

Dörrer, David; Mechler, Christina; Terfloth, Karin; Heyl, Vera
**Partizipative Hochschullehre durch Service User Involvement von
Bildungsfachkräften mit Behinderungserfahrungen**

Zeitschrift für Heilpädagogik 74 (2023) 12, S. 564-573



Quellenangabe/ Reference:

Dörrer, David; Mechler, Christina; Terfloth, Karin; Heyl, Vera: Partizipative Hochschullehre durch Service User Involvement von Bildungsfachkräften mit Behinderungserfahrungen - In: Zeitschrift für Heilpädagogik 74 (2023) 12, S. 564-573 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-282444 - DOI: 10.25656/01:28244

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-282444>

<https://doi.org/10.25656/01:28244>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



David Dörner



Christina Mechler



Karin Terfloth



Vera Heyl

Partizipative Hochschullehre durch Service User Involvement von Bildungsfachkräften mit Behinderungserfahrungen

Zusammenfassung

Qualifizierte Bildungsfachkräfte (BFK), die vormalig an Werkstätten für behinderte Menschen tätig waren, werden seit einiger Zeit in mehreren Bundesländern in Lehramtsstudiengänge und Studiengänge der Sozialen Arbeit einbezogen, um mit Studierenden über ihre Inklusions- und Exklusionserfahrungen in Austausch zu kommen. In Studiengängen der Sozialen Arbeit findet der Einbezug von Adressatinnen und Adressaten sozialer Dienstleistungen unter dem Begriff des Service User Involvements (SUI) statt. Ziel des Beitrags ist die Analyse der Bezüge zwischen dem BFK-Konzept und dem SUI-Ansatz, indem die Gemeinsamkeiten und Spezifikationen der beiden partizipativen Ansätze herausgearbeitet sowie die Chancen für eine Weiterentwicklung der Bildung von Fach- und Führungskräften aufgezeigt werden.

Die Forderung nach Partizipation ist auch in der Diskussion um gute Hochschuldidaktik angekommen. Der Einsatz aktivierender und nachhaltiger Lehr- und Lernangebote an Hochschulen sowie der Einbezug Studierender als Adressatinnen und Adressaten in die Entscheidungen zur Gestaltung der Angebote erscheinen als zukunftsfähiger Trend. Lernende und Lehrende übernehmen gemeinsam Verantwortung für die Planung, Durchführung und Evaluation von Lehrveranstaltungen und treffen Entscheidungen gemeinsam (Reich, 2008).

In den Sozial- und Bildungswissenschaften wird Partizipation in der Lehre darüber hinaus auch als Einbezug der Adressatinnen und Adressaten von Unterstützungssystemen, den Service Usern, gesehen. Ein weit verbreiteter Ansatz zur strukturellen Einbindung von Menschen mit Erfahrungsexpertise aus Unterstützungssystemen in hochschulische Lehre findet sich im Service User Involvement Ansatz (SUI) der Sozialen Arbeit wieder. Durch die Partizipation von Service-Nutzerinnen und -Nutzern als Adressatinnen und Adressaten der späteren Berufstätigkeit der Studierenden in der Lehre werden nicht nur erweiterte Mitbestimmungsmöglichkeiten geschaffen, sondern auch praxisbezogenes Erfahrungswissen als Wissensbestand in die Lehre eingebunden und mit Theoriewissen verknüpft. Dabei werden Erfahrungswissen und akademisches Wissen als gleichermaßen bedeutsame Wissensbestände hochschulischer Lehre, Forschung und Praxis betrachtet (Laging & Heidenreich, 2017).

Im Zentrum dieses Beitrags steht die Rolle von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung als Lehrende im Sinne des SUI, genauer gesagt in der Tätigkeit als Bildungsfachkraft an Hochschulen. Menschen mit Behinderungserfahrungen, die nach einer Tätigkeit in einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) eine dreijährige Vollzeitqualifizierung zur Bildungsfachkraft absolviert haben, teilen im Rahmen der Hochschullehre ihre Inklusions- und Exklusionserfahrungen (Albrecht, Dörner, Heyl, Mechler & Terfloth, 2022). Eine strukturelle Anbindung von Bildungsfachkräften und deren Erfahrungsexpertise an eine Hochschule wurde bundesweit zum ersten Mal am Annelie-Wellensiek-Zentrum für Inklusive Bildung (AW-ZIB) der Pädagogischen

Hochschule Heidelberg realisiert (Mechler, Dörrer, Scheer, Terfloth & Heyl, 2022). Dort sind seit 2020 sechs Bildungsfachkräfte unbefristet angestellt. An der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel sind seit Januar 2022 ebenfalls sechs Bildungsfachkräfte beschäftigt, an der TH Köln ist die Anstellung von Bildungsfachkräften seit März 2022 gelungen.

In diesem Beitrag werden die Idee, die Grundlagen und Umsetzungsformen des Konzepts der Bildungsfachkraft an Hochschulen mit dem SUI-Ansatz der Sozialen Arbeit verglichen. Dazu werden zunächst Grundannahmen für eine partizipative Lehre dargestellt. Anschließend werden sowohl Gemeinsamkeiten als auch Spezifikationen beider Ansätze herausgearbeitet.

In den Curricula von Studiengängen der Sozial- und Bildungswissenschaften ist die Querschnittsthematik Inklusion/Exklusion seit Jahren fester Bestandteil. Anhand verschiedener Differenzlinien, wie zum Beispiel Behinderung/Nicht-Behinderung, werden Teilhabe und Ausgrenzung marginalisierter Gruppen diskutiert. Mit Blick auf den Begriff der Teilhabe lassen sich die vier Dimensionen Teilhabe, Teilnahme, Teilgabe und Teilsein unterscheiden und als Analyse Kriterien verwenden (Kardorff, 2014). Bei der Teilhabe steht der Zugang zu gesellschaftlichen Gütern wie soziale Leistung, Sicherheit etc. im Fokus. Im Kontext von Hochschule sind hier Bildungs- und Qualifikationsmöglichkeiten gemeint. Teilnahme impliziert die Beteiligung an relevanten Entscheidungsprozessen. Die Möglichkeit des Einbringens von Kompetenzen aller Beteiligten und somit auch die Reziprozität gemeinsamer Prozessgestaltung wird unter den Begriff der Teilgabe gefasst. Die subjektive Deutung der Beteiligung, wie das Wahrnehmen und Erleben von Anerkennung, Zugehörigkeit, Respekt und Gebrauchtwerden, wird durch den Aspekt des Teilseins zum Ausdruck gebracht (Kardorff, 2014). Die genannten Aspekte bedingen einander und basieren alle auf einem wechselseitigen Verhaltensbezug zwischen Individuen – also auf Interaktion. In Interaktion sein, sich für andere relevant fühlen und einander gemeinschaftsbildend ergänzen, sind damit ebenso zentrale Aspekte von Teilhabe wie der rechtlich gesicherte Zugang zu Ressourcen sowie der Einbezug in Entscheidungsprozesse.

Die Partizipationschancen von Menschen mit Behinderungserfahrungen sind im tertiären Bildungsbereich bisher ungleich verteilt. Hochschulen als zulassungsbeschränkte Organisationen weisen leistungsorientierte Selektionsmechanismen auf. Menschen mit Körper- und Sinnesbeeinträchtigungen können auf der Basis von Nachteilsausgleich und Unterstützung am Arbeitsplatz studieren und an Hochschulen arbeiten. Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung war die Teilhabe im hochschulischen Bereich bisher aufgrund fehlender Voraussetzungen oder Qualifikationen (z.B. Hochschulzugangsberechtigung) verwehrt. Dennoch lassen sich in der (inter-)nationalen Hochschullandschaft vereinzelte innovative Beispiele von Studien- und Arbeitsangeboten für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung finden, die unterschiedliche Rollen an der Hochschule ermöglichen: als Lernende, als Forschende oder als Lehrende (Hauser, Schuppener, Kreamer, Koenig & Buchner, 2016; Hauser & Schuppener, 2015).

- Als Studierende können sich Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung beispielsweise im Hochschulprogramm „écolsiv“ an der Pädagogischen Hochschule Unterstrass für eine pädagogische Tätigkeit im Bereich der Schule qualifizieren oder beispielsweise im Rahmen des Ozmot-Programms an der Bar-Ilan-Universität ein Bachelorstudium der Erziehungswissenschaft belegen (Labhart, Müller Bösch & Gubler, 2021; Wagner, 2019).
- Partizipative Forschungsansätze unter Beteiligung von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung finden zunehmend Eingang in die Forschungspraxis unterschiedlicher Fachdisziplinen wie der Gesundheits- oder Teilhabeforschung, der Inklusions- oder Sonderpädagogik (Buchner, Koenig & Schuppener, 2016).

Die Idee, Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung in die Lehre an Hochschulen einzubinden, ist 2013 in Kiel entstanden. Dort wurde am Institut für Inklusive Bildung eine Qualifikation zur Bildungsfachkraft an Hochschulen entwickelt (Albrecht et al., 2022). Ziel der Qualifizierung zur Bildungsfachkraft ist es, die bis dato in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) tätigen Personen zur Bildungsarbeit im Kontext der Hochschullehre zu befähigen und einen Arbeitsplatz

Partizipation von Menschen mit (kognitiver) Beeinträchtigung an Hochschulen

Das Konzept „Bildungsfachkraft an Hochschulen“

auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu bieten. Die Qualifizierung erfolgt entlang eines Modulhandbuchs in fünf Modulen (Arbeit und Bildung; Teilhabe; Praxis der Bildungsarbeit; Instrumente, Methoden und Techniken der Bildungsarbeit; Abschluss: Selbstständige Bildungsarbeit), die Lern-, Übungs-, Trainings- und Reflexionseinheiten enthalten und jeweils mit einer Prüfung abschließen (Albrecht et al., 2022).

Seit November 2020 sind sechs Bildungsfachkräfte (BFK) in einem sozialversicherungspflichtigen, unbefristeten Arbeitsverhältnis am Annelie-Wellensiek-Zentrum für Inklusive Bildung (AW-ZIB) der Pädagogischen Hochschule Heidelberg beschäftigt (Mechler et al., 2022). BFK sind ehemals in WfbM tätige Personen mit Behinderungserfahrungen, die sich im Rahmen einer dreijährigen Vollzeitqualifizierung von 2017 bis 2020 zu BFK an Hochschulen qualifizierten.

WfbM sind im Sinne des neunten Sozialgesetzbuches Einrichtungen zur Integration bzw. Eingliederung und zur Sicherung der Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am Arbeitsleben (§ 219 SGB IX). Neben der WfbM als sozialstaatlicher Einrichtung machten und machen zum Teil bis heute alle BFK weitere Erfahrungen mit sozialstaatlichen Dienstleistungen. Hierzu zählen unter anderem Erfahrungen mit persönlichen Assistenzen, dem Wohnen in Wohneinrichtungen oder in betreuten Wohnformen für Menschen mit Behinderungen.

Lehrende an Fach- und Hochschulen in Baden-Württemberg, die mit dem AW-ZIB kooperieren, können die BFK in ihre Lehrveranstaltungen einbinden. In Abstimmung mit den lehrenden Personen bereiten die BFK die Bildungsangebote selbsttätig vor und führen diese in der Regel im Rahmen 90-minütiger Veranstaltungen entweder digital oder in Präsenz durch. In den Bildungsveranstaltungen berichten die BFK von Inklusions- und Exklusionserfahrungen, die sie in der Vergangenheit erlebt haben bzw. bis heute erleben, z. B. zu den Themen Bildung, Arbeit, Dekonstruktion von Behinderung und Transitionen. Durch die Qualifizierung sind sie darin geschult, persönliche Erfahrungen auch losgelöst von der eigenen Person zu betrachten und in gesamtgesellschaftliche Strukturen und Kontexte einzuordnen, denn die BFK sprechen in den Bildungsangeboten nicht nur als Einzelpersonen, sondern auch als Stellvertretende einer Gruppe. Durch die Bildungsangebote bekommen die Teilnehmenden Einblicke in die Lebenswelten von Menschen mit Behinderungen und haben die Möglichkeit, in direkten Austausch zu treten. Die Lehre der BFK stellt eine Ergänzung der klassischen, vornehmlich theoretisch-akademisch geprägten Lehre an Hoch- und Fachschulen dar.

Wissenschaftliche Begründungen oder auch Erkenntnisse zum Einbezug von BFK in hoch- und fachschulische Lehre stellen abgesehen von wenigen Ausnahmen bis dato weitestgehend ein Desiderat dar. Das Rollenverständnis von Bildungsfachkräften wurde in einer Studie von Otten, Hempel, Masurek und Platte (2020) untersucht. Dabei kommt den Bildungsfachkräften im Vergleich zu anderen Hochschullehrenden eine abweichende Rollenattribution bzw. -unsicherheit zu, sodass ein Kontakt auf Augenhöhe mit Statussicherheit erst im Lehr-Handeln hergestellt werden muss (Otten, Hempel, Masurek & Platte, 2020). Eine Studie von Mau, Diehl und Gross (2017) konnte Hinweise auf Effekte der Bildungsangebote bezogen auf Einstellungs- und Selbstwirksamkeitsveränderungen der Studierenden zu inklusivem Unterricht nachweisen, wobei lediglich einzelne Items der verwendeten Skalen signifikante Effekte aufwiesen. Darüber hinaus konnten Krämer und Zimmermann (2018) im Rahmen einer Prä-Post-Studie mit Kontrollgruppe zum zweiten Messzeitpunkt positivere Einstellungen zu Inklusion in der Experimentalgruppe nachweisen ($\beta = .19, p < .05$), wohingegen keine Gruppenunterschiede bei der Selbstwirksamkeit und der Sozialen Distanz festgestellt werden konnten (Krämer & Zimmermann, 2018).

Insgesamt zeigt die Entwicklung des Konzepts „Bildungsfachkraft“, dass Partizipationschancen mehrdimensional, dynamisch und im Laufe einer Biografie veränderbar sind. Auch Hochschulen als Organisationen können Möglichkeiten der Partizipation erweitern. Was es jedoch bedeutet, dies systematisch und theoretisch fundiert zu betreiben, wird im folgenden Abschnitt durch den SUI-Ansatz deutlich.

Partizipation durch Service User Involvement

In den 1980er Jahren entwickelten sich im Partizipationskontext ein neuer Schwerpunkt und eine neue Terminologie, die sogenannte Adressatinnen- und Adressatenbeteiligung bzw. User Involvement (Beresford, 2012). Dieser Partizipationsansatz entstammt primär dem Bereich der Sozialen Arbeit in Großbritannien. Unter Service User Involvement (SUI) in hochschulischer Bildung werden alle Maßnahmen der Beteiligung von Zielgruppenvertreterinnen und -vertretern im Studiengang der Sozialen Arbeit gefasst, wobei die Begriffe Zielgruppenvertreterinnen und -vertreter, Adressatinnen und Adressaten, Nutzerinnen und Nutzer oder Service User (SU) synonyme Verwendung finden (Straßburger & Maier, 2020).

Der SU-Begriff fokussierte zunächst vor allem Personen, die mit dem sozialen Hilfesystem persönlich Erfahrungen gemacht haben, beziehungsweise aufgrund benachteiligender Lebenslagen (freiwillig wie unfreiwillig) sozialstaatliche Leistungen zur Bewältigung alltäglicher Aktivitäten gegenwärtig in Anspruch nehmen oder in der Vergangenheit in Anspruch nahmen (Warren, 2007). Heute wird der Begriff zumeist weiter gefasst und schließt auch jene Personen ein, die sich bewusst dazu entschieden haben, diese Leistungen nicht in Anspruch zu nehmen oder die (als Angehörige einer marginalisierten Gruppe) in Zukunft einen Bedarf an sozialstaatlichen Leistungen erwarten beziehungsweise einen solchen Bedarf nicht ausschließen können (Levin, 2004; Warren, 2007).

Über die Jahre hinweg entwickelten sich verschiedene Modelle der Beteiligung. Allen gemeinsam ist, dass Menschen mit Erfahrungsexpertise in eigener Sache in die Lehre einbezogen werden, wobei „deren besondere Expertise darauf beruht, dass sie ihre Erfahrungen als Adressatinnen und Adressaten sozialer Dienstleistungen intensiv reflektiert haben“ (Straßburger & Maier, 2020, S. 2) und die in diesem Kontext erworbenen spezifischen Kompetenzen im Umgang mit beispielsweise sozialen Dienstleistungsbetrieben, Krankheiten, Behinderungen und Ausgrenzungserfahrungen an andere weitergeben.

Die mit SUI verfolgten Ziele sind vielfältig, wobei zusammenfassend insgesamt drei Grundanliegen beschrieben werden können. Zum einen geht es um die Weiterentwicklung und Verbesserung hochschulischer Bildung durch die Integration unterschiedlicher Wissensbestände. Erfahrungsbasiertes und theoretisch-akademisches Wissen sollen durch SUI-Angebote gleichwertig zusammengebracht werden und Impulse zur Weiterentwicklung der Ausbildung und der Sozialen Arbeit als Disziplin und Profession setzen (Laging & Heidenreich, 2016). Studierende erhalten über SUI-Angebote als „zukünftige Fachkräfte Sozialer Arbeit von Beginn des Studiums an direkten Zugang zum erfahrungsbasierten Wissen“ (Leers, 2019, S. 146), was ihnen die Gelegenheit bietet, „Menschen in benachteiligten Lebenslagen oder nach bewältigten Problemsituationen kennenzulernen, ihnen Fragen zu stellen und insbesondere ihre Sichtweise auf soziale Dienstleistungen kennenzulernen“ (Straßburger & Maier, 2020, S. 2).

Ein weiteres im SUI-Ansatz wiederzufindendes Leitmotiv ist die Entwicklung einer partizipativen Lehr-Lern-Kultur. Hinter einer solch partizipativ ausgerichteten Lehr-Lern-Kultur steht ein Bildungs- und Lernverständnis, das auf einem selbstgesteuerten und erfahrungsbezogenen Kompetenzbildungsprozess fußt (Rieger, 2015). Um diesem Rechnung tragen zu können, gilt es, die „Deutungs- und Gestaltungsmacht in Lehr-Lern-Settings an der Hochschule zugunsten von Studierenden und Adressatinnen und Adressaten“ (Rieger, 2020, S. 3) zu verschieben. Drittes Grundanliegen von SUI-Angeboten ist die Ermächtigung der SU. Darunter werden Empowermentprozesse gefasst, durch welche die SU in der Selbstvertretung ihrer Anliegen selbstbewusster und unabhängiger werden (Laging & Heidenreich, 2016). Neben den drei beschriebenen Grundanliegen werden durch SUI-Angebote bei allen beteiligten Akteursgruppen der Auf- und Ausbau von Kompetenzen angestrebt (Laging & Heidenreich, 2016; Rieger, 2020).

In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass die mit SUI-Angeboten verfolgten Anliegen jeweils von der theoretischen Rahmung abhängen, in deren Kontext die Angebote gesehen werden und stattfinden. Chiapparini und Eicher (2019) verweisen darauf, dass der SUI-Begriff häufig

ohne eindeutige theoretische Einordnung verwendet wird, gleichzeitig aber eine Vielzahl solcher Rahmungen in der Literatur wiederzufinden sind. Sie verorten den SUI-Ansatz, Bezug nehmend auf Schön (2016), Beresford (2012; 2013) und McLaughlin (2009), in folgenden Bereichen: Demokratie, Macht und Ermächtigung (Empowerment), Dienstleistungsentwicklung, Inklusion, Partizipation, soziale Bewegungen, Intersektionalität und Capabilities (Chiapparini & Eicher, 2018).

Der Ansatz der SU-Beteiligung hat sich in den letzten beiden Jahrzehnten in verschiedenen europäischen Ländern sowohl in der Ausbildung als auch in der Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit etabliert (Chiapparini & Eicher, 2018). Von Beginn an findet die umfangreichste Umsetzung in Großbritannien statt. Die Gründe hierfür sind vielfältig. So spielen SU-Organisationen und die Tradition von so genannten Selbstvertretendenorganisationen in Großbritannien (z.B. Shaping our Lives) seit jeher eine größere Rolle und haben einen größeren Einfluss auf Politik und Gesellschaft als dies beispielsweise in der Schweiz oder in Deutschland der Fall ist (Chiapparini, 2016). Ihr Einfluss führte dazu, dass der Einbezug von SU in alle zentralen Bereiche des Studiums der Sozialen Arbeit in Großbritannien seit dem Jahr 2003 obligatorisch ist. Dies ist europaweit einzigartig. Durch eine Studienreform wurde das Diploma in Social Work durch das New Degree abgelöst und im selben Zuge die vom Ministerium für Gesundheit und Soziales (Department of Health and Social Care) im Jahr 2002 erlassenen gesetzlichen Richtlinien zur inklusiven Bildung und Adressatinnen- und Adressatenbeteiligung umgesetzt (Requirements for Social Work Training) (Department of Health and Social Care, 2002). Wurden SU bis zu diesem Zeitpunkt nur vereinzelt und abhängig von den Bemühungen und Interessen einzelner Lehrender in hochschulische Bildung einbezogen, ist der Einbezug von Adressatinnen und Adressaten für die Akkreditierung des Studiengangs der Sozialen Arbeit seit dem Jahr 2003 in folgenden Bereichen vorgeschrieben (Social Work England, 2021):

- Konzipierung des Studiengangs
- Qualitätssicherung
- Auswahl von Studierenden
- Lehre
- Bewertung von Studienleistungen
- Bereitstellung von Praktikumsmöglichkeiten
- Begleitung studentischer Praktika
- Vorbereitung der Studierenden auf die berufliche Praxis.

Die konkrete Umsetzung des Einbezugs gestaltet sich in Form und Reichweite von Hochschule zu Hochschule sehr unterschiedlich. Jede Hochschule entwickelt individuelle Beteiligungsprofile und setzt eigene Schwerpunkte, die „den jeweiligen strukturellen Rahmenbedingungen und dem Engagement der Akteursgruppen“ (Rieger, 2015, S. 102) vor Ort entsprechen.

Auch in Deutschland gibt es immer mehr Hochschulen, die SU in die Studiengänge der Sozialen Arbeit einbeziehen. Dabei ist der Einbezug bislang jedoch nicht strukturell vorgesehen. Dies bringt den Umstand mit sich, dass „den Fakultäten/Hochschulen weder Strukturen noch Ressourcen hierfür bereit[stehen]“ (Laging, 2018, S. 58). Die SU-Beteiligungen in Deutschland sind daher vor allem Resultate von Einzelbemühungen auf Basis „der Initiative und dem freiwilligen und zusätzlichen Engagement einzelner Dozierender, Studierender und SU“ (Laging, 2018, S. 58). Bei näherer Betrachtung der SU-Beteiligungen in Deutschland zeigt sich zudem, dass sich diese nahezu ausschließlich auf Einbindung in die Lehre beschränken. Die SU haben bislang „weder einen systematischen Platz in Gremien und Entscheidungsprozessen in den allgemeinen Belangen des Hochschulsystems noch konkret in der Entwicklung, Durchführung und Evaluation von Lehre“ (Laging, 2018, S. 58).

Während der SUI-Ansatz verschiedene Personengruppen in den Blick nimmt, bezieht sich das BFK-Konzept bisher ausschließlich auf Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung, auch wenn sich in der Umsetzung gezeigt hat, dass dieser Aspekt nicht konsequent bei der Auswahl von Teilnehmenden für die Qualifizierung eingehalten wurde. Die BFK berichten in ihren Bildungsveran-

staltungen von ihren Inklusions- und Exklusionserfahrungen und ergänzen so die primär akademisch-theoretische Lehre um erfahrungsbasierte Wissensbestände. Aufgrund ihrer Erfahrungen mit sozialen Dienstleistungen und wegen ihrer Tätigkeit im hoch- und fachschulischen Kontext können BFK als Service User im Sinne der Sozialen Arbeit bezeichnet werden.

Tab. 1: Vergleich SUI - BFK

	SUI-Ansatz	BFK-Konzept
Form des Einbezugs in die Lehre	– In Großbritannien ist SUI an Hochschulen im Bereich der Sozialen Arbeit obligatorisch. – In anderen europäischen Ländern ist SUI nicht verbindlich geregelt, der Einbezug von SU ist fakultativ.	– Der Einbezug der BFK ist fakultativ.
Ziele für die Lehre	– Verbesserung der Lehre durch Verbindung von Erfahrungswissen und Theoriewissen – Entwicklung einer partizipativen Lehr-Lernkultur für Studierende und SU – Empowerment der SU	– Verbesserung der Lehre durch Verbindung von Erfahrungswissen und Theoriewissen – Einblick in die Lebenswelten von Menschen mit Behinderungserfahrung – Empowerment der BFK
Voraussetzungen für den Einbezug in die Lehre	– Adressat oder Adressatin des sozialen Hilfesystems sein – Verschiedene Differenzlinien/marginalisierte Gruppen finden Berücksichtigung – Keine einheitlichen/umfangreichen Möglichkeiten der Qualifizierung, aber Reflexion der eigenen Erfahrungen – SU verbleiben in ihren Unterstützungssystemen	– Adressat oder Adressatin des sozialen Hilfesystems sein – Im Fokus stehen Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung – dreijährige Vollzeit-Qualifizierung – Reflexion der eigenen Erfahrungen – BFK verlassen einige Bereiche des Unterstützungssystems (z. B. WfbM)
Lehrformate	– Einzeltermine oder mehrfacher Einbezug – Unterschiedlichste Umsetzungsformate	– Überwiegend Einzeltermine zumeist im Rahmen klassischer Lehrformate an Hochschulen (Vorlesungen, Seminare)
Strukturen	– SU üben Tätigkeit nebenberuflich auf Honorarbasis oder ehrenamtlich aus – Koordination der Bildungsangebote (GB) durch hauptamtliche Hochschulbeschäftigte – An deutschen Hochschulen durch Lehrende eigeninitiativ organisiert, diese Person begleitet auch die SU.	– In Deutschland gibt es bisher drei feste Standorte mit Anstellung von BFK an einer Hochschule. Darüber hinaus gibt es die Möglichkeit für andere Hochschulen, die Angebote der drei Standorte zu buchen. – dauerhafte Begleitung durch pädagogische Leitung – Koordination der Bildungsangebote durch hauptamtliche Hochschulbeschäftigte – Einbezug in verschiedene Studiengänge (Lehramt, Soziale Arbeit, u. a.)
Forschungserkenntnisse	– liegen vor	– liegen vereinzelt vor
Reichweite des Einsatzes	– In Großbritannien sind SU in allen Bereichen des Studienangebots der Sozialen Arbeit aktiv (Entwicklung von Studienangeboten, Qualitätssicherung, etc.). – In Deutschland auf Durchführung von Lehrveranstaltungen fokussiert	– Auf Planung, Durchführung und Reflexion von Lehrveranstaltungen fokussiert – Teilweise auch auf partizipative Forschung ausgeweitet

Beim Vergleich des SUI-Ansatzes mit dem BFK-Konzept zeigen sich grundlegende Gemeinsamkeiten im Hinblick auf die Zielsetzungen des Einbezugs von Erfahrungsexpertinnen und -experten: Erstens soll Lehre durch den Einbezug von Erfahrungsexpertise ergänzt und verbessert werden. Im SUI kann dies so weit führen, dass eine partizipative Lehr-Lernkultur gemeinsam mit den Studierenden angestrebt wird (Rieger, 2015). Zweitens stellt auch das Empowerment der Erfahrungsexpertinnen und -experten eine zentrale Zielsetzung beider Konzepte dar, indem die Betroffenen befähigt werden, Exklusion und Marginalisierung zu überwinden und für ihre eigenen Belange einzutreten (Laging & Heidenreich, 2019). Der Einbezug der Erfahrungsexpertinnen und -experten in den Studiengang Soziale Arbeit ist ein weiteres gemeinsames Merkmal beider Konzepte. Die Adressatinnen und Adressaten der Lehre durch BFK sind jedoch weiter gefasst, da auch andere Studiengänge und Gruppen einbezogen werden: Das Lehramtsstudium, die Ausbildung der Heilerziehungspflege und Verwaltungsangestellte in städtischen Kommunen sind einige Beispiele hierfür.

Bezogen auf die konkrete Umsetzung partizipativer Lehre lässt sich feststellen, dass sowohl SU als auch BFK Bildungsangebote in Form von Einzelsitzungen ausbringen, wobei im SUI mehr und mehr dazu übergegangen wird, dass die SU mehrfach in eine Veranstaltung einbezogen bzw. immer häufiger auch ganze Projekte umgesetzt werden. Im deutschsprachigen Raum beinhaltet der Einbezug von SU und BFK vorrangig die Umsetzung von Lehre, während SUI in Großbritannien den Einbezug auch in weitere Bereiche des Studiengangs gesetzlich vorsieht. Eine Erweiterung der Aufgaben von BFK vollziehen einzelne Standorte in Deutschland durch die Umsetzung partizipativer Forschungsprojekte.

Zugleich lassen sich auch Unterschiede zwischen SUI und BFK feststellen: Ein zentraler Unterschied liegt im Aspekt der Qualifizierung der BFK. Während sich die BFK über drei Jahre in Vollzeit qualifizieren, existieren im SUI-Bereich bis dato keine solch umfangreichen Möglichkeiten der Qualifikation. Die BFK werden mit Blick auf die Bewusstwerdung der eigenen Biografie (inklusive Partizipationschancen und Teilhabebarrrieren), zentrale theoretische Begriffe und hochschuldidaktische Kompetenzen geschult (Albrecht et al., 2022). Neben der Erarbeitung theoretischer Aspekte und der Erprobung und Reflexion konkreter Lehrerfahrungen findet auch eine kontinuierliche psychosoziale Teilhabebegleitung statt. In diesem Kontext gilt es zu erforschen, inwiefern diese Form der Professionalisierung des User Involvements hilfreich sein kann, aber auch, welche bedenkenswerten oder kritischen Aspekte sich daraus ergeben können. So führt diese beispielsweise zu einer Entfernung der BFK von ihrem ehemaligen Tätigkeitsfeld (WfbM) und zu einem neuen Rollenverständnis.

Auch die sozialversicherungspflichtige, unbefristete Festanstellung der BFK an Hochschulen stellt einen Unterschied zum SUI dar. Dies bringt Möglichkeiten, aber auch Herausforderungen beispielsweise im Hinblick auf Finanzierungsmodelle mit sich, die den wissenschaftlichen Diskurs bereichern können. Gleichzeitig stellt sich die Frage, inwiefern ein solches Arbeitsverhältnis die Tätigkeit von SU beeinflusst. Unter Umständen entfernen sich die BFK durch die Qualifizierung und die Festanstellung mehr und mehr von den WfbM, von den dort tätigen Personen und deren Lebenswelten. Die BFK berichten als Zielgruppenvertretende retrospektiv von ihren Erfahrungen in der WfbM. Inwiefern sie aufgrund dieses Umstands jedoch noch als Stellvertretende der in WfbM tätigen Personen sprechen können, ist fraglich.

Zudem werden die BFK bei ihrer Arbeit unter anderem von einer pädagogischen Leitung, einer Koordinatorin und Assistenzkräften unterstützt, was beim SUI nicht in dieser Form verankert ist. Die systematische Einbindung von BFK und von Unterstützungsleistungen generieren jedoch auch Fragen, beispielsweise welche Aufgaben und Rollen diese Personen übernehmen, welche hilfreichen, aber auch hinderlichen Aspekte in dieser Form der Kooperation und Organisation stecken und welche Erkenntnisse sich daraus für andere SUI-Settings ableiten lassen. Diese und weitere Fragen bedürfen wissenschaftlicher Untersuchungen. Dabei können die im SUI-Bereich bereits bestehende Expertise, die dort vorliegenden wissenschaftlichen Untersuchungen und theoretischen Fundierungen als Brenngläser zur Reflexion des Einbezugs von BFK genutzt werden. Während zum Einbezug von BFK in hoch- und fachschulische Lehre bisher kaum wissenschaftliche Erkenntnisse vorliegen, stellt sich dies im SUI-Kontext anders dar. Zum SUI liegen bereits vielzählige Erfahrungsberichte und auch wissenschaftliche Untersuchungen und Forschungsarbeiten vor. Während beispielsweise qualitative Untersuchungen Wirkungen auf Bereiche der interpersonellen Kompetenzen herausgearbeitet haben, sind die Wirksamkeitsbefunde aus quantitativen Studien im Hinblick auf interpersonelle Kompetenzen und Einstellungsänderungen eher heterogen (Perry, Watkins, Gilbert & Rawlinson, 2013; Robinson & Webber, 2013). In vereinzelten Untersuchungen konnte ein Zuwachs an Fachwissen gemessen werden (Robinson & Webber, 2013). An diese in der Sozialen Arbeit bereits bestehende Expertise knüpfen erste Forschungsprojekte zum Einbezug von BFK in fach- und hochschulische Lehre und Forschung an (Mechler et al. 2022).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Implementierung von qualifizierten Bildungsfachkräften an deutschen Hochschulen eine Variante des Service User Involvement darstellt. Es sind Gemeinsamkeiten, teils mit Ergänzungen oder Erweiterungen, aber auch Unterschiede zwischen den Konzepten deutlich geworden. Die Arbeit der BFK kann auf Grundlage der wissenschaftlichen Erkenntnisse zum SUI konzeptionell und theoretisch eingeordnet, reflektiert und weiterentwickelt werden und wiederum Impulse in den SUI-Kontext geben.

Es lohnt sich auch ein Blick auf die Hochschulen selbst, an denen Bildungsfachkräfte tätig sind. Die Partizipation von Menschen aus marginalisierten Gruppen in der Hochschullehre ereignet sich im Spannungsfeld zwischen den Möglichkeitsstrukturen der Hochschule als Organisation und den individuellen Voraussetzungen der SU. Dabei stellt sich die Frage, inwiefern die Potentiale der Mitarbeitenden mit Behinderungserfahrung zur Weiterentwicklung von Lehre, Forschung, Transfer und Hochschulstruktur genutzt werden. Diesbezüglich kann ein neues Feld der Inklusionsforschung eröffnet werden. Die in diesem Beitrag dargestellten Bereiche der Partizipation von SU an der Hochschule, wie sie in Großbritannien realisiert sind, könnten auch Weiterentwicklungsimpulse für das BFK-Konzept bieten. An deutschen Hochschulen spielt die Beteiligung von SU in Gremien oder in der Entwicklung von Studiengängen und Prüfungsformaten bisher keine Rolle. Ebenfalls können Theorien, die dem SUI zugrunde liegen, z. B. Empowerment, Normalisierung, veränderte Rollenbilder/Dekategorisierung, für die Weiterentwicklung des BFK-Konzepts nutzbar gemacht werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Kontext von SUI und BFK die Partizipationsmöglichkeiten in der Hochschullehre um eine relevante Personengruppe erweitert wird. Durch den Einbezug von Menschen mit Erfahrungsexpertise liegt die Deutungshoheit von Sachzusammenhängen nicht mehr nur bei akademisch Lehrenden und Studierenden. Ein kritischer Blick auf Unterstützungsstrukturen im Bereich der Pädagogik, Gesundheit oder anderer gesellschaftlicher Bereiche kann dadurch geschärft und partizipativ diskutiert werden. Vielsprechend erscheint auch die Idee, Partizipationsoptionen von Studierenden und SU stärker miteinander zu verschränken und so die partizipative Lehre weiterzuentwickeln. Zu klären wäre beispielsweise, wie eine Lehrveranstaltungsplanung gemeinsam mit Studierenden und SU ermöglicht werden kann, die im Sinne des Gap-Mending-Ansatzes das Schließen von Lücken zwischen Service Usern und (zukünftigen) Sozialarbeiterinnen bzw. Sozialarbeitern sowie zwischen Theorie bzw. Lehre und Praxis zum Ziel hat (Chiapparini & Eicher, 2015).

Einen wichtigen Aspekt zur Weiterentwicklung der Bildungsangebote der BFK stellt die gemeinsame Reflexion von Beeinflussung und Machtstrukturen im Rahmen der partizipativen Lehre dar. Dazu lassen sich Entwicklungsaufgaben für alle Beteiligten aufzeigen. Konsequenterweise sollten die genannten Möglichkeiten der Weiterentwicklung partizipativer Lehre im Rahmen partizipativer Forschungsprojekte untersucht werden.

Albrecht, J., Dörner, D., Heyl, V., Mechler, C., Terfloth, K. & Wulf-Schnabel, J. (2022). Qualifizierungsziel „Bildungsfachkraft an Hochschulen“. Von der Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) in die inklusive Berufstätigkeit als Mitarbeitende einer Hochschule. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28 (11), 51-57.

Beresford, P. (2012). The Theory and Philosophy Behind User Involvement. In P. Beresford & S. Carr (Hrsg.), *Research highlights: Bd. 55. Social care, service users and user involvement* (S. 21–36). London: Jessica Kingsley Publishers.

Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung partizipativer Lehre

Schlüsselbegriffe

Inklusive Bildung, Partizipation, Service User Involvement, Bildungsfachkräfte, Soziale Arbeit

Abstract

Lately, in some German states, qualified educational specialists are integrated in higher education teaching for inclusion/exclusion. Educational specialists are qualified persons who have previously been employed in sheltered workshops for individuals with disabilities. In social work education, the involvement of service users has been implemented for quite some time by the concept of Service User Involvement (SUI). The article aims to analyse the relation between the participative concepts of educational specialists and SUI by illustrating their similarities and differences. Furthermore, the article addresses the opportunities for the education of preservice teachers and social workers.

Keywords

Inclusive Education, Participation, Service User Involvement, Social Work Education, Educational Specialists

Literatur

- Beresford, P. (2013). From “other” to involved: user involvement in research: an emerging paradigm. *Nordic Social Work Research*, 3 (2), 139-148.
- Buchner, T., Koenig, O. & Schuppener, S. (Hrsg.) (2016). *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Chiapparini, E. (2016). Service User Involvement – Social Work Projects and Education with a Gap-Mending Approach in Europe. Overview of the Theoretical Background of the Evaluation. In E. Chiapparini (Hrsg.), *The Service User as a Partner in Social Work Projects and Education. Concepts and evaluations of courses with a Gap-Mending approach in Europe* (S. 25–36). Opladen: Barbara Budrich Publishers.
- Chiapparini, E. & Eicher, V. (2015). *Einbezug von Adressaten der Sozialen Arbeit („service users“) in die Lehre: Eine Analyse des gap-mending Ansatzes des Netzwerk PowerUs*. Zürich: Zürcher Hochschule.
- Chiapparini, E. & Eicher, V. (2018). Der Ansatz User Involvement in der Sozialen Arbeit: Anknüpfungspunkte für Praxis-, Forschungs- und Ausbildungsprojekte in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit*, 24 (1), 117-134.
- Department of Health and Social Care. (2002). *Requirements for Social Work Training*. Verfügbar unter <https://www.scie.org.uk/publications/guides/guide04/files/requirements-for-social-work-training.pdf?res=true> [02.12.2022].
- Hauser, M. & Schuppener, S. (2015). Menschen mit Lernschwierigkeiten an der Hochschule. Entwicklungen in Großbritannien, Irland und Deutschland. *Teilhabe*, 54 (3), 100–106.
- Hauser, M., Schuppener, S., Krennsner, G., Koenig, O. & Buchner, T. (2016). Auf dem Weg zu einer Inklusiven Hochschule? Entwicklungen in Großbritannien, Irland, Deutschland und Österreich. In T. Buchner, O. Koenig & S. Schuppener (Hrsg.), *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen* (S. 278–289). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kardorff, E. v. (2014). Partizipation im aktuellen gesellschaftlichen Diskurs – Anmerkungen zur Vielfalt eines Konzepts und seiner Rolle in der Sozialarbeit. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 45 (2), 4-15.
- Krämer, S. & Zimmermann, F. (2018). Vorbereitung auf Inklusion in der Lehramtsausbildung unter Einbezug qualifizierter Menschen mit Behinderungen. Erste Ergebnisse einer Evaluationsstudie. In B. Brouër, A. Burda-Zoyke, J. Kilian & I. Petersen (Hrsg.), *Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Ansätze, Methoden und erste Befunde aus dem LeaP-Projekt an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel* (S. 105–120). Münster: Waxmann.
- Labhart, D., Müller Bösch, C. & Gubler, M. (2021). *écolsiv - Schule inklusiv. Ein Hochschulprogramm inklusiver Bildung*. Bern: Edition SZH/CSPS.
- Laging, M. (2018). “Service User Involvement in Social Work Education”: Standards für einen erfolgreichen Einbezug von Adressat_innen in die Lehre Sozialer Arbeit. *Sozial Extra*, 42, 57-60.
- Laging, M. & Heidenreich, T. (2016). Was ist gute Soziale Arbeit? *Sozial Extra*, 40 (2), 12-15.
- Laging, M. & Heidenreich, T. (2017). Service user involvement in social work education: experiences from Germany and implications for a European perspective. *European Journal of Social Work*, 20 (3), 387–395.
- Laging, M. & Heidenreich, T. (2019). Towards a Conceptual Framework of Service User Involvement in Social Work Education: Empowerment and Educational Perspectives. *Journal of Social Work Education*, 55 (1), 11–22.
- Leers, F. (2019). Betroffene in den Hörsaal! Wie AdressatInnen an der Lehre beteiligt werden können. In G. Straßburger & J. Rieger (Hrsg.), *Partizipation kompakt: Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe*, (S. 145–150). Weinheim: Beltz Juventa.
- Levin, E. (2004). *Involving service users and carers in social work education*. Social Care Institute of Excellence. London: The Polity Press.
- Mau, L., Diehl, K. & Gross, S. (2017). Inklusive Bildung - Menschen mit sogenannten geistigen Behinderungen lehren an der Universität - Auswirkungen auf die Einstellung zur Inklusion und die Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68 (4), 172-184.
- McLaughlin, H. (2009). What’s in a Name: “Client”, “Patient”, “Customer”, “Consumer”, “Expert by Experience”, “Service User” - What’s Next? *British Journal of Social Work*, 39 (6), 1101-1117.
- Mechler, C., Dörrer, D., Scheer, D., Terfloth, K. & Heyl, V. (2022). Aktuelle Forschungsprojekte:

Inklusive Hochschulbildung partizipativ. Wissenschaftliche Begleitung am Annelie-Wellensiek-Zentrum für Inklusive Bildung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 91 (3), 249-251.

Otten, M., Hempel, S., Masurek, M. & Platte, A. (2020). „Die Blicke gehen alle nach vorne“ - Qualitative Rekonstruktion zum Anerkennungserleben von Bildungsfachkräften für Inklusion. *Qfi – Qualifizierung für Inklusion*, 2(4). <https://doi.org/10.21248/qfi.36>

Perry, J., Watkins, M., Gilbert, A. & Rawlinson, J. (2013). A systematic review of the evidence on service user involvement in interpersonal skills training of mental health students. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 20 (6), 525–540.

Reich, K. (2008). *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Weinheim: Beltz.

Rieger, J. (2015). Partizipation als Gestaltungsprinzip in der Hochschullehre. Wenn Betroffene zu Lehrbeauftragten werden. *soziales_kapital. wissenschaftliches journal österreichischer fachhochschulstudiengänge soziale arbeit*, 14, 98-111.

Rieger, J. (2020). *Service User Involvement (SUI) in der Hochschullehre: Zu den Zielen der Zusammenarbeit mit Erfahrungsexpert*innen im Lehrbetrieb* [Hochschulschrift]. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin, Berlin.

Robinson, K. & Webber, M. (2013). Models and Effectiveness of Service User and Carer Involvement in Social Work Education: A Literature Review. *British Journal of Social Work*, 43 (5), 925-944.

Schön, U.-K. (2016). User Involvement in Social Work and Education - A Matter of Participation? *Journal of evidence-informed social work*, 13 (1), 21-33.

Social Work England (2021). *Qualifying education and training standards 2021*. Verfügbar unter https://www.socialworkengland.org.uk/media/3423/1227_socialworkengland_standards_drft_qual_ed_training_standards_2021.pdf [02.12.2022]

Sozialgesetzbuch Neuntes Buch – *Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen* – (Artikel 1 des Gesetzes v. 23. Dezember 2016, BGBl. I S. 3234) (Neuntes Buch Sozialgesetzbuch - SGB IX)

Straßburger, G. & Maier, M. (2020). *Service User Involvement (SUI) in der Hochschullehre: Wie Studierende den Austausch mit Erfahrungsexpert*innen wahrnehmen – Reflexionen eines partizipativen Lehrsettings* [Hochschulschrift]. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin, Berlin.

Wagner, J. R. (2019). *Inklusive Hochschulbildung für Menschen, die unter den Bedingungen von »geistiger« Behinderung leben. Eine qualitative Erhebung am Beispiel des »OZMOT-Programms« der Bar-Ilan Universität Ramat Gan, Israel*. Unveröffentlichte Masterarbeit: Universität zu Köln.

Warren, J. (2007). *Service User and Carer Participation in Social Work. Transforming Social Work Practice*. London: Learning Matters.

David Dörrer
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Keplerstraße 87
69120 Heidelberg
doerrerr@ph-heidelberg.de

Prof. Dr. Karin Terfloth
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Keplerstraße 87
69120 Heidelberg
terfloth@ph-heidelberg.de

Christina Mechler
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Keplerstraße 87
69120 Heidelberg
mechler@ph-heidelberg.de

Prof. Dr. Vera Heyl
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Keplerstraße 87
69120 Heidelberg
heyhl@ph-heidelberg.de