

# Werkstatt Service User Involvement – Reader 2019/20

Erfahrungsbasierte Lehre und andere Formen des Service User Involvements als Ausdruck der partizipativen Wende in der Hochschulbildung im Studiengang Soziale Arbeit in England.

*Von Franziska Anna Leers und Judith Rieger*

Seite 1 - 14

Partizipation als Gestaltungsprinzip in der Hochschullehre. Wenn Betroffene zu Lehrbeauftragten werden.

*Von Judith Rieger*

Seite 15 - 28

Was ist gute Soziale Arbeit? StudentInnen und Service User arbeiten gemeinsam in einem Lehr- und Lernprojekt.

*Von Marion Laging und Thomas Heidenreich*

Seite 29 - 32

Integration von Erfahrungsexpertise in die Lehrpraxis. Systematische Beteiligung von Adressat\_innen.

*Von Judith Rieger, Gaby Straßburger und Jens Wurtzbacher*

Seite 33 - 43

“Service User Involvement in Social Work Education”. Standards für einen erfolgreichen Einbezug von Adressat\_innen in die Lehre Sozialer Arbeit.

*Von Marion Laging*

Seite 44 - 47

*Towards a Conceptual Framework of Service User Involvement in Social Work Education: Empowerment and Educational Perspectives.*

*Von Marion Laging & Thomas Heidenreich*

Seite 48 - 59

Literaturverzeichnis

Seite 60

Franziska Anna Leers/Judith Rieger

## Erfahrungsbasierte Lehre und andere Formen des Service User Involvements als Ausdruck der partizipativen Wende in der Hochschulbildung im Studiengang Soziale Arbeit in England

### Einleitung

Seit zehn Jahren werden in England AdressatInnen Sozialer Arbeit an der Umsetzung von Studiengängen Sozialer Arbeit umfangreich beteiligt.<sup>1</sup> Unter AdressatInnen bzw. »service users« werden in diesem Zusammenhang primär Menschen verstanden, die persönlich Erfahrung mit dem sozialen Hilfesystem gemacht haben bzw. aufgrund benachteiligender Lebenslagen ihren rechtlichen Anspruch auf sozialstaatliche Leistungen wahrnehmen oder wahrgenommen haben.<sup>2</sup> Dieser Artikel stellt erstmals die Entwicklung der AdressatInnenbeteiligung bzw. des Service User Involvements (SUI) in der akademischen Ausbildung von SozialarbeiterInnen in England vor: Wie funktioniert SUI? Wie verändert SUI die Qualität der Lehre? Könnten Hochschulen in Deutschland davon profitieren?

Service User Involvemente

»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.«

Peter Owen, 56 Jahre alt, Diploma in Social Work (DipSW), aufgrund seiner persönlichen Psychiatrieerfahrung Lehrbeauftragter an der University of Leeds mit dem Themenschwerpunkt Selbstreflexion, Selbstsorge und Burn-out-Prophylaxe (vgl. Leers, 2012: 1)

### 1 Die Entwicklung und Umsetzung der AdressatInnenbeteiligung bzw. des Service User Involvements an englischen Hochschulen

2002 erließ das britische Gesundheitsministerium die »Requirements for Social Work Training«. Diese gesetzliche Vorgabe verpflichtet seither alle Hochschulen, die den Studiengang Soziale Arbeit anbieten, AdressatInnen in den Kernbereichen

- 1 Der Artikel basiert auf einer explorativen Forschungsarbeit (vgl. Leers 2012), in deren Mittelpunkt Interviews mit AdressatInnen und MitarbeiterInnen aus sechs Hochschulen in England stand.
- 2 Hinzukommen Menschen, die sich selbst als potenzielle AdressatInnen bezeichnen, weil sie in Zukunft einen diesbezüglichen Bedarf nicht ausschließen können oder drittens, die Menschen, die sich entschlossen haben, die ihnen zustehenden Hilfeleistungen nicht anzunehmen (vgl. Swift, 2002, zit. nach Levin, 2004: 19).
- 3 Alle Namen und biografischen Angaben wurden anonymisiert.

des Studiums – von der Lehre, über die Benotung der Studienleistungen bis zur konzeptionellen Weiterentwicklung des Studiengangs – einzubinden (vgl. Department of Health, 2002). SUI wird beispielsweise so gestaltet, dass AdressatInnen Sozialer Arbeit als RatgeberInnen den Studierenden Feedback zu ihren Referaten, Hausarbeiten oder praktischen Übungen geben oder als Gremiumsmitglieder bei strategischen Entscheidungen der Hochschule mitbestimmen und auf diese Weise die Berücksichtigung der spezifischen Perspektiven von AdressatInnen gewährleisten. Im Zuge einer Studienreform im Jahr 2003 wurde das »Diploma in Social Work« an den Hochschulen in England durch das so genannte »new degree« abgelöst (vgl. McNay, 2008: 4). Dieses besteht wahlweise aus einem dreijährigen grundständigen Studiengang oder einem zweijährigen Masterstudium (vgl. Sadd, 2011: 2). Mit dem »new degree« etablierte sich an den Hochschulen auch eine neue Kultur im Umgang mit den AdressatInnen. Die »Requirements for Social Work Training« hatten zur Folge, dass SUI in der Hochschulbildung von SozialarbeiterInnen zu einem Kriterium wurde, welches für die Zulassung des Studienganges von der Hochschulleitung nachgewiesen werden muss (vgl. Sadd, 2011: 2).

Die gesetzlichen Vorgaben der »Requirements for Social Work Training« sehen die AdressatInnenbeteiligung insgesamt in acht verschiedenen Bereichen vor (vgl. Sadd, 2011: 20):

Neue Kultur  
im Umgang  
mit Adressat-  
Innen

Acht Beteili-  
gungswaben

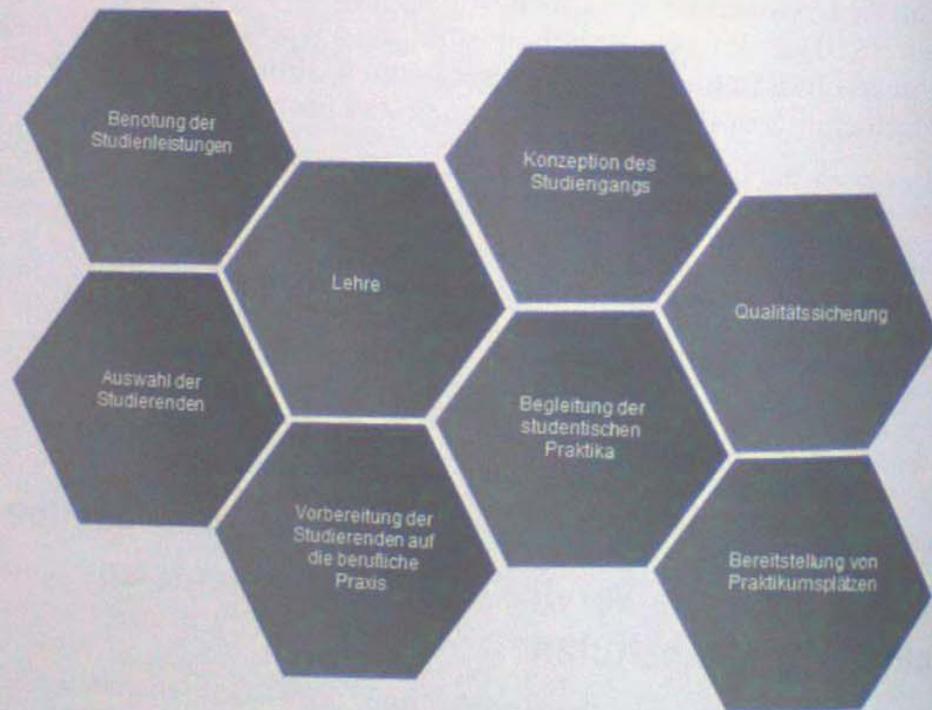


Abbildung 1: Beteiligungswaben der AdressatInnen bzw. »Service Users«  
Die Art und Weise, der Umfang und die Wirkungen des SUI, gestalten sich von Hochschule zu Hochschule und in Abhängigkeit von den beteiligten AkteurInnen und jeweiligen strukturellen Rahmenbedingungen sehr vielfältig und facettenreich.

### 1.1 Exemplarische Darstellung des SUI anhand von drei Fallvignetten

Es folgen drei anonymisierte Fallvignetten, die konkrete Umsetzungsbeispiele für die zwei Beteiligungswaben »Lehre« und »Auswahl der Studierenden« erläutern:

Kira Nazemi lebt als Asylbewerberin in England. Auf Einladung einer Hochschulmitarbeiterin der University of Birmingham fand ein gemeinsames Treffen statt, bei dem Kira Nazemi von ihren Erfahrungen als Flüchtling und Asylbewerberin erzählte. Die Mitarbeiterin machte Tonaufnahmen von diesen Erzählungen, die sie in anonymisierter Form verschriftlichte. Kira Nazemis erfahrungsbasiertes Wissen wird nun den Studierenden als Lehrmaterial zur Verfügung gestellt. Die Unterlagen ermöglichen die Auseinandersetzung mit kritischen Erlebnisschilderungen, wie sie den Studierenden im späteren Berufsleben in ähnlicher Form begegnen könnten.

David Myers hat ab seinem 14. Lebensjahr Butangas geschnuffelt, um dadurch Rauschzustände zu erleben. Seit acht Jahren lebt er abstinent von den lösungsmittelhaltigen Drogen. Heute ist er in den Bachelor- und Masterstudiengängen der Sozialen Arbeit an der University of Leeds an der Lehre beteiligt und berichtet den Studierenden von seinen positiven wie negativen Erfahrungen, die er mit dem sozialen Hilfesystem gemacht hat. Sein Kollege, der seit vielen Jahren als Professor an der University of Leeds lehrt, hat den

inhaltlichen Rahmen dieser Lehrveranstaltungen geplant und mit David Myers abgestimmt. David Myers Veränderungsideen erhielten dabei Gehör und wurden in die Gestaltung der Lehrveranstaltungen integriert. Für seine Tätigkeiten an der Hochschule erhält David Myers ein Honorar in der gleichen Höhe wie GastdozentInnen.

Paul Smith ist 20 Jahre alt und wohnt in Manchester. Er hat sich an der Salford University darum beworben, das Studium der Sozialen Arbeit aufzunehmen. Heute ist er zum Bewerbungsgespräch eingeladen und wartet in den Fluren der Universität darauf, vom Auswahlkomitee aufgerufen zu werden. Als es dann soweit ist, sitzt er drei ExpertInnen gegenüber: einer Professorin der Sozialen Arbeit, einem berufstätigen Sozialarbeiter sowie einer jungen Frau, die als Kind vom Jugendamt in Obhut genommen wurde und von diesem Zeitpunkt an bis zur Volljährigkeit in Kinder- und Jugendheimen aufwuchs.

Diese drei Personen interviewen den Bewerber, stellen ihm Fragen zur seiner Motivation und treffen anschließend eine gemeinsame Entscheidung darüber, ob er den Studienplatz erhält.

Drei Fallvignetten

### 1.2 Die Gestaltung des SUI

Am umfangreichsten gestaltet sich die Teilnehmungspraxis in den Bereichen der Auswahl der Studierenden, der Lehre, Benotung der Studienleistungen sowie der Vorbereitung der Studierenden auf die berufliche Praxis (vgl. Sadd, 2011: 6). Für das Feld der Lehre bedeutet dies beispielsweise, dass persönliche Lebensgeschichten und Fallstudien durch AdressatInnen in den Unterricht gebracht werden oder theoretische Modelle gemeinsam diskutiert und durch konkrete Erfahrungsbeispiele illustriert werden (vgl. ebd.).

Des Weiteren ist durch die Beteiligung von AdressatInnen an den Studiengängen u.a. kreatives Lehrmaterial entstanden. Beispielsweise haben AdressatInnen in Liverpool Briefe simuliert, die fiktiv an ihre (ehemaligen) SozialarbeiterInnen adressiert waren. So hat eine Adressatin, die ab ihrem vierten Lebensjahr in einer Pflegefamilie aufgewachsen ist, als 28-jährige Frau einen Brief an ihre zuständige SachbearbeiterIn im Jugendamt formuliert, der die Zusammenarbeit einschließlich der damit verbundenen Erwartungen und Enttäuschungen aus Sicht der jungen Frau beschreibt. Ihr Brief und die der anderen beteiligten AdressatInnen wurde aber nicht abgeschickt, sondern den Studierenden als Informations- und Reflexionsmaterial zur Verfügung gestellt.

Bereicherung der Lehre durch AdressatInnenbeteiligung

Neben diesem anschaulichen Lehrmaterial wurden auch innovative didaktische Elemente auf den Weg gebracht. So entwickelte eine Adressatin in Vorbereitung auf einen hochschulinternen Fachtag eine Abwandlung des sog. speed dating. Hierbei sitzen fünf Studierende jeweils einer/m AdressatIn gegenüber und dürfen ihr/ihm je drei Minuten lang Fragen zu ihrem/seinen Leben stellen. Danach wechseln die Studierenden so oft die Plätze, bis jede/r Studierende jede/n AdressatIn einmal gesprochen hat. Ziel dabei ist das Eintauchen in verschiedene Perspektiven, die Kontaktaufnahme zu Menschen mit fremden Lebensweisen bzw. das Verständnis für die Vielfalt und Einzigartigkeit von AdressatInnen Sozialer Arbeit.

Studienmodul  
ohne aka-  
demisches  
Lehrpersonal

Das SUI zeigt aber auch weitreichende Konsequenzen im Hinblick auf die strukturelle Ermächtigung von AdressatInnen im Hochschulbetrieb. Seit 2009 wird an der University of Central Lancashire sogar erstmals ein Studienmodul völlig ohne akademisches Lehrpersonal durchgeführt. Es handelt sich dabei um ein verpflichtendes Modul, in dem die AdressatInnen auch für die Benotung und Evaluation verantwortlich sind (vgl. McKeown, Malihi-Shoja, Downe, 2010).

### 1.3 Analyse der Beteiligungsprofile der Hochschulen anhand des Stufenmodells »Ladder of involvement« nach Tew, Gell und Foster

Tew, Gell und Foster führten das Stufenmodell »ladder of involvement« weiter, welches 1995 von dem »National Continuous Quality Improvement Tool for Mental Health Education« als Instrument einer Qualitätssicherung der Studiengänge entwickelt wurde (vgl. Tew, Gell, Forster, 2011: 53). Die Einbindungs- und Beteiligungspraxis hat an den verschiedenen englischen Hochschulen sehr unterschiedliche Formen und Reichweiten angenommen. Das Modell ermöglicht es jeder Hochschule ihr individuelles Beteiligungsprofil einzuordnen und zu reflektieren.

Fünfstufige  
Beteiligungs-  
leiter

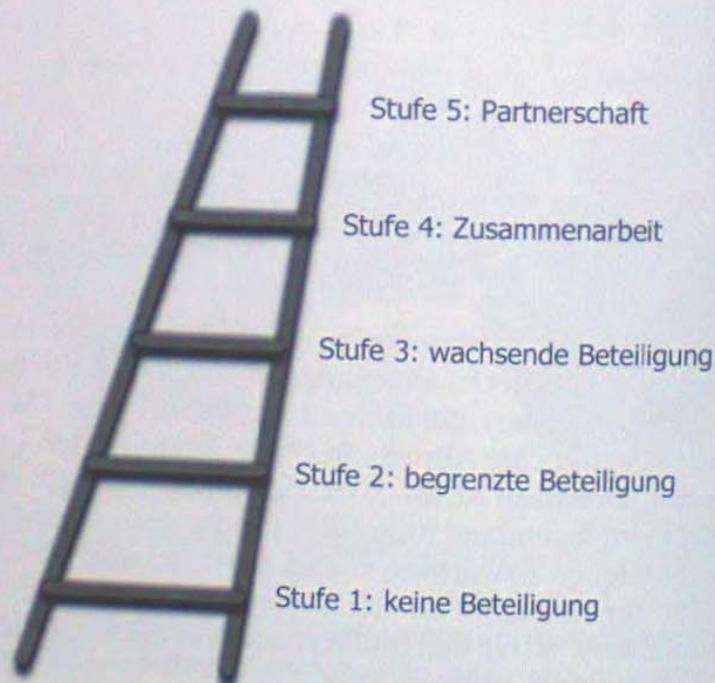


Abbildung 2: Beteiligungsleiter (vgl. Tew, Gell, Forster, 2011: 54; Übersetzung von Leers 2012, 19)

**Keine Beteiligung** (»No involvement«, Stufe 1)  
Auf der ersten Treppenstufe der Beteiligungsleiter findet keine Einbindung der AdressatInnen statt. Der Studiengang wird ohne Zutun der AdressatInnen geplant, durchgeführt und verwaltet.

**Begrenzte Beteiligung** (»Limited involvement«, Stufe 2)  
Das SUI erhält Aufmerksamkeit, findet aber in sehr engen Grenzen statt. Hierzu zählt, wenn AdressatInnen als Gäste im Rahmen akademischer Vorlesungen zu Wort kommen oder ohne Stimmrecht und Gestaltungsmacht als Beisitzende zur Konzipierung des Studiengangs, der Auswahl der Studierenden oder der Qualitätssicherung eingeladen werden.

**Wachsende Beteiligung** (»Growing involvement«, Stufe 3)  
Diese Stufe kann eine Hochschule erreichen, wenn sie AdressatInnen regelmäßig an zwei der folgenden Beteiligungsfelder mitwirken lässt: Konzipierung des Studiengangs, Lehre, Auswahl der Studierenden, Bewertung der Studienleistungen oder Qualitätssicherung der Lehre. Die AdressatInnen erhalten für ihre Tätigkeit ein

Honorar, welches mit dem von anderen externen ReferentInnen vergleichbar ist. Darüber hinaus erhalten sie punktuelle Unterstützung bei der Umsetzung der Teilgabeprozesse.

**Zusammenarbeit** (»Collaboration«, Stufe 4)  
Auf der vierten Stufe des Modells wirken AdressatInnen als voll anerkannte Mitglieder des DozentInnenteams an mindestens drei der o.g. Beteiligungsfelder mit. Sie werden außerdem an wichtigen Entscheidungen, z.B. hinsichtlich der Festlegung der Lehrinhalte und der Seminargestaltung, beteiligt. Sie erhalten ein Honorar, welches dem von GastdozentInnen entspricht und sie werden durch regelmäßige Trainings- und Supervisionsangebote sowie den Zugang zur Infrastruktur der Hochschule unterstützt.

**Partnerschaft** (»Partnership«, Stufe 5)  
Bei partnerschaftlichen Beteiligungsprozessen arbeiten akademisches Lehrpersonal und AdressatInnen auf allen Ebenen systematisch zusammen und treffen alle wichtigen Entscheidungen gemeinsam. Die AdressatInnen werden mit festen Arbeitsverträgen als DozentInnen an der Hochschule angestellt.

#### 1.4 Infrastrukturelle Bedingungen

An vielen Hochschulen in England (z.B. University of Birmingham, Liverpool Hope University, University of Central Lancashire) wurden eigens Stellen für »BeteiligungskordinatorInnen« eingerichtet. In der Einführungsphase waren sie für die Vorbereitung, Sensibilisierung und Schulung des Hochschulpersonals und die Akquise und Qualifizierung der AdressatInnen zuständig.

Seit der erfolgreichen Implementierung des SUI gelten sie als Bindeglied zum akademischen Lehrpersonal, bieten Supervision für die AdressatInnen an, und sorgen für die Verhinderung von Scheinbeteiligung und den Schutz der Privatsphäre der AdressatInnen. Des Weiteren akquirieren sie regelmäßig weitere AdressatInnen, um den Pool der Lebensweltexpertise an den Hochschulen aktuell und vielfältig zu gestalten.

Teilweise werden für die AdressatInnen kostenfreie Coachings angeboten, die jeweils an die verschiedenen individuellen Bedürfnisse, Lebenserfahrungen, Bildungshintergründe und Beteiligungsmotive angepasst werden können.

Die BeteiligungskordinatorInnen bieten darüber hinaus Unterstützung bei besonderen Herausforderungen an, z.B. Begleitung und mentale Vorbereitung bei der ersten eigenen Lehrveranstaltung der AdressatInnen. An einigen Hochschulen liegt außerdem ein Aufgabenschwerpunkt auf der Förderung von Peer Support, z.B. mittels organisatorischer Vernetzungstätigkeit zur gemeinsamen Vorbereitung eines Workshops der AdressatInnen für die Studierenden. Oft geht es dabei auch um Empowermentprozesse zur Stärkung der emotionalen Unterstützung aus der eigenen Akteursgruppe heraus. Strukturen des Peer Support dienen der Überwindung von Hemmungen und Minderwertigkeitsgefühlen gegenüber höheren Statusgruppen.

Aufgaben der BeteiligungskordinatorInnen

Förderung von Peer Support

»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 [...]. It's important [...] because, you know, somewhere you feel I had a really terrible mee-

ting with some of these professionals. You go back and you share it and people support you.«

Sarah Baker, 52 Jahre alt, aufgrund ihrer Lebenserfahrung mit einer körperlichen Beeinträchtigung Lehrbeauftragte an der University of Swindon (vgl. Leers, 2012: 86)

Infrastruk-  
turelle und  
alltagsprakti-  
sche Voraus-  
setzungen

Darüber hinaus kommt der Staat in England für einen Teil der Veranstaltungs-, Verpflegungs-, Fahrt-, Material- und Honorarkosten der AdressatInnen auf (vgl. Sadd, 2011: 2) und die Hochschulen gewährleisten den beteiligten AdressatInnen (in unterschiedlichem Umfang) die infrastrukturellen und alltagspraktischen Voraussetzungen, z.B. Zugang zu Vorbereitungs-, Computer- und Seminarräumen, Internet, Telefon, Bibliothek, Lehrmaterial oder zu Parkplätzen für Hochschulmitarbeitende etc. (vgl. YIPPEE, CATS, 2002, zit. nach Levin, 2004: 15). Es zeigte sich, dass die Qualität des SUI durch die Schaffung barrierefreier Zugänge zur Hochschule deutlich gesteigert werden konnte (vgl. Leers, 2012: 77 ff.). Von besonderem Stellenwert sind dabei der Einsatz nicht-exkludierender Sprache, die technischen Möglichkeiten für Simultanübersetzungen von Lehrveranstaltungen in Fremd- und Gebärdensprache, das Angebot von Kinderbetreuung und ein lebensweltlich orientiertes Zeitmanagement bei der Vereinbarung von Terminen und der Festlegung der Seminarzeiten (vgl. YIPPEE, CATS, 2002, zit. nach Levin, 2004: 14).

## 2 Fachliche und didaktische Ziele des SUI in der Hochschullehre

### 2.1 Subjektorientierung durch Perspektivwechsel

Soziale Arbeit  
aus der Sicht  
der Adressat-  
Innen

Richard Miller, ein sich beteiligender Adressat an der Hochschule in Birmingham, geht davon aus, dass ein rein wissenschaftlich und theoretisch ausgerichtetes Studium den Studierenden keinen tiefergehenden Perspektivwechsel hin zu den persönlichen Erfahrungen und dem Erleben der Hilfeprozesse aus Sicht der AdressatInnen vermitteln kann. Diese Sichtweisen können ausschließlich mit Hilfe der AdressatInnen in die Lehre eingebracht werden.

»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.«

Richard Miller, 31 Jahre alt, aufgrund seiner Erfahrung mit der Bewährungshilfe Lehrbeauftragter an der University of Birmingham (vgl. Leers, 2012: 48)

Die Vermittlung von Insiderkenntnissen während des Studiums erhöht die Empathiefähigkeit und das Reflexionsvermögen der Studierenden und legt den Grundstein für eine spätere Praxis, die es tatsächlich versteht das fachliche Handeln am Subjekt auszurichten.

### 2.2 Ressourcenorientierung durch Werteinternalisierung

AdressatInnen sind in der Lage, Studierende dazu zu befähigen, auf ihrem Weg zur kompetenten Fachkraft frühzeitig vorhandene Stereotype, Vorbehalte und

Ängste gegenüber AdressatInnen Sozialer Arbeit zu erkennen, zu reflektieren und abzubauen. Die Nähe zwischen AdressatInnen und Studierenden innerhalb des geschützten Lernsettings der Hochschule bietet ganz neue Chancen der Auseinandersetzung mit fremden Lebenswelten. Henry Clarks, ein Adressat, der an der University of Birmingham den Studiengang Sozialer Arbeit mitgestaltet, hofft, dass seine Beteiligung bei den Studierenden in diesem Sinne etwas bewirkt:

»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.«

Henry Clarks, 44 Jahre alt, aufgrund seiner Lebenserfahrung als homosexueller Vater Lehrbeauftragter an der University of Birmingham (vgl. Leers, 2012: 90)

Dieses Kennenlernen und Überwinden von Grenzen wird durch die direkte Zusammenarbeit zwischen Studierenden und AdressatInnen im Hochschulkontext erst möglich. »Die Minderung von Fremdheit und den damit verbundenen Ängsten, stellt Weichen bei der Entwicklung einer fachlichen Haltung, die auf Wertschätzung gegenüber der Lebensleistung der AdressatInnen basiert und Offenheit gegenüber unkonventionellen Lebensformen fördert (vgl. Leers, 2014).« Diese Werte können die Studierenden im Gegensatz zur einer theorieorientierten Ethikvorlesung nicht nur aufnehmen, sondern vielmehr durch das Verstehen während eines Dialogs mit AdressatInnen auf Augenhöhe internalisieren. Solche Lernprozesse bilden wiederum eine entscheidende Grundlage für die Ausrichtung der späteren fachlichen Interventionen an den Erfahrungen und Ressourcen der AdressatInnen bzw. ihrer sozialen Netzwerke.

Entwicklung  
der fachlichen  
Haltung

»Solche Lernprozesse bilden wiederum eine entscheidende Grundlage für die Ausrichtung der späteren fachlichen Interventionen an den Erfahrungen und Ressourcen der AdressatInnen bzw. ihrer sozialen Netzwerke (vgl. Straßburger, Rieger, 2014).«

### 2.3 Partizipatives AdressatInnenbild durch Rollenwechsel

Jacqui Smith (ehemalige Staatsministerin im britischen Gesundheitsministerium) argumentiert, dass die Studierenden aufgrund der strukturellen Verankerung der AdressatInnenbeteiligung an den Hochschulaufgaben besser auf ihr zukünftiges Berufsfeld vorbereitet werden (vgl. Department of Health, 2002). Zu Zeiten des alten »Diploma in Social Work«, bevor das SUI implementiert wurde, hatten Hochschullehrende in England teilweise Kritik an einer zu stark expertokratisch-paternalistischen Ausrichtung des Studiengangs formuliert. Heute begegnen sich die verschiedenen Akteursgruppen im Hochschulkontext nicht mehr als »(zukünftige) Fachkräfte« und »HilfempfangInnen« sondern als »Lernende« und »ErfahrungsexpertInnen«, deren gemeinsames Ziel es ist, die Fachlichkeit der Studierenden zu optimieren, um folglich die sozialarbeiterische Praxis zu verbessern. Teilweise sind die AdressatInnen auch befugt, die Leistungen der Studierenden zu bewerten und damit Einfluss auf ihre Abschlussnoten zu nehmen. Es liegt auf der Hand, dass damit eine Machtverschiebung innerhalb der Akteurstriade (akademisch Lehrende, Studierende und AdressatInnen) einhergeht.

