

Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin

Masterthesis

Master Soziale Arbeit

WS 2011/12

**Beteiligung von Adressat_innen
Sozialer Arbeit**

an der

**Hochschulbildung von
Sozialarbeiter_innen**

vorgelegt von:

Franziska Anna Leers

Matr.-Nr.: 800079

Erstgutachterin: Prof. Dr. Gaby Straßburger

Zweitgutachterin: Judith Rieger

Abgabe: 25.01. 2012

INHALTSVERZEICHNIS

INHALTSVERZEICHNIS	II
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	V
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	VI
I. EINLEITUNG	1
1. Begriffliche Erläuterungen	1
2. Beteiligung von Adressat_innen in der Hochschulbildung von Sozialarbeiter_innen in England	4
3. Forschungsfrage, Anliegen und Aufbau der Arbeit	6
II. THEORETISCHER HINTERGRUND VON BETEILIGUNG	8
1. Verständnis von Beteiligung	8
2. Gründe von Beteiligung	11
3. Kriterien für eine normative Bestimmung des Grads von Beteiligung	14
3.1 „Ladder of citizen participation“ nach Arnstein (1969).....	15
3.2 „Stufenmodell der Partizipation“ nach Wright, von Unger und Block (2010).....	16
3.3 „Ladder of involvement“ nach Tew, Gell und Foster (2011)	19
4. Anforderungen an das Rollenverständnis der Fachkräfte Sozialer Arbeit	21
III. FORSCHUNGSDESIGN UND METHODIK	23
1. Gütekriterien qualitativer Forschung.....	23
2. Das eigene Vorverständnis.....	25
3. Die Erhebungsinstrumente	26
3.1 Teil-narratives Interview (Jan Kruse).....	26
3.2 „Ero-episches“ Gespräch (Roland Girtler)	27
3.3 Teilnehmende unstrukturierte Beobachtung.....	29
4. Sampling	30
4.1 „Expertenfilter-Sampling“	30
4.2 „Sampling nach bestimmten, vorab festgelegten Kriterien“	31
4.3 „Snowball-Sampling“	32
4.4 Reflexion der Samplingverfahren.....	32
5. Der Feldzugang.....	33
5.1 Kontaktaufnahme per E-Mail	33
5.2 Der direkte Feldzugang	33
6. Reflexion der eigenen Rolle in der Forschung	34

7. Transkription.....	35
8. Auswertungsmethode	36
IV. ADRESSAT_INNENBETEILIGUNG IM STUDIUM DER SOZIALEN ARBEIT IN ENGLAND	39
1. Verständnis von Beteiligung	39
2. Gründe und Ziele der Adressat_innenbeteiligung	44
3. Felder der Adressat_innenbeteiligung im Studium der Sozialen Arbeit.....	49
3.1 Auswahl der Studierenden.....	50
3.2 Lehre	52
3.3 Bewertung der Studienleistungen.....	57
3.4 Konzipierung und Entwurf des Studiengangs sowie Qualitätssicherung	59
3.5 Vorbereitung der Studierenden auf die berufliche Praxis	60
3.6 Begleitung der studentischen Praktika und Bereitstellung von Praktikumsmöglichkeiten	63
3.7 Andere Felder der Adressat_innenbeteiligung	65
4. Voraussetzungen für Beteiligung.....	67
4.1. Persönliche Voraussetzungen der Adressat_innen.....	67
4.2 Anforderungen an das Rollenverständnis der Akteur_innen.....	69
4.2.1 Neuverhandlung von Machtstrukturen	69
4.2.2 Anerkennung der gleichwertigen Bedeutsamkeit der Sichtweisen von Adressat_innen und akademisch Lehrenden.....	72
4.2.3 Vermeidung von identitätsbezogenen Abgrenzungen zwischen Professionellen und Adressat_innen	75
4.3 Kontextbezogene Voraussetzungen.....	75
4.3.1 Finanzielle Voraussetzungen	76
4.3.2 Infrastrukturelle Voraussetzungen	77
4.3.3 Gelungene Akquise	79
4.3.4 Die Rolle der Beteiligungskordinator_innen.....	81
4.3.5 Begleitung und Training der Adressat_innen	83
4.3.5 Peer Support.....	85
5. Wirkungen von Adressat_innenbeteiligung	86
5.1 Wirkungen auf Adressat_innen.....	87
5.2 Wirkungen auf Studierende	90
5.3 Wirkung auf die Profession Sozialer Arbeit.....	91
6. Fazit.....	92
V. REFLEXION DER FORSCHUNGSFRAGE.....	94
1. Verständnis von Beteiligung	94
2. Adressat_innenbeteiligung und der Aspekt der Macht.....	96
2.1 Normative Bestimmung des Grads der Adressat_innenbeteiligung	96
2.1.1 Einordnung der Felder der Beteiligung in das „Stufenmodell der Partizipation“ nach Wright / von Unger / Block (2010)	97
2.1.2 Einordnung in das Modell „Ladder of Involvement“ nach Tew / Gell / Foster (2011).....	105

2.2 Anforderungen an das Rollenverständnis der beteiligten Akteur_innen	109
2.2.1 Rollenverständnis seitens der professionellen Fachkräfte	110
2.2.2 Rollenverständnis seitens der Adressat_innen	111
VI. ADRESSAT_INNENBETEILIGUNG IM STUDIUM DER SOZIALEN ARBEIT IN DEUTSCHLAND?	113
VII. SCHLUSS UND AUSBLICK.....	120
LITERATURVERZEICHNIS.....	123
ANHANG.....	131

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

CBT	Cognitive Behavioural Therapy
DipSW	Diploma in Social Work
NHS	National Health Service
SCIE	Social Care Institute for Excellence
zit.	zitiert

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

- Abb. 1: Roles of stakeholders in programme design and delivery, S. 6
- Abb. 2: Leiter der Partizipation nach Arnstein, S. 15
- Abb. 3: Stufenmodell der Partizipation nach Wright / von Unger / Block, S. 16
- Abb. 4: Leiter der Beteiligung nach Tew / Gell / Foster, S. 19
- Abb. 5: Acht Felder der Beteiligung in England, S. 49
- Abb. 6: Normative Einordnung von Beteiligung nach Wright / von Unger / Block, S. 98
- Abb. 7: Normative Einordnung von Beteiligung nach Tew / Gell / Foster, S. 107
- Abb. 8.: Voraussetzungen für Adressat_innenbeteiligung im Hochschulkontext, S. 114

I. EINLEITUNG

#01:15:35-8# „You could study all the textbooks in the world but it wouldn't give you that knowledge, wouldn't give you that understanding [...] of having been there. Academic learning is important but what you gain through personal experiences has got a value no book has. [...] But the social worker needs both to be able to perform on a best level of practical understanding and an academic understanding.“ #01:16:10-8#; Interview Nr. 10.

Das Zitat aus einem im Rahmen der vorliegenden Arbeit geführten Interview beschreibt eine der wichtigsten Aussagen dieser Masterthesis: Für die berufsqualifizierende und -begleitende Hochschulbildung von Sozialarbeiter_innen¹ ist es notwendig, akademisch-theoretisches Wissen mit erfahrungsbasierten Erkenntnissen zu verknüpfen. Dieses Ziel kann erreicht werden, indem Adressat_innen Sozialer Arbeit an der Konzipierung und Umsetzung von Studiengängen Sozialer Arbeit beteiligt werden und dabei real wirksame Gestaltungsmacht erhalten. Seit dem Jahr 2003 wird dies an Hochschulen in England explizit praktiziert.

Bevor diesbezügliche Hintergründe skizziert werden, ist es wichtig, zentrale Begrifflichkeiten zu beleuchten, die in den nachfolgenden Ausführungen von Bedeutung sind.

1. Begriffliche Erläuterungen

„Adressat_innen Sozialer Arbeit“

Im Rahmen dieser Masterthesis nehmen die Begriffe „Adressat_innen Sozialer Arbeit“ bzw. „Adressat_innen“ eine zentrale Rolle ein.

„Adressat“ bedeutet im Allgemeinen „jemand, an den etwas gerichtet ist, für den etwas bestimmt ist“ (Duden 2011²). Im Kontext der Sozialen Arbeit sind damit Personen gemeint, an die sich die Hilfedienste richten.

¹ Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird der so genannte „Gender Gap“ (übersetzt: „Geschlechter-Zwischenraum“) verwendet, um eine Schreibweise zu schaffen, die nicht auf der gesellschaftlich-hegemonialen Zweigeschlechtlichkeit basiert, sondern begrifflich alle sozialen Geschlechter und Geschlechtsidentitäten einbezieht.

² Duden, „Adressat“, 2011; URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Adressat>; letzter Zugriff: 21.01.2012.

Im engeren Sinne können dabei diejenigen Menschen gemeint sein, die soziale Hilfeleistungen aktuell in Anspruch nehmen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird der Begriff „Adressat_innen“ jedoch im weiteren Sinne verstanden und orientiert sich dabei an der Definition von „service users“. Dieser Term wird in dem hier untersuchten Kontext von England verwendet und bezeichnet zum einen diejenigen Personen, die offiziell dazu berechtigt sind, Dienste der Sozialen Arbeit zu nutzen. Zum anderen schließt „service users“ auch Menschen ein, die sich selbst als potenzielle Adressat_innen bezeichnen, weil sie in Zukunft einen diesbezüglichen Bedarf erwarten oder sich dazu entschlossen haben, die ihnen zustehenden Hilfeleistungen nicht anzunehmen (vgl. Swift 2002, zit. nach Levin 2004, S. 19)³.

In dem untersuchten Forschungskontext ist oftmals die Rede von „service users and carers“. Der zuletzt genannte Begriff (übersetzt „Betreuer_innen“) bezeichnet Menschen, die unbezahlte pflegerische Hilfen für kranke, gebrechliche oder behinderte Familienmitglieder, Freund_innen und Nachbar_innen leisten (vgl. Cares UK 2012). Die Beteiligungsprozesse im Hochschulkontext von England wurden zwar zunächst vorrangig für Adressat_innen Sozialer Arbeit angestoßen, weiteten sich allerdings auch auf die Beteiligung von „Betreuer_innen“ aus (vgl. Sadd 2011, S. 2). Da sich die vorliegende Arbeit auf die Beteiligung von Adressat_innen Sozialer Arbeit konzentriert, wird aus Gründen der einfacheren Handhabung

³ „Shaping Our Lives“, eine große Adressat_innenorganisation in England, deren Mitglieder sich z.T. sehr aktiv auf dem Gebiet der Hochschulbildung von Sozialarbeiter_innen engagieren, hat eine eigene Definition des Begriffs entwickelt. Um die Vielfalt der Begriffsdefinitionen zu verdeutlichen, sollen nachfolgend einige Aspekte aufgezeigt werden, die nach Meinung von „Shaping Our Lives“ zum Verständnis von „service users“ gehören:

- Die Betitelung als „service user“ ist die offizielle Berechtigung für einen Menschen – aktuell oder in der Vergangenheit – soziale Hilfeleistungen in Anspruch zu nehmen. Nach dem Verständnis von „Shaping Our Lives“ kann eine Person auch dann als „service user“ bezeichnet werden, wenn sie zwar noch Bedarf an wohlfahrtsstaatlicher Unterstützung aufweist, dabei aus unterschiedlichen Gründen jedoch nicht (mehr) offiziell als „service user“ anerkannt wird.
- „Service users“ befinden sich in ungleichen und unterdrückenden Beziehungen zum Staat und zur Gesellschaft.
- „Service users“ teilen viele gemeinsame Erfahrungen, unabhängig davon, welche sozialen Hilfeleistungen sie in Anspruch genommen haben. Dabei lehnen es Vertreter_innen von „Shaping Our Lives“ ab, dass die Bezeichnung eines Menschen als „service user“ bedeuten würde, dass dies seine wichtigste persönliche Eigenschaft sei. Vielmehr wird betont, dass „service users“ zuvorderst als Menschen betrachtet werden sollten und die eigene Identifikation im Vordergrund steht (vgl. Shaping Our Lives; URL: <http://www.shapingourlives.org.uk/definitions.html>; letzter Zugriff: 19.01. 2012.)

auch dann ausschließlich von „Adressat_innen“ gesprochen, wenn im Kontext ebenso von „carers“ die Rede ist.

Von der wörtlichen Übersetzung des englischen Begriffs „service user“ in „Nutzer_in“ wird im Rahmen dieser Arbeit abgesehen.

In fachlichen Kontexten in Deutschland werden Adressat_innen Sozialer Arbeit häufig als „Klient_innen“ bezeichnet. Da der Begriff „Klient“ vom lateinischen „cliens“ abgeleitet und mit „der Hörige“ übersetzt wird (vgl. Duden 2005, S. 709), impliziert „Klient_in“ immer ein Machtgefälle gegenüber professionellen Fachkräften (vgl. Pankofer 2000, S. 13). Aus diesen Gründen wird der Begriff im Rahmen dieser Arbeit nicht verwendet.⁴ Die hier gewählte Bezeichnung möchte die sozialarbeiterische und sozialpädagogische Emanzipation der Adressat_innen „von den fürsorgerisch straff geführten Objekten („Zöglingen“) zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen (§ 1 SGB VIII) Subjekten“ berücksichtigen (Gintzel 2005, S. 636).

„Fachkräfte der Sozialen Arbeit“, „Professionelle“, „Akademisch Lehrende“

In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe „Fachkräfte der Sozialen Arbeit“, „Professionelle“, „professionelle Sozialarbeiter_innen“, „professionelle Fachkräfte“ verwendet, um zu kennzeichnen, dass eine Person einen wissenschaftlichen Hintergrund als Sozialarbeiter_in hat und/oder in diesem Berufsfeld tätig ist bzw. war.

Darüber hinaus spielen in den nachfolgenden Ausführungen „Professionelle“ im Sinne von Hochschullehrenden, Dozent_innen, Professor_innen, Wissenschaftler_innen eine zentrale Rolle. Als Oberbegriff für diese unterschiedlichen Bezeichnungen wird der Begriff „akademisch Lehrende“ verwendet. Da Adressat_innen Sozialer Arbeit im untersuchten Kontext u.a. in der Hochschullehre mitwirken, würde für sie in diesem Sinne der Begriff der „Lehrenden“ ebenfalls zutreffen. Um jedoch zu kennzeichnen, ob die hier gemeinten „Lehrenden“ einen wissenschaftlich-akademischen oder einen erfahrungsbasierten Hintergrund haben, werden im entsprechenden Fall die Begriffe „akademisch Lehrende“ sowie „Adressat_innen“ genutzt.

Mit der Verwendung dieser Begrifflichkeiten wird ein Grunddilemma angesprochen: Einerseits möchte diese Masterthesis Abgrenzungs- und Stigmatisierungsprozesse zwischen Professionellen und Adressat_innen Sozialer Arbeit nicht verschärfen. Andererseits ist hier

⁴ Ich bin mir darüber bewusst, dass sich diese Asymmetrie nicht durch bloßes Umbenennen der Begrifflichkeiten auflöst. Dennoch gehe ich davon aus, dass Sprache und Gedanken miteinander verbunden sind.

eine begriffliche Differenzierung zwischen „Adressat_innen“ und „professionellen Fachkräften“ bzw. „akademisch Lehrenden“ notwendig, um zu kennzeichnen, welche Perspektiven in dem jeweiligen Kontext relevant sind. Dabei greift diese Unterscheidung eine Kategorisierung auf, die im alltäglichen Kontext der Sozialen Arbeit eine Rolle spielt.

„Hochschulbildung von Sozialarbeiter_innen“

In dieser Arbeit geht es um die Beteiligung von Adressat_innen an der „Hochschulbildung von Sozialarbeiter_innen“. Zuletzt genanntes meint die wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung von (zukünftigen) Sozialarbeiter_innen im Rahmen von Institutionen des tertiären Bildungsbereichs (in Deutschland: Universitäten, Fachhochschulen, Berufsakademien o.ä.). Der Begriff „Hochschule“ wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit als Oberbegriff für die verschiedenen Einrichtungsbezeichnungen verwendet.

2. Beteiligung von Adressat_innen in der Hochschulbildung von Sozialarbeiter_innen in England

Vor 2003 war das „Diploma in Social Work“ (DipSW) der berufsqualifizierende Abschluss für Sozialarbeiter_innen in England. Dieses meist zweijährige Studium, welches an Universitäten oder anderen Bildungseinrichtungen absolviert werden konnte, galt im Vergleich zu einem akademischen Studium als eine niedrigere Qualifizierung. Es konnte im Anschluss oder parallel zu einem akademischen Studium absolviert werden bzw. die Zugangsberechtigung zu einem akademischen Studium schaffen (vgl. McNay 2008, S. 3).

Hochschullehrende im Bereich der Sozialen Arbeit in England äußerten fachliche Zweifel hinsichtlich der Qualität des „Diploma in Social Work“. Diese Bedenken bezogen sich u.a. auf spezifische Inhalte des Studiums sowie auf die allgemeine berufliche Vorbereitung der zukünftigen Fachkräfte im Rahmen des DipSW. Des Weiteren mussten die Hochschulen sinkendes Interesse an dem „Diploma“ von Seiten der Studienbewerber_innen verzeichnen und stellten eine relative Unterrepräsentation von männlichen Studierenden und Studierenden mit Behinderung fest. Die Verantwortlichen an den Hochschulen befürchteten, dass sich diese Faktoren negativ auf das Ausmaß der Vielfalt der Fachkräfte – die zugleich die Vielfalt ihrer Adressat_innen widerspiegeln sollen – auswirken könnten (vgl. ebd.).

Vor dem Hintergrund dieser Bedenken sowie weiterer politischer Veränderungen im Bereich der Sozialen Arbeit in England wurde das „Diploma in Social Work“ im

akademischen Jahr 2003/2004 durch das so genannte „new degree“ abgelöst (vgl. McNay 2008, S. 4). Dieses besteht entweder aus einem dreijährigen grundständigen Studiengang oder einem zweijährigen Masterstudium (vgl. Sadd 2011, S. 2).

Mit dem „new degree“ etablierte sich eine neue Herangehensweise bezüglich der Beteiligung von Adressat_innen am Hochschulstudium von Sozialarbeiter_innen in England, denn in dem „Diploma in Social Work“ wurden Adressat_innen nur informell und je nach Hochschule in verschiedenen Bereichen der Studiengänge beteiligt (vgl. ebd.).

Die rechtlichen Vorgaben „Requirements for Social Work Training“ wurden 2002 durch das Gesundheitsministerium in England erlassen. Diese Bestimmungen verpflichten alle Hochschulen, die den Studiengang der Sozialen Arbeit anbieten, Adressat_innen in jedem Bereich⁵ des Studiums zu beteiligen. Die „Requirements for Social Work Training“ führen explizit aus, welche Akteur_innen der Sozialen Arbeit in England an der Planung und Umsetzung der Studiengänge mitwirken sollen (vgl. Department of Health 2002).

Die unten stehende Grafik listet auf, in welchen Bereichen des Studiums Arbeitgeber_innen, Hochschuleinrichtungen, Studierende, Adressat_innen, Praxisgutachter_innen, externe Prüfer_innen sowie der „General Social Care Council“ (GSCC)⁶ verpflichtend an den Studiengängen der Sozialen Arbeit beteiligt werden sollen. Dabei wird deutlich, dass die Mitwirkung von Adressat_innen Sozialer Arbeit in allen Feldern vorgeschrieben ist.

⁵ Welche Bereiche das sind, zeigt die unten stehende Tabelle sowie Kapitel 4 in Teil IV dieser Arbeit.

⁶ Der „General Social Care Council“ ist die zuständige Behörde für den Beruf der Sozialen Arbeit sowie der dazugehörigen Ausbildung in England. Zu seinen Aufgaben zählt u.a., Leitlinien für die sozialarbeiterische Praxis zu erarbeiten und diese in den einzelnen Institutionen zu überprüfen. Alle praktizierenden Sozialarbeiter_innen in England müssen sich beim GSCC registrieren lassen (vgl. GSCC).

Roles								
Stakeholders	Student selection	Assessment of students	Provision of placement	Design of degree	Teaching and learning provision	Learning Agreement	Quality Assurance	Preparation for practice learning
Employers	√	-	√	√	√	-	√	√
HEIS	√	√	√	√	√	√	√	√
Students	-	-	-	√	√	√	√	-
Service users	√	√	√	√	√	√	√	√
Practice assessors	√	√	-	√	√	√	√	√
External Examiners	-	√	-	√	-	√	√	√
GSCC	-	-	-	√	-	-	√	-

Abb. 1: Roles of stakeholders in programme design and delivery (Sadd 2011, auf der Grundlage von: Department of Health 2002, S. 20)

Die „Requirements for Social Work Training“ hatten zur Folge, dass Adressat_innenbeteiligung in der Hochschulbildung von Sozialarbeiter_innen zu einem Kriterium wurde, welches für die Zulassung des Studiengangs erfüllt sein muss (vgl. Sadd 2011, S. 2).

Die Veränderungen der Studiengänge der Sozialen Arbeit in England hinsichtlich der Beteiligung von Adressat_innen werden durch staatliche Investitionen unterstützt sowie weitestgehend von akademisch Lehrenden, Arbeitgeber_innen, sowie Adressat_innen Sozialer Arbeit in England begrüßt (vgl. McNay 2008, S. 3).

3. Forschungsfrage, Anliegen und Aufbau der Arbeit

Das Ziel dieser Masterthesis ist es, sich ein erstes Bild von den aktuellen Beteiligungsprozessen in Studiengängen der Sozialen Arbeit in England zu verschaffen, diesbezügliche zentrale Aspekte aufzuspüren sowie weiterführende Fragen zu generieren.

Hierfür wurden mithilfe einer qualitativ angelegten Forschung relevante Akteur_innen an verschiedenen Hochschulen in England aufgesucht, interviewt und zum Teil bei ihren Tätigkeiten im Rahmen der Studiengänge der Sozialen Arbeit beobachtet.

Die maßgebende Fragestellung der Arbeit lautet:

Wie gestaltet sich die Beteiligung von Adressat_innen Sozialer Arbeit an der Hochschulbildung von Sozialarbeiter_innen in England und welche zentralen Aspekte lassen sich diesbezüglich ausmachen?

Mit dieser Frage ist zugleich das Anliegen verbunden, im deutschen Kontext der Sozialen Arbeit eine Debatte zum Thema der Adressat_innenbeteiligung in der Hochschulbildung anzustoßen.

Zum jetzigen Zeitpunkt werden Adressat_innen in Studiengängen der Sozialen Arbeit an deutschen Hochschulen lediglich vereinzelt und unsystematisch beteiligt. Darüber hinaus fehlt eine fachliche, professionsübergreifende Auseinandersetzung mit diesem Problem.

Die vorliegende Arbeit nähert sich dem Untersuchungsgegenstand zunächst von der theoretischen Seite (Kapitel II) und stellt dabei das Verständnis von Beteiligung dar, fragt nach Gründen und Argumenten von Beteiligungsprozessen sowie beschreibt Kriterien bezüglich ihrer normativen Einordnung. Dabei wird bereits in diesem Teil der Arbeit deutlich, dass ein bestimmtes Rollenverständnis der Akteur_innen der Sozialen Arbeit notwendig ist, um Beteiligung zu ermöglichen bzw. zu fördern.

Kapitel III erläutert die methodische Herangehensweise und Auswertung der durchgeführten Forschung. Dabei werden u.a. die qualitativen Erhebungsmethoden, das Sampling der Forschung und die Transkriptions- und Auswertungsmethoden beleuchtet sowie auf ihre Angemessenheit hinsichtlich der Forschungsfrage überprüft.

Im Kapitel IV werden die Ergebnisse der Forschung dargestellt. Dabei zeichnet sich bereits die Vielseitigkeit und Komplexität der Adressat_innenbeteiligung in Studiengängen der Sozialen Arbeit in England ab. Diese Ausführungen werden in Kapitel V reflektiert und dabei zentrale Aspekte der untersuchten Beteiligungsprozesse ausgemacht. Die Dimension der Macht spielt hierbei eine hervorgehobene Rolle, die insbesondere bei der normativen Einordnung der Adressat_innenbeteiligung sowie hinsichtlich der Reflektion des Rollenverständnisses zutage tritt.

Schließlich wird in Kapitel VI der vorliegenden Arbeit die Frage thematisiert, unter welchen Voraussetzungen Adressat_innen in der Hochschulbildung von Sozialarbeiter_innen in Deutschland beteiligt werden könnten. Hierbei gilt es zunächst einmal, relevante Fragen zu generieren, die in weiterführenden Forschungen untersucht werden müssten.

II. THEORETISCHER HINTERGRUND VON BETEILIGUNG

1. Verständnis von Beteiligung

Das Handbuch Soziale Arbeit (2010) von Thiersch und Otto sowie zahlreiche weitere Literatur zum Thema behandeln die Begriffe „Beteiligung“ und „Partizipation“ gleichbedeutend. In dieser Arbeit werden beide Begriffe zwar ebenfalls als Synonyme verstanden, allerdings der Begriff der „Beteiligung“ bevorzugt, da er im Sinne der besseren Verständlichkeit geeigneter und hinsichtlich eventueller Fortführungen der Arbeit in leichter Sprache⁷ anschlussfähiger erscheint. Darüber hinaus wird in dem hier relevanten Kontext von England das Wort „involvement“ verwendet, welches mit „Beteiligung“ übersetzt wird (PONS 2005, S. 506). Beim nachfolgenden Bezug auf Literatur hinsichtlich der begrifflichen Definition wird es allerdings aus Gründen der Exaktheit erforderlich, dann von „Partizipation“ zu sprechen, wenn der Kontext der entsprechenden Quelle dies vorgibt oder es sich um ein wörtliches Zitat handelt.

Bei der Suche nach einer begrifflichen Erläuterung von „Partizipation“ lässt sich schnell feststellen, dass diesbezüglich keine Eindeutigkeit herrscht und der Begriff oft mit „Mitsprache, Mitbestimmung, Mitwirkung, Teilhabe, Teilnahme, Beteiligung, Mitgestaltung, Mitentscheidung, Einbeziehung“ (Moser 2010, S. 71) synonym verwendet wird, obwohl die Begriffe sich zum Teil voneinander unterscheiden. Im Laufe der vorliegenden Arbeit werden einige der begrifflichen Unterscheidungen herausgearbeitet.

Der Begriff „Partizipation“ leitet sich vom Spätlateinischen „participatio“ bzw. dem Lateinischen „partem capere“ ab und meint im wörtlichen Sinne „von etwas, was ein anderer hat, etwas abbekommen“; „teilhaben“ bzw. „einen Teil (weg-)nehmen“ (Duden 2005, S. 996; Moser 2010, S. 73). Beruhend auf diesen wörtlichen Übersetzungen geht es also bei Partizipation darum, dass Menschen „einen Teil der Verfügungsgewalt über ihre Lebensgestaltung an sich nehmen“ (Bertelsmann 2008, S. 22).

Im gegenwärtigen Sprachgebrauch bezeichnet „Partizipation“ vorrangig demokratische Prozesse, bei denen es um die „Teilnahme“ von Bürger_innen an politischen

⁷ Leichte Sprache ist eine Form der Barrierefreiheit und hat zum Ziel, Menschen mit eingeschränkten sprachlichen Fähigkeiten das Verstehen von Texten zu erleichtern (vgl. „Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V.“; URL: http://www.people1.de/was_halt.html; letzter Zugriff: 18.12.2011.)

Entscheidungen geht (Schnurr 2011, S. 1069). In den letzten Jahren wird diesbezüglich insbesondere die Beteiligung von bestimmten gesellschaftlichen Gruppen, wie Kinder und Jugendliche, Ältere und Migrant_innen diskutiert. Der Diskurs dreht sich dabei vorrangig um die Frage der gesellschaftlich-politischen Beteiligung und Integration dieser Menschen (vgl. Moser 2010, S. 71).

Nach Lüttringhaus versteht sich Partizipation als Zusammenwirken von „Teilnahmegewährung“ bzw. „Teilnahmestärkung“ von Seiten der Entscheidungsträger_innen und der „Teilnahme“ durch die entsprechenden Adressat_innen (Lüttringhaus 2000, 22f). Das von Lüttringhaus entwickelte Konzept lässt sich für die hier relevante Bedeutung von Adressat_innenbeteiligung verwenden: Im Sinne von Lüttringhaus können Professionelle der Sozialen Arbeit einerseits den Adressat_innen reaktive Einflussmöglichkeiten einräumen („Teilnahmegewährung“) bzw. sollten dies vielmehr als aktive Beteiligungspraxis tun („Teilnahmestärkung“). Das komplementäre Gegenstück zu dem „Beteiligung Zulassen“ seitens der Fachkräfte ist das „Beteiligung Wahrnehmen“ durch die Adressat_innen („Teilnahme“). „Der Begriff der Partizipation verdeutlicht, dass Teilnahmegewährung und Teilnahmestärkung sowie Teilnahme voneinander abhängige Größen sind. [...] Man kann [...] noch soviel Beteiligungsmöglichkeiten bieten – wenn sie nicht angenommen werden – hat im Sinne dieser Definition auch niemand partizipiert“ (Lüttringhaus 2000, S. 23).

Um zu erläutern, wie „Beteiligung“ in dieser Arbeit verstanden wird, werden nachfolgend vier Definitionen bzw. Dimensionen angeführt, die in ihrem Zusammenwirken den hier verwendeten Beteiligungsbegriff konstituieren:

(1) Beteiligung als Teilhabe an Entscheidungen

Das Verständnis von Beteiligung bei Wright, von Unger und Block fußt auf der Arnstein'schen⁸ Definition des Begriffs und geht über „Teilnahme“ hinaus. Obwohl die Autor_innen ihre Ausführungen vor dem Hintergrund der Gesundheitsförderung und Prävention formulieren, können daraus auch für die vorliegende Arbeit wichtige Schlüsse gezogen werden. Beteiligung bei Wright *et al* meint die Macht, an allen grundlegenden Entscheidungen teilzuhaben, die das eigene Leben betreffen (vgl. Wright *et al* 2010, S. 39). „Dazu gehört die Definitionsmacht, d.h. die Möglichkeit, die (Gesundheits-)Probleme (mit-)

⁸ Vgl. Kapitel 3.1 im Teil II

bestimmen zu können, die von (gesundheitsfördernden bzw. präventiven) Maßnahmen angegangen werden sollen“ (ebd.).

(2) Beteiligung als kollektive Mitgestaltung gesellschaftlicher Prozesse

Lüttringhaus formuliert eine gemeinwesenorientierte Definition von „Partizipieren“, in der sie ausführt, dass der Begriff im Allgemeinen bedeutet, „am Geschehen in der jeweiligen Umwelt zusammen mit anderen Menschen teilzuhaben oder kurz: gesellschaftliche Prozesse mitzugestalten“ (Lüttringhaus 2000, S. 19).

(3) Beteiligung als Einflussmöglichkeit auf die Gestaltung Sozialer Arbeit

In der Sozialen Arbeit wurde „Partizipation“ „zunächst im Zusammenhang mit Strategien der Sozialplanung (Bürgerbeteiligung) verwendet“ und wurde in den 1990er Jahren auf das „Thema der Klienten- bzw. Nutzerpartizipation“ übertragen (Schnurr 2011, S. 1069). Inhaltlich unterscheidet Gintzel mehrere Ebenen, auf die sich Beteiligung im Rahmen der Sozialen Arbeit heute bezieht. Dazu zählt er neben der Interaktion zwischen Fachkräften und Adressat_innen die Prozesse der Entscheidungsfindung bezüglich des Erhalts von sozialarbeiterischen Leistungen („Mitwirkung bei der Entscheidung über Art und Umfang von Hilfen“) sowie die „Einflussmöglichkeiten bezogen auf die Gestaltung von Arrangements, Hilfesettings und Einrichtungen“ der Sozialen Arbeit (Gintzel 2005, S. 627).

(4) Beteiligung und die Dimension der Macht in der Sozialen Arbeit

Beteiligungssituationen in der Sozialen Arbeit thematisieren stets implizit oder explizit das Verhältnis von professionellen Fachkräften und Adressat_innen (vgl. Schnurr 2011, S. 1069). Dabei geht es um die unterschiedlichen Einflussmöglichkeiten der jeweiligen Akteur_innen bezüglich ihrer Zusammenarbeit sowie der Definierung, Entscheidungsauswahl und konkreten Gestaltung von Hilfeleistungen. Diese Aushandlungsprozesse deuten darauf hin, dass der Beziehung zwischen Professionellen und Adressat_innen in der Sozialen Arbeit eine Machtasymmetrie innewohnt (vgl. Gintzel 2005, S. 627).

In dieser Masterthesis wird unter „Beteiligung“ der Prozess verstanden, die eine Person (wieder) in die Lage versetzt, Entscheidungsmacht bei der eigenen Lebensführung zu

besitzen sowie wesentliche Fragen und Annahmen bezüglich der Gestaltung des eigenen Lebens selbst definieren zu können (vgl. 1). Darüber hinaus bedeutet „beteiligt sein“, gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge sowie die Gestaltung von sozialen Hilfen und Einrichtungen der Sozialen Arbeit (gemeinsam mit Anderen) beeinflussen zu können (vgl. 2 und 3). Nach diesem Verständnis sind Beteiligungsprozesse oft mit einer Neudefinierung von Machtverhältnissen zwischen den entsprechenden Akteur_innen verbunden (vgl. 4).

2. Gründe von Beteiligung

Neben der rechtlichen Verankerung des Beteiligungsanspruchs sind diesbezüglich eine Reihe gesellschaftstheoretischer und fachlicher Argumente zu nennen.

Demokratiethoretische Argumente:

Demokratiethoretische Begründungen von Beteiligung gehen grundsätzlich davon aus, dass Soziale Arbeit in demokratischen Gesellschaften nicht auf die Beteiligung ihrer Adressat_innen verzichten kann. Diese normative Bestimmung wird damit begründet, dass Bürger_innen einer Gesellschaft und Adressat_innen Sozialer Arbeit praktisch erlebt haben müssen, wie ihre Interessen und Perspektiven berücksichtigt werden und sie Entscheidungen beeinflussen können, um selbst in der Lage zu sein, aktiv an demokratischen Prozessen mitzuarbeiten (vgl. Gintzel 2005, S. 627).

Gesellschaftstheoretische Argumente:

Die Pluralisierung von Lebenslagen und die damit verbundene Abkehr von allgemein typischen biographischen Abläufen haben zur Folge, dass sich Soziale Arbeit an die gesellschaftlichen Ausdifferenzierungen hinsichtlich ihrer Herangehensweisen, Methoden und Einrichtungen anpassen muss. Es ist deshalb erforderlich, dass soziale Unterstützungsleistungen stark an den individuellen und familiären Bedürfnissen und Ressourcen ausgerichtet sind. Dazu muss sich Soziale Arbeit als partizipative Praxis begreifen (vgl. Gintzel 2005, S. 628).

Diese Begründung von Beteiligung korreliert mit konstruktivistischen Reflexionen Sozialer Arbeit, die darauf hinweisen, dass sich Fachkräfte aufgrund der Pluralisierung von Lebenswelten sowie der funktionalen Ausdifferenzierung der Gesellschaft von bestimmten

traditionellen Annahmen verabschieden müssen (vgl. Kleve 2003, S. 31). Der Ausgangspunkt dieser Ansätze ist, die Wirklichkeit als Konstrukt zu begreifen (vgl. Kleve 2003, S. 41). Daraus ergibt sich das Postulat für professionelle Sozialarbeiter_innen, Annahmen bezüglich der Adressat_innen nicht zu objektivieren, sondern Beschreibungen, Interpretationen und Einschätzungen bezüglich der Probleme gemeinsam mit Adressat_innen zu kommunizieren und zu erarbeiten (vgl. Kleve 2003, S. 41f). Hierbei „stehen die Anschauungen der KlientInnen, zumindest epistemologisch betrachtet, gleichberechtigt neben denen der HelferInnen“ (Kleve 2003, S. 41).

Argumente des selbstbestimmten Lebens:

Das theoretische Konzept des Empowerments⁹ widersetzt sich dem matriarchalischem Fürsorgen der Sozialen Arbeit für ihre Adressat_innen. Es macht darauf aufmerksam, dass bei Hilfeleistungen der Sozialen Arbeit die Gefahr besteht, Adressat_innen in eine Abhängigkeitsfalle und Hilflosigkeit zu bringen. Beteiligung wird im Verständnis des Empowermentskonzepts zu einer Praxis, die konsequent an den Stärken und Ressourcen der Adressat_innen ansetzt und sie zu selbstbestimmtem Handeln befähigt (vgl. Herriger 2006, S. 73f).

Damit verbunden ist die Emanzipationsfunktion von Beteiligung, die Lüttringhaus für den Kontext der Partizipation von Bürger_innen in der Stadtentwicklungsplanung beschreibt. Ihre diesbezüglichen Ausführungen lassen sich auf den hier relevanten Kontext beziehen: Beteiligungsprozesse, die an den individuellen Motivationen und persönlichen Hintergründen ansetzen, können den Adressat_innen neue Räume der Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung ermöglichen und fördern ihr Vertrauen in die eigene Person (vgl. Lüttringhaus 2000, S. 78f).

⁹ Laut Herriger bezeichnet der Begriff „Empowerment“ in der wörtlichen Übersetzung „Selbst-Bemächtigung“, „Stärkung von Autonomie und Selbstbestimmung“ (Herriger 2006, S. 13). Empowerment beschreibt nach Herriger „Entwicklungsprozesse in der Dimension der Zeit, in deren Verlauf Menschen die Kraft gewinnen, derer sie bedürfen, um ein nach eigenen Maßstäben buchstabiertes ‚besseres Leben‘ zu leben“ (ebd.).

Im Kontext der Sozialen Arbeit kann Empowerment einerseits als innere Einstellung als auch als methodischer Handlungsansatz begriffen werden. Der Ausgangspunkt ist dabei stets das Vertrauen in die Stärken von Adressat_innen Sozialer Arbeit (vgl. Pankofer 2000, S. 13).

Dienstleistungstheoretische und qualitätsbezogene Argumente:

Dienstleistungstheoretische Perspektiven zeigen, dass die Beteiligung von Adressat_innen in der Sozialen Arbeit erforderlich ist, da soziale Dienstleistungen lediglich in der Zusammenarbeit von „Produzent_innen“ (Professionelle) und „Konsument_innen“ (Adressat_innen) erbracht werden können (vgl. Schaarschuch 1996, S. 89). In diesem Sinne müssen die Adressat_innen „von den formulierten Zielen, den angebotenen Rahmenbedingungen und den gewählten Methoden überzeugt sein (werden), damit sie ihren Teil am zu Stande kommen der Leistung erbringen“ (Gintzel 2005, S. 628). Schaarschuch stellt in diesem Zusammenhang die Adressat_innen Sozialer Arbeit als Subjekte in den Mittelpunkt und radikalisiert die Beziehung zwischen ihnen und den Fachkräften, indem er die Adressat_innen als Produzent_innen und Professionelle als Ko-Produzent_innen beschreibt (vgl. Schaarschuch 1996, S. 89). Er begründet diese Umstellung damit, dass Adressat_innen in der Interaktion mit Fachkräften aktiv Bildung, Gesundheit etc. produzieren (vgl. ebd.).

Die dienstleistungstheoretischen Begründungen sind verknüpft mit dem Diskurs um die Qualität Sozialer Arbeit, in dem ebenfalls die Beteiligung von Adressat_innen diskutiert wird. Um Aussagen bezüglich der Qualität der Hilfen und ihren Wirkungen treffen zu können, sind die Perspektiven der Adressat_innen gefragt und machen Beteiligungsprozesse notwendig (vgl. Gintzel 2005, S. 628). Denn nur durch die Abstimmung des Leistungsangebots mit den Adressat_innen erhalten die Fachkräfte die notwendigen Informationen, um „responsive Leistungstypen“ bereitzustellen (Schnurr 2011, S. 1071). Dies ist erforderlich, da es sich bei sozialarbeiterischen Hilfen nicht um typische Marktbeziehungen handelt, in denen der Kostenträger die Leistungen selbst konsumiert und demnach eine Einschätzung hinsichtlich der Angemessenheit, Wirksamkeit und Qualität des Produkts treffen kann. Durch partizipative Strukturen in der Sozialen Arbeit können diese fehlenden Rückkopplungen auch in sozialen Dienstleistungsbeziehungen ausgeglichen werden (vgl. Schnurr 2011, S. 1071f).

Für den Kontext der vorliegenden Arbeit bedeuten diese Argumente, dass „Nutzer und Nutzerverbände [...] an der Aus- und Weiterbildung von Sozialarbeitern beteiligt sein [sollten]. In Großbritannien und andernorts wird zunehmend anerkannt, dass dies der zentrale Weg zur Veränderung der Kultur und der Entwicklung von nutzergesteuerten und nutzerzentrierten Erbringungsformen ist“ (Beresford 2004, S. 354).

Bildungstheoretische Argumente:

Die pädagogischen und bildungstheoretischen Begründungen von Beteiligung gehen davon aus, dass die Kompetenzen eines Menschen, am gesellschaftlichen und politischen Leben teilzunehmen, durch praktische Erfahrungen erlernt werden müssen (vgl. Schnurr 2011, S. 1072). Deshalb fordern Vertreter_innen dieser Argumentationslinien insbesondere für Kinder und Jugendliche die Bereitstellung von Gelegenheiten, in denen partizipative Fähigkeiten und Verhaltensweisen erlernt werden können. Demokratische Strukturen im Alltag und die Mitwirkung an Entscheidungen fördern Selbstbildungs- und Selbstverwirklichungsprozesse von (jungen) Menschen (vgl. ebd.).

3. Kriterien für eine normative Bestimmung des Grads von Beteiligung

Um Beteiligungsprozesse normativ einschätzen und kritisch analysieren zu können, ist es möglich, unterschiedliche Kriterien, wie Grad, Inhalt¹⁰ sowie Struktur¹¹- und Prozessqualität¹² in den Blick zu nehmen. In dieser Arbeit soll sich auf die Dimension des Grads an Beteiligung konzentriert werden, die für den hier relevanten Kontext zunächst theoretisch erläutert und in Kapitel 2.1 im Teil V auf die Forschungsergebnisse angewendet wird.

Verschiedene Stufenmodelle versuchen, Beteiligungspraxen einzuordnen und diese von *scheinbaren* Beteiligungsprozessen zu differenzieren (vgl. Schnurr 2011, S. 1073f). Alle Modelle gehen dabei von der Annahme einer Machtasymmetrie zwischen Entscheidungsträger_innen und Adressat_innen aus und ordnen idealtypische Praxen und

¹⁰ Die inhaltlichen Gegenstände, über die entschieden werden soll, legen u.a. die normativen Einschätzungen von Beteiligungspraxen fest. So ist es offensichtlich, dass es einen bedeutenden Unterschied macht, ob beispielsweise Adressat_innen einer Kinder- und Jugendeinrichtung über die Gestaltung eines Clubraums oder in Personalfragen der Einrichtung entscheiden (vgl. Schnurr 2011, S. 1075).

¹¹ Unter Strukturqualität verstehen Knauer und Sturzenhecker u.a. die Institutionalisierung von Beteiligungsrechten, Transparenz hinsichtlich des Zugangs zu Entscheidungsprozessen sowie die Verfügbarkeit notwendiger Ressourcen der beteiligten Adressat_innen, wie Zeit, Finanzen, und ggf. Assistenz (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005, zit. nach Schnurr 2011, S. 1075).

¹² Will man die Prozessqualität von Beteiligung beleuchten, ist es wichtig, zu untersuchen, ob die Kommunikation der Akteur_innen auf Augenhöhe stattfindet, eine Atmosphäre herrscht, die das Artikulieren von eigenen Bedürfnissen und Interessen unterstützt und ob die Interaktionsprozesse ergebnisoffen verlaufen (vgl. Knauer/Sturzenhecker 2005, zit. nach Schnurr 2011, S. 1075).

Machtumverteilungen in eine Rangordnung. Das Ausmaß der Beteiligung lässt sich in diesem Sinne an dem Einfluss von Personen auf Entscheidungsprozesse messen (vgl. Wright *et al* 2010, S. 39).

3.1 „Ladder of citizen participation“ nach Arnstein (1969)

Das bekannteste Stufenmodell hinsichtlich Beteiligung ist Arnsteins „ladder of citizen participation“ aus dem Jahr 1969. Sherry Arnstein, die ihr Modell vor dem Hintergrund von Stadtentwicklungsprozessen in den USA entwickelt hat, unterscheidet zwischen Stufen der „Nicht-Beteiligung“, der „Schein-Beteiligung“ sowie der „Bürgerkontrolle“. Dabei stellt sie ohnmächtige Bürger_innen machtvollen Entscheidungshabenden bewusst gegenüber, um deren grundlegende Trennung voneinander zu skizzieren (vgl. Arnstein 1969, S. 3). Obwohl freilich keine der beiden Gruppen homogen zusammengesetzt ist, wählt Arnstein diese Simplifizierung, da die realwirksame gegenseitige Wahrnehmung der Akteur_innen sich durchaus an diesen beiden Polen orientiert (hat) (vgl. ebd.).

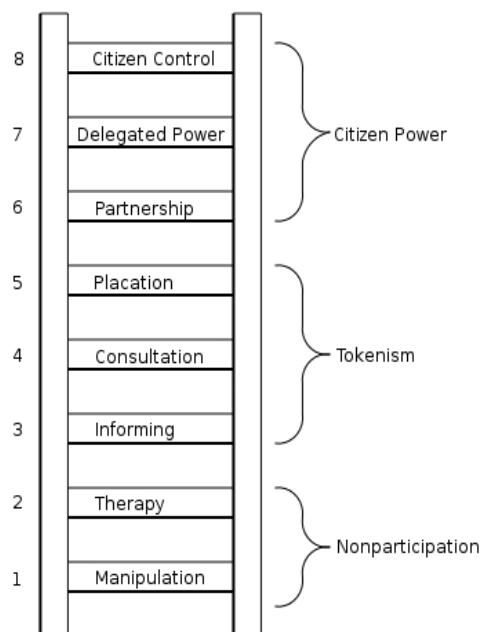


Abb. 2: Leiter der Partizipation nach Arnstein (1969)

Das Arnstein'sche Modell untersucht Beteiligungsprozesse auf einer hohen strukturellen Ebene und ist daher für ein direktes Übertragen auf partizipative Praxen auf der Mikroebene eher unpassend (vgl. Wright *et al* 2010, S. 41). Da im Rahmen dieser Masterarbeit

Adressat_innenbeteiligung auf der konkreten Ebene der Hochschulbildung von Sozialarbeiter_innen untersucht wird, ist ein normatives Modell geeigneter, welches sich auf einen Projektalltag beziehen lässt.

3.2 „Stufenmodell der Partizipation“ nach Wright, von Unger und Block (2010)

Wright, von Unger und Block entwickelten ein „Stufenmodell der Partizipation“, welches von den Stufenmodellen von Sherry Arnstein sowie Alf Trojan (1988) und Roger Hart (1992) beeinflusst ist (vgl. Wright *et al* 2010, S. 40ff). Die Autor_innen beziehen sich zwar auf den Bereich der Gesundheitsförderung und Prävention, jedoch scheinen die gewählten Begriffe für den Rahmen der vorliegenden Arbeit weitestgehend passend. In den nachfolgenden Erläuterungen wird allerdings der bei Wright *et al* verwendete Begriff der „Zielgruppe“ mit „Adressat_innen“ ersetzt.



Abb. 3: Stufenmodell der Partizipation nach Wright / von Unger / Block (2010)

Dieses hierarchische Modell der normativen Bestimmung von Beteiligung unterscheidet neun Stufen, von denen ausschließlich drei als „Partizipation“ gekennzeichnet sind. Die Autor_innen betrachten dabei einen möglichst hohen Grad an Beteiligung als Ziel der Gesundheitsförderung und Prävention (vgl. Wright *et al* 2010, S. 42).¹³

¹³ Die nachfolgenden Ausführungen beruhen auf Wright *et al* 2010, S. 42-45.

Ebene der Nicht-Partizipation

Wright, von Unger und Block beschreiben hier zwei Varianten der Nicht-Partizipation, die im Kontext der Gesundheitsförderung und Prävention relevant sind.

(1) Auf der ersten Stufe, der „*Instrumentalisierung*“, sind die Interessen der Entscheidungsverantwortlichen ausschlaggebend, weshalb die Anliegen der Adressat_innen nicht berücksichtigt werden. Die Adressat_innen sind von den Entscheidungsprozessen ausgeschlossen und werden ggf. zu Veranstaltungen eingeladen, deren Ziel und Funktion ihnen allerdings unbekannt bleiben (Adressat_innen als ‚Dekoration‘) (Wright *et al* 2010, S. 42).

(2) Bei der Stufe der „*Anweisung*“ bestimmen die Entscheidungsträger_innen – die in dem hier relevanten Kontext oftmals ausgebildete Fachkräfte sind – über die Definierung der Probleme von Adressat_innen. Darüber hinaus entscheiden sie alleinverantwortlich über die Maßnahmen zur Linderung bzw. Beseitigung dieser Probleme. Die Einschätzungen der Adressat_innen bezüglich ihrer eigenen Lebenssituation werden nicht erfragt.

Vorstufen der Partizipation

Bei den Vorstufen der Partizipation werden Adressat_innen zwar zunehmend bei Entscheidungen eingebunden, jedoch haben sie (noch) nicht die Macht, die Entscheidungsprozesse direkt zu beeinflussen.

(3) Bei Prozessen, die auf der Stufe der „*Information*“ einzuordnen sind, informieren die Entscheidungsträger_innen die Adressat_innen über deren Probleme und die notwendigen Hilfeleistungen. Hierbei ausschlaggebend ist die Sicht der Entscheidungsträger_innen, die ihr Vorgehen gegenüber den Adressat_innen erläutern und ihnen Empfehlungen bezüglich der Hilfe aussprechen. Dabei berücksichtigen die Verantwortlichen die Meinungen der Adressat_innen, um die Akzeptanz ihrer Empfehlungen zu erhöhen.

(4) Bei der Stufe der „*Anhörung*“ interessieren sich die Entscheidungsträger_innen für die Perspektiven der Adressat_innen und hören sie an. Die Adressat_innen können allerdings nicht kontrollieren, ob ihre Sichtweisen beachtet werden.

(5) Bei der „*Einbeziehung*“ laden die Entscheidungsträger_innen ausgewählte Personen aus dem Adressat_innenkreis ein, um sich von ihnen beraten zu lassen. Es ist

nicht verpflichtend, dass diese Konsultationen den weiteren Entscheidungsprozess beeinflussen.

Partizipation

Auf den Stufen der ‚echten‘ Partizipation nehmen Adressat_innen „eine formale, verbindliche Rolle in der Entscheidungsfindung“ ein.

(6) Auf der Ebene der „*Mitbestimmung*“ stimmen sich die Verantwortlichen mit Adressat_innen bezüglich einer Entscheidung ab. Dabei kann es vorkommen, dass sich die Sichtweisen der Adressat_innen von denen der Entscheidungsträger_innen unterscheiden und es infolge dessen zu Verhandlungen kommt. Die Adressat_innen können mitbestimmen, haben aber keine alleinige Entscheidungsgewalt.

(7) Auf der siebten Stufe des Modells kommt es zur „*teilweisen Übertragung von Entscheidungskompetenz*“. Hier können Adressat_innen bestimmte Aspekte einer konkreten Maßnahme selbst entscheiden, wobei andere Personen (z.B. Mitarbeitende in Einrichtungen) die allgemeine Verantwortung über die Maßnahme tragen.

