpersonen bestimmte Funktionen und Bedeutungen zugeschrieben wurden. Zum anderen wird auch die *Relevierung* des *handlungsleitenden Prozessmanual-Wissens* (vgl. Kapitel 13.3.2.2) sichtbar, das in den *Kernprozessen der Wissensrelationierung* und den darin eingelagerten Bildungs- und Lernprozessen entstanden ist.

13.3.2.1 Zur Relevanz des finalen Prozessmanuals

Die Relevanz des *finalen Prozessmanuals* konnte in den Interviewdaten wie folgt rekonstruiert werden:

Symbolische Relevanz aufgrund eigener Involviertheit in dessen Entwicklung

In den Interviews wurde thematisiert, dass aufgrund der eigenen Involviertheit in das Entwicklungsprojekt auch eine gewisse Akzeptanz des und eine Identifikation mit dem *finalen Prozessmanual* entstanden ist. Im Gegensatz zur Fachperson *Oi*, welche, wie zu Beginn des Kapitels veranschaulicht, das *finale Prozessmanual* als etwas «Fremdes» bewertete, beschrieb die Fachperson *Di* beispielsweise eine persönliche «Verwachsenheit» mit dem *finalen Prozessmanual*, die auf die eigene Involviertheit in dessen Entwicklung zurückgeführt wurde, wie der folgende Interviewausschnitt aufzeigt:

> *«weil ich habe wie den Weg mitgemacht wie es entstanden ist und welche Überlegungen dahinter waren. Ich habe halt ja auch diese Entwicklungsprozesse mitbekommen. Und ich denke, es [das finale Prozessmanual] ist anders mit mir verwachsen, wie jetzt jemand, der einfach frisch dazu kommt.» (Di, inv. Z. 1023-1026)*

Das *finale Prozessmanual* wurde somit nicht als fremdes innovatives und objektiviertes Wissensprodukt wahrgenommen, sondern als ein Ergebnis, das mit der eigenen Involviertheit während des Entwicklungsprojekts untrennbar verbunden ist, zugleich aber keine unmittelbare Handlungsrelevanz hat. Die Bedeutung des *finalen Prozessmanuals* zeigt sich daher vor allem aufgrund der Geschehnisse und der eigenen Involviertheit in das Entwicklungsprojekt und das dort *internalisierte Prozessmanual-Wissen*. Diesen Bedeutungszusammenhang beschrieb eine andere involvierte Fachperson auch in Bezug auf die Akzeptanz des *finalen Prozessmanuals* und der eigenen Involviertheit in das Entwicklungsprojekt:

> *«Das wir natürlich, so, sage ich mal so vertieft mitarbeiten konnten, das hat die Akzeptanz von dem natürlich schon nochmal erhöht.» (SL A, Z. 232-233)*

Die «vertiefte Mitarbeit», welche in dieser Interviewpassage thematisiert wird, verweist auf die in Kapitel 13.2 beschriebenen Bildungs- und Lernprozesse, die im Zuge der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* erfolgen konnten und dazu geführt haben, dass von den involvierten Fachpersonen die Sinnhaftigkeit und Anschlussfähigkeit der Inhalte des Prozessmanuals für die eigene Handlungspraxis erkannt werden konnte (siehe auch nachfolgenden Interviewausschnitt). Aus den Interviewdaten konnte darüber hinaus gefolgert werden, dass diese Akzeptanz nicht zuletzt dadurch hergestellt wurde, dass aufgrund der eigenen Involviertheit in das Entwicklungsprojekt das eigene Erfahrungswissen Eingang in das finale Prozessmanual gefunden hat und dadurch dessen Praxistauglichkeit resp. Anschlussfähigkeit an die Bedingungen und Herausforderungen der Kindeswohlabklärungspraxis (in der eigenen Praxisorganisation) gewährleistet wurde. Dies wird in folgendem Interviewausschnitt deutlich:

> *«Sie [die Wissenschaftler:innen] haben ja bereits eine gute Grundlage geliefert. (…) Aber es ist verfeinert worden, es wurde noch praxisnäher gemacht. Und von daher ist es sehr, denke ich jetzt auch für dieses Buch, ist es natürlich, es hat einen sehr grossen Stellenwert. Und auch einen grossen Wert, weil man eigentlich weiss, ja also das ist als praxistauglich erkannt worden, wenn man bereit ist so zu arbeiten, wie es hier abgebildet ist.» (Di, inv. Z. 202-203, 205-210)*

Die eigene Involviertheit in die Entwicklung des finalen Prozessmanuals ermöglichte folglich nicht nur das Prüfen und Erkennen der «Praxistauglichkeit» des Inhalts des Prozessmanuals, sondern gewährleistete zugleich, dass das finale Produkt als praxisnäher bewertet wurde. Dabei wurde, so zeigen die Interviewdaten, das eigene eingebrachte Erfahrungswissen seitens der involvierten Fachpersonen in die Produktentwicklung als zentraler qualitätssichernder Aspekt für das *finale Prozessmanual* erkennbar. Denn erst durch die Involviertheit von Fachpersonen aus der Praxis der Kindeswohlabklärung konnten diese Anschlussfähigkeit und Praxistauglichkeit («verhebt in der Praxis», «praxistauglich», «stösst nicht auf Widersprüche») als zentrale Qualitätsattribute des *finalen Prozessmanuals* gewährleistet werden. Damit wird deutlich, dass die Akzeptanz des *finalen Prozessmanuals* nicht nur auf die in die Kernprozesse der Wissensrelationierung eingelagerten Bildungs- und Lernprozesse und auf die Möglichkeit des Erkennens der Sinnhaftigkeit des Inhaltes während dieser Auseinandersetzungen zurückgeführt wurde, sondern (aufgrund des eingebrachten Erfahrungswissens) auch im eigenen Beitrag der involvierten Fachpersonen selbst gründete.

> *«Und ich denke eben, für unsere Arbeit ist es einfach enorm wichtig, dass da nicht irgendwo in einem Institutsstübli oder in einem Fachhochschulstübli etwas entwickelt worden ist, das schön tönt und her daherkommt aber eigentlich in der Praxis nicht verhebet oder auf zu grosse Wiedersprüche stosst. Und dass ist hier eben nicht der Fall.» (Di, inv. Z. 220-224)*

Somit kann gefolgert werden, dass die involvierten Fachpersonen dem kooperativen Moment in der Wissensproduktion und der eigenen Rolle darin einen bedeutsamen Stellenwert bei der Bewertung des *finalen Prozessmanuals* als Wissensprodukt beimessen und das so entstandene Wissen eine

höhere Akzeptanz in der Praxis hat als ein Wissen, das ausschliesslich von Wissenschaftler:innen ohne Einbezug von Fachpersonen aus der Praxis produziert wird.

Eine involvierte Fachperson beschrieb die Bedeutsamkeit des *finalen Prozessmanuals* wie folgt:

> *«Das ist eigentlich das Grundlagebuch. Aber es wird sicher bei jedem ein bisschen anders gehandhabt, wie stark sich jemand damit identifiziert oder weniger.» (Ni, inv. Z. 437-439)*

Diese Aussage hinsichtlich der Individualität und Unterschiedlichkeit der Verwendung und Bewertung des *finalen Prozessmanuals* lässt sich, wie in diesem Kapitel beschrieben, auch in den Aussagen der anderen involvierten Fachpersonen bestätigen, zugleich wird jedoch eine übereinstimmend positive Bewertung des *finalen Prozessmanuals* erkennbar: Obschon von einigen involvierten Fachpersonen in den Interviews auch gewisse Aspekte bezüglich Form und Inhalt des *finalen Prozessmanual* kritisiert wurden (z. B. zu grosser Umfang, zu komplex und ausführlich, zu wenig an strukturellen Rahmenbedingungen orientiert resp. zu hoher Zeit- und Ressourcenbedarf erforderlich, nicht für alle Fallkonstellationen geeignet, z. B. wenn Eltern überfordert sind, nicht mitwirken wollen, kein griffiges Werkzeug), betonten alle involvierten Fachpersonen in den Interviews, dass sie das *finale Prozessmanual* gut und wichtig finden. In den Interviews wurden von den involvierten Fachpersonen dem finalen Prozessmanual Eigenschaften wie beispielsweise «praxisnah», «gut», «sehr wertvoll», «wichtig», «toll», «super» oder «hilfreich» zugesprochen, auch wenn keine Detailkenntnisse über den genauen Inhalt des *finalen Prozessmanuals* vorhanden waren, da dieses nach Erscheinen kaum vertieft gelesen und verwendet wurde, wie bereits in Kapitel 13.1.3.2 erläutert wurde. Die involvierten Fachpersonen hoben dabei zwar teils unterschiedliche Inhalte als positiv hervor, übergreifend wurde aber deutlich, dass insbesondere die im *finalen Prozessmanual* beschriebenen Grundhaltungen wie beispielsweise die Prozessorientierung und das Dialogische oder auch die Prozessstrukturierung entlang der Schlüsselprozesse als zentrale sinnhafte und relevante Aspekte bewertet wurden, Merkmale also, die auch an das eigene professionelle Selbstverständnis anschliessen und dieses im Zuge der eingelagerten Bildungsprozesse verfeinerten, verstärkten, bewusster und expliziter machten. Die Analyse der Interviews lässt die Folgerung zu, dass diese positive Bewertung des *finalen Prozessmanuals* nicht immer auf spezifische Inhalte zurückgeführt wurde, sondern gelegentlich mit eher diffusen Gefühlen begründet wurde, wie in der nachfolgenden Aussage beispielhaft zum Ausdruck kommt:

> *«Ich hatte dann irgendwie das Gefühl, es ist gut, dass es das jetzt gibt. Da steht jetzt das drin, was wir besprochen haben und was wir auch teilweise erarbeitet haben.» (Oi, inv. Z. 112-114)*

Damit wird deutlich, dass trotz der Unbedeutsamkeit für die eigene Handlungspraxis (siehe Ausführungen weiter unten), bei den involvierten Fachpersonen eine gewisse Identifikation mit dem und eine Akzeptanz des finalen Prozessmanual besteht, die in der eigenen Involviertheit gründen.

Das *finale Prozessmanual* hat daher, so die hier abgeleitete These, einen symbolischen Wert für die involvierten Fachpersonen, der in der eigenen Involviertheit in das Entwicklungsprojekt gründet: Für die involvierten Fachpersonen verkörpert das *finale Prozessmanual* ein Ergebnis, das stellvertretend für ihre eigene Involviertheit und ihren eigenen Beitrag bei der Entwicklung des Prozessmanuals steht, und wird deshalb positiv konnotiert, ohne dass dessen Inhalte detailliert gekannt oder untersucht wurden. Das *finale Prozessmanua*l wird aufgrund der eigenen Involviertheit als praxistaugliches Instrument bewertet und akzeptiert und deshalb von den involvierten Fachpersonen nicht nur als Dokument, sondern auch als Manifestation des als sinnhaft erlebten Prozesses der kooperativen Wissensproduktion gesehen (vgl. dazu Kapitel 13.1.3.2).

Die nachgelagerte Relevanz des finalen Prozessmanuals für die eigene Handlungspraxis

In den bisherigen Ausführungen wurde deutlich, dass die Sinnzuschreibungen der involvierten Fachpersonen in Bezug auf das *finale Prozessmanual* eng mit den eigenen Erfahrungen im

Entwicklungsprozess verknüpft sind. Des Weiteren kann aufgrund der Analyse konstatiert werden, dass das *finale Prozessmanual* für die involvierten Fachpersonen in der unmittelbaren professionellen Handlungspraxis jedoch wenig bedeutsam war und dieses seine Bedeutung vor allem durch die eigene Involviertheit in die Kernprozesse der Wissensrelationierung erhielt. Denn bis auf eine Ausnahme wurde in allen Interviews von den involvierten Fachpersonen beschrieben, dass das *finale Prozessmanual* für sie eine nebensächliche bis gänzlich unbedeutende Rolle für die eigene individuelle Handlungspraxis spielte und für sie vielmehr die Geschehnisse im Entwicklungsprojekt sowie das dadurch entstandene *handlungsleitende Prozessmanual-Wissen* relevant und sinnhaft waren. So schilderte eine involvierte Fachperson den Moment, als sie das *finale Prozessmanual* in Buchform erhielt, beispielsweise wie folgt:

> *«Es [das finale Prozessmanual] war auf einmal im Fach. Ich hatte das vorher, ich hätte lieber mit dem Vorherigen [Prototyp des Prozessmanual] weitergearbeitet. Weil ich finde, wenn man damit immer wieder in den Sitzungen gearbeitet hat, es war ja schon entsprechend auch mit Kleberli oder irgendwas, und die Seite einknicken, wo man ständig war. Ich mag das vom optischen her, wenn ich weiss, wo was ist. Ich bin so ein visueller Typ. Das [das fertige Prozessmanual-Buch] ist was Fremdes. Also für mich war das jetzt fremd, dass es so, ‹oh so sieht das jetzt aus›. (…) Ich habe es in meine Schublade gelegt und fertig. (…) Das war am Schluss so sang- und klanglos irgendwann da. Da waren wir schon so drin.» (Oi, inv. Z. 748-753, 755-756)*

In dieser Aussage wird zunächst eine Distanz gegenüber dem *finalen Prozessmanual* erkennbar und es wird deutlich, dass dieses finale Produkt keine Rolle in der unmittelbaren professionellen Handlungspraxis der interviewten involvierten Fachperson spielte (es liegt in der Schublade). Demgegenüber wird der *Prototyp des Prozessmanuals*, der während der Feldphase I verwendet wurde, als ein vertrautes Arbeitsinstrument beschrieben, das als relevanter Referenzpunkt für Geschehnisse während des Entwicklungsprojekts diente. Der letzte Satz verweist zudem darauf, dass die relevanten Geschehnisse, sprich der als relevant erlebte Entwicklungsprozess, für die involvierte Fachperson bereits abgeschlossen war, als das *finale Prozessmanual* ca. 12 Monate nach Ende der Feldphase I dann erschienen ist. Mit der Formulierung «drin sein in etwas» wird zudem auch auf einen Bildungsprozess verwiesen, der während der Feldphase I erfolgte und dazu führte, dass ein gewisses Prozessmanual-Wissen in jener Phase internalisiert wurde; deshalb war die interviewte involvierte Fachperson aus ihrer Sicht nicht mehr auf ein innovatives und objektiviertes Wissensprodukt wie das *finale Prozessmanual* angewiesen. Die ausbleibende aktive Nutzung resp. Verwendung des *finalen Prozessmanuals* in der alltäglichen Handlungspraxis wird also damit begründet, dass sich die involvierte Fachperson aufgrund der erfolgten Bildungs- und Lernprozesse im Entwicklungsprojekt bereits als «Prozessmanual-bezogen» genügend fachlich qualifiziert einschätzte und das *finale Prozessmanual* deshalb für sie keine primär relevante (handlungsleitende) Wissensquelle mehr darstellte. Diese «nachgelagerte Relevanz» des *finalen Prozessmanuals* für die eigene professionelle Handlungspraxis wird auch in vielen weiteren Interviews thematisiert. So führte eine andere involvierte Fachperson aus, dass sie dieses *finale Prozessmanual* noch nie ganz durchgelesen habe, und antwortete im Interview auf die Frage, was sie jetzt mit dem finalen Prozessmanual als Buch mache, Folgendes:

> *«((lacht)) Ja eben, darum sage ich, es hängt eigentlich schon mit dem zweiten Thema zusammen. Weil was mache ich damit [dem finalen Prozessmanual]? Ich mache vor allem mit dem etwas, das eben in der Entwicklung passiert ist.» (Di, inv. Z. 57-59)*

Auch hier wird deutlich, dass das *finale Prozessmanual* nicht als handlungsleitende Wissensressource gesehen wird, sondern das von den Fachpersonen subjektiv als relevant bewertete Prozessmanual-Wissen während der Erfahrungen in der Feldphase I entstanden ist. Denn das dort entstandene Prozessmanual-Wissen wurde handlungsleitend und führte zu Veränderungen in der

Kindeswohlabklärungspraxis («Modifizierungen in meiner Abklärungsarbeit»), das *finale Prozessmanual* wird dabei jedoch nicht mehr als Wissensquelle berücksichtigt, wie dieselbe involvierte Fachperson weiter ausführt:

> *«Und es gab dann auch noch viel ergänzendes Material dazu [im finalen Prozessmanual], was ich jetzt aber so nicht mehr im Detail studiert habe und hier noch irgendwie grosse Modifizierungen in meiner Abklärungsarbeit daraus erfolgt wären.» (Di, inv. Z. 78-81)*

In dieser Aussage wird deutlich, dass das relevante *handlungsleitende Prozessmanual-Wissen* bereits während des Entwicklungsprojekts erworben und in der Handlungspraxis wirksam wurde. Die aktive Nutzung resp. Verwendung des *finalen Prozessmanuals* in der alltäglichen Handlungspraxis wurde dadurch überflüssig. Eine involvierte Fachperson brachte diesen Zusammenhang im Interview wie folgt auf den Punkt:

> *«Ich glaube, es ist vielleicht ein bisschen paradox, aber die, die später eingestiegen sind, haben sicher die fertige Version genauer durchgearbeitet. Weil vielleicht bei uns, also zumindest bei mir persönlich, es ist bisschen. Ja, ich denke so, nein eigentlich darf man das gar nicht sagen. Aber so bisschen das Ding von, ‹wir haben es ja diskutiert, dann weiss ich ja ungefähr was dort steht und muss es jetzt nicht nochmals lesen›.» (Mi, inv. Z. 768-791)*

In dieser Beschreibung der eigenen Relevanzsetzung und (Nicht-)Verwendung des *finalen Prozessmanuals* aufgrund der eigenen Involviertheit in das Entwicklungsprojekt wird zugleich eine Differenz in Bezug auf das *finale Prozessmanual* zwischen unterschiedlichen Akteursgruppen erkennbar. Indem die interviewte Fachperson einen Unterschied im Umgang mit dem *finalen Prozessmanual* zwischen involvierten und nicht involvierten Fachpersonen ihrer Praxisorganisation beschreibt, wird deutlich, dass das *finale Prozessmanual* für sie selbst unbedeutsam erschien, zugleich jedoch eine gewisse Relevanz für jene Fachpersonen anerkannt wurde, die nicht in den Entwicklungsprozess involviert waren (diese Akteursgruppe aus den involvierten Praxisorganisationen wird im Folgenden «nicht-involvierte Fachpersonen» genannt) (siehe dazu Ausführungen weiter unten).

Relevanzherstellung aufgrund des explizierten und symbolisierten «neuen Wissenskompasses»

Trotz dieser nachrangigen Relevanz des finalen Prozessmanuals gegenüber dem im Entwicklungsprojekt angeeigneten *handlungsleitenden Prozessmanual-Wissen* beschrieben einzelne involvierte Fachpersonen dennoch eine Verwendung des *finalen Prozessmanuals* als Buch in ihrer professionellen Handlungspraxis. Die Analyse der Interviews lässt die Folgerung zu, dass die Formen dieser Nutzung je nach involvierter Fachperson variieren, wie untenstehend deutlich werden wird: Lediglich eine involvierte Fachperson berichtete, dass sie im individuellen Arbeitsalltag das finale Prozessmanual für sich selber aktiv verwende. Eine überwiegende Mehrheit spricht von einer Nicht-Verwendung auf dieser individuellen Ebene. Und mehrere involvierte Fachpersonen berichteten von einer Verwendung des finalen Prozessmanuals in interaktionellen Settings, wie beispielsweise im Tandem oder bei Teambesprechungen.

Die Analyse der Aussagen zur Verwendung des finalen Prozessmanuals auf individueller Ebene ermöglicht folgendes Bild:

Ein Beispiel für eine Nicht-Verwendung des finalen Prozessmanuals auf individueller Ebene ist die involvierte Fachperson Li, welche im Interview auf die Frage, welche Bedeutung das finale Prozessmanual als Buch in ihrem Alltag habe, Folgendes antwortete:

> *«Es hat wenig Bedeutung. Es ist auch wieder in Hintergrund getreten, nachdem die Entwicklungsphase abgeschlossen gewesen ist, sage ich jetzt mal. Es ist nicht etwas was ich in die Hand nehme und nachschauen gehe.» (Li, inv. Z. 49-51)*

Li nannte als Gründe für diese Nicht-Verwendung des *finalen Prozessmanuals* sowohl inhaltliche, persönliche als auch strukturelle Aspekte: Obschon sie den Inhalt des Prozessmanuals insgesamt als

gut und wichtig betrachtet, erfüllte es ihre eigene Erwartung, ein praxisnahes und vereinfachendes Instrument zu erhalten, nicht. Denn die Kindewohlabklärung gemäss Prozessmanual sei entgegen ihrer ihrer Hoffnung mit einem höheren zeitlichen Aufwand verbunden. Andererseits sah sie den von ihr beschriebenen Bewusstseinsbildungsprozess während der eigenen Involviertheit bei der Entwicklung des Prozessmanuals als hinreichenden Beitrag zu ihrer diesbezüglichen Qualifikation und begründete die Nicht-Verwendung auch mit ihrer langjährigen Erfahrung in der Abklärungsarbeit und ihrer persönlichen Haltung gegenüber Büchern («ich bin nicht der Typ, der immer in Bücher nachliest»). Darüber hinaus beschrieb sie, dass die Ankündigung der Implementation eines anderen Abklärungsmodells innerhalb der Organisation zudem die Relevanz des finalen Prozessmanuals geschwächt habe und sie aufgrund dessen gefolgert habe, dass in der Organisation kein Anspruch besteht, das Prozessmanual langfristig als verbindliche Grundlage zu nutzen (vgl. dazu Ausführungen zur Implementation in Kapitel 14.1.2). Dieses Beispiel verdeutlicht, dass die Verwendung des *finalen Prozessmanuals* als Buch nicht nur von der eigenen Involviertheit in das Entwicklungsprojekt und dem Inhalt des Prozessmanuals abhängt, sondern auch von organisationalen Vorgaben und mehr noch von individuellen beruflichen Erfahrungen, persönlichen Arbeitsweisen und subjektiven Erwartungen an dessen Nutzen geprägt zu sein scheint.

Demgegenüber lässt das Beispiel von Ci eine andere Verwendung des finalen Prozessmanuals in der eigenen professionellen Handlungspraxis erkennen: Obschon Ci eine veränderte Handlungspraxis insbesondere auf die Erfahrungen und individuellen Bildungs- und kollektiven Lernprozesse während des kooperativen Entwicklungsprojekts zurückführte, berichtete diese involvierte Fachperson als einzige von einer regelmässigen und vergleichsweise aktiven Nutzung des *finalen Prozessmanuals* im eigenen Arbeitsalltag. Dabei diente das *finale Prozessmanual* Ci (ausser als Orientierungsrahmen in interaktionellen Settings, siehe Ausführungen unten) auf individueller Ebene zur Vorbereitung und Reflexion der eigenen Abklärungsarbeit und hatte vor allem eine orientierende, strukturierende und inspirierende Funktion, wie im nachfolgenden Interviewausschnitt deutlich wird:

> *«bei mir ist es wirklich so, ich schaue häufig, wenn ich jetzt in Abklärungen drinnen bin, vor diesen Gesprächen lese ich dann nochmals so die Phase durch, wo man dann gerade drin ist. Ich tue mich dann wie auch noch befruchten lassen von dem, überlege mir nochmals, ‹ah ja das ist gut, an das und das müssen wir auch noch dran denken›, oder wie so (…) Es hat für mich viel auch so diesen Checklistencharakter jetzt auch bei Hausbesuchen und so, auf was muss ich mich noch achten und so (…) Also ich denke, es gibt eine Orientierung.» (Ci, inv. Z. 54-60)*

Diese aktive Verwendung des *finalen Prozessmanuals* wird von Ci jedoch auch als anspruchsvoll resp. Disziplin erfordernd beschrieben, ein Anspruch, der aufgrund des Handlungsdrucks und der Arbeitsbelastung im Arbeitsalltag nicht immer eingelöst werden kann, wie die nachfolgende Aussage veranschaulicht:

> *«Und dann sind wir einfach Menschen, und dann sind wir einfach pragmatisch und schauen einfach was kommt jetzt, wie kann ich jetzt meinen Tag heute gestalten. Dann gibt es Prioritäten, dann gibt es, dann muss man überleben, muss man vernünftig sein und schauen was ist jetzt zweckdienlich oder. Und dann macht man vielleicht mal weniger oder liest nur kurz ein paar Stichworte. Ja. Also das ist einfach so.» (Ci, inv. Z. 605-610)*

Ci wünscht sich aufgrund dieser Bedingungen deshalb auch eine grössere Verbindlichkeit und mehr verpflichtende Vorgaben seitens der Organisation in Bezug auf die Verwendung des Prozessmanuals. Dieser Wunsch nach mehr institutioneller Verankerung, welcher auch in anderen Interviews erkennbar wurde, deutet darauf hin, dass gewisse Rahmenbedingungen nötig sind, wenn eine nachhaltige und wirksame Verwendung des Wissens aus dem Prozessmanual in den involvierten Praxisorganisationen gewährleistet sein soll.

Auf die im obigen Interviewausschnitt thematisierte selektive Nutzung und nicht-vertiefte Verwendung verweist auch eine andere involvierte Fachperson, die beschreibt, dass das finale Prozessmanual oftmals sehr selektiv als Nachschlagewerk, zum Beispiel bei Handlungsunsicherheiten genutzt wird:

> *«aber schlussendlich werden die Leute genau so etwas anschauen. Da gehen sie rein, ‹was ist jetzt genau da?› und wenn sie dann unsicher sind, gehen sie schauen.» (SL A, Z. 216-218)*

Diese als selektiv und punktuell beschriebene Nutzung deutet auf eine eingeschränkte, aber dennoch situativ wirksame Sinnhaftigkeit des finalen Prozessmanuals auf individueller Ebene hin.

Die bisherigen Ausführungen zur Verwendung des *finalen Prozessmanuals* durch die involvierten Fachpersonen verdeutlichen, dass das *finale Prozessmanual* als Buch auf individueller Ebene in der professionellen Handlungspraxis insgesamt nur wenig Relevanz hat und die konkrete Verwendung stark von persönlichen Faktoren und Kontextbedingungen abhängt.

Die Verwendung des finalen Prozessmanuals in interaktionellen Settings wird vor dem Hintergrund der Interviewdaten wir folgt erkennbar:

Gegenüber der (eher geringen) Verwendung des finalen Prozessmanuals auf individueller Ebene fällt auf, dass dem *finalen Prozessmanual* im interaktionellen Setting eine etwas grössere Bedeutung zugeschrieben wird. In diesen interaktionellen Settings wird das finale Prozessmanual als gemeinsame, standardisierende Wissensgrundlage beschrieben, die in der eigenen Praxisorganisation den verschiedenen Fachpersonen in der Zusammenarbeit eine Orientierung ermöglicht:

> *«das ist eine Basis, wo viele Standardisierungen ins Haus bringt einfach. Und dadurch, dass wir so flexibel und in unterschiedlichsten Konstellationen arbeiten, ist es natürlich gut und hilfreich, wir haben eine gemeinsame Basis und müssen uns nicht an alle wieder finden und diskutieren und wie machen wir es und so verschieden. Und deswegen finde ich das hilfreich, dass das als Orientierung, als Basis da ist. Und für alle die neu kommen, die können es ja lesen [lacht] und man kann sich darauf berufen, dass man sagt, da steht alles drin.» (Oi, inv. Z. 927-933)*

Dabei wird dieser gemeinsame Orientierungsrahmen von der befragten involvierten Fachperson auch als entlastend wahrgenommen, weil er innerhalb der Praxisorganisation nicht immer wieder diskursiv hergestellt werden muss, sondern als expliziertes Wissen im Buch steht. Die Verwendung des finalen Prozessmanuals als Nachschlagewerk scheint jedoch auch im interaktionellen Setting eher selten und wenn, dann punktuell und selektiv zu sein. So berichtete eine involvierte Fachperson, dass sie das finale Prozessmanual in Sitzungen nur in seltenen Fällen konkret beiziehen und das Prozessmanual-Wissen sie hingegen eher als latent verfügbares und diffuses, nicht-konkretes Wissen begleitet. Diese Aussage deutet darauf hin, dass das *internalisierte Prozessmanual-Wissen* gegenüber dem finalen Prozessmanual eine deutlich relevantere Orientierungsfunktion innehat; dies wird in Kapitel 13.3.2.2 noch detaillierter erläutert.

Obschon das *finale Prozessmanual* hier als Orientierungsrahmen beschrieben wird, geht zugleich aus den Interviews mit den involvierten Fachpersonen hervor, dass dieser Orientierungsrahmen bereits im Zuge des Entwicklungsprojektes gemeinsam hergestellt wurde und das *finale Prozessmanual als innovatives und objektiviertes Wissensprodukt* dieses dort entstandenen Orientierungsrahmens gesehen wird (vgl. Ausführungen unten). Das finale Prozessmanual ist, so die hier abgeleitete These, somit kein primär handlungsanleitendes (Prozessmanual-)Wissen, das im Sinne eines Nachschlagewerkes regelmässig in interaktionellen Settings genutzt wird, sondern es expliziert und symbolisiert in Buchform einen im Zuge des Entwicklungsprozesses gemeinsam ausgehandelten und internalisierten professionellen Orientierungsrahmen resp. einen «neuen individuellen und

kollektiven Wissenskompass» für Kindeswohlabklärungen, der in interaktionellen Settings als gemeinsame Bezugs- und Verständigungsgrundlage dient. Indem es aus dem Entwicklungsprozess entstanden ist und als Buch existiert und in den involvierten Praxisorganisationen aufliegt, wirkt das finale Prozessmanual als solches orientierungsstiftend («es ist als Basis da»), ohne dass es regelmässig und aktiv durch eine konkrete Konsultation des Textes zum Einsatz kommt.

Relevanzherstellung aufgrund der Bedeutsamkeit des finalen Prozessmanuals für nicht-involvierte Fachpersonen

Demgegenüber wird seitens der involvierten Fachpersonen dem *finalen Prozessmanual* eine Sinnhaftigkeit aufgrund seiner Funktion für Dritte, sprich für nicht in die Entwicklung involvierte Fachpersonen zugesprochen. Bei diesen, im Folgenden «nicht-involvierte Fachpersonen» genannt, handelt es sich entweder um Fachpersonen, die bereits während des Entwicklungsprojekts in den involvierten Praxisorganisationen tätig waren und erst nach Ende der Feldphase I auch Kindeswohlabklärungsaufgaben übernahmen, oder um neue Mitarbeitende, die nach Ende der Feldphase I in den involvierten Praxisorganisationen zu arbeiten begannen und Kindeswohlabklärungsaufgaben durchführten. Beiden Personengruppen ist gemein, dass sie selber nicht in die Entwicklung des Prozessmanuals in der Feldphase I involviert waren.

Diese Sinnhaftigkeit des *finalen Prozessmanuals* für nicht-involvierte Fachpersonen ergibt sich laut den Aussagen der involvierten Fachpersonen einerseits aus dem in Buchform explizierten Orientierungsrahmen, der auch für nicht-involvierte Fachpersonen in den untersuchten involvierten Praxisorganisationen gilt. Andererseits wird, wie bereits in der obigen Interviewpassage erkennbar, die Sinnhaftigkeit des finalen Prozessmanuals für diese Personengruppe auch darin gesehen, dass von diesen Fachpersonen das *finale Prozessmanual* als Grundlage genutzt werden kann, um sich in die bestehende Abklärungsarbeit und Abklärungskultur der involvierten Praxisorganisationen einzuarbeiten. Diese Einführungsfunktion des finalen Prozessmanuals wird allerdings nicht gleichgesetzt mit dem eigenen erlebten «Einführungs- resp. Bildungsprozess» aufgrund der eigenen Involviertheit während des Entwicklungsprojekts. Denn die involvierten Fachpersonen betonten in den Interviews, dass das f*inale Prozessmanual als innovatives und objektiviertes Wissensprodukt* für nicht-involvierte Fachpersonen als solches noch kein *handlungsleitendes Prozessmanual-Wissen* darstelle, sondern dessen Inhalt in einem (mit dem eigenen erlebten Bildungsprozess vergleichbaren) intensiven Auseinandersetzungsprozess ebenfalls zuerst angeeignet werden müsse; einem Prozess, der über eine simple Lektüre des finalen Prozessmanuals hinausgehe. Dies wird beispielhaft in den folgenden zwei Interviewausschnitten erkennbar:

> *«Also ich denke der Transfer wirklich in die Praxis der ist, der ist, ja der ist vielleicht nicht so elegant oder so homogen wie ich es jetzt gehabt habe. Wobei da müsste man eben jetzt die Leute fragen, die dieses Buch in die Hand gedrückt bekommen haben. Wobei ich gehe jetzt eigentlich davon aus, das reicht eindeutig nicht. Es braucht parallel dazu braucht es auch noch eine Einführung. Also sonst ist man ziemlich alleine gelassen mit dem [finalen Prozessmanual]. Oder, es ist so dicht vom Inhalt her und da braucht es auch Auseinandersetzung darüber.» (Di, inv. Z. 250-257)*

> *«Und von daher habe ich eben, weil ich von Anfang an dabei war, habe ich, ja wie soll ich sagen, habe ich wie einen anderen Bezug zu diesem Buch als jetzt vielleicht Frau En, die ja viel viel, also sie ist ja erst Anfang dieses Jahres dazugekommen. Sie hatte diesen ganzen Prozess nicht mitgemacht. Sondern sie war dann auf eine Einführung angewiesen. Das war dann wirklich (…) Eben sie wird jetzt diesen ganzen Teil, den ich jetzt hier erzählt habe, den wird sie, darauf kann sie nicht zurückgreifen.» (Di, inv. Z. 226-231)*

In dieser zweiten beispielhaften Interviewpassage wird der eigens erlebte Bildungsprozess im Zuge des Entwicklungsprojektes erkennbar, der dazu geführt hat, dass die interviewte involvierte

Fachperson auf ein internalisiertes Prozessmanual-Wissen «zurückgreifen» kann, das den nicht-involvierten Fachpersonen nicht zur Verfügung stand und deshalb in anderen Auseinandersetzungsprozessen kompensiert resp. angeeignet werden muss. Vor diesem Hintergrund ist es nicht erstaunlich, dass in mehreren Interviews von den involvierten Fachpersonen die Vermutung formuliert oder die Beobachtung beschrieben wurde, dass nicht-involvierte Fachpersonen das *finale Prozessmanual* tendenziell intensiver nutzen und besser kennen als sie selbst, weil ihnen das im Entwicklungsprozess aufgebaute implizite Wissen fehlte; eine Annahme, die sich, wie die Ausführungen in Kapitel 14.2.1 noch zeigen werden, in den Befragungen der nicht-involvierten Fachpersonen bestätigte. Eine involvierte Fachperson beschrieb dies wie folgt:

> *«Ich glaube, und es ist vielleicht sogar eher die Gefahr ist, dass wenn man eigentlich das Gefühl hat, ja ich weiss ein bisschen um was es geht, oder ich weiss um was es geht, dass man dann vielleicht eher weniger nachschaut, als jemanden, der eben neu da hineinkommt. Dass diese [nicht-involvierte Fachpersonen] das vielleicht sogar eher mehr auch beiziehen und wirklich wissen wollen und was genau und wo genau und was heisst jetzt das was im Buch steht und wie machen wir das jetzt.» (Ci, inv. Z. 1233-1238)*

Das finale Prozessmanual wird somit auch deshalb als sinnhaft angesehen, weil nicht-involvierte Fachpersonen in den involvierten Praxisorganisationen dadurch einen Zugang zum gemeinsam entwickelten Orientierungsrahmen erhalten und zugleich darin eine Wissensquelle resp. einen Wissensbezugspunkt sehen, um sich das Prozessmanual-Wissen, das die involvierten Fachpersonen während des Entwicklungsprozesses bereits internalisiert haben, ebenfalls anzueignen. Mit Blick auf diese «Kompensation» des fehlenden internalisierten Prozessmanual-Wissens und den dabei erforderlichen Auseinandersetzungs- und Aneignungsprozess wird seitens der involvierten Fachpersonen dem finalen Prozessmanual somit eine bedeutsame, eine Wissenslücke füllende Funktion zugesprochen, die für sich genommen jedoch nicht ausreichend ist, um handlungsleitend zu wirken («es braucht noch mehr Einführung»).

Auf Basis der Interviews mit den involvierten Fachpersonen kann somit gefolgert werden, dass die Bedeutung des *finalen Prozessmanuals* für die involvierten Fachpersonen nicht in seiner Funktion als Buch liegt, in dem man etwas nachschlagen kann, sondern vor allem in seiner Entwicklung und der eigenen Involviertheit der Fachpersonen in diese Entwicklung gründet, da die dort erfolgten Bildungsprozesse unabhängig von der Form des *finalen Prozessmanuals* zu einem *internalisierten Prozessmanual-Wissen* führten, das als handlungsleitend beschrieben wurde. Da das subjektiv bedeutsame Prozessmanual-Wissen bereits im Zuge der eigenen Involviertheit während des Entwicklungsprojekts angeeignet und internalisiert wurde, stellt das *finale Prozessmanual* für diese involvierten Fachpersonen keine relevante Wissensquelle mehr dar und ist in der eigenen professionellen Handlungspraxis kaum bedeutsam. Das *finale Prozessmanual* wird von den involvierten Fachpersonen als Symbol des Entwicklungsprozesses gesehen, in dem die involvierten Fachpersonen sich mit ihrem fachlichen Wissen ernsthaft gehört und auch repräsentiert fühlten. Allerdings wird dem finalen Prozessmanual in seiner externalisierten Buchform eine gewisse orientierungsgebende Funktion in interaktionellen Settings zugesprochen; ferner wird es als relevante Wissensquelle für nicht-involvierte Fachpersonen in den involvierten Praxisorganisationen angesehen, welche durch dieses innovative und objektivierte Wissensprodukt einen Zugang zum gemeinsam entwickelten und anerkannten Orientierungsrahmen erhalten, den die involvierten Fachpersonen bereits während des Entwicklungsprozesses herstellten und internalisierten.

Diese Befunde geben erste Hinweise darauf, dass die rekonstruierten Wissensformen, insbesondere das *handlungsleitende Prozessmanual-Wissen* einerseits und das *finale Prozessmanual als innovatives und objektiviertes Wissensprodukt* andererseits, für involvierte und nicht-involvierte Fachpersonen unterschiedliche Bedeutungen haben könnten. Die Frage, ob es einen Unterschied

macht, ob Fachpersonen selbst in den Entwicklungsprozess involviert waren oder nicht, erscheint daher nicht nur berechtigt; auch bestätigt sich damit nicht nur die in Kapitel 2 dargestellte Ausgangsthese. Vielmehr verweisen die Ergebnisse auch auf eine potenziell relevante Differenz zwischen involvierten und nicht-involvierten Fachpersonen in der Wissensaneignung und -implementation des im Zuge der kooperativen Wissensproduktion entstandenen Wissens. Die Ausführungen in Kapitel 14.2 zur Bedeutsamkeit des im Entwicklungsprojekts produzierten Wissens bei der Implementation bestätigen und veranschaulichen diesen Befund und zeigen diese Differenzen detailliert auf.

13.3.2.2 Zur Relevanz des handlungsleitenden Prozessmanual-Wissens

In Kapitel 13.2 wurde rekonstruiert, wie im Zuge individueller Bildungs- und kollektiver und organisationaler Lernprozesse bei den involvierten Fachpersonen und Praxisorganisationen ein *handlungsleitendes Prozessmanual-Wissen* entstand, das individuell internalisiert, und narrativ geteilt wurde, ferner organisational verankerte Elemente umfasste und als «neue Wissensbasis» bei der Ausgestaltung von Kindeswohlabklärungsprozessen wirksam wurde – und zwar indem dieses Wissen zu Veränderungen im individuellen und kollektiven professionellen Kindeswohlabklärungs-Handeln und zu veränderten Strukturen und Prozessen sowie einer veränderten Kultur in den involvierten Praxisorganisationen führte. Nachfolgend wird dieses *handlungsleitende Prozessmanual-Wissen* in seiner Bedeutsamkeit für die involvierten Fachpersonen betrachtet und dadurch aufgezeigt, weshalb dieses Wissen von den involvierten Fachpersonen *releviert* (Hüttemann & Solèr, 2018, S. 241f.; Nowotny, 1975, S. 452f.) wurde.

Reaffirmation und Modifikation, aber keine grundlegende Transformation

Laut den Einschätzungen der involvierten Fachpersonen wurden die erwähnten Veränderungen im individuellen und kollektiven professionellen Kindeswohlabklärungs-Handeln nicht als grundlegende Transformationen der bestehenden Haltung und/oder Handlungspraxis hinsichtlich Kindeswohlabklärungen bewertet, wie die nachfolgenden Ausführungen zeigen:

Eine interviewte Fachperson, welche sich selbst als sehr erfahrene Fachperson beschrieb und aufgrund dieses Erfahrungswissen der Ansicht ist, dass sie kein zusätzliches Fachwissen wie das Prozessmanual (oder auch andere Fachbücher) benötigt, betonte zu Beginn des Interviews, dass sich aus ihrer Sicht aufgrund des Entwicklungsprojekts und des Prozessmanuals in der Praxis «nichts» resp. «kaum etwas» verändert habe, und erläuterte, dass die Abklärungspraxis auch vor dem Entwicklungsprojekt in einer ähnlichen Form erfolgte. In diesem Zusammenhang beschrieb sie den Moment, als sie das erste Mal die Praxisprinzipien im Prototyp des Prozessmanuals las, wie folgt:

> *«ich weiss noch, wo ich das [die Praxisprinzipien] dann dort [im Prototyp des Prozessmanuals] gelesen habe, habe ich gedacht: ‹ja aber so machen wir die Abklärungen ja schon.› Es ist nicht neu gewesen.» (Li, inv. Z. 166-167)*

Aus dieser Interviewpassage geht hervor, dass die im Entwicklungsprojekt bearbeiteten Praxisprinzipien und Haltungen im Prototyp des Prozessmanuals nicht als grundlegend neue Inhalte bewertet wurden, sondern als Elemente beschrieben wurden, die die Fachperson bereits als Bestandteil ihrer bestehenden professionellen Haltung und Praxis sah und die insoweit eher eine reaffirmative Wirkung hatten. So beschrieb diese involvierte Fachperson im weiteren Verlauf des Interviews einen Bewusstwerdungsprozess, der die bestehende Handlungspraxis vor allem bestätigte und von ihr nicht als grundlegende Transformation der eigenen Handlungspraxis bewertet wurde, sprich auch nicht zu grundlegenden Veränderungen führte, wie die nachfolgende Aussage verdeutlicht:

> *«In meinem Gefühl hat sich nicht viel geändert. Ich kann auch nicht sagen, es hat sich nichts geändert. Das wäre nicht richtig. Aber es sind kleine Sachen. Und es ist vor allem während*

dieser Phase gewesen, wo man auch immer wieder gewusst hat, das wird dann wieder ausgewertet, wir kommen dann wieder zusammen, wir müssen dann das wieder hervor nehmen. das. Dort, denke ich, hat es, sind vielleicht eher noch so Veränderungen spürbar gewesen. Die sich aber nachher auch wieder im Sand verlaufen haben irgendwie. Nicht bewusst, dass man gesagt hat, ich mach jetzt das nicht mehr. Es ist mehr so in den Hintergrund getreten.» (Li, inv. Z. 295-303)

Diese «kleinen Sachen» beschrieb diese involvierte Fachperson im weiteren Interviewverlauf als leichte Veränderungen (z. B. «mehr Augenhöhe») in der eigenen Haltung und der Handlungspraxis, die sie auf die eigene Involviertheit in das Entwicklungsprojekt zurückführte und die sie selbst als relevant und sinnhaft bewertete und die zum Zeitpunkt des Interviews nach wie vor bestanden.[150]

Auch in den anderen Interviews mit den involvierten Fachpersonen wurde betont, dass insbesondere das im *Prototyp des Prozessmanuals* beschriebene Haltungswissen in hohem Masse mit dem bisherigen professionellen Selbstverständnis übereinstimmte, wobei dieses Wiedererkennen mit Begriffen wie beispielsweise «ähnlicher Stil», «teilweise dieselbe Haltung», «nicht alles neu erfunden», «nah dran», «nicht (primär) neu» umschrieben wurde.

Gleichzeitig wurden von den involvierten Fachpersonen aber auch zahlreiche Veränderungen bestehender Denk- und Handlungsstrukturen im Sinne von *Modifikationen* und nicht als grundsätzliche Transformationen beschrieben, wie in den obigen Ausführungen bereits veranschaulicht wurde. Eine involvierte Fachperson beschrieb diese Modifikationen als «Feinschliff», der aber «wichtige Komponenten» enthält, die sie nicht als etwas Nebensächliches, sondern als elementar bewertete, wie in der nachfolgenden Interviewpassage zum Ausdruck kommt:

«Also ich sage, wir sind nahe dran gewesen in vielen Punkten. Und das merkt man eben, dass das auch so, dass die Leute hier so eingeschult ähm eingearbeitet werden. Aber das ist, wie ein Feinschliff dann noch. Aber auch mit wichtigen Komponenten drin. Die für mich einen Unterschied machen, ob man die eben durchführt oder nicht.» (Oi, inv. Z. 720-724)

In diesem Beispiel wird deutlich, dass bei ihr gezielte Verstärkungen und präzisierende Anpassungen bei bestehendem Haltungs- und Handlungswissen erfolgten, die aus ihrer Sicht als sinnhaft und relevant bewertet wurden. Damit wird auch der selektive Charakter dieser Modifikationen erkennbar, wobei die obigen Ausführungen bereits verdeutlichen, dass diese Modifikationen individuelle und kollektive Anteile umfassten und unterschiedliche Elemente des Prozessmanual-Wissens betrafen.

Eine andere Person berichtete von einem Reaffirmations- und Modifikationsprozess, der von ihr als eingelagert in den Entwicklungsprozess wahrgenommen wurde:

«Und wir sind dann [im Prozessmanual-Projekt] nicht komplett neu auf die Welt gekommen, habe ich das Gefühl. Es ist doch viel drin, was auch viele gesagt haben, glaub, im Haus: ‹Ach ja so machen wir das doch eh›. Aber es kamen dann eben Teile noch dazu.» (Oi, inv. Z. 124-127)

Damit wird deutlich, dass die erlebten Reaffirmations- und Modifikationsprozesse von den involvierten Fachpersonen nicht als zueinander im Widerspruch stehend verstanden wurden, sondern vielmehr als sich ergänzende, ineinandergreifende Prozesse, die unterschiedliche Aspekte ihres professionellen Selbstverständnisses und ihrer Handlungspraxis betrafen. Während zentrale Haltungen und bewährte Handlungsroutinen beispielsweise bestätigt oder gestärkt wurden,

[150] Diese widersprüchlichen Aussagen könnten anzeigen, dass die hier interviewte Fachperson Veränderung nur dann als nachhaltig wahrnimmt, wenn sie subjektiv als tiefgreifend erlebt wird, kleinere Modifikationen hingegen eher einen reaffirmativen Charakter haben und nicht primär als Veränderung bewertet werden. Darüber hinaus deutet das obige Zitat darauf hin, dass die eigene Involviertheit in das Entwicklungsprojekt für diese involvierte Fachperson eine aktivierende Wirkung hatte, die jedoch nach Ende der Feldphase I nicht mehr gegeben war. Dies könnte als Hinweis interpretiert werden, dass eine strukturelle Verankerung von diskursbegünstigenden Austauschgefässen für eine weiterführende Reflexion und Auseinandersetzung nach Ende der eigenen Involviertheit eine Voraussetzung für die Nachhaltigkeit von Veränderungen darstellt.

konnten gleichzeitig einzelne andere Elemente durch die Auseinandersetzungen im Entwicklungsprozess und im Medium des dort entstandenen Prozessmanual-Wissens bewusst reflektiert, sprachlich gefasst und professionelles Handeln auch angepasst werden. Das im Zuge der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* und der darin eingelagerten Bildungs- und Lernprozesse angeeignete *handlungsleitende Prozessmanual-Wissen* wurde folglich nicht als radikaler Bruch zu bestehendem kindeswohlabklärungsspezifischem Wissen erlebt, sondern als ein Wissen bewertet, das eine Modifikation im Sinne einer Verfeinerung, Präzisierung und Weiterentwicklung des eigenen professionellen Handelns ermöglichte. Dass diese Modifikationen des professionellen Handelns, die im neuen *handlungsleitenden Prozessmanual-Wissen* gründen, aus der Perspektive der involvierten Fachpersonen keineswegs als banal oder vernachlässigbar, sondern subjektiv als sehr sinnhaft und professionalisierungsrelevant bewertet wurden, wird in den Ausführungen im letzten Abschnitt dieses Kapitels zu den Wirksamkeitserfahrungen des eigenen veränderten professionellen Handelns noch deutlich werden. Denn dort wird erläutert, wie das *handlungsleitende Prozessmanual-Wissen* auf individueller Ebene nicht nur als inhaltlich anschlussfähig und reaffirmativ erlebt wurde, sondern die erwähnten Modifikationen im eigenen professionellen Handeln offenbar in relevanter Weise spürbar waren, indem sie den eigenen professionellen Auftrag («Gewährleistung des Kindeswohls») zweckdienlich beeinflussten und unterstützten und dadurch als sinnhaft erlebt wurden. Die Sinnhaftigkeit des *handlungsleitenden Prozessmanual-Wissens* (im Sinne eines *internalisierten Prozessmanual-Wissens*) wurde von den involvierten Fachpersonen retrospektiv somit auch über Erfahrungen der Wirksamkeit des eigenen (veränderten) professionellen Handels hergestellt, wobei diese Wirksamkeitserfahrungen sowohl während der Feldphase I im Zuge der Erprobungsprozesse als auch nach Ende der Feldphase I erfolgten.

Darüber hinaus wurde, so zeigen die Ergebnisse der Analyse, das *handlungsleitende Prozessmanual-Wissen* (im Sinne eines *gemeinsam geteilten und kollektiv akzeptierten Prozessmanual-Wissens*) auch als «neuer Wissenskompass» für die subjektive professionelle Handlungspraxis wie auch im interaktionellen Austausch und in der Zusammenarbeit unter den involvierten Fachpersonen als sinnhaft erachtet. Diese Relevanzherstellung im Sinne eines «neuen Wissenskompasses» wird im nachfolgenden Abschnitt zuerst vorgestellt; anschliessend wird die Relevierung des *handlungsleitenden Prozessmanual-Wissens* aufgrund der erlebten Wirksamkeitserfahrungen, wie oben bereits angesprochen, erläutert.

Relevierung aufgrund eines «neuen Wissenskompasses»

Im Kapitel 13.3.1 wurde bereits erwähnt, dass der Prozess der Entwicklung eines *gemeinsam geteilten und kollektiv akzeptierten Prozessmanual-Wissens* als sinnhaft wahrgenommen wurde, weil dieser diskursive Externalisierungs-, Aushandlungs- und Erprobungsprozess Orientierung und Sicherheit in Bezug auf das eigene und kollektive Handeln gab. Darüber hinaus wurde in Kapitel 13.1.3.2 deutlich, dass das *finale Prozessmanual als innovatives und objektiviertes Wissensprodukt* ebenfalls eine gewisse orientierungsstiftende Funktion für involvierte Fachpersonen innehat, wobei ihm aus Sicht der involvierten Fachpersonen eher eine symbolische als eine unmittelbar handlungsrelevante Bedeutung zuzukommen scheint. Demgegenüber verweisen die Interviewdaten darauf, dass das im Entwicklungsprojekt produzierte *handlungsleitende Prozessmanual-Wissen* als sinnhaft und relevant erlebt wurde, weil es auch nach Ende des Entwicklungsprojekts eine Orientierung ermöglichte. Mehrere involvierte Fachpersonen erläuterten beispielsweise, dass das im Zuge des Entwicklungsprojektes entstandene und auch *internalisierte narrativ geteilte und kollektiv akzeptierte Prozessmanual-Wissen* als neuer gemeinsamer Standard («wir arbeiten nach dem») für die Abklärungspraxis sowohl am Standort A als auch am Standort B festgelegt wurde. Eine

Sinnhaftigkeit dieses *handlungsleitenden Prozessmanual-Wissens* wurde damit in seiner Funktion als neuer individueller und kollektiver Orientierungsrahmen gesehen, weil dieses handlungsleitende Wissen eine Sicherheit und Klarheit sowohl für die individuelle Abklärungsarbeit wie auch in der unmittelbaren Zusammenarbeit in der Fallarbeit und im Austausch darüber mit den Fachkolleg:innen ermöglicht. Dies zeigt sich in der folgenden Aussage:

> *«Es ist ja schon nochmals gut auch, dass man das so als Standard festlegt und weiss, so ist es auch gedacht, so haben wir es jetzt abgemacht als Standard und da ist man auf dem richtigen Weg. (…) Eigentlich ist das Schöne ja auch, wenn jetzt zwei vom Prozessmanual-Projekt aufeinandertreffen, oder überhaupt jetzt immer mehr Leute hier aufeinandertreffen. Es wird vielleicht sicher auch ein bisschen schwammiger mit der Zeit, weil jeder so ein bisschen was Eigenes einbringt und gleichzeitig bringt aber jeder Unterschiedliches von diesem Prozessmanual-Projekt, was ihm geblieben ist, mit. Also ich glaube, dass dadurch, dass man zu zweit arbeitet und die aufeinandertreffen, die beide in den Schulungen [Anwender:innen-Feedback-Workshops] waren oder das mitbekommen haben, ich glaube, dass das relativ gefestigt ist.» (Oi, inv. Z. 386-388, 391-398)*

In diesem Interviewausschnitt wird deutlich, dass das aus dem Entwicklungsprojekt «mitgebrachte» *handlungsleitende Prozessmanual-Wissen* das relevante orientierungsstiftende Wissen darstellt, das zugleich individuell unterschiedlich gedeutet und gewichtet ist, wobei diese Unterschiedlichkeit nicht als Problem oder Widerspruch, sondern auch als Bereicherung gesehen wird. Indem dieses im Zuge des Entwicklungsprojekts zunächst hergestellte *gemeinsam geteilte und kollektiv akzeptierte* und auch *internalisierte Prozessmanual-Wissen* als neuer Standard festgelegt und verstanden wurde, wirkte dieses Wissen in interaktionellen Settings, wenn Fachpersonen sich zu Kindeswohlabklärungsthemen austauschen, als «neuer Wissenskompass».

Mehrere involvierte Fachpersonen beschrieben in den Interviews, dass dieses *internalisierte handlungsleitende Prozessmanual-Wissen* beispielsweise in Tandemgesprächen, in Teambesprechungen, in Gesprächen mit der Leitung oder in kollektiven Fallreviews als fachlicher Referenzrahmen «verwendet» wurde, wie die nachfolgende Interviewpassage beispielhaft verdeutlicht:

> *«Wir haben alle zwei Wochen bei uns im Team von der Erziehungsberatung eine Sitzung, so eine Art Intervision, an denen wir die Sachen, die wir mit den Kindern machen wie miteinander besprechen und gemeinsam interpretieren, so Qualitätssteigerung und auch Absicherungen, dass wir nicht so blinde Flecken haben in den Abklärungen. Und dort ist es immer wieder Thema.» (Mi, inv. Z. 122-126)*

Mit diesem «Es», das «immer wieder Thema ist», ist der Inhalt des Prozessmanuals, sprich ein Prozessmanual-Wissen gemeint. Auf die Nachfrage, ob es sich dabei um das *finale Prozessmanual* als Buch handelt, das hervorgenommen und angeschaut wird, antwortete die Fachperson wie folgt:

> *«Ich würde sagen im seltenen Fall, ja. Nicht in der Regel, so mehr in der Ausnahme. Ehm. Es ist so wie, ein bisschen diffus immer dabei, aber nicht so konkret.» (Mi, inv. Z. 616-617)*

Dieses «diffuse» und immer anwesende Prozessmanual-Wissen, das nicht konkret greifbar, aber dennoch latent verfügbar ist, lässt sich als *internalisiertes handlungsleitendes Prozessmanual-Wissen* interpretieren, das als Orientierungswissen «immer dabei ist», jedoch nicht so konkret wie in der Buchform abrufbar und beschreibbar ist. Eine andere involvierte Fachperson beschreibt diesen Rückbezug auf dieses internalisierte handlungsleitende Prozessmanual-Wissen als «neuen Wissenskompass» im Kontext der Reflexion der eigenen Abklärungspraxis wie folgt:

> *«Nicht explizit, dass wir jetzt das Buch hervor nehmen und sagen: ‹ah da steht dies und jenes und so›. Sondern, dass wir wie (…) das gibt es häufig, dass wir die Informationen während der Abklärung anschauen und denken, ‹ja jetzt das haben wir eigentlich so alles beisammen›. Und dann schaut man von aussen nochmal drauf und findet, ja aber das ist*

ja noch gar nicht klar und so. Und dass wir uns nachher eben mit diesem Schlüsselprozess oder wie darauf berufen, es lohnt sich nochmals einen Schritt zurückzugehen, wirklich den Prozess nochmals als Gesamtes anzuschauen und vielleicht eben nochmal ein Gespräch mehr durchzuführen, anstatt jetzt schnell, schnell auf eine Entscheidung hin zu arbeiten.» (Mi, inv. Z. 131-138)

In diesem Interviewausschnitt beschrieb die involvierte Fachperson, wie in der konkreten Abklärungspraxis während gemeinsamer Reflexionen und Fallbesprechungen auf das im Entwicklungsprozess interaktionell entwickelte Prozessmanual-Wissen (z. B. das strukturierte Vorgehen entlang der Schlüsselprozesse) zurückgegriffen wurde. Dabei wird auch hier deutlich, dass es sich bei diesem in der professionellen Handlungspraxis relevanten Prozessmanual-Wissen nicht um das *finale Prozessmanual* als Buch handelt, sondern dass den Referenzrahmen für die interaktionellen Reflexionen und Besprechungen bei den involvierten Fachpersonen ein *internalisiertes handlungsleitendes Prozessmanual-Wissen* im Sinne eines verinnerlichten kollektiven Orientierungsrahmens darstellt, der auch ohne Buch verfügbar/abrufbar ist. Das *finale Prozessmanual* wird, wie bereits in Kapitel 13.1.3.2 dargestellt, (mit einer Ausnahme) für die involvierten Fachpersonen hier nicht als ein handlungsrelevantes Nachschlagewerk bedeutsam, sondern das verinnerlichte resp. *internalisierte handlungsleitende Prozessmanual-Wissen* wird auch kollektiv situativ für die Reflexion und die Ausgestaltung der Kindeswohlabklärungspraxis aktiviert.

Zudem veranschaulichen die beiden obigen Interviewpassagen, dass dieses *internalisierte handlungsleitende Prozessmanual-Wissen* nicht nur während der Feldphase I verfügbar war, sondern in interaktionellen Diskussionen und interaktionellen und individuellen Reflexionen in den involvierten Praxisorganisationen auch nach dem Entwicklungsprojekt als «neuer Wissenskompass» weiterwirkte.

Diesem «neuen Wissenskompass» wurde in interaktionellen Settings auch eine stabilisierende, erleichternde und klärende Funktion in der (interdisziplinären) Zusammenarbeit zugesprochen, weil grundlegende Vorgehensweisen oder Haltungen nicht mehr ausgehandelt werden mussten, wie anhand des folgenden Interviewausschnitts deutlich wird:

«und von dem her finde ich das eigentlich noch gut und ich finde es für mich eine Erleichterung, weil man ja wie zu zweit immer arbeitet in den Abklärungen. Ehm auch interdisziplinär, also Psychologen und Sozialarbeiter. Dass man sich wie so auf etwas gemeinsam berufen kann. Also zum Beispiel mit der Bedarfsklärung, was mir jetzt persönlich einfach wichtig ist. Dass wenn jetzt jemand findet, ‹komm wir machen das so und so› und ich dann finde, ‹aber hey ehm, wir müssen doch zuerst nachhören, was die Eltern für Lösungen haben›. Und dann ist es wie halt klar, weil wir immer gesagt haben, ok wir arbeiten nach dem [dem Prozessmanual]. Dass man so gar nicht hat diskutieren müssen, wollen wir jetzt so machen oder nicht, weil wir's einfach machen.» (Mi, inv. Z. 29-37)

Dieser «neue kollektive Wissenskompass» wird vor diesem Hintergrund auch deshalb als sinnhaft erlebt, weil er auf kollektiver Ebene eine Verbindlichkeit im Vorgehen und eine gemeinsam ausgerichtete Haltung bei den abklärenden Fachpersonen in der Zusammenarbeit und im Austausch unterstützt und die Zusammenarbeit dadurch erleichtert.

Darüber hinaus wird diesem «neuen Wissenskompass» in interaktionellen Settings auch eine qualitätssichernde Funktion im Sinne eines fachlichen Referenzrahmens für den gemeinsamen Austausch zugesprochen, die als sinnhaft erlebt wird. Dabei kann aus den Interviewdaten die Folgerung formuliert werden, dass diese qualitätssichernde Funktion aufgrund eines fehlenden institutionalisierten Austauschformates am Standort A zum Zeitpunkt der Befragung von mehreren Fachpersonen vermisst und gewünscht wurde.

Vor dem Hintergrund der dargestellten Ergebnisse wird deutlich, dass das im Rahmen des Entwicklungsprozesses entstandene *internalisierte handlungsleitende Prozessmanual-Wissen* von den involvierten Fachpersonen retrospektiv als sinnstiftend und wirksam beschrieben wurde, weil es auf individueller wie kollektiver Ebene als ein «neuer Wissenskompass» fungiert, der nicht nur während des Entwicklungsprojekts, sondern auch darüber hinaus in der professionellen Handlungspraxis orientierungsstiftend wirkt. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass dieser «neue Wissenskompass» nicht in der physischen Form des Prozessmanuals zum Einsatz kam, sondern als verinnerlichter Referenzrahmen wirksam wurde, der situativ aktiviert, in interaktionellen Settings geteilt und für die Reflexion, Qualitätssicherung und auch für die gemeinsame Ausrichtung des professionellen Handelns genutzt wurde. Die gemeinsame Bezugnahme auf dieses geteilte Orientierungswissen gab Sicherheit und Orientierung und erleichterte die interdisziplinäre Zusammenarbeit, stärkte die Verbindlichkeit im Vorgehen und wurde aufgrund dieser Funktion von den involvierten Fachpersonen als sinnhafte Wissensressource für die eigene professionelle Handlungspraxis erkennbar.

Relevierung aufgrund von Wirksamkeitserfahrungen

Nebst dieser orientierungsstiftenden Funktion berichteten die involvierten Fachpersonen jedoch auch von Wirksamkeitserfahrungen in ihrer Handlungspraxis, die sie auf das *internalisierte handlungsleitende Prozessmanual-Wissen*, welches bei ihnen zu einer veränderten Kindeswohlabklärungspraxis führte, zurückführten. Diesen Wirksamkeitserfahrungen liegt eine Wirkungskette zugrunde, die sich aufgrund der Beschreibungen der involvierten Fachpersonen wie folgt rekonstruieren lässt:

Ausgangspunkt: Veränderte Grundhaltung, Prozessgestaltung und Arbeitsbeziehung

Mehrere involvierte Fachpersonen berichteten in den Interviews, dass die dialogisch-systemische und prozessorientierte Grundhaltung, die sie in individuellen Bildungsprozessen während des Entwicklungsprojekts verstärken, sich bewusst machen und aneignen konnten (vgl. Kapitel 13.2.1), zu einer veränderten Gestaltung des Abklärungsprozesses und der Arbeitsbeziehung mit den abzuklärenden Familien, insbesondere den Eltern, führte. Diese veränderte Art der Prozess- und Beziehungsgestaltung wurde in den Interviews mit Qualitäten wie einem dialogischen, wertschätzenden, transparenten, respektvollen, partizipativen und prozessorientierten Handeln gegenüber den abzuklärenden Familien beschrieben. Eine involvierte Fachperson beschrieb diese auf Basis der Grundhaltung modifizierte Arbeitsbeziehung mit den Eltern beispielhaft wie folgt:

> *«Ich sehe sehr einen Nutzen von der Haltung, die wir mitbringen, weil ich, wie ich gesagt habe, ganz oft sie [die abzuklärenden Eltern] uns ein positives Feedback geben. Wie sie uns erleben als Abklärende und eben wir sind ja hier vierzig Leute im Haus, die, ich weiss gerade nicht, wie viele in Frage kommen, es sind ja schon einige. Da ist klar, wir sind alle unterschiedlich, was Chemie dann angeht und Sympathien. Und trotzdem glaube ich, erleben es die Eltern nämlich dann so überraschend positiv und das liegt glaube ich an dem auf Augenhöhe. Und an dem Respektvollem und an dem Wertschätzenden und an dem, dass man den Eltern sagen, sie sind die Fachleute, sie machen sicher vieles gut und wir möchten ressourcenorientiert rangehen und suchen nicht nur nach Problemen und stempeln sie ab. Wir möchten ihnen gerecht werden und wir möchten mit ihnen zusammenarbeiten. Und diese Grundhaltung, die mir einfach im Prozessmanual-Projekt begegnet ist, die hilft, dass wir mit den Eltern in Zusammenarbeit kommen und dass die sich öffnen können. Und überhaupt, dass das kein Kampf ist nur und dass wir auch Offenheit erleben.» (Oi, inv. Z. 437-450)*

Eine andere involvierte Fachperson berichtete beispielsweise über eine veränderte Handlungspraxis hinsichtlich des Kindeswohlabklärungsprozesses, da die Bedarfsabklärung als neuer Arbeitsschritt in

den Prozessbogen der Abklärung integriert wurde und dieser als sinnhaft erlebt wurde, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

> *«Oder am Anfang haben wir manchmal gemerkt, dass viele mit der Bedarfsabklärung gar nicht so viel anfangen konnten, nicht gewusst haben was jetzt damit gemeint ist. Und nachher, als die ersten Erfahrungen damit gemachten wurden, dass das dann auch sehr positiv aufgenommen worden ist, oder. So dass, also wenn man so darüber diskutiert und merkt, hey die haben diese Erfahrung gemacht, die finden das positiv.» (Ni, inv. Z. 421-425)*

Eine weitere involvierte Fachperson beschrieb, wie der neue dialogische und prozesshafte Charakter bei der Gestaltung von Kindeswohlabklärungsprozessen, dessen Bestandteil auch der neu umgesetzte Schlüsselprozess der «Bedarfsklärung» ist, aus ihrer Sicht dazu führte, dass im Zuge der Kindeswohlabklärung ein Entwicklungs- und Veränderungsprozess initiiert werden konnte:

> *«Ich glaube der grösste Unterschied ist eben so das sehr stark dialogische und das prozessorientierte. Also dass eben der Abklärungsauftrag eigentlich im Rahmen von einem Prozess stattfindet und da passieren schon ganz viele Sachen. Und das ist nicht nur jetzt ein Blick auf eine Situation, wo man das Kindeswohl beurteilt und dann Massnahmen empfiehlt, sondern man geht mit diesen Leuten schon einen Weg mit.» (Di, inv. Z. 434-439)*

Diese veränderte Prozess- und Beziehungsgestaltung im Abklärungsprozess wirkte sich laut Aussagen der involvierten Fachpersonen deutlich auf die Wahrnehmung und Beteiligung der Eltern aus.

Veränderte elterliche Wahrnehmung: Kooperation, Vertrauen, Veränderungsbereitschaft und Selbstwirksamkeit

Mehrere Interviewte berichteten, dass sich Eltern aufgrund dieser neuen Handlungspraxis dem Abklärungsprozess gegenüber eher öffneten und ihn nicht mehr primär als kontrollierendes oder bedrohliches Verfahren wahrnahmen, sondern als ein gemeinsames und unterstützendes Miteinander («kein Kampf mehr»), in dem auch Vertrauen zur abklärenden Fachperson aufgebaut und Kooperation ermöglicht werden konnte. Die involvierten Fachpersonen betonten, dass sie von den Eltern dazu viele positive Rückmeldung erhielten und sich die Eltern in dieser Form der Abklärung ernst genommen und anerkannt fühlten. Vor diesem Hintergrund kann gefolgert werden, dass die elterliche Wahrnehmung des Abklärungsprozesses sich in eine positive Richtung veränderte resp. die befragten involvierten Fachpersonen dies so erlebten. Der positiv erlebte Prozess und die positiv erlebte Arbeitsbeziehung führte des Weiteren dazu, dass die Eltern sich eher als handelnde Subjekte und (in gewissem Rahmen) als selbstwirksam erleben konnten. Eine involvierte Fachperson beschrieb diese Selbstwirksamkeitserfahrung bei den abzuklärenden Eltern wie folgt:

> *«Und ich habe das Gefühl, dadurch, dass es dann wirklich auch gelungen ist auch in so eine dialogische Beziehung hineinkommen, haben die auch wieder mehr Gewicht erhalten, waren weniger ohnmächtig und wir konnten sie unterstützen, gewisse Schritte zu machen. Sie haben wie gemerkt, aber wir können ja selber auch steuern und so, und wir haben Einfluss. Und das hatte dann wirklich eine sehr, sehr gute Wirkung. Das ist so ein Beispiel, bei dem ich denke, ja das ist jetzt glaube ich wieder gut gewesen, mit diesen Grundhaltungen und mit diesem Ansatz hier zu arbeiten. Das ist sehr wertvoll gewesen ja.» (Ci, inv. Z. 1338-1345)*

Indem die abzuklärenden Eltern von den Fachpersonen als ernsthaft einzubeziehendes Gegenüber und handelnde Subjekte adressiert wurden und sie ihre Sichtweisen insbesondere im Zuge der Bedarfsklärung auch einbringen konnten, erlebten die involvierten Fachpersonen bei den abzuklärenden Eltern ein grössere Veränderungsbereitschaft, wobei dies zugleich eine unabdingbare Voraussetzung für die Abklärungsarbeit gemäss dem Prozessmanual darstellte.

Erhöhte Anschlussfähigkeit und Nachhaltigkeit von Hilfeprozessen und empfohlenen Massnahmen

Die involvierten Fachpersonen beschrieben, wie diese veränderte Kindeswohlabklärungspraxis ihrer Wahrnehmung zufolge dazu führte, dass der Hilfeprozess für das abzuklärende Familiensystem anschlussfähiger wurde und die darin eingelagerten Interventionen oder die aus dem Abklärungsprozess heraus empfohlenen Massnahmen als tragfähiger und wirksamer bewertet wurden. Dabei wurde diese erhöhte Tragfähigkeit von Hilfeprozessen und empfohlenen Massnahmen von den involvierten Fachpersonen auf folgenden Ebenen erlebt und in den Interviews beschrieben:

Zunächst wurde erläutert, wie aufgrund der obigen Bedingungen der Kindeswohlabklärungsprozess selbst zum Ausgangspunkt eines dialogisch gestalteten Hilfe- und Unterstützungsprozesses werden konnte, der von gegenseitigem Respekt und einem Handlungs- und Veränderungswillen seitens der Eltern geprägt war. Dieser im Abklärungsprozess initiierte Hilfeprozess wurde in den Interviews mit den involvierten Fachpersonen zum Beispiel wie folgt thematisiert:

> *«Und man in dieser Zeit natürlich ein Weg gegangen ist, wo am Schluss von diesem Weg vielleicht ganz andere Massnahmen angezeigt sind, als sie am Anfang gewesen wären. Und das ist, denke ich für mich der grösste Unterschied, dass man wirklich mit den Leuten schon gearbeitet hat. Und sie eigentlich, sie eben im Rahmen von diesem Dialogischen eben auch schon aktive Akteure gewesen sind, die da eben auch ja natürlich auch den Willen haben mussten, etwas verändern zu wollen. Und dann hat man sie auch durch Gespräche und vielleicht sogar durch Unterstützungsmassnahmen sie schon während dem Prozess begleitet.» (Di, inv. Z. 443-451)*

Dieser im Interview beschriebene Hilfeprozess führte bereits während des Abklärungsprozesses zu Veränderungen im abzuklärenden Familiensystem, die von den involvierten Fachpersonen bereits als positiv und dem Kindeswohl dienlich gesehen wurden (vgl. Ausführungen unten). Gleichzeitig wurde durch die beschriebene veränderte Abklärungspraxis auch die Akzeptanz und Anschlussfähigkeit der am Ende der Abklärung empfohlenen Massnahmen aufseiten der Eltern unterstützt. Diese ebenfalls positiv wahrgenommene Wirkungserfahrung wurde in den Interviews beispielsweise wie folgt thematisiert:

> *«Früher ist es einfach mehr so gewesen. Eben man hat einen Auftrag erhalten und dann hat man einfach so wie von aussen auf dieses System geschaut. Man ist vielleicht mal kurz hinein, hat ein Gespräch geführt, ist wieder zurück. Und aufgrund von dem, was man gesehen hat, hat man Empfehlungen gemacht. Aber das ist natürlich denn auch, ja vielleicht hat man das dann in zwei Monaten hinter sich gehabt. Aber ich finde da ist natürlich die Gefahr, dass da dann schlussendlich Massnahmen ausgesprochen werden, die von den Betroffenen nicht mitgetragen werden, da ist die Gefahr dann natürlich viel grösser, als wenn sie eigentlich einen positiven Prozess erleben. Und dort ist ja dann wieder die Haltung, eben diese Praxisprinzipien als Grundhaltung ist natürlich wieder wesentlich, das Dialogische, das Wertschätzende und vor allem eben das Prozessorientierte.» (Di, inv. Z. 474-485)*

Aus dieser Interviewpassage geht hervor, dass die Beobachtung und Beurteilung einer Ist-Situation nach Einschätzung der involvierten Fachpersonen nicht genügt, um nachhaltig wirksame Empfehlungen zu Massnahmen hinsichtlich der Gewährleistung des Kindesschutzes zu ermöglichen. Stattdessen wurde der gemeinsame und prozesshafte Weg, welcher im Prozessmanual beschrieben wird, als Grund für eine Akzeptanz und Anschlussfähigkeit der aus dem Prozess entstandenen empfohlenen Massnahmen aufgeführt. Dieses im obigen Interviewausschnitt angesprochene «Mittragen» wurde in den Interviews auf mehreren Ebenen thematisiert:

Förderung freiwilliger Inanspruchnahme von Hilfe und Verhinderung angeordneter Massnahmen

Einerseits berichteten die involvierten Fachpersonen, dass sie dadurch eine erhöhte Bereitschaft seitens der Eltern erlebten, sich auch auf freiwilliger Basis auf Hilfe- und Unterstützungsangebote einzulassen, wodurch in gewissen erlebten Abklärungsfällen die behördliche Verordnung einer Massnahme vermieden werden konnte, wie der folgende Bericht einer involvierten Fachperson beispielhaft veranschaulicht:

> *«Sondern die Leute eigentlich gemerkt haben, ‹hey das sind irgendwie nicht Leute, die uns jetzt die Kinder wegnehmen wollen oder sich da einmischen wollen. Sondern das sind Leute, die unser Familiensystem unterstützen wollen›. Und dass das in mehreren Fällen, wo ich jetzt dabei war, dazu geführt hat, dass die Leute wirklich die Bereitschaft gezeigt haben, ‹ja wir kommen auf freiwilliger Basis auf euch zu, wenn wir weitere Unterstützung brauchen›. Und dadurch wurde eine Massnahme verhindert.» (Di, inv. Z. 463-469)*

Diese Freiwilligkeit bei der Inanspruchnahme von Massnahmen wurde von den involvierten Fachpersonen als positive Wirksamkeitserfahrung bewertet. Diese Einschätzung enthält die implizite Annahme der involvierten Fachpersonen, dass freiwillig in Anspruch genommene Massnahmen zur Gewährleistung des Kindeswohls nachhaltiger und wirksamer sind als von der KESB (behördlich) verordnete Massnahmen.

Förderung der Akzeptanz behördlich verordneter Massnahmen

Zweitens wurde die Akzeptanz und Anschlussfähigkeit der empfohlenen Massnahmen von den involvierten Fachpersonen in den Interviews auch dahingehend beschrieben, dass die Eltern aufgrund des gemeinsam gestalteten Prozesses während der Kindeswohlabklärung die schlussendlich behördlich verordneten Massnahmen eher verstehen oder akzeptieren konnten und weniger zu Ablehnung oder Widerstand geneigt waren. Eine andere involvierte Fachperson beschrieb diese Akzeptanz seitens der abzuklärenden Eltern wie folgt:

> *«Und sogar bei diesen, wo man Massnahmen empfiehlt, die nicht immer einfach zu schlucken sind für die Klienten. Oft ist es aber verständlich und da hilft die Transparenz. Damit mache ich sehr gute Erfahrungen. Wenn man auf Augenhöhe wertschätzend mit einer Beziehungsbasis, transparent ist, man muss auch konfrontieren. Erlebe ich es, dass die das annehmen können, auch wenn es nicht einfach ist. Und das ist ein Prozess dahin zu kommen mit den Eltern. Hätte man Anfang gesagt, sie brauchen das und das, wäre oft das dann nicht möglich gewesen.» (Oi, inv. Z. 456-462)*

Dieser durch die veränderte Handlungspraxis ausgelöste Effekt wurde seitens der involvierten Fachpersonen ebenfalls als positive Wirksamkeitserfahrung erkennbar.

Weiterführung der Arbeitsbeziehung nach Ende des Abklärungsauftrags

Zudem berichteten die involvierten Fachpersonen davon, dass sie aufgrund der veränderten Handlungspraxis die Erfahrung gemacht haben, dass die Arbeitsbeziehung mit den abzuklärenden Eltern nach Ende der Kindeswohlabklärung weitergeführt werden konnte. Eine involvierte Fachperson beschrieb dies wie folgt:

> *«Das dann eben von dem, was ich vorher gesagt habe, man nimmt etwas fest und schätzt es ein und dann teilt man das mit. Dass es dann wie ein Bruch gegeben hat, das wirklich jemand anders dann einsteigen musste. Und jetzt kann doch sehr oft auch eine Person das übernehmen, welche die Abklärung auch durchgeführt hat. Aufgrund dessen, dass es eine andere Haltung ist oder eine andere Form, wie man einander begegnet in diesem ganzen Prozess. Ich denke, das ist wirklich vermehrt, dass die Leute sagen, doch. Also die Leute, die hier arbeiten und auch, aber auch die, die abgeklärt wurden, auch einverstanden sind.» (Ni, inv. Z. 301-308)*

Dies wurde von den involvierten Fachpersonen als positiv bewertet, weil dadurch ein Wissenstransfer und eine lückenlose Fortführung des Hilfe- und Unterstützungsprozesses ermöglicht

werden konnte, wodurch wiederum die bereits in Gang gesetzte Veränderung resp. Entwicklung im abzuklärenden Familiensystem unterstützt und nicht irritiert, unterbrochen oder zunichtegemacht wurde.