»HilfempfangInnen«  
als »ErfahrungsexpertInnen«

## 2.4 Lebensweltorientierung durch »Teilgabe« der AdressatInnen

Durch SUI wird ermöglicht, dass zukünftige Fachkräfte, die bisher in ihrem Leben keine persönlichen Erfahrungen mit extremen Krisensituationen und exkludierenden Lebenslagen machen mussten, die Biografien von AdressatInnen aus erster Hand kennenlernen und innerhalb ihrer lebensweltlichen Relevanzen nachvollziehen können. Peter Owen von der University of Leeds erläutert diesbezüglich:

»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.«

Peter Owen, Lehrbeauftragter an der University of Leeds (vgl. Leers, 2012: 46)

Demnach verhelfen die AdressatInnen durch Teilgabe ihrer Lebensweltexpertise, die Wissens- bzw. Erfahrungslücken der Studierenden abzubauen. Teilgabe meint die individuellen und einzigartigen Möglichkeiten der AdressatInnen bzw. »service users« zur Mitgestaltung des Lehrbetriebs und zur Verbesserung der Qualität zukünftiger Hilfeleistungen. Teilgabe umfasst bezogen auf den Hochschulkontext den Bestandteil von Partizipation, der nur von den AdressatInnen selbst und nicht von den Fachkräften aus der Praxis oder den ProfessorInnen an den Hochschulen eingebracht werden kann (vgl. Rieger, 2013: 26 f.). Durch diese Lehrinhalte lernen Studierende die Sozialisationsbedingungen, Lebenslagen und Bedarfe von AdressatInnen besser zu verstehen und einzuschätzen. Sie haben die Möglichkeit, gemeinsam über Lösungswege nachzudenken ohne bereits dem Leistungsdruck einer Realsituation in der Praxis ausgesetzt zu sein.

Kennenlernen  
lebens-  
weltlicher  
Relevanzen

## 3 Erfolge und Herausforderungen des SUI

An den meisten Hochschulen wird an der Etablierung einer strukturell verankerten Zusammenarbeit zwischen AdressatInnen und akademischem Lehrpersonal gearbeitet, die dabei in zentralen Beteiligungsfeldern wichtige Entscheidungen gemeinsam treffen. Zum Teil haben die AdressatInnen feste Arbeitsverträge als DozentInnen bzw. »Associate Lecturers« und es existieren bereits stabile Arbeitsvereinbarungen zwischen Hochschulen und unabhängigen AdressatInnenorganisationen bzw. sozialen Einrichtungen vor Ort, z.B. hinsichtlich der Akquise neuer AkteurInnen. Es scheint sich zu bewähren, dass AdressatInnenverbände systematisch an der Aus- und Weiterbildung von SozialarbeiterInnen beteiligt werden (vgl. Beresford, 2004: 354).

### 3.1 Aufwertung durch Teilgabe

Die AdressatInnen beschreiben für sich einen enormen Profit durch die neu geknüpften sozialen Kontakte innerhalb ihrer Akteursgruppen. Besonders spannend daran finden sie, dass sie sich im Unterschied zu anderen peer-group-Netzwerken, z.B. in Selbsthilfegruppen, in einer neuen Rolle begegnen und gemeinsame Projekte realisieren. Genauso bereichernd wird der Austausch und die Zusammenarbeit mit den anderen Akteursgruppen (akademisches Lehrpersonal und Studierende) erlebt. Diese Vernetzung mit Gleichgesinnten, Studierenden und Lehrenden un-

terbricht oftmals langjährige Erfahrungen von Isolation und Arbeitslosigkeit und weckt Gefühle der Aufwertung und Zugehörigkeit. Viele AdressatInnen erleben durch die hohen Herausforderungen in ihrem neuen Tätigkeitsfeld einen großen Gewinn für ihre Persönlichkeitsentwicklung. Sie erlangen Selbstbewusstsein durch die Erfahrung gefragt zu sein und Herausforderungen erfolgreich zu bewältigen (vgl. Leers, 2012: 87 f.). Sie erfahren Befriedigung und Anerkennung, da sie die Rückmeldung erhalten, dass ihre Teilgabe einen wertvollen Bestandteil des Ausbildungssystems ausmacht.

Erfahrung  
gefragt zu  
sein

### 3.2 Bereicherung des Studiums

Die Studierenden erhalten im Unterschied zu herkömmlichen Lernsettings die Chance Stereotypen, Vorurteilen und Ängsten gegenüber marginalisierten AdressatInnengruppen im direkten Kontakt abzubauen. Darüber hinaus vermitteln erfahrungsbasierte Lehrinhalte andere Themen, z.B. Erlebnisberichte. Bei den Studierenden entstehen neue Fragen, die sie in einer Vorlesung mit ProfessorInnen vermutlich nicht zu stellen gewagt hätten. Gelobt wird auch die Abwechslung in Abgrenzung zur üblichen Theorievermittlung, die durch die biografischen Inhalte und neuen didaktischen Impulse in den Lehrbetrieb einfließen.

### 3.3 Gemeinsames Beteiligungsverständnis

Inhalte, Ausmaß und Wirkung der AdressatInnenbeteiligung sind maßgeblich vom zugrundeliegenden Beteiligungsverständnis der verschiedenen Akteursgruppen (Studierende, AdressatInnen, Hochschulpersonal und -leitung) an der jeweiligen Hochschule abhängig.

Neue didakti-  
sche Impulse  
in der Lehre

Einerseits müssen die AdressatInnen selbst daran interessiert sein sich einzubringen:

«I think, you just need a willingness to get involved and maybe share your story. To have had your own experience [...] and to have a willingness to share that. It's a hard question though because everyone is so different.»

Carol Bush, 45 Jahre alt, Beteiligungs-koordinatorin an der University of London (vgl. Leers, 2012: 67)

Andererseits kommt es maßgeblich auf die Bereitschaft der ProfessorInnen an, sich auf diese neue Form der Zusammenarbeit einzulassen. »Voraussetzung hierfür ist die Anerkennung der gleichwertigen Bedeutsamkeit von akademisch-theoretischem Fachwissen und erfahrungsbasierten Erkenntnissen (vgl. Leers, 2014), auch wenn die Kompetenzbereiche der verschiedenen Akteursgruppen sehr unterschiedlich sind.« Die partizipative Wissensvermittlung basiert auf dem Verständnis, dass Lehr-Lern-Kontexte idealer Weise so gestaltet werden, dass die Studierenden von der Theorievermittlung und Methodenkompetenz der akademisch Lehrenden und ebenso von dem lebensweltlich generierten Wissensschatz der AdressatInnen profitieren. Mit dieser neuen Haltung geht auch eine Verschiebung der Gestaltungs- und Entscheidungsmacht im Hochschulbetrieb zugunsten der AdressatInnen einher. Allerdings gibt es in England letztlich noch keinen Konsens darüber, ob diese Umverteilung der Macht hin zu einer vollkommen gleichberechtigten Partnerschaft zwischen akademischen Lehrkräften und AdressatInnen sinnvoll und realisierbar ist (vgl. Leers, 2012: 70). Übereinstimmung

Gleichwertigkeit als  
Basis der  
partizipativen  
Wissensvermittlung

herrscht dagegen hinsichtlich der Prämisse, dass dieser partizipative Turn nicht um seiner selbst Willen erfolgen darf, sondern, um den Studierenden die bestmögliche Vorbereitung auf das Berufsleben zu ermöglichen.

»We [the service users] 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 maximize the student learning experience [...].«

Peter Owen, Lehrbeauftragter an der University of Leeds (vgl. Leers, 2012: 70)

Die Umsetzung des SUI gelingt besonders gut, wenn ProfessorInnen in der Lage sind, ihr berufliches Selbstverständnis zu hinterfragen und souverän mit Verunsicherungen umzugehen. Teilweise wird die Neuaushandlung des Rollenverhältnisses von ProfessorInnen als unbequeme Störung erlebt, die Unordnung in die eingespielten Arbeitsabläufe und etablierten Machtstrukturen im Hochschulbetrieb bringt. Ein Sozialarbeiter, der das Hilfesystem sowohl als Fachkraft als auch als Adressat kennt, erläutert diese Herausforderung:

»Some professionals feel a bit threatened by user 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.«

Peter Owen, Lehrbeauftragter an der University of Leeds (vgl. Leers, 2012: 69)

Offenheit für  
das Gelingen  
der Beteili-  
gungspro-  
zesse

Offenheit für das Gelingen der Beteiligungsprozesse (»meaningful involvement«) zeigt sich im Arbeitsalltag daran, ob ProfessorInnen bisherige Abgrenzungsstrategien gegenüber AdressatInnen im Hinblick auf Beziehungsmacht aufgeben und verbindliche neue Arbeits- und Kommunikationsregeln umsetzen. Dabei wird von ProfessorInnen das Bewusstsein für die unterschiedlichen Kompetenzbereiche aber auch die Klarheit über Gemeinsamkeiten zwischen ProfessorInnen und AdressatInnen als hilfreich erlebt. Es macht z.B. einen Unterschied, ob ProfessorInnen sich das Risiko ihrer eigenen Verletzlichkeit eingestehen oder ob sie großen Wert darauf legen, sich von niedrigeren Statusgruppen abzuheben.

»Anyone of us could need to use social services at any point in our life«

Carol Bush, Beteiligungskordinatorin an der University of London (vgl. Leers, 2012: 75)

### 3.4 Passung von Teilgabevermögen und Beteiligungsform

Neben der Bereitschaft der AdressatInnen, sich zu engagieren und der Bereitschaft der ProfessorInnen, zu kooperieren, hängt das Gelingen der AdressatInnenbeteiligung natürlich maßgeblich von der Anerkennung und Unterstützung durch die Hochschulleitung ab. Prinzipiell konnten in England bisher aber viele interessierte AdressatInnen beteiligt werden, sobald die Hochschule die Rahmenbedingungen dafür geschaffen hatte. Als einzige Voraussetzung wurde beschrieben, dass auf die individuellen Bedürfnisse der AdressatInnen Rücksicht genommen werden muss, in dem die Teilgabeform jeweils entsprechend angepasst wird.

»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.«

Laura Keen, 34 Jahre alt, Beteiligungskordinatorin an der University of Manchester (vgl. Leers, 2012: 68)

#### 4 Impulse für gelingende Beteiligung »meaningful involvement« im Studiengang Soziale Arbeit an Hochschulen in Deutschland

Die Wirkung der erfahrungsbasierten Lehre ist noch weitestgehend unerforscht. Erste Forschungsergebnisse über berufliche Qualifizierung im medizinischen Bereich belegen, dass Studierende, die im Rahmen ihrer Ausbildung direkten Kontakt mit AdressatInnen hatten, über ein erhöhtes Einfühlungsvermögen verfügen und AdressatInnen vorrangig als Individuen und weniger als PatientInnen mit diagnostischem Label wahrnehmen (vgl. Wood, Wilson-Barnett, 1999: 257, zit. nach McKeown, Malihi-Shoja, Downe, 2010: 17).

Argumente, die für SUI sprechen

AdressatInnenbeteiligung in der Hochschulbildung in England zeigt, wie zentrale Diskussionsstränge um eine Ausrichtung Sozialer Arbeit als Dienstleistung (Oelerich, Schaarschuch, 2005), um das kooperative Ansetzen am Willen der AdressatInnen (Hinte, Treeß, 2007) und die Berücksichtigung ihrer Lebenswelt (Thiersch, 2014) auf konsequente Weise in die Realität überführt werden können. Auch wenn das SUI bei mangelnder Begleitung und Ressourcenausstattung ein Überforderungsrisiko in sich trägt, vermittelt SUI dennoch eindrücklich, wie die vielfach geforderte Adressatenperspektive (vgl. u.a. Gintzel, 2005: 628; Munsch, 2004: 219), die Responsivität sozialer Institutionen (vgl. u.a. Schnurr, 2011: 1071; Petersen, 1996: 75) und die Entwicklung geeigneter Partizipationsformen bei der Umsetzung von Empowermentprozessen (vgl. Straßburger, Rieger, 2014) im Hochschulkontext ernsthaft umgesetzt werden können.

Kongruenz und Glaubwürdigkeit in der Lehre

AdressatInnenbeteiligung auch im deutschen Hochschulkontext zu stärken, setzt Innovationsgeist und Mut zur Reform tradierter Bildungswege voraus, da die Lehr-Lern-Prozesse inhaltlich neu gewichtet, verhandelt und ausgestaltet werden müssten. Wir schließen uns der Meinung von Scheyett und Diehl an, wonach sich dieser Aufwand lohnen könnte, um mehr Kongruenz in das Spannungsfeld von Lehrinhalten und Lehrkonzepten bzw. zwischen berufsethischen Prinzipien der Sozialen Arbeit und der Umsetzung dieser Grundsätze innerhalb des Studiengangs zu bringen.

»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: 436 zit. nach McKeown, Malihi-Shoja, Downe, 2010: 18).

So könnte beispielsweise eine Lehrveranstaltung über Empowerment für die Studierenden an Glaubwürdigkeit und Anschaulichkeit gewinnen, wenn AdressatInnen direkt daran mitwirken würden. Studierende könnten dadurch bereits in der Qualifizierungsphase mit gelebter Beteiligungspraxis vertraut gemacht werden, was die Entwicklung einer partizipativen Grundhaltung (Rieger, 2014) deutlich vereinfachen würde.

Grundlegend ist dabei das Verständnis, dass es für die berufsqualifizierende und berufsbegleitende Hochschulbildung von SozialarbeiterInnen notwendig ist, akademisch-theoretisches Wissen mit erfahrungsbasierter Teilgabe zu verknüpfen. Insbesondere kommt es bei diesen Prozessen auf die Ermöglichung eines Perspektivwechsels für die Studierenden an, der auf der Lebensweltperspektive der AdressatInnen Sozialer Arbeit und ihrem spezifischen Blick auf das soziale Hilfesystem basiert.

Herausforderungen bei der Umsetzung von SUI

Kritisch sehen wir aber die Wertigkeit, die das Stufenmodell von Tew, Gell und Foster beinhaltet. Schließlich geht es nicht per se um maximale Partizipation (»Partnership«, 5. Stufe), sondern um die Optimierung der Lehr-Lern-Settings für die Studierenden. Entscheidungsmacht im Kontext der Hochschulbildung sollte in Abhängigkeit von den vorliegenden Kompetenzen in den Akteursgruppen vergeben werden. So setzt unseres Erachtens nach z.B. die Korrektur und Benotung von Leistungsnachweisen eigene Kompetenzen im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens voraus. Häufig sind gerade indirekte Beteiligungsformen (»Limited bzw. Growing involvement«, Stufe 2 - 3) besonders geeignet, z.B. wenn es darum geht besonders vulnerable AdressatInnen vor Überforderung zu schützen bzw. ihre Intimsphäre zu wahren. AdressatInnen müssen und können demnach nicht immer mit den Möglichkeiten und Pflichten des akademischen Lehrpersonals ausgestattet werden. Vielmehr geht es darum genau zu klären, wie sie optimal beteiligt werden können, um ihre spezifischen Kompetenzen (z.B. Erfahrungswissen und Insiderkenntnisse) für die Studierenden und darüber hinaus die Weiterentwicklung von Sozialer Arbeit zur Verfügung stellen zu können.

AdressatInnenbeteiligung macht nur unter der Prämisse Sinn, dass die Anerkennung ihrer Teilgabe auch deutlich zum Ausdruck gebracht wird, z.B. durch angemessene Vergütung der Leistungen. Gelingende Beteiligungsprozesse bedürfen außerdem der Offenheit und Zustimmung von Seiten der anderen Akteursgruppen (akademisch Lehrende, Hochschulverwaltung und Studierende).

Diese Form der Aufwertung der Bedeutsamkeit der Sichtweisen von AdressatInnen für die Hochschulbildung und die damit einhergehende Veränderung von Machtstrukturen werfen viele ethische und fachliche Fragen auf. Bei einer Übertragung des englischen Modells müssten außerdem die Genese des deutschen Bildungssystems, sowie die strukturellen und organisatorischen Barrieren bezüglich rechtlicher, politischer, finanzieller und infra-struktureller Vorgaben Berücksichtigung finden.

Aspekte, zur Erleichterung des Aufbaus von SUI

Neben den skizzierten ungeklärten Herausforderungen lassen sich anhand der Erfahrungen mit SUI an englischen Hochschulen aber auch eindeutige Faktoren identifizieren, die den Aufbau einer gelingenden AdressatInnenbeteiligung »meaningful service user involvement« begünstigen:

#### 4.1 Rücksicht auf individuelle und lokale Gegebenheiten

SUI kann erfolgreich umgesetzt werden, wenn es sich aus dem Charakter und der Gangart der jeweiligen Hochschule und ihrer Akteursgruppen heraus entwickelt. Eine standardisierte Implementierung wird dem einzigartigen Potenzial der lokalen Akteure nicht gerecht und weckt deshalb häufig Widerstände.

»Meaningful involvement to me is contextually related and it's relational. It's down to the individual service user [...], their experiences, their life where they are, the university, what

the course needs, what the team needs. It has to be variable.«

Laura Keen, Beteiligungs koordinatorin an der University of Manchester (vgl. Leers, 2012: 40)

#### 4.2 Wertschätzender Dialog

Die Erfahrungen der AdressatInnen werden als Ressource für die Steigerung der Ausbildungsqualität begriffen und machen diese zu attraktiven Kooperationspartnern auf Augenhöhe.

»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.«  
Henry Clarks, Lehrbeauftragter an der University of Birmingham (vgl. Leers, 2012: 41)

### 4.3 Erleben von Synergieeffekten

Alle beteiligten Akteursgruppen profitieren auf ihre Weise von der Zusammenarbeit.

»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.«  
Carol Bush, Beteiligungskordinatorin an der University of London (vgl. Leers, 2012: 40)

Das Spektrum der Lehrinhalte und -methoden wird vielfältiger, die Glaubwürdigkeit der Ausbildungsgrundsätze wird gestärkt, die Transparenz über die Verfahren im Hochschulbetrieb erhöht und die persönliche Entwicklung und Horizonterweiterung unterstützt.

### Fazit

SUI in der Hochschulbildung von SozialarbeiterInnen in England basiert auf einem Beteiligungsverständnis, dass die Bedeutsamkeit von erfahrungsbasierter Teilgabel durch AdressatInnen im Kontext des Studiums anerkennt, anstatt die akademische Wissensdomäne zu zementieren (vgl. Kunstreich, Langhanky, Lindenberg, May, 2004: 33). Bei aller Unterschiedlichkeiten im Hinblick auf Kompetenzen, Entscheidungsbefugnisse, Wissensbestände und Erfahrungswerte zielen die verschiedenen Akteursgruppen doch auf einen kleinsten gemeinsamen Nenner: die Verbesserung der Qualifizierung von Fachkräften der Sozialen Arbeit. Wäre das nicht auch eine attraktive Herausforderung für die deutsche Hochschulbildung?

### Literatur

Beresford, P., 2004: Qualität sozialer Dienstleistungen. Zur zunehmenden Bedeutung der Nutzerbeteiligung. In: Beckmann, C./ Otto, H.-U./ Richter, M./ Schrödter, M. (Hg): Qualität in der Sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle, Wiesbaden: 341 – 455

Department of Health, 2002: Requirements for social work training. London

Online: [http://cdn.basw.co.uk/upload/basw\\_40833-3-pdf](http://cdn.basw.co.uk/upload/basw_40833-3-pdf); letzter Zugriff: 14.12.2013

Gintzel, U., 2005: Partizipation. In: Dieter Kreft (Hg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 5. Auflage, Weinheim und München: 626 – 631

Hinte, W./Treeß, H., 2007: Theoretische Grundlagen, Handlungsprinzipien und Praxisbeispiele einer kooperativ-integrativen Pädagogik. Weinheim und München

Kunstreich, T./Langhanky, M./Lindenberg, M./May, M., 2004: Dialog statt Diagnose. In: Heiner, Maja. (Hg.): Diagnostik und Diagnosen in der Sozialen Arbeit. Ein Handbuch. Berlin

Leers, F. A., 2012: Beteiligung von Adressat\_innen Sozialer Arbeit an der Hochschulbildung von Sozialarbeiter\_innen, unveröffentlichte Masterthesis an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB)

Leers, F. A., 2014: Betroffene in den Hörsaal! Wie AdressatInnen an der Lehre beteiligt werden können. In: Straßburger, G./Rieger, J. (Hg.): Partizipation kompakt – Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. Weinheim und Basel

Levin, E., 2004: Involving service users and carers in social work education. In: Social Care Institute for Excellence (Hg.). SCIE Guide 4, London

Online: <http://www.scie.org.uk/publications/guides/guide04/files/guide04.pdf>; letzter Zugriff: 14.12.2013.

- McKeown, M./Malihi-Shoja, L./Downe, S., 2010: Supporting the comensus writing collective, service user and carer involvement in education for health and social care
- McNay, M. (Hg.), 2008: Evaluation of the new social work degree qualification in England – executive summary, Leeds
- Online: <http://www.kcl.ac.uk/sspp/kpi/scwru/pubs/2008/evaluationteammcnay2008evaluation-execsumm.pdf>; letzter Zugriff: 14.12.2013
- Munsch, C., 2004: AdressatInnenorientierung als verlässliche und ganzheitliche Unterstützung in schwierigen Lebenslagen. In: Peters, Friedhelm/ Koch, Josef (Hg.): Integrierte erzieherische Hilfen. Weinheim und München: 219 – 246
- Oelerich, G./Schaarschuch, A., 2005: Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit. München
- Petersen, K., 1996: Partizipation als Indikator responsiver Sozialer Arbeit. Die AdressatInnenperspektive in der Jugendhilfe. In: Flösser, Gaby (Hg.): Neue Steuerungsmodelle für die Jugendhilfe. Neuwied und Berlin: 75 – 87
- Rieger, J., 2013: Teilgabe verwirklichen – Betroffenenwissen, lokale Netzwerkarbeit und Insiderkenntnis als Bausteine der Beteiligung in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Unsere Jugend; die Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik, Heft 1, München, Basel: 24 - 34
- Rieger, J., 2014: Die individuelle Basis für Partizipation: Haltung und Fachkompetenz. In: Straßburger, G./Rieger, J. (Hg.): Partizipation kompakt – Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. Weinheim und Basel
- Sadd, J., 2011: »We are more than our stories»: service user and carer participation in social work education. In: Social Care Institute for Excellence (Hg.), SCIE report 42, London
- Online: <http://www.scie.org.uk/publications/reports/report42.pdf>; letzter Zugriff: 14.12.2013
- Schnurr, S., 2011: Partizipation. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit, 4. Auflage, München: 1069 – 1078
- Scheyett, A./Diehl, M. J., 2006: Walking our talk in social work education: partnering with consumers of mental health services. In: Routledge, Taylor & Francis Group (Hg.): Social Work Education, 23(4): 435 – 45, zitiert nach: McKeown, Mick/ Malihi-Shoja, Lisa/ Downe, Soo (2010): Supporting the comensus writing collective, service user and carer involvement in education for health and social care
- Straßburger, G./Rieger, J. (Hg.): 2014: Partizipation kompakt – Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. Weinheim und Basel
- Swift, P., 2002: 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, zitiert nach: Levin, Enid (2004): Involving service users and carers in social work education, In: Social Care Institute for Excellence (Hg.), SCIE Guide 4, London
- Online: <http://www.scie.org.uk/publications/guides/guide04/files/guide04.pdf>; letzter Zugriff: 14.12.2013
- Thiersch, H., 2014: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im Sozialen Wandel, 9. Auflage, Weinheim und München
- Tew, J./Gell, C./Forster, S., 2011: Learning from experience: involving service users and carers in mental health education. 2. Auflage, Nottingham
- Online: <http://www.mhhe.heacademy.ac.uk/resources/learning-from-experience-guide-and-updates>; letzter Zugriff: 14.12.2013
- Wood, J./Wilson-Barnett, J., 2010: The influence of user involvement on the learning of mental health nursing students: In: Nursing Time Research (1999), 4, zitiert nach: McKeown, M./Malihi-Shoja, L./Downe, S., 2010: Supporting the comensus writing collective, service user and carer involvement in education for health and social care
- YIPPEE (Young Independent People Presenting Educational Entertainment)/CATS (Citizens as Trainers), 2002: How to consult with people who use services (or anyone else, for that matter), University of Salford; zitiert nach: Levin, Enid (2004) Involving service users and carers in social work education. In: Social Care Institute for Excellence (Hg.), SCIE Guide 4, London
- Online: <http://www.scie.org.uk/publications/guides/guide04/files/guide04.pdf>; letzter Zugriff: 14.12.2013

*Verf.: Franziska Anna Leers, Sozialarbeiterin (M.A.), in der Selbsthilfe- und Nachbarschaftsarbeit sowie als freie Trainerin der Erwachsenenbildung tätig,*

*E-Mail: Franziska.Leers@gmail.com;*

*Judith Rieger, Diplom-Sozialpädagogin (FH), wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen in Berlin (aktuell in Elternzeit),*

*E-Mail: judith.rieger@khsb-berlin.de*

soziales\_kapital

wissenschaftliches journal österreichischer fachhochschul-studiengänge soziale arbeit  
Nr. 14 (2015) / Rubrik "Thema" / Standort St. Pölten

Printversion:

<http://www.soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/2395/670.pdf>

Judith Rieger:

## Partizipation als Gestaltungsprinzip in der Hochschullehre

Wenn Betroffene zu Lehrbeauftragten werden

### 1. Partizipation – Einfluss auf Entscheidungen

Der Begriff Partizipation wird in der Sozialen Arbeit in Deutschland seit über 40 Jahren als zentraler Leitbegriff der theoretischen und konzeptionellen Debatten propagiert und gilt spätestens seit dem achten Jugendbericht als konstitutives Moment und professionelle Strukturmaxime. (vgl. BMJFFG 1990: 88) In der Praxis gewinnt das Thema besonders in den letzten zehn Jahren spürbar an Bedeutung: In der Kommunalpolitik geht es z. B. um die Gestaltung sozialer Räume, in der Verbandsarbeit um die Jugendbeteiligung und darüber hinaus wird Partizipation auch immer stärker institutionalisiert, z. B. in der Kinder- und Jugendhilfe. (vgl. Gintzel 2005: 628) In verschiedensten Handlungskontexten – von der Arbeit mit Senior\_innen, Menschen mit psychischen Erkrankungen bis hin zu Selbsthilfegruppen – wird an Konzepten und Methoden gefeilt, die versuchen, Subjekt- und Ressourcenorientierung umzusetzen, und die Adressat\_innen als Expert\_innen für ihr eigenes Leben ansprechen.

Einerseits ist Partizipation als Modewort in aller Munde, andererseits erfolgte aber noch keine abschließende Verständigung über seine Bedeutung. Trotz inflationärer Verwendung des Begriffs mangelt es bisher an einer eindeutigen inhaltlichen Begriffsbestimmung innerhalb der Sozialen Arbeit. (vgl. Betz/Gaiser/Pluto 2010: 11) Da der Begriff in der nationalen und internationalen Diskussion bis heute völlig unkonturiert verwendet wird (vgl. Hafenecker 2005: 11), lohnt es sich das Wort „Partizipation“ etymologisch zu betrachten. Der Begriff leitet sich vom Spätlateinischen „participato“ bzw. dem Lateinischen „partem capere“ ab und steht im wörtlichen Sinne für „von etwas, was ein anderer hat, etwas abbekommen“, „teilhaben“ bzw. „einen Teil (weg-) nehmen“. (vgl. Fatke 2007: 24) Im gesamtgesellschaftlichen Kontext handelt es sich demnach um Verfahrensweisen, die Bürger\_innen dazu befähigen, „einen Teil der Verfügungsgewalt über die eigene Lebensgestaltung [...] an sich zu nehmen.“ (ebd.: 20)

Aus der Perspektive Sozialer Arbeit geht es um das Passungsverhältnis von Responsivität sozialer Einrichtungen einerseits und Engagement der jeweiligen Zielgruppe andererseits. Partizipation entsteht im Zusammenspiel von Teilnahmegewährung und -stärkung durch die Fachkräfte und der Wahrnehmung von Einflusschancen durch die Adressat\_innen. (vgl. Lüttringhaus 2000: 22f) Partizipation bezieht sich deshalb immer auf das Verhältnis der Akteur\_innen

zueinander und auf die Verteilung von Macht zwischen diesen Akteursgruppen, die in gemeinsamen Entscheidungsfindungsprozessen stehen. (vgl. Urban 2005: 174)

Pluto skizziert exemplarisch am Handlungsfeld der Entwicklungshilfe weitere zentrale Merkmale von Partizipation: Paternalistische Eingriffe wurden abgelöst von einem Kooperationsverständnis, das auf Solidarität beruht. Die Erfahrung zeigte, dass die Hilfsangebote nicht erfolgreich von außen definiert und implantiert werden konnten. Denn Nachhaltigkeit stellt sich erst ein, wenn die Menschen vor Ort mit ihrer Kultur, ihren Werten, ihren Vorstellungen und ihren Lebensbedingungen bei der eigenständigen Entwicklung Unterstützung bekommen. (vgl. Pluto 2007: 22) Entscheidend ist demnach der verständigungsorientierte Dialog, der mittelfristig die Abhängigkeiten von fremder Hilfe reduziert und Eigenständigkeit fördert.

Verallgemeinernd lässt sich sagen, dass Partizipation in der Sozialen Arbeit bedeutet, „[...] an Entscheidungen mitzuwirken und damit Einfluss auf das Ergebnis nehmen zu können.“ (Straßburger/Rieger 2014: 230) Hierbei muss für alle Beteiligten klar sein, auf welche Weise eine Entscheidung gefällt wird und wie weit das Recht auf Mitbestimmung reicht. (vgl. ebd.)

## 2. Partizipation von Betroffenen in der Lehre

Bei Diskussionen um Partizipation im Hochschulkontext geht es zumeist darum, wie Studierende als Zielgruppe der Bildungsangebote Einfluss auf den Studienbetrieb nehmen können. In diesem Artikel hingegen geht es um die Frage, wie die Menschen, die von sozialen Problemen betroffen sind und von Sozialer Arbeit profitieren sollten, an der Ausbildung zukünftiger Fachkräfte beteiligt werden können. Im Mittelpunkt steht dabei die Inklusion der Adressat\_innen durch Teilgabe von Erfahrungsexpertise. Teilgabe basiert dabei auf den individuellen und einzigartigen Möglichkeiten der Betroffenen zur Mitgestaltung des Lehrbetriebs und zur Verbesserung der Qualität zukünftiger Hilfeleistungen. (vgl. Rieger 2013: 26f) Im Hochschulkontext umfasst Teilgabe Formen der Einflussnahme, die nur von den Adressat\_innen selbst und nicht von den Fachkräften aus der Praxis oder den Professor\_innen an den Hochschulen realisiert werden können. Zur Verdeutlichung folgen zwei rein fiktive Beispiele, wie erfahrungsbasierte Wissensvermittlung konkret aussehen könnte:

Mila Seitz erlitt 2002 nach der Geburt ihrer zweiten Tochter eine schwere postnatale Depression, die ihr ganzes Leben auf den Kopf stellte. Die Familie droht an dieser Krise fast zu zerbrechen. Auf Einladung von Prof. Dr. Ricarda Schultze (Lehrgebiet Sozialmedizin und gesundheitsorientierte Soziale Arbeit) findet ein gemeinsames Treffen statt, bei dem Mila Seitz rückblickend über ihre Erfahrungen in dieser schwierigen Lebensphase erzählt. Prof. Dr. Ricarda Schultze macht Tonaufnahmen von diesen Erzählungen, die sie in anonymisierter Form verschriftlicht. Mila Seitz erfahrungsbasiertes Wissen wird nun den Studierenden als Lehrmaterial zur Verfügung gestellt. Die Unterlagen ermöglichen die Auseinandersetzung mit authentischen Erlebnisschilderungen, wie sie den Studierenden im späteren Berufsleben in ähnlicher Form begegnen könnten.

Peter Meier sitzt seit einem Verkehrsunfall vor 14 Jahren im Rollstuhl. Er führt mittlerweile ein erfülltes Leben. Doch lange Zeit nach dem Unfall war das nicht so. Sein Leben erschien ihm sinnlos. Er fühlte sich schwach und verletztlich,

schämte sich und zog sich von seinem früheren Freundeskreis zurück. Oft hatte er sich damals gefragt, ob er so überhaupt weiterleben wolle. Jetzt ist er im Bachelorstudiengang Heilpädagogik an der Lehre beteiligt und berichtet den Studierenden von seinen positiven wie negativen Erfahrungen, die er mit dem sozialen Hilfesystem gemacht hat. Prof. Dr. Ludwig Maaß (Lehrgebiet Heilpädagogik), hat den inhaltlichen Rahmen dieser Lehrveranstaltungen geplant und mit Peter Meier abgestimmt. Peter Meiers Veränderungsideen erhalten dabei Gehör und werden in die Gestaltung der Lehrveranstaltungen integriert. Für seine Tätigkeiten erhält Peter Meier ein Honorar wie alle anderen Lehrbeauftragten an der Hochschule.

## 2.1 Gründe für erfahrungsbasierte Wissensvermittlung

In Berlin thematisieren Vertreter\_innen verschiedenster Adressat\_innengruppen, dass Betroffene nicht nur ein Recht darauf haben, ihre individuellen Hilfeprozesse mitzugestalten, sondern sie wollen auch Einfluss auf die Ausbildung zukünftiger Sozialarbeiter\_innen nehmen. An der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) wird dieses Anliegen von der Hochschulleitung unterstützt und im Rahmen eines Projekts zur Lehrkulturentwicklungen aufgegriffen. Es geht dabei um eine partizipative Wende im Lehrbetrieb, die maßgeblich durch die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen von 2008 beeinflusst wurde. „Nichts über uns, ohne uns“ lautete bereits das Motto zum Europäischen Jahr der Menschen mit Behinderung 2003 und dieser Slogan steht seither für die Forderung nach gesellschaftlicher Teilhabe von Menschen mit Behinderung an allen Angelegenheiten, die sie betreffen. Die UN-Behindertenrechtskonvention (2012) hat zwar vor allem die Rechte von behinderten Menschen thematisiert, aber das Inklusionsverständnis dieses Menschenrechtsvertrages geht weit über das Label Behinderungen hinaus, denn Inklusion ist Ausdruck der Anerkennung von menschlicher Vielfalt. Dieses Verständnis umschließt auch andere Aspekte menschlicher Diversität (z. B. Herkunft, Geschlecht, sexuelle Orientierung), aufgrund derer Personen von gesellschaftlicher Teilhabe ausgegrenzt werden. (vgl. Antor/Bleidick 2000: 110f)

„Nichts über uns, ohne uns“ bedeutet nicht nur, dass Betroffene ein Recht darauf haben, Hilfe- und Unterstützungsprozesse als Expert\_innen in eigener Sache aktiv mitzugestalten. Es schließt auch die Beteiligung an der Ausbildung künftiger Fachkräfte aus Sozialberufen ein.

Aktuell hat das soziale Hilfe- und Bildungssystem in Deutschland eine Schiefelage, die zu Lasten der Betroffenen geht, denn sie werden an der Ausbildung der Professionellen so gut wie nicht beteiligt. Allenfalls vereinzelt wirken sie in der Lehre mit. Ob und welche Formen der Beteiligung es gibt, ist abhängig vom guten Willen der Ausbildungseinrichtungen und der hauptamtlichen Dozent\_innen. In aller Regel bleiben die Adressat\_innen mit ihrer Lebensweltexpertise und ihren Erfahrungen, die sie mit dem Hilfesystem gewonnen haben, außen vor. Dies schafft Distanz zwischen Studierenden (also zukünftigen Fachkräften) und Betroffenen und fokussiert auf theoretisches und methodisches Fachwissen als Qualifizierungsdomäne. Dadurch wird das Adressat\_innenbild und Rollenverständnis der Fachkräfte beeinflusst. Betroffene schilderten vielfach, dass sie von Fachkräften herablassend behandelt wurden und diese sich nicht an ihren Bedürfnissen orientierten. Sie fühlten sich oft unverstanden und nicht als Mensch, sondern mehr als Objekt mit Problemen

betrachtet. Daher sei es von großer Bedeutung, während dem Studium nicht nur theoretisch zu vermitteln, was unter Empowerment und Inklusion zu verstehen ist, sondern eine Lernkultur zu implementieren, die authentisch lebt was sie inhaltlich lehrt. Eine Betroffene mit Psychiatrieerfahrung veranschaulichte diese Argumentation anhand des Begriffs „Recovery“:

*„Es ist ein großer Unterschied, ob die Studierenden theoretisch erklärt bekommen, dass Recovery möglich ist, oder ob sie an ihrer Referentin im Seminarbetrieb sehen und erleben, wie Recovery aussieht. Vor ihnen steht dann eine Psychiatrieerfahrene, die es geschafft hat. Recovery bekommt sozusagen ein Gesicht.“*

Die Idee, der erfahrungsbasierten Wissensvermittlung in Berlin einen größeren Stellenwert im Studiengang Soziale Arbeit einzuräumen, ist an der KHSB in Zusammenarbeit zwischen Professor\_innen, Studierenden, Fachkräften und Betroffenen entstanden und gewachsen. Der Artikel will insbesondere die Sichtweise der beteiligte Adressat\_innen einbeziehen. Sie werden im Kontext der erfahrungsbasierten Wissensvermittlung auch als Erfahrungsexpert\_innen bezeichnet. Wenn sie zitiert werden, werden ihre Namen verfremdet, um Anonymität zu gewährleisten.

## **2.2 Exkurs: England und seine Vorreiterrolle**

Während es in Deutschland bis heute noch an keiner Hochschule strukturell abgesicherte Formen von erfahrungsbasierter Wissensvermittlung gibt, sind in England bereits seit 2003/2004 Adressat\_innen (sog. „service users“) in allen Bereichen des Studiums der Sozialen Arbeit als Erfahrungsexpert\_innen eingebunden. „Service users“ sind Personen, die persönlich Erfahrung mit dem sozialen Hilfesystem gemacht haben oder aufgrund benachteiligender Lebenslagen einen rechtlichen Anspruch auf sozialstaatliche Leistungen wahrnehmen oder wahrgenommen haben.

Bei einer Studienreform wurde 2003/2004 das „Diploma in Social Work“ vom „new degree“ abgelöst. Mit der Umstellung wurden auch bereits bestehende gesetzliche Richtlinien in Bezug auf inklusive Bildung und Adressat\_innenbeteiligung umgesetzt, die bereits im Jahr 2002 im Rahmen des sogenannten „Requirements for Social Work Training“ vom englischen Gesundheitsministerium erlassen worden waren. Bis dahin waren Adressat\_innen nur sporadisch und willkürlich eingebunden, seither ist ihre Beteiligung in zentralen Bereichen des Studienbetriebs vorgeschrieben. Die folgende Abbildung zeigt die acht verschiedenen Beteiligungsgebiete im Einzelnen. (vgl. Leers/Rieger 2013: 538)



Abbildung 1: Beteiligungswaben der „service users“

Sowohl die Form, als auch der Grad der Reichweite des Einflusses gestalten sich bei der Einbindung und Beteiligung von „service users“ allerdings von Hochschule zu Hochschule sehr unterschiedlich. Jede Hochschule hat ein individuelles Beteiligungsprofil entwickelt und damit eigene Schwerpunkte gesetzt, die den jeweiligen strukturellen Rahmenbedingungen und dem Engagement der Akteursgruppen entsprechen.

Übergreifend wird besonders in den Bereichen Studienplatzvergabe, Lehre, Benotung und Vorbereitung auf die berufliche Praxis eine umfangreiche Einbindung praktiziert. (vgl. Sadd 2011: 6) Erfahrungsexpert\_innen entscheiden als Gremiumsmitglieder bei der Aufnahme neuer Studierender mit, geben ihnen Feedback zu ihren Referaten und Hausarbeiten oder bringen ihre eigene Lebensgeschichte als Fallstudie in die Lehre mit ein.

Die strukturell verankerte Partizipation der Betroffenen ist beispielsweise an der University of Central Lancashire besonders weit fortgeschritten. Dort führen Erfahrungsexpert\_innen seit 2009 ein verpflichtendes Studienmodul komplett ohne akademisches Lehrpersonal durch. Sogar für die Benotung der Leistungen der Studierenden und die Evaluation der Seminare sind hier die „service users“ verantwortlich.

Mit den „Requirements for Social Work Training“ etablierte sich ein neuer Umgang mit Adressat\_innen an den englischen Hochschulen für Soziale Arbeit. Diese Entwicklung wird von allen Beteiligten überwiegend als Gewinn betrachtet. Sowohl akademisch Lehrende, Betroffene und Hochschulleitungen begrüßen laut eines

Evaluationsberichts von 2008 die Einbeziehung von erfahrungsbasierten Wissensbeständen. (vgl. McNay 2008: 3)

Eine explorative Studie ergab im Jahr 2012 auf der Basis teilnehmender Beobachtungen und Interviews drei primäre Ziele von „service user involvement“ an englischen Hochschulen für Soziale Arbeit, die im Folgenden erörtert werden. (vgl. Leers 2014: 147f)

### **2.2.1 Einbezug der Betroffenenperspektive bei der Wissensvermittlung im Studium Sozialer Arbeit**

Im Mittelpunkt steht die Verbesserung der Qualifizierung von Studierenden durch erfahrungsbasierte Wissensbestände. Die späteren Fachkräfte sollen durch eine stärkere Gewichtung der Betroffenenperspektive besser auf die Herausforderungen der Berufspraxis vorbereitet werden, denn ausschließlich akademisch-theoretische Lehrinhalte vermitteln keine Insiderkenntnisse, keinen Perspektivwechsel und keine wichtigen persönlichen Einblicke und Sichtweisen aus erster Hand. Dieses Wissen können Erfahrungsexpert\_innen deutlich authentischer vermitteln als Professor\_innen. Es geht dabei um Wissen, das z. B. exklusiv im Alltag unter Peers generiert wird. In Kombination mit Theorie- und Methodenwissen ergibt sich dann für die Studierenden ein vertieftes Verständnis für soziale Verhältnisse und Problemlagen.

### **2.2.2 Steigerung aufrichtiger Wertschätzung gegenüber Betroffenen**

Die Studierenden erhalten die Gelegenheit, im Rahmen eines geschützten Lernsettings Menschen in benachteiligten Lebenslagen kennenzulernen und ihnen Fragen zu stellen, insbesondere, wenn ihnen die Lebensweisen der Betroffenen nicht vertraut sind. Dabei entsteht Respekt vor den erbrachten Strategien der Problembewältigung. Was die Studierenden erfahren, begreifen sie als Wissensschatz über Situationen und Dilemmata, mit denen sie später arbeiten werden. Diese Art der Lernerfahrung kann weniger gut in rein wissenschaftlich fundierten Vorlesungen angestoßen werden. Sie sind jedoch wichtig, da die Entwicklung einer fachlich wertschätzenden Haltung gegenüber Adressat\_innen mit diesen Lernprozessen angeregt werden. Studierende können so befähigt werden, in der späteren Berufspraxis subjekt- und lebensweltorientiert zu agieren.

### **2.2.3 Aufbau eines partizipativen und inklusiven Arbeitsanspruchs**

Im direkten Kontakt wird schnell deutlich, dass sich Lebensweltexpertise und Fachkompetenz ergänzen und bereichern. Wenn Studierende Adressat\_innen nicht als hilfsbedürftige Bittsteller, sondern als erfahrene Referent\_innen mit spannendem Lehrstoff erleben, erhöht sich die Sensibilität für das Streben nach Augenhöhe. Positive Aspekte von Vielfalt werden plastisch und die Sinnhaftigkeit lebendiger Partizipation deutlich. Der Besuch von Seminaren, die inhaltlich auf Erfahrungswissen basieren, fördert daher ein inklusives Adressat\_innenbild.

## 2.3 Fachliche Potenziale erfahrungsbasierte Wissensvermittlung in der Lehre

Wie die Erfahrungen aus englischen Hochschulen zeigen, besitzen Adressat\_innen eine besondere Expertise im Bereich der sozialen Dienste, die sie durch ihre eigene Betroffenheit gesammelt haben. Ihre Ansichten und einzigartigen Erfahrungen sollten daher auch in anderen Ländern unmittelbar in die berufsqualifizierende Hochschulbildung einfließen und so das akademisch-theoretische Wissen um Erkenntnisse aus erfahrungsbasierten Positionen bereichern. Primäres Ziel ist die Optimierung der Qualifizierung künftiger Fachkräfte. Das Potenzial erfahrungsbasierter Expertise liegt nach Leers und Rieger (2013: 542ff) in folgenden drei Aspekten:

### 2.3.1 Verständnis für die Perspektive der Betroffenen

Erfahrungsbasierte Lehre ermöglicht eine Annäherung an fremde, teils unverständliche Lebenswelten. Diese einzigartige Form des Perspektivwechsels fördert die Verinnerlichung von Subjektorientierung. Adressat\_innen werden nicht mehr als Objekt professioneller Intervention wahrgenommen, sondern als Menschen, die in einer problematischen Lebenssituation Anspruch auf individuell passende Unterstützung aus dem Hilfesystem haben.

So ist beispielsweise die in Berlin engagierte Erfahrungsexpertin Michelle Auer der Ansicht, dass ein rein wissenschaftlich und theoretisch ausgerichtetes Studium den Studierenden keinen tiefergehenden Perspektivwechsel hin zu den persönlichen Erfahrungen und dem Erleben der Hilfeprozesse aus Sicht der Adressat\_innen vermitteln kann. Diese Sichtweisen können ausschließlich mit Hilfe der Adressat\_innen in die Lehre eingebracht werden:

*„Die Vermittlung persönlich erlebter Erfahrungen kann den Studierenden ein viel tiefergehendes Verständnis über Insiderwissen geben, als dies durch die üblichen Formen akademischer Wissensvermittlung jemals möglich wäre. Außerdem kann nur ich beschreiben, wie ich mich im Kontakt mit meinem Sozialarbeiter tatsächlich gefühlt habe. Unsere Authentizität hinterlässt ihre Spuren bei den Studierenden.“*

Diese Spuren erhöhen die Empathiefähigkeit und das Reflexionsvermögen der Studierenden und legen den Grundstein für eine spätere Praxis, die es tatsächlich versteht, das fachliche Handeln am Subjekt auszurichten.

### 2.3.2 Abbau von Vorbehalten

Der Austausch mit den Betroffenen versetzt Studierende in die Lage, auf ihrem Weg zur kompetenten Fachkraft frühzeitig vorhandene Stereotype, Vorbehalte und Ängste gegenüber Adressat\_innen Sozialer Arbeit zu erkennen, zu reflektieren und abzubauen. Der persönliche Kontakt zwischen Betroffenen und Studierenden innerhalb des geschützten Lernsettings der Hochschule bietet ganz neue Chancen der Auseinandersetzung mit unkonventionellen Lebensformen. Anton Frey, der bereits bei einigen Seminaren als Gastreferent mitgewirkt hat, ist davon überzeugt, dass sein Beitrag etwas bei den Studierenden verändert:

*„Ich hoffe, dass die Studierenden im Dialog mit mir neue Lernerfahrungen machen können. Denn plötzlich steht ein Dozent vor ihnen, der in seiner Biografie auf völlig andere Erfahrungswerte zurückgreifen kann, als sie selbst oder die Professoren das tun. Im Alltag haben wir keine Berührungspunkte. Wir würden uns nie begegnen und sie hätten keine Gelegenheit, um mit mir ins Gespräch zu kommen. Daher liegt ein Schwerpunkt meiner Arbeit im Seminar darauf, im direkten Kontakt unbewusste Vorurteile der Studierenden in Wanken zu bringen.“*

Dieses Erkennen und Überwinden von Vorbehalten wird erst durch die direkte Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Adressat\_innen im Hochschulkontext möglich. Die Minderung von Fremdheit und den damit verbundenen Ängsten, stellt Weichen zur Entwicklung einer fachlichen Haltung, die auf Wertschätzung gegenüber der Lebensleistung der Betroffenen basiert und Offenheit gegenüber unkonventionellen Lebensformen fördert. Diese Werte können die Studierenden im Vergleich zur einer theorielastigen Ethikvorlesung nicht nur aufnehmen, sondern unmittelbar erfassen, reflektieren und internalisieren. Solche Lernprozesse bilden wiederum eine entscheidende Grundlage für die Ausrichtung der späteren fachlichen Interventionen an den Erfahrungen und Ressourcen der Adressat\_innen bzw. ihrer sozialen Netzwerke.

### **2.3.3 Lebensweltliche Relevanzen als Ausgangspunkt für partizipative Hilfsangebote**

Erfahrungsbasiertes Wissen ermöglicht, dass zukünftige Fachkräfte, die bisher in ihrem Leben keine persönlichen Erfahrungen mit extremen Krisensituationen und exkludierenden Lebenslagen machen mussten, die Biografien von Betroffenen aus erster Hand kennenlernen und innerhalb ihrer lebensweltlichen Relevanzen nachvollziehen können. Die Erfahrungsexpertin Ina Moost beschreibt das so:

*„Kein Mensch kann wirklich wissen, wie es sich anfühlt, wenn man eine manische Phase hat – außer man hat es am eigenen Leib erfahren! Aber ich als Betroffene gebe im Rahmen von Lehrveranstaltungen mein Bestes, um den Studierenden ein Gespür dafür zu geben, wie es wohl sein muss. Es ist nicht leicht vor fremden Leuten über diese ungewöhnlichen Erfahrungen zu sprechen. Es entsteht eine sehr menschliche Atmosphäre in meinen Seminaren. Aber ich kann damit umgehen. Ich habe meine Erlebnisse für mich aufgearbeitet und gelernt, mit der Erkrankung zu leben. Ich bin froh, wenn ich den Studierenden etwas mitgeben kann, das nur sehr wenige Lehrende außer mir könnten.“*

Betroffene helfen durch Teilgabe ihrer Lebensweltexpertise, die Wissens- bzw. Erfahrungslücken der Studierenden abzuschwächen. Durch diese Lehrinhalte gelangen angehende Sozialarbeiter\_innen zu einzigartigen Erkenntnissen über Sozialisationsbedingungen, Lebenslagen und Bedarfe von Adressat\_innen. Authentische Kritik am bestehenden Hilfesystem wird offen aufgenommen und reflektiert. Zudem haben die Studierenden hier die Gelegenheit, gemeinsam mit Betroffenen über Lösungswege nachzudenken ohne bereits dem Leistungsdruck einer Realsituation in der Praxis ausgesetzt zu sein.

## **2.4 Didaktische Impulse und Synergieeffekte für die Erfahrungsexpert\_innen**

Neben den fachlichen Auswirkungen sind auch neue didaktische Impulse durch erfahrungsbasierte Seminare zu verzeichnen. So können Professor\_innen ihre Lehrinhalte um Erlebnisberichte ergänzen oder Bild- und Tonsequenzen aus Interviews mit Erfahrungsexpert\_innen einspielen. Bei den Studierenden entstehen gegenüber den Gastreferent\_innen neue Fragen, die sie in einer Vorlesung mit einer Professorin oder einem Professor vermutlich nicht zu stellen gewagt hätten. Diese Abwechslung in Abgrenzung zur üblichen Theorievermittlung kann bei der Aufnahme von Lehrinhalten für die Studierenden nur von Vorteil sein.

Darüber hinaus gibt es auch positive Nebeneffekte für die Erfahrungsexpert\_innen. Menschen, die sich größtenteils in benachteiligten Lebenslagen befinden, bekommen im Sinne des Inklusionsgedankens die Möglichkeit, die Ausbildung der Personen zu beeinflussen, die andere Betroffene später angemessenen unterstützen sollen. Erfahrungsbasierte Lehre kann so einerseits einen Beitrag zu einer inklusiven Gesellschaft leisten und andererseits die partizipative Dimension sozialer Hilfe stärken.

Zudem können Betroffene ihren biografischen Krisen und Brüchen einen ganz neuen Sinn entnehmen. Denn die (bereits bewältigten) Probleme der Betroffenen werden jetzt in einem neuen Licht betrachtet: Dasselbe Problem, das einst unter dem Anforderungsdruck der Handlungspraxis Sozialer Arbeit unter die Lupe genommen wurde, wird jetzt zur Quelle für den Erkenntnisgewinn angehender Fachkräfte im fehlerfreundlichen Schonraum der Hochschule.

Die Studie von Leers (2012) zeigt weitere positive Effekte auf: Die Erfahrungsexpert\_innen beschrieben für sich einen enormen Profit durch die neu geknüpften sozialen Kontakte innerhalb des Hochschulbetriebs. Besonders spannend fanden sie, dass sie sich im Unterschied zu anderen Peer-Group-Netzwerken, z. B. in Selbsthilfegruppen, in einer neuen Rolle begegnen und gemeinsame Projekte realisieren. Genauso bereichernd wurde der Austausch und die Zusammenarbeit mit dem akademischen Lehrpersonal und den Studierenden erlebt. Diese Vernetzung mit Gleichgesinnten, Studierenden und Lehrenden unterbricht oftmals langjährige Erfahrungen von Isolation und Arbeitslosigkeit und weckt Gefühle der Aufwertung und Zugehörigkeit. Adressat\_innen erleben hier in ihrem neuen Tätigkeitsfeld einen großen Gewinn für ihre Persönlichkeitsentwicklung. Sie erlangen Selbstbewusstsein durch die Erfahrung, gefragt zu sein und Herausforderungen erfolgreich zu bewältigen. Sie erfahren Befriedigung und Anerkennung, da sie die Rückmeldung erhalten, dass ihre Teilgabe einen wertvollen Bestandteil des Ausbildungssystems ausmacht. Durch die neue Tätigkeit, wird den durchgestandenen Problemen und Krisen ein positiver Sinn hinzugefügt.

## **3. Erfahrungsbasierte Wissensvermittlung in Berlin**

An der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) hat sich 2014 unter Leitung von Prof. Dr. Gaby Straßburger und der Mitwirkung der Autorin das Netzwerk „Erfahrungsexpertise in der Hochschullehre“ gegründet. In diesem Bündnis hat der seminarübergreifende Austausch zwischen Fachkräften, Professor\_innen, Erfahrungsexpert\_innen und Studierenden begonnen. Sofern hierfür Drittmittel eingeworben werden können, ist ein Projekt vorgesehen, das eine strukturelle Implementierung erfahrungsbasierter Lehre zum Ziel hat. Inhaltliche Schwerpunkte

des Projekts lägen darin, den Aufwand für die jeweiligen Akteursgruppen zu klären, Verantwortlichkeiten zu strukturieren und unter Beteiligung von Betroffenen ein gemeinsames Umsetzungs-, Finanzierungs- und Verstärkungskonzept zu entwerfen. Schwerpunktthemen wären dabei die Vergütung der Erfahrungsexpert\_innen und die Sicherstellung der Barrierefreiheit hinsichtlich der baulichen, sprachlichen, medialen und emotionalen Zugänglichkeit der Hochschule.

Um eine strukturelle Implementierung zu gewährleisten ist zudem zu klären, welche Lehrveranstaltungen sich eignen, welche und wie viele Professor\_innen kooperieren möchten und welche Formen der Teilgabe im jeweiligen Setting sinnvoll sind. Es wird auch wichtig sein, genau zu klären, unter welchen Voraussetzungen die Zusammenarbeit zwischen Erfahrungsexpert\_innen und Professor\_innen gelingen kann. Wer braucht welche Vorbereitung und Supervision? Welche Ängste und Vorbehalte gibt es und wie kann damit verantwortungsvoll umgegangen werden? Durch die innovative Bildung von Lehr-Teams und die direkte Verknüpfung von Fachwissen und Erfahrungsexpertise könnten Gelegenheiten entstehen, um im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention die Umsetzung von Inklusion im Arbeits- und Ausbildungskontext zu begünstigen. Um dieses Ziel zu verwirklichen, muss jedes neu zu gestaltende Lehr-Lern-Setting hinsichtlich der ethischen Herausforderungen reflektiert werden.

#### **4. Erfahrungsbasierte Wissensvermittlung konkret – der Ablauf eines Pretests**

Langfristiges Ziel ist aus Sicht der Autorin die selbstverständliche und strukturelle Implementierung der Teilgabe von Erfahrungsexpertise im Lehrbetrieb. Hierfür sollen praktikable Teilgabeformen entwickelt, eingesetzt und eine nachhaltige Finanzierungsform gefunden werden. Neben der direkten Lehrtätigkeit werden Erfahrungsexpert\_innen auch Lehrmaterialien erstellen, die im deutschsprachigen Raum Einsatz bei der Ausbildung von Sozial- und Heilpädagog\_innen finden können.

Um die bereits vorhandene Kreativität und das Engagement der Erfahrungsexpert\_innen nicht auszubremsen, wurde an der KHSB bereits mit ersten Pretests begonnen. Im Folgenden wird ein Seminarconcept aus dem Sommersemester 2015 vorgestellt, das von allen Akteursgruppen (Studierenden, Professorin und Erfahrungsexpert\_innen) äußerst positiv und lehrreich wahrgenommen wurde.

Das Seminar zum Thema „Partizipation in der Sozialen Arbeit“ fand in Kooperation mit drei Gastreferent\_innen statt, die eines gemeinsam haben: Erfahrungen mit Fachkräften der Sozialen Arbeit und den sozialen Einrichtungen, in denen diese tätig sind. Die Erfahrungsexpert\_innen erhielten für ihre Tätigkeit ein Honorar, das sich in der Höhe an den üblichen Sätzen der Hochschule für Gastreferent\_innen orientiert.

##### **4.1 Konzeptioneller Aufbau des Seminars**

Das Seminar fand im 14-tägigen Abstand an insgesamt sieben dreistündigen Terminen statt. In den ersten drei Seminareinheiten vermittelte die Professorin Grundlagen zum Thema Partizipation (insbesondere zur Analyse von Partizipationsprozessen und zum methodischen Vorgehen), ließ die Studierenden

ihre eigenen Erfahrungen mit sozialen Dienstleistungen reflektieren und bereitete den Austausch mit der Erfahrungsexpert\_innen vor.

Zum vierten Termin wurden die drei Erfahrungsexpert\_innen als Gastredner\_innen eingeladen. Sie erzählten von ihren Erfahrungen mit der klinischen Sozialarbeit, der Kinder- und Jugendhilfe und rechtlicher Betreuung im Alter. Den Studierenden gelang es, in sehr wertschätzender Art und Weise in den Austausch zu treten und Nachfragen zu stellen, wenn sie etwas noch nicht verstanden hatten oder genauer wissen wollten.

Bei diesem Termin war zusätzlich eine Sozialarbeiter\_in anwesend, die als Beteiligungskoordinatorin zwischen den verschiedenen Akteursgruppen fungierte. Sie bereitete die Termine mit den Erfahrungsexpert\_innen vor und nach, regelte die organisatorischen und verwaltungstechnischen Fragen und stand der Professorin bei der Konzeption, Umsetzung und Evaluation des Seminars beratend zur Seite.

Auf der Basis der Beiträge der Erfahrungsexpert\_innen griffen die Studierenden in Kleingruppen eine der geschilderten Erfahrungen mit Sozialer Arbeit heraus und reflektierten, ob hier die Prämissen partizipativen Handelns wiederzufinden waren oder nicht. Die geschilderte Erfahrung diente dann als Grundlage für ein von der Kleingruppe erstelltes ca. zweiminütiges Erklärvideo. Das Erklärvideo sollte mit möglichst geringem Aufwand anhand der Legetechnik im Commoncraft Style realisiert werden. Die Erklärvideos sollten folgende Aspekte beinhalten: Was wurde geschildert? Welche Auswirkungen hatte das aus Perspektive der Betroffenen? Wie ist dieses Beispiel fachlich einzuordnen? Worauf ist zu achten, wenn Hilfeprozesse partizipativ gestaltet werden?

In der nächsten Sitzung fand eine theoriegestützte Reflexion der Erfahrungsberichte statt und die Studierenden konnten die Arbeit an ihrem jeweiligen Film-Konzept bzw. Drehbuch vertiefen.

Beim sechsten Treffen präsentierten die Studierenden den erneut eingeladenen Erfahrungsexpert\_innen ihre Drehbücher. Diese gaben nun eine Rückmeldung dazu, ob es den Studierenden gelungen ist, die geschilderte Perspektive aufzugreifen und mit den Relevanzsetzungen der Erfahrungsexpert\_innen zu verknüpfen. Auf der Basis der Feedbacks konnten die Studierenden ihre Drehbücher präzisieren und überarbeiten.

Bei der letzten Sitzung fand eine Abschlusspräsentation der Erklärvideos statt und der Entstehungsprozess wurde vorgestellt und reflektiert. Die Benotung der Leistungsnachweise orientierte sich nicht an der Qualität und technischen Umsetzung der Erklärvideos, sondern bezog sich auf den Entstehungsprozess. Während die Professorin benotete, wie der ausgewählte Erzählausschnitt fachlich gedeutet und verortet wurde und welche handlungspraktischen Konsequenzen daraus abgeleitet wurden, bewerteten die Erfahrungsexpert\_innen, wie gut es gelungen ist, ein Thema zu beschreiben, das aus ihrer Sicht besonders wichtig für den Umgang von Fachkräften mit Adressat\_innen ist.

Das Seminar hatte u. a. das Ziel, zukünftigen Fachkräften durch die Projektarbeit mit Erfahrungsexpert\_innen zu zeigen, dass es wichtig und möglich ist, Adressat\_innen von der Konzeption bis zur Evaluation in jeder Phase des Hilfeprozesses einzubeziehen und damit einen großen Schritt in Richtung gleichberechtigter gesellschaftlicher Teilhabe zu vollziehen.

Auch wenn noch lange nicht geklärt ist, welchen Stellenwert erfahrungsbasierte Wissensvermittlung zukünftig im Studiengang Soziale Arbeit bekommen kann, so ist der Charme dieser Lehr-Lern-Settings bereits jetzt schon ganz offensichtlich. Ein Erfahrungsexperte brachte es wie folgt auf den Punkt:

*„Selbst wenn du alle Theorie- und Methodenbücher aus der Bibliothek lesen würdest, du bekämst einfach nie das Gespür dafür, wie es mir in einer manischen Phase geht. Fachwissen ist natürlich sehr wichtig, aber was ich über meine eigenen Erfahrungen vermitteln kann, hat eine Qualität, die Bücher nicht erreichen können. Deshalb bin ich davon überzeugt, dass Sozialpädagogen in ihrer Ausbildung eine gute Mischung aus Erfahrungswissen und Theorie- und Methodenwissen benötigen.“*

## Literatur

- Antor, Georg / Bleidick, Ulrich (2000): Behindertenpädagogik als angewandte Ethik. 1. Auflage, Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.
- Betz, Tanja / Gaiser, Wolfgang / Pluto, Liane (2010): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- BMJFFG – Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (1990): Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Drucksache 11/6576, Bonn.
- Fatke, Reinhard (2007): Kinder- und Jugendpartizipation im wissenschaftlichen Diskurs. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 19-38.
- Gintzel, Ullrich (2005): Partizipation. In: Kreft, Dieter (Hg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 5. Auflage, Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 626-631.
- Hafeneger, Benno (2005): Beteiligung, Partizipation und bürgerschaftliches Engagement. In: Hafeneger, Benno / Jansen, Mechthild / Niebling, Torsten (Hg.): Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren. Gütersloh: Berthelsmann Stiftung, S. 11-40.
- Hochuli-Freund, Ursula / Stotz, Walter (2011): Kooperative Prozessgestaltung in der sozialen Arbeit. Ein methodenintegratives Lehrbuch. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leers, Franziska A. (2014): Betroffene in den Hörsaal! Wie AdressatInnen an der Lehre beteiligt werden können. In: Straßburger, Gaby / Rieger, Judith (Hg.): Partizipation kompakt – Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 145-150.
- Leers, Franziska A. (2012): Beteiligung von Adressat\_innen Sozialer Arbeit an der Hochschulbildung von Sozialarbeiter\_innen. Unveröffentlichte Masterthesis, Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB).
- Leers, Franziska A. / Rieger, Judith (2013): Erfahrungsbasierte Lehre und andere Formen des Service User Involvements als Ausdruck der partizipativen Wende in der Hochschulbildung im Studiengang Soziale Arbeit in England. In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 43 (6), S. 537-550.
- Lüttringhaus, Maria (2000): Stadtentwicklung und Partizipation. Fallstudien aus Essen Katernberg und der Dresdner Äußeren Neustadt. In: Stiftung Mitarbeit (Hg.): Beiträge zur Demokratieentwicklung von unten, Nr. 17, Bonn: Stiftung Mitarbeit.
- McNay, Marie (Hg.) (2008): Evaluation of the new social work degree qualification in England – executive summary. Leeds. <http://www.kcl.ac.uk/sspp/policy-institute/scwru/pubs/2008/evaluationteam/mcnay2008evaluation-execsumm.pdf> (10.06.2015).

Pluto, Liane (2007): Partizipation in den Hilfen zur Erziehung. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Rieger, Judith (2013): Teilgabe verwirklichen – Betroffenenwissen, lokale Netzwerkarbeit und Insiderkenntnis als Bausteine der Beteiligung in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Unsere Jugend. Die Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik, Heft 1, S. 24-34.

Sadd, June (2011): „We are more than our stories“: service user and carer participation in social work education. In: Social Care Institute for Excellence (Hg.): SCIE report 42. London. <http://www.scie.org.uk/publications/reports/report42.pdf> (10.06.2015).

Straßburger, Gaby / Rieger, Judith (2014): Partizipation kompakt – Komplexe Zusammenhänge auf den Punkt gebracht. In: Straßburger, Gaby / Rieger, Judith (Hg.): Partizipation kompakt – Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 230-240.

UN-Behindertenrechtskonvention 2008 (Englische und Deutsche Version) (2012): In: Welke, Antje (Hg.): UN-Behindertenrechtskonvention. Mit rechtlichen Erläuterungen. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 9-77.

Urban, Ulrike (2005): Partizipation, Fachlichkeit und Entscheidungsmacht in der Sozialen Arbeit. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 3. (2), S. 173-184.

### Weiterführende Links:

<http://www.socialworkeducation.org.uk>

### Über die Autorin



Judith Rieger, Diplom-Sozialpädagogin (FH), Systemische Familientherapeutin (DGSF)

wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB), Themenschwerpunkt in Lehre und Forschung: Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe

<http://judith-rieger.de/>

### Abstract

In diesem Beitrag geht es um die Einflussnahme von Adressat\_innen auf die Lehrinhalte im Studiengang Soziale Arbeit. Um über diese Form von Partizipation sprechen zu können, wird zuerst der Begriff Partizipation definiert und seine grundlegende Bedeutung für die Soziale Arbeit skizziert. Da Partizipation ein zentrales und handlungsfeldübergreifendes Thema in der Sozialen Arbeit ist, wird an dieser Stelle dafür plädiert, Partizipation nicht nur als theoretischen und methodischen Lehrinhalt zu vermitteln, sondern dies gleichzeitig auch auf partizipative Weise zu tun – eben durch die Mitgestaltung des Lehrbetriebs durch Adressat\_innen, die ihre Erfahrungsexpertise einbringen. In einem nächsten Schritt wird beschrieben, was unter erfahrungsbasierter Wissensvermittlung genau zu verstehen ist und welche Ziele damit verbunden sind. Am Beispiel des englischen Hochschulsystems wird gezeigt, wie die strukturelle Verankerung der sog. Service

User Inclusion aussieht. Anschließend wird erklärt, welches konkrete Potenzial in der erfahrungsbasierten Wissensvermittlung gesehen wird und zuletzt wird anhand eines Best-practice-Beispiels aus Berlin veranschaulicht, wie aus Adressat\_innen Gastreferent\_innen in einem Seminar werden.

Schlagworte: Partizipation als Strukturmaxime, Einflussnahme auf Entscheidungen, Teilgabe von Erfahrungsexpertise, erfahrungsbasierte Wissensvermittlung, Ziele, Chancen, Umsetzung in der Lehre

# Was ist gute Soziale Arbeit?

## StudentInnen und Service User arbeiten gemeinsam in einem Lehr- und Lernprojekt <sup>1</sup>

Seit mehr als zehn Jahren gibt es in Europa verstärkte Anstrengungen, NutzerInnen Sozialer Arbeit – die „Service User“ - in Ausbildungsstrukturen und -prozesse Sozialer Arbeit systematisch einzubinden, frei nach Goethe „Man gewinnt immer, wenn man erfährt, was andere von uns denken“. Starke Impulse kommen hierbei aus Großbritannien. Dort ist es seit 2003 obligatorisch, dass Service User in alle zentralen Bereiche des Studiums einbezogen werden (Department of Health 2002). Auch außerhalb Großbritanniens haben sich Initiativen und Netzwerke gebildet, die einen verstärkten Einbezug von Service Usern verfolgen (z.B. PowerUs 2013). Die internationale Vereinigung der Ausbildungsstätten Sozialer Arbeit (International Association of Schools of Social Work, IASSW) hat den Einbezug von Service Usern in die Ausbildung zum Standard erhoben (IASSW 2004).

Vor diesem Hintergrund haben sich unterschiedliche Ansätze und Praxen herausgebildet (für einen Überblick zu Ansätzen in Großbritannien vgl. Wallcraft 2012), über die grundsätzlich positive Erfahrungen berichtet werden. Die einzelnen Ansätze beziehen sich auf die Zusammenarbeit mit verschiedenen Personengruppen, die persönliche Erfahrungen mit Sozialer Arbeit gemacht haben (z.B. traumatisierte Menschen im Zusammenhang von Bürgerkriegen, Menschen mit Behinderungen, Familien, die Erfahrungen mit der Inobhutnahme ihrer Kinder haben). Sie

sind in unterschiedlichen Sektoren des Ausbildungsgeschehens angesiedelt (z.B. Auswahl der Studierenden, gemeinsame Entwicklung von Modulen oder Lehrmaterialien, gemeinsames Durchführen von Lehreinheiten, Assessment der Studierenden) und nutzen unterschiedliche Formate der Zusammenarbeit, die von gemeinsamen Arbeitskreisen, kurzen Lehreinheiten bis zu gemeinsamen Seminaren über mehrere Wochen reichen.

Verbindendes Leitmotiv des Service User Involvement ist das Anliegen, die Entwicklung, Durchführung und Evaluation der Lehre partizipativ auszugestalten, Erfahrungs- und akademisches Wissen auf Augenhöhe zusammenzubringen und damit Impulse zu setzen für die Weiterentwicklung der Ausbildung, aber auch für die Disziplin und Profession Sozialer Arbeit. Durch diese „Ermächtigung“ der Service User sollen auch Empowermentprozesse initiiert werden. Diese Position wird in Großbritannien von Service Usern selbst bzw. deren Organisationen recht offensiv vertreten und zudem mittlerweile auch auf die Forschung ausgedehnt (z.B. Baldwin and Sadd 2006, Beresford and Boxall 2012). Für die Studierenden ergibt sich durch die partnerschaftliche Kooperation mit Service Usern, dass sie das im Studium theoretisch gewonnene Wissen in Beziehung zu den Erfahrungen der Service User setzen können und damit Kooperation auf Augenhöhe bereits im Studium erfahrbar wird. Stereotype, Vorbehalte und Ängste gegenüber den Service Usern können erkannt, reflektiert und im Idealfall auch abgebaut werden (Leers und Rieger 2013).



**Marion Laging** \*1961

Dr., Studium der Sozialen Arbeit, seit 2005 Professorin an der Hochschule Esslingen, seit 2009 Studiengangleiterin und Prodekanin  
[Marion.Laging@hs-esslingen.de](mailto:Marion.Laging@hs-esslingen.de)



**Thomas Heidenreich** \*1966

Dr., Studium der Psychologie, seit 2006 Professur „Psychologie für Soziale Arbeit und Pflege“ an der Hochschule Esslingen, seit 2009 Prodekan der Fakultät „Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege“.  
[Thomas.Heidenreich@hs-esslingen.de](mailto:Thomas.Heidenreich@hs-esslingen.de)

**Abstract / Das Wichtigste in Kürze** In einem innovativen Lehr- und Lernprojekt der Hochschule Esslingen arbeiteten Studierende der Sozialen Arbeit und Service User gemeinsam und auf Augenhöhe an dem Thema „Was macht gute Soziale Arbeit aus?“ Die Service User erlebten die Zusammenarbeit als äußerst bereichernd, da ihre Erfahrungen und Sichtweise gehört und geschätzt wurden. Die Studierenden wurden in ihren Rollenverständnissen herausgefordert und alte „Wir-und-Sie“-Unterscheidungen in Frage gestellt. Das Projekt entstand im Kontext des internationalen Netzwerkes PowerUs. Die Ergebnisse wurden in einer DVD dokumentiert.

**Keywords / Stichworte** Service User Involvement, Ausbildung Soziale Arbeit, PowerUS, Einbezug von Nutzern und Nutzerinnen

### Netzwerk PowerUS

PowerUs ist ein internationales Netzwerk von Lehrenden und Forschenden aus dem Bereich der Ausbildung in Sozialer Arbeit sowie VertreterInnen verschiedener Service-User-Organisationen. PowerUs wurde von vier Partnerorganisa-

tionen gegründet: „Shaping our Lives“ in Großbritannien, Lillehammer University College in Norwegen, „Rainbow Sweden“ und die School of Social Work an der Lund University in Schweden. Das Netzwerk wurde von 2011 bis 2013 durch das EU-Leonardo-Programm „Transfer of Innovation“ gefördert. Seit 2013 gehören ihm auch das Metropol University College in Dänemark und die Hochschule Esslingen, Fakultät Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege, an.

Ein Ziel von PowerUs ist, Ansätze des wechselseitigen Lernens von Studierenden und Service Usern an Hochschulen zu entwickeln und zu erproben. Durch die Anwendung sogenannter „Gap-Mending-Methods“ (Ansätze, die eine Brücke zwischen Theorie und Praxis schlagen) werden Methoden zum Einsatz gebracht, die eine gleichberechtigte Praxis zur Folge haben (vgl. PowerUs 2013). Ein Beispiel hierfür sind Seminare oder Projekte, innerhalb derer Service User, Studierende und Lehrende als gemeinsam Lernende teilnehmen, unterschiedlichste Themen der Sozialen Arbeit auf Augenhöhe bearbeiten und dabei ihre jeweiligen Talente, Fähigkeiten und Erfahrungen einbringen (Askeim 2011, Denvall et al. 2007). Darüber hinaus setzt sich PowerUs für den Einbezug von Service Usern in alle weiteren Bereiche von Ausbildung und Forschung der Sozialen Arbeit ein.

### Das Projekt an der Hochschule Esslingen

Inspiziert durch die positiven Erfahrungsberichte aus dem europäischen Ausland und Netzwerkkontakte entstand an der Hochschule Esslingen der Wunsch, im Studiengang Soziale Arbeit ebenfalls ein Projekt im Sinne des Service User Involvement zu entwickeln und umzusetzen. Da dies zunächst möglichst „niedrigschwellig“, d.h. ohne Eingriff in das Curriculum, geschehen sollte, musste zunächst ein bereits bestehendes Modul identifiziert werden. Hierfür bot sich das Modul „Projekt“ an. Das Ziel dieses Moduls ist es, den Studierenden einen Lernprozess anzubieten, in dem vermittelt wird, wie sich in einem thematisch eingegrenzten berufsbezogenen Bereich Theorie und Praxis sinnvoll aufeinander beziehen. Zudem werden die Studierenden befähigt, ein gemeinsames Vorhaben zu planen, durchzuführen und anschließend zu reflektieren. Das Projektstudium gehört zum Wahl-Pflicht-Programm, erstreckt sich über zwei Semester und beinhaltet einen Workload von 16 ECTS.

Das Projekt wurde auf dem sogenannten „Projektmarkt“ vorgestellt; acht Studierende entschieden sich dafür. Im März 2014 ging es los: Zunächst fand eine allgemeine Auseinandersetzung mit den Ansätzen und Erfahrungen des Service User Involvement aus den anderen Ländern Europas statt

Anzeige

# Innovative Studie zu betrieblicher Diskriminierung



Albert Scherr; Caroline Janz; Stefan Müller  
**Diskriminierung in der beruflichen Bildung**

Wie migrantische Jugendliche bei der  
Lehrstellenvergabe benachteiligt werden

2015. VIII, 193 S. Brosch.

€ (D) 34,99 | € (A) 35,97 | \*sFr 37,00

ISBN 978-3-658-09778-3

€ 26,99 | \*sFr 29,50

ISBN 978-3-658-09779-0 (eBook)

- Exemplarischer Beitrag zur qualitativen Sozialforschung
- Grundlage für Anti-Diskriminierungsstrategien

Der Zugang zur beruflichen Bildung ist entscheidend für weitere Lebenschancen. Im Unterschied zur schulischen Benachteiligung ist Diskriminierung bei der Lehrstellenvergabe bislang aber kaum ein Gegenstand der politischen und wissenschaftlichen Aufmerksamkeit. Der vorliegende Band stellt Ergebnisse einer qualitativen Studie vor, die Ursachen und Gründe betrieblicher Diskriminierung aufzeigt.

€ (D) sind gebundene Ladenpreise in Deutschland und enthalten 7 % MwSt. € (A) sind gebundene Ladenpreise in Österreich und enthalten 10 % MwSt.

Die mit \* gekennzeichneten Preise sind unverbindliche Preisempfehlungen und enthalten die landesübliche MwSt. Preisänderungen und Irrtümer vorbehalten.

Jetzt bestellen: [springer-vs.de](http://springer-vs.de)

und es erfolgte eine intensive theoretische Auseinandersetzung mit den damit verbundenen Konzepten von „Empowerment“ und „Partizipation“.

Auf dieser Grundlage wurde gemeinsam ein erstes Konzept entwickelt, das im Kern eine Blockwoche des gemeinsamen Lernens zum Thema „Was macht gute Soziale Arbeit aus?“ beinhaltet und deren Ergebnisse in einer DVD als Lehrfilm dokumentiert werden sollte.

Um das Konzept fachlich zu diskutieren und um Zugang zu interessierten Service Usern zu finden, wurden im Mai 2014 Fachkräfte der Sozialen Arbeit und Selbsthilfegruppen und –verbände aus der regionalen Praxis eingeladen. Die Veranstaltung stieß mit mehr als 40 Teilnehmenden auf eine sehr gute Resonanz. Es zeigte sich, dass „Partizipation“ ein Thema ist, das Praxis und Selbsthilfe ebenfalls beschäftigt. Auch die grundlegende Idee des Service User Involvement wurde äußerst positiv aufgenommen. Hilfreiche Hinweise wurden gegeben, auch darauf, mit welchen Formaten und Zugängen welche Usergruppen gut anzusprechen seien. Vor dem Hintergrund dieser Diskussionen und entstandener Kontakte besuchten die Studierenden zunehmend im weiteren Projektverlauf Gruppen und Treffen von Menschen mit psychischen Erkrankungen und mit Suchterfahrungen. Das Projektformat wurde an die Voraussetzungen dieser Personen angepasst: Da es sich bei diesen User-Gruppen um Menschen handelt, die zum großen Teil im Berufsleben stehen, wurde das Format von einer Projektwoche zu einem Projektwochenende mit Nachtreffen geändert. Zudem wurde festgelegt, dass die teilnehmenden Service User ein Honorar (als GastdozentIn) und die Fahrtkostenerstattung erhalten sollten. Letztlich meldeten sich neun Service User zu diesen Bedingungen an.

Das Thema „Was macht gute Soziale Arbeit aus?“ wurde im Seminar mit ganz unterschiedlichen Methoden (kurze Inputs, Arbeiten als Tandem Studierende-Service User, Plenumsdiskussionen, Gruppenarbeiten, Worldcafé etc.) und inhaltlichen Zugängen bearbeitet. Dabei wurde äußerst intensiv und engagiert über die Beziehungsgestaltung zwischen Fachkräften der Sozialen Arbeit und Service Usern diskutiert - Studierende und Service User identifizierten dieses Thema als Schlüssel für ihre Ausgangsfrage. Ein professionelles Filmteam besuchte die Seminargruppe in den letzten Stunden des Wochenendes: es wurden Interviews geführt, die die Themen des Wochenendes widerspiegeln und die den Kern der entstandenen DVD ausmachen.

Im letzten Teil der Interviews wurden die Service User zu ihren wichtigsten Eindrücken hinsichtlich des Wochenendseminars befragt. Die Service User betonten übereinstimmend, dass sie es als deutliche Wertschätzung erlebt hatten, dass ihre Stimme in diesem Seminar gefragt war und ihren Erfahrungen Bedeutung beigemessen wurde. Die Studieren-

**EIN ZIEL VON POWERUS IST, ANSÄTZE  
DES WECHSELSEITIGEN LERNENS  
VON STUDIERENDEN UND SERVICE  
USERN AN HOCHSCHULEN ZU  
ENTWICKELN UND ZU ERPROBEN.**

den formulierten ihre Lernerfahrungen schriftlich; sie wurden in den Film integriert:

„Ich habe großen Respekt vor den Usern. Ich durfte sie im Rahmen des Projekts als große Persönlichkeiten kennenlernen und bin ihnen wahnsinnig dankbar, dass sie mir die Angst vor der Unsicherheit im späteren Berufsalltag (wenigstens ein Stück weit) genommen haben.“

„Ich war überrascht über die Offenheit der Teilnehmer! Das alles hat die Zusammenarbeit für mich sehr leicht gemacht. Der Austausch und die dabei entstandenen Ergebnisse sind toll! Ein Wochenende, das meinen Erfahrungsschatz sehr erweitert hat. Danke dafür!“

„Ich bin dankbar für die Offenheit der externen Studierenden und die hohe Bereitschaft sich mit ihren Interessen und persönlichen Erfahrungen einzubringen. Für meine zukünftige Berufspraxis nehme ich sehr viel mit, vor allem dass eine gute Beziehungsgestaltung und ein offenes Ohr die erste Stufe zur weiteren Zusammenarbeit sind.“

„Während der Seminartage hatten wir die Möglichkeit gemeinsam mit Menschen, die ihren Weg trotz einiger Widerstände gegangen sind, zusammenzuarbeiten und uns über deren Erfahrungen und Wünsche an die Profession der Sozialen Arbeit auszutauschen. Ich habe das, im Rahmen meines Studiums, als eine ganz besondere Bereicherung erlebt und hoffe, dass solche Begegnungen auch anderen Studierenden ermöglicht werden können.“

„Die intensive und produktive Zusammenarbeit war für mich beruflich, aber auch auf persönlicher Ebene eine große Bereicherung. Für mich war es sehr interessant, die Sichtweisen der anderen und deren Ideen zu hören und Inspirationen für das Studium der Sozialen Arbeit zu entwickeln. Besonders beeindruckt hat mich die Motivation und Offenheit der User. Dadurch verschwanden erste Berührungängste sofort. Ich hoffe, dass durch unser Projekt weitere Hochschulen in Deutschland dazu motiviert werden, den Usern eine Stimme zu geben. Schlussendlich sind nämlich sie diejenigen, die unsere Arbeit empfangen.“

„Ich war überrascht und beeindruckt davon, dass die Teilnehmenden sehr offen über ihre Erfahrungen berichtet haben und man so leicht ins Gespräch gekommen ist. Ich glaube, mir als Studentin hat das Wochenende dabei geholfen, die Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen.“

„In diesem Projektwochenende habe ich viel gelernt. Ich habe mich sehr darüber gefreut, wie einfach und unkompliziert es war, miteinander ins Gespräch zu kommen. Dieses Erlebnis hilft mir Stereotypen zu erkennen und Klienten offener und weniger voreingenommen zu begegnen.“

„Besonders gefreut hat mich die gute Atmosphäre und der unkomplizierte Austausch zwischen allen Beteiligten. Für meine eigene Berufspraxis nehme ich mir mit, keine Scheu davor zu haben (vielleicht auch unangenehme) Fragen zu stellen.“

Einige Wochen nach dem gemeinsamen Wochenende fand das Abschlusstreffen statt. Der fertige Film wurde gezeigt und die Erfahrungen des gemeinsamen Wochenendes reflektiert. Die positiven Eindrücke hatten sich verfestigt und alle Service User drückten den Wunsch aus, weiter an Projekten dieser Art mitzuwirken.

## Fazit und Ausblick

Das Projekt wurde von allen Beteiligten als gewinnbringende Erfahrung bewertet. Sowohl für Studierende als auch für Service User zeigte sich, dass die face-to-face-Kontakte als belebend erlebt wurden und neue Einsichten möglich machten.

Die Statements machten deutlich, dass es tatsächlich gelungen war, die Studierenden in ihren Einstellungen und Rollenverständnissen herauszufordern und alte „Wir-/Sie“-Unterscheidungen in Frage gestellt wurden. Das Projekt gab zudem den Studierenden die Chance, „den anderen“ besser zu verstehen und gerade die Service User auch in ihren Ressourcen und Lebensleistungen zu erkennen. Die Service User fühlten sich mit ihrem Erfahrungswissen wertgeschätzt und sahen sich in ihrem Vermögen gesehen. Die gleichberechtigte Zusammenarbeit in der Gruppe stellte für sie eine neue, bereichernde Erfahrung da.

Trotz der positiven Resonanz darf nicht übersehen werden, dass diese Ergebnisse ausschließlich auf Selbstaussagen beruhen, die im direkten Anschluss nach dem Projekt gegeben wurden. Evaluationen, die sicher und zuverlässig Wirkungen (z.B. Abbau von stereotypen Denkmustern) auch über einen längeren Zeitraum erfassen, liegen bislang – auch im internationalen Feld – nicht vor. Hier zeigt sich eine eklatante Forschungslücke, die – gerade vor dem Hintergrund der vielfältigen Praxisansätze und der positiven Erfahrungen – dringend geschlossen werden sollte.

Ein neues Projekt wurde im Frühjahr 2015 gestartet. In diesem Zyklus haben sich 18 Studierende dafür entschieden. Diese Studierenden arbeiten mit anderen Gruppen von Ser-

vice Usern und entwickeln dementsprechende neue Formate. Darüber hinaus geht es nun auch darum, den „Geist“ des Service User Involvement in die Fakultät zu tragen und nach Ansatzpunkten für Nachhaltigkeit und Strukturveränderungen zu suchen. Eine breitere, systematischere Einbindung von Service Usern in die Lehre wirft dabei ganz neue Fragen auf: Welche Bedeutung soll der Stimme von Service Usern in der akademischen, wissenschaftsbasierten Ausbildung zukommen? In welchen Bereichen des Studiums können welche Mitwirkungsgrade sinnvoll sein? Wie kann eine Auswahl der Service User erfolgen, damit nicht neue Ungleichheiten entstehen, welche Unterstützung und Förderung brauchen Service User, damit sie wirklich gleichberechtigt mitwirken können? Unter welchen Voraussetzungen kann ein Einbezug von Service Usern auch schädliche Folgen haben? Diese offenen Fragen berühren Fragen von Macht, Ethik und Verantwortung, die mit dem Einbezug von Service Usern in die Ausbildung Sozialer Arbeit ganz unmittelbar angesprochen werden und die einer Antwort bedürfen. 

1. Dieser Beitrag entstand unter Mitwirkung der Studentinnen Julia Pfister und Neele Klump.

## Literatur

- ASKHEIM, OLE PETTER (2011).**  
Meeting Face to Face Creates New Insights: Recruiting Persons with User Experiences as Students in an Educational Programme in Social Work. *Social Work Education*. 31 (5), 557–569
- BALDWIN, MARK UND SADD, JUNE (2006).**  
*Allies with Attitude! Service Users, Academics and Social Service Agency Staff Learning How to Share Power in Running Social Work Education Courses*. *Social Work Education* 25 (4), 348–359
- BERESFORD, PETER UND BOXALL, KATHY (2012).**  
*Service Users, Social Work Education and Knowledge for Social Work Practice*. *Social Work Education* 31 (2), 155–167
- DENVALL, VERNER; HEULE UND CECILIA; KRISTIANSEN, ARNE (2007).**  
Taking the next step – service users and the training of social work students. *Conference paper published 15th–17th of March 2007, Parma, Italy*. Online verfügbar unter <http://www.soch.lu.se/en/verner-denvall/publication/564265>
- DEPARTMENT OF HEALTH (DH) (2002).**  
*Requirements for Social Work Training*. London. Online verfügbar unter [http://cdn.basw.co.uk/upload/basw\\_40833-3.pdf](http://cdn.basw.co.uk/upload/basw_40833-3.pdf)
- INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOLS OF SOCIAL WORK (IASSW) (2004).**  
*Global Standards for the Education and Training of the Social Work Profession*. Online verfügbar unter: [http://cdn.ifsw.org/assets/ifsw\\_65044-3.pdf](http://cdn.ifsw.org/assets/ifsw_65044-3.pdf)
- LEERS, FRANZISKA, A. UND RIEGER, JUDITH (2013).**  
Erfahrungsbasierte Lehre und andere Formen des Service User Involvement als Ausdruck der partizipativen Wende in der Hochschulbildung im Studiengang Soziale Arbeit. In: *Neue Praxis* (6)
- POWERUS (2013).**  
*Mend the Gap. Co-learning methods for a mobilising social work*. Hg. v. Lund University. Online verfügbar unter [http://www.powerus.se/wp-content/uploads/PowerUsBrochure\\_2013.pdf](http://www.powerus.se/wp-content/uploads/PowerUsBrochure_2013.pdf), zuletzt geprüft am 05.08.2015
- WALLCRAFT, JAN, FLEISCHMANN, PETE UND SCHOFIELD, PETER (2012).**  
*The involvement of users and carers in social work education: a practice benchmarking study*. Online verfügbar unter <http://www.scie.org.uk/publications/reports/report54.pdf>, zuletzt geprüft am 1.8.2015

# Integration von Erfahrungsexpertise in die Lehrpraxis

## Systematische Beteiligung von Adressat\_innen

*Judith Rieger, Gaby Straßburger & Jens Wurtzbacher*

---

Nach unserer Wahrnehmung sind die sozialen Berufe in der Gefahr, schnell in moralisierendes Fahrwasser zu geraten und Adressat\_innen/Betroffenen mit Mitleid oder expertokratischer Überlegenheit zu begegnen<sup>1</sup>. Dies kann sowohl durch eine zu starke Identifikation mit der Perspektive von Hilfesuchenden geschehen als auch durch einen Rückzug auf Kontrolle von Lebensumständen mittels struktureller Vorgaben ohne die Bereitschaft, der Komplexität von Einzelfällen Raum zu lassen. Wir vertreten die Auffassung, dass die Beteiligung von Erfahrungsexpert\_innen an der Hochschullehre einen Beitrag leisten kann, um sowohl einer romantisierenden Überidentifikation mit als auch einer vereinfachenden Ausblendung von lebensweltlichen Zusammenhängen und Erfahrungen in der sozialen Praxis vorzubeugen. Aus diesem Grund wollten wir ausloten, ob, wie und in welchem Ausmaß eine aktive Beteiligung von Betroffenen an der Hochschullehre der Gefahr einer Moralisierung professioneller sozialer Dienste entgegenwirken kann.

### 1. Problemstellung und Entwicklungspotenziale durch Erfahrungsexpertise

Momentan sind Adressat\_innen am Studienangebot für soziale Berufe weder in den Lehrangeboten noch in den Selbstlernphasen wirklich beteiligt. Sie sind zwar vereinzelt zu Lehrveranstaltungen eingeladen oder fungieren als Gastgeber\_innen für Exkursionen und Praxisbesuche, werden dadurch aber kein systematischer Teil des Lehrangebotes, geschweige denn, dass sie in die Bewertung studentischer Leistungen mit eingebunden wären. Außerdem bleiben solche Initiativen immer an das Engagement einzelner Lehrender geknüpft und sind im Lehrangebot nicht strukturell verankert. Bisher gibt es nur in begrenzten kollegialen Zusammenhängen eine Auseinandersetzung damit, wie es gelingen kann, durch die Beteiligung von Adressat\_innen mit ihrer Lebensweltexpertise und ihren Erfahrungen wertvolle Rohstoffe für eine professionelle Perspektive zu erhalten, für die Partizipation und Empowerment wichtige Leitbilder darstellen. Wohlgemerkt geht es bei der Berücksichtigung von Betroffenenperspektiven nicht um eine schlichte Gegenüberstellung von Lehrinhalten und Professionalität einerseits und persönlichen Erfahrungen bzw. Lebenswelten andererseits, sondern darum, auszuloten, wo und in welcher Weise die im Lehrbetrieb vermittelte Professionalität von der Erfahrungsexpertise Betroffener profitieren und Ergänzungen erfahren kann.

### 2. Ausgangspunkt und Zielstellung

Wie bereits erwähnt, war es unser Ziel, der Perspektive von Adressat\_innen einen Raum innerhalb der Hochschullehre zu geben. Dies geschah mit der Überzeugung, dass die Betroffenenperspektive und deren professionelle Reflexion im Kontext der Hochschullehre den Studienverlauf bereichern können. Allerdings galt es zunächst zu prüfen, welcher Status dem Erfahrungswissen in unterschiedlichen Fächern überhaupt sinnvollerweise zukommen kann. Grundsätzlich

---

<sup>1</sup> Dieser Artikel fasst Ergebnisse, Erfahrungen und Entwicklungsbedarfe eines kollegialen Lehrentwicklungsprojektes zusammen, das von April 2014 bis März 2016 an der KHSB durchgeführt wurde. Beteiligt waren Gaby Straßburger, Judith Rieger, Leo Penta und Jens Wurtzbacher. Der vorliegende Text nimmt Bezug auf mehrere Berichte und Veröffentlichungen, die im Kontext dieses Projektes entstanden sind. Wir verwenden abwechselnd die Begriffe Adressat\_innen und Betroffene; gemeint sind immer Personen, die Angebote der Sozialen Arbeit nutzen. Im Kontext der Hochschullehre bezeichnen wir sie als Erfahrungsexpert\_innen.

stand außer Frage, dass die Studierenden durch die Thematisierung von Alltagserfahrungen von Adressat\_innen in Kombination mit Theorie- und Methodenwissen ein vertieftes Verständnis für soziale Verhältnisse und Problemlagen entwickeln können.

Zielstellung war es, den Studierenden im Rahmen geschützter Lernsettings Gelegenheiten zu eröffnen, Menschen in benachteiligten Lebenslagen oder nach bewältigten Problemsituationen kennenzulernen, ihnen Fragen zu stellen und insbesondere ihre Wahrnehmung und Sichtweise von Unterstützungsangeboten kennenzulernen. Der Blick der Studierenden sollte dahingehend geweitet werden, dass Betroffene immer auch selbstbestimmte, kreative und eigensinnige Strategien der Problembewältigung an den Tag legen, die es mit Respekt zur Kenntnis zu nehmen gilt, was aber nicht bedeutet, sie vorschnell gegenüber den professionellen Hilfsangeboten als „besser“ oder „schlechter“ einzuordnen. Derartige Erfahrungen von unter Umständen ambivalenten Beziehungen zwischen Eigeninitiative und professionellen Angeboten kann weniger gut in rein wissenschaftlich fundierten Veranstaltungsformaten angestoßen werden. Lebensweltexpertise und Fachkompetenz sollen sich im Rahmen der Hochschullehre gegenseitig ergänzen und dazu beitragen, Adressat\_innen als Bürger\_innen mit wertvollem Erfahrungswissen zu ihrer persönlichen Situation anzuerkennen. Wenn Einigkeit darüber besteht, dass soziale Dienstleistungen in Koproduktion erbracht werden, dann muss dieser Tatsache bei der Gestaltung der Hochschullehre Raum gegeben werden.

2014 wurde das Netzwerk *Erfahrungsexpertise in der Hochschullehre* mit dem Ziel gegründet, einen seminarübergreifenden Austausch zwischen Fachkräften, Professor\_innen, Erfahrungsexpert\_innen und Studierenden anzustoßen. Hier ging es darum, zu klären, welche Lehrveranstaltungen sich für die Beteiligung von Erfahrungsexpert\_innen eignen, wer im Kollegium bereits welche Erfahrungen damit gemacht hat und welche lehrdidaktischen Formen sinnvoll sind. Ein wichtiger Ertrag der bisherigen Netzwerktreffen war die Bildung von Lehr-Teams zur Umsetzung von neu zu gestaltenden Lernarrangements mit dem Ziel einer langfristigen und strukturell verankerten Implementierung von Erfahrungsexpertise im Lehrbetrieb.

### 3. Didaktische Impulse und Synergieeffekte für die Erfahrungsexpert\_innen<sup>2</sup>

Neben den fachlichen Auswirkungen sind auch neue didaktische Impulse durch erfahrungsbasierte Seminare zu verzeichnen. So können Professor\_innen ihre Lehrinhalte um Erlebnisberichte ergänzen oder Bild- und Tonsequenzen aus Interviews mit Erfahrungsexpert\_innen einspielen. Bei den Studierenden entstehen gegenüber den Erfahrungsexpert\_innen neue Fragen, die sie in einer Vorlesung mit einer\_einem Professor\_in vermutlich nicht zu stellen gewagt hätten. Diese Abwechslung in Abgrenzung zur üblichen Theorievermittlung kann bei der Aufnahme von Lehrinhalten für die Studierenden nur von Vorteil sein.

Darüber hinaus gibt es auch positive Nebeneffekte für die Erfahrungsexpert\_innen. Menschen, die sich größtenteils in benachteiligten Lebenslagen befinden, bekommen im Sinne des Inklusionsgedankens die Möglichkeit, die Ausbildung der Personen zu beeinflussen, die andere Betroffene später angemessenen unterstützen sollen. Erfahrungs-basierte Lehre kann so einerseits einen Beitrag zu einer inklusiven Gesellschaft leisten und andererseits die partizipative Dimension sozialer Hilfe stärken.

Zudem können Betroffene ihren biografischen Krisen und Brüchen möglicherweise einen neuen Sinn entnehmen. Denn die (bereits bewältigten) Probleme der Betroffenen werden jetzt in einem anderen Licht betrachtet: Sie werden nicht unter dem Anforderungsdruck der Handlungspraxis Sozialer Arbeit unter die Lupe genommen, sondern dienen im fehlerfreundlichen Schonraum der Hochschule als Quelle des Erkenntnisgewinns für angehende Fachkräfte.

---

<sup>2</sup> Vgl. Rieger 2015, S. 106 f.

#### 4. Formen partizipativ veränderter Lehrpraxis

Es ist weder möglich noch zielführend, hier eine allgemein gültige Konzeption der Adressat\_innenbeteiligung vorzustellen. Vielmehr kommt es darauf an, für jedes dafür ausgewählte seminarspezifische Lernziel Formen der Beteiligung und der Kooperation zwischen Studierenden und Erfahrungsexpert\_innen zu entwickeln. Beispielhaft stellen wir im Folgenden zwei Seminarkonzeptionen vor, mit denen eine Adressat\_innenbeteiligung bislang mit größtenteils positiven Erfahrungen erprobt wurde. Zudem werden im Anhang etablierte Beispiele des Service User Involvements unserer Partnerhochschule in Portsmouth (GB) präsentiert.<sup>3</sup>

##### *Beispiel 1: Seminarkonzeption zum Baustein Sozialpolitik im Studienschwerpunkt „Soziale Unterstützung, Aktivität und Teilhabe“*

*Titel: Was ich nicht weiß, macht mich nicht heiß? - Politische Bildungsarbeit für und mit Menschen mit Behinderungen*

##### **Zielsetzung**

Das studienschwerpunktbegleitende Seminar verfolgt vier Ziele:

- 1) **Politische Bildung durch Fachkräfte:** Die Studierenden des Faches Heilpädagogik sollen vertraut werden mit dem Ziel der politischen Bildung von Menschen mit Behinderungen, da die Information über und die Auseinandersetzung mit Politik für Menschen mit Behinderungen eine wichtige Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe darstellen. Dies zu befördern ist auch Aufgabe der Fachkräfte der Behindertenhilfe.
- 2) **Durchführung und Organisation einer Veranstaltung:** Die Studierenden sollen durch die eigenverantwortliche Organisation und Durchführung einer Veranstaltung zur politischen Bildung in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderungen sowohl eines (oder mehrere) Themen inhaltlich durchdringen als auch dieses didaktisch in Form von leichter Sprache so aufbereiten, dass Menschen mit Behinderungen mit den Informationen etwas anfangen können.
- 3) **Beteiligung von Menschen mit Behinderungen:** Im Seminar soll erprobt werden, inwiefern Menschen mit Behinderungen mit ihren Erfahrungen und Bedürfnissen in die Planung der Veranstaltung einbezogen werden können um mit den Studierenden Teile der durchzuführenden Veranstaltung gemeinsam zu erarbeiten.
- 4) **Institutionelle und kollegiale Kooperation:** Das Seminar soll dazu dienen, eine praxisorientierte Kooperationsstruktur zwischen dem Blauen Kamel, der Landeszentrale für politische Bildung und der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) mit dem Ziel zu etablieren, gemeinsam mit Studierenden der Heilpädagogik und Menschen mit Behinderungen das Ziel der politischen Bildung voranzubringen (und u.U. einen Beitrag für generalisierbare Methoden oder Veranstaltungskonzepte zu liefern). Gleichzeitig soll innerhalb der KHSB die kollegiale Kooperation dadurch vorangetrieben werden, dass das begleitende Seminar Teil des Studienschwerpunktseminars wird.

<sup>3</sup> Zur Situation in England siehe auch Leers/ Rieger 2013 und Leers 2014.

## Zielgruppe und Format

Das Seminar richtet sich an ca. 17-20 Studierende der Heilpädagogik bzw. der Sozialen Arbeit im Studienschwerpunkt Soziale Unterstützung, Aktivität und Teilhabe (5. Fachsemester).

## Kooperationspartner

Das Blaue Kamel e.V. – Berliner Aktionsbündnis für Menschen mit Behinderungen; Landeszentrale für politische Bildung Berlin; LWB – Lichtenberger Werkstatt für Behinderte gGmbH; KHSB

## Aufbau

### *Termin 1: Motivation, Problemstellung und Konzeption*

Der Termin soll die Lust der Studierenden auf die Projektarbeit wecken und den Aufbau und die Ziele des Seminars deutlich machen.

### *Termin 2: Einführung in die politische Bildung, Besonderheiten bei Menschen mit Behinderungen*

Es wird eine Einführung in Zielsetzung und Didaktik der politischen Bildung gegeben, mit Zuspitzung auf die Zielgruppe von Menschen mit Behinderungen sowie eine Einführung in leichte Sprache. Wie kann man mit Menschen mit Behinderung politische Bildungsarbeit machen? Hinweis auf Themenfelder für die Arbeitsgruppen, Materialsammlung; Vorbereitung des nächsten Termins in der Werkstatt für Menschen mit Behinderungen.

### *Termin 3: Vorbereitung und Kennenlernen der Kooperationspartner – erster Termin in der Werkstatt*

Kooperativer Termin zur Formation der Arbeitsgruppen und zum Kennenlernen der Akteure. Führung durch die Werkstatt, Kennenlernen der Einrichtung. Aus der Werkstatt kommen vier Tutor\_innen hinzu, die mit den Studierenden jeweils eine Arbeitsgruppe betreuen und den Prozess begleiten sollen, die Tutor\_innen berichten durch Inputs von ähnlichen Projekten, z.B. der Erstellung der Wahlprüfsteine des Blauen Kamels, Entwicklung eines Aushangs in leichter Sprache bzw. einer Strategie für Öffentlichkeitsarbeit in der Werkstatt, um die Beschäftigten zu erreichen. Vorgeschlagene Themenfelder: Arbeit, Wohnen, Freizeit; das Feld Arbeit kann mit zwei Arbeitsgruppen bearbeitet werden.

### *Termin 4: Politische Bildungsarbeit in Gruppen: Kennenlernen und Themenfindung – zweiter Termin in der Werkstatt*

Die Gruppen arbeiten mit den interessierten Menschen (je Gruppe drei bis vier) mit Behinderungen und den Tutoren zusammen. Gemeinsames Kennenlernen; Themenauswahl: Welche Fragen haben die Menschen mit Behinderungen? Es werden Verabredungen für die inhaltliche und didaktische Aufbereitung der nächsten Sitzung getroffen.

### *Termin 5: Politische Bildungsarbeit in Gruppen: Themenpräsentation und Diskussion – dritter Termin in der Werkstatt*

Die Gruppen arbeiten thematisch zusammen, die Studierenden beantworten die Fragen der Menschen mit Behinderung in Kooperation mit den Tutoren, es wird außerdem geklärt, wie die Gruppe die Ergebnisse in der Plenumsveranstaltung präsentieren will.

### *Termin 6: Politische Bildungsarbeit für Menschen mit Behinderung – Plenumspräsentation in der KHSB*

Die einzelnen Arbeitsgruppen präsentieren in einem Plenum den anderen Gruppen ihre Arbeitsergebnisse. Diese Veranstaltung findet (hochschulöffentlich) an der KHSB statt. Es werden passende Präsentationsformate entwickelt bzw. getestet.

### *Termin 7: Veranstaltung reflektieren und evaluieren*

Gemeinsame Auswertung des Projektverlaufs, Vor- und Nachteile sowie längerfristige Weiterentwicklungsmöglichkeiten werden diskutiert, Aufgabenstellungen für die Prüfungsleistungen vertieft, das Format der Dokumentation festgelegt und Arbeitsabsprachen mit den Kooperationspartnern getroffen.

#### **Formen für Prüfungsleistungen**

Koordination und Moderation einer thematischen Gruppe, Dokumentation des Arbeitsverlaufs und möglicher Hürden, Zusammenstellung und Auswertung der angewandten Methoden, dokumentierte O-Töne der Menschen mit Behinderung.

### *Beispiel 2:*

#### *Seminarkonzeption für „Sozialraumbezogene Konzepte“ im Studiengang Soziale Arbeit*

*Titel: Partizipation - mehr als ein Schlagwort in der Sozialen Arbeit?*

#### **Seminarbeschreibung im Vorlesungsverzeichnis**

Wie kann man mit Menschen arbeiten, anstatt für sie? Was bedeutet Partizipation und wie wird sie in der Praxis umgesetzt? Dieses Seminar zeigt, warum Partizipation wichtig ist, wie man sie von „Beteiligung light“ unterscheidet und worauf es in der Praxis ankommt. Dabei liegt der Fokus auf der Perspektive der Adressat\_innen: woran zeigt sich ihres Erachtens die partizipative Haltung von Professionellen und was muss passieren, damit Partizipation nicht nur ein Schlagwort bleibt?

An drei Terminen (4., 6. und 7. Sitzung) erfolgt eine Kooperation mit Adressat\_innen, die Erfahrungen einbringen, die sie mit dem Sozialen Unterstützungssystem gemacht haben. Diese Kooperation wird durch eine Beteiligungskordinatorin unterstützt.