(8) Wenn Adressat_innen „*Entscheidungsmacht*“ besitzen, treffen sie alle grundlegenden Entscheidungen hinsichtlich einer Maßnahme selbst und agieren in einer gleichberechtigten Partnerschaft mit anderen Akteur_innen. Die relevanten Personen außerhalb der Adressat_innengruppe sind an den Grundsatzfragen der Maßnahme beteiligt, übernehmen dabei aber keine bestimmende Funktion, sondern verstehen sich vielmehr als Begleitung und Unterstützung.

Geht über Partizipation hinaus

Die Prozesse auf der obersten Stufe des Modells gehen über Beteiligung hinaus. Diese Ebene „umfasst alle Formen selbst organisierter Maßnahmen, die nicht unbedingt als Folge eines partizipativen Entwicklungsprozesses entstehen, sondern von Anfang an von Bürger/inne/n selbst initiiert werden können“.

(9) Bei der „*Selbstorganisation*“ ergreifen Adressat_innen die Initiative bezüglich einer Maßnahme und setzen diese eigenverantwortlich um. Alle Entscheidungen werden von ihnen selbst getroffen.

3.3 „Ladder of involvement“ nach Tew, Gell und Foster (2011)

Für den Kontext der vorliegenden Arbeit lohnt es sich, ein weiteres Stufenmodell zu beleuchten. Tew, Gell und Foster haben eine „ladder of involvement“ (2011) vor dem Hintergrund der Hochschulbildung im Bereich psychosozialer Arbeit in England entwickelt.

Das Modell, das ebenso wie das Modell von Wright, von Unger und Block auf der Leiter der Partizipation nach Arnstein basiert, unterscheidet fünf Stufen und ordnet jeder dieser Stufen konkrete Bereiche von Adressat_innenbeteiligung im Hochschulkontext zu. In diesem Sinne benennt es – im Unterschied zu dem Stufenmodell von Wright *et al* – vorrangig die Inhalte von Beteiligung, anstatt die Prozesse des Aushandelns von Macht zu beschreiben.¹⁴



Abb. 4: Leiter der Beteiligung nach Tew / Gell / Foster (2011);
Eigene Darstellung¹⁵

(1) „Keine Beteiligung“ („No involvement“)

Auf der ersten Stufe des Modells werden Adressat_innen nicht beteiligt. Der Studiengang wird geplant, durchgeführt und verwaltet, ohne dass Adressat_innen konsultiert oder beteiligt werden.

¹⁴ Die nachfolgenden Ausführungen beruhen auf Tew et al 2011, S. 54.

¹⁵ Leiter aus URL: <http://bilder.hagebau.de/pool/formata/4908545.jpg>; letzter Zugriff: 13.01. 2012

(2) „Begrenzte Beteiligung“ („Limited involvement“)

Stufe 2 des Modells beschreibt Adressat_innenbeteiligung in engen Grenzen. Hierzu zählt, wenn Adressat_innen in den vorab (von anderen Akteur_innen) geplanten Unterricht integriert werden, um „ihre Geschichten“ zu erzählen, d.h. ihre persönlichen Erfahrungen als Adressat_innen darzulegen. Darüber hinaus gehört zu „begrenzter Beteiligung“, wenn Adressat_innen bezüglich der Konzipierung des Studiengangs, der Auswahl der Studierenden oder der Qualitätssicherung zwar konsultiert werden, sie dabei jedoch keine umfassende Gestaltungsmacht auf den Studiengang als Ganzes erhalten. Bei Beteiligungsprozessen auf Stufe 2 wird den Adressat_innen oftmals eine Aufwandsentschädigung für ihre Tätigkeiten gezahlt.

(3) „Wachsende Beteiligung“ („Growing involvement“)

Bei dieser Stufe der „ladder of Involvement“ wirken Adressat_innen regelmäßig an mindestens zwei der folgenden Beteiligungsfelder mit: Konzipierung des Studiengangs, Lehre, Auswahl der Studierenden, Bewertung der Studienleistungen oder Qualitätssicherung. Wichtige Entscheidungen jedoch, beispielsweise hinsichtlich der Lehrinhalte, treffen andere Akteur_innen. Die Adressat_innen erhalten ein Honorar, welches mit dem von anderen externen Referent_innen vergleichbar ist. Darüber hinaus werden sie im Kontext ihrer Aktivitäten an der Hochschule unterstützt, wobei keine regelmäßigen Trainings oder Supervisionen angeboten werden.

(4) Zusammenarbeit („Collaboration“)

Auf der vierten Stufe des Modells wirken Adressat_innen als voll anerkannte Mitglieder des Dozent_innenteams an mindestens drei der folgenden Beteiligungsfelder mit: Konzipierung des Studiengangs, Lehre, Auswahl der Studierenden, Bewertung der Studienleistungen oder Qualitätssicherung. Dabei werden sie auch an wichtigen Entscheidungen beteiligt, beispielsweise hinsichtlich der Lehrinhalte, Unterrichtsgestaltung, der Auswahl der Studierenden sowie der Festlegung von Bewertungskriterien und -methoden in Bezug auf die Studienleistungen und der Qualitätssicherung. Die Adressat_innen erhalten ein Honorar, welches dem von Gastdozent_innen entspricht. Außerdem werden sie durch regelmäßige

Trainings- und Supervisionsangebote sowie Nutzung der Infrastruktur an der Hochschule unterstützt.

(5) „Partnerschaft“ („Partnership“)

Bei partnerschaftlichen Beteiligungsprozessen arbeiten Adressat_innen und akademisches Lehrpersonal auf allen Ebenen systematisch zusammen und treffen alle wichtigen Entscheidungen gemeinsam. Dabei sind die Adressat_innen in festen Arbeitsverträgen als Dozent_innen an der Hochschule angestellt bzw. bestehen langfristige Arbeitsverträge zwischen der Hochschule und unabhängigen Adressat_innenorganisationen. Außerdem werden die beteiligten Adressat_innen durch regelmäßige Trainings- und Supervisionsangebote sowie Nutzung der Infrastruktur an der Hochschule unterstützt.

4. Anforderungen an das Rollenverständnis der Fachkräfte Sozialer Arbeit

Eine maßgeblich entscheidende Größe bezüglich des Gelingens von Adressat_innenbeteiligung liegt in den Händen der professionellen Fachkräfte.

Grundlegende Voraussetzung ist, dass sich Fachkräfte an den Interessen, Ressourcen, Bedürfnissen und Willen¹⁶ der Adressat_innen orientieren, generelles Interesse an Menschen haben, und sie respektvoll als Expert_innen ihrer eigenen Lebensräume begreifen (vgl. Oelschlägel 2006). Dabei sind die Fachkräfte Sozialer Arbeit angehalten, die Defizitperspektive hinsichtlich ihrer Adressat_innen aufzugeben und stattdessen eine Ressourcen- und Kompetenzperspektive einzunehmen (vgl. Keupp 2005, S. 234).

Professionelle Soziale Arbeit, die auf den Maximen von Beteiligung und des Empowerments beruht, bemüht sich um eine Gleichberechtigung zwischen Fachkräften und Adressat_innen (vgl. Pankofer 2000, S. 7). Daraus ergibt sich eine Veränderung des Selbstverständnisses der Professionellen und zugleich eine Neumodellierung der Machtverteilung zwischen ihnen und den Adressat_innen Sozialer Arbeit (vgl. Pankofer 2000, S. 13).

In diesem Prozess des ‚sharing power‘ geht es darum, dass Fachkräfte ihre Expertenmacht aufgeben und eine gleichberechtigte Partnerschaft mit Adressat_innen

¹⁶ Zum Unterschied zwischen „Wille“ und „Wunsch“ s. Hinte / Treeß 2007, S. 45ff.

eingehen (Herriger 2006 S. 209). Diese ausbalancierte Arbeitsbeziehung herzustellen, ist kein leichtes Unterfangen, da die Machtasymmetrie zwischen Fachkraft und Adressat_in im Sinne eines Gefälles von Kompetenz und Nicht-Kompetenz für helfende Beziehungen im Allgemeinen charakteristisch ist (vgl. Herriger 2006 S. 209).

Herriger nennt drei Ressourcen von Macht, über die die Fachkräfte aufgrund ihrer institutionellen Eingebundenheit verfügen (vgl. Herriger 2006 S. 210). Für den Kontext der vorliegenden Arbeit relevant sind diesbezüglich die „Definitionsmacht“ sowie die „Beziehungsmacht“.

Mit „Definitionsmacht“ meint Herriger die Macht der Professionellen, die Wirklichkeit der Adressat_innen zu konstruieren. Hingegen beschreibt „Beziehungsmacht“ die Macht der Professionellen, das Setting der Arbeitsbeziehung zwischen ihnen und den Adressat_innen festzulegen sowie Kommunikationsregeln zu bestimmen etc. (vgl. ebd.).

Vor diesem Hintergrund ergibt sich im Sinne der Beteiligung von Adressat_innen das Postulat, dass Lösungen nicht mehr nur durch Professionelle vorgegeben werden, sondern Fachkräfte und Adressat_innen „partnerschaftlich“ kooperieren (Keupp 2005, S. 234). Denn „[n]ur jene Art von professionellem Angebot kann letztlich wirksam werden, das in das System des Selbst- und Weltverständnisses der Klientinnen integrierbar ist [...]“ (ebd.).

III. FORSCHUNGSDESIGN UND METHODIK

1. Gütekriterien qualitativer Forschung

Qualitative Forschung sollte sich an bestimmten Kernkriterien hinsichtlich ihrer Wissenschaftlichkeit, Güte und Geltung orientieren, um nicht dem Vorwurf der Beliebigkeit ausgesetzt zu sein (vgl. Steinke 2000, S. 321f). Dabei geht Steinke davon aus, dass für qualitative Forschung andere Gütekriterien gelten müssen als für quantitative Erhebungen (vgl. Steinke 2000, S. 322).

Auch die qualitative Forschung im Rahmen dieser Arbeit orientierte sich an grundlegenden Gütekriterien (vgl. Steinke 2000), auf die hierunter Bezug genommen werden soll. Darüber hinaus werden einige dieser Kriterien nachfolgend detailliert erläutert¹⁷:

(1) Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Während die quantitative Forschung einen Anspruch auf intersubjektive *Überprüfbarkeit* stellt, ist dies bei qualitativen Erhebungen nicht möglich, da die begrenzte Standardisierbarkeit der Verfahren eine identische Wiederherstellung des Untersuchungsgegenstandes nicht erlaubt. Die Forschung wird für Andere *nachvollziehbar*, wenn unterschiedliche Aspekte beachtet werden:

Wenn den Lesenden die konkreten Schritte der Erhebung dargestellt werden, wird es für sie möglich, den Forschungsprozess detailliert zu verfolgen und seine Ergebnisse einzuschätzen. Folgende Punkte scheinen für den Rahmen dieser Arbeit relevant: das Vorverständnis der Forscherin, die Erhebungsmethoden und deren Kontexte, das Sampling, der Feldzugang, die eigene Rolle der Forscherin während der Erhebungen, das Transkriptionsverfahren sowie die Auswertungsmethoden und Analyseschritte.

(2) Angemessenheit des Forschungsprozesses

Ein zweites Gütekriterium qualitativer Forschung untersucht, ob die Forschung als Gesamtheit angemessen verlief.

¹⁷ Die hierunter folgenden Ausführungen orientieren sich an Steinke 2000, S. 324-331.

Dazu gehört zum einen die Begründung des qualitativen Forschungsdesigns in Bezug auf die Fragestellung der Arbeit. Da die Studie der vorliegenden als Exploration angelegt war, bei der es um erste Informationen aus dem Forschungsfeld und nicht um Hypothesenprüfung ging, lag es nahe, ein qualitatives Design zu wählen.

Darüber hinaus betrat ich als Forscherin das Untersuchungsgebiet als Neuling, weshalb es vorteilhaft war, ein Design zu verwenden, das sich diese inhaltliche Fremdheit zunutze macht und es zulässt für jene Aspekte offen zu sein, welche die Interviewpartner_innen und beobachteten Personen selbst als relevant erachten. In Bezug auf diese beiden Argumente eignete sich ein qualitatives Vorgehen.

Zur Prüfung der Angemessenheit des Forschungsprozesses gehört zum anderen die Indikation der Methodenwahl. Hierbei gilt es zu erörtern, ob die Methoden genug Raum für freie, unstrukturierte Ausführungen der Forschungssubjekte lassen und die untersuchten Gegenstände im Alltagskontext beobachtet werden. Außerdem ist ausschlaggebend, ob die gewählten Verfahren Irritationen und Überraschungen auf Seiten der Forschenden zulassen können. Ein weiterer Punkt für die Angemessenheit der Methodenwahl ist die ausreichende Aufenthaltsdauer der Forschenden im Untersuchungsfeld.

Die Angemessenheit des Forschungsprozesses betreffen außerdem die gewählten Transkriptionsregeln, Samplingverfahren sowie die Abstimmung der Erhebungs- und Auswertungsmethoden.

In Bezug auf diese genannten Kriterien ist der Forschungsprozess im Rahmen der vorliegenden Arbeit in seiner Gesamtheit als angemessen zu bewerten. Kritische Punkte allerdings sind bezüglich der Untersuchungszeit sowie der Transkription anzumerken. Während sich der erste Punkt (elf Tage Aufenthalt) durch den engen zeitlichen Rahmen der Masterthesis legitimieren lässt, ließe sich die wissenschaftliche Qualität der Arbeit durch eine lückenlose, vollständig nachvollziehbare Transkription der Interviews erhöhen.

(3) Empirische Verankerung

Dieses Gütekriterium bezieht sich vor allem auf die Entwicklung und Überprüfung von Theorien und Hypothesen in der qualitativen Forschung. Diesbezüglich gibt das Qualitätskriterium vor, dass die Hypothesen und Fragen in den Daten verankert und begründet sind. Dies wurde in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt.

(4) Relevanz

Das Gütekriterium der Relevanz fragt nach dem pragmatischen Nutzen des Forschungsprozesses und der darin entwickelten Theorien.

Das Forschungsanliegen dieser Arbeit ist als relevant einzuschätzen, da die hier untersuchten Prozesse einen wichtigen Beitrag zu Beteiligungspraxen im weiteren Kontext der Sozialen Arbeit in Deutschland liefern könnten.

(5) Reflektierte Subjektivität

Da qualitative Forschungen immer mit den Subjekten der Forschenden verbunden sind, ist eine Reflektion der eigenen Forschungsinteressen, Vorannahmen und Verhalten während der Erhebungen wichtig. Dieses Gütekriterium wird hier erfüllt: Zum einen wurde die Forschung durch ein Forschungstagebuch und Feldnotizen begleitet, in der ich mich selbst innerhalb des Prozesses beobachtete. Zum anderen reflektierte ich im Nachhinein über meine Rolle in der Forschung.

2. Das eigene Vorverständnis

Der Forschungsgegenstand war aufgrund seiner Unbekanntheit im deutschsprachigen Raum für mich im Vorfeld weitestgehend neu und konnte nicht durch theoretische Hintergründe vorab abgesteckt werden.

Die Erhebungen wurden durch eine umfassende Literaturrecherche vorrangig englischer Quellen vorbereitet und parallel begleitet sowie von der bewusst offen gehaltenen Fragestellung gerahmt. Diese vorbereitenden Recherchen ermöglichten es mir, ein erstes Bild der Beteiligungsprozesse an englischen Hochschulen zu erhalten, welches durch die Beobachtungen und Gespräche im Forschungsfeld verdeutlicht, ergänzt und teilweise revidiert wurde.

Durch Gespräche mit den beiden Gutachterinnen dieser Arbeit sowie durch eigene Reflexionen ergaben sich im Vorfeld Fragen bezüglich des Forschungsgegenstandes, die relevant erschienen (s. Anhang 1). Diese sammelte ich und ergänzte sie während des laufenden Erhebungsprozesses. In den geführten Interviews wurden viele der vorab generierten Fragen von den Gesprächspartner_innen selbst angesprochen oder teilweise

von mir explizit gestellt. Die Fragensammlung wurde jedoch nicht im Sinne eines festen Interviewleitfadens verwendet.

3. Die Erhebungsinstrumente

Dem Ziel der Forschung folgend war es sinnvoll, sich solcher Erhebungsinstrumente zu bedienen, bei denen es nicht darum geht, bestehendes Vorwissen und formulierte Thesen zu überprüfen, sondern sich die Beobachtungsgegenstände von den beteiligten Akteur_innen selbst beschreiben zu lassen. Nichtsdestotrotz gab das Forschungsziel zugleich vor, in den Erhebungen zu gewährleisten, dass bestimmte Informationen erfragt wurden, die für die Beschreibung der englischen Teilnehmungspraxen konstitutiv erschienen.

Deshalb wurden drei methodische Zugänge gewählt – teil-narrative Interviews, „eroepische“ Gespräche sowie unstrukturierte teilnehmende Beobachtungen.

3.1 Teil-narratives Interview (Jan Kruse)

Die im Rahmen dieser Masterarbeit geführten Interviews waren grundsätzlich als teil-narrative Interviews gedacht und angelegt.

Der Begriff des teil-narrativen Interviews wird bei Kruse verwendet (Niermann / Helfferich / Kruse 2010, S. 15). Diese Interviewform orientiert sich grundlegend an den Prinzipien des narrativen Interviews, welches in den 1970er Jahren von Fritz Schütze entwickelt wurde (vgl. Küsters 2009, S. 18). Bevor die Spezifika des teil-narrativen Interviews herausgearbeitet werden, folgt hierunter zunächst eine knappe Skizzierung des narrativen Interviews.

Das narrative Interview basiert auf autobiographischen Erzählungen und folgt der Annahme, dass die unvorbereitete Stehgreiferzählung „am ehesten die Orientierungsstrukturen des faktischen Handelns reproduziert“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 93). Das narrative Interview wird als „freies“ Interview ohne Leitfaden oder Fragebogen durchgeführt und zielt auf die Offenlegung und das Verstehen bzw. Erklären von Meinungen und Handlungsweisen von Personen (vgl. Atteslander 2006, S. 133). Im Grunde ist der Begriff des „Interviews“ eher unpassend, da es sich bei dieser Erhebungsmethode nicht um ein Interview im bekannten Sinne handelt. Denn die Forschenden übernehmen hierbei vorrangig die Aufgabe, eine ‚Erzählung eigenerlebter Geschichten‘ zu stimulieren (Schütze 1978, S. 163, zit. nach Atteslander 2006, S. 133).

Schütze differenziert das narrative Interview in eine Haupterzählung und eine Nachfragephase. Die Einstiegsfrage der Forschenden soll den Erzählfluss anregen und einen „Zugzwang“ hervorbringen (vgl. Girtler 1988, S. 156). Die späteren Nachfragen durch die Forschenden dienen dem Aufrechterhalten des Erzählflusses (z.B. die Frage „Und dann?“), wiederholen einen kurzen Teil des Gesagten und verhelfen den Gesprächspartner_innen auf diese Weise, erneut an die Erzählung anknüpfen zu können oder bitten um genauere Erläuterungen des zuvor Erzählten.

Im Rahmen der Forschung zur vorliegenden Masterthesis wurde die Variante der teil-narrativen Interviews gewählt. Es sollte ermöglicht werden, dass durch offene Fragen kürzere Erzählpassagen angeregt werden, um die Gesprächspartner_innen einerseits frei und selbstgesteuert erzählen zu lassen. Andererseits sollte angesichts des skizzierten Forschungsbedarfs gewährleistet sein, dass bestimmte relevante Themen abgedeckt werden und sich die Vergleichbarkeit der Interviews auf Grund dessen erhöht.

Die teil-narrativen Interviews dieser Forschung folgten den wesentlichen Prinzipien des narrativen Interviews. Jedes Interview begann mit einer offen angelegten Eingangsfrage (z.B. „Erzählen Sie mal, wie Sie dazu gekommen sind, sich hier an der Hochschule zu beteiligen? Wie hat das angefangen?“), die den Erzählfluss der Gesprächspartner_innen in Gang bringen sollte. Nur selten kam es zu einem Abbruch des Erzählflusses. In solchen Fällen nahm ich Bezug auf die bisherigen Ausführungen der Gesprächspartner_innen oder eröffnete durch eine Frage aus dem Kontext oder aus meiner Fragensammlung ein weiteres Thema.

Diese vorbereiteten Fragen handhabte ich flexibel und oft gelang es, sie erst dann zu explorieren, wenn sie durch meine Gesprächspartner_innen selbst gesetzt wurden. Dennoch kam es in einigen Interviews vor, dass mit einer Frage aus der Sammlung eine bis dahin unangesprochene Thematik eingeleitet wurde. Im Laufe der Forschung wurde die Sammlung der Fragen teilweise verändert und an die dazu gewonnenen Erkenntnisse angepasst.

3.2 „Ero-episches“ Gespräch (Roland Girtler)

Die teil-narrative Grundform der Interviews wurde durch Elemente des „ero-epischen Gesprächs“ ergänzt. Dies stellte sich bereits nach dem ersten Interview als passende Kombination heraus, da mich fast alle meiner Gesprächspartner_innen mitunter aus der Rolle der Interviewerin „herauslockten“ und Fragen an mich richteten.

Der Term „ero-episch“ beinhaltet die altgriechischen Wörter „Erotema“ und „Epos“.

„‘Erotema‘ heißt die ‚Frage‘ beziehungsweise ‚eromai‘ fragen, befragen und nachforschen. Und ‚Epos‘ bedeutet ‚Erzählung‘, ‚Nachricht‘, ‚Kunde‘, aber auch ‚Götterspruch‘ beziehungsweise ‚eipon‘, erzählen“. [...] Der Begriff ‚ero-episches Gespräch‘ in der Tradition von Homer soll also darauf verweisen, da[ss] Fragen und Erzählungen kunstvoll miteinander im Gespräch verwoben werden. Eben auf dies kommt es beim Forschungsgespräch an“ (Girtler 2011, S. 150f).

Das „ero-epische Gespräch“ geht auf Roland Girtler zurück, der es für die Feldforschung entwickelt hat und bewusst von der Erhebungsmethode des Interviews abgrenzt. Der Unterschied zum Interview zeigt sich beim „ero-epischen Gespräch“, indem die Interaktion zwischen Forschenden und Forschungssubjekten am Grundsatz der Gleichheit ausgerichtet ist, so dass sich beide Seiten – also auch die Forschenden – in das Gespräch einbringen können (vgl. Girtler 2001, S. 153).

Girtler lehnt es bezüglich des narrativen Interviews nach Fritz Schütze ab, dass die Forschenden die Interviewten mit der Eingangsfrage in „Zugzwang“ bringen sollen, damit diese ins Erzählen kommen (vgl. Girtler 2001, S. 148). Er argumentiert, dass Zwänge in einem Forschungsgespräch vermieden werden sollten und die Forschungssubjekte vielmehr freiwillig erzählen sollten.

Im Gegensatz zu Girtler können Przyborski und Wohlrab-Sahr die Herangehensweise von Schütze nachvollziehen. Sie weisen darauf hin, dass man auch in alltäglichen Gesprächen mitunter in „Zugzwang“ gerät. „Zum Beispiel: Wenn ich erzähle, dass es mir in einer bestimmten Phase meines Lebens nicht gut ging, bin ich in gewisser Weise genötigt, zu erklären, womit dies zusammenhing: mit dem Tod meiner Mutter oder mit der Trennung, die ich damals durchlitt (Detaillierungszwang)“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 94).

Inspiziert von den Texten Homers, die von vielen Gesprächen und Geschichten erzählen, schlägt Girtler vor, das „ero-epische Gespräch“ damit zu beginnen, dass die Forschenden zunächst von ihren eigenen Arbeitsweisen und Interessen sprechen und somit Interesse bei den Gesprächspartner_innen wecken, die dann selbst ins Erzählen kommen (vgl. Girtler 2001, S. 151f). Auch während des Gesprächsverlaufs können sich die Forschenden selbst einbringen und von eigenen Erlebnissen erzählen, die zum vorher Gesagten passen (vgl. Girtler 2001, S. 158).

3.3 Teilnehmende unstrukturierte Beobachtung

Der Begriff der „teilnehmenden Beobachtung“ („participant observation“) wurde ursprünglich im Kontext der Soziologie durch den US-Amerikaner Lindemann geprägt (vgl. Girtler 2001, S.60). Jedoch hat diese Methode in der Soziologie kaum Fuß fassen können und wurde dort als „unwissenschaftlich“ und „journalistisch“ abgewertet. Im Gegensatz dazu wird die teilnehmende Beobachtung in der Ethnologie weit verbreitet angewendet und gefördert (vgl. ebd.).

Mit der Methode der Beobachtung im Allgemeinen ist ein Verfahren gemeint, mit dessen Hilfe die Forschenden Handlungen erfassen wollen, die mit menschlichen Sinnen wahrnehmbar sind. Die Forschenden nehmen dabei eine passive Rolle ein und versuchen ihre Beobachtungen in ein an die Fragestellung angelehntes System zu bringen und dabei die Wirkung ihrer eigenen Präsenz auf das Handeln kritisch zu analysieren (vgl. Girtler 2001, S. 61).

Die Literatur unterscheidet zwischen „teilnehmender“ und „nicht-teilnehmender“, „strukturierter“ und „unstrukturierter“, „offener“ und „verdeckter“ sowie „direkter“ und „indirekter“ Beobachtung (Girtler 2001, S. 61ff).

Die für die vorliegende Arbeit relevante Form der Beobachtung ist die teilnehmende unstrukturierte bzw. „freie“ Beobachtung. Das Charakteristikum dieses Verfahrens ist das Fehlen eines standardisierten Erhebungsplans (vgl. Girtler 2001, S. 62). „Die freie Beobachtung bietet also die Möglichkeit, komplexe Situationen und Handlungsprozesse beinahe unbeschränkt zu erfassen, während bei der ‚strukturierten‘ Beobachtung die zu beobachtenden Verhaltensweisen eng begrenzt und umschrieben sind“ (ebd.). Bei der teilnehmenden unstrukturierten Beobachtung ist es also vorab nicht festgelegt, welche Beobachtungseinheiten wie lange und auf welche Weise erforscht werden sollen.

Für den Begriff der „Teilnahme“ schlägt Girtler einen flexiblen Umgang vor: „Teilnahme“ liegt bereits dann vor, wenn eine Forscherin beispielsweise von einem Mitglied der zu beobachtenden Gruppe eingeführt und ihr dadurch die Kommunikation mit allen Mitgliedern eröffnet wird. „Teilnahme“ kann aber auch bedeuten, dass die Forscherin entweder bereits ein Mitglied der Gruppe ist oder es wird, indem sie eine Rolle übernimmt, z.B. Taxifahrerin, wenn sie das Taxigeschäft beobachten möchte (vgl. Girtler 2001, S. 63).

Im Gegensatz zur strukturierten Beobachtung, bei welcher das Vorgehen der Forschenden und die Ergebnisauswertung kontrollierbar sind, liegt bei der unstrukturierten Beobachtung die einzige Kontrollmöglichkeit in den Forschenden selbst (vgl. Girtler 2001, S.

62f). Deshalb sind während der Erhebungen und deren Nachbereitungen¹⁸ Sorgfalt und kritische Analysefähigkeiten seitens der Forschenden geboten.

4. Sampling

„Der Begriff des Sampling beschreibt in der empirischen Sozialforschung die Auswahl einer Untergruppe von Fällen, d.h. von Personen, Gruppen, Interaktionen oder Ereignissen, die an bestimmten Orten zu bestimmten Zeiten untersucht werden sollen und die für eine bestimmte Population, Grundgesamtheit oder einen bestimmten (kollektiven oder allgemeineren) Sachverhalt stehen“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 174).

Das Sampling einer Untersuchung und das Problem der Verallgemeinerung in der qualitativen Forschung hängen eng miteinander zusammen und stehen in Wechselwirkung. Da es meist unmöglich ist, alle für die Erhebung relevanten Untersuchungseinheiten und –fälle einzubeziehen, wird es notwendig, eine Auswahl zu treffen. Die Forschenden beeinflussen jedoch mit dieser Auswahlentscheidung die Aussagekraft und Reichweite ihrer Untersuchungsergebnisse wesentlich (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 173f). Um zu gewährleisten, dass die Einzelfälle nicht nur für sich selbst stehen, sondern darüber hinaus etwas repräsentieren, ist es unerlässlich, dass das Sampling sorgfältig erfolgt sowie den Lesenden transparent gemacht wird.

4.1 „Expertenfilter-Sampling“

Als Ausgangspunkt für die Auswahl der Interviewpartner_innen bzw. Beobachtungseinheiten der Forschung im Rahmen dieser Arbeit diente eine grundlegende Literaturrecherche, die Aufschluss hinsichtlich der Akteur_innen im Feld gab: Welche Organisationen und Einzelpersonen spielen eine wichtige Rolle und warum? Wo lassen sich interessante Kontrastierungen hinsichtlich ihrer Charakteristika finden und wer hat die Funktion von Multiplikator_innen?

Der Artikel von Enid Levin „Involving service users and carers in social work education“ (2004) stellte sich diesbezüglich als Grundlagentext heraus. Levin ist Mitarbeiterin

¹⁸ Zeitnah nach Beenden der Beobachtung protokollierte ich meine Wahrnehmungen und machte mir dabei Notizen zu folgenden Punkten: Empirische Notizen, Kontextinformationen, Methodische- und Rollenreflexionen, Theoretische Reflexionen. Diese ausführlichen Protokolle waren eine wichtige Hilfestellung bei der Auswertung der Forschungsergebnisse und deren kritischen Reflexion.

am „Social Care Institute for Excellence“ (SCIE) in London, eine Nicht-Regierungs-Organisation, die sich als „Think Tank“ im Bereich der Sozialen Dienste versteht und sich u.a. der Qualifizierung der professionellen Fachkräfte widmet (vgl. SCIE 2011). Levins Artikel schafft einen Überblick über die Thematik, bündelt wichtige Informationen und benennt bzw. beschreibt – größtenteils institutionelle – Akteur_innen des Forschungsfeldes. Ausgehend von ihrem Artikel begann die Recherche nach geeigneten Interviewpartner_innen und Beobachtungseinheiten.

Alle die in Levins Aufsatz genannten Institutionen wurden mithilfe des Internets recherchiert und viele von ihnen per E-Mail kontaktiert. Diese Vorgehensweise markierte den Anfang der Auswahl der Untersuchungseinheiten und hatte den Vorteil, einen ersten Einstieg in das mir unbekanntes Forschungsfeld zu erhalten, welcher von einer Expertin auf dem Gebiet zusammengefasst und ausgewählt worden war. Diese Vorgehensweise, die in dieser Arbeit als „Expertenfilter-Sampling“ bezeichnet wird, hatte darüber hinaus einen zeitsparenden Effekt, da die ersten Recherchen bereits zielgerichteter verliefen als ohne vorherige Hinweise.

4.2 „Sampling nach bestimmten, vorab festgelegten Kriterien“

Bald nach den ersten Kontaktaufnahmen stellte sich heraus, dass die Resonanz auf meine Anfragen und die Bereitschaft zur Teilnahme positiv ausfielen. Nachdem die ersten Interviewpartner_innen verbindlich zugesagt hatten, wurde der Fokus der Internetrecherche geschärft und versucht, die Untersuchungsgegenstände nach vier vorab festgelegten Kriterien auszuwählen (vgl. dazu Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010, S. 180ff):

Um ein Bild der Beteiligungspraxis in England zu erhalten, war es sinnvoll, nicht nur eine, sondern mehrere Institutionen kennenzulernen (1), die Partizipationsprozesse von verschiedenen Rollenverständnissen (Adressat_in, Fachkraft, Koordinator_innen, Studierenden) heraus beschreiben und bewerten zu lassen (2), eine Vielfalt hinsichtlich der Erfahrungshorizonte (langjährige / kurzfristige Beteiligung) zu gewinnen (3), sowie eine Abwechslung in der Erhebungsmethodik (Interviews / Beobachtungen) herzustellen (4).

Die Ergebnisse der Recherchen mithilfe des „Expertenfilter-Samplings“ sowie des „Samplings nach bestimmten, vorab festgelegten Kriterien“ wurden in einer Excel-Tabelle zusammengefasst, die insgesamt 17 Adressat_innenorganisationen, elf Hochschuleinrichtungen, sechs Dachorganisationen sowie fünf Einzelpersonen umfasste.

4.3 „Snowball-Sampling“

Die Auswahl der Interviewpartner_innen und Beobachtungseinheiten stand zum großen Teil bereits vor Beginn der Feldforschungsphase fest. Nichtsdestotrotz haben sich vor Ort aufgrund der eigenen Präsenz im Forschungsfeld und mithilfe persönlicher Kontakte der zuvor ausgewählten Interviewpartner_innen weitere Untersuchungsfälle ergeben. Bezüglich Letzterem erwiesen sich die Netzwerke und vor allem die Vertrauensbeziehungen der Akteur_innen sowie ihre Empfehlungen als große Vorteile. Dieses „Schneeballverfahren“ hat im Forschungsfeld Türen geöffnet, die nicht von der Ferne hätten geöffnet werden können (vgl. Przyborski / Wohlrab-Sahr 2010, S. 180). Aufgrund dieses Verfahrens wurden zwei weitere Gesprächspartner_innen gewonnen.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass es mithilfe der drei beschriebenen Herangehensweisen gelang, vier Hochschuleinrichtungen zu besuchen (Hochschule 1 - 4) und dort Interviews mit insgesamt 18 Akteur_innen zu führen (zwei Interviews verliefen als Gruppengespräche mit neun (Interviews Nr. 5, 6) bzw. vier Teilnehmenden (Interview Nr. 7). An drei dieser Hochschulen (Hochschule 1, 2, 4) wurden sechs konkrete Teilnehmungsabläufe beobachtet. Darüber hinaus wurden Gespräche mit zwei Einzelpersonen außerhalb einer Hochschule geführt (Interviews Nr. 9, 10). Die interviewten und beobachteten Akteur_innen waren entweder Adressat_innen oder Beteiligungskordinatorinnen an den jeweiligen Hochschulen. Die spezifischen Perspektiven der Studierenden und professionellen Fachkräfte konnten im Rahmen dieser Arbeit nicht berücksichtigt werden.

4.4 Reflexion der Samplingverfahren

Das Sampling und dabei insbesondere die Kombination aus einem „Expertenfilter-Sampling“, einem „Sampling nach vorab festgelegten Kriterien“ und dem „Snowball-Sampling“ wurde den Bedingungen dieser Masterthesis gerecht.

Nichtsdestotrotz ist anzumerken, dass sich die Auswahl der Untersuchungseinheiten vor allem aus pragmatischen Gründen in relativ engen Grenzen bewegte. Die zeitlichen Vorgaben einer Masterthesis, finanzielle Ressourcen sowie die geographische Entfernung zum Forschungsfeld determinierten den Rahmen der Auswahl. Darüber hinaus stellte die Kontaktaufnahme per E-Mail eine Eingrenzung des Samplings dar. Auf diese Art und Weise konnten fast nur die Personen erreicht werden, die im Umgang mit neuen Medien vertraut

waren und über einen entsprechenden infrastrukturellen Zugang verfügten¹⁹. Es ist deshalb anzumerken, dass die drei gewählten Samplingverfahren Grenzen hinsichtlich der Allgemeingültigkeit der Forschungsergebnisse mit sich bringen. Die Untersuchungsfälle dieser Arbeit können nicht als repräsentativ gelten, sondern stellen vielmehr einen Ausschnitt des Beobachtungsfeldes dar, der in weiterführenden Erhebungen komplettiert werden sollte.

5. Der Feldzugang

5.1 Kontaktaufnahme per E-Mail

Die Organisationen bzw. Institutionen sowie Einzelpersonen wurden per E-Mail angeschrieben, in dem ich mich kurz vorstellte, das Forschungsanliegen beschrieb und direkt um Unterstützung bat.

Neben der Kontaktierung von Hochschuleinrichtungen wurde der Weg über Multiplikator_innen genutzt, der sich als sehr ergiebig erwies. Es wurden vier Organisationen kontaktiert, die sich als Dachorganisationen verstehen und die Vernetzung unter den Akteur_innen der Adressat_innenbeteiligung an Hochschulen vorantreiben und unterstützen wollen. Dabei wurde zu den jeweiligen Ansprechpartner_innen per E-Mail Kontakt aufgenommen und um Weiterleitung des Anliegens bzw. um Hinweise zu eventuell interessierten Personen gebeten. Auf diese Weise meldeten sich zwei der späteren Interviewpartner_innen bei mir.

Insgesamt wurden 22 Ansprechpartner_innen der Hochschulen und Organisationen bzw. Einzelpersonen außerhalb einer Institution angeschrieben. Auf diese Anfragen erhielt ich 15 Antworten.

Die Gesprächspartner_innen legten Zeit und Ort der Interviews fest. Sie erhielten keine Fragebögen o.ä. vorher zur Vorbereitung.

5.2 Der direkte Feldzugang

Die ideale Gesprächssituation ist für Girtler, wenn die Forschenden ihren Gesprächspartner_innen – also den Expert_innen – das Gefühl vermitteln, dass diese ihnen

¹⁹ Dies gilt nicht für die beiden Interviewpartner_innen, die mithilfe des „Snowball-Samplings“ akquiriert wurden.

etwas erklären „müssen“. In dieser Weise werden die Forschenden zu Zuhörer_innen, denen sich die Gegenüber öffnen (vgl. Girtler 2001, S. 162). Wenn es gelingt, eine natürliche und angenehme Gesprächsatmosphäre zu schaffen, erhöht sich der Erfolg des Gesprächs.

In Bezug darauf kann festgehalten werden, dass die meisten der geführten Gespräche im Rahmen dieser Arbeit ideal verliefen.

Bereits während der Kontaktaufnahme und -pflege per E-Mail erhielt ich einen guten Einstieg in die Kommunikation mit den Gesprächspartner_innen. In allen Fällen konnte bei den persönlichen Treffen unproblematisch daran angeknüpft werden.

6. Reflexion der eigenen Rolle in der Forschung

Ich betrat das Forschungsfeld als eine Person, die sich für die Beteiligungsprozesse interessierte und dabei kaum Vorwissen bezüglich der praktischen Umsetzung mitbrachte. Diese inhaltliche Fremdheit sehe ich als Vorteil, da sie dazu führte, dass sich meine Gesprächspartner_innen als Expert_innen fühlten und mir die Praxis erklären „mussten“. Dies schien allen Gesprächspartner_innen zu gefallen und die Information, dass die in England untersuchten Beteiligungsprozesse an deutschen Hochschulen nicht diskutiert bzw. kaum umgesetzt werden, spornte sie zum Erzählen an. Insofern schätze ich es positiv ein, dass ich mich als „Interviewerin“ zurücknahm und meinem Gegenüber einen freien Raum des Erzählens eröffnete.

Meine Rolle als Forscherin wurde von allen Gesprächspartner_innen akzeptiert und die „ero-epischen“ Elemente in den Interviews erleichterten den menschlichen Zugang zueinander. Folgende Begebenheit aus einer Forschungssituation illustriert dies beispielhaft:

Bei meinem Besuch an Hochschule 3 führte ich zunächst ein Gruppengespräch mit mehreren Mitgliedern der dortigen Adressat_innenorganisation. Nach diesem Interview und einer Mittagspause wurde ich dazu eingeladen, an einem internen Planungstreffen der Gruppe beobachtend teilzunehmen. Kurz vor Beginn des Treffens füllte sich der Raum langsam, die Gruppenmitglieder fanden ihren Platz am Tisch, unterhielten sich, holten sich Kaffee etc. Als die Atmosphäre langsam ruhiger wurde und offenbar alle erwarteten Personen anwesend waren, stand ich von meinem Platz nahe dem Ausgang auf und schloss die Tür des Raumes. Einer der Anwesenden meinte darauf amüsiert: „Ah, a new staff member!“.

Diese Situation zeigt zum einen meine Akzeptanz als Forscherin im Feld, zum anderen meine gefühlte Nähe zum Forschungsgegenstand.

Bei der Auswertung der Forschungsergebnisse fiel mir auf, dass ich während der Erhebung dazu neigte, die Ansichten meiner Gesprächspartner_innen zu übernehmen und

kaum zu hinterfragen. Girtler spricht in diesem Fall von „Identifikation“ der Forscherin mit der zu erforschenden Lebenswelt (vgl. Girtler 2001, S. 120f). Der Prozess der Perspektivenübernahme wurde mir im Forschungsfeld selbst nicht bewusst, sondern erst durch spätere Reflexionen aufgedeckt. Ich denke, dass dieser zunächst unbewusste Vorgang mein Vorgehen während der Forschung beeinflusst hat und dazu führte, dass ich die Darstellungen meiner Gesprächspartner_innen „zu schnell verstand“ (z.B. warum es sinnvoll ist, Adressat_innen auf allen Ebenen des Studiums zu beteiligen) und dabei die eigentliche Rolle der „Fremden“ teilweise aufgab. Deshalb wurden in den Gesprächen einige der Grundsatzfragen bezüglich des Forschungsgegenstandes als bekannt vorausgesetzt und nicht erklärt. Dies macht sich im Nachhinein in der Unvollständigkeit der Forschungsergebnisse bemerkbar. Die gesammelten Ergebnisse sollten demzufolge noch vertieft werden.

7. Transkription

Transkription bedeutet in dem hier relevanten Kontext, gesprochene Sprache – beispielsweise aus einem Interview oder einer Diskussion – in eine schriftliche Form zu bringen. Insbesondere bei einer ausführlichen Auswertung des gesprochenen Worts wird diese Übertragung notwendig, die hinsichtlich ihrer Technik – je nach Ziel – ganz unterschiedlich ausfallen kann. Wird Wert auf sprachliche Besonderheiten oder Dialekte gelegt, gestaltet sich die Transkription anders, als wenn der Fokus auf dem Inhalt des Interviews liegt (vgl. Mayring 2002, S. 89).

Für die Festlegung der Transkriptionsregeln in der vorliegenden Arbeit waren vorrangig die einfache Handhabbarkeit sowie die gute Lesbarkeit ausschlaggebend (vgl. Steinke 2000, S. 327f). Der Fokus der hier angewandten Transkription lag auf den Inhalten (und nicht auf sprachlichen Besonderheiten) der Interviews. Deshalb erfolgte die Transkription nach folgenden Kriterien:

- Nach mehrmaligem Anhören der aufgenommenen Interviews wurde eine Vorauswahl der zu transkribierenden Tonstellen getroffen. Diese Selektion wurde im Laufe der Ergebnisauswertung durch weitere transkribierte Stellen ergänzt, verfeinert und überprüft. Maßgebend war hier der Forschungsbedarf dieser Arbeit.
- Satzbaufehler und dialektale Färbungen der Sprache wurden weitestgehend behoben, um die Lesbarkeit der Textstellen zu erhöhen.

- Auslassungen innerhalb eines Satzes bzw. Absatzes wurden durch eckige Klammern mit drei Punkten [...] gekennzeichnet.
- Anmerkungen der Verfasserin mit dem Ziel der besseren Verständlichkeit des Zitats wurden in eckigen Klammern [xyz] nachvollziehbar eingefügt.
- Betonungen der Sprechenden wurden **fett** markiert.
- Eigene Redebeiträge der Verfasserin wurden *kursiv* markiert.
- Um die Anonymität der Interviewpartner_innen zu gewährleisten, wurden Namen von Personen, Institutionen und Orten durch diesbezügliche Erklärungen in eckigen Klammern ersetzt.

Die Transkription wurde mit dem Programm F4²⁰ vorgenommen.

Reflektierend ist zu sagen, dass das gewählte Transkriptionsverfahren die Auswertung der Ergebnisse erheblich erleichtert und beschleunigt hat. Nichtsdestotrotz muss eingeräumt werden, dass die Gefahr besteht, dass es hinsichtlich seiner Nachvollziehbarkeit für externes Publikum der Arbeit nicht umfangreich genug sein könnte.

8. Auswertungsmethode

Für die Auswertung der Ergebnisse wurden unterschiedliche etablierte Verfahren auf ihre Angemessenheit im Rahmen dieser Forschung überprüft. Jedoch wurde sich letztendlich dagegen entschieden, eine vorstrukturierte Auswertungsmethode anzuwenden, um dem offenen, explorativen Charakter der Studie gerecht zu werden. Es schien angemessener, den Ausgangspunkt der Datenanalyse in die Empirie zu setzen, anstatt theoriegeleitete Auswertungskriterien anzulegen. Darüber hinaus wurden einige etablierte Erhebungs- bzw. Analyseverfahren (wie z.B. Grounded Theory) ausgeschlossen, da diese – im Gegensatz zu der hier vorliegenden Forschung – zum Ziel haben, neue Theorien zu generieren.

Schließlich wurden die einzelnen Auswertungsschritte an der Qualitativen Evaluation von Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer orientierte (Kuckartz *et al* 2007).

²⁰Diese Programm erleichtert das eigenhändige Abtippen der Tonspur, da es ermöglicht, die Abspielgeschwindigkeit zu verlangsamen sowie die Steuerung mit Tasten – anstatt mit Maus – vorzunehmen. Außerdem wird nach einer Pause automatisch ein kurzer Rücksprung der Tonspur veranlasst (vgl. <http://www.audiotranskription.de/f4.htm>; letzter Zugriff: 09.01.2012).

Die Autoren führten an der Philipps-Universität Marburg eine Qualitative Evaluation im Sinne eines Pilotprojektes durch (vgl. Kuckartz *et al*, 2007, S. 11). Obwohl die Forschung im Rahmen dieser Masterarbeit keine Evaluation war, gibt es wichtige Überschneidungspunkte zu dem Auswertungsverständnis und der Herangehensweise bei Kuckartz *et al*.

Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer führten ihre Evaluation in sieben Schritten durch, von denen insbesondere der fünfte und sechste Schritt für die Interviewauswertung hinsichtlich der vorliegenden Arbeit von Interesse sind: *Ein Kategoriensystem erstellen und die Interviews codieren* sowie *Kategorienbasiert auswerten*. Diese beiden Schritte wurden an den hier relevanten Forschungskontext angepasst und werden unten stehend für die vorliegende Masterthesis erläutert.

Das Kategoriensystem erstellen und die Interviews codieren

Nachdem sich durch mehrmaliges Lesen der transkribierten Interviews ein Überblick über das Datenmaterial verschafft wurde, begann die kategorienbasierte Prüfung. Ebenso wie Kuckartz *et al* wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit darunter „die Durchsicht aller Interviews unter einem bestimmten Aspekt, quasi mit unterschiedlichen ‚Lesebrillen‘“ verstanden (Kuckartz *et al* 2007, S. 36). Eine Kategorie kann dabei ein Begriff, ein Wort oder ein kurzer Satz sein, wie beispielsweise „Voraussetzungen“ oder „Warum sich Adressat_innen beteiligen“.

Die herausgefilterten Kategorien bzw. Codes wurden dann in hierarchisches Kategoriensystem mit Ober- und Unterkategorien sortiert. Dazu war es notwendig, die transkribierten Interviews durchzulesen und inhaltlich zusammengehörige Aussagen einer Kategorie zuzuordnen. Bei diesem Prozess wird in der qualitativen Sozialforschung auch von „codieren“ gesprochen (ebd.).

Um ein adäquates Kategoriensystem zu erstellen, wurden beim ersten Durchlesen der Interviews Oberbegriffe seitlich neben relevant erscheinenden Textpassagen notiert. Dieser Vorgang wurde ein weiteres Mal wiederholt (an neuen, unbearbeiteten Ausdrucken der Interviews), um die ersten Kategorienvorschläge zu bestätigen bzw. zu korrigieren. Die gewählten Oberbegriffe orientierten sich am skizzierten Forschungsbedarf der Arbeit sowie am Datenmaterial selbst und sollten weder zu detailliert noch zu grob gewählt sein. In einer dritten Durchsicht der Interviews wurden die Kategorien getestet. Dabei fiel auf, dass das ursprüngliche Kategoriensystem zu feingliedrig war und Textstellen mehrmals hätten

zugeordnet werden müssen. Deshalb wurde das Kategoriensystem zusammengefasst und offenere Kategorien gewählt.

Um das Codieren nachvollziehbar zu machen, wurden im Rahmen der vorliegenden Masterthesis zwei Codierregeln festgelegt, die sich an die Codierregeln bei Kuckartz *et al* anlehnen:

- „1. Es werden Sinneinheiten codiert, aber mindestens ein Satz, am besten ein Absatz, bei Bedarf mehrere Absätze [...]“. Hierbei ist es wichtig, dass die Sinneinheiten für sich allein verständlich sind.
- „2. Gleiche Informationen werden nur einmal codiert“ (Kuckartz et 2007, S. 39).

Kategorienbasierte Auswertung

Die Ergebnisse der Codierung wurden in eine umfangreiche Excel-Tabelle eingetragen, mit deren Hilfe die Datenauswertung begann.

Um die Ergebnisse schließlich niederzuschreiben, wurde ein Oberbegriff gewählt, wie beispielsweise „Felder von Beteiligung“ und dazu die entsprechenden herausgefilterten Textstellen gesichtet. Bei einigen Kategorien wurde es aufgrund der Datenmenge notwendig, Subkategorien zu bilden.

Beim Schreiben wurde es als wichtig erachtet, originale Textpassagen einfließen zu lassen, damit die Interviewten selbst zu Wort kommen würden.

IV. ADRESSAT_INNENBETEILIGUNG IM STUDIUM DER SOZIALEN ARBEIT IN ENGLAND

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden mithilfe des oben skizzierten qualitativen Forschungsdesigns aktuelle Prozesse der Adressat_innenbeteiligung in Studiengängen Sozialer Arbeit in England untersucht. Dabei wurden vorrangig die Perspektiven von Adressat_innen Sozialer Arbeit und Beteiligungskordinator_innen²¹ erfragt.

Bei der Auswertung der Forschungsergebnisse stellten sich fünf wichtige Themenbereiche heraus, die nachfolgend illustriert werden und mit folgenden Fragen überschrieben werden können:

(1) Welches Verständnis von Beteiligung legen die Adressat_innen und Beteiligungskordinator_innen in dem untersuchten Kontext zugrunde? (2) Warum und mit welchen Zielen beteiligen sich Adressat_innen in Studiengängen der Sozialen Arbeit in England bzw. weshalb werden sie beteiligt? (3) In welchen Bereichen des Studiums werden Adressat_innen auf welche Art und Weise beteiligt? (4) Welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein, um Adressat_innenbeteiligung an Hochschulen zu ermöglichen? (5) Welche Wirkungen haben diese Prozesse?

1. Verständnis von Beteiligung

In den im Rahmen der vorliegenden Arbeit geführten Interviews mit Adressat_innen und Beteiligungskordinator_innen wurde die Frage nach dem Verständnis gelungener Beteiligung („meaningful involvement“) sowohl explizit als auch implizit behandelt. Nachfolgend sollen zunächst die Interviewpassagen dargestellt werden, die eine konkrete Definition von Beteiligung aus Sicht der Gesprächspartner_innen beschreiben. Anschließend werden mehrere genannte praktische Beispielsituationen gelungener Beteiligung wiedergegeben und daraus das jeweilige Verständnis von Beteiligung abgeleitet.

²¹ Zur Rolle der Beteiligungskordinator_innen, s. Kapitel 4.3.4 im Teil IV.

(1) Beteiligung als kontext- und subjektbezogene Größe

Die Beteiligungs Koordinatorin an Hochschule 1, die selbst Erfahrung als Adressatin Sozialer Arbeit gemacht hat, versteht Adressat_innenbeteiligung im Rahmen der Hochschulbildung von Sozialarbeiter_innen kontextbezogen und subjektorientiert. Ihrer Meinung nach gestaltet sich Beteiligung in Abhängigkeit von den Adressat_innen sowie der jeweiligen Hochschule, den Bedarfen des Studiengangs und der Hochschulmitarbeitenden:

#00:22:47-3# „Meaningful involvement [in social work education] to me is [...] contextually related and it's relational. It's down to the individual service user or the carer, their experiences, their life where they are, the university, what the course needs, what the team needs. It has to be variable.“ #00:23:07-8#; Interview Nr. 1, Hochschule 1

(2) Beteiligung als Gewinn für alle Akteur_innen

Darüber hinaus bedeutet Adressat_innenbeteiligung im Hochschulkontext für die interviewte Koordinatorin, wenn sie sowohl für Adressat_innen als auch die Hochschule von Vorteil ist:

#00:23:42-1# „It [the involvement] is contiguous but beneficial on both sides [the university and the service user or carer]. That's how I want it to be. [...] it constantly evolves but both sides can get something good out of it.“ #00:24:20-5#; Interview Nr. 1, Hochschule 1

Dieses Verständnis von Beteiligung teilt auch die interviewte Koordinatorin von Hochschule 2, die allerdings den Gewinn von Beteiligung nicht nur auf Seiten der Adressat_innen und der Hochschulen sieht, sondern auch für die Studierenden ausmacht:

#00:43:43-1# „The students need to get something out of it. The service user and carer needs to get something out of it. The university needs to get something out of it. So meaningful to me means that everybody is gaining, not just one aspect of that is gaining.“ #00:43:56-5#; Interview Nr. 3, Hochschule 2

Für sie bedeutet gelungene Beteiligung, wenn es also „gute Gründe“ dafür gibt, jemanden zu beteiligen. Damit soll vermieden werden, dass Adressat_innen nur deshalb beteiligt werden, „so that you can tick a box“ (Interview Nr. 3, #00:43:03-7# – #00:43:37-7#).

(3) Beteiligung als kollektiver Prozess

Als Antwort auf meine Frage nach Voraussetzungen für Beteiligung („What is needed for a meaningful involvement?“) führt der interviewte Adressat an Hochschule 1 an, dass er gemeinsam mit anderen arbeiten kann (vgl. Interview Nr. 2, #00:22:59-6# – #00:23:18-1#). Diesen kollektiven bzw. sozialen Aspekt von Beteiligung greift er während des Interviews immer wieder erneut auf, woraus sich ein Verständnis von Beteiligung als kollektiven Prozess ableiten lässt.

(4) Beteiligung als wertschätzender Dialog

Weiterhin betont der Gesprächspartner an Hochschule 1 die dialogische Dimension von Beteiligung. Er fühlt sich an der Ausbildung der Sozialarbeiter_innen beteiligt, wenn er mit den Studierenden spricht und sie ihm Interesse hinsichtlich seiner Erfahrungen als Adressat Sozialer Arbeit entgegenbringen (vgl. auch Interview Nr. 2, #00:23:20-3# – #00:23:24-2#):

#00:35:31-1# „When I speak to people. I think it's when they [the students] ask me, they show an interest and they ask questions, which they tend to do a lot here the students, they want to know about your experiences.“ #00:35:45-5#; Interview Nr. 2, Hochschule 1

(5) Beteiligung als Horizonterweiterung für Fachkräfte

Eine interviewte junge Adressatin, die als Minderjährige im Kinderheim untergebracht war, beschreibt eine Situation, in der es durch ihre Beteiligung am Hochschulstudium Sozialer Arbeit gelungen ist, bei mindestens einer Person Vorurteile abzubauen. Für die junge Frau war es dabei entscheidend, dass ihr Beitrag zumindest bei einer zukünftigen Fachkraft eine Veränderung der inneren Einstellung hervorbrachte:

#00:15:29-7# „On the last training [...] I did with university work there was a guy and he stood up and meant, ‚I am gonna be the best social woker‘, blablabla.[...]. And so we did our training and later on that group he then stood up and said, ‚You know what?‘ [...] I had a preconception. [...]. But you've opened my eyes just on this one training course. [...] I will do my job differently as to what I thought I was gonna do it‘. And to me, even just that **one** person saying that, that's one person that has their mind changed and seeing the system from what it really actually is.“ #00:16:26-2#; Interview Nr. 7, Hochschule 4

(6) Beteiligung als fachliche Auseinandersetzung mit Professionellen

Für die Beteiligungskoordinatorin an Hochschule 6, die selbst Erfahrung als Adressatin hat, bedeutet gelungene Beteiligung im Hochschulkontext, wenn sich Adressat_innen mit akademisch Lehrenden bzw. Fachkräften konstruktiv auseinandersetzen und dabei auch anderer Meinung sein können. Wenn Professionelle diese Gespräche mit Adressat_innen ernst nehmen und bereit sind, ihnen Gehör zu schenken und Kompromisse einzugehen, dann handelt es sich ihrer Meinung nach um Beteiligung:

#01:20:41-5# „Where we are involved with the people [the tutors of the programme] [...] and we would challenge them. We would sit maybe in a programme management meeting or a curriculum meeting and say, ‚No, you can't do that [...]‘ and they will listen and they will change things. In some places you are going to say that and they are never going to change because you're not really involved. They are ticking a box more.“ #01:21:14-3#, Interview Nr. 9, Hochschule 6

Ein ähnliches Beispiel schildert die Beteiligungskoordinatorin an Hochschule 2: In einem Bewerbungsinterview mit einem Studierenden waren sich der beteiligte Adressat und der akademisch Lehrende nicht einig darüber, ob die Bewerberin geeignet sei. Daraus ergab sich eine sachliche Diskussion, welche die Koordinatorin auf die Frage nach „gelungener Beteiligung“ anführt:

#00:51:48-4# “I think, there was an interview setting [student selection]. The academic didn't think the person, the student was up to scratch for the course. But the service user did. And it was an interesting one, because the debate was around the fact that the academic had decisions based on one criteria, whereas the service user was making decisions based on another criteria. And that was interesting how we had to work through, ... I was on that panel myself as the practitioner, because I was then, and we had to sort of debate it. And that was really interesting, the decision that we came to. [...] Having a proper debate about it.” #00:52:59-8#; Interview Nr. 3, Hochschule 2

(7) Beteiligung als einzigartiger Beitrag von Adressat_innen

Die Beteiligungskoordinatorin an Hochschule 2 erwähnt im Laufe des Interviews zweimal eine Situation aus dem studentischen Alltag, welche sie als Beispiel für „gelungene Beteiligung“ anführt (vgl. Interview Nr. 3, #00:50:04-7# – #00:50:34-2#). Dabei steht die Einzigartigkeit der Wissensbeiträge von Adressat_innen im Fokus.

In der beschriebenen Situation geht es um einen Vortrag einer Studentin zum Thema kognitive Verhaltenstherapie. Eine der im Publikum anwesenden Adressat_innen hatte persönliche Erfahrung mit dieser Therapieform und stellte der Studentin nach Abschluss des

Vortrags eine Reflektionsfrage²², auf welche diese verteidigend und offenbar unangemessen reagierte (vgl. Interview Nr. 3 #00:17:10-0# - #00:17:42-5#).

Die Reaktion der Studentin auf die Frage der Adressatin löste Verwunderung bei der verantwortlichen akademisch Lehrenden aus und zeigte ihr, dass sie die Studentin diesbezüglich direkt ansprechen sollte. Die Beteiligungskordinatorin von Hochschule 2 führt aus:

#00:17:43-7# „But the lecturer who was there said, ‚It was really good for me to see that because to see the student challenge the service user in that way, you know, it means I need to work on that with her or to check what’s going on with her.‘ [...] So the service user sort of [...] allowed the student to reveal something about themselves that needed further work. It was that kind of idea about being challenged, becoming defensive.“ #00:18:11-1#; Interview Nr. 3, Hochschule 2

Anhand dieses Zitats wird deutlich, dass es durch die einzigartige Perspektive der Adressatin gelungen ist, Aufschluss über einen bestimmten Lernprozess bzw. eine innere Haltung der Studentin zu erhalten. Die Koordinatorin von Hochschule 2 ergänzt:

#00:18:12-9# „And the service user felt good after that. She didn’t [unverständlich] it but when we [the lecturerer and herself] explained, ‚Well, this is exactly what we need because, you know, you’ve helped us to see something within that student that we might not have realized having not been in that situation.“ #00:18:28-2#; Interview Nr. 3, Hochschule 2

Die Wertschätzung gegenüber dem Wissensbeitrag der Adressatin legt ein Verständnis von Beteiligung offen, welches den unverwechselbaren Gewinn dieses konkreten Beitrags der Adressatin für die Ausbildung der zukünftigen Sozialarbeiterin betont.

²² #00:18:34–8# Die Beteiligungskordinatorin von Hochschule 2 erläutert, um welche Frage es sich handelte: „It was to do with CBT [Cognitive Behavioural Therapy]. The service user had experienced CBT. [...] And the student giving the presentation said, ‚Within CBT basically you set goals, so it’s like task-centred work, where you set a goal and than you kind of work towards that goal.‘, I think, the question that the service user asked, having experienced CBT herself was: ‚Is achieving the goal the main outcome? And does that mean that how you get there, you can get there by any means whatsoever?‘, Because that becomes the main issue. So, you know, you could even do something illegal in order to get to that goal because that’s... And that was where the student go, ‚No, it wasn’t meant like that...‘. #00:19:32–0#; Interview Nr. 3, Hochschule 2

2. Gründe und Ziele der Adressat_innenbeteiligung

Nachdem dargestellt wurde, wie Beteiligung von Adressat_innen im hier relevanten Kontext verstanden werden kann, steht nun die Frage im Mittelpunkt, warum und mit welchen Zielen Beteiligung in den Studiengängen der Sozialen Arbeit ermöglicht wird. Dabei kommen vor allem die interviewten Adressat_innen zu Wort. Darüber hinaus werden die Gründe beleuchtet, welche das englische Gesundheitsministerium bei der Implementierung der „Requirements for Social Work Training“ (2002) anführte.

„Zwei-Wege-Motivation“ als persönliche Gründe der Adressat_innen

Als persönliche Gründe für ihre Beteiligung nennen mehrere der interviewten Adressat_innen zum einen, vor dem Hintergrund der eigenen (früheren) Bedürftigkeit „etwas an das soziale Hilfesystem zurückgeben“ zu wollen (vgl. Interview Nr. 2, #00:24:42-2# – #00:24:51-6#; Interview Nr. 4, #00:02:03-7# – #00:02:13-2#). Zum anderen ist es für sie entscheidend, dabei etwas für sich persönlich zu gewinnen. Einer der Gesprächspartner_innen an Hochschule 3 spricht in diesem Zusammenhang von einer „Zwei-Wege-Motivation“:

#01:18:14-9# „I think for a lot people it is a two-way motivation. One is [...] to give back. But I think a lot of us... we take a lot from it. I certainly, and R. has, I think, everybody here would say we gained a lot of getting sanity. We can actually gain [...] a lot by being involved.“ #01:19:14-3#; Interview Nr. 6, Hochschule 3

Ein anderer Adressat an Hochschule 3 verbindet den Wunsch, „etwas zurückzugeben“ mit der Verantwortung gegenüber zukünftigen Adressat_innen Sozialer Arbeit:

#01:16:21-0# „We're trying to put something back [...]. Making a difference to the next generation of service users. The reason why we do all this is because of our experience – good and bad. And we're trying to put something back into what health and social care has given us over the years as service users.“ #01:16:39-3#; Interview Nr. 6, Hochschule 3

Für den interviewten Adressaten an Hochschule 1 ist dieses Zurückgeben von Erfahrungen mit dem persönlichen Gefühl verbunden, sich für etwas bzw. jemanden nützlich zu fühlen:

#00:06:15-5# „And it gives me opportunity to come an give something back to people and help people and be of some use, really. It makes me feel better to do it.“ #00:06:30-3#; Interview Nr. 2, Hochschule 1

Der persönliche Gewinn, den Adressat_innen aufgrund ihrer Beteiligung ausmachen können, betrifft u.a. die positiven Effekte der gegenseitigen Unterstützung²³ (vgl. Interview Nr. 6, Hochschule 3, #01:23:23-1# – #01:23:45-1#) sowie die Erhöhung ihres persönlichen Selbstwertgefühls (vgl. Interview 4, #00:15:53-3# – #00:16:08-9) bzw. weil es sich positiv auf die eigene Entwicklung auswirkt (vgl. Interview Nr. 2, #00:00:37-1# – #00:01:04-2#).

Das Ziel, die sozialarbeiterische Praxis zu verändern

Mehrere der interviewten Adressat_innen begründen ihre Beteiligung am Hochschulstudium der Sozialen Arbeit damit, dass sich infolge dessen die Praxis der Sozialen Arbeit verbessern soll (vgl. Interview Nr. 2, #00:40:52-0# – #00:40:58-3#). Ein Mitglied der Adressat_innengruppe an Hochschule 3 betont:

#00:17:42-2# „We want to see a change within the establishment of social workers and we want the social workers to take listen – that’s the most important thing – if you listen you learn, if you don’t listen you don’t learn.“ #00:17:52-4# Interview Nr. 5, Hochschule 3

Eine Adressatin, die als Minderjährige in einer Pflegefamilie gelebt hat, begründet ihr beteiligt Sein mit dem Ziel, soziale Hilfen für zukünftige junge Adressat_innen verbessern zu wollen. Der Ausgangspunkt für ihr Engagement lässt sich in ihrer eigenen Lebensgeschichte ausmachen:

#00:03:48-3# „Personally for me it’s because of what I did in life, like sort of the communication with my social worker, there would be more like attention or the better reviews where you’d have a chance to speak up, things like that. So that, for me, I want [the social workers] to change for the other people that are coming into care and make them better people.“ #00:04:08-5#; Interview Nr. 7, Hochschule 4

Für diese junge Frau ist die angestrebte Verbesserung der sozialarbeiterischen Praxis mit dem Ziel verbunden, durch die eigene Beteiligung Stereotype über junge Menschen, die sich in staatlicher Obhut befinden, abzubauen:

#00:04:09-1# „And also [...] to take away the stereotype of young people in care that are dealt as drug taking, smoking, not educated. When I tell people that I was in care [...] they are like, ‘Oh, really?’. You shouldn’t be surprised, I am just a normal child like any other person, just that the local authority looked after me and my parents.“ #00:04:33-6#; Interview Nr. 7, Hochschule 4

²³ Diese Unterstützungsprozesse sind nicht nur Gründe für Adressat_innenbeteiligung, sondern zählen sowohl zu ihren Voraussetzungen als auch ihren Wirkungen (s. Kapitel 4 und 5 in Teil IV).

Die interviewten jungen Adressat_innen Sozialer Arbeit sehen einen wichtigen Grund ihrer Beteiligung darin, den Studierenden die einzigartige Möglichkeit zu verschaffen, mit jungen Adressat_innen ins Gespräch zu kommen, da ihnen dies als zukünftige Sozialarbeiter_innen oftmals im beruflichen Alltag verschlossen bleiben würde:

#00:16:42-0# „I think, what we do is quite good because once they actually become social workers there's this thing that goes around: Young people have a bad relationship with their social worker. I don't even know what it is [...] So I think, it's a positive thing because they [the students] are actually getting the chance to speak to young people that have been in care, now, which they might not forget. Because it's very rare that young people really open up really from deep inside and tell them [the social workers] what they think and what should be done [...].“
#00:17:27-9#; Interview Nr. 7, Hochschule 4

Das Ziel des besseren Verstehens der Lebensumstände von Adressat_innen verfolgt auch ein anderer Gesprächspartner, der sich als Adressat Sozialer Arbeit und professioneller Sozialarbeiter zugleich identifiziert. Er beteiligt sich an der Ausbildung der zukünftigen Fachkräfte, damit Professionelle, die keine persönlichen Erfahrungen mit bestimmten Krisensituationen haben, die Lebenswelten der Adressat_innen nachvollziehen können:

#00:47:20-1# „You can't really understand what it's like to be clinical depressed unless you've been clinical depressed, you can't understand what it's like to bereave suicide unless you've had that experience. But we can try as best we can to give an understanding of it. And that's what's it about. [...] Particular talking about suicide issues and bereaving I have to visit some very dark places, not nice to go to. But I do it because I've seen the importance of it in terms of getting this understanding across the people“ #00:48:01-4#; Interview Nr. 10

Verbesserung des Studiums der Sozialen Arbeit und Vorbereitung der Studierenden auf die Berufspraxis

Die Motivation für Beteiligung, die sozialarbeiterische Praxis verändern zu wollen, ist mit dem Ziel verbunden, die Studierenden optimal auf ihre Berufspraxis vorzubereiten. Diese Begründung für Beteiligung nennen nicht nur Adressat_innen selbst (vgl. Interview Nr. 6, #01:16:40-4# – #01:16:44-3#; Interview Nr. 9, #00:35:45-1# – #00:35:54-0#; Interview Nr. 10, #01:33:51-5# – #01:34:13-4#), sondern auch das englische Gesundheitsministerium, welches im akademischen Jahr 2003/2004 die Beteiligung von Adressat_innen im Hochschulstudium der Sozialen Arbeit verpflichtend eingeführt hat. In dem Vorwort zur Rechtsgrundlage („Requirements for Social Work Training“, 2002): erläutert die verantwortliche Staatsministerin die Gründe für Beteiligung aus Sicht des Ministeriums:

„Social workers need to be properly equipped for such challenging tasks. The new degree level qualification must prepare social workers for the complex and demanding role that will be required of them“ (Jacqui Smith, Minister of State, in; Requirements for Social Work Training 2002, Department of Health, S. i).

Das Gesundheitsministerium betont dabei den Fokus des Studiums auf das praktische Lernen, welches mithilfe von Adressat_innenbeteiligung umgesetzt werden soll:

„The new degree must produce competent practitioners. Students will have to undertake much of their learning in practice settings and demonstrate their competence in practice. Service providers, working in partnership with other key stakeholders, must deliver sufficient quantity and quality of practice learning opportunities in order to ensure that tomorrow’s social workers are properly trained to do their job“ (Jacqui Smith, Minister of State, in; Requirements for Social Work Training 2002, Department of Health, S. i).

Auch mehrere der interviewten Adressat_innen argumentieren, dass sich durch die Integration des Erfahrungswissens der Adressat_innen die Qualität der Studiengänge erhöhen ließe und dadurch Studierende besser auf die Berufspraxis vorbereitet würden.

Das unten stehende Zitat des Adressaten und Sozialarbeiters unterstreicht diese Aussage. Er spricht sich dafür aus, dass eine Kombination aus akademischem und erfahrungsbasiertem Wissen für zukünftige Fachkräfte Sozialer Arbeit obligatorisch ist, um in der praktischen Ausübung des Berufs erfolgreich zu sein:

#01:15:35-8# „You could study all the textbooks in the world but it wouldn't give you that knowledge, wouldn't give you that understanding [...] of having been there. Academic learning is important but what you gain through personal experiences has got a value no book has. [...] But the social worker needs both to be able to perform on a best level of practical understanding and an academic understanding.“ #01:16:10-8#; Interview Nr. 10

Auch die Gesprächspartner_innen an Hochschule 3 teilen diese Ansicht und sehen in ihrer Beteiligung eine Verbesserung der Hochschulbildung von Sozialarbeiter_innen:

#01:16:48-3# „We [the service users] do say within the classroom, ‚Who is the educator within the uni? Is it the journals, is it the websites, is it the academic?‘ Yes, they're all important but experience is also important. And by sharing our experience with the students it [...] enhances their education.“ #01:17:06-1#; Interview Nr. 6, Hochschule 3

Die Ursache für diese Verbesserung des Studiums aufgrund der Beteiligung von Adressat_innen, erklärt der interviewte Adressat und Sozialarbeiter: Seiner Meinung nach trägt das akademische Studium eine Unzulänglichkeit in sich, die darin besteht, dass es den Studierenden keine bedeutenden Einblicke und Sichtweisen auf persönliche Erfahrungen

geben kann. Diese Perspektiven können die Lernenden ausschließlich durch den Beitrag von Adressat_innen erhalten:

#01:39:37-2# „We have to acknowledge that there are other types of learning, other than academic, and that the personal lived experience can give you understanding of insights that no academic learning could give you. I think that's in a nutshell what it's about. And that's what we bring, the users and carers, that perspective, the knowledge which is only achieved by your own individual suffering, you can't get that in any other way.“ #01:40:07-6#; Interview Nr. 10

Verbesserung des Images von Sozialer Arbeit

Wie zwei der Gesprächspartner_innen erwähnen, hat die Profession der Sozialen Arbeit in England mit einem negativ gefärbten Ruf innerhalb der Gesellschaft zu kämpfen (vgl. Interview Nr. 2, #00:33:51-8# – #00:34:28-6#; Interview Nr. 9; s. auch Department of Health 2002, S. I).

Das englische Gesundheitsministerium scheint in der Beteiligung von Adressat_innen in Studiengängen der Sozialen Arbeit die Möglichkeit zu sehen, diesen Ruf zu verbessern und die Qualität der Ausbildung mit anderen Professionen vergleichbar zu machen. In dem Vorwort zur Rechtsverordnung heißt es:

„This is an opportunity to transform the status, image and position of social workers and put social work training on a level with other professions“ (Jacqui Smith, Minister of State, in; Requirements for Social Work Training 2002, Department of Health, S. i).

Finanzieller Gewinn für die Hochschulen aufgrund von Adressat_innenbeteiligung

Über die genannten Gründe hinaus geben die Adressat_innen, die sich an Hochschule 3 beteiligen, Aufschluss darüber, welche Gründe für die Hochschulen relevant sein könnten, Adressat_innen in den Studiengängen Sozialer Arbeit zu beteiligen. Hierbei geht es um den finanziellen Gewinn, den die Fakultäten und Hochschulen damit erwirtschaften (vgl. auch Interview Nr. 5, #01:02:02-9# – #01:02:37-0#; sowie #01:04:18-1# – #01:05:03-6#). Der Vorsitzende der Gruppe an Hochschule 3 erklärt diese Zusammenhänge:

#01:03:18-1# „I think an important point to mention is [...] having [name of the service user group] on board in the university, having us part of the university brings a lot more money in than what it costs us to run it. The reason being, I sit on a funding council externally, where I look at all the bids that university put in for funding. [...] If you're putting a funding bid you've got to have service user and carer representation. Every university has to have that. [name of the university] just tick one big box straight away, 'We have [name of the service user group], been going for six years, succesful, award winning, written about, published journals, articles. And

every time we [the members of the external funding council] look at anything that [name of the university] submit as soon as the word '[name of the service user group]' is involved that automatically just gives them the green light. So we [name of the service user group] bring in millions of pounds, not hundreds but millions. [...] it comes from the government, it comes from grants [...] not just the government." #01:04:17-7# Interview Nr. 5, Hochschule 3

3. Felder der Adressat_innenbeteiligung im Studium der Sozialen Arbeit

Die Verordnungen des Gesundheitsministeriums von 2002 („Requirements for Social Work Training“) schreiben acht Felder der Adressat_innenbeteiligung in den Studiengängen Sozialer Arbeit vor, die in der unten stehenden Grafik aufgelistet sind (vgl. Department of Health 2002).

Acht Felder der Beteiligung von Adressat_innen an Hochschulen in England	
1.	Auswahl der Studierenden
2.	Lehre
3.	Bewertung der Studienleistungen
4.	Konzipierung und Entwurf des Studiengangs
5.	Qualitätssicherung
6.	Vorbereitung der Studierenden auf die berufliche Praxis
7.	Begleitung der studentischen Praktika
8.	Bereitstellung von Praktikumsmöglichkeiten

Abb. 5: Acht Felder der Beteiligung in England
Eigene Darstellung auf der Grundlage von: Department of Health, 2002

Es kann festgehalten werden, dass Adressat_innen Sozialer Arbeit real in allen dieser acht Bereiche und z.T. auch darüber hinaus mehr oder weniger beteiligt sind (vgl. Evaluation of Social Work Degree Qualification Team 2008, S. 10).

Die Erhebungen zu der vorliegenden Masterthesis zeigen, dass das Ausmaß und die Qualität der Beteiligung nicht nur von Hochschule zu Hochschule variieren, sondern auch

zwischen grundständigen und postgraduierten Studium sowie bezüglich der Module innerhalb eines Studiengangs verschieden sind. Nachfolgend werden die gesetzlich vorgeschriebenen und untersuchten Felder der Beteiligung an Studiengängen der Sozialen Arbeit in England beschrieben.

3.1 Auswahl der Studierenden

Die „Requirements for Social Work Training“ führen die Auswahl der Studierenden als ersten Bereich an, in dem Adressat_innen an den Studiengängen der Sozialen Arbeit beteiligt werden müssen. Die diesbezügliche Literatur (vgl. z.B. Levin 2004, S. 35; Sadd 2011, S. 6) sowie die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Erhebungen zeigen, dass die Praxis der Beteiligung an englischen Hochschulen auf diesem Gebiet sehr weit verbreitet ist.

An allen der untersuchten Hochschulen verläuft der Auswahlprozess in Form von Interviews mit einzelnen Studienbewerber_innen. Bei dem Bewerbungsgespräch trifft der_die Student_in auf ein Auswahlkomitee von meist drei²⁴ Personen. In diesem Team befinden sich jeweils ein_e akademisch Lehrende_r, ein_e praktizierende_r Sozialarbeiter_in sowie ein_e Adressat_in (vgl. Interview Nr. 9, #00:07:42-0# – #00:08:01-2#).

An allen der untersuchten Hochschuleinrichtungen musste das Auswahlkomitee einen Konsens in seiner Entscheidung über die Bewerbenden finden. Für die interviewte Adressatin, die zugleich Beteiligungskordinatorin an Hochschule 6 ist, bedeutet dies, dass die Meinungen der Adressat_innen in diesem Auswahlprozess tatsächlich etwas bewirken können:

#00:08:21-5# „And we have much to say in who comes: We feedback to the mainmarker [the academic] and he or she will listen to us. And they always take our views and consideration and we could change them. You know, if we think, ‚I don't think that's gonna work.‘ and they will change.“ #00:08:42-5#; Interview Nr. 9, Hochschule 6

Einen ähnlichen Eindruck, dass die Meinung von Adressat_innen in den Interviews berücksichtigt wird, hatte auch der interviewte Adressat an Hochschule 1 (vgl. Interview Nr. 2, #00:18:24-3# – #00:18:37-5#).

²⁴ Diese Anzahl der Komiteemitglieder ist an den unterschiedlichen Hochschulen verschieden geregelt. Der interviewte Adressat an Hochschule 1 beispielsweise berichtet, dass er zu zweit mit einer akademischen Lehrkraft die Interviews durchführt (vgl. Interview Nr. 2, #00:18:00-5# – #00:18:21-9#).

In den hier untersuchten Fällen stellen die Adressat_innen den Studienbewerber_innen während des Interviews Fragen (vgl. Interview Nr. 2, #00:01:07-2# – #00:01:33-5), beobachten den Prozess und tauschen sich nach Abschluss des Gesprächs mit den anderen Teammitgliedern über das Interview und die Bewerber_innen aus (vgl. Interview Nr. 2, #00:17:20-1# – #00:18:21-9#). Den beteiligten Adressat_innen kommt in diesem Setting insbesondere die Aufgabe zu, die Studienbewerber_innen daraufhin einzuschätzen, ob sie die Erwartungen²⁵ an Sozialarbeiter_innen nach Abschluss des Studiums erfüllen könnten.

Darüber hinaus kann es für die an den Hochschulen beteiligten Adressat_innen von Bedeutung sein, die Studienbewerber_innen daraufhin einzuschätzen, ob diese als zukünftige professionelle Fachkräfte ihren Adressat_innen gegenüber offenherzig auftreten.

In dem Gespräch mit einer Adressatin an Hochschule 2 wird deutlich, dass dieser Aspekt für sie während der Bewerber_innenauswahl zum Selektionskriterium wird:

#00:05:17-3# „When I'm on the interview panel and somebody [an applicant] comes in and sits down and you're observing them and I always think to myself ‚[...] Would I want that person as my social worker? Would I [...] welcome them in my home?‘. So they've got to be approachable, haven't they [...].“ #00:05:36-9#; Interview Nr. 4, Hochschule 2

Der Gesprächspartner an Hochschule 1 erinnert sich in Bezug auf die Auswahl der Studierenden an einen Fall, bei dem es zwischen ihm und dem anderen Mitglied des Auswahlkomitees zu Uneinigkeit bezüglich einer Bewerberin kam:

#00:18:39-7# „There was one time in particular when myself and one of the tutors here talked in great length about a person who I was very uncomfortable with. But she thought it was fine really. But I found the person we were interviewing a bit, it could be a bit condescending towards people and it could be a bit of an overbearing personality. But [...] the tutor I was working with didn't really pick up on that. So that was discussed with a few other people, as well. [...] it just illustrates that we are listened to and it was good to be part of that.“ #00:19:29-9#

²⁵ Im Vorfeld der neuen Rechtsverordnungen („Requirements for Social Work Training“, 2002) hat das Gesundheitsministerium in England relevante Akteur_innen – Adressat_innen, Fachkräfte, Studierende, Arbeitgeber_innen – beauftragt, u.a. die Fragestellung zu diskutieren, welche Eigenschaften sie von Fachkräften Sozialer Arbeit erwarten (vgl. Barnes 2002, S. 3). Demzufolge erwarten Adressat_innen folgendes von Sozialarbeiter_innen:

„[...] to be: physically and emotionally available; supportive, encouraging and reassuring; respectful; patient and attentive; committed to the independence of the individual; punctual; trustworthy; reliable; friendly but not frightened to tell people how they see things; and empathic and warm.“ (Barnes 2002, S. 8).

Die hier angeführten Ergebnisse der Untersuchungen in England machen u.a. deutlich, dass bei der Auswahl der Studierenden insbesondere das Verständnis von Beteiligung im Sinne einer fachlichen Auseinandersetzung zwischen Adressat_innen und professionellen Fachkräften von Bedeutung ist.

3.2 Lehre

Die in dieser Arbeit untersuchten Fälle von Beteiligung zeigen, dass die persönlichen Lebenserfahrungen der Adressat_innen stets den Anfangspunkt der Beteiligung im Bereich der Hochschullehre darstellen.

Die interviewte Adressatin und Beteiligungskoordinatorin von Hochschule 6, die sich bereits seit etwa 20 Jahren in dem Bereich der Adressat_innenbeteiligung in Studiengängen Sozialer Arbeit engagiert, erläutert, dass die Beteiligungsprozesse an vielen Hochschulen in England im Bereich der Lehre begannen. Im Konkreten berichten Adressat_innen Sozialer Arbeit dabei von ihren persönlichen Erfahrungen mit dem sozialen Hilfesystem:

#00:21:08-5# „Where they ususally start off involvement is coming in and doing things like telling their story [...] #00:21:18-0# We would be just coming in and giving our experience of good and bad practice in social work.“ #00:21:23-0#

#00:21:57-5# „We were beginning with the teaching. We were telling our story. Saying for me, what it's like being in psychiatric services, how good social workers have worked with me, others haven't and how I was let down by the system, all of that. And other people with disabilities would be telling their story of good and bad practice. And a little bit about systems and structures as well, how the whole social work or the care system how it works or doesn't work very well.“ #00:22:24-4#; Interview Nr. 9, Hochschule 6

Diese Form der Beteiligung lässt sich an allen der untersuchten Hochschulen finden (z.B. Hochschule 2, Interview Nr. 3, #00:30:39-9# – #00:31:02-2#).

Von einer besonderen Form der Vermittlung persönlicher Lebenserfahrungen von Adressat_innen an Studierende berichtet die interviewte Adressatin, die sich an Hochschule 2 beteiligt: An einem Tag lernten die Studierenden der Sozialen Arbeit bei einem „Speed dating“ fünf unterschiedliche Erfahrungswelten von fünf Adressat_innen kennen. Bei dieser Unterrichtseinheit kamen die Studierenden mit den einzelnen Adressat_innen für jeweils etwa drei Minuten ins Gespräch, wobei es die Aufgabe der Adressat_innen war, ihren persönlichen Hintergrund zu erzählen (vgl. Interview Nr. 4, #00:07:30-8#). Das Ziel lag darin, dass die Studierenden verschiedene Perspektiven von Adressat_innen Sozialer Arbeit kennen lernten, denen sie möglicherweise auch in ihrer beruflichen Zukunft begegnen

würden (vgl. Interview Nr. 4, #00:10:47-5# – #00:11:01-4#). Das beschriebene Geschehen und die Reaktionen der Studierenden wurden von akademisch Lehrenden und der Beteiligungskoordinatorin von Hochschule 2 beobachtet.

Von einem anderen, jedoch im Ablauf ähnlichen Beispiel von Beteiligung in der Hochschullehre erzählen die interviewten Adressat_innen der Adressat_innengruppe an Hochschule 3. Zu Beginn der Beteiligungsprozesse an dieser Hochschule wurden zunächst sechs Adressat_innen beteiligt, die zugleich Vertreter_innen lokaler Betroffenenorganisationen waren. Um trotz ihrer geringen Anzahl dem Lehrauftrag gegenüber den Studierenden nachzukommen, führten sie einen Workshoptag an der Hochschule durch, an dem sie und andere Mitglieder der lokalen Organisationen und Initiativen ihre spezifischen Erfahrungen an die Studierenden weitergaben. Einer der Adressat_innen erinnert sich an den ersten dieser Kongresstage:

#00:02:53-9# „The big problem was how we could only six of us [...] meet a lot of [...] students. And we decided on – I think, it's still going to this day – [...] a congress day, where about we could be little groups in, say a group of drug and alcohol people, and all the students could come along on a day [...] and they could [...] choose certain little groups. So it would be like three or four groups of people. #00:03:23-2# So for an hour you could see one group and then see another group. And that was our way of just being a few of us and being a few other people to help us, so that we could try and get as much information as possible over to the students.“ #00:03:37-7#; Interview Nr. 5, Hochschule 3

Die meisten der im Rahmen der Forschung kennengelernten Beispiele für Adressat_innenbeteiligung in der Hochschullehre von Sozialarbeiter_innen haben ihren Schwerpunkt auf dem Erzählen der eigenen Erfahrungshintergründe, die den Studierenden Einblicke in ihr zukünftiges Arbeitsfeld geben.²⁶

Ein im Rahmen der Forschung zu dieser Masterthesis auffallendes Beispiel für Beteiligung in der Lehre findet man bei der Adressat_innengruppe an Hochschule 3. Diese Gruppe hat im Rahmen des Studiengangs Soziale Arbeit ein eigenes Studienmodul konzipiert, führt es vollständig und ohne akademisches Lehrpersonal durch, benotet die Leistungen der Studierenden gemeinsam mit den fachlichen Lehrkräften und evaluiert den Erfolg des

²⁶ Einige Vertreter_innen von Betroffenenorganisationen in England machen diesbezüglich deutlich, dass Beteiligung auf dem Feld der Lehre auch über das Erzählen der persönlichen Erfahrungen hinausgehen sollte (vgl. Beresford et al, 1994, zit. nach Levin 2004, S. 14; Sadd 2011). In diesem Sinne könnten Adressat_innen gemeinsam mit Studierenden beispielsweise theoretische Hintergründe der Sozialen Arbeit besprechen oder Themen wie Empowerment oder Inklusion diskutieren (vgl. Sadd 2011, S. 6).

Moduls. Dieser Studienbaustein ist für alle Studierenden des Bachelors Soziale Arbeit an der Hochschule 3 verpflichtend (vgl. Interview Nr. 5, #00:06:23-2# – #00:06:42-8#).

Die Adressat_innengruppe entwickelte das Studienmodul etwa zwei Jahre lang, bis es 2009 erstmals fester Bestandteil des Lehrplans wurde (vgl. Interview Nr. 5, #00:07:43-0#).

Die oben dargelegten Praxisbeispiele für Adressat_innenbeteiligung in der Lehre beschreiben vor allem den direkten Dialog zwischen Adressat_innen und Studierenden bzw. das Unterrichten von Studierenden durch Adressat_innen.

Abgesehen von der Beteiligungspraxis an Hochschule 3 – an der Adressat_innen im Rahmen eines eigenen Moduls unabhängig ohne akademisch Lehrende unterrichten – werden Adressat_innen in allen anderen untersuchten Fällen in den Lehrveranstaltungen der akademischen Dozent_innen eingebunden. Wie muss man sich diese Zusammenarbeit vorstellen?

Wie die Forschung zeigt, geht es dabei zunächst einmal darum, Adressat_innen in die jeweiligen Lehrveranstaltungen zu „vermitteln“. Die Beteiligungskordinatorin der Hochschule 2 erklärt, wie sie diese Aufgabe erfüllt:

#00:35:28-2# „It could be that a member of the staff will come to me and say, ‚Is it possible to bring in a carer next Tuesday for my session at 11 o'clock?‘ [...] So, I would then ring around people and say, you know, ‚I've had this request. Are you interested?‘; and somebody would say; ‚Yes, that's just what I want to.‘ or, you know, if they are not then I have to go back and say, ‚Sorry, couldn't get anybody.‘ #00:36:04-0#; Interview Nr. 3, Hochschule 2

Wie die Kooperation zwischen Adressat_innen und akademisch Lehrenden nach „erfolgreicher Vermittlung“ aussieht, gestaltet sich an den Hochschulen sehr unterschiedlich. Die Beteiligungskordinatorin der Hochschule 1 beispielsweise erläutert, dass sie diese Zusammenarbeit zu Beginn unterstützt sowie die Adressat_innen in die Unterrichtseinheiten begleitet, nach einer bestimmten Zeit jedoch den Prozess komplett in die Hände der akademisch Lehrenden und Adressat_innen legt (vgl. Interview Nr. 1, 00:11:36-4# - #00:11:54-5#, #00:17:35-9# – #00:17:51-3#).

Im Rahmen der Forschung wurde ein Vorbereitungstreffen von vier Adressat_innen und der Beteiligungskordinatorin an Hochschule 1 – die zugleich Dozentin ist – beobachtet. Dieses Treffen liefert ein Beispiel für Beteiligung, bei der sich Lehrende und Adressat_innen hinsichtlich der Inhalte einer gemeinsamen Lehrveranstaltung abstimmen: In Vorbereitung auf eine Lehrveranstaltung im Studiengang der Sozialen Arbeit, die in der Verantwortung der Koordinatorin bzw. Dozentin stand, bereitete diese den Ablauf und eine entsprechende

Power-Point-Präsentation vor. Eine Stunde vor Beginn der Veranstaltung besprach sie diese Vorbereitungen mit den beteiligten Adressat_innen. Die allgemeinen Inhalte und Ziele dieser Veranstaltung waren ihnen aufgrund einer vorangegangenen E-Mail von der Beteiligungskoordinatorin nicht neu. In gemeinsamer Absprache einigten sich die fünf Personen auf den endgültigen Ablauf und Inhalt, wobei es aufgrund der Vorschläge von den Adressat_innen zu einigen Veränderungen gekommen war.

Darüber hinaus hatten die Adressat_innen die Möglichkeit, einen Teil der geplanten Lehrveranstaltung inhaltlich selbst zu gestalten, da die Beteiligungskoordinatorin für jede_n der vier Adressat_innen einen bestimmten Zeitrahmen eingeplant hatte, dessen Inhalte den Adressat_innen selbst überlassen bleiben sollte. In ihrer E-Mail hatte die Koordinatorin die Adressat_innen über diesen vorgesehenen Rahmen informiert und sie gebeten, sich bereits im Vorfeld darüber Gedanken zu machen. Während des Vorbereitungstreffens bot die Beteiligungskoordinatorin den Adressat_innen an, diesen Teil der eigenen Gestaltung gemeinsam zu besprechen. Ihr Angebot nahmen zwei der vier beteiligten Adressat_innen an.

Die Erhebungen in England zeigen, dass es neben dem direkten Unterrichten weitere Formen der Beteiligung von Adressat_innen in der Hochschullehre gibt. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass nicht jede_r mit einer hohen persönlichen Aufmerksamkeit umgehen kann und manche das Reden vor vielen Zuhörenden vermeiden möchten, haben einige der untersuchten Hochschulen andere Beteiligungsformen entwickelt. Damit soll gewährleistet sein, dass allen interessierten Adressat_innen die Möglichkeit gegeben werden kann, an der Ausbildung der zukünftigen Fachkräfte mitzuwirken.

Die Beteiligungskoordinatorin der Hochschule 1 hat eine Methode entwickelt, mit deren Hilfe die Perspektiven von Adressat_innen in die Lehre einfließen können, ohne dass diese Personen selbst vor der Gruppe der Studierenden sprechen müssen: Die Koordinatorin berichtet von einer Asylbewerberin, die ihre Lebenserfahrungen sowie persönlichen Eindrücke der Zusammenarbeit mit Sozialarbeiter_innen in England an die Studierenden der Hochschule weitergeben wollte, ohne dabei selbst zu unterrichten. Die Beteiligungskoordinatorin führte Gespräche mit der Asylbewerberin und nahm diese auf Tonband auf:

#00:13:48-5# „We captured her experiences and then created it into a fotostory of her experiences, where we can capture the narratives and use different aspects in different elements of teaching. [...] We will create the photo story and put it together. We've also got her taped voice as a narrative, we've also got her written word and if I want to use the audio I will

actually get somebody else to voice over it so that her anonymity is protected [...]. She has now moved to a different part of the country, which happens quite a lot with asylum seekers.“ #00:14:37-0#; Interview Nr. 1, Hochschule 1

Die erzählten Perspektiven der Asylbewerberin in Form einer Fotogeschichte sowie Audio-Aufnahmen sollen in Zukunft als Lehrmaterial in die Ausbildung von Sozialarbeiter_innen an Hochschule 1 integriert werden.

Eine weitere Form für die Erarbeitung von Lehrmaterial mithilfe von Adressat_innen erläutert die Beteiligungskordinatorin der Hochschule 2: Diese plant, ein Buch herauszugeben, das als Ergänzung zur Lehre in dem Studiengang Sozialer Arbeit eingesetzt werden soll (Interview Nr. 3, #00:55:42-6# – #00:57:56-3#). Es handelt sich dabei um ein Projekt, bei dem die Koordinatorin Adressat_innen mit möglichst verschiedenen persönlichen Hintergründen auffordern möchte, einen fiktiven Brief an ihre (ehemaligen) Sozialarbeiter_innen zu schreiben. In den Briefen sollen die Adressat_innen die Zusammenarbeit mit den Fachkräften sowie ihre diesbezüglichen Wünsche und Enttäuschungen beschreiben. Die Briefe sollen den Studierenden an der Hochschule 2 als Lehrmaterial zugänglich gemacht werden. Den Vorteil dieser Beteiligungsform macht die Koordinatorin von Hochschule 2 in der Nachhaltigkeit der einzelnen Fallbeschreibungen aus:

#00:57:26-9# „We thought of having a collection of all of these letters is like again lived experience collected into a book. And quite often the academic stuff here, they struggle for case studies. Because case studies are really useful in a classroom situation. So rather than having the person in the room - if you had a book of their experiences, you could select a case study to work on within that.“ #00:57:56-3#; Interview Nr. 3, Hochschule 2

Die Beteiligungskordinatorin der Hochschule 5 berichtet von einer weiteren Methode, wie es gelingen kann, Lehrmaterial aus Adressat_innenperspektive zu erarbeiten: Eine Gruppe von Adressat_innen an ihrer Hochschule hat über einen Zeitraum von einem Semester Fallstudien erarbeitet, die mit Hilfe der Koordinatorin im Dialog mit den Studierenden weiter entwickelt wurden. Hierunter berichtet die interviewte Koordinatorin, wie diese Arbeit verlief und wie es gelang, die Ergebnisse einem größeren Publikum innerhalb der Hochschule vorzustellen:

#00:02:07-1# „One of the things we've done, which has been really exciting for the service users and carers and for the students, is we have a case study group. So we have a group of five people, service users and carers, and they meet once a month. And each month they come up with a scenario based on their own experiences. So they kind of develop this themselves. So for example, we have one about domestic violence and they make up this sort of fictional scenario but a bit of it is based in reality, you know. And I write that down and give it to the students to discuss. And the students then ask questions, which I take back to the case study

group. And we carry on like that for five months and then at the end of five months we have five sections of this story. And we then asked the students at the university in the performing arts in the drama department. And they acted the story out. And it was really great, it was so powerful. And they did it in a way called community drama. So throughout their dramatised performance you could say, ‚Stop‘, and then you could say, ‚What would you do?‘, or ‚Change this up.‘. So it was interactive with the students and the drama performance, which was really great.“
#00:03:32-7#; Interview Nr. 8, Hochschule 5

Die Ausführungen zum Thema Adressat_innenbeteiligung im Feld der Lehre unterstreichen die Vielfalt von Beteiligung hinsichtlich ihrer Inhalte, Formen sowie Ausmaße. Darüber hinaus vermitteln die Forschungsergebnisse einen Eindruck darüber, welche Strukturen der Zusammenarbeit unter den Akteur_innen erforderlich sind, um Beteiligung in den Studiengängen der Sozialen Arbeit umzusetzen.

3.3 Bewertung der Studienleistungen

In diesem Feld der Adressat_innenbeteiligung geht es um die Bewertung von studentischen Präsentationen, Hausarbeiten, Praktikumsberichten, Prüfungen o.ä.. Die jeweiligen Hochschulen haben unterschiedliche Anwendungsbereiche entwickelt, in denen Adressat_innen beteiligt sind.

Ein interviewter Adressat erinnert sich an den Beginn seiner Beteiligung im Studiengang der Sozialen Arbeit an Hochschule 1. Er trug mit seinem spezifischen Erfahrungswissen zur Bewertung von Studienleistungen bei:

#00:02:31-4# „[I was] helping to mark the students' work. They did leaflets for a kind of imaginary drug- and alcohol service. Part of my role was just to look at them [the leaflets] and say whether, ‚Is this clear? Does that attract you [as a service user] to the service? Do you get all the information on here?‘, and stuff like that.“ #00:03:00-7#; Interview Nr. 2, Hochschule 1

Da der Gesprächspartner an Hochschule 1 die persönliche Erfahrung gemacht hat, als Alkoholabhängiger die sozialarbeiterischen Hilfen in diesem Bereich zu nutzen, ist seine Einschätzung in Bezug auf diese thematische Studienarbeit gewinnbringend und liefert den Studierenden wichtige Anregungen.

Des Weiteren war er daran beteiligt, Vorträge von Studierenden zu bewerten. Seine Aufgabe hierbei bestand vor allem darin, auf sprachliche Ausdrucksweisen, die Angemessenheit der (Körper-) Sprache sowie mögliche Vorurteile der Studierenden zu achten. Der Interviewpartner an Hochschule 1 erläutert seine Beteiligung in diesem Bereich:

#00:21:48-7# „I was listening to [the students'] presentations of case studies. Basically, a student was given a case study on a client and I think they were real case studies taken from somewhere [...]. He or she had to present the key points of it to a small panel. And I guess that was to assess whether people pick up on things and whether they were using an appropriate language because I was told to look for things like [...] jargon, people being very judgemental and prejudiced.” #00:22:41-1#; Interview Nr. 2, Hochschule 1

Seine Aussage, dass er mit dieser Aufgabe beauftragt wurde („I was told...“) legt den Rückschluss nahe, dass er seine Einschätzungen mit den verantwortlichen Dozent_innen der jeweiligen Lehrveranstaltung bzw. der Beteiligungskordinatorin besprach. Aus der Forschung geht allerdings nicht hervor, welchen Einfluss seine Perspektiven auf die endgültige Benotung der Studienleistung hatten.

Die Beteiligungskordinatorin der Hochschule 2. erläutert, wie die Benotung von Praktikumsberichten an ihrer Hochschule abläuft und auf welche Art und Weise Adressat_innen daran beteiligt werden:

#00:31:30-0# „When students have been on placement they produce a portfolio, which is about everything they've done on placement and they have to write up a reflective commentary. They have to write up, you know, work they've done, they have to meet keyroles [...] So we're trying to get readers to come and read those. And we normally get academics to read it and a practitioner to read it. We're also trying to include a service user in that reading to maybe read the section about the reflection on the involvement of the service user, because we think, they'll be able to sort of shed a bit of light onto that, as well. So, it's bringing in that third perspective in again. [...] We'd have some sort of like feedback sheet, where they [the service user] could say, 'This was good, or I have a big concern about that.'” #00:32:33-5# Interview Nr. 3, Hochschule 2

Bei diesen bisher genannten Beteiligungsbeispielen an englischen Hochschulen im Feld der Bewertung von Studienleistungen wird den Adressat_innen der konkrete Rahmen ihrer Tätigkeiten von anderen Entscheidungsträger_innen der Studiengänge Sozialer Arbeit vorgegeben.

Demgegenüber gestalten sich die Beteiligungsprozesse von Adressat_innen an der Hochschule 3 deutlich anders: Die Adressat_innengruppe hat ein eigenes Studienmodul entwickelt, in dessen Rahmen sie die Lehre vollständig allein ohne akademisch Lehrende umsetzen sowie die Studienleistungen in diesem Modul mit einer Gewichtung von fünfzig Prozent bewerten. Die anderen fünfzig Prozent der Benotung werden von akademischen Dozent_innen der Hochschule erteilt (vgl. Interview Nr. 5, #01:07:57-4# – #01:08:10-9#).

Eine der Adressat_innen an Hochschule 3 macht deutlich, dass diese Praxis der Bewertung der Studienleistungen durch die Adressat_innen einen erheblichen Einfluss – 10 Prozent – im Kontext der zu erbringenden Gesamtpunkte des Studiums besitzt:

#01:09:05-8# „It's twenty marks out a total of two hundred marks. So it's quite a substantial amount of marks, that they [the students] have to get. [...] It is quite high set that they really have to listen to what we're saying.“ #01:09:25-5#; Interview Nr. 5, Hochschule 3

3.4 Konzipierung und Entwurf des Studiengangs sowie Qualitätssicherung

Nach Enid Levin haben einige Hochschulen in England Schwierigkeiten, Adressat_innen für ein Engagement auf der strategischen Ebene zu gewinnen (vgl. Levin 2004, S. 33). Diese Aussage bezieht sich zwar auf die unmittelbaren Jahre nach der Reform im Jahr 2003, dennoch zeigen die Erhebungen im Rahmen der Forschung zur vorliegenden Masterthesis, dass sich dieser Trend bis heute an den englischen Hochschulen durchsetzt.

Bei dem Interview mit einem Adressaten, der sich an Hochschule 1 beteiligt, wurde dieser direkt auf das Thema angesprochen, woraufhin er mit Verwunderung und Nichtwissen reagierte:

#00:21:31-8# „Degree planning... I'm not sure what that actually is. Nothing has really been discussed about the whole range of things I can do. I just tend to be asked if I want to do something and try something.“ #00:21:47-0#; Interview Nr. 2, Hochschule 1

Inwiefern diese Aussage allgemein auf alle beteiligten Adressat_innen an Hochschule 1 zutrifft, kann an dieser Stelle nicht abschließend beurteilt werden. Denkbar ist, dass Adressat_innen auf strategischer Ebene an Hochschule 1 durchaus beteiligt sind, die Beteiligungskordinatorin allerdings die Vorauswahl der sich beteiligenden Adressat_innen trifft und einige von ihnen gezielt anspricht und andere nicht informiert.

Trotz der im Allgemeinen eher seltenen Beteiligung im strategischen Bereich der Studiengänge Sozialer Arbeit in England, sind Adressat_innen an mindestens zwei der hier untersuchten Hochschulen nach Auskunft der Beteiligungskordinatorinnen beteiligt (vgl. Hochschule 2, Interview Nr. 3, #00:34:13-8# – #00:34:31-0# sowie Hochschule 3).