Förderlich für das übergeordnete Ziel der Gewährleistung des Kindeswohls

Diese oben dargestellten und von den involvierten Fachpersonen beschriebenen Wirksamkeitserfahrungen auf unterschiedlichen Ebenen, welche sie auf die eigene veränderte Handlungspraxis, resultierend aus den erfolgten Bildungs- und Lernprozessen im Entwicklungsprojekt, zurückführten, wurden von den involvierten Fachpersonen deshalb als sinnhaft und positiv bewertet, weil sie aus ihrer Sicht zu erfolgreichen (erfolgreicheren) Fallverläufen führten und dem übergeordneten Ziel der Gewährleistung des Kindeswohls dienlich waren. Eine involvierte Fachperson brachte dies während des Interviews mit folgenden Aussagen auf den Punkt:

> *«Mit dieser Haltung, mit dieser dialogisch-systemischen Art an die Leute heranzugehen, mit diesen Grundhaltungen. Ich glaube, dass das letztlich, also ich bin ziemlich überzeugt, dass das die Kinder besser schützt und dass das den Familien mehr bringt und diesen Kindern mehr bringt. Weil ich glaube, sonst hat man dann irgendwie eine Vorstellung, oder, was diese Leute tun müssen und dann zack, zack, zack, oder. Das wurde jetzt abgeklärt und das müssen sie jetzt tun. Und nachher wird aus dem, also dann steht es auf dem Papier, aber es wird nicht gelebt und es ist nicht nachhaltig und die Leute sagen ja, ja, ja und machen nachher trotzdem nichts. Also ich glaube das habe ich X-fach erlebt und ich denke, ich glaube wirklich, es lohnt sich, oder, die Haltung, die finde ich wertvoll, und die finde ich wichtig.» (Ci, inv. Z. 1268-1276)*

> *«Und das kommt schlussendlich, und das sollte ja auch das Ziel sein, das kommt schlussendlich auch den Kindern zugute, dem Kindeswohl.» (Di, inv. Z. 776-778)*

Diese neue Handlungspraxis der Kindeswohlabklärung wurde als zeit- und ressourcenintensiv und sowohl für die Fachpersonen als auch für das abzuklärende Familiensystem als anspruchsvolle und voraussetzungsreichere Form, mit Blick auf das übergeordnete Ziel, dem Kindeswohl zu dienen, aber als lohnende Investition und sinnhafte Vorgehensweise bewertet. Diese Wirksamkeitserfahrungen bestärkten die involvierten Fachpersonen zudem in ihrem veränderten professionellen Abklärungsverständnis und -handeln und führten dazu, dass diese Handlungspraxis von den jeweiligen involvierten Fachpersonen in ihrer jeweils unterschiedlichen Deutung auch nach der Feldphase I aufrechterhalten wurde.

Vor dem Hintergrund dieser aus den Interviewdaten rekonstruierten Ergebnisse wird deutlich, dass durch das veränderte professionelle Handeln in Kindeswohlabklärungsprozessen die involvierten Fachpersonen konkrete Wirksamkeitserfahrungen erlebten, die dem *handlungsleitenden Prozessmanual-Wissen* rückblickend Sinnhaftigkeit verliehen und so dessen *Relevierung* (Hüttemann & Solèr, 2018, S. 241f.; Nowotny, 1975, S. 452f.) (Relevanzherstellung) herbeiführten. Diese Relevierung des *handlungsleitenden Prozessmanual-Wissens* kam dadurch zustande, dass das eigene aufgrund des *handlungsleitenden Prozessmanual-Wissen* veränderte Abklärungshandeln aus Sicht der involvierten Fachpersonen als dienlich zur Erfüllung des eigenen professionellen Auftrags erlebt wurde, da es zu erfolgreicheren Fallverläufen führte und so dem übergeordneten Ziel einer Kindeswohlabklärung, nämlich der Gewährleistung des Kindeswohls, zuträglich war.

14 Wissensimplementation

In Kapitel 12 und 13 wurden die Ergebnisse der empirischen Studie beschrieben, die Auskunft zu den Forschungsfragen «Wie wird Wissen in kooperativen Entwicklungsprojekten von Akteur:innen aus Wissenschaft und Praxis in der Sozialen Arbeit aus Sicht involvierter Fachpersonen aus der Praxis generiert?» und «Welche Bedeutung hat dieser kooperative Wissensproduktionsprozess und das produzierte Wissen für die involvierten Fachpersonen aus der Praxis?» geben. Mit Blick auf diese Fragen führte die Analyse und Interpretation der Datengrundlage zu einer Rekonstruktion der kooperativen Wissensproduktion anhand von vier zentralen Kernprozessen der Wissensrelationierung. In diesen Kernprozessen eingelagert konnten wiederum Wissenstransformations- und -hybridisierungsprozesse und seitens der involvierten Fachpersonen mehrdimensionale und interdependente Bildungs- und Lernprozesse sowie ein doppelter Sinn- und Relevanzherstellungsprozess rekonstruiert werden, wobei in den beiden Letzteren die Bedeutung des Wissensproduktionsprozesses und des produzierten Wissens für die involvierten Fachpersonen sichtbar wurde. An diese Erkenntnisse schliessen nun die beiden weiteren Forschungsfragen an, die sich darauf richten, wie das neu generierte Wissen in die involvierten Praxisorganisationen Eingang findet resp. implementiert wird und welchen Einfluss die Involviertheit der Fachpersonen aus der Praxis dieser kooperativen Wissensproduktion auf die Implementation des produzierten Wissens in den beteiligten Praxisorganisationen hat. Erste Antworten auf diese Frage zeigten sich bereits in der Ergebnisdarstellung in Kapitel 13.2 zu den bei den involvierten Fachpersonen rekonstruierten Bildungs- und Lernprozessen, die zu einem *handlungsleitenden Prozessmanual-Wissen* bei den involvierten Fachpersonen führten. Diese Erkenntnisse lassen eine Folgerung und zugleich eine erste Antwort auf die vierte Fragestellung zu, nämlich dass der Implementationsprozess des Prozessmanual-Wissens aufgrund der eigenen Involviertheit der Fachpersonen bereits während der kooperativen Wissensproduktion begann. Zudem gaben die in Kapitel 13.3.2 beschriebenen Befunde zur wahrgenommenen Sinnhaftigkeit des produzierten *Prozessmanual-Wissens* erste Hinweise darauf, dass das generierte Wissen, das in zwei unterschiedlichen Formen in Erscheinung tritt, sprich als *handlungsleitendes Prozessmanual-Wissen* einerseits und als *finales Prozessmanual als innovatives und objektiviertes Wissensprodukt* andererseits, für unterschiedliche Akteursgruppen (involvierte und nicht-involvierte Fachpersonen) möglicherweise unterschiedliche Funktionen und Bedeutsamkeiten bei der *Implementation des Prozessmanual-Wissens* in den involvierten Praxisorganisationen innezuhaben scheinen. Um jedoch vertiefter herausarbeiten zu können, *wie* die Involviertheit in den Entwicklungsprozess die Implementation des produzierten Wissens in den involvierten Praxisorganisationen beeinflusste, ist es erforderlich, zunächst das Implementationsgeschehen in den beiden untersuchten involvierten Praxisorganisationen in den Blick zu nehmen und es zu rekonstruieren und zu verstehen. Daran anschliessend soll die Bedeutsamkeit des produzierten Wissens, differenziert nach dessen unterschiedlichen Wissensformen, sowie die Rolle der involvierten Fachpersonen bei diesem Implementationsgeschehen selbst herausgearbeitet werden. Dabei ist nicht nur die Sicht der involvierten Fachpersonen, sondern auch die Perspektive von nicht am Entwicklungsprozess beteiligten Fachpersonen aus denselben involvierten Praxisorganisationen (im Folgenden «nicht-involvierte Fachpersonen») auf dieses Implementationsgeschehen, auf die verschiedenen generierten Wissensformen und auf die Rolle der involvierten Fachpersonen relevant. Denn diese nicht-involvierten Fachpersonen ermöglichen eine relevante zusätzliche Perspektive auf das Implementationsgeschehen, die erkennen lässt, wie das generierte Prozessmanual-Wissen in den involvierten Praxisorganisation implementiert und auch für diese nicht-involvierte Akteursgruppe wirksam wurde und welche Bedeutung den involvierten Fachpersonen in diesem Zusammenhang zukam. Erst durch die Erweiterung auf diese Perspektive der nicht-involvierten Fachpersonen ist es

somit möglich, die Wissensimplementation über den Kreis der direkt involvierten Fachpersonen hinaus fundierter zu rekonstruieren und auch deren Rolle dabei zu erkennen.

Vor diesem Hintergrund werden nachfolgend die Befunde zum Implementationsgeschehen in Bezug auf das generierte *Prozessmanual-Wissen* auf Basis der Interviews mit den involvierten *und* den nicht-involvierten Fachpersonen vorgestellt. Die Beschreibung ist eine thematisch strukturierte Ergebnisdarstellung und kombiniert die Perspektiven der involvierten und nicht-involvierten Fachpersonen zu den jeweiligen Themen. Diese Darstellungsform folgt dem Anliegen des aktuellen Diskurses zur Datentriangulation, in welchem betont wird, dass es nicht um eine validierende Gegenüberstellung der unterschiedlichen Perspektiven (und Daten) geht, sondern ein wissenserweiternder Anspruch verfolgt wird, indem unterschiedliche Konstruktionen des Phänomens aufzeigt werden (vgl. Kapitel 10.2). Folglich werden die Perspektiven der beiden Befragungsgruppen nicht einander gegenüberstellend oder vergleichend, sondern einander ergänzend dargestellt, und die Perspektivität der jeweiligen Befragungsgruppen wird jeweils transparent ausgewiesen.

14.1 Rekonstruiertes Implementationsgeschehen

Um die Bedeutsamkeit und den Einfluss der Involviertheit der Fachpersonen bei der Entwicklung des Prozessmanuals auf die Implementation des generierten Wissens in den beteiligten Praxisorganisationen verstehen zu können, ist es zunächst erforderlich, das Implementationsgeschehen resp. die Aktivitäten und Prozesse in diesem Zusammenhang zu verstehen. Aus diesem Grund liegt der Fokus in diesem Kapitel, wie bereits erwähnt, zunächst auf der Rekonstruktion dieses Implementationsgeschehens, wobei diese Rekonstruktion gründend in den theoretischen Ausführungen zur Implementationsthematik (vgl. Kapitel 6) entlang der folgenden heuristisch hergeleiteten Themen strukturiert wird (vgl. Abbildung 19): Zunächst wird die *Implementationsphase* mit ihrer Besonderheit und ihren Konsequenzen erläutert (vgl. Kapitel 14.1.1) und werden die *Implementationsentscheidungen* und darauf einflussnehmende Faktoren und Kontexte in Bezug auf die Implementation des *Prozessmanual-Wissens* rekonstruiert (vgl. Kapitel 14.1.2). Daran anschliessend werden die standortspezifischen wie auch standortübergreifenden *Implementationsmassnahmen* in den beiden untersuchten involvierten Praxisorganisationen beschrieben (vgl. Kapitel 14.1.3) und wird der Stand der Implementation zum Zeitpunkt der Befragung erklärt (vgl. Kapitel 14.1.4). Ein Zwischenfazit mit Folgerungen zur *Implementationsstrategie* rundet diesen ersten Teil der Ergebnisdarstellung zur Implementation ab (vgl. Kapitel 14.1.5). Anschliessend an diese Rekonstruktion des Implementationsgeschehens wird in Kapitel 14.2 erläutert, welche Bedeutung das während des Entwicklungsprojekts generierte unterschiedliche Wissen bei der Implementation hat und wie die Involviertheit der involvierten Fachpersonen sich (abgesehen von ihrer Rolle als besondere Wissensträger:innen auf die Implementation auswirkte.

14.1.1 Implementation als Prozess in zwei Phasen

Die Analyse der Interviewdaten lässt die Folgerung zu, dass sich die Implementation des Prozessmanuals und des Prozessmanual-Wissens in den beiden involvierten Praxisorganisationen nicht auf eine klar abgegrenzte Implementationsphase, die nach Ende des Entwicklungsprojekts begann, beschränkte. Vielmehr liessen sich, wie nachfolgend aufgezeigt, zwei unterschiedliche Phasen der Implementation identifizieren: eine erste, die zeitgleich zur Entwicklungsphase resp. Wissensproduktion erfolgte und deshalb *synchrone Implementation* genannt wird, und eine zweite, die im Anschluss an die Entwicklungsphase resp. die Feldphase I erfolgte und deshalb als *nachgelagerte Implementation* bezeichnet wird. Zur verständlicheren Einordnung des Implementationsgeschehens in die zeitlichen Abläufe werden diese Phasen wie auch die

rekonstruierten Implementationsmassnahmen und -entscheidungen in der nachfolgenden Abbildung 19 visualisiert:

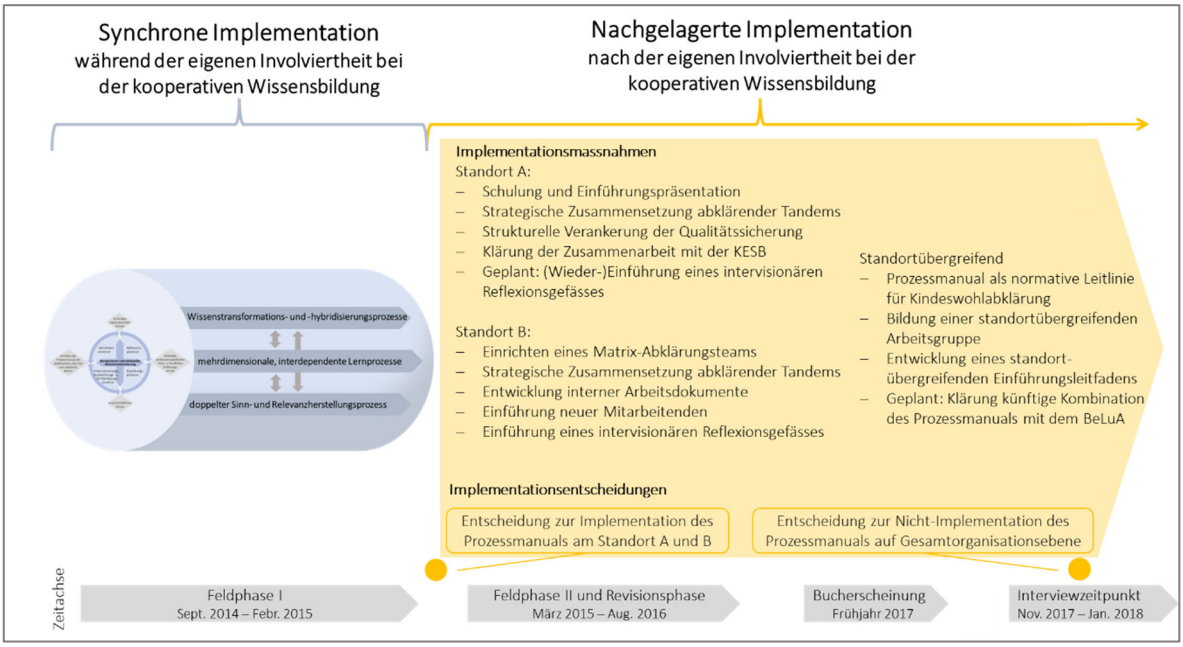


Abbildung 19: Rekonstruiertes Implementationsgeschehen in den involvierten Praxisorganisationen im zeitlichen Ablauf (eigene Darstellung)

14.1.1.1 Synchrone Implementation während der Wissensproduktion

Die in Kapitel 12 und Kapitel 13 dargestellten Befunde zur Rekonstruktion der *kooperativen Wissensbildung als interaktionelle Wissensrelationierung* lassen die Folgerung zu, dass zeitgleich mit der Feldphase I resp. dieser Wissensproduktion bereits eine gewisse Implementation des Prozessmanual-Wissens in die involvierten Praxisorganisationen erfolgte, die eng mit der eigenen Involviertheit in das Entwicklungsprojekt verknüpft war. Diese während der Wissensproduktion erfolgte Implementation des Prozessmanual-Wissens kann als eine erste Implementationsphase verstanden werden, die hier als «synchrone Implementation während der Wissensproduktion» betitelt wird. Diese aus den Interviewdaten rekonstruierte Gleichzeitigkeit von Wissensproduktion und Implementation in den involvierten Praxisorganisationen wurde auch von den involvierten Fachpersonen in den Interviews thematisiert, wie das folgende Beispiel zeigt:

> *«Interviewerin: Aus ihrer Sicht, wie hat die Implementation von dem stattgefunden und wann hat sie angefangen?»*
>
> *Standortleitung: Die ist ganz früh, also als wir reingekommen sind in das Projekt rein.» (SL A, Z. 221-225)*

Dieses «Reinkommen ins Projekt» betrifft den Zeitpunkt der Beginn der Feldphase I, als die involvierten Fachpersonen in den beiden involvierten Praxisorganisationen aktiv in die Entwicklung des Prozessmanuals einbezogen wurden. In dieser zeitgleich mit der Entwicklung erfolgenden Implementationsphase standen die diskursive und reflexive Auseinandersetzung und die Erprobung des Prototyps des Prozessmanuals im Zentrum, wie bereits in Kapitel 12.5 zu den Kernprozessen der Wissensrelationierung beschrieben wurde, denn in diese Prozesse waren die in Kapitel 13.2 erläuterten Bildungs- und Lernprozesse eingelagert. Dass diese Involviertheit auf verschiedenen Ebenen als sinnhaft erlebt wurde, wurde bereits in Kapitel 13.3 beschrieben. Eine involvierte Fachperson erklärte unter anderem, dass die eigene Involviertheit zu einem «anderen Bezug» zum Prozessmanual führte:

> *«Wir haben jetzt einfach in unserer Region haben wir jetzt einfach das Privileg oder den Vorteil, dass wir das mitentwickeln konnten. Und dadurch natürlich auch einen anderen*

Bezug zu dem [dem Prozessmanual] haben als jetzt eine andere Region oder Organisation, die von dem noch gar nichts-, die gehört hat, ja das gibt es, aber sie arbeiten vielleicht noch ganz anders.» (Di, inv. Z. 352-357)

Dieser «andere Bezug» ergab sich aus den in Kapitel 13.2 beschriebenen Bildungs- und Lernprozessen während des Entwicklungsprojekts, die zu einem *handlungsleitenden Prozessmanual-Wissen* führten, das durch die involvierten Fachpersonen in den beiden Praxisorganisationen im individuellen Abklärungsalltag, in organisationalen Prozessen und Strukturen und schliesslich auch in die Organisationskultur Eingang fand, wie in Kapitel 13.2.4.2 bereits deutlich wurde. Dadurch wurde ein gewisses Prozessmanual-Wissen bereits während der Wissensproduktion in die beiden involvierten Praxisorganisationen insbesondere auf individueller Ebene und «Teamebene» (bezogen auf das Team der abklärenden Fachpersonen) hineingebracht und damit in ersten Ansätzen auf diesen Ebenen implementiert. Diese «Implementation» beschränkte sich während der Phase der synchronen Implementation zwar fast[151] ausschliesslich auf den Kreis der aktiv am Entwicklungsprojekt involvierten Fachpersonen. Das implementierte Wissen war jedoch auch für die nachgelagerte Implementation nach Ende der Feldphase I relevant, wie in Kapitel 14.2 noch detailliert beschrieben wird.

14.1.1.2 Nachgelagerte Implementation nach der Wissensproduktion

Neben dieser zeitgleichen resp. «synchronen Implementation während der Wissensproduktion» liess sich aus den Interviewdaten mit den involvierten Fachpersonen eine zweite Implementationsphase rekonstruieren, die nach Abschluss der ersten Feldphase I und somit nach dem Ende der eigenen unmittelbaren Involviertheit in das Entwicklungsprojekts begann. In dieser zweiten Implementationsphase wurden gewisse Implementationsmassnahmen initiiert und umgesetzt. Diese «der Wissensproduktion nachgelagerte» Implementationsphase begann nach einer bewussten Entscheidung für eine Weiterführung der Implementation des Prozessmanuals, wie sie in Kapitel 14.1.2.1 detaillierter beschrieben wird und aus dem folgenden Satz einer Standortleitung hervorgeht:

«dort haben wir noch einmal wie entschieden, dass wir auch dabei bleiben» (SL. B, Z. 1163-1164).

Anhand der Formulierung «dabei bleiben» werden zwei Aspekte deutlich: Erstens, dass die beiden Praxisorganisationen sich bewusst dafür entschieden haben, weiterhin am Prozessmanual festzuhalten und es verbindlich in die beiden involvierten Praxisorganisationen zu implementieren. Darüber hinaus veranschaulicht diese Wortwahl, dass die Implementation nicht erst nach dieser Entscheidung begann, sondern die Implementation des Prozessmanual-Wissens bereits während der eigenen Involviertheit in das Entwicklungsprojekt in der Feldphase I begann, wie bereits im vorhergehenden Kapitel erläutert wurde. Diese zweite Implementationsphase, die Gegenstand der nachfolgenden Ausführungen ist, hatte zum Ziel, das entstandene Prozessmanual-Wissen innerhalb der beiden involvierten Praxisorganisationen verfügbar und anwendbar zu machen, sprich dieses bisher auf die involvierten Fachpersonen beschränkte Wissen auch den nicht-involvierten Fachpersonen in den Praxisorganisationen zugänglich zu machen und eine institutionelle Verankerung zu unterstützen, wie nachfolgend noch deutlich werden wird. Dies erfolgte an den beiden Standorten nach einem Implementationsentscheid durch jeweils spezifische Implementationsmassnahmen, wobei die im Entwicklungsprojekt produzierten unterschiedlichen Wissensformen in diesem Implementationsgeschehen in unterschiedlicher Weise bedeutsam wurden (vgl. Kapitel 14.2).

[151] Lediglich eine Person am Standort A berichtete davon, dass sie bereits während der Entwicklungsphase die während der Entwicklung diskutierten Inhalte immer wieder in die Teamsitzungen der Fachpersonen der Mütter- und Väterberatung einbrachte und die Inhalte des Prozessmanuals den dort teilnehmenden nicht-involvierten Fachpersonen daher bereits teilweise bekannt waren.

14.1.2 Implementationsentscheidungen und Kontextbedingungen

Die Analyse der Interviewdaten der involvierten Fachpersonen zeigte, dass die Entscheidung zur Implementation des Prozessmanuals und die Implementation als solche nicht isoliert betrachtet werden können, sondern massgeblich durch gewisse Kontextbedingungen und organisationale Rahmenbedingungen beeinflusst wurden, wie nachfolgend erläutert wird.

14.1.2.1 Entscheidungen zur Implementation des Prozessmanuals am Standort A und B

Aus den Interviews geht hervor, dass nach Ende der Feldphase I in den beiden untersuchten Praxisorganisationen wie auch in der Gesamtorganisation auf unterschiedlichen Ebenen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten gewisse Entscheide in Bezug auf eine langfristige Implementation des Prozessmanuals erfolgten. Diese Entscheidungen beeinflussten die Implementation des Prozessmanuals in den involvierten Praxisorganisationen massgeblich.

Ebene Standort A und B und Regionalleitung

Die involvierten Fachpersonen beschrieben beinahe durchgehend, dass in den beiden involvierten Praxisorganisationen (Standort A und B) nach Ende der Feldphase I bei den involvierten Fachpersonen wie auch bei den Standortleitungen und der Regionalleitung die Absicht und der Wunsch bestand, dass man Kindeswohlabklärungen weiterhin mit dem Prozessmanual durchführen will, wie aus den nachfolgenden Interviewausschnitten hervorgeht:

> *«Aber wir in der Region [Name der Region] sagen immer (…) wir sagen immer wir wollen dieses Prozessmanual behalten, es ist gut, es ist lässig, es bringt uns etwas.» (RL, Z. 494-495)*

Am Standort A und B und in der Regionalleitung wurde deshalb auch die Entscheidung gefällt, dass sowohl am Standort A als auch am Standort B Kindeswohlabklärungen auch weiterhin gemäss dem Prozessmanual durchgeführt werden sollen. Die Standortleitung am Standort B beschrieb diese Entscheidung, welche die beiden Standortleitungen gemeinsam mit der Regionalleitung fällte, wie folgt:

> *«Also generell ist es so, also dort jetzt so, dort es hat dann noch einmal eine Entscheidungsphase gegeben, also: ‹implementieren wir das nun definitiv und wenn ja, wie?› Oder dort haben wir noch einmal wie entschieden, dass wir auch dabei bleiben.» (SL. B, Z. 1161-1164)*

Diese Entscheidung wurde jedoch auch in Absprache mit den operativ tätigen involvierten Fachpersonen gefällt, die gegenüber den Leitungspersonen sehr deutlich den Wunsch nach der Weiterführung der Abklärungsarbeit mit dem Prozessmanual signalisierten, wie aus dem folgenden Interviewausschnitt hervorgeht:

> *«Und das natürlich aber auch in Absprache mit unseren Leuten. Dort ist völlig klar gewesen, dass man mit dem weiterfahren will.» (SL. B, Z. 1179-1180)*

Auf Basis der Beschreibungen der involvierten Fachpersonen konnte dieser Implementationsentscheid nach Ende der Feldphase I zur weiterführenden Verankerung des Prozessmanuals in den beiden involvierten Praxisorganisationen folglich nicht als eine umstrittene Angelegenheit interpretiert werden, sondern vielmehr als ein partizipativ erfolgter und gemeinsam getragener Beschluss der Leitungspersonen und der operativ tätigen Fachpersonen, der auf einer gemeinsam geteilten positiven Bewertung der Erfahrungen im Entwicklungsprojekts, des daraus entstandenen handlungsleitenden Prozessmanual-Wissens und dessen erlebter Auswirkungen basierte (vgl. Kapitel 13.3). Dieser Leitungsentscheid und das damit einhergehende Commitment auf Ebene der Standortleitungen und der Regionalleitung (diese wurden in einigen Interviews auch «Leitungsteam» genannt), war für die weiterführende Implementation des Prozessmanuals massgeblich; dies insbesondere auch deshalb, weil, wie die nachfolgenden Ausführungen aufzeigen werden, die Implementation des Prozessmanuals nach Ende der Feldphase I in eine Zeit der

Unsicherheit und Unklarheit auf Ebene der Gesamtorganisationsleitung fiel und dadurch eine stabilisierende Wirkung hatte.

Ebene Gesamtorganisationsleitung

Die oben beschriebene Entscheidung auf Ebene der beiden involvierten Praxisorganisationen und der Regionalleitung wurde auch von der Gesamtorganisationsleitung nach Ende der Feldphase I mitgetragen, wie im folgenden Interviewausschnitt deutlich wird:

> *«Es hat mal geheissen, jetzt das Prozessmanual-Projekt. Doch das, es wird jetzt nach dem gearbeitet. Ich weiss noch, irgendwann hat es das geheissen, das ist abgesegnet worden von der [Name der Gesamtleitung] aus. Und dann hat man gewusst, doch das gilt jetzt.» (Li, inv. Z. 310-312)*

Dabei weisen die Interviewdaten darauf hin, dass es eher ein «Mittragen der Entscheidung der Region und der beiden Standorte» als eine eigens aktiv initiierte Entscheidung auf Gesamtorganisationsebene war. Damit wird erkennbar, dass der Entscheid in Bezug auf die Implementation des Prozessmanuals an den Standorten A und B sowohl an den betreffenden Standorten als auch auf Leitungsebene der Gesamtorganisation erfolgte. Dieser Entscheid sollte gemäss den Ausführungen einiger involvierter Fachpersonen zunächst zumindest so lange gelten, bis die Gesamtorganisation sich für die Implementation eines Abklärungsmodells für die Gesamtorganisation entschieden hat, wie die nachfolgenden Ausführungen zeigen.

14.1.2.2 Entscheidung zur Nicht-Implementation des Prozessmanuals auf Gesamtorganisationsebene

Obschon die Gesamtorganisationsleitung die Entscheidung zur weiterführenden Umsetzung des Prozessmanuals an den Standorten A und B mitgetragen hat, ging aus den Interviews mit den involvierten Fachpersonen auch hervor, dass die Leitung der Gesamtorganisation zu diesem Zeitpunkt (nach Ende der Feldphase I) keine Implementation des Prozessmanuals in der Gesamtorganisation über alle Standorte hinweg anstrebte, sondern sich nach einer Diskussionsphase, gegen deren Ende die Befragungen dieser Forschungsarbeit erfolgten, dafür entschied, ein anderes Abklärungsmodell[152], das bereits in Kapitel 11.1.5.2 erwähnte Berner-Luzerner-Abklärungsinstrument (auch «BeLuA» genannt) (Hauri et al., 2021), über alle Standorte der Gesamtorganisation hinweg zu implementieren. Dieser Entscheid für die Implementation eines anderen Abklärungsmodells erfolgte etwa zum Zeitpunkt der Befragung und insofern deutlich später als der oben erwähnte Entscheid in Bezug auf die Umsetzung des Prozessmanuals an den Standorten A und B. Dieser Entscheid ersetzte zudem nicht die bereits laufende und weiterführende Implementation des Prozessmanuals an den Standorten A und B, denn dieses sollte dort auch weiterhin verwendet werden, beeinflusste diese Implementation jedoch massgeblich, wie weiter unten noch deutlich werden wird. Die Regionalleitung äusserte sich zu dieser Entscheidung auf Gesamtorganisationsebene zugunsten der Implementation des Berner-Luzerner-Abklärungsinstruments und dazu, wie dieses sich zum Prozessmanual verhält, wie folgt:

> *«Man fokussiert das Bern-Luzern-Instrument. So. Und man kann sich Schulungen vorstellen, Prozessmanual, aber ich glaub dort haben wir noch einen langen Weg dazu. Das ist wie ein zweiter Teil (…) Man kann Schulungen anbieten, beispielsweise interne was das Prozessmanual betrifft, es ist nicht vom Tisch. Es ist aber auch nicht Gegenstand von einer unmittelbaren Planung, aber es ist schon (...) Ja. Es steht aktuell zur Diskussion, aber dass, das... Es muss jetzt eine Umsetzungsplanung geben, was, was jetzt diese Abklärungsinstrumente und Verfahren betrifft, oder. Und dort ist im Fokus mal das Bern-Luzern Instrument.» (RL, Z. 481-483, 486-491)*

[152] Der Begriff «Abklärungsmodelle» wird hier zunächst als Überkategorie für die entwickelten Verfahren, Instrumente usw. verwendet, die auf unterschiedlichen Ebenen liegen.

Damit wird deutlich, dass auf Ebene der Gesamtorganisation zum Zeitpunkt der Befragung eine klare Prioritätensetzung zugunsten des Berner-Luzerner Modells bestand und dessen Implementationsplanung im Zentrum stand; das Prozessmanual sollte zugleich zwar ebenfalls weitergeführt werden, war aber nicht Gegenstand dieser Umsetzungsplanung auf Ebene der Gesamtorganisation.

In den Interviews fanden sich Hinweise auf verschiedene Kontextbedingungen und Faktoren, die diese Grundsatzdiskussion auf Ebene der Gesamtorganisation und den letztendlichen Entscheid, ein anderes Abklärungsmodell als das Prozessmanual flächendeckend zu implementieren, beeinflussten – dies, obwohl zwei Standorte der Gesamtorganisation an der Entwicklung des Prozessmanuals beteiligt waren und deshalb die naheliegende Folgerung gewesen wäre, dieses eigens mitentwickelte Abklärungsmodell flächendeckend in der Gesamtorganisation zu implementieren. Diese Kontextbedingungen und Einflussfaktoren werden nachfolgend auf organisationsexterner und organisationsinterner Ebene beschrieben. [153]

Organisationsexterne Einflussfaktoren

Zeitgleiche Entwicklung zweier unterschiedlicher Abklärungsmodelle

Eine relevante Kontextbedingung bestand darin, dass zeitgleich mit der Entwicklung des Prozessmanuals ein anderes Abklärungsinstrument, eben das sogenannte Berner-Luzerner-Abklärungsinstrument, von zwei anderen Hochschulen der Sozialen Arbeit in der Schweiz entwickelt wurde (vgl. Kapitel 11.1.5.2); ein Umstand, der in mehreren Interviews auch kritisiert wurde. In den Interviews wurde erwähnt, dass diese verschiedenen Abklärungsmodelle jedoch auch auf unterschiedlichen Ebenen ansetzten. So betonte die Regionalleitung beispielsweise im Interview:

> *«Das Bern-Luzern ist ein Instrument und das Prozessmanual ist kein Instrument. Es transportiert viele Haltungen und blabli und blabla.» (RL, Z. 485-486)*

> *«Es sind unterschiedliche Ebenen, an denen die einzelnen Instrumente, Verfahren oder Methoden usw. ansetzen.» (RL, Z. 621-622)*

Diese und andere Interviewaussagen verweisen auf eine grundlegende Differenz in der konzeptionellen Ausrichtung der beiden «Abklärungsmodelle»: Während das Berner-Luzerner Modell als strukturierendes Arbeitsinstrument verstanden wurde, zielt das Prozessmanual stärker auf eine gemeinsame Haltung, ein geteiltes Verständnis und auf orientierungsgebende Prinzipien und Prozesse ab. Aus diesem Grund wurden die beiden Abklärungsmodelle nicht zwingend als konkurrierend wahrgenommen, sondern als potenziell kombinierbar. Dieses Verständnis war zum Zeitpunkt der Befragung jedoch nicht bei allen involvierten Fachpersonen in gleichem Masse bekannt,[154] wie weiter unten noch ausgeführt wird.

Unabhängig davon sahen sich folglich die Praxisorganisationen in der Schweiz, welche Kindeswohlabklärungen durchführten, zum Zeitpunkt der Befragung mit mehreren neu entwickelten Abklärungsmodellen konfrontiert, deren Inhalte, Unterschiede und Verwendungszwecke es zunächst zu prüfen und klären galt. Diese Kontextbedingung legte nahe, dass sich besagte Praxisorganisationen auch aufgrund der in Kapitel 11.1.3 beschriebenen neuen gesetzlichen Grundlagen und veränderten Rahmenbedingungen zu diesem Zeitpunkt vermehrt mit strategischen Klärungsfragen beschäftigen mussten und die verschiedene Abklärungsmodelle hinsichtlich ihrer

[153] Allerdings ist davon auszugehen, dass noch weitere Aspekte relevant waren, die diese Grundsatzdiskussion und die Entscheidung beeinflussten, in den Interviews jedoch nicht erwähnt wurden, da zum Beispiel die Sicht der ehemaligen und «neuen» Gesamtleitung sowie weiterer Personen, die in der Gesamtorganisation auf übergeordneter Ebene Entscheidungen vorbereiteten oder mitgestalteten, nicht erfragt werden konnte und diese Sichtweise deshalb in der Ergebnisdarstellung fehlt. Es ist deshalb davon auszugehen, dass die nachfolgende Darstellung von einflussrelevanten Kontextbedingungen zu dieser Entscheidung auf Leitungsebene der Gesamtorganisation nicht vollständig und abschliessend ist.

[154] Dies ist ein Umstand, der auf einen bestehenden Verständigungsbedarf innerhalb der Gesamtorganisation hinweist.

fachlichen Passung, Umsetzbarkeit und (organisationsweiten) Anschlussfähigkeit bewertet werden mussten. Damit verbunden war die Notwendigkeit, grundsätzliche Entscheide darüber zu treffen, welche fachliche Linie die Praxisorganisationen zukünftig vertreten wollen.

Anliegen der Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde (KESB)

Die Positionierung der KESB als zentrale Schnittstelle in Verfahren der Kindeswohlabklärung und Entscheidungsbehörde in Bezug auf Kindeswohlabklärungen dürfte ebenfalls einen externen Einflussfaktor dargestellt haben. Denn aus einzelnen Interviews mit den involvierten Fachpersonen liess sich ableiten, dass die KESB in gewissen Regionen im Kanton das Berner-Luzerner Abklärungsinstrument erprobte und sich ebenfalls eher für dieses auszusprechen schien. Eine Involvierte Fachperson beschrieb dies wie folgt:

> *«Was mich nicht so befriedigt ist diese Geschichte bei uns im Kanton, dass (…) jetzt auch unsere KESB mehr mit diesem Luzerner-Berner Modell arbeiten möchte und dass so eine Uneinheitlichkeit jetzt besteht.» (Ci, inv. Z. 462-465)*

Organisationsinterne Einflussfaktoren

Bestreben nach Einheitlichkeit und Standardisierung

Dieses im obigen Kapitel erwähnte Anliegen bestand auch in der Gesamtorganisation, der die beiden untersuchten Praxisorganisationen (Standort A und B) angehörten. Denn in den Interviews mit den involvierten Fachpersonen wurde beschrieben, dass während einer längeren Phase kurz vor dem Zeitpunkt der Befragung (also ca. 12 Monate nach Ende der Feldphase I) in der Gesamtorganisation unabhängig von diesem Commitment zur Weiterverwendung des Prozessmanuals an den Standorten A und B eine Diskussion geführt wurde, in deren Rahmen geprüft und diskutiert wurde, welches der aktuell bestehenden Abklärungsinstrumente in welcher Verbindlichkeit an allen Standorten der Gesamtorganisation implementiert werden sollte. Hierzu wurde eine Arbeitsgruppe eingesetzt, die sich mit den Inhalten der verschiedenen Abklärungsmodelle auseinandersetzte und unter anderem auch die verschiedenen Hochschulen resp. Autor:innen dieser Modelle zu einer gemeinsamen Veranstaltung[155] einlud, um dort Fragen der Gesamtorganisation in Bezug auf das Passungsverhältnis der verschiedenen Abklärungsmodelle zur eigenen Organisation klären zu können.

Personalwechsel auf Ebene der Gesamtorganisation während des Entwicklungsprojekts

Ein weiterer Einflussfaktor, der allerdings nur im Interview mit den involvierten Wissenschaftler:innen thematisiert wurde, betraf einen personellen Wechsel auf der Ebene der Gesamtleitung während der Laufzeit des Entwicklungsprojekts. Aus den Aussagen der involvierten Wissenschaftler:innen geht hervor, dass dieser Wechsel Auswirkungen auf die Haltung gegenüber dem gesamten Entwicklungsprojekt sowie auf die spätere Akzeptanz des entwickelten Prozessmanuals hatte. In der folgenden Interviewpassage wird dies deutlich:

> *«das hat das ganze Projekt insgesamt die ganze Zeit beeinflusst, dass die ehemalige Leitung oder wer auch immer das durchgedrückt hat von der [Name der Gesamtorganisation] sehr angetan war von der Projektidee. Und dann kam es zu einem Wechsel und wir waren aber schon irgendwie drinnen im Projekt. (..) Und die Leitung der [Name der Gesamtorganisation] war dann nicht mehr ganz so überzeugt von dem, was wir da tun. Das hatte einen Einfluss insgesamt, kann man später auch nochmal erzählen, aber es war als Randbedingung, glaube ich, wichtig. Es gab später sogar eine Aussprache mit*

[155] Die involvierten Wissenschaftler:innen berichteten in diesem Zusammenhang ebenfalls davon, dass die Gesamtorganisation hierzu auch einen Anlass organisierte, bei dem sie selber, nebst anderen Hochschulen, eingeladen waren, ihr entwickeltes «Abklärungsmodell» resp. das Prozessmanual vorzustellen, und sich die Gesamtorganisation danach aber für ein anderes Abklärungsmodell entschieden habe, den Mitarbeitenden aber freigestellt wurde, auch weiterhin mit dem Prozessmanual zu arbeiten (da das ausgewählte Instrument eine andere Ebene fokussierte).

der Amtsleitung, wo es darum ging, das ganze Produkt zu implementieren.» (Wiss., Z. 190-197)

Diese Aussage verdeutlicht, dass aus Sicht der involvierten Wissenschaftler:innen dieser Wechsel offenbar auf Leitungsebene der Gesamtorganisation zu einer veränderten Haltung bezüglich der Unterstützung des Entwicklungsprojekts und des Produkts führte und die Leitung dem Prozessmanual eher skeptisch oder zurückhaltend gegenüberstand; eine organisationale Rahmenbedingung, die sich laut Einschätzung der befragten involvierten Wissenschaftler:innen auch auf die Entscheidung der Gesamtorganisationsleitung zur Implementation des Prozessmanuals ausgewirkt zu haben schien.

Kulturelle Heterogenität innerhalb der Gesamtorganisation

Die Regionalleitung berichtete, dass innerhalb der Gesamtorganisation unterschiedliche fachliche Haltungen und Grundüberzeugungen in Bezug auf Kindeswohlabklärungen nebeneinander bestanden. Dabei wurde betont, dass im Unterschied zu einem systemisch-lösungsorientierten Ansatz, d. h. einem systematischen Einbezug des abzuklärenden Familiensystems bei der Lösungsfindung, wie er an den Standorten A und B bei den interviewten Fachperson vertreten war, an einem anderen Standort eher ein kontrollorientiertes Vorgehen vorherrsche. Dort gelten Interventionen insbesondere dann als legitim und notwendig, wenn sie in einem Zwangskontext erfolgen.

«Und, eben man hat dort davon gesprochen von möglichen Schulungen von Prozessmanual. Aber das ist eben noch nicht ganz konkret. Da muss man wie die Umsetzung anschauen. Und das wäre dann das, dass sich auch auf andere Regionen auswirken kann. Aber es ist nicht, es gibt nicht eine so riesen Begeisterung. Man ist, man ist auch konfrontiert mit einer, mit einer. Oder wir haben hier diese Haltung, was präventive Angebote betrifft. Und das einbinden, vor allem diesen Punkt, das Einbinden vom System in eine Lösungsfindung. Oder aber da gibt es andere Standorte, die finden, es läuft erst etwas, wenn alles im Zwangskontext geschieht. Oder, dann haben die natürlich ein Problem mit dem Prozessmanual. Und dann ist es, dann ist es wie die Frage, das müsste von oben herunter dekretiert werden oder entschieden werden und das wird es aber im Moment nicht. Und man kann es sich auch fragen, ob das in dieser Organisation dann auch noch Sinn macht.» (RL, Z. 622-632)

Diese Heterogenität in den grundlegenden Ausrichtungen und Haltungen in Bezug auf Kindeswohlabklärungen innerhalb der Gesamtorganisation führte dazu, dass das Prozessmanual mit seiner deutlichen inhaltlichen Positionierung, sprich der klaren systemisch-dialogisch ausgerichteten Grundhaltung, nicht an allen Standorten auf gleiche Resonanz stiess. Dies führte zu unterschiedlichen Haltungen gegenüber dem Prozessmanual in der Gesamtorganisation, weil das Prozessmanual offenbar nicht mit allen bestehenden «Standort-Kulturen» als kompatibel erachtet wurde. Diese kulturelle Heterogenität innerhalb der Organisation wurde von der Regionalleitung als hinderlicher Grund für die Implementierung des Prozessmanuals in der Gesamtorganisation erwähnt und lässt sich deshalb zugleich als einflussrelevanter Faktor in der Grundsatzdiskussion über geeignete Abklärungsmodelle auf Ebene der Gesamtorganisation interpretieren.

Führungskultur ist nicht top-down

Im oben dargestellten Interviewausschnitt thematisierte die Regionalleitung zudem implizit auch ein Führungsverständnis in der Gesamtorganisation, das (zum Zeitpunkt der Befragung) eine autoritäre Top-Down-Anordnung des Prozessmanuals durch die Leitung aufgrund dieser heterogenen «Abklärungskulturen» vermeiden möchte und eher auf organisationsinterne Aushandlung setzte. Als Ausdruck dieser Aushandlungsbestrebungen kann die standortübergreifende Arbeitsgruppe gesehen werden, die diese Diskussion bezüglich der Geeignetheit und Auswahl eines für die gesamte Organisation geeigneten Abklärungsmodells führte und auch dessen Implementation planen sollte.

Vor diesem Hintergrund kann die These formuliert werden, dass die Gesamtorganisation von einem gewissen Grad an kultureller Offenheit und Vielfalt geprägt war, bei der die jeweiligen Standorte auch eine voneinander abweichende fachliche Haltung in Bezug auf Kindeswohlabklärungen haben können. Zugleich geht aus den Interviews mit den involvierten Fachperson aber hervor, dass in der Gesamtorganisation auch das Anliegen bestand, eine grössere Kohärenz in Bezug auf die Umsetzung von Kindeswohlabklärungen zu erreichen, indem, wie bereits zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, ein Abklärungsmodell über alle Standorte hinweg eingeführt werden sollte. Die Gesamtorganisation stand somit vor der Herausforderung, einerseits der beschriebenen kulturellen Heterogenität gerecht zu werden und andererseits über alle Standorte hinweg auf eine gewisse einheitlichere Handhabung in Bezug auf die Umsetzung von Kindeswohlabklärungen hinzuwirken.

Erwartungen an das zu implementierende Abklärungsmodell

Ein weiterer Aspekt, der laut Regionalleitung den Entscheid gegen die flächendeckende Einführung des Prozessmanuals in der Gesamtorganisation mitbeeinflusst hat, ist der als hoch eingeschätzte Aufwand für dessen Einführung und Anwendung. In der Interviewaussage wurde dieser Aspekt des Prozessmanuals mit folgenden Aussagen kommentiert:

> *«einfach viel ein grösserer Einführungsaufwand. Und man hat, man hat nicht einfach ein Instrument, oder, man hat dann einfach einmal das Verfahren.» (RL, Z. 390-391)*

Diese Aussage der Regionalleitung verweist auf die Wahrnehmung, dass mit dem Prozessmanual nicht ein Instrument, sondern ein umfangreiches Verfahren eingeführt werden müsste und dies mit einem grossen Aufwand verbunden sei. Des Weiteren ging aus verschiedenen Interviews mit den involvierten Fachpersonen hervor, dass die Anwendung des Prozessmanuals auch im Alltag selbst als anspruchsvoll und ressourcenintensiv eingeschätzt wird und den Abklärungszeitraum oftmals verlängert. Da es sich beim Prozessmanual aus Sicht der involvierten Fachpersonen nicht um ein kompaktes, schnell einsetzbares Instrument handelt, sondern um ein haltungsbasiertes und strukturgebendes Verfahren, das als fachlich anspruchsvoll und auch als zeit- und arbeitsintensiv wahrgenommen wird, wurde das Prozessmanual dem Wunsch der Gesamtorganisation nach einem ressourcenschonenden, griffigen und effizienten Instrument, wie nachfolgend beschrieben ist, nicht gerecht:

> *«der Wunsch war immer etwas zu haben, dass, dass man vielleicht auch Zeitersparnisse hat oder ein etwas rascheres Voranschreiten möglich wäre. Ich denke das ist ja auch das, was wir gemerkt haben auch in der Region [Name der Region], das durchaus Fan ist vom, vom Prozessmanual, das es jetzt gerne anwenden, oder. Das ist, das ist auch der Zeitfaktor, oder. Wo man sich ein bisschen gesagt hat, der Aufwand lohnt sich nicht in jedem Fall. Oder also, also mal diesen Aufwandfaktor es gibt gewisse Fälle, die man nicht in diesem aufwendigen Verfahren abwickeln kann. Das ist vielleicht ein erster Punkt. Ein zweiter Punkt ist auch, dieses Verfahren bedingt einen gewissen Zeitrahmen. Einen Zeitrahmen, den man, den man den Familien nicht immer zumuten kann. Und so weiter und so sofort. Da hat es ein paar durchaus praxisrelevante Sachen, die verbunden sind mit dem Anliegen von einem griffigen Instrument, oder, die hier [in Prozessmanual] einfach nicht zum Tragen gekommen ist.» (RL, Z. 391-402)*

Darüber hinaus zeigt sich in diesem Interviewausschnitt, dass das Prozessmanual aus Sicht der Regionalleitung nicht als flexibel genug wahrgenommen wird, um der Heterogenität an Fallkonstellationen gerecht zu werden. Insbesondere bei einfacheren oder akuten Fällen scheint ein Vorgehen wie im Prozessmanual beschrieben nicht angebracht zu sein. Aus dem Interview der Regionalleitung konnte gefolgert werden, dass dieses Streben nach einem praxisnahen, «griffigen» Instrument bereits seit Beginn des Entwicklungsprojektes auf Leitungsebene der Gesamtorganisation bestand.

Das Berner-Luzerner Abklärungsinstrument (Hauri et al., 2021) wurde in den Interviews seitens der involvierten Fachpersonen eher als ein solches Instrument beschrieben, da es eine Antwort auf bestimmte standardisierende und praxisnahe Erwartungen zu geben scheint und unmittelbar und ohne massiven zeitlichen Mehraufwand im Praxisalltag anwendbar war. Da sich dieses Anliegen von dem des Prozessmanuals dahingehend unterscheidet, dass das Prozessmanual laut Aussagen der involvierten Fachpersonen eher auf anspruchsvollere und zeitintensivere Abklärungsprozesse abzielte und auch grundlegende Haltungsfragen und deren Reflexion mehr im Zentrum standen, kann konstatiert werden, dass diese nicht oder nur begrenzt erfüllte Erwartung seitens der Gesamtorganisation die Grundsatzdiskussion über mögliche Instrumente begünstigte.

Die eingeschränkte Praxistauglichkeit sowie der hohe Aufwand bei der Einführung und der Umsetzung dieses eher anspruchsvollen Abklärungsmodells wurden insofern als hinderliche Faktoren und Gegenargumente bei der Abwägung für eine flächendeckende Einführung des Prozessmanuals in der Gesamtorganisation bewertet.

Dass die Gesamtorganisation sich in dieser Diskussion schlussendlich für eine verbindliche und flächendeckende Implementation des Berner-Luzerner Abklärungsinstruments entschied, beschrieb die Regionalleitung denn auch als einen sich «schliessenden Kreis», da sich die Leitung der Gesamtorganisation schlussendlich für die Implementation eines eher standardisierten und praktikablen Instrumentes und nicht für das Prozessmanual entschied und so die organisationseigenen ursprünglichen Erwartungen und Anliegen wieder aufnahm:

> *«Das ist ja noch lustig, wenn man das so anschauen möchte, dann schliesst sich der Kreis von einem Anliegen, das schon von Anfang an wie, wie geäussert wurde, dass man etwas haben möchte, das nicht, das nicht ebenso eine übergreifende Darstellung, so eine Synopse an allen Forschungsergebnissen und allen möglichen Methoden, die man anwenden könnte. Sondern eben eher ein griffiges Instrument.» (RL, Z. 376-380)*

Vor diesem Hintergrund kann konstatiert werden, dass die Erwartung der Leitung an das Produkt des Entwicklungsprojekt resp. an das zu implementierende Abklärungsmodell einen zentralen Einflussfaktor darstellte, der in diesem Fall die Entscheidung auf Ebene der Gesamtorganisation zugunsten des Berner-Luzerner Abklärungsinstruments begünstigte.

Auswirkungen der Entscheidung auf Gesamtorganisationsebene auf die Implementation des Prozessmanuals

Die Ausführungen im vorhergehenden Kapitel verdeutlichten, dass an den Standorten A und B nach Abschluss der Feldphase I die Entscheidung getroffen wurde, Kindeswohlabklärungen weiterhin gemäss dem Prozessmanual umzusetzen bzw. dieses an den beiden Standorten vollständig zu implementieren. Diese Entscheidung wurde auch von der Gesamtorganisation mitgetragen und unterstützt. Im weiteren Verlauf wurde auf Ebene der Gesamtorganisationsleitung jedoch ein zusätzlicher Entscheid getroffen, die flächendeckende Einführung des Berner-Luzerner Abklärungsinstruments. Obwohl das Prozessmanual und das Berner-Luzerner Abklärungsinstrument auf unterschiedlichen konzeptionellen Ebenen ansetzen und daher einander nicht ausschliessen, hatte dieser strategische Entscheid der Gesamtorganisation dennoch Auswirkungen auf das Implementationsgeschehen des Prozessmanuals in den beiden untersuchten involvierten Praxisorganisationen (Standorte A und B). Die folgenden Ausführungen rekonstruieren auf Grundlage der Interviewdaten mit den involvierten Fachpersonen, welche Konsequenzen diese Entscheidung (wie auch die vorhergehende Diskussionsphase) für die involvierten Fachpersonen sowie für die weiterführende Implementation des Prozessmanuals an diesen beiden Standorten hatte.

Unsicherheit und Unklarheit während der Diskussions- und Entscheidungsvorbereitungsphase

Die ersten Interviews mit den involvierten Fachpersonen fielen in die Zeit, als der Entscheid der Gesamtorganisationsleitung noch nicht gefällt war, sondern die oben erwähnte Grundsatzdiskussion zur Wahl eines der Abklärungsmodelle noch im Gange war (oder die Information über den Entscheid noch nicht an die Mitarbeitenden kommuniziert war). Anhand dieser Interviews konnte deshalb hergeleitet werden, dass diese Diskussion auf Leitungsebene in einer Arbeitsgruppe sowie die unklare Positionierung zur Rolle des Prozessmanuals in diesem Zusammenhang eine Situation der Unsicherheit erzeugte, die sich hemmend auf die operative Abklärungspraxis auswirkte. Eine involvierte Fachperson sprach von «erschwerend» und «bremsend», wie der folgende beispielhafte Interviewausschnitt veranschaulicht:

> *«Wobei es einfach für mich jetzt, einfach ja einfach erschwerend oder bremsend ist, dass es jetzt ((seufzt)) jetzt innerhalb [Name der Gesamtorganisation] in dem Sinne keinen klaren ähm klaren Entscheid gibt, wie man jetzt damit umgeht, oder. Es ist immer so ein bisschen in der Luft und man hört dann mal ein bisschen das eine, ‹ja es gibt dann noch das Berner-Luzerner Modell und das [zeigt auf das Prozessmanual] braucht, das ist sehr zeitintensiv und das können wir uns eigentlich auf Dauer gar nicht leisten. Aber doch solange nichts anderes ist, arbeiten wir mit dem [dem Prozessmanual].› Aber es ist nicht so, dass es definitiv ist und es mal heisst wir mindestens in der Region so und so, wir machen unsere Abklärungen klar mit dem [dem Prozessmanual] und es ist von der Leitung her auch klar so abgesegnet. Dieser Schritt steht eigentlich noch aus. Es ist so immer ein bisschen, meiner Ansicht nach in einer endlosen Evaluationsphase, mit welchem Modell will man jetzt arbeiten. Oder arbeiten wir parallel mit verschiedenen Modellen oder arbeiten wir mit dem [dem Prozessmanual], beziehen das in gewissen Situationen bei. Also diese Diskussion die läuft. Aber die läuft vor allem irgendwo oben und es dringt dann sehr wenig zu uns hinunter und wir müssen ja dann schlussendlich diese Arbeit machen.» (Di, inv. Z. 328-344)*

Die erfolgte Diskussion und der ausstehende Leitungsentscheid führten dazu, dass das Prozessmanual zwar verwendet wurde, aber nicht mit einem klaren institutionellen Rückhalt, und die involvierte Fachperson diesen Zustand als ein dauerhaftes und unbefriedigendes Provisorium empfand. Diese Unklarheit über eine übergeordnete Richtungsentscheidung seitens der Gesamtorganisationsleitung in Bezug auf die verbindliche Implementation des Prozessmanuals führte zu Planungsunsicherheit und hemmte eine aktive Weiterführung der Implementation, da sich die Gesamtorganisation in einer «endlosen Evaluationsphase» befand.

Raum für Spekulationen

Die anschliessend erfolgte Entscheidung der Gesamtorganisation zur flächendeckenden Einführung des Berner-Luzerner Abklärungsinstruments stiess aufseiten der involvierten Fachpersonen nicht unmittelbar auf Ablehnung, allerdings wurde in den Interviews eine gewisse Verunsicherung in Bezug auf das zukünftige Verhältnis und die Anwendung der beiden Modelle an den beiden untersuchten Standorten A und B erkennbar. Obwohl das Prozessmanual in beiden involvierten Praxisorganisationen im Zuge des Entwicklungsprojekts bereits in gewisser Weise in die organisationalen Strukturen, Prozesse und Kultur implementiert worden war (vgl. Kapitel 13.2.4.2) und in diesen Praxisorganisationen auch eine breite Unterstützung und Anerkennung erfuhr, fehlte zum Zeitpunkt der Befragung eine klare Positionierung und Information seitens der Gesamtorganisationsleitung, wie die beiden Modelle künftig zueinander stehen und eingesetzt werden sollen, und diese Unklarheit bestand auch noch nach dem Entscheid fort. Der Entscheid und die gleichzeitig ausstehende Umsetzungsplanung des Berner-Luzerner Abklärungsinstruments sowie die fehlende Klärung bezüglich des Umgangs mit dem Prozessmanual führten bei einigen involvierten Fachpersonen nicht nur zu Unsicherheiten, sondern auch zu Spekulationen. So wurden beispielweise in den Interviews von einigen involvierten Fachpersonen mögliche Szenarien beschrieben, wie das

Prozessmanual und das Berner-Luzerner Abklärungsinstrument gemeinsam oder sequentiell Anwendung finden könnten.

Unterschiedliche Interpretationen

Zugleich konnte auf Basis der Interviews aber auch abgeleitet werden, dass die involvierten Fachpersonen an den Standorten A und B zwar die unklare Situation kritisierten, aber auch eine hohe Bereitschaft zeigten, das neue Berner-Luzerner Abklärungsinstrument konstruktiv einzuordnen und mit dem bestehenden Prozessmanual in Beziehung zu setzen resp. zu «kombinieren», sofern das Prozessmanual weiterhin als fachlicher Bezugsrahmen anerkannt bleibt. So beschrieben mehrere involvierte Fachpersonen, dass sie sich eine Kombination beider Abklärungsmodelle sehr gut vorstellen könnten. Eine involvierte Fachperson führte diese Offenheit gegenüber dem Berner-Luzerner Abklärungsinstrument und gegenüber einer Kombination der beiden Modelle seitens der involvierten Fachpersonen an den Standorten A und B auf den Entwicklungsprozess des Prozessmanuals zurück, weil in dessen Rahmen die involvierten Fachpersonen offensichtlich ein vertiefteres Verständnis der Einbettung und Abgrenzung der beiden Abklärungsmodelle entwickelten, wie die folgende Interviewpassage veranschaulicht:

> *«BeLuA oder. Das ist etwas gewesen. Ich bin sehr froh gewesen, dass wir von Anfang, also dass wir da dabei gewesen sind, weil ich jetzt merke, das BeLuA ist, also das stört jetzt überhaupt nicht, es ist einfach etwas anderes in diesem Teil drin. Abklärungen haben, funktionieren mit dem Prozessmanual. Das ist richtig und wichtig. Und ich merke jetzt andere Stellen, die nicht so eingebunden sind gewesen, haben viel grössere Mühe oder dass immer entweder oder. Oder eben auch zu sehen, also wie passt das dann da rein. Und wir werden das jetzt dann auch nochmal erproben, vielleicht gibt es Überraschungen. Aber für mich ist es von Anfang an sehr verständlich gewesen, dass das etwas ist, das ineinander hineingreifen muss. Oder, also etwas, das wie eigentlich als erstes einmal wie kommt, als eine Orientierung. Aber der Ablauf, wie man nachher weitergeht, ist eigentlich das [klopft auf das Prozessmanual]. Und wir leben nach dem. (SL A, Z. 194-204)*

Dass diese Einschätzung bezüglich einer gelingenden und konstruktiven Kombination allerdings auch vom individuellen Wissensstand der jeweiligen involvierten Fachperson abhängig zu sein schien, zeigt eine Aussage einer anderen involvierten Fachperson, die die Entscheidung der Gesamtorganisationsleitung wie folgt interpretierte:

> *«Und das andere ist, dass wir bald mal hier im Haus davon gesprochen haben, dass ja nochmal ein anderes Abklärungsmodell jetzt dann kommt. Und da haben wir jetzt dann im Juli die Schulung. Und sobald dann natürlich klar gewesen ist: Aha. das ist jetzt nicht etwas, dass wir uns gross auf lange Zeit einstellen müssen, dass wir damit arbeiten. Das hat natürlich auch nicht geholfen, um das [das Prozessmanual] dann wieder hervor zunehmen. Dann habe ich wie gedacht: aha, aber vielleicht kommt jetzt das Modell, wo das Ganze ein bisschen vereinfacht.» (Li, inv. Z. 57-63)*

Diese involvierte Fachperson, die gegenüber dem Entwicklungsprojekt die Erwartung hatte, dass ein standardisiertes und vereinfachendes Verfahren entwickelt würde, und sich in dieser Hinsicht bezüglich des Prozessmanuals partiell enttäuscht äusserte, interpretierte den Leitungsentscheid zur Implementation eines anderen Abklärungsmodells somit dahingehend, dass damit die Umsetzung des Prozessmanuals am eigenen Standort in den Hintergrund trete; ihre bislang unerfüllten Hoffnungen richteten sich nunmehr auf das Berner-Luzerner Modell. Bei dieser Person wird deutlich, dass die Implementationsentscheidung auf Ebene der Gesamtorganisation zugunsten des Berner-Luzerner Abklärungsinstruments somit demotivierend wirkte und ein geringeres Commitment in Bezug auf die nachhaltige Verwendung des Prozessmanuals zur Folge hatte.

Der Entscheid, ein anderes Instrument zu implementieren, führte insoweit zu unterschiedlichen Interpretationen bezüglich der Relevanz des Prozessmanuals in der aktuellen und künftigen

Handlungspraxis: Während einige Fachpersonen in diesen beiden Modellen keinen Widerspruch sahen, sondern kompatible Instrumente, die einander ergänzen können, waren andere wiederum der Ansicht, dass es ich um ein Entweder-oder handele.

Keine proaktive Umsetzungsplanung der Implementation des Prozessmanuals und Bedeutungsverlust

Aufgrund des Leitungsentscheides wurde der Fokus der Gesamtorganisation auf das Berner-Luzerner Abklärungsinstrument gerichtet und Fragen nach der Rolle, Relevanz und Implementation des Prozessmanuals auf Ebene der Gesamtorganisation zum Zeitpunkt der Befragungen zweitrangig resp. nicht aktiv behandelt. Dies wird im bereits oben zitierten Ausschnitt aus dem Interview mit der Regionalleitung deutlich, der zu Beginn dieses Kapitels dargestellt wurde. Dass das Prozessmanual nicht Gegenstand unmittelbarer Planungsaktivitäten auf Gesamtorganisationsebene war, wurde auch in den anderen Interviews mit den involvierten Fachpersonen bestätigt. Damit wird auch deutlich, dass aufgrund dieses Entscheids der Leitung der Gesamtorganisation bis zum Zeitpunkt der Befragungen aufgrund der oben beschriebenen Situation keine proaktiven Implementationsstrategien verfolgt oder umgesetzt wurden, und auch in naher Zukunft nicht vorgesehen waren.

Auf die Frage an die Regionalleitung, ob sie etwas zum Stand der bisherigen und aktuellen Implementationsaktivitäten in Bezug auf das Prozessmanual in den beiden involvierten Praxisorganisationen sagen könne, antwortete diese, dass sie es nicht wisse, weil das andere Modell im Fokus stehe. Diese Aussage weist darauf hin, dass die Entscheidung der Gesamtorganisationsleitung zur flächendeckenden Implementation des Berner-Luzerner Abklärungsinstruments auch zu einem Bedeutungsverlust des Prozessmanuals führte.

Insgesamt kann vor dem Hintergrund der Interviews mit den involvierten Fachpersonen konstatiert werden, dass die Entscheidung der Gesamtorganisationsleitung, ein anderes Abklärungsmodell als das Prozessmanual zu implementieren, bei den involvierten Fachpersonen zu einer gewissen Verunsicherung, teils zu Frustration, teilweise aber auch zu einem Nachdenken über die Möglichkeit einer konstruktiven Kombination beider Modelle führte. Zudem führte dieser Entscheid wie auch das damit einhergehende Ausbleiben einer Kommunikation über die künftige Rolle des Prozessmanuals (da aktuell nicht im Fokus) zum Ausbleiben einer proaktiven Implementations- und Umsetzungsplanung für das Prozessmanual auf Gesamtorganisationsebene. Das Prozessmanual wurde an den Standorten A und B auch nach Ende der Feldphase I zwar weiterhin verwendet und die Gesamtorganisationsleitung hatte zum Zeitpunkt der anderen Entscheidung auch nicht kommuniziert, dass das Prozessmanual aufgrund dieser Entscheidung dort nicht mehr verwendet werden solle; diese Verwendung und weiterführende Implementation an den Standorten A und B blieb damit aber ohne starke institutionelle Absicherung und ohne klare Perspektive. Daraus kann gefolgert werden, dass nicht nur die Entscheidung für ein anderes Modell, sondern auch das Ausbleiben einer verbindlichen Kommunikation über die künftige Rolle des Prozessmanuals zentrale Auswirkungen auf dessen nachhaltige Implementation hatte. Durch den Entscheid auf Ebene der Leitung der Gesamtorganisation und die dadurch ausgelösten Konsequenzen (verminderte Relevanz und unklare zukünftige Rolle des Prozessmanuals) wurde die Implementation des Prozessmanuals gebremst und nicht weiter strategisch gefördert; stattdessen war sie künftig massgeblich von den standortbezogenen Massnahmen und Strategien an den Standorten A und B abhängig. Diese werden in den nachfolgenden Kapiteln erläutert.

14.1.3 Implementationsmassnahmen

In diesem Kapitel werden zunächst die Implementationsmassnahmen an den Standorten A und B als standortübergreifende Massnahmen beschrieben, die laut Berichten der involvierten Fachpersonen bis zum Zeitpunkt der Befragung, d. h. bis 18–20 Monate nach Ende der Feldphase I erfolgten. Die

Kenntnisse über die Implementationsmassnahmen sind zentral, um die nachfolgenden Beschreibungen zur Bedeutung des im Entwicklungsprojekt produzierten Wissens bei der Implementation, etwa zur Rolle der involvierten Fachpersonen bei der Initiierung, Planung und Umsetzung dieser Implementationsmassnahmen, einordnen zu können.

14.1.3.1 Implementationsmassnahmen am Standort A

Aus den Interviews mit den involvierten Fachpersonen geht hervor, dass am Standort A nach Ende der Feldphase I eine Kontextbedingung bestand, die die Implementation des Prozessmanuals stark beeinflusste: Nach Ende der Feldphase I mussten am Standort A plötzlich in relativ kurzer Zeit und vorhersehbar sehr viele Kindeswohlabklärungen durchgeführt werden, die von den bisher zuständigen involvierten Fachpersonen nicht mehr allein zu bewältigen waren. Diese Kontextbedingung führte dazu, dass in dieser involvierten Praxisorganisation kurzfristig viele nicht-involvierte Fachpersonen zeitgleich auch Kindeswohlabklärungen übernehmen mussten, wie aus dem folgenden Interviewausschnitt hervorgeht:

> *«Und dann auf einmal ist es wie ein riesiger Boom gewesen, dass es einfach ganz viel miteinsteigen mussten, die nicht dabei gewesen sind.» (Ni, inv. Z. 83-84)*

Dieser «Boom» resp. diese plötzliche Zunahme von Abklärungsaufträgen wurde in den Interviews mit den involvierten Fachpersonen als herausfordernd beschrieben und beeinflusste die Art und Weise der Implementation des Prozessmanuals am Standort A massgeblich. Eine involvierte Fachperson am Standort A, die der Ansicht war, dass der Grossteil des relevanten Prozessmanual-Wissens bereits nach Feldphase I implementiert war, beschrieb diesen Einfluss auf den Implementationsprozess beispielsweise wie folgt:

> *«Es [das Prozessmanual] ist eigentlich sehr verinnerlicht gewesen und ist stark angekommen. Und dann durch die Explosion, als dann ganz viel gekommen sind, die nicht in dem Ganzen drin gewesen sind, die dann plötzlich einsteigen mussten. Ich glaube für die ist es dann wie zu schnell gewesen. Also das hat es dann einfach gerade wie- Aber es ist eigentlich für alle klar gewesen, das [das Prozessmanual] ist die Grundlage. Aber von der Qualität her, wie es vorher gewesen ist, die bekamen es schrittweise mit oder dadurch, dass die wie drin gewesen sind. Das geht in diese Richtung. Ich denke nach der vierten, fünften Abklärung, die sie so machen, dass es langsam mal kommt. Und wenn man darüber diskutiert, dass das auch kommt. Aber im ersten Moment ist es sicher sehr stark gewesen. Dann hat es aber diesen Boom gegeben. Und jetzt geht es einfach darum, das wie wieder auf den vorherigen Stand zu bringen.» (Ni, inv. Z. 708-718)*

Diese «Explosion von Abklärungsfällen» am Standort A wurde von den involvierten Fachpersonen als qualitativer Rückschlag bei der Implementation des Prozessmanuals am Standort A erlebt und verlangsamte diese. Denn bis zu diesem Zeitpunkt wurden Kindeswohlabklärungen von involvierten Fachpersonen durchgeführt, die gemäss der Einschätzung der interviewten Fachperson das Prozessmanual-Wissen bereits im Zuge des Entwicklungsprojektes schrittweise in ihre professionelle Handlungspraxis implementiert hatten. Durch die plötzliche Ausweitung der Abklärungstätigkeit auf nicht-involvierte Fachpersonen wurde diese Qualität der Implementation dann jedoch beeinträchtigt, weil die nicht-involvierten Fachpersonen, im Gegensatz zu den involvierten Fachpersonen, das Prozessmanual-Wissen nicht schrittweise aufbauen und es durch kontinuierliche Anwendung und Reflexion festigen konnten, sondern sich die Inhalte des Prozessmanuals unter starkem Zeitdruck und hoher Fallbelastung aneignen mussten. Die Herausforderung bestand am Standort A somit darin, das ursprünglich erreichte qualitative «Implementationsniveau» des Prozessmanuals wiederherzustellen.

Dementsprechend wurde von den involvierten Fachpersonen am Standort A zwar von einigen bereits umgesetzten oder in Umsetzung befindenden Implementationsmassnahmen berichtet, zugleich wurden aber auch mehrfach Anliegen und Bedarfe in Bezug auf eine weiterführende

Implementation formuliert und sich in Planung befindende Massnahmen erwähnt. Diese werden nachfolgend dargestellt.

Die bisher umgesetzten oder sich in Umsetzung befindenden Implementationsmassnahmen zum Prozessmanual am Standort A waren folgende:

Massnahme 1: Prozessmanual als normative Leitlinie für Kindeswohlabklärung

Ebenso wie am Standort B wurde das Prozessmanual auch am Standort A als fachlich normativer Rahmen gesetzt, wie im folgenden Zitat sehr deutlich zum Ausdruck kommt:

> *«Aber das ist quasi das, [klopft auf das Prozessmanual] wo vorgibt am Standort A werden die Abklärungen so gemacht, wie es im Prozessmanual ist quasi das, beschrieben ist. Mit allem, was man dann etwas *Ränke* machen muss, das kommt in der Regel vor. Aber das so machen wir es [klopft auf das Prozessmanual]. Wir machen es nicht ein bisschen so, wir machen es nicht bisschen so, sondern das ist es, so machen wir es.» (SL A, Z. 385-390)*

Dieser normative Rahmen wurde jedoch nicht im Sinne einer detaillierten und technologischen Vorgehensweise konkretisiert und ermöglichte deshalb eine jeweils nach individuellen Setzungen vorgenommene unterschiedliche Ausgestaltung der Abklärungspraxis .

Massnahme 2: Schulung und Einführungspräsentation

Am Standort A wurde zur Unterstützung der Implementation zunächst eine strukturierte Schulung für eine Gruppe nicht-involvierter Fachpersonen eingeführt, die nach Ende der Feldphase I Aufgaben der Kindeswohlabklärung übernahmen. Diese Schulung orientierte sich konsequent am Inhalt des Prozessmanuals. Für diese Zwecke wurde eine PowerPoint-Präsentation erstellt, die auf komprimierte Weise die Inhalte des Prozessmanuals darstellte (erarbeitete Grundsätze, Erklärung der Schlüsselprozesse). Das Ziel dieser Schulung bestand darin, die theoretischen Grundlagen kennenzulernen, denn:

> *«das Wissen über das Prozessmanual, wie man damit arbeitet, das lernt sie [die nicht-involvierte Fachperson] dann in der Praxis eigentlich hautnah, nachdem sie so ein theoretischer Input gehabt hat» (SL A, Z. 332-334).*

Alle nicht-involvierten Fachpersonen, die nunmehr ebenfalls Kindeswohlabklärungen übernehmen sollten, erhielten im Rahmen der Schulung das finale Prozessmanual (oder vor dessen Publikation eine interne Print-Version), um dessen Inhalte zu lesen und auf diese Weise kennenzulernen. Dass dies allerdings für die nachhaltige und umfassende Implementation nicht reicht, wurde in den Interviews mehrfach erwähnt. Dementsprechend bestand auch am Standort A ein Anliegen darin, weitere Implementationsmassnahmen umzusetzen und dieses angesprochene «hautnahe Lernen in der Praxis» zu gewährleisten, trotz der oben beschriebenen herausfordernden Situation. Dies waren folgende:

Massnahme 3: Strategische Zusammensetzung der Tandems

Am Standort A bestand bereits vor der Entwicklung des Prozessmanuals eine Tandem-Struktur für die Durchführung von Kindeswohlabklärungen. Diese etablierte Form der Zusammenarbeit wurde nach Ende der Feldphase I im Zuge der Implementation des Prozessmanuals jedoch gezielt strategisch genutzt und weiterentwickelt: Die bestehenden Tandems wurden analog zur Praxis des Standortes B ebenfalls so zusammengesetzt, dass jeweils eine Prozessmanual-erfahrene, sprich eine involvierte Fachperson gemeinsam mit einer nicht-involvierten Fachperson arbeitete. Ziel dieser gezielten Zusammensetzung war es, das spezifische Prozessmanual-Wissen innerhalb der involvierten Praxisorganisation an nicht-involvierte Fachpersonen weiterzugeben, wie im folgenden Interviewausschnitt zum Ausdruck kommt:

> *«Und dann hat man es mehr so gemacht mit Erfahrenen und Nichterfahrenen, dass man das noch so ein bisschen kann weitergeben.» (Ni, inv. Z. 84-86)*

Allerdings wurde in den Interviews auch beschrieben, dass diese Strategie in der oben beschriebenen Phase, in der plötzlich sehr viele neue Abklärungsaufträge kamen, nicht immer umgesetzt werden konnte. Eine nicht-involvierte Fachperson, bei der diese Massnahme aufgrund der erwähnten Rahmenbedingungen nicht umgesetzt werden konnte, berichtete davon, wie dies aus ihrer Sicht erlebt wurde:

> *«Bei mir hat es dann einfach geheissen: ‹Ja, du kannst dann einfach noch mit jemandem anfangen im Tandem, also Abklärende, die beim Prozessmanual-Projekt dabei gewesen sind.› Das wäre eigentlich die Grundidee gewesen. Und die Praxis hat nachher so ausgesehen, dass es genau nichts so rausgekommen ist. Da haben wir gerade eine riesige Überschwemmung gehabt von KESB her, von Abklärungen. Und dann haben einfach alle zupacken müssen. Und dann haben einfach die zusammengearbeitet, die noch konnten, die noch Kapazität gehabt haben zum Aufnehmen. Und ich weiss noch, ich bin dann mit jemandem zusammengekommen, und wir haben uns beide gross angeschaut: ‹Bist du beim Prozessmanual-Projekt dabei gewesen?›, ‹Nein, du?›, ‹Nein.› Ähm, genau. So haben wir uns durchgewurstelt und haben gehofft, es sei (...) einigermassen nach dem Prozessmanual.» (Hn, n.-inv. Z. 395-405)*

Obschon diese Beschreibung veranschaulicht, dass diese Implementationsmassnahme nicht durchgehend umgesetzt werden konnte, wird deutlich, dass die bereits bestehende Tandem-Struktur am Standort A im Rahmen der Implementation des Prozessmanuals gezielt erweitert wurde. Denn die Tandems dienten nicht mehr nur der Fallbearbeitung, sondern wurden zu einem Ort des peerbezogenen kollegialen Lernens, in dem Wissen, Haltung und Anwendungspraxis des Prozessmanuals weitergegeben und stabilisiert werden konnten.

Massnahme 4: Strukturelle Verankerung der Qualitätssicherung zum Prozessmanual

Am Standort A wurden im Rahmen der Implementation des Prozessmanuals zwei involvierte Fachpersonen mit einem Mandat für eine interne Qualitätssicherung beauftragt. Als ein wichtiger Bestandteil dieser Qualitätssicherung wurde seitens der Standortleitung am Standort A im Interview der zyklische Planungs- und Steuerungsprozess beschrieben. In diesem Prozess werden Unklarheiten und Bedarfe bei der Implementation und Arbeit mit dem Prozessmanual in der operativen Abklärungstätigkeit festgestellt, Handlungsbedarfe identifiziert, in Leitungsentscheidungen eingebracht und anschliessend entsprechende Massnahmen umgesetzt und wiederum evaluiert. Das Ziel dieser Mandatierung bestand darin, die Implementation und nachhaltige Verankerung des Prozessmanuals kontinuierlich zu begleiten, zu überprüfen und bei Bedarf anzupassen. Diese Aufgabe gründete in der Erfahrung, dass es für eine nachhaltige Verankerung des Prozessmanuals nicht reicht, punktuelle Implementationsmassnahmen umzusetzen, sondern nötig ist, Strukturen zu verankern, die eine fortlaufende Überprüfung und Weiterentwicklung der Implementation des Prozessmanuals ermöglichen, wie der folgende Interviewausschnitt aufzeigt:

> *«Was wir aber auch eine Erfahrung machen, man muss immer wieder, man muss sich immer wieder nach einem Weilchen wie vergewissern. (…) Und das ist im Prozessmanual auch, dass man immer wieder schauen muss, sind wir auf Kurs. (SL A, Z. 443-445, 455-456)*

Diese strukturell verankerte Qualitätssicherung ist somit ein dynamisches Steuerungsinstrument zur nachhaltigen Verankerung und zu einer dem Standort A entsprechenden bedarfsgerechten Weiterentwicklung des Prozessmanual-Wissens.

Massnahme 5: Klärung der Zusammenarbeit mit der KESB

Die Standortleitung berichtete, dass im Rahmen der Implementation des Prozessmanuals am Standort A eine Verständigung mit der KESB darüber erfolgte, an welcher Stelle im Ablauf des Prozessmanuals die Zuständigkeit der KESB beginnt und welche Abschnitte in den Aufgabenbereich der abklärenden Fachstelle, resp. der eigenen Praxisorganisation fallen. Dies war notwendig, um Schnittstellen zu definieren und eine koordinierte Umsetzung im Alltag zu ermöglichen.

