

Changing Perspective

Möglichkeiten und Grenzen einer Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre Sozialer Arbeit in Österreich

Omann Christoph, Mag.
Zwehl Philipp, Mag.

Masterthese

Eingereicht zur Erlangung des Grades
Master of Arts in Social Sciences
an der Fachhochschule St. Pölten

Im August 2022

Erstbegutachter*in: FH-Prof. Mag. Dr. Michaela Moser
Zweitbegutachter*in: FH-Prof. DSA Mag. (FH) Martin Zauner

Abstract

Changing Perspective

Möglichkeiten und Grenzen einer Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre Sozialer Arbeit in Österreich

Philipp Zwehl und Christoph Omann

Lehrveranstaltungen mit Nutzer*innenbeteiligung finden in der Ausbildung der Sozialen Arbeit in Österreich nur vereinzelt statt und sind vor allem von der Initiative einzelner Lehrender abhängig. Hier setzt diese Masterarbeit an und geht der Frage nach, wo die Möglichkeiten und Grenzen der Nutzer*innenbeteiligung liegen. In diesem Zusammenhang werden die relevanten Akteur*innen identifiziert und es wird untersucht, worauf sich ihre Motivationen beziehen, welche Aufgaben sie übernehmen und wie sich ihre Beziehungen zueinander gestalten. Außerdem wird sich der Frage zugewandt, wie Nutzer*innenbeteiligung in der österreichischen Hochschullehre verbessert bzw. gefördert werden kann. Um diese Fragen beantworten zu können wurden empirische Daten im Rahmen von zwei Gruppendiskussionen mit Expert*innen und sechs Einzelinterviews mit Teilnehmer*innen von zwei unterschiedlichen Lehrveranstaltungen erhoben. Diese wurden anschließend mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz ausgewertet. Hierbei hat sich unter anderem herausgestellt, dass die Studierenden einen Perspektivwechsel und die Nutzer*innen eine Form von Selbstermächtigung erlebt haben. Außerdem hat eine vorherige Beziehung zwischen Nutzer*innen und Lehrenden zu weniger Hierarchie in der Umsetzung der Lehrveranstaltungen geführt. Gleichzeitig wird die Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre der Sozialen Arbeit durch Barrieren bei der Anstellung von Nutzer*innen als (Co-)Lehrende, einen intransparenten Selektionsprozess der Nutzer*innen und durch die fehlende Verankerung in den Curricula, begrenzt und erschwert. Aus diesen Erkenntnissen wurden dann einige Empfehlungen für die Konzeption und Durchführung von Formaten mit Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre Sozialer Arbeit abgeleitet.

Abstract

Changing Perspective

Possibilities and limits of service user involvement in social work education in Austria

Philipp Zwehl und Christoph Omann

Lectures with service user involvement are hard to find in the social work education in Austria and mostly depend on the initiative of particular teachers. This master thesis therefore examines both the possibilities and limitations of service user involvement. This research is concerned with relevant actors in this field, their motivations for engaging, their roles during the implementation and how their relationships with each other are shaped. Furthermore, the question of how service user participation in Austrian higher education can be improved or promoted will be addressed. Empirical data was collected during both, two group discussions with experts and six interviews with participants of two lectures with service user involvement. The data was then interpreted with qualitative content analysis according to Kuckartz. Among other results, it was shown that the students experienced a change of perspective and the users a form of self-empowerment. In addition, a prior relationship between users and teachers led to less hierarchy in the implementation of the courses. At the same time, user participation in social work teaching is limited and made more difficult by preventing the employment of users as (co-)teachers, a non-transparent selection process of users and the lack of anchoring in the curricula. Considering these findings, some recommendations for the conception and implementation of formats with user participation in social work teaching were derived.

Danksagung

An dieser Stelle möchten wir uns gerne bei allen bedanken, die uns bei dieser Masterarbeit unterstützt haben.

Zuerst möchten wir uns bei allen Interviewpartner*innen und Teilnehmer*innen der Gruppendiskussionen für ihre Bereitschaft und Offenheit mitzuwirken, bedanken. Ohne sie alle wäre diese Masterarbeit nicht zustande gekommen

Ganz herzlich möchten wir uns auch bei beiden Projektleiterinnen Mag.a Dr.in Michaela Moser und Dipl. Soz. Päd. (FH) Marina Tomic-Hensel, MA für ihre Begleitung, Geduld und für ihre fachliche Expertise im Rahmen der Masterforschung bedanken. Sie haben uns ermutigt dranzubleiben und das ausgewählte Thema mit kreativen Methoden zu beforschen. Ihnen und der restlichen Masterforschungsgruppe haben wir auch die vielen lustigen Stunden in den zahlreichen Masterforschungsseminaren zu verdanken.

Ein großer Dank gilt unseren Korrekturleser*innen, die aus unserem persönlichen Umfeld stammen und die neben der Überprüfung von Grammatik und Rechtschreibung auch inhaltliches Feedback gegeben haben.

Wir bedanken uns auch bei unseren Familien, Partner*innen und Freund*innen, die uns ausgehalten, Rücksicht auf uns genommen und uns in schwierigen Phasen immer wieder motiviert haben.

Inhalt

1	Einleitung und Forschungsinteresse.....	6
2	Nutzer*innenbeteiligung – eine begriffliche Annäherung.....	9
2.1	Partizipation.....	10
2.1.1	Partizipation in der Sozialen Arbeit	10
2.1.2	Rollen, Wissen und Macht in der Sozialen Arbeit	11
2.2	Begriffe für Nutzer*innen	13
2.2.1	Klient*innen.....	13
2.2.2	Nutzer*innen	14
2.2.3	Expert*innen mit Erfahrungswissen	15
2.2.4	Adressat*innen	15
2.3	Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre Sozialer Arbeit	16
2.3.1	Anwendungsbereiche	17
2.3.2	Bildungsperspektive	18
2.3.3	Empowermentperspektive	19
2.4	Zwischenfazit.....	21
3	Nutzer*innenbeteiligung in Lehre, Praxis und Forschung – eine Bestandsaufnahme	23
3.1	Großbritannien.....	23
3.2	Skandinavien	27
3.2.1	Schweden	27
3.2.2	Norwegen	29
3.3	Deutschsprachiger Raum	29
3.3.1	Schweiz	30
3.3.2	Deutschland.....	31
3.3.3	Österreich	32
3.4	Zwischenfazit.....	33
4	Methodisches Vorgehen	35
4.1	Sampling und Zugang zum Feld.....	36
4.1.1	Erster Zugang zum Feld durch Gruppendiskussionen	36
4.1.2	Recherche von LVs mit Nutzer*innenbeteiligung in Österreich	39
4.1.3	Auswahl der Interviewpartner*innen.....	39
4.2	Offenes Leitfadeninterview	40
4.3	Durchführung und Transkription der Interviews	42
4.4	Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz.....	42
4.5	Kategoriensystem.....	44
4.6	Kritische Reflexion des Forschungsprozesses und Forschungsethik	46
4.6.1	Forschungsethik	46
4.6.2	Kritische Reflexion des Forschungsprozesses.....	47
4.7	Zwischenfazit.....	47
5	Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre Sozialer Arbeit in Österreich – Ergebnisse einer empirischen Forschung.....	48
5.1	Rahmenbedingungen	48

5.1.1	Formale Voraussetzungen	48
5.1.2	Individuelle Voraussetzungen	51
5.1.3	Fazit.....	52
5.2	Motivationen und Aufgaben der beteiligten Akteur*innen	54
5.2.1	Akteur*innen und ihre Motivationen	54
5.2.2	Ablauf der LVs und Aufgaben der beteiligten Akteur*innen.....	56
5.2.3	Fazit.....	59
5.3	Wahrnehmungen und Erfahrungen der Beteiligten.....	61
5.3.1	Positive Erfahrungen	61
5.3.2	Negative Erfahrungen und Skepsis.....	64
5.3.3	Fazit.....	67
5.4	Arten von Beteiligung	69
5.4.1	Punktuelle Beteiligung – Nutzer*innen als Gäste	69
5.4.2	Beteiligung als Co-Lehrende.....	71
5.4.3	Fazit.....	72
5.5	Formen von Wissen	74
5.5.1	Erfahrungswissen – persönliche Erfahrungen und Nutzer*innenerfahrungen....	74
5.5.2	Umgang mit Erfahrungswissen	75
5.5.3	Erfahrungswissen vs. professionelles Wissen – Gegensatz oder Ergänzung? ..	78
5.5.4	Fazit.....	80
5.6	Beziehungen zwischen Beteiligten und Umgang miteinander	82
5.6.1	Beziehungen zwischen Akteur*innen von Nutzer*innenbeteiligung	82
5.6.2	Umgang der Akteur*innen miteinander in den untersuchten LVs	83
5.6.3	Fazit.....	85
5.7	Empfehlungen und Ableitungen	86
5.7.1	Empfehlungen abgeleitet aus den LVs	87
5.7.2	Vielfalt an Formaten – verschiedene Settings	88
5.7.3	Strukturelle Verankerung.....	89
5.7.4	Fazit.....	90
6	Potentiale und Grenzen von Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre Sozialer Arbeit – eine Zusammenführung.....	91
6.1	Theoretischer Rahmen und Verortung.....	91
6.2	Modelle von Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre Sozialer Arbeit.....	93
6.3	Beteiligte Akteur*innen	94
6.4	Beziehungen und Umgang zwischen den Beteiligten.....	96
6.5	Vorschläge und Empfehlungen	97
7	„How to continue?“ - Fazit und Ausblick.....	100
	Literatur	103
	Daten.....	111
	Abbildungen	111
	Abkürzungen	111
	Anhang.....	112

1 Einleitung und Forschungsinteresse

Philipp Zwehl

Frei nach dem Motto „Nichts über uns, ohne uns!“ fordert das Konzept der Nutzer*innenbeteiligung die Partizipation der Menschen an Prozessen der Sozialen Arbeit, welche diese selbst erfahren haben. Dieses Konzept gewinnt in mehreren Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit zunehmend an Bedeutung, so auch in der Hochschulbildung. Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit richtet sich hierbei spezifisch auf das Studium der Sozialen Arbeit in Österreich. Diese Arbeit soll einen Beitrag dazu leisten, Chancen und Herausforderungen der Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre der Sozialen Arbeit zu identifizieren und basierend darauf Empfehlungen zu formulieren, wie dieses Konzept in der österreichischen Sozialarbeitsausbildung besser verankert werden kann.

Die Idee zu dem Thema geht zurück auf das Masterforschungsprojekt „Diversity – Parole oder Programm? Eine diversitätsorientierte Analyse des Studiums Sozialer Arbeit“ an der Fachhochschule (FH) St. Pölten. Dieses Forschungsprojekt lässt sich in den Bereich der Inklusions- und Diversitätsforschung einordnen und beschäftigt sich unter anderem mit Aspekten der Vielfalt und Heterogenität in Bezug auf das Studium der Sozialen Arbeit. In diesem Zusammenhang ging ein Teil des Forschungsprojekts der Frage nach, wie bestimmte Personengruppen in dem Studium repräsentiert sind. Während des Forschungslabors im Wintersemester 2021 hat sich das Interesse der Forschungsgruppe der vorliegenden Arbeit auf die Personengruppe der Nutzer*innen¹ und deren Beteiligung in unterschiedlichen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit gerichtet. Dieses Forschungsinteresse wurde dann auf die Lehre der Sozialen Arbeit in Österreich eingegrenzt, um eine Untersuchung im Rahmen eines Masterforschungsprojektes zu ermöglichen.

Das Konzept der Nutzer*innenbeteiligung in der Sozialen Arbeit ist auf europäischer Ebene wohl in Großbritannien und Skandinavien am stärksten vertreten. Dennoch gibt es auch im deutschsprachigen Raum einige innovative Projekte, welche in diversen Forschungsbeiträgen beschrieben wurden. Im Bereich der Hochschulbildung werden die Treffer bei der Suche nach Beiträgen schon spärlicher, wobei sich hier die meisten Ergebnisse auf Deutschland beziehen. In Österreich gibt es zwar mehrere Peer-Projekte, aber die Recherche dieser Arbeit hat ergeben, dass es zu Projekten mit Nutzer*innenbeteiligung in der Hochschulbildung fast keine wissenschaftlichen Beiträge gibt. Dies, obwohl in den *Global Standards for the Education and Training of the Social Work Profession* (IFSW / IASSW 2020) in einem eigenen Abschnitt darauf hingewiesen wird, dass Nutzer*innen in allen Bereichen von Planung bis Umsetzung von Studienprogrammen der Sozialen Arbeit beteiligt sein sollten. Hieraus ergibt sich

¹ Als Nutzer*innen werden Personen verstanden, welche Soziale Arbeit selbst erfahren haben und/oder aktuell nutzen.

ein grundlegender Forschungsbedarf nach dem Status quo der Nutzer*innenbeteiligung in der Hochschulbildung der Sozialen Arbeit in Österreich.

Das Masterforschungsprojekt bezog sich ursprünglich auf das Studium der Sozialen Arbeit an der FH St. Pölten. Um jedoch einen Überblick zu diesem Thema in Österreich geben und um verschiedene Projekte vergleichen zu können, wurde beschlossen, den Fokus der Untersuchung auf das Studium der Sozialen Arbeit in ganz Österreich auszuweiten. Aufgrund von begrenzten Ressourcen im Rahmen eines Masterprojekts wurde der Fokus dieser Arbeit jedoch auf die Lehre, also die Art und Weise der Wissensvermittlung, begrenzt. Die Annahmen zur positiven Wirkung von Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre der Sozialen Arbeit beziehen sich zum einen auf die Verbesserung der Ausbildung der Studierenden und zum anderen auf die Selbstermächtigung der Nutzer*innen.

Aus dem oben dargestellten Forschungsbedarf und diesen Annahmen zur positiven Wirkung von Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre ergibt sich das spezifische Forschungsinteresse dieser Arbeit: Was ist der Status quo der Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre der Sozialen Arbeit in Österreich? Was für Modelle/Projekte/Ansätze gibt es bereits? In Bezug auf bereits umgesetzte Projekte: Was wurde erreicht? Was hat gut funktioniert, was nicht? Und schlussendlich: Was bräuchte es, um das Konzept der Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre der Sozialen Arbeit in Österreich besser zu verankern?

Um diese Fragen zu beantworten, wurde ein mehrstufiger Forschungsprozess konzipiert und umgesetzt. In einer ersten Phase wurde eine Recherche zu bereits existierenden Modellen und Projekten unternommen. Anschließend wurden zwei Gruppendiskussionen durchgeführt, um ein Feedback zu dem bis dahin entwickelten Forschungsexposé zu erhalten und weitere Impulse für das Thema zu erarbeiten. Auf dieser Grundlage wurden dann zwei Lehrveranstaltungen (LVs) mit Nutzer*innenbeteiligung an zwei unterschiedlichen FHs untersucht. Hierbei wurde darauf geachtet, die Perspektive aller relevanter Akteur*innen darzustellen. Zu diesem Zweck wurden Einzelinterviews mit jeweils zwei Studierenden, zwei Lehrenden und zwei Nutzer*innen geführt und nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

Für den Forschungsprozess wurde die folgende Hauptforschungsfrage formuliert:

- *Wo liegen die Möglichkeiten und Grenzen der Nutzer*innenbeteiligung in der Hochschullehre der Sozialen Arbeit in Österreich?*

Um diese Hauptforschungsfrage zu beantworten, wurden anschließend weitere Sub-Forschungsfragen erarbeitet:

- *In welchen theoretischen Rahmen lässt sich das Thema der Nutzer*innenbeteiligung einordnen?*

- *Welche bestehenden Modelle/Konzepte von Nutzer*innenbeteiligung in der Hochschullehre der Sozialen Arbeit gab und gibt es in Österreich (und international)?*
- *Welche Akteur*innen sind für die Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre der Sozialen Arbeit relevant und was sind die jeweiligen Voraussetzungen, Motivationen und Aufgaben im Rahmen einer gemeinsamen Lehrveranstaltung?*
- *Wie gestalten sich die Beziehungen zwischen den relevanten Akteur*innen?*
- *Wie kann die Beteiligung von Nutzer*innen in der Hochschullehre verbessert werden?*

Aus diesen Fragestellungen ergibt sich der Aufbau der vorliegenden Arbeit. Zunächst wird sich dem theoretischen Konzept der Nutzer*innenbeteiligung auf einer begrifflichen Ebene genähert. Hierbei werden die theoretischen Bezüge des Konzepts erläutert und ausgeführt, welches Verständnis des Konzepts dieser Arbeit zugrunde liegt. In dem nachfolgenden Kapitel wird einerseits die Forschung zum Thema auf europäischer Ebene skizziert. Dazu wird zwischen dem englischen Sprachraum mit Großbritannien und den skandinavischen Ländern und dem deutschsprachigen Raum unterschieden. Andererseits werden aber auch bereits bestehende Formate von Nutzer*innenbeteiligung in diesen Ländern kurz vorgestellt und auf weitere Literatur dazu verwiesen. Im nächsten Abschnitt werden die methodologische Vorgehensweise und der Forschungsprozess dargestellt. Im Hauptteil der Arbeit werden die Forschungsergebnisse dargestellt und diskutiert. Abschließend werden die wichtigsten Erkenntnisse der Forschung auf die Forschungsfragen bezogen. In dem Fazit werden die wichtigsten Erkenntnisse noch einmal zusammengefasst und es wird in einem Ausblick auf mögliche Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschung hingewiesen.

2 Nutzer*innenbeteiligung – eine begriffliche Annäherung

Philipp Zwehl

Der theoretische Ansatz der Nutzer*innenbeteiligung, Englisch: *Service User Involvement* (SUI), hat sich in den letzten fünfzehn Jahren in mehreren Bereichen der Sozialen Arbeit etabliert (vgl. Chiapparini / Eicher 2019:1). Die diversen Beispiele der Umsetzung dieses Ansatzes unterscheiden sich unter anderem nach Handlungsfeld, Zielgruppe, Verständnis von Beteiligung und theoretischen Grundlagen. Aus diesem breiten und unscharfen Begriffsradius ergibt sich teilweise eine uneinheitliche Verwendung des Begriffs Nutzer*innenbeteiligung bzw. SUI (vgl. ebd.:2). Schön (vgl. 2016:6) hat in einer Analyse von 25 Fachbeiträgen zu dem Thema Nutzer*innenbeteiligung zwischen 2007 und 2013 festgestellt, dass der Begriff ohne eine einheitliche Definition verwendet wurde. Obwohl also eine Definition des Begriffs schwierig erscheint, soll in den folgenden Unterkapiteln dennoch versucht werden, die wesentlichen Konzepte, welche in diesem Begriff enthalten sind, dazustellen und deren theoretischen Hintergründe zu erläutern.

Zu diesem Zweck wird zunächst der Teilbegriff „Beteiligung“ dargestellt und wie dieser im Kontext der Sozialen Arbeit verstanden werden kann. Die Leitfrage hierbei ist: Wer beteiligt wen und warum? Hier wird das Konzept der Partizipation eingeführt, zunächst auf einer gesellschaftlichen Ebene und dann im Kontext der Sozialen Arbeit. Es werden die unterschiedlichen Rollen dargestellt, welche Nutzer*innen und Fachkräfte² in diesem Zusammenhang einnehmen können, und die damit assoziierten Wissensformen. Anschließend werden noch unterschiedliche Begriffe dargestellt, mit denen Menschen in der Rolle von Nutzer*innen bezeichnet werden, um auf diese Weise herauszuarbeiten, welcher dieser Begriffe im weiteren Verlauf dieser Arbeit verwendet wird und warum.

Zum Abschluss werden die unterschiedlichen Anwendungsbereiche des Konzepts der Nutzer*innenbeteiligung dargestellt, insbesondere das der Lehre der Sozialen Arbeit. Hierbei wird auf zwei Perspektiven eingegangen, die hilfreich sein können, um LVs mit Nutzer*innenbeteiligung anhand ihrer Zielgruppe besser einzuordnen: die Bildungsperspektive und die Empowermentperspektive. Im Zusammenhang mit der Empowermentperspektive wird dann noch ein Stufenmodell von Chiapparini und Eicher (2019) eingeführt, welches den Grad der Partizipation von Projekten mit Nutzer*innenbeteiligung veranschaulicht. Dann wird ein Fazit gezogen und zum nächsten Kapitel, dem Forschungsstand, übergeleitet.

² Der Begriff Fachkräfte wird verwendet für alle Personen, welche im System der Sozialen Arbeit einen s.g. Expert*innenstatus innehaben. Dazu zählen unter anderem Sozialarbeiter*innen, Sozialpädagog*innen, Psychiater*innen, Jurist*innen etc.

2.1 Partizipation

Sprachwissenschaftlich stammt der Begriff Partizipation vom lateinischen *partem capere* ab, was übersetzt so viel bedeutet wie „einen Teil (weg-)nehmen“ (vgl. Fatke 2007:24). Der Begriff Partizipation hat in den letzten Jahrzehnten in vielen gesellschaftlichen Bereichen stark an Bedeutung gewonnen und wird oft als Beschreibung für eine Form von Teilhabe verwendet. Fatke (vgl. ebd.:27) bestimmt Partizipation als das aktive und nachhaltige Mitwirken von Personen an Planungen und Entscheidungen, welche ihre Lebenswelt betreffen, und deren Verwirklichungen. Auf gesellschaftlicher Ebene gilt dieser Anspruch als zentrales Prinzip eines demokratischen Gemeinwesens für alle Bürger*innen (vgl. ebd.:19). Böllert et al. (vgl. 2011:524) ergänzen hierzu die Sichtweise von Partizipation als die Ermöglichung der Beteiligung an politischen Prozessen, so dass Menschen nicht von kollektiven Entscheidungen ausgeschlossen werden, welche sie selbst betreffen, denn genau diese stellen den Rahmen ihrer Selbstbestimmung dar. So soll eine „capability for voice“ (vgl. ebd.) sichergestellt werden, was bedeutet, dass Meinungen, Wünsche und Erwartungen von Menschen im öffentlichen politischen Diskurs als zu berücksichtigende Perspektiven und Anliegen ernstgenommen werden.

Doch ein Blick auf die Geschichte zeigt, dass genau der Rahmen der Selbstbestimmung nicht für alle Bevölkerungsgruppen einer Gesellschaft im historischen Verlauf gleich war und ist. Dies zeigt Moser (2020) anhand des Beispiels von Personen, welche von Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen betroffen waren und sind wie z.B. Menschen mit Behinderung, Personen der LGBTQIA*-Bewegung oder der Bürgerrechtsbewegung in den USA. Hierbei geht sie speziell auf die Bewegung der Menschen mit Behinderung ein und stellt dar, wie diese weit über das Ziel der Selbstbestimmung hinaus auf eine gesellschaftliche Transformation ausgerichtet war und ist (vgl. Moser 2020:52). Sie betont hierbei die Rolle des kollektiven Handelns und verweist auf eines der Ergebnisse dieser Bewegung, die UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Diese sei ein Beispiel dafür, „[...] was mit der Kraft gemeinsamen Handelns erreicht werden kann und wie sehr der Kampf um die eigene Freiheit immer auch ein Kampf um die Freiheit aller Betroffenen war und ist.“ (ebd.) Besonders kurz und prägnant bringt das leitende Motto dieser Bewegung und der daraus resultierenden UN-Konvention die grundlegende Idee von Partizipation auf den Punkt: „Nothing about us, without us!“, also „Nichts über uns, ohne uns!“ Dieses Motto gilt besonders für die Nutzer*innen der Sozialen Arbeit, wie im nächsten Abschnitt dargestellt wird.

2.1.1 Partizipation in der Sozialen Arbeit

Im Bereich der Sozialen Arbeit erlangt das oben dargestellte Leitprinzip der Partizipation, „Nothing about us, without us!“ eine besondere Bedeutung, da hier Menschen mit unterschiedlichen Handlungsressourcen aufeinandertreffen. Auf der einen Seite Fachkräfte, welche teilweise mit weitreichenden Entscheidungsbefugnissen ausgestattet sind, und auf der anderen Seite Menschen, in deren Persönlichkeitsrechte durch diese Entscheidungen stark eingegriffen werden kann. Rieger (vgl. 2015:98f) merkt hierzu an, dass Partizipation in der Sozialen Arbeit im Spannungsverhältnis

zwischen Teilnahmegewährung durch Fachkräfte und dem Wahrnehmen von Einflusschancen durch Nutzer*innen entsteht und sich somit auf die Verteilung von Macht zwischen diesen Akteur*innengruppen bezieht. Als Partizipation kann aus dieser Perspektive also die Bemühung verstanden werden, die Personen mehr an der Sozialen Arbeit zu beteiligen, mit denen und für welche in diesem Kontext gearbeitet wird. Dies wiederum müsste in einer Austauschbeziehung mit den Personen und Institutionen stattfinden, welche für und mit diesen Menschen arbeiten. Aus dieser Darstellung ergeben sich zwei Rollenbilder, das der Fachkräfte, und das der Nutzer*innen, welche nach McLaughlin (2020:33) in einer symbiotischen Beziehung zueinanderstehen: „From the very beginning, it is important to recognise that you cannot have social workers without people for social workers to work with, on and/or for. [...] There is a symbiotic relationship between the two. To have one, you need the other.”

Ein Blick in die Literatur zum Thema der Partizipation von Nutzer*innen in der Sozialen Arbeit legt jedoch nahe, dass sich hier eine Diskrepanz zwischen dem theoretischen Anspruch und der Realität in der Umsetzung auftut. Hinte (2007) zieht aus einer Analyse mehrerer Studien in den Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe und des Quartiersmanagements den Schluss, dass trotz ernsthafter Bemühungen von Fachkräften, die Bedürfnisse von Nutzer*innen zu erheben und partizipativ mit ihnen zu arbeiten, deren Interessen und Willen nur marginal in den Prozess miteinfließen. Auch Moser (vgl. 2020:56) berichtet von einer Forschung mit Mitgliedern von Service User Organisationen³ und deren Wahrnehmung, sich im Diskurs der Sozialen Arbeit nur wenig anerkannt und wergeschätzt zu fühlen. Ihrer Darstellung zufolge fehlt es an Sichtbarkeit von Nutzer*innen in der Ausbildung, der Praxis, der Forschung und der Wissensproduktion, aber auch an den notwendigen Gesetzen, finanziellen Ressourcen und adäquaten Organisationsstrukturen (vgl. ebd.). Um diese Diskrepanz zwischen dem theoretischen Anspruch der Partizipation von Nutzer*innen in der Sozialen Arbeit und der realen Umsetzung zu erklären, sollte auf mehreren Ebenen angesetzt werden. Im folgenden Abschnitt wird hierbei vor allem auf die Beziehung zwischen den unterschiedlichen Rollen von Nutzer*innen und Fachkräften der Sozialen Arbeit und den damit einhergehenden Hierarchien von Wissen und Macht eingegangen.

2.1.2 Rollen, Wissen und Macht in der Sozialen Arbeit

Wie im vorherigen Abschnitt schon angeschnitten, stehen im Kontext der Sozialen Arbeit unterschiedliche Akteur*innen miteinander in Beziehung: Nutzer*innen, Fachkräfte, Angehörige, Institutionen, etc. Für das Forschungsinteresse dieser Arbeit sind vor allem die beiden Akteur*innengruppen der Fachkräfte und der Nutzer*innen von Bedeutung. Die von diesen beiden Akteur*innengruppen eingenommenen Rollen werden in der Literatur mit zwei verschiedenen Wissensformen in Verbindung gebracht. Die Rolle der Fachkräfte mit dem s.g. „Fach“- oder „Expert*innenwissen“ und die Rolle der Nutzer*innen mit dem s.g. „Erfahrungswissen“.

Erfahrungswissen

³ Service User Organisationen: selbstverwaltete Zusammenschlüsse von Nutzer*innen der Sozialen Arbeit

Nach Gillard et al. (vgl. 2020:42) basiert Erfahrungswissen auf der „gelebten Erfahrung“ und der Vorstellung, dass der Mensch sich Wissen durch Interaktion mit der ihn umgebenden Welt aneignet. Im Handlungsfeld der Psychiatrie beschreiben die Autor*innen Erfahrungswissen zum einen als das Wissen, welches aus der Erfahrung entsteht, von einer psychischen Beeinträchtigung betroffen zu sein. Darüber hinaus bedeutet Erfahrungswissen in diesem Kontext das spezifische Wissen, welches durch das Erleben von sozialen und medizinischen Dienstleistungen entsteht, die wegen einer psychischen Beeinträchtigung in Anspruch genommen bzw. angeordnet werden (vgl. ebd.). Dieses spezielle Erfahrungswissen macht die Rolle der Nutzer*innen besonders interessant für die Soziale Arbeit.

Expert*innenwissen

Dem gegenüber kann das s.g. Expert*innenwissen oder Fachwissen verortet werden, als formales und kodifiziertes Wissen, welches mithilfe von objektiv nachprüfbar Standards in professionellen Ausbildungsstätten vermittelt wird (vgl. Gillard et al. 2020:42). Das Erlangen dieses Expert*innenwissens und des damit einhergehenden Expert*innenstatus, z.B. einer Fachkraft der Sozialen Arbeit, wird traditionell mit dem Abschluss eines formellen, höheren Bildungswegs in Verbindung gebracht (vgl. McLaughlin 2020:37).

Hierarchie von Wissen und Rollen

Nach McLaughlin (vgl. ebd.: 34) besitzt eine Fachkraft nach einem traditionellen Verständnis der Sozialen Arbeit mehr Macht. Aufgrund ihres speziellen Fach- oder Expert*innenwissens kann angenommen werden, dass sie in der Lage ist, adäquat über den Umgang mit Problemsituationen von Nutzer*innen zu entscheiden. Gillard et al. (vgl. 2020) beschreiben diese Hierarchie von Wissen z.B. anhand der hegemonialen Dominanz von medizinischem Expert*innenwissen in Bezug auf den Umgang mit Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen. Hier sollte noch angemerkt werden, dass das ungleiche Machtverhältnis zwischen Nutzer*innen und Fachkräften noch auf weitere Faktoren zurückzuführen sein kann. Zum Beispiel laufen Prozesse der Sozialen Arbeit meist in einem bürokratiegesteuerten Kontext nach Logik und Regeln institutioneller Vorgaben ab (vgl. Hinte 2007:426). Es kann jedoch festgehalten werden, dass eine Machthierarchie zwischen Expert*innenwissen und Erfahrungswissen zu einer Machtasymmetrie zwischen den Rollen der Fachkräfte und der Nutzer*innen führen kann. Diese Machtasymmetrie sollte bei der Auseinandersetzung mit dem Konzept der Nutzer*innenbeteiligung stets ausreichend berücksichtigt werden (vgl. Chiapparini / Eicher 2019:4)

Hier ist außerdem wichtig darauf hinzuweisen, dass es sich hierbei um die Beschreibung von Rollen handelt, welche wandelbar und nicht exklusiv sind. McLaughlin (vgl. 2020:33) weist darauf hin, dass ein Mensch z.B. durchaus Nutzer*in von Sozialer Arbeit gewesen und dann zur Fachkraft geworden sein kann. Oder umgekehrt kann eine Fachkraft der Sozialen Arbeit zur gleichen Zeit Nutzer*in der Sozialen Arbeit sein. Das gleiche gilt natürlich für die mit diesen Rollen verbundenen Wissensformen, d.h. Menschen können gleichzeitig Erfahrungs- und

Expert*innenwissen besitzen, wie es z.B. bei einem der führenden Forscher in diesem Bereich, Peter Beresford, der Fall ist.

Im System der Sozialen Arbeit wird also das mit der Rolle der Fachkräfte verbundene Expert*innenwissen traditionell mit mehr Macht assoziiert als das mit der Rolle der Nutzer*innen verbundene Erfahrungswissen. Dies sorgt unter anderem für die Machtasymmetrie zwischen diesen beiden Rollen. Wichtig ist, dass sich diese Rollen nicht gegenseitig ausschließen. Menschen können zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten zwei verschiedene Rollen einnehmen und/oder diese beiden Rollen gleichzeitig in sich vereinen. Im folgenden Abschnitt wird nun dargestellt, wie sich diese Rollen und die Machtdynamiken zwischen ihnen anhand der unterschiedlichen Begriffe für Nutzer*innen nachvollziehen lassen.

2.2 Begriffe für Nutzer*innen

Im Folgenden werden nun mehrere Begrifflichkeiten für Personen dargestellt, welche bisher in dieser Arbeit als Nutzer*innen bezeichnet worden sind. Hierbei wird nicht auf alle Begrifflichkeiten eingegangen, sondern insbesondere auf jene, welche in der Literatur zum Thema Nutzer*innenbeteiligung diskutiert werden und aus diesem Grund für das Forschungsinteresse dieser Arbeit relevant sind. Zunächst wird der Begriff der Klient*innen diskutiert, welcher mit einem bestimmten Abhängigkeitsverhältnis bzw. einer Machtungleichheit assoziiert werden kann, damit aber für bestimmte Bereiche der Sozialen Arbeit durchaus relevant ist. Der Begriff der Nutzer*innen betont im Gegensatz zu dem vorangegangenen Begriff den proaktiven Prozess des In-Anspruch-Nehmens einer sozialen Dienstleistung und das spezielle Nutzer*innenwissen, welches in diesem Kontext entsteht. Er wird aber auch kritisch diskutiert und sollte nicht unreflektiert übernommen werden. Der Begriff der Expert*innen mit Erfahrungswissen rückt allgemein das Erfahrungswissen in den Vordergrund. Zuletzt wird noch kurz der Begriff der Adressat*innen dargestellt. Der Vollständigkeit halber soll hier noch auf den Begriff der Peers hingewiesen werden: Dieser Begriff wird für (ehemalige) Nutzer*innen verwendet, die in speziellen Praxis-Bereichen der Sozialen Arbeit wie z.B. der Wohnungslosenhilfe oder der Psychiatrie meist in einer beratenden Funktion für andere Nutzer*innen tätig sind.

2.2.1 Klient*innen

Der Begriff Klient*in stammt ursprünglich aus dem Bereich der Rechtswissenschaft und ist über den Bereich der Psychologie bzw. Psychiatrie in den 1960er Jahren in den Diskurs der Sozialen Arbeit gelangt (vgl. Großmaß 2011:6). In diesem Begriff spiegelt sich das Paradigma der Dienstleistungstheorie wider, welches Soziale Arbeit als Erbringung einer (medizinischen) Dienstleistung versteht. In dem Begriff der Klient*innen ist nach Graßhoff (vgl. 2010:5) ein starkes Abhängigkeitsverhältnis enthalten, welches sich historisch auf die Beziehung zwischen einem*r Schutzbefohlenen auf der einen Seite und seinem*r bzw. ihrem*r Vertreter*in auf der anderen Seite zurückführen lässt. Diese Übertragung von Rechten von Seiten des*der Schutzbefohlenen auf den*die Vertreter*in beinhaltet nach Hamburger (vgl. 2003:84)

zum einen eine Form der „Entmündigung“ und zum anderen einen „humanen Schutzauftrag“.

Auch McLaughlin (2020:34) verortet den Ursprung des Begriffs Klient*in (Englisch: *client*) im medizinischen Bereich der Sozialen Arbeit und dessen Nähe zum Begriff des*der Patient*in. Er argumentiert ähnlich wie Graßhoff und beanstandet eine in diesem Begriff implizierte Machtungleichheit zwischen Fachkräften als Expert*innen mit speziellem Wissen und Klient*innen, deren Problemlagen es zu „beheben“ gilt, wie schon im Abschnitt 1.3. erwähnt wurde. Es scheint kein Zufall zu sein, dass der Begriff vor allem in den Bereichen der Sozialen Arbeit genutzt wird, in denen es zur Verhinderung von Fremd- und/oder Selbstgefährdung zu einem starken Eingriff in die Persönlichkeitsrechte der Klient*innen kommt, z.B. im Kontext der Erwachsenenvertretung oder im forensischen Bereich. In diesen Bereichen scheint es damit wohl teilweise sinnvoll, diesen Begriff zu verwenden.

2.2.2 Nutzer*innen

Großmaß (vgl. 2011:4) knüpft das Aufkommen des Begriffs der Nutzer*innen an mediale Veränderungen und die Entstehung von Netzwerkstrukturen wie z.B. das Internet. Aus dieser Perspektive erscheint auch die Soziale Arbeit als Infrastruktur, welche jederzeit „genutzt“ werden kann. Der aktive Prozess des Zugriffs auf Leistungen der Sozialen Arbeit scheint hier mehr in den Fokus zu rücken. Graßhoff (vgl. 2010:6) verfolgt einen ähnlichen Ansatz und betont, dass der Nutzer*innenbegriff im Gegensatz zum Klient*innenbegriff sich weniger auf das Subjekt, sondern auf den Prozess „des Nutzens“ fokussiert. Darüber hinaus erwähnt er noch das qualitative Merkmal des Nutzer*innenbegriffs: „einen Nutzen haben“. Im Zusammenhang mit dem Nutzer*innenbegriff hat Andreas Schaarschuch (vgl. 1999:554) ein interessantes Konzept eingeführt, das des „Erbringungsverhältnisses“. Dieses Konzept beinhaltet seiner These nach die Beteiligung der Nutzer*innen an dem Produktionsprozess einer sozialen Dienstleistung. Schaarschuch (vgl. ebd.) geht sogar noch einen Schritt weiter und dreht das Erbringungsverhältnis der sozialen Dienstleistung zwischen Nutzer*innen und Produzent*innen um. So werden die Fachkräfte zu Ko-Produzent*innen während die Nutzer*innen als aktiv ihr Leben verändernde Subjekte zu primären Produzent*innen von sozialen Dienstleistungen werden. Daran anschließend sieht auch Graßhoff (vgl. 2010:7) das Potential des Nutzer*innenbegriffs darin, Soziale Arbeit als aktiven Aneignungsprozess von Subjekten unter Berücksichtigung von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu verstehen.

Interessanterweise kritisieren Chiapparini und Eicher (vgl. 2019:7) genau diese Punkte und bemängeln, dass dieser Begriff von passiven Nutzer*innen ausgeht und das darin enthaltene utilitaristische Verständnis von Sozialer Arbeit, deren Dienste so „benutzt“ werden. Während der erste Kritikpunkt nicht einleuchtend erscheint, denn warum sind Nutzer*innen passiv, wenn sie die Leistungen der Sozialen Arbeit für sich beanspruchen, so scheint der nächste Kritikpunkt plausibel. Wie schon bei dem Begriff der Klient*innen angedeutet, scheint dieser Begriff nur bedingt passend für Personen, die unfreiwillig in der nutzenden Rolle sind, und diejenigen, welche die Dienste der Sozialen Arbeit nicht nutzen, obwohl sie einen Anspruch hätten.

Wichtig für das Forschungsinteresse dieser Arbeit scheint das in diesem Begriff implizierte spezielle Erfahrungswissen von Nutzer*innen Sozialer Arbeit zu sein, welches Branfield et al. (2006:30) folgendermaßen zusammenfassen: "Service users can be the best people to tell professionals what they want and need from any particular service, because it is intended for them and their knowledge of it is based on direct experience." Für eine genauere Differenzierung dieses Erfahrungswissen wird dem Begriff der Nutzer*innen nun der Begriff der Expert*innen mit Erfahrungswissen gegenübergestellt und versucht, diese beiden Begriffe voneinander abzugrenzen.

2.2.3 Expert*innen mit Erfahrungswissen

Als Expert*innen mit Erfahrungswissen werden Menschen bezeichnet, die aufgrund einer speziellen Lebenslage direkt oder indirekt bestimmte Erfahrungen gemacht haben, welche mit einem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit in Zusammenhang stehen. Erfahrungswissen wird z.B. im Handlungsfeld der Psychiatrie als das Wissen beschrieben, welches durch das Leben mit einer psychischen Beeinträchtigung und/oder der Erfahrung von psychiatrischer Behandlung entsteht (vgl. Gillard et al. 2020: 42). In Abgrenzung zum oben dargestellten Begriff der Nutzer*innen erscheint hier das Durchleben einer bestimmten herausfordernden Lebenslage, z.B. Leben mit einer psychischen Beeinträchtigung, als ausreichend, um diesem Begriff zugeordnet zu werden. Das macht den Begriff etwas allgemeiner, während der für diese Arbeit verwendete Begriff der Nutzer*innen die direkte Erfahrung mit einem Hilfesystem der Sozialen Arbeit impliziert.

Es ist jedoch klar, dass die mit diesen Begriffen verbundenen Rollen nicht immer exklusiv sind. So können die meisten Nutzer*innen auch als Expert*innen mit Erfahrungswissen bezeichnet werden, da sie schwierige Lebensumstände durchlebt haben (oder durchleben), welche dazu geführt haben, dass sie zu Nutzer*innen der Sozialen Arbeit geworden sind. Nicht alle Expert*innen mit Erfahrungswissen werden jedoch notwendigerweise zu Nutzer*innen der Sozialen Arbeit und verfügen deshalb auch nicht unbedingt über diese spezielle Form von Erfahrungswissen. Diese Abgrenzung ist wichtig für das Forschungsinteresse dieser Arbeit und einer der Gründe für die Verwendung des Begriffs der Nutzer*innen und nicht Expert*innen mit Erfahrungswissen. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass diese Abgrenzung nicht in allen Beiträgen der Literatur und vor allem nicht in der Praxis gemacht wird, so dass diese beiden Begriffe teilweise synonym verwendet werden.

2.2.4 Adressat*innen

Ein weiterer Begriff, welcher in der deutschsprachigen Literatur zum Thema Nutzer*innenbeteiligung oft genannt wird, ist Adressat*innen. Nach Grossmann (2011:3) stammt dieser Begriff aus dem Postverkehr mit einem*r Adressat*in und einem*r Absender*in, welche in einer Beziehung zueinanderstehen. Graßhoff (2010:7) ordnet den Adressat*innenbegriff der Diskurslinie der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit zu und beruft sich hierbei auf den Ansatz der Arbeitsgruppe von Hans Thiersch

(vgl. Hamburger / Müller 2006). Diese haben eine Doppelperspektive herausgearbeitet, bei der es nicht nur darum geht, die „Betroffenen“ als Subjekte anzuerkennen, sondern vor allem um das Passungsverhältnis zwischen dem Angebot der Sozialen Arbeit und deren Nutzer*innen. Aus dieser Perspektive weist der Begriff, ähnlich wie der Nutzer*innenbegriff, sowohl eine Subjekt- als auch eine Strukturdimension auf. Nach Graßhoff (2010:7) bedeutet „Adressatenorientierung [sic!] [...] die Anschlussmöglichkeiten bzw. auch die Barrieren von Menschen in der Sozialen Arbeit herauszuarbeiten und passgenauere Hilfen zu entwickeln.“ Hierbei betont der Adressat*innenbegriff auch das Gewicht der biographischen Erfahrungen von Menschen in der Sozialen Arbeit. Graßhoff (ebd.) meint hierzu: „Das Verstehen der Menschen ist nicht nur auf die Gegenwart beschränkt, sondern auch in seinem lebensweltlichen Gewordensein [sic!] von Bedeutung.“ Dies lässt sich in einen Zusammenhang mit der in 2.3 dargestellten Definition von Erfahrungswissen stellen, welches eben durch gelebte Erfahrungen entsteht und damit auch die Bedeutung von biographischen Erlebnissen betont. Der Adressat*innenbegriff lässt sich also mit seiner Subjekt-Orientierung und der Betonung von biografischen Erfahrungen als sinnvolle Ergänzung zum Nutzer*innenbegriff einordnen.

Abschließend kann festgehalten werden, dass es keinen Begriff gibt, der sich als passend für alle Nutzer*innen herausgestellt hat. Der Begriff der Nutzer*innen hat sich jedoch als die praktikabelste Bezeichnung erwiesen, zum einen, weil in ihm das Verständnis von Nutzer*innen als aktive Subjekte impliziert ist, welche sich im Sinne des Konzepts der Partizipation die Leistungen der Sozialen Arbeit aneignen. Zum anderen lässt sich in diesem Begriff die spezielle Form des Erfahrungswissens verorten, welche durch die direkte Erfahrung des „Nutzens“ von Sozialer Arbeit entsteht. In Abgrenzung dazu scheint auch der Begriff der Expert*innen mit Erfahrungswissen als relevant und nützlich, da dieser jedoch auf einer weiteren Definition von Erfahrungswissen beruht, wird im weiteren Verlauf der Arbeit der Begriff der Nutzer*innen verwendet. Grundsätzlich sollte immer in Erinnerung behalten werden, dass dieser Begriff nur eine der unterschiedlichen Rollen bezeichnet, welche Menschen in ihrem Leben einnehmen und sie nicht auf diese Rolle zu reduziert werden sollten:

„It is important to accept that we currently have no single term that is acceptable to all. However, whatever term is used, it needs to acknowledge that people who are identified as clients, customers, experts by experience or service users are more than the services they receive.“ (McLaughlin 2020:38)

Anschließend werden die oben dargestellten Begriffe zusammengeführt, um zum Verständnis von Nutzer*innenbeteiligung zu gelangen, welches dem Interesse dieser Forschung zu Grunde liegt.

2.3 Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre Sozialer Arbeit

Im folgenden Unterkapitel werden nun unterschiedliche Anwendungsbereiche des Konzepts der Nutzer*innenbeteiligung dargestellt. Hierbei wird ein Fokus auf die Lehre der Sozialen Arbeit gelegt und es werden zwei Perspektiven erläutert, anhand derer

sich LVs mit Nutzer*innenbeteiligung besser einordnen lassen. Zuletzt wird ein Stufenmodell der Partizipation im Rahmen solcher Projekte eingeführt und ein Zwischenfazit gezogen.

2.3.1 Anwendungsbereiche

Wie oben dargestellt handelt es sich bei Nutzer*innen um eine Rollenbezeichnung für Menschen, welche Leistungen der Sozialen Arbeit erfahren haben oder gerade beanspruchen, und sich dadurch spezielles Erfahrungswissen angeeignet haben. Die Begriffserklärung von Erfahrungswissen umfasst im Kontext dieser Arbeit zwei Formen: Erstens das Wissen, welches durch die Betroffenheit durch spezielle Lebensumstände entsteht, z.B. Armut oder das Leben mit einer psychischen Beeinträchtigung. Zweitens das Erfahrungswissen, welches speziell durch das Beanspruchen von Leistungen der Sozialen Arbeit oder durch das Erfahren dieser im Zwangskontext entsteht. Diese beiden Formen von Erfahrungswissen werden sowohl in der Literatur als auch von den Interviewpartner*innen nicht klar voneinander abgegrenzt, sondern teilweise synonym verwendet. Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der zweiten Form des Erfahrungswissens der Nutzer*innen, welches ein besonderes Potential für die Soziale Arbeit birgt. Dieses Potential liegt in der speziellen Perspektive, welche sich durch das direkte Erleben der Maßnahmen der Sozialen Arbeit quasi „am eigenen Leib“ ergibt. Dettmann / Scholz (2021:57) beschreiben diese spezielle Perspektive folgendermaßen:

„Ihr Erfahrungswissen als Nutzer*innen von Dienstleistungen in der Sozialen Arbeit ermöglicht sowohl der Disziplin als auch der Profession Sozialer Arbeit und deren Nachwuchs eine besondere Perspektive auf z.B. Auswirkungen von Interventionen sowie die Verfügbarkeit und Art und Weise, wie eine (Dienst-)Leistung erbracht wird.“

Wie in den vorherigen Abschnitten dargestellt, ergibt sich vor allem aus der Perspektive des Partizipationsbegriffs der Anspruch, Nutzer*innen und ihrem Erfahrungswissen in der Sozialen Arbeit mehr Raum einzuräumen. Dieser Anspruch wird in der Literatur als Nutzer*innenbeteiligung bzw. SU1 bezeichnet. Auch wenn eine letztendliche Systematisierung der unterschiedlichen theoretischen Bezüge fehlt, lässt sich das Konzept der Nutzer*innenbeteiligung nach Chiapparini / Eicher (2019:4) folgendermaßen zusammenfassen: „Allen Ansätzen gemeinsam ist das reflexive Verständnis von Sozialer Arbeit, in der die Perspektive und aktive Rolle des Adressaten [sic!] der Sozialen Arbeit an Bedeutung gewinnt.“

Nicht nur die theoretischen Bezüge der Nutzer*innenbeteiligung sind vielfältig, sondern auch deren Anwendungsbereiche. Chiapparini et al. (vgl. 2020:29 zit. in Dettmann / Scholz 2021:58) unterscheiden z.B. sechs verschiedene Anwendungsbereiche im Rahmen einer Analyse von Partizipationsmöglichkeiten von armutsbetroffenen und -gefährdeten Personen:

- (Weiter-)Entwicklung von Strukturen und Prozessen von Maßnahmen oder Organisationen
- Ausbildung/Weiterentwicklung von professionellen Praktiken von Fachpersonen

- (Weiter-)Entwicklung von politischen und rechtlichen Grundlagen
- Öffentlicher Diskurs
- Gemeinschaftliche Selbsthilfestrukturen
- Entwicklung von Grundlagen der Partizipation

Das Forschungsinteresse des vorliegenden Textes lässt sich hier in den zweiten Bereich, die Ausbildung / Weiterentwicklung von professionellen Praktiken von Fachpersonen, einordnen. Auf die Soziale Arbeit bezogen, nehmen z.B. Gillard et al. (2020) und Chiapparini / Eicher (2019) eine Unterteilung der Handlungsbereiche für Nutzer*innenbeteiligung in Praxis, Ausbildung und Forschung vor. Hier lässt sich das Forschungsinteresse in den Bereich Ausbildung einordnen und bezieht sich, wie schon dargestellt, auf den Bereich der Hochschullehre der Sozialen Arbeit in Österreich.

Das Konzept der Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre der Sozialen Arbeit wird in der Literatur überwiegend positiv dargestellt und mit der Annahme verbunden, dass diese den beteiligten Akteur*innen einen Mehrwert verschafft – eine Annahme, welche auch dem Forschungsinteresse dieser Arbeit zu Grund liegt (vgl. Chiapparini 2016b; McLaughlin

2020 zit. in. Dettmann / Scholz 2021:59). Doch die Messung dieser positiven Wirkung der Einbeziehung von Nutzer*innen in die Lehre Sozialer Arbeit ist herausfordernd. Eine hilfreiche Orientierung bietet die Unterteilung nach den Zielgruppen der Studierenden und der Nutzer*innen. Hieraus ergibt sich zum einen die Bildungsperspektive – welche Wirkung hat die Nutzer*innenbeteiligung auf die Gruppe der Studierenden – und die Empowermentperspektive – welche Wirkung entfaltet sich für die Gruppe der Nutzer*innen. Damit im Zusammenhang stehen auch die unterschiedlichen Dimensionen der Partizipation von Nutzer*innen. Mit Hinblick auf die Darstellung der Forschungsergebnisse dieser Arbeit werden nun diese Perspektiven dargestellt, um später die untersuchten Projekte bzw. LVs besser einordnen zu können.

2.3.2 Bildungsperspektive

Aus der Bildungsperspektive geht es bei der Nutzer*innenbeteiligung vor allem um die Qualifizierung von Studierenden. So sollen diese durch die Einbindung von Nutzer*innen und deren Perspektive besser nachvollziehen können und für deren Sichtweise sensibilisiert werden. Studierende sollen so mehr Empathie gegenüber Nutzer*innen entwickeln, eigene Stereotype kritisch hinterfragen sowie Stärken und Ressourcen von Nutzer*innen erkennen können (vgl. Dettmann / Scholz 2021:60) Außerdem soll durch ein besseres Verständnis für die Lebenswelt der Nutzer*innen in weiterer Folge mehr Bewusstsein für die Auswirkungen von sozialen Dienstleitungen auf das Leben der Nutzer*innen bei den Studierenden entstehen (vgl. Burns / McGinn 2019:97f. zit. in ebd.:61) Dettmann und Scholz (vgl. ebd.) weisen außerdem darauf hin, dass es bisher nur sehr wenig Forschung dazu gibt, ob Nutzer*innenbeteiligung eine langfristige Wirkung hat, d.h., ob die oben beschriebenen positiven Effekte bei den Studierenden dann auch wirklich in ihrer späteren Praxis in der Sozialen Arbeit noch feststellbar sind.

Laging und Heidenreich (2019) haben den Versuch unternommen, einen eigenen konzeptionellen Rahmen der Nutzer*innenbeteiligung anhand der Differenzierung von Bildungs- und Empowermentperspektive zu entwickeln. Hierbei werfen sie unter anderem einen Blick auf die Rolle der Hochschulen, da deren Hauptfokus ihrem Auftrag entsprechend auf der Bildungsperspektive, also der bestmöglichen Qualifizierung der Studierenden liegt (vgl. Laging / Heidenreich 2019:15f.). Hier betonen sie die besondere Verantwortung der Hochschulen dafür, wie Nutzer*innenbeteiligung umgesetzt wird, so dass den Nutzer*innen kein Schaden entsteht. Außerdem erwähnen sie die Verantwortung der Hochschulen, die Rolle der beteiligten Nutzer*innen klar zu definieren, und die besondere Relevanz des Auswahlprozesses der Nutzer*innen.

2.3.3 Empowermentperspektive

Die Empowermentperspektive ist vor allem auf die Selbstbefähigung und Ermächtigung von Nutzer*innen gerichtet. Im Zusammenhang mit dieser Perspektive wird von einigen Forscher*innen die Form der Involvierung eines Projektes mit Nutzer*innenbeteiligung anhand des Grads der Partizipation eingeordnet (vgl. Dettmann / Scholz 2021:59). Hierbei ist nach den beiden Autorinnen (ebd.:59f.) das Kriterium für die Form der Einbindung die Verteilung der Entscheidungsmacht. Je mehr Einfluss die Nutzer*innen auf Gestaltung haben, desto höher wird der Grad der Partizipation bewertet. Ein Beispiel eines Stufenmodells, anhand dessen der Grad der Partizipation von Nutzer*innenbeteiligung eingeordnet werden kann, stammt von Chiapparini und Eicher (2019:9). In der Abbildung wurde der für diese Arbeit relevante Anwendungsbereich, *Ausbildung (3)*, farblich markiert.

Tabelle 1 **Drei Grobdimensionen in Partizipationsmodellen und Parallelen zum Ansatz User Involvement in der Forschung, Praxis und Ausbildung der Sozialen Arbeit**

	Grobdimension A): <i>Informationsquelle</i>	Grobdimension B): <i>Partnerschaftliche Kooperation</i>	Grobdimension C): <i>Selbstverwaltung</i>
<i>Forschungsprojekte (1)</i>	A1) <i>user involvement research:</i> Beratungsfunktion	B1) <i>collaborative oder partnership research:</i> partnerschaftliche Zusammenarbeit (Mitentscheidung)	C1) <i>user-controlled research oder user-lead research:</i> selbständige Durchführung von Forschungsprojekten gemäss gängigen Forschungsstandards
<i>Praxisprojekte (2)</i>	A2) <i>description:</i> Die Informationen der Adressaten der Sozialen Arbeit werden als Beschreibung eingeholt.	B2) <i>recognition:</i> Die Informationen der Adressaten der Sozialen Arbeit werden wertgeschätzt und es werden Wege gesucht, wie Adressaten Einfluss nehmen können, z.B. durch Stärkung ihres Netzwerkes.	C2) <i>transformation:</i> Verlagerung von Macht und Kontrolle, Entwicklung neuer adressatenorientierter Abläufe bzw. Planung und Leitung; neue Strukturen und Formen der Zusammenarbeit
<i>Ausbildung (3)</i>	A3) Service User als <i>Informationsquelle</i>	B3) Service User <i>Mitwirkung in Entscheidungsprozessen</i>	C3) Unterricht als <i>co-production mit einem transformativen Aspekt</i>

Abbildung 1: Partizipationsmodell (Chiapparini / Eicher 2019:9)

Aus der Emanzipationsperspektive lassen sich nach Tanner et al. (2017:469 zit. in Dettmann / Scholz 2019:60) und Burns / McGinn (2019: 97 zit. in ebd.) folgende direkte Wirkungen bei der Zielgruppe der Nutzer*innen identifizieren: Wertschätzung als respektierte Partner*innen in einem Lernprozess, gesteigertes Selbstwertgefühl, Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten, welche zu mehr Unabhängigkeit und persönlichen Vertrauen beitragen. Außerdem kann der Beitrag zu einer besseren Ausbildung von Fachkräften als zielgerichtete und sinnvolle Arbeit wahrgenommen werden (vgl. Dettmann / Scholz 2019:60). In diesem Zusammenhang erwähnen sie noch den Diskurs zum Thema „*meaningful involvement*“, also, dass die Einbeziehung von Nutzer*innen in einer längeren Perspektive zu positiven Veränderungen oder Verbesserungen in der Praxis beitragen sollte und diese mehr nach ihren Bedürfnissen ausgerichtet wird. Hier besteht aber noch Bedarf an mehr Forschungsergebnissen, welche diese Wirkung belegen (vgl. ebd.).

Auch in Bezug auf das Empowerment von Nutzer*innen kommt nach Laging und Heidenreich (vgl. 2019:19) den Hochschulen als Standorte der Wissensproduktion eine besondere Verantwortung zu. Hier kommt die schon oben erwähnte Hierarchie von Wissensformen und die Bedeutung von Expert*innenstatus erneut zum Vorschein. Laging und Heidenreich (vgl. ebd.) erwähnen in diesem Zusammenhang die Barrieren, welche von Hochschulen errichtet werden, um die Interessen von denen zu wahren, welche Teile des universitären Systems sind. Außerdem stellt sich hier auch nochmal die Frage der Repräsentation von Nutzer*innen. Hier wird z.B. von Webber und Robinson (2012 zit. in Laging / Heidenreich 2019:17f) darauf hingewiesen, dass allen

Nutzer*innen die gleichen Möglichkeiten geboten werden sollten, beteiligt zu werden, und dass bei den Auswahlprozessen keine Gruppe von Nutzer*innen aufgrund von bestimmten Fertigkeiten bevorzugt werden sollte.

2.4 Zwischenfazit

In diesem Kapitel konnte dargestellt werden, auf welchen theoretischen Begriffen und Konzepten das Verständnis von Nutzer*innenbeteiligung in dieser Arbeit beruht. Zu diesem Zweck wurde das Konzept der Partizipation eingeführt, welches auf der Vorstellung beruht, die Menschen an Entscheidungsprozessen zu beteiligen, welche von diesen Entscheidungen betroffen sind. Danach wurde die besondere Bedeutung dieses Prinzips für Bevölkerungsgruppen dargestellt, welche von Diskriminierungs- und Ausschlusserfahrungen betroffen sind und wie diese in kollektiven Bewegungen für Partizipation gekämpft haben, frei nach dem Motto: „Nothing about us, without us!“. Anschließend wurde das Konzept der Partizipation an das Feld der Sozialen Arbeit herangeführt, in dessen Kontext es eine besondere Bedeutung erlangt, da hier Menschen mit unterschiedlichen Macht Voraussetzungen aufeinandertreffen. Es wurde herausgearbeitet, dass in diesem Feld eine Diskrepanz zwischen Anspruch und Realität der Umsetzung dieses Konzeptes besteht, und die Frage nach Ursachen für diese Diskrepanz aufgeworfen. Als eine mögliche Antwort auf diese Frage wurden die zwei idealtypische Rollen ins Blickfeld genommen, Fachkräfte und Nutzer*innen, und die mit diesen Rollen verbundenen Wissensformen, Expert*innenwissen und Erfahrungswissen. Es wurde dargestellt, dass diese Wissensformen in einer hierarchischen Beziehung zueinanderstehen, welche unter anderem zu der Machtasymmetrie zwischen den Rollen der Fachkräfte und der Nutzer*innen beiträgt. Hierbei wurde darauf hingewiesen, dass diese Rollen nicht exklusiv, sondern wandelbar sind. Daher kann eine Person beide Rollen mit den entsprechenden Wissensformen zu unterschiedlichen Zeitpunkten oder gleichzeitig in sich vereinen.

Anschließend wurden die unterschiedlichen Begrifflichkeiten dargestellt, welche für die Rolle der Nutzer*innen verwendet werden, und begründet, warum im Rahmen dieser Arbeit der Begriff der Nutzer*innen ausgewählt wurde. Dies wurde unter anderem mit der Betonung des aktiven Aneignungsprozesses von Leistungen der Sozialen Arbeit argumentiert, welcher diesem Begriff zugrunde liegt. Außerdem wurde gezeigt, dass der Begriff der Nutzer*innen eine spezielle Form des Erfahrungswissens beinhaltet, welches für das Forschungsinteresse dieser Arbeit eine besondere Rolle spielt. In einem nächsten Schritt wurden die eingeführten Begriffe und Konzepte zueinander in Beziehung gesetzt, um darzustellen, was in dieser Arbeit unter Nutzer*innenbeteiligung verstanden wird. Hierbei wurden auch die unterschiedlichen Anwendungsbereiche des Konzeptes demonstriert, um sich dann auf den Anwendungsbereich der Lehre zu fokussieren. Im letzten Schritt wurden zwei Perspektiven eingeführt, die Bildungsperspektive und die Empowermentperspektive, anhand derer sich Projekte mit Nutzer*innenbeteiligung und deren Wirkung besser einordnen lassen. Als Teil der Empowermentperspektive wurde außerdem ein Stufenmodell präsentiert, welches die unterschiedlichen Grade der Partizipation solcher Projekte veranschaulicht. In dem

folgenden Kapitel wird nun ein Überblick des Forschungsstands zu diesem Thema in Großbritannien, Skandinavien und im deutschsprachigen Raum vermittelt.

3 Nutzer*innenbeteiligung in Lehre, Praxis und Forschung – eine Bestandsaufnahme

Christoph Omann

In diesem Kapitel wird ein grober Überblick über die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre, Praxis und Forschung Sozialer Arbeit auf europäischer Ebene gegeben. Konzepte und Ansätze dazu sind im gegenwärtigen Diskurs vor allem im englischsprachigen und im deutschsprachigen Raum zu finden. Die längste Tradition haben hier einerseits Großbritannien (GB) und einige Länder Skandinaviens. Dies ist sicher auch dem Umstand geschuldet, dass beispielsweise in GB seit dem Jahr 2003 die Einbindung von Nutzer*innen in die Lehre Sozialer Arbeit (als Lehrende, bei der Auswahl und auch Benotung von Studierenden) verpflichtend ist (vgl. Anghel/Ramon 2009:186).

In Schweden hingegen gab es 2005 an der Universität Lund den ersten gemischten Kurs von Studierenden und von Nutzer*innen Sozialer Arbeit. Mittlerweile gibt es auch in anderen europäischen Ländern, aber auch weltweit die verschiedensten Projekte und Initiativen zur Beteiligung von Nutzer*innen im Rahmen der Lehre, Forschung und Praxis. Einen sehr umfassenden Überblick über viele dieser Beispiele gibt das 2021 erschienene *Routledge Handbook of Service User Involvement in Human Services Research and Education*, auf das in diesem Kapitel des Öfteren Bezug genommen wird. Der Fokus auf GB und die skandinavischen Länder einerseits und den deutschsprachigen Raum andererseits erscheint sinnvoll, da erstere eine langjährige Tradition in der Wissensproduktion zu diesem Thema aufweisen und zweitere für die vorliegende Forschung, die sich auf Österreich konzentriert, wesentlich ist. Auch wenn in dieser Arbeit der Schwerpunkt auf die Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre gelegt wird, kann diese nicht unabhängig von Projekten zur Beteiligung von Nutzer*innen in der Forschung und in der Praxis Sozialer Arbeit betrachtet werden. Die Bereiche beeinflussen sich gegenseitig und auch die wissenschaftliche Forschung dazu hat alle drei Ebenen im Blick.

3.1 Großbritannien

Die Anfänge der Forschung zum Thema Nutzer*innenbeteiligung stehen im Zusammenhang mit einem Paradigmenwechsel innerhalb der Sozialen Arbeit, der von Vertreter*innen des „radical social work movement“ Mitte der 1970er Jahre angestoßen wurde. Sie forderten eine strukturelle Veränderung von Sozialer Arbeit, welche die Perspektive bzw. Partizipation von Nutzer*innen verstärkt in den Mittelpunkt stellte (vgl. Beresford et al 2016:69). Die Bedeutung von „Service User“⁴ und damit verbunden auch die Forschung zu ihrer Beteiligung hat in GB eine längere Tradition als im

⁴ In dieser Arbeit wird synonym der deutsche Begriff „Nutzer*innen“ verwendet.

restlichen Europa. Diese steht auch im Zusammenhang mit organisierten Gruppen von Interessensvertretungen von Nutzer*innen – sogenannten Service User Organisationen⁵ – welche in GB stärker strukturell verankert sind und von Nutzer*innen selbst verwaltet werden. Eingangs wurde auch schon erwähnt, dass in GB die Einbindung von Nutzer*innen in die Lehre Sozialer Arbeit seit 2003 gesetzlich verankert ist. Damit erhalten alle Hochschulen, an denen Soziale Arbeit gelehrt wird, auch finanzielle Unterstützungen für die Beteiligung von Nutzer*innen in der Lehre (vgl. Rhodes 2011). Trotzdem ist der Großteil der Literatur zu Nutzer*innenbeteiligung in GB vereinzelte wissenschaftliche Berichte und Evaluationen von Projekten, jedoch gibt es „[...] no coherent theoretical framework of SUI in social work education to guide further research and practice.“ (Laging / Heidenreich 2019:12)

Wenn es um die Forschung zu und die praktische Umsetzung von Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre Sozialer Arbeit geht, taucht immer wieder der Name „PowerUs“ auf. PowerUs ist ein seit 2011 bestehender, internationaler Zusammenschluss von Lehrenden, Forschenden und Vertreter*innen verschiedener Selbstvertretungsorganisationen von Nutzer*innen. Die methodische Grundlage von PowerUs ist der sogenannte „Gap-Mending“-Ansatz, der die Überwindung der Lücke beispielsweise zwischen professionellen Sozialarbeiter*innen auf der einen und Nutzer*innen Sozialer Arbeit auf der anderen Seite zum Ziel hat. Es geht um einen Perspektivenwechsel und eine -vielfalt, welche die vermeintliche Homogenität einer Gruppe (Nutzer*innen oder auch Sozialarbeiter*innen) dekonstruieren möchte (vgl. Chiapparini / Eicher 2015:6). Auf der Website beschreibt PowerUs seine Arbeit als Entwicklung von „[...] methods of mutual learning in order to change social work practice to be more effective in supporting the empowerment of marginalized and discriminated groups in society“. (PowerUs o. D.) An seiner Gründung beteiligt waren das Lillehammer University College aus Norwegen, die School of Social Work an der Lund University in Schweden und die beiden Nutzer*innenvertretungen „Rainbow Sweden“⁶ und „Shaping Our Lives“⁷ aus GB.

Als Mitbegründer und Vorsitzender von „Shaping Our Lives“ und auch Mitglied des „Steering Committees“ von PowerUs ist hier besonders Peter Beresford zu erwähnen, der selbst Betroffener mit Psychiatrieerfahrung und einer der führenden Wissenschaftler*innen im englischsprachigen Raum zum Thema Nutzer*innenbeteiligung ist und seit den 1980er Jahren den Diskurs maßgeblich

⁵ „Als Service User Organisationen werden gemeinnützige Organisationen bezeichnet, welche die Interessen der Adressaten (sic!) der Sozialen Arbeit vertreten sowie Weiterbildungsangebote und individuelle Unterstützung zur Verfügung stellen. Diese werden von den Adressaten (sic!) der Sozialen Arbeit selbst gegründet und geleitet und teilweise als Nutzerorganisationen bezeichnet.“ (Chiapparini / Eicher 2019:17)

⁶ „Rainbow Sweden“ ist ein Dachverband mehrerer von Nutzer*innen verwalteter Organisationen mit dem Ziel die Lebensumstände für Menschen mit Suchterfahrung, die unter Exklusion leiden, zu verbessern (vgl. powerus.eu/countries/sweden/).

⁷ „Shaping Our Lives“ ist eine von Nutzer*innen verwaltete Non-Profit Organisation, die sich vor allem auf die Inklusion von behinderten Menschen, aber auch anderen marginalisierten Gruppen, fokussiert (vgl. <https://shapingourlives.org.uk/about/>).

mitbestimmt. Zusammen mit Sarah Carr von der Birmingham University hat er den Sammelband „*Social Care, Service Users and User Involvement*“ (vgl. Beresford / Carr 2012) veröffentlicht, wo es vor allem um die Bedeutung von Macht bei der Beteiligung von Nutzer*innen im Bereich der sozialen Versorgung geht. Carr selbst ist Expertin auf dem Gebiet der Nutzer*innenbeteiligung, vor allem im Bereich psychischer Gesundheit, wo sie auch ihr eigenes Erfahrungswissen in ihr akademisches Schaffen einbringt. Beresford widmet seine Forschung zu einem großen Teil der Nutzer*innenbeteiligung in der Praxis Sozialer Arbeit (vgl. Beresford 2005), publiziert aber auch regelmäßig zur Beteiligung in Forschung und Lehre.

Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang auch das Social Care Institute for Excellence (SCIE)⁸, das für einen Großteil der Forschung zur Involvierung von Nutzer*innen in der Lehre Sozialer Arbeit verantwortlich ist. Auch Peter Beresford ist maßgeblich an der Wissensproduktion im Rahmen des SCIE beteiligt. Er entwickelte aus seinen Forschungen den Standpunkt, dass Nutzer*innen aufgrund ihrer Erfahrungen mit Sozialer Arbeit und den damit verbundenen Sozialpolitiken, einen wichtigen Beitrag für die Weiterentwicklung dieser leisten können (vgl. Beresford 2013). Er plädiert für eine vermehrt kollektive Einbindung von Nutzer*innen durch organisierte Interessenvertretungen – wie es die Service User Organisationen sind – statt einer isolierten und individuellen Beteiligung. Diese Art der Einbindung ist vor allem problematisch, wenn sie durch die Hochschule selbst organisiert und kontrolliert wird (vgl. Beresford / Boxall 2012). Der Fokus soll also mehr auf einer strukturellen, als individuellen Ebene liegen und dazu benötigt es die von Nutzer*innen verwalteten Service User Organisationen, die in GB schon viele Jahre existieren.

Auch aufgrund des Umstandes, dass Beresford selbst viele Jahre Nutzererfahrung im Bereich psychische Erkrankungen hat, betont er oft die große Bedeutung davon, die Identität und Sichtweisen von jenen, die forschend tätig sind und Wissen produzieren, miteinzubeziehen. In seinem Fall sind dies drei verschiedene Blickwinkel auf das Thema Nutzer*innenbeteiligung. Einerseits als akademischer Wissenschaftler, zweitens als Nutzer Sozialer Arbeit und drittens als Aktivist in selbstverwalteten Interessensvertretungen, wie „Shaping Our Lives“. So meint Beresford, macht es einen großen Unterschied, ob seine Forschungen im Kontext seiner Erfahrungen als Nutzer oder in seiner Rolle als Wissenschaftler und somit ausgewiesener Experte interpretiert werden (vgl. Beresford 2013:141). In seinen Ausführungen zur Beteiligung von Nutzer*innen in der Forschung wirft er öfter die Frage auf, ob Nutzer*innen tatsächlich von einer Beteiligung profitieren, wenn sie nur aufgrund ihres Erfahrungswissens in traditionelle Methoden der Wissenschaft eingebunden werden. Zudem sieht Beresford eine bloße Einbindung aufgrund der vorgehenden Förderrichtlinien kritisch und meint:

„Some serious concerns have already been expressed that where user or 'consumer' involvement is required by research funders, it is frequently treated as a 'box ticking' exercise and seen by some researchers more as a nuisance than of any real importance.“ (ebd.:145)

⁸ Das Hauptziel des SCIE ist das Sammeln und Verbreiten von Wissen zu Best-Practice-Beispielen im Wohlfahrts- und Sozialbereich in Großbritannien (vgl. SCIE 2002).

Die Gruppe der Nutzer*innen, die auf verschiedenen Ebenen der Sozialarbeitsausbildung involviert werden, ist eine sehr heterogene. Für manche ist der Umstand, der sie zu Nutzer*innen macht, ihre Erfahrungen, die sie mit Sozialer Arbeit gemacht haben, für andere, dass sie von sozialer Exklusion betroffen sind. In GB werden demnach verschiedenste Gruppen von Nutzer*innen involviert: Menschen mit Psychiatrie- oder Suchterfahrung, ehemalige Nutzer*innen der Kinder- und Jugendhilfe, aber auch Angehörige von Nutzer*innen. In GB ist es eine Vorgabe, dass Nutzer*innen in alle Bereiche der Sozialarbeitsausbildung involviert werden: in die Konzeption und Evaluation des Studiengangs, in die Lehre, in die Praxisvorbereitung, in die Bewertung und Auswahl von Studierenden und in den Bereich der Qualitätssicherung (vgl. Laging / Heidenreich 2019:12).

Erste konkrete Versuche zur Umsetzung von Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre Sozialer Arbeit wurden 2012 an der London South Bank University und 2014 am New College Durham umgesetzt. Dabei handelte es sich mehr um eine pädagogische Haltung im Hinblick auf Machtasymmetrien zwischen den Beteiligten. Dies waren neben Studierenden und Lehrenden Sozialer Arbeit, auch Nutzer*innen und Angehörige dieser. Ziel war es, dieses Machtgefälle, die Lücke zwischen den Beteiligten, zu verringern („mending the gap“). Mit Hilfe von Fokusgruppen wurde kollektiv das Programm für einen gemeinsamen Kurs erarbeitet und die Perspektive aller Beteiligten miteinbezogen (vgl. Beresford / Casey / MacDonough 2016:71ff). Das Konzept des *Gap-Mending* ist das genaue Gegenstück zu einer zunehmenden Entfernung zwischen Sozialarbeiter*innen und Nutzer*innen als direkte Folge der zunehmenden Privatisierung des Sozialbereichs und Rückzug des Wohlfahrtsstaates und damit eine Chance für eine effektive und progressive Soziale Arbeit. Beresford et al (2016:85) formulieren das wie folgt:

„The gap-mending approach highlights that there is an alternative and the evidence we already have – although it needs to be built on – indicates that it is valued by both service users and providers and can achieve the formal personal and social goals established for social work. Based on the idea of supporting understanding, contact and relationship between service users and workers, it provides a critical starting point for relationship based social work in preliminary learning that models such a relationship in its own process. It offers a much bigger international beacon for progressive and effective social work learning and practice that offers an effective challenge to the regressive direction of travel of social work under neo-liberal politics and ideology.“

Vereinzelt gibt es auch Studien zur Wirkung von Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre. Zu nennen wäre hier der Bericht von Robinson und Webber (2013), der auf der Basis von 29 verschiedenen Projekten mit Nutzer*innenbeteiligung die Effekte auf die Studierenden und auf die Nutzer*innen präsentiert. Eine ähnliche Studie wurde von Tanner et al (2017) angefertigt und geht der Frage nach, welchen Einfluss die Beteiligung von Nutzer*innen und deren Angehörigen auf die Fähigkeiten, das Wissen und die Werte von Sozialarbeitsstudierenden hat. Das Besondere an dieser Studie ist, dass es die einzige ist, die versucht hat, herauszufinden, in welchem Ausmaß die Studierenden zur Übertragung der im Rahmen der Nutzer*innenbeteiligung gelernten Erkenntnisse, Kompetenzen und Werte in ihre Sozialarbeitspraxis in der Lage waren. Alle Studierenden, die bis zu sechs Monate nach ihrem Abschluss befragt wurden,

konnten konkrete Beispiele nennen, wo die Beiträge von Nutzer*innen im Rahmen ihrer Beteiligung an der Lehre ihre Praxis beeinflusst haben.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in GB die Forschung zu, aber auch die praktische Umsetzung von Nutzer*innenbeteiligung vor allem die strukturelle und politische Ebene und die damit verbundenen Machtverhältnisse zwischen den beteiligten Akteur*innen im Blick hat. Es stellt sich in der Literatur und Forschung so dar, als beruhe diese zu einem sehr großen Teil im Schaffen von Peter Beresford, der aufgrund seiner Biografie die beschriebene Dreifachperspektive einbringen kann.

3.2 Skandinavien

Im skandinavischen Raum ist die Beteiligung von Nutzer*innen in Forschung und Lehre bereits etabliert und mit dem ersten Gap-Mending-Kurs in Schweden haben sich vor allem Formate, in denen Studierende der Sozialen Arbeit und Nutzer*innen Sozialer Arbeit als Studierende gemeinsam Inhalte erarbeiten, als wertvoll erwiesen. In diesem Kapitel wird der Fokus auf Schweden und Norwegen gelegt, wenn auch in Dänemark verschiedene Modelle der Nutzer*innenbeteiligung existieren. Dies ist vorwiegend dem Umstand geschuldet, dass die Forschung dazu hauptsächlich auf Dänisch ist.

3.2.1 Schweden

Nutzer*innenbeteiligung in der Sozialen Arbeit in Schweden ist eng verknüpft mit der Tradition von sozialen Bewegungen und ihrer Rolle bei der Entstehung des demokratischen Wohlfahrtsstaates zu Beginn des letzten Jahrhunderts. So spielte beispielsweise die Behindertenbewegung mit ihren Interessensvertretungen eine wichtige Rolle bei der Verankerung von Rechten für Menschen mit Behinderung. Dadurch gewann die Nutzer*innenperspektive zunehmend an Bedeutung (vgl. Heule et al 2021:143). Wie an den meisten Hochschulen, wo es eine Beteiligung von Nutzer*innen in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen gibt, liegt auch in Schweden der Fokus vorwiegend auf einer punktuellen Beteiligung in Form von einmaligen Einladungen in LVs, in denen Nutzer*innen über ihre Erfahrungen sprechen. Nach Heule und Kristiansen (2018) ist das Problem bei dieser Art von Beteiligung, dass es kaum eine kritische Auseinandersetzung mit der Sichtweise auf Sozialarbeiter*innen und Nutzer*innen zulässt. Diese definiert meist Nutzer*innen als das Problem und Sozialarbeiter*innen als die Expert*innen für diese Probleme.

Eine Ausnahme bildet hier das Department für Soziale Arbeit an der Universität Lund, die den Gap-Mending-Ansatz bereits im Jahr 2005 in einem konkreten Projekt – dem „Change and Social Mobilisation“-Kurs – umgesetzt hat. Dem Kurs liegt die pädagogische Annahme zugrunde, dass Lernen ein sozialer Prozess ist, der Interaktion und Reflexion benötigt und die Studierenden dazu ermächtigt, Einfluss auf den Lernkontext zu nehmen. Ziel ist es, von der problemzentrierten Perspektive, wie sie den Entwickler*innen des Kurses zufolge in der Sozialen Arbeit vorherrscht,

wegzukommen (vgl. Heule et al 2021:144). Zum Social Mobilisation-Kurs, der mittlerweile mehr als fünfundzwanzigmal durchgeführt wurde, gibt es mehrere Publikationen, was das Design, die Durchführung und auch die Wirkung betrifft (vgl. Heule / Kristiansen 2016; Askheim / Beresford / Heule 2016). Wie der Kurs an der London South Bank University steht der Social-Mobilisation-Kurs in der Tradition des Gap-Mending-Ansatzes und war der erste seiner Art und somit Vorreiter für mittlerweile viele ähnliche Programme auf europäischer Ebene. Im eingangs erwähnten *Routledge Handbook of Service User Involvement* wird das Ziel des Kurses folgend beschrieben:

„With the gap-mending concept, we want to give students from the service user organizations and social work program opportunities to study together on equal terms, while emphasizing that experience-based knowledge is an important complement to research and social workers' experience-based knowledge.“ (Heule et al 2021:144)

Eine weitere Wissenschaftlerin, die sich mit der Bedeutung von Erfahrungswissen im Kontext Sozialer Arbeit beschäftigt, ist Ulla-Karin Schön von der Universität Stockholm. In ihrer Arbeit weist Schön auf die Komplexität von Ansätzen zur Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre hin und auch auf den Umstand, dass kaum Wissen darüber vorliegt, wie diese Ansätze wirken. Sie konstatiert auch, dass die Idee von mehr Beteiligung von Nutzer*innen am weitesten in der Lehre Sozialer Arbeit verbreitet ist und dies vor allem in GB, durch die gesetzliche Verankerung, umgesetzt wird. Dabei gibt es nach Schön (2016:8f) unterschiedliche Formen der Beteiligung von Nutzer*innen. Diese reichen vom Teilen persönlicher Erfahrungen mit Studierenden oder der Vorbereitung dieser auf die praktische Arbeit, über der Mitwirkung bei der Konzeption von LVs oder Kursen, bis hin zu einer aktiven Rolle als Co-Lehrende.

In einer Studie an der Universität von Dalarna in Schweden beleuchtet Schön (2015) die verschiedenen Beweggründe von Nutzer*innen, sich im Rahmen der Lehre Sozialer Arbeit zu involvieren. Die Ergebnisse zeigen, dass es neben dem Einbringen und der Anerkennung der gemachten Erfahrungen mit Diensten von Sozialer Arbeit, vor allem auch um eine selbstermächtigende Komponente als Motivation für Nutzer*innen geht. Schön streicht in dieser Studie heraus, dass Nutzer*innen mehr als nur ihre eigene Geschichte repräsentieren und ihr Erfahrungswissen auch auf einer allgemeineren Ebene anerkannt werden sollte und sagt:

„However the users are representing something more than themselves; they carry with them and bring into the educational setting a mode of knowledge. That goes beyond “a person telling her story” – and acknowledge the user's need to share this – to its value on a more general level. Users involved in social work education refer frequently to expertise in their own experiences but expertise of this nature may not meet the stringent standards of the academy.“ (ebd.:15)

Weiter kommt die Studie zum Schluss, dass zwischen zwei verschiedenen Ebenen von Nutzer*innenbeteiligung unterschieden werden muss. Wenn das Ziel die Verbesserung der Sozialarbeitspraxis durch Wissen und Erfahrung von Professionist*innen und Nutzer*innen ist, dann ist eine Beteiligung im Rahmen der Lehre wichtig. Wenn es aber um die Verbesserung der Leistungen von Sozialer Arbeit durch eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe zwischen den beiden Gruppen geht, dann braucht es auch einen

Wandel auf struktureller und auf der Verhaltensebene. Themen wie Machtverhältnisse, Kultur und Strategie müssen bei der Planung und Durchführung von Nutzer*innenbeteiligung außerdem mitbedacht werden (vgl. ebd.:17).

3.2.2 Norwegen

Auch in Norwegen ist eine Einbindung von Nutzer*innen bei der Entwicklung von sozialen Dienstleistungen gesetzlich verankert und in den Curricula der Sozialarbeitsausbildung wird definiert, dass die Bedürfnisse von Nutzer*innen im Zentrum stehen sollen. Trotzdem sind es auch hier vorwiegend vereinzelte LVs, in denen Nutzer*innen punktuell eingeladen werden, um ihr Erfahrungswissen einzubringen (vgl. Askheim / Beresford / Heule 2016:7). In Norwegen gibt es jedoch bereits eine große und stetig wachsende Zahl an Service User Organisationen, die eng mit den staatlichen Autoritäten zusammenarbeiten und 2012 wurde auch ein eigenes Netzwerk gegründet, das sich der Einbindung von Nutzer*innen in die Lehre Sozialer Arbeit widmet. Dieses besteht aus Repräsentant*innen von Hochschulen, an denen Soziale Arbeit gelehrt wird, und aus Service User Organisationen. Die Koordination dieses Netzwerks leitet Liv Altmann von der Hochschule Lillehammer, die auch zum Thema Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre Sozialer Arbeit forscht.

Nach dem Vorbild des Gap-Mending-Kurses an der Universität Lund wurde im Jahr 2009 das erste Mal auch an der Hochschule Lillehammer ein sehr ähnlicher Kurs mit dem Titel „Empowerment: meeting face to face creates new insights“ organisiert. Dabei trafen ebenso Studierende Sozialer Arbeit und Studierende mit Nutzer*innenerfahrung aufeinander mit dem Ziel, neue Perspektiven und damit ein besseres Verständnis für beide Gruppen zu generieren. Gemeinsam mit Altmann und Tove Hasvold hat Ole Petter Askheim mehrere Publikationen auf Norwegisch und Englisch zu Aufbau, Durchführung, aber auch Evaluierung des Programms verfasst (vgl. Askheim 2012; Askheim et al. 2010, 2014). Generell lässt sich nach der Sichtung der Forschung zum Thema feststellen, dass sehr viel bezüglich Evaluierung und Wirkung des Kurses auf Norwegisch publiziert wurde, was eine vertiefende Auseinandersetzung damit deutlich erschwert.

3.3 Deutschsprachiger Raum

Obwohl die Einbindung von Nutzer*innen in die Ausbildung von Sozialarbeiter*innen bereits seit 2004 Teil des „Global Standards for the Education and Training of Social Work Professions“ (vgl. IFSW und ISSW 2020) ist, ist eine systematische und konsequente Umsetzung davon im deutschsprachigen Raum noch nicht zu finden. So spielen Nutzer*innen mit ihrem Erfahrungswissen in der deutschsprachigen Hochschulbildung noch keine besonders aktive Rolle (vgl. Dettman / Scholz 2021:58). Mit zunehmender Aufmerksamkeit für das Thema beschäftigen sich mittlerweile Wissenschaftler*innen, Lehrende und auch Sozialarbeiter*innen mit dem Thema, sowohl auf theoretischer als auch auf praktischer Ebene. In der Schweiz und in

Deutschland ist die Beteiligung von Nutzer*innen vor allem im Bereich der Psychiatrie in Form von Peer-Arbeit oder Peer-Support mit Genesungsbegleiter*innen vertreten. Jörg Utschakowski (2016:16) beschreibt diese Unterstützung folgendermaßen:

„In vielen gesundheitlichen und sozialen Bereichen kennen wir die Unterstützung von Betroffenen durch Betroffene. Menschen, die mit besonderen Lebenslagen konfrontiert waren, sie durchlebt, durchlitten und bewältigt haben, bieten anderen Menschen in ähnlichen Situationen hilfreiche Unterstützung. Diese Form der Unterstützung wird auch als ‚Peer-Support‘ bezeichnet, was zu Deutsch etwa ‚Unterstützung durch Gleiche‘ bedeutet.“

Früher hat Peer-Support vorwiegend in den Gemeinschaftsräumen von psychiatrischen Kliniken in einem eher informellen Setting stattgefunden. Erfahrenere haben hier neueren Patient*innen die Abläufe erklärt, Einschätzungen zum Personal abgegeben, aber auch über Themen wie Diagnosen, Medikamente und Rückschläge gesprochen. Vor allem aber das Teilen ähnlicher Erfahrungen, z.B. der gerade im Bereich der Psychiatrie prävalenten enormen Stigmatisierung und Diskriminierung der Betroffenen, ist von besonderer Relevanz für das Entstehen von Solidarität unter Peers und Nutzer*innen (vgl. ebd.:16f). Im Folgenden wird kurz der aktuelle Stand der Forschung und Bearbeitung des Themas der Nutzer*innenbeteiligung in der Schweiz, in Deutschland und Österreich skizziert und einige Beispiele vorgestellt.

3.3.1 Schweiz

Der wissenschaftliche Diskurs zum Thema Nutzer*innenbeteiligung in der Schweiz wird vor allem von der an der FH Bern tätigen Dozentin Emanuela Chiapparini geprägt. Sie versucht das Konzept ausgehend von den oben beschriebenen Erfahrungen der skandinavischen Länder und GB für den Schweizer Kontext anschlussfähig zu machen und untersucht in ihren Arbeiten vor allem die Implementierung des Gap-Mending-Ansatzes in punktuellen Projekten in der Lehre Sozialer Arbeit. So entstand auch ein bedeutender Sammelband (vgl. Chiapparini 2016a), in dem neben dem Ansatz auch Beispiele der praktischen Umsetzung inklusive einer Evaluierung von Kursen in Schweden, Dänemark, Norwegen, GB und Deutschland vorgestellt werden.

Gemeinsam mit Veronique Eicher (vgl. Chiapparini und Eicher 2015; 2019) analysiert sie die verschiedenen Rollen von Nutzer*innen in der Lehre, Forschung und Praxis und versucht damit eine Diskussionsgrundlage für zukünftige Projekte von Nutzer*innenbeteiligung in der Schweiz zu schaffen. Anhand eines partizipationstheoretischen Zugangs unterteilen sie grob in drei verschiedene Rollenverständnisse von Nutzer*innen: Informationsquelle, partnerschaftliche Kooperation und Selbstverwaltung. Ihre Untersuchungen zeigen, dass in der Schweiz Nutzer*innen vorwiegend als Informationsquelle in der Ausbildung Sozialer Arbeit fungieren und nur in der Forschung vereinzelt in Entscheidungsprozesse eingebunden werden, so dass von einer partnerschaftlichen Kooperation gesprochen werden kann. Für eine von Nutzer*innen selbstverwaltete Praxis, Forschung oder gar Lehre gibt es den beiden Autor*innen nach in der Schweiz bislang keine Indizien (vgl. Chiapparini und Eicher 2019:13f).

Beim Thema Nutzer*innenbeteiligung in der Praxis beschäftigt sie sich vor allem mit Modellen der Partizipation armutsbetroffener und -gefährdeter Menschen (vgl. Chiapparini 2020). Die Ergebnisse ihrer Forschung bringt Chiapparini immer wieder im Rahmen von diversen Tagungen, Konferenzen und LVs an Hochschulen ein.⁹

3.3.2 Deutschland

Ähnlich wie in der Schweiz steht die Beteiligung von Nutzer*innen in der Ausbildung Sozialer Arbeit noch ganz am Anfang und ist wenig beforscht. Die Umsetzung in der Lehre hängt hier sehr vom Engagement einzelner Lehrender ab und ist nicht etabliert (vgl. Dettman / Scholz 2021:58).

In einem Artikel beschreiben Marion Laging und Thomas Heidenreich (vgl. 2016; 2017) einen Versuch von Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre an der FH Esslingen, in dem Studierende gemeinsam mit Menschen mit psychischen Erkrankungen und Suchterkrankungen in einem Wochenendseminar über Soziale Arbeit reflektierten und ihr jeweiliges Erfahrungswissen miteinbrachten. So haben die Studierenden mit Unterstützung der Lehrenden ihr eigenes Format von Nutzer*innenbeteiligung zu Themen, die sie interessieren, entwickelt. Die Ergebnisse zeigen, dass alle Beteiligten (Studierende, Lehrende und Nutzer*innen) davon profitieren können, aber eine gute Vorbereitung und anschließende Reflexion notwendig sind. Wie schon im Abschnitt 2.3.3. ausführlich dargestellt haben Laging und Heidenreich (2019) basierend auf den bisherigen Erfahrungen von Nutzer*innenbeteiligung, ausgehend von GB, einen konzeptionellen Rahmen entwickelt, der die Wirkungen auf Studierende und Nutzer*innen aus zwei verschiedenen Perspektiven in den Blick nimmt: einmal aus der Bildungsperspektive (für Studierende) und einmal aus der Empowermentperspektive (für Nutzer*innen). Die folgende Grafik veranschaulicht die beiden Perspektiven in Bezug auf den theoretischen Hintergrund, die Rollen und Aufgaben von Institutionen und Hochschulen, die Umsetzungsbereiche und in Bezug auf die Effekte von Nutzer*innenbeteiligung:

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.

Abbildung 2: Bildungs- und Empowermentperspektive (Laging / Heidenreich 2019:13)

⁹ Für eine detaillierte Übersicht über diese Beiträge siehe https://arbor.bfh.ch/view/creators_id/Chiapparini=3AEmanuela=3A=3A.html

Eine weitere Hochschule, an der sich Wissenschaftler*innen mit dem Thema Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre Sozialer Arbeit beschäftigen, ist die Katholische Hochschule für Sozialwesen (KHSB) in Berlin. Seit 2005 finden hier unter der Leitung von Gaby Straßburger Seminare unter dem Titel „Partizipation – Mehr als ein Schlagwort in der Sozialen Arbeit?“ statt, an denen zwei bis drei Nutzer*innen aktiv mitarbeiten (vgl. Rieger / Straßburger / Wurtzbacher 2016). Aber auch hier besteht das Mitwirken vorwiegend darin, dass die Nutzer*innen ihre Erfahrungen mit Sozialer Arbeit schildern und mit den Studierenden in einen Austausch treten. Anschließend werden die Erfahrungen und Eindrücke schriftlich reflektiert. Die wichtigsten Themen und Erkenntnisse davon haben Straßburger und Maier (vgl. 2020) in einem Bericht zusammengefasst. Anhand der gesammelten Erfahrungen aus diesen Seminaren hat Judith Rieger (2020) einen kompakten Leitfaden zur Vorbereitung von Nutzer*innen und Studierenden bei der Umsetzung so eines Lehrformats entwickelt.

Seit ein paar Jahren gibt es auch an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) Hamburg vermehrt Bestrebungen Formate mit Nutzer*innenbeteiligung in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen zu etablieren und auch zu evaluieren. So wurde am Department Soziale Arbeit der HAW Hamburg 2020 eine Evaluation der Wirkungen von Nutzer*innenbeteiligung durchgeführt (vgl. Dettmann / Scholz 2021). Gegenstand der Evaluation war ein Seminar, das unter der Leitung von Marlene-Anne Dettmann im Jahr 2019/20 stattgefunden hat. In diesem Seminar haben die Studierenden bedürfnisorientierte sozialarbeiterische Konzepte entwickelt und anschließend mit Nutzer*innen, aber auch in der Praxis tätigen Sozialarbeiter*innen diskutiert (vgl. ebd.:61). Ziel der Evaluation war es einerseits aufzuzeigen, dass durch den Einbezug von Nutzer*innen in die Lehre eine Wirkung in Bezug auf Empathie und Haltung der Studierenden erzielt wird, und andererseits den Diskurs zu Nutzer*innenbeteiligung in Deutschland aktiv mitzugestalten (vgl. ebd.:62).

Einen großen Beitrag zu diesem Diskurs in Deutschland leistet auch der „SUI Germany Newsletter“, der von Marion Laging, Thomas Heidenreich und Marlene-Anne Dettmann herausgegeben wird und in dem viele aktuelle Projekte und Initiativen zu Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre Sozialer Arbeit im deutschsprachigen Raum vorgestellt werden. Ebenso gibt es Hinweise zu neu erschienener Literatur zu diesem Thema.¹⁰ Daraus entstanden ist auch ein regelmäßiger digitaler „SUI Talk“, wo es einen Austausch zu aktuellen Projekten und Beispielen von Nutzer*innenbeteiligung gibt und zu dem alle eingeladen sind, die sich mit dem Thema Nutzer*innenbeteiligung beschäftigen oder interessiert sind.

3.3.3 Österreich

In Österreich gibt es bislang wenig bis keine Forschung zu dem Thema. Im Rahmen einer Masterarbeit hat Florence Fritz (2015), eine Absolventin des Masterlehrgangs

¹⁰ vgl. Ausgabe von Mai 2021:
https://www.researchgate.net/publication/352121225_SUI_Germany_Newsletter_im_deutschsprachigen_Raum_Mai_2021

Soziale Arbeit am Management Center Innsbruck (MCI), das Thema aufgegriffen und dazu geforscht. In ihrer Arbeit versucht sie, Elemente der Nutzer*innenbeteiligung in anderen europäischen Ländern auf die österreichische Sozialarbeitsausbildung zu übertragen.

Zunehmend gibt es in Österreich in jüngster Vergangenheit eine Auseinandersetzung mit dem Thema Nutzer*innenbeteiligung, aber vorwiegend zum Thema Peer-Arbeit. Dabei geht es um die Einbeziehung von (ehemaligen) Nutzer*innen in die Praxis der Sozialen Arbeit. Im Handlungsfeld psychische Erkrankungen passiert dies schon seit mehreren Jahren beim Verein LOK – Leben ohne Krankenhaus in Form von EX-IN Mitarbeiter*innen¹¹. Und auch in der Wohnungslosenhilfe werden vermehrt Menschen, die Angebote der Wohnungslosenhilfe in Anspruch genommen haben, nach einer intensiven Ausbildung im Rahmen des „neunerhaus Peer-Campus“¹² als Mitarbeiter*innen eingesetzt. Im Rahmen eines Masterforschungsprojekts an der FH St. Pölten sind zur Peer-Thematik mehrere Masterarbeiten entstanden (vgl. Penninger et al 2021; Mayrhofer-Wind / Ressler 2021). Die vorliegende Masterforschung versucht hierzu einen Beitrag zu leisten, um das Thema Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre Sozialer Arbeit auch in Österreich populärer zu machen und eine weitere Auseinandersetzung damit anzustoßen.

3.4 Zwischenfazit

In diesem Kapitel wurde der Forschungsstand zum Thema Nutzer*innenbeteiligung in Lehre, Forschung und Praxis in seinen Umrissen dargestellt, die wichtigsten Vertreter*innen und zentrale Thesen dieser Konzepte zusammengetragen und vorgestellt. Die gesetzliche Verankerung von Nutzer*innenbeteiligung in der Sozialen Arbeit und auch in der Lehre in GB war wohl ein inoffizieller Startschuss, die bestimmt schon davor existierenden, vereinzelt Bemühungen auf eine formale Ebene zu bringen und auch finanzielle Mittel dafür bereitzustellen. Viel dazu beigetragen haben in diesem Kontext auch die bereits lange etablierten Service User Organisationen, die in GB zu einem großen Teil von Nutzer*innen selbst verwaltet werden und untereinander bestens vernetzt sind und damit auch eine wichtige Rolle spielen, wenn es um ihre Partizipation geht. Anhand der Arbeiten von Peter Beresford oder dem PowerUs Netzwerk wird deutlich, wie wichtig die strukturelle und politische Ebene im Bereich der Nutzer*innenbeteiligung ist. Vor allem der Zugang, im Feld der Sozialpolitik aktivistisch tätig zu sein, prägt die Literatur vieler Expert*innen, die sich in GB mit dem Thema befassen und damit der zunehmenden Ökonomisierung Sozialer Arbeit entgegensetzen. Mit seiner Perspektive als Nutzer, Wissenschaftler und Aktivist ist Peter Beresford das lebendige Beispiel für die fließenden Übergänge dieser oftmals starren Kategorien und Rollen, die es aufzubrechen gilt.

¹¹ EX-IN ist abgekürzt für „Experienced Involvement“ und meint die Involvierung (Psychiatrie-)Erfahrener (vgl. Utschakowski 2016b:85).

¹² Vgl. <https://www.neunerhaus.at/konzepte/peer-campus/>

Außerhalb von GB war die Lund University in Schweden die erste Hochschule an der ein Gap-Mending-Kurs, also ein gemeinsamer Lernraum für Lehrende, Studierende und Nutzer*innen, geschaffen und durchgeführt wurde. Schnell wurden die Erfahrungen aus Schweden auch in GB und anderen Ländern Skandinaviens übernommen und verschiedene Formate zur Beteiligung von Nutzer*innen in der Sozialarbeitsausbildung organisiert. Die Evaluierungen dieser Formate zeigten einen eindeutigen Mehrwert für alle Beteiligten und so wurden sie Teil der Curricula an diversen Hochschulen.

Der deutschsprachige Raum hingegen – sicher auch aufgrund des Fehlens von selbstverwalteten Interessensvertretungen der Nutzer*innen – unterscheidet sich hier von der Art der Beteiligung von Nutzer*innen in der Lehre Sozialer Arbeit. Generell steht diese hier erst am Beginn und der Fokus liegt zu einem großen Teil auf der punktuellen Einbeziehung von Nutzer*innen und ihrem Erfahrungswissen als zusätzliche Perspektive für die Studierenden. Welchen Nutzen diese Form der Beteiligung für welche Akteur*innen hat, ist gegenwärtig noch Gegenstand der Forschung, auch wenn bereits einige Ergebnisse dazu vorliegen. Gemischte Settings, wie es die erwähnten Gap-Mending-Kurse sind, gibt es bis dato noch sehr selten, mit dem Ergebnis, dass die Forschung dazu noch recht überschaubar ist. Nichtsdestotrotz gibt es an einigen Hochschulen im deutschsprachigen Raum eine vermehrte Einbindung von Nutzer*innen beispielsweise als Co-Lehrende oder auch Co-Forschende.

Im folgenden Abschnitt wird das methodische Vorgehen, das dieser Arbeit zugrunde liegt, dargestellt, die angewandten Methoden kurz vorgestellt und deren Verwendung im Forschungsprozess dargelegt.

4 Methodisches Vorgehen

Philipp Zwehl

In diesem Kapitel werden das methodische Vorgehen und der Forschungsprozess dieser Arbeit vorgestellt. Der folgende Abschnitt beginnt mit einer kurzen Einführung in die sozialwissenschaftliche Forschung. Daraufhin werden dann das Sampling und der Zugang zum Feld beschrieben, gefolgt von Infos zur Datenerhebung und -aufbereitung. Anschließend werden der Auswertungsprozess und das dazugehörige Kategoriensystem näher erläutert. Zuletzt werden einige forschungsethische Überlegungen angestellt und einige Aspekte des Forschungsprozesses werden noch einmal kritisch reflektiert.

Im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Forschung lässt sich grundsätzlich zwischen quantitativen und qualitativen Forschungsansätzen unterscheiden. Hierbei besteht zwischen diesen beiden Forschungsansätzen kein grundsätzlicher Gegensatz, sie sollten stattdessen als zwei sich sinnvoll ergänzende methodische Zugänge gesehen werden (vgl. Legewie 2003:1f.). Dennoch unterscheiden sich die beiden Zugänge in den folgenden Aspekten: Während in der quantitativen Sozialforschung mit standardisierten, numerischen Daten gearbeitet wird, werden in der qualitativen Sozialforschung meist sprachlich vermittelte Daten genutzt (vgl. ebd.:2) Dies liegt vor allem an den unterschiedlichen Zielsetzungen von qualitativer und quantitativer Forschung. Legewie (ebd.:5) meint hierzu:

„In quantitativen Untersuchungen geht es schwerpunktmäßig um die Überprüfung von Hypothesen und Theorien, in qualitativen Untersuchungen steht die Entdeckung von neuen Phänomenen und Hypothesen und die Entwicklung und Verfeinerung von Theorien im Vordergrund.“

Nach Legewie (vgl. ebd.:1) eignen sich qualitative Methoden vor allem für die Beschreibung und Analyse von subjektiven Phänomenen sowie von komplexen sozialen Handlungszusammenhängen. Außerdem zeichnet sich die qualitative Sozialforschung durch bestimmte Prinzipien aus, so z.B. das Prinzip der Offenheit und das Prinzip der Kommunikation (vgl. Steger 2003:4): Das Prinzip der Offenheit betont den explorativen Charakter der qualitativen Sozialforschung und deren Fokus auf die Generierung von Hypothesen, statt die Überprüfung von vorab gebildeten Thesen. Hierbei wird jedoch nicht auf Vorannahmen verzichtet, welche vor allem aus dem analytischen Vorwissen der Forschenden abgeleitet werden. Das Kommunikationsprinzip versteht den Forschungsprozess als Interaktionsprozess zwischen den Forschenden und deren Forschungspartner*innen. Aus dieser Perspektive rücken die Rekonstruktion der Perspektive der Forschungspartner*innen und die Annäherung an deren Lebenswelten in den Vordergrund (vgl. ebd.).

Der Fokus der qualitativen Sozialforschung ist also auf die hypothesengenerierende Untersuchung von komplexen Zusammenhängen und die Entdeckung von neuen, auch

unerwarteten Zusammenhängen gerichtet. Damit erscheint diese Methode passend für das explorative Forschungsinteresse dieser Arbeit, in der es darum geht, neue Erkenntnisse in Bezug auf die Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre der Sozialen Arbeit in Österreich zu liefern. Die Hauptforschungsfrage ist hierbei:

- *Wo liegen die Möglichkeiten und Grenzen der Nutzer*innenbeteiligung in der Hochschullehre der Sozialen Arbeit in Österreich?*

Das analytische Vorwissen, auf welches bei der Erarbeitung dieser Fragestellung zurückgegriffen wurde, ist in den beiden Kapiteln 2 und 3 dargestellt worden. Um die Fragestellung zu beantworten, wurde unter anderem eine Fallgruppe untersucht, welche sich aus involvierten Akteur*innen von LVs mit Nutzer*innenbeteiligung zusammensetzt. Die Fälle wurden so ausgewählt, dass die Perspektiven der Forschungspartner*innen möglichst repräsentativ für die Gesamtgruppe der beteiligten Akteur*innen an LVs mit Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre der Sozialen Arbeit in Österreich sind. Zu diesem Zweck wurden zu zwei LVs mit Nutzer*innenbeteiligung jeweils drei exemplarische Fälle der Gruppen Lehrende, Nutzer*innen und Studierende untersucht. Auf diese Weise wurde versucht, das „[...] innerhalb der untersuchten Gruppe vorfindbare [sic!] Spektrum an Unterschieden bezüglich des Phänomens ab[zurück]decken“ (Legewie 2003:8). Hierbei ist es den Forschenden bewusst, dass diese Fallgruppe natürlich nur eine Annäherung an eine Abdeckung des kompletten Spektrums darstellt, und damit die zu erwartenden Forschungsergebnisse nur bedingt als repräsentativ betrachtet betrachtet werden können. Im den folgenden Abschnitt wird nun auf das Sampling und den Zugang zum Feld eingegangen.

4.1 Sampling und Zugang zum Feld

Christoph Omann

Folgend wird der Zugang zum Forschungsfeld und das daraus entstandene Sampling kurz beschrieben. Mit Hilfe zweier Gruppendiskussionen mit verschiedenen Expert*innen aus dem Bereich der Sozialen Arbeit, die bereits mit Nutzer*innenbeteiligung direkt oder indirekt zu tun hatten, wurde ein erster Zugang zum Feld geschaffen und das Thema für eine weitere Eingrenzung geöffnet. Anschließend bot sich ein Überblick über einige verschiedene Formate von Nutzer*innenbeteiligung an österreichischen Hochschulen an. Dadurch konnten potenziell zu untersuchende LVs identifiziert und die jeweiligen Interviewpartner*innen kontaktiert werden.

4.1.1 Erster Zugang zum Feld durch Gruppendiskussionen

Die Gruppendiskussion als Methode

Die Gruppendiskussion oder auch Fokusgruppe ist eine qualitative Erhebungsmethode, um Einstellungen zu einem bestimmten Bereich, der durch das

Forschungsinteresse definiert ist, zu erheben. Es werden in einer offenen Atmosphäre neben Argumenten auch Geschichten ausgetauscht und so sind durch die Interaktion der Teilnehmer*innen Gruppendiskussionen näher an natürlichen Gesprächssituationen als beispielsweise Einzelinterviews. Durch das diskursive Element können sich die Argumente im Verlauf der Diskussion verändern (vgl. Vogl 2014:581). Das Gruppensetting und die damit verbundene Dynamik kann die Teilnehmer*innen anregen sich zu äußern, es kann sie aber auch daran hindern. Mit dem öffentlichen Äußern besteht aber auch immer die Gefahr, dass Privatmeinungen verhindert und nur sozial Erwünschtes geäußert wird (vgl. ebd.:582).

Wichtig für eine gelingende Gruppendiskussion ist die Planung. Es muss entschieden werden, wer die Teilnehmer*innen sind, wie das Gespräch in technischer und örtlicher Hinsicht durchgeführt werden soll, welches Erkenntnisinteresse dahintersteht, auf welche Weise transkribiert, ausgewertet und wie die Ergebnisse dargestellt werden sollen. In der Regel wird auch für die Gruppendiskussion ein Leitfaden erstellt, der sich am Forschungskonzept orientiert (vgl. ebd.:583). Im Fall der beiden Gruppendiskussionen für die vorliegende Arbeit wurde auf einen stark strukturierten Leitfaden verzichtet, stattdessen wurden ein paar Einstiegsfragen vorbereitet, um die Diskussion in Gang zu setzen und um das Thema anfangs möglichst breit erfassen zu können. Die Zusammensetzung der Gruppe sollte so ausgestaltet sein, „dass die Teilnehmer [sic!] genügend Gemeinsamkeiten aufweisen, um über ein Thema zu sprechen.“ (ebd.:584). Die Gemeinsamkeit der Teilnehmer*innen der beiden Gruppendiskussionen waren die verschiedensten Erfahrungen und Involvierung mit dem Thema der Nutzer*innenbeteiligung im Bereich der Sozialen Arbeit – nicht nur auf die Lehre und Ausbildung beschränkt.

Workshop und Gruppendiskussion „Social Work Science Day“

Der Social Work Science Day (SWSD) ist eine jährlich stattfindende Tagung des Ilse-Arlt-Instituts für Soziale Inklusionsforschung des Department Soziales der FH St. Pölten. Das Institut beschäftigt sich mit sozialarbeitswissenschaftlicher Forschung und Entwicklung zu den Schwerpunkten Partizipation, Diversität und Demokratieentwicklung, Health und Social Care, Methodenentwicklung und Soziale Diagnostik¹³. Jedes Jahr gibt es einen anderen Themenschwerpunkt und neben zwei Keynotes, werden in einer Poster-Session die Masterarbeitsprojekte der Lehrgänge Sozialpädagogik und Soziale Arbeit vorgestellt. Anschließend gibt es die Möglichkeit aus einer Reihe von Workshops zu wählen und teilzunehmen. Das Thema im Jahr 2021 war „(K)ein*e Rebell*in – 20 Jahre Ausbildung und Forschung“ und die Verfasser dieser Arbeit haben im Rahmen dieser Tagung einen Workshop zum Thema „Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre Soziale Arbeit“ konzipiert und durchgeführt.

Das Ziel dieses Online-Workshops in Form einer Gruppendiskussion war einerseits das Forschungsexposé vorzustellen und mit interessierten Studierenden, Lehrenden und Forschenden aus dem Bereich der Sozialen Arbeit zu diskutieren und andererseits das Thema zu öffnen, um weiterführende Impulse für die bevorstehende Forschung zu sammeln. Unter den Teilnehmer*innen waren neben Studierenden und Lehrenden

¹³ vgl. <https://swsd.fhstp.ac.at>

auch Professionist*innen aus der Praxis und die meisten von ihnen hatten bereits Erfahrung im Bereich der Nutzer*innenbeteiligung. Einige von ihnen wurden auch aktiv zur Gruppendiskussion eingeladen und so eine „künstliche Gruppe“ (Vogl 2014:698), die sich nicht kennt und nur zum Zweck der Diskussion zusammengestellt wird, geformt. Neben den Ergebnissen der Diskussion war ein zentrales Ergebnis die Vernetzung verschiedener Akteur*innen, die bereits im Bereich der Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre Sozialer Arbeit im deutschsprachigen Raum aktiv sind. Die gesamte Tagung fand aufgrund der Covid-19-Pandemie online via Zoom statt, wodurch auch mehr Menschen teilnehmen konnten, als dies vor Ort in analoger Form der Fall gewesen wäre.

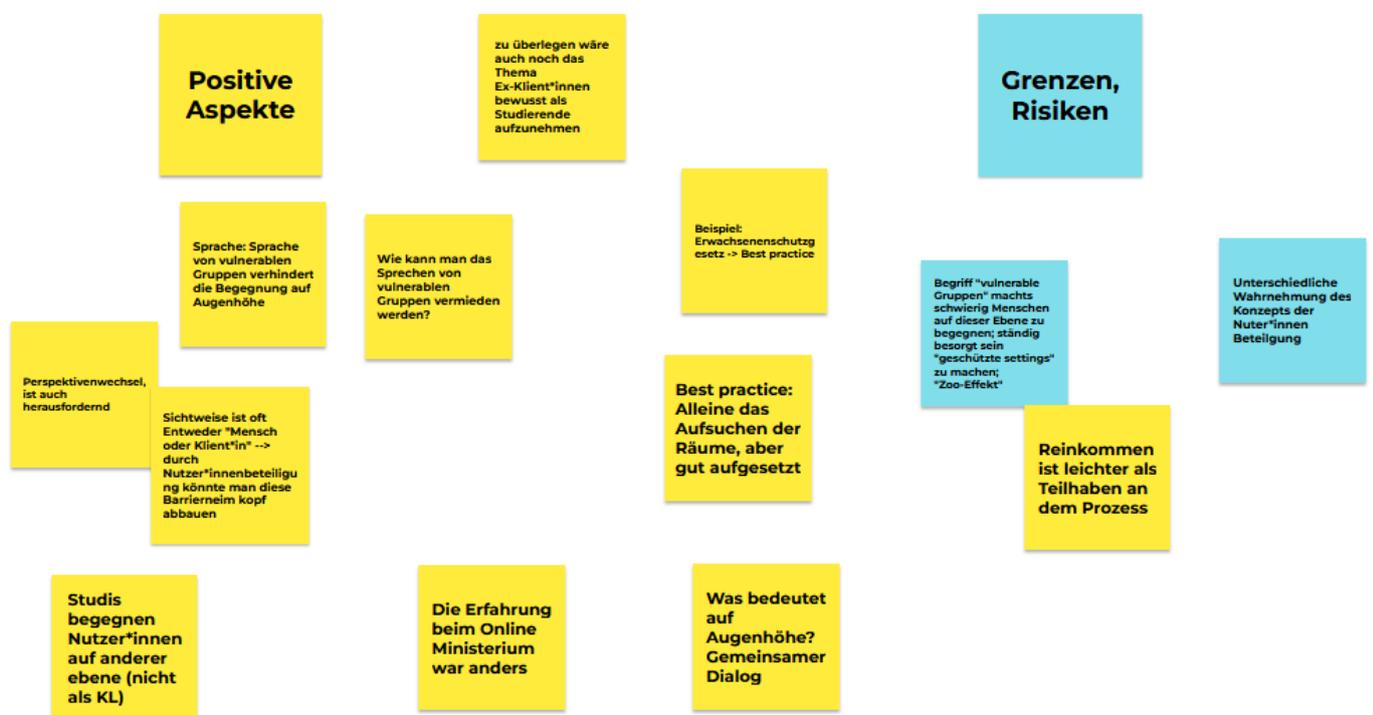


Abbildung 3: Jamboard zu Brainstorming aus der Gruppendiskussion

Gruppendiskussion mit Expert*innen

Im Rahmen des Workshops beim SWSD waren das Interesse und der Wunsch einiger Beteiligten, sich weiter zu vernetzen, groß. Also fand im Juli 2021 ein Folgetreffen via Zoom statt. An diesem Treffen nahmen auch noch weitere Expert*innen aus dem Bereich der Nutzer*innenbeteiligung teil und es wurden verschiedene Fragen zum Thema in der Lehre diskutiert, die gemeinsam mit den Ergebnissen aus dem ersten Workshop in den empirischen Teil dieser Arbeit eingeflossen sind. So konnten anhand der Erfahrungen der teilnehmenden Expert*innen bereits mögliche Potentiale und Grenzen von Modellen der Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre identifiziert werden.

Das Online-Format bot nochmal die Möglichkeit, dass auch Teilnehmer*innen aus Deutschland und der Schweiz dabei sein und so die Perspektiven auf Nutzer*innenbeteiligung aus drei verschiedenen Ländern in die Diskussion einfließen konnten.

Auswertung der Formate

Die Ergebnisse beider Formate haben das Erstellen des Kategoriensystems für die Auswertung des gesamten empirischen Materials maßgeblich beeinflusst. So wurden, wie auch die Interviews, beide Online-Gruppendiskussionen transkribiert, anschließend mit Hilfe des Programms MAXQDA codiert und mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz ausgewertet.

4.1.2 Recherche von LVs mit Nutzer*innenbeteiligung in Österreich

Bereits im Frühjahr 2021 begann die Recherche für alle möglichen Formate von Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre Sozialer Arbeit an österreichischen Hochschulen. Ziel dieser Recherche war es, den Status quo zu erheben und eine Übersicht über durchgeführte LVs an österreichischen Hochschulen mit Bachelor- oder Masterlehrgang in Sozialer Arbeit zu erstellen. Zeitlicher Rahmen für die Übersicht war ab dem Jahr 2010 bis heute. Da eine Beteiligung von Nutzer*innen in der Sozialarbeitsausbildung in Österreich nicht systematisch und kontinuierlich erfolgt und für die durchgeführten LVs mit einer solchen Beteiligung keine Aufzeichnungen seitens der Hochschulen existieren, war es leider nicht möglich, eine vollständige Übersicht zu erstellen. Studiengangsleiter*innen der verschiedenen FHs haben uns an einzelne Lehrende, von deren Beschäftigung mit dem Thema sie wussten, weiter verwiesen.

Bereits in diesem Schritt wurde also deutlich – was sich im Laufe dieses Textes noch öfters zeigen wird – dass der Bereich der Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre in Österreich sehr fragmentiert ist und stark vom Engagement der Lehrenden und den Strukturen der jeweiligen Hochschulen abhängt. So gab es an den verschiedenen Hochschulen immer wieder LVs mit Beteiligung von Nutzer*innen auf verschiedenen Ebenen. Die häufigste Form war die punktuelle, meist einmalige Einbindung von Nutzer*innen als Gastvortragende. Vereinzelt gab es auch LVs, an denen Nutzer*innen auch bei der Konzeption, in Lehrforschungsprojekte oder als Co-Lehrende inkludiert wurden.

4.1.3 Auswahl der Interviewpartner*innen

Anhand dieser nicht vollständigen Übersicht gelang der Zugang zum Forschungsfeld und wurden die Interviewpartner*innen ausgewählt. Dazu wurden einige LVs ausgewählt und die jeweiligen Lehrenden kontaktiert, um an detailliertere Informationen zu Aufbau und Ablauf der LV und eventuelle Kontaktdaten der beteiligten Nutzer*innen und Studierenden zu gelangen. Von vier infrage kommenden LVs wurden anschließend zwei ausgewählt, bei denen es möglich war, neben den

Lehrenden auch die beteiligten Nutzer*innen und jeweils ein*e Studierende*r zu interviewen. Für eine direkte Vergleichsmöglichkeit fiel die Wahl auf zwei LVs mit verschiedenen Arten der Beteiligung von Nutzer*innen und ebenso aus zwei verschiedenen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit:

eine LV aus dem Bereich Soziale Arbeit und Justiz, die im Jahr 2018 durchgeführt wurde, mit einer einmaligen Beteiligung des Nutzers als Gastvortragender und eine LV aus dem Jahr 2020 zum Thema Peer-Arbeit in der Sozialen Arbeit mit einer längerfristigen Beteiligung des Nutzers als Co-Lehrender. Die Kontakte zu den Studierenden und Nutzer*innen wurden durch die Lehrenden hergestellt, da sie über die LV hinaus auch auf anderen Ebenen zusammenarbeiten und ein persönlicher Kontakt besteht. Aus forschungspraktischen Gründen musste das Sample auf jeweils ein*e*n Studierende*n pro LV eingegrenzt werden, mit dem Wissen, dass deren subjektive Perspektive und Wahrnehmung nicht für alle Studierenden der ausgewählten LVs verallgemeinert werden kann.

Insgesamt wurden im Zeitraum von Dezember 2021 bis Jänner 2022 sechs leitfadengestützte Interviews (drei pro LV) online via Zoom durchgeführt. Die Leitfäden wurden in drei Gruppen unterteilt und die Fragen an die jeweilige Gruppe der Interviewpartner*innen angepasst. So wurde jeweils ein Leitfaden für die befragten Lehrenden, einer für die Nutzer und einer für die Studierenden entwickelt¹⁴.

4.2 Offenes Leitfadeninterview

Christoph Omann

Für diese Forschung erschien die Methode des Leitfadeninterviews als am besten dafür geeignet, die Perspektiven und Wahrnehmungen der Beteiligten empirisch zu erheben. Der Leitfaden dient dazu, den Verlauf des Interviews durch eine systematisch angewandte Vorgabe zu steuern und „eine maximale Offenheit (die alle Möglichkeiten der Äußerung zulässt) aus Gründen des Forschungsinteresses oder der Forschungspragmatik einzuschränken“. (Helfferich 2014:560) Das Interview ist eine spezifische Kommunikations- und Interaktionssituation, die durch das Setting aber auch der Dynamik zwischen Interviewer*in und Interviewten beeinflusst wird. Das Interviewsetting sollte so gestaltet werden, „dass das Sinnsystem und die – möglicherweise situative – subjektive Wahrheit der Interviewten entfaltet werden kann.“ (ebd.:562). In der vorliegenden Arbeit war das Setting der Interviews ein spezielles, da diese aufgrund der Covid-19-Pandemie via Zoom online durchgeführt werden mussten. Das unpersönlichere Setting und die technischen Probleme, die damit manchmal einhergingen, könnten die Interviewsituation dementsprechend beeinflusst haben.

Im Rahmen einer Forschung, in der Leitfadeninterviews als Methode herangezogen werden, wird normalerweise nur ein einziger Leitfaden erstellt, der die Grundlage für alle Interviews bildet, damit alle Interviews gut vergleichbar sind (vgl. ebd.:565).

¹⁴ die drei Leitfäden befinden sich im Anhang dieser Arbeit

Da sich die vorliegende Forschung auf drei verschiedene Gruppen innerhalb der Befragten bezieht, wurden drei etwas voneinander abweichende Leitfäden entwickelt. Einige Fragen wurden für alle drei Gruppen verwendet, während einige speziell an die jeweils befragte Gruppe angepasst wurden. Bei allen Leitfäden wurden jedenfalls dieselben Themen eingeführt und behandelt. Die Erstellung der Leitfäden erfolgte anschließend an die Auswertung der zwei Gruppendiskussionen, in denen sich bereits für die Interviews relevante Themenbereiche ergaben.

Die Erstellung orientierte sich an dem von Helfferich (vgl. 2014:567) vorgestellten SPSS-Prinzip. Dabei geht es um vier Schritte: das Sammeln, das Prüfen, das Sortieren und das Subsumieren von Fragen. Das Sammeln von möglichen Fragen, die im Zusammenhang mit dem Forschungsinteresse stehen, wurde wie bereits erwähnt auf Grundlage der beiden Gruppendiskussionen gemacht. Danach wurden die Fragen geprüft, wobei auf die Eignung zur Generierung von für das Forschungsinteresse relevantem Material geachtet wurde und ein Abgleich mit den anfangs formulierten Forschungsfragen erfolgte. Anschließend wurden die ausgewählten Fragen im Hinblick auf zeitliche Abfolge, inhaltliche Zusammengehörigkeit und Fragerichtung sortiert und als letzten Schritt unter Themenbereiche subsumiert und zugeordnet. Die Leitfäden der drei Gruppen wurden nach den ersten drei Interviews leicht adaptiert, da sich manche Fragen dem Erkenntnis- und Forschungsinteresse als nicht dienlich erwiesen.

Wie generell in der qualitativen und quantitativen Sozialforschung üblich, gibt es auch für die Durchführung von Interviews bestimmte Gütekriterien, damit die Erzeugung empirischer Daten dem wissenschaftlichen Standard entspricht. In diesem Fall kann dies nicht Objektivität sein, da immer Subjektivität in einer Interviewsituation vorherrscht. Kotthaus (2020:55) spricht dabei von einer Intersubjektivität, die den Leser*innen die Möglichkeit bietet, die Forschungsleistung zu rekonstruieren und zu überprüfen, ob sie zu ähnlichen Schlussfolgerungen kommen wie die Forscher*innen. Diese Intersubjektivität zu gewährleisten, wird dadurch versucht, dass Entscheidungen in Bezug auf Vorwissen, Theorie, Sample, Interviewpartner*innen und -situation, Datenbearbeitung, Auswertung und Interpretation genau dokumentiert werden (vgl. ebd.:55f). In der qualitativen Forschung ist nach Helfferich (2014:573) eine methodisch kontrollierte und reflektierte Subjektivität besonders wichtig und statt der Reliabilität als Gütekriterium muss die Kontextgebundenheit der erzeugten Texte beachtet und reflektiert werden. Bezogen auf das Kriterium der Validität gilt: je offener die Datenerhebung gestaltet ist, desto eher kann der subjektive Sinn entfaltet werden und umso valider ist die Erhebung (vgl. ebd.:574). Zusammenfassend kann in Bezug auf Gütekriterien in der qualitativen Forschung also festgehalten werden:

„Weil es eine Bereinigung des Interviews um soziale und kommunikative Effekte nicht geben kann, müssen diese Effekte systematisch bei der Gestaltung des Interviews und ebenso bei der Interpretation in Rechnung gestellt und einbezogen werden. Die methodische Kontrolle des Fremdverstehens in der Interviewsituation beinhaltet hohe Anforderungen an die Reflexion der Subjektivität von den beiden an der Erzeugung der Daten Beteiligten.“ (ebd.:574)

Um einer reflektierten Subjektivität gerecht zu werden, wird in der methodischen Vorgangsweise im Rahmen der forschungsethischen Überlegungen die eigene Positionierung der Forschenden diskutiert.

4.3 Durchführung und Transkription der Interviews

Philipp Zwehl

Wie schon im Kapitel 4.1. dargestellt wurden von Dezember 2021 bis Jänner 2022 sechs leitfadengestützte (Einzel)-Interviews (drei pro LV) online via Zoom durchgeführt. Zuvor wurden die beiden Gruppendiskussionen im Juni und Juli 2021 abgehalten. Alle Interviews, sowie die beiden Gruppendiskussionen, wurden sowohl als Video-, als auch als Audio-Dateien aufgenommen und anschließend vollständig transkribiert. Das kürzeste Interview ist eines mit einem der Nutzer, mit einer Dauer von 40 Minuten, während eine der Gruppendiskussionen 132 Minuten dauerte. Zu jedem Interview wurde mit Hilfe von MAXQDA15 ein Gedächtnisprotokoll erstellt, auf welches im weiteren Verlauf der Datenanalyse zurückgegriffen werden konnte. Außerdem wurden die Namen sowohl der Interviewpartner*innen als auch der Teilnehmer*innen der Gruppendiskussionen anonymisiert.

Dieselbe Software MAXQDA wurde benutzt, um die Transkripte zu den jeweiligen Interviews und Gruppendiskussionen zu erstellen. Hierbei wurde sich an den von Rädiger und Kuckartz (2019) vorgeschlagenen Transkriptionsregeln orientiert, wobei nicht alle übernommen wurden. Die Absätze der interviewenden bzw. moderierenden Personen werden mit den Kürzeln „I“ bzw. „M“ markiert. Für die sprechenden Personen werden Kürzel verwendet, welche bei mehreren Personen in einer Aufnahme mit Zahlen ergänzt werden.

Die Transkription erfolgt wörtlich und Dialekt wird bestmöglich ins Hochdeutsche übersetzt. Längere Pausen werden mit Punkten in einer Klammer markiert (...) wobei ein Punkt ca. einer Sekunde entsprechen soll. Nicht verständliche Satzteile oder Worte werden mit (unv.) versehen, außerdem werden Sprache und Interpunktion leicht an das Schriftdeutsche angepasst. Allgemeine Lautäußerungen werden in einfachen Klammern notiert, zustimmende Lautäußerungen der interviewenden Personen werden nicht transkribiert, solange sie den Redefluss der sprechenden Person nicht unterbrechen. (vgl. Rädiger / Kuckartz 2019: 44f.) Im folgenden Abschnitt wird dargestellt, wie die so gewonnen Daten ausgewertet wurden.

4.4 Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz

Philipp Zwehl

Die Inhaltsanalyse ist eine der beliebtesten Auswertungsmethoden in den Sozialwissenschaften. Im deutschsprachigen Raum wurde sie unter anderem von Mayring (2000; 2010) und Kuckartz (2012) weiterentwickelt. Beide sehen die Fundierung der Inhaltsanalyse in der Hermeneutik und verorten die Systematik der Vorgehensweise und die Orientierung an methodologischen Gütekriterien als zentrale Definitionsmerkmale (vgl. Schreier 2014:2). Mayring (2010) sieht die qualitative

¹⁵Software für die computergestützte qualitative Daten- und Textanalyse

Inhaltsanalyse mehrheitlich als theoriegeleitetes Verfahren, also in einer deduktiven Forschungstradition. Kuckartz (2012) dagegen betont im Sinne einer induktiven Forschung auch die Bedeutung der Entwicklung von Kategorien am Material. Grundsätzlich lässt sich die qualitative Inhaltsanalyse als ein Verfahren zur Beschreibung ausgewählter Textbedeutungen mit Hilfe eines Kategoriensystems verstehen (vgl. Schreier 2014:3). Im Rahmen dieses Vorgehens werden „[...] relevante Bedeutungen als Kategorien eines inhaltsanalytischen Kategoriensystems expliziert und anschließend Textstellen den Kategorien dieses Kategoriensystems zugeordnet [...]“ (ebd.:3). Hierbei sollte systematisch und regelgeleitet vorgegangen werden, wobei die Validität und die Reliabilität als richtungsweisende Gütekriterien gelten. Es gibt unterschiedliche Typen und Varianten von qualitativen Inhaltsanalysen. Kuckartz (2012) unterscheidet z.B. die inhaltlich-strukturierende, die evaluative und die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse. Für diese Arbeit wurde die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse als passende Auswertungsmethode gewählt, welche Schreier (2014:5) folgendermaßen zusammenfasst:

„Kern der inhaltlich-strukturierenden Vorgehensweise ist es, am Material ausgewählte inhaltliche Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren und das Material im Hinblick auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben [...]“

Bei der Ausführung der Inhaltsanalyse wurde sich vor allem an Kuckartz (2012) orientiert. Dies liegt unter anderem daran, dass es sich hierbei um eines der genauestens beschriebenen inhaltsanalytischen Vorgehen handelt, welches gut nachvollziehbar durch den Auswertungsprozess leitet (vgl. Rust 2018:1). Außerdem geht Kuckartz (2018; 2019) explizit auf die computergestützte Auswertung mit MAXQDA ein, was den Umgang mit und Auswertung von Daten erheblich vereinfacht. Auch die schon erwähnte Offenheit der Inhaltsanalyse nach Kuckartz für eine induktive Entwicklung der Kategorien am Material war ein Grund dafür, sich an dieser zu orientieren. Nach dieser theoretischen Einbettung wird nun der konkret durchgeführte Auswertungsprozess beschrieben.

Im ersten Schritt der Auswertungsmethode, der initiierenden Textarbeit, werden zunächst einmal das Datenmaterial gesichtet und die Transkripte ausführlich gelesen. In dieser Phase werden interessante Textstellen markiert und es können erste Memos zu bestimmten Themen angelegt werden (vgl. Rust 2018:3). Da es sich in dieser Arbeit um eine überschaubare Menge von Daten handelt, haben die beiden Forschenden in dieser Phase jedes Transkript gelesen und sich unabhängig voneinander mit dem Datenmaterial vertraut gemacht. Der nächste Schritt zielt auf die Bildung der Hauptkategorien ab, welche entweder deduktiv, also theoriegeleitet, oder induktiv, also anhand des Datenmaterials, erarbeitet werden können. Dies hängt von unterschiedlichen Faktoren ab wie z.B. der Forschungsfrage, der Zielsetzung der Forschung und dem Vorwissen. Wie schon zu Beginn dieses Kapitels dargestellt, wurde sich für eine induktive Forschungsweise entschieden, was in diesem Fall bedeutet, dass die vorläufigen Hauptkategorien anhand des Datenmaterials der ersten beiden Gruppendiskussionen erarbeitet wurden. Hierbei sind die Forscher im Sinne des explorativen und beschreibenden Forschungsinteresses sehr offen vorgegangen und es wurden die ersten thematischen Kategorien entworfen. Zu diesem Zweck

wurden die Transkripte mit Hilfe der Software MAXQDA sequentiell bearbeitet und Kategorien wurden direkt am Text gebildet (vgl. Kuckartz 2018:84). Besonders einprägende Elemente von wichtigen Sinneinheiten wurden als In-vivo-Codes, also mit den von den Sprechenden Personen verwendeten Begrifflichkeiten, codiert. Das so entstandene vorläufige Kategoriensystem wurde dann verwendet, um die ersten drei Transkripte der Einzelinterviews auszuwerten. Relevante Textstellen wurden anhand der schon vorhandenen Kategorien codiert oder es wurden bei Bedarf neue Kategorien gebildet (vgl. ebd.:). Nach dem Bearbeiten der ersten drei Transkripte anhand der vorläufigen Kategorien wurde innegehalten, um die alten und die neu erarbeiteten Kategorien zu einem differenzierteren Kategoriensystem zusammenzustellen und zu ordnen. Hierbei wurden Haupt- und Subkategorien definiert, ähnliche Kategorien zusammengefasst und ggf. einer Hauptkategorie zugeordnet (vgl. ebd.:85). Das so entstandene Kategoriensystem wird im nächsten Abschnitt in einem Überblick dargestellt.

4.5 Kategoriensystem

Philipp Zwehl

Das Kategoriensystem, welches dieser Arbeit zugrunde liegt, besteht aus sieben Überkategorien mit jeweils bis zu drei Sub-Kategorien. Im Folgenden werden diese Kategorien kurz dargestellt. Das komplette Kategoriensystem mit Definitionen, Anwendungsbeispielen und Zitaten ist der Arbeit im Anhang beigelegt.

Die Hauptkategorie der *K1 Rahmenbedingungen* bezieht sich auf alle Faktoren, welche vorab die Umsetzung einer LV mit Nutzer*innenbeteiligung beeinflussen. Hier hat sich vor allem aus der Analyse der Daten der Gruppendiskussion die Sub-Kategorie der *Formalen Voraussetzungen* ergeben, also welche Faktoren auf einer institutionellen Ebene hier eine Rolle spielen. Die Sub-Kategorie der *Individuellen Voraussetzungen* hat sich aus den Daten der ersten drei Interviews ergeben, als klar wurde, dass auch die individuellen Voraussetzungen der Nutzer*innen und deren Bewertung durch die Lehrenden relevant sind. Die Hauptkategorie *K2 Motivation* richtet sich auf die Frage, warum sich die beteiligten Akteur*innen dazu entschieden haben, an einer solchen LV mit Nutzer*innenbeteiligung mitzuwirken oder eine solche zu initiieren. Diese Kategorie hat sich aus der Perspektive der Lehrenden schon im Rahmen der Gruppendiskussionen ergeben. Sie wurde nach der Analyse der ersten drei Interviews durch die Perspektive der Nutzer*innen und der Studierenden ergänzt. Daher ist diese Hauptkategorie anhand der Sub-Kategorien *Lehrende*, *Nutzer*innen* und *Studierende* aufgegliedert. Die Hauptkategorie *K3 Aufgaben und Ablauf* bezieht sich darauf, welche Aufgaben die beteiligten Akteur*innen in der Umsetzung der LVs konkret übernommen haben und wie diese aufgebaut waren.

Der evaluativen Hauptkategorien *K4 Positive Erfahrungen* und *K5 Negative Erfahrungen* liegt die Frage danach zugrunde, wie die beteiligten Akteur*innen der untersuchten LVs wahrgenommen bzw. welche Erfahrungen sie gemacht haben. Auch

diese Hauptkategorien wurden in mehrere Sub-Kategorien anhand der Akteur*innengruppen aufgegliedert. Ebenso die nächste Hauptkategorie, *K6 Arten der Beteiligung*, ist eine evaluative Kategorie. Diese wurde zum einen anhand der Daten der Gruppendiskussionen entwickelt, sie orientiert sich allerdings auch an den theoretischen Bezügen zum Thema des Grads der Partizipation, welche in Kapitel 2.3.3. dargestellt wurden. Ähnlich wurde auch die Hauptkategorie *K7 Formen von Wissen* mit Orientierung an den theoretischen Überlegungen zum Thema Erfahrungswissen und Expert*innenwissen entwickelt. Die Sub-Kategorie *Erfahrungswissen vs. Expert*innenwissen* wurde anhand der Daten der ersten Interviews entwickelt, um dieses Spannungsfeld im Rahmen der beiden untersuchten LVs darzustellen.

Die Hauptkategorie *K8 Beziehungen* hat sich relativ spät im Forschungsprozess nach der Analyse der drei ersten Transkripte ergeben. Im Rahmen zweier Sub-Kategorien wird versucht nachzuvollziehen, durch welche Faktoren die *Beziehungen zwischen den Beteiligten* beeinflusst werden und wie sich diese auf die *Hierarchien* auswirken. Die dritte Sub-Kategorie untersucht, wie sich die Beziehungen der beteiligten Akteur*innen auf den konkreten *Umgang miteinander* auswirken. Die letzte Hauptkategorie befasst sich damit, welche *K9 Empfehlungen* aus den Daten abgeleitet werden können. Diese lässt sich einerseits aufgliedern in die Sub-Kategorie *Empfehlungen aus den LVs*, also was konkret in diesen genannt wurde. Die anderen beiden Sub-Kategorien beziehen sich darauf, welche Formate einer Nutzer*innenbeteiligung notwendig wären und wie diese besser strukturell verankert werden könnten.

K1 Voraussetzungen	Formale Voraussetzungen	Individuelle Voraussetzungen	
K2 Motivation	Lehrende	Nutzer*innen	Studierende
K3 Aufgaben und Ablauf	Lehrende	Nutzer*innen	Ablauf der LVs
K4 Positive Erfahrungen	Lehrende	Nutzer*innen	Studierende
K5 Negative Erfahrungen	Lehrende	Nutzer*innen	Studierende
K6 Arten der Beteiligung	Punktuelle Beteiligung	Beteiligung als Co-Lehrende	
K7 Formen von Wissen	Erfahrungswissen	Professionelles Wissen / Expert*innenwissen	Erfahrungswissen vs. professionelles Wissen
K8 Beziehungen	Beziehung zwischen Akteur*innen	Hierarchien	Umgang miteinander
K9 Empfehlungen	Empfehlungen aus den LVs	Vielfalt der Formate	Strukturelle Verankerung

Abbildung 4: Überblick Kategoriensystem (eigene Darstellung)

4.6 Kritische Reflexion des Forschungsprozesses und Forschungsethik

Philipp Zwehl

Im folgenden Abschnitt werden die grundlegenden forschungsethischen Anforderungen der qualitativen Sozialforschung in Bezug auf die Arbeit diskutiert. Außerdem wird der Forschungsprozess reflektiert und einige kritische Aspekte diskutiert.

4.6.1 Forschungsethik

Zunächst wird hier auf das forschungsethische Prinzip der informierten Einwilligung (*informed consent*) eingegangen. Das Hauptanliegen dieses Prinzips ist es, die Persönlichkeitsrechte der in eine Untersuchung einbezogenen Personen zu schützen, welches sich in spezifischen forschungsethischen und rechtlichen Anforderungen äußert (vgl. Hopf 2010:591f.). Das Prinzip der informierten Einwilligung besteht zum einen aus dem Grundsatz der Freiwilligkeit der Teilnahme an einer Untersuchung und zum anderen aus der adäquaten Vorab-Information von potentiellen Teilnehmer*innen über Methoden und Ziele der Forschung (vgl. ebd.:592). Dieser Anforderung wurde im Rahmen der Gruppendiskussionen bzw. Interviews mit einer kurzen Einführung der Forschenden zum Beginn der Datenerhebung entsprochen. In dieser wurde das Erkenntnisinteresses des Forschungsprojektes kurz dargestellt und darauf hingewiesen, dass die Inhalte der Diskussion/Interviews aufgenommen und in anonymisierter Form in einem Master-Projekt verwendet werden. Darüber hinaus wurde allen Interviewpartner*innen und den Teilnehmer*innen der Gruppendiskussionen das von der FH vorgesehene Formular mit der Einwilligungserklärung der Verwendung der erhobenen Daten zugesandt.

Das forschungsethische Prinzip der Nicht-Schädigung zielt darauf ab, an einer Untersuchung beteiligte Personen vor Beeinträchtigungen und Schäden zu schützen, die ihnen als Folge dieser Beteiligung drohen (vgl. ebd.:594). Im Rahmen dieser Arbeit haben sich hier vor allem Fragen in Bezug auf die Anonymisierung der Einzelinterviews aufgetan. Die Anonymität der Beteiligten der Gruppendiskussionen wird als ausreichend geschützt angesehen, da für diese überwiegend die Bezeichnung „Teilnehmer*innen“ verwendet wird. Teilweise wird auch die Bezeichnung „Lehrende*r“ verwendet, wenn der Hinweis auf deren Funktion relevant ist, aber ohne einen weiteren Hinweis auf die Institution, an der die Personen tätig sind. Auch bei den Einzelinterviews wurde auf die Nennung von Namen verzichtet, die Personen werden jedoch nach ihrer Rolle in den untersuchten LVs als „Nutzer*innen“, „Studierende“ und „Lehrende“ bezeichnet. Um die Anonymität der Personen zu wahren, wurde die Nennung der FHs vermieden, an denen die einzelnen LVs stattgefunden haben. Lediglich das Handlungsfeld bzw. Thema, in dessen Rahmen die LV stattgefunden hat, wird erwähnt.

4.6.2 Kritische Reflexion des Forschungsprozesses

Ein wichtiger Punkt, welcher sich bei der Reflexion des Forschungsprozesses ergeben hat, ist die Rolle der Forscher*innen. Hier lässt sich anmerken, dass die beiden Verfasser dieser Arbeit in ihrer Rolle als Forschende einer akademischen Institution auch einen Expert*innenstatus verkörpern, ähnlich wie die Lehrenden der untersuchten LVs. Dieser Status und die ggf. damit einhergehende Machtasymmetrie in der Interaktion mit den Nutzer*innen, wie in Kapitel 2.1.2 dargestellt, war den Forschenden bewusst und wurde von ihnen während der Forschung fortlaufend kritisch reflektiert. Ein weiterer nennenswerter Aspekt ist der Fakt, dass die Interviews, bedingt durch die Covid-19-Pandemie, online via Zoom stattfinden mussten. Da online viele Nuancen der zwischenmenschlichen Kommunikation verloren gehen, ist dies natürlich eine andere Interviewsituation als bei einem „normales“ Live-Interview. Leider gab es im Zeitraum der Durchführung der Interviews keine Alternative zum Online-Format. Interessant in diesem Zusammenhang ist auch, dass zumindest eine*r der interviewten Nutzer*innen aufgrund der online Interviewsituation auf die Benutzung der Infrastruktur einer betreuenden Einrichtung angewiesen war, da er*sie selbst keinen Zugriff auf einen privaten Laptop oder dergleichen hatte. Die online Interviewsituation kann also auch eine exkludierende Wirkung haben.

4.7 Zwischenfazit

In dem vorangegangenen Kapitel wurden das methodische Vorgehen und der Forschungsprozess in mehreren Schritten dargestellt. Nach einer knappen Einführung in das Thema der qualitativen Sozialforschung wurde gezeigt, wie das Sampling der Untersuchung zusammengestellt und sich der Zugang zum Feld erarbeitet wurde. Im nächsten Abschnitt wurden die in dieser Arbeit verwendeten Erhebungsmethoden der Gruppendiskussion und des offenen Leitfadeninterviews vorgestellt. Danach wurde auf die Transkription der durchgeführten Interviews mithilfe des Programms MAXQDA und die Auswertung der Daten anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz eingegangen. Daran anschließend wurde in einem Überblick das so erarbeitete Kategoriensystem vorgestellt. Zuletzt wurden noch einige Überlegungen zum Thema der Forschungsethik angestellt und der Forschungsprozess wurde in Bezug auf die Rolle der Forschenden und der Interviewsituation kritisch reflektiert. Das nächste Kapitel wird nun die Ergebnisse der empirischen Forschung dieser Arbeit beleuchten.

5 Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre Sozialer Arbeit in Österreich – Ergebnisse einer empirischen Forschung

Zu Beginn der Darstellung der Ergebnisse der empirischen Forschung werden zunächst einmal die Rahmenbedingungen der untersuchten LVs vorgestellt. Hierbei wird als erstes auf die formalen Voraussetzungen eingegangen, welche die Umsetzung von Nutzer*innenbeteiligung beeinflussen können. Anschließend werden individuelle Voraussetzungen aufgezeigt, welche die Beteiligung von Nutzer*innen an einer LV begünstigen. Daraufhin stehen die Skizzierung der Motivationen und der Aufgaben der beteiligten Akteur*innen während der LVs im Mittelpunkt. Nach der Einteilung der Erfahrungen der Akteur*innen in positive und negative Wahrnehmungen und der Gegenüberstellung dieser werden die LVs nach unterschiedlichen Typen von Beteiligung eingeordnet und diese miteinander verglichen. Anschließend wird analysiert, wie in den untersuchten LVs mit unterschiedlichen Formen von Wissen umgegangen wird. Danach werden nochmal die Beziehungen zwischen den beteiligten Akteur*innen beschrieben und wie diese den Umgang miteinander beeinflussen. Zuletzt werden aus den dargestellten Ergebnissen Empfehlungen dafür abgeleitet, wie das Konzept der Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre der Sozialen Arbeit in Österreich besser verankert werden könnte.

5.1 Rahmenbedingungen

Philipp Zwehl

Im folgenden Unterkapitel werden die Rahmenbedingungen der untersuchten LVs umrissen. Hierzu werden die formalen und die individuellen Voraussetzungen beleuchtet, welche die Umsetzung von LVs mit Nutzer*innenbeteiligung in den untersuchten Fällen beeinflussen.

5.1.1 Formale Voraussetzungen

In Bezug auf die Frage, was es für die Möglichkeit von mehr Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre braucht, thematisieren einige Teilnehmer*innen der Gruppendiskussionen die formalen Voraussetzungen von Seiten der Bildungsinstitutionen, an denen sie tätig sind. So wirft eine Teilnehmerin grundsätzlich die Frage auf, „[...] welche organisatorischen Rahmenbedingungen es braucht, um Nutzer*innenbeteiligung auch in der Lehre, in einem sehr formalisierten Rahmen, wie jetzt an einer FH, möglich zu machen“. (TG1:7) Hierzu wird ergänzend die Frage gestellt, wie LVs mit Nutzer*innenbeteiligung besser in der Ausbildung der Sozialen Arbeit verankert werden können, so dass Kontinuität herrscht und diese LVs nicht nur Einzelfälle bleiben (vgl.

TG2:1). In diesem Zusammenhang verweisen die Teilnehmer*innen auf einige Aspekte, welche sich für die Frage nach einer besseren Verankerung von LVs mit Nutzer*innenbeteiligung als zentral herausgestellt haben. Ein Teil dieser Aspekte lässt sich dem Themenbereich Strukturen und Finanzierung zuordnen, der andere Teil dem Themenbereich der Anstellung von Nutzer*innen.

FH-Strukturen und Finanzierung

Eine Teilnehmerin der Gruppendiskussionen macht sich Gedanken um die „Gesamtausrichtung“ (TG2:13) des Studiums der Sozialen Arbeit und meint, dass dieses im Sinne der Effizienz wenig Raum für „Experimentiermöglichkeiten“ (ebd.:) biete. Dennoch scheint es Spielräume für die Etablierung von Nutzer*innenbeteiligung zu geben. Mehrere Teilnehmer*innen verweisen zum Beispiel auf die Evaluierung der Curricula der FHs, an denen sie tätig sind, als Gelegenheit, um LVs mit Nutzer*innenbeteiligung besser zu verankern (vgl. TG2:1; TG1:1). Trotzdem scheint es auch hier Grenzen des Möglichen zu geben, denn so wie das Studium, seien auch die Curricula selbst „oft nicht so flexibel“. (TG2:12) Außerdem wird von mehreren Teilnehmer*innen der Gruppendiskussionen das Thema der Finanzierung von LVs mit Nutzer*innenbeteiligung erwähnt, welche ihnen zufolge von der Bereitschaft anderer Entscheidungsträger*innen abhängt:

„Es hängt alles zusammen, also diese Kontinuität zu haben in der Lehre hat mit der Struktur zu tun und auch dort ist die Frage, inwiefern ist die Beteiligung auch tatsächlich möglich oder wird das unterstützt von unseren Vorgesetzten und auch finanziell unterstützt.“ (TG2:4)

Diese Punkte passen gut zu der Erkenntnis der im Rahmen dieser Arbeit vorgenommenen Recherche (siehe Kapitel 4.1.2) zu bereits umgesetzten LVs mit Nutzer*innenbeteiligung, welche ergeben hat, dass diese vor allem von engagierten Einzelpersonen an den FHs abhängen. Eine Teilnehmerin verweist in diesem Zusammenhang darauf, wie wichtig es dennoch ist, „[...] dass man eben auch bei verschiedenen Ebenen ansetzt, dass eben auch einzelne Dozierende die Initiative ergreifen, auch wenn es in einem kleinen Setting ist.“ (TG2: 13)

Anstellung von Nutzer*innen

Mehrere Teilnehmer*innen betonen im Zusammenhang mit den formalen Voraussetzungen auch die Bedeutung der Anstellung bzw. Entlohnung der Nutzer*innen. Eine von ihnen meint, dass die Bezahlung von Nutzer*innen wesentlich zu einer Zusammenarbeit „auf Augenhöhe“ (TG2:6) beitrage. Diese Bedeutung der Anstellung bzw. Entlohnung der Nutzer*innen ist auch relevant für die Art der Beteiligung. Dieselbe Teilnehmerin erwähnt darüber hinaus, dass Bezahlung oft ein kompliziertes Thema sei, da viele Nutzer*innen verschuldet seien und ihnen diese Bezahlung ggf. von anderen Transferleistungen abgezogen werden könnte (vgl. ebd.:6). Hier zeigt sich, dass ein Beitrag zu einer gleichwertigeren Beteiligung von Nutzer*innen negative Konsequenzen für diese haben könnte, was bei der Planung einer solchen LV bedacht werden sollte. Außerdem ist bei dem Thema der Anstellung

von Nutzer*innen eine Rechtsvorschrift des Fachhochschulgesetzes (FHG) relevant, welche besagt, dass nur Personen als nebenberuflich Lehrende angestellt werden können, die „[...] bei Erteilung des Lehrauftrages für das Semester nachweislich einer anderen voll sozialversicherungspflichtigen Erwerbstätigkeit nachgehen oder im Ruhestand sind.“ (FHG §7 Abs.2 Satz 3) Somit werden z.B. erwerbslose Personen von der Möglichkeit ausgeschlossen als nebenberuflich Lehrende an einer FH in Österreich angestellt zu werden.

Eine weitere Teilnehmerin wirft die Problematik von formalen Qualifikationen als Voraussetzung für die Anstellung von Nutzer*innen als Lehrbeauftragte auf:

„Also wie wird es finanziert, ist der eine Punkt, wer kriegt den Lehrauftrag? Das ist bei uns relativ schwierig, weil es sehr stark definiert ist, wer dazugehören darf zu den Lehrbeauftragten, da ist eine Qualifikation erforderlich, die die [Nutzer*innen] oft auch gar nicht haben, da müssen wir so ein paar Tricks machen.“ (TG1:9)

In der Anforderung einer formalen Qualifikationen ist eine der großen Fragen des Themenbereichs der Nutzer*innenbeteiligung enthalten, nämlich wie mit unterschiedlichen Formen von Wissen umgegangen wird. Wie das Zitat oben veranschaulicht, haben Nutzer*innen oft nicht die nötigen formalen Qualifikationen, also nicht genug ‚Expert*innenwissen‘, um als Lehrbeauftragte an einer FH angestellt zu werden. Um trotzdem eine möglichst gleichwertige Einbindung eines*einer Nutzer*in zu ermöglichen, hat die Lehrende der LV zum Thema Peer-Arbeit das Modell des*der Co-Lehrenden gewählt: „Also ich find schon, dass es einen besonderen Wert hat, wenn Nutzer*innen in die LV eingebunden sind, und zwar gleichwertig eingebunden sind. Formal auch. Und insofern als Co-Lehrende.“ (TI6:3)

Ihr ist es gelungen, einen Nutzer als Co-Lehrenden anzustellen. Sie betont in diesem Zusammenhang auch das hohe Interesse der FH, an der sie lehrt, am Thema Partizipation. Dieses habe auf jeden Fall dabei geholfen, die Anstellung des Nutzers zu ermöglichen. Gleichzeitig weist sie darauf hin, dass eine Anstellung des Nutzers als Dozent schwieriger sei, da dies andere (formale) Voraussetzungen mit sich bringe. Sie meint hierzu: „Als Dozenten ihn zu installieren, wäre wahrscheinlich schwieriger, denn die Ausschreibungen sind halt anders und man braucht andere Eintrittskarten.“ (TI6:1) In diesem Zusammenhang wirft die Lehrende die Frage auf, ob nicht Erfahrungswissen als Kompetenz anerkannt werden könne, wenn eine FH Wert auf Lehrende mit Nutzer*innenwissen der Sozialen Arbeit legt (vgl. ebd.:7).

Um die Thematik der geforderten Qualifikation musste sich der Lehrende der LV im Handlungsfeld Justiz wenig Gedanken machen, da der beteiligte Nutzer gar nicht bei der FH angestellt war: „Ich mein, recht viel Vorgaben von der FH, da haben wir jetzt auch nicht großartig gefragt, sag ich einmal. [...], also ich wüsste jetzt von der FH da keine Vorgaben.“ (TI2:6)

Abgesehen von diesen formalen Voraussetzungen, welche die Entstehung einer LV mit Nutzer*innenbeteiligung beeinflussen, gibt es darüber hinaus auch noch individuelle Faktoren welche die Beteiligung von bestimmten Nutzer*innen begünstigen.

5.1.2 Individuelle Voraussetzungen

Im Rahmen der empirischen Forschung hat sich herausgestellt, dass es auch individuelle Voraussetzungen gibt, welche einen Einfluss darauf haben, ob und wie Nutzer*innen an LVs beteiligt werden. Eine dieser begünstigenden Voraussetzungen scheint eine persönliche Beziehung zwischen den Lehrenden und den Nutzer*innen schon vor der Umsetzung der LVs zu sein. Der Lehrende der LV im Handlungsfeld Justiz kannte den beteiligten Nutzer schon vorab, da er sein Bezugsbetreuer in einer Nachsorgeeinrichtung war. Auf Grundlage dieser bereits bestehenden Beziehung machte er eine Einschätzung darüber, ob der Nutzer trotz seiner psychischen Beeinträchtigung in der Lage wäre, an einer LV mitzuwirken:

„Man muss dazu sagen, persönliche Abwägungen waren auch, er ist durch die Schizophrenie nicht so kognitiv eingeschränkt, dass er dem nicht folgen hätte können. Er ist medikamentös nicht so gedämpft, dass ihn das ausschließen würde an einem Gruppengespräch teilzunehmen. [...] Heruntergebrochen, er ist so ganz fit [...]“ (T12:3)

Danach fragte er den Nutzer, ob er Interesse hätte an einer LV mitzuwirken (vgl. ebd.). Der Lehrende meint zusätzlich, dass die Beteiligung an einer LV grundsätzlich gut zu Klient*innen des Maßnahmenvollzugs¹⁶ passt, da diese zum Beispiel durch Therapiesitzungen und Gerichtsverhandlungen viel Erfahrung damit haben, „Geschichten zu erzählen“ (vgl. ebd.). Diese Annahme spiegelt sich in der Selbsteinschätzung des Nutzers wider, der meint, dass es eben unterschiedliche Typen gäbe und es im Gegensatz zu ihm nicht jedem*r liegen würde, die eigene Lebensgeschichte zu erzählen:

„Manche Leute geben mehr von ihrem Leben preis, andere weniger, aber das ist ja ok. Also das ist ja gut so, wenn jeder ein bisschen anders ist, also finde ich zumindest. Und für mich persönlich war es gut zugeschnitten, das will ich damit sagen.“ (T15:8)

Auch die Lehrende der LV zum Thema Peer-Arbeit kannte den beteiligten Nutzer schon vor der LV. Sie sprach ihn an, weil er sich für das Thema interessierte und keine Probleme damit hatte, vor Gruppen zu sprechen:

„Ich habe den R. als jemanden erlebt, der gut in Kontakt treten kann und da keine (...) also ich hab nicht den Eindruck gehabt, dass er da Unterstützung braucht vor einer Gruppe zu sprechen z.B. Und sein Interesse daran, etwas über seine Arbeit auch den angehenden Sozialarbeiter*innen weiterzugeben, das war zentral.“ (T16:1)

Der Nutzer bestätigt diese Einschätzung, da er jemand sei, „den man mal so was fragen kann und der da spontan auch gern wo mitmacht“. (T14:1) Auch die Wahrnehmung der Nutzer*innen in ihrer Rolle als Vortragende durch die Student*innen

¹⁶ Maßnahmenvollzug bedeutet vorbeugende, zeitlich unbegrenzte, freiheitsentziehende Maßnahmen zur Unterbringung von Täter*innen mit psychischer Erkrankung und/oder intellektueller Beeinträchtigung, denen zum Zeitpunkt der Tat die Zurechnungsfähigkeit gefehlt hat und eine Rückfälligkeit befürchtet wird (vgl. § 21 Abs. 1 StGB).

ist in diesem Zusammenhang relevant. Hierzu meint eine Lehrende, dass Nutzer*innen in dieser Rolle möglichst kompetent überkommen sollten, denn sonst „würden die Studierenden ja jemanden Unterstützungsbedürftigen wahrnehmen und dann vielleicht in ihre Sozialarbeiter*innen-Rolle schlüpfen.“ (T16:2) Der Studierende der LV im Handlungsfeld Justiz kann es auf jeden Fall nachvollziehen, dass Lehrende die Nutzer*innen nach eigenem Ermessen auswählen:

„Natürlich wird man ja als Sozialarbeiter*in oder als zuständige Person auch eine bestimmte Person fragen, denke ich mir jetzt einmal. So wer könnte passen oder wer, aus meiner Perspektive, wer könnte das gut machen oder wer könnte sich das vorstellen.“ (T13:8)

Auch wenn er als Student „einen größeren Nutzen daraus gezogen“ hat, findet er es problematisch, dass somit jene Nutzer*innen ausgewählt werden, die „angepasster“ sind (ebd.:7). Der Studierende stellt hier dennoch die Frage danach, wie diese Entscheidung zustande komme: „Wer ist dabei? Wer ist nicht dabei? Wer bekommt die Möglichkeit denn jetzt?“ (ebd.:8) Dazu passend fragt eine Teilnehmerin der Gruppendiskussion: „[...] lassen wir da noch andere Leute als Lehrende zu? Wie lassen wir sie zu? Wie holen wir sie dazu? Was heißt das für unsere eigene Position?“ (TG2:15) Sie bezeichnet diese Möglichkeit der Lehrenden, Ausbildungsinhalte zu bestimmen, als Privileg und meint, dass viele sich davor scheuen, sich mit diesem Privileg auseinanderzusetzen (vgl. ebd.:14f). Ein Grund hierfür könnte sein, dass die Entscheidung, jemand anderen bei einer LV zu beteiligen, immer auch Verzicht bedeutet (vgl. ebd.:15).

5.1.3 Fazit

Vor allem die Gruppendiskussionen haben gezeigt, dass die formalen Strukturen der FHs im deutschsprachigen Raum wenig Platz für die Umsetzung von LVs mit Nutzer*innenbeteiligung vorsehen. Dies liegt den Teilnehmer*innen zu Folge unter anderem an der Gesamtausrichtung des Studiums der Sozialen Arbeit zugunsten der Effizienz und daran, dass grundsätzlich wenig Flexibilität bei der Gestaltung des Studiums und der Curricula vorhanden ist. Dennoch scheint es Spielräume zu geben, welche aber vor allem von dem Engagement einzelner Lehrender abhängig sind und der Bereitschaft, ihrer Vorgesetzten solche LVs auch zu finanzieren. Vor allem die Evaluierung von Curricula bietet nach Aussagen der Teilnehmer*innen der Gruppendiskussionen die Möglichkeit, das Konzept der Nutzer*innenbeteiligung besser in den Strukturen der FHs zu verankern. Dies deckt sich mit dem Ergebnis der vorgenommenen Recherche, welche darauf hingewiesen hat, dass Projekte mit Nutzer*innenbeteiligung in Österreich nicht strukturell verankert sind, sondern auf Initiative von einzelnen Lehrenden zustande kommen. Auch Dettmann und Scholz (2019:58) weisen auf diesen Umstand in Deutschland hin: „Es gibt auch an deutschen Hochschulen vereinzelte Beteiligungsmöglichkeiten für Service User, jedoch sind diese nicht etabliert, sondern derzeit abhängig vom Engagement einzelner Lehrender.“

Weitere relevante formale Voraussetzungen für Projekte mit Nutzer*innenbeteiligung sind jene, die eine mögliche Anstellung von Nutzer*innen betreffen. Hier wurde

sichtbar, dass es zum Beispiel negative Auswirkungen für Nutzer*innen mit Schulden haben kann, wenn sie von der FH bezahlt werden würden. Außerdem wird schon vorab durch §7 Abs. 2 des FHG bestimmten Personen der Zugang zu einer Anstellung als nebenberufliche*r Lehrende*r erschwert, wenn diese z.B. keine andere sozialversicherungspflichtige Erwerbstätigkeit vorweisen können. Bei einer der untersuchten LVs, ist es der Lehrenden dennoch gelungen, den Nutzer als Co-Lehrenden anzustellen. Hier muss aber erwähnt werden, dass er zu dem Zeitpunkt als Peer-Mitarbeiter in einem anderen Dienstverhältnis stand, wodurch er die erwähnten formalen Voraussetzungen erfüllen konnte. Diese gesetzlich festgelegten formalen Voraussetzungen bezüglich der Anstellung von nebenberuflich Lehrenden an FHs deuten auf die im Rahmen der Emanzipationsperspektive (siehe Kapitel 2.3.3) erwähnten institutionellen Barrieren hin. Diese werden nach Laging und Heidenreich (2019:16) von Hochschulen errichtet, um die Interessen derer zu wahren, welche Teile des universitären Systems sind: „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.“

Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass auch individuelle Voraussetzungen die Beteiligungsmöglichkeiten von einzelnen Nutzer*innen beeinflussen. Eine davon ist eine vorherige Beziehung zwischen Nutzer*innen und Lehrenden schon vor der Umsetzung der LV. Auf Grundlage dieses vorherigen Kennens beurteilen Lehrende, ob ein*e Nutzer*in aufgrund seiner*ihrer Persönlichkeit und psychischen Verfassung in der Lage ist, an einer LV mitzuwirken. Wie von einem Studierenden angedeutet, entsteht durch die Möglichkeit der Lehrenden, die Nutzer*innen anhand ihrer ‚Eignung‘ auszuwählen, die Gefahr, dass ‚ungeeignete‘ Nutzer*innen prinzipiell ausgeschlossen werden. Auf der anderen Seite wählen die Lehrenden die Nutzer*innen anhand relevanter (wenn auch subjektiver) Kriterien aus, vor allem danach, ob sie in der Lage und motiviert sind, an einer solchen LV mitzuwirken.

Dieses Dilemma beschreiben auch Skoura-Kirk et al. (vgl. 2013:571) und werfen die Frage auf, ob die Möglichkeit der Beteiligung allen Nutzer*innen offenstehen sollte, oder ob es berechtigt ist, die ‚geeigneteren‘ Nutzer*innen auszuwählen. Demnach gebe es Argumente für beide Standpunkte, dennoch berge der Auswahlprozesse die Gefahr, alternative Standpunkte auszuschließen (vgl. ebd.:571) In diesem Dilemma spitzt sich nicht zuletzt auch die Frage zu, welcher der beiden Perspektiven, Bildung der Studierenden oder Emanzipation der Nutzer*innen, mehr Priorität beigemessen wird. Abschließend sollte hier nochmal auf die Verantwortung der Hochschulen für die Gestaltung der formalen Voraussetzungen der Nutzer*innenbeteiligung hingewiesen werden. Wenn es also zu einem Auswahlprozess von Nutzer*innen kommt, so sollte dieser anhand von den Hochschulen bereitgestellter Anforderungsprofile geschehen, welche die Rollen von Nutzer*innen klar umreißen. Dies meinen auch Laging und Heidenreich (2019:16):

“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.”

5.2 Motivationen und Aufgaben der beteiligten Akteur*innen

Philipp Zwehl

In diesem Abschnitt wird auf die Motivationen und Aufgaben der beteiligten Akteur*innen eingegangen. Im ersten Schritt wird dargestellt, aus welchen Beweggründen die Lehrenden sich dazu entscheiden, eine LV mit Nutzer*innenbeteiligung zu initiieren und was ihre diesbezüglichen Erwartungen sind. Außerdem werden die Beweggründe der Nutzer*innen dargestellt, an einer solchen LV mitzuwirken, sowie die der Studierenden. Abschließend wird auf den Ablauf der untersuchten LVs eingegangen und darauf, welche Aufgaben die beteiligten Akteur*innen hierbei übernommen haben.

5.2.1 Akteur*innen und ihre Motivationen

Bei der Motivation der beteiligten Akteur*innen erscheint es sinnvoll deren Perspektiven nach den drei Rollen ‚Studierende‘, ‚Lehrende‘ und ‚Nutzer*innen‘ zu ordnen. Es geht hierbei darum nachzuvollziehen, warum Lehrende eine LV mit Nutzer*innenbeteiligung konzipieren und durchführen, warum Nutzer*innen an einer solchen mitwirken und warum Studierende an einer solchen teilnehmen.

Lehrende

Wie schon dargestellt, sind in den hier untersuchten Fällen die LVs mit Nutzer*innenbeteiligung auf Initiative von einzelnen Lehrenden entstanden. Es stellt sich also die Frage, aus welcher Motivation heraus sich diese Lehrenden dazu entschließen, eine solche LV durchzuführen. Eine Teilnehmerin der zweiten Gruppendiskussion sieht hier zwei Motivationen: zum einen die Involvierung von Nutzer*innen für die „Qualifizierung der Studierenden“ und zum anderen das Ziel des „Empowerments dieser Service User“. (TG2:16) Sie stellt die These auf, dass die meisten Lehrenden eine Tendenz für die eine oder die andere Motivation haben, obwohl sich diese nicht widersprechen müssen (vgl. ebd.:16).

Die Motivationen der Lehrenden der untersuchten LVs lassen sich nicht trennscharf der einen oder der anderen Tendenz zuordnen, beinhalten jedoch Elemente beider Tendenzen. Der Lehrenden der LV zum Thema Peer-Arbeit ging es unter anderem um die Gelegenheit für Studierende, mit der Perspektive der Nutzer*innen eine zentrale andere Sichtweise und die Nutzer*innen in einer anderen Rolle kennenzulernen. (vgl. TI6:1). Eine ihrer Motivationen ist es also, einen Perspektivwechsel zwischen Studierenden und Nutzer*innen zu ermöglichen. Auch wenn sie die Qualifizierung der Studierenden nicht explizit erwähnt, geht es ihr aus dieser Perspektive darum, welchen Nutzen die Studierenden aus einer solchen LV ziehen können. Jedoch erwähnt sie auch die Relevanz der Möglichkeit für die Nutzer*innen das weiterzugeben, was ihnen wichtig erscheint, was wiederum eine Art Ermächtigung für Nutzer*innen darstellen kann (vgl. TI6:1).

Interessanterweise verweist die Lehrende auch auf ihre eigene Teilnahme an einer Weiterbildung mit Nutzer*innenbeteiligung, die sie zur vertieften Auseinandersetzung mit diesem Thema motiviert habe. Im Rahmen dieser Weiterbildung hatte sie Kontakt zu Service User Organisationen sowie Lehrenden mit Nutzer*innenerfahrung und das war für sie der Startschuss, sich mit diesem Thema zu beschäftigen (vgl. ebd.:7).

Auch der Lehrende der LV im Handlungsfeld Justiz berichtet davon, dass seine Motivation für die Umsetzung einer LV mit Nutzer*innenbeteiligung auf die Erzeugung eines Perspektivwechsels gerichtet war (vgl. T12:2). Er will die Perspektive der Nutzer*innen integrieren und erwähnt in diesem Zusammenhang das Spannungsfeld zwischen der Rolle der Lehrenden als Fachkräfte mit Expert*innenwissen und dem Wert des Erfahrungswissen der Nutzer*innen selbst:

„Weil wir sind ja oft in der Sozialen Arbeit Experten und Expertinnen für sehr viel, wir reden über Klient*innen, wir reden über, in unserem Fall, den Maßnahmenvollzug, wir reden über Psychiatrie, über Diagnosen, und relativ selten fragen wir Personen, wie geht's denen überhaupt damit. Und vielleicht auch ein bisschen aus dem Kontext, Zwangskontext heraus, ähm, einmal spannend Personen erzählen zu lassen, ähm, die das System erleben.“ (ebd.:2)

Der Lehrende äußert sich in diesem Zusammenhang durchaus kritisch bezüglich des Expert*innenstatus der Lehrenden und ist der Meinung, dass der Perspektive der Nutzer*innen mehr Raum gegeben werden sollte. Damit lässt sich die Motivation dieses Lehrenden eher dem Bereich des Empowerments der Nutzer*innen zuordnen.

Nutzer*innen

Vor allem der Nutzer der LV im Handlungsfeld Justiz beschreibt seine Motivation für die Teilnahme an der LV sehr ausführlich. Seine grundlegende Motivation ist es, seine eigene Geschichte zu erzählen und den Studierenden seine subjektive Perspektive als Betroffener des Maßnahmenvollzugs näherzubringen. Eine Teilmotivation des Nutzers bezieht sich darauf, den Studierenden „auch sozusagen die Augen ein bisschen [zu; Anm. d. R.] öffnen.“ (T15:2) Hierbei beschäftigt ihn vor allem der Gedanke, „dass wahrscheinlich wirklich 80, 90 Prozent der Österreicher keine Ahnung haben, dass es so was gibt“ (ebd.:2), und dass jede*r im Maßnahmenvollzug landen könnte, wenn er*sie straffällig wird (vgl. ebd.). Ihm liegt außerdem viel daran, auf die Auswirkungen einer zeitlich unbegrenzten Unterbringung im Maßnahmenvollzug aufmerksam zu machen, die er selbst erlebt hat und so beschreibt:

„Weil man denkt sich vielleicht als Außenstehender, ja gut, die sind ja alle straffällig gewesen, die haben vielleicht irgendwelche Probleme und alles und dann ist es auch schon gerechtfertigt, wenn sie eingesperrt werden und alles. Aber die sehen das nicht, wie sehr das dann einen eigentlich fertig macht, wenn man eingesperrt ist und auf unbestimmte Zeit zum Beispiel eingesperrt ist.“ (ebd.:12)

Basierend auf diesen Erfahrungen möchte der Nutzer den Studierenden seine Vorstellung darüber näherbringen, was ihm in Bezug auf den Maßnahmenvollzug verbesserungswürdig erscheint. Er bezieht sich z.B. darauf, dass im Maßnahmenvollzug aus seiner Perspektive nicht genug nach unterschiedlichen

Delikten unterschieden und „alle in das gleiche Boot“ (ebd:4) geschmissen werden und auf unbestimmte Zeit festgehalten werden können. Dies ist in seinen Augen nicht in Ordnung und sollte überdacht werden (vgl.ebd.:4). Seine Motivation beruht nicht zuletzt auch auf seiner Annahme, dass die Studierenden möglicherweise später einmal im Bereich der Justiz tätig sein werden und ebendort Veränderungen bewirken könnten. Diese Hoffnung schildert er folgendermaßen:

„Genau, die, die dann vielleicht später tätig sind. Genau, die dann dort vielleicht arbeiten oder sonst irgendwie... Oder jemanden kennen und dann auch sozusagen Einfluss haben oder Einfluss haben werden. Und dadurch dann die Situation auch aus Erfahrung her vielleicht dann verbessern können.“ (ebd.:5)

Der Lehrende dieser LV spiegelt die Motivation des Nutzers noch einmal und betont dessen Hinweis darauf, was aus seiner Perspektive „schief läuft in dem System“. (TI2:6) Hierbei wolle der Nutzer, dem Lehrenden zufolge, vor allem auf die Ungerechtigkeit des Systems aufmerksam machen, wobei er teilweise sein eigenes Delikt relativiere (vgl. ebd.:4).

Studierende

Die Interviews mit den Studierenden haben ergeben, dass diese keine spezielle Motivation für die Teilnahme an einer LV mit Nutzer*innenbeteiligung hatten, außer, dass diese im Lehrplan so vorgesehen waren. Ein Studierender meint hierzu: „Meine Motivation war eigentlich, es war eine Pflichtveranstaltung. Also ich habe mich nicht freiwillig oder so gemeldet, das war in meinem Plan so vorgesehen.“ (TI3:3) Die andere Studierende gibt an, dass sie in der LV gelandet sei, weil sie keinen Platz in der von ihr bevorzugten LV bekommen hatte (vgl. TI1:1).

5.2.2 Ablauf der LVs und Aufgaben der beteiligten Akteur*innen

Nachdem im vorangegangenen Unterkapitel die Motivation der beteiligten Akteur*innen dargestellt worden sind, wird nun der Ablauf der LVs vorgestellt und welche Aufgaben die Akteur*innen hierbei übernommen haben. Es wird beschrieben, in welchem Format, wo und wie oft die LVs abgehalten wurden und wie das didaktische Vorgehen inklusive Vor- und Nachbereitung konzipiert war. Anschließend daran wird auf die unterschiedlichen Aufgaben der Beteiligten im Verlauf der LVs eingegangen. Diese Ausführungen werden wieder anhand der drei Rollen der Studierenden, der Lehrenden und der Nutzer*innen gegliedert.

LV im Handlungsfeld Justiz

Die LV im Handlungsfeld Justiz ist im Rahmen eines FH-Bachelorlehrgangs der Sozialen Arbeit umgesetzt worden. Das Handlungsfeld Justiz ist in mehrere Bereiche aufgeteilt, einer davon ist die forensische Nachsorge, für welche der Lehrende dieser LV zuständig ist. Der Lehrende ist nebenberuflich an der FH tätig und hat die LV zusammen mit einem Kollegen gestaltet. Gemeinsam sind die beiden in einer Einrichtung der forensischen Nachsorge tätig, in welcher auch der an der LV beteiligte

Nutzer integriert war (vgl. TI2:1). Zu dieser Einrichtung wurden im Rahmen der LV mehrere Gruppen-Exkursionen unternommen, und der Nutzer war jeweils bei einem Gruppentermin dabei. Während dieser Termine sprach der Nutzer dann ca. eine Stunde zum Thema Maßnahmenvollzug und anschließend konnten die Studierenden ihm Fragen stellen (vgl. TI2:2).

In Bezug auf die Vor- und Nachbereitung ergeben sich aus den Interviews mit den Beteiligten dieser LV teilweise etwas unterschiedliche Darstellungen. Der Lehrende der LV berichtet zum Beispiel, dass er die LV mit dem Nutzer „schon ein wenig leitfadenmäßig vorstrukturiert“ (ebd.:3) und eine Grundstruktur entwickelt habe. Er beschreibt die Inhalte der Vorbereitung der LV mit dem Nutzer folgendermaßen:

„Was wären so Eckpfeiler, das heißt man fängt an mit, vielleicht, dass es eine Diagnose geben muss, dass es ein Maßnahmenvollzugsgesetz gibt und ein Strafrecht und wie kommt man da rein, also das haben wir schon durchstrukturiert.“ (ebd.:3)

Der Nutzer erinnert sich daran, die LV in den Grundzügen mit dem Lehrenden besprochen zu haben, als dieser ihn fragte, ob er sich vorstellen könnte, bei der LV mitzuwirken (vgl. TI5:2). Darüber hinaus gibt er jedoch an, relativ wenig vorbereitet in die LV gegangen zu sein. Er meint aber auch, dass er sich für ein nächstes Mal besser vorbereiten würde (vgl. ebd.:9):

„Also ich habe mir da jetzt eigentlich, wenn ich ehrlich bin, keinen großartigen Kopf darüber gemacht, wie das Ganze ablaufen wird oder wie das ungefähr ablaufen würde, sondern ich habe mich einfach überraschen lassen und bin da einfach hingegangen und habe einfach mal abgewartet, was sind da für Fragen, wie entwickelt sich das sozusagen.“ (ebd.:4)

Interessant in diesem Zusammenhang ist auch, dass der Studierende dieser LV berichtet, im Vorfeld nicht davon gewusst zu haben, dass ein Nutzer an der LV beteiligt sein wird (vgl. TI3:6). Er selbst hat das fehlende Vor-Wissen über die Beteiligung des Nutzers zwar nicht als negativ wahrgenommen, er verweist aber darauf, dass dies potentielle Vor- und Nachteile mit sich bringen könnte:

„Ja, kann vielleicht kurz einmal für einen Aha-Moment sorgen, kann natürlich auch sozusagen bewirken, dass man dann erst recht aufmerksam ist, weil es irgendwie etwas Unerwartetes ist. Aber es kann natürlich auch negative Gefühle auslösen, wie Unsicherheiten oder Angst oder keine Ahnung.“ (ebd.:6)

Er verweist auf die Wichtigkeit, zumindest Fragen für die Nutzer*innen im Vorfeld abzusprechen, um unangenehme Situationen für diese zu vermeiden (vgl. ebd.: 8). Der Lehrende der LV betont hingegen die Bedeutung der Nachbesprechung mit den Studierenden, da der Nutzer in seinen Ausführungen sein Delikt¹⁷ teilweise relativiert habe (vgl. TI2:4). Außerdem sollte eine solche LV auch mit dem*der Nutzer*in nachbesprochen werden, zumal eine Gruppensituation auch für ihn*sie durchaus herausfordernd sein könnte (vgl. ebd.:6).

¹⁷ Der Nutzer wurde für ein Gewaltdelikt verurteilt und wegen einer psychischen Erkrankung wurde eine Unterbringung im Maßnahmenvollzug angeordnet.

LV zum Thema Peer-Arbeit

Ein großer Unterschied zwischen den beiden LVs ist, dass die LV zum Thema Peer-Arbeit bereits pandemiebedingt online über Zoom stattfand. In diesem Zusammenhang ist es interessant, dass dem Nutzer nicht das notwendige technische Equipment von der FH zur Verfügung gestellt wurde (z.B. ein Laptop), sondern dass er sich mit seinem Arbeitshandy hinzuschalten musste (vgl. T16:5). Die Zuschaltung per Mobiltelefon hat laut einer Studierendenden nicht ideal funktioniert und wurde von ihr teilweise als störend empfunden (vgl. T11:2). Im Vergleich zur LV im Handlungsfeld Justiz war der Nutzer in der LV zum Thema Peer-Arbeit längerfristig involviert, und zwar an drei Terminen für je zwei Stunden. Im Rahmen der Vor- und Nachbereitung wurden in dieser LV Fragen der Studierenden vorab auf dem E-Campus gesammelt und diese dem Nutzer übermittelt.

Aufgaben der Beteiligten

Nachdem nun der Ablauf der beiden untersuchten LVs dargestellt wurde, wird nun auf die Aufgaben der beteiligten Akteur*innen während der LVs eingegangen.

■ Lehrende:

In der LV zum Thema Peer-Arbeit beschreibt die Lehrende, dass ihre Hauptaufgabe vor allem das Schaffen des Rahmens der LV war. Dieser Rahmen beinhaltete zum Beispiel die Gestaltung eines formalen Abschlusses und das Einholen des Feedbacks der Studierenden, aber auch die Moderation der LV. So lud die Lehrende in der Diskussion mit den Studierenden immer wieder den Nutzer ein, seine Perspektive aktiv einzubringen:

„Aber ich glaub auch, dass die A. ihn auch immer eingeladen hat, so ‚Na, sag einmal deine Sichtweise dazu!‘ Oder bei diesen Fallbearbeitungen, was wir da gemacht haben: ‚Sag mal wie du das siehst oder was denkst dir du, wenn du das hörst?‘ Also auch ihn dazu einladen sich zu äußern.“ (T11:8)

Außerdem übernahm die Lehrende die meisten organisatorischen Aufgaben, denn ihrer Ansicht nach sei sie als Hauptberufliche mit „den ganzen Abläufen, die die FH mit sich bringt,“ (T16:2) mehr vertraut als ein*e extern Angestellte*r. Die Lehrende führt weiter aus, dass der theoretische Input zu ihrem Aufgabenbereich gehörte, während der Praxisbezug und „die ganz konkreten praxisrelevanten Dinge“ (ebd.:3) vom Nutzer vermittelt wurden.

Auch im Rahmen der LV im Handlungsfeld Justiz war der Lehrende für den Rahmen zuständig. Der Studierende erinnert sich daran, dass der Lehrende die Vorstellung des Nutzers und die Einführung zum Thema übernahm. Der Fokus der LV war jedoch klar auf den Part des Nutzers gerichtet, da die Theorie zum Thema schon zuvor behandelt worden war (vgl. T13:3)

■ Nutzer*innen:

Die Aufgaben der Nutzer*innen bei den beiden untersuchten LVs bestanden vor allem aus der Darstellung ihrer Perspektive auf das jeweilige Thema und dementsprechend dem Einbringen ihres Erfahrungswissens. Der Lehrende der LV im Handlungsfeld Justiz schildert die Aufgabe des Nutzers folgendermaßen: „Seine Lebensgeschichte erzählen, seine Geschichte, wie er in den Maßnahmenvollzug gekommen ist und das erlebt hat.“ (TI2:3) Auch der Nutzer selbst bestätigt, dass er seine Geschichte in der LV erzählte, also wie es zum Delikt gekommen war und wie er den Maßnahmenvollzug und die anschließende Unterbringung erlebte (vgl. TI5:3). Außerdem beantwortete der Nutzer Fragen der Studierenden in Bezug auf seine Geschichte:

„Also die haben mir eh dann viele Fragen gestellt bezüglich auf so ziemlich alle möglichen Themen. Also ich weiß jetzt, ich kann mich leider nicht mehr genau erinnern auf was genau, aber auf alles Mögliche was ich ihnen erzählt habe oder wenn sie halt bestimmte Sachen wissen wollten oder nachgefragt haben, haben sie mich das auch gefragt. Und ja, ich habe es ihnen dann einfach erzählt.“ (ebd.:6)

Auch der Nutzer der LV zum Thema Peer-Arbeit sah seine Aufgabe im Erzählen von seiner Rolle als Peer in der Peer-Arbeit und dem Beantworten der Fragen der Studierenden (vgl. TI4:2). Darüber hinaus hat der Nutzer, anders als bei der LV im Handlungsfeld Justiz, ein Feedback zu den einzelnen Studierenden gegeben, wie die Lehrende der LV berichtet: „Und in der Nachbereitung hat er mir Feedback gegeben zu den Studierenden und ich habe dann den formalen Abschluss gemacht.“ (TI6:2)

■ Studierende:

Die Studierenden haben sich zwar nicht explizit zu ihren Aufgaben im Rahmen der LVs geäußert, es lässt sich jedoch rekonstruieren, dass sie die typischen studentischen Übungen zu erledigen hatten. So sollten sie sich Gedanken zum jeweiligen Thema machen und den beteiligten Nutzern Fragen stellen. Das theoretische Wissen wurde in der LV im Handlungsfeld Justiz zuvor in einem anderen Format ohne Beteiligung des Nutzers abgefragt, in der LV zum Thema Peer-Arbeit war für die Studierenden nur eine Reflexion abzugeben.

5.2.3 Fazit

In der Analyse hat sich ergeben, dass sich die Motivationen der Lehrenden, eine LV mit Nutzer*innenbeteiligung umzusetzen, sowohl der Perspektive der Bildung der Studierenden als auch dem Empowerment der Nutzer*innen zuordnen lassen. Aus der Bildungsperspektive waren die Motivationen der Lehrenden vor allem auf die Möglichkeit eines Perspektivwechsels gerichtet. Außerdem wollten die Lehrenden den Nutzer*innen einen Raum bieten, ihre Sichtweise der Dinge darzustellen, zu erzählen, was aus ihrer Perspektive wichtig ist, und somit ihr Erfahrungswissen einzubringen. Diese Motivation ist also eher der Empowermentperspektive für die Nutzer*innen zuzurechnen.

Die Motivationen der Nutzer*innen entsprangen zumindest in einem der Fälle dem Bedürfnis, die Studierenden aufzuklären, was es eigentlich bedeutet, in einem Teilbereich der Sozialen Arbeit, dem Maßnahmenvollzug, integriert zu sein. Dieser Nutzer wollte vor allem die Realität dieses Systems und dessen negative Auswirkungen auf untergebrachte Personen im Zwangskontext anhand seiner eigenen Erfahrung darstellen. Darauf basierend warf er ein Licht auf Aspekte, die seiner Meinung nach geändert werden sollten, nicht zuletzt aufgrund der Annahme, dass einige der Studierenden zu einem späteren Zeitpunkt in diesem Bereich tätig und in der Lage sein werden, etwas zu ändern. Diese Motivation entspricht dem Konzept des *meaningful involvements*, welches im Rahmen der Empowermentperspektive genannt wurde. Der Nutzer verspricht sich also durch das Übermitteln seines Erfahrungswissens an Studierende eine Verbesserung der Praxis der Sozialen Arbeit im Bereich des Maßnahmenvollzugs. Die Studierenden selbst scheinen sich vor den LVs nicht besonders eingehend mit dem Thema der Nutzer*innenbeteiligung auseinandergesetzt zu haben, sondern nahmen an den LVs teil, weil diese im Lehrplan vorgesehen waren.

Der Lehrveranstaltungsaufbau scheint im Handlungsfeld Justiz etwas weniger vorstrukturiert gewesen zu sein und der Nutzer war nur bei jeweils einer Studierenden-Gruppe dabei. Im Gegensatz dazu war der Nutzer der LV zum Thema Peer-Arbeit über einen längeren Zeitraum hinweg involviert und bei mehreren Terminen mit einer Gruppe dabei. Was diese LV hervorhebt, ist natürlich das Online-Format über Zoom. Dabei hat sich gezeigt, dass es besonders wichtig ist, Nutzer*innen auch auf einer technischen Ebene zu inkludieren. Grundsätzlich hat es sich als empfehlenswert herausgestellt, LVs mit Nutzer*innenbeteiligung gut vor- und nachzubereiten, da die Situation sowohl für die Studierenden als auch für die Nutzer*innen herausfordernd sein kann. Dies ist aber zumindest bei der LV im Handlungsfeld Justiz nur bedingt geschehen. Auch hier ist wieder auf die Verantwortung der Hochschule hinzuweisen, deren Aufgabe es ist, sicherzustellen, dass eine LV mit Nutzer*innenbeteiligung dahingehend vorbereitet wird, dass potentielle Schäden und Risiken für Nutzer*innen minimiert werden. Laging und Heidenreich (vgl. 2019:15) nennen hier drei Aspekte, welche im Vorfeld einer LV abgeklärt werden sollten: Ist eine Nutzer*innenbeteiligung berechtigt? Welche Risiken bestehen für Nutzer*innen und wie wird diesen begegnet? Welche Bedingungen sind notwendig um eine Nutzer*innenbeteiligung sinnvoll zu machen?

Die Lehrenden waren in den untersuchten LVs vor allem für den Rahmen verantwortlich und übernahmen die organisatorischen Aufgaben. Sie stellten die Nutzer*innen vor, moderierten die Diskussionen und übernahmen die Gestaltung des Abschlusses. Außerdem oblag ihnen die Vor- und Nachbereitung der LVs. Zuletzt übernahmen sie die Vermittlung der theoretischen Inputs zu den jeweiligen Themenbereichen. Sie haben also vor allem die Aufgaben übernommen, welche mit ihrer Rolle als akademische Expert*innen assoziiert werden. Die Nutzer dagegen waren vor allem für das Erzählen ihrer Geschichte und damit für das Teilgeben ihres Erfahrungswissens verantwortlich. Somit lieferten sie den Praxisbezug und schilderten

ihre Erfahrungen innerhalb eines Teilbereichs der Sozialen Arbeit aus der Perspektive von betroffenen Nutzer*innen.

Außerdem beantworteten sie die Fragen der Studierenden zu ihren Ausführungen und im Rahmen der LV zum Thema Peer-Arbeit hat der Nutzer auch Feedback zu Studierenden gegeben, welches von der Lehrenden weiterverwertet wurde. Die Studierenden waren für ihre Mitarbeit an den LVs verantwortlich und dafür den beteiligten Nutzern Fragen zu stellen.

5.3 Wahrnehmungen und Erfahrungen der Beteiligten

Christoph Omann

In diesem Abschnitt werden die verschiedenen Erfahrungen und Wahrnehmungen der Akteur*innen, die an den untersuchten LVs mit Nutzer*innenbeteiligung involviert waren, behandelt. Die Aufteilung erfolgt in positive und negative Wahrnehmungen, wobei diese wiederum nach Themen unterteilt werden, die sich als zentral erwiesen haben. Diese Aufteilung soll dazu dienen, die Erfahrungen kategorisieren zu können, um sie später auch im Hinblick auf die Potentiale und Grenzen von Nutzer*innenbeteiligung zu überprüfen. Im Unterkapitel zu den positiven Erfahrungen sind dies der Perspektivwechsel und die Erfahrungen der befragten Nutzer*innen. Die negativen Erfahrungen werden unterteilt in die Themen Setting und Ausstattung, Skepsis und sonstige negative Erfahrungen. Die positiven wie negativen Wahrnehmungen der befragten Studierenden und Lehrenden fließen in die jeweiligen Subthemen ein. Zum Schluss werden in einem Fazit die Erfahrungen der verschiedenen Beteiligten zusammengefasst und zueinander in Beziehung gesetzt.

5.3.1 Positive Erfahrungen

Perspektivwechsel:

Eine zentrale Rolle innerhalb der als positiv wahrgenommenen Erfahrungen im Rahmen der untersuchten LVs mit Nutzer*innenbeteiligung spielt der Perspektivwechsel, der dadurch ermöglicht wird. Dieser Perspektivwechsel besteht aus zwei verschiedenen Ebenen. Einerseits wird es den Studierenden ermöglicht, Nutzer*innen auch einmal in einer anderen Rolle zu erleben als nur in der gewohnten Konstellation *Sozialarbeiter*in – Nutzer*in* und möglicherweise werden die Nutzer*innen durch die Zusammenarbeit mit Lehrenden in einer LV etwas aus ihrer passiven Rolle geholt. So begegnen Studierende Nutzer*innen „nicht als ihre Klient*innen und auch nicht unbedingt als ihre potentiellen Klient*innen, sondern als Personen, von denen sie etwas lernen können für ihre professionelle Entwicklung“¹⁸ (TG1:10), meint eine Lehrende. Die zweite Ebene betrifft die von Nutzer*innen gemachten vielfältigen Erfahrungen mit Sozialer Arbeit, also das eingangs definierte

¹⁸ Anmerkung: alle Wörter und Sätze unter Anführungszeichen sind direkte Zitate aus den Transkripten

Erfahrungswissen, das sie als zusätzliche Perspektive in die LV einbringen. So beschreibt eine Lehrende diese beiden positiven Elemente für Studierende:

„Und das glaub ich schon, dass, wenn man das erlebt hat in einer LV, dass man die Menschen anders wahrnimmt dann. Und das ist abgesehen davon, dass sie zusätzlich noch einen Inhalt... und zwar wie diese Einrichtungen erlebt werden. Oder überhaupt, wie das Erleben ist.“ (T16:6)

Ein weiterer Effekt dieses Perspektivwechsels ist für die befragten Lehrenden das Erlernen von Empathie und sie finden es wichtig, dass sich die Studierenden die Geschichten von Betroffenen anhören und sie das auch einmal aushalten (vgl. T12:5). Diesen Mehrwert bestätigen auch die positiven Wahrnehmungen der befragten Studierenden, die es als sehr spannend erlebt haben, diese andere Perspektive mitzubekommen, und dass die eingebrachten Erfahrungen mit Sozialer Arbeit seitens der Nutzer*innen einen Reflexionsprozess bei ihnen in Gang setzen (vgl. T11:2). Folgendes Zitat einer Studierenden verdeutlicht dies:

„Und das find ist auch oft rübergekommen, dass [du] als Professionist*in halt immer in dieses Helfen reingehst und gar nicht schaut, was will der überhaupt von dir. Und das find ich war so ein Wachrütteln, dass man sich halt gern manchmal wichtigmacht als Sozialarbeiter*in.“ (ebd.:5)

Ein anderer Studierender berichtet auch, dass es für ihn sehr interessant war, eine Situation einfach einmal aus der Perspektive eines Klienten zu sehen, und fügt hinzu, dass er glaubt, „dass das den Klienten selber auch zu einer Reflexion anregen kann, indem dass er einfach selber erklärt [...]“ (T13:2). Dass bei allen Involvierten einer LV mit Nutzer*innenbeteiligung Reflexionsprozesse angeregt werden, bestätigt auch einer der Lehrenden und betont auch wie wichtig es ist, von den Nutzer*innen direkt zu hören, was ihre Bedürfnisse sind und wie man miteinander umgehen sollte (vgl. T12:7).

Die Befragten erlebten die Gestaltung und den Umgang in den untersuchten LVs einerseits als sehr wertschätzend und andererseits auch als richtig entspannt (vgl. T11:2). Das bestätigt auch eine Lehrende: „Also es gab gar keine negative Rückmeldung, überhaupt nicht. Es gab positive Rückmeldungen. Und die waren vor allem eben, dass sie es spannend gefunden haben, den Nutzer zu erleben.“ (T16:4) Diese Wahrnehmung deckt sich mit jenen der beiden Studierenden, die die „authentische Art als mitreißend“ (T11:5) empfanden, und dass der Nutzer „so offen spricht und da so viel einfach auch erzählt.“ (T13:6) Letzterer spricht auch davon, regelrecht an den Lippen des Nutzers gehangen zu sein und ihm seine ganze Aufmerksamkeit geschenkt zu haben (vgl. ebd.:5).

Von einer beteiligten Studentin wurde als sehr positiv wahrgenommen, dass der Nutzer von der Lehrenden immer wieder auch eingeladen wurde, sich zu verschiedenen Themen zu äußern und sich aktiv einzubringen (vgl. T11:8). Ein Lehrender empfand es als sehr bewegend, als er den Nutzer nach seinen Wünschen an zukünftige Sozialarbeitende fragte und dass diese Frage dann auch die Studierenden bewegte, weil sie damit nicht gerechnet hatten (vgl. T12:7). Dieses aktive Einbringen des Nutzers hat die befragte Studierende der anderen LV „positiv überrascht“ und diese führt weiter

aus, dass „es eigentlich so eine Bereicherung ist, Peers und auch Nutzer*innen in einer LV“ (T11:7) einzubinden.

Erfahrungen für Nutzer*innen:

Wie bereits bei den Motivationen der Beteiligten (vgl. Kapitel 5.2) deutlich wurde, ist die Involvierung in die Lehre, einer Lehrenden zufolge, auch für die beteiligten Nutzer*innen eine positive Erfahrung und ist für sie eine Form der Selbstermächtigung,

„[...] dass sie was Wichtiges zu sagen haben, dass ihre Erlebnisse einen positiven Wert haben und dass sie durchaus auch kritisch betrachtend einen Beitrag dazu leisten, dass die nächste Generation von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter etwas von ihnen mitnehmen, was ihnen wichtig gewesen wäre.“ (T16:6)

Diese Wahrnehmung teilt auch der an der LV beteiligte Nutzer: „Ich finde es einfach cool, dass meine Erfahrungen, die sind mit denen ich arbeiten kann.“ (T14:3) Er unterstreicht diese positive Erfahrung folgendermaßen:

„Das ist ein total tolles Gefühl. Und es ist – wie soll ich sagen – es ist einfach cool, wenn man Erfahrungen gemacht hat und andere damit unterstützen kann, dass die vielleicht solche Erfahrungen nicht machen müssen.“ (ebd.:3)

Neben der positiven Wahrnehmung, dass die jeweiligen Erfahrungen tatsächlich einen Wert haben, wurde aber auch „das Gefühl, wenn man so Spotlight hat und Message bringen kann“ (ebd.:5) als empowernd empfunden und so meint der Nutzer, dass er sich „wie so ein kleiner Professor“ (ebd.:5) fühlte. Dies kann als Indiz dafür gewertet werden, dass es besonders auch auf die persönliche Verfasstheit des*der Nutzer*in ankommt und ob er*sie auch gerne als Vortragende*r von seinen*ihren Erfahrungen erzählt.

Der Nutzer der LV im Handlungsfeld Justiz berichtet ebenso, dass er sich dabei gut fühlte und es ihm gefiel, dass sich Menschen für ihn und seine Geschichte interessierten (vgl. T15:4). Ein Studierender dieser LV spricht diesen Umstand auch an und glaubt, dass die Nutzer*innen in ihrem Handeln dadurch selbstermächtigt und gestärkt werden und auch Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit erfahren (vgl. T13:8). Diese Annahme wird vom Nutzer der LV zum Thema Peer-Arbeit direkt bestätigt, indem er erzählt, dass es „ja auch irgendwie cool ist für den Selbstwert, wenn man interessant ist und man was gefragt wird.“ (T14:5) Wichtiger Teil dieser „Message“ sind aber auch die schlechten Erfahrungen, die die Nutzer*innen mit Sozialer Arbeit gemacht haben, die für sie prägend waren, und die sie den Studierenden mitgeben möchten.

Dass davon auch die angehenden Sozialarbeiter*innen profitieren, bekräftigt eine der befragten Studierenden folgendermaßen:

„Und das find ich ist auch oft rübergekommen, dass als Professionist*in halt immer in dieses Helfen reingehst und gar nicht schaust, was will der überhaupt von dir. Und das find ich war so ein Wachrütteln, dass man sich halt gern manchmal wichtigmacht als Sozialarbeiter*in.“ (T11:5)

Auch wenn sie unterschiedlich ausgestaltet waren, gab es in beiden untersuchten LVs für die Studierenden die Möglichkeit, Fragen an die Nutzer zu richten, was diese als sehr spannend empfanden. So beschreibt Nutzer R dieses Setting, in dem Fragen an ihn gestellt werden konnten, als „spannend, welche Fragen da entstanden sind“ und dass „nichts so lässig sein kann, wie wenn jemandem eine gute Frage einfällt.“ (ebd.:2) Obwohl sich der andere befragte Nutzer darüber Gedanken gemacht hatte, dass hoffentlich nicht irgendwelche unangenehmen Fragen kommen könnten, war es dann so, dass es keine zu persönlichen Fragen gab (vgl. T15:6). Diesbezüglich unterstrich auch die Studierende den Umstand, dass der Nutzer als Co-Lehrender mehrmals dabei war und „dass du, wenn du wen öfters siehst, auch die Hemmschwelle sinkt für dich, unangenehme Fragen zu stellen.“ (T11:9)

Diese Aussage spricht auch dafür, dass eine längerfristige Beteiligung von Nutzer*innen durchaus einer punktuellen vorzuziehen ist. Auf diese verschiedenen Arten der Beteiligung wird unter Kapitel 5.4 näher eingegangen.

5.3.2 Negative Erfahrungen und Skepsis

Setting und Ausstattung:

Als negativ für die Beteiligten an der LV zum Thema Peer-Arbeit wurde die Durchführung der LV online über Zoom wahrgenommen. Der Nutzer meint dazu: „Zoom hat halt so seine Schwierigkeiten, aber auch seine Vorteile.“ (T14:5) Die befragte Studierende dieser LV hat das Thema Online-Lehre allgemein erwähnt und im vorliegenden Fall besonders die fehlende technische Ausstattung des Nutzers kritisiert:

„Und negativ find ich auch, dass er halt mit dem Handy und der Internetverbindung manchmal immer dann weggeschaltet war, du hast kein Bild gesehen, du hast ihn immer nur reden gehört. Ich denk mir da bräuchte es halt auch technische Ausstattung, damit du das halt ermöglichst. Also ich mein ich weiß nicht, wie lange die Lehre noch online bleibt, aber dass die halt auch ganz andere Voraussetzungen haben mit WLAN, Laptop oder dass er sich da was ausborgen könnte, wäre halt super.“ (T11:4)

Die fehlende Ausstattung hat auch die beteiligte Lehrperson erwähnt und dass, weil der Nutzer eigentlich mit seinem Dienst-Handy dabei war, quasi seine Arbeitsstelle indirekt für die fehlende Ausstattung eingesprungen ist. Wenn er z.B. keine andere Möglichkeit gehabt und von Seiten der FH einen Laptop gebraucht hätte, wäre es wohl noch komplizierter geworden, so die Lehrende (vgl. T16:5). Daraus lässt sich eine wichtige Voraussetzung für die Durchführung einer LV, in die Nutzer*innen involviert sind und die online abgehalten wird, ableiten. Nämlich, dass für eine ausreichende und funktionierende technische Ausstattung von Seiten der Hochschule gesorgt werden muss. Natürlich wurde das in diesem Fall durch die pandemiebedingte Online-Lehre noch notwendiger, aber auch in Präsenz ist es wichtig, dass die Co-Lehrenden Zugang zu dieser Ausstattung haben, um beispielsweise Inhalte für die LV vorzubereiten oder Organisatorisches zu erledigen.

Skepsis:

Nun wird eine neue Unterkategorie eingeführt, die keine direkten negativen Erfahrungen mit Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre Sozialer Arbeit umfassen, sondern vorhandene skeptische und kritische Perspektiven auf solche Modelle. Diese wurden bei den Interviewpartner*innen entweder aufgrund eigener Erfahrungen, aber auch durch die Erfahrungen in der Sozialarbeitspraxis geformt. So reflektiert eine Studierende ihre eigenen Vorbehalte gegenüber einer Beteiligung von Nutzer*innen in der Lehre so:

„[...] ich war schon ein bisschen skeptisch, weil ich mir gedacht hab ‚Was bringt sich das?‘ Man hat halt einfach das Schubladendenken, das kann man ja nicht abdrehen. Man traut es halt denen vielleicht nicht so zu und da bin ich halt voll positiv überrascht worden [...]“ (T11:7)

Eine häufig von Lehrenden, die viel Erfahrung mit der Beteiligung von Nutzer*innen haben, vorgebrachte Sorge oder Skepsis betrifft den sogenannten „Zoo-Effekt“ (vgl. TG2:2). Damit ist gemeint, dass bei der – vor allem punktuell und einmalig stattfindenden – Beteiligung von Nutzer*innen die Gefahr besteht, dass sie wie Tiere im Zoo zur Schau gestellt werden und sich zum Stillen der Neugierde anderer emotional entblößen müssen, wenn sie über ihre Erfahrungen als Nutzer*innen sprechen und befragt werden. Also ein einseitiges Outing, das die beteiligten Lehrenden und Studierenden nicht miteinschließt. Eine solche Erfahrung während des Bachelorstudiums beschreibt auch einer der Lehrenden im Einzelinterview, wo die Studierenden Exkursionen in eine Maßnahmenvollzugseinrichtung gemacht und sich Gefängniszellen mit Inhaftierten angeschaut hatten, was „sehr befremdlich war“ und sich „wie eine tierparkähnliche Veranstaltung“ (T12:2) angefühlte. Er ergänzt weiter: „Und ich halte jetzt auch relativ wenig von Exkursionen in Wohngemeinschaften, wo man halt in das persönliche Wohnumfeld von teilweise schwer kranken Personen eindringt.“ (ebd.:2)

Die bereits unter Kapitel 3 erwähnten Gap-Mending-Kurse versuchen genau diesen Zoo-Effekt und das klare Ausweisen von Nutzer*innen als solche zu verhindern, indem sie und Studierende in gemischten Settings gemeinsam und voneinander lernen. Diese gemischten Zusammensetzungen, wie sie vorwiegend in GB und Skandinavien durchgeführt werden, gibt es so im deutschsprachigen Raum noch nicht bzw. ist in der Literatur nichts dazu bekannt.

Das Sprechen von „vulnerablen Gruppen“ und „geschützten Settings“ sieht eine andere Expertin als Hürde und fügt hinzu, „dass es uns auch ein bisschen davon abhält, Menschen auf einer anderen Ebene zu begegnen und neugierig und interessiert, anstatt ständig besorgt zu sein.“ (TG1:9). Sie machte die Erfahrung, „dass es große Vorbehalte der Studierenden gab [...], die sich Sorgen gemacht haben, ob das eh passt und nicht überfordert“ (ebd.:3). Der Lehrende aus der LV im Handlungsfeld Justiz spricht hier nicht direkt vom Zoo-Effekt oder vulnerablen Gruppen, jedoch beschäftigt auch ihn die ethische Komponente von einer Involvierung von Nutzer*innen in Seminare und LVs (vgl. T12:5).

Eine andere Lehrende berichtet im Rahmen der Gruppendiskussion von einem Versuch zur Beteiligung von Nutzer*innen in der Lehre, bei dem sie nicht besonders gut ausgestiegen ist, und ist der Meinung, dass man genau diesen Schonraum oder *safe space* weglassen könnte, wenn man sich da gegenseitig gut vertrauen kann (vgl. TG2:5). Dafür braucht es allerdings ein großes Maß an Vorbereitung und eine längerfristige Einbindung, damit auch ein Vertrauens- und Beziehungsaufbau zwischen den Beteiligten erfolgen kann, wenn nicht ohnehin schon eine Beziehung zwischen Lehrpersonal und Nutzer*innen besteht.

Der Studierende der LV im Handlungsfeld Justiz äußert ebenfalls Bedenken bezüglich des Zoo-Effekts, dass „der Klient in gewisser Weise bloßgestellt ist und mit mehr oder weniger runtergelassener Hose vor einer Seminargruppe steht und seine Geschichte erzählt.“ (TI3:2) Der angesprochene Nutzer selbst hat – wie bei den positiven Erfahrungen bereits erläutert – gemeint, dass er sich damit abgefunden hat, dass er aber schon Bedenken hatte, dass es unangenehme oder zu persönliche Fragen geben könnte von den Studierenden (vgl. TI5:6). An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass die für diese Forschung befragten Nutzer es gewohnt sind, sich zu exponieren und ihre Geschichte zu erzählen, und ihnen das auch ein Anliegen ist. Diese Voraussetzung ist sicherlich sehr individuell und hängt neben der persönlichen Ebene auch von den jeweiligen Erfahrungen der Nutzer*innen mit Sozialer Arbeit und dem Handlungsfeld ab. Diesen Schluss zieht auch eine Dozentin, wenn sie davon spricht, dass es Themen gebe, wo ein *Outing* einfacher sei:

„Wir haben jetzt trans Studierende, die sind auch im Aufnahmegespräch sehr explizit. Das ist jetzt auch ein Diversitätsthema, das jetzt vielleicht moderner ist. Da schmückt sich vielleicht eine FH auch insgesamt gern damit, dass sie so offen ist und jetzt auch LGBTQI+ Personen dabei hat. Bei Menschen mit psychischen Krankheitserfahrungen ist das jetzt schon wieder anders, oder Drogenerfahrungen. Wir haben da auch so unterschiedliche Nutzer*innengruppen, die wahrscheinlich dann auch unterschiedlich gesehen werden oder eben auch von ihrem eigenen Hintergrund her und von den Identitätspolitiken, die damit verbunden sind, ganz unterschiedliche Zugänge haben.“ (TG2:4)

Sonstige negative Erfahrungen:

In den Interviews der Beteiligten wurde einige Male Vergleiche zwischen der für diese Arbeit untersuchten LVs und anderen Formaten und LVs mit Nutzer*innenbeteiligung gezogen. So erzählt eine Studierende von ihrer Erfahrung während eines Psychiatrie-Praktikums, wo ehemalige Nutzer*innen als Genesungsbegleiter*innen involviert waren und wo im Vergleich zur LV zum Thema Peer-Arbeit „ganz starke Hierarchien da waren“ (TI1:6). Ihrer Meinung nach sei die Partizipation von Genesungsbegleiter*innen „im Unterricht beschönigt worden“ und sie erzählt: „Dann kommst du in die Psychiatrie mit der eingefahrenen Hierarchie und merkst, dass die nicht etabliert sind.“ (ebd.:6)

Eine Lehrende wiederum schildert ihre Erfahrung von einer anderen LV mit Nutzer*innenbeteiligung, die nicht gut gelaufen sei, da die Nutzerin der Sozialen Arbeit gegenüber generell sehr kritisch war (vgl. TI6:3). Aufgrund ihrer schlechten Erfahrung mit Sozialer Arbeit habe diese „sehr pauschaliert und sozusagen die Soziale Arbeit als die bevormundende, die dogmatische Profession dargestellt“, was „für die

Studierenden schwierig war und die damit überfordert waren.“ (ebd.:3) An diesem Beispiel wird eine deutliche Grenze der Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre Sozialer Arbeit sichtbar – nämlich der schmale Grat zwischen Nutzen oder Überforderung für die Beteiligten an einer solchen LV. Einerseits besteht die Gefahr des Bloßstellens von Nutzer*innen und andererseits braucht es auch Sensibilität bei der Auswahl von Studierenden und der Frage: Wem kann ich was und wieviel zumuten?

Eine weitere Wahrnehmung des Studierenden der LV im Handlungsfeld Justiz war ein sehr geringer Nutzen für ihn und seine Kommiliton*innen, weil es von Seiten des Nutzers „mehr ein Prahl war“ und „die Fragen [...] auch nicht wirklich ernst genommen worden [sind].“ (T13:7) Obgleich es „für den Klienten vielleicht was gebracht hat, weil vielleicht seine Bedürfnisse nach Anerkennung erfüllt wurden, aber für uns als Studierende war das jetzt nicht so cool oder lehrreich.“ (ebd.:7) An diesen Aussagen wird nochmals deutlich, dass im Sinne der Bildungsperspektive (vgl. Kapitel 2.3.2) nicht alle Beteiligten automatisch von solchen LVs profitieren, auch wenn angemerkt werden muss, dass dies die subjektive Perspektive eines einzelnen Studierenden ist, und davon keine allgemeine Position aller Studierenden abgeleitet werden kann.

5.3.3 Fazit

Von verschiedenen Befragten mehrmals als positive Erfahrung erwähnt wurde der Perspektivwechsel, der durch Beteiligung von Nutzer*innen im Rahmen von LVs ermöglicht wird. Dadurch wird ein besseres gegenseitiges Einfühlen und Hineinversetzen ermöglicht. Nach Tanner et al. (2017:468f) bekommen Studierende einerseits einen Einblick in die Perspektiven der Nutzer*innen, werden aber auch in ihren stereotypen Ansichten und Vorurteilen über diese herausgefordert. Genau diesen, durch die Anwesenheit eines Nutzers, in Gang gesetzten Prozess des kritischen Umgangs mit Vorurteilen über Nutzer*innen hat auch die befragte Studierende J. als augenöffnend und bereichernd erlebt (vgl. T11:5). Zudem hören die angehenden Sozialarbeiter*innen aus erster Hand, welche Erfahrungen die Nutzer*innen mit Sozialer Arbeit gemacht haben oder machen und können ihr erlerntes Fachwissen mit diesem Erfahrungswissen ergänzen. So sehen auch Burns und McGinn (2019:97f) ein tieferes Verständnis der Lebenswelten und ein größeres Bewusstsein für die Folgen von Sozialer Arbeit auf das Leben der Nutzer*innen als positive Folgen von Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre.

Die Erfahrungen für die beteiligten Nutzer*innen sind sicher vielfältig. Die Befragung der beiden Nutzer für diese Forschung hat gezeigt, dass ihre Erfahrungen durchwegs positiv waren und sie es beide als gute Möglichkeit gesehen haben, ihre Geschichten zu erzählen und den Studierenden dadurch eine Botschaft für ihre zukünftige praktische Arbeit zu vermitteln. In beiden Fällen war es ihre Hauptaufgabe, Fragen zu beantworten und ihre Sichtweise zu schildern. Auch wenn der Nutzer in der LV zum Thema Peer-Arbeit als Co-Lehrender mehrmals dabei und auch angestellt war, haben sich dadurch seine Erfahrungen nicht wesentlich von denen des anderen Nutzers, der nur in einer LV-Einheit und ohne Anstellung oder Entlohnung dabei war, unterschieden. Der positive Nutzen oder ein Empowerment der Nutzer*innen lässt sich auch in der

Literatur finden und wird von Dettmann und Scholz (2021:60) folgendermaßen beschrieben:

„Der Einbezug ermöglicht es ihnen gleichzeitig Fähigkeiten und Erkenntnisse zu erwerben, die zu einem gesteigerten Gefühl von Unabhängigkeit, persönlichem Vertrauen und Kompetenz beitragen. Außerdem wird die Mitwirkung an der Verbesserung der Ausbildung zukünftiger Sozialarbeiter*innen als zielgerichtete und sinnvolle Arbeit wahrgenommen.“

Laging und Heidenreich (2019) gehen auch von einer positiven Wirkung sowohl für Studierende als auch Nutzer*innen aus. Für erstere liegt dies in der Bildungsperspektive, bei der die bestmögliche Qualifizierung von Studierenden im Vordergrund steht. Für Nutzer*innen liegt eine mögliche Wirkung in der Empowermentperspektive, die eine Selbstbefähigung und Ermächtigung von Nutzer*innen zum Ziel hat. Ein Indikator dafür ist die Verteilung der Entscheidungsmacht, also wie groß der Einfluss von Nutzer*innen auf die Gestaltung der Beteiligung ist.

Die negativen Erfahrungen, die im Rahmen der Datenerhebung für diese Arbeit deutlich wurden, zeigen sich vor allem in einer gewissen Skepsis gegenüber einer Beteiligung von Nutzer*innen in der Lehre und den damit verbundenen Gefahren. Von den befragten Expert*innen und auch Lehrenden wurde öfters der Zoo-Effekt erwähnt, welcher leicht eintreten kann, wenn Nutzer*innen sowie Studierende nicht ausreichend vorbereitet und die Machtasymmetrien zwischen den Beteiligten nicht ausreichend reflektiert werden.

Plädiert wird daher für mehr gemischte Settings, in denen Studierende und Nutzer*innen gemeinsam lernen und etwas erarbeiten, und wo durchaus auch mögliche Nutzer*innenerfahrung von Studierenden mitberücksichtigt werden. Als Hindernis für ein gutes Gelingen einer LV mit Nutzer*innenbeteiligung wurde auch das Setting und explizit die fehlende technische Ausstattung genannt. Eine der untersuchten LVs wurde aufgrund der Covid-19-Pandemie online durchgeführt und der involvierte Nutzer war meist nur per Handy zugeschaltet, was der befragten Studierenden negativ aufgefallen war. Der zweite befragte Studierende hat sich neben einigen positiven Erwähnungen allgemein jedoch auch kritisch über den möglichen Nutzen dieser LV für ihn und seine Kolleg*innen geäußert. Für ihn hing das mit der Persönlichkeit, dem Auftreten und der Geschichte des Nutzers zusammen. Daher kann hier nicht verallgemeinert werden.

Abschließend kann festgestellt werden, dass sich die sowohl positiven als auch negativen Erfahrungen der jeweils an den LVs beteiligten Personen sich nicht sehr unterscheiden. Generell wurde die Einbindung der Nutzer*innen in den LVs als positiv wahrgenommen und auch das Potential davon betont. Trotzdem wurden von den Befragten auch verschiedene negative Faktoren benannt und anhand von Erfahrungen aus anderen LVs auch auf mögliche Gefahren und Hindernisse bei der Involvierung von Nutzer*innen hingewiesen.

5.4 Arten von Beteiligung

Christoph Omann

Im Rahmen der Gruppendiskussionen mit Expert*innen kam die Frage auf: „Wann ist Beteiligung auch tatsächlich Beteiligung?“ (TG2:1) So simpel diese Frage auch klingen mag, so wichtig ist sie jedoch für den gesamten Bereich der Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre der Sozialen Arbeit. Wer beteiligt wen, wie und wozu? Diese Frage sollten sich alle stellen, die ein Format mit Nutzer*innenbeteiligung planen oder durchführen. Es gibt viele verschiedene Arten, Nutzer*innen in der Sozialarbeitsausbildung zu beteiligen und diese „Vielfalt von Formaten“ ist auch eines der Potentiale, denn so könnte sich „jede*r Kolleg*in ein passendes Format herausuchen, je nachdem wie sie auch bereit sind, Beteiligung zuzulassen“ (ebd.:5), meint eine Lehrende. Die Wahl des Formats hänge für sie sehr stark von der Bereitschaft der Lehrenden ab, „Entscheidungsmacht abgeben zu wollen“ und auch von der „Verschiedenheit der Adressat*innen“ (ebd.:5). So „wollen nicht alle Adressat*innen an der Planung oder Auswertung eines Seminars beteiligt werden“ während andere „sehr wohl daran interessiert [sind], sowas mitzuentwickeln.“ (ebd.:5) Ihre Beobachtungen schließt sie mit der Frage: „Inwieweit ist es denn nicht schon Partizipation auch zu entscheiden, welche Stufe (der Partizipation, Anm.d.R.) man überhaupt erreichen möchte?“ (ebd.:6) Weitere Fragen, die im Rahmen der Gruppendiskussionen aufgeworfen wurden, handeln davon, wie weit die Partizipation von Nutzer*innen im Rahmen einer LV oder eines Seminars gehen kann oder soll, etwa: „Was heißt das zum Beispiel bei Prüfungen, bei Prüfungsbeteiligungen?“ (TG1:3) und „Wie wäre es, wenn Nutzer*innen im Auswahlprozess von Studierenden oder im Prüfungsgeschehen für Studierende beteiligt wären?“ (ebd.:5)

In den nächsten Unterkapiteln geht es um zwei konkrete Arten der Beteiligung von Nutzer*innen in der Lehre Sozialer Arbeit. Einerseits um eine punktuelle – meist einmalige – Beteiligung oder Einladung in LVs oder auch Exkursionen von Studierenden in bestimmte Einrichtungen. Andererseits um eine längerfristige Einbindung von Nutzer*innen in Form von Co-Lehrenden. Die im Rahmen dieser Forschung untersuchten LVs lassen sich jeweils eine der beiden Arten zuordnen und somit ideal vergleichen. Ein wichtiger Punkt, der diese beiden Formen unterscheidet, betrifft die formale Ebene, also die Anstellung und damit verbunden auch die Entlohnung der Nutzer*innen.

5.4.1 Punktuelle Beteiligung – Nutzer*innen als Gäste

Im Rahmen der Recherche betreffend Nutzer*innenbeteiligung in der Sozialarbeitsausbildung an österreichischen Hochschulen hat sich sehr klar gezeigt, dass vereinzelte, punktuelle Beteiligungen von Nutzer*innen die häufigste Form der Einbindung darstellen. An vielen Hochschulen werden (ehemalige) Nutzer*innen eingeladen, um ihre Erfahrungen mit der Sozialen Arbeit in einem bestimmten Handlungsfeld zu schildern und angehende Sozialarbeiter*innen dafür zu

sensibilisieren. Dies hat auch eine unserer Interviewpartner*innen bestätigt, und meint sie „kenne es nur, dass Nutzer*innen für einzelne Stunden oder Vorträge eingeladen werden, aber nicht permanent bei einer LV von fünf Stunden dabei sind.“ (T11:7)

Bei diesen Formaten werden die Personen auch „sehr klar deklariert, also als Nutzer*innen eingeladen“ und da „[ist] quasi das *Outing* schon im Programm [...], weil sie ja genau in dieser Rolle und mit dieser Perspektive eingeladen werden“ (TG2:3), erklärt eine Lehrende. Ein anderer Lehrender berichtet von den Erfahrungen in seiner eigenen Sozialarbeitsausbildung, „wo Vertreter*innen von Behindertenselbstorganisationen oder Sexarbeiter*innen punktuell wo dabei waren“, er glaubt aber, „dass sich da nie wer fachlich oder ethisch Gedanken gemacht hat.“ (T12:2) Damit bezieht er sich vor allem auf Exkursionen in Einrichtungen von Nutzer*innen, wo er den bereits erwähnten Zoo-Effekt (vgl. Kapitel 5.4.2.) befürchtet und daher eher dazu rät, „dass man das einmal umdreht und interessierte Klient*innen, die das freiwillig machen, in das Lernumfeld der Studierenden eintreten und dort was erzählen.“ (ebd.:2) Diese Freiwilligkeit ist für ihn ein springender Punkt bei der Beteiligung von Nutzer*innen, auch wenn sie nur punktuell geschieht. Dafür findet der Lehrende sehr klare Worte:

„Wo ich mich, aber sehr wehre dagegen, irgendwelche Einrichtungsexkursionen, wo man WGs besichtigt und Klienten anschaut, zu zwanzigst. Aber ich denke mir, wenn von sich aus wer in eine Bildungseinrichtung geht und dort einen Vortrag hält, ist das ethisch vertretbar.“ (ebd.:6)

Wie eingangs schon erwähnt, ist es wichtig, vorher eine Zielsetzung zu definieren: „Was will ich eigentlich erreichen und worum geht’s und mit wem mach ich eine LV“ und „nehm’ ich Nutzer*innen hinein, um eine individuelle Erfahrung zu bekommen“ (TG2:7), wie eine Expertin im Rahmen der Gruppendiskussion anmerkt. Das kann dann durchaus eine punktuelle Einbindung und ein Format sein, bei dem Personen lediglich berichten und vielleicht selbst auch gar nicht mehr Interesse daran haben (vgl. ebd.:7). Im Gegensatz dazu nennt sie

„[...] diese organisierten Nutzer*innen, wo dann selbst auch das Interesse da ist, die wollen hier nicht nur erzählen aus ihrem Leben, sondern wo halt auch durch Interesse als Selbstvertreter*in oder Selbstorganisationen nochmal eine ganz andere Ebene hineinkommt, die ich halt auch für extrem wichtig halte.“ (ebd.:7)

Um diese weitere Motivation und eine längerfristige und intensivere Beteiligung von Nutzer*innen geht es im Kapitel 5.5.2.

Ein weiterer, nicht zu vernachlässigender Faktor ist die Ebene der formalen Einbindung, also alles, was eine Anstellung oder Entlohnung von Nutzer*innen betrifft. Dies ist bei einer punktuellen Beteiligung meist nicht der Fall und auch bei der untersuchten LV im Handlungsfeld Justiz gab es diese Einbindung auf formaler und finanzieller Ebene nicht. Dies haben sowohl der Lehrende als auch der Nutzer bestätigt (vgl. T12:7; T15:7). Das Mitwirken von Nutzer*innen auf freiwilliger Basis wird jedoch auch sehr kritisch gesehen und so meint eine Lehrende, dass „[...] schon auch eine Grenze da [ist], wenn das nicht entsprechend und ansprechend honoriert wird, dass da jemand mit seiner Geschichte und mit seinem Wissen zur Verfügung steht.“ (T16:6)

Auch sie unterstreicht die Bedeutung davon, die Zielsetzung der jeweiligen Nutzer*innenbeteiligung vorher geklärt zu haben, und veranschaulicht ihre Vorgehensweise:

„Wenn ich jetzt Leute als meine Gäste einlade, dann ist die Frage, welchen Auftrag kann ich ihnen geben? Also sozusagen, wenn ich Gastvortragende habe, dann will ich ja ganz bestimmt etwas von denen [...] dann ist das ein eingegrenztes, punktuelleres Ding und dann stellt sich die Frage, in welchem Kontext können die das machen. Also kommen die da jetzt, weil sie mir den Gefallen tun, oder kommen sie, weil sie bezahlt sind oder weil sie eh in einer Selbsthilfeorganisation tätig sind und da sozusagen einen Auftrag haben, öffentlich zu arbeiten und über sich zu erzählen.“ (ebd.:3)

Dies erfordert einen sensiblen Umgang mit den Motivationen von Nutzer*innen, die sehr unterschiedlich sein können und bei einer Beteiligung auch entsprechend berücksichtigt werden sollten.

5.4.2 Beteiligung als Co-Lehrende

Im Gegensatz zur oben beschriebenen punktuellen Einbindung steht eine längerfristige und auch formal gleichwertige Beteiligung von Nutzer*innen. In der für diese Arbeit untersuchten LV zum Thema Peer-Arbeit wurde der Nutzer als Co-Lehrender an der LV beteiligt, was für ihn auch eine formale Einbindung in Form einer Anstellung bedeutete. Die Lehrende setzte sich sehr dafür ein und findet, „dass es einen besonderen Wert hat, wenn Nutzer*innen in die LV eingebunden sind, und zwar gleichwertig eingebunden sind. Formal auch. Und insofern als Co-Lehrende.“ (TI6:3) Im Interview mit dem Nutzer dieser LV geht deutlich hervor, dass dieser die Beteiligung auf formaler Ebene „eben auch recht cool gefunden“ hat und dass er „25 Stunden arbeitet und zu den 25 Stunden doch ein bisschen was dazu machen kann.“ (TI4:4) Erwähnenswert ist hier auch die Tatsache, dass die Einbindung des Nutzers als Co-Lehrender für die Lehrende ein Verzicht auf die Hälfte der für diese LV eingeplanten ECTS-Punkte und somit auch auf die Hälfte der Bezahlung bedeutete (vgl. TI6:4). Doch nicht nur der finanzielle Verzicht spielt dabei eine Rolle, sondern auch jener auf ideeller Ebene. Eine Teilnehmerin der Gruppendiskussion sieht dies auch als ein Abgeben von Privilegien und führt dazu aus:

„Und ja, das ist ein nicht so leichtes Unterfangen, Themen die auch ich als Lehrende für absolut wichtig finde, oder auch seit Jahren für mich so verankert habe, mich davon zu lösen und auf was Neues einzulassen. Und Teile meiner eigenen Lehre tatsächlich zu teilen mit mal noch anderen. Also das heißt auch Verzicht von Dingen, welche ich mir auch selbst aufgebaut habe, um bewusst wen anders noch dazu zu holen. Aber ich glaube insgesamt, dass wir uns immer wieder vor dieser Diskussion scheuen, was sind so die eigenen Privilegien.“ (TG2:10)

In den Hintergrund zu rücken und das Spotlight mit dem*der Nutzer*in zu teilen, beschreibt auch die Lehrende der LV zum Thema Peer-Arbeit und meint, dass man das als Lehrende auch aushalten müsse, dass der*die Nutzer*in bei den Studierenden im Fokus steht, und fügt hinzu: „Eitel darf man nicht sein, wenn man mit Peers arbeitet, weil da steh ich dann daneben als Fachkraft!“ (TI6:4)

Ein großer Unterschied bei dieser Form der Beteiligung ist auch, dass die Nutzer*innen meist bereits in die Konzeption der LV und manchmal auch in die Evaluierung der Studierenden eingebunden sind. Die konkreten Aufgaben der Nutzer in den hier untersuchten LVs wurden bereits in Kapitel 5.1.2. genauer beschrieben. Da es im Rahmen der LV mit Beteiligung des Nutzers als Co-Lehrenden keine Benotung, sondern nur ein ‚Teilgenommen‘ gab, war der Nutzer nicht in die Benotung der Studierenden involviert. Diesen Umstand erwähnt die Lehrende im Rahmen des Interviews und merkt an, dass „wenn es eine LV mit einer Graduierung [gewesen wäre], dann hätte er (der Nutzer, Anm.d.R.) natürlich konsequenter eingebunden werden müssen [...] dann hätten wir das ausverhandelt.“ (ebd.:2)

Im Rahmen der Gruppendiskussion erzählt ein Teilnehmer von seiner Erfahrung mit einer LV im Bereich der Lehrforschung, an der er gemeinsam mit einem von ihm betreuten Nutzer und einer FH-Lehrenden teilnahm, und betont auch die formale Einbindung in Form einer Anstellung an der Hochschule:

„[...] ,dass ich sehr gute Erfahrungen in der Lehre gemacht hab‘ und dass ich das sehr toll gefunden hab‘ bei den Bachelorprojekten, die wir gemeinsam mit der M. an der FH St. Pölten gemacht haben. Der E., ich und die M. als Team sozusagen dort auch an der Hochschule angestellt waren.“ (TG1:6)

Auch er stellt diese Art der Einbindung der häufiger vorkommenden punktuellen Beteiligung gegenüber und bestätigt, dass „üblicherweise [...] Nutzer*innen oft nur als Gäste sozusagen – vielleicht auf Honorarbasis oder so – und nicht in den ganzen Prozess, in den Forschungsprozess und in die Konzeption der Lehre eingebunden“ seien (ebd.:6). Eine andere Teilnehmerin der Gruppendiskussion unterstreicht nochmal die Bedeutung der Entlohnung, damit eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe gewährleistet sei, gibt aber gleichzeitig zu bedenken, dass es dabei in der Praxis auch oftmals Hürden gebe. Als Beispiel dafür nennt sie Nutzer*innen aus dem Bereich der Wohnungslosenhilfe, die oft verschuldet sind und denen eine Entlohnung nicht zugutekommen würde, da dieses Geld automatisch in die Rückzahlung der Schulden fließen würde (vgl. ebd.:6).

5.4.3 Fazit

Die Form, wie Nutzer*innen im Rahmen der Lehre Sozialer Arbeit beteiligt werden, kann sehr vielfältig sein. Dies reicht von einer einmaligen Einladung als Gastvortragende, das im Partizipationsmodell von Chiapparini und Eicher (2019:9) „Service User als Informationsquelle“ bezeichnet wird, über die Mitwirkung beim Erstellen und Evaluieren von Lehrplänen, bis hin zur Teilnahme an Auswahlprozessen für das Studium oder die Einbindung als vollwertige Co-Lehrende. Im Rahmen dieser Forschung hat sich gezeigt, dass alle diese Formen ihre Berechtigung haben und die Vielfalt auch wichtig ist, um je nach Ziel und Zweck der Einbindung und auch je nach Handlungsfeld das passende Format zu wählen.

Für den empirischen Teil dieser Arbeit wurden zwei Arten, eine LV mit punktueller Nutzer*innenbeteiligung und eine LV mit Beteiligung als Co-Lehrender, ausgewählt.

Erstere ist, wie die Recherche gezeigt hat, zumindest für den österreichischen Hochschulkontext die gängigste Form der Beteiligung und wird in der Sozialarbeitsausbildung in den verschiedensten Handlungsfeldern eingesetzt. Ziel ist dabei vor allem eine Sensibilisierung der Studierenden für die Erfahrungen von Nutzer*innen mit Sozialer Arbeit, aber auch der Zugriff auf ihre lebensweltlichen Erfahrungen (z.B. als Wohnungslose*r oder als Mensch mit Behinderung). So ist der Fokus bei dieser Art der Beteiligung hauptsächlich auf die Studierenden und ihre Professionalisierung gerichtet und zielt weniger auf eine Ermächtigung der involvierten Nutzer*innen ab, auch wenn dies nicht ausgeschlossen werden kann. Wie in Kapitel 5.3 dargestellt wird, war die Erfahrung für den für die LV einmalig eingeladenen Nutzer durchaus eine positive, da eine zentrale Motivation für seine Teilnahme für ihn war, über seine Erfahrungen im Maßnahmenvollzug zu berichten. Die Beweggründe von Nutzer*innen sind wichtige Faktoren, die bei der Planung und Durchführung von LVs mit Nutzer*innenbeteiligung jedenfalls miteinbezogen werden sollten.

Die zweite untersuchte LV war in Form einer Beteiligung des Nutzers als Co-Lehrender und somit formalen Gleichstellung mit der LV-Leiterin. Dies bedeutete für den Nutzer eine Anstellung an der Hochschule für den Zeitraum der LV und auch eine entsprechende Entlohnung. Im Gespräch mit dem Nutzer wurde deutlich, dass dies für ihn nicht der ausschlaggebende Grund war mitzumachen, jedoch dazu beigetragen hat, sich wirklich auf einer Ebene mit der Lehrenden zu fühlen und dass eine Wertschätzung für seine Person und sein Wissen gegeben war. Auch die Lehrende hat immer wieder betont, dass diese formale Ebene sehr wichtig für eine Inklusion auf Augenhöhe ist, auch wenn es für sie persönlich einen finanziellen Verzicht bedeutet hat. Diese Form der Einbindung bedeutet jedoch auch auf nicht-materieller Ebene Verzicht, denn die Aufmerksamkeit der Studierenden muss geteilt und ein Stück weit auch Privilegien abgegeben werden. Dettmann und Scholz (2021:59) sehen diese partnerschaftliche Lehre als die weitreichendste Form der Nutzer*innenbeteiligung, noch über gemeinsame Projekte von Studierenden und Nutzer*innen an der Hochschule oder Sozialarbeitspraxis hinausgehend. Sie sehen für die Art der Partizipation die Verteilung der Entscheidungsmacht verantwortlich: „Je mehr Einfluss die Service User auf die Gestaltung erhalten, desto höher wird der Grad der Partizipation bewertet.“ (ebd.:59f)

Laging und Heidenreich (2019:16) schlagen daher vor, dass Nutzer*innen nicht individuell, sondern in Form von Organisationen in die Hochschullehre involviert werden sollten, damit vorherrschende Machtasymmetrien verringert werden. Dies spricht wieder für die Kooperation mit von Nutzer*innen verwalteten Service User Organisationen, wie sie in GB lange Tradition haben.

Beim Thema formale Einbindung von Nutzer*innen spielen natürlich auch die Hochschule selbst und die vorherrschenden Strukturen eine große Rolle. Nicht immer besteht überhaupt die Möglichkeit, externe Personen anzustellen (vgl. FHG in Kapitel 5.1.1.), oder es werden bestimmte Qualifikationen bei dem*der Nutzer*in vorausgesetzt. Diesbezüglich gibt es noch viel Arbeit seitens der Hochschulen zu leisten, um Strukturen so zu ändern, dass diese formale Einbindung überhaupt möglich ist oder vereinfacht wird.

5.5 Formen von Wissen

Christoph Omann

In diesem Abschnitt werden die verschiedenen Arten von erworbenem Wissen, die im Bereich der Sozialen Arbeit eine Rolle spielen, analysiert und zueinander in Beziehung gesetzt. Ein Fokus wird dabei auf das sogenannte Erfahrungswissen und auf das Fachwissen gelegt. Dazu wird in einem ersten Schritt der Begriff Erfahrungswissen mit all seinen Implikationen vorgestellt und anschließend der damit verbundene Umgang mit diesem Wissen anhand des empirischen Materials untersucht. In einem dritten Schritt geht es um das Verhältnis der beiden Wissensformen und die Überlegungen der verschiedenen Akteur*innen im Bereich der Nutzer*innenbeteiligung. Abschließend werden die Erkenntnisse zusammengefasst und interpretiert.

5.5.1 Erfahrungswissen – persönliche Erfahrungen und Nutzer*innenerfahrungen

Wie schon im Kapitel 2.1 beschrieben, ist die Unterscheidung von gemachten Erfahrungen aus der Lebenswelt bestimmter Nutzer*innengruppen und Erfahrungen von Nutzer*innen mit dem (Hilfe-)System der Sozialen Arbeit eine schwierige und auch in der Literatur werden diese beiden Bedeutungen oft synonym verwendet. Erstere meint beispielsweise die eigene erlebte Wohnungslosigkeit und daraus resultierende Erfahrungen vom Leben auf der Straße oder die Erfahrungen von suchtkranken oder psychisch kranken Menschen und die damit verbundenen Stigmatisierungen. In Kapitel 2.2 werden diese als „Expert*innen mit Erfahrungswissen“ bezeichnet. Durch die intensive Beschäftigung mit dem Thema im Rahmen dieser Forschung hat sich gezeigt, dass unter dem Begriff Erfahrungswissen aber oft auch die Erfahrungen von Nutzer*innen mit Sozialer Arbeit verstanden werden, also den Erfahrungen, die sie durch das Nutzen eines Unterstützungs- oder Hilfesystems in einem bestimmten Handlungsfeld der Sozialen Arbeit gemacht haben. Dies können Erfahrungen in Einrichtungen, in der Beratung mit Sozialarbeiter*innen oder aber auch in einer Institution wie dem Sozialamt sein. Da diese beiden Ausprägungen meist nicht getrennt voneinander existieren und sowohl in der Literatur als auch im empirischen Material dieser Forschung nicht klar unterschieden werden können, werden in diesem Kapitel beide unter dem Begriff Erfahrungswissen zusammengefasst.

Dieses Erfahrungswissen ist auch ein zentrales Element, das die Besonderheit von Formaten mit Nutzer*innenbeteiligung ausmacht. So erzählt eine befragte Studierende begeistert von ihrer Wahrnehmung der LV mit einem Nutzer und beschreibt es als „dieses gewisse Etwas, wenn du halt einen Nutzer wirklich dabei hast, der aus seiner eigenen Erfahrung erzählt, das wirkt einfach ganz anders. Authentischer ein bisschen auch.“ (T11:3) Weiter findet sie dabei sehr wertvoll, dass der Nutzer ihnen als Studierende einen Einblick in die Realität der Sozialarbeitspraxis gegeben hat, und erinnert sich an ein konkretes Beispiel:

„Na eben auch durch diesen Einblick, den der R. gegeben hat: ‚Dein Problem ist nicht, dass du keine Wohnung hast, dein Problem ist jetzt du brauchst Zigaretten

und du willst gar kein soziales Angebot!‘ Das find ich, das zeigt das so, was halt auch einfach die Realität ist.“ (ebd.:8)

Genau diesen positiven Aspekt und Mehrwert für die Studierenden, Erfahrungen aus erster Hand von Nutzer*innen geschildert zu bekommen, hebt auch eine Teilnehmerin der Gruppendiskussion hervor:

„Und das erstaunt die Studierenden. Weil da auch noch mal klar wird, die Klient*innen sind halt nicht nur die Klient*innen mit einer bestimmten Lebensrealität, wo sie unterstützend beitragen können, sondern die haben selbst extrem viel Vorerfahrung und Lösungsansätze. Und wissen eigentlich mehr oder vorher schon, wie man ihre Situation verbessern könnte.“ (TG2:7)

So stecken in diesem Erfahrungswissen, das die Nutzer*innen mitbringen, oft auch schon Hinweise auf ihre Bedarfe und Bedürfnisse in der jeweiligen Situation. Dies kann den zukünftigen Sozialarbeiter*innen helfen, einerseits die Angebote und Maßnahmen für die jeweiligen Bedürfnisse anzupassen, und trägt auch dem Anspruch der Ressourcenorientierung innerhalb der Sozialen Arbeit Rechnung.

Der Studierende aus der untersuchten LV mit Nutzer*innenbeteiligung im Handlungsfeld Justiz erwähnt im Gespräch das Erfahrungswissen, das der Nutzer in die LV eingebracht hat, und findet es gut, „dass in dem Fall der Klient als Experte herangezogen worden ist und auch in dieser Rolle agieren hat können. Also er hat sozusagen als Experte der eigenen Lebenswelt und der eigenen Erfahrung dort fungiert.“ (T13:2) Dabei bezieht sich der Studierende sowohl auf die persönlichen Erfahrungen des Nutzers, die er als Betroffener von psychischer Erkrankung gemacht hat, als auch auf die Erfahrungen, die er als Klient im Maßnahmenvollzug gemacht hat. Wenn dieser Nutzer also von seinen Erfahrungen im Allgemeinen erzählt, können diese nie getrennt voneinander betrachtet werden.

Im Rahmen des Interviews erzählt die andere Studierende von einem Format aus ihrem Bachelorstudium, aus dem Bereich Menschen mit psychischen Erkrankungen, vom sogenannten Dialog, wo neben dem*der Betroffenen und dem*der Professionist*in auch Angehörige des*der Betroffenen teilnehmen. In diesem Fall hat der Nutzer von seinem Leben und Erfahrungen mit Depression erzählt. Hier hat die Studierende vor allem den Wissensgewinn über diese Krankheit aus erster Hand als wertvoll erlebt: „Da kriegst du einen ganz anderen Einblick in Themenbereiche, find ich. Also du kannst es auch besser nachvollziehen [...] und ich find das sind Perspektiven, was dir halt Dozent*innen nicht geben können oder den Einblick nicht schaffen.“ (T11:3) Bei dieser Aussage wird deutlich, dass es verschiedene Arten von Wissen gibt, einerseits das Fachwissen und die Expertise der Dozent*innen und auf der anderen Seite das Erfahrungswissen der Nutzer*innen. Auf diese (vermeintliche) Dichotomie wird unter 5.5.3 näher eingegangen.

5.5.2 Umgang mit Erfahrungswissen

Nun steht der Umgang mit den zuvor beschriebenen Formen des Erfahrungswissens im Mittelpunkt. Der Fokus soll hier aber nicht nur auf die Nutzer*innen, sondern auch auf die Lehrenden und Studierenden gelegt werden, da sie alle handelnde

Akteur*innen bei Formaten zur Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre Sozialer Arbeit sind. Dazu wird im ersten Schritt auf das Phänomen des *Othering* in Bezug auf Nutzer*innenbeteiligung und anschließend auf das damit verbundene *Outing* näher eingegangen.

Phänomen *Othering*:

Im Rahmen der Gruppendiskussionen mit Expert*innen aus dem Bereich der Nutzer*innenbeteiligung wurde viel über Erfahrungswissen von Nutzer*innen gesprochen, aber auch über den Umgang mit dem Erfahrungswissen von Studierenden und Lehrenden. Ein Begriff, der in diesem Zusammenhang öfters erwähnt wurde, ist *Othering*¹⁹.

So findet eine Teilnehmerin der Gruppendiskussion, „dass man gerne über ‚die Anderen‘ spricht, aber es natürlich total spannend ist, welche Perspektiven man als Service User auch selbst mit in die Lehre bringt, aber auch Studierende natürlich reinbringen.“ (TG2:2)

Othering meint in diesem Zusammenhang, dass im Rahmen von Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre die Gefahr einer „wir – sie – Konstruktion“ besteht, also einer Gegensätzlichkeit, die vorwiegend auf der Annahme basiert, dass die beteiligten Nutzer*innen das Erfahrungswissen mitbringen, das den Lehrenden und Studierenden fehlt, und so eine Dichotomie entsteht, die automatisch auch zu einer Hierarchie führt. Dass diese Annahme aber nicht immer zutrifft, zeigt sich, wenn z.B. auch Studierende Erfahrungswissen als Nutzer*innen mitbringen. Eine Teilnehmerin der Gruppendiskussion thematisiert in diesem Zusammenhang potenzielles Erfahrungswissen von Studierenden im Bereich Sucht oder psychischer Erkrankung:

„Das Dritte, das mich beschäftigt, die Nutzer*innensicht der Studierenden, also speziell mit der Suchtproblematik oder auch psychische Erkrankung. Puh, es ist sehr schwierig, um nicht den Rahmen zu sprengen. Weil es gibt ja die Nutzer*innen, aber es gibt ja die anderen auch noch. Das find ich auch ist eine sehr schwierige Geschichte, zwischen Outing/Betreuung/Expert*in.“ (TG1:2)

Auch der Lehrende der LV im Handlungsfeld Justiz beschreibt dieses Phänomen und weist darauf hin, dass die Möglichkeit einer Betroffenenenerfahrung unter Sozialarbeitenden oftmals vernachlässigt wird, auch unter Studierenden der Sozialen Arbeit:

¹⁹ Geprägt wurde der Begriff von der postkolonialen Theoretikerin Gayatri Spivak (1985:247) und sie verstand ihn als Strategie der Aufwertung des „Eigenen“ im Kontext kolonialer Politik.

„Der Ausdruck beschreibt einen konstruierten Prozess, der Menschen als ‚Andere‘ bestimmt, die es von einem eigenen ‚Wir‘ zu unterscheiden und abzugrenzen gilt. Während das eigene soziale Image verstärkt, positiv hervorgehoben wird, wird gleichzeitig jemand als ‚fremd‘ oder ‚andersartig‘ klassifiziert. Eine dichotome Differenzierung und sogar Distanzierung zu anderen Menschen findet statt, um die eigene ‚Normalität‘ zu bestätigen. Über die externe Zuschreibung von Minderwertigkeit wird die eigene ‚Normalität‘ in Anspruch genommene Überlegenheit gestärkt. Diese häufig auch biologistische Argumentation bezieht sich jedoch nicht nur auf die soziale Stellung von Menschen in der Gesellschaft. Auch Klassenzugehörigkeit, Glaubensvorstellungen, Ethnizität, Sexualität, Geschlecht und Nationalität sind mögliche Kategorien.“ (<https://www.hyperkulturell.de/glossar/othering/>)

„Ich glaube, dass das in der Sozialarbeit allgemein ausgespart wird. Weil warum sollten wir krank werden? Die Helfenden eigentlich. Oder krank sein, erkrankt sein, oder. Oder nicht der Norm entsprechen, [...]. Und natürlich könnte das jetzt wen triggern unter den Studierenden. (...) Also ich habe jetzt einige Erfahrungen gemacht mit teilweise auch unter Studierenden, sehr schwere bipolare Störungen und so was, also das (...) gibt's.“ (T12:8f)

Dieser Dichotomie zwischen Nutzer*innen mit exklusivem Erfahrungswissen und Studierenden ohne Erfahrungswissen wird beispielsweise in den in GB und Skandinavien durchgeführten Gap-Mending-Kursen versucht entgegenzuwirken. In diesen Kursen ist eine Einteilung in klassische Studierende und Studierende mit Nutzer*innenerfahrung nicht so einfach möglich. Durch solche gemischten Settings kann einerseits die Gefahr des *Othering* verringert, vor allem aber auch Vorurteile gegenüber der jeweils anderen Gruppe abgebaut werden (vgl. TG2:3).

Bekanntgabe von Erfahrungswissen – das *Outing*:

In den Gruppendiskussionen wurde auch das Thema *Outing*, also das offene Deklarieren als jemand, der Erfahrungswissen als Nutzer*in Sozialer Arbeit hat, intensiv diskutiert und wie man damit umgehen kann. So erzählt eine Teilnehmerin, dass sie sich schon öfter Gedanken darüber gemacht hat, wie so eine Bekanntgabe erfolgen kann, ohne dass dies gleich von Anfang an im Vordergrund steht und macht einen Vorschlag basierend auf den Erfahrungen, die sie in GB gemacht hat:

„Ich glaube wir brauchen da so Zwischenphasen, um da Ermutigungen in die Runde zu geben und nicht so dieses, es klebt irgendein Etikett an mir oder wem auch immer und alle sind so erstaunt, dass es sich nur mehr um das dreht. Ich habe kennengelernt, dass es relativ normal laufen kann.“ (ebd.:4)

Weiter berichtet sie, dass sie versucht habe, dies dann so auch an einer Hochschule in Österreich umzusetzen, sie dabei aber keine guten Erfahrungen gemacht habe. Das offensive Einbringen von Erfahrungswissen gleich zu Beginn von Formaten mit Nutzer*innenbeteiligung, habe ihr zufolge zu einer sonderbaren Dynamik geführt, da dies dann sehr im Vordergrund gestanden ist. Hier sieht sie jedenfalls Bedarf auch bessere Wege zu finden, wie so eine Bekanntgabe erfolgen kann (vgl. TG2:1).

Eine andere Teilnehmerin beschreibt die Herausforderung, das doch meist vorhandene Nutzer*innenerfahrungswissen von Studierenden nutzbar zu machen, und bringt anschließend den Vorschlag, beispielsweise auch Nutzer*innen in den Auswahl- und Aufnahmeprozess von zukünftigen Studierenden oder auch bei Prüfungen miteinzubeziehen (vgl. TG1:5). Auch wenn dies in GB gängige Praxis ist, ist für das Studium der Sozialen Arbeit an österreichische Hochschulen dazu nichts bekannt. Judith Rieger, die zu Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre an deutschen Hochschulen forscht, sieht die Beteiligung von Nutzer*innen bei der Leistungsbeurteilung von anderen Studierenden jedoch kritisch und meint, dass „die zu erfüllenden Aufgaben nach Kompetenz und nicht nach Sympathie verteilt werden müssen.“ (Rieger 2020:6). Diese Herausforderung könne aber auch gleichzeitig eine Chance sein und so beschreibt auch eine andere Lehrende im Rahmen der Gruppendiskussion, dass sie

„es interessant fände, diese Fragen des *Outings* mal anders bearbeiten und verhandeln zu können“ (TG2:3) und bisher bei von ihr durchgeführten LVs mit Nutzer*innenbeteiligung die Nutzer*innen sehr klar als solche deklariert werden und das Outing quasi Teil des Programms ist (vgl. TG2:3).

5.5.3 Erfahrungswissen vs. professionelles Wissen – Gegensatz oder Ergänzung?

Wie die Überschrift schon vermuten lässt, geht es in diesem Kapitel um das Verhältnis und die wechselseitige Beziehung der beiden Wissensformen: auf der einen Seite das zuvor beschriebene Erfahrungswissen und auf der anderen Seite das professionelle Wissen, also das im Studium erlernte Fachwissen von Professionist*innen der Sozialen Arbeit. Anhand des empirischen Materials für diese Arbeit hat sich gezeigt, dass diese beiden Wissensformen oft gegenübergestellt werden, also eine Dichotomisierung – ähnlich wie beim zuvor beschriebenen Phänomen des *Othering* – und eine Hierarchisierung stattfindet.

Eine Expertin im Bereich Nutzer*innenbeteiligung unterstreicht diese Gegenüberstellung anhand des Beispiels von Peer-Mitarbeiter*innen in der Praxis Sozialer Arbeit und stellt fest: „[...] im Moment [habe ich] so den Eindruck, wird den Peers so das ganze Erfahrungswissen zugeschoben und die Sozialarbeiter*innen haben dann halt so das andere, professionelle Wissen.“ (ebd.:10) Für sie geht es in diesem Zusammenhang auch um Fragen wie: Welches Wissen hat welchen Wert? Wer generiert überhaupt Wissen? Was hat Erfahrung eigentlich für einen Stellenwert in der Sozialen Arbeit? (vgl. ebd.:10). Wie kontrovers die Debatte um den Stellenwert von Wissen geführt wird, zeigt der Beitrag einer Teilnehmerin bei der Gruppendiskussion. Sie berichtet von einer Konferenz zum Thema „Service User Involvement“, wo ein Kollege bzgl. der Forcierung von Nutzer*innenbeteiligung in der Sozialen Arbeit ganz irritiert war. Seine Argumentation zielte darauf ab, dass die Soziale Arbeit doch mittlerweile endlich auf dem Weg sei, sich als eigenständige evidenzbasierte Disziplin und Profession zu etablieren, und dass diese individuellen, subjektiven und unprofessionellen Sichtweisen, getarnt unter dem Begriff Erfahrungswissen, dieser Professionalisierung entgegenstehen würden (vgl. ebd.:9). Aus dieser Perspektive steht das vermeintlich informelle, nicht evidenzbasierte Erfahrungswissen der Entwicklung der Sozialen Arbeit als seriöse Disziplin und Profession im Wege und ist hinderlich.

Eine andere Wissenschaftlerin, die sich mit Nutzer*innenbeteiligung in der Schweiz beschäftigt, bringt das Thema der Erreichbarkeit in die Diskussion um die Sinnhaftigkeit von Formaten mit Nutzer*innenbeteiligung ein. Damit meint sie, dass durch die Beteiligung von Nutzer*innen und ihrem Erfahrungswissen die Erreichbarkeit von Zielgruppen der Sozialen Arbeit höher ist, da Professionist*innen oder Forscher*innen allein mit dem Fachwissen bestimmte Personengruppen nicht erreichen. Sie erachtet Modelle der Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre auch als hilfreich für die Schulung zukünftiger Sozialarbeiter*innen darin, wie sie verschiedene Gruppen erreichen und auch mit ‚Nicht-Professionist*innen‘ zusammenarbeiten, ohne die Professionalität an den Nagel zu hängen. Für sie ist es enorm wichtig, diesen Diskurs über Professionalität in der Forschung und Praxis Sozialer Arbeit zu führen,

jedoch plädiert sie auch dafür aufzuzeigen, welche verschiedenen Formen von Expertisen und Wissen vorhanden sind und dass sich diese ergänzen und nicht ausschließen (vgl. ebd.:9). Für sie ist es im Sinne der Inklusion von möglichst vielen Gruppen wesentlich, Erfahrungs- und Fachwissen als komplementär zu betrachten.

Auch in den Interviews mit den Akteur*innen der untersuchten LVs mit Nutzer*innenbeteiligung wurden die unterschiedlichen Wissensformen direkt und indirekt thematisiert. Für eine Lehrende war vor allem der Umstand, dass der Nutzer in ihrer LV als Co-Lehrender eingebunden war, ein Indiz dafür, dass eine Hierarchisierung von Wissen hier nicht in hohem Ausmaß stattgefunden habe:

„Ja, dadurch, dass die Leute automatisch gleich angestellt sind, wie ich. Also nicht gleich, weil nicht Dozentin, aber zumindestens [sic!] entsprechend und wir zusammenarbeiten, sind wir gemeinsam die Lehrenden, die da auftreten in dieser Rolle auch als Lehrende und stehen mit unserem Wissen zur Verfügung. [...] Weil die (Nutzer*innen, Anm.d.R.) haben ein Wissen generiert aus ihrer Erfahrung und das geben sie weiter.“ (T16:6)

Daraus lässt sich folgern, dass die formalen, strukturellen Rahmenbedingungen einer Wertung der beiden Wissensformen und somit auch einer Machtasymmetrie zwischen Lehrenden und involvierten Nutzer*innen durchaus entgegenwirken können. Sie sieht gerade „diese unterschiedlichen Blickwinkel auf eine Situation“ (T16:3), nämlich ihre Sichtweise als Sozialarbeiter*in und Lehrende und die des Nutzers Sozialer Arbeit, als einen Mehrwert von LVs mit Nutzer*innenbeteiligung an. Der angesprochene Nutzer aus dieser LV verdeutlicht den Stellenwert von Erfahrungswissen innerhalb der Sozialen Arbeit anhand seiner Rolle als Peer-Mitarbeiter in der Wohnungslosenhilfe anhand eines Beispiels:

„Es ist, wenn dann so, dass Menschen einfach komplett Verdruss haben von diesem ganzen Sozialarbeitsding irgendwie und die dann einfach die Wohnung haben möchten und ihre Ruhe von dem usw. Und das ist allgemein im Sozialbereich, also das ist jetzt nicht nur auf Peers bezogen, sondern wenn jemand einfach nicht so gute Erfahrungen gemacht hat und da ist es, denk' ich, gut und unsere Aufgabe sozusagen zu zeigen, dass Sozialarbeit was Gutes ist.“ (T14:2)

Gleichzeitig merkt er aber auch an, dass es eine Herausforderung sei, sich „gut abzugrenzen, weil man halt doch mit seinem Privatleben arbeitet. Gegenüber jetzt Sozialarbeiter*innen, die können, aber müssen nicht unbedingt über ihr Privatleben reden.“ (ebd.:4) Wenn auch nicht direkt benannt, bringt diese Aussage doch eine enorm wichtige und zusätzliche Dimension in den Diskurs über den Stellenwert von professionellem Wissen und Erfahrungswissen ein. Da das Erfahrungswissen ja, wie eingangs schon erwähnt, auch auf vielen persönlichen Erfahrungen basiert, die auch von Stigmatisierungen und Diskriminierungen geprägt sind, ist der Umgang damit in der Praxis wie auch in der Lehre Sozialer Arbeit ein gänzlich anderer als der Umgang mit Fachwissen. Letzteres ist ein objektives, nicht an persönliche Erfahrungen geknüpftes Wissen und eine Abgrenzung davon einfacher möglich. Daher ist es sowohl in der Peer-Arbeit in der Praxis wie auch bei Formaten mit Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre Sozialer Arbeit wichtig, dass ein gewisser Grad an Reflexion und

Aufarbeitung des Erfahrungswissens seitens der Nutzer*innen erreicht und ein guter Umgang damit möglich ist.

Dass Studierende aber durchaus von dieser Perspektive und dem eingebrachten Erfahrungswissen profitieren, wurde ja schon in Kapitel 5.3 deutlich und so wird dessen Bedeutung auch von einer Studierenden in Relation zu professionellem Wissen gesetzt und auf den Punkt gebracht:

„[...] also die Nutzer*innen sind Experten im Feld und das darf man ihnen nicht aberkennen, auch wenn wir als Professionisten tausende Theorien haben, wo wir das auch finden, was die sagen, sie sind trotzdem die Experten als Nutzer*innen. Und das, glaub' ich, ist enorm wichtig für die Soziale Arbeit, dass du eben weißt, was brauchen die Nutzer*innen und was meinen wir zu wissen, was sie brauchen.“
(T11:8)

Eine Sorge, die auch diese Gegenüberstellung von Wissensformen beinhaltet und in den Interviews auch angesprochen wurde, ist der Umstand, dass bei LVs mit Nutzer*innenbeteiligung das theoretische und prüfungsrelevante Wissen zu kurz kommen könnte (vgl. ebd.:8). Damit hat auch ein Lehrender die punktuelle, einmalige Beteiligung des Nutzers in der von ihm organisierten LV begründet: „Weil man natürlich inhaltlich ja trotzdem auch was machen muss, was dann irgendwie prüfungsrelevant und sowas ist.“ (T12:4)

5.5.4 Fazit

Die unterschiedliche und teils synonyme Verwendung des Begriffs Erfahrungswissen für das Wissen, dass Nutzer*innen durch ihre persönlichen Erfahrungen als Betroffene einerseits (z.B. Wohnungslose, Menschen mit psychischer Erkrankung oder Suchterkrankung etc.) und durch ihre Erfahrungen mit dem System Soziale Arbeit andererseits generieren, wurde zu Beginn dieses Kapitels veranschaulicht. Eine genauere begriffliche Auseinandersetzung findet sich in Kapitel 2 dieser Arbeit. Dass dieses Erfahrungswissen jedoch eines der zentralsten Elemente im Rahmen von Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre Sozialer Arbeit ist, hat sich anhand des empirischen Materials gezeigt und spiegelt sich auch in der Literatur zu diesem Thema wider.

Die befragten Studierenden schätzen diese zusätzliche Perspektive, die die Nutzer*innen in Form ihres Erfahrungswissens einbringen, und bewerten diese durchwegs positiv, da sie konkrete (Nicht-)Handlungsanleitungen für ihre Arbeit als zukünftige Sozialarbeiter*innen beinhaltet. Sie sehen darin eine Orientierung der Praxis an der Lebenswelt der Nutzer*innen, wie sie – zumindest in der Theorie – im Studium der Sozialen Arbeit immer propagiert und gefordert wird. Durch das Einbringen des Erfahrungswissens wird für die Studierenden veranschaulicht, wie Sozialarbeit wirkt und welche Folgen sie auf Nutzer*innen hat und haben kann. Diese Perspektive kann in der Fachliteratur nur bedingt dargestellt werden und wirkt geschrieben von Professionist*innen natürlich anders als gehört aus erster Hand. Das ist sicherlich der

große Vorteil, den Formate mit Nutzer*innenbeteiligung gegenüber klassischen LVs haben.

Dass es Schwierigkeiten im Umgang mit Erfahrungswissen gibt, zeigt sich anhand der oben beschriebenen Phänomene des *Othering* und des *Outings*. Ersteres steht für die Konstruktion von Gegensätzen, im Fall der Sozialen Arbeit auf der einen Seite Lehrende und Studierende und auf der anderen Seite die Nutzer*innen mit ihrem Erfahrungswissen. In der Analyse des empirischen Materials hat sich gezeigt, dass bei der Involvierung von Nutzer*innen oft anhand bestimmter Merkmale (u.a. das Erfahrungswissen) ein Gegenüber konstruiert wird, ohne dass eine kritische Auseinandersetzung über mögliche Erfahrungen von Lehrenden und Studierenden als Nutzer*innen stattfindet. Eine Möglichkeit dem entgegenzuwirken, wären beispielsweise gemischte Settings ähnlich den Gap-Mending-Kursen, wo nicht schon im Vorhinein eine Markierung von und Einteilung in Student*innen und Nutzer*innen stattfindet.

Dies führt uns auch schon zum Thema *Outing* oder dem Bekanntgeben von Erfahrungen als Betroffene*r mit Diensten der Sozialen Arbeit. Dabei ging es in diesem Kapitel vor allem um die Art und Weise, wie dieses *Outing* im Rahmen von Formaten mit Nutzer*innenbeteiligung gut gelingen kann und alle Involvierten miteinbezieht, nicht nur die Nutzer*innen. Da dies bei den untersuchten LVs nie geplant oder Teil des Programms war, stammen die Erkenntnisse nur aus den Beiträgen und Erfahrungen seitens der Expert*innen aus den Gruppendiskussionen.

Im letzten Unterkapitel wurde dann die Hierarchisierung und Wertung der beiden Wissensformen – dem Erfahrungswissen als konstruierter Gegenpol zum professionellen oder theoretischen Fachwissen – beleuchtet. Es hat sich jedoch in der Analyse gezeigt, dass es vielmehr notwendig ist, beide Formen als sich gegenseitig ergänzend und bereichernd zu verstehen. Dieses Verständnis von Ergänzung statt Konkurrenz der beiden Wissensformen teilen auch die Expert*innen Dettmann und Scholz (2021:59) in ihren Ausführungen. Eine wichtige Rolle bei der Herstellung von Gleichwertigkeit spielt das Anerkennen von verschiedenen Wissensformen, wie auch dem Erfahrungswissen. So schreiben Laging und Heidenreich (2019:15):

„For a practice-oriented science and profession like social work, this means questioning the hierarchy of knowledge [...] Service user knowledge based on firsthand experience and reflections on intervention is regarded as an equal to organizational and research knowledge.”

Eine gleichwertigere Einbindung von Nutzer*innen, beispielsweise als Co-Lehrende, ist ein Schritt in diese Richtung und hilft auch dabei, die Hierarchien der beiden Wissensformen und auch Machtasymmetrien zwischen Nutzer*innen und Lehrenden zu verringern, scheitert aber oft wegen zu starrer Strukturen. Mit dieser strukturellen Dimension wird eine klare Grenze oder eine Hürde für gelingende Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre Sozialer Arbeit sichtbar.

5.6 Beziehungen zwischen Beteiligten und Umgang miteinander

Philipp Zwehl

In diesem Kapitel werden die Beziehungen zwischen den Akteur*innen analysiert, welche an den LVs beteiligt waren, und wie diese Beziehungen den Umgang miteinander beeinflusst haben. Zu diesem Zwecke werden zunächst die Beziehungsformen dargestellt, welche sich bisher durch die Forschungsergebnisse ergeben haben, mit einem Fokus auf die Machtverteilung zwischen den Akteur*innen. Dann wird darauf eingegangen, wie sich diese Beziehungsformen auf den Umgang der beteiligten Akteur*innen miteinander im Rahmen der untersuchten LVs ausgewirkt haben.

5.6.1 Beziehungen zwischen Akteur*innen von Nutzer*innenbeteiligung

Die bisherigen Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass sich zwischen den drei beteiligten Akteursgruppen unterschiedliche Beziehungen ergeben. In 5.1 wurde dargestellt, dass sich durch die formalen und individuellen Voraussetzungen teilweise ein asymmetrisches Machtverhältnis zwischen den Nutzer*innen und den Lehrenden ergibt. Dies basiert vor allem darauf, dass es Lehrenden offensteht zu entscheiden, wen und wie sie jemanden an der Umsetzung einer LV beteiligen. Diese Entscheidung wird durch die schon vorher bestehende Beziehung zwischen Lehrenden und Nutzer*innen beeinflusst. Hier zeigt sich, dass den Lehrenden ein Expert*innenstatus zugewiesen wird, auf Grundlage dessen sie diese Entscheidung fällen können. Gleichzeitig wird von den Lehrenden betont, dass gerade diese zuvor bestehende Beziehung bzw. das vorherige Kennen einen positiven Einfluss auf das gemeinsame Umsetzen einer LV hat. Eine der Teilnehmer*innen der Gruppendiskussionen meint dazu:

„Ich fand es für mich immer, also jetzt mit Hinblick auf, wie gehen wir miteinander um, auch immer gut, dass ich die Personen, mit denen ich, also die Nutzer*innen mit denen ich schon gelehrt habe, auch aus anderen Kontexten schon kannte, [...]“
(TG2:16)

Für diese Teilnehmerin ist das gemeinsame Arbeiten mit den Nutzer*innen an einer gesellschaftlichen Veränderung ein verbindendes Element, auch wenn dies in unterschiedlichen Rollen passiert. (vgl. ebd.:17).

Der oben erwähnte Expert*innenstatus der Lehrenden in Beziehung zu den Nutzer*innen zeigt sich in anderer Form bei der Gegenüberstellung der beiden Wissensformen, welche mit diesen Rollen assoziiert werden, dem Erfahrungswissen und dem professionellen Wissen bzw. Expert*innenwissen. Die empirische Forschung hat ergeben, dass es hier zu einer bereits zuvor beschriebenen Dichotomisierung und Hierarchisierung der beiden Wissensformen kommen kann. Diese hat in den untersuchten Fällen auch Einfluss auf die Aufgabenverteilung zwischen den Lehrenden und den Nutzer*innen. Die Lehrenden sind als ‚Expert*innen‘ für den formalen Rahmen

und die organisatorischen Aufgaben verantwortlich, während die Nutzer*innen für die Vermittlung ihres Erfahrungswissens und die Beantwortung der Fragen von Studierenden verantwortlich sind.

Diese Festschreibung der Nutzer*innen auf ihr Erfahrungswissen ist auch relevant im Rahmen des s.g. *Othering*, welches die Beziehung zwischen Nutzer*innen, Studierenden und Lehrenden prägen kann (siehe 5.5.2). Diesem könnte jedoch durch das s.g. *Outing*, also der Sichtbarmachung von Nutzer*innenerfahrungen von allen Beteiligten, auch der Studierenden und Lehrenden, entgegengewirkt werden, was das Ziel der schon öfter erwähnten Gap-Mending-Kurse ist. Die Beziehung zwischen Lehrenden und Nutzer*innen wird darüber hinaus auch von der Art der Beteiligung beeinflusst. Hier hat sich gezeigt, dass es sich positiv auf die hierarchische Stellung von Nutzer*innen ausgewirkt hat, wenn diese längerfristiger und in einer gleichwertigeren Position wie die Lehrenden in eine LV eingebunden sind und nicht nur als Gast eingeladen werden. Dies kann dazu beitragen, vor allem die Machtungleichheit in der Beziehung zwischen Lehrenden und Nutzer*innen zu verringern.

Auch die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden kann von Hierarchie geprägt sein. So beschreibt eine Teilnehmerin der Gruppendiskussionen von ihren Erfahrungen als Lehrende in GB, wo zwischen Studierenden und Lehrenden eine Form von „Gleichwertigkeit“ (TG2:6) vorhanden war. Im Unterschied dazu werde in der Hochschulkultur in Österreich, ihrer Meinung nach, sehr viel mehr Wert auf die hierarchische Unterscheidung zwischen Lehrenden und Studierenden gelegt:

„[...] also in Österreich, ich rede hier von Österreich, ist der Abstand zwischen Lehrenden und Studierenden schon einer der gehegt und gepflegt wird. Mit wenigen Ausnahmen. Ich habe auch Lehrende kennengelernt, wo es dann gleichwertiger wurde, aber generell und selbst im Studiengang Soziale Arbeit ist mein Eindruck schon der, dass da schon Wert darauf gelegt wird, sich Wissen anzueignen und langsam dorthin zu kommen auch gleichwertiger gesehen zu werden.“ (TG2:6)

Ihrer Meinung nach lassen sich in der klassischen Hochschulkultur in Österreich die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden als hierarchisch einordnen, auch wenn ein Trend zu verzeichnen ist, zumindest im Studiengang Soziale Arbeit, Hierarchien abzubauen.

5.6.2 Umgang der Akteur*innen miteinander in den untersuchten LVs

LV zum Thema Peer-Arbeit

Die Lehrende der LV zum Thema Peer-Arbeit ist der Ansicht, dass es zwischen Lehrenden und Co-Lehrenden im besten Fall „harmonieren“ (TI6:6) sollte. Der an dieser LV beteiligte Nutzer ist der Meinung, dass das vorherige Kennen einen lockeren Rahmen und damit einen offenen Umgang miteinander ermöglicht hat. Außerdem meint er, dass er dadurch den Humor der Lehrenden besser einschätzen konnte (vgl. TI4:7).

Grundsätzlich scheint es der Lehrenden gelungen zu sein, Harmonie herzustellen, so beschreibt die Studierende den Umgang der Lehrenden und des Nutzers miteinander während der LV als „grundsätzlich sehr harmonisch“ (T11:2). In ihrer Wahrnehmung habe die Lehrende den Nutzer „wirklich auf Augenhöhe und wertschätzend“ (ebd.:8) behandelt. Dies scheint sich in der Bewertung des Nutzers widerzuspiegeln, der den Umgang der beteiligten Akteur*innen dieser LV miteinander als „recht locker“ (T14:6) bezeichnet. Er findet sogar, dass „die Schwingungen total lässig zwischen [...] allen“ (ebd.:7) waren und bewertet das gemeinsame Arbeiten als sehr angenehm.

Diesen lockeren Umgang miteinander hat auch die Studierende wahrgenommen, als der Nutzer in der Pause ganz selbstverständlich mit den Studierenden eine Zigarette geraucht und sich mit ihnen unterhalten hat (vgl. T11:2). Die Studierende hat außerdem den Umgang der Lehrenden mit ihr und den anderen Studierenden als sehr angenehm wahrgenommen. Sie kennt die oben erwähnte ‚klassische‘ Hierarchie zwischen Lehrenden und Studierenden in der österreichischen Hochschulkultur: „Ich kann mich jetzt auch an LVs erinnern, wo der Dozent da war und wir waren die Studierenden, ganz klassisch.“ (T11:6) Im Gegensatz dazu hat sich die Studierende in dieser LV von der Lehrenden wertgeschätzt gefühlt und auch ihre kritischen Anmerkungen wurde aufgegriffen (vgl. ebd.:6).

Auch der Nutzer schien die Zusammenarbeit mit der Lehrenden als wenig hierarchisch wahrzunehmen und stellt sogar fest: „Das Hierarchische ist nicht vorhanden, man ist auf Augenhöhe, man kann über alles offen reden, ja.“ (T14:7) Die Lehrende begründet diese gleichwertige Beziehung zwischen ihr und dem Nutzer damit, dass sie und der Nutzer zwar nicht beide gleich angestellt waren, aber in der gleichen Rolle als Lehrende aufgetreten sind:

„Also nicht gleich, weil nicht Dozentin, aber zumindestens [sic!] entsprechend und wenn wir zusammenarbeiten, sind wir gemeinsam die Lehrenden, die da auftreten in dieser Rolle auch als Lehrende und stehen mit unserem Wissen zur Verfügung.“
(T16:6)

Die schon vorher bestehende Beziehung des Nutzers und der Lehrenden trägt also in diesem Fall dazu bei, dass zwischen den beteiligten Akteur*innen ein vertrauter, informeller Umgang miteinander möglich ist. In dieser Atmosphäre ist die Interaktion zwischen dem Nutzer und der Lehrenden als harmonisch wahrgenommen worden und auch zwischen dem Nutzer und den Studierenden hat ein lockerer und informeller Austausch stattgefunden. Die Beziehung zwischen der Lehrenden und den Studierenden war nicht die klassisch hierarchische, welche in dem Kapitel zuvor beschrieben wurde. In der LV zum Thema Peer-Arbeit ist es also gelungen, ein stark hierarchisch strukturiertes Setting zu vermeiden.

LV im Handlungsfeld Justiz

Auch in der LV im Handlungsfeld Justiz kommt der vorherigen Beziehung zwischen dem Nutzer und dem Lehrenden eine große Bedeutung zu, vielleicht sogar eine noch größere als in der LV zum Thema Peer-Arbeit. Dies liegt sicherlich daran, dass es bei der Beteiligung von Nutzer*innen mit psychischen Erkrankungen auf eine gute

Vertrauensbasis zwischen Lehrenden und Nutzer*innen besonders ankommt. Diese Basis scheint vorhanden zu sein, da der Lehrende zuvor Bezugsbetreuer des beteiligten Nutzers in einer forensischen Nachsorgeeinrichtung war. Der Nutzer meint deshalb, zu diesem Lehrenden eine bessere Beziehung gehabt zu haben, als er zu einer fremden Person gehabt hätte:

„Und das macht das Ganze dann natürlich leichter, weil er kann mich ja oft besuchen oder wir haben regelmäßig telefoniert und da ist das Ganze ganz anders, wie wenn jetzt irgendjemand daherkommt, den du jetzt vielleicht nur ein paar Mal im Jahr siehst, mit dem du kaum was zu tun hast, dann ist es natürlich wesentlich unpersönlicher.“ (T15:7)

Dem Studierenden dieser LV zufolge war diese gute Beziehung zwischen Nutzer und Lehrendem auch in der LV spürbar: „Genau. Die haben eine ganz gute Beziehung gehabt. Das hat man auch gemerkt. Ja.“ (T13:7) Ähnlich wie in der LV zum Thema Peer Arbeit hatte diese positive Beziehung zwischen Nutzer und Lehrendem auch einen Einfluss darauf, wie wohl sich der Nutzer im Setting der LV gefühlt hat. So beschreibt der Studierende, dass der Nutzer für alle Fragen der Studierenden offen war und sich im Umgang mit ihnen wohlfühlt habe (vgl. T13:5). Der Nutzer bestätigt dies und meint, in Bezug auf die Fragen der Student*innen flexibel gewesen zu sein:

„Weil jeder einzelne Student hat ja auch selbst die Möglichkeit zu fragen und dadurch ergibt sich das dann auch, ob er mich überhaupt was fragt oder ob er mich nicht fragt. Das heißt, ja, ich bin da flexibel, sagen wir's mal so.“ (T15:6-7)

Es ergibt sich also ein ähnliches Bild, wie in der LV zum Thema Peer-Arbeit: Durch die vorherige Beziehung von Nutzer*innen und Lehrenden entsteht eine Vertrautheit, welche unter anderem dafür sorgt, dass sich die Nutzer*innen auf die Studierenden einlassen können und mit ihnen in einen Austausch treten.

5.6.3 Fazit

Anfangs wurde aufgezeigt welche Beziehungsformen in LVs mit Nutzer*innenbeteiligung auftreten können. Hier wurde zum einen die Möglichkeit der Lehrenden genannt, darüber entscheiden zu können, ob und wie sie andere Personen an ihren LVs beteiligen. Sie sind also in einer machtvolleren Position als die Nutzer*innen, die auf die Inklusion durch die Lehrenden angewiesen sind. Welche Gefahren dies in Bezug auf die Auswahl von ‚passenden‘ Nutzer*innen hat, wurde schon bei den individuellen Voraussetzungen näher beleuchtet. Aus der Emanzipationsperspektive ergibt sich außerdem das Bild einer ungleichen Verteilung von Entscheidungsmacht, welche das Kriterium für den Grad der Partizipation darstellt (vgl. Dettmann / Scholz 2021:59f). Darin spiegelt sich auch nochmal die Annahme, dass Lehrende als Fachkräfte mit Expert*innenwissen dazu in der Lage sind zu entscheiden, wie mit den Anliegen von Nutzer*innen umzugehen ist (vgl. McLaughlin 2020:34).

Diese Beziehung zwischen Nutzer*innen und Lehrenden setzt sich in der Hierarchisierung von Wissensformen und der Festschreibung von Nutzer*innen auf

ihre Rolle als Personen mit Erfahrungswissen fort. Darüber hinaus wurde gezeigt, welchen Einfluss die Art der Beteiligung auf die Beziehung zwischen den beteiligten Akteur*innen haben kann. Zuletzt wurde in der ‚klassischen‘ Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden eine hierarchische Ausprägung der Machtverteilung erkannt, welche in Österreich relativ stark ausgeprägt ist. Dies deckt sich mit der Aussage, dass Hochschulen trotz ihres Anspruches auf Prinzipien wie Meinungsfreiheit, Lernen und Forschung besser durch ihre hierarchischen Strukturen und dem institutionalisierten Gefühl des Expert*innen-Seins beschrieben werden können (vgl. Warren / Boxall 2009 zit. in Laging / Heidenreich 2019: 16). In ihren Empfehlungen für eine Nutzer*innenbeteiligung in der Hochschullehre thematisiert Rieger (2020:6) diese bestehende Machtasymmetrie: „Eine große fachliche Herausforderung ist beispielsweise, dass die Partizipation der Erfahrungsexpert*innen nicht zu einer Verschleierung der Machtaspekte innerhalb der Akteurskonstellation [sic!] führen darf.“

Weiter hat die empirische Forschung gezeigt, dass die vorherige Beziehung zwischen Lehrenden und Nutzer*innen einen positiven Effekt auf den Umgang der beteiligten Akteur*innen miteinander hat. In der LV zum Thema Peer-Arbeit hat dies für Vertrautheit und Harmonie zwischen der Lehrenden und dem Nutzer gesorgt, sodass ein lockerer, informeller Umgang auch mit den Studierenden möglich war. In dieser LV war auch die Hierarchie zwischen der Lehrenden und den Studierenden sehr schwach ausgeprägt, was dafürspricht, dass es allgemein gelungen ist, ein wenig hierarchisch geprägtes Setting herzustellen. Auch in der LV im Handlungsfeld Justiz sorgt die vorherige Beziehung für eine spezielle Vertrauensbasis zwischen dem Lehrenden und dem Nutzer, was aufgrund der speziellen individuellen Voraussetzungen des Nutzers eine besondere Bedeutung hat. Diese Vertrauensbasis sorgt auch dafür, dass sich der Nutzer im Umgang mit den Studierenden wohlfühlt und auf sie eingehen kann.

Hieraus ergibt sich folgende Erkenntnis: In den untersuchten LVs waren durchaus hierarchisch geprägten Beziehungsansätze erkennbar, vor allem in den Bereichen der Auswahl der Nutzer*innen durch die Lehrenden, der Hierarchisierung der Wissensformen, sowie der Festschreibung der Nutzer*innen auf ihre Rolle als Personen mit Erfahrungswissen. Doch hat die vorherige Beziehung zwischen Nutzer*innen und Lehrenden dennoch zu einem Rahmen beigetragen, in denen der Umgang miteinander von den beteiligten Akteur*innen als wenig hierarchisch wahrgenommen wurde.

5.7 Empfehlungen und Ableitungen

Christoph Omann

Im letzten Kapitel der Auswertung des empirischen Materials werden Empfehlungen abgeleitet, die sich sowohl aus den Interviews als auch aus den beiden Gruppendiskussionen ergeben haben. Zu Beginn geht es um konkrete Empfehlungen bezogen auf die beiden untersuchten LVs, die von den verschiedenen Beteiligten im

Rahmen der Interviews formuliert wurden. In den darauffolgenden beiden Unterkapiteln werden Empfehlungen auf einer allgemeineren Ebene formuliert und sind nicht unmittelbar aus den untersuchten LVs abgeleitet. Einerseits geht es dabei um die Art der jeweiligen Formate mit Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre, also wie könnten verschiedene Settings dafür aussehen, und andererseits um das Thema der strukturellen Verankerung in Lehrplänen und Hochschulen.

5.7.1 Empfehlungen abgeleitet aus den LVs

In den Interviews mit den an den LVs Beteiligten wurden aufgrund der Wahrnehmungen direkt und indirekt verschiedene Empfehlungen bzw. Verbesserungsvorschläge formuliert. Der Nutzer aus der LV zum Thema Peer-Arbeit beispielsweise erwähnt in diesem Zusammenhang die Umstellung der Lehre auf ein Online-Format und dass er sich die LV lieber als Präsenzveranstaltung gewünscht hätte (vgl. TI4:6). Damit verbunden muss an dieser Stelle nochmal die technische Ausstattung der Nutzer*innen erwähnt werden, die jedenfalls von der Hochschule zur Verfügung gestellt werden sollte, vor allem wenn die LV als Online-Lehre durchgeführt wird.

Eine fixe Verankerung von LVs mit Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre Sozialer Arbeit wurde auch thematisiert. So meint der eben erwähnte Nutzer, dass er gerne „einen bestimmten Part [...] in dieser Ausbildung [spiele], wo er dann über das Peer-Thema erzählt.“ (ebd.:6) Eine institutionelle Verankerung könnte dem entgegenwirken, dass nur vereinzelt spektakuläre Fälle an die Hochschule geholt werden, wie z.B. migrantische Sexarbeiter*innen oder psychisch kranke Straftäter*innen, so der Lehrende aus der LV Soziale Arbeit im Handlungsfeld Justiz (vgl. TI2:8). Aus seiner eigenen Erfahrung hat er genau von solchen Exkursionen erzählt, wo der schon mehrmals erwähnte „Zoo-Effekt“ voll eingetreten ist (vgl. ebd.:2).

Der befragte Studierende dieser LV betonte auch, dass es wichtig sei, die beteiligten Nutzer*innen gut darauf vorzubereiten und auch Setting, Anzahl der Studierenden, Ablauf und Situation transparent zu machen. Auch ist es wichtig zu besprechen und vorzubereiten, wie es ist, wenn man dann wirklich vor einer Gruppe Studierender steht, die einen mit den verschiedensten Fragen konfrontieren. Gleichzeitig sollte man aber auch mit der Gruppe der Studierenden abklären, was No-Gos sind, welche Themen für den*die Nutzer*in heikel sein könnten und dass man den Rahmen absteckt (vgl. TI3:8). Eine umfassende Vorbereitung aller Beteiligten kann wohl als generelle Empfehlung für LVs mit Nutzer*innenbeteiligung formuliert werden. Einerseits können so vielleicht unangenehme Situationen vermieden und auch bestimmte Erwartungen auf beiden Seiten besser eingeschätzt und darauf reagiert werden.

Die Studierende aus der LV zum Thema Peer-Arbeit hat aus ihrer Erfahrung abgeleitet, dass es sehr auf das jeweilige Fach ankommt, bei dem Nutzer*innen involviert werden und wie man dann damit umgeht (vgl. TI1:3). Auch dass der Nutzer als Co-Lehrender die LV gemeinsam mit der Lehrenden durchgeführte und sie sich mit der Gestaltung der LV-Einheiten abwechselten, empfindet die Studierende als bereichernd und meint, „dass dieser Wechsel das auch ein bisschen belebt macht. Dass du einmal Theorie

hast und einmal die Mischung und einmal vielleicht nur den Nutzer/die Nutzerin.“ (ebd:3)

Wie bereits unter Kapitel 5.6 ausführlich dargestellt, spielen der Umgang zwischen Lehrenden und Nutzer*innen und der Umgang mit zugrundeliegenden Hierarchien eine wichtige Rolle für das Gelingen von LVs mit Nutzer*innenbeteiligung. Neben einer formal gleichwertigen Beteiligung des*der Nutzer*in sind auch der wertschätzende Umgang miteinander und ein Arbeiten auf Augenhöhe wichtige Faktoren (vgl. ebd.:8).

5.7.2 Vielfalt an Formaten – verschiedene Settings

Eine Empfehlung, die vor allem in den beiden Gruppendiskussionen immer wieder formuliert wurde, ist die Notwendigkeit von verschiedenen, unterschiedlichen Formaten der Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre. Eine Lehrende, die bereits viel Erfahrung mit der Involvierung von Nutzer*innen im Lehrkontext hat, meint dazu:

„[...] ich hab gerade gedacht, dass diese Vielfalt von Formaten, die wir für SUI mittlerweile kennen, das ja auch eigentlich ganz gut dazu passt, also eigentlich könnte jede*r Kolleg*in sich ein passendes Format herausuchen, je nachdem wie sie auch bereit sind, Beteiligung zuzulassen.“ (TG2:5)

Neben dem Fach oder dem Handlungsfeld – wie unter 5.7.1. ausgeführt – ist es auch wichtig, wie das jeweilige Format zum Lehrenden und zu den involvierten Nutzer*innen passt bzw. umgekehrt, wie der*die Nutzer*in zum ausgewählten Format. Da dies sehr individuell zu sein scheint, kann keine allgemein gültige Aussage dazu getroffen werden, sondern muss von Fall zu Fall entschieden und ausgehandelt werden.

Von verschiedenen Expert*innen im Bereich der Nutzer*innenbeteiligung wurden öfters gemischte Settings erwähnt und vorgeschlagen. Also Formate, wo Studierende und Nutzer*innen gemeinsam an Inhalten arbeiten und es auch nicht von vornherein die Einteilung in diese beiden Gruppen gibt. Eine Gruppendiskussionsteilnehmerin formuliert diesen Bedarf an gemischten Programmen so:

„Ein mögliches Setting ist, das fände ich ganz interessant und das hab ich auch schon oft auf Konferenzen gehört von anderen Hochschulen und das haben wir bis jetzt noch kaum gemacht, ist wirklich Nutzer*innen und Studierende, die gemeinsam an einem Kurs oder einer LV teilnehmen.“ (TG2:3)

Die bereits erwähnten Gap-Mending-Kurse sind die bekanntesten Beispiele für diese Form der Nutzer*innenbeteiligung im Studium der Sozialen Arbeit. Der größte Unterschied zu den LVs mit Nutzer*innenbeteiligung, die in dieser Arbeit untersucht wurden, ist, dass Nutzer*innen nicht nur in dieser Rolle und aufgrund ihres Erfahrungswissens teilnehmen, sondern als Studierende, die gemeinsam mit anderen Studierenden Themen aus der Sozialarbeitspraxis behandeln. Auch die befragte Lehrende der LV zum Thema Peer-Arbeit denkt über die Vorteile eines Seminars nach, „wo Nutzer*innen als Studierende drinnen sitzen und Studierende, und die Studierenden gemeinsam ein Thema bearbeiten.“ (T6:8)

Im Rahmen der Recherche für diese Arbeit hat sich gezeigt, dass es solche Formate an österreichischen Hochschulen bislang gar nicht gibt, da (ehemalige) Nutzer*innen unter anderem die notwendigen Zugangsvoraussetzungen für Hochschulen oft nicht erfüllen können. Wenn also solche Formate zukünftig in Österreich stattfinden sollen, muss gleichzeitig auch über diese Voraussetzungen und den damit verbundenen Hürden diskutiert werden. In einer der Gruppendiskussionen entstand dann spontan die Idee der Konzeption und Durchführung einer länderübergreifenden Summer School, wo dieses Setting ausprobiert werden könnte (vgl. TG2:3).

5.7.3 Strukturelle Verankerung

Neben den oben erwähnten Zugangsvoraussetzungen seitens der Hochschulen spielt auch die Einbettung solcher Formate in bestehende Curricula eine Rolle. Eine Teilnehmerin der Gruppendiskussion meint, „dass es so etwas Klassisches [...] wie Modulzuordnungen [bräuchte]. Module die Service User Involvement heißen“ und fügt hinzu, dass „das [...] strukturell für uns schon was sehr, sehr Neues [wäre].“ (ebd.:9) Dass eine Verankerung im Lehrplan jedoch nicht so einfach umsetzbar ist, zeigt folgendes Zitat einer Lehrenden, die dazu kritisch anmerkt:

„[...] aber will jetzt gar nicht darüber nachdenken, ob Studierenden das dann vielleicht als Freifach oder als weiß nicht was angerechnet wird [...] Sicher gibt's immer wieder Lehrveranstaltungen, wie bei uns, dass man aktuelle Themen unterbringen kann, aber die Art des Studiums spielt sicher eine Rolle, dass man insgesamt nicht so viel Experimentiermöglichkeiten hat [...]“ (ebd.:8)

Den Vorschlag, LVs mit Nutzer*innenbeteiligung als Freifach anzubieten, wenn es als fixer Bestandteil des Curriculums nicht möglich ist, macht auch die befragte Studierende (vgl. TI1:9). Anhand der Beiträge der Teilnehmer*innen der Gruppendiskussionen, die aus verschiedenen Ländern und von verschiedenen Hochschulen kommen, zeigt sich, dass es wohl sehr auf die Strukturen und den Willen der jeweiligen Hochschule ankommt, Modelle von Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre umzusetzen. So gibt es beispielsweise an der FH St. Pölten bereits seit einigen Jahren den sogenannten „Klient*innenbeirat“, der im Jahr 2012 mit dem Ziel, die Erfahrungen und Hinweise der Klient*innen in die Hochschullehre einfließen zu lassen, gegründet wurde (vgl. Moser 2014:335). Dieser Beirat ist ein erster Schritt in Richtung fester Etablierung von Nutzer*innenbeteiligung innerhalb der FH und weist in Richtung Selbstvertretung von Nutzer*innen. Diese bereits existierenden Selbst- und Interessensvertretungen sieht auch ein anderer Lehrender als Chance, um die Nutzer*innenbeteiligung in der Sozialarbeitsausbildung zu stärken (vgl. TI2:9).

Der Gap-Mending-Kurs, der in GB durchgeführt wird, hat neben den Studierenden und Nutzer*innen auch deren Angehörige im Fokus (vgl. Kapitel 3.1). Der Lehrende der LV im Handlungsfeld Justiz sieht die „Angehörigenarbeit“ als einen wichtigen Punkt und empfiehlt, dass „gerade, wenn es um systemische Sozialarbeit und so geht, dass man auch vielleicht mit Angehörigen in einen Dialog tritt.“ (TI2:9) Das zusätzliche Einbinden von Angehörigen wäre ein weiterer möglicher Schritt, wie Nutzer*innenbeteiligung in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen ausgestaltet werden könnte.

5.7.4 Fazit

Anhand des empirischen Materials haben sich drei Kategorien an Empfehlungen ergeben: Empfehlungen, die sich direkt aus den Wahrnehmungen der Beteiligten der untersuchten LVs ableiten lassen. Empfehlungen, die die Art der Formate und das jeweilige Setting betreffen und Empfehlungen, die in Richtung einer strukturellen Verankerung von Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre abzielen.

Die erste Kategorie ist von den sehr subjektiven, vereinzelt Perspektiven der Beteiligten aus den LVs abgeleitet und muss auch so interpretiert werden. Trotzdem lassen sich auch davon bestimmte Elemente für die Planung zukünftiger LVs mit Nutzer*innenbeteiligung verwenden. So ist eine umfassende und gute Vorbereitung der Nutzer*innen und der Studierenden seitens der Lehrenden jedenfalls wesentlich. Ebenso die Möglichkeit, dem*der Nutzer*in die technische Ausstattung für die Durchführung der LV zur Verfügung zu stellen. Die Einbindung der Nutzer*innen als Co-Lehrende sorgt sicherlich für einen gleichwertigeren Umgang und eine flachere Hierarchie, dennoch sollten sich die Lehrenden der inhärenten Machtverhältnisse bewusst sein und diese kritisch reflektieren. Neben der formalen Ebene spielt auch der Umgang mit den Nutzer*innen in der LV eine große Rolle und sorgt entweder für einen Abbau oder für eine Verstärkung der hierarchischen Beziehung. Diese Empfehlungen, abgeleitet aus den Interviews, decken sich zum Teil mit den von Laging und Heidenreich (2019:19) erarbeiteten Kriterien im Rahmen einer Involvierung in die Lehre. Diese sollten seitens der Hochschule beachtet werden und betreffen die Auswahl von Nutzer*innen, ihre Rolle, die Vorbereitung, den Zugang, das Berufsgeheimnis und adäquate Entlohnung.

Der zweite Bereich umfasst das Setting, in dem Nutzer*innen in die Lehre involviert werden. Hier hat sich gezeigt, dass es einen Bedarf an gemischten Settings gibt, wie es im Rahmen der Gap-Mending-Kurse bereits in einigen Ländern umgesetzt wird. Dadurch wäre es auch möglich, das Thema *Outing* anders zu bearbeiten und dieses Erfahrungswissen nicht nur den Nutzer*innen zuzuschreiben, sondern über Erfahrungen aller Beteiligten zu sprechen. Ein weiterer Vorteil von solchen Formaten ist, dass sich das Phänomen des *Othering* nicht so stark ausprägen kann, weil nicht von vornherein ganz klar ausgewiesen wird, wer Studierende*r und wer Nutzer*in ist.

Klare Empfehlungen wurden auch in Richtung einer strukturellen Verankerung und somit Etablierung von Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre Sozialer Arbeit, an Hochschulen und in Curricula abgegeben. Eine solche Verankerung wäre notwendig und würde auch mehr Aufmerksamkeit auf das Thema innerhalb der Sozialarbeitsausbildung lenken. Wie in Kapitel 5.1.1. beschrieben wurde, hängt dies auch von rechtlichen Rahmenbedingungen innerhalb der Hochschulpolitik ab und fällt nicht allein in den Entscheidungsbereich der Hochschulen selbst. Eine einheitliche bundesweite Regelung könnte dafür sorgen, dass die Inklusion von Nutzer*innen in der Lehre nicht nur punktuell geschieht und vom Engagement bestimmter Lehrender abhängt, sondern zum Standard wird.

6 Potentiale und Grenzen von Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre Sozialer Arbeit – eine Zusammenführung

Ziel dieser Arbeit ist es, die Möglichkeiten und Grenzen einer Nutzer*innenbeteiligung in der Hochschullehre Sozialer Arbeit in Österreich zu identifizieren und damit einerseits eine Basis für zukünftige Forschung zu diesem Thema zu schaffen und andererseits auch Empfehlungen für die praktische Umsetzung von Formaten mit Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre zu formulieren. Anhand der vorab entwickelten Forschungsfragen wurde versucht, diese Potentiale und Grenzen sichtbar zu machen. In folgendem Kapitel werden nochmal alle Teile der Arbeit im Hinblick auf die Haupt- und Subforschungsfragen zusammengeführt.

6.1 Theoretischer Rahmen und Verortung

Philipp Zwehl

In Kapitel 2 wurde der Versuch unternommen, sich dem Konzept der Nutzer*innenbeteiligung auf einer begrifflichen Ebene zu nähern. Zu diesem Zweck wurden die unterschiedlichen theoretischen Bezüge dargestellt, da eine einheitliche Definition dieses Konzept bzw. ein diesbezüglicher kohärenter theoretischer Rahmen bisher fehlt (vgl. Laging / Heidenreich 2019:12). Es hat sich gezeigt, dass sich das grundlegende Anliegen der Nutzer*innenbeteiligung in den theoretischen Rahmen der Partizipation einreihen lässt. Dieses ist darauf gerichtet, die Menschen an Entscheidungen und Prozessen zu beteiligen, deren Lebenswelt von diesen beeinflusst wird. In einem weiteren Schritt wurde gezeigt, dass dieser Anspruch im Sinne der Selbstbestimmung vor allem für von Exklusion und Diskriminierung betroffene Bevölkerungsgruppen gilt, frei nach dem Motto der Selbstbestimmungsbewegung der Menschen mit Behinderung: „Nothing about us, without us!“ Das so abgeleitete Konzept der Partizipation wurde dann auf die Soziale Arbeit bezogen. Es wurde herausgearbeitet, dass Partizipation in der Sozialen Arbeit im Spannungsfeld zwischen Teilnahmegewährung durch Fachkräfte und dem Wahrnehmen von Einflusschancen durch Nutzer*innen entsteht. Dann wurden die Rollen der Nutzer*innen und der Fachkräfte bzw. Expert*innen voneinander abgegrenzt.

Es wurde dargestellt, dass zwischen diesen Rollen eine ungleiche Machtbeziehung vorliegt, weil das Expert*innenwissen der Fachkräfte traditionell mit mehr Macht verbunden ist als das Erfahrungswissen der Nutzer*innen. Hierbei hat es sich noch als wichtig herausgestellt, dass diese beiden Rollen und die damit verbundenen Wissensformen nicht exklusiv oder unveränderlich sind. Eine Person kann zu unterschiedlichen Zeitpunkten oder gleichzeitig sowohl Nutzer*in als auch Fachkraft sein und beide Wissensformen in sich vereinen.

Im nächsten Abschnitt der theoretischen Einbettung des Konzepts der Nutzer*innenbeteiligung wurden die wichtigsten Begriffe für die Rolle der Nutzer*innen und deren theoretischen Bezüge erläutert. Hier wurde unter anderem auf den Begriff der Klient*innen eingegangen, welcher aus der Psychologie bzw. dem Handlungsfeld der Psychiatrie stammt. Der Begriff beinhaltet ein starkes Abhängigkeitsverhältnis zwischen einer schutzbedürftigen Person und seinem*ihre(r) Vertreter*in und damit sowohl eine Entmündigung als auch einen Schutzauftrag. Auf Grund der in diesem Begriff implizierten Machtasymmetrie wird dieser in der vorliegenden Arbeit nicht verwendet. Der Begriff hat aber eine besondere Relevanz im Zwangskontext, da hier die freiwillige Entscheidungsmacht der Personen, die Soziale Arbeit zu „nutzen“, eingeschränkt ist.

Im Unterschied dazu versteht der Begriff der Nutzer*innen die Soziale Arbeit als Aneignungsprozess von Subjekten unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und betont diesen aktiven Prozess des „Nutzens“. Außerdem ist in diesem Begriff eine spezielle Form des Erfahrungswissens, welche durch das Nutzen von sozialen Dienstleistungen entsteht, inbegriffen. Aus diesem Grund wurde sich für die Verwendung dieses Begriffs für den weiteren Verlauf dieser Arbeit entschieden. Dem gegenüber ist der Begriff Expert*innen mit Erfahrungswissen weiter gefasst und beinhaltet auch Erfahrungswissen durch Betroffenheit. Die Bezeichnungen für diese unterschiedlichen Formen des Erfahrungswissens werden aber in der Literatur und auch von den Forschungsteilnehmer*innen teilweise synonym verwendet. Außerdem stellt sich in Zusammenhang mit dem Begriff der Expert*innen mit Erfahrungswissen die Frage nach dem realen Expert*innenstatus von Personen mit Erfahrungswissen und in welchem Rahmen dieser anerkannt ist. Hier kann kritisch angemerkt werden, dass dieser Expert*innenstatus eine erstrebenswerte Vision für die Zukunft darstellt, aber in der Realität nur in sehr begrenzten Bereichen auch wirklich anerkannt ist. Zuletzt wird noch der Begriff der Adressat*innen erwähnt, welche vor allem in deutschsprachiger Literatur relevant ist und mit seinem Fokus auf die Lebensweltorientierung eine sinnvolle Ergänzung zum Begriff der Nutzer*innen darstellt.

Der abschließende Teil der theoretischen Einbettung führt die dargestellten Begriffe und theoretischen Bezüge zusammen, um zu einem Verständnis der Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre der Sozialen Arbeit zu gelangen. Nutzer*innenbeteiligung bedeutet für diese Arbeit also das Einbringen der besonderen Perspektive bzw. des Erfahrungswissens von Personen welche Dienstleistungen der Sozialen Arbeit genutzt und/oder erfahren haben. Dieses Einbringen von Erfahrungswissen kann in unterschiedlichen Bereichen der Sozialen Arbeit geschehen. Das Forschungsinteresse dieser Arbeit ist auf die Lehre gerichtet, also die Vermittlung von Fachkompetenzen, Methoden und Haltungen im Rahmen der Ausbildung von zukünftigen Fachkräften der Sozialen Arbeit. In diesem Zusammenhang ergeben sich zwei Perspektiven, nach denen sich die Wirkung und die Umsetzung von Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre Sozialer Arbeit besser einordnen lassen. Da ist zum einen die Bildungsperspektive, also welchen Einfluss die Einbeziehung der Perspektive der Nutzer*innen auf die Ausbildung der Studierenden hat. Zum anderen ist der Fokus der Empowermentperspektive auf eine mögliche Selbstbefähigung

und/oder Ermächtigung der der Nutzer*innen gerichtet. Aus dieser Perspektive kann auch der Grad der Partizipation von Nutzer*innen und die Form der Einbindung anhand eines Stufenmodells untersucht werden. Diese beiden Perspektiven wurden in weiterer Folge zur Interpretation der Forschungsergebnisse wieder aufgegriffen.

6.2 Modelle von Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre Sozialer Arbeit

Christoph Omann

In Kapitel 3 wurde ein Überblick über verschiedene Modelle von Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre und Forschung innerhalb der Sozialen Arbeit gegeben. Dazu wurde vor allem auf die Umsetzung von Service User Involvement in GB und Skandinavien in Form der Gap-Mending-Kurse eingegangen. Dabei hat sich gezeigt, dass das Konzept in diesen Regionen schon eine lange Tradition und durch gesetzliche Verankerungen auch eine solide Basis für die Umsetzung hat. Vor allem in GB spielen dabei die verschiedenen von Nutzer*innen selbstverwalteten Service User Organisationen eine große Rolle. Einige von diesen haben sich gemeinsam mit Forscher*innen und Lehrenden aus verschiedenen europäischen Ländern zum Netzwerk PowerUs zusammengeschlossen.

Die Grundlage des Netzwerks ist der Gap-Mending-Ansatz, der durch die Umsetzung der verschiedenen Gap-Mending-Kurse ein voneinander Lernen zwischen Studierenden der Sozialen Arbeit und Nutzer*innen ermöglichen und so die Sozialarbeitspraxis verändern soll. Solche Kurse wurden sowohl in GB als auch in Schweden, Norwegen und Dänemark schon mehrmals sehr erfolgreich durchgeführt und sind Vorbild für ähnliche Settings in anderen Ländern. In GB ist es vor allem Peter Beresford, der sich in seiner Dreifach-Rolle als Betroffener, als Forscher und als Aktivist dem Thema widmet und viel Wissen dazu generiert.

Im deutschsprachigen Raum gibt es zwar einiges an Forschung zur Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre Sozialer Arbeit, jedoch sind praktische Umsetzungen bislang nur sehr vereinzelt an bestimmten Hochschulen zu beobachten. In der Schweiz forscht Emanuela Chiapparini von der FH Basel zu Nutzer*innenpartizipation und versucht anhand der Erfahrungen aus den Gap-Mending-Kursen in GB und Skandinavien, eine Grundlage für die Umsetzung davon in der Schweiz zu schaffen. Auch in Deutschland gibt es einige Projekte zu Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre, jedoch sind diese stark vom Engagement einzelner Lehrender abhängig (vgl. Dettmann / Scholz 2021:58). So gibt es doch einige Lehrende und Forscher*innen, die sich dem Thema widmen, wie beispielsweise an der FH in Esslingen, wo es erste Ansätze von gemischten Programmen gibt, wo Studierende und Nutzer*innen in einen gemeinsamen Reflexionsprozess über die Sozialarbeitspraxis gehen. Ebenso werden in Seminaren an der KHSB in Berlin Nutzer*innen aktiv in eigens dafür konzipierten Seminaren in die Lehre involviert. Es geht dabei vorwiegend um den Austausch zwischen den Studierenden und Nutzer*innen und beide Gruppen reflektieren diesen anschließend schriftlich. Auch an der HAW Hamburg gab es ein Seminar, in dem Studierende und Nutzer*innen

gemeinsam an der Reflexion von Konzepten aus der Sozialarbeitspraxis arbeiten. Dieses Format wurde anschließend auch hinsichtlich der Wirkung auf die Studierenden evaluiert und soll einen Beitrag zum Diskurs über Nutzer*innenbeteiligung in Deutschland leisten.

In Österreich ist zwar das Thema der Beteiligung von Nutzer*innen in der Praxis aktuell sehr im Vordergrund und erlangt mit dem Erfolg des neunerhaus Peer-Campus immer größere Bekanntheit. Wie die Recherche im Rahmen dieser Forschung ergeben hat, sind Formate der Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre Sozialer Arbeit allerdings noch nicht sehr verbreitet. Wie in Deutschland hängt es auch in Österreich stark von einigen wenigen Lehrenden ab, die sich dem Thema widmen, und wo vor allem das Format der punktuellen Beteiligung vorrangig Eingang in die Hochschullehre findet. Es werden also Nutzer*innen in ihrer Rolle als Menschen mit Erfahrungswissen in bestimmte LVs eingeladen, um genau diese Nutzer*innen-Perspektive einzubringen. Vereinzelt gibt es auch Lehrforschungsprojekte an denen Nutzer*innen in der Lehre, aber auch an der Wissensproduktion in Form von partizipativer Forschung beteiligt sind. Die Einbindung von Nutzer*innen als Co-Lehrende gibt es nach wie vor sehr selten und außer den Lehrforschungsprojekten und der für diese Arbeit untersuchten LV zum Thema Peer-Arbeit sind keine LVs mit diesem Grad an Beteiligung bekannt. Da die Recherche für den österreichischen Kontext leider nicht vollständig ist, ist es aber durchaus möglich, dass es auch an anderen Hochschulen Formate gab und gibt, die uns nicht bekannt sind.

Für weitere Beispiele von Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre (nicht nur innerhalb der Sozialen Arbeit) auf europäischer und auch internationaler Ebene lohnt sich ein Blick in das sehr aktuelle und umfassende Werk *The Routledge Handbook of Service User Involvement in Human Services Research and Education*.

6.3 Beteiligte Akteur*innen

Philipp Zwehl

Aus der Literatur und Analyse der empirischen Daten haben sich die Gruppen der Lehrenden, der Nutzer*innen und der Studierenden als die relevanten Akteur*innengruppen ergeben. In Bezug auf die Voraussetzungen hat sich herausgestellt, dass sich diese zum einen auf einer formalen Ebene und zum anderen auf einer individuellen Ebene verorten lassen. Aus der Emanzipationsperspektive lassen sich hier mehrere Faktoren benennen, welche die Einbindung von Nutzer*innen erschweren können. Diese sind vor allem im institutionellen Bereich der FHs und dem dazugehörigen FHG zu finden. So lassen die Curricula und die Gesamtausrichtung des Studiums der Sozialen Arbeit in Österreich nur wenig Spielräume für die Beteiligung von Nutzer*innen zu, weshalb diese meist nur auf Initiative von einzelnen engagierten Lehrenden zustande kommt. Außerdem erschweren die rechtlichen Anforderungen des FHG in Bezug auf die Anstellung von nebenberuflich Lehrenden die Beschäftigung von bestimmten (z.B. erwerbslosen) Personen. Auch haben Nutzer*innen oft nicht die

formalen Qualifikationen, um als Lehrende an den FHs angestellt werden zu können. Diese Faktoren lassen sich klar als Grenzen der Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre der Sozialen Arbeit einordnen.

Es hat sich weiters herausgestellt, dass es auch individuelle Voraussetzungen gibt, welche eine Einbindung von Nutzer*innen begünstigen oder erschweren können. In den untersuchten Fällen waren die Lehrenden in der Lage, die Nutzer*innen aufgrund einer vorherigen Beziehung auszuwählen. Hierbei berücksichtigten sie Kriterien, wie z.B. ob die Nutzer*innen trotz ihrer psychischen Verfassung zum Mitwirken an einer LV in der Lage sind. Dies birgt das Risiko, dass die Beteiligung nicht allen Nutzer*innen offensteht, sondern eben nur den „passenden“ Nutzer*innen. Dies weist auf einen Interessenkonflikt zwischen der Bildungsperspektive und der Emanzipationsperspektive hin bzw. welchem der beiden Perspektiven mehr Bedeutung zugemessen wird. Ist es wichtiger, durch die Auswahl von passenden Nutzer*innen das Bildungsziel der Qualifikation der Studierenden sicher zu stellen? Oder soll die Beteiligung an der Lehre allen interessierten Nutzer*innen offenstehen, auch denen, welche unter Umständen eine unbequeme Perspektive einbringen? Hier lassen sich sowohl Grenzen als auch Potenziale der Nutzer*innenbeteiligung erkennen, je nachdem, welcher der beiden Perspektiven wichtiger erscheint.

In Bezug auf die Motivation der beteiligten Akteur*innen haben sich vor allem für die Gruppen der Lehrenden und Studierenden interessante Erkenntnisse ergeben. Die Motivationen der Lehrenden in Bezug auf die Umsetzung einer LV mit Nutzer*innenbeteiligung lassen sich relativ klar zwischen der Bildungsperspektive oder Emanzipationsperspektive einordnen. Aus der Bildungsperspektive ist das Interesse der Lehrenden vor allem auf die Möglichkeit eines Perspektivwechsels gerichtet, also, dass Studierende Nutzer*innen in einer anderen Rolle kennenlernen und deren Sichtweise besser nachvollziehen können. Aus Emanzipationsperspektive geht es den Lehrenden darum, den Nutzer*innen eben diesen Raum zu eröffnen, ihre Sichtweise darzustellen und ihr Erfahrungswissen einzubringen. Hier zeigt sich, dass diese beiden Perspektiven zumindest auf Ebene der Motivation der Akteur*innen durchaus Hand in Hand gehen können.

Die Motivationen der Nutzer*innen richten sich vor allem auf das Erzählen der eigenen Geschichte und die Darstellung der eigenen Sichtweise auf einen Teilbereich der Sozialen Arbeit. Sie wollen aber auch auf Änderungsbedarf hinweisen und erhoffen sich Verbesserungen in der Praxis der Sozialen Arbeit, z.B. im Maßnahmenvollzug, durch die Studierenden, von denen einige ggf. in der Zukunft einmal in diesem Bereich tätig sein werden. Aus dieser Perspektive ist ihre Motivation also teilweise auf ein *meaningful involvement* gerichtet, also einer Verbesserung der Praxis der Sozialen Arbeit. Es hat sich weiter herausgestellt, dass sich die Studierenden in beiden untersuchten Fällen nicht wirklich mit der Thematik der Nutzer*innenbeteiligung vor der LV auseinandergesetzt haben und daher auch keine speziellen Motive diesbezüglich hatten. Die Motivationen der beteiligten Akteur*innen sind also auf die angenommenen positiven Wirkungen der Nutzer*innenbeteiligung gerichtet und lassen sich damit in den Bereich der Potenziale einordnen.

Die Aufgaben der beteiligten Akteur*innen haben ihren „klassischen“ Rollen entsprochen. Die Lehrenden als „Expert*innen“ waren für die organisatorischen Belange und den Rahmen der LVs verantwortlich. Sie konzipierten die LVs, moderierten und waren für Vor- und Nachbereitung verantwortlich. Die Nutzer*innen waren in ihrer Rolle als Nutzer*innen für das Einbringen ihres Erfahrungswissens und das Erzählen „ihrer Geschichte“ sowie die Beantwortung der Fragen der Studierenden verantwortlich. In einem der untersuchten Fälle hatte der Nutzer darüber hinaus auch die Aufgabe eines Lehrenden, Feedback zu den einzelnen Studierenden zu geben. Hier wird eine Grenze der Nutzer*innenbeteiligung in den untersuchten Fällen sichtbar, die „klassischen“ Rollenbilder von Expert*innen, Nutzer*innen und Studierenden konnten nur teilweise aufgebrochen werden.

6.4 Beziehungen und Umgang zwischen den Beteiligten

Christoph Omann

Eine der Forschungsfragen, die dieser Arbeit zugrunde liegt, betrifft die Beziehungen zwischen den verschiedenen Beteiligten an den untersuchten LVs und wie sich diese ausgestalten. Wie sich bereits in der Ergebnisdarstellung und -interpretation gezeigt hat, ist die Beteiligung von Nutzer*innen in der Lehre schon rein strukturell nie frei von Hierarchien und Machtverhältnissen, die Beziehungen zwischen den einzelnen Akteur*innen können jedoch durch verschiedene Faktoren beeinflusst und gestaltet werden. Das sind im Fall der für diese Forschung untersuchten LVs einerseits Rahmenbedingungen, wie die persönlichen und formalen Voraussetzungen für eine Beteiligung von Nutzer*innen, die Art und der Grad der Partizipation und der Umgang zwischen den Beteiligten in der LV. Es gibt dabei aber auch Unterschiede zwischen den einzelnen Akteurskonstellationen.

So ist die Beziehung zwischen Nutzer*innen und Lehrenden vorwiegend durch bestimmte Rahmenbedingungen, wie den formalen Voraussetzungen seitens der Hochschule für eine Beteiligung von Nutzer*innen oder den gesetzlichen Grundlagen allgemein, geprägt. Aber auch die persönlichen Voraussetzungen und eine bereits bestehende persönliche Beziehung zwischen den Nutzer*innen und den Lehrenden gestaltet das Verhältnis. So hat sich gezeigt, dass bestimmte persönliche Charakteristika von Nutzer*innen und der Umstand, dass sich Nutzer*innen und Lehrende bereits kennen und vielleicht schon gemeinsam gearbeitet haben oder politisch aktiv waren, förderlich für eine Involvierung in die Lehre sind. Eine hierarchische Komponente, die dabei jedoch nicht ausgeklammert werden sollte, ist das Privileg der Lehrenden, sich die „passenden“ Nutzer*innen aussuchen zu können, wodurch auch eine Hierarchisierung unter den Nutzer*innen selbst erfolgt. Somit liegt die Entscheidung, ob ein*e Nutzer*in für eine Beteiligung geeignet ist, stark in der persönlichen Wahrnehmung der*des Lehrenden. Das muss nicht per se negativ sein, darf jedoch in der Reflexion nicht vernachlässigt werden. Diese Möglichkeit des Aussuchens kann sowohl Potential wie auch eine Grenze darstellen.

Derzeit erfolgt die Nutzer*innenbeteiligung in Österreich noch sehr stark über diese persönliche Auswahl seitens der Lehrenden. Durch eine stärkere Involvierung von und

Kooperation mit Service User Organisationen könnte eine bessere institutionelle Vertretung für Nutzer*innen geschaffen werden, die wiederum eine aktive Rolle bei der Beteiligung in der Lehre spielen könnte, wie es beispielsweise in GB oder Schweden der Fall ist.

Daran anschließend beeinflusst auch die Art oder der Grad der Partizipation diese Beziehung. Eine Anstellung von Nutzer*innen als Co-Lehrende stellt zumindest formal ein gleichwertigeres Verhältnis zwischen ihnen und Lehrenden her. Ob diese formale Gleichstellung einen Einfluss auf die Wahrnehmung der Studierenden hat, konnte in dieser Arbeit nicht geprüft werden, doch spielen die persönlichen Voraussetzungen der Nutzer*innen und der Umgang miteinander im Rahmen der LV zwischen den beiden Akteur*innen diesbezüglich eine große Rolle.

Die Beziehung zwischen den Nutzer*innen und Studierenden strukturiert sich wiederum stark entlang der beschriebenen Wissensformen und ihrer Hierarchisierung bzw. Dichotomisierung. Mit der Unterscheidung und Bewertung von Erfahrungswissen auf der einen und professionellem Wissen auf der anderen Seite entsteht automatisch eine hierarchische Beziehung, die durch ein gewisses *Othering* geprägt ist. Diese Unterscheidung von Wissen ist ein Phänomen, das oft sichtbar wird bei Formaten mit Nutzer*innenbeteiligung und ist dafür ein limitierender Faktor. Durch eine Anerkennung von Erfahrungswissen auf einer formalen Ebene und einem anderen Umgang mit Erfahrungswissen von Studierenden – wie es im Rahmen der Gap-Mending-Kurse passiert – könnte dem entgegengewirkt werden. Die exklusive Zuordnung von Wissen zu Nutzer*innen und Lehrenden gestaltet gleichermaßen auch die Beziehung zwischen diesen.

Die Beziehung zwischen den Studierenden und Lehrenden wurde in dieser Arbeit nicht näher untersucht, jedoch hat sich vor allem anhand der von einigen Lehrenden gemachten Erfahrungen in anderen Ländern gezeigt, dass eine bestimmte Kultur an Hochschulen diese Beziehung prägt. So sind die Hierarchie und der Abstand zwischen Lehrenden und Studierenden an Hochschulen in Österreich generell stärker ausgeprägt als beispielsweise in GB. Auch dieser Umgang miteinander, kann als begrenzender Faktor für mehr Nutzer*innenbeteiligung gewertet werden. Jedoch muss angemerkt werden, dass sich auch hier die Hochschulen unterscheiden und auch die Lehrenden das unterschiedlich handhaben, wodurch keine allgemein gültige Aussage dazu getroffen werden kann.

6.5 Vorschläge und Empfehlungen

Christoph Omann

Aus dem empirischen Material, das dieser Arbeit zugrunde liegt, lassen sich einige Voraussetzungen, aber auch Vorschläge und Empfehlungen für eine gelingende Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre Sozialer Arbeit ableiten. Diese beziehen sich darauf, wie Grenzen erweitert und Potentiale besser ausgeschöpft werden können. Die meisten davon fallen in den Verantwortungsbereich der Hochschulen und der

Lehrenden, die die Beteiligungsformate konzipieren. Wie unter Kapitel 5.1.1 schon beschrieben, gibt es für FHs bereits eine gesetzliche Hürde, nur erwerbstätige Nutzer*innen als nebenberuflich Lehrende anzustellen. Im Fall der untersuchten LV zum Thema Peer-Arbeit war der beteiligte Nutzer zum Zeitpunkt als Peer-Mitarbeiter Teilzeit in der Wohnungslosenhilfe angestellt, wodurch auch eine nebenberufliche Anstellung an der FH möglich war. Hier wäre also dringend eine Änderung im FHG oder andere kreative Lösungen seitens der Hochschule notwendig, wie eine entsprechende Anstellung und Entlohnung sichergestellt werden. Dabei ist auch darauf zu achten, dass genügend Ressourcen zu Verfügung gestellt werden, damit es nicht einen Verzicht auf bzw. ein Teilen der finanziellen Mittel für die Lehrenden bedeutet, wie im Fall der untersuchten LV zum Thema Peer-Arbeit.

Neben der rechtlichen Grundlage muss es aber auch eine strukturelle Verankerung in den jeweiligen Curricula der Studiengänge der Sozialen Arbeit geben. Formate mit Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre müssen fixer Bestandteil des Bachelor- und Masterlehrgangs sein, aber auch auf der Ebene der Konzeption von Studiengängen, der Wissensproduktion oder der Auswahl und Bewertung von Studierenden müssen Nutzer*innen vermehrt involviert werden, wie das beispielsweise in Schweden oder GB bereits der Fall ist. Bei einer Einbindung auf formaler Ebene gehört auch die Ausstattung der Nutzer*innen mit allen notwendigen technischen Mitteln dazu. Diese fehlende technische Ausstattung wurde von einigen Beteiligten in den Erhebungen genannt und kritisiert und stellt eindeutig eine Hürde für die Beteiligung von Nutzer*innen dar. Trotzdem haben auch punktuelle Beteiligungen von Nutzer*innen als Gäste ebenso ihre Berechtigung und sollten seitens der Hochschulen weiterhin in den Kontexten ermöglicht werden, wo eine solche Art der Beteiligung Sinn macht. Es hat sich jedenfalls gezeigt, dass eine Vielfalt an Formaten durchaus berechtigt ist, damit je nach Ziel und Zweck der Beteiligung und Inhalt der LV das passende Format gewählt werden kann.

So wäre es sicherlich auch für den österreichischen Hochschulkontext spannend, gemischte Settings – wo Nutzer*innen nicht nur in ihrer Rolle als Menschen mit Erfahrungswissen und Studierende nicht nur als jene mit professionellem Wissen agieren – durchzuführen. Dies würde auch die Gefahr des *Othering* verringern und *Outing* wäre nicht nur ein Thema der Nutzer*innen sondern für alle Beteiligten. Wie solche Formate aussehen könnten, kann in der zahlreichen Literatur zu den verschiedenen Arten von Gap-Mending-Kursen und deren Evaluationen nachgelesen werden. Im Rahmen der Gruppendiskussion mit den Expert*innen kam die Idee auf, eine für den deutschsprachigen Raum länderübergreifende Summer School zu organisieren, wo solche gemischten Settings ausprobiert und evaluiert werden könnten.

Aber auch für den Einflussbereich der Lehrenden, die Formate mit Nutzer*innenbeteiligung planen und durchführen, lassen sich einige Notwendigkeiten und Empfehlungen formulieren. Dies betrifft vor allem die Vor- und Nachbereitung der Studierenden und der Nutzer*innen. Hinsichtlich des*der beteiligten Nutzer*in kommt es darauf an, ob diese*r als Co-Lehrende*r oder als Gast eingebunden wird. Bei ersterem sollte neben der Durchführung bereits bei der Konzeption der LV und auch

bei der Evaluation der Studierenden eine Einbindung stattfinden. Weiter ist eine genaue Vorbereitung der Nutzer*innen in Hinblick darauf, was sie erwarten wird, wer die Studierenden sind, was die Aufgaben und was nicht die Aufgaben sind, wichtig. Auch ist es wichtig im Anschluss an die LV-Einheiten, gemeinsam zu reflektieren und Feedback zu geben. All diese Punkte sollten sicherlich auch bei punktuellen Beteiligungen beachtet werden. So ist eine gute Vorbereitung der Studierenden sinnvoll und kann einerseits enttäuschte Erwartungen vorbeugen, aber auch die nötige Sensibilisierung ermöglichen. Ebenso mitzubedenken, ist der Umstand, dass die Geschichten der Nutzer*innen, aber auch die Fragen der Studierenden bei beiden Seiten einiges auslösen und triggern können. Darauf sollte man zumindest vorbereitet sein. Wie sich in dieser Forschung gezeigt hat, macht es einen großen Unterschied, wen Lehrende an der LV beteiligen und dass in diesen Fällen das vorherige Einander-Kennen von Lehrenden und Nutzer*innen aus anderen Kontexten, die Involvierung einfacher gemacht hat.

Einen weiteren wichtigen Beitrag, den die Lehrenden im Fall einer Nutzer*innenbeteiligung leisten können, betrifft den Umgang mit den Nutzer*innen während den LVs. Wird der Umgang miteinander als gleichwertig und auf Augenhöhe erlebt, besteht durchaus die Möglichkeit, vorherrschende Hierarchien etwas zu verringern, auch wenn die Machtverteilung immer asymmetrisch sein wird. In der untersuchten LV zum Thema Peer-Arbeit wurde der Umgang untereinander sowohl vom Nutzer als auch von der befragten Studierenden als sehr harmonisch und auf Augenhöhe wahrgenommen. Sicherlich spielt auch dabei die bereits bestehende Beziehung zwischen dem Nutzer und der Lehrenden eine wichtige Rolle. In der anderen LV im Handlungsfeld Justiz wurde die Atmosphäre bzw. der Umgang untereinander auch angesprochen und die bereits bestehende professionelle Beziehung zwischen dem Lehrenden und dem Nutzer im Maßnahmenvollzug hat jedenfalls dazu beigetragen, dass der Nutzer seine Erfahrungen mit den Studierenden teilen konnte. Dass diese Beziehung aus einem anderen Kontext bereits bestand, war den Wahrnehmungen des Studierenden zufolge auch im Umgang zwischen den beiden spürbar. Dieses Kennen und eine gewisse Vertrautheit gestaltet das Setting und trägt auch dazu bei, wie sich der Umgang zwischen den Nutzer*innen und den Studierenden gestaltet, die sich ja in der Regel noch nicht kennen.

7 ‚How to continue?‘ - Fazit und Ausblick

Christoph Omann und Philipp Zwehl

Als Grundlage für Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschung zur Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre der Sozialen Arbeit in Österreich, folgt nun zur besseren Übersicht eine Auflistung der zuvor dargestellten Grenzen, Potenziale und Empfehlungen:

Grenzen:

- Nutzer*innenbeteiligung ist abhängig vom Engagement einzelner Lehrender
- Fehlende Verankerung von Formaten mit Nutzer*innenbeteiligung in den Curricula der Hochschulen
- Barrieren bei der Anstellung von Nutzer*innen als nebenberuflich Lehrende
 - Anstellung von erwerbslosen Menschen -> FHG
 - Voraussetzung von formalen Qualifikationen -> FHs
- Individuelle Voraussetzungen und vorherige Beziehung zwischen Lehrenden und Nutzer*innen beeinflussen deren Auswahl
- Fehlende technische Ausstattung der Nutzer*innen
- Aufgaben der beteiligten Akteur*innen entsprechen den „klassischen“ Rollen
- Hierarchisierung von Wissensformen
- Gefahr von *Othering* bzw. Zoo-Effekt

Potentiale:

- Motivationen der beteiligten Akteur*innen lassen sich einordnen in Bildungs- und Empowermentperspektive
- Positive Erfahrungen der beteiligten Akteur*innen: Perspektivwechsel für Studierende, Selbstermächtigung für Nutzer*innen
- Verschiedene Formen von Beteiligung möglich
- Vorherige Beziehung zwischen Nutzer*innen und Lehrenden reduziert Hierarchie in der Umsetzung und ermöglicht wertschätzenden Umgang miteinander

Empfehlungen:

- Beseitigung der rechtlichen Barrieren des FHG in Bezug auf Anstellung von (erwerbslosen) Nutzer*innen als nebenberufliche Lehrende
- Anerkennung von Erfahrungswissen als Qualifikation von Nutzer*innen
- Transparente Kriterien für den Auswahlprozess von Nutzer*innen + Einbezug von Service User Organisationen
- Ausreichend Ressourcen (technisch und finanziell) für Formate mit Nutzer*innenbeteiligung

- Verankerung von Formaten mit Nutzer*innenbeteiligung in Curricula von Bachelor- und Masterstudiengängen
- Vielfalt der Formate von Nutzer*innenbeteiligung, abhängig vom Ziel der LV
- Mehr Formate mit höherem Grad an Beteiligung von Nutzer*innen (z.B. Co-Lehrende)
- Gemischte Formate nach dem *Gap Mending*-Ansatz implementieren

Aus diesen Punkten ergeben sich Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschungen zum Thema der Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre Sozialer Arbeit, auf die folgend noch kurz eingegangen wird.

Generell sollten viele verschiedene Formate mit Beteiligung von Nutzer*innen in der Lehre implementiert werden, damit das Thema an den Hochschulen in Österreich mehr Beachtung findet und ein Diskurs dazu in Gang gesetzt wird. Wichtig ist es hierbei, dass vorab geklärt wird, zu welchem Zweck eine Nutzer*innenbeteiligung angestrebt wird. Geht es mehr um die Ausbildung der Studierenden oder das Empowerment der Nutzer*innen, oder um beides? Unterschiedliche Zielausrichtungen können mit unterschiedlichen Formaten abgedeckt werden. Hier fehlt es an Evaluierungen von Formaten mit Nutzer*innenbeteiligung in der Lehre Sozialer Arbeit. Hier könnte angesetzt werden und neben den klassischen LVs mit Nutzer*innenbeteiligung beispielsweise auch die bei den Empfehlungen angesprochenen gemischten Formate wissenschaftlich begleitet und evaluiert werden. Im Hinblick auf die gemischten Settings könnte ein Fokus auf das Thema *Othering* und *Outing* gelegt werden und welche Erfahrungen als Nutzer*innen möglicherweise auch die Studierenden und Lehrenden miteinbringen.

Vermeint Recherche und Forschung bräuchte es auch im Bereich der strukturellen Verankerung auf gesetzlicher Ebene. So wäre es hilfreich, die Situation für den österreichischen Hochschulkontext zu beschreiben, um anschließend Möglichkeiten auszuloten, wie Nutzer*innenbeteiligung standardmäßig in der Sozialarbeitsausbildung etabliert werden kann. Dazu benötigt es aber auch die Bereitschaft der einzelnen Hochschulen, sich dem Thema anzunehmen, und den Willen, das auch in der Lehrpraxis umzusetzen. Auf der Seite der Nutzer*innen bräuchte es Forschung, um ihren Bedarfen und verschiedenen Lebensrealitäten gerecht zu werden. So muss die Art der jeweiligen Beteiligung genauso beachtet werden, wie etwa die Voraussetzung der Nutzer*innen an einer LV teilzunehmen oder auch das Thema der Anstellung und Entlohnung beispielsweise bei Nutzer*innen mit Schuldenproblemen und der Umgang damit. Außerdem sollte der Fokus der Forschung auf den Auswahlprozess der Nutzer*innen gelegt werden. Hier birgt sich zum einen das Risiko von Exklusion von „unbequemen“ Stimmen aber auch die Notwendigkeit nach bestimmten Kriterien auszuwählen, um eine qualitative Umsetzung der Formate sicherzustellen. In dieser Abwägung spiegelt sich erneut das Spannungsverhältnis zwischen Bildungs- und Empowermentperspektive. Auf Grundlage von Forschungsergebnissen in diesem Bereich sollte von den FHs sichergestellt werden, diesen Auswahlprozess transparent und nach objektiven Kriterien zu gestalten.

Wichtig wäre es auch, hier auf bereits bestehende Strukturen aufzubauen, um nicht jedes Mal von neuem zu beginnen. Ein Beispiel hierfür ist der unter Kapitel 5.7.3

erwähnte Klient*innenbeirat an der FH St. Pölten, der schon einiges an Vorarbeit bei der Inklusion von Nutzer*innen in den FH-Betrieb geleistet hat. Hier könnten bereits durchgeführte, aber auch neue Projekte evaluiert werden, die wiederum anderen Hochschulen bei der Implementierung ähnlicher Formate als Basis dienen können. Überhaupt wäre eine vermehrte Kooperation zwischen den einzelnen Hochschulen wichtig, damit Nutzer*innenbeteiligung nicht nur – wie es derzeit noch der Fall ist – vom Engagement und Einsatz einzelner Lehrender abhängt.

Schließen möchten wir mit den Worten von einem der befragten Nutzer, die verdeutlichen sollen, welche Wirkung gut geplante Formate mit Nutzer*innenbeteiligung haben können:

„Ich muss sagen, gerade so LVs, mir macht das echt total Spaß. Ich find auch die Schwingungen total lässig zwischen uns allen und das ist ein total angenehmes Arbeiten. Das Hierarchische ist nicht vorhanden, man ist auf Augenhöhe, man kann über alles offen reden, ja. Super.“ (T14:7)

Literatur

Anghel, Roxana / Ramon, Shula (2009): Service users and carers' involvement in social work education: lessons from an English case study. In: *European Journal of Social Work*, 12, 185-199.

Askheim, Ole Petter (2012): 'Meeting face to face creates new insights'. Recruiting persons with user experiences as students in an educational programme in social work. In: *Social Work Education*, 31/5, 557-569.

Askheim, Ole Petter / Altmann, Liv / Gardli, Kristin / Hasvold, Tove (2010): Et forsøk på reelt samarbeid med brukere i de sosialfaglige utdanningene. Empowerment i sosialfagutdanningene – mye prat lite ull? [Empowerment: 'Meeting Face to Face Creates Insights'. An attempt at substantial cooperation with users in the social work educational programmes. Empowerment in social work educational programmes]. *Fontene forskning*, 02, 17-26.

Askheim, Ole Petter / Altmann, Liv / Hasvold, Tove (2014): 'Ansikt til ansikt gir Innsikt' – brukere som medstudenter i sosialfaglig utdanning ['Meeting Face to Face Creates Insights']. In: Bjørke, Gerd et al (Hg.*innen): *Ny praksis – ny kunnskap: om utviklingsarbeid som sjanger* [New practice – new knowledge: on developmental work as a genre]. Oslo: AMBmedia, 190-201.

Askheim, Ole Petter / Beresford, Peter / Heule, Cecilia (2016): Mend the gap – strategies for user involvement in social work education. In: *Social Work Education*, 36/2, 1-13.

Beresford, Peter. (2005): 'Service User': regressive or liberatory terminology? In: *Disability and Society*, 20/4, 469-477.

Beresford, Peter (2013): From 'other' to involved. User involvement in research: An emerging paradigm. In: *Nordic Social Work Research* 3/2, 139-148.

Beresford, Peter / Boxall, Kathy (2012): Service Users, Social Work Education and Knowledge for Social Work Practice. In: *Social Work Education*, 31/2, 155-167.

Beresford, Peter / Carr, Sarah (2012): *Social care, Service Users and User Involvement*. London: Jessica Kingsley Verlag.

Beresford, Peter / Casey, Helen / MacDonough, John (2016): England: Gap-Mending: Developing a New Approach to User and Carer Involvement in Social Work Education. In: Emanuela Chiapparini (Hg.in): *The Service User as a Partner in Social Work Projects and Education. Concepts and Evaluations of Courses with a Gap-Mending Approach in Europe*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, 69-87.

- Böllert, Karin / Otto, Hans Uwe / Schrödter, Mark / Ziegler, Holger (2011): Gerechtigkeit. In: Otto, Hans-Uwe / Thiersch, (Hg.*innen): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4. Auflage, Basel / München: Ernst Reinhardt Verlag 516–526.
- Branfield, Fran / Beresford, Peter / Andrews, Eamon J. / Chambers, Patricia / Staddon, Patsy / Wise, Grace / Williams-Findlay, Bob (2006): Making user involvement work. In: Joseph Rowntree Foundation, o.A.
- Burns, Patricia / Tony McGinn (2019): Service User Involvement in Social Work Education and Practice Development. A Narrative Review. In: The Irish Social Worker. Open Access & Practice Research Journal, 93–102.
- Chiapparini, Emanuela (2016a): The Service User as a Partner in Social Work Projects and Education. Concepts and Evaluations of Courses with a Gap-Mending Approach in Europe. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Chiapparini, Emanuela (2016b): Service User Involvement – Social Work Projects and Education with a Gap-Mending Approach in Europe. Overview of the Theoretical Background and of the Evaluation. In Emanuela Chiapparini (Hg.in): The Service User as a Partner in Social Work Projects and Education. Concepts and Evaluations of Courses with a Gap-Mending Approach in Europe. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, 25-36.
- Chiapparini, Emanuela (2020): Die Teilhabe von armutsbetroffenen Personen in Projekten der Sozialdienste ist wirkungsvoll - vorausgesetzt, dass... In: Zeitschrift für Sozialhilfe, 117/2, 14-17.
- Chiapparini, Emanuela / Eicher, Véronique (2015): Einbezug von Adressaten der Sozialen Arbeit („service users“) in die Lehre. Eine Analyse des gap-mending Ansatzes des Netzwerk PowerUs: Projektbericht. Zürich: ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, 1-19.
- Chiapparini, Emanuela / Eicher, Véronique (2019): Der Ansatz User Involvement in der Sozialen Arbeit – Anknüpfungspunkte für Praxis-, Forschungs- und Ausbildungsprojekte in der Schweiz. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit, 24/18, 117-134.
- Chiapparini, Emanuela / Schuwey, Claudia / Beyeler, Michelle / Reynaud, Caroline / Guerry, Sophie / Blanchet, Nathalie / Lucas, Barbara (2020): Modelle der Partizipation armutsbetroffener und -gefährdeter Personen in der Armutsbekämpfung und -prävention: Schlussbericht. Bundesamt für Sozialversicherungen BSV, o.A.
- Dettmann, Marlene-Anne (2017): Partizipation und Ressourcenorientierung in der Sozialen Arbeit – Eine Analyse zur Begriffssicherheit und theoretischen Fundierung. Dissertation, Universität Hamburg.

- Dettman, Marlene Anne / Scholz, Kathrin (2021): Service User Involvement in der Hochschulqualifizierung für Soziale Arbeit. Chancen und Wirkungen. In: die hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, 1, 56-69.
- Fatke, Reinhard (2007): Kinder- und Jugendpartizipation im wissenschaftlichen Diskurs. In: Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland: Entwicklungsstand und Handlungsansätze, o.A., 19–38.
- Fritz, Florence (2015): Was können wir von KlientInnen lernen? Potentiale internationaler Modelle der NutzerInnenbeteiligung bei einer Übertragung auf die österreichische Sozialarbeitsausbildung. Masterarbeit, Management Center Innsbruck.
- Gillard, Steve / Foster, Rhiannon / Sweeney, Angela (2020): Experiential knowledge in mental health services, research and professional education. In: McLaughlin, Hugh / Beresford, Peter / Cameron, Colin / Casey, Helen / Duffy, Joe (Hg.*innen): The Routledge Handbook of Service User Involvement in Human Services Research and Education. London: Routledge, 41–53.
- Graßhoff, Gunther (2010): AdressatInnen, KlientInnen, NutzerInnen und AkteurInnen der Sozialen Arbeit. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Großmaß, Ruth (2011): „Klienten“, „Adressaten“, „Nutzer“, „Kunden“ – diskursanalytische Überlegungen zum Sprachgebrauch in den sozialen Berufen. Vortrag in der Ringvorlesung „Aktuelle Fragen der Sozialen Arbeit und Pädagogik“.
<https://docplayer.org/35434110-Klienten-adressaten-nutzer-kunden-diskursanalytische-ueberlegungen-zum-sprachgebrauch-in-den-sozialen.html> [01.04.2022]
- Hamburger, Franz (2008): Einführung in die Sozialpädagogik. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Hamburger, Franz / Müller, Heinz (2006): „Die Stimme der AdressatInnen“ im Kontext der sozialräumlichen Weiterentwicklung der Hilfen zur Erziehung. In: Bitzan, Maria / Bolay, Eberhard / Thiersch, Hans (Hg.*innen): Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Weinheim, München: Juventa-Verlag, 13–38.
- Helferich, Cornelia (2014): Gruppendiskussion. In: Baur, Nina / Blasius, Jörg (Hg.*innen): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, 559–574.
- Heule, Cecilia / Kristiansen, Arne (2016): Sweden: Power, Experiences and Mutual Development. Using The Concept of Gap-Mending in Social Work Education. In: Emanuela Chiapparini (Hg.in): The Service User as a Partner in Social Work Projects and Education. Concepts and Evaluations of Courses with a Gap-Mending Approach in Europe. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, 37-53.

- Heule, Cecilia / Kristiansen, Arne (2018): Gap-Mending as an additional concept in analytical reflections about service user involvement. In: Spatschek, Christian / Crabtree, Sarah Ashencaen / Parker, Jonathan (Hrg._innen): *Methods and Methodologies of Social Work. Reflecting Professional Interventions*. London: Whiting & Birch, 56-68.
- Heule, Cecilia / Knutagård, Marcus / Kristiansen, Arne (2021): Service User Involvement and Gap-Mending Practices in Sweden. In: McLaughlin, Hugh / Beresford, Peter / Cameron, Colin / Casey, Helen / Duffy, Joe (Hg.*innen): *The Routledge Handbook of Service User Involvement in Human Services Research and Education*. London: Routledge, 142-150.
- Hinte, Wolfgang (2007): Wer beteiligt wen? Willen und Wünsche im Case-Management. In: *Soziale Arbeit*, 56(11/12), 425–432.
- Hobi, Barbara / Pomey, Marion (2013): Die Frage nach Partizipation als demokratisches Moment in der Sozialen Arbeit. In: Geisen Thomas / Kessl Fabian / Olk Thomas / Schnurr, Stefan (Hg.*innen): *Soziale Arbeit und Demokratie*. Wiesbaden: Springer VS, 121-143.
- Hopf, Christel (2010): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick, Uwe / von Kardoff, Ernst / Steinke, Ines (Hg.*innen): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbeck bei Hambrug: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 589-600
- International Federation of Social Workers (IFSW) & International Association of Schools of Social Work (IASSW) (2020): *Global Standards for Social Work Education and Training*. <https://www.ifsw.org/global-standards-for-social-work-education-and-training/> [29.05.2022]
- Kotthaus, Jochen (2020): *FAQ Methoden der empirischen Sozialforschung für die Soziale Arbeit und andere Sozialberufe*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Kuckartz, Udo (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim / Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage, Weinheim / Basel: Beltz Juventa.
- Laging, Marion / Heidenreich, Thomas (2016): Was ist gute Soziale Arbeit? StudentInnen und Service User arbeiten gemeinsam in einem Lehr- und Lernprojekt. In: *Sozial Extra*, 2, 12-15.
- Laging, Marion / Heidenreich, Thomas (2017): Service user Involvement in Social Work Education. Experiences from Germany and implications for a European perspective. In: *European Journal of Social Work*, 20/3, 1–9.

- Laging, Marion / Heidenreich, Thomas (2019): Towards a Conceptual Framework of Service User Involvement in Social Work Education. Empowerment and Educational Perspectives. In: Journal of Social Work Education 55/1, 11–22.
- Legewie, Heiner (2003): Qualitative Forschung und der Ansatz der Grounded Theory. In: Vorlesungsreihe Vorlesungen zur Qualitativen Diagnostik und Forschung. Technische Universität Berlin.
https://www.ztg.tu-berlin.de/download/legewie/Dokumente/Vorlesung_11.pdf
 [05.04.2022]
- Mayrhofer-Wind, Birgit / Ressler, Laura (2021): Die Konstruktion der Rolle von Peer-Arbeit im Verein LOK Leben ohne Krankenhaus. Eine rekonstruktive Forschung unter Einbeziehung von Peer-Berater*innen, Betreuer*innen und Nutzer*innen. Masterthese FH St. Pölten.
- Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1/2, o.A. <https://doi.org/10.17169/FQS-1.2.1089>
 [11.06.2022]
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. 11. Auflage, Weinheim: Beltz Juventa.
- McGinn, Tony (2019): Service User Involvement and Coproduction in Social Work Education and Practice Development: A Narrative Review.
https://pure.ulster.ac.uk/ws/portalfiles/portal/78134146/PBurnsNarrativeReviewIASWsubmission_1_.pdf [15.06.2022]
- Mckeown, Mick / Malihi-Shoja, Lisa / Downe, Soo (2010): Service user and carer involvement in education for health and social care. Chichester, West Sussex, U.K., Ames, Iowa: Wiley-Blackwell.
- McLaughlin, Hugh (2009): What's in a name: "client", "patient", "customer", "consumer", "expert by experience", "service user"—what's next? In: The British Journal of Social Work, 39/6, 1101–1117.
- McLaughlin, Hugh (2020): Who are the service users? Language, neo-liberalism and social constructions. In: McLaughlin, Hugh / Beresford, Peter / Cameron, Colin / Casey, Helen / Duffy, Joe (Hg.*innen): The Routledge Handbook of Service User Involvement in Human Services Research and Education. London: Routledge, 30–40.
- McLaughlin, Hugh / Beresford, Peter / Cameron, Colin / Casey, Helen / Duffy, Joe (2020): The Routledge Handbook of Service User Involvement in Human Services Research and Education. London: Routledge.
- Moser, Michaela (2014): Macht und Partizipation in der Sozialen Arbeit. In: Lüthi, Johannes / Steinbacher, Hans-Peter (Hg.): Impulse in Zeiten des Wandels. Tagungsband. 8.

Forschungsforum der Österreichischen Fachhochschulen. 23.-24. April 2014, FH Kufstein Tirol. Kufstein: Fachhochschule Kufstein Tirol Bildungs GmbH, 332-336.

Moser, Michaela (2020): Sich gemeinsam handelnd in die Welt einschalten. Von individueller Selbstbestimmung zur kollektiven Weltveränderung. In: soziales_kapital, 23, 50–62.

Penninger, Daniel / Winterauer, Elisabeth / Zeilbauer, Martin (2021): Peers in die Praxis! Ehemalige Nutzer_innen werden Mitarbeiter_innen. Masterthese FH St. Pölten.

PowerUs (o. D.): About us. In: <http://powerus.eu/about-us/> [01.10.2021]

Rasmussen, Ann / Hatt, Camusa (2016): Interdisciplinary Gap-Mending Courses as Part of R&D Projects at the Metropolitan University College. In Emanuela Chiapparini (Hg.in): The Service User as a Partner in Social Work Projects and Education. Concepts and Evaluations of Courses with a Gap-Mending Approach in Europe. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, 88-105.

Rädiker, Stefan / Kuckartz, Udo (2019): Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Wiesbaden: Springer.

Rieger, Judith (2015): Partizipation als Gestaltungsprinzip in der Hochschullehre. Wenn Betroffene zu Lehrbeauftragten werden. In: soziales_kapital, 14, 98–111.

Rieger, Judith (2020): Service User Involvement (SUI) in der Hochschullehre: Leitfaden zur Vorbereitung der Erfahrungsexpert*innen und der Studierenden bei der Durchführung eines SUI-Lehrformats.

<https://kidoks.bszbw.de/frontdoor/deliver/index/docId/1708/file/LeitfadenSUIRieger.pdf>

[01.10.2021]

Rieger, Judith / Straßburger, Gaby / Wurtzbacher, Jens (2016): Integration von Erfahrungsexpertise in die Lehrpraxis: systematische Beteiligung von Adressat_innen. <https://kidoks.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/749> [15.09.2021]

Rhodes, Christine A. (2011): User involvement and social care education: A concept analysis. In: Nurse Education Today, 32/2, 185-189.

Robinson, Karen J. / Webber, Martin (2013): Models and effectiveness of service user and carer involvement in social work education. A literature review. In: British Journal of Social Work, 43/5, 925–944.

Rust, Ina (2018): Theoriegenerierung als explizite Phase in der qualitativen Inhaltsanalyse. Auf dem Weg zur Einlösung eines zentralen Versprechens der qualitativen Sozialforschung. <https://t1p.de/Theoriegenerierende-Inhaltsanalyse> [23.05.2022]

- Schön, Ulla-Karin (2015): User and carer involvement in social work education: reasons for participation. In: Scandinavian Journal of Disability Research, 18/2, 1-10.
- Schön, Ulla-Karin (2016): User Involvement in Social Work and Education-A Matter of Participation? In: Journal of evidence-informed social work, 13/1, 21-33.
- Schreier, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 15/1, o.A.
- SCIE (2002): Introducing the Social Care Institute for Excellence (SCIE).
<http://docs.scie-socialcareonline.org.uk/fulltext/75648.pdf> [06.02.2022]
- Skoura-Kirk, Eleni / Backhouse, Bob / Bennison, Gerry / Cecil, Bob / Keeler, Jane / Talbot, Dawn / Watch, Louise (2013): Mark my words! Service user and carer involvement in social work academic assessment. In: Social Work Education, 32/5, 560–575.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1985): The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives Author(s). In: History and Theory, 24/3, 247-272.
- Steger, Thomas (2003): Einführung in die qualitative Sozialforschung. In: Schriften zur Organisationswissenschaft. Technische Universität Chemnitz.
- Straßburger, Gaby / Maier, Melina (2020): Wie Studierende den Austausch mit Erfahrungsexpert*innen wahrnehmen – Reflexionen eines partizipativen Lehrsettings mit Service Usern. https://www.khsb-berlin.de/sites/default/files/StrassburgerMaierFinal_0.pdf [12.02.2022]
- Tanner, Denise / Littlechild, Rosemary / Duffy, Joe / Hayes, David (2017): “Making it real”: evaluating the impact of service user and carer involvement in social work education. In: The British Journal of Social Work, 47/2, 467–486.
- 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. In: Social Work Education, 34/4, 1-22.
- Utschakowski, Jörg (2016a): Peer-Support: Gründe Wirkungen, Herausforderungen. In: Utschakowski, Jörg / Sielaff, Gyöngyver / Bock, Thomas / Winter, Andréa (Hg.*innen): Experten aus Erfahrung. Peerarbeit in der Psychiatrie Köln: Psychiatrie Verlag, 16-24.
- Utschakowski, Jörg (2016b): Die Ausbildung von Experten aus Erfahrung. Das Projekt EX-IN. In: Utschakowski, Jörg / Sielaff, Gyöngyver / Bock, Thomas / Winter, Andréa (Hrsg.): Experten aus Erfahrung. Peerarbeit in der Psychiatrie. Köln: Psychiatrie Verlag, 82-92.

- Vogl, Susanne (2014): Gruppendiskussion. In: Baur, Nina / Blasius, Jörg (Hg.*innen): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, 581–586.
- Warren, Lorna / Boxall, Kathy (2009): Service users in and out of the academy: Collusion in exclusion? In: Social Work Education, 28/3, 281–297.
- Webber, Martin / Robinson, Karen J. (2012): The meaningful involvement of service users and carers in advanced-level postqualifying social work education. A qualitative study. In: British Journal of Social Work, 42/7, 1256–1274.
- Wendland, Jessica (2017): Der User Involvement Ansatz – ein komplexes Theoriekonstrukt. Ein Beitrag zur Erarbeitung der theoretischen Grundlagen für die Soziale Arbeit. Masterarbeit, Fachhochschule Bern.

Daten

TG1...Transkript Gruppendiskussion 1, verfasst von Philipp Zwehl, via Zoom
TG2...Transkript Gruppendiskussion 2, verfasst von Christoph Omann, via Zoom

TI1...Transkript Interview 1, verfasst von Christoph Omann, 13.12.2022, via Zoom
TI2...Transkript Interview 2, verfasst von Philipp Zwehl, 14.12. 2022, via Zoom
TI3...Transkript Interview 3, verfasst von Philipp Zwehl, 10.01.2022, via Zoom
TI4...Transkript Interview 4, verfasst von Christoph Omann, 22.12.2022, via Zoom
TI5...Transkript Interview 5, verfasst von Philipp Zwehl, 11.01.2022, via Zoom
TI6...Transkript Interview 6, verfasst von Christoph Omann, 17.01.2022, via Zoom

Abbildungen

Abbildung 1: Partizipationsmodell (Chiapparini / Eicher 2019:9).....20
Abbildung 2: Bildungs- und Empowermentperspektive (Laging / Heidenreich 2019:13)31
Abbildung 3: Jamboard zu Brainstorming aus der Gruppendiskussion38
Abbildung 4: Überblick Kategoriensystem (eigene Darstellung).....45

Abkürzungen

FH	Fachhochschule
GB	Großbritannien
HAW	Hochschule für Angewandte Wissenschaften
IASSW	International Association of Schools of Social Work
IFSW	International Federation of Social Workers
LV	Lehrveranstaltung
MCI	Management Center Innsbruck
SCIE	Social Care Institute for Excellence
SUI	Service User Involvement
SWSD	Social Work Science Day

Anhang

Anhang 1: Interviewleitfäden

Anhang 2: Kategoriensystem

Anhang 3: Eidesstattliche Erklärungen (zwei)

Anhang 1: Interviewleitfäden

Interviewleitfaden Lehrende

1. In Ihrer/Deiner Lehrveranstaltung war eine*n Nutzer*in/Adressat*in aktiv beteiligt. Wie kam es dazu, was war die Motivation?
2. Wie sind Sie/Du das angegangen, wie haben Sie/Du das organisiert?
3. In welcher Form hat die Einbindung stattgefunden und nach welchen Kriterien wurde die Person ausgewählt? Wie hat die Vorbereitung ausgesehen?
4. Wie war die Zusammenarbeit in der LV, wie waren die Aufgaben und Rollen verteilt?
5. Wie haben Sie/Du persönlich das Mitwirken in dieser LV erlebt? Gab es Momente/Erlebnisse, die Ihnen besonders in Erinnerung geblieben sind?
6. Worin sehen Sie/Du die Vorteile von LVs mit Beteiligung von Nutzer*innen?'
7. Was waren die zentralen Herausforderungen und Hürden?
8. Wie wurde die LV aus Ihrer/Deiner Sicht von den Studierenden angenommen? Wie haben die Studierenden reagiert? Welche positiven, welche negativen Rückmeldungen gab es? Was war aus Ihrer/Deiner Sicht für die Studierenden „anders“?
9. Wie war die Beteiligung für den/die Nutzer*in selbst? Wie haben Sie/Du davon erfahren, wie der/die Nutzer*in das erlebt hat? In welcher Form haben Sie sich zwischen den LV-Einheiten ausgetauscht?

10. Wie sehen Sie generell die Beteiligung von Nutzer*innen in die Lehre Sozialer Arbeit und was hat sich durch die LV an Ihrem/Deinem Zugang verändert?

11. Möchten Sie noch etwas ergänzen/hinzufügen?

Interviewleitfaden Nutzer*innen

1. Sie haben bei der LV "xyz" von Frau/Herr mitgewirkt. Wie kam es dazu? Was hat Sie motiviert da mitzumachen?
2. Welche Aufgaben hatten Sie bei dieser LV genau?
3. Wie war es für Sie persönlich bei einer LV an einer Fachhochschule dabei zu sein? Was hat dabei gut geklappt, was war schwierig?
4. Wie war für Sie die gemeinsame Arbeit mit Studierenden?
5. Waren Sie in dieser Zeit an der FH angestellt (versichert) und wurden Sie für Ihre Arbeit bezahlt?
6. Wie waren die Vorbereitungen zu dieser LV? Wie haben Sie sich zwischen den LV-Einheiten (falls es mehrere waren) abgestimmt? In welcher Form waren Sie in die Benotung eingebunden?
7. Was müsste anders laufen bzw. würdest Du anders machen, wenn Du wieder einmal an einer LV teilnimmst? Welche Verbesserungsvorschläge hättest du?
8. Möchtest Du noch etwas ergänzen/hinzufügen?

Interviewleitfaden Studierende

1. Im Rahmen der LV "xyz" war ein*e Nutzer*in als Co-Lehrende*r beteiligt. Wussten Sie bereits im Vorhinein davon und wie wurde das angekündigt? Was war Ihre Motivation diese LV zu besuchen?
2. Welche Aufgaben/Rolle hatte der/die Nutzer*in im Rahmen der LV?
3. Wie haben Sie persönlich diese LV erlebt? Was war anders im Vergleich zu einer klassischen LVs? Was war positiv, was eher negativ?

4. Welche Erlebnisse sind Ihnen besonders in Erinnerung geblieben?
5. Inwiefern hat die LV Ihre Perspektive/Ihr Bild von Nutzer*innen verändert?
6. Gab es seitens der LV-Leiter*in eine Vorbereitung von euch Studierenden für diese LV?
7. Wie sehen Sie die Beteiligung von Nutzer*innen im Rahmen des Studiums Soziale Arbeit allgemein?
8. Kennen Sie noch andere LVs, wo Nutzer*innen aktiv mitgewirkt haben? Welche sind das und haben Sie daran teilgenommen?
9. Was würden Sie empfehlen oder anders machen, damit eine LV mit Nutzer*innenbeteiligung funktionieren kann?
10. Möchten Sie noch etwas ergänzen/hinzufügen?

Anhang 2: Kategoriensystem

Kategorie	Definition	Beispiele für Anwendung d. Kategorie	Zitat
K1: Rahmenbedingungen			
K1_1: Formale Voraussetzungen	Formale Voraussetzungen oder Vorgaben, die beeinflussen ob und wie eine LV mit Nutzer*innenbeteiligung stattfinden kann.	Die Möglichkeit Nutzer*innen als externe Lehrende anzustellen.	"Ich weiß nur, dass unsere Ausschreibungen von der Dozentur, haben halt immer ganz klare Kriterien irgendwie. Und auch einen sehr hohen Anspruch, muss man sagen." (TI6:7)
K1_2: Individuelle Voraussetzungen	Individuelle Voraussetzungen, welche die Beteiligung eines*r Nutzer*in begünstigen können.	Psychische Verfassung des*der Nutzer*in oder die Fähigkeit vor einer Gruppe zu sprechen.	"Man muss dazu sagen, persönliche Abwägungen waren auch, er ist durch die Schizophrenie nicht so, kognitiv eingeschränkt, dass er dem nicht folgen hätte können. Er ist medikamentös nicht so gedämpft, dass ihn das ausschließen würde an einem Gruppengespräch teilzunehmen." (TI2:3)
K2: Motivation			
K2_1: Motivation Lehrende	Alle Motivationen, welche Lehrende dazu veranlassen an einer FH eine LV mit Nutzer*innenbeteiligung zu umzusetzen.	Die Überzeugung der Lehrenden, dass Erfahrungswissen das theoretische Fachwissen ergänzt.	"Also meine Motivation war, ich habe schon vorher Projekte gehabt mit Nutzer*innen gemeinsam in einer LV und das war... ja das hat gut funktioniert, weil die Studierenden bekommen dadurch eine andere Perspektive noch mit, eine ganz zentrale Perspektive und kriegen die Chance eine Nutzerin/einen Nutzer in einer anderen Rolle zu erleben." (TI6:2)

K2_2: Motivation Nutzer*innen	Alle Motivationen, die Nutzer*innen dazu veranlassen, an einer LV an einer FH teilzunehmen.	Das Anliegen eines*einer Nutzer*in von den Erfahrungen des Massnahmenvollzugs zu berichten.	"Ja, weil ich einfach irgendwie das Bedürfnis hatte jemandem was zu erzählen oder weiterzugeben, weil ich selber halt, wie gesagt, überrascht war, dass ich in so eine Situation gekommen bin, da ich selber nicht gewusst habe, dass es das überhaupt gibt." (TI5:2)
K2_3: Motivation Studierende	Alle Motivationen, die Studierende dazu veranlassen, an einer LV mit Nutzer*innenbeteiligung teilzunehmen.	Gründe warum Studierende gerade an dieser LV teilnehmen.	"Ganz ehrlich, ich wollte eigentlich in die andere 'Current issues'-LV, also gar nicht Peers in der Wohnungslosenarbeit. Ich bin nicht reingekommen in den Kurs." (TI1:1)
K3: Aufgaben und Ablauf			
K3_1: Aufgaben Lehrende	Die verschiedenen Aufgaben, welche von Lehrenden in einer LV mit Nutzer*innenbeteiligung übernommen werden.	Übernahme der organisatorischen Aufgaben durch die Lehrenden.	"Mit den ganzen Abläufen, die die FH mit sich bringt, ist ein Hauptberuflicher mehr vertraut und dementsprechend waren immer meine Zusammenarbeiten - mit jetzt unabhängig ob Peer oder nicht - mit Externen, war immer ich die, die den Rahmen gehalten hat." (TI6:2)
K3_2: Aufgaben Nutzer*innen	Die verschiedenen Aufgaben, welche von Studierenden in einer LV mit Nutzer*innenbeteiligung übernommen werden.	Nutzer*inn erzählt "seine Geschichte" und beantwortet Fragen der Studierenden.	„Also die haben mir eh dann viele Fragen gestellt bezüglich auf so ziemlich alle möglichen Themen. Also ich weiß jetzt, ich kann mich leider nicht mehr genau erinnern auf was genau, aber auf alles Mögliche was ich ihnen erzählt habe oder wenn sie halt bestimmte Sachen wissen wollten oder nachgefragt

			haben, haben sie mich das auch gefragt. Und ja, ich habe es ihnen dann einfach erzählt.“ (T15:6)
K3_3: Ablauf / Aufbau der LVs	Der Ablauf bzw. Aufbau der untersuchten LVs.	Wie werden die LVs vor- und nachbereitet.	„Was wären so Eckpfeiler, das heißt man fängt an mit, vielleicht, dass es eine Diagnose geben muss, dass es einen Maßnahmenvollzuggesetz gibt und ein Strafrecht und wie kommt man da rein, also das haben wir schon durchstrukturiert.“ (T12:3).
K4: Positive Erfahrungen			
K4_1: Lehrende	Als positiv wahrgenommene Erlebnisse bzw. Erfahrungen aus Sicht der Lehrenden.	Die Aufwertung des Status von Nutzer*innen.	"Es gab positive Rückmeldungen. Und die waren vor allem eben, dass sie es spannend gefunden haben den Rene zu erleben, ja." (T16:4)
K4_2: Nutzer*innen	Als positiv wahrgenommene Erlebnisse bzw. Erfahrungen aus Sicht der Nutzer*innen.	Austausch mit den Studierenden.	"Ja, es ist einfach total tolles Gefühl, wenn man einfach so Spotlight hat und Message bringen kann. Wie soll ich sagen, es hat sich so ein bisschen angefühlt, wie so ein kleiner Professor oder so..." (T14:5)

K4_3: Studierende	Als positiv wahrgenommene Erlebnisse bzw. Erfahrungen aus Sicht der Studierenden.	Die Wahrnehmung der Nutzer*innen als authentisch.	"Man traut es halt denen vielleicht nicht so zu und da bin ich halt voll positiv überrascht worden, wie er sich selber eingebracht hat und (...) es hat sich einfach ganz gewandelt, wo ich mir denke, dass ist eigentlich so eine Bereicherung, Peers und eben auch Nutzer*innen in einer LV." (T1:1)
K5: Negative Erfahrungen			
K5_1: Lehrende	Als negativ wahrgenommene Erlebnisse bzw. Erfahrungen und Kritik aus Sicht der Lehrenden.	Die Sorge, dass es zu einem "Zoo-Effekt" für die Nutzer*innen kommen könnte.	"Weil was, also ich hab in meiner Studienzeit, also ich hab mit dem Bachelor 2011 angefangen, und wir haben Exkursionen in eine Maßnahmenvollzugseinrichtung gemacht, und de facto haben wir uns da Zellen angeschaut mit Personen drinnen, und das war sehr befremdlich." (T12:2)
K5_2: Nutzer*innen	Als negativ wahrgenommene Erlebnisse bzw. Erfahrungen und Kritik aus Sicht der Nutzer*innen.		
K5_3: Studierende	Als negativ wahrgenommene Erlebnisse bzw. Erfahrungen und Kritik aus Sicht der Studierenden.	Die technische Ausstattung ist unzureichend für das Online Format.	"Und negativ find ich auch, dass er halt mit dem Handy und der Internetverbindung manchmal immer dann weggeschaltet war, du hast kein Bild gesehen, du hast ihn immer nur reden gehört." (T11:4)
K6: Arten der Beteiligung			

K6_1: Punktuelle Beteiligung	Der*die Nutzer*in wird punktuell an einer LV beteiligt.	Der Nutzer ist bei einer LV mit einer Gruppe anwesend.	"Also es hat bei uns, oder in meinen Ausbildungen schon auch, ähm, immer wieder so Bereich gegeben wo Vertreter*innen von Behindertenselbstorganisationen oder Sexarbeiter*innen oder so, ähm, punktuell wo dabei waren, aber ich glaube, dass sich da noch nie wer fachlich Gedanken gemacht hat, oder auch ethische Gedanken, wie weit kann man so was überhaupt bringen, gell?" (T12:2)
K6_2: Beteiligung als Co-Lehrender	Der*die Nutzer*in wird längerfristig als Co-Lehrende*r an einer LV beteiligt.	Der Nutzer wird als Co-Lehrender angestellt.	"Der E., ich und die M. als Team sozusagen dort auch an der Hochschule angestellt waren. Des ist sozusagen was ich betont hab, weil sonst üblicherweise sind Nutzer*innen oft nur als Gäste sozusagen - vielleicht auf Honorarbasis oder so, als Gäste - und nicht in den ganzen Prozess, in den Forschungsprozess und in die Konzeption der Lehre sozusagen so eingebunden." (TG1:6)
K7: Formen von Wissen			
K7_1: Erfahrungswissen	Nutzer*innen bringen durch Erfahrungen mit der Sozialen Arbeit erworbenes Wissen in die LV ein.	Nutzer*innen sprechen von ihren eigenen Erfahrungen in bestimmten Bereichen der Sozialen Arbeit.	"Na eben auch durch diesen Einblick, den was der R. gegeben hat: 'Dein Problem ist nicht, dass du keine Wohnung hast, dein Problem ist jetzt du brauchst Zigaretten und du willst gar kein soziales Angebot!' Des find ich, das zeigt das so, was

			halt auch einfach die Realität ist. Da ist das deutlich geworden." (T11:8)
K7_2: Professionelles Wissen / Expert*innenwissen	Das Wissen von Professionist*innen gilt als Fachwissen in der LV.	Das theoretische Wissen von Wissenschaftler*innen wird als Expert*innenwissen anerkannt.	"Wenn man Expert*in ist muss man irgendwie wissenschaftlich arbeiten, aber damit man wissenschaftlich arbeiten kann muss man als Expert*in anerkannt werden." (TG1:11)
K7_3: Erfahrungswissen vs. professionelles Wissen	Das Verhältnis zwischen den beiden Wissensformen Erfahrungswissen und Expert*innenwissen.	Erfahrungswissen der Nutzer*innen wird als Gegenstück zum professionellen Wissen / Expert*innenwissen genannt.	"Und was halt auch diese Haltung 'Expert*in in eigener Sache', also die Nutzer*innen sind Experten im Feld und das darf man ihnen nicht aberkennen, auch wenn wir als Professionisten tausende Theorien haben und wo wir das auch finden, was die sagen, sie sind trotzdem die Experten als Nutzer*innen." (T11:8)
K8: Beziehungen			
K8_1: Beziehung zwischen Akteur*innen	Die unterschiedlichen Beziehungen zwischen den Beteiligten der LV.	Eine vorherige Beziehung zwischen Lehrenden und Nutzer*innen.	"Da ist es eben gut, wenn man sich schon vorher kennt, sag ich mal. Gerade so den Humor, wenn man nicht weiß, dann ist man halt vorsichtiger." (T14:7)

K8_2: Hierarchien	Machtungleichheiten zwischen den beteiligten Akteur*innen.	Lehrende haben mehr Macht als Nutzer*innen.	"Wo ist denn jetzt die Augenhöhe, von der ich immer spreche, wenn ich per se davon ausgehe, dass ich jetzt einen besonderen Schonraum eröffnen muss, besonders behutsam mit meinen Gästen umgehen muss. Da ertapp ich mich manchmal selber mit meinen Stereotypen, die ich so mit mir rumtrage." (TG2:3)
K8_3: Umgang miteinander	Der Umgang der beteiligten Akteur*innen während der LVs.	Ein wertschätzender, respektvoller Umgang zwischen den Lehrenden und den Nutzer*innen.	"Ich glaub einfach die Wertschätzung seitens der FH-Dozenten. Also das hat man ganz klar gespürt, dass die P. da nicht (...) obwohl sie FH-Professorin ist, das irgendwie ausnutzt und sich überlegen fühlt. Sondern ich find sie war da wirklich auf Augenhöhe und wertschätzend." (T1:8)
K9: Empfehlungen			
K9_1: Empfehlungen aus den LVs	Konkrete Empfehlungen aus den untersuchten LVs.	Ausführliche Vor- und Nachbereitung der LVs mit den Nutzer*innen.	"Muss man vielleicht auch mit der Gruppe im Vorhinein abklären, was sind No- ^[P] _[SEP] Gos oder so. Oder für was ist die Person (...) Was ist schon bekannt, welche Sachen sind heikel bei der ^[P] _[SEP] Person? Dass man vielleicht auch irgendwie den Rahmen absteckt im Vorhinein, das könnte zum ^[P] _[SEP] Beispiel eine Möglichkeit sein." (T13:8)

K9_2: Empfehlungen Formate	Empfehlungen für verschiedene Formate der Nutzer*innenbeteiligung .	Gemischte Lehrveranstaltungen mit Studierenden und Nutzer*innen.	"Also sozusagen, was ist wenn es ein Seminar gibt, wo Nutzer*innen als Studierende drinnen sitzen und Studierende und die Studierenden gemeinsam ein Thema bearbeiten. Das wäre auch interessant, was das machen würde." (TI6:8)
K9_3: Empfehlungen Verankerung	Empfehlungen für eine strukturelle Verankerung der Nutzer*innenbeteiligung .	Integration von LVs mit Nutzer*innenbeteiligung in die Curricula.	"Was mich noch bewegt sind Evaluationsmöglichkeiten, um vielleicht auch gemeinsam mehr Bewegung in die Sache zu bringen. Also kann man nicht auch gemeinsam an einem Evaluationsformat vielleicht arbeiten, um national oder sogar im deutschsprachigen Raum einfach Ergebnisse festzuhalten oder Effekte festzuhalten, mit denen man dann werben kann." (TG2:3)

Anhang 3: Eidesstattliche Erklärungen

ST. PÖLTEN UNIVERSITY
OF APPLIED SCIENCES



Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Philipp Zwehl**, geboren am 26.12.1984 in Mainz, erkläre,

1. dass ich diese Masterthese bzw. die in meiner Verantwortung stehenden Abschnitte der Masterthese selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Masterthese bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,
3. dass die Masterthese mit der vom Begutachter bzw. der Begutachterin beurteilten Arbeit übereinstimmt (Printversion ist identisch mit der Digitalversion).

Wien, 24.07.22

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'P. Zwehl'.

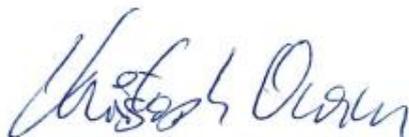
Unterschrift

Eidesstattliche Erklärung

Ich, **Christoph Omann**, geboren am 19.08.1987 in Friesach, erkläre,

1. dass ich diese Masterthese bzw. die in meiner Verantwortung stehenden Abschnitte der Masterthese selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Masterthese bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,
3. dass die Masterthese mit der vom Begutachter bzw. der Begutachterin beurteilten Arbeit übereinstimmt (Printversion ist identisch mit der Digitalversion).

Wien, 24.07.2022



Unterschrift