Für die Adressat_innen an Hochschule 3 ist die Beteiligung am übergeordneten Geschehen der Universität eng mit dem Streben nach Authentizität verbunden. Die

Perspektiven der Adressat_innen können in diesem Sinne nur dann authentisch eingebracht werden, wenn sie nicht nur an der Lehre, sondern darüber hinaus u.a. an Gremiensitzungen und Forschungen beteiligt werden. Die Koordinatorin der Adressat_innengruppe erläutert:

#00:07:53-9# „The other thing people get involved in is we try to make the whole function of [name of the service user and carer group] not tokenistic. To part of what we started up at the beginning was, is about authenticity for us. It's about not just coming in and teaching and going away. It's also about being involved in meetings that happen at the university, being involved in recruitment, being involved in assessment, being involved in strategic meetings. So we have people [...] who sit on the Social Work Ethics Committee and contribute to all the decisions that are made [...]; R. who sits on the Disability Advisory Group with another gentlemen [...]. #00:08:38-5#; Interview Nr. 5, Hochschule 3

Mehrere Adressat_innen an Hochschule 3 beteiligen sich daran, die Qualität von Studiengängen der Sozialen Arbeit als Ganzes zu sichern und sind dazu nicht nur in Hochschulgremien vertreten, sondern veröffentlichen darüber hinaus ihre Perspektiven in einer Fachzeitschrift. Dabei geht es im Konkreten darum, dass einige Hochschulen Studierenden den akademischen Grad verleihen, obwohl die Absolvent_innen nach Meinung der hier interviewten Adressat_innen noch nicht ausreichend genug für den Beruf als Sozialarbeiter_innen vorbereitet sind:

#00:11:26-3# „Just giving an example: L., G. and myself are working on a small project [...], in which we gonna be writing for a [...] Social Work magazine about why universities are failing to fail students who are not up to the mark, who are not good enough to be social workers yet, but universities are still showing them out. Because we feel that from our perspective of having used social work, social workers in the past. We are probably in a unique position to offer a real level of input into that.“ #00:12:14-5#; Interview Nr. 5, Hochschule 3

3.5 Vorbereitung der Studierenden auf die berufliche Praxis

Die Vorbereitung der Studierenden auf ihre zukünftige Berufspraxis macht in vielen Studiengängen der Sozialen Arbeit in England ein sehr intensives Beteiligungsfeld für Adressat_innen aus. Dabei beobachten und schätzen Adressat_innen gemeinsam mit akademischen Lehrpersonal und praktizierenden Sozialarbeiter_innen die Studierenden daraufhin ein, ob diese geeignet sind, mit Adressat_innen zu arbeiten. Die Umsetzung und Stimmengewichtung dieser Beteiligungsform ist von Hochschule zu Hochschule verschieden.

Um ihre fachliche Eignung unter Beweis zu stellen, müssen die Studierenden an Hochschule 1 eine Prüfungssituation erfolgreich bestehen, bei der eine an die Realität

angelehnte Beratungsszene zwischen Adressat_in und Sozialarbeiter_in nachgespielt wird. Die fiktive Rolle der Adressat_innen übernehmen dabei beteiligte Adressat_innen selbst. Die Studierenden hingegen müssen in der Prüfungsleistung ihre sozialarbeiterischen Beratungskompetenzen nachweisen.

Sowohl bei der Umsetzung dieses Rollenspiels, als auch bei der Beobachtung und Bewertung sowie der Begleitung²⁷ der Studierenden an diesem Tag sind Adressat_innen beteiligt. Der interviewte Adressat von Hochschule 1 schildert, wie diese Prüfungsleistung abläuft:

#00:04:10-7# „You're given a scenario [as a student], for instance it could be [...] someone who was stuck at home, who had a drinking problem, who was afraid to go out, who had no social context. And the students were given the scenario [...] a couple of minutes before they actually went into and they don't actually know what they were gonna be facing. You know, it may be pretty accurate to the work situation 'cause I guess from what I understand you [...] will be seeing a variety of people as a social worker and you have to read things quickly and assess things quickly and then look at the person [the service user] and listen to.“ #00:04:59-1#; Interview Nr. 2, Hochschule 1

Die Bewertung der fachlichen Leistung der Studierenden während dieses Rollenspiels wird durch ein Komitee – bestehend aus Adressat_innen, praktizierenden Sozialarbeiter_innen und akademisch Lehrenden – vorgenommen (vgl. Interview Nr. 2, #00:12:04-7# - #00:12:21-8#). Wie der Interviewpartner an Hochschule 1 erzählt, werden die Studierenden während des Rollenspiels über eine Videokamera beobachtet:

#00:10:06-4# „Basically what it is, we're sitting in a room [...] and there is a panel of us.“
00:10:11-7#

#00:10:12-7# „There is a TV screen there and it's linked to a camera in a room next door. And we watch the student with another service user as kind of a mock client, who is playing the role. [...] The person who is a service user is playing the scenario of a client, who is coming to a social worker for help. And the student comes in and [...] basically; it is like how it would be when they're working really.“ #00:11:08-3#, Interview Nr. 2, Hochschule 1

²⁷ Der interviewte Adressat erklärt, was mit „Begleitung“ der Studierenden an diesem Prüfungstag gemeint ist:

#00:05:02-9# „My role there as well as assessing was meeting the students who so were ready to come in [into the roleplay situation]. Like giving them their scenario for this session, making sure they had all the right information [...]. And some people are very anxious. So it's good to have someone there to [...] just to talk to them beforehand, probably turn their mind of what we're doing, 'cause it's quite a big deal for them. Because it's a very important part of the course.“ #00:05:43-4#; Interview Nr. 2, Hochschule 3

Bei der Bewertung des fachlichen Verhaltens der Prüflinge achten die Mitglieder des Beobachtungskomitees vorrangig auf die Reaktion und Sprache der Studierenden und besprechen nach dem Ende des Rollenspiels ihre jeweiligen Beobachtungen und Einschätzungen:

#00:11:08-5# „And they [the students] are assessed on how they behave, what questions they ask, body language, eye contact, the tone of the voice. And it's for them to get feedback on how they come across: And as a panel member my perspective: I sit there, watch and listen, take notes. [...] I think, it's about ten minutes they've got, ten, fifteen minutes. After that so we talk about what we've just seen and assess the student on their performance.“ #00:11:53-0#; Interview Nr. 2, Hochschule 1

Der Gesprächspartner an Hochschule 1 betont, dass bei dieser Form von Beteiligung sowohl die Perspektiven der Fachkräfte als auch der Adressat_innen einfließen und sich diese mitunter voneinander unterscheiden bzw. ergänzen können (vgl. Interview Nr. 2 #00:12:24-8# - #00:12:43-5#).

Einerseits schätzt der interviewte Adressat die Stimmengewichtung zwischen den Mitgliedern des Komitees als gleichwertig ein. Andererseits führt er zugleich an, dass er den übergeordneten Kontext dieser Prüfungsleistung sowie die genaue Bewertungsprozedur nicht kennt und die akademischen Dozent_innen die schlussendliche Entscheidung über das Bestehen oder Durchfallen der Studierenden treffen:

#00:12:50-8# *And everybody's voices are equal?* #00:12:52-1#

#00:12:52-1# „Yes, I would say so. They [the academics] have a way of assessing them though, which I don't really get too involved on that. [...] I think, there is even a 'pass' or 'fail'. [...] There is not a criteria for a 'pass' or a 'fail'. [...] We [the service users] give our input but the tutor decides who passes who fails. But we are definitely listened to. Everyone is given the chance to speak. You get a very good idea on the day who is gonna pass or fail from the conversation afterwards [on the panel]. #00:13:38-7#; Interview Nr. 2, Hochschule 1

An Hochschule 2 sind Adressat_innen an einem Teil der Praxisvorbereitung der Studierenden beteiligt. Ihre diesbezügliche Tätigkeit ist in eine Studienwoche eingebettet, in der die Studierenden intensiv mit professionellen Fachkräften und Adressat_innen ins Gespräch kommen (vgl. Interview Nr. 3). Im Rahmen dieser Woche finden auch Kleingruppendiskussionen mit Studierenden statt, die von den Adressat_innen selbst geleitet werden und darauf abzielen, bestimmte Haltungen der Studierenden gegenüber Adressat_innen zur Sprache zu bringen. Die Beteiligungskordinatorin erklärt:

#00:28:23-5# „So each service user has a small group of people [students], they have a discussion and then they make notes and come and talk to me 'cause I am heavily involved in the preparation of that. They'll come and talk to me and let me know if they've got any concerns about any student. So, if there was a student in the group who said, ‚I think, all the asylum seekers should be sent home.‘, well then we know that that's an issue because the values are not quite right. So, then we would be able to discuss with that student their stand, you know, and see if they can justify it, you know, do they have a solid reason to their belief. Or did they just say it. Because we need to know that they're suitable to go out and be a social worker. From our perspective here at [name of the university] we don't want to send a racist person out into that field.“ #00:29:14-0#; Interview Nr. 3, Hochschule 2

Während der Kleingruppendiskussionen übernehmen die im Raum anwesenden Dozent_innen sowie die Beteiligungskoordinatorin die Rolle der Beobachter_innen und unterstützen den Prozess bei eventuellen Schwierigkeiten (vgl. Interview Nr. 3, #00:29:43-5# – #00:30:00-6#).

Diese Gruppendiskussionen sollen neben anderen Formen von Prüfungsleistungen den Entscheidungsträger_innen helfen, die Studierenden an Hochschule 2 daraufhin einzuschätzen, ob sie für die Praxis ausreichend vorbereitet sind. Adressat_innen wirken ausschließlich an diesem Teil der Gesamteinschätzung mit (vgl. Interview Nr. 3, #00:30:00-9# – #00:30:14-2#). Nichtsdestotrotz erklärt die Beteiligungskoordinatorin der Hochschule 2, dass die jeweilige Entscheidung bezüglich dieser Beurteilung eine kollektive Entscheidung zwischen den Adressat_innen, akademischen Dozent_innen sowie praktizierenden Fachkräften ist:

#00:29:19-2# „It's a group decision and the social worker, practitioner and the service user and an academic will make a decision that somebody isn't fit to practice.“ #00:29:26-5#; Interview Nr. 3, Hochschule 2

3.6 Begleitung der studentischen Praktika und Bereitstellung von Praktikumsmöglichkeiten

In England ist es bisher im Allgemeinen (noch) unüblich, dass Adressat_innen aus einer Praxiseinrichtung daran beteiligt werden, die studentischen Praktika in diesen jeweiligen Einrichtungen zu planen, zu begleiten und zu evaluieren (vgl. Sadd 2011, S. 7). Ebenso selten kommt es vor, dass selbstverwaltete Betroffenenorganisationen Praktikumsplätze für Studierende anbieten (vgl. ebd).

Nur eine der im Rahmen der Forschung zur vorliegenden Arbeit interviewten Personen erwähnt das Thema der Adressat_innenbeteiligung in Praktikumeinrichtungen. Die Adressatin und Beteiligungskoordinatorin der Hochschule 6, die sich bereits seit Beginn

der 90er Jahre als eine der Ersten dem Thema der Adressat_innenbeteiligung an Studiengängen Sozialer Arbeit verschrieben hat, führt zum Zeitpunkt der Erhebung zwei Pilotprojekte durch, die darauf abzielen, die Adressat_innen einer sozialen Einrichtung an dem Management dieser Einrichtung zu beteiligen (vgl. Interview Nr. 9, #00:56:30-3# – #00:57:39-9#). Diese Art von Adressat_innenbeteiligung ist zwar von den in der vorliegenden Masterarbeit fokussierten Prozessen im Hochschulbereich abzugrenzen, allerdings gibt es hierbei Überschneidungen in Bezug auf die Umsetzung von Adressat_innenbeteiligung bezüglich der studentischen Praktika:

In diesem Feld der Beteiligung geht es darum, dass Adressat_innen an regelmäßigen Treffen der Praxisanleiter_innen, Supervisor_innen und Studierenden beteiligt sind, bei denen die Lernprozesse der Studierenden während ihres Praktikums in der Einrichtung besprochen werden. Die Koordinatorin von Hochschule 6 erläutert die Beteiligungsprozesse im Rahmen eines ihrer Pilotprojekte:

#01:04:58-6# „In other things that the service users have been involved in placement has been, we have review meetings. So we have a first contract-setting-up meeting and agreement when they are on placement. You come to the agency you set up the agreement: This is what the student is going to learn, this is what we can offer. All of that. And there has been a service user involved in that. A service user has been involved in the review of that contract, which happens every three months through and then the service user was involved in the final review meeting. [...] So we wanted them to be part of all the proper contract meetings and the formal review.“ #01:05:38-2#; Interview Nr. 9, Hochschule 6

Diese Beteiligungspraxis betrifft in einem ihrer Pilotprojekte auch die Supervision der Studierenden:

#00:57:24-8# „Normally, it's only the practice teacher and the supervisor, who supervises students and talk with them in supervision. In [name of the town] recently, they've actually had a service user who was involved in supervision and he would sign off the supervision.“ #00:57:39-9#; Interview Nr. 9, Hochschule 6

Die Koordinatorin betont, dass die Stimme des beteiligten Adressaten in der Supervision das gleiche Gewicht erhielt, wie die Ansichten der anderen Supervisor_innen. Darüber hinaus unterzeichnete der Adressat einige der Supervisionsberichte (vgl. Interview Nr. 9, #01:02:55-8# – #01:03:12-6#).

3.7 Andere Felder der Adressat_innenbeteiligung

Wie vorangegangen beschrieben, gestaltet sich das Bild der Adressat_innenbeteiligung an Studiengängen der Sozialen Arbeit in England sehr vielfältig. Neben den acht rechtlich vorgeschriebenen Feldern der Beteiligung ergibt die Forschung im Rahmen der vorliegenden Arbeit weitere Studienbereiche, in denen Adressat_innen beteiligt werden.

Partizipative Forschung

Die Beteiligungskoordinatorin der Hochschule 5 würde es befürworten, wenn Adressat_innen verstärkt in die Forschung eingebunden würden. Sie hatte diesbezüglich versucht, eine beständige Forschungsgruppe an der Hochschule zu installieren, jedoch zunächst ohne Erfolg (vgl. Interview Nr. 8, #00:28:46-3# „- #00:29:17-9#). In Hinsicht darauf berichtet sie, dass sich zunächst eine Gruppe von Adressat_innen an der Hochschule traf, um die Motivationen von Adressat_innen für ihre Beteiligung an der Hochschule wissenschaftlich zu untersuchen. Die Gründe für das Scheitern dieser kleinen Forschungsgruppe lagen laut der Beteiligungskoordinatorin darin, dass sich die Mitglieder der Gruppe einmal pro Woche treffen wollten, dieser Verpflichtung jedoch aufgrund von Zeitmangel langfristig nicht nachkommen konnten. Darüber hinaus sieht die Beteiligungskoordinatorin von Hochschule 5 Gründe für das Scheitern einerseits in ihrer mangelnden Unterstützung für die Forschungsgruppe (vgl. Interview Nr. 8, #00:29:30-7#) und andererseits in mangelnder Unterstützung sowie Skepsis von Seiten der Hochschule:

#00:30:25-7# „As well, I think, a little bit of a barrier was still the university, because we were looking for ethical approval and it was more, ‚Which faculty are you from? And where do they sit in the university?‘ I think, the university find it hard to get their heads around the idea that non academics wanted to do research.‘ #00:30:43-7#; Interview Nr. 8, Hochschule 5

Informeller Austausch zwischen den beteiligten Akteur_innen

Insbesondere in den Gesprächen mit der Beteiligungskoordinatorin der Hochschule 5 und der Adressat_innengruppe der Hochschule 3 entstand im Rahmen der Forschung der Eindruck, dass Beteiligung mit Austausch und gegenseitigem Kennenlernen verbunden ist. In den Interviews, die sich klar um das Thema der Adressat_innenbeteiligung an den Hochschulen drehten, sprachen die Interviewpartner_innen Veranstaltungen an, bei denen

der Kontakt zwischen Adressat_innen, Studierenden und anderen Akteur_innen im Vordergrund stehen.

Die Beteiligungskordinatorin der Hochschule 5 berichtet, dass sie Treffen organisiert, bei denen sich Studierende und Adressat_innen in einem informellen Rahmen austauschen können:

#00:07:11-9# „And we try and do informal things, as well, like the film showing. So the service users and carers are mixing with the students in an informal setting as well. Just to try and make some links.“ #00:07:25-8#; Interview Nr. 8, Hochschule 5.

Informellen Austausch zwischen allen beteiligten Akteur_innen möchte auch die Adressat_innengruppe der Hochschule 3 mit der alljährigen Organisation eines Filmfestivals anregen. Das Festival wird von Mitgliedern der Gruppe organisiert und außerhalb der Hochschule im Stadtzentrum durchgeführt und ist somit eine öffentliche Veranstaltung. Die Filme besitzen dabei immer einen thematischen Bezug. So waren im Jahr 2011 Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen der Fokus des Filmfestivals.

Eine andere Form des persönlichen Austauschs würde die Beteiligungskordinatorin von Hochschule 5 aufgrund eigener positiver Erfahrungen befürworten: Studierende sollten die Möglichkeit erhalten, den Alltag von Adressat_innen besser kennenzulernen, indem sie die Adressat_innen für einen Tag lang begleiten können. An einigen ihr bekannten Hochschulen findet dieser persönliche Austausch statt, allerdings nicht an der Hochschule 5, an der sie angestellt ist:

#00:24:07-8# „I know some places the students go on placement with a service user/carer for a day, you know, to their home. I think, that would be a really interesting thing to do and just see how [...] it is [...]. Last year I went with [name] who is one of our service users. And she sits in a wheelchair. And we went on the train to [name of a town]. And for me it was such an eye opener because we had to be at the station half an hour early, [...] we got on the train and we were next to the toilet and dadadadada. And she said, 'Welcome to my life! This is how it is.' And for me, I've not experienced that before, it really made me think. If students have that sort of experience I think would be good for the future.“ #00:24:59-1#; Interview Nr. 8, Hochschule 5

In diesem Kapitel der vorliegenden Arbeit wurden die Felder der Adressat_innenbeteiligung in Studiengängen Sozialer Arbeit an englischen Hochschulen beleuchtet. Viele der illustrierten Ausführungen werden in Kapitel V erneut aufgegriffen und normativ bewertet. Dies ermöglicht einen zusammenfassenden Blick auf die hier beschriebenen Prozesse.

Nachfolgend sollen die zahlreichen Voraussetzungen für Beteiligung in Studiengängen der Sozialen Arbeit erläutert werden.

4. Voraussetzungen für Beteiligung

Wie oben dargestellt, sind Adressat_innen Sozialer Arbeit in England an vielen Bereichen des Studiums beteiligt. Das Ausmaß, die Art und Weise sowie die Qualität der Beteiligung werden von verschiedenen Faktoren bestimmt. In dem hier untersuchten Kontext sind dabei vor allem die Voraussetzungen hinsichtlich des zugrunde gelegten Rollenverständnisses der Akteur_innen sowie zahlreiche Kontextbedingungen von Bedeutung. Persönliche Voraussetzungen, die von den beteiligten Adressat_innen selbst zu erfüllen sind, spielen für die interviewten Personen lediglich eine untergeordnete Rolle.

4.1. Persönliche Voraussetzungen der Adressat_innen

Alle der im Rahmen dieser Arbeit interviewten Akteur_innen äußern sich ähnlich hinsichtlich der Frage, ob es bestimmter persönlicher Voraussetzungen und Fähigkeiten auf Seiten der Adressat_innen bedarf, um sich beteiligen zu können. Der Grundtenor war: Jede_r, die_der etwas zum Studium beitragen möchte, kann sich beteiligen und muss in diesem Sinne keine konkreten Voraussetzungen erfüllen (vgl. Interview Nr. 5, #01:31:48-8# – #01:32:20-2#).

Diesbezüglich erklärt die Beteiligungskordinatorin an Hochschule 2:

#00:24:32-3# „I think, you just need a willingness to get involved and maybe share your story. To have had experience. Your own, your own experience and to have a willingness to share that. It's a hard question though because everyone is so different.“ #00:24:58-0#; Interview Nr. 3, Hochschule 2

Auch die Koordinatorin von Hochschule 6 erläutert, dass das grundsätzliche Interesse der Adressat_innen, sich zu beteiligen, den Ausgangspunkt darstellt. Darüber hinaus beschreibt sie als Voraussetzung für Beteiligung, dass die Adressat_innen das Potenzial in sich tragen sollten, sich mithilfe von Trainings weiter zu qualifizieren (vgl. hierzu auch Interview Nr. 1, #00:03:57-6# – #00:04:28-7#):

#00:40:05-8# „If they've got an interest, it's fine. If they actually have the potential to train to do it. If they can develop and be trained in presenting skills. But quite often we start with just listening your story, people are quite comfortable giving their story. But it's painful but they can do that. And then you develop on from that.“ #00:40:33-4#; Interview Nr. 9, Hochschule 6

Die Koordinatorin an Hochschule 1 wählt eine pragmatische Herangehensweise und geht grundsätzlich von der Annahme aus, dass die Adressat_innen, mit denen sie arbeitet, in der Lage sind, sich zu beteiligen:

#00:06:47-9# „I talk to people very honestly. I mean, I talk to everybody like a capable adult until I am proved that maybe I shouldn't. So I start with the assumption that everyone is capable until or unless that's pretty not to be the case.“ #00:07:02-3#; Interview Nr. 1, Hochschule 1

Die Beteiligungskordinatorin von Hochschule 5 ist der Meinung, dass sich alle Interessierten beteiligen können, insofern sie im Allgemeinen offen und bereit sind, sich Herausforderungen zu stellen sowie sich selbst organisieren und zuhören können (vgl. Interview Nr. 5, #00:11:14-8# – #00:11:27-3#).

In den Gesprächen mit den Koordinatorinnen wurde deutlich, dass sie versuchen, möglichst alle Adressat_innen, die Interesse bekunden, an der Hochschulbildung von Sozialarbeiter_innen zu beteiligen. Dies bedeutet, auf die individuellen Bedürfnisse der Adressat_innen Rücksicht zu nehmen und die Formen der Beteiligung entsprechend anzupassen. Die Beteiligungskordinatorin von Hochschule 5 illustriert diese erforderliche Flexibilität durch ein Beispiel:

#00:10:39-8# „I think, most people can get involved. We do have a group of people with learning disabilities and a couple of the people in this group have quite a lot of difficulty with communication. So obviously, it's harder for them to get involved. But we try and find ways round it. So maybe if they were assessing the student presentation we might use pictures, you know, to sort of see how they felt it went. That sort of thing.“ #00:11:14-9#; Interview Nr. 8, Hochschule 5

Die Koordinatorin von Hochschule 1 sieht es als ihre Aufgabe, herauszufinden, welche Arbeitsbedingungen Adressat_innen benötigen. Dann gilt es, diese zu gewährleisten und dadurch Beteiligung zu ermöglichen. Auch sie führt ein Beispiel an, um ihre Aussage zu unterstreichen:

#00:07:16-9# „[Name of a woman], that works with us, has got learning difficulties. That means that sometimes if I am talking to her I might spend fifteen minutes explaining to her rather than five minutes. I work with somebody that has got autism. So he needs a strict detailed set of notes about everything and a very strict time level. As long as he has got this framework he is fine. So it's really finding out what people need to be able to work safely and operate within that.“ #00:07:43-5#; Interview Nr. 1, Hochschule 1

4.2 Anforderungen an das Rollenverständnis der Akteur_innen

Die im Rahmen dieser Arbeit geführten Interviews machen deutlich, dass mit der Beteiligung von Adressat_innen an der Hochschulbildung für Sozialarbeiter_innen ein neues Rollenverständnis der Akteur_innen einhergeht.

Diese besondere Rollenverteilung basiert laut den Interviewpartner_innen auf drei Aspekten: Erstens auf einer Umverteilung der Macht innerhalb der Sozialen Arbeit bzw. im relevanten Hochschulkontext. Zweitens auf der Anerkennung von Adressat_innenwissen als gleichbedeutsam gegenüber dem Wissen anderer Expert_innen und drittens auf einem spezifischen Selbstverständnis als professionelle Fachkraft, welches sich nicht aus einer Abgrenzung gegenüber „den Adressat_innen“ konstituiert.

4.2.1 Neuverhandlung von Machtstrukturen

Die interviewte Adressatin, die bereits seit etwa zwanzig Jahren an der Hochschulbildung von Sozialarbeiter_innen an verschiedenen Institutionen beteiligt ist, erläutert das Phänomen der Neuverhandlung von Machtstrukturen:

#01:22:26-0# „You are modelling power. You are modelling power balance. You are modelling that there can be a sharing. And you are modelling also that service users gonna be in charge and have more power. And that's a very good experience for social work students. It's humbling but it's also putting the balance much more towards the right place. You are then working to the principles of anti-oppressive practice, anti-discrimination much more because actually you have given up your power. And it might be difficult.“ #01:22:58-0#, Interview Nr. 9, Hochschule 6.

Das Verschieben der Macht kann – vor allem auf Seiten der akademisch Lehrenden – auf Widerstand stoßen und verweigert werden. Der interviewte Sozialarbeiter mit Erfahrungen als Adressat Sozialer Arbeit führt an, dass die Beiträge von Adressat_innen manchmal als Bedrohung für Professionelle und als etwas wahrgenommen werden, das Unordnung in die Abläufe bringt:

#00:00:25-4# „Some professionals [...] feel a bit threatend by user and carer involvement. It's seen as something that 'muddies the waters' for them. [...] The expression means it can kind of 'mess things up a bit'. [...] Well, it's sort of seen as a threat to professional power. [...] I think, that's why in some cases it's a bit tokenistic in the way the topic is treated and accepted.“ #00:01:16-1#, Interview Nr. 10

Eine Auflösung des Macht- und Interessenskonfliktes zwischen Fachkräften bzw. akademischen Lehrkräften und Adressat_innen Sozialer Arbeit würden fast alle der

interviewten Adressat_innen in der Herstellung einer gleichberechtigten Partnerschaft sehen. Allerdings gibt es keinen Konsens darüber, ob diese Partnerschaft tatsächlich realisierbar ist und inwiefern das Gelingen der Beteiligung davon abhängt.

Der interviewte Sozialarbeiter und Adressat betont das Ziel der bestmöglichen Ausbildung für die zukünftigen Fachkräfte als den gemeinsamen Ausgangspunkt der Zusammenarbeit der Akteur_innen. Dies ist der gemeinsame Nenner, der es erforderlich macht, dass akademische Lehrkräfte, Adressat_innen und Studierende Seite an Seite konstruktiv zusammen arbeiten:

#01:29:35-3# „We [the service users and carers] are there to work with academics [...]. We are there to work with the students [...]. We're all people. [...] We need to be able to constructively work together in partnership to maximise the student learning experience [...].“ #01:30:00-8#; Interview Nr. 10

Trotz dieses Verständnisses sind sich alle der interviewten Akteur_innen bewusst, dass die Herstellung einer partnerschaftlichen Arbeitsbeziehung kein leichtes Unternehmen und momentan noch nicht erfüllt ist. Die Machtanhäufung wird derzeit klar auf der Seite der akademisch Lehrenden ausgemacht. Der o.g. interviewte Sozialarbeiter gibt folgendes zu bedenken:

#01:30:13-9# *„Is it an equal partnership between these three parties?“*

„In theory yes, in practice no. Because on the end of the day [...] the lecturers decide what happens on the course, basically. That's their responsibility. It's supposed to be an equal partnership; but the power lies with the university, with the lecturers. Users and carers have very little power, actual power.“ #01:30:51-0#; Interview Nr. 10

Obwohl sich die Aussagen aller Gesprächspartner_innen in der Beschreibung dieser Machtasymmetrie decken, ist ihre Vision bezüglich des Umgangs damit zum Teil konträr. Ein Mitglied der selbstverwalteten Adressat_innengruppe an Hochschule 3 verfolgt das Ziel einer gleichberechtigten Partnerschaft und sieht die Adressat_innen an der Hochschule auf dem Weg dahin:

#01:11:36-0# „We still got a long way to go towards partnership. [...] There is a lot still to do. [...] We aren't partners. We aren't equal. We are not equal to academics. We don't have much saying in a lot of things. So we got a long way to go to where as becoming equal to academics and working together in partnership, which, you know, we should work towards. So we got a good grain and a good basis from what to work from. [...]“ #01:12:38-8#; Interview Nr. 5, Hochschule 3

Für ihn würde diese Gleichberechtigung in der Zusammenarbeit beispielsweise darin bestehen, dass sich akademisch Lehrende und Adressat_innen bereits bei der Planung der anstehenden Lehrveranstaltungen miteinander besprechen würden. Dies steht jedoch im Gegensatz zur aktuellen Praxis an der Hochschule. Denn zurzeit planen die angestellten Lehrkräfte die Veranstaltungen allein und kommen dann auf die Adressat_innen zu, um ihre Unterstützung zu erfragen, die sich dann allerdings in dem bereits zuvor abgesteckten Rahmen bewegen muss (vgl. Interview Nr. 5, #01:12:56-0# – #01:13:36-2#; s. auch die Praxis an Hochschule 2: Interview Nr. 3, #00:31:03-8# – #00:31:16-4#).

Die Frage nach der Realisierbarkeit dieser praktischen Partnerschaft bejaht der eben genannte Adressat an Hochschule 3, betont allerdings den erforderlichen Zeitrahmen hierfür. Zwei andere Mitglieder der Gruppe hingegen glauben nicht an die Umsetzung dieser Vision (vgl. Interview Nr. 5, #01:13:48-7# – #01:13:57-2#).

Dem Ziel einer gleichberechtigten Partnerschaft gegenüber steht eine eher nüchterne Umgangsweise bezüglich der Zusammenarbeit der Akteur_innen im Studiengang der Sozialen Arbeit: Die Beteiligungskordinatorin der Hochschule 1, die Erfahrungen als Adressatin Sozialer Arbeit hat, geht davon aus, dass das Machtungleichgewicht immer bestehen bleiben wird und vergleicht die Rolle der Adressat_innen an der Hochschule mit Gastdozent_innen, die weniger Einfluss auf das Gesamtgefüge des Studiums haben als angestellte Hochschullehrende (vgl. Interview Nr. 1, #00:20:17-6# – #00:20:30-0#). Obwohl dieses Ungleichgewicht hinsichtlich der Macht existiert, lässt das Interview mit der Beteiligungskordinatorin darauf schließen, dass sie die Adressat_innenbeteiligung an ihrer Hochschule als gelungen einschätzt.

Eine ähnliche Haltung vertritt die interviewte Beteiligungskordinatorin von Hochschule 6, die auf den Unterschied zwischen Macht und Weisungsbefugnis („authority“) hinweist. Sie geht davon aus, dass es auch in Zukunft nicht zu einer Machtbalance zwischen Adressat_innen und Fachkräften kommen wird, da die Hochschulen gegenüber weisungsberechtigten Instanzen rechenschaftspflichtig sind (vgl. auch Interview Nr. 9 #01:23:10-1- #01:23:27-7#):

#00:24:46-4# „I think in the long one, it's the college which has the power. Because they're ultimately accountable. They are accounted by the General Social Care Council for the delivery of a good degree.“ #00:24:55-5#; Interview Nr. 9, Hochschule 6

Einige Adressat_innenorganisation in England haben eine weitere Form des Umgangs mit dem Machtgefälle zwischen akademisch Lehrenden und Adressat_innen entwickelt: Sie vermeiden in diesem Kontext, den Begriff der „Partnerschaft“ und ersetzen ihn durch „Allianz“ bzw. „Zusammenschluss“ (vgl. Levin 2004, 22). Adressat_innen werden in diesem Sinne zu „Alliierten“.

Die Beteiligungskordinatorin der Hochschule 6, die Mitglied in einer selbstverwalteten Betroffenenorganisation ist und dort u.a. Leitungsaufgaben übernimmt, erklärt, was mit dem Begriff der „Allianz“ gemeint ist:

#01:42:05-4# „When we work as service users and carers with the social services we are not equal partners, we don't share the pursary. We don't have the money, we don't have the ressources, we don't share it with them. So a number of service users with a particular view on this have called ourselves "allies". So we are in alliances, not in partnerships.“ #01:42:29-5#; Interview Nr. 9, Hochschule 6

Die Forderung nach tatsächlich gleicher Machtverteilung, die laut der Interviewpartnerin mit dem Begriff der Partnerschaft einher geht (vgl. Interview Nr. 9 #01:41:53-9# – #01:42:05-5#), fällt bei der Verwendung der Bezeichnung „Allianz“ weg. Sie fügt hinzu, dass dies die Zusammenarbeit zum Teil erleichtern kann, da alle Interessensvertretungen trotz ihrer unterschiedlichen Ressourcen und Machtpositionen etwas beitragen können. Die interviewte Adressatin und Beteiligungskordinatorin erläutert:

#01:42:40-4# „Alliance is more that you can have a federation of small people, big people, small organisations, big organisations, all still having a say. You don't have to have equal sharing of the money [...]. It does mean that it's not that pressure to see everbody as equal in the partnership, that can get sometimes get in the way of working together. It's like [...] a federation: it brings people together. They can have different perspectives, they hold different levels of control over different things.“ #01:43:27-8#; Interview Nr. 9, Hochschule 6

4.2.2 Anerkennung der gleichwertigen Bedeutsamkeit der Sichtweisen von Adressat_innen und akademisch Lehrenden

Die Interviews zu der vorliegenden Arbeit zeigen, dass Beteiligungsprozesse nur dann gelingen können, wenn akademisch Lehrende an den Hochschulen erkennen, dass die Erfahrungen und Sichtweisen der Adressat_innen gleichwertige Bedeutsamkeit wie die Sichtweisen anderer Expert_innen haben.

Aus den Forschungsergebnissen lässt sich schließen, dass dies jedoch in der Praxis mitunter eine Herausforderung darstellt. Dabei können erwartete Rollenmuster von

Adressat_innen und akademisch Lehrenden an der Hochschule aufgelöst und neu ausgehandelt werden.

Der interviewte Adressat an Hochschule 1 erinnert sich an den Beginn seines Engagements im Rahmen des Studiengangs Sozialer Arbeit, der geprägt war von anfänglichen Irritationen und dem schlussendlichen Gelingen der Zusammenarbeit:

#00:32:59-4# „For me in the beginning it [working together with the staff in interviewing and assessing students] was kind of intimidating because I thought that I wouldn't... these people really know what they are doing, what they are saying and what do I know really? But I found that that's what they want, they want my own experience, because there are certain experiences they haven't had. I think, I have had to learn to have the confidence to kind of speak up a bit.“ #00:33:27-2#; Interview Nr. 2, Hochschule 1

Die Beteiligung des Adressaten verlief in diesem Fall erfolgreich, da die akademischen Lehrkräfte das Wissen des Adressaten als einzigartig und bedeutsam erachtet haben und seine Verunsicherung aufgrund der Verschiebung der Rollenmuster mindern konnten.

Jedoch scheinen nicht alle der Akteur_innen bereit zu sein, diese beteiligungsfördernde Grundhaltung zu verinnerlichen und in der Praxis umzusetzen. Ein Adressat von Hochschule 3 erklärt, dass es beispielsweise dem akademischem Lehrpersonal schwerfallen kann, seine alleinige Rolle als Lehrende an der Hochschule aufzugeben und diese Aufgabe gemeinsam mit Adressat_innen in einer partnerschaftlichen Arbeitsbeziehung zu übernehmen:

#01:00:51-3# „Some of the academics [...] they didn't want us [the service users] in the classroom, initially. So it was that hurdle to get over. I mean, the idea of having a service user teaching students on their own, which we do now, was unheard of.“ #01:01:06-4#; Interview Nr. 5, Hochschule 3

Darüber hinaus zeigen auch Studierende ganz unterschiedliche Wertschätzungen gegenüber dem Wissensbeitrag der Adressat_innen.

Einer der Gesprächspartner_innen an Hochschule 3 beschreibt, welche positiven Rückmeldungen die Studierenden den Adressat_innen in Bezug auf ihren Beitrag zur Lehre geben. Aufgrund der hohen Anerkennung durch die Studierenden erhielten die beteiligten Adressat_innen an der Hochschule eine verbesserte Machtposition gegenüber den akademisch Lehrenden:

#01:02:41-9# „We are becoming more accepted because [...] of the feedback from the students to the academics, who said, ‚That was a really good session, we've learned a lot.‘, ‚It was an eye opener.‘, ‚It was a breath of fresh air.‘, that sort of things. Once the academics know that

we're not gonna destroy what they've been doing, that in actual fact we're gonna add all to their input. [...] If we take over classroom for two hours they sit back and do their things – happy days for them.“ #01:03:17-4#; Interview Nr. 5, Hochschule 3

Demgegenüber kommt es vor, dass zukünftige Fachkräfte den Wert der Wissensbeiträge von Adressat_innen nicht hochschätzen. Ein Adressat der Hochschule 3 führt diesbezüglich aus:

#00:18:34-4# „At times the attitude of social workers [social work students] towards us [service users] can vary quite a lot [...]. Some of them don't recognize the value of the lived experiences that we have.“ #00:18:49-8#; Interview Nr. 5, Hochschule 3

An dem Fall von Hochschule 3, wo akademisch Lehrende einen Teil ihres Kompetenzbereichs aufgegeben haben, zeigt sich, dass sich mit steigender Gestaltungsmacht der Adressat_innen auch die Wertschätzung und der Respekt bezüglich ihres Beitrags zur Lehre von Seiten der Studierenden erhöhen. Ein Mitglied der Adressat_innengruppe der Hochschule berichtet:

#01:08:11-4# „And that has changed not just in the academics' mind of we are capable of what we're doing [...] but it also means that the students have more respect for all of our lecturers now because their work that we actually mark is part of their [...] degree.“ #01:08:31-5#; Interview Nr. 5, Hochschule 3

Die Macht der Bewertung von Studienleistungen seitens der Adressat_innen (vgl. Kapitel 3.3 im Teil IV) zeigt den Studierenden, dass sie die Beiträge der Adressat_innen als obligatorischen Bestandteil ihres Studiums verstehen und diese wie andere Wissensbeiträge respektieren sollten. Die Adressat_innen an Hochschule 3 haben de facto die Macht, Studierenden im ungünstigsten Falle das Bestehen des Moduls und schlussendlich des Studienabschlusses zu verweigern. Der interviewte Adressat ergänzt seine Ausführungen:

#01:08:31-5# „So they have to pass this module. And we actually mark it. So they have to take on, not just listen, take on what we are trying to educate them. And also explain that they understand that within the core and within their assignment. And if they don't do that they fail the assignment. If they fail the assignment they fail the module. And if they fail the module they fail the course. Fairly rarely does that happen, [...] but it has given us a lot more input within the university and also a lot more respect from the students.“ #01:09:04-0# # 0#; Interview Nr. 5, Hochschule 3

In dieser Hinsicht ist es den Adressat_innen gelungen, dass ihr Erfahrungswissen bei der Bewertung der Studienleistungen – im Rahmen des eigenen Moduls – genau gleichbedeutend wirkt, wie die Benotung durch akademisch Lehrende.

4.2.3 Vermeidung von identitätsbezogenen Abgrenzungen zwischen Professionellen und Adressat_innen

Eine weitere Voraussetzung für die Förderung von Adressat_innenbeteiligung im Hochschulkontext Sozialer Arbeit, betrifft das Selbstverständnis als professionelle Fachkraft. Im Gespräch mit dem Adressaten, der Berufserfahrung als Sozialarbeiter hat, wird deutlich, dass es Beteiligung behindert, wenn sich Sozialarbeiter_innen und Studierende gegenüber Adressat_innen als „unverwundbare Menschen“ positionieren.

Die Biografie des Gesprächspartners verdeutlicht dieses Anliegen: Er arbeitete 38 Jahre lang als Sozialarbeiter im psychosozialen Bereich. Dann erlitt er selbst eine schwere Krise, die ihn etwa ein Jahr lang in eine tiefe Depression – verbunden mit Suizidversuchen – stürzte (vgl. Interview Nr. 10). Erst nachdem er selbst die Erfahrung der persönlichen Verletzlichkeit gemacht hatte, wurde ihm klar, dass die Grenzen zwischen dem eigenen Verständnis als professionelle Fachkraft oder Adressat fließend sein können und mitunter komplett verschwinden:

#01:12:58-6# „We are all more than our labels. It's so easy for people to be labelled: he is a user, he is a carer, he is a professional, you could be all three! [...] They could [also] change. One day you can be a professional and next day you can be a service user, like I was. And service users can become professionals... Like I became again.“ #01:13:36-9#; Interview Nr. 10

In dem Gespräch mit der Beteiligungskordinatorin an Hochschule 2 zeigt sich, dass sie ein ähnliches Rollenverständnis hat und folgendes zu denken gibt: „Anyone of us could need to use social services at any point in our life“ (Interview Nr. 3 #00:02:16-3# – #00:02:20-7#). Daraus resultiert für sie die Notwendigkeit einer integrativen Arbeitsweise (vgl. Interview Nr. 3, #00:02:02-6# – #00:02:26-1#).

4.3 Kontextbezogene Voraussetzungen

Da die im Rahmen der vorliegenden Arbeit geführten Interviews nur teilweise Aufschluss über Kontextbedingungen geben, diese jedoch bedeutende Einflussgrößen hinsichtlich der Beteiligungsprozesse darstellen, wird für die nachfolgenden Ausführungen zusätzlich Literatur hinzu gezogen.

4.3.1 Finanzielle Voraussetzungen

Finanzierung im Allgemeinen

Adressat_innenbeteiligung im Hochschulstudium kann nur gelingen, wenn die jeweilige Hochschule über ausreichend finanzielle Mittel verfügt. Kosten fallen insbesondere an für die Bezahlung von angestellten Beteiligungskoordinator_innen und beteiligten Adressat_innen, für die Akquise interessierter Adressat_innen bzw. der Herstellung von Partnerschaften zu Adressat_innenorganisationen sowie für Veranstaltungs- und Fahrtkosten (vgl. Levin 2004, S. 18).

In England kommt der Staat für einen Teil der Kosten hinsichtlich der Adressat_innenbeteiligung in Studiengängen der Sozialen Arbeit auf. Diese Förderung ist zwar wertvoll, reichte jedoch laut Sadd nie aus, um Adressat_innen in allen Bereichen der Studiengänge der Sozialen Arbeit zu integrieren (vgl. Sadd 2011, S. 2). Einige Hochschuleinrichtungen haben sich um weitere finanzielle Unterstützung bemüht und diese z.T. in speziellen Fördertöpfen innerhalb und außerhalb der Hochschulen gefunden (vgl. Levin 2004, S. 18).

Bezahlung der Adressat_innen

Alle der im Rahmen der vorliegenden Arbeit interviewten Personen sind der Meinung, dass die Expertise von Adressat_innen in der Hochschulbildung von Sozialarbeiter_innen voll anerkannt werden sollte – auch in finanzieller Hinsicht. Das Bezahlen von Honoraren bedeutet für sie eine Form der Wertschätzung des Engagements von Adressat_innen und fördert die Gleichstellung der Wissensbeiträge von Adressat_innen und bezahltem Hochschulpersonal (vgl. Interview Nr. 3, #00:44:33-5# – #00:44:44-9#). Die Hochschulen zeigen den beteiligten Adressat_innen ihre Anerkennung insbesondere dann, wenn die Höhen der Honorare mit den für andere Expert_innen vergleichbar sind (vgl. Interview Nr. 8, #00:23:02-4# – #00:23:15-5#).

Die diesbezügliche Praxis gestaltet sich an den englischen Hochschulen sehr unterschiedlich: Einige Hochschulen bezahlen die Adressat_innen genau so wie Gastdozent_innen (vgl. Hochschule 1), andere hingegen kommen lediglich für die direkten Ausgaben, wie beispielsweise Reisekosten auf, spendieren den Adressat_innen Verpflegung während der Veranstaltung (vgl. Hochschule 2), bezahlen ihnen ggf. eine

geringfügige Aufwandsentschädigung (vgl. z.T. Hochschule 3) oder beschäftigen Adressat_innen in festen Arbeitsverträgen an der Hochschule (vgl. z.T. Hochschule 3).

Die im Rahmen dieser Arbeit untersuchte Hochschule 2 pflegt eine Partnerschaft zu einer lokalen Hilfsorganisation, unter deren Dach viele verschiedene Projekte ihre sozialen Hilfen für Adressat_innen anbieten. Die Beteiligungskordinatorin von Hochschule 2, die vor ihrer Tätigkeit an der Hochschule als Sozialarbeiterin in dieser Organisation arbeitete, nutzt ihre Verbindungen und wirbt dort interessierte Adressat_innen für die Beteiligungsprozesse an der Hochschule an. Die Organisation unterstützt die Beteiligungskordinatorin also mit dem Zugang zu Adressat_innen. Im Gegenzug zahlt die Hochschule die Gelder, die für die Adressat_innenbeteiligung zur Verfügung stehen, nicht direkt an die Adressat_innen aus, sondern an die lokale Organisation. Die Beteiligungskordinatorin erläutert:

#00:03:19-8# „Payment of service users is an issue. It's certainly an issue for us. [...] Because we don't pay. Whereas there is lots of guidance, it's not policy, it's guidance, that looks at paying service users. But because [name of the university] and [name of the charity organisation] work in partnership there is a chunk of money that goes to [name of the charity organisation] and that helps [name of the charity organisation] support their service users. So rather than pay our service user to come in directly – we get them lunch, we pay their expenses – but they are coming from a project [within the charity organisation], they might get the benefit of fund. So, I mean, it's not a great explanation but you know, it's all we've got at the moment.“ #00:04:11-9#; Interview Nr. 3, Hochschule 2

4.3.2 Infrastrukturelle Voraussetzungen

Um zu gewährleisten, dass alle Adressat_innen, die ein Interesse daran haben, sich tatsächlich an der Ausbildung zukünftiger Fachkräfte Sozialer Arbeit beteiligen können, ist es erforderlich, dass die Hochschuleinrichtungen infrastrukturelle Voraussetzungen im engeren und weiteren Sinne erfüllen. In diesem Sinne ist die Zugangsmöglichkeit der erste Grundsatz von Beteiligung (vgl. YIPPEE / CATS 2002, zit. nach Levin 2004, S. 15).

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sollen nachfolgend einige Bedingungen genannt werden, die für die Umsetzung von Adressat_innenbeteiligung in Studiengängen der Sozialen Arbeit konstitutiv sind. Da Adressat_innen jedoch ganz individuelle Bedürfnisse haben können, ist es unerlässlich im direkten Dialog zu erfragen, welche Unterstützung jede_r Einzelne benötigt.

Barrierefreier Zugang im engeren und weiteren Sinne

Der barrierefreie Zugang zu der Hochschuleinrichtung betrifft zum einen den Zutritt in die Gebäude und Zimmer und darüber hinaus gute Anfahrtsbeschreibungen, ggf. in einfacher Sprache und großem Format sowie die Verfügbarkeit von Parkplätzen. Zum anderen kann es darüber hinaus möglicherweise erforderlich sein, dass Adressat_innen auf ihrem Weg zu der Hochschuleinrichtung und zurück durch eine persönliche Begleitung unterstützt werden müssen (vgl. Interview Nr. 9 #00:42:26-2# – #00:42:44-0#).

Darüber hinaus gehört das richtige Zeitmanagement von Veranstaltungen mit Adressat_innenbeteiligung zum barrierefreien Zugang. Die Adressatin, die zugleich Beteiligungskoordinatorin an Hochschule 6 ist, erläutert den diesbezüglichen Hintergrund:

#00:42:44-0# „So, it might have to start later because people who are in drugs have their medication, people are waiting for paid carers to come and get them started in the day. So, you've got to do timing right with the meetings.“ #00:42:57-8#; Interview Nr. 9, Hochschule 6

Auch die Beteiligungskoordinatorin an Hochschule 2 schenkt diesen eventuell vorhandenen Umständen Beachtung und beginnt aus diesem Grunde ihren Trainingskurs für Adressat_innen um 10.30 Uhr (vgl. Interview Nr. 3, #00:06:26-3# – #00:06:47-7#).

Es ist wichtig, dass die eingeladenen Adressat_innen vorab über die Details der Veranstaltung informiert werden: Welche Anfangs-, End- und Pausenzeiten sind vorgesehen? Hat das Treffen einen formalen Charakter? Gelten bestimmte Regeln? Was ist die Agenda? (vgl. YIPPEE / CATS 2002, zit. nach Levin 2004, S. 14)

Ggf. sollte der Bedarf an Kinderbetreuung erfragt werden (vgl. Interview Nr. 3, #00:06:47-7#).

Einander verstehen

Von Adressat_innen wird bezüglich der gegenseitigen Verständigung im Kontext der Hochschulbildung von Sozialarbeiter_innen der Wunsch geäußert, nicht-exkludierende Sprache zu verwenden, womit eine einfache Sprache ohne Dialekt, Jargon oder Abkürzungen gemeint ist (vgl. YIPPEE / CATS 2002, zit. nach Levin 2004, S. 15). Auch könnte es notwendig sein, Veranstaltungen in Fremdsprachen oder Gebärdensprache zu übersetzen und Kopfhörer bereit zu stellen.

Menschen mit Lernbehinderungen oder visuellen Beeinträchtigungen könnten Schwierigkeiten beim Lesen haben. Bei Veranstaltungen ist demzufolge darauf zu achten, verschiedene Anschauungsformate- und Methoden abzuwechseln.

Während des gemeinsamen Gesprächs mit Adressat_innen sind wichtige Regeln der respektvollen Kommunikation zu beachten (vgl. Turner / SOL 2002, zit. nach Levin 2004, S. 16). Darüber hinaus gehört es zur beteiligungsfördernden Praxis, sich für die Beiträge der Adressat_innen Zeit zu nehmen. Das folgende Zitat einer Adressat_innenorganisation aus England zeigt, weshalb man sich diesen Grundsatz bewusst machen sollte:

„Keep in mind that we may take a while to formulate opinions; this does not denote lack of intelligence, but if we have never been asked before, it's hard, or maybe we lack confidence.“ (ebd.).

Zugang zu universitärer Infrastruktur

Es kann zum einen die Wertschätzung aber auch die Freude und Motivation der Adressat_innen an ihrem Engagement steigern, wenn sie Zugang zu universitären Einrichtungen, wie Bibliotheken und Computerräumen, erhalten. Die interviewte Beteiligungskoordinatorin von Hochschule 6 erläutert:

#00:47:07-1# „In some places, what is important for service users that they have full use of things like the library. They have cards, they can use computers,so just being able to access college resources is important to some service users to stay with the programme and they would keep coming.“ #00:47:22-7#; Interview Nr. 9, Hochschule 6

An der untersuchten Hochschule 3 verfügt die dortige Adressat_innengruppe über ein eigenes Büro (vgl. Interview Nr. 5, #00:25:25-2# – #00:25:40-3#).

4.3.3 Gelungene Akquise

Die durchgeführten Erhebungen zeigen, dass die Hochschuleinrichtungen jeweils ganz unterschiedliche Strategien der Akquise von Adressat_innen entwickelt haben. Bevor nachfolgend die kennengelernten Herangehensweisen vorgestellt werden, soll zunächst eine der grundlegenden Handlungsmaximen hinsichtlich der Akquise erläutert werden: Der hier gemeinte Grundsatz der Diversität hinsichtlich der beteiligten Adressat_innen wird von

mehreren Interviewpartner_innen erwähnt (vgl. Interview Nr. 3, #00:26:24-6# – #00:26:27-5#; Interview Nr. 5).