Aus den Interviews mit den involvierten Fachpersonen am Standort A ging hervor, dass die Implementation des Prozessmanuals, wie sie zum Zeitpunkt der Befragung erfolgte, als noch nicht hinreichend strukturell verankert und nicht hinreichend nachhaltig bewertet wurde. Als Grund wurde die in Kapitel 14.1.2 eingangs erwähnte Kontextbedingung genannt, die diese Implementation erschwerte resp. verzögerte. Aus diesem Grund wurden folgende Implementationsmassnahmen von den mandatierten involvierten Fachpersonen für Qualitätssicherung konkret geplant, jedoch noch nicht umgesetzt:

Geplante Massnahme 6: (Wieder-)Einführung eines intervisionären Reflexionsgefässes (gemäss Fallreviews)

Mehrere involvierte Fachpersonen thematisierten in den Interviews das Anliegen, ein intervisionäres Austausch- und Reflexionsgefäss, wie sie es während des Entwicklungsprojekts in Form des kollegialen Fallreviews erlebt hatten, erneut einzuführen. Denn dieses Gefäss wurde nach Ende der Feldphase I zwar noch eine Zeit lang fortgeführt, verlief sich aber aufgrund mangelnder struktureller Verankerung, unklaren Auftrags und zu hoher Arbeitsbelastung. Die Nutzung eines solchen intervisionären Gefässes wurde von einer der qualitätssicherungsbeauftragten involvierten Fachpersonen als in naher Zukunft geplante Implementationsmassnahme beschrieben. Der Gewinn dieses Gefässes besteht laut den Aussagen der involvierten Fachpersonen darin, dass durch solche intervisionäre Gefässe eine fortlaufende Reflexion und Verständigung über das Prozessmanual-Wissen und dessen Nutzung im eigenen Abklärungsalltag (anhand von Fällen) ermöglicht werde, wobei dieser fortlaufende Abgleich mit dem Prozessmanual einer schleichenden Abweichung im Arbeitsalltag entgegenwirke, wie im folgenden Interviewausschnitt zum Ausdruck kommt:

> *«es taucht immer die Frage auf, ‹ist das Prozessmanual-konform?› und ‹sind wir da-, und wie würden wir jetzt das machen?› Und ich finde es gut, wenn man das reflektiert würde. Weil wir so auch angeregt werden, um immer wieder einen Abgleich zu haben. Um natürlich nicht zu weit weg zu kommen, wenn man das nicht so liest, oder. Denn es ist die Gefahr immer, dass da spielen sich Sachen ein und dann mit den Jahren plötzlich ist man gar nicht mehr so da. Und um das abzusichern, würde ich von irgendwas, wo man im Austausch ist miteinander, würde ich sehr profitieren.» (Oi, inv. Z. 896-902)*

Zugleich wurde diese Implementationsmassnahme auch als ein strategisches Gefäss gesehen, um nicht-involvierte Fachpersonen für das Prozessmanual-Wissen zu sensibilisieren und dessen Bedeutung im professionellen Alltag zu vermitteln, wie aus dem folgenden Interviewausschnitt hervorgeht:

> *«Und je mehr man da [klopft mit dem Prozessmanual auf den Tisch] eingebunden gewesen ist, umso mehr, denke ich, ist das einfach präsenter. Und für neue Leute, die jetzt reinkommen, ist es eine Arbeit von der Organisation, sie wirklich hellhörig zu machen. Und ein Gefäss, wie Intervision ist natürlich etwas das dient.» (SL A, Z. 535-539)*

Damit wird deutlich, dass dieser geplanten Implementationsmassnahme sowohl die Funktion einer strukturell verankerten kollegialen Qualitätssicherung in Bezug auf die Verwendung des Prozessmanual-Wissens zugesprochen wird als auch die implementierte Intervision als Lernort für die Aneignung von Prozessmanual-Wissen seitens nicht-involvierter Fachpersonen gesehen wird.

14.1.3.2 Implementationsmassnahmen am Standort B

Aus den Interviews mit den involvierten Fachpersonen ging hervor, dass am Standort B die Standortleitung im Anschluss an den oben erwähnten Einführungsentscheid nach der Feldphase I gemeinsam mit den operativ tätigen Fachpersonen in einem dialogischen Prozess gewisse Massnahmen zur Unterstützung der Implementation festlegte und zudem Ressourcen für deren Umsetzung organisierte und sicherstellte. Die Standortleitung machte in ihrer Leitungsrolle jedoch

keine detaillierten Vorgaben zur konkreten Implementation und Umsetzung des Prozessmanuals, sondern delegierte (abgesehen von den Beschlüssen über gewisse Massnahmen) die Verantwortung für die Implementation an die operativ tätigen Fachpersonen resp. an das neu installierte Matrix-Abklärungsteam, insbesondere an die dort involvierten Fachpersonen. Die gemeinsam beschlossenen Massnahmen, die als ein Bestandteil der Implementationsstrategie am Standort B gelesen werden können, waren folgende:

Massnahme 1: Prozessmanual als normative Leitlinie für Kindeswohlabklärung

Eine von der Standortleitung B formulierte Implementationsstrategie bestand darin, «dass man nach diesem Prozessmanual arbeitet» (SL. B, Z. 1184). Diese Aussage mit der zeitgleichen Übergabe der Implementations- und Umsetzungsverantwortung an die operativ tätigen involvierten Fachpersonen im Abklärungsteam lässt sich als ein übergeordnetes Commitment der involvierten Praxisorganisation interpretieren. Dieses Commitment besagt, dass das Prozessmanual als fachlicher Orientierungsrahmen und Standard in der involvierten Praxisorganisation auch künftig gelten soll, wodurch die Haltung und Kultur des Standorts B zum Ausdruck kommt «wir arbeiten mit dem Manual» (Ci, inv. Z. 52). Es handelt sich dabei allerdings nicht um eine konkrete Implementationsmassnahme, sondern um eine normative Leitlinie bzw. eine Rahmenvorgabe für die involvierte Praxisorganisation, die jedoch zugleich keine starre oder technische Vorgabe in Bezug auf die konkrete Verwendung des Prozessmanuals umfasste, wie eine involvierte Fachperson beispielhaft beschrieb:

> *«Es ist nie so klar gesagt worden, also ich glaube wir leben eine recht grossen Freiheitlichkeit hier bei uns noch am Standort B. Es ist nicht so organisatorisch und so klar geregelt, dass man das genauso machen muss oder so. Sondern ich verstehe es jetzt eher so, dass man, dass es ein Hilfsmittel ist, dass wir uns aber daran orientieren, auch an den Grundhaltungen orientieren. Dass wir auch in den Fallreviews darauf Bezug nehmen. Und auch schauen, ja also ist das jetzt so ein bisschen, ist das jetzt auch kompatibel, wie ist das in diesem Rahmen auch abgelaufen. Und aber es ist jetzt nicht so, dass man jetzt irgendwie bewusst entschieden hat, man muss in dieser Phase immer zwingend das und das machen und dies und jenes weglassen. Das haben wir nicht. Also ich glaube da, es ist wirklich hier so ein bisschen individuell.» (Ci, inv. Z. 1018-1027)*

Damit wird deutlich, dass innerhalb dieser normativen Rahmensetzung eine «grosse Freiheitlichkeit» in Bezug auf den Verwendungsspielraum des Prozessmanuals bestand und die einzelnen Fachpersonen sich das Prozessmanual-Wissen nach individuellen Deutungen selektiv und unterschiedlich aneigneten und es anwendeten. Diese individuelle Aneignung und Anwendung wurde jedoch von folgenden Implementationsmassnahmen gerahmt resp. mitstrukturiert:

Massnahme 2: Einrichten eines Matrix-Abklärungsteams

Am Standort B wurde eine Matrixorganisation installiert, sprich ein sogenanntes «Abklärungsteam» ins Leben gerufen, dem alle Fachpersonen aus den verschiedenen Abteilungen und Disziplinen (z. B. auch aus der Elternberatung) angehörten, die am Standort B Aufgaben der Kindeswohlabklärung übernehmen sollten. Diesem Abklärungsteam wurde nach dem Entscheid, dass auch nach der Feldphase I weiterhin mit dem Prozessmanual gearbeitet werden solle, die konkrete Umsetzung der Implementation übertragen, wie aus der nachfolgenden Aussage der Standortleitung am Standort B hervorgeht:

> *«Und wie es dann konkret umgesetzt worden ist, ist dann nachher im Team mit dem Abklärungsteam entschieden worden oder in der Praxis dann dort entstanden. Da muss ich jetzt auch sagen, wüsste ich jetzt nicht mal genau wo das steht.» (SL. B, Z. 1140-1143)*

Dass die Standortleitung am Standort B die Verantwortung in Bezug auf die Umsetzung der Implementation des Prozessmanuals komplett diesem Abklärungsteam übergab, wird auch in den weiterführenden Äusserungen deutlich, in denen die Standortleitung am Standort B beschrieb, dass

sie weder über detaillierte Kenntnisse des Umsetzungsstands verfügte noch eine Controllingaufgabe bei sich selbst verortete:

> *«Im Prinzip war schon die Haltung ‹ihr arbeitet nach dem›, oder ((lacht)). Ich muss sagen, ich habe das nie überprüft. Und auch insofern weiss ich auch nicht genau, wo sind sie mit welchem, mit was unterwegs. Also wo sie wirklich nach dem arbeiten und wo arbeiten sie wie vorher. Von daher her weiss ich einfach, welche Elemente sicher implementiert worden sind. Das sind die, die ich gesagt habe und bei allen anderen bin ich nicht ganz sicher.» (SL. B, Z. 1149-1154)*

Die Verantwortung für die Implementation des Prozessmanuals wurde am Standort B somit den operativ tätigen Fachpersonen übertragen, wobei eine involvierte Fachperson die Hauptverantwortung innehatte und auch für die Einführung der nicht-involvierten Fachpersonen (siehe Ausführungen unten) zuständig war. Dieses Abklärungsteam resp. die dort involvierten Fachpersonen setzten wiederum mehrere weitere Implementationsmassnahmen um, die weiter unten noch beschrieben werden.

Massnahme 3: Tandem-Struktur und strategische Zusammensetzung der Tandems

Ein Beschluss am Standort B bestand darin, ein interdisziplinäres Tandem-System für die Durchführung von Kindeswohlabklärungen zu implementieren; ein Aspekt, der in Kapitel 13.2.4.2 bereits als Ausdruck eines *organisationalen Prozessmanual-Wissens* beschrieben wurde. Dieses Instrument des «Tandems» wurde am Standort B bewusst als Implementationsmassnahme eingesetzt, denn die Implementationsstrategie dabei bestand darin, die abzuklärenden Tandems jeweils nach «Ressourcen und Kompetenzen» zusammenzusetzen. Damit ist gemeint, dass bei einem neuen Abklärungsauftrag bewusst darauf geschaut wurde, dass jeweils eine involvierte und eine nicht-involvierte Fachperson im Tandem einen Abklärungsfall gemeinsam verantworten. Diese Zusammensetzung hatte den Zweck, dass in diesem Setting eine Einführung von nicht-involvierten Fachpersonen durch involvierte Fachpersonen erfolgte, wie in der folgenden Beschreibung einer involvierten Fachperson zum Ausdruck kommt:

> *«Also grundsätzlich wurde es eingeführt, also wir arbeiten ja prinzipiell im Tandem. Und diese Tandems haben momentan bei uns am Standort B aus einer Person bestehen können, die in der Phase der Entwicklung dabei waren und aus einer Person, die neu dazugekommen ist. Aber das ist eben so einfach eine Einführung learning by doing mit einer Person, die es weiss.» (Di, inv. Z. 269-274)*

Mit der «Person, die es weiss» ist die involvierte Fachperson gemeint, die das Prozessmanual-Wissen bereits «besitzt» und daher weiss, wie eine Kindeswohlabklärung gemäss dem Prozessmanual abläuft. Diese strategische Tandem-Zusammensetzung stellte somit eine zentrale Massnahme dar, um *Prozessmanual-Wissen* nicht-involvierten Fachpersonen zugänglich zu machen und weiterzugeben und ein kollegiales Peer-Learning-Setting für neue Mitarbeitende zu schaffen. Gleichzeitig wurde in den Interviews aber auch eine zweite Funktion dieser Tandem-Zusammensetzung erwähnt:

> *«Meiner Ansicht nach wäre es ohne das (…) ja, ich weiss nicht, man hätte sich wahrscheinlich immer so ein bisschen weiter von dem [dem Prozessmanual] entfernt. Oder die Arbeitsweisen wären vielleicht wieder sehr viel unterschiedlicher geworden, wie es denn auch vorher, vor diesem Ganzen gewesen ist.» (Di, inv. Z. 291-295)*

Damit wird deutlich, dass dieses Gefäss als solches eine Gelegenheit darstellte, eine fortlaufende und weiterführende Reflexion der eigenen Handlungsweise in Bezug auf das Prozessmanual zu ermöglichen, wodurch mittels dieser Tandem-Struktur auch eine nachhaltige Verankerung des Prozessmanual-Wissens in der involvierten Praxisorganisation unterstützt wurde; und dies unabhängig davon, ob eine Fachperson in die Entwicklung des Prozessmanuals involviert war oder nicht.

Durch die Implementation und Umsetzung dieser drei Massnahmen entstanden im weiteren Verlauf am Standort B noch weitere Massnahmen, die auf die nachhaltige Implementation des Prozessmanuals in der involvierten Praxisorganisation abzielten und von den operativ tätigen involvierten Fachpersonen initiiert und umgesetzt wurden. Dies sind folgende Massnahmen:

Massnahme 4: Entwicklung interner Arbeitsdokumente am Standort B

In der oben erwähnten Matrix-Arbeitsgruppe wurde nach Ende der Feldphase I für den Standort B federführend von der Fachperson *Di* ein internes Dokument mit dem Titel «Kindeswohlabklärungen am Standort B» formuliert, das als Orientierungsrahmen für Kindeswohlabklärungen am Standort B verstanden wird und das bereits in Kapitel 13.2.4.2 als ein relevanter Träger des *organisationalen Prozessmanual-Wissens* beschrieben wurde. Die federführende involvierte Fachperson beschrieb den Entstehungsprozess dieses Dokuments im Interview wie folgt:

> *«Das ist nach dem Prozess [Feldphase I] gewesen. Eigentlich war es so, eigentlich war das dann ein Substrat von ganz vielen Diskussionen gewesen. Es ist häufig, häufig hatten wir so auch ein bisschen Diskussionen und, und es ist dann einiges entschieden worden. Teilweise auch an diesen Fallreviews, teilweise auch an Sitzungen, mit diesem Abklärungsteam. Und am Schluss ist das eigentlich ganz so ein bisschen wie dann hier hinein geflossen oder. Das was wir so fortlaufend entschieden haben. Das ist eigentlich eine Weiterentwicklung. Ja das [B klopft auf das Dokument] ist eigentlich so das, wie wir jetzt aufgestellt sind, genau. (Ci, inv. Z. 1070-1076)*

In dieser Interviewpassage wird beschrieben, dass das im Dokument D22 ‹Kindeswohlabklärungen am Standort B› dokumentierte Wissen ein *organisationales Prozessmanual-Wissen* ist, das prozesshaft und basierend auf interaktionellen Diskussionen und Entscheidungen der abklärenden Fachpersonen am Standort B nach der ersten Feldphase I entstanden ist. Das Dokument stellt eine auf den Standort B spezifisch zugeschnittene Weiterentwicklung des während der Feldphase I entstandenen und anschliessend fortlaufend weiterentwickelten Prozessmanual-Wissens dar und wird als «Substrat» resp. «Ausfluss» der gesamten bisherigen Erfahrungen im und nach dem Entwicklungsprojekt mit dem Prototyp des Prozessmanuals und dessen Anwendung in der eigenen Handlungspraxis erachtet. Damit wird deutlich, dass die Involviertheit der Fachpersonen am Standort B während der Feldphase I dazu geführt hat, dass in dieser Praxisorganisation das Prozessmanual-Wissen aus dem Entwicklungsprojekt während und auch nach der Feldphase I situativ angewendet, anschliessend (in Teamsitzungen und kollektiven Fallreviews) kollektiv diskutiert und reflektiert und auf den eigenen organisationsspezifischen Kontext hin verdichtet wurde; das Ergebnis wurde im besagten Dokument schriftlich festgehalten. Durch den beschriebenen Entstehungsprozess dieses Dokuments wird deutlich, dass dieses Prozessmanual-Wissen in einem aktiven und diskursiven Prozess auf die eigenen organisatorischen Bedürfnisse und Rahmenbedingungen hin transformiert wurde und in diesem Dokument als formalisiertes *organisationales Prozessmanual-Wissen* einen neuen fachlichen Rahmen für die Ausgestaltung von Kindeswohlabklärungen am Standort B definiert.

Des Weiteren wurde am Standort B im Nachgang der Feldphase I[156] ein weiteres Dokument (vgl. D21 Ablauf Fallreview bei Kindeswohlabklärungen) entwickelt. Dieses Dokument, welches ebenfalls bereits in Kapitel 13.2.4.2 als relevanter Träger des *organisationalen Prozessmanual-Wissens* erkennbar wurde, dokumentiert die standardisierte Durchführung kollegialer Fallreviews, die als neues Element nach der Feldphase I am Standort B institutionalisiert wurden. Die Entwicklung dieses Dokuments wurde in den Interviews mit den involvierten Fachpersonen nicht explizit erwähnt. Allerdings wird es im zuvor erläuterten Dokument (D22 Kindeswohlabklärungen am Standort B) als

[156] Das Datum auf dem Dokument liegt ein knappes halbes Jahr nach Ende der Feldphase I und vor Ende der Feldphase II.

Anhang erwähnt; es wurde vonseiten der Praxisorganisation nebst zwei anderen Dokumenten für die Dokumentenanalyse zur Verfügung gestellt. Des Weiteren liegt das auf dem Dokument darstellte Datum ein knappes halbes Jahr nach Ende der Feldphase I und vor Ende der Feldphase II. Diese Informationen legen nahe, dass dieses Dokument ebenfalls nach Ende der Feldphase I am Standort B entwickelt wurde, um zur Institutionalisierung des Prozessmanual-Wissens in der besagten involvierten Praxisorganisation beizutragen.

Massnahme 5: Einführung neuer Mitarbeitender

Aus den Interviews mit den involvierten Fachpersonen geht hervor, dass die involvierten Fachpersonen im Abklärungsteam für die Einführung neuer Mitarbeitender in die Abklärungspraxis gemäss Prozessmanual zuständig waren und sie umsetzten. Diese Einführung der nicht-involvierten Fachpersonen wurde am Standort B sehr individuell umgesetzt, sprich nicht in grossen Workshops, sondern in einem bilateralen Setting, in welchem viele inhaltliche Auseinandersetzungen zwischen der einführenden Fachperson und der nicht-involvierten Fachperson erfolgten. Diese Einführung einer nicht-involvierten Fachperson wurde von der einführenden involvierten Fachperson wie folgt beschrieben:

> *«Ich denke eben, es ist (...) sicher hat sie das [Di zeigt auf das Prozessmanual] gelesen. Und eben dann hat es vorher so eine Einführung gegeben, wie die [Abklärungen], wie die auf der Basis des Prozessmanuals in etwa ablaufen. Und dann hat es natürlich sehr viele Auseinandersetzungen und Gespräche eigentlich während den Abklärungen geben. Also zwischendrin, oder. Also gerade mit ihr hatte es auch sehr viele interessante Diskussionen gegeben. Und ich glaube, dass sie dann auch, dadurch hat sie dann wirklich auch begonnen so den Geist davon zu erfassen.» (Di, inv. Z. 418-425)*

In dieser Beschreibung wird ein intensiver dialogischer Einführungsprozess beschrieben, der als Bildungsprozess seitens der nicht-involvierten Fachperson verstanden werden kann, da er laut Einschätzung der involvierten Fachperson dazu führte, dass sie die zentralen Kerninhalte des Prozessmanuals verstanden und durchdringen konnte. Diese operativ tätige involvierte Fachpersonen, welche am Standort B für die Einführung zuständig war, entwickelte zusätzliche Unterlagen zur Einführung. Dabei entstanden diese Materialien zunächst dezentral (Standort B, Standort A) und zum Zeitpunkt der Befragung bestand ein Bestreben darin, diese Einführung der neuen Mitarbeitenden mehr mit dem Standort A zu koordinieren und zu vereinheitlichen, was zur Initiierung von standortübergreifenden Implementationsmassnahmen führte, die weiter unten in Kapitel 14.1.3.3 beschrieben sind.

Massnahme 6: Einführung der kollegialen Fallreviews zur nachhaltigen Verankerung einer Prozessmanual-bezogenen Fallreflexion

Des Weiteren wurde am Standort B beschlossen, die während der Anwender:innen-Feedback-Workshops praktizierten kollegialen Fallreviews nach Ende der Feldphase I weiterzuführen, wie aus dem folgenden Interviewausschnitt hervorgeht:

> *«Also ich glaube, da sind schon diese Anwenderfeedback-Workshops sehr befruchtend gewesen. Also so die Erfahrung, hey das ist eigentlich noch gut, so ein bisschen sich diese Fälle auch gegenseitig vorstellen zu können. (…) Diese Idee von diesen Fallreviews, die hat mich einfach irgendwie überzeugt. Ich habe das gesehen gehabt. (…) Und das machen wir jetzt, und das haben die Leute auch gerne, also das finden auch alle toll und befruchtend.» (Ci, inv. Z. 919-924, 946-947)*

Durch diese Entscheidung, die kollegialen Fallreviews am Standort B einzuführen, wurde ein interaktioneller Reflexionsraum strukturell verankert, innerhalb dessen sowohl involvierte als auch nicht-involvierte abklärende Fachpersonen ihre Fallarbeit gemäss dem Prozessmanual gemeinsam reflektieren konnten. Dies ermöglichte eine nachhaltige und wiederkehrende Auseinandersetzung mit dem Prozessmanual-Wissen «auf einer anderen Ebene» und unterstützte damit die nachhaltige

Verwendung und Weiterentwicklung des Prozessmanual-Wissens. Im Zusammenhang mit dieser Implementation des kollektiven Fallreviews gab es am Standort B eine Führungsentscheidung in Bezug auf die eigene Anwesenheit bei den Fallreviews: Die Standortleitung erkannte, dass ihre Teilnahme an den Reviews als einem Prozessmanual-bezogenen Arbeitsprozess den kollegialen Charakter dieser Beratungsform unterläuft, weil ihre Führungsrolle unausweichlich hierarchische Wahrnehmungen und asymmetrische Dynamiken erzeugte. Als Konsequenz daraus erfolgte seitens der Standortleitung ein bewusster Rückzug aus diesem Setting, um den Raum für kollegiale Beratung «machtarm», d. h. frei von Machteffekten zu halten und eine partizipative, dialogische Auseinandersetzung zu ermöglichen. Um weiterhin jedoch informiert zu bleiben und so auch weiterhin ihre Verantwortung gegenüber der KESB wahrnehmen zu können, wurde als alternatives Steuerungsinstrument ein Berichtwesen eingeführt, das es der Standortleitung erlaubte, diese Verantwortung auch ohne direkte Teilnahme am Fallreview wahrzunehmen. Dieser Leitungsentscheid zeigt beispielhaft auf, dass es der Standortleitung ein Anliegen war, die aus dem Entwicklungsprojekt heraus veränderten Strukturen, in diesem Fall das implementierte kollektive Fallreview, zur Unterstützung einer nachhaltigen Verwendung des Prozessmanuals am Standort B auf organisationskultureller Ebene so zu gestalten, dass eine sinnvolle Nutzung des Prozessmanuals dadurch ermöglicht wurde.

14.1.3.3 Standortübergreifende Implementationsmassnahmen

In den Interviews wurde von folgenden standortübergreifenden Implementationsmassnehmen berichtet:

Massnahme 1: Bildung einer standortübergreifenden Arbeitsgruppe

Einige Zeit nach Ende der Feldphase I wurde eine standortübergreifende Arbeitsgruppe gebildet. Diese Arbeitsgruppe setzte sich aus involvierten Fachpersonen beider Standorte A und B zusammen. Die Zusammenarbeit entstand aus einem konkreten Bedarf am sowieso schon grösseren Standort A, wo aufgrund einer starken Zunahme von Abklärungsfällen kurzfristig viele neue Fachpersonen in die Kindeswohlabklärungsarbeit eingearbeitet werden mussten, wie aus dem folgenden Bericht einer involvierten Fachperson am Standort B hervorgeht:

> *«Also das ist vor allem ja so aus der Situation am Standort A entstanden, wo einfach sehr viele neue Personen einfach plötzlich Abklärungen machen müssen. Und eigentlich wie nichts vorhanden ist, damit man sie sauber einführen kann. Und dann sind sie an uns gelangt und wir haben uns dann eingeklinkt, weil wir gefunden haben, bei uns sind nicht so viele Mitarbeitende immer involviert aber es kommen jetzt auch immer mal wieder Neue dazu und dann haben wir gefunden, ja das können wir ja zusammen machen.» (Di, inv. Z. 362-368)*

Auf diese Herausforderung sollte diese Arbeitsgruppe reagieren, mit dem Ziel, die Einarbeitung neuer Mitarbeitender in die Abklärungsarbeit systematisch zu unterstützen. Dies tat sie auf folgende Weise:

Massnahme 2: Entwicklung eines (standortübergreifenden) Einführungsleitfadens

Die zentrale Aufgabe dieser standortübergreifenden Arbeitsgruppe bestand darin, ein gemeinsames Einführungsdokument (in den Interviews war oft von einem «Leitfaden» die Rede, weshalb dieses Dokument im Folgenden «Einführungsleitfaden» genannt wird) für neue Mitarbeitende zu erarbeiten (vgl. D23 Einführungsleitfaden für neue Mitarbeitende in Abklärungsarbeit der Standorte A und B). Dieser Einführungsleitfaden sollte neuen, d. h. nicht-involvierten Fachpersonen Orientierung geben, die gemeinsamen fachlichen Standards sichtbar machen und eine erste Auseinandersetzung mit der Haltung und Logik des Prozessmanuals ermöglichen. Im Interview wurde dieses Anliegen hinter der Dokumentenentwicklung wie folgt beschrieben:

«Wir sind jetzt gerade daran, in einer Arbeitsgruppe, der Herr Di, ich und Leute aus Standort A. Wir würden gerne, also wir sind jetzt gerade daran so für die Einarbeitung von neuen Mitarbeitenden in die Abklärungsarbeit eine Art Papier zu verfassen. Also so. Und das ist eigentlich aus der Idee heraus auch, oder, dass wir eigentlich fänden, es wäre schon noch hilfreich auch so, zu was bekennen wir uns, oder. Wenn man da so ein bisschen Abklärungen macht, wenn man da neu hineinkommt. Einerseits eben auch um eine Orientierung zu bekommen aber auch so ein bisschen zu wissen, was sind so ein bisschen die Standards, so. Und das ist etwas, das in Arbeit ist.» (Ci, inv. Z. 1005-1012)

Neben dieser Orientierung verfolgte dieser Einführungsleitfaden auch das Ziel, gemeinsame fachliche Grundsätze beider Standorte festzuhalten und zugleich die unterschiedlichen organisatorischen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Diese führte dazu, dass einzelne Inhalte des Dokuments standortübergreifend einheitlich formuliert und andere Elemente standortspezifisch unterschiedlich beschrieben und ausgestaltet werden sollen. Dieses Einführungsdokument verfolgte zudem nicht nur das Ziel, den nicht-involvierten Fachpersonen eine Orientierung zu geben und Prozessmanual-Wissen zu vermitteln, sondern es sollte zugleich auch jenen involvierten Fachpersonen Orientierung bieten, die im Tandem oder in anderen Formaten in die Einarbeitung involviert waren, und einführende Personen bei der Gestaltung der Einführung unterstützen. Zudem sollte es mit seiner Orientierungsfunktion dazu beitragen, Grundsatzdiskussionen zwischen den Fachpersonen zu vermeiden. Aus Sicht der Standortleitung am Standort A wurde der Leitfaden als wichtiges ergänzendes Orientierungsinstrument zum Prozessmanual beschrieben, das vor allem in einem grossen, komplexen und interdisziplinär arbeitenden System wie dem Standort A notwendig ist. Denn er soll Rollenverteilungen, Verantwortlichkeiten und interdisziplinäre Schnittstellen klären und in bestimmten Aspekten Orientierung geben, die das Prozessmanual nicht im Detail regelt.

Der Einführungsleitfaden stellte damit ein operationalisiertes und auf den organisationalen Kontext übertragenes Prozessmanual-Wissen dar, das an die konkreten, standortspezifischen Bedingungen und Bedürfnisse der beiden involvierten Praxisorganisationen angepasst ist.

Geplante Massnahme 2: Klärung künftiger Kombination des Prozessmanuals mit dem BeLuA

Eine zukünftige Massnahme im Rahmen der Implementation des Prozessmanuals an beiden Standorten A und B, welche bisher noch nicht umgesetzt wurde, jedoch aufgrund des Gesamtleitungsentscheides anstehen wird, wurde in der systematischen Verknüpfung des bestehenden Prozessmanuals mit dem neu eingeführten Berner-Luzerner Abklärungsinstrument gesehen. Wie aus den Interviews mit den involvierten Fachpersonen hervorgeht, war für die Fachpersonen an beiden involvierten Standorten für ca. eine halbes Jahr nach den Befragungen eine Schulung zum Berner-Luzerner Abklärungsinstrument geplant. Damit verbunden bestand die Herausforderung, das neue Instrument in die bestehenden Strukturen und Arbeitsprozesse zu integrieren und mit dem Prozessmanual sinnvoll zu verknüpfen. Dieser bevorstehende Entwicklungsschritt wurde von der Standortleitung des Standortes A beispielsweise als anspruchsvoller, aber notwendiger Schritt angesehen, wie aus dem folgenden Interviewausschnitt hervorgeht:

«Und jetzt ist es nochmals hoch aktuell, weil wir ja jetzt dann in diesem BeLuA geschult werden. All unsere Mitarbeiter gehen in die BeLuA Schulung. Und jetzt kommt nochmals das grosse Thema, was heisst denn jetzt das neue Instrument? Wie wird das kombiniert mit dem Prozessmanual? Und das wird nachher nochmals die Arbeit sein eben auch von diesen beiden, um zu schauen greift das jetzt gut ineinander, ist das, kommt das bei den Mitarbeitern richtig an, also setzen wir die beiden in Kombination jetzt richtig um? Und dann wird wieder so der ganze Ablauf. Das wird vermutlich nochmal ein Krampf sein, das wird nochmal für Unruhe sorgen (lacht). Bis jetzt ist es erstaunlich ruhig muss ich sagen,

ich hätte gedacht, das würde grössere Wellen schlagen. Es ist für uns sicher richtig und wichtig, es hilft, weil wir es gut kennen, das Prozessmanual.» (SL A, 477-487)

Diese Integration sollte gemäss der Beschreibung dieser Standortleitung allerdings nicht ungeplant verlaufen, sondern durch die beiden involvierten Fachpersonen, welche für die Qualitätssicherung mandatiert sind, aktiv gestaltet und begleitet werden.

14.1.3.4 Erlebte Implementationsmassnahmen aus Sicht der nicht-involvierten Fachpersonen

Aus den Interviews mit den nicht-involvierten Fachpersonen am Standort A geht hervor, dass diese zu unterschiedlichen Zeitpunkten nach Abschluss der Feldphase I mit dem Prozessmanual bzw. dessen Inhalten in Kontakt kamen. Die Implementation vollzog sich somit nicht für alle nicht-involvierten Fachpersonen einheitlich, sondern zeitlich gestaffelt. Dies führte dazu, dass die nicht-involvierten Fachpersonen, abgesehen von der blossen Entgegennahme des gedruckten Prozessmanuals und der (individuell unterschiedlich intensiven) Lektüre, im Rahmen ihrer Einführung nicht alle mit denselben in Kapitel 14.1.3 beschriebenen Implementationsmassnahmen in Berührung kamen. So berichteten einige von einer Teilnahme an der strukturierten Schulung, gefolgt von einer einführenden Begleitung im Rahmen des abklärenden Tandems, welches strategisch zusammengesetzt war. Andere nicht-involvierte Fachpersonen wiederum berichteten, keine strukturierte Schulung erhalten zu haben, sondern individuell durch eine involvierte Fachperson geschult resp. eingeführt worden zu sein, wobei diese individuelle Einführung hinsichtlich ihrer Ausgestaltung, der inhaltlichen Tiefe sowie des zeitlichen Umfangs variierte. In einem Interview schilderte zudem eine nicht-involvierte Fachperson, dass aufgrund fehlender personeller Ressourcen eine einführende Begleitung im Rahmen des abklärenden Tandems nicht stattfinden konnte, obwohl diese am Standort eigentlich vorgesehen war. Eine andere nicht-involvierte Fachperson wiederum berichtete, dass sie als einführende Informationsgrundlage weniger das finale Prozessmanual nutze, sondern eine inzwischen bereits erarbeitete Version des Einführungsleitfadens (vgl. D23 Einführungsleitfaden für neue Mitarbeitende in Abklärungsarbeit der Standorte A und B). Diese Darlegungen seitens der nicht-involvierten Fachpersonen lassen die Folgerung zu, dass am Standort A keine systematische und einheitlich geregelte Form der Implementation auf individueller Ebene erfolgte. Als Ursache hierfür wurde von den nicht-involvierten Fachpersonen die bereits in Kapitel 14.1.2 thematisierte Rahmenbedingung benannt: Kurz nach Abschluss der Feldphase I sah sich der Standort A unerwartet mit einer hohen Zahl an neuen Abklärungsfällen konfrontiert und es gab zusätzlich auch einige personelle Wechsel. Diese Entwicklung verunmöglichte es, den ursprünglichen Plan umzusetzen, der darin bestand, ein spezialisiertes Abklärungsteam aus Fachpersonen zu etablieren, die (mehrheitlich) bereits an der Entwicklung des Prozessmanuals mitgewirkt hatten. Die aufgrund des Personalmangels und der grossen Fallanzahl notwendige «Öffnung» dieser Abklärungsaufgabe für nicht-involvierte Fachpersonen führte dazu, dass mehrere nicht-involvierte Fachpersonen kurzfristig und zeitnah Abklärungsaufgaben übernehmen mussten, wodurch auch die Implementation des Prozessmanuals in diesem Zusammenhang nicht durchgehend geplant und einheitlich verlief. Eine nicht-involvierte Fachperson beschrieb ihren Einstieg in diese Abklärungsaufgabe und die zeitgleiche Einführung ins Prozessmanual denn auch mit Begriffen wie «reinrutschen» oder «quer einsteigen», bewertete diese Form der Implementation aber zugleich als durch die erwähnten Umstände bedingte Ausnahme und nicht als Regelfall. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass es am Standort A nicht für alle nicht-involvierten Fachpersonen eine systematische und einheitlich geregelte Form der Implementation gab. Vielmehr war die Einführung in das Prozessmanual vereinzelt stark vom Zeitpunkt, den jeweils vorherrschenden Rahmenbedingungen und den vorhandenen personellen Ressourcen abhängig.

Standort B

Im Gegensatz zum Standort A erfolgte laut Beschreibungen der interviewten nicht-involvierten Fachpersonen ihre Einführung am deutlich kleineren Standort B zeitgleich und mittels einer gemeinsamen informativen Einführung zum Inhalt des Prozessmanuals durch eine involvierte Fachperson (Leitung der Matrix-Arbeitsgruppe). Diese mündliche Einführung wurde ergänzt durch die individuelle Lektüre des Prozessmanuals und die Begleitung in der konkreten Abklärungsarbeit im Rahmen des strategisch zusammengesetzten Tandems und des Diskurs- und Reflexionsgefässes der kollegialen Fallreviews. Die Einführung der nicht-involvierten Fachpersonen am Standort B erfolgte somit strukturierter und einheitlicher als am Standort A.

Eigenverantwortung bei Ausgestaltung und Unterschiedlichkeit als Folge

Die in Kapitel 14.1.3 angesprochene Setzung des Prozessmanuals als normative Rahmung, welche laut allen Befragten auch deutlich kommuniziert wurde, wurde jedoch nicht weiter konkretisiert, wodurch die Verantwortung für die Aneignung und konkrete Anwendung des Prozessmanuals in der Handlungspraxis zugleich den jeweiligen operativ tätigen Fachpersonen übergeben wurde. Dies wird in der folgenden beispielhaften Aussage einer nicht-involvierten Fachperson deutlich:

> *«Das ist auch meine Verantwortung, mir das zu erarbeiten. Und wenn ich das durchlese und merke, ich verstehe es nicht. Denn ist es ja quasi eine Holschuld. Ich habe ja schon eine Ansprechperson zur Verfügung gestellt bekommen, wo ich hätte fragen können. Aber wenn ich jetzt einfach entscheide, ich frage jetzt nicht. Dann ist es so.» (In, n.-inv. Z. 774-777)*

Mehrere nicht-involvierte Fachpersonen berichteten denn auch davon, dass sie bei verschiedenen nicht-involvierten Fachpersonen eine individuell unterschiedliche Handlungspraxis und Handhabung in Bezug auf das Prozessmanual und dessen Bedeutung erlebten, wobei sie diese insbesondere auf die jeweils individuellen Interessen und Motivationen für die Kindeswohlabklärungsarbeit und für die Auseinandersetzung mit dem Prozessmanual zurückführten.

14.1.4 Stand der Implementation zum Zeitpunkt der Befragung

Die bisherigen Darstellungen zum Implementationsgeschehen an den Standorten A und B veranschaulichen, dass zum Zeitpunkt der Befragung gewisse sowohl standortspezifische als auch standortübergreifende Implementationsmassnahmen initiiert und umgesetzt worden waren resp. sich in Umsetzung befanden. Die Aussagen der involvierten Fachpersonen in den Interviews verdeutlichen jedoch auch, dass aus deren Sicht zum Zeitpunkt der Befragung, also ca. 18 bis 20 Monate nach Ende der Feldphase I, die Implementation des Prozessmanual(-Wissens) im Sinne einer vollständigen und nachhaltigen Verankerung in den beiden involvierten Praxisorganisationen noch nicht vollständig umgesetzt und abgeschlossen war, sondern auch in Zukunft noch ein Handlungsbedarf gesehen wurde. Denn involvierte Fachpersonen in beiden involvierten Praxisorganisationen betonten, dass eine nachhaltig verankerte Implementation des Prozessmanual(-Wissens) nicht durch die Lektüre des finalen Prozessmanuals und/oder eine einmalige Schulung gelingen könne, sondern zusätzliche Aneignungsgelegenheiten geschaffen werden müssten, die intensive, wiederkehrende und anwendungsbezogene Auseinandersetzungen mit dem Prozessmanual-Wissen ermöglichen. Dabei wurden in den Erzählungen Vergleiche zu den eigenen Aneignungsprozessen während des Entwicklungsprojektes angestellt resp. formuliert. Darüber hinaus wurde deutlich, dass die Implementation des Prozessmanuals an beiden Standorten als ein fortlaufender, langfristiger Prozess gesehen wurde und es entsprechender strukturell verankerter Gelegenheiten bedarf, um auch künftig eine fortlaufende reflexive Auseinandersetzung mit dem Prozessmanual zu ermöglichen. Dieser weiterführende Implementationsbedarf wurde in Bezug auf den Standort A in den Interviews beispielsweise wie folgt thematisiert:

> *«Die Schwierigkeit ist ja, dass man es so, dass man es [das Prozessmanual] weiterziehen kann, dass es bleibt. Weil es ja ein ständiger Prozess ist. Die Leute verändern sich. Es gibt*

immer wieder neue Leute, es gibt neue Leitungsleute, die das alles nicht mitbekommen haben. Das man das erhalten kann, dass es sich nicht in eine andere Richtung-. Und das ist einfach der Teil. Weil die Implementation von diesem Prozessmanual war durch diesen Prozess [die Entwicklung] eigentlich sehr gut gewesen. Jetzt geht es einfach darum in diesem Wandel von dem, wo die Leute reinkommen, die das mitbekommen haben, dass man das weiterziehen kann. Dass die Kultur erhalten werden kann.» (Ni, inv. Z. 1009-1016)

Dieser weiterführende Implementationsbedarf wurde beispielsweise auch darin erkennbar, dass an beiden Standorten betont wurde, für eine nachhaltige und langfristige Verankerung des Prozessmanuals seien Formate wie z. B. fest installierte kollektive Fallreviews notwendig (z. B. geplante Reaktivierung kollegialer Reflexionsgefässe am Standort A), die es auch künftig umzusetzen gelte. Auch am Standort B wurde die bisherige Implementation des Prozessmanual-Wissens zum Zeitpunkt der Befragung als noch nicht abgeschlossen wahrgenommen, wie aus dem folgenden Interviewausschnitt beispielhaft hervorgeht:

«Und das ist unser Prozess als Organisation, wo wir jetzt am Standort B auch in einer Entwicklung sind.» (Ci, inv. Z. 965-966)

Dieser weiterführende Entwicklungsbedarf wurde vor allem darin gesehen, die systematische Einführung ins Prozessmanual strukturell zu verankern und Formate zu institutionalisieren, die eine längerfristige und auch personenunabhängige Auseinandersetzung und Reflexion des Prozessmanual-Wissens in den beiden involvierten Praxisorganisationen ermöglichen; dies nicht zuletzt um auf fortlaufende Veränderungen in den involvierten Praxisorganisation, wie beispielsweise Personalfluktuation, angemessen reagieren zu können, damit die «Prozessmanual-Kultur» erhalten («weitergezogen») und auch künftig gelebt werden kann. In diesem Zusammenhang thematisierten mehrere involvierte Fachpersonen, dass es in naher Zukunft auch darum gehen werde, Modelle zu entwickeln, wie das Prozessmanual und das Berner-Luzerner Abklärungsinstrument in der Kindeswohlabklärungsarbeit sinnvoll miteinander verbunden und verankert werden können.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Implementation des Prozessmanuals von den involvierten Fachpersonen zum Zeitpunkt der Befragung zwar als fortlaufend wahrgenommen wurde, jedoch noch nicht als vollständig abgeschlossen und nachhaltig in den Regelstrukturen der beiden involvierten Praxisorganisationen verankert galt.

14.1.5 Zwischenfazit: Folgerungen zur Implementationsstrategie

Trotz dieser noch nicht als abgeschlossen bewerteten Implementation des Prozessmanuals kann vor dem Hintergrund der in Kapitel 14.1.3 rekonstruierten Implementationsmassnahmen an den beiden Standorten A und B gefolgert werden, dass sich an beiden Standort nach Ende der Feldphase I unterschiedliche Implementationsstrategien herausgebildet haben, die zwar auf je spezifische organisationale Ausgangslagen (z. B. Grösse der Praxisorganisation) und Kontextbedingungen (z. B. plötzliche massive Fallzunahme) reagierten, im Kern aber auch viele Gemeinsamkeiten aufwiesen. Auf Basis der Analyse der rekonstruierten Implementationsmassnahmen am Standort A und B in Kapitel 14.1.3 konnten bestimmte Elemente der Implementationsstrategie abgeleitet werden; ihre Darstellung ist als Interpretation der Autorin zu verstehen, da diese Elemente nicht explizit in den Interviews als bewusste und zielgerichtete Absicht im Sinne einer beabsichtigten Implementationsstrategie genannt wurden. Die nachfolgenden Ausführungen können somit als Beschreibung der Muster verstanden werden, die sich im Zusammenspiel der oben beschriebenen Implementationsmassnahmen aus Sicht der Autorin ableiten lassen.

Normative Setzung mit individuellem Gestaltungsspielraum als Implementationsstrategie

An beiden Standorten wurde das Prozessmanual als fachlich-normativer Standard gesetzt, der verbindlich für die Durchführung von Kindeswohlabklärungen gilt. Dieser Standard war jedoch keine

starre Vorgabe in Bezug auf die konkrete Verwendung des Prozessmanuals, sondern ermöglichte innerhalb dieses Orientierungsrahmens individuelle Deutungen und selektive und unterschiedliche Aneignungen und Verwendungen des Prozessmanuals-Wissens, die allerdings durch folgende weitere Elemente der Implementationsstrategie gerahmt und/oder unterstützt wurden:

Wissensformalisierung und kontextbezogene Transformation als Implementationsstrategie

An beiden Standorten waren Prozesse im Gange (oder abgeschlossen), das Prozessmanual-Wissen auf die jeweiligen organisationalen Bedingungen hin zu transformieren und in formalisiertes Organisationswissen zu überführen. Dies geschah beispielsweise durch die Entwicklung interner Dokumente am Standort B oder durch die zunächst gemeinsame Entwicklung eines Einführungsleitfadens (vgl. D23 Einführungsleitfaden für neue Mitarbeitende in Abklärungsarbeit der Standorte A und B) mit jeweils auch standortbezogenen Inhalten. Diese formalisierungsfördernden Implementationsmassnahmen deuten auf ein strategisches Bestreben hin, das im Entwicklungsprojekt entstandene Prozessmanual-Wissen an die jeweiligen standortspezifischen Rahmenbedingungen anzupassen, langfristig zu sichern und als verbindlichen Teil der organisationalen Wissensbasis zu etablieren. Diese Formalisierung ist somit nicht eine starre Übertragung des Prozessmanual-Wissens, sondern eine kontextbezogene Transformation, die sowohl den Inhalten des Prozessmanuals als auch den lokalen Gegebenheiten gerecht werden soll. Sie kann somit als Ausdruck einer standortbezogenen Operationalisierung der oben erwähnten fachlich-normativen Setzung verstanden werden.

Strukturell rahmende und delegierende Implementationsstrategie

An beiden Standorten wurden Rahmensetzungen auf struktureller Ebene vorgenommen, die wiederum eine aktive Bearbeitung wie beispielsweise die Planung, Initiierung und Umsetzung von zusätzlichen Implementationsmassnahmen ermöglichte, für die die operativ tätigen involvierten Fachpersonen zuständig waren: Am Standort B war dies das neu installierte Matrix-Abklärungsteam und am Standort A wurden zwei involvierte Fachpersonen mit Qualitätssicherungsaufgaben in Bezug auf die Implementation des Prozessmanuals mandatiert. Damit wird deutlich, dass an beiden Standorten die Standortleitung gewisse Rahmenvorgaben vornahm, die konkrete Umsetzungsplanung und weiterführende Steuerung der Implementation jedoch nicht zentral bei der Standortleitung koordiniert oder verantwortet wurde, sondern an operativ tätige involvierte Fachpersonen delegiert wurde (jeweils in Rücksprache mit der Standortleitung). Die Implementation des Prozessmanuals erhielt vor diesem Hintergrund einen strukturell rahmenden und delegierenden Charakter: Anstatt Inhalte selbst bis ins Detail zu bestimmen, definierte die Standortleitung jene Strukturen (mit), innerhalb deren die operativ tätigen (vornehmlich) involvierten Fachpersonen eigenverantwortlich das Prozessmanual-Wissen aushandeln und festlegen (z. B. bei der Entwicklung des Einführungsleitfadens) und dessen Implementierung planen und weiterentwickeln konnten.

Prozessorientierte und kontextbezogene Implementationsstrategie

Die Implementation folgte demnach an beiden Standorten aufgrund der im vorhergehenden Abschnitt erwähnten strukturellen Verankerung keinem strategisch festgelegten und explizierten Plan, der nach Ende der Feldphase I von der jeweiligen Standortleitung festgelegt wurde, sondern sie wurde schrittweise und im Einklang mit den jeweiligen standortspezifischen Bedingungen und Herausforderungen der operativ tätigen Fachpersonen im Praxisalltag von dieser Akteursgruppe entwickelt und umgesetzt (jeweils mehr oder weniger in Absprache mit der Standortleitung). Darin lässt sich eine prozessorientierte und kontextbezogene Implementationsstrategie erkennen, die massgeblich von den involvierten Fachpersonen entwickelt und umgesetzt wurde, wobei diese Rolle der involvierten Fachpersonen während der Implementation im nachfolgenden Kapitel 14.2.1 noch detailliert beschrieben wird.

Interaktionelle anwendungs- und reflexionsbezogene Implementationsstrategie

In beiden involvierten Praxisorganisationen wurden konkrete Implementationsmassnahmen beschrieben, die in die unmittelbare professionelle Handlungspraxis der Fachpersonen eingebettet sind: Einerseits wurden Tandems strategisch bewusst aus je einer involvierten und einer nicht-involvierten Fachperson zusammengesetzt. Darüber hinaus wurden intervisionäre Gefässe (kollektive Fallreviews am Standort B und ein sich noch in Planung befindendes Gefäss am Standort A) als Ort einer nachhaltigen Implementation und Verankerung des Prozessmanuals entwickelt und teils bereits umgesetzt. Diese Formate zeichnen sich durch einen interaktionellen, diskursiven, reflexiven und unmittelbar anwendungsbezogenen Charakter aus; sie ermöglichen ein praktisch verankertes, kollegial vermitteltes und erfahrungsbasiertes Lernen des Prozessmanual-Wissens.

Implementationsstrategie basierend auf eigenen Implementationserfahrungen

Darüber hinaus handelt es sich um zwei Formate, die bereits während des Entwicklungsprojekts von den involvierten Fachpersonen erlebt und dort als sinnhaft für die eigenen Bildungs- und Aneignungsprozesse im Umgang mit dem Prozessmanual-Wissen erfahren wurden.

Dass diese beiden Formate nun auch in der nachgelagerten Implementationsphase gezielt als Implementationsmassnahmen eingesetzt wurden, legt nahe, dass die positiven Erfahrungen der involvierten Fachpersonen aus der Entwicklungsphase massgeblich die Gestaltung der späteren Implementationsstrategie beeinflusst haben. Die Implementation dieser Formate lässt sich daher nicht als reine Übernahme eines im Entwicklungsprojekt angestossenen Instruments verstehen, sondern vielmehr als eine auf eigene Erfahrungen gestützte Implementationsstrategie, die im weiteren Implementationsgeschehen standortspezifisch angepasst und nachhaltig verankert wurde.

Reaktive Implementationsstrategie am Standort A aufgrund herausfordernder Kontextbedingungen

Die aus den Interviewdaten rekonstruierten, oben beschriebenen Implementationsmassnahmen am Standort A und die Erzählungen der involvierten Fachpersonen verweisen darauf, dass die Implementationsstrategie am Standort A bis zum Zeitpunkt der Befragung stark durch ein reaktives Handeln geprägt war. Denn die massive Zunahme an Abklärungsfällen unmittelbar nach der Feldphase I erzeugte einen organisationalen Handlungsdruck, der die Implementation des Prozessmanual-Wissens durch kurzfristig notwendige Massnahmen (z. B. Schulungen) unter Zeitdruck setzte. Dieses reaktive Moment der Implementationsstrategie konnte nur am Standort A und nicht am Standort B rekonstruiert werden.

Vor diesem Hintergrund kann konstatiert werden, dass auf Basis der analysierten Interviewdaten in den beiden involvierten Praxisorganisationen keine auf Leitungsebene strategisch klar geplante und zentral gesteuerte Implementation erfolgte resp. zum Zeitpunkt der Befragung im Gange war, sondern ein evolutiver und kontextbezogener Implementationsprozess beschrieben wurde, in dem die operativ tätigen involvierten Fachpersonen zentrale Aufgaben und Funktionen wahrnahmen (vgl. dazu nachfolgendes Kapitel 14.2.1). Dabei wurde das Prozessmanual als ein fachlich-normativer Orientierungsrahmen ohne starre oder verbindliche Verwendungsansprüche gesetzt, was individuelle Deutungen und Wissensverwendungen zuliess, die jedoch durch gewisse Implementationsmassnahmen mitstrukturiert wurden. Denn während der nachgelagerten Implementationsphase erfolgten Bestrebungen, diese fachlich-normative Setzung zu operationalisieren, indem das Prozessmanual-Wissens kontextbezogen in formalisiertes Organisationswissen des jeweiligen Standortes überführt resp. transformiert wurde (z. B. Einführungsleitfaden). Darüber hinaus wurde auf Strategien des kollegial vermittelten und erfahrungsbasierten Lernens gesetzt, die bei nicht-involvierten Fachpersonen eine anwendungsbezogene, diskursive und reflexive Auseinandersetzung mit dem Prozessmanual(-Wissen) in der unmittelbaren professionellen Handlungspraxis unterstützen sollten. Hierzu wurden

Formate angewendet, die von den involvierten Fachpersonen während des Entwicklungsprojekts als sinnhaft erlebt worden waren.

Dieses Implementationsgeschehens kann somit dahingehend interpretiert werden, dass es im Kern darum ging, das auf den jeweiligen Standort bezogene und dort als kollektiv sinnhaft und kontextrelevant bewertete Prozessmanual-Wissen zu operationalisieren und zu sichern (z. B. durch Überführung in organisationsinterne Dokumente), weiterhin aktiv als normativen Bezugsrahmen in der Handlungspraxis zu erhalten (z. B. in kollektiven Fallreviews und Tandems) wie auch nicht-involvierten Fachperson in unterschiedlichen Formaten zugänglich zu machen (Schulungen, Tandems, kollektive Fallreviews, Einführungsdokumente). Die Implementationsmassnahmen an den Standorten A und B umfassten daher sowohl Elemente der Wissenssicherung und -transformation als auch Elemente der Wissensvermittlung resp. der Wissensaneignung seitens der nicht-involvierten Fachpersonen. Dabei kann konstatiert werden, dass es bei dieser Wissensimplementation nicht Ziel war, das Prozessmanual 1:1 in die Kindeswohlabklärungspraxis zu implementieren resp. zu übernehmen; die in den Interviews beschriebenen Implementationsmassnahmen in den beiden involvierten Praxisorganisationen zielten vielmehr darauf ab, gewisse als sinnhaft erlebte Elemente des Prozessmanual-Wissens standortbezogen weiterzuentwickeln resp. in die organisationalen Strukturen, Prozesse und Kultur des jeweiligen Standortes zu transformieren.

14.2 Zur Bedeutung der Involviertheit und des kooperativ generierten Wissens für die Implementation

Auf Basis der Analyse der Interviewdaten kann konstatiert werden, das die Involviertheit der Fachpersonen während des Entwicklungsprojekts und das kooperativ generierte Wissen einen bedeutsamen Einfluss auf das beschriebene Implementationsgeschehen hatten. Dieses Kapitel befasst sich deshalb mit der Bedeutsamkeit der Involviertheit während der kooperativen Wissensproduktion, der Relevanz des produzierten Wissens und der Rolle der involvierten Fachpersonen in der nachgelagerten Implementationsphase nach Ende der Feldphase I. Erläutert werden dabei die in der Abbildung 20 im gelben Bereich dargestellten als bedeutsam rekonstruierten Elemente:

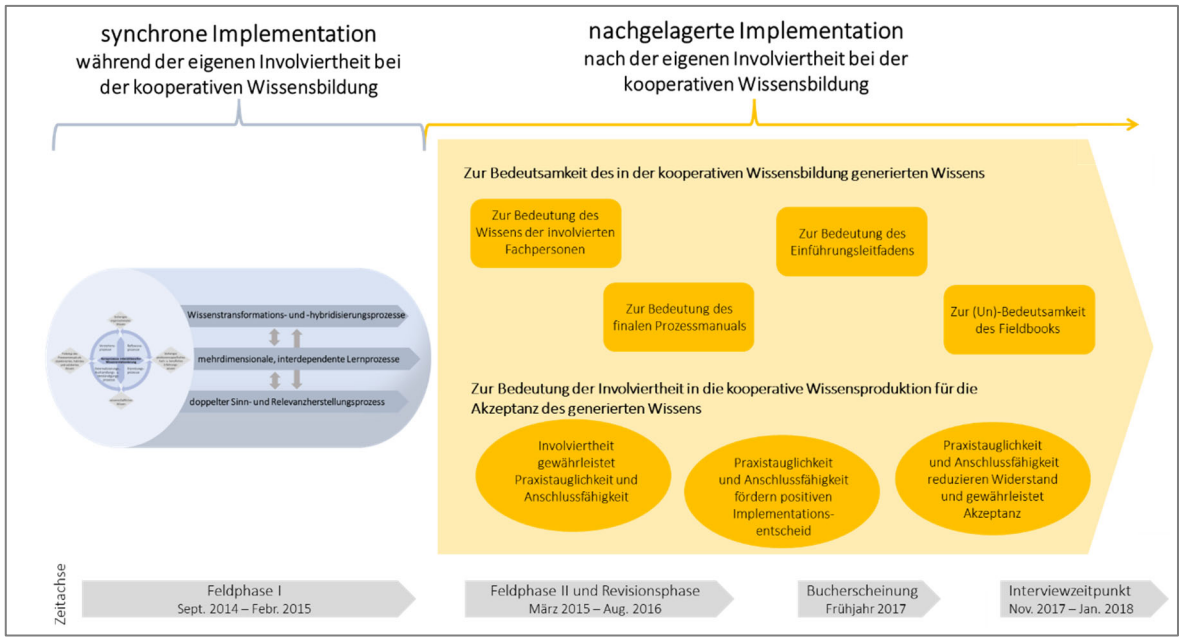


Abbildung 20: Bedeutsame Elemente aus der kooperativen Wissensbildung für die Implementation des generierten Wissens (eigene Darstellung)

14.2.1 Zur Bedeutung (des Wissens) der involvierten Fachpersonen

Auf Basis der Interviewdaten mit den involvierten und nicht-involvierten Fachpersonen konnte herausgearbeitet werden, dass die involvierten Fachpersonen spezifische Rollen in dem oben beschriebenen Implementationsgeschehen übernahmen. Diese Rollen waren mitbedingt durch ihre eigene Involviertheit in das Entwicklungsprojekt. Denn wie nachfolgend beschrieben wird, führte die Involviertheit in das Entwicklungsprojekt erstens zu einer gewissen Identifikation mit dem Prozessmanual-Wissen, die sich wiederum auf das Engagement der involvierten Fachpersonen bei der Implementation des Prozessmanual-Wissens auswirkte (vgl. Kapitel 14.2.1.1). Zweitens führte die eigene Involviertheit bei den involvierten Fachpersonen zu einem «Wissensvorsprung» gegenüber nicht-involvierten Fachpersonen (vgl. Kapitel 14.2.1.2). Dieser Wissensvorsprung versetzte die involvierten Fachpersonen erst in die Lage, gewisse spezifische Rollen während der Implementation überhaupt zu übernehmen. Diese Bedingungen wiederum führten dazu, dass die involvierten Fachpersonen die nachfolgend beschriebenen Rollen übernahmen (vgl. Kapitel 14.2.1.3).

Als Datengrundlage für diese Rekonstruktion wurden die Interviews sowohl mit den involvierten als auch mit den nicht-involvierten Fachpersonen im Sinne einer sich ergänzenden Perspektivendarstellung verwendet (vgl. dazu Kapitel 10.2). Denn die verschiedenen Befragungsgruppen waren mit unterschiedlichem Wissen bezüglich der Rolle der involvierten Fachpersonen bei der Implementation ausgestattet: Während viele der involvierten Fachpersonen beispielsweise ihre eigene oder die Rollen anderer involvierter Fachpersonen bei der Planung und Umsetzung der Implementation beschreiben konnten, berichteten nicht-involvierte Fachpersonen vor allem detailliert über die Rolle der nicht-involvierten Fachpersonen bei Wissensvermittlungsprozessen, die sie selbst betrafen. Dementsprechend wurde für die nachfolgende Ergebnisdarstellung eine themenbezogene (und nicht perspektivenbezogene) Struktur gewählt, bei der die Perspektiven der jeweiligen Befragungsgruppen einander ergänzend dargestellt und transparent ausgewiesen werden und auf allfällige widersprüchliche Aussagen[157] hingewiesen wird.

14.2.1.1 Identifikation, Verantwortungsgefühl und Engagement bei involvierten Fachpersonen

Nicht-involvierte Fachpersonen nahmen bei involvierten Fachpersonen eine starke Identifikation mit dem Prozessmanual wahr, wie der folgende Interviewausschnitt veranschaulicht:

> *«ich glaube, es gibt auch einen Unterschied. Also das ist zum Beispiel etwas, wo immer auch wieder mal zur Sprache kommt. ‹Ich bin dann im Fall dabei gewesen da. Und dort hat man eben mit dieser Idee so und so›. Also ich glaube das ist schon eine sehr grosse Identifikation dann auch.» (In, n.-inv. Z. 525-528)*

Diese in der eigenen Involviertheit bei der Entwicklung des Prozessmanuals gründende Identifikation mit dem Prozessmanual-Wissen wirkte sich auch auf die Implementation des Prozessmanuals aus:

Denn laut Wahrnehmung nicht-involvierter Fachpersonen wurde diese Identifikation und innere Überzeugung der Sinnhaftigkeit des Prozessmanuals von den involvierten Fachpersonen auch in die involvierten Praxisorganisationen hineingetragen. Dies wird deutlich im folgenden Interviewausschnitt, in dem eine nicht-involvierte Fachperson darüber berichtete, wie sie deren Sichtweise und Identifikation mit dem Prozessmanual und deren Kommunikation darüber wahrnahm:

[157] Hierbei gilt es anzumerken, dass zwischen diesen beiden Befragungsgruppen allerdings keine gegensätzlichen Aussagen in den Daten eruiert werden konnten.

«Und halt auch die Freude, die man bei ihr merkt. (…) Auf das, was man geschafft hat. Ja. Also, und einfach auch den Spass daran, dass das eine gute Sache ist. Sie kann voll hinter dem stehen, sie findet es super. Und sie vermittelt es auch so. Also, es kommt wie so über.» (Pn, n.-inv. Z. 406-410)

Hier wird über eine Begeisterung und innere Überzeugung bezüglich des Prozessmanuals bei einer involvierten Fachperson berichtet, die in der eigenen Involviertheit bei der Entwicklung des Prozessmanuals und den damit einhergehenden Bildungs- und Relevanzherstellungsprozessen gründet. Des Weiteren wird deutlich, dass diese Sinnhaftigkeit auch aktiv gegenüber nicht-involvierten Fachpersonen kommuniziert wurde und die involvierten Fachpersonen auf diese Weise eine positive Wahrnehmung und die Akzeptanz des Prozessmanual-Wissens in den involvierten Praxisorganisationen und bei den nicht-involvierten Fachpersonen unterstützt haben dürften.

Aus den Interviews konnte zudem herausgelesen werden, dass einige involvierte Fachpersonen des Weiteren ein ausgeprägtes Verantwortungsgefühl für die Weitergabe und Verankerung des Prozessmanual-Wissens hatten. Eine involvierte Fachperson erläuterte dies bei der Selbstbeschreibung der eigenen Rolle bei der Wissensvermittlung im Rahmen des strategisch zusammengesetzten Tandems wie folgt:

«Also dort habe ich wie gefunden, war es mir wie auch wichtig, weil sie [nicht-involvierte Fachperson] es nicht kannte und nicht im Prozess einbezogen war, dass sie an das herangeführt wird und es besser kennenlernt.» (Ci, inv. Z. 1188-1190)

Das Zitat verdeutlicht, dass die involvierte Fachperson eine intrinsische Motivation und auch ein Verantwortungsgefühl verspürte, das Prozessmanual-Wissen auch nicht-involvierten Fachpersonen zugänglich zu machen, die in der eigenen Involviertheit im Entwicklungsprozess gründete und zu einem erhöhten Engagement beim Wissenstransfer führte.

Somit kann konstatiert werden, dass die Involviertheit in das Entwicklungsprojekt bei den involvierten Fachpersonen und die im Entwicklungsprozess erfolgten Bildungs- und Lernprozesse und doppelten Sinn- und Relevanzherstellungsprozesse (vgl. Kapitel 13.2 und Kapitel 13.3) dazu führten, dass die involvierten Fachpersonen sich mit dem erzeugten Prozessmanual-Wissen erkennbar identifizierten und ein Verantwortungsbewusstsein entwickelten, das ihr Engagement und ihre aktive Rolle bei der Implementation des Prozessmanuals in den involvierten Praxisorganisationen positiv unterstützte. Die Ausführungen weiter unten in Kapitel 14.2.1.3 zu den verschiedenen Rollen, die die involvierten Fachpersonen bei der Implementation übernahmen, und zu deren Relevanz für die Implementation des Prozessmanuals in den beiden involvierten Praxisorganisationen stützen diese These.

14.2.1.2 Der Wissensvorsprung der involvierten Fachpersonen als besondere Wissensträger:innen

Aus den Interviewdaten konnte hergeleitet werden, dass die involvierten Fachpersonen aufgrund ihrer Involviertheit bei der Entwicklung des Prozessmanuals einen gewissen «Wissensvorsprung» gegenüber nicht-involvierten Fachpersonen hatten. Dieser Wissensvorsprung wurde in den Interviews sowohl von den involvierten Fachpersonen als auch von den nicht-involvierten Fachpersonen benannt. Eine nicht-involvierte Fachperson erwähnte diesen Wissensvorsprung im Interview explizit als solchen, wie der nachfolgende Interviewausschnitt zeigt:

«Also ich habe dann wie noch mehr Informationen erhalten und bin eigentlich gerade froh gewesen, mit jemandem diese erste Abklärung wieder zu machen, die wirklich in dieser Arbeitsgruppe dabei gewesen war. Ich habe das hilfreich gefunden, weil sie einfach mehr-, also sie hatte einen Wissensvorsprung, weil sie in dieser Arbeitsgruppe dabei gewesen ist.» (Kn, n.-inv. Z. 387-389)

Dieser Wissensvorsprung der involvierten Fachpersonen gegenüber nicht-involvierten Fachpersonen aufgrund der Involviertheit in die Entwicklung des Prozessmanuals umfasste folgendes Wissen:

Inhaltliches Prozessmanual-Wissen

Erstens ist das in den Kapiteln 13.2.4.1 und 13.2.4.2 bereits beschriebene *inhaltliche internalisierte Prozessmanual-Wissen* und *narrativ geteilte und kollektiv akzeptierte Prozessmanual-Wissen* zu nennen, das sich die involvierten Fachpersonen im Zuge der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* aneigneten und über welches die nicht-involvierten Fachpersonen nach Ende der Feldphase I (noch) nicht verfügten. Dieses inhaltliche Prozessmanual-Wissen seitens der involvierten Fachpersonen konnte während der nachfolgenden Implementation des Prozessmanuals als bedeutsam interpretiert werden, da die involvierten Fachpersonen insbesondere aufgrund dieses Wissens in der Lage waren, spezifische Rollen (vgl. nachfolgende Kapitel 14.2.1.3) einzunehmen.

Wissen über den Entstehungszusammenhänge des Prozessmanuals

Zweitens entstand im Zuge der Entwicklung des Prozessmanuals bei den involvierten Fachpersonen ein Wissen über den Entstehungskontext des Prozessmanuals, das ebenfalls für die Implementation des Prozessmanuals relevant war. Eine nicht-involvierte Fachperson beschrieb dieses Wissen über den Entstehungskontext und dessen Bedeutsamkeit beispielsweise wie folgt:

> *«Oder sie [die involvierten Fachpersonen] konnten dann auch sagen, ‹ja, weisst du, es war wegen dem gewesen› oder ‹ah, ja das haben wir so diskutiert oder so›. Das habe ich sehr wertvoll gefunden, ja.» (Fn, n.-inv. Z. 606-607)*

Das Wissen, das in diesem Interviewausschnitt angesprochen wird und von nicht-involvierten Fachpersonen als wertvoll empfunden wurde, betrifft die inhaltlichen Auseinandersetzungen und Diskussionen, die während der Entwicklung des Prozessmanuals im Zuge der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* geführt wurden. Indem die involvierten Fachpersonen aufgrund ihrer eigenen Involviertheit zu Träger:innen eines Wissens über Bedeutungs- und Entstehungszusammenhänge gewisser Inhalte des Prozessmanuals wurden und dieses spezifische Wissen in der nachfolgenden Implementationsphase auch an nicht-involvierte Fachpersonen weitergaben, wurden erstens die Inhalte des Prozessmanuals für nicht-involvierte Fachpersonen nachvollziehbarer und anschlussfähiger und zweitens die involvierten Fachpersonen als besondere und wertvolle Wissensträger:innen für die nicht-involvierten Fachpersonen erkennbar.

Erfahrungsbasiertes Wissen zur Aneignung und Implementation des Prozessmanuals

Drittens kann konstatiert werden, dass die involvierten Fachpersonen gegenüber den nicht-involvierten Fachpersonen auch einen gewissen Vorsprung in Bezug auf ein erfahrungsbasiertes Wissen darüber hatten, *wie* die Aneignung des Prozessmanuals sinnvoll gestaltet werden kann. Denn die Ausführungen in Kapitel 13.3 zeigen, dass die eigene Involviertheit in den Entwicklungsprozess aus Sicht der involvierten Fachpersonen auch aufgrund der dort erlebten interaktionellen diskursiven und reflexionsbezogenen Bildungs- und Aneignungsgelegenheiten als sinnhaft erlebt wurde und die eigene Involviertheit vor allem deshalb als bedeutsam bewertet wurde, weil sie zur eigenen Professionalität und professionellen Leistungserbringung beitrug. Es kann daher die These aufgestellt werden, dass auf Grundlage dieses erlebten Prozess- und Methodenwissens während des Entwicklungsprojekts die involvierten Fachpersonen im nachgelagerten Implementationsprozess auch zu Träger:innen eines gewissen methodischen Implementationsgestaltungswissens wurden, das sie in den Implementationsprozess einbrachten: Denn bei der Festlegung der in Kapitel 14.1.3 beschriebenen Implementationsmassnahmen griffen die involvierten Fachpersonen, welche diese Massnahmen (mit)initiierten und umsetzten, auf jene Elemente zurück, die sie selbst während der Entwicklung am eigenen «Körper» als sinnhaft und wirksam erlebt hatten. Diese interaktionellen, diskursiven und reflexionsbezogenen Elemente wie beispielsweise das Tandem oder die kollektiven

Fallreviews wurden in der nachgelagerten Implementation als Wissensimplementations-gelegenheiten eingesetzt: dies, um einerseits die Wissensweitergabe an nicht-involvierte Fachpersonen zu gewährleisten und so Wissensaneignung zu ermöglichen und andererseits die langfristige Verankerung einer Prozessmanual-bezogenen Reflexions- und Auseinandersetzungskultur innerhalb der involvierten Praxisorganisationen (am Standort B umgesetzt und am Standort A geplant) zu verankern. Somit kann die These formuliert werden, dass nicht nur inhaltliches (internalisiertes und narrativ geteiltes) Prozessmanual-Wissen weitergegeben, sondern bei der nachgelagerten Implementation auch eine bestimmte Art des kollektiven und diskursiven Lernens und Verstehens reproduziert wurde, die bereits im Entwicklungsprojekt als förderlich für den eigenen Bildungsprozess erlebt wurde.

14.2.1.3 Die Rollen der involvierten Fachpersonen als Schlüsselpersonen bei der Implementation

Dieser Wissensvorsprung, die in Kapitel 14.2.1.1 erwähnte Identifikation mit dem Prozessmanual(-Wissen) und das Verantwortungsbewusstsein, die allesamt aus der eigenen Involviertheit in die Entwicklung des Prozessmanuals resultierten, versetzten die involvierten Fachpersonen erst in die Lage, als Schlüsselpersonen spezifische Rollen in der Implementation zu übernehmen, und trugen dazu bei, dass sie die nachfolgend beschriebenen Rollen, welche in der folgenden Abbildung 21 im Überblick dargestellt sind, auch tatsächlich wahrnahmen.



Abbildung 21: Rollen der involvierten Fachpersonen als Schlüsselpersonen und besondere Wissensträger:innen während der Implementation (eigene Darstellung)

Legitimierte und glaubwürdige Meinungsführende

Die involvierten Fachpersonen erlebten durch ihre Involviertheit in den Entwicklungsprozess und die darin eingelagerten ergebnisbezogenen Sinn- und Relevanzherstellungsprozesse (vgl. Kapitel 13.3) das Prozessmanual als praxistauglich, anschlussfähig und wirksam für die eigene Kindeswohlabklärungspraxis.. Diese Erfahrung der Nützlichkeit und Anwendbarkeit des Prozessmanual-Wissens führte nicht nur dazu, dass sie sich mit dem Prozessmanual identifizierten (vgl. Kapitel 14.2.1.1) und, wie in den nachfolgenden Ausführungen noch deutlich werden wird, auch dessen Implementation und Verankerung in der eigenen Praxisorganisation unterstützten; sondern die Involviertheit in die Entwicklung führte auch dazu, dass sie als glaubwürdige Vermittlungspersonen innerhalb der eigenen Praxisorganisation wahrgenommen wurden. Dies

wurde in den Interviews mit den nicht-involvierten Fachpersonen dadurch sichtbar, dass diese die Einschätzungen und Erfahrungen der involvierten Fachpersonen aufgrund von deren Wissensvorsprung (vgl. Kapitel 14.2.1.2) ernst nahmen, auf deren Bewertung des Prozessmanuals-Wissens vertrauten, sie als einführende Prozessmanual-Expert:innen adressierten und akzeptierten und kein widerständiges Verhalten erkennen liessen (vgl. Kapitel 14.2.5).

Dass die Meinung und Einschätzung der involvierten Fachpersonen bei der Implementation bedeutsam war, wird auch im folgenden beispielhaften Interviewausschnitt erkennbar, in dem eine nicht-involvierte Fachperson darüber berichtet, wie sie die involvierten Fachpersonen und deren Sicht auf das Prozessmanual wahrnahm:

> *«Und vor allem, ich habe ja auch gleich gemerkt, dass sie [involvierte Fachpersonen] begeistert sind, es gut finden und, ähm, das hat natürlich schon einen Wert gehabt.» (Fn, n.-inv. Z, 604-605)*

Die in diesem Interviewausschnitt angesprochene positive Haltung der involvierten Fachpersonen gegenüber dem Prozessmanual wurde von nicht-involvierten Fachperson als glaubwürdig wahrgenommen und unterstützte bei den nicht-involvierten Fachpersonen das Vertrauen in die Qualität und Relevanz des Prozessmanuals. Dass diese Haltung der involvierten Fachpersonen gegenüber dem Prozessmanual von nicht-involvierten Fachpersonen als «wertvoll» eingeschätzt wurde, deutet zudem darauf hin, dass die involvierten Fachpersonen als glaubwürdige und legitimierte Prozessmanual-Expert:innen wahrgenommen wurden und mit ihrer Meinung auch die Akzeptanz des Prozessmanuals bei den nicht-involvierten Fachpersonen unterstützten.[158] Somit kann konstatiert werden, dass die involvierten Fachpersonen aufgrund ihrer eigenen Involviertheit in den Entwicklungsprozess und aufgrund der dort gemachten Erfahrungen einen förderlichen Einfluss auf die Akzeptanz des Prozessmanuals bei nicht-involvierten Fachpersonen hatten und insofern auch als sogenannte Meinungsführende («Opinion Leaders») wirkten.

Die Involviertheit in die Entwicklung des Prozessmanuals verlieh den involvierten Fachpersonen folglich eine gewisse Glaubwürdigkeit und informelle Autorität für die Implementation des Prozessmanuals, die, so die These, auch dazu führte, dass sie in den nachfolgend beschriebenen Rollen während der Implementation von den nicht-involvierten Fachpersonen akzeptiert wurden und eine widerstandslose Weitergabe und Implementation des Prozessmanual-Wissens möglich war.

Initiator:innen

Aus den Interviews mit den involvierten Fachpersonen geht hervor, dass gewisse involvierte Fachpersonen bei der Planung und Umsetzung der Implementation eine aktiv initiierende Rolle übernahmen, wie beispielsweise im folgenden Interviewausschnitt einer involvierten Fachperson erkennbar wird:

> *«Ich habe dann einfach den Leuten gesagt, ‹hey wie findet ihr das? Ich finde das ist eigentlich einfach eine gute Sache, dass wir einfach diese Fälle wirklich noch mal reflektieren können irgendwo auf einer anderen Ebene.› (…) Und die sind völlig offen gewesen. (…) Ja und dann sind ja diese Workshops ausgelaufen diese regionalen. Und wir haben dann gefunden, kommen wir machen etwas bei uns. Und haben das dann eigentlich eingeführt. Und das machen wir jetzt, und das haben die Leute auch gerne, also das finden auch alle toll und befruchtend.» (Ci, inv. Z. 928-930, 939, 944-947)*

Anhand dieses Beispiels wird deutlich, dass involvierte Fachpersonen aktiv einen Diskurs über ein als sinnvoll erlebtes Format zur nachhaltigen Reflexion der fallbezogenen Anwendung des

[158] Aus den Interviews mit den nicht-involvierten Fachpersonen wurde allerdings auch sichtbar, dass es durchaus einzelne nicht-involvierte Fachpersonen gab, die einzelne Inhalte des Prozessmanuals infrage stellten und für die eigene Handlungspraxis nicht als dienlich erachteten, das Prozessmanual als solches von den interviewten nicht-involvierten Fachpersonen aber insgesamt akzeptiert und als wichtig und sinnhaft bewertet wurde.

Prozessmanual-Wissens initiierten, bei der Umsetzung Verantwortung übernahmen und deren strukturelle Verankerung unterstützten, indem später auch ein Ablaufdokument zu den kollegialen Fallreviews (D21 Ablauf Fallreview bei Kindeswohlabklärungen) verfasst wurde und diese im Dokument D22 (D22 Kindeswohlabklärungen am Standort B) als ein Element aufgeführt wurden.

Darüber hinaus entstanden am Standort B aus der Matrix-Arbeitsgruppe weitere Implementationsmassnahmen wie beispielsweise die Erarbeitung interner Arbeitsdokumente, die folglich ebenfalls durch die involvierten Fachpersonen initiiert und danach auch durch diese umgesetzt wurden. Ebenso wurden beispielsweise standortübergreifende Abstimmungen und Zusammenarbeitsprozesse für die Implementation des Prozessmanuals durch die involvierten Fachpersonen initiiert. Auf diese Weise wird deutlich, dass gewisse involvierte Fachpersonen eine aktiv initiierende und verantwortungstragende Rolle in Bezug auf die Implementation des Prozessmanuals in den beiden involvierten Praxisorganisationen einnahmen.

Themenhüter:innen

Die Beschreibungen in Kapitel 14.1.3 zeigen, dass in involvierten Praxisorganisationen nach Abschluss der Feldphase I einzelne dieser Fachpersonen dafür verantwortlich waren, die Implementation des Prozessmanuals zu planen und deren Umsetzung (mit) zu verantworten und eine langfristige Verankerung zu unterstützen. Am Standort A waren dies die beiden involvierten Fachpersonen, die ein Mandat zur Qualitätssicherung übernahmen, und am Standort B war dies Di, der die Matrix-Arbeitsgruppe leitete, in der wiederum die fortlaufende Planung und ein Teil der Umsetzung erfolgte. Diese Rollen können als eine Form der Themenhüterschaft mit einer Verantwortung sowohl für die Implementation als auch für die langfristige Verankerung des Prozessmanuals verstanden werden. Diese Themenhüterschaft wurde in den Selbstbeschreibungen der involvierten Fachpersonen erwähnt und von den nicht-involvierten Fachpersonen diesen auch zugesprochen. Eine involvierte Fachperson beschrieb diese Rolle wie folgt:

> *«wir sind eigentlich noch so ein bisschen, noch ein bisschen die Hüter dieses Manuals.» (Di, inv. Z. 1262-1263)*

Diese Selbstbeschreibung verweist auf eine personenbezogene Verantwortung für die Implementation und weiterführende Verwendung des Prozessmanuals, die in der eigenen Involviertheit in den Entwicklungsprozess gründete und an die im Kapitel 14.2.1.1 erwähnte Identifikation und intrinsische Motivation anschliesst. Auch nicht-involvierte Fachpersonen thematisierten diese Themenhüterschaft, indem sie wahrnahmen, dass es gewissen involvierten Fachpersonen ein zentrales Anliegen war, dass das Prozessmanual nicht verloren geht (gerade auch im Zuge der gesamtorganisationsweiten Implementationsbestrebungen zum Berner-Luzerner Abklärungsinstrument). Dies zeigt sich beispielhaft in folgender Aussage einer nicht-involvierten Fachperson:

> *«Man merkt auch einfach bei gewissen Leuten, also wo es jetzt gerade, dass es für die ganz wichtig ist und dass es von denen so wie mitgetragen wird, also bei Kolleginnen, die dort dabei gewesen sind.» (Pn, n.-inv. Z. 384-386)*

In den Interviews wurde von den involvierten Fachpersonen jedoch auch thematisiert, dass diese Themenhüter:innen-Rolle Grenzen hat: Denn diese personenbezogene Themenhüterschaft wurde als zeitlich begrenzte Rolle verstanden, die nicht als nachhaltig bewertet wurde, da Fluktuation und begrenzte Ressourcen bei diesen involvierten Fachpersonen die dauerhafte Verankerung einer solchen Rolle erschweren, wie im folgenden Interviewausschnitt erkennbar wird:

> *«wie gesagt mit dem [Di klopft auf das Prozessmanual] ist man einfach etwas überfordert. Und die Leute, die eben beim Entwicklungsprozess dabei waren, die sind auch nicht ewig dabei und die können auch nicht überall dabei sein.» (Di, inv. Z. 1251-1253)*

Vor diesem Hintergrund wurde in den Interviews die Notwendigkeit einer strukturellen Verankerung der systematischen Einführung ins Prozessmanual und spezifischer Gefässe für eine längerfristige Reflexion und Auseinandersetzung mit dem Prozessmanual thematisiert. Eine Fachperson am Standort A, die für Qualitätssicherung verantwortlich war, formulierte diesen Bedarf mit Blick auf ein intervisionäres Gefäss, das zum Zeitpunkt der Befragung noch in Planung war. Dieses Gefäss sollte die bisher individuell gelebte Themenhüterschaft künftig auch strukturell verankern.

Neben diesen Erläuterungen und den Ausführungen im obigen Kapitel 14.2.1.2, welche ebenfalls auf diese Themenhüterschaft seitens der involvierten Fachpersonen verweisen, kann auch der Umstand, dass die involvierten Fachpersonen in den Interviews relativ detailliert über die verschiedenen Implementationsmassnahmen berichten konnten, als Ausdruck dieser Themenhüterschaft und des damit einhergehenden Verantwortungsgefühls und Wissens über die Implementation interpretiert werden.

Mitarbeiter:innen

Neben den erwähnten Rollen der involvierten Fachpersonen als Initiator:innen und Themenhüter:innen, die sich vor allem bestimmten involvierten Fachpersonen zuschreiben liessen, wurde in den Beschreibungen der involvierten wie auch der nicht-involvierten Fachpersonen erkennbar, dass viele involvierte Fachpersonen bei unterschiedlichen Aufgaben und mit unterschiedlicher Intensität an der Implementation selbst aktiv mitwirkten. Diese Rolle der involvierten Fachpersonen als Mitarbeiter:innen bei der Implementation (Implementation Team Members) wird erstens in den in Kapitel 14.1.3 beschriebenen Implementationsmassnahmen erkennbar: Denn involvierte Fachpersonen waren massgeblich an der Entwicklung von internen Arbeitsdokumenten oder dem standortübergreifenden Einführungsleitfaden (vgl. D23 Einführungsleitfaden für neue Mitarbeitende in Abklärungsarbeit der Standorte A und B) beteiligt und engagierten sich in diesem Zusammenhang auch in Bezug auf die Sicherung des Prozessmanual-Wissens in der eigenen Praxisorganisation. Zweitens zeigen die nachfolgend beschriebenen Rollen der involvierten Fachpersonen auf, dass diese auch in Bezug auf die Wissensweitergabe an nicht-involvierte Fachpersonen zentrale Schlüsselrollen übernahmen und auch auf dieser Ebene mitwirkten.

Wissensvermittler:innen

Eine zentrale Rolle, welche die involvierten Fachpersonen in der nachgelagerten Implementationsphase in verschiedenen Kontexten einnahmen, bestand laut deren Selbstbeschreibung wie auch laut den Aussagen der nicht-involvierten Fachpersonen in der Funktion der Wissensvermittlung. Dabei lassen die Interviewdaten den Schluss zu, dass diese Wissensvermittlung nicht nur während Einführungsequenzen oder Schulungen, sondern insbesondere auch in den strategisch gebildeten Tandem-Strukturen erfolgte, indem die involvierten Fachpersonen die nicht-involvierten Fachpersonen in diesen Settings in Inhalte des Prozessmanuals einführten und Wissen weitergaben. Diese Wissensweitergabe wird in der folgenden beispielhaften Selbstbeschreibung einer involvierten Fachperson deutlich:

> *«In diesem zweier Tandem (…) Dann kann es eine neue Konstellation sein oder auch jemand, der ganz neu einsteigt und noch recht frisch, wo es dann auch so bisschen auch mehr zeigt, dass wir dem so überhaupt, dass ist wie der Prozessmanual-Inhalts-Vermittler oder, wie geht überhaupt eine Abklärung. (…) Und dass das so, wie dass der Spirit weitergegeben wird.» (Oi, inv. Z. 228-231, 243)*

Diese involvierte Fachperson beschrieb ihre eigene Rolle und die ihrer involvierten Fachkolleg:innen als «Prozessmanual-Inhalts-Vermittler:innen» und führte aus, dass es in dieser Funktion darum gehe, nicht-involvierte Fachpersonen in eine spezifische Abklärungspraxis gemäss dem Prozessmanual einzuführen und ihnen diese zu vermitteln. Dabei verweist der verwendete Begriff des «Spirits»

darauf, dass die interviewte involvierte Fachperson die «Prozessmanual-konforme» Abklärungspraxis als eine spezifische Abklärungskultur versteht, die es zu vermitteln gilt und die, so die These, über die explizierten Inhalte des finalen Prozessmanuals hinausging und auch weiteres Wissen der involvierten Fachpersonen umfasste. Aussagen in anderen Interviews stützen diese These, denn sie verwiesen darauf, dass im Zuge dieser Wissensvermittler:innen-Rolle folgendes unterschiedliches Wissen weitergegeben wurde:

Expliziertes Prozessmanual-Wissen

Im Rahmen der kurzen Einführungen oder Schulungen wurden explizierte Inhalte des Prozessmanuals (und/oder Inhalte des erarbeiteten Einführungsleitfadens) von involvierten Fachpersonen den nicht-involvierten Kolleg:innen präsentiert, erklärt und weiterkommuniziert. Eine nicht-involvierte Fachperson berichtete davon wie folgt:

> *«wir haben so zwei halbe Tage gehabt, so wie ich mich erinnern mag, wo sie das nochmal erklärt hat.» (Kn, n.-inv. Z. 54-55)*

Ergänzend zu diesem eher formalen Wissensvermittlungsformat, in dessen Rahmen vor allem die zentralen Inhalte des Prozessmanuals und die damit einhergehenden Veränderungen in der bisherigen Abklärungspraxis im Zentrum standen (erwähnt wurde vor allem die Bedarfsabklärung), wurden auch noch weitere Wissensformen weitervermittelt:

Internalisiertes handlungsleitendes Prozessmanual-Wissen

Zunächst konnte aus den Interviews abgeleitet werden, dass es sich bei diesem Prozessmanual-Wissen, das die involvierten Fachpersonen nicht-involvierten Kolleg:innen vermittelten, um Elemente *internalisierten handlungsleitenden Prozessmanual-Wissens* handelte. Dies beschrieb eine nicht-involvierte Fachperson wie folgt:

> *«ich weiss einfach von einer, die da dabei war, dort habe ich das Gefühl, sie braucht es [das finale Prozessmanual] gar nicht, es kommt wie aus ihr heraus. Also sie ist dieses Prozessmanual in Fleisch und Knochen sozusagen (lacht). (…) Wenn man Fragen hat oder so, kann sie gleich gut dazu etwas erzählen. Und ja, sie muss nicht nachschauen gehen oder so, es ist wie abgespeichert, weil sie voll dabei gewesen war, ist sie voll drin» (Pn, n.-inv. Z. 399-406)*

Dieses *internalisierte handlungsleitende Prozessmanual-Wissen* wurde von den involvierten Fachpersonen insbesondere auch in den strategisch zusammengesetzten Tandems, verstanden als Wissensvermittlungsarrangement, an nicht-involvierte Fachpersonen weitergegeben. Somit kann konstatiert werden, dass die involvierten Fachpersonen im Rahmen dieser Rolle von Wissensvermittler:innen an nicht-involvierte Fachpersonen auch eigene Denk- und Handlungsweisen oder Interpretationen des Prozessmanuals weitergaben, die sie sich selbst während der Feldphase I angeeignet hatten. Sie wurden dadurch, neben der Vermittlung expliziter Inhalte des finalen Prozessmanuals, zu Multiplikator:innen eines *internalisierten handlungsleitenden Prozessmanual-Wissens*, das teils subjektiv geprägt ist.

Narrativ geteiltes und kollektiv akzeptiertes Prozessmanual-Wissen zu dessen Entstehungszusammenhang

Darüber hinaus konnte aus den Interviews hergeleitet werden, dass involvierte Fachpersonen den nicht-involvierten Fachpersonen auch ein Wissen in Bezug auf den Entstehungszusammenhang der Inhalte des Prozessmanuals vermittelten, wie aus dem folgenden Interviewausschnitt hervorgeht:

> *«ich habe eigentlich schon gemerkt, dass ich in dieser Arbeitsgruppe nicht dabei gewesen bin. Das hat mir dann wie so gefehlt. Was haben sie sich dann überlegt bei diesen Sachen? Was haben sie dort besprochen? Mir ist dann einfach gesagt worden, okay, das ist es jetzt, und jetzt mach es so. Und so diese Sachen haben sicher gefehlt, also dass man diesen Prozess halt nicht selber mitgemacht hat. (…) Um teilweise verstehen zu können, wieso,*

wieso macht man jetzt noch eben diesen Schritt mit dieser Bedarfsklärung. Das habe ich dann erst nachher, als ich es dann ein paar Mal gemacht habe, dann habe ich gefunden, doch, ich sehe jetzt, dass das eigentlich noch ein wichtiger Punkt ist. Dort die Eltern nochmals mehr mit einzubeziehen, anstatt einfach darüber hinwegzugehen und zu sagen, das ist unsere Einschätzung. (…) Aber das kommt dann erst in der Anwendung, wenn man es ein paar Mal gemacht hat. Und am Anfang kann man es wie nicht, nicht nachvollziehen oder noch nicht gerade in die Praxis übernehmen, wenn man nicht im Prozess dabei gewesen ist.» (Kn, n.-inv. Z. 318-335)

Diese Sinnhaftigkeit der im Prozessmanual beschriebenen Inhalte resp. Vorgehensweisen, die sich aufgrund der blossen Lektüre des finalen Prozessmanuals offensichtlich nicht vollständig erschliessen liess, konnten die involvierten Fachpersonen den nicht-involvierten Fachpersonen vermitteln, da diese in die Entwicklung der betreffenden Inhalte involviert waren und die dahinterliegenden Diskurs- und Begründungszusammenhänge besser verstanden. Dieses Wissen über die Sinnhaftigkeit von Inhalten kann als ein Teil des in Kapitel 13.1.2.2 beschriebenen *narrativ geteilten und kollektiv akzeptierten Prozessmanual-Wissens* interpretiert werden, das in den beiden involvierten Praxisorganisationen nur den involvierten Fachpersonen zugänglich war. Darüber hinaus verweist der obige Interviewausschnitt darauf, dass dieses sinnstiftende Wissen für die Implementation des Prozessmanuals relevant war und im Zuge der Implementation bei den nicht-involvierten Fachpersonen ebenfalls hergestellt wurde resp. werden musste. Diese Herstellung von Sinnhaftigkeit erfolgte einerseits durch die unmittelbare Erfahrbarkeit resp. Wirksamkeitserfahrung in der Anwendung des Prozessmanuals-Wissen in der eigenen Abklärungspraxis («ich sehe jetzt»), andererseits durch mündliche Erklärungen der involvierten Fachpersonen zu den erwähnten Diskurs- und Begründungszusammenhängen der Inhalte während der Entwicklung. Dieses Wissen wurde von den nicht-involvierten Fachpersonen als wertvoll für den eigenen individuellen Aneignungsprozess bewertet.

Darüber hinaus kann konstatiert werden, dass dieses Wissen und dessen Vermittlung auch die Akzeptanz des Prozessmanual-Wissens bei nicht-involvierten Fachpersonen unterstützt haben dürfte, denn durch die Einbettung der Inhalte in ihren Entstehungskontext wurde nicht nur deren Sinnhaftigkeit nachvollziehbarer, sondern auch deren Legitimität und Glaubwürdigkeit erhöht.

Wissen zur Verwendung des Prozessmanuals

Eine nicht-involvierte Fachperson berichtete, dass sie zu Beginn der Einführung des Prozessmanuals eine gewisse Unsicherheit in Bezug auf die Verwendung des Prozessmanuals hatte und sich in diesem Zusammenhang an die im Tandem begleitende involvierte Fachperson wandte und deren Wissen dazu als Orientierung für die eigene Verwendungspraxis nutzte:

«Also ganz am Anfang weiss ich noch, ähm, mir wie nicht klar gewesen bin, ob ich das jetzt Manual auch transparent eigentlich da ist, wenn wir mit den Eltern Gespräche führen, oder? So- so wie wir auch sonst vielleicht mal noch eine Notiz machen dazwischen, ob das dann sollte da sein und das haben wir dann mal so kurz miteinander angeschaut und dann aber hat er gefunden, er habe das eigentlich nie dabei, das sei eben für ihn auch so in der Vorbereitung oder in der Nachbereitung ein Thema.» (En, n.-inv. Z. 659-665)

Anhand dieses Interviewausschnittes wird deutlich, dass von involvierten an nicht-involvierte Fachpersonen auch Wissen in Bezug auf die Art und Weise der Verwendung des Prozessmanuals in der eigenen Kindeswohlabklärungspraxis («wie man damit arbeitet») weitergegeben wurde, wobei dieses Wissen zur praktischen Verwendung des Prozessmanuals in den Interviews nicht ausführlich thematisiert wurde und eher eine Nebenrolle gespielt haben dürfte, zumal das finale Prozessmanual in der alltäglichen Handlungspraxis der involvierten Fachpersonen generell eher eine nachgelagerte Rolle spielte, wie in Kapitel 13.3.2.1 erläutert wurde.

Es wird deutlich, dass das finale Prozessmanual im Rahmen dieser Wissensvermittlung als gemeinsamer, teilweise impliziter und teilweise expliziter Bezugsrahmen fungierte; dessen Bedeutung für die Wissensaneignung bei nicht-involvierten Fachpersonen wird in Kapitel 14.2.2 noch erläutert. Darüber hinaus wurde erkennbar, dass die nicht-involvierten Fachpersonen die involvierten Fachpersonen aufgrund ihres Wissensvorsprungs (vgl. Kapitel 14.2.1.2) auch als «Prozessmanual-Expert:innen» wahrgenommen haben und dieses Wissen als wertvoll für den eigenen Aneignungsprozess bewerteten.

Kollegiale Lernbegleiter:innen

Die Funktion der involvierten Fachpersonen während der Implementation ging allerdings über die simple Weitergabe spezifischen Wissens hinaus, denn die nicht-involvierten wie auch die involvierten Fachpersonen berichteten von einer begleitenden und coachenden Rolle, die die involvierten Fachpersonen meist im Rahmen des strategisch zusammengesetzten Tandems mit direktem Bezug zur konkreten Fallarbeit innehatten. Eine nicht-involvierte Fachperson beschrieb dies zum Beispiel wie folgt:

> *«als ich angefangen habe Abklärungen zu machen, hat sie [involvierte Fachperson] mich wie begleitet. (…) Dann habe ich es [das finale Prozessmanual] einmal für mich gelesen und nachher einfach Fragen stellen können. Und nachher hat sie dann konkret anhand von der Abklärung so ein bisschen Schritt für Schritt begleitet. Und sie hat mir auch einfach gesagt, wie sie da so vorgeht.» (Pn, n.-inv. Z. 27-28, 31-34)*

Dieses Begleiten umfasste somit mehr als die Weitergabe spezifischen Wissens an nicht-involvierte Fachpersonen; es enthielt auch Elemente der fallbezogenen und praxisnahen Anleitung («Schritt für Schritt»), die eine orientierende und strukturierende Funktion innehatte. Ebenfalls wurde beschrieben, wie die involvierten Fachpersonen durch diese Begleitung eine lernunterstützende Funktion einnahmen, indem sie sich in diesen diskursiven Settings gemeinsam über Inhalte und Deutungen des Prozessmanual-Wissens austauschten und auseinandersetzten und dies auch gemeinsam in die Umsetzung der Kindeswohlabklärungspraxis im Tandem einfliessen liessen. In den Interviews wurden diese Auseinandersetzungen mit den Prozessmanual-Inhalten mit Begriffen wie beispielsweise «erklären», «gemeinsam lesen», «Fragen stellen», «Fragen beantworten, «diskutieren», «besprechen» beschrieben. Dieses lernunterstützende Format wurde auch als «Learning by doing» beschrieben, wie der folgende Interviewausschnitt veranschaulicht:

> *«also mehr so im Prozess drinnen. Weil sie haben dann ja gewusst, dass ich so ein Quereinsteiger bin und mehr so in diesem Zusammenhang. Natürlich mal abgesehen vom Ablauf und dann immer mal wieder in einem Gespräch: ‹Ah ja, jetzt kommt noch die Bedarfsklärung und nachher machen wir das und das.› ‹Und das Wichtigste ist das mit dem Augenprinzip. Also dass man auf gleicher Augenhöhe ist.› So ein bisschen so war das im Prozess. (…) Es war wirklich so ein Learning by doing.» (Jn, n.-inv. Z. 500-506)*

Damit wird deutlich, dass diese begleitende Rolle der involvierten Fachpersonen von den nicht-involvierten Fachpersonen als eine Lerngelegenheit erlebt wurde, um den eigenen Lern- resp. Bildungsprozess in Bezug auf das *Prozessmanual-Wissen* im unmittelbaren Abklärungsalltag zu fördern. Dabei wurde der Bildungsprozess weniger auf Basis einer formalen Einführung, sondern vielmehr durch unmittelbares Anwenden, eigenes Erleben und durch situative Hinweise, Empfehlungen oder Anweisungen seitens der involvierten Fachpersonen unterstützt.

Dass diese Rolle als kollegiale Lernbegleiter:innen einen für die nicht-involvierten Fachpersonen erkennbaren Mehrwert für den eigenen Bildungsprozess und eine relevante orientierungsstiftende Funktion in Bezug auf die Aneignung und Anwendung des Prozessmanuals hatte, wurde im Interview mit einer nicht-involvierten Fachperson deutlich, die aufgrund der vielen Abklärungsfälle und der zu geringen Personalressourcen zum Zeitpunkt der eigenen Einführung ins Prozessmanual keine involvierte Fachperson als Zusammenarbeitspartner:in im Tandem zugeteilt bekommen hatte:

«Und ich weiss noch, ich bin dann mit jemandem zusammengekommen, und wir haben uns beide gross angeschaut: ‹Bist du beim Prozessmanual-Projekt dabei gewesen?›, ‹Nein, du?›, ‹Nein.› Ähm, genau. So haben wir uns durchgewurstelt und haben gehofft, es sei (...) einigermassen nach dem Prozessmanual. (Hn, n.-inv. Z. 402-405)

In diesem Interviewausschnitt wird deutlich, dass die Nichtexistenz eines solchen lernbegleitenden Gegenübers das Fehlen einer Anleitung und Orientierung zur Folge hatte, das zu einem «Durchwursteln» im Sinne einer eher improvisierten und von Unsicherheiten geprägten Abklärungspraxis führte, ohne eine kollegiale Vergewisserung zu haben, ob die Form der Abklärungspraxis nun Prozessmanual-konform ist oder nicht. Damit wird die Relevanz der involvierten Fachpersonen als kollegialer Lernbegleiter:innen mit orientierender Funktion erkennbar. Diese in den anderen Interviews von den nicht-involvierten Fachpersonen beschriebene orientierungsstiftende Funktion ergab sich durch den in Kapitel 14.2.1.2 erwähnten Wissensvorsprung, der die involvierten Fachpersonen in die Lage versetzte, sowohl inhaltliche als auch prozess- und haltungsbezogene Orientierungen bei Kindeswohlabklärungsprozessen gemäss dem Prozessmanual zu vermitteln.

Korrektiv-qualitätssichernde Akteur:innen

Den involvierten Fachpersonen wurde auch eine Rolle als qualitätssichernde Instanz zugeschrieben. Diese wurde erkennbar, indem nicht-involvierte Fachpersonen beispielsweise beschrieben, dass die involvierten Fachpersonen insbesondere in der Tandem-Zusammenarbeit bei Bedarf korrigierend eingriffen, Missverständnisse hinsichtlich der Prozessmanual-Intentionen richtigstellten oder beispielsweise im Rahmen von reflexiven Settings wie den kollegialen Fallreviews detaillierter erklärten, wie bestimmte Inhalte im Prozessmanual ursprünglich gedacht waren, wie das folgende Beispiel zeigt:

«In einer Fallbesprechung zum Beispiel. Wenn man jetzt zum Beispiel in einer Intervision oder Supervision, da kann man ja auch Abklärungen zum Besprechen nehmen. Also dann zum Beispiel das Vorgehen oder inhaltlich oder. Dort kam das zum Tragen. Dass jemand wie auch vielleicht mal richtigstellen musste und sagen: ‹Hei ihr versteht das eigentlich nicht so, wie wir das in der Entwicklung mal gemeint haben.›» (In, n.-inv. Z. 539-544)

Dieses Richtigstellen seitens der involvierten Fachperson war gekoppelt an die eigenen Erfahrungen während des Entwicklungsprojekts und die dort gemeinsam geführten Diskussionen und Abwägungen, die ein vertieftes Wissen über die interaktionelle Deutung spezifischer Inhalte des Prozessmanuals ermöglichte. Dieses Wissen wurde bei Bedarf als Korrektiv eingesetzt, wenn Inhaltsdeutungen zum Prozessmanual oder Anwendungspraxen dem damals hergestellten *narrativ geteilten und kollektiv akzeptierten Prozessmanual-Wissen* widersprachen. Indem die involvierten Fachpersonen nachträglich Entscheidungen oder Inhalte aus der Entwicklungsphase begründeten oder richtigstellten, wurden sie, so die Folgerung, auch zu Vermittler:innen jener Sinnhaftigkeit der Intentionen des Prozessmanuals, die sie während des Entwicklungsprojekt im Zuge der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* selbst verstanden und sich angeeignet hatten. Bei diesem Wissen handelt es sich allerdings nicht um ein expliziertes, sondern um ein internalisiertes Prozessmanual-Wissen, das nur denjenigen Fachpersonen zugänglich war, die während der Entwicklung des Prozessmanuals selbst beteiligt waren.

Die Involviertheit bei der Entwicklung führte auch dazu, dass die nicht-involvierten Fachpersonen diese korrektive Funktion der involvierten Fachpersonen nicht nur teilweise einforderten oder erwarteten, sondern auch annehmen konnten. Denn aufgrund der Involviertheit während der Entwicklung bestand seitens der nicht-involvierten Fachpersonen ein Vertrauen in deren Urteilskompetenz, wie der nachfolgende Interviewausschnitt anhand eines Beispiels in der Tandem-Zusammenarbeit veranschaulicht:

«ich glaube, das hat sicher damit zu tun, dass ich immer mit dem Di zusammen Abklärungen gemacht habe und er das natürlich noch viel mehr verinnerlicht hat und das eigentlich hat und darum war es nicht so. (…) Und so habe ich, glaube ich, auch einfach Vertrauen gehabt in den Di und gewusst, ja der korrigiert dann schon, wenn es nicht gut ist oder so.» (Fn, n.-inv. Z. 696-698, 701-703)

Diese korrektiv-qualitätssichernde Rolle der involvierten Fachpersonen entstand folglich aufgrund ihres Wissensvorsprungs und ihrer grossen Vertrautheit mit den Inhalten des Prozessmanual und dessen Entstehung. Gleichzeitig weist diese Rolle darauf hin, dass den involvierten Fachpersonen aufgrund ihrer Involviertheit während des Entwicklungsprojekts von den nicht-involvierten Fachpersonen auch eine gewisse fachliche Autorität zugeschrieben wurde und sie so, auf das Vertrauen in ihre Autorität gestützt, eine Prozessmanual konforme Handlungspraxis absicherten.

Träger:innen einer spezifischen Reflexionskultur

Die involvierten Fachpersonen konnten anhand der Interviewdaten auch als Träger:innen einer Prozessmanual-bezogenen Reflexionskultur gelesen werden. Denn sie initiierten (und planten) Strukturen und Gefässe, die eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Prozessmanual längerfristig in den untersuchten Praxisorganisationen verankern sollten (kollektives Fallreview) und sorgten auch für deren nachhaltige und strukturell verankerte Umsetzung (mittels der Dokumente D21 und D22). Dabei handelte es sich um ein diskursives Reflexionsformat, das sie während der eigenen Involviertheit im Entwicklungsprojekt selbst erlebten, dort als sinnhaft erkannten und deshalb auch einführten resp. wieder einführen wollten. Eine involvierte Fachperson beschrieb dieses reflexive und diskursive Format wie folgt:

«Ich finde das ist eigentlich einfach eine gute Sache, dass wir einfach diese Fälle wirklich noch mal reflektieren können in Bezug auf das Manual, irgendwo auf einer anderen Ebene. Dass wir auch ein bisschen geeicht sind, irgendwie.» (Ci, inv. Z. 929-931)

Durch die Absicht, dieses Format auch nach Ende der Feldphase I weiterzuführen, wurden sie zu Träger:innen einer Prozessmanual-bezogenen Reflexionskultur, die sie in die involvierten Praxisorganisationen hineintrugen. Die Prozessmanual-bezogene Reflexionskultur zeigte sich aber nicht nur in dieser institutionalisierten Form des kollektiven Fallreviews, sondern auch in der kontinuierlichen Auseinandersetzung mit den Inhalten und Haltungen des Prozessmanuals in anderen Settings, wie im folgenden Interviewausschnitt deutlich wird:

«Ich glaube mit dem, dass wir in den Intervisionen versuchen, und da muss man wirklich immer wieder dranbleiben, dass wir versuchen auch die Begriffe wirklich zu thematisieren. Bedarfsabklärung, was ist eine Bedarfsabklärung? Und wie sollen oder wie habt ihr das gemacht? (SL A, Z. 526-529)

Aussagen wie diese deuten darauf hin, dass involvierte Fachpersonen aktiv dazu beitrugen, eine gemeinsame Prozessmanual-bezogene Reflexionspraxis zu entwickeln und auch längerfristig zu erhalten. Dass dies zum Zeitpunkt der Befragung aus Sicht vieler Befragten am Standort A noch nicht umfassend gelungen ist, wurde in den Interviews ebenfalls deutlich.

14.2.2 Zur Bedeutung des finalen Prozessmanuals für die Implementation

Neben den involvierten Fachpersonen, die aufgrund ihrer Involviertheit während des Entwicklungsprojekts zu spezifischen Wissensträger:innen wurden und dadurch unterschiedliche Rollen bei der Implementation einnahmen, hatte auch das finale Prozessmanual als ein aus dem Entwicklungsprojekt resultierendes Wissen eine Bedeutsamkeit bei der Implementation.

Auf die Bedeutung dieses finalen *Prozessmanuals als innovatives und objektiviertes Wissensprodukt* für die involvierten Fachpersonen wurde bereits in Kapitel 13.1.3.2 eingegangen. Aus deren Sicht konnte rekonstruiert werden, dass das gedruckte Endprodukt eine nachgelagerte handlungsbezogene Relevanz für sie hatte und als Symbol des Entwicklungsprozesses gesehen

wurde, dessen Sinnhaftigkeit sich aus seiner Funktion als explizierter und symbolisierter «neuer Wissenskompasses» und aus der attestierten orientierungsstiftenden Funktion für nicht-involvierte Fachpersonen bei der Wissensaneignung ergab. Diese zugewiesene orientierungsstiftende Funktion für nicht-involvierte Fachpersonen während der Implementation bestätigte sich auch vor dem Hintergrund der Aussagen der nicht-involvierten Fachpersonen:

Gemeinsamer fachlicher Orientierungsrahmen

Das finale Prozessmanual wirkte gemäss den Aussagen der interviewten Fachpersonen einer fachlichen Beliebigkeit bei der Einführung und der späteren Ausgestaltung von Kindeswohlabklärungen bei nicht-involvierten Fachpersonen entgegen, weil es einen verbindlichen, gemeinsamen Referenzrahmen schuf, der für alle Fachpersonen in den involvierten Praxisorganisationen unabhängig vom Erfahrungsstand und der Involviertheit im Entwicklungsprojekt galt. Eine nicht-involvierte Fachperson beschrieb dies im Interview wie folgt:

> *«Wo ich schon auch merke, eben dadurch, dass jetzt mein Tandempartner schon länger Abklärungen macht und ich neu dazugekommen bin, ist eigentlich das Instrument von dem Manual, wie das, das wie für beide gesetzt ist. Unabhängig jetzt von, mehr oder weniger, Erfahrung. Und was eigentlich dann eigentlich auch wie einen gleichwertigen Boden schafft. (…) So ist es eigentlich, muss ich sagen, erst jetzt, wenn ich so diese Frage vor mir habe, merke ich, das ist eigentlich etwas sehr Wertvolles auch. Jetzt so, gerade wenn man neu einsteigt, dass man dann nicht einfach etwas übernehmen muss von einer Person, wie sie es macht oder handhabt, sondern wo man eigentlich neutral das Manual hat, wo beide Partien verfügbar haben und wo so, wirklich gleichwertig auch den Weg auch geht.» (En, n.-inv. Z. 305-309, 314-319)*

Das Prozessmanual ermöglichte aus Sicht dieser nicht-involvierten Fachperson eine Zusammenarbeit im Tandem, bei der sich auch weniger erfahrene oder nicht-involvierte Fachpersonen auf eine gemeinsame Grundlage berufen konnten, sodass sich nicht-involvierte Fachpersonen als weniger abhängig von der einführenden Person im Tandem erlebten. Insofern ermöglichte es nicht-involvierten Fachpersonen, sich eher gleichwertig in den fachlichen Austausch einzubringen, indem das finale Prozessmanual zumindest dem inhaltsbezogenen Wissensvorsprung der involvierten Fachpersonen entgegenwirken konnte. Indem dadurch verhindert (oder reduziert) wurde, dass im Zuge der Einführungen im Tandem individuelle Handlungsweisen von einzelnen (involvierten) Fachpersonen blind übernommen wurden,[159] stellte das finale Prozessmanual einen gemeinsamen explizierten fachlichen Orientierungsrahmen dar und unterstützte eine reflektierte und diskursive Auseinandersetzung und Qualitätssicherung in Bezug auf Kindeswohlabklärungen in den involvierten Praxisorganisationen. Diese qualitätssichernde und standardisierende Funktion (nicht als rigide Vorgabe, sondern eher aufgrund der Inhalte des Prozessmanuals in einem werte- und strukturgebenden Sinne) wird auch in der folgenden Einschätzung einer nicht-involvierten Fachperson deutlich:

> *«Also nicht, dass es vorher nicht professionell gewesen wäre, aber ich habe mehr das Gefühl, dadurch dass man sich an so an das Prozessmanual hält, sichert man auch eine gewisse Qualität, im ganzen Haus, man hat diesen Anspruch.» (Jn, n.-inv. Z. 423-425)*

Somit kann konstatiert werden, dass das finale Prozessmanual als relevanter Beitrag zu einer professionellen Standardisierung und transparenteren Einarbeitung gesehen und bewertet wurde. Zugleich konnte aus den Interviewdaten herausgelesen werden, dass das finale Prozessmanual von den nicht-involvierten Fachpersonen unterschiedlich intensiv und für unterschiedliche Zwecke genutzt wurde und dies auch unterschiedlich begründet wurde. Einerseits wurde erwähnt, dass die

[159] Allerdings zeigen die Befunde, dass viele der nicht-involvierten Fachpersonen sich sehr wohl während der Einführung ins Prozessmanual stark am Erfahrungswissen der involvierten Fachpersonen orientierten, dieses Erfahrungswissen aber wiederum aufgrund des internalisierten Prozessmanual-Wissens nicht mehr beliebig war.

Aneignung des finalen Prozessmanuals in die Eigenverantwortung der jeweiligen nicht-involvierten Fachpersonen übergeben wurde und die nicht-involvierten Fachpersonen diesbezüglich unterschiedlich und mehrheitlich gar nicht instruiert wurden. Des Weiteren wurden als Gründe für die mehr oder weniger aktive Nutzung das eigene Vorwissen, die individuelle Vorliebe und das eigene Interesse an Fachliteratur oder hinderliche Rahmenbedingungen (hoher Zeitdruck aufgrund vieler Abklärungsfälle) geschildert. Ebenfalls erwähnt wurde der Umstand, dass das Prozessmanual-Wissen auch in anderer Form verfügbar war, wie zum Beispiel durch den von den involvierten Fachpersonen entwickelten Einführungsleitfaden (vgl. Kapitel 14.2.3 unten) und durch die involvierten Fachpersonen selbst, insbesondere im Rahmen des abklärenden Tandems, die als Wissensquellen gegenüber dem finalen Prozessmanual bevorzugt wurden. Eine nicht-involvierte Fachperson beschrieb die Relevanz resp. die Verfügbarkeit dieser verschiedenen Wissensquellen und deren Einfluss auf die Nutzung des finalen Prozessmanuals rückblickend wie folgt:

> *«Und dann kommt es auch schon noch, glaube ich, auf die Kombination von diesen zwei Leuten [im Tandem] an. Also wenn jetzt zwei Leute noch nicht so viele Abklärungen gemacht haben, glaube ich, wird das schon physisch hervorgenommen, eher. Und wenn das zwei Leute sind, wo schon. Weiss nicht, jetzt zum Beispiel die Frau Mi. Die hat ja schon, weiss ich der Gugger, wie viele, unheimlich viele Abklärungen mit dem [Prozessmanual] gemacht. Dann bezieht man sich auf sie, weil sie weiss es ja.» (In, n.-inv. Z. 501-506)*

Daraus kann gefolgert werden, dass die Verfügbarkeit anderer und als vertrauenswürdig erachteter Wissensquellen des Prozessmanual-Wissens, insbesondere das internalisierte Prozessmanual-Wissen der involvierten Fachpersonen im Tandem, die Bedeutsamkeit und Nutzung des finalen Prozessmanuals bei den nicht-involvierten Fachpersonen während der Implementationsphase geschmälert haben dürfte. Trotz dieser «Schmälerung» wurde das finale Prozessmanuals in den Interviews der nicht-involvierten Fachpersonen bei der Einführung wie folgt bedeutsam:

Einstiegsdokument mit Symbol für Einstiegspunkt

Alle nicht-involvierten Fachpersonen erhielten ab dem Zeitpunkt, ab dem sie Kindeswohlabklärungen übernehmen sollten, das Prozessmanual (und vereinzelt auch dessen Vorgängerversion). Die Übergabe des finalen Prozessmanuals wurde jedoch unterschiedlich gestaltet: Während nicht-involvierte Fachpersonen am Standort B von einem als besonders inszenierten Ereignis berichteten, berichteten nicht involvierte-Fachpersonen am Standort A davon, dass ihnen das Buch bei der Schulung übergeben wurde oder einfach in ihrem internen Postfach («Fächli») lag. Unabhängig von der Art und Weise der Übergabe markierte dieser Moment für die nicht-involvierten Fachpersonen jedoch einen klaren Einstiegspunkt in eine neue Form der Abklärungsarbeit gemäss dem Prozessmanual. Vor diesem Hintergrund kann der Erhalt des finalen Prozessmanuals für nicht-involvierte Fachpersonen als Symbol für den Einstiegspunkt in die Einführung in das Prozessmanual interpretiert werden. Denn ab dessen Erhalt setzten sich alle nicht-involvierten Fachpersonen mit dem Inhalt des finalen Prozessmanuals auseinander, um sich einen Überblick über die Inhalte zu verschaffen. Diese Auseinandersetzung mit dem finalen Prozessmanual erfolgte jedoch in unterschiedlicher Intensität: Während die Mehrheit der nicht-involvierten Fachpersonen von einem Überfliegen, Durchstöbern oder selektiven Lesen berichteten, sprachen einzelne auch von einem genauen oder detaillierten Durchlesen des Prozessmanuals. Dabei wurde das finale Prozessmanual in diesem Zusammenhang als ein orientierungsstiftendes Einführungsdokument in Bezug auf die Aneignung des Prozessmanual-Wissens gesehen; es wurde jedoch als unterschiedlich relevant und nicht allein bedeutsam für die eigene Wissensaneignung bewertet (vgl. dazu Abschnitt weiter unten in diesem Kapitel).

Abnehmende Nutzungsintensität aufgrund von Internalisierungsprozessen

Viele nicht-involvierte Fachpersonen berichteten davon, dass das finale Prozessmanual zu Beginn der Einführung eine höhere Relevanz hatte, intensiver und häufiger genutzt wurde und im weiteren Verlauf der Implementation zunehmend in den Hintergrund trat. Diese abnehmende Nutzungsintensität kommt beispielsweise in der Beschreibung einer nicht-involvierten Fachperson zum Ausdruck, die erzählte, dass sie zum Zeitpunkt der Befragung im Gegensatz zu einem früheren Zeitpunkt das finale Prozessmanual im Tandem nicht mehr aktiv nutzte:

> *«Aber es ist nicht so, dass wir jetzt jedes Mal- also das wir jetzt sagen, ‹oh, jetzt haben wir einen neuen Fall zusammen, schauen wir› oder so etwas [blättert im Prozessmanual], das machen wir eigentlich nicht mehr.» (Fn, n.-inv. Z. 255-258)*

Begründet wurde diese veränderte Nutzungsintensität seitens der nicht-involvierten Fachpersonen mit den selbst erfahrenen Aneignungs- resp. Bildungsprozessen, die aufgrund der zunehmenden Anwendungserfahrungen zu einem internalisierten und Prozessmanual-konformen Routinehandeln führten. Eine nicht-involvierte Fachperson beschrieb diesen Internalisierungsprozess wie folgt:

> *«Also ich merke es ist so ein bisschen-, es ist einerseits jetzt bekannter für mich, wie der Ablauf ist, wie diese Schlüsselprozesse sind. Es ist wie ein Teil schon verinnerlicht, dass ich auch schon eine andere Sicherheit habe in dieser Vorgehensweise und dass ich deshalb das Manual nicht mehr gerade so unmittelbar jedes Mal zur Hand nehme.» (En, n.-inv. Z. 207-211)*

Die zunehmende Verinnerlichung der Prozessmanual-konformen Vorgehensweise bei Kindeswohlabklärungen führte gemäss Aussagen nicht-involvierter Fachpersonen zu einer abnehmenden Nutzung des finalen Prozessmanuals. Dass es sich dabei nicht ausschliesslich um eine abnehmende physische Nutzung des Buches handelt, sondern das Prozessmanual auch sprachlich weniger oft und explizit Erwähnung fand, zeigt sich im folgenden Interviewausschnitt beispielhaft:

> *«Also es [das finale Prozessmanual] spielt insofern eine Rolle also, wie ich vorher gesagt habe: Dass wir eben die Einführungen machen. Dass wir uns am Ablauf orientieren und diesen auch benennen. Ehm. Und so. Aber das wird dann nicht immer explizit so genannt. Sondern das ist einfach, es ist einfach die Art und Weise, wie wir jetzt Abklärungen machen. Und wir reden dann nicht: ‹weisst du wegen dem Manual.› Sondern in der Abklärung, es ist wie logisch. Weil das Manual ist ja so wie eine Art internalisiert worden. Also bezieht man sich jetzt nicht immer auf das Manual.» (In, n.-inv. Z. 495-501)*

In diesem Interviewausschnitt wird deutlich, dass aus Sicht der nicht-involvierten Fachperson das Prozessmanual-Wissen in die eigene Handlungspraxis integriert wurde und diese nun strukturiert und zur Routine geworden ist und deshalb auch nicht mehr explizit als Referenzquelle erwähnt werden muss.

Nachschlagewerk zur selektiven Nutzung

Die nicht-involvierten Fachpersonen berichteten jedoch davon, dass sie das finale Prozessmanual nach der erwähnten anfänglich intensiveren Nutzung im weiteren Verlauf der Implementation bis zum Zeitpunkt der Befragung als Nachschlagewerk nutzten, sei es individuell oder auch gemeinsam im Tandem. Diese Funktion als Nachschlagewerk wurde in mehreren Interviews explizit erwähnt, wie aus dem folgenden Beispiel hervorgeht:

> *«Es ist wie ein Nachschlagwerk. Ja. Also wenn ich das Gefühl habe, ich möchte noch mal schauen, ob wir jetzt an alles gedacht haben oder nicht, dann gehe ich noch mal schauen. Ja. Aber eigentlich ist es jetzt nicht etwas, was ich immer hier vorne habe. Es ist mehr so im Hintergrund, also es ist da, aber es ist jetzt nicht die ganze Zeit jetzt hier neben mir.» (Pn, n.-inv. Z. 40-43)*

Dieses Nachschlagewerk wurde einerseits als fachliches Referenzwerk verwendet, um bei Unsicherheiten oder Detailfragen darauf zurückzugreifen und das eigene professionelle

Abklärungshandeln abzusichern und zu unterstützen. Eine nicht-involvierte Fachperson beschrieb dies bildhaft, indem sie das finale Prozessmanual mit einem Rezeptbuch verglich:

> *«Eben, so ein bisschen für mich ist es fast schon so ein bisschen- also jetzt gar nicht abwertend gemeint, aber so wie ein Kochbuch, ähm, wo man einfach froh ist, dass man es hat und immer wieder nachschauen kann. Aber vielleicht gewisse Grundrezepte hat man dann einmal und dann schaut man vielleicht bei den Feinheiten wieder, ah, aber man muss es jetzt nicht- es ist nicht wie wenn ich das erste Mal etwas koche und ganz genau schauen muss, wie ist es, ja. Aber es ist nicht abwertend gemeint, sondern mehr so von dem Verständnis her.» (Fn, n.-inv. Z. 709-715)*

Die Bedeutsamkeit des finalen Prozessmanuals wurde hier aufgrund seiner latenten Verfügbarkeit als Nachschlagewerk thematisiert, das bei Handlungsunsicherheiten hervorgeholt wird, dann Orientierung und Klarheit ermöglicht und in diesen Situationen selektiv zur Hilfe gezogen werden kann. Zugleich verdeutlicht die Aussage dieser nicht-involvierten Fachperson, dass grundlegende Abläufe und Prinzipien («Grundrezepte») nach einer gewissen Zeit internalisiert zu sein schienen und nicht mehr bei jedem neuen Abklärungsfall im finalen Prozessmanual nachgelesen werden mussten, was auf die bereits erwähnten Aneignungs- und Bildungsprozesse verweist, die im Zuge der Implementation seitens der nicht-involvierten Fachperson erfolgten.

Darüber hinaus wurde in den Interviews seitens der nicht-involvierten Fachpersonen erwähnt, dass das finale Prozessmanual nicht nur als Nachschlagewerk bei Handlungsunsicherheiten genutzt wurde, sondern auch für Inspirationszwecke beigezogen wurde, um über bekannte Handlungsroutinen hinauszugehen und neue zu erfahren und auszuprobieren. Eine nicht-involvierte Fachperson beschrieb dies wie folgt:

> *«Und habe jetzt aber auch so gemerkt, ja, jetzt haben wir die drei [Kindeswohlabklärungen] miteinander gemacht und jetzt sind wir in einer vierten drin und jetzt würde es mich auch gelüsten mal so ein bisschen etwas Neues noch auszuprobieren, von dem [Prozessmanual].» (En, n.-inv. Z. 279-282)*

In dieser Funktion wirkte das finale Prozessmanual bei nicht-involvierten Fachpersonen somit auch als impulsgebendes Hilfsmittel, das nicht nur reaktiv bei Handlungsunsicherheiten oder Herausforderungen herangezogen wurde, sondern auch proaktiv von nicht-involvierten Fachpersonen genutzt wurde, um die bestehende Handlungspraxis zu erweitern und anzureichern.

Vor dem Hintergrund dieser Befunde zur Bedeutsamkeit des finalen Prozessmanuals während der Implementation kann konstatiert werden, dass dieses im Laufe der fortschreitenden Einführung nicht primär an Bedeutung verlor, sondern dessen Funktion sich wandelte, indem es sich von einem zu Beginn eher primären Einführungsdokument zu einem latent verfügbaren Nachschlagewerk wandelte, das bei Handlungsunsicherheiten oder für Inspirationszwecke selektiv genutzt wurde. Darüber hinaus verweisen die Befunde darauf, dass das *finale Prozessmanual* aufgrund anderer Implementationsmassnahmen, insbesondere dank der Existenz anderer «Prozessmanual-bezogener Wissensquellen» wie beispielsweise involvierter Fachpersonen im abklärenden Tandem oder des entwickelten Einführungsleitfadens, als eine Wissensquellen unter mehreren betrachtet und für die Einführung genutzt wurde. Als zentrale Bedeutung dieser spezifischen Wissensquelle des *finalen Prozessmanuals* wurde insbesondere dessen langfristig verfügbare orientierungsstiftende und qualitätssichernde Funktion für die Fachpersonen in den beiden involvierten Praxisorganisationen thematisiert, die sich auch aus der externalisierten und objektivierten Form als «schriftliches Regelwissen» (Geser, 2010, S. 6f.) ergibt. Dies lässt die These zu, dass die Bedeutsamkeit des finalen Prozessmanuals vornehmlich in der langfristigen Wissenssicherung für die beiden involvierten Praxisorganisation lag und dieses Buch während der Einführung zwar nicht irrelevant war, jedoch aufgrund der erwähnten anderen Implementationsmassnahmen, die zu einer Diversität von

verschiedenen verfügbaren Quellen des Prozessmanual-Wissens führten, nicht die zentrale und ausschlaggebende Wissensquelle darstellte.

14.2.3 Zur Bedeutung des Einführungsleitfadens

Aus zwei Interviews mit nicht-involvierten Fachpersonen am Standort A geht hervor, dass der im Zuge der Implementation entwickelte Einführungsleitfaden (vgl. D23 Einführungsleitfaden für neue Mitarbeitende in Abklärungsarbeit der Standorte A und B) für diese beiden nicht-involvierten Fachpersonen eine bedeutsame Rolle bei der Implementation des Prozessmanual-Wissens spielte. Obschon beide nicht-involvierten Fachpersonen sowohl das Prozessmanual als auch den Einführungsleitfaden erhielten, berichteten sie davon, dass sie das Prozessmanual zwar sichteten, während der Einführung dann aber aktiv nur den Einführungsleitfaden verwendeten. Dieser Einführungsleitfaden wurde bei einer Schulung den nicht-involvierten Fachpersonen vorgestellt und kam anschliessend während der unmittelbaren Abklärungspraxis im Tandem zum Einsatz. Dabei konnte, wie nachfolgend deutlich wird, aus den Beschreibungen dieser nicht-involvierten Fachpersonen eine vergleichbare funktionale Bedeutung des Einführungsleitfadens abgeleitet werden, wie sie für andere nicht-involvierte Fachpersonen das finale Prozessmanual hatte (vgl. Kapitel 14.2.2):

Beide nicht-involvierten Fachpersonen bewerteten den Einführungsleitfaden im Vergleich zum finalen Prozessmanual als praxisnahes und zeitsparendes Bindeglied zwischen dem als (eher) umfangreich bewerteten Prozessmanual und der konkreten Umsetzung im eigenen Abklärungsalltag und verstanden ihn als «Kondensat», das die Aspekte und Inhalte des Prozessmanuals organisationsspezifisch konkretisierte und explizierte. Dieser Einführungsleitfaden wurde gemäss den beiden nicht-involvierten Fachpersonen gesichtet und insbesondere während der ersten Abklärungen als das zentrale Orientierungsdokument für die fortlaufende Reflexion und Planung der eigenen und gemeinsamen Abklärungspraxis im Tandem genutzt. Eine nicht-involvierte Fachperson beschrieb dies wie folgt:

> *«wird sind bei zu zweit gewesen und haben dann gesagt: ‹wo sind wir jetzt überhaupt?› Und wir haben dann das so sagen können: ‹Eigentlich sind wir erst hier. Wir müssen da jetzt noch. Das und das braucht es noch, dass wir das abschliessen können und dann der nächste Schritt.› Und das finde ich gut, eben so der Leitfaden, die Orientierung, das hat geholfen.» (Kn, n.-inv. Z. 136-139)*

Dementsprechend wurde dem Einführungsleitfaden auch eine standardisierungsfördernde Wirkung zugesprochen, die analog dem finalen Prozessmanual einer individuell unterschiedlichen Kindeswohlabklärungspraxis in den involvierten Praxisorganisationen, wie sie offensichtlich vor dem Entwicklungsprojekt (eher) der Fall war, entgegenwirkte, wie die folgende Aussage einer nicht-involvierten Fachperson verdeutlicht:

> *«Und ich denke, es ist ganz wichtig, dass es so etwas gibt, auch. Für, dass man eigentlich eine gute Qualität, also eine breite gute Qualität auch sicherstellen kann. Und ich denke, da sind solche Leitfäden hilfreich. Weil vorher ist so bisschen, ja, individuell gewesen.» (Kn, n.-inv. Z. 254-257)*

Die anfängliche intensivere Nutzung des Einführungsleitfadens nahm jedoch mit zunehmender Abklärungsroutine ab und wurde schliesslich eingestellt, da laut Einschätzungen der betroffenen nicht-involvierten Fachpersonen die dort beschriebenen Abläufe und Inhalte insbesondere auch aufgrund der Einführung im Rahmen des strategisch besetzten Tandems als internalisiert wahrgenommen wurden und eine aktive Verwendung vor diesem Hintergrund nicht mehr notwendig war. Ab diesem Zeitpunkt wurde der Einführungsleitfaden als ein latent verfügbares Nachschlagewerk betrachtet, das bei Bedarf, sprich in Situationen mit gewissen Handlungsunsicherheiten, hervorgenommen und als Orientierungsdokument selektiv genutzt

werden konnte, wie aus der nachfolgenden Beschreibung einer nicht-involvierten Fachperson hervorgeht:

> *«Nein, ich glaube, wo ich das erste Mal einen Bericht geschrieben habe, habe ich mich nochmal ein bisschen intensiver damit auseinandergesetzt und nachher eigentlich nicht mehr gross. Aber ich glaube, wenn ich jetzt wie würde. Wenn ich jetzt, aus irgendwelchen Gründen, mal ein halbes Jahr wieder keine Abklärungen würde neu anfangen, dann würde ich es wahrscheinlich einfach schnell wieder hervornehmen.» (In, n.-inv. Z. 262-267)*

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass dieses spezifische organisationsbezogene Einführungsdokument am Standort A, welches von involvierten Fachpersonen entwickelt wurde, einige nicht-involvierte Fachpersonen bei der Implementation des Prozessmanual-Wissens unterstützte. Denn während einer Einführungsphase wurde es als orientierungsstiftendes Dokument für die eigene Abklärungspraxis wie auch für Abstimmungsprozesse im abklärenden Tandem verwendet, danach resp. nach einer Internalisierung und Etablierung neuer Handlungspraxis wurde es zu einem Nachschlagewerk, das punktuell und selektiv genutzt wurde.

14.2.4 Zur Bedeutung resp. Bedeutungslosigkeit des Fieldbooks

Bei der Analyse der Relevanz des im Entwicklungsprojekt produzierten Wissens ist auch ein Blick auf das sogenannte Fieldbook angebracht. Denn ergänzend zur Entwicklung des Prozessmanuals wurde auf Basis der Ergebnisse des Auswertungsworkshops der Endphase I ein Fieldbook entwickelt, bei dessen Entwicklung die Projektsteuergruppe in einer feedbackgebenden Funktion involviert war (vgl. Ausführungen zu diesem Entwicklungsprozess in Kapitel 11.2.1). Dieses Begleitdokument hatte zum Ziel, Praxisorganisationen bei der Implementation des Prozessmanuals zu unterstützen. In den Interviews, insbesondere mit den Leitungspersonen, wurde deshalb auch nach der Rolle und Bedeutsamkeit dieses Fieldbooks bei der Implementation des Prozessmanuals gefragt. Die Analyse der Antworten auf diese Fragen deutet darauf hin, dass das Fieldbook für die Implementation des Prozessmanuals in den beiden involvierten Praxisorganisationen kaum relevant war:

Einerseits wurde das Fieldbook aufgrund seines grossen Umfangs, aufgrund der bereits bekannten Inhalte sowie aufgrund eigener Führungsausbildung und Führungserfahrung für die eigene Implementationspraxis als zu wenig praxistauglich oder zu wenig relevant wahrgenommen. Dementsprechend wurde es von der Standortleitung am Standort B lediglich gesichtet und wurden einzelne als hilfreich bewertete Elemente selektiv zur Inspiration genutzt (vgl. Ausführungen in Kapitel 14.1.3.2 zur geplanten Implementation von Feedbackschlaufen bei der KESB); danach wurde es nicht mehr verwendet. Zweitens wurde in den Interviews thematisiert, dass der Zeitpunkt der Fertigstellung des Fieldbooks dazu führte, dass dieses für die involvierten Praxisorganisationen als irrelevant bewertet wurde, da die Implementation des Prozessmanuals zu diesem Zeitpunkt bereits im Gange war, wie aus dem folgenden Interviewausschnitt hervorgeht:

> *«Ich meinte, weil wir schon im Prozess drin gewesen sind und die Forscher immer noch an diesem Fieldbook gearbeitet haben und da einen momentlang weniger schnell, glaube ich, vorwärtsgekommen sind, als man gemeint hat. Und wir da nur, einfach nur mit dem, also es ist ja noch gar nicht einmal ein Buch gewesen, bereits schon angefangen haben zu arbeiten. Und wo es dann gekommen ist, sind wir, meinte ich, doch schon recht sattelfest gewesen.» (SL A, Z. 610-614)*

Diese Einschätzung der involvierten Leitungsperson verweist darauf, dass zentrale Implementationsprozesse in den involvierten Praxisorganisationen bereits angestossen und bereits recht fortgeschritten waren («recht sattelfest»), wodurch das Fieldbook retrospektiv nicht als unterstützendes Werkzeug, sondern eher als zeitlich überholtes Begleitprodukt wahrgenommen wurde. Damit wird erneut deutlich, dass die Implementation des Prozessmanuals bereits während der Erprobungsphase des Entwicklungsprojekts in Gang gesetzt und danach weitergeführt wurde, noch bevor das finale Prozessmanual und das begleitende Fieldbook vorlagen.

14.2.5 Zur Bedeutung der Involviertheit in die kooperative Wissensproduktion für die Akzeptanz des generierten Wissens

Aufgrund der eigenen Involviertheit in den Entwicklungsprozess und des dadurch entstandenen *handlungsleitenden Prozessmanual-Wissens*, das aufgrund der veränderten professionellen Handlungspraxis zu Wirksamkeitserfahrungen führte, konnte der Inhalt des Prozessmanuals von den involvierten Fachpersonen als praxistauglich und anschlussfähig für die eigene Abklärungsarbeit und damit als sinnhaft erlebt werden (vgl. Kapitel 13.3.2). Diese erkannte und erlebte Sinnhaftigkeit beeinflusste die Akzeptanz des finalen Prozessmanuals bei den involvierten Fachpersonen positiv, auch wenn das finale Prozessmanual später nicht im Detail gelesen oder regelmässig verwendet wurde (vgl. Kapitel 13.3.2.1). Denn die Involviertheit in das Entwicklungsprojekt führte zu einer Identifikation mit dem *finalen Prozessmanual*, da die involvierten Fachpersonen den Entstehungsprozess miterlebten, eigenes Wissen einbringen konnten und den Entstehungskontext kannten. Das *finale Prozessmanual* wurde von den involvierten Fachpersonen daher nicht als fremdes, extern entwickeltes Produkt erlebt, sondern als ein mit dem eigenen Erfahrungswissen verknüpftes, vertrautes Ergebnis, wobei das *finale Prozessmanual* die eigene Mitwirkung im Entwicklungsprojekt auf symbolischer Ebene repräsentierte (vgl. Kapitel 13.3.2.1). Diese bereits beschriebenen Befunde zeigen auf, dass das generierte *Prozessmanual-Wissen* aufgrund der eigenen Involviertheit bei dessen Generierung im Zuge der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* bei den involvierten Fachpersonen eine hohe Akzeptanz hatte. Dass sich diese Akzeptanz des *Prozessmanual-Wissens* aufgrund der Involviertheit jedoch nicht auf die Gruppe der involvierten Fachpersonen beschränkte, sondern sich auch bei den nicht-involvierten Fachpersonen zeigte, kann auf Basis der folgenden rekonstruierten Zusammenhänge konstatiert werden:

14.2.5.1 Involviertheit gewährleistet Praxistauglichkeit und Anschlussfähigkeit des Prozessmanuals

Die Akzeptanz des Prozessmanual-Wissens seitens der nicht-involvierten Fachpersonen gründet insbesondere in der Praxistauglichkeit und Anschlussfähigkeit, die dem Prozessmanual aufgrund der Involviertheit der Fachpersonen aus der eigenen Praxisorganisation zugesprochen wurde. Dies wurde in den Interviews von einer nicht-involvierten Fachperson beispielsweise wie folgt erläutert:

> *«wir sind ja jetzt da [beim Prozessmanual] stark involviert gewesen, und deshalb ist es auch ein nützliches Hilfsmittel geworden, schlussendlich.» (Hn, n.-inv. Z. 695-697)*

Der Grund für die Praxistauglichkeit («nützliches Hilfsmittel») wird in dieser beispielhaften Interviewpassage auf die Involviertheit der eigenen Praxisorganisation während der Entwicklung zurückgeführt. Dabei scheinen die involvierten Fachpersonen eine stellvertretende Rolle für die Involviertheit der eigenen Praxisorganisation einzunehmen, da mehrere nicht-involvierte Fachpersonen in der «Wir-Form» von einer Mitwirkung bei der Entwicklung des Prozessmanuals berichteten, selber jedoch nicht unmittelbar involviert waren. Eine andere involvierte Fachperson beschrieb, dass das Prozessmanual «leicht rüber komme» und führte diese Eigenschaft, die hier als «Anschlussfähigkeit» interpretiert wird, auf die Involviertheit der Fachpersonen aus der eigenen Praxisorganisation in dessen Entwicklung zurück. Denn diese gewährleistete laut deren Aussage, dass das Prozessmanual an den Praxisalltag anschlussfähig war und keine zusätzliche Übersetzungsleistung erforderlich war, wie im folgenden Interviewausschnitt deutlich wird:

> *«Also im Sinn von, dass ich weiss, da [während der Entwicklung des Prozessmanuals] ist eben sehr viel Praxisalltag eingeflossen und das macht es wie-, ich glaube das ist das, was ich so ein bisschen als leicht bezeichne. Ich finde das Manual kommt wahrscheinlich auch genau drum so ein bisschen leicht rüber, es ist nicht etwas Theoretisches, weit oben abgefasstes, das man zuerst noch übersetzen muss in den Praxisalltag. Sondern es kommt sehr auf dieser Praxisebene und ist verknüpft mit der Theorie.» (En, n.-inv. Z. 577-582)*

Dass andere, sprich involvierte Fachpersonen aus derselben Praxisorganisation bei der Entwicklung des Prozessmanuals involviert waren, wurde von nicht-involvierten Fachpersonen somit als Grund für die Gewährleistung der Anschlussfähigkeit und Praxistauglichkeit («Praxisebene») des Prozessmanual-Wissens gesehen. Denn die Involviertheit resp. Mitwirkung während der Entwicklung gewährleistete, dass im Zuge der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* ein *bisheriges professionsspezifisches Fach- und berufliches Erfahrungswissen* und ein *anwendungsbezogenes Prozessmanual-Wissen* seitens der involvierten Fachpersonen in das Prozessmanual eingebracht werden konnte. Dieses von den involvierten Fachpersonen eingebrachte und im Prozessmanual berücksichtigte Wissen wird in den Interviews seitens der nicht-involvierten Fachpersonen als zentraler Faktor für die Gewährleistung der Praxistauglichkeit und Anschlussfähigkeit des produzierten Wissens benannt. Diese in der Involviertheit gründende Praxistauglichkeit und Anschlussfähigkeit des Prozessmanual-Wissens wirkte sich laut Aussagen der Befragten auf folgenden Ebenen positiv auf die Implementation des Prozessmanuals aus:

14.2.5.2 Praxistauglichkeit und Anschlussfähigkeit fördert positiven Implementationsentscheid

Der nach Ende der Feldphase I erfolgte Implementationsentscheid seitens der involvierten Praxisorganisationen (vgl. Kapitel 14.1.2.1) wurde durch das Erkennen der Praxistauglichkeit und Anschlussfähigkeit des Prozessmanuals bereits während der eigenen Involviertheit bei der Entwicklung des Prozessmanuals begünstigt, wie aus der folgenden Aussage einer involvierten Fachperson hervorgeht:

> *«Beim Prozessmanual habe ich von Anfang das Gefühl gehabt, es ist uns eine Theorie vorgelegt worden, wir haben, das ist auch wichtig, wir haben in dieser Theorie, also in diesem Konzept, haben wir sehr schnell gesehen, dass wichtige Punkte, die wir aus der Praxis wirklich auch so erleben, aufgenommen worden sind. Und danach hat man, hat man Gefässe gehabt, hat man Zeit gehabt und es ist auch eine Ernsthaftigkeit gewesen, diese gemeinsame Entwicklung und auch Erprobung, oder immer wieder in der Erprobung auch miteinander zu reden. Und das hat nachher geholfen, dass wir am Schluss sagen konnten, wir können weitestgehend oder können wir das Prozessmanual in der Praxis implementieren.» (SL A, Z. 138-146)*

Die Kombination der während der Entwicklung hergestellten Praxistauglichkeit des Prozessmanuals mit dessen Erprobung und der diskursiven Auseinandersetzung während der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* trug laut Einschätzung dieser involvierten Fachperson massgeblich dazu bei, dass das Prozessmanual in den involvierten Praxisorganisationen als «implementationswürdig» eingeschätzt wurde und der Implementationsentscheid, trotz der in Kapitel 14.1.2 erwähnten Unsicherheiten auf Ebene der Gesamtorganisation, positiv ausfiel.

14.2.5.3 Praxistauglichkeit und Anschlussfähigkeit reduziert Widerstand und gewährleistet Akzeptanz

Die im Zuge der Involviertheit während der Entwicklung hergestellte Anschlussfähigkeit und Praxistauglichkeit wurde in den Interviews auch als Grund dafür gesehen, dass das Prozessmanual in den involvierten Praxisorganisationen «Fuss fassen» resp. eingeführt werden konnte und kein Widerstandsverhalten seitens der nicht-involvierten Fachpersonen entstand: Eine nicht-involvierte Fachperson äusserte sich im Interview dahingehend, dass das finale Prozessmanual ihrer Einschätzung nach in der eigenen Praxisorganisation bis zum Zeitpunkt der Befragung bereits gut «Fuss fassen» konnte und begründete dieses «Fussfassen» wie folgt:

> *«Das macht es aus, das Fussfassen. A es ist akzeptiert und B es ist in der Praxis erarbeitet worden und darum auch anwendbar. Es ist nicht irgendetwas Abgehobenes von der Basis. Ja, es ist anwendbar.» (Hn, n.-inv. Z. 787-789)*

Damit wird deutlich, dass die Involviertheit der eigenen Praxisorganisation während der Entwicklung auf dieses «Fussfassen» aus Sicht der nicht-involvierten Fachperson einen positiven Einfluss hatte. Dass diese Involviertheit der eigenen Praxisorganisation, stellvertretend durch die involvierten Fachpersonen, als zentraler förderlicher Aspekt für die Implementation des Prozessmanuals bewertet wurde, wird in der Antwort derselben nicht-involvierten Fachperson auf die hypothetische Frage deutlich, wie es gewesen wäre, wenn das Prozessmanual ohne Beteiligung der Praxis und ausschliesslich von der Wissenschaft entwickelt worden wäre:

> *«Dann ist halt immer die Schwierigkeit, dass die Ideen zwar toll wären und spannend und auch sogar glaubwürdig, dass das hilfreich oder wichtig wäre. Aber dann kommt halt schnell ein Widerstandsverhalten, wenn wir spüren, ja, es entspricht nicht unseren Bedingungen. Man kann es nicht umsetzen, wegen diesen Bedingungen. Und dann kommt schnell so: ‹Ja, redet ihr, ihr habt ja keine Ahnung von der Praxis.› Dann denke ich, dann würde es nicht so gut Fuss fassen halt.» (Hn, n.-inv. Z. 770-775)*

Die durch die Involviertheit bei der Entwicklung hergestellte Praxistauglichkeit des Prozessmanuals und seine «Anschlussfähigkeit an die Bedingungen in der Praxis» werden im obigen Interviewausschnitt nebst Relevanz und Glaubwürdigkeit als zentrale Gelingensfaktoren für die Implementation des Prozessmanuals gesehen, da dadurch Widerstand seitens der Fachpersonen in den Praxisorganisationen reduziert (oder gar verhindert) wurde. Dieser widerstandsreduzierende Effekt bei der Implementation, der auf die Gewährleistung der Praxistauglichkeit und Anschlussfähigkeit aufgrund der Involviertheit der eigenen Praxisorganisation während der Entwicklung des Prozessmanuals zurückgeführt wird, wird auch in der folgenden Einschätzung einer involvierten Fachperson erkennbar:

> *«Man hat von Anfang an viel mitbekommen. Und weil man so viel mitbekommen hat, ist eigentlich das Erkennen, dass das ein gutes Instrument ist, dass das ein gutes Manual ist, das man umsetzen kann. Das hat natürlich geholfen, dass Neue, die dazugekommen sind, sich wie nicht mehr Gedanken machen mussten, wehr ich mich jetzt dagegen oder nicht. Und je weniger Gegenwehr gegen etwas, oder umso schneller kommt man in etwas rein, das ist klar.» (SL A, Z. 243-248)*

Laut dieser Einschätzung reduzierte dieses im Zuge der Involviertheit hergestellte Wissen über die Praxistauglichkeit und Anschlussfähigkeit des Prozessmanuals auch den Widerstand bei den nicht-involvierten Fachpersonen gegenüber dem neu einzuführenden Prozessmanual(-Wissen), was wiederum eine gelingende Implementation unterstützte. Dieses akzeptanzfördernde Moment aufgrund der Praxistauglichkeit und Anschlussfähigkeit des Prozessmanuals wurde von einer nicht-involvierten Fachperson zusammenfassend wie folgt beschrieben:

> *«Ich glaube darum hat es [das Prozessmanual] bei uns wahrscheinlich auch eine Akzeptanz gefunden, weil man gefunden hat: ‹doch, man kann es brauchen›.» (Fn, n.-inv. Z. 555-556)*

Somit kann gefolgert werden, dass die Akzeptanz des Prozessmanual-Wissen bei den nicht-involvierten Fachpersonen massgeblich in der Involviertheit der eigenen Praxisorganisation bei der Entwicklung gründete. Denn das Prozessmanual-Wissen wurde von nicht-involvierten Fachpersonen während der nachfolgenden Implementationsphase nicht infrage gestellt, sondern ohne Widerstand als gemeinsamer fachlicher Orientierungsrahmen übernommen und akzeptiert.

Vor dem Hintergrund dieser Befunde kann insgesamt konstatiert werden: Der Umstand, dass – in Gestalt der involvierten Fachpersonen – glaubwürdige und legitimierte Stellvertretende der Praxisorganisation in die Entwicklung des Prozessmanuals involviert waren, begünstigte es, dass das Prozessmanual bis zum Zeitpunkt der Befragung (trotz der implementationserschwerenden Umstände) zu einer standortweiten (nicht gesamtorganisationsweiten) Akzeptanz und Implementation in den beiden involvierten Praxisorganisationen gelangte, ohne dass diese Implementation auf Widerstand bei den Fachpersonen stiess.

Teil V: Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick

In diesem letzten Teil der Arbeit werden in Kapitel 15 zunächst die Befunde der empirischen Studie mit Blick auf das Erkenntnisinteresse zusammenfassend beschrieben und im anschliessenden Kapitel 16 vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes und Theoriediskurses diskutiert. Ein Ausblick, der die Limitationen der vorliegenden Arbeit und weiterführende Forschungsfragen thematisiert (vgl. Kapitel 17), rundet die Arbeit ab.

15 Zusammenfassung

Die vorliegende empirische Studie befasst sich mit der kooperativen Wissensproduktion und -implementation und nimmt das Modell der kooperativen Wissensbildung resp. dessen verfahrensbezogene Konkretisierung als POZ in den Blick, da sich dieses Modell als Gegenentwurf zu einem trivialen Wissenstransferverständnis und als eine Strategie zur Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems in der Sozialen Arbeit versteht. Denn das Modell der kooperativen Wissensbildung formuliert den Anspruch, dass Akteur:innen der beiden Systeme Wissenschaft und Praxis in einem intermediären Raum *gemeinsam* neues problemlösendes und handlungsleitendes Wissen generieren, das die Weiterentwicklung und Professionalisierung der Handlungspraxis der Sozialen Arbeit in einem spezifischen Handlungsfeld unterstützt (vgl. unter anderem Gredig, 2011; Gredig & Sommerfeld, 2010; Hüttemann & Sommerfeld, 2007; Sommerfeld, 2014a). Da die Dynamik der kooperativen Wissensbildung auf einer interaktionellen Mikroebene empirisch unterbeleuchtet ist, untersuchte diese empirische Studie erstens die komplexen *Prozesse, Mechanismen und Bedeutungszuschreibungen* in diesen Wissensgenerierungsprozessen von Wissenschaft und Praxis. Dabei war die Frage leitend, *wie Wissen in kooperativen Entwicklungsprojekten von Akteur:innen aus Wissenschaft und Praxis in der Sozialen Arbeit generiert* wird. Da zudem von der These ausgegangen wurde, dass insbesondere bei den involvierten Praxisorganisationen ein neues handlungs- und organisationsrelevantes Wissen entsteht (Hüttemann & Sommerfeld, 2007, S. 49) und Fragen der Wissensproduktion und -implementation (und -verwendung) stets miteinander verwoben sind (Hüttemann, 2016, S. 48), wurde in einer zweiten empirischen Fragestellung danach gefragt, welche *Bedeutung der kooperative Wissensproduktionsprozess und das generierte Wissen* für die involvierten Fachpersonen aus der Praxis und die involvierten Praxisorganisationen hat, und drittens untersucht, *wie das Wissen in diese Praxisorganisationen Eingang findet resp. implementiert wird*. Dabei war die These leitend, dass die Involviertheit der Fachpersonen aus der Praxis bei der kooperativen Wissensproduktion für die Implementation des generierten Wissens eine Bedeutung hat, weshalb die vierte empirische Fragestellung sich darauf bezog, welche *Relevanz die eigene Involviertheit der Fachpersonen aus der Praxis bei der kooperativen Wissensproduktion für die Implementation* des produzierten Wissens in den beteiligten Praxisorganisationen hat. Diesen Fragen wurde vornehmlich aus der *Perspektive der involvierten (aber auch der nicht-involvierten) Fachpersonen aus der Praxis* nachgegangen, da gerade diese Perspektive die Möglichkeit bietet, Zusammenhänge zwischen kooperativer Wissensbildung und der Implementation des produzierten Wissens in die Praxis aufzuzeigen resp. zu rekonstruieren. Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit ist,

ein vertieftes Verständnis konkreter kooperativer Wissensbildungsprozesse zwischen Wissenschaft und Praxis zu gewinnen und dabei insbesondere die Bedeutsamkeit des produzierten Wissens sowie die Rolle der Involviertheit von Fachpersonen und Praxisorganisationen für dessen Implementation in die eigenen Handlungszusammenhängen herauszuarbeiten. Sie will damit einen Beitrag zur Schliessung der identifizierten Forschungslücke leisten und empirisch begründete Hinweise für die Weiterentwicklung des Modells der «kooperativen Wissensbildung» und des POZ sowie für die Gestaltung künftiger kooperativer Wissensproduktionsprozesse in der Sozialen Arbeit geben. Nachdem in Teil II dieser Arbeit zunächst die theoretischen Grundlagen und in Teil III die methodische Anlage, das Forschungsdesign und der Forschungskontext erläutert wurden, wurden in Teil IV die Ergebnisse der empirischen Studie zur kooperativen Wissensbildung und zur Implementation des generierten Wissens vorgestellt. Im Folgenden werden diese empirischen Befunde im Hinblick auf die oben erwähnten drei Fragestellungen zusammenfassend vorgestellt.

15.1 Kooperative Wissensbildung als interaktionelle Wissensrelationierung

Die kooperative Wissensbildung von Akteur:innen der Wissenschaft und Praxis wurde im untersuchten Fallbeispiel als *interaktionelle Wissensrelationierung* erkennbar, die folgende verschiedene Elemente umfasst:

Mitwirkungsentscheidung

Hinsichtlich der Mitwirkungsbereitschaft und -entscheidung seitens der involvierten Praxisorganisationen verweisen die empirischen Ergebnisse darauf, dass diese durch eine Kombination unterschiedlicher Aspekte unterstützt wurden, die auf unterschiedlichen Ebenen verortet werden können: Auf *Ebene der Praxisorganisationen* unterstützte ein eigener organisationaler Entwicklungsbedarf, eine entwicklungsorientierte Haltung sowie eine positive und offene Haltung gegenüber einer Zusammenarbeit mit der Wissenschaft die Mitwirkungsentscheidung. Zudem wurde die Teilnahme am Entwicklungsprojekt zugleich intern wie auch extern legitimiert und organisatorisch mit entsprechenden Ressourcen unterstützt, was ebenfalls als unterstützend bewertet wurde. Auf *Ebene des Entwicklungsprojekts* erwies sich die inhaltliche Relevanz des zu entwickelnden Wissens und dessen inhaltliche Anschlussfähigkeit an die bestehende Handlungspraxis der involvierten Praxisorganisationen wie auch die als sinnhaft erlebte Anlage des Entwicklungsprojekts als solchen für die Mitwirkungsentscheidung der Praxisorganisationen als förderlich. Zudem wurde die wertschätzende Beziehungsgestaltung durch die Wissenschaftler:innen bei der Kontaktaufnahme als relevant für die Mitwirkungsentscheidung erkennbar.

Rollen der beteiligten Akteursgruppen

Involvierte Wissenschaftler:innen als «glaubwürdige Kooperationskapitän:innen» bringen im untersuchten Entwicklungsprojekt nicht nur ihr eigenes Wissen ein, sondern steuern und gestalten die gemeinsame «Reise» der interaktionellen Wissensrelationierung auf folgenden drei Ebenen: Auf der *Prozessebene* definieren und strukturieren sie das Zusammenarbeitssetting und gestalten den Verlauf des Entwicklungsprozesses als treibende Instanz (unter Berücksichtigung der Steuergruppenentscheide). Auf *inhaltlicher Ebene* sind die involvierten Wissenschaftler:innen inhaltssteuernd und strukturierend, bemühen sich jedoch kontinuierlich, das als unverzichtbar verstandene Wissen der involvierten Fachpersonen einzubinden, um dadurch die Anschlussfähigkeit des zu generierenden Prozessmanuals an die Praxis zu gewährleisten. Auf *Beziehungsebene* gestalten die involvierten Wissenschaftler:innen die Zusammenarbeit mit den involvierten Fachpersonen partnerschaftsorientiert, handeln kongruent zu den im Prozessmanual beschriebenen Haltungen und Handlungsweisen und stellen dadurch Glaubwürdigkeit her, wodurch sich die involvierten Fachpersonen ernst genommen und als gleichwertige Partner:innen eingebunden erleben, was als

förderlich für den kooperativen Entwicklungsprozess und die darin enthaltenen Lerngelegenheiten der involvierten Fachpersonen interpretiert werden kann.

Involvierte Fachpersonen aus der Praxis als «lernende Wissensträger:innen- und mitproduzent:innen»:

Die involvierten Fachpersonen erscheinen im kooperativen Entwicklungsprozess in einer Doppelrolle: Einerseits treten sie als Wissensträger:innen und -mitproduzent:innen auf, indem sie ihr spezifisches Wissen (*bisheriges professionsspezifisches Fach- und berufliches Erfahrungswissen* sowie *anwendungsbezogenes Prozessmanual-Wissen*) in die *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* einbringen und aktiv an die Wissensproduktion mitwirken, um die Praxistauglichkeit des zu entwickelnden Prozessmanuals sicherzustellen. Andererseits werden sie auch als Lernende erkennbar, da aufgrund ihrer eigenen Involviertheit in die *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* Bildungs- und Lernprozesse erfolgten; dieses Zusammenspiel ihrer Funktion als Wissensträger:innen und -mitproduzent:innen und eigener Bildungs- und Lernprozesse prägt die Rolle der involvierten Fachpersonen im Entwicklungsprozess.

Partnerschaftlichkeit und Machtausstattung in der Arbeitsbeziehung

Die eruierten spezifischen Qualitäten der Arbeitsbeziehung zwischen den involvierten Fachpersonen und Wissenschaftler:innen, die durch Projektanlage, -ziel und -architektur, durch (insbesondere beziehungsgestaltende) Praktiken der Wissenschaftler:innen sowie durch das Handeln der involvierten Fachpersonen mitgeprägt werden, lassen sich in partnerschaftliche und machtbezogene Aspekte differenzieren:

Partnerschaftliche Beziehungsqualitäten: Die partnerschaftlichen Beziehungsqualitäten, die eng mit den beziehungsgestaltenden Praktiken der involvierten Wissenschaftler:innen verknüpft sind und durch diese massgeblich mitstrukturiert werden, manifestieren sich in einer wechselseitigen Anerkennung von Fachwissen und Fachkompetenz, einem erlebten Modus der Augenhöhe und dialogischer Kommunikation sowie in wechselseitiger Wertschätzung. Des Weiteren wird ein wechselseitiges Vertrauen erkennbar, das sich aus der Erfahrung ergibt, dass das von den involvierten Fachpersonen eingebrachte Wissen nicht ignoriert und ihre Expertise als relevant anerkannt wird. In der Arbeitsbeziehung wird die Differenz von Wissenschaft und Praxis des Weiteren nicht als Problem, sondern als Bereicherung und produktives Momentum gerahmt und anerkannt und eine gegenseitige Angewiesenheit thematisiert. Durch die Gestaltung eines Zusammenarbeitssettings, das auf ernsthafter Offenheit, Wertschätzung, Vertrauen, Anerkennung und Dialog beruht, erleben die involvierten Fachpersonen die involvierten Wissenschaftler:innen als glaubwürdig, was sich förderlich auf die kooperative Wissensbildung auswirkt, wie oben bereits erwähnt wurde.

Machtausstattung und Autorität: Die empirischen Befunde verdeutlichen, dass die involvierten Wissenschaftler:innen und die involvierten Fachpersonen im kooperativen Entwicklungsprozess mit unterschiedlicher Macht und Autorität ausgestattet sind, was massgeblich durch die Projektanlage, das Projektziel und die formale Projektarchitektur mitkonstituiert ist. Die involvierten Wissenschaftler:innen sind, wie oben bereits deutlich wurde, mit einer prozessualen und inhaltlichen Deutungs- und Steuerungsmacht ausgestattet, wobei diese Machtposition seitens der involvierten Fachpersonen überwiegend als legitim anerkannt wurde, weil den involvierten Wissenschaftler:innen institutionelle/positionale, funktionale (Sach- und Prozesskompetenz) und teilweise personale Autorität zugeschrieben wurde. Zugleich deuten die Befunde darauf hin, dass eine als gelungen erlebte Zusammenarbeit und die Erfahrung, mit den eigenen Wissensbeiträgen gehört und wirksam zu sein, eine Problematisierung oder ein Hinterfragen dieser Machtposition der involvierten Wissenschaftler:innen reduzierte. Zugleich ist die Macht der involvierten Wissenschaftler:innen im Entwicklungsprojekt durch den in der Projektanlage verankerten «Modus

der Kooperation» begrenzt und wird durch diesen kanalisiert: Denn da die involvierten Wissenschaftler:innen auch auf das Wissen der involvierten Fachpersonen angewiesen sind, wurde diese Macht kooperativ ausgeübt und die involvierten Wissenschaftler:innen wurden von den involvierten Fachpersonen trotz ihrer Steuerungsposition als Partner:innen auf Augenhöhe wahrgenommen. Gleichzeitig konnte eine eigenständige Machtausstattung der involvierten Fachpersonen rekonstruiert werden, die nicht auf formaler Entscheidungsmacht beruht, sondern auf ihrer funktionalen Autorität als Träger:innen eines unverzichtbaren praxis- und erfahrungsbasierten Wissens, das für Praxistauglichkeit und Nützlichkeit des zu entwickelnden Prozessmanuals notwendig ist und von den involvierten Wissenschaftler:innen anerkannt wurde. Insgesamt verweisen die empirischen Befunde auf ein Verhältnis wechselseitiger Abhängigkeit, in dem die strukturelle Rahmensetzungsmacht der involvierten Wissenschaftler:innen durch kooperative Prozessgestaltung und die wissensbasierte Macht der Fachpersonen relativiert wird, weshalb keine epistemische Ungerechtigkeit (Fricker, 2023) gegenüber den involvierten Fachpersonen in den Daten erkannt werden konnte.

Setting

Das Setting, in welchem diese *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* erfolgen und in das sie eingebettet sind, lässt sich vor dem Hintergrund der empirischen Befunde anhand folgender spezifischer Eigenschaften beschreiben, die diese mitstrukturieren, sie allererst ermöglichen und entsprechend unterstützen. Die Befunde zeigen zunächst, dass die Bereitstellung zeitlicher Ressourcen in den Praxisorganisationen, in denen hohe Arbeitsbelastung und grosser Zeitdruck bestehen, ein fortlaufend *handlungsentlastetes Setting* in Form sogenannter Anwender:innen-Feedback-Workshops ermöglicht, das förderlich für die Entwicklung des Prozessmanuals ist. Diese Anwender:innen-Feedback-Workshops sind der zentrale «intermediäre Ort» (Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 86), an dem die kooperative Wissensbildung erfolgte. Gleichzeitig wird die Entwicklung des Prozessmanuals aber auch massgeblich durch die Erprobung des Prototyps im realen Arbeitsalltag, also im *alltäglichen Setting* der involvierten Fachpersonen unterstützt. Dieses in der Projektanlage angelegte Wechselspiel von einem handlungsentlasteten Setting während der sogenannten Anwender:innen-Feedback-Workshops und einem alltäglichen Setting während der Erprobung des Prototyps zeigt sich im untersuchten Fallbeispiel als förderliche Gelingensbedingung kooperativer Wissensbildung. Eine dritte eruierte Eigenschaft des Settings besteht in dessen Legitimität (*legitimiertes Setting*), womit ein institutionell und inhaltlich anerkannter Rahmen der Zusammenarbeit gemeint ist, der durch unterschiedliche Aspekte hergestellt wurde. Diese Legitimation führt nicht nur zu einer formalen Akzeptanz der Mitwirkung, sondern macht diese Mitwirkung auch als sinnhaft erlebbar und unterstützt daher die Verbindlichkeit und das Engagement der involvierten Fachpersonen. Das Merkmal des *fortlaufenden, prozesshaften Settings* bedeutet, dass das Entwicklungsprojekt über längere Zeit als iterativer Prozess verläuft, wodurch eine vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung und zugleich eine Bindung der involvierten Fachpersonen an den Prozess gestärkt und ihre Vertrautheit mit Inhalten und Begrifflichkeiten des Prozessmanuals gefördert wird. Die Vorstrukturierung des Prozesses und die wertschätzende Beziehungsgestaltung der Wissenschaftler:innen, die ihre Macht kooperativ ausüben und die Fachkompetenz der involvierten Fachpersonen anerkennen, gewährleistet ein *partizipativ-dialogförderndes Setting*, welches als fünfte Setting-Eigenschaft erkennbar wurde. Der dadurch ermöglichte echte Dialog erwies sich als weiterer Gelingensfaktor für die im Entwicklungsprozess erkennbaren *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung*.

Kernprozesse interaktioneller Wissensrelationierung

Die eingangs des Kapitels erwähnte interaktionelle Relationierung unterschiedlichen Wissens im Entwicklungsprozess erfolgt, so zeigen die Befunde der empirischen Studie, nicht zufällig, sondern in

spezifischen, konstitutiven Prozessen, in sogenannten *Kernprozessen der interaktionellen Wissensrelationierung*, die auf drei unterschiedlichen Ebenen liegen: erstens Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse, die auf einer interaktionell-kommunikativer Ebene liegen; zweitens Erprobungsprozesse, die auf einer interaktionellen Handlungsebene verortbar sind; drittens Reflexionsprozesse und Verstehensprozesse, die zwar einer reflexiv-sinnbildenden Ebene zuzuordnen sind, zugleich aber stark mit interaktionellem Geschehen verknüpft sind. Diese grundlegenden, inhärenten Prozesse beschreiben wesentliche Mechanismen der Verknüpfung unterschiedlichen Wissens in der kooperativen Wissensbildung. Diese Kernprozesse sind, auch wenn sie nachfolgend analytisch getrennt dargestellt werden, interdependent. Sie finden teilweise gleichzeitig statt, strukturieren den Wissensbildungsprozess selbst und treiben ihn voran.

Erprobungsprozesse: Die *Erprobungsprozesse*, die bereits in der Projektstruktur angelegt und durch spezifische Praktiken der involvierten Wissenschaftler:innen initiiert und gefördert wurden, wurden ausschliesslich durch die involvierten Fachpersonen allein oder in einem Tandem-Setting in ihrem professionellen alltäglichen Handlungssetting, d. h. ohne Anwesenheit der involvierten Wissenschaftler:innen umgesetzt. Hierbei wurde der bereits entwickelte *Prototyp des Prozessmanuals als objektiviertes, hybrides und validiertes Wissen* von den involvierten Fachpersonen in den eigenen Praxisalltag integriert resp. implementiert und in der konkreten Fallarbeit der Kindeswohlabklärung angewendet resp. erprobt. In diesen Erprobungsprozessen wurde der *Prototyp des Prozessmanuals als objektiviertes, hybrides und validiertes Wissen* mit dem eigenen *bisherigen professionsspezifischen Fach- und beruflichen Erfahrungswissen* relationiert, wobei diese Erprobung eng mit Reflexions- und Verstehensprozessen verknüpft ist. Die reflektierten Erkenntnisse aus den Erprobungsprozessen wurden in Form eines neu generierten *anwendungsbezogenen Prozessmanual-Wissens* (z. B. identifizierte Herausforderungen oder wirksame Elemente) in das handlungsentlastete Setting der Anwender:innen-Feedback-Workshops hineingetragen und dort in sogenannten *Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozessen* erneut mit anderen Wissensformen relationiert.

Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse: Die *Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse* beschreiben die zentralen interaktionell-kommunikativen Prozesse zwischen den verschiedenen involvierten Akteursgruppen, die insbesondere während der Anwender:innen-Feedback-Workshops, aber auch während der Sequenzen gemeinsamer Erprobung und Reflexion im Tandem im alltäglichen Handlungssetting erfolgten und in die auch Reflexions- und Verstehensprozesse eingelagert waren. Dabei werden in diesem Kernprozess die nachfolgend beschriebenen verschiedenen Wissensformen von den verschiedenen Akteursgruppen zunächst sprachlich *externalisiert* (Berger & Luckmann, 2000, S. 64f.) und in Aushandlungsprozessen interaktionell miteinander konfrontiert und in Beziehung gesetzt. Dabei ging es im Kern darum, auszuhandeln und sich kommunikativ darauf zu verständigen, welches Wissen resp. welche Deutungsperspektiven für das zu entwickelnde Prozessmanual in welcher Weise übernommen, adaptiert oder auch verworfen werden sollen. Denn dieser Kernprozess gründete in einem Spannungsverhältnis zwischen den verschiedenen Wissensformen und den jeweiligen Geltungsansprüchen, die die einbringenden Akteursgruppen hinsichtlich dieses Wissens formulierten. Die Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse verfolgten das Ziel, eine Stabilisierung resp. Verständigung über ein *narrativ geteiltes und kollektiv akzeptiertes Prozessmanual-Wissen* zu erlangen, das von allen Beteiligten (mehr oder weniger) anerkannt und dem zugestimmt werden konnte und das insofern einen entsprechenden (sozialen) Geltungsanspruch (Messmer, 2023, S. 14) innerhalb der Gruppe dieser Involvierten hatte. Dabei hatten die involvierten Wissenschaftler:innen aufgrund der oben beschriebenen Rolle die anschliessende finale inhaltliche Entscheidungskompetenzen inne, in welcher Form sie dieses neue

vergemeinschaftete und innerhalb dieser Gruppe als gültig codierte Wissen anschliessend in das zu finalisierende Prozessmanual integrieren wollten.

Reflexionsprozesse: Eingelagert in diesen interaktionell-kommunikativen Kernprozess der Externalisierung, Aushandlung und Verständigung (wie auch in die erwähnten Erprobungsprozesse) oder auch zeitlich danach erfolgten (insbesondere bei den involvierten Fachpersonen) auf individueller Ebene als innerer kognitiver Prozess, aber auch auf interaktioneller Ebene *Reflexionsprozesse*, die von den involvierten Wissenschaftler:innen durch spezifische Praktiken initiiert und gesteuert wurden. In diesen individuellen und interaktionellen Reflexionsprozessen wurden die eingebrachten unterschiedlichen Wissensformen kommunikativ und kognitiv miteinander verknüpft, abgeglichen und auf ihre Relevanz und Anschlussfähigkeit resp. Praxistauglichkeit hin bewertet, wobei die individuellen und interaktionellen Reflexionsprozesse ebenfalls miteinander verwoben sind. Die interaktionellen Reflexionsprozesse umfassen ein *gemeinsames Nachdenken* über den spezifischen Gegenstand der Kindeswohlabklärung und die in den Diskurs eingebrachten verschiedenen Wissensformen in Bezug auf das eigene professionelle Handeln.

Verstehensprozesse: Durch die bisher beschriebenen *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* wurden *Verstehensprozesse* ermöglicht: Durch die Externalisierung von Wissen und subjektiven Deutungen, durch deren Aushandlung im Zuge der *Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse* sowie durch die mitbedingenden Erprobungsprozesse erfolgte eine vertiefte reflexive Auseinandersetzung mit Deutungsangeboten anderer Involvierter (z. B. der involvierten Wissenschaftler:innen), die ein Verstehen ermöglichten. Die *Verstehensprozesse* zeigen sich dabei als wechselseitige Verbindung von individuellen kognitiven Deutungs- und Sinnkonstruktionsprozessen und interaktionellen Bedeutungserschliessungsprozessen; sie sind eng mit den Reflexionsprozessen verflochten und stehen mit ihnen ebenfalls in einem Verhältnis wechselseitiger Beeinflussung.

Diese vier *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* greifen eng ineinander, bedingen sich gegenseitig, sind hochgradig interaktionell und beschreiben unterschiedliche und zentrale Mechanismen und Prozesse eines iterativen und dynamischen Geschehens von kooperativer Wissensbildung.

Eingelagerte und emergente Folgeprozesse (in) der interaktionellen Wissensrelationierung

In dieser *kooperativen Wissensbildung als interaktioneller Wissensrelationierung*, deren Elemente im bisherigen Text zusammenfassend beschrieben wurden, werden drei in diese eingelagerte und emergente Folgeprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung erkennbar:

Interaktionelle Wissensrelationierung als Ort der Wissenstransformation und -hybridisierung:

Zunächst einmal wird ein Prozess der Wissenstransformation- und -hybridisierung erkennbar: Denn vier *anfängliche Wissens-Bezugspunkte* (*Prototyp des Prozessmanuals als objektiviertes, hybrides und validiertes Wissen, wissenschaftliches Wissen, bisheriges professionsspezifisches Fach- und berufliches Erfahrungswissen, bisheriges organisationales Wissen*) werden in *Kernprozessen der Wissensrelationierung* miteinander in Beziehung gesetzt, sprich *relationiert* und im Zuge wiederkehrender Kernprozesse (dank des fortlaufenden, dynamischen Settings) in verschiedene neue Wissensformen transformiert oder hybridisiert, die als sogenannte *Zwischenprodukte* auf dem Weg zum *finalen Prozessmanual* zu verstehen sind. Vereinfacht lässt sich der Verlauf des Gesamtprozesses folgendermassen darstellen: Der *Prototyp des Prozessmanuals* wird im Zuge der Erprobungsprozesse (und der darin eingelagerten Reflexions- und Verstehensprozesse) von den involvierten Fachpersonen mit dem eigenen *bisherigen professionsspezifischen Fach- und beruflichen Erfahrungswissen* relationiert, woraus ein neues, hybrides *anwendungsbezogenes Prozessmanual-Wissen* hervorgeht. Dieses wird von den involvierten Fachpersonen während der Anwender:innen-

Feedback-Workshops durch sprachliche Externalisierung in Aushandlungs- und Verständigungsprozesse eingebracht, dort wiederum mit anderem Wissen in Beziehung gesetzt, es werden Geltungsansprüche des unterschiedlichen eingebrachten Wissens diskutiert, reflektiert und ausgehandelt. Dabei erfolgt eine Verständigung mit dem Resultat eines in der Gruppe der Anwesenden *narrativ geteilten und kollektiv akzeptierten Prozessmanual-Wissens mit hybridem Charakter,* wovon zentrale Inhalte wiederum in Protokollen dokumentiert und anschliessend validiert und so in ein *objektiviertes, kondensiertes und validiertes Prozessmanual-Wissen* transformiert werden. Dieses so generierte Wissen wird anschliessend von den involvierten Wissenschaftler:innen in einem weiterführenden Wissensverarbeitungs- und Dokumentationsprozess, der wiederum Selektions- und Entscheidungsprozesse enthält, zunächst in ein sogenanntes *revidiertes Prozessmanual* überführt und nach einer Revisionsphase und erneuter Bearbeitung durch die involvierten Wissenschaftler:innen in einem *finalen Prozessmanual als innovativem und objektiviertem hybridem Wissensprodukt* dokumentiert. Damit wird deutlich, dass das von involvierten Fachpersonen und Wissenschaftler:innen eingebrachte und explizierte Wissen im Zuge der interaktionellen Wissensrelationierung transformiert und teilweise auch hybridisiert wird und so unterschiedliche Wissensformen entstehen, die teilweise selbst hybride Charaktereigenschaften haben und zu einem neuen hybriden Wissen, dem finalen Prozessmanual, führen. Darüber hinaus zeigen sich diese Wissenstransformations- und -hybridisierungsprozesse auch in den nachfolgenden Ausführungen.

Interaktionelle Wissensrelationierung als Katalysator für mehrdimensionale und interdependente Bildungs- und Lernprozesse:

Als weitere in die *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* eingelagerte und emergente Prozesse werden seitens der involvierten Fachpersonen mehrdimensionale und interdependente Bildungs- und Lernprozesse auf unterschiedlichen Ebenen erkennbar, die sich gegenseitig bedingen und beeinflussen. Erstens wurden individuelle Bildungsprozesse bei den involvierten Fachpersonen sichtbar, in denen auf individueller Ebene ein *internalisiertes Prozessmanual-Wissen* im Zuge der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* entstand, also bestimmtes, als subjektiv bedeutsam bewertetes *Prozessmanual-Wissen* in bestehende subjektive Denk- und Handlungsstrukturen der involvierten Fachpersonen integriert und insofern *internalisiert* (Berger & Luckmann, 2000, S. 65, 77f.) wurde. Zweitens erfolgten im *Zuge der Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* auch kollektive Lernprozesse, die zur Entwicklung des bereits erwähnten *narrativ geteilten und kollektiv akzeptierten Prozessmanual-Wissens* innerhalb der Gruppe der involvierten Fachpersonen führten, wovon Elemente wiederum in individuellen Bildungsprozessen in ein *internalisiertes Prozessmanual-Wissen* überführt wurden und durch organisationale Lernprozesse auch zu einem Bestandteil eines neuen *organisationalen Prozessmanual-Wissens* wurden. Denn drittens zeigten sich in den Daten auch organisationale Lernprozesse, die im Zuge der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* angestossen und während der nachgelagerten Implementationsphase zu einem neuen *organisationalen Prozessmanual-Wissen,* sprich zu Veränderungen in den Strukturen, Prozessen und der (Abklärungs-) Kultur in den involvierten Praxisorganisationen führten. Dieses neue organisationale Prozessmanual-Wissen umfasst dabei sowohl ein neues *narratives Prozessmanual-Organisationswissen* (Hüttemann & Solèr, 2018, S. 227f.) als auch neues *schriftliches Prozessmanual-Regelwissen* (Geser, 2010, S. 6f.). Die Bildungs- und Lernprozesse auf diesen unterschiedlichen Ebenen (individuell, kollektiv, organisational) führten somit zu einem neuen *handlungsleitenden Prozessmanual-Wissen*, das sowohl individuell internalisierte, narrativ geteilte als auch organisational verankerte Elemente umfasste und als neue Prozessmanual-bezogene *Wissensbasis* bei der Ausgestaltung von Kindeswohlabklärungsprozessen bei den involvierten Fachpersonen in den untersuchten Praxisorganisationen wirksam wurde.

Interaktionelle Wissensrelationierung als Ort der doppelten Sinn- und Relevanzherstellung:

Als dritter Folgeprozess der interaktionellen Wissensrelationierung zeigte sich seitens der involvierten Fachpersonen eine doppelte Sinn- und Relevanzherstellung: Sinnhaftigkeit wurde sowohl dem kooperativen Entwicklungsprozess und der eigenen Involviertheit als auch dem daraus hervorgehenden Prozessmanual-Wissen zugeschrieben. Auf der ersten Ebene wurde die Involviertheit als sinnhaft erlebt, weil ernsthafte Beteiligung und Einflussnahme möglich waren, weil der partnerschaftliche Modus der Zusammenarbeit mit den involvierten Wissenschaftler:innen als tragfähig beschrieben wurde und weil Austauschgelegenheiten ausserhalb der bisherigen Strukturen entstanden. Zudem wurden die vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung, Qualitätssicherung und der Zugang zu neuem, aktuellem Wissen hervorgehoben. Weiter trugen Bewusstwerdungs- und Explikationsprozesse dazu bei, dass bestehende professionelle Selbstverständnisse klarer und sprachlich fassbarer wurden und sich geteilte fachliche Verständnisse entwickeln konnten. Dabei wurden sowohl erlebte Reaffirmationsprozesse als auch erlebte Bildungs- und daraus resultierende Modifikationsprozesse als sinnstiftend bewertet. Auch der durch die Teilnahme ermöglichte Anschluss an den Fachdiskurs und organisationale Weiterentwicklungsprozesse sowie die erlebte Zugehörigkeit und Gestaltungsmacht im Rahmen einer als relevant wahrgenommenen fachlichen Entwicklung wurden als sinnstiftend benannt. Insgesamt wurde die Involviertheit vor allem deshalb als relevant bewertet, weil sie zur eigenen Professionalität und professionellen Leistungserbringung beitrug.

Auf der zweiten Ebene bezog sich die Sinnzuschreibung auf das im Entwicklungsprozess generierte Prozessmanual-Wissen und zeigte sich als *Relevierung* (Hüttemann & Solèr, 2018, S. 241f.; Nowotny, 1975, S. 452f.) im Sinne eines Prozesses der Relevanzherstellung des generierten Wissens. Dabei wird eine Differenz zwischen den von involvierten Fachpersonen wahrgenommenen Bedeutungen und Funktionen des *finalen Prozessmanuals* einerseits und denjenigen des *handlungsleitenden Prozessmanual-Wissens* andererseits sichtbar: Da das subjektiv bedeutsame *Prozessmanual-Wissen* seitens der involvierten Fachpersonen bereits im Zuge der eigenen Involviertheit im Entwicklungsprojekt angeeignet und internalisiert wurde, stellt das *finale Prozessmanual* für die involvierten Fachpersonen *keine* relevante Wissensquelle mehr dar und ist in der eigenen professionellen Handlungspraxis kaum bedeutsam. Das *finale Prozessmanual* wurde von den involvierten Fachpersonen vor allem als symbolisch bedeutsam beschrieben, weil es den gemeinsamen Entwicklungsprozess und die eigene Involviertheit repräsentiert, den *neuen Wissenskompass* expliziert und symbolisiert und aufgrund dessen auch eine Identifikation und Akzeptanz erfährt. Allerdings wird dem *finalen Prozessmanual* eine besondere Bedeutung für nicht-involvierte Fachpersonen zugesprochen, weil es dieser Akteursgruppe als relevante Wissensquelle dient, die Zugang zum gemeinsam entwickelten und neuen fachlich anerkannten Orientierungsrahmen ermöglicht und insbesondere in interaktionellen Settings orientierungsstiftend wirkt.

Das im Zuge der oben beschriebenen mehrdimensionalen Bildungs- und Lernprozesse entstandene neue *handlungsleitende Prozessmanual-Wissen*, das sowohl individuell internalisierte, narrativ geteilte als auch organisational verankerte Elemente umfasste, führte zu Veränderungen in der individuellen und kollektiven professionellen Kindeswohlabklärungspraxis in den involvierten Praxisorganisationen, die als *Modifikationen* und nicht als grundlegende Transformationen bestehender Handlungspraxis rekonstruiert werden konnten. Dieses neue *handlungsleitende Prozessmanual-Wissen* wurde von den involvierten Fachpersonen retrospektiv als wirksam und relevant beschrieben, weil es während des Entwicklungsprozesses und darüber hinaus auf individueller wie kollektiver Ebene als *neuer Wissenskompass* im Sinne eines verinnerlichten Referenzrahmens in der professionellen Handlungspraxis fungierte und situativ aktiviert, in

interaktionellen Settings narrativ geteilt und sowohl für Reflexion und gemeinsame Ausrichtung des professionellen Handelns als auch für Qualitätssicherung genutzt werden konnte. Die gemeinsame Bezugnahme auf dieses geteilte Orientierungswissen wurde als orientierend und absichernd erlebt, erleichterte die interdisziplinäre Zusammenarbeit, förderte die Verbindlichkeit im Vorgehen und wurde aufgrund dieser Funktionen von den involvierten Fachpersonen als sinnhafte Wissensressource für die eigene professionelle Handlungspraxis anerkannt.

Darüber hinaus zeigen die empirischen Befunde, dass durch das veränderte (modifizierte) professionelle Handeln in Kindeswohlabklärungsprozessen die involvierten Fachpersonen auch konkrete Wirksamkeitserfahrungen auf unterschiedlichen Ebenen erfuhren, die dem *handlungsleitenden Prozessmanual-Wissen* rückblickend Sinnhaftigkeit verliehen (z. B. erhöhte Veränderungsbereitschaft seitens der Eltern der abklärenden Familien, erhöhte Anschlussfähigkeit und Nachhaltigkeit von Hilfeprozessen und empfohlenen Massnahmen, eine stärkere freiwillige Inanspruchnahme von Hilfe und damit die Verhinderung angeordneter Massnahmen, eine erhöhte Akzeptanz behördlich verordneter Massnahmen oder die Weiterführung der Arbeitsbeziehung nach Ende des Abklärungsauftrags) und so ebenfalls dessen *Relevierung* (Hüttemann & Solèr, 2018, S. 241f.; Nowotny, 1975, S. 452f.), d. h. die Herstellung von Relevanz unterstützten. Die Relevierung des *handlungsleitenden Prozessmanual-Wissens* wurde folglich dadurch bewirkt, dass das eigene aufgrund des *handlungsleitenden Prozessmanual-Wissens* veränderte Abklärungshandeln als dienlich zur Erfüllung des eigenen professionellen Auftrags erlebt wurde, d. h. aus Sicht der involvierten Fachpersonen zu erfolgreicheren Fallverläufen führte und so dem übergeordneten Ziel einer Kindeswohlabklärung, nämlich der Gewährleistung des Kindeswohls, diente.

Die bisherigen zusammenfassenden Ausführungen zeigen, wie Wissen in kooperativer Wissensbildung von Akteur:innen aus Wissenschaft und Praxis in der Sozialen Arbeit generiert wird und welche Bedeutung der kooperative Wissensproduktionsprozess und das generierte Wissen für die involvierten Fachpersonen aus der Praxis und die involvierten Praxisorganisationen haben, womit die ersten beiden Fragestellungen der vorliegenden Arbeit (vgl. Kapitel 2) beantwortet wurden.

15.2 Implementation von Wissen aus kooperativer Wissensbildung

Im Folgenden werden die empirischen Befunde zur Implementation des so generierten Wissens in den involvierten Praxisorganisationen vorgestellt, indem zunächst beschrieben wird, *wie* dieses Wissen in die involvierten Praxisorganisationen Eingang fand resp. implementiert wurde und welche Faktoren dabei einflussreich waren. Anschliessend wird erläutert, *welche Relevanz die eigene Involviertheit* der Fachpersonen aus der Praxis bei der kooperativen Wissensproduktion für die Implementation des produzierten Wissens in den beteiligten Praxisorganisationen hat. Zur Beantwortung dieser empirischen Forschungsfragen zur Implementation wurde im Sinne der Datentriangulation (vgl. Kapitel 10.2) die Perspektive der befragten involvierten Fachpersonen zusätzlich um diejenige der nicht-involvierten Fachpersonen ergänzt.

Implementationsgeschehen

Implementation als Prozess in zwei Phasen

Die empirischen Befunde verdeutlichen, dass sich die Implementation des Prozessmanual(-Wissens) in den involvierten Praxisorganisationen nicht auf eine klar abgegrenzte Implementationsphase, die nach Ende des Entwicklungsprojekts begann, beschränkte. Vielmehr lassen sich zwei unterschiedliche Phasen der Implementation identifizieren: eine erste, die zeitgleich zur Entwicklungsphase resp. zur kooperativen Wissensproduktion erfolgte und deshalb «synchrone Implementation» genannt wird, und eine zweite, die im Anschluss an die Entwicklungsphase erfolgte und als «nachgelagerte Implementation» bezeichnet wird. Während sich die Implementation des

Prozessmanual-Wissens in der synchronen Implementationsphase (fast) ausschliesslich auf den Kreis der aktiv am Entwicklungsprojekt involvierten Fachpersonen beschränkte und Prozessmanual-Wissen insbesondere auf individueller Ebene und Teamebene (bezogen auf das Team der abklärenden Fachpersonen) implementiert wurde, hat die zweite Implementationsphase zum Ziel, das entstandene Prozessmanual-Wissen innerhalb der gesamten involvierten Praxisorganisationen verfügbar und anwendbar zu machen, sprich auch nicht-involvierten Fachpersonen in den Praxisorganisationen zugänglich zu machen und eine institutionelle Verankerung zu unterstützen.

Implementationsentscheidungen und Kontextbedingungen

Die Entscheidung zur Implementation des Prozessmanuals und die Implementation selbst wurden massgeblich durch gewisse Kontextbedingungen und organisationale Rahmenbedingungen beeinflusst, die zunächst nachfolgend erläutert werden:

Entscheid zur Implementation des Prozessmanuals auf Ebene der untersuchten Praxisorganisationen: Nach Ende der Feldphase I im Entwicklungsprojekt wurde in beiden untersuchten involvierten Praxisorganisationen entschieden, Kindeswohlabklärungen weiterhin gemäss dem Prozessmanual durchzuführen. Dieser Leitungsentscheid erfolgte in enger Absprache mit den operativ tätigen involvierten Fachpersonen, wobei er nicht umstritten war, sondern partizipativ zustande gekommen ist und aufgrund einer geteilten positiven Bewertung der Projekterfahrungen sowie des handlungsleitenden Prozessmanual-Wissens gemeinsam getragen wurde. Das daraus resultierende Commitment auf Leitungsebene hatte eine zentrale und stabilisierende Bedeutung, insbesondere vor dem Hintergrund späterer Unsicherheit auf Ebene der Gesamtorganisation. Auf Ebene der Gesamtorganisationsleitung, der die beiden untersuchten Praxisorganisationen untergeordnet sind, wurde zur Implementation des Prozessmanuals keine eigenständig initiierte Entscheidung getroffen. Vielmehr wurde der Entscheid der Leitungsebene der beiden involvierten Praxisorganisationen «abgesegnet» und somit formal mitgetragen. Zudem wurde dieser Entscheid teilweise als vorläufig verstanden, da er zumindest so lange gelten sollte, bis auf Gesamtorganisationsebene ein verbindliches Abklärungsmodell festgelegt ist.

Entscheid zur Nicht-Implementation des Prozessmanuals auf Gesamtorganisationsebene: Die Leitung der Gesamtorganisation strebte nach Ende der Feldphase I keine organisationsweite Implementation des Prozessmanuals über alle Praxisorganisationen (Standorte) hinweg an. Stattdessen entschied sie sich nach einer Diskussionsphase, deren Ende zeitlich mit den Befragungen dieser Studie zusammenfiel, dafür, ein anderes Abklärungsmodell (das Berner-Luzerner Abklärungsinstrument) in allen Praxisorganisationen der Gesamtorganisation zu implementieren. Dieser Entscheid fiel damit deutlich später als der oben beschriebene Entscheid zur weiterführenden Implementation des Prozessmanuals in den beiden untersuchten Praxisorganisationen. Er ersetzte die dort bereits laufende Implementation des Prozessmanuals jedoch nicht, denn das Prozessmanual sollte in den untersuchten Praxisorganisationen ebenfalls weiterhin verwendet werden; aber er beeinflusste die weitere Implementation des Prozessmanuals dort massgeblich. Der Entscheid auf Ebene der Gesamtorganisation zugunsten des Berner-Luzerner Abklärungsinstruments (BeLuA) wurde durch mehrere externe und interne Kontextbedingungen mitgeprägt, darunter die parallele Entwicklung mehrerer Abklärungsmodelle, Erwartungen und Positionierungen der KESB in einigen Regionen, ein organisationsinternes Interesse an Einheitlichkeit und Standardisierung, ein Personalwechsel in der Gesamtleitung sowie eine kulturelle Heterogenität innerhalb der Gesamtorganisation, die die Resonanz des systemisch-dialogisch positionierten Prozessmanuals begrenzte und Top-down-Vorgaben tendenziell erschwerte. Zusätzlich wurde das Prozessmanual im Vergleich als zeit- und ressourcenintensiv in Implementation und Anwendung wahrgenommen, während BeLuA als schneller einsetzbares, standardisiertes und «griffigeres» Instrument erschien, was seine organisationsweite Priorisierung begünstigte.

Für die Fachpersonen in den beiden untersuchten Praxisorganisationen führte die zweitweise unklare Positionierung und Kommunikation bezüglich der künftigen Rolle des Prozessmanuals zu Unsicherheit, teils Frustration und Spekulationen. Zugleich zeigten einige involvierte Fachpersonen aber auch eine hohe Bereitschaft, beide Modelle als kombinierbar zu verstehen, während andere den Entscheid als «Entweder-oder» interpretierten. Insgesamt führte die Entscheidung der Gesamtorganisation zugunsten des BeLuA zu einem deutlichen Bedeutungsverlust des Prozessmanuals, indem dessen Relevanz nachrangig wurde und seine künftige Rolle unklar blieb. Die fortgesetzte Implementation in den beiden untersuchten Praxisorganisationen wurde daher seitens der übergeordneten Leitungsebene nicht mehr aktiv strategisch unterstützt, sondern hing massgeblich von standortbezogenen Massnahmen und lokalen Strategien ab. Diese Massnahmen und Strategien werden im Folgenden im Überblick beschrieben:

Implementationsmassnahmen und Implementationsstrategie

Bis zum Zeitpunkt der Befragung (ca. 18 bis 20 Monate nach Ende der Feldphase I) wurden während der «nachgelagerten Implementationsphase» in den beiden untersuchten Praxisorganisationen standortspezifische wie auch standortübergreifende Massnahmen zur Implementation des Prozessmanuals initiiert, umgesetzt oder befanden sich in Umsetzung. Diese zielten darauf ab, das Prozessmanual als fachlichen Orientierungsrahmen zu verankern und zugleich dessen Anwendung im Alltag zu unterstützen. In beiden Praxisorganisationen wurde das Prozessmanual als normative Leitlinie gesetzt («wir arbeiten nach dem Manual»), allerdings ohne technokratische Detailvorgaben, wodurch ein gewisser individueller Anwendungsspielraum blieb. In einer der beiden Praxisorganisationen (Standort A) prägte eine plötzliche starke Zunahme von Abklärungsaufträgen die Implementation stark mit, denn viele nicht-involvierte Fachpersonen mussten plötzlich kurzfristig Abklärungsaufgaben übernehmen, was als qualitativer Rückschlag und als Verlangsamung der Implementation des Prozessmanuals beschrieben wurde. Als Reaktion wurden eine Einführungspräsentation und Schulungen durchgeführt, die Tandem-Struktur bei Abklärungen strategisch als implementationsunterstützendes Format eingesetzt (soweit möglich in Paarungen von involvierten und nicht-involvierten Fachpersonen) und zwei involvierte Fachpersonen mit einer strukturell verankerten Qualitätssicherungsfunktion mandatiert; ferner wurden Schnittstellen zur KESB geklärt. Zusätzlich wurde zum Zeitpunkt der Befragung die (Wieder-)Einführung eines intervisionären Reflexionsgefässes in Form von Fallreviews geplant. In der zweiten Praxisorganisation (Standort B) übertrug die Standortleitung die Planung und Umsetzung der Implementation an ein neu eingerichtetes Matrix-Abklärungsteam. Des Weiteren erfolgte die Implementation des Prozessmanuals durch ein strategisch zusammengesetztes Tandem-System (in Paarungen von involvierten und nicht-involvierten Fachpersonen), durch die Entwicklung zweier interner Arbeitsdokumente als standortspezifischer Verdichtung des Prozessmanual-Wissens, die Einführung neuer Mitarbeitender in einem bilateralen und dialogischen Prozess sowie die Institutionalisierung kollegialer Fallreviews zur nachhaltigen Verankerung einer Prozessmanual-bezogenen Fallreflexion. Ausgelöst durch den akuten Einarbeitungsbedarf nicht-involvierter Fachpersonen am Standort A wurde standortübergreifend zudem eine Arbeitsgruppe aus involvierten Fachpersonen beider Standorte gebildet. In dieser Arbeitsgruppe wurde ein gemeinsamer Einführungsleitfaden für neue Mitarbeitende entwickelt, in dem ebenfalls Prozessmanual-Wissen organisationsspezifisch verdichtet und adaptiert wurde, und eine zum Zeitpunkt der Befragung geplante Massnahme dieser Arbeitsgruppe bestand darin, die künftige Kombination des Prozessmanuals mit dem BeLuA zu prüfen und zu klären.

In der Wahrnehmung der nicht-involvierten Fachpersonen verlief die Einführung des Prozessmanuals am Standort A aufgrund hoher Fallbelastung und knapper personeller Ressourcen zeitlich gestaffelt und teilweise wenig einheitlich. Am kleineren Standort B wurde die Einführung

hingegen als strukturierter und synchroner beschrieben. Standortübergreifend führte der insgesamt eher rahmende Charakter des Prozessmanuals zu hoher Eigenverantwortung in der Implementation, was eine entsprechend unterschiedliche Aneignung und Anwendung in der Praxis förderte.

Trotz der zum Befragungszeitpunkt noch nicht als abgeschlossen bewerteten nachhaltigen Verankerung des Prozessmanuals in den beiden involvierten Praxisorganisationen lässt sich auf Basis der rekonstruierten Implementationsmassnahmen zusammenfassend festhalten, dass sich nach Ende der Feldphase I standortspezifische, im Kern jedoch ähnliche Implementationsstrategien herausgebildet haben. Das Prozessmanual wurde an beiden Standorten als fachlich-normativer Standard bzw. Orientierungsrahmen gesetzt, ohne einen starren Verwendungsanspruch zu formulieren, wodurch individuelle und selektive Aneignungen möglich blieben. Zugleich wurde das Prozessmanual-Wissen in der nachgelagerten Phase standortbezogen operationalisiert und langfristig gesichert, indem es kontextbezogen transformiert und in formalisiertes Organisationswissen («schriftliches Regelwissen») überführt wurde. Die Standortleitungen nahmen dabei primär strukturelle Rahmensetzungen vor, während die konkrete Umsetzungsplanung und Weiterentwicklung der Implementation weitgehend an operativ tätige involvierte Fachpersonen delegiert wurde. Die Implementation erfolgte nicht nach einem festen Plan, sondern es zeigt sich eine prozessorientierte und kontextbezogene Implementationsstrategie, die massgeblich von den involvierten Fachpersonen entwickelt und umgesetzt wurde. Zentral waren dabei interaktionelle, praxisnahe und reflexive Formate des kollegial vermittelten und erfahrungsbasierten Lernens (insbesondere Tandems und Fallreviews/Intervision), die nicht-involvierten Fachpersonen den Zugang zum Prozessmanual(-Wissen) in der Handlungspraxis eröffneten und zugleich an als sinnhaft erlebte Erfahrungen in der Entwicklungsphase angelehnt waren. Insgesamt zielten die Massnahmen weniger auf eine unveränderte Übernahme des Prozessmanuals als vielmehr auf eine standortspezifische Weiterentwicklung und Adaption ausgewählter Elemente des Prozessmanual-Wissens in Strukturen, Prozessen und Kultur. Am Standort A zeigte sich darüber hinaus ein stärker reaktives Vorgehen, das von herausfordernden Kontextbedingungen mitgeprägt war.

Zur Bedeutung des in kooperativer Wissensbildung generierten Wissens bei der Implementation

In dem bisher beschriebenen Implementationsgeschehen hatte das in der kooperativen Wissensbildung generierte unterschiedliche Prozessmanual-Wissen folgende Bedeutung:

Zur Bedeutung (des Wissens) der involvierten Fachpersonen

Die involvierten Fachpersonen waren, bedingt durch ihre eigene Involviertheit in das Entwicklungsprojekt, Schlüsselpersonen bei der Implementation und übernahmen im oben beschriebenen Implementationsgeschehen spezifische Rollen. Erstens führte die eigene Involviertheit in das Entwicklungsprojekt (insbesondere die erfolgten Bildungs- und Lernprozesse und doppelten Sinn- und Relevanzherstellungsprozesse) bei den involvierten Fachpersonen zu einer starken Identifikation mit dem Prozessmanual(-Wissen) und einem Verantwortungsbewusstsein für die Weitergabe und Verankerung dieses Wissens, was ihr Engagement und ihre aktive Rolle bei der Implementation des Prozessmanual(-Wissens) in den involvierten Praxisorganisationen positiv unterstützte. Zweitens führte die eigene Involviertheit bei den involvierten Fachpersonen zu einem Prozessmanual-bezogenen *Wissensvorsprung* gegenüber nicht-involvierten Fachpersonen. Dieser Wissensvorsprung umfasste allerdings nicht nur inhaltliches (internalisiertes und narrativ geteiltes) Prozessmanual-Wissen, sondern auch Wissen über die Entstehungs- und Bedeutungszusammenhänge einzelner Inhalte des Prozessmanuals, was die Nachvollziehbarkeit und Anschlussfähigkeit des Prozessmanual-Wissens für nicht-involvierte Fachpersonen erhöhte und zugleich die involvierten Fachpersonen als besondere und wertvolle *Wissensträger:innen* für die nicht-involvierten Fachpersonen erkennbar machte. Der Wissensvorsprung der involvierten Fachpersonen umfasste auch erfahrungsbasiertes Wissen darüber, wie Aneignung und

Implementation des Prozessmanual-Wissens sinnvoll gestaltet werden können. Dieses Wissen gründete in den während des Entwicklungsprozesses selbst als sinnhaft und wirksam erlebten diskursiven und reflexiven Lerngelegenheiten und floss in die Implementation ein, indem (interaktionelle diskursive und reflexionsbezogene) Implementationsmassnahmen eingesetzt wurden. Dadurch wurde nicht nur Prozessmanual-Wissen weitergegeben, sondern zugleich eine im Entwicklungsprojekt als förderlich erlebte Form des kollektiven, diskursiven Lernens und Verstehens während der nachgelagerten Implementationsphase in den involvierten Praxisorganisationen reproduziert. Dieser Wissensvorsprung, die oben erwähnte Identifikation mit dem Prozessmanual(-Wissen) sowie das Verantwortungsbewusstsein, die allesamt aus der eigenen Involviertheit in die Entwicklung des Prozessmanuals resultierten, versetzten die involvierten Fachpersonen erst in die Lage, spezifische Rollen in der Implementation zu übernehmen, und trugen dazu bei, dass sie die nachfolgend beschriebenen *Rollen* auch tatsächlich wahrnahmen.

Die eigene Involviertheit in den Entwicklungsprozess verlieh den involvierten Fachpersonen Glaubwürdigkeit und informelle Autorität und führte dazu, dass sie als *glaubwürdige und legitimierte Meinungsführende* von nicht-involvierten Fachpersonen akzeptiert und in ihren Implementationsrollen anerkannt wurden, was eine Weitergabe des Prozessmanual-Wissens in den involvierten Praxisorganisationen unterstützte. Gewisse involvierte Fachpersonen wirkten bei der Implementation des Prozessmanuals als *Initiator:innen*, indem sie eine aktiv initiierende Rolle einnahmen und beispielsweise Implementationsmassnahmen (z. B. kollegiale Fallreviews, Erarbeitung interner Arbeitsdokumente) planten und umsetzten. Zudem fungierten bestimmte involvierte Fachpersonen als Prozessmanual-bezogene *Themenhüter:innen*, wobei zugleich Grenzen einer rein personenbezogenen Hüterschaft (Ressourcen, Fluktuation) problematisiert wurden und der Bedarf einer strukturellen Verankerung betont wurde. Viele involvierte Fachpersonen arbeiteten zudem als aktive *Mitarbeiter:innen* bei der Implementation mit, z. B. in der Arbeitsgruppe, im Tandem oder bei Schulungen. Eine Schlüsselrolle nahmen die involvierten Fachpersonen als *Wissenvermittler:innen* ein: In Schulungen und vor allem in Tandems gaben involvierte Fachpersonen nicht nur explizierte Inhalte des Prozessmanuals weiter, sondern auch *internalisiertes (subjektives) handlungsleitendes Prozessmanual-Wissen*, *narrativ geteiltes und kollektiv akzeptiertes Prozessmanual-Wissen* und dessen Entstehungs- und Begründungszusammenhänge sowie praktische Hinweise zur Verwendung des Prozessmanuals. Des Weiteren traten die involvierten Fachpersonen auch als *kollegiale Lernbegleiter:innen* auf, die nicht-involvierte Fachpersonen nah an der konkreten Abklärungs-Fallarbeit begleiteten und coachten und so Orientierung in der Anwendung des Prozessmanual-Wissens gaben. Bei Bedarf agierten involvierte Fachpersonen auch in einer *korrektiv-qualitätssichernden Rolle*, indem sie beispielsweise korrigierend eingriffen, Missverständnisse bezüglich der Intentionen des Prozessmanuals richtigstellten, Inhalte detaillierter erklärten und somit, auf das Vertrauen in ihre Autorität gestützt, zur Absicherung einer Prozessmanual konformen Handlungspraxis beitrugen. Ebenfalls wurden die involvierten Fachpersonen in der empirischen Studie als *Träger:innen einer Prozessmanual-bezogenen Reflexionskultur* erkennbar, indem sie das während des Entwicklungsprozesses umgesetzte und selbst erlebte reflexive Gefäss des kollegialen Fallreviews in den involvierten Praxisorganisationen (teilweise) institutionell verankerten und sowohl dort als auch in anderen interaktionellen Settings die kontinuierliche reflexive Auseinandersetzung mit Inhalten des Prozessmanuals in den involvierten Praxisorganisationen unterstützten. Diese verschiedenen von den involvierten Fachpersonen wahrgenommenen Rollen während der Implementation sind unmittelbar an ihren aus dem Entwicklungsprozess resultierenden Prozessmanual-bezogenen Wissensvorsprung gekoppelt. Diese empirischen Befunde zeigen auf, wie die involvierten Fachpersonen aufgrund der eigenen Involviertheit während der kooperativen Wissensproduktion als besondere «Wissensträger:innen» die Implementation massgeblich mitkonstituierten und diese förderlich beeinflussten.

Zur Bedeutung des finalen Prozessmanuals für die Implementation

Neben (dem Wissen) der involvierten Fachpersonen kam auch dem *finalen Prozessmanual als innovativem und objektiviertem Wissensprodukt* des Entwicklungsprozesses eine Bedeutung bei der Implementation zu. Wie bereits ausgeführt, hatte das finale Prozessmanual für die involvierten Fachpersonen in der unmittelbaren Handlungspraxis eher eine nachgelagerte Relevanz, wurde jedoch als explizierter und symbolischer *neuer Wissenskompass* und auch aufgrund seiner attestierten orientierungsstiftenden Funktion für nicht-involvierte Fachpersonen als sinnhaft bewertet. Diese zugeschriebene orientierungsstiftende Bedeutung bestätigt sich auch in den Aussagen der nicht-involvierten Fachpersonen. Das finale Prozessmanual fungierte als verbindlicher gemeinsamer Orientierungsrahmen unabhängig vom Wissens- und Erfahrungsstand einzelner Fachpersonen, wirkte fachlicher Beliebigkeit entgegen und erleichterte es nicht-involvierten Fachpersonen, sich gleichwertig in den fachlichen Austausch einzubringen. Zugleich markierte die Übergabe des Prozessmanuals einen Einstiegspunkt in die neue Abklärungspraxis und fungierte als Symbol für die Einführung in das Prozessmanual. Zu Beginn wurde es (in unterschiedlicher Intensität) von den nicht-involvierten Fachpersonen als orientierungsstiftendes Einführungsdokument genutzt, trat mit zunehmender Anwendungserfahrung jedoch in den Hintergrund, da ein Prozessmanual-Wissen internalisiert und ein Prozessmanual-konformes Routinehandeln praktiziert wurde. Das finale Prozessmanual verlor im Zuge der Implementation jedoch nicht primär an Bedeutung, sondern wandelte seine Funktion hin zu einem latent verfügbaren Nachschlagewerk und einer Inspirationsquelle, um die eigene Abklärungspraxis abzusichern und punktuell weiterzuentwickeln. Seine spezifische Bedeutung lag vor allem in der langfristigen organisationsweiten Wissenssicherung als externalisiertes «schriftliches Regelwissen» (Geser, 2010, S. 6f.); es war bei der Implementation zwar nicht irrelevant, aufgrund der anderen Implementationsmassnahmen, die zu einer Diversität von verschiedenen verfügbaren Quellen des Prozessmanual-Wissens führten, stellte es aber nicht die zentrale und ausschlaggebende Wissensquelle dar.

Zur Bedeutung des Einführungsleitfadens

Dies zeigt sich beispielsweise auch daran, dass einzelne nicht-involvierte Fachpersonen am Standort A das finale Prozessmanual zwar sichteten, für die Implementation des Prozessmanual-Wissens dann aber vor allem den neu entwickelten Einführungsleitfaden in funktional vergleichbarer Weise wie das finale Prozessmanual als Wissensquelle nutzten. Dieser Einführungsleitfaden konkretisierte und explizierte organisationsspezifisch zentrale Inhalte des Prozessmanuals und wurde von einigen nicht-involvierten Fachpersonen im Tandem in der konkreten Abklärungspraxis als praxisnahes, zeitsparendes «Kondensat» zur Orientierung, Planung und Reflexion eingesetzt. Mit zunehmender Routine nahm die Nutzung des Einführungsleitfadens ab und nach der Internalisierung der Abläufe wurde er analog dem oben erwähnten finalen Prozessmanual vorwiegend als latent verfügbares Nachschlagewerk betrachtet, das bei Bedarf selektiv herangezogen wird. Ihm wurde zudem ebenfalls eine standardisierungs- und qualitätssichernde Wirkung zugeschrieben, weil er einer individuell unterschiedlichen Abklärungspraxis entgegenwirkte.

Zur Bedeutung resp. Bedeutungslosigkeit des Fieldbooks

Das im Entwicklungsprojekt ergänzend erstellte Fieldbook, das Praxisorganisationen bei der Implementation des Prozessmanuals unterstützen sollte, hatte in den beiden involvierten Praxisorganisationen kaum Bedeutung. Als Gründe wurden der als zu gross bewertete Umfang sowie Inhalte genannt, die aufgrund gegebener Führungsausbildung und -erfahrung als bereits bekannt resp. wenig praxistauglich eingeschätzt wurden. Zudem lag das Fieldbook erst zu einem Zeitpunkt vor, als die Implementation des Prozessmanuals in den involvierten Praxisorganisationen bereits im Gang und recht fortgeschritten war, sodass es für diese Praxisorganisationen retrospektiv als zeitlich überholt und für die eigene Implementationspraxis wenig relevant erschien. Dies verdeutlicht, dass

die Implementation des Prozessmanuals in diesen involvierten Praxisorganisationen bereits während des Entwicklungsprozesses in Gang gesetzt und danach weitergeführt wurde, noch bevor das finale Prozessmanual und das begleitende Fieldbook vorlagen.

Zur Bedeutung der Involviertheit in die kooperative Wissensproduktion für die Akzeptanz des generierten Wissens

Wie bereits erwähnt führte die Involviertheit von Fachpersonen aus den Praxisorganisationen in die kooperative Wissensbildung dazu, dass das generierte Prozessmanual-Wissen als praxistauglich, anschlussfähig und für den eigenen Auftrag sinnhaft erlebt wurde. Diese erlebte Sinnhaftigkeit stärkte bei den involvierten Fachpersonen die Identifikation mit dem Prozessmanual(-Wissen) und damit dessen Akzeptanz. Zugleich wirkte diese Involviertheit auch über die Gruppe der direkt involvierten Fachpersonen hinaus. Denn die Involviertheit «eigener» Fachpersonen (stellvertretend durch die involvierten Fachpersonen) führte bei nicht-involvierten Fachpersonen dazu, dass das Prozessmanual(-Wissen) als anwendbar sowie an die Bedingungen der Praxis anschlussfähig wahrgenommen wurde. Diese zugeschriebene Praxistauglichkeit und Anschlussfähigkeit hatte zwei zentrale Implementationsfolgen: Erstens erhöhte sie die Wahrscheinlichkeit eines positiven Implementationsentscheids, weil das Prozessmanual durch Erprobung und diskursive Auseinandersetzung bereits während der Entwicklung als «implementationswürdig» eingeschätzt wurde – dies selbst vor dem Hintergrund der beschriebenen Unsicherheiten auf Ebene der Gesamtorganisation. Zweitens reduzierte sie Widerstand bei den nicht-involvierten Fachpersonen in den involvierten Praxisorganisationen, weil das neue Prozessmanual nicht als praxisfern oder unpassend wahrgenommen, sondern als relevantes Wissen für die eigene Abklärungsarbeit akzeptiert wurde.

Die Involviertheit in die kooperative Wissensbildung durch die Vermittlung der in den Entwicklungsprozess unmittelbar involvierten Fachpersonen, die als glaubwürdige und legitimierte Stellvertretende wahrgenommen wurden, förderte somit die Akzeptanz des Prozessmanual(-Wissens) und dessen Implementation ohne nennenswertes Widerstandsverhalten, trotz der erwähnten implementationserschwerenden Umstände auf Gesamtorganisationsebene. Die Involviertheit der beteiligten Fachpersonen wirkte somit als zentrale Brücke zwischen Entwicklung und Implementation: Sie trugen wesentlich dazu bei, dass das Prozessmanual auch bei nicht-involvierten Fachpersonen auf Resonanz stiess, in der Praxis angenommen und als Arbeitsgrundlage übernommen wurde. Dieser Befund verweist auf einen bedeutsamen Mechanismus der internen Wissensweitergabe und der organisationalen Bildungsprozesse innerhalb der involvierten Praxisorganisationen, der auf der Glaubwürdigkeit, dem neuen internalisierten Prozessmanual-Wissen und dem Engagement der involvierten Fachpersonen basiert, das wiederum in der eigenen Involviertheit während der kooperativen Wissensbildung gründet.

16 Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse dieser empirischen Studie lassen sich analog der bisherigen zweiteiligen Struktur der Arbeit erneut auf den beiden Ebenen, der kooperativen Wissensbildung einerseits und der Implementation des generierten Wissens andererseits, in bisherige Empirie und den bestehenden Fachdiskurs einordnen, woraus sich Folgerungen ableiten lassen und der Beitrag der Arbeit zu Empirie, Theorie und Praxis sichtbar wird. Dies wird in den folgenden Kapiteln geleistet.

16.1 Diskussion der Befunde zur kooperativen Wissensbildung

Die nachfolgende Diskussion der empirischen Befunde zur *kooperativen Wissensbildung* strukturiert sich wie folgt: Zunächst wird in Kapitel 16.1.1 eine Einordnung der Befunde in den aktuellen Forschungsstand vorgenommen und aufgezeigt, was der Erkenntnisgewinn ist und zur Schliessung

welcher Forschungslücken die Befunde einen Beitrag leisten. Daran anschliessend werden in Kapitel 16.1.2 die Befunde in den Theoriediskurs eingeordnet, ihre spezifischen Präzisierungsleistungen aufgezeigt und als Grundlage genutzt, um daraus Folgerungen für Theorie und Praxis kooperativer Wissensbildung abzuleiten.

16.1.1 Diskussion der Befunde im Lichte des aktuellen Forschungsstands

Ein zentrales Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit bestand darin, herauszuarbeiten, wie Wissen in kooperativen Entwicklungsprojekten von Akteur:innen aus Wissenschaft und Praxis in der Sozialen Arbeit generiert wird und welche Prozesse, Mechanismen und Bedeutungszuschreibungen in diesen Wissensgenerierungsprozessen von Wissenschaft und Praxis bedeutsam sind. Die Befunde in Kapitel 12 und 13 zeigen dies entlang der herausgearbeiteten *Kernprozesse interaktioneller Wissensrelationierung*, der Settings-, Rollen-, Beziehungsdimensionen sowie anhand der drei rekonstruierten eingelagerten und emergenten Prozesse (des Wissenstransformations- und -hybridisierungsprozesses, mehrdimensionaler Lernprozesse und eines doppelten Sinn- und Relevanzherstellungsprozesses) auf. Diese Befunde schliessen einerseits in vielen der rekonstruierten Elemente an den bisherigen Forschungsstand zur kooperativen Wissensbildung an, stellen andererseits aber auch eine Konkretisierungs- und Ergänzungsleistung dar, die über die bisherigen Befunde hinausgeht, wie die nachfolgende themenbezogene Einordnung in den aktuellen Forschungsstand verdeutlicht:

Mitwirkungsentscheidung

In Bezug auf die Mitwirkungsentscheidung schliessen die vorliegenden Befunde an diejenigen von Sommerfeld et al. (2010, S. 14–16) an, die besagen, dass eine Mitwirkung dann zustande kommt, wenn in der Praxis Resonanz erzeugt wird, sprich wissenschaftliches Wissen als relevant und zutreffend bewertet wird. Mehrere Studien (Denvall & Skillmark, 2021; Farr et al., 2021; Rhyner & Schlageter, 2015; Rotzetter, 2015) erwähnen in ihren Befunden zudem die hohe Bedeutsamkeit verfügbarer Ressourcen für eine Mitwirkung und gelingende Umsetzung kooperativer Wissensbildung, und ebenfalls mehrere Studien (Denvall & Skillmark, 2021; Giffords & Calderon, 2015; Rhyner & Schlageter, 2015) betonen die hohe Relevanz der Rollen- und Erwartungsklärung zu Projektbeginn. Die vorliegenden Befunde bestätigen diese Empirie, ergänzen resp. konkretisieren sie aber zugleich dahingehend, dass im untersuchten Fallbeispiel weitere relevante Aspekte (eigener organisationaler Entwicklungsbedarf, entwicklungsorientierte Haltung, interne und externe Legitimation, Ressourcen, inhaltliche Relevanz und Anschlussfähigkeit, als sinnhaft bewertete Projektanlage, wertschätzende Kontaktaufnahme) für diese Relevanzherstellung resp. Relevierung von Wissen im Kontext der Mitwirkungsentscheidung bedeutsam waren. Die Befunde verdeutlichen, dass sowohl organisations- und projektbezogene als auch interaktionsbezogene Faktoren die Mitwirkungsentscheidung beeinflussten resp. begünstigten und ergänzen damit das bisherige Wissen dazu mit neuem, zusätzlichem Wissen über relevierungsrelevante Faktoren bei Mitwirkungsentscheidungen.

Rollen der beteiligten Akteursgruppen

Die vorliegende Empirie bestätigt zudem bestehende Befunde zur Rolle der involvierten Wissenschaftler:innen, die darauf hinweisen, dass diese in den Projekten aktiv gestaltend tätig sind und aufgrund dieser Rolle das Gelingen der Projektumsetzung massgeblich von ihren kommunikativen, prozessgestaltenden und vermittelnden Fähigkeiten (Hüttemann et al., 2016, S. 218; 2014a, S. 151) und dem Grad der aktiven Ausgestaltung dieser Rolle (Hüttemann, 2016, S. 52; Hüttemann & Solèr, 2018, S. 237f.) abhängt. In Bezug auf die Rolle der involvierten Fachpersonen sind die eigenen Befunde ebenfalls anschlussfähig an den Forschungsstand: Auch in den Studien werden involvierte Fachpersonen als lernend erkennbar (Hüttemann, 2016, S. 47; Hüttemann et al., 2016, S. 218; Sommerfeld, 2014a, S. 151) und alle in Kapitel 5.6 beschriebenen Studien zeigen, dass

sie auch an der Wissensproduktion beteiligt sind. Die vorliegende Untersuchung differenziert und ergänzt diesen Forschungsstand allerdings dahingehend, dass sie erstens detaillierter erläutert, auf welchen Ebenen (Inhalt, Prozess, Beziehung) und aufgrund welcher Handlungen die involvierten Wissenschaftler:innen als gestaltend-steuernd erkennbar werden, und indem sie zweitens die involvierten Fachpersonen in einer spezifischen Doppelrolle sichtbar macht.

Partnerschaftlichkeit und Machtausstattung in der Arbeitsbeziehung

Im aktuellen Forschungsstand zur kooperativen Wissensbildung und Wissensproduktion werden in mehreren Studien Macht- und Rollenasymmetrien zwischen Wissenschaftler:innen und Praxis aufgezeigt und die damit einhergehenden Herausforderungen und Spannungsfelder thematisiert (Drilling, 2022, S. 2957f., 2963; Farr, 2018; Farr et al., 2021; Hüttemann et al., 2016, S. 218; Rotzetter, 2015, S. 167f.). Rotzetter (2015, S. 167) konstatiert beispielsweise eine «Zwickmühle», die sie im Anspruch auf Gleichwertigkeit und einem zugleich bestehenden asymmetrischen Beziehungsgefüge verortet, und betont die Relevanz einer Reflexion machttheoretischer Fragen zu Zuständigkeiten wie auch eines vertrauensvollen Klimas (ebd., 167f.). Farr (2018; 2021) zeigt in ihren Studien, wie Macht durch institutionelle Kontexte (vertraute Räume, informelle kreative Methoden) begrenzt werden kann, und hebt die Notwendigkeit fortlaufender Reflexion, hinreichender Transparenz bezüglich Einschränkungen und die Bedeutsamkeit von Ressourcen im Zusammenhang mit einer gelingenden Bearbeitung dieser Machtfragen hervor. Die eigenen Befunde verdeutlichen ebenfalls die prozessuale und inhaltliche Deutungs- und Steuerungsmacht der involvierten Wissenschaftler:innen und eine strukturelle Asymmetrie, die unter anderem aufgrund der Projektanlage, des Projektziels und der formalen Projektarchitektur besteht. Dabei gehen diese Befunde mehr ins Detail als der bisherige Forschungsstand, da sie diese Machtausstattung der Wissenschaftler:innen mehrdimensional (institutionell/positional, funktional, personal) ausdifferenzieren und somit konkretisieren. Gleichzeitig konnte jedoch auch eine eigenständige Machtausstattung der involvierten Fachpersonen aufgrund ihrer funktionalen Autorität als Träger:innen eines unverzichtbaren Wissens rekonstruiert werden; es konnte aufgezeigt werden, wie die Macht der Wissenschaftler:innen durch den in der Projektanlage verankerten «Modus der Kooperation» begrenzt und kanalisiert wird, sodass sie kooperativ ausgeübt wurde und keine epistemische Ungerechtigkeit (Fricker, 2023) gegenüber den involvierten Fachpersonen eruiert werden konnte. Die Machtausstattung der involvierten Fachpersonen wird im bisherigen Forschungsstand zwar punktuell implizit mitberücksichtigt, jedoch kaum explizit und auch nicht systematisch ausdifferenziert erläutert. In diesem Zusammenhang bringt die vorliegende Studie eine Präzisierung und Ergänzung in den Diskurs zu Machtfragen im Kontext kooperativer Wissensbildung ein. Die Befunde zeigen, dass die Gestaltung der Arbeitsbeziehung für einen produktiven Umgang mit dieser Thematik bedeutsam ist und insbesondere partnerschaftliche Beziehungsqualitäten (z. B. wechselseitige Anerkennung von Fachwissen und Fachkompetenz, dialogische Kommunikation im Modus der Augenhöhe, Wertschätzung und Vertrauen, Glaubwürdigkeit) hierzu beitragen. Mehrere Studien verweisen ebenfalls auf die zentrale Bedeutung dieser Beziehungsebene und nennen ebenfalls einzelne der in der vorliegenden Studie als relevant rekonstruierten Elemente wie Vertrauen (Denvall & Skillmark, 2021; Driessens et al., 2011; Giffords & Calderon, 2015; Rotzetter, 2015, S. 168f.), dialogische und offene Kommunikation auf Augenhöhe (Driessens et al., 2011; Eberitzsch & Keller, 2022, S. 289; Giffords & Calderon, 2015; Rotzetter, 2015, S. 167), Beziehungspflege und persönliche Interaktionen (Denvall & Skillmark, 2021, S. 2727f.; Farr et al., 2021; Giffords & Calderon, 2015), Transparenz (Rhyner & Schlageter, 2015, S. 125), lange Dauer, Wertschätzung und Respekt (Giffords & Calderon, 2015; Hickey et al., 2018, S. 1). Somit bestätigen die Befunde in dieser Hinsicht bestehendes Wissen.

Setting

In Bezug auf das Setting werden im bisherigen Forschungsstand strukturelle Bedingungen wie ausreichende (finanzielle, personelle, zeitliche) Ressourcen (Denvall & Skillmark, 2021; Eberitzsch & Keller, 2022; Farr et al., 2021; Giffords & Calderon, 2015; Gray & Schubert, 2009; Rhyner & Schlageter, 2015; Rotzetter, 2015) betont, ferner spezifische Eigenschaften des intermediären Feldes (Gredig, 2011, S. 62) erläutert; eine Ausnahme von dieser Akzentsetzung bilden Sommerfeld (2014a, S. 151), der in seinen Befunden die Notwendigkeit einer langfristig angelegte Kooperation betont, und Farr (2018), die auf die Bedeutsamkeit des räumlichen und sozialen Settings im Zusammenhang mit Machtfragen hinweist. Die eigenen Befunde schliessen an diese Aussagen an und zeigen in Bezug auf die Ressourcen auf, dass diese nicht nur eine generelle Voraussetzung darstellen, sondern konkret ein handlungsentlastetes, fortlaufendes und legitimiertes Setting ermöglichen, in dem wiederum die *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* stattfinden. Des Weiteren wird vor dem Hintergrund der Befunde von Farr (2018) deutlich, dass neben einer bewussten Ausgestaltung des handlungsentlasteten Settings auch das alltägliche Setting (als vertraute Umgebung) für die kooperative Wissensbildung förderlich sein dürfte. Damit leistet die vorliegende Studie einen eigenständigen Beitrag, indem sie fünf konkrete Setting-Qualitäten herausarbeitet und deren Relevanz für die Ermöglichung von gelingender kooperativer Wissensbildung aufzeigt.

Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung

Die Studien zum Modell der kooperativen Wissensbildung von Sommerfeld (2014), Sommerfeld et al. (2010), Hüttemann und Solér (2016; 2018) und Rotzetter (2015) verweisen auf mehrere relevante Prozesse, die im Rahmen kooperativer Wissensbildung erfolgen: Sommerfeld et al. (2010, S. 15) beschreiben beispielsweise gemeinsame Reflexionsprozesse von Wissenschaft und Praxis, in denen anspruchsvolle, häufig konfliktbeladene Verständigungs- und teilweise Übersetzungsprozesse erfolgen. Sowohl Sommerfeld (2014a, S. 151) als auch Hüttemann und Solér (2016, S. 52; 2018, S. 237f.) verweisen des Weiteren auf die Bedeutsamkeit des Findens einer gemeinsamen Sprache resp. eines produktiven Verständigungscodes, und Sommerfeld (2014a, S. 151) erwähnt in seinen Befunden die Notwendigkeit einer Metakommunikation sowie eines fortlaufenden Diskurses über Geltungsansprüche unterschiedlicher Wissensbestände. Auch Rotzetter (2015, S. 166, 169) verweist auf Austausch und auf in Hybridisierungsprozesse enthaltene Reflexionen, und auch Driessens et al. (2011) betonen Reflexionsprozesse. Hüttemann und Solér (2016, S. 52; 2018, S. 237f.) erwähnen die Bedeutsamkeit von Interaktionen bei der Wissensverschränkung in der kooperativen Wissensbildung für das Anstossen von Entwicklungsprozessen in den beteiligten Praxisorganisationen. Masterson et al. (2024, S. 8–10) folgern auf Basis eines Realistic Reviews zum aktuellen Co-Design- und Co-Produktionsdiskurs zudem die folgenden sechs zentralen Prozesse und Mechanismen, die iterativ ineinandergreifen, kontextabhängig wirksam werden und zu Engagement, Abstimmung und Einigung über zentrale Ergebnisse führen: Absicht, Ressourcen, Dialog, Dokumentation, Interpretation und Verstehen (intention, assets, dialogue, documentation, interpretation, understanding).

An diese Befunde schliessen die eigenen Ergebnisse an, indem sie diese im Forschungsstand eher allgemein beschriebenen Mechanismen und Prozesse als konstitutive *Kernprozesse interaktioneller Wissensrelationierung* empirisch greifbar machen und in einen konzeptionellen Zusammenhang bringen: Neben Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozessen als zentralen interaktionell-kommunikativen Mechanismen rekonstruieren sie Erprobungsprozesse im professionellen Alltag als handlungsbezogenen Mechanismus. Zudem werden Reflexions- und Verstehensprozesse als eng mit beiden erwähnten Kernprozessen verflochtene sinn- und bedeutungsbildende Mechanismen sichtbar, sodass die Relationierung unterschiedlicher

Wissensformen als hochgradig interaktionelles, iteratives, wechselseitig rückgekoppeltes Prozessgeschehen verstanden werden kann. Durch diese Konkretisierungsleistung tragen die vorliegenden Befunde dazu bei, die konkrete Kooperation zwischen Wissenschaftler:innen und Fachpersonen aus der Praxis als ein Bündel konstitutiver Mechanismen und Prozesse zu fassen und die Dynamik der Wissensrelationierung im Kontext kooperativer Wissensbildung nachvollziehbar zu machen.

Eingelagerte und emergente Folgeprozesse (in) der interaktionellen Wissensrelationierung

Auf einen *Wissenstransformations- und -hybridisierungsprozess v*erweisen ebenfalls bereits mehrere Studien, wobei sie für diese Prozesse unterschiedliche Begrifflichkeiten (zyklischer Entwicklungsprozess, Hybridisierung, Wissensvermischung, Relationierung) verwenden (Hüttemann, 2016; Hüttemann et al., 2016; Hüttemann & Solèr, 2018; Rotzetter, 2015; Sommerfeld, 2014a; Sommerfeld et al., 2010). Mit Blick auf den Forschungsstand wird allerdings deutlich, dass die bisherigen Befunde zwar aufzeigen, *dass* ein solcher Prozess erfolgt, jedoch keine Aussagen dazu bestehen, *wie* diese (Hybridisierungs-)Prozesse konkret verlaufen. Die vorliegenden Befunde machen auf einer mikroprozessualen Ebene deutlich, wie Wissen in andere Wissensformen transformiert oder hybridisiert wird und in Form von verschiedenen Wissensformen (im Sinne von Zwischenprodukten) auf dem Weg zum finalen Prozessmanual erkennbar wird. Dabei werden zugleich die inhaltliche Deutungsmacht (Selektion) der involvierten Wissenschaftler:innen sowie die Bedeutsamkeit der Validierung und Dokumentation als Transformationsmechanismus erkennbar, wobei Letzteres den von Masterson et al. (2024, S. 8–10) eruierten Mechanismus der «Dokumentation» (siehe Abschnitt oben) im Kontext kooperativer Wissensproduktion bestätigt. Darüber hinaus verdeutlichen die Befunde, dass in diesen Hybridisierungsprozessen nicht nur eine Vermischung von unterschiedlichem Wissen erfolgt, sondern dieses auch durch Aushandlung von Geltungsansprüchen strukturiert wird, was die Aussage von Sommerfeld (2014a, S. 151) bestätigt.

Die vorliegende detaillierte Rekonstruktion *interaktioneller Wissensrelationierung als Ort der Wissenstransformation und -hybridisierung* ist vor diesem Hintergrund als eine Konkretion und Systematisierung der Hybridisierungsthese zu verstehen, indem sie die Annahme bestätigt, dass kooperative Entwicklung Wissen transformiert und hybride Wissensformen erzeugt, zugleich aber die konkrete Prozesslogik und Mechanismen beschrieben werden, über die diese Wissensformen in wiederkehrenden Kernprozessen, an spezifischen Orten (Settings) und unter Einbezug von Dokumentations-, Validierungs- und Selektionspraktiken in ein finales, objektiviertes hybrides Wissensprodukt transformiert werden. Somit leisten diese Befunde einen Beitrag zur Schliessung der von Rotzetter (2015, S. 166f.) eruierten Forschungslücke, die in der Unklarheit bestand, wer in unterschiedlichen Situationen welches Wissen einbringt und wie diese Hybridisierungsprozesse konkret verlaufen oder gezielt beeinflusst werden können.

Hinsichtlich der rekonstruierten *mehrdimensionalen und interdependenten Lern- und Bildungsprozesse*, die im Zuge der kooperativen Wissensbildung seitens der involvierten Fachpersonen ausgelöst wurden und erfolgten, sind die vorliegenden Befunde ebenfalls anschlussfähig an den bestehenden Forschungsstand: Denn verschiedene Studien benennen Lernprozesse bei involvierten Fachpersonen (und teilweise auch bei involvierten Wissenschaftler:innen) im Kontext kooperativer Wissensbildung resp. Wissensproduktion, wobei in diesem Zusammenhang unterschiedliche Begriffe wie Lernen, Qualifizierung, Kompetenzentwicklung, Entwicklung von Fachlichkeit, Lern- und Entwicklungsprozesse, veränderte kognitive Strukturen oder Lerngewinne verwendet werden (Denvall & Skillmark, 2021; Driessens et al., 2011; Drilling, 2022; Giffords & Calderon, 2015; Hüttemann, 2016; Hüttemann et al., 2016; Rotzetter, 2015; Sommerfeld, 2014a). Während im Forschungsstand Lernprozesse aber vor allem als aus kooperativer Wissensbildung hervorgebrachtes Ergebnis beschrieben werden, ohne weiter zu

erläutern und zu erklären, wie und warum diese Lernprozesse erfolgen, rekonstruieren die vorliegenden Befunde Lerngelegenheiten im Kontext kooperativer Wissensbildung und beschreiben zugleich Mechanismen von Lernprozessen auf drei verschiedenen Ebenen (individuell, kollektiv, organisational) und deren Zusammenwirken, ferner das dadurch generierte unterschiedliche Wissen (internalisiert, narrativ-geteilt, schriftlich-objektiviert). Diese Befunde ergänzen damit den Forschungsstand um eine empirisch differenzierte Rekonstruktion dessen, was «Lernen» in kooperativer Wissensproduktion konkret bedeutet und wie, weshalb und auf welchen Ebenen es entsteht. Diese Befunde schliessen damit in gewisser Weise an diejenigen von Arnegger (2023, S. 615) an, der ebenfalls dynamische und interdependente Wissensbildungsprozesse im Kontext von POZ-Verfahren auf mehreren Ebenen (Individuum, Team, Organisation) sichtbar macht, dies allerdings im Kontext von Praxisorganisationen der Sozialen Arbeit und nicht im hier untersuchten intermediären Raum der kooperativen Wissensbildung.

In Bezug auf den eruierten *doppelten Sinn- und Relevanzherstellungsprozess* in kooperativer Wissensbildung lässt sich vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes konstatieren, dass die vorliegenden Befunde in dieser Hinsicht ebenfalls eine Präzisierungsleistung darstellen, die an bestehende Befunde anschliesst, diese zugleich aber auch konkretisiert und deren Mechanismen detaillierter erläutert: Sommerfeld (2014a, S. 152) deutet in seiner Studie die Lern- und Kompetenzbildungsprozesse in längerfristigen Kooperationen von Wissenschaft und Praxis als Relevierungsprozess (Nowotny, 1975) und resümiert, dass dadurch «kognitive Strukturen» verändert und wissenschaftliches Wissen in der kognitiven Rangordnung der Fachpersonen aufsteigt.

Drilling (2022, S. 2959) legt hierzu zwar keine eigenen empirischen Befunde vor, konstatiert jedoch, dass die empirische Betrachtung von Relevanzstrukturen (welches Wissen wann von wem als relevant anerkannt wird) im Kontext kooperativer Wissensbildung bisher unterbeleuchtet ist. Die vorliegenden Befunde tragen zur Schliessung dieser Forschungslücke bei, da sie die Befunde von Sommerfeld (2014a, S. 152) konkretisieren, indem sie die Relevierung bei den involvierten Fachpersonen empirisch konkretisieren und aufzeigen, wie sie prozessual hergestellt wird: durch die Sinnhaftigkeit der Involviertheit in den Entwicklungsprozess sowie durch Relevanzherstellung, unter anderem gestützt auf Wirksamkeitserfahrungen im Zuge des veränderten professionellen Handelns.

Vor dem Hintergrund dieser Einordnung der eigenen Befunde in den Forschungsstand lässt sich der Beitrag der vorliegenden Arbeit zur Erkenntnisgewinnung wie folgt zusammenfassen: Die vorliegende Studie bestätigt in vielerlei Hinsicht die bisherigen Forschungsbefunde zur kooperativen Wissensbildung und schliesst auch an die konzeptionell übergeordneten Befunde zur kooperativen Wissensproduktion von Wissenschaft und Praxis im Allgemeinen an. Zugleich wird aber deutlich, dass sie den bestehenden Forschungsstand zur kooperativen Wissensbildung in mehreren Aspekten ergänzen: Zum einen werden bestehende Befunde zum Vorhandensein gewisser Prozesse und Einflussfaktoren aus dem Forschungsstand *präzisiert*. Diese Präzisierung erfolgt insbesondere dadurch, dass Mechanismen und Zusammenhänge aufgezeigt werden, *wie* und *weshalb* Prozesse in welcher Form genau erfolgen oder *warum* gewisse Faktoren und Bedingungen bedeutsam sind. Zum anderen wurden aber auch *neue* zusätzliche relevante Aspekte im Kontext kooperativer Wissensbildung empirisch herausgearbeitet, die in der bisherigen empirischen Forschung noch nicht thematisiert wurden.

Damit wird das Modell der kooperativen Wissensbildung und dessen verfahrensbezogene Konkretisierung als POZ auf Basis dieser Befunde nicht nur empirisch *fundiert*, sondern auch, wie oben deutlich wurde, um neue Empirie *ergänzt* und *präzisiert*. Diese Befunde bieten auf unterschiedlichen Ebenen Anknüpfungspunkte für eine weiterführende theoretisch-konzeptionelle

Diskussion und eine Ableitung von Folgerungen für Theorie und Praxis kooperativer Wissensbildung, wie im folgenden Kapitel gezeigt werden soll.

16.1.2 Diskussion und Einordnung der Befunde im aktuellen Theoriediskurs zur kooperativer Wissensbildung

Die empirischen Erkenntnisse aus dieser Arbeit bieten auf unterschiedlichen Ebenen Anknüpfungspunkte für eine Einordnung und Diskussion im Rahmen des aktuellen Theoriediskurses. Nachfolgend werden aus der Fülle an Anknüpfungspunkten folgende Themen herausgegriffen, die diskutiert werden sollen: Erstens werden in Kapitel 16.1.2.1 Anknüpfungspunkte und Präzisierungspotenziale beim Modell der kooperativen Wissensbildung und dem POZ diskutiert. Zweitens werden in Kapitel 16.1.2.2 die aus den Befunden erkennbaren förderlichen Faktoren resp. Gelingensbedingungen kooperativer Wissensbildung benannt, mit bestehender Empirie verknüpft und in eine strukturierte Synthese gebracht.

16.1.2.1 Anknüpfungspunkte und Präzisierungsleistungen zur Modellierung einer Wissenskultur kooperativer Wissensbildung und des POZ

Die empirischen Befunde zur kooperativen Wissensbildung sind nicht nur anschlussfähig an den bisherigen Forschungsstand zur kooperativen Wissensbildung und erweitern diesen in mehrerer Hinsicht, sondern sie stützen auch zentrale Annahmen des theoretisch-konzeptionellen Modells kooperativer Wissensbildung und des POZ (vgl. Kapitel 5.2 und 5.3). So wird beispielsweise anhand der rekonstruierten *Kernprozesse interaktioneller Wissensrelationierung* aufgezeigt, dass unterschiedliche Wissensformen prozesshaft relationiert werden und «in einem Prozess der Verbindung von Wissen unterschiedlicher Provenienz handlungsleitendes professionelles Wissen generiert» (Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 86) wird. Anhand des rekonstruierten Wissenstransformations- und -hybridisierungsprozesses wird zudem deutlich, wie Hybridisierung von Wissen (Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 86, 93) erfolgt, wobei die verschiedenen *ein*gebrachten und aus den Kernprozessen der Wissensrelationierung *hervor*gebrachten Wissensformen empirisch fassbar gemacht wurden. Ebenfalls zeigen insbesondere die rekonstruierten eingelagerten Sinn- und Relevanzherstellungsprozesse seitens der involvierten Fachpersonen auf, dass die von Sommerfeld (2010, S. 10) formulierte Einschätzung, dass kooperative Entwicklungsprojekte einen «Weg zur ‹Relevierung› des sozialwissenschaftlichen (bzw. sozialarbeitswissenschaftlichen) Wissens» darstellen, vor dem Hintergrund der Befunde bestätigt werden kann. Aber auch die Befunde zur Rolle der Wissenschaftler:innen, insbesondere die Notwendigkeit spezifischer Kompetenzen, die nicht Bestandteil der beruflichen Rolle aller Sozialarbeitswissenschaftler:innen sind (Gredig, 2011, S. 63), sowie die Relevanz einer gleichberechtigten Gestaltung der Zusammenarbeitsformate (ebd.) bestätigen bestehende theoretische Aussagen im Modell. Die Befunde machen zentrale theoretisch-konzeptionelle Annahmen des Modells folglich empirisch sichtbar und leisten in mehrerer Hinsicht einen Beitrag zur empiriebasierten *Verfeinerung* des Modells der kooperativen Wissensbildung und des POZ, da sie die eher abstrakten konzeptionellen Ausführungen und verwendeten Begriffe der Autoren an mehreren Stellen auf einer mikroanalytischen Ebene *präzisieren und ergänzen*. Hierzu erscheinen insbesondere folgende ausgewählte Aspekte erwähnenswert:

Intermediärer Raum

So wird beispielsweise der «intermediäre Raum» (Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 86) anhand der fünf eruierten Setting-Eigenschaften konkreter und fassbarer und zugleich wird deutlich, dass eine iterative Koppelung von handlungsentlasteten und alltäglichen Gelegenheitsstrukturen in diesem Zusammenhang für die kooperative Wissensgenerierung zentral erscheint. Die Befunde geben somit Hinweise darauf, dass unter dem Terminus «intermediärer Raum» nicht ein einzelnes Setting oder Format verstanden werden kann, sondern (zumindest im untersuchten Fallbeispiel) ein Arrangement aus (mindestens) zwei aufeinander bezogenen Settings darstellt: einerseits dem

handlungsentlasteten Setting der Anwender:innen-Feedback-Workshops als zentralem Ort der gemeinsamen Reflexion, Aushandlung und Verdichtung; andererseits dem alltäglichen Setting der Erprobung des Prototyps im Arbeitsalltag. Diese unterschiedlichen, komplementären Settings zeichnen sich durch spezifische bedeutsame Bedingungen aus (legitim, prozessbezogen-fortlaufend, dialogisch gestaltet). Der «intermediäre Raum» lässt sich daher vor dem Hintergrund der vorliegenden Befunde konzeptionell als *eine legitimierte, über eine längere Zeit aufrechterhaltene, partizipativ-dialogisch gestaltete und prozesshaft und iterativ hergestellte Kopplungsstruktur von Handlungsentlastetheit und Handlungsalltag* präzisieren.

Verständnis und Rollen von Akteur:innen aus Wissenschaft und Praxis

In der Modellierung kooperativer Wissensbildung werden die involvierten Wissenschaftler:innen primär als verantwortlich für die Forschungsphase bzw. die Erarbeitung einer Wissensbasis verstanden, und zugleich wird für die kooperative Entwicklungsphase betont, dass deren angemessene Gestaltung spezifische Kompetenzen erfordert, die über ein «herkömmliches» wissenschaftliches Profil hinausgehen (Gredig, 2011, S. 61, 63). Die Fachpersonen aus der Praxis werden als zentrale Wissensträger:innen eines spezifischen Fach- und Erfahrungswissens adressiert, das im Entwicklungsprozess expliziert, anerkannt und in die Relationierung bzw. Hybridisierung einbezogen wird (ebd., S. 62). Darüber hinaus formuliert das Modell den Anspruch, dass die Zusammenarbeit im Modus der Kooperation als heterarchischer Austausch organisiert ist, in dem unterschiedliche Wissensformen bzw. ihre Träger:innen als gleichwertig gelten und keine Wissensform die andere überformen soll (Hüttemann & Sommerfeld, 2007, S. 48; Gredig/Sommerfeld 2010: 95). Dabei bleibt selbst das Verfahrensmodell des POZ auf einer relativ abstrakten Ebene und konkretisiert kaum, wie diese Entwicklungsphase zu gestalten ist und wie Verantwortlichkeiten zu verteilen sind, damit diese Kooperations- und Heterarchieanforderungen eingelöst werden können. Dass mit diesen formulierten Anforderungen eine hoch anspruchsvolle und voraussetzungsreiche Prozessgestaltung verbunden ist, zeigen sowohl die bisherige Empirie zu kooperativer Wissensproduktion, insbesondere zu Machtfragen (vgl. Kapitel 5.6 und 5.7) als auch die vorliegenden Befunde, indem sie sichtbar machten, wie Rollen, Beziehungsgestaltung und der Umgang mit Macht im untersuchten Entwicklungsprojekt konkret ausgestaltet wurden. Die Befunde zeigen, dass die Gestaltungsmacht der involvierten Wissenschaftler:innen trotz ihrer prozessualen und inhaltlichen Steuerungsmacht (bedingt durch die Projektarchitektur) durch den Modus der Kooperation und die funktionale Autorität der involvierten Fachperson begrenzt wurde und die heterarchische Grundannahme, d. h. dass keine Wissensform die andere überformen kann (Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 95), in diesem Fall gewährleistet war (zumindest gemäss den Einschätzungen der involvierten Fachpersonen). Zugleich verdeutlichen die Befunde, dass partnerschaftliche Beziehungsqualitäten in diesem Zusammenhang von zentraler Bedeutung waren und durch das positive Beziehungserleben seitens der involvierten Fachpersonen (Anerkennung, gehört werden, wirksam sein) eine Machtakzeptanz erfolgte. Die vorliegenden Befunde sowohl zu den Rollen der beiden Akteursgruppen als auch zu deren Arbeitsbeziehung bieten gemeinsam mit der bereits bestehenden Empirie (insbesondere derjenigen zu machtanalytischen Fragen) eine Basis, um diese Herausforderungen und Gestaltungsfragen im Modell der kooperativen Wissensbildung und des POZ zu konkretisieren und differenzierter zu diskutieren. Sie verdeutlichen, dass Fragen zu Verantwortlichkeiten, zu Rollen und zur Machtteilung inhärent zu klärende Themenbereiche kooperativer Wissensbildung sind, die nicht nur zu Projektbeginn, sondern fortlaufend während der gesamten Projektumsetzung einer (selbst)kritischen Metareflexion bedürfen.

Relationierung

Die im Modell erwähnte Relationierung (Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 86) von Wissen wird in den Befunden insoweit konkretisiert, als diese aufzeigen, wie durch *Kernprozesse interaktioneller*

Wissensrelationierung Wissen, das von unterschiedlichen Akteursgruppen eingebracht wurde, externalisiert, ausgehandelt, reflektiert, verstanden, erprobt und durch diese Relationierungsmechanismen verständigungsorientiert zu neuem, hybridem Wissen verbunden wird, einem Wissen, das von den Involvierten narrativ geteilt und kollektiv akzeptiert wird. Während Relationierung beispielsweise bei Dewe et al. (Dewe et al., 1992; Dewe & Otto, 2012, 2018) oder auch bei Staub-Bernasconi (2018, S. 243) (vgl. Kapitel 7.3.3.1) als Element eines Professionalitätskonzepts zu verstehen ist und die unmittelbare professionelle Fallarbeit adressiert, zeigen die vorliegenden Befunde Relationierung als interaktionelles Geschehen zwischen Akteur:innen von Wissenschaft und Praxis in einem spezifischen Setting, in dem unterschiedliche Wissensformen insbesondere interaktionell-kommunikativ wie auch kognitiv-reflexiv und handlungspraktisch zueinander in Beziehung gesetzt werden. Damit schliesst das hier rekonstruierte Relationierungsverständnis an dasjenige von Kunz (2015, S. 118, 148–151) an, die Relationierung als situativ-diskursiven und praxisbezogenen Prozess rahmt, in dem der Aushandlung von Bedeutung und der Relationierung von verschiedenen Wissensformen in einem diskursiven Setting Bedeutsamkeit zukommt. Relationierung lässt sich somit als analytischer Oberbegriff fassen, der die empirisch beobachtbare, vornehmlich interaktionelle Praxis des In-Beziehung-Setzens von Wissensformen von Akteur:innen aus Wissenschaft und Praxis im Kontext Kooperativer Wissensbildung beschreibt, wobei dieses In-Beziehung-Setzen durch mehrere Mechanismen erfolgt, die als interdependente *Kernprozesse interaktioneller Wissensrelationierung* bezeichnet wurden.

Hybridisierung

Wissenstransformation und Wissenshybridisierung werden in den Befunden als emergente Prozesse erkennbar, die aus diesem interaktionellen Wissensrelationierungsgeschehen hervorgehen. Im POZ wird gemäss den Autoren ein Hybridisierungsprozess in der Phase der Entwicklung verortet, bei dem unterschiedliche explizierte Wissensformen, die von verschiedenen Wissensträger:innen eingebracht werden, miteinander relationiert und so zu einem neuen, hybriden handlungsleitenden Wissen hybridisiert werden (Gredig, 2011, S. 63; Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 94f.). Bezogen auf das untersuchte Entwicklungsprojekt ist mit diesem neuen, hybriden handlungsleitenden Wissen das Prototyp-Wissen gemeint. Die empirischen Befunde dieser Studie zeigen auf, dass im Zuge des gesamten untersuchten Entwicklungsprojekts hybrides Wissen in unterschiedlichen Stadien als Zwischenprodukte entstand: So wird als Ergebnis der Entwicklungsphase das Prototypwissen als ein erstes hybrides Wissen erkennbar. Dieses Prototypwissen wird im Zuge der weiteren *Kernprozesse interaktioneller Wissensrelationierung* jedoch erneut hybridisiert und es entsteht ein zweites hybrides Wissen, das narrativ geteilte und kollektiv akzeptierte Wissen. In einem weiterführenden Wissensverarbeitungs- und Dokumentationsprozess seitens der involvierten Wissenschaftler:innen wird schlussendlich ein innovatives Wissensprodukt generiert, das ebenfalls hybriden Charakter hat. Wird dem Verständnis von Hybridisierung in der Figur der «sozialen Produktion von Professionalität» (Sommerfeld, 2014a) (vgl. Kapitel 5.4) gefolgt, so lassen sich Hybridisierungsprozesse auf zwei weiteren Ebenen verorten: Es gibt einen primären Zyklus der Hybridisierung auf Ebene der individuellen Fachperson im unmittelbaren Handeln und einen zweiten Hybridisierungskreislauf auf Ebene der involvierten Praxisorganisation bei der Integration neuen Wissens in den organisationalen Kontext. Eine solche «primäre Hybridisierung von Wissen» (Sommerfeld, 2014a, S. 137)[160] wird in den Befunden auch während der Erprobungsprozesse erkennbar, in denen der Prototyp im alltäglichen Handeln mit dem bisherigen professionsspezifischen Fach- und Erfahrungswissen relationiert und dadurch in eine für das eigene Handeln anschlussfähige, subjektiv bedeutsame Wissensform (anwendungsbezogenes Wissen) hybridisiert wird. Die rekonstruierten

[160] Auf dieser Ebene lässt sich auch das Verständnis von Hybridisierung von Schütze (2021, S. 41) verorten, der eine Hybridisierung in der Kombination von Wissen aus unterschiedlichen Disziplinen im professionellen Arbeitsbogen lokalisiert; dabei haben Praxisfragestellungen eine orientierende und anleitende Funktion.

mehrdimensionalen Lernprozesse sowie die organisationsbezogenen Implementationsgeschehnisse weisen darüber hinaus darauf hin, dass das im Zuge der kooperativen Wissensbildung neu generierte Wissen in weiterführende Hybridisierungsprozesse in den involvierten Organisationen Eingang findet und dort zu handlungsleitendem Professionswissen und organisational verankertem Wissen werden kann (Gredig, 2011, S. 62). Damit zeigt sich auch ein zweiter Hybridisierungskreislauf auf Ebene der involvierten Praxisorganisation.

Damit wird erstens deutlich, dass Hybridisierung, verstanden als Prozess, der hybrides Wissen hervorbringt, im Kontext kooperativer Wissensbildung nicht ausschliesslich der Entwicklungsphase im engeren Sinne zugeordnet werden kann. Zweitens kann vor diesem Hintergrund Hybridisierung in der kooperativen Wissensbildung dahingehend konkretisiert werden, dass Hybridisierungsprozesse zu unterschiedlichen Zeitpunkten und an unterschiedlichen Orten sowie auf unterschiedlichen Ebenen verortet werden können und nicht als einmaliger, eindeutig lokalisierbarer Schritt, sondern als wiederkehrende emergente Prozesse eingelagert in die *Kernprozesse interaktioneller Wissensrelationierung* erkennbar werden.

Lernprozesse

In den Befunden wurden als weitere emergente Prozesse seitens der involvierten Fachpersonen mehrdimensionale und interdependente Bildungs- und Lernprozesse auf unterschiedlichen Ebenen erkennbar, die sich gegenseitig bedingen und beeinflussen und sowohl individuelle Bildungsprozesse und kollektive Lernprozesse bei den involvierten Fachpersonen als auch organisationale Lernprozesse auf Ebene der involvierten Praxisorganisationen umfassten. Die im Modell der kooperativen Wissensbildung und des POZ thematisierten Lernprozesse (Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 92) werden insoweit nicht nur empirisch fundiert, sondern auch auf mehreren Ebenen *konkretisiert*, denn es wurde aufgezeigt, welches Wissen auf welchen Ebenen (subjektiv bedeutsames Prozessmanual-Wissen, narrativ geteiltes und kollektiv akzeptiertes Prozessmanual-Wissen, organisationales Prozessmanual-Wissen mit narrativen und schriftlichen Anteilen) aus diesen Bildungs- und Lernprozessen hervorging und wie dieses zu einem handlungsleitenden Wissen wurde, das als neue Prozessmanual-bezogene *Wissensbasis* bei der Ausgestaltung von Kindeswohlabklärungsprozessen bei den involvierten Fachpersonen in den untersuchten Praxisorganisationen wirksam wurde.

Relevierung

In den empirischen Befunden lassen sich Relevierungsprozesse zu unterschiedlichen Zeitpunkten und auf unterschiedlichen Ebenen verorten:

Relevierung bei Mitwirkungsentscheidung zu Projektbeginn (Ebene involvierte Praxisorganisation): Zunächst wird deutlich, dass Relevierung im Kontext kooperativer Wissensbildung schon vor der eigentlichen Wissensproduktion erfolgt, da bei der Mitwirkungsentscheidung das zu generierende Wissen für die involvierte Praxisorganisation relevierungswürdig sein muss, damit überhaupt eine kooperative Wissensbildung erfolgen kann. Dabei werden in den generierten Befunden die verschiedenen Einflussfaktoren beschrieben, die für diesen Relevierungsprozess auf Ebene der involvierten Praxisorganisationen im Zuge der Mitwirkungsentscheidung bedeutsam erscheinen.

Relevierung im Zuge der kooperativen Wissensbildung (Ebene involvierter Fachpersonen): Bezugnehmend auf Nowotny (1975) wird sichtbar, dass im Kontext kooperativer Wissensbildung Relevanz nicht als Eigenschaft von Wissen gegeben ist; aus den Befunden geht vielmehr hervor, dass diese im Zuge der kooperativen Wissensbildung in einem wechselseitigen Prozess entsteht, an dem sowohl die involvierten Wissenschaftler:innen als auch die involvierten Fachpersonen beteiligt sind: Die involvierten Wissenschaftler:innen bringen aufgrund ihrer Rahmensetzung wissenschaftliches Wissen ein, das sie als für die Praxis als bedeutsam antizipieren und das im Prototypwissen ebenfalls enthalten ist und damit potenziell *relevierbar* ist. Der relevierungsrelevante Selektionsprozess

seitens der Praxis zeigte sich in den empirischen Daten in der Weise, dass die involvierten Fachpersonen jenes Wissen aktiv hervorhoben (Nowotny, 1975, S. 451), das sie für ihre professionelle Handlungspraxis bei Kindeswohlabklärungen als bedeutsam und anschlussfähig bewerteten, und dieses in den Diskurs einbrachten. In die rekonstruierten *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* ist ein doppelter Sinn- und Relevanzherstellungsprozess eingelagert, in dem neben der Sinnhaftigkeit der eigenen Involviertheit (z. B. Nutzen für Professionalität, Austausch und Qualitätssicherung) das neu generierte Wissen von den involvierten Fachpersonen aufgrund eigener Wirksamkeitserfahrungen und der Bedeutsamkeit des generierten Wissens im Sinne eines neuen Wissenskompasses als praxistauglich, der Auftragserfüllung und dem Kindeswohl dienlich und damit als sinnhaft codiert wird. Dieses Erkennen der Nützlichkeit und Brauchbarkeit des generierten Wissens, das auch wissenschaftliches Wissen enthält, erfolgt erstens während der Erprobungsprozesse, worauf auch Nowotny (1975, S. 452) hinweist, die betont, dass sich die Nützlichkeit und Brauchbarkeit des Wissens erst «im Gebrauch des Wissens im Handeln» (ebd.) zeigt. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass die weiteren rekonstruierten *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* ebenfalls für den Relevierungsprozess bedeutsam sind, damit das hybride Prototyp-Wissen in der «kognitiven Problemrangordnung» (ebd.) bei den involvierten Fachpersonen eine höhere Position einnimmt und daher releviert werden kann. Denn Relevierung zeigt sich hier auch als ein Prozess der kollektiven Bedeutungszuschreibung seitens der involvierten Wissenschaftler:innen einerseits und der involvierten Fachpersonen andererseits im Zuge der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung*: Nicht alles eingebrachte Wissen wurde gleichwertig behandelt, sondern (neben den erwähnten Erprobungsprozessen) entstand in kollektiven Externalisierungs-, Aushandlungs- und Verständigungsprozessen und darin eingelagerten Reflexion- und Verstehensprozessen (unter dem hinzutretenden Einfluss institutioneller Rahmenbedingungen sowie bestehender Machtstrukturen) eine Rangordnung. Dabei kann das entstandene *narrativ geteilte und kollektiv akzeptierte Wissen* als Ergebnis dieses wechselseitigen Relevierungsprozesses, also als *releviertes Wissen* interpretiert werden, da durch diese Prozesse dieses Wissen intersubjektiv als *sinnhaftes* Wissen codiert wurde.

Vor diesem Hintergrund lässt sich die kooperative Wissensbildung aufgrund der vorliegenden Befunde als *Ort einer interaktionell hergestellten Relevierung wissenschaftlichen Wissens* verstehen, in dem die Relevanz des entstehenden (hybriden) Wissens über das Zusammenspiel von Erprobungsprozessen im Handlungsvollzug (Gebrauch) und den dort erfahrenen Wirksamkeitserfahrungen und durch die interaktionelle Herstellung kollektiver Geltung in interaktionellen Reflexions-, Verstehens- sowie Explikations-, Aushandlungs- und Verständigungsprozessen schrittweise aufgebaut und stabilisiert wird. Damit schliessen die Befunde auch an das von Hüttemann und Solèr (2018, S. 241f.) erläuterte Verständnis von Relevierung an, dem zufolge Relevierung nicht nur ein subjektiv-kognitiver, sondern auch ein sozial-kooperativ geprägter Prozess ist (vgl. Kapitel 5.5.1). Insgesamt kann somit konstatiert werden, dass kooperative Wissensproduktionsprozesse eine mögliche Form gelingender Relevierung von sozialwissenschaftlichem Wissen darstellen und sich daher die oben erwähnte Aussage von Sommerfeld (2010, S. 10) bestätigen lässt, der kooperative Entwicklungsprojekte als einen «Weg zur ‹Relevierung› des sozialwissenschaftlichen (bzw. sozialarbeitswissenschaftlichen) Wissens» beschreibt.

Dieser in der kooperativen Wissensbildung erfolgte Relevierungsprozess unterstützte zudem zwei weitere Relevierungsprozesse, die auf Basis der Befunde bei den involvierten Praxisorganisationen erkennbar wurden, aus dieser kooperativen Wissensbildung hervorgingen und in Kapitel 16.3 noch genauer erläutert werden: Auf Ebene der involvierten Praxisorganisation erfolgte eine Relevierung eingelagert in den fortführenden Implementationsentscheid, und im Zuge der nachgelagerten Implementationsphase erfolgte ein Relevierungsprozess bei den nicht-involvierten Fachpersonen.

Zum Verhältnis von (Konzept-)Entwicklung und Implementation

Die vorliegenden Befunde zeigen, dass aufgrund der eigenen Involviertheit der Fachpersonen Implementationsprozesse bereits während der kooperativen Wissensproduktion einsetzten, zunächst begrenzt auf eine prototypbezogene Anwendung im Kreis der involvierten Fachpersonen und nach Ende der eigenen Involviertheit in einer nachgelagerten Phase im organisationsweiten Massstab. Damit werden im untersuchten Entwicklungsprojekt frühe, prototypbezogene Implementationsmomente als Bestandteil der kooperativen Wissensbildung empirisch sichtbar, was die im POZ vorgesehene Bedeutung einer Implementationsdimension im Sinne der Implementation einer Pilotversion resp. eines Prototyps grundsätzlich stützt (Gredig, 2011, S. 63f.). Gleichzeitig zeigen die rekonstruierten *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* aber auch, dass die Entwicklung von Wissen und die prototypbezogene Implementation von Wissen im Kontext kooperativer Wissensbildung nicht als strikt aufeinanderfolgende Phasen verstanden werden können, sondern vielmehr als *iterative, zeitgleich stattfindende und ineinander verschränkte Prozesse* zu konzipieren sind. Diese vorliegenden Befunde schliessen somit direkt an die Einschätzung von Hochuli Freund et al. (2023, S. 68) an, dass Entwicklung und Implementation in kooperativen Projekten eng miteinander verschränkt gedacht werden müssen (vgl. Kapitel 5.6). Die empirischen Befunde stützen damit zunächst ebenfalls die im Modell der kooperativen Wissensbildung theoretisch-konzeptionell formulierte Annahme, dass Fragen der Wissensproduktion, der Implementation und der Verwendung des generierten Wissens stets miteinander verwoben resp. bewusst miteinander verschränkt zu denken sind (Hüttemann, 2016, S. 48). Gleichzeitig zeigen die Befunde aber auch auf, dass die bisherige verfahrensbezogene Modellierung kooperativer Wissensbildung in Form des POZ dieser *Verschränkung* womöglich zu wenig Rechnung trägt, da Konzeptentwicklung und Implementation (nebst der vorhergehenden Phase der Forschung und der nachgelagerten Phase der Evaluation) im POZ beispielsweise als zwei getrennte und einander folgende Phasen konzipiert sind (Gredig, 2011, S. 63f.). Zwar verweisen die Autoren des Modells explizit darauf, dass eine Weiterentwicklung resp. Optimierung der Praxis in mehreren zyklischen Prozessen erfolgt, wobei beispielsweise gewonnene Erkenntnisse aus (Prozess-)Evaluationen des ersten Zyklus in nachfolgende Zyklen einfliessen und die Weiterentwicklung des Interventionskonzepts unterstützen sollen (Gredig, 2011, S. 65), eine Verschränkung wird dabei aber nicht näher erkennbar. Vor dem Hintergrund der rekonstruierten *iterativen, zeitgleich stattfindenden und ineinander verschränkten Prozesse* insbesondere von Implementation und Entwicklung (aber auch evaluativ-bewertender Momente) lässt sich ein Präzisierungspotenzial bei der bisherigen Modellierung einer verfahrensbezogenen Konkretisierung kooperativer Wissensbildung ausmachen, das nebst den oben diskutierten Aspekten ebenfalls eine Grundlage für die in Kapitel 16.3 beschriebene konzeptionelle Verdichtung in Form eines «Entwurfs eines iterativen und verschränkten Verfahrensmodells kooperativer Wissensbildung» bildet.

Vor dem Hintergrund der Ausführungen in Kapitel 7.2 zur «Wissenskultur» (epistemic culture) nach Knorr Cetina (2002b, S. 11) können die vorliegenden Befunde insgesamt auch als empirischer Beitrag zur Konturierung und Präzisierung einer spezifischen Wissenskultur kooperativer Wissensbildung gelesen werden. Ihr Erkenntniswert liegt nicht allein in der Rekonstruktion einzelner Aspekte kooperativer Wissensproduktion, wie sie in diesem Kapitel diskutiert wurden, sondern in der Sichtbarmachung kooperativer Wissensbildung als eine spezifische epistemische Ordnung: Denn zusammenfassend verweisen die Befunde auf eine *Wissenskultur kooperativer Wissensbildung*, die sich durch eine in wechselseitiger Abhängigkeit gründenden projektbezogenen *epistemischen Allianz von Wissensträger:innen aus Wissenschaft und Praxis* auszeichnet, die in einem spezifischen Setting und zeitlich begrenzt zustande kommt und wirksam wird. In dieser *epistemischen Allianz von*

Wissensträger:innen aus Wissenschaft und Praxis werden im Modus kooperativ gestalteter und interaktionell geprägter Relationierung wechselseitig anerkannte heterogene Wissensformen zweckgebunden zu einem kollektiv akzeptierten und narrativ geteilten problemlösungsorientierten Wissen für die Soziale Arbeit hybridisiert, das von den involvierten Akteur:innen aus der Praxis in weiterführenden Lern- und Implementationsprozessen für die eigene Praxisorganisation adaptiert und von den involvierten Akteur:innen aus der Wissenschaft in weiterführenden Dokumentations- und Selektionsprozessen für das finale Wissensprodukt als Innovation aufbereitet wird. Diese *epistemische Allianz* ist dabei nicht primär von epistemischer Einigkeit, sondern von *produktiver Differenz* geprägt, die gelingen kann, wenn entsprechende Voraussetzungen und Bedingungen (vgl. nachfolgendes Kapitel 16.1.2.2) gegeben sind.

Diese Befunde zur Konturierung der «Fabrikation von Erkenntnissen» (Knorr Cetina, 2002a) im Kontext kooperativer Wissensbildung lassen sich somit als ein Beitrag zur Theoriebildung bezüglich kooperativer Wissensbildung einordnen: Sie können als empiriebasierte Hinweise für eine genauere Bestimmung der *Wissenskultur kooperativer Wissensbildung* gelesen werden, d. h. sie zeigen Praktiken, Mechanismen und Prinzipien auf, durch die im Kontext kooperativer Wissensbildung von Akteur:innen aus Wissenschaft und Praxis Wissen generiert und validiert wird (Knorr Cetina, 2002b, S. 11).

16.1.2.2 Erste konzeptionelle Verdichtung: Gelingensbedingungen und förderliche Einflussfaktoren kooperativer Wissensbildung

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie und deren Diskussion im Kontext des aktuellen Forschungsstandes geben zudem Hinweise auf förderliche Einflussfaktoren und Gelingensbedingungen kooperativer Wissensbildung sowohl auf Ebene der Mitwirkungsentscheidung seitens der involvierten Praxisorganisationen als auch in Bezug auf die Gestaltung kooperativer Entwicklungsprojekte von Akteur:innen aus Wissenschaft und Praxis:

16.1.2.2.1 Gelingensbedingungen bei der Mitwirkungsentscheidung der Praxisorganisation

Die Befunde geben zunächst Hinweise auf folgende Aspekte, die eine Entscheidung seitens der Praxisorganisation für eine Mitwirkung an einem kooperativen Entwicklungsprojekt gemeinsam mit Akteur:innen aus der Wissenschaft begünstigen:

Ebene Praxisorganisation:

- Fachlich-inhaltlicher Weiterentwicklungsbedarf in der Praxisorganisation
- Legitimation (Commitment Leitungsebene, partizipativer organisationsinterner Entscheidungsprozess, organisationsexterne Kommunikation und Akzeptanzherstellung bei relevanten Kooperationspartner:innen)
- Ressourcensicherung und Ermöglichungsstrukturen (Zeit, Personal, organisatorische Rahmenbedingungen und Koordination durch Leitung)
- Entwicklungsorientierte und kooperationsbereite Haltung der Praxisorganisation

Ebene Entwicklungsprojekt:

- Inhaltliche Relevanz des Projekts für die Praxisorganisation aufgrund Aufgaben- und Strategiepassung
- Inhaltliche Anschlussfähigkeit des Projekts für Praxisorganisation
- Sinnhafte und feldgerecht erlebte Projektanlage und -zielsetzung

Ebene Wissenschaftler:innen:

- Wertschätzende, auf Augenhöhe gestaltete Kontaktaufnahme durch die Wissenschaftler:innen

16.1.2.2.2 Gelingensbedingungen bei der Umsetzung kooperativer Wissensbildung

In Bezug auf die Gestaltung kooperativer Wissensbildung lassen sich vor dem Hintergrund der Befunde auf unterschiedlichen Ebenen förderliche Einflussfaktoren und Gelingensbedingungen ableiten, die nachfolgend im Überblick als *empirisch gestützte Folgerungen*[161] entlang der Ebenen Struktur, Prozess, Ergebnis (Donabedian, 1966) strukturiert dargestellt werden. Zusätzlich werden alle in der empirischen Forschungsliteratur identifizierbaren förderlichen Einflussfaktoren ausgewiesen, die über die eigene Empirie hinausgehen und den drei Ebenen zugeordnet werden können (vgl. Kapitel 5.6 und 5.7). Diese Ergänzungen sind zur Sicherung der Quellennachvollziehbarkeit jeweils am Ende eines Abschnitts *kursiv* darstellt und mit Quellenangaben versehen. Einflussfaktoren, die in der eigenen Empirie bereits beschrieben sind und in der bisherigen Empirie ebenfalls genannt wurden, werden (um Doppelungen zu vermeiden) dort nicht erneut aufgeführt. Damit lassen sich folgende empiriegestützte Gelingensbedingungen und förderliche Faktoren für die Gestaltung kooperativer Wissensbildung eruieren, die hier allerdings lediglich im Überblick dargestellt und nicht erneut im Detail erklärt werden:

Ebene Struktur

- Ressourcen (personell: Teilnahme sowohl Leitungsebene als auch operativ tätige Fachpersonen; zeitlich: sowohl für Teilnahme am handlungsentlasteten Setting als auch für Erprobung von Prototypwissen im alltäglichen Setting; räumlich: zur Teilnahme an Kernprozessen interaktioneller Wissensrelationierung)[162]
- Iterative Kombination aus handlungsentlasteten Settings und alltäglichen Handlungssettings
- Legitimiertes Setting
- Fortlaufendes, prozesshaftes Setting
- Partizipativ-dialogförderndes Setting

Ergänzte Faktoren auf Basis des aktuellen Forschungsstandes:

- *Abgestufte Beteiligungsarchitektur (Gredig, 2011)*
- *Institutionalisierte Unterstützungsfunktion/Koordination (Arnegger, 2023)*

Ebene Prozess

Ebene Beziehungsgestaltung

- Wechselseitige Anerkennung von Fachwissen und Fachkompetenz
- Anerkennung und Entwicklung einer «Kultur der produktiven Differenz» (Unterschiedlichkeit wird als Bereicherung gerahmt)
- Anerkennen gegenseitiger Angewiesenheit
- Dialogische Kommunikation auf Augenhöhe
- Wertschätzender Umgang
- Gegenseitiges Vertrauen
- Kongruentes Handeln und Glaubwürdigkeit

Ergänzte Faktoren auf Basis des aktuellen Forschungsstandes:

- *Kompromissbereitschaft (Giffords & Calderon, 2015)*
- *Aktiver Beziehungsaufbau und fortlaufende Beziehungspflege (Giffords & Calderon, 2015; Denvall und Skillmark, 2021; Farr et al., 2021)*

[161] Diese *empirisch gestützten Schlussfolgerunen* wurden in den Befunden als relevante Faktoren und Eigenschaften sowie als bedeutsam markierte Erfahrungen oder auch als geäusserte Irritationen, Kritikpunkte oder positiv betonte Aspekte erkennbar und können deshalb aus Sicht der Autorin als empirisch gestützte Hinweise für die gelingende Gestaltung kooperativer Wissensbildungsprozesse verstanden werden.

[162] Personelle Ressourcen: Hüttemann et al. (2016) betonen Personalkontinuität als relevant. Räumliche Ressourcen: Farr (2018) betont die Gestaltung der räumlichen Bedingungen (bedeutsam sind vertraute Räume) als Teilnahme- und Machtfaktor.

Ebene Gestaltung der Zusammenarbeit

- Transparenz über Projektarchitektur und die darin angelegten Entscheidungs-/Machtstrukturen/Machtasymmetrien
- Transparente Aushandlung und Klärung von Entscheidungskompetenzen und -prozessen (insb. Transparenz über Vorgehen beim Aushandeln von Geltungsansprüchen von Wissen)
- Transparente Rollenklärung (Aufgabenteilung und Verantwortlichkeiten)
- Formate für begleitende Kritik und Reflexion während der Projektumsetzung (z. B. zu Entscheidungswegen, Machtfragen) mit Anpassungsmöglichkeiten
- Formate zur fortlaufenden Thematisierung möglicher Spannungsfelder (z. B. unterschiedliche Vorstellungen über die zur entwickelnde Innovationsform, Machtverteilung) und Zielklärung

Ergänzte Faktoren auf Basis des aktuellen Forschungsstandes:

- *Qualifizierung aller Involvierten zu Beginn zur Gestaltung kooperativer Prozesse (Hüttemann et al., 2016; Farr et al., 2021), insb. als Ermöglichungsbedingung von Machtteilung*
- *Bewusste und fortlaufende Reflexion von Machtfragen und Gewährleistung von Metakommunikation (Farr, 2018; Farr et al., 2021; Rotzetter, 2015; Sommerfeld, 2014a)*
- *Explizite Herstellung von Eigen-/Mitverantwortung der Involvierten für den Prozess (Driessens et al., 2011; Denvall und Skillmark, 2021)*

Ebene Gestaltung des Entwicklungsprozesses

- Klare Prozessstrukturierung sowie flexible und bedarfsgerechte Anpassungsmöglichkeiten
- Moderation der interaktionellen Formate durch eine nicht in den inhaltlichen Diskurs involvierte Person[163]
- Installation von handlungsentlasteten, diskursförderlichen Formaten, die interaktionelle Explikations-, Aushandlungs- und Verständigungsprozesse sowie Reflexions- und Verstehensprozesse begünstigen
- Gewährleisten von Gelegenheiten für Erprobungsprozesse von Prototypwissen (und anschliessende interaktionelle Reflexionsprozesse) im realen Handlungsalltag
- Fortlaufende Wissensobjektivierung durch Protokolle (als kondensierte Dokumentation der Diskussionen und des kollektiv akzeptierten Wissens)
- Fortlaufende Validierung der Dokumentationen (zur Sicherung von inhaltlicher Korrektheit und Herstellung von Transparenz und Nachvollziehbarkeit)
- Fortlaufende und transparente Kommunikation während der gesamten Projektumsetzung

Ergänzte Faktoren auf Basis des aktuellen Forschungsstandes:

- *Entwicklung eines gemeinsamen Verständigungscodes resp. einer gemeinsamen Sprache (Sommerfeld, 2014a; Hüttemann, 2016; Hüttemann und Solèr, 2018); Hüttemann et al., 2016).*
- *Fortlaufender Einbezug relevanter Akteursgruppen über alle Projektphasen (Driessens et al., 2011)*

Ebene Fachpersonen

- Offene und diskursorientierte Haltung
- Inhaltliches Expert:innenwissen zur Thematik (professionsspezifisches Fach- und Erfahrungswissen)
- Wissen über kooperative Entwicklungsprozesse herstellen (im Sinne der Machtteilung)
- Selbstverständnis als Wissensträger:innen und -mitproduzent:innen und Lernende

Ergänzte Faktoren auf Basis des aktuellen Forschungsstandes:

- *Bereitschaft/Kompetenz zur Eigen-/Mitverantwortung für Prozess und Ergebnisse (Driessens et al. 2011); Denvall und Skillmark 2021).*

[163] Mit Blick auf Fragen der Machtteilung wäre dies ggf. auch als Co-Moderation von Akteur:innen aus Wissenschaft und Praxis umsetzbar.

Ebene Wissenschaftler:innen

- Offene und diskursorientierte Haltung
- Inhaltliches Expert:innenwissen zur Thematik (wissenschaftliches Wissen)
- Spezifisches Wissen und Kompetenzen zur Gestaltung kooperativer Entwicklungsprozesse (z. B. Wissen und Kompetenzen zu Planung, Prozessgestaltung, Beziehungsgestaltung, Reflexionsfähigkeit insb. bez. Machtfragen, Kommunikation, Moderation sowie methodisches Wissen)

Ebene Ergebnis

Ebene kooperative Wissensbildung

- Narrativ geteiltes und kollektiv akzeptiertes hybrides problemlösungsbezogenes Wissen, das von den involvierten Akteursgruppen als unterstützend für eine bessere Erfüllung des professionellen Auftrags der Praxis bewertet wird
- Finales innovatives und objektiviertes Wissensprodukt

Ebene involvierte Praxisorganisation

- Adaptiertes neues individuelles sowie organisationales (narrativ, strukturell verankertes) Wissen in den involvierten Praxisorganisationen als Ergebnis mehrdimensionaler Lernprozesse
- Erlebte mehrdimensionale Lern- und Bildungsprozesse
- Doppelte Sinn- und Relevanzherstellung und Wirksamkeitserfahrungen
- Weiterführender Implementationsentscheid und nachfolgende Implementationsphase

Ebene involvierte Wissenschaftler:innen:

Da die Ergebnisse aufseiten der Wissenschaftler:innen nicht Gegenstand des Erkenntnisinteresses sind und deshalb auch nicht empirisch untersucht wurden, kann auf Basis der Daten zu dieser Ebene keine Aussage vorgenommen werden. Allerdings verweisen einige aktuelle empirische Studien, die in Kapitel 5.7 erwähnt wurden, darauf hin, dass durch kooperative Wissensproduktion ein beidseitiger Nutzen (sowohl für Praxis als auch Wissenschaft) entsteht (Giffords & Calderon, 2015; Driessens et al., 2011, Sommerfeld et al., 2010), ein Beitrag zur Theoriebildung geleistet wird (Driessens et al., 2011), Ergebnisse durch Publikationen weiterverarbeitet werden (Hüttemann & Sommerfeld, 2023) und Forschende Einblick in Praxis gewinnen (Giffords & Calderon, 2015; Hüttemann et al., 2016), was ebenfalls als Mehrwert betrachtet wird.

Die hier dargestellten Befunde, die durch bereits bestehende Empirie ergänzt wurden, können als empiriebasierter Beitrag zur Bestimmung förderlicher Einflussfaktoren und Gelingensbedingungen für kooperative Wissensbildung verstanden werden, denn sie ergänzen bisherige empirische Befunde um neue, bisher noch nicht thematisierte Einflussfaktoren.

Die oben dargestellte Systematisierung kann zur Modellierung eines empiriebasierten *theoretisch-konzeptionellen Frameworks relevanter Einflussfaktoren und Gelingensbedingungen kooperativer Wissensbildung* genutzt werden und leistet somit auch einen Beitrag zur Theorieentwicklung bezüglich kooperativer Wissensbildung.

Diese Systematisierung kann zudem bei der Konzipierung, Planung und Umsetzung künftiger kooperativer Entwicklungsprojekte als Basis für Gestaltungsempfehlungen und als Kompendium mitzudenkender Einfluss- und Qualitätsfaktoren genutzt werden und so deren Gelingen unterstützen. Darüber hinaus stellt sie eine Informationsbasis sowohl für eine fortlaufende selbstkritische Reflexion im Sinne einer formativen Prozessevaluation während der Projektumsetzung als auch für eine summative kriteriengeleitete Evaluation bei Projektabschluss dar.

16.2 Diskussion zur Implementation des generierten Wissens

Die empirischen Befunde der vorliegenden Arbeit zur Implementation des generierten Wissens aus kooperativer Wissensbildung zeigen auf, dass die *Involviertheit* der Fachpersonen aus der Praxis in die Wissensproduktion für die Implementation und die Nutzung des generierten Wissens während dieser ersten Verwendungsphase bedeutsam ist. Damit kann zunächst die in Kapitel 2 und 8 formulierte These bestätigt werden, dass die Involviertheit der Fachpersonen aus der Praxis in die kooperative Wissensproduktion für die Implementation des generierten Wissens eine Relevanz hat. Diese Relevanz wird nachfolgend unter Rückbezug auf aktuelle Empirie (vgl. Kapitel 16.2.1) und Theorie (vgl. Kapitel 16.2.2) zur Implementation diskutiert und auf dieser Basis werden theoretisch-konzeptionelle Verdichtungen vorgenommen und Folgerungen abgeleitet.

16.2.1 Diskussion der Befunde im Lichte des aktuellen Forschungsstands

In diesem Kapitel werden die empirischen Ergebnisse dieser Studie in den aktuellen Forschungsstand (vgl. Kapitel 6.3.2 und 6.3.3) eingeordnet und wird zugleich der Erkenntnisgewinn aufgezeigt.

Einflussfaktoren und Implementationsmassnahmen

Mit Blick auf die Darstellung des Forschungsstands in Kapitel 6.3.2.1 schliessen die vorliegenden Befunde an einige der in den Reviews (Bach-Mortensen et al., 2018; Kelly et al., 2023; Weeks, 2021) als bedeutsam eruierten Einflussfaktoren für Implementationsprozesse in der Sozialen Arbeit an. So wird beispielsweise auch in der vorliegenden Studie erkennbar, dass Ressourcenknappheit, im vorliegenden Fall eine plötzliche starke Zunahme der Fallzahl und hohe Arbeitsbelastung, als hinderlicher Faktor wirkte, der in der untersuchten Praxis zwar nicht zu einem Abbruch, aber zu einem eher reaktiven und pragmatischen Implementationsvorgehen führte. Ebenfalls wird auch die Bedeutsamkeit von unterstützenden Leitungspersonen erkennbar, wobei in der vorliegenden Studie die Leitung auf Gesamtorganisationsebene als hemmend und diejenige der Standortleitungen als förderlich wirksam beschrieben wurde. In Bezug auf die eingesetzten Implementationsmassnahmen schliessen die eigenen empirischen Befunde sowohl an die Befunde der drei bereits erwähnten Reviews als auch an diejenigen von Ashcraft et al. (2024, S. 1), Alberts et al. (2021, S. 147) und Bührmann (2022) an, wobei sie diese ergänzen, weil konkrete Mechanismen aufgezeigt werden, wie genau und weshalb gewisse Implementationsmassnahmen förderlich wirken. In allen erwähnten Reviews wird beispielsweise die Relevanz von Schulungen (Coaching) und Wissensaufbau, der Anpassungsfähigkeit der Innovation und von sogenannten Schlüsselpersonen («Champions») als implementationsunterstützenden Faktoren erkennbar:

Schulungen (Coaching) und Wissensaufbau: Die eigenen empirischen Befunde bestätigen die Relevanz dieser Einflussfaktoren, zeigen aber zugleich auf, dass im vorliegenden Fall Schulungen, Coaching und Feedbackschleifen keine technischen Trainingsprogramme darstellen sollten, sondern interaktionelle Lernformate bedeutsam sind, die direkt in die konkrete Handlungspraxis und Fallarbeit eingebettet sind und an die während der synchronen Implementationsphase als sinnhaft erlebten Lern- und Vermittlungsformate anschliessen.

Anpassungsfähigkeit der Innovation: Ebenfalls zeigen die eigenen Befunde, dass eine Anpassung des neuen Wissens an die lokalen Bedingungen bedeutsam ist und als eine Operationalisierung und Übersetzung in individuell internalisiertes und in (narratives und strukturell verankertes) Organisationswissen verstanden werden kann, wobei diese Anpassungsleistung bereits während der synchronen Implementationsphase im Zuge der kooperativen Wissensbildung begann und danach weitergeführt wurde.

Schlüsselpersonen («Champions»): Die Relevanz von Schlüsselpersonen für die Implementation wurde in der vorliegenden Studie besonders deutlich erkennbar. Denn die Befunde zeigen konkret auf, *weshalb* die involvierten Fachpersonen als Schlüsselpersonen («Champions») wirksam wurden

und *wie* sie implementationsfördernd wirkten. Zum *Weshalb*: Sie waren erstens spezifische Wissensträger:innen mit einem Wissensvorsprung und einer Motivation, welche in der Involviertheit in die kooperative Wissensbildung gründeten, und zweitens waren sie in der involvierten Praxisorganisation aufgrund Glaubwürdigkeit und informeller Autorität legitimiert, was ebenfalls in der eigenen Involviertheit in die kooperative Wissensbildung gründete. Zum *Wie*: Die Funktion *Schlüsselperson* wird in den Befunden als ein Bündel acht unterschiedlicher implementationsrelevanter Rollen mit unterschiedlichen implementationsfördernden Aufgaben und Funktionen (unter anderem Übersetzungs-, Erklärungs-, Coaching-, Korrektur-, Adaptions- und Kulturarbeit) erkennbar. Dies verdeutlicht, dass implementationsrelevante Schlüsselpersonen in der untersuchten Fallstudie eher eine Rollenkonstellation oder -kombination darstellte als eine auf eine spezifische Funktion reduzierte Rolle.

Insgesamt wird erkennbar, dass die involvierten Fachpersonen diese Funktion innehatten und sich ihre Schlüsselpersonenrolle aufgrund ihrer Involviertheit in die kooperative Wissensbildung konstituierte.

Bedeutsamkeit der Involviertheit während der Wissensproduktion für die Implementation des generierten Wissens

Die vorliegenden Befunde schliessen auch an diejenigen von Dällenbach Bechtel et al. (2013) (vgl. Kapitel 6.3.2.3) an, welche die Implementation von Wissen aus kooperativer Wissensbildung untersuchten. Die eigenen Ergebnisse bestätigen zunächst, dass Implementation in Praxisorganisationen anspruchsvoll ist und eine gelingende Implementation an individuelle und organisationale Lern- und Entwicklungsprozesse gekoppelt sein muss, die in der vorliegenden Studie rekonstruiert wurden. Ebenfalls bestätigt die vorliegende Empirie, dass Verunsicherungen (infolge des Gesamtorganisationsentscheids, unklarer Positionierung und mangelnder Kommunikation) die Motivation und das Engagement zur weiteren Implementation beeinträchtigen können (Frustration, Spekulationen, Abwertung der Relevanz des Prozessmanual-Wissens). In Übereinstimmung mit Dällenbach Bechtel et al. (2013) zeigen auch die vorliegenden Befunde, dass knappe Ressourcen und instabile Rahmenbedingungen (Standort A) die Implementation verlangsamen und strukturierende Bedingungen wie Matrix-Team, klare Zuständigkeiten und institutionalisierte Reflexionsgefässe (Standort B) Implementation unterstützen. Die vorliegenden Befunde ergänzen aber auch die Befunde von Dällenbach Bechtel et al. (2013), denn sie zeigen auf, wie die dort beschriebenen individuellen Einflussfaktoren (Selbsteinschätzung von Wissen und Können, Kompetenz- und Ergebniserwartungen sowie emotionale Verunsicherungen nicht-involvierter Fachpersonen) durch interaktionelle Implementationsmassnahmen (Tandems, kollegiale Lernbegleitung und Fallreviews) in der nachgelagerten Implementationsphase aktiv bearbeitet und so Unsicherheiten reduziert werden können. Ebenfalls ergänzend zu den Befunden von Dällenbach Bechtel et al. (2013) zeigt die vorliegende Studie, dass die Involviertheit in die kooperative Wissensbildung nicht nur Akzeptanz fördert, sondern darüber hinaus einen relevanten Wissensvorsprung schafft sowie Glaubwürdigkeit und informelle Autorität herstellt, wodurch sich wiederum zentrale implementationsfördernde Rollen konstituieren, die die Implementation (trotz erschwerender Bedingungen) ebenfalls unterstützen. Involviertheit wird somit als mehrdimensionale Ressource für Implementationsprozesse erkennbar.

Die vorliegenden Befunde bestätigen zudem den bisherigen Forschungsstand zur Koppelung von Entwicklungs- und Verwendungssystemen aus anderen Bereichen, in denen diese Thematik bereits untersucht wurde, wie dem Gesundheitswesen, dem öffentlichen Sektor und der Industrie und Landwirtschaft (De Goede et al., 2012; Greenhalgh, Robert, Macfarlane, et al., 2004; Meyers et al., 1999; 2025; Rogers, 2003; Zipfel et al., 2022) (vgl. Kapitel 6.3.3), und zwar insofern, als sie zeigen, dass die Involviertheit von Fachpersonen in die kooperative Wissensbildung die Implementation des

generierten Wissens und dessen spätere Annahme bei nicht-involvierten Fachpersonen fördert: Durch die *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* entstand bei den Involvierten ein gemeinsam geteiltes Verständnis von Bedeutung und Nutzen des generierten Wissens sowie eine gemeinsame Sprache, was für die eingelagerten Lern- und Relevanzherstellungsprozesse und die synchrone Implementationsphase bedeutsam war und auch im Review von Greenhalgh et al. (2004) und in der Studie von De Goede (2012) als förderlicher Aspekt für eine gelingende Implementation eruiert wurde. Auch Nordli et al. (2025) machen die Bedeutung dieses interaktionellen Geschehens zwischen Wissenschaftler:innen und Fachpersonen aus der Praxis insbesondere mit Blick auf die Relevanz interaktiver Beteiligungsformate bei Prozessinnovationen sichtbar, und Meyers et al. (1999) betonen als förderlich eine konstruktive Zusammenarbeit von Entwickler:innen und Verwender:innen während der Implementationsphase sowie einen intensiven Wissensaustausch zwischen diesen Akteursgruppen. Diese Befunde werden ebenfalls durch die hiesigen Ergebnisse gestützt. Des Weiteren zeigen diese eigenen Befunde, dass die Involviertheit der Fachpersonen bei der kooperativen Wissensbildung die Akzeptanz und praktische Verwertbarkeit des neuen Wissens auch bei nicht-involvierten Fachpersonen erhöhte und Widerstand bei der Implementation reduzierte; Befunde, die an diejenige von Zipfel et al. (2022) anschliessen. Ebenfalls schliessen sie an die Befunde von Hüttemann (2016, S. 47) an, die resümierten, dass kooperative Wissensbildung die Akzeptanz, Anschlussfähigkeit und Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Praxis begünstige. Masterson et al. (2024, S. 2) eruierten sechs zentrale Mechanismen, die für gelingende Co-Produktion und Co-Design zentral sind (Intention, assets, dialogue, documentation, interpretation, understanding) und in iterativen und sich wiederholenden Prozessen zu drei zentralen Ergebnissen führen: Engagement, Alignment und Agreement (ebd., S. 8f.), wodurch ein Zusammenhang von Involviertheit während dieser kooperativen Wissensproduktion und den drei erwähnten Ergebnissen sichtbar wird. Nordli et al. (2025) betonen in ihrer Studie zudem, dass die Involviertheit in die Wissensproduktion nicht isoliert, sondern nur in Kombination mit anderen innovationsfördernden Bedingungen wirksam wird. Auch die eigenen Befunde stützen diese Perspektive und verweisen beispielsweise darauf, dass unter anderem das Commitment der Leitungsebene, genügend Ressourcen sowie eine klare Kommunikation und die Beseitigung resp. Vermeidung von Unsicherheiten weitere relevante förderliche Einflussfaktoren für eine gelingende Implementation darstellen.

Der Erkenntnisgewinn der vorliegenden Arbeit in Bezug auf die Implementation von Wissen aus kooperativer Wissensbildung und die Relevanz der Involviertheit in dessen Generierung für die Implementation kann wie folgt zusammengefasst werden: Die vorliegenden Befunde erklären, *wie* und *weshalb* der im Fachdiskurs und Forschungsstand bisher nur sehr marginal thematisierte und beleuchtete Einflussfaktor der *Involviertheit* in die kooperative Wissensbildung auf die Implementation des generierten Wissens wirkt, was also die konkreten Wirkmechanismen bei diesem Einflussfaktor sind. Im bisherigen Forschungsstand wird zu diesem Zusammenhang insbesondere der akzeptanzfördernde und anwendungsfördernde Beitrag dieses Einflussfaktors erwähnt. Die vorliegenden Befunde zeigen nebst dem ebenfalls rekonstruierten akzeptanzfördernden Mechanismus jedoch noch weitere implementationsfördernde Mechanismen auf, die bisher noch nicht empirisch untersucht und rekonstruiert wurden und als neue, präzisierende Erkenntnisse gewertet werden können. Die vorliegenden Befunde zeigen somit auf, wie und weshalb implementationsrelevante Schlüsselpersonen durch kooperative Wissensbildung hervorgebracht werden und wie diese in Bezug auf eine organisationsweite Implementation des neu generierten Wissens förderlich wirken. Damit leisten sie einen *Beitrag zur Schliessung der Forschungslücke* zur Bedeutsamkeit von Involviertheit in der kooperativen Wissensbildung für die Implementation des generierten Wissens, die bisher (bei Projekten kooperativer Wissensbildung) noch nicht empirisch untersucht wurde.

Ebenfalls zeigt die vorliegende Empirie auf, dass Implementation im Zusammenhang mit kooperativer Wissensbildung anders zu verstehen und zu konzipieren ist als in «herkömmlichen» Konzeptionen von Wissensproduktion, Transformation und Implementation, in denen Wissensproduktion ohne Einbezug von Akteur:innen aus der Praxis erfolgt resp. gedacht wird: Implementation im Kontext kooperativer Wissensbildung ist in zwei unterschiedlichen Phasen zu konzipieren (und entsprechend auch theoretisch zu konzeptualisieren), die jeweils unterschiedliche Merkmale haben und unterschiedliche implementationsrelevante Schritte fokussieren, wie weiter unten in Kapitel 16.2.2 unter Rückbezug auf aktuelle Implementationstheorie noch deutlich werden wird. Dieser Befund kann ebenfalls als eine neue Erkenntnis und als Beitrag zum bisherigen Forschungsbestand bewertet werden.

16.2.2 Diskussion und Einordnung der Befunde in aktuelle Implementationstheorien

Da Fragen des Zusammenhangs der Wissensproduktion und der Wissensimplementation sowohl im Diskurs zur kooperativen Wissensbildung als auch zur Implementation bisher wenig Beachtung fanden und kaum diskutiert wurden (vgl. Kapitel 8), wird im Folgenden die empirisch rekonstruierte Relevanz der Involviertheit in die kooperative Wissensbildung für die Implementation des generierten Wissens in Rückbezug auf den aktuellen theoretischen Fachdiskurs auf zwei unterschiedlichen Ebenen in einer relativ ausführlichen Form bestimmt und eingeordnet. Diese Diskussionen dienen als Grundlage um daraus jeweils Verdichtungen und Folgerungen abzuleiten, die unter anderem auch in Form von theoretisch-konzeptionellen Modellierungen dargestellt werden.

16.2.2.1 Veränderte Strukturierung der Implementation in zwei Phasen, Implementationsentscheide und Relevierungsprozesse

Bei den im Fachdiskurs bestehenden Modellen von Implementationsphasen beginnt die *tatsächliche* Implementation einer Innovation resp. neuen Wissens im engeren Sinne einer konkreten Umsetzung einer Innovation typischerweise erst nach einer formellen Implementationsentscheidung und folgt dann, je nach Modell, unterschiedlich differenziert ausgewiesenen Phasen. In der hier durchgeführten Fallstudie weicht der Prozess jedoch von einem linearen Implementationsverständnis ab, denn die Implementation des generierten Wissens begann nicht erst nach dessen Fertigstellung, sondern setzte bereits während der kooperativen Wissensproduktion ein, war Teil davon und wurde nach Ende der ersten Feldphase durch weitere Aktivitäten fortgeführt. Somit erscheint Implementation nicht als ein ausschliesslich der Wissensproduktion *nachgelagerter* Prozess, sondern als teilweise in die kooperative Wissensbildung eingebetteter und zweiphasiger Prozess, wobei sich diese beiden Implementationsphasen vor dem Hintergrund der empirischen Befunde wie folgt unterscheiden lassen: Die erste, in die kooperative Wissensbildung eingelagerte *synchrone Implementationsphase* diente aus einer Implementationsperspektive vor allem dem Aushandeln, dem Verstehen, dem Reflektieren, dem Erproben (vgl. Kapitel 12.5) und dadurch der schrittweisen Aneignung (vgl. Kapitel 13.2) und Relevanzherstellung (vgl. Kapitel 13.3) des neu generierten Wissens, wobei diese Wissensimplementation auf die Gruppe der involvierten Fachpersonen begrenzt war. Die zweite, sogenannte *nachgelagerte Implementationsphase*, die nach Ende der eigenen Involviertheit und nach der formalen Implementationsentscheidung folgte, trug zur organisationsweiten Verbreitung und Verankerung des generierten Wissens bei, indem insbesondere den nicht-involvierten Fachpersonen ein Zugang zum neu generierten Wissen eröffnet wurde, diese bei dessen Aneignung und Nutzung begleitet wurden und als relevant bewertetes Wissen auch in organisationales Wissen überführt wurde, das vergleichbar ist mit einer handlungsleitenden Theorie einer Organisation (Argyris & Schön, 2018, S. 31f.).

Werden diese empirisch Befunde vor dem Hintergrund des in Kapitel 6.2.2 beschriebenen Phasenmodells im Quality Implementation Framework (QIF) von Meyers et al. (2012, S. 468) betrachtet, kann konstatiert werden, dass bereits während der *synchronen Implementationsphase* qualitätsfördernde Implementationsaktivitäten und -schritte erfolgten, die unterschiedlichen Phasen dieses Modells zugeordnet werden können. Viele der qualitätsfördernden Schritte, die im QIF vornehmlich in der ersten Phase («Initial considerations regarding the host setting») verortet werden, finden sich in dieser *synchronen Implementationsphase* wieder. Die Mitwirkungsentscheidung (vgl. Kapitel 12.1) weist bereits zentrale Elemente der Phase 1 des QIF auf: In den Interviews werden ein klarer Bedarf und eine inhaltliche Relevanz des Projekts sowie eine wahrgenommene Passung und Anschlussfähigkeit an bestehende Praktiken und feldspezifische Anforderungen als entscheidungsleitend beschrieben. Zudem wird die Mitwirkung an organisationsinterne Zustimmung und Motivation im operativen Team sowie an das Commitment der Standortleitung geknüpft, die organisatorische Ressourcen zur Ermöglichung der Teilnahme bereitstellt und externe Akzeptanz (z. B. gegenüber der KESB) früh absichert. Bei der Gruppe der involvierten Fachpersonen zeigte sich zudem bereits vor dem formalen Implementationsentscheid der involvierten Praxisorganisationen ein Implementations-Commitment gegenüber dem generierten Wissen, das aus einem Relevanzherstellungsprozess resultiert, der in der eigenen (tätigen) Involviertheit in der kooperativen Wissensbildung gründet. Die Prüfung der Eignung des zu implementierenden Wissens wie auch des spezifischen Anpassungsbedarfs an die eigenen organisationsinternen Bedingungen erfolgte in weiterer Folge ebenfalls während der eigenen Involviertheit in die *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* (sprich in der unmittelbaren Erprobung und Fallarbeit im Umgang mit dem Prototyp-Wissen und in dessen interaktioneller Diskussion und Aushandlung, Reflexion und Verstehen). Eine «Schulung» der Mitarbeitenden zeigt sich aufgrund der rekonstruierten *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* und der darin eingelagerten Lernprozesse ebenfalls in dieser Phase, wobei hier keine formale Schulung der Fachpersonen als Massnahme erfolgte, sondern die Involviertheit projektintegrierte Lerngelegenheiten ermöglichte. Die empirischen Befunde verdeutlichen zudem, dass während dieser *synchronen Implementationsphase* aufgrund der hohen Bedeutsamkeit der involvierten Fachpersonen als Schlüsselpersonen mit einem spezifischen Wissensvorsprung auch implementationsunterstützende Strukturen (Bildung eines Implementationsteams wird dadurch ermöglicht) vorbereitet wurden und auch einige erste Aktivitäten und Schritte erfolgten, die der Phase 3 im QIF-Modell zugeordnet werden können: Denn während der kooperativen Wissensbildung erfolgte eine vorgelagerte Implementation des Wissens in den involvierten Praxisorganisationen, die Elemente einer Erprobung, sprich eines konkreten Umsetzungshandelns und einer reflexiven und diskursiven Auseinandersetzung umfasste, wodurch nicht nur Herausforderungen bei der Umsetzung identifiziert, sondern auch interaktionelle diskursive und reflexive Rückmeldeschleifen in Bezug auf Anpassungsbedarfe beim zu generierenden Wissen eruiert und Lern- und Bildungsprozesse ermöglicht wurden. Diese fortlaufenden Unterstützungsaktivitäten der Implementation waren allerdings auf ein Prototyp-Wissen bezogen und von ihrer Reichweite auf die involvierten Fachpersonen begrenzt.

Die rekonstruierten Aktivitäten in der *nachgelagerten Implementationsphase* lassen sich im QIF von Meyers et al. (2012, S. 468) vor allem Schritten in der Phase 2 («Creating a structure for implementation») und Phase 3 («Ongoing structure once implementation begins») zuordnen, wobei einzelne Schritte der Phase 1 unter anderem bedingt durch veränderte organisationsinterne und externe Kontextbedingungen (insb. Entscheid BeLuA-Implementation, Unsicherheiten, geringe Ressourcen und hohe Fallbelastung) erneut bedeutsam waren und fortgesetzt wurden. Dazu gehörte z. B. die erneute Verhandlung zu Passung, Bereitschafts- und Kapazitätsfragen und zu Fragen der Herstellung eines unterstützenden Klimas angesichts bestehender Untersicherheiten. Zudem

wurden Adaptionsaktivitäten, die bereits in der synchronen Implementationsphase begannen (interne Arbeitsdokumente, geplante Klärung der Passung von BeLuA und Prozessmanual) fortgesetzt. Aufbauend auf dem (partizipativen) formalen Implementationsentscheid in den beiden Praxisorganisationen nach der Feldphase I wurden einige Arbeitsschritte gemäss der Phase 2 des QIF umgesetzt. Beispielsweise wurden Strukturen geschaffen (neu eingerichtetes Matrix-Abklärungsteam am Standort B, strukturell verankerte Qualitätssicherungsfunktion am Standort A und standortübergreifende Arbeitsgruppe), die für Planung und Umsetzung der Implementation zuständig waren. Hierbei wurde kein vorab festgelegter formaler Implementationsplan entwickelt, sondern es zeigte sich vielmehr eine prozessorientierte, kontextbezogene und teils reaktive Implementationsstrategie. Ebenfalls ist die *nachgelagerte Implementationsphase* mit Blick auf das QIF von Meyers et al. (2012, S. 468) stark durch Schritte der Phase 3 des QIF geprägt, durch welche die eigentliche organisationsweite Implementation und Anwendung des neuen Wissens im konkreten Handlungsvollzug der Kindeswohlabklärung unterstützt und längerfristig abgesichert werden sollten (z. B. Tandems, Schulungen und dialogische Einarbeitung, geplante oder bereits institutionalisierte kollegiale Fallreviews). Letztere Schritte, d. h. die zum Zeitpunkt der Befragung geplanten oder bereits institutionalisierten kollegialen Fallreviews als kontinuierliche Feedback- und Reflexionsmechanismen, können ggf. auch als Schritte der Phase 4 («Improving Future Applications») nach QIF bewertet werden, in deren Rahmen reflektiert werden kann, welche Lehren aus der Umsetzung des neuen Wissens gezogen werden. Allerdings verweist die rekonstruierte Funktion zum Zeitpunkt der Befragung vornehmlich auf eine Reflexion auf Ebene des Einzelfalls und (noch)[164] nicht so sehr auf einer übergeordneten Metaebene (z. B. für die Gewinnung von Erkenntnissen für die Implementation des generierten Wissens in anderen Organisationen oder für organisationsbezogene Verbesserungen), womit Fallreviews im Sinne des QIF zum Befragungszeitpunkt primär als Elemente der Phase 3 zu verstehen sind. Als weiterer Schritt der Phase 4 des QIF kann zudem die Überführung des implementierten Wissens in formalisiertes Organisationswissen gedeutet werden, da dadurch Erfahrungen aus der Implementation und Anwendung in stabilisierte organisationsbezogene Artefakte übersetzt wurden.

Implementationsentscheide und Relevierungsprozesse

Darüber hinaus zeigen die empirischen Befunde zu dieser veränderten Strukturierung der Implementation in zwei Phasen auf, dass bei einer involvierten Praxisorganisation zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten implementationsrelevante Entscheidungen zu erfolgen haben: Einerseits kann die zu Beginn der kooperativen Wissensbildung erforderliche Mitwirkungsentscheidung zugleich als erste resp. *initialisierende Implementationsentscheidung* verstanden werden, die die erste Phase, die synchrone Implementationsphase ermöglicht. Die zweite Implementationsentscheidung erfolgt gegen Ende oder im Anschluss an die synchrone Implementationsphase und beinhaltet die Entscheidung über eine Fortführung der Implementation im Sinne der beschriebenen nachgelagerten Implementationsphase, weshalb diese als *fortführende Implementationsentscheidung* bezeichnet werden kann. Dadurch wird deutlich, dass seitens der Praxisorganisationen eingelagert in diese beiden Entscheidungsprozesse auch Relevierungsprozesse (Hüttemann & Solèr, 2018; Nowotny, 1975) erforderlich sind, ohne die weder eine Teilnahme an der kooperativen Wissensbildung, sprich eine synchrone Implementationsphase, noch eine nachgelagerte Implementation erfolgen würde. Denn damit das neu generierte Wissen organisationsweit implementiert werden konnte, musste dieses Wissen auf Ebene der involvierten Praxisorganisation (und nicht nur von den involvierten Fachpersonen) als relevierungswürdig bewertet werden. Wie und weshalb dieses Wissen als relevierungswürdig erachtet wurde, konnte

[164] Wie bereits erwähnt, wurde die Implementation von den befragten Fachpersonen zum Zeitpunkt der Befragung als noch nicht abgeschlossen bewertet. Deshalb ist unklar, ob und, falls ja, in welcher Form Aktivitäten in den involvierten Praxisorganisationen erfolgten, die der Phase 4 des QIF zugeordnet werden könnten.

anhand der Befunde aufgezeigt werden, wobei erkennbar wurde, dass der zweite dieser beiden Relevierungsprozesse massgeblich durch die Involviertheit der Fachpersonen in die Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung und die darin eingelagerten Lern- und Relevanzherstellungsprozesse beeinflusst wurde.

Abgesehen von diesen beiden in die Implementationsentscheidungen auf Ebene der Praxisorganisation eingelagerten Relevierungsprozessen lassen die Befunde die Folgerung zu, dass sich während des rekonstruierten nachgelagerten Implementationsgeschehens ein weiterer Relevierungsprozess zeigte, der auf Ebene der nicht-involvierten Fachpersonen erfolgte und aufgrund der rekonstruierten Mechanismen ebenfalls massgeblich durch die Involviertheit während der kooperativen Wissensbildung beeinflusst wurde.

Die Involviertheit während der kooperativen Wissensbildung beeinflusst somit nicht nur die Strukturierung der Implementationsphasen, sondern auch Anzahl und Inhalte von Implementationsentscheidungen und die in diesem Zusammenhang erfolgenden Relevierungsprozesse.

16.2.2.2 Zweite konzeptionelle Verdichtung: «Modellentwurf zur Implementation kooperativ generierten Wissens»

Diese Einordnung der empirischen Befunde zu den zwei differenten Implementationsphasen legt zunächst die Folgerung nahe, dass Implementation im Kontext kooperativer Wissensbildung nicht primär als nachgelagerter Transferprozess eines fertigen Produkts zu konzeptualisieren ist, sondern dezidierter als Teil der kooperativen Wissensproduktion selbst gefasst werden muss, was die theoretisch-konzeptionelle Modellierung von Implementation als einer Phase des POZ grundsätzlich empirisch bestätigt (Gredig, 2011, S. 63f.). Zugleich wird aber deutlich, dass im POZ bisher «lediglich» die synchrone Implementationsphase thematisiert wurde und die nachgelagerte Implementationsphase keine Erwähnung und Beachtung fand. Zwar zeigt die Figur der «sozialen Produktion von Professionalität» (Sommerfeld, 2014a) (vgl. Kapitel 5.4) grundlegende Kernelemente und Mechanismen der Produktion von Professionalität in einem komplexen sozialen Gefüge einer Organisationen auf und stellt eine mögliche Modellierung dar, wie neues (wissenschaftliches) Wissen in Organisationen und in professionelles Handeln Eingang findet, sprich wie Wissens*implementation* und Wissens*nutzung* modelliert werden können, die Modellierung einer an eine kooperative Wissensbildung anschliessende Implementation steht damit aber nicht primär im Fokus. Für die kooperative Wissensbildung als ein Kernelement forschungsbasierter Praxisentwicklung ergibt sich daraus die Folgerung, die eruierte veränderte Strukturierung der Implementation in zwei Phasen bewusst mitzudenken und nicht nur die synchrone Implementationsphase, sondern auch die nachgelagerte Implementationsphase konzeptionell zu berücksichtigen und zu schärfen. Vor dem Hintergrund der obigen Einordnung der Befunde in das Modell des QIF (vgl. Kapitel 6.2.2) dürfte folgender Modellentwurf zur Implementation kooperativ generierten Wissens im Sinne einer Synthese der Befunde dabei als Unterstützung dienen:



Abbildung 22: Modellentwurf zur Implementation kooperativ generierten Wissens (eigene Darstellung)

In diesem Modellentwurf werden zusammenfassend die unterschiedlichen Merkmale der beiden verschiedenen Implementationsphasen verdeutlicht und es wird aufgezeigt, welche qualitätsfördernden Implementationsschritte gemäss des QIF auf Basis der Befunde in welcher Implementationsphase verortet werden können. Dabei zeigt sich, dass einige der in der synchronen Implementationsphase bereits umgesetzten Implementationsschritte während der nachgelagerten Implementationsphase erneut relevant waren, in der ersten Phase jedoch bereits vorbereitet wurden. Des Weiteren werden am unteren Rand des Schaubildes entlang der Zeitachse implementationsrelevante Entscheide und Relevierungsprozesse in dieses Phasenmodell eingeordnet, die für die Implementation des neu generierten Wissens eine Voraussetzung darstellen. Dabei wird deutlich, dass neben einer erforderlichen Relevierung während des initialisierenden Implementationsentscheids (gemäss den Befunden zur Mitwirkungsentscheidung) in der synchronen Implementationsphase im Zuge der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* auch eine Relevierung des Wissens auf Ebene der involvierten Fachpersonen erfolgt, wobei diese Relevierung wiederum die beiden nachfolgenden rekonstruierten Relevierungsprozesse unterstützt: Denn erstens wurde die Relevierung auf Ebene der Praxisorganisation im Rahmen des Leitungsentscheids für eine Weiterführung des Prozessmanuals (der unter Einbezug der Mitarbeitenden erfolgte) durch die Involviertheit ermöglicht; zweitens wurde auch die Relevierung auf Ebene der nicht-involvierten Fachpersonen während der nachgelagerten Implementationsphase durch die Involviertheit gefördert (vgl. dazu auch Modellentwurf in Kapitel 16.2.2.4).

16.2.2.3 Förderlicher Einfluss der Involviertheit bei der kooperativen Wissensbildung auf die Implementation des generierten Wissens

Die Implementationsrelevanz der Involviertheit der Fachpersonen aus der Praxis in die Wissensproduktion zeigt sich nicht nur in der oben erläuterten veränderten Strukturierung der Implementation in zwei Phasen und der damit einhergehenden veränderten Anzahl von Implementationsentscheidungen und Relevierungsprozessen, sondern auch darin, dass die Involviertheit die Implementation des generierten Wissens in den beiden involvierten Praxisorganisationen auf unterschiedlichen Ebenen förderte. Zur Einordnung dieser förderlichen Wirkung wird im Folgenden das «Consolidated Framework for Implementation Research» (CFIR) (Damschroder et al., 2009, 2022), das in Kapitel 6.2.1 eingeführt wurde, als heuristischer Orientierungsrahmen genutzt, um die empirischen Befunde entlang der fünf CFIR-Bereiche[165] strukturiert zu diskutieren:

Bereich «Innovation» (Innovation domain)

Die Befunde verdeutlichen, dass die *Herkunft der Innovation* (Innovation Source) resp. des neuen Wissens aufgrund der Involviertheit von Fachpersonen aus der eigenen Praxisorganisation als legitim, glaubwürdig und vertrauenswürdig gerahmt wird, was, so wurde ebenfalls deutlich, die Bereitschaft unterstützte, das Prozessmanual anzunehmen und weiterzuführen, und Widerstandsverhalten reduzierte. Aufgrund der Erprobung des neuen Wissens im Arbeitsalltag, dessen diskursiv-reflexiver Bewertung und der daraus hervorgegangenen Wirksamkeitserfahrungen und Relevanzherstellungsprozesse kann konstatiert werden, dass auf diese Weise sowohl eine *Evidenzbasis* (Innovation Evidence-Base) erzeugt als auch ein *relativer Vorteil* (Innovation Relative Advantage) des neuen Wissens erkannt wurde, was sich positiv auf die Implementationsentscheidung und die Fortführung der Implementation (in der nachgelagerten Implementationsphase) auswirkte. Die Involviertheit der Fachpersonen in die *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* selbst verdeutlicht, dass eine kontextbezogene *Anpassung* (Innovation Adaptability) des neuen Wissens an die organisationseigenen Bedingungen möglich ist, was auch in den neu generierten Artefakten dieses organisationsspezifisch angepassten Wissens (interne Arbeitsdokumente oder Einführungsleitfaden) zum Ausdruck kommt. Während der Involviertheit in die *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* wurde das neu generierte (Prototyp-)Wissen vor einer organisationsweiten Implementation von der Gruppe der involvierten Fachpersonen erprobt, reflektiert, diskutiert, verstanden und bewertet, was ebenfalls einen implementationsförderlichen Faktor darstellt (Innovation Trialability). Die Befunde zeigen zudem, dass in den involvierten Praxisorganisationen die Implementation des neuen Wissens nicht als eine radikale Transformation, sondern eher als eine Modifikation bestehender Handlungspraxis gerahmt wurde. Dies dürfte einerseits in der Involviertheit der Praxisorganisation bei der Entwicklung des Prototyps gründen und andererseits, so die These, durch die eingelagerten Lernprozesse bedingt sein, durch die das neue Wissen als anwendbar und «handhabbar» erkannt wurde. Vor diesem Hintergrund dürfte die eigene Involviertheit in die kooperative Wissensproduktion auch die wahrgenommene *Komplexität* (Innovation Complexity) des generierten Wissens reduziert haben, was ebenfalls förderlich für dessen Implementation ist. Das von den involvierten Fachpersonen eingebrachte Wissen während der *Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung* betraf nicht nur inhaltliche Aspekte, sondern auch die Gestaltung, den Aufbau und die Lesbarkeit des Prozessmanuals. Aufgrund dieser Rückmeldungen und auch aufgrund der

[165] Diese Bereiche sind: Merkmale der Innovation (Innovation domain), äusserer Kontext (Outer Setting domain), innerer Kontext (Inner Setting domain), Merkmale der beteiligten Personen (Individuals domain) und Implementationsprozess (Implementation Process domain) (vgl. Kapitel 6.2.1).

Vertrautheit mit der Struktur (z. B. Praxisprinzipien und Schlüsselprozesse) dürfte das *Design* des zu implementierenden Wissens (Innovation Design) für die Fachpersonen in den involvierten Praxisorganisationen bereits sehr anschlussfähig gewesen sein. Hinsichtlich der *Kosten* (Innovation Cost) wurde die Umsetzung des Prozessmanual-Wissens zwar oft als ressourcenintensiv wahrgenommen, die Involviertheit förderte jedoch auch nach Ende der Feldphase I die Bereitschaft, Aufwand zu investieren (z. B. personelle Ressourcen), insbesondere weil durch Lern- und Relevanzherstellungsprozesse Sinnhaftigkeit und Nutzen erlebt werden. Die Involviertheit reduzierte folglich nicht die Implementationskosten, erhöhte aber die Bereitschaft, trotz eher hoher Kosten und grossen Aufwandes bei der Anwendung des neuen Wissens dieses dennoch zu implementieren.

Bereich «äusserer Kontext» (Outer Setting domain)

In den Daten wurden organisationsexterne Bedingungen erkennbar (z. B. die Bedeutsamkeit einer frühen externen Legitimation und Transparenz gegenüber der KESB sowie veränderte rechtliche bzw. feldbezogene Rahmenbedingungen oder kritische Vorfälle, siehe unten), die die kooperative Wissensbildung und die Implementation des generierten Wissens mitprägten. Diese externen Einflussfaktoren wurden durch die Involviertheit der Fachpersonen in die kooperative Wissensbildung nicht im Sinne einer Veränderung der Bedingungen selbst beeinflusst, aber die Involviertheit der Fachpersonen beeinflusste, *wie* diese Bedingungen innerhalb der Praxisorganisationen verarbeitet wurden und wie wirkmächtig sie im Implementationsgeschehen waren. So liessen sich im äusseren Kontext beispielsweise *kritische Vorfälle* (Critical Incidents) rekonstruieren, wie beispielsweise die zeitgleiche Entwicklung zweier Abklärungsmodelle (BeLuA und Prozessmanual) und die damit einhergehende Entscheidung für eine Implementation des BeLuA auf Gesamtorganisationsebene, die sich hemmend auf die Implementation des Prozessmanuals auswirkte. Vor diesem Hintergrund kann die Involviertheit der Fachpersonen in die kooperative Wissensbildung als eine Art «Puffer» interpretiert werden, weil sie durch den rekonstruierten Wissensvorsprung, das Commitment sowie die übernommenen Implementationsrollen der involvierten Fachpersonen dazu beigetragen haben dürfte, dass trotz dieser erschwerenden Rahmenbedingungen überhaupt eine nachgelagerte Implementation des Prozessmanual-Wissens in den involvierten Praxisorganisationen erfolgte. Lokal wirkmächtige Ereignisse und Bedingungen (Local Conditions) wie z. B. eine plötzliche hohe Fallanzahl an Standort B wirkten ebenfalls implementationshemmend. Dabei zeigte sich, dass die Involviertheit der Fachpersonen in die kooperative Wissensbildung diese hemmende Wirkung nicht aufhob, jedoch dazu führte, dass als Reaktion darauf involviertheitsbasierte Massnahmen (z. B. Tandems, Schulungen) eingesetzt werden konnten, die die Bewältigung dieser belastenden Rahmenbedingungen unterstützt haben dürften.

Bereich «innerer Kontext» (Inner Setting domain)

Ein grosser Teil der rekonstruierten Befunde zur Bedeutsamkeit der Involviertheit der Fachpersonen in die kooperative Wissensbildung bezieht sich weniger auf Merkmale des inneren Kontextes als vielmehr auf den Bereich der Gestaltung des Implementationsprozesses selbst. Die damit verbundenen Implementationsaktivitäten, die durch die Involviertheit der Fachpersonen massgeblich ermöglicht und umgesetzt wurden (siehe Ausführungen weiter unten), wirkten jedoch auch auf einzelne Merkmale des inneren Kontextes ein (z. B. Strukturen, Kommunikationsformate, Beziehungsstrukturen, Kultur). In folgenden Bereichen zeigt sich jedoch ein direkter Einfluss der Involviertheit der Fachpersonen in die kooperative Wissensbildung auf Merkmale des inneren Kontextes der involvierten Praxisorganisationen:

Die Analyse der Befunde legt nahe, dass die im Entwicklungsprozess erlebten Wirksamkeitserfahrungen und die damit verbundene Bewertung bisheriger Routinen als

entwicklungsbedürftig eine Veränderungsspannung (Tension for Change) mitbegründet haben dürften, die den Implementationsentscheid (z. B. trotz herausfordernder Umstände) unterstützte. Durch die Involviertheit während der kooperativen Wissensbildung wurde zudem in den *Kernprozessen der interaktionellen Wissensrelationierung* die Passung resp. *Kompatibilität* (Compatibility) des neuen Wissens mit der involvierten Praxisorganisation geprüft und aufgrund des eingebrachten anwendungsbezogenen Erfahrungswissens zugleich diese Passung erhöht. Die *relative Priorität* (Relative Priority) des generierten Wissens wurde (z. B. gegenüber dem BeLuA) ebenfalls aufgrund der Involviertheit und der dort erfolgten Lern- und Relevanzherstellungsprozesse gefördert, was sich auch in der Tatsache zeigt, dass trotz der erschwerten Rahmenbedingungen (konkurrierende Prioritäten (BeLuA) auf Gesamtorganisationsebene) der Implementationsentscheid zur Fortführung der Implementation erfolgte. Im Hinblick auf verfügbare *Ressourcen* (Available Resources) zeigen die Befunde, dass die für die Involviertheit in die kooperative Wissensbildung und die synchrone Implementationsphase erforderlichen Ressourcen nicht durch die Involviertheit selbst entstanden, sondern im Rahmen des Entwicklungsprojektes bereitgestellt wurden, wobei die Involviertheit der Anlass und der Begründungszusammenhang für diese Bereitstellung der Ressourcen war. Durch die Involviertheit erhielt die Gruppe der involvierten Fachpersonen zudem *Zugang zu Wissen* (Access to Knowledge & Information) über das zu implementierende Wissen (Prozessmanual) und eignete sich entsprechende Anwendungsfähigkeiten an, was bei dieser Gruppe zu einem für die Implementation relevanten Wissensvorsprung führte (siehe nächster Absatz) und die Implementation förderte.

