

und modernes Portrait. Berlin • Kempker, B./Kelly, R. (2004): Scham/Shame. Eine Kollaboration. Wien • Tyradellis, D. (2016): Scham. 100 Gründe, rot zu werden. Begleitbuch zur Ausstellung des Deutschen Hygiene-Museums Dresden. Göttingen

Literatur

Baron, C. (2020): Ein Mann seiner Klasse. Berlin • Brumlik, M. (2002): Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden. Berlin • Eribon, D. (2009): Retour à Reims. Paris • Ernaux, A. (2020): Die Scham. Berlin • Frost, L./Magyar-Haas, V./Schoneville, H./Sicora, A. (2020): Shame and social work: an introduction. In: Frost, L./Magyar-Haas, V./Schoneville, H./Sicora, A. (Hrsg.): Shame and Social Work: Theory, Reflexivity and Practice. Bristol, S. 1–16 • Heller, A. (1985): The Power of Shame. A Rational Perspective. London • Landweer, H. (1999): Scham und Macht. Phänomenologische Untersuchungen zur Sozialität eines Gefühls. Tübingen • Louis, É. (2018): Qui a tué mon père. Paris • Magyar-Haas, V. (2012): Beschämende Vorgänge. Verhältnisse von Scham, Macht und Normierung in Kontexten der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit. In: Andresen, S./Heitmeyer, W. (Hrsg.): Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. Weinheim, S. 195–214 • Magyar-Haas, V. (2020): Shame as an anthropological, historical and social emotion. In: Frost, L./Magyar-Haas, V./Schoneville, H./Sicora, A. (Hrsg.): Shame and Social Work: Theory, Reflexivity and Practice. Bristol, S. 55–77 • Magyar-Haas, V. (2022): Masken-Spiele. Zur Verhandlung von Grenzen in pädagogischen Räumen. Bielefeld • Meyer-Drawe, K. (1990/2000): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München • Meyer-Drawe, K. (2009): Am Ursprung des Selbstbewusstseins: Scham. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): Scham. Paderborn, S. 37–49 • Neckel, S. (1991): Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit. Frankfurt/Main • Plessner, H. (1928/2003): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. In: Dux, G./Marquard, O./Ströker, E. (Hrsg.): Helmut Plessner. Gesammelte Schriften. Band IV. Frankfurt/Main • Plessner, H. (1967/2003): Der Mensch im Spiel. In: Dux, G./Marquard, O./Ströker, E. (Hrsg.): Helmut Plessner. *Conditio humana*. Gesammelte Schriften. Band VIII. Frankfurt/Main, S. 307–313 • Ruhloff, J. (2009): Die Scham der Widerlegung. In: Ricken, N./Röhr, H./Ruhloff, J./Schaller, K. (Hrsg.): Umlernen. München, S. 47–55 • Sartre, J.-P. (1943/1980): L'être et le néant: essai d'ontologie phénoménologique. Paris • Sartre, J.-P. (2012): Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie. Hamburg • Schäfer, A. (2000): Scham: Das Problem moralischer Subjektivierung. In: Abeldt, S./Bauer, W./Heinrichs, G./Knauth, T./Koch, M./Tiedemann, H./Weiß, W. (Hrsg.): „... was es bedeutet, ein verletzbarer Mensch zu sein“. Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie. Mainz, S. 221–233 • Schäfer, A./Thompson, C. (2009): Scham – eine Einführung. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): Scham. Paderborn, S. 7–36 • Scheff, T. J. (2003): Shame in self and society. In: *Symbolic Interaction* 26, H. 2, S. 239–262 • Scheler, M. (1913/1957): Scham und Schamgefühl. In: Scheler, M. (Hrsg.): Gesammelte Werke. Band 10: Schriften aus dem Nachlaß I: Zur Ethik und Erkenntnislehre. Bern, S. 65–147 • Schoneville, H. (2013): Armut und Ausgrenzung als Beschämung und Missachtung. Hilfe im Kontext der Lebensmittelausgaben ‚Die Tafeln‘ und ihre Konsequenzen. In: *Soziale Passagen* 5, H. 1, S. 17–35 • Wimmer, M./Schäfer, A. (2000): Einleitung: Zwischen Maskierung und Obszönität. Bemerkungen zur Spur der Masken in der Moderne. In: Schäfer, A./Wimmer, M. (Hrsg.): Masken und Maskierungen. Wiesbaden, S. 9–31