Diversität der Adressat_innen

Bei der Suche nach Adressat_innen, die sich an der Hochschule beteiligen möchten, legen die interviewten Beteiligungskordinator_innen Wert auf Diversität der persönlichen Erfahrungen und Hintergründe der Menschen. Das hat zum Ziel, eine Vielfalt an Wissen in das Studium der Sozialen Arbeit zu integrieren. Die Beteiligungskordinatorin der Hochschule 3 erklärt ihre Vorgehensweise der Akquise:

#01:36:34-0# „When we recruit [...] we look at the make up of the group and try to get people who are not duplicating. So we try to keep the group as diverse as possible. But any community member can come along and as long as they have a message to tell or some input they want to give then they're welcome to come along.“ #01:36:53-6#; Interview Nr. 5, Hochschule 3

Für die Anwerbung von Adressat_innen nutzt die Hochschule 3 die Strukturen und Netzwerke des lokalen Gemeinwesens. Die Koordinatorin der Gruppe erläutert, dass dies seit Beginn der Beteiligungsprozesse die zentrale Strategie der Hochschule ist:

#00:26:53-4# „They [the university] basically went out and had a big meeting and said to people in the town, ‚This is going to happen, come along to this meeting.‘ And hundreds of people came along.“ #00:27:01-2#; Interview Nr. 5, Hochschule 3

Im Gespräch mit der dortigen selbstverwalteten Adressat_innengruppe wurde erläutert, dass bei diesem genannten Treffen vor allem Organisationen von Adressat_innen eingeladen wurden, die wiederum möglichst viele ihrer Mitglieder mobilisieren sollten (vgl. Interview Nr. 5, #00:01:40-9# – #00:01:59-2#).

Andere Hochschulen hingegen setzen ihren Anfangspunkt der Adressat_innenbeteiligung nicht explizit in das lokale Gemeinwesen, sondern sprechen Adressat_innen auch über die Studierenden in den Praktikumseinrichtungen an. Die Beteiligungskordinatorin von Hochschule 6 gibt Beispiele, in welchen Einrichtungen Adressat_innen angesprochen werden:

#00:33:47-4# „How do you find the service users?“ #00:33:49-5#

#00:33:53-2# „It's not easy. You go to the disability organisations, the mental health groups, [...] to placements, to placements that have students already, the students in there would put the

word out if any users or carers were interested in being involved with the programme get in touch with J.“ #00:34:15-7#; Interview Nr. 9, Hochschule 6

Eine weitere Strategie der Akquise ist die Werbung über lokale Medien. Die Beteiligungskordinatorin der Hochschule 5 nutzt diesen Weg und wirbt über städtische Radiosender und Zeitungen für ein erstes Informationstreffen an der Hochschule, bei dem die Beteiligungsmöglichkeiten für Adressat_innen vorgestellt werden (vgl. Interview Nr. 8 #00:00:55-9# – #00:01:11-9#; #00:03:52-0# – #00:04:24-8#).

Durch diese Anwerbestrategie konnte die Koordinatorin zwar eine zufriedenstellende Anzahl an Adressat_innen verzeichnen, die Auswahl des Mediums jedoch beeinflusste die Vielfalt der Adressat_innen bereits vorab relativ stark. Deshalb wurde es im zweiten Jahr der Akquise notwendig, ihre Werbestrategie anzupassen (vgl. Interview Nr. 8).

Die Herangehensweise der Beteiligungskordinatorin der Hochschule 2 – die Partnerschaft zwischen einer lokalen Hilfsorganisation und der Hochschule – wurde bereits im Unterpunkt 4.3.1 in diesem Teil der Arbeit vorgestellt. Die Vorteile für diese Partnerschaft erläutert die Beteiligungskordinatorin folgendermaßen:

#00:01:24-3# „I also work for [name], which is a local voluntary sector agency. It's a charity. It's got 174 projects working with people with mental health problems, learning disabilities, physical disabilities, children, young carers, families, people with postnatal depressions, anything you care too much in the world of care [name of the charity organisation] pretty much covers. So, having the partnership between [name of the charity organisation] and [name of the university] it's seemed the perfect opportunity: got access to service users and carers, who may want to get involved.“ #00:02:02-1#; Interview Nr. 3; Hochschule 2

4.3.4 Die Rolle der Beteiligungskordinator_innen

Einige Hochschulen haben nach den Reformen der Studiengänge der Sozialen Arbeit im Jahr 2003 jeweils eine Arbeitsstelle eingerichtet, deren alleinige Funktion es ist, die Adressat_innenbeteiligung an der Hochschule zu koordinieren. Als Inhaber_in dieser Stelle fungiert diese Person zwischen dem akademischen Lehrpersonal, den Adressat_innen und Studierenden. Die Aufgaben drehen sich in dem Sinne nicht um Tätigkeiten der Sozialen Arbeit, sondern um Bildungsprozesse (vgl. Interview Nr. 1, #00:15:48-8# – #00:16:06-2#).

Aus den Erhebungen im Rahmen dieser Arbeit lässt sich zusammenfassen, dass vorrangig folgende Aufgaben von den Beteiligungskordinator_innen übernommen werden: Zunächst einmal sind die Koordinator_innen für die Vorbereitung und Planung der Adressat_innenbeteiligung an den Hochschulen verantwortlich. Dies beinhaltet u.a. das Aufspüren von bereits vorhandenen Ressourcen der Hochschule sowie strategische

Abreden mit Funktionsträger_innen innerhalb der Hochschule. Darüber hinaus betrifft die Vorbereitung der Adressat_innenbeteiligung die Informierung und Sensibilisierung des Hochschulpersonals für die Beteiligungsprozesse.

Sobald erste Adressat_innen für die Beteiligung an der Hochschule gewonnen wurden, kommen Aufgaben der Vor- und Nachbereitung hinsichtlich ihrer Tätigkeiten im Rahmen des Studiums der Sozialen Arbeit sowie Supervision und Beratung der Adressat_innen hinzu. Darüber hinaus ist die regelmäßige Akquise von neuen Adressat_innen wichtig, um die Wissensbeiträge im Studium einerseits vielseitig und andererseits aktuell zu halten.

Außerdem erachtet es beispielsweise die Beteiligungskoordinatorin von Hochschule 2 als ihre Aufgabe, sicherzustellen, dass Adressat_innen nicht „zum Schein“ beteiligt werden. Sie begründet dies damit, dass Adressat_innenbeteiligung ihres Erachtens nur dann sinnvoll ist, wenn tatsächlich alle beteiligten Akteur_innen davon einen Gewinn erhalten. Die Koordinatorin beschreibt eine Situation an Hochschule 2, bei der ihr eigenes Aufgabenverständnis offen gelegt wird:

#00:36:48-0# „I remember a while back. I was asked to bring a service user in for something. But I couldn't understand what the purpose of it was. [...] Maybe it was to fulfil a requirement to have a service user there. And I didn't encourage that because it didn't feel right. So, I think, part of my role is to make sure that the service users are coming in for a good reason and [...] that they gonna get something out of it, that the uni is gonna get something out of it. That it is not just tokenism.“ #00:37:25-9#; Interview Nr. 3, Hochschule 2

Es kann davon ausgegangen werden, dass jede_r Beteiligungskoordinator_in die eigene Rolle unterschiedlich ausfüllt und damit die Qualität von Adressat_innenbeteiligung beeinflusst. Gibt es also bestimmte berufliche Kriterien, die Beteiligungskoordinator_innen erfüllen sollten? Diese Frage beantwortete die Koordinatorin von Hochschule 5, die selbst Erfahrung als private Betreuerin („carer“) eines behinderten Kindes hat:

#00:25:58-7# „I think, you know, experience of either using services or being a carer. We might like to see a time when it would, you know, my role would go to a service user. [...] I wouldn't need a job because the service user group would manage itself. I think, that would be one of the best things. But I am involved in some of the teaching side of it. So, maybe you would need some academic input, as well. Because, you know, part of my role is to work alongside the students, teaching them before they go on practice. I think, if you had experiences yourself as a service user that would be fantastic. Although, you know, then you're seeing things from one perspective that is sort of just your perspective but [...] it gives you a greater understanding for some of the challenges.“ #00:26:57-5#; Interview Nr. 8, Hochschule 5

Die beiden Beteiligungskordinatorinnen der Hochschulen 1 und 3, die jeweils persönliche Erfahrungen als Adressatinnen Sozialer Arbeit haben, äußern sich ähnlich und erklärten, dass diese Erfahrungen ein Bewerbungskriterium für ihre Stellen an den Hochschulen waren (vgl. Interview Nr. 1, #00:02:49-7# – #00:03:12-6#; Interview Nr. 6, #01:33:27-8# – #01:33:30-9#).

Die hier interviewten Beteiligungskordinatorinnen gehen demzufolge davon aus, dass eine Person, die selbst Erfahrungen als Adressat_in gesammelt hat, höchstwahrscheinlich eine qualitativ hochwertigere Arbeit hinsichtlich der Beteiligung von Adressat_innen im Hochschulkontext leisten könnte als jemand, der diese Erfahrungen nicht mitbringt.

4.3.5 Begleitung und Training der Adressat_innen

Um die Beteiligung von Adressat_innen Sozialer Arbeit an der Hochschule zu fördern, ist es notwendig, die Adressat_innen dabei professionell zu begleiten. Die Beteiligungskordinatorin der Hochschule 1 zeigt, dass eine individuelle Unterstützung bereits zu Beginn der Tätigkeiten wichtig ist. Hier schildert sie ihre Vorgehensweise bei den ersten Treffen mit interessierten Adressat_innen:

#00:08:32-3# „Before they get involved they will talk to me. I ask them to fill out a form which says how would they describe themselves, so I am not defining them. How would they describe themselves, what are their experiences, what do they want to tell people, what support needs do they feel that they have. I will show them around, I will talk about some other things we will do. I don't start by talking about the rates of pay. Because I want the people that work with us to be doing it because they are generally motivated.” #00:08:59-3#; Interview 1, Hochschule 1

Eine wichtige kontextbezogene Voraussetzung für Adressat_innenbeteiligung ist das Angebot und die Durchführung von Trainings in regelmäßigen Abständen. Von den Adressat_innen sollte nicht pauschal erwartet werden, dass sie sich ohne Vorbereitung und Unterstützung an der Hochschule sinnvoll engagieren möchten bzw. können. Wenn Bedarf besteht, ist es wichtig, ihre Fähigkeiten zu trainieren und ggf. das Selbstbewusstsein zu stärken (vgl. Levin 2004, S. 23).

An allen im Rahmen der vorliegenden Arbeit untersuchten Hochschulen gab es die kostenfreie Möglichkeit für Adressat_innen, sich in Trainingseinheiten auf die Zusammenarbeit mit akademisch Lehrenden sowie Studierenden vorzubereiten und das Engagement regelmäßig zu reflektieren.

An der Hochschule 2 wurde im Rahmen der Forschung zu dieser Masterthesis der erste Teil eines viergliedrigen Trainingskurses als teilnehmende Beobachterin besucht. Der Aufbau eines solchen Trainingskurses kann für verschiedene Adressat_innengruppen sehr unterschiedlich aussehen – angepasst an die individuellen Bedürfnisse, Lebenserfahrungen, Bildungshintergründe und Beteiligungsmotive. Darüber hinaus müssen sich die Inhalte der Trainings danach richten, in welchen Feldern die jeweiligen Adressat_innen beteiligt sind: Adressat_innen, die an der Konzipierung und Durchführung eines Studienmoduls mitwirken, benötigen andere Formen von Unterstützung als Adressat_innen, die im Rahmen einer einzelnen Lehrveranstaltung beteiligt sind (vgl. Levin 2004, S. 23).

Die Trainingskurse an den untersuchten Hochschuleinrichtungen werden alle bis auf einen Fall von den Beteiligungskordinator_innen geplant und durchgeführt. Die Ausnahme ist die selbstverwaltete Adressat_innengruppe der Hochschule 3. Dort fungieren diejenigen Adressat_innen, die sich bereits jahrelang an der Hochschule engagieren, als Mentor_innen für neu hinzugekommene Adressat_innen (vgl. Interview Nr. 5 #00:50:51-8# – #00:51:05-9#).

Ein Teil des Trainings für Adressat_innen beinhaltet die Nachbereitung und Reflektion ihrer Tätigkeiten. Dies ist eine wichtige Voraussetzung, um individuelle Bedürfnisse, Interessen und Ängste regelmäßig zu erfragen. An der Hochschule 1 gehört dies zur Routine, wie die Koordinatorin berichtet:

#00:27:17-3# „We have review days usually twice a year, so to we review what involvement people have had, to find out what they want to do in the future, what has worked well and what has not and to tell them about the lately things that are happening.“ #00:27:28-6#; Interview Nr. 1, Hochschule 1

Levin fordert, dass die Fortbildungen nicht nur für Adressat_innen angeboten werden sollten, sondern darüber hinaus auch für akademisch Lehrende, Hochschulmitarbeitende, Studierende und Mitarbeiter_innen in externen Praktikumseinrichtungen. Den Grund hierfür sieht sie darin, dass nicht davon ausgegangen werden sollte, dass alle Angestellten der Hochschule und neu immatrikulierten Studierenden die Grundprinzipien bezüglich der Zusammenarbeit mit Adressat_innen kennen (vgl. Levin 2004 S. 23).

An mindestens zwei der untersuchten Hochschulen (1 und 4) wurden Studierende zu Beginn ihres Studiums auf die Zusammenarbeit mit Adressat_innen explizit vorbereitet. An diesen beiden Hochschulen stellten sich jeweils mehrere Adressat_innen den Studierenden vor und legten ihre persönlichen Gründe dar, warum die Zusammenarbeit notwendig und lohnenswert ist. Sie machten sich den Studierenden bekannt, erzählten, in welchen

Bereichen des Studiums sie bereits aktiv waren und gaben teilweise Einblicke in ihre persönlichen Erfahrungen als Adressat_innen (vgl. Audio-Mitschnitte A, B, C). Bei beiden Seminaren mit den Studierenden war jeweils die Beteiligungskordinatorin dabei und moderierte das Gespräch.

Zu den Aufgaben der Beteiligungskordinator_innen gehört es außerdem, die Adressat_innen in den konkreten Fällen ihrer Tätigkeit bei Bedarf zu unterstützen. Die Koordinatorin von Hochschule 1 erklärt in diesem Zusammenhang, dass sie die Adressat_innen mitunter in ihre ersten Lehrveranstaltungen begleitet, insbesondere wenn diese den Studierenden zum ersten Mal ihre persönlichen Erfahrungen als Adressat_innen schildern (vgl. Interview Nr. 1, 00:17:35-9# – #00:17:51-3#).

Die Frage, die sich hier auftut, betrifft den Schutz von Adressat_innen in der konkreten Beteiligungssituation. Dies wurde u.a. in dem an Hochschule 2 besuchten Trainingskurs thematisiert. Dabei ging es darum, dass die Adressat_innen in dem Kurs lernen sollten, ihre eigenen Grenzen der Privatsphäre erkennen und benennen zu können (vgl. Interview Nr. 3 #00:14:46-8# – #00:15:10-3#).

Das folgende Zitat lässt vermuten, dass die Gesprächspartnerin an Hochschule 2, die den Kurs zum zweiten Mal besuchte, in der Lage ist, ihre Grenzen zu artikulieren und sich in diesem Sinne, selbst zu schützen.

#00:40:54-9# „A couple of times I've been asked to be [...] interviewed about my experience. And I haven't felt like it, I don't want to talk about my past, 'cause it's gone. [...] 'Cause it just upset me. But I think as the time has gone further apart from it gets easier to talk about. [...] It just triggers off something and it can put you back [...], set you backwards instead of forwards. So it's a hard one really. 'Cause even though I want to try and help I also want to protect myself, as well. [...] Keeping yourself safe.“ #00:41:49-8#; Interview Nr. 4, Hochschule 2

4.3.5 Peer Support

Eine weitere kontextbezogene Voraussetzung für gelungene Beteiligung ist es, zu ermöglichen, dass sich Adressat_innen an der Hochschule gegenseitig unterstützen. Der Begriff „Peer Support“²⁸ bedeutet wörtlich übersetzt „Unterstützung durch Gleiche“. (vgl. Keupp 2005, S. 234f; Utschakowski 2009, S. 14).

²⁸ Utschakowski, Sielaff und Bock beschreiben u.a. die Gründe und Wirkungen von Peer Support im Bereich des psychiatrischen Hilfesystems. Utschakowski vermutet, „dass aus der Hilfe von Betroffenen für Betroffene auch eine neue Qualität der Unterstützung entsteht, die lebensnah, lösungsorientiert und nicht stigmatisierend ist“ (vgl. Utschakowski 2009, S. 17).

Fast alle der befragten Adressat_innen nannten die gegenseitige Unterstützung als eines der Kriterien für erfolgreiche Beteiligung.

Für die Gesprächspartner_innen bedeutet Peer Support zum einen das gemeinsame Arbeiten an einer Sache. Die Adressatin und Beteiligungskoordinatorin an Hochschule 6 beschreibt, dass es diesbezüglich wichtig ist, dass Adressat_innen die Möglichkeit haben, die Studierenden in Paaren und Gruppen zu unterrichten und sich auf diese Weise zu unterstützen und voneinander zu lernen (vgl. Interview Nr. 9, #00:42:15-5# – #00:45:15-5#).

Zum anderen meint Peer Support neben der gegenseitigen Unterstützung hinsichtlich der Arbeit mit Studierenden und akademisch Lehrenden den gegenseitigen emotionalen Beistand.

Die eben genannte Gesprächspartnerin berichtet von ihren Engagementerfahrungen innerhalb eines Betroffenennetzwerks, das sich u.a. für die Verbesserung der Hochschulbildung von Sozialarbeiter_innen einsetzt:

#00:04:23-2# „I thought it was, you know, one of these places, ‘Gosh, I’ve come home’. You know, there are other people like me. And that’s so important, the peer support we gave to each other, because we often say, you know, we feel safe in our networks to cry together. It’s important to cry because, you know, somewhere you feel I had a really terrible meeting with some of these professionals. You go back there and you share it and people support you.“
#00:04:47-6#; Interview Nr. 9, Hochschule 6

Darüber hinaus stellt für viele Adressat_innen der soziale Aspekt ihres Engagements an der Hochschule – das Zusammensein mit Anderen – ein wichtiges Momentum dar. Stellvertretend für mehrere Mitglieder der selbstverwalteten Adressat_innengruppe an Hochschule 3 berichtet ein Teilnehmer dieser Gruppe:

#01:23:23-1# „I think also the support that we get from each other as a group and also from the staff goes way beyond [...] just being together as a group within the university. [...] We have social events together, we have a meal together, christmas together [...] and we have meetings together outside the university.“; #01:23:45-1# Interview Nr. 7, Hochschule 3

5. Wirkungen von Adressat_innenbeteiligung

Im Rahmen der Forschung zu der vorliegenden Arbeit verweisen die Gesprächspartner_innen auf die Wirkungen von Beteiligung. Dabei geben sie insbesondere Auskunft über die Auswirkungen auf die beteiligten Adressat_innen selbst, auf die Studierenden sowie die Profession der Sozialen Arbeit.

5.1 Wirkungen auf Adressat_innen

Die Forschungsergebnisse im Rahmen der vorliegenden Arbeit deuten darauf hin, dass Wirkungen von Beteiligung auf die Adressat_innen oft mit den Gründen und Zielen ihrer Tätigkeit an der Hochschule zusammenhängen bzw. teilweise gleichzusetzen sind.

Soziale Einbindung der Adressat_innen:

Eine wichtige Wirkung – und zugleich Grund sowie Voraussetzung – von Beteiligung für viele der Adressat_innen ist der an der Hochschule entstehende soziale Kontakt zu anderen Adressat_innen, Studierenden und Lehrenden.

Diesbezüglich erläutert der interviewte Adressat an Hochschule 1, der sich u.a. im Rahmen von Prüfungsleistungen der Studierenden beteiligt, dass er einen großen Gewinn aus dem menschlichen Miteinander mit den Studierenden und dem Hochschulpersonal zieht. Für ihn bedeutet sein beteiligt Sein an der Hochschule die Chance, seine gewohnte, negativ wahrgenommene Umgebung zu überwinden:

#00:28:47-2# „Having the opportunity to come here and to be part. The university is a great place to come, because everyone is very positive. And for me it's a lot different to my own real life, because sometimes, I speak for myself only, you can be surrounded by a lot of negative people and environments [...]“ #00:29:08-2#; interview Nr. 2, Hochschule 1

Vor dem Hintergrund seiner persönlichen Lebenserfahrung als Alkoholiker, der sich sozial isoliert hat (vgl. Interview Nr. 2, #00:05:47-9# – #00:06:13-5#), bedeutet sein Engagement an der Hochschule für ihn, Teil der Gesellschaft zu sein (vgl. Interview Nr. 2, #00:25:08-5# – #00:25:23-8#).

Für eine andere interviewte Adressatin war der Sozialkontakt, den sie durch ihre Beteiligung an der Hochschule gewonnen hatte, ebenfalls eine wichtige Auswirkung auf ihren persönlichen Werdegang. Sie verbindet diese soziale Einbindung mit ihrem eigenen Empowermentprozess (vgl. auch Interview Nr.9, #00:06:31-1# – #00:06:37-7#):

#00:07:22-7# „It was so important to my empowerment journey, having a collective, you know, there were a lot of us, we were a network, I wasn't isolated, we have respect, people [...] would be asking us to come and be involved.“ #00:07:34-8#; Interview Nr. 9, Hochschule 6

Emanzipatorische Wirkungen und persönliche Gewinne für die Adressat_innen

Neben der sozialen und gesellschaftlichen Integration als eine der Wirkungen von Beteiligung evaluiert der an Hochschule 1 beteiligte Adressat, dass sein Mitwirken am Studiengang der Sozialen Arbeit zur Steigerung seines Selbstbewusstseins führte und ihm Möglichkeiten eröffnet hat, die ihm ansonsten verschlossen geblieben wären:

#00:03:16-5# „I was told, while I was doing this good, that I was the kind of person they were looking for, which was good for my confidence, as well. It has given me lots of opportunities to do things I wouldn't easily get to do anyway.“ #00:03:34-8#; Interview Nr. 2, Hochschule 1

Darüber hinaus betont er den Gewinn, den seine Tätigkeit hinsichtlich seines persönlichen Erfahrungshorizonts sowie Werdegangs erwirkt hat:

#00:06:34-7# [In the lecture] I had about 60 people [students] in front of me and I stood up and I spoke and I don't normally do things like that. So it's a great opportunity, an opportunity for both sides to grow and learn really. #00:06:50-8#; Interview Nr. 2, Hochschule 1

#00:39:46-6# It's a great experience and it gives me lots of experience and gives me kind of the courage or the enthusiasm to maybe look at this kind of work myself or something similar, something helping people. #00:40:04-6#; Interview Nr. 2, Hochschule 1

Weiterhin vermutet der Gesprächspartner an Hochschule 1, dass sich die Beteiligung von Adressat_innen im Hochschulkontext positiv auf deren „Genesung“ auswirkt:

#00:24:28-6# „I think it helps people with their recovery from what they are recovering from, whether it would be mental illnesses, substance abuse or any number of things which I can't even imagine.“ #00:24:41-6#; Interview Nr. 2, Hochschule 1

Auch für einen der Gesprächspartner_innen an Hochschule 3 bedeutet seine Beteiligung am Studiengang Sozialer Arbeit, einen sinnvollen Fokus im Alltag zu finden und sich auf Grund dessen „besser“ zu fühlen:

#01:19:14-9# „You know, for me it's two, three days a week where I can have a focus in my life again, where I can get better. I keep well. I think, there are [...] a lot of people within the group that would say the same thing.“ #01:19:35-2#; Interview Nr. 6, Hochschule 3

„Professionalisierung“ der Adressat_innen

In den Gesprächen mit Adressat_innen bzw. den Beteiligungskordinatorinnen an Hochschule 1 und 3 wurde das Thema der „Professionalisierung“ von Adressat_innen aufgrund ihrer Beteiligung angesprochen. Damit ist gemeint, dass sich die Wissensbeiträge von Adressat_innen in ihren Formen den akademischen Lehrbeiträgen annähern. Der Vorsitzende der Adressat_innengruppe an Hochschule 3 berichtet von den Erfahrungen der Gruppe an der Hochschule:

#01:14:27-8# „We are terribly doing awful a lot of that work. We do the second year module, that is designed by us, produced, delivered and marked. It's a weekly thing, where we cover specific aspects of social work, you know, whether it's stigma or disability or labelling or whatever. [...] We have taken over part of the academics' work.“ #01:15:04-8#; Interview Nr. 5, Hochschule 3

Weiterhin führt er aus, dass es bei einer umfassenden Beteiligung an der Hochschule, die ausführliche Trainings und Supervisionen einschließt, schwer ist, sich als Adressat_in Sozialer Arbeit dieser „Professionalisierung“ zu entziehen:

#00:48:02-2# „In some respects we would become a little bit what we call ‚native‘, a little bit too academic. The longer we've been here the more you actually get absorbed into the system.“ #00:48:09-0#; Interview Nr. 5, Hochschule 3

Die Gruppe an Hochschule 3 sowie die Beteiligungskordinatorin an Hochschule 1 betonen, dass „Professionalisierung“ von Adressat_innen vermieden werden sollte. Die Interviewpartner_innen beider Hochschulen erklären, dass es aus diesem Grunde notwendig ist, immer wieder „aktuelle Adressat_innen“ für die Lehre zu akquirieren (Interview Nr. 1, #00:18:28-3# – #00:19:01-1#; Interview Nr. 5, #00:48:58-0# – #00:49:30-9#).

Der Vorsitzende der Adressat_innengruppe an Hochschule Nr. 3 erwähnt darüber hinaus, dass die Gruppe darauf achtet, ihr eigenes Auftreten vor den Studierenden bewusst nicht zu „akademisch“ zu gestalten. Diesbezüglich berichtet er von einem Beispiel von einer schwer behinderten, im Rollstuhl sitzenden Adressatin, die sich an der Hochschullehre beteiligen wollte. Die von ihr vorbereitete Power-Point-Präsentation erschien dem Vorsitzenden der Gruppe allerdings zunächst „zu akademisch“. Obwohl die Adressatin zuvor selbst an Hochschule 3 studiert hat und neben anderen akademischen Abschlüssen über einen Dokortitel verfügt, veränderte er die Power-Point-Präsentation in einen weniger „professionellen“ Stil (vgl. Interview Nr. 5, #01:05:35-7# - #01:06:27-5#).

Der Vorsitzende der Gruppe erläutert, inwiefern er die Präsentation änderte und welche Effekte dies bei den Studierenden auslöste:

#01:06:27-6# # „And what [name of the service user] did, she had this very academic power point. In the middle of it, she had a disabled world, which was a drawing of a world with her disabilities and her hurdles and what she has got to overcome. And I ask the students, 'How can you see [name of the service user]'s world?', and they fire at me, 'access', 'funding problems', 'education'. And I power point [name of the service user]'s world and I show them, how **she** sees it. And then I asked the students, 'How do you think, [name of the service user]'s social life, academic life has been with her condition?' And she's quite happy to talk about it. And some of the students said, 'Well, it must have been difficult. She probably didn't have a very good education, she probably struggled to get recognized, she didn't have a very good social standing.' A little bit hurtful, but honest. And the last power point is, 'Doctor [name of the service user], PhD, degrees.' And the students give her a round of applause.” #01:07:29-8#: Interview Nr. 5, Hochschule 3

Das hier angesprochene Phänomen der „Professionalisierung“ ist unter dem Aspekt des vorausgesetzten Rollenverständnisses interessant und wird in Kapitel 2.2 im Teil V reflektiert.

5.2 Wirkungen auf Studierende

Abbau von Grenzen zwischen Adressat_innen und zukünftigen Fachkräften

Der interviewte Adressat an Hochschule 1 hofft, dass seine Beteiligung bei den Studierenden etwas bewirkt. Er sieht die Chance darin, dass Studierende ihre „Grenzen“ in Bezug auf Adressat_innen abbauen. Damit meint er die eventuell vorhandene Stereotype, Vorurteile und Ängste gegenüber Adressat_innen Sozialer Arbeit:

#00:36:34-5# „I hope it helps them [the students] as well, because they have got someone in front of them whose experiences are probably quite different to theirs and who maybe they wouldn't normally deal with in day-to-day life [...]. I may be among the first people [service users] they meet [...], maybe it helps to break down some of their barriers.” #00:37:07-0#: Interview Nr. 2, Hochschule 1

Gewinn für die Studierenden

Die interviewten Adressat_innen an Hochschule 3 folgen von Beginn ihrer Beteiligungspraxis an der Strategie, jede ihrer Aktivitäten im Rahmen des Studiengangs von den Studierenden evaluieren zu lassen.

Der Vorsitzende der Gruppe berichtet, wie positiv diese Einschätzungen oftmals sind:

#00:14:10-2# „Everything is evaluated by the students on the day. So we teach for two hours, might be, then we give a set of papers out and we say, 'Right, how did we do?'. And what comes by is things like; 'We are staying on the course. We were thinking of leaving, now we gonna stay on the course.', 'inspirational', 'life changing'; [...] and they come out to be better students, better nurses, better social workers“. #00:14:35-7#; Interview Nr. 5, Hochschule 3

Eine der an Hochschule 3 interviewten Adressat_innen erinnert sich an eine Lehrveranstaltung zurück, an der sie mitwirkte und dort erfuhr, welch großen Gewinn ihre Beteiligung hinsichtlich des Wissens und Interesses von Studierenden bewirkt hatte:

#00:38:25-1# „The students really like the interaction that we have at these congresses and at our teaching. We always tell them that at the end of the session there would be chance to ask us questions. Openly and honestly we will answer them. But, you know, there are certain restrictions on what we'll answer to [...]. The questions we get off them are questions that they would not be normally able to ask going through the course. I had one the other day, and [...] this young lady said, 'I am now going to investigate that. 'Cause I've never thought of that aspect on it.' And that was because of transgender people. She'd never be in course meeting anybody who was transgender [...]. I thought that was quite relevant.“ #00:39:29-8#; Interview Nr. 5, Hochschule 3

5.3 Wirkung auf die Profession Sozialer Arbeit

Verständnis für die Herausforderungen der Profession Sozialer Arbeit

Der interviewte Adressat an Hochschule 1 berichtet, dass er aufgrund seiner Beteiligung besser nachvollziehen kann, vor welchen gesellschaftlichen und beruflichen Herausforderungen Sozialarbeiter_innen stehen:

#00:33:40-6# „It opened my mind a lot to how social workers train, what they have to deal with and what they actually do really. In the British press over the years there have been lots of negative things about social workers failing, especially children dying. [...] It all tend to be negative, you don't see headlines where social workers have helped this person to get their life back together [...]. So they get a bad press and some people are very kind of dismissive of social work. [...] The people who get involved with it [social work] tend to generally want to help

others and to make a difference to others, which I think is fantastic really.” #00:34:42-1#;
Interview Nr. 2, Hochschule 1.

6. Fazit

Die dargestellten Forschungsergebnisse vermitteln einen Eindruck der in England praktizierten Adressat_innenbeteiligung in der Hochschulbildung von Sozialarbeiter_innen. Die Ergebnisse spiegeln die Perspektiven von interviewten Adressat_innen sowie Beteiligungskordinator_innen wider. Um ein umfassenderes Bild der Beteiligungspraxen zu erhalten, sind weitere Forschungen – unter Einbezug der Perspektiven von Fachkräften sowie Studierenden – erforderlich.

Es wird deutlich, dass die interviewten Personen Beteiligung von Adressat_innen als Gewinn für Adressat_innen, Studierende und akademische Fachkräften sowie für die Hochschulen selbst betrachten.

Beteiligung wird nicht nur aufgrund der rechtlichen Vorgaben erforderlich, sondern auch, weil (ehemalige) Adressat_innen Sozialer Arbeit ein Interesse daran haben, die sozialarbeiterische Praxis in ihrem Sinne zu verbessern und aus diesem Grund die Ausbildung der Professionellen mitgestalten wollen. Darüber hinaus gibt es individuelle Gründe von Adressat_innen, sich zu beteiligen, die auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung abzielen.

Des Weiteren legt die Forschung offen, dass Beteiligung von Seiten der Hochschulen mitunter aufgrund finanzieller Vorteile ermöglicht wird.

Bemerkenswert ist, dass das englische Gesundheitsministerium anerkennt, dass zukünftige Fachkräfte Sozialer Arbeit besser auf ihren Beruf vorbereitet sind, wenn Adressat_innen an deren Hochschulbildung beteiligt waren.

Die Ergebnisse der Forschung beschreiben die praktische Umsetzung des Beteiligungsanspruchs in den acht vorgeschriebenen Feldern des Studiums und darüber hinaus. Es lässt sich sagen, dass Adressat_innen in England in fast allen acht Bereichen und dabei insbesondere bei der Auswahl der Studierenden, in der Lehre, sowie bei der Bewertung von Studienleistungen und der Vorbereitung auf die berufliche Praxis beteiligt sind.

In Bezug auf persönliche Voraussetzungen für Adressat_innenbeteiligung legen die Ergebnisse nahe, dass Beteiligung grundsätzlich bei jedem Menschen möglich ist. Das Gelingen von Beteiligung hängt demzufolge zum großen Teil von dem zugrunde gelegten Rollenverständnis der entsprechenden Akteur_innen ab. Diesbezüglich postulieren die

Forschungsergebnisse ein Rollenverständnis, welches auf einer Neudefinierung der Machtverhältnisse zwischen Adressat_innen, Fachkräften und Studierenden basiert. Des Weiteren ist Adressat_innenbeteiligung an bestimmte kontextbezogene Voraussetzungen gekoppelt, die es erforderlich machen, die Bedürfnisse von Adressat_innen im Hochschulkontext umfangreich zu berücksichtigen.

Die Ergebnisse der Forschung liefern darüber hinaus Einschätzungen in Bezug auf die Wirkung von Adressat_innenbeteiligung. Hier sind neben positiven individuellen Wirkungen auf Adressat_innen auch der Abbau von Stereotypen auf Seiten der Studierenden gegenüber Adressat_innen sowie die Lerngewinne für die zukünftigen Fachkräfte zu nennen. Ein interessanter Aspekt in Bezug auf die Wirkung von Beteiligung ist die scheinbare „Professionalisierung“ von Adressat_innen.

Nachfolgend sollen die Ergebnisse der Forschung mit den theoretischen Überlegungen aus Kapitel II der vorliegenden Arbeit zusammengeführt und normativ eingeordnet sowie hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit auf Studiengänge der Sozialen Arbeit in Deutschland diskutieren werden.

V. REFLEXION DER FORSCHUNGSFRAGE

Zu Beginn der hier vorliegenden Arbeit wurde folgende Forschungsfrage skizziert:

Wie gestaltet sich die Beteiligung von Adressat_innen Sozialer Arbeit an der Hochschulbildung von Sozialarbeiter_innen in England und welche zentralen Aspekte lassen sich diesbezüglich ausmachen?

Der erste Teil der Fragestellung wurde – im Rahmen der Möglichkeiten einer Masterthesis – in Teil IV dieser Arbeit beantwortet. Nachfolgend sollen die Ergebnisse reflektiert und dabei zwei zentrale Aspekte verdeutlicht werden, die in dem untersuchten Forschungsfeld von besonderer Bedeutung sind.

Dies betrifft zum einen das entwickelte Verständnis von Beteiligung, welches maßgeblich mitbestimmt, wie, in welchem Umfang und mit welchem Ziel Adressat_innen an Studiengängen der Sozialen Arbeit beteiligt werden. Zum anderen tritt der Aspekt der Macht im Kontext von Adressat_innenbeteiligung immer wieder insofern zutage, als dass die Verteilung von Macht und das zugrunde gelegte Rollenverständnis darüber entscheiden, ob „echte“ Beteiligung (Wright *et al* 2010, S. 44) ermöglicht wird.

Da für die Beantwortung der Forschungsfrage sowohl theoretische als auch empirische Erkenntnisse eine Rolle spielen, sollen hierunter für die beiden zentralen Aspekte Theorie und Forschungsergebnisse verknüpft werden.

1. Verständnis von Beteiligung

Der Vergleich von der theoretisch hergeleiteten Definition von Beteiligung mit dem Verständnis, wie es in der untersuchten Praxis auftrat, zeigt insbesondere zwei wichtige Überschneidungen, die in dem hier relevanten Kontext als zentrale Aspekte ausgemacht werden können:

(1) Beteiligung als kollektive Mitwirkung bei der Gestaltung von sozialen Hilfen und Einrichtungen der Sozialen Arbeit

In dem untersuchten Kontext wird Beteiligung nicht vorrangig als (Wieder-) Erlangung von Entscheidungsmacht hinsichtlich der eigenen Lebensführung verstanden, sondern als (kollektive) Gestaltungsmacht in Bezug auf die Praxis und institutionelle Organisation Sozialer Arbeit. Dieses Verständnis liegt nahe, da es sich bei der hier relevanten Adressat_innenbeteiligung grundsätzlich um eine indirekte Form von Beteiligung handelt (vgl. Gintzel 2005)²⁹. Denn es geht dabei nicht im Konkreten um die individuelle Hilfestellung, sondern um eine Veränderung der sozialarbeiterischen Praxis im Allgemeinen sowie die diesbezügliche Verbesserung der Hochschulbildung der Fachkräfte.

Die Ergebnisse der Forschung zeigen, was Beteiligung hinsichtlich dieser Mitwirkungsprozesse bedeuten kann: *Beteiligung als wertschätzender Dialog, Horizonterweiterung für Fachkräfte sowie fachliche Auseinandersetzung mit Professionellen.*

(2) Beteiligung als Neudefinierung von Machtverhältnissen zwischen Professionellen und Adressat_innen

Eine zweite Gemeinsamkeit zwischen dem theoriegestützten und praxisbasierten Verständnis von Beteiligung ist die Dimension der Macht, die in dem hier relevanten Kontext als zentraler Aspekt bezeichnet werden kann.

Wie die Forschungsergebnisse illustrieren, thematisiert diese Masterarbeit im Kern die Frage, wer grundlegend darüber entscheidet, was und auf welche Art und Weise Fachkräfte der Sozialen Arbeit lernen müssen, um ihren beruflichen Aufgaben gerecht zu werden. Wenn Adressat_innen an diesen Entscheidungen beteiligt werden, ergibt sich daraus das Postulat, die Machtverhältnisse zwischen Professionellen und Adressat_innen neu zu verhandeln.

Diese Neumodellierung der Machtverhältnisse im Kontext des Studiums der Sozialen Arbeit muss – wie die Ergebnisse der hier erfolgten Forschung zeigen – nicht zwangsläufig bedeuten, dass Adressat_innen dasselbe Maß an Machtressourcen erhalten müssen, um

²⁹ Gintzel unterscheidet Beteiligung im Kontext der Sozialen Arbeit in direkte und indirekte partizipative Prozesse.

Direkte Beteiligung lässt sich beispielsweise in Beratungsgesprächen zwischen Professionellen und Adressat_innen finden. Indirekte Beteiligung hingegen vollzieht sich vorrangig bezüglich allgemeinerer Handlungsgegenstände, z.B. wenn Adressat_innen in Interessensvertretungen mitwirken (vgl. Gintzel 2005, S. 630.).

Beteiligung zu ermöglichen. Dies ist für einige der interviewten Adressat_innen das Ziel. Andere hingegen sind der Meinung, dass es in „Allianzen“ Akteur_innen gibt, die gegenüber weisungsgebenden Instanzen rechenschaftspflichtig sind und deshalb über mehr Macht verfügen müssen als andere Akteur_innen. In dem Sinne von „Allianzen“ wäre es legitim, dass Fachkräfte der Sozialen Arbeit schlussendlich mehr Entscheidungsbefugnis besitzen als Adressat_innen.

2. Adressat_innenbeteiligung und der Aspekt der Macht

Wie an vielen Stellen in dieser Arbeit bereits angedeutet, ist Macht ein zentrales Thema im Kontext der Adressat_innenbeteiligung an Studiengängen Sozialer Arbeit.

Diese These wird verstärkt und erneut sichtbar, wenn die Forschungsergebnisse mit den zuvor theoretisch hergeleiteten normativen Kriterien von Beteiligung verknüpft und in die Modelle nach Wright *et al* (2010) sowie Tew *et al* (2011) eingeordnet werden. Denn bei diesen Bewertungen der in England untersuchten Prozesse wird sichtbar, an welchen Stellen sich Machtverhältnisse verändern und Beteiligung von Adressat_innen tatsächlich ermöglicht wird.

Darüber hinaus äußert sich der Aspekt der Macht in dem Verhältnis zwischen Adressat_innen und Fachkräften Sozialer Arbeit. Dies wird in den unten stehenden Ausführungen unter Heranziehung des Verständnisses von Definitions- und Beziehungsmacht nach Herriger (2006) beleuchtet.

2.1 Normative Bestimmung des Grads der Adressat_innenbeteiligung

Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit beschrieben, legen normative Modelle von Beteiligung die Maxime zugrunde, dass ein Machtungleichgewicht zwischen Entscheidungsträger_innen und Adressat_innen besteht. Je höher die Tätigkeiten der Adressat_innen in den Modellen eingestuft werden, umso größer ist ihre reale Entscheidungsmacht.

2.1.1 Einordnung der Felder der Beteiligung in das „Stufenmodell der Partizipation“ nach Wright / von Unger / Block (2010)

Zunächst sollen die dargestellten Forschungsergebnisse normativ nach Wright *et al* bewertet werden. Dazu werden vor allem die in Kapitel 3 im Teil IV beschriebenen Felder der Beteiligung einzeln herangezogen und mit Beispielen aus der Forschung illustriert.

Die unten stehende Tabelle schafft einen Überblick, auf welchen Stufen des Modells die jeweiligen Felder zu verorten sind.

Nicht – Partizipation		Feld 7: Begleitung der studentischen Praktika Feld 8: Bereitstellung von Praktikumsmöglich- keiten
Vorstufen der Partizipation	Information	
	Anhörung	Feld 2: Lehre
	Einbeziehung	Feld 2: Lehre Feld 3: Bewertung der Studienleistungen Feld 6: Vorbereitung der Studierenden auf die berufliche Praxis
Partizipation	Mitbestimmung	Feld 1: Auswahl der Studierenden Feld 2: Lehre Feld 3: Bewertung der Studienleistungen Feld 4: Konzipierung und Entwurf des Studien- gangs Feld 5: Qualitätssicherung
	Teilweise Entscheidungs- kompetenz	Feld 1: Auswahl der Studierenden Feld 2: Lehre Feld 3: Bewertung der Studienleistungen Andere Felder von Beteiligung
Geht über Partizipation hinaus	Selbstorganisation	Feld 5: Qualitätssicherung Andere Felder von Beteiligung

Abb. 6: Normative Einordnung von Beteiligung nach Wright / von Unger / Block (2010); Eigene Darstellung

Feld 1: Auswahl der Studierenden

Die beobachteten Fälle bezüglich der Adressat_innenbeteiligung in England bei der Auswahl der Studierenden lassen sich vorrangig auf der Stufe der „Mitbestimmung“ einordnen. Es handelt sich demnach also um „echte“ Partizipation, bei der die Verantwortlichen sich mit den Adressat_innen absprechen, „um wesentliche Aspekte einer Maßnahme mit ihnen abzustimmen“ (Wright *et al* 2010, S. 44). Im konkreten Fall der Studierendenauswahl bedeutet dies, dass Adressat_innen die Entscheidung beeinflussen können, jedoch nicht alleinverantwortlich darüber beschließen, welche Bewerber_innen zum Studiengang zugelassen werden. Dabei kann es vorkommen, dass Adressat_innen und Fachkräfte unterschiedlicher Meinung sind und einen Konsens aushandeln müssen.

Eine Einordnung der Beteiligungspraxis auf der siebten Stufe der Partizipation „teilweise Übertragung von Entscheidungskompetenz“ ist ebenfalls denkbar. Hier können Adressat_innen „bestimmte Aspekte einer Maßnahme selbst bestimmen [...]“. Die Verantwortung für die Maßnahme liegt jedoch in den Händen von anderen, z.B. bei Mitarbeiter/inne/n einer Einrichtung.“ (ebd.). Bei der Studierendenauswahl erhalten die beteiligten Adressat_innen insofern teilweise Entscheidungskompetenz, dass sie während der Interviews den Bewerbenden unabhängig Fragen stellen können, die in einer spezifischen Weise Aufschluss über die Aspirant_innen geben können. Darüber hinaus kommt ihnen teilweise Entscheidungskompetenz zu, wenn sie ihre Einschätzungen bezüglich der Bewerbenden im Auswahlkomitee besprechen, da dabei oftmals ein Konsens gefunden werden muss.³⁰

Feld 2: Lehre

Die im Bereich der Lehre beobachteten Beteiligungsprozesse können sowohl auf den Vorstufen als auch den Stufen der Partizipation eingeordnet werden

³⁰ Folgt man den Einschätzungen Levins, die in ihrem Artikel – im Vergleich zu der vorliegenden Masterthesis – einen breiteren Überblick der Beteiligungspraxis an englischen Hochschulen bietet, würde sich die Adressat_innenbeteiligung in dem Feld der Studierendenauswahl mitunter auch auf einer niedrigeren Stufe im Modell der Partizipation bewegen: auf der Ebene der „Einbeziehung“ (vgl. Levin 2004, S. 36). Hierbei lassen sich die Entscheidungsträger_innen von Adressat_innen beraten, die ihnen oftmals nahestehen. Bei Prozessen auf der Stufe der „Einbeziehung“ haben diese Beratungen jedoch keinen geltenden Einfluss auf die Entscheidung (vgl. Wright *et al* 2010, S. 43). Die Stufe der „Einbeziehung“ gilt laut Wright *et al* nicht als Partizipation, sondern als eine ihrer Vorstufen (vgl. ebd.).

Die niedrigste Stufe macht dabei die vierte Ebene „*Anhörung*“ aus, bei der sich die Verantwortlichen dafür interessieren, wie die Adressat_innen ihre eigene Lage einschätzen. Sie werden angehört, „haben aber keine Kontrolle darüber, ob ihre Position Beachtung findet.“ (Wright *et al* 2010, S. 43). Als konkrete Beispiele könnten hier die Dokumentation der Geschichte der Asylbewerberin (Hochschule 1) sowie das beschriebene Buchprojekt an Hochschule 2, bei dem Adressat_innen fiktive Briefe an ihre Sozialarbeiter_innen schreiben, angeführt werden. In diesen beobachteten Fällen können Adressat_innen nicht beeinflussen, ob ihre beigetragenen Erfahrungen tatsächlich von den Studierenden und akademisch Lehrenden aufgegriffen und im weiteren Verlauf der Lehrveranstaltung berücksichtigt werden.

Die an vielen englischen Studiengängen der Sozialen Arbeit übliche Praxis, Adressat_innen direkt an den Lehrveranstaltungen der akademisch Lehrenden zu beteiligen, lässt sich über die Stufe der „*Anhörung*“ hinaus auch auf den Ebenen von „*Einbeziehung*“, „*Mitbestimmung*“ bis hin zur „*teilweisen Übertragung von Entscheidungskompetenz*“ einsortieren.

Der Unterschied dieser drei Ebenen zur „*Anhörung*“ kann an der Zusammenarbeit der Adressat_innen mit den verantwortlichen akademisch Lehrenden im Vorfeld der Lehrveranstaltung ausgemacht werden. Je mehr die Adressat_innen über den Kontext und das Ziel der Veranstaltungen informiert werden und an der konkreten inhaltlichen Planung des Kurses beteiligt sind, umso höher lässt sich diese jeweilige Beteiligungspraxis im Stufenmodell einordnen:

Bei der Stufe der „*Einbeziehung*“ würden der Rahmen und die Inhalte der jeweiligen Lehrveranstaltung weitestgehend von den Verantwortlichen der Lehrveranstaltungen festgelegt werden. Die Adressat_innen würden in einem gemeinsamen Vorgespräch einen diesbezüglichen Überblick erhalten und möglicherweise Änderungsvorschläge machen. Bei Letzterem hätten sie allerdings keinen zwingenden Einfluss darauf, ob ihre Perspektiven berücksichtigt werden. Das Beispiel des „Speed datings“ an Hochschule 2 könnte auf der Ebene dieser Vorstufe der Partizipation lokalisiert werden: Eine Adressatin brachte den methodischen Vorschlag des „Speed datings“ in einen zuvor grob festgelegten inhaltlichen Rahmen ein. Ihr Vorschlag wurde angenommen und umgesetzt. Nichtsdestotrotz schien sie keinen Einfluss auf den übergeordneten Kontext der Lehrveranstaltung zu haben.

Bei Beteiligungsprozessen auf der Ebene der „*Mitbestimmung*“ würden die Inhalte von den Verantwortlichen der Lehrveranstaltung zwar vorbereitet, jedoch anschließend mit den Adressat_innen abgestimmt werden. Hierbei wären Veränderungen des Rahmens und

Inhalts zulässig und ggf. erwünscht. Die Adressat_innen und akademisch Lehrenden müssten einen Konsens bzw. Kompromiss erarbeiten, mit denen beide Seiten einverstanden sind. Die in Kapitel 3.2 im Teil IV beschriebene Beobachtung eines Vorbereitungstreffens von vier Adressat_innen und der Beteiligungskordinatorin an Hochschule 1, liefert ein Beispiel für Beteiligung auf der Ebene der „*Mitbestimmung*“, da die Koordinatorin den Rahmen der Veranstaltung vorab geplant hatte, die Adressat_innen jedoch fragte, ob sie damit einverstanden wären und Ergänzungen bzw. Korrekturen hätten. Darüber hinaus lassen sich anhand dieses beobachteten Beispiels zugleich Aspekte von „*teilweise[r] Übertragung von Entscheidungskompetenz*“ ausmachen, da die Adressat_innen einen Teil der Lehrinhalte selbst bestimmen konnten.

Die Beteiligungspraxis an Hochschule 3 geht über die bisher beschriebenen Stufen der Partizipation hinaus. Aufgrund des eigenen Moduls, welches die Adressat_innen unabhängig von akademischem Lehrpersonal unterrichten, ist diese Form der Beteiligung der Ebene „*Entscheidungsmacht*“ zuzuordnen: Hier treffen Adressat_innen grundlegende Entscheidungen selbst bzw. in einer hinsichtlich der Macht ausbalancierten Partnerschaft mit anderen Akteur_innen. (vgl. Wright *et al* 2010, S. 44f). Das Beispiel von Hochschule 3 zeigt, dass Adressat_innen zwar zu einem bestimmten Maß unabhängig entscheiden können, jedoch aufgrund ihrer Einbettung in die vorgegebenen Rahmen des Studiengangs nicht vollständig selbst organisiert sind und deshalb (noch) nicht der höchsten Ebene des Stufenmodells, der „*Selbstorganisation*“ zugeordnet werden können.

Feld 3: Bewertung der Studienleistungen

Die Gewichtung der Adressat_innenperspektiven gestaltet sich im Bereich der Bewertung der Studienleistungen verschieden und bewegt sich vorrangig zwischen „*Einbeziehung*“, „*Mitbestimmung*“ bis hin zur „*teilweisen Übertragung von Entscheidungskompetenz*“.

Bei den meisten der untersuchten Fälle ist davon auszugehen, dass Adressat_innen nicht nur angehört, sondern auch einbezogen werden, allerdings nur bedingt mitbestimmen können. Die in Kapitel 3.3 im Teil IV genannten Beispiele von Beteiligungsprozessen an Hochschule 1 bzw. 2, bei denen Adressat_innen Rückmeldungen zu Studienleistungen in Form von Flyern und Vorträgen geben bzw. einen Teil der Hausarbeiten bewerten, zeigen, dass die Verantwortlichen der Studiengänge bewusst den Rat der Adressat_innen einholen, um deren Sicht auf die studentischen Leistungen in die Benotung einfließen zu lassen. Nichtsdestotrotz haben die Sichtweisen keinen verbindlichen Einfluss auf die letztendliche

Entscheidung. Wenn Adressat_innen in den Prozess einbezogen werden, können sie es nicht einfordern, dass ihre Stimmen Gestaltungsmacht haben.

Bei der „*Mitbestimmung*“ von Adressat_innen im Prozess der Bewertung von Studienleistungen hat ihre Expertise durchaus mehr Gewicht als bei der „*Einbeziehung*“. Die Stufe der „*Mitbestimmung*“ markiert im Modell nach Wright *et al* die erste Stufe von Partizipation und bedeutet im Kontext, dass Adressat_innen die Entscheidung über die Benotung gemeinsam mit anderen Verantwortlichen treffen und es hierbei zu Aushandlungen kommen kann (vgl. Wright *et al* 2010, S. 44). Diese Form von Adressat_innenbeteiligung ähnelt der Praxis der Auswahl von Studienbewerber_innen, bei der ein Auswahlkomitee sich auf eine gemeinsame Entscheidung einigen muss. Dabei lassen die Forschungsergebnisse darauf schließen, dass die Beteiligungsformen bei der Bewertung von Studienleistungen seltener die Stufe der „*Mitbestimmung*“ erreichen als bei der Auswahl der Studiumbewerber_innen.

In dem von Adressat_innen konzipierten und durchgeführten Studienmodul an Hochschule 3 kommt den beteiligten Adressat_innen „*teilweise Entscheidungskompetenz*“ zu, da sie die Benotung der Studienleistungen innerhalb dieses Moduls zu fünfzig Prozent übernehmen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in den untersuchten Fällen die Expertise von Adressat_innen bei der Bewertung von Studienleistungen zwar bewusst herangezogen wird, jedoch nur in seltenen Fällen die – realwirksame – gleiche Bedeutsamkeit wie das Fachwissen von akademisch Lehrenden erhält. Das bedeutet, dass das Erfahrungswissen der Adressat_innen für die Benotung der Studienleistungen an den beobachteten Hochschulen kaum tatsächlich relevant ist. Diese Einschätzung ergibt sich vor allem anhand der Einordnung der untersuchten Beteiligungsprozesse vorrangig auf der Stufe der „*Einbeziehung*“, die zu den Vorstufen von Partizipation gehört.

Feld 4 / Feld 5: Konzipierung und Entwurf des Studiengangs sowie Qualitätssicherung

Die im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführte Forschung ergab, dass Adressat_innenbeteiligung auf strategischen Ebenen der Hochschulen in England nur in geringem Ausmaß erfolgt. Die Beispiele, welche die Forschung lieferte, geben kaum Einblicke in die eigentlichen Beteiligungsprozesse, sodass hier nur vage Aussagen über die Verteilung von Entscheidungskompetenzen getroffen werden können.

Es ist wahrscheinlich, dass Adressat_innen, die sich an der Konzipierung der Studiengänge bzw. an deren Qualitätssicherung beteiligen, bei den Entscheidungen *mitbestimmen* können.

Das in Kapitel 3.4 im Teil IV genannte Beispiel der Adressat_innen von Hochschule 3, die ihre Perspektiven in einer Fachzeitschrift veröffentlichen, geht über Partizipation hinaus und lässt sich auf der obersten Stufe des Modells der Partizipation einordnen. Auf dieser Stufe der „*Selbstorganisation*“ übernehmen Adressat_innen die Initiative und Verantwortung für ihre Aktivitäten ausschließlich selbst (vgl. Wright *et al* 2010, S. 45).

Feld 6: Vorbereitung der Studierenden auf die berufliche Praxis

Die Forschung im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit lässt darauf schließen, dass die Adressat_innenbeteiligung im Feld der Berufsvorbereitung vorrangig der Ebene der „*Einbeziehung*“ zuzuordnen ist.

Die Beteiligungsprozesse hinsichtlich der beschriebenen Prüfungsleistung, die an Hochschule 1 in Form eines Rollenspiels ablaufen, kann man der Stufe „*Einbeziehung*“ zuordnen. Ähnlich zu dem Feld der Bewertung der Studienleistung werden Adressat_innen hier konsultiert und beraten die Entscheidungsträger_innen. Da der interviewte Adressat an Hochschule 1 allerdings anmerkt, dass die verantwortlichen Dozent_innen die letzte Entscheidungsmacht innehaben und er selbst den größeren Rahmen der Entscheidungsfindung nicht kennt, kann dieser Fall der Vorstufe der Partizipation „*Einbeziehung*“ zugeordnet werden.

An Hochschule 2 gestaltet sich die Praxisvorbereitung der Studierenden als eine Reihe verschiedener Prüfungsleistungen, bei der Adressat_innen ausschließlich im Rahmen einer Gruppendiskussion beteiligt sind. Auch diese Praxis ist in die Ebene der „*Einbeziehung*“ zu kategorisieren, da die Adressat_innen bei der schlussendlichen Entscheidung nicht *mitbestimmen* können, ob die Studierenden ausreichend auf die berufliche Praxis vorbereitet sind oder nicht. Denn schließlich haben sie hinsichtlich der Prüfungsleistung als Ganzes keine Information bzw. keinen Einfluss.

Feld 7 / Feld 8: Begleitung der studentischen Praktika sowie Bereitstellung von Praktikumsmöglichkeiten

Wie in Kapitel 3.6 im Teil IV erwähnt, spielen Adressat_innen bei der Begleitung der studentischen Praktika bzw. bei der Bereitstellung von Praktikumsplätzen kaum eine Rolle.

Deshalb liegt hier weitestgehend ein Fall von Nicht-Partizipation vor. Die beiden von Wright *et al* vor dem Hintergrund der Gesundheitsförderung und Prävention formulierten Stufen der „*Instrumentalisierung*“ und „*Anweisung*“ scheinen allerdings für den hier vorliegenden Fall eher unpassend.

In dem beschriebenen Fall, bei dem Adressat_innen im Rahmen eines Pilotprojekts beteiligt werden, kann von „*Mitbestimmung*“ gesprochen werden, da die Koordinatorin von Hochschule 6 anmerkte, dass der beteiligte Adressat an der Supervision der Studierenden gleichviel Mitwirkungsrecht hatte wie die anderen Verantwortlichen in dem begleitenden Team und darüber hinaus einen Teil der Supervisionsberichte als verantwortliche Person unterzeichnete.

Andere Formen der Adressat_innenbeteiligung

An Hochschule 5 versuchten Adressat_innen – offenbar vorrangig selbstverwaltet – eine Forschungsgruppe zu installieren. Diese scheiterte allerdings aufgrund von Mangel an Zeit und Unterstützung seitens der Hochschule. Nichtsdestotrotz kann dieser Fall als erster Versuch einer „*Selbstorganisation*“ bewertet werden, die über Partizipation hinaus geht und von Adressat_innen selbst gesteuert ist³¹. Dieser Ebene ist ebenfalls das beschriebene Filmfestival an Hochschule 3 zuzuordnen.

Die informellen Treffen zwischen den beteiligten Akteur_innen an Hochschule 5 können der Ebene der „*teilweisen Übertragung von Entscheidungskompetenz*“ zugeordnet werden, da beispielsweise die Filmabende von der Beteiligungskoordinatorin verantwortlich organisiert werden, die Adressat_innen dabei jedoch selbst entscheiden können, welche Rolle sie dabei einnehmen.

Fazit

Bei der normativen Bewertung der Forschungsergebnisse nach Wright *et al* wird deutlich, dass die untersuchten Beteiligungsprozesse vorrangig auf der ersten Stufe der Partizipation „*Mitbestimmung*“ eingeordnet wurden. Es handelt sich dabei also um „echte“ Beteiligung, bei der Adressat_innen eine verbindliche Rolle hinsichtlich Entscheidungen einnehmen (vgl. Wright *et al*, S. 44).

³¹ Allerdings in dem vorliegenden Fall nicht selbst initiiert

Des Weiteren konnte die Beteiligung von Adressat_innen in vielen der hier untersuchten Fällen der letzten Vorstufe von Partizipation „*Einbeziehung*“ zugewiesen werden. Die hier einsortierten Beispiele aus der Forschung würden in diesem Sinne nach Wright *et al* nicht als Beteiligung gelten.

Zwei Forschungsbeispiele wurden der Stufe der „*Anhörung*“ zugeordnet. Hier wirken Adressat_innen vorrangig in der Lehre mit und geben ihre persönlichen Erfahrungen mit dem Hilfesystem an Studierende weiter. Diese Praxis der „*Anhörung*“ von Adressat_innen wird in der englischen Debatte zum Thema kontrovers behandelt. Einerseits wird diese Praxis von einigen Vertreter_innen als „Scheinbeteiligung“ („tokenism“) bezeichnet (vgl. Beresford *et al* 2006, S. 327, zit. nach McKeown *et al* 2010, S.17). Andererseits haben Khoo *et al* im Kontext von Psychologie-Masterstudiengängen in England diese Form der Mitwirkung von Adressat_innen auf einem relativ niedrigen Niveau empirisch untersucht. Dabei haben 79 Prozent der befragten Masterstudierenden diese Form der „Beteiligung“ von Adressat_innen als „good to excellent“ eingeschätzt (vgl. Khoo *et al* 2004, zit. nach McKeown *et al* 2010, S.17f).

Beteiligung von Adressat_innen auf der obersten Stufe der Partizipation „*Teilweise Übertragung von Entscheidungskompetenz*“ sowie auf der Stufe der „*Selbstorganisation*“, sind im Rahmen der Forschung zur vorliegenden Arbeit vorrangig an einer Hochschule auszumachen. Es bedarf weiterer Forschung, um sich ein umfassenderes Bild der Beteiligungsprozesse an verschiedenen Studiengängen der Sozialen Arbeit in England zu verschaffen.

2.1.2 Einordnung in das Modell „*Ladder of Involvement*“ nach Tew / Gell / Foster (2011)

Das Modell von Tew, Gell und Foster eignet sich, um Adressat_innenbeteiligung an Studiengängen zu evaluieren und normativ zu bewerten. Es ermöglicht, einen Studiengang in seiner Gesamtheit einzuschätzen, anstatt – wie bei Wright *et al* – einzelne Beteiligungsprozesse zu überprüfen und jeweils normativ einzuordnen.

Der Rahmen dieser Masterarbeit ließ es nicht zu, die Komplexität und Vielfalt der Beteiligungsprozesse in Studiengängen der Sozialen Arbeit an den einzelnen untersuchten Hochschulen vollständig zu erfassen. Das Datenmaterial liefert vielmehr Ausschnitte der momentanen Beteiligungssituationen. Dabei geben die Beobachtungen und Interviews an Hochschule 1, 2 und 3 die umfangreichsten Einblicke. Deshalb soll nachfolgend für diese drei untersuchten Studiengänge der Sozialen Arbeit die normativen Einschätzungen im

Sinne von Tew *et al* vorgenommen werden. Diesbezüglich spielen nicht nur die beschriebenen Felder der Beteiligung eine Rolle, sondern auch andere Bewertungskriterien.

Dazu bietet die unten stehende Tabelle eine erste Übersicht, ob die Hochschulen 1, 2 und 3 (H1, H2, H3) die von Tew *et al* formulierten Kriterien erfüllen [\checkmark], nicht erfüllen [-] bzw. teilweise erfüllen [(\checkmark)]. In Fällen, in denen die Forschungsergebnisse nicht ausreichen, um eine abschließende normative Einordnung zu treffen, wurde dies durch ein Fragezeichen [?] gekennzeichnet.

Im Anschluss an die Tabelle werden die darin vorgenommenen normativen Zuordnungen erläutert.

Stufe der Beteiligung	Erklärung nach Tew / Gell / Foster (2011)	H1	H2	H3
(1) Keine Beteiligung		-	-	-
(2) Begrenzte Beteiligung	Beteiligung vorrangig als Erzählen der eigenen „Geschichte“	-	✓	-
	Evtl. Konsultation bei der Auswahl der Studierenden oder der Qualitätssicherung	-	✓	-
	Keine umfassende Gestaltungsmacht auf den Studiengang als Ganzes	-	✓	-
	Aufwandsentschädigung.	-	✓	✓
(3) Wachsende Beteiligung	<i>Regelmäßige Mitwirkung an mindestens zwei Beteiligungsfeldern</i>	✓	-	✓
	<i>Wichtige Entscheidungen treffen ausschließlich andere Akteur_innen</i>	-	✓	-
	<i>Honorar (vergleichbar mit externen Referent_innen)</i>	-	-	-
	<i>Keine regelmäßigen Trainings oder Supervisionen.</i>	-	-	-
(4) Zusammenarbeit	Adressat_innen als voll anerkannte Mitglieder des Dozent_innenteams	?	-	✓
	Regelmäßige Mitwirkung an mindestens drei Beteiligungsfeldern	✓	-	✓
	Beteiligung auch an wichtigen Entscheidungen	✓	-	✓
	Honorar (vergleichbar mit Gastdozent_innen)	✓	-	-
	Regelmäßige Trainings- und Supervisionsangebote	✓	✓	✓
	Nutzung der hochschulinternen Infrastruktur	?	-	✓
(5) Partnerschaft	Systematische Zusammenarbeit zwischen Adressat_innen und akademischem Lehrpersonal auf allen Ebenen, alle wichtigen Entscheidungen werden gemeinsam getroffen	-	-	(✓)
	Feste Arbeitsverträge als Dozent_innen bzw. langfristige Arbeitsverträge zwischen der Hochschule und unabhängigen Adressat_innenorganisationen.	-	-	(✓)
	Regelmäßige Trainings- und Supervisionsangebote	✓	✓	✓
	Nutzung der hochschulinternen Infrastruktur	?	-	✓

Abb. 7: Normative Einordnung von Beteiligung nach Tew / Gell / Foster (2011); Eigene Darstellung

Hochschule 1: Stufe 4 („Zusammenarbeit“)

Hochschule 1 kann der vierten Stufe („Zusammenarbeit“) zugeordnet werden. Denn hier werden Adressat_innen regelmäßig an der Lehre, der Auswahl der Studierenden sowie der Bewertung von Studienleistungen beteiligt. Nach Tew *et al* müssen Adressat_innen an mindestens drei dieser oder anderer Felder teilhaben, um die Stufe der „Zusammenarbeit“ zu erreichen. Bei Beteiligungsprozessen auf dieser Ebene können Adressat_innen an wichtigen Entscheidungen, wie beispielsweise hinsichtlich der Lehrinhalte und der Unterrichtsgestaltung teilhaben, was an Hochschule 1 der Fall ist.

Zwei weitere Kriterien für die Einordnung auf dieser Stufe sind, dass Adressat_innen für ihre Aktivitäten ein Honorar erhalten, welches dem von Gastdozent_innen entspricht, sowie an regelmäßigen Trainings und Supervisionen teilnehmen können. Beide Voraussetzungen sind an Hochschule 1 erfüllt.

Die Bereitstellung von hochschulinterner Infrastruktur für die Adressat_innen wurde im Rahmen der Untersuchung nicht beobachtet.

Über das Kriterium der voll anerkannten Mitgliedschaft der Adressat_innen im Dozent_innenteam gibt die Forschung hinsichtlich Hochschule 1 keinen eindeutigen Aufschluss. Da Tew *et al* diese Mitgliedschaft nicht weiter definieren, kann diesbezüglich keine normative Einordnung vorgenommen werden.

Hochschule 2: Stufe 2 („begrenzte Beteiligung“)

Die untersuchten Beteiligungsprozesse an Hochschule 2 sind als „*begrenzte Beteiligung*“ zu bezeichnen. Denn hier lag der Schwerpunkt der Beteiligung auf dem Darlegen der eigenen Erfahrungen als Adressat_in innerhalb des abgesteckten Rahmens einer Lehrveranstaltung.

Adressat_innen wurden zwar beispielsweise bei der Auswahl der Studierenden sowie der Vorbereitung der Studierenden auf die berufliche Praxis konsultiert, jedoch verfügen sie über keine Gestaltungsmacht hinsichtlich des Studiengangs als Ganzes. Die Adressat_innen erhalten keine Aufwandsentschädigung – wie es bei „*begrenzter Beteiligung*“ nach Tew *et al* vorgesehen ist – sondern lediglich eine Rückerstattung ihrer Fahrtkosten sowie kostenfreie Verpflegung während der Zeit ihrer Aktivitäten.

Das Modell von Tew *et al* sieht für Stufe 2 keine Trainingsangebote für beteiligte Adressat_innen vor. Diese sind jedoch an der untersuchten Hochschule 2 eingerichtet.

Hochschule 3: Stufe 4 („Zusammenarbeit“) bis 5 („Partnerschaft“)

Die untersuchten Beteiligungsprozesse an Hochschule 3 sind unter Vorbehalt auf der fünften Stufe des Modells („Partnerschaft“) einzuordnen. Hierfür geben Tew *et al* vor, dass Adressat_innen und akademisch Lehrende auf allen Ebenen systematisch zusammen arbeiten und alle wichtigen Entscheidungen gemeinsam treffen. In Bezug auf das eigene Modul der Adressat_innengruppe kann man sagen, dass die Beteiligungsprozesse an Hochschule 3 teilweise bereits über „Partnerschaft“ hinaus gehen. Über die Mitwirkung in anderen Bereichen des Studiengangs lässt sich allerdings an dieser Stelle keine abschließende Aussage treffen.

Weitere Kriterien, die für eine Einordnung auf der fünften Stufe sprechen, sind die Anstellung einiger der beteiligten Adressat_innen als „Associate Lectureres“ an der Hochschule (Stufe 5, vgl. Interview Nr. 5, #00:56:17-5# – #00:57:05-6 #), sowie der Zugang zu Trainings- und Supervisionsangebote und hochschulinterner Infrastruktur.

Eine Einordnung der Beteiligungsprozesse an Hochschule 3 auf der vierten Stufe („Zusammenarbeit“) ist ebenso denkbar, da die interviewten Adressat_innen angeben, dass man (noch) nicht von einer gleichberechtigten Partnerschaft zwischen ihnen und dem akademischen Lehrpersonal sprechen kann (vgl. Interview Nr. 5, #01:11:36-0# – #01:13:36-2#).

Der Großteil der beteiligten Adressat_innen an Hochschule 3 wird nicht bezahlt. Dies spricht zusätzlich gegen eine normative Einschätzung der Adressat_innenbeteiligung an Hochschule 3 als „Partnerschaft“.

2.2 Anforderungen an das Rollenverständnis der beteiligten Akteur_innen

In Bezug auf den Aspekt der Macht in dem hier relevanten Kontext ist das zugrunde gelegte Rollenverständnis von professionellen Fachkräften sowie Adressat_innen von Bedeutung.

Da in den untersuchten Beteiligungsprozessen die Fachkräfte Sozialer Arbeit oftmals akademisch Lehrende sind, werden diese beiden Bezeichnungen im nachfolgenden Abschnitt synonym verwendet.

2.2.1 Rollenverständnis seitens der professionellen Fachkräfte

Wie die Ergebnisse der Forschung zeigen, ist ein subjektorientiertes Professionsverständnis seitens der Fachkräfte Sozialer Arbeit eine wichtige Voraussetzung für Adressat_innenbeteiligung.

An dieser Stelle soll reflektiert werden, wie das Rollenverständnis im Kontext der untersuchten Beteiligungsprozesse aussehen kann. Dazu werden zwei Thesen formuliert, die sich auf die Machtressourcen der Fachkräfte (nach Herriger 2006)³² beziehen.

These 1:

Beteiligung wird gefördert, wenn den Sichtweisen von Adressat_innen und akademisch Lehrenden gleichwertige Bedeutsamkeit beigemessen wird.

Diese These ist eng mit einer Reflektion über die *Definitionsmacht* verknüpft, die akademische Fachkräfte im Studium der Sozialen Arbeit traditionell für sich beanspruchen. Die Lehrinhalte werden zurzeit – in England wie in Deutschland – zum größten Teil von Professionellen festgesetzt und an Studierende vermittelt. Da sich das Studium der Sozialen Arbeit ausführlich mit den Lebenswelten von Adressat_innen sowie Hilfeplänen beschäftigt, kann man sagen, dass die Fachkräfte hierbei die Macht inne haben, die Wirklichkeit von Adressat_innen zu konstruieren und diese Konstruktionen an zukünftige Sozialarbeiter_innen weiterzugeben.

Wenn akademisch Lehrende jedoch den Sichtweisen von Adressat_innen – bezüglich der Lehre, Auswahl der Studierenden, Bewertung von Studienleistungen etc. – gleichwertige Bedeutsamkeit gegenüber den eigenen Perspektiven einräumen, kann es gelingen, dass sich akademisches Wissen und Erfahrungswissen optimal ergänzen.

Diese Anforderung an das Rollenverständnis fordert von Fachkräften Sozialer Arbeit die Bereitschaft, etablierte Machtstrukturen zu überdenken und ggf. zu verändern.

³² s. Kapitel 4 im Teil II

These 2:

Beteiligung wird gefördert, wenn akademisch Lehrende Abgrenzungsprozesse gegenüber Adressat_innen vermeiden.

Der Hintergrund dieser These ist die *Beziehungsmacht*, über die akademische Fachkräfte gegenüber beteiligten Adressat_innen oftmals verfügen und damit Arbeits- und Kommunikationsregeln festsetzen können.

Freilich ist es nicht von der Hand zu weisen, dass Kompetenzunterschiede zwischen Adressat_innen und Fachkräften bestehen und die beteiligten Akteur_innen durchaus in den Kategorien „Adressat_in“ und „Fachkraft“ denken. Nichtsdestotrotz sind bewusste oder unbewusste Stigmatisierungsprozesse der partnerschaftlichen Zusammenarbeit zwischen Adressat_innen und Professionellen nicht förderlich und legen bestimmte Kommunikationsmuster fest, die Beteiligung behindern können. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass Abgrenzungsprozesse verstärkt werden können, wenn sich Fachkräfte und Studierende gegenüber Adressat_innen als „unverwundbar“ positionieren, denen es nicht passieren könne, selbst soziale Hilfen in Anspruch zu nehmen (vgl. Anderson 2011, S.2).

Das neue Rollenverständnis verlangt im Sinne dieser beiden Thesen, dass Fachkräfte ihre Definitions- sowie Beziehungsmacht in der Zusammenarbeit mit Adressat_innen reflektieren und diese mit ihnen teilen.

2.2.2 Rollenverständnis seitens der Adressat_innen

Die Forschung gibt nicht nur in Bezug auf das Rollenverständnis seitens der Fachkräfte Auskunft, sondern lässt auch Rückschlüsse auf das zugrunde gelegte Rollenverständnis seitens der beteiligten Adressat_innen zu. Dabei wird an einigen Stellen deutlich, dass auch Adressat_innen mitunter bestimmten vorab festgelegten Rollenmustern folgen, die ggf. revidiert werden müssten.

Die in Kapitel 5.1 im Teil IV angesprochene „Professionalisierung“ von beteiligten Adressat_innen ist diesbezüglich ein besonders interessanter Aspekt und soll hierunter beleuchtet werden. Es stellt sich dabei die Frage, weshalb Adressat_innen es *vermeiden* möchten, dass das Auftreten von Adressat_innen dem von professionellen Fachkräften zu

ähnlich wird. Welches Rollenverständnis und Machtgefälle wird hier deutlich bzw. versucht, aufrecht zu erhalten?

Da Adressat_innen Sozialer Arbeit in allen Bildungs- und Bevölkerungsschichten vertreten sind und – wie die Forschung zeigt – mitunter nicht nur Adressat_innen sondern zugleich auch professionelle Fachkräfte Sozialer Arbeit sein können, erscheint es bemerkenswert, dass „zu akademisches“ Auftreten von Adressat_innen vermieden werden soll. Es ist zu vermuten, dass die Interviewpartner_innen einen Verlust der Einzigartigkeit des Adressat_innenwissens im Kontext der Hochschulbildung von Sozialarbeiter_innen befürchten.

Ein weiterer Grund für dieses Verhalten kann darin liegen, dass Vorurteile seitens der Studierenden gegenüber Adressat_innen Sozialer Arbeit bewusst genutzt werden sollen, um diese umso deutlicher zu widerlegen. Das beschriebene Beispiel an Hochschule 3, bei dem die Power-Point-Präsentation einer Akademikerin mit Behinderung weniger „professionell“ gestaltet wurde, verdeutlicht diesen Eindruck.

VI. ADRESSAT_INNENBETEILIGUNG IM STUDIUM DER SOZIALEN ARBEIT IN DEUTSCHLAND?

Die untersuchten Beteiligungsprozesse sind in einen Kontext eingebettet, der durch frühere sowie aktuelle politische, gesellschaftliche, kulturelle, professionsspezifische und institutionelle Bedingungen geformt wird. Die Ergebnisse der Forschung sind vor dem Hintergrund dieser spezifischen Rahmenbedingungen in England zu deuten und lassen sich folglich nicht automatisch auf einen deutschen Kontext der Sozialen Arbeit übertragen.

Nichtsdestotrotz weisen die Forschungsergebnisse auf die gewinnbringenden Vorteile hin, die Beteiligung von Adressat_innen in Studiengängen der Sozialen Arbeit für zukünftige Fachkräfte, für die sozialarbeiterische Praxis sowie für Adressat_innen selbst mit sich bringt. Deshalb lohnt es sich, über eine Förderung von Beteiligungsprozessen im deutschen Hochschulkontext nachzudenken. Meiner Einschätzung nach ließen sich Adressat_innen in deutschen Studiengängen der Sozialen Arbeit systematisch und umfangreich beteiligen. Dafür ist es erforderlich, dass die Rahmenbedingungen hierzulande berücksichtigt und die Implementierungsschritte daran ausgerichtet werden.

Um die Erfahrungen der englischen Studiengänge der Sozialen Arbeit auf den deutschen Kontext übertragen zu können, ist notwendig, sich über die kontextuellen Bedingungen bewusst zu werden.

Es würde den Rahmen der vorliegenden Masterarbeit überschreiten, diese Voraussetzungen im Einzelnen zu erörtern, weshalb sich nachfolgend auf die Formulierung von relevanten Fragen konzentriert werden soll. Diesbezüglich lassen sich zunächst sieben inhaltliche Bereiche ausmachen, die grundlegend berücksichtigt und geklärt werden müssen, um Adressat_innenbeteiligung an deutschen Studiengängen der Sozialen Arbeit anzuregen sowie in die Praxis umzusetzen. Die unten stehende Darstellung skizziert diese Voraussetzungen, die ggf. um weitere ergänzt werden müssen.



Abb 8.: Voraussetzungen für Adressat_innenbeteiligung im Hochschulkontext; Eigene Darstellung

Studiengänge Sozialer Arbeit in Deutschland

Zahlreiche Hochschulen in Deutschland bieten Studiengänge der Sozialen Arbeit an, die jeweils eigene Spezifika aufweisen. Will man Adressat_innen in diesem Hochschulbereich in Deutschland beteiligen, gilt es, sich über die besonderen Bedingungen an der entsprechenden Hochschule, über den Aufbau des Studiengangs, die einzelnen Studienbausteine, die Zielstellung³³ des Studiums, die praktische Umsetzung, die Akkreditierungskriterien u.v.m. individuell zu informieren.

Adressat_innen Sozialer Arbeit in Deutschland

Für eine Implementierung von Adressat_innenbeteiligung an deutschen Studiengängen der Sozialen Arbeit gilt es, bereits vorhandene Ressourcen aufzuspüren, die Organisation und Ziele von Adressat_innengruppen zu kennen sowie Interesse an Tätigkeiten seitens Adressat_innen im Hochschulkontext zu erkunden.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, wo und in welchem Umfang Adressat_innen bereits zum jetzigen Zeitpunkt an deutschen Hochschulen beteiligt werden. Diese Frage ist insbesondere im Zusammenhang mit der entsprechenden Hochschule zu erkunden, an der Adressat_innen systematisch und langfristig eingebunden werden sollen. Werden Adressat_innen bereits zu einzelnen Lehrveranstaltungen eingeladen? Über welche Kontakte und Erfahrungen verfügen die jeweiligen akademisch Lehrenden an der Hochschule? Welche Rückmeldungen hinsichtlich des Gewinns bzw. der Wirksamkeit der bereits ermöglichten Adressat_innenbeteiligung in den Studiengängen Sozialer Arbeit geben die Adressat_innen selbst, Studierende sowie Hochschullehrende?

Gesellschaftliche, politische, finanzielle Voraussetzungen

Adressat_innenbeteiligung in Studiengängen der Sozialen Arbeit wird wesentlich durch gesellschaftliche und politisch-rechtliche sowie finanzielle Rahmenbedingungen beeinflusst, gefördert bzw. verhindert. Um Adressat_innenbeteiligung kontextbezogen zu ermöglichen und zielorientiert umzusetzen, ist es notwendig, folgende Fragen anzuregen:

³³ Es muss beispielsweise geklärt sein, ob der Studiengang an der jeweiligen Hochschule in Deutschland vorrangig die Vorbereitung der Studierenden auf die berufliche Praxis im Fokus hat oder z.B. einen theoretischen Scherpunkt setzt.

Herrscht in der jeweiligen (nationalen bzw. lokalen) Gesellschaft eine Kultur des bürgerschaftlichen Engagements? Sehen sich die Bürger_innen in der Eigenverantwortung, sich für eine Verbesserung ihrer Lebensbedingungen einzusetzen?

Welche Rolle übernimmt dabei die Politik? Ist der politische Wille von Seiten der Entscheidungsträger_innen vorhanden, bürgerschaftliche Initiativen zu fördern? Welche Akteur_innen in der Hochschule, in Institutionen Sozialer Arbeit sowie in der Kommunal-, Landes- und Bundespolitik müssen von der Sinnhaftigkeit der Adressat_innenbeteiligung ggf. überzeugt werden? Wo liegen die Entscheidungskompetenzen im föderalen System in Deutschland?

Werden bürgerschaftliche Initiativen von öffentlichen und privaten Geldgeber_innen unterstützt? Über welche finanzielle Mittel verfügt die Hochschule, an der Adressat_innen (verstärkt) beteiligt werden sollen?

Professionsspezifische Voraussetzungen

Für die Umsetzung von Adressat_innenbeteiligung in Studiengängen der Sozialen Arbeit in Deutschland ist die Frage maßgeblich, wie Beteiligung in der Sozialen Arbeit hierzulande verstanden, diskutiert und umgesetzt wird. Dieses Anliegen ist eng verbunden mit dem zugrunde gelegten Rollenverständnis seitens professioneller Fachkräfte und Adressat_innen, welches sich u.a. aus dem historischen Kontext der Profession der Sozialen Arbeit in Deutschland entwickelt hat.

Interessant ist darüber hinaus die Frage nach dem Stellenwert der Sozialen Arbeit in der Gesellschaft und Politik in Deutschland. Wie die Forschung zeigt, hat die Profession im englischen Kontext einen eher schlechten Ruf (gehabt), woraus sich der Bedarf ergab, die sozialarbeiterische Praxis – mithilfe von Adressat_innenbeteiligung in der Hochschulbildung von Fachkräften – zu verbessern (vgl. Kapitel 2 im Teil IV).

Die Frage nach der Anerkennung der Sozialen Arbeit sowie ihrer akademischen Ausbildungsstätten innerhalb der deutschen Gesellschaft ist auch unter dem Gesichtspunkt des Zugangs zu Adressat_innen relevant. Wenn Adressat_innen für ein Engagement in den Studiengängen interessiert und überzeugt werden sollen, ist es wichtig, für Kommunikation und Verständnis zwischen den Hochschulen und Adressat_innen bzw. ihren Interessensvertretungen zu sorgen. Es ist erforderlich, eventuell vorhandene Stereotype auf Seiten der Adressat_innen gegenüber akademischen Institutionen sowie Vorurteile und

Skepsis gegenüber Adressat_innen und ihren Kompetenzen von Seiten der Hochschulmitarbeitenden zu überwinden.

Konzeptionelle Überlegungen

In England wurde der übergeordnete konzeptionelle Rahmen für die Beteiligungsprozesse im Hochschulkontext durch die rechtlichen Vorgaben („Requirements for Social Work Training“, 2002) festgelegt. Wie in Teil IV dieser Arbeit dargelegt, wurden dabei acht Felder der Beteiligung ausgemacht sowie die Ziele dieser Prozesse vom englischen Gesundheitsministerium vorgegeben und neben der Beteiligung von Adressat_innen auch die Beteiligung von anderen Akteur_innen (z.B. praktizierenden Fachkräften) in Studiengängen Sozialer Arbeit vorgeschrieben.

Der Förderung von Adressat_innenbeteiligung an deutschen Hochschulen müssten solche konzeptionellen Überlegungen voraus gehen und u.a. folgende Fragen erörtert werden: Welche konkreten Zielstellungen und Begründungen sind für die Beteiligung von Adressat_innen an Studiengängen Sozialer Arbeit in Deutschland handlungsweisend? Wie lässt sich das Erreichen der Ziele prozesshaft überprüfen? In welchen Bereichen des Studiums der Sozialen Arbeit an deutschen Hochschulen ist Beteiligung möglich? Wie geht man mit eventuellen anfänglichen Misserfolgen um? Weitere konzeptionelle Fragen müssten im Kontext der betreffenden Hochschule bzw. des Studiengangs Sozialer Arbeit eruiert werden.

Eine weitere wichtige konzeptionelle Überlegung fragt nach dem Verständnis bzw. dem Modell von Beteiligung, das an der jeweiligen Hochschule favorisiert wird. Denn wie in Kapitel V herausgearbeitet wurde, ist das Verständnis von Beteiligung ein zentraler Aspekt in dem hier relevanten Kontext. In diesem Sinne hängen die Inhalte, Ausmaße und Wirkungen von Beteiligung maßgeblich u.a. von dem Beteiligungsverständnis und den sich daraus ableitenden Herangehensweisen ab (vgl. Robinson / Webber 2011, S. 5).

Robinson und Webber unterscheiden diesbezüglich Modelle, die den Prozess der Beteiligung in den Vordergrund stellen, von Modellen, die auf die Auswirkungen der Beteiligung fokussieren. Zum erst genannten Typus zählen die Autor_innen zum einen Modelle, die das Empowerment der beteiligten Adressat_innen während ihrer Tätigkeit an den Hochschulen betonen und zum anderen solche Modelle, die Beteiligung als Partnerschaft zwischen den beteiligten Akteur_innen begreifen (vgl. Robinson/Webber 2011, S. 4). Die „outcome-focused models“ hingegen haben ihren Schwerpunkt darin, dass

Adressat_innen die Lehre bereichern, indem sie mit den Studierenden zu zentralen Werten, wie Respekt, Partnerschaft und Beziehungen auf Augenhöhe arbeiten (vgl. ebd.). Dieses Verständnis von Beteiligung unterstreicht ihre Wirkungen, insbesondere in Bezug auf die Steigerung der Qualität des Studiums der Sozialen Arbeit.

Werte

Als grundlegend bedeutend für die Ermöglichung von Adressat_innenbeteiligung erweist sich, ob an der entsprechenden Hochschule eine offene Atmosphäre herrscht, die Innovationen und Beteiligungsprozesse fördert.

Welche Werte werden von den Akteur_innen an der Hochschule vertreten? Ist der Beitrag von Adressat_innen im Studium gewünscht und willkommen? Wie positionieren sich diesbezüglich die Verantwortlichen an der Hochschule und des Studiengangs sowie Studierende? Wie viel Gestaltungsmacht wird dem Erfahrungswissen der Adressat_innen beigemessen? Sind akademisch Lehrende zu einem „sharing power“ bereit?

Wie die Reflexion der Forschungsfrage in Kapitel V zeigt, gestaltet sich Beteiligung an den einzelnen Hochschulen in Abhängigkeit von zugrunde gelegten Werten. In diesem Sinne ist es sinnvoll, dass sich die verantwortlichen Akteur_innen in deutschen Studiengängen der Sozialen Arbeit darum bemühen, einen Wertekodex gemeinsam mit Adressat_innen Sozialer Arbeit zu erarbeiten und damit eine solide Grundlage für umfangreiche Beteiligung in den Hochschulen schaffen.

Praktische Umsetzung

Die Forschungsergebnisse illustrieren, dass Beteiligung von Adressat_innen von Hochschule zu Hochschule sehr verschieden umgesetzt wird. Grundlegende Fragen betreffen diesbezüglich die Methoden der Implementierung von beteiligungsfördernden Strukturen an der Hochschule³⁴, die Akquise von Adressat_innen sowie die Rolle der Beteiligungskoordinator_innen. Wie in England scheint auch hierzulande keine einheitliche Herangehensweise für alle Hochschulen möglich und sinnvoll.

³⁴ Die selbstverwaltete Adressat_innenorganisation an der untersuchten Hochschule 3 hat sich beispielsweise aus einem partizipativ angelegten Aktionsforschungsprojekt entwickelt. (vgl. Interview Nr. 5 #00:05:40-5# - #00:06:23-3#).

Die gewählte Herangehensweise bezüglich der Ermöglichung von Beteiligung an der jeweiligen Hochschule wirkt sich auch auf die Akquise von Adressat_innen aus. Je nach Konzept können Interessierte beispielsweise über Kontakte aus dem lokalen Gemeinwesen sowie in Einrichtungen Sozialer Arbeit angesprochen werden. Darüber hinaus kann es hilfreich sein, Studierende und Hochschulmitarbeitende als Multiplikator_innen für Beteiligung zu gewinnen, die das Vorhaben mit wichtigen Kontakten zu Adressat_innen und Betroffenenorganisationen unterstützen können.

In Bezug auf die Rolle der Beteiligungskordinator_innen stellt sich die Frage, welche Erfahrungen diese Personen vorweisen müssen, um den Arbeitsanforderungen gerecht zu werden.

Vor dem Hintergrund der Erfahrungen aus England sowie eigener Recherchen und Reflektionen zum Thema Adressat_innenbeteiligung in Studiengängen der Sozialen Arbeit ist eine Förderung von diesen Prozessen in Deutschland grundsätzlich als machbar einzuschätzen.

Dabei sollte sich anfangs verdeutlicht werden, dass Beteiligungsprozesse, wie sie an englischen Hochschulen zu beobachten sind, über viele Jahre hinweg gewachsen sind und erst seit 2003/2004 einen systematischen und umfangreichen Charakter annehmen. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass zunächst einmal kleine Schritte gegangen werden müssen, um erste Erfolge ausmachen zu können. Wie in Kapitel V verdeutlicht wurde, erzielt die Mitwirkung von Adressat_innen an Studiengängen der Sozialen Arbeit auch bereits auf relativ niedrigen Stufen eine große Wirkung (vgl. Khoo *et al* 2004). Freilich sollte in diesem Sinne das übergeordnete Ziel nicht aus den Augen verloren werden, an deutschen Hochschulen jene beteiligungsfördernde Strukturen zu schaffen, die Adressat_innen Gestaltungsmacht auf die Studiengänge als Ganzes verleihen. Eine Unterstützung von Seiten der nationalen Politik ist allerdings nicht von Beginn an zu erwarten.

Die größten Herausforderungen in Bezug auf Adressat_innenbeteiligung an deutschen Hochschulen sind in der langfristigen Finanzierung zu erwarten sowie hinsichtlich der Bereitschaft seitens der Hochschullehrenden zu vermuten, einen Teil ihrer Macht an Adressat_innen Sozialer Arbeit abzugeben.

VII. SCHLUSS UND AUSBLICK

Die vorliegende Masterthesis hat sich mithilfe eines qualitativen Forschungsdesigns dem Thema der Adressat_innenbeteiligung in Studiengängen der Sozialen Arbeit genähert. Dabei wurden im Konkreten die im Jahr 2002 angestoßenen Prozesse in England untersucht, dargestellt und reflektiert.

Beteiligung von Adressat_innen im Hochschulkontext bedeutet, mit Innovationsgeist und Mut zur Veränderung tradierte Strukturen des Hochschulkontexts der Sozialen Arbeit zu hinterfragen und mitunter neu zu verhandeln. Die Ausführungen in dieser Arbeit zeigen, dass es dafür vor allem breiter ideeller Unterstützung von Seiten der akademisch Lehrenden, des Hochschulpersonals, der Studierenden und interessierter Adressat_innen Sozialer Arbeit bedarf. Darüber hinaus müssen bestimmte politische, finanzielle sowie infrastrukturelle Bedingungen erfüllt sein, um Adressat_innen in Studiengängen der Sozialen Arbeit zu beteiligen. Zentrale Aspekte in diesem Kontext betreffen das zugrunde gelegte Verständnis von Beteiligung sowie die Frage der Machtbalance unter den Akteur_innen.

Die normativen Betrachtungen der Forschungsergebnisse zeigen, dass sich viele der untersuchten Beteiligungsprozesse auf einer relativ niedrigen Stufe von Beteiligung einordnen lassen. Interessanterweise wurden die Wirkungen dieser Prozesse dennoch als positiv eingeschätzt (vgl. Kapitel 5 im Teil IV).

Die Darstellung und Reflektion der untersuchten Prozesse in England machen auf die Frage aufmerksam, inwiefern sich ähnliche Prozesse in deutschen Studiengängen der Sozialen Arbeit anregen ließen.

Eine wichtige Dimension von Beteiligung im Kontext der Hochschulbildung von Sozialarbeiter_innen ist aufgrund mangelnder wissenschaftlicher Untersuchungen bisher lediglich unzureichend beleuchtet - die Frage der Wirksamkeit. Welche empirisch belegten Effekte haben diese Prozesse auf die Qualität des Studiums der Sozialen Arbeit? Wie wird dadurch die sozialarbeiterische Praxis beeinflusst? Welche Wirkungen hat die Beteiligung auf Adressat_innen selbst? Auch im hier untersuchten Kontext der Sozialen Arbeit in England fehlen bislang diesbezügliche Studien (vgl. Robinson / Webber 2011, S. 2).

Jedoch im Bereich der beruflichen Qualifizierung für Krankenpfleger_innen³⁵ in England wird man zumindest hinsichtlich einiger dieser Fragen fündig und kann daraus wichtige Parallelen zu Studiengängen der Sozialen Arbeit ableiten:

Wood und Wilson-Barnett (1999) untersuchten, welchen Einfluss die Beteiligung von Adressat_innen bei der (akademischen) Ausbildung von Krankenpfleger_innen in England hatte (vgl. Wood / Wilson-Barnett 1999; zit. nach McKeown *et al* 2010, S.17). Ihre Forschung ergab, dass die Studierenden, die im Rahmen ihrer Ausbildung Kontakt zu Adressat_innen hatten, ein höheres Einfühlungsvermögen besaßen und Adressat_innen vorrangig als Individuen wahrnahmen, anstatt als Patient_innen mit einem diagnostischem Label. Darüber hinaus verwendeten diese Studierenden seltener eine Jargon-gefärbte Sprache (vgl. ebd.), die mitunter eine Barriere für Adressat_innenbeteiligung darstellen kann. Weitere positive Wirkungen von Beteiligung im Kontext der beruflichen Qualifizierung für Krankenpfleger_innen belegen andere Studien aus England, bei denen es um die Lerngewinne von Studierenden geht (vgl. Flanagan 1999; Spencer *et al*, 2000; Costello and Horne, 2001; zit. nach McKeown *et al* 2010, S.17).

Diese Forschungsergebnisse hinsichtlich der Beteiligung von Adressat_innen in der Krankenpfleger_innenausbildung in England unterstreichen und ergänzen zum einen die im Rahmen der vorliegenden Arbeit dargestellten positiven Wirkungen von Adressat_innenbeteiligung.

Zum anderen ergibt sich daraus das Anliegen, Wirkungen von Adressat_innenbeteiligung auch für den Bereich der Hochschulbildung von Sozialarbeiter_innen herauszuarbeiten. Es besteht sowohl im englischen als auch im deutschen Hochschulkontext Forschungsbedarf hinsichtlich dieses Themas. Vermutlich würden empirische Belege über positive Auswirkungen eine versierte Argumentationsgrundlage schaffen, um (weitere) gesellschaftliche, politische sowie finanzielle Unterstützung für dieses Anliegen zu erhalten.

Für den deutschen Kontext gilt es zunächst, eine breite Debatte und fachliche Auseinandersetzung bezüglich Adressat_innenbeteiligung in Studiengängen Sozialer Arbeit

³⁵ Ähnlich wie es im Bereich der Sozialen Arbeit in England üblich war, kann man entweder in „Diploma“- oder „Degree“-Kursen studieren, um die staatliche Anerkennung als Krankenpfleger_in England zu erhalten. Im Jahr 2013 werden die Kurse, die mit dem „nursing diploma of higher education“ abschließen, eingestellt. Um sich als Krankenpfleger_in zu qualifizieren, muss man ab dem kommenden Jahr einen „Degree“-Studiengang absolvieren, der mit der Verleihung eines akademischen Grads abschließt (vgl. NHS; URL: <http://www.nhscareers.nhs.uk/details/Default.aspx?Id=1941>; letzter Zugriff: 21.01.2012).

in Gang zu setzen. Darüber hinaus sollten vorhandene Initiativen und Ressourcen an deutschen Studiengängen der Sozialen Arbeit und verwandter Professionen ausfindig gemacht werden, um diese als Ausgangspunkt für umfangreiche und systematische Beteiligung im Hochschulkontext zu nutzen. Zugleich lohnt es sich, die Beteiligungsprozesse in England weiterhin zu beobachten und sich mit Expert_innen vor Ort zu beraten. Das Orientieren an best-practice-Beispielen aus dem Ausland muss zugleich mit dem Beleuchten und Diskutieren der Rahmenbedingungen in Deutschland einhergehen.

Des Weiteren ist es sinnvoll, die gegebenen Strukturen an den einzelnen Studiengängen und Hochschulen in Deutschland zu überprüfen und entsprechende Voraussetzungen für Adressat_innenbeteiligung im Studium der Sozialen Arbeit zu schaffen.

Durch Adressat_innenbeteiligung im Hochschulkontext der Sozialen Arbeit in Deutschland würde es gelingen, Fachkräfte bereits während ihrer beruflichen Qualifizierung mit gelebter Beteiligungspraxis vertraut zu machen und dabei die Entwicklung einer partizipativen Grundhaltung zu fördern.

Darüber hinaus würde Beteiligung von Adressat_innen in den Studiengängen wesentlich dazu beitragen, dass Studierende der Sozialen Arbeit auf die Herausforderungen ihres zukünftigen Berufsfeldes adäquat vorbereitet werden. Insbesondere vor dem Hintergrund der zunehmenden Pluralisierung von Lebenswelten ist die Förderung von Adressat_innenbeteiligung nicht nur in der sozialarbeiterischen Praxis unerlässlich, sondern gilt auch für den Kontext der Hochschulbildung von Sozialarbeiter_innen.

Adressat_innen Sozialer Arbeit an deutschen Hochschulen zu beteiligen, wäre neben anderen Aspekten eine Frage der Kongruenz zwischen berufsethischen Prinzipien der Sozialen Arbeit und der Umsetzung dieser Grundsätze hinsichtlich der Ausbildungsstätten.

In diesem Sinne würde Beteiligung im Hochschulkontext bedeuten, Adressat_innen als Expert_innen der eigenen Lebenswelt sowie als gleichberechtigte Partner_innen voll anzuerkennen. Scheyett und Diehl bringen dieses Streben nach Übereinstimmung von sozialarbeiterischen Werten in Praxis sowie Ausbildung auf den Punkt:

„Social work educators, if we are to act in congruence with our values, must examine the extent to which we practice partnership, self determination and empowerment in our curriculum development and in the educational process itself“ (Scheyett / Diehl 2006, S. 436; zit. nach McKeown et al 2010, S.18).

LITERATURVERZEICHNIS

ARNSTEIN, Sherry R., A Ladder of Citizen Participation, in: Journal of the American Planning Association 35 (1969) 4, S. 216-224, bearbeitet von: Gates, Richard / Stout, Frederic, Routledge Press, 1996; URL: <http://lithgow-schmidt.dk/sherry-arnstein/ladder-of-citizen-participation.html>, letzter Zugriff 18.12.2011.

ATTESLANDER, Peter, Methoden der empirischen Sozialforschung, (11. Aufl.), Berlin: Erich-Schmidt Verlag, 2006.

BARNES, Julie, Reform of Social Work Education and Training, Focus on the Future. Key Messages From Focus Groups about the Future of Social, 2002, S. 8; URL: http://www.dh.gov.uk/prod_consum_dh/groups/dh_digitalassets/@dh/@en/documents/digital_asset/dh_4082378.pdf; letzter Zugriff: 21.01.2012.

BERESFORD, Peter, Qualität sozialer Dienstleistungen. Zur zunehmenden Bedeutung von Nutzerbeteiligung, in: BECKMANN, Christof / OTTO, Hans-Uwe / RICHTER, Martina / SCHRÖDTER (Hrsg.), Qualität in der Sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2004, S. 341-355.

BERESFORD, Peter / BRANFIELD, F. / TAYLOR, J. *et al*, Working together for a better social work education, in: Social Work Education, (2006), 25, S. 326-331, zitiert nach McKEOWN, Mick / MALIHI-SHOJA, Lisa / DOWNE, Soo supporting the COMENSUS WRITING COLLECTIVE, Service user and carer involvement in education for health and social care, West Sussex: Blackwell Publishing Ltd, 2010.

BERESFORD, Peter / PAGE, L / STEVEN, A, Changing the culture: Involving service users in social work education, CCETSW Paper 32.2, London: Central Council for Education and Training in Social Work, 1994; zitiert nach: LEVIN, Enid, Involving service users and carers in social work education, in: Social Care Institute for Excellence (Hrsg.), SCIE Guide 4, London 2004; URL: <http://www.socialworkeducation.org.uk/uploads/120-10012.pdf>; letzter Zugriff: 22.12.2011.

BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.), Mitwirkung (er)leben: Handbuch zur Durchführung von Beteiligungsprojekten mit Kindern und Jugendlichen, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 2008.

CARERS UK. The voice of carers, What is caring; URL: <http://www.carersuk.org/about-us/what-is-caring>; letzter Zugriff: 19.01. 2012.

COSTELLO, J. / HORN M, Patients as teachers? An evaluative study of patients' involvement in classroom teaching, in: Nurse Education in Practice, 1, 2001, S. 94-102; zitiert nach: McKEOWN, Mick / MALIHI-SHOJA, Lisa / DOWNE, Soo supporting the COMENSUS WRITING COLLECTIVE, Service user and carer involvement in education for health and social care, West Sussex: Blackwell Publishing Ltd, 2010.

DEPARTMENT OF HEALTH, Requirements for Social Work Training, London, 2002; URL: http://www.dh.gov.uk/prod_consum_dh/groups/dh_digitalassets/@dh/@en/documents/digitalasset/dh_4060262.pdf; letzter Zugriff: 01.01. 2012.

DISCHLER, Andrea, Teilhabe und Eigensinn. Psychatrie-Erfahrene als Tätige in Freiwilligenarbeit, Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2010.

FLANAGAN, J., Public participation in the design of educational programmes for cancer nurses: A case report, in: European Journal of Cancer Care, 8, 1999, S. 107-112; zitiert nach: McKEOWN, Mick / MALIHI-SHOJA, Lisa / DOWNE, Soo supporting the COMENSUS WRITING COLLECTIVE, Service user and carer involvement in education for health and social care, West Sussex: Blackwell Publishing Ltd, 2010.

GENERAL SOCIAL CARE COUNCIL (GSCC), What we do; URL: <http://www.gsccl.org.uk/page/18/What+we+do.html>; letzter Zugriff: 21.01.2012.

GINTZEL, Ullrich, Partizipation, in: KREFT, Dieter / MIELENZ, Ingrid (Hrsg.), Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Mehtoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, (5.Aufl.), Weinheim/München: Juventa Verlag, 2005, S. 626-631.

GIRTLER, Roland, Methoden der Feldforschung, (4. Aufl.), Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag, 2001.

GIRTLER, Roland, Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit, (2. Aufl.), Wien / Köln / Graz / Böhlau: Böhlau Verlag, 1988.

HERRIGER, Norbert, Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung, (3.Aufl.), Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2006.

HINTE, Wolfgang / TREEß, Helga, Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen, Handlungsprinzipien und Praxisbeispiele einer kooperativ-integrativen Pädagogik, Weinheim und München: Juventa Verlag, 2007.

KEUPP, Heiner, Empowerment, in: KREFT, Dieter / MIELENZ, Ingrid (Hrsg.), Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, (5.Aufl.), Weinheim/München: Juventa Verlag, 2005, S. 234-235.

KHOO, R. / McVICAR, A. / BRANDON, D., Service user involvement in postgraduate mental health education. Does it benefit practice? In: Journal of Mental Health, 13, 2004, S. 481-492; zitiert nach McKEOWN, Mick / MALIHI-SHOJA, Lisa / DOWNE, Soo supporting the COMENSUS WRITING COLLECTIVE, Service user and carer involvement in education for health and social care, West Sussex: Blackwell Publishing Ltd, 2010.

KLEVE, Heiko, Sozialarbeitswissenschaft, Systemtheorie und Postmoderne. Grundlegungen und Anwendungen eines Theorie- und Methodenprogramms, Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag, 2003.

KUCKART, Udo / DRESING, Thorsten / RÄDIKER, Stefan / STEFER, Claus, Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis, (1. Aufl.), Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2007.

KÜSTERS, Ivonne, Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen, (2. Aufl.), Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.

LENZ, Albert, Empowerment und Ressourcenaktivierung – Perspektiven für die psychosoziale Praxis, in: LENZ, Albert / STARK, Wolfgang (Hrsg.), Empowerment. Neue Perspektiven für psychosoziale Praxis und Organisation, Tübingen: dgvt-Verlag, 2002, S. 13 – 53.

LEVIN, Enid, Involving service users and carers in social work education, in: Social Care Institute for Excellence (Hrsg.), SCIE Guide 4, London 2004; URL: <http://www.socialworkeducation.org.uk/uploads/120-10012.pdf>; letzter Zugriff: 22.12.2011.

LÜTTRINGHAUS, Maria, Stadtentwicklung und Partizipation. Fallstudien aus Essen Katernberg und der Dresdner Äußeren Neustadt, Bonn: Stiftung Mitarbeit (Beiträge zur Demokratieentwicklung von unten Nr. 17), 2000.

MAYRING, Philipp, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, (10. Aufl.), Weinheim / Basel: Beltz Verlag, 2008.

MAYRING, Philipp, Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, (5. Aufl.), Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 2002.

McKEOWN, Mick / MALIHI-SHOJA, Lisa / DOWNE, Soo supporting the COMENSUS WRITING COLLECTIVE, Service user and carer involvement in education for health and social care, West Sussex: Blackwell Publishing Ltd, 2010.

McNAY, Marie (Hrsg.), Evaluation of the New Social Work Degree Qualification in England - Executive Summary, 2008; URL: http://www.dh.gov.uk/prod_consum_dh/groups/dh_digitalassets/@dh/@en/documents/digitalasset/dh_087159.pdf; letzter Zugriff: 21.01.2012.

MENSCH ZUERST - Netzwerk PEOPLE FIRST Deutschland e.V., Leichte Sprache; URL: http://www.people1.de/was_halt.html; letzter Zugriff: 18.12.2011.

MOSER, Sonja, Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.

NATIONAL HEALTH SERVICE (NHS), NHS Careers, Training to be a nurse; URL: <http://www.nhscareers.nhs.uk/details/Default.aspx?Id=1941>; letzter Zugriff: 21.01.2012.

NIERMANN, Debora / HELFFERICH, Cornelia, KRUSE, Jan, Abschlussbericht Familienplanung und Migration im Lebenslauf von Männern. Eine Machbarkeitsstudie, Ev. Hochschule Freiburg, 2010; URL:

http://www.soffi-f.de/files/u2/Abschlussbericht_ML2.pdf; letzter Zugriff: 22.12. 2011.

OELSCHLÄGEL, Dieter, Beteiligung und Aktivierung in der Stadtgesellschaft, 2006; URL: <http://www.stadtteilarbeit.de/handlungsfelder-gwa/aktivierung-empowerment/224-beteiligung-aktivierung.html>; letzter Zugriff: 09.01.2012.

OTTO, Hans-Uwe / THIERSCH, Hans (Hrsg.), Handbuch Soziale Arbeit, (4. Aufl.), München: Ernst Reinhardt Verlag, 2011.

PANKOFER, Sabine, Empowerment – eine Einführung, in: MILLER, Tilly / PANKOFER, Sabine (Hrsg.), Empowerment konkret! Handlungsentwürde und Reflexionen aus der psychosozialen Praxis, Stuttgart: Lucius und Lucius, 2000, S. 7-22.

PONS, Großwörterbuch. Englisch Deutsch / Deutsch-Englisch, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2005.

PRZYBORSKI, Aglaja / WOHLRAHB-SAHR, Monika, Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch, (3. Aufl.) München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, 2010.

ROBINSON, Kate / WEBBER, Martin, (under review), Models and effectiveness of service user and carer involvement in social work education, British Journal of Social.

SCHAARSCHUCH, Andreas, Dienst-Leistung und Soziale Arbeit. Theoretische Überlegungen zur Rekonstruktion Sozialer Arbeit als Dienstleistung, in: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich (1996) 59, S. 87-97.

SCHNURR, Stefan, Partizipation, in: OTTO, Hans-Uwe / THIERSCH, Hans (Hrsg.), Handbuch Soziale Arbeit, (4.Aufl.), München: Ernst Reinhardt Verlag, 2011, S. 1069-1078.

SCHÜTZE, Fritz, Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen, Bielefeld 1978 (unver.Manuskript); zitiert nach: ATTESLANDER, Peter, Methoden der empirischen Sozialforschung, (11. Aufl.), Berlin: Erich-Schmidt Verlag, 2006.

SECKINGER, Mike, Empowerment, in: OTTO, Hans-Uwe / THIERSCH, Hans (Hrsg.), Handbuch Soziale Arbeit, (4. Aufl.), München: Ernst Reinhardt Verlag, 2011, S. 313-319.

Shaping Our Lives. A National Network of Service Users and Disabled People, Definitions; URL: <http://www.shapingourlives.org.uk/definitions.html>; letzter Zugriff: 19.01. 2012.

SCHEYETT, A. / DIEHL, M., Walking our talk in social work education: partnering with consumers of mental health services, in Social Work Education, 23, 2006, S. 435-450; zitiert nach: McKEOWN, Mick / MALIHI-SHOJA, Lisa / DOWNE, Soo supporting the COMENSUS WRITING COLLECTIVE, Service user and carer involvement in education for health and social care, West Sussex: Blackwell Publishing Ltd, 2010.

SMITH, Jacqui Smith MP, Rede bei der 'Social Work Steps Forward' National Conference, May 12th 2003; URL: http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/+www.dh.gov.uk/en/MediaCentre/Speeches/Speecheslist/DH_4116410; letzter Zugriff: 19.01. 2012.

Social Care Institute for Excellence (SCIE), About SCIE; URL: <http://www.scie.org.uk/about/Index.asp>; letzter Zugriff: 22.12. 2011.

SPENCER, J. / BLACKMORE, D. / HEARD, S. et al, Patient-oriented learning: a review of the role of the patient in the education of medical students, in: Medical Education, 34, 2000, S. 851-857; zitiert nach: McKEOWN, Mick / MALIHI-SHOJA, Lisa / DOWNE, Soo supporting the COMENSUS WRITING COLLECTIVE, Service user and carer involvement in education for health and social care, West Sussex: Blackwell Publishing Ltd, 2010.

STARK, Wolfgang, Gemeinsam Kräfte entdecken – Empowerment als kompetenzorientierter Ansatz einer zukünftigen psychosozialen Arbeit, in: LENZ, Albert / STARK, Wolfgang (Hrsg.), Empowerment. Neue Perspektiven für psychosoziale Praxis und Organisation, Tübingen: dgvt-Verlag, 2002, S. 56-76.

STARK, Wolfgang, Die Menschen stärken. Empowerment als eine neue Sicht auf klassische Themen von Sozialpolitik und sozialer Arbeit, in: Blätter der Wohlfahrtspflege – Deutsche Zeitschrift für Sozialarbeit 140 (1993) 2, S. 41-49.

STEINKE Ines, Gütekriterien qualitativer Forschung, in: FLICK, Uwe/von KARDORFF, Ernst/STEINKE, Ines, Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2000, S.319 – 331.

STURZENHECKER, Benedikt, Qualitätsanfragen an Jugendpartizipation, in: Deutsche Jugend. Zeitschrift für Jugendarbeit 46, (1998) 5, S. 210 - 218.

SWIFT, Paul, Service users' views of social workers: a review of the literature undertaken on behalf of the Department of Health, University of London. King's College. Institute for Applied Health and Social Policy, London 2002; zitiert nach: LEVIN, Enid, Involving service users and carers in social work education, in: Social Care Institute for Excellence (Hrsg.), London 2004; URL: <http://www.socialworkeducation.org.uk/uploads/120-10012.pdf>; letzter Zugriff: 22.12.2011.

TEW, Jerry / GELL, Colin / FOSTER, Simon, Learning from experience: involving service users and carers in mental health education, (2. Aufl.), 2011; URL:

<http://www.mhhe.heacademy.ac.uk/resources/learning-from-experience-guide-and-updates/>; letzter Zugriff: 13.01. 2012.

THEUNISSEN, Georg / PLAUTE, Wolfgang, Handbuch Empowerment und Heilpädagogik, Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag, 2002.

UTSCHAKOWSKI, Jörg, Peer-Support: Gründe, Wirkungen, Ambitionen, in: UTSCHAKOWSKI, Jörg / SIELAFF, Gyöngyvér / BOCK, Thomas (Hrsg.), Vom Erfahrenen

zum Experten. Wie Peers die Psychatrie verändern, Bonn: Psychatrie-Verlag, 2009, S. 14-21.

WISSENSCHAFTLICHER RAT DER DUDENREDAKTION (Hrsg.), Duden, das große Fremdwörterbuch: Herkunft und Bedeutung der Fremdwörter, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag, 2005.

WOOD, J. / WILSON-BARNETT.J, The influence of user involvement on the learning of mental health nursing students, in: Nursing Time Research, 4 (1999), S. 257, zit. nach: McKEOWN, Mick / MALIHI-SHOJA, Lisa / DOWNE, Soo supporting the COMENSUS WRITING COLLECTIVE, Service user and carer involvement in education for health and social care, West Sussex: Blackwell Publishing Ltd, 2010.

WRIGHT, Michael T. / von UNGER, Hella / BLOCK, Martina, Partizipation der Zielgruppe in der Gesundheitsförderung und Prävention, in: WRIGHT, Michael T (Hrsg.), Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention, Bern: Verlag Hans Huber, 2010, S. 35 - 52.

YIPPEE (Young Independent People Presenting Educational Entertainment) / CATS (Citizens as Trainers), How to consult with people who use services (or anyone else, for that matter), University of Salford, 2002; zitiert nach: LEVIN, Enid, Involving service users and carers in social work education, in: Social Care Institute for Excellence (Hrsg.), SCIE Guide 4, London 2004; URL: <http://www.socialworkeducation.org.uk/uploads/120-10012.pdf>; letzter Zugriff: 22.12.2011.

ANHANG

Anhang 1: Fragensammlung

Verständnis von Beteiligung

Was bedeutet gelungene Adressat_innenbeteiligung im Hochschulkontext Sozialer Arbeit?

Welche Formen gibt es? Wann fühlen sich Adressat_innen beteiligt?

Sind Adressat_innen Partner_innen?

Gründe für Beteiligung

Warum werden Adressat_innen in den Studiengängen Sozialer Arbeit beteiligt? Warum sind sie motiviert, sich zu beteiligen?

Voraussetzungen für Beteiligung

Was wird für eine gelungene Beteiligung benötigt?

Benötigen Adressat_innen Sozialer Arbeit bestimmte Fähigkeiten, um sich zu beteiligen?

Konkrete Beschreibungen von Beteiligungssituationen

Wie sehen die konkreten Aktivitäten der Adressat_innen an den Hochschulen aus? Wer spielt dabei eine Rolle?

Wie läuft ein „typischer Beteiligungstag“ für die Adressat_innen ab?

Beispiele partizipativer Praxis

Wo gibt es Stolpersteine von Beteiligung?

Wie kam es dazu, dass Adressat_innen sich beteiligen? Wie kam es dazu, dass Beteiligungskoordinator_in an der Hochschule arbeiten?

Wie funktioniert die Organisation/Gruppe? Wer hat sie ins Leben gerufen?

Wirkungen von Beteiligung

Welche Folgen hat die Beteiligung von Adressat_innen auf die Qualität der Studiengänge Sozialer Arbeit?

Wie schätzen Studierende bzw. akademisch Lehrende die Beteiligungsprozesse ein?

Anhang 2: Transkripte der Interviews

Interview Nr. 1

Hochschule 1

Das hierunter folgende Interview führte ich mit der Beteiligungskordinatorin an Hochschule 1. Vor diesem Gespräch hatte ich die Möglichkeit, zwei Vorlesungen zu beobachten, die von der Koordinatorin gemeinsam mit vier Adressat_innen für Studierende des ersten Semesters der Bachelor- und Masterstudiengänge Soziale Arbeit durchgeführt wurden.

Die Interviewpartnerin hat nach eigenen Angaben selbst Erfahrungen als Adressatin Sozialer Arbeit.

Transkript 1

00:01:25-6 At first it was very very ad-hoc and relatively casual. It was getting people to come in and to talk about their experience, which is great and necessary. And slowly it developed over time. 00:01:38-4

And our students can either take a pathway as children or adults. [...] About nine years ago we then decided that we wanted to start working with looked-after young people, so actually get them involved in the process of education. Within a year of that we then started to do a similar thing on the adults course. But these things sprung up very seperatly and almost organically. 00:02:10-7

00:02:23-5 Eventually, by 2006 they [the department of Social Work] were able to advertise for a part-time service user and carer coordinator. 00:02:33-9

00:02:49-7 The criteria for the job was that the person should either be a former service user or a former carer or a current service user or current carer. Should have understanding of education, understanding of service users and carers. And I applied for that job and I got here. And in the interview process for that there was a actually a service user and a carer that interviewed me alongside members of staff. 00:03:12-6

00:03:57-6 We have some jobs which are specific, where we need people with certain skills. And we have generic jobs, jobs which anybody can do. There are some jobs where I atcually put out a job description and anybody can select or express interest. As long as that people have got the capability and the basic skills we will train them to do admissions, we will train them to do readiness to practice and we will use everywhere a strict rotation. So, anybody that wants to will get the oportunity to do it providing we are confident on that they've got the capacity grasp what we are asking them to do. 00:04:28-7

00:04:30-9 I do work with some people more than others. That's a lot about their skills, their availability, their health, how many other commitments they have got. And you see people grow and develop 00:04:42-2

00:06:42-6 *How do you assess their capabilities?* 00:06:44-2

00:06:43-9 Well, it depends. 00:06:47-9 I talk to people very honestly. I mean, I talk to everybody like a capable adult until I am proved that maybe I shouldn't. So I start with the assumption that everyone is capable until or unless that's pretty not to be the case. 00:07:02-3

00:07:16-9 [Name of a woman], that works with us, has got learning difficulties. That means that sometimes if I am talking to her I might spend fifteen minutes explaining to her rather than five minutes. I work with somebody that has got autism. So he needs a strict detailed set of notes about everything and a very strict time level. As long as he has got this framework he is fine. So it's really finding out what people need to be able to work safely and operate within that. 00:07:43-5

00:07:45-2 I had somebody doing the admissions training with me and it was clear he didn't get it, it was clear he didn't grasp what it was about. So I took him to one side and said, "I don't think you've grasped it, these are the reasons why I don't think you've grasped it. We won't put you on the road to this year. If you want to apply again next year and try you are more than welcome to." [So] he got involved in different activities here, just meant he couldn't do that 'cause it needs a certain speed of determination and understanding of what we mean by anti-oppressive practice and so on and so forth. 00:08:28-1

00:08:32-3 Before they get involved they will talk to me. I ask them to fill out a form which says how would they describe themselves, so I am not defining them. How would they describe themselves, what are their experiences, what do they want to tell people, what support needs do they feel that they have. I will show them around, I will talk about some other things we will do. I don't start by talking about the rates of pay. Because I want the people that work with us to be doing it because they are generally motivated. 00:08:59-3

00:09:02-0 I worked with [...] about 14 or 15 looked-after young people under the age of 16. What I actually did was quite a three tear process. So everybody was invited to come along to talk to me. I trained S. [another looked-after young person, who has now worked with us for eight years]. So S. and I interviewed these looked-after young people together. We took them for a coffee, we showed them around the campus [...] so it was almost like an aspirational trip, as well. And then we asked them to talk about their experiences. And we had this huge list of questions and they could pick any aspect that they wanted to talk about. So they didn't feel trapped into one area. We recorded what they said. They got to pick [...] a false name for themselves and they got a copy of it. What we didn't tell them - and this is maybe a little bit paternalistic - [...] was that some people we then invited to come back and work with us again if we felt that they had the maturity to be able to do that. So the next time they came back [they] created a photo story, so we selected one element of their lives, created a series of images and they created an audio narrative over the top, which we actually use as a teaching resource. Then again [...] there were some people that we then invited to come back and to do [...] face-to-face teaching. [...] And certainly for the first few times they do it I will sit in the room with them [...] and if they get stucked we have signals, we have ways of pulling around. So it's a three tear process: So rather than saying, "If you're very good you get to do teaching and if you are teaching you will get paid at this rate." I actually started with "I want to know about your experiences." The people that came, I gave them 10 pounds an hour, which is lower than the rates that we normally pay. [...] So everybody felt to some degree that their voice has been heard and I've got a whole wonderful

range of resources. But at the same time nobody was forced into doing anything they didn't want to do. So out of those 14 people three of them ended up doing some teaching with us. 00:11:34-8

00:11:36-4 *Are they doing the teaching alone or are you still sitting in the room?* Oh no, now they are fine. They don't need me. If they need they can come back and see me. We have review days, we have training, they can come for a gossip. But they now do the teaching with the lecturer that specialises in that area. 00:11:54-5 Sometimes people have to deliver teaching alone. And quite often they will deliver teaching as a team. So very often in the children and families pathway there will be one lecturer and three service users who have been in the care system. And between them they will run that session. 00:12:13-9

00:13:11-4 I have just been working with somebody who is an asylum seeker and one of [...] the carers that I work with volunteers at a refugee centre. So she has built a wonderful relationship with them. So she and I went down to the refugee centre, explained what we wanted to do, created an information sheet. They spoke to some of the people, found one who trusted and was befriended by R. [the carer] and R. came with her. So she never had to come alone, she always had someone she trusted and supported, she always knew she could say, "Stop", before talking about something that was too painful. 00:13:48-3

00:13:48-5 And we captured her experiences and then created it into a fotostory of her experiences, where we can capture the narratives and use different aspects in different elements of teaching. [...] We will create the photo story and put it together. We've also got her taped voice as a narrative, we've also got her written word and if I want to use the audio I will actually get somebody else to voice over it so that her anonymity is protected [...]. She has now moved to a different part of the country, which happens quite a lot with asylum seekers. 00:14:37-0

00:14:37-4 So I've got the experiences she has given to us. And she knows when she is ready or when she is back in this area she can come and see me. Well, I think being involved was a really valuable thing for her. I was able to give her some food vouchers as a thank you. I also gave her a letter saying how much she had volunteered with this, how much we appreciated it. And everytime she came I bought her a drink or a coffee. It just made her feel human and respected and listened to. And we didn't always do the sad stuff. [...] try to capture the whole person rather than just the sad experiences. 00:15:18-6

00:15:48-8 There is always this fine balance: On one hand I need the people that I work with to feel safe and protected, on the other hand I need them to be able to deliver to the students. And I am not a social worker in practice here. My job is about education. 00:16:06-2

00:17:35-9 When people [the service users or carers] do that for the first time myself or one of the people that works with me will sit with that person for the first two or three times they are telling their story. And when they say they are ok we just walk quietly out. So, that support is there. 00:17:51-3 [...]

00:17:29-8 Not everybody does that what to begin with. And some people never do that because it just doesn't suit their style. 00:17:35-4

00:17:53-9 We would start [...] with safer things. Well, [the interviewpartner 2] started by evaluating a leaflet: Very safe. Now within eighteen months he is standing up in front of sixty

students. That's a great transition. 00:18:11-8
00:18:25-6

00:18:28-3 We've got about 35 people that we work with on relatively regular basis. I can't and I won't get rid of people that have worked here for some time, even if their experiences are getting a little older or they are becoming professional. 00:18:42-1

00:18:42-3 It is a difficulty because the more skilled or articulate somebody comes the further their experiences are away from others. So, I am always trying to bring in new people or just have some people coming and talk about their experiences and then go away again - as long as it's safe for them to do that and they understand what they are doing and why they are doing it. 00:19:01-1

00:19:03-7 So there is this constant battle between: I want to get people with skills but I don't want professionals. 00:19:09-2

00:19:41-5 *Would you say service users and carers are partners?* Oh, yeah. I mean, I call them contributors. And the very fact that we're paying them exactly the same rate we pay our visiting lecturers, [...], you know, anybody that thinks they are a lesser being has got me to deal with. 00:19:57-1

00:20:17-6 The power is not equal. And I don't think it ever will be. But as far as I'm concerned the power is not equal with visiting lecturers either. They're on a contract. They don't have to come back for the next job. I don't see any difference. 00:20:30-0

00:20:25-5 [...] 00:20:30-5 The power that each service user has got is entirely different, based on their skill level, their experience, how many other areas they are working with, how long they have been with us. So I don't see that you can say, "All service users or carers are like this." They are not. It's a constant process of negotiation. And it always will be. 00:20:49-4

00:22:47-3 Meaningful involvement [in social work education] to me is [...] contextually related and it's relational. It's down to the individual service user or the carer, their experiences, their life where they are, the university: what the course needs, what the team needs. It has to be variable. 00:23:07-8

00:23:42-1 It [the involvement] is contiguous but beneficial on both sides [the university and the service user or carer]. That's how I want it to be. [...] it constantly evolves but both sides can get something good out of it. 00:24:20-5

00:27:17-3 We have review days usually twice a year, so to we review what involvement people have had, to find out what they want to do in the future, what has worked well and what has not and to tell them about the lately things that are happening. 00:27:28-6

00:31:09-5 It's just too easy to assume "I've got a service user so that person can represent everybody." 00:31:18-8

00:31:50-3 Service users and carers are not a homogenous group. They are a bunch of individuals. 00:31:54-4

Interview Nr. 2

Hochschule 1

Der Interviewpartner aus diesem Gespräch an Hochschule 1 war einer der vier Adressat_innen, die an dem Erhebungstag insgesamt zwei Vorlesungen für Studierende des ersten Semesters der Bachelor- und Masterstudiengänge Sozialer Arbeit hielten. Thematisch ging es bei den Vorlesungen um die Relevanz von Adressat_innenbeteiligung im Hochschulstudium sowie deren Vorteile und Herausforderungen.

Nachdem die beiden Vorlesungen mit den Studierenden beendet waren, sprach ich den Interviewpartner direkt an und fragte, ob er bereit wäre, mir ein Interview zu geben. Ich wählte ihn als einen Gesprächspartner aus, weil für ihn das akademische Umfeld fast komplett neu war und er selbst – im Gegensatz zu den anderen drei beteiligten Adressat_innen - keinen akademischen Hintergrund vorweisen konnte.

Transkript 2

00:00:37-1 [...] The psychology department here looking for volunteers to help with interviews, they were looking for service users. And I was eager to do this kind of voluntary work because I have had a lot of help from services in the past. And I thought it would help me to develop myself, as well, because I have had a lot of problems in my life. 00:01:04-2

00:01:07-2 So I went long. And very nervous in the beginning. [...] I was working with professionals for the first time [...] For me it was intimidating but they made me feel welcome and I helped with the interviews, helped asking questions and helped set the questions for personal suitability interviews for them [the professionals]. 00:01:33-5

00:02:31-4 [I was] helping to mark the students' work. They did leaflets for kind of imaginary drug- and alcohol service. Part of my role was just to look at them [the leaflets] and say whether, "Is this clear? Does that attract you [as a service user] to the service? Do you get all the information on here?", and stuff like that. 00:03:00-7

00:03:01-5 I was given lot of support, I had to be continually reassured, because I am quite anxious. 00:03:10-3

00:03:16-5 I was told, while I was doing this good, that I was the kind of person they were looking for, which was good for my confidence, as well. It has given me lots of opportunities to do things I wouldn't easily get to do anyway. 00:03:34-8

00:03:40-3 I've been given a variety of things to do here. 00:03:44-0

00:03:48-1 Assessments, watching people over a video screen in a kind of a mock client-social worker situation. And assessing this as a panel. 00:04:00-2

00:04:10-7 You're given a scenario [as a student], for instance it could be playing the role of someone who was stocked at home, who had a drinking problem, who was afraid to go out, who had no social context. And the students were given the scenario a couple of minutes before they actually went into and they don't actually know what they were gonna be facing.

You know, it may be pretty accurate to the work situation 'cause I guess from what I understand you [...] will be seeing a variety of people as a social worker and you have to read things quickly and assess things quickly and then look at the person [the service user] and listen to. 00:04:59-1 So that was very interesting. 00:05:02-6
00:05:02-9 My role there as well as assessing was meeting the students who so were ready to come in [into the roleplay situation]. Like giving them their scenario for this session, making sure they had all the right information [...]. 00:05:16-9
00:05:24-2 And some people are very anxious. So it's good to have someone there to [...] just to talk to them beforehand, probably turn their mind of what we're doing, 'cause it's quite a big deal for them. Because it's a very important part of the course. 00:05:43-4

00:05:47-9 From a personal standing point it helps me [...] I have had problems with mental health and alcohol in the past. 00:05:54-8

00:05:55-6 One of my biggest problem is social isolation, not being part of society and not really wanting to do things and take part in things, very depressive and anxious in my thinking. 00:06:13-5

00:06:15-5 And it gives me opportunity to come and give something back to people and help people and be of some use, really. It makes me feel better to do it. 00:06:30-3

00:06:34-7 [in the lecture] I had about 60 people [students] in front of me and I stood up and I spoke and I don't normally do things like that. So it's a great opportunity, an opportunity for both sides to grow and learn really. 00:06:50-8

00:06:51-9 *Did you get a training for that to speak up and tell your story in front or was it like that you learned it by doing?*

00:07:00-8 It's a combination [of training and learning by doing] really. I don't think you ever, well you can try and train people for that. But I think, I wouldn't have come here on the first day saying, "R., you're talking in front of a crowd.". But so I've been doing it quite a long time, a few years, and I've done quite a bit of [...] work here: they [the staff] probably felt I was ready to talk about my experiences here. And then I know from past experience that even I'm quite a shy and anxious person I can talk to people and I can deal with groups. 00:07:35-8

00:10:06-4 Basically what it is, we're sitting in a room [...] and there is a panel of us.

00:10:11-7 00:12:04-7 There is a couple of service users, there is like someone who is practicing social work [...] and one of the tutors, as well. I think, there is usually four on the panel, four or five. 00:12:21-8

00:10:12-7 There is a TV screen there and it's linked to a camera in a room next door. And we watch the student with another service user as kind of a mock client, who is playing the role. [...] The person who is a service user is playing the scenario of a client, who is coming to a social worker for help. And the student comes in and [...] basically; it is like how it would be when they're working really. 00:11:08-3

00:11:08-5 And they [the students] are assessed on how they behave, what questions they ask, body language, eye contact, the tone of the voice. And it's for them to get feedback on how they come across: And as a panel member my perspective: I sit there, watch and listen, take notes. [...] I think, it's about ten minutes they've got, ten, fifteen minutes. After that so we talk about what we've just seen and assess the student on their performance. 00:11:53-0

00:12:24-8 So you get [...] the professional perspective and the client/service user perspective, as well. And it can be that the service users pick up on thing that the professionals or the tutors don't pick up on. 00:12:43-5

00:12:50-8 *And everybody's voices are equal?* 00:12:52-1

00:12:52-1 Yes, I would say so. They [the academics] have a way of assessing them though, which I don't really get too involved on that. [...] I think, there is even a "pass" or "fail". [...] There is not a criteria for a "pass" or a "fail". [...] We [the service users] give our input but the tutor decides who passes who fails. But we are definitely listened to. Everyone is given the chance to speak. You get a very good idea on the day who is gonna pass or fail from the conversation afterwards [on the panel]. 00:13:38-7

00:17:20-1 I've been involved with the interviews for places on the course basically. [...]

00:18:00-5 I'm usually with on of the tutors. And I be asking question as well as the tutors. So there will be two of us there and we take turns in asking questions, making notes obviously. And then afterwards, when the person we were interviewing has left, we discuss it for ten minutes until the next person is ready to come in. 00:18:21-9

00:18:24-3 Obviously I don't get the final say because there's a whole series of interviews. But I'm given a chance to give my feedback. And I do feel like I've been listened to. 00:18:37-5

00:18:39-7 There was one time in particular when myself and one of the tutors here talked in great length about a person who I was very uncomfortable with. But she thought it was fine really. But I found the person we were interviewing a bit, it could be a bit condescending towards people and it could be a bit of a overbearing personality. But [...] the tutor I was working with didn't really pick up on that. So that was discussed with a few other people, as well. [...] it just illustrates that we are listened to and it was good to be part of that. 00:19:29-9

00:21:31-8 Degree planning... I'm not sure what that actually is. Nothing has really been discussed about the whole range of things I can do. I just tend to be asked if I want to do something and try something. 00:21:47-0

00:21:48-7 I was listening to [the students'] [...] presentations of case studies. Basically, a student was given a case study on a client and I think they were real case studies taken from somewhere [...]. He or she had to present the key points of it to a small panel. And I guess that was to assess whether people pick up on things and whether they were using an appropriate language. I was told to look for things like [...] jargon, people being very judgemental and prejudiced. 00:22:41-1

00:22:58-2 *What would you say, for you personally, is a good form of meaningful involvement? what is needed for a meaningful involvement in social work education from your point of view?When do you feel really involved?* think, it's when I'm working with others. 00:23:18-1

00:23:20-3 I think, when I've been listened to about my own experience. [...] 00:23:24-2

00:23:40-3 The variety of things, getting involved with the teaching [...], assessing. 00:23:45-5

00:23:49-9 I think it's all have been very very good for me really. [...] For someone like me really it's a great opportunity to learn and to be active, as well. [...] We've got mixed experiences the people who come here to volunteer, but generally they [...] all have had problems in the past with various things and they haved used services. 00:24:28-1

00:24:28-6 I think it helps people with their recovery from what they are recovering from, whether it would be mental illnesses, substance abuse or any number of things which I can't even imagine. 00:24:41-6

00:24:42-2 People who have used services they get a chance to give something back to the services and in that way help others who are in a similar position to themselves. 00:24:51-6

00:25:08-5 And it also helps me as well to kind of improve myself, [...] improve my life. To be involved with society as well it's just very important, to feel part of things. 00:25:23-8

00:25:26-6 [...] it [the involvement] was part of the changes [of my life] I've been trying to make for years. I've been very successful in the last five years in slowly making these changes.[...] This has been a big part of it really. It motivates to learn and do more things and to be more involved with society really and to understand the diversity of a society and have more empathy with people. So it's all part of the process of me getting better, improving my life. It has been a great opportunity. 00:26:24-0

00:28:47-2 Having the opportunity to come here and to be part. The university is a great place to come, because everyone is very positive. And for me it's a lot different to my own real life, because sometimes, I speak for myself only, you can be surrounded by a lot of negative people and environments [...]. 00:29:08-2

00:29:19-9 Everyone here [at the university] has got a purpose and they are learning things, they are trying to improve themselves and hopefully with what they are doing [social work] improve the world, improve whatever environment they are going into. So it's great to be among positive people really. 00:29:37-2

00:32:59-4 For me in the beginning it [working together with the staff in interviewing, assessing etc.] was kind of intimidating because I thought that I would'nt ... these people really know what they are doing, what they are saying and what do I know really? But I found that that's what they want, they want my own experience, because there are certain experiences they haven't had. I think, I have had to learn to have the confidence to kind of speak up a bit. 00:33:27-2

00:33:40-6 It opened my mind a lot to how social workers train, what they have to deal with and what they actually do really. 00:33:51-8 In the British press over the years there have been lots of negative things about social workers failing, especially children dying, that's a very emotional thing. It all tend to be negative, you don't see headlines where social workers have helped this person to get their life back together [...]. So they get a bad press and some people are very kind of dismissive of social work. 00:34:28-6 [...] The people who get involved with it [social work] tend to generally want to help others and to make a difference to others, which I think is fantastic really. 00:34:42-1

00:34:50-4 Do you remember one situation or one day [...] something what you can tell me, a situation "yeah, this is involvement for me. I feel my voice is really important"?. 00:35:08-7

00:35:31-1 When I speak to people. I think it's when they ask me, they show an interest and they ask questions, which they tend to do a lot here the students, they want to know about your experiences. 00:35:45-5 And I think the meeting and greeting is very good for me, because you get the chance to talk to the students about their placements [...] It's an opportunity for me to get to know the students a bit more on the personal basis [...].

00:36:24-2 So it's that kind of social element really of involvement.

00:36:34-5 I hope it helps them as well, because they have got someone in front of them whose experiences are probably quite different to theirs and who maybe they wouldn't normally deal with in day-to-day life [...]. I may be among the first people [service users] they meet [...], maybe it helps to break down some of their barriers. 00:37:07-0

00:39:12-2 It has been a great opportunity for me and I would encourage anyone to really get involved in this. Because it is life changing, it's giving someone like myself to help others really. It has a good effect to all end. 00:39:42-2

00:39:46-6 It's a great experience and it gives me lots of experience and gives me kind of the courage or the enthusiasm to maybe look at this kind of work myself or something similar, something helping people. 00:40:04-6

00:40:52-0 These people who work in these professions [social work, medicine] aren't always aware what they've done. They need the feedback. 00:40:58-3

Interview Nr. 3**Hochschule 2**

Dieses Interview führte ich mit der Beteiligungskoordinatorin an Hochschule 2. Der dortige Studiengang der Sozialen Arbeit wurde im Jahr 2007 eingerichtet.

Einen Tag nach diesem Interview nahm ich beobachtend an einem Trainingskurs für Adressat_innen teil, die sich an der Hochschule 2 beteiligen möchten oder dies bereits tun. Den Kurs führte die Interviewpartnerin an Hochschule 2 gemeinsam mit der Beteiligungskoordinatorin von Hochschule 5 (s. Interview Nr. 8) durch. Aufgrund des Trainingskurses erhielt ich einen Einblick in die praktische Zusammenarbeit der Beteiligungskoordinatorinnen der beiden Hochschule mit den Adressat_innen, erfuhr, wo die Schwerpunkte des Trainings lagen und lernte vier Adressatinnen kennen, von denen ich eine nach dem Kurs interviewte (s. Interview Nr. 4).

Der Kurs fand in den Räumen der lokalen Organisation statt, die mit Hochschule 2 zusammen arbeitet.

Transkript 3

00:00:25-0 I started my post, it's around about just under three years. And when I first came to [the university] there was one service user. And the course is only about four years old.
00:00:36-7

00:01:24-3 I also work for [name], which is a local voluntary sector agency. it's a charity. It's got 174 projects working with people with mental health problems, learning disabilities, physical disabilities, children, young carers, families, people with postnatal depressions, anything you care too much in the world of care [name of the charity organisation] pretty much covers. So, having the partnership between [name of the charity organisation] and [name of the university] it's seemed the perfect opportunity: got access to service users and carers, who may want to get involved. 00:02:01-6

00:02:02-6 The first what I did, was I designed a leaflet, which I came over the idea that we would call it "Our future together". Because we're all in it together. 00:02:16-3 Anyone of us could need to use social services at any point in our life. 00:02:20-7 So I thought that having that quite inclusive title worked well. 00:02:26-1

00:03:19-8 Payment of service users is an issue. It's certainly an issue for us. [...] Because we don't pay. Whereas there is lots of guidance, it's not policy, it's guidance, that looks at paying service users. But because [name of the university] and [name of the charity organisation] work in partnership there is a chunk of money that goes to [name of the charity organisation] and that helps [name of the charity organisation] support their service users. So rather than pay our service user to come in directly - we get them lunch, we pay their expenses - but they are coming from a project [within the charity organisation], they might get the benefit of fund. So, I mean, it's not a great explanation but you know, it's all we've got at

the moment. 00:04:11-9

[In Bezug auf den Trainingskurs:]

00:06:26-3 We started the day at 10.30 'til 3. Because we thought, some people, I mean if it's a carer who is caring for somebody who is physically disabled, they would'nt be able to get here for 9. So we didn't want to start do anything that put any barriers really for people, so we thought to start at 10.30. and finish at 3. 00:06:45-3 also childcare needs 00:06:47-7

00:08:16-3 Day 2. [...] And we just looked at facilitating small group discussions. Because that's something that we do here at [name of the university]. The service users will come in and be part of a group discussion and make comments on all that students in that group and how they contributed to it. So we decided to have some fun with that. We decided to have some really controversial topics. And we brought students as well to take part in that. And the students acted as 'devil's advocat'. It means, that they take the opposite position. 00:08:55-9

00:08:57-5 We had topics like "People who are addicted to drugs and alcohol shouldn't be allowed to be parents!", we had "All asylum seekers should be sent home!", you know, really really controversial topics. Because now we talked about values. 00:09:18-2 00:09:20-3 you want to facilitate discussion but at the same time you don't want it to turn into a great big argument. You know, people are allowed to have their views. 00:09:32-1 So the students took that view. So in the discussion the student would be saying "Well, I think it's right, that somebody who is drinking alcohol all the time they should be a parent!" You know and it was getting all heated. So basically we set off a situation where, 00:09:48-6 well, the service users and carers are very unlikely to get in a situation like that when they are involved in the uni. So it was like the worst possible scenario. 00:09:58-0

00:13:34-9 Day 3. That's a hard day, because that's the day when we are looking at my experience and how can I share this, because obviously that's a massive part of why people want to take part. [...] It's a hard day, quite often there is tears. Because people are exploring, you know, their own experience. 00:13:56-2

00:14:46-8 One of the good things - when we got feedback about the course - the service users said about this was, what they learned was: what they are prepared to share and what they're not ready to share. Because they were allowed to do that in a safe situation. And if they felt, they got too emotional, then they knew that's not something they will gonna share with the students. So it was good to do that. 00:15:10-3

00:17:09-8 We had student presentations last year and I think five service users and carers came in to be in the audience and to comment and mark. And it was really interesting because one of the service users asked a question of one of the students. And the student became very defensive. So, the service user thought, "Mmh, that wasn't criticising her." And it was sort of a little bit of an issue. 00:17:42-5

00:17:43-7 But the lecturer who was there said, "It was really good for me to see that because to see the student challenge the service user in that way, you know, it means I need to work on that with her or to check what's going on with her." With the student. So the service user sort of allowed the student to reveal something about themselves that needed further work. It was that kind of idea about being challenged, becoming defensive. 00:18:11-1

00:18:12-9 And the service user felt good after that. She didn't [unverständlich] it but when we [the lecturerer and herself] explained, "Well, this is exactly what we need because, you

know, you've helped us to see something within that student that we might not have realized, having not been in that situation." 00:18:28-2

00:18:34-8 "It was to do with CBT [Cognitive behavioural therapy]. The service user had experienced CBT. [...] And the student giving the presentation said, "Within CBT basically you set goals, so it's like task-centred work, where you set a goal and then you kind of work towards that goal." I think, the question that the service user asked, having experienced CBT herself was: "Is achieving the goal the main outcome? And does that mean that how you get there, you can get there by any means whatsoever?" Because that becomes the main issue. So, you know, you could even do something illegal in order to get to that goal because that's ... And that was where the student got, "No, it wasn't meant like that ". 00:19:32-0

00:23:06-1 *Are there specific capabilities which service users and carers need to do this?*

00:23:09-6

00:23:11-8 I think, confidence. You know, a certain amount of confidence is important. But that can be built up over time and having the right support in place. [...] But overall I would say that people need to be aware that they can get involved and then volunteer themselves and then to be trained and for that to be somebody like myself in post, to offer support specifically to carers and service users. 00:23:42-7

00:24:09-4 Having somebody in post to develop that role is really important, rather than to rely on academic staff. 00:24:16-1

00:24:32-3 I think, you just need a willingness to get involved and maybe share your story. To have had experience. Your own, your own experience and to have a willingness to share that. It's a hard question though because everyone is so different. 00:24:58-0

00:26:11-9 When I put out advertise and invited people, people that came tended to be the people that used mental health services. So I don't know why that is. 00:26:21-1

00:26:24-6 *Are you trying to recruit people who are underrepresented?* 00:26:27-5

00:26:29-3 Yeah, I mean, you need to get people from **all** walks of life. 00:26:32-1

00:27:26-4 Preparation for practice learning is massive. I think, most of the people [service users and carers] that we've trained last time have been involved in this. 00:28:00-9 [...] What we do here, we have a week, in which the students will learn about projects, will talk with social workers and care workers, will talk with service users and in that week the group discussions with the service users. 00:28:22-9 00:28:26-1

00:28:23-5 So each service user has a small group of people [students], they have a discussion and then they make notes and come and talk to me 'cause I am heavily involved in the preparation of that. They'll come and talk to me and let me know if they've got any concerns about any student. So, if there was a student in the group who said, "I think, all the asylum seekers should be sent home.", well then we know that that's an issue because the values are not quite right. So, then we would be able to discuss with that student their stand, you know, and see if they can justify it, you know, do they have a solid reason to their belief. Or did they just say it. Because we need to know that they're suitable to go out and be a social worker. From our perspective here at [name of the university] we don't want to send a racist person out into that field. 00:29:14-0 So that would be a potential that they are not suitable to practice. 00:29:18-6 00:29:19-2 t's a group decision and the social worker, practitioner and the service user and an academic will make a decision that somebody isn't fit

to practice. [00:29:26-5](#)

[00:29:43-5](#) The discussion itself is only like a ten minute discussion but we get so much out of that. The academics and myself we are wandering around with there and sort of sit into a group and listening or if anyone needs help we'll go and be in that group with that person. [00:30:00-6](#)

[00:30:00-9](#) *So Readiness for practice is actually just that group discussion?*

[00:30:08-4](#) No no, that's the only bit where service users are involved in. 'cause it's the practitioners as well who are involved in [00:30:14-2](#)

[00:30:39-9](#) *teaching and learning provision, how does it work?*

[00:30:47-6](#) That would be telling your story. So that sort of sharing stories in small groups or being interviewed one-to-one by a student and talking a bit about your own experience and then the student has to go away and write that up. [00:31:02-2](#)

[00:31:03-8](#) *And would they also like develop the session or is it the lecturer?*

[00:31:11-2](#) Yeah, the lecturer would do that.

[00:31:12-1](#) *And they are just like included in their lecture?*

Yeah. [00:31:16-4](#)

[00:31:30-0](#) When students have been on placement they produce a portfolio, which is about everything they've done on placement and they have to write up a reflective commentary. They have to write up, you know, work they've done, they have to meet keyroles [...] So we're trying to get readers to come and read those. And we normally get academics to read it and a practitioner to read it. We're also trying to include a service user in that reading to maybe read the section about the reflection on the involvement of the service user, because we think, they'll be able to sort of shed a bit of light onto that, as well. So, it's bringing in that third perspective in again. [00:32:18-8](#) [00:32:25-8](#) We'd have some sort of like feedback sheet, where they [the service user] could say, "This was good, or I have a big concern about that." [00:32:33-5](#)

[00:32:40-7](#) The learning agreement, that's when you have the meeting when you're going on placement. Say you were coming on placement at [name of the charity organisation] we tend to have the academic sits on that, the practice educator sits on that, the practice supervisor if that's different from the practice educator and the student. I think, the idea would be to have a service user sitting on there, as well. ... That obviously has not happened with us. I haven't heard of that happening with many places, yet. [00:33:17-4](#)

[00:33:18-4](#) Quality assurance. I think, we do do that. Because we send out [...] a questionnaire at the end and [...] service users and carers definitely get the opportunity to comment on the quality of the student with like a questionnaire [...] at the end of placement. [00:33:43-1](#)

[00:33:47-6](#) The provision of placement ... mmmh... I don't really know, what that means. Most placements are run by practitioners. There's not a lot of service user groups, I am particularly familiar with, but I think, that might be service user groups to help place students. [00:34:11-9](#)

[00:34:13-8](#) *And design of the degree?* [00:34:17-3](#) The degree did include one service user. But we are rewriting the degrees at the end of this year. So we are going to look and train up

and include in that. 00:34:31-0

00:35:10-9 *How does the collaboration of university works or also from the lecturer side towards the issue of service user and carer involvement?* 00:35:21-6

00:35:28-2 It could be that a member of the staff will come to me and say, "Is it possible to bring in a carer next tuesday, for my session at 11 'o clock. [...] So, I would then ring around people and say, you know, "I've had this request. Are you interested?" and somebody would say "Yes, that's just what I want to." or, you know, if they are not then I have to go back and say, "Sorry, couldn't get anybody." 00:36:04-0

00:36:48-0 I remember a while back. I was asked to bring a service user in for something. But I couldn't understand what the purpose of it was. [...] Maybe it was to fulfil a requirement to have a service user there. And I didn't encourage that because it didn't feel right. So, I think, part of my role is to make sure that the service users are coming in for a good reason and [...] that they gonna get someting out of it, that the uni is gonna get something out of it. That it is not just tokenism. 00:37:25-9

00:42:56-3 *What is needed to make the involvement not tokenism meaningful? What do you think is needed for that?*

00:43:03-7 There needs to be a real good reason why we bring somebody in. [...] because, well, you know, you if you are going to put in somebody in a traumatic situation, you know, you don't want to just put someone in front of a group of people so that you can tick a box. 00:43:37-7

00:43:43-1 The students need to get something out of it. The service user and carer needs to get something out of it. The university needs to get something out of it. So meaningful to me means that everybody is gaining, not just one aspect of that is gaining. 00:43:56-5

00:44:33-5 To pay people makes it meaningful for us all. It's not tokenistic, if we're valuing somebody's input then you've to pay them. 00:44:44-9

00:50:04-7 *Do you remember one situation where you felt really "This is for me a very good example of meaningful involvement?"*

00:50:43-0 Well, I would go back to the CBT example, because that was really useful. 00:50:34-2

00:51:48-4 I think, there was an interview setting [student selection]. The academic didn't think the person, the student was up to scratch for the course. But the service user did. And it was an interesting one, because the debate was around the fact that the academic had decisions based on **one** criteria, whereas the service user was making decisions based on **another** critera. And that was interesting how we had to work through, ... I was on that panel myself as the practitioner, because I was then, and we had to sort of debate it. And that was really interesting, the decision that we came to. [...] Having a proper debate about it.

00:52:59-8

00:55:42-6 Another way what we thought of doing this to do the letters, [name oft he project]. We've actually put in a book proposal 00:55:55-4

00:56:00-8 And we want to gather some letters together from ... we send it out to as many places as we can, so you could have like young people who have been in care, care leavers, older people, just everbody we can possibly reach. And ask them to write a letter. 00:56:22-8

00:57:26-9 We thought of having a collection of all of these letters is like again lived experience collected into a book. And quite often the academic stuff here, they struggle for case studies. Because case studies are really useful in a classroom situation. So rather than having the person in the room - if you had a book of their experiences, you could select a case study to work on within that. 00:57:56-3

Interview Nr. 4

Hochschule 2

Die Gesprächspartnerin in dem hier vorliegenden Interview ist eine (frühere) Adressatin der psychosozialen Arbeit, die sich zum Zeitpunkt der Erhebung etwa seit einem Jahr an dem Studiengang der Sozialen Arbeit an Hochschule 2 beteiligt hat. Ihre Tätigkeit an der Hochschule begann, nachdem die Beteiligungskoordinatorin von Hochschule 2 sie direkt angesprochen hatte, da sich die beiden aus einem früheren Adressatin-Fachkraft-Verhältnis kannten.

Ich lernte die Interviewpartnerin aufgrund meiner Teilnahme an einem Trainingskurs für Adressat_innen kennen, der von den Beteiligungskoordinatorinnen der Hochschule 2 und 5 durchgeführt wurde.

Transkript 4

00:01:23-2 *How come, when you think back, how come that you got involved into Social Work education as a service user?*

00:01:55-0 'Cause N. asked me. That's why I suppose. 'Cause she was my support worker.

00:02:01-9

00:02:03-7 So, I suppose in a way it was giving something back. I don't know if that's the right word [...]. 00:02:13-2 It's quite an honour to be involved. Especially with the interview panel, because the people that I am interviewing they are sort of the next generation of people that will take care of people [...] like me. 00:02:30-5

00:05:17-3 When I'm on the interview panel and somebody [an applicant] comes in and sits down and you're observing them and I always think to myself "[...] Would I want that person as **my** social worker? Would I [...] welcome them in my home? So they've got to be approachable, haven't they [...]. 00:05:36-9

00:07:07-3 *So you have done the interviews. What else did you do so far?*

That's it.

00:07:30-8 Speed dating, it was originally my idea, that's why she [the development worker] says I am the expert. 'Cause it was like you've got all these people [students] but there was only [...] five of us [service users and carers] [...] having to talk about our experiences, I don't like doing that anymore. [...] It [the room] was full of students and they had a chair. So they bring the chair and come and sit either like this [zeigt eine lässige Sitzhaltung] and look at you like this or they'd sit on the side of it. [...] I think it was their approach [...] and did they make eye contact, which I think is very important with somebody, especially with a social worker because you would have to gain the trust [...]. 00:08:47-0

00:10:16-4 There was tutors in the room, as well. And they were the ones who were observing. N. [the development worker] was there, as well. So they were observing how

[...] the students reacted to [...] our stories [...]. So there was five of us in this room that were service users and the rest were students. 00:10:47-1

00:10:47-5 But all the students that sat with us got an inside of five different problems, that they might come across in the future. So, I suppose it was a good idea, even though it was only short. 00:11:01-4

00:11:04-0 I think, that's the advantage of service users being involved. 00:11:10-0 [...] Years ago, it wasn't like that. It was "them and us" type of thing. But I think we've progressed, realised that, "Well, yeah, people need to be involved." 00:11:33-2

00:11:40-5 It just makes sense now. [...] It was a social work like a "them and us" type, a barrier. But now it's working together, I suppose. 00:12:01-4

00:15:53-3 I think it's an honour to be involved [...]. I suppose, it's a self esteem thing maybe. I am involved in that, it's quite an honour to be part of somebody else's future. 00:16:08-9

00:23:22-8 Can you think of one situation, when you think back, where you felt [...] your involvement makes really sense, is very meaningful? 00:23:45-6

00:23:45-2 I think, all the students that were there [at the speed dating] [...] they've got to have learned something, haven't they? [...] I know it was only three minutes. But it's just an insight, isn't it? [...] There was five [...] service users with five totally stories. So what the prospective students learned in that such a short space of time gave them a little bit of insight. 00:24:46-4

00:25:07-2 Did they [the students] feedback it to you, as well [...]?

No. Yeah, [name of the development worker] today. 00:25:15-8

00:40:54-9 A couple of times I've been asked to be [...] interviewed about my experience. And I haven't felt like it, I don't want to talk about my past, 'cause it's gone. [...] 'Cause it just upset me. But I think as the time has gone further apart from it gets easier to talk about. [...] It just triggers off something and it can put you back [...], set you backwards instead of forwards. So it's a hard one really. 'Cause even though I want to try and help I also want to protect myself, as well. [...] Keeping yourself safe. 00:41:49-8

Interview Nr. 5 und 6

Hochschule 3

Die hier vorliegenden zwei Transkripte geben die Gespräche wieder, die ich an Hochschule 3 mit der selbst verwalteten Adressat_innengruppe führte.

Bei dem ersten Gespräch (Interview Nr. 5) waren etwa acht Gruppenmitglieder und die Koordinatorin der Gruppe anwesend. Die Koordinatorin hatte die gesamte Gruppe zu dem vorab vereinbarten Termin eingeladen.