#### **Ziel der Kooperation mit Erfahrungsexpert\_innen**

Den Studierenden soll durch die Projektarbeit mit Erfahrungsexpert\_innen gezeigt werden, dass es wichtig und möglich ist, Adressat\_innen von der Konzeption bis zur Evaluation in jeder Phase des Hilfeprozesses einzubeziehen und damit einen großen Schritt in Richtung gleichberechtigter gesellschaftlicher Teilhabe zu vollziehen.

#### **Aufbau**

In den ersten drei Seminareinheiten vermittelt die Dozentin Grundlagen zum Thema Partizipation (insbesondere zur Analyse von Partizipationsprozessen und zum methodischen Vorgehen), lässt die Studierenden ihre eigenen Erfahrungen mit sozialen Dienstleistungen reflektieren und bereitet den Austausch mit den Erfahrungsexpert\_innen vor.

*Termin 1: Sozialraumorientierung: eine fachliche Begründung für Partizipation/Was Partizipation bedeutet:*

Definition und ein Modell für die Praxis: Einführung der Partizipationspyramide und Klärung der organisatorischen Rahmenbedingung; Bilden einer aktiv und regelmäßig teilnehmenden Kerngruppe, die sich durch Lektüre vorbereitet und – soweit erforderlich – ihre Prüfungsleistung in Form eines Drehbuches für ein Erklärvideo erbringt.

*Termin 2: Selbstbestimmung als Ziel der Unterstützung: Empowerment/Worauf es vor allem ankommt:*

Zentrale Partizipationsprämissen: Analyse von Texten o.ä., in denen Adressat\_innen von Erfahrungen mit nicht angemessener Beteiligung im Rahmen von sozialen Dienstleistungen berichten; Besprechung eigener Erfahrungen als Nutzer\_innen von Dienstleistungen.

*Termin 3: Wie Partizipation gelingt*

Nicht für, sondern mit Menschen arbeiten/Wie ein Austausch auf Augenhöhe stattfinden kann: Reflexion partizipativer Arbeitsweisen von Sozialarbeiter\_innen anhand der methodischen Vorgehensweisen Lösungsfokussierung, Familienrat und Bürgercoaching; Einführung ins Thema „Erfahrungsexpertise in der Hochschullehre“ anhand von Beispielen aus GB; Vorbereitung eines Austausches mit Erfahrungsexpert\_innen.

*Termin 4: Soziale Arbeit aus der Adressat\_innenperspektive*

Austausch mit Erfahrungsexpert\_innen: Zum vierten Termin werden die drei Erfahrungsexpert\_innen eingeladen. Sie erzählen von ihren Erfahrungen mit der klinischen Sozialarbeit, der Kinder- und Jugendhilfe und rechtlicher Betreuung im Alter. Die Studierenden können mit ihnen in den Austausch treten und Nachfragen stellen. Bei diesem Termin ist zusätzlich eine Beteiligungskordinatorin anwesend, die die drei Termine mit den Erfahrungsexpert\_innen vor- und nachbereitet, die organisatorischen und verwaltungstechnischen Fragen regelt und der Dozentin bei der Konzeption, Umsetzung und Evaluation des Seminars beratend zur Seite steht.

*Termin 5: Theoriegestützte Reflexion und Formulierung von Drehbuchkonzepten*

In dieser Sitzung findet eine theoriegestützte Reflexion der Erfahrungsberichte statt, die auf zuvor individuell angefertigten ausführlichen schriftlichen Reflexionen der Studierenden basiert, die sie als Teil ihrer Prüfungsleistung zu partizipationsrelevanten Aspekten der Erfahrungen der Erfahrungsexpert\_innen angefertigt haben. Anschließend greifen die Studierenden in Kleingruppen eine der geschilderten Erfahrungen heraus und reflektieren, ob hier die Prämissen partizipativen Handelns wiederzufinden sind oder nicht. Die geschilderte Erfahrung dient als Grundlage für die Produktion eines ca. zwei-/dreiminütigen Erklärvideos.

*Termin 6: Präsentation der Entwürfe – Rückmeldungen von Erfahrungsexpert\_innen*

Beim sechs-ten Treffen präsentieren die Studierenden den erneut eingeladenen Erfahrungsexpert\_innen ihre Drehbücher. Diese geben eine Rückmeldung dazu, ob es den Studierenden gelungen ist, die geschilderte Perspektive aufzugreifen und mit den Relevanzsetzungen der Erfahrungsexpert\_innen zu verknüpfen. Auf der Basis des Feedbacks können die Studierenden ihre Drehbücher präzisieren und überarbeiten.

*Termin 7: Abschlusspräsentation und Abschlussdiskussion*

Bei der letzten Sitzung findet eine Abschlusspräsentation der Erklärvideos statt. Der Entstehungsprozess wird vorgestellt und reflektiert. Zudem erfolgt eine abschließende Auswertung zum Seminar, insbesondere zur Kooperation mit den Erfahrungsexpert\_innen. Das Seminar findet einen Ausklang bei einem gemeinsamen Mittagsimbiss.

### Formen für Prüfungsleistung

Die Prüfungsleistung im Seminar setzt sich aus mehreren Komponenten zusammen: Schriftliche Reflexion über die partizipationsrelevanten Facetten aus den Erzählungen der Erfahrungsexpert\_innen; Präsentation eines Drehbuchkonzeptes oder -entwurfes; Präsentation der Erklärvideos; Vorlage der Drehbücher und einer Reflexion des „Making of“.

Die Benotung der Leistungsnachweise orientiert sich nicht an der Qualität und der technischen Umsetzung der Erklärvideos, sondern bezieht sich auf den Entstehungsprozess. Während die Dozentin benotet, wie der ausgewählte Erzählausschnitt fachlich gedeutet und verortet wurde und welche handlungspraktischen Konsequenzen daraus abgeleitet wurden, bewerten die Erfahrungsexpert\_innen, wie gut es gelungen ist, ein Thema zu beschreiben, das aus ihrer Sicht besonders wichtig für den Umgang von Fachkräften mit Adressat\_innen ist.

## 5. Potentiale, Herausforderungen und Schwierigkeiten der Adressat\_innenbeteiligung

Aus den bislang gesammelten Erfahrungen haben sich folgende Potenziale herauskristallisiert (vgl. Rieger 2015, S. 104 f.).

- *Besseres Verständnis für die Perspektive der Betroffenen*: Durch die erfahrungsbasierte Lehre wurde eine Annäherung an fremde, teils unverständliche Lebenswelten ermöglicht. Diese Form des Perspektivwechsels kann eine Subjektorientierung professioneller Hilfe unterstützen und verhindern, dass Adressat\_innen als Objekte professioneller Interventionen wahrgenommen werden statt als Menschen, die in einer problematischen Lebenssituation ihr staatsbürgerliches Recht auf individuell angepasste Unterstützungsleistungen in Anspruch nehmen. Die Herausforderung für die hauptamtlichen Hochschullehrer\_innen ist es an dieser Stelle, nicht einer unkritischen Identifikation mit den persönlichen Situationen der Erfahrungsexpert\_innen Vorschub zu leisten, sondern eine Reflexion über Möglichkeiten und Grenzen professioneller Hilfe anzuleiten.
- *Abbau von Vorbehalten*: Der Austausch mit den Betroffenen eröffnet Studierenden die Möglichkeit, vorhandene Stereotype, Vorbehalte und Ängste gegenüber Adressat\_innen Sozialer Arbeit zu erkennen, zu reflektieren und abzubauen. Der persönliche Kontakt zwischen Betroffenen und Studierenden innerhalb des geschützten Lernsettings der Hochschule bietet Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit unkonventionellen Lebensformen. Dadurch lassen sich Fremdheit und daran geknüpfte Ängste mindern. Diese Werte können die Studierenden nicht nur aufnehmen, sondern unmittelbar erfassen, reflektieren und internalisieren. Solche Lernprozesse bilden wiederum eine entscheidende Grundlage für die Ausrichtung der späteren fachlichen Interventionen an den Erfahrungen und Ressourcen der Adressat\_innen bzw. ihrer sozialen Netzwerke.
- *Lebensweltliche Relevanzen als Ausgangspunkt für Hilfsangebote*: Erfahrungsbasiertes Wissen ermöglicht, dass zukünftige Fachkräfte, die bisher in ihrem Leben keine persönlichen Erfahrungen mit extremen Krisensituationen und exkludierenden Lebenslagen machen mussten, die Biographien von Betroffenen aus erster Hand kennenlernen und innerhalb ihrer lebensweltlichen Relevanzen nachvollziehen können. Kritik an bestehenden Hilfearrangements kann aufgenommen und reflektiert werden. Zudem bestehen Gelegenheiten, gemeinsam mit Betroffenen über Lösungswege nachzudenken ohne bereits dem Leistungsdruck einer Realsituation in der Praxis ausgesetzt zu sein.

Es soll hier jedoch nicht der Eindruck entstehen, als würden wir angesichts der für uns unbestreitbar bestehenden Vorteile der Beteiligung von Erfahrungsexpert\_innen an der Hochschullehre, nicht auch damit verbundene Schwierigkeiten zur Kenntnis nehmen. Eine Herausforderung, die letztlich je nach Fach und nach Veranstaltungsthema neu zu klären ist, ist die Frage, welchen Status das Wissen der Erfahrungsexpert\_innen einnehmen kann. Es liegt auf der Hand, dass sich die Soziale Arbeit als sozialpolitisch beauftragte und mit öffentlichen Mitteln finanzierte Profession nie „vollständig“ auf die Sicht von Betroffenen einlassen kann. Es geht also darum, in unterschiedlichen Veranstaltungen nicht nur einen Rahmen für die Darstellung von Erfahrungsexpertise zu schaffen, sondern darüber hinaus auch eine Vorstellung davon zu entwickeln, welchen Zweck die Erfahrungsexpertise jeweils realistisch erfüllen kann; z.B. haben das Wissen und die Erfahrungen von Bewohnern einer Nachbarschaft im Kontext der Gemeinwesenarbeit ein ganz anderes Gewicht als die Erfahrungen von Eltern im Kontext von Kinderschutzaufgaben. Es gilt normativ und theoretisch zu reflektieren, wo Fach- und Methodenwissen dominieren müssen, um den Aufträgen der Sozialen Arbeit gerecht zu werden.

## Literatur

---

- Leers, Franziska A./Rieger, Judith (2013): Erfahrungsbasierte Lehre und andere Formen des Service User Involvements als Ausdruck der partizipativen Wende in der Hochschulbildung im Studiengang Soziale Arbeit in England. In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik 43 (6), S. 537–550
- Leers, Franziska A. (2014): Betroffene in den Hörsaal! Wie AdressatInnen an der Lehre beteiligt werden können. In: Straßburger, Gaby / Rieger, Judith (Hg.): Partizipation kompakt – Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 145–150
- Rieger, Judith (2015): Partizipation als Gestaltungsprinzip in der Hochschullehre – Wenn Betroffene zu Lehrbeauftragten werden. In: soziales\_kapital. wissenschaftliches journal österreichischer fachhochschulstudiengänge soziale arbeit 14, S. 98–111. Download: <http://www.soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/2395/670.pdf>

## Anhang

---

### „Instead of sitting in day centres, we're helping to train social workers“ Wie in Portsmouth (UK) Erfahrungsexpertise in das Studium Sozialer Arbeit einfließt <sup>4</sup>

Der Studiengang social work der School of Health Sciences and Social Work, University of Portsmouth verfügt über eine lange Tradition, Erfahrungsexpertise in die Lehre einzubinden. Es gibt die Social Work Inclusion Group (SWIG), eine Gruppe von rund zehn Personen, die sich schon seit Jahren regelmäßig in die Lehre einbringen und weiteren fünf Personen, die ab und an dabei sind (zum Selbstverständnis der Gruppe: <http://swig.uk.net/about>). <sup>5</sup>

Der 2013 veröffentlichte Artikel *Instead of sitting in day centres were helping to train social workers* zeigt sehr anschaulich, wie Service User Inclusion in Portsmouth aussieht und von den verschiedenen Akteuren wahrgenommen wird

(<http://www.communitycare.co.uk/2013/10/01/instead-of-sitting-in-day-centres-were-helping-to-train-social-workers/>).

SWIG ist eine unabhängige Gruppe von ehrenamtlich Tätigen, der für ihren Einsatz ein Budget von jährlich 7.000 Pfund (ca. 8.500 €) zur Verfügung steht, das sie selbst verwalten. Davon finanzieren sie beispielsweise Arbeitsmaterialien, Transport- und Reisekosten sowie Kost und Logis ihres jährlichen Auswertungstages, für den sie attraktive Konferenzräume anmieten, um in einer angenehmen Atmosphäre ihre Aktivitäten zu evaluieren. Ansonsten trifft sich die Gruppe einmal pro Monat abends außerhalb der Hochschule, da es in der Hochschule keinen Raum gibt, in dem sich sechs Rollstuhlnutzer gleichzeitig aufhalten dürfen.

Auf der SWIG-Homepage gibt es eine Selbstpräsentation von mehreren SWIG-Mitgliedern: <http://swig.uk.net/members>. SWIG ist auf zahlreichen Ebenen in den Hochschulbetrieb eingebunden und der Vorsitzende nimmt an allen Treffen der Lehrenden teil. Einen guten Einblick gibt die Selbstdarstellung und die Auflistung der Aktivitäten auf der Homepage: <http://swig.uk.net/about>. Exemplarisch werden einige davon im Folgenden beschrieben.

### „Warum ich dafür bin, dass...“ – Debate Days im ersten Studienjahr

Die Idee, Debate Days zu veranstalten, stammt von SWIG. Sie haben sie den Lehrenden präsentiert und dann wurde beschlossen: „Let's try it!“ Immer zur Mitte des ersten Studienjahres gibt es eine große Diskussionsveranstaltung (Debate Day) zu strittigen Fragestellungen (z.B.: Soll Prostitution verboten werden? Sollen alle sozialen Dienstleistungen über persönliche Budgets finanziert werden?, ...). Die Studierenden werden in kleine Pro- und Contra-Gruppen aufgeteilt und entwickeln gemeinsam mit SWIG-Mitgliedern vormittags ihre Argumente. Nachmittags beginnt die große Debatte und die Zuschauer können sofort elektronisch darüber abstimmen, wie schlüssig sie die vorgebrachten Argumente finden.

Die pädagogische Zielsetzung dieser jährlichen Veranstaltung besteht darin, den Studierenden zu vermitteln, dass sie als Sozialarbeiter gut argumentieren können müssen und dass es dabei nicht auf ihre persönliche Meinung ankommt. Hierzu der Vorsitzende von SWIG: „Deshalb lassen wir sie auch nicht wählen, in welche Gruppe sie gehen wollen.“

---

<sup>4</sup> Gaby Straßburger (09/2014)

<sup>5</sup> Neben den Mitgliedern von SWIG sind aber auch noch andere Erfahrungsexpert\_innen an der Hochschule aktiv. Sie werden direkt von Dozent\_innen kontaktiert, die es wichtig finden, den Kreis der Erfahrungsexpert\_innen zu erweitern und sich nicht ausschließlich auf SWIG zu stützen. Denn oft finden sich unter den SWIG-Mitgliedern keine passenden Ansprechpartner\_innen, da SWIG in erster Linie die Erfahrungen von Menschen mit körperlichen und psychischen Beeinträchtigungen oder Erkrankungen einbringen kann.

*Denn sie sollen lernen, gut zu argumentieren. Schließlich sind wir als Betroffene oft genau darauf angewiesen, damit wir bekommen, was wir brauchen.*“ Zudem sollen die Studierenden sehen, dass meist beide Seiten gute Argumente haben und dass Komplexität normal ist. Ein weiterer Lerneffekt besteht darin, mit SWIG-Mitgliedern gemeinsam an einem Thema zu arbeiten und damit Barrieren aufzubrechen. Der Tag endet mit einer Reflexion dieser Lerneffekte.

### Kreative Formen der Kooperation

Viele Beteiligungsformen sind bewusst kreativ gestaltet, um Studierenden einen besseren Zugang zu den Erfahrungen von Erfahrungsexpert\_innen zu vermitteln und Kooperation auf Augenhöhe zu ermöglichen. Denn keiner der Beteiligten hat per se eine besondere Expertise auf künstlerischem Gebiet. *„It’s the concept of the ‘common third’ – neither party comes to a situation as an expert, but brings a mix of creative and manual skills“*, so einer der ehemaligen Dozenten.

Doch wie wird die Kooperation bewertet? Die Benotung orientiert sich am Lehrziel, also nicht am künstlerischen Wert, sondern daran, inwiefern die Studierenden eine Beziehung zu den Erfahrungsexpert\_innen aufbauen können.

*„Students don’t get assessed on the quality of the product; they’re assessed on the quality of the relationship and their ability to communicate with service users.“*

- *Kreativprojekt Diashow*: Bei dieser Lehrform geht es im Masterstudiengang darum, die Lebenswelt von Betroffenen kennenzulernen und künstlerisch zu präsentieren. Die Vorgaben: vier Studierende arbeiten vier Wochen mit einem SWIG-Mitglied. Gemeinsam erstellen sie eine kommentierte Diashow aus acht Schwarzweiß-Bildern, die fünf Minuten dauert. Die beste Show des Jahrgangs wird auf der Homepage von SWIG präsentiert (z.B. „John’s Story“ auf <http://swig.uk.net/films#>). Benotet wird nicht die Diashow, sondern die 20-minütige Präsentation der Studierenden über die gemeinsame Arbeit in diesem Projekt und ihre schriftliche Reflexion über theoretische Implikationen ihres Projektes. Das ist auch explizit im Lehrplan des Masterstudiengangs für das Modul “Empowering Service Users and Promoting Inclusion” festgehalten: *„Students will develop a creative artefact with services users (1000 words), undertake a reflective review of that experience (2000 words) and undertake a theoretical review of issues pertaining to inclusion and participation (2000 words)“*. In diesem Modul werden bis zu 30 von 250 Credits erworben.
- *Kreativtage (CREATE day)*: Im März gibt es für die Bachelor-Studierenden des zweiten Jahrgangs zwei Kreativtage, die in Kooperation mit dem Studiengang Drama gestaltet werden. Zur Vorbereitung treffen sich SWIG-Mitglieder zunächst mit Studierenden des Drama-Studiengangs und entwerfen ein Konzept. An den beiden Kreativtagen werden fünf Kleingruppen gebildet, in denen Studierende der Sozialen Arbeit, des Studiengangs Drama und SWIG-Mitglieder vertreten sind. Jede Gruppe arbeitet mit einem anderen künstlerischen Medium: Tanz, Musik, Theater, Poesie, Film. Am ersten Tag kann sich jede Gruppe vormittags mit dem Medium vertraut machen. Nachmittags erarbeitet sie damit eine Produktion zu einem vorgegebenen Thema. Am zweiten Tag präsentiert sie vormittags das Ergebnis und der Nachmittag ist der Reflexion der Erfahrungen gewidmet.

# “Service User Involvement in Social Work Education”

## Standards für einen erfolgreichen Einbezug von Adressat\_innen in die Lehre Sozialer Arbeit

Seit mehr als zehn Jahren gibt es in Europa und in der Welt verstärkte Anstrengungen, die Adressatinnen und Adressaten der Sozialen Arbeit – die „Service User“ - in die Qualifizierungsprozesse und -strukturen der Sozialen Arbeit systematisch einzubinden. Dem durch die Erfahrungen mit Institutionen der Sozialen Arbeit erworbenen Erfahrungswissen der Service User (SU) wird damit für die Lehre in der Sozialen Arbeit eine zunehmende Bedeutung zugemessen: So stellen die “Global Standards for the Education and Training of the Social Work Profession” der International Association of Schools of Social Work deutlich heraus, dass eine Beteiligung von SUn in allen Aspekten der Ausbildung Sozialer Arbeit anzustreben sei (IASSW / IFSW, 2004: 4). In Großbritannien wird ein Einbezug von SUn in alle Felder des Ausbildungsgeschehens (Entwicklung, Durchführung, Evaluation der Lehre, Auswahl und Bewertung von Studierenden) gesetzlich gefordert (Department of Health, 2002).

Darüber hinaus haben sich vor allem in Westeuropa Hochschulen und SU zu Netzwerken zusammengeschlossen, die das Ziel verfolgen, die Möglichkeiten eines verstärkten und systematischen Einbezugs von SU zu entwickeln und zu fördern (Powerus.eu, vgl. hierzu auch Chiapparini 2017). Im Zuge dieser Entwicklungen ist eine Fülle von Publikationen entstanden, deren überwiegende Mehrzahl erwartungsgemäß aus Großbritannien stammt. Dabei überwiegen zum großen Teil Beiträge, die Einzelprojekte und deren Evaluationsergebnisse vorstellen. In den letzten Jahren erschienen aber auch einzelne Übersichtsarbeiten. So fassen Tanner et al. (2015) die bislang beobachteten Effekte des Service User Involvement (SUI) in einem Überblick zusammen, verweisen aber zugleich kritisch darauf, dass die weitaus überwiegende Zahl der einbezogenen Studien ledig-

lich auf Selbstberichten der Studierenden und der SU beruht. Studierende äußern sich über den Einsatz von SU in der Lehre äußerst positiv und berichten über Lernzuwächse in folgenden Bereichen:

1. Sensibilität für die Sichtweisen der SU
2. Erkennen von eigenen stereotypen Vorstellungen von „Klienten“ bei gleichzeitiger Sensibilisierung für die Stärken und Ressourcen der SU
3. Empathiefähigkeit
4. Fähigkeit, SU in ihren jeweiligen Kontexten wahrzunehmen
5. Kommunikationsfähigkeiten und
6. Herstellen der Verbindung zwischen Theorie und Praxis.

Tanner et al. (2015) berichten ebenso über die Kritikpunkte, die von Studierenden gegenüber SUI geäußert werden – diese beziehen sich auf einen Mangel an Diversität unter den einbezogenen SUn, auf Bedenken, dass für einige SU der Einsatz mit zu hohen Belastungen verbunden sei, und dass manchmal die Beiträge der SU zu „professionell“ bzw. manches Mal zu „anekdotisch“ seien.

SU äußern sich ebenfalls überwiegend äußerst positiv. Sie berichten über folgende Effekte:

1. Zugewinn an Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein
2. Erfahrung von Wertschätzung als Partner im Ausbildungsgeschehen
3. Zufriedenheit darüber, einen Beitrag zur Qualität zukünftiger Sozialer Arbeit zu leisten
4. Überschreiten der Opfer-Rolle
5. Entwicklung von weiteren Fähigkeiten, die neue berufliche Optionen eröffnen.



**Marion Laging** \*1961

Professorin, Studiendekanin Bachelor Soziale Arbeit und Prodekanin an der Hochschule Esslingen; seit mehreren Jahren engagiert in der Entwicklung und Durchführung von SUI-Projekten.

[Marion.Laging@hs-esslingen.de](mailto:Marion.Laging@hs-esslingen.de)

**Abstract / Das Wichtigste in Kürze** Der Einbezug von Adressat\_innen in die Lehre Sozialer Arbeit zeigt für die Studierenden und die Adressat\_innen eine Vielzahl positiver Effekte. Gleichwohl sind Erfolg und Nachhaltigkeit von SUI-Projekten mit einer Vielzahl von strukturellen Bedingungen verknüpft.

**Keywords / Stichworte** Partizipation, Einbezug von Adressat\_innen, Lehre in der Sozialen Arbeit, Service User Involvement (SUI)

Die Kritikpunkte und Herausforderungen, die SU äußern, beziehen sich auf administrative Aspekte in der praktischen Umsetzung, mangelnde Rollenklarheit (unpassende Entlohnungsmodalitäten, kein barrierefreier Zugang, nicht angemessene Vorbereitung und Unterstützung), aber auch Fragen der Wertschätzung des erfahrungsbasierten Wissens werden aufgeworfen (ebenda).

Schon diese knappe Einführung zeigt, dass im Einbezug von SUn in die Lehre Sozialer Arbeit vielversprechende Potenziale liegen, damit zugleich aber auch große Herausforderungen und Fragen verbunden sind. Diese betreffen Kriterien für die Auswahl von SUn, Merkmale ihrer „Eignetheit“, Möglichkeiten und Grenzen ihrer Qualifizierung und möglicher Partizipationsfelder ebenso wie Gefahren von Überforderung und Funktionalisierung. Ein Einbezug von SUn stellt zudem letztendlich auch grundsätzliche Fragen nach dem Verhältnis von wissenschaftsbasiertem Wissen und erfahrungsbasiertem Wissen und berührt damit auch Fragen von Macht und Machtbalancen in einer Fakultät / Hochschule.

### Aktivitäten und Netzwerkbildung in Deutschland

Im Kontext internationaler Netzwerke entwickelt und führt die Hochschule Esslingen seit dem Jahr 2013 Projekte im Sinne des SUI durch (Laging & Heidenreich 2017, Heidenreich & Laging 2016, Laging & Heidenreich 2016). Parallel dazu begann die Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin 2013, basierend auf Erfahrungen in Großbritannien, SUI-Ansätze zu erproben (Rieger et al. 2016, Rieger 2015).

2017 startete die Hochschule Esslingen eine Initiative, um interessierte Fakultäten / Hochschulen und SU aus dem deutschsprachigen Raum miteinander in Kontakt zu bringen, bereits bestehende Ansätze sichtbar zu machen, Erfahrungen zum SUI auszutauschen und um ein Interesse an der Bildung eines deutschsprachigen Netzwerkes auszuloten. Die Initiative stieß auf positive Resonanz, ein Fachtag mit fünf Hochschulen aus dem Bundesgebiet, Studierenden und SUn wurde im Januar 2017 durchgeführt und die Bildung eines nationalen Netzwerkes im Kontext der internationalen Verbindungen positiv diskutiert. Der Fachtag erkannte die Potenziale, die im SUI liegen, diskutierte aber auch kritisch die damit verbundenen fachlichen und strukturellen Herausforderungen. Es wurde beschlossen, als eine erste Aktivität des zu gründenden Netzwerkes ein Positionspapier zu erstellen, mit dem folgende Ziele verfolgt werden sollen:

1. das Netzwerk und seinen aktuellen Diskussionsstand im deutschsprachigen Raum sichtbar zu machen
2. das Netzwerk für weitere interessierte Kollegen und Kolleginnen bzw. Hochschulen und SU zu öffnen
3. Impulse für einen Fachdiskurs zu SUI zu vermitteln und

4. den Ressourcen- und Veränderungsbedarf zu skizzieren, den ein verantwortungsbewusstes SUI mit sich bringt.

Unter der Federführung von Prof. Dr. Marion Laging und unter Mitwirkung von Dr. Emanuela Chiapparini und Dr. Véronique Eicher, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Prof. Dr. Thomas Heidenreich, Hochschule Esslingen, Prof. Dr. Gaby Straßburger, Katholische Hochschule Berlin, Prof. Dr. Christoph Walther, Technische Hochschule Nürnberg und Prof. Dr. Ulrike Zöllner, Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes wurde das nachfolgend dargestellte Positionspapier entworfen.

### Netzwerk SUI im deutschsprachigen Raum: Voraussetzungen für den Einbezug von SU in die Lehre

Strukturell ist der Einbezug von SU in die Lehre Sozialer Arbeit in Deutschland bislang nicht vorgesehen. Dementsprechend stehen an den Fakultäten / Hochschulen weder Strukturen noch Ressourcen hierfür bereit. SU haben weder einen systematischen Platz in Gremien und Entscheidungsprozessen in den allgemeinen Belangen des Hochschulsystems, noch konkret in der Entwicklung, Durchführung und Evaluation von Lehre. Der Einbezug von SU ist dementsprechend zur Zeit von der Initiative und dem freiwilligen und zusätzlichem Engagement einzelner Dozierender, Studierender und SU abhängig.

### Charakteristika der SU und Implikationen für die Zusammenarbeit

Die Erfahrungen in Deutschland und in internationalen Kontexten haben gezeigt, dass ein verantwortungsbewusster Einbezug von SU eine äußerst umfassende, sorgsame Vorbereitung und Begleitung der SU erfordert. SU haben oftmals wenig positive Erfahrungen mit dem formalen Bildungssystem und sind zudem häufig von Marginalisierungs- und Diskriminierungserfahrungen betroffen. Hochschulen werden deshalb von SU oft als zunächst äußerst fremde Systeme wahrgenommen. Auch ist ein (Selbst-) Bewusstsein darüber, dass das eigene Erfahrungswissen eine Ressource in den Qualifizierungsprozessen der Sozialen Arbeit darstellen kann, bei SU in der Regel nicht vorhanden. So müssen entsprechende Ansätze entwickelt werden, damit SU die Bereitschaft und teilweise auch die Fähigkeit entwickeln können, sich bei der Gestaltung der Systeme Hochschule und Qualifizierung einzubringen. Vergleichsweise selten haben Menschen, die Erfahrungen mit Sozialer Arbeit gemacht haben, eigene Strukturen und institutionelle Kontexte entwickelt, die es erlauben, SU auch systematisch und institutionell gebunden anzusprechen. Nur in Ausnahmefällen formulieren die vorhandenen Selbstorganisationen (z.B. EXIN; <http://www.ex-in.info/virthos.php?/>) ausdrücklich das Ziel, in Ausbildungsprozesse eingebunden zu werden.

### **Identifikation von Bereichen, in denen SUI implementiert werden kann**

Aber nicht nur der Zugang sowie die Bereitschaft und Fähigkeit der SU für SUI muss entwickelt und unterstützt werden, sondern auch die entsprechenden Bereitschaften, Ressourcen und Strukturen in den Fakultäten / Hochschulen, damit SU sich einbringen können. Obgleich Konzepte wie Lebenswelt- und Sozialraumorientierung die Bedeutsamkeit der subjektiven Perspektive der Service User für eine gelingende Soziale Arbeit betonen und inzwischen in Deutschland fast flächendeckend gelehrt werden, vermittelt die Struktur der Hochschulbildung eine Dominanz des akademischen Wissens. Dabei zeigt sich auch, dass ein Einbezug von SU nicht nur in den entsprechenden Lehreinheiten einschließlich Planung, Evaluation und Curriculumsarbeit stattfinden kann, sondern auch die Organisation und Verwaltung betrifft.

Nachfolgend werden die mit dem angestrebten Einbezug von SU einhergehenden Herausforderungen strukturiert dargestellt. Damit wird ein erster Schritt für die Formulierung von Standards für ein verantwortungsvolles SUI zu gemacht.

### **Entwicklung von Formaten für die Einbeziehung von SUI in die Lehre**

Module, in denen der Einsatz von SU sinnvoll und gewinnbringend ist, müssen identifiziert und in Hinblick auf einen möglichen Einbezug von SU modifiziert bzw. neue Module entwickelt werden. Dabei ist insbesondere zu eruieren, wo und wie SU das Lehrangebot durch die „Teilgabe von Erfahrungsexpertise“ (Leers & Rieger 2013) bereichern können, indem sie spezifische Kompetenzen (z.B. persönliches Erfahrungswissen und Insiderkenntnisse) einbringen, über die Dozierende in der Regel nicht verfügen.

Die Entwicklung entsprechender innovativer Lehrkonzepte unter Einbezug von SU erfordert zusätzliche Ressourcen, die über die übliche kontinuierliche Fortschreibung von Modulen und Programmen weit hinausgeht. Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass bei der Entwicklung von Lehr- und Lernkonzeptionen SU beteiligt werden sollten und dieses ebenfalls einen zusätzlichen Ressourcen- und Finanzierungsbedarf erfordert. Da hier die Entwicklung noch ganz am Anfang steht, sollte zunächst eine möglichst große Vielfalt von Formaten im Vordergrund stehen und der Aufbau eines breiten Erfahrungswissens angestrebt werden.

### **Zugang, Aktivierung, Qualifizierung, Begleitung, Entlohnung von SU**

Im Selbstverständnis von SU ist meist nicht präsent, dass sie einen wertvollen Beitrag zu den Qualifizierungsprozessen in der Sozialen Arbeit leisten können. Einen Zugang zu interessierten SU zu entwickeln, diese für SUI zu moti-

vieren und zu qualifizieren geht weit über die übliche Akquise von Lehrbeauftragten hinaus. Da SU zudem oftmals spezifische Lebensbedingungen aufweisen (z.B. mangelnde Ressourcen für Kinderbetreuung, keine feste Kontoverbindung), müssen Ansätze entwickelt werden, die diesen Lebensbedingungen Rechnung tragen und die keinen neuen Ausgrenzungserfahrungen Vorschub leisten. SU brauchen darüber hinaus verlässliche und kontinuierliche Ansprechpartner\_innen in einer vertrauensvollen Beziehung. Desgleichen muss für eine angemessene Entlohnung und entsprechende Verwaltungsstrukturen gesorgt werden. Dabei ist zu beachten, dass die SU, die am unaufwändigsten anzusprechen sind, zugleich diejenigen sind, die die meisten Ressourcen aufweisen. Sollen hier keine Selektionsprozesse wirksam werden, die bestehende Ungleichheiten unter den verschiedenen SU-Gruppen verstärken, müssen entsprechende Ressourcen bereitgestellt werden. Diese Erfahrungen und daraus entwickelte best-practice-Ansätze sollten zügig publiziert werden, um den fachlichen Diskurs zu SUI im deutschsprachigen Raum zu stärken.

### **Einbezug von Studierenden und Studierendenvertretung**

Damit Lehreinheiten, die mit SU durchgeführt werden, für Studierende ertragreich sind, sollten Studierende diesen Ansatz kennen und einordnen können. Mögliche Unsicherheiten und Ängste von Seiten der Studierenden müssen thematisiert und aufgegriffen werden. Diese Prozesse stellen aber dann ein erhebliches Potenzial für Lernprozesse dar. Es sollte an den Fachbereichen / Fakultäten / Hochschulen ein Konzept für die Partizipation von Studierenden im Kontext von SUI existieren.

### **Einbezug der Praxis**

Partizipation ist ein Thema, das in der Praxis Sozialer Arbeit hochaktuell ist. Neben dieser inhaltlich-thematischen Schnittstelle ist die Kooperation mit der Praxis zum einen wichtig, um Zugangswege zu SU zu öffnen. Zum anderen soll durch SUI in SWE letztendlich die Praxis Sozialer Arbeit positiv verändert werden. Hierzu liegt bislang kaum systematisches Wissen vor (vgl. Tanner et al. 2015). Ein Aufbau systematischer Wissensbestände zu nachhaltigen Wirkungen des SUI auf die Verbesserung der Praxis Sozialer Arbeit ist in Kooperation mit der Praxis anzustreben. Analog zum Einbezug von Studierenden sollte der Einbezug der Praxis ebenfalls konzeptionell beschrieben werden.

### **Leitbild und Struktur- und Entwicklungsplan**

Der Einbezug von SU ist eine Entscheidung sowohl für eine Verbesserung der Lehre als auch Ausdruck einer partizipativen Haltung und einer Wertschätzung von Erfahrungswis-

sen. SUI ist von daher viel mehr als eine Methode, sondern betrifft auch grundlegende Wertorientierungen und Machtverhältnisse der Fakultät / der Hochschule. Um eine diesbezügliche Auseinandersetzung und Verbindlichkeit zu initiieren, sollte ein Commitment zu SUI im Leitbild und im Struktur- und Entwicklungsplan angestrebt werden.

### Arbeitskreis / Beirat an der Fakultät / Hochschule

SUI ist kein abgeschlossenes und kohärentes Konzept, sondern bedarf einer ständigen Reflektion, Anpassung und Weiterentwicklung. Dies sollte partizipativ und kontinuierlich mit allen beteiligten Akteuren (Dozierende, Fakultätsvorstand, SU, Studierende, Praxis, Verwaltung) geschehen und einen definierten Ort und eine definierte Zuständigkeit in der Gremienstruktur von Fakultät / Hochschule finden.

### Nationaler und internationaler Austausch

Die Entwicklung einschließlich Evaluation von SUI in SWE steckt noch in den Anfängen und es besteht ein hoher Bedarf an Erfahrungsaustausch, Auswertung und Vernetzung unter allen Beteiligten. Obgleich sich auf internationaler Ebene Netzwerke gebildet haben, an die auch ein Anschluss gegeben ist, stehen für die Bildung eines Netzwerkes im deutschsprachigen Raum bislang keine systematischen Strukturen und entsprechende Ressourcen bereit.

### Koordination und Verwaltung

Für einen verantwortungsbewussten Einbezug von SU in SWE sind verlässliche, kontinuierliche Ansprechpartner\_innen für SU an der Hochschule zentral. Für SU, die oftmals in formalen Ausbildungssystemen negative Erfahrungen gemacht haben, sind Hochschulen hochschwellige, fremde Systeme. Desgleichen muss eine Schnittstelle zu den Dozierenden und zur Verwaltung gegeben sein, um die bisherige strukturelle „Nichtpräsenz“ von SU auszugleichen. Eine wichtige infrastrukturelle Maßnahme besteht daher mittelfristig darin, in der Hochschule eine koordinierende Stelle einzurichten, die dafür verantwortlich ist, für die Kontinuität und Qualität des SUI zu sorgen.

### Fazit

SUI in SWE ist ein Ansatz mit einem viel versprechendem Potenzial, um die Qualifizierung in der Sozialen Arbeit nachhaltig zu verbessern und um die Partizipation von SU als eines der zentralen Paradigmen der Sozialen Arbeit auch in das System Hochschule verstärkt einzuführen. Vor allem aus dem internationalen Feld liegen eine Vielzahl von Erfahrungen mit SUI vor mit überwiegend positiven Erfahrungen sowohl in Hinblick auf die Lernzuwächse der Studierenden als auch hinsichtlich der Entwicklungsmöglichkeiten von SU. Die Erfahrungen zeigen aber auch, dass ein erfolgreiches SUI viele Fragen auf ganz unterschiedlichen Ebenen zu klären hat, will es

seine eigenen Ansprüche tatsächlich einlösen und den damit verbundenen Risiken (z.B. der Überforderung und Funktionalisierung von SUI) effektiv entgegenzutreten. Ein verantwortungsbewusster Einbezug von SUI erfordert ein erhebliches Knowhow, Ressourcen und Informations- und Abstimmungsprozesse innerhalb einer Fakultät / Hochschule. Das wahrgenommene Bedürfnis nach Austausch und Vernetzung national und international zeigt, dass diese Fragen nicht nur auf der Ebene von einzelnen Fakultäten / Hochschulen bearbeitet werden können und sollen. Trotzdem wird deutlich, dass es in den Fakultäten / Hochschulen einer systematischen, strukturbasierter und nachhaltigen Unterstützung und Einbindung des Ansatzes in die Fakultät / Fachbereich bedarf, damit sich SUI zumindest mittelfristig von dem Engagement einzelner Dozierender lösen kann. ❀

#### Literatur

- CHIAPPARINI, EMMANUELA (2017) (HRSG.).**  
*The Service User as a Partner in Social Work Projects and Education. Concepts and Evaluations of Courses with a Gap-Mending Approach in Europe.* Leverkusen: Budrich-Verlag
- DEPARTMENT OF HEALTH (2002).**  
*Requirements for Social Work Training.* Hg. v. Department of Health. SCIE Social Care Institute for Excellence. <https://www.scie.org.uk/publications/guides/guide04/files/requirements-for-social-work-training.pdf?res=true>
- HEIDENREICH, TOMAS, LAGING, MARION. (2017).**  
*Germany: Service User Involvement at Esslingen University of Applied Sciences: Background, Concept and Experiences.* In: E. Chiapparini (Hrsg.), *The SU as a Partner in Social Work Projects and Education. Concepts and Evaluations of Courses with a Gap-Mending Approach in Europe* (pp.106-123). Leverkusen: Budrich-Verlag
- IASSW; IFSW (2004).**  
*Global Standards for the Education and Training of the Social Work Profession.* Hg. v. IFSW. IASSW; IFSW. [http://cdn.ifsw.org/assets/ifsw\\_65044-3.pdf](http://cdn.ifsw.org/assets/ifsw_65044-3.pdf)
- LAGING, MARION, HEIDENREICH, THOMAS (2017).**  
*Service User involvement in social work education: experiences from Germany and implications for a European perspective.* *European Journal of Social Work*, 1–9, doi: 10.1080/13691457.2017.1283586
- LAGING, MARION; HEIDENREICH, THOMAS (2016).**  
*Was ist gute Soziale Arbeit?* *Sozial Extra*, 40(2), S. 12–15
- LEERS, FRANZISKA ANNA UND RIEGER, JUDITH (2013).**  
*Erfahrungsbasierte Lehre und andere Formen des SU Involvement als Ausdruck partizipativen Wende in der Hochschulbildung im Studiengang Soziale Arbeit in England.* *neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 43(6), S.537–550
- RIEGER, JUDITH, STRASSBURGER, GABY, WURTZBACHER, JENS (2016).**  
*Integration von Erfahrungsexpertise in die Lehrpraxis: systematische Beteiligung von Adressat\_innen.* <http://kidoks.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/749> (25.04.2017).
- RIEGER, JUDITH (2015).**  
*Partizipation als Gestaltungsprinzip in der Hochschullehre. Wenn Betroffene zu Lehrbeauftragten werden.* *soziales\_kapital*, 14(0), S. 98-111
- TANNER, DENISE ET AL. (2015).**  
*Making It Real: Evaluating the Impact of SU and Carer Involvement in Social Work Education.* *British Journal of Social Work*, pp. 1–20.



## Towards a Conceptual Framework of Service User Involvement in Social Work Education: Empowerment and Educational Perspectives

Marion Laging and Thomas Heidenreich

### ABSTRACT

A topic that has recently gained widespread attention in social work education is service user involvement (SUI), a term denoting the call to include users of social work services in teaching social work students. Despite the widespread use of the term SUI, this label includes a wide variety of approaches with different aims and scopes. A conceptual framework that distinguishes empowerment from educational perspectives in current SUI approaches is proposed, and a number of elements that should be discussed in each of these perspectives are introduced: theoretical background, role and tasks of the institution, areas of implementation and role of service users, and effects of SUI and their assessment. Implications for further SUI projects and research approaches are discussed.

### ARTICLE HISTORY

Accepted: September 2017

The development of programs and curricula in social work is an ongoing and changing process. In many countries in Europe and across the world, the involvement of service users in this process has gained increasing significance. The “Global Standards for the Education and Training of the Social Work Profession,” a statement adopted in 2004 by the General Assemblies of the International Federation of Social Workers and the International Association of Schools of Social Work in Adelaide, Australia (Sewpaul & Jones, 2005), recognizes the importance of service user involvement (SUI) in social work education (SWE). It is clear from the beginning of this statement that the rights and interests of service users (SUs) and their participation in all aspects of education is the underlying goal (Sewpaul & Jones, 2005). On a scientific level, a growing number of reports of SUI in SWE have been published, including a special issue of *Social Work Education* (McLaughlin, Sadd, McKeever, & Duffy, 2016).

As the leading country in SUI in SWE, the United Kingdom has played a major part in these developments, as indicated by the “11 pioneering articles from the UK” in the first special edition of SWE in 2006 (McLaughlin et al., 2016, p. 863), and SUI has long been a feature of SWE in this country (Beresford & Boxall, 2012). Moreover, in the United Kingdom, the involvement of SUs is a mandated feature of SWE (Department of Health, 2002). As a consequence, service users now regularly participate in the design, delivery, and evaluation of social work curricula and also in student selection and assessment. Initiatives in other countries such as Sweden (Kjellberg & French, 2011), Norway (Askheim, 2012), and Germany (Laging & Heidenreich, 2017) have also introduced SUI-oriented approaches that impart significance and influence to service users in SWE.

Thus, a wealth of literature on SUI in SWE has amassed in the wake of these developments, with a large proportion deriving from the United Kingdom. The majority of this literature consists of reports and self-evaluations of individual projects involving SUs (Heidenreich & Laging, 2016); however, several overviews and reviews have been published (Chambers & Hickey, 2012; Robinson & Webber, 2013; Wallcraft, Fleischmann, & Schofield, 2012). In addition, there are some publications relating to reflections on separate, specific aspects of SUI in SWE (Beresford & Boxall, 2012). Apart from a few exceptions (Beresford & Boxall, 2012; Skoura-Kirk et al., 2013), the available

documentation consists mostly of reports written by academics. In spite of the more recently available reviews and summary publications, no coherent theoretical framework or conceptualization of SUI in SWE exists to date, even though certain lines of argumentation are repeatedly used to justify it.

The aim of this article is to develop a conceptual framework of SUI in SWE to guide further research and practice. More specifically, we identify, describe, and order the different available conceptualizations of SUI and the theoretical constructs and justifications that lie beneath this seemingly contradictory and haphazard field. In this area, two basic schools of thought can be identified: In the educational perspective, the educational gains achieved by the students through SUI are emphasized, and in the empowerment perspective, the participation of SUs is in the forefront.

### **The challenge: Heterogeneity in the approaches of SUI in SWE**

Before we develop the conceptual framework for SUI in SWE, the scope and heterogeneity of existing approaches are briefly presented to demonstrate the variety of approaches that have to be encompassed within a conceptual framework.

It is important to note that the group of people identified as SUs is defined differently in different approaches: Whereas some assume that an SU has or has had experience with social services, others (Warren & Boxall, 2009) consider SUs as people who are affected by or threatened with social exclusion and recruit SUs who have been excluded in different ways for SUI projects. SUI in SWE has included SUs from a variety of target groups. Clients with mental health issues and addictions have been regularly involved as well as former clients of child welfare services. Other important groups such as older people have been involved to a lesser degree. Some approaches also involve carers—family members or other people close to the SU—in SWE, whereas in others they do not appear to play a role (Chambers & Hickey, 2012). In their overview, Webber and Robinson (2012) note that in the discourse surrounding SUI in SWE, the term *meaningful involvement* (having sense and is useful and reasonable) is increasingly used, although up to now there has been no consensus on what this is or how it might be measured (Farrow, 2014).

### **Areas of implementation**

The institutional areas where SUs have been active and the projects they have participated in are very diverse. A requirement in the United Kingdom is that SUs must be involved in all areas of SWE (Department of Health, 2002, p. 9); these areas are furthermore specified as student selection, design of the degree, teaching and learning provision, preparation of practice learning, provision of placements, learning agreements, assessment of students, and quality assurance (Department of Health, 2002). The available papers and reports show there is a definite tendency to involve SUs more strongly in the areas of recruitment, selection, and teaching and rather less intensively in the area of assessment (Wallcraft et al., 2012). Others stress the involvement of SUs in research (Beresford & Boxall, 2012; Završek & Videmšek, 2009).

### **Role of SUs**

A brief look at the available literature reveals that the types of roles and tasks that involved SUs are assigned in the context of SWE can be quite disparate. Although SUs appear in some projects as academics' partners in education, that is, as equal "co-teachers" (Gutman, Kraiem, Criden, & Yalon-Chamovitz, 2012, p. 203), in other approaches they have the status of "the status of students" (Askheim, 2012, p. 3; Denvall, Heule, & Kristiansen, 2007, p. 8; Kjellberg & French, 2011, p. 950). Yet other approaches described how students, together with teachers or SUs, designed and carried out participative approaches (Laging & Heidenreich, 2017; Terry, Raithby, Cutter, & Murphy, 2015). For

example, in a project in Germany, students with the support of lecturers developed their own SUI approach. The students selected their own topics of interest, collaborated with SUs, and developed appropriate formats for involving SUs in teaching (Laging & Heidenreich, 2017).

### **Effects of SUI in SWE and their assessment**

As a final point, defining the expected effects of SUI in SWE and developing the means to assess these effects have been quite diverse. On the one hand, when focusing on an empowerment perspective, effects should be expected in the extent of participation and empowerment that SUs experience in SWE; on the other hand, when focusing on an educational perspective, effects can be expected in the development of students' skills. For example, with regard to the empowerment perspective, SUs describe how SUI helps them to overcome the role of victim, or as Sadd (2011) put it, "moving service users away from the role of victim" (p. 8). They also report a feeling of being heard and valued and gaining knowledge and insight, practical skills, and confidence and developing self-esteem (Matka, River, Littlechild, & Powell, 2010, p. 2148). With regard to the educational perspective, the effects for students include enhancing their communicative abilities (Skilton, 2011, p. 304) and gaining greater insight and awareness into the perspectives of people on the receiving end of services (Duffy, 2012, p. 728).

### **A conceptual framework based on educational and empowerment perspectives**

As the previous section has shown, SUI in SWE is a rich and heterogeneous field. Following Webber and Robinson (2012), we distinguish an educational as well as an empowerment perspective in SUI approaches. The first perspective emphasizes SUI for the development of students' skills (educational perspective), and the second stresses the importance of SUI for empowering people from marginalized and excluded groups (empowerment perspective). Both perspectives are associated with different views on four important domains: theoretical background, areas of involvement, role of service user, role of institutions, and effects of SUI and instruments to assess these effects.

Contributions and research that describe SU involvement in SWE from the perspectives of power and empowerment or participation (models that focus on the process of involvement such as empowerment or partnership) are dominant in the available literature. In contrast, there are fewer contributions concentrating on and describing how and in what ways SUI relates to the demands of teaching and learning, thereby contributing to the development of teaching and education in social work (Robinson & Webber, 2013).

Table 1 shows the heuristic of distinguishing between an educational and an empowerment perspective and the implications of these views on various areas of SUI. We discuss each of these domains with regard to differences relating to the educational and empowerment perspective.

**Table 1.** Educational and empowerment perspective in different domains.

Domain	Educational Perspective	Empowerment Perspective
Theoretical background	Pedagogic and didactic theories, pedagogy of the oppressed, lifeworld orientation	Human rights, disability movement, empowerment theories, political background
Role and tasks of institutions of higher education and universities	Improving education via SUI, developing criteria for responsible SUI	Overcoming exclusion and marginalization
Areas of implementation and role of SU	Adapting curricula modules, assessment of student readiness for practice, teaching, assessment, coteachers	Including service users in research, student admission, work in academic committees
Effects of SUI and their assessment	Student skills, such as increased empathy, reduction of stereotypes and prejudice	Degree of involvement, ladder of participation

Note. SU=service user; SUI=service user involvement.

## ***Theoretical background***

Educational and empowerment perspectives are rooted in different theoretical backgrounds. Although the educational perspective naturally turns to pedagogic theories, the empowerment perspective is rooted in human rights and empowerment theories. We examine each of these in turn and discuss their differences and similarities.

### ***Theoretical background of SUI from an educational perspective***

From an educational perspective, SUI in SWE is theoretically seen as a means for improving teaching and training; consequently, the student perspective is at the center of attention. A broader theoretical discussion of how SUI fits into adult education or higher education has been rarely attempted. We first try to present an overview of theoretical background that has been discussed as justification for SUI in SWE from an educational perspective.

As one possible theoretical framework of SUI in SWE, Gutman et al. (2012) propose placing the work with SUs in SWE in the context of the work of Freire (1998). For Freire, education is intricately linked to the pursuit of social justice. In the context of his critical pedagogy, learning is understood to be a process in which the development of critical consciousness of social reality is central; out of this consciousness, a chain of reflection, implementation and activities, and further reflection develops. An additional feature is the integration of academic knowledge with experience through processes of dialogue. At the center of this dialogue is the problem of where and how people stand in relation to society. Critical pedagogy always views teaching and learning processes through the lens of power discrepancies and inequality.

A further strong theoretical orientation for the inclusion of SUs to improve education is the lifeworld orientation described by Hans Thiersch (Grunwald & Thiersch, 2009). This reflects one of the central theories of social pedagogy, a perspective that is particularly influential in German-speaking countries. The concept has its roots in critical-hermeneutic pedagogy. Social work and social care with a lifeworld orientation support everyday coping patterns in the struggle for a successful daily life. The concept stresses the need to understand and support clients in leading their daily lives. It is of great importance for social workers to know about the subjective perceptions, needs, experiential world, attributions of meaning, perspectives, networks, and resources of clients, and moreover, for them to use these as the starting point for delivering services. (Grunwald & Thiersch, 2009). It follows that differentiated and detailed knowledge about the lifeworld of SUs is also necessary, as well as the skills to communicate with clients as equals to obtain this knowledge.

This elementary theoretical approach in social pedagogy is taught widely, at least in German-speaking countries, and the importance of understanding the subjective experience of SUs to successfully conduct social work is uncontroversial. Nevertheless, this paradigm has until now not been reflected in university educational structures (with the exception of the United Kingdom); instead, the focus has been on academic knowledge as the only domain relevant to social work qualifications.

### ***Theoretical background of SUI from an empowerment perspective***

From this perspective, SUI is above all viewed as having the paramount aim of involving SUs as comprehensively as possible in SWE and thereby to make a contribution to their own mobilization, empowerment, and development. This empowerment is to be achieved on as many different levels as possible.

The discourses in this perspective are strongly guided by the philosophy of the disability movement, in which the demands and requirements for self-determination and self-definition are succinctly expressed in the slogan “Nothing about us without us.” The empowerment perspective places the involvement of SUs in the context of social movements that have the aim of deconstructing existing social constructions of disability, mental health problems, and youth, and to find new answers to these topics and incorporate them in the systems of higher education and training

(Kirwan, 2013). The involvement of SUs in SWE is positioned in the context of the debate on inclusion and the social model of disability that addresses the barriers impeding inclusion as a source of problems for excluded people. It is exactly these barriers that SUI in SWE addresses and seeks to deal with (Warren & Boxall, 2009).

As a consequence of these considerations, the ensuing epistemological discussion has focused on the significance assigned to different forms of knowledge, their position in a possible hierarchy of knowledge, and the ways that knowledge is generated. A project group commissioned by the United Kingdom's Social Care Institute for Excellence (Pawson, Boaz, Grayson, & Long, 2003) has worked out an alternative concept to the hitherto accepted gold standard model, which is based on the assumption that randomized, controlled studies provide the strongest evidence base. Many authors have referred to the findings of the institute's working group (e.g., Gant, 2012; Gupta & Blewett, 2008; Humphreys, 2005). For a practice-oriented science and profession like social work, this means questioning the hierarchy of knowledge and proposing a contrasting system that denies the existence of such a hierarchy, proposing instead that there are merely different sources of knowledge that are pertinent for determining what body of knowledge is relevant for practice and education in social work. Service user knowledge based on firsthand experience and reflections on intervention is regarded as an equal to organizational and research knowledge.

In the interplay of these sources of knowledge that can contribute to SWE, the particular knowledge of the SUs is accorded an exceptional place and significance, according to Gupta and Blewett (2008): It is more than just the representation and legitimation of SUs' viewpoints and voices. The acceptance and involvement of the SU perspective has played a decisive role in the development of an emancipatory theoretical conceptualization of social work, its tasks and role (Gupka & Blewett, 2008).

In the same vein and following Foucault (Gordon, 1980), Humphreys (2005) argues that knowledge and power are closely linked and that this fact is "at the political heart of a profession" (p. 797) with implications for who can speak and who holds authority and influence. This is especially true of social work which, according to Humphreys (2005), has always suffered from "insecurity about the nature of its foundational knowledge" (p. 798).

### ***Role and tasks of institutions of higher education and universities***

These two perspectives imply differences in the ways universities are perceived and which functions and tasks they are assigned in connection with SUs. We explore each of these in turn.

#### ***Role and tasks of universities from an educational perspective***

In this perspective, universities are seen above all as educational institutions responsible for giving students the best possible qualifications. Thus, reflections on ethical and power aspects of SUI are paramount. Because students and their development are the major target from this perspective, it must be made clear that SUs are neither harmed nor exploited (e.g., Duffy, Das, & Davidson, 2013; Skilton, 2011). Common themes from this perspective are (a) the questions of whether the SUI approach in SWE is justifiable (b) which risks or dangers for SUs are potentially inherent and how should these be dealt with, and (c) what conditions are necessary to make the SU's contributions meaningful.

A central requirement in this discourse is to clarify the roles of SUs. Universities should draw up a kind of profile containing details about what is expected from the SUs to enable them to fulfill their roles responsibly. Moreover, it is essential to investigate whether the SUs can actually fulfill these role expectations effectively (Skoura-Kirk et al., 2013). Furthermore, responsible SUI includes a requirement on the part of the academic community to ensure that academics reflect on their use of language and terms (jargon) to not marginalize or humiliate SUs (Skilton, 2011). Another important topic that has to be discussed is confidentiality (Kirwan, 2013). Students and service users alike have to be clear about what and how much they want to share with each other.

Moreover, the question of which service users are being addressed by SUI projects is highly relevant. Skoura-Kirk et al. (2013) point out the danger of selecting certain SUs to avoid uncomfortable points of view. In addition, is there not also (and equally) a responsibility to ensure that students receive, for example, appropriate assessments and feedback from SUs in the interests of quality assurance? As a consequence, all selection criteria, including any political implications, should be transparent.

Further, there are discussions that concentrate on specific vulnerabilities that individual SU groups may have. These include, for example, minors in youth welfare work (Leonard et al., 2015), users in palliative care (Agnew & Duffy, 2010), or victims and survivors of political conflict (Duffy, 2012).

### ***Role and tasks of universities from an empowerment perspective***

At the center of this approach is the question of how SUs can be meaningfully empowered and how the unequal power relationships SUs are involved in can be restored and rebalanced, not only in the academic system but also in social work practice. In this process, higher education institutions are assigned a central role in overcoming exclusion.

From an empowerment perspective, universities are often described and characterized as institutions that by erecting certain barriers primarily support the interests of those who are part of the university system. This viewpoint describes how the basic rules and modus operandi of the scientific industry and its procedures for generating knowledge with its notions of validity, reliability, stringency, accuracy, and peer review tend to support, defend, and strengthen the still dominant conceptions. Academic standards and requirements of objectivity tend to represent the interests of researchers rather than those individuals whose lives are being researched. Under these conditions it is rather improbable that no matter how proactively SUs assert their position they will be accorded much recognition by the academic system if they advocate views that contradict the academic mainstream (Beresford & Boxall, 2012). Similarly, Basset, Campbell, and Anderson, in Warren and Boxall (2009), point out that although such institutions of higher education frequently lay claim to the notions of freedom of thought, speech, learning, and research, in fact, they are more accurately characterized by their hierarchical structures, pecking orders, and an exaggerated and institutionalized feeling of being the experts. At least in our Western societies, universities and other institutions of higher education claim for themselves an exclusiveness in the generation of knowledge in society because of their possession of the so-called right methods for acquiring and generating knowledge. However, if we view these methods as channeled by vested interests and as instruments for repelling *disagreeable* influences, it becomes only too clear that new systems of generating and ordering knowledge into hierarchies need to be conceived.

An important consequence of these analyses of power relationships in higher education institutions is that SUs should be involved in the academic system as organizations. Involving SUs individually has often meant that traditional and dominant theories and concepts of disability are perpetuated. Thus, in this context, a collective approach to participation is being called for which addresses institutionalized barriers and access difficulties (Beresford & Boxall, 2012). Basset et al. () analyzed the access difficulties and barriers faced by SUs in the university system. They identify 10 university-specific access difficulties and propose diverse strategies for an accepting and sensitive involvement of SUs in SWE, which is based on appropriate preparation and provides adequate conditions for the target groups.

### ***Areas of implementation and role of the SU***

As can be expected, the areas in which SUI approaches are implemented and the roles and tasks of SUs in each area tend to vary between these two perspectives. Although the educational perspective places its main emphasis on involving SUs in academic teaching, the empowerment perspective

places more emphasis on structural, organizational, and research aspects. We examine each of these perspectives in turn.

### ***Areas of implementation and role of SUs from an educational perspective***

Studies and reports in this area are often empirical in nature. Project descriptions regularly contain evaluations that concentrate on students' success in learning and include ethical reflections that were touched on in the section "Role and Tasks of Institutions of Higher Education and Universities." Although there is quite an impressive variety of creative examples of the meaningful incorporation of SUI into existing educational programs (or changing these programs by SUI), only a few are mentioned here. Methods reported in the literature include complex approaches such as problem-based learning (Green & Wilks, 2009), special versions of the World Café (Terry et al., 2015), and role playing (Duffy et al., 2013). Furthermore, completely new pedagogical approaches have been developed such as "spending 24 hours with people who use services and family carers" (Gee, Ager, & Haddow, 2009, p.691) and "speed mentoring in teaching and learning" (Leonard et al., 2015, p. 666). As shown later, additional studies and reviews not only describe learning effects but also mention problems encountered in the implementation of SUI among students (Irvine, Molyneux, & Gillman, 2015; Robinson & Webber, 2013; Tanner, Littlechild, Duffy, & Hayes, 2017). A number of publications provide detailed reflections on ethical aspects of SUI in this context (Duffy et al., 2013; Skilton, 2011).

As mentioned earlier in the discussion on the role and tasks of universities, in every SUI project it appears crucial to consider the exact roles of the SUs and what tasks are associated with these roles. This includes evaluating the specific characteristics as well as responsibilities of the role. Skoura-Kirk et al. (2013) make it a requirement that the role of an SU should be clearly defined as trainer and thus advocate its professionalization.

When questioning academics who thought the main objective of SUI was to improve teaching, Webber and Robinson (2012) concluded that it would be preferable to aim for a consistent involvement of a relatively small group of users and carers throughout all the phases of the curriculum. This type of instruction promotes the development of the SU into the role of consultant or partner.

### ***Areas of implementation and role of SUI from an empowerment perspective***

From an empowerment perspective, universities are not merely seen as places for acquiring education and qualifications and thus places for imparting knowledge; instead, and especially in later publications, they are seen as places for generating knowledge (Warren & Boxall, 2009). The requirements for involvement thus reach beyond merely imparting knowledge; instead, they extend to the selection of knowledge from the preexisting literature to the production of knowledge and also to research (Beresford & Boxall, 2012). As an example from the mental health sector, Beresford and Boxall (2012) assert that biomedical theories and concepts dominate in dealing with mental health illnesses and disabilities, with a clear underrepresentation in teaching and practice of conceptualizations, such as the recovery model, that place social factors at the center of attention.

One issue that has been discussed frequently and to some extent, controversially, is representativeness, that is whether the SUs involved in SWE are typical representatives of service users of certain areas. Molyneux and Irvine (2004) argued that these concerns might not be relevant because their personal experience, which is likely to be at least similar for SUs in these areas, constitutes their legitimacy and role. Even more important, these concerns should not prevent higher education institutions from implementing SUI approaches. Thus, this question of representativeness can be answered in the following way: All people who are affected by or threatened with marginalization should be included in the emancipatory process of empowerment.

In their survey of academics, Webber and Robinson (2012) found that this group of educators saw the main objective of SUI as the empowerment of SUs to pursue the aim of challenging the traditional power discrepancies between SUs and carers and the system. They emphasized two key criteria: (a) the importance of offering all SUs the same access opportunities to SUI in SWE and

(b) ensuring that universities do not adopt selection procedures that favor certain user groups on the basis of particular sets of abilities that might make them seem more suitable than others. This type of SU can be described as a *professional user*, with unambiguously negative connotations.

### **Definition and assessment of effects of SUI**

As can be expected, the educational and empowerment perspectives focus on achieving different effects, which are assessed by different methodologies and instruments. Successful SUI from an educational perspective improves student's skills, whereas successful SUI from an empowerment perspective is characterized by improved participation of SUs.

### **Effects of SUI and their assessment from an educational perspective**

Although there have been a number of articles on the involvement of SUs and their carers in SWE, assessments of their efficacy are prone to a number of limitations. As McLaughlin et al. (2016) pointed out, "The evaluations though, tend to be module/workshop-specific and, except for Levy, which covers a 3 year period, tend not to be longitudinal. There is also a bias within these articles of being primarily qualitative" (p. 865).

In their review of effects of SUI in SWE, Robinson and Webber (2013) included 29 studies that present SUI projects and report the effects of SUI on students and SUs. Their first conclusion is that the majority of the studies are based on self-report, whereas only three studies report changes in attitudes and behavior. The perceptions of the different stakeholders regarding SUI are nevertheless overwhelmingly positive, although those of the academics tend to be less enthusiastic than those of students and service users. Similarly, in their review of studies, Tanner et al. (2017) also conclude that the effects identified thus far can be assessed as overwhelmingly positive and summarize them as follows: Service user involvement (a) provides greater insights and awareness of the perspectives of people on the receiving end of services, (b) challenges stereotypical views of service users and carers and recognizes their strengths, (c) develops greater empathy with service users and carers, (d) sees people in the context of their families and environments, (e) develops better communication skills, and (f) creates links between theoretical learning and practice.

Tanner et al. (2017) also report that criticisms of SUI from a student perspective are rarely mentioned; those cited in the literature include various concerns such as lack of diversity in contributors, worries that service users might be distressed, and an overemphasis on negative experiences. It has also been noted that service user contributions are described as too professional and sometimes too anecdotal.

The positive effects reported by SUs include (a) an increase in confidence and self-esteem, (b) the feeling of being valued as respected partners, (c) satisfaction from improving the quality of future social workers, (d) transcending the victim role, and (e) developing skills and abilities that may open up future work or other opportunities. The challenges facing SUs are partly practical (payment, poor access and transport, inadequate training and support), but questions about the status and appreciation of experience-based knowledge are also raised (Tanner et al., 2017).

Only one study investigated the extent to which university social work graduates were actually able to transfer the knowledge, competences, and values gained in the context of SUI to their social work practice, and which factors could be identified that facilitated or hampered this process (Tanner et al., 2017). The students were questioned up to 6 months after graduation and could all provide concrete examples of how the contributions of SUs and carers had directly affected their social work practice. Most aspects that were reported related to the work practice of former students, whereas some reported organizational change that they attributed to SU influence. The issues that were reported most often related to day-to-day experiences with punctuality, quality of communication, and so forth (Tanner et al., 2017).

### ***Effects of SUI and their assessment from an empowerment perspective***

As discussed earlier, effects of SUI from an empowerment perspective should mostly relate to an improvement of SUs' participation. However, it is less clear how these effects can be assessed. One important and very frequently cited model and instrument of analysis in the context of empowerment, which describes the degree of involvement, is the ladder of participation: This ladder is intended to help explore and elucidate the extent to which SUs are involved. A variety of different models exist, all of which more or less draw on or are derived from Arnstein's (1969) ladder of participation as a model of citizen participation. In Arnstein's eight-step model of manipulation, therapy, informing, consultation, placation, partnership, delegated power, and citizen control, the extent of involvement is measured in the sense of opportunities to exert influence and power. The principles of this model have often been borrowed and transferred to SUI in SWE, for example, in Hickey and Kipping's (1998) four-step model of information and explanation, consultation, partnership, and user control. Similarly, Tew, Gell, and Foster's (2004) four-step model consists of no involvement, limited involvement, growing involvement, and collaboration partnership. Nevertheless, a difference between the latter two models is found in the last step: SUs have acquired more power in comparison to academics in Hickey and Kipping's final level, whereas Tew et al. postulate a partnership as equals as their final level.

A somewhat different perspective is provided by Chambers and Hickey (2012, p. 7), even though the extent of involvement and, hence, a focus on power remains the central determinant of their categorization scheme. They suggest an integration continuum with the poles "systemic SUI" and "piecemeal SUI." In their view, systemic SUI means that service users are involved in each and every step of education, in designing and in delivering courses, and in student selection, assessment, and evaluation. Although this model is very well known and has been cited in various articles, as far as we can determine, there have not been any systematic or comparative studies investigating SUI with particular reference to its effects on the ladder of participation.

### **Conclusions and recommendations**

The two main perspectives of SUI in SWE described here demonstrate different views of SUs and academics and show that depending on the perspective different questions and theoretical conceptualizations become relevant. To gain a better understanding of the underlying processes, we analyzed and presented these perspectives separately. With regard to theoretical background, we found a number of differences between the two perspectives that have direct consequences for the understanding of the roles of service users and the tasks of institutions of higher education. Also, desired effects differ between an educational and an empowerment perspective. In the following, we show that these perspectives are not mutually exclusive, and we discuss implications of these findings for the development of concepts that should be transparent and incorporate a balanced view of these perspectives.

In planning SUI projects, all relevant stakeholders and their aims should be described in detail, and the means to assess these different perspectives, aims, and progress toward these aims should be spelled out clearly. Examples are the extent to which participation is realized in the various areas of the curriculum and which specific educational aims are targeted for students. The institutional setting should be described in detail also, with regard to positive developments and the resistance that institutions usually present. This should include criteria for choosing SUs (SU groups and individuals), their role, preparation, access, professional confidentiality, and last but not least, appropriate remuneration. Universities should make these conditions and prerequisites transparent and have them available in written form. Committed university lecturers and universities should join to formulate standards for SUI in SWE, and they should campaign for an acknowledgment that responsible use of SUI requires additional resources. As long as there is little valid knowledge on the outcome of SUI, criteria focusing on structural and process quality (e.g., qualification and supervision of SUs) have to be developed and implemented.

With regard to outcome criteria for SUI approaches, differences between the two perspectives should be taken into account: Although from an empowerment perspective SUI is successful if SUs move up the ladder of participation in as many areas of teaching as possible; from an educational perspective, it is considered successful when students learn to deal with complex issues. A balance between the empowerment and educational perspectives is highly important to counter attempts at functionalizing either SUs or students.

To the best of our knowledge, there have been no contributions until now that have shown whether or in what way greater involvement of SUs along the ladder of participation leads to improved learning outcomes in students and vice versa. Thus, studies should be conducted that can show changes in students' and SUs' attitudes and behavior. One such example is reported in Cabiati and Raineri (2016), who examined students' attitudes with an adapted version of the Attitudes to Mental Illness Questionnaire before and after a one-day meeting with service users and were able to show a reduction in students' stigmatizing attitudes. Studies such as this one could help universities and SUs justify the approaches that should or should not be further pursued.

In spite of the differences between the two perspectives it should be noted that both perspectives share a paramount goal: changing social work practice for the benefit of SUs. In particular, social work practice should be tailored to the needs and expectations of SUs. These attempts must be seen in the context of contributing to the development of an inclusive society.

## Notes on contributors

*Marion Laging* is Professor for Social Work and Vice Dean at Esslingen University of Applied Sciences. *Thomas Heidenreich* is Professor for Social Work and Vice Dean at Esslingen University of Applied Sciences.

## References

- Agnew, A., & Duffy, J. (2010). Innovative approaches to involving service users in palliative care social work education. *Social Work Education, 29*, 744–759. doi:10.1080/02615471003657976
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners, 35*, 216–224. doi:10.1080/01944366908977225
- Askheim, O. P. (2012). Meeting face to face creates new insights. Recruiting persons with user experiences as students in an educational programme in social work. *Social Work Education, 31*, 557–569. doi:10.1080/02615479.2011.590972
- Beresford, P., & Boxall, K. (2012). Service users, social work education and knowledge for social work practice. *Social Work Education, 31*, 155–167. doi:10.1080/02615479.2012.644944
- Cabiati, E., & Raineri, M. L. (2016). Learning from service users' involvement: A research about changing stigmatizing attitudes in social work students. *Social Work Education, 35*, 982–996. doi:10.1080/02615479.2016.1178225
- Chambers, M., & Hickey, G. (2012). Service user involvement in the design and delivery of education and training programmes leading to registration with the health professions council. Retrieved from <http://www.hpc-uk.org/assets/documents/10003A08Serviceuserinvolvementinthedesignanddeliveryofapprovedprogrammes.pdf>
- Denvall, V., Heule, C., & Kristiansen, A. (2007, March). *Taking the next step: Service users and the training of social work students*. Paper presented at conference of the Social Change and Social Professions, Parma, Italy.
- Department of Health. (2002). *Requirements for social work training*. Retrieved from <https://www.scie.org.uk/publications/guides/guide04/files/requirements-for-social-work-training.pdf?res=true> doi:10.1044/1059-0889(2002/er01)
- Duffy, J. (2012). Service user involvement in teaching about conflict: An exploration of the issues. *International Social Work, 55*, 720–739. doi:10.1177/0020872812447971
- Duffy, J., Das, C., & Davidson, G. (2013). Service user and carer Involvement in role-plays to assess readiness for practice. *Social Work Education, 32*, 39–54. doi:10.1080/02615479.2011.639066
- Farrow, K. (2014). Involving service users in social work management education. What makes it meaningful according to the “experts”? *Social Work Education, 33*, 805–818. doi:10.1080/02615479.2013.877127
- Freire, P. (1998). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit* [Pedagogy of the oppressed]. Reinbeck, Germany: Rowohlt.
- Gant, V. (2012). An exploration of the motivations of service users and carers involved in student social work education and the challenges that such involvement brings. *Enhancing the Learner Experience in Higher Education, 4*, 44–58. doi:10.14234/elehe.v4i1.50

- Gee, M., Ager, W., & Haddow, A. (2009). The caring experience: Learning about community care through spending 24 hours with people who use services and family carers. *Social Work Education, 28*, 691–706. doi:10.1080/02615470802404200
- Gordon, C. (Ed.). (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972–1977, Michel Foucault*. New York, NY: Pantheon Books.
- Green, L., & Wilks, T. (2009). Involving service users in a problem based model of teaching and learning. *Social Work Education, 28*, 190–203. doi:10.1080/02615470802112985
- Grunwald, K., & Thiersch, H. (2009). The concept of the “lifeworld orientation” for social work and social care. *Journal of Social Work Practice, 23*, 131–146. doi:10.1080/02650530902923643
- Gupta, A., & Blewett, J. (2008). Involving services users in social work training on the reality of family poverty. A case study of a collaborative project. *Social Work Education, 27*, 459–473. doi:10.1080/02615470701380261
- Gutman, C., Kraiem, Y., Criden, W., & Yalon-Chamovitz, S. (2012). Deconstructing hierarchies. A pedagogical model with service user co-teachers. *Social Work Education, 31*, 202–214. doi:10.1080/02615479.2012.644963
- Heidenreich, T., & Laging, M. (2016). Germany: Service user involvement at Esslingen University of Applied Sciences: Background, concept and experiences. In E. Chiapparini (Ed), *The service user as a partner in social work projects and education: Concepts and evaluations of courses with a gap-mending approach in Europe* (pp. 106–123). Leverkusen, Germany: Budrich-Verlag.
- Hickey, G., & Kipping, C. (1998). Exploring the concept of user involvement in mental health through a participation continuum. *Journal of Clinical Nursing, 7*, 83–88. doi:10.1046/j.1365-2702.1998.00122.x
- Humphreys, C. (2005). Service user involvement in social work education: A case example. *Social Work Education, 24*, 797–803. doi:10.1080/02615470500238710
- Irvine, J., Molyneux, J., & Gillman, M. (2015). Providing a link with the real world. Learning from the student experience of service user and carer involvement in social work education. *Social Work Education, 34*, 138–150. doi:10.1080/02615479.2014.957178
- Kirwan, G. (2013). The group values of educational encounters. Working with service users and students in a participatory classroom environment. *Social Work with Groups, 36*, 191–207. doi:10.1080/01609513.2012.753840
- Kjellberg, G., & French, R. (2011). A new pedagogical approach for integrating social work students and service users. *Social Work Education, 30*, 947–963. doi:10.1080/02615479.2010.516357
- Laging, M., & Heidenreich, T. (2017). Service user involvement in social work education: Experiences from Germany and implications for a European perspective. *European Journal of Social Work, 20*, 387–395. doi:10.1080/13691457.2017.1283586
- Leonard, K., Yates, J., Nanhoo, F., McLeish, S., Little, J., St. Louis, R., & Stewart, W. (2015). Speed mentoring in teaching and learning: Young people with experience of the care system mentor social work students. *Social Work Education, 34*, 666–681. doi:10.1080/02615479.2015.1040385
- Matka, E., River, D., Littlechild, R., & Powell, T. (2010). Involving service users and carers in admissions for courses in social work and clinical psychology: Crossdisciplinary comparison of practices at the University of Birmingham. *British Journal of Social Work, 40*, 2137–2154. doi:10.1093/bjsw/bcp142
- McLaughlin, H., Sadd, J., McKeever, B., & Duffy, J. (2016). Service user and carer involvement in social work education—Where are we now?—Part 1. *Social Work Education, 35*, 863–865. doi:10.1080/02615479.2016.1253671
- Molyneux, J., & Irvine, J. (2004). Service user and carer involvement in social work training. A long and winding road? *Social Work Education, 23*, 293–308. doi:10.1080/0261547042000224047
- Pawson, R., Boaz, A., Grayson, L., & Long, A. (2003). *Types and quality of knowledge in social care*. Retrieved from <http://www.scie.org.uk/publications/knowledgereviews/kr03.pdf>
- Robinson, K., & Webber, M. (2013). Models and effectiveness of service user and carer involvement in social work education. A literature review. *British Journal of Social Work, 43*, 925–944. doi:10.1093/bjsw/bcs025
- Sadd, J. (2011). We are more than our story. Service user and carer participation in social work education (Social Care Institute for Excellence Report No. 42). Retrieved from <http://www.scie.org.uk/publications/reports/report42.pdf>
- Sewpaul, V., & Jones, D. (2005). Global standards for the education and training of the social work profession. *International Journal of Social Welfare, 14*, 218–230. doi:10.1111/j.1468-2397.2005.00362.x
- Skilton, C. J. (2011). Involving experts by experience in assessing students’ readiness to practise. The value of experiential learning in student reflection and preparation for practice. *Social Work Education, 30*, 299–311. doi:10.1080/02615479.2010.482982
- Skoura-Kirk, E., Backhouse, B., Bennison, G., Cecil, B., Keeler, J., Talbot, D., & Watch, L. (2013). Mark my words! Service user and carer involvement in social work academic assessment. *Social Work Education, 32*, 560–575. doi:10.1080/02615479.2012.690388
- Tanner, D., Littlechild, R., Duffy, J., & Hayes, D. (2017). Making it real: Evaluating the impact of service user and carer involvement in social work education. *British Journal of Social Work, 42*, 467–486. doi:10.1093/bjsw/bcv121
- Terry, J., Raithby, M., Cutter, J., & Murphy, F. (2015). A menu for learning. A World Café approach for user involvement and inter-professional learning on mental health. *Social Work Education, 34*, 437–458. doi:10.1080/02615479.2015.1031651

- Tew, J., Gell, C., & Foster, S. (2004). *Learning from experience: Involving service users and carers in mental health education and training. A good practice guide*. Retrieved from <http://www.swapbox.ac.uk/692/1/learning-from-experience-whole-guide.pdf>
- Wallcraft, J., Fleischmann, P., & Schofield, P. (2012). *The involvement of users and carers in social work education: A practice bench marking study* (Social Care Institute for Excellence Report No. 54). Retrieved from <http://www.scie.org.uk/publications/reports/report54.asp>
- Warren, L., & Boxall, K. (2009). Service users in and out of the academy. Collusion in exclusion. *Social Work Education*, 28, 281–297. doi:10.1080/02615470802659464
- Webber, M., & Robinson, K. (2012). The meaningful involvement of service users and carers in advanced-level post-qualifying social work education. A qualitative study. *British Journal of Social Work*, 42, 1256–1274. doi:10.1093/bjsw/bcr141
- Zaviršek, D., & Videmšek, P. (2009). Service users involvement in research and teaching. Is there a place for it in Eastern European social work? *Ljetopis Socijalnog Rada*, 16, 207–222.

## Literaturverzeichnis

- Laging, M. (2018). Service User Involvement in Social Work Education. Standards für einen erfolgreichen Einbezug von Adressat\_innen in die Lehre Sozialer Arbeit. *In: Sozial Extra, Heft 2*, S. 57-60.
- Laging, M., & Heidenreich, T. (2019). Towards a Conceptual Framework of Service User Involvement in Social Work Education: Empowerment and Educational Perspectives, *Journal of Social Work Education*, 55:1, 11-22, Abgerufen am 15.10.2019 von <https://doi.org/10.1080/10437797.2018.1498417>
- Laging, M., & Heidenreich, T. (2016). Was ist gute Soziale Arbeit? StudentInnen und Service User arbeiten gemeinsam in einem Lehr- und Lernprojekt. *In: Sozial Extra, Heft 2*, S. 12-15.
- Leers, F. A., & Rieger, J. (2013). Erfahrungsbasierte Lehre und andere Formen des Service User Involvements als Ausdruck der partizipativen Wende in der Hochschulausbildung im Studiengang Soziale Arbeit in England. *In: Neue Praxis, Heft 6*, S. 537-550.
- Rieger, J. (2015). Partizipation als Gestaltungsprinzip in der Hochschullehre. Wenn Betroffene zu Lehrbeauftragten werden. *In: soziales\_kapital, Heft 14*, S. 98-111.
- Rieger, J., Straßburger, G., & Wurtzbacher, J. (2015). Integration von Erfahrungsexpertise in die Lehrpraxis. Systematische Beteiligung von Adressat\_innen. *In der Schriftenreihe: LehrPraxis\_KHSB. Beiträge zur Lehrpraxis an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin, 2. Ausgabe.*