

Meike Günther

Service User Involvement (SUI) in der Hochschullehre:

Theoretische Wissensbestände erweitern durch die Zusammenarbeit mit Erfahrungsexpert*innen - eine praktische Analyse



Dieser Artikel entstand im Rahmen eines kollegialen Lehrentwicklungsprojekts, das von April 2018 bis März 2020 an der KHSB durchgeführt wurde. An diesem kollegialen Lehrentwicklungsprojekt arbeiteten Stefan Bestmann, Reinhard Burtscher, Meike Günther, Petra Mund, Vera Munde, Judith Rieger, Gaby Straßburger und Jens Wurtzbacher mit.

Seit es die Disziplin und die Profession Sozialer Arbeit gibt, gibt es auch immer wieder Lehrende, die Soziale Arbeit nutzende Menschen in der Lehre einbinden. In den letzten Jahren wird dies international unter dem Stichwort „Service User Involvement“ (SUI) diskutiert.¹ Damit einher geht der Versuch, diese Einbeziehung systematischer als bisher in der Hochschullehre und -organisation zu verankern und qualitativ zu validieren. Dabei umfasst „Service User Involvement [...] alle Aktivitäten der Beteiligung von Adressat*innen und Zielgruppenvertreter*innen an der Arbeit im Studiengang.“ (Rieger 2020) Judith Rieger gibt als Ziele dieser Aktivitäten folgende an: „1. die Verbesserung des Studiums, 2. die partizipative Ausrichtung der Lehrkultur und 3. der individuelle Empowermenteffekt für die beteiligten Akteur*innen.“ (Rieger 2020)

Aus der praktischen Erfahrung heraus gehen Lehrende, die Erfahrungsexpert*innen einbeziehen, teilweise recht selbstverständlich davon aus, dass diese Ziele auch erreicht werden. In Zeiten, in denen Verschwörungstheorien wieder en Vogue sind und gefühltes Wissen Einzelner rechtsextreme und rechte Tendenzen stärkt, ist es jedoch notwendiger denn je, hier genauer zu argumentieren, warum das subjektive Wissen einzelner Personen in die Lehre einbezogen werden soll und nicht nur das Wissen Lehrender – die für eine Weitergabe wissenschaftlichen Wissen stehen. Da wissenschaftliches Arbeiten, For-

schen wie Lehren aus meiner Perspektive immer in erster Linie bedeutet, das eigene Handeln transparent zu machen, stellt dieser Artikel einen solchen Versuch der Transparenz dar. Anhand eines Lehrforschungsprojektes soll geschaut werden, wo und wie sich weitgehend konsensuale Wissensbestände Sozialer Arbeit durch die Einbeziehung von Erfahrungsexpert*innen vermitteln. Dabei soll auch überlegt werden, wie und ob diese Art des Lehrens die Qualität der Lehre beeinflusst. Hieraus lassen sich nicht automatisch Schlüsse darüber ziehen, inwieweit dies besser funktioniert als ohne Erfahrungsexpert*innen, sondern lediglich darüber Auskunft geben, ob und wie die Ziele der Lehrveranstaltung unter diesen Bedingungen erreicht werden konnten. Grundlegend benötigt es vorab, um eine solche Aussage treffen zu können, Antworten auf die Frage, was überhaupt der Wissensbestand Sozialer Arbeit ist und wie das Verhältnis zwischen Erfahrung und Wissen zu fassen bzw. zu vermitteln ist. Diese Fragen sollen, soweit es in dieser Kürze geht, zunächst geklärt und die Antworten auf ein ausgewähltes Seminar übertagen werden. Im Ergebnis erhoffe ich mir, dadurch für zukünftige Diskussionen mehr und klarere Kriterien für oder gegen den Einsatz von Erfahrungsexpert*innen zu an der Hand zu haben.

Was ist der Wissensbestand, den Soziale Arbeit benötigt? Wofür soll dieser dienen?

Soziale Arbeit speist sich traditionell aus heterogenen Quellen. Wenn man den englischen Ausdruck des „knowledge assets“ für den deutschen Begriff des Wissensbestandes verwendet, dann lässt sich argumentieren, dass es sich um eine inhaltlich zusammenhängende Teilmenge einer Wissensbasis handelt, die den Wissensbestand ausmacht. Antworten darauf, was dieser genau sein soll, hat die Wissenschaft Sozialer Arbeit zahlreich hervorgebracht, auch die Fachgre-

¹ Wir verwenden im Rahmen des o.g. KHSB-Lehrentwicklungsprojektes abwechselnd die Begriffe Service User, Adressat*innen und Betroffene; gemeint sind immer Personen, die Angebote der Sozialen Arbeit nutzen. Im Kontext der Hochschullehre bezeichnen wir sie als Erfahrungsexpert*innen, deren besondere Expertise darauf beruht, dass sie ihre Erfahrungen als Adressat*innen sozialer Dienstleistungen intensiv reflektiert haben, um sie in die Hochschullehre einzubringen.

mien wie der Fachbereichstag oder die IFSW haben sich vielfach hierzu geäußert. Zusammenfassend lassen sich als formale Ziele aus meiner Sicht folgende festhalten:

- Sozialarbeitende sollten in die Lage versetzt werden zu einer angemessenen Gegenstandsbeschreibung: Was ist das Problem, wer hat ein Problem? Wer oder was sollen sich verändern?
- Sie sollten zudem diese Gegenstände erklären können: Warum entstehen soziale Probleme? Wozu sollen sie bearbeitet werden? Wo sind Ursachen, wo sind Wirkungen?
- Und sie müssen in der Lage sein, diese Gegenstände auch methodisch zu bearbeiten: Wie gehe ich vor? Was genau muss ich mit wem tun?