Das zweite Gespräch (Interview Nr. 6) schloss sich an ein Arbeitstreffen der Gruppe an, welches ich teilnehmend beobachten durfte. Die meisten der zum Treffen anwesenden Gruppenmitglieder blieben auf meine Anfrage hin nach Beenden der Sitzung noch etwa 20 Minuten länger, um erneut über meine Fragen ins Gespräch zu kommen.

Transkript Interview Nr. 5

[über die Adressat_innengruppe 1:]

00:00:46-1 About seven years ago there had been people [service users and carers] coming in to university to speak on various courses. But they were only ones and twos and just came in from time to time. So because there was specific money [...] to use for service users and carers why not have a group here that we can use on a regular basis. [...] So what we started off with, what was first, was three carers and three service users. [...] We were just talking before we were coming here about why we were selected. 00:01:40-9 I think, we were selected, because we were known in the community. 'Cause I had links to [name of the town] carer center, K. had links to a mental health support group, there was another one who had links to a drug and alcohol centre, so we all had various links. And another disabled girl in the wheelchair who came from a local disability centre as well. 00:01:59-2 00:01:59-3 That gave us like a nucleus of six people. At the same time we appointed five academics. The reason for the six and the five is that if there is a vote we [the service users and carers] always win. We couldn't lose a vote. 00:02:15-6

00:02:53-9 The big problem was how we could only six of us [...] meet a lot of [...] students. And we decided on - I think, it's still going to this day - [...] a congress day, where about we could be little groups in, say a group of drug and alcohol people, and all the students could come along on a day [...] and they could [...] choose certain little groups. so it would be like three or four groups of people. L: So it's like a day of workshops run by community groups themselves. 00:03:23-2 So for an hour you could see one group and then see another group. And that was our way of just being a few of us and being a few other people to help us, so that we could try and get as much information as possible over to the students. 00:03:37-7

[über die Adressat_innengruppe 2:]

00:05:19-0 We started with quite a lot of pump priming funding, which enabled us to take things really slowly and develop the group. 00:05:26-9 And we don't have any academics on

the group. The group is called the [name] and the group members make all the decisions themselves. They are obviously guided by or also given information but ultimately the decisions that are made are their decisions. [00:05:39-8](#)

[00:05:40-5](#) And the way the project is actually developed is from action research cycles. So we'd plan what we were doing, we'd observe what we were doing and evaluated. Then we build that information into the next cycle and start the cycle again. And the project ran initially for three years and it grew really really slowly. The first year, I think, we just had one meeting and about two involvement opportunities, where they actually got involved in teaching. The second year, it grew quite a lot and they probably had about twenty or thirty teaching opportunities. And today you're probably [...] coming on for over a hundred opportunities, two hundred opportunities a year. [00:06:23-3](#)

[00:06:23-2](#) We also have a module that we teach, that has actually been written and developed and is thought and is assessed by the group themselves. And it's a compulsory module for social work BA students, second year students, which is our equivalent of what we call the year five. [00:06:42-8](#) [00:06:47-1](#) This will be our third year of teaching it. The first year we piloted it, got some really good evaluations. We taught it again last year, but we teach it twice, we teach it on two campuses [...]. And we do the assessments. [...] Every time we teach it we actually review all the lessons. We are just in the process of actually reviewing the assignments as well, updating the assignments. [00:07:15-5](#)

[00:07:17-3](#) It's a stand-alone module. And as far as we are aware it's the actual only one that is completely delivered by service users and carers. [00:07:25-1](#) [00:07:25-9](#) All the modules in other universities have actually had contributions of service users and carers, they don't necessarily teach it, they might write it. As far as we are aware, they don't actually mark the assignments, either. So we think, it's [the module delivered by the group 2] quite an authentic way of actually getting service user and carer messages across. [00:07:42-1](#)
[00:07:43-0](#) It took us two years to write, took a long time to write. [...] This would be our third time of delivering. That's quite unique for the group here. [00:07:53-3](#)

[00:07:53-9](#) The other thing people get involved in is we try to make the whole function of [name of the service user and carer group] not tokenistic. To part of what we started up at the beginning was, is about authenticity for us. It's about not just coming in and teaching and going away. It's also about being involved in meetings that happen at the university, being involved in recruitment, being involved in assessment, being involved in strategic meetings. So we have people [...] who sit on the Social Work Ethics Committee and contribute to all the decisions that are made [...]; R. who sits on the Disability Advisory Group with another gentlemen [...]. [00:08:38-5](#)

[00:08:39-0](#) We have involvement teams in School Open Days and we go will along for both schools - Health and Social Work - were we can meet students who are prospective students looking to coming into the university. We get involved in the interviews. [...]. [00:08:55-3](#)

[00:09:20-8](#) Some people [service users and carers] sit on group interviews and are actually involved in the whole recruitment process. And we have recruitment and selection groups where we [service users and carers] contribute to the kind of discussions about what kind of levels should courses be pitched up, about how the university should be marked it. So we get involved in lots of different strategic decisions. [00:09:44-3](#)

00:11:01-9 We have a full-time researcher who [...] writes a lot of papers relating to our involvement and also other aspects in mental health, because he is a senior mental health lecture. He takes in lecturing to the students, as well. 00:11:25-4

00:11:26-3 Just giving an example: L., G. and myself are working on a small project [...], in which we gonna be writing for a [...] Social Work magazine about why universities are failing to fail students who are not up to the mark, who are not good enough to be social workers yet, but universities are still showing them out. Because we feel that from our perspective of having used social work, social workers in the past. We are probably in a unique position to offer a real level of input into that. 00:12:14-5

00:13:30-1 What we do isn't academic, we enhance all the academic students with lived experience in the classroom. That's what makes the difference. Because they get power point it, they get all the experiences from the academic [...] but they don't get that lived experience like when we are in the classroom. 00:13:44-4

00:14:10-2 Everything is evaluated by the students on the day. So we teach for two hours, might be, then we give a set of papers out and we say, "Right, how did we do?". And what comes by is things like; "We are staying on the course. We were thinking of leaving, now we gonna stay on the course.", "inspirational", "life changing"; [...] and they come out to be better students, better nurses, better social workers. 00:14:35-7

00:14:58-7 Patients are experts on their own conditions. Very often they know more about their condition than the doctors do. [...] And you can utilise that knowledge to enhance the students's knowledge. So it's not just a matter of experiential knowledge [...] 00:15:43-7 It's a matter of blending, people who have had the condition can blend the experiential knowledge with the actualy knowledge that a patient would get perhaps on the website or reading a book. [...] 00:15:58-6

00:16:49-6 One of the main reasons why we're all here is trying to change social workers [...]. Some of them have been [...] overburdenly demanding, they know better then you and they are prepared to say, "No, you can't do this, you can't do that." And that's supposed to have negotiation. They don't go under negotiations, they don't ask for information from uni[?] just say, "This is it, this is it, this is it." 00:17:19-8 [...]

00:17:42-2 We want to see a change within the establishment of social workers and we want the social workers to take listen - that's the most important thing - if you listen you learn, if you don't listen you don't learn. 00:17:52-4

00:18:34-4 At times the attitude of social workers]social work students] towards us can vary quite a lot [...]. Some of them don't recognize the value of the lived experiences that we have. 00:18:49-8.

00:18:56-9 In the first year I was targeted by a student who said, he's got a very negative attitude towards social workers and my attitude was "yeah, that's right." because the only experience I've had was negative, so how can I talk about something positive? Now, I've been persuaded - on pain of death - to modify what I say. 00:19:19-5

00:24:27-0 What we are doing here in [name of the university] isn't unique, but is the way we do it. Other universities do engage with service users and carers. But often they bring them in as and when they need them. 00:24:37-1

00:25:25-2 It has been very much of a progression from [...] initially supporting academics to

almost as a constitutive group, having a chair and a vice-chair [...] we always have become a little bit more independent. We have our own office now. 00:25:40-3

00:26:53-4 They [the university] basically went out and had a big meeting and said to people in the town, "This is going to happen, come along to this meeting." And hundreds of people came along. 00:27:01-2

00:27:04-9 They would have some funding to set up a project to involve service users and carers. [...]

00:27:31-1 [name of the service user and carer group 2] was the idea of three people: S., who is a professor in midwifery, K., who is our researcher and a mental health lecturer and M. who was the Dean of faculty. And she [the dean] actually put the money in, the money did not come from the government [...]. It started off as a research project to see how we might engage. 00:27:54-5

00:28:45-6 At the community meeting [the three people from the university] invited lots of people from different community groups and asked for volunteers who were interested. [...] I think, we had twenty one applications and we had places for twenty but they took all twenty one on. 00:29:07-1

00:28:02-5 And after the three years from the funding ran out we got another year's funding and then we negotiated with the Dean of the faculty for us to become what's called core business. So we're not a project anymore. [...] 00:28:15-1

00:28:22-4 It took us a long time to get there. That was on the fifth year of us actually being as part of [...] the normal willing of the university. So it took five years to actually get that recognition that we are not a time-limited project, that we should be core business, that's good practice for us to be here and that we need to be here. 00:28:40-6

00:38:25-1 The students really like the interaction that we have at these congresses and at our teaching. We always tell them that at the end of the session there would be chance to ask us questions. Openly and honestly we will answer them. But, you know, there are certain restrictions on what we'll answer to [...]. The questions we get off them are questions that they would not be normally able to ask going through the course. I had one the other day, and [...] this young lady said, "I am now going to investigate that. 'Cause I've never thought of that aspect on it." And that was because of transgender people. She'd never be in course meeting anybody who was transgender [...]. I thought that was quite relevant. 00:39:29-8

00:48:02-2 In some respects we would become a little bit what we call "native", a little bit too academic. The longer we've been here the more you actually get absorbed into the system. 00:48:09-0

00:48:12-1 [name of the service user and carer group 2] is actually two groups in one. There is this inner core group [...], which is the [name of the subgroup of group 2]. That's the handpicked group, we've been interviewed [...] and you become "Associate staff". And then there is the [name of the service user and carer group 2] members who are the greater community. Now they are the ones who are still using services. There are still living the experience and they've got the raw talent that we are looking for. 00:48:35-7

00:48:36-6 Sometimes, what we are accused of is that we are becoming too professional. [...] We are fully trained to do this on a regular basis. [...] 00:48:46-9 You're trained and coached to vital. And eventually, you're [...] opening conferences, you're teaching students. So you become a little bit like the academics. 00:48:58-2

00:48:58-0 So what do you do to not coming too much into the system? 00:49:02-3

00:49:00-7 You can't get away from it now. You bring in the raw talent. [...] We bring them in, the service users that are still using the services, these are the [name of the service user and carer group 2] members.[...] They will come in and teach with us and we facilitate and support them. So it's almost like two groups within one. 00:49:30-9

00:49:32-6 Another things which is quite sad in some respects is we came as being members of external groups [...] and often because of your commitment to the university some of us have actually dropped out to the groups that we came here in the first place. [...] That's some of the sad bits, because you come here to represent a group you're passionate about, you get absorbed in the system and all of the sudden the group you actually came here for support you've either left or you don't give as much time. 00:50:05-0 So as long as you're mindful of that and you bring those members in [...] you still bring in that lived experience, that's quite new and fresh. So it's almost a balancing act. 00:50:16-3

00:50:51-8 We actually mentor them. When the new service users come [...] we actually have people who go with them and mentor them through the courses. If they are going on their lecture they always have one of us with them 00:51:05-9 .

00:51:06-3 There is never any pressure to get up and speak. [...] And they [the new service users] can come along with the mentor as many times as they need. 00:51:16-1

00:51:36-7 I am a volunteer coordinator with L. So I will coordinate between the academic and the service users. 00:51:42-7 We are actually interviewing the service users ourselves now [...] to be part of the [name of the service user group] group. 00:51:49-4

00:56:17-5 What is the difference between [name of the service user group] and [name of subgroup]?

I'll give you an example: If you think of a wheel, the [name of the service user group] are right in the middle and we're the twenty one picked group of university associate lecturers. [...] We get a cheque from the vice-chancellor every month to cover our expenses. It's only a very small cheque, it's not a great amount. It just covers our out-of-pocket-expenses. And then we get travel expenses every time we come in. 00:57:05-6

00:57:35-9 And the [name of the service user group] members are the general community, people that are in service, health and social care. And these are the people we bring in, that we support and facilitate in teaching. Now they don't get paid. They only get expenses.

00:57:48-9

00:58:05-6 Would the younger service users also sit on degree planning?"

No, they may only get involved in teaching. They can come to some of the module planning meetings but that's not usually normal. 00:58:21-1

00:58:28-1 Franziska, you gonna go back to your university with a picture of what we do here. Don't get too involved in how **we** do things here. You've got the idea of what we do. And your translation of that into your university is more important than how **we** do it here. Because each university will do it in a different way. 00:58:55-6

01:00:51-3 Some of the academics [...] they didn't want us in the classroom initially. So it was that hurdle to get over. I mean, the idea of having a service user teaching students on their own, which we do now, was unheard of. 01:01:06-4 [...] So, we had the initial sort of

hurdle of not everybody took it on board. [...] When we became core business they [the academics] had to engage with us. 01:01:28-5

01:01:29-0 And the amount of meetings I went to, five years ago, where L. would say, "You have to work with us." 01:01:33-6

01:01:45-0 By "core" what we mean is that we are now an integral part of [...] social work and the university. We are as much part of the university as the students information services. 01:02:01-7

01:02:02-9 *What would you think was needed to like that people would share this power?* [Raunen] uuuuhh. pffff... sharing power! Because they use [name of the service user group] name in research grants [...] and for get them money, as well, they would say they are working along side [name of the service user group] . [...] A lot of the university faculties, different schools within the faculties said they would work along side us. And they would get extra money, they do that. Not everybody but some of them do. 01:02:37-0

01:02:41-9 We are becoming more accepted because [...] of the feedback from the students to the academics, who said, "That was a really good session, we've learned a lot. It was an eye opener. It was a breath of fresh air.", that sort of things. Once the academics know that we're not gonna destroy what they've been doing, that in actual fact we're gonna add all to their input. [...] If we take over classroom for two hours they sit back and do their things - happy days for them. 01:03:17-4

01:03:18-1 I think an important point to mention is [...] having [name of the service user group] on board in the university, having us part of the university brings a lot more money in than what it costs us to run it. The reason being, I sit on a funding council externally, where I look at all the bids that university put in for funding. [...] If you're putting a funding bid you've got to have service user and carer representation. Every university has to have that. [name of the university] just tick one big box straight away, "We have [name of the service user group], been going for six years, succesful, award winning, written about, published journals, articles." And every time we [the members of the external funding council] look at anything that [name of the university] submit as soon as the word "[name of the service user group]" is involved that automatically just gives them the green light. So **we** [name of the service user group] bring in millions of pounds, not hundreds but millions. [...] it comes from the government, it comes from grants [...] not just the government. 01:04:17-7

01:04:18-1 Just for an example: I've just been part of the succesful bid for the [name] research council. And I am the service user representative. Now, I've been to **one** meeting, **my** name is on the paper work [...]. It brought in about quarter a million pound to the university. But they had to have a service user. Now, interestingly, when the bid was first submitted they've got knocked back. They [the members of research council] said, "No, we need more information about your service user." So I had to write a seperate piece about how involved I am, what we do here, submitted it and we [the university] got the money. [...] So as much as we get thousands of pounds a year they [the university] keep us going, it brings in a lot more. 01:05:03-6

01:05:35-7 We have a [...] member who is quite new [...] She is severely disabled, she is in a big motorized wheelchair, she comes with a PA, personal assistant. And I interviewed her here in this room. And she said, "I brought my powerpoint to show you to see what you think." And I looked at it and I said "Yeah, it's great, but it's a little bit too academic". And it was. it was like an academic power point. 01:06:04-7 [...] she is an academic, she is a PhD, she's a doctor. She's got degrees from other universities, [...] and she used to be a student

here. 01:06:15-6

01:06:20-5 Did she get involved? 01:06:20-2

01:06:22-7 Oh, yes. And I've been teaching with her now. And what I do now, I've rewritten the powerpoint for her. 01:06:27-5

01:06:27-6 And what [name of the service user] did, she had this very academic power point. In the middle of it, she had a disabled world, which was a drawing of a world with her disabilities and her hurdles and what she has got to overcome. 01:06:41-9 And I ask the students, "How can you see [name of the service user]'s world and they fire at me, "access", "funding problems", "education", and I power point [name of the service user]'s world and I show them, how **she** sees it. And then I asked the students, "How do you think, [name of the service user]'s social life, academic life has been with her condition?" And she's quite happy to talk about it. And some of the students said, "Well, it must have been difficult. She probably didn't have a very good education, she probably struggled to get recognized, she didn't have a very good social standing.", a little bit hurtful, but honest. And the last power point is, "Doctor [name of the service user], PhD, degrees." And the students give her a round of applause. 01:07:29-8

01:07:57-4 We planned the module, we're delivering the module and we're doing the assignments, [...] for two years we've been marking the assignments. We mark fifty-fifty with the academics, they mark fifty percent of it we mark fifty percent of it. 01:08:10-9

01:08:11-4 And that has changed not just in the academics' mind of we are capable of what we're doing [...] but it also means that the students have more respect for all of our lecturers now because their work that we actually mark is part of their [...] degree. 01:08:31-5
01:08:31-5 So they have to pass this module. And we actually mark it. So they have to take on, not just listen, take on what we are trying to educate them. And also explain that they understand that within the core and within their assignment. And if they don't do that they fail the assignment. If they fail the assignment they fail the module. And if they fail the module they fail the course. 01:08:52-7

01:08:53-6 Fairly rarely does that happen, [...] but it has given us a lot more input within the university and also a lot more respect from the students. 01:09:04-0

01:09:05-8 It's twenty marks out of a total of two hundred marks. So it's quite a substantial amount of marks, that they [the students] have to get. [...] It is quite high set that they really have to listen to what we're saying. 01:09:25-5

01:11:36-0 We still got a long way to go towards partnership. [...] There is a lot still to do. [...] We aren't partners. We aren't equal. We are not equal to academics. We don't have much saying in a lot of things. So we got a long way to go to where as becoming equal to academics and working together in partnership, which, you know, we should work towards. So we got a good grain and a good basis from what to work from. [...] 01:12:38-8
01:12:56-0 To be equal is [...] to go in with an academic while you're planning your course for the year and sort of see where we can blend our knowledge base together throughout the year and plan it for the whole year. Whereas our involvement, we get teaching opportunities, where academics would say "Can I have a service user or two service users to come and speak? So the power base is 'they're there and we're there.'" 01:13:36-2

01:13:48-7 Do you think that will happen? 01:13:49-6

D.: No.

R. It's a power struggle.

G.: I think it will. It'll take a long time. 01:13:54-8

D.: Forget about that. 01:13:57-2

01:14:03-2 In a group you're becoming more dominant [...] and we can proof that we can do as much as academic do. And we can have proof to the chancellor and say 'We are ready to deal with our own module and teach our module throughout university. 01:14:23-4

01:14:27-8 We are terribly doing awful a lot of that work. We do the second year module, that is designed by us, produced, delivered and marked. It's a weekly thing where we cover specific aspects of social work, you know, whether it's stigma or disability or labelling or whatever. [...] We have taken over part of the academics work. 01:15:04-8

01:15:21-8 What we have to bring to the academic knowledge base is quite significant. Whether we could take over the entire year I doubt it very much because it's so much more they need to be taught. 01:15:43-1

01:16:43-5 Our Canadian colleagues [...] where we are Associate Lectureres they are Associate Professors in Canada. They've got their own service user and carere degree, that people sign up for, that they teach. So that's what we are almost aspiring to have here.

01:16:59-5

01:17:00-3 So as much as we might not get that sort of input in teaching sessions in School of Health, Nursing, Dentistry, there is no reason why we can't have our own degree here, that we could actually develop ourselves, teach ourselves. 01:17:12-6

01:17:12-6 [...] They [the Canadian colleagues] were community members, that came into the university. Now they have a degree in Canada, that the universities are quite keen on almost copiing [...]

01:18:18-1 Everything we've got to so far has been a battle. Initially, we weren't allowed to go in the classroom on our own, we had to be supported by an academic. And we've pushed for it and pushed for it. And initially they [the academics] said, "No." Then they said "Well, the feedback is so good. Go on your own." And then when we developed our own lesson they were, "No, you can't teach your own lesson. The students won't have it, they've paid for an academic." But when they [the students] evaluated and said, "We've enjoyed it more than being taught by an academic.", in one respect they [the academics] were saying, "Oh, right, you're teaching them." It has been a battle, hasn't it? 01:18:51-1

01:18:53-7 I went to do a teaching session. And I went in there waiting for the academic. And I've forgotten it was me teaching by myself. 01:18:59-8

01:31:48-8 *Are there particular capabilities which service users and carers [...] should have?*

No, we don't. We have had members who have been part of the [subgroup of the service user group], who have been members for three years before they actually stood up and talked to any student at all because of their own personal personalities or characteristic trades. [...] So we say anybody can be involved, you don't have to teach but you have to contribute. 01:32:17-6 So people develop at different rates: 01:32:20-2

01:32:21-4 For instance, we've got a new member who started just two weeks, ago, who has already done three sessions. We have got another member who has probably been on board with us for about eight months who is still not ready to do a session. So it's about going at this pace that people want to go at. 01:32:35-5 Some people shadow, [...] some people just do the strategic meeting, some people are mentors and support other service user themselves. It depends at what speed people want to go and the kind of things they want to

do. 01:32:48-1

01:36:34-0 When we recruit [...] we look at the make up of the group and try to get people who are not duplicating. So we try to keep the group as diverse as possible. But any community member can come along and as long as they have a message to tell or some input they want to give then they're welcome to come along. 01:36:53-6

Interview Nr. 6**Hochschule 3****Transkript 6**

01:16:08-3 *What does meaningful involvement in the context of social work education mean for you?*

01:16:21-0 We're trying to put something back [...]. Making a difference to the next generation of service users. The reason why we do all this is because of our experience - good and bad. And we're trying to put something back into what health and social care has given us over the years as service users. 01:16:39-3

01:16:40-4 But also we're trying to really turn out of more round out, more educated students. 01:16:44-3

01:16:48-3 We do say within the classroom, "Who is the educator within the uni? Is it the journals, is it the websites, is it the academic?". Yes, they're all important but experience is also important. And by sharing our experience with the students it [...] enhances their education. 01:17:06-1

01:18:14-9 I think for a lot people it is a two-way motivation. One is [...] to give back. But I think a lot of us... we **take** a lot from it. I certainly and R. has, I think, everybody here would say we **gained** a lot of getting sanity. [...] We can actually gain [...] a lot by being involved. 01:19:14-3

01:19:14-9 You know, for me it's two, three days a week where I can have a focus in my life again, where I can get better. I keep well. I think, there are [...] a lot of people within the group that would say the same thing. 01:19:35-2

01:20:52-8 *Is there a definition for you personally what do you think involvement is?*

01:21:50-4 [One] aspect of involvement is that you can be involved as much or as little as you want. [...] Anyone of us could ring L. and say "I'm not feeling well today or my child is ill or my wife is ill. I can't come to the lecture [...]. And she would say "Ok. That's fine.". There would be no question whatsoever about "Why weren't you there?". The fact is that we are respected as being adult enough to know what commitment means [...]. 01:22:50-2

01:23:19-0 So you can put in as much or as little as you want and there is no formular. 01:23:22-9

01:23:23-1 I think also the support that we get from each other as a group and also from the staff goes way beyond [...] just being together as a group within the university. [...] We have social events together, we have a meal together, christmas together [...] and we have meetings together outside the university. 01:23:45-1

01:30:27-7 It's [the service user and carer group] belonging to this social network itself. It's almost like Greenpeace [...], it's almost like belonging to that sort of social enterprise, which we are in some resepects. There is benefit from that in that big community field. 01:30:43-7

01:33:27-8 My role was advertised that you have to be either a service user or a carer. 01:33:30-9

Interview Nr. 7

Hochschule 4

Das hier transkribierte Interview steht im Zusammenhang mit einer Adressat_innenorganisation. Das Gespräch führte ich mit drei jungen Erwachsenen, die in ihrer Kindheit entweder in Pflegefamilien oder Heimen wohnten, sowie mit der Koordinatorin der Organisation. Vor dem Interview beobachtete ich die drei jungen Adressat_innen bei ihrer Einführungsvorlesung vor mehr als einhundert Masterstudierenden an Hochschule 4. Die Vorlesung zielte darauf ab, die Studierenden für die spezifischen Perspektiven von Kindern in staatlicher Obhut zu sensibilisieren.

Auch bei den Vorbereitungen auf diese Lehrveranstaltung, die die drei jungen Erwachsenen gemeinsam mit der Koordinatorin trafen, war ich als teilnehmende Beobachterin dabei.

Transkript 7

00:03:48-3 Personally for me it's because of what I did in life, like sort of the communication with my social worker, there would be more like attention, or the better reviews where you'd have a chance to speak up, things like that. So that, for me, I want [the social workers] to change for the other people that are coming into care and make them better people.

00:04:08-5

00:04:09-1 And also [...] to take away the stereotype of young people in care that are dealt as drug taking, smoking, not educated. When I tell people that I was in care [...] they are like, "Oh, really?". You shouldn't be surprised, I am just a normal child like any other person, just that the local authority looked after me and my parents. 00:04:33-6

00:04:57-8 To improve the gaps that didn't cost a lot of things that I've missed out when I was in care.

00:05:03-7 A lot of kids are missing out a lot also now. So It's all about putting bad practice into good practice. 00:05:10-9

00:15:29-7 On the last training [...] I did with university work there was a guy and he stood up and meant, "I am gonna be the best social worker", blablabla[...]. And so we did our training and later on that group he then stood up and said, "You know what? [...] I had a preconception. [...]. But you've opened my eyes just on this one training course. [...] I will do my job differently as to what I thought I was gonna do it". And to me, even just that one person saying that that's **one** person that has their mind changed and seeing the system from what it really actually is. 00:16:26-2

00:16:42-0 I think, what we do is quite good because once they actually become social workers there's this thing that goes around: Young people have a bad relationship with their social worker. I don't even know what it is ... 00:16:56-1 [...] Well, a lot of people think it is, "You took me away from my mom. [...] I mean, that was my issue [...] 00:17:08-7 So I think,

it's a positive thing because they [the students] are actually getting the chance to speak to young people that have been in care, **now**, which they might not forget. Because it's very rare that young people really open up really from deep inside and tell them [the social workers] what they think and what should be done [...]. 00:17:27-9

00:17:35-0 When you were saying about family placements and [...] how you felt it was important to try [to find a placement for the child with other family members,] there was a lot of nodding there [in the audience of students]. And if you just think, in a couple of years they might be a social worker that is looking at what to do with a family and they might just remember those words and think, "Let's look out to your uncle or granny [...]". 00:17:55-8

Interview Nr. 8

(Hochschule 5)

Die Gesprächspartnerin in dem hier vorliegenden Interview arbeitet als Beteiligungskoordinatorin an Hochschule 5. Ich lernte sie aufgrund meiner Teilnahme an einem Trainingskurs für Adressat_innen kennen, der von ihr gemeinsam mit der Koordinatorin von Hochschule 2 durchgeführt wurde.

Das Gespräch wurde in den Räumen der lokalen Organisation geführt, die mit Hochschule 2 zusammenarbeitet und die Räume für den Trainingskurs zur Verfügung stellte.

Die Interviewpartnerin kann im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit als „Adressatin“ bezeichnet werden, da sie – vor dem Hintergrund ihrer unbezahlten Arbeit als Betreuerin ihres behinderten Kinds - sich selbst als „carer“ bezeichnet.

Transkript 8

00:00:55-9 So; what I did first of all, when I was in post, was put adverts in the newspaper and on the local radio and we had a general meeting for anybody that was interested in social work education to come along. 00:01:11-9 And we got a really good response. From there we sort of set up with a core group of people who were willing to be involved in various...various like interviewing prospective students, telling their story, assessing student's work and presentations, being interviewed by a student. 00:01:35-6

00:02:07-1 One of the things we've done, which has been really exciting for the service users and carers and for the students, is we have a case study group. So we have a group of five people, service users and carers, and they meet once a month. And each month they come up with a scenario based on their own experiences. So they kind of develop this themselves. So for example, we have one about domestic violence and they make up this sort of fictional scenario but a bit of it is based in reality, you know. And I write that down and give it to the students to discuss. And the students then ask questions, which I take back to the case study group. And we carry on like that for five months and then at the end of five months we have five sections of this story. And we then asked the students at the university in the performing arts in the drama department. And they acted the story out. And it was really great, it was so powerful. And they did it in a way called community drama. So throughout their dramatised performance you could say, "Stop", and then you could say, "What would you do?", or, "Change this up.". So it was interactive with the students and the drama performance, which was really great. 00:03:32-7

00:03:52-0 Each year, each summer I've tried to have an event where I've publicised it again in the paper for people to come along. We call it an information lunch, so we put on lunch and sandwiches and tea and cakes and people come along to find out. And we have lists of what type of work is available. And if they are interested in becoming involved in one thing or another. So at the end of that lunch I've got lots of pieces [...] of information [...]. 00:04:24-8

00:07:11-9 And we try and do informal things, as well, like the film showing. So the service

users and carers are mixing with the students in an informal setting, as well. Just to try and make some links. [00:07:25-8](#)

[00:10:23-2](#) *What do you think, service users or carers need to do this - being involved? What kind of skills you can think of, or capabilities they need to do the job?*

[00:10:39-8](#) I think, most people can get involved. We do have a group of people with learning disabilities and a couple of the people in this group have quite a lot of difficulty with communication. So obviously, it's harder for them to get involved. But we try and find ways round it. So maybe if they were assessing the student presentation we might use pictures, you know, to sort of see how they felt it went. That sort of thing. [00:11:14-9](#)

[00:11:14-8](#) But for people to be involved generally I think they need to be quite open, willing to be challenged, quite organized, maybe they could listen a bit. [00:11:27-3](#)

[00:21:31-2](#) We had our first students graduate in July. [...] So that was really good, really proud. And [...] the service users and carers came, were invited to come to the graduation to watch the students that they've been involved with. [00:21:47-1](#)

[00:22:01-8](#) *What does meaningful involvement of service users and carers in social work education mean for you?*

[00:22:18-2](#) I would take that [meaningful involvement] to mean, you know, non tokenistic involvement, where people are prepared and adequately supported to share what they know about social work [...]. But it is that bit of avoiding the tokenism, which, you know, I don't know whether it'll ever be gone completely but we try as much as possible. [00:22:41-0](#)

[00:22:57-9](#) *What is needed to make it meaningful?*

[00:23:02-4](#) I think, finance. I think, if we were able to pay people more money on a level that would match [...] the salary of other people that come in to speak. That would be useful.

[00:23:15-5](#)

[00:23:15-5](#) And I'd like greater involvement, which obviously takes more coordination and developing, so again, it would need either another worker to do that or [...] a broader dispend

[00:23:33-8](#)

[00:24:07-8](#) I know some places the students go on placement with a service user/carer for a day, you know, to their home. I think, that would be a really interesting thing to do and just see how [...] it is [...]. Last year I went with [name] who is one of our service users. And she sits in a wheelchair. And we went on the train to [name of a town]. And for me it was such an eye opener because we had to be at the station half an hour early, [...] we got on the train and we were next to the toilet and dadadadada. And she said, "Welcome to my life! This is how it is." And for me, I've not experienced that before, it really made me think. If students have that sort of experience I think would be good for the future. [00:24:59-1](#)

[00:25:46-1](#) *What do you think this person [the development worker] needs? Or if you wrote out a free post now, what be the most important facts, this person should have?* [00:25:55-9](#)

[00:25:58-7](#) I think, you know, experience of either using services or being a carer. We might like to see a time when it would, you know, my role would go to a service user. [...] I wouldn't need a job because the service user group would manage itself. I think, that would be one of the best things. [00:26:22-0](#) But I am involved in some of the teaching side of it. [00:26:27-8](#) So; maybe you would need some academic input, as well. [00:26:33-4](#) Because, you know,

part of my role is to work alongside the students, teaching them before they go on practice.
00:26:40-4

00:26:43-6 I think, if you had experiences yourself as a service user that would be fantastic. Although, you know, then you're seeing things from one perspective that is sort of just your perspective but [...] it gives you a greater understanding for some of the challenges.
00:26:57-5

00:28:46-3 I would like to see a massive push in service user and carer led research. Because most of the research is sort of still done by academics **about** service users and carers. 00:28:57-6 [...] We were trying to set up a service user and carer research group [...]. But it hasn't really got going. That's one of the things I would like to develop for the next year or so. [...] People who are using services choose a topic that they're interested in and research it and follow it through. [...] 00:29:17-9

00:29:30-7 It needs a lot of time committed to it by the people involved, as well. And they started off doing like a literature research. And they were looking at why people are involved, what makes people want to get involved, motivation. And then they wanted to try and meet weekly and go through this and then they couldn't make it one week and somebody couldn't make it the next. 00:29:56-5 And it just kind of petered out, I think. 00:29:59-5 And that was probably, you know, 'cause I wasn't giving them enough support, I think, I was doing other things. 00:30:05-0

00:30:25-7 As well, I think, a little bit of a barrier was still the university, because we were looking for ethical approval and it was more, "Which faculty are you from? And where do they sit in the university?". I think, the university find it hard to get their heads around the idea that non academics wanted to do research. 00:30:43-7

Interview Nr. 9

(Hochschule 6)

Die Interviewpartnerin ist Mitglied einer großen Adressat_innenorganisationen in England. Sie bezeichnet sich selbst als „Überlebende des Psychatriesystems“, engagierte sich über den Zeitraum mehrerer Jahre in einer kleinen Betroffenenorganisation und war eine der ersten Adressat_innen, die Anfang der neunziger Jahre an die englischen Hochschulen herantraten und sich dafür einsetzten, dass ihre Perspektiven im Studium der Sozialen Arbeit integriert würden.

Ich traf die Gesprächspartnerin an einer Hochschule, an der sie sich mehrere Jahre zuvor als Mitglied der kleinen Betroffenenorganisation am Studiengang Sozialer Arbeit beteiligte und dort - meinen Beobachtungen zufolge – noch immer willkommen und bekannt ist. Zum Zeitpunkt der Erhebung arbeitete sie als Beteiligungskordinatorin an Hochschule 6, die ich allerdings nicht besuchte.

Transkript 9

00:01:39-5 The next big push for user involvement came with the community care legislation.

00:01:44-9

00:01:48-1 And whilst that legislation was being prepared in the early nintees a man called Griffith did a Griffith report. And he was very keen that people should influence - the users should influence - how the community care act is work with. Because that's the main legislation social workers work to. 00:02:09-3

00:02:15-2 In 1993, I think, Griffith has reported and from then really service user involvement started to inform the people who we call the practitioner, who are doing the practice, how to work with service users and what we think is a good way of attitude, you know, behaviour, attitude, values all those things. 00:02:40-7

00:02:45-3 I started in about - with the movement - about 1994. And in [name of the town] there was a network set up called the "[name of the town] user network". It was quite at the lead of the user movement because it wasn't happening at the other places in the country to the same way as in [name of the town] was, which you have seen: it's a sleepy little place but there was this big user movement. 00:03:16-8

00:03:32-2 And I joined the network in 94. My own personal story was through the psychiatric movement. I say, I call myself "a survivor of the psychiatric system". 00:03:46-1

00:03:53-3 So that's how I came to join the network in 94. And I came on and I was very glad to be meeting with other people who have user experience. And the network was about people who had mental health problems, who had learning difficulties, who were older people and people with diasibilities, what we call impairments here: physical, sensury, hearing and vision. 00:04:19-1

00:04:23-2 I thought it was, you know, one of these places, "Gosh, I've come home." You know, there are other people like me. And that's so important, the peer support we gave to each other, because we often say, you know, we feel safe in our networks to cry together. It's important to cry because, you know, somewhere you feel I had a really terrible meeting with some of these professionals. You go back there and you share it and people support you. 00:04:47-6

00:04:57-1 And I became involved in social work education. Here [name of the town] and in [name of a university in another town]. These were the two main places that users, in my experience, were first involved. At that time not so many carers, in fact, it was mostly service users. 00:05:18-1

00:05:26-3 There was a group [within the user network] obviously interested in social work education, in taking that forward with the professionals, with the lecturers. And saying, "Well, actually, we've got things to say, it's important." 00:05:38-5

00:05:45-1 What was important for us was that we had established our own power and authority. We weren't just waiting for them to ask us to come. We set the agenda, "what if we could do this for you, do that for you." And they were very open in [name of the town] at that time and said, "Yeah, ok, come and do it." 00:06:03-0

00:06:31-1 It [the network] was very important to [...] my own empowerment. 00:06:37-7

00:07:22-7 It was so important to my empowerment journey, having a collective, you know, there were a lot of us, we were a network, I wasn't isolated, we had respect, people like you would be asking us to come and be involved. 00:07:34-8

00:07:42-0 We [the service users and carers] were interviewing students, applicants to come on the course. We still do those things. When we were interviewing we would interview with an academic and usually a practitioner, you know, a social worker. So a team of three.

00:08:01-2 [...] We might see four people on one day. [...] And then there would be another team on the same day looking at another four people applying.

00:08:21-5 And we have much to say in who comes, you know: We feedback to the mainmarker [the academic] and he or she will listen to us. And they always take our views and consideration and we could change them. You know, if we think, "I don't think that's gonna work." and they will change. 00:08:42-5

00:13:21-4 We were working with the department of health on developing service user in education, later on carers, but service users first in education. And they were looking at the models that we brought to them and they then decided that they would make it mandatory. 00:13:36-6

00:13:49-0 They said, "We want the good practice to be consistent throughout all universities." 00:13:53-7

01:11:30-9 The Department of Health approached us [the name of the user network].

01:11:40-6 They knew what we were doing at [name of town] and in [name of another town] and they thought it was a good model. They approached us and then they rolled it out 01:11:54-9

00:13:56-8 I was part of that strategic group up in London working with the department of

health to do that. So in 2002 they decided they would give money. [...] Because with the money they could say, "You must do it.". Because it was by statute. 00:14:17-0
00:14:34-0 The universities use their money differently. But by in large, it [service user carer involvement] is everywhere now. 00:14:37-5
00:14:41-4 And how they made sure it happened is the General Social Care Council. [...] If you are Social Worker in England, you are registered with them. So they regulate you every five years. [...] They also regulate programmes and they can shut programmes down or they can keep them open. 00:15:05-2

00:21:08-5 Where they usually start off involvement is coming in and doing things like telling their story [...] 00:21:18-0 First, we would be just coming in and giving our experience of good and bad practice in social work. 00:21:23-0
00:21:31-1 The colleges were hungry to get this view. They wanted us involved. 00:21:35-2

00:21:57-5 We were beginning with the teaching. We were telling our story. Saying for me, what it's like being in psychiatric services, how good social workers have worked with me, others haven't and how I was let down by the system, all of that. And other people with disabilities would be telling their story of good and bad practice. And a little bit about systems and structures, as well, how the whole social work or the care system how it works or doesn't work very well. 00:22:24-4

00:22:27-2 Later on we started doing the interviewing more. Because this is a development that people need training [...]. 00:22:35-2

00:24:27-0 I wonder, the degree is maybe developed by professors and lecturers and maybe external people and also service users and carers. And everybody's voices, is it equal. Who has the power to decide in the end? 00:24:46-9

00:24:46-4 I think in the long one, it's the college which has the power. Because they're ultimately accountable. They are accounted by the General Social Care Council for the delivery of a good degree. 00:24:55-5

00:28:27-9 There is also involvement in placement. But that's limited. Of all those eight [fields of involvement] in every university the placement involvement is the lowest. [It's not developed. 00:28:43-7

00:33:47-4 How do you find the service users? 00:33:49-5

00:33:53-2 It's not easy. You go to the disability organisations, so either the mental health groups, I also go placements, to placements that have students already, the students in there would put the word out if any users or carers were interested in being involved with the programme get in touch with [herself]. 00:34:15-7

00:34:26-0 Through placements, through user groups. These are probably the main ones [ways] now. 00:34:31-0

00:35:15-0 What is their motivation? The ones who come here why do they do this? And the ones who don't come.. 00:35:23-0

00:35:45-1 Mostly It's the commitment to actually getting social workers well trained. So they are committed to social work education. 00:35:54-0

00:39:58-0 Would you say that service users and carers do need specific capabilities or

abilities to do this? 00:40:06-7

00:40:05-8 If they've got an interest, it's fine. If they can actually have the potential to train to do it. If they can develop and be trained - which we do offer - in presenting skills. But quite often we start with just listening your story, people are quite comfortable giving their story. But it's painful but they can do that. And then you develop on from that. 00:40:33-4

00:41:09-0 When we first start people [service users and carers] tend to talk about their story and what awful things happened and what good things happened regarding the services. After that as you develop some other people want to talk about the system and about social justice and economic and wellbeing and thinks like that. So it's different. We say, there are different service users and carers who want to do different things. And that's fine. 00:41:37-6

00:41:38-9 So I think if I was to say what supports user involvement, it's having a college open to having people involved. That's really important. So their attitude matters. And the funding needs to be there [...] because the college won't turn inwards on his own resources. [...] the peer support is essential, so that users are supported by other users [...]. 00:42:12-9

00:42:15-5 So, usually, at least two people go [to join/give a lecture], sometimes four and sometimes one or two would be newer and they are picking up from the others what it's all about. 00:42:25-1

00:42:26-2 A support [...] in every way that it's needed. It can be support to help people to actually get to the event. 00:42:44-0 So, it might have to start later because people who are in drugs have their medication, people are waiting for paid carers to come an get them started in the day. So, you've got to do timing right with the meetings. 00:42:57-8

00:43:00-5 It's got to be a value based approach. If you just haven't got the social work values in the college or with the social work students you are teaching, it's not gonna work. 00:43:12-0

00:45:14-7 So I would say training support, peer support, values, a degree of kindness to each other [...] and funding. 00:45:49-5

00:47:07-1 In some places, what is important for service users that they have full use of things like the library. They have cards, they can use computers, so just being able to access college resources is important to some service users to stay with the programme and they would keep coming. 00:47:22-7

00:47:43-7 Some places, I think one or two that I know, have got room space for the service users to come in and use equipments like computers. 00:47:55-1

00:56:28-2 I do two pilot projects. [...] It's hard work. What we try to develop in [name of town] is to develop a project called "Together we can" [...]. I have taken the same model there, which was given by the General Social Care Council [...] and put it into practice, placement learning. So I said, "Ok, service users should be involved in programme management of the course. Why can't they be involved in the placement management?" They are not ever. The service users could be involved in managing the placements, they could be involved in doing supervision sessions and in [name of the town] they are.

00:57:24-8 Normally, it's only the practice teacher and the supervisor, who supervises students and talk with them in supervision. In [name of the town] recently, they've actually had a service user who was involved in supervision and he would sign off the supervision. 00:57:39-9

01:02:07-5 So this is very early days. I have started the project "Together we can" about two years, ago, in [name of the town] and only last year in [name of another town]. So we have only done one year and we are hoping to develop it. And that would be the last bit where service user and carer involvement will need to take place now. Because the rest [other 7 parts of the model] is fairly good, just hoping it won't disappear. 01:02:36-5

01:02:55-8 In another place a service user was doing supervision sessions and assigning supervision sheets [...] 01:03:08-4 It counted for as much as anybody else who was supervising the student what the service user was saying. 01:03:12-6

01:04:06-3 The most important thing that is actually needed to have is the college's commitment to, that the service user and carer is committed to it, wanting to do it, the funding, enough money, student's themselves wanting to do it, in placement particularly.

01:04:22-3 Because in placement it depends on, you know, there is sort of this team, learning team: there is a student, the supervisor, the practice teacher if the supervisor is not the practice teacher [...] and then the service user. So it's a big team. 01:04:38-8

01:04:44-9 They've all got want to do it - in placement. And here, the students need to accept that the college wants service users and carers to be involved. So they need to be open to it. [...] shared learning. 01:04:56-2

01:04:58-6 In other things that the service users have been involved in placement has been, we have review meetings. So we have a first contract-setting-up meeting and agreement when they are on placement. You come to the agency you set up the agreement: This is what the student is going to learn, this is what we can offer. All of that. And there has been a service user involved in that. A service user has been involved in the review of that contract, which happens every three months through and then the service user was involved in the final review meeting. [...] So we wanted them to be part of all the proper contract meetings and the formal review. 01:05:38-2

01:19:59-3 *What do you think is a meaningful involvement concerning social work education ?* 01:20:04-2

01:20:25-5 Do you know Arnstein's ladder of involvement? [...] We don't want to be on the bottom, just being the people at the end who told something and, "Yeah, tick a box.". We want to be involved further up. And that's meaningful involvement. 01:20:41-5 Where we are involved **with** the people [the tutors of the programme] [...] and we would challenge them. We would sit maybe in a programme management meeting or a curriculum meeting and say, "No, you can't do that [...]" and they will listen and they will change things. In some places you are going to say that and they are never going to change because you're not really involved. They are ticking a box more. 01:21:14-3

01:21:44-1 One social work student [...] has said, "The service users were in charge of my learning.". She didn't say the educator or she didn't the supervisor and or that she was but the service users were in charge. And she said that to all the other students. [...] And it was meant there. 01:22:05-3

01:22:26-0 You are modelling power. You are modelling power balance. You are modelling that there **can** be a sharing. And you are modelling also that service users gonna be in charge and have more power. And that's a very good experience for social work students. It's humbling but it's also putting the balance much more towards the right place. You are **then** working to the principles of anti-oppressive practice, anti-discrimination much more because actually you have given up your power. And it might be difficult. 01:22:58-0

01:23:00-1 Service users don't abuse it. [...]They use it [the power] wisely. 01:23:04-9

01:23:10-1 *Do you think there can be a totally balanced equality?* 01:23:16-7

01:23:16-6 No, because I think you have to understand, we have to understand: In all our jobs, some people are accountable. Some people have an authority that's about power. Because power is one thing, authority is the other. 01:23:27-7

01:41:53-9 I say "partnership" means I've got equal sharing of everything, the resources. You know, like with the partner in my private life. I expect to share the finances, the resources. [...] 01:42:05-5

01:42:05-4 When we work as service users and carers with the social services we are not equal partners, we don't share the pursary. We don't have the money, we don't have the resources, we don't share it with them. So a number of service users with a particular view on this have called ourselves "allies". So we are in alliances, not in partnerships. 01:42:29-5

01:42:40-4 Alliance is more that you can have a federation of small people, big people, small organisations, big organisations, all still having a say. You don't have to have equal sharing of the money [...]. 01:42:55-2

01:43:03-6 It does mean that it's not that pressure to see everybody as equal in the partnership, that can get sometimes get in the way of working together. 01:43:13-4

01:43:15-2 It's like [...] a federation: it brings people together. They can have different perspectives, they hold different levels of control over different things 01:43:27-8

Interview Nr. 10

Den Gesprächspartner aus dem hierunter folgenden Interview traf ich außerhalb einer Hochschule.

Er kennt beide Seiten von Beteiligung: Achtunddreißig Jahre lang war er als Sozialarbeiter tätig, bis er schließlich aufgrund einer Depression selbst zum Adressaten wurde und seine Tätigkeit als Sozialarbeiter ein paar Jahre später mit seiner beruflichen Tätigkeit fortsetzte.

Der Interviewpartner setzt sich in den Studiengängen Sozialer Arbeit insbesondere für die Vermittlung von Kompetenzen ein, die die eigene berufliche Gesundheit als Fachkraft betreffen.

Transkript 10

00:00:25-4 Some professionals [...] feel a bit threatened by user and carer involvement. It's seen as something that 'muddies the waters' for them. [...] The expression means it can kind of 'mess things up a bit'. [...] Well, it's sort of seen as a threat to professional power. [...] I think, that's why in some cases it's a bit tokenistic in the way the topic is treated and accepted. 00:01:16-1

00:09:57-3 I am so convinced about the importance of user and carer involvement, because unless you've been there, lived that experience, been through it you are far of fully understanding it. You can have a degree of sympathy and empathy but you can't fully understand unless you've been there. 00:10:13-5

00:45:28-3 *What is needed for a good involvement?* 00:45:30-9
You got to be speaking to people that have an understanding of boulds of involvement, who value it and appreciate it ... 00:45:38-4 and that they've got the money to pay for it, as well. 00:45:45-9 So it's very much about the culture in the university. [...] They [the university] should be embracing it, they should be seeing it as something that is really vital and essential. So is the education of their students. Because that users and carers bring that gold does: it's precious. Those insights, those understandings that have been gained by the most painful personal experiences [...] are invaluable in educating [...]. 00:46:24-7
00:46:39-1 It is really important that professors understand that. 00:46:41-8

01:15:35-8 You could study all the textbooks in the world BUT it wouldn't give you that knowledge, wouldn't give you that understanding [...] of having been there. Academic learning is important but what you gain through personal experiences has got a value no book has. [...] But the social worker needs both to be able to perform on a best level of practical understanding and an academic understanding. 01:16:10-8

01:39:37-2 We have to acknowledge that there are other types of learning, other than academic, and that the personal lived experience can give you understanding of insights that no academic learning could give you. I think that's in a nutshell what it's about. And that's what we bring, the users and carers, that perspective, the knowledge which is only achieved

by your own individual suffering, you can't get that in any other way. 01:40:07-6
00:47:20-1 You can't really understand what it's like to be clinical depressed unless you've been clinical depressed, you can't understand what it's like to bereave suicide unless you've had that experience. But we can try as best we can to give an understanding of it. And that's what's it about. [...] Particular talking about suicide issues and bereaving I have to visit some very dark places, not nice to go to. But I do it because I've seen the importance of it in terms of getting this understanding across the people. 00:48:01-4

01:12:58-6 We are all more than our labels. It's so easy for people to be labelled: he is a user, he is a carer, he is a professional, you could be all three! [...] They could [also] change. One day you can be a professional and next day you can be a service user, like I was. And service users can become professionals... Like I became again. 01:13:36-9

Satz von Jill: about when social worker see themselves as super man or super woman
01:27:04-9 wenn ich also denke, dass mir das nie passieren würde --> dann kann das dazu beitragen, dass othering-prozesse fördern 01:28:06-9

01:29:35-3 We [the service users and carers] are there to work with academics [...]. We are there to work with the students [...]. We're all people. [...] We need to be able to constructively work together in partnership to maximise the student learning experience [...].
01:30:00-8

01:30:13-9 *Is it an equal partnership between these three parties?*

In theory yes, in practice no [...]. Because on the end of the day [...] the lecturers decide what happens on the course; basically. That's their responsibility. It's supposed to be an equal partnership; but the power lies with the university, with the lecturers. Users and carers have very little power, actual power. 01:30:51-0 Because they are not a former part of the established if are not paid a salary, you know, they are coming to do sessions. 01:30:58-9 And sometimes you feel at some universities, that you are taken out of your box, put in front of the students, do your session and put away in your box again, until next time. [...] You don't feel that you are part of the team. 01:31:23-1

01:31:58-6 So it's never gonna be an equal partnership, they [the lecturers] got the power ultimately, they decide who they want finally involve on their course or not. 01:32:09-3

01:33:29-1 I feel I'm hopefully impacting upon the thinking and the view points of those students, hope that they learn from that experience. 01:33:39-1

01:33:51-5 The universities motivation [for involving service users and carers] should be a lot about training and equipping social workers to the best possible degree [...], giving them the best training that they possibly can. To develop them as fully as we can as social workers and as people. 01:34:13-4

01:36:25-2 es gibt verschiedene wege, sich zu beteiligen, nicht nur vor gruppe zu sprechen
audio, writing, interviewing 01:38:20-4

01:53:31-6 If here we can do it, why can't Germany do it?" 01:53:34-5

SELBSTSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG

Hiermit erkläre ich an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form an keiner anderen Stelle vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Berlin, 25.01. 2012