Scheitern

Scheitern: ein angestrebtes Ziel nicht erreichen, keinen Erfolg haben, etwas misslingt, missglückt, schlägt fehl – so steht es im Duden. Ursprünglich kommt das Wort von ‚Scheiter‘, dem Holzscheit, als Trümmer. Typischerweise wird dieses Wort im Zusammenhang mit einem Schiffsbruch verwendet, doch schon Luther benutzte 1545 das Wort im übertragenen Sinne (vgl. DWB, 2482 f.). Hiob, ein frommer Mann, der stets Erfolg hatte, verliert alles, da der

Satan seinen Glauben testen will. Hiob wünscht sich nun, leidend, einen schnellen Tod: „das gott anfienge und zuschläge mich und lies seine hand gehen und zuscheitert mich“ (Hiob, 6,9). Hiob leidet derartig, dass er das absolute Scheitern, den Tod, herbeisehnt.

Heutzutage wird das Scheitern häufig mit seinem Gegenteil, dem Erfolg, assoziiert: nach dem Motto „erfolgreich scheitern“ wird thematisiert, wie Menschen aus Fehlern, aus dem Scheitern lernen können. Im Bildungskontext können neben den Individuen auch Institutionen, Bildungsreformen, Forschungsprojekte und ganze Theorien scheitern. Die Allgemeine Erziehungswissenschaft, welche diesen Bereich beobachtet und erforscht, hat sich bislang jedoch nur wenig mit dem Phänomen des Scheiterns befasst.

Annäherungen an das Scheitern

Das Scheitern ist im Bildungs- und Erziehungskontext prinzipiell zu erwarten, da sich aufgrund von Störfaktoren keines der pädagogisch relevanten Phänomene verlässlich planen lässt. Mit dem Begriff des ‚Technologiedefizits‘ wird gefasst, dass die Adressaten der Erziehung sich nicht wie erwartet verhalten müssen und daher auch nicht prognostiziert werden kann, wie und ob bestimmte Technologien wirken. Entsprechend erklärungsbedürftig ist es, dass das Phänomen des Scheiterns in der Erziehungswissenschaft verhältnismäßig selten thematisiert wird (vgl. Koller/Rieger-Ladich 2013, S. 9 f.). Vielmehr wird der Fokus zumeist auf die positive Seite der Phänomene des Lernens, der Bildung und der Erziehung gelegt; vernachlässigt werden hingegen das Ausbleiben von Lernerfolgen oder gar das Scheitern ganzer Existenzen am Bildungsapparat. Diese „Positivierung“ in der Erziehungswissenschaft ist auch in der Praxisbezogenheit der Disziplin begründet (vgl. Rödel 2019, S. 119 f.). Obwohl Eduard Spranger und Otto Friedrich Bollnow sich bereits zu Beginn der 1960er Jahre für eine Beschäftigung mit dem Scheitern ausgesprochen hatten (vgl. Rieger-Ladich 2016), blieb diese weitestgehend aus. In Nachbardisziplinen der Erziehungswissenschaft, etwa der Philosophie und der Soziologie, wird das Scheitern durchaus thematisiert (vgl. Junge 2004, S. 17–23). Darum sollen hier ein Beispiel aus der Philosophie als Ausgangspunkt und ein Konzept aus der Soziologie zur weiteren Einordnung des Phänomens dienen.

Im Theaitetos-Dialog von Platon vergleicht Sokrates die Schwierigkeiten von Theaitetos zu formulieren, was ‚Erkenntnis‘ ist, mit „Geburtsschmerzen“ (Theaitetos, 148e). Sokrates bezeichnet sich selbst als Hebamme, mit dem Unterschied, dass seine Kunst prüfen könne, „ob die Seele des Jünglings Mißgestaltetes und Falsches zu gebären im Begriff ist, oder Gebildetes und Echtes“ (Theaitetos, 150b–c). Die Schmerzen, die von den irritierenden Fragen des sokratischen Dialogs ausgelöst werden, führen oft zu etwas Positivem, der Erkenntnis; jedoch ist dieses Ergebnis nicht zwingend. Bühler hat die Rezeption

der Mäeutik untersucht und dabei festgestellt, dass in pädagogischen Texten nicht thematisiert wird, inwiefern sich die Methode sehr wohl auch als unproduktiv erweisen könne (2009, S. 292). Zugleich werden im Theaitetos-Dialog zwei systematische Punkte deutlich, an denen das Konzept des Scheiterns einsetzen könnte: erstens als „Geburtsschmerzen“ und zweitens als trotz dieser Schmerzen ausbleibende Erkenntnis.

Der Soziologe Matthias Junge (2004) hat festgestellt, dass zu den elementaren Bestandteilen des Scheitern eine Intention sowie ein Handeln gezählt werden müssen. Im Scheitern werde die Grenze der eigenen Handlungsfähigkeit sichtbar. Junge unterscheidet zwei Arten des Scheiterns: das „graduelle“ und das „absolute“ Scheitern. Auf das „graduelle“ Scheitern folge eine Scheiternsbewältigung, welche die Handlungsfähigkeit wieder herstellt. Diese aktive Scheiternsbewältigung kann als Lernen verstanden werden, da Konsequenzen aus der Erfahrung gezogen werden (wie im nächsten Abschnitt deutlich werden wird). Im „absoluten“ Scheitern hingegen bleibe der Zustand der Handlungsunfähigkeit bestehen. Da die Handlungsfähigkeit jedoch eine zentrale Voraussetzung für das Soziale sei, komme es in Folge zu einer „Implosion des Sozialen“ (Junge 2004, S. 17). Außerdem verliere die scheiternde Person mit der Handlungsfähigkeit auch ihre Autonomie, während die „kulturelle Illusion von Autonomie“, also die Annahme, dass Individuen zu autonomen Handlungen grundsätzlich imstande sind, bestehen bleibe (ebd.). Das „absolute“ Scheitern ist lediglich als Idealtyp zu verstehen, weist jedoch auf die Problematik hin, die entsteht, wenn Individuen eine Scheiternsbewältigung versagt bleibt.

Des Weiteren entwickelt Junge eine Typologie des Scheiterns: Scheitere das Wollen lediglich am Können, könne es durch die Arbeit an den eigenen Fähigkeiten künftig vermieden werden. Sei ein Sollen jedoch der Grund für das Scheitern, müsse sich das Individuum besser an die sozialen Normen anpassen. Die mildeste Form des Scheiterns sieht Junge in dem durch das Dürfen beschränkte, und die stärkste Form durch ein dem Wollen entgegengesetztes Müssen. Letzteres bezeichnet er als „imperative[s] Scheitern“, welches häufig durch Sachzwänge bedingt werde (ebd., S. 24). Eine weitere Differenzierung betrifft die Frage, ob Alter und Ego die Situation des Scheiterns übereinstimmend als „absolutes“ oder „graduelles“ oder als jeweils unterschiedliches Scheitern erkennen. Wenn Ego ein „absolutes“ Scheitern, also für sich keine weitere Handlungsmöglichkeit, sehe, Alter dies jedoch nicht anerkenne, müsse Ego um die Anerkennung dieser Interpretation kämpfen (vgl. ebd., S. 25). Im Anschluss an Luhmanns Differenzierung der Dimensionen von Sozialität bedeute „absolutes“ Scheitern in der zeitlichen Dimension, dass die Zeit „zu einer absoluten Gegenwart ohne jede Ausdehnung in die Zukunft“ schrumpfe (ebd.). In der sozialen Dimension weiche Kontingenz der Notwendigkeit, wodurch die Person nicht mehr reflexiv zwischen sich und ihrer Situation unterscheiden könne. In der Sachdimension seien „kommunikative Anschlüsse

an das sinnhafte kommunikative Geschehen in der Gesellschaft nicht mehr möglich“ (ebd., S. 26). Auf einer zusätzlichen körperlichen Dimension werde der Körper als verbleibender sozialer Raum definiert.