Bereich «Individuen» (Individuals domain)

Die Befunde zeigen, dass aufgrund der Involviertheit in die kooperative Wissensbildung die Gruppe der involvierten Fachpersonen zu Wissensträger:innen mit einem spezifischen Wissensvorsprung (der unterschiedliche Wissensbereiche umfasst) in Bezug auf das neue Wissen wurden, der dazu führte (und sie auch erst in die Lage versetzte, siehe dazu Ausführungen zu *Möglichkeiten*), dass diese Fachpersonen während der nachgelagerten Implementationsphase unterschiedliche Rollen übernahmen, die sich auch den im CFIR beschriebenen implementationsfördernden Rollen zuordnen lassen: Denn die involvierten Fachpersonen waren sowohl als *Leistungserbringende* (Innovation Deliverers) wie auch als glaubwürdig anerkannte *Meinungsführende* (Opinion Leaders), als *Implementationsbegleitende* (Implementation Facilitators), als *Implementationsverantwortliche* (Implementation Leads) und/oder als *Mitglieder des Implementationsteams* (Implementation Team Members) während der nachgelagerten Implementationsphase aktiv und förderten und ermöglichten dadurch massgeblich die nachgelagerte Implementation.

Hinsichtlich der Merkmale der involvierten Fachpersonen (in den obengenannten Rollen) kann vor dem Hintergrund der Befunde ebenfalls konstatiert werden, dass die involvierten Fachpersonen aufgrund der eigenen Erfahrungen während der Involviertheit im kooperativen Entwicklungsprozess ein persönliches wie auch kollektives *Bedürfnis* (Need) entwickelten und die Überzeugung entstand, dass die Handlungspraxis in den involvierten Praxisorganisationen durch die Implementation des neuen Wissens verbessert werden kann. Ebenfalls wurden durch die eigenen Erfahrungen während der kooperativen Wissensbildung die *Motivation* (Motivation) und Bereitschaft dieser Akteursgruppe gefördert, die obengenannten Rollen während der nachgelagerten Implementation aktiv wahrzunehmen. Diese Motivation gründete in der Identifikation mit dem neuen Wissen, den Sinn- und Relevanzherstellungsprozessen und einem aus der Involviertheit heraus entstandenen Verantwortungsbewusstsein, die Implementation aktiv zu unterstützen. Hinsichtlich der *Fähigkeiten* (Capability), über die diese involvierten Fachpersonen in den obengenannten Rollen verfügten, kann konstatiert werden, dass insbesondere das internalisierte Wissen und das anwendungspraktische

Können, das die involvierten Fachpersonen während der Involviertheit (insb. in den Lernprozessen) bezüglich der eigenen Anwendung des neuen Wissens in der Handlungspraxis erlangten, aber auch das Wissen über den Entstehungszusammenhang sie dazu befähigte, gewisse Rollen während der Implementation wahrzunehmen (insb. als Implementationsbegleitende in der direkten Fallarbeit z. B. im strategisch zusammengesetzten Tandem). Ferner kann konstatiert werden, dass die Involviertheit dazu beitrug, dass die involvierten Fachpersonen die *Möglichkeit* (Opportunity) hatten, die obengenannten Rollen überhaupt erst wahrzunehmen, da ihnen aufgrund ihres Wissensvorsprungs von der Leitungsebene entsprechende Ressourcen, Handlungsspielräume und Befugnisse zugestanden wurden, damit sie diese Rollen während der nachgelagerten Implementation ausüben konnten.

Bereich «Implementationsprozess» (Implementation Process domain)

Im Bereich des Implementationsprozesses kann konstatiert werden, dass der Umstand, dass die involvierten Fachpersonen aufgrund ihrer Involviertheit in die kooperative Wissensbildung bereits über ein internalisiertes Prozessmanual-Wissen wie auch über ein selbst erfahrenes Wissen über sinnhafte Formate der Implementation dieses Wissens verfügten und dieses inhaltliche und prozessbezogene Wissen in der nachgelagerten Implementationsphase einsetzten, die Involviertheit die Gestaltung des Implementationsprozesses erkennbar und deutlich beeinflusste. Auf Ebene der *Teamarbeit* (Teaming) wurden (insbesondere initiiert durch die involvierten Fachpersonen) neue Strukturen geschaffen (Matrix-Struktur, mandatierte Qualitätssicherungsfunktion, standortübergreifende Arbeitsgruppe), die eine koordinierte Zusammenarbeit bei der Implementation ermöglichten, wobei die involvierten Fachpersonen diese selbst aktiv umsetzten (*Einbezug/Engagement*, Engaging) und in diesem Zusammenhang auch die *Planung* (Planning) übernahmen, die allerdings eher den Charakter einer rollenden Planung als eines strukturierten und an festen Meilensteinen und Zielen orientierten Vorgehens hatte. Hierbei wurden auch kontextbezogene Implementationsmassnahmen gewählt und umgesetzt, die die involvierten Fachpersonen aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen während der kooperativen Wissensbildung als sinnhafte Formate der Implementation erlebten (z. B. Tandems als Unterstützungsformat, kollegiales Fallreview), womit deutlich wird, dass die Involviertheit auch diese *Anpassungsstrategien* (Tailoring Strategies) mitstrukturierte. In Bezug auf die *Umsetzung* (Doing), die *Reflexion und Evaluation* (Reflecting and Evaluating) sowie die *Anpassung* (Adapting) des neuen Wissens wird deutlich, dass die Involviertheit der Fachpersonen in die kooperative Wissensbildung eine unmittelbar förderliche Wirkung hatte, weil diese drei CFIR-Aspekte nicht erst nachgelagert, sondern bereits während der kooperativen Wissensproduktion als miteinander verschränkte Prozesse erfolgten: Die Erprobung des Prototyps in der eigenen Handlungspraxis ermöglichte Prototyp-bezogene *Umsetzung*serfahrungen (Doing), die in interaktionellen, dialogisch gerahmten Settings aufgegriffen und dort *reflektiert* und *bewertet* wurden (Reflecting and Evaluating) wodurch das (Prozessmanual-)Wissen im Zuge dieser Kernprozesse der interaktionellen Wissensrelationierung iterativ *angepasst* (Adapting) wurde.

Insgesamt legt diese Ergebnisdiskussion und Einordnung ins CFIR-Modell (Damschroder et al., 2009, 2022) nahe, dass die förderliche Wirkung der Involviertheit bei der kooperativen Wissensbildung vor allem über innovationsbezogene Merkmale, über Rollen und individuelle Charakteristika der involvierten Fachpersonen sowie über die konkrete Gestaltung des Implementationsprozesses erkennbar wurde und dadurch zugleich einzelne Einflussfaktoren des inneren Kontextes der involvierten Praxisorganisationen (z. B. Strukturen, Kommunikations- und Reflexionsformate) positiv unterstützte. Einflussfaktoren des äusseren Kontextes der involvierten Praxisorganisationen wurden

durch die Involviertheit in die kooperative Wissensbildung hingegen nicht verändert, allerdings deuten die Befunde darauf hin, dass insbesondere hemmende Einflüsse im Umfeld durch die Involviertheit etwas abgefedert werden konnten.

Bezug zur Typologie des Adaptionsverhaltens nach Rogers

Werden die Befunde vor dem Hintergrund der Typologie des Adoptionsverhaltens von Personen in Organisationen gegenüber Innovationen nach Rogers (2003) betrachtet (vgl. Kapitel 6.2.3), ergeben sich folgende Überlegungen: Zunächst zeigen die obigen eingebetteten Befunde, dass die Involviertheit der Fachpersonen in die kooperative Wissensbildung das Adoptionsverhalten in den involvierten Praxisorganisationen strukturierte und beeinflusste. Die involvierten Fachpersonen erscheinen im Sinne der Kategorisierung nach Rogers insbesondere als *frühe Annehmer:innen* (early adopters); und zwar insofern, als sie in einer einfachen temporalen Betrachtung zunächst früh mit der Innovation resp. dem neuen Wissen in Kontakt kamen und dieses während der synchronen Implementationsphase frühzeitig in der eigenen Handlungspraxis erprobten. Zugleich zeigen die Befunde, dass die involvierten Fachpersonen während der nachgelagerten Implementationsphase aber auch spezifische Rollen übernahmen, die sich den typischen Funktionen und Aufgaben dieser Gruppe zuordnen lassen. Denn die involvierten Fachpersonen hatten als glaubwürdige Meinungsführende einen bedeutsamen Einfluss auf die Implementation und Verwendung des neuen Wissens und trugen durch die verschiedenen oben rekonstruierten Rollen dazu bei, das neue Wissen nicht-involvierten Fachpersonen (die den Gruppen der *frühen* oder *späten Mehrheit* zugeordnet werden können) zugänglich zu machen und die Annahme dieses Wissens zu unterstützen. Die Befunde lassen die These zu, dass die Involviertheit während der kooperativen Entwicklung diese Gruppe der *frühen Annehmer:innen* konstituiert und auch gestärkt hat und dadurch Implementionsmechanismen hervorgebracht hat, die die Annahme des neuen Wissens durch später adaptierende Gruppen (nicht-involvierte Fachpersonen) wahrscheinlicher machte.

Darüber hinaus können die Befunde dahingehend interpretiert werden, dass sich unter den befragten nicht-involvierten Fachpersonen keine Hinweise auf *Nachzügler:innen* (laggards) im Sinne von Rogers (2003, S. 285) zeigen. Denn trotz herausfordernder und unsicherer Rahmenbedingungen verlief die Implementation ohne nennenswertes Widerstandsverhalten, was aus den Daten als Folge der Involviertheit rekonstruiert wurde. Dies könnte folglich dahingehend interpretiert werden, dass die Involviertheit der Fachpersonen in die kooperative Wissensbildung Akzeptanz- und Vermittlungsprozesse (z. B. über Glaubwürdigkeit, Wissensvorsprung und involviertheitsbasierte Implementationsformate) gestützt und damit ablehnende Adoptionsmuster tendenziell abgefedert hat.[166]

16.2.2.4 Dritte konzeptionelle Verdichtung: «Modellentwurf zu Wirkungsmechanismen über die Involviertheit bei der kooperativen Wissensbildung auf die Implementation»

Die bestehenden Theorien zur Implementation haben den Mechanismus der Involviertheit bisher nur vereinzelt erwähnt, aber noch nicht aufgegriffen und differenziert erklärt, was nun auf Basis dieser Befunde möglich ist. Vor dem Hintergrund der Einordnung der eigenen empirischen Befunde in das CFIR-Modell (Damschroder et al., 2009, 2022) und die Adaptionstypologie nach Rogers (2003) lässt sich folgendes theoretisch-konzeptionelles Wirkungsmechanismus-Modell zur Bedeutsamkeit der Involviertheit von Fachpersonen in die kooperative Wissensbildung für die Implementation skizzieren:

[166] Hierbei ist allerdings begrenzend anzumerken, dass diese Interpretation erstens durch eine mögliche Selbstselektion der interviewten nicht-involvierten Fachpersonen (tendenziell eher gegenüber dem Prozessmanual wohlwollend eingestellt) und zweitens durch das begrenzte Erhebungsfenster relativiert werden muss. Denn eine Nachzügler:innen-Positionierung könnte sich unter anderen Konstellationen oder zu einem späteren Zeitpunkt dennoch zeigen.

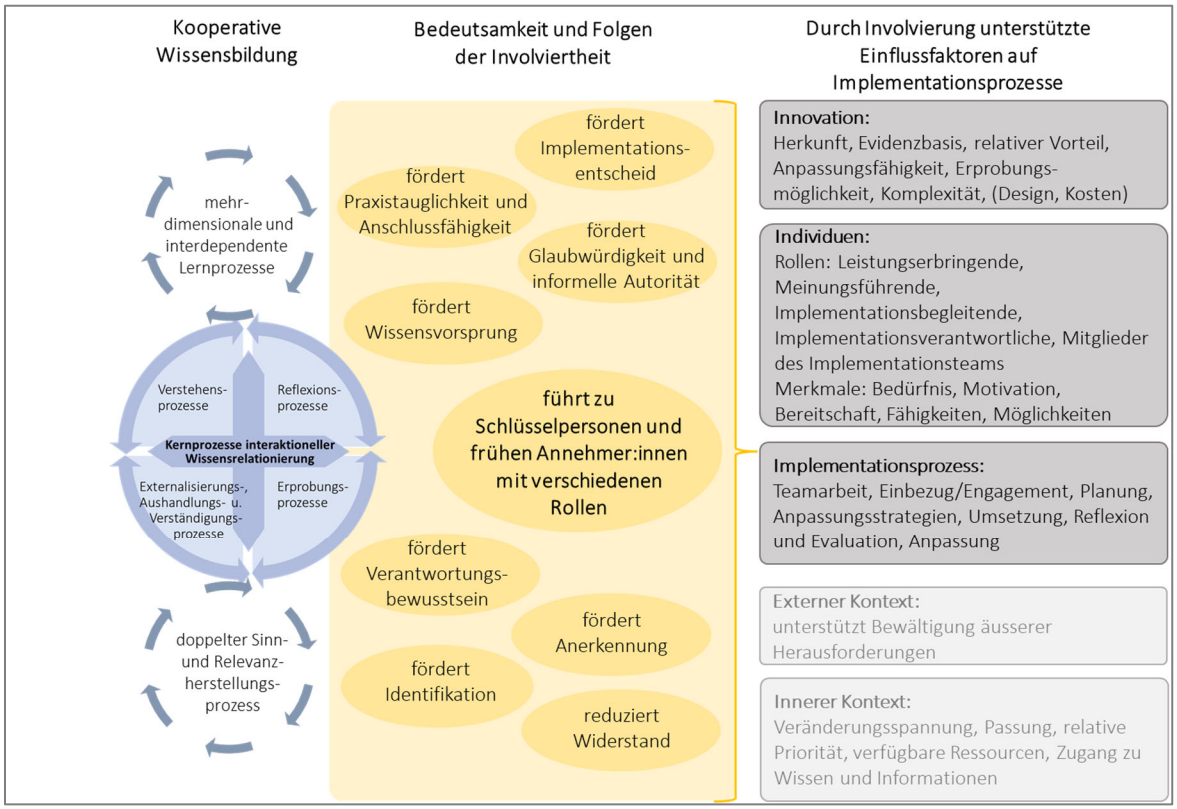


Abbildung 23: Modellentwurf zu Wirkungsmechanismen der Involviertheit in die kooperative Wissensbildung auf die Implementation des generierten Wissens (eigene Darstellung)

In diesem Modellentwurf werden zentrale Elemente der Bedeutsamkeit der Involviertheit in die kooperative Wissensbildung auf die Implementation des generierten Wissens visualisiert:

Auf der linken Seite wird die kooperative Wissensbildung in Form der rekonstruierten Kernprozesse interaktioneller Wissensrelationierung mit den darin eingelagerten emergenten drei Prozessen dargestellt. Die Modellierung der synchronen Implementationsphase in Abbildung 22 zeigte hierbei auf, was auf Ebene der Implementation während dieser kooperativen Wissensbildung alles geschah.

Im gelb eingefärbten mittleren Bereich der obigen Abbildung 23 werden die aus den Daten rekonstruierten Bedeutsamkeitsaspekte der Involviertheit dargestellt. Dabei wird bewusst auf die Darstellung einzelner Kausalitätsketten verzichtet, da die eruierten Bedeutsamkeiten nicht als lineare Wirkzusammenhänge, sondern als miteinander verschränkte, sich wechselseitig verstärkende Einflussfaktoren zu verstehen sind, die gemeinsam im Zusammenspiel die Implementation des generierten Wissens in den involvierten Praxisorganisationen unterstützen: Die Involviertheit fördert beispielsweise Identifikation und stärkt Verantwortungsbewusstsein, erzeugt einen Wissensvorsprung und unterstützt damit Glaubwürdigkeit sowie informelle Autorität der involvierten Fachpersonen. Zugleich begünstigt sie die Praxistauglichkeit und Anschlussfähigkeit des generierten Wissens und trägt gemeinsam mit dem Wissensvorsprung und dem Verantwortungsbewusstsein dazu bei, dass involvierte Fachpersonen zu Schlüsselpersonen bzw. frühen Annehmer:innen mit unterschiedlichen Rollen werden. Die so entstehende Glaubwürdigkeit und informelle Autorität kann wiederum die Anerkennung des generierten Wissens fördern und Widerstände in der Implementation reduzieren.

Auf der rechten Seite werden im grau eingefärbten Bereich diejenigen Einflussfaktoren des CFIR (Damschroder et al., 2009, 2022) auf unterschiedlichen Ebenen beschrieben, auf die die rekonstruierten Bedeutsamkeitsaspekte der Involviertheit während der kooperativen Wissensbildung vor dem Hintergrund der im obigen Kapitel vorgenommenen Einordnung wiederum

unterstützend wirkten. Insgesamt verdeutlicht dieser Modellentwurf, wie die Involviertheit bei der kooperativen Wissensbildung über mehrere miteinander verschränkte Bedeutsamkeitsaspekte auf zentrale Einflussfaktoren von Implementationsprozessen einwirkt und so die Implementation des generierten Wissens in den involvierten Praxisorganisationen begünstigt.

16.3 Abschliessende konzeptionelle Verdichtung und weiterführende Überlegungen

Entwurf eines iterativen und verschränkten Verfahrensmodells kooperativer Wissensbildung

Vor dem Hintergrund der rekonstruierten *iterativen, zeitgleich stattfindenden und ineinander verschränkten Prozesse* von Entwicklung und Implementation (aber auch evaluativ-bewertender Momente) (vgl. Kapitel 16.1.2.1) und auch mit Blick auf die bisherigen konzeptionellen Verdichtungen zur Implementation des generierten Wissens aus kooperativer Wissensbildung im vorhergehenden Kapitel 16.2.2, lässt sich folgende Modellierung einer verfahrensbezogenen Konkretisierung kooperativer Wissensbildung skizzieren:

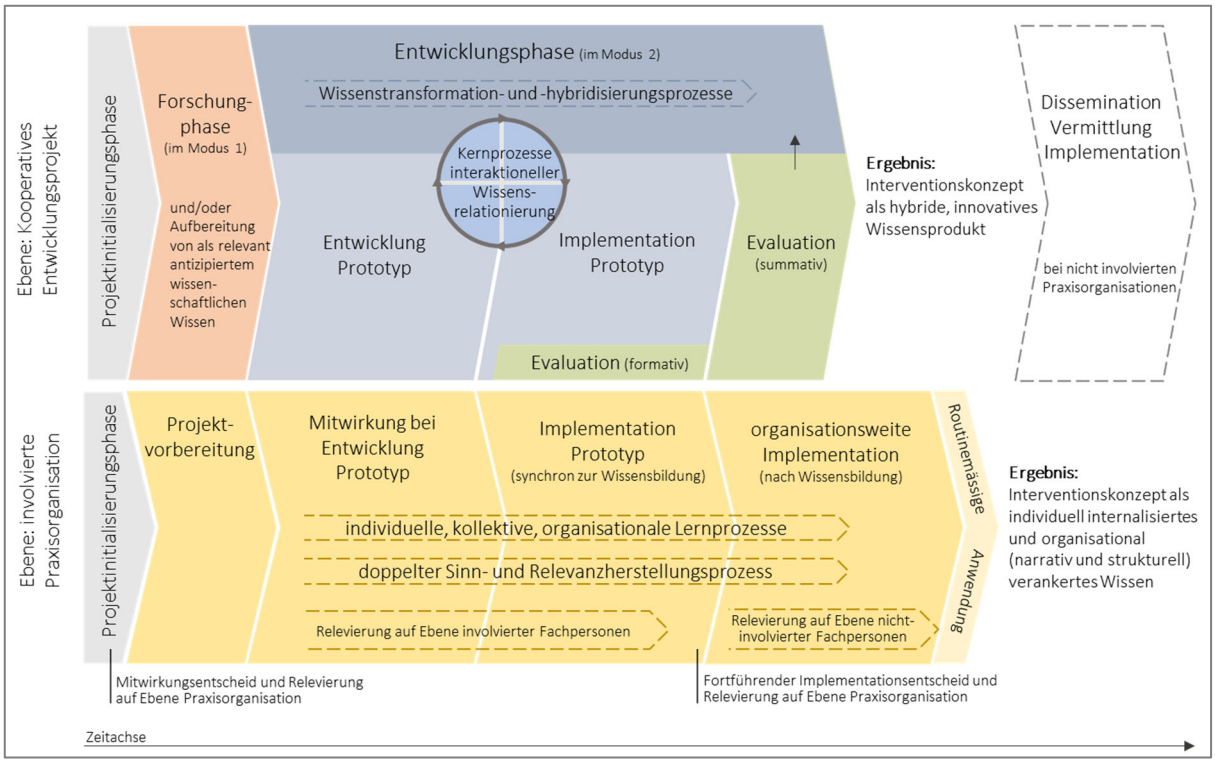


Abbildung 24: Entwurf eines iterativen und verschränkten Verfahrensmodells kooperativer Wissensbildung (Weiterentwicklung und Präzisierung des POZ nach Gredig, 2005; eigene Darstellung)

Dieser verfahrensbezogene Modellierungsentwurf kooperativer Wissensbildung, der an den POZ anschliesst, diesen jedoch insbesondere hinsichtlich der Verschränkung von Entwicklung und Implementation weiterentwickelt und präzisiert,[167] visualisiert nicht nur die Phasen, Prozesse und Mechanismen auf Ebene des kooperativen Entwicklungsprojekts selbst, sondern zeigt im unteren gelben Bereich zugleich auch Prozesse und Mechanismen auf Ebene der involvierten Praxisorganisation auf. Dieser Modellierungsentwurf lässt sich im Überblick wie folgt beschreiben:

Ein kooperatives Entwicklungsprojekt beginnt nach der Projektinitialisierungsphase analog zum ursprünglichen Konzept des POZ mit einer Forschungsphase. In dieser Forschungsphase wird durch Akteur:innen aus der Wissenschaft das für das zu bearbeitende Handlungsproblem in der Praxis der Sozialen Arbeit als *relevant antizipierte wissenschaftliche Wissen* entweder generiert oder bestehendes wissenschaftliches Wissen (sowohl theoretischer als auch empirischer Art)

[167] Hierbei gilt zu betonen, dass die hier vorgeschlagene Modellierung keinen Widerspruch zur bisherigen Konzipierung des POZ darstellt, sondern sich als ein empiriebasierter Präzisierungsvorschlag versteht.

entsprechend aufbereitet. Dieses wissenschaftliche Wissen wird von den Akteur:innen aus der Wissenschaft in Form einer Rahmensetzung in die zweite Phase, die Entwicklungsphase eingebracht und stellt den zentralen Wissensbezugspunkt für den Beginn wiederkehrender *Kernprozesse interaktioneller Wissensrelationierung* von Akteur:innen aus Wissenschaft und Praxis dar. Die Entwicklungsphase beginnt zunächst mit der Entwicklung eines Prototyps des zu entwickelnden Interventionskonzepts, wodurch deutlich wird, dass in diesem Modellentwurf zwischen einer Phase der *Prototypentwicklung* und einem übergeordneten, fortlaufenden Entwicklungsprozess differenziert wird. Während dieser Entwicklung des Prototyps erfolgen (mit Ausnahme der Erprobungsprozesse) wiederkehrende *Kernprozesse interaktioneller Wissensrelationierung* von Akteur:innen aus Wissenschaft und Praxis, die zu einem ersten hybriden Wissensprodukt, dem Prototyp, führen. In der anschliessenden Phase der Implementation wird dieser Prototyp in der resp. in den involvierten Praxisorganisation(en) implementiert, wobei in wiederkehrenden *Kernprozessen interaktioneller Wissensrelationierung* von Akteur:innen aus Wissenschaft und Praxis fortlaufend neues Wissen (z. B. anwendungsbezogenes Wissen) generiert, in neue Formen (z. B. kollektiv akzeptiertes Wissen) hybridisiert oder transformiert (und dokumentiert) wird und so zugleich der Prototyp weiterentwickelt wird. Durch die *Kernprozesse interaktioneller Wissensrelationierung* erfolgt eine fortlaufende *interaktionelle Rückkoppelung zwischen Implementation und Entwicklung*, die insofern als eng miteinander verschränkte Prozesse konzipiert werden. Sowohl die Implementation des Prototyps als auch der Prototyp selbst werden analog den Aussagen im POZ in einer ergänzenden formativen Evaluation und einer anschliessenden summativen Evaluation durch (nicht-involvierte) Akteur:innen der Wissenschaft evaluiert, wobei diese Befunde ebenfalls in die Entwicklung des Interventionskonzepts einfliessen und den Wissenstransformations- und -hybridisierungsprozess mitstrukturieren. Ergebnis dieses iterativen und verschränkten Verfahrens kooperativer Wissensbildung auf Projektebene ist ein problemlösendes und handlungsleitendes Interventionskonzept als hybrides und innovatives Wissensprodukt, das in weiterführenden Disseminations-, Vermittlung- und Implementationsprozessen nicht-involvierten Praxisorganisationen zugänglich gemacht werden kann (vgl. dazu weiterführende Überlegungen unten).

Auf Ebene der involvierten Praxisorganisation(en) werden neben den bereits beschriebenen Projektphasen zusätzlich die Entscheidungs- und Relevierungsprozesse erkennbar, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten auf unterschiedlichen Ebenen (Ebene Praxisorganisation, involvierte oder nicht-involvierte Fachpersonen) erfolgen. Darüber hinaus werden die aus der eigenen Involviertheit hervorgehenden mehrdimensionalen und interdependenten Lernprozesse (auf Ebene Individuum, Kollektiv und Organisation) als auch der doppelte Sinn- und Relevanzherstellungsprozess seitens der involvierten Fachpersonen und Praxisorganisationen visualisiert, die eine zweite, der kooperativen Wissensbildung nachgelagerte organisationsweite Implementationsphase unterstützen. Die Mechanismen hierzu wurden im Modellentwurf in Kapitel 16.2.2.4 beschrieben. Diese organisationsweite Implementation führt dazu, dass das generierte Interventionskonzept organisationsspezifisch *adaptiert*, d. h. von den Fachpersonen und involvierten Praxisorganisationen in ihren jeweiligen Deutungen in ein individuell internalisiertes und organisational (narrativ und strukturell) verankertes Wissen überführt wird und so zu einem neuen organisationsspezifischen hybriden, problemlösenden und handlungsleitenden Wissen (Gredig & Sommerfeld, 2010, S. 86) wird, das im Idealfall zur Professionalisierung der Handlungspraxis Sozialer Arbeit in dieser Praxisorganisation beiträgt.

Diese Skizzierung erhebt keineswegs einen allumfassenden Gültigkeitsanspruch, sondern versteht sich als empiriebasierten Beitrag und Modellentwurf zur konzeptionellen Präzisierung des POZ im Sinne eines iterativen und verschränkten Verfahrens kooperativer Wissensbildung, der sowohl die Prozesse und Mechanismen auf Ebene des Entwicklungsprojekts als auch auf Ebene der involvierten

Praxisorganisation berücksichtigt und dazu ermutigen will, den Diskurs über Verfahren kooperativer Wissensbildung und der Implementation kooperativ generierten Wissens und der Modellierung forschungsbasierter Praxisentwicklung weiterzuführen. In diesem Zusammenhang ergeben sich vor dem Hintergrund der empirischen Befunde und der bisherigen Ergebnisdiskussion noch folgende weiterführende Überlegungen und Anknüpfungspunkte zur kooperativen Wissensbildung und für ein umfassendes Modell einer forschungsbasierten Praxisentwicklung (Gredig, 2005, 2011; Gredig & Sommerfeld, 2008, 2010; Hüttemann, 2016; Hüttemann et al., 2016; Hüttemann & Sommerfeld, 2007; Sommerfeld, 1998, 2014a):

Modellierungsbedarf zur nachgelagerten Wissensimplementation bei involvierten Praxisorganisationen

Die Befunde zum Implementationsgeschehen und deren Einordnung in aktuelle Theorie (vgl. Kapitel 16.2.2) verdeutlichen, dass die Teilnahme an kooperativer Wissensbildung für eine organisationsweite und nachhaltig verankerte Implementation des kooperativ generierten neuen problemlösungsorientierten Wissens bei den involvierten Praxisorganisationen nicht ausreicht: Während der kooperativen Wissensbildung erfolgt zwar eine prototypbezogene, auf die involvierten Fachpersonen begrenzte Implementation, die weitere Implementationsaktivitäten unterstützt, für eine organisationsweite Verankerung dieses Wissens ist jedoch eine zweite, nachgelagerte Implementationsphase erforderlich. Dieser Implementationsphase wäre vor dem Hintergrund dieser Befunde im Fachdiskurs zur kooperativen Wissensbildung noch vermehrt Aufmerksamkeit zu schenken, indem diese *organisationsweite, nachgelagerte Wissensimplementation in involvierten Praxisorganisationen* beispielsweise als ein *weiteres Kernelement* einer umfassenden Modellierung einer forschungsbasierten Praxisentwicklung verstanden und theoretisch-konzeptionell ausformuliert wird. Die in dieser Arbeit entwickelten Modellentwürfe in Kapitel 16.2.2.2 und 16.2.2.4 könnten hierbei als erster (keineswegs als abschliessend zu verstehender) empirischer Beitrag für die Konzipierung eines solchen weiteren Kernelements genutzt werden.

Modellierungsbedarf zur Dissemination, Vermittlung und Implementation kooperativ generierten Problemlösungswissens bei nicht-involvierten Praxisorganisationen

Die bisherigen Kernelemente des Modells einer forschungsbasierten Praxisentwicklung (vgl. Kapitel 5.2 bis 5.4) thematisieren Aspekte der kooperativen Produktion und der Transformation und der (noch nicht umfassend gedachten) Implementation des neuen generierten problemlösungsbezogenen Wissens *in den unmittelbar involvierten Praxisorganisationen*, und die Figur der «sozialen Produktion von Professionalität» (Sommerfeld, 2014a) beschreibt Mechanismen und Prozesse auf Ebene der Organisation und der einzelnen Fachperson hinsichtlich der Relevierung, Implementation und Verwendung (durch Hybridisierung) von Wissen. Die Frage, wie nun ein dergestalt kooperativ generiertes neues problemlösendes und handlungsleitendes Interventionskonzept als hybrides und innovatives Wissensprodukt über die involvierten Praxisorganisationen *hinaus* in weitere, nicht direkt an der Wissensproduktion beteiligte Praxisorganisationen gelangt und dort releviert (Sommerfeld, 2014a, S. 139) und anschliessend im sogenannten zweiten Hybridisierungszyklus (ebd., S. 137) implementiert und verwendet wird, ist im Modell der forschungsbasierten Praxisentwicklung bisher nicht diskutiert. Diese Dissemination und Vermittlung von kooperativ generiertem neuem Problemlösungswissen in der Praxis, die im obigen Modellentwurf in der Abbildung 24 nur schemenhaft dargestellt ist, erfolgte, so die subjektive und nicht empiriebasierte Einschätzung der Autorin, bisher oftmals durch herkömmliche Formate wie die Veröffentlichung der generierten Wissensprodukte in Form von Büchern, Broschüren oder digitalen Formaten, durch Publikationen in praxisnahen Fachzeitschriften und ggf. mittels neu konzipierter

Weiterbildungsformate, wobei es in der Regel (aber wohl nicht ausnahmslos) die involvierten Wissenschaftler:innen waren, die diese Aktivitäten verantworteten und umsetzten.

Die vorliegenden Befunde zeigen nun auf, dass die *involvierten Fachpersonen* als bedeutsame Wissensträger:innen aus der kooperativen Wissensbildung hervorgehen und aufgrund der Involviertheit während der kooperativen Wissensbildung in der eigenen Praxisorganisation eine Schlüsselrolle für die Implementation des generierten Wissens einnehmen. Diese besonderen Wissensträger:innen stellen möglicherweise ein bisher wenig beachtetes Potenzial für die Dissemination, Wissensvermittlung und Implementation des kooperativ generierten neuen Wissens in weiteren, nicht an der Wissensproduktion beteiligten Praxisorganisationen dar. Denn es kann konstatiert werden, dass sich die in Kapitel 16.2.2.4 im Modellentwurf dargestellten Bedeutsamkeiten der Involviertheit bei der kooperativen Wissensbildung (z. B. Wissensvorsprung, Glaubwürdigkeit, informelle Autorität, eingenommene Schlüsselrollen) womöglich auch förderlich auf die Dissemination, Vermittlung und Implementation des neu generierten Wissens in anderen Praxisorganisationen in demselben Handlungsfeld auswirken könnten und die involvierten Fachpersonen hier eine «peer-to-peer-Rolle» resp. aufgrund ihres Wissensvorsprungs eine «near-pear-Rolle» (Aba Alkhail, 2015)[168] einnehmen könnten. Folglich wären neue peer-basierte Formate für solche Disseminations- und Wissensvermittlungs- und Implementationsprozesse zu entwickeln und zu erproben, die das Ziel verfolgen, das in kooperativer Wissensbildung neu generierte problemlösende und handlungsleitende Wissen auch in unbeteiligte Praxisorganisationen zu implementieren, d. h. darauf hinzuwirken, dass dieses Wissen auch dort releviert, adaptiert und organisational verankert wird. Hierbei zeigen die Befunde vorliegender Studie zudem, dass in diesem Zusammenhang *interaktionelle* Formate zielführend sein dürften, die Elemente der rekonstruierten *Kernprozesse interaktioneller Wissensrelationierung,* d. h. Elemente der Aushandlung, der Reflexion, des Verstehens und des Erprobens berücksichtigen und miteinander kombinieren, die sowohl in handlungsentlasteten als auch in alltäglichen Settings erfolgen.[169] Allerdings dürfte bei einer solchen Modellierung eines Disseminations-, Wissensvermittlungs- und Implementationselements zugleich ein Modell eines Co-Teaching von involvierten Wissenschaftler:innen und involvierten Fachpersonen hochrelevant sein, um sicherzustellen, dass das zu vermittelnde neue Problemlösungswissen nicht durch individuelle Deutungen der involvierten Fachpersonen «verzerrt» ist und nicht ausschliesslich anwendungsbezogene Wissensbestände umfasst, sondern sowohl neu generiertes narrativ geteiltes und kollektiv akzeptiertes Wissen als auch das hybride, innovative Wissensprodukt vermittelt wird und auch dem Anteil des wissenschaftlichen Wissens angemessen Rechnung getragen wird. Wenn Akteur:innen aus Wissenschaft und Praxis in solchen Co-Teaching-Formaten der Dissemination, Vermittlung und Implementation zudem gemeinsam als Partner:innen auftreten, könnte dies nicht nur im Hinblick auf die fachliche Qualitätssicherung des zu vermittelnden Wissens bedeutsam und für die Verbreitung und Implementation des generierten Wissens im entsprechenden Handlungsfeld förderlich sein, sondern auch eine «kulturelle» Wirkung entfalten: Denn den Ausführungen von Sommerfeld (2014a, S. 152) folgend könnte argumentiert werden, dass die in den einzelnen Projekten entstandenen veränderten «kognitiven Strukturen», die er als potenziell kulturbildende Momente betrachtet und die zukünftige kooperative Wissensbildungsprozesse begünstigen könnten, ebenfalls durch eine so gestaltete *kooperative Disseminations-, Vermittlungs- und Implementationspraxis von Wissenschaft und Praxis* unterstützt werden dürfte (oder zumindest wäre diese Überlegung prüfenswert). Die vorliegenden Befunde könnten in Kombination mit Wissen aus

[168] Near-peer-assisted learning (NPAL) wird beispielsweise in der Medizin als erfolgsversprechender Lehransatz auch empirisch untersucht, allerdings vornehmlich in der Ausbildung (vgl. z.B. Penman et al., 2024; Pintér et al., 2021).

[169] In diesem Zusammenhang wäre zu prüfen, inwieweit die von Arnegger (2023, S. 510f.) beschriebene Figur der spezialisierten POZ-Koordinator:innen hier eine Schlüsselrolle als prozessgestaltende und rahmensichernde Instanz in nicht-involvierten Praxisorganisationen einnehmen könnte.

der Implementationsforschung, Wissen über die Gestaltung organisationaler und individueller Lernprozesse und Wissen über wirksame Co-Teaching- und Near-peer-Teaching-Formate folglich als Basis für die Konzipierung eines solchen neuen Kernelements einer umfassenden forschungsbasierten Praxisentwicklung und Modellierung von Dissemination, Vermittlung und Implementation kooperativ generierten problemlösungsorientierten Wissens in der Praxis der Sozialen Arbeit dienen.

Diese Überlegungen schliessen nicht zuletzt auch wieder an die Merkmale von Wissensproduktion nach Modus 2 an, wie sie in Kapitel 5.1.1 erläutert wurden, da sie klassische wissenschaftliche Publikationswege erweitern (Gibbons et al., 1994, S. 5).

Vor dem Hintergrund dieser weiterführenden Überlegungen wird deutlich, dass die Befunde der vorliegenden Arbeit nicht nur einen Beitrag zur Schliessung einer Forschungslücke leisten, sondern die in den obigen Kapiteln hergeleiteten konzeptionellen Verdichtungen in Form verschiedener Modellentwürfe zugleich auch als *empiriebasierte* theoretisch-konzeptionelle Konkretisierungsbeiträge zum Theoriediskurs zur kooperativen Wissensbildung, zur Modellierung einer forschungsbasierten Praxisentwicklung und zur Implementation des generierten Wissens im Kontext kooperativer Wissensbildung zu verstehen sind. Darüber hinaus geben die Erkenntnisse dieser Studie involvierten Akteur:innen von kooperativen Wissensbildungsprozessen (sowohl Wissenschaftler:innen als auch Fachpersonen aus der Praxis) Hinweise und Unterstützung für eine gelingende(re) Konzipierung und Gestaltung solcher Wissensbildungsprozesse und der darin eingelagerten und anschliessenden Implementationsprozesse auf Ebene der involvierten Praxisorganisationen.

Sowohl das hier untersuchte Fallbeispiel als auch der bisherige Stand der Fachdiskussion und der Forschung zeigen auf, dass kooperative Wissensbildungsprozesse wie auch Implementationsprozesse hoch anspruchsvoll sind und bei deren Umsetzung vielfältige Herausforderungen bestehen. Mit Blick auf die Komplexität von Implementationsprozessen ist Implementation nicht als nachrangige Aufgabe zu verstehen, sondern als komplexer, bewusst zu gestaltender und ressourcenintensiver organisationaler Lernprozess. Die vorliegende Fallanalyse zeigt, dass die Involviertheit von Praxisorganisationen in die kooperative Wissensbildung diesen Prozess über verschiedene Mechanismen unterstützen kann; und es kann vor diesem Hintergrund konstatiert werden, dass die kooperative Wissensbildung ein Potenzial zur produktiven Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems in sich birgt; dies nicht zuletzt deshalb, weil auch wissenschaftliches Wissen im Rahmen der kooperativen Wissensbildung von den involvierten Praxisorganisationen auf mehreren Ebenen und zu mehreren Zeitpunkten releviert, an die eigenen organisationalen Bedingungen adaptiert und implementiert werden kann. Dieses Potenzial zur produktiven Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems, das sich allerdings zunächst auf die *involvierten* Praxisorganisationen beschränkt (siehe dazu obige Ausführungen zur Dissemination), kann jedoch lediglich dann als sinnhaftes, wenn auch zeitintensives Format für organisationale Wissensintegration, Weiterentwicklung und Professionalisierungsprozesse in der Sozialen Arbeit betrachtet werden, wenn entsprechende struktur-, prozess- und personenbezogene Qualitätskriterien gewährleistet sind; erste Hinweise dazu wurden in Kapitel 16.1.2.2 hergeleitet.

17 Ausblick

In diesem letzten Kapitel werden zunächst Limitationen der vorliegenden Arbeit angesprochen und abschliessend weiterführende Forschungsfragen beschrieben.

17.1 Limitationen

Der Geltungsanspruch der vorliegenden Forschungsergebnisse unterliegt verschiedenen Einschränkungen, die aus der gewählten Forschungsanlage, dem Sampling, der zeitlichen Anlage der Erhebung sowie aus der Rolle der Forscherin im Feld resultieren, wie im Folgenden deutlich wird:

Vorneweg ist zu erwähnen, dass die empirischen Befunde aufgrund der Forschungsanlage als Einzelfallstudie stark kontextgebunden sind. Sie sind in diesem Fall insbesondere an die Projektanlage, die spezifische Organisations- und Projektkultur (sowie an das Setting des Kindesschutzes in der Deutschschweiz) gebunden. Generalisierungen (im statistischen Sinn) sind vor diesem Hintergrund nicht möglich, sondern der Anspruch der Arbeit liegt eher in einer analytischen bzw. heuristischen Übertragbarkeit der erarbeiteten theoretisch-konzeptionellen Modellierungen.

Innerhalb der Einzelfallstudie ergibt sich eine Einschränkung aus der forschungsökonomisch begründeten Komplexitätsreduktion: Die empirische Untersuchung wurde auf eine von vier im Entwicklungsprojekt beteiligten Praxispartner:innen eingeschränkt. Eine projektinterne Variation wie beispielsweise hinsichtlich unterschiedlicher Implementationsgeschehnisse oder organisationsspezifischer Dynamiken in den anderen Praxisorganisationen konnte damit nicht empirisch abgebildet werden; eine Diversität wurde in der vorliegenden Arbeit lediglich in Bezug auf zwei Standorte innerhalb derselben Gesamtorganisation berücksichtigt. Diese Entscheidung reduziert zwar Unterschiede im Kontext und damit Komplexität, schränkt jedoch zugleich beispielsweise die Aussagekraft in Bezug auf Implementationsbedingungen unter anderen organisationsexternen und organisationsinternen (Rahmen-)Bedingungen ein. Am grösseren Standort A beruhte das Sampling bei den zu befragenden (involvierten wie auch nicht-involvierten) Fachpersonen zudem auf freiwilliger Teilnahme. Diese Selbstauswahl könnte, insbesondere mit Blick auf den Forschungsgegenstand, zu positiven Verzerrungen geführt haben, indem beispielsweise eher Fachpersonen mit hoher Identifikation und positiven Erfahrungen mit dem Prozessmanual oder dem Entwicklungsprozess in die Teilnahme an der Befragung einwilligten.

Ebenfalls sind die Faktoren der sozialen Erwünschtheit sowie der Rolle und institutionellen Machtausstattung der Forscherin während der Befragungen mitzudenken und kritisch zu reflektieren. Denn diese forscht über Kooperation zwischen Akteur:innen aus Wissenschaft und Praxis, ist selbst als Wissenschaftlerin im Hochschulkontext tätig ist und damit Teil des Feldes, über das sie forscht. Hinzu kommt eine institutionelle Nähe zu den interviewten Wissenschaftler:innen, da diese derselben Hochschule und darin derselben Organisationseinheit angehören. Diese Positionierung der Forscherin im Feld könnte bei den Befragungen der Fachpersonen zum einen eine mögliche Vermeidung eines negativen Bildes von Praxis gegenüber einer Vertreterin aus der Wissenschaft unterstützt und damit weniger offen kritische Meinungen zugelassen, andererseits aber auch blinde Flecken bei der Datenauswertung begünstigt haben. Dieser Positionierung war sich die Forscherin im gesamten Forschungsprozess bewusst und versuchte darauf mit fortlaufender selbstkritischer Reflexion zu reagieren.

Eine weitere Einschränkung ergibt sich aus dem zeitlichen (teilweise grossen) Abstand zwischen den untersuchten Ereignissen und den Erhebungszeitpunkten (insbesondere bei der Befragung der involvierten Wissenschaftler:innen), was bei den Befragten zu Verzerrungen oder nachträglichen Umdeutungen von Erinnerungen geführt haben könnte – eine Herausforderung, der mit entsprechender Methodenwahl (Fokusgruppeninterview) Rechnung zu tragen versucht wurde.

Im Zentrum der empirischen Untersuchung stand die Perspektive der involvierten Fachpersonen aus den involvierten Praxisorganisationen. Im Sinne der Triangulation wurde zwar versucht, diesen Fokus um weitere Datensorten und Perspektiven (Dokumentenanalyse und Sicht der involvierten Wissenschaftler:innen) zu erweitern. Allerdings wurde das Fokusgruppeninterview mit den involvierten Wissenschaftler:innen primär deskriptiv genutzt und diente vor allem der Rekonstruktion und Ergänzung; als hauptsächliche Datenquelle für die Theoriegenerierung wurden die leitfadengestützten Expert:inneninterviews mit den (involvierten) Fachpersonen aus der Praxis genutzt. Vor diesem Hintergrund sind die empirischen Befunde dieser Studie stehts als *perspektivisch auf vornehmlich eine Akteursgruppe begrenzte* Rekonstruktionen einzuordnen.

Aufgrund des Settings einer Qualifikationsarbeit konnte zudem nicht gewährleistet werden, dass, wie Strauss et al. (1964, S. 36) dies vorschlagen, verschiedene Beobachter:innen durch unabhängig voneinander vorgenommene Beobachtungen und deren Vergleich zur Erhöhung der Reliabilität beitragen. Die Ergebnisse wurden entsprechend nicht in einer Gruppe systematisch diskutiert oder kritisch geprüft, was die Gefahr einer eindimensionalen Sichtweise und von blinden Flecken erhöht. Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen der Auswertung und Ergebnisdarstellung versucht, Interpretationen möglichst nachvollziehbar zu machen und diese konsequent anhand exemplarischer Interviewausschnitte transparent zu belegen, was zu vergleichsweise ausführlichen Ergebnisdarstellungen geführt haben dürfte. Ebenfalls zeigt sich dieser Transparenzanspruch in der etwas überdetaillierten Beschreibung des methodischen Vorgehens in Kapitel 10.

Die vorliegende Arbeit verfolgte den Anspruch, dem Vorschlag von Charmaz (2014, S. 231) folgend das untersuchte Phänomen zu konzeptualisieren, um es in abstrakter Form zu verstehen und eine theoretische Interpretation anzubieten, die kooperative Wissensproduktion und die Implementation des kooperativ generierten Wissens verständlich macht. Zugleich ist aus einer konstruktivistischen Position zu betonen, dass diese Konzeptualisierung auch anders hätte ausfallen können. Die vorgestellten empirischen Befunde und entwickelten theoretisch-konzeptionellen Modellierungen sind als Konstruktionen zu verstehen, die, wie auch die obigen Ausführungen zur Rolle der Forscherin aufzeigen, nicht losgelöst von der Forscherin entstanden sind (ebd.). Vor diesem Hintergrund und angesichts der oben ausgeführten Limitationen erscheint eine gewisse Bescheidenheit im Umgang mit dem Geltungsanspruch der vorliegenden empirischen Befunde als angebracht. Gleichwohl wird der zentrale Beitrag der vorliegenden Arbeit darin gesehen, empiriebasierte konzeptionelle Modellierungen bereitzustellen, die das Verständnis kooperativer Wissensbildung und der Bedingungen der Implementation kooperativ generierten Wissens ausdifferenzieren und dadurch weitere Forschung und Diskurse anregen können.

17.2 Weiterführende Forschungsfragen

Die vorliegende Studie zeigt, dass die kooperative Wissensbildung ein Potenzial zur produktiven Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems in sich birgt. Es bedarf aber weiterer empirischer Forschung und einer kontinuierlichen theoretisch-konzeptionellen Reflexion und Weiterentwicklung; mögliche Anknüpfungspunkte hierfür sind folgende:

Die entwickelten konzeptionellen Verdichtungen und Modellentwürfe in Kapitel 16 können als erste empiriebasierte Modellierungen verstanden werden, die nun in weiteren empirischen Studien detaillierter zu untersuchen wäre und anschliessend für eine empiriebasierte Entwicklung einer theoretisch-konzeptionellen Modellierung eines iterativen und verschränkten Verfahrensmodells kooperativer Wissensbildung und eines Implementations-Frameworks im Kontext kooperativer Wissensbildung genutzt werden könnte. Dabei wäre mit Blick auf die begrenzte Übertragbarkeit der vorliegenden Befunde (vgl. Kapitel 17.1) bedeutsam, weitere kooperative Entwicklungsprojekte zu

untersuchen, um sowohl die in der vorliegenden Studie rekonstruierten Mechanismen und Prozesse im Kontext kooperativer Wissensbildung zu überprüfen, zu präzisieren oder gegebenenfalls zu korrigieren und damit auf eine breitere empirische Basis zu stellen als auch die rekonstruierten Wirkungsannahmen zum Einfluss der Involviertheit während der kooperativen Wissensbildung auf die Implementation vertieft zu erforschen und deren Bedingungen, Reichweite und Grenzen in unterschiedlichen Projekt- und Praxisorganisationskontexten vergleichend zu untersuchen.

Auf Ebene der *kooperativen Wissensbildung* könnten zudem weiterführende Studien direkt an die vorliegenden Befunde anknüpfen, um die in Kapitel 16.1.2.1 thematisierte «Wissenskultur kooperativer Wissensbildung» genauer zu untersuchen und empirisch zu beschreiben. Ebenso bietet das in Kapitel 16.1.2.2 entwickelte empiriebasierte *theoretisch-konzeptionelle Framework zu relevanten Einflussfaktoren und Gelingensbedingungen kooperativer Wissensbildung* einen Ansatzpunkt, der in weiteren Untersuchungen gezielt aufgegriffen und weiterentwickelt werden kann. Für die Anschlussforschung können diese Ergebnisse zudem als «sensibilisierendes Konzept» (Blumer, 1954, S. 7) sowie als erster Modellierungsvorschlag zur Bestimmung von Qualitätskriterien kooperativer Wissensbildung dienen, die in weiteren empirischen Studien zu validieren, zu korrigieren, zu ergänzen und zu präzisieren sind.

Auf Ebene der *Implementation kooperativ generierten Wissens* könnten künftige Studien die Mechanismen der Verstetigung kooperativ generierten Wissens in den Blick zu nehmen und über eine längere Zeitspanne hinweg untersuchen, wie das generierte Wissen in involvierten Praxisorganisationen stabilisiert, routinisiert und aktualisiert wird (oder warum es im Gegenteil *nicht* handlungsleitend bleibt). Hierbei erscheint es unter anderem bedeutsam, das Spannungsfeld zwischen Standardisierung und situativer Anpassung resp. organisationsbezogener Adaption des generierten Wissens in den Blick zu nehmen und dabei sowohl Aushandlungsprozesse und relevante Einflussfaktoren zu untersuchen als auch zu rekonstruieren, welche generierten Wissensformen relevant und handlungsleitend bleiben und welche womöglich nach einer gewissen Zeit verschwinden. Denn die empirischen Befunde dieser Arbeit legen nahe, dass verschiedene Wissensformen (internalisiert, narrativ geteilt, organisational verankert) möglicherweise unterschiedlich «implementierbar» und ggf. auch unterschiedlich «routinisierbar» sind. Weiterführende Forschung könnte diesen Aspekt systematisch untersuchen.

Neben diesen direkt an die empirischen Befunden anschliessenden Forschungsdesideraten lassen sich im weiteren Umfeld noch folgende weiterführende Forschungslücken zur Thematik kooperativer Wissensbildung und der Implementation kooperativ generierten Wissens ausmachen:

Aufgrund des auf die kooperative Wissensproduktion und Implementation des Wissens aufseiten der Praxis ausgerichteten Erkenntnisinteresses wurde im Rahmen dieser Arbeit nicht untersucht, wie das kooperativ generierte Wissen in das Wissenschaftssystem Eingang fand und von den involvierten Wissenschaftler:innen dort im Fachdiskurs weiterverarbeitet wurde. Dies ist jedoch ebenfalls ein zentraler Anspruch kooperativer Wissensbildung, denn das erzeugte Wissen soll nicht nur für das Praxissystem anschlussfähig sein, sondern auch die Wissensbasis des Faches weiterentwickeln. Vor diesem Hintergrund besteht ein weiteres Forschungsdesiderat darin, diese Seite der Wissensverwendung in den in den Blick zu nehmen und zu untersuchen, ob und wie Erkenntnisse aus kooperativen Entwicklungsprojekten so «verarbeitet» und eingebracht werden, dass sie gemäss Sommerfeld in ein «Konsolidiertes Wissen» (Sommerfeld, 2014a, S. 146) für die Soziale Arbeit einfliessen können.

Aufgrund der Projektanlage, welche die Perspektive der Adressat:innen der Sozialen Arbeit (in diesem Fall die abzuklärenden Familien) «lediglich» in der Feldphase II einbezog, konnte im untersuchten Fallbeispiel zudem diese Perspektive und die Rolle der Adressat:innen in der

kooperativen Wissensbildung nicht untersucht werden. Weiterführende Studien zur kooperativen Wissensbildung könnten auch hier anschliessen und Möglichkeiten, Grenzen und Spannungsfelder des Einbezugs der Adressat:innen der Sozialen Arbeit in kooperativer Wissensbildung in den Blick nehmen. Einen weiteren, aus Sicht der Autorin bisher empirisch unterbelichteten Forschungsgegenstand bilden Machtfragen im Kontext kooperativer Wissensbildung. In weiteren empirischen Forschungsprojekten könnte anknüpfend etwa an die Studien von Farr et al. (Farr, 2018; Farr et al., 2021) vertieft untersucht werden, wie Machtverhältnisse in solchen Koproduktionskontexten konkret wirksam werden und welche Spannungsfelder sich zwischen konzeptionellen Ansprüchen wie z. B. Gleichwertigkeit, Partizipation, gemeinsamer Entscheidungsfindung von Akteur:innen aus Wissenschaft und Praxis und der tatsächlichen Handlungspraxis im Projektverlauf ergeben. Die vorliegenden Befunde zur Arbeitsbeziehung lassen sich in diese Forschungslinie zwar einordnen, stellen jedoch keine vertiefte machtanalytische Studie dar.

Ebenfalls könnte weitere empirische Forschung auch Fragen der Dissemination und Wissensvermittlung kooperativ generierten Wissens stärker in den Blick nehmen. Dabei wäre insbesondere zu untersuchen, welche Bedeutung den involvierten Fachpersonen im Prozess der Verbreitung und Wissensvermittlung zukommt und welche konzeptionellen Vermittlungs-, Qualifizierungs- und Unterstützungsformate sich als wirksam erweisen, um das generierte Wissen in nicht-involvierten Praxisorganisationen zu verbreiten und dort eine gelingende Implementation zu unterstützen (vgl. Ausführungen dazu in Kapitel 16.3). Daran anschliessend könnten Implementationsprozesse in nicht-involvierten Praxisorganisationen in den Blick genommen und könnte untersucht werden, unter welchen Bedingungen eine Implementation kooperativ generierten Wissens gelingt und welche Bedeutsamkeit der Modus der Kooperation bei der Wissensproduktion innehat. Hierbei könnte auch ein Vergleich der Implementationsprozesse zwischen involvierten und nicht-involvierten Praxisorganisationen erfolgen, um die in der vorliegenden Studie eruierten Befunde zu überprüfen.

Knorr-Cetina (1989, S. 93f.) zufolge besteht ein zentraler Aspekt gelungener (sozialkonstruktivistischer) empirischer Forschung darin, den Status des erzeugten Wissens daran zu messen, ob es einen «*welterweiternde[n]* Charakter» [Hervorhebung im Original] (ebd.) hat. Und damit schliesst diese Arbeit in der Hoffnung und Absicht, einen solchen *welterweiternden* Beitrag zum Diskurs über die kooperative Wissensbildung und die Implementation kooperativ generierten Wissens im Kontext der Sozialen Arbeit geleistet zu haben, und versteht sich als Impuls, Relevierungsprozesse zu dieser Thematik anzuregen.

18 Literatur

Aarons, G. A., Green, A. E., Palinkas, L. A., Self-Brown, S., Whitaker, D. J., Lutzker, J. R., Silovsky, J. F., Hecht, D. B., & Chaffin, M. J. (2012). Dynamic adaptation process to implement an evidence-based child maltreatment intervention. *Implementation Science*, *7*(1), 32. https://doi.org/10.1186/1748-5908-7-32

Aarons, G., Hurlburt, M., & Horwitz, S. M. (2011). Advancing a conceptual model of evidence-based practice implementation in public sectors. *Adm Policy Ment Health*, *38*(1), 4–23.

Aarons, Hurlburt, M., & Horwitz, S. M. (2011). Advancing a Conceptual Model of Evidence-Based Practice Implementation in Public Service Sectors. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, *38*(1), 4–23. https://doi.org/10.1007/s10488-010-0327-7

Aba Alkhail, B. (2015). Near-peer-assisted learning (NPAL) in undergraduate medical students and their perception of having medical interns as their near peer teacher. *Medical Teacher*, *37*(sup1), S33–S39. https://doi.org/10.3109/0142159X.2015.1006602

Abraham, M., & Büschges, G. (2009). *Einführung in die Organisationssoziologie* (4. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91965-2

Affolter, K. (2013). Kindesvertretung im behördlichen Kindesschutzverfahren. In D. Rosch & D. Wider (Hrsg.), *Zwischen Schutz und Selbstbestimmung. Festschrift für Professor Christoph Häfeli zum 70. Geburtstag* (S. 191–212). Stämpfli.

Akremi, L. (2022). Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 405–424). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_26

Albers, B., Metz, A., Burke, K., Bührmann, L., Bartley, L., Driessen, P., & Varsi, C. (2021). Implementation Support Skills: Findings From a Systematic Integrative Review. *Research on Social Work Practice*, *31*(2), 147–170. https://doi.org/10.1177/1049731520967419

Alberth, L., Bode, I., & Bühler-Niederberger, D. (2010). Kontingenzprobleme sozialer Interventionen: Kindeswohlgefährdung und der organisierte Eingriff in den privaten Raum. *Berliner Journal für Soziologie*, *20*(4), 475–497. https://doi.org/10.1007/s11609-010-0140-x

Albus, S., Micheel, H.-G., & Polutta, A. (2011). Der Wirkungsdiskurs in der Sozialen Arbeit und seine Implikationen für die empirische Sozialforschung. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch* (S. 243–251). VS Verlag.

Amt für Soziale Dienste Bremen. (2009). *Der Bremer Qualitätsstandard. Zusammenarbeit im Kinderschutz*.

Andersen, M. L., Brandt, L. I., Henriksen, K., Mejlvig, K., Nirmalarajan, L., Rømer, M., Uggerhøj, L., & Wisti, P. (2020). Underlying theoretical positions, perceptions and foundations in practice research. In L. Joubert & M. Webber, *The Routledge Handbook of Social Work Practice Research* (1. Aufl., S. 57–68). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429199486-6

Archer, M. S. (2020). The Morphogenetic Approach; Critical Realism's Explanatory Framework Approach. In P. Róna & L. Zsolnai (Hrsg.), *Agency and Causal Explanation in Economics* (Bd. 5, S. 137–150). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26114-6_9

Argyris, C., & Schön, D. A. (2018). *Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methoden, Praxis* (Sonderausgabe Management-Klassiker). Schäffer Poeschel Verlag.

Arnegger, M. (2023). *Die Anreicherung professionellen Handelns mit wissenschaftlichem Wissen. Eine explorative Fallstudie in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit* (S. 7172 KB, 708 pages) [Pädagogische Hochschule Freiburg; Application/pdf]. https://doi.org/10.60530/OPUS-3186

Ashcraft, L. E., Goodrich, D. E., Hero, J., Phares, A., Bachrach, R. L., Quinn, D. A., Qureshi, N., Ernecoff, N. C., Lederer, L. G., Scheunemann, L. P., Rogal, S. S., & Chinman, M. J. (2024). A systematic review of experimentally tested implementation strategies across health and human service settings: Evidence from 2010-2022. *Implementation Science*, *19*(1), 43. https://doi.org/10.1186/s13012-024-01369-5

Bach-Mortensen, A. M., Lange, B. C. L., & Montgomery, P. (2018). Barriers and facilitators to implementing evidence-based interventions among third sector organisations: A systematic review. *Implementation Science*, *13*(1), 103. https://doi.org/10.1186/s13012-018-0789-7

Backer, T. E. (2002). *Finding the balance: Program fidelity and adaptation in substance abuse prevention: A state-of-the-art review.* Center for Substance Abuse Prevention. http://www.csun.edu/sites/default/files/FindingBalance1.pdf

Balas, E. A., & Boren, S. A. (2000). Managing clinical knowledge for health care improvement. In J. Bemmel & A. McCray (Hrsg.), *Yearbook of medical informatics 2000: Patient-centered systems* (S. 65–70). Schattauer Verlag.

Bandola-Gill, J., Arthur, M., & Leng, R. I. (2023). What is co-production? Conceptualising and understanding co-production of knowledge and policy across different theoretical perspectives. *Evidence & Policy*, *19*(2), 275–298. https://doi.org/10.1332/174426421X16420955772641

Bastian, P. (2014). Der praktische Vollzug professioneller Urteilsbildung im Kinderschutz zwischen Interpretation und Klassifikation. Empirische Einblicke. In D. 19- Bühler-Niederberger & D. Bühler-Niederberger (Hrsg.), *Kinderschutz: Wie kindzentriert sind Programme, Praktiken, Perspektiven?* (S. 138–154). Beltz Juventa.

Bauer, U., Bittlingmayer, U. H., & Scherr, A. (Hrsg.). (2022). Einleitung der Herausgeber. In *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 1–16). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30903-9

Baumgartner, E., & Sommerfeld, P. (2010). Evaluation und evidenzbasierte Praxis. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (3. Aufl., S. 1163–1176). VS Verlag.

Beck, U., & Bonß, W. (1884). Soziologie und Modernisierung. Zur Ortsbestimmung der Verwendungsforschung“. *Soziale Welt*, *35*(4), 381–406.

Beck, U., & Bonß, W. (1989a). Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis. In U. Beck & W. Bonß (Hrsg.), *Werder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analyse zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens.* (S. 7–46). Suhrkamp Verlag.

Beck, U., & Bonß, W. (1989b). *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens*. Suhrkamp.

Becker-Lenz, R., Busse, S., Ehlert, G., & Müller-Hermann, S. (Hrsg.). (2012a). Einleitung: Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität als Elemente von Professionalität im Studium Sozialer Arbeit. In *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule* (S. 11–32). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94246-9

Becker-Lenz, R., Busse, S., Ehlert, G., & Müller-Hermann, S. (Hrsg.). (2012b). *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94246-9

Becker-Lenz, R., Gautschi, J., & Rüegger, C. (2015). Nicht-standardisiertesWissen und nicht-methodisiertes Können in der sozialen Diagnostik. Einblick in eine empirische Analyse im Feld der Kinder- und Jugendhilfe. *neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolik*, *45*(3), 270–279.

Becker-Lenz, R., Gautschi, J., & Rüegger, C. (2017). Die Bedeutung von nichtstandardisiertem Wissen in der Diagnostik Sozialer Arbeit – Eine Fallanalyse zu „Erfahrungswissen“ und „Spüren“ in einem Fall aus dem Kindesschutz. In H. Messmer (Hrsg.), *Fallwissen: Wissensgebrauch in Praxiskontexten der Sozialen Arbeit* (S. 115–154). Verlag Barbara Budrich. Forschungsworkshop: Fallwissen – Wissensgebrauch in Kontexten der Sozialen Arbeit.

Becker-Lenz, R., & Müller-Hermann, S. (2023). Jenseits wissenschaftlichen Wissens – Wissensarten und Professionalität Roland. In M. Köttig, S. Kubisch, & C. Spatscheck (Hrsg.), *Geteiltes Wissen – Wissensentwicklung in Disziplin und Profession Sozialer Arbeit* (1. Aufl., S. 121–136). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.3224/84742689

Beresford, P. (2000). Service users’ knowledges and social work theory: Conflict or collaboration? *British Journal of Social Work*, *30*(4), 489–503. https://doi.org/10.1093/bjsw/30.4.489

Beresford, P. (2019). Public Participation in Health and Social Care: Exploring the Co-production of Knowledge. *Frontiers in Sociology*. https://doi.org/10.3389/fsoc.2018.00041

Berger, P. L., & Luckmann, T. (mit Plessner, H., & Plessner, M.). (2000). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie* (17. Aufl.). Fischer Taschenbuch Verlag.

Berringer, K. R. (2019). Reexamining Epistemological Debates in Social Work through American Pragmatism. *Social Service Review*, *93*(4), 608–639. https://doi.org/10.1086/706255

Biesel, K. (2013a, Februar 1). Beteiligung von Kindern im Kinderschutz: Eine Herausforderung für die Kinder- und Jugendhilfe? *Jugendhilfe*, *51*(1), 40–46.

Biesel, K. (2013b, Februar 1). Beteiligung von Kindern im Kinderschutz: Eine Herausforderung für die Kinder- und Jugendhilfe? *Jugendhilfe*, *51*(1), 40–46.

Biesel, K., Fellmann, L., Müller, B., Schär, C., & Schnurr, S. (2017). *Prozessmanual Dialogisch-systemische Kindeswohlabklärung*. Haupt Verlag.

Biesel, K., Jud, A., Lätsch, D., Schär, C., Schnurr, S., Hauri, A., & Rosch, D. (2017). Nicht Entweder-oder, sondern Sowohl-als-auch? Zur Kombination des Berner und Luzerner Abklärungsinstruments zum Kindesschutz und des Prozessmanuals zur dialogisch-systemischen Kindeswohlabklärung. *Zeitschrift für Kindes- und Erwachsenenschutz*, *72*(2), 139–155.

Biesel, K., & Schär, C. (2020). Kindesschutz. In J.-M. Bonvin, V. Hugentobler, C. Knöpfel, P. Maeder, & U. Tecklenburg (Hrsg.), *Wörterbuch der Schweizer Sozialpolitik* (S. 279–281). Seismo Verlag.

Biesel, K., & Schnurr, S. (2014). Abklärungen im Kindesschutz: Chancen und Risiken in der Anwendung von Verfahren und Instrumenten zur Erfassung von Kindeswohlgefährdung. *Zeitschrift für Kindes- und Erwachsenenschutz*, *69*(1), 63–71.

Biesel, K., & Urban-Stahl, U. (2022). *Lehrbuch Kinderschutz* (2. Auflage). Juventa Verlag.

Biesel, K., & Wolff, R. (2014). *Aus Kinderschutzfehlern lernen: Eine dialogisch-systemische Rekonstruktion des Falles Lea-Sophie*. transcript.

Birgmeier, B. (2011). Soziale Arbeit: Handlungswissenschaft oder Handlungswissenschaft? Eine Skizze zur Bestimmung des Begriffs der „Handlungswissenschaften" aus der Perspektive von Grundlagenwissenschaften und Angewandten Wissenschaften. In B. Birgmeier & E. Mührel (Hrsg.), *Theoriebildung in der Sozialen Arbeit: Entwicklungen in der Sozialpädagogik: 1. Aufl.* VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Birgmeier, B. (2012a). Soziale Arbeit – Wissenschaft – Wissenschaftstheorie: Grundlagen und Grundfragen zum Verständnis von Wissenschaft(stheorie) und ihrem Verhältnis zur Sozialen Arbeit. In *Soziale Arbeit als Wissenschaft* (S. 93–150). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94239-1_3

Birgmeier, B. (2012b). *Soziale Arbeit als Wissenschaft*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94239-1

Birgmeier, B. (2014). *Handlungswissenschaft Soziale Arbeit: Eine Begriffsanalyse*. Springer VS.

Birgmeier, B., & Mührel, E. (2009). *Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n)*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Birgmeier, B., & Mührel, E. (Hrsg.). (2013). *Handlung in Theorie und Wissenschaft Sozialer Arbeit*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19285-7

Blättel-Mink, B., & Menez, R. (2015). *Kompendium der Innovationsforschung: 2. Aufl.* Springer VS Verlag.

Blumer, H. (1954). What is wrong with Social Theory? *American Sociological Review*, *19*(1), 3–10.

Bode, I., & Turba, H. (2014). *Organisierter Kinderschutz in Deutschland: Strukturdynamiken und Modernisierungsparadoxien*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03354-5

Bogner, A., & Menz, W. (2005). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In A. Bogner, B. Littig, & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 33–70). VS Verlag.

Böhm, W. (1995). *Theorie und Praxis: Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem* (2. Aufl.). Verlag Königshausen & Neumann.

Böhm, W., Mühlbach, M., & Otto, H.-U. (1989). Zur Rationalität der Wissensverwendung im Kontext behördlicher Sozialarbeit. In U. Beck & W. Bonß (Hrsg.), *Weder Sozialtechnologie noch*

Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens (S. 226–247). Suhrkamp Verlag.

Bommes, M., Dewe, B., & Radtke, F.-O. (1996). *Sozialwissenschaften und Lehramt: Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerausbildung*. Leske + Budrich.

Bommes, M., & Scherr, A. (2012). *Soziologie der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in Formen und Funktionen organisierter Hilfe*. Beltz Juventa Verlag.

Borrmann, S., Spatscheck, C., Pankofer, S., Sagebiel, J., & Miche-Schwartze, B. (2016). *Die Wissenschaft Soziale Arbeit im Diskurs: Auseinandersetzungen mit den theoriebildenden Grundlagen sozialer Arbeit*. B. Budrich.

Böttcher, W., Dicke, J. N., & Ziegler, H. (2009). *Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis*. Waxmann. http://www.wiso-net.de/webcgi?START=A60&DOKV_DB=ZDZI&DOKV_NO=SOLI20100113596&DOKV_HS=0&PP=1

Breuer, F. (2009). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91717-7

Breuer, F., Muckel, P., & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22219-2

Bührmann, L., Driessen, P., Metz, A., Burke, K., Bartley, L., Varsi, C., & Albers, B. (2022). Knowledge and attitudes of Implementation Support Practitioners—Findings from a systematic integrative review. *PLOS ONE*, *17*(5), e0267533. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0267533

Bunge, M. (1985). *Philosophy of Science and Technology. Treatise on Basic Philosophy*. Reidel.

Bunger, A. C., & Lengnick-Hall, R. (2019). Implementation Science and Human Service Organizations Research: Opportunities and Challenges for Building on Complementary Strengths. *Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance*, *43*(4), 258–268. https://doi.org/10.1080/23303131.2019.1666765

Büschi, E., & Roth, C. (2015). Kooperative Wissensbildung – Voraussetzungen und Gestaltungsmöglichkeiten von Hybridisierungsprozessen in der Sozialen Arbeit. In E. Büschi & C. Roth (Hrsg.), *Innovationsimpulse in der Sozialen Arbeit 2. Beiträge zu kooperativen, forschungs- undtheoriebasierten Praxisprojekten* (S. 11–24). Budrich UniPress Ltd.

Cabassa, L. J. (2016). Implementation Science: Why It Matters for the Future of Social Work. *Journal of Social Work Education*, *52*(sup1), S38–S50. https://doi.org/10.1080/10437797.2016.1174648

Calder, M. C., & Archer, J. (2016). *Risk in child protection: Assessment challenges and frameworks for practice*. Jessica Kingsley Publishers.

Caplan, N. (1979). The two-communities theory and knowledge utilization. *American Behavioral Scientist*, *22*(3), 459–470.

Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Hrsg.), *Handbook of qualitative research* (2. Aufl., S. 509–535). Sage.

Charmaz, K. (2003). Grounded theory. In J. A. Smith (Hrsg.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (S. 81–110). Sage.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. SAGE Publications Ltd.

Charmaz, K. (2011a). Charmaz, Kathy (2011): Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 181–205). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Charmaz, K. (2011b). Gounded Theory konstruieren. Kathy C. Charmaz im Gespräch mit Antony J. Puddephatt. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 89–107). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2. Aufl.). Sage.

Charmaz, K. (2020). With Constructivist Grounded Theory You Can't Hide": Social Justice Research and Critical Inquiry in the Public Sphere. *Qualitative inquiry*, *26*(2), 165–176.

Chaudoir, S. R., Dugan, A. G., & Barr, C. H. (2013). Measuring factors affecting implementation of health innovations: A systematic review of structural, organizational, provider, patient, and innovation level measures. *Implement Science*, *8*(22). doi: 10.1186/1748-5908-8-22

Clarke. (2005). *Situational analysis. Grounded Theory after the Postmodern Turn*. Sage Publications.

Clarke. (2011). Von der Grounded-theory-Methodologie zur Situationsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 207–229). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Cloos, P., & Thole, W. (2007). Professioneller Habitus und das Modell einer Evidence-besed Practice. In P. Sommerfeld & M. Hüttemann (Hrsg.), *Evidenzbasierte Soziale Arbeit. Nutzung von Forschung in der Praxis* (S. 60–74). Schneider Verlag.

Collins, H. (2012). Drei Arten impliziten Wissens. In J. Loenhoff (Hrsg.), *Implizites Wissen. Epistemologische und handlungstheoretische Perspektiven* (S. 91–107). Velbrück Wissenschaft.

Cottier, M., Aeby, G., Müller, B., & Schoch, A. (Hrsg.). (2025). *Integrität, Autonomie und Partizipation im Kindesschutz—Wie erleben Kinder und Eltern das Kindesschutzverfahren?* Schwabe Verlag. https://doi.org/10.24894/978-3-7965-5119-2

Dahmen, S. (2011). *Evidenzbasierte soziale Arbeit? Zur Rolle wissenschaftlichen Wissens für sozialarbeiterisches Handeln*. Schneider-Verl. Hohengehren. http://www.wiso-net.de/webcgi?START=A60&DOKV_DB=ZWIW&DOKV_NO=KOEL006FF1614E09937F06C2B6EBCF8AB7EA&DOKV_HS=0&PP=1

Dällenbach Bechtel, R., Rüegger, C., & Sommerfeld, P. (2013). Zur Implementation von Diagnoseinstrumenten. In S. B. Gahleitner, G. Hahn, & R. Glemser (Hrsg.), *Psychosoziale Diagnostik: Band 5* (S. 214–230). Psychiatrie Verlag.

Damschroder, L. J., Aron, D. C., Keith, R. E., Kirsh, S. R., Alexander, J. A., & Lowery, J. C. (2009). Fostering implementation of health services research findings into practice: A consolidated framework for advancing implementation science. *Implement Science*, *4*(50).

Damschroder, L. J., Reardon, C. M., Widerquist, M. A. O., & Lowery, J. (2022). The updated Consolidated Framework for Implementation Research based on user feedback. *Implementation Science*, *17*(1), 75. https://doi.org/10.1186/s13012-022-01245-0

Dann, H.-D. (1994). Pädagogosches Verstehen. Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen: Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (S. 163–182). H. Huber.

De Goede, J., Van Bon-Martens, M. J., Mathijssen, J. J., Putters, K., & Van Oers, H. A. (2012). Looking for interaction: Quantitative measurement of research utilization by Dutch local health officials. *Health Research Policy and Systems*, *10*(1), 9. https://doi.org/10.1186/1478-4505-10-9

de Laat, M., & Simons, R.-J. (2002). Collective learning: Theoretical perspectives and ways to support networked learning. *Vocational Training: European Journal*, *27*, 13–24.

De Laat, M., & Simons, R.-J. (2003). Kollektives Lernen: Theoretische Perspektiven und Wege zur Unterstützung von vernetztem Lernen. *Berufsbildung Europäische Zeitschrift*, *27*, 15–28.

Denvall, V., & Skillmark, M. (2021). Bridge over Troubled Water—Closing the Research–Practice Gap in Social Work. *The British Journal of Social Work*, *51*(7), 2722–2739. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcaa055

Denzin, N. K. (1970). *The Research Act*. Aldine/ Prentice Hall.

Department for Child Protection. (2011). *The Signs of Safety. Child Protection Framework.* (2. Aufl.).

Dettenborn, H. (2021). *Kindeswohl und Kindeswille: Psychologische und rechtliche Aspekte* (6., überarbeitete Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.

Dewe, B. (mit Otto, H.-U.). (1996). *Zugänge zur Sozialpädagogik: Reflexive Wissenschaftstheorie und kognitive Identität*. Juventa-Verl.

Dewe, B. (2002). Wissen—Kontext: Relevanz und Reflexion. In B. Dewe, G. Wiesner, & J. Wittpoth (Hrsg.), *Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Dokumentation der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erzeiehungswissenschaft* (S. 18–28).

Dewe, B. (2005). Von der Wissenstransferforschung zur Wissenstransformation. Vermittlungsprozesse—Bedeutungsveränderungen. In G. Antos & S. Wichter (Hrsg.),

Transferwissenschaft. Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem. Band 3 (S. 365–380). Peter Lang.

Dewe, B. (2008). Wissenschaftstheorie, kognitive Identität und Forschung in der Sozialarbeit. In Bielefelder Arbeitsgruppe 8, *Soziale Arbeit in Gesellschaft* (S. 107–120). VS, Verl. für Sozialwiss.

Dewe, B. (2009a). Reflexive Professionalität. In A. Riegler, S. Hojnik, & K. Posch (Hrsg.), *Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft* (S. 47–63). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91741-2_4

Dewe, B. (2009b). Reflexive Professionalität: Maßgabe für Wissenstransfer und Theorie-Praxis Relationierung in der Sozialarbeit. In A. Riegler, S. Hojnik, & K. Posch (Hrsg.), *Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung* (S. 47–63). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dewe, B. (2009c). Reflexive Sozialarbeit im Spannungsfeld von evidenzbasierter Praxis und demokratischer Rationalität—Plädoyer für die handlungslogischen Entfaltung reflexiver Professionalität. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert, & S. Müller (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (S. 89–112). VS Verlag. http://www.wiso-net.de/webcgi?START=A60&DOKV_DB=ZDZI&DOKV_NO=SOLI20090116932&DOKV_HS=0&PP=1

Dewe, B. (2012a). Akademische Ausbildung in der Sozialen Arbeit – Vermittlung von Theorie und Praxis oder Relationierung von Wissen und Können im Spektrum von Wissenschaft, Organisation und Profession. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert, & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule* (S. 111–128). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94246-9_6

Dewe, B. (2012b). Akademische Ausbildung in der Sozialen Arbeit – Vermittlung von Theorie und Praxis oder Relationierung vonWissen und Können im Spektrum von Wissenschaft, Organisation und Profession. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert, & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule* (S. 111–128). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94246-9

Dewe, B. (2014). Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen: Über die Wirkung von sozialen und kognitiven Strukturen zur Herstellung von Wissenseffekten in professionellen Beratungszusammenhängen. In U. Unterkofler & E. Oestreicher (Hrsg.), *Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern. Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung* (S. 177–198). Budrich UniPress Ltd.

Dewe, B., Ferchhoff, W., & Radtke, F.-O. (1992). Das „Professionswissen" von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In B. Dewe (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70–91). Leske und Budrich.

Dewe, B., Ferchhoff, W., Scherr, A., & Stuewe, G. (1993). *Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis.* Juventa.

Dewe, B., Ferchhoff, W., Scherr, A., & Stüwe, G. (2011). *Professionelles soziales Handeln: Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis* (4. Aufl.). Juventa Verlag.

Dewe, B., & Otto, H. U. (1996). *Zugänge zur Sozialpädagogik. Reflexive Wissenschaftstheorie und kognitive Identität*. Juventa Verlag.

Dewe, B., & Otto, H. U. (2002). Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 179–198). Leske + Budrich.

Dewe, B., & Otto, H.-U. (2001). Profession. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik* (S. 1399–1423). Lucherhand.

Dewe, B., & Otto, H.-U. (2012). Reflexive Sozialpädagogik. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit* (S. 197–217). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4_8

Dewe, B., & Otto, H.-U. (2018). Professionalität. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow, & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (6., überarbeitete Auflage, S. 1203–1213). Ernst Reinhardt Verlag.

Dewe, B., & Radtke, F.-O. (1989). Klinische Soziologie—Eine Leitfigur der Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Dargestellt amFalle der Fortbildung von Lehrern. In *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens* (S. 46–71). Suhrkamp Verlag.

Dewe, B., & Radtke, F.-O. (1991). Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In J. Oelkers & H. E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik* (S. 143–162). Beltz Verlag.

Dewey, J. (1910). *The influence of Darwin on philosophy, and other essays in contemporary thought*. Henry Holt and Company.

Dollinger, B. (2014). „Re-Flexive Sozialpädagogik": Ansatzpunkte einer Reflexionswissenschaft. In B. Birgmeier, *Handlungswissenschaft Soziale Arbeit: Eine Begriffsanalyse* (S. 141–153). Springer VS.

Donabedian, A. (1966). Evaluating the Quality of Medical Care. *The Milbank Memorial Fund Quarterly*, *44*(3), 166–206. JSTOR. https://doi.org/10.2307/3348969

Driessens, K., Saurama, E., & Fargion, S. (2011). Research with social workers to improve their social interventions. *European Journal of Social Work*, *14*(1), 71–88. https://doi.org/10.1080/13691457.2010.516629

Drilling, M. (2022). Social Work as a Transformative Science: The Importance of Relevance Structures in Knowledge Production. *The British Journal of Social Work*, *52*(5), 2949–2965. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcab180

Dwyer, F. R., Schurr, P. H., & Oh, S. (1987). Developing Buyer-Seller Relationships. *Journal of Marketing*, *51*(2), 11–27.

Eberitzsch, S., & Keller, S. (2022). Miteinander statt nebeneinander – Dialogische Wissensgenese von Wissenschaft und Praxis Sozialer Arbeit am Beispiel von WiF.swiss. *Europäische Gesellschaften zwischen Kohäsion und Spaltung: Rolle, Herausforderungen und Perspektiven Sozialer Arbeit*, 279–291.

Economidis, G., Eades, A.-M., Shakeshaft, A., & Farnbach, S. (2023). Improving the pragmatic usefulness of the scoring matrix for the Consolidated Framework for Implementation Research (CFIR). A proposal for a more frequency-based approach: The CFIR-f. *PLOS ONE*, *18*(11), e0295204. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0295204

Emprechtinger, J. (2024). *Sozialarbeitende als Richter:innen? Auf der Suche nach einem arbeitsfeldspezifischen professionellen Selbstverständnis. Sozialarbeiterische Positionierung(en) in der interprofessionellen Zusammenarbeit am Beispiel der neu konstituierten schweizerischen Kindes und Erwachsenenschutzbehörden.Dissertation*. Pädagogischen Hochschule Freiburg. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:frei129-opus4-8835

Engelke, E. (1992). *Soziale Arbeit als Wissenschaft: Eine Orientierung*. Lambertus.

Engelke, E. (2010). Wissenschaft als Elementarer Bestandteil der Profession Soziale Arbeit. In U. Wilken & W. Thole (Hrsg.), *Kulturen Sozialer Arbeit. Professione und Disziplin im gesellschaftlichen Wandel* (S. 51–60). VS Verlag.

Engelke, E., Spatscheck, C., & Borrmann, S. (Hrsg.). (2024). *Die Wissenschaft Soziale Arbeit: Werdegang und Grundlagen* (5. aktualisierte Auflage). Lambertus-Verlag.

Estermann, A., Hauri, A., & Vogel, U. (2022). Mandatsführung. In D. Rosch, C. Fountoulakis, & C. Heck, *Handbuch Kindes- und Erwachsenenschutz: Recht und Methodik für Fachleute* (3rd ed., S. 205–278). Haupt.

Euler, D., & Sloane, P. F. E. (1998). Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, *26*(4), 312–326.

Fahrenwald, C. (2018). Kollektive Akteure als Gegenstand der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer, & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (Bd. 17, S. 395–406). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07512-5

Farr, M. (2018). Power dynamics and collaborative mechanisms in co-production and co-design processes. *Critical Social Policy*, *38*(4), 623–644. https://doi.org/10.1177/0261018317747444

Farr, M., Davies, P., Andrews, H., Bagnall, D., Brangan, E., & Davies, Rosemary. (2021). Co-producing knowledge in health and social care research: Reflections on the challenges and ways to enable more equal relationships. *Humanities and Social Sciences Communications*, *8*, 1–7. https://doi.org/10.1057/s41599-021-00782-1

Fassbind, P. (2022a). Ablauf und Stadien des Kindes- und Erwachsenenschutzverfahrens. In D. Rosch, C. Fountoulakis, & C. Heck, *Handbuch Kindes- und Erwachsenenschutz: Recht und Methodik für Fachleute* (3rd ed., S. 130–203). Haupt.

Fassbind, P. (2022b). Die KESB im Beschwerde- und Vollstreckungsverfahren. In D. Rosch, C. Fountoulakis, & C. Heck, *Handbuch Kindes- und Erwachsenenschutz: Recht und Methodik für Fachleute* (3rd ed., S. 195–203). Haupt.

Fassbind, P. (2022c). Praxis des Erkenntnis-, Anhörungs- und Entscheidverfahrens. In D. Rosch, C. Fountoulakis, & C. Heck, *Handbuch Kindes- und Erwachsenenschutz: Recht und Methodik für Fachleute* (3rd ed., S. 169–194). Haupt.

Featherstone, B., White, S., & Morris, K. (2014). *Re-imagining child protection* (1. Aufl.). Bristol University Press. JSTOR. https://doi.org/10.2307/j.ctt9qgzfm

Fixsen, D. L., Blase, K. A., Naoom, S. F., & Wallace, F. (2009). Core Implementation Components. *Research on Social Work Practice*, *19*(5), 531–540. https://doi.org/10.1177/1049731509335549

Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. National Implementation Research Network, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, Univ. of South Florida. http://centerforchildwelfare.fmhi.usf.edu/kb/Implementation/Implementation%20Research%20-%20A%20Synthesis%20of%20Literature%20%20-%202005.pdf

Flick, U. (2011). *Triangulation* (3. Aufl.).

Flick, U. (2017). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (völlig überarb. 8. Neuauflage). Rowohlt-Taschenbuch-Verl. http://www.wiso-net.de/webcgi?START=A60&DOKV_DB=ZWIW&DOKV_NO=KOEL65DABE8631F69AE4D2214369B8DC6BDA&DOKV_HS=0&PP=1

Flick, U. (2019). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (9. Aufl.). Rowohlt-Taschenbuch-Verl. http://www.wiso-net.de/webcgi?START=A60&DOKV_DB=ZWIW&DOKV_NO=KOEL65DABE8631F69AE4D2214369B8DC6BDA&DOKV_HS=0&PP=1

Flick, U. (2022). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 533–547). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_34

Frambach, R. T. (1993). An integrated model of organizational adoption and diffusion of innovations. *European Journal of Marketing*, *27*(5), 22–41.

Fricker, M. (2023). *Epistemische Unterechtigkeit. Macht und die Ethik des Wissens*. C.H.Beck.

Gautschi, J. (2021). *Urteile und Entscheidungen unter Unsicherheit in Kindeswohlabklärungen. Einflussfaktoren auf Fallbeurteilungen in einer multifaktoriellen, experimentellen Vignettenstudie. Dissertation*. Pädagogischen Hochschule Freiburg. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:frei129-opus4-8835

Gautschi, J., & Rüegger, C. (2013). Anwendung neuer diagnostischer Instrumente und Verfahren der Sozialen Arbeit in der Psychiatrie—Eine Evaluation. In E. Büschi & C. Roth (Hrsg.), *Innovationsimpulse in der Sozialen Arbeit: Beiträge zu kooperativen, forschungs- und theoriebasierten Praxisprojekten* (S. 157–181). Budrich UniPress Ltd.

Gautschi, J., & Schnurr, S. (2024). Kinderschutz in der Schweiz: Ein Überblick. *Sozial Extra*, *48*(1), 35–39. https://doi.org/10.1007/s12054-023-00651-y

Gehlert, S., Hall, K. L., & Palinkas, L. A. (2017). Preparing Our Next-Generation Scientific Workforce to Address the Grand Challenges for Social Work. *Journal of the Society for Social Work and Research*, *8*(1), 119–136. https://doi.org/10.1086/690659

Gerodetti, J., Heeg, R., Schnurr, S., Gerngross, M., Fellmann, L., & Biesel, K. (2024). *Grundlagen und Perspektiven für eine wirkungsvolle kantonale Kinder- und Jugendpolitik: Expertise,*

Bestandesaufnahme und Einflussfaktoren. Schlussbericht zuhanden der SODK. Hochschule für Soziale Arbeit FHNW.

Geser, H. (2010). Wissensformen, Arbeitsrollen und Kooperationsstrukturen. Ein funktional-morphologischer Theorieansatz. In *Sociology in Switzerland: Sociology ofWork and Organiszation.* https://www.socio.ch/arbeit/t_hgeser7.pdf

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Sage.

Giddens, A. (1997). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung: 3. Aufl.* Campus Verlag.

Giffords, E. D., & Calderon, O. (2015). Academic and Community Collaborations: An Exploration of Benefits, Barriers and Successes. *Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance*, *39*(4), 397–405. https://doi.org/10.1080/23303131.2015.1034907

Glaser. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Sociology Press.

Glaser. (1993). *Examples of grounded theory. A reader*. Sociology Press.

Glaser. (2001). *The grounded theory perspective: Conceptualization contrasted with description*. Sociology Press.

Glaser. (2003). *The grounded theory perspective II: Description's remodeling of grounded theory*. Sociology Press.

Glaser. (2005). *The grounded theory perspective III: Theoretical coding*. Sociology Press.

Glaser. (2007). Constructivist Grounded Theory? *Historical Social Research*, *19 (Beiheft)*, 93–105.

Glaser. (2008). *Doing quantitative grounded theory*. Sociology Press.

Glaser, B. (1998). *Doing grounded theory: Issues and discussions*. Sociology Press.

Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity*. The Sociology Press.

Glaser, B., & Strauss, A. L. (2017). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*.

Glaser, & Holton, in Z. mit J. (2004). Remodeling grounded theory. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, *5*(2).

Glaser, & Kaplan, in Z. mit W. D. (1996). *Gerund grounded theory: The basic social process dissertation*. Sociology Press.

Glaser, & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine de Gruyter.

Glaser, & Strauss, A. L. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. H. Huber.

Glaser, & Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung* (3., unveränd. Aufl.). Huber.

Glasgow, R. E. (2009). Critical measurement issues in translational research. *Research on Social Work Practice*, (19), 560-568.

Glisson, C., & Schoenwald, S. K. (2005). The ARC Organizational and Community Intervention Strategy for Implementing Evidence-Based Children's Mental Health Treatments. *Mental Health Services Research*, *7*(4), 243–259. https://doi.org/10.1007/s11020-005-7456-1

Godin, B. (2006). The Linear Model of Innovation: The Historical Construction of an Analytical Framework. *Science, Technology, & Human Values*, *31*(6), 639–667. https://doi.org/10.1177/0162243906291865

Graham, I. D., Logan, J., Harrison, M. B., Straus, S. E., Tetroe, J., Caswell, W., & Robinson, N. (2006). Lost in knowledge translation: Time for a map? *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, *26*(1), 13–24.

Gräsel, C., & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung—Oder: Der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, *32*(3), 196–213.

Gray, M. (2008). *Knowledge production in social work: The 'gold standard' of mode 2?* [Paper presented at the 34th Biannual Congress of the International Association of Schools of Social Work (IASSW) Transcending Global-Local Divides, Durban, South Africa, 20-24th July 2008.].

Gray, M., Plath, D., & Webb, S. A. (2009). *Evidence based social work. A critical stance*. Routledge. http://www.wiso-

net.de/webcgi?START=A60&DOKV_DB=ZWIW&DOKV_NO=KOEL622A1BEFBB7F9A930CBE4EF920D6B65B&DOKV_HS=0&PP=1

Gray, M., & Schubert, L. (2009). Knowledge, experience and art in an innovative community-based study. *EKSIG: Experiential Knowledge, Method & Methodology*.

Gray, M., & Schubert, L. (2012). Sustainable social work: Modelling knowledge production, transfer, and evidence-based practice. *International Journal of Social Welfare*, *21*(2), 203–214. https://doi.org/10.1111/j.1468-2397.2011.00802.x

Gray, M., & Schubert, L. (2013). Knowing what we know about knowledge in social work: The search for a comprehensive model of knowledge production. *International Journal of Social Welfare*, *22*(4), 334–346.

Gray, M., Sharland, E., Heinsch, M., & Schubert, L. (2015). Connecting Research to Action: Perspectives on Research Utilisation. *British Journal of Social Work*, *45*(7), 1952–1967.

Gredig, D. (2005). The co-evoluation of knowledge production and transfer. Evidence-based intervention development as an apporach to improve the impact of evidence on social work practice. In P. Sommerfeld (Hrsg.), *Evidence-based Social Work – Towards a New Professionalism?* (S. 173–193). Peter Lang.

Gredig, D. (2011). From Research to Practice. Research-based Intervention Development in social work: Developing practice through cooperative knowledge production. *European Journal of Social Work*, *14*(1), 53–70.

Gredig, D. (2015). Vorwort. In E. Büschi & C. Roth (Hrsg.), *Innovationsimpulse in der Sozialen Arbeit 2. Beiträge zu kooperativen, forschungs- undtheoriebasierten Praxisprojekten* (S. 5–8). Budrich UniPress Ltd.

Gredig, D., & Goldberg, D. (2012). Soziale Arbeit in der Schweiz. In W. Thole (Hrsg.), Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch: 3., Überarbeitete und Erweiterte Auflage (S. 403–423). VS Verlag.

Gredig, D., Heinsch, M., Amez-Droz, P., Hüttemann, M., Rotzetter, F., & Sommerfeld, P. (2021). Collaborative research and development: A typology of linkages between researchers and practitioners. *European Journal of Social Work*, *24*(6), 1066–1082. https://doi.org/10.1080/13691457.2020.1793111

Gredig, D., Schubert, L., & Parpan-Blaser, A. (2024). Pragmatism: A theoretical framework for social innovation. In P. Maeder, M. Chimienti, V. Cretton, C. Maggiori, I. Probst, & S. Rullac (Hrsg.), *Innovation et intervention sociales. Impacts, méthodes et mises en œuvre dans les domaines de la santé et de l'action sociale* (S. 29–42). Seismo.

Gredig, D., & Sommerfeld, P. (2008). New Proposals for Generating and Exploiting Solution-Oriented Knowledge. *Research on Social Work Practice*, *18*(4), 292–300. https://doi.org/10.1177/1049731507302265

Gredig, D., & Sommerfeld, P. (2010). Neue Entwürfe zur Erzeugung und Nutzung lösungsorientierten Wissens. In H.-U. Otto, A. Polutta, & H. Ziegler (Hrsg.), *What Works—Welches Wissen braucht die Soziale Arbeit? Zum Konzept handlungsorientierter Praxis* (S. 83–98). Verlag Barbara Budrich.

Greenhalgh, T., Robert, G., Bate, P., Kyriakidou, O., Macfarlane, F., & Peacock, R. (2004). How to spread good ideas. In *A systematic review of the literature on diffusion, dissemination and sustainability of innovations in health service delivery and organisation*. NHS Service Delivery Organisation.

Greenhalgh, T., Robert, G., Bate, P., Macfarlane, F., & Kyriakidou, O. (2005). *Diffusion of Innovations in Health Service Organizations: A systematic literature review*. Blackwell Publishing.

Greenhalgh, T., Robert, G., Macfarlane, F., Bate, P., & Kyriakidou, O. (2004). Diffusion of innovations in service organizations: Systematic review and recommendations. *Milbank Q*, *82*, 581–629. https://doi.org/10.1111/j.0887-378X.2004.00325.x

Greenwood, D., & Levin, M. (2007). *Introduction to Action Research*. SAGE Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781412984614

Habermas, J. (1973). Wahrheitstheorien. In H. Fahrenbach (Hrsg.), *Wirklichkeit und Relfexion. Walter Schulz zum 60. Geburtstag* (S. 211–265). Neske Verlag.

Häfeli, C. (2014). Eine Zwischenbiland und Perspektiven nach einem Jahr. *Sozial Aktuell*, (1), 10–12.

Hartfiel, G. (1982). *Wörterbuch der Soziologie*. Alfred Kröner Verlag.
Hartmann, H. (1964). *Funktionale Autorität: Systematische Abhandlung zu einem soziologischen Begriff*. Ferdinand Enke Verlag.
Hauri, A., Jud, A., Lätsch, D., & Rosch, D. (2021). *Abklärungen im Kindesschutz: Das Berner und Luzerner Abklärungsinstrument in der Praxis*. Stämpfli.
Heck, C. (2022). Überblick über die Akteure und deren Aufgaben. In D. Rosch, C. Fountoulakis, & C. Heck, *Handbuch Kindes- und Erwachsenenschutz: Recht und Methodik für Fachleute* (3rd ed., S. 93–102). Haupt.
Heiner, M. (2011). Diagnostik in der Sozialen Arbeit. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (4., völlig neu bearbeitete Aufl, S. 237–250). Ernst Reinhardt Verlag.
Heiner, M., Meinhold, M., Spiegel, v. H., & Staub-Bernasconi, S. (1998). *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit* (4. Aufl.). Lambertus.
Heinsch, M., & Cribb, A. (2019). 'Just Knowledge': Can Social Work's 'Guilty Knowledge' Help Build a More Inclusive Knowledge Society? *The British Journal of Social Work*. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcy118
Hennink, M., & Kaiser, B. N. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social Science & Medicine*, *292*, 114523. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114523
Hennink, M. M., Kaiser, B. N., & Marconi, V. C. (2017). Code Saturation Versus Meaning Saturation: How Many Interviews Are Enough? *Qualitative Health Research*, *27*(4), 591–608. https://doi.org/10.1177/1049732316665344
Hering, L., & Jungmann, R. (2022). Einzelfallanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 677–689). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_42
Hessels, L. K., & van Lente, H. (2008). Re-thinking new knowledge production: A literature review and a research agenda. *Research Policy*, *37*(4), 740–760. https://doi.org/10.1016/j.respol.2008.01.008
Hickey, G., Brearley, S., Coldham, T., Denegri, S., Green, G., Staniszewska, S., Tembo, D., Torok, K., & Turner, K. (2018). *Guidance on co-producing a research project*. INVOLVE.
Hoagwood, K., & Olin, S. S. (2002). The NIMH blueprint for change report: Research priorities in child and adolescent mental health. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *41*, 760–767.
Hochuli Freund, U. (mit Stotz, W.). (2021). *Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit: Ein methodenintegratives Lehrbuch.* (5th ed.). Kohlhammer Verlag.
Hochuli Freund, U., Gebert, J., Sprenger, R., Amez-Droz, P., Hübscher, R., & Grumbinaite, I. (2023). Wie Entwicklungs- und Implementierungsprozesse gelingen können: Skizze eines integrativen Phasenmodells. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, *30*(1), 59–78. https://doi.org/10.1007/s11613-022-00799-8
Hoffmann, N. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung: Überblick und Einführung* (1. Aufl.). Beltz Juventa.
Hudson, J. D. (1997). A model of professional knowledge for social work practice. *Australian Social Work*, *50*(3), 35–44. https://doi.org/10.1080/03124079708414096
Husi, G., & Villiger, S. (2012). *Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation: Theoretische Reflexionen und Forschungsergebnisse zur Differenzierung Sozialer Arbeit*. Interact.
Hüttemann, M. (2006). Evidence-based Practice – ein Beitrag zur Professionalisierung Sozialer Arbeit? *Neue Praxis*, *36*(2), 156–167.
Hüttemann, M. (2016). Wissensproduktion und Wissensverwendung in Projekten—Kooperative Wissensbildung als Alternative zu evidenzbasierter Praxis? In S. Borrmann & B. Thiessen (Hrsg.), *Wirkungen Sozialer Arbeit: Potentiale und Grenzen der Evidenzbasierung für Profession und Disziplin* (1. Aufl., S. 42–56). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvddzqf6
Hüttemann, M. (2021). Das Konzept der evidenzbasierten Praxis im Kontext der wissenschaftstheretischen Grundannahmen des Positivismus und des Kritischen

Rationalismus. In C. Spatscheck & S. Borrmann, *Architekturen des Wissens: Wissenschaftstheoretische Grundpositionen im Theoriediskurs der Sozialen Arbeit* (1. Auflage, S. 28–40). BeltzJuventa.

Hüttemann, M., & Parpan-Blaser, A. (2012). *Innovation in der Sozialen Arbeit: Ein altbekanntes Phänomen und ein neues Forschungsgebiet* [Text/html,application/pdf,text/html]. https://doi.org/10.5169/SEALS-832466

Hüttemann, M., & Parpan-Blaser, A. (2015). Wie Innovation in der Sozialen Arbeit entsteht. In B. Wüthrich, J. Amstutz, & A. Fritze (Hrsg.), *Soziale Versorgung zukunftsfähig gestalten* (S. 135–142). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04073-4

Hüttemann, M., Rotzetter, F., Amez-Droz, Gredig, D., & Sommerfeld, P. (2016). Kooperationen zwischen Akteuren aus Wissenschaft und Praxis. *Neue Praxis: Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, *45*(3), 205–221.

Hüttemann, M., & Solèr, M. (2018). Zur Relevanz und „Relevierung" von Wissen im Innovationsprozess. In J. Eurich, M. Glatz-Schmallegger, & A. Parpan-Blaser (Hrsg.), *Gestaltung von Innovationen in Organisationen des Sozialwesens: Rahmenbedingungen, Konzepte und Praxisbezüge* (S. 225–251). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19289-1

Hüttemann, M., & Sommerfeld, P. (2007). Forschungsbasierte Praxis. In P. Sommerfeld & M. Hüttemann (Hrsg.), *Evidenzbasierte Soziale Arbeit. Nutzung von Forschung in der Praxis* (S. 40–57). Schneider Verlag.

Hüttemann, M., & Sommerfeld, P. (2023). Zur Kooperation von Wissenschaft und Praxis. In M. Hüttemann & A. Parpan-Blaser (Hrsg.), *Innovative Soziale Arbeit: Grundlagen, Praxisfelder und Methoden* (1. Aufl., S. 188–200). W. Kohlhammer GmbH. https://doi.org/10.17433/978-3-17-040453-3

Institute of Medicine. (2001). *Crossing the quality chasm: A new health system for the 21st century*. National Academies Press.

Isaacs, W. (2002). *Dialog als Kunst gemeinsam zu denken. Die neue Kommunikattionskultur in Organisationen*. Edition Humanistische Psychologie.

Jugendamt der Stadt Dormagen, & Wolff, R. (Hrsg.). (2011). *Dormagener Qualitätskatalog der Kinder- und Jugendhilfe: Ein Modell kooperativer Qualitätsentwicklung*. Verlag Barbara Budrich.

Kaiser, H. (2005). *Wirksames Wissen aufbauen: Ein integrierendes Modell des Lernens*. h.e.p.

Kaplan, H. C., Brady, P. W., Dritz, M. C., Hooper, D. K., Linam, W. M., Froehle, C. M., & Margolis, P. (2010). The Influence of Context on Quality Improvement Success in Health Care: A Systematic Review of the Literature. *Milbank Quarterly*, *88*(4), 500–559.

Kardorff, E. von. (2014). Qualitative Sozialforschung: Versuch einer Standortbestimmung. In U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp, L. von Rosenstiel, & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (3., neu ausgestattete Aufl., S. 3–8). Beltz, Psychologie-Verl.-Union.

Karvinen-Niinikoski, S. (2005). Research orientation and expertise in social work—Challenges for social work education Tutkimussuuntautuneisuus ja asiantuntijuus—Sosiaalityön koulutuksen uudet haasteet. *European Journal of Social Work*, *8*(3), 259–271. https://doi.org/10.1080/13691450500210756

Keller, R. (2012). *Das interpretative Paradigma: Eine Einführung*. VS Springer.

Kelly, Y., O'Rourke, N., Flynn, R., O'Connor, L., & Hegarty, J. (2023). Factors that influence the implementation of (inter)nationally endorsed health and social care standards: A systematic review and meta-summary. *BMJ Quality & Safety*, *32*(12), 750–762. https://doi.org/10.1136/bmjqs-2022-015287

Kessl, F., & Otto, Hans Uwe. (2012). Soziale Arbeit. In G. Albrecht & A. Groenemeyer (Hrsg.), *Handbuch soziale Probleme* (S. 1306–1331). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94160-8

Kinderschutz Schweiz. (2012). *Positionspapier Qualität im Kindesschutz*.

Kirk, M. A., Kelley, C., Yankey, N., Birken, S. A., Abadie, B., & Damschroder, L. (2015). A systematic review of the use of the Consolidated Framework for Implementation Research. *Implementation Science*, *11*(1), 72. https://doi.org/10.1186/s13012-016-0437-z

Kirschner, H. (2014). Karin Knorr Cetina: Von der Fabrikation von Erkenntnis zu Wissenskulturen. In D. Lengersdorf & M. Wieser (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Science & Technology Studies* (S. 123–132). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19455-4

Kislov, R., Pope, C., Martin, G. P., & Wilson, P. M. (2019). Harnessing the power of theorising in implementation science. *Implementation Science*, *14*(1), 103, s13012-019-0957–4. https://doi.org/10.1186/s13012-019-0957-4

Kitson, A. L., Rycroft-Malone, J., Harvey, G., McCormack, B., Seers, K., & Titchen, A. (2001). Evaluationg the successful implementation of evidence into practice using the PARIHS framework: Theoretical and practical challenges. *Implement Science*, *14*, 1055–1080.

Klein, K. J., & Knight, A. P. (2005). Innovation Implementation: Overcoming the Challenge. *Current Directions in Psychological Science*, *14*(5), 243–246.

Klein, K. J., & Sorra, J. S. (1996). The challenge of innovation implementation. *Academy of Management Review*, *21*(4), 1055–1080.

Knapp, C. N., Reid, R. S., Fernández-Giménez, M. E., Klein, J. A., & Galvin, K. A. (2019). Placing Transdisciplinarity in Context: A Review of Approaches to Connect Scholars, Society and Action. *Sustainability*, *11*(18), 4899. https://doi.org/10.3390/su11184899

Knorr Cetina, K. (1989). Spielarten des Konstruktivismus. Einige Notizen und Anmerkungen. *Soziale Welt*, *40*(1/2), 86–96.

Knorr Cetina, K. (1999). *Epistemic cultures. How the sciences make knowledge*. Harvard Univ. Press.

Knorr Cetina, K. (2002a). *Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft* (3. Aufl.). Suhrkamp.

Knorr Cetina, K. (2002b). *Wissenskulturen Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen*. Shurkamp.

KOKES, K. für K. E. (2017). *Praxisanleitung Kindesschutzrecht (mit Mustern)*. Dike.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). Experiential learning theory: A Dynamic, Holistic Approach to Manage ment Learning, Education and development. In S. J. Armstrong & C. V. Fukami (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Management Learning, Education and Development* (S. 42–68). SAGE.

Krause, H.-U., & Rätz, R. (2009). *Soziale Arbeit im Dialog gestalten: Theoretische Grundlagen und methodische Zugänge einer dialogischen Sozialen Arbeit*. B. Budrich.

Krauss, J. (2005). Methoden Sozialer Arbeit. In D. Kreft & I. Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (S. 580–585). Juventa Verlag.

Krell, C., & Lamnek, S. (2024). *Qualitative Sozialforschung* (7., überarbeitete Auflage). Beltz.

Kromrey, H. (1986). Gruppendiskussionen. Erfahrungen im Umgang mit einer weniger häufigen Methodie empirischer Sozialwissenschaft. In J. Hoffmeyer-Zlotnik (Hrsg.), *Qualitative Methoden der Datenerhebung in der Arbeitsmitgrantenforschung* (S. 109–143). FRG Verlag.

Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz*. Beltz Juventa.

Kunz, R. (2015). *Wissen und Handeln in Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit: Empirische und theoretische Grundlegung eines neuen kasuistischen Ansatzes*.

Lambach, R. (2009). Was ist Praxisforschung? Begrifflich-konzeptionelle Klärungen und Einordnung in den Kontext der Kinder- und Jugendhilfe. In S. Maykus (Hrsg.), *Praxisforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Theorie, Beispiele und Entwicklungsoptionen eines Forschungsfeldes* (S. 15–30). VS Verlag.

Lambers, H. (2023). *Theorien der Sozialen Arbeit: Ein Kompendium und Vergleich* (6., überarbeitete Auflage). Verlag Barbara Budrich.

Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch* (5., überarb. Aufl.). Beltz Verlag.

Lätsch, D. (2012). Wissenschaftlich fundierte Abklärungen im Kindesschutz: Überblick über den internationalen Entwicklungsstand—Und ein Ausblick in die Schweiz. *Zeitschrift für Kindes- und Erwachsenenschutz*, *67*(1), 1–20.

Lätsch, D., Hauri, A., Jud, A., & Rosch, D. (2015). Ein Instrument zur Abklärung des Kindeswohls – spezifisch für die deutschsprachige Schweiz. *Zeitschrift für Kindes- und Erwachsenenschutz*, *72*(1), 1–4.

Lätsch, D., Quehenberger, J., Portmann, R., & Jud, A. (2023). Children's participation in the child protection system: Are young people from poor families less likely to be heard? *Children and Youth Services Review*, *145*, 106762. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106762

Lau, R., Stevenson, F., Ong, B. N., Dziedzic, K., Treweek, S., Eldridge, S., Everitt, H., Kennedy, A., Qureshi, N., Rogers, A., Peacock, R., & Murray, E. (2015). Effectiveness of strategies to facilitate uptake or implementation of complex interventions: A systematic review of reviews. *Implementation Science*, *10*(1), A67. https://doi.org/10.1186/1748-5908-10-s1-a67

Leppin, A. L., Mahoney, J. E., Stevens, K. R., Bartels, S. J., Baldwin, L.-M., Dolor, R. J., Proctor, E. K., Scholl, L., Moore, J. B., Baumann, A. A., Rohweder, C. L., Luby, J., & Meissner, P. (2020). Situating dissemination and implementation sciences within and across the translational research spectrum. *Journal of Clinical and Translational Science*, *4*(3), 152–158. https://doi.org/10.1017/cts.2019.392

Lewis, C. C., Mettert, K. D., Dorsey, C. N., Martinez, R. G., Weiner, B. J., Nolen, E., Stanick, C., Halko, H., & Powell, B. J. (2018). An updated protocol for a systematic review of implementation-related measures. *Systematic Reviews*, *7*(1), 66. https://doi.org/10.1186/s13643-018-0728-3

Luchte, K. (2005). *Implementierung pädagogischer Konzepte in sozialen Systemen. Ein systemtheoretischer Beratungsansatz*. Beltz-Verlag.

Lüders, C. (1991). Spurensuche. Ein Literaturüberblick zur Verwendungsforschung. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik 27. Beiheft: Pädagogisches Wissen.* (S. 415–437). Beltz Verlag.

Lüders, C., & Rauschenbach, T. (2001). Sozialpädagogische Forschung. In H. U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik.* (S. 562–575). Luchterhand.

Luhmann, N. (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp.

Luhmann, N., & Schorr, K.-E. (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Shurkamp Verlag.

Luhmann, N., & Schorr, K.-E. (1999). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Suhrkamp.

Marsh, P., & Fisher, M. (2006). The Development of Problem-Solving Knowledge for Social Care Practice. *British Journal of Social Work*, *38*(5), 971–987. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcm116

Masterson, D., Areskoug Josefsson, K., Robert, G., Nylander, E., & Kjellström, S. (2022). Mapping definitions of co-production and co-design in health and social care: A systematic scoping review providing lessons for the future. *Health Expectations*, *25*(3), 902–913. https://doi.org/10.1111/hex.13470

Masterson, D., Lindenfalk, B., Kjellström, S., Robert, G., & Ockander, M. (2024). Mechanisms for co-designing and co-producing health and social care: A realist synthesis. *Research Involvement and Engagement*, *10*(1), 103. https://doi.org/10.1186/s40900-024-00638-3

May, M. (2016). Professionalität und das Verhältnis zwischen toter und lebendiger Arbeit. *Forum sozial*, *4*(1), 42–46.

McCutcheon, D. M. (1993). Impacts of vendor project management methods on flexible manufacturing system implementation: A field study. *Journal of Engineering and Technology Management*, *10*, 339–362.

McGlynn, E. A., Asch, S. M., Adams, J., Keesey, J., Hicks, J., DeCristofaro, A., & Kerr, E. A. (2003). The quality of health care delivered to adults in the United States. *New England Journal of Medicine*, *348*, 2635–2645.

Meng, J. (2006). *Evidence-Based Social Work Practice. Wissenschaftlich fundierte Versorgungspraxis der Soziale Arbeit*. Freire-Verlag. http://www.wiso-net.de/webcgi?START=A60&DOKV_DB=ZDZI&DOKV_NO=DZI4B55D3E93E6AA9ADC9730F564634A9D8&DOKV_HS=0&PP=1

Merten, R. (1997). *Autonomie der Sozialen Arbeit*. Juventa Verlag.

Merten, R. (2001). Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Disziplin und Profession. In J. Schulze-Krüdener, H. G. Homfeldt, & R. Merten (Hrsg.), *Mehr Wissen – mehr können? Soziale Arbeit als Disziplin und Profession* (S. 29–87). Schneider-Verl. Hohengehren.

Messmer, H. (2017). Fallwissen – eine Annäherung. In H. Messmer, *Fallwissen: Wissensgebrauch in Praxiskontexten der Sozialen Arbeit* (S. 9–22). Verlag Barbara Budrich. Forschungsworkshop: Fallwissen – Wissensgebrauch in Kontexten der Sozialen Arbeit.

Messmer, H. (2023). *Wissen wie es gemacht wird* (1. Aufl.). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.3224/84742734

Meuser, M., & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews—Vielfach erprobt, wenig bedacht: Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441–468). Westdt. Verlag.

Meuser, M., & Nagel, U. (1994). Expertenwissen und Experteninterview. In Hitzler, Ronald, Honer, Anne, & Maeder, Christophe (Hrsg.), *Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit* (S. 180–192).

Meuser, M., & Nagel, U. (2005). Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In A. Bogner, B. Littig, & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung* (2. Aufl., S. 71–93). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mey, G., & Mruck, K. (2011). Groundet-Theorie-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Groundet Theory Reader.* (2. akt. u. erw. Aufl., S. 11–48).

Mey, G., & Mruck, K. (2014). Qualitative Forschung: Analysen und Diskussionen. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 9–32). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05538-7_1

Meyers, Durlak, J. A., & Wandersman, A. (2012). The Quality Implementation Framework: A Synthesis of Critical Steps in the Implementation Process. *Am J Community Psychol*, *50*, 462–480.

Meyers, P., Sivakumar, K., & Nakata, C. (1999). Implementation of Industrial Process Innovations: Factors, Effects, and Marketing Implications. *Journal of Product Innovation Management*, *16*(3), 295–311. https://doi.org/10.1111/1540-5885.1630295

Moullin, J. C., Sabater-Hernández, D., Fernandez-Llimos, F., & Benrimoj, S. I. (2015). A systematic review of implementation frameworks of innovations in healthcare and resulting generic implementation framework. *Health Research Policy and Systems*, *13*(1), 16. https://doi.org/10.1186/s12961-015-0005-z

Mühlum, A. (1994). Zur Notwendigkeit und Programmatik einer Sozialarbeitswissenschaft. In W. R. Wendt, *Sozial und wissenschaftlich arbeiten. Status und Positionen der Sozialarbeitswissenschaft* (S. 41–74). Lambertus.

Mühlum, A. (2004). *Sozialarbeitswissenschaft—Wissenschaft der Sozialen Arbeit*. Lambertus.

Mührel, E., & Birgmeier, B. (2011). *Auf dem Wege zu einer Theoriebildung der sozialen Arbeit? Aktuelle Entwicklungstendenzen in der Sozialpädagogik und Sozialarbeitswissenschaft* (1., neue Ausg). VS, Verl. für Sozialwissenschaften.

Mullen, E. J., Bellamy, J. L., & Bledsoe, S. E. (2007). Evidenzbasierte Praxis in der Soziale Arbeit? In P. Sommerfeld & M. Hüttemann (Hrsg.), *Evidenzbasierte Soziale Arbeit. Nutzung von Forschung in der Praxis* (S. 10–25). Schneider Verlag.

Müller, B., Biesel, K., & Schär, C. (2020). Errors and Mistakes in Child Protection in Switzerland: A Missed Opportunity of Reflection? In K. Biesel, J. Masson, N. Parton, & T. Pösö (Hrsg.), *Errors and Mistakes in Child Protection* (1. Aufl., S. 153–172). Bristol University Press. https://doi.org/10.46692/9781447350927.009

Nilsen, P. (2015). Making sense of implementation theories, models and frameworks. *Implementation Science*, *10*(1), 53. https://doi.org/10.1186/s13012-015-0242-0

Nordli, A. J., Arundel, A., Katona, M., & Rosta, M. (2025). Does User Involvement in Developing Public Sector Innovations Improve Outcomes? A Set-Theoretic Analysis of European Data. *Administration & Society*, *57*(1), 34–69. https://doi.org/10.1177/00953997241287780

Nowotny, H. (1975). Zur gesellschaftlichen Irrelevanz der Sozialwissenschaften. *KZfSS Sonderheft*, (18), 445–456.

Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2001). *Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Polity.

Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2003). Introduction „Mode 2" revisited: The New Production of Knowledge. *Minerva*, *41*(3), 179–194.

Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2014). *Wissenschaft neu denken. Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewissheit. Übersetzt von Uwe Opolka* (4. Aufl.). Velbrück Verlag.

Nurius, P. S., Kemp, S. P., Köngeter, S., & Gehlert, S. (2017). Next generation social work research education: Fostering transdisciplinary readiness. *European Journal of Social Work*, *20*(6), 907–920. https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1320530

Nutley, S., Walter, I., & Davies, H. T. O. (2003). From knowing to doing: A framework for understanding the evidence-into-practice agenda. *Evaluation*, *9*(2), 125–148.

Obrecht, W. (1996). Ein normatives Modell Rationalen Handelns. Umrisse einer wert- und wissenschaftstheoretischen Allgemeinen normativen Handlungstheorie für die Soziale Arbeit. In V. zur F. der S. A. als akademische D. (VeSAD) (Hrsg.), *Symposium Soziale Arbeit: Beiträge zur Theoriebildung und Forschung in sozialer Arbeit.* (S. 109–202). Edition Soziothek.

Obrecht, W. (2012). „Warendeklaration" zur Systematisierung von Wissen. Ein voraussetzungsarmes Verfahren der Systematisierung von handlungswissenschaftlichem Wissen im Rahmen von praxisorientierten Ausbildungsgängen. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert, & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule* (S. 145–160). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94246-9

Obrecht, W. (2013). Die Struktur professionellen Wissens. Ein integrativer Beitrag zur Theorie der Professionalisierung. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert, & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit: Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (S. 47–72). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19881-1

Omer, Ḥayim, & von Schlippe, A. <>. (2016). *Autorität durch Beziehung: Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung* (9., unveränderte Auflage). Vandenhoeck & Ruprecht.

Otto, H.-U. (2007). *What Works? Zum aktuellen Diskurs um Ergebnisse und Wirkungen im feld der Sozialpädagogik und Sozialarbeit—Literaturvergleich nationaler und internationaler Diskussion*. Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe - AGJ.

Otto, Polutta, A., & Ziegler, H. (Hrsg.). (2010). *What works - welches Wissen braucht die soziale Arbeit? Zum Konzept evidenzbasierter Praxis*. Verlag Barbara Budrich.

Palinkas, L. A., Aarons, G. A., Chorpita, B. F., Hoagwood, K., Landsverk, J., & Weisz, J. R. (2009). Cultural exchange and the implementation of evidence-based practices: Two case studies. *Research on Social Work Practice*, *19*, 602–612.

Palinkas, L. A., & Soydan, H. (2012a). New Horizons of Translational Research and Research Translation in Social Work. *Research on Social Work Practice*, *22*(1), 85–92.

Palinkas, L. A., & Soydan, H. (2012b). *Translation and Implementation of Evidence-Based Practice*. Oxford Univ. Press.

Palumbo, R., & Manesh, M. F. (2023). Travelling along the public service co-production road: A bibliometric analysis and interpretive review. *Public Management Review*, *25*(7), 1348–1384. https://doi.org/10.1080/14719037.2021.2015222

Parpan-Blaser, A. (2011). *Innovation in der Sozialen Arbeit: Zur theoretischen und empirischen Grundlegung eines Konzepts: 1. Aufl.* VS Verlag.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed. [compl. rev. and upd.]). Sage Publications.

Patton, M. Q. (2010). *Developmental Evaluation. Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*. Guildford Press.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (Fourth edition). SAGE.

Penman, M., Tai, J., Evans, G., Brentnall, J., & Judd, B. (2024). Designing near-peer mentoring for work integrated learning outcomes: A systematic review. *BMC Medical Education*, *24*(1), 937. https://doi.org/10.1186/s12909-024-05900-6

Pérez, D., Van der Stuyft, P., Zabala, del C. M., Castro, M., & Lefèvre, P. (2016). A modified theoretical framework to assess implementation fidelity of adaptive public health interventions. *Implementation Science*, *11*(1), 1–11. https://doi.org/10.1186/s13012-016-0457-8

Pestre, D. (o. J.). *Regimes of Knowledge Production in Society: Towards a More Political and Social Reading*.

Peter, V., Dietrich, R., & Speich, S. (2022). Vorgehen bei der Hauptabklärung und Instrumente. In D. Rosch, C. Fountoulakis, & C. Heck, *Handbuch Kindes- und Erwachsenenschutz: Recht und Methodik für Fachleute* (3rd ed., S. 151–169). Haupt.

Petermann, F. (2014). Implementationsforschung: Grundbegriffe und Konzepte. *Psychologische Rundschau*, *65*(3), 122–128. https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000214

Pintér, Z., Kardos, D., Varga, P., Kopjár, E., Kovács, A., Than, P., Rendeki, S., Czopf, L., Füzesi, Z., & Schlégl, Á. T. (2021). Effectivity of near-peer teaching in training of basic surgical skills – a randomized controlled trial. *BMC Medical Education*, *21*(1), 156. https://doi.org/10.1186/s12909-021-02590-2

Plafky, C. S. (2016). From Neuroscientific Research Findings to Social Work Practice: A Critical Description of the Knowledge Utilisation Process. *The British Journal of Social Work*, *46*(6), 1502–1519. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcv082

Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. University of Chicago Press.

Polanyi, M. (1966). *The Tactic Dimension*. Doubleday & Company, Anchor Books.

Polanyi, M. (2016). *Implizites Wissen* (2. Aufl.). Suhrkamp.

Polanyi, M. (2023). *Personales Wissen. Auf dem Weg zu einer postkritischen Philosophie* (1. Aufl.). Shurkamp.

Powell, B. J., McMillen, J. C., Proctor, E. K., Carpenter, C. R., Griffey, R. T., Bunger, A. C., Glass, J. E., & York, J. L. (2012). A Compilation of Strategies for Implementing Clinical Innovations in Health and Mental Health. *Medical Care Research and Review*, *69*(2), 123–157. https://doi.org/10.1177/1077558711430690

President's New Freedom Commission on Mental Health. (2003). *Achieving the promise: Transforming mental health care in America (Final Report, DHHS Publication No. SMA-03-3823)*. Department of Health and Human Services.

Proctor, Bunger, A. C., Lengnick-Hall, R., Gerke, D. R., Martin, J. K., Phillips, R. J., & Swanson, J. C. (2023). Ten years of implementation outcomes research: A scoping review. *Implementation Science*, *18*(1), 31. https://doi.org/10.1186/s13012-023-01286-z

Proctor, E., & Bunger, A. (2020). Implementation Science. *Oxford Encyclopedia of Social Work. Oxford University Press*. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199975839.013.1338

Proctor, E. K., & Rosen, A. (2008). From Knowledge Production to Implementation: Research Challenges and Imperatives. *Research on Social Work Practice*, *18*(4), 285–291. https://doi.org/10.1177/1049731507302263

Proctor, E., Silmere, H., Raghavan, R., Hovmand, P., Aarons, G., Bunger, A., Griffey, R., & Hensley, M. (2011). Outcomes for Implementation Research: Conceptual Distinctions, Measurement Challenges, and Research Agenda. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, *38*(2), 65–76. https://doi.org/10.1007/s10488-010-0319-7

Proctor, Landsverk, J., Aarons, G., Chambers, D., Glisson, C., & Mittman, B. (2009). Implementation Research in Mental Health Services: An Emerging Science with Conceptual, Methodological, and Training challenges. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, *36*(1), 24–34. https://doi.org/10.1007/s10488-008-0197-4

Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (5., überarbeitete und erweiterte Auflage). De Gruyter Oldenbourg.

Radtke, F.-O. (1988). *Strukturdeutung pädagogischer Situationen. Zur Begründung eines Konzepts sozialwissenschaftlich fundierter Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern.* Habil-Schrift.

Rasmussen, T. (2011). Knowledge production and social work: Forming knowledge production. *Social Work and Social Sciences Review*, *15*(1), 28–48. https://doi.org/10.1921/095352211X604309

Reber, A. S. (1993). *Implicit Learning and Tacit Knowledge: An Essay on the Cognitive Unconscious.* Oxford University Press.

Reicherts, J., & Wilz, S. (2016). Welche Erkenntnistheorie liegt der GT zugrunde? In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theorie. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 48–66). Beltz Juventa.

Reichertz, J. (2007). Qualitative Sozialforschung – Ansprüche, Prämissen, Probleme. *Erwägen – Wissen – Ethik*, *18*(2), 195–208.

Rhyner, A., & Schlageter, R. (2015). Lernprozesse bei kooperativer Instrumente- Entwicklung Professionelle der Sozialen Arbeit: Hauptdarstellende oder in der Nebenrolle? In E. Büschi & C. Roth (Hrsg.), *Innovationsimpulse in der Sozialen Arbeit 2. Beiträge zu kooperativen, forschungs- undtheoriebasierten Praxisprojekten* (S. 125–148). Budrich UniPress Ltd.

Rieder, S., Bieri, O., Schwenkel, C., Hertig, V., & Amberg, H. (2016). *Evaluation Kindes- und Erwachsenenschutzrecht. Analyse der organisatorischen Umsetzung und Kennzahlen zu Leistungen und Kosten Bericht zuhanden des Bundesamts für Justiz (BJ)*. Interface. https://www.bj. admin.ch/bj/de/home/publiservice/publikationen/externe/2016-04-05.html

Rigolot, C. (2020). Transdisciplinarity as a discipline and a way of being: Complementarities and creative tensions. *Humanities and Social Sciences Communications*, *7*(1), 100. https://doi.org/10.1057/s41599-020-00598-5

Robinson, V., Tugwell, P., Walker, P., Ter Kuile, A., Neufeld, V., Hatcher-Roberts, J., Amaratunga, C., Andersson, N., Doull, M., Labonte, R., Muckle, W., Murangira, F., Nyamai, C., Ralph-Robinson, D., Simpson, D., Sitthi-Amorn, C., Turnbull, J., Walker, J., & Wood, C. (2007). Creating and Testing the Concept of an Academic NGO for Enhancing Health Equity: A New Mode of Knowledge Production? *Education for Health*, *20*(2), 53. https://doi.org/10.4103/1357-6283.101619

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations: 5. Ed.* Free Press.

Rosch, D., & Hauri, A. (2022). Begriff und Arten des Kindesschutzes. In Rosch, Daniel, C. Fountoulakis, & C. Heck, *Handbuch Kindes- und Erwachsenenschutz: Recht und Methodik für Fachleute* (3rd ed., S. 458–461). Haupt.

Rotzetter, F. (2015). Zur Gestaltung kooperativer Wissensbildung. Ergebnisse derformativen Evaluation eines kooperativen Entwicklungsprojekts vonWissenschaft und Praxis. In E. Büschi & C. Roth (Hrsg.), *Innovationsimpulse in der Sozialen Arbeit 2. Beiträge zu kooperativen, forschungs- undtheoriebasierten Praxisprojekten* (S. 149–174). Budrich UniPress Ltd.

Ruckstuhl, D., & Wagner, T. (2020). *KORKIS: Kompetenz- und Risikoorientierung für den Kindesschutz: Implementierungsprojekt KESB Rheintal. Evaluationsbericht*. kompetenzhoch3. https://kompetenzhoch3.ch/wp-content/uploads/ 2021/09/KORKIS_Erst-Implementierung_Evaluationsbericht_Ruckstuhl_Wagner- 2020_Online-Version_Datenreduziert.pdf

Rüegger, C. (2021). *Fallkonstitution in Gesprächen Sozialer Arbeit: Prozesse und Praktiken der organisationalen und interaktiven Produktion des Falles* (Bd. 13). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34193-0

Rüegger, C., Becker-Lenz, R., & Gautschi, J. (2019). Zur Nutzung verschiedener Wissensformen in der Praxis Sozialer Arbeit. Erkenntnisse aus einer empirischen Analyse. In L. Hollenstein & R. Kunz (Hrsg.), *Kasuistik in der Sozialen Arbeit: An Fällen lernen in Praxis und Hochschule* (S. 53–71). Verlag Barbara Budrich.

Rycroft-Malone, J., Burton, C. R., Wilkinson, J., Harvey, G., McCormack, B., Baker, R., Dopson, S., Graham, I. D., Staniszewska, S., Thompson, C., Ariss, S., Melville-Richards, L., & Williams, L. (2015). Collective action for implementation: A realist evaluation of organisational collaboration in healthcare. *Implementation Science*, *11*(1), 17. https://doi.org/10.1186/s13012-016-0380-z

Ryle, G. (1969). *Der Begriff des Geistes*. Reclam.

Scheirer, M. A., & Dearing, J. W. (2011). An agenda for research on the sustainability of public health programs. *Am J Public Health*, *101*. https://doi.org/10.2105/ajph.2011.300193

Scherr, A. (2007). Soziale Probleme, Soziale Arbeit und menschliche Würde. In S. Hering (Hrsg.), *Bürgerschaftlichkeit und Professionalität* (S. 67–75). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90726-0_8

Scherr, A. (2023). Probleme und Problematisierungen: Argumente für eine reflexive und gegenstandsbezogene Integration vermeintlich gegensätzlicher Perspektiven der Soziologie sozialer Probleme. *Soziale Probleme*, (1), 129–147. https://doi.org/10.3262/SP2301129

Schiepek, G. (Hrsg.). (2011). *Neurobiologie der Psychotherapie* (2. vollst. neu bearb. und erw. Aufl.). Schattauer.

Schlippe, A., & Schweitzer, J. (2012). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung 1.* (11. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.

Schmidt, G. (2010). *Einführung in hypnosystemische Therapie und Beratung* (Bd. 3). Carl-Auer-Verlag.

Schnurr, S. (2005). Evidenz ohne Reflexivität? - Zur Debatte um Evidenzbasierte Praxis in der Sozialen Arbeit. *Zeitschrift Forschung und Wissenschaft Soziale Arbeit*, *5*(2), 19–30.

Schnurr, S. (2019). Kinder und Jugendhilfe in der Schweiz. *Jugendhilfe*, *57*(1), 13–18.

Schnurr, S., & Biesel, K. (2012). *Projektbeschreibung „Entwicklung, Erprobung und Implementierung eines Prozessmanuals zur dialogisch-systemischen Kindeswohlabklärung“*.

Schoch, A., Aeby, G., Müller, B., Cottier, M., Seglias, L., Biesel, K., Sauthier, G., & Schnurr, S. (2020). Participation of Children and Parents in the Swiss Child Protection System in the Past and Present: An Interdisciplinary Perspective. *Social Sciences*, *9*(8), 148. https://doi.org/10.3390/socsci9080148

Schoch, A., Müller, B., Aeby, G., & Schnurr, S. (2023). Partizipationserfahrungen von Kindern und Jugendlichen in Kindesschutzverfahren. In S. Eberitzsch, J. Rohrbach, & S. Keller (Hrsg.), *Partizipation in stationären Erziehungshilfen: Perspektiven, Bedarfe und Konzepte in der Schweiz* (S. 86–97). Beltz Juventa.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Aldershot Basic Books.

Schone, Reinhold, & Struck, N. (2018). Kinderschutz. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow, & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (6., überarbeitete Auflage, S. 767–779). Ernst Reinhardt Verlag.

Schulz, M. (2012). Quick and easy!? Fokusgruppen in der angewandten Sozialwissenschaft. In M. Schulz, B. Mack, & O. Renn (Hrsg.), *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft* (S. 9–22). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19397-7

Schütz, A., & Luckmann, T. (2003). *Strukturen der Lebenswelt*. UVK Verl.

Schütze, F. (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Soziale Arbeit*. UTB. https://doi.org/10.36198/9783838554624

Schützeichel, R. (2007). Laien, Experten, Professionen. In R. Schützeichel (Hrsg.), *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung* (S. 546–578). UVK Verl.

Schützeichel, R. (2014). Professionshandeln und Professionswissen – eine soziologische Skizze. In U. Unterkofler & E. Oestreicher (Hrsg.), *Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern. Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung* (S. 43–58). Budrich UniPress.

Schweizerischer Bundesrat. (2012). *Gewalt und Vernachlässigung in der Familie: Notwendige Massnahmen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe und der staatlichen Sanktionierung. Bericht des Bundesrates in Erfüllung des Postulats Fehr (07.3725) vom 5. Oktober 2007*. www.news.admin.ch/NSBSubscriber/message/attachments/27305.pdf

Searle, J. R. (2011). *Die Konstruktion der gesellschaftlichen Wirklichkeit*. Shurkamp Verlag.

Sebele-Mpofu, F. Y. (2020). Saturation controversy in qualitative research: Complexities and underlying assumptions. A literature review. *Cogent Social Sciences*, *6*(1), 1838706. https://doi.org/10.1080/23311886.2020.1838706

Sheppard, M. (1995). Social Work, Social Science and Practice Wisdom. *The British Journal of Social Work*, *25*(3), 265–293.

Shinn, T. (2002). The Triple Helix and New Production of Knowledge: Prepackaged Thinking on Science and Technology. *Social Studies of Science*, *32*(4), 599–614. https://doi.org/10.1177/0306312702032004004

Simon, F. B. (2014). *Einführung in die (System-) Theorie der Beratung* (Erste Auflage). Carl-Auer-Verl.

Sommerfeld, P. (1998). Erkenntnistheoretische Grundlagen der Sozialarbeitswissenschaft und Konsequenzen für die Forschung. In E. Steinert, B. Sticher-Gil, Sommerfeld, Peter, & K. Maier (Hrsg.), *Sozialarbeitsforschung: Was sie ist und leistet eine Bestandsaufnahme* (S. 13–30). Lambertus.

Sommerfeld, P. (2006). Das Theorie-Praxis-Problem. In B. Schmocker (Hrsg.), *Liebe, Macht und Erkenntnis. Silvia Staub-Bernasconi und das Spannungsfld Soziale Arbeit* (S. 289–312). Lambertus / Interact.

Sommerfeld, P. (2011). Von der Notwendigkeit einer Handlungswissenschaft. *Neue Praxis*, 73–92.

Sommerfeld, P. (2013). Die Etablierung der Sozialen Arbeit als Handlungswissenschaft—Ein notwendiger und überfälliger Schritt für die Wissenschafts- und Professionsentwicklung. In B. Birgmeier & E. Mührel (Hrsg.), *Handlung in Theorie und Wissenschaft Sozialer Arbeit* (S. 155–172). Springer Fachmedien.

Sommerfeld, P. (2014a). Kooperation als Modus der Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis am Beispiel der Sozialen Arbeit. In U. Unterkofler & E. Oestreicher (Hrsg.), *Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern. Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung* (S. 133–155). Burdrich UniPress.

Sommerfeld, P. (2014b). Social Work as an Action Science: A Perspective From Europe. *Research on Social Work Practice*, *24*(5), 586–600. https://doi.org/10.1177/1049731514538523

Sommerfeld, P. (2016). Evidenzbasierung als ein Beitrag zum Aufbau eines professionellen Wissenskorpus in der Sozialen Arbeit. In S. Borrmann & B. Thiessen (Hrsg.), *Wirkungen Sozialer Arbeit: Potentiale und Grenzen der Evidenzbasierung für Profession und Disziplin* (1. Aufl., S. 21–41). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvddzqf6

Sommerfeld, P., Dällenbach, R., & Rüegger, C. (2010). Entwicklung durch Kooperation. Instrumente und Verfahren der Sozialen Arbeit in der Psychiatrie—Einblicke in ein kooperatives Forschungs- und Entwicklungsprojekt. *Schweizerische Gesellschaft für Soziale Arbeit*, *8–9*, 8-34.

Spatscheck, C., & Borrmann, S. (2021). *Architekturen des Wissens: Wissenschaftstheoretische Grundpositionen im Theoriediskurs der Sozialen Arbeit* (1. Auflage). BeltzJuventa.

Spiegel, H. von (mit Sturzenhecker, B.). (2018). *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit: Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis* (6., durchgesehene Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.

Staub-Bernasconi, S. (2018). *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft: Soziale Arbeit auf dem Weg zu kritischer Professionalität* (2., vollständig überarbeitete u. aktualisierte Ausgabe). UTB. https://doi.org/10.36198/9783838547930

Stichweh, R. (1992). Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In B. Dewe, W. Ferchhoff, & F. Olaf-Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession* (S. 36–48). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09988-8_3

Stirman, S. W. (2012). The sustainability of new programs and interventions: A review of the empirical literature and recommendations for future research. *Implementation Sci*, *7*. https://doi.org/10.1186/1748-5908-7-17

Stirman, S. W. (2013). Modifications made to cognitive therapy by community mental health providers: Implications for effectiveness and sustainability. In *Psychiatr Serv*.

Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures und techniques*. Sage.

Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1994). Grounded theory methodology: An overview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Hrsg.), *Handbook of qualitative research* (S. 273–285). Sage.

Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.

Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1997). *Grounded theory in practice*. Sage.

Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*.

Strübing, J. (2011). Zwei Varianten von Grounded Theory? Zu den methodologischen und methodischen Differenzen zwischen Barney Glaser und Anselm Strauss. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 261–277). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*. Cambridge University Press.

Sundell, K., Beelmann, A., Hasson, H., & von Thiele Schwarz, U. (2015). Novel Programs, International Adoptions, or Contextual Adaptations? Meta-Analytical Results From German and Swedish Intervention Research. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 1–13. https://doi.org/10.1080/15374416.2015.1020540

Sung, N. S., Crowley, W. F. J., Genel, M., & al., et. (2003). Central challenges facing the national clinical research enterprise. *JAMA*, *289*(10), 1278–1287.

Tabak, R. G., Khoong, E. C., Chambers, D., & Brownson, R. C. (2012). Bridging Research and Practice. Models for Dissemination and Implementation Research. *Am J Prev Med.*, *43*(3), 337–350.

Thole, W. (2012). Die Soziale Arbeit – Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit* (S. 19–70). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4_1

Uggerhøj, L. (2011a). Theorizing practice research in social work. *Social Work and Social Sciences Review*, *15*(1), 49–73. https://doi.org/10.1921/095352211X604318

Uggerhøj, L. (2011b). What is Practice Research in Social Work—Definitions, Barriers and Possibilities. *Social Work*, *9*(1).

Uggerhøj, L., Henriksen, K., & Andersen, M. L. (2018). Participatory Practice Research and Action Research: Birds of a feather? *China Journal of Social Work*, *11*(2), 186–201. https://doi.org/10.1080/17525098.2018.1537086

Uggerhøj, L., & Wisti, P. (2020). Social work practice research developments Four statements, ten years later. In L. Joubert & M. Webber, *The Routledge Handbook of Social Work Practice Research* (1. Aufl., S. 32–42). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429199486-4

Vargas, C., Zorbas, C., Longworth, G. R., Ugalde, A., Needham, C., Sunil, A., Venegas Hargous, C., Bennett, R., Forrester-Bowling, T., Cardoso Richter, A. P., & Allender, S. (2025). Exploring co-design: A systematic review of concepts, processes, models, and frameworks used in public health research. *Journal of Public Health*, fdaf084. https://doi.org/10.1093/pubmed/fdaf084

von Spiegel, H. von. (2013). *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit: Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis: mit 4 Tabellen und 30 Arbeitshilfen* (5., vollständig überarbeitete Auflage). UTB GmbH.

Wang, Y., Wong, E. L.-Y., Nilsen, P., Chung, V. C., Tian, Y., & Yeoh, E.-K. (2023). A scoping review of implementation science theories, models, and frameworks—An appraisal of purpose, characteristics, usability, applicability, and testability. *Implementation Science*, *18*(1), 43. https://doi.org/10.1186/s13012-023-01296-x

Webb, S. A. (2010). Zur Validität von evidenzbasierter Praxis in der Sozialen Arbeit. In H. U. Otto, A. Polutta, & H. Ziegler (Hrsg.), *What Works—Welches Wissen braucht die Soziale Arbeit? Zum Konzept evidenzbasierter Praxis*. Farmington Hills.

Weeks, A. (2021). Important Factors for Evidence-Based Implementation in Child Welfare Settings: A Systematic Review. *Journal of Evidence-Based Social Work*, *18*(2), 129–154. https://doi.org/10.1080/26408066.2020.1807433

Weingart, P. (1999). Neue Formen der Wissensproduktion: Fakt, Fiktion und Mode. *TATuP - Zeitschrift für Technikfolgenabschätzung in Theorie und Praxis*, *8*(3–4), 48–57. https://doi.org/10.14512/tatup.8.3-4.48

Weishaar, H., Kuehne, A., Bozorgmehr, K., & Zeeb, H. (2025). Stand, Einordnung und Potenzial der Implementierungswissenschaft: Eine Bestandsaufnahme für Public Health in Deutschland. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, *68*(7), 718–727. https://doi.org/10.1007/s00103-025-04077-7

Weiss, A. R., & Birnbaum, P. H. (1989). Technological Infrastructure and the Implementation of Technological Strategies. *Management Science*, *35*(8), 1014–1026. https://doi.org/10.1287/mnsc.35.8.1014

Weisz, J. R., Ng, M. Y., & Bearman, S. K. (2014). Odd Couple? Reenvisioning the Relation Between Science and Practice in the Dissemination-Implementation Era. *Clinical Psychological Science*, *2*(1), 58–74. https://doi.org/10.1177/2167702613501307

Wendt, W. R. (1994). *Sozial und wissenschaftlich arbeiten. Status und Positionen der Sozialarbeitswissenschaft*. Lambertus.

Wendt, W. R. (2004). Wo stehen wir in Sachen Sozialarbeitswissenschaft? Erkundungen im Gelände. In A. Mühlum (Hrsg.), *Sozialarbeitswissenschaft. Wissenschaft der Sozialen Arbeit* (S. 91–120). Lambertus. http://www.wiso-net.de/webcgi?START=A60&DOKV_DB=ZDZI&DOKV_NO=DZI34AA20296BC923FA239B4462938248CC&DOKV_HS=0&PP=1

Wingens, M., Franz, H.-W., Howaldt, J., Jacobsen, H., & Kopp, R. (2003). Die Qualität von „Mode 2". In *Forschen—Lernen—Beraten. Der Wandel der Wissensproduktion und -transfer in den Sozialwissenschaften* (S. 269–284). Edition Sigma.

Wolff, S. (2017). Dokumenten- und Aktenanalyse. In U. Flick, E. Von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch: 12. Aufl.* (S. 502–513). Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Wolff, S. (2022). Dokumenten- und Aktenanalyse. In U. Flick, E. <> Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (14. Auflage, Originalausgabe, S. 502–513). Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Zairi, M. (1992). Managing user-supplier interactions: Management of R&D activity. *Management Decision*, *30*(8), 49–57.

Ziegler, H. (2006). Evidenzbasierte Soziale Arbeit: Über managerielle PraktikerInnen in neo-bürokratischen Organisationen. In C. Schweppe & S. Sting (Hrsg.), *Sozialpädagogik im Übergang. Neue Herausforderungen für Disziplin, Profession und Ausbildung* (S. 139–156). Juventa Verlag.

Zipfel, N., Horreh, B., Hulshof, C. T. J., De Boer, A. G. E. M., & Van Der Burg-Vermeulen, S. J. (2022). The relationship between the living lab approach and successful implementation of healthcare innovations: An integrative review. *BMJ Open*, *12*(6), e058630. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-058630

Anhang

Anhang 1: Transkriptionsregeln

1. Die Zeilen werden durchnummeriert.

2. Die interviewende Person wird durch ein «I:», die befragte Person durch ein «B:» gekennzeichnet.

3. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte (Schweizerdeutsch) werden ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung einzelner Wörter möglich ist, wird der Dialekt beibehalten.

4. Wort- und Satzabbrüche sowie Stottern werden geglättet bzw. ausgelassen, Wortdoppelungen nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: «Das ist mir sehr, sehr wichtig.»

5. Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angenähert. Beispiel: «Er hatte noch so'n Buch genannt» wird zu «Er hatte noch so ein Buch genannt» und «hamma» wird zu «haben wir». Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, beispielsweise: «bin ich nach Kaufhaus gegangen.»

6. Interpunktion wird zugunsten der Lesbarkeit geglättet, das heisst bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Dabei sollen Sinneinheiten beibehalten werden.

7. Pausen werden durch drei Auslassungspunkte in Klammern (...) markiert.

8. Verständnissignale des gerade nicht Sprechenden wie «mhm, aha, ja, genau, ähm» etc. werden nicht transkribiert. AUSNAHME: Eine Antwort besteht NUR aus «mhm» ohne jegliche weitere Ausführung. Dies wird als «mhm (bejahend)», oder «mhm (verneinend)» erfasst, je nach Interpretation.

9. Besonders betonte Wörter oder Äusserungen werden durch GROSSSCHREIBUNG gekennzeichnet.

10. Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt. Beispielsweise:

B: Ich habe es dort #00:02:05- 3#

I: Wo genau? #00:02:05-9#

B: gekauft. Im Kaufhaus um die Ecke.

11. Emotionale nonverbale Äusserungen der befragten Person und des Interviewers, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa wie Lachen oder Seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.

12. Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen sollen möglichst mit der Ursache versehen werden (unv., Handystörgeräusch) oder (unv., Mikrofon rauscht). Vermutet man einen Wortlaut, ist sich aber nicht sicher, wird das Wort bzw. der Satzteil mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt. Zum Beispiel: (Xylomethanolin?). Generell werden alle unverständlichen Stellen mit einer Zeitmarke versehen, wenn innerhalb von einer Minute keine Zeitmarke gesetzt ist.

13. Nonverbale Tätigkeiten der befragten Person oder der interviewenden Person, wie z. B. Klopfen auf ein Buch oder Blättern in einem Buch oder Vorlesen aus einem Buch usw., werden in eckigen Klammern [Text] dargestellt.

14. Zitate innerhalb der Rede werden in einfache Anführungszeichen gesetzt: «Dann sagte die Mutter ‹Nein, ich will das so nicht›.»

15. Wortabbrüche: fortgegan-

https://www.audiotranskription.de/audiotranskription/upload/VereinfachteTranskription30-09-11.pdf

Anhang 2: Verzeichnis eingesetzter KI-Systeme

Die nachfolgende Liste der in dieser Forschungsarbeit eingesetzten KI-Systeme ist entlang der verschiedenen Phasen der Erstellung der Arbeit und nicht alphabetisch geordnet. Da es sich bei dieser Verwendung um erste experimentelle und punktuelle Erfahrungen handelt und diese von der Forscherin jeweils kritisch reflektiert wurden, wurde bei der Beschreibung der Verwendungsweise jeweils ein kurzer Kommentar zu den damit gemachten Erfahrungen ergänzt.

Tabelle 2: Verzeichnis eingesetzter KI-Systeme

Zweck der Verwendung	Eingesetzte(s) KI-System(e)	Beschreibung der Verwendungsweise
Recherche, Analyse und Lektüre von Literatur		
Literaturrecherche	Consensus Litmaps	Die erwähnten KI-Systeme wurden bei der Recherche über den Forschungsstand zur kooperativen Wissensproduktion und -implementation in Ergänzung zu den herkömmlichen Recherchetools (Suche in Datenbanken, Schneeballsystem usw.) verwendet.
Literaturauswahl	ChatGPT	Um zu überprüfen, ob recherchierte Zeitschriftenartikel für die eigene Forschung von Bedeutung sind, wurde bei einigen der recherchierten Zeitschriftenartikel ChatGPT beauftragt, einen kurzen Überblick über die zentralen Inhalte und Befunde der recherchierten Studie zu erstellen. Dieser Arbeitsschritt unterstützte die Entscheidung bez. des (Nicht-)Einbezugs der recherchierten Forschungsbefunde zur Darstellung des Forschungsstandes, ersetzte die Lektüre des Abstracts jedoch nicht.
Analyse englischsprachiger Literatur	DeepLPro	Gewisse englischsprachige Zeitschriftenartikel wurden mit DeepLPro ins Deutsche übersetzt, um nebst der eigenen Lektüre eine zweite Übersetzung und Leseart des Textes zu erhalten. Dieser Einsatz diente zur Vergewisserung eines korrekten Verstehens englischsprachiger Literatur und vereinfachte und beschleunigte deren Lektüre.
Datenauswertung		
Transkription des Online-Fokusgruppen-interviews	NoScribe	Diese KI-gestützte Open-Source-Software zur automatisierten Transkription von Audiodateien wurde bei der Transkription des Online-Fokusgruppeninterviews eingesetzt, wobei das so generierte Transkript anschliessend manuell durch die Forscherin überarbeitet und korrigiert wurde.
Offenes Codieren einzelner Interviewpassagen	ChatGPT	In den Interviews gab es einzelne Stellen, die äusserst gehaltvoll waren und bei denen die Forscherin das Gefühl hatte, dass nebst der eigenen Leseart eine zusätzliche Einschätzung und Interpretation die Kreativität in der Auswertung unterstützten könnte. In diesen Momenten wurde ChatGPT im Sinne erster experimenteller Erfahrungen um eine Einschätzung gefragt, wobei im Prompt darum gebeten wurde, den Absatz offen zu kodieren. Dies erfolgte jeweils erst, nachdem die Forscherin den Absatz bereits selbst kodiert hat. Die Ergebnisse dieser ergänzenden Leseart von ChatGPT wurden mit den eigenen Überlegungen verglichen und teilweise (aber nicht immer) in den eigenen Denk- und Auswertungsprozess im Sinne einer hilfreichen Aussenperspektive aufgenommen und weiterverarbeitet.

Datenauswertung		
Feedback zu Subkategorien und Kategorien	ChatGPT	Im Zuge der Auswertung der Interviewdaten wurde beim Schritt der Theoretisierung der Ergebnisse bei der Benennung von einigen wenigen Subkategorien oder Kategorien ChatGPT um ein Feedback zu den eigenen vorgeschlagenen Bezeichnungen gefragt. Die Ergebnisse waren teilweise brauchbar und für die weiterführende Auswertungs- und Denkarbeit verwendbar, teilweise aber auch nicht (da z. B. Kontextwissen fehlte).
Vergleichende Dokumentenanalyse	ChatGPT	Im Rahmen der vergleichenden Dokumentenanalyse wurde ChatGPT eingesetzt, um Unterschiede bei der Formulierung gewisser Textpassagen zwischen verschiedenen Versionen des Prozessmanuals zu erkennen und auf diesem Wege die Transformation von Wissen darstellen zu können. Alle Ergebnisse der Analyse von ChatGPT wurden anschliessend durch die Forscherin geprüft; die Analyse beschleunigte und vereinfachte diesen Vergleichsprozess.
Vergleichende Textanalyse	ChatGPT	Für eine vergleichende Analyse der im Text beschriebenen Ergebnisse dreier Systematic Reviews zu förderlichen und hemmenden Einflussfaktoren auf Implementationsprozesse von Innovationen in der Sozialen Arbeit wurde ChatGPT beauftragt, die im Text beschriebenen Faktoren thematisch zu analysieren und tabellarisch darzustellen. Die Ergebnisse dieser Analyse wurden durch die Forscherin kritisch geprüft und für die synthetisierende Aussage am Ende des Kapitels als Grundlage verwendet.
Textverbesserung /-umformulierung		
Feedback zu einzelnen formulierten Textpassagen	ChatGPT	Bei einigen Textpassagen, die von der Forscherin formuliert wurden, jedoch nicht als befriedigend und genügend verständlich bewertet wurden, wurde ChatGPT eingesetzt, um Ideen für alternative Formulierungsvorschläge zu erhalten. Auf der Basis dieser Vorschläge wurde der Textabschnitt im Anschluss nochmals überarbeitet, was als unterstützend bewertet wurde.
Generierung von Vorschlägen zur Formulierung einzelner Textpassagen	ChatGPT	Bei einigen Textpassagen, bei deren Formulierung bei der Forscherin eine Schreibblockade bestand, wurde ChatGPT als Unterstützung zur Formulierung eines Textvorschlages verwendet. Hierbei wurde im Prompt beschrieben, welche Aussage in welcher Form gemacht werden sollte, woraufhin ChatGPT einen Vorschlag machte, der in den meisten Fällen als Grundlage für die weitere Ausformulierung des Textabschnittes genutzt werden konnte, sodass diese punktuelle Schreibblockade überwunden werden konnte.
Korrektorat und Lektorat	ChatGPT	Bei einigen Textpassagen wurde ChatGPT zwecks Korrektorat und Lektorat eingesetzt.

Anhang 3: Legende zu relevanten auf das Entwicklungsprojekt bezogene Begrifflichkeiten

Tabelle 3: Legende zu relevanten auf das Entwicklungsprojekt bezogene Begrifflichkeiten

Begriff	Beschreibung
Ebene des Entwicklungsprojekts	
Entwicklungsprojekt	Das untersuchte Fallbeispiel mit dem Titel «Entwicklung, Erprobung und Implementation eines Prozessmanuals zur dialogisch-systemischen Kindeswohlabklärung»
Forschungspartner:in	Projektteams an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW
Involvierte Wissenschaftler:innen	Die im Entwicklungsprojekt beteiligten Wissenschaftler:innen des Projektteams an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW
Praxispartner:innen	Vier im Entwicklungsprojekt beteiligte abklärende Dienste aus unterschiedlichen Deutschschweizer Kantonen.
Involvierte Praxisorganisationen	Die beiden Praxisorganisationen, die im Forschungsprojekt untersucht wurden und im Text auch als «Standort A» und «Standort B» bezeichnet werden. Sie waren als Vertreter:innen der Gesamtorganisation Teil der vier Praxispartner:innen im Entwicklungsprojekt (Feldphase I).
Gesamtorganisation	Die Praxispartner:in, zu der die beiden Standorte (A und B) gehören, die als involvierte Praxisorganisationen aktiv am Entwicklungsprojekt teilgenommen haben.
Involvierte Fachpersonen	Die am Entwicklungsprojekt beteiligten Fachpersonen aus den beiden involvierten Praxisorganisationen (Standort A und B)
Ebene des produzierten Wissens	
Prototyp des Prozessmanuals	Diejenige Version des Prozessmanuals, die nach Ende der Entwicklungsphase vorlag und Gegenstand des untersuchten Geschehens während der Feldphase I war und auch erprobt wurde
Finales Prozessmanual	Das als Ergebnis des Entwicklungsprojekts in Buchform publizierte Prozessmanual
Prozessmanual-Wissen	Wissen, das einen semantischen Bezug zum Prozessmanual aufweist, sprich sich auf den Inhalt des Prozessmanuals bezieht
Wissensformen	Analytische Kategorie, um die jeweiligen Eigenschaften und Merkmale des aus den Daten rekonstruierten Wissens zu beschrieben. Sie soll dazu dienen, die Vielfalt von Wissen analytisch greifbar zu machen (man könnte auch von «Wissensarten» oder «Wissenstypen» sprechen)

Anhang 4: Quality Implementation Framework (Meyers et al., 2012)

Englischer Originaltext

Summary of the four implementation phases and 14 critical steps in the Quality Implementation Framework that are associated with quality implementation (Meyers et al., 2012)

«Phase One: Initial considerations regarding the host setting

Assessment strategies

1. Conducting a needs and resources assessment

2. Conducting a fit assessment

3. Conducting a capacity/readiness assessment

Decisions about adaptation

4. Possibility for adaptation

Capacity-building strategies

5. Obtaining explicit buy-in from critical stakeholders and fostering a supportive community/organizational climate

6. Building general/organizational capacity

7. Staff recruitment/maintenance

8. Effective pre-innovation staff training

Phase Two: Creating a structure for implementation

Structural features for implementation

9. Creating implementation teams

10. Developing an implementation plan

Phase Three: Ongoing structure once implementation begins

Ongoing implementation support strategies

11. Technical assistance/coaching/supervision

12. Process evaluation

13. Supportive feedback mechanism

Phase Four: Improving future applications

14. Learning from experience» (Meyers et al., 2012, S. 467)

Deutsche Übersetzung

Überblick über die vier Implementationsphasen und 14 kritischen Schritte im Quality Implementation Framework (QIF), die mit qualitativ hochwertiger Implementation in Zusammenhang stehen (Meyers et al., 2012):

«Phase Eins: Erste Überlegungen zum Umfeld des organisationalen Settings

Bewertungsstrategien

1. Durchführung einer Bedarfs- und Ressourcenbewertung

2. Durchführung einer Eignungsbewertung

3. Durchführung einer Kapazitäts-/Bereitschaftsbewertung

Entscheidungen zur Anpassung

4. Möglichkeit zur Anpassung

Strategien zum Kapazitätsaufbau

5. Einholung der ausdrücklichen Zustimmung wichtiger Interessengruppen und Förderung eines unterstützenden Umfelds in der Gemeinschaft/Organisation

6. Aufbau allgemeiner/organisatorischer Kapazitäten

7. Personalrekrutierung/Personalbindung

8. Effektive Schulung des Personals vor der Innovation

Phase Zwei: Schaffung einer Struktur für die Implementation

Strukturelle Merkmale für die Umsetzung

9. Bildung von Implementationsteams

10. Entwicklung eines Implementationsplans

Phase Drei: Fortlaufende Struktur nach Beginn der Implementation

Strategien zur fortlaufenden Unterstützung der Implementation

11. Technische Unterstützung/Coaching/Supervision

12. Prozessbewertung

13. Mechanismus für unterstützendes Feedback

Phase Vier: Verbesserung zukünftiger Anwendungen

14. Aus Erfahrungen lernen» (Meyers et al., 2012, S. 467, eigene Übersetzung unterstützt mit DeepL Pro)