Hierfür benötigen sie Teilmengen von Wissen, das sie in Handeln umsetzen können, die sich nach meiner Erfahrung für Studierende anschaulich auf folgenden Ebenen darstellen lassen²:

- Philosophie/Menschenbild,
- Wertewissen/ethische Orientierung,
- Analytisches Wissen/erkenntnistheoretische Einordnung,
- Erklärungswissen,
- Handlungswissen,
- methodisches Wissen,
- Selbstwirksamkeitswissen.

Die Kenntnis über Wissen in diesen Teilmengen alleine ermöglicht nicht sozialarbeiterische Handlungsfähigkeit, sondern die Handlungsfähigkeit entsteht durch die Fähigkeit, diese Ebenen systematisch zu verbinden und

² Ich verzichte an dieser Stelle auf Verweise zu den unterschiedlichen Versuchen, Soziale Arbeit und ihre unterschiedlichen Ebenen darzustellen. Diese verschiedenen Ebenen lassen sich aus meinen Augen als wesentlich für die Analyse von Theorien allgemein heranziehen. Für die Soziale Arbeit bietet Michal May (2008) nach wie vor einen guten Überblick inhaltlicher und systematischer Art.

in praktische Routinen im Kontext des sozialarbeiterischen Alltags einbetten zu können. Geht man von diesen, aus meiner Sicht recht konsensualen formalen Wissensbeständen in der Sozialen Arbeit aus, können diese mit den Zielen des Studiums Sozialer Arbeit (Gegenstandsbeschreibung, -erklärung, -bearbeitung) auch in Bezug auf die Einbeziehung von Menschen mit Erfahrungswissen daraufhin analysiert werden, ob und wie sie vermittelt wurden. Ergänzt werden muss diese formale Perspektive durch eine inhaltliche, die beschreibt, was auf den Ebenen wie beschrieben, erfasst und bearbeitet werden soll. Die internationale Definition Sozialer Arbeit ist hier ein Eckpunkt der Fachdebatte (vgl. DBSH online)³.

Wie ist das Verhältnis zwischen Erfahrung und Wissen zu fassen bzw. zu vermitteln?

Das Verhältnis von Erfahrung und Wissen ist im Rahmen der Frage, inwieweit Expert*innen aus Erfahrung in die Lehre Sozialer Arbeit eingebunden werden sollen, interessant. Hier hängt die Antwort einerseits generell von der Frage ab, was Lehrende über Wissensvermittlung denken. Dass die Art und Weise, wie und wodurch, aber auch an welchem Ort und unter welcher Beteiligung der Lernenden die Vermittlung stattfindet, eine Relevanz hat, ist theoretisch seit langem bekannt. So hat Klaus Holzkamp beispielsweise in Bezug auf die Institution Schule darauf hingewiesen, dass hier Lernen häufig mit Lehren gleichgesetzt wird und die Lernenden als Objekte statt als Subjekte des Lernens adressiert werden (Holzkamp 1991). Unter solchen Bedingungen kann zwar Wissen reproduziert, selten jedoch Wissen in Handeln überführt werden – oder wie Frigga Haug es formulierte: „Nur was man selbst als bedeutungsvoll für das eigene Leben ein-

³ Vgl. kritisch hierzu: Günther, Meike: Freiheit ist die einzige die fehlt, In: Widersprüche Heft 145, Münster, 2017, S. 99-109

sieht, will man oder kann man so in einen Lernvorgang überführen.“ (Haug 2003: S. 28) Im Kontext der Studien und Erkenntnisse zur Diversität und Heterogenität von Lernenden und der Notwendigkeit, diese wahrzunehmen und als Ressource in Lehr-Lerngeschehen zu integrieren (eine Basis des Inklusionsgedankens), werden Fragen nach dem Lernarrangement jenseits dieser seitdem geführten Debatte heute ganz praktisch auf weiteren Ebenen bedeutsam (vgl. beispielweise Walgenbach 2017). Entsprechend rücken die Gegenstände, aber auch die Art und Weise, wie vermittelt wird, in den Vordergrund. Empirisch wie theoretisch lässt sich zusammenfassend formulieren: Lernende, die bei ihren Lernprozessen die Erfahrung machen, dass der Lerngegenstand etwas ist, das ihnen mehr Handlungsmöglichkeiten und damit ein Mehr an Teilhabe und ein gelingenderes Leben (vgl. Thiersch, Grunwald 2008) ermöglichen könnte, müssen nicht oder sehr viel weniger durch äußere Verstärkungen wie Noten oder Punktesysteme motiviert werden. In der Menschenrechtsbildung definieren die Vereinten Nationen (2012) in ihrer Erklärung zu Menschenrechtsbildung und -training in Artikel 2 Absatz 2 sinngemäß, dass Bildung, die auch praktisch relevant werden soll, nur durch drei Ebenen erreicht werden kann:

- Durch Wissensvermittlung (Bildung über Menschenrechte),
- durch Bildung durch Menschenrechte, die die Art und Weise, wie Menschenrechte vermittelt werden betrifft und die nicht selbst den Menschenrechten widersprechen darf,
- sowie durch Bildung für Menschenrechte, die die Beteiligten selbst direkt stärken soll⁴.

Damit alle diese Ebenen gleichzeitig umgesetzt werden können, benötigt es eine vielfältige Form der Vermittlung, die möglichst partizipativ angelegt ist.

Für die Einbeziehung von SUI in der Lehre könnte daraus geschlossen werden, dass zunächst rein didaktisch (Bildung durch) die Relevanz des eigenen Handelns oder nicht-Handelns als zukünftige Fachkräfte in einer anderen Art adressiert werden, als wenn Lehrende an der Hochschule dies ohne Erfahrungsbezug versuchen zu vermitteln. Auch der Wechsel desjenigen, der als Vermittlender auftritt, bzw. ggf. der Wechsel des Ortes können didaktisch relevant werden im Sinne einer Veränderung der Lehr-Lernsituation. Das alleine ließe sich jedoch in vielfältiger Form herstellen und ist noch kein starkes Argument für diese Vermittlungsform. Wesentlich stärker wiegt jedoch in meinen Augen das Argument, dass die Erfahrung von Partizipation („Bildung für“) selbst in dieser Lehr-Lernsituation als etwas erlebbar wird, das zur Professionalisierung und zur Sozialen Arbeit als genuin dazugehörig erfahren wird. Partizipation in dem Lehr-Lernarrangement muss jedoch dann mit der Möglichkeit einhergehen, kritisch und auf Augenhöhe mit den Vermittelnden diskutieren zu können, um Partizipation als zivilgesellschaftliche Eigenaktivität und nicht lediglich als Informationsveranstaltung wahrzunehmen (vgl. Straßburger, Rieger 2019). Insofern ist es eine wesentliche Voraussetzung bei der Auswahl der Expert*innen aus Erfahrung, ob und wie sie zu einer solchen Lehr-Lernsituation in der Lage und willens sind. Auf Augenhöhe diskutieren hieße dann auch für die Lehrveranstaltung, Studierende am Lernziel zu beteiligen und in einer Weise zu befähigen, der Lehrveranstaltung in Ziel und

⁴ vgl. Generalversammlung der Vereinten Nationen, 16. Februar 2012, online unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-

Dateien/UN-Dokumente/Erklaerung_der_Vereinten_Nationen_ueber_Menschenrechtsbildung_und_training.pdf)

Inhalt zu folgen. Das heißt auch, dass sie selbst einordnen können, auf welcher Ebene und mit welchem Inhalt das Lernen in der einzelnen Situation stattfindet. Erst dann ließe sich die Möglichkeit, aber auch die Begrenzung der Wissensvermittlung in jeder Lehrveranstaltung angemessen beurteilen. Der Gefahr, eine Einzelerfahrung mit wissenschaftlichem oder verallgemeinertem Wissen zu verwechseln oder gleich zu setzen, scheint mir erst durch diesen kritischen Diskurs relativierbar.

Produktion, Vermittlung und Verwendung wissenschaftlichen Wissens

Das Studium Sozialer Arbeit soll zentral wissenschaftliches Wissen vermitteln. Die Frage, wie dieses vermittelt wird, ist dabei eine Seite - die andere Frage ist, ob und wie es verwendet wird, bzw. ob es von den Lernenden verwendet werden kann. Hiermit haben sich die Implementations-, Evaluations-, Wirkungs-, Transfer- und Verwendungsfor- schung eingehend befasst (vgl. z.B. Beck, Bonuß, 1989). In der gesamten Forschung stehen sich konstruktivistische und objektivistische Ansätze gegenüber, bzw. nebeneinander: Die einen nehmen an, dass Wissen sich in der Abbildung einer vom Menschen unabhängigen Wirklichkeit ergibt, die anderen denken Wissen als vollständig subjektiv, da Wirklichkeit nur durch das Subjekt wahrgenommen und wiedergegeben werden kann. Egal, wie dies eher beurteilt wird, lässt sich für Lernprozesse zusammenfassend formulieren, dass Wissen

„nach Relevanz und lebensweltlicher Bewährung mit dem Ziel adäquater Problemlösungen bewertet wird. Die subjektiven Wissensbestände dienen der Einordnung und Unterscheidung, mit ihrer Hilfe kann Wissen in vorhandene Wissensbestände integriert werden“ (Oestereicher, 2014, S. 31).

Wenn Hochschule die Aufgabe hat, möglichst objektiv gesichertes Wissen zu vermitteln, so kommt sie dennoch nicht aus der Problematik der subjektiven Aneignungstätigkeit heraus. Objektives Wissen und subjektive Wahrnehmung sind durch die Aneignenden miteinander verschränkt und lassen sich nur künstlich trennen: „Deutung von Wissen beim Handeln, Handeln auf der Grundlage von Wissen. Wissen und Handeln erscheinen als Hybrid und können nicht getrennt werden“ (ebenda, S.38). Genauso verhält es sich mit wissenschaftlichem und subjektivem Wissen. Erfahrungswissen hat eine eigene Qualität, die nicht von außen als weniger wert oder wichtig eingestuft werden kann, sondern im Lehr- und Lernprozess (der auch ein künstlich gesetzter ist) auf ihre Validität oder Tauglichkeit für den Lernprozess hin eingeordnet werden muss. Voraussetzung wäre hier, dass der/die Lehrende den Lernprozess und dessen Ziel offenlegt und der Beitrag der Erfahrungsexpert*innen in diesen einsortierbar wird - in seiner Begrenztheit und zugleich der Möglichkeit, an dieser Stelle etwas Spezifisches zu lernen. Erfahrungswissen mit seinen verschobenen Zugängen und Artikulationsweisen stellt eine wesentliche Basis dafür dar, wissenschaftliches Wissen an diesem zu überprüfen und andersherum. Die Wissensformen stehen nicht gegeneinander, sondern in kritischer Ergänzung zueinander in der Vermittlung – und bilden gleichwohl nur einen kleinen Teil der Formen der Wissensproduktion, -vermittlung und -verwendung ab, die praktisch nach dem Studium im professionellen Handeln dann auch tatsächlich relevant werden (ebenda, S. 62). Elke Oestereicher kann folgendes in ihrer Untersuchung zum Wissenstransfer in Sozialen Professionen feststellen: Der Versuch, professionelles Wissen und Handeln auf ganz bestimmte Wissensbestände und Vermittlungsformen einzugrenzen führt zur Trivialisierung professionellen Handelns. Die häufigsten Transferproblematiken treten zudem

nicht durch den Vermittlungsakt inhaltlich auf, sondern durch Kommunikations- und Beziehungsschwierigkeiten (Oestereicher, 2014, S. 368f). Diese Aspekte lassen sich auf die Kooperation mit Expert*innen aus Erfahrung gedacht in der Lern-Lehrsituation insofern produktiv aufgreifen, als diese professionelles Handeln aus einer anderen Perspektive darstellen können und durch eine Kontextualisierung und Diskussion dieser Erlebnisberichte gleichzeitig Kommunikation und Beziehungsaspekte in der Seminarsituation relevant werden. Dass Lernen und Lehren gelingen, wird gleichzeitig kein Selbstläufer, sondern kann gelingen oder schief gehen. Die Einbeziehung von Expert*innen aus Erfahrung stellt insofern eine Option dar, das Geschehen ein wenig zu verlagern und zu verschieben und dadurch auch etwas ein wenig anderes dazu zu lernen – es stellt aber in keiner Weise eine Garantie dar, dass dies auch im konkreten Fall funktionieren muss. Die Frage ist insofern, inwieweit im konkreten Fall dieses Gelingen unterstützt werden kann. Um solche Gelingensbedingungen inhaltlich wie didaktisch näher zu fassen zu bekommen, soll im Folgenden eine Lehrveranstaltung geschildert werden, die mit Studierenden auf diese Fragen hin evaluiert werden konnte.

Beispiel einer Lehrveranstaltung

Über drei Jahre hinweg fand eine Forschung mit alleinerziehenden Personen in einen Kiez in Berlin statt, eingebettet in ein Forschungsseminar im 5. und 6. Semester Sozialer Arbeit als geschlossene Forschungsgruppe - drum herum fanden Vor- und Nachbereitungen statt.

Wesentliches Ziel war es einerseits, eine möglichst weitgehende Partizipation von Mitforscher*innen im Forschungsprozess herzustellen. Andererseits war das Ziel, dass Studierende ihre Erkenntnisse aus diesen Begegnungen mit den Wissensbeständen aus

der Theorie und Empirie abgleichen und an die Alleinerziehenden und Fachkräfte, bzw. politisch Verantwortliche im Bezirk rückmelden können. Gleichzeitig war das Seminar selbst partizipativ angelegt und nach Bedarfen hin strukturiert. Zudem sollte die Hilfestruktur in Lichtenberg konkret auf ihre Funktionalität für die Zielgruppe hin verstanden werden und ggf. Empfehlungen erarbeitet werden, wie diese verbessert werden kann. Über das Forschungsmodul hinaus sollen die Ergebnisse genutzt werden, um den Armutsbegriff der Sozialen Arbeit in Theorie und Praxis mit den Ergebnissen der Forschungsarbeiten zu überdenken.

In den ersten Monaten hatten die Studierenden die Aufgabe, sich im Themenfeld relevante Studien und Literatur anzueignen und der Gruppe als Kurzvortrag und Exposé zur Verfügung zu stellen. Daraufhin wurden Hypothesen erarbeitet, die forschungsleitend sein sollten. Wesentlich bei der Erarbeitung der Fragestellung war die Perspektive darauf, was die alleinerziehenden Mitforscher*innen dabei gewinnen, wenn sie diese beantworten. Eine Hypothese war beispielsweise folgende: Die subjektive Sicht der Alleinerziehenden weicht ab von dem, was in öffentlichen Diskussionen an Bedarfen und Realitäten vermittelt wird, nur wie genau ist sehr unterschiedlich und individuell.

Daraus ergab sich die Frage danach, wie Alleinerziehende ihre Situation erleben, was sie prägt und was sie als Ressourcen erleben. Immer sollte auch ein Ziel für und mit den Alleinerziehenden formuliert werden, in diesem Fall Empowerment, Unterstützung, Sichtbarkeit, Vernetzung sowie Austausch durch die Forschung. Die Studierenden wünschten sich, die Situation besser zu erfassen und zu verstehen, Alleinerziehende zu begleiten und beispielweise die eigenen Vorurteile zu reflektieren. Im Laufe der Forschung haben sich weitere Themen entwi-

ckelt, die zusätzlich dokumentiert und ausgewertet werden sollten.

Inhaltliche Auswertung

Kritik am Hilfesystem

In der Auswertung wurde der scheinbar schlechte Ruf der Ämter und Institutionen thematisiert. Beide seien keine Unterstützung und durch Konkurrenzkampf dieser fallen Alleinerziehende oft durch das System und erfahren nur unzureichend Unterstützung. Vorhandene Unterstützungsangebote wurden als wenig hilfreich und nicht passgenau empfunden und müssten optimiert werden - beispielsweise durch eine Anpassung der Altersspanne der Kinder und freien Eintritt für Alleinerziehende in diversen Einrichtungen wie dem Tierpark. Weiterhin wurde deutlich, dass es beispielsweise zahlreiche Frühstücksrunden oder ähnliche Angebote gibt, welche jedoch nur bedingt genutzt und vor allem gebraucht werden. Der Sozialraum wird den Alleinerziehenden wie den Professionellen zufolge nach Budget und weniger nach Raum und Bedarf gestaltet. Einen großen Kritikpunkt stellt die zum Teil übergriffige, unfreundliche und verurteilende Art und Weise des Personals der Ämter oder einzelner Institutionen dar. Die Einrichtungen konkurrieren in der Wahrnehmung eher, als zu kooperieren. Dies wirkt sich wiederum negativ auf Nutzer*innen und Angebotsstruktur aus. Das Jugendamt wird nicht als Anlaufstelle oder Unterstützung wahrgenommen. Das Leben als alleinerziehende Person stellt sich als im Wesentlichen großer Kampf um angemessene Ausstattung mit Zeit und Geld dar und wird besonders von Personen mit kleinen Kindern als große Herausforderung und Hürde gesehen.

Erreichbarkeit

Dass Alleinerziehende auf die richtigen Angebote stoßen, wird eher als Zufall wahrge-

nommen. Als guter Treffpunkt zum Austausch wurden Flohmärkte benannt. Als Nachteil wurde die Bezeichnung „Alleinerziehend“ empfunden, da diese Bezeichnung als negativ und stigmatisierend wahrgenommen wird. Beispielsweise Ein-Eltern-Familie war eine Bezeichnung, die die Frauen angemessener fanden, weil sie ihnen nicht die Familie wegnimmt oder die Elternschaft und sie durch die Erziehung sprachlich ersetzt. Von den Fachkräften wurde benannt, dass die Frauen (es waren ausschließlich Frauen in diesem Fall) über ihre Kinder gut erreichbar sind. Dennoch war die Empfehlung der Expert*innen aus Erfahrung, dass Einrichtungen überlegen sollten, anders als bisher für Angebote werben, um Zielgruppen wie sie besser erreichen zu können – vor allem entlang der Bedarfe (z.B. Flohmarkt mit Ausfüllmöglichkeit von Amtsschreiben) und nicht über diese verallgemeinernde Bezeichnung.

Private Wünsche

Bessere Kommunikation in allen Bereichen sowie angenommen zu werden als Ein-Eltern-Familie zählen zu privaten Wünschen von Müttern. Ein weiterer Wunsch ist es, dass die Gesellschaft die Situation als einzelnes Elternteil akzeptiert und Vorurteile abgebaut werden. Sie wünschen sich häufig, Kinder und Partnerschaft unter einen Hut zu bringen und trotz der Mutterschaft die Möglichkeit zu haben, neue Partnerschaften eingehen zu können.

Wünsche an das Hilfesystem

Erzieher*innen und Sozialarbeitende aller Einrichtungen sollten sensibilisiert werden, um bei Elterngesprächen unterstützen und beraten zu können sowie Angebote vorzustellen. Erzieher*innen sind häufig erste Ansprechpartner*innen und die Kita die erste Anlaufstelle im Institutionendschungel. Die Barriere, über die Situation als Elternteil zu

sprechen, kann insofern insbesondere hier abgebaut werden. Ein weiterer großer, sehr praktischer Wunsch, war bei vielen eine zweite Krankenkassen-Karte. Besonders bei Personen, die die Kinder abwechselnd mit den Ex-Partner*innen betreuen, würde das einige Situationen erleichtern. Zudem wünschen sich die Expert*innen, das Kuren auch mit älteren Kindern bewilligt werden sollten und es mehr aufsuchende Hilfe geben sollte, damit die Kinder nicht immer mitgebracht oder mühsam untergebracht werden müssen. Informationen bzgl. Angeboten für Kinder (besonders kostengünstige oder kostenfreie) sollten auch an die Arbeitgeber gestreut werden, damit diese Angestellte unterstützen können.

Auswertung der Erfahrungen der Studierenden und der Mitforscher*innen

Die Studierenden melden in der Auswertung schriftlich wie mündlich sowie in der Gruppendiskussion zurück, dass sie auf folgenden Ebenen durch den engen und direkten Kontakt zu den Expert*innen folgende (zusätzliche) Erkenntnisgewinne hatten:

Ebene Philosophie/Menschenbild

Ihnen ist deutlich geworden, dass zunächst merkwürdig wirkende oder argumentierende Menschen beim sich Einlassen auf Lebenslage und Lebenswelt in ihren Motivationen und Strategien durchaus nachvollziehbar argumentieren und davon profitieren, wenn die Studierenden beispielsweise das Hilfesystem erklären können, statt eine einseitige Parteilichkeit als Haltung einzunehmen. Grundlegend wurde die Erkenntnis geäußert, dass ein „genaueres Hinschauen“ und eine viel differenziertere und gleichzeitig distanziertere wie wertschätzendere Haltung als notwendig für professionelles Handeln erachtet werden, als sie sich das vorher dachten.

Wertewissen/Ethische Orientierung

Durch den längeren und intensiveren Kontakt mit Theorie und Professionellen in Kombination mit den Erfahrungsexpert*innen und der Reflektion im Seminarkontext konnte herausgearbeitet werden, wie komplex und differenziert sich Ermutigungen oder auch Diskriminierungen ergeben und dass beides selbst für die Betroffenen häufig unsichtbar ist. Dies wurde im Kontext der Diskussionen über die Bezeichnung „Alleinerziehend“ deutlich. Diese Lebenssituation traf auch auf einige Studierende zu, wurde von diesen aufgrund ihrer vermuteten Privilegierung und dem Wechselmodell mit den Partner*innen nicht als für sie zutreffend wahrgenommen. Hier ergab sich ein teilweise schmerzvoller Erkenntnisprozess der Betroffenen, aber auch der anderen Studierenden, dass eigenes Verletzen und Verletzt werden nicht immer unmittelbar sichtbar oder verstehbar ist, so dass die Relevanz einer fragenden und prinzipiell wertschätzende Haltung im Umgang mit unterstützungssuchenden Menschen viel deutlicher greifbar wurde.

Analytisches Wissen/Erkenntnistheorie

Systematisch wurden die einzelnen Forschungsfragen und –perspektiven daraufhin besprochen, welche analytische Perspektive sie beinhalten: Interaktionistisches, hermeneutisch-pragmatisches Paradigma, kritische Alltagstheorie, Ungleichheitsanalysen etc. Insbesondere die herausragende Rolle des Alltages und der Destruktion und Konstruktion von Routinen, wie es Hans Thiersch beispielsweise in der Lebensweltorientierung beschreibt, aber auch die räumliche und zeitliche Dimension wurde mit dem Sozialraum und der Lebenswelt und -lage verknüpfbar für die Studierenden. Dadurch war es möglich, vereinzelt auch Erkenntnisprozesse mit den Mitforscher*innen anzustoßen, beispielsweise zur Partner*innensuche

(behalten der Routinen versus neue Routinen zulassen durch Einbeziehung anderer Personen oder Orte in den Alltag). Durch diese Bezugnahme auf eine konkrete Theorie wiederum wurde für die Studierenden wie für die Erfahrungsexpert*innen greifbar, dass es häufig darauf ankommt, ob Menschen auf erkenntnistheoretischer Ebene davon ausgehen, dass alle Menschen dasselbe meinen und sehen beispielsweise, wenn sie von einem Gegenstand oder Sachverhalt sprechen, oder ob ihnen bewusst ist, dass dies nicht der Fall sein muss. Aus diesem Grund entschieden sich einige Studierende für rekonstruktive, andere für dekonstruktive Methoden in der Auswertung, die sie als im höchsten Maße relevant für ihren zukünftigen Zugriff auf Lebenssituationen in der Praxis beschrieben.

Erklärungswissen

Insbesondere zu Beginn standen Studien und Fachbücher aus der Psychologie, der Soziologie und der Politologie und dem Rechtsbereich im Vordergrund, die die Lebenslage näher beschrieben und definierten. Beispielsweise ergab sich nach der Forschung eine BA-Thesis, die sich mit der Frage befasste, wie eigentlich die Lebenslage und Lebenswelt von Kindern in dieser Situation aussieht und was sie verbessern würde, bzw. welche Daten und Arten der Erhebung es benötigen würde, um diese Aussage treffen zu können. Die Studien, die vorlagen, waren zum einen wenige und diese wurden in ihrer Perspektive oder Erhebung als unzureichend oder problematisch diskutiert. Diese Situation hat sich allerdings seit dem deutlich verbessert.⁵ Eine andere Gruppe von Studierenden befasste sich ausführlich mit der Frage, wie die Situation von Alleinerziehenden sich rechtlich und psychologisch darstellt, die im

⁵ siehe beispielsweise für Berlin die Broschüre zu einer explorativen Kurzstudie mit dem Titel „Was brauchen Alleinerziehende“, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2019, Berlin

Wechselmodell leben und welche Konsequenzen dies für die Beratung von Familien hat. Aus diesen Hintergrundinformationen ergaben sich häufig Fragen an die Erfahrungsexpert*innen, die dadurch einerseits sinnvoll erscheinen für diese, andererseits informierend in den Gesprächen eingebracht werden konnten.

Handlungswissen

Insbesondere wurde zurückgemeldet, dass durch das Seminar Barrieren zum einen zu Praktiker*innen, aber auch zu Nutzer*innen abgebaut wurden, vor allem aber Theorie als etwas begriffen wurde, das praktisch handlungswirksam werden kann und entsprechend für sie als Fachkräfte Relevanz hat. Hier wurde die Diskussion als Beispiel genannt, die sich aufgrund der Frage ergab, wie die Mitforschenden nach ihrer Lebenswelt und ihrer Lebenslage gefragt werden können. Beim sich gegenseitig Fragenstellen zur Probe wurde deutlich, dass es recht einfach ist, die Lebenslage entlang der einzelnen Dimensionen (Zeit, Raum, soziale Bezüge) zu erfragen. Das es aber schnell es als übergriffig erlebt wird, wenn Kommiliton*innen sich nach der Lebenswelt erkundigen (Wie bewertest du dies oder jenes?). Dies ermöglichte beispielsweise eine Diskussion über gesellschaftliche Normen, denen die Expert*innen wie die Nutzer*innen begegnen, sowie über die praktische Relevanz der Dimensionen der Lebenswelttheorie von Hans Thiersch⁶.

Methodisches Wissen

Methodisch standen zunächst Forschungsmethoden im Vordergrund, die dann im Lau-

⁶ Auch die Frage, ob und wie die Lebensweltorientierung als Theorie zu bezeichnen ist oder als Konzept, wurde an dieser Stelle diskutiert, allerdings fanden die Studierenden durchaus, dass sie Antworten auf allen beschriebenen Ebenen bietet – im Gegensatz zur Fachliteratur, die dies teilweise anders diskutiert (vgl. Hammerschmidt, Peter u.a. 2017)

fe des Seminares daraufhin neu diskutiert wurden, inwieweit sie auch als Methoden Sozialer Arbeit funktionieren. Auf methodischer Ebene wurde verständlich, dass theoretische Annahmen sich beispielsweise durch Fragen, auch in Gesprächen sehr konkret widerspiegeln und eine Haltung und ein professionelles Selbstverständnis verdeutlichen.

Selbstwirksamkeitswissen

Zunehmend wurde die Lehr-Lern-situation im Verlauf als Fachaustausch unter Expert*innen, statt als hierarchische Dozierenden/Studierenden-Situation wahrgenommen. Dies wurde als sehr angemessen für diese letzte Studienphase beurteilt. Studierende wie Expert*innen übernahmen zunehmend die Rolle derjenigen, die Inhalte des Seminares strukturierten. Die Rolle als Dozentin war zunehmend davon geprägt, dass die Studierenden sich bestimmte Inhalte wünschten, die sie für die Forschung oder zur Unterstützung der Expert*innen benötigten. Die Aufgabe der Dozent*in war es dann, diese Inhalte zu präsentieren oder zu organisieren.

Rückmeldung zum Seminar/Konzept insgesamt

Insgesamt wurden das Seminar und dessen Lernerfolg als sehr positiv rückgemeldet. Als problematisch wurde die zunächst zähe Anfangsphase beurteilt. Als Grund hierfür wurde genannt, dass die Schwerpunktprojekte, in der viel Eigenaktivität gefordert ist, hinter ihnen lagen und als nicht immer gute Erfahrung bewertet wurden, jetzt jedoch wieder eine solche Leistung scheinbar gefordert war. Zudem war es zu Beginn nicht einfach für Studierende wie Expert*innen, tatsächlich die Möglichkeiten, die ihnen die Lehr-Lernsituation bot, zu nutzen. Durch die zunehmende Vertrautheit mit der Situation, den Inhalten und den Methoden und Personen entstand jedoch ein neues Zutrauen zum

eigenen Handeln, das dann grade im Kontrast von vielen Beteiligten als sehr positiv wahrgenommen.

Eigene Anmerkungen

Der Zugang zu den Praktiker*innen hatte den Effekt, dass sich diesen ein neuer Zugang zu wissenschaftlichen Texten ermöglichte durch das Lesen und Diskutieren von Studien und Forschungsfragen.

Die Mitforschenden haben von der für sie wichtigen Erfahrung berichtet, als Expert*innen ernst genommen zu werden und mehr Wissen gewonnen zu haben als vorher durch den Austausch mit den Studierenden.

Für mich in der Rolle als Lehrende/Wissenschaftlerin hat sich durch den nahen Kontakt zu Nutzer*innen, Professionellen und Studierenden ein neuer Feldzugang ergeben. Dieser hat einerseits zu einem Wissenszuwachs geführt und die Frage, wie wissenschaftliche Erkenntnisse auch lokal überhaupt relevant werden (können) neu gestellt. Andererseits hat sich jedoch auf einer ganz anderen Ebene etwas verändert: Durch die Nähe und auch in gewisser Weise das Ausgeliefert sein an die sich ständig verändernden Anforderungen und die vielen Menschen, war es möglich, den eigenen Borniertheiten, Routinen und Distanzierungen etwas auf die Schliche zu kommen. Die Nähe zu den Beteiligten schafft ein nicht nur moralisch, sondern ein ethisch begründetes Verhältnis. Dieses ermöglicht eine Art der Partizipation, die so weit geht, dass der Erfolg der eigenen Arbeit jeweils von der Kooperation der anderen Beteiligten abhängt. Diese Aspekte sind insofern relevant, als sich durch die Wahrnehmung der einzelnen Akteur*innen Nutzer*innen, Praktiker*innen und Studierenden sowie der Literatur auch mein eigenes Verhältnis und meinen Zugang zum Wissen in diesem Feld verändert haben. Wenn auch ich mich als Teil der wissenschaftlichen Wissen-

sproduktion begreife, wird auch das, was als Wissen wiederum eingespeist wird durch Fachtexte oder Forschungsvorhaben, zukünftig davon verändert und geprägt sein. Ganz praktisch ergab sich eine seit dem bestehende Zusammenarbeit mit Professionellen und Initiativen im Bezirk Berlin Lichtenberg und die Mitarbeit in Gremien, die sich mit der Verbesserung der Situation von alleinerziehenden Müttern, armutsbetroffener Kindern und Familien in prekären Verhältnissen befassen.

Fazit

Die Einbeziehung von Erfahrungsexpert*innen war in diesem Fall erfolgreich in dem Sinne, als dass Lernen und Lehren etwas anders und viel mehr als regulär auf Augenhöhe möglich waren. Das Plus, das die Expert*innen aus Erfahrung in die Zusammenarbeit einbringen, bestand in diesem Beispiel insbesondere daraus, dass die Verknüpfung der verschiedenen Inhalte untereinander und mit dem eigenen Handeln in der Welt punktuell sehr intensiv wahrgenommen werden konnte. Dadurch wurde Wissen zu Handlungswissen und die eigene Person als Werkzeug sichtbar, das nicht unendlich formbar ist, sondern sich selbst auch mit der eigenen Begrenztheit, aber auch mit den spezifischen Kompetenzen einbringt. Für die Expert*innen aus Erfahrung war die Zusammenarbeit deshalb und dort gewinnbringend, wo die Studierenden ein Vorwissen zu ihrer Lebenssituation hatten, von dem sie profitieren konnten. Sie erlebten durch den Expert*innenstatus und die Öffnung der Hochschule für sie eine Aufwertung, die es teilweise ermöglichte, diese Stärkung ihrer Position auch in ihren Alltag zurück zu tragen, wie sie berichteten.

Ein weiteres wesentliches Kriterium bei der Auswahl aller Fragen an die Expert*innen und ein Kriterium für den „Erfolg“ war die ethische Dimension: So wurden ausschließ-

lich Fragestellungen im Rahmen dieser Forschung gestellt, die an Ressourcen, Stärken und der Förderung dieser orientiert waren. Fragen danach, was fehlt, wo es besonders schlimm ist, alleinerziehend zu ein oder ähnliches wurden nicht gestellt, da das Forschungssetting hierfür als nicht ausreichend abgesichert diskutiert wurde, um mögliche Folgen solcher Fragen auch auffangen zu können. Fragen, die gestellt wurden, waren Fragen nach Wünschen, nach Kraftquellen und nach eigenen Stärken. Bei der Beantwortung der Fragen wurden dann auch die belastenden Momente und fehlenden materiellen oder ideellen Ressourcen genannt und wahrgenommen. Durch die Fragestellung war es aber möglich, immer wieder an einer positiven Orientierung zu arbeiten, so dass Studierende und Expert*innen nicht in einer möglicherweise zu sehr auf das negative fokussierten Situation alleine gelassen wurden.

Dieses letzte Kriterium bei der Zusammenarbeit ist vermutlich nicht auf alle Situationen eins zu eins übertragbar, wurde aber als generelle ethische Haltung von allen Beteiligten als sehr hilfreich auch für die zukünftige Praxis erlebt. Es ermöglicht, immer wieder selbst bei allen deprimierenden Dingen, die erzählt werden und die den Alltag von Menschen prägen, das Gegenüber als Mensch mit Stärken und einzigartigen Fähigkeiten wahrzunehmen und dadurch sicherer zu gehen, dass diese Haltung auch das ist, was trotz allem bei dem Gegenüber ankommt. Diese Art von Erkenntnisprozess wird definitiv dann gefördert, wenn es gelingt, eine Lehr-Lernsituation eng mit Praxis und Nutzer*innen zu verknüpfen und hierfür kann die Zusammenarbeit mit Erfahrungsexpert*innen ein Beispiel für eine solche Verknüpfung darstellen, wenn sie den nötigen Rahmen und die nötigen zusätzlichen Ressourcen an Kraft, Zeit, Konzentration und Geld mit bedenkt.

Quellen

- Beck, Ulrich; Bonuß, Wolf (1989): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens, Frankfurt/Main
- DBSH (Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V.) : Definition Sozialer Arbeit. <https://www.dbsch.de/profession/definition-der-sozialen-arbeit/?L=0> , Zugriff April 2020
- Generalversammlung der Vereinten Nationen, 16. Februar 2012: Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -training. Verabschiedet als Resolution A/RES/66/137 der 66. Sitzung der Generalversammlung der Vereinten Nationen, online unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/UN-Dokumente/Erklaerung_der_Vereinten_Nationen_ueber_Menschenrechtsbildung_und_training.pdf
- Günther, Meike: Freiheit ist die einzige die fehlt, In: Widersprüche Heft 145, Münster, 2017, S. 99-109
- Hammerschmidt, Peter; Auer, Kirsten; Weber, Sascha (2017): Zeitgenössische Theorien Sozialer Arbeit, Weinheim
- Haug, Frigga (2003): Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. Hamburg
- Holzkamp, Klaus (1991): Lehren als Lernbehinderung? Vortrag, gehalten auf dem schulpolitischen Kongress der GEW Hessen, »Erziehung und Lernen im Widerspruch«, am 3.11.1990 in Kassel. Veröffentlicht in: Forum Kritische Psychologie 27: Seite 5-22
- May, Michael (2008): Aktuelle Theoriedeskurse Sozialer Arbeit. Wiesbaden
- Oestereicher, Elke: Wissenstransfer in Professionen (2014) Berlin, Toronto
- Rieger, Judith (2020): Service User Involvement (SUI) in der Hochschullehre: Zu den Zielen der Zusammenarbeit mit Erfahrungsexpert*innen im Lehrbetrieb, online: <https://kidoks.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/searchtype/authorsearch/author/Judith+Rieger/docId/1706/start/3/rows/10>, Zugriff April 2020
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2019): „Was brauchen Alleinerziehende? online [file:///Users/meike/Downloads/studie_was_brauchen_alleinerziehende%20\(1\).pdf](file:///Users/meike/Downloads/studie_was_brauchen_alleinerziehende%20(1).pdf), Zugriff April 2012
- Straßburger, Gaby; Rieger, Judith (2019): Partizipation kompakt, Weinheim Basel
- Thiersch, Hans; Grunwald, Klaus (2008): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern, Weinheim, S.13–40
- Walgenbach, Katharina (2017): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Toronto
- Wichter, Gerd; Antos, Sigurd: 2001: Wissenstransfer zwischen Experten und Laien, Frankfurt/Main

Im Seminar viel genutzte Literatur:

- Andresen, Sabine; Galic, Danijela (2015): Kinder. Armut. Familie. Alltagsbewältigung und Wege zu wirksamer Unterstützung, 2.Auflage, Gütersloh
- Banerjee, Abhijit; Duflo, Esther (2015): Poor Economics. Plädoyer für ein neues Verständnis von Armut, 2. Auflage, München
- Barlösius, Eva; Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang (2001): Die Armut der Gesellschaft, Opladen
- Bretschneider, Rebecca (2010): Einmal arm- immer arm. Bewältigungsstrategien von Menschen in Armutslebenslagen und unterstützende Beratungsmodelle, Saarbrücken
- Cremer, Georg (2016): Armut in Deutschland. Wer ist arm? Was läuft schief? Wie können wir handeln?, München

- Deutsche AIDS- Hilfe (2015): AfroLebenVoice. Unsere Stimmen gegen Diskriminierung. Ein Photovoice- Projekt mit HIV- positiven Migrant/inn/en, Berlin
- Hasselbach, Franziska (2018): Unterhaltszahlungen im Wechselmodell – wer zahlt wie viel?: <https://www.kanzlei-hasselbach.de/2016/unterhaltszahlungen-im-wechselmodell/04/> Zugegriffen am : 27.11.2018
- Laubstein, C.; Holz, G.; Seddig, N. (2016): Armutfolgen für Kinder und Jugendliche. Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland, Bielefeld
- Lüttringhaus, Maria / RICHERS, Hille (Hrsg.), Die Methode der Aktivierenden Befragung: den Sozialraum erkunden, Projekte initiieren, Lernprozesse ermöglichen, in: Handbuch Aktivierende Befragung: Konzepte, Erfahrungen Tipps, für die Praxis – Arbeitshilfe für Selbsthilfe- und Bürgerinitiative, Nr. 29, Bonn: Verlag Stiftung Mitarbeit, 2003, S. 234-250
- Maiwald, Jörg (2018): Das Wechselmodell aus Sicht des Kindes: <https://www.vamv-berlin.de/wechselmodell/das-wechselmodell-aus-sicht-des-kindes/> Zugegriffen am: 01.01.2019
- Moser, Heinz (2015): Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung, 9.Auflage, Freiburg im Breisgau
- Nachtwey, Oliver (2016): Die Abstiegs-gesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Modern, 3. Auflage, Berlin
- Rathmayr, Bernhard (2014): Armut und Fürsorge. Einführung in die Geschichte der Sozialen Arbeit von der Antike bis zur Gegenwart, Opladen
- Spieckermann, Holger, Aktivierende Befragung als Methode der Gemeinwesenarbeit, in: Blandow, Rolf / Knabe, Julia / Ottersbach, Markus (Hrsg.), Die Zukunft der Gemeinwesenarbeit, Köln: SpringerLink, 2012, S. 155-170
- Von Unger, Hella (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Praxisforschung, Wiesbaden