Graduelles Scheitern: Die negative Erfahrung

Der Einteilung von Junge folgend, kann der Begriff der ‚negativen Erfahrung‘ als Erfassung des „graduellen“ Scheiterns verstanden werden. In unterschiedlichen Lerntheorien ist das Scheitern als negative Erfahrungen von Enttäuschung und Aporie enthalten, die Lernprozesse anstoßen können (vgl. Rödel 2019, S. 3). Diese Lernprozesse entstehen aus einer Spannung zwischen Bekanntem und Unbekanntem oder, so zum Beispiel bei Humboldt, Eigenem und Fremden. Im Folgenden sollen phänomenologische und hermeneutische Lerntheorien als Beispiele erläutert werden, um Scheitern genauer als negative Erfahrung fassen zu können. Da ↑Lernen hier als Erfahrung verstanden wird, steht nicht mehr das positive Produkt im Fokus, wodurch der Negativität Platz eingeräumt wird. Gleichzeitig wurde mit der Fokussierung auf Lernen ein Zugang gewählt, welcher „quer“ zu den Begriffen Bildung, Erziehung und Sozialisation liegt, da in diesen Lernen enthalten ist. Entsprechend fasst Hans-Christoph Koller „Bildung“ als Lernprozess zweiter Ordnung (vgl. Koller 2012).

Günther Buck legte eine Lerntheorie vor, in welcher Erfahrung eine zentrale Rolle spielt. Durch die Erfahrung, so Buck, bilden wir uns ein Verständnis, auf dem dann jede Erkenntnis aufbaue. Dieses „grundlegende[] Verständnis der Dinge“ bringe eine „erste und grundlegende Verhältnismäßigkeit des Erfahrenden“ zu den Dingen hervor (Buck 1967/2015, S. 150). Buck verknüpft überdies Erfahrung mit der Antizipation, die in der Erfahrung enttäuscht oder aber erfüllt werden könne. Das Lernen sei jedoch nicht von der Erfahrung zu trennen, sondern eine notwendige Folge dessen. Eine Erfahrung sei somit erst dann vollkommen, wenn „eine Erfahrung über diese Erfahrung“ (Buck 1989, S. 3) gemacht wurde und Konsequenzen aus ihr gezogen wurden. Es handele sich nicht um ein „bruchloses Anfügen von Kenntnissen“ (ebd.), sondern um ein Umlernen. Somit seien die „eigentlich belehrenden Erfahrungen [...] diejenigen, bei denen man, wie man sagt, Lehrgeld bezahlt, d. h. die sogenannten negativen“ (ebd.). Die vermeintlich negativen Erfahrungen erweisen sich als produktiv, also positiv im alltäglichen Sinne des Wortes. Erst mit dieser Wendung werde tatsächlich eine Erfahrung gemacht. Buck unterscheidet zu diesem Zweck lehrreiche Erfahrungen, welche auf die Reflexionsfähigkeit der Subjekte angewiesen sind, qualitativ von einfachen Erfahrungen. Gleichzeitig verzichtet Buck auf eine Kategorie radikaler negativer Erfahrungen und verweist auf die zu erhaltene Sinnkontinuität des Lebens (vgl. Rödel 2019, S. 188). Eine nur partielle Erfüllung der Erwartungen in der Erfahrung wird bei Buck nicht thematisiert. Dietrich Benner betont, dass zwischen der negativen Erfahrung und der

bestimmten Negation des Alten Zwischenräume entstehen, in denen das Scheitern ausgehalten werden müsse. Ferner kritisiert er, dass dieser Raum in vielen Theorien nicht gefasst werde (vgl. Benner 2005, S. 11).

Käte Meyer-Drawe führt Bucks Lerntheorie in leibphänomenologischer Perspektive weiter [$\uparrow$ Leiblichkeit]. Die griechische Redewendung *pathei mathos*, durch Leiden lernen, habe durch Aristoteles' Einordnung des Lernens in den Logos und die damit einhergehende Abtrennung vom Emotionalen und Körperlichen an Bedeutung verloren. Umlernen sei jedoch ein Widerfahrnis, in welchem ein vermeintliches Wissen negiert werde, wodurch dieses Nicht-Wissen thematisch werde und so die lernende Person sich als anders als vorher gedacht wahrnehme. Somit sei das Umlernen notwendig mit Abschiedsschmerzen verbunden (vgl. Meyer-Drawe 2013, S. 68 f.). Über die Erfahrung werde gleichzeitig die Erfahrung gemacht, dass sie auch eine andere sein könnte, dass verschiedene Weltansichten existieren und die je meininge nicht die korrekte sein muss – sie, die Erfahrung, erhält somit einen „neuen Index“ (ebd., S. 74). Den Zwischenraum, in welchem das Vertraute zwar schon in Frage gestellt, aber noch nichts Neues gelernt wird, charakterisiert sie als einen „Zustand der Benommenheit“ (Meyer-Drawe 2008, S. 28). Dieser werde jedoch nicht durch ein Scheitern, sondern durch „Staunen und Verwunderung“ (ebd.) ausgelöst, womit deutlich wird, dass auch Meyer-Drawe an der Produktivität und Temporalität des „graduellen“ Scheiterns interessiert ist.

Da in diesen Lerntheorien eine Erfahrung und das Lernen auch als Veränderung des Weltverhältnisses verstanden werden, und erst durch diese Veränderung eine *wirkliche* Erfahrung vorliegt, sind die beiden Begriffe kaum voneinander zu unterscheiden. Dadurch entsteht die Problematik, dass bei einer derartigen Überlappung von Lernen und Erfahrung „Negativität nicht mehr die negative Erfahrung im Lernen [ist], sondern der negative Moment in jeder Erfahrung, ohne den sich Erfahrungen nicht als solche konstituieren könnten“ (Rödel 2019, S. 219 f.).

Sales Severin Rödel konstruiert aus den Theorien zur negativen Erfahrung, die von Bollnow, Buck und Meyer-Drawe entwickelt wurden, unterschiedliche Dimensionen der negativen Erfahrung. Erstens werden Konstitutionsbedingungen festgestellt: Es müsse eine Ordnung gegeben sein, damit ein Bruch überhaupt deutlich werden könne. In diese Ordnung, die Welt, müssen die Lernenden nicht nur leiblich verwoben sein, sondern auch über eine Haltung der Offenheit für negative Erfahrung verfügen. Zweitens werden der Anlass und der Verlauf der negativen Erfahrung beschrieben: Zu beachten sei unter anderem die graduelle Differenz der negativen Erfahrungen. Im schulischen Kontext, in dem diese Situation immer wieder gezielt herbeigeführt werden, sei somit zu reflektieren, als wie gravierend die Erfahrungen von der jeweiligen Person wahrgenommen werden. Gleichzeitig bleibe offen, ob es bei der fraglichen Person zur Ausbildung einer lehrreichen negativen

Erfahrung kommt – oder ob sie in einem Stadium „auf dem Weg zum Umlernen“ stehenbleibt. Drittens werde im pädagogischen Kontext durch eine Interaktion mit der negativen Erfahrung umgegangen: Sie werde zuerst inszeniert und danach müsse die negative Erfahrung in eine Lernerfahrung überführt werden. Durch Hilfestellungen und Rückfragen könne die negative Erfahrung des Lernenden so begleitet werden, dass diese reflexiv geschlossen und zu Lernerfahrungen werden (vgl. Rödel 2019, S. 228–232). Diese theoretischen Ansätze wendet Rödel auf Beispiele aus einer videographischen Untersuchung an und stellt dabei fest, dass negative Erfahrungen auf Seiten der Lernenden und Lehrenden vorkommen, wenn die Ordnung des Unterrichts unterbrochen wurde. Da die schulischen Settings der Beispiele jedoch stark an dieser Ordnung orientiert waren, zu der schnellstmöglich zurückgekehrt werden sollte, konterkariert die Ordnung das Negativitätslernen. Es fanden sich darum keine Situationen, in denen die negativen Erfahrungen auch zu einem Umlernen führten.

Absolutes Scheitern: Die gescheiterte Scheiternsbewältigung

Der Unterscheidung von Jung folgend, wird mitunter auch das „absolute“ Scheitern, also ein solches, nach welchem die Scheiternsbewältigung nicht greift, zum Gegenstand der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Markus Rieger-Ladich beispielsweise fokussiert dabei nicht primär die Arbeit am Begriff – die Anwendung eines Scheiternsbegriffs auf die Begriffe des Lernens, der Bildung und der Erziehung –, sondern betrachtet den Einfluss der historisch-gesellschaftlichen Bedingungen auf die Möglichkeiten der Scheiternsbewältigung für die einzelnen Individuen. Darum fordert er neben einer notwendigen Begriffs- und Typologienbildung auch die Thematisierung der ungleichen Verteilung von Scheiternsrisiken. Damit soll Scheitern als soziale Praxis gefasst werden, „die auf ein Zusammenspiel von Subjektivierungspraktiken, Zurechnungsformen und gesellschaftlichen Machtverhältnissen verweist, auf ein relationales Geschehen, das auf vielfache Weise gerahmt ist und in das Akteure unterschiedlicher Art (Personen, Organisationen etc.) involviert sind“ (Rieger-Ladich 2016, S. 174).

Zuvor hatte sich Rieger-Ladich auf verschiedene Weise dem Thema angenähert. So untersuchte er zum Beispiel das Scheitern in ↑Biografie und Lebenslauf. Die Metapher des Schiffsbruchs, welcher etymologisch das „Scheitern“ begründet, kennzeichne den „Wagnischarakter und das prekäre Moment der Lebensführung“ (Rieger-Ladich 2012, S. 608). In Anlehnung an Schützeichel sei für die Erfassung des Scheiterns eine Person erforderlich, welcher eine Intention zugerechnet werden kann und die infolge des Scheiterns eine Krise erfährt sowie die eigenen Fähigkeiten grundlegend in Frage stellt. Scheitern verweise auf eine „genuin moderne Konstellation“, in welcher das freie und

individuelle moderne Subjekt Erwartungen zu erfüllen versuche, obwohl es womöglich nicht über die entsprechenden Ressourcen und Dispositionen verfüge (ebd., S. 612). Durch die Freiräume, die sich den Individuen in der Moderne öffnen, müssten diese gleichzeitig mit der Kontingenz umgehen lernen und würden darum beginnen, die Zukunft zu planen. Durch dieses zukunftsorientierte Planen entstünden die Erwartungen und somit die Fallhöhe, die dem Scheitern vorausgehen (vgl. Rieger-Ladich 2013). In einer Gesellschaft, in der ein Inklusionsdiskurs vorherrsche, werde das Scheitern dann den Subjekten immer häufiger selbst zugeschrieben. Stattdessen sollte die Frage gestellt werden, woran Personen scheitern, womit Institutionen und Organisationen zu wichtigen Akteuren werden (vgl. Rieger-Ladich 2012, S. 619).

Ausblick

Innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft lässt sich kein Konsens hinsichtlich des Gebrauchs von ‚Scheitern‘ ausmachen. Erstens liegt dies daran, dass es ganz unterschiedliche ↑Theorien gibt, die dem Begriff des Scheiterns auf je spezifische Weise Konturen verleihen. Zweitens muss das Phänomen des Scheiterns im Kontext der jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Bedingungen untersucht werden [↑Geschichte]. Drittens sind Lern- und Bildungsprozesse geradezu notwendig vom Scheitern durchdrungen. Somit muss ein erziehungswissenschaftlich angemessener Begriff des Scheiterns differenziert und facettenreich sein.

In diesem Beitrag wurden anfangs zwei Konzepte für das Scheitern vorgestellt. Im Theaitetos-Dialog wurden zwei Momente des Scheiterns ausgemacht: die Geburtsschmerzen und das Ausbleiben der Erkenntnis. Der Soziologe Junge formulierte die Unterscheidung zwischen „gradueller“ und „absoluten“ Scheitern. In der Erziehungswissenschaft werden die „Geburtsschmerzen“ und das „graduelle“ Scheitern mit dem Begriff der ‚Negativen Erfahrung‘ gefasst. Die Möglichkeit des Ausbleibens der Erkenntnis und des Umlernens, wie es nach Rödels Untersuchung die Regel ist, wird jedoch kaum beachtet. Auch das „absolute“ Scheitern, welches bezeichnet, dass die gescheiterte Person sich als vollständig handlungsunfähig erlebt, stellt noch immer einen kaum beforschten Gegenstand dar. Es müsste künftig untersucht werden, unter welchen Bedingungen Scheitern von der betroffenen Person und der Gesellschaft als „absolutes“ Scheitern wahrgenommen wird. Die von Junge genannten Formen des Scheiterns an sozialen Normen und Sachzwängen fasst Rieger-Ladich als gesellschaftliche und zeitliche Bedingungen. Als Beispiele können die unterschiedliche Verteilung von Scheiternsrisiken und die Erwartungen, die durch fehlende Disposition nicht erfüllt werden können, genannt werden. Diese Scheiternsrisiken sind somit gesellschaftlich bedingt. Wird dies in Rechnung gestellt, zeigt sich schnell, wie problematisch es ist, die Verantwortung für das

Scheitern ausschließlich den Individuen zuzuschreiben. Eine Untersuchung des biographischen Umgangs mit Scheitern könnte durch eine Untersuchung davon, wie die Gesellschaft und insbesondere das Bildungssystem auf das Scheitern reagiert, ergänzt werden. Die Allgemeine Erziehungswissenschaft sollte sich daher künftig der Aufgabe stellen, das Scheitern sowohl empirisch zu untersuchen als auch theoretisch zu begreifen – diese Thematisierung des Negativen, des Scheiterns könnte durchaus produktiv werden.

Saskia Langer

Bonusmaterial

Blumenberg, H. (1997): Schiffbruch mit Zuschauer. Paradigma einer Daseinsmetapher. Frankfurt/Main • Burnside, J. (2017): Lügen über meinen Vater. München • Pennac, D. (2007): Schulkummer. Köln • Plath, S. (1963): Die Glasglocke. Frankfurt/Main • Roth, P. (2011): Nemesis. München

Literatur

Benner, D. (2005): Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. In: Benner, D. (Hrsg.): Erziehung – Bildung – Negativität. 49. Beiheft der Zeitschrift Pädagogik, S. 7–21 • Bibel, Lutherübersetzung von 1545 • Buck, G. (1989): Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion. Darmstadt • Buck, G. (1967/2015): Lernen und Erfahrung (Auszüge) (1967). In: Brinkmann, M. (Hrsg.): Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Wiesbaden, S. 143–162 • Bühler, P. (2009): Sokrates' Hebammenkünste und die Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 85, H. 3, S. 285–301 • DWB (Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm) • Junge, M./Lechner, G. (2004): Scheitern als Erfahrung und Konzept. Zur Einführung. In: Junge, M./Lechner, G. (Hrsg.): Scheitern. Aspekte eines sozialen Phänomens. Wiesbaden, S. 7–13 • Junge, M. (Hrsg.) (2019): Das Bild in der Metapher. Bilder des Erfolgs – Bilder des Scheiterns. Wiesbaden • Junge, M. (2014): Scheitern in Moderne und Postmoderne. In: John, R./Langhof, A. (Hrsg.): Scheitern – Ein Desiderat der Moderne? Wiesbaden, S. 11–24 • Junge, M. (2004): Scheitern: Ein unausgearbeitetes Konzept soziologischer Theoriebildung und ein Vorschlag zu seiner Konzeptualisierung. In: Junge, M./Lechner, G. (Hrsg.) (2004): Scheitern. Aspekte eines sozialen Phänomens. Wiesbaden, S. 15–32 • Koller, H.-C. (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart • Koller, H.-C./Rieger-Ladich, M. (2013): Einleitung. In: Koller, H.-C./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Vom Scheitern. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane III. Bielefeld, S. 7–22 • Meyer-Drawe, K. (2013): Lernen und Leiden. Eine bildungsphilosophische Reflexion. In: Nittel, D./Seltrecht, A. (Hrsg.): Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive. Berlin, S. 67–76 • Meyer-Drawe, K. (2008): Diskurse des Lernens. München • Meyer-Drawe, K. (2003): Lernen als Erfahrung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, H. 4, S. 505–514 • Platon (1957): Sämtliche Werke. Band 4. Hamburg • Rieger-Ladich, M. (2016): Scheitern de-/thematisieren. Überlegungen zum pädagogischen Denkstil im Anschluss an Ludwik Fleck und Hans Blumenberg. In: Ragutt, F./Zumhof, T. (Hrsg.): Hans Blumenberg: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 165–180 • Rieger-Ladich, M. (2014): Auffälliges Vermeidungsverhalten: Scheitern als Gegenstand des pädagogischen Diskurses. In: John, R./Langhof, A. (Hrsg.): Scheitern – Ein Desiderat der Moderne? Wiesbaden, S. 279–299 • Rieger-Ladich, M. (2013): Verhängnisvolle Zurechnungspraxis. Zweierlei Spielarten des Scheiterns in Philip Roths Nemesis. In: Koller, H.-C./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Vom Scheitern. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane III. Bielefeld, S. 85–110 • Rieger-Ladich, M. (2012): ‚Biographien‘ und ‚Lebensläufe‘: Das Scheitern aus der Perspektive der Pädagogischen Anthropologie. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 88, H. 4, S. 606–623 • Rödel, S. S. (2019): Negative Erfahrungen und Scheitern im schulischen Lernen. Phänomenologische und viodeographische Perspektiven. Wiesbaden • Zahlmann, S. (2005): Sprachspiele des Scheiterns – Eine