

Menschenrechtsbildung in der Sozialen Arbeit: Mit Global Citizenship Education zur sozialökologischen Transformation

Rossmann, Katrin

Veröffentlichungsversion / Published Version

Monographie / monograph

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
transcript Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Rossmann, K. (2024). *Menschenrechtsbildung in der Sozialen Arbeit: Mit Global Citizenship Education zur sozialökologischen Transformation*. (Bildungsforschung, 21). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839470206>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Katrin Rossmann

MENSCHEN- RECHTS- BILDUNG IN DER SOZIALEN ARBEIT

Mit Global Citizenship Education
zur sozialökologischen Transformation

[transcript] Bildungsforschung

Katrin Rossmann
Menschenrechtsbildung in der Sozialen Arbeit

Katrin Rossmann (Dr.in phil.), geb. 1980, ist Sozialarbeiterin, Soziologin und promovierte Erziehungswissenschaftlerin. Sie blickt auf eine mehrjährige Tätigkeit in der Sucht- und Straffälligenhilfe, der behördlichen Existenzsicherung sowie der Arbeitsmarktintegration zurück. Sie lehrt und forscht zu transformativer Bildung, sozialer Nachhaltigkeit sowie zur Professionsethik in sozialen Berufen. Zudem engagiert sie sich ehrenamtlich als Bewährungshelferin und Projektleiterin der Menschenrechtsschulen sowie -kindergärten in Salzburg.

Katrin Rossmann

Menschenrechtsbildung in der Sozialen Arbeit

Mit Global Citizenship Education
zur sozialökologischen Transformation

[transcript]

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.dnb.de/> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2024 im transcript Verlag, Bielefeld

© **Katrin Rossmann**

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

<https://doi.org/10.14361/9783839470206>

Print-ISBN: 978-3-8376-7020-2

PDF-ISBN: 978-3-8394-7020-6

Buchreihen-ISSN: 2699-7681

Buchreihen-eISSN: 2747-3864

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Für Christoph

Inhalt

Vorwort	11
1. Einleitung	13
1.1 Problemaufriss	13
1.2 Erkenntnisinteresse und Forschungsziel	16
1.3 Forschungsstand	18
2. Forschungsdesign	23
2.1 Thesen und Forschungsfragen	23
2.2 Theoretische Auseinandersetzung	25
2.3 Empirische Herangehensweise	26
3. Standortbestimmung	29
3.1 Professionelle Annäherung	29
3.1.1 Soziale Arbeit als Praxis bzw. Beruf	31
3.1.2 Soziale Arbeit als Disziplin	34
3.2 Anthropologische Annäherung	38
3.2.1 Der Mensch als Sache bzw. Ding	38
3.2.2 Der Mensch als Person	41
3.3 Bildungstheoretische Annäherung	43
3.3.1 Begriffe und Formen von Bildung	43
3.3.2 Aufträge und Ziele von Bildung	46
3.4 Résumé zur Standortbestimmung	49
4. Professionalisierung und Ausbildung von Sozialarbeiter*innen in Österreich	53
4.1 Professionalisierungslinien und Entwicklung der Ausbildung	53
4.1.1 Internationale Ebene - USA und Europa	53
4.1.2 Nationale Ebene - Österreich	61
4.2 Professionstheoretische Konzepte und Modelle zur Professionalisierung	65
4.2.1 Begriffe, Typen und Modelle von Professionen	65
4.2.2 Professionalität und Professionelle Identität	72

4.3	Qualifikation und Kompetenz von Sozialarbeiter*innen	84
4.3.1	Begriffe von Qualifikation und Kompetenz	84
4.3.2	Entwicklung und Modelle von Kompetenz	87
4.4	Résumé zur Professionalisierung und Ausbildung von Sozialarbeiter*innen	97
5.	Menschenwürde, Menschenrechte und Menschenrechtsbildung	101
5.1	Menschenwürde	101
5.1.1	Terminologische, historische und inhaltliche Annäherung	102
5.1.2	Aspekte, Dimensionen und Beurteilungskriterien der Menschenwürde	106
5.2	Menschenrechte	110
5.2.1	Begriffsklärung, Merkmale, Begründungen und Arten	111
5.2.2	Entwicklungen, Generationen, Dokumente und Kontroversen	117
5.3	Menschenrechtsbildung	124
5.3.1	Begriffsklärung, Ziele und Genese der Menschenrechtsbildung	124
5.3.2	Angrenzende und neue Bildungsansätze und Methoden	130
5.4	Résumé zu Menschenwürde, Menschenrechte und Menschenrechtsbildung	138
6.	Soziale Arbeit – eine Menschenrechtsprofession (?)	141
6.1	Historie des MR-Professionsverständnisses in Praxis und Theorie	141
6.1.1	Persönlichkeiten und ihre menschenrechtsorientierte Praxis	142
6.1.2	Der Menschenrechtsdiskurs innerhalb der Disziplin	146
6.2	Status Quo des MR-Professionsverständnisses in Praxis und Theorie	149
6.2.1	Vom Doppelmandat zum Tripelmandat	149
6.2.2	Kontroversen im Diskurs zum Professionsverständnis	154
6.3	Résumé zur Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession	160
7.	Urteilen und Handeln innerhalb der Menschenrechtsprofession	163
7.1	Ethik und Moral in der Sozialen Arbeit	163
7.1.1	Begriffe, Formen und Argumentationsmodelle von Ethik und Moral	164
7.1.2	Wertebasis und Handlungsnormativ in konfligierenden Situationen	170
7.2	Die Entwicklung von Moral	174
7.2.1	Ansätze, Aspekte und das Stufenmodell von Lawrence Kohlberg	174
7.2.2	Moralisches Urteilen und Handeln in Relation	183
7.3	Professionelle Urteils- und Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit	185
7.3.1	Ethische Kompetenz	186
7.3.2	Modelle und Methoden ethischen Urteilens und Handelns	192
7.4	Résumé zum Urteilen und Handeln innerhalb der Menschenrechtsprofession	196
8.	Menschenrechtsbildung an den Studiengängen Soziale Arbeit	199
8.1	Ebene I: Curricula der berufsbegleitenden BA Studiengänge Soziale Arbeit	200
8.1.1	Fragestellung, Erhebung und Auswahl der Studiengänge	200

8.1.2	Gegenstand, Zielsetzung und Durchführung der Curricula-Analyse	201
8.1.3	Ergebnis der Curricula-Analyse	205
8.2	Ebene 2: Handelnde Akteur*innen – die Student*innen	208
8.2.1	Fragestellung, Aufgabe, Zielsetzung und Datenset	208
8.2.2	Gegenstand und Durchführung der Analyse der studentischen Papers	212
8.2.3	Ergebnis der Analyse der studentischen Papers	214
8.3	Ebene 2: Handelnde Akteur*innen – die Dozent*innen	221
8.3.1	Fragestellung, Zielsetzung, Feldzugang und Expert*innen-Auswahl	221
8.3.2	Gegenstand und Durchführung der Expert*innen-Interviews	225
8.3.3	Ergebnis der Analyse der Expert*innen-Interviews	229
8.4	Anknüpfung an das theoretische Vorverständnis und Interpretation	241
9.	Bildungsangebot – Lernort	247
9.1	Bildungs- bzw. Lehrziele und formaler Rahmen der Lehrveranstaltung	247
9.2	(Neu-)Konzept und Weiterentwicklung der Menschenrechtsbildung	250
9.3	Chancen und Grenzen des Bildungsangebotes	261
10.	Résumé	263
10.1	Überprüfung der Thesen	263
10.2	Beantwortung der Forschungsfragen	266
10.3	Ausblick	271
	Abbildungsverzeichnis	275
	Tabellenverzeichnis	277
	Abkürzungsverzeichnis	279
	Literaturverzeichnis	283
	Anhang	299

Vorwort

Sozialarbeiter*innen sind in den Handlungsfeldern ihrer Berufspraxis und in (inter-)disziplinären Diskursen mit den existentiellen Auswirkungen zunehmender sozialer Ungleichheit auf das Leben vieler Menschen konfrontiert. Auf eine *Finanzkrise* im Jahr 2008 folgte im Jahr 2015 eine *Flüchtlingskrise*, welche beide anhaltenden Einfluss auf viele gesellschaftliche Bereiche haben. Im Jahr 2018 rückte, hauptsächlich durch die Schulstreiks fürs Klima der Schwedin Greta Thunberg und der daraus entstandenen globalen *fridays for future – Bewegung* die *Klimakrise* ins öffentliche Interesse und Bewusstsein. Im Herbst 2019, als ich ins Doktoratsstudium am Fachbereich Erziehungswissenschaft inskribierte, zeichnete sich ab, dass es zu einer weiteren, gesundheitlichen Krise mit gravierenden Auswirkungen auf die Weltgesellschaft kommen werde – *der Corona-Krise*. Die damit verbundenen Herausforderungen offenbarten politisch bedingte Fehlentwicklungen in der Vergangenheit, wie auch Gegenwart, insbesondere in Bereichen Gesundheit, Bildung, Familie, Ökologie, Arbeit und Wirtschaft. Der mit der Pandemie einhergehende rasante Digitalisierungsschub zeigte sich einerseits in Form von Simplifizierungen, jedoch andererseits auch in Form neuer, sozial exkludierender Mechanismen. Der völkerrechtswidrige Angriffskrieg auf die Ukraine durch Rußland im Februar 2022, den der amtierende deutsche Bundeskanzler Olaf Scholz in seiner berühmten Regierungserklärung als *Zeitenwende in der Geschichte unseres Kontinents* bezeichnet, führte zu einem Paradigmenwechsel nationaler und internationaler Sicherheitspolitik, erneuten Migrationsbewegungen, einer hohen Inflation, zu einer Rückkehr zu fossiler Energiegewinnung und damit verbundenen Debatten zu einer *Energiekrise*. Die Globale Agenda 2030 der Vereinten Nationen aus dem Jahr 2015 weist der Bildung in Form von Global Citizenship Education zur Erreichung nachhaltiger Entwicklungsziele auf Basis einer sozial-ökologischen Transformation eine zentrale Schlüsselrolle zu. Das Jahr 2023 wurde von der EU-Kommission zum *Europäischen Jahr der Kompetenzen* erklärt. Hierbei wird im Rahmen der europäischen Hochschulstrategie besonders auf die Vermittlung und Aneignung gestalterischer bzw. transformativer zukunftsfähiger und wertebezogener Kompetenzen fokussiert. Mit der vorliegenden Studie wird in diesem Kontext ein sozialarbeitswissenschaftlicher Beitrag zum öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs hinsichtlich der

Frage, wie in exponierten *krisenhaften Zeiten* lokale wie globale ökonomische, soziale und ökologische Herausforderungen bewältigt und Menschen darin befähigt werden können, gesellschaftliche Entwicklungen transformativ zu gestalten, um würdevolle nachhaltige und zukunftsfähige Lebensbedingungen und -grundlagen herzustellen, geleistet.

Katrin Rossmann

1. Einleitung

»Der Anfang ist die Hälfte des Ganzen.«
Aristoteles (384–322 a.C.)

1.1 Problemaufriss

Die Fachhochschulen in Österreich sind Teil des, durch den Bologna Prozess im Jahr 1999 definierten, Europäischen Hochschulraums und verfolgen das Ziel, wettbewerbs- sowie anwendungsorientierte berufsfähige und dem aktuellen nationalen und internationalen Bedarf des Arbeitsmarktes entsprechende Absolvent*innen hervorzubringen (vgl. FH Salzburg 2023: o.S.; vgl. BMBWF 2020: 5–24). Im Rahmen dieser systemisch übergeordneten Zielsetzung und vor dem Hintergrund Soziale Arbeit als eine *Menschenrechtsprofession* zu denken und anzuerkennen, kann nicht von der Hand gewiesen werden, dass menschenrechtsbildende Angebote, die eine Verlinkung von sozial- und erziehungswissenschaftlichen Theorien mit der sozialarbeiterischen Praxis möglich machen, an Fachhochschulen in Österreich verankert sein bzw. geschaffen werden müssen.

In beinahe 20 Jahren praxisbezogener Erfahrung in unterschiedlichen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit konnte die Autorin mit Menschen, die sich aufgrund ihrer Herkunft, ihres Geschlechts, ihrer ökonomischen Ausstattung und/oder ihrer gesundheitlichen Verfassung in benachteiligten Lebensumständen befanden und um Unterstützung in ihrer Lebensbewältigung bemüht waren oder eine derartige erhielten, zusammenwirken. Dies führte zu der Beobachtung, dass das Hauptaugenmerk vielfach einerseits auf die Bedürfnisse jener Personengruppen und andererseits die gesetzlich bedingten Möglichkeiten zur Unterstützung auf Basis eines zunächst doppelten Mandats¹ gerichtet ist (vgl. Abschnitt 6.2.1). Ein expliziter Fokus auf die Einhaltung der Menschenrechte bzw. eines menschenrechtsorientierten Umgangs in komplexen Situationen mit Adressat*innen sozialarbeiterischer Dienstleistungen konnte nur vereinzelt, keinesfalls aber als

1 »Als »Mandat« (lateinisch *mandare*, »aus der Hand geben«, beauftragen) soll ein Auftrag oder eine Ermächtigung ohne genaue Handlungsanweisungen bezeichnet werden.« (Staub-Bernasconi 2019: 83, Staub-Bernasconi 2018: 111)

systematisch und strukturell, in Form eines dritten Mandats verankert, wahrgenommen werden.

Zwar wird die Auffassung der Sozialen Arbeit als eine Menschenrechtsprofession von Professionist*innen in der Praxis überwiegend geteilt, jedoch bleiben eine menschenrechtsorientierte Haltung und eine menschenrechtsbasierte Handlungspraxis derzeit weitgehend personen- und interessenbezogen (vgl. Kappeler 2008: 34ff.). Auf einen gemeinsam ausverhandelten handlungsfeldübergreifenden österreichweiten Konsens bezüglich im Studium vermittelter menschenrechtsspezifischer Inhalte zur Herausbildung einer ethischen (Handlungs-)Kompetenz, im Sinne von Standards einer anwendungsorientierten Menschenrechtsbildung (MRB) im Rahmen der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen kann offenbar nicht zurückgegriffen werden.

In ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit an der Fachhochschule Salzburg konnte sich die Autorin von Oktober 2020 – bis Juni 2021 im Rahmen eines internationalen Forschungsprojektes für den Europarat (Council of Europe/CoE) mit Fragen nach der Umsetzung von innovativen Konzepten der Demokratie- und Menschenrechtsbildung und ferner mit jenen nach der Schaffung, Rahmung und Ausgestaltung von Bildungsprozessen und -gelegenheiten in der Lehre, mit Fokus auf eine menschenwürdige und menschenrechtsbasierte professionelle Praxis, befassen und ihre Expertise im Bereich der MRB weiter ausbauen (vgl. CoE 2023: o.S.; vgl. CoE/EU 2023: o.S.; vgl. Pausch 2020: o.S.). Im Rahmen ihrer Lehrveranstaltung an der FH Salzburg mit dem Titel *Demokratie und Freiheit mit besonderer Beachtung der Menschenrechte* wurde von 2015–2019 mit dem Österreichischen Institut für Menschenrechte (ÖIM) der Universität Salzburg kooperiert. Mit der, in Hinblick auf Menschenrechtstrainings, bestehenden Expertise des ÖIM konnte eine fallbasierte Vermittlung und Reflexion menschenrechtsspezifischer und -relevanter Bezüge für die Soziale Arbeit umgesetzt werden. Dennoch ist eine, auf Methoden der MRB fundierte Konzeption, dieser menschenrechtsspezifischen Lehrveranstaltung bis dato ausgeblieben (vgl. ÖIM 2023: o.S.; vgl. Reismann et. al. 2014: o.S.).

Studien von Kolleg*innen anderer Hochschulen weisen darauf hin, dass die Vermittlung von Menschenrechtsinhalten abhängig von persönlichen Menschen- und Gesellschaftsbildern und der persönlichen Schwerpunktsetzung der Dozent*innen ist (vgl. Benedek/Scheucher 2012: 159ff). Diese Erkenntnis kann durch die persönliche Beobachtung der Autorin am Studiengang Soziale Arbeit in Salzburg gestützt werden. Kolleg*innen begründen ihr humanistisches Menschenbild und ihre menschenrechtsorientierte Haltung mit persönlichen Erfahrungen und daraus resultierenden Beweggründen für die Vermittlung von praxisnahen menschenrechtsrelevanten Inhalten.

Eindrücke, die man aus den (Vor-)Kenntnissen von Studierenden zu ethischen Grundlagen der Sozialen Arbeit, insbesondere den Menschenrechten, gewinnen kann ergeben sich beispielhaft aus einer, im Rahmen des Berufskongresses der

Sozialen Arbeit im Jahr 2014 durchgeführten, Umfrage unter Studierenden an der Alice-Salomon Hochschule in Berlin (ASH). Diese zeigt auf, wie umfangreich und gleichzeitig unübersichtlich der Themenbereich rund um die Menschenrechte von Studierenden wahrgenommen wird (vgl. ASH-Berlin 2013: o. S.).

Aus den Rückmeldungen und der regelmäßigen Begleitung von mittlerweile circa 400 Studierenden (8 Jahrgänge (2014–2022) á 50 Studierende) in den letzten Jahren wird deutlich, dass die zukünftigen Professionist*innen in Summe sehr heterogene Bildungswege vor ihrer Ausbildung zur*in Sozialarbeiter*in absolvierten, sehr unterschiedlich hinsichtlich Menschen- und Gesellschaftsbilder sozialisiert wurden und wenig konkrete Vorstellungen sowie Kenntnisse zu Menschenrechtsthemen und dem damit verbundenen notwendigen Wissen, insbesondere in Bezug auf die Anwendung von Menschenrechten als Handlungsnormativ, in den unterschiedlichen sozialarbeiterischen Handlungsfeldern in der frühen Ausbildungsphase haben. Dennoch ist ein großes Interesse spürbar, theoretische Konzeptionen der Sozialen Arbeit praxisnah zu diskutieren und zu reflektieren, Erkenntnisse für das konkrete menschenrechtsfundierte praktische Handeln abzuleiten sowie ein professionelles menschenrechtsorientiertes Handlungsrepertoire zu entwickeln und zu schärfen.

Im Austausch mit Kolleg*innen anderer Fachhochschulen sowie durch das Mitwirken an akademischen Arbeitskreisen wird ferner deutlich, dass die Zugänge zur MRB in den österreichischen Studiengängen sehr unterschiedlich sind, das Know-how über vorliegende und innovative Konzepte der MRB und eine didaktische Umsetzung ungleich verteilt ist, die Lernziele und Lernergebnisse in den Curricula divergieren, aber dennoch Interesse an Standards in der MRB für angehende Sozialarbeiter*innen besteht.

Letztlich sind es die lokalen sowie globalen gesellschaftlichen Entwicklungen, welche die Motivation zur Auseinandersetzung mit dem gewählten Forschungsgegenstand begründen. Dabei handelt es sich um die international wachsende soziale Ungleichheit und ihre ökonomischen, ökologischen und sozialen Konsequenzen, um zunehmende Migrationsbewegungen, einen feststellbaren politischen Rechtsruck in Industrieländern, um gravierende weltweite Menschenrechtseinschränkungen und -verletzungen insbesondere in autoritären Staaten, um unzählige negative Auswirkungen der Corona-Krise auf alle gesellschaftlichen Bereiche sowie die jüngsten Kriegsgeschehnisse in Europa. Es kann nicht von der Hand gewiesen werden, dass diese genannten Dynamiken eine Sensibilisierung und die Befähigung zur Einhaltung und Wahrung der Menschenrechte sowie zur Förderung des gesell-

schaftlichen Wandels bzw. der gesellschaftlichen Transformation² dringend notwendig machen.

Es wird die Auffassung vertreten, dass gerade Sozialarbeiter*innen einer Berufsgruppe angehören, die in doppeltem Sinne dieser Sensibilisierung und Befähigung bedarf. Einerseits um selbst im praktischen Handeln die Menschenrechte zu achten und einzuhalten, um damit sozialökologische Transformationsprozesse gestalten zu können, andererseits um Adressat*innen ihrer Angebote, welche meist einer vulnerablen Personengruppe angehören, zu befähigen, für ihre Menschenrechte einzustehen (vgl. Fritzsche 2009: 183f.; vgl. Fritzsche et.al. 2017: 74; vgl. Lenhart et.al. 2006: 40).

1.2 Erkenntnisinteresse und Forschungsziel

Seit Mitte der 1990er Jahre werden die Bedeutung der Menschenrechte für Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit sowie die Auffassung von Sozialer Arbeit als eine Menschenrechtsprofession intensiv und kontrovers diskutiert. Daraus ergibt sich in Hinblick auf den Forschungsgegenstand – der Menschenrechtsbildung (MRB) angesichts von Global Citizenship Education (GCED) in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen –, ein Erkenntnisinteresse in dreierlei Hinsicht: Ein erstes besteht darin, (1) systematisch zu analysieren, welche Grundlagen zu den Menschenrechten für die Soziale Arbeit relevant und in wie weit menschenrechtsrelevante und -spezifische Inhalte in den Curricula der berufsbegleitenden Studiengänge der Sozialen Arbeit an Österreichs Fachhochschulen bereits implementiert sind. Ein zweites Erkenntnisinteresse bezieht sich auf das Professionsverständnis von Sozialer Arbeit als eine Menschenrechtsprofession und fragt danach, (2) wie sich der Diskurs dazu innerhalb der Disziplin gestaltet, welche Entwicklungen diesem Verständnis innerhalb der Profession vorausgingen, wie einerseits Dozent*innen menschenrechtsbildender Lehrveranstaltungen und andererseits aktiv Studierende diesem Verständnis fachlich gegenüberstehen und welche Voraussetzungen es braucht, um ein derartiges Verständnis als Teil professioneller Identität zu integrieren. Ein drittes Erkenntnisinteresse ist der Annahme geschuldet, dass die Befähigung von angehenden Sozialarbeiter*innen zu einer an den Menschenrechten orientierten Praxis in

2 Hier werden die Termini *Sozialer Wandel* und *sozialökologische Transformation* gleichgesetzt und synonym verwendet. Dabei wird einer soziologischen Begriffsauffassung gefolgt, welche eine prozesshafte interdependente Veränderung gesellschaftlicher (Teil-)Systeme als »selbstverständliche und universelle Bedingung menschlichen Lebens« (Scheuch 2003: 9) und damit einhergehend auch die Veränderung des individuellen und kollektiven Werteverständnisses meint (vgl. Pichler 2023: o.S.).

engem Zusammenhang mit der Herausbildung einer ethischen Kompetenz, insbesondere einer professionellen ethischen Urteils-, Argumentations- und transformativen Handlungskompetenz, steht. Es wird daher beleuchtet, (3) auf welchem theoretischen Fundament menschenrechtsspezifische Lehrveranstaltungen im Rahmen der MRB an den Studiengängen Soziale Arbeit konzipiert werden können, um eine ethische Kompetenz im Rahmen transformativer Bildung zu fördern und entwickeln.

Das Erkenntnisinteresse mündet in folgende drei zentrale Forschungsziele:

- a) Der Menschenrechtsdiskurs und jener zum Professionsverständnis in der Sozialen Arbeit wollen aus der Metaebene in die konkrete Praxis der berufsbegleitenden Studiengänge Sozialer Arbeit an Österreichs Fachhochschulen geholt werden.
- b) Die MRB in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen will angesichts des temporären transformativen Bildungsparadigmas von Global Citizenship Education (GCED) einer kritischen Analyse unterzogen werden.
- c) Mit einer an den gegenwärtigen Zielen der Sozialen Arbeit und dem Anspruch der MRB ausgerichteten (Neu-)Konzeption bzw. Weiterentwicklung der Lehrveranstaltung *Demokratie und Freiheit mit besonderer Beachtung der Menschenrechte* an der FH Salzburg wird ein Beitrag zur Professionalisierung und der Förderung sozialökologischer Transformationsprozesse geleistet.

Die im Zuge dieser Auseinandersetzung erworbenen Erkenntnisse und Erfahrungen sollen als Basis für die beabsichtigte Kooperation mit und die Befragung von Lehrenden zu menschenrechtsspezifischen Inhalten der Studiengänge dienen, um eine (Weiter-)Entwicklung von strukturell verankerten Menschenrechtsbildungsangeboten und Standards in der MRB für die Berufsgruppe anzustoßen. Studierende sollen menschenrechtsbasierte Reflexionsmöglichkeiten und Handlungspraktiken kennen und in den jeweiligen Handlungsfeldern in der Praxis anwenden lernen. Es soll ein mehrdimensionaler Überblick geschaffen werden in Hinblick auf (1) das Wissen, welches im Rahmen der MRB an den Studiengängen der Sozialen Arbeit vermittelt wird, auf (2) die Haltung, die reflektiert und eingenommen werden soll und auf (3) die transformativen Fähigkeiten, die zur Förderung und Etablierung einer menschenrechtsbasierten Handlungspraxis erarbeitet und erprobt werden können. Wenn es gelungen ist, ein Best Practice Exempel am Studiengang Soziale Arbeit an der FH Salzburg zu etablieren, welches als Grundlage und/oder zur Orientierung für die Entwicklung von Standards der MRB sowie von spezifischen anwendungsorientierten Bildungsangeboten für Sozialarbeiter*innen herangezogen werden kann, ist das Leitmotiv, einen persönlichen Beitrag zur Pro-

fessionsentwicklung im Sinne einer Menschenrechtsprofession geleistet zu haben, in voller Entfaltung zum Ausdruck gekommen.

1.3 Forschungsstand

In der erziehungswissenschaftlichen Forschung wie auch der sozialarbeiterischen Praxis ist die MRB ein sehr junges Gebiet und stellt ein Randthema dar, was wiederum ein großes Theorie- und Forschungsdesiderat andeutet (vgl. Lohrenscheit/Rosemann 2003: 2; vgl. Weyers/Köbel 2016: 6). Obwohl die Vereinten Nationen, insbesondere ihre Sonderorganisation für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) seit den 1970er Jahren die MRB in der Pädagogik forcieren, hat sich diese erst in den 1990er Jahren als Forschungsfeld etabliert (vgl. Scherling 2019: 11). Grundsätzlich kann eine interdisziplinäre Auseinandersetzung mit den Menschenrechten und der MRB festgestellt werden (vgl. Weyers/Köbel 2016). Somit stellen Beiträge von bezugswissenschaftlichen Disziplinen der Sozialen Arbeit, wie beispielsweise der (Moral-)Philosophie, Psychologie, Soziologie oder der Rechtswissenschaft, relevante und interessante Anknüpfungspunkte für Forschungsvorhaben dar.

Im Anschluss an die UN Dekade der Menschenrechtsbildung (1995–2004) gelangte man in Deutschland nach einer umfangreichen Analyse auf unterschiedlichen Ebenen (Verwaltung, Bildungseinrichtungen, NGOs etc.) zu dem Ergebnis, dass die empfohlenen Bildungsziele der Vereinten Nationen nicht wahrgenommen wurden, mangelnde Informationen über Empfehlungen der Dekade und grundlegende Dokumente vorliegen, keine koordinierte Vernetzung der Aktivitäten in der MRB stattfindet und die öffentliche Wahrnehmung von Menschenrechtsverletzungen mangelhaft ist. Daraus wird hier der Schluss gezogen, dass die MRB stiefmütterlich behandelt wird (vgl. Sommer/Stellmacher 2009: 42ff.).

Mahler und Mihr schließen in ihrem Sammelband an die Aufforderung der Vereinten Nationen an, die MRB im formalen, nicht-formalen und informalen Bildungssektor voranzutreiben und Menschenrechte als Bestandteil in den Curricula und den Unterrichtsplänen der Bildungsinstitutionen zu implementieren. Sie informieren mittels Beiträge über die Bilanz der Umsetzung der MRB im Bildungssektor und zeigen auf, dass die Förderung individueller Fähigkeiten und die Ermutigung zu praktischem Handeln das zentrale Ziel eines Menschenrechtsbildungsprogrammes sein muss (vgl. ebd. 2004: 11ff.).

Zum Status Quo der MRB in Österreich attestiert das Ludwig-Boltzmann-Institut in Wien, dass die im Rahmen der UN-Dekade der Menschenrechtsbildung formulierten Ziele aufgrund fehlender zeitlicher und finanzieller Ressourcen sowie fehlendem politischen Willen nur in Ansätzen erreicht wurden. Im Schulsystem wird die MRB unter die politische Bildung subsumiert und nicht klar definiert, in

welchem Ausmaß sie Anwendung finden soll. Ein lebendiger Diskurs unterschiedlicher Akteur*innen über Verständnis, Aufgaben und Ziele der MRB als wichtige Voraussetzung für eine entsprechende Verankerung bleibt bisher aus. Auch die Aus- und Weiterbildung von Lehrenden hat kein klar umrissenes Portfolio. Drei große Defizite sind feststellbar: Defizite in den gesetzlichen Grundlagen, der wissenschaftlichen Forschung sowie der erzieherischen Praxis. An österreichischen Hochschulen wird der systematischen Vermittlung menschenrechtsspezifischer Inhalte aufgrund der gesteigerten internationalen Relevanz mehr Raum gegeben, jedoch kommen Menschenrechte in den Curricula lediglich als Querschnittsthema oder akzessorisch im Rahmen anerkannter Disziplinen und in Wahlfachangeboten vor. Der Schwerpunkt der menschenrechtlichen Ausbildung liegt überwiegend an den rechtswissenschaftlichen Fakultäten (vgl. Ludwig-Boltzmann-Institut Wien 2004: 193–199). Zu ähnlicher Feststellung gelangt die Basisstudie vom Europäischen Trainings- und Forschungszentrum für Menschenrechte und Demokratie der Universität Graz (UNI-ETC), deren Ergebnisse im Beitrag von Benedek/Scheucher im Jahrbuch *Friedenskultur 2012* nachzulesen sind. Die Autor*innen gelangen ihren Erkenntnissen zufolge zu der Empfehlung, Menschenrechte stärker in die Curricula der Hochschulen zu verankern, bestehende Angebote bekannter zu machen und Zertifikatslehrgänge, Master- sowie Doktorats-Programme zu schaffen. Mittels der Ausschreibung von Forschungsstipendien und -projekten soll zudem eine Stärkung der Forschung erzielt werden (vgl. ebd. 2012: 168f.).

K. Peter Fritzsche, Inhaber des ersten UNESCO Lehrstuhls für Menschenrechtsbildung, publizierte im Fachbereich der Politik- und Rechtswissenschaften im Jahr 2004 in Deutschland das Buch *Menschenrechte*, welches erstmalig fundierte theoretische Grundlagen zu den Menschenrechten umfasst (vgl. ebd. 2009). In Österreich wurde im Jahr 2017 vom Juristen Wolfgang Benedek am UNI-ETC ein *Handbuch zur Menschenrechtsbildung* herausgegeben, welches einen grundlegenden Überblick über alle wichtigen Themen der Menschenrechte sowie Materialien und Methoden für den Einsatz im Unterricht mit Jugendlichen und Erwachsenen beinhaltet (vgl. ebd. 2017). In ihrer Publikation bemerken Fritzsche et. al. eine grundsätzliche Weiterentwicklung schulischer und außerschulischer Menschenrechtsbildungsprozesse und -projekte. Netzwerke, Plattformen und Publikationen nehmen in den letzten Jahren zu (vgl. ebd. 2017: 5). Sie umfassen Beiträge aus den Disziplinen der Politikwissenschaft, Rechtswissenschaft sowie Theologie und Philosophie zur Untersuchung normativer, kritischer und transformativer Eckpfeiler der MRB und diskutieren entlang der Leitidee der Schaffung einer *Menschenrechtskultur* neue Gestaltungsoptionen von Bildungsprozessen (vgl. ebd. 2017). Gemeinsam mit dem Europarat und weiteren Kooperationspartner*innen publizierte das Deutsche Institut für Menschenrechte (DIM) erstmalig im Jahr 2005 ein *Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit*, welches mittlerweile mit einem erweiterten Bildungsverständnis in Form globalen Lernens für eine nachhaltige Entwicklung

ergänzt wurde (vgl. DIM 2020). Ferner erarbeitete man am DIM im Jahr 2014 Befunde und Empfehlungen für die deutsche Bildungspolitik. Hier wird der transformative und ermächtigende Aspekt von MRB exponiert und mit einer psychologischen wie pädagogischen Perspektive auf die Notwendigkeit einer wertschätzenden Lernumgebung sowie auf den Einsatz partizipativer, inklusiver und diversitätsbewusster Lernmethoden hingewiesen (vgl. Reitz/Rudolf 2014: 23). Partizipation wird auch von Weyers und Köbel als zentrales pädagogisches Prinzip erachtet, welches für den Aufbau von Einstellungen und Handlungskompetenz notwendig ist. Lernende werden durch Erfahrungen der Selbstwirksamkeit, demokratischer Aushandlung und Entscheidung, sozialer Anerkennung, kooperativer Lernerfahrungen dazu befähigt, eine menschenrechtsorientierte Haltung einzunehmen, Verantwortung zu übernehmen und persönliche Erfahrungen zu reflektieren (vgl. ebd. 2016: 10).

Lenhart et.al. widmen in ihrem Lehrbuch *Pädagogik der Menschenrechte* der Ausbildung von Personal in menschenrechtsrelevanten Berufsfeldern einen separaten Abschnitt. Dazu zählt auch die Berufsgruppe der Sozialarbeiter*innen. Sehr knapp wird skizziert, dass die Menschenrechtsthematik in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen lange Zeit eine untergeordnete Rolle gespielt hat und die Themen nur am Rande in den Handbüchern der Sozialen Arbeit aufgegriffen werden. Lediglich zwei Initiativen in Deutschland, die Menschenrechtsthemen in der Ausbildung mehr ins Zentrum rücken, werden hier herausgestellt (vgl. ebd. et.al 2006: 133).

Im Anschluss an die Jahrestagung 2017 der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) an der Alice Salomon Hochschule in Berlin (ASH) wurde ein Sammelband veröffentlicht, der sich mit konzeptionellen Grundlagen, Gestaltungsfeldern und der Umsetzung der Menschenrechtsidee in der sozialarbeiterischen Praxis befasst (vgl. Spatscheck/Steckelberg 2018). In einem interdisziplinären Zugang vom Politikwissenschaftler Walter Eberlei, der Sozialpädagogin Katja Neuhoff sowie dem Rechtswissenschaftler Klaus Riekenbrauk werden menschenrechtsrelevante Herausforderungen in konkreten Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit und damit verbundene Handlungsansätze behandelt. Die Autor*innen sind selbst keine Angehörigen der Sozialarbeitsprofession, stellen jedoch hier die Praxis der Sozialen Arbeit in den Fokus und unternehmen mit dieser Publikation den wohl aktuellsten Versuch, einen Beitrag zum notwendigen Erwerb einer ethischen (Handlungs-)Kompetenz als Voraussetzung menschenrechtsorientiertem Handelns. Dadurch tragen sie auch zur Weiterentwicklung des Menschenrechtsansatzes in der Sozialen Arbeit bei (vgl. ebd. et.al. 2018).

In der aktuellen Publikation von zwei Lehrenden an Studiengängen der Sozialen Arbeit in Deutschland und der Schweiz sowie einem Geschäftsführer einer deutschen Institution im Social-Profit-Sektor werden die Bedeutung von Menschenrechtsurteilen für eine diskriminierungskritische Soziale Arbeit erörtert und konkrete Handlungsempfehlungen für eine menschenrechtsorientierte Praxis her-

geleitet (vgl. Prasad et.al. 2020). Mit der Umsetzung professionsethischer Werte und Normen in die Praxis beschäftigt sich die Dissertation von Iris Kohlfürst zur moralischen Landschaft der Sozialen Arbeit, welche zu der Erkenntnis gelangt, dass kognitives Wissen und die Reflexion über moralische Richtlinien und persönliche moralische Perspektiven maßgeblich für die Berufsausübung sind und daher bereits in der Ausbildung zukünftiger Sozialarbeiter*innen darauf fokussiert werden soll (vgl. ebd. 2016: 222).

Das Österreichische Institut für Menschenrechte (ÖIM), welches 1987 auf Empfehlung des Ministerkomitees des Europarates gegründet wurde und als Kompetenzzentrum in der Universität Salzburg angesiedelt ist, steht für die wissenschaftlich fundierte Verbreitung der Menschenrechte. In Form von Publikationen, Seminaren, Trainings und Tagungen stiftet es menschenrechtsbildende Angebote für unterschiedliche Personengruppen (vgl. ÖIM 2023: o.S.). Ferner wurde anlässlich des 70 Jahre-Jubiläums der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte in Salzburg eine Publikation zur regionalen Menschenrechtspraxis von Josef P. Mautner, einem Mitglied der Plattform für Menschenrechte, herausgegeben. Darin werden unterschiedliche Beiträge zu einer gelebten Menschenrechtskultur in verschiedenen Wirkungsbereichen dargestellt (vgl. ebd. 2018).

In jüngster Vergangenheit hat sich die Global Citizenship Education (GCED) als kontemporäres transformatives Bildungsparadigma international etabliert und über die UNESCO Eingang in die nationale Bildungspolitik und -verwaltung, auch in Österreich gefunden (vgl. Strategieguppe GL/GCED 2019). Als erste diesbezügliche Publikation der UNESCO kann die Broschüre *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the twenty first century* aus dem Jahr 2014 angeführt werden (vgl. UNESCO 2014). Mittlerweile existieren viele weitere Publikationen der UNESCO, wie etwa *The ABCs of Global Citizenship Education* aus dem Jahr 2016 (vgl. UNESCO 2016). In Österreich existieren derzeit vor allem die Beiträge von Werner Wintersteiner und Heidi Grobbauer sowie Wintersteiner et.al. zu diesem integrativen Bildungsansatz, welcher der Menschenrechtsbildung eine hohe Relevanz beimisst (vgl. Wintersteiner/Grobbauer 2019; vgl. Wintersteiner et.al. 2014). Während im deutschsprachigen Raum exemplarisch auf weitere Artikel zu Global Citizenship Education mit besonderem Fokus auf das transformative Potential des Bildungsparadigmas aufmerksam gemacht werden kann (vgl. Lang-Wojtasik 2019), kann auf internationaler Ebene beispielhaft auf Publikationen unterschiedlicher Autor*innen aus verschiedenen Regionen bzw. Ländern, die sich damit in diversen Handlungsfeldern auseinandersetzen, verwiesen werden (vgl. Harshman et.al. 2015, vgl. Akkari/Maleq 2020, vgl. DVV International 2015). Das *Palgrave Handbook of Global Citizenship Education* beinhaltet aktuelle Studien sowie facettenreiche Konzepte über geografische Grenzen hinaus und befasst sich mit Global Citizenship Education vor dem Hintergrund von Globalismus, Nationalismus, Transnationalismus, Postkolo-

nialismus, Politik, Kultur, Moral, Diversität und Identität und soziale Zugehörigkeit beleuchtet (vgl. Davies et.al. 2018).

Die Menschenrechtsbildung ist in Österreich eng mit der Friedenspädagogik verwoben. An der Universität Klagenfurt ist das transdisziplinäre Zentrum für Friedensforschung und Friedensbildung angesiedelt, welches sich mit transformativen Bildungsansätzen befasst und dazu publiziert. Seit 2012 gibt es dort einen Universitätslehrgang mit Masterabschluss in Global Citizenship Education, welcher in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft für Kommunikation, Entwicklung und dialogische Bildung (KommEnt) und der Pädagogischen Hochschule Kärnten durchgeführt wird (vgl. Wintersteiner/Grobbauer 2019: 7; vgl. KommEnt 2023: o.S.).

Eine gezielte systematische Untersuchung curricular verankerter Menschenrechtsbildungsangebote an den berufsbegleitenden Studiengängen der Sozialen Arbeit an Österreichs Fachhochschulen, ihrer inhaltlichen Ausrichtung und einem damit verbundenem Professionsverständnis sowie die konkrete Gestaltung und Implementierung eines Bildungsangebotes, das auf gegenwärtige Ziele und Ansprüche der Menschenrechtsbildung angesichts von Global Citizenship Education ausgerichtet ist, ist bis dato gänzlich ausgeblieben. Die vorliegende Studie beansprucht mit Schließung dieser Lücke ihren innovativen Charakter zu kennzeichnen.

2. Forschungsdesign

»Wenn die Neugier sich auf ernsthafte Dinge richtet, dann nennt man sie **Wissensdrang**.«

Marie von Ebner-Eschenbach (1830–1916)

2.1 Thesen und Forschungsfragen

Folgende fünf Thesen und Forschungsfragen zur Menschenrechtsbildung in Praxis, Lehre und Forschung der Sozialen Arbeit liegen der empirischen Analyse zugrunde:

- a) These 1: Menschenrechtsspezifische Lehrveranstaltungen werden zwar in allen Curricula angeboten, divergieren jedoch hinsichtlich Inhalts, Ausmaßes und Gestaltung.
- b) These 2: Das Professionsverständnis von Sozialer Arbeit als eine Menschenrechtsprofession wird im Fachdiskurs kontrovers behandelt, von Studierenden und Lehrenden jedoch überwiegend geteilt. Dennoch bleiben fachliche Argumentationen eines derartigen Verständnisses, insbesondere bei Studierenden, sehr vage und undifferenziert.
- c) These 3: Einer menschenrechtsorientierten Praxis geht ein verstandenes und verinnerlichtes Professionsverständnis von Sozialer Arbeit als eine Menschenrechtsprofession voraus. Um diese Voraussetzung zu schaffen, müssen in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen Bildungsprozesse, insbesondere Identitäts- und Kompetenzentwicklungsprozesse fokussiert werden.
- d) These 4: Eine menschenrechtsspezifische Lehrveranstaltung am Studiengang Soziale Arbeit, die auf die Befähigung zur Umsetzung der Menschenrechtsorientierung in die Praxis abzielt, soll systematisch entlang gegenwärtiger Methoden und Ziele der MRB konzipiert werden und ein Hauptaugenmerk auf die Herausbildung einer ethischen Urteils-, Argumentations- und Handlungskompetenz legen. Hierbei können entwicklungspsychologische Theorien zur Moralentwicklung für die MRB für Sozialarbeiter*innen nutzbar gemacht werden.

- e) These 5: Standards zur MRB auf Basis konsensualen kollegialen Austausches gibt es für die Ausbildung von Sozialarbeiter*innen an Österreichs Fachhochschulen nicht. Dennoch existieren eine hohe Expertise und ein Interesse an der Entwicklung derartiger Standards unter den Lehrenden und wird allgemein ein Bedarf daran erkannt.
- (1) Frage 1: Wie ist gegenwärtig die Menschenrechtsbildung (MRB) an den berufsbegleitenden Studiengängen der Sozialen Arbeit an Fachhochschulen in Österreich, in Form von menschenrechtsspezifischen Lehrveranstaltungen hinsichtlich des Inhalts, Ausmaßes und der Gestaltung implementiert? Welche Konzepte der MRB und/oder theoretische Modelle und Theorien werden den Lehrveranstaltungen zugrunde gelegt?
 - (2) Frage 2: Welche Positionen zum Professionsverständnis von Sozialer Arbeit als eine Menschenrechtsprofession werden von Professionist*innen, Dozent*innen und Studierenden vertreten und argumentiert?
 - (3) Frage 3: Wie können professionelle Identitäts- und Kompetenzentwicklungsprozesse sowie Konzepte der MRB das Verstehen und Verinnerlichen des Professionsverständnisses von Sozialer Arbeit als eine Menschenrechtsprofession und dessen Transfer in die Praxis fördern?
 - (4) Frage 4: Wie werden gegenwärtig Studierende an den Studiengängen der Sozialen Arbeit im Rahmen der menschenrechtsspezifischen Lehrveranstaltungen auf einen professionellen Umgang mit moralischen Konflikten und ethischen Dilemmata in der Handlungspraxis vor dem Hintergrund lokaler sowie globaler gesellschaftlicher Herausforderungen vorbereitet und ihre ethische Urteils-, Argumentations- und Handlungskompetenz gefördert? Wie können entwicklungspsychologische Erkenntnisse zur Moralentwicklung in der MRB für Sozialarbeiter*innen nutzbar gemacht werden?
 - (5) Frage 5: Wie positionieren sich Lehrende menschenrechtsspezifischer Inhalte an den berufsbegleitenden Studiengängen Sozialer Arbeit zum Bedarf und zur Entwicklung von Standards für die MRB von Sozialarbeiter*innen im Rahmen ihrer Ausbildung?

In Anlehnung an erarbeitete Erkenntnisse wird die Lehrveranstaltung *Demokratie und Freiheit mit besonderer Beachtung der Menschenrechte* am Studiengang Soziale Arbeit an der Fachhochschule Salzburg kompetenzorientiert und fundiert neukonzipiert und weiterführend implementiert, um den Zielen der MRB für Sozialarbeiter*innen angesichts von GCED gerecht zu werden. Die Verifikation bzw. Falsifikation der Thesen sowie die Beantwortung der Forschungsfragen wird auf Basis einer theoretischen Auseinandersetzung und empirischen Herangehensweise vorgenommen, die in den folgenden Abschnitten dargestellt werden.

2.2 Theoretische Auseinandersetzung

Die theoretische Auseinandersetzung beginnt mit der Bestimmung des Standortes, von welchem aus auf den vorliegenden Forschungsgegenstand – der Menschenrechtsbildung (MRB) angesichts von Global Citizenship Education (GCED) in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen – geblickt wird. Dies geschieht in dreifacher Weise: In Form (1) einer professionellen Annäherung an Soziale Arbeit als Beruf und als Disziplin, (2) einer anthropologischen Annäherung an das Menschenbild der Profession und (3) einer Annäherung an gegenstandsrelevante bildungstheoretische Bezüge (vgl. Kapitel 3).

Weil sich der Forschungsgegenstand auf die Ausbildung von Sozialarbeiter*innen an Fachhochschulen in Österreich bezieht, wird anschließend die internationale und nationale Entwicklung der Professionalisierung und Ausbildung nachgezeichnet. Professionstheoretische Konzepte und Modelle zur Professionalisierung, Erkenntnisse zur Herausbildung der professionellen Identität sowie zu Qualifikations- und Kompetenzentwicklungsprozessen werden herausgestellt (vgl. Kapitel 4).

Um sich dem Professionsverständnis von Sozialer Arbeit als eine Menschenrechtsprofession fundiert annähern zu können, werden im nächsten Schritt einerseits gegenstandsrelevante Grundlagen zur Menschenwürde und zu den Menschenrechten dargestellt und andererseits Auftrag und Zielsetzung der Menschenrechtsbildung untersucht. Aktuelle Konzepte und Methoden der MRB im Kontext von Global Citizenship Education werden beleuchtet und Optionen für die Planung, Gestaltung und Implementierung eines menschenrechtsspezifischen Lehrveranstaltungsangebotes identifiziert (vgl. Kapitel 5).

Da ein Professionsverständnis von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession die Relevanz des vorliegenden Forschungsinteresses überhaupt erst begründet wird in Folge seiner historischen Entwicklung auf den Grund gegangen. Kritisch erörtert wird, auf welcher wissenschaftlichen wie berufspolitischen Argumentationsbasis die Orientierung an den Menschenrechten als Handlungsnormativ in der Sozialen Arbeit fußt und in der Fach-Community kontrovers diskutiert wird (vgl. Kapitel 6).

Abschließend werden ethische Implikationen sowie die Bedeutung der Menschenrechte in der Sozialen Arbeit im Allgemeinen und in Handlungssituationen von (zukünftigen) Sozialarbeiter*innen im Besonderen herausgestellt. Ferner wird der Versuch unternommen, entwicklungspsychologische Erkenntnisse zur Moralentwicklung hervorzuheben, die für die Befähigung zur Umsetzung und Reflexion einer menschenrechtsorientierten Berufspraxis sowie zur Entwicklung einer ethischen Urteils-, Argumentations- und Handlungskompetenz, bedeutsam sein können. Der Fokus liegt hier auf der Prüfung, ob diese Erkenntnisse als Reflexionsfolie divergierender Moralvorstellungen auf unterschiedlichen Ebenen für die MRB in der Sozialen Arbeit nutzbar gemacht werden können (vgl. Kapitel 7).

2.3 Empirische Herangehensweise

Der theoretischen Auseinandersetzung folgt der empirische Teil auf drei Ebenen, welcher – mit Ausnahme der Ebene 1 – durch überwiegend qualitative Forschungsmethoden gekennzeichnet ist (vgl. Kapitel 8).

Die erste Ebene umfasst eine Curricula-Analyse der berufsbegleitenden Bachelor Studiengänge der Sozialen Arbeit an den Fachhochschulen in Österreich. Diese werden quantitativ-inhaltsanalytisch hinsichtlich menschenrechtsrelevanter und menschenrechtsspezifischer Lehrveranstaltungen untersucht. Diese Analyse ermöglicht die Darstellung eines systematischen Überblicks über die MRB für zukünftige Sozialarbeiter*innen. Folgende sechs (von insgesamt 9) Fachhochschulen bieten einen Bachelor-Studiengang berufsbegleitend an und werden für die Untersuchung herangezogen: FH Campus Wien, FH St. Pölten, FH Oberösterreich, FH Salzburg, FH Kärnten, FH Vorarlberg (vgl. These 1/Frage 1, in Abschnitt 2.1 und 8.1)

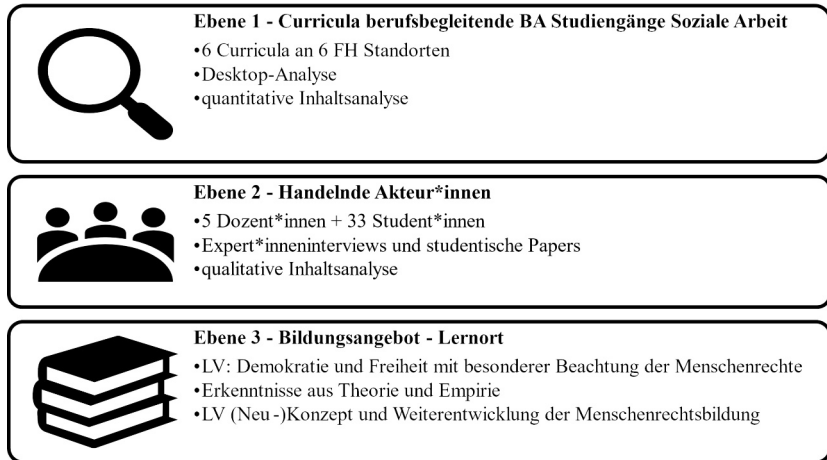
Die zweite Ebene bezieht sich auf handelnde Akteur*innen – Lehrende und Studierende – an den Studiengängen. Die Durchführung leitfadengestützter Expert*innen-Interviews mit Dozent*innen einer menschenrechtsspezifischen Lehrveranstaltung ermöglicht einerseits die Erfassung des Professionsverständnisses der Akteur*innen und andererseits in Erfahrung zu bringen, welche Inhalte, Methoden und Ziele im Rahmen der MRB an den Studiengängen gegenwärtig aufgegriffen werden. Ebenso wird in den Interviews auch der Einschätzung zum Bedarf der Entwicklung von Standards in der MRB für Sozialarbeiter*innen nachgegangen. Weiters wird erhoben, ob Lehrende sich in ihrer Tätigkeit auf Theorien hinsichtlich der Moralentwicklung beziehen. Die Auswertung der Interviews erfolgt in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Thesen 1,2,4,5/Fragen 1,2,4,5 in Abschnitt 2.1 und 8.2). In Bezug auf die Perspektive von Studierenden wurden insgesamt 52 Studierende im 5. Semester ihrer Ausbildung in Salzburg vor Abhaltung der menschenrechtsspezifischen Lehrveranstaltung um eine schriftlich argumentierte Positionierung zum Professionsverständnis von Sozialer Arbeit als eine Menschenrechtsprofession gebeten. 33 Student*innen haben ihre schriftliche Einverständniserklärung zur systematischen Auswertung ihrer erarbeiteten Papers abgegeben. Mit dieser Analyse wollen Erkenntnisse zum Status Quo studentischer Professionsauffassung und Indikationen für die MRB für Sozialarbeiter*innen abgeleitet werden (vgl. These 2/Frage 2 in Abschnitt 2.1 und 8.3).

Die dritte Ebene befasst sich mit einem konkreten menschenrechtsspezifischen Bildungsangebot und Lernort am Studiengang Soziale Arbeit an der FH Salzburg. Auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse aus der Fachliteratur sowie jenen aus den Expert*innen-Interviews wird die menschenrechtsspezifische Lehrveranstaltung *Demokratie und Freiheit mit besonderer Beachtung der Menschenrechte*, die curricular im 5. Semester des Studiums verankert ist, als *Labor bzw. exemplarisches Praxisfeld*

und/oder *Übungs- und Gestaltungsoportunität* herangezogen, neu konzipiert und damit qualitativ weiterentwickelt (vgl. These 4/Frage 4 in Abschnitt 2.1 und 8.4).

Der empirische Teil wird zur besseren Übersicht, wie folgt, skizziert:

Abbildung 1: Empirische Herangehensweise im Überblick



Die konkrete Deskription des forschungsmethodischen Vorgehens zur Erhebung und Auswertung empirischer Daten sowie die Darstellung und Interpretation der daraus gewonnenen Ergebnisse erfolgt für alle drei Ebenen in den jeweilig dafür vorgesehenen Abschnitten.

Abschließend werden die aus Theorie und Empirie gewonnenen Erkenntnisse zusammengefasst, in Verbindung mit den Thesen und Forschungsfragen gebracht und kritisch diskutiert. Das Résumé umfasst die Revision der Thesen und Beantwortung der Forschungsfragen sowie einen Ausblick auf mögliche weitere Initiativen und Aktivitäten in Praxis, Lehre, Forschung und Transfer der Menschenrechtsbildung für Sozialarbeiter*innen.

3. Standortbestimmung

»Niemand vermag einen andern auf die Höhe zu heben, auf der er selbst steht, wenn er nicht ein Stück Wegs zum **Standort** des anderen herabsteigt.«
Augustinus von Hippo (354–430 p.C.)

Mittels einer professionellen, anthropologischen und bildungstheoretischen Annäherung an die Menschenrechtsbildung für Sozialarbeiter*innen wird der Standort erkennbar, von welchem aus Gegenstand und Relevanz für die Profession argumentiert werden. Dadurch ist eine Einordnung dieser Auseinandersetzung im Fachdiskurs der Sozialen Arbeit und die Abgrenzung zu anderen Disziplinen, die sich mit Menschenrechten auseinandersetzen im weiten Sinne (erst) möglich. Im engen Sinne will sich dieser Beitrag zur sozialarbeitswissenschaftlichen Bildungsforschung, mit Fokus auf die MRB angesichts von GCED eingeordnet wissen. In diesem Kapitel wird in einem ersten Schritt dem Gegenstand der Sozialen Arbeit in Praxis bzw. Beruf und in der Disziplin nachgegangen. In einem zweiten Schritt wird das Menschenbild innerhalb der Profession und auf welchem dieser fachliche Beitrag a priori fußt, erörtert. Im dritten und letzten Schritt wird die eingenommene bildungstheoretische Perspektive auf den Forschungsfokus veranschaulicht.

3.1 Professionelle Annäherung

Der deutsche Sozialpädagoge und Hochschullehrer für Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel, Werner Thole (*1955), schreibt einleitend im Sammelband *Grundriss Soziale Arbeit*, wie folgt:

»Die Soziale Arbeit ist ein ebenso komplexer wie unübersichtlicher Gegenstand. [...] Die Schwierigkeiten fangen schon beim Begriff selbst an. Wo die einen von Sozialpädagogik reden und schreiben, meinen andere, Soziale Arbeit oder Sozialarbeit wäre begrifflich zutreffender.« (Ebd. 2012: 19)

In der Geschichte der Entwicklung von Profession und Disziplin der Sozialen Arbeit wurden bereits unzählige Versuche und Vorschläge unternommen, den Gegenstand der Sozialen Arbeit zu bestimmen, was letztlich auch unterschiedliche Auswirkungen auf die Theoriebildung in der Sozialen Arbeit hatte und hat. In diesem Zusammenhang wird, der Schweizer Sozialarbeiterin und Sozialarbeitswissenschaftlerin Silvia Staub-Bernasconi (*1936) zufolge, eine »Diffusität der Theoriebildung« (ebd. 2004: 27) beklagt, die »auf den unklaren, zu umfassenden Objektbereich zurückgeführt« (ebd. 2004: 27) wird. Eine ausführliche historische Darstellung der Professions- und Disziplinentwicklung bleibt hier aber ausgespart, da dies nicht einem vordergründigen Erkenntnisinteresse entspricht. Vielmehr werden aktuell vorherrschende prominente Positionen aus dem deutschsprachigen Raum herausgegriffen, die eine Gegenstandsbestimmung für die vorliegende Arbeit ermöglichen.

Während die Sozialarbeit historisch auf der Entwicklung der Sozialhilfe und Wohlfahrtspflege basiert, liegen die Wurzeln der Sozialpädagogik in der Jugendpflege und der Pädagogik der frühen Kindheit (vgl. Thole 2012: 19f.; vgl. Schumacher 2013: 13). »Ein grundsätzlicher Unterschied zwischen Sozialpädagogik und Sozialarbeit kann gegenwärtig nicht mehr beobachtet werden.« (Thole 2012: 19) Thole zufolge verbergen sich hinter den Termini *Sozialpädagogik* und *Sozialarbeit* zu Beginn des 21. Jahrhunderts weder differente Handlungsfelder, Berufsgruppen oder Ausbildungsinhalte noch unterschiedliche wissenschaftliche Fächer. In Anbetracht dessen vereint der Begriff der Sozialen Arbeit vielmehr die Sozialpädagogik und Sozialarbeit unter einem Dach (vgl. ebd. 2012: 20) und will vorliegend verwendet werden.

Auf globaler Ebene verständigte man sich im Juli 2014 im Rahmen der Generalversammlung der Internationalen Föderation der Sozialarbeiter*innen (IFSW) und dem Internationalen Verband der Schulen für Soziale Arbeit (IASSW) auf folgende allgemeine Definition von Sozialer Arbeit:

»Soziale Arbeit ist ein **praxisorientierter Beruf** und eine **wissenschaftliche Disziplin**, die den **gesellschaftlichen Wandel** und die Entwicklung, den gesellschaftlichen Zusammenhalt sowie die Ermächtigung und Befreiung von Menschen fördert. Grundsätze der sozialen Gerechtigkeit, der Menschenrechte, der kollektiven Verantwortung und der Achtung der Vielfalt sind zentrale Elemente der Sozialen Arbeit. **Untermauert von Theorien der Sozialarbeit**, Sozialwissenschaften, Geisteswissenschaften und indigenem Wissen, engagiert Sozialarbeit Menschen und Strukturen, um sich den **Herausforderungen des Lebens** zu stellen und das Wohlbefinden zu steigern. Die obige Definition kann auf nationaler und/oder regionaler Ebene erweitert werden.« (IFSW 2014: o.S.)

Soziale Arbeit wird zunehmend als ein unverzichtbares gesellschaftliches Teilsystem wahrgenommen (vgl. Füssenhäuser/Thiersch 2015: 1741) und verfügt mittlerweile über ausdifferenzierte Praxis- bzw. Handlungsfelder und ein wissenschaftliches Feld.

In Anlehnung an Autor*innen wie Thole und Staub-Bernasconi sowie an die international anerkannte allgemeine Definition von Sozialer Arbeit wird in den folgenden beiden Abschnitten der *state of the art* in der Gegenstandsbestimmung von Praxis und Disziplin expliziert. Anschließend wird argumentiert, dass der vorliegende Forschungsfokus – die MRB in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen – als *ein* Instrument, den sozialen Wandel bzw. sozialökologische Transformation zu fördern, betrachtet werden kann und damit zentraler Gegenstand Sozialer Arbeit ist.

3.1.1 Soziale Arbeit als Praxis bzw. Beruf

Die Soziale Arbeit als Praxis bzw. Beruf entstand bereits um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert (vgl. Sorg 2009: 29, vgl. Thole 2012: 22). Diesbezüglich gab es und gibt es nach wie vor Debatten um den Gegenstand und die disziplinäre Zuordnung. In Anbetracht konkreter, im Zuge zunehmender Institutionalisierung und Verrechtlichung, ausdifferenzierter Handlungsfelder und im Hochschulsektor etablierter Studiengänge der Sozialen Arbeit sowie der Erweiterung der Zielgruppe von ursprünglich den Randgruppen der Gesellschaft zur Allgemeinheit scheint es allerdings Konsens zu geben (vgl. Füssenhäuser/Thiersch 2015: 1741f.).

In ihrem gemeinsamen Beitrag *Theorie und Theoriegeschichte Sozialer Arbeit* im Handbuch Soziale Arbeit skizzieren der Erziehungswissenschaftler und Sozialpädagoge Hans Thiersch (*1935) und die Sozialpädagogin Cornelia Füssenhäuser anschaulich aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen, vor deren Hintergrund ein Nachdenken über den Gegenstand der Sozialen Arbeit und die Handlungspraxis als solche geschieht. Ökonomisierungs- und Globalisierungstendenzen, der strukturelle Wandel in der Arbeitswelt und die Privatisierungstendenzen ursprünglich öffentlicher Aufgaben verorten die institutionell organisierte Soziale Arbeit zwischen Markt und Staat, zwischen sozialer Gerechtigkeit und Lebensbewältigung, zwischen öffentlicher Verantwortung und zivilen Initiativen. Unbestritten benötigt sie daher eine materielle sowie rechtliche Absicherung durch politische und institutionelle Rahmenbedingungen (vgl. Füssenhäuser/Thiersch 2015: 1742; vgl. Thole 2012: 24f.).

In den letzten 150 Jahren differenzierten sich Hilfs-, Unterstützungs- und Bildungsangebote in unterschiedlichen Handlungsfeldern heraus, in denen durch sozialarbeiterische Intervention ungünstigen Entwicklungen entgegengetreten, wie auch durch präventive Maßnahmen vorgebeugt wird (vgl. Thole 2012: 23). Thole skizziert vier historische Wurzeln, auf denen die gegenwärtige Praxislandschaft

gründet: Soziale Arbeit in Form (1) familienunterstützender und familienergänzender Erziehungshilfen, (2) privater und kirchlich organisierter Kindertageseinrichtungen, (3) privat und kirchlich sowie später auch öffentlich organisierter Sozialer Dienste im Bereich Gesundheit, Existenzsicherung und der Altenhilfe und der (4) Jugendfürsorge, die sich mittlerweile zur bildungsorientierten Jugendsozialarbeit entwickelte (vgl. ebd. 2012: 23f.).

Der österreichische Berufsverband der Sozialen Arbeit (OBDS), gegründet bereits im Jahr 1919 und Interessensvertretung von Sozialarbeiter*innen und Sozialpädagog*innen, benannte im Rahmen einer Bundeskonferenz am 12.3.2000 erstmalig die Handlungsfelder der Sozialen Arbeit nach ihren Zielgruppen, Zielen und Aufgaben, wie folgt:

- (1) Kinder, Jugendliche, Familien
- (2) Alte Menschen
- (3) Materielle Absicherung
- (4) Gesundheit
- (5) Straffälligkeit
- (6) Beruf und Bildung
- (7) Migration und Integration
- (8) Internationale Sozialarbeit und Entwicklungsarbeit

In dem Paper können die konkreten Tätigkeitsformen, Methoden der Sozialen Arbeit, die spezifischen Zielgruppen und Dienstleistungen nachgelesen werden. Der Gegenstandsbereich der Sozialen Arbeit wird darin auf die Entstehung, Struktur sowie das Lösen von sozialen Problemen bezogen. Einerseits befasst sie sich mit den Lebenslagen von Personen und versucht, an Integrationsmöglichkeiten in gesellschaftliche Strukturen mitzuwirken und andererseits setzt sie bei der Unterstützung mittels Beratung und praktischer Interventionen von Menschen an, die Schwierigkeiten in der Bewältigung ihres Alltages haben. Mit dieser Gegenstandsbestimmung schließt sich der OBDS einer, im Fachdiskurs, weit verbreiteten an (vgl. OBDS 2004: 1–9).

Während der Pädagoge und Leiter des privaten Rottenburger-Feldkirchner Forschungsinstituts für subjektwissenschaftliche Sozialforschung (RISS) Otger Autrata (*1955) und die Sozialwissenschaftlerin und ehemalige Leiterin des Studiengangs Soziale Arbeit an der Fachhochschule Kärnten, Bringfriede Scheu (*1957), als Wesen der Sozialen Arbeit die »Arbeit am Sozialen« sehen (vgl. ebd. 2015: 12), macht Stefan Borrmann (*1974), Professor für Sozialarbeitsforschung an der Hochschule für angewandte Wissenschaften Landshut in seinem Lehrbuch *Theoretische Grundlagen der Sozialen Arbeit* den Vorschlag, »soziale Probleme« als Materialobjekt – nämlich den Gegenstand an sich – und das »Verhindern und Bewältigen sozialer Probleme« als Formalobjekt – nämlich der spezifischen Sichtweise auf den Gegenstand – für die

Soziale Arbeit zu konstituieren. Damit sei eine Abgrenzung von anderen Disziplinen möglich, die sich mit demselben und/oder ähnlichen Gegenstand beschäftigen. Zudem ist mit dem Formalobjekt – dem Verhindern und Bewältigen sozialer Probleme – die Handlungsdimension, die Soziale Arbeit innehat, hinreichend hervorgehoben (vgl. Borrmann 2016: 57).

Als Kurzformel für eine Gegenstandsbestimmung formuliert Borrmann:

»Soziale Arbeit geht um das Verhindern und das Bewältigen von sozial problematisch angesehenen Lebenssituationen von Menschen.« (Ebd. 2016: 62)

Mit »sozial problematisch« wird dem Materialobjekt »soziale Probleme« Rechnung getragen, mit den »angesehenen Lebenssituationen« ist keine Festlegung getroffen, wer Lebenssituationen als problematisch definiert, sodass dies durch die Adressat*innen der Sozialen Arbeit selbst, durch das soziale Umfeld oder durch die Gesellschaft in Form medialer Berichterstattung oder durch Normen, Werte und Gesetze erfolgen kann. Die »Lebenssituationen« deuten ferner die Ausrichtung der Profession am Alltag der Menschen an (vgl. Borrmann 2016: 62f.).

Da Autrata und Scheu im Sozialen »die Gesamtheit der Formen der Widerspiegelung und der aufeinander bezogenen Aktivitäten zwischen Menschen« (ebd. 2015: 12) sehen, kann aus ihrer Sicht »gestaltet werden« (ebd. 2015: 12). Somit würde eine Beschränkung auf das Verhindern sozialer Probleme, die sich ohnehin schwer begreifen lassen, in der gegenständlichen Bestimmung zu kurz greifen und eine Erweiterung um den Aspekt der Gestaltung sinnvoll sein (vgl. ebd. 2015: 12). So gesehen kann Soziale Arbeit einerseits Ausführungsinstrument politischer und gesellschaftlicher Anliegen sein oder aber als Gestaltungsinstrument im Spannungsfeld von Interessen wirken (vgl. Schumacher 2013: 30).

Thole hebt einen, für die vorliegende Arbeit, sehr bedeutenden Aspekt in der Gegenstandsbestimmung Sozialer Arbeit in ihren jeweiligen Handlungsfeldern hervor: Den Aspekt der *Bildung*. Ihm zufolge initiiert Soziale Arbeit Bildungsprozesse und bietet öffentlich organisierte, soziale, unterstützende Hilfen und Dienste zur Lebensbewältigung an. Als Gegenstand und Unterstützung Sozialer Arbeit gelten somit soziale Dienstleistungen und Bildungsangebote in Form materieller oder moralischer Hilfen durch fachlich einschlägig qualifizierte Personen. Ferner veranschaulicht er deutlich, dass neben den institutionell angebotenen sozialen Dienstleistungen besonders die handelnden Individuen, einerseits die Adressat*innen der Sozialen Arbeit und andererseits die Sozialarbeiter*innen selbst, als Gegenstand Sozialer Arbeit bedeutsam und interessant sind (vgl. Thole 2012: 26f.).

Wie viele andere seiner Kolleg*innen zeigt Borrmann auf, dass es nach wie vor unterschiedliche Angebote einer Gegenstandsbestimmung gibt und dieser

Umstand letzten Endes auch zu verschiedenen Auffassungen von Sozialer Arbeit als Wissenschaft führt bzw. führen kann (vgl. Borrmann 2016: 58).

3.1.2 Soziale Arbeit als Disziplin

Vielfach werden in der Fachliteratur die beiden Begriffe *Profession* und *Disziplin* einander gegenübergestellt. Um das hier zugrunde gelegte Verständnis der beiden Termini zu klären, wird auf die Definition von zunächst Thiersch und Füssenhäuser sowie dann von Thole zurückgegriffen:

- »1. Die Disziplin bzw. das Disziplinwissen steht – beobachtend und erörternd – in Distanz zu den unmittelbaren Erfordernissen der Praxis und nutzt diesen Freiraum zur Klärung von Voraussetzungen und Strukturen im Gegenstandsfeld, zur Klärung eines transparenten und überprüfbaren Zusammenhangs von Aussagen und empirischen Belegen, zur Abwägung von Folgen und Nebenfolgen, zur reflexiven Analyse und darin auch zum Entwurf von Optionen für die Gestaltung von Praxis.
2. Die Profession ist gebunden an Aufgaben der Praxis. Von daher reflektiert und rekonstruiert Professionswissen Aufgaben der Praxis der Sozialen Arbeit wie z.B. Regeln, Zusammenhänge, Wirkungen und Nebenwirkungen professioneller Handlungsmuster und institutioneller Rahmenbedingungen. Professionswissen zielt auf Unterstützung, Beratung und Klärung von Lebensgestaltungsaufgaben und der Inszenierung veränderter sozialer Realität.« (Füssenhäuser/Thiersch 2015: 1744)

Während Thole zufolge die Disziplin Wissen generiert und bereitstellt ist mit der Profession die berufliche Realität innerhalb des gesamten Praxissystems gemeint (vgl. ebd. 2012: 21). Hinter der Entwicklung einer autonomen Sozialarbeitswissenschaft stand zunächst die Intention, grundsätzlich das Verständnis von Sozialer Arbeit als Wissenschaft zu stärken (vgl. Schumacher 2013: 13). Die eigenständige Sozialarbeitswissenschaft blickt hinsichtlich ihrer Bestimmung, Begründung, Verortung im System der Wissenschaften, ihren Absichten, Zielen, Inhalten und Erscheinungsformen auf eine verhältnismäßig junge Geschichte zurück. Debatten um die Frage nach der Notwendigkeit der wissenschaftlichen und theoretischen Fundierung der sozialarbeiterischen Handlungspraxis gab es jedoch bereits in der Zwischenkriegszeit und nach dem Zweiten Weltkrieg, fanden ihren Höhepunkt aber erst in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts und halten bis heute an (vgl. Füssenhäuser/Thiersch 2015: 1742; vgl. Birgmeier/Mührel 2009: 11f.; vgl. Sorg 2009: 29, vgl. Schumacher 2013: 32). Der Psychologe und Sozialwissenschaftler Hans Pfaffenberger (1922–2012) sieht die Gründe für derartige Diskussionen weniger in »innerwissenschaftlichen Entwicklungsprozessen und Fragenkomplexe« als vielmehr in »ausbildungspolitischen, studiengangspezifischen und didaktischen Problemen

und Dilemmata« (ebd. 2009: 17). Professionalisierung, öffentliche Selbstdarstellung und die Akademisierung der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen führ(t)en zur Herauskristallisierung unterschiedlicher Positionen und intensiver Debatten darüber (vgl. Pfaffenberger 2009: 17). Dass sich bis zur Jahrtausendwende kaum eine Sozialarbeitsforschung im deutschsprachigen Raum entwickelt hat vermutet der emeritierte Hochschullehrer für Politikwissenschaft und Sozialarbeitswissenschaft an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg, Konrad Maier, darin begründet, dass sozialarbeiterische Themen an den Universitäten von geisteswissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaftler*innen zwar in den Fokus genommen wurden und diesbezüglich Konzepte und Theorien entstanden, jedoch eine empirische Forschung auf diesem Gebiet ausgeblieben ist. Erst seit der Etablierung von Studiengängen der Sozialen Arbeit an den Fachhochschulen würden sich dort Mitarbeiter*innen in der Sozialarbeitsforschung betätigen (vgl. ebd. 2009a: 45f.).

In ihrem Sammelband fassen Bernd Birgmeier, Professor für Sozialpädagogik und Soziale Arbeit an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt und Eric Mührel, Theologe, Sozialarbeiter und Professor an der Hochschule Koblenz, die Ursachen für die Debatten in begriffliche Unschärfen, einem unterschiedlichen Verständnis von Sozialer Arbeit und ihrer Funktion, der Frage nach der Rolle von Bezugswissenschaften und der Konkretisierung des Gegenstandes einer Sozialarbeitswissenschaft in Abgrenzung zu diesen sowie in den unterschiedlichen Perspektiven, die Sozialarbeiter*innen priorisieren, zusammen (vgl. ebd. 2009: 11). Ihnen zufolge lassen sich im diesbezüglichen Fachdiskurs unterschiedliche Angebote und/oder Anforderungen an eine eigenständige Sozialarbeitswissenschaft feststellen:

»Demnach sollte sie sein: eine Verhaltens-, Interventions-, Querschnitts-, Handlungs-, Praxis-, Sozialwissenschaft; eine Wissenschaft mit und für die Praxis; eine Theorie der Praxis; eine clinical science; eine reflexive Theorie; eine Wissenschaft von der Lebensführung der Menschen und/oder eine lebenspraktische, interdisziplinäre bzw. transdisziplinäre, integrative, internationale, reflexive, interventionsorientierte, handlungsorientierte, angewandte bzw. anwendungsbezogene, pragmatische, praxeologische, technologische, synoptische, kritische, normative, topische...Wissenschaft« (Birgmeier/Mührel 2009: 11)

Die zunehmende Professionalisierung und Verwissenschaftlichung von Sozialer Arbeit und die Etablierung ihrer Ausbildung an Fachhochschulen und somit im tertiären Bildungssystem machen die Frage nach der Eigenständigkeit und dem Gegenstand der Sozialarbeitswissenschaft unumgänglich und bedeutsam (vgl. Pfaffenberger 2009: 18). So argumentiert Pfaffenberger diese Feststellung: »Für zentrale Aufgaben und Inhalte der Sozialarbeiter-/Sozialpädagogen-Ausbildung gab es keinen wissenschaftlichen Ausbildungs- und Studiengang, so dass die Fachhochschulleh-

re in diesem Bereich von sog. Lehrenden Sozialarbeitern wahrgenommen werden musste. So zeigte sich das Fehlen einer eigenen Disziplin deutlich in der Ausbildung bei Curriculum und Studienorganisation [...]« (Ebd. 2009: 18)

In der Sozialen Arbeit hat man sich bisher mit Erkenntnissen aus den Bezugswissenschaften, wie beispielsweise der Wirtschafts-, der Rechts- und Politikwissenschaft sowie der Erziehungswissenschaft etc. auseinandergesetzt, obgleich man einen ähnlichen und/oder gleichen Gegenstand für eine eigenständige Disziplin ins Auge fassen kann (vgl. Pfaffenberger 2009: 19)

Konrad Maier veranschaulicht, wie unter dem Label *Theorien der Sozialen Arbeit* bereits unterschiedliche Entwicklungsstränge der Sozialarbeitswissenschaft in Abgrenzung gegenüber der universitären Sozialpädagogik zusammengeführt wurden. Ferner verdeutlicht er die interdisziplinäre Zusammensetzung von Lehrenden und damit verbundenen Herausforderungen an den bereits geschaffenen Studiengängen der Sozialen Arbeit an den Fachhochschulen in Deutschland, die für Österreich auch bestätigt werden können (vgl. Maier 2009b: 42f.). Maier skizziert, dass an den Ausbildungsstellen bereits sozialarbeitswissenschaftliche Forschung betrieben wird. Als Gegenstand der festgestellten Forschungsaktivitäten bestimmt er, wie folgt:

- (1) die Analyse von sozialen Verhältnissen und Problemen
- (2) die Evaluation sozialarbeiterischer Handlungspraxis
- (3) die Untersuchungen zur Planung sozialer Dienstleistungen
- (4) die wissenschaftliche Begleitung innovativer Initiativen sowie
- (5) die Durchführung staatlicher Forschungsaufträge (vgl. ebd. 2009a: 46)

Die stattfindende praxis- und handlungsorientierte Sozialarbeitsforschung ermöglichte es, Maier zufolge, Dozent*innen an den Studiengängen der Sozialen Arbeit, nicht mehr nur ihr erlangtes Erfahrungswissen an Studierende, sondern auch in der Rolle als Wissenschaftler*innen ihre wissenschaftlich bereits reflektierte Erfahrung der aktuellen Praxis zu vermitteln (vgl. ebd. 2009a: 46). Eine Beschränkung, in Hinblick auf den Gegenstand, auf eine praxisorientierte Sozialarbeitsforschung, bliebe aber für die Soziale Arbeit als wissenschaftliche Disziplin zu kurz gegriffen. Maier plädiert für eine qualifizierte Grundlagenforschung auf Basis folgender Gegenstandsbestimmung: die Erhebung und kritische Reflexion der sozialarbeiterischen Handlungspraxis und die Entwicklung von Lösungen zu sozialen Problemen in Kooperation mit Adressaten*innen der Sozialen Arbeit. Neben der Finanzierung als Voraussetzung scheitert die Umsetzung einer Grundlagenforschung jedoch daran, dass überwiegend Vertreter*innen der Bezugswissenschaften eine derartige betreiben (können), zumal die Ausbildung von Sozialarbeiter*innen eine nach wie vor praxisorientiert ist und Sozialarbeiter*innen meist (nur) über Kooperationen, Um-

wege und ein Ausweichen auf andere Disziplinen bzw. Bezugswissenschaften promovieren (können) (vgl. Maier 2009a: 46–48; vgl. Maier 2009b: 42).

Zu den eben geschilderten Gegebenheiten finden sich die Bemühungen um und das Betreiben von einer Sozialarbeitswissenschaft im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessenskonflikte bzw. innerhalb verschiedener Konfliktlinien, wieder: So stehen sich die »Soziale Arbeit vs. Sozialpädagogik, Praxis vs. Wissenschaft, Universität vs. Fachhochschule, Ausbildung von Praktikern vs. Ausbildung von Wissenschaftlern, u.ä.« gegenüber (vgl. Pfaffenberger 2009: 20). Inhaltlich scheint der Grabenkampf der universitär angesiedelten Sozialpädagogik vs. der Sozialen Arbeit als Wissenschaft an den Fachhochschulen bereits überwunden. Dazu kommen aber noch ein weiterhin feststellbares mangelndes Selbstverständnis von Professionsangehörigen und nach wie vor eine Unübersichtlichkeit und Uneinigkeit in begrifflichen und gegenständlichen Bestimmungen der Disziplin (vgl. Maier 2009b: 44). Pfaffenberger selbst formuliert als Gegenstand einer Sozialarbeitswissenschaft das »Gesamtfeld sozialer Arbeit« (oder Sozialwesen) als Teilsektor gesellschaftlicher Praxis, insbesondere die lebensweltlichen Probleme dieser gesellschaftlichen Praxis (vgl. ebd. 2009: 25).

Der Sozialwissenschaftler Richard Sorg sieht im »gesellschaftlichen Bedeutungszuwachs der Sozialen Arbeit« und der »zunehmenden Komplexität der sozialen Probleme und die damit steigenden Ansprüche an die Aufgaben der Sozialen Arbeit« besonders seit den 80er Jahren des 20. Jhd. das intensive Nachdenken über die Soziale Arbeit als autonome handlungsorientierte Wissenschaft begründet (vgl. Sorg 2009: 29f.). Ausgehend von »sozialen Problemen« als Gegenstand der Sozialen Arbeit argumentiert Sorg wie Maier, dass dafür spezifisches Wissen gewonnen und spezifische Methoden entwickelt werden müssen: »Es gilt, die Eigenart der zu bearbeitenden Probleme zu erfassen, nach Regularitäten und Gesetzmäßigkeiten zu forschen, sowohl nach denjenigen Ursachen und Mechanismen, die die betrachteten Probleme erzeugen, wie nach jenen, die für ihre Lösung relevant sind« (Sorg 2009: 35). Dies kann ihm zufolge durch die Soziale Arbeit im Rahmen von Praxisforschung geschehen, wie auch in Form einer inter- und transdisziplinären Vorgehensweise und Integration von bezugswissenschaftlichem Erkenntnisgewinn. Neben der »Systematisierung und Beschreibung von Erscheinungsformen der Wirklichkeit« sollen »Erklärungen und Prognosen« ermöglicht werden, um in der Praxis wirksam handeln und »Zustände zielorientiert verändern zu können« (vgl. ebd. 2009: 35f).

Die bisherigen Ausführungen zeigen hinsichtlich des Charakters einer autonomen Sozialarbeitswissenschaft zumindest, dass sie als Handlungs- und Praxiswissenschaft gilt (vgl. Schumacher 2013: 31) und daher Untersuchungen der sozialarbeiterischen Handlungspraxis relevant und begründbar sind.

3.2 Anthropologische Annäherung

Allgemeine Fragen nach den Bildungsprozessen und -gelegenheiten mit Fokus auf die Menschenrechtsbildung innerhalb eines institutionellen Bildungsortes, hier den Fachhochschulen in Österreich, legen spezifischere Fragen nach der ethischen und professionellen Haltung darin wirkender Akteur*innen nahe. Fragen nach dem Menschenbild einerseits von Studierenden und andererseits von Lehrenden, die ethische und menschenrechtsspezifische Inhalte im Rahmen ihrer Lehrveranstaltungen vermitteln und mit Studierenden bearbeiten (wollen), um sie auf eine an den Menschenrechten orientierte Praxis in der Sozialen Arbeit vorzubereiten, sind hier zentral. Ebenso führen der Gegenstand der gestalterischen »Arbeit am Sozialen« und der normativen Ausrichtung des Handelns zu Erwartungen an den Beruf und die Disziplin und zu Fragen nach dem Menschenbild in der Sozialen Arbeit (vgl. Schumacher 2013: 28f.), was Schumacher folgendermaßen ausdrückt: »Was für den Menschen als das Richtige anzusehen ist, hängt eng damit zusammen, als was der Mensch angesehen wird.« (Ebd. 2013: 74) Es drängt sich eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen philosophisch-anthropologischen Zugängen zum Menschen, viel mehr noch zum Menschen als *Person* oder *Sache* bzw. *Ding*, eine daraus resultierende Schlussfolgerung in Bezug auf den Gegenstand der Bildung der Sozialen Arbeit und eine anschließende Positionierung zum Menschenbild zweifellos auf. Jene Grundposition, die jemand einnimmt, ist letztlich maßgeblich für die Argumentation eines Standpunktes in entscheidenden ethischen und menschenrechtsrelevanten Fragestellungen, wie sie in der sozialarbeiterischen Praxis alltäglich sind (vgl. Universität Salzburg 2019: o.S.).

3.2.1 Der Mensch als Sache bzw. Ding

Historisch gesehen findet sich in der Zeit der Aufklärung und der Moderne neben den Bemühungen, die Pluralität menschlicher Lebenswelten erzählend abzubilden eben auch jene Unternehmung, den Menschen nach technischen, naturwissenschaftlichen oder psychometrischen Gesetzmäßigkeiten zu vermessen und damit einer einheitlichen Allgemeinheit und Vergleichbarkeit zuzuführen. Damit verknüpft ist die Absicht, die Erziehungswissenschaft methodisch als Experimentalwissenschaft auszurichten (vgl. Seichter 2015: 172f.).

Fokussiert man eine, an der Naturwissenschaft orientierte Betrachtungsweise des Menschen, so *versächlicht* man ihn, begibt sich auf die Suche nach kausalanalytischen Wirkungszusammenhängen und folgt Erziehungs- und Bildungstheorien, die eine Sozialtechnologie zugrunde legen (vgl. Seichter 2019: 1. Sitzung). In dieser Denktradition werden Erziehungs- und Bildungsprozesse als poetisches Unterfangen – als ein zweckgebundenes, auf ein Endziel oder Produkt, gerichtetes Handeln – gesehen und verlangt ein pädagogisches Handeln nach einer operationalen Theorie

bzw. Technologie. Im Zentrum stehen die Steuerung und Kontrolle des Verhaltens von Menschen (vgl. Böhm et al. 2019: 119).

Eine Anlehnung an diese Grundposition findet beispielhaft ihren Ausdruck in der Studie *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem* und den daraus entstandenen wissenschaftlichen Artikeln aus dem Jahr 1979 vom Soziologen Niklas Luhmann (1927–1998) und dem Erziehungswissenschaftler Karl Eberhard Schorr (1919–1995). Hier kommt die Betrachtungsweise des *Menschen als Sache bzw. Ding* sehr deutlich zum Vorschein. In ihrer Auffassung, alle Menschen seien objektive Teile eines Systems und Erziehungs- und Bildungsprozesse verfolgen eine Funktion und die Reduktion von Komplexität, schlagen sie vor, danach zu fragen, aufgrund welcher Kausalvorstellungen die Menschen handeln. Komplexitätsreduktion und das (Er)kennen von Kausalplänen menschlichen Handelns soll es Lehrenden ermöglichen, situativ einem Plan folgend pädagogisch zu handeln (vgl. Luhmann/Schorr 1979: 350f.). Im Rahmen ihres systemtheoretischen Zugangs sollen Kriterien für eine Unterrichtstechnologie entwickelt werden, die eine erfolgreiche Durchführung des Unterrichts gewährleisten. Für beide Autoren ist der einzig genannte Praxisort der Pädagogik der Unterricht in der Schule und somit wird der Erziehungs- und Bildungsarbeit ein sehr enges Setting gesetzt. Ihre Auffassung von Erziehung und Bildung richtet sich auf eine Erfolgssicherheit, auf die Vermittlung von Anwendungswissen und baut auf linear ausgestaltete Interaktionen zwischen Lernenden und Lehrenden auf (Seichter 2019: 2. Sitzung). Eine Gestaltung wechselseitiger Beziehungen und der Mensch als Individuum mit individuellen Bedürfnissen finden in diesem Zugang keinen Platz.

Dietrich Benner (*1941), Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, setzt sich mit den Thesen von Luhmann und Schorr auseinander und zeigt in seiner Antwort Konsequenzen auf, die es für die pädagogische Praxis hätte, folgte man technologisch analytischen Denkmodellen. So würde man dem Menschen, betrachte man ihn wie Luhmann als Trivialmaschine, Freiheiten absprechen und als Mittel für die Durchsetzung von Zwecken heranziehen. Benner argumentiert mit der im kategorischen Imperativ von Immanuel Kant (1724–1804) formulierten Aufgabe, so zu handeln, dass die eigene Person ebenso wie die eines jeden anderen niemals zum Mittel für die Durchsetzung von Zwecken reduziert, sondern als Selbstzweck geachtet wird. Ein Technologieanspruch in der Erziehungswissenschaft lässt sich mit einem humanistischen Weltbild nicht vereinbaren. Menschen werden zu Maschinen klassifiziert, die auf intendierte Inputs mit vorhersehbaren Outputs antworten (vgl. Benner 1979: 369f.; vgl. Seichter 2019: 2. Sitzung).

In *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, einem posthum erschienenen Werk Luhmanns korrigiert dieser seine ursprüngliche Position zur forschenden Erziehungswissenschaft und der pädagogischen Praxis. Möglicherweise deshalb, weil die Systemtheorie eine konstruktivistische Entwicklung erfuhr, möglicherweise aber auch aufgrund späterer Einsicht in frühere Irrtümer. So gelangt Luhmann zur Einsicht,

dass Systeme, in denen es um das Handeln von Individuen an Individuen gehe nicht mit einer binären Codierung als Grundstruktur (besser/schlechter) auskomme und schlägt alternativ zur Beurteilung von Schüler*innenleistungen vor, von Lehr- und Lernprozessen zu sprechen. Auch von seinen Abhandlungen zum Technologiedefizit in der Pädagogik distanzierte er sich (vgl. Benner 2003: 151ff.).

Als weiteres Beispiel für eine, an den Naturwissenschaften orientierte, technologische Herangehensweise an erziehungswissenschaftliche Problemstellungen können die, auf den Behaviorismus von John B. Watson (1878–1958), basierenden Arbeiten vom amerikanischen Psychologen und Erziehungstheoretiker Burrhus F. Skinner (1904–1990) aus den 40er bis 70er Jahren des 20. Jahrhunderts angesehen werden. So plädiert Skinner dafür, sich auf das naturwissenschaftlich zu fassende Problem des Verhaltens von Menschen zu konzentrieren. Er verfolgt die These, dass ein zukünftig erwünschtes Verhalten nicht durch den Appell an die Vernunft oder das Verantwortungsbewusstsein Einzelner oder sozialer Gruppen erzielt werden kann, sondern es ausschließlich einer effektiven Technologie zur Kontrolle und Manipulation menschlichen Verhaltens bedarf. Skinner war von der Idee beseelt, man könne *jenseits von Freiheit und Würde* des Menschen analog zu den naturwissenschaftlichen Errungenschaften, eine Technologie des Verhaltens hervorbringen, die die Probleme, die mit menschlichem Verhalten zusammenhängen, löst. Rücke man nur die Umwelt als maßgeblichen Einfluss auf das Verhalten von Einzelnen in das Zentrum des Forschungsinteresses und überwinde man tiefverwurzelte vorwissenschaftliche Ansichten über den Menschen als autonomes und mit Würde ausgestattetes Wesen, ließe sich eine Technologie des Verhaltens bestimmen (vgl. Skinner zit.n. Böhm et.al. 2019: 129f.). In seinem Roman von 1948 *Futurum Zwei* schildert Skinner das Leben einer durch operante Konditionierung geformten konfliktfreien Gesellschaft.

Eine naturwissenschaftlich und vom technologischen Fortschritt inspirierte Herangehensweise an pädagogische Fragestellungen wurde und wird von Vertreter*innen geisteswissenschaftlicher Auseinandersetzungen kritisiert. Der Sozialphilosoph und ehemaliger Schüler des sehr vieldiskutierten Philosophen und Soziologen Jürgen Habermas (*1929), Axel Honneth (*1949), beschreibt, wie eine Generation von Philosoph*innen und Soziolog*innen von der Aufsatzsammlung im Jahr 1923 *Geschichte und Klassenbewusstsein* des ungarischen Philosophen Georg Lukács (1885–1971) beflügelt war, die Lebensformen von Menschen unter den damals herrschenden Verhältnissen als Folge sozialer Verdinglichung zu analysieren. Lukács sah in der *Verdinglichung* die Verfehlung einer menschlichen Praxis oder Einstellungsweise, welche die Vernünftigkeit unserer Lebensform ausmacht. Nach dem zweiten Weltkrieg erlahmten derartige Bestrebungen zugunsten von Bemühungen der Analyse von Demokratie- und Gerechtigkeitsdefiziten. In jüngerer Zeit, so stellt Honneth in seinem Studium zeitgenössischer literarischer Werke fest, ist der Umgang mit Menschen, als seien sie leblose Gegenstände, atmosphä-

risch wieder feststellbar. Erneut finden sich in der Ethik und Moralphilosophie eine Auseinandersetzung mit der *Verdinglichung* von Menschen. Angesprochen werden in diesem Zusammenhang Phänomene der ökonomischen Verfremdung unserer Lebensverhältnisse. So werden Menschen nicht in Hinblick auf ihre Eigenschaften, sondern wie empfindungslose, tote Gegenstände, eben als *Sache bzw. Ding* oder *Ware* behandelt. Auch im Kontext der Hirnforschung lässt sich eine verdinglichende Einstellung festmachen, insbesondere dann, wenn man menschliches Fühlen und Handeln als bloße Analyse von Verschaltungen im Gehirn erklärt. Das lebensweltliche Wissen wird nicht beachtet und der Mensch wie ein erfahrungsloser Automat, letztlich wie ein *Ding*, behandelt (vgl. Honneth 2015: 13ff.).

Auch die amerikanische Philosophin und Rechtswissenschaftlerin Martha Nussbaum (*1947) widmet sich der Verdinglichung von Menschen und konstatiert: [...] »denn Verdinglichung impliziert, wie ich angedeutet habe, dass man etwas, was eigentlich gar kein Ding ist, zum Ding macht oder als Ding behandelt.« (Ebd. 2002: 102) Mit sieben Begriffen beschreibt sie die Konsequenzen, die sich ableiten lassen, wenn Menschen verdinglicht werden. Der Mensch lässt sich sodann für fremde Zwecke instrumentalisieren, die Autonomie, Handlungsfähigkeit, Aktivität sowie Subjektivität werden ihm abgesprochen und er kann als austauschbar, verletzbar und als Besitz betrachtet werden (vgl. Nussbaum 2002: 102).

Mit unzähligen Beispielen aus der Praxis ließe sich nun demonstrieren, wie mit Einnahme der Perspektive auf den Menschen *als Sache bzw. Ding*, jene Ziele der Sozialen Arbeit hin zur Selbstbestimmung und zur Befähigung zur Gestaltung des eigenen Lebens und des gesellschaftlichen Wandels unterminiert werden und sich ein unüberwindbarer Widerspruch zur Perspektive auf den Menschen als *Person* herauskristallisiert.

3.2.2 Der Mensch als Person

Die Geschichte des Begriffs der *Person* ist eine sehr weitläufige, verzeichnet entwicklungsgeschichtliche Umbrüche und ist von einer Vieldeutigkeit geprägt (vgl. Düwell et.al. 2011: 457; vgl. Seichter 2012: 309). Im alltäglichen Sprachgebrauch erfüllt der Begriff der Person die Funktion, auf einen bestimmten einzelnen Menschen und nicht etwa auf eine Sache hinzudeuten. Dennoch wird die alltagssprachliche Unterscheidung von Person und Sache nicht näher hinterfragt, sondern die Fähigkeit der Unterscheidung als intuitiv erfassbar angenommen. Im ethischen Diskurs wird dem Menschen als *Person* das Merkmal zugeschrieben, Träger der Würde zu sein. Somit ist das *Mensch- und Person-Sein* bereits ein Wert an sich, findet in dieser Bedeutung bereits im Hochmittelalter seine Wurzeln und setzte sich in den Freiheitsphysiken, wie beispielsweise bei Immanuel Kant und späteren modernen politischen Freiheitsideen durch. Eng verbunden mit der Autonomie des Menschen sind sein

angenommenes Freiheitsvermögen sowie seine Fähigkeit zur Vernunft (vgl. Brassier 1999: 13ff.).

»Im Selbstbewusstsein wird mit anderen Worten zur Erfahrung, was von anderen und für andere als Anerkennung der Würde eingefordert wird. Von diesem Rahmen einer (Selbst)Bewusstseinsmetaphysik aus argumentieren je auf ihre Weise Hobbes, Locke, Kant und Hegel für ein auf Autonomie gegründetes Verständnis von »Person.« (Brassier 1999: 19f.)

Aus metaphysischen und philosophisch-normativen Ansichten, aus einer humanistischen Denktradition und der vor allem in den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts in Frankreich geprägten Personalismus-Bewegung heraus, unter anderem mit dem französischen Philosophen Emmanuel Mounier (1905–1950), entwickelte sich diese zweite Grundposition in Erziehung und Bildung über den Menschen als ein autonomes sowie mündiges Wesen. Diese Auffassung fußt auf einer Neuorientierung gegenüber den totalisierenden und die menschliche Person verdinglichenden Ideologien von Faschismus, Kommunismus und Kapitalismus (vgl. Seichter 2012: 314).

Nimmt man diese Perspektive auf den Menschen ein so untersucht man vor allem die Heterogenität und Vielfalt der Lebenswelten von Menschen und gelangt zu einer Erziehungs- und Bildungstheorie der Emanzipation und Selbstgestaltung (vgl. Brassier 1999: 22; vgl. Seichter 2015: 173; vgl. Seichter 2019: 1. Sitzung). Erziehungs- und Bildungsprozesse werden in dieser Denktradition als eine menschliche Praxis gedacht, welche auf ein ideengeleitetes und verantwortliches Handeln abzielt und Vertrauen auf die Freiheit und Vernunft des Menschen setzt (vgl. Böhm et.al. 2019: 119).

Gabriele Weigand konstatiert in ihrem Artikel *Schule der Person*, dass die Überlegung, welche Haltung man vom Menschen einnimmt, grundsätzlich bedeutsame Auswirkung auf das praktische Handeln an Orten von Erziehung und Bildung hat. Die Auffassung des Menschen als *Person* impliziert eine kritische bildungs- und erziehungstheoretische Auseinandersetzung unter gesellschaftskritischen Gesichtspunkten. Neben der Anerkennung des Wertes einer Person auf ausschließlicher Grundlage des Mensch-Seins verdeutlicht auch, dass der Mensch als *Person* einen einzigartigen Prozess des Person-Werdens innerhalb gesellschaftlicher Bedingungen durchläuft und diese Bedingungen somit kritisch hinterfragt werden müssen. Ferner weist Weigand auf die Relationalität der Person hin, was bedeutet, dass sowohl die Selbstbezüglichkeit als auch die menschlich-soziale, die sachliche und ethische Dimension für das pädagogische Handeln ausschlaggebend sind (vgl. Weigand 2012: 53ff.). Hinsichtlich vermittelten Wissens, so Weigand, erfordern Bildungsprozesse »einen selbständigen und verantwortlichen Umgang mit diesem Wissen [...]« und werden »[...] auf eine Verbindung von Erkenntnis und moralischem Handeln, von Wissen und Gewissen, angelegt.« (Ebd. 2012: 61)

Einer Pädagogik der Person folgend geht man von der Einzigartigkeit der Individuen aus, setzt sich in Verbindung mit Bildung die Förderung individueller Potentiale zum Ziel und berücksichtigt die spezifischen Lebensbedingungen der Menschen. Eine *personale* Bildung beschränkt sich keineswegs auf formale (Aus-)Bildungsorte, sondern plädiert auch für die Achtung jener Orte von Lern- und Bildungsprozessen jenseits formaler (Aus-)Bildungsstätten.

In Anlehnung an den Gegenstand und seiner normativen Ausrichtung (vgl. Abschnitt 3.1) vertritt Soziale Arbeit das Bild vom Menschen als *Person* und damit jenes Menschenbild, welches auf einem neuzeitlichen Verständnis und dem Gedankengut jener philosophischer (Vor-)Denker*innen des Humanismus, die auch die kontemporäre Auffassung von Menschenwürde und Menschenrechten maßgeblich geprägt haben, basiert (vgl. Schumacher 2013: 80, vgl. Korf 2022: o.S.).

Dazu konstatiert Schumacher:

»Soziale Arbeit sieht den Menschen als Individuum, und sie sieht seinen Anspruch auf Autonomie. [...] Primär zielt sie nicht auf den Menschen als Individuum (auch wenn feststeht, dass sie den Menschen nicht anders betrachtet), sondern sie zielt auf die Beziehungen und die sozialen Strukturen, die das Zusammenleben ermöglichen.« (Ebd. 2013: 80f)

3.3 Bildungstheoretische Annäherung

In diesem Abschnitt wird dargelegt, wie sich die Herleitung eines Bildungsauftrages aus dem Gegenstand der materiellen und moralischen Bildung sowie ein humanistisches Menschenbild der Sozialen Arbeit auf bildungstheoretische Überlegungen auswirkt. Eingangs werden zwei grundsätzlich verschiedene terminologische Konzepte von Bildung inklusive ihrer Zielsetzungen skizziert, die den kontemporären Bildungsdiskurs (mit-)prägen. Anschließend werden diese mit der begrifflichen Bestimmung sowie Zielsetzung von MRB vor dem Hintergrund von GCED und der Profession ins Verhältnis gesetzt. Dadurch wird die Bedeutung der MRB bereits in der Ausbildung von (zukünftigen) Sozialarbeiter*innen sichtbar gemacht. Mit der Darstellung unterschiedlicher Formen von Bildung kann beleuchtet werden, an welchen Bildungsorten und mit welcher Auffassung von Bildung Soziale Arbeit ihrem gegenständlichen Auftrag nachkommt.

3.3.1 Begriffe und Formen von Bildung

Der Bildungsbegriff ist in der geisteswissenschaftlich orientierten Sozialpädagogik sehr zentral und wird in einer älteren Bestimmung als »die Kultivierung der

verschiedenen Facetten von Menschlichkeit verstanden, um an den in einer Gesellschaft üblichen Lebensformen teilhaben zu können. [...] wobei vor allem die Herausforderung von inneren Werten und die Vervollkommnung der subjektiven Erlebnis-tiefe in Einsamkeit und Freiheit verstanden wurde« (Raithel et.al. 2009: 36). In einer moderneren begrifflichen Fassung wird die Entwicklung von Eigenständigkeit und Selbstbestimmung von Menschen durch die Auseinandersetzung mit ihrer Lebenswelt in unterschiedlichen Bereichen ins Zentrum gestellt (vgl. Raithel et.al. 2009: 36).

In einem wissenschaftlichen Beitrag mit dem Titel *Bildung* erhält man von Thiersch zu den unterschiedlichen begrifflichen Bestimmungen sowie den feststellbaren verschiedenen Formen von Bildung im sozialarbeiterischen Kontext Aufschluss: Der Begriff Bildung steht nach wie vor neben und in Konkurrenz zu anderen Begriffen, wie dem des Lernens und der Erziehung. Während unter Lernen der Aufbau und die Erweiterung von Verhaltens- und Wissensmustern verstanden werden kann sind mit Erziehung Formen der Kommunikations- und Interaktionsmuster zwischen den Generationen und im Rahmen pädagogischer Rollen gemeint. Im öffentlichen und fachlichen Diskurs wird unter dem Begriff der Bildung Unterschiedliches aufgefasst (vgl. Thiersch 2015a: 206–217). Neben dem Verständnis von *Bildung als schulisches Lernen* im Rahmen einer curricular-strukturierten Vermittlung von Wissen im Unterricht und dem Ziel des Erwerbs kognitiver Kompetenzen ist auch eine weiter gefasste Definition feststellbar. Diese bezieht sich auf kognitive, soziale, emotionale, praktische und leibbezogene Kompetenzen, welche dem Einzelnen Anerkennung und Status in der Gesellschaft sichern. Demnach sind die Eigenständigkeit, Eigentätigkeit und Handlungsfähigkeit des Menschen, seine Auseinandersetzung mit der Welt und mit sich selbst zentral. So verstanden kann *Bildung als normativ angelegtes Projekt* wahrgenommen werden, nämlich dahingehend, dass sich die Lebensgestaltung von *Personen* an ethischen Prinzipien und dem Streben nach einem gelingenden Leben orientiert. Diese Auffassung von Bildung erkennt den Menschen innerhalb des Spannungsfeldes von Herrschaft und Selbstbestimmung, in dem er sich als Subjekt seines Lebens in und gegenüber gesellschaftlichen Verhältnissen und Zwängen erfährt. Die Auseinandersetzung des Menschen mit sich und der Welt geschieht in einem lebenslangen Prozess. In der Bildungsszene, die als Gestalt von Welt, in der sich Bildung realisiert beschrieben wird, lassen sich unterschiedliche Zugänge zu Bildungsprozessen unterscheiden (vgl. Thiersch 2015a: 206–208.).

Die beiden eben skizzierten Anschauungen sollen durch die begriffliche Bestimmung von Menschenrechtsbildung (MRB) und deren Einordnung im Paradigma der Global Citizenship Education (GCED) ergänzt werden. Die MRB fußt auf einem humanistischen Menschenbild, indem sie Personen als Träger*innen von Würde betrachtet, die in der Lage sind, von ihrer Vernunft Gebrauch zu machen und selbstbestimmt Entscheidungen der Lebensgestaltung zu treffen (vgl. Abschnitt 3.2). Sie

gilt als *ein* Instrument zur Stärkung und Achtung der Menschenrechte, zur Prävention von Menschenrechtsverletzungen und zur Gestaltung sozialer Transformationsprozesse (vgl. exemplarisch Sommer/Stellmacher 2009: 31f.). Von den Vereinten Nationen werden unter der Menschenrechtsbildung »alle Aktivitäten in den Bereichen Bildung, Ausbildung, Information, Sensibilisierung, Bewusstseinsbildung und Lernen, die auf die Förderung der universellen Achtung und Einhaltung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten gerichtet sind, und so unter anderem einen Beitrag dazu leisten, Menschenrechtsverletzungen und Übergriffen vorzubeugen, indem Menschen Kenntnisse, Fähigkeiten und Verständnis erwerben sowie Einstellungen und Verhaltensweisen entwickeln, mit denen sie zum Aufbau und zur Förderung einer universellen Kultur der Menschenrechte beitragen können (Empowerment)« verstanden (Generalversammlung der Vereinten Nationen 2011: 2).

Mit der Global Citizenship Education ist ein kontemporäres integratives Bildungsparadigma gemeint, welches unterschiedliche pädagogische bzw. bildungstheoretische Ansätze mit individuell-humanitärer und/oder strukturell politischer Ausrichtung und dem Ziel, Lernende darin zu befähigen, eine aktive Rolle in der Bewältigung lokaler und globaler sozialer Herausforderungen sowie der Gestaltung sozialen Wandels bzw. sozialökologischer Transformationsprozesse einzunehmen, unter einem Schirm – als *umbrella term* – vereint und zum Teil kombiniert. Der MRB wird im Rahmen der GCED eine maßgebliche Bedeutung zugewiesen (vgl. Wintersteiner et.al. 2014: 3f., 9f.; vgl. UNESCO 2022: o.S.). Mittlerweile ist das Konzept von GCED, wie eingangs erwähnt, in der österreichischen Bildungspolitik und -verwaltung angekommen, indem bereits Bemühungen unternommen werden, diesen Ansatz im gesamten Bildungsbereich strukturell zu verankern (vgl. Abschnitt 1.3; vgl. Strategieguppe GL/GCED 2019). Die Menschenrechtsbildung angesichts von Global Citizenship Education kann aufgrund ihrer normativen Ausrichtung somit im begrifflichen Verständnis von *Bildung als normativ angelegtes Projekt* aufgefasst werden und stellt, wie ebenso eingangs aufgezeigt, ein noch sehr junges Forschungsfeld dar (vgl. Abschnitt 1.3).

Als Formen von Bildung, die im sozialarbeiterischen Bildungsdiskurs und hinsichtlich der MRB relevant sind werden die *Alltagsbildung*, die *Schulbildung* und die *non-formalisierte Bildung* beleuchtet: Die *informelle Bildung im Alltag* vollzieht sich ungeplant in den verschiedenen Lebensbereichen, wie beispielsweise der Familie, in Peer-Groups, Freundschaften und der Öffentlichkeit. Im Spannungsfeld von Erfolg und Überforderung, von Kränkungen und Perspektiven werden Lebensmuster geprägt sowie Selbstkonzepte und Konzepte von der Welt entworfen. Die individuellen Alltagserfahrungen vollziehen sich immer innerhalb gesellschaftlicher Strukturen und Normvorstellungen (vgl. Thiersch 2015a: 210). In Anerkennung der Dualität von Individuum und Gesellschaft lässt sich somit nicht von der Hand weisen, dass strukturelle Lebensbedingungen subjektive Erfahrungen im Alltag wesentlich (mit-)bestimmen.

Die *formale Bildung in der Schule* wird vor dem Hintergrund der Wissens- und Informationsgesellschaft als selbstverständliche Voraussetzung für die Gestaltung des Lebens in der Arbeitswelt, der Öffentlichkeit und der Politik gesehen. In ihrer Systemlogik begegnet die Schule dem Menschen in seiner individuellen Lern- und Leistungsfähigkeit und nicht vor dem Hintergrund vorherrschender struktureller sozialer Ungleichheiten. Lange dominierte im gesellschaftlichen und fachlichen Diskurs die Ansicht, dass durch Bildung dem Einzelnen der soziale Aufstieg möglich gemacht und soziale Ungleichheiten und damit verbundene Ungerechtigkeiten erfolgreich korrigiert werden können (vgl. Thiersch 2015a: 212). Thiersch attestiert dazu dem Bildungsbereich: »Als Ausweis schulischer Leistungsfähigkeit werden Zeugnisse und Zertifikate zum Instrument der gerechten Zuweisung von Positionen im Arbeits- und Gesellschaftsleben. Diese Intention der Beförderung von Gerechtigkeit durch Bildung aber erfüllt das Bildungswesen nur sehr bedingt.« (Ebd. 2015a: 212)

Die *non-formalisierte Bildung* zielt auf die Unterstützung in Problemen der Lebensbildung ab. Neben der Schule, die im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht ein staatliches Bildungsangebot ist, sind zunehmend Institutionen und Bildungsangebote der Erwachsenenbildung, der Kulturpädagogik, der Kindertagesbetreuung und der Sozialen Arbeit entstanden. Dieser Bereich ist in freier Trägerschaft organisiert und bestimmt ein neues Verhältnis von Bildung zur Alltagsbildung (vgl. Thiersch 2015a: 213)

Die verschiedenen Formen von Bildung blicken auf eine historisch gewachsene Hierarchisierung. Nicht ein Konkurrerieren, sondern die Kooperation jener könnte, so Thiersch, als Chance gesehen werden. Während im Rahmen der formalen Bildung die Anerkennung eines weiter gefassten Bildungsbegriffes angezeigt ist, seien sozialarbeiterische Angebote an curricular strukturierten Bildungsorten wünschenswert: »Momente eines strukturierten Erwerbs von Weltwissen und kognitiven Kompetenzen werden wichtig, [...]« (Ebd. 2015a: 214)

Die vorangegangenen Ausführungen lassen zum einen den Schluss zu, dass dem gegenständlichen Bildungsauftrag in der Sozialen Arbeit in Gestalt von Menschenrechtsbildung in allen drei Formen von Bildung eine Bedeutung eingeräumt werden kann. Zum anderen, dass dies innerhalb des Bildungsparadigmas bzw. des Dachbegriffes von Global Citizenship Education geschehen kann.

3.3.2 Aufträge und Ziele von Bildung

In diesem Abschnitt werden daher Aufträge und Ziele unterschiedlicher Bildungskonzepte und -formen, die wie Thiersch angedeutet hat, entsprechenden Akteur*innen an Bildungsorten eine konstruktive vernünftige und diskursive Kooperationsbereitschaft abverlangen, näher beleuchtet. Insbesondere stehen hier Bildungsauftrag und -ziel(e) der Profession, des nationalen formalen Bildungssys-

tems und des zwischenstaatlichen Zusammenschlusses – der Vereinten Nationen – im Zentrum des Interesses.

Der Bildungsdiskurs, der auf Ebene der Profession geführt wird, rückt vor dem Hintergrund eines humanistischen Menschenbildes spezifisch jenen Bildungsauftrag der Sozialen Arbeit, der in Zusammenhang mit der ziel- und zukunftsorientierten Befähigung zur Vermeidung und/oder Beseitigung von sozialer Ungleichheit und damit sozialer Ungerechtigkeit, der Befähigung zur Gestaltung sozialen Wandels bzw. sozialer Transformation sowie der Förderung der Ermächtigung und einer gelingenden Lebensgestaltung von Menschen steht, in den Vordergrund (vgl. Abschnitt 3.1 und 3.2)

So wirft der deutsche Sozialpädagoge Heinz Sünker (*1948) in seinem wissenschaftlichen Beitrag mit dem Titel *Soziale Arbeit und Bildung* die Frage nach den Möglichkeiten einer Sozialen Arbeit, die sich als emanzipatorisch versteht, an den Verhältnissen im Sinne einer Demokratisierungsperspektive zu arbeiten, auf. Dies angesichts von Bedingungen einer kapitalistischen Gesellschaftsordnung mit einer Klassenstruktur, die auf der Reproduktion sozialer Ungleichheit in unterschiedlichen Dimensionen beruht (vgl. ebd. 2012: 262): »Da Bildungspolitik Gesellschaftspolitik ist, hat Soziale Arbeit sich bewusst zu sein bzw. zu werden, dass sie in mehrfacher Hinsicht mit »Bildungsfragen« – u.a. in der Folge der strukturellen Benachteiligung ihres Klientels – befasst ist.« (Sünker 2012: 263)

Ebenso wie der Beitrag *Verdeckungszusammenhang* von Lothar Böhnisch (*1944) und Heide Funk (vgl. Böhnisch/Funk 2011: 426–428) die Unsichtbarkeit struktureller Ungleichheiten am Beispiel verdeckter Geschlechterhierarchien aufzeigt, ließen sich, Thiersch zufolge, auch im Bereich der formalen Bildung derartige Verdeckungsmechanismen durch kritisches Hinschauen feststellen: »Die formale Leistungsgerechtigkeit verdeckt die in den Lebensverhältnissen der alltäglichen Bildung gegebenen Ungleichheiten. In der selektiven Schulstruktur, den Zulassungsregelungen und in den internen Leistungsstandards werden soziale Ungleichheiten verfestigt.« (Thiersch 2015a: 212)

Der französische Soziologe Pierre Bourdieu (1930–2002) beschreibt bereits vor über 40 Jahren, dass unter all den Lösungen, die für das Problem der Übermittlung der Macht und Privilegien im Zuge der Geschichte gefunden wurden, keine besser verschleiert wurde als die mit dem Unterrichtssystem verbundene, die hinter dem Mantel der Neutralität diese Reproduktionsfunktion verberge (vgl. Bourdieu 1973: 93).

Der Bildungsauftrag, der sich in Ausbildungen für Sozialarbeiter*innen an den Studiengängen der Sozialen Arbeit an Österreichs Fachhochschulen ergibt folgt auf Ebene des nationalen Bildungssystems der Logik *formaler Bildung* (vgl. Abschnitt 3.3.1). So zählt zum Kernauftrag der Studiengänge der Sozialen Arbeit, Studierende *für den Arbeitsmarkt* im Sozialbereich auszubilden. Die Fachhochschulen zielen, wie schon in der Einleitung dargestellt, als Teil des, durch den Bologna Prozess im Jahr

1999 definierten, Europäischen Hochschulraums darauf ab, wettbewerbs- sowie berufsfähige und dem Bedarf des Arbeitsmarktes entsprechende Absolvent*innen hervorzubringen. Ein kompetenzorientierter Wissenstransfer steht primär als Bildungsauftrag und -ziel im Vordergrund (vgl. Abschnitt 1.1; vgl. FH Salzburg 2023: o.S., vgl. BMBWF 2020: 5–24).

Demgegenüber oder daneben stehen auf Ebene der Vereinten Nationen Bildungsauftrag und -ziel der Menschenrechtsbildung. Bereits die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948 (AEMR) enthält in Artikel 26 ein Menschenrecht auf Bildung. Der Artikel beinhaltet, dass jeder Mensch das Recht auf Bildung in Form eines vom Staat garantierten verpflichteten Schulbesuches hat und beschreibt, wie diese Realisierung ausgestaltet werden soll. Wird hier zunächst in erster Linie auch die *formale Bildung* ins Zentrum gerückt, so lohnt sich ein zweiter Blick auf die weiterführenden Ausführungen in Artikel 26 Absatz 2, welche die Staaten zu *humanistischen Bildungszielen* verpflichten. Demnach sollen Ausbildungen auf die Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit die Erziehung zu gegenseitigem Verständnis und Toleranz zielen (vgl. Art. 26 in A/RES/217 A (III) 1948). Neben dem oben beschriebenen Bildungsauftrag und -ziel der Ausbildung, welche einer Marktlogik folgen, wird hier nun mit der fokussierten Persönlichkeitsentwicklung der Mensch *als Person* in den Fokus von Bildungszielen und -prozessen gerückt. Mehr Informationen zu den Bildungsrechten sind auch noch in verschiedenen weiteren Menschenrechtsdokumenten, wie in etwa des UN Pakts über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, der UN Frauenrechtskonvention und der UN Kinderrechtskonvention zu finden und nachzulesen (vgl. Generalversammlung der Vereinten Nationen 2011: 1–5; vgl. A/RES/217 A (III) 1948, vgl. StF: BGBl. Nr. 590/1978 idF., BGBl. III Nr. 80/2020, vgl. StF: BGBl. Nr. 443/1982 idF BGBl. III Nr. 39/2019, vgl. StF: BGBl. Nr. 7/1993 idF BGBl. III Nr. 155/2022, vgl. Abschnitt 5.3.1).

Nicht (nur) der kompetenzorientierte Wissenstransfer, sondern vor allem die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und -entfaltung sowie die Ermächtigung von Personen zur Autonomie und zukunftsorientierter Gestaltung sozialer Verhältnisse – unabhängig von persönlicher Leistung – stehen hier als Bildungsziel im Vordergrund. Im Rahmen der UN-Dekade für Menschenrechtsbildung (1995 bis 2004) wurde die Soziale Arbeit von den Vereinten Nationen als eine Profession identifiziert, die eine spezifische MRB erhalten soll, da ihre Praxis in besonderer Weise menschenrechtsrelevante Tätigkeiten beinhaltet und sie selbst maßgebliche Bildungsarbeit in unterschiedlichen Handlungsfeldern betreibt. Für Sozialarbeiter*innen bestehe die Notwendigkeit eines doppelten Empowerments: der Stärkung ihrer selbst zur Stärkung der Adressat*innen in Menschenrechtsangelegenheiten (vgl. Fritzsche 2009: 183f.). Aus diesen Gründen, so wird in der vorliegenden Arbeit argumentiert, braucht es bereits MRB in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen.

In der Zusammenschau der dargestellten begrifflichen Bestimmungen und Formen von Bildung sowie der kurz umrissenen fachlichen Perspektive von Sünker, der Empfehlung von Thiersch, sozialarbeiterische Angebote im Rahmen curricular strukturierter Bildungsangebote zu positionieren sowie der Vergegenwärtigung der, auf globaler Ebene verständigten Ziele und Aufgaben einer an den Menschenrechten orientierten Sozialen Arbeit lässt sich ein menschenrechtsbildender Auftrag für Sozialarbeiter*innen in ihren jeweiligen praktischen Handlungsfeldern einerseits, aber auch als Adressat*innen eines solchen im Rahmen ihrer Ausbildung andererseits ableiten (vgl. Abschnitte 3.1 und 3.3.1).

Sozialarbeiter*innen müssen, wie Fritzsche festhält in der Lage sein, vulnerable Personen(-Gruppen) in benachteiligten Lebensverhältnissen zu ermächtigen, ihre Rechte geltend zu machen und andererseits selbst im Rahmen ihrer formalen Ausbildung befähigt werden, über die Fähigkeiten, Möglichkeiten und Rahmenbedingungen einer derartigen Ermächtigung zu verfügen (vgl. ebd. 2009: 183f.; vgl. Abschnitt 3.1)

Eine – auf einem humanistischen Menschenbild – basierende Soziale Arbeit ist in ihrem Bildungsverständnis und -auftrag in der *non-formalisierten Bildung* zu verorten und orientiert sich an einer Bildung, in der der Mensch Anerkennung vor anderen und vor sich selbst als Werk seiner selbst erfahren soll. Die Ausbildung von Sozialarbeiter*innen findet an einem Ort der *formalen Bildung* – in den Fachhochschulen – statt und dient als Voraussetzung für eine legitimierte Ausübung einer beruflichen Tätigkeit im sozialen Dienstleistungsbereich. Der Besuch curricular-verankerter Lehrveranstaltungen und die, durch Zeugnisse ausgewiesene, individuell erbrachte Leistung in Hinblick festgelegter, zu erwerbender Kompetenzen machen die Zuordnung zur formalen Bildung eindeutig (vgl. Abschnitte 3.2.2 und 3.3.1).

3.4 Résumé zur Standortbestimmung

Zunächst möchte hervorgehoben werden, dass mit diesem Beitrag nicht die Absicht besteht, sich einem bestimmten Lager innerhalb beschriebener ausgemachter struktureller und/oder (ausbildungs-)politischer Interessenskonflikte zuzuordnen, sondern die fachliche Verortung ausnahmslos inhaltlichen Kriterien folgt. Die zusammenfassenden Rekurse auf die professionelle Annäherung sowie auf bildungstheoretische Überlegungen zur Standortbestimmung basieren auf dem anthropologischen Verständnis vom Menschen als Person bzw. auf einem humanistischen Menschenbild.

In Rekurs auf das vielfältige Gegenstandsangebot in der Sozialen Arbeit werden hier folgende drei gegenständliche Aspekte fokussiert: (1) die gestalterische »Arbeit am Sozialen«, die auf einer Strukturebene die Förderung des gesellschaftlichen Wandels bzw. gesellschaftlicher Transformation und auf einer Individualebene die

Förderung des Wohlbefindens sowie eines gelingenden Lebens vor einem wertebezogenen und menschenrechtlichen Hintergrund meint, (2) handelnde Akteur*innen selbst und (3) die materielle sowie moralische Bildung, aus der sich ein Bildungsauftrag der Sozialen Arbeit erschließen lässt, der inhaltlich noch näher zu bestimmen ist. In Bezug auf Ersteres und Zweiteres kann nicht von der Hand gewiesen werden, dass es dazu bereits in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen einer Befähigung bedarf und somit Lehrende und Lernende als handelnde Akteur*innen berechtigt ins gegenständliche Interesse vorliegender Arbeit rücken. In Anbetracht des dritten Aspekts kann der MRB angesichts von GCED generell eine hohe gegenständliche und inhaltliche Relevanz in Praxis, Lehre und Disziplin zugewiesen werden. Es handelt sich daher um eine konsequente logische Schlussfolgerung, die Ausbildungsstätten für zukünftige Sozialarbeiter*innen als Ort formaler Bildung und gleichzeitig Ausbildung zur Ausführung eines Bildungsauftrages innerhalb hauptsächlich non-formalisierter Bildung, die in ihr wirkenden Akteure*innen – Studierende wie Lehrende – sowie die MRB als transformativen bzw. gestalterischen Bildungsansatz gegenständlich in den Fokus dieser sozialarbeitswissenschaftlichen Auseinandersetzung zu rücken.

In Rekurs auf verschiedene Bildungskonzepte folgen die MRB und die Soziale Arbeit einer Auffassung von Bildung als *normativ angelegtes Projekt*. Deshalb wird hier argumentiert, dass die MRB als Instrument zur Bearbeitung und Gestaltung struktureller Verhältnisse und zur Ermächtigung von Menschen zur gelingenden Lebensgestaltung maßgeblicher Inhalt des Gegenstandes materieller und moralischer Bildung in der Sozialen Arbeit ist. Hinsichtlich unterschiedlicher Bildungsaufträge und -ziele an *formalen* und *non-formalisierten Bildungsarten* kann der Schluss gezogen werden, dass Lehrende im Rahmen der *Ausbildung* von Sozialarbeiter*innen einerseits das Ziel der Vermittlung und Schaffung von Aneignungsgelegenheiten von, für den Arbeitsmarkt im Sozialbereich relevanten, Kompetenzen und andererseits das humanistische Bildungsziel der Persönlichkeitsentfaltung und die Aneignung von Fähigkeiten für eine sozialarbeiterische menschenrechtsorientierte Praxis realisieren sollen. Es scheint daher unausweichlich, sich einem diesbezüglichen Spannungsfeld am Wirkungsort auszusetzen und nach Möglichkeiten der Vereinbarkeit unterschiedlicher Bildungsaufträge und -ziele zu suchen. Thiersch folgend sollen sich widersprüchliche Aufträge und Ziele nicht in einem Gefecht um begriffliche Bestimmungen verirren, auch nicht als konkurrierende Absichten aufgefasst werden, sondern innerhalb eines konstruktiven diskursiven Austausches von Akteur*innen in der Bildungsszene und der Bereitschaft zu einer Kooperation in Einklang gebracht werden. Denn letztlich liegt der Bildungsschwerpunkt *formaler* wie *non-formalisierter* Bildungsangebote in der Förderung von Lebenskompetenzen zur Unterstützung der Alltagsbewältigung angesichts realer Lebensbedingungen und gesellschaftlicher Verhältnisse.

In der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen braucht es daher Bildungsgelegenheiten und -prozesse, in denen kritisch über ein persönliches sowie ein professionelles humanistisches Menschenbild, über die moralische Urteils-, Argumentations- und Handlungsfähigkeit, vorherrschende strukturelle Verhältnisse und deren Bewertung auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene sowie deren Auswirkungen auf individuelle Lebensentwürfe und die Alltagsbewältigung Einzelner und sozialer Gruppen reflektiert wird. Das folgende Kapitel wendet sich daher der Professionalisierung und Ausbildung von Sozialarbeiter*innen zu und versucht aufzuspüren, wo und wie diesem Anspruch Rechnung getragen wird.

4. Professionalisierung und Ausbildung von Sozialarbeiter*innen in Österreich

»Die **Berufs- und Standesbildung** muss immer dem allgemeinen Zweck der Menschenbildung untergeordnet werden.«
Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827)

Im ersten Schritt werden in diesem Kapitel die Professionalisierungslinien innerhalb der Sozialen Arbeit entlang ihrer historischen Entwicklung auf internationaler und nationaler Ebene nachgezeichnet, wobei der Ausbildungsentwicklung, insbesondere in Österreich, das Hauptaugenmerk gilt. Im zweiten Schritt werden zentrale Begriffe in Zusammenhang mit der Professionalität geklärt, ein Überblick über Professionskonzepte und -modelle geboten sowie Bedingungen für die Entwicklung einer professionellen beruflichen Identität erörtert. Im dritten Schritt wird versucht, ein Kompetenz- und Qualifikationsprofil von Sozialarbeiter*innen zu skizzieren, welches Studierende im Zuge ihrer Ausbildung für die Ausübung der Profession entwickeln (sollen). Abschließend werden dann besonders jene Kompetenzen fokussiert, die für die Entwicklung und Reflexion einer menschenrechtsorientierten Haltung bzw. professionellen Identität und für die Ausübung einer an den Menschenrechten ausgerichteten Praxis bedeutsam sind.

4.1 Professionalisierungslinien und Entwicklung der Ausbildung

Die Professionalisierung und Entwicklung der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen lässt sich auf zwei Ebenen, sowohl international als auch national betrachten. In den folgenden Abschnitten werden daher beide Ebenen näher betrachtet.

4.1.1 Internationale Ebene – USA und Europa

Die Bildungslandschaft für soziale Berufe im deutschsprachigen Raum war und ist geprägt von internationaler Zusammenarbeit (vgl. Lorenz 2006: 156). In seinem Artikel *Helfertraining und Akademisierung – Grundlinien der Ausbildungsgeschichte* zeichnet

der deutsche Sozialarbeiter und Sozialpädagoge Wolf Rainer Wendt (*1939) nach, wie sich die Ausbildung von Sozialarbeiter*innen international und immer vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Verhältnisse in den letzten beiden Jahrhunderten entwickelt hat (vgl. ebd. 2012: 1027).

Im 19. Jahrhundert widmeten in Mitteleuropa sogenannte *Armenpfleger*innen* ihr Engagement den mittellosen Bürger*innen und *Verlierer*innen* der industriellen Revolution. Bereits im Jahr 1820 verdeutlichte der Leiter der Pariser Armenpflege, Joseph Marie de Gérando (1772–1842), in seinem Buch *Der Armenbesucher* die Notwendigkeit der Weitergabe von Wissen über die Lebensverhältnisse und -bedingungen armer Menschen für einen empathischen Umgang und formulierte damit einen ersten Anspruch an ein inhaltliches Spektrum einer Ausbildung. Parallel dazu trugen die Schriften des Pädagogen Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) aus der Schweiz zu einem grundlegenden Wissen für die Jugendfürsorge bei. Mit der Gründung von Kindergärten zur Förderung der Kleinkindentwicklung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstand folglich eine Ausbildung von Kindergärtnerinnen. In Deutschland wird das Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin als das *Mutterhaus der Erzieherinnen Ausbildung* angesehen (vgl. Wendt 2012: 1028f.).

Im angloamerikanischen Raum geht im Zuge der Armenfürsorge die sozialarbeiterische Ausbildung auf die Gründung der Charity Organisation Society (COS) und die Aktivitäten der *friendly visitors* zurück. Die Mitarbeiter*innen erhielten eine Schulung, insbesondere zur Fallarbeit und Supervision. 1903 war die COS maßgeblich an der Eröffnung der *School of Sociology and Social Economics* in London beteiligt, welche ein Ausbildungsprogramm für Sozialberufe anbot. In den USA und Großbritannien setzten sich zu diesem Zeitpunkt insbesondere Frauen, wie beispielsweise die als Pionierin der Sozialen Arbeit geltende Mary Ellen Richmond (1861–1928), für die Professionalisierung der Sozialen Arbeit im Rahmen der Hochschulbildung ein. In Folge entstanden verschiedene Schulen, die zunächst ihren Fokus auf die professionelle Fallarbeit legten und sich gegen Ende des Ersten Weltkrieges in den USA zur *Association of Training Schools for Professional Social Work* zusammenschlossen, die auch die Akkreditierung der Studiengänge übernahm (vgl. Wendt 2012: 1030f.).

In Deutschland, wo man sich an den Standardkriterien der Ausbildungsprogramme in den USA und Großbritannien orientierte, insbesondere was die Methoden der Sozialen Arbeit, nämlich die Einzelfallhilfe (*casework*), die Arbeit mit sozialen Gruppen (*group work*) sowie die Gemeinwesenarbeit (*community work*) betrifft, wurden zeitgleich die *Mädchen- und Frauengruppen für soziale Hilfsarbeit* gegründet, deren Sekretärin die Protagonistin in der deutschen Frauenbewegung und Wegbereiterin der Sozialen Arbeit, Alice Salomon (1872–1948) (vgl. Abschnitt 6.1.2), war. Diese Gruppen veranstalteten Vorträge und Seminare zur sozialen Frage. 1908 wurde die *Soziale Frauenschule Berlin-Schöneberg* gegründet, die heute als *Alice-Salomon-Fachhochschule* bekannt ist (vgl. Wendt 2012: 1032f.; vgl. Lorenz 2006 156f.). So wurde »unter der Leitung von Alice Salomon in der Sozialen Frauenschule eine breit ange-

legte zweijährige Ausbildung geboten mit theoretischen und praktischen Anteilen nebeneinander.« (Wendt 2012: 1033)

Im Jahr 1917 erarbeiteten die entstandenen Frauenschulen in einer ersten Konferenz Richtlinien für die Gestaltung der Ausbildung für soziale Berufe. In den 1920er Jahren bestimmten die Jugendbewegung und die geisteswissenschaftliche Pädagogik die Gestaltung der Jugendwohlfahrt und die Erwachsenenbildung in Deutschland. Ab 1927 etablierten sich staatlich anerkannte Jugendleiterschulen, an denen auch Männer für Aufgaben in der Jugendwohlfahrt ausgebildet wurden. Der Reformpädagoge Hermann Nohl (1879–1960) sah in der Pädagogik eine wissenschaftliche Grundlage für die Ausbildung von *Sozialbeamten*. Alice Salomon allerdings kritisierte, dass es sich dabei um eine sehr eng auf die Jugendfürsorge fokussierte universitäre Ausbildung handle, die anderen Gebieten sozialer Fürsorge nicht gerecht werde. Sie selbst war an der Gründung der *International Association of Schools of Social Work (IASSW)* im Jahr 1929 beteiligt, wo man sich bis heute international mit Standards in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen beschäftigte (vgl. Wendt 2012: 1034–1038).

Während des Nationalsozialismus stellte man die Soziale Arbeit in den Dienst der *Volkspflege*, was eigentlich die *Rassenpflege* meinte. In diesen Jahren rückte die Ausbildung im deutschsprachigen Raum vorübergehend von internationalen Entwicklungen ab. Wendt kommentiert diesen Umstand, wie folgt: »Die Nazis hatten kein Interesse an sozialer Professionalität; sie wollten Helferinnen, die jedem Einsatzbefehl gehorchten.« (Ebd. 2012: 1038) Erst nach dem Zweiten Weltkrieg wurden die Ausbildungen zu Wohlfahrtspfleger*innen und Jugendleiter*innen wieder im ursprünglichen Sinne aufgenommen und erste Fachschulen für Sozialpädagogik mit dreijährigen Programmen und Praktika gegründet. Ende der 1950er Jahre entstanden daraus *Höhere Fachschulen für Sozialarbeit* mit staatlich anerkannten Sozialarbeitern*innen als Absolvent*innen (vgl. Wendt 2012: 1038).

In den USA gründeten die *American Association of Schools of Social Work* und die *National Association of Schools of Social Administration* das *Council on Social Work Education (CSWE)*, welches mit Ausbildungsstandards, der Akkreditierung von Studiengängen und dem Aufbau einer breiten sozialwissenschaftlichen Basis befasst war. Daraus entwickelten sich Studiengänge der Sozialen Arbeit mit Abschlüssen auf drei Ebenen: dem Bachelor of Social Work (BSW), dem Master of Social Work (MSW) und Doctor of Social Work (DSW). In Anlehnung daran wurde in Großbritannien das *Central Council for Education and Training in Social Work (CCETSW)* gegründet, welches seit 1971 für die Anerkennung in- und ausländischer Abschlüsse in Sozialer Arbeit zuständig ist (vgl. Wendt 2012: 1039).

In Deutschland beeinflussten die Reformbewegungen der 1960er und 1970er Jahre, der Bezug zu Bürger*innenrechtsinitiativen, dem Feminismus und der Friedensbewegung die Soziale Arbeit als Beruf einerseits sowie die Ausbildung von Sozialarbeiter*innen andererseits. Die Zunahme sozialpädagogischer Theo-

rien, Konzepte der Animation und die Betonung sozialpolitischer Aspekte hatten die Ausdifferenzierung der Handlungsfelder der Sozialen Arbeit zur Folge, was sich konsekutiv auf die Ausbildungsangebote auswirkte. Neben einem entfalteten Gender-Diskurs in einem weiblich dominierten Beruf wurden zunehmend Fragen nach der persönlichen Eignung und Herkunft als wesentliches Qualitäts- und Qualifikationsmerkmal für Beruf und Ausbildung gestellt. Die Soziologie mit ihren Theorien zum gesellschaftlichen Wandel sowie die Erziehungswissenschaft als emanzipatorisch verstandene Sozialwissenschaft wurden für die sozialarbeiterische Ausbildung zentrale Bezugsdisziplinen. Zunächst fand die Ausbildung von Sozialarbeiter*innen in *Akademien für Sozialarbeit* statt, seit den 1970er Jahren dann an Fachhochschulen. In der Schweiz und in Österreich entstanden Fachhochschulen erst in den 1990er Jahren (vgl. Wendt 2012: 1039f.; vgl. Lorenz 2006: 157f.).

Mit der Umstellung der Höheren Schulen in Fachhochschulen war ein höherer Anspruch an wissenschaftlicher Ausbildung und an eine professionelle Praxis verbunden. Die Lehre wurde und wird überwiegend von Angehörigen unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen übernommen.

Die Konsequenz daraus, beschreibt Wendt, wie folgt:

»Da es universitär ausgebildete, promovierte SozialarbeiterInnen nicht gab, setzte sich der Lehrkörper aus PädagogInnen, PsychologInnen, SoziologInnen, JuristInnen usw. zusammen, und für die »lehrenden Sozialarbeiter« ohne Professorenstatus blieb »nur« die Aufgabe übrig, Praxisbezüge zu vermitteln und die in der beruflichen Praxis anzuwendenden Methoden einzuüben.« (Ebd. 2012: 1040)

Zeitgleich bildeten sich an deutschen Universitäten im Rahmen des Studiums der Erziehungswissenschaft der Schwerpunkt Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Pfaffenberger dazu: »In diesem Prozess sucht nicht ein außeruniversitär real existierender Beruf seine wissenschaftlichen Grundlagen und bewegt sich dazu fort auf dem Wege zur Hochschule und Universität, sondern hier sucht vielmehr eine wissenschaftliche Disziplin – hervorgegangen aus der Differenzierung des propädeutischen, nicht-professionellen Ensembles der ›ArtistIn‹-Fakultät – ein potenzielles Berufsfeld in der gesellschaftlichen Praxis bzw. am Arbeitsmarkt.« (Pfaffenberger zit.n. Wendt 2012: 1041) Beide Professionalisierungsrichtungen sahen und sehen sich Herausforderungen gegenüber: Die universitär angesiedelte Sozialpädagogik sei gefordert, an die breite Berufspraxis anzuschließen, der an den Fachhochschulen verorteten Sozialarbeit fehle es an wissenschaftlicher Disziplin (vgl. Wendt 2012: 1041). An dieser Stelle wird sehr deutlich, wie sich die Suche nach einer professionellen Identität und die Entwicklung einer eigenständigen

Sozialarbeitswissenschaft in den Ausbildungsformaten von Sozialarbeiter*innen widerspiegeln (vgl. Abschnitt 3.1.2 und 4.2.2).

Ende der 1990er Jahre fand eine als *Bologna Prozess* bekannt gewordene transnationale Hochschulreform mit dem Ziel, einen einheitlichen Europäischen Hochschulraum zu schaffen, statt 29 europäische Bildungsminister*innen verständigten sich darauf, alle akademischen Ausbildungen sämtlicher Disziplinen durch ein zweistufiges System berufsqualifizierender Studienabschlüsse, in Form von Bachelor und Master zu harmonisieren, Lehrveranstaltungen mit einem European Credit Transfer System (ECTS) zu bewerten sowie die Studieninhalte und -richtungen auf die Beschäftigungsfähigkeit am Arbeitsmarkt auszurichten und international zu positionieren (vgl. Lorenz 2006: 156; vgl. BMBWF 2020: 5–24). Damit verbunden war einerseits eine Skepsis und die Befürchtung, dass mit dieser Entwicklung das Ausbildungsniveau sinken und bisherige Abschlüsse in Sozialer Arbeit dequalifiziert werden würden. Andererseits hoffte man auch auf positive Auswirkungen im Sinne einer Aufwertung und Internationalisierung der Ausbildung (vgl. Hering/Kruse 2004: 6).

In Anerkennung des Faktums, dass die Soziale Arbeit im internationalen Vergleich auf divergierende sozialpolitische Landschaften trifft, innerhalb unterschiedlicher (sozial-)rechtlicher Rahmenbedingungen agiert und daher eine Kulturabhängigkeit von Studieninhalten sichtbar wird, erschien die Neugestaltung von Ausbildungscurricula der Sozialen Arbeit im Zuge der Hochschulreform und ihren Internationalisierungsbestrebungen zunächst besonders herausfordernd. Jedoch ist es ebenso ein Faktum, dass für die Professionalisierungsentwicklung bereits seit Anbeginn, am Beispiel des Engagements von Wegbereiter*innen der Sozialen Arbeit ein internationaler Austausch unter Kolleg*innen und die gemeinsame Erarbeitung universal gültiger Methoden für die Profession kennzeichnend waren (vgl. Lorenz 2006: 156; vgl. Abschnitt 6.1.1).

Dennoch gab und gibt es unterschiedliche Positionen und Perspektiven auf die Rolle von Theorien in der Sozialen Arbeit sowie auf die sozialpolitische Bedeutung der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen. In seinem Artikel *Ausbildung und Studium der Sozialen Arbeit im 20./21. Jahrhundert* identifiziert der Sozialarbeiter, Theologe und Lehrbeauftragte an der Freien Universität Bozen, Walter Lorenz (*1947), drei Achsen, auf denen polarisierte Positionen der Fach-Community, die für die Entwicklung der Ausbildung seit dem Bologna-Prozess bedeutsam sind, festgestellt werden können:

Auf der ersten Achse verortet Lorenz den Diskurs zur Beziehung von Theorie und Praxis. Die Positionen der Kolleg*innen reichen hier von der Auffassung, dass Theorien zwar zur Vertiefung und Systematisierung von Praxiserfahrung herangezogen werden könnten, soziale Probleme aber hauptsächlich durch die Verankerung in konkreten Lebenswelten von Betroffenen begegnet werden könne bis hin zur Ansicht, die Soziale Arbeit benötige eine solide akademische Basis in Form einer eigen-

ständigen Sozialarbeitswissenschaft (vgl. ebd. 2006: 158f.; vgl. Abschnitt 3.1.2). Abseits der polarisierten Perspektiven ist faktisch in den Curricula aller europäischen Länder erkennbar, so Lorenz, »dass alle [Curricula: Anm. der Autorin] durch einen hohen Anteil »fachfremder Module«, vorwiegend Psychologie und Soziologie, gekennzeichnet sind. Die Diskrepanz zeigt sich am deutlichsten an der unterschiedlichen Bedeutung und Bewertung der Praktikumeinheiten, die an vielen universitären Einrichtungen noch wie ein Fremdkörper betrachtet werden [...]« (Lorenz 2006: 159)

Auf der zweiten Achse verortet Lorenz konkurrierende Interessen universitärer und nicht-universitärer Einrichtungen, im Sinne einer *Theoriebezogenheit* einerseits und einer *Praxisnähe* andererseits. In den europäischen Ländern ist die Ausbildung von Sozialarbeiter*innen an unterschiedlichen Bildungseinrichtungen angesiedelt. Neben Bemühungen von Kolleg*innen, die Ausbildung auf Universitätsebene zu etablieren, eine eigene wissenschaftliche Disziplin voranzutreiben und damit mehr Ansehen zu erlangen gibt es ebenso Bestrebungen, die Ausbildung an anderen Bildungsorten mit mehr Praxisnähe anzubieten (vgl. ebd. 2006: 160f.).

Mit der dritten Achse zeigt Lorenz die verschiedenen sozialpolitischen Traditionen bzw. Systeme in Europa auf, die maßgeblich Einfluss auf die Ausbildung sowie die methodische Orientierung der sozialen Profession haben. Während beispielsweise Skandinavien sozialdemokratisch und Großbritannien vom Liberalismus geprägt sind ist Österreich hingegen vom Zusammenwirken staatlicher sowie nicht-staatlicher sozialer Dienstleistungen unter dem Gesichtspunkt der Subsidiarität bestimmt, weshalb sich innerhalb des wohlfahrtsstaatlichen Angebotes ein breit angelegtes Berufsprofil der Sozialen Arbeit entwickelt hat. Die Studiengänge der Sozialen Arbeit reagieren demnach entsprechend auf gesellschaftliche und sozialpolitische Entwicklungen, was zu unterschiedlichen Schwerpunktlegungen und Ausrichtungen führt (vgl. Lorenz 2006: 161f.; vgl. Klüsche 2006: 171). Wie sich die identifizierten polarisierten Positionen entlang der drei Achsen auf die konkrete Gestaltung einer systematisch ausgerichteten Berufsvorbereitung bzw. Ausbildung von Sozialarbeiter*innen auswirkt skizziert in seinem Artikel *Studium der Sozialen Arbeit* der bereits emeritierte Professor für Klinische Psychologie und ehemalige Dekan für den Fachbereich Sozialwesen an der Hochschule Niederrhein, Wilhelm Klüsche (*1939). Er ist Experte für das Studium und die Berufsfelder der Sozialen Arbeit in Deutschland (vgl. ebd. 2006: 171–189).

Klüsche zufolge könnte man Inhalte der Ausbildung an den unterschiedlichen Lebensabschnitten von Menschen, wie beispielsweise Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter, Alter oder an besonderen Herausforderungen im Leben und Alltag von Menschen, wie etwa Behinderungen, Arbeitslosigkeit, Schulprobleme, Straffälligkeit, Sucht, Krankheit, familiäre Probleme oder aber entlang sozialpolitisch relevanter Felder, wie beispielsweise sozialer Gerechtigkeit, Gender-Aspekte, der Integration von Migrant*innen oder schulischer und außerschulischer Bildung

ausrichten (vgl. ebd. 2006: 171). Andererseits könnte man aber auch die, in einem wissenschaftlichen Studium erforderliche, Theorieorientierung als Basis der Studienstruktur wählen. In Rekurs auf die Ausführungen zur Entwicklung einer autonomen Sozialarbeitswissenschaft und den Umstand, dass nach wie vor auf Theorien vieler Bezugswissenschaften zurückgegriffen wird könnte dies jedoch ein schwieriges Unterfangen darstellen (vgl. Klüsche 2006: 172; vgl. Abschnitt 3.1.2).

Klüsche konstatiert:

»Die Gefahr der Beliebigkeit der Studieninhalte ist nicht von der Hand zu weisen. (...) Im Freiraum der Hochschulen kann somit eine Vielfalt von Theorien und Glaubensmeinungen vertreten werden, ohne dass deren Relevanz für die Berufswelt nachzuweisen ist.« (Ebd. 2006: 172f.)

Damit verbunden bleibe die Zusammenschau unterschiedlicher Zugänge meist den Studierenden selbst überlassen. Für die Vermittlung von Handlungswissen werden häufig externe Lehrbeauftragte, die in einschlägigen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit tätig sind engagiert, was wiederum bedeutet, dass man hier einem *Zufälligkeitsprinzip angebotener Lehrinhalte* aufläuft (vgl. Klüsche: 2006: 173f.).

Ein weiterer Ansatz könnte sein, die vermittelten Inhalte an Schlüsselqualifikationen, die es zu erwerben gilt, auszurichten. Neben allgemeinen Schlüsselqualifikationen, die zur Ausübung vieler Berufe zählen müssten hierzu für die Soziale Arbeit fachspezifische Kernkompetenzen identifiziert werden, »um berufliche Identität und professionelles Handeln zu begründen.« (Klüsche 2006: 174)

Anknüpfend an Lorenz erkennt auch Klüsche einen Diskurs und anhaltende Herausforderungen verbunden mit der Konzeption von Studieninhalten und Ausbildungsprogrammen für Sozialarbeiter*innen, was mit folgenden Umständen begründbar ist: Zum einen sind, wie bereits skizziert, die Aufgaben in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit situationsabhängig. Zum anderen ist die Gegenstandsbestimmung der Sozialen Arbeit nach wie vor vielfältig, was einerseits unterschiedliche Ausbildungsinhalte notwendig macht, andererseits die Auswahl stringenter Inhalte erschwert. Ferner können Hypothesen und die Gestaltung »am Sozialen« auf struktureller, wie auch auf individueller Ebene angesiedelt sein. Je nachdem, worin man soziale Herausforderungen begründet sieht und aus welcher Perspektive man sie betrachtet, bieten sich auf unterschiedlichen Ebenen verschiedene Lösungswege und Gestaltungsstrategien, zu denen befähigt werden muss, an. Letztlich ist die Soziale Arbeit abhängig von Auftraggeber*innen und erfordert die Kooperation von Klienten*innen, Sozialarbeiter*innen und Institutionen. Auch hier ergeben sich unterschiedliche Erfordernisse für die Berufsvorbereitung und Ausbildung (vgl. Klüsche 2006: 175ff.; vgl. Abschnitte 3.1 und 6.2.1).

Vor dem Hintergrund der dargestellten Überlegungen entlang der drei Achsen und der systematischen Ausrichtung konkreter Ausbildungsinhalte war in Verbindung mit dem Bologna-Prozess nun festzulegen, welche Inhalte und Fragestellungen als Grundlagenwissen im Rahmen der Bachelor-Ausbildung von Sozialarbeiter*innen gelten, um eine erste Berufsqualifikation zu erwerben und welche Probleme und Fragestellungen sich für eine wissenschaftliche Bearbeitung im Master eignen. In Modulhandbüchern von Hochschulen ist dokumentiert, welche Studienthemen in welchem Ausmaß und mit welchen Prüfungsanforderungen im Lehrangebot enthalten sind. Der europäische Qualifikationsrahmen gibt inhaltlich ausformulierte Kompetenzen vor, die nach einem Studienabschluss erworben sein sollten. Ein neu eingeführtes Akkreditierungsverfahren als Voraussetzung für die Zulassung von Studiengängen führt dazu, dass Gutachter*innen aus der wissenschaftlichen und beruflichen Fachwelt das Erreichen eines Mindeststandards im jeweiligen Fach mit Blick auf die *employability* – der Berufsfähigkeit – bestätigen (vgl. Klüsche 2006: 179–182).

Klüsche kommentiert die eben ausgeführten Gründe für die Herausforderungen in der inhaltlichen Konzeption eines Bachelor-Studiengangs für Soziale Arbeit folgendermaßen:

»Das Studienangebot in der Fachrichtung »Soziale Arbeit« wird [...] auf Fachhochschulebene nicht einem einheitlichen Konzept folgen können, sondern sehr unterschiedliche Profile und Lehrinhalte aufweisen.« (Ebd. 2006: 182)

In Deutschland empfiehlt der Vorstand des Fachbereichstages Soziale Arbeit (FBTS), in dem Dekan*innen vom Fachbereich Soziale Arbeit vertreten sind (vgl. FBTS 2021: o.S.), den Erwerb von Kernkompetenzen und zentralen Wissensbeständen aus 20 Modulen, die zumindest in einer Auswahl in den Curricula aufgenommen werden sollten. Dazu zählen Grundlagen zur Ökonomie und Sozialpolitik, zum Recht, Management und der Organisation Sozialer Arbeit, zu den Methoden Sozialer Arbeit, den Forschungsmethoden, (moral-)philosophischen, gesellschafts-, human-, gesundheits- sowie kulturwissenschaftliche Grundlagen, die Berufsethik und professionelles Handeln, Erziehung, Bildung, Sozialisation sowie das Praxisstudium – Praxisprojekte und die Praxisreflexion (vgl. Klüsche 2006: 183). In Österreich ist für die Akkreditierung der Studiengänge die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (AQA) zuständig (vgl. HS-QSG StF: BGBl. I Nr. 74/2011).

Lorenz weist explizit auf die Notwendigkeit hin, Ausbildungsorientierungen in Zusammenhang mit gegenwärtigen sozialpolitischen und ökonomischen Entwicklungen zu reflektieren. Die im Zuge des Neoliberalismus in der Sozialen Arbeit feststellbaren Ökonomisierungstendenzen, der Effizienzdruck sowie der Ruf nach empirischer Evidenz, in Form nachweisbarer Erfolge und positiver Handlungsresultate

innerhalb sozialer Dienstleistungen bleiben nicht ohne Folgen in Zusammenhang mit der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen (vgl. Lorenz 2006: 163f.).

Dazu hält er fest:

»Hier wird unter dem Schlagwort der Evidenz ein positivistisch-modernistisches Bild von der Gesellschaft propagiert, das soziale Probleme als technische Probleme interpretiert und die Soziale Arbeit zu deren Lösung nach vorgegebenen politischen Zielvorstellungen rekrutiert.« (Ebd. 2006: 164).

Aufgrund der angedeuteten Entwicklungen kann, Lorenz zufolge, weder in der Handlungspraxis noch in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen eine Harmonisierung festgestellt werden. Im Gegenteil kommt es dazu, dass neben den Curricula der Sozialen Arbeit Zusatz- oder Alternativausbildungen für den sozialen Sektor entstehen, wie beispielsweise Case-Management- oder Coaching-Ausbildungen (vgl. Lorenz 2006: 164f.). Er beobachtet in Zusammenhang mit der europäischen Hochschulreform hinsichtlich der Ausbildung, dass neue Ungleichheiten entstehen und ein Wildwuchs an postgradualen Studienangeboten gedeiht, der »die organische Entwicklung kulturspezifischer Diskurse durch marktorientierte Reiztitel ersetzt und so gerade die interkulturelle Reflexion über das Verhältnis von partikulären, situationsspezifischen und universalen Praxismethoden und Studiengängen vermeidet.« (Ebd. 2006: 167)

4.1.2 Nationale Ebene - Österreich

In Österreich etablierten sich im historischen Verlauf sehr ausdifferenzierte Ausbildungen für die berufliche Tätigkeit im sozialen Bereich, was letztlich eine Unübersichtlichkeit zur Folge hat (vgl. Sting 2015: 194; vgl. Hofer 2005: 10–18).

Grundsätzlich kann man hierzulande zwei unterschiedliche Entwicklungslinien in den Ausbildungen, nämlich jene für Sozialpädagog*innen und jene der Sozialarbeiter*innen, identifizieren. Beide Professionen blicken, wie bereits erwähnt, in ihrer historischen Genese auf unterschiedliche Traditionen zurück, was sich letztlich auch in den entsprechenden Ausbildungsangeboten widerspiegelt. Die Historie der Professionalisierung und Ausbildung ist somit nicht voneinander trennbar. Dem deutschen Erziehungswissenschaftler und Inhaber einer Professur am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung an der Universität in Klagenfurt, Stephan Sting (*1958), zufolge, seien österreichische und deutsche Diskurse innerhalb der beiden Professionen zwar eng miteinander verknüpft und habe sich der Terminus *Soziale Arbeit* in Österreich zwar verbreitet, sich jedoch nicht als verbindendes Konstrukt für die Sozialpädagogik und die Soziale Arbeit durchgesetzt

(vgl. Sting 2015: 194; vgl. Thole 2012: 19f.; Füssenhauser/Thiersch 2015: 1747; vgl. Abschnitt 3.1).

In einem Beitrag skizziert Sting, dessen Arbeitsschwerpunkte in der Sozialpädagogik und Inklusionsforschung liegen, neben der historischen Entwicklung der Sozialarbeiter*innen Ausbildung die parallel dazu verlaufene Geschichte der Professionalisierung der Sozialpädagogik in Österreich. Ihm zufolge findet diese ihren Ursprung mit der Thematisierung einer beobachtbaren verwaahlerten Jugend im Rahmen der Kinderschutzkongresse in den Jahren 1907 in Wien und 1913 in Salzburg, woraus in Folge *Theorien der Verwaahlung* entwickelt und staatliche erziehungspolitische Ziele, wie beispielsweise eine Reform in der Heimerziehung, angestrebt wurden. Nach dem Zweiten Weltkrieg fanden sozialpädagogische Ausbildungen primär als Schulungen für Mitarbeiter*innen verschiedener Träger*innen von Institutionen für Kinder und Jugendliche statt. Auf eine, in den frühen 1960er Jahren gegründete, erste österreichweite Ausbildung für erzieherische Tätigkeiten folgte im Jahr 1993 die Entstehung der *Bildungsanstalten für Sozialpädagogik*. Ab den 1970er Jahren wurden große Kinderheime aufgelassen, kleine Wohngemeinschaften für Kinder- und Jugendliche ausgebaut und somit verschiedene Formen von Betreuungsangeboten geschaffen, weshalb die Sozialpädagogik nun einem sehr ausdifferenzierten Aufgabenfeld gegenübersteht. An Österreichs Universitäten entwickelte sich die Sozialpädagogik ab dem Ende der 1970er Jahre, unabhängig von bisherigen berufsbezogenen sozialpädagogischen Ausbildungen, als eigenständiges akademisches Feld und ist bis heute als Studienschwerpunkt mit erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Fachbereichen verbunden (vgl. Sting 2015: 197f.).

Hinsichtlich der Entwicklung der Sozialarbeiter*innen Ausbildung in Österreich kann auf eine chronologische Zusammenfassung vom Sozialarbeiter und ehemaligen langjährigen Vorstandsvorsitzenden des Österreichischen Berufsverbandes der Sozialen Arbeit, Alois Pölzl, zurückgegriffen werden: Demnach geht die erste theoretisch fundierte Ausbildung für die sozialarbeiterische Handlungspraxis auf die *Vereinigten Fachkurse für Volkspflege* im Jahr 1912 zurück, die von der Wegbereiterin einer wissenschaftsgeleiteten Sozialen Arbeit, Ilse Arlt (1876–1960), gegründet wurden. Bis zum Zweiten Weltkrieg entstanden in den Bundesländern Oberösterreich, Niederösterreich, Steiermark und Wien sogenannte Fürsorgekurse, die zum Teil von kirchlichen, als auch staatlichen Trägern angeboten wurden. Ab den frühen 1960er Jahren wurden diese Ausbildungsangebote in *Lehranstalten für gehobene Sozialberufe* und ab der Mitte der 1970er Jahre in *Akademien für Sozialarbeit*, mit Ausbildungsprogrammen im Ausmaß von 3 Jahren, umgewandelt. Im Zuge der europäischen Hochschulreform wurde die Ausbildung von Sozialarbeiter*innen an den Fachhochschulen in Österreich angesiedelt und die Studiengänge von *Sozialarbeit* in *Soziale Arbeit* umbenannt. Mit dem Wintersemester 2001/2002 begann der erste vierjährige Diplomstudiengang für Soziale Arbeit, der im Zuge der Reform

ab 2006 in einen dreijährigen Bachelor-Studiengang, entweder als Vollzeit- oder berufsbegleitenden Studiengang, umgestellt wurde (vgl. Pölzl zit. n. Hofer 2005: 5; vgl. Sting 2015: 196; vgl. Austro-Bachelor-Team 2005a; vgl. IASSW 2019: o.S.). An welchen Fachhochschulstandorten man gegenwärtig Soziale Arbeit in Österreich studieren kann und welche Studiengänge für eine Analyse im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen, wird zu einem späteren Zeitpunkt noch näher erläutert (vgl. Abschnitt 8.1).

Obwohl Füssenhäuser und Thiersch erste inhaltliche Annäherungen der beiden Professionen Sozialpädagogik und Soziale Arbeit bereits in den 1920er Jahren erkennen, »indem sich Soziale Arbeit in ihrer Orientierung an sozialen Problemen auf Erziehungsfragen ebenso verwiesen sah wie Sozialpädagogik in ihrem Bezug auf Erziehungsprobleme auf deren allgemeine gesellschaftliche Bedingtheit« (Füssenhäuser/Thiersch 2015: 1747), gelangt Sting zu der Erkenntnis, dass sich hinter dem Begriff der Sozialen Arbeit »in Österreich eine Konkurrenz um berufliche Positionen und Hierarchien verbirgt, in der sich keine eindeutige Konvergenz im Feld der sozialen Berufe abzeichnet.« (Sting 2015: 198) Die maßgeblichen Unterschiede in den Ausbildungen von Sozialpädagog*innen und Sozialarbeiter*innen sieht Sting in der divergierenden Gewichtung von Lehrinhalten. Während in der Sozialpädagogik pädagogische Inhalte zentral seien, finde man ein höheres Ausmaß an rechtlichen Grundlagen in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen an den Fachhochschulen (vgl. ebd. 2015: 199).

Dieser Feststellung wird im Rahmen dieses Beitrages eine untergeordnete Rolle zugewiesen, vielmehr wird jedoch in Hinblick auf die real existierenden Herausforderungen in der Praxis beider Professionen folgendes Plädoyer von Sting für die Anerkennung eines übergreifenden integrativen Konzepts der Sozialen Arbeit unterstützt: »Angesichts der geringen Trennschärfe im Feld der praktischen Berufstätigkeiten scheint mir die Aufrechterhaltung getrennter Disziplinentwicklungen nicht sinnvoll zu sein. [...] In diesem Kontext scheint mir eine eher lockere Integration auf einem Kontinuum zwischen den Polen Sozialarbeit und Sozialpädagogik angebracht zu sein, [...]« (Sting 2015: 199)

In Bezug auf die gegenwärtige Ausbildung von Sozialarbeiter*innen in Österreich erarbeitete das Austro-Bachelor-Team Mitte der 2000er Jahre im Zuge der internationalen Umstellung auf Bachelor- und Masterprogramme ein, an internationalen Standards der Sozialarbeiter*innen-Ausbildung ausgerichtetes, Curriculum-Konzept für die Studiengänge der Sozialen Arbeit. Bei den internationalen Standards handelt es sich um jene, die von der Internationalen Vereinigung der Sozialarbeiter (IFSW) und dem Internationalen Verband der Schulen für Soziale Arbeit (IASSW) erarbeitet, im Dokument *Globale Standards für die Aus und Weiterbildung in der Sozialen Arbeit* zusammengefasst und im Jahr 2004 in der Generalversammlung in Australien verabschiedet wurden. Seit 2019 befasst sich eine Arbeitsgruppe der beiden Vereinigungen mit der Aktualisierung dieser Standards, um der gegenwärtigen

globalen Definition von Sozialer Arbeit sowie den ethischen Prinzipien der Profession gerecht zu werden (vgl. IASSW 2019: o.S.).

Das Austro-Bachelor-Team bestand zunächst aus den damaligen Studiengangsleiter*innen der Fachhochschul-Standorte Linz, St. Pölten, Graz und Vorarlberg. Auf Basis eines Workshops mit Werner Thole entstand ein kompetenzorientiertes Dachcurriculum für die sozialarbeiterischen Studiengänge, womit eine inhaltliche Anlehnung an deutsche Konzepte erfolgte. Ferner einigte sich das Team auf die gemeinsame Auffassung von *Modulen*, nämlich im Sinne geclusterte Lehrveranstaltungen mit verwandten Inhalten und einer Schnittmenge von definierten Kompetenzprofilen und Wissenschaftsdisziplinen, die auf die geforderten Grundkompetenzen der Handlungspraxis reflektieren. Die intensive Kooperation des Teams hatte das Ziel, Standards in der Ausbildung abzustecken, studentische Mobilität innerhalb des europäischen Hochschulraums zu fördern und zukünftige Sozialarbeiter*innen für die berufliche Praxis bestmöglich zu qualifizieren. Dazu einigte man sich im Wesen auf dieselben zu vermittelnden Inhalten wie in Deutschland, nämlich auf Grundlagen zur Sozial- bzw. Moralphilosophie, der Sozialpolitik, dem Recht, dem Projekt- und Prozessmanagement, zu den Methoden Sozialer Arbeit sowie den Forschungsmethoden, auf Wissen über professionstheoretische Grundlagen, wie beispielsweise der beruflichen Identitätsbildung und ein Praxisstudium, in Form von Praxisprojekten und der Praxisreflexion (vgl. Austro-Bachelor-Team 2005a; vgl. Abschnitt 4.2.2).

Das Team verständigte sich ebenso auf eine didaktische Leitlinie für die Bachelor-Studiengänge der Sozialen Arbeit, die in einem separaten Dokument festgelegt wurde und sich, wie folgt, darstellt:

Abbildung 2: Didaktische Leitlinie für Bachelor-Studiengänge Soziale Arbeit (vgl. Austro-Bachelor-Team 2005b: 1)

Didaktische Leitlinie in den Bachelor Studiengängen der Sozialen Arbeit in Österreich				
Handlungsorientiert	Exemplarisch	Projektorientiert	Kommunikationsorientiert	Selbstlernorientiert

Mit handlungsorientierten Ansätzen sind Lehr- und Lern-Ansätze gemeint, die einen engen Bezug zur beruflichen Realität, hier der sozialarbeiterischen Praxis, herstellen. Mittels eines exemplarischen Zugangs wird der immensen Stofffülle be-

gegnert, in Form einer gezielten Auswahl von Lernbeispielen, die den Erwerb generalisierbarer Kenntnisse und Fähigkeiten und ein Erkennen übergreifender Zusammenhänge ermöglicht. Das projektorientierte Lernen steht in enger Verbindung mit den handlungsorientierten Ansätzen und befähigt Studierende innerhalb von Projekten transdisziplinär zu kooperieren und Ziele zu planen, zu kommunizieren und umzusetzen. Mit einer kommunikationsorientierten Didaktik werden jene Kompetenzen trainiert, die für die Gesprächsführung sowie die Beziehungsarbeit in der Sozialen Arbeit notwendig sind. Selbstlernorientiertes Lehren und Lernen zielt auf die Befähigung ab, Probleme und Herausforderungen selbständig zu bearbeiten, zu lösen sowie persönliche Lernprozesse eigenverantwortlich zu gestalten (vgl. Austro-Bachelor-Team 2005b: 2ff.).

Dass sozialpolitische und ökonomische Entwicklungen Einfluss auf die sozialarbeiterische Handlungspraxis und damit ebenso auf die Ausbildungslandschaft für soziale Berufe insgesamt haben, insbesondere aber auch auf die Ausbildung von Sozialarbeiter*innen, zeigt die jüngste Stellungnahme des Österreichischen Berufsverbandes der Sozialen Arbeit vom Mai 2020. Darin heißt es, dass Ausbildungen für den sozialen Bereich grundsätzlich in Hinblick auf ihre Qualität zu hinterfragen sind, die Studiengänge der Sozialen Arbeit auf Bachelor-Niveau mit dem Berufsbild von Sozialarbeiter*innen abgestimmt, ihr Mindestausmaß von 6 Semestern beibehalten und die derzeit 4-semesterigen Ausbildungen von Sozialpädagog*innen auf sechs Semester angehoben werden sollen. Aktuelle Entwicklungen in der Ausbildungsszene, so der Berufsverband, würden zeigen, dass Master-Studiengänge, die eine Bachelor-Ausbildung nicht als Voraussetzung erachten, in ihrem Titel aber *Soziale Arbeit* enthalten und Bachelor-Studiengänge, die vollumfänglich selbst zu finanzieren sind, entstehen. Ferner würden Ausbildungen von Sozialpädagog*innen auf unterschiedlichen Niveaus nebeneinander existieren (vgl. Lorenz 2006: 163f.; vgl. Pölzl 2020: 1f.; vgl. Abschnitt 4.1.1).

4.2 Professionstheoretische Konzepte und Modelle zur Professionalisierung

In folgenden beiden Abschnitten wird zunächst die Soziale Arbeit als Profession hinsichtlich ihrer Merkmale beleuchtet. Anschließend werden Kennzeichen von Professionalität bzw. der Aneignung einer professionellen Identität erörtert.

4.2.1 Begriffe, Typen und Modelle von Professionen

In der Vorbereitung auf die berufliche Rolle und damit verbundener Erwartungen an Sozialarbeiter*innen von Seiten der Institutionen und ihrer Adressat*innen sowie in der Befähigung zur Ausübung professioneller Tätigkeiten ist die Aneig-

nung von Professionalität unverzichtbar (vgl. Abschnitt 6.2.1). Der Ausbildung und Professionalisierung von Sozialarbeiter*innen kommt dabei ein maßgeblich hoher Stellenwert zu, welcher – so deutet es der vorangegangene Abschnitt an – im deutschsprachigen Raum bereits erkannt und identitätsstiftende sowie kompetenzorientierte Elemente bereits gegenwärtig in Curricula der Studiengänge Soziale Arbeit berücksichtigt wurden (vgl. Austro-Bachelor-Team 2005a; vgl. Klüsche 2006: 183). In diesem Abschnitt werden zentrale Begrifflichkeiten, Merkmale von Professionalität sowie Professionsmodelle bzw. -typen aus dem gegenwärtigen Professionsdiskurs nachgezeichnet. Dies erscheint insbesondere in Anbetracht der hier zugrunde gelegten These und Forschungsfrage 4 als erforderlich, weil damit die Notwendigkeit der Vermittlung moralphilosophischer und ethischer Grundlagen, mit der Befähigung zu einer an den Menschenrechten orientierten professionellen Berufsausübung in Verbindung gebracht werden kann (vgl. Abschnitt 2.1).

Einen Diskurs zur Professionalität gab und gibt es bereits seit Anbeginn sozialarbeiterischen Engagements namhafter Wegbereiter*innen der Sozialen Arbeit (vgl. Knoll 2010: 88; vgl. Abschnitt 6.1.1).

Die Definitionen von *Professionalität* und *Profession* bleiben im Fachdiskurs uneindeutig. Um sich dennoch den unterschiedlichen Beiträgen dazu entsprechend fundiert annähern zu können wird der Begriff der *Profession* jedoch aufgegriffen und für die vorliegende Auseinandersetzung konturiert. Der deutschen Sozialpädagogin und Mitgestalterin des Diskurses, Maja Heiner (1944–2013), zufolge, sind Professionen »[...] gehobene Berufe mit akademischer Ausbildung, besserer Bezahlung und größerer Entscheidungsfreiheit in der Ausübung der beruflichen Tätigkeiten.« (Heiner 2004: 15)

Ergänzend dazu ist – mit Verweis auf die terminologische Bestimmung von Füssenhäuser und Thiersch – die Profession mit praxisbezogenen Aufgaben sowie deren Reflexion befasst (vgl. ebd. 2015: 1744; vgl. Abschnitt 3.1.2). An dieser Stelle werden Gewicht und Konnex von Ausbildung und Reflexion in Zusammenhang mit Profession und Professionalität deutlich erkennbar.

Der deutsche Sozialarbeiter, Psychotherapeut und Supervisor, Andreas Knoll (*1949) identifiziert in seiner Auseinandersetzung mit professioneller Sozialer Arbeit unterschiedliche *Professionstypen*, die sich historisch vor dem Hintergrund einer Zweckorientierung herausgebildet und entwickelt haben. Für die Soziale Arbeit als Profession markiert er einen völlig neuartigen Professionstypus, der hier skizziert werden will (vgl. Knoll 2010: 9–29). Knoll zufolge werden als Ausgangspunkt für eine Professionalisierung ein »gesellschaftlicher Handlungsbedarf nach beruflichen Spezialaufgaben und eine akademische Grundlage« (ebd. 2010: 19) angesehen. Diesbezüglich benennt er drei gesellschaftliche Problem- bzw. Handlungsdimensionen, auf die gesellschaftlich legitimierte Professionen entsprechend ihrer eigenen Handlungslogik in Form professionalisierter Tätigkeit antworten: die Wahrheitsfindung, Konsensbeschaffung und Therapieleistung. Zunächst waren die

Theolog*innen für die Wahrheitsfindung, Ärzt*innen für die Therapieleistung und Richter*innen für die Konsensbeschaffung in der Gesellschaft zuständig und anerkannt. Dadurch galten diese als Angehörige sogenannter *stolzer Professionen*. Mit der Zeit – insbesondere im Rahmen des sozialen Wandels bzw. der sozialökologischen Transformation, die als Moderne bezeichnet wird – konnten diese stolzen Professionen ihren Alleinvertretungsanspruch jedoch nicht mehr aufrechterhalten, weil sich weitere neue Professionen etablierten, die ihrerseits ebenfalls beanspruchten, anteilig Antworten auf die jeweils passende Problemdimension zu geben (vgl. Knoll: 2010: 13ff.; vgl. Großmaß/Perko 2011: 15).

Spätestens seit den 1970er Jahren versteht sich die Soziale Arbeit, mit ihrem Anspruch, dem Wohl des Einzelnen verpflichtet zu sein, zunächst als Beitrag zur Therapieleistung (= Unterstützung) und in Hinblick ihres gleichzeitigen Anspruches, jenem der Gesellschaft Rechnung zu tragen, auch als Beitrag zur Konsensbeschaffung (= Kontrolle). Dieser Umstand führte zur Konstatierung eines zumindest doppelten Mandats in der Sozialen Arbeit, welches noch ausführlich in einem nachfolgenden Abschnitt erläutert wird (vgl. Abschnitt 6.2.1).

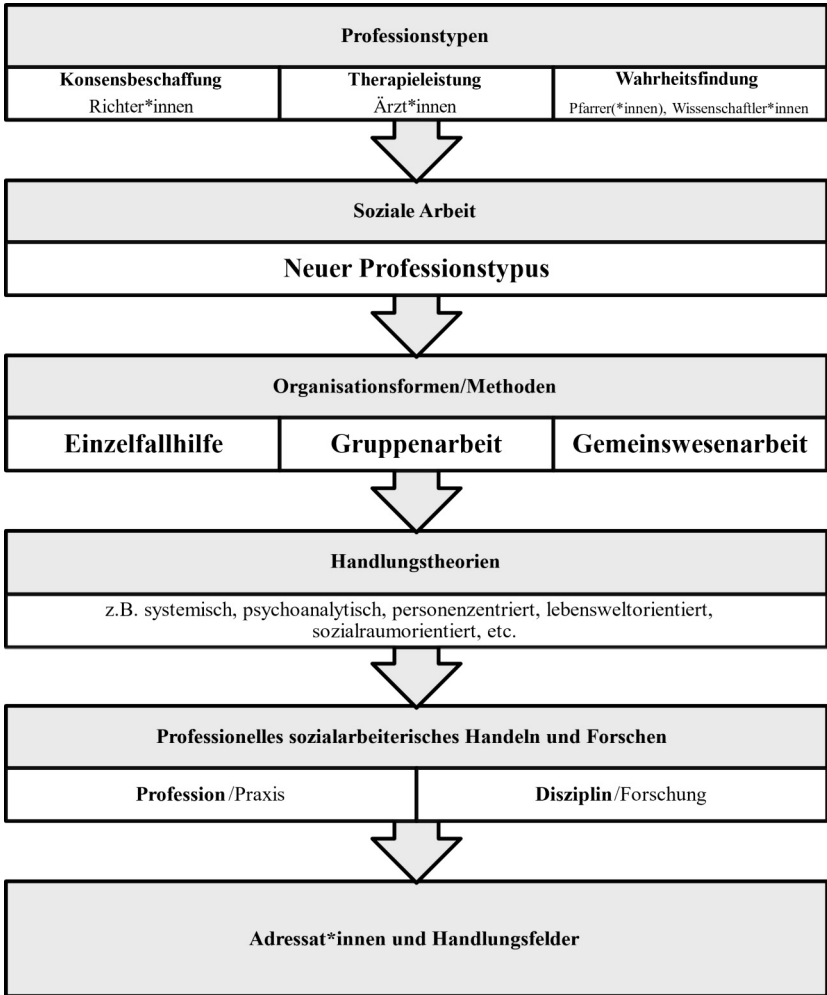
Aufgrund ihres Wirkens in unterschiedlichen Handlungsfeldern sieht Knoll die Soziale Arbeit mit der Frage nach dem gemeinsamen Nenner als Kennzeichen eines sich von anderen Berufsgruppen abgrenzenden speziellen gesellschaftlichen Handlungsbedarfes konfrontiert und kommentiert dies folgendermaßen (vgl. Knoll 2010: 20; vgl. Abschnitt 3.1):

»Wenn man [...] das Tun dieses Berufsstandes untersucht, so gelangt man schnell zu dem Ergebnis, dass dieser Berufsmechanismus, die gleichzeitige Anwendung von Therapieleistung und Konsensbeschaffung, das gesamte Berufsfeld beherrscht, [...]. Dieses gleichzeitige Anwenden, der sich widersprechenden Handlungsprobleme, scheint der einzigartige Kern des Handelns dieser Berufsgruppe zu sein, der so von keiner anderen Berufsgruppe beherrscht wird. [...] Mit der Überschreitung der Paradigmengrenzen herkömmlichen Professionsverständnisses generiert sich in der Sozialarbeit folglich ein völlig neuer Professionstypus, der offensichtlich in unserer heutigen gesellschaftlichen Entwicklungsphase von großer Bedeutung zu sein scheint.« (Ebd. 2010: 22f.)

Die Besonderheit »besteht also in der paradoxen Herausforderung, Konsensbeschaffung und Therapieleistung gleichzeitig umzusetzen.« (Knoll 2010: 28)

Folgende Abbildung visualisiert den als neu identifizierten Professionstypus und zeigt, wie Soziale Arbeit (handlungs-)theoriebasiert auf individueller und gesellschaftlicher Ebene organisiert ist, methodisch agiert und ihren Adressat*innen in den Handlungsfeldern professionell begegnet.

Abbildung 3: Der Professionstypus der Sozialen Arbeit (vgl. Knoll 2010: 24; 82)



Im Versuch, kennzeichnende Wesensmerkmale für die Soziale Arbeit als Profession bzw. ihren Professionstypus aufzuspüren entwickelten namhafte Professionsforscher*innen, wie der Soziologe Ulrich Oevermann (1940–2021), der Soziologe

Fritz Schütze (*1944) sowie Maja Heiner, basierend auf unterschiedlichen theoretischen Ansätzen divergierende *Professionsmodelle*:

(a) Der *merkmalsorientierte Ansatz* orientiert sich daran, Merkmale einer Profession und einer professionellen Handlungspraxis zu benennen (vgl. Knoll 2010: 89f.). Für Heiner kennzeichnen folgende Merkmale eine Profession: eine spezielle Expertise, eine akademische Ausbildung, eine abgegrenzte Kompetenzdomäne, die Betreuung mit Aufgaben von grundlegender Bedeutung für die Gesellschaft und deren Individuen, die Autonomie der Profession (Berufsverband), Entscheidungsspielräume in der Ausübung des Berufsalltages sowie die Verpflichtung auf ein bestimmtes berufliches Ethos (vgl. Heiner 2004: 15f.).

(b) Das *funktionalistische bzw. strukturbezogene Professionsmodell*, welches ursprünglich auf Talcott Parsons (1902–1979) zurückgeführt werden kann und von Oevermann als strukturtheoretischer Ansatz in der zweiten Hälfte der 1990er Jahren ausgearbeitet wurde, stellt besonders die Frage nach der gesellschaftlichen Bedeutung und Funktion der Handlungspraxis einer Profession heraus: »Die Gesellschaft hat [...] ein Bedürfnis nach gewissen Spezialisten für bestimmte Funktionen, ohne die das gesellschaftliche Zusammenleben nicht funktionieren würde.« (Knoll 2010: 90) Oevermann geht diesbezüglich von »drei zentralen Komponenten professionalisierter Tätigkeiten aus: (1) dem Expertenwissen, (2) der Gemeinwohlorientierung und (3) der Autonomie des Berufs« (Heiner 2004: 17) und sieht im professionellen Handeln die Vermittlung zwischen Wissenschaft und Lebenspraxis. Es gehe in der Sozialen Arbeit darum, wissenschaftliche verallgemeinerbare Erkenntnisse in die Alltagssprache der Adressaten*innen sowie individuelle Lebenswelten in eine Fachsprache zu übersetzen, wozu es wissenschaftliches Fachwissen und fallbezogene hermeneutische Fähigkeiten brauche. Diesbezüglich zu erbringende professionelle Leistung wurde von Oevermann als *stellvertretende Deutung* bezeichnet. Im Rahmen eines umfangreichen Fallverstehens werden Entscheidungs-, Handlungs- und Begründungszwang in der Sozialen Arbeit deutlich sichtbar (vgl. Knoll 2010: 95f.; vgl. Heiner 2004: 18f.). Soziale Arbeit ist hier gefordert, ihre gesellschaftliche Bedeutsamkeit aufzuzeigen und neben anderen Professionen Anerkennung zu finden, was eng mit dem folgenden Ansatz in Verbindung steht (vgl. Knoll 2010: 91).

(c) Der *machttheoretische Ansatz* fokussiert Macht- und Einflussquellen sowie Akzeptanz und Anerkennung, die Professionen einerseits durch ihr spezifisches Wissen und andererseits von der Gesellschaft erhalten. Hier wird diskutiert, wie die Soziale Arbeit als Profession ihre Machtposition bzw. ein Zuständigkeitsmonopol stärken kann, ohne dabei das Wohl der Adressaten*innen aus den Augen zu verlieren (vgl. Knoll 2010: 92f.; vgl. Heiner 2004: 18).

(d) Der *systemtheoretische Ansatz* stellt ausgehend von einer, in Teilsysteme unterteilten Gesellschaft, die in ihren jeweilig eigenen Logiken für die Bearbeitung unterschiedlicher Herausforderungen und das Funktionieren der Gesellschaft zuständig sind, die Frage, ob sich die Soziale Arbeit als Profession im Teilsystem Sozialwesen mit einem eigenständigen Wissen etablieren kann und/oder konnte – an dieser Stelle sei u. a. auf die vorangegangenen Ausführungen zum Gegenstandsdiskurs der Sozialen Arbeit hingewiesen (vgl. Knoll 2010: 93f.; vgl. Abschnitt 3.1).

(e) Das *handlungsorientierte und kompetenzbezogene Professionsmodell* geht auf interaktionistische Ansätze, insbesondere auf Beiträge zur Professionsdebatte von Heiner und Schütze zurück. Schütze vertritt die Ansicht, dass gerade der interdisziplinären Zusammenarbeit bzw. dem Heranziehen bezugswissenschaftlicher Grundlagen ein hohes Professionalisierungspotential für die Soziale Arbeit innewohnt. Ihm nach hat die Soziale Arbeit *berufsethisch eine große Aufgabe* in Form eines gesellschaftlichen Mandats (vgl. Abschnitt 6.2.1), Menschen zu befähigen, prekäre Lebenslagen zu überwinden. Ein besonderes Merkmal sind professionelle Selbstreflexions- und Kontrollverfahren, Supervision und Teamarbeit, die Sozialarbeiter*innen ausgebildet haben (sollten). Nicht das Ansehen des Berufes, sondern vielmehr die Handlungsfähigkeit von Sozialarbeiter*innen steht hier im Vordergrund (vgl. Heiner 2004: 20; vgl. Knoll 2010: 96ff.). Zwar teilt Heiner eine sehr ähnliche Ansicht, gelangt jedoch im Zuge ihrer Beurteilung des Status Quo zur Professionsentwicklung auf Basis ihrer empirischen Untersuchungen zu folgender Erkenntnis: Der gesellschaftliche Status im Vergleich zu anderen Berufen, die Autonomie gegenüber institutionellen Vorgaben und eine spezifische Expertise von Sozialer Arbeit sind anzuzweifeln. Ursächlich dafür seien eine mangelnde Reflexionskultur in Institutionen sozialarbeiterischer Dienstleistungen, ein defizitorientiertes Menschenbild in Kombination fehlender Reflexion von Sozialarbeiter*innen sowie mangelnde Reflexion praktischen Handelns, was sich wiederum negativ auf die Handlungskompetenz auswirke (vgl. Heiner 2004: 147–154). Ihre Erkenntnis hält sie folgendermaßen fest: »Eine der größten Kompetenzlücken besteht dabei nicht im Bereich der Sachkompetenz, [...]. Speziell die Fähigkeit zu einer aufgabenbezogenen Beziehungsgestaltung und dabei insbesondere die Kompetenz, auf der Grundlage eines ressourcenorientierten Klientenbildes [sic!] Hilfe und Kontrolle durch eine entwicklungsorientierte und motivationsfördernde Handlungsperspektive verständnisvoll und zielführend zu verknüpfen, ist gering ausgeprägt.« (Ebd. 2004: 154)

(f) Der *reflexive habituelle Professionsansatz* hebt die Beziehungsarbeit auf dialogischer Basis zwischen Sozialarbeiter*in und Adressat*in, die gleichzeitige Anwendung von Theorie- und Fallverstehen, die Nicht-Standardisierbarkeit professionellen Handelns sowie die Entwicklung einer professionellen Haltung bzw. eines pro-

fessionellen Habitus im Rahmen der Ausbildung und im Zuge der Reflexion der eigenen Biographie hervor (vgl. Knoll 2010: 99ff.).

Dazu hält Knoll fest:

»Reflexive Professionalität kommt nicht ohne wissenschaftliches Wissen einerseits sowie Erfahrung, Intuition und Empathie andererseits aus. Es bildet sich eine in Wissenschaft und Alltag gebildete Intuition heraus, die durch »Selbst- und Welt-Reflexionsprozesse« gesteuert wird. Supervision und Selbsterfahrung reflektieren die Innensicht dieser Haltung – politisches, soziales, institutionelles und fachliches Bewusstsein deren Außensicht.« (Ebd. 2010: 100)

In einem sogenannten Habitualisierungsprozess wird Fachwissen nicht nur kognitiv antizipiert, sondern durch konkrete Praxiserfahrung internalisiert.

So Knoll weiter:

»Soziale Arbeit sollte im kognitiven Bereich ein relativ leichtes Studium bleiben, damit den Studierenden genügend Zeit bleibt, auch emotional zu lernen und relevante Alltagserfahrungen zu sammeln, um somit Persönlichkeitsbildungsprozesse zu habitualisieren.« (Knoll 2010: 103)

Der Habitus, so Heiner, »stellt eine Mischung aus Berufsethos und Berufsroutine dar.« (Heiner 2004: 18) Ergänzend zu den eben skizzierten Professionsmodellen stellte Knoll in seinen Beobachtungen und Studien fest, dass Sozialarbeiter*innen »ihr Handeln zuvorderst an ethischen Grundprinzipien ausrichten.« (Ebd. 2010: 107) Ein ganzheitlicher sowie ressourcenorientierter Blick auf den Menschen kann ihm zufolge als eine humanistische Antwort auf eine technokratische bürokratische und defizitorientierte Perspektive innerhalb unterschiedlicher Handlungsfelder gesehen werden (vgl. Knoll 2010: 108). Daraus kann abgeleitet werden, dass ethische Aspekte, wie eingangs angedeutet, in engem Zusammenhang mit einer professionellen Praxis und beruflichen Identität stehen. Ferner hat die Profession Soziale Arbeit ihren Ursprung in unterschiedlichen Phasen der Moderne und ihr Professionalisierungsprozess kann als dynamisch und in Entwicklung begriffen werden. Zu jedem Zeitpunkt aber lässt sich die Notwendigkeit der »Reflexion der moralischen Dimension des beruflichen Handelns« ableiten, insbesondere weil Soziale Arbeit in ihrer Antwort auf die zwei skizzierten gesellschaftlichen Handlungsbedarfe auf strukturelle Lebensverhältnisse und die Intimsphäre von Menschen eingreift (vgl. Großmaß/Perko 2011: 17).

4.2.2 Professionalität und Professionelle Identität

Nachdem nun der Professionstypus der Sozialen Arbeit markiert und unterschiedliche Professionsmodelle und damit eng verbundene theoretische Ansätze skizziert wurden wird nun als logische Konsequenz beleuchtet, wie sich Professionalität und eine professionelle Identität im Rahmen der akademischen Ausbildung von Sozialarbeiter*innen herausbilden. Diesem Abschnitt liegt vor allem die Position zugrunde, dass der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen (auch) die Aufgabe zukommt, einen Beitrag zur Aneignung einer Professionalität, insbesondere einer professionellen Identität zu leisten (vgl. Eberlei et.al. 2018: 208; Harmsen 2014: 2; vgl. Becker-Lenz et.al. 2012: 9ff.).

Dazu Wilfried Nodes, Sozialpädagoge und Pressesprecher des deutschen Berufsverbandes:

»Zu einer Profession gehören neben Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheit, Selbstorganisation und Berufsethik auch eine akademische Ausbildung auf der Basis einer gemeinsamen Wissens- und Wissenschaftlichkeitsbasis. Und an diesen scheint es zu mangeln: Ohne ein gemeinsames Verständnis der Basis der Profession, wie sie in der Ausbildung zu vermitteln wäre, ist eine Verständigung über das, was unsere Profession leisten können soll und welche Bedingungen es dafür braucht, nur sehr schwer möglich.« (Nodes zit.n. Harmsen 2014: 18)

Grundsätzlich verhält es sich bei der begrifflichen Fassung von *Professionalität* und *professioneller Identität* in der Sozialen Arbeit ähnlich wie mit der Bestimmung ihres Gegenstandes: In einem fortwährenden Diskurs darüber ist kein einheitliches Verständnis erkennbar, was sich auf Studierende und Sozialarbeiter*innen wiederum in Form von Unsicherheit auswirken kann (vgl. Miller et.al. 2021: 1f.; vgl. Harmsen 2014: 18; vgl. Abschnitt 3.1).

Der Schweizer Sozialarbeiter, Peter Lüssi (*1946) kommentiert diesen Umstand, eindrücklich:

»Überall, wo sich Sozialarbeiter treffen oder wo über Sozialarbeit geschrieben wird, kommt auf die eine oder andere Art die Identitätsproblematik des Berufes zur Sprache. Ja es gehört schon fast zur beruflichen Identität des Sozialarbeiters, ein Identitätsproblem zu haben [...]« (Lüssi 2008: 23; vgl. Lüssi zit.n. Kleve 2003: 118; vgl. Becker-Lenz et.al. 2012: 20).

Erschwert wird die professionelle Identitätsbildung von Sozialarbeiter*innen vor allem durch folgende drei Problemebenen:

- (1) Unschärfen in der Gegenstandsbestimmung von Sozialer Arbeit
- (2) Divergierende Handlungsfelder und Aufgaben innerhalb der Sozialen Arbeit
- (3) Diversifizierung curricularer Studienangebote durch den Bologna-Prozess
(vgl. Becker-Lenz et.al. 2012: 20ff.; vgl. Abschnitt 3.1 und 5.1).

Folglich gibt es unterschiedliche konzeptionelle Angebote, einerseits einen professionellen Habitus und andererseits eine professionelle Identität zu fassen. Erstere bezieht sich auf den von Bourdieu erarbeiteten Habitusbegriff, wie etwa die theoretischen Ausführungen vom deutschen Soziologen und Sozialarbeiter Roland Becker-Lenz (*1963) und der deutschen Soziologin Silke Müller-Hermann (*1977). Ihnen zufolge beinhaltet der professionelle Habitus von Sozialarbeiter*innen die Fähigkeit zur Beziehungsgestaltung sowie zur theoriefundierten Fallbearbeitung unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse und die Verinnerlichung einer berufsethischen Grundhaltung (vgl. Becker-Lenz et.al. 2012: 17f.). Als Professionalität kann demnach eine routinierte »spezifische Arbeitsweise von Fachkräften« (Miller et.al. 2021: 9) bezeichnet werden. Zweitere greifen hauptsächlich auf den erarbeiteten postmodernen Identitätsbegriff des deutschen Sozialpsychologen Heiner Keupp (*1943) zurück, wie später noch ausgeführt wird.

Verallgemeinert kann der Schluss gezogen werden, dass die professionelle Identität stärker mit Erwartungen einhergeht, die an die Berufsrolle geknüpft sind und der professionelle Habitus mehr einen routinehaften Umgang mit widersprüchlichen Herausforderungen der Praxis meint (vgl. Miller et.al. 2021: 10). Eine scharfe Trennung von Konzepten zur habituellen oder professionellen Identität von Sozialarbeiter*innen wird in der vorliegenden Arbeit aber gar nicht favorisiert, zumal sie innerhalb des Diskurses in engem Verhältnis zueinander diskutiert werden. Dennoch wird dem Terminus der *professionellen Identität* und damit verbundener Erkenntnisse Vorzug eingeräumt und das Hauptaugenmerk gewidmet. In welchem Verhältnis Professionalität sowie professionelle Identitätsbildung und die akademische Ausbildung von Sozialarbeiter*innen auf Hochschulebene stehen wird insbesondere in Beiträgen zum Tagungsband mit dem Titel *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule* diskutiert (vgl. Becker-Lenz et.al. 2012: 9; vgl. Harmsen 2014: 6).

Becker-Lenz und seine Mitherausgeber*innen dazu:

»Da nicht vorauszusetzen ist, dass die Studierenden an Universitäten und Hochschulen für Soziale Arbeit bereits über diese Kompetenzen und Haltungen verfügen, wird dem Studium die Aufgabe zugeschrieben, die Herstellung derselben zu befördern.« (Ebd. 2012: 18)

Nach wie vor kann ein Forschungsdesiderat zu Fragen nach dem Verhältnis von Ausbildung und Professionalitätsentwicklung sowie nach konkreten Gestaltungsmöglichkeiten von identitätsstiftenden Bildungsprozessen festgestellt werden. Diesbezüglich konstatiert der Sozialwissenschaftler und Sozialarbeiter, Thomas Harmsen: »Gerade die Rolle des Bachelorstudiums für die Entwicklung einer sozialarbeitsspezifischen professionellen Identität bleibt derzeit in weiten Teilen noch offen. Die Frage, wie ein Bachelorstudium modular aufgebaut und inhaltlich gestaltet werden sollte, um zumindest ansatzweise professionelle Identitäts- und Selbstbildungsprozesse zu ermöglichen, ist für die Hochschulen Sozialer Arbeit ein zentrales Zukunftsthema.« (Harmsen 2014: 1)

Während einerseits empirisch belegt werden kann, dass Studiengänge der Sozialen Arbeit nur wenig Wirkung auf die Entwicklung einer professionellen Identität haben bzw. »Wirkungen« auf dem Hintergrund biographischer und berufsbiographisches [sic!] Ausgangslagen und Prägungen differenziert rekonstruiert werden müssen.« (Becker-Lenz et. al. 2012: 18) und Harmsen zufolge angenommen werden könnte »[...], dass die neuen Bachelorstudiengänge tendenziell nicht in der Lage sind, sozialarbeitsrelevante Handlungskompetenzen oder gar professionelle Identitätsentwicklung als Studienziel zu gewährleisten« (Harmsen 2014: 2) widersprechen andererseits aktuelle Untersuchungen diesen Befunden (vgl. Miller et. al. 2021: 174).

Die ambivalente Befundlage entlarvt einerseits die Notwendigkeit, weiterhin Möglichkeiten der Förderung identitätsstiftender Bildungsprozesse in der Ausbildung wissenschaftlich zu ergründen. So konstatiert Harmsen, dass selbst die in Fachzeitschriften zum Themenschwerpunkt *Professionelle Identität* publizierten Beiträge sehr vage und unbefriedigend bleiben (vgl. ebd. 2014: 14). Andererseits trifft sie dabei auf ein geteiltes Bekenntnis der Fach-Community, nämlich dass die akademische Ausbildung von Sozialarbeiter*innen »Aneignungs-, Lern-, Sozialisations- und Selbstbildungsprozesse« anregen soll »die die Studierenden als Subjekt und Person mit ihren biographischen, mentalen, intellektuellen und auch motivationalen Ressourcen und Ausgangslagen betreffen.« (Becker-Lenz et. al. 2012: 10) Diesbezüglich findet ein diskursiver Austausch zu den *vier bildungsrelevanten Elementen hochschulischer Bildung* in Verbindung mit der Entwicklung einer professionellen Identität statt. Dabei handelt es sich um (1) das notwendige (Fach-)Wissen (z.B. Erklärungs-, Handlungs-, Kontroll-, Erfahrungs-, Alltags-, und Professionswissen), (2) die anzueignenden Kompetenzen (Handlungskompetenz = Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz), (3) eine auszubildende habituelle Haltung/einen professionellen Habitus (Motive und Interessen, Handlungsprogrammierungen) sowie letztlich um (4) die Konsolidierung einer professionellen Identität. In allen vier Elementen ist die Herausbildung von *Reflexivität* relevant, denn in ihr spiegeln sich Wissen, Kompetenz und Habitus wider. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass auch die Termini *Wissen*, *Kompetenz*, *Habitus* und *Identität* im Diskurs nicht einheitlich

bestimmt, sondern divers bzw. multiperspektivisch diskutiert werden (vgl. ebd. Becker-Lenz 2012: 10–27).

Der hier verfügbare Raum würde einer differenzierten und weit gefassten Darstellung von divergierend verwendeten Begrifflichkeiten und darauf aufbauender Diskursstränge nicht gerecht werden, weshalb darauf verzichtet wird. Dennoch wird mit der folgenden Tabelle der Versuch eines Überblicks gewagt. Im Element *Wissen* finden sich im Diskurs unterschiedliche Wissenskategorien und -formen, auf die rekurriert wird und die entweder bewusst oder unbewusst zum Ausdruck kommen. Im Element *Kompetenz* dominieren vor allem Beiträge zur Architektur der Handlungskompetenz sowie zur gegenwärtig feststellbaren Kompetenzorientierung in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen den Professionalisierungsdiskurs. Im Element *habituelle Haltung* bzw. *Habitus* kursieren hauptsächlich Konzepte mit der Verinnerlichung bestimmter Kompetenzen und einer spezifischen professionellen Grundhaltung von Sozialarbeiter*innen. Unterschiedliche Aspekte, die den Entwicklungsprozess einer professionellen Identität beeinflussen prägen die diskursive Auseinandersetzung im Element *Identität*:

Tabelle 1: Die vier bildungsrelevanten Elemente zur professionellen Identität (vgl. Becker-Lenz et.al. 2012: 10–27; vgl. Miller et.al. 2021: 27f., 33)

Element Wissen			
Wissenschaftliches Wissen	Berufliches Erfahrungswissen		Professionswissen
Deklaratives Wissen		Prozedurales Wissen	
Erklärungs-, Faktenwissen		Handlungs-, Kontrollwissen	
Explizites Wissen		Implizites Wissen	
Bewusst und explizierbar		Unbewusst, handlungsrelevant	
Element Kompetenz			
Handlungskompetenz			in den 1970er/1980er im Zentrum des Professionalisierungsdiskurses
Sachkompetenz	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz	
Kompetenzorientierung und Kompetenzniveaus			Modularisierte Studiengänge, seit dem Bologna-Prozess (Hochschulreform) im Zentrum des Professionalisierungsdiskurses, in Europa vorwiegend subjektorientiert.
subjektorientiert		anwendungsorientiert	

Element habituelle Haltung/Habitus			
Professionalisierter Habitus		Diskurs zum professionalisierten Habitus fokussiert die Aufrechterhaltung von Handlungsfähigkeit und Entscheidungssouveränität in Krisen	
Habitusformationen entstehen durch		Interiorisierung der Exteriorität	Exteriorisierung der Interiorität
Habituskonzepte zur		Rollendistanz, Akzeptanz der Autonomie der Lebenspraxis von Adressaten*innen, beruflichen Grundhaltung	
Ziele von Habituskonzepte verfolgen		die Notwendigkeit, Kompetenzen und Haltung(en) zu verinnerlichen.	
Element Identität			
Professionelle Identität		Diskurs zur Identitätsbildung fokussiert die Frage, wie persönliche Identität (Innen) und berufliche Identität (Außen) in Passung gebracht werden (können).	
		Entfaltungs- und Entwicklungsbegriff	
Kognitive Identität		Reflexive Identität	
Unterschiedliche Formen des Wissens im Zentrum		Reflektierte disziplinäre Identität	
Ringen um disziplinären Kern	Vorherrschen Divergierender Paradigmen/ Leitkonzepte	Zunahme von Ökonomisierungstendenzen	beeinflussen den Identitätsbildungsprozess
Konfrontation mit Theorie, Praxis und Interdisziplinarität in der Ausbildung	Konfrontation mit gelebten Identitätskonstruktionen von Praktikern*innen	Konfrontation mit vorgebildeter Identität als Sollbild und lebbarem Realbild	
Subjektive Konstruktionsbedingungen für die Identitätsentwicklung	Diversifizierung curriculärer Angebote durch den Bologna-Prozess	Hochschule als reflexiver Ort der Herstellung von Identität?	

Basierend auf der Annahme, dass subjektive Lern- und Bildungsprozesse nicht außerhalb struktureller Verhältnisse gedacht werden und stattfinden können und (Fach-)Hochschulen, an denen die Ausbildung von Sozialarbeiter*innen mittlerweile stattfindet, als intermediärer Ort zwischen Wissenschaft und Praxis verstanden werden, entwerfen Becker-Lenz und seine Kolleg*innen das Konzept subjektseitiger Lern- und Bildungsprozesse innerhalb strukturseitiger Bedingungen, welches sie folgendermaßen visualisieren (vgl. Becker-Lenz et.al. 2012: 27; vgl. Harmsen 2014: 23).

Abbildung 4: Bedingungen und Elemente für die Herausbildung von Professionalität (vgl. Becker-Lenz et.al. 2012: 26)



Demnach findet die Hochschulbildung innerhalb des Bildungssystems als Teilsystem von Gesellschaft statt und folgt in ihren Angeboten konzipierten Curricula von Studiengängen. Die darin festgelegten und angebotenen Lehrveranstaltungen sind Rahmen für mögliche Lern-Arrangements und damit gestaltbarer Raum, in denen Professionalisierung bzw. die Entwicklung von Professionalität und einer professionellen Identität stattfinden kann. Die vier bildungsrelevanten Elemente spiegeln sich innerhalb dieses dargebotenen konzeptionellen Rahmens wider und fokussieren die Entwicklung der Professionalität von Sozialarbeiter*innen. Diese drückt sich, dem Modell folgend, einerseits darin aus, dass erworbenes professionelles Wissen mittels sich entwickelnder Handlungskompetenz in der Praxis situationsbezogen appliziert wird. Andererseits rahmt die Einnahme einer berufsethisch gebotenen habituellen Haltung das praktische Handeln und fördert die Entwicklung einer professionellen Identität, die ihrerseits wiederum eine Abgrenzung zu anderen Professionen ermöglicht (vgl. Becker-Lenz et al. 2012: 27).

In seiner Publikation *Professionelle Identität im Bachelorstudium Soziale Arbeit* verweist Harmsen auf die nur wenig vorhandenen vorausgegangenen Studien, die sich konkret mit der professionellen Identitätsentwicklung in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen befassen: wie etwa jener von Gunther Graßhoff und Cornelia Schwep-

pe zu subjektiv-biografischen Aneignungsprozessen, jener zu Studienbedingungen in den Studiengängen Sozialer Arbeit an der Hochschule München-Pasing, jener von Jürgen Ebert zur Aneignung eines beruflichen Selbstverständnisses auf Basis einer Dokumentenanalyse von Modulhandbüchern von Studiengängen unterschiedlicher Hochschulen im deutschsprachigen Raum und letztlich jener von Stefan Busse und Gudrun Ehlert zur Herausbildung von Professionalität (vgl. Harmsen 2014: 6–10). Weil sie für die vorliegende Arbeit in weiterer Folge noch bedeutsam sind werden die Untersuchungen von Harmsen zur *Konstruktion professioneller Identität in der Sozialen Arbeit* herangezogen und die vier Konstruktionsprinzipien bzw. -leistungen von professioneller Identität, die er empirisch belegen konnte, dargestellt. Es handelt sich dabei um (1) das subjektive Konstruktionsprinzip, (2) das handlungsorientierte Konstruktionsprinzip, (3) das reflexive Konstruktionsprinzip und (4) das flexible Konstruktionsprinzip. Dazu Harmsen: »Professionelle Identität ist eine subjektive, handlungsorientierte, reflexive und flexible Konstruktionsleistung. Die Kategorie Handlungsorientierung ist am stärksten ausgeprägt. Professionelle Identität wird im Alltag konstruiert und kann als nie abgeschlossen gelten.« Ferner: »Gelingende professionelle Identität entsteht dort, wo Theorie, Praxis und Biografie in einen Sinnzusammenhang gestellt werden können.« (Ebd. in Harmsen 2014: 15) Folgende Tabelle visualisiert und beschreibt die Konstruktionsprinzipien der professionellen Identität.

Tabelle 2: Konstruktionsprinzipien professioneller Identität (vgl. Harmsen 2004: 214–227, 302, 319–320)

Professionelle Identität	
Subjektives Konstruktionsprinzip	<p>Individuelle subjektive Identität bzw. »berufliches Selbstverständnis« beruhend auf:</p> <ul style="list-style-type: none"> · biografischen Erfahrungen und darauf aufbauenden subjektiven Konstruktionen · persönlichen Werte, Normen und Rollenmustern · kollektiven Professionalitätsvorstellungen · Beziehung und Kontakte mit Adressaten*innen der Sozialen Arbeit
Handlungsorientiertes Konstruktionsprinzip	Berufliches Handeln in der konkreten Fallarbeit

Reflexives Konstruktionsprinzip	Reflexion praktischen Handelns in Form von <ul style="list-style-type: none"> · Supervision · Kollegialer Beratung · Qualitätsmanagement
Flexibles Konstruktionsprinzip	Umgang mit komplexen Problemlagen und sich verändernden Bedingungen

In einer weiteren Studie greift Harmsen die zentrale Frage auf, inwiefern die Ausbildung von Sozialarbeitern*innen eine professionelle Identitätsentwicklung fördert. An der Ostfalia Hochschule Wolfenbüttel in Deutschland wurden dazu Identitätsentwicklungsprozesse Studierender zum Forschungsgegenstand gemacht und Erkenntnisse für eine curriculare und hochschuldidaktische Weiterentwicklung generiert (vgl. ebd. 2014: 2). Harmsen knüpft diese Arbeit an den eingangs bereits erwähnten postmodernen Identitätsbegriff, der auf den von Keupp entwickelten Terminus der *Patchwork- bzw. Teilidentität* zurückgeht. Eine Patchwork- bzw. Teilidentität bildet sich vor dem Hintergrund von Pluralisierungs-, Individualisierungs- und Entstandardisierungsprozessen in der Gesellschaft aus und basiert auf einem subjektiven Konstruktionsprozess, »in dem Individuen eine Passung von innerer und äußerer Welt suchen.« (Keupp et.al. zit.n. Harmsen 2014: 26; vgl. Keupp zit.n. Miller et.al. 2021: VI). Keupp plädiert, so Harmsen, für den Erhalt einer pluralen Identität und lehnt die Dogmatisierung eines imaginären Kerns ab (vgl. Harmsen 2014: 25f.). Harmsen benennt zentrale Termini alltäglicher Identitätsarbeit, nämlich *Kohärenz, Anerkennung, Authentizität, Handlungsfähigkeit, Ressourcen und Narrationen*, anhand welcher er seine generierten Daten analysiert (vgl. ebd. 2014: 33). Für die vorliegende Arbeit sehr bedeutsam ist, dass er seinen Studien eine Identifikation mit Sozialer Arbeit als eine Menschenrechtsprofession zugrunde legt (vgl. Harmsen 2014: 36; vgl. Kapitel 5).

Auf Basis der Auswertung von Interviews, Gruppendiskussionen und Klausuren mit und von Studierenden konnten Ergebnisse in den benannten Kategorien »Annäherungen an Professionalität«, »sinnlich erfahrbare Praxis«, »kognitive Identität« und »subjektive Aneignungsformen professioneller Identität« erarbeitet werden (vgl. Harmsen 2014: 49–52). Annäherung an Professionalität kann »nicht ex cathedra« vermittelt werden, sondern nur im Modus der Aneignung durch Studierende selbst erfolgen.« (Harmsen 2014: 57) In der Studieneingangsphase werden kognitive und reflexive Chancen des Studiums noch nicht explizit wahrgenommen und »Studienmotivation und Zugang zur Professionalität bleiben zunächst eher unspezifisch.« (Harmsen 2014: 62)

Die *sinnlich erfahrbare Praxis* stellte sich als hauptsächliches Wesen der professionellen Identitätsentwicklung heraus, weshalb die Implementierung von Praxiselementen (z.B. Praktika in Handlungsfeldern, Projekte, Exkursionen und nebenberufliche Tätigkeiten) in der Ausbildung eine geeignete Strategie zur Förderung professioneller Identitätsentwicklung gesehen werden kann. Derartige Lern- bzw. Aneignungsformate, die darauf abzielen, »die differenten Erwartungen von Praxisstelle, Klient*innen, Hochschule und eigener Biografie in Einklang zu bringen« werden als identitätsstiftend bewertet. Darüber hinaus werden die Fallarbeit und Fallseminare als ideales Angebot, Theorie und Praxis aufeinander beziehen zu lernen, markiert. Zu Irritationen im Identitätsentwicklungsprozess kann es kommen, wenn Praxisstellen und Institutionen den wissenschaftlichen und professionstheoretischen Diskurs nicht kennen oder Studierende auf Praktiker*innen treffen, die ihr Handeln nicht hinreichend argumentieren und erklären. Hinsichtlich *kognitiver Identität* ist erkennbar, dass Studierende Theorien unterschiedlich als relevant erleben und deren Nützlichkeit an ihrer Applikation festmachen (vgl. Harmsen 2014: 90–106). In Bezug auf die *subjektive Aneignung professioneller Identität* stellt Harmsen fest, dass reflexiven Anteilen bei der Identitätsentwicklung wenig Bedeutung von den einzelnen Studierenden und wenn erst gegen Studierende zugemessen wird, in den Gruppendiskussionen jedoch die Reflexion der persönlichen Biografie sowie persönlicher Werte- und Normvorstellungen thematisiert wird (vgl. Harmsen 2014: 106, 116). »Als besonders identitätsstiftend«, so Harmsen, »gilt die Verbindung von persönlicher Weiterentwicklung und fachlichem Lernen. Diese Strategie gelingt immer dann, wenn eigene Erfahrungen anschaulich gemacht und in Lehrveranstaltungen aufgegriffen werden.« (Ebd. 2014: 116)

Studierende, die eine ex-cathedra-Vermittlung von professioneller Identität erwarten, können auch eine professionelle Nichtidentität entwickeln, die sich im Gefühl des Nichtbestehens in der Praxis ausdrückt (vgl. Harmsen 2014: 117).

Weitere für die vorliegende Arbeit relevante Erkenntnisse aus der Studie von Harmsen sind:

- Ethische oder gesellschaftspolitische Motive für die Studienwahl sind in geringem Ausmaß vorhanden
- Das Bewusstsein für reflexive Wissensaneignung ist eher gering ausgeprägt
- Eine systematische Einübung von Methoden und Konzepten fördert die professionelle Identitätsentwicklung
- Identitätsarbeit findet durch die Verknüpfung von Fallseminaren, Theorieveranstaltungen und Supervisionen statt
- Rollenspiele, kollegiale Beratungen, Supervisionen, Fallseminare oder narrative Elemente in Lehrveranstaltungen bieten Studierenden Aneignungsmöglichkeiten einer professionellen Identität

- In Lehrveranstaltungen mit sinnlich erfahrbaren Praxisbezügen reflektieren Studierende ihr Handeln, ihre Wissensbestände, ihre berufsbioграфischen Erfahrungen und beziehen sie auf praktische Erfahrungen in Feldern Sozialer Arbeit
- Lernorte, in denen die Erwartungen von Adressat*innen, Institutionen, Hochschule und dem eigenen Anspruch in Übereinstimmung gebracht werden müssen sind besonders wirkungsvoll
(vgl. ebd. 2014: 119f., 122f.)

Innerhalb zweier Forschungsprojekte im Zeitraum von 2014–2020 an der Hochschule Kempten im berufsbegleitenden Bachelor-Studiengang der Sozialen Arbeit entstanden weitere bedeutende Erkenntnisse zur professionellen Identitätsentwicklung zukünftiger Sozialarbeiter*innen. Wie Harmsen rücken der deutsche Sozialarbeiter Thomas Miller und seine Kolleg*innen hier die »konkreten Bildungsprozesse der berufsbegleitend Studierenden und die Prozesse der Entwicklung der individuellen professionellen Identität« (Miller et.al. 2021: VI) ins Zentrum des Interesses und versuchen die Auffassung von Professionalität und professioneller Identitätsentwicklung mittels eines »rekonstruktiven Verfahrens mit Fokus auf die subjektiven Deutungen der Studierenden selbst« (ebd. et.al. 2021: 1) zu erschließen, um daraus ebenso allgemeine relevante Erkenntnisse für die Hochschuldidaktik sowie die Entwicklung von Curricula zu gewinnen. Auch sie rekurren hinsichtlich eines begrifflichen bzw. konzeptionellen Verständnisses von *Identität* und *professioneller Identität* auf das Modell der *Patchworkidentitäten/Teilidentitäten* von Keupp und schließen an das Konzept der professionellen Identität von Harmsen an (vgl. Miller et.al. 2021: VIf.; 2; 24–26; vgl. Harmsen 2004; 2014). In Rekurs auf Keupp und seine Kolleg*innen dienen besonders die vier identifizierten Koordinationsleistungen für die Konstruktion von (Teil-)Identität der Auswertung von insgesamt 13 Interviews mit Studierenden zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten ihrer Ausbildung: Demnach handelt es sich um (1) *relationale Verknüpfungsarbeit*, innerhalb welcher Selbsterfahrungen von Personen zeitlich in lebensweltliche Bezüge eingeordnet werden. Weiters um (2) *Konfliktaushandlung*, welche auf der These beruht, dass bei Nichtübereinstimmungen von Selbst- und Fremdbewertungen oder beim Einbezug von Zukunftsperspektiven Spannungszustände entstehen können, die nicht vorzugsweise abgebaut werden wollen, sondern einer permanenten dynamischen Aushandlung unterliegen. Ferner um (3) *Ressourcenarbeit*, die besonders soziale Ressourcen in Form sozialer Netzwerke in den Fokus nimmt. In ihnen finden Anerkennungsprozesse und Beziehungen statt, die unterstützenden und identitätsstiftenden Charakter haben (können). Letztlich (4) *Narrationsarbeit* bzw. die Selbsterzählung als Modus der sozialen Wirklichkeitskonstruktion vor dem Hintergrund sozialer Strukturen (vgl. Miller et al. 2021: 34–37). Als Wesen der Identitätsarbeit sehen Miller et.al. »die Entwicklung situativ stimmiger Pas-

sungen im Verhältnis innerer und äußerer Erfahrungen« (ebd. et.al. 2021: 34) mit dem Ziel der Sicherstellung der Handlungskompetenz von Personen, wobei die Herstellung von Kohärenz (Gefühl der Sinnhaftigkeit, Verstehbarkeit und Gestaltbarkeit), Anerkennung (Aufmerksamkeit und positive Bewertung von anderen und Selbstanerkennung) und Authentizität (innere und äußere Welt in Passung bringen), grundlegend ist (vgl. Miller et.al. 2021: 37). Weitere theoretische Referenzrahmen bilden das Konzept der Selbstwirksamkeit – *self efficacy* – vom kanadischen Psychologen und Lerntheoretiker Albert Bandura (1925–2021) und diverse Zugänge zur Biographiearbeit (vgl. Miller et.al. 2021: 37–43). Ihr zentraler Erkenntnisgewinn zur Frage nach den wesentlichen Aspekten der professionellen Identitätsentwicklung von Sozialarbeiter*innen lässt sich vor allem auf zwei Bereiche verorten:

(1) Haltungen, Berufsbiografien und Studienmotive sowie diskursive Prozesse zur Auseinandersetzung mit individuellen und kollektiven Vorstellungen von Professionalität (vgl. Miller et.al. 2021: 4). Mit Verweis auch auf andere Studien stellen Miller et.al. fest, dass die Entwicklung eines Professionsverständnisses nicht von Biographien der handelnden Personen trennbar ist und somit »Vorerfahrungen und Prägungen von Studierenden eine entscheidende Rolle bei der Betrachtung der Entwicklung einer professionellen Identität zugewiesen« (ebd. et.al. 2021: 41) werden muss (vgl. ebd. et.al. 2021: 40).

(2) Selbstwirksamkeit: Selbstwirksamkeit, verstanden als »subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können« (Schwarzer/Jerusalem zit.n. Miller et.al. 2021: 38) ist für die Entwicklung einer professionellen Identität hochrelevant und als Basis für die Handlungsfähigkeit anzusehen (vgl. Miller et.al. 2021: 13, 37–39). Die deutsche Medienwissenschaftlerin und Bildungsforscherin Hecker konstatiert in ihrer Studie zu Kompetenzkonzepten des Bildungspersonals ebenso: »Praktische Erfahrungen und theoretisches Wissen ermöglichen beruflich handlungskompetentes Agieren.« (Hecker 2015: 115) Selbstwirksamkeit kann besonders in der Gleichzeitigkeit von Studium und Praxis erfahren werden. Im sozialen Netzwerk von Kommiliton*innen und Kolleg*innen können reflexive Konstruktionsleistungen, Anerkennungs- und Selbstwirksamkeitserfahrungen, die zu einer Passung zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung führen, gemacht werden, was sich als identitätsstiftend erweist. Eine Voraussetzung dafür sind die Offenheit von Studierenden, Praktiker*innen und Hochschulmitarbeiter*innen (vgl. Miller et.al. 2021: 173–176).

Abbildung 5: Selbstwirksamkeitserfahrungen – Offenheit –
professionelle Identität (vgl. Miller et.al. 2021: 179)

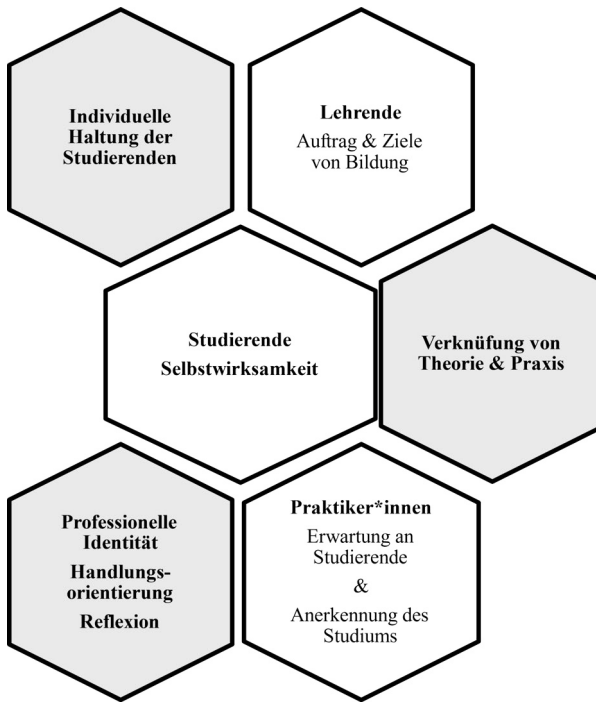


Abbildung 5 veranschaulicht Selbstwirksamkeitserfahrungen vor dem Hintergrund der Offenheit von Studierenden, Lehrenden und Praktiker*innen sowie den Zusammenhang von innerer Haltung, Verknüpfung von Theorie und Praxis und den Konstruktionsprinzipien professioneller Identität.

Berufsbegleitend Studierende sind bereits in der Praxis tätig und werden von Miller et.al. als *studierende Praktiker*innen* bezeichnet, für die sich Studium und Praxis als Lernorte anbieten, die in wechselseitiger Beziehung zueinanderstehen. Miller et.al. gelangen unisono wie Harmsen zur Erkenntnis, dass Lernformate in Form von Praxisprojekten, in denen die Handlungspraxis systematisch reflektiert werden kann, die Verknüpfung von Theorie und Praxis ermöglichen. Ebenso deckungsgleich mit Harmsen ist ihr Resultat, dass das *handlungsorientierte* und *reflexive* Konstruktionsprinzip besonders relevant für die Entwicklung einer professionellen Identität ist (vgl. Miller et.al. 2021: 173f).

Berichtenswert sind auch ihre Erkenntnisse zur Entwicklung einer kollektiven professionellen Identität. Dafür benötigt es einerseits Räume für einen intersubjektiven Austausch der Fachkräfte über ihre individuellen Auffassungen von profes-

sioneller Identität und andererseits die Initiierung und Weiterführung derartiger Diskurse. Miller et. al. empfehlen hinsichtlich der Förderung von Entwicklungsprozessen zu einer professionellen Identität die Reflexion von Biografien in akademischen Bildungsangeboten zu implementieren und als Ressource wahrzunehmen, handlungsorientierte und reflexive Lernformate zu konzipieren sowie Qualifikationsprofile zu entwickeln, die die Reflexion zwischen Theoretiker*innen und Praktiker*innen über benötigte Kompetenzen von Sozialarbeiter*innen anregen (vgl. ebd. et. al. 2021: 172–174). Im nächsten Abschnitt werden daher Qualifikations- und Kompetenzprofile von Sozialarbeiter*innen näher beleuchtet.

4.3 Qualifikation und Kompetenz von Sozialarbeiter*innen

Im Rahmen des Bologna-Prozesses verpflichteten sich europäische Staaten, ihre Ausbildungsangebote an Hochschulen den »europäischen Vorgaben anzupassen und damit wichtige Neuerungen, wie beispielsweise die Einführung eines gestuften und modularisierten Studiensystems (Bachelor und Master) sowie die geforderte Kompetenz- bzw. Outcomeorientierung, umzusetzen.« (Forrer Kasteel/Truniger 2008: 14; vgl. Abschnitt 4.1.1) Damit entstanden an Fachhochschulen in Österreich (auch) Bachelorstudiengänge für Soziale Arbeit vor dem Hintergrund der Orientierung an Kompetenzen. Diese Kompetenzorientierung macht zunächst eine begriffliche Bestimmung von *Kompetenz* sowie des häufig damit in Zusammenhang gebrachten Terminus der *Qualifikation* notwendig. Anschließend werden Qualifikationsprofile und Kompetenzmodelle von Sozialarbeiter*innen beleuchtet sowie die Kompetenzentwicklung im Zuge der Ausbildung in den Blick genommen. Abschließend wird erörtert, welchen Kompetenzen in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen für die Ausübung einer menschenrechtsorientierten Praxis eine besondere Bedeutung beigemessen werden kann.

4.3.1 Begriffe von Qualifikation und Kompetenz

Eng verbunden mit der Professionalität sowie professionstheoretischen Konzepten und Modellen zur Professionalisierung ist die Dimension der Kompetenzen. Sie können als »Teil der Professionalität« (Hecker 2015: 103) begriffen werden.

Der Terminus Kompetenz wird von unterschiedlichen Disziplinen verschieden verwendet und ausgelegt, daher erscheint es notwendig, eine für die vorliegende Arbeit, im Sinne eines sozialarbeiterischen Verständnisses relevante begriffliche Bestimmung vorzunehmen. Etymologisch lässt sich der Begriff zunächst einerseits mit *Zuständigkeit* und andererseits mit *Fähigkeit* übersetzen. Setzt man entwickelte Fähigkeiten in einer Materie einer Legitimation von Zuständigkeit für die Bearbeitung dieser voraus, sind die beiden Bedeutungen miteinander in Beziehung

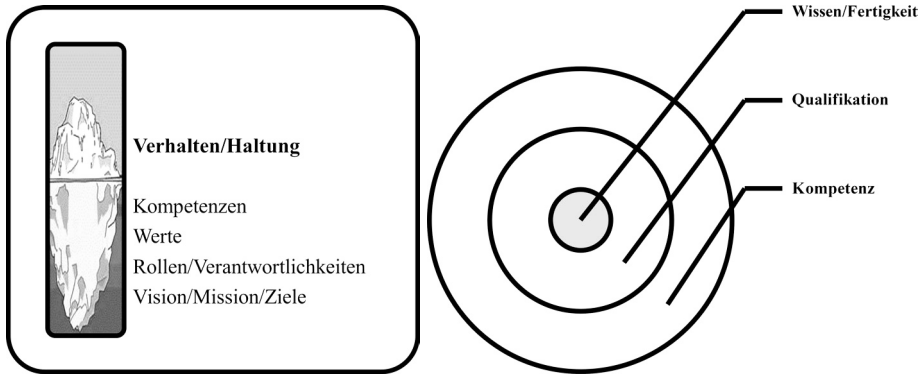
gebracht (vgl. Hecker 2015: 106). In den Sozialwissenschaften wird der Begriff der *Kompetenz* häufig in Zusammenhang mit dem Terminus der *Qualifikation* diskutiert. Während Qualifikationen nicht personen- bzw. subjektorientiert sind, sondern Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten meinen, welche im privaten Leben sowie insbesondere in der beruflichen Landschaft nachgefragt werden und im Sinne einer Marktlogik verwertbar sind, sind Kompetenzen auf die lernende Person und ihre Befähigung zu selbstverantwortlichem Handeln im privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Kontext fokussiert (vgl. Hecker 2015: 107–112).

Der Sozial- und klinische Psychologe, Volker Heyse (*1944) und der Physiker, John Erpenbeck (*1942), die in den späten 1990er Jahren gemeinsam auf dem Gebiet der Kompetenzdiagnostik und -entwicklung gearbeitet haben, definieren Kompetenzen folgendermaßen: Mit Kompetenzen sei die Fähigkeit zur Selbstorganisation einschließlich von Wissen, Qualifikation, Werten und Normen gemeint, auf die in offenen Problem- und Entscheidungssituationen innerhalb komplexer Systeme zurückgegriffen werden kann (vgl. Erpenbeck 2012: 16ff.). Selbstorganisiertes Handeln von Individuen beruht auf diversen sich entwickelnden Dispositionen, im Sinne von Anlagen, Fähigkeiten und Bereitschaften, die sich in »selbst motivierter Interaktion mit der Umwelt« zeigen. Das erworbene Wissen wird von Menschen in ein Wertesystem kontextualisiert, in Form von »wertgesteuerter Interpolationsfähigkeit«, was einem ermöglicht, bei eingeschränktem Wissen dennoch handlungsfähig zu bleiben (vgl. Hecker 2015: 117).

»Werte bestimmen in dieser Konzeption individuelles und soziales Handeln, sind somit die bedeutendsten Bestandteile von Kompetenzen, weil sie das Individuum trotz prinzipieller Handlungsunsicherheit handeln lassen. Ziel ist die individuelle Handlungsfähigkeit.« (Hecker 2015: 117)

Folgende Graphiken visualisieren zum einen das Konstrukt von Kompetenz, wonach Kompetenzen auf Zielen, Zuständigkeiten und Werten basieren, sich im selbstverantwortlichen Handeln entwickeln und im Verhalten von Menschen sichtbar werden. Sie können als Handlungsvoraussetzungen zur Bearbeitung komplexer Herausforderungen erachtet werden. Zum anderen wird die begriffliche Ein- bzw. Abgrenzung von Qualifikation und Kompetenz veranschaulicht, wonach sich Qualifikationen aus erworbenem Wissen und angeeigneten Fertigkeiten im Zuge von Ausbildungen zusammensetzen sowie Menschen für die berufliche Handlungspraxis qualifizieren und Kompetenzen dieses Wissen, diese Fertigkeiten und diese Qualifikationen implizieren (vgl. Erpenbeck 2012: 16ff.).

Abbildung 6: Einordnung von Qualifikation und Kompetenz (vgl. Erpenbeck 2012: 16ff.)



Erpenbeck und Heyes gehen in ihrem Konzept von einer »Ausschließlichkeit der eigenen Gestaltung der Kompetenzentwicklung« aus, »die eine Unterstützung oder Anregung von Lehrenden bzw. von außen ausschließt« (Gillen zit.n. Hecker 2015: 118), was dem vorliegenden Forschungsfokus auf dem ersten Blick als wenig dienlich erscheint. In Anlehnung an die zugrunde gelegte anthropologische und bildungstheoretische Annäherung (vgl. Abschnitt 3.2 und 3.3) und die Ausführungen des vorangegangenen Abschnitts (vgl. Abschnitt 4.2.2) lohnt sich jedoch ein zweiter Blick. Folglich können Lernorte und -arrangements in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen Raum für Selbstwirksamkeitserfahrungen und Reflexionsprozesse sein, innerhalb welcher subjektorientierte eigenständige Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklungsprozesse angenommen werden (können). An dieser Stelle sei angemerkt, dass hier Kompetenzen »nur auf ein Potential, auf Handlungsoptionen, nicht auf die Umsetzung in mehr oder minder erfolgreiches Handeln« verweisen und »motivationale Elemente gesondert als Kompetenzen [...], [...] als »umsetzungsbezogene Kompetenz« (Heiner 2018: 52) ausgewiesen werden. Dieser Umstand unterstützt die zuvor dargestellte Erkenntnis, dass Voreinstellungen, Berufsbiographien und insbesondere Studienmotive maßgeblichen Einfluss auf Bildungsprozesse hinsichtlich professioneller Identitäts- und Kompetenzentwicklung haben (vgl. Abschnitt 4.2.2).

Diese Auffassung hat unübersehbar Schnittmengen mit jener der Sozialarbeiterin und Erziehungswissenschaftlerin, Hiltrud von Spiegel (1951–2019), die den Diskurs zum professionellen methodischen Handeln in der Sozialen Arbeit maßgeblich (mit-)prägte.

Ihr zufolge meint die Kompetenz eines Menschen,

»auf welche Art und Weise er seine persönlichen Ressourcen situativ mobilisiert bzw. mit den wechselnd bedingten Handlungssituationen kombiniert. Der Kompetenzbegriff ist ein relationaler Begriff, denn er stellt eine Beziehung her zwischen den aus dem individuellen Gesamtbestand jeweils als erforderlich angesehenen und ausgewählten Kenntnissen (Wissen), den Fähigkeiten und Fertigkeiten (Können) und den Motiven und Interessen (Wollen, Haltungen) sowie zusätzlich den jeweiligen Möglichkeiten (Anforderungen und Restriktionen der Umwelt).«
(von Spiegel 2004: 82)

Vor dem Hintergrund, die Soziale Arbeit als eine handlungsorientierte Profession zu begreifen, welche über einen sehr breiten Gegenstand verfügt und sich immer komplexer werdenden sozialen Herausforderungen stellt sowie der fokussierten Entwicklung einer menschenrechtsorientierten – und damit einer wertebasierten – Handlungskompetenz von Studierenden erscheinen diese Begriffsdefinitionen der zugrundeliegenden anthropologischen und bildungstheoretischen Annäherung gerecht zu werden (vgl. Abschnitt 3.2 und 3.3) und als geeignet für die weiterführende Auseinandersetzung.

Kompetenzen gehen demnach weit über die formalisierte Qualifikation innerhalb der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen hinaus und beziehen sich auf abrufbare Ressourcen, Fähigkeiten und Wissensbestände eines aktiv und selbstverantwortlich handelnden Subjekts (vgl. Hecker 2015: 114). Ihre Herausbildung ist für den Umgang mit der Vielfalt von Menschen und den komplexen Situationen in der Sozialen Arbeit unverzichtbar (vgl. Großmaß/Perko 2011: 27; vgl. Abschnitt 7.1.2).

4.3.2 Entwicklung und Modelle von Kompetenz

Die Soziologin Hemma Mayrhofer und Elisabeth Raab-Steiner, Sozialarbeiterin und Psychologin sowie mittlerweile Leiterin des Departments Soziales am FH Campus Wien, führten von 2005–2006 eine Studie zu den Wissens- und Kompetenzprofilen von Sozialarbeiter*innen in der Berufspraxis – bezogen auf den Raum Wien – durch, um u.a. zu erheben, welche Kompetenzen zur professionellen Bewältigung der komplexen Herausforderungen in der Handlungspraxis erforderlich sind. Neben Handlungskontexten und Strukturen, allgemeinen Merkmalen des Wissens- und Kompetenzprofils wurden einzelne Kompetenzfelder detailliert in den Blick genommen. Aufgrund einer ganzheitlichen Auseinandersetzung der Sozialen Arbeit mit der »Arbeit am Sozialen« zeigte sich ein sehr breites und eher unscharfes Kompetenzprofil von Sozialarbeiter*innen, was ihnen zufolge zum Übersehen generalistischer Integrations- und Querschnittskompetenzen führen kann (vgl. ebd. 2007: 6f.).

Die beiden Autorinnen gelangten in ihrer Untersuchung zu folgenden Erkenntnissen: Die Soziale Arbeit als Profession ist besonders herausgefordert, sich einerseits von anderen Professionen und andererseits vom familiären und ehrenamtlichen Engagement abzugrenzen. Auch in Verbindung mit Kompetenzen zeigen sich die bereits erläuterten Eingrenzungsprobleme des sozialarbeiterischen Gegenstandes (vgl. Mayrhofer/Raab-Steiner 2007: 7; vgl. Abschnitt 3.1). Dass sich die Unschärfen in der Gegenstandbestimmung allgemein auf die Entwicklung einer professionellen Identität negativ auswirken, konnte bereits im vorangegangenen Abschnitt herausgestellt werden (vgl. Abschnitt 4.2.2). Zudem stehe, Mayrhofer und Raab-Steiner zufolge, die häufig feststellbare »Übernahme fachfremder Aufgaben« in der Praxis der »Ausformung und Festigung einer eigenen professionellen Identität« (ebd. 2007: 7) entgegen.

Da Sozialarbeiter*innen in ihrer eigenständigen professionellen Perspektive besonders durch die interdisziplinären Ausbildungsinhalte verunsichert sind, sei es erforderlich, bezugswissenschaftliche Inhalte in der Ausbildung in ein sozialarbeiterisches Kompetenzprofil zu implementieren und eigenständige sozialarbeitswissenschaftliche Grundlagen voranzubringen. Der häufigen Wahrnehmung von sozialarbeiterischen Kompetenzen als Alltagskompetenzen kann die Ausbildung entgegenwirken, in dem sie zu etablierende professionelle Kompetenzen zwar auf alltägliche persönliche Kompetenzen fußt, diese jedoch mit theoretischen, methodischen und reflexiven Elementen erweitert. Die unterschiedlichen Handlungsfelder der Sozialen Arbeit eröffnen unterschiedliche Handlungskontexte und erfordern daher unterschiedliche Wissens- und Kompetenzprofile. Es sei ein Trend zum Fokus auf arbeitskontextspezifische Kompetenzen im Gegensatz zur Suche nach übergreifenden Gemeinsamkeiten in der Handlungspraxis beobachtbar, was zunächst auf die Spezialisierung von Ausbildungen auf differenzierte Arbeitsbereiche schließen ließe (vgl. Mayrhofer/Raab-Steiner 2007: 7f.; vgl. Abschnitt 3.1.1 und 3.1.2). Jedoch machen »überschneidende Problemlagen«, »Multiproblemlagen« und heterogene »KlientInnenzielgruppen (sic!)« ein »breites Wissens- und Kompetenzspektrum« (Mayrhofer/Raab-Steiner 2007: 8f.) notwendig. Mayrhofer und Raab-Steiner halten dazu eindrucksvoll fest: »Die Ausbildung steht damit vor der Herausforderung, dieses Spannungsfeld von Gemeinsamkeit und Differenz zu bearbeiten.« (Ebd. 2007: 9) Die dargestellten Erkenntnisse aus der Studie von Mayrhofer und Raab-Steiner führen zur Notwendigkeit, zunächst einen Überblick über vorherrschende Kompetenzmodelle und Qualifikationsprofile in der Sozialen Arbeit im deutschsprachigen Raum zu skizzieren.

Eine Möglichkeit, sich einem Kompetenzmodell und Qualifikationsprofil einer professionellen Sozialen Arbeit anzunähern führt über den Begriff der *Qualität*. Die Bundesarbeitsgruppe *Qualität in der Profession Soziale Arbeit* des Deutschen Berufsverbandes für Soziale Arbeit (DBSH) formulierte im Jahr 2000 Qualitätskriterien als

Grundraster zur Beurteilung der Qualität in den Handlungsfeldern Sozialer Arbeit. Dieser Beitrag zum Qualitätsdiskurs verfolgt das Ziel, Standards für qualitätsvolle sozialarbeiterische Angebote in punkto Arbeitsbedingungen, -strukturen und -weisen vor dem Hintergrund menschenrechtsbasierter Werte zu formulieren. Um Ziel, Prozess, Programm, Wirtschaftlichkeit und Wirksamkeit sozialarbeiterischer Tätigkeiten zu klären und um praxisrelevante handlungsfeldübergreifende Kriterien zu ihrer Evaluierung und Weiterentwicklung zu erlangen, wurde eine Qualitätsbeschreibung erarbeitet, die zwar lediglich als eine Orientierung für eine geteilte Qualitätsauffassung und -politik innerhalb der Profession anzusehen ist, jedoch darauf aufmerksam macht, dass gegenwärtig beobachtbare Globalisierungs- und damit einhergehende Ökonomisierungstendenzen zu einer zunehmenden Vermarktung im Sozialbereich führen. Dies hat zur Konsequenz, dass hinsichtlich Qualität primär auf die staatliche Kostensenkung für sozialarbeiterische Angebote anstelle auf die Verbesserung sozialer Rahmenbedingungen abgezielt wird (vgl. DBSH o.J.: 1–17).

Die Autor*innengruppe der Bundesarbeitsgruppe dazu:

»Der Diskurs um die »Ökonomisierung« der Sozialen Arbeit und die damit verbundene Qualitätsdiskussion zielt nicht auf die Verbesserung bzw. den Erhalt von guten sozialen Rahmenbedingungen. Eine möglichst preiswerte Produktion von »Lösungen«, um die politische Legitimation zu bewahren, ist das Ziel. Dies führt zu einer zunehmenden Deprofessionalisierung und letztlich zum Abbau von professioneller Sozialer Arbeit insgesamt. Damit wird das »Soziale« von einem gesellschaftlichen werteorientierten Auftrag zur Markt- und Legitimationsware entwertet.« (Ebd. o.J.: 2)

In der Annahme, dass die Qualitätsansprüche in der Sozialen Arbeit zwischen Professionist*innen, Träger*innen von Dienstleistungen, der Politik und Gesellschaft zu den Möglichkeiten und Grenzen, Aufgaben und Angeboten, der Ausbildung und Qualifikation von Sozialarbeiter*innen ausgehandelt werden müssen, stellt die Bundesarbeitsgruppe Qualitätskriterien auf (1) der Kontextebene, (2) der Kompetenzebene, (3) der Ebene der Klient*innen (vgl. DBSH o.J.: 4–6) zur Disposition. Aus dieser Annäherung an Qualitätsstandards von Seiten der Profession sind unübersehbar nur sehr unspezifisch Kompetenzen im hier zugrunde gelegten Verständnis ableitbar. Ferner ist nicht von der Hand zu weisen, dass es sich hierbei um keinen Systematisierungsversuch von unterschiedlichen Kompetenzen und/oder Qualifikationen handelt, sondern, wie beschrieben, um eine Auflistung wünschenswerter Rahmenbedingungen für eine qualitätsvolle professionelle Ausübung sozialarbeiterischer Tätigkeiten, wie folgt:

*Tabelle 3: Qualitätskriterien auf Kontext-, Kompetenz- und Klient*innenebene (vgl. DBSH o.J. 14f.)*

Kontextebene	Kompetenzebene	Klient*innenebene
Geeignete Arbeitsmittel	Qualifizierter Abschluss	Verschwiegenheit
Aktenverwahrung/ Datenschutz	Berufliches Selbstverständnis/Selbstorganisation	Wissenschafts- und konzeptbasierte Leistungserbringung
Fachliteratur, Datenbanken, Materialien	Dienstleistungsorientierung der Fachkräfte	Transparenz der Qualität der Leistungen
Möglichkeiten zur Recherche	Vermittlung zwischen System und Lebenswelt	Kontraktieren der Leistungen zwischen Klient*innen und Fachkraft
Supervision	Supervision	Dienstleistungen entsprechen berufsethischen Prinzipien
Fachberatung	Fachberatung	Nutzen von Kooperations- und Beteiligungsstrukturen
Fortbildung	Fortbildung	Kritische Reflexion von Parteilichkeit
Mitwirkung der Fachkräfte am Arbeitsauftrag	Dokumentation und Evaluation der beruflichen Tätigkeit	Verantwortungsvoller Umgang mit Arbeits- und Finanzmittel
Entscheidungskompetenz über Modalität der Hilfestellung	Evaluation der eigenen Tätigkeit	Überprüfung der Qualität/ Qualitätssicherung
Autonomie und Handlungsfreiheit		
Mitwirkung an politischen und administrativen Entscheidungen		
Transparenz sozialarbeiterischen Handelns		

Es lassen sich dennoch, insbesondere auf den Ebenen der Kompetenz und Klient*innen, Hinweise auf Fähigkeiten ableiten, die für die Qualifikation und Kompetenzentwicklung im Rahmen der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen einerseits und das vorliegende Erkenntnisinteresse andererseits relevant sind. Auf der Kompetenzebene gelten neben der Bereitschaft zur Supervision sowie Evaluation – und damit zu einer entsprechenden Reflexion der beruflichen Tätigkeit –, vor allem eine qualifizierende Sozialarbeiter*innen-Ausbildung sowie das berufliche Selbstverständnis und die Selbstorganisation als zentrale Qualitätsvoraussetzung

in der Handlungspraxis. Auf Ebene der Klient*innen werden zu einer weiteren Reflexionsfähigkeit und zum anderen die Fähigkeit, sozialarbeiterische Dienstleistungen nach den berufsethischen Prinzipien zu gestalten, als qualitätsrelevant erachtet. Dies veranlasst zur Schlussfolgerung, dass Fragen nach der Gestaltung von professionellen Identitäts- und Kompetenzentwicklungsprozessen mit dem Ziel der Befähigung zu einer menschenrechtsorientierten Handlungspraxis, auch vor dem Hintergrund professionsseitiger Qualitätsansprüche relevant sind.

Im Jahr 2008 veröffentlichten die Funktionäre im deutschen Berufsverband, Friedrich Maus, Wilfried Nodes und Dietrich Röh, erstmals, die vom Berufsverband im Jahr 2007 verabschiedeten und definierten Schlüsselkompetenzen von Sozialarbeiter*innen, wozu die strategische, methodische, sozialpädagogische, -administrative und -rechtliche, personale und kommunikative, berufsethische sowie Praxisforschungs- und Evaluationskompetenz gezählt werden. Konstruktionsprinzipien und Gewichtungen der hier benannten Kompetenzen werden nicht systematisch vorgenommen und theoretisch begründet (vgl. Maus et.al. 2013; vgl. Heiner 2018: 55). Eine vergleichbare Auflistung von Qualitätskriterien und Schlüsselkompetenzen gibt es vom Österreichischen Berufsverband der Sozialen Arbeit in dieser Ausführlichkeit nicht. Dennoch werden im Basisdokument *Berufsbild der Sozialarbeit* aus dem Jahr 2017 dieselben Fähigkeiten wie im Nachbarland mit Qualifikation, Ausbildung und Qualität in Zusammenhang gebracht (vgl. OBDS 2017: 1–6).

Eine weitere Möglichkeit sich Kompetenzmodellen und Qualifikationsprofilen von Sozialarbeiter*innen anzunähern ist die Auseinandersetzung mit konkret entwickelten Modellen innerhalb der Disziplin, die auf einen intensiv geführten Diskurs zu professionellen Handlungskompetenzen in den 1980er Jahren zurückgehen. Die unterschiedlichen Ansätze reichen von der Orientierung an prinzipiellen menschlichen Fähigkeiten, an Vorschlägen zur Vermittlung grundlegender professioneller Handlungskompetenzen in den Ausbildungen und Entwürfen zu beruflichen Kompetenzen bis hin zur Einführung sowie Konzeption des Begriffes der beruflichen Identität (vgl. von Spiegel 2004: 83f). Eine detaillierte Darstellung der genannten Ansätze bleibt zugunsten der Skizzierung zweier, für die vorliegende Arbeit als bedeutend erachteter, Kompetenzmodelle, nämlich jene von Maja Heiner und Hiltrud von Spiegel, ausgespart. In ihrer Auseinandersetzung mit dem Fachbegriff der Handlungskompetenz, welche auf ein Zusammenspiel von Wissen, Können und Wollen zurückgehe, als ein »abstraktes Konzept, das viele Fähigkeiten bündelt«, und welche sich »auf komplexe und zugleich bedeutende Anforderungen« (Heiner 2018: 51) bezieht, konstatiert Heiner, dass Kompetenzmodelle in der Sozialen Arbeit im deutschsprachigen Raum primär auf die vom deutschen Psychologen und Pädagogen, Heinrich Roth (1906–1983), erarbeitete systematische Unterteilung

pädagogischer Kompetenzen in *Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz*, zurückgehen und häufig mit *Methodenkompetenz* erweitert werden (vgl. ebd. 2018: 52–56).

Maja Heiner selbst konzipierte ein kasuistisches Kompetenzmodell, welches einerseits den Kernaufgaben der Handlungspraxis und andererseits dem Auftrag des Leistungssystems entsprechen will und auf der Annahme basiert, dass »die Analyse der spezifischen Kompetenzen der Fachkräfte ein eigenes Kompetenzmodell erfordert« (Ebd. 2018: 54) In ihrem Modell wird die Sach-/Fachkompetenz »durch drei Kompetenzbereiche ersetzt: Selbst-, Fall- und Systemkompetenz.« (Heiner 2018: 53) Grundsätzlich ist mit der Sach-/Fachkompetenz ein verfügbares Wissen gemeint und wird an den Diskurs zum Gegenstand der Sozialen Arbeit angeknüpft. Nach wie vor bleiben Fragen nach den zu vermittelnden Wissensgebieten im Rahmen der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen in Debatten darüber ungeklärt oder kontrovers beantwortet (vgl. Heiner 2018: 53).

Im Sinne eines funktionalen Verständnisses lässt sich, in Anlehnung an Hiltrud von Spiegel, Wissen in folgende vier Formen unterteilen:

- (1) Beobachtungs- und Beschreibungswissen zur Informationssammlung
- (2) Erklärungs- und Begründungswissen zur Erklärung von Zusammenhängen und zur Begründung von geplanten Interventionen
- (3) Wertewissen auf Basis normativer Postulate zur Begründung von Verhaltenslinien und
- (4) Handlungs- und Interventionswissen zur Planung, Umsetzung, Dokumentation und Reflexion von Interventionen (vgl. von Spiegel 2004: 104–108; vgl. Heiner 2018: 56f.).

Grundlage für den Transfer von Wissen in berufliches Handeln ist eine werte- und überzeugungsbasierte verinnerlichte Handlungsbereitschaft von Menschen:

»Es ist vor allem die Integration der vorhandenen Informationen in eine Vorstellung von der Bewältigung einer Aufgabe auf der Grundlage der beruflichen Ethik, des fachlichen Wissens und persönlicher Überzeugungen, die handlungsmotivierend wirkt. In der beruflichen »Haltung« sind diese inneren Bilder als Handlungstendenzen, als Dispositionen verinnerlicht und wirken oftmals auch unbewusst handlungssteuernd.« (Heiner 2018: 57)

Mit der Fall- und Systemkompetenz werden die sozialarbeiterischen Tätigkeiten in Verbindung mit den Adressat*innen der Sozialen Arbeit und jenen des »wohlfahrtsstaatlichen Leistungssystems« (Heiner 2018: 63) bedient. Mit der Selbstkompetenz sind Fähigkeiten von Sozialarbeiter*innen, sich selbst beobachten und analysieren, eigene Denk- und Deutungsmuster sowie Gefühle hinterfragen und selbstregula-

tive Prozesse anwenden zu können, gemeint. Heiner verbindet in weiterer Folge die drei eben beschriebenen Kompetenzbereiche der Sach-/Fachkompetenz mit drei prozessbezogenen Kompetenzmustern: der Analyse- und Planungskompetenz, der Interaktions- und Kommunikationskompetenz sowie der Reflexions- und Evaluationskompetenz. Damit wird jede sozialarbeiterische Handlung als zirkulärer Prozess verstanden, wofür alle drei Kompetenzbereiche und Kompetenzmuster in jeweils unterschiedlicher Gewichtung notwendig sind. In ihrem Modell skizziert sie, wie innerhalb der prozessbezogenen Kompetenzmuster professionellen Handelns sogenannte Teilkompetenzen konkret bestimmt werden können (vgl. Heiner 2018: 63ff.).

Das Kompetenzmodell von Hiltrud von Spiegel erlangte mit dem Titel *Person als Werkzeug* Bekanntheit und befasst sich mit der »Konstruktion des strategischen und reflektierten Einsatzes der eigenen beruflichen Persönlichkeit [...], wie sie als Grundkonstrukt schon von den Berufsgründerinnen angelegt wurde [...]« (von Spiegel 2004: 84) Mit ihrem Modell sieht die Autorin eine Abgrenzung konkreter bestimmter professioneller Kompetenzen von »blumig beschriebenen Persönlichkeitsmerkmalen« (ebd. 2004: 93) verwirklicht. Persönlichkeitsmerkmale, Alltagswissen und vorberufliche Einstellungen werden insbesondere in der Ausbildung zu einer professionellen Handlungskompetenz erweitert (vgl. von Spiegel 2004: 93). Es lässt sich an dieser Stelle einmal mehr nicht von der Hand weisen, dass der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen ein hoher Stellenwert in der Förderung der professionellen Kompetenzentwicklung zukommt. Von Spiegel ordnet in ihrem Modell professionelle Kompetenzen auf zwei unterschiedlichen Handlungsebenen, der Fall- und Managementebene und drei verschiedenen Dimensionen, jener des Könnens, des Wissens und der Haltung, ein. Auf der ersten Handlungsebene, der Fallebene, werden sozialarbeiterische prozesshafte Tätigkeiten im Rahmen der drei klassischen Methoden der Sozialen Arbeit – der Einzelfallhilfe, sozialen Gruppenarbeit oder Gemeinwesenarbeit – ausgeübt (vgl. Abschnitt 6.1.2). Da die Ausbildung von Sozialarbeiter*innen in den Bachelor-Studiengängen der Sozialen Arbeit in erster Linie auf die Entwicklung einer (Handlungs-)Kompetenz auf dieser Ebene und nicht auf der Managementebene abzielen, werden diesbezügliche Kompetenzen in allen drei Dimensionen in weiterer Folge für die vorliegende Arbeit in den Blick genommen. Auf eine detaillierte Beschreibung der Kompetenzen wird hier verzichtet und wird auf die Ausführungen von Hiltrud von Spiegel verwiesen (vgl. von Spiegel 2004: 98–112). Folgende Tabelle visualisiert das Kompetenzmodell übersichtlich:

Tabelle 4: Kompetenzen auf zwei Handlungsebenen und in drei Dimensionen (vgl. von Spiegel 2004: 113f.)

	Kompetenzen für die Fallebene	Kompetenzen für die Managementebene
Dimension Wissen	Beobachtungs- und Beschreibungswissen	Beobachtungs- und Beschreibungswissen
	Kenntnis konzeptioneller Raster der Wirklichkeitswahrnehmung	Wissen über Wirkungen des Kontexts
	Erklärungs- und Begründungswissen	Erklärungs- und Begründungswissen
	Handlungsfeldspezifisches und disziplinäres Wissen	Kenntnis politischer Einbindung des Handlungsfeldes
	Wissen zur Wechselwirkung von Individuum und Gesellschaft	Wissen um die Grenzen Sozialer Arbeit
		Kenntnis von Gesetzen und Finanzierungsgrundlagen
	Wertewissen	Grundkenntnisse der Organisationsentwicklung
	Kenntnis der Wechselwirkung persönlicher und beruflicher Haltung	Wertewissen
	Kenntnis der Partikularität von Wertesystemen	Siehe nebenstehend
	Kenntnis beruflicher Ethik und Handlungsmaximen	
	Kenntnis des Leitbildes der Organisation	
	Kompetenzen für die Fallebene und Organisationsebene	
Dimension Haltung	Reflexive Arbeit an der beruflichen Haltung	
	Reflexion individueller Motive, Wertestandards, der Zuschreibung von Schuld & Verantwortung, Distanz	
	Orientierung an beruflichen Wertestandards	
	Achtung von Autonomie, Wertschätzung, Akzeptanz von Sinnkonstruktionen, Ressourcenorientierung	
	Reflektierter Einsatz beruflicher Haltungen	
	Professionelle Identität; Bewusstsein über disziplinäre Heimat; Identifikation mit der Institution; Haltung	

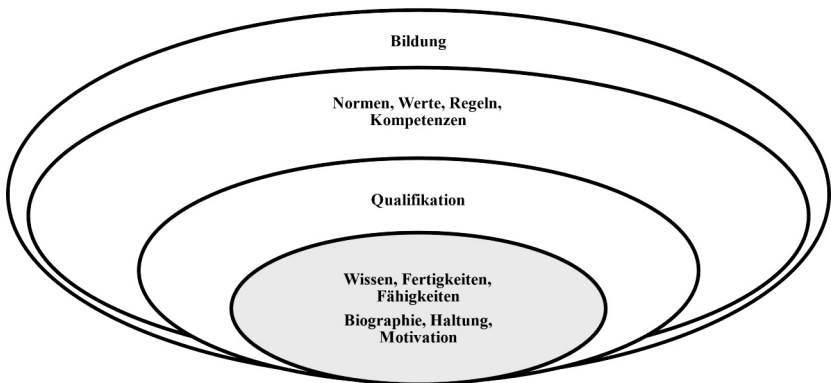
Dimension Können	Kompetenzen für die Fallebene	Kompetenzen für die Managementebene
	Kommunikatives methodisches Handeln	Effektive Gestaltung des Arbeitsprozesses
	Aufbau einer tragfähigen Beziehung	Konzeptionelles Arbeiten
	Gestaltung von Kommunikation	Optimierung der Organisation
	Dialogisches Verstehen und Verhandeln	Dokumentation
	Vermittlungs- und Vernetzungsfähigkeit	Selbstevaluation
	Einsatz der Person als Werkzeug	Organisationsinterne Zusammenarbeit
	Rollenhandeln	Rollenmanagement
	Empathie & Ambiguitätstoleranz	Teamarbeit
	Selbstbeobachtung & Selbstreflexion	Kollegiale Fallberatung
	Methodisches Handeln	Interinstitutionelle und kommunalpolitische Arbeit
	Methoden und Techniken	Interinstitutionelle & systemische Kooperation
	Zusammenführen von Wissensbeständen	Berichterstattung
	Hermeneutisches Fallverstehen	Verhandlung über Qualität und Entgelt

Die beiden Schweizer Hochschuldozentinnen für Soziale Arbeit, Esther Forrer Kasteel und Luzia Truniger empfehlen, »die konsequente Kompetenzorientierung nicht nur auf die Entwicklung eines Kompetenzprofils zu beschränken, sondern sie im Rahmen sämtlicher Lehrangebote konsequent einzulösen« (ebd. 2008: 16).

Demnach werden Kompetenzentwicklungsprozesse in der vorliegenden Arbeit auch im Rahmen der Menschenrechtsbildung für Sozialarbeiter*innen aus jener zugrunde gelegten Perspektive gedacht, die Bildung als normativ angelegtes Projekt versteht (vgl. Abschnitt 3.4), welches sich an ethischen Prinzipien ausrichtet, die Eigenständigkeit, Eigentätigkeit und Handlungskompetenz sowie die Reflexionsprozesse von Personen ins Zentrum rückt (vgl. Abschnitt 3.2 und 3.2).

Der Qualifikation im Zuge der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen als Teil von Kompetenzentwicklungs- und Bildungsprozessen, die mit persönlichen Biographien, Haltungen sowie motivationalen Elementen zusammenhängen und sich innerhalb von umweltlichen Rahmenbedingungen vollziehen, kommt dabei eine wesentliche Bedeutung zu (vgl. Abschnitt 3.3.1 und 4.2), was in folgender Abbildung veranschaulicht wird:

Abbildung 7: Qualifikations-, Kompetenzentwicklungs- und Bildungsprozesse in der Ausbildung



Die beiden skizzierten Kompetenzmodelle sind sich einerseits in ihrem kasuistischen Ansatz und andererseits im Einbezug der systemischen Rahmenbedingungen sehr ähnlich, unterscheiden sich jedoch in ihrer Ausführlichkeit und Akzentuierung. Letztlich erscheint das ausführlichere Modell von Hiltrud von Spiegel als geeigneter Referenzrahmen, um die darin benannten Kompetenzen mit der Befähigung zu menschenrechtsorientiertem Handeln in enge Beziehung zu setzen. Dies kann gelingen, wenn die dafür notwendigen Grundlagen zu den Menschen-

rechten und der Menschenrechtsbildung sowie einer ethischen Kompetenz als Teil von Handlungskompetenz näher erörtert sind (vgl. Kapitel 5; vgl. Abschnitt 7.3.1).

4.4 Résumé zur Professionalisierung und Ausbildung von Sozialarbeiter*innen

In einem ersten Schritt konnte gezeigt werden, dass die Ausbildung von Sozialarbeiter*innen von Beginn an von internationaler Zusammenarbeit geprägt war, nach wie vor von Internationalisierungsbestrebungen gekennzeichnet und im tertiären Bildungsbereich auf Hochschulebene angekommen ist. Sichtbar wurde, dass sie angesichts des Anspruches, dem komplexen Gegenstand der beruflichen Praxis gerecht zu werden (vgl. Abschnitt 3.1), sozialpolitische Systeme und gesellschaftliche Entwicklungen innerhalb eines Landes und über seine Grenzen hinaus in den konzipierten Curricula zu berücksichtigen versucht. Dies lässt den Schluss zu, dass der Befähigung zur Mitgestaltung sozialen Wandels bzw. sozialer Transformation eine hohe Bedeutung zugemessen wird. Besonders der kritischen Bewertung ökonomischer Einflüsse auf sozialarbeiterische Dienstleistungen, in Form der Forderung nach evidenzbasierten Erfolgsbilanzen, die sich konsequent auch auf die Herausbildung alternativer Ausbildungsformate für den sozialen Sektor auswirk(t)en, kommt hier ferner ein hoher Stellenwert zu.

In Rekurs auf die anthropologische sowie bildungstheoretische Annäherung an den Forschungsfokus lassen sich menschliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse weder von Adressat*innen noch von (zukünftigen) Professionist*innen der Sozialen Arbeit objektiv und nach technokratischen Mustern messen (vgl. Abschnitt 3.2 und 3.3). Deshalb, so die Argumentation hier, muss es darum gehen, einen Weg zu finden, das an der ökonomischen Marktlogik ausgerichtete übergeordnete Ausbildungsziel – nämlich die Ausbildung von Humanware für die Ansprüche und die Nützlichkeit am Arbeitsmarkt – mit einer humanistischen Bildungsarbeit, die an individuelle Qualifikations-, Kompetenzentwicklungs- und Reflexionsprozesse sowie an einen neu entstandenen Professionstypus von Sozialer Arbeit anknüpft (vgl. Abschnitt 4.2 und 4.3). Ebenso als wesentlich erscheint die erfolgte Skizzierung der Herausforderungen, die mit der Konzeption eines berufsbezogenen Curriculums auf unterschiedlichen Ebenen verbunden sind und zur Einigung auf Kerninhalte im deutschsprachigen Raum in der Fach-Community führten. In Österreich hat man sich auf ein Dach-Curriculum für die Bachelor-Studiengänge *Soziale Arbeit* an den Fachhochschulen entlang internationaler Standards sowie auf die Entwicklung einer didaktischen Leitlinie hinsichtlich der Gestaltung von Bildungsprozessen verständigt. Vorliegende Auseinandersetzung fokussiert jene Studieninhalte, die im Kontext von Menschenrechtsbildung in gegenwärtigen Curricula der Ausbildungen implementiert sind.

In einem zweiten Schritt konnte herausgestellt werden, dass mit dem neuen Professionstypus von Sozialer Arbeit, welcher auf die Unterstützung von Adressat*innen, die Etablierung und Ausführung einer sozialstaatlichen Dienstleistung sowie auf ein wissensbasiertes und ethisches Handeln von Professionist*innen abzielt, ein herausforderndes Spannungsfeld identifiziert werden kann, worauf sich die Ausbildung von Sozialarbeiter*innen unbedingt beziehen muss (vgl. Abschnitt 6.2.1, 7.1.2 und 7.3). Als geeignete Modelle, dem Anspruch dieses Spannungsfeldes professionell Rechnung zu tragen, werden das handlungs- und kompetenzorientierte sowie das reflexive habituelle Professionsmodell erachtet. Mit ihren interaktionistischen und interdisziplinär kooperativen Ansätzen zur Entwicklung von Handlungskompetenz und einer professionellen Identität entsprechen sie der hier eingenommenen Perspektive (vgl. Kapitel 3) und werden in enger Verbindung mit der festgestellten und vielfach postulierten Ausrichtung sozialarbeiterischen Handelns an ethischen Grundsätzen sowie der Notwendigkeit der Entwicklung einer ethischen Kompetenz gesehen (vgl. Abschnitt 7.3). Die exponierten Erkenntnisse zur Entwicklung einer professionellen Identität werden insbesondere im Zusammenhang, die Soziale Arbeit als eine Menschenrechtsprofession aufzufassen und als wesentlichen Teil kollektiver Professionalitätsvorstellung wahrzunehmen, als wesentlich angesehen (vgl. Abschnitt 4.2.2; vgl. Kapitel 6). Durch die Benennung von vier bildungsrelevanten Elementen hochschulischer Bildung, die für subjektive Bildungsprozesse (hier: von Studierenden Sozialer Arbeit) innerhalb strukturseitiger Bedingungen (hier: Studiengänge Sozialer Arbeit an Fachhochschulen) bedeutsam sind und die Darstellung von vier Konstruktionsprinzipien bzw. -leistungen professioneller Identität können Schlüsse zur Beschaffenheit bzw. zur Gestaltung der Menschenrechtsbildung für (zukünftige) Sozialarbeiter*innen gezogen werden. Angedeutet seien hier die Implementierung von Praxiselementen – im Sinne einer erfahrbaren Praxis – sowie von Lern- und Aneignungsformaten, die die Erwartungen von Praktikumsstellen, Adressat*innen der Sozialen Arbeit, der Hochschule und der eigenen Biographie in Übereinstimmung bringen und Methoden systematisch einüben. Ferner gelten die Fallarbeit und Reflexion eigener Erfahrungen im Lichte von Theorien als besonders identitätsstiftend.

In einem dritten Schritt wurden Qualifikations- und Kompetenzprofile angesichts von Anforderungen, die sich aus der Handlungspraxis und den gesellschaftlichen Entwicklungen ergeben, in den Blick genommen. Daraus kann abgeleitet werden, dass sich die bereits skizzierten Unschärfen in der Gegenstandsbestimmung sowie interdisziplinäre Studieninhalte negativ auf die professionelle Identitätsentwicklung Studierender auswirken und als Herausforderung für die Ausbildung darstellen können. Die skizzierten kasuistischen Kompetenzmodelle unternehmen den Versuch, den Zielen und Aufgaben auf individueller Ebene und auf struktureller Ebene zu begegnen und ein diesbezüglich generalistisches Kompetenzprofil von Sozialarbeiter*innen zu entwerfen. Sie werden vorliegend als ein möglicher

Referenzrahmen für die Identifizierung und Einordnung jener Kompetenzen, die für die Entwicklung einer menschenrechtsorientierten (Handlungs-)Kompetenz (vgl. Abschnitt 7.3.1) als notwendig erachtet werden, gewertet. Um zu beleuchten, was unter einer an den Menschenrechten orientierten Sozialen Arbeit und einer damit verbundenen Befähigung zum menschenrechtsorientierten Handeln und transformativen Gestalten verstanden werden kann, werden im folgenden Kapitel, wesentliche Grundlagen zur Menschenwürde, den Menschenrechten und der Menschenrechtsbildung dargestellt.

5. Menschenwürde, Menschenrechte und Menschenrechtsbildung

»Behandle den Menschen als frei und selbständig, so wird er es; achte seine **Menschenrechte**, so lernt er sich selbst achten.«

Friedrich Theodor Vischer (1807–1887)

In diesem Kapitel erfolgt in einem ersten Schritt eine terminologische, historische und inhaltliche Annäherung an die Menschenwürde. Danach werden ausgewählte Aspekte und Dimensionen beleuchtet und Kriterien zur Beurteilung von Menschenwürde-Auffassungen herausgestellt. In einem zweiten Schritt folgt die Auseinandersetzung mit wesentlichen Grundlagen zu den Menschenrechten. Es wird gezeigt, was unter den Menschenrechten zu verstehen ist, welche Merkmale sie kennzeichnen, in welche Arten man sie unterscheiden kann und wie sich ihre Existenz und Notwendigkeit begründen lassen. Bereits hier wird ihre Bedeutung für und ihr Zusammenhang mit der Sozialen Arbeit thematisiert. Weiters werden die historische Genese der Menschenrechte bis hin zu kontemporären Entwicklungen und Aktivitäten, insbesondere der Vereinten Nationen, diesbezüglich markante Dokumente und Kontroversen im Menschenrechtsdiskurs skizziert. In einem dritten Schritt wird die Menschenrechtsbildung (MRB) angesichts von Global Citizenship Education (GCED) beleuchtet. Dies beinhaltet die Darstellung zentraler Termini, Ziele und der Entwicklung dieses Bildungsansatzes. Es wird versucht, die MRB in Abgrenzung zu verwandten und in Auseinandersetzung mit neuen Ansätzen zu konturieren. Abschließend werden Methoden der MRB benannt.

5.1 Menschenwürde

Die nächsten beiden Abschnitte befassen sich mit unterschiedlichen Perspektiven auf die Menschenwürde und stellen heraus, nach welchen Kriterien sie beurteilt werden kann. Daraus können Schlussfolgerungen für die Berufsbefähigung von Sozialarbeiter*innen abgeleitet werden.

5.1.1 Terminologische, historische und inhaltliche Annäherung

Obwohl kein konsensuales inhaltliches terminologisches Verständnis von Menschenwürde zu existieren scheint, ist der Würdebegriff unverzichtbar in Fragen zum Grund, Gehalt und den Träger*innen von Menschenrechten (vgl. Menke/Pollmann 2007: 130). Die meisten definitorischen und historischen Annäherungen an den Begriff beziehen sich auf westliche, insbesondere europäische philosophische sowie christlich-religiöse und gesellschaftlich-historisch bedingte Betrachtungen der Menschenwürde. Während monotheistische Religionen, auch asiatische Hochkulturen und philosophische Ethiken in ihren Würdekonzepten die unterschiedslose Achtung des Menschen bereits hervorheben und somit die Menschenwürde in Rechts- und Moraltheorien, insbesondere antiker Philosoph*innen und jener der Aufklärung behandelt wird, werden dennoch in den Menschenrechtserklärungen des 18. Jahrhunderts in Europa und Amerika, wie beispielsweise in der Französischen Revolution und der Unabhängigkeitserklärung in den USA, Menschenrechte (noch) nicht explizit an den Würdebegriff angeknüpft (vgl. Staub-Bernasconi 2019: 131; vgl. Menke 2012: 144; vgl. Menke/Pollmann 2007: 155).

Der Philosoph Gunzelin Schmid Noerr (*1947) konstatiert dazu folgendes: »Trotz einer langen philosophischen Tradition des Menschenwürdegedankens fällt auf, dass er mit der Idee der Menschenrechte die längste Zeit über kaum enger verbunden war.« (Ebd. 2012: 182)

Gleichsam halten die Philosophen Christoph Menke (*1958) und Arnd Pollmann (*1970) fest:

»Die direkte Verbindung von Menschenwürde und Menschenrechten taucht in der Geschichte des Würdebegriffs erst spät und lokal begrenzt auf, und zwar mit der Reformulierung der traditionellen Würdebegriffe in der Rechts- und Moraltheorie des 17. und 18. Jahrhunderts.« (Ebd. 2007: 156)

Erst nach dem Zweiten Weltkrieg etablierte sich im Rahmen der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) der Vereinten Nationen (UNO) von 1948 ein modernes Begriffsverständnis von Menschenwürde als eine globale Verständigungsgrundlage (vgl. Menke 2012: 144; vgl. Schmid Noerr 2012: 182; vgl. Staub-Bernasconi 2019: 130), auf welches der vorliegende Forschungsfokus bezogen werden will.

In historischer Hinsicht hat sich die gegenwärtige inhaltliche Bedeutung von Menschenwürde innerhalb dreier feststellbarer Phasen verändert:

- (1) Im antiken Rom erwarben besondere Persönlichkeiten, insbesondere Männer in politischen Ämtern aufgrund ihrer gehobenen sozialen Position die Menschen-

würde. In diesem Zusammenhang geht das Begriffsverständnis häufig auf jenes vom Politiker und Philosophen Marcus Tullius Cicero (106 v. Chr. -43 v. Chr.) zurück, welcher das Zuteilwerden der Würde in engem Zusammenhang mit rollenkonformen Verhalten von Menschen setzt. Die Notwendigkeit eines Schutzes der Menschenwürde wird hier noch nicht thematisiert.

- (2) Die mittelalterliche Theologie sprach die Würde allen Menschen vor dem Hintergrund der Auffassung vom Menschen als das Ebenbild Gottes zu. Diesem Begriffsverständnis folgend ist die Würde »weder ererbt noch erworben, sondern von Gott verliehen« (Schmid Noerr 2012: 180). Wie in der Antike werden in Verbindung mit der Menschenwürde weniger ein Schutzbedarf, als vielmehr ethische Pflichten in den Vordergrund gestellt.
- (3) Bereits in der Renaissance – durch beispielsweise dem italienischen Philosophen Giovanni Pico della Mirandola (1463–1494), welcher in seiner Rede de hominis dignitate die Menschenwürde auf Basis der Willensfreiheit ins Zentrum rückt (vgl. exemplarisch Buck 1990: VII, XVII; XVIII; vgl. Menke/Pollmann 2007: 160; vgl. Maaser 2010: 34) und anschließend in der Aufklärung – durch beispielsweise Immanuel Kant – wurde der Begriff säkularisiert. Als Grund für die Würde werden nun die kognitiven und moralischen Fähigkeiten der Menschen bzw. ihre Fähigkeit zur Vernunft gesehen (vgl. Menke/Pollmann 2007: 132f.; vgl. Schmid Noerr 2012: 180; vgl. Maaser 2010: 33).

Die Säkularisierung des Terminus kommentieren Menke und Pollmann folgendermaßen:

»Der Mensch besitzt Würde fortan nicht mehr deshalb, weil aus dem Jenseits ein göttlicher Abglanz auf ihn fällt, sondern weil der zu Vernunft und Selbstbestimmung fähige Mensch selbst zu einem geradezu anbetungswürdigen Wesen stilisiert wird.« (Ebd. 2007: 133)

Diskurse innerhalb der angewandten Ethik (vgl. Abschnitt 7.1.1), insbesondere der Bioethik deuten auf, so Menke und Pollmann, vier divergierende Positionen zum Inhalt der Menschenwürde:

- (1) Die Würde – als eine *Mitgift* begriffen – zeichnet sich durch das Zuteilwerden jeden menschlichen Lebewesens vom frühestmöglichen Zeitpunkt an in gleicher Weise aus und ist somit als unteilbarer universell anerkannter Wert begreifbar.
- (2) Die Würde – als ein *Potential* begriffen – wird jedem menschlichen Lebewesen zugesprochen, jedoch will im Einzelfall entschieden werden können, in »welchem Ausmaß das würdevolle Leben subjektiv Realisierung findet [...]« (Menke/Pollmann 2007: 136)

- (3) Die Würde – als eine *Fähigkeit* begriffen – wird erst ab einem bestimmten Stadium menschlichen Lebens zuerkannt, nämlich wenn der Mensch zum Beispiel in der Lage ist, Schmerzen wahrzunehmen oder ein Interesse an Überleben, Selbstachtung und Autonomie zu signalisieren.
- (4) Die Würde – als eine *Leistung* begriffen – kann von Menschen nur durch gesellschaftliche Auszeichnung erworben werden und muss auch verteidigt werden (vgl. Menke/Pollmann 2007: 135–138).

Trotz dieser vier differenten und streitbaren Auffassungen zum Inhalt des Würdebegriffs blickt man hinsichtlich des menschlichen Charakteristikums, welches die Zuerkennung von Würde legitimiert – häufig mit Verweis auf Immanuel Kant – auf eine überwiegend geteilte Ansicht. Demnach begründen eben die spezifisch menschliche Fähigkeit zum Gebrauch der Vernunft und zur moralischen Selbstgesetzgebung und in einem weiteren Sinne, die Herangehensweise, wie Menschen ihre Interessen und Motive mit ihrer Lebensführung in Übereinstimmung bringen, den Wert der Würde des Menschen (vgl. Menke/Pollmann 2007: 138f.; vgl. Eberlei et.al. 2018: 161).

In Zusammenhang mit der moralischen Gesetzgebung drückt sich Immanuel Kant in der vielfach aufgegriffenen Universalisierbarkeitsformel des kategorischen Imperativs, wie folgt, aus: »Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde.« (Vgl. exemplarisch Ludwig 2000: 64–67)

Zur Unverrechenbarkeit der Menschenwürde fährt Kant fort:

»Im Reich der Zwecke hat alles entweder einen Preis, oder eine Würde. Was einen Preis hat, an dessen Stelle kann etwas anderes als Äquivalent gesetzt werden; was dagegen über allen Preis erhaben ist, mithin kein Äquivalent verstattet, das hat eine Würde.« (Kant zit.n. Eberlei et.al. 2018: 161)

Aus dieser postulierten Selbstzwecklichkeit lässt sich ein Recht auf Rechtfertigung aller Handlungen und Verhältnisse, von denen Menschen betroffen sind, ableiten (vgl. Eberlei et.al. 2018: 162).

Fünf Merkmale der Menschenwürde werden im gegenwärtigen Diskurs häufig genannt:

- (1) Das Menschsein allein, unabhängig vom menschlichen Handeln und von gesellschaftlichen Gegebenheiten, qualifiziert Menschen als Träger*innen von Würde.

- (2) Die Achtung der Menschenwürde basiert auf gegenseitiger sozialer Anerkennung, was bedeutet, dass jemandem, dem Würde zugesprochen wird, von Anderen Achtung entgegengebracht wird.
- (3) Durch entgegengebrachte soziale Anerkennung erlangen Menschen eine notwendige Selbstachtung (innere Haltung).
- (4) Zum Ausdruck gebrachte Selbstachtung zeugt von *Rückgrat* bzw. einem *aufrechten Gang*.
- (5) Menschenunwürdige Lebensbedingungen gefährden die Selbstachtung und begünstigen Diskriminierungen und Entwürdigungen.

An dieser Stelle scheint es wichtig hervorzuheben, dass die Würde zunächst nicht in Abhängigkeit zu einer guten oder schlechten Lebensqualität steht, sondern mangelhafte Lebensbedingungen die Erfahrbarkeitsbedingungen der Würde massiv einschränken. Im Umkehrschluss bedeutet das, dass wenn man ernsthaft dem Anspruch der Menschenwürde folgt, man Erfahrbarkeitsbedingungen und Lebensqualität(en) dringend in Betracht ziehen muss (vgl. Menke/Pollmann 2007: 139–142; vgl. Schmid Noerr 2012: 179; vgl. Maaser 2010: 34; vgl. Staub-Bernasconi 2019: 163).

Der deutsche Politikwissenschaftler und Philosoph, Rainer Forst (*1964), dazu:

»Das zentrale Phänomen der Würdeverletzung ist daher nicht der Mangel an Mitteln zu einem, menschenwürdigen Dasein, sondern die bewusste Verletzung des moralischen Status, ein Wesen zu sein, dem man Rechtfertigungen für bestehende Verhältnisse schuldet; es ist das Phänomen der »legitimatorischen« Unsichtbarkeit, des Beherrschtwerdens ohne zureichende Begründung.« (Forst zit.n. Eberlei et.al. 2018: 162)

Das Verständnis der Menschenwürde der Moderne basiert auf der Idee sozial freigesetzter Subjektivität und findet seinen Ausgang, wie bereits erwähnt im Renaissance-Humanismus, was bedeutet,

»dass jeder Mensch verdient (oder eben: würdig ist), gleichermaßen als ein frei sein eigenes Leben führendes Subjekt geachtet zu werden. [...] Menschenrechte sollen gewährleisten, dass der Mensch in allen seinen verschiedenen Rollen so behandelt wird, dass er sie als Teil seiner freien Lebensführung zu spielen vermag.« (Menke/Pollmann 2007: 159f.)

Kritiker*innen dieses Begriffsverständnisses der Moderne unterstellen, dass damit die Idee der Menschenwürde und -rechte mit einer Ideologie subjektiver Freiheit verknüpft ist, die global durchgesetzt werden will. Menke und Pollmann jedoch entkräftigen diesen Vorwurf damit, dass es sich bei dieser Freiheit nicht um eine belie-

bige handelt, sondern um eine Freiheit, das Leben auf Basis eigenen freien Urteilens zu führen (vgl. ebd. 2007: 160–163). Das Subjekt wird als ein »bedürftiges, verletzliches und abhängiges Subjekt, ein Subjekt, das auf seine Achtung in der Form von Rechten angewiesen ist« (Menke/Pollmann 2007: 161) verstanden.

Damit wird gegenwärtig die Menschenwürde nicht mehr allein auf Basis der Fähigkeit des Menschen zur Selbstbestimmung, sondern auch auf Basis eines deutlichen Bezuges zur menschlichen Bedürftigkeit und Verletzlichkeit konzipiert (vgl. Schmid Noerr 2012: 182). Somit kann einerseits zwischen einem freiheits- und andererseits einem gelingentheoretischen Würdebegriff unterschieden werden: Während die Freiheitskonzeption in der Menschenwürde die Fähigkeit zur Lebensführung nach eigenem freien Urteil sieht und somit als sinngebende Voraussetzung für die Menschenrechte versteht, sieht die Gelingenskonzeption der Menschenwürde die fundamentale Bestimmung eines gelungenen Lebens in Form ausgedrückter Selbstachtung als sinngebendes Ziel einer Menschenrechtsrealisierung (vgl. Menke/Pollmann 2007: 164f.).

5.1.2 Aspekte, Dimensionen und Beurteilungskriterien der Menschenwürde

Wie bei allen ethischen Werten und Prinzipien können auch in Zusammenhang mit der Menschenwürde unterschiedliche Aspekte, wie beispielsweise der Respekt gegenüber der Autonomie von Menschen und die Notwendigkeit von Fürsorge für Menschen, in unterschiedlichen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit in Widerspruch geraten. Ferner kann allgemein in unterschiedlichen Fällen auch die Menschenwürde des Einen in Konflikt zur Menschenwürde des Anderen stehen (vgl. Abschnitt 7.1.2; siehe exemplarisch von Schirach 2016).

Zunächst werden daher vier zentrale Aspekte der Menschenwürde vergegenwärtigt:

- (1) **Schutzwürdigkeit:** Das Verständnis von Menschenwürde basiert nicht vorwiegend auf Verpflichtungen des Menschen, sondern auf der Schutzwürdigkeit seiner Würde, indem in konfligierenden Situationen die Menschenwürde als Wert nicht zu Gunsten anderer Werte ungeachtet bleibt. Die Menschenwürde markiert eine absolute Grenze staatlicher Eingriffe in die Privatsphäre von Menschen sowie staatlicher Unterlassung von Fürsorgepflichten.
- (2) **Gleichwertigkeit:** Die Gleichwertigkeit umfasst einerseits das ethische Prinzip der Verallgemeinerbarkeit und andererseits das rechtsstaatliche Prinzip der Geltung von Gesetzen *ohne Ansehen der Person* und meint, dass die Menschenwürde »allen Menschen unabhängig von biologischer Ausstattung, Lebensalter, psychischer Entwicklung, ethnischen, kulturellen, religiösen oder sozialen Zugehörigkeit und ähnlichen Unterscheidungen zukommt, dass also keine dieser Merkmale diskriminierend wirken dürfen.« (Schmid Noerr 2012: 184)

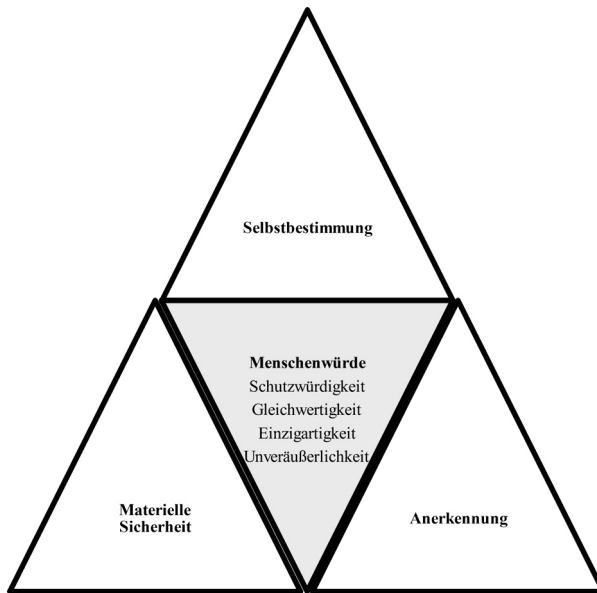
- (3) Einzigartigkeit: Mit der Einzigartigkeit ist der Anspruch verbunden, jeden Menschen als einzigartig anzuerkennen, ihn nicht für fremde Zwecke und Interessen zu instrumentalisieren und ihm nicht aufgrund äußerer Kategorisierungen Rechte zu entziehen. (4) Unveräußerlichkeit: Die Unveräußerlichkeit bedingt, dass die Menschenwürde, im Sinne einer Selbstverpflichtung, von Menschen selbst nicht aufgegeben und im Sinne einer moralischen Norm auch keinem Menschen entzogen werden kann (vgl. Schmid Noerr 2012: 184f.)

Ein Anspruch auf Menschenwürde kann in folgenden drei Dimensionen erhoben werden:

- (1) Materielle Sicherheit: Die materielle Sicherheit bezieht sich auf physische und psychische Grundbedürfnisse und gilt als Voraussetzung eines verwirklichtbaren menschenwürdigen Lebens. Sie wird neben den Grundbedürfnissen von Menschen an gesellschaftlichen Verteilungsstrukturen und Ressourcen bemessen. Der materielle Mindeststandard menschenwürdiger Lebensverhältnisse orientiert sich entlang der durchschnittlichen Lebensqualität einer Gesellschaft und seiner noch zumutbaren Unterschreitung.
- (2) Selbstbestimmung: Innerhalb dieser Dimension stellen Entwürdigungen, Beleidigungen, Demütigungen sowie ungünstige Lebensumstände eine Einschränkung der Menschenwürde dar.
- (3) Anerkennung: In dieser Dimension ist der Anspruch auf zwischenmenschliche sowie strukturelle Anerkennung innerhalb einer Gesellschaft gemeint (vgl. Schmid Noerr 2012: 187).

Folgende Graphik visualisiert, wie die vier Aspekte der Menschenwürde innerhalb der drei Dimensionen in Form von Geltungsansprüchen zum Ausdruck gebracht werden (können):

Abbildung 8: Vier Aspekte und Dimensionen der Menschenwürde
(vgl. Schmid Noerr 2012: 186)



Für die Soziale Arbeit bedeutet die Umsetzung eines Würdegebotes, einerseits Phänomene wie »Vernachlässigung, Diskriminierung, Exklusion, [...]« (Schmid Noerr 2012: 188) und andererseits »materielle und strukturelle Bedingungen« (Schmid Noerr 2012: 189) sowie den Umgang mit Adressat*innen in den Blick zu nehmen. Bereits an »[...] einfach zu behobenden Einzelheiten [...]« in der Praxis kann gezeigt werden, »[...] dass Menschenwürde kein gleichsam hoch über die Wirklichkeit schwebendes Ideal ist, sondern im Detail zu verwirklichen ist.« (Schmid Noerr 2012: 189).

Wenn die Menschenwürde ein verbindlicher Maßstab zur Bewertung und Rechtfertigung von diversen Geltungsansprüchen und konkreter, wie später noch gezeigt wird, von Menschenrechtsansprüchen sein soll (vgl. Abschnitt 5.2), braucht es – angesichts existenter divergierender Begriffsbestimmungen – Kriterien zur Beurteilung von Menschenwürde-Auffassungen als *menschenrechtsgemäß* (vgl. Staub-Bernasconi 2019: 131).

Als Beurteilungskriterien eines Verständnisses von Menschenwürde als menschenrechtsgemäß stellt Staub-Bernasconi daher folgende drei heraus:

- (1) Universalität versus Partikularität bzw. Kontextgebundenheit:
Dieses Kriterium beinhaltet die zentrale Frage, ob allen Menschen der Weltgesellschaft Menschenwürde zuteilwird und/oder »Individuen oder Gruppen, Minder- oder Mehrheiten in verschiedenen Kontexten implizit oder explizit davon ausgeschlossen?« (Staub-Bernasconi 2019: 132) werden.
- (2) Selbstverständigung und Selbstbestimmung zwischen Menschen versus Fremdbestimmung:
Dieses Kriterium fokussiert die zentrale Frage nach der Legitimation der Menschenwürde. Bestimmen alle Menschen in einem Selbstverständigungs- und Selbstbestimmungsprozess Inhalt und Geltung der Menschenwürde oder beruft man sich »auf außermenschliche, vom Menschen unbeeinflussbare Kräfte (Natur, Gottheiten, Kosmos, die Gesetze der Weltvernunft, außermenschliche Gaben) [...]« (Ebd. 2019: 132)
- (3) Bedingungslosigkeit versus Verknüpfung von Menschenwürde mit Pflichterfüllung:
Dieses Kriterium fragt danach, ob es sich bei der Menschenwürde um einen bedingungslosen Wert handelt oder das Zuteilwerden der Menschenwürde an gesellschaftlich festgelegten Voraussetzungen und Pflichten geknüpft ist (vgl. Staub-Bernasconi 2019: 133).

Eine vertiefende Darstellung, zu welchem Ergebnis man in der Beurteilung verschiedener Auffassungen von Menschenwürde in unterschiedlichen Kulturen, Epochen und Religionen gelangt bleibt hier ausgespart, weil das Forschungsinteresse nicht unmittelbar damit zusammenhängt, dennoch sei auf eine derartige (auch graphische) bei Staub-Bernasconi (vgl. ebd. 2019: 133–170) verwiesen. Für die vorliegende Arbeit wird die bloße Kenntnis der Kriterien zur Beurteilung von Menschenwürde als zentral erachtet, zumal damit ein Vermögen differenzierten und kritischen Umgangs mit vorherrschenden Menschenwürde-Konzepten als verwirklicht erscheint.

An dieser Stelle soll jedoch aufgezeigt werden, in wie fern die fünf herausgestellten Merkmale einer gegenwärtigen Definition von Menschenwürde (vgl. Abschnitt 5.1.1), welche von Staub-Bernasconi als das *Plädoyer für ein menschliches Minimum an Würde* bezeichnet wurden (vgl. ebd. 2019: 163; vgl. Menke/Pollmann 2007: 142) anhand der drei vorgestellten Kriterien beurteilt werden können.

Demnach erfüllen die gekennzeichneten Merkmale dieser Definition von Menschenwürde

»dasjenige der Universalität sowie der Bedingungslosigkeit. Dasjenige der Selbstverständigung und Selbstbestimmung in sozialen Austauschprozessen kann als »gegenseitige Achtung« interpretiert werden; [...] Neu ist die Betonung der empirischen Erfahrbarkeit von Würde sowie das Vorfinden [...] von gesellschaftlichen Lebensbedingungen, die ihre Um- und Durchsetzung ermöglichen oder verunmöglichen.« (Staub-Bernasconi 2019: 164)

Der Diskurs zur Menschenwürde ist innerhalb der Philosophie, Religion und Ethik auf unterschiedlichen Ebenen – der individuellen, gesellschaftlichen sowie politisch-rechtlichen – ein nicht abgeschlossener und steht in der Sozialen Arbeit, Staub-Bernasconi folgend, erst am Beginn (vgl. ebd. 2019: 164).

Mit folgender Schlussfolgerung von Menke und Pollmann kann die hohe Bedeutung des Begreifbarmachens von Menschenwürde im Kontext von Sozialer Arbeit einmal mehr unterstrichen werden:

»Es gilt durchaus, dass ein Mensch Würde dann – und nur dann – besitzen kann, wenn er von nichts und niemanden in seinen Lebensvollzügen derart beeinträchtigt wird, dass er seine Selbstachtung einbüßen muss. Akte der Demütigung oder Entwürdigung sind und bleiben eine Gefahr für die Menschenwürde, eben weil sie den Betroffenen jene sozialen Freiräume streitig machen, innerhalb derer sie ihre Selbstachtung aufrechterhalten und verkörpern wollen. [...] Die Frage, ob ein Mensch Würde besitzt und, wenn ja, in welchem Ausmaß, muss sorgfältig von dem nicht weniger elementaren, aber dennoch abweichenden Problem unterschieden werden, ob ihm ein gleiches Recht auf Schutz der Würde zusteht. [...] Der uneingeschränkte Würdebesitz ist nicht etwa die Voraussetzung, sondern das Worumwillen eines ebenso uneingeschränkten Würdeschutzes. Die Menschenwürde ist ein zerbrechliches Gut – eben darum ist sie auf rechtliche Sicherung und soziale Schonung angewiesen.« (Menke/Pollmann 2007: 143f., 147)

5.2 Menschenrechte

Nach Auseinandersetzung mit der Würde von Menschen werden in den nächsten beiden Abschnitten die Menschenrechte in Hinblick auf ihre Merkmale und ihre Entwicklung näher beleuchtet. Insbesondere ihre Bedeutung für die Profession der Sozialen Arbeit wird dabei herausgestellt.

5.2.1 Begriffsklärung, Merkmale, Begründungen und Arten

Im vorangegangenen Abschnitt wurde die *Menschenwürde* als Begriff und Konzept facettenreich beleuchtet. Das neue bzw. moderne Verständnis der Menschenwürde basierend auf der Anerkennung der Freiheit des Subjekts zur eigenen Lebensführung ist die Voraussetzung und das Fundament, das den Menschenrechten zugrunde liegt, was bedeutet, dass die Menschenwürde per se noch kein Recht ist, »sondern eine übergeordnete Wertvorstellung als Grundlage für die Konkretisierung von Menschenrechten« (Staub-Bernasconi 2019: 130; vgl. Menke/Pollmann 2007: 151, 162; vgl. Fritzsche 2009: 16).

Um die Menschenrechte begrifflich bestimmen zu können bedarf es zunächst einer knappen Erläuterung des Terminus *Recht* und anschließend einer Differenzierung der Termini *Menschenrechte*, *Grundrechte* und *Bürgerrechte*. Im Allgemeinen versteht man unter dem Recht einen »Regelungsmechanismus von sozialen, wirtschaftlichen und politischen Verhältnissen, [...] der sich beispielsweise von moralischen Normen durch seine Sanktionsmächtigkeit und institutionalisierte Einklagbarkeit von Rechtsansprüchen unterscheidet« (Fritzsche 2009: 14), mit dem Ziel ein friedliches Miteinander in der Gesellschaft zu sichern und zu schützen. Das Recht besteht aus einem Rechtsobjekt (Gesamtheit der Rechtsnormen einer Gesellschaft, auf Inhalte bezogen), einem Rechtssubjekt (Rechtsträger*in mit individuellem Rechtsanspruch) und den Adressat*innen (öffentliche Ordnung; politische und staatliche Funktionsträger*innen). Die formale Grundstruktur des Rechts lautet somit: »A hat gegenüber B einen gerechtfertigten Anspruch auf X. Und [...]: B hat gegenüber A die begründete Pflicht zu X.« (Pollmann 2012: 129)

Folglich sind Menschenrechte, wie auch Grund- und Bürger*innenrechte Rechte, die inhaltlich die Verhältnisse zwischen Rechtssubjekten (allen Menschen) und Adressat*innen (öffentliche, politische Ordnung) regeln (vgl. Fritzsche 2009: 14f., vgl. Pollmann 2012: 129; vgl. Menke/Pollmann 2007: 42). Dabei ist zunächst noch nichts darüber gesagt, ob es sich bei den Menschenrechten um einklagbare Rechte handelt und im Falle ihrer Verletzung Sanktionen zu erwarten sind oder ob sie moralische Absichtserklärungen und/oder Verpflichtungen darstellen. Während einige Menschenrechte bereits zu »starken juristischen Rechten entwickelt worden sind«, bleiben andere noch im »Status schwacher, nur moralischer Rechte [...]« (Fritzsche 2009: 18) Ebenso erhält man hier noch keine Kenntnis darüber, um welche Ansprüche es sich konkret handelt und wie die öffentliche Ordnung ihnen nachkommt (vgl. Menke/Pollmann 2007: 42).

Gerade hier – nämlich in der Absteckung des Geltungsbereiches – liegt die terminologische Differenzierung zwischen *Menschen-, Grund- und Bürger*innenrechten*. Menschenrechte gelten für alle Menschen überall auf der Welt, die Grundrechte gelten für alle Menschen innerhalb eines Staates, der diese Rechte verfassungsrechtlich verankert hat und Bürger*innenrechte sind jener Teil von Grundrechten,

die ausdrücklich nur für Staatsbürger*innen eines Staates in Gesetze kodifiziert wurden und so ihre Geltung entfalten. Bei näherer Betrachtung bedeutet diese Differenzierung, dass Menschenrechte spätestens dann, wenn sie nicht weltweit verfassungsrechtlich zu Grundrechten erhoben werden und teilweise nur für Staatsbürger*innen eines Nationalstaates gelten, ihre universelle Geltung einbüßen (vgl. Pollmann 2012: 130). Dieser Beitrag fokussiert allgemein auf die Menschenrechte, insbesondere auf die Menschenrechte als moralisches Handlungsnormativ sozialarbeiterischer Praxis sowie auf das Verständnis von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession (vgl. Kapitel 6). Weil nicht der Status rechtlicher Kodifizierung von Menschenrechten innerhalb einzelner Nationalstaaten vordergründig im Zentrum des Interesses steht, wird im weiteren Verlauf auf die begriffliche Unterscheidung von Menschen-, Grund- und Bürgerrechten verzichtet und der allgemeine Terminus *Menschenrechte* mit seinem moralischen Impetus und gegebenenfalls einer rechtlichen Verankerung weiterverwendet. Der Politikwissenschaftler und Inhaber des ersten UNESCO Lehrstuhls für Menschenrechtserziehung an der Universität in Magdeburg/Deutschland, Karl-Peter Fritzsche (*1950), stellt folgende zehn charakteristische Merkmale der Menschenrechte heraus: (1) *angeboren und unverlierbar*: Sie werden weder erworben, verdient noch verliehen, sondern werden aufgrund der Tatsache, dass man ein Mensch ist, erlangt. Zugespitzt bedeutet dieses Merkmal, dass man hier von *nur einem* Menschenrecht, nämlich überhaupt Menschenrechte zu haben, sprechen kann. (2) *vorstaatlich*: Die Menschenrechte gehen dem staatlichen Recht voraus, was bedeutet, dass nicht erst der Staat seinen Bürger*innen die Menschenrechte verleiht. (3) *individuell*: Jeder Mensch ist Rechtssubjekt, also Träger der Menschenrechte. (4) *egalitär*: Menschenrechte werden allen Menschen gleichermaßen *ohne Ansehen der Person* zuteil. (5) *moralisch*: Die Menschenrechte beruhen – unabhängig von ihrem gegenwärtigen Status (juridisch, moralisch) auf der prinzipiellen moralischen Achtung von Autonomie und Selbstbestimmung eines jeden Individuums. (6) *rechtlich*: Menschenrechte sind starke Rechte, wenn sie mit Sanktions- und Durchsetzungsmacht innerhalb einer staatlichen Rechtsordnung versehen werden. (7) *universell*: Menschenrechte erheben den Anspruch, »dass jenseits von Tradition und kultureller Differenz [...] ein traditions- und kulturunabhängiger Kern von schutzwürdigen Bedürfnissen, Werten und Entwicklungschancen »der Menschen« zum Ausdruck gebracht wird, der allerorten anerkennungsfähig ist.« (Fritzsche 2009: 19) (8) *fundamental*: Menschenrechte sichern und schützen nicht beliebige Inhalte, sondern jene, die als existentiell für Menschen betrachtet werden (können) und sind demnach veränderbar und entwicklungsfähig. (9) *unteilbar und interdependent*: Menschenrechte wollen als ein unteilbares Bündel an Rechten angesehen werden, die sich wechselseitig bedingen. Damit soll vorgebeugt sein, dass unterschiedliche Menschenrechte als vor- oder nachrangig bewertet werden. (10) *kritisch*: Mit der Idee der Menschenrechte zum Schutz der Menschenwürde ist die Möglichkeit der

Kritik an jenen Umständen und Bedingungen entworfen, die Menschen in ihrer Selbstbestimmung einschränken oder diskriminieren (vgl. Fritzsche 2009: 16–20).

Hinsichtlich der Frage nach der Begründbarkeit von Menschenrechten blickt man auf eine Vielfalt an Antworten, die allesamt auf Kritiker*innen stoßen und nicht abschließend diskutiert sind (vgl. Fritzsche 2009: 20). Zunächst werden hier die wesentlichen (nur) angedeutet, abschließend wird auf die bedürfnistheoretische Begründung von Menschenrechten näher eingegangen, da sie für die Soziale Arbeit am zentralsten scheint. Neben einer *theologischen Begründung*, welche in Gott die Quelle der Menschenrechte sieht (vgl. exemplarisch Honnefelder 2012), sieht eine auf *Natur- und Vernunftrecht* basierende Begründung in der Natur und Vernunft des Menschen die Quelle der Menschenrechte (vgl. exemplarisch Schröder 2012). Vertreter*innen von *Theorien des Gesellschaftsvertrages* (z. B. Hugo Grotius (1583–1645), John Locke (1632–1704), Peter Stemmer (*1954), Norbert Hoerster (*1937)) leiten aus dem Gesellschaftsvertrag Voraussetzungen für die staatliche Ordnung ab, die dem Schutz naturgegebener Rechte zugrunde liegen. Die Lehre vom Gesellschaftsvertrag – der Kontraktualismus – setzt Menschenrechte einer politischen Ordnung viel mehr voraus als dass sie sie begründet (vgl. exemplarisch de Araujo 2012). Die Menschenrechte kontraktualistisch zu begründen würde bedeuten, »anhand von moralkontraktualistischen Argumenten die These geltend zu machen, dass jeder Mensch berechtigt ist, bestimmte Ansprüche an den Staat, in dem er lebt [...] zu richten.« (de Araujo 2012: 194) Die Begründung der Menschenrechte auf Basis einer *universellen Achtungsmoral* und innerhalb einer Diskursethik nähert sich aus gesellschaftlicher Perspektive auf die Menschenrechte an, indem die gegenseitige Achtung als ein Maß der wechselseitigen Behandlung von Menschen für das Zusammenleben rechtlich gesichert, politisch definiert und moralisch gefordert wird. Der Respekt der Autonomie eines Individuums sowie die Legitimation von Gesetzen und Eingriffen in die Autonomie gelten als zugrundeliegender Grundanspruch der Menschenrechte (vgl. exemplarisch Forst 2012). Begründungstheoretisch liegt hinter einem *menschenrechtlichen Minimalismus* die Idee, sich in Anbetracht des global existierenden Pluralismus und den vielfältigen Weltanschauungen auf eine inhaltlich minimale Konzeption grundlegender Menschenrechte zu verständigen, die überall auf Zustimmung trifft (vgl. exemplarisch Iser 2012). Anhänger*innen einer Begründung der Menschenrechte auf *trans- oder interkultureller Basis* heben divergierende Charakteristika und Werthaltungen unterschiedlicher Kulturen hervor und betonen, dass es sich bei der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) von 1948 um einen kulturübergreifenden Kompromiss auf ein rechtliches Ideal handelt, jedoch eine geteilte philosophische Begründung einer richtungsweisenden Umsetzung dessen nach wie vor fehlt und mittels vergleichender Kulturstudien zu hinterfragen ist (vgl. exemplarisch Lohmann 2012).

Obwohl ebenso diskursiv auf Einwände treffend (vgl. Staub-Bernasconi 2019: 300f.) und als Begründung von Menschenrechten noch eher neu (vgl. Leideritz/

Vlecken 2016: 32), jedoch für die Soziale Arbeit am bedeutendsten erscheinend, ist, wie bereits erwähnt, die enge Verschränkung der Menschenrechte mit menschlichen (Grund-)Bedürfnissen (vgl. exemplarisch Leideritz/Vlecken 2016: 32–88). Dieses Faktum beruht auf zumindest zwei Perspektiven: Einerseits blickt die Soziale Arbeit auf eine bedürfnistheoretische Theorietradition zurück, was die Internationale Vereinigung der Sozialarbeiter*innen (IFSW) und der Internationale Verband der Schulen für Soziale Arbeit (IASSW) bereits im Vorfeld der UNO Menschenrechtskonferenz von 1993 in Wien betont haben, indem sie in der Orientierung an den Menschenrechten eine Ergänzung zur Orientierung an den Bedürfnissen der Menschen in der professionellen Handlungspraxis sehen (vgl. Staub-Bernasconi 2019: 187f.). Andererseits bezieht sich eine derartige Begründung auf die Auffassung vom Menschen als verletzliches und bedürftiges Wesen (vgl. Schmid Noerr 2012: 182; vgl. Abschnitt 5.1.1) und leitet daraus Achtungs-, Schutz- und Rechtsansprüche ab (vgl. Staub-Bernasconi 2019: 288). Mit diesen Ansprüchen soll der Grundforderung nach der Herstellung konkreter Lebensbedingungen, die die Befriedigung zentraler menschlicher Bedürfnisse und somit ein menschenwürdiges gelingendes Leben ermöglichen, Rechnung getragen werden (vgl. Leideritz/Vlecken 2016: 36f.).

Durch ihre Zusammenarbeit mit dem Schweizer Sozialwissenschaftler und Sozialarbeiter, Werner Obrecht (*1942), rekurriert allen voran Staub-Bernasconi in ihrer Begründung der Menschenrechte als maßgebliches Handlungsnormativ sozialarbeiterischer Praxis auf seine bedürfnistheoretischen Arbeiten. Obrecht folgt einer biopsychosozioökulturellen Theorie menschlicher Bedürfnisse (TmB), wonach es zur Disposition des Menschen zählt, »seinen Organismus aufrecht zu erhalten [...], seine Existenz in der ihn umgebenden Umwelt zu sichern [...] und seine Einbindung in soziale und kulturelle Systeme befriedigend zu regulieren [...].« (Leideritz/Vlecken 2016: 35)

Ihm zufolge kennzeichnen Bedürfnisse demnach etwas Faktisches und ethisch nicht Bewertbares. Sie sind daher nicht mit Wünschen oder Bedarfen gleichzusetzen. Folglich kann es keine pro- oder antisoziale, legitime oder illegitime Bedürfnisse geben. Sie lassen sich nach ihrer Art, nämlich in biologische, psychische und soziale/sozialkulturelle sowie nach der Dringlichkeit ihrer Befriedigung unterscheiden, woraus sich eine Bedürfnishierarchie ergibt (vgl. Staub-Bernasconi 2019: 289f.). Hinsichtlich individueller Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung ist es besonders relevant zu analysieren, ob diese »im Zusammenhang mit sozialen Mitgliedschaften und Austauschprozessen in Familie/Nachbarschaft, Freundschaften, in Bildungs-, Wirtschafts-, Religions- und politischen Systemen – im Sinn eines psychosozialkulturellen Regelkreises ungestört ablaufen können, weil zum einen die dazu notwendigen Ressourcen vorhanden sind oder beschafft/hergestellt werden können und zum andern die Individuen ihren Beitrag dazu leisten.« (Staub-Bernasconi 2019: 291f.)

Die Menschenrechte lassen sich, vorausgesetzt man denkt sie als erstrebenswerte Bedingungen für ein gelingendes Leben und Wohlbefinden, welche auf dem humanistischen Wert der Menschenwürde beruhen, auf bestimmbare faktische menschliche Bedürfnisse beziehen. Diese enge Verschränkung bzw. die Begründbarkeit von Menschenrechten auf bedürfnistheoretischer Basis wird in der folgenden Tabelle skizziert: Eine exemplarische Auswahl biologischer, psychischer und sozialer/soziokultureller Bedürfnisse wird mit postulierten Menschenrechten aus der AEMR in Verbindung gesetzt (vgl. Leideritz/Vlecken 2016: 35, 63–65; vgl. Staub-Bernasconi 2019: 293–295).

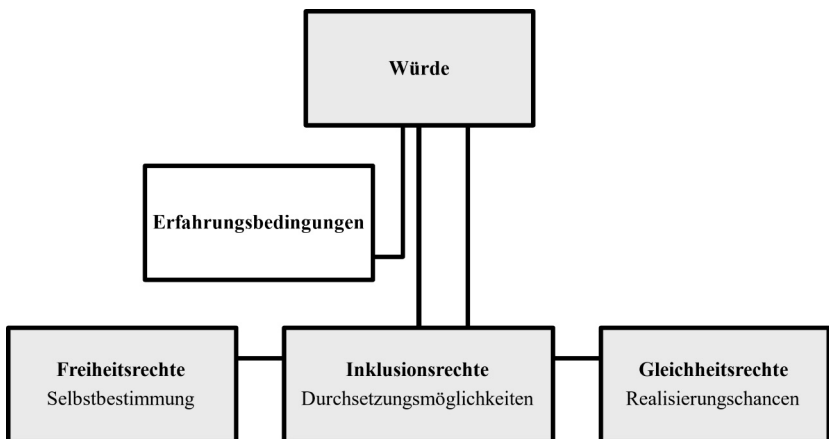
Tabelle 5: Zusammenhang von Bedürfnissen und Menschenrechten (vgl. Staub-Bernasconi 2019: 293–295; vgl. Leideritz/Vlecken 2016: 63–65; vgl. A/RES/217 A (III) 1948)

Bedürfnisse nach...	...Recht auf.../Verbot von...
Biologische Bedürfnisse	
Physische Integrität	Art. 3: Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit Art. 4: Verbot von Sklaverei und Sklavenhandel Art. 5: Verbot von Folter, erniedrigender Behandlung und Strafe Art. 14: Recht auf Asyl bei Verfolgung
Selbsterhaltung (Nahrung etc.)	Art. 25: Recht auf einen Lebensstandard, der [...] Wohl gewährleistet [...], Recht auf Fürsorge und Unterstützung Art. 17: Recht auf [...] Eigentum
Sexuelle Aktivität (Fortpflanzung)	Art. 16: Recht auf Familie (...) und Eheschließung
Psychische Bedürfnisse	
Stimulationen (Wahrnehmung etc.)	Art. 26: Recht auf Bildung
Sinn; subjektive Sicherheit und Ge- wissheit	Art. 19: Recht auf Meinungsfreiheit, Meinungsäußerung und Informa- tionen Art. 26: Recht auf Bildung Art. 27: [...] Recht auf Schutz geistiger und materieller Interessen
Hoffnung, Ziele, Erfüllung	Art. 18: Recht auf Gedankens-, Gewissens- und Religionsfreiheit Art. 19: Recht auf Meinungsfreiheit, Meinungsäußerung und Informa- tionen

Soziale/sozialkulturelle Bedürfnisse	
Liebe, Freundschaft	Art. 16: Recht auf Familie [...] und Eheschließung
sozial-/kultureller Zugehörigkeit	Art. 6: Recht, als rechtsfähig anerkannt zu werden Art. 16: Recht auf [...] eine Staatsangehörigkeit [...], Familie, [...] Art. 27: Recht auf kulturelles Leben in Gemeinschaft [...] Art. 23: Recht auf [...] Beitritt zu Gewerkschaften als Interessensvertretung Art. 28: Recht auf soziale und internationale Ordnung zur Verwirklichung dieser Rechte
relativer Autonomie	Art. 23: [...] Recht auf freie Berufswahl [...] Art. 12: Recht auf Schutz des Privatlebens [...] Art. 17: Recht auf [...] Eigentum
Fairness	Art. 7: Recht auf Gleichheit vor dem Gesetz Art. 10: Recht auf faires Gerichtsverfahren Art. 11: Recht auf Unschuldsvermutung

In ihrer Funktion erheben die Menschenrechte den Schutz des Potentials von Menschen zu einer würdevollen Lebensführung als Anspruch an die politische Ordnung (vgl. Menke/Pollmann 2007: 147). Folgende Graphik visualisiert jene Arten von Menschenrechten, die diesem Anspruch nachkommen:

Abbildung 9: Arten der Menschenrechte zur Verwirklichung von Würde (vgl. Maaser 2010: 35)



Als *Freiheitsrechte* haben Menschenrechte die Gewährleistung der individuellen Freiheit und Selbstbestimmung von allen Menschen zum Ziel, welches durch eine *menschenrechtsgemäße* Gestaltung der Gesellschaft und ihrer Institutionen seine Realisierung erfährt. Als *Inklusionsrechte* adressieren sie das Ziel, dem menschlichen Bedürfnis nach sozialen Beziehungen und sozialer Zugehörigkeit nachzukommen. Als *Gleichheitsrechte* sind Menschenrechte in ihrem Wesen universalistisch und kommen allen Menschen gleichermaßen zu. Dies geht mit einem sehr komplexen Gleichheitsverständnis, insbesondere in Form eines Diskriminierungsverbotes einher, wonach unterschiedlichen Voraussetzungen zur Rechtswahrnehmung (z. B. durch Beeinträchtigung, Bildungsstatus etc.), Beachtung geschenkt wird. In Hinblick auf die Menschenrechte sind Freiheit, Inklusion und Gleichheit normativ und reziprok (vgl. Eberlei et. al. 2018: 158f.).

Nach ihrer Art können Menschenrechte auch folgendermaßen kategorisiert werden:

- (1) Abwehrrechte des Individuums gegenüber dem Staat mit dem Ziel, Bürger*innen vor staatlicher Machtwillkür zu schützen.
- (2) Teilnahmerechte/Partizipationsrechte des Individuums an der Mitgestaltung des Staates.
- (3) Teilhaberechte/Leistungsrechte zur Realisierung aller anderen Menschenrechte.
(vgl. Fritzsche 2009: 22)

Von den Vereinten Nationen werden Menschenrechte in (1) bürgerliche und politische Rechte (Abwehrrechte), (2) soziale, wirtschaftliche und kulturelle Rechte (Teilhaberechte/Leistungsrechte) sowie (3) Solidarrechte/kollektive Rechte unterteilt (vgl. Fritzsche 2009: 22; Scherling 2019: 36f.; vgl. Benedek 2017: 43).

5.2.2 Entwicklungen, Generationen, Dokumente und Kontroversen

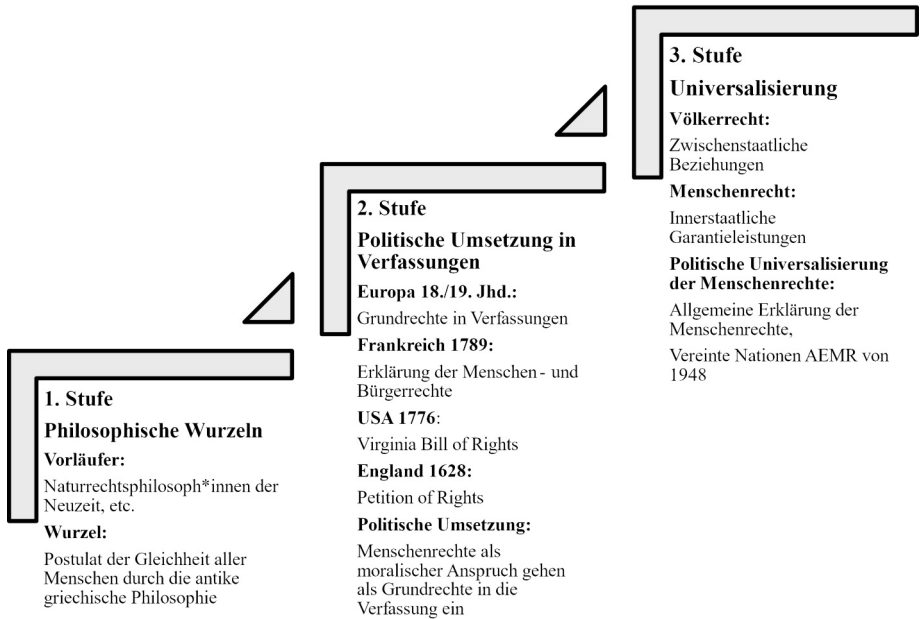
Hinsichtlich der historischen Rekonstruktion der Genese der Menschenrechte ist festzuhalten, dass sich die Menschenrechte zunächst als eine »Rebellion gegen leidvolle Erfahrungen, die als Unrecht gedeutet werden« und als Schutz »zunächst vor dem Staat, aber dann auch voreinander« (Fritzsche 2009: 24) entwickelt haben. Um die Entwicklung überschaubar zu machen wird auf zwei gängige Periodisierungsoptionen zurückgegriffen, nämlich einerseits auf das Generationenmodell und andererseits auf das Stufenmodell:

- (1) Das Generationenmodell hebt drei Generationen von Menschenrechten, die sich konsekutiv entwickelt haben, hervor: Die erste Generation beinhaltet die bürgerlichen und politischen Rechte. Die zweite Generation umfasst die wirt-

schaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte, die als notwendige Voraussetzung für die Ausübung der Rechte der ersten Generation erachtet werden und aus welchen Leistungsverpflichtungen des Staates erwachsen. Die dritte Generation fokussiert Solidarrechte/kollektive Rechte und findet ihren Ursprung in den 1970er Jahren, zunächst in den Forderungen aus Ländern aus dem globalen Süden, dass Völker ein Recht auf Entwicklung, Frieden, Sicherheit und eine saubere Umwelt haben (vgl. Fritzsche 2009: 25f.; vgl. Benedek 2017: 43f.). Mit der dritten Generation wird deutlich sichtbar, dass Ansprüche nach neuen oder ergänzenden Menschenrechten dynamisch und vor dem Hintergrund neuer gesellschaftlicher Phänomene sowie Entwicklungen erhoben werden und folglich Forderungen und Umsetzungen von Menschenrechten kein abgeschlossenes Projekt darstellen (vgl. Fritzsche 2009: 25f.).

- (2) Das Stufenmodell – basierend auf einer westlichen Perspektive – konturiert eine stufenweise Entwicklung der Menschenrechte in Hinblick auf die philosophische Begründung, die nationalstaatliche Umsetzung und die Einrichtung internationaler Menschenrechtsschutz-Instrumente, wie folgende Graphik visualisiert. Auf eine inhaltliche Ausführung zu den einzelnen Entwicklungsstufen wird hier verzichtet, jedoch exemplarisch auf Fritzsche (vgl. ebd. 2009: 27–39) verwiesen.

Abbildung 10: Stufenmodell der Menschenrechtsentwicklung (vgl. Fritzsche 2009: 26)



Die Menschenrechte können heutzutage als Fundament für eine internationale Staatengemeinschaft, internationale Institutionen, soziale Bewegungen und NGOs und als ein Mittel für gesellschaftliche Transformation betrachtet werden. Um Menschenrechte in diversen Handlungspraxen umsetzen und sie als Instrument für sozialökologische Transformationsprozesse anwenden zu können bedarf es an Wissen und Verständnis derselbigen (vgl. Benedek 2017: 45). Als besonders zielführend erscheint es in diesem Zusammenhang daher, sich einen Überblick über die wichtigsten UN-Menschenrechtsdokumente und deren Inhalt zu verschaffen, um letztlich einen fundierten übergeordneten menschenrechtsspezifischen Rahmen für die hier fokussierte sozialarbeiterische Handlungspraxis ableiten und herstellen zu können.

Mit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) aus dem Jahr 1948 der Vereinten Nationen (UNO) als internationale Reaktion auf die Gräueltaten im Rahmen des Zweiten Weltkrieges, wurde erstmals die Menschenwürde mit den Menschenrechten unmittelbar verknüpft und war ein erster Schritt zur Einführung globaler Menschenrechtsstandards genommen (vgl. Benedek 2017: 46; vgl. Fritzsche 2009: 52, 54f.). Die darin enthaltenen 30 Artikel umfassen Garantien zum Schutz

von Menschen, Verfahrens- und Freiheitsrechte sowie wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (vgl. Fritzsche 2009: 54; vgl. A/RES/217 A (III) 1948). Fritzsche konstatiert zur AEMR: »Obwohl die 48er-Erklärung nur »ein Ideal« entwarf, also keinen rechtsverbindlichen Charakter hatte, hat sie doch einen außergewöhnlichen Einfluss auf die internationale Vermenschenrechtlichung genommen.« (Ebd. 2009: 56)

Zwei Jahrzehnte später, im Jahr 1966, wurden mit dem Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte sowie dem Internationalen Pakt über bürgerliche und politische Rechte, zwei weitere Konventionen verabschiedet, die auf die Überführung der Bestimmungen der AEMR in gesetzliche Verpflichtungen abzielten. Beide Pakte traten im Jahr 1976 in Kraft und waren im Jahr 2016 von 164 bzw. 168 Vertragsparteien ratifiziert (vgl. Sozialpakt/IPWSKR StF: BGBl. Nr. 590/1978 idF BGBl. III Nr. 80/2020; vgl. Zivilpakt/IPBPR StF: BGBl. Nr. 591/1978 idF BGBl. III Nr. 179/2022; vgl. Fritzsche 2009: 57, 59; vgl. Benedek 2017: 46).

Als Äquivalent zum Zivilpakt wurde in Europa vom Europarat die Europäische Menschenrechtskonvention – mit mittlerweile 13 Zusatzprotokollen – im Jahr 1950 verabschiedet und im Jahr 1953 in Kraft gesetzt (EMRK StF: BGBl. Nr. 210/1958 idF BGBl. III Nr. 68/2021). Sie enthält wichtige Freiheitsrechte und verpflichtet die Vertragsstaaten, welche die EMRK ratifiziert hatten, zu entsprechenden Garantieleistungen. Mit dem 11. Zusatzprotokoll von 1998 wurde der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte (EGMR) in Straßburg eingerichtet, welcher Menschen eine Beschwerdemöglichkeit einräumt, wenn sie sich in ihren Menschenrechten durch eine staatliche Institution verletzt fühlen (vgl. Fritzsche 2009: 79–81).

Weitere Konventionen wurden von den Vereinten Nationen erarbeitet, verabschiedet und in unten angeführten Jahren in Kraft gesetzt:

- Internationale Konvention zum Schutz der Rechte aller Wanderarbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen von 2003 (ICRMW) (vgl. Res. 45/158)
- Internationales Übereinkommen über die Beseitigung aller Formen rassistischer Diskriminierung von 1969 (ICERD) (vgl. StF: BGBl. Nr. 377/1972 idF BGBl. III Nr. 172/2019)
- Internationales Übereinkommen zum Schutz aller Personen vor dem Verschwindenlassen von 2009 (CPED) (vgl. StF: BGBl. III Nr. 104/2012 idF BGBl. III Nr. 3/2023)
- Konvention zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau von 1981 (CEDAW) (vgl. StF: BGBl. Nr. 443/1982 idF BGBl. III Nr. 39/2019)
- Übereinkommen gegen Folter und andere grausame, unmenschliche oder erniedrigende Behandlung oder Strafe von 1987 (CAT) (vgl. StF: BGBl. Nr. 492/1987 idF BGBl. III Nr. 190/2021)

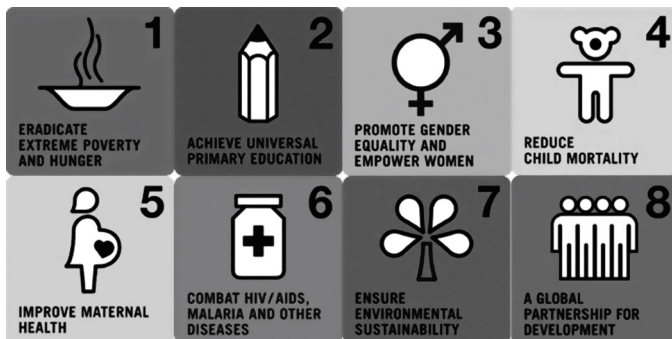
- Übereinkommen über die Rechte des Kindes von 1992 (CRC) (vgl. StF: BGBl. Nr. 7/1993 idF BGBl. III Nr. 155/2022)
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie das Fakultativprotokoll zum Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen von 2008 (CRPD) (vgl. StF: BGBl. III Nr. 155/2008 idF BGBl. III Nr. 197/2022)

Welche konkreten Menschenrechte in Form staatlicher Verpflichtungen und Garantieleistungen im Rahmen der jeweiligen UN-Konventionen geschützt und verwirklicht werden wollen, können exemplarisch bei Fritzsche (vgl. ebd. 2009: 57–64) und in den Beiträgen unterschiedlicher Autor*innen bei Pollmann/Lohmann (vgl. ebd. 2012: 305–329) nachgesehen werden. Die Staaten, die die UN-Konventionen ratifizieren, »[...] haben die Pflicht, Menschenrechte zu achten, zu schützen und zu erfüllen, sie also in vollem Umfang umzusetzen.« (Benedek 2017: 49)

Insbesondere hinsichtlich der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte muss der Staat entlang seiner Leistungsfähigkeit in den jeweiligen gesellschaftlichen Bereichen affirmative Maßnahmen zur Umsetzung von Mindeststandards verfolgen, was vielerorts zu einer graduellen Verwirklichung von Menschenrechten führen kann (vgl. Benedek 2017: 49).

Unbestritten erlangen die Menschenrechte im Zuge zunehmender Globalisierung und damit verbundener sozialökologischer Transformationsprozesse steigend an Bedeutung, weshalb die Vereinten Nationen im Jahr 2000 folgende acht Millenniumsentwicklungsziele (MDGs) mit Fokus auf die Entwicklungsländer als Antwort auf die Bedürfnisse und Grundrechte, die jeder Mensch haben sollte, für den Zeitraum 2000–2015 festlegten (vgl. Generalversammlung der Vereinten Nationen 2008: 1–3; vgl. Benedek 2017: 49):

Abbildung 11: Millenniumsentwicklungsziele der Vereinten Nationen im Zeitraum 2000–2015



In wie fern und in wie weit die Ziele in den jeweiligen Mitgliedstaaten verwirklicht werden konnten kann im *The Millennium Development Goals Report 2015* der Vereinten Nationen nachgesehen werden (vgl. United Nations 2015).

Für den Zeitraum 2015 bis 2030 entwickelten die Vereinten Nationen zur Erweiterung und Ergänzung der ursprünglichen Intention mit Fokus auf alle Vertragsstaaten mit der *Transformation unserer Welt: Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung* einen globalen Aktionsplan, der folgende 17 Ziele für eine nachhaltige Entwicklung (SDGs) enthält (vgl. Generalversammlung der Vereinten Nationen 2015: A/RES/70/1; Vereinte Nationen 2022a: o.S.; vgl. Benedek 2017: 49).

Abbildung 12: 17 Ziele nachhaltiger Entwicklung der Vereinten Nationen im Zeitraum 2015–2030



Hervorzuheben ist, dass in der Agenda 2030, besonders als angemessene Reaktion auf globale Herausforderungen, die Solidarrechte/kollektiven Rechte der 3. Generation der Menschenrechte fokussiert und auf Maßnahmen zum sozialen Wandel bzw. zur globalen sozialökologischen Transformation in Hinblick auf Klimawandel, Umwelt, Frieden und internationale Zusammenarbeit abgezielt wird. Im Jahr 2022 zählen bereits 193 Länder zu den UN-Mitgliedstaaten (vgl. Vereinte Nationen 2022b: o.S.). Obwohl mit der Agenda 2030 die Mehrheit der Weltbevölkerung adressiert wird kann dennoch nicht geleugnet werden, dass die Menschenrechtsidee auf unterschiedliche Kontroversen und Spannungsverhältnisse trifft. Eine Kritik bzw. Kontroverse, die als *kulturrelativistischer Einwand gegen den Universalismus der Menschenrechte* bezeichnet werden kann, beinhaltet, dass »politische Ordnungen und öffentliche Rechtssysteme, wenn sie wahrhaft gerecht sein sollten, stets nach Maßgabe der sozialen, kulturellen, religiösen oder auch politischen Bedingungen vor Ort eingerichtet werden müssen« (Pollmann 2012: 332; vgl. Menke/Pollmann 2007: 164ff.). Damit ist gemeint, dass beispielsweise mit Gleichheit und Gerechtigkeit in den unterschiedlichen Kulturen und Rechtssystemen Unterschiedliches

gemeint sein kann (vgl. Pollmann 2012: 332f.). Häufig wird in Zusammenhang einer kulturalistischen Perspektive auch der Vorwurf eingebracht, die Menschenrechtsidee sei eine, aufgrund ihrer Entwicklungsgeschichte, eurozentrische und somit ein westliches Produkt, welches den globalen Pluralismus gefährden könnte. Islamisch geprägten, afrikanischen oder asiatischen Kulturen könne man jedoch kein westliches Normativ überstreifen (vgl. Pollmann 2012: 333; vgl. Staub-Bernasconi 2019: 101f.). Während dieser Kritik entgegengehalten werden kann, dass sich China an der Entstehung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) beteiligt hatte und Verhandlungen der Menschenrechtskommission beispielsweise zu Gleichheitsnormen, einem Sklaverei-Verbot, sozialen Rechten und dem Recht auf Eigentum mit Stimmen aus Lateinamerika, dem Westen, der ehemaligen Sowjetunion und den Oststaaten geführt wurden, kann nicht negiert werden, dass eine Beteiligung aus dem kolonialisierten Afrika nicht erfolgte (vgl. exemplarisch Staub-Bernasconi 2019: 101–120). Daraus resultierende Kränkungen und Kritiken könnten durch einen moderaten, diskursiven Universalismus und Pluralismus möglicherweise entschärft werden (vgl. Staub-Bernasconi 2019: 125).

Eine weitere, feministische Kritik an der Menschenrechtsidee wurde und wird von engagierten Frauen betrieben, die sich beispielsweise bereits bei der Formulierung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) dafür einsetzten, mit den Menschenrechten nicht *all men*, sondern *human beings* zu adressieren und von *human rights* und nicht *rights of men* zu sprechen (vgl. Holzleithner 2012: 338). Die Konvention über die Beseitigung jeglicher Form von Diskriminierung der Frau (CEDAW) von 1981 gilt als große Errungenschaft und wurde von den meisten Ländern – bedauerlicherweise unter vielen formulierten Vorbehalten – ratifiziert. Seit den 1980er wird das Hauptaugenmerk kritischer Auseinandersetzung darauf gerichtet, dass Frauen Verletzungen hauptsächlich im Privaten erfahren und ihnen dadurch ein struktureller Zugang zu den Menschenrechten größtenteils verwehrt bleibt (vgl. Holzleithner 2012: 338f.).

Zusätzliche Kontroversen ergeben sich aus Diskursen zum Verhältnis der Menschenrechte und dem Islam als einer Gesetzesreligion, die in Europa weit verbreitet ist und in vielen gesellschaftlichen Bereichen alltägliche Regeln und Vorschriften für ihre Angehörigen festlegt, die sich mit europäischen gesellschaftlichen oder juristischen Normen nicht oder nur sehr schwer vereinbaren lassen (vgl. exemplarisch Duncker 2012: 343–348).

Die herausgestellten Kontroversen und damit verbundenen Spannungsverhältnisse sind Exempel und beanspruchen keine Vollständigkeit. Sie zeigen vielmehr, dass Menschenrechte prozesshaft gedacht und Diskurse über das Ringen um und die Verwirklichung von Menschenrechten vor dem Hintergrund globaler Entwicklungen und Herausforderungen aus philosophischer, ethischer, individueller, gesellschaftstheoretischer und politisch-rechtlicher Perspektiven weitergeführt werden müssen. Festgehalten werden kann, dass aus den sozialen Berufen und

somit auch aus der Sozialen Arbeit heutzutage die »[...] Achtung der Menschenwürde und der Bezug auf Menschenrechte [...] nicht mehr wegzudenken.« (Großmaß/Perko 2011: 75) sind.

5.3 Menschenrechtsbildung

Um die Menschenrechte zu kennen, weiterentwickeln und umzusetzen zu können braucht es Bildung (vgl. Fritzsche 2009: 173). In den nächsten beiden Abschnitten wird daher die Menschenrechtsbildung mit ihren Inhalten und Methoden als ein transformativer Bildungsansatz vor dem Hintergrund von Global Citizenship Education skizziert und an den Bildungsgegenstand von Sozialer Arbeit angeknüpft.

5.3.1 Begriffsklärung, Ziele und Genese der Menschenrechtsbildung

Dieser Abschnitt nähert sich der Definition und den Zielen der Menschenrechtsbildung (MRB) an und stellt exemplarisch und ohne Anspruch auf Vollständigkeit richtungsweisende Meilensteine und Dokumente der Vereinten Nationen heraus, die für die Entwicklung dieses multidimensionalen Bildungsansatzes als maßgeblich erachtet werden können. Aufgrund ihrer normsetzenden Funktion erscheint in Hinblick auf die Skizzierung der Genese der MRB eine Anlehnung an die Aktivitäten der Vereinten Nationen für die vorliegende Arbeit als sinnvoll und bedeutsam. Vorauszuschicken ist, dass die MRB nicht erst mit der Gründung der Vereinten Nationen ihren Ursprung nahm, sondern bereits im Gedankengut der Aufklärung aufzuspüren ist, wenngleich in dieser historischen Epoche die Menschenrechte noch nicht das zeitgenössische Universalitäts- und Egalitätsverständnis beanspruchten. Besonders seit den 1970er Jahren findet ein intensiver Diskurs zum Begriff, den Inhalten und Konzepten der MRB statt (vgl. Scherling 2019: 77–78, 108; vgl. Abschnitt 5.2.1). Es kann auf keine einheitliche Begriffsbestimmung von MRB zurückgegriffen werden, was dem Umstand geschuldet ist, dass es sich dabei nicht um einen singulären pädagogischen Ansatz, sondern um einen »Zusammenfluss von verschiedenen Faktoren« (Fritzsche et.al. 2017: 24) handelt. Eine Definition knüpft an unterschiedliche Zugänge und Herangehensweisen an. Grundsätzlich können drei grobe Perspektiven auf die MRB unterschieden werden: (1) eine rechtliche, (2) eine politische und (3) eine kulturelle/soziologische/moralphilosophische. Hinzu kommt noch, dass man ein Begriffsverständnis in engen Zusammenhang mit Zielen von Institutionen und wissenschaftlichen Disziplinen setzen kann (vgl. Scherling 2019: 55–58).

In der vorliegenden Arbeit wird jener Zugang favorisiert, welcher in der Menschenrechtsbildung die Verwirklichung des menschenrechtlichen Anspruchs auf Bildung über Menschenrechte in ihrer Multiperspektivität, eine Reaktion auf

erfahrenes Unrecht bzw. erlittener Menschenrechtsverletzungen sowie einen spezifischen normativen Bildungsansatz und damit einen eigenständigen Bereich in den Erziehungswissenschaften, der (sogar) rechtlich verankert ist, sieht. Ferner stellt die MRB einen bildungstheoretischen Zugang dar, welcher zum Gegenstand in Lehre und Forschung wurde und woraus sich bereits menschenrechtsbildende Programme von und für verschiedene Adressat*innengruppen entwickelt haben. Von staatlicher Seite wird ihr eine harmonisierende Funktion und von nicht-staatlichen Akteur*innen ein kritisches und transformatives Potential zugeschrieben (vgl. Fritzsche et.al. 2017: 24–30).

In Rekurs auf die Ziele und Aufgaben der Sozialen Arbeit bzw. ihrem Gegenstand (vgl. Abschnitt 3.1) sowie vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Krisen in der Postmoderne und damit verbundener aktueller und immer dringlicher werdender globaler Herausforderungen (vgl. Vorwort) wird im Kontext der MRB der Gestaltung von Möglichkeitsräumen zunehmend eine besondere Rolle zugeschrieben und danach gefragt, wie durch sie gerechtere und zukunftsfähige nachhaltige Gesellschaftsverhältnisse geschaffen werden können. Somit wird gegenwärtig und vorliegend mit der MRB ein Bildungsbegriff beansprucht, der an die Termini *Transformationsbildung* (Bildung zur Teilhabe) bzw. *transformative Bildung* (Bildung zur Generierung eines Verständnisses für Handlungsoptionen und Lösungsansätze) anknüpft (vgl. Scherling 2019: 115f.). Diese wiederum sind bildungstheoretisch in eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse eingebettet, die sich darin kennzeichnen, »dass Menschen in der Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen neue Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen hervorbringen, die es ihnen erlauben, diesen Problemen besser als bisher gerecht zu werden.« (Koller 2012: 16)

Die ursprünglich aus dem Englischen von *human rights education* (HRE) übersetzte Menschenrechtsbildung und/oder Menschenrechtserziehung verfolgt das Ziel, Wissen über die Menschenrechte zu vermitteln, ein Menschenrechtsbewusstsein in Menschen zu verankern und die menschenrechtsorientierte Handlungsbereitschaft zu erhöhen, um die Bedeutung der Menschenrechte für das eigene Urteilen und Handeln zu vergegenwärtigen, sie damit zu verwirklichen und transformative Prozesse mitzugestalten (vgl. Fritzsche 2009: 173; vgl. Sommer/Stellmacher 2009: 31f. und 37, vgl. Scherling 2019: 116; vgl. Abschnitt 3.3.1). Im deutschen Sprachgebrauch hat sich zunehmend der Terminus Menschenrechtsbildung durchgesetzt, zumal der Fokus auf »den Entwicklungsprozess des autonomen, vernünftigen Individuums« liegt, »da es um das Zusammenspiel von Förderung und Eigeninitiative geht [...]« (Fritzsche 2009: 173)

In Anlehnung an die internationale Definition der Sozialen Arbeit, die einen Fokus auf die Förderung des gesellschaftlichen Wandels, also auf sozialökologische Transformationsprozesse, herausstellt (vgl. Abschnitt 3.1), muss an dieser Stelle betont werden, dass gerade die transformative Kraft der MRB für die Profession rele-

vant und zentral ist. Daraus kann abgeleitet werden, dass die MRB als ein Instrument zur Initiierung und (Mit-)Gestaltung gesellschaftlichen Wandels bzw. sozial-ökologischer Transformationsprozesse auf zwei Ebenen erachtet werden kann (vgl. Titel dieses Buches): (1) auf Ebene der Adressat*innen sozialer Dienstleistungen und (2) auf Ebene der Professionist*innen in ihrer Arbeit am Sozialen.

Die MRB kann als methodischer Ansatz, die gesamte sozialarbeiterische Handlungspraxis an den Menschenrechten auszurichten, gewertet werden (vgl. Eberlei et.al. 2018: 197). Für Sozialarbeiter*innen besteht daher die Notwendigkeit, Kenntnisse zu den Menschenrechten und zur MRB zu haben: »Diese Kenntnisse müssen Gegenstand des Studiums und einer regelmäßigen Fortbildung der Fachkräfte sein. Der Auftrag, für eine solche (Weiter-)Bildung Sorge zu tragen, richtet sich in gleicher Weise an Hochschulen wie Behörden.« (Eberlei et.al. 2018: 200)

Schon die Präambel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) enthält die Forderung, durch Unterricht und Erziehung die Achtung der Menschenrechte zu fördern und affirmiert, dass MRB per se ein Menschenrecht ist. Wie schon erwähnt, ist im Artikel 26 der AEMR – dem Menschenrecht auf Bildung – die MRB völkerrechtlich somit fest verankert und wird eine holistische Bildung in Form von Menschenrechts- und Persönlichkeitsbildung fokussiert (vgl. Abschnitt 3.3.2). Zentraler Inhalt sind die Menschenrechte als einerseits moralischer Anspruch und andererseits als Rechte mit Durchsetzungscharakter. Insbesondere über die Sonderorganisation für Bildung, Wissenschaft und Kultur der Vereinten Nationen (UNESCO) hat sich die MRB zu einem eigenen Bildungsbereich etabliert, indem sie auf Einbindung der Staaten und der zivilgesellschaftlichen Aktivitäten setzt (vgl. Fritzsche 2009: 174, vgl. Sommer/Stellmacher 2009: 31f.; vgl. Scherling 2019: 79f. und 82; vgl. A/RES/217 A (III) 1948; vgl. Deutsche UNESCO Kommission o.J.: o.S.).

Nach der Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR) bilden der Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (Sozialpakt/IPWSKR), die Konvention über die Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau (CEDAW) und das Übereinkommen über die Rechte des Kindes (CRC) eine rechtlich fundierte MRB (vgl. Scherling 2019: 80).

Mit der in Paris im Jahr 1974 entstandenen *UNESCO-Empfehlung über die Erziehung zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit und zum Frieden in der Welt sowie die Erziehung zur Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten* war ein erstes zentrales Dokument geschaffen, welches den Inhalt eines Bildungsauftrages an die Bildungspolitik(en) zur Förderung der Menschenrechte herausstellte. Die Empfehlung richtet sich an alle Bildungsstufen und -formen der Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen und formuliert als Grundprinzip, Bildungsprozesse »auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten« auszurichten. (UNESCO-Generalkonferenz 1974: 2; vgl. Scherling 2019: 82f.; vgl. Deutsche UNESCO Kommission o.J.: o.S.). Kritisch anzumerken ist, dass hier ein spezifischer Bezug zu den Menschenrechten

und den Menschenrechtsdokumenten zugunsten eines sehr weiten Blickwinkels, die Einbindung zivilgesellschaftlicher Aktivitäten und konkrete Handlungsempfehlungen zur Durchführung noch ausgespart bleiben. Als positiv kann erachtet werden, dass im Diskurs zur Agenda 2030 auf die Empfehlung zurückgegriffen wird (vgl. Abschnitt 5.2.2).

In den Jahren 1978 und 1987 wurden von der UNESCO in Wien und in Malta internationale Konferenzen zur MRB abgehalten, wo von Teilnehmer*innen konstatiert wurde, dass sie im schulischen wie außerschulischen Bereich als lebenslanger Bildungsprozess und als ein friedensförderndes und transformatives Instrument betrachtet werden soll. Ferner sollen die Mitgliedstaaten ein Menschenrechtsbildungssystem auf allen Bildungsebenen mit Berücksichtigung der Medien und öffentlicher Organisationen herstellen (vgl. Scherling 2019: 83–85).

In Folge einer weiteren internationalen UNESCO-Konferenz über Erziehung für Demokratie und Menschenrechte in Montreal, der UN-Weltmensenrechts-Konferenz in Wien im Jahr 1993, an der 171 Staaten und 800 NGOs partizipierten und der internationalen Bildungskonferenz im Jahr 1994 in Genf, an der die Bildungsminister*innen teilnahmen, riefen die Vereinten Nationen im Jahr 1994 zunächst für den Zeitraum von 1995 bis 2004 die UN Dekade der Menschenrechtserziehung aus. Diese hatte das ambitionierte Ziel, dass alle Mitgliedstaaten nationale Strategien zur Umsetzung einer obligatorischen Menschenrechts-, Demokratie- und Friedensbildung entwickeln, Bildungsmaterialien koordiniert erarbeiten sowie Bildungsprogramme und -aktivitäten generieren. Der entworfene *Montreal-Plan* unterscheidet bereits zwischen formalen (Schulen, Hochschulen, berufsausbildende Schulen) und non-formalisierten Bildungssettings (Weiter- und Fortbildungsangebote, NGOs etc.) und stellt seither die Grundlage für alle UNESCO-Menschenrechtsbildungsaktivitäten im Sinne sozial-politisch-moralischer Bildung dar. Als Lernzielbereiche werden der kognitiv-inhaltliche des Wissens, der kognitiv-umsetzungsbezogene der Fähigkeiten sowie der sozial-moralische der Haltungen identifiziert, welche mit dem ganzheitlichen Bildungskonzept vom Schweizer Pädagogen Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) einhergehen. Neben diesen drei Lernzielbereichen wurde auch die transformatorische Funktion der Menschenrechtsbildung im Besonderen herausgehoben, weshalb auf der Handlungsebene regionale Handlungspläne für den europäischen, afrikanischen, arabischen und asiatischen Raum mit unterschiedlichen Schwerpunkten entstanden. Im Jahr 1997 wurden vom UN-Hochkommissariat *Richtlinien zur Erstellung von nationalen Aktionsplänen für Menschenrechtsbildung* publiziert und die Mitgliedstaaten erneut an die Konzeption und Durchführung nationaler Aktionspläne für MRB erinnert (vgl. Scherling 2019: 85–95; vgl. Sommer/Stellmacher 2009: 35–37; vgl. Lenhart et.al. 2006: 36–39 und 47–49; vgl. Fritzsche et.al. 2017: 31 und 36; vgl. Abschnitt 3.3.1).

Aufgrund mäßig ergiebiger Evaluierungsergebnisse zur Dekade folgte für den Zeitraum von 2005 bis 2015 das Weltprogramm für Menschenrechtsbildung mit

dem Anspruch, die MRB im Bildungssystem zu analysieren und weiter zu stärken, die nationalen Vorhaben und deren Implementierung zu konkretisieren, eine ausführliche Evaluierung der Maßnahmenumsetzung durchzuführen und darüber ausführlich zu berichten (vgl. Res. 59/113 B. 2005). Das Weltprogramm fokussierte sich in der ersten Phase von 2005–2009 auf die Primar- und Sekundarstufe, in der zweiten Phase von 2010–2014 einerseits auf die Hochschul- und Universitätsbildung und andererseits auf die MRB für Angestellte in der Verwaltung und in Behörden. Die anschließende dritte Phase führt die Schwerpunkte der ersten beiden Phasen fort und berücksichtigt Bildungsangebote für Mitarbeiter*innen in der Medien- und Journalismus-Branche. Die Hauptverantwortung der Umsetzung von Handlungsplänen wurde bei den jeweiligen Bildungsministerien verortet. Die Evaluierung der ersten Phase zeigte auf, dass gerade in formalen Bildungssettings MRB häufig mit politischer Bildung gleichgesetzt wurde und die UN-Richtlinien zur MRB nach wie vor wenig konkrete Angaben zur Modalität der Durchführung menschenrechtsbildender Angebote bieten (vgl. United Nations 2005: o.S.).

Hinsichtlich der zweiten Phase können für den tertiären Bildungsbereich in Österreich punktuell Initiativen exponiert werden, wie beispielsweise die Gründung des Arbeitskreises *Menschenrechte und Universität* im Jahr 2010 am *Zentrum für Friedensforschung und Friedensbildung* der Alpen-Adria Universität Klagenfurt und verschiedene Aktivitäten in Lehre und Forschung des *Europäischen Trainings- und Forschungszentrum für Menschenrechte und Demokratie der Universität Graz* (UNI-ETC). Trotz dieser Best-Practice-Exempel ist feststellbar, dass derartige Initiativen besonders vom Willen der jeweiligen Führungskräfte in Institutionen abhängen und eine flächendeckende Implementierung menschenrechtsbildender Angebote noch nicht gegeben ist. Hinsichtlich der Bildungsangebote für Medienmitarbeiter*innen im Rahmen der dritten Phase blieb es von Seiten der Vereinten Nationen bei der Bekundung, dass es sich dabei um wichtige Multiplikator*innen und Meinungsbildner*innen handelt (vgl. Sommer/Stellmacher 2009: 36; Fritzsche et.al. 2017: 36; vgl. Lenhart et.al. 2006: 49–52; vgl. Scherling 2019: 100–105; vgl. UNI-ETC Graz o.J.: o.S.; vgl. Zentrum für Friedensbildung und Friedensforschung o.J.: o.S.).

Im Jahr 2011 verabschiedeten die Vereinten Nationen die rechtlich unverbindliche, jedoch richtungsweisende *UN Erklärung über Menschenrechtsbildung und -training (UN-MRBT)* (vgl. A/RES/66/137 2011; vgl. Fritzsche et.al. 2017: 24; vgl. Scherling 2019: 76, 105), die in ihrer Definition der MRB das harmonisierende und transformative Potential miteinander verbindet und als Höhepunkt internationaler menschenrechtsbildender Initiativen gilt (vgl. Kirchschräger zit.n. Scherling 2019: 76). Die Erklärung hebt vier Säulen der Bildung hervor: (1) *learning to know* (Wissen), (2) *learning to do* (Praxis), (3) *learning to live together, learning to live with others* (Sozialkompetenzen) und (4) *learning to be* (Selbstbestimmung) und erachtet die MRB aufgrund dieser Differenzierung als einen lebenslangen formellen, non-formellen und informellen Lernprozess (vgl. Fritzsche et.al. 2017: 31f.). Sie dient den Staaten als inhaltli-

cher und konzeptioneller Bezugsrahmen, der Bewusstseinsbildung über die Bedeutung der MRB und als Begründungsbasis für die Forderung danach (vgl. Fritzsche et.al. 2017: 47). Auf Europa-Ebene wurde ein Jahr zuvor von den Außenminister*innen der Mitgliedstaaten des Europarates die *Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung* verabschiedet, bei der es sich zwar auch um kein verbindliches Dokument, jedoch um eine Richtlinie und Empfehlung an die europäischen Mitgliedstaaten handelt, Maßnahmen zur Schaffung eines Zuganges zu MRB für jeden Menschen innerhalb aller Bildungsbereiche zu setzen (vgl. CM/Rec(2010)7; vgl. Fritzsche et.al. 2017: 35; vgl. Council of Europe 2014: 5–13). Diese beiden Dokumente und das Weltprogramm für Menschenrechtsbildung im Gesamten umfassen klare Standards und Verpflichtungen für die MRB (vgl. Fritzsche et.al. 2017: 48).

Bei der Menschenrechtsbildung handelt es sich um einen langfristigen Prozess, welcher auf aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen reagieren und neue gesellschaftliche Bedingungen schaffen muss (vgl. Scherling 2019: 110). Diesem Anspruch versucht man im Rahmen der im Jahr 2015 verabschiedeten Agenda 2030 der Vereinten Nationen, insbesondere mit dem darin formulierten 4. Ziel für nachhaltige Entwicklung – *Hochwertige Bildung* – mit erneutem Nachdruck zu begegnen (vgl. Abschnitt 5.2.2; vgl. Abb. 12). Im Zuge der Agenda 2030 wurde eine umfassende, ganzheitliche, globale Bildungsagenda 2030, die zehn konkrete Unterziele beinhaltet, entwickelt. Das darin explizierte siebte Unterziel ist für den Fokus der vorliegenden Arbeit von besonderer Bedeutung, weil es sich um die Sicherstellung bemüht, dass allen Lernenden Kompetenzentwicklungsprozesse für eine nachhaltige Entwicklung durch Bildung, vor allem im Bereich der Menschenrechte, der Förderung einer Kultur des Friedens und der Global Citizenship Education ermöglicht werden (vgl. Österreichische UNESCO Kommission 2022: o.S., vgl. Scherling 2019: 112). Begriff und Konzept der Global Citizenship Education (GCED) werden im anschließenden Abschnitt näher beleuchtet (vgl. Abschnitt 5.3.2).

Zusammengefasst muss der Feststellung vor über einem Jahrzehnt von Fritzsche, dass MRB »zwar an einen reichen internationalen und nationalen Erfahrungsschatz anknüpfen« kann, aber »Trotz der hohen Bedeutung, die der MRB zuerkannt wird, [...] eine große Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit und zwischen Praxis und Wirksamkeit« (ebd. 2009: 174) besteht, aus gegenwärtiger Sicht aufgrund der Tatsache, dass nach wie vor die Bereitschaft der Staaten für die Finanzierung und Implementierung menschenrechtsbildender Angebote in allen Bildungsbereichen ausschlaggebend ist, beigepflichtet werden (vgl. Scherling 2019: 110). Ferner konstatiert die Erziehungswissenschaftlerin und Bildungstheoretikerin, Josefine Scherling: »Die Entwicklung hin zu einem reflektierten holistischen Menschenrechtsbildungs-Konzept als auch die Forderung nach einem eigenen Menschenrecht auf Menschenrechtsbildung soll weiter vorangetrieben werden. Neue gesellschaftliche Bedingungen brauchen weitere neu zu definierende menschenrechtliche Maßstäbe. [...] Die globalen Herausforderungen, vor denen wir

stehen, erfordern auch ein Weiterdenken von (politischen) Pädagogiken und ihrer Interdependenz.« (Ebd. 2019: 110, 112)

5.3.2 Angrenzende und neue Bildungsansätze und Methoden

Weltweit existieren bereits viele divergierende menschenrechtsbildende Methoden, Konzepte und Angebote aus verschiedenen Bildungsansätzen, die zumeist ursprünglich als Reaktion(en) auf spezifische soziale Probleme und Herausforderungen erarbeitet wurden (vgl. Fritzsche 2009: 175; vgl. Fritzsche et.al. 2017: 141). Exemplarisch werden in diesem Abschnitt benachbarte Bildungsansätze, die an die Menschenrechtsbildung angrenzen und/oder sogar anknüpfen, herausgestellt. Grundsätzlich plädiert Fritzsche dafür, Konzepte der MRB nicht eindimensional, sondern zweidimensional als Wissens- und Wertevermittlung anzulegen, um einerseits beschreibendes und kritisches menschenrechtsspezifisches Wissen zu Menschenrechten, Institutionen, Dokumenten und den strukturellen Ursachen von Menschenrechtsverletzungen zu vermitteln und andererseits über die zugrundeliegenden Werte aufzuklären. Ferner soll der Blick auf den doppelten Imperativ gelegt werden: nämlich für die eigenen Menschenrechte einzustehen und gleichzeitig die Rechte der anderen anzuerkennen (ebd. 2009: 175–177).

Die zentrale Schnittmenge aller angrenzender Zugänge ist, »dass sie durch Bildungsprozesse Wissen, Werte und Verhaltensweisen entwickeln und fördern wollen, um dadurch einen mentalen und kulturellen Wandel für eine »bessere Welt« bei Individuen und in der Gesellschaft zu ermöglichen, [...]« (Fritzsche et.al. 2017: 141), weshalb Akteur*innen, wie etwa Thiersch bereits empfohlen haben, dass im Bildungsbereich Kooperationschancen ergriffen und gegenwärtig internationale Bemühungen unternommen werden, ein übergeordnetes konsensuales Label mit dem Titel *Global Citizenship Education* (GCED) zu etablieren (vgl. Abschnitt 3.3.1; vgl. Fritzsche et.al. 2017: 142).

(1) Politische Bildung und Menschenrechtsbildung

Grundsätzlich wird unter Politischer Bildung »die Stärkung von theoretischen und praktischen Fähigkeiten zur kritischen Reflexion über Politik- und Machtverhältnisse und [...] Vermittlung eines umfassenden Verständnisses von Rechten und demokratischen Grundwerten« mit Fokus auf die »[...] aktive Beteiligung, [...] Partizipation der Menschen [...], Bildung von mündigen, kritischen und interessierten BürgerInnen [...]« (Wintersteiner et.al. 2014: 28) verstanden (vgl. DIM 2020: 33). Ansätze, die sich (auch) der Politischen Bildung zuordnen lassen sind die *Demokratieerziehung*, *Education for Democratic Citizenship* (EDC) (vgl. Council of Europe/European Union 2023: o.S.) und *Global Citizenship Education* (GCED) (vgl. exemplarisch Grobauer 2019: 107–120). Sie fokussieren in erster Linie auf »Meinungsbildungs- und

Entscheidungsfindungsprozessen [...], um an einem friedlichen und gerechten Zusammenleben in einer Gesellschaft mitzuwirken.« (Fritzsche et.al. 2017: 143)

Im Besonderen setzte sich Politische Bildung im deutschsprachigen Raum nach dem Zweiten Weltkrieg zunächst das Ziel, Menschen zu befähigen, sich an demokratischen Prozessen im Kontext von Demokratie als Regierungsform zu beteiligen. Ab den 1960er Jahren wurden zunehmend auch system- und kapitalismuskritische Zugänge integriert und ab den 2000er Jahren auf eine Demokratieerziehung mit Fokus auf den Kontext von Demokratie als Lebens- bzw. Gesellschaftsform abgezielt (vgl. Fritzsche et.al. 2017: 144; vgl. exemplarisch Richter 2015). Die Demokratieerziehung unterscheidet sich durch ihren lokalen bzw. nationalen Bezug vom Ansatz der Education for Democratic Citizenship (EDC), welcher das politische Engagement und die nationale bzw. internationale Dimension hervorhebt. Seit 2012 wird mit dem Ansatz der Global Citizenship Education (GCED) ein besonderes Augenmerk auf den engen Zusammenhang von globalen und lokalen politischen Aspekten – was mit dem Begriff der *Glokalität* beschrieben wird – gelegt, womit auch hier politisch-bildende Implikationen gegeben sind (vgl. Wintersteiner et.al. 2014: 28, vgl. Fritzsche et.al. 2017 145). Mit Inhalten wie der Begrenzung staatlicher Macht, der Forderung nach Rechten für verletzte Gruppen, der Ausübung von Druck auf politische Entscheidungsträger*innen und unterschiedlichen Monitoring-Tätigkeiten zur Kontrolle der Einhaltung von Menschenrechten verfügt die MRB über eine politische Dimension und kann daher ebenso der Politischen Bildung zugeordnet werden (vgl. Fritzsche 2009: 179f.; vgl. Abschnitt 5.3.1). Ferner liegt die Schnittmenge von Menschenrechts- und Demokratiebildung auf der Hand, zumal »die Demokratie diejenige Herrschaftsform« ist »in der sich die Menschenrechte am ehesten verwirklichen lassen.« (Fritzsche 2009: 180) Während die Demokratieerziehung zunächst mit nationalstaatlichen Staatsbürger*innen eine engere Zielgruppe adressierte, erweitert die Education for Democratic Citizenship (EDC) ihre Zielgruppe auf Weltbürger*innen/*global citizens*, was eine Annäherung der beiden Ansätze unter dem gemeinsamen Label »EDC ans HRE« ermöglichte (vgl. Fritzsche 2009: 181).

(2) Friedensbildung und Menschenrechtsbildung

Die Friedenserziehung/peace education, Friedenspädagogik oder Friedensbildung ist als eine Reaktion auf die »Erfahrungen ehemaliger und auf die Risiken künftiger Kriege« (Fritzsche et.al. 2017: 153) zu verstehen und zielt auf die »[...] Erziehung und Bildung zur Überwindung von Krieg und Gewalt sowie zu einer Kultur des Friedens [...] durch die Initiierung, Unterstützung und Begleitung von sozialen und politischen Lernprozessen im Sinne der Entwicklung von prosozialem Verhalten und der Fähigkeit zur politischen Beteiligung« (Gugel zit.n. Wintersteiner et.al. 2014: 29) sowie die Terrorismusbekämpfung ab (vgl. Fritzsche et.al. 2017: 153f.). Besonders die Konfliktbearbeitung und -bewältigung sind thematische Schwerpunkte

dieses Ansatzes (vgl. DIM 2020: 35.). Friedens- und Menschenrechtsbildung treffen sich darin, dass es ohne Menschenrechte keinen Frieden geben kann, Friedens- und Menschenrechtskultur einander bedingen und beide Ansätze Wissens-, Werte- und Handlungskompetenzen fördern. Während im Rahmen der Friedensbildung von der Friedensfähigkeit als entscheidende Kompetenz die Rede ist, fehlt es in der MRB noch an einer begrifflichen Fassung einer *Menschenrechtsfähigkeit*. Weiters gibt es in der MRB, im Unterschied zur Friedensbildung, keinen Konsens darüber, sich im Kampf gegen Menschenrechtsverletzungen oder für die Durchsetzung von Menschenrechten ohne Gewalt zu engagieren (vgl. Fritzsche et.al. 2017: 158f.).

(3) Interkulturelle/antirassistische Bildung und Menschenrechtsbildung

Interkulturelles Lernen, interkulturelle Pädagogik, interkulturelle Bildung oder Antidiskriminierungsbildung kann als eine »Reaktion auf Fremdheitserfahrungen und auf Kommunikationsprobleme zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen« (Fritzsche et.al. 2017: 160) innerhalb einer zunehmend pluralisierten Gesellschaft mit dem Ziel zur Integration und Assimilation von eingewanderten Personen und zu einem konstruktiven Umgang mit kultureller Vielfalt beizutragen, verstanden werden (vgl. Fritzsche et.al. 2017: 160; vgl. Wintersteiner et.al. 2014: 33). Ferner wollen im Rahmen der Bildungsangebote rassistische Haltungen und Ideologien reflektiert und aufgelöst werden (vgl. DIM 2020: 35). Mit ihrem Anspruch, eine Offenheit für verschiedene Kulturen und einen interkulturellen Dialog zu fördern sowie zu einer wechselseitigen Perspektivenübernahme zu befähigen ist die MRB auch interkulturell angelegt. Insbesondere der Befähigung zur Multiperspektivität, Empathie, Toleranz und Vorurteilsbewusstheit wird hier das Hauptaugenmerk geschenkt (vgl. Fritzsche 2009: 178, vgl. Fritzsche et.al. 2017: 164f.). Die Gemeinsamkeiten der interkulturellen Bildung und der MRB liegen vor allem im Normativ der Antidiskriminierung und Anerkennung aller Kulturen sowie in der Förderung wechselseitiger Toleranz. Im Unterschied zur interkulturellen Bildung fokussiert die MRB in erster Linie nicht die Beziehungen zwischen Menschen, sondern zwischen Individuen und dem Staat. Während die interkulturelle Bildung in ihrem Kern auf einem sozialpsychologischen Fundament steht, greift die MRB auf unterschiedliche disziplinäre Zugänge zurück (vgl. Fritzsche et.al. 2017: 167f.).

(4) Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Menschenrechtsbildung

Als eine Reaktion auf die großen ökologischen, ökonomischen und sozialen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts kann Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) mit dem Ziel, durch Bildungsmaßnahmen zur Sicherung der Lebenschancen und -qualität gegenwärtiger sowie zukünftiger Generationen beizutragen, gesehen werden. Die Forderungen der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung der Vereinten Nationen (Brundtlandt Kommission) von 1987, führte 178 Staaten im Jahr

1992 in Rio de Janeiro zur Einigung auf ein Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung in der ökologischen, ökonomischen sowie sozialen Dimension und im Jahr 2002 zur Weltdekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (Education for sustainable development/ESD) für die Jahre 2005–2014 der Vereinten Nationen (vgl. Wintersteiner et.al. 2014: 32; vgl. Fritzsche et.al. 2017: 188f.; vgl. Elsen 2015: 1079; vgl. DIM 2020: 33f.). Damit »rückt seit Ende der 2000er Jahre soziale Nachhaltigkeit als demokratie- und verteilungspolitische, sozialpolitische und integrierende nachhaltigkeitspolitische« Schwerpunktsetzung und der »[...] Erhalt der Gesellschaft durch gerechte Teilhabe, Demokratie und Partizipation [...]« (Elsen 2015: 1079) in den Fokus. In Rekurs auf die dritte Generation der Menschenrechte ist erkennbar, dass die nachhaltigen Entwicklungsziele auch in Forderungen nach und zur Einigung auf entsprechende Solidarrechte Eingang gefunden haben und daher ihre enge Beziehung zu den wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Menschenrechten nicht von der Hand zu weisen ist (vgl. Abschnitt 5.2.2; vgl. Fritzsche et.al. 2017: 195). Zunehmend wurde offensichtlich, dass mit sozialer Nachhaltigkeit einerseits »[...] eine Veränderung von Lebensstilen und Lebensformen [...]« und andererseits »eine Neuorganisation von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft« (Elsen 2015: 1081) einhergehen muss. Die Gemeinsamkeiten der Bildung für nachhaltige Entwicklung und der MRB liegen vor allem in der »Einsicht in die Notwendigkeit aufgeklärter und mündiger Bürger und Bürgerinnen zur Verwirklichung ihrer Ziele gemeinsam [...]« und der »Anspruch ist, sowohl Menschenrechts- und Nachhaltigkeitswissen zu vermitteln als auch ein Werte- und Verantwortungsbewusstsein in einem globalen Horizont zu entwickeln, um Handlungsbereitschaften und -kompetenzen zu fördern, die es ermöglichen, dass die Menschen ihre Lebensverhältnisse menschenrechtlich und zukunftsfähig gestalten.« (Fritzsche et.al. 2017: 193). Damit zielen beide Ansätze nicht nur auf ein individuelles, sondern auch ein kollektives Bewusstsein zur Wahrung der Menschenrechte und zur nachhaltigen Entwicklung ab. Weitere Berührungspunkte sind die politische Dimension, die Identifikation von Unternehmen als wichtige Adressaten von Bildungsangeboten sowie die kritische Analyse und Bewertung sozialer Verhältnisse und Verhaltensweisen. Ein wesentlicher Unterschied in den beiden Ansätzen besteht darin, dass die Bildung für nachhaltige Entwicklung die Ökologie und Zukunftsperspektive ins Zentrum des Interesses rückt, während die MRB Selbstbestimmungsrechte, Grundwerte, die Würde sowie die Gleichberechtigung von Menschen in der Gegenwart fokussiert (vgl. Fritzsche et.al. 2017: 194–197).

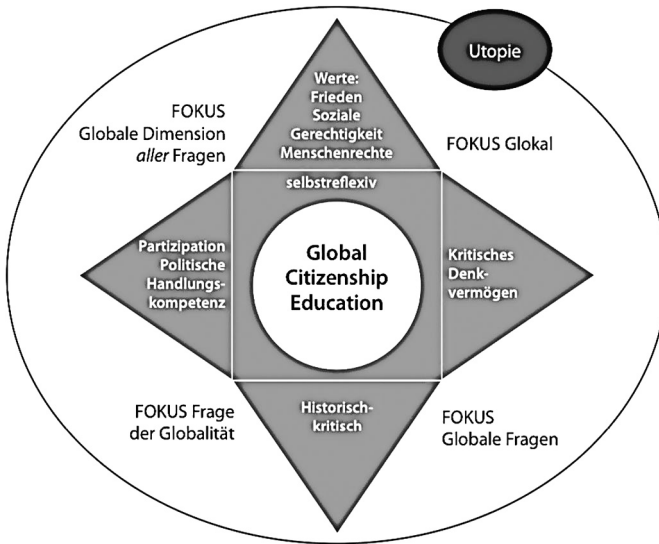
Die Anerkennung und ständige Beobachtung globaler Entwicklungen und Herausforderungen, wie (1) der globalen Vernetzung aller Gesellschaftsbereiche, (2) bedrohlicher globaler Entwicklungen (nukleare Drohung, Hunger, Kriege, ökologische und ökonomische Krisen), (3) *glokalisierter* Auswirkungen menschlichen Handelns und (4) der Veränderung der Machtverhältnisse (Auflösung von Kolonien, Widerstand des globalen Südens) fordert den Bildungsbereich heraus, den Fokus

nicht ausschließlich auf isolierte Spezialkompetenzen und individualisierende Handlungsoptionen zu richten, sondern komplexe Verflechtungen gestaltend und kooperativ in den Blick zu nehmen und mit einem ethischen Wissensfundament zu verbinden (vgl. Elsen 2015: 1084). Der Friedenspädagoge Werner Wintersteiner und die Geschäftsführerin von KommEnt in Salzburg, Heidi Grobbauer, konstatieren, dass es gegenwärtig in der Bildung »um die Befähigung zu politischem Urteilen und politischem Handeln« (ebd. 2019: 10) auf globaler Ebene gehen muss und mit dem neuen übergeordneten Label der Global Citizenship Education (GCED) ein geeigneter Paradigmenwechsel in der Auffassung von Bildung und Bildungsaufgaben geschaffen ist (vgl. Wintersteiner/Grobbauer 2019: 10).

Mit der Erweiterung des Bildungshorizonts zu globalen Entwicklungen vor dem Hintergrund der Menschenrechte als Wertennormativ, der Betrachtung von Migrationsgesellschaften aus interkultureller und politischer Perspektive, der Verbindung der Ethik-Dimension mit der demokratiepolitischen Dimension, der Zusammenführung des Lokalen und Globalen zum *Glokalen* und der Einbindung einer historisch-selbstreflexiven, kritischen sowie einer utopischen¹ Komponente verfolgt die Global Citizenship Education ein integratives Bildungskonzept. Dieses hat den ambitionierten Anspruch, zur sozial-ökologischen Transformation beizutragen und eine Annäherung an die Nachhaltigkeitsziele (SDGs) der Agenda 2030 der Vereinten Nationen zu bewirken (vgl. Wintersteiner et al. 2017: 49; vgl. Wintersteiner/Grobbauer 2019: 11, vgl. Abschnitt 5.2.2). Folgende Graphik visualisiert das mehrperspektivische integrative Bildungskonzept, welchem die MRB als wesentlicher Teil zugeordnet werden kann:

1 Mit dem Begriff des Utopischen sind hier Konstruktionen einer Welt und damit verbundener Möglichkeitsräume mit Blick in die Zukunft gemeint (vgl. exemplarisch Scherling 2019: 205–223).

Abbildung 13: Perspektiven von Global Citizenship Education (GCED)
(vgl. Wintersteiner et.al. 2017: 51; vgl. Wintersteiner/Grobbauer 2019: 13)



Die Menschenrechtsbildung, die in ihrem Kern auf einen gesellschaftlichen Wandel bzw. eine gesellschaftliche Transformation abzielt und zu menschenrechtsorientierten Haltungen und Handlungen auf individueller und kollektiver Ebene befähigt (vgl. Fritzsche et.al. 2017: 212), widerspiegelt sich insbesondere aufgrund ihrer Prinzipien der *Inklusion*, *Globalität* und *Nachhaltigkeit* in den Perspektiven von Global Citizenship Education (GCED) und wird somit in der vorliegenden Arbeit als ein maßgeblicher Bestandteil dieses neuen Bildungszugangs erachtet.

Nicht unbeachtet bleiben kann, dass analog zu den Kontroversen und zur Kritik an der Menschenrechtsidee sich alle hier skizzierten Bildungsansätze ebenso diversen Kritiken auszusetzen haben (vgl. Abschnitt 5.2.2). Insbesondere das gegenwärtige integrative Konzept der Global Citizenship Education (GCED) würde, seinen Kritiker*innen zufolge, »auf politischen und ethischen Orientierungen« fußen, »die zurzeit nur von einer kleinen kosmopolitisch gesinnten Elite geteilt werden, die als privilegierte ›frequent travellers‹ ihren Anteil an der Reproduktion globaler Ungerechtigkeiten und Herrschaftsverhältnisse nicht hinreichend reflektieren.« (Drerup et.al. 2019: 2/Editorial)

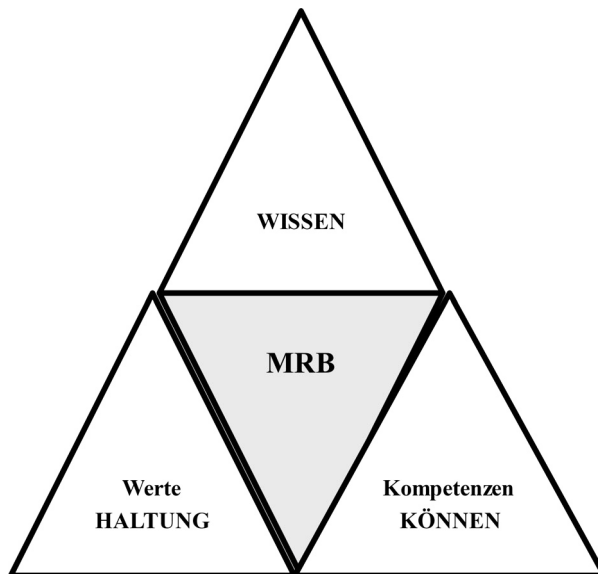
Hinzu komme, dass der Ansatz überwiegend eurozentristische Auffassungen und Moralvorstellungen beinhaltet und ein genuin westliches Vorhaben sei, was auf neokoloniale Tendenzen hindeute (vgl. Drerup et.al. 2019: 2/Editorial). Dieser Kritik, die an kulturrelativistische Einwände gegen den Universalismus der Menschenrechte erinnert (vgl. Abschnitt 5.2.2) und überwiegend aus der Perspektive postko-

lonialer Theorien vorgebracht wird, kann entgegengesetzt werden, dass die Förderung des Bewusstseins über »Risiken einseitiger Konstruktionen von »Traditionen« und über die »historischen Verbindungslinien und Verwobenheiten zwischen unterschiedlichen Traditionen.« (Drerup 2019: 7) sowie die Berücksichtigung postkolonialer Kritiken in die Konzeption zentrale Absichten von GCED darstellen (vgl. Drerup 2019: 9).

Die Methoden der Menschenrechtsbildung richten sich entlang folgender drei zentraler Lernziele aus: (1) Kennen und Fordern der eigenen Menschenrechte, (2) Kennen und Wahren der Menschenrechte anderer Personen und (3) Anerkennung der Menschenrechte als Werte der persönlichen Moral und Umsetzung in das eigene Handeln (vgl. Lenhart et.al. 2006: 86). Wie bereits ausgeführt wurden drei Bereiche, innerhalb welcher auf die Lernziele hingewirkt werden kann identifiziert, die als pädagogisches Dreieck visualisiert werden können:

(1) Der kognitiv-inhaltliche des Wissens, (2) der kognitiv-umsetzungsbezogene der Kompetenzen/Können sowie (3) der sozial-moralische der Werte/Haltung (vgl. Wintersteiner et.al. 2014: 37; vgl. Abschnitt 4.3.1).

Abbildung 14: Menschenrechtsbildung angesichts des Pädagogischen Dreieckes (vgl. Wintersteiner et.al. 2014: 37)



Jede Methode, die innerhalb der drei Lernbereiche zur Erreichung der Lernziele eingesetzt wird, kann als eine »spezifische Konstellation der Variablen Sozialformen, Lehreraktivitäten, Schüleraktivitäten, Phasierungen und Medien« (Lenhart et.al. 2006: 95) gedacht werden. Hauptsächlich werden in der MRB zur Wissensvermittlung anstelle von *ex-cathedra-Unterrichtsformaten* aktivierende Methoden eingesetzt, wie z.B. Gruppen- und Projektunterricht sowie Lernprojekte und -netzwerke, wo Lernende selbsttätig an Problemstellungen arbeiten und sich dadurch menschenrechtsspezifisches Wissen aneignen. In Settings der Simulation bzw. in Rollenspielen werden Umwelten simuliert, in denen die Entscheidungs-, Handlungs- und Argumentationsfähigkeit erprobt werden können. In Kleingruppen-Lerngesprächen und der Disputation können Lernende themenzentriert und strukturiert Informationen und Meinungen austauschen und ebenso ihre Urteils- und Argumentationsfähigkeit trainieren. Weil der Fallarbeit in der Ausbildung und Handlungspraxis der Sozialen Arbeit eine hohe Bedeutung zukommt, kann die Fallmethode in der MRB besonders hervorgehoben werden. Lernende erhalten hier die Möglichkeit, unterschiedliche urteils-, entscheidungs- und handlungsrelevante Kompetenzen zu erweitern (vgl. Lenhart et.al. 2006: 95–97).

Hinsichtlich der Wertevermittlung wird unter Anderem exemplarisch auf die Stufentheorie, insbesondere das Stufenmodell der Moralentwicklung vom amerikanischen (Moral-)Psychologen und Erziehungswissenschaftler Lawrence Kohlberg (1927–1987), welches noch ausführlich beleuchtet wird, hingewiesen (vgl. Abschnitt 7.2.1), weil es zur Auseinandersetzung mit einer normativen Urteils-, Entscheidungs- und Argumentationsfähigkeit beitragen kann. Vorweggenommen werden kann, dass eine *human rights and social welfare morality*, also eine Moral der Menschenrechte und der sozialen Wohlfahrt ab der Stufe 5 in diesem Modell eingeordnet und Menschenrechte als »Vorordnung von Prinzipien gegenüber den Funktionsregeln der Gesellschaft« (Lenhart et.al. 2006: 100) gesehen werden und somit »in diesem Kontext als Begründungselement einer auf mehrere Prinzipien zurückführbaren Moral« (Lenhart et.al. 2006: 100) herangezogen werden. Methodisch hat sich Kohlberg im Rahmen seiner Beschäftigung mit der Moralentwicklung der Dilemma-Diskussion gewidmet (vgl. Abschnitte 7.1.2, 7.2.1 und 7.3.2), die Lenhart et.al. zufolge »[...] inzwischen längst fachdidaktisch eingebunden und mit allen Feinheiten reformpädagogischer Unterrichtsmethodik ausbuchstabiert« (ebd. 2006: 102) ist.

Einen besonders eindrücklichen und umfangreichen Überblick über Methoden und eine Sammlung unzähliger zielgruppenspezifischer und themenbezogener Übungen enthält der in Zusammenarbeit des Europarats mit dem Deutschen Institut für Menschenrechte (DIM) und der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) entstandene Menschenrechts-Kompass, der ein Handbuch zur MRB für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit darstellt und in informellen, formalen und non-formalen Bildungssettings (vgl. Abschnitt 3.3.1) sowie in NGOs und

Unternehmen eingesetzt wird. Alle darin enthaltenen Übungen orientieren sich an den pädagogischen Prinzipien des ganzheitlichen, ergebnisoffenen, partizipativen, kooperativen, lernendenzentrierten und erfahrenden Lernens (vgl. DIM 2020: 25–32). Methoden wie Gruppenarbeiten, Diskussionen und der Einsatz von audiovisuellen, medienorientierten und theaterpädagogischen Methoden werden hier noch näher ausdifferenziert.

Aus dem bereits in der Einleitung erwähnten Forschungsprojekt REDE für den Europarat der Fachhochschule Salzburg in Kooperation mit internationalen Projektpartner*innen wurde ein weiteres Handbuch für Jugend- und Sozialarbeiter*innen entwickelt, welches ebenso Methoden für die Demokratie- und Menschenrechtsbildung beinhaltet. Insbesondere werden methodische Übungen zur Stärkung des allgemeinen politischen Bewusstseins für eine offene Gesellschaft, zur Reflexion demokratischer Kompetenzen und zur Stärkung der Widerstandsfähigkeit gegenüber antidemokratischen Phänomenen dargestellt (vgl. Pausch et al. 2021: 15–34).

5.4 Résumé zu Menschenwürde, Menschenrechte und Menschenrechtsbildung

In einem ersten Schritt wurden die Bedeutung, Aspekte und Dimensionen der Menschenwürde beleuchtet und gezeigt, dass Sozialarbeiter*innen erst durch eine entsprechende Sensibilisierung, ein Bewusstsein und Wissen darüber in der Lage sein können, einem Würdegebot, welches sich insbesondere aus der internationalen Definition und den Berufskodizes der Sozialen Arbeit ergibt (vgl. Abschnitt 3.1), in ihrem beruflichen Alltag zu folgen. Demnach müssen Sozialarbeiter*innen »[...] Menschenwürde- sowie Menschenrechtsverletzungen erkennen« und zu »[...] praktischen Über- und UmsetzerInnen« (Staub-Bernasconi 2019: 173) werden. Im Rahmen der Menschenrechtsbildung in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen wird daher der Auseinandersetzung mit dem Konzept der Menschenwürde und der Übersetzung des Menschenwürdegebotes in die Praxis unbedingt Raum zu geben sein.

In einem zweiten Schritt wurden die für den vorliegenden Forschungsfokus als wesentlich erachteten Grundlagen zu den Menschenrechten skizziert. Neben der begrifflichen Differenzierung der Menschenrechte von Grund- und Bürger*innenrechten wurden die Merkmale und Arten der Menschenrechte sowie diverse Begründungen für deren Notwendigkeit dargestellt. Herausgestellt werden konnte, dass die Orientierung an den Menschenrechten ein geeignetes Handlungsnormativ für die Soziale Arbeit darstellt, weil ein Grund für die Genese der Menschenrechte – vorausgesetzt man denkt sie als erstrebenswerte Bedingungen für ein gelingendes Leben und Wohlbefinden – in den menschlichen Grundbedürfnissen, deren Befrie-

digungsmöglichkeiten zentrales gegenständliches Interesse der Profession sind, zu sehen ist. Auch in erneutem Rekurs auf das Menschenbild in der Sozialen Arbeit, das auf der Auffassung vom Menschen als ein bedürftiges und mit Würde ausgestattetes Wesen beruht (vgl. Abschnitt 3.2), konnte hier verdeutlicht werden, dass für die Soziale Arbeit das Erfordernis existiert, sich mit den Menschenrechten intensiv zu befassen. So ist »die Möglichkeit, ein menschenwürdiges Leben zu leben, [...] davon abhängig, menschliche Bedürfnisse befriedigen zu können« (Leideritz/Vlecken 2016: 37) Es kann nicht von der Hand gewiesen werden, dass es bereits in der Ausbildung einer Wissensvermittlung und Übungsoportunität bedarf, um den konkreten Charakter eines Menschenrechts zu identifizieren und daraus Forderungen, Ansprüche, Handlungs- und Interventionsoptionen für die sozialarbeiterische Praxis ableiten zu können. Mit der Darstellung der historischen Entwicklung der Menschenrechte sowie den Kontroversen im Menschenrechtsdiskurs wurde sichtbar, dass Sozialarbeiter*innen sensibel für diverse Kontexte und Kritiken bleiben müssen. Mit der Veranschaulichung grundlegender Menschenrechtsdokumente bzw. Konventionen sowie den globalen Entwicklungszielen der Vereinten Nationen innerhalb der letzten mehr als zwei Jahrzehnte wurde versucht, den strukturellen sowie inhaltlichen Rahmen einer menschenrechtsorientierten sozialarbeiterischen Handlungspraxis sichtbar zu machen. Mit Blick auf die aktuell geltende Agenda 2030 der Vereinten Nationen ist eindeutig erkennbar, dass Gegenstand und inhaltliche Zielsetzung in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit an die nachhaltigen Entwicklungsziele (SDGs) anknüpfen und sich sozialarbeiterische Interventionen angesichts angestrebter sozialökologischer Transformationsprozesse ausrichten.

In einem dritten Schritt wurde die Menschenrechtsbildung als ein zentraler Bildungsansatz für die Soziale Arbeit und möglicher Schlüssel zur Befähigung von Professionist*innen zur Verwirklichung der transformativen »Arbeit am Sozialen« auf individueller wie auch gesellschaftlicher Ebene beleuchtet. Es konnte aufgezeigt werden, dass der MRB eine harmonisierende Funktion und ein transformatives Potential zugeschrieben wird, womit auf kontemporäre und zukünftig zu erwartende soziale Herausforderungen entsprechend reagiert werden kann. Dieser Umstand ist für die Soziale Arbeit in Anbetracht ihres Gegenstandes und ihrer Zielsetzung von hoher Bedeutung, weil ihr mit diesem Bildungsansatz ein Instrument zur Erfüllung des Auftrages an die Hand gegeben werden kann. Ferner konnte die MRB in Abgrenzung benachbarter Ansätze konturiert werden und ihre Einordnung und Anschlussfähigkeit in und an das neue Bildungsparadigma von Global Citizenship Education (GCED) vorgenommen werden.

Nachdem nun erörtert wurde, wie eine menschenrechtsorientierte Soziale Arbeit und eine Befähigung zu einer derartigen hinsichtlich Handelns und Gestaltens gesehen werden kann, wird im folgenden Kapitel der grundsätzlichen Frage nachge-

gangen, in wie fern die Soziale Arbeit als eine Menschenrechtsprofession aufgefasst wird bzw. werden kann.

6. Soziale Arbeit – eine Menschenrechtsprofession (?)

»Es ist nicht gleichgültig, woher Soziale Arbeit ihr Selbstverständnis bezieht. Im Gegenteil, konzeptuelle Vorentscheidungen wie »personenbezogene Dienstleistung« oder »Menschenrechtsprofession« bestimmen in hohem Maße Theoriebildung, Werteverständnis und Zielsetzungen sowie Handlungswissen einer Profession und damit auch der Sozialen Arbeit.«

*Silvia Staub-Bernasconi (*1936)*

In diesem Kapitel wird nun in einem ersten Schritt der historischen Entwicklung des Professionsverständnisses von Sozialer Arbeit als eine Menschenrechtsprofession in Praxis und Disziplin nachgegangen. In einem zweiten Schritt wird der Status Quo der Menschenrechtsorientierung innerhalb der Profession beleuchtet. Hierbei wird einerseits die Entwicklung von einem *Doppelmandat* zu einem *Tripelmandat* der Profession und andererseits der gegenwärtige kontroverse Menschenrechtsdiskurs in der Sozialen Arbeit, hauptsächlich im deutschsprachigen Raum, nachgezeichnet.

6.1 Historie des MR-Professionsverständnisses in Praxis und Theorie

In folgenden beiden Abschnitten wird am Beispiel des Engagements namhafter Persönlichkeiten in der Vergangenheit und Gegenwart dargestellt, wie Menschenrechte als Handlungsnormativ für die sozialarbeiterische Praxis herangezogen werden (können) und wie das Professionsverständnis von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession im Fachdiskurs gegenwärtig verhandelt und geprägt wird.

6.1.1 Persönlichkeiten und ihre menschenrechtsorientierte Praxis

Grundsätzlich gilt die Schweizer Sozialarbeiterin und Sozialarbeitswissenschaftlerin Silvia Staub-Bernasconi (*1936) als Wortschöpferin und prominenteste Vertreterin der Sozialen Arbeit als *Menschenrechtsprofession* (vgl. Eckstein/Gharwal 2016: 16). Sie sieht in der Orientierung an den Menschenrechten für die Profession einerseits die Möglichkeit, soziale Ungleichheit in der Gesellschaft, das Mandat staatlicher wie privater Träger*innen sowie auch jenes der Profession selbst (vgl. Abschnitt 6.2.1) beurteilen und kritisieren zu können und andererseits als Sozialarbeiter*in einen Referenzrahmen auf drei Ebenen zu haben: (1) der rechtlichen Ebene, (2) der ethischen Ebene und (3) der professionspolitischen bzw. handlungstheoretischen Ebene (vgl. Staub-Bernasconi 2019: 9f). Demnach kann die Orientierung an den Menschenrechten eine Basis für die mögliche Einlösung von Rechtsansprüchen und die Formulierung kollektiver Ansprüche an Politik und Sozialpolitik sowie ein Beitrag für die Veränderung sozialer Regeln der Machtstruktur sein (vgl. Staub-Bernasconi 2008: 14; vgl. Kappeler 2008: 42).

Um sich der historischen Entwicklung der Menschenrechtsorientierung in Praxis und Theorie der Sozialen Arbeit anzunähern, kann man sich auf den Weg machen, nach Persönlichkeiten innerhalb der Profession zu suchen, die sich in ihren Texten, Berichten, Studien und Wirkungsbereichen mit erlebtem Elend sowie erfahrenen unwürdigen Lebensbedingungen von Menschen befassten und ihre Handlungspraxis auf Basis der Menschenrechtsidee begründeten (vgl. Staub-Bernasconi 2019: 17). In ihrem Buch *Menschenwürde – Menschenrechte – Soziale Arbeit. Die Menschenrechte vom Kopfauf die FüÙe stellen* zeigt Staub-Bernasconi auf, dass es im historischen Rückblick viele Wegbereiter*innen und Exempel gibt, die bekunden, die Menschenrechtsidee in die Sozialarbeitsprofession implementiert zu haben (vgl. ebd. 2019: 17–83). Ihr geht es in ihrer historischen Darstellung »keinesfalls um Vollständigkeit«, sondern »vielmehr um die Entdeckung, dass – weltweit betrachtet – das Engagement von SozialarbeiterInnen [sic!] für die Menschenrechte bereits vor mehr als einem Jahrhundert begann und keineswegs etwas der Sozialen Arbeit Aufgepfropftes war und ist.« Sie zeigt außerdem auf, dass sich die Wegbereiter*innen »lediglich auf ihr Sozialarbeitsstudium, dessen Professionsethik und ihre eigenen ethischen Überzeugungen angesichts von Unrecht, Ausbeutung, Rassismus usw. verlassen« konnten (Staub-Bernasconi 2019: 18).

Um die historisch weit zurückliegende Verschränkung von Menschenrechten und Sozialer Arbeit sichtbar zu machen, wird nun das an den Menschenrechten orientierte Engagement jener Persönlichkeiten aus den USA und dem deutschsprachigen Raum vor und während der beiden Weltkriege kurz umrissen:

Jane Addams (1860–1935)

Abbildung 15: Jane Addams



Jane Addams war Feministin, Soziologin, Aktivistin in der Friedensbewegung und Friedensnobelpreisträgerin sowie Gründerin des Hull House¹. Sie stellte an ihrem Wirkungsort Chicago das Aufkommen von Prostitution junger Mädchen und Frauen als lukratives Geschäft fest und erkannte dies als ein, auf Armut gründendes, soziales Problem. Bezugnehmend auf gesellschaftliche Errungenschaften, wie das erkämpfte Verbot der Sklaverei in den Südstaaten der USA, welches auf der Idee der Gleichheit aller Menschen basierte, die Auseinandersetzung mit Biografien von über 900 jungen berufstätigen Frauen sowie die systematische Analyse der Entstehung des sozialen Problems stellte sie in ihrem Text *A New Conscience and an Ancient Evil* die Frage nach Handlungsleitlinien für eine soziale Reform. Inhaltlich wurde sie (von Männern) dahingehend kritisiert, dass sie in ihrer Schrift zu wenig philosophisch als vielmehr hysterisch und moralisierend argumentiere und die Lebensbedingungen Prostituerter mehr in den Vordergrund stelle, als die Lust und menschlichen Bedürfnisse von Männern und Frauen. Ferner sei ihr Vergleich von weiblicher Prostitution mit schwarzer Sklaverei zu vereinfacht (vgl. Staub-Bernasconi 2019: 19–22).

In weiteren Schriften adressiert Addams bereits Menschenrechte, wie folgt:

¹ Hull House ist der Name einer Einrichtung der Settlement-Bewegung in Chicago und wurde von Jane Addams im Jahr 1889 gegründet.

- Der Text *Weshalb Arbeiterfrauen wählen sollten* von 1910 fokussiert das Menschenrecht auf politische Partizipation im Kampf um menschenwürdige Wohn- und Lebensbedingungen.
- Der Text *Wenn die Männer das Männerwahlrecht fordern würden* von 1913 fokussiert das allgemeine und gleiche Wahl- und Stimmrecht für Frauen und Männer.
- Der Text zur Bildung für alle, insbesondere soziale Bildung und Entwicklung als Recht eines jeden Menschen versus Abrichtung der Kinder- und Jugendlichen für eine lebenslange monotone, geisttötende Fabrikarbeit von 1904 fokussiert das Recht auf Bildung sowie den Anspruch, in Hinblick auf die Wahrung der Würde in den Genuss wirtschaftlicher, sozialer und kultureller Rechte zu gelangen.
- Der Text zur versuchten Verhinderung der Hinrichtung der italienischen Migranten Nicolo Sacco und Bartolomeo Vanzetti fokussiert den Anspruch auf Rechtsschutz vor Gerichten und ein faires Gerichtsverfahren
- Der Text *Newer Ideals of Peace* von 1907 beinhaltet die Forderung nach einer internationalen Organisation zur Regelung von kriegerischen und weiteren Konflikten durch Verhandlungen anstatt durch das Sieg-Niederlage-Prinzip sowie nach einem Schutzsystem das den Schwächsten Würde zuspricht (vgl. Staub-Bernasconi 2019: 23–27).

Bertha Capen Reynolds (1887–1978), Donald Howard (1902–1982) und Whitney Young (1921–1971)

Abbildung 16: Bertha Reynolds und Whitney Young (zu Donald Howard ist kein Bild vorhanden)



Reynolds war Caseworkerin und Mitglied des kommunistischen *Movements of Radical Social Workers* in den 1940ern und 1950ern in den USA. Ihre Botschaft an die Zuhörer*innen in der US National Conference of Social Work von 1940 lautete, allen die Hände zu reichen, um gemeinsam für Frieden und Menschenrechte einzustehen. Sie war der Auffassung, dass Menschenrechte die Grundlage professio-

neller Sozialer Arbeit sind und Menschlichkeit geschützt und unterstützt werden muss. Howard war promovierter Sozialarbeiter in den USA und engagierte sich in den Nachkriegsjahren in unterschiedlichen Projekten der Vereinten Nationen, insbesondere am Wiederaufbau sozialer Infrastruktur und in der Basisversorgung der Bevölkerung in Osteuropa und in China. Young war ebenso Sozialarbeiter und blickt auf eine bedeutende Rolle als *Civil Rights Activist* in der Bürgerrechtsbewegung zurück. In diesem Zusammenhang bezog sich sein Wirken besonders auf die Stärkung der sozialen Rechte der Afro-Amerikaner*innen sowie auf den Kampf gegen Rassismus und die Schaffung von Zugangsmöglichkeiten ins Bildungssystem (vgl. Staub-Bernasconi 2019: 31–35).

Gertrud Luckner (1900–1995), Marianne Hapig (1894–1973), Dorothea Schneider (1889–1946), Käthe Rosenheim (1892–1979), Alice Bendix (1894–1943) und Willi Schwarz (1902–1975)

Abbildung 17: G. Luckner, M. Hapig, D. Schneider, K. Rosenheim, A. Bendix, W. Schwarz



Hinter diesen fünf Namen stecken nennenswerte Beispiele von Sozialarbeiter*innen, die während der Zeit des Nationalsozialismus in Deutschland Widerstand gegen das Regime und damit verbundener (un)menschlicher Gräueltaten leisteten und sich für die Adressat*innen ihrer Arbeit einsetzten. Luckner engagierte sich in der Flüchtlingshilfe von verfolgten Personen in Freiburg; Hapig versorgte in Berlin schwerkranke Jüdinnen, die untergetaucht waren; Schneider nahm untergetauchte Verfolgte bei sich in Berlin auf; Rosenheim absolvierte ihre Ausbildung in der Frauenschule von Alice Salomon und verhalf unzähligen jüdischen Kindern zur Auswanderung und in eine Pflegefamilie; Bendix verpflichtete sich in München ebenso dem Schutz vieler Kinder jüdischer Eltern und Schwarz war Herausgeber illegaler Schriften der Widerstandsgruppe *Roter Stoßtrupp* und verteilte diese im Berliner Umland. In ihrem Einsatz setzten sie sich einem hohen Risiko aus, Bendix bezahlte ihn sogar mit dem Leben in Auschwitz, Schwarz mit der Inhaftierung in einem KZ (vgl. Amthor zit.n. Staub-Bernasconi 2019: 28–31). Staub-Bernasconi hebt in ihrer historischen Rückschau zur Sozialen Arbeit und ihren Verschränkungen mit der Menschenrechtsidee ebenso Persönlichkeiten und Beispiele aus England, Polen, dem Iran, aus Südafrika, Lateinamerika, Indien und China heraus, auf deren Skizzierung hier verzichtet und nur darauf verwiesen wird (vgl. Staub-Bernasconi 2019: 38–53).

6.1.2 Der Menschenrechtsdiskurs innerhalb der Disziplin

Der historische Rückblick lässt nicht nur eine bereits frühe Verschränkung von Menschenrechten mit der sozialarbeiterischen Handlungspraxis erkennen, sondern ebenso einen bereits seit mehreren Jahrzehnten anhaltenden Menschenrechtsdiskurs in der sozialarbeiterischen Disziplin. Drei bedeutende internationale Organisationen der Sozialen Arbeit sind im Rahmen der Ersten Internationalen Konferenz zur Sozialen Arbeit in Paris im Jahr 1928 gegründet worden: Die *International Association of Schools of Social Work*, die *International Association of Social Workers* sowie die *International Conference on Social Welfare* (vgl. Staub-Bernasconi 2019: 68). Diese waren mitunter auf der 14. Internationalen Konferenz der Sozialen Arbeit in Helsinki im Jahr 1968 mit dem Thema *Social Welfare and Human Rights* vertreten, welche Staub Bernasconi zufolge »der vermutlich wichtigste Auftakt zur Verbreitung und Institutionalisierung der Menschenrechtsorientierung [...]« (ebd. 2019: 68) innerhalb der Disziplin war. Hier wird ein kurzer Einblick auf die Anfänge dieses Diskurses im deutschsprachigen Raum, insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg, und abschließend auf die aktuellsten Entwicklungen gegeben.

Schweiz

Der Wirtschafts- und Sozialrat der Vereinten Nationen (UNO) nahm 1951 die Empfehlungen der Sozialkommission an, dass die Soziale Arbeit auf einer institutio-

nell verankerten Ausbildung basieren soll, woraus sich Austauschprogramme ergaben, an denen sich auch Schweizer Sozialarbeiter*innen beteiligten und sich in allen drei klassischen Methoden der Sozialen Arbeit – *Social Casework* (Fallarbeit), *Social Groupwork* (soziale Gruppenarbeit) und *Social Community Work* (Gemeinwesenarbeit) – fortbildeten mit dem Ergebnis, eine demokratische und menschenrechtlich verstandene Soziale Arbeit – neben einer vorerst an der Psychoanalyse orientierten – zu etablieren. Begeistert von einem humanistischen Menschenbild und der Leitidee, Menschen werturteilsfrei und partizipativ zu begegnen gewann die Menschenrechtsfrage für Sozialarbeiter*innen in ihrer Handlungspraxis im Sozialwesen der Schweiz daraufhin an Bedeutung (vgl. Staub-Bernasconi 2019: 60f.). 1980 wurden an der Fachhochschule für Soziale Arbeit in Zürich erste Lehrveranstaltungen zu den Menschenrechten durchgeführt. Weiterführend kam es zu Einladungen an Sozialaktivist*innen in die Ausbildungsstätte der Sozialen Arbeit, zur Gründung eines *Centers for Socio-Cultural Interaction (CESCI)* und zu Ferienangeboten und Projektarbeiten im Bereich der Menschenrechtsarbeit (vgl. Staub-Bernasconi 2019: 62). In der Schweiz sind mittlerweile alle sieben Hochschulen Mitglied der *International Association of Schools of Social Work (IASSW)* (vgl. Staub-Bernasconi 2019: 54).

Deutschland

In Deutschland hat für den Menschenrechtsdiskurs in der Sozialen Arbeit die Aktivistin in der deutschen Frauenbewegung und Wegbereiterin der Sozialen Arbeit als Wissenschaft, Alice Salomon (1872–1948), eine maßgebliche Bedeutung. Mit ihren Texten in Bezug auf soziale Ungleichheit und damit einhergehender sozialer Ungerechtigkeit trug sie dazu bei, Sozialrechte zu fokussieren, zu erkämpfen und für ihre Umsetzung zu sorgen. Sie trat für die Internationalisierung der Sozialen Arbeit ein und befürwortete den Völkerbund, was letztlich darin mündete, dass sie die erste Präsidentin der *International Association of Schools of Social Work (IASSW)* wurde (vgl. Staub-Bernasconi 2019: 54–57). Nach 1945 war die Soziale Arbeit in Deutschland mitunter von »Umerziehungsprogrammen« zur Demokratie im Auftrag der amerikanischen Besatzung und der Vereinten Nationen geprägt. In seinem Beitrag mit dem Titel *Demokratie* im Handbuch *Soziale Arbeit* beschreibt der Sozialpädagoge Helmut Richter (*1943) die Demokratie als Regierungs- und Lebensform und skizziert unter anderem die diesbezügliche außerschulische sozialpädagogische (Demokratie-)Bildungsarbeit in den sogenannten Jugendhöfen der Nachkriegszeit (vgl. Staub-Bernasconi 2019: 57f.; vgl. Richter 2015: 273ff.). Als zwei weitere, für den Menschenrechtsdiskurs wichtige Personen stellt Staub-Bernasconi Eleonore Romberg (1923–2004) und Barbara Lochbihler (*1959) heraus. Romberg galt als Friedensaktivistin und Brückenbauerin zwischen Ost- und Westdeutschland und setzte sich in ihrem Wirken in der *Women's International League for Peace and Freedom (WILPF)* und später als Soziologin an der Katholischen Stiftungsfachhochschule für Sozialwe-

sen in München für Frieden, Freiheit, Menschenrechte sowie soziale Gerechtigkeit ein. Lochbihler kannte und arbeitete mit Romberg zusammen und stützte ihre Leitideen auf die Schriften und Ausführungen von Jane Addams. Nach ihrer Tätigkeit in der WILPF engagierte sie sich in einer Führungsposition bei Amnesty International und engagierte sich für die Umsetzung von Sozialrechten. Sie ist Menschenrechtspolitikerin und unter anderem Mitbegründerin des Deutschen Instituts für Menschenrechte und der Förderstiftung amnesty international. Lochbihler ist bekennende Vertreterin dessen, dass Soziale Arbeit Menschenrechtsarbeit sei (vgl. Staub-Bernasconi 2019: 58–60; vgl. DIM 2019: o.S.; vgl. Stiftung Menschenrechte o.J.: o.S.).

Österreich

Neben Alice Salomon in Deutschland hat Ilse Arlt (1876–1960) in Österreich den Anfang des Menschenrechtsdiskurses geprägt, in dem sie in ihrer sozialarbeiterischen Handlungspraxis das Phänomen Armut als soziales Problem mit negativem Einfluss auf viele Bereiche des Lebens und vor allem als eine Menschenrechtsverletzung erkannte. Die Sozialarbeiterin, Soziologin und Rektorin der Fachhochschule St. Pölten, Monika Vyslouzil (*1956), beschrieb 1999 in der Einleitung zum Sammelband *Die moralische Profession – Menschenrechte und Ethik in der Sozialarbeit* die Soziale Arbeit als hoch relevante Profession im Kampf um die Durchsetzung der Menschenrechte (vgl. Vyslouzil 1999: 7; vgl. Staub-Bernasconi 2019: 63f.). Im Jahr 2013 wurde eine Arbeitsgruppe *Menschenrechte, Ethik und Soziale Arbeit* in der Österreichischen Gesellschaft für Soziale Arbeit (OGSA) gegründet. Fachpersonen und Mitglieder der Arbeitsgruppe finden hier eine Plattform, um ethische, moralische Werte und Normen sowie menschenrechtsrelevante Aspekte der Sozialen Arbeit zu diskutieren und zu reflektieren, um diese folgend in ihren Wissenserwerb und -austausch in Lehre, Forschung und Praxis zu transferieren (vgl. Staub-Bernasconi 2019: 64; vgl. OGSA-Arbeitsgruppe o.J.: o.S.). Der Österreichische Berufsverband der Sozialen Arbeit (OBDS) installierte eine Projektgruppe *Ethik in der Sozialen Arbeit*, in welcher ein Positionspapier mit dem Titel *Ethische Standards für Praktiker*innen der Sozialen Arbeit in Österreich* erarbeitet und in der Generalversammlung am 20.11.2020 verabschiedet wurde. Darin bekennen sich Sozialarbeiter*innen zur Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession und verpflichten sich zur Einhaltung der Menschenrechte in ihrer Handlungspraxis. Einen verbindlichen Berufskodex, wie in Deutschland oder der Schweiz, gibt es in Österreich allerdings noch nicht (vgl. OBDS 2020: 2–7, vgl. Eckstein/Gharwal 2016: 20). Aktuell ist eine immer engere Zusammenarbeit der professionellen Gemeinschaft mit den Vereinten Nationen erkennbar. Besonders die *Empfehlungen des Ministerkomitees des Europarats für die Soziale Arbeit* zur Integration der Menschenrechte in die Ausbildung und Praxis bekunden die Unterstützung der Orientierung der Sozialen Arbeit an den Menschenrechten durch den Europarat. Demnach sollen Ausbildungsprogramme für zukünftige Sozialarbeiter*innen obli-

gatorisch Kurse über die Menschenrechte und ihre Anwendung sowie didaktisches Material zu Menschenrechtsfragen, die für die sozialarbeiterische Praxis relevant sind, anbieten (vgl. Staub-Bernasconi 2019: 68, 71; vgl. Ministerkomitee des Europarates 2001: 180).

6.2 Status Quo des MR-Professionsverständnisses in Praxis und Theorie

In den nächsten beiden Abschnitten werden die Entwicklung vom Doppel- zum Tripelmandat in der Sozialen Arbeit sowie Kontroversen im Diskurs zum Professionsverständnis nachgezeichnet.

6.2.1 Vom Doppelmandat zum Tripelmandat

Auf der bereits erwähnten 14. Internationalen Konferenz der Sozialen Arbeit im Jahr 1968 in Helsinki wurde das Verhältnis von Sozialer Arbeit und den Menschenrechten intensiv diskutiert. Zwei Jahrzehnte später entstand beim Internationalen Verband der Sozialarbeiter*innen (IFSW) eine Kommission mit der Aufgabe, »die Idee der Menschenrechte in der Praxis der Sozialen Arbeit bekannt zu machen.« (Kappeler 2008: 33)

Im Jahr 2006, wieder beinahe drei Jahrzehnte später, stellt die Sozialwissenschaftlerin Susanne Zeller fest:

»In den Einrichtungen der Sozialen Arbeit werden berufsethische Konflikte wenig diskutiert, wenn sie überhaupt als solche wahrgenommen werden. Sondern man verlässt sich in seinem Berufsalltag mit Zeitdruck, strukturellen Zwängen und vor allem ökonomischen Druck auf ein altbewährtes methodisches Instrumentarium oder einfach auf seinen Bauch. Alles andere ist reiner Luxus, den man sich ausnahmsweise vielleicht einmal in einer Supervision leistet.« (Zeller zit.n. Kappeler 2008: 33)

Dieser Befund und der Aspekt, dass sich Soziale Arbeit unter anderem mit vulnerablen Gruppen von Menschen befasst, die von Menschenrechtseinschränkungen und -verletzungen unmittelbar betroffen sind, erfordert die Erforschung und Vermittlung umfassenden empirischen Wissens über diese verletzbaren Gruppen, ihre subjektiv interpretierte Lebenswelt, ihre Formen der Lebensbewältigung, ihr soziales Umfeld, den öffentlichen Diskurs und den damit verbundenen Menschenrechten. Die Verankerung der Menschenrechtsidee in Praxis und Theorie der Sozialen Arbeit führte wesentlich dazu, dass sich das Verständnis von Hilfeleistung der Sozialen Arbeit für ihre Zielgruppen im Laufe der Zeit verändert hat.

Während im Zuge der Industrialisierung im 19. Jahrhundert weite Teile der Bevölkerung im Westen verarmten, sah man in der Sozialen Arbeit eine staatliche Elendsverwaltung und -kontrolle. Die Kirchen begegneten gesellschaftlichen Fehlentwicklungen auf Basis einer religiös motivierten Barmherzigkeitspraxis. Heute versteht sich die Soziale Arbeit weder bloß als normierendes Ausführungsorgan des Staates noch als ausschließlich caritativ agierend (vgl. Maaser 2010: 89f.). Die Profession sieht sich einem herausfordernden Spannungsverhältnis von Hilfe und Kontrolle und – wie nun gezeigt wird – ihrem professionellen Anspruch ausgesetzt.

Im Diskurs zum Selbstverständnis der Profession zeigt sich zunächst ein allgemein geteiltes Verständnis eines *Doppelmandats* von Hilfe und Kontrolle als zentrales Strukturmerkmal der Sozialen Arbeit. Es besteht aus dem Kontrollauftrag der gesellschaftlichen Instanzen, die durch die Akteur*innen und Träger*innen des Sozialwesens in Form ihrer Zielsetzungen repräsentiert werden einerseits und der Unterstützung für die Adressat*innen in ihren Interessen andererseits. Sozialarbeiter*innen stehen in ihrer Praxis daher zunächst zwischen öffentlichem Auftrag und ihren Klient*innen, womit sie einem spürbaren Spannungsverhältnis und Widersprüchen im Handeln ausgesetzt sind, insbesondere dann, wenn die Interessen und Bedürfnisse der Klient*innen nicht mit den Vorgaben und Zielen der Institutionen übereinstimmen. Da es sich bei den Adressat*innen nicht um Auftraggeber*innen »mit Rechten, die über die vom Staat gewährten und kontrollierten Sozial- undziehungshilfeansprüche hinausgehen« (Staub-Bernasconi 2018: 113) handelt müsste man im eigentlichen Sinne von einem »zweidimensionalen Monomandat des Staates« (Staub-Bernasconi 2018: 113) sprechen (vgl. Staub Bernasconi 2008: 22; vgl. Staub-Bernasconi 2018: 113; vgl. Maaser: 2010: 90f.).

Nivedita Prasad von der ASH Berlin konstatiert:

»Ein Verständnis von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession macht die Grenzen des Doppelmandats der Sozialen Arbeit sehr deutlich.« (Ebd. 2016: 21)

Daher wurde die Perspektive auf die beiden markierten Mandate der Sozialen Arbeit von Vertreter*innen der Profession erweitert, um im eben beschriebenen Spannungsverhältnis einem fachlich fundiertem Sachurteil als selbständige Größe zwischen Institution und Klient*in hinsichtlich der Handlungsoptionen Rechnung zu tragen. Neben dem ersten Mandat seitens der Adressat*innen der Sozialen Arbeit und dem zweiten der Gesellschaft bzw. von Träger*innen/Institutionen, kam somit ein drittes der Profession selbst hinzu und fand in nationalen sowie internationalen berufspolitischen Dokumenten der jüngeren Vergangenheit Eingang. Das dritte Mandat beinhaltet neben einer wissenschaftlichen Beschreibungs- und Erklärungsbasis und damit einer wissenschaftsbegründeten Handlungspraxis, Methoden und Social Policies sowie eine ethische Basis, d.h. einen verbindlichen Berufsko-

dex, der sich explizit auf die Menschenrechte als dessen Grundlage bezieht. Ferner schließt es die Selbstreflexion der Profession mit ein, was bedeutet, dass das fachliche Wissen, die sozialarbeiterischen Dienstleistungen, die Praxis sowie die Sozialarbeiter*innen ihr eigenes professionelles Handeln einer Selbstevaluation – bzw. Reflexion unterziehen. Es kann als unabhängige kritische Beurteilungsinstanz bezeichnet und als Reaktion auf die herangetragenen Erwartungen betrachtet werden (vgl. Staub-Bernasconi: 2018: 113f.; vgl. Staub Bernasconi 2008: 22; vgl. Maaser 2010: 90, 94; vgl. Weser 2020: 102; vgl. Prasad 2016: 21f.).

Staub-Bernasconi hält dazu fest:

»Das dritte Mandat kann man zunächst mit einer Kurzformel umreißen, nämlich »nach bestem Wissen und Gewissen« zu handeln.« (Ebd. 2018: 114)

Der deutsche Theologe und Professor für Ethik am Fachbereich Soziale Arbeit, Wolfgang Maaser, dazu:

»Während der Einfluss der Profession in der Medizin als gewichtiges empirisches Faktum angesehen wird, stellt der Einfluss der Profession in der Sozialen Arbeit bis dato einen weiterhin normativen und damit erst zu entwickelnden Anspruch dar. [...] Dies erfordert die Entwicklung und Bestimmung der Sozialen Arbeit aus einem Tripelmandat (öffentliche, nutzerorientierte und professionelle Beauftragung).« (Maaser 2010: 92)

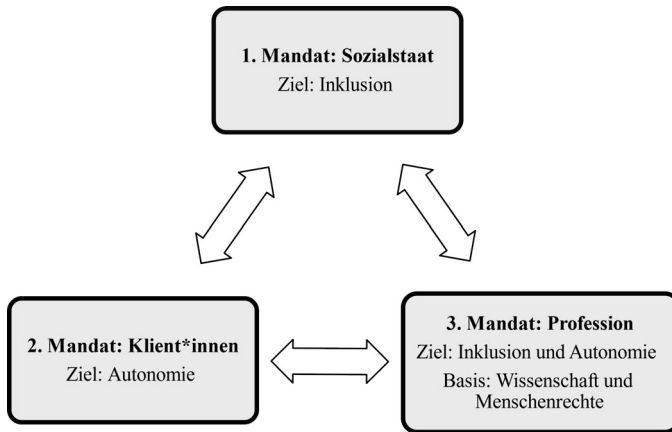
Mit der Anerkennung und Konzeption des *Tripelmandats* in der Sozialen Arbeit wird die dringende Notwendigkeit des Vorhandenseins eines eigenen Berufskodex der Profession erkennbar. Gerade auch wenn man bedenkt, dass Soziale Arbeit von wirtschafts-, parteipolitischen oder religiösen Interessen wie auch menschenverachtenden Ideologien und Diktaturen in den Dienst genommen werden kann. Mit ihm kann wissenschaftlich, ethisch-moralisch und kritisch zu gesellschaftlichen Verhältnissen, politischen Entwicklungen und entsprechenden Gesetzen, innerhalb welcher sozialarbeiterische Dienstleistungen gestaltet und geleistet werden, Position bezogen werden (vgl. Staub-Bernasconi 2018: 114f.; vgl. Weser 2020: 101f.). Ebenso können durch das dritte Mandat die ersten beiden Mandate »auch einer kritischen Beurteilung und Revision unterzogen werden.« (Weser 2020: 117)

Neben dem Ethikkodex des Internationalen Verbandes der Sozialarbeiter*innen (IFSW), welcher die Menschenrechte unter besonderer Berücksichtigung von sozialer Gerechtigkeit als ethische Leitlinie hervorhebt (vgl. IFSW 2018: o.S.; vgl. Staub-Bernasconi 2018: 115), haben die nationalen Berufsverbände im deutschsprachigen Raum in Anlehnung an die globale Definition der Sozialen Arbeit (vgl. Abschnitt 3.1) einen Berufskodex erarbeitet. Für die vorliegende Arbeit ist jener

des OBDS aus Österreich zentral, wenngleich er nicht, wie bereits erwähnt, wie in Deutschland oder in der Schweiz verbindlich ist (vgl. Abschnitt 6.1.2; vgl. OBDS 2020: 2–7). In Deutschland wurde ein Ethikkodex vom DBSH und in der Schweiz von Avenir Social, dem Berufsverband Soziale Arbeit Schweiz, für Sozialarbeiter*innen formuliert (vgl. DBSH 2014: 5–43; vgl. Avenir Social 2010: 5–17). Maaser zeigt auf, dass auf das Tripelmandat in der Sozialen Arbeit nicht nur hingedeutet, sondern vielmehr seine Struktur einer normativen Reflexion unterzogen werden muss (vgl. ebd. 2010: 92).

Folgende Graphik visualisiert die drei Mandate der Sozialen Arbeit mit der jeweiligen Zielsetzung:

Abbildung 18: Struktur des Tripelmandats (vgl. Maaser 2010: 94)



In Anlehnung an Staub-Bernasconi und Maaser bedeutet die Ausübung des dritten Mandats, die ersten beiden Mandate kritisch einer normativen Reflexion zu unterziehen, wofür ethisches und menschenrechtsbezogenes Wissen unverzichtbar ist (vgl. Staub-Bernasconi 2018: 117; vgl. Maaser 2010: 94). Dies kann innerhalb der Disziplin auf diskursiver Ebene erfolgen oder im Rahmen eines Reflexions- bzw. Evaluationsprozesses innerhalb des praktischen Handelns in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit, wie später noch exemplarisch und in Verbindung mit der Menschenrechtsbildung in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen gezeigt wird (vgl. Abschnitt 7.3.2). In Bezug auf das erste Mandat ist auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse und der Menschenrechte zu prüfen, ob die, innerhalb der im Rahmen eines subsidiär organisierten Sozialstaates geschaffenen, sozialen Strukturen Menschen die Möglichkeit bieten, ein nachhaltig gelingendes autonomes Leben zu füh-

ren und folglich das Ziel der Inklusion erreichen. In Ausübung des dritten Mandats versuchen Sozialarbeiter*innen hier eine Metaperspektive auf den institutionellen Auftrag einzunehmen und eine professionelle Position hinsichtlich der Legitimität des Auftrages zu beziehen (vgl. Maaser 2010: 93f.). Für die kritische Reflexion des zweiten Mandats ist im Zuge von Interaktions- und Unterstützungsprozessen die Selbstbestimmung bzw. Autonomie sowie die Willens-, Handlungs- und Entscheidungsfreiheit der Adressat*innen besonders vordergründig in den Blick zu nehmen (vgl. Maaser 2010: 92f.).

Die Sozialpädagogin und Direktorin des Bundesinstituts für Sozialpädagogik, Karin Laueremann, verdeutlicht vor dem Hintergrund des bereits ausgeführten Menschenbildes (vgl. Abschnitt 3.2.2) in ihrem Artikel *Freiheit* im Handbuch Soziale Arbeit, in welcher heterogener Weise Menschen in ihrer Freiheit eingeschränkt sein können. Menschenrechte als Freiheitsrechte zu denken, so schreibt sie, beinhaltet für die Soziale Arbeit »den Auftrag, für eine Optimierung der Handlungs- und Entscheidungsfreiheit aller Menschen Sorge zu tragen, um allen Menschen die ihnen höchstmögliche Autonomie als Selbstbestimmung im Sinne transzendentaler Freiheit zuzuerkennen.« (Laueremann 2015: 474)

Besonders schwierig gestaltet sich die Förderung bzw. Wiederherstellung der Autonomie für Sozialarbeiter*innen dann, wenn Klient*innen aufgrund einer Krisensituation, Erkrankung o.ä. selbst nicht in der Lage sind, zu entscheiden und zu handeln und deshalb Professionist*innen gefordert sind, in einer advokatorischen Funktion für ihre Klient*innen stellvertretend zu handeln. Im Sinne dieser »Sozialanwaltschaft« arbeiten Sozialarbeiter*innen »durch das Aufzeigen und Begleiten von Zugängen zu ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen [...] gegen die machtinduzierten Verdinglichungen der Menschen an. [...] oberstes Ziel ist die Erhaltung, die Wiederherstellung und der Schutz der Subjekthaftigkeit des Klienten [sic]!« (Maaser 2010: 93; vgl. Abschnitt 3.2.2).

Mit dem dritten Mandat ist ein bestehender intensiver Diskurs zu einem politischen Mandat der Sozialen Arbeit verbunden, welcher hier nur angedeutet, aber keiner näheren Betrachtung unterzogen wird (vgl. dazu exemplarisch Merten 2001). An dieser Stelle kann nicht bestritten werden, dass es einer Befähigung für zukünftige Sozialarbeiter*innen zum Umgang mit dem Tripelmandat und zur Umsetzung der Ethikkodizes in die Handlungspraxis bedarf. Durch die Befähigung zur Gestaltung menschenwürdiger Dienstleistungen und Rahmenbedingungen innerhalb von Institutionen, zur Mitarbeit an organisationalen Leitbildern, zur Mitgestaltung des öffentlichen Diskurses, zum Engagement in Netzwerken sowie zur Gestaltung und Organisation politischer Kampagne- und Lobbyarbeit, zur Formulierung von Statements zu Gesetzesentwürfen und der Teilnahme in politischen Gremien und Ausschüssen kann dem Menschenrechtsansatz in der sozialarbeiterischen Handlungspraxis – auch in der angedeuteten politischen Dimension – Rechnung getragen werden (vgl. Eberlei et al. 2018: 203–206). Ferner wird die Mög-

lichkeit zur Auseinandersetzung und Weiterentwicklung des Verständnisses von Sozialer Arbeit als eine Menschenrechtsprofession im Rahmen der Ausbildung als zwingende Voraussetzung, den Menschenrechtsansatz in die Praxis umzusetzen, gesehen:

»Hier sind die [...] (Hoch) Schulen der Sozialen Arbeit gefragt. Denn die für eine menschenrechtsbasierte Praxis notwendige Ausbildung einer professionellen Identität beginnt im Studium Sozialer Arbeit. [...] Die konsequente Umsetzung des Menschenrechtsansatzes erfordert, dass menschenrechtliches Sehen, Urteilen und Handeln in Seminaren, z. B. anhand von Falldiskussionen, eingeübt wird, dass die Menschenrechtsperspektive über Fächergrenzen hinweg zu einer Leitperspektive wird und eine menschenrechtliche Debattenkultur in den Veranstaltungen und über diese hinaus gefördert wird. Eine in dieser Weise fokussierte Ausbildung der Sozialen Arbeit ist Voraussetzung für die Entwicklung einer menschenrechtsbasierten professionellen Identität.« (Eberlei et al. 2018: 208).

6.2.2 Kontroversen im Diskurs zum Professionsverständnis

Wie bereits herausgestellt, basieren die international anerkannte allgemeine Definition der Sozialen Arbeit (vgl. Abschnitt 3.1), die von den nationalen Berufsverbänden daraus abgeleiteten und entwickelten Ethikkodizes sowie die Richtlinien zur Ausbildung von Sozialarbeiter*innen auf einem bereits seit den 1940er Jahren eingesetzten Aushandlungs- und Institutionalisierungsprozess zur Orientierung der Sozialen Arbeit an den Menschenrechten (vgl. Staub-Bernasconi 2019: 10f.).

Die Anmerkungen, die konkret zur globalen Definition der Sozialen Arbeit verschriftlicht sind, veranschaulichen den engen Bezug zu den Menschenrechten eindeutig. Als Kernaufgaben einer emanzipatorischen Handlungspraxis und sozialarbeitswissenschaftlichen Disziplin werden nämlich »die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins durch die Reflexion struktureller Ursachen von Unterdrückung und/oder Privilegierung anhand von Kriterien wie Rasse, Klasse, Sprache, Religion, Geschlecht, Behinderung, Kultur und sexueller Orientierung und die Entwicklung von Handlungsstrategien zur Auseinandersetzung mit strukturellen und persönlichen Barrieren« (IFSW 2014: o.S.) gesehen. Ferner ist es Aufgabe der Profession, strukturelle Verhältnisse, die zur Marginalisierung, Unterdrückung oder Ausgrenzung von Menschen beitragen zu analysieren und zu transformieren, die Menschenrechte sowie ökonomische, ökologische und soziale Gerechtigkeit nachhaltig zu fördern. Als übergeordnete Prinzipien werden die Achtung der Menschenwürde und der Vielfalt sowie die Wahrung der sozialen Gerechtigkeit und der Menschenrechte der ersten, zweiten und dritten Generation postuliert (vgl. IFSW 2014: o.S.; vgl. Abschnitt 5.1 und 5.2). In Anlehnung dazu haben die Berufsverbände im deutschsprachigen Raum – der OBDS, DBSH und Avenir Social – das Berufsbild,

Aufgaben und Ziele sowie das zugrunde gelegte Menschenbild der Sozialen Arbeit in unterschiedlichen Dokumenten konkretisiert (vgl. OBDS 2020: 2–7; vgl. DBSH 2014: 5–43; vgl. Avenir Social 2010: 5–17).

So erklärt der österreichische Berufsverband der Sozialarbeiter*innen (OBDS) in der Generalversammlung vom 24.6.2017 die Soziale Arbeit eindeutig zu einer Menschenrechtsprofession:

»Sie tritt für ein Zusammenleben in Demokratie und Solidarität ein. Dabei beruft sie sich auch auf die menschenrechtlichen Erklärungen des Europarates und der Europäischen Union. [...] Sozialarbeit fördert Menschen in der Erhaltung ihrer Würde, befähigt sie ihrem [sic!] Lebensumfeld zu handeln und unterstützt sie bei der Bewältigung ihrer Lebensherausforderungen.« (OBDS 2004: 1–9)

Als Aufgaben und Ziele der Sozialen Arbeit wurden, mit Verweis auf die bereits dargestellte Gegenstandsbestimmung und das Tripelmandat, in diesem Dokument einerseits auf der individuellen Ebene die Unterstützung der Adressat*innen bei der Gestaltung eines gelingenden Lebens unter gegebenen Umweltbedingungen sowie andererseits auf der gesellschaftlichen Ebene ein Hinwirken auf den sozialen Wandel bzw. die sozialökologische Transformation genannt, die es Klient*innen ermöglicht, ihre physischen, psychischen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Bedürfnisse zu entfalten und größtmögliche Autonomie zu erfahren (vgl. Abschnitt 3.1; 5.2.1 und 6.2.1). Im selben Paper werden zudem wesentliche Inhalte der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen herausgestellt. An erster Stelle wird die Ethik der Sozialen Arbeit genannt, was darauf schließen lässt, dass die Berufsverbände die enorme Bedeutung der Vermittlung und des Kenntniserwerbes von ethischen Grundlagen der Sozialen Arbeit bewusst ist und entsprechend herausgestellt werden muss (vgl. OBDS 2004: 1–9). Dennoch – und dies erscheint für die vorliegende Arbeit zentral – findet die Implementierung von Bildungsangeboten zu den Menschenrechten und/oder Menschenrechtstrainings in den Curricula der Studiengänge trotz der Auffassung von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession hier auf nationaler Ebene in Österreich keine explizite Erwähnung.

Im selben Jahr widmete sich die Jahrestagung 2017 der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) ausschließlich der Bedeutung der Menschenrechte für die Soziale Arbeit (vgl. DGSA 2017: o.S.). Der inhaltlichen Gestaltung und konzeptionellen Organisation der Jahrestagung ging die These voraus, dass die Soziale Arbeit als eine Menschenrechtsprofession weitgehend anerkannt ist und die Orientierung an den Menschenrechten in der Handlungspraxis »nicht ins Belieben der in der Sozialen Arbeit tätigen Menschen gestellt, sondern – unwiderruflich und verbindlich – normativ gesetzt ist.« (Eberlei et.al. 2018: 15) Während die Vorträge dieser Jahrestagung erkennbar abbildeten, dass sich das Selbstverständnis

als eine Menschenrechtsprofession unter den Sozialarbeiter*innen im deutschsprachigen Raum noch immer nicht vollständig durchgesetzt hat und nach wie vor »systematisches Wissen über die Umsetzung und Gestaltung von Interventionen zur Förderung der Menschenrechte« (Eberlei et.al. 2018: 15) innerhalb konkreter Handlungsfelder fehlt, konnte dennoch im Anschluss aus den Tagungsbeiträgen ein Sammelband publiziert werden, welcher sich diskursiv mit den gegenwärtigen Herausforderungen der sozialarbeiterischen Praxis befasst und sie mit ethischem, juristischem sowie politikwissenschaftlichem Wissen und der Orientierung an den Menschenrechten verbindet (vgl. Eberlei et.al. 2018; vgl. Abschnitt 1.3).

Besonders historische Aufarbeitungen, wie das Beispiel der Analyse der Verantwortungskette hinter dem staatlichen System der österreichischen Fürsorge- und Heimerziehung sowie Fremdunterbringung von Kindern und Jugendlichen nach 1945 zeigen (vgl. Bauer et.al. 2013), wie wichtig der Diskurs zur Wahrung der Menschenwürde und Einhaltung der Menschenrechte in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit, vor allem in totalen Institutionen, ist (vgl. Kappeler 2008: 38).

Dies wird folgendermaßen ausgedrückt:

»Institutionen, in denen »rund um die Uhr« der Lebensalltag von Menschen »geregelt« wird: Stationäre Einrichtungen der Pflege alter Menschen und Menschen mit Behinderungen, psychiatrische Kliniken, Strafanstalten, Abschiebe-Knäste, Krankenhäuser, stationäre Erziehungshilfe. Die Gefahr der Nichtbeachtung und Verletzung von Menschenwürde und Menschenrechten der KlientInnen Sozialer Arbeit wächst mit dem Grad ihres Angewiesen-Seins unter ein Gewalt-Verhältnis, das bei allen Formen der zwangsweisen »geschlossenen Unterbringung« vorliegt. Gerade in solchen Institutionen müsste eine besondere Sensibilisierung des Personals bezogen auf die Achtung der Menschenwürde und der Menschenrechte zum professionellen Standard gehören.« (Kappeler 2008: 38)

Aus derartigen Gründen und aufgrund des Umstandes, dass Sozialarbeiter*innen zugleich selbst gefährdet sind, Menschenrechte zu verletzen, identifizierten die Vereinten Nationen die Soziale Arbeit neben 13 weiteren Professionen ebenso als eine Menschenrechtsprofession (vgl. Staub-Bernasconi 2019: 11; vgl. Fritzsche 2009: 182ff.; vgl. Fritzsche et.al. 2017: 74).

Im Jahr 2019 haben die International Federation of Social Workers (IFSW) und die International Association of Schools of Social Work (IASSW) die *Global Standards for Social Work Education and Training* aktualisiert. Bei diesem Dokument handelt es sich um einen Leitfaden, der inhaltliche Standards für die Ausbildung von Sozialarbeiter*innen enthält (vgl. IFSW 2020: o.S.). Dieses Dokument belegt, dass sich die internationalen Verbände bereits in der inhaltlichen Gestaltung der Ausbildung

von Sozialarbeiter*innen an der Auffassung von Sozialer Arbeit als eine Menschenrechtsprofession orientieren.

Das Verständnis von Sozialer Arbeit als eine Menschenrechtsprofession in Form einer normativen Selbstbestimmung, die im Tripelmandat ihren Niederschlag gefunden hat, maßgeblich durch die Arbeit von Staub Bernasconi geprägt ist und letztlich so auch in Positionspapiere für die Soziale Arbeit zentraler Institutionen aufgenommen wurde, sieht sich nach wie vor im Fachdiskurs einigen Kritikpunkten, die sich an den Begriffen »Unschärfe, Inflationierung, Überforderung und Idealisierung« kennzeichnen lassen, gegenübergestellt (vgl. Weser 2020: 103).

Bezogen auf die Feststellung von Zeller (vgl. Abschnitt 6.2.1) und auf unzählige Gespräche vom Sozialpädagogen Manfred Kappeler mit Sozialarbeiter*innen in der Praxis in den letzten Jahrzehnten bestehe die Gefahr, dass der Menschenrechtsdiskurs in der Sozialen Arbeit auf der Metaebene hängen und abstrakt bliebe. Kappeler konstatiert dazu:

»Mit der Abspaltung der Menschenrechte von den die praktische Arbeit weitgehend regulierenden rechtlichen Bestimmungen [...] geht auch die immer notwendige kritische Frage nach der Menschenrechts- und Grundgesetzkonformität einzelner gesetzlicher Bestimmungen und Ausführungsverordnungen, ja ganzer Gesetze, verloren [...]. Der Bezug der Sozialen Arbeit zu den Menschenrechten, Grundrechten, zur Europäischen Sozialcharta [...] bleibt weithin im Ungefähren und wird für das berufliche Alltagshandeln, in welche Richtung auch immer, nicht operationalisiert. Ein Selbstbewusstsein gar, Angehörige einer Menschenrechtsprofession zu sein, habe ich kaum angetroffen. [...] Von den Kolleginnen und Kollegen, mit denen ich über das Verhältnis von Sozialer Arbeit und Menschenrechte geredet habe, kannten die meisten die Europäische Sozialcharta überhaupt nicht, einige wussten von ihrer Existenz, kannten den Inhalt aber nicht.« (Ebd. 2008: 35, 36, 43)

Ebenso würden Studierende, ihm zufolge, sich in ihren schriftlichen Arbeiten zur Praxis nicht auf konkrete menschenrechtsrelevante Begründungen beziehen: »Die rechtsphilosophischen und rechtshistorischen Dimensionen der großen Gesetze, die doch den beruflichen Alltag entscheidend mitbestimmen, sind im Bewusstsein der meisten VerfasserInnen von schriftlichen Arbeiten im Studium und im Promotionsverfahren nicht präsent.« (Kappeler 2008: 34) In seiner Rede zum 80. Geburtstag von Silvia Staub-Bernasconi im Jahr 2016 betont Kappeler zwar, dass die Charakterisierung der Sozialen Arbeit als eine Menschenrechtsprofession für das Professionsverständnis attraktiv sei, es jedoch unbestimmt bliebe, um welche normativen Ansprüche und kodifizierten Rechte es bei den Menschenrechten gehe und welche Bedeutung sie für die Soziale Arbeit innehätten (vgl. Kappeler zit. n. Rätz/Scherr 2019: 213f).

Der Sozialpädagoge Albert Scherr schließt sich dieser Kritik an und folgert daraus, dass diese konstatierte Unbestimmtheit dazu führe, den Menschenrechtsbegriff in der Sozialen Arbeit inflationär zu gebrauchen, letztlich einer Entwertung auszusetzen und somit auch politisch wenig erfolgversprechend einsetzen zu können (vgl. Scherr 2020: 329). Kappellers Forschungsarbeiten zur Geschichte der Sozialen Arbeit bestätigen, dass die Soziale Arbeit selbst an der Missachtung und Verletzung von Menschenrechten beteiligt war bzw. sein kann (vgl. ebd. zit.n. Rätz/Scherr 2019: 213f.; vgl. Scherr 2020: 328). Die Annahme eines Tripelmandats basiere daher auf »unklaren und zum Teil irreführenden Vorstellungen über die gesellschaftliche Position der Sozialen Arbeit.« (Scherr 2020: 328)

Kappeler führt dazu, wie folgt, aus: Die Soziale Arbeit »besteht auch aus gesetzlich regulierten und von der sog. Öffentlichen Hand finanzierten Institutionen und wird im Prinzip von den jeweils dominanten politischen Konstellationen gesteuert. Insofern ist sie »eine durch Gesetze, Finanzierung, Institutionen geregelte und verfasste Form staatlichen Handelns; [...]« (Ebd. zit.n. Rätz/Scherr 2019: 215)

Auch hier schließt Scherr an und konkretisiert Kappellers Position folgendermaßen:

»Denn bereits der staatlich zugewiesene Hilfeauftrag basiert auf normativen Annahmen darüber, was als erforderliche Hilfen und als zulässige Formen von Kontrolle und Sanktionierung gilt. [...] Das staatlich zugewiesene Mandat der Hilfe schließt folglich die Beachtung menschenrechtlicher Prinzipien ein, jedenfalls in Deutschland. Deshalb ist die vermeintlich klare Unterscheidung von drei Mandaten, die von drei unterschiedlichen Akteuren vergeben werden [...], zumindest missverständlich.« (Scherr 2020: 329)

Die Kritik, dass sich die Soziale Arbeit im Anspruch eine Menschenrechtsprofession zu sein, überfordern könnte und/oder zur Idealisierung neige kommt in einem Zitat vom Sonder- und Heilpädagogen Friedrich Albrecht besonders zum Ausdruck:

»Was veranlasst und berechtigt, so könnte man fragen, ein Fach wie die Soziale Arbeit dazu, sich über die Menschenrechte zu legitimieren? Wird hier das Anspruchsniveau nicht zu hoch gehängt – sollen SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen zu globalen MenschenrechtswächterInnen [sic!] werden? Hat es vielleicht etwas mit Anmaßung zu tun, wenn eine Profession das höchste Gut auf dieser Erde für sich reklamiert – Soziale Arbeit: die Menschenrechtsprofession?« (Albrecht zit.n. Mührel/Röh 2008: 56)

Die knappe Skizzierung des kontroversen Menschenrechtsdiskurses zeigt deutlich, dass die ethisch normative, wissenschaftlich-theoretische und berufspolitisch begründete Auffassung von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession weitgehend gewürdigt wird und anerkannt ist, jedoch aber auch jener Standpunkt nicht vereitelt

werden kann und in den Blick genommen werden muss, welcher die Relevanz der Menschenrechte für die Profession vorrangig in ihrem staatlichen Mandat und der Finanzierung begründet sieht (vgl. Weser 2020: 101). Dazu veranschaulicht der deutsche Schriftsteller Matthias Weser in seinem Beitrag *Neue Perspektiven auf alte Debatten: Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession* in der Zeitschrift *Widersprüche* die Unterschiede beider Betrachtungsweisen von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession, wie folgt:

Tabelle 6: Betrachtungsweisen von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession (vgl. Weser 2020: 101)

	Menschenrechtsprofession nach Staub-Bernasconi	Menschenrechts-Verpflichtung aufgrund des staatlichen Mandats
Verpflichtet durch	Selbstverpflichtung	Staatliches Mandat
Funktion der Menschenrechte für die Soziale Arbeit	Identitätsstiftendes Merkmal der Profession	Menschenrechtsbezug ist keine Besonderheit der Sozialen Arbeit
Fokus	Kritik an Gesetzen	Subjektive Rechte der Adressat*innen
Bedeutung für professionelles Handeln	Für gesamtes berufliches Handeln	Fokussierung auf zentrale Rechte
Zentrale Bezugsebene	Individuelle Fachlichkeit	Strukturelle Voraussetzungen für menschenrechtskonforme Arbeit
Betrachtungsweisen von Menschenrechten für Soziale Arbeit	Einbezug der Menschenrechte in die Theorien Sozialer Arbeit	Kritische Reflexion der Tätigkeit Sozialer Arbeit aus Sicht der Menschenrechte

Weser argumentiert, dass die Menschenrechte vorrangig aufgrund des staatlichen Mandats und erst nachrangig aus einer normativen Selbstbestimmung für die Profession bedeutend sind (vgl. ebd. 2020: 101). Wie bereits beleuchtet, erlaubt der Bezug zu den Menschenrechten als Selbstbestimmung der Profession ein Urteilen auf Basis ethischer Rechtfertigung und ein Abweichen von rechtlichen Bestimmungen, indem solche als illegitim bewertet werden, wenn sie nicht mit den Menschenrechten vereinbar sind (vgl. Weser 2020: 102; vgl. Staub-Bernasconi 2018: 118f).

Der Bezug zu den Menschenrechten auf Basis des staatlichen Auftrages beinhaltet das Hervorheben des Rechtscharakters von Menschenrechten, der den verabschiedeten und von den Staaten ratifizierten Menschenrechtskonventionen inne-

wohnt und Nationen in die Pflicht nimmt, ihre Gesetzgebung in Einklang mit den Menschenrechten zu bringen (vgl. Weser 2020: 105). Somit sind nicht nur sozialarbeiterische Dienstleistungen, sondern alle staatlich mandatierten Aufgaben den Menschenrechten verpflichtet und dadurch »in einer Position, dass sie im Rahmen ihrer Tätigkeit Menschenrechte direkt verletzen können, oder möglicherweise ihrer Schutzpflicht bei Verletzungen durch Dritte nicht nachkommen.« (Weser 2020: 107)

Eine menschenrechtliche Verpflichtung, die sich allein schon aus dem staatlichen Mandat der Sozialen Arbeit ergibt, schränkt eine Überprüfung, ob in den Handlungsfeldern menschenrechtskonform agiert wird, nicht auf das individuelle Handeln von Personen ein, sondern umfasst auch die Analyse struktureller Rahmenbedingungen hinsichtlich ihrer Menschenrechtskonformität (vgl. Weser 2020: 109). An dieser Stelle ist festzuhalten, dass beide Ansichten für die vorliegende Arbeit bedeutend sind und nicht in Konkurrenz zueinander gebracht, sondern vielmehr ins Bewusstsein gerückt werden, um entsprechende Schlussfolgerungen für die Menschenrechtsbildung von Sozialarbeiter*innen anstellen zu können. Hier kann nicht von der Hand gewiesen werden, dass Studierenden der Sozialen Arbeit beide Betrachtungsweisen von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession, vergegenwärtigt werden müssen, um Implikationen, die sich daraus für die bevorstehende Praxis ergeben, zugänglich zu machen.

Diese Erkenntnis schließt sich an Manfred Kappellers Befund in seiner Festrede für Silvia Staub-Bernasconi an, dass es darum geht

»die Professionellen in der Sozialen Arbeit für die in ihr stattfindenden Menschenrechtsverletzungen zu sensibilisieren, sie ohne Vorbehalte öffentlich aufzudecken, ihre Opfer zu unterstützen und potentiell Bedrohte zu schützen. Also die Menschenwürde und die Menschenrechte als Maximen für ihr Handeln in den Praxisfeldern und Institutionen der Sozialen Arbeit zu begreifen, den Zumutungen der dominanten Sozialarbeitspolitik, die man im Prinzip des »Förderns und Forderns« und seiner ökonomistischen Begründungen zusammenfassen kann, zu widerstehen. M.E. geht es um die Orientierung möglichst vieler der in der Sozialen Arbeit handelnden Professionellen an den Menschenrechten« (Kappeller zit.n. Rätz/Scherr 2019: 215).

6.3 Résumé zur Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession

In einem ersten Schritt wurde gezeigt, dass das Professionsverständnis von Sozialer Arbeit als eine Menschenrechtsprofession sowohl in der Praxis als auch in der Disziplin auf eine weit zurückreichende Tradition im Handeln blickt. Wie eng die Orientierung an der Menschenwürde und den Menschenrechten mit der Sozialen

Arbeit verknüpft werden kann zeigt sich weltweit aus den unterschiedlichen Wirkungsbereichen namhafter Wegbereiter*innen der Profession.

Nichts desto trotz konnte in einem zweiten Schritt in der Darstellung des Status Quo zum Professionsverständnis sichtbar gemacht werden, dass es neben eindeutigen Bekenntnissen bedeutender Vertreter*innen der Profession und Institutionen zur Auffassung von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession auch Vorbehalte und kontroverse Ansichten gibt. Hierbei kann jedoch festgestellt werden, dass sich diese in keinem Fall als allgemeine Kritik an der Menschenrechtsidee verstehen lassen, sondern sich vielmehr darauf beziehen, dass es zu sehr im Ungefähren bliebe, in wie fern sich die Soziale Arbeit über Menschenrechte legitimieren lässt und bei Studierenden und Praktiker*innen wenig Bewusstsein und Kenntnis von menschenrechtsspezifischen Aspekten ihrer Arbeit feststellbar ist. Wie wichtig dies jedoch ist konnte mit der skizzierten Entwicklung des Tripelmandates und dem daraus resultierenden herausfordernden Spannungsfeld für das sozialarbeiterische Handeln erläutert werden. An dieser Stelle ist nicht (mehr) von der Hand zu weisen, dass bereits in der Ausbildung zukünftiger Sozialarbeiter*innen die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem dritten Mandat sowie einer fundierten Berufsethik unverzichtbar und notwendige Konsequenz ist. Angehende Sozialarbeiter*innen müssen auf das Spannungsverhältnis, das sie in ihrer Berufsausübung erwartet vorbereitet und zum Umgang damit auf dem Hintergrund des Berufskodex, der die Menschenrechte als Handlungsnormativ anerkennt, befähigt werden. Es muss spürbar gemacht werden, wie es sich anfühlt, moralischen Konflikten und/oder ethischen Dilemmata (vgl. Abschnitt 7.1.2) ausgesetzt zu sein und geübt werden, wie man auf Basis nachvollziehbarer ethischer Begründung und Rechtfertigung professionell urteils- und handlungsfähig ist bzw. bleibt (vgl. Abschnitt 7.3). Ferner müssen Sozialarbeiter*innen ihren professionsethischen Auftrag kennen und als Handlungsnormativ anwenden lernen, um beurteilen zu können, ob mit den Aufträgen verbundene Erwartungen noch verantwortbar sind (vgl. Staub-Bernasconi 2019: 11, 13; vgl. Fritzsche 2009: 183f.; vgl. Fritzsche et.al. 2017: 74; vgl. Abschnitt 6.2.1).

Der ausgeführten Kritik, die Auffassung der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession stecke auf einer Metaebene fest, sei zu abstrakt und unbestimmt und/oder neige zu einer Überforderung und Idealisierung der Profession könnte ebenso bereits in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen entgegengewirkt werden: indem die menschenrechtlichen Verpflichtungen, die sich aus den Betrachtungsweisen der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession für die jeweiligen Handlungsfelder ergeben, konkret benannt und erarbeitet werden, indem professionelles Handeln hinsichtlich der menschenrechtlichen Relevanz diskutiert und operationalisiert wird, indem sichtbar gemacht wird, welche Möglichkeiten Professionist*innen auf individueller sowie struktureller Ebene haben, um die Menschenrechte zu wahren, anzuwenden und im Rahmen ihres Bildungsauftrages verbreiten zu können.

Nachdem nun beleuchtet wurde, welche Fähigkeiten in Zusammenhang mit der Auffassung von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession im Rahmen der Ausbildung zu entwickeln sind wird im folgenden Kapitel dem professionellen ethischen Urteilen und Handeln auf den Grund gegangen.

7. Urteilen und Handeln innerhalb der Menschenrechtsprofession

»Ethik und damit die Fragen, welche Prämissen einem professionellen moralischen Handeln zugrunde liegen, wie ethisch reflektierte Entscheidungen getroffen und professionell moralisch gehandelt wird, bilden die Matrix sozialer Berufe.«

Ruth Großmaß und Gudrun Perko

Um die Auffassung von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession in die Praxis der Sozialen Arbeit transferieren zu können benötigt es entsprechende Fähigkeiten, die insbesondere in der professionellen Urteils-, Entscheidungs- und Handlungskompetenz angenommen werden. In einem ersten Schritt findet daher eine theoretische Annäherung an ethische Grundlagen und Aspekte der Sozialen Arbeit statt, gefolgt von einer begrifflichen Klärung von Ethik und Moral. Es werden ferner die Gründe und Situationen erörtert, die die Auseinandersetzung mit ethischen Implikationen der Profession dringend notwendig machen. In einem zweiten Schritt werden Erkenntnisse zur Moralentwicklung nachgezeichnet. Hier wird insbesondere auf das Stufenmodell aus der umfangreichen Arbeit von Lawrence Kohlberg (1927–1987) eingegangen und beleuchtet, inwiefern dieses Modell für eine ethische Reflexion in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen nutzbar gemacht werden kann. In einem letzten Schritt wird dem Kern professionellen Urteilens und Handelns in der Sozialen Arbeit sowie der Entwicklung entsprechender ethischer Kompetenz auf den Grund gegangen.

7.1 Ethik und Moral in der Sozialen Arbeit

In den folgenden beiden Abschnitten werden Formen und Modelle moralischer bzw. ethischer Argumentation sowie eine Wertebasis für die sozialarbeiterische Praxis beleuchtet.

7.1.1 Begriffe, Formen und Argumentationsmodelle von Ethik und Moral

Ebenso wie bei der Bestimmung des Gegenstandes (vgl. Abschnitt 3.1) gibt es auch hinsichtlich der Ethik in der Sozialen Arbeit unterschiedliche, durchwegs kritisierbare Zugänge, die Thomas Schumacher, Professor für Philosophie in der Sozialen Arbeit an der Katholischen Stiftungshochschule in München, akzentuiert: Neben einer theologischen Ethik als Normativ für das Denken und Handeln in der Sozialen Arbeit in – historisch und kontemporär gesehen – kirchlichen Träger*innenschaften, stehen eine pathetische Haltung basierend auf der Wahrnehmung von Sozialer Arbeit als helfenden Beruf und eine advokatorische Ethik, die auf einer advokatorisch begriffenen Sozialen Arbeit gründet. Alle Ansätze scheinen zunächst berechtigt, haben jedoch auch ihre Unzulänglichkeiten, wie beispielsweise das Aussparen fachlicher Begründungsfiguren oder die Reduktion auf paternalistische oder pathetische Herangehensweisen (vgl. Schumacher 2013: 19).

Schumacher dazu:

»Man muss freilich sehen, dass all diese Versuche, Ethik als Thema für die Soziale Arbeit zu setzen, mit den Unschärfen im begrifflichen Verständnis dessen korrespondieren, was Soziale Arbeit ist.« (Ebd. 2013: 20; vgl. Abschnitt 3.1.)

Schlussendlich findet man in der Fachliteratur eine Vielzahl an Gründen für die hohe Relevanz von Ethik in der Sozialen Arbeit: Für die Soziale Arbeit als Praxis bzw. Beruf (vgl. Abschnitt 3.1.1) ist sie hinsichtlich der inneren Haltung und dem strukturellen Denken, für die Soziale Arbeit als Disziplin (vgl. Abschnitt 3.1.2) hinsichtlich der Möglichkeit zur Ausrichtung am Gegenstand der lebenswerten Gesellschaft und für die Profession selbst (vgl. Abschnitt 6.2.1) hinsichtlich der Bewertung gesellschaftlichen Wandels von großer Bedeutung und in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen deshalb bereits fest verankert (vgl. Schumacher 2013: 34; vgl. Großmaß/Perko 2011: 7; vgl. Maaser 2010: 17; vgl. Abschnitt 4.1.2).

Soziale Arbeit muss einerseits in der Lage sein, ihre Aufgaben und Ziele, zu denen die Wahrung der Menschenwürde sowie die Einhaltung und Verteidigung der Menschenrechte zählen (vgl. Abschnitt 3.1; vgl. Kapitel 5), öffentlich begründen sowie ethisch rechtfertigen und andererseits mit einem feststellbaren *moralischen Pluralismus* kritisch und konsensorientiert umgehen zu können (vgl. Maaser 2010: 16f.; vgl. Großmaß/Perko 2011: 18f.). Allein der Umstand, dass Soziale Arbeit unmittelbare Auseinandersetzung und Begegnung mit Menschen bedeutet, macht die ethische Dimension, insbesondere eine ethische Kompetenz als unverzichtbaren Teil der Handlungskompetenz zu einer *conditio sine qua non* (vgl. Eisenmann 2006: 40). In den Begegnungen sind es nicht nur die persönlichen Moralvorstellungen des Ge-

genüßers (hier: Adressat*innen der Sozialen Arbeit) und unterschiedliche Moralkodizes von Gesellschaften (vgl. exemplarisch Kohlfürst 2016: 26), die eine Rolle spielen und ein kritisches Nachdenken erfordern, sondern auch die persönlichen sowie professionellen Zugänge zu Werten und Normen von Sozialarbeiter*innen selbst.

Großmaß und Perko konstatieren dazu:

»In diesem Sinne sind die Professionellen sowohl mit ihren eigenen moralischen Werten konfrontiert als auch mit den der Anderen, sie müssen sich auf deren Lebenswelten und -bedingungen einlassen und immer auch klären, was es für die Anderen bedeutet, gut zu handeln oder ein glückliches Leben zu führen.« (Ebd. 2011: 28)

Schumacher plädiert daher für eine systematische Zusammenführung von Sozialer Arbeit und Ethik und hebt damit verbunden die Bedeutung der theoriebasierten Konzeption Sozialer Arbeit als eine Menschenrechtsprofession, insbesondere durch Silvia Staub-Bernasconi, hervor (vgl. Kapitel 6). Ihm zufolge ist es unabdingbar, sich zunächst über die Menschenrechte hinaus mit dem ethischen Charakter der Profession zu befassen (vgl. Schumacher 2013: 20) und »[...]«, dass Bedeutung und Funktion der Ethik in der Sozialen Arbeit erkannt und die Wirkweise ethischer Handlungskompetenz im Kern erfasst wurde.« (Ebd. 2013: 25) Spätestens hier wird deutlich erkennbar, wie untrennbar die Menschenrechte als Handlungsnormativ und die ethische Dimension in der Sozialen Arbeit sind.

Historisch gesehen existiert schon sehr lange ein Bewusstsein über die Relevanz von Ethik in der Sozialen Arbeit, welches einerseits auf der Forderung nach einer geklärten ethischen Grundhaltung, wie sie bereits in den Ethikkodizes der Berufsverbände formuliert ist (vgl. Abschnitt 6.2.1) und andererseits auf dem Anspruch, sich mit der ethischen Kompetenz im Rahmen der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen zu befassen, beruht (vgl. Schumacher 2013: 27).

Dazu halten Großmaß und Perko fest:

»Das erforderliche Wissen über Moral und Ethik sollte fester Bestandteil von Ausbildung und Studium sein [...] Der Transfer dieses Wissens in die Praxis, die Ausbildung der dafür erforderlichen »Klugheit« allerdings setzt den Austausch mit anderen und das Erlernen sowie die Einübung von Reflexion voraus – einer Reflexion, die auch selbstkritische Anteile hat und für Anregungen offen ist.« (Ebd. 2011: 44)

Vorab bedarf es aber nun einer grundsätzlichen begrifflichen Klärung der Termini *Ethik*, *Moral* und *Ethos*, denn keinesfalls handelt es sich dabei um Synonyme (vgl.

Großmaß/Perko 2011: 20). Mit der Ethik ist eine Reflexionsweise der Moral bzw. eine Wissenschaft über die menschliche, insbesondere moralische Handlungspraxis gemeint, »deren Aufgabe es ist, über Moral (Sitte) und Moralität (Sittlichkeit) zu sprechen und Vorschläge zum moralischen Handeln zu machen.« (Großmaß/Perko 2011: 20; vgl. Großmaß/Perko 2011: 31; vgl. Schmid Noerr 2012: 34; vgl. Eisenmann 2006: 36). Ethik bedeutet demnach, Werte und Normen kritisch zu reflektieren und menschliches Wollen und Handeln vor dem Hintergrund personen- und situationsbedingter Unterschiede wissenschaftlich zu analysieren (vgl. Maaser 2010: 12; vgl. Eisenmann 2006: 37). Unter der Moral werden ebendiese Werte, Normen und Regeln (Moralkodex) einer Gruppe, Gemeinschaft oder Gesellschaft verstanden (vgl. Großmaß/Perko 2011: 20). Während moralische Werte »theoretisch rekonstruierbare Hintergrundvorstellungen« darüber sind, »was für eine Person zu einem gelungenen Leben gehört oder woran eine vernünftig eingerichtete Gesellschaft zu bemessen ist«, sind Normen in Form von Geboten oder Verboten »handlungsleitende Anweisungen, die dazu dienen Werte zu realisieren oder gegenüber anderen Zielsetzungen zu schützen.« (Schmid Noerr 2012: 37) Die Moral basiert auf Grundsätzen, Bräuchen, Glaubenssätzen und gesellschaftlichen Gegebenheiten, die Einfluss auf das Handeln von Menschen nehmen (vgl. Eisenmann 2006: 38). Zusammengefasst sei in Bezug auf *Ethik* und *Moral* festgehalten, dass die Moral unmittelbar auf das praktische und sittliche Handeln bezogen und die Ethik eine theoretische Auseinandersetzung damit ist (vgl. Eisenmann 2006: 38).

Dem Terminus *Ethos* können vier Bedeutungen zugeschrieben werden, eine wertneutrale im Sinne von Gewohnheit, eine positiv wertende im Sinne von Tugend, eine auf eine soziale Gruppe bezogene im Sinne von Sitte und eine auf Individuen bezogene im Sinne von Denkweise. Daraus ergibt sich für die begriffliche Fassung vom Terminus *Ethos* folgende Matrix (vgl. Schmid Noerr 2012: 34):

Tabelle 7: Begriffliche Fassung von *Ethos* (vgl. Schmid Noerr 2012: 34)

	wertneutral beschreibend	positiv wertend
sozial	Üblichkeit, Brauch	Sitte, Sittlichkeit
individuell	Gewohnheit, Denkweise	Charakter, Tugend

Das *Ethos*, in der Fachliteratur auch übersetzt mit *ethischer Haltung*, umfasst demnach unterschiedliche Dimensionen von teils unreflektierten eingeübten Bräuchen und Gewohnheiten, die die Ethik kritisch reflektiert sowie prüfend und beur-

teilend in den Blick nimmt (vgl. Schmid Noerr 2012: 35, 125; vgl. Maaser 2010: 13; vgl. Großmaß/Perko 2011: 20).

In einem nächsten Schritt werden die als wesentlich erachteten Methoden, Begründungs- bzw. Argumentationsmodelle und Formen der Ethik zur Orientierung sowie besseren Einordnung skizziert. Vorausgeschickt wird, dass die Auseinandersetzung mit professioneller ethischer Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit, die eine moralische Urteils-, Entscheidungs- und Argumentationsfähigkeit einschließt, in der vorliegenden Arbeit vor dem Hintergrund einer (*moral-)*philosophischen modernen Ethik in Abgrenzung zu einer theologischen Ethik geschieht. Diese bezieht sich nicht auf ein Gottesbild, sondern versucht, ausgerichtet an Praxisfragen, Menschen in unterschiedlichen Bezugssystemen mit Deutungs- und Orientierungsarbeit zu unterstützen (vgl. Schumacher 2013: 50, 54; vgl. Eisenmann 2006: 54). Mit moralischem Urteil und/oder einer moralischen Handlung ist im weiteren Sinne die »Bindung moralischer Entscheidungen an vernünftige Überlegungen sowie die Begründung des Geltungsanspruchs von Regeln und Normen« (Großmaß/Perko 2011: 38f.) gemeint. »Dabei werden zwei Ebenen unterschieden, die Ebene der theoretischen Begründung von Normen und ethischen Zielen und die Ebene der Beurteilung gegebener Zustände oder möglicher Handlungen nach diesen Normen.« (Großmaß/Perko 2011: 39)

Hinsichtlich ihrer Methoden zur Beantwortung von Fragen nach moralisch gutem Handeln können die normative und deskriptive Ethik unterschieden werden, die sich an der Grundnorm, nämlich dass moralisches Handeln im Wohlverhalten gesehen werden muss, orientieren. Von dieser Grundnorm leiten sich, wie später noch gezeigt wird, unterschiedliche Begründungs- bzw. Argumentationsmodelle ab (vgl. Eisenmann 2006: 48).

Folgende Tabelle enthält eine Übersicht über Methoden und Bereiche der (moral-)philosophischen Ethik und ermöglicht eine erste Idee von ihrer Bedeutung für die Soziale Arbeit.

Tabelle 8: Einteilung der philosophischen Ethik (vgl. Großmaß/Perko 2011: 22)

Grundlagenethik	Praktische/angewandte Ethik
Normative Ethik »Was soll gelten?«	Sozialethik Soziale Gerechtigkeit etc.
Deskriptive Ethik Was gilt de facto?	Politische Ethik Demokratie, Machtverhältnisse etc.
Metaethik Frage nach dem ethischen Diskurs	Ökologische Ethik Nachhaltigkeit, Umwelt etc.
	Medizinische Ethik Patient*innenrechte, Gentechnologie etc.
	Ökonomische Ethik Wirtschaftliches Handeln, Nutzen
	Wissenschaftsethik Freiheit/Konsequenzen von Forschung

Die Seite der reinen Grundlagenethik umfasst die Methoden der Ethik. Die normative Ethik rückt entlang eines vorherrschenden Menschenbildes und rechtlichen Rahmens die Frage nach allgemeinen Kriterien, sogenannten Moralprinzipien guten Handelns, ins Zentrum des Interesses. Sie beruft sich auf Werte und Normen, die universell – im Sinne von interkulturell/auf alle Menschen bezogen – gelten (können), was eine absolute Gültigkeit und Legitimität impliziert (vgl. Großmaß/Perko 2011: 23; vgl. Schmid Noerr 2012: 62; vgl. Eisenmann 2006: 54). In Hinblick auf den vorliegenden Forschungsfokus werden die Menschenrechte als universell geltende Moralprinzipien erachtet (vgl. Abschnitt 5.2).

Die deskriptive Ethik beschreibt und erklärt »moralische Phänomene in wissenschaftlich-unparteilicher Perspektive« (Schmid Noerr 2012: 61), sogenannte Moralkodizes, Wertordnungssysteme und Rechtsordnungen einer Gesellschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt, die auf kulturelle Traditionen beruhen und inter-, intra- und transkulturell divergieren können. Dadurch wird unter anderem auch Wissen für die sozialarbeiterische Handlungspraxis generiert (vgl. Eisenmann 2006: 48f.; vgl. Großmaß/Perko 2011: 24).

Die Metaethik befasst sich mit dem ethischen Diskurs und ethischen Argumentationen zu unterschiedlichen ethischen Fragestellungen und Bereichen. Sie bezieht sich auf die deskriptive und die normative Ethik, hinterfragt Werte und Normen und fragt nach deren erkenntnistheoretischen und ontologischen Grundlagen (vgl. Großmaß/Perko 2011: 24f.; vgl. Eisenmann 2006: 54).

Die Seite der praktischen bzw. angewandten Ethik umfasst unterschiedliche Bereiche, wie das Soziale, Politische, Ökologische, Medizinische, Ökonomische und

Wissenschaftliche, die abhängig vom Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, Einfluss auf die darin ausgeübten sozialarbeiterischen Tätigkeiten haben (vgl. Großmaß/Perko 2011: 26f.). Großmaß und Perko fügen zwischen oben dargestellter Grundlagen- und praktischer Ethik noch die interkulturelle und feministische Ethik als Konzept und Antwort auf die in der (moral-)philosophischen Ethik vorherrschende »eurozentristische Verengung« sowie jener einer »quasi-selbstverständlichen männlichen Sicht auf die Welt« (ebd. 2011: 25) hinzu.

Nun wird aufgezeigt, wie sozialarbeiterisches Handeln in Hinblick auf dessen Prinzipien und Ziele ethisch entlang dreier, als gleichwertig zu betrachtender, Formen einer Grundnorm unterschiedlich begründet bzw. argumentiert werden kann (vgl. Eisenmann 2006: 57):

(1) Das teleologische Begründungs- bzw. Argumentationsmodell (*teleologische Ethik/Erfolgsethik*) richtet sich nach der Zweckmäßigkeit des Handelns aus und bezieht Ausgangspunkt und Ursache einer Handlung auf ein zielgerichtetes Ergebnis. Die Grundnorm lautet hier: »Ein Handeln wird erst durch das, was es hervorbringt, sittlich gut! [...]« (Eisenmann 2006: 58).

Diesem Modell werden ethische Richtungen, wie der Hedonismus (Streben nach Genuss/Lust = Ziel), der Eudämonismus (Streben nach Glück = Ziel) und der Utilitarismus (Streben nach dem größtmöglichen Glück für eine größtmögliche Zahl) zugerechnet. Wird mit dem Ziel der Unterstützung durch sozialarbeiterisches Handeln das beabsichtigte Ergebnis erreicht, so ist es ethisch wertvoll (vgl. Eisenmann 2006: 58).

(2) Das deontologische Begründungs- bzw. Argumentationsmodell (*Pflichtenlehre/Gesinnungsethik*) geht auf den deutschen Philosophen, Immanuel Kant (1724–1804), zurück und richtet sich in seiner Bewertung moralischen Handelns nach der inneren Motivation bzw. Einstellung von Handelnden, welche auf der Vernunftbegabung der Menschen in Unterscheidung vom Tier beruht, aus, wonach die Grundnorm lautet: »Ein Handeln wird erst durch die innere Einstellung, aus der heraus es begangen wird, sittlich gut! [...]« (Eisenmann 2006: 59)

Für die Soziale Arbeit bedeutet dieses Modell, von Grundannahmen einerseits der Hilfsbedürftigkeit und andererseits der Hilfsbereitschaft von Menschen auszugehen und nach innerer Überzeugung richtig zu handeln (vgl. Eisenmann 2006: 60).

(3) Das axiologische Begründungs- bzw. Argumentationsmodell (*Wertethik/Wertschätzungsethik*) richtet die Bewertung moralischen Handelns nach den Werten, die Menschen ihrem Handeln selbst zuschreiben aus. Die Grundnorm lautet hier: »Werte und die strikte Orientierung an ihnen sind das allgemeingültige Prinzip ethisch guten Handelns! [...]« (Eisenmann 2006: 61)

Diesem Ansatz zufolge erschließen sich Werte nach einem *Wertfühlen* und nicht auf Basis rationaler Überlegungen, was einen durchaus subjektiven Impetus beinhaltet. Für die Soziale Arbeit ist hier die Fähigkeit zur Empathie – des Hineinfühlens in die Adressat*innen – von zentraler Bedeutung (vgl. Eisenmann 2006: 61).

Zentrale Grundlagen für ein Nachdenken über und den Diskurs innerhalb der angewandten Ethik, wozu auch der Bereich der sozialarbeiterischen Praxis zählt, stellen die unterschiedlichen (moral-)philosophischen Positionen, die bereits in den dargestellten Begründungs- und Argumentationsmodellen moralischen Handelns angedeutet wurden, dar. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sind es die Ansätze der Tugendethik, Pflichtethik, Verantwortungsethik, des Utilitarismus, der feministischen Ethik u.a. die die ethische Argumentation und Bewertung sozialarbeiterischen Handelns beeinflussen und prägen. Die Vermittlung moralphilosophischer Grundlagen in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen wurde bereits als wichtig erkannt und in den Curricula der Studiengänge implementiert (vgl. Abschnitt 4.1). Obwohl die Kenntnis von moralphilosophischen Positionen als Voraussetzung zur Herausbildung einer professionellen ethischen Handlungskompetenz angenommen wird, wird in der vorliegenden Arbeit auf eine detaillierte Darstellung derartiger verzichtet, zumal sie weder in engem Sinne dem Erkenntnisinteresse begegnen (vgl. Abschnitt 1.2), noch dem hier gebotenen Rahmen gerecht werden würde. Dennoch erscheint ein exemplarischer Verweis zu diesbezüglich weiterführender Literatur als sinnvoll (vgl. exemplarisch Eisenmann 2006: 64–120; vgl. Pauer-Studer 2003).

7.1.2 Wertebasis und Handlungsnormativ in konfligierenden Situationen

Die sozialarbeiterische Praxis ist sehr komplex, mit Eingriffen in die Privat- und Intimsphäre von Menschen verbunden und bedarf diesbezüglich einer herausfordernden Verknüpfung von Wissen, Können und der ethischen Dimension (vgl. Großmaß/Perko 2011: 28; vgl. Eckstein/Gharwal 2016: 18; vgl. Abschnitt 7.3). Neben einem intensiven Diskurs zu den Menschenrechten als geeignetes Wertefundament und Handlungsnormativ in der Sozialen Arbeit sowie der zunehmenden Formulierung moralischer und an den Menschenrechten ausgerichteter Ansprüche in Leitbildern sozialer Institutionen sind, wie bereits erörtert, Ethikkodizes vom internationalen und nationalen Berufsverbänden formuliert worden, die sich an den Menschenrechten als universelle Wertebasis orientieren (vgl. Thiersch 2015b: 1058; vgl. Abschnitt 6.2).

Den beiden Philosophinnen und Ethik-Dozentinnen Ruth Großmaß und Gudrun Perko zufolge, können diese jedoch nur als »ein Bemühen um die Herstellung eines gemeinsamen Berufsethos« und als eine Dokumentation des Diskussionsprozesses zur Berufsethik gedeutet werden, ermöglichen aber keine konkrete Ablei-

tung geregelter und normativer Herangehensweisen für die Praxis (vgl. ebd. 2011: 28–30). Zudem sei nicht hinreichend untersucht, ob Sozialarbeiter*innen, die bereits in der Praxis tätig sind, überhaupt Kenntnis und Bewusstsein über Ethikkodizes und deren Inhalte haben und sich diese für ihr professionelles Handeln nutzbar machen (vgl. Eckstein/Gharwal 2016: 20). Dennoch ist die Auseinandersetzung und Reflexion mit den darin festgehaltenen Prinzipien und Handlungsrichtlinien für die Professionalisierung Sozialer Arbeit unausweichlich, konstatiert in ihrer Dissertation die österreichische Sozialarbeiterin und Ethik-Professorin an der FH Oberösterreich, Iris Kohlfürst (vgl. ebd. 2016: 87).

Das diesbezügliche Theorie-Praxis-Verhältnis beschreiben Großmaß und Perko, wie folgt:

»Während Theoretiker_innen [sic!] dafür plädieren, dass moralisches Entscheiden und Handeln erst durch die Reflexion und den Einbezug von ethischen Theorien zu einem beruflich-professionellen Handeln wird, begründen Praktiker_innen [sic!] nicht selten mit Zeitknappheit und Ressourcenmangel die Unmöglichkeit ethische Theorien in der Praxis heranzuziehen. Nicht selten bleiben sie ganz unbeeindruckt von Ethiken, da sie annehmen, als »Helfende« per se schon »gut« zu handeln.« (Ebd. 2011: 31)

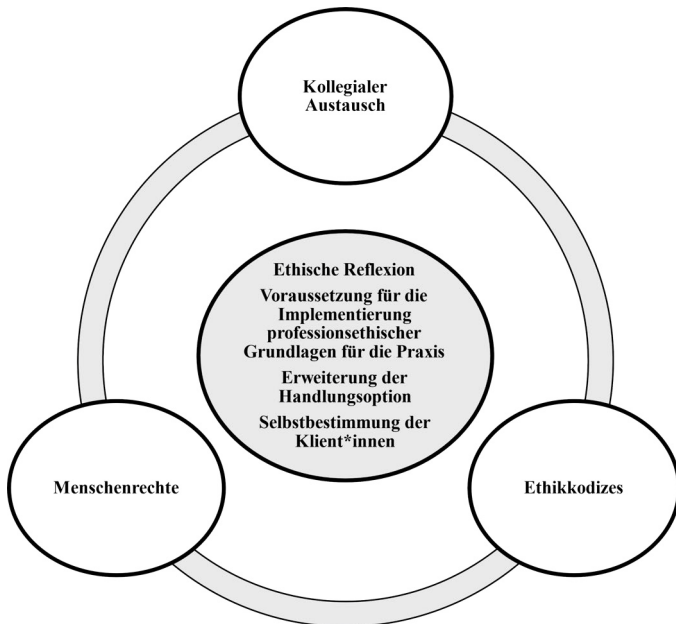
Die Komplexität und Relevanz ethischer Implikationen im professionellen Handeln zeichnet sich in der Fallarbeit innerhalb aller drei Methoden der Sozialen Arbeit (Einzelfallhilfe – Gruppenarbeit – Gemeinwesenarbeit) ab. Besonders Herausforderungen innerhalb zweier Typen von Handlungssituationen, die allgemein als *konfligierende Situationen* bezeichnet werden können, begründen die Notwendigkeit der Herausbildung ethischer Kompetenz (vgl. Schumacher 2013: 15f.):

(1) Ethische bzw. moralische Dilemmata: Dabei handelt es sich um Situationen, in denen handelnde Personen (hier: Sozialarbeiter*innen) zwischen zwei (oder mehr) widersprüchlichen moralischen Anforderungen stehen, von denen keine die andere außer Kraft setzt. Wichtige Werte und Normen blockieren sich hier somit gegenseitig. (2) Moralische Konflikte: Diese ergeben sich, wenn eine ethische Entscheidung zu einer Handlungssituation bereits begründet getroffen werden konnte, jedoch fachliche, ökonomische oder rechtliche Rahmenbedingungen diese blockieren (vgl. Großmaß/Perko 2011: 42). Sich gerade in Verbindung mit ethischen Dilemmata und moralischen Konflikten nicht eingehend mit professionellen Werten und Grundhaltungen auseinanderzusetzen verhindert professionelle und legitimierbare Positionierungen sowie fortschreitende Professionalisierungsprozesse in der Sozialen Arbeit (vgl. Eckstein/Gharwal 2016: 18).

Die beiden österreichischen Sozialarbeiter*innen, Nina Eckstein und Dunja Gharwal, befassten sich im Zuge ihrer Masterarbeiten an der FH St. Pölten einer-

seits mit der Fragestellung, in wie fern Menschenrechtsbezüge Handlungsoptionen für Sozialarbeiter*innen im ersten Typus konfligierender Situationen, nämlich in ethischen Dilemmata, im Rahmen der Fallarbeit eröffnen und andererseits in wie fern diese als Ressource im Sinne der Erweiterung ethischer Reflexion dienen können. Ihr Erkenntnisinteresse bestand darin, die Wirkungskraft, aber auch die Grenzen und Hürden eines menschenrechtsbezogenen Handlungsnormatives in der Praxis an Beispielen ethischer Dilemmata hervorzuheben und sichtbar zu machen. Als Ausgangspunkt für eine methodische Umsetzung der Menschenrechtsorientierung in derartigen komplexen Situationen erachten sie den Rückgriff auf Berufskodizes sowie menschenrechtliche Bezugsdokumente als Argumentationsgrundlage innerhalb eines kollegialen Austausches und visualisieren ihren konzeptuellen Vorschlag in Form einer Handlungstrias folgendermaßen (vgl. ebd. 2016: 15–22):

Abbildung 19: Handlungstrias für menschenrechtsorientiertes Handeln (Gharwal et.al. zit.n. Eckstein/Gharwal 2016: 22)



Beide Handlungsebenen der Sozialen Arbeit adressierend – die individuelle wie systemische – zeigen die Autorinnen am Beispiel des Handlungsfeldes Sozialer Arbeit und Behinderung auf, wie durch die Identifikation und das Heranziehen diesbezüglich relevanter menschenrechtlicher Bezugsdokumente und in Berufsko-

dizes enthaltener Bestimmungen eine systematische fundierte ethische Reflexion und Argumentation innerhalb kollegialen Austausches in der Praxis stattfinden und das Selbstverständnis bzw. die professionelle Identität, im Sinne Angehörige*r einer Menschenrechtsprofession zu sein, fördern kann (vgl. Eckstein/Gharwal 2016: 23). Ferner gelingt es ihnen, anhand eines konzipierten dreistufigen Umgangs mit einem beispielhaft skizzierten ethischen Dilemma im Handlungsfeld Sozialer Arbeit und Bildung, zu demonstrieren, wie der Bezug auf menschenrechtliche Dokumente und Berufskodizes ein ethisch fundiertes Abwägen von Handlungsoptionen sowie eine professionelle Weiterentwicklung ermöglicht: In einem ersten Schritt wird das (1) Dilemma formuliert, indem die konfligierenden Werte und Normen einander gegenübergestellt werden. In einem zweiten Schritt wird das Dilemma in (2) Menschenrechte und berufsethische Grundlagen übersetzt. In einem dritten und letzten Schritt werden im Rahmen eines kollegialen Austausches eine (3) Verhältnismäßigkeitsprüfung und Eingriffslegitimation vorgenommen und diskutiert (vgl. Eckstein/Gharwal 2016: 24f.).

Vor dem Hintergrund ihrer generierten Erkenntnisse, dass Sozialarbeiter*innen in der Praxis »wenig bis gar kein Wissen hinsichtlich menschenrechtlicher Dokumente oder Berufskodizes aufweisen«, der »Bezug zu menschenrechtlichen Aspekten in der Fallarbeit [...] nicht geläufig [...]« ist sowie das »fachliche Bewusstsein, einer Menschenrechtsprofession anzugehören [...] wenig ausgeprägt« (Eckstein/Gharwal 2016: 27) zu sein scheint und dem Ziel einer professionellen Stärkung ethischer Auseinandersetzung, formulieren Eckstein und Gharwal neben einem menschenrechtsspezifischen Anspruch an die sozialarbeiterische Praxis auch jenen an die Ausbildung von Sozialarbeiter*innen, wonach folgende Punkte mehr Beachtung finden sollen:

- Mehr Fokus auf die Menschenrechte und Berufskodizes
- Förderung des Verständnisses von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession
- Menschenrechtssensibilisierung und -bildung (vgl. ebd. 2016: 27).

Während Eckstein und Gharwal ihr Hauptaugenmerk auf menschenrechtsorientiertes Handeln in Situationen ethischer Dilemmata legen können eindrucksvolle Beispiele moralischer Konflikte vor dem Hintergrund neoliberaler Ökonomisierungstendenzen, in einer Sammlung unzähliger Erfahrungsberichte von Praktiker*innen von Mechthild Seithe und Corinna Wiesner-Rau – beide Psychologinnen und Sozialarbeiterinnen – nachgelesen werden (vgl. Seithe/Wiesner-Rau 2013). Eindrucksvoll schildern hier Sozialarbeiter*innen, welche moralischen Konflikte sich innerhalb des Anspruches eines Tripelmandates (vgl. Abschnitt 6.2.1) ergeben und wie damit subjektiv umgegangen wird. Die Autorinnen richten das Buch mit

den Erfahrungsberichten »an alle Vertreterinnen und Vertreter der Sozialen Arbeit, seien sie in der Praxis, in der Wissenschaft oder auch in der Leitung tätig. Es wendet sich außerdem an die Studierenden, die mit den Problemen, wie sie die Praktikerrinnen und Praktiker in den Texten beschreiben, schon morgen konfrontiert sein werden. [...]« (Ebd. 2013: 6)

7.2 Die Entwicklung von Moral

In den folgenden beiden Abschnitten wird nun das entwicklungspsychologische Stufenmodell zur Moralentwicklung von Lawrence Kohlberg skizziert und erörtert, in wie fern moralisches Urteilen und Handeln in Beziehung gesetzt werden kann.

7.2.1 Ansätze, Aspekte und das Stufenmodell von Lawrence Kohlberg

Wie bereits ausführlich aufgezeigt, müssen Sozialarbeiter*innen in der Lage sein, Lebenssituationen und Lebenslagen von Menschen zu bewerten sowie in komplexen konfligierenden Situationen moralisch urteils- und handlungsfähig zu sein. Die Beurteilung konkreter Situationen und Handlungsoptionen unter Berücksichtigung ethisch begründbarer Normen ist Teil ihres beruflichen Alltags. Dazu braucht es Theorien und Konzepte, die vor dem Hintergrund einer Ethik als *Idee vom guten Leben* und als *Idee vom richtigen Handeln* aufgrund ihrer Schlüssigkeit das Handeln in der Praxis legitimieren und nachvollziehbare Argumente für Handlungsempfehlungen darstellen (vgl. Schumacher 2013: 34f.; vgl. Großmaß/Perko 2011: 39f.). Wie bereits mehrfach erwähnt werden hier in Hinblick auf ein derartiges Konzept die Menschenwürde und die Menschenrechte als Handlungsnormativ in den Fokus genommen (vgl. Abschnitt 5.1 und 5.2).

Mit welchen moralischen Werten, Regeln oder Prinzipien grundsätzlich Menschen ihr Handeln in Beziehung setzen ist eng verbunden mit ihrer persönlichen Identität und deshalb in weiterer Folge mit individuellen wie auch kollektiven Bildungsprozessen (vgl. Reinhardt 2014: 329). Wie sich zunächst moralische Urteils- und Handlungsfähigkeit auf persönlicher Ebene entwickelt und auf Basis welcher theoretischen Erkenntnisse zur Moralentwicklung in weiterer Folge professionelle Reflexionsprozesse stattfinden (können) wird im sozialarbeiterischen Fachdiskurs, insbesondere in Zusammenhang mit der ethischen Dimension der Profession, kaum thematisiert. Das gibt Anlass zur Verwunderung, zumal man in der Sozialen Arbeit, insbesondere auf individueller Ebene, auf divergierende Moralauffassungen beteiligter Akteur*innen trifft (vgl. Schmid Noerr 2012: 120; vgl. Großmaß/Perko 2011: 28).

So könnte es beispielsweise, Schmid Noerr zufolge, Sozialarbeiter*innen

»[...] nützen, etwas über die Entwicklung des moralischen Bewusstseins bei Kindern und Jugendlichen zu wissen. Dann könnte sie sich [hier: die Sozialarbeiterin: Anm. der Autorin] bei ihrer Arbeit gezielt auf die jeweils subjektiv angenommenen Kriterien für Gut und Böse, Richtig und Falsch beziehen. [...] Je nachdem, auf welcher Stufe sich ein Jugendlicher in seiner Moralentwicklung befindet, wird er für unterschiedliche Gründe und pädagogische Maßnahmen empfänglich sein. Und pädagogisch ist es ratsam, die Moralentwicklung dieser Stufenfolge entsprechend zu fördern und zu versuchen, sie entsprechend anzuheben.« (Ebd. 2012: 60f.)

Gerade diese Feststellung von Schmid Noerr verdeutlicht die Notwendigkeit, die Auseinandersetzung mit Erkenntnissen zur Moralentwicklung bereits in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen aus zweierlei Gründen zu ermöglichen: Einerseits um die persönliche Moral von (zukünftigen) Sozialarbeiter*innen vor einem theoretisch fundierten Hintergrund zu reflektieren und andererseits, um ein Verständnis und Bewusstsein über Moralauffassungen von Adressat*innen der Sozialen Arbeit zu erlangen.

Bei der Frage nach der Entwicklung von Moral handelt es sich überwiegend um eine entwicklungspsychologische (vgl. Schmid Noerr 2012: 120). Bereits seit einem Jahrhundert wird dazu jedoch aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven geforscht. Neben kognitiven Aspekten der Moralentwicklung werden zunächst jene verdeutlicht, die für den Aufbau einer moralischen Haltung als Teil der Persönlichkeitsstruktur aus verschiedenen Ansätzen heraus als notwendig erachtet werden:

- (1) Eine Atmosphäre von Fürsorge und Gerechtigkeit im Rahmen von Erziehungs- und Sozialisationsprozessen im Leben von Menschen.
- (2) Die Gewöhnung an wiederkehrenden Verhaltensweisen im Rahmen alltäglicher Interaktionen. Dazu bereits Aristoteles: »Durch das Verhalten in den Alltagsbeziehungen zu den Mitmenschen werden die einen gerecht, die anderen ungerecht. [...] Mit einem Wort: aus gleichen Einzelhandlungen erwächst schließlich die gefestigte Haltung« (Aristoteles zit. n. Schmid Noerr 2012: 125)
- (3) Belohnungs- und Bestrafungsmechanismen: Behaviorist*innen verfolgen den Ansatz, dass bestimmtes Verhalten durch Belohnung und Bestrafung in Form eines Reiz-Reaktions-Schemas konditioniert werden kann. Neuere Ansätze befassen sich mit der Komplexität der Wechselwirkung von Individuum und Umwelt und weisen auf die unzureichende Treffsicherheit von Konditionierungen hin. Dennoch stehen Belohnung und Bestrafung in Zusammenhang mit der Moralentwicklung.

- (4) Eine Identifizierung mit Idealen, Wunschbildern, Geboten und Verboten wichtiger Bezugspersonen. Insbesondere psychoanalytische Ansätze gehen von der Ausformung eines moralischen Gewissens auf Basis unangenehmer Schuldgefühle bei Normverletzungen sowie Beobachtungen vom »richtigen« Handeln innerhalb unterschiedlicher Sozialisationsinstanzen aus. Werden Vorbilder in ihren Handlungen oder Praktiken als widersprüchlich erlebt, wirkt sich das auch in Form einer widersprüchlichen Moralentwicklung aus.
- (5) Ein verständnisvoller Erziehungsstil begünstigt den Aufbau einer moralischen Haltung ebenso wie die argumentative Erklärung von Forderungen, Normen und Lösungsmöglichkeiten im Falle konfligierender Werte (vgl. Schmid Noerr 2012: 125–129).

Neurowissenschaftliche Ansätze bemühen sich um einen Erkenntnisgewinn zur Lokalisation des Moralischen im Gehirn von Menschen und untersuchen, welche neuronalen Reaktionsmuster sowie emotionalen Bewertungen in Zusammenhang mit Umweltreizen stehen, die zu einer Abspeicherung von Werten führen. Dem deutschen Neurowissenschaftler und Psychiater, Manfred Spitzer, zufolge, braucht der Mensch »zum Erlernen sozial kompetenten, moralisch richtigen Handelns [...] länger als zum Erlernen jeglicher anderen höheren geistigen Leistung. Aus neurobiologischer Sicht ist das Gehirn sogar darauf angelegt, Werte erst spät zu lernen. [...] Was man in der sechsten oder siebten Klasse jedoch nicht kann, ist ein vorhandenes, gereiftes System von Intuitionen im Hinblick auf Bewertungen auf den Begriff bringen. Eine Wertediskussion kann man in der siebten Klasse nicht wirklich führen.« (Spitzer zit.n. Schmid Noerr 2012: 129).

Um unterschiedliche Vorstellungen von Moral in ihrer Orientierung verstehen und einordnen zu können wird hier auf die Stufentheorie der Moralentwicklung vom wohl einflussreichsten und bekanntesten amerikanischen (Moral-)Psychologen und Erziehungswissenschaftler, Lawrence Kohlberg, eingegangen. Es will gezeigt werden, wie seine Theorie als Reflexionsfolie für Moralvorstellungen und weiterführend für die Befähigung zum menschenrechtsorientierten Urteilen und Handeln im Rahmen der Menschenrechtsbildung nutzbar gemacht werden kann.

Die Auseinandersetzung mit Kohlbergs Theorie, die auf einem entwicklungspsychologischen Ansatz in Bezugnahme auf den Interaktionismus und Strukturalismus beruht (vgl. Garz 2008: 88), geschieht im deutlichen Bewusstsein darüber, dass seine Arbeiten spätestens seit den 1960er Jahren auf vielseitige Kritik aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Feldern gestoßen sind (vgl. Becker 2011: 11; 19). Hier soll nicht eine systematische Aufarbeitung der jahrzehntelangen Kohlberg-Forschung (1960er-1980er Jahre) und -kritik skizziert werden, wie sie exemplarisch bei Becker (vgl. ebd. 2011) zu finden ist, sondern eben nur jene Erkenntnisse Kohlbergs herausgehoben werden, die als relevant und bedeutend für Sozialarbei-

ter*innen in Bezug auf ein bewusstes kritisches Nachdenken über Moral erkannt werden.

Bereits der deutsche Philosoph, Immanuel Kant (1724–1804), beschrieb zwei Begriffe moralischen Handelns. Während die *Legalität* eine äußere Konformität mit vorhandenen Regeln und Normen impliziert meint die *Moralität* ein Verhalten basierend auf der inneren Übereinstimmung mit einer Regel (vgl. Schmid Noerr 2012: 130). Entwicklungspsycholog*innen befinden Kants duales Begriffsverständnis der Moral als zu strikt (vgl. Schmid Noerr 2012: 130) und so versteht Kohlberg – in Anlehnung an Kant – die Entwicklung von Moral erweitert »als die zunehmende Internalisierung grundlegender kultureller Regeln [...]«, wobei er drei wesentliche Aspekte der Internalisierung hervorhebt, nämlich »die Verhaltens-, die Gefühls- und die Urteilsdimension moralischer Handlungen« (Kohlberg 2017: 7f.).

Während in der ersten Dimension der *moralische Charakter*, der durch gesellschaftlich bestimmtes tugendhaftes Verhalten gekennzeichnet ist im Zentrum wissenschaftlicher Arbeiten steht befassen sich in der zweiten Dimension Forscher*innen – vorzugsweise Psychoanalytiker*innen und Lerntheoretiker*innen – mit dem *moralischen Gewissen*. In der dritten Dimension werden die Fähigkeit moralischen Urteilens und seiner Begründbarkeit fokussiert. Kohlberg macht die dritte Dimension zum hauptsächlichen Gegenstand seiner Forschungstätigkeit und schließt an vorangegangene Arbeiten vom Schweizer Biologen und Pionier der kognitiven Entwicklungspsychologie, Jean Piaget (1896–1980), an (vgl. Kohlberg 2017: 8). Sein Interesse gilt zunächst dem »Ursprung der spezifisch moralischen Vorstellungen und Emotionen beim Kind [...]« (ebd. 2017: 17) und damit verbundenen typischen, regelhaften Trends in deren Veränderung sowie deren Auswirkung auf moralisches Handeln unter den Bedingungen von Konflikt und Versuchung (vgl. ebd. 2017: 17).

Während einige Psycholog*innen und Soziolog*innen ihre Arbeiten auf der Annahme fundieren, dass die Moral »ein System von Werten und Regeln« sei, »die durch die Kultur gesetzt werden, [...]« (Kohlberg 2017: 18) und ihren Ursprung in der Achtung feststehender Regeln und Werte innerhalb einer Gesellschaft und somit auf Ebene der Gruppe hat (vgl. Kohlberg 2017: 19), folgen andere, wie Utilitarist*innen der Auffassung, dass »moralische Werte von erwachsenen Individuen hervorgebracht werden, die – im Besitze von Sprache und Intelligenz – die Handlungen anderer Individuen beurteilten« (Kohlberg 2017: 18), wonach Handlungen nach ihren Folgen für andere bewertet werden (vgl. Kohlberg 2017: 18). Kohlberg schließt in der Tradition Piagets (sowie George Herbert Mead (1863–1931), James Mark Baldwin (1861–1934), William McDougall (1871–1938)) mit einer dritten Konzeption von Moralität an, die zwischen diesen beiden Richtungen zu vermitteln mag. Demnach werden moralische Urteile und Gefühle, die »auf der Achtung vor dem Brauch, der Autorität und der Gruppe fußen« (Kohlberg 2017: 21) als eine frühere Phase oder Stufe in der Entwicklung von Moral eines Individuums und Beurteilungen von *richtig* und *falsch* in Hinblick auf Folgen von Handlungen für Andere sowie der Rückgriff

auf universelle Prinzipien und Gerechtigkeitskonzepte als eine spätere Phase der Moralentwicklung angesehen (vgl. Kohlberg 2017: 21; vgl. Garz 2008: 91).

So konstatiert Kohlberg folgendes:

»Beide, sowohl eine Moral der Achtung vor sozialer Autorität als auch eine autonome und rationale Moral, gehen aus der Entwicklung des Selbst hervor, vermittelt über einen Prozeß [sic!] der Übernahme von Rollen und Einstellungen anderer in Interaktionen, die nach institutionalisierten Mustern stattfinden.« (Ebd. 2017: 21)

Seine begriffliche Bestimmung von Moralität und Moralentwicklung lehnt er, wie bereits erwähnt, an eine formale neokantische Moraldefinition an, »nach der ein Urteil dann als moralisch bezeichnet werden kann, wenn es (a) präskriptiv ist, also eine kategorische Verpflichtung zum Handeln ausdrückt, und (b) verallgemeinerungsfähig (universalisierbar) ist, d.h. einen Standpunkt verkörpert, den jeder mit dem Problem konfrontierte Mensch einnehmen könnte oder sollte. [...] Bei Kants Moralbegriff steht die Achtung vor der Menschenwürde im Mittelpunkt, [...], jeden Menschen nur als Zweck in sich selbst und nie bloß als Mittel zu behandeln« (Kohlberg 2017: 239f.).

Kohlberg zufolge stehen die kognitive Entwicklung von Menschen und die Moralentwicklung in engem Zusammenhang, wonach einem Kind, ausgehend von einer zunächst amoralischen Stufe, erst mit zunehmender intellektueller Heranreife und der Erfahrung von Rollenübernahme innerhalb der Peerguppe eine differenzierte Wahrnehmung der Herkunft von Regeln gelingt. Erst im Alter zwischen 8–10 Jahren sei – in verschiedenen Kulturen – eine autonome Moral (selbstbestimmte Moral, Orientierung an Fairness, Gleichheit und Reziprozität) in Abgrenzung zu einer heteronomen (fremdbestimmte Moral, Orientierung an Regeln und Autorität) bei Kindern feststellbar. Die begriffliche Unterscheidung einer autonomen und heteronomen Moral geht bereits auf Jean Piaget zurück (vgl. ebd. 2017: 21ff., 33, 124, 277; vgl. Schmid Noerr 2012: 131f.). Auf Basis einer systematischen Analyse von Interviews mit Kindern und Jugendlichen zu Handlungsentscheidungen in ethischen Dilemmata stellt Kohlberg sechs Stufen der moralischen Orientierung, die zu drei Hauptniveaus der Moralentwicklung zusammengefasst werden, fest. In späterer Folge arbeitet er die Bedeutsamkeit des Stufenmodells ebenso für das Erwachsenenalter heraus (vgl. Kohlberg 2017: 26, 50, 239; vgl. Garz 2008: 91; 101–106). In nachstehender Tabelle sind die Niveaus und Stufen des Modells übersichtlich dargestellt:

Tabelle 9: Sechs Stufen des moralischen Urteilens nach Lawrence Kohlberg (vgl. Kohlberg 2017: 126–132; vgl. Garz 2008: 101–106)

Niveau und Stufen		Inhalt der Stufen	Soziale Perspektive
Präkonventionelles Niveau (Kinder bis zum 9. Lj., Jugendliche und Straftäter*innen)	Stufe 1 Heteronome Moralität	An Strafe und Gehorsam orientiert. Ein Selbst, dem die Normen und Erwartungen äußerlich bleiben.	Egozentrischer Gesichtspunkt
	Stufe 2 Individualismus, Austausch	An instrumentellen Zwecken und am Austausch orientiert. Gesellschaftliche Regeln oder Erwartungen werden noch nicht verstanden.	Individualistische Perspektive
	Stufe 3 Erwartungen, Beziehungen, Konformität	An interpersonalen Erwartungen, Beziehungen und an Konformität orientiert. Ein Selbst, welches sich mit den Regeln und Erwartungen anderer, speziell der Autoritäten identifiziert und diese internalisiert.	Perspektive des Individuums, das in Beziehung zu anderen Individuen steht
Konventionelles Niveau (die meisten Jugendlichen und Erwachsenen der Gesellschaft)	Stufe 4 Soziales System, Gewissen	An der Erhaltung des sozialen Systems orientiert. Ein Selbst, welches einen Unterschied zwischen dem gesellschaftlichen Standpunkt und der interpersonalen Übereinkunft macht.	Perspektive des Individuums auf Menschen und Systeme
	Stufe 5 Sozialvertrag, individuelle Rechte	Am Sozialvertrag orientiert. Ein Selbst, welches gesellschaftliche Verhältnisse reflektiert und gruppen- oder staatsbezogene Standpunkte einnehmen kann.	der Gesellschaft vorgeordnete Perspektive
Postkonventionelles Niveau (Minorität von Erwachsenen, erst nach dem 20. Lj.)	Stufe 6 Stufe der universalen ethischen Prinzipien	An universellen ethischen Prinzipien orientiert. Ein Selbst, welches sich von Regeln und Erwartungen anderer unabhängig gemacht hat und seine Werte anhand von Prinzipien selbst definiert.	Perspektive eines moralischen Standpunktes

Um die Stufenzugehörigkeit von Personen zu bestimmen verwendet Kohlberg nach vorangegangenen Herangehensweisen, die sich als wenig geeignet erwiesen (*sentence scoring, story rating*) die Methode eines standardisierten Interviews zu ethischen Dilemmata zur Erhebung moralischen Denkens und eines standardisierten Leitfadens zur Auswertung nach Gegenstandsbereichen (*standardized issue scoring*) basierend auf einem hermeneutischen Ansatz. Folgende Gegenstandsbereiche bzw. Topoi definierte er für jede Moralstufe: (1) Gesetze und Regeln, (2) Gewissen, (3) Bindung/Affiliation, (4) Autorität, (5) Bürgerrechte, (6) Vertrag, Vertrauen und Tauschgerechtigkeit, (7) Bestrafung und Gerechtigkeit, (8) der Wert des Lebens, (9) Eigentum, (10) Wahrheit, (11) Sexualität und erotische Liebe. Anschließend wurde für jeden inhaltlichen Gegenstandsbereich die stufenspezifische Argumentation definiert. Nun konnte ein aus den Interviews generierter Text vor dem Hintergrund moralphilosophischer Bedeutungskategorien interpretiert werden. In diesem Zusammenhang wird unter *kognitiv* eine phänomenologische oder imaginative Rollenübernahme, die Suche nach logischen Beziehungen sowie die Bestimmung der Struktur einer Person in Bezug auf die Bedeutungen, die sie in der Welt findet, verstanden. Moralische Urteile beziehen sich damit auf moralische Bedeutungen in der Welt (vgl. Kohlberg 2017: 146–152, 227–230, vgl. Garz 2008: 112).

Gemeinsam mit Moshe M. Blatt publizierte Kohlberg Mitte der 1970er Jahre Forschungsergebnisse, die zeigen, dass die Diskussion von moralischen Konflikten und ethischen Dilemmata im Unterricht die Stufenentwicklung moralischen Urteilens fördert (vgl. Blatt/Kohlberg 1975; vgl. Kohlberg 2017: 104; vgl. Garz 2008: 91). Stellvertretende symbolische Erfahrungen, Prozesse der Rollenübernahme und die erweiterte Wahrnehmung des sozialen Systems sind bedeutende Parameter und fördern moralisches Urteilen insbesondere bis zur Stufe 4. Um ein prinzipienorientiertes Denken zu erreichen bedarf es der Fähigkeit, allgemeingültige Prinzipien als angemessen und als verbindliches Ideal (an)zuerkennen und die Bereitschaft, in Verpflichtung gegenüber sich selbst und der Gesellschaft danach zu handeln (vgl. Kohlberg 2017: 105, vgl. Garz 2008: 100f.).

In Anbetracht der Moral von Erwachsenen geht Kohlberg der Frage nach, ob es auch im Erwachsenenalter (noch) eine Moralentwicklung gibt bzw. ob »die allgemeine Stufenvorstellung der Kinderpsychologie, mit ihren biologischen Wurzeln, auch für die Beschreibung oder das Verständnis von Persönlichkeitsveränderungen nach Abschluss der biologischen Reifung taugt« (ebd. 2017: 45) und zieht den Schluss, dass man bei Erwachsenen von alterstypischen Entwicklungsaufgaben, wie z. B. der Eheschließung, Elternschaft, Entwicklung einer beruflichen Identität etc. ausgeht, deren Aufgabe ihre Bewältigung ist und damit verbunden charakteristische Einstellungsveränderungen einhergehen. Somit werden im Erwachsenenalter keine unumkehrbaren Stufen mehr angenommen, sondern die Lösung von Entwicklungsaufgaben betrachtet (vgl. ebd. 2017: 49). Seine Längsschnittstudien zeigen, dass im Erwachsenenalter keine neuen Formen moralischen Urteilens mehr hinzu-

kommen, allerdings Einstellungsveränderungen mit einer Stabilisierung auf einer Stufe und/oder einer zunehmenden Kongruenz von moralischem Urteilen und moralischem Handeln zusammenhängen (vgl. Kohlberg 2017: 59ff.).

Dazu Kohlberg:

»Bei der Stabilisierung der Moral im Erwachsenenalter scheint es sich also eher um eine zunehmende Angleichung von Überzeugungen und sozialer Rolle als um eine neuartige Integration von Erfahrungen und damit eher um einen »Sozialisationsprozess« oder »soziales Lernen« als um Entwicklung zu handeln.« (Ebd. 2017: 63)

Folglich findet im Erwachsenenalter Moralentwicklung statt, indem prozesshaft moralische Auffassungen und Erfahrungen koordiniert werden. Konflikte in Zusammenhang mit Moralvorstellungen und Erfahrungen stabilisieren die Stufenstruktur und führen zu einer zunehmenden Kongruenz moralischer Einstellung und moralischem Handeln (vgl. Kohlberg 2017: 78). »Es kommt zu einer stärkeren Integration im Gebrauch der Moralstufen sowie einer Integration des moralischen Denkens in den Lebenskontext.« (Kohlberg 2017: 78)

In Anbetracht persönlicher Erfahrungen eines Individuums wendet sich Kohlberg auch psychoanalytischen Theorien der Ich-Entwicklung zu, wie jener vom deutsch-amerikanischen Psychoanalytiker, Erik H. Erikson (1902–1994). In Gegenüberstellung seiner Stufentheorie mit dessen Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung, gelangt er zur Auffassung, dass Jugendlichen universelle ethische Prinzipien zwar bereits bewusst sein können, jedoch erst Erwachsene konsistent ethisch sein können. Um vom bloßen Bewusstsein über moralische Prinzipien zu deren Anwendung zu gelangen braucht es aus dem Verständnis der Ich-Psychologie Eriksons heraus eine Vielzahl getroffener Entscheidungen und eingegangener Verpflichtungen, sowie die Möglichkeit, die Prinzipien als Teil der Festlegung auf eine Identität zu begreifen (vgl. Kohlberg 2017: 109). Während moralische Entscheidungen und moralische Entwicklung entweder als Entscheidung (oder Veränderung) des moralischen Selbst, wie bei Erikson oder als Veränderung in den wahrgenommenen moralischen Prinzipien, wie zunächst bei Kohlberg aufgefasst werden können, bemüht er sich um die Zusammenschau beider Ansätze (vgl. Kohlberg 2017: 116f.).

Was Kohlberg mit dem Begriff des moralischen Denkens erfasst, ist eine kognitive Kompetenz, die notwendig, aber nicht hinreichend ist, um bestimmte Motive und Verhaltensweisen entstehen zu lassen. Daher nimmt er eine normative Komponente auf und bestimmt entlang folgender vier moralphilosophischer Kategorien die moralische Orientierung innerhalb seiner Stufen:

- (1) Normative Ordnung: Im Zentrum moralischer Urteilsfindung stehen hier festgelegte Regeln und Rollen der sozialen Ordnung.
- (2) Nutzen-Implikationen (Utilitarismus): Moralische Urteile werden auf dem Hintergrund von Überlegungen über gute oder schädliche Folgen des Handelns für das Wohlergehen von anderen und/oder einem selbst getroffen.
- (3) Gerechtigkeit oder Fairness: Moralischem Urteilen liegt hier eine Orientierung an Relationen der Freiheit, Gleichheit und Reziprozität zugrunde.
- (4) Ideales Selbst: Moralische Urteile richten sich entlang eines Bildes von sich selbst als guten Menschen bzw. als jemand mit Gewissen sowie an Motiven und Tugenden.

Er selbst favorisiert die angeführte dritte Kategorie, weil Gerechtigkeitstheorien Konzepte des reflexiven Äquilibrium und Reversibilität in zwischenmenschlichen Interaktionen zum Ausdruck bringen und ist überzeugt, dass eine höhere Moralstufe basierend auf Gerechtigkeitsprinzipien (Immanuel Kant, John Rawls) eine bessere ist (vgl. ebd. 2017: 142f., 183, 304).

Kohlbergs Argumentation hinsichtlich des Heranziehens von Gerechtigkeitstheorien wird in der vorliegenden Arbeit gefolgt, gerade aufgrund der festgelegten ethischen Ausrichtung professioneller Sozialer Arbeit in Kodizes und Positionspapieren. Jedoch darf nicht unerwähnt bleiben, dass eine Bezugnahme auf Theorien der Gerechtigkeit (z.B. John Rawls) in Hinblick auf die Begründung von Werte- und Ethikkriterien nicht ohne Kritik bleibt. Beispielsweise wird die Frage gestellt, »weshalb man sich ausgerechnet auf eine liberale Gerechtigkeitstheorie einigt, die überdies die nationalen Grenzen einer westlichen, reichen Gesellschaft nur sehr eingeschränkt überschreitet?« (Staub-Bernasconi 2018: 226)

Die Auseinandersetzung mit der Kritik der amerikanischen Psychologin und feministischen Ethikerin, Carol Gilligan (*1936), veranlassten Kohlberg dazu, neben der Gerechtigkeit dem prosozialen Verhalten (Nächstenliebe, Liebe, Anteilnahme, Gemeinschaft, Fürsorge und Verantwortung) in Hinblick auf moralisches Urteilen ebenso eine große Bedeutung zuzuschreiben und damit zwei Bedeutungen von Moral zu verknüpfen: Einerseits jener eines formalen moralischen Standpunktes, der unparteilich, verallgemeinerbar und konsens-orientiert ist und andererseits jener von moralischen Phänomenen, in denen Anteilnahme, Verantwortungsgefühl und Verpflichtung gegenüber Anderen und der Wunsch nach Dialog vordergründig ist (vgl. Kohlberg 2017: 243, 246f.; vgl. Becker 2011: 350–355).

Kohlbergs Erkenntnissen zufolge, sind es vor allem die bereits erwähnten Opportunitäten zur Rollenübernahme sowie das Heranziehen von Gerechtigkeitsprinzipien, die eine Brücke zwischen kognitiven und moralischen Fähigkeiten herstellen. Der Austausch unterschiedlicher Sichtweisen sowie die Einnahme verschiedener Perspektiven fördern die Urteilsfähigkeit (vgl. ebd. 2017: 166f.):

»Während durch Rollenübernahme die in einer moralischen Situation miteinander konfligierenden Standpunkte erfaßt [sic!] werden, sind die Prinzipien zur »Lösung« dieser Konflikte auf jeder Moralstufe Gerechtigkeitsprinzipien [...]. Nach unseren Untersuchungen scheint es, daß [sic!] Gruppen oder Institutionen von ihren Mitgliedern tendenziell als Verkörperungen bestimmter Moralstufen gesehen werden.« (Kohlberg 2017: 168)

Damit kommt zum Ausdruck, dass eine höherstufige gesellschaftliche Atmosphäre bzw. Umwelt die moralische Entwicklung anregt (vgl. Kohlberg 2017: 170).

7.2.2 Moralisches Urteilen und Handeln in Relation

Während Kohlberg moralische Urteile als Urteile über das *Gute* und *Rechte* des Handelns bezeichnet, die darauf gerichtet sind, eine »allgemeingültige, umfassende, konsistente Form anzunehmen sowie sich auf objektive, unpersönliche oder ideale Grundlagen abzustützen.« (Kohlberg: 2017: 28f.), setzt moralisches Handeln die Existenz eines Selbst innerhalb einer aus anderen Menschen bestehenden Welt voraus, in welcher man in Institutionen Rollen erfüllt. Damit verbundene Erwartungen haben normativen bzw. moralischen Charakter, beziehen sich auf Rechte und Pflichten und erfordern eine moralische Rollenübernahme (vgl. Kohlberg 2017: 32). Nun bedeutet das Fällen moralischer Urteile noch keine treffsichere Vorhersage zu tatsächlichem moralischem Handeln. »Das Gute zu erkennen, ist eine Sache, es im moralischen Urteil auf Handlungen und Handlungsmöglichkeiten anzuwenden eine andere.« (Großmaß/Perko 2011: 40; vgl. Kohlberg 2017: 158) So bedeutet auch die Festlegung ethischer Richtlinien, z.B. in Form von Ethikkodizes noch nicht, dass danach gehandelt wird (vgl. Como-Zipfel et.al. 2019: 15; vgl. Großmaß/Perko 2011: 28–30, vgl. Eckstein/Gharwal 2016: 20).

Dazu äußert sich Kohlberg, wie folgt:

»Vom Standpunkt der Theorie der kognitiven Entwicklung ist die Beziehung zwischen Urteil und Handeln etwas, das empirisch untersucht und theoretisch konzeptualisiert werden muss; es kann aber nicht darum gehen, einen Urteilstest durch quantitative Korrelationen mit Verhalten »validieren« zu wollen.« (Ebd. 2017: 158)

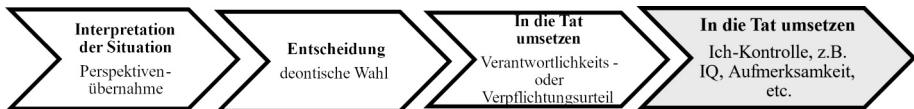
Bereits in den 1980er Jahren stellt sich Kohlberg die Frage nach dem Verhältnis von moralischem Urteilen und moralischem Handeln. Dafür war zunächst eine präzise Bestimmung moralischen Handelns nötig, die einerseits eine kognitive und andererseits eine emotionale Komponente beinhaltet (vgl. ebd. 2017: 373). In seiner Definition stützt Kohlberg sich auf das Urteil des Handelnden selbst und spricht daher

von moralischem Handeln, »wenn das Verhalten dem Urteil entspricht. [...] Um abschätzen zu können, ob eine Handlung moralisch ist oder nicht, müssen wir wissen, wie das Individuum die Situation beurteilt, mit der es konfrontiert wird« (ebd. 2017: 389, 400; vgl. ebd. 2017: 395).

Kohlberg geht davon aus, dass moralische Urteile zwei psychologische Funktionen in Bezug auf moralisches Handeln haben: Einerseits das Treffen einer deontischen Entscheidung darüber, was moralisch richtig ist und andererseits, das Fällen eines Verantwortlichkeitsurteil (entspricht einer Willensentscheidung), welches der entsprechenden Ausführung zugrunde liegt (vgl. Kohlberg 2017: 402). In der Auseinandersetzung mit Studien anderer Wissenschaftler*innen (z.B. Free Speech Movement (FSM), Milgram Situation (vgl. exemplarisch Schmid Noerr 2012: 132), Untersuchungen zum Mogelverhalten) (vgl. Kohlberg 2017: 436–446) gelangt er zu dem Schluss, dass mit zunehmender Moralstufe, ein deontisches Urteil in Übereinstimmung mit einem Verantwortlichkeitsurteil gefällt wird, was zu einer Zunahme verantwortlicherem und konsistenterem Handeln führt. Für die Erklärung moralischen Handelns ist deshalb das Verstehen der Denkweise des Handelnden eine notwendige Bedingung (vgl. ebd. 2017: 408, 418, 455).

Die Umsetzung eines Urteils in eine Handlung beschreibt Kohlberg in vier Phasen, die in der folgenden Abbildung für ein besseres Verständnis visualisiert sind:

Abbildung 20: Vier Phasen der Umsetzung eines Urteils ins Handeln (vgl. Kohlberg 2017: 430)



Folgende Erkenntnisse zum Verhältnis von moralischem Urteilen und Handeln expliziert Kohlberg:

(1) Höhere Stufen des moralischen Urteilens und moralisches Handeln korrelieren miteinander und es ist anzunehmen, dass »mit steigender Stufe das deontische Urteil immer häufiger im Einklang mit einem Verantwortlichkeitsurteil, diese Entscheidung in die Tat umzusetzen, steht.« (Ebd. 2017: 285) Personen, die ihr moralisches Urteil entlang von Prinzipien fällen, fällen mit größerer Wahrscheinlichkeit ein Verantwortlichkeitsurteil, folgen ihren deontischen Überlegungen und handeln mit größerer Wahrscheinlichkeit *richtig*, wobei mit *richtig* die Übereinstimmung von postkonventionellem Urteil mit philosophischen Prinzipien gemeint ist (vgl. ebd. 2017: 290).

(2) Moralisches Handeln ist nicht ausnahmslos von psychischen und/oder subjektiven Aspekten sowie Moralstufen einzelner Individuen bestimmt, sondern pas-

sirt innerhalb eines sozialen Kontextes. Somit steht es auch in engem Zusammenhang mit Gruppennormen oder Gruppenentscheidungsprozessen und ist abhängig von einer »moralischen Gruppenatmosphäre«, worunter das Gefühl nach Gemeinschaft, Solidarität und Zusammengehörigkeit zu verstehen ist (vgl. ebd. 2017: 292ff.). Daten belegen, dass »die individuelle Moralentwicklung bei Personen in demokratischen Umwelten weiter vorangeschritten ist als bei Personen in traditionellen, nach Gesellschaftsschichten gegliederten und bürokratischen Umwelten.« (Kohlberg 2017: 301)

In den von Schmid Noerr explizierten weiteren Erkenntnissen zu moralischem Lernen, Urteilen und Handeln finden sich Kohlbergs Ergebnisse wieder. So konstatiert Schmid Noerr, dass es einige Voraussetzungen benötigt, die allesamt erfüllt sein müssen, damit moralische Entscheidungen bzw. Urteile in moralisches Handeln übergehen können und zählt folgende sieben auf:

- (1) ein Normenbewusstsein: d.h. eine kognitive Fähigkeit, Verbote und Gebote zu erkennen.
- (2) die Applizierbarkeit von Normen auf Situationen: d.h. eine kognitive Fähigkeit zu normenkonformen Verhalten in konkreten Situationen.
- (3) eine moralische Bewertung eigenen situativen Verhaltens: d.h. einen intrapsychischen Vorgang der Wahrnehmung eines moralischen Problems.
- (4) die Übernahme von Verantwortung: d.h. Entlastungsmechanismen, die einer Verantwortungsübernahme entgegenstehen könnten, nicht zuzulassen.
- (5) die Vorausschau auf nach moralischen Maßstäben bewertbarer Folgen von Handlungen
- (6) den Entschluss bzw. Motivation zum moralischen Handeln und
- (7) handlungsnotwendige Ich-Kompetenzen, wie z. B. Planungssicherheit, Verzicht auf Anerkennung, Überwindung von Angst etc. (vgl. Schmid Noerr 2012: 123f.).

Insbesondere in der Annahme eines Normenbewusstseins und der Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme als Voraussetzung moralischen Handelns scheint man sich einig. Schmid Noerr stellt in seinen Punkten noch zusätzlich die Normenakzeptanz heraus (vgl. Schmid Noerr 2012: 124).

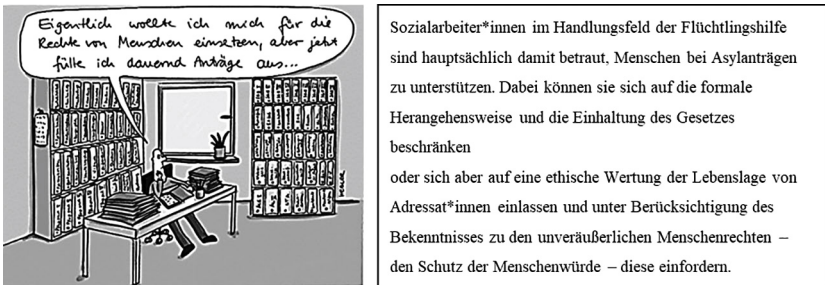
7.3 Professionelle Urteils- und Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit

In den folgenden beiden Abschnitten werden einerseits die ethische Kompetenz als Wesen von sozialarbeiterischer Handlungskompetenz hervorgehoben und Modelle und Methoden ethischen Urteilens und Handelns für die Praxis diskutiert.

7.3.1 Ethische Kompetenz

Folgendes Bild und Beispiel bringen zum Ausdruck, dass die Herausbildung bzw. Entwicklung einer ethischen Kompetenz – als Teil von Handlungskompetenz – für die Ausübung einer menschenrechtsorientierten sozialarbeiterischen Tätigkeit, unverzichtbar ist. Sichtbar wird hier das, mit dem Tripelmandat verbundene, Spannungsfeld, was die Professionalität von Sozialarbeiter*innen in konfligierenden Situationen besonders herausfordert (vgl. Abschnitt 6.2.1 und 7.1.2):

Abbildung 21: Ethische Kompetenz in der menschenrechtsorientierten Handlungspraxis (vgl. Eisenmann 2006: 40f.)



Ethische Perspektiven in die sozialarbeiterische Praxis einbringen zu können bedingt eine ständige selbstverständliche ethische Reflexion beruflichen Handelns von Sozialarbeiter*innen und basiert auf einer Kombination fachlichen und ethischen Handelns (vgl. Baum zit.n. Eisenmann 2006: 41). Eine geschulte ethische Kompetenz in Form dieses eingeübten ethischen Reflektierens ermöglicht eine sehr präzise Wahrnehmung von komplexen gesellschaftlichen Herausforderungen einzelner Personen oder Personengruppen, die unter ethischen Gesichtspunkten *schlecht* bzw. *nicht zu billigen* sind und wird hier als Kern professioneller menschenrechtsorientierter Handlungskompetenz erachtet (vgl. Großmaß/Perko 2011: 39f.; vgl. Becker-Lenz et.al. 2012: 16). Schumacher zufolge, findet ein sozialarbeitswissenschaftliches wie handlungspraktisches Leistungsvermögen seinen Ausdruck über eine theoretische wie praktische ethische Kompetenz, deren Entwicklungsprozess insbesondere schon in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen, angelegt werden soll (vgl. Schumacher 2013: 15).

Demnach wird unter der ethischen Kompetenz eine komplexe fachliche Kompetenz verstanden, die »nicht durch Wissensvermittlung oder Üben abschließbar erlernt werden kann, sondern in einem die unterschiedlichen Dimensionen einschließenden Prozess entsteht und kontinuierlich weiter entwickelt wird. [...] In einer Abfolge von (hoch-)schulischen Ausbildungsphasen und Praktika soll die Ver-

knüpfung von Wissen, Situationswahrnehmung, Handlungsentscheidung und Performanz angeregt, eingeübt und verbessert werden. Fachliche, wie ethische Reflexion und Supervision dienen dem besseren Fallverstehen, der Selbstkorrektur und der Erweiterung des je individuellen Handlungsrepertoires.« (Großmaß/Perko 2011: 34)

Sie erweist sich als Voraussetzung, das berufliche Handeln eigenständig und wertebasiert begründen und argumentieren, berufsfeldspezifische Regelungen erheben, kennen und umsetzen sowie Herangehensweisen kritisch reflektieren und bewerten zu können (vgl. Großmaß/Perko 2011: 19). In Anbetracht dieser Ausführungen lässt sich das bereits skizzierte und ursprünglich auf vier Säulen basierende Modell zur sozialarbeiterischen Handlungskompetenz (Sach-/Fachkompetenz, Soziale Kompetenz, Selbstkompetenz sowie Methodenkompetenz) in der Sozialen Arbeit (vgl. Abschnitt 4.3.2) mit der *ethischen Kompetenz* als fünfte Säule erweitern. Die erweiterte Anatomie der Handlungskompetenz kann somit, wie folgt, dargestellt werden:

Abbildung 22: Fünf Säulen sozialarbeiterischer (Handlungs-)Kompetenz (vgl. Schumacher 2013: 36; vgl. Abschnitt 4.3.2)

Handlungskompetenz				
Sach-/Fachkompetenz	Soziale Kompetenz	Ethische Kompetenz	Selbstkompetenz	Methodenkompetenz

Da kein Subjekt außerhalb gesellschaftlicher Verhältnisse gedacht werden kann, vollziehen sich sozialarbeiterische Tätigkeiten auch immer innerhalb vorhandener Strukturen. Die Entwicklung einer ethischen Kompetenz, wonach professionalisiertes moralisches Handeln begründet, kritisch reflektiert und bewertet werden kann, ist daher auf drei unterschiedlichen Ebenen in der Sozialen Arbeit relevant, nämlich auf der (1) individuell-professionellen Ebene, der (2) institutionell-strukturellen Ebene und der (3) gesellschaftlich-kulturellen Ebene (vgl. Großmaß/Perko 2011: 21), wie folgende Abbildung veranschaulicht:

Abbildung 23: Ethische Kompetenz auf drei Ebenen der Sozialen Arbeit
(vgl. Großmaß/Perko 2011: 21)



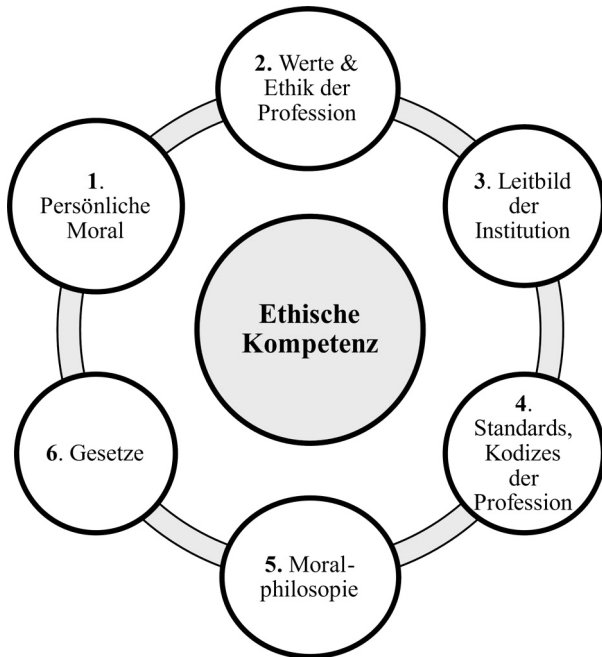
Nicht unbeachtet bleiben kann, dass die ethische Kompetenz – betrachtet im Lichte der Ethik als Theorie menschlichen Handelns – an Zielen ausgerichtet ist, die innerhalb von Gesellschaften, Epochen und ethischen Richtungen divergieren. Dennoch – folgt man den Autorinnen Großmaß und Perko – liegt im Streben nach einem gelingenden Leben für alle Menschen eine übergreifende ethische Zielsetzung, was ausgrenzende und vernichtende Haltungen, Handlungen und Bräuche als unethisch und ebenso mit der Menschenrechtsidee als nicht vereinbar klassifiziert (vgl. ebd. 2011: 21f.).

Ethische Kompetenz zählt, neben interkulturellen-, Gender- und Kommunikationskompetenzen zu den Soft Skills in der Sozialen Arbeit, ebenso wird die Überlegung nach der Zuordnung dieser zur Sach-/Fachkompetenz angestellt (vgl. Großmaß/Perko 2011: 27). Hier aber wird sie, wie oben dargestellt (vgl. Abb. 22), als fünfte Säule der Handlungskompetenz angenommen, um ihrer Bedeutsamkeit für eine menschenrechtsorientierte Handlungspraxis Ausdruck zu verleihen und ihr einen gleichwertigen Stellenwert in Hinblick auf die bereits anerkannten Anteile sozialarbeiterischer Handlungskompetenz zuzuweisen. Die bisherigen Ausführungen lassen den Schluss zu, dass sich ethische Kompetenz aus der Fähigkeit moralischen Urteilens, Entscheidens, Argumentierens und Handelns zusammensetzt.

Die Entwicklung ethischer Kompetenz schließt an die Herausbildung eines professionellen Habitus bzw. einer professionellen Identität (vgl. Abschnitt 4.2.2) sowie an eine professionelle ethische Grundhaltung an (vgl. Abschnitt 3.2) und soll Sozialarbeiter*innen erleichtern, Handlungsentscheidungen und Vorgehensweisen sicher und schnell zu fällen (vgl. Großmaß/Perko 2011: 34f.). Im Gegensatz zu diagnostischen und fachlichen Einschätzungen, die von Sozialarbeiter*innen in der Praxis alleine angestellt werden, stellt der kollegiale Austausch in Fällen konfligierender Situationen einen erheblichen Support dar und kann als Voraussetzung für den Erwerb ethischer Kompetenz betrachtet werden (vgl. Großmaß/Perko 2011: 44).

Hinsichtlich der Frage, woraus sich ethische Kompetenz insgesamt speist, beziehen sich Großmaß und Perko auf die, vom britischen Wissenschaftler Tim Bond identifizierten, sechs Quellen der professionellen Ethik, die in der folgenden Graphik veranschaulicht und anschließend kurz ausgeführt werden.

Abbildung 24: Sechs Quellen der ethischen Kompetenz
(vgl. Bond zit.n. Großmaß/Perko 2011: 47)



(1) Bei der persönlichen Moral handelt es sich um Gefühle, Intuitionen, Urteile und normative Vorstellungen in Bezug auf *richtiges* und *falsches* Handeln, die auf biographischen Erfahrungen beruhen, aber noch kein berufliches Ethos ausmachen. Sie sind zwar nicht Basis professionellen Handelns, können jedoch als wichtige Ressource für ethische Überlegungen genutzt werden. Moralische Gefühle, wie Scham, Schuld, Zorn, Empörung, Empathie und Mitgefühl sind häufig Indikator für ethisch begründeten Handlungsbedarf. Weil sie Hinweise auf moralische Konflikte geben, können sie im kollegialen Austausch emporgeholt und einer theoriefundierten kritischen Reflexion unterzogen werden. Dabei sollen die Relevanz des eigenen Status und das Verhältnis persönlicher sowie beruflicher Erfahrungen in Hinblick eingebrachter Werte und Normen geklärt werden (vgl. Großmaß/Perko 2011: 36; 47f.). Besonders in dieser Quelle ethischer Kompetenz soll das Stufenmodell von Lawrence

Kohlberg als Reflexionsfolie für Sozialarbeiter*innen im Rahmen der MRB in der Ausbildung nutzbar gemacht werden (vgl. Abschnitt 7.2.1).

(2) Mit den ethischen Aspekten und Werten in der Sozialen Arbeit sind ethische Ansprüche im Spannungsfeld des Tripelmandats (vgl. Abschnitt 6.2.1) sowie jene innerhalb sozialarbeiterischer Handlungstheorien und Konzepte, wie beispielsweise die *Hilfe zur Selbsthilfe*, *Selbstwirksamkeit*, *Empowerment*, *Partizipation*, gemeint. Diese sollten einer »erweiterten ethischen Reflexion, die offen bleiben sollte für kritische Überlegungen hinsichtlich der kulturellen Normen, die mit-transportiert werden« (Großmaß/Perko 2011: 49), unterzogen werden, zumal Konzepte und Handlungstheorien »Produkte der »Moderne« und als solche an die Menschenbilder und Normorientierungen der Gesellschaften westlicher Prägung gebunden« (Großmaß/Perko 2011: 49) sind.

(3) Leitbilder der Institutionen beanspruchen positive, kund*innen- oder adressat*innenbezogenen Arbeitsziele, die neben fachlichen, aufgabenbezogenen Normen auch ethische Aspekte wie *respektvoll*, *wertschätzend*, *anerkendend*, *verantwortungsbewusst*, *bedürfnisorientiert* beinhalten. Oftmals geraten persönliche Moral und Normvorstellungen sowie professionelle Standards mit Zielsetzungen in Leitbildern in ein Spannungsverhältnis und führen in weiterer Folge zu moralischen Konflikten (vgl. Abschnitt 7.1.2). Obwohl sich keine moralischen Urteile aus Leitbildern deduzieren lassen regen sie den kollegialen Austausch an und tragen zur Entwicklung ethischer Kompetenz bei (vgl. Großmaß/Perko 2011: 49f.).

(4) Professionelle Standards, Richtlinien und Kodizes sind Versuche, Guidelines für die Handlungspraxis einer Profession (hier: der Sozialen Arbeit) zu entwickeln. Die Berufskodizes von Sozialarbeiter*innen (vgl. Abschnitt 6.2.1) lassen sich als Orientierungsrahmen und Reflexionsfolie für den Umgang mit konfligierenden Situationen (vgl. Abschnitt 7.1.2), fachlichen Entscheidungen und konfrontierten Zumutungen (vgl. Seite/Wiesner-Rau 2013), heranziehen (vgl. Großmaß/Perko 2011: 50).

(5) Mit den Gesetzen sind jene gesetzlichen Bestimmungen fokussiert, die das jeweilige Handlungsfeld der Sozialen Arbeit umrahmen. Sie regeln neben den Rahmenbedingungen, den Auftrag der Sozialarbeiter*innen sowie die Anspruchsberechtigungen der Adressat*innen und enthalten Handlungs- und Entscheidungsspielräume. Gesetze ethisch zu reflektieren bedeutet, die im Namen des Gesetzes erfahrenen Ungerechtigkeiten von Klient*innen aufzudecken und konkrete Menschenrechtsbezüge herzustellen (vgl. Großmaß/Perko 2011: 50).

(6) Die Moralphilosophie entwickelt und stellt »Theorien, Argumentationen, Begrifflichkeiten und Kategorien« zur Verfügung, »mit denen sich Moral [...] beschrei-

ben, analysieren und in ihrer argumentativen Urteilsform begründen lässt.« (Großmaß/Perko 2011: 51). Das theoriefundierte Wissen kann somit eigene moralische Urteile anregen und die zur Verfügung gestellten Argumentationsformen können der Begründung und Kritik von geltenden Regeln und Normen dienen (vgl. Großmaß/Perko 2011: 51).

Auf alle sechs Quellen kann im Rahmen des ethischen Argumentierens und Reflektierens sowie der Herausbildung und Erweiterung der ethischen Kompetenz zurückgegriffen werden. Großmaß und Perko gelangen, ähnlich wie Eckstein und Gharwal zu der Auffassung, dass besonders Ethikkodizes sowie moralphilosophisches Wissen am wenigsten häufig als Ressource für sozialarbeiterisches Handeln herangezogen werden (vgl. Großmaß/Perko 2011: 52; vgl. Eckstein/Gharwal 2016: 27; vgl. Abschnitt 7.1.2). Das von Tim Bond erarbeitete Modell professioneller Ethik (vgl. Bond zit.n. Großmaß/Perko 2011: 47) lässt sich auf die von Großmaß und Perko herausgestellten drei Ebenen der Sozialen Arbeit beziehen. Die sechs Quellen professioneller Kompetenz sind auf den jeweiligen Ebenen in unterschiedlicher Gewichtung bedeutend und können als Anregung systematischen ethischen Argumentierens und Reflektierens dienen. Ethisches Reflektieren und Argumentieren, in der Fachliteratur auch als *ethical reasoning* beschrieben, stellt eine professionelle ethische Kompetenz in der Sozialen Arbeit dar, welche »ein Nachdenken über ethische Dimensionen der sozialen Praxis und für ein moralisches Handeln, in dem Abstand davon genommen wird, ausschließlich das eigene Ich oder eigene kulturelle Werte ins Zentrum der Überlegungen und Handlungen zu stellen [...]« (Großmaß/Perko 2011: 8) beinhaltet. Das Einnehmen unterschiedlicher Perspektiven im dialogischen kollegialen Austausch als weiterer Teil ethischer Kompetenz ermöglicht eine Ausdehnung des Handlungsrepertoires in der sozialarbeiterischen Praxis (vgl. Großmaß/Perko 2011: 8; vgl. Eckstein/Gharwal 2016: 18f.).

Die ursprünglich deutsche politische Theoretikerin, Hannah Arendt (1906–1975), postuliert diesbezüglich, dass es eines durch Perspektivwechsel geübten Vorstellungsvermögens bedarf, um innerhalb einer komplexen Situation, in welcher mehrere Akteur*innen involviert sind, ethisch urteilen und handeln zu können (vgl. Arendt zit.n. Großmaß/Perko 2011: 40).

Weiters Eckstein und Gharwal:

»Ohne kritisches Hinterfragen der eigenen Standpunkte und Meinungen ist weder angemessenes und nachvollziehbares Handeln, noch eine Weiterentwicklung möglich. Da die Gesellschaft nicht als statisch angesehen werden kann, ist es notwendig, die Handlungsstrategien der Sozialen Arbeit einem permanenten Reflexions- und Lernprozess zu unterziehen.« (Ebd. 2016: 19)

Gestärkt werden kann die ethische Kompetenz innerhalb von Supervision¹ in Einzel-, Team- oder Gruppensettings. Supervisionen bieten durch die Reflexion fachlicher Herangehensweisen und Fähigkeiten, ethischer Sensibilität(en), persönlicher Moral und Wertekategorien, *beruflicher Routinen*, *psychischer Reaktionsmuster* sowie *unbewusster Anteile* die Gelegenheit, einer *Perspektivenverengung*, *kulturellen Dominanz* und dem *Wirksamwerden persönlicher Bedürfnisse* vorzubeugen und forcieren die Stärkung professionellen und persönlich kongruenten² Handelns (vgl. Großmaß/Perko 2011: 52f.). Abschließend soll betont werden, dass »die Frage nach der menschenrechtlichen Legitimität professioneller Interventionen« (Großmaß/Perko 2011: 55) als ein sehr zentraler thematischer Schwerpunkt ethischer Reflexion in der Sozialen Arbeit erachtet wird.

7.3.2 Modelle und Methoden ethischen Urteilens und Handelns

Grundsätzlich gilt es hervorzuheben, dass ethisches Urteilen und Handeln im vorliegenden Kontext an vernünftige Überlegungen, der theoretischen Begründung eines Geltungsanspruches von Regeln und Normen sowie ethischen Zielen und der Beurteilung gegebener Zustände oder möglicher normativer Handlungen gebunden ist (vgl. Großmaß/Perko 2011: 38f.):

»Ethische Urteile betrachten das, was in einer Situation getan wird bzw. getan werden kann, nicht als Anwendung von Methoden oder als Routine-Verhalten, sondern als Handlung. [...] Damit ist unterstellt, dass die Handelnden Entscheidungsmöglichkeiten haben und dass es in der diskutierten Situation Handlungsspielräume gibt.« (Großmaß/Perko 2011: 41)

Um zu ethisch reflektiertem Urteilen und Handeln, zu welchem menschenrechtsorientiertes Handeln hier hinzugezählt wird, zu gelangen, sind Modelle und Methoden erforderlich, die (zukünftige) Sozialarbeiter*innen zu professionellen Entscheidungsmöglichkeiten und Handlungsspielräumen unter Einbezug ethischer Gesichtspunkte befähigen. In diesem Abschnitt werden nun unterschiedliche Vorschläge einer methodischen Herangehensweise erörtert und einander gegenübergestellt. Neben der bereits skizzierten 3-stufigen Vorgehensweise von Eckstein und Gharwal (vgl. Abschnitt 7.1.2) finden sich in der Literatur weitere nennenswerte Vorschläge:

1 Supervision: dabei handelt es sich um ein Verfahren berufsbezogener Reflexion.

2 Kongruenz: Echtheit, Unverfälschtheit, Übereinstimmung.

(1) Das 3 Stufen-Modell nach Hermann Baum:

Als ersten Schritt schlägt der Philosoph Hermann Baum vor, die eigene innere Haltung bzw. das eigene Menschenbild kritisch zu hinterfragen. Im zweiten Schritt soll ein zur inneren Haltung passender ethischer Begründungstypus (vgl. Abschnitt 7.1.1) gesucht werden. In Hinblick auf die Menschenrechte als Handlungsnormativ würde der zweite Schritt die Überprüfung der Übereinstimmung des eigenen Menschenbildes bzw. der inneren Einstellung mit einer den Menschenrechten zugrundeliegenden humanistischen Haltung bedeuten (vgl. Abschnitt 3.2). Im dritten Schritt sollen die eigene ethische Motivation, das ausgewählte ethische Prinzip sowie das Ziel ethischen Handelns folgerichtig angestrebt werden (vgl. Baum zit.n. Eisenmann 2006: 122f.). Auffallend an diesem Modell ist, dass es sich auf die ethische Reflexion der Einzelperspektive von Sozialarbeiter*innen konzentriert und ein Austausch von Perspektiven und Handlungsoptionen im Rahmen eines kollegialen Austausches unter ethischen Gesichtspunkten nicht berücksichtigt.

(2) Das 4 Schritte-Modell von Verena Tschudin

Tschudin, die ursprünglich aus der Pflege kommt, schlägt in einem ersten Schritt vor, anhand zentraler Fragen nach Akteur*innen und Werten die konfligierende Situation zu analysieren (Informationssammlung). Im nächsten Schritt werden mögliche Handlungsoptionen entlang ethischer Werte und ihren Folgen sondiert (Problemlösung). Der dritte Schritt beinhaltet die Entscheidung für eine konkrete Aus- und Durchführung einer Handlung (Intervention). Im letzten Schritt wird bewertet, ob mit der Handlung die konfligierende Situation bewältigt werden konnte bzw. ob in gleicher Konstellation wieder in selber Weise entschieden werden kann (Evaluation). Auffallend ist an diesem Modell, dass es sich an die etablierten vier Phasen der Fallarbeit in der Sozialen Arbeit anpassen ließe, jedoch aufgrund der komplexen systematischen Herangehensweise den Nachteil birgt, zu keinen raschen Handlungsentscheidungen zu gelangen (vgl. Tschudin zit.n. Eisenmann 2006: 122f.; vgl. exemplarisch Michel-Schwartz 2009: 135–151).

(3) Das 6 Schritte-Modell nach Heinz Eduard Tödt

In einem ersten Schritt sieht der Theologe Tödt die Wahrnehmung, Feststellung und Bestimmung einer konfligierenden Situation. Im nächsten Schritt wird auf Basis von Informationssammlung die Situation analysiert. Im dritten Schritt werden Handlungsoptionen in Betracht gezogen und auf ethische Werte überprüft. Der vierte Schritt kennzeichnet das Abwägen und die Auswahl von Herangehensweisen. Im fünften Schritt wird überprüft, ob die Entscheidung in dieser Situation auf andere Personen verallgemeinerbar ist, also sie sich in selber Weise verhalten würden. Der letzte Schritt betrifft den Urteilsentscheid als kognitiven, voluntativen und identitätsrelevanten Akt, was bedeutet, dass die Entscheidung auf erfolgten

Denkprozessen der vorangegangenen Schritte und der Willensdurchsetzung beruht und die konfligierende Situation bewältigt werden kann. Dieses Modell ist dem vorangegangenen sehr ähnlich, enthält jedoch keine evaluative Komponente, die eine Überprüfung der Entscheidung ermöglichen würde (vgl. Tödt zit.n. Eisenmann 2006: 123–126).

(4) Der transformative Dreischritt nach Silvia Staub-Bernasconi

In ihrer Konzeption der Sozialen Arbeit als eine normative Handlungswissenschaft und Menschenrechtsprofession sind Werte in Anbetracht sozialer Probleme als Gegenstand Sozialer Arbeit

»Bilder des Wünschbaren im Kopf von Individuen, das heißt also von etwas in der wahrnehmbaren Realität noch nicht Existierendem (Soll-Zustand). [...] Das Wünschbare kann sich auf die Wert- und Ethikvorstellungen der AdressatInnen und SozialarbeiterInnen [sic!] beziehen oder auf solche, die von vielen geteilt werden und je nachdem auch verschriftet sind (Leitbilder, religiöse oder sozialphilosophische Texte, Verfassungen, Gesetzessammlungen, Ethikkodices [sic!], kontextbezogene Moralen usw.). Sie ermöglichen die Bestimmung von Diskrepanzen zwischen problematisierten Ist- und wünschbaren Soll-Zuständen und zugleich der Inhalte von ethisch legitimierten Zielen und moralisch vertretbaren wie abzulehnenden Handlungsleitlinien (Moral).« (Ebd. 2018: 225)

Diesen Ausführungen ist »die Notwendigkeit, eine Handlungssituation in ethischer Klarheit wahrzunehmen« (Schumacher 2013: 83) abzuleiten und sieht Schumacher nur in der Voraussetzung einer ethischen Urteilsfähigkeit verwirklicht, die auf verschiedenen Wissensarten beruht. Neben dem phänomenologischen Wissen zur Beschreibung einer Situation, sind das Erklärungswissen zur Erfassung des sozialen Problems sowie als Grundlage für Lösungswege, das Handlungswissen über Methoden zur praktischen Umsetzung der Bewältigung der Situation und das Funktionswissen zur Evaluation des Prozesses zentral. Vor allem aber ist es das Wertewissen, welches die Beurteilung einer Situation als problematisch erst möglich macht (vgl. Schumacher 2013: 85). Staub Bernasconi zeigt in ihrem Konzept des transformativen Dreischritts, wie theoretisch gefasstes Wissen auf eine Handlungsperspektive, basierend auf dem Tripelmandat (vgl. Staub-Bernasconi 2018: 234, vgl. Abschnitt 6.2.1) ausgerichtet werden kann (vgl. Schumacher 2013: 85), indem sie in Anlehnung an die ausgeführten Wissensarten sogenannte *W-Fragen* einer allgemein normativen Handlungstheorie zum professionellen Handeln stellt (vgl. Staub-Bernasconi 2018: 234f.). Im ersten Schritt wird das festgestellte Problem in der sozialarbeiterischen Praxis formuliert und anhand wissenschaftlicher Erkenntnisse erklärt und kontextualisiert (*Was und Warum Frage*). Im zweiten Schritt werden mögliche Arbeitshypothesen formuliert (*Wer Frage*). Im dritten Schritt werden die Handlungs-

leitlinien (Arbeitsweisen, Methoden, Verfahren) vergegenwärtigt (*Wie-Frage*). Zwischen dem zweiten und dritten Schritt fügt nun Staub Bernasconi einen normativen Zwischenschritt, die Frage nach dem ethischen Handeln, ein (*Was ist (nicht) gut – Frage*), indem das festgestellte Problem, seine Erklärungen sowie die Arbeitshypothesen unter ethischen Gesichtspunkten in den Blick genommen werden. Für eine ethische Beurteilung können die Ethikkodizes, die sich auf die Menschenwürde, Menschenrechte und soziale Gerechtigkeit beziehen, herangezogen und erarbeitet werden, welcher wünschbare Soll-Zustand mit der Bearbeitung des Problems erreicht werden soll (vgl. Staub-Bernasconi 2018: 236–240). Gerade die Komplexität konfligierender Situation und Gesprächsverläufe mit Adressat*innen lassen ein *Theorie-Praxis-Problem* beklagen, welches Staub-Bernasconi als ein erweitertes *Disziplin-Ethik-Professions-Praxis-Transformationsproblem* (ebd. 2018: 241) bezeichnet, dennoch scheint die Notwendigkeit, sich als reflektierende Praktiker*in Klient*innen im Rahmen professioneller Sozialer Arbeit anzubieten, nicht bestritten (vgl. Staub-Bernasconi 2018: 244f.).

(5) Methodisches Vorgehen in Fallbesprechung und Teamsitzung

Großmaß und Perko schlagen ebenso eine methodische Vorgehensweise ethischen Reflektierens zur Herstellung ethischer Urteilsfindung und Handlungsfähigkeit vor, indem sie in einem ersten Schritt die fachliche Analyse im Rahmen professionellen Fallverstehens- und Fallarbeit (vgl. exemplarisch Michel-Schwartz 2009: 135–151) von einer ethischen Reflexion trennen und erst in einem zweiten Schritt wieder aufeinander beziehen. Nach einer diagnostischen Perspektive werden sodann alle im Fall beteiligten Personen mit ihren Interessen, Wünschen und Bedürfnissen wahrgenommen und auf Basis ethisch relevanter Fragestellungen, die die Autorinnen beispielhaft anführen, betrachtet. In Rekurs auf die sechs Quellen professioneller ethischer Kompetenz (vgl. Abschnitt 7.3.1) kann eine ethische Urteilsfindung und Herangehensweise in Fall- und Teambesprechungen diskursiv erarbeitet und etabliert werden (vgl. Großmaß/Perko 2011: 45ff.).

Hinsichtlich der Form liegt die grundsätzliche Gemeinsamkeit der explizierten Modelle im Fokus auf ein systematisches ethisches Reflektieren entlang von Werten und Normen sowie dessen stufenförmiger Vorgehensweisen. Hinsichtlich des Inhalts unterscheidet sich das Modell von Hermann Baum wesentlich von den anderen skizzierten Methoden. Während Baum besonders die Reflexion auf individueller Ebene, nämlich persönliche Moralvorstellungen und Begründungslinien sowie Motive und Ziele, im Blick hat, beziehen Eckstein und Gharwal (vgl. Abschnitt 7.1.2), Tschudin, Tödt, Staub-Bernasconi sowie Großmaß und Perko beziehen ethische Reflexionsprozesse auf konfligierende Situationen der Handlungspraxis. Eine weitere nicht unwesentliche Divergenz im Inhalt zeigt sich dahingehend, dass Tschudin und Tödt sich hinsichtlich ethischer Gesichtspunkte entlang der vier klassischen

Phasen der Fallarbeit im weiteren Sinne orientieren, Staub-Bernasconi sowie Großmaß und Perko jedoch dafür plädieren, die klassische diagnostische Fallarbeit von einer ethischen Bewertung zunächst zu trennen, was Staub-Bernasconi als *normativen Zwischenschritt* bezeichnet. Eckstein und Gharwal lassen die klassische Fallarbeit völlig außen vor und konzentrieren sich auf die Analyse des Wertekonflikts innerhalb konfligierender Situation vor dem Hintergrund menschenrechtlicher Bestimmungen und professionsethischer Richtlinien.

7.4 Résumé zum Urteilen und Handeln innerhalb der Menschenrechtsprofession

In einem ersten Schritt wurde gezeigt, inwiefern die Auseinandersetzung mit und der Austausch über Moral und Ethik – bereits in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen – Voraussetzung für menschenrechtsorientiertes Handeln in der Praxis vor dem Hintergrund eines Professionsverständnisses von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession sind. Es wurde der Charakter jener Handlungssituationen in der Praxis gekennzeichnet, der Professionist*innen in ihrer alltäglichen Berufsausübung wiederkehrend vor große moralische Herausforderungen stellt und die Fähigkeit zu kritischem ethischem Reflektieren (*ethical reasoning*), Urteilen und Handeln notwendig macht. Offengelegt werden konnte ferner, dass die Grundvoraussetzung für diese ethische Handlungskompetenz die Kenntnis verschiedener ethischer Positionen und Strömungen ist, die durch verankerte moral-/sozialphilosophische Lehrinhalte in den Curricula der Studiengänge der Sozialen Arbeit in Österreich und Deutschland offenbar bereits gewährleistet wird (vgl. Abschnitt 4.1). Insbesondere die vielen Beiträge zu den komplexen Herausforderungen und Spannungsfeldern der Sozialen Arbeit werden in der vorliegenden Arbeit als empirischer Beleg für die hohe Relevanz des Forschungsfokus auf die MRB in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen gewertet (vgl. Abschnitt 3.1; 3.4.; 6.2.1 und 7.1.2; vgl. exemplarisch Seithe/Wiesner-Rau 2013).

In einem zweiten Schritt wurden jene Erkenntnisse zur Moralentwicklung und zum Verhältnis von moralischem Urteilen und Handeln beleuchtet, die für die Menschenrechtsbildung für Sozialarbeiter*innen als bedeutsam erachtet werden. Besonders hervorzuheben ist das Stufenmodell moralischen Urteilens von Lawrence Kohlberg und seine Erkenntnis, dass die Diskussion moralischer Konflikte und ethischer Dilemmata sowie Opportunitäten zu Perspektivwechsel geeignete Methoden zur Förderung moralischer Urteilsfähigkeit darstellen. Dies veranlasst zur begründeten Annahme, dass in der MRB Gelegenheiten kollegialen Austausches für Studierende – im Sinne studierender Praktiker*innen – geschaffen werden sollen (vgl. Abschnitt 4.2.2), in denen professionsethische Argumentationsmodelle am Beispiel erfahrener/erlebter komplexer Handlungssituationen aus der Praxis eingeübt wer-

den. Die Erkenntnis, dass die Umwelt auf die Moralentwicklung von Personen entscheidenden Einfluss hat, deutet ferner darauf hin, dass gerade in der Gestaltung der Lern-Arrangements eine förderliche Atmosphäre auf Basis des Menschenbildes der Profession (vgl. Abschnitt 3.2) unverzichtbar ist. Hinsichtlich der Relation von Urteilen und Handeln gelang es herauszufinden, dass mit zunehmender Moralstufe dem gefällten Urteil ein konsistentes Handeln folgt. Dies erlaubt die Schlussfolgerung, dass das Stufenmodell in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen bei Analysen und Interpretationen von konfligierenden Situationen als Reflexionsfolie persönlicher Urteils- und Handlungsorientierungen sowie jener von Adressat*innen nutzbar gemacht werden kann, um zu vergegenwärtigen, wie Urteile gefällt und begründet und entsprechend in Handeln transferiert werden. In Hinblick auf die Befähigung zur Ausrichtung der Handlungspraxis an der Menschenwürde und den Menschenrechten, müssen für Studierende in der Ausbildung Räume eröffnet werden, sich mit Fragen nach der Atmosphäre erlebter Erziehungs- und Sozialisationserfahrungen, eingeübter Verhaltensweisen, konditionierter Belohnungs- und Bestrafungserfahrungen und der Identifizierung mit Idealen, Wunschbildern, Geboten sowie Verboten wichtiger Bezugspersonen auf der persönlichen Ebene und der Ebene ihrer Adressat*innen auseinanderzusetzen. Damit kann ein analytisches Verständnis von moralischen Haltungen erlangt und die persönliche Haltung in Beziehung zur professionellen gesetzt werden. Diese Räume für Bewusstseins- und Reflexionsprozesse zum persönlichen und professionellen Wertesystem tragen zu einer Stabilität und Sicherheit im ethischen Urteilen sowie Handeln und damit zur Entwicklung einer ethisch fundierten und reflektierten professionellen Identität bei (vgl. Abschnitt 4.2.2). In Rekurs auf den anthropologischen Zugang der vorliegenden Arbeit (vgl. Abschnitt 3.2) erscheint Kohlbergs Anlehnung seiner Arbeiten an die philosophische Position Immanuel Kants und die moralphilosophische Kategorie der Gerechtigkeit – sowie in späterer Folge auch des prosozialen Verhaltens – für die Soziale Arbeit in Anbetracht ihrer bereits dargestellten Prinzipien attraktiv und interessant.

In einem dritten Schritt wurde zunächst der Kern der ethischen Kompetenz, nämlich die Fähigkeit reflektierten moralischen Urteilens, Entscheidens, Argumentierens sowie Handelns erörtert. Es sei erneut darauf hingewiesen, dass in der vorliegenden Arbeit die ethische Kompetenz aufgrund ihrer hohen Relevanz in Bezug auf menschenrechtsorientiertes Handeln in der Sozialen Arbeit nicht als *Soft Skill*, sondern als fünfte Säule sozialarbeiterischer Handlungskompetenz gewertet wird (vgl. Abschnitt 4.3.2). Es konnte gezeigt werden, dass sich ethische Kompetenz aus unterschiedlichen Quellen speist und ihre Applikation auf mehreren Ebenen für Sozialarbeiter*innen bedeutsam ist. Anschließend wurde auf beispielhafte Modelle und Methoden zur Anregung bzw. Aneignung ethischer Kompetenz eingegangen und ihre inhaltlichen Unterschiede gekennzeichnet. Zwar argumentieren die zitierten Autor*innen die Relevanz der herausgestellten Modelle für die Praxis sozialer

Berufe nachvollziehbar und schaffen einen Eindruck, in welchem Rahmen ihre Methode in Anwendung gebracht werden könnte, jedoch liefern sie keinen Einblick darüber, in welchen Institutionen ihr Vorschlag bereits systematisch verankert und als Teil der Professionalität gelebt wird und welche Erfahrungen damit verbunden sind. In Hinblick auf die MRB für Sozialarbeiter*innen sind alle explizierten Modelle und Methoden für den Einsatz in der Ausbildung denkbar, da sie eine systematische Herangehensweise ethischen Reflektierens eröffnen.

Der Frage, in wie fern und/oder mit welchem Inhalt diese Herangehensweisen zur Entwicklung der ethischen Kompetenz, bereits in der Menschenrechtsbildung an den berufsbegleitenden Studiengängen der Sozialen Arbeit Eingang gefunden haben, wird im Rahmen der Befragung der Dozent*innen nachgegangen (vgl. Abschnitt 8.3). Mit diesem Kapitel klingt die theoretische Auseinandersetzung der vorliegenden Arbeit ohne Anspruch auf Vollständigkeit vorerst aus. Das folgende Kapitel beinhaltet die Darstellung der empirischen Auseinandersetzung, die – wie zu Beginn beschrieben – drei Ebenen umfasst (vgl. Abschnitt 2.3).

8. Menschenrechtsbildung an den Studiengängen Soziale Arbeit

»[...] es gilt heute, die Menschenrechtsbildung curricular stärker zu verankern, [...], sie lerntheoretisch zu fundieren, sie an Bezugswissenschaften zu orientieren und ihre Praxis zu evaluieren. Gelingende Menschenrechtsbildung hängt maßgeblich von der Professionalität und Ausbildung der Lehrpersonen ab. Die Universitäten sind deshalb gefordert, angemessene Studienangebote zu entwickeln.«

K. Peter Fritzsche (*1950)

Dieses Kapitel widmet sich dem empirischen Teil dieses Beitrages, welcher wie bereits erwähnt, drei Ebenen umfasst und als wesentlich für die Überprüfung der zu Beginn aufgestellten Thesen sowie für die Beantwortung der Forschungsfragen erachtet wird (vgl. Abschnitt 2.3). Der erste Abschnitt beinhaltet die Curricula-Analyse aller berufsbegleitenden Bachelor-Studiengänge der Sozialen Arbeit an Fachhochschulen in Österreich. Anschließend befasst sich der zweite Abschnitt mit der Analyse des Professionsverständnisses von Studierenden vor Erhalt eines menschenrechtsbildenden Angebotes im Rahmen ihres Studiums. Im dritten Abschnitt wird die Erhebung und Durchführung sowie der Erkenntnisgewinn aus den Interviews mit Dozent*innen, die eine menschenrechtsspezifische Lehrveranstaltung in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen unterrichten, dargestellt. Abschließend wird im letzten Abschnitt die (Neu-)Konzeption bzw. Weiterentwicklung der Lehrveranstaltung *Demokratie und Freiheit mit besonderer Beachtung der Menschenrechte* am Studiengang Soziale Arbeit an der FH Salzburg dargelegt. Diese basiert auf der Einbeziehung der gewonnenen Erkenntnisse aus der theoretischen Auseinandersetzung sowie auf der Empirie, insbesondere auf den Expert*innen-Interviews.

8.1 Ebene 1: Curricula der berufsbegleitenden BA Studiengänge Soziale Arbeit

Folgende drei Abschnitte beinhalten die Fragestellung und Darstellung des empirischen Vorgehens auf der Ebene 1, nämlich der Analyse der Curricula aller sechs existierenden berufsbegleitenden Bachelor-Studiengänge Soziale Arbeit an Fachhochschulen in Österreich.

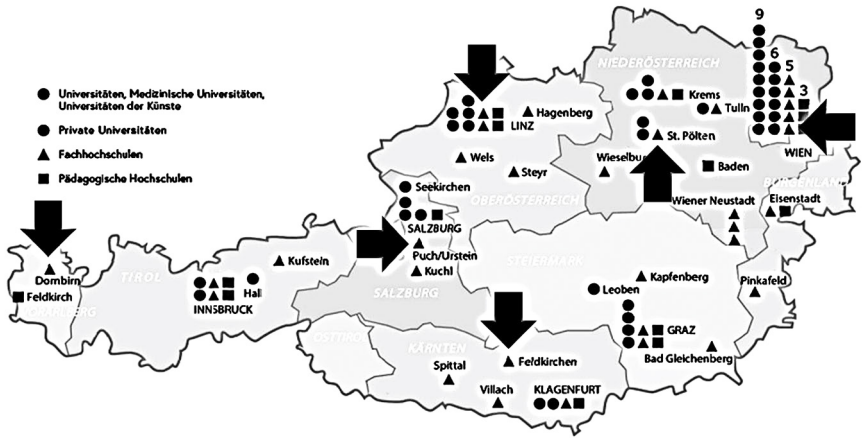
8.1.1 Fragestellung, Erhebung und Auswahl der Studiengänge

Um der Frage nachzugehen, inwiefern die Menschenrechtsbildung an den berufsbegleitenden Studiengängen der Sozialen Arbeit implementiert ist (vgl. Abschnitt 2.1), wurde mittels internetbasierter Desktop-Analyse zunächst recherchiert, dass das Hochschulsystem in Österreich aus vier Sektoren besteht: den öffentlichen Universitäten, den Fachhochschulen, den Pädagogischen Hochschulen und den Privatuniversitäten. Die Ausbildung für Sozialarbeiter*innen findet hierzulande an Fachhochschulen statt. Von insgesamt 21 Fachhochschulstandorten bieten neun den Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit an. Während drei dieser neun Ausbildungsstandorte ausschließlich einen Vollzeit-Bachelor-Studiengang anbieten – nämlich das MCI in Innsbruck, die FH Burgenland in Eisenstadt sowie die FH Joanneum in Graz – verfügen die verbleibenden sechs Ausbildungsstätten zusätzlich zu einem Vollzeit-Studiengang auch über einen berufsbegleitenden Bachelor-Studiengang der Sozialen Arbeit. Einzige Ausnahme bildet der Ausbildungsstandort Salzburg. Dort kann man Soziale Arbeit ausschließlich berufsbegleitend studieren (vgl. BMBWF o.J.: o.S.).

An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass berufsbegleitend Studierende durch eine Doppelbelastung herausgefordert sind, die einerseits sehr fordernd sein kann, andererseits insbesondere bezüglich einer professionellen Identitätsentwicklung Chancen eröffnet. Sie können nämlich als *studierende Praktiker*innen* angesehen werden, zumal sie bereits während ihrer Ausbildung mit den beruflichen Herausforderungen, insbesondere mit konfligierenden Situationen in der Praxis konfrontiert sind (vgl. Miller et.al. 2021: 3, 8; vgl. Abschnitt 4.2.2 und 7.1.2).

Da der Fokus dieser Studie auf der *berufsbegleitenden* Ausbildung von Sozialarbeiter*innen liegt wurden die sechs existierenden berufsbegleitenden Studiengänge/-programme (*Curricula*) der Sozialen Arbeit an den folgenden Fachhochschulen in Österreich für die Curricula-Analyse herangezogen: *FH Vorarlberg, FH Salzburg, FH Oberösterreich, FH St. Pölten, FH Campus Wien und FH Kärnten*. Der folgenden Abbildung kann man sämtliche Ausbildungsstandorte aller vier Sektoren des österreichischen Hochschulsystems entnehmen. Mit den Pfeilen sind die fokussierten sechs Fachhochschulstandorte mit berufsbegleitendem Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit markiert:

Abbildung 25: Die sechs Fachhochschulstandorte mit berufsbegleitender Ausbildung für Soziale Arbeit



8.1.2 Gegenstand, Zielsetzung und Durchführung der Curricula-Analyse

Die hier durchgeführte Curricula-Analyse basiert grundsätzlich auf einer – aus den Kommunikationswissenschaften stammenden – quantitativen Inhaltsanalyse, welche eine Analyse der Häufigkeit (Frequenzanalyse) und die Bewertung sowie Kontextualisierung von (teilweise nur angedeuteten) Inhalten in bereits bestehendem Textmaterial ermöglicht (vgl. Mayring 2002: 114; vgl. Mayring 2015: 13). Analysiert wurden drei unterschiedliche Formen bereits vorhandenen Materials: die generellen Beschreibungen (*general descriptions*), die Stundentafeln (*Curricula*) sowie die darin enthaltenden Lehrveranstaltungsbeschreibungen (*Syllabi*) der Studiengänge Soziale Arbeit an den sechs definierten Ausbildungsstandorten (vgl. Abb. 25).

Primär wird das Ziel verfolgt, Erkenntnisse aus dem Vergleich nachstehender gegenständlicher Punkte in Hinblick auf die Menschenrechtsbildung an den berufsbegleitenden Studiengängen zu erhalten: Zu Ausmaß/Gewicht in ECTS¹, zur Kompetenzorientierung und zu thematischen Inhalten.

1 ECTS sind Leistungspunkte nach dem *European Credit Transfer System*, welches im Rahmen des Bologna Prozesses entwickelt und im europäischen Hochschulraum eingeführt wurde. Ausgedrückt werden der Umfang des Lernens und Arbeitsaufwand in Bezug auf festgelegte Lernresultate (vgl. BFUG 2015: 10).

Die Analyse wurde in einer 6-stufigen Vorgehensweise durchgeführt:

Tabelle 10: Die sechs Stufen der Curricula-Analyse

1. Stufe	Beschaffung der generellen Beschreibungen (<i>general descriptions</i>), der Stundentafeln (<i>Curricula</i>) sowie der Lehrveranstaltungsbeschreibungen (<i>Syllabi</i>) der sechs berufsbegleitenden Studiengänge/-programme über die Homepages der betreffenden Fachhochschulen in digitaler und analoger Form.
2. Stufe	Definition von <i>primären</i> (<i>menschenrechtsspezifischen</i>) und <i>sekundären</i> (<i>menschenrechtsrelevanten</i>) Schlüsselwörtern (<i>keywords</i>) entlang der Theorie und im kollegialen Austausch innerhalb des Forschungskonsortiums des Forschungsprojektes REDE (vgl. Council of Europe/European Union 2023: o.S.; vgl. Pausch 2020: o.S.).
3. Stufe	Analyse der generellen Beschreibungen (<i>general description</i>) der Studiengänge/-programme anhand der Schlüsselwörter (<i>keywords</i>).
4. Stufe	Analyse der Lehrveranstaltungstitel anhand der Schlüsselwörter (<i>keywords</i>), die in den Stundentafeln (<i>Curricula</i>) der Studiengänge/-programme abgebildet sind und Gewichtung nach ECTS.
5. Stufe	Analyse jener Lehrveranstaltungsbeschreibungen (<i>Syllabi</i>), die in den Lehrveranstaltungstiteln primäre und/oder sekundäre Schlüsselwörter (<i>keywords</i>) beinhalten.
6. Stufe	Résumé und Kontextualisierung der gewonnenen Erkenntnisse.

Die erste Stufe, nämlich die Beschaffung der Informationen über die Studiengänge/-programme, der Curricula sowie Syllabi gestaltete sich an allen Fachhochschulen über deren Homepages als sehr übersichtlich und unkompliziert. Für die zweite Stufe wurde wesentlich mehr Zeit beansprucht und im ersten Schritt auf die theoretischen Ausführungen sowie den internationalen Austausch und die Zusammenarbeit eines Forschungskonsortiums im Rahmen des Forschungsprojektes *resilience against anti-democratic tendencies through education (REDE)*, welches im Auftrag des Europarates in der Zeit von Oktober 2020 bis Juni 2021 mit der FH Salzburg als Projektleader, insbesondere mit Mitarbeiter*innen der Studiengänge Soziale Arbeit und Soziale Innovation, durchgeführt wurde, zurückgegriffen (vgl. Abschnitt 1.1; vgl. Council of Europe/European Union 2023: o.S.; vgl. Pausch 2020: o.S.).² Das Forschungskonsortium setzte sich aus Mitarbeiter*innen aller

2 Das Projekt zielt darauf ab, Hochschuldozent*innen, Trainer*innen und Sozialarbeiter*innen zusammenzubringen, die mit Kindern und Jugendlichen außerhalb des Schulkontextes arbeiten. Es soll ihre Kompetenzen für die Förderung einer demokratischen- bzw. einer Menschenrechtskultur stärken und so zu einer höheren Widerstandsfähigkeit gegenüber Auto-

Projektpartner*innen, nämlich dem Zentrum Polis – Ludwig-Boltzmann Institut für Menschenrechte in Wien/Österreich, der Assoziation Les Militants des Savoirs in Toulouse/Frankreich sowie dem Institute of Public Affairs in Warschau/Polen zusammen, die in ihrer beruflichen Tätigkeit mit menschenrechtsspezifischen und menschenrechtsrelevanten Inhalten befasst sind. Die Autorin vorliegender Arbeit war Mitglied dieser Forschungsgruppe. Gemeinsam wurden im Rahmen des Forschungsprojektes für die Analyse unterschiedlicher Ausbildungsprogramme für angehende Praktiker*innen im Kinder- und Jugendhilfebereich zu dem Aspekt der Menschenrechte und der Menschenrechtsbildung zunächst *primäre* und *sekundäre* Schlüsselwörter (*keywords*) definiert, die auch als geeignet für die Analyse der Studiengänge/-programme der Sozialen Arbeit angesehen werden können. Als *primäre* Schlüsselwörter gelten jene Wörter, die als menschenrechtsspezifisch bezeichnet werden, d.h. in ihrem Wortlaut in engem Zusammenhang mit Menschenrechtsaspekten und -themen stehen. Als *sekundäre* Schlüsselwörter werden jene bezeichnet, die auf menschenrechtsrelevante Aspekte und Themen hindeuten. Anschließend wurden in Rekurs auf die zugrundeliegenden Forschungsfragen und dem Forschungsfokus noch weitere Schlüsselwörter von der Autorin identifiziert bzw. definiert und ergänzt.

Der folgenden Tabelle können die, für die Curricula-Analyse identifizierten und herangezogenen Schlüsselwörter entnommen werden. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass kein Anspruch auf Vollständigkeit von in Frage kommender Schlüsselwörter besteht und der Grad an Subjektivität in der Auswahl als sehr hoch anzusehen ist.

ritarismus und Extremismus bei Sozialarbeiter*innen und jungen Menschen beitragen (vgl. Pausch et.al. 2021: 6–8).

Table 11: Primäre und sekundäre Schlüsselwörter für die Curricula-Analyse in Stufe 2

	Forschungskonsortium »REDE«	Ergänzung durch die Autorin
Primäre Schlüsselwörter	Autonomie, Berufsethik/Berufsidentität, Bürger*innenrechte, Ethik, Freiheitsrechte, Humanistische/menschliche Werte, Menschenrechte, Menschenrechtsbildung, Menschenwürde, Moral, Selbstbestimmung, soziale und wirtschaftliche Rechte, UN-Dokumente, UN-Konventionen, Vereinte Nationen, Würde.	Demokratie, Freiheit, Global Citizenship Education, Grundrechte, Menschenrechtsprofession, Moralerziehung/-entwicklung.
Sekundäre Schlüsselwörter	Aktivierung/Befähigung/Empowerment, Aktive Bürger*innen, Bildung/ Bildungsprozesse, Emanzipation, Kritikfähigkeit, Macht, Menschenbild, Minderheiten/Minderheitsrechte, Moralphilosophische/sozialphilosophische Wurzeln/Aspekte, moralisches Handeln und Urteilen, Persönlichkeitsbildung, -entfaltung, -entwicklung, -kompetenzen, Rechtsstaatlichkeit/Rechtsordnung, Selbstwirksamkeit, soziale Bewegungen, soziale Gerechtigkeit, (globale) soziale Ungleichheit, Toleranz, Verantwortung, Weltanschauung/-bild	Diversität, Dilemmata, Gender, Partizipation, Persönlichkeitstheorien, Pluralität, politisches Handeln, Professionsverständnis, Recht, (Selbst-)Reflexion, Sozialpolitik.

Die dritte Stufe bildete die Analyse der generellen Beschreibungen (*general descriptions*) der Studiengänge/-programme anhand der festgelegten Schlüsselwörter (*keywords*), die auf den Homepages aller sechs ausgewählten Fachhochschulen abrufbar sind. Dem Anhang können die Links zu den generellen Beschreibungen der Studiengänge (*general descriptions*) entnommen werden (vgl. Anhang 1). Die Einsichtnahme in die Analyse der darin eruierten Schlüsselwörter kann bei der Autorin angefragt werden. Um ein tiefergreifendes Bild darüber zu erhalten, welche konkreten menschenrechtsspezifischen und menschenrechtsrelevanten Lehrveranstaltungen in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen angeboten und in welchem Ausmaß diese implementiert sind, ist die nächste und vierte Stufe, nämlich die Analyse der Lehrveranstaltungstitel bedeutsam. Von Lehrveranstaltungen, die entweder primäre und/oder sekundäre Schlüsselwörter enthalten, kann vermutet werden, dass sie in einem engen oder weiter gefassten Zusammenhang mit der Menschenrechtsthematik stehen. Untersucht wurde daher, welche Fachhochschulen im Studiengang *Soziale Arbeit* Lehrveranstaltungen verankert haben, welche in ihren Titeln bereits auf Menschenrechtsaspekte hindeuten und wie diese in Form von ECTS

gewichtet sind. Grundsätzlich umfasst ein berufsbegleitender Studiengang der Sozialen Arbeit insgesamt 180 ECTS. Wenn eine Lehrveranstaltung in ihrem Titel primäre und sekundäre Schlüsselwörter beinhaltet, wurde sie nur einmal gezählt und als *menschenrechtsspezifisch* identifiziert. Lehrveranstaltungen, die ausnahmslos sekundäre Schlüsselwörter in ihrem Titel beinhalten wurden als *menschenrechtsrelevant* klassifiziert. Lehrveranstaltungen, die im Rahmen eines Vertiefungsschwerpunktes oder in Form von Wahlpflichtfächern in Studiengängen angeboten werden, wurden nicht in die Analyse miteinbezogen, da sie nicht von der Gesamtanzahl der Studierenden eines Jahrganges besucht und somit nicht als Teil einer generalistischen Ausbildung von Sozialarbeiter*innen angesehen werden können. Die Einsichtnahme in die detaillierte Darstellung der Analyse-Stufen kann ebenso bei der Autorin angefragt werden. Um letztlich Aussagen hinsichtlich der tatsächlich vermittelten Inhalte treffen zu können wurden im nächsten Schritt, der fünften Stufe der Curricula-Analyse, die jeweiligen Lehrveranstaltungsbeschreibungen (*Syllabi*) der herausgehobenen Lehrveranstaltungen näher betrachtet. Es wurden wieder die primären und sekundären Schlüsselwörter herangezogen. Den *Syllabi* zufolge befassen sich menschenrechtsspezifische Lehrveranstaltungen an den Studiengängen überwiegend mit dem Professionsverständnis der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession (vgl. Kapitel 6), der Berufsidentität (vgl. Abschnitt 4.2.2), den Menschenrechten, der Menschenwürde und den UN-Menschenrechtskonventionen (vgl. Kapitel 5), mit ethischen Diskursen und moralischem Handeln (vgl. Abschnitt 7.1 und 7.2), den Ethikkodizes der Sozialen Arbeit (vgl. Avenir Social 2010; vgl. OBDS 2020, vgl. DBSH 2014), der Urteils- und Entscheidungskompetenz (vgl. Abschnitt 7.3.2), der Selbstbestimmung und der kritischen Reflexion der vermittelten Inhalte.

Menschenrechtsrelevante Lehrveranstaltungen haben hauptsächlich rechtliche Grundlagen zum Verfassungs-, Verwaltungs- und Sozialrecht, Gender- und Diversitätskonzepte, die nationale und internationale Sozialpolitik, politisches Handeln und politische Bildung, Gerechtigkeitstheorien und -diskurse, den Bildungsdiskurs in der Sozialen Arbeit, Empowerment-Ansätze und selbstreflexive Elemente zum Inhalt. Für die weitere empirische Untersuchung werden diese nicht mehr näher in Betracht gezogen.

8.1.3 Ergebnis der Curricula-Analyse

Die zentralen Ergebnisse aus der Curricula-Analyse können, wie folgt zusammengefasst werden: Grundsätzlich unterscheiden sich die generellen Beschreibungen der Studiengänge/-programme (*general description*) in ihrer Länge und Ausführlichkeit, gemessen an der Gesamtwörteranzahl, kaum. Während sie an den Fachhochschulen Salzburg und Oberösterreich die höchste Anzahl sowie primäre und sekundäre Schlüsselwörter beinhalten, weisen sie an den Fachhochschulen in Vorarlberg, St. Pölten, Wien und Kärnten ausschließlich sekundäre Schlüsselwörter auf. Die ge-

ringe Anzahl an Schlüsselwörtern im Allgemeinen deutet auf keine signifikante explizite oder implizite Darstellung der Verbindung von Sozialer Arbeit mit den Menschenrechten hin.

Folgende Tabelle visualisiert die Ergebnisse aus der dritten Analysestufe für einen besseren Überblick:

Tabelle 12: Analyse der generellen Beschreibungen der Studiengänge in Stufe 3

Fachhochschule	general description		
	primary keywords	secondary keywords	total words
FH Vorarlberg	0	3	205
FH Salzburg	2	7	231
FH Oberösterreich	2	7	186
FH St. Pölten	0	3	249
FH Campus Wien	0	4	213
FH Kärnten	0	5	262

Mit der vierten Analysestufe konnten menschenrechtsspezifische und menschenrechtsrelevante Lehrveranstaltungen an den Ausbildungsstandorten identifiziert sowie unterschieden werden. Ferner wurden die Anzahl und Gewichtung nach ECTS entsprechender Lehrveranstaltungen erhoben.

Folgende Tabelle stellt Anzahl und Gewichtung in ECTS menschenrechtsspezifischer und -relevanter Lehrveranstaltungen an den jeweiligen Ausbildungsstandorten dar:

Tabelle 13: Anzahl und Gewichtung menschenrechtsspezifischer und -relevanter Lehrveranstaltungen in den Curricula – Stufe 4

Fachhochschule	Lehrveranstaltungstitel				
	Anzahl LV: Primäre Schlüsselwörter menschenrechtsspezifisch	ECTS	Anzahl LV: Sekundäre Schlüsselwörter menschenrechtsrelevant	ECTS	ECTS in total
FH Vorarlberg	3	9	5	18	27
FH Salzburg	3	8	5	17	25
FH Oberösterreich	2	3	4	6	9
FH St. Pölten	2	5	4	16	21
FH Campus Wien	2	6	6	14	20
FH Kärnten	5	10	7	17	27

Anzunehmen ist, dass alle berufsbegleitenden Studiengänge grundsätzlich über menschenrechtsspezifische Lehrveranstaltungen verfügen. Gewichtet nach ECTS stechen die Fachhochschulen Kärnten, Vorarlberg und Salzburg mit der höchsten ECTS Anzahl hervor. Im Mittelfeld befindet sich der FH Campus Wien. St. Pölten und Oberösterreich weisen die geringste Gewichtung menschenrechtsspezifischer Lehrveranstaltungen in ihren Curricula auf. Hinsichtlich Lehrveranstaltungen, die in ihren Titeln mittels sekundärer Schlüsselwörter auf menschenrechtsrelevante Inhalte hindeuten sind ebenso die Fachhochschulen Kärnten, Vorarlberg und Salzburg in der Gewichtung nach ECTS an vorderster Stelle. Der FH Campus Wien und die Fachhochschule St. Pölten unterscheiden sich hier nur unwesentlich. Der Studiengang an der Fachhochschule Oberösterreich verzeichnet auch in Hinblick auf menschenrechtsrelevante Inhalte das geringste Ausmaß. Mittels der fünften Analysestufe konnte festgestellt werden, dass sich die Beschreibungen ihrer Inhalte (Syllabi) im Wesen kaum voneinander unterscheidet, jedoch von Studiengang zu Studiengang thematische Aspekte divergent akzentuiert werden. Abschließend kann hier in Form von Stufe 6 der Curricula-Analyse zusammengefasst werden, dass im Durchschnitt 6,8 ECTS der insgesamt 180 ECTS der Ausbildung angehender Sozialarbeiter*innen menschenrechtsspezifischen Lehrveranstaltungen, die in der vorliegenden Arbeit vorerst als spezifische Menschenrechtsbildung gewertet werden, gewidmet sind. Das bedeutet, dass eine spezifische Menschenrechtsbildung an den berufsbegleitenden Studiengängen Soziale Arbeit an Österreichs Fachhochschulen mit einem durchschnittlichen prozentualen Anteil von 3,7 % (von 100 %) in

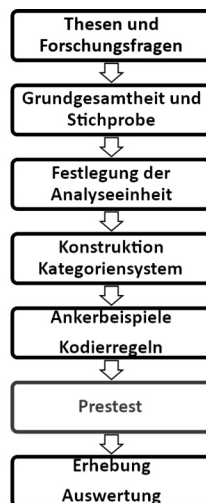
den Curricula implementiert ist. Die erhobenen menschenrechtsrelevanten Lehrveranstaltungen werden hier nicht miteingerechnet. Sie werden zwar als Grundlage für eine spezifische MRB erachtet (vgl. Abschnitt 4.1.2 und 7.1.1), jedoch nicht als Lernorte, in denen in Hinblick auf die Förderung einer professionellen Identität (vgl. Abschnitt 4.2.2), sowie einer ethischen Handlungskompetenz (vgl. Abschnitt 7.3.1), insbesondere der professionellen Urteils- und Handlungsfähigkeit, Modelle und Methoden systematischer Einübung und Reflexion herangezogen werden (vgl. Abschnitt 7.3.2), klassifiziert. Aus diesem Grund wird nicht mit Dozent*innen menschenrechtsrelevanter, sondern ausschließlich mit jenen, menschenrechtsspezifischer Lehrveranstaltungen ein Expert*innen-Interview im Rahmen der Ebene 2 der empirischen Herangehensweise durchgeführt (vgl. Abschnitt 2.3 und 8.3).

8.2 Ebene 2: Handelnde Akteur*innen – die Student*innen

8.2.1 Fragestellung, Aufgabe, Zielsetzung und Datenset

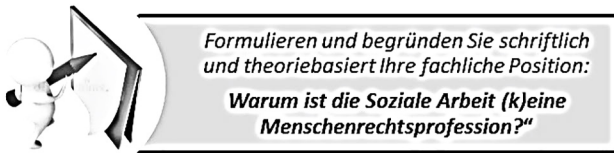
Der Frage, inwiefern das Professionsverständnis von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession von Studierenden vertreten und fachlich begründet wird wurde methodisch mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nachgegangen, welche vorliegend durch folgende Phasen gekennzeichnet werden kann:

Abbildung 26: Phasen der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Diekmann 1998: 494)



In Rekurs auf die zugrunde gelegte These 2 und Frage 2 (vgl. Abschnitt 2.1) wurde für die Erhebung im WiSe 2021 den berufsbegleitend Studierenden der Sozialen Arbeit des 5. Semesters am FH-Standort Salzburg unmittelbar vor der Teilnahme an der menschenrechtsspezifischen Lehrveranstaltung *Demokratie und Freiheit mit besonderer Beachtung der Menschenrechte* im Rahmen der Individualphase³ folgende Aufgabe gestellt:

Abbildung 27: Aufgabenstellung fürs Paper von Studierenden



Es wurden weder ein Mindestausmaß in Form von Wörter- oder Zeichenanzahl, noch formal zu erfüllende Kriterien für die Erstellung des Papers festgelegt, um einer individuellen Bildungsprozessgestaltung Rechnung zu tragen. Dies birgt einerseits den Vorteil, dass mangels Vorgaben die Möglichkeit zur freien Entfaltung in der Aufgabebearbeitung gegeben ist, jedoch ebenso auch den Nachteil, dass wenig Zeit für eine differenzierte Auseinandersetzung investiert werden kann. Die Erarbeitung der Aufgabenstellung in Form eines Papers galt als Teil der zu erfüllenden Hausaufgaben und somit als Vorbereitung auf die bevorstehende Lehrveranstaltung. Grundsätzlich kann im Falle der Studierenden im 5. Semester davon ausgegangen werden, dass diese bereits in unterschiedlichen Formaten, wie beispielsweise in Lehrveranstaltungen der vorangegangenen Semester, bei Tagungsbesuchen, im Austausch mit Fachkolleg*innen aus der Praxis und Dozent*innen, in Reflexionsgesprächen zum Praktikumsprozess sowie im Rahmen ihrer Bachelorarbeit 1, die sie im vierten Semester verfasst haben, Auseinandersetzungs-, Aneignungs- und Reflexionsgelegenheiten zum Professionsverständnis der Sozialen Arbeit hatten. Dadurch kann von einer fachlich fundierten Beantwortung der Frage ausgegangen werden.

3 Die Individualphase fokussiert ein theoriegeleitetes, praxisorientiertes und diskursives Auseinandersetzen mit ausgewählten Inhalten und Problemstellungen. Dabei werden in freier Zeiteinteilung aktive Wissenserwerbsprozesse angeregt und systematisch ausgearbeitete Beiträge von Studierenden eingefordert. Studierende können auf Unterstützungsangebote von Lehrpersonen zurückgreifen und individuelle Förder- und Trainingsmaßnahmen erhalten (vgl. Schnabl et.al. 2010: 12).

Mit dieser Aufgabenstellung wurden zwei unterschiedliche Zielsetzungen verfolgt, wovon für die vorliegende Studie die zweite als entscheidende und zu beachtende zu bewerten ist:

- (1) Als (Aus-)Bildungsziel wurde die weitere Anregung der Auseinandersetzung mit dem Professionsverständnis von Sozialer Arbeit definiert.
- (2) Als Forschungsziel wurde die Ermittlung eines Bildes darüber, wie sich Studierende im letzten Drittel und noch vor einem menschenrechtsspezifischen Bildungsangebot in ihrer Ausbildung fachlich zum Professionsverständnis von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession positionieren und worauf sie ihre Positionen begründen, definiert.

Insgesamt umfasste der betreffende Jahrgang 52 Studierende, davon 36 weibliche und 16 männliche. 50 Studierende sind der Aufgabenstellung innerhalb der angeführten Abgabefrist nachgekommen. 2 Personen haben ihre Aufgabe verspätet erfüllt, weshalb ihre Papers aus einer potentiellen Erhebung und Auswertung bereits im Vorfeld ausgenommen werden mussten. Die (bereinigte) Grundgesamtheit belief sich somit zunächst auf 50 fristgerecht vorgelegte Papers. Davon wurden 35 von Studentinnen und 15 von Studenten verfasst und entweder in word.- oder pdf.-Format eingereicht. Die Studierenden wurden erst nach Abgabe ihres erfüllten Arbeitsauftrages über das vorliegende Forschungsprojekt informiert und um ihr Einverständnis zur Analyse ihrer Papers gebeten. Diese Vorgehensweise wurde gewählt, um vorweg keinen Einfluss auf die Studierenden und den Erarbeitungsprozess der Papers zu nehmen. Nach Abgabe erhielten sie umfangreiche Informationen über die Studie und konnten sich im Falle von Fragen und/oder Anliegen an die Autorin wenden. An dieser Stelle kann betont werden, dass mit den Studierenden die entstandene Doppelrolle (Dozentin und Forscherin) der Autorin transparent gemacht sowie besprochen wurde. Zudem erhielten Studierende den Raum, ihr diesbezügliches Interesse und/oder Ressentiments zu äußern. Klargestellt wurde, dass weder die Einwilligung noch Nichteinwilligung zur Verwendung und Analyse der generierten Daten Einfluss auf den Fortverlauf der Lehrveranstaltung sowie die Beurteilung ebendieser haben und es sich um eine freiwillige Entscheidung der Freigabe des Papers zur Analyse handelt. Von 33 der 50 Studierenden liegt eine unterzeichnete Einverständniserklärung zur anonymisierten Analyse ihres Papers, der Nennung ihres Alters, ihres Geschlechts und ihrer beruflichen Tätigkeit zum Erhebungszeitpunkt vor. Eine Person begründete die Nichteinwilligung zur Verwendung ihres Papers damit, dass sie bei der Ausarbeitung der Aufgabe ihren eigenen Ansprüchen nicht gerecht werden konnte. Von den weiteren 16 Studierenden, die ihr Einverständnis nicht gegeben haben erfolgte diesbezüglich keine Rückmeldung. Daher ist festzuhalten, dass als Stichprobe 66 % der Grundgesamtheit an Papers zur Analyse herangezogen werden konnten. Hinsichtlich der

Ausführlichkeit bewegten sich diese zwischen einer Anzahl von mindestens 91 bis maximal 1851 Wörtern und einer Anzahl von mindestens 694 bis maximal 11994 Zeichen inklusive Leerzeichen. Im Durchschnitt betrug die Länge ca. 525 Wörter und 3909 Zeichen mit Leerzeichen.

Die Papers von 11 männlichen und 22 weiblichen Studierenden wurden für eine inhaltsanalytische Auswertung aufbereitet. Das Durchschnittsalter der Personen aus dem Datenset beträgt 34 Jahre und deutet darauf hin, dass die Mehrheit bereits über Lebenserfahrung und mehrjährige berufliche Erfahrungen verfügt. Zum Erhebungszeitpunkt waren 21 Studierende bereits facheinschlägig im Sozialbereich (Soziale Arbeit, Sozialpädagogik, Sozialbetreuung) – das entspricht 64 % – und 9 in anderen Branchen tätig. Drei Personen befanden sich entweder in Karenz oder ausnahmslos in Ausbildung. Um die Anonymität nicht zu gefährden wird hier die konkrete berufliche Tätigkeit der Studierenden nicht angeführt, sondern lediglich der berufliche Bereich dargestellt. Folgende Tabelle visualisiert einen Überblick über das Datenset:

Tabelle 14: Datenset zu den Studierenden und den studentischen Papers

Student*in	Einverständnis	Geschlecht	Alter	Beruf	Paperlänge
1	√	w	25	Sozialpädagogik	336/2498
2	√	m	31	Soziale Arbeit	1089/8270
3	√	w	40	Soziale Arbeit	220/1697
4	√	m	31	Bildungsbereich	662/5007
5	√	w	33	Sozialpädagogik	198/1473
6	√	m	39	Soziale Arbeit	458/3539
7	√	w	41	Soziale Arbeit	1851/11994
8	√	m	30	Soziale Arbeit	1031/7431
9	√	w	32	Karenz	452/3386
10	√	m	32	Bildungsbereich	394/2999
11	√	w	44	Finanzwesen	1192/9420
12	√	w	25	Sozialpädagogik	428/3376
13	√	w	47	Soziale Arbeit	255/1804
14	√	w	36	Finanzwesen	318/2460
15	√	w	36	Soziale Arbeit	818/5992

16	√	w	24	Verkauf	126/897
17	√	w	40	Bildungsbereich	135/1106
18	√	w	23	Sozialpädagogik	750/5560
19	√	w	37	Innere Sicherheit	271/2000
20	√	m	30	Soziale Arbeit	97/708
21	√	w	24	Sozialpädagogik	332/2468
22	√	m	37	Sozialbetreuung	642/4964
23	√	w	33	Sozialbetreuung	1081/8243
24	√	w	24	in Ausbildung	672/5174
25	√	m	42	Karenz	348/2869
26	√	m	36	Sozialbetreuung	220/1780
27	√	m	31	Soziale Arbeit	271/2156
28	√	w	25	Personalbereich	640/4941
29	√	w	38	Soziale Arbeit	748/5466
30	√	m	35	Soziale Arbeit	442/3058
31	√	w	32	Soziale Arbeit	482/3464
32	√	w	29	Sozialpädagogik	91/694
33	√	w	47	Elementarpädagogik	274/2119

8.2.2 Gegenstand und Durchführung der Analyse der studentischen Papers

Trotz nach wie vor vorherrschender Kritik an qualitativen Forschungsmethoden, wie beispielsweise eingeschränkter Intersubjektivität, Verallgemeinerbarkeit und dem Bewusstsein darüber, dass die Kodierung von Textsequenzen ein hohes Maß an Subjektivität sowie Interpretation beinhaltet (vgl. Mayring 2015: 8) wurde als Auswertungsmethode des in den Papers generierten Textmaterials die qualitative Inhaltsanalyse gewählt. Der Vorteil der kategoriengeleiteten Textanalyse wird hier darin gesehen, dass mit dieser Methode das verschriftliche Material einer relativ kleinen Stichprobe in seiner Komplexität systematisch – also entlang der vorangegangenen theoretischen Auseinandersetzung, in Anknüpfung an bereits vorliegende und zitierte Erkenntnisse sowie nach bestimmaren Regeln – analysiert werden kann (vgl. Mayring 2015: 12f.). Obwohl es sich bei der Inhaltsanalyse um eine »empirische Methode zur systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von Mitteilungen« (Früh zit.n. Diekmann 1998: 482) handeln kann, liegt hier der Fokus vielmehr auf dem Inhalt des Textmaterials als auf formalen Aspekten der Papers, was dem Regelfall der

Inhaltsanalyse entspricht (vgl. Diekmann 1998: 482). Als Analyseeinheiten gelten die von den Studierenden in den Papers formulierten Sätze bzw. Absätze.

»Kernstück jeder Inhaltsanalyse ist das Kategoriensystem. [...] Die Aussagekraft einer Inhaltsanalyse steht und fällt mit der sorgfältigen Konstruktion des Kategoriensystems.« (Diekmann 1998: 489, 490; vgl. Mayring 2015: 51). Die Kategorien sowie die damit verbundenen Ankerbeispiele und Kodier-Regeln umfassen die Ausprägungen der Variablen, die sich auf die Fragestellung beziehen und wurden entlang der theoretischen Auseinandersetzung deduktiv konstruiert. Dabei wurde besonders darauf geachtet, dass sie sich nicht überschneiden, um eine eindeutige Zuordnung der Analyseeinheiten zu ermöglichen. Auf die Prüfung einer Interkoder-Reliabilität⁴ mittels eines Pretests (vgl. Diekmann 1998: 492) musste aufgrund des begrenzten Rahmens und begrenzter Ressourcen verzichtet werden, was den Vorwurf eines hohen Ausmaßes an Subjektivität in der Kodierung erlaubt. Hier kann jedoch darauf verwiesen werden, dass in der qualitativen Inhaltsanalyse »inhaltliche Argumente [...] immer Vorrang vor Verfahrensargumenten haben; Validität geht vor Reliabilität« (Mayring 2015: 53)

Mit der folgenden Darstellung des Kategoriensystems und der Anzahl der kodierten Analyseeinheiten pro Kategorie wird in jedem Fall die intersubjektive Nachvollziehbarkeit sichergestellt. Die Kategorien, Ankerbeispiele sowie Kodier-Regeln können dem Codebuch 1 entnommen werden, welches auf Anfrage eingesehen werden kann.

Wie der nachfolgenden Tabelle entnommen werden kann wurden acht geeignete übergeordnete Kategorien identifiziert, welche die Positionierung zum Professionsverständnis, die fachliche Argumentation sowie gegebenenfalls die kritischen Anmerkungen der Studierenden kennzeichnen. Innerhalb der Kategorie *Professionsverständnis* wurden die drei Subkategorien *MR-Profession JA*, *MR-Profession NEIN* und *MR-Profession UNENTSCHIEDEN* definiert, was einen eindeutigen Überblick über die Anzahl der konkreten Positionen der Studierenden schafft. Alle weiteren Kategorien enthalten keine Subkategorien, da dies weder die Stichprobengröße noch die Ausführlichkeit der analysierten Papers erfordern. Die Auswertung erfolgte nicht, wie im Fall der Curricula-Analyse manuell, sondern computerunterstützt mit dem Software-Programm MAXQDA 2018.

4 Darunter versteht man, dass unterschiedliche Kodierer dasselbe Datenmaterial kodieren. Je höher die Übereinstimmung in der Zuordnung der Kodierer ist, desto höher ist der Grad an Interkoder-Reliabilität (vgl. Mayring 2015: 53; vgl. Diekmann 1998: 492).

Tabelle 15: Kategoriensystem zur Auswertung der Papers

1 Professionsverständnis	0
1.1 MR-Profession JA	28
1.2 MR-Profession NEIN	1
1.1 MR-Profession UNENTSCHIEDEN	3
2 Gegenstand der Sozialen Arbeit	38
3 Berufskodex/Berufsbild	24
4 Doppel-/Trippelmandat	21
5 Professionelle Identität	20
6 Professionelles Urteilen und Handeln	14
7 Menschenwürde/Menschenrechte	9
8 Kritik	37

8.2.3 Ergebnis der Analyse der studentischen Papers

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung der studentischen Papers entlang der definierten Kategorien dargestellt. Ihre Interpretation sowie die Anknüpfung an theoretische Ausführungen der vorliegenden Arbeit und eine diskursive Auseinandersetzung finden zu einem späteren Zeitpunkt statt (vgl. Abschnitt 8.4). Insgesamt wurden in den 33 Papers von Studierenden, die analysiert werden konnten, 195 Analyseeinheiten bestimmt und den entsprechenden Kategorien nach jeweiliger Kodier-Regel zugeordnet.

Zum (1) Professionsverständnis von Studierenden

Die Frage, welches Professionsverständnis von Student*innen am berufsbegleitenden Studiengang Soziale Arbeit an der Fachhochschule Salzburg im letzten Drittel ihrer Ausbildung vertreten wird, wurde mit Kategorie 1 analysiert. Folgende Tabelle stellt die Ergebnisse dar:

Tabelle 16: Professionsverständnis von Studierenden

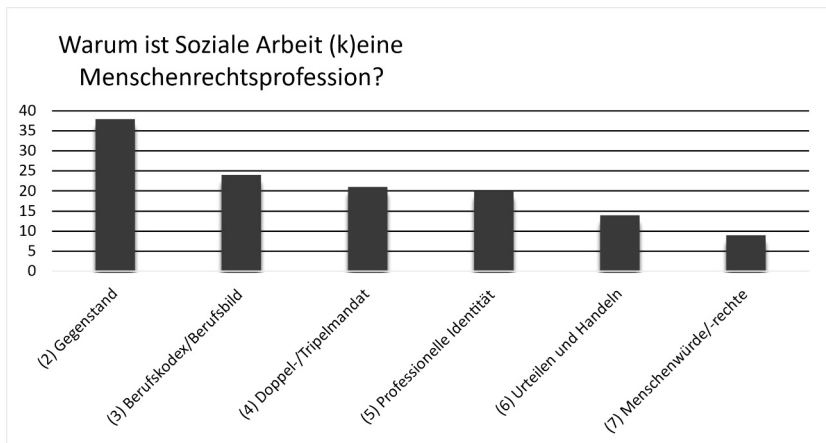
Ist Soziale Arbeit eine Menschenrechtsprofession?			
Ja	Nein	Unentschlossen	Keine Angabe
28	1	3	1

28 Student*innen vertreten das Professionsverständnis von Sozialer Arbeit als eine Menschenrechtsprofession. Eine Person teilt diese Auffassung nicht. Drei weitere Personen äußern sich in Bezug auf das Professionsverständnis unentschlossen. In einem Paper bleibt die Frage, ob Soziale Arbeit eine Menschenrechtsprofession ist, gänzlich unbeantwortet.

Die Kategorien 2–7 bilden Optionen der inhaltlichen Argumentation der Beantwortung der Aufgabenstellung ab. Alle von der Autorin bestimmten Analyseeinheiten zur Begründung des Professionsverständnisses ließen sich einer definierten Kategorie zuordnen, weshalb keine ergänzende induktive Kategorienbildung erforderlich war. An dieser Stelle sei noch einmal auf das Codebuch 1 verwiesen, welches die entsprechenden Kategorie-Definitionen und Kodier-Regeln enthält.

Die folgende Abbildung visualisiert die Gewichtung der herangezogenen Argumentationsinhalte, welche sich aus der Anzahl der zugeordneten Analyseeinheiten ergibt.

Abbildung 28: Argumentation des Professionsverständnisses von Studierenden



Zum (2) Gegenstand der Sozialen Arbeit

28 von 33 Studierenden haben sich in ihrer Argumentation zum Professionsverständnis von Sozialer Arbeit auf den Gegenstand der Sozialen Arbeit bezogen, unabhängig davon, ob sie die Soziale Arbeit als eine Menschenrechtsprofession erachten oder diesbezüglich unentschlossen sind. Mit insgesamt 38 kodierten Analyseeinheiten handelt es sich beim Gegenstand der Sozialen Arbeit im vorliegenden Kontext um die gewichtigste Argumentationsbasis zum Professionsverständnis.

Für die Gegenstandsbestimmung wird überwiegend auf die internationale Definition der Sozialen Arbeit rekurriert und kaum auf Gegenstandsangebote aus der Fachliteratur (vgl. Abschnitt 3.1).

Jene Personen, die Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession verstehen, leiten aus dem Gegenstand von Sozialer Arbeit eine direkte Verschränkung der Profession mit den Menschenrechten ab, wie folgendes Beispiel aufzeigt:

»Soziale Arbeit ist auf den Grundsätzen der Menschenrechtserklärungen aufgebaut und hat das Ziel, gesellschaftliche Verhältnisse zu stärken, menschenwürdiges Leben zu fördern und sich für die Rechte aller Menschen einzusetzen [...]« (Paper 3 2022: Z: 1:1046-1:1804)

Die Unentschlossenheit von drei Studierenden, die Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession anzuerkennen drückt sich plakativ, wie folgt aus:

»So, is Social work a human rights profession? It should be. It is even written that it is. The practice often differs, as it seems that the times of women like Jane Adams and Alice Solomon are over.« (Paper 7 2022: 6:569-6:771; vgl. Abschnitt 6.1)

Jene Person, die Soziale Arbeit nicht als eine Menschenrechtsprofession auffasst hat in ihrer Begründung nicht auf den Gegenstand der Sozialen Arbeit rekurriert.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass 85 % der Studierenden zur Legitimation ihrer Professionsauffassung auf Bestimmungen des Gegenstandes der Sozialen Arbeit zurückgreifen.

Zum (3) Berufskodex/Berufsbild der Sozialen Arbeit

19 von 33 Student*innen haben sich in der schriftlichen Ausarbeitung der Fragstellung zum Professionsverständnis auf den Berufskodex bzw. ein Berufsbild von Sozialarbeiter*innen bezogen. Es handelt sich dabei um 17 Personen, welche die Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession auffassen und zwei weiteren, die sich unentschlossen geäußert haben. Die Person, die dieses Professionsverständnis nicht vertritt, zieht weder einen Berufskodex noch ein Berufsbild als Begründung heran. Mit 24 kodierten Analyseeinheiten handelt es sich beim Berufskodex/Berufsbild um die zweitwichtigste Argumentationsbasis für das Professionsverständnis von Studierenden und wovon 58 % Gebrauch machen.

Exemplarisch kann hierfür folgender Beitrag angeführt werden:

»Berufskodizes für Sozialarbeiter*innen beruhen neben ethischen Überlegungen ebenfalls auf den Menschenrechten und stellen eine praxisbezogene professionelle Grundlage für die Arbeitspraxis zur Verfügung« (Paper 17 2022: 2:810-2:1045; vgl. Abschnitt 7.1.2)

Zum (4) Doppel- und Tripelmandat der Sozialen Arbeit

Insgesamt beziehen sich 21 Personen in ihrer Beantwortung der Aufgabenstellung auf das Doppel- bzw. Tripelmandat der Sozialen Arbeit. Das entspricht 64 % der Studierenden, die ihre Papers zur Analyse freigegeben haben. Davon teilen 19 Studierende das Professionsverständnis von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession. Mit 24 kodierten Analyseeinheiten handelt es sich beim Rekurs auf das Doppel- bzw. Tripelmandat um eine beinahe gleich bedeutsame Argumentationsbasis wie beim Rekurs auf den Berufskodex bzw. das Berufsbild.

Den Daten kann man entnehmen, dass das Doppel- bzw. Tripelmandat und ein damit einhergehendes Spannungsfeld auch die zentrale Begründung für jene Person dargestellt hat, die die Soziale Arbeit nicht als Menschenrechtsprofession auffasst, nämlich wie folgt:

»Soziale Arbeit ist im Kontext kontraktueller Aufgabenerfüllung im Auftrag der öffentlichen Hand Erfüllungsgehilfin öffentlicher Sozialpolitik, also eingebunden in wohlfahrtsstaatlichen Normen, Vollziehungs-, Gewährleistungs- und Kontrollkontexte. Sie ist folglich – ungleich den freien Berufen – nicht autonom [...]« (Paper 2 2022: 2:856-2:1045; vgl. Abschnitt 6.2.2)

Zur (5) Professionellen Identität

Die Orientierung an wertebezogenen Aspekten, die in engem Zusammenhang mit den Menschenrechten gesehen werden (können), als Teil einer zu entwickelnden/entwickelten professionellen Identität sehen 13 Studierende als Argument, die Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession aufzufassen. Eine dieser 13 Personen ist den »Unentschlossenen« hinsichtlich des Professionsverständnisses zuzuordnen. Hier kann festgehalten werden, dass sich weniger als die Hälfte der Studierenden, nämlich 40 %, in ihrer Argumentation auf die professionelle Identität beziehen. Mit 20 kodierten Analyseeinheiten rangiert diese Argumentationskategorie auf Platz 4 von 6 (vgl. Abb. 28).

Folgendes Exempel illustriert, wie eine werteorientierte professionelle Identität als Argumentation für das Professionsverständnis herangezogen wurde:

»Dem Wertewissen in der Sozialen Arbeit kommt eine besondere Bedeutung zu, da sozialarbeiterisches Handeln oft humanistisch beeinflusst ist und im Praxisalltag durch ein wertgeleitetes Handeln abgeleitet und begründet wird. Von den Fachkräften der Sozialen Arbeit wird ein hohes Verantwortungsbewusstsein sowie stark ausgeprägte moralische Integrität erwartet [...] Sozialarbeitende Menschen verwenden als Basis für Entscheidungen einer unterstützenden Maßnahmenhandlung deren persönliche Wertestandards für die Beobachtung, Beschreibung und Beurteilung der Lebenssituationen der Adressat*innen. Zusätzlich und gerade deshalb ist es notwendig, dass Fachkräfte ihr Verhalten und Denken immer wieder reflexiv überdenken. Die beruflichen Wertestandards, Motive und Ableitungen sollten immer wieder aufs Neue in Beziehung zu den Adressat*innen gesetzt werden [...]« (Paper 11 2022: 1:545-1:1462)

Zum (6) Urteilen und Handeln in der Sozialen Arbeit

Diese Kategorie weist einen klaren Bezug zur sozialarbeiterischen Praxis auf und enthält Nennungen bzw. Beschreibungen von komplexen Handlungssituationen, in denen ethisches Urteilen und Handeln von Professionist*innen gefordert ist bzw. wo Menschenrechte »[...] gar als eine Entscheidungshilfe gelten, um mit in der Praxis auftretenden Dilemmata besser und gerechter umgehen zu können [...]« (Paper 29 2022: 2:442-2:574).

Ebenso werden Situationen beschrieben, in denen Aufklärung und Bildung über Menschenrechte stattfinden, wie beispielsweise im Paper 31:

»Am letzten Weltkindertag haben wir eine große Wand mit allen uns zur Verfügung stehenden Kinderrechten beklebt – zusammen mit Kindern und Jugendlichen haben wir Bilder und Piktogramme zu den jeweiligen geschriebenen Rechten gepickt, um diese so noch leichter verständlich zu machen. Am Schluss hatten wir eine Vernissage-ähnliche Ausstellung mit Quiz zur »Wall of Children's Rights«, vor der man sich ablichten lassen konnte (wenn man wollte – Recht aufs eigene Bild), die interaktiv auf die Kinderrechte einging und vor allem zwei Gruppen erreichte: Jene, die noch nie etwas von den Kinderrechten gehört hatten und jene, denen zwar der Begriff nicht fremd war, die sich aber darunter nichts vorstellen konnten [...]« (2022: 1:1385-1:2240)

Obwohl bereits 64 % der Studierenden facheinschlägig im Sozialbereich tätig sind, haben nur 11 Personen – das entspricht genau einem Drittel – sich in ihrer Argumentation auf praktische Beispiele bezogen. Von 22 Studierenden wird kein expliziter Praxisbezug hergestellt.

Während 9 dieser 11 Personen Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession definieren, eine zu jenen der Unentschlossenen gehört, zieht auch jene Person, die die So-

ziale Arbeit nicht als Menschenrechtsprofession ansieht, diese Argumentationskategorie zur Beantwortung der Aufgabe heran, wie folgt:

»Ich würde sagen, dass Handlungsfelder existieren, welche durch aus auch Menschenrechtlich [sic!] tätig sind, wobei ich auch der Meinung bin, dass der Großteil der Handlungsfelder nicht mit den Menschenrechten in Berührung kommt.« (Paper 2 2022: 2:113-2:337)

Hier muss festgehalten werden, dass von insgesamt 195 Analyseeinheiten aus den Papers nur 14 dieser Kategorie zugeordnet werden konnten. Das führt zur Erkenntnis, dass ethischem Urteilen und Handeln in der Praxis für die Argumentation des Professionsverständnisses wenig Gewicht beigemessen wird.

Zur (7) Menschenwürde und den Menschenrechten

Dieser Kategorie wurden jene Analyseeinheiten zugeordnet, die sich eindeutig auf die Menschenwürde und/oder konkrete Menschenrechte in Zusammenhang mit der Profession beziehen. Sie stellt mit 9 kodierten Analyseeinheiten aus nur insgesamt 8 Papers von Studierenden die am wenigsten gewichtete Argumentationsbasis dar. 7 von 8 Personen begründen ihr Professionsverständnis auf Basis konkreter Menschenrechte oder der Menschenwürde.

Exemplarisch formuliert ein*e Studierende*r:

»Die UN- Menschenrechtskonvention und der EU Charter of Fundamental Rights [sic!] stellen für mich in ihrer Gesamtheit gewissermaßen einen Leitfaden für Sozial Arbeitende dar, welche in allen Ländern dieser Welt Anwendung finden sollten.« (Paper 30 2022: 2:374-2:604)

Die Person, die das Professionsverständnis nicht teilt, äußert sich, wie folgt:

»Die Auseinandersetzung mit den Menschenrechten ist unerlässlich und sehr wichtig. Die allgemeine Erklärung der Menschenrechte umfasst 30 Artikel über grundlegende Rechte, welche jedem Menschen ohne Unterscheidung gleichermaßen zustehen. Diese Rechte sind von Geburt an wirksam und können nicht abgegeben, abgelegt oder abgesprochen werden. Doch was bedeutet dies nun konkret für Österreich? Österreich hat keine Bindung an diese Rechte, denn sie besitzen keinen Rechtsstatus [...]« (Paper 2 2022: 4:1298-4:2130)

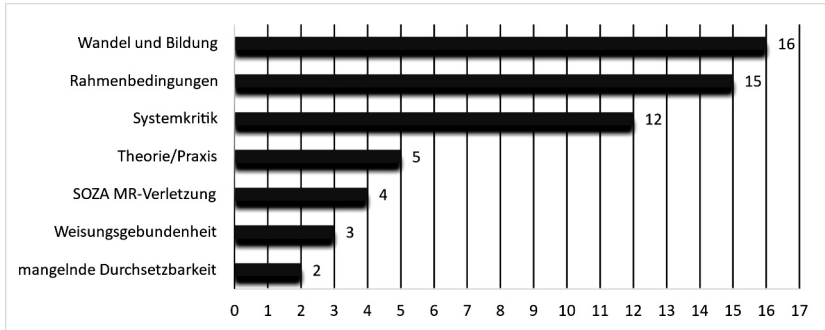
Insgesamt haben nur knapp ein Viertel, nämlich 24 %, konkrete Menschenrechte bzw. Menschenrechtsdokumente in ihrem Paper angeführt oder erwähnt.

Zur (8) Kritik

Mit Kategorie 8 – der *Kritik* – wurde die Möglichkeit eingeräumt, zu analysieren, ob und inwiefern das gewählte Bekenntnis zum Professionsverständnis von Studierenden auf einer eigeninitiativ dargestellten kritischen Auseinandersetzung basiert. Insgesamt haben 18 von 33 Studierenden – das sind 55 % – in ihrem Paper kritische Positionen in Zusammenhang mit dem Professionsverständnis von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession bezogen. 37 Analyseeinheiten konnten aus 18 Papers in diese Kategorie kodiert werden, was in eine hohe Gewichtung derselben mündete. Kritische Aspekte, die von der Hälfte der Studierenden eingebracht wurden, adressieren Schwierigkeiten in der Anwendung und Durchsetzung von Menschenrechten in der sozialarbeiterischen Praxis. Um hier ein differenzierteres Bild zu erhalten, welche Aspekte von den Studierenden benannt wurden, wurden die 37 Analyseeinheiten einer zweimaligen detaillierteren Betrachtung unterzogen. Dabei wurden häufige Nennungen gebündelt und manuell ausgezählt. Als Ursache für die erschwerte Orientierung an den und die Umsetzung von Menschenrechten werden vorrangig institutionelle Rahmenbedingungen und Vorgaben, hinderliche Zielsetzungen verschiedener gesellschaftlicher Systeme sowie globale Ökonomisierungstendenzen vermutet. Es wurde thematisiert, dass theoretischer Anspruch und praxisbezogene Wirklichkeit in Hinblick auf die Menschenrechtsorientierung divergieren und somit ein Theorie-Praxis-Gefälle zu identifizieren sei. Ein genannter Aspekt war weiters, dass die Soziale Arbeit als Profession selbst an Menschenrechtsverletzungen bereits in der Vergangenheit beteiligt war und heute noch immer Menschen in ihren Rechten verletzen kann. Wenig häufig, aber dennoch wurden die Weisungsgebundenheit sowie die mangelnde Durchsetzbarkeit von Menschenrechten auf juristischer Ebene als Hindernis für die Umsetzung eines menschenrechtsorientierten Professionsverständnis in die Praxis beschrieben. 16-mal wurden in den 37 Analyseeinheiten festgestellte Bedarfe, wie etwa ein notwendiger gesellschaftlicher Wandel bzw. eine sozialökologische Transformation und ein größeres Angebot an fundierter menschenrechtsspezifischer (Weiter-)Bildung genannt. Die Studierenden gaben in ihren Papers dazu an, dass sie die Deckung dieser Bedarfe als erforderliche bzw. unverzichtbare Voraussetzung für die Wahrung und Umsetzung der Menschenrechte im Sinne einer Menschenrechtsprofession erachten.

Folgende Abbildung bietet einen Überblick über vorgebrachte kritische Aspekte und deren Häufigkeit:

Abbildung 29: Aspekte der kritischen Auseinandersetzung mit dem Professionsverständnis



Um ein Profil von jener Hälfte der Studierenden zu erhalten, die sich in ihrem Paper kritisch mit der Fragestellung zum Professionsverständnis befasst haben, wurde eruiert, ob der Altersdurchschnitt und der Anteil facheinschlägig Berufstätiger deutlich von der anderen Hälfte, die sich nicht kritisch gezeigt hat, divergiert. Bei beiden Hälften handelt es sich um beinahe dasselbe Profil. Bei der »kritischen« Hälfte liegt der Altersdurchschnitt bei 33 Jahren und der Anteil an facheinschlägig tätigen Personen bei zwei Dritteln. Bei der »unkritischen« Hälfte beträgt der Altersdurchschnitt 34 Jahre und der Anteil der Fachkräfte liegt ebenso bei 60 %.

In allen Kategorien wurde nach Erstbeurteilung des gesamten Textmaterials und aufgrund der Stichprobengröße auf gesonderte Analysen nach Geschlechterverteilungen verzichtet. Folgender Abschnitt umfasst die Untersuchung der Menschenrechtsbildung in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen auf selber Ebene mit handelnden Akteur*innen, nämlich den Dozent*innen.

8.3 Ebene 2: Handelnde Akteur*innen – die Dozent*innen

8.3.1 Fragestellung, Zielsetzung, Feldzugang und Expert*innen-Auswahl

In Hinblick auf die eingangs zugrunde gelegten Thesen und Forschungsfragen ist es zentrale Zielsetzung, einen wissenschaftlichen Erkenntniszuwachs über die gegenwärtige konzeptionelle, inhaltliche und gelebte Gestaltung menschenrechtsspezifischer Lehrveranstaltungen an den berufs begleitenden Studiengängen *Soziale Arbeit* sowie über vorliegende Einschätzungen zum Interesse an der Entwicklung von Standards in der Menschenrechtsbildung für Sozialarbeiter*innen zu generieren. Ferner soll ergründet werden, welches Professionsverständnis und Menschenbild Lehrende an den Studiengängen vertreten und argumentieren (vgl. Abschnitt 2.1).

Weil die berufsalldägliche Umgebung und Wahrnehmung von menschenrechtsbildend Lehrenden subjektorientiert untersucht und verstanden werden will und die Exploration als offene »(...) Kommunikation und Interaktion zwischen Forscher [sic!] und Erforschendem« (Lamnek/Krell 2016: 34) gedacht ist, wird vorliegend erneut einem qualitativen Forschungsansatz der Vorzug gegeben (vgl. Mayring 2002: 19). Aufgrund der Tatsache, dass hier mit einem theoretisch-wissenschaftlichen Vorverständnis in die Erhebungsphase eingetreten wird, wird als Erhebungsmethode das fokussierte bzw. problemzentrierte Interview mit Expert*innen, welches offen, halbstrukturiert und qualitativ ist, gewählt (vgl. Lamnek/Krell 2016: 345; vgl. Mayring 2002: 67). Auch hinsichtlich dieser Erhebungsmethode – der Befragung in Form von Interviews – gibt es Kritik. Es handle sich dabei um eine reaktive Forschungsmethode, die nicht frei von Einflüssen durch »[...] die Interviewsituation, das Interviewverhalten und die Art und Weise des Messinstruments selbst [...]« ist, dennoch ist sie »[...] in der Sozialforschung [...] der meistbeschrittene Weg [...] und zur Erforschung von Einstellungen und Meinungen« (Diekmann 1998: 371) eine geeignete Methode. Es ermöglicht, die subjektiven Erfahrungen (vgl. Lamnek/Krell 2016: 350) der Dozent*innen in Hinblick auf die Menschenrechtsbildung in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen zu erfassen.

Wie im Falle der Untersuchung des Professionsverständnisses von Studierenden wird für die Aufbereitung und Auswertung gegenstandsrelevanter Daten aus den fokussierten bzw. problemzentrierten Interviews die qualitative Inhaltsanalyse entlang der bereits dargestellten Phasen gewählt (vgl. Abb. 26), zumal auch hier der Vorzug, eine systematisierte Technik entlang der Forschungsfragen und theoretischen Auseinandersetzung ausrichten und gegebenenfalls modifizieren zu können (vgl. Mayring 2002: 65) erkannt wird.

Wie bereits hervorgehoben, existieren an sechs Fachhochschulen in Österreich berufsbegleitende Bachelor-Studiengänge *Soziale Arbeit* (vgl. Abschnitt 8.1.1; Abb. 25). Dieses Faktum ermöglicht bereits eine erste Eingrenzung des Forschungsfeldes auf genau diese Standorte, wo Lehrende als Expert*innen klassifiziert bzw. identifiziert und daher als geeignete Interviewpartner*innen angefragt werden können. Der Umstand, dass die Autorin selbst als Forschende und Lehrende am Studiengang *Soziale Arbeit* an der FH Salzburg tätig ist (vgl. Abschnitt 1.1) und eine Selbstbefragung bzw. -evaluation weder durchführbar noch zielführend ist, führt zur Konsequenz, dass das Forschungsfeld bzw. der Zugang letztlich auf die Ausbildungsstandorte in Vorarlberg, Oberösterreich, St. Pölten, Wien und Kärnten einzugrenzen ist. Die Grundgesamtheit der Ausbildungsstandorte für berufsbegleitend Studierende der Sozialen Arbeit reduziert sich daher von sechs auf fünf Standorte.

Im Zuge der vorangegangenen Curricula-Analyse konnten in jedem berufsbegleitenden Bachelor-Studienprogramm anhand primärer Schlüsselwörter menschenrechtsspezifische Lehrveranstaltungen in unterschiedlicher Anzahl und in unterschiedlichem Ausmaß – gemessen an den ECTS – identifiziert werden (vgl.

Abschnitt 8.1.3; Tab. 13). In Hinblick auf die fünf herangezogenen Standorte handelt es sich dabei um insgesamt 14 Lehrveranstaltungen, die für entsprechende Interview-Anfragen ins Zentrum des Interesses gerückt sind.

Um welche Bildungsangebote es sich dabei konkret, standortbezogen und dem Ausmaß nach handelt kann der folgenden Tabelle entnommen werden:

Tabelle 17: Menschenrechtsspezifische Lehrveranstaltungen nach Fachhochschul-Standorten

Fachhochschule – Standort	Menschenrechtsspezifische Lehrveranstaltung(en)	ECTS
FH Vorarlberg	<ul style="list-style-type: none"> · Menschenrechte · Biographiearbeit und Berufsidentität · Ethik und Sozialphilosophie 	5 2 2
FH Oberösterreich	<ul style="list-style-type: none"> · wird zur Wahrung der Anonymität der Interview-Person nicht angeführt · wird zur Wahrung der Anonymität der*des Interviewpartner*in nicht angeführt 	
FH St. Pölten	<ul style="list-style-type: none"> · Professionelles Selbstverständnis und Reflexion professioneller Dilemmata · Philosophisch begründete Ethik und berufsethische Reflexion 	3 2
FH Campus Wien	<ul style="list-style-type: none"> · Ethik und Menschenrechte · Demokratie und Partizipation 	3 3
FH Kärnten	<ul style="list-style-type: none"> · Ethik: Menschenrechte und Soziale Arbeit · Professionelle Identität/Berufsethik · Recht: Verlust der Privatautonomie · Ethik: Ethik in der technisierten Welt · Recht: Autonome Lebensgestaltung 	2 2 2 2 2

Um Dozent*innen als Expert*innen für Menschenrechtsbildung angehenden Sozialarbeiter*innen identifizieren und damit als geeignete Interviewpartner*innen gewinnen zu können wurde an jedem Ausbildungsstandort nach den Kontaktdaten der gegenwärtigen Lehrbeauftragten menschenrechtsspezifischer Bildungsangebote telefonisch recherchiert. In jedem Standort wurde die erst genannte Kontaktperson für eine Anfrage in Erwägung gezogen.

Folgende Tabelle bildet standortbezogen die identifizierten Expert*innen und Lehrveranstaltungen ab:

*Tabelle 18: Übersicht der Expert*innen und Interviews nach Ausbildungsstandort und -angebot*

Fachhochschul-Standort	Lehrveranstaltung	Expert*in
FH Vorarlberg	Menschenrechte	Dr. ⁱⁿ Sharon du Plessis-Schneider
FH Oberösterreich	LV wird nicht genannt	anonym
FH St. Pölten	Professionelles Selbstverständnis und Reflexion professioneller Dilemmata	Mag. Meinrad Winge
FH Campus Wien	Ethik und Menschenrechte	Mag. ^a Ursula Dullnig
FH Kärnten	Ethik: Menschenrechte und Soziale Arbeit	Dr. ⁱⁿ Katrin Feldermann

Anschließend wurden im September 2022 die genannten Personen über den Inhalt und die Erkenntnisabsicht der vorliegenden Studie informiert und für ein Interview im Zeitraum zwischen Ende Oktober und Anfang November 2022 per E-Mail angefragt. Mit Ausnahme der Fachhochschule Campus Wien haben alle angefragten Personen ihre Bereitschaft zu einem Interview sofort signalisiert sowie einen Interview-Termin fixiert. In einem weiteren Anlauf konnte für den Standort Wien die zweite dafür in Frage kommende Person eruiert und als Interviewpartnerin gewonnen werden. Von allen Expert*innen liegt eine schriftliche Einverständniserklärung zur Verwendung und Auswertung der aus den Interviews generierten Daten vor. Eine Person schränkte ihre Einwilligung dahingehend ein, dass ihre personenbezogenen Daten gänzlich anonymisiert werden (müssen). Um auch keine Rückschlüsse über angeführte Lehrveranstaltungen zur betreffenden Person ziehen zu können wurde auf die Benennung des betreffenden konkreten Lehrveranstaltungstitels und der Herkunftsdisziplin der*des Dozent*in verzichtet

(vgl. Tab. 17 und 18). Hinsichtlich dieser verfügen zwei Expert*innen über einen Abschluss in Sozialer Arbeit und zwei Expert*innen in Theologie. In der Ergebnisdarstellung werden Aussagen von Expert*innen anonymisiert dargestellt (vgl. Abschnitt 8.3.3).

Zusammengefasst kann über die herangezogene Stichprobe in Form von fünf Expert*innen folgendes festgehalten werden: Es wurden alle FH-Ausbildungsstandorte mit begründeter Ausnahme von Salzburg, die einen berufsbegleitenden Studiengang *Soziale Arbeit* anbieten, in die Untersuchung miteinbezogen. Jede*r Expert*in unterrichtet mindestens eine oder mehr aus einer Grundgesamtheit von 14 identifizierten menschenrechtsspezifischen Lehrveranstaltungen (=100 %) am jeweiligen Standort, was einen Erkenntniszuwachs aus den subjektiven Erfahrungen der Dozent*innen zu über einem Drittel (= 36 %) der implementierten Menschenrechtsbildungsangebote zulässt. Wenngleich es den Anschein hat, dass es sich bei den fünf durchgeführten und ausgewerteten Interviews um eine geringe Anzahl handelt, so kann entgegenhalten werden, dass dies dem ermittelten Faktum geschuldet ist, dass nur 3,7 % der gesamten Ausbildung von Sozialarbeiter*innen der Menschenrechtsbildung gewidmet sind und damit naturgemäß keine große Auswahl gegeben ist (vgl. Abschnitt 8.1.3).

8.3.2 Gegenstand und Durchführung der Expert*innen-Interviews

In Vorbereitung auf die fünf fokussierten bzw. problemzentrierten Expert*innen-Interviews wurde ein Interviewleitfaden entlang der vorliegenden Forschungsfragen und theoretischen Auseinandersetzung konzipiert, welcher dem Anhang entnommen werden kann (vgl. Anhang 2). Der Leitfaden enthält, mit wenigen Ausnahmen, offene Fragen, die allen fünf Expert*innen gestellt wurden. Dadurch ist das Interview, wie eingangs bereits erwähnt, als ein offenes und halbstrukturiertes zu klassifizieren, was mit Einschränkungen hinsichtlich der Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität und Validität) einhergehen kann. Der Vorteil jedoch ist, dass durch die offene Fragestellung Möglichkeitsräume geschaffen sind, Informationen zu erhalten, die im Vorfeld von der Autorin nicht in Betracht gezogen wurden (vgl. Diekmann 1998: 374, vgl. Lamnek/Krell 2016: 33). »Das Interview zu Forschungszwecken knüpft an die alltägliche Situation des Fragestellens und Sichinformierens im Gespräch an [...]« (Diekmann 1998: 375), was der Ermittlung eines Einblickes in die Menschenrechtsbildung in der berufsbegleitenden Ausbildung angehender Sozialarbeiter*innen besonders Rechnung trägt. Den Interviewpartner*innen war der Leitfaden vorab des Interviews nicht bekannt. Dies war der Absicht geschuldet, spontane Antworten aus dem unmittelbaren beruflichen Erleben und den subjektiven Erfahrungen zu erhalten. Es wurde auch von keiner betreffenden Person

der Wunsch geäußert, sich auf die Fragen im Interview im Vorfeld vorbereiten zu wollen.

Drei Interviewpartner*innen waren der Autorin vor dem Interview unbekannt, mit zwei Kolleg*innen gab es, in der schon mehrere Jahre zurückliegenden Vergangenheit, jeweils eine kurze Begegnung auf Tagungen, die aber zu keinem weiteren kollegialen Austausch und/oder näherem Kennenlernen geführt haben. Es kann daher von einer gleichermaßen professionellen Distanz zu den Expert*innen ausgegangen werden. Vier Interviews wurden in einer online-Variante mit dem Software-Programm MS Teams und eines in Form eines persönlichen Gesprächs an der Fachhochschule in Salzburg durchgeführt. Die Interviews umfassten eine Dauer von mindestens 0:39 und maximal 1:46 Stunden. Die durchschnittliche Interview-Dauer betrug 1:04 Stunden. Alle Interviews erfolgten ohne Unterbrechungen bzw. Störungen, wurden mit der Diktier-Applikation des Mobiltelefons aufgezeichnet und anschließend transkribiert sowie in Word-Format für die qualitative Inhaltsanalyse aufbereitet. Tabelle 19 bietet einen Überblick über das Datenset.

Die Transkripte bilden somit das Textmaterial, welches analysiert wurde. Um die Anonymität jener Person zu gewährleisten, die ihr Einverständnis zur Datenauswertung und -darstellung in anonymisierter Form gegeben hat, wurden die Transkripte mit Buchstaben gekennzeichnet und die Namen der Expert*innen daraus entfernt. Weiters geben die Transkripte keine Auskunft über den FH-Ausbildungsstandort der Befragten und den Interviewzeitpunkt, sondern lediglich über die Dauer des Interviews. Hinsichtlich ihrer Ausführlichkeit bewegen sich die Transkripte zwischen einer Anzahl von mindestens 6.412 und 16.994 Wörtern und einer Anzahl von mindestens 38.828 und maximal 98.545 Zeichen inklusive Leerzeichen. Im Durchschnitt beträgt die Länge ca. 10.348 Wörter und 61.601 Zeichen inklusive Leerzeichen.

Auch hier gilt, wie bei der Analyse der studentischen Papers, dass die inhaltlichen und nicht die formalen Aspekte fokussiert wurden (vgl. Abschnitt 8.2.2). Als Analyseeinheiten gelten die von den Dozent*innen bzw. Interviewpartner*innen formulierten Sätze bzw. Absätze. Die Kategorien für die Auswertung wurden entlang des konstruierten Interviewleitfadens und somit deduktiv gebildet. Erneut wird aufgezeigt, dass der Leitfaden in Anlehnung an die Forschungsfragen sowie das theoretisch-wissenschaftliche Vorverständnis und dadurch auch das Kategoriensystem indirekt auf eben diesen Grundlagen entwickelt wurden. Wieder wurde auf eine möglichst hohe Trennschärfe in der Kategorienbildung geachtet, dennoch mussten Analyseeinheiten zu einem kleinen Anteil doppelt kodiert werden, wenn inhaltliche Überschneidungen offensichtlich wurden. Auf die Prüfung einer Interkoder-Reliabilität musste mangels Ressourcen wieder verzichtet werden.

Tabelle 19: Datenset zu den Dozent*innen und den Transkripten

Dozent*in	Einverständnis	Geschlecht	Disziplin	FH Standort	Datum	Variante	Transkriptlänge
Dr. ⁱⁿ Sharon du Plessis-Schneider	✓	w	Soziale Arbeit	Vorarlberg	21.10.2022	online	8747/53752
Mag. Meinrad Winge	✓	m	Theologie	St. Pölten	22.10.2022	persönlich	16994/98545
Anonym	✓	x	x	Oberösterreich	24.10.2022	online	6412/38828
Dr. ⁱⁿ Katrin Feldermann	✓	w	Soziale Arbeit	Kärnten	24.10.2022	online	8381/51827
Mag. ^a Ursula Dullnig	✓	w	Theologie	Wien	03.11.2022	online	11208/65051

Mit der folgenden Darstellung des Kategoriensystems und der Anzahl der kodierten Analyseeinheiten pro Kategorie wird in jedem Fall auch hier wieder die intersubjektive Nachvollziehbarkeit sichergestellt. Die Kategorien, Ankerbeispiele sowie Kodier-Regeln sind im Codebuch 2 zu finden, welches ebenso auf Anfrage eingesehen werden kann.

*Tabelle 20: Kategoriensystem zur Auswertung der Expert*innen-Interviews*

1	Gegenstandsdefinition	0
1.1	Bildung	6
1.1.1	Bildungsauftrag NEIN – Begründung	0
1.1.2	Bildungsauftrag JA – Begründung	11
1.2	Zukunft	21
1.3	Zugang der Dozent*in	47
2	Menschenbild	0
2.1	SOZA Menschenbild	15
2.2	Zugang der Dozent*in	14
3	Professionsverständnis Dozent*innen	0
3.1	Sonstiges	15
3.2	Einschätzung Studierender	15
3.3	MR-Profession/Studiengang	5
3.4	Mehrwert/Konsequenzen MR-Professionsverständnis	9
3.5	MR-Profession JA + Begründung	11
3.6	MR-Profession NEIN + Begründung	0
3.7	MR-Profession UNENTSCHEIDEN + Begründung	22
4	MRB in SOZA-Ausbildung	0
4.1	Stellenwert Theorien zur Moralentwicklung	19
4.2	Ethisches Urteilen und Handeln	35
4.3	Bedarfe, Wünsche, Anregungen, Sonstiges	7
4.4	Einschätzung der MRB	36
4.5	Kompetenzen und Bildungsziele	5
4.6	Methoden, Modelle, Didaktik	63
4.7	MR-Inhalte in der Lehre	103
5	Standards	21

5.1 Nein	5
5.2 JA-Welche	12
6 MR-Orientierung-Praxisumsetzung	17
7 Entwicklung professioneller Identität	71
8 Wunschfrage	18

Wie der vorangegangenen Tabelle entnommen werden kann wurden insgesamt acht geeignete übergeordnete Kategorien identifiziert, anhand welcher das aus den Interviews generierte Datenmaterial inhaltsanalytisch untersucht werden konnte. Mit Ausnahme der Kategorien 6, 7 und 8 wurden zu jeder Kategorie Subkategorien entwickelt, um eine differenzierte Analyse vornehmen zu können. Ebenso wie die studentischen Papers wurden auch die Transkripte der Expert*innen-Interviews computerunterstützt mit dem Software-Programm MAXQDA 2018 analysiert.

8.3.3 Ergebnis der Analyse der Expert*innen-Interviews

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung der Transkripte von den Expert*innen Interviews entlang der definierten Kategorien dargestellt. Wie im Falle der Ergebnisse aus den studentischen Papers werden auch diese erst im folgenden Abschnitt interpretiert, mit dem theoretisch-wissenschaftlichen Vorverständnis verknüpft und diskutiert (vgl. Abschnitt 8.4).

Insgesamt wurden in den Transkripten zu den Interviews mit den fünf Expert*innen 607 Analyseeinheiten bestimmt und den entsprechenden Kategorien nach jeweiliger Kodier-Regel zugeordnet. Grundsätzlich will noch einmal in Erinnerung gerufen sein, dass mittels der Befragung von Dozent*innen auf Basis ihrer subjektiven Erfahrungen und Einschätzungen, Erkenntnisse zu allen fünf zugrunde gelegten Forschungsfragen erlangt werden wollen (vgl. Abschnitt 2.1).

Im Folgenden werden die gewonnenen Ergebnisse innerhalb der acht Kategorien skizziert.

Zur (1) Gegenstandsdefinition von Sozialer Arbeit

Insgesamt wurden 85 Analyseeinheiten aus den fünf Transkripten in diese Kategorie kodiert. Drei davon bezogen sich nicht unmittelbar auf den Gegenstand, sondern allgemein auf die Profession, insofern dass eine Person zum Begriffspaar Sozialpädagogik/Sozialarbeit ausführte, dass Soziale Arbeit das Dach von Sozialpädagogik und Sozialarbeit bilde und eine trennscharfe Unterscheidung beider Professionen für sie keinen Sinn ergebe (vgl. Transkript B: Z:134-141). Aus 44 Analyseeinheiten

wurde erhoben, von welchem fachlichen Standort die befragten Dozent*innen auf den Gegenstand von Sozialer Arbeit schauen. Während zwei von fünf Personen konkret auf die internationale Definition Sozialer Arbeit von der IFSW verweisen und davon eine auch auf die Gegenstandsauffassung von Silvia Staub-Bernasconi (vgl. Abschnitt 3.1), beziehen sich drei Personen auf keine theoretischen Grundlagen.

Die Zugänge der Dozent*innen zum Gegenstand gestalten sich sehr vielfältig und markieren in der Beschreibung von Sozialer Arbeit unterschiedliche Pole, wie etwa:

- Individuum-/lebensweltorientiert vs. Strukturorientiert
- Politische vs. nicht politische Tätigkeit
- Doppelmandat vs. Tripelmandat

Die Abbildung zeigt inhaltstragende Schlagwörter zur Gegenstandsbeschreibung der Dozent*innen:

Abbildung 30: Beschreibung des Gegenstandes von Sozialer Arbeit durch Dozent*innen



In keiner Erstreaktion zur Gegenstandsbeschreibung fand sich der Begriff *Bildung* wieder, weshalb explizit nachgefragt wurde, ob die Expert*innen Sozialer Arbeit gegenständlich einen Bildungsauftrag zuschreiben (würden). Während in einem Interview diese Frage unbeantwortet blieb, sehen sich drei befragte Sozialarbeiter*innen als bildend Tätige, wengleich eine erkennbar gemeinsame Auffassung eines Bildungsauftrages nicht festgestellt werden konnte. Während non-formale Bildung zur Ermöglichung von Selbstbestimmung, Bildung in der

Auffassung von Persönlichkeitsentwicklung sowie Bildung in Form von Informationsweitergabe genannt wurden (vgl. Transkript D: Z: 163–172 und 179–186; vgl. Anonym: Z: 87–94; vgl. Transkript E: Z: 124–138), hat eine Person Bildung als Gegenstand Sozialer Arbeit noch nicht in Erwägung gezogen: »Ich würde Sie fragen, na, also das ist mir, ich, ich (Pause) da müsste ich nachdenken darüber, also das ist mir neu ja, dass wir einen Bildungsauftrag haben. [...]« (Transkript B: Z: 133–136)

Als Themen, mit denen sich die Profession in Zukunft beschäftigen wird/muss, werden genannt:

Tabelle 21: Gegenwärtige und zukünftige Themen der Sozialen Arbeit

Klimagerechtigkeit und Umwelt	Alle drei Generationen der Menschenrechte	Gewalt an Frauen, Mobbing
Krieg, Flucht und Integration	Pflege	Psychische Erkrankungen
Existenzielle Not	Probleme, die Professionist*innen finden werden	Globalisierung

Klima, Umwelt, Krieg und Flucht als zentrale gesellschaftliche Themen für die Profession wurden mehrfach von den Dozent*innen genannt. Bei den übrigen Themen handelt es sich um Einzelnennungen (vgl. Transkript D: Z: 149–161; vgl. Anonym: Z: 40–44; vgl. Transkript A: Z: 34–37; vgl. Transkript B: Z: 224–251; vgl. Transkript E: Z: 49–60).

Zum (2) Menschenbild von Dozent*innen

Hinsichtlich des Menschenbildes wurden die Dozent*innen einerseits nach ihrem persönlichen und andererseits nach dem professionellen Zugang gefragt. Insgesamt 29 Analyseeinheiten in dieser Kategorie zeigte sich, dass eine eindeutige Differenzierung von Persönlichem und Professionellem nur schwer durchführbar und wenig zielführend ist, weshalb hier eine zusammengefasste Darstellung der Ergebnisse erfolgt. Die Befragten beschreiben, dass sie mit radikaler Akzeptanz, Selbstfürsorge, Zärtlichkeit, einer bedingungslosen Liebe und einer akzeptierenden Haltung auf Menschen schauen (vgl. Transkript D: Z: 196–219) sowie diesen ganzheitlich, individualistisch, als Geheimnis in der Schnittmenge zu sozialen Systemen auffassen (vgl. Transkript B: Z: 276–288; vgl. Transkript A: Z: 79–81, 83–85, 413). Weiters wird ein humanistisch geprägtes Bild vom Menschen gezeichnet, welches fest auf der Menschenwürde gründet und dem Menschen die Fähigkeit zuschreibt, selbstbestimmt, selbstbewusst und sinnorientiert zu sein (vgl. Anonym: Z: 98–101; vgl. Transkript B: Z: 343–344; vgl. Transkript E: 154–162; vgl. Abschnitt 3.2). Eine Per-

son stellt zusätzlich die Bedürftigkeit und Abhängigkeit von Anderen als Wesensmerkmal von Menschen heraus (vgl. Transkript E: 167–172).

Zum (3) Professionsverständnis von Dozent*innen

Die Frage, welches Professionsverständnis Dozent*innen von menschenrechtsspezifischen Lehrveranstaltungen an berufsbegleitenden Studiengängen vertreten ist in der vorliegenden Studie – wie schon im Fall der Studierenden – eine zentrale und wurde innerhalb der Kategorie 3 analysiert. Insgesamt wurden 77 Analyseeinheiten aus den fünf Transkripten in diese Kategorie kodiert. 15 davon beziehen sich nicht auf das hier gegenständliche Forschungsinteresse, weshalb sie unter *Sonstiges* kodiert und hier nicht berücksichtigt wurden. Vier Expert*innen haben auf die Frage, ob sie die Soziale Arbeit als eine Menschenrechtsprofession verstehen eindeutig mit *Ja* beantwortet. Als zentrale Gründe für ihre Auffassung führen sie an, dass die Profession eng mit den Menschenrechten verwoben sei und die Orientierung an den Menschenrechten die Möglichkeit eröffne, strukturelle Gegebenheiten zu bewerten, Ungerechtigkeiten festzustellen und eigene Grenzen wahrzunehmen, wie folgende zwei Zitate exemplarisch zum Ausdruck bringen:

»Ahm für mich sind die Menschenrechte für die Sozialarbeit so wichtig, weil sie eben diesen teilweise sehr stark auf die Psychologie konzentrierten Blick, dieser individuellen Hilfe aufheben und (ähm) naja [...] da einfach den Blick reifen lassen für Strukturen von Ungerechtigkeit und ich glaube genau, dass es das ist was wir brauchen, weil diese Ungerechtigkeiten (ahm) die sind vorherrschend in ganz klein, Nahumfeld, bis hin in globale Strukturen [...] wir können unser Leben gar nicht nicht global sehen, weil alles das was ich jetzt tue, was ich konsumiere, was ich esse, trinke und trage, hat irgendwo anders auf diesem Planeten eine Auswirkung [...] Und (ahm) die Themen die mit Sozialer Arbeit zu tun haben sind immer eine Frage der Rechte der Menschen und zwar nicht nur der formalen Rechte der Menschen, sondern wie oft geht Soziale Arbeit hin und urteilt über Menschen [...]« (Transkript D: Z: 227–248)

»[...] ja aber genau das [Anmerkung der Autorin: die Menschenrechte] könnte eben dann die Basis dafür sein, diese, diese Aufträge nicht anzunehmen, wo ich sage das widerspricht mir und das ist halt, [...], das ist so der Inhalt auch, denke ich mir, worum es geht (ahm) in der Lehrveranstaltung, wenn es um das Thema Menschenrechte geht, ob abgesehen davon sie kennen zu lernen oder ein bisschen was darüber zu wissen, aber auch diesen Mut zu bekommen sie auch (ah) zu benutzen [...]« (Transkript E: Z: 209–216).

Eine Person hat in der Erstreaktion auf diese Frage mit *Nein* geantwortet. Weil die Beantwortung in diesem Fall sehr umfangreich war, wurden die betreffenden 22 Analyseeinheiten zunächst der Subkategorie *MR-Profession unentschieden* zugeord-

net. Bei näherer inhaltlicher Betrachtung der Textsegmente ist feststellbar, dass diese Person zwar nicht der Ansicht ist, dass Sozialarbeiter*innen »die Agenten der Menschenrechte sind« (Transkript B: 442), aber die Menschenrechte selbst eine hohe Bedeutung für die Soziale Arbeit haben, nämlich wie folgt:

»Also insofern sind die Menschenrechte für die Sozialarbeit extrem wichtig, weil sie eine Schranke sind für die Sozialarbeit, weil man so zu sagen diese Schranke der Menschenrechte nie überschreiten darf [...]« (Transkript B: Z: 383–388)

Der Konzeption von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession steht diese*r Dozent*in, insbesondere in Rekurs auf die Arbeiten von Staub-Bernasconi in den 1990er Jahren, kritisch gegenüber, »[...] weil es eigentlich eine entpolitisierende Idee ist ja, [...] wir, überall wo Unrecht geschieht und die Menschenrechte verletzt werden, sind wir da. Erstens ist es eine Illusion, es entspricht nicht der Realität und letztlich entpolitisiert sie Sozialarbeiter, obwohl sie das Gegenteil will, [...]« (Transkript B: Z: 465–468)

Drei der Befragten nehmen wahr und/oder vermuten, dass das Professionsverständnis von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession an ihrem Studiengang vertreten und gelehrt wird (vgl. Transkript A: Z: 199–200, vgl. Transkript E: 186–187; vgl. Transkript B: 588–589) und eine weitere hält diesen Umstand für den »*Mainstream*« am Studiengang (Transkript B: Z: 588).

Auf die Frage welchen Mehrwert bzw. welche Konsequenzen die Orientierung an den Menschenrechten für die Soziale Arbeit hat, führen vier Personen folgende Vorteile an: (1) Kennen der eigenen Rechte, (2) Menschenrechte eignen sich als universales Moralsystem, (2) mit den Menschenrechten sind völkerrechtliche Rahmenbedingungen für das professionelle Handeln verbunden, (3) Menschenrechte zeigen auf, wo Grenzen gewahrt werden müssen und (4) die Bezugnahme auf Menschenrechte ermöglicht, illegitime Aufträge zurückzuweisen (vgl. Anonym: 123–144; vgl. Transkript A: 193–196; vgl. Transkript B: Z: 543–545 und 552–561; vgl. Transkript E: 209–216 und 218–220).

Zur Frage, wie die Dozent*innen das Professionsverständnis von Studierenden einschätzen, konnten nicht viele Daten gewonnen werden. Lediglich 15 von 77 Analyseeinheiten dieser Kategorie bezogen sich auf die *Einschätzung Studierender*. Die Wahrnehmungen reichen von (1) Studierende diskutieren das Professionsverständnis von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession als ein Kernthema und könnten es gut nachvollziehen (vgl. Transkript A: Z: 213–218, 223–233), über (2) Studierende seien in ihrer Professionsauffassung nicht sattelfest (vgl. Transkript E: 239, 246–252) und hörten zwar über Menschenrechte, es bliebe jedoch unklar, ob und wie es aufgenommen würde (vgl. Transkript B: Z: 614–616) bis hin zu (3) Studierenden konsumierten dem heutigen Zeitgeist entsprechend sehr passiv, weshalb grund-

sätzlich körperbezogene Konzepte von Ethik miteingebunden werden (sollten) (vgl. Transkript D: 345–361).

Zur (4) Menschenrechtsbildung in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen

Um Antworten, insbesondere auf die Fragen zu erhalten, wie die Menschenrechtsbildung in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen gegenwärtig inhaltlich gestaltet ist und Studierende auf die sozialarbeiterische Praxis vor dem Hintergrund globaler gesellschaftlicher Herausforderungen vorbereitet werden (vgl. Abschnitt 2.1) wurden die Dozent*innen nach Inhalt, Methoden und Bildungszielen in ihren menschenrechtsspezifischen Lehrveranstaltungen sowie ihren unterschiedlichen Einschätzungen gefragt. Mit Kategorie 4 konnten insgesamt 268 Analyseeinheiten aus den fünf Transkripten ausgewertet werden. Beim Kodieren stellte sich heraus, dass Dozierende häufig zwischen Inhalt und Gestaltung bzw. didaktischer Herangehensweise in ihrem Antwortverhalten nicht eindeutig unterscheiden, weshalb in wenigen Fällen überschneidende Antworten beiden Subkategorien, nämlich 4.6 und 4.7 – zugeordnet werden mussten (vgl. Tab. 20).

Hinsichtlich der zentralen Inhalte gibt es Übereinstimmungen, wie auch fachliche Kontroversen. Vier Befragte berichten, dass sie eine Einführung in ethische Implikationen der Sozialen Arbeit vermitteln, in denen Studierende die Gelegenheit erhalten, sich mit verschiedenen ethischen Ansätzen, wie etwa der advokatorischen Ethik, der Care-Ethik, mit postkolonialen Theorien sowie Ansätzen zur radikalen Selbstfürsorge und Akzeptanz, zu befassen und Ethik mit Sozialer Arbeit zu verschränken (vgl. Transkript C: Z: 326–327, 333–334, 540–513; vgl. Transkript E: Z: 367–371, 636–640, vgl. Transkript A: Z: 262–265, vgl. Transkript D: Z: 214–219).

Für drei Personen spielt die Auseinandersetzung mit der persönlichen Moral, mit Gründen für unmoralisches Verhalten und der Frage, was Werte, Normen und Gesetze allgemein und in Verbindung mit den Menschenrechten sind, eine wesentliche Rolle in ihrer Lehrveranstaltung. Hier werden u.a. die Menschenrechte als ein Moralsystem, welches man zur Beurteilung und Bewertung von Verhältnissen anwenden kann, thematisiert sowie Grundmodelle ethischen Urteilens und Argumentierens, wie etwa der transformative Dreischritt von Staub-Bernasconi oder die W-Fragen nach Kaspar Geiser (*1943)⁵ vorgestellt (vgl. Transkript C: Z: 123–131, 336–340, vgl. Transkript E: Z: 379–380, 382–385, 394–398, 424–426, 542–549; vgl. Transkript A: Z: 285–286). An dieser Stelle wird ein inhaltlicher Gegensatz offensichtlich, nämlich dahingehend, dass für eine Person die Auseinandersetzung mit persönlichen Moralvorstellungen im Rahmen der Lehrveranstaltung keine

5 Siehe exemplarisch Geiser, K. (2013): W-Fragen und systemische Denkfigur – zwei allgemeine diagnostische Verfahren. In: Jugendhilfe 51, Heft 2/2013, Diagnostik in der Jugendhilfe, S. 106–116. Köln: Wolters Kluwer, Luchterhand.

Rolle spielt: »Ja das finde ich gut, aber das ist nicht in meiner Lehrveranstaltung« (Transkript B: Z: 989)

Die Geschichte der Menschenrechte als Form einer Geschichte von Unterdrückungserfahrungen und anhand von Beispielen, wie etwa der Apartheid in Südafrika, Geschehnissen im Nationalsozialismus und persönlichen Erfahrungen in der Arbeit mit Menschen in Brasilien, sowie der Zusammenhang von Menschenwürde und Menschenrechten werden von vier Dozent*innen in ihrem Unterricht aufgegriffen (vgl. Transkript B: Z: 321–332, 772–786, vgl. Transkript A: Z: 318–325, 346–352; 382–392, vgl. Transkript E: Z: 516–525, vgl. Transkript D: 467–472).

Alle fünf befragten Dozent*innen arbeiten in ihrer Lehrveranstaltung mit ethischen Dilemmata, in denen die Abwägung ethischer Werte sowie die Urteils- und Argumentationsfähigkeit geübt werden kann und soll (vgl. Transkript A: Z: 278–283; vgl. Transkript D: Z: 467–472; vgl. Transkript C: Z: 275–280; vgl. Transkript B: Z: 800–809, 1005–1011; vgl. Transkript E: Z: 431–434, 551–560). Während in diesem Zusammenhang zwei Dozent*innen explizit die Perspektive des Tripelmandates der Sozialen Arbeit mit den Studierenden in den Dilemmata-Diskussionen hervorheben (vgl. Transkript A: Z: 327–337; vgl. Transkript C: Z: 474–475), nähert sich eine Person aus dem Verständnis eines Doppelmandates derartigen komplexen Handlungssituationen an (vgl. Transkript B: Z: 415–419, 946–957), was eine weitere inhaltlich-fachliche Kontroverse darstellt. Drei der fünf Befragten nehmen Ethikkodizes der Sozialen Arbeit in ihrer Lehrveranstaltung durch, wovon eine Person damit zusammenhängend die Entwicklungen zum Berufsgesetz, zu Verbindlichkeiten sowie die Umsetzung von darin festgehaltenen Prinzipien thematisiert (vgl. Transkript E: Z: 389–392, 806–813; vgl. Transkript C: Z: 359–361, vgl. Transkript A: Z: 254–257). Zwei Dozent*innen legen hinsichtlich konkreter Menschenrechte ihren Fokus auf die sozialen Menschenrechte (vgl. Transkript A: Z: 220–221; vgl. Transkript E: Z: 516–525), eine*r davon hebt neben ethischen Aspekten auch die formalen Mechanismen und völkerrechtlichen Rahmen hervor (vgl. Transkript A: 278–283) und eine*r Interviewpartner*in aktuelle Themen, wie etwa den assistierten Suizid (vgl. Transkript E: Z: 827–829).

Folgende Tabelle fasst die Ergebnisse aus den Transkripten zur Frage nach den eingesetzten Methoden und der didaktischen Herangehensweise der Dozent*innen in ihrer Lehrveranstaltung zusammen:

Tabelle 22: Methoden und didaktische Herangehensweisen der Expert*innen

Expert*in A	Expert*in B	Expert*in C	Expert*in D	Expert*in E
Dilemmata-Diskussion	Dilemmata-Diskussion	Dilemmata-Diskussion	Dilemmata-Diskussion	Dilemmata-Diskussion
Videos, Dokus, Musik	Institutionen auf Zielperspektiven reflektieren	Institutionen im Kontext von Menschenrechten reflektieren	Fallbeispiele aus der Praxis reflektieren	Modelle ethischen Urteilens- und Argumentierens im Kontext der Menschenrechte üben
Social Justice Walk		Reflexionsaufgaben	Lerntagebücher zur Selbstreflexion	Aufstellungen zur Selbsteinschätzung in Bezug auf Wissen/Kennntnis über die Menschenrechte
Offenheit für Meinungsdiversität		Situationsanalysen aus der Praxis	Eigene Person/Verletzlichkeit zur Verfügung stellen	Reflexionsaufgaben
Schattenberichts schreiben				Fallanalysen im Kontext von Menschenrechten
MR-Verletzungen einschätzen				
Modelle ethischen Urteilens- und Argumentierens üben (W-Fragen, transformativer Dreischritt)				
(vgl. Transkript A: Z: 278–283, 400–409, 527, 534–535, 537–546, 358–361, 375–376, 432–438, 633–634, 640–644)	(vgl. Transkript B: Z: 800–809, 1304–1309)	(vgl. Transkript C: Z: 276, 306–309, 350–354, 366–369)	(vgl. Transkript D: Z: 467–472, 474–480, 208–210, 417–422)	(vgl. Transkript E: Z: 429, 436–442, 551–560, 243–249, 400, 617–622)

Ein*e Expert*in gibt an, keine Zeit für den Einsatz von Videos oder das Durchführen von Exkursionen zu haben (vgl. Transkript B: Z: 1242–1245). Vier Expert*innen äußerten sich zur hohen Relevanz des Einübens ethischen Urteilens und Argumentierens im Rahmen ethischer Dilemmata-Diskussionen für die sozialarbeiterische Praxis. Als Gründe dafür nennen sie, dass es (1) neben Faktenwissen auch ein entsprechendes Wertewissen zur Beurteilung sozialer Situationen, insbesondere in konfligierenden Situationen benötigt (vgl. Transkript A: Z: 522, 650–654), (2) es in ethischen Dilemmata im Rahmen professioneller Beratung die Fähigkeit braucht, Orientierungshilfen und Abwägungen anzubieten (vgl. Transkript B: Z: 514–521, 523–525), (3) es durch kritische Reflexion die Kompetenz erfordert, Persönliches von Professionellem zu trennen (vgl. Transkript C: Z: 391–395, 412–421) und (4) es notwendig ist, ethische Theorien auf die Praxis anzuwenden, um Entscheidungen argumentativ zu legitimieren (vgl. Transkript E: Z: 436–442).

Ihre Bildungs- bzw. Kompetenzziele werden nur von drei Expert*innen in den Interviews beschrieben: Vordergründig seien einerseits die Entwicklung einer ethischen Kompetenz und einer moralischen Sensibilität in Form ethischen Urteilens und Argumentierens (vgl. Transkript C: Z: 282–295, vgl. Transkript E: Z: 382–385) und andererseits die Entwicklung einer professionellen Identität (vgl. Transkript B: Z: 1107–1115, vgl. Transkript E: Z: 800–802).

Hinsichtlich des Stellenwertes von Theorien beschreibt ein*e Dozent*in, dass es insbesondere Theorien zur Entwicklung der Moral braucht, um sich selbst vor einem theoretischen Hintergrund reflektieren zu können, »[...] weil sonst ist es ja immer nur eine Logik aus dem Eigenen heraus und das wäre glaube ich für die Soziale Arbeit ein Todesurteil [...] Also sie braucht unbedingt diese komplexe Lektüre, um sich von sich selbst und vor allen anderen zu distanzieren und sich selbst in Frage zu stellen. Eine menschenrechtsorientierte und für mich gelingende Soziale Arbeit hat immer damit zu tun, sich systematisch selber in Frage zu stellen.« (Transkript D: Z: 438–448)

Eine weitere Person beschreibt, dass der Kenntnis von ethischen Ansätzen ein hoher Stellenwert beizumessen ist, »weil ich muss mich rechtfertigen, muss mich vielleicht vor meiner Einrichtungsleitung rechtfertigen, ich muss mich vielleicht vor meinem Arbeit-, also vor meinem Fördergeber rechtfertigen, ich, also und auch rechtfertigen zu können, wenn ich mich gegen Leitlinien entscheide, weil es mir eben besser vorkommt ja und nicht nur aus dem Bauch heraus [...]« (Transkript E: Z: 468–472)

Nur eine der fünf befragten Personen hat bisher in ihrer Lehrveranstaltung explizit mit der Stufentheorie von Lawrence Kohlberg gearbeitet, dies jedoch wieder verworfen, weil sie der Ansicht ist, sich dafür intensiver mit Entwicklungspsychologie befassen zu müssen (vgl. Transkript E: Z: 497–500).

Aus den insgesamt 36 Analyseeinheiten zur Einschätzung der gegenwärtigen Menschenrechtsbildung in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen äußerte eine

Person, dass für sie nicht die Anzahl an menschenrechtsspezifischen Lehrveranstaltungen, sondern vielmehr die Form der Gestaltung entscheidend sei:

»Also ich kann durchaus ein Ethikseminar so (ah) [Pause] ich kann Menschen in einem Ethikseminar so sehr erreichen, dass sie das für sich mitnehmen und auch im Rest des Studiums immer wieder für sich heranziehen als eine Form der der ja der Metaebene oder auch um seinen eigenen Erkenntnisstand noch einmal zu reflektieren und abzugleichen. Ich kann natürlich auch zehn Vorlesungen oder, oder Seminareinheiten anbieten und es passiert kaum was [...]« (Transkript D: Z: 294–306)

Ein*e Dozent*in schildert, dass ihre*seine Lehrveranstaltung nun im neuen Curriculum im Ausmaß verdoppelt wird und erst dadurch den Menschenrechten und der Befähigung zur Menschenrechtsorientierung in der Praxis mehr Raum gegeben werden könne (vgl. Transkript C: Z: 429–439). Ein*e Expert*in hat den Eindruck, dass die Menschenrechtsbildung noch deutlich von entsprechenden Lehrpersonen abhängen und es wenige Lehrende gäbe, die tatsächlich die Menschenrechte mit der sozialarbeiterischen Praxis in Zusammenhang bringen. Vieles bliebe im Abstrakten und theoretische Zugänge würden nicht fundiert vermittelt werden (vgl. Transkript A: Z: 452–456, 458–459, 593). In genau dieser Theorie-Praxis Verknüpfung sieht die*der vierte Expert*in eine große Herausforderung, Ihr*Ihm zufolge bräuchte es häufigere Gelegenheiten in der Ausbildung, eine menschenrechtsorientierte Perspektive einzunehmen und Menschenrechte konkret an Praxisbeispielen anzuwenden (vgl. Transkript E: Z: 87–92, 275–280, 307–312).

Zu den (5) Standards in der Menschenrechtsbildung

Hinsichtlich der Frage, ob den Lehrenden Standards zur Menschenrechtsbildung für Sozialarbeiter*innen bekannt sind, bereits eine Mitarbeit an Standards erfolgt(e) und/oder der Wunsch nach derartigen besteht, äußerte sich eine Person gar nicht und zwei gaben an, keine Standards zu kennen (vgl. Transkript C: Z: 442; vgl. Transkript E: Z: 733–739). Eine dieser Personen informiert sich selbständig allgemein über Menschenrechtsbildung und bekundet Interesse an einem Grund-Curriculum dazu (vgl. Transkript C: Z: 444–445, 496–499), die zweite Person vermutet, dass Standards zweischneidig betrachtet werden könnten, aber dennoch hilfreich und sinnvoll in Hinblick auf eine Qualitätssicherung sein könnten (vgl. Transkript E: Z: 733–742, 748–757, 788–791). Ein*e Expert*in empfindet Standards in diesem Bereich als nicht klar, ist in einer Arbeitsgruppe der IFSW involviert, die sich mit der Menschenrechtsbildung für Sozialarbeiter*innen in Europa befasst und verweist auf das Manual von 1994 der IASSW (vgl. Transkript A: Z: 682–685, 472, 477–489). Die vierte Person gibt an, eine Fachgruppe zu Ethik in Deutschland zu kennen, führt dazu aber nichts Konkretes aus (vgl. Transkript D: Z: 349–352).

Zur (6) Umsetzung der Menschenrechtsorientierung in die Praxis

Auf die Frage, was aus Sicht der Dozent*innen für die Umsetzung der Menschenrechtsorientierung in die sozialarbeiterische Praxis notwendig ist, wurde folgendes genannt: (1) Wissensvermittlung über Menschenrechte, Menschenrechtsdokumente, moralische Kategorien und Menschenrechtsverletzungen (vgl. Transkript C: Z: 257–261). (2) Vermittlung von Erklärungs- und Beschreibungswissen sowie Wissen zur Beurteilung von Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung (vgl. Transkript A: Z: 124–130, 139–146). (3) Permanente Rückbindung von Theorien an die Praxis (vgl. Transkript D: Z: 264–273; vgl. Transkript E: Z: 783–786). (4) (Selbst-)Reflexionsfähigkeit und als Lehrende selbst Vorbild sein (vgl. Transkript D: Z: 275–284, 451–453). (5) Kennen des institutionellen Auftrages, den man als Sozialarbeiter*in in der Praxis hat (vgl. Transkript B: Z: 569–576).

Zur (7) Entwicklung professioneller Identität

75 Analyseeinheiten konnten zu den Ansichten, Beobachtungen und Bedarfen zur professionellen Identitätsentwicklung ausgewertet werden. Auf die Frage, welche Voraussetzungen der Entwicklung einer professionellen Identität von Studierenden zugrunde liegen, beschreibt ein*e Dozent*in, dass sich die Auseinandersetzung mit der Berufsidentität an ihrer*seiner Ausbildungsstätte durch das ganze Studium zieht. In Kleingruppen werden Praxiserfahrungen und die Aufträge von Institutionen reflektiert und alle Studierenden erarbeiten im Rahmen von Selbstreflexionsprozessen ein Portfolio, indem sie Bezüge zu ihrem beruflichen Reifungsprozess herstellen (vgl. Transkript B: Z: 1280, 1297–1309). Ein*e Interviewpartner*in ist der Ansicht, dass man als Lehrende*r Theorien, den eigenen Zugang, eigene Verletzlichkeiten, Bedürfnisse und Erwartungen anbieten sowie Themen einbringen soll, mit denen sich Studierende identifizieren können, damit sie ihren individuellen Entwicklungs- und Reifungsprozess durchlaufen können und in der Lage sind, Lehrveranstaltungsinhalte an persönliche Lebenserfahrungen anzubinden (vgl. Transkript D: Z: 494–498, 36–63, 76–84). Zwei Dozent*innen erachten die Möglichkeit zur permanenten Auseinandersetzung mit der professionellen Identität, auch außerhalb der Ausbildung in Form von Gesprächen und Praktika, als besonders wichtig für die berufliche Identitätsentwicklung (vgl. Transkript E: Z: 826–827; vgl. Transkript C: Z: 234–236). Grundsätzlich sei es aber, so ein*e Expert*in, sehr schwierig in drei Jahren Ausbildung eine sattelfeste professionelle Identität zu entwickeln und müsse man diese im Beruf weiter festigen (vgl. Transkript C: Z: 157–179, 181). Hierbei sei es wichtig, Studierenden eine Vielfalt an Theorien anzubieten und diese mit ihnen zu reflektieren, damit sie selbst herausfinden, womit sie sich identifizieren können (vgl. Transkript C: Z: 195–197, 201–207). Eine Person hält fest, dass eine klare Gegenstandsbestimmung in der Sozialen Arbeit die Entwicklung einer professionellen Identität begünstige (vgl. Transkript A: Z: 601–606).

Auf die Frage, wie sie den Beitrag ihrer Lehrveranstaltung zur Entwicklung der professionellen Identität einschätzen und welche Rückmeldung sie von Studierenden zu ihren Inhalten bekommen, äußern drei Befragte, dass sie zunächst eine Überforderung aufgrund der Komplexität wahrnehmen, die sich aber am Ende ihres Unterrichts deutlich reduziert (vgl. Transkript D: Z: 484–485, vgl. Transkript A: Z: 626–633; vgl. Transkript B: Z: 1228–1231, 1233–1237). Eine Person stellt in Abschlussarbeiten fest, dass nach wie vor große Wissens- und Übersetzungslücken existieren und Studierende rückmelden, dass zu wenig Zeit in der Ausbildung für die Einübung ethischen Urteilens und Argumentierens sei (vgl. Transkript A: Z: 615–621, 661–663). Ein*e Dozent*in bekommt zwar das Feedback, dass ihre*seine Unterrichtsinhalte sehr interessant seien, in wie fern sie sich aber nachhaltig auf die Entwicklung einer professionellen Identität auswirken, wagt sie*er nicht einzuschätzen (vgl. Transkript C: Z: 373–374).

Zur (8) Wunschfrage

Am Ende der Interviews wurden die Dozent*innen gefragt, welche Beiträge/Angebote sie zur Stärkung der professionellen Identität fernab von Vorgaben und Begrenzungen gestalten würden. Dazu äußerten sich nur vier der fünf Expert*innen. Von zwei Befragten wurde der Bedarf eines Schwerpunktes zu den Menschenrechten in Verbindung mit Natur und Umwelt sowie zu Themen der Nachhaltigkeit genannt, was eine Person noch damit ergänzte, dass der Unterricht raus aus den Hörsälen in die Natur verlegt werden soll (vgl. Transkript D: Z: 620–630 und 606–615; vgl. Transkript A: Z: 697–706). Eine Person wünscht sich mehr Fokus auf die Menschenrechte in Verbindung mit Sozialpolitik und dem politischen Mandat sowie weiterführende Bemühungen hinsichtlich einer klaren Gegenstandsbestimmung in der Sozialen Arbeit (vgl. Transkript A: Z: 692–695; 708–713). Ein*e Dozent*in nimmt den Bedarf an Menschenrechtsbildung und Fortbildungen für Lehrende wahr und könnte sich vorstellen, Menschenrechte gezielt in Zusammenhang mit unterschiedlichen Querschnittsthemen, wie Geschlechteridentität und -gerechtigkeit aufzugreifen. Ferner seien Zusatzangebote für Interessierte, Kooperationen mit Menschenrechtseinrichtungen oder internationale Lehrgänge denkbar (vgl. Transkript E: Z: 873, 875–880; 915–918).

Ebenso äußerte diese Person den Wunsch nach kollegialem fachlichem Austausch, wie folgt: »[...] also ich glaube, dass es schon den fachlichen Austausch, so wie das jetzt ist, das ist jetzt zwar mehr ein Interview, aber was Sie am Anfang auch gesagt haben, dass das lustig wäre auch, also jetzt nicht nur Bereich und inhaltlich, sondern auch lustvoll in der Arbeit, ich meine weil manchmal, ich fühle mich schon, also am Anfang habe ich mich schon sehr verloren gefühlt, weil ich habe gar nicht gewusst

letztlich mit wem ich da sprechen sollte, ich habe mir gedacht ok und eigentlich habe ich mich wieder gefragt was ich unterrichte [...]« (Transkript E: Z: 322–331)

Die vierte Person, die sich dazu äußerte hielt sich mit Vorschlägen und/oder Wünschen zurück, bekräftigte jedoch, dass Lehrveranstaltungen, wie etwa Theorien, Methoden und Ethik elementar zur Stärkung der professionellen Identität beitragen würden (vgl. Transkript C: 536–538).

8.4 Anknüpfung an das theoretische Vorverständnis und Interpretation

In diesem Abschnitt werden die zentralen Ergebnisse aus der Curricula-Analyse, der Analyse der studentischen Papers sowie der Analyse der Expert*innen-Interviews herausgestellt und an vorausgegangene theoretische Ausführungen geknüpft. Dadurch erfolgt eine Interpretation der Ergebnisse vor theoretischem Hintergrund. Daraus ableitbare Schlussfolgerungen werden maßgeblich im neuen Konzept bzw. in der Weiterentwicklung der menschenrechtsspezifischen Lehrveranstaltung *Demokratie und Freiheit mit besonderer Beachtung der Menschenrechte* am Studiengang Soziale Arbeit an der Fachhochschule Salzburg aufgegriffen, welches im folgenden Kapitel skizziert wird (vgl. Kapitel 9).

Curricula-Analyse: Anknüpfung und Interpretation

Der Blick auf den Auftrag und Anspruch der Profession, sozialökologische Transformationsprozesse zu fördern, auf das humanistisch geprägte Menschenbild, auf den Bildungsauftrag in der Sozialen Arbeit, auf den bereits langanhaltenden Menschenrechtsdiskurs innerhalb der Disziplin sowie auf das weit verbreitete Professionsverständnis von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession zeigt, dass in gegenwärtigen Ausbildungs-Curricula eine konkrete Auseinandersetzung mit den Menschenrechten in Form einer Menschenrechtsbildung stattfinden muss. Diese Feststellung kann mit der erarbeiteten Erkenntnis gestützt werden, dass sich die historische Entwicklung der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen in unterschiedlichen Ländern, vor allem aus dem Engagement von Praktiker*innen im Umgang mit gesellschaftlich marginalisierten Gruppen und aus Einflüssen unterschiedlicher Reformbewegungen, wie etwa der Bürger*innenrechtsbewegung oder Friedensbewegung, etabliert hat (vgl. Abschnitt 3.1, 3.2, 3.3 und 4.1). Weitere Argumente für eine fundierte Menschenrechtsbildung in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen sind darin zu sehen, dass Studierende der Sozialen Arbeit an Österreichs Fachhochschulen Personen sind, die im Rahmen ihrer formalen Ausbildung im tertiären Bildungsbereich auf Basis des Art. 26 Abs. 2 der AEMR das Recht auf Entfaltung ihrer Persönlichkeit verwirklichen können sollen (vgl. A/RES/217 A (III)). Außerdem zählen sie als angehende Sozialarbeiter*innen zu einer Personengruppe, die von den Vereinten Nationen im Zuge der UN Dekade für Menschenrechtsbildung

(1995–2004) als eine klassifiziert wurde, die aufgrund ihrer menschenrechtsrelevanten beruflichen Tätigkeiten und ihres Bildungsauftrages eine spezifische Menschenrechtsbildung erhalten soll. Diese wird in doppelter Weise benötigt, nämlich um selbst die Menschenrechte zu kennen und menschenrechtsorientiert handeln zu können und gleichzeitig in der Lage zu sein, Adressat*innen damit vertraut zu machen und zu ermächtigen (vgl. Fritzsche 2009: 183f.; vgl. Fritzsche et.al. 2017: 74; vgl. Lenhart et.al. 2006: 40; vgl. Abschnitt 5.3 und 5.4). Das im Zuge der europäischen Hochschulreform in Österreich entlang internationaler Ausbildungsstandards entwickelte modulbasierte Dach-Curriculum für die Studiengänge der Sozialen Arbeit erkennt und berücksichtigt die Menschenrechtsbildung als transformativen Bildungsansatz und möglichen Schlüssel zur sozialökologischen Transformation nicht explizit, sondern hebt vordergründig die Relevanz von sozial- und moralphilosophischen Grundlagen als zwingendes Bildungsangebot heraus (vgl. Abschnitt 4.1.2). Diese Erkenntnis deckt sich mit dem empirischen Befund aus der vorliegenden Curricula-Analyse. Alle generellen Beschreibungen (*general description*) der berufsbegleitenden Studiengänge an Österreichs Fachhochschulen beinhalten zwar Querverweise zu sozial- und moralphilosophischen und damit menschenrechtsrelevanten Aspekten der Profession, stellen jedoch die enge Verschränkung von Sozialer Arbeit mit der Wahrung und Umsetzung menschenwürdiger Bedingungen und den Menschenrechten nicht signifikant explizit oder implizit heraus. Die Syllabi der als menschenrechtsspezifisch identifizierten Lehrveranstaltungen beinhalten zwar die Auseinandersetzung mit den Menschenrechten, der Ethik und Moral, den Ethikkodizes, der ethischen Urteils- und Handlungskompetenz, dem Professionsverständnis sowie der professionellen Identität, jedoch divergieren Ausmaß der Implementierung und thematische Akzentuierung an den jeweiligen Ausbildungsstandorten deutlich (vgl. Abschnitt 8.1.3). Zudem werden weder in den Lehrveranstaltungsbeschreibungen noch in den Expert*innen-Interviews der vorliegend argumentierte gegenständliche Bildungsauftrag der Profession sowie damit einhergehende transformative Bildungsansätze in unmittelbarem Zusammenhang mit menschenrechtsspezifischen Inhalten gesetzt (vgl. Abschnitt 3.1, 3.3, 8.1.3 und 8.3.3). Das lässt die Interpretation zu, dass Bildung als Gegenstand sowie transformative Bildungsansätze bisher unscharf bzw. in untergeordneter Weise in Curricula-Entwicklungen aufgegriffen werden. Erkenntnisse aus herangezogenen Studien zeigen, dass sich derartige Unschärfen letztlich auf die professionelle Identitätsentwicklung Studierender auswirken (können) (vgl. Abschnitt 4.2.2). Nach wie vor scheint es, dass dem kontemporären Bildungsparadigma von Global Citizenship Education (GCED) in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen insgesamt noch keine Relevanz oder Chance beigemessen wird, an der Befähigung zur professionellen Auftragsbefüllung beizutragen (vgl. Abschnitt 4.2.2 und 8.1.3). Die hohe Divergenz in Profil und Lehrinhalten, die den Studienangeboten in der Fachrichtung Soziale Arbeit im deutschsprachigen Raum nach wie vor generell attestiert wird, spiegelt

sich somit auch in Bezug auf menschenrechtsspezifische Aspekte in den Curricula wider. Aufgrund dieser Befundlage kann abschließend nicht davon ausgegangen werden, dass Studierende an den Studiengängen Soziale Arbeit an Fachhochschulen in Österreich eine gleichermaßen fundierte Menschenrechtsbildung gleichen Ausmaßes auf Basis einer geteilten Gegenstandsbestimmung erfahren.

Analyse der studentischen Papers: Anknüpfung und Interpretation

Der Blick auf die Entwicklung des Verständnisses von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession zeigt, dass dieses auf einer langen Tradition menschenrechtsorientierten Handelns beruht und sich die Kritik im Diskurs dazu weniger auf das Verständnis an sich als vielmehr darauf bezieht, dass bei Studierenden und Professionist*innen wenig Bewusstsein über die Menschenrechtsspezifität ihrer Tätigkeit vorhanden ist (vgl. Kapitel 6). Der empirische Befund aus der Analyse der studentischen Papers hat ergeben, dass 85 % der Studierenden im 5. Semester ihrer Ausbildung das Professionsverständnis von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession vertreten. Am häufigsten wird die Professionsauffassung mit dem Gegenstand der Sozialen Arbeit argumentiert, wobei keine differenzierten Überlegungen zum Gegenstand Sozialer Arbeit angestellt werden, sondern überwiegend auf die allgemeine internationale Definition sowie dem Auftrag und Ziel der Profession rekurriert wird (vgl. Abschnitt 3.1). Daraus kann abgeleitet werden, dass die vorausgegangene Erkenntnis aus der Curricula-Analyse, nämlich dass der Bildungsauftrag der Profession nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit menschenrechtsspezifischen Inhalten und dem Professionsverständnis gebracht wird, sich in den Ergebnissen der Analyse der studentischen Papers widerspiegelt. Der zweithäufigste Bezug auf das Doppel- bzw. Tripelmandat als Argumentationsbasis des Professionsverständnisses stützt die Interpretation, dass Studierende auf einer theoretischen Ebene die Profession mit den Menschenrechten zwar verschränken, nicht jedoch mit einem expliziten Bildungsauftrag mit Fokus auf das *Kennen* und *Verinnerlichen* der Menschenrechte sowie auf ein *Hinwirken* auf soziale Transformationsprozesse, verbinden (vgl. Abschnitt 3.1, 3.3, 6.2.1 und 8.2.3). Studien von Kolleg*innen, die vorliegend aufgegriffen wurden, zeigen, dass Sozialarbeiter*innen in der Praxis kaum über Wissen zur Menschenwürde, den Menschenrechten sowie Ethikkodizes verfügen und über Ressourcenmangel in Hinblick auf ethische Herangehensweisen klagen (vgl. Abschnitt 7.1.2). Die hier erfolgte Analyse hat ergeben, dass sich knapp über die Hälfte der Studierenden auf Kodizes der Sozialen Arbeit in ihrer Argumentation der Menschenrechtsprofession beziehen, ein Drittel auf die Notwendigkeit einer menschenrechtsorientierten Praxis in Form ethischen Urteilens und Handelns und tatsächlich nur mehr ein Viertel angehender Sozialarbeiter*innen konkrete Menschenrechte oder die Menschenwürde als Begründung heranziehen (vgl. Abschnitt 8.2.3). Daraus wird geschlossen, dass die Gründe für wenig vorhandenes Wissen in

der sozialarbeiterischen Praxis tatsächlich bereits in der Ausbildung zu suchen sind und damit ein verstärkter Fokus auf die Menschenrechtsbildung legitimiert werden kann. An dieser Stelle ist anzumerken, dass hier nicht dezidiert belegt wird, dass Studierende über kein Wissen zu den Menschenrechten bzw. den Ethikkodizes verfügen. Jedoch kann von mangelndem Bewusstsein über die Möglichkeit eines Rückgriffes als fachlich fundierte Begründung des Professionsverständnisses ausgegangen werden. Die geringe Gewichtung der zu entwickelnden professionellen Identität in den studentischen Papers lässt darauf schließen, dass ebenso wenig Bewusstsein über die enge Verbindung zwischen dieser und der ethischen Grundhaltung der Profession vorhanden ist. Obwohl beinahe zwei Drittel der Studierenden, die ihr Professionsverständnis formuliert und argumentiert haben, zum Erhebungszeitpunkt bereits facheinschlägig in der Praxis tätig waren, bezog sich nur ein Drittel auf menschenrechtsrelevante Tätigkeiten, die das Professionsverständnis kennzeichnen. Diese Befundlage wird abschließend als Beleg dafür gewertet, dass der Menschenrechtsdiskurs in der Ausbildung nach wie vor weitgehend in der Metaebene verortet und abstrakt bleibt und die Verschränkung von Sozialer Arbeit mit den Menschenrechten sowie der Menschenwürde wenig operationalisiert bzw. anwendungsorientiert beschrieben wird (vgl. Abschnitt 3.2, 4.2.2, 5.1, 5.2, 7.1 und 8.2.3, vgl. Kappeler 2008: 34).

Analyse der Expert*innen-Interviews: Anknüpfung und Interpretation

Mit Blick auf das sehr vielfältige Bild, welches sich in der Fachliteratur zum Gegenstand der Sozialen Arbeit abzeichnet und im Verdacht steht, ursächlich für divergierende Professionsauffassungen sowie für Beeinträchtigungen in der professionellen Identitätsentwicklung von Sozialarbeiter*innen zu sein, zeigt der empirische Befund aus der Analyse der Interviews mit Dozent*innen, dass diese zwar ebenso sehr unterschiedliche Zugänge zum Gegenstand der Profession haben, dennoch aber überwiegend das Professionsverständnis von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession vertreten. Als vorwiegende Begründungen dieser Auffassung werden, wie von den Studierenden auch, die unbestrittene Verwobenheit der sozialarbeiterischen Tätigkeiten mit den Menschenrechten sowie die damit verbundene Option, normative Bewertungen von sozialen Verhältnissen und strukturellen Bedingungen vornehmen zu können, genannt. Daraus wird der Schluss gezogen, dass Dozent*innen von menschenrechtsspezifischen Lehrveranstaltungen, insbesondere den ethischen Implikationen in der Sozialen Arbeit, in der Ausbildung eine hohe Relevanz zuschreiben und damit die im modulbasierten Dach-Curriculum angedachten Bezüge zur Moral-/Sozialphilosophie fokussieren (vgl. Abschnitt 3.1, 4.2.2 und 7.1, vgl. Kapitel 6). Soziale Herausforderungen, denen sich die Soziale Arbeit der Einschätzung der befragten Dozent*innen nach, gegenwärtig und insbesondere in Zukunft professionell annehmen muss, lassen sich

ausnahmslos einerseits ins Generationenmodell der Entwicklung der Menschenrechte einordnen und andererseits den Zielen nachhaltiger Entwicklung (SDGs) im Rahmen des globalen Aktionsplans *Transformation unserer Welt: Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung* der Vereinten Nationen zuordnen (vgl. Abschnitt 5.2.2; vgl. Generalversammlung der Vereinten Nationen 2015: A/RES/70/1). Beispielsweise sind Themen, wie etwa Klimagerechtigkeit und Frieden Inhalt der Solidarrechte/kollektiven Menschenrechte der 3. Menschenrechts-Generation und werden mit den SDGs 13 (*Maßnahmen zum Klimaschutz*) und 16 (*Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen*) fokussiert (vgl. Abb. 12). Das festgestellte Bewusstsein über einen professionellen Auftrag in Bezug auf genannte soziale Herausforderungen wird als solches interpretiert, dass der unmittelbare Zusammenhang mit den Menschenrechten und die Befähigung zur Menschenrechtsarbeit unter den Lehrenden unbestritten ist (vgl. Abschnitt 5.2.2 und 8.3.3). Die Analyse der Expert*innen-Interviews zeigt weiters, dass der Fokus in Hinblick auf einbezogene Inhalte und Methoden, in den als menschenrechtsspezifisch identifizierten Lehrveranstaltungen, in unterschiedlicher thematischer Akzentuierung auf der Entwicklung einer ethischen Kompetenz, auf dem Einüben von Modellen ethischen Urteilens, Argumentierens und Handelns sowie auf dem Umgang mit konfligierenden Situationen in der Praxis liegt. Sichtbar wird, ebenso wie durch die Curricula-Analyse und die Analyse der studentischen Papers, dass ein expliziter Bildungsauftrag von Sozialer Arbeit und damit einhergehende transformative Bildungsansätze zur Befähigung zur Mitgestaltung sozialökologischer Transformationsprozesse nicht als unmittelbare Inhalte menschenrechtsspezifischer und -bildender Lehrveranstaltungen herangezogen werden. In der Beschreibung des Gegenstandes der Sozialen Arbeit wurde erst in Zweitreaktionen die Bildung in unterschiedlicher Auffassung als Auftrag der Profession in Erwägung gezogen. Transformative Bildungsansätze mit individuell-humanitärer und/oder strukturell politischer Ausrichtung und dem Ziel der Befähigung zur aktiven Rollenübernahme in der Bewältigung sozialer Herausforderungen im Rahmen des Bildungsparadigmas von Global Citizenship Education (GCED) wurden nicht genannt (vgl. Abschnitt 3.3, 5.3.2, 8.3.3). Aus diesen Ergebnissen wird geschlossen, dass einer fundierten und spezifischen Menschenrechtsbildung als transformativen Bildungsansatz gegenwärtig – auch von Dozent*innen einschlägiger Lehrveranstaltungen – kein Raum gewidmet wird. Während in der theoretischen Auseinandersetzung erörtert wurde, dass persönliche Moralvorstellungen eng mit der Identität sowie mit individuellen und kollektiven Bildungsprozessen verbunden sind und entwicklungspsychologische Theorien zur Moralentwicklung das Potential haben, angehende Sozialarbeiter*innen einerseits für das persönliche Moralverständnis und andererseits für jenes von Adressat*innen zu sensibilisieren, zeigen die Ergebnisse aus der Interview-Analyse, dass Aspekte der Moral zwar als notwendig erachtet und punktuell sowie unterschiedlich im Unterricht behandelt werden, aber bisher das Potential diesbe-

züglicher Theorien als Reflexionsfolie kaum ausgeschöpft wird (vgl. Abschnitt 7.2, 7.3, 8.3.3; vgl. Reinhardt 2014: 329; vgl. Schmid Noerr 2012: 60f.). Hinsichtlich der Vermittlung konkreter Menschenrechte konnte nur eine Übereinstimmung bei den Dozent*innen, nämlich die Vermittlung zur Geschichte der Entwicklung der Menschenrechte, erhoben werden. Ferner blieb beispielsweise die operationalisierbare Befähigung von Studierenden, Erfahrbarkeitsbedingungen von Menschenwürde herzustellen, als Ziel von Bildungsprozessen menschenrechtsspezifischer Lehrveranstaltungen gänzlich unerwähnt (vgl. Abschnitt 5.1.2). Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass entlang des pädagogischen Dreiecks den zentralen Lernzielen einer spezifischen Menschenrechtsbildung angesichts von Global Citizenship Education (GCED) nur im Ansatz, keinesfalls jedoch vollumfänglich an den Studiengängen Rechnung getragen wird (vgl. Abschnitt 5.3.2 und Abb. 14). Obwohl damit offenbleibt, ob die Methoden aus dem transformativen Bildungsansatz der Menschenrechtsbildung bekannt und/oder unbewusst im Unterricht herangezogen werden, könnte dies aber als eine Erklärung für das wahrgenommene wenige Wissen von Professionist*innen über die Menschenrechte darstellen. In Abgleich mit der didaktischen Leitlinie für die Bachelor-Studiengänge der Sozialen Arbeit in Österreich zeichnet sich die von den Expert*innen beschriebene Didaktik als überwiegend kommunikationsorientiert (Dilemmata-Diskussionen), exemplarisch (Geschichte der Menschenrechte an Beispielen historischer Epochen und/oder Ländern) und selbstlernorientiert (Reflexionsaufgaben) aus (vgl. Abschnitt 4.1.2 und Abb. 2). Weiters beziehen sich die Lehrenden in Hinblick auf die für die Umsetzung der Menschenrechtsorientierung in die Praxis notwendigen Kompetenzen im vorliegenden Verständnis auf alle drei Kompetenzdimensionen der im theoretischen Teil skizzierten Kompetenzmodelle der Profession (vgl. Abschnitt 4.3.2 und Tab. 4; vgl. Abschnitt 5.3 und Abb. 14; vgl. Abschnitt 8.2.3 und 8.3.3, vgl. Kappeler 2008: 35–43).

Diese Befundlage wird abschließend dahingehend bewertet, dass Dozent*innen menschenrechtsspezifischer Lehrveranstaltungen ihr Hauptaugenmerk auf notwendige moral-/sozialphilosophische Grundlagen sowie ethische Implikationen der Sozialen Arbeit legen, jedoch keine spezifische Menschenrechtsbildung, wie sie als transformativer Bildungsansatz und Anspruch für Sozialarbeiter*innen gemeint ist, durchführen.

9. Bildungsangebot – Lernort

»Die Zukunft gehört denen, die an die
Wahrhaftigkeit ihrer Träume glauben.«
Eleanor Roosevelt (1884–1962)

Auf Ebene 3 der empirischen Herangehensweise wird auf Basis generierter Erkenntnisse aus Theorie und Empirie ein neues Konzept, für eine im Rahmen der Curricula-Analyse als *menschenrechtsspezifisch* identifizierte Lehrveranstaltung am Studiengang Soziale Arbeit an der Fachhochschule Salzburg, entworfen. Dabei soll es sich um ein Angebot einer spezifischen Menschenrechtsbildung im Sinne eines transformativen Ansatzes für angehende Sozialarbeiter*innen handeln, welches beansprucht, dem Bildungsziel der Fachhochschule sowie des Studienganges Soziale Arbeit, dem gegenständlichen Bildungsauftrag und dem definierten Ziel der Profession, nämlich der Mitgestaltung sozialökologischer Transformationsprozesse, gerecht zu werden. Ferner werden die didaktische Leitlinie der Bachelor-Studiengänge Soziale Arbeit in Österreich sowie ein skizziertes Kompetenzmodell der Profession berücksichtigt. Es handelt sich, wie bereits wiederholt erwähnt, um die Lehrveranstaltung *Demokratie und Freiheit mit besonderer Beachtung der Menschenrechte*. Mit dem (Neu-)Konzept wird eine inhaltliche Weiterentwicklung der Menschenrechtsbildung angesichts von Global Citizenship Education (GCED) für die Ausbildung von Sozialarbeiter*innen verfolgt und einer diskursiven Auseinandersetzung in der Fach-Community zur Verfügung gestellt (vgl. Abschnitt 3.3, 4.1.2, 4.3.2 und 5.3).

9.1 Bildungs- bzw. Lehrziele und formaler Rahmen der Lehrveranstaltung

Als übergeordnetes Bildungsziel der Fachhochschule gilt neben der Vermittlung fachspezifischer Inhalte die Sicherstellung der Umsetzbarkeit in die Praxis sowie die Förderung sozialer und berufsvorbereitender Fertigkeiten und Fähigkeiten. Zu diesen zählen Kommunikationsfähigkeit, berufsethisches und nachhaltiges Handeln sowie die Befähigung zu lebenslangem Lernen. Das kreative Potential Studierender, kooperatives Arbeiten und konstruktive Diskursfähigkeit werden

dabei entwickelt (vgl. Schnabl et.al. 2010: 5f.; vgl. FH Salzburg 2023: o.S., vgl. Abschnitt 1.1). Ein Hauptaugenmerk in der (Neu-)Konzeption und Weiterentwicklung der Lehrveranstaltung *Demokratie und Freiheit mit besonderer Berücksichtigung der Menschenrechte* wird daher auf die Verknüpfung von Theorie und Praxis gelegt.

Zum konkreten inhaltlichen Bildungs- bzw. Lehrziel der betreffenden Lehrveranstaltung, welches vom Studiengang vorgegeben ist, liefert die Lehrveranstaltungsbeschreibung (*Syllabus*) nähere Anhaltspunkte. Darin wird die Auseinandersetzung mit zentralen Begriffen zu Freiheit, Demokratie und den Menschenrechten in Verbindung mit Sozialer Arbeit beschrieben. Neben normativen Ansätzen zur Menschenwürde und sozialer Gerechtigkeit soll das Professionsverständnis von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession diskutiert werden. Im Fokus stehen Beteiligungsprozesse sowie Handlungskonzepte angesichts gegenwärtiger sozialer Herausforderungen, damit verbundene notwendige gesellschaftliche Transformationsprozesse sowie aktuelle sozialwissenschaftliche Diskurse. Als Lernziel der Lehrveranstaltung werden Grundkenntnisse zu den genannten wesentlichen Termini und Ansätzen, deren Einordnung und Beurteilung auf nationaler und internationaler Ebene (Wissen) sowie die Umsetzung von Handlungsoptionen auf Mikro-, Meso- und Makroebene der Gesellschaft formuliert (Können) (vgl. Reismann et.al. 2014: o.S.).

Um durch die Lehrveranstaltung das Bildungsziel einer spezifischen Menschenrechtsbildung als transformativen Bildungsansatz angesichts von Global Citizenship Education (GCED) zu erfüllen, wird bei der gesamten Gestaltung auf folgende Lernziele entlang des bereits skizzierten pädagogischen Dreiecks geachtet: (1) Wissen – Bildung über die Menschenrechte/*learning to know* (2) Haltung – Bildung durch die Menschenrechte/*learning to live together/learning to live with others/learning to be* sowie (3) Können – Bildung für die Menschenrechte/*learning to do*. Die aufbereiteten Lehrveranstaltungsinhalte werden abschließend auf Relevanz und Zuordenbarkeit im Kompetenzmodell der Profession von Hiltrud von Spiegel überprüft (vgl. Abschnitt 4.3.2, 5.3, Abb. 14, vgl. Benedek 2017: 35).

Aus den eben angeführten Bildungs- bzw. Lehrzielen ergeben sich als übergeordnete Lernergebnisse für Teilnehmer*innen der Lehrveranstaltung folgende:

- Kenntnis der Menschenrechte und Möglichkeiten zur Umsetzung von Erfahrungsbedingungen der Menschenwürde
- Kenntnis ethischer Zugänge und Implikationen sowie Theorien zur Moralentwicklung
- Reflexion persönlicher Moralvorstellungen und Aneignung einer Professionsethik
- Aneignung methodischer Kenntnisse zur Menschenrechtsbildung, um dem Bildungsauftrag von Sozialer Arbeit Rechnung zu tragen

Formal findet die Lehrveranstaltung im 5. Semester der Ausbildung statt und umfasst 2 ECTS, was einem Stundenausmaß bzw. Workload von insgesamt 50 Stunden entspricht. Aufgrund der berufsbegleitenden Studienform verbringen die Studierenden lediglich 15 Stunden im Präsenzunterricht. 35 Stunden sind der Individualphase gewidmet. Die Präsenzphase findet an vier Terminen statt, wobei der erste im Plenum mit dem ganzen Jahrgang – dieser umfasst zwischen 55 und 65 Studierenden – durchgeführt wird. Für die weiteren drei Präsenzeinheiten wird der Jahrgang in zwei Gruppen – in Gruppe A und Gruppe B – eingeteilt. Somit werden diese Termine jeweils zwei Mal, einmal für die Gruppe A und einmal für die Gruppe B, abgehalten. Die Lehrveranstaltung hat einen abschließenden Charakter, was bedeutet, dass sie mit einer Prüfung abschließt, die anhand einer fünf-stufigen Notenskala beurteilt wird. Die Individualphase wird in vier Einheiten mit unterschiedlichen Aufgabestellungen für die Studierenden gestaltet, die jeweils im Vorfeld zur Vorbereitung und Festigung der Inhalte zu erledigen und bis zum entsprechenden folgenden Präsenztermin auf der e-learning Plattform Moodle hochzuladen sind. Da die Lehrveranstaltung erst im letzten Drittel der Ausbildung stattfindet ist davon auszugehen, dass Studierende bereits über professionsbezogenes methodisches und theoretisch fundiertes Vorwissen verfügen sowie den Studienbetrieb kennen und daher in der Lage sind, vor dem ersten Präsenztermin die erste Individualphase als inhaltliche Vorbereitung zu bewältigen.

Folgende Tabelle visualisiert den formalen Aufbau und Ablauf der Lehrveranstaltung:

Tabelle 23: Aufbau und Ablauf der LV Demokratie und Freiheit mit besonderer Beachtung der Menschenrechte

Termine	Präsenz-/Individualphase			UE	Std.
1	Individualphase				8h45min
	Präsenz	Plenum		5	3h45min
2	Individualphase				8h45min
	Präsenz	Gruppe A	Gruppe B	5	3h45min
3	Individualphase				8h45min
	Präsenz	Gruppe A	Gruppe B	5	3h45min
4	Individualphase				8h45min
	Präsenz	Gruppe A	Gruppe B	5	3h45min

* Mit UE sind die Unterrichtseinheiten der Präsenzphase gemeint. Eine UE entspricht 45 Minuten.

9.2 (Neu-)Konzept und Weiterentwicklung der Menschenrechtsbildung

In diesem Abschnitt wird skizzenhaft veranschaulicht, wie sich die als menschenrechtsspezifisch identifizierte Lehrveranstaltung *Demokratie und Freiheit mit besonderer Beachtung der Menschenrechte* vor dem Hintergrund des formalen Aufbaus und Ablaufs entlang der genannten und herausgestellten Bildungs- bzw. Lehrziele und Lernziele, inhaltlich und didaktisch neu konzipieren und weiterentwickeln und als Angebot einer spezifischen Menschenrechtsbildung für angehende Sozialarbeiter*innen klassifizieren lässt. Um die Integration der Orientierung an den Menschenrechten in die professionelle Identität zu fördern finden Erkenntnisse zu deren Konstruktionsprinzipien und begünstigender Faktoren eine besondere Berücksichtigung. Weiters will insbesondere den Erkenntnissen aus der empirischen Untersuchung, nämlich dass der Bildungsauftrag der Sozialen Arbeit und konkrete Kenntnisse zur Operationalisierung der Menschenwürde und der Menschenrechte für die Handlungspraxis sowie die Anbindung an Aktivitäten der Vereinten Nationen zur sozialökologischen Transformation wenig thematisiert sind, begegnet werden.

Die erste Individualphase wird dazu genutzt, in der Dimension des Wissens, Studierenden die Aneignung menschenrechtsrelevanter und spezifischer Grundbegriffe und Konzepte in Verbindung mit Sozialer Arbeit zu ermöglichen. Mit Bezug auf die empirisch belegten Konstruktionsleistungen der professionellen Identitätsentwicklung sowie der vorliegenden Erkenntnisse aus der Analyse der studentischen Papers und der Interviews mit den Dozent*innen wird in der Dimension des Könnens in der ersten Aufgabenstellung der Rückgriff von Studierenden auf ihre persönlichen Erfahrungen im sozialarbeiterischen Handlungsfeld (aktuelle berufliche Tätigkeit oder absolvierte Praktika) sowie auf ihre eigenen Handlungsoptionen angestoßen. Durch Verknüpfung des Textstudiums mit der Aufgabenstellung wird der Theorie-Praxis-Transfer angeregt. Mit der zweiten Aufgabenstellung wird in der Dimension der Haltung auf die Auseinandersetzung mit dem persönlichen Werteverständnis abgezielt und durch Reflexion eigener Betroffenheit der Versuch unternommen, das Interesse für das Thema sowie die intrinsische Motivation zu wecken (vgl. Abschnitt 4.2.2, vgl. Tab. 1 und 2, vgl. Abb. 4 und 5, vgl. Abschnitt 4.3.2, vgl. Tab. 4, vgl. Abb. 7).

Tabelle 24: Individual- und Präsenzphase 1 der Lehrveranstaltung

1	Individualphase		Präsenzphase
Wissen – learning to know	Aneignung: Textstudium (siehe Literaturverzeichnis) <ul style="list-style-type: none"> · Lauermann, K.: Freiheit · Richter, H.: Demokratie · Richter, I.: Grundrechte · Staub-Bernasconi (2019): Kap. 5 	2-3- Wochen Abstand	Input-Phase (1,5 Std.) <ul style="list-style-type: none"> · Professionsverständnis/ MR-Profession · Gegenstand Bildung · Menschenwürde/ Menschenrechte/ · UN-Historie/Dokumente: Globale Agenda 2030
Können – learning to do	Selbstwirksamkeit: Selbst- beobachtung, methodisches Handeln, Reflexion Format: Tandems, Papers <ul style="list-style-type: none"> · Was bedeutet Freiheit, De- mokratie und Grundrechte im sozialarbeiterischen Handlungsfeld in dem Sie tätig sind/Praktikum machen? · Wie wird Menschenwürde erfahrbar gemacht? · Welche Menschenrechte werden berührt? · Welchen Beitrag leisten Sie dazu? 		Kollegiale Interaktion: (narra- tiver) Austausch Format: 3–4er Gruppen (1,5 Std.) <ul style="list-style-type: none"> · Austausch über die Er- kenntnisse aus der Indi- vidualphase, Rückfragen, Sammeln von Perspektiven · Austausch persönli- cher/professioneller Er- fahrungen · Einordnen der Zielsetzung des/der sozialarbeiteri- schen Handlungsfeldes/ Institution in die Globale Agenda 2030

<p>Haltung – learning to live together/to be</p>	<p>Selbstreflexion: Persönliche/professionelle Haltung, Wahrnehmung Format: Einzelarbeit, Reflexionsmethode(n)</p> <ul style="list-style-type: none"> · Welche Erfahrung habe ich mit Freiheit, Demokratie und Grundrechten? · Welche Menschenrechte sind mir wichtig? · Wie nehme ich Freiheit, Demokratie und Menschenrechte in meiner Praxis im Handlungsfeld wahr? 	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">2-3-Wochen Abstand</p>	<p>Kollegiale Intervention: Wahrnehmungen, Befindlichkeiten, Einschätzungen Format: Gruppe, Interventionsmethode(n) (30min)</p> <ul style="list-style-type: none"> · Wie ist es mir/uns im Präsenztermin ergangen? · Werden meine Menschenwürde und meine Menschenrechte geachtet? · Achte ich die Würde und Rechte meiner Kolleg*innen/Dozent*in · Wie gehen wir miteinander um?
<p>Didaktik: Exemplarisch, selbstlern-, kommunikations-, handlungsorientiert</p>			

Die im Abstand von ca. 2–3 Wochen später folgende erste Präsenzphase baut auf die erste Individualphase auf und ordnet Gelesenes und Angeeignetes der Studierenden im Rahmen der Input-Phase in Zugänge zum Professionsverständnis, zum Gegenstand und in die Aktivitäten der Vereinten Nationen als Aktionsrahmen zur Gestaltung sozialökologischer Transformationsprozesse ein. Mit der ersten Aufgabenstellung in der Präsenzphase wird dem Anspruch begegnet, ein identitätsstiftendes Format zu schaffen, welches Studierenden anbietet, Anforderungen von Hochschule, Praxis, Klient*innen und Persönlichem in Hinblick auf die Menschenrechtsorientierung in Einklang zu bringen. Mit der zweiten Aufgabenstellung wird ein Raum eröffnet, in dem Befindlichkeiten, Wahrnehmungen, Wünsche sowie konstruktive Kritik ausgetauscht und ausverhandelt werden können und eine gemeinsame Einschätzung des Menschenrechts-Klimas am Bildungsort vorgenommen wird. Die inhaltliche Gestaltung der ersten Individual- und Präsenzeinheit deckt die Anforderungen eines professionellen Kompetenzmodells ab: Neben der Aneignung von Beobachtungs-, Beschreibungs- und Wertewissen beginnt die reflexive Auseinandersetzung mit der beruflichen Haltung und dem Einsatz der Person als Werkzeug. Gemeinsam finden sich in der ersten Individual- und Präsenzphase insbesondere eine exemplarische, selbstlern-, kommunikations- und handlungsorientierte didaktische Herangehensweise (vgl. Abschnitt 4.1.2, vgl. Abb. 2, vgl. Abschnitt 4.2.2, 5.1.2 und 5.2.2).

Die zweite Individualphase wird dazu genutzt, erworbenes Wissen und Fähigkeiten der ersten Individual- und Präsenzphase zu verfestigen und eine Vorbereitung auf die zweite Präsenzeinheit zu initiieren. Studierende erhalten mit der ersten Aufgabenstellung die Gelegenheit, sich für den gegenständlichen Bildungsauftrag der Sozialen Arbeit in Anbetracht ihrer gegenwärtigen sozialarbeiterischen Tätigkeit oder absolvierten Praktika zu sensibilisieren und ihren eigenen Beitrag als Bildende innerhalb des institutionellen Auftrages der globalen Agenda 2030 einzuordnen und zu reflektieren. Diese Intervention erscheint gerade deshalb als sehr zielführend, da konstatiert werden konnte, dass Studierende wie Lehrende zwar Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession auffassen, jedoch unklare Vorstellungen zu einer engen Verknüpfung eines Bildungsgegenstandes mit Menschenrechten sowie globalen Aktivitäten existieren (vgl. Abschnitt 8.4). Hier kann es gelingen, Professionsverständnis und Bildungsauftrag für die Praxis zu operationalisieren und persönliche Beiträge sowie Gelegenheiten zur (Mit-)Gestaltung sozialökologischer Transformationsprozesse sichtbar zu machen. Weiters vergegenwärtigen sich Studierende in der zweiten Aufgabenstellung ihre erlebten und erfahrenen ethischen Dilemmata in ihrem Handlungsfeld und können den Umgang damit angesichts der Ethikcodizes sowie der Fachliteratur zur Professionsethik (neu) überdenken. Erforderlich ist das deshalb, weil gezeigt werden konnte, dass einerseits die sozialarbeiterische Praxis von konfligierenden Situationen geprägt ist und andererseits Dilemmata-Diskussionen die ethische Kompetenz und ein professionelles Bewältigen derartiger Herausforderungen fördern. Zusätzlich wird dadurch die sinnlich erfahrbare Praxis als hauptsächliches Wesen der professionellen Identitätsentwicklung für den Bildungsprozess in der menschenrechtsspezifischen Lehrveranstaltung nutzbar gemacht (vgl. Abschnitt 4.2.2, 7.1.2 und 8.3.3). Die zweite Präsenzphase folgt wieder demselben Muster wie die erste. Im erneuten Abstand von ca. 2–3 Wochen baut sie auf die zweite Individualphase auf und ordnet Gelesenes und Angeeignetes der Studierenden im Rahmen der Input-Phase in ethische Implikationen der Sozialen Arbeit ein und stellt die Notwendigkeit sowie Relevanz einer theoriefundierten Auseinandersetzung mit der persönlichen Moral und der Einübung einer Professionsethik heraus. Mit der ersten Aufgabenstellung wird weiterhin dem Anspruch begegnet, zur Entwicklung einer ethischen Kompetenz, im Sinne einer ethischen Urteils-, Argumentations- und Handlungskompetenz, unter Bezugnahme auf die Menschenrechte als Handlungsnormativ beizutragen, indem Modelle ethischen Urteilens und Handelns an bereits erlebten Dilemmata-Situationen ausprobiert und angewandt werden (vgl. Abschnitt 7.3.2). Mit der zweiten Aufgabenstellung wird versucht, das vorliegend exponierte Potential der Stufentheorie von L. Kohlberg als Reflexionsfolie für die Auseinandersetzung mit der persönlichen Moral sowie in Folge den Moralvorstellungen von Adressat*innen auszuschöpfen. Durch erlangtes Bewusstsein darüber, so konnte festgestellt werden, kann auf die Erreichung einer höhermöglichen Moralstufe hingewirkt werden (vgl. Abschnitt 7.2).

Die inhaltliche Gestaltung der zweiten Individual- und Präsenzeinheit deckt, ähnlich wie bereits die erste, Anforderungen eines professionellen Kompetenzmodells ab. Die didaktische Herangehensweise kann ebenfalls wieder als exemplarisch, selbstlern-, kommunikations- und handlungsorientiert gekennzeichnet werden (vgl. Abschnitt 4.1.2, vgl. Abb. 2).

Tabelle 25: Individual- und Präsenzphase 2 der Lehrveranstaltung

2	Individualphase		Präsenzphase
Wissen – learning to know	Aneignung: Textstudium (siehe Literaturverzeichnis) <ul style="list-style-type: none"> · Thiersch, H. Bildung · Staub-Bernasconi (2019): Kap. 2 · Ethikkodizes OBDS, DBSH, Avenir Social · Großmaß/Perko (2011): Kap. 3 	2-3-Wochen Abstand	Input-Phase (1,5 Std.) <ul style="list-style-type: none"> · Einordnung Bildungsdis-kurs · Stufentheorie der Moral-entwicklung · Ethische Implikationen der Sozialen Arbeit · Professionsethik: Urteilen, Argumentieren, Handeln
Können – learning to do	Selbstwirksamkeit: Selbst-wahrnehmung/-beobachtung, methodisches Handeln, Reflexion Format: Einzelarbeit, Paper <ul style="list-style-type: none"> · Wie nehme ich Bildung und den Bildungsauftrag von Sozialer Arbeit in meinem sozialarbeiterischen Handlungsfeld wahr? · (Wo) bin ich (wie) bildend tätig? · Zur Erreichung welchen SDGs trage ich/trägt die Institution/das Handlungsfeld (wie) bei? 		Kollegiale Interaktion: (narrativer) Austausch Format: 3–4er Gruppen (1,5 Std.) <ul style="list-style-type: none"> · Auswahl eines erlebten/erfahrenen Dilemmas in der beruflichen Praxis · Austausch zur persönlichen Moral und den Quellen der Professionsethik · Anwendung eines vorgestellten Modells ethischen Urteilens, Argumentierens und Handelns

Haltung– learning to live together/to be	Selbstwirksamkeit und Reflexion: Beobachten, Beschreiben, Anwenden Format: Tandems, Paper <ul style="list-style-type: none"> · Beobachten/beschreiben Sie ein erlebtes Dilemma aus Ihrer sozialarbeiterischen Praxis. · Welche Werte stehen in Konflikt? · Welche Quellen der Professionsethik/der Ethikkodizes können zum Umgang mit dem Dilemma herangezogen werden? · Wie ist es mir im Umgang ergangen? 	2-3-Wochen Abstand	Kollegiale Intervention: Wahrnehmungen, Befindlichkeiten, Einschätzungen Format: Tandems, Interventionsmethode(n), (30min) <ul style="list-style-type: none"> · Lesen Sie das Theodor-Dilemma und fällen Sie ein moralisches Urteil. · Tauschen Sie sich mit Ihrer*in Tandempartner*in aus und ordnen Sie das Urteil in die Moralstufen nach Kohlberg ein. (siehe Theodor-Dilemma im Anhang 4)
Didaktik: Exemplarisch, selbstlern-, kommunikations-, handlungsorientiert			

Die dritte Individualphase wird dazu genutzt, erworbenes Wissen und Fähigkeiten der zweiten Individual- und Präsenzphase zu verfestigen und eine Vorbereitung auf die dritte Präsenzeinheit zu initiieren. Dazu vertiefen Studierende die Theorie zur Moralentwicklung nach L. Kohlberg und die sechs Quellen ethischer Kompetenz (vgl. Abschnitt 7.2.1 und 7.3.1). Mit einer Aufgabenstellung reflektieren sie, in wie fern es leicht oder schwer fällt, persönliche Wertvorstellungen in Einklang mit dem Wertekompass der Profession zu bringen und wo sich möglicherweise diesbezüglich Inkongruenzen erkennen lassen. Zudem wird noch einmal dafür Raum geboten, den Mehrwert des Stufenmodells der Moralentwicklung für die professionelle Reflexion zu hinterfragen bzw. in Erwägung zu ziehen. Am Beispiel einer konkreten Institution wird auf professionsethischer Basis die ethische Bewertung struktureller Bedingungen und beobachteter Handlungen vorgenommen und geübt (vgl. Abschnitt 7.3.2 und 6.2.1). Als Vorbereitung auf die Präsenzphase nähern sich die Student*innen im Selbststudium dem Weltprogramm für Menschenrechtsbildung sowie dem Bildungsparadigma von Global Citizenship Education an. Mit einer weiteren Aufgabenstellung wird das Textstudium erneut auf das sozialarbeiterische Handlungsfeld, in dem sie tätig sind oder bereits ein Praktikum absolviert haben, bezogen. Für die Adressat*innengruppe relevante Menschenrechte werden entlang der bereits kennengelernten Menschenrechtsdokumente identifiziert und erste Annahmen angestellt, wie man persönlich menschenrechtsbildend tätig sein

könn(t)e. Diese Aufgabe ist der Erkenntnis aus der Analyse der Expert*innen-Interviews geschuldet, dass transformative Bildungsansätze gegenwärtig in den menschenrechtsspezifischen Lehrveranstaltungen (noch) nicht explizit thematisiert werden, obwohl dem theoretischen Vorverständnis nach, die Befähigung zur Mitgestaltung transformativer Prozesse ohne diesbezüglicher Zugänge, nur eingeschränkt denkbar ist (vgl. Abschnitt 5.3 und 8.3.3). Die dritte Präsenzphase folgt wieder demselben Muster wie die Erste und Zweite. Im erneuten Abstand von ca. 2–3 Wochen werden zur besseren Einordnung Konzepte und transformative Bildungsansätze, in Anlehnung an den Bildungsauftrag von Sozialer Arbeit, in ihren Ähnlichkeiten und Gegensätzen vorgestellt. Mit Fokus auf die Menschenrechtsbildung werden konkrete Methoden ausgewählt und exemplarisch durchgeführt. Um in die Anwendung bzw. Umsetzung der Menschenrechtsbildung im Sinne des Bildungsauftrages zu gelangen, wenden Studierende selbst eine weitere ausgewählte Übung aus dem Handbuch für Menschenrechtsbildung für die schulische sowie außerschulische Bildungsarbeit vom Deutschen Institut für Menschenrechte an und diskutieren Anwendbarkeit sowie Optionen in den Handlungsfeldern auf Basis ihrer praktischen Erfahrungen (vgl. Abschnitt 3.1, 3.3 und 5.3). In der abschließenden Aufgabenstellung wird reflektiert, wie das Menschenrechtsklima im Lehrveranstaltungs-Setting wahrgenommen wird, um für das eigene Handeln und Behandelt-Werden zu sensibilisieren. Wieder kann darauf hingewiesen werden, dass sich die didaktische Herangehensweise als exemplarisch, handlungs-, kommunikations- und selbstlernorientiert kennzeichnet (vgl. Abschnitt 4.1.2, vgl. Abb. 2).

Tabelle 26: Individual- und Präsenzphase 3 der Lehrveranstaltung

3	Individualphase	2-3-Wochen Abstand	Präsenzphase
Wissen – learning to know	Aneignung: Textstudium (siehe Literaturverzeichnis) <ul style="list-style-type: none"> · Kohlberg, L.: Theorie der Moralentwicklung (auschnittsweise) · Bond, T. in Großmaß/Perko: ethische Kompetenz · World Programme for Human Rights Education (2005-ongoing) · Nygren, T.: Global Citizenship Education for global citizenship? 		Input-Phase (1,5 Std.) <ul style="list-style-type: none"> · Transformative Bildungsansätze · Global Citizenship Education (GCED) und SDG 4 · Menschenrechtsbildung: Didaktik und Methoden
Können – learning to do	Selbstwirksamkeit und Reflexion: Beschreiben, Austausch, ethische Bewertung Format: Tandems, Paper <ul style="list-style-type: none"> · Beschreiben Sie, in wie fern Sie menschenrechtsbildend in Ihrem Handlungsfeld tätig sein könn(t)en · Wer ist Ihre Zielgruppe? · Welche Menschenrechte sind besonders zu berücksichtigen? · Welche sozialen Herausforderungen liegen vor? 	Kollegiale Interaktion: (narrativer) Austausch Format: 3–4er Gruppen (1,5 Std.) <ul style="list-style-type: none"> · Anwendung einer Methode der Menschenrechtsbildung aus dem Handbuch für MRB für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit · Austausch über Möglichkeiten der Menschenrechtsbildung im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit (Individualphase 3). 	

<p>Haltung – learning to live together/to be</p>	<p>Selbstwirksamkeit: Selbstwahrnehmung/-beobachtung und Reflexion: Beobachten, Beschreiben, Anwenden Format: Tandems, Paper</p> <ul style="list-style-type: none"> · Überlegen Sie auf Basis der Professionsethik und Ethikkodizes: In wie fern werden Menschenwürde und Menschenrechte auf struktureller Ebene/individueller Ebene in Ihrer Institution gewahrt/umgesetzt? · In wie fern könnte das Stufenmodell der Moralentwicklung nützlich sein? · Was gelingt mir leicht/schwer umzusetzen? Wo verspüre ich Inkongruenz? 	<p>2-3-Wochen Abstand</p>	<p>Kollegiale Intervention: Reflexion der persönlichen Moral und Argumentation von Urteilen Format: Gruppe, Interventionsmethode(n) (30 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> · Wie ist es mir/uns heute im Präsenztermin miteinander ergangen? · Werden meine Menschenwürde und Menschenrechte geachtet? · Achte ich die Würde und Rechte meiner Kolleg*innen/Dozent*in? · Wie gehen wir miteinander um? · Worin bin ich verunsichert/worin gestärkt/be-stärkt?
<p>Didaktik: Exemplarisch, selbstlern-, kommunikations-, handlungsorientiert</p>			

Die vierte Individualphase folgt der Logik der vorausgegangenen. Mittels Textstudium werden der sozialarbeiterische Bildungsauftrag und transformative Bildungsansätze verknüpft. Es werden die Inhalte zum europäischen Rahmen der Menschenrechtsbildung von den Vereinten Nationen sowie Methoden und das transformative Potential der Menschenrechtsbildung vertieft. Die erste Aufgabe bildet eine Projektarbeit in Gruppen. Studierende konzipieren ein menschenrechtsbildendes Angebot für eine Adressat*innengruppe einer ausgewählten Institution innerhalb eines Handlungsfeldes, in dem mindestens ein*e Gruppenteilnehmer*in tätig ist, ordnen dieses (mindestens) einem Ziel für nachhaltige Entwicklung (SDG) zu und reflektieren gemeinsam das transformative Potential. Durch die bereits erfolgte Übung von Methoden der Menschenrechtsbildung ist davon auszugehen, dass die Methodenkompetenz bereits gefördert wurde und ein realistischer anwendungsbezogener Blick auf die Aufgabenstellung gelegt werden kann. Hier wird der doppelten Befähigung Rechnung getragen: Zum einen sind angehende Sozialarbeiter*innen dazu befähigt, selbständig den gegenständlichen Auftrag menschenrechtsorientiert auf Basis (weiter-)entwickelter ethischer Kompetenz in die Praxis zu übertragen und zum anderen, durch ihre Bildungsarbeit mit

Adressat*innen sozialökologische Transformationsprozesse anzuregen. Die zu erstellende Präsentation zum erarbeiteten Projekt gilt als Vorbereitung auf die letzte Präsenzeinheit und als schriftlicher Leistungsnachweis. Mit der zweiten Aufgabenstellung werden die Studierenden angeregt, sich mit ihrem Erkenntnisgewinn auf allen Ebenen des professionellen Kompetenzmodells nach Hiltrud von Spiegel durch die Lehrveranstaltung auseinanderzusetzen (vgl. Abschnitt 4.3.2, vgl. Tab. 4). Neben der Frage nach dem generierten Wissen werden auch jene nach dem Einfluss auf die Haltung und Entwicklung der professionellen Identität gestellt. In der vierten und letzten Präsenzeinheit findet die Präsentation der erarbeiteten Projekte statt. Diese bildet gemeinsam mit dem schriftlichen Leistungsnachweis die Grundlagen für die Beurteilung der Lehrveranstaltung. Dem Austausch über die Projekte und über erworbene Erkenntnisse wird bewusst genügend Raum eingeräumt, um die Reflexionsfähigkeit sowie die Fähigkeit zu konstruktivem Feedback zu stärken. An dieser Stelle kann darauf hingewiesen werden, dass die vierte Lehrveranstaltungsphase alle Merkmale der didaktischen Leitlinie des Dach-Curriculums für die Studiengänge Soziale Arbeit berücksichtigt (vgl. Abschnitt 4.1.2, vgl. Abb. 2).

Tabelle 27: Individual- und Präsenzphase 4 der Lehrveranstaltung

4	Individualphase	2-3-Wochen Abstand	Präsenzphase
Wissen – learning to know	Aneignung: Textstudium (siehe Literaturverzeichnis) <ul style="list-style-type: none"> · Europarats-Charta zur Politischen und Menschenrechtsbildung · Rossmann, K.: Menschenrechtsbildung und Soziale Arbeit (unveröffentlichter Artikel) · DIM: Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit (ausschnittweise) · Lang-Wojtasik, G.: Bildung für eine Welt in Transformation 		Input-Phase/Résumé (30 min.) <ul style="list-style-type: none"> · Wiederholung und Festigung der vermittelten Inhalte

<p>Können – learning to do</p>	<p>Selbstwirksamkeit: Projektarbeit, Konzeptarbeit, Bildungsarbeit Format: 3–4er Gruppen, Paper</p> <ul style="list-style-type: none"> · Konzipieren Sie auf Basis erworbenen und angeeigneten Wissens ein menschenrechtsbildendes Angebot für eine Institution innerhalb eines Handlungsfeldes der Sozialen Arbeit. · Ordnen Sie dieses Angebot einem SDG zu. · Beschreiben Sie die Zielgruppe und Ihr konkretes Vorgehen. · In wie fern sind Sie Gestalter*in transformativer Bildungsprozesse auf Adressat*innen-Ebene und auf Strukturebene? · Gestalten Sie eine Präsentation über das Projekt. 	<p style="text-align: center;">2-3-Wochen Abstand</p> <p>Kollegiale Interaktion: Präsentationen der Projekte, Verbindung von Theorie und Praxis Format: 3–4er Gruppen, (2,5 Std.)</p> <ul style="list-style-type: none"> · Durchführung der Präsentation · Diskussion und Feedback
<p>Haltung – learning to live together/to be</p>	<p>Selbstwirksamkeit: Selbstwahrnehmung/-beobachtung. Reflexion. Beobachten, Beschreiben, Anwenden Format: Einzelarbeit, Paper</p> <ul style="list-style-type: none"> · Welchen Erkenntnisgewinn nehme ich mir aus der Lehrveranstaltung mit? · Wie hat sich meine Haltung verändert? · Hat die Lehrveranstaltung einen Beitrag zur Stärkung meiner professionellen Identität in Hinblick auf die Menschenrechtsorientierung beigetragen? 	
<p>Didaktik: Exemplarisch, selbstlern-, kommunikations-, handlungs-, projektorientiert</p>		

Abschließend wird festgehalten: Die Analyse der studentischen Papers hat gezeigt, dass Studierende ihr Professionsverständnis selten mit der Praxis von Sozialer Arbeit in Verbindung bringen. Die Analyse der Expert*innen-Interviews und Studien zur professionellen Identitätsentwicklung führen zu der Erkenntnis, dass für eine Umsetzung der ethischen Kompetenz und der damit einhergehenden menschenrechtsorientierten Auftragsbefüllung von Sozialer Arbeit eine permanente Rückbindung von theoretischen Grundlagen an die Praxis erforderlich ist. Ferner sind Selbstwirksamkeitserfahrungen, narrative Elemente und kollegiale Beratungen notwendig. Daher wurden innerhalb aller Lehrveranstaltungsphasen das Textstudium bzw. der Input auf Ebene des Wissens mit Aufgabenstellungen auf Ebene des Könnens und der Haltung verknüpft. Der Fokus liegt somit darauf, die sinnlich erfahrene bzw. erlebte Praxis mit individuellen biografischen Erfahrungen von Studierenden zu verbinden und zu reflektieren. Im pädagogischen Dreieck von Wissen, Können und Haltung werden die Ansprüche der Menschenrechtsbildung gleichermaßen, wie jene professioneller Kompetenzmodelle umgesetzt (vgl. Abschnitt 4.3.2 und 5.3, vgl. Tab. 4).

9.3 Chancen und Grenzen des Bildungsangebotes

Wie bereits erwähnt handelt es sich beim eben skizziert dargestellten (Neu-)Konzept um eine Weiterentwicklung einer menschenrechtsbildenden Lehrveranstaltung. Diese wird im Wintersemester 2023 zum ersten Mal an der Fachhochschule Salzburg in dieser Konzeption durchgeführt. Bereits im Vorfeld zeichnen sich vor dem Hintergrund des theoretischen Vorverständnisses und den empirisch gewonnenen Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit Chancen und Grenzen des Bildungsangebotes ab. Chancen werden darin gesehen, dass durch die Auseinandersetzung mit dem Professionsverständnis, mit konkreten Menschenrechten sowie einer spezifischen transformativen Menschenrechtsbildung der Bildungsauftrag von Sozialer Arbeit, nämlich zur Mitgestaltung sozialökologischer Transformationsprozesse als Reaktion auf soziale Herausforderungen zu befähigen, für die Praxis operationalisiert wird. Damit kann auch ein wesentlicher Beitrag zur Schärfung der Gegenstandsbestimmung in Hinblick auf einen Bildungsauftrag der Profession geleistet sein. Mit der Stärkung der ethischen Kompetenz im Sinne von Urteils-, Argumentations- und Handlungsfähigkeit auf Basis von Modellen ethischen Urteilens und Argumentierens sowie unter Einbindung von Ethikkodizes, Menschenrechtsdokumenten und weiterer professionsethischer Quellen, wird ein Transfer in eine menschenrechtsorientierte sozialarbeiterische Praxis hergestellt. Zusätzlich bietet das berufsbegleitende Format die Chance, die Entwicklung professioneller Identität durch Verknüpfung sinnlich erfahrbare praktischer Erfahrungen mit theoretischen Inhalten zu fördern. Grenzen werden im zeitlichen

Umfang der Lehrveranstaltung gesehen, zumal Transferleistungen in die Praxis mehrfach eingeübt werden müssen, um verinnerlicht zu werden. Erkenntnisse aus den Expert*innen-Interviews deuten darauf hin, dass dafür zu wenig Zeit gegeben ist. Ebenso könnte die Zielsetzung eine ambitionierte und gleichsam überfordern- de sein, in Anbetracht dessen, dass Studierende die Arbeitsaufträge neben ihrer Berufstätigkeit und gegebenenfalls anderer Verpflichtungen zu erledigen haben. Außerdem zeigen die empirisch gewonnenen Ergebnisse aus der Curricula-Analyse und der Analyse der Expert*innen-Interviews, dass die Schwerpunktsetzungen in den menschenrechtsspezifischen Lehrveranstaltungen unterschiedlich gewichtet bzw. akzentuiert werden, weshalb anzunehmen ist, dass vorliegendes Konzept ein gleichwertiges Angebot neben vielen anderen darstellt (vgl. Abschnitt 8.1.3 und 8.3.3). Derzeit besteht zu wenig Konsens, um von einer Durchsetzung der Inhalte in weiteren Curricula auszugehen. Allerdings kann die aufgebaute Vernetzung zu weiteren Dozent*innen menschenrechtsspezifischer Lehrveranstaltungen im Zuge der empirischen Herangehensweise als Chance ergriffen werden, den Diskurs über die Menschenrechtsbildung von Sozialarbeiter*innen aufrecht zu erhalten und in kooperativen Formaten an Bildungskonzepten und Standards weiterzuarbeiten.

10. Résumé

»Wer am **Ende** ist, kann von vorn anfangen.
Denn das Ende ist der **Anfang** von der
anderen Seite.«

Karl Valentin (1882–1948)

In diesem Kapitel werden die eingangs aufgestellten Thesen und Forschungsfragen noch einmal aufgegriffen. Vor dem Hintergrund der gewonnenen Erkenntnisse aus Theorie und Empirie werden die Thesen überprüft und verifiziert oder falsifiziert. Weiters werden die Forschungsfragen beantwortet und diskutiert sowie der innovative Charakter des Erkenntniszuwachses gekennzeichnet. Im anschließenden Ausblick werden Überlegungen zu Anknüpfungspunkten für Lehre, Forschung, Transfer und sozialarbeiterische Praxis angestellt.

10.1 Überprüfung der Thesen

Auf Basis der beruflichen Tätigkeit der Autorin in Lehre und Forschung am Studiengang Soziale Arbeit und dem damit verbundenen eingangs erläuterten Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit (vgl. Abschnitt 1.2) wurden fünf Thesen zur Menschenrechtsbildung aufgestellt (vgl. Abschnitt 2.1), die entlang der gewonnenen Erkenntnisse überprüft werden.

- a) These 1: Menschenrechtsspezifische Lehrveranstaltungen werden zwar in allen Curricula angeboten, divergieren jedoch hinsichtlich Inhalts, Ausmaßes und Gestaltung.

Mittels der Resultate aus der Curricula-Analyse kann diese These bestätigt werden. In allen Curricula der berufsbegleitenden Studiengänge *Soziale Arbeit* sind als menschenrechtsspezifisch identifizierte Lehrveranstaltungen implementiert. Die Anzahl diesbezüglicher Lehrveranstaltungen divergiert jedoch in den Studienplänen (*Curricula*) der jeweiligen Ausbildungsstandorte. Ebenso unterscheiden sich das Ausmaß in Form von ECTS und die Akzentuierung menschenrechtsspezifischer

und menschenrechtsrelevanter Inhalte (vgl. Abschnitt 8.1.3). In Hinblick auf die Gestaltung geht aus der Analyse der Interviews mit den Dozent*innen menschenrechtsspezifischer Lehrveranstaltungen hervor, dass es sowohl inhaltliche und didaktische Gemeinsamkeiten als auch Divergenzen gibt (vgl. Abschnitt 8.3.3).

- b) These 2: Das Professionsverständnis von Sozialer Arbeit als eine Menschenrechtsprofession wird im Fachdiskurs kontrovers behandelt, von Studierenden und Lehrenden jedoch überwiegend geteilt. Dennoch bleiben fachliche Argumentationen eines derartigen Verständnisses, insbesondere bei Studierenden, sehr vage und undifferenziert.

Eine kontroverse Behandlung des Professionsverständnisses kann nicht vollumfänglich bestätigt werden, da durch die vorliegende Auseinandersetzung mit dem Fachdiskurs erkennbar wurde, dass sich die Kritik an dem Verständnis von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession nicht gegen die Auffassung selbst richtet, sondern von weiteren Perspektiven auf dessen Begründbarkeit gekennzeichnet ist (vgl. Abschnitt 6.2.2 und 6.3). Bestätigt werden kann, dass der überwiegende Teil von Studierenden und Lehrenden dieses Professionsverständnis teilt (vgl. Abschnitt 8.2.3 und 8.3.3). In Hinblick auf die fachliche Argumentation konnte durch die Analyse der studentischen Papers gezeigt werden, dass diese nicht im Gesamten vage und undifferenziert bleiben, sondern überwiegend auf theoretische als auf praktische Bezüge rekurrieren und sich am wenigsten häufig auf die Menschenwürde und konkrete Menschenrechte beziehen (vgl. Abschnitt 8.2.3, vgl. Abb. 28).

- c) These 3: Einer menschenrechtsorientierten Praxis geht ein verstandenes und verinnerlichtes Professionsverständnis von Sozialer Arbeit als eine Menschenrechtsprofession voraus. Um diese Voraussetzung zu schaffen, müssen in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen Bildungsprozesse, insbesondere Identitäts- und Kompetenzentwicklungsprozesse fokussiert werden.

Mittels der theoretischen Auseinandersetzung konnte zwar gezeigt werden, dass nach wie vor ein großes Forschungsdesiderat zum Verhältnis von Ausbildung und Professionalitätsentwicklung sowie Gestaltungsoptionen von identitätsstiftenden Bildungsprozessen besteht. Dennoch trifft die These auf ein ermitteltes geteiltes Bekenntnis der Fach-Community zur Notwendigkeit der Anregung von identitätsstiftenden Aneignungs-, Lern-, Sozialisations- und Selbstbildungsprozessen. In Anbetracht der vier bildungsrelevanten Elemente hochschulischer Bildung scheint es realistisch, dass durch (1) Einbindung menschenrechtsspezifischer Inhalte in das (Fach-)Wissen, durch (2) Förderung der Entwicklung einer ethischen Kompetenz sowie durch eine (3) reflexive Auseinandersetzung mit der professionellen humanistisch geprägten Haltung, eine menschenrechtsorientierte professionelle Identität

tät entwickelt bzw. konsolidiert werden kann (vgl. Abschnitt 4.2.2). Darauf deuten auch die analysierten Einschätzungen der befragten Dozent*innen, insbesondere zu Umsetzungsvoraussetzungen der Menschenrechtsorientierung in die Praxis sowie zur professionellen Identitätsentwicklung hin (vgl. Abschnitt 8.3.3).

- d) These 4: Eine menschenrechtsspezifische Lehrveranstaltung am Studiengang Soziale Arbeit, die auf die Befähigung zur Umsetzung der Menschenrechtsorientierung in die Praxis abzielt, soll systematisch entlang gegenwärtiger Methoden und Ziele der MRB konzipiert werden und ein Hauptaugenmerk auf die Herausbildung einer ethischen Urteils-, Argumentations- und Handlungskompetenz legen. Hierbei können entwicklungspsychologische Theorien zur Moralentwicklung für die MRB für Sozialarbeiter*innen nutzbar gemacht werden.

Zunächst konnte gezeigt werden, dass die Vereinten Nationen, wie auch Wissenschaftler*innen, in Sozialarbeiter*innen eine Berufsgruppe erkennen, die in ihrer Praxis menschenrechtsrelevante Tätigkeiten ausüben und insbesondere deshalb bereits in ihrer Ausbildung eine spezifische Menschenrechtsbildung erhalten sollen (vgl. Abschnitt 3.2.2). Weiters konnte erörtert werden, dass der transformative Bildungsansatz der Menschenrechtsbildung als methodischer Zugang gewertet werden kann, Professionist*innen zu einer Menschenrechtsorientierung in ihrem beruflichen Handeln zu befähigen, weshalb die These in Hinblick auf das Erfordernis einer systematischen Ausrichtung der Menschenrechtsbildung, an gegenwärtige Methoden und Ziele bestätigt werden kann (vgl. Abschnitt 5.3.1). Ferner kann sowohl mittels Erkenntnissen aus der theoretischen Auseinandersetzung als auch mittels Ergebnissen aus der Analyse der Expert*innen-Interviews bestätigt werden, dass ein Fokus auf die Herausbildung einer ethischen Kompetenz für die Ausübung einer menschenrechtsorientierten Praxis, insbesondere in konfligierenden Situationen, unverzichtbar ist (vgl. Abschnitt 7.3.1 und 8.3.3). Es kann zumindest theoretisch bestätigt werden, dass entwicklungspsychologische Theorien zur Moralentwicklung für die Menschenrechtsbildung von angehenden Sozialarbeiter*innen in zweifacher Hinsicht nutzbar gemacht werden können: einerseits um die persönliche Moral vor einem theoretisch fundierten Hintergrund zu reflektieren und andererseits, um ein Verständnis bzw. Bewusstsein über Moralauffassungen von Adressat*innen der Sozialen Arbeit zu erlangen (vgl. Abschnitt 7.2.1).

- e) These 5: Standards zur MRB auf Basis konsensualen kollegialen Austausches gibt es für die Ausbildung von Sozialarbeiter*innen an Österreichs Fachhochschulen nicht. Dennoch existieren eine hohe Expertise und ein Interesse an der Entwicklung derartiger Standards unter den Lehrenden und wird allgemein ein Bedarf daran erkannt.

Mittels der Ergebnisse aus den Expert*innen-Interviews kann bestätigt werden, dass auf keine Standards zur Menschenrechtsbildung auf Basis konsensualen kollegialen Austausches zurückgegriffen wird. Widerlegt werden muss, dass ein allgemeines Interesse an der Entwicklung derartiger Standards unter den Lehrenden besteht. Vielmehr gibt es sehr diverse Einschätzungen zum Bedarf inhaltlicher Standards. Hinsichtlich der diesbezüglichen Expertise konnten keine belastbaren Erkenntnisse erzielt werden (vgl. Abschnitt 8.3.3)

10.2 Beantwortung der Forschungsfragen

Dem Erkenntnisinteresse bzw. Forschungsziel dieses Beitrages will durch die Beantwortung der zugrunde gelegten Forschungsfragen Rechnung getragen werden. Dabei handelt es sich einerseits um das Bemühen, den Diskurs zu den Menschenrechten und dem Professionsverständnis in der Sozialen Arbeit in die Praxis der berufsbegleitenden Studiengänge *Soziale Arbeit* zu holen, weiters um eine kritische Analyse der gegenwärtigen Menschenrechtsbildung für angehende Sozialarbeiter*innen angesichts des neuen Bildungsparadigmas von Global Citizenship Education und andererseits, um einen Beitrag zur Professionalisierung und Förderung sozialökologischer Transformationsprozesse (vgl. Abschnitt 1.2. und 2.1).

- a) Frage 1: Wie ist gegenwärtig die Menschenrechtsbildung (MRB) an den berufsbegleitenden Studiengängen der Sozialen Arbeit an Fachhochschulen in Österreich, in Form von menschenrechtsspezifischen Lehrveranstaltungen hinsichtlich des Inhalts, Ausmaßes und der Gestaltung implementiert? Welche Konzepte der MRB und/oder theoretische Modelle und Theorien werden den Lehrveranstaltungen zugrunde gelegt?

Die empirische Untersuchung hat ergeben, dass in den berufsbegleitenden Studiengängen *Soziale Arbeit* an Österreichs Fachhochschulen im Durchschnitt 6,8 ECTS von insgesamt 180 ECTS eines Curriculums – das entspricht durchschnittlich 3,7 % der gesamten Ausbildung von Sozialarbeiter*innen – menschenrechtsspezifischen Inhalten gewidmet werden. Belegt werden kann, dass das Ausmaß menschenrechtsspezifischer Lehrveranstaltungen, gewichtet nach ECTS, an den Fachhochschul-Standorten divergiert. Die allgemeinen Beschreibungen (*general descriptions*) der Studiengänge heben die enge Verschränkung von Sozialer Arbeit und den Menschenrechten nicht heraus. Die Studienpläne (*Curricula*) in Kärnten, Vorarlberg und Salzburg verfügen über die höchste Anzahl an als menschenrechtsspezifisch identifizierten Lehrveranstaltungen. Das Schlusslicht bildet der Studiengang an der Fachhochschule Oberösterreich (vgl. Abschnitt 8.1.3). Durch die Befragung von insgesamt fünf Dozent*innen menschenrechtsspezifischer Lehrveranstaltungen

an allen existierenden Ausbildungsstandorten mit berufsbegleitendem Studiengang *Soziale Arbeit* (mit begründeter Ausnahme vom Standort in Salzburg) konnte ein Einblick in die subjektive Wahrnehmung und das subjektive Erleben von über einem Drittel der implementierten Menschenrechtsbildungsangebote gewonnen werden. Die Analyse der Interviews konnte zeigen, dass es hinsichtlich der Inhalte und Gestaltung, Überschneidungen sowie Differenzen gibt und Lehrende diesbezüglich in ihren Antworten keine scharfe Trennung vornehmen. Gemeinsamkeiten in Hinblick auf zugrunde gelegte Theorien und Modelle werden insbesondere in der Vermittlung unterschiedlicher ethischer Zugänge, in der Einführung zu ethischen Implikationen der Sozialen Arbeit, in der Auseinandersetzung mit Moral, Werten, Normen und Ethikkodizes sowie dem Einüben von Grundmodellen ethischen Urteilens und Argumentierens, unter Einbezug von Dilemmata-Diskussionen, gesehen. Als Bildungsziel wird überwiegend die Entwicklung einer ethischen Kompetenz sowie moralischen Sensibilität formuliert. Bezüglich der Vermittlung konkreter Menschenrechte, Menschenrechtsbezüge zur Sozialen Arbeit und den Erfahrbarkeitsbedingungen von Menschenwürde zeichnen sich ein sehr diverses Bild und divergierende thematische Akzentuierungen ab. Eine Verknüpfung einer transformativ verstandenen Menschenrechtsbildung mit einem gegenständlichen Bildungsauftrag von Sozialer Arbeit sowie eine Anlehnung an Konzepte und Ziele der Menschenrechtsbildung und/oder des übergeordneten Bildungsparadigmas von Global Citizenship Education konnte in der Untersuchung nicht festgestellt werden (vgl. Abschnitt 8.3.3).

- b) Frage 2: Welche Positionen zum Professionsverständnis von Sozialer Arbeit als eine Menschenrechtsprofession werden von Professionist*innen, Dozent*innen und Studierenden vertreten und argumentiert?

Die Auseinandersetzung mit dem Professionsverständnis zeigt, dass das Verständnis von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession auf einen jahrzehntelangen anhaltenden Aushandlungs- und Institutionalisierungsprozess zurückblickt und mit der Erweiterung des Doppelmandates durch ein drittes Mandat einhergeht, welches die kritische Beurteilung der ersten beiden Mandate entlang ethischer Zugänge erlaubt. Während sich die Berufsverbände im deutschsprachigen Raum in Anlehnung an den IFSW zur Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession in vielen Positionspapieren und Basisdokumenten bekennen, hat sich dieses Selbstverständnis bei Professionist*innen noch nicht vollständig durchgesetzt, was aus dem fehlenden Wissen zur Umsetzung und Förderung der Menschenrechte abgeleitet wird. In der Literatur finden sich zwei grundlegende Positionen zur Betrachtung von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession: einerseits verpflichtet sich die Profession selbst dazu und andererseits wird die Verpflichtung dazu im staatlichen Mandat gesehen (vgl. Abschnitt 6.2.1 und 6.2.2). Die vorliegende empirische Untersu-

chung hat ergeben, dass sich diese beiden Positionen zum Professionsverständnis von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession auch bei den Dozent*innen widerspiegeln. Während vier Dozent*innen ihre Auffassung mit dem dritten Mandat, nämlich der Möglichkeit einer ethischen Bewertung struktureller Gegebenheiten, der Feststellung von Ungerechtigkeiten und der Sensibilisierung für eigene Grenzen im Handeln begründen, argumentiert die fünfte befragte Person ihre Position mit dem staatlichen Mandat (vgl. Abschnitt 8.3.3). Die Analyse der studentischen Papers hat gezeigt, dass 85 % der Studierenden die Soziale Arbeit als eine Menschenrechtsprofession wahrnehmen. Herausgehoben werden konnte, dass sie sich in ihrer Argumentation kaum auf konkrete Menschenrechte, Menschenrechtsbezüge der Sozialen Arbeit und die Erfordernis ethischen Urteilens und Handelns in der sozialarbeiterischen Praxis beziehen, obwohl sie bereits praktische berufliche Erfahrung haben, sondern vielmehr theoriefokussiert auf Gegenstand, Berufsbild und Tripelmandat der Sozialen Arbeit rekurrieren (vgl. Abschnitt 8.2.3).

- c) Frage 3: Wie können professionelle Identitäts- und Kompetenzentwicklungsprozesse sowie Konzepte der MRB das Verstehen und Verinnerlichen des Professionsverständnisses von Sozialer Arbeit als eine Menschenrechtsprofession und dessen Transfer in die Praxis fördern?

Die theoretische Auseinandersetzung mit der Entwicklung professioneller Identität hat ergeben, dass diese durch Unschärfen in der Gegenstandsbestimmung von Sozialer Arbeit, durch divergierende Handlungsfelder und Aufgaben innerhalb der Profession sowie durch eine Diversifizierung curricularer Studienangebote erschwert wird. Daraus kann abgeleitet werden, dass mit der Durchsetzung und Anerkennung eines gegenständlichen Bildungsauftrages im Rahmen einer implementierten spezifischen Menschenrechtsbildung zur Erfüllung der Aufgabe der Profession, sozialökologische Transformationsprozesse anzustoßen und umzusetzen, Rechnung getragen werden könnte. Dabei ist in Hinblick auf die vier bildungsrelevanten Elemente hochschulischer Bildung (Wissen, Kompetenzen, Haltung, Reflexivität) besonderes Hauptaugenmerk auf die vier Konstruktionsprinzipien professioneller Identität in der Gestaltung der Menschenrechtsbildung zu legen, indem menschenrechtsspezifische Inhalte entlang der Bildungsziele dieses transformativen Bildungsansatzes mit (1) biografischen Erfahrungen, persönlichen Werten, Normen und Rollenmustern, kollektiven Professionalitätsvorstellungen und Kontakten mit Adressat*innen Sozialer Arbeit, mit (2) beruflichem Handeln in der konkreten Fallarbeit, mit (3) der Reflexion praktischen Handelns sowie dem (4) Umgang mit komplexen Problemlagen und sich verändernden Bedingungen verknüpft werden (vgl. Abschnitt 4.2.2, Tab. 1 und 2).

- d) Frage 4: Wie werden gegenwärtig Studierende an den Studiengängen der Sozialen Arbeit im Rahmen der menschenrechtsspezifischen Lehrveranstaltungen auf einen professionellen Umgang mit moralischen Konflikten und ethischen Dilemmata in der Handlungspraxis vor dem Hintergrund lokaler sowie globaler gesellschaftlicher Herausforderungen vorbereitet und ihre ethische Urteils-, Argumentations- und Handlungskompetenz gefördert? Wie können entwicklungspsychologische Erkenntnisse zur Moralentwicklung in der MRB für Sozialarbeiter*innen nutzbar gemacht werden?

Gegenwärtig liegt der Fokus menschenrechtsspezifischer Lehrveranstaltungen an den berufsbegleitenden Studiengängen der Sozialen Arbeit auf der Vermittlung ethischer Zugänge, ethischer Implikationen der Sozialen Arbeit, der Auseinandersetzung mit Moral, Werten und Normen sowie auf der Herausbildung einer ethischen Kompetenz, um konfligierende Situationen in der Praxis professionell zu bewältigen. Neben dem Schwerpunkt von Dilemmata-Diskussionen zeichnen sich auch reflexive Übungen als hauptsächliche didaktische Herangehensweisen ab. Bildungsziele einer transformativ verstandenen spezifischen Menschenrechtsbildung, angesichts lokaler und globaler gesellschaftlicher Herausforderungen wurden nicht explizit beschrieben. Auch ein Bezug zum kontemporären Bildungsparadigma von Global Citizenship Education wurde nicht hergestellt (vgl. Abschnitt 8.3.3). Mit der hier vorgelegten (Neu-)Konzeption bzw. Weiterentwicklung der Lehrveranstaltung *Demokratie und Freiheit mit besonderer Beachtung der Menschenrechte* wird an der Fachhochschule Salzburg der Versuch unternommen, einerseits den ermittelten Mehrwert des Einsatzes der entwicklungspsychologischen Stufentheorie zur Moralentwicklung für die Menschenrechtsbildung von angehenden Sozialarbeiter*innen nutzbar zu machen und andererseits einem gegenständlichen Bildungsauftrag von Sozialer Arbeit und der Befähigung zur (Mit-)Gestaltung sozialökologischer Transformationsprozesse gerecht zu werden.

- e) Frage 5: Wie positionieren sich Lehrende menschenrechtsspezifischer Inhalte an den berufsbegleitenden Studiengängen Sozialer Arbeit zum Bedarf und zur Entwicklung von Standards für die MRB von Sozialarbeiter*innen im Rahmen ihrer Ausbildung?

Mittels der Analyse der Interviews mit Dozent*innen konnte festgestellt werden, dass Ausbildungsstandards zur Menschenrechtsbildung entweder nicht gekannt oder als unklar wahrgenommen werden. Ferner konnte ermittelt werden, dass Dozierende hinsichtlich Inhalts und Gestaltung eigeninitiativ Versuche zur Qualitätssicherung unternehmen. Ein eindeutiges Ergebnis zur Einschätzung des Bedarfes und Interesses an der Entwicklung von Standards konnte nicht erzielt werden. Allerdings kristallisierte sich in der Analyse der Antworten zur abschlie-

ßenden Wunschfrage im Interview heraus, dass Bedarf auf einen Schwerpunkt zu den Menschenrechten in Verbindung mit Natur, Umwelt und Nachhaltigkeit, auf einen Fokus auf Menschenrechte in Verbindung mit der Sozialpolitik und dem politischen Mandat der Profession, auf Fortbildungen zur Menschenrechtsbildung für Lehrende, auf Zusatzangebote für Interessierte und Kooperationen mit Menschenrechtseinrichtungen sowie auf einen fachlichen kollegialen Austausch besteht (vgl. Abschnitt 8.3.3).

Abschließend kann diskutiert und festgehalten werden, dass aus der vorliegenden empirischen Untersuchung hervorgeht, dass Dozent*innen menschenrechtsspezifischer Lehrveranstaltungen mit ihrer Expertise gegenwärtig dem Anspruch des modulbasierten Dachcurriculums sozialarbeiterischer Studiengänge, welches unter anderem die Vermittlung von Grundlagen zur Moral-/Sozialphilosophie und der beruflichen Identitätsbildung vorsieht, grundsätzlich vollumfänglich gerecht werden (vgl. Abschnitt 4.1.2). Eine, an ein geteiltes Verständnis von einem gegenständlichen Bildungsauftrag der Profession angeknüpfte, spezifische Menschenrechtsbildung im Sinne definierter Bildungsziele der Vereinten Nationen sowie konzeptionelle Überlegungen eines transformativen Bildungsangebotes angesichts von Global Citizenship Education, zeichnen sich derzeit in der berufsbegleitenden Ausbildung von angehenden Sozialarbeiter*innen (noch) nicht ab (vgl. Abschnitt 5.3.1 und 5.3.2). Allerdings muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass nicht erforscht wurde, ob diesbezügliche Ansätze und Inhalte in menschenrechtsrelevanten oder gar anderen Lehrveranstaltungen der Studiengänge thematisiert werden. Dies wäre denkbar, vergegenwärtigt man sich erneut, dass zitierten Studien zufolge, die Vermittlung von Menschenrechtsinhalten von persönlichen Menschen- und Gesellschaftsbildern sowie der persönlichen Schwerpunktsetzung der Dozent*innen abhängt (vgl. Benedek/Scheucher 2012: 159ff). Diesbezüglich hätte gegebenenfalls eine ergänzende quantitative Herangehensweise in Form einer Fragebogenerhebung zu menschenrechtsspezifischen und -relevanten Inhalten aller Lehrveranstaltungen zur Ermittlung eines größeren Gesamtbildes beigetragen. Zwar konnte erörtert werden, inwiefern professionelle Identitäts- und Kompetenzentwicklungsprozesse in Zusammenhang mit einer Menschenrechtsorientierung nach State of the Art gefördert werden können, jedoch bleibt die Untersuchung eine Antwort auf die Frage, ob sich tatsächlich ein Transfer in die Praxis einstellt, schuldig (vgl. Abschnitt 4.2.2). In der theoretischen Auseinandersetzung konnte gezeigt werden, dass der Auftrag Sozialer Arbeit, sozialökologische Transformationsprozesse zur Erreichung einer nachhaltigen lebenswerten und zukunftsfähigen Gesellschaft professionell (mit-)zugestalten eng mit der Wahrung und Umsetzung der Menschenwürde und der Menschenrechte verschränkt ist und diesbezüglich im Rahmen transformativer Bildungsansätze operationalisiert werden kann (vgl. Abschnitt 3.1 und 5.3.1). Folgerichtig müssten dann gerade in

menschenrechtsspezifischen Lehrveranstaltungen Möglichkeiten geschaffen sein, sich mit dem Bildungsauftrag der Sozialen Arbeit sowie transformativen Bildungsansätzen angesichts von Global Citizenship Education zu befassen. Zwar wird man formal dem Anspruch gerecht, der Menschenrechtsbildung in der Ausbildung einen fixen Platz zuzuweisen, allerdings sind, in Anbetracht des professionellen Auftrages und Anspruches, aufgrund vorliegender Ergebnisse Gewichtung und Inhalte kritisch zu hinterfragen. Es scheint, dass dem Befund von Lenhart et.al. aus dem Jahr 2006 noch heute beigepflichtet werden kann, dass menschenrechtsspezifische Aspekte eine unterbelichtete Relevanz in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen beigemessen wird (vgl. ebd.: 133). Dieser Befund kann auch in Hinblick auf Standards zu einer spezifischen Menschenrechtsbildung ergänzt werden. Weder aus der Literatur, noch aus der Befragung von Dozent*innen konnte ein klares Profil zu Mindeststandards in der Vermittlung von menschenrechtsspezifischen Inhalten für die Ausbildung von Sozialarbeiter*innen erarbeitet werden, weshalb derartige erneut in den Fokus genommen werden müssten. In wie weit das vorgelegte neu entwickelte Lehrveranstaltungskonzept zur Schärfung der Gegenstandsbestimmung und dem Anspruch der Befähigung zur Erfüllung des professionellen Auftrages nachkommt, bleibt hier noch offen und würde eine Evaluation nach Durchführung des Bildungsangebotes erfordern (vgl. Kapitel 9). Konstatiert werden kann aber, dass es sich mit seiner, auf den hier gewonnenen Erkenntnissen basierenden Ausrichtung auf gegenwärtige Bildungsziele der Menschenrechtsbildung angesichts von Global Citizenship Education, um ein bis dato ausgebliebenes Bildungsangebot für angehende Professionist*innen handelt und damit einen innovativen Charakter aufweist.

10.3 Ausblick

Der Erkenntniszuwachs aus der vorliegenden Studie lässt unterschiedliche Überlegungen und Anknüpfungspunkte für Lehre, Forschung, Transfer und Praxis der Sozialen Arbeit zu. Abschließend wollen hier nur ausgewählte angedeutet werden.

In Hinblick auf die Lehre in den berufsbegleitenden Studiengängen könnte in Teamsitzungen darüber verhandelt und reflektiert werden, ob in Lehrveranstaltungen das Potential von *studierenden Praktiker*innen* angesichts der Konstruktionsprinzipien einer professionellen Identität in Form der Verknüpfung von persönlichen Biographien, Selbstwirksamkeitserfahrungen und Reflexionsräumen erkannt und zur Entfaltung gebracht wird (vgl. Abschnitt 4.2.2, vgl. Tab. 2 und Abb. 5). In Bezug auf die Menschenrechtsorientierung als Teil professioneller Identität sowie auf die Existenz unzähliger menschenrechtsrelevanter sozialarbeiterischer Tätigkeitsbereiche könnte im Rahmen von Bachelor-Curriculum-Entwicklungen und

Aktualisierungen einerseits Augenmerk auf eine spezifische Menschenrechtsbildung und andererseits auf das Sichtbarmachen der engen Verschränkung von Sozialer Arbeit mit den Menschenrechten bereits in den generellen Beschreibungen der Studiengänge gelegt werden (vgl. Abschnitt 6.3, 7.1 und 8.1.3). Ein fachhochschulübergreifender kollegialer Austausch unter Lehrenden mit ähnlichen Inhalten sowie in Arbeitsgruppen der Berufsverbände könnte dazu beitragen, das Inhaltsprofil menschenrechtsspezifischer Lehrveranstaltungen zu schärfen und gegebenenfalls einen Diskurs über relevante Standards zur Sicherung entsprechender Qualität anzustoßen. Interesse und die Bereitschaft dazu wurden aus mehreren Gründen von Dozent*innen bereits signalisiert (vgl. Abschnitt 8.3.3).

In Hinblick auf die Forschung ist die weiterführende Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Beiträgen zu Global Citizenship Education und damit verbundenen transformativen Bildungsansätzen, wie etwa der Menschenrechtsbildung ziel führend, um Best-Practice-Exempel für die Ausbildung angehender Sozialarbeiter*innen nutzbar und zugänglich zu machen. Ebenso erscheint die systematische Evaluation des vorliegenden Lehrveranstaltungskonzepts dringend notwendig, um in Erfahrung zu bringen, ob das beanspruchte Bildungsziel tatsächlich von Studierenden antizipiert werden konnte und es sich für eine Empfehlung und Implementierung (auch) an anderen Fachhochschul-Standorten eignet. In Rekurs auf die Professionsentwicklung könnte erforscht werden, ob die vorhandenen Kompetenzmodelle der Profession in Anbetracht der engen Verknüpfung von Sozialer Arbeit mit den Menschenrechten durch eine Differenzierung bzw. Spezifizierung der ethischen Kompetenz zu erweitern sind (vgl. Abschnitt 4.3.2). In Rekurs auf den erhobenen wahrgenommenen Bedarf an Fortbildungen zur Menschenrechtsbildung für Dozent*innen menschenrechtsspezifischer oder -relevanter Lehrveranstaltungen (vgl. Abschnitt 8.3.3) könnten im Zuge von Forschungsprojekten konkrete inhaltliche und didaktische Erfordernisse ermittelt und entsprechende Bildungskonzepte entwickelt werden. Diesbezüglich konnte bereits während der Durchführung dieser Untersuchung von der Autorin an der Fachhochschule Salzburg ein Zukunftsfond-Projekt mit dem Titel *Menschen? Rechte? Bildung! Menschenrechtsbildung: Entwicklung eines Bildungsangebotes für Studierende, Lehrende und Multiplikator*innen* eingereicht und initiiert werden, welches die systematische Sammlung und Aufbereitung von menschenrechtsspezifischen Lehr-/Lerninhalten sowie didaktischen Übungen fokussiert, um ein kompetenzorientiertes studien-gangübergreifendes Lehrangebot für eine erweiterte Zielgruppe zu entwickeln und anbieten zu können. Nachdem nach wie vor ein Forschungsdesiderat zu konkreten Gestaltungsoptionen identitätsstiftender Bildungsprozesse in der Ausbildung konstatiert wird (vgl. Abschnitt 4.2.2) sind Forschungsvorhaben dazu in Verbindung mit der Operationalisierung der Orientierung an den Menschenrechten als Handlungsnormativ zu begrüßen.

Hinsichtlich des Transfers können zumindest zwei Transferleistungen voneinander unterschieden werden: Zum einen der Transfer von Forschung in die Lehre, zum anderen der Transfer von Lehre in die Praxis. In Hinblick auf die erste Transferleistung könnte darauf geachtet werden, dass durch Tagungsbesuche und Kooperationen mit einschlägigen Forschungsinstituten zu transformativen Bildungsansätzen im Allgemeinen und der Menschenrechtsbildung im Besonderen Beiträge sowie neueste Erkenntnisse und Ansätze in der Lehre mitaufgenommen und thematisiert werden. In Hinblick auf die zweite Transferleistung könnten Institutionen aus dem Social-Profit Sektor im Rahmen der Lehre eingeladen werden, um einen Einblick in ihre Menschenrechtsarbeit zu bieten sowie praktische Erfahrungen Studierender entlang menschenrechtsorientierter Herangehensweisen gemeinsam zu reflektieren.

In Hinblick auf die sozialarbeiterische Praxis und in Anknüpfung an die Erkenntnisse der Kolleginnen Eckstein und Gharwal (vgl. Abschnitt 7.1.2) könnten in Institutionen Bedarfe an menschenrechtsspezifischen Fortbildungen erhoben und ebenfalls geeignete Qualifizierungs- und Bildungsformate entwickelt und angeboten werden.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Empirische Herangehensweise im Überblick	27
Abbildung 2:	Didaktische Leitlinie für Bachelor-Studiengänge Soziale Arbeit (vgl. Austro-Bachelor-Team 2005b: 1)	64
Abbildung 3:	Der Professionstypus der Sozialen Arbeit (vgl. Knoll 2010: 24; 82)	68
Abbildung 4:	Bedingungen und Elemente für die Herausbildung von Professionalität (vgl. Becker-Lenz et.al. 2012: 26)	77
Abbildung 5:	Selbstwirksamkeitserfahrungen – Offenheit – professionelle Identität (vgl. Miller et.al. 2021: 179)	83
Abbildung 6:	Einordnung von Qualifikation und Kompetenz (vgl. Erpenbeck 2012: 16ff.)	86
Abbildung 7:	Qualifikations-, Kompetenzentwicklungs- und Bildungsprozesse in der Ausbildung	96
Abbildung 8:	Vier Aspekte und Dimensionen der Menschenwürde (vgl. Schmid Noerr 2012: 186)	108
Abbildung 9:	Arten der Menschenrechte zur Verwirklichung von Würde (vgl. Maaser 2010: 35)	116
Abbildung 10:	Stufenmodell der Menschenrechtsentwicklung (vgl. Fritzsche 2009: 26) ...	119
Abbildung 11:	Millenniumsentwicklungsziele der Vereinten Nationen im Zeitraum 2000–2015	121
Abbildung 12:	17 Ziele nachhaltiger Entwicklung der Vereinten Nationen im Zeitraum 2015–2030	122
Abbildung 13:	Perspektiven von Global Citizenship Education (GCED) (vgl. Wintersteiner et.al. 2017: 51; vgl. Wintersteiner/Grobbauer 2019: 13) ...	135
Abbildung 14:	Menschenrechtsbildung angesichts des Pädagogischen Dreieckes (vgl. Wintersteiner et.al. 2014: 37)	136
Abbildung 15:	Jane Addams	143
Abbildung 16:	Bertha Reynolds und Whitney Young (zu Donald Howard ist kein Bild vorhanden)	144
Abbildung 17:	G. Luckner, M. Hapig, D. Schneider, K. Rosenheim, A. Bendix, W. Schwarz	145
Abbildung 18:	Struktur des Tripelmandats (vgl. Maaser 2010: 94)	152

Abbildung 19:	Handlungstrias für menschenrechtsorientiertes Handeln (Gharwal et.al. zit.n. Eckstein/Gharwal 2016: 22)	172
Abbildung 20:	Vier Phasen der Umsetzung eines Urteils ins Handeln (vgl. Kohlberg 2017: 430)	184
Abbildung 21:	Ethische Kompetenz in der menschenrechtsorientierten Handlungspraxis (vgl. Eisenmann 2006: 40f.)	186
Abbildung 22:	Fünf Säulen sozialarbeiterischer (Handlungs-)Kompetenz (vgl. Schumacher 2013: 36; vgl. Abschnitt 4.3.2)	187
Abbildung 23:	Ethische Kompetenz auf drei Ebenen der Sozialen Arbeit (vgl. Großmaß/Perko 2011: 21)	188
Abbildung 24:	Sechs Quellen der ethischen Kompetenz (vgl. Bond zit.n. Großmaß/Perko 2011: 47)	189
Abbildung 25:	Die sechs Fachhochschulstandorte mit berufsbegleitender Ausbildung für Soziale Arbeit	201
Abbildung 26:	Phasen der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Diekmann 1998: 494)	208
Abbildung 27:	Aufgabenstellung fürs Paper von Studierenden	209
Abbildung 28:	Argumentation des Professionsverständnisses von Studierenden	215
Abbildung 29:	Aspekte der kritischen Auseinandersetzung mit dem Professionsverständnis	221
Abbildung 30:	Beschreibung des Gegenstandes von Sozialer Arbeit durch Dozent*innen	230

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Die vier bildungsrelevanten Elemente zur professionellen Identität (vgl. Becker-Lenz et.al. 2012: 10–27; vgl. Miller et.al. 2021: 27f., 33)	75
Tabelle 2:	Konstruktionsprinzipien professioneller Identität (vgl. Harmsen 2004: 214–227, 302, 319–320).....	78
Tabelle 3:	Qualitätskriterien auf Kontext-, Kompetenz- und Klient*innenebene (vgl. DBSH o.J. 14f.)	90
Tabelle 4:	Kompetenzen auf zwei Handlungsebenen und in drei Dimensionen (vgl. von Spiegel 2004: 113f.)	94
Tabelle 5:	Zusammenhang von Bedürfnissen und Menschenrechten (vgl. Staub-Bernasconi 2019: 293–295; vgl. Leideritz/Vlecken 2016: 63–65; vgl. A/RES/217 A (III) 1948)	115
Tabelle 6:	Betrachtungsweisen von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession (vgl. Weser 2020: 101).....	159
Tabelle 7:	Begriffliche Fassung von Ethos (vgl. Schmid Noerr 2012: 34)	166
Tabelle 8:	Einteilung der philosophischen Ethik (vgl. Großmaß/Perko 2011: 22)	168
Tabelle 9:	Sechs Stufen des moralischen Urteilens nach Lawrence Kohlberg (vgl. Kohlberg 2017: 126–132; vgl. Garz 2008: 101–106)	179
Tabelle 10:	Die sechs Stufen der Curricula-Analyse	202
Tabelle 11:	Primäre und sekundäre Schlüsselwörter für die Curricula-Analyse in Stufe 2 ..	204
Tabelle 12:	Analyse der generellen Beschreibungen der Studiengänge in Stufe 3	206
Tabelle 13:	Anzahl und Gewichtung menschenrechtsspezifischer und -relevanter Lehrveranstaltungen in den Curricula – Stufe 4	207
Tabelle 14:	Datenset zu den Studierenden und den studentischen Papers	211
Tabelle 15:	Kategoriensystem zur Auswertung der Papers	214
Tabelle 16:	Professionsverständnis von Studierenden	214
Tabelle 17:	Menschenrechtsspezifische Lehrveranstaltungen nach Fachhochschul-Standorten	223
Tabelle 18:	Übersicht der Expert*innen und Interviews nach Ausbildungsstandort und -angebot	224
Tabelle 19:	Datenset zu den Dozent*innen und den Transkripten	227
Tabelle 20:	Kategoriensystem zur Auswertung der Expert*innen-Interviews	228

Tabelle 21:	Gegenwärtige und zukünftige Themen der Sozialen Arbeit	231
Tabelle 22:	Methoden und didaktische Herangehensweisen der Expert*innen	236
Tabelle 23:	Aufbau und Ablauf der LV Demokratie und Freiheit mit besonderer Beachtung der Menschenrechte	249
Tabelle 24:	Individual- und Präsenzphase 1 der Lehrveranstaltung	251
Tabelle 25:	Individual- und Präsenzphase 2 der Lehrveranstaltung	254
Tabelle 26:	Individual- und Präsenzphase 3 der Lehrveranstaltung	257
Tabelle 27:	Individual- und Präsenzphase 4 der Lehrveranstaltung	259

Abkürzungsverzeichnis

AEMR	Allgemeine Erklärung der Menschenrechte
AQA	Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria
ASH	Alice Salomon Hochschule Berlin
BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
Bpb	Bundeszentrale für politische Bildung
BSW	Bachelor of Social Work
CAT	Konvention gegen Folter und andere, grausame unmenschliche oder erniedrigende Behandlung oder Strafe
CCETSW	Central Council for Education and Training in Social Work
CEDAW	Konvention zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau
CESCI	Centers for Socio-Cultural Interaction
CoE	Council of Europe (dt. Europarat)
COS	Charity Organisation Society
CPED	Internationale Konvention zum Schutz aller Personen vor dem Verschwindenlassen
CRC	Konvention über die Rechte des Kindes
CRPD	Konvention zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderung
CSWE	Council on Social Work Education
DBSH	Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V.
DGSA	Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit
DIM	Deutsches Institut für Menschenrechte
DSW	Doctor of Social Work
DVV	Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V.
ECTS	European Credit Transfer System
EDC	Education for Democratic Citizenship

EGMR	Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte
EMRK	Europäische Menschenrechtskonvention (dt. Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten)
ESD	Education for sustainable development
EU	European Union (dt. Europäische Union)
FB	Fachbereich
FBTS	Fachbereichstag Soziale Arbeit
FFN	Forschungszentrum für Nachhaltigkeit in Berlin
FH	Fachhochschule(n)
FHS	Fachhochschule Salzburg
FNN	Forschungszentrum für Nachhaltigkeit
FSM	Free Speech Movement
GCED	Global Citizenship Education
GL	Globales Lernen
HRE	human rights education
HS-QSG	Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz
IASSW	Internationaler Verband der Schulen für Soziale Arbeit
ICERD	Internationale Konvention zur Beseitigung jeder Form von rassistischer Diskriminierung
ICRMW	Internationale Konvention zum Schutz der Rechte aller Wanderarbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen
Ifo	Institut für Sozialforschung in Frankfurt
IFSW	International Federation of Social Workers
IPBPR (oder ICCPR)	Internationaler Pakt über bürgerliche und politische Rechte
IPWSKR (oder ICESCR)	Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte
KommEnt	Gesellschaft für Kommunikation Entwicklung dialogische Bildung
KZ	Konzentrationslager
Lj.	Lebensjahr
MDGs	Millennium Development Goals (dt. Millenniumsentwicklungsziele)
MRB	Menschenrechtsbildung
MSW	Master of Social Work
NGOs	Non-Governmental Organisations (dt. Nichtregierungsorganisationen)
OBDS	Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit
OGSA	Österreichische Gesellschaft für Soziale Arbeit
ÖIM	Österreichisches Institut für Menschenrechte
PH	Pädagogische Hochschule(n)

REDE	Resilience through Education for Democratic Citizenship
RISS	Rottenburger-Feldkirchner Forschungsinstitut für subjektwissenschaftliche Sozialforschung
SDGs	Sustainable Development Goals (dt. Ziele für nachhaltige Entwicklung)
TmB	Theorie menschlicher Bedürfnisse
UE	Unterrichtseinheiten. 1 UE = 45 Min.
UN	United Nations (dt. Vereinte Nationen)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (dt. Sonderorganisation für Bildung, Wissenschaft und Kultur der Vereinten Nationen)
UN-MRBT	UN Erklärung über Menschenrechtsbildung und -training
UNI-ETC	Europäisches Trainings- und Forschungszentrum für Menschenrechte und Demokratie der Universität Graz
UNO	United Nations Organisation (dt. Organisation der Vereinten Nationen)
WILPF	Women's International League for Peace and Freedom

Literaturverzeichnis

- Akkari, A./Maleq, K. (Hg.) (2020): Global Citizenship Education. Critical and International Perspectives. Springer VS. Open access publication. Switzerland.
- ASH-Berlin – Alice Salomon Hochschule (2013): Ethik in der Sozialen Arbeit?! Studierendenvideo. Online verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=WLA3lSlrKQ> (Zugriff am 30.3.2022)
- Autrata, O./Scheu, B. (2015): Theorien Sozialer Arbeit verstehen. Ein Vademecum. Springer Fachmedien. Wiesbaden.
- Avenir Social – Berufsverband Soziale Arbeit Schweiz (2010): Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis. Online verfügbar unter: https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/SCR_Berufskodex_De_A5_db_221020.pdf (Zugriff am 22.3.2022)
- Bauer, I./Hoffmann, R./Kubek, C. (2013): Abgestempelt und ausgeliefert. Fürsorgeerziehung und Fremdunterbringung in Salzburg nach 1945. Mit einem Ausblick auf die Wende hin zur Sozialen Kinder- und Jugendarbeit von heute. Studienverlag. Innsbruck. Wien. Bozen.
- Becker, G. (2011): Kohlberg und seine Kritiker. Die Aktualität von Kohlbergs Moralphyschologie. 1. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Becker-Lenz, R./Busse, St./Ehlert, G./Müller-Hermann, S. (Hg.) (2012): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Benedek, W./Scheucher, N. (2012): Menschenrechtsbildung an österreichischen Universitäten. Ergebnisse der Basisstudie (für Österreich) In: Brunner, C./Scherling, J. (Hg.) (2012): Jahrbuch Friedenskultur 2012. Bildung, Menschenrechte, Universität. Menschenrechtsbildung an Hochschulen im Wandel als gesellschaftliche Herausforderung. Klagenfurt. S. 159–170.
- Benedek, W. (Hg.) (2017): Menschenrechte verstehen. Handbuch zur Menschenrechtsbildung. NWV Verlag GmbH.: Wien. BWV Verlag GmbH.: Berlin.

- Benner, D. (1979): Lässt sich das Technologieproblem durch eine Technologieersatz-technologie lösen? In: *Zeitschrift für Pädagogik. Zweimonatsschrift.* 25. Jahrgang. S. 367–375.
- Benner, D. (2003): Niklas Luhmann: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 49 (2003) 1. S. 151–155.
- BFUG – europäische Bologna Follow-up Gruppe (2015): ECTS Leitfaden 2015. Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Luxemburg.
- Birgmeier, B./Mührel, E. (2009): Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n). In: Birgmeier, B./Mührel, E. (Hg.) (2009): *Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n). Positionen, Kontroversen, Perspektiven.* VS Verlag. Wiesbaden. S. 11–16.
- Blatt, M.M./Kohlberg, L. (1975): The Effects of Classroom Moral Discussion upon Children's Level of Moral Judgment. In: *Journal of Moral Education.* Volume 4. Issue 2. S. 129–161. Online verfügbar unter: DOI: 10.1080/0305724750040207 (Zugriff am 16.8.2022)
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020): Nationale Hochschulmobilitäts- und Internationalisierungsstrategie 2020–2030. Internationalisierung auf vielen Wegen. Online verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:1832c731-016e-42b9-aae6-bf7e41d1264e/Strategie_Hochschulmobilit%C3%A4t_DE_bf.pdf (Zugriff am 3.2.2023)
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.J.): Liste Fachhochschulen. Homepage. Online verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Hochschulsystem/Fachhochschulen/Liste-Fachhochschulen.html> (Zugriff am 9.12.2022)
- Böhm, W./Schiefelbein, E./Seichter, S. (2019): *Projekt Erziehung. Eine Einführung in pädagogische Grundprobleme.* Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Böhnisch, L./Funk, H. (2011): Verdeckungszusammenhang. In: Ehlert, G./Funk, H./Stecklina, G. (Hg.) (2011): *Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht.* Juventa Verlag. S. 426–428.
- Borrmann, Stefan (2016): *Theoretische Grundlagen der Sozialen Arbeit. Ein Lehrbuch.* Beltz Juventa. Weinheim und Basel.
- Bourdieu, P. (1973): Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In: Bourdieu, P./Passeron J.-C. (1973): *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag. S. 88–139.
- Brasser, M. (Hg.) (1999): *Person. Philosophische Texte von der Antike bis zur Gegenwart.* Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH. S. 9–26.
- Buck, A. (Hg.) (1990): *Giovanni Pico della Mirandola. Über die Würde des Menschen.* Felix Meiner Verlag GmbH., Hamburg.
- CoE – Council of Europe (2014): *Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung.* Online verfügbar unter: <https://rm.coe.int/1680489411> (Zugriff am 6.11.2022)

- CoE – Council of Europe (2023): Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education (EDC/HRE). Homepage. Online verfügbar unter: <https://www.coe.int/en/web/edc/what-is-edc/hre> (Zugriff am 3.2.2023)
- CoE/EU – Council of Europe/European Union (2023): Resilience through Education for Democratic Citizenship (REDE). Homepage. Online verfügbar unter: <https://pjp-eu.coe.int/en/web/charter-edc-hre-pilot-projects/resilience-through-education-for-democratic-citizenship-rede> (Zugriff am 3.2.2023)
- Como-Zipfel, F./Kohlfürst, I./Kulke, D. (2019): Welche Bedeutung hat Ethik für die Soziale Arbeit? Schriftenreihe Soziale Arbeit kontrovers 21. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. Lambertus Verlag. Berlin.
- Davies, I./Ho, L./Kiwani, D./Peck, C./Peterson, A./Sant, E./Waghid, Y. (Hg.) (2018): The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education. Springer Nature Verlag. London.
- DBSH – Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (o.J.): Qualitätskriterien des DBSH. Grundraster zur Beurteilung der Qualität in den Handlungsfeldern Sozialer Arbeit. S. 1–17. Online verfügbar unter: https://www.dbsh.de/media/dbsh-www/redaktionell/pdf/Profession/Qualit%C3%A4tskriterien_DBSH.pdf (Zugriff am 30.7.2022)
- DBSH – Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (2014): Berufsethik des DBSH. Ethik und Werte. In: Forum Sozial (2014), Zeitschrift des DBSH Heft 4. Berlin. Online verfügbar unter: www.dbsh-hessen.de/uploads/tx_xpctypedownloadssimple/DBSH-Berufsethik-2015-02-08.pdf (Zugriff am 3.2.2023)
- de Araujo, M. (2012): Kontraktualismus. In: Pollmann, A./Lohmann, G. (Hg.) (2012): Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch. Verlag J.B. Metzler. Stuttgart – Weimar. S. 193–198.
- Deutsche UNESCO Kommission (o.J.): Bildung. Menschenrechtsbildung. Homepage. Online verfügbar unter: <https://www.unesco.de/bildung/hochwertige-bildung/menschenrechtsbildung> (Zugriff am 3.11.2022)
- DGSA – Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (2017): Veranstaltungen. DGSA Jahrestagung 2017. Soziale Arbeit und Menschenrechte. Homepage. Online verfügbar unter: <https://www.dgsa.de/veranstaltungen/tagungen> (Zugriff am 3.5.2022)
- Diekmann, A. (1998): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 4. Aufl. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH. Reinbek bei Hamburg.
- DIM – Deutsches Institut für Menschenrechte (2019): Barbara Lochbihler in den Ausschuss zur UN-Konvention gegen Verschwindenlassen gewählt. Homepage. Online verfügbar unter: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/aktuelles/detail/barbara-lochbihler-in-den-ausschuss-zur-un-konvention-gegen-verschwindenlassen-gewaeahlt> (Zugriff am 13.4.2022)

- DIM – Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.) (2020): Kompass. Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit. Berlin.
- Drerup, J./Knobloch, P./Brüggemann, C. (2019): Editorial. In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 42. Jahrgang, Heft 4. S. 2. Online verfügbar unter: doi.org/10.31244/zep.2019.04 (Zugriff am 13.12.2022)
- Drerup, J. (2019): The West and the Rest? Zur postkolonialen Kritik an Global Citizenship Education. In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 42. Jahrgang, Heft 4. S. 4–11. Online verfügbar unter: doi.org/10.31244/zep.2019.04.02 (Zugriff am 13.12.2022)
- Duncker, A. (2012): Menschenrechte und Islam. In: Pollmann, A./Lohmann, G. (Hg.) (2012): Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch. Verlag J.B. Metzler. Stuttgart – Weimar. S. 343–348.
- Düwell, M./Hübenthal, C./Werner, M. (2011): Handbuch Ethik. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- DVV International – Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. (2015): Global Citizenship Education. Adult Education and Development. Online verfügbar unter: https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Microsite_AED/Ausgabe_82/DVVI-Mag-En-82.pdf (Zugriff am 3.2.2023)
- Eberlei, W./Neuhoff, K./Riekenbrauk, K. (2018): Menschenrechte. Kompass für die Soziale Arbeit. In: Bieker, R. (Hg.) (2018): Soziale Arbeit. Grundwissen. Band 25. W. Kohlhammer GmbH. Stuttgart.
- Eckstein, N./Gharwal, D. (2016): Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession in der Praxis. In: Soziales_Kapital (2016): Menschenrechte, Ethik & Profession. Bd. 16. Wissenschaftliches Journal österreichischer Fachhochschulstudiengänge Soziale Arbeit. S. 15–30. Online verfügbar unter: www.soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/479/842.pdf (Zugriff am 16.8.2022)
- Eisenmann, P. (2006): Werte und Normen in der Sozialen Arbeit. W. Kohlhammer GmbH. Stuttgart.
- Elsen, S. (2015): Nachhaltigkeit. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.) (2015): Handbuch Soziale Arbeit. 5. erw. Auflage. Ernst Reinhardt GmbH und Co.KG Verlag. München. S. 1079–1090.
- Erpenbeck, J. (2012): Was »sind« Kompetenzen. In: Faix, W. (Hg.) (2012): Kompetenz. Festschrift Prof. Dr. John Erpenbeck zum 70. Geburtstag. S. 3–56.
- FBTS – Fachbereichstag Soziale Arbeit (2021): Wir über uns. Homepage. Online verfügbar unter: <https://www.fbts.de/wir-ueber-uns/> (Zugriff am 5.5.2022)
- FH Salzburg (2023): Über uns. Homepage. Online verfügbar unter: <https://www.fh-salzburg.ac.at/fhs/die-fh> (Zugriff am 3.2.2023)

- Forrer Kasteel, E./Truniger, L. (2008): Kompetenzorientierte Bachelor- und Masterstudien. Ein Einblick in aktuelle Entwicklungen an Schweizer Fachhochschulen. In: Sozial Extra 32 2008. S. 14–16. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s12054-008-0005-0> (Zugriff am 3.9.2022)
- Forst, R. (2012): Universelle Achtungsmoral und diskursethische Menschenrechtsbegründungen. In: Pollmann, A./Lohmann, G. (Hg.) (2012): Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch. Verlag J.B. Metzler. Stuttgart – Weimar. S. 198–204.
- Fritzsche, K. P. (2009): Menschenrechte. Eine Einführung mit Dokumenten. 2. erw. Aufl., Paderborn.
- Fritzsche, K. P./Kirchschläger, P. G./Kirchschläger, T. (2017): Grundlagen der Menschenrechtsbildung. Theoretische Überlegungen und Praxisorientierungen. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.
- Füssenhäuser, C./Thiersch, H. (2015): Theorie und Theoriegeschichte Sozialer Arbeit. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.) (2015): Handbuch Soziale Arbeit. 5. erw. Auflage. Ernst Reinhardt GmbH und Co.KG Verlag. München. S. 1741–1754.
- Garz, D. (2008): Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart. 4. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Geiser, K. (2013): W-Fragen und systemische Denkfigur – zwei allgemeine diagnostische Verfahren. In: Jugendhilfe 51, Heft 2/2013, Diagnostik in der Jugendhilfe, S. 106–116. Köln: Wolters Kluwer, Luchterhand.
- Generalversammlung der Vereinten Nationen (2008): Offizielle Liste der Indikatoren für die Millenniumsentwicklungsziele. Online verfügbar unter: <https://www.un.org/Depts/german/millennium/MDG-Indikatoren.pdf> (Zugriff am 28.10.2022)
- Generalversammlung der Vereinten Nationen (2011): Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -training. Online verfügbar: [Erklaerung_der_Vereinten_Nationen_ueber_Menschenrechtsbildung_und_training.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de) (institut-fuer-menschenrechte.de) (Zugriff am 5.11.2022)
- Generalversammlung der Vereinten Nationen (2015): Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Online verfügbar unter: <https://www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf> (Zugriff am 3.2.2023)
- Grobbauer, H. (2019): Global Citizenship Education als transformative politische Bildung zwischen Theorie und Praxis. In: Lang-Wojtasik, G. (Hg.) (2019): Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft. Verlag Barbra Budrich. Opladen. Berlin. Toronto. S. 107–120.
- Großmaß, R./Perko, G. (2011): Ethik für Soziale Berufe. Verlag Ferdinand Schöningh GmbH. Paderborn.

- Harmsen, T. (2004): Die Konstruktion professioneller Identität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. Carl-Auer Verlag. Heidelberg.
- Harmsen, T. (2014): Professionelle Identität im Bachelorstudium Soziale Arbeit. Konstruktionsprinzipien, Aneignungsformen und hochschuldidaktische Herausforderungen. Springer Fachmedien. Wiesbaden.
- Harshman, J./Augustine, T./Merryfield, M. (Hg.) (2015): Research in Global Citizenship Education. Information Age Publishing Inc. USA.
- Hecker, K. (2015): Kompetenzkonzepte des Bildungspersonals im Übergangssystem. Eine explorative Studie an verschiedenen Lernorten. E-Book. Online verfügbar unter: <https://doi-org.ezproxy.fh-salzburg.ac.at/10.1007/978-3-658-07655-9>.
- Heiner, M. (2004): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven. W. Kohlhammer GmbH. Stuttgart.
- Hering, S./Kruse, E. (2004): Bologna ist überall. In: Sozial Extra 28 2004. S. 6–7. Online verfügbar unter: Springer Link: <https://doi.org/10.1007/s12054-004-0033-3> (Zugriff am 28.3.2021)
- Hofer, N. (2005): Die Entwicklung der Sozialarbeit in Österreich. Ausbildungsformen – Gender Aspekte – Gehaltsentwicklung. Wien. S. 1–34. Online verfügbar unter <https://silo.tips/viewer/web/viewer.html?file=https%3A%2F%2Fsilo.tips%2FdownloadFile%2Fdie-entwicklung-der-sozialarbeit-in-sterreich%3Fprevie-w%3D1#page=1&zoom=page-fit,-559,842> (Zugriff am 3.12.2022)
- Holzleithner, E. (2012): Feministische Menschenrechtskritik. In: Pollmann, A./Lohmann, G. (Hg.) (2012): Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch. Verlag J.B. Metzler. Stuttgart – Weimar. S. 338–343.
- Honnfelder, L. (2012): Theologische und metaphysische Menschenrechtsbegründungen. In: Pollmann, A./Lohmann, G. (Hg.) (2012): Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch. Verlag J.B. Metzler. Stuttgart – Weimar. S. 171–178.
- Honneth, A. (2015): Verdinglichung. Eine anerkennungstheoretische Studie. Frankfurt a.M., Berlin: Suhrkamp Verlag.
- IASSW – Internationaler Verband der Schulen für Soziale Arbeit (2019): Global Standards For Social Work Education And Training (Archive). Homepage. Online verfügbar unter: <https://www.iassw-aiets.org/de/global-standards-for-social-work-education-and-training-archive/> (Zugriff am 27.5.2022)
- IFSW-International Federation of Social Workers (2014): Globale Definition von Sozialarbeit. Homepage. Online verfügbar unter: <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/> (Zugriff am 21.3.2022)
- IFSW – International Federation of Social Workers (2018): Erklärung der ethischen Grundsätze der globalen Sozialarbeit. Homepage. Online verfügbar unter: <https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles/> (Zugriff am 26.4.2022)

- IFSW – International Federation of Social Workers (2020): Globale Standards für die Aus- und Weiterbildung in der Sozialarbeit. Homepage. Online verfügbar unter: <https://www.ifsw.org/global-standards-for-social-work-education-and-training/> (Zugriff am 20.4.2022)
- Iser, M. (2012): Menschenrechtlicher Minimalismus. In: Pollmann, A./Lohmann, G. (Hg.) (2012): Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch. Verlag J.B. Metzler. Stuttgart – Weimar. S. 205–210.
- Kappeler, M. (2008): Den Menschenrechtsdiskurs in der Sozialen Arbeit vom Kopf auf die Füße stellen. In: WIDERSPRÜCHE. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, Heft 107, 28. Jg. 2008, Nr 1. S. 33–45.
- Kleve, H. (2003): Sozialarbeitswissenschaft, Systemtheorie und Postmoderne. Grundlegungen und Anwendungen eines Theorie- und Methodenprogramms. Lambertus- Verlag. Freiburg i.Br.
- Klüsche, W. (2006): Studium der Sozialen Arbeit. In: Dungs, S./Gerber, U./Schmidt, H./Schmidt, R. (Hg.) (2006): Soziale Arbeit und Ethik im 21. Jahrhundert. Ein Handbuch. Evangelische Verlagsanstalt GmbH. Leipzig. S. 171–189.
- Knoll, A. (2010): Professionelle Soziale Arbeit. Professionstheorie zur Einführung und Auffrischung. 3. Aufl. Lambertus-Verlag. Freiburg i.Br.
- Kohlberg, L. (2017): Die Psychologie der Moralentwicklung. 8. Auflage. Suhrkamp Taschenbuch Verlag. Frankfurt a.M.
- Kohlfürst, I. (2016): Die moralische Landschaft der Sozialen Arbeit – eine empirische Analyse der Umsetzung von Werten und Normen im beruflichen Alltag. Dissertation. Johannes-Kepler Universität Linz.
- Koller, H.C. (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Kohlhammer GmbH. Stuttgart.
- Komment – Gesellschaft für Kommunikation I Entwicklung I dialogische Bildung (2023). Homepage. Online verfügbar unter: <https://www.komment.at/> (Zugriff am 3.2.2023)
- Korf, T. (2022): Humanistisches Menschenbild. SocialNet. Das Netz für die Sozialwirtschaft. Online verfügbar unter: https://www.socialnet.de/lexikon/Humanistisches-Menschenbild#toc_3_1 (Zugriff am 26.4.2022)
- Kuhl, J. (2010): Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie. Motivation, Emotion und Selbststeuerung. Hogrefe Verlag GmbH & Co.KG. Göttingen.
- Lamnek, S./Krell, C. (2016): Qualitative Sozialforschung. 6. Aufl. Beltz Verlag. Weinheim Basel.
- Lang-Wojtasik, G. (Hg.) (2019): Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft. Verlag Barbara Budrich. Opladen. Berlin. Toronto.

- Lauerermann, K. (2015): Freiheit. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.) (2015): Handbuch Soziale Arbeit. 5. erw. Auflage. Ernst Reinhardt GmbH und Co. KG Verlag. München. S. 473–481.
- Leideritz, M./Vlecken, S. (Hg.) (2016): Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit – Schwerpunkt Menschenrechte. Ein Lese- und Lehrbuch. Verlag Barbara Budrich. Opladen, Berlin & Toronto.
- Lenhart, V./Druba, V./Batarilo, K. (2006): Pädagogik der Menschenrechte. 2. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Lob-Hüdepohl, A./Lesch, W. (Hg.) (2007): Ethik Sozialer Arbeit – Ein Handbuch: Einführung in die Ethik der Sozialen Arbeit. UTB/Schöningh: S. 20–54.
- Lohmann, G. (2012): Interkulturalismus und »cross culture«. In: Pollmann, A./Lohmann, G. (Hg.) (2012): Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch. Verlag J.B. Metzler. Stuttgart – Weimar. S. 210–215.
- Lohrenscheit, C./Roseman, N. (2003): Perspektiven entwickeln – Menschenrechtsbildung in Deutschland: Zusammenfassung der Ergebnisse zur Bestandsaufnahme und Positionsbestimmung des Deutschen Instituts für Menschenrechte. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. Online verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-329101> (Zugriff am 28.2.2020)
- Lorenz, W. (2006): Ausbildung und Studium der Sozialen Arbeit im 20/21. Jahrhundert. In: Dungs, S./Gerber, U./Schmidt, H./Schmidt, R. (Hg.) (2006): Soziale Arbeit und Ethik im 21. Jahrhundert. Ein Handbuch. Evangelische Verlagsanstalt GmbH. Leipzig. S. 156–170.
- Ludwig-Boltzmann-Institut (2004): Menschenrechtsbildung in Österreich. In: (Mahler, C./Mihr, A. (Hg.) (2004): Menschenrechtsbildung. Bilanz und Perspektiven. Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 191–206.
- Ludwig, R. (2000): Kant für Anfänger. Der kategorische Imperativ. Eine Lese-Einführung von Ralf Ludwig. 6. Aufl. Deutscher Taschenbuch Verlag: München.
- Luhmann, N./Schorr, K.E. (1979): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. Zweimonatsschrift. 25. Jahrgang. S. 345–365.
- Lüssi, P. (2008): Systemische Sozialarbeit. Praktisches Lehrbuch der Sozialberatung. 6. Aufl. Haupt Verlag: Bern, Stuttgart, Wien.
- Maaser, W. (2010): Lehrbuch Ethik. Grundlagen, Problemfelder und Perspektiven. Juventa Verlag. Weinheim und München.
- Mahler, C./Mihr, A. (2004): Vorbemerkungen zur Menschenrechtsbildung. In: Mahler, C./Mihr, A. (Hg.) (2004): Menschenrechtsbildung. Bilanz und Perspektiven. Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 11–15.
- Mahler, C./Mihr, A. (Hg.) (2004): Menschenrechtsbildung. Bilanz und Perspektiven. Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

- Maier, K. (2009a): Soziale Arbeit braucht qualifizierte Grundlagenforschung. Die Stichworte lauten Finanzierung, Forscherpersönlichkeiten, Interdisziplinarität. In: *Blätter der Wohlfahrtspflege*. 2/2009. S. 45–48.
- Maier, K. (2009b): Für eine integrative, praktische Wissenschaft Soziale Arbeit. In: Birgmeier, B./Mührel, E. (Hg.) (2009): *Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n). Positionen, Kontroversen, Perspektiven*. VS Verlag. Wiesbaden. S. 41–52.
- Maus, F./Nodes, W./Röh, D. (2013): *Schlüsselkompetenzen der Sozialen Arbeit für die Tätigkeitsfelder Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. 4. Aufl. Wochenschauverlag. Schwalbach/Ts.
- Mautner, J. (Hg.) (2018): *Regionale Menschenrechtspraxis. Herausforderungen – Antworten – Perspektiven*. Mandelbaum Verlag: Wien. Berlin.
- Mayrhofer, H./Raab-Steiner, E. (2007): Kompetenzprofile von SozialarbeiterInnen. (Selbst)beobachtungen der österreichischen Berufspraxis. In: *Sozial Extra* 31 2007. S. 6–9. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s12054-007-0072-7> (Zugriff am 3.9.2022)
- Mayring, P. (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 5. Aufl. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.
- Menke, C. (2012): Menschenwürde. In: Pollmann, A./Lohmann, G. (Hg.) (2012): *Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Verlag J.B. Metzler. Stuttgart – Weimar. S. 144–150.
- Menke, C./Pollmann, A. (2007): *Philosophie der Menschenrechte zur Einführung*. Junius Verlag GmbH. Hamburg.
- Merten, R. (Hg.) (2001): *Hat Soziale Arbeit ein politisches Mandat? Positionen zu einem strittigen Thema*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10286-1> (Zugriff am 16.8.2022)
- Michel-Schwartz, B. (Hg.) (2009): *Fallarbeit: ein theoretischer und methodischer Zugang*. In: *Methodenbuch Soziale Arbeit. Basiswissen für die Praxis*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Miller, T./Roland, R./Vonau, V./Pfeil, P. (2021): *Professionelle Identitätsentwicklung in der Sozialen Arbeit. Perspektiven auf ein berufsbegleitendes Studium*. Springer VS. Wiesbaden.
- Ministerkomitee des Europarates (2001): *Sozialarbeiter. Empfehlung Rec (2001)1*. Online verfügbar unter: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016804becea (Zugriff am 19.4.2022)
- Mühlum, A. (2009): *Annäherung durch Wandel. Praxis, Lehre und Wissenschaft Sozialer Arbeit im Kaleidoskop des Alltags*. In: Birgmeier, B./Mührel, E. (Hg.)

- (2009): Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n). Positionen, Kontroversen, Perspektiven. VS Verlag. Wiesbaden. S. 85–93.
- Mührel, E./Röh, D (2008): Menschenrechte als Bezugsrahmen in der Sozialen Arbeit. Eine kritische Diskussion der ethisch-anthropologischen, fachwissenschaftlichen, sozialpolitischen und sozialphilosophischen Dimensionen. In: WIDERSPRÜCHE. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, Heft 107, 28. Jg. 2008, Nr 1. S. 47–64.
- Nussbaum, M. (2002): Konstruktion der Liebe, des Begehrens und der Fürsorge. Drei philosophische Aufsätze. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH.
- Nygren, T. (2020): Global Citizenship Education for global citizenship? Students' views on learning about, through, and for human rights, peace, and sustainable development in England, India, New Zealand, South Africa, and Sweden. In: Journal of Social Science Education. Vol. 19, No. 4. S. 63–97.
- OBDS – Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit (2004): Handlungsfelder der Sozialarbeit. Online verfügbar unter: <https://obds.at/wp-content/uploads/2022/04/handlungsfelder-fh-campus-wien.pdf> (Zugriff am 4.4.2022)
- OBDS – Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit (2017): Berufsbild der Sozialarbeit. Online verfügbar unter: https://obds.at/wp-content/uploads/2022/04/berufsbild_sozialarbeit_2017_06_beschlossen.pdf (Zugriff am 31.7.2022)
- OBDS- Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit (2020): Ethische Standards der Sozialen Arbeit in Österreich. Online verfügbar unter: https://www.obds.at/wp-content/uploads/2022/04/obds_Ethische_Standards_2020_Diskussionsentwurf.pdf (Zugriff am 19.4.2022)
- OGSA-Arbeitsgruppe – Österreichische Gesellschaft für Soziale Arbeit (o.J.): AG Menschenrechte, Ethik und Soziale Arbeit. Homepage. Online verfügbar unter: <https://www.ogsa.at/arbeitsgemeinschaften/ag-menschenrechte-ethik-und-soziale-arbeit/> (Zugriff am 19.4.2022)
- ÖIM – Österreichisches Institut für Menschenrechte (2023): Das Institut. Homepage. Online verfügbar unter: <https://www.plus.ac.at/oesterreichisches-institut-fuer-menschenrechte/> (Zugriff am 3.2.2023)
- Österreichische UNESCO Kommission (2022): Bildung 2030. Inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung für alle. Online verfügbar unter: <https://www.unesco.at/bildung/bildung-2030/bildungsagenda-2030> (Zugriff am 3.11.2022)
- Pauer-Studer, H. (2003): Einführung in die Ethik. Facultas Verlags- und Buchhandels AG. Wien.
- Pausch, M. (2020): REDE – Resilience Through Education for Democratic Citizenship. Homepage FH Salzburg. Online verfügbar unter: <https://www.fh-salzburg.ac.at/forschung/forschungsgruppen/soziale-arbeit-soziale-innovation-und-gesellschaft/projekte#c9287> (Zugriff am 30.3.2022)
- Pausch, M./Hladschik, P./Pazderski, F./Nagem, R. (2021): Demokratiebildung gegen antidemokratische Tendenzen. Kompetenzen für eine demokratische Kultur in

- der europäischen Soziale- und Jugendarbeit. Salzburg. Strasbourg. Toulouse. Wien. Warschau. Online verfügbar unter: Demokratiebildung_gegen_Antidemokratische_Tendenzen_pdf (politik-lernen.at) (Zugriff am 30.3.2022)
- Pfaffenberger, H. (2009): Gibt es eine Sozialarbeitswissenschaft? In: Birgmeier, B./Mührel, E. (Hg.) (2009): Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n). Positionen, Kontroversen, Perspektiven. VS Verlag. Wiesbaden. S. 17–26.
- Pichler, M. (2023): Sozial-ökologische Transformationen. Homepage BOKU Wien. Online verfügbar: <https://boku.ac.at/wiso/sec/forschung/sozial-oekologische-transformationen> (Zugriff am 3.2.2023)
- Pollmann, A. (2012): Universalismus, Kulturalismus, Relativismus. In: Pollmann, A./Lohmann, G. (Hg.) (2012): Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch. Verlag J.B. Metzler. Stuttgart – Weimar. S. 331–338.
- Pözl, A. (2020): Kritische Anmerkungen zur Entwicklung der Ausbildungen für Soziale Arbeit. In: Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit (OBDS) – Stellungnahmen und Presseaussendungen. Wien. S. 1–2. Online verfügbar unter: <https://obds.at/wp-content/uploads/2022/03/Statement-neue-Ausbildungen-SA-2020-05.pdf> (Zugriff am 3.2.2022)
- Prasad, N./Muckenfuss, K./Foitzik, A. (Hg.) (2020): Recht vor Gnade. Bedeutung von Menschenrechtsurteilen für die diskriminierungskritische Soziale Arbeit. Beltz Juventa: Weinheim. Basel.
- Prasad, N. (2016): Das Werk von Silvia Staub-Bernasconi. In: Leideritz, M./Vlecken, S. (Hg.) (2016): Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit – Schwerpunkt Menschenrechte. Verlag Barbara Budrich. Opladen. Berlin & Toronto. S. 13–28.
- Raithel, J./Dollinger, B./Hörmann, G. (2009): Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen. 3. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Rätz, R./Scherr, A. (2019): Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession. Realität Sozialer Arbeit? In: Sozial Extra. 3. S. 213–216. Online verfügbar unter: <http://doi.org/10.1007/s12054-019-00185-2> (Zugriff am 15.4.2022)
- Reinhardt, S. (2014): Moralische Lernen. In: Sander, W. (Hg.) (2014): Handbuch Politische Bildung. Wochenschau Verlag. 4. Aufl. Schwalbach/Ts. S. 329–340.
- Reismann, H./BA Entwicklungsteam (2014): Bachelor Soziale Arbeit – Curriculum. Homepage FH Salzburg. Online verfügbar unter: <https://www.fh-salzburg.ac.at/studium/as/soziale-arbeit-bachelor/curriculum> (Zugriff am 3.2.2023).
- Reitz, S./Rudolf, B. (2014): Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche: Befunde und Empfehlungen für die deutsche Bildungspolitik. (Studie/Deutsches Institut für Menschenrechte). Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. Online verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-414034> (Zugriff am 28.2.2020)
- Richter, H. (2015): Demokratie. In Otto/Thiersch (Hg.) (2015): Handbuch Soziale Arbeit. Ernst Reinhardt Verlag. München. Basel. S. 272–280.

- Scherling, J. (2019): Zukunftsdimension in der Menschenrechtsbildung. Grundlagen – Analysen – Perspektiven. Beltz Juventa: Weinheim.
- Scherr, A. (2020): Menschenrechte. Ein kontroverses Diskursfeld. Über seine begrenzte Bedeutung für die Soziale Arbeit. In: Sozial Extra. 6. S. 328–333. Online verfügbar unter: <http://doi.org/10.1007/s12054-020-00326-y> (Zugriff am 15.4.2022)
- Scheuch, E.K. (2003): Zur Einführung: Alternativen im Verständnis von sozialem Wandel. In: Sozialer Wandel. Studienskripten zur Soziologie. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter: https://doi-org.ezproxy.fh-salzburg.ac.at/10.1007/978-3-322-80480-8_1 (Zugriff am 15.1.2023)
- Schmid Noerr, G. (2012): Ethik in der Sozialen Arbeit. W. Kohlhammer GmbH. Stuttgart.
- Schnabl, C./Gölnzer, H./Heistracher, T./Hofmann, U. (2010): Hochschuldidaktisches Konzept. Fachhochschule Salzburg.
- Schröder, W.M. (2012): Natur- und Vernunftrecht. In: Pollmann, A./Lohmann, G. (Hg.) (2012): Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch. Verlag J.B. Metzler. Stuttgart – Weimar. S. 179–185.
- Schumacher, T. (2013): Lehrbuch der Ethik in der Sozialen Arbeit. Beltz Juventa. Weinheim und Basel.
- Seichter, S. (2012): Person als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. In: Wissenschaftliche Pädagogik. Heft 2. S. 309–318.
- Seichter, S. (2015): Erziehungswissenschaft zwischen Einfalt und Vielfalt. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 91 (2015) 2. S. 171–181.
- Seithe, M./Wiesner-Rau, C. (Hg.) (2013): Das kann ich nicht mehr verantworten! Stimmen zur Lage der Sozialen Arbeit. Paranus Verlag. Neumünster.
- Sommer, G./Stellmacher, J. (2009): Menschenrechte und Menschenrechtsbildung. Eine psychologische Bestandsaufnahme. Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Sorg, R. (2009): Welches Wissenschaftsverständnis braucht die Sozialarbeitswissenschaft? In: Birgmeier, B./Mührel, E. (Hg.) (2009): Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n). Positionen, Kontroversen, Perspektiven. VS Verlag. Wiesbaden. S. 29–39.
- Spatscheck, C./Steckelberg, C. (Hg.) (2018): Menschenrechte und Soziale Arbeit. Konzeptionelle Grundlagen, Gestaltungsfelder und Umsetzung einer Realutopie. Barbara Budrich Verlag: Opladen. Berlin. Toronto.
- Staub-Bernasconi, S. (2004): Wissen und Können – Handlungstheorien und Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Mühlum, A. (Hg.) (2004): Sozialarbeitswissenschaft. Wissenschaft der Sozialen Arbeit. Lambertus Verlag. Freiburg i.Br. S. 27–62.
- Staub-Bernasconi, S. (2008): Menschenrechte in ihrer Relevanz für die Soziale Arbeit als Theorie und Praxis. Oder: Was haben Menschenrechte überhaupt in der

- Sozialen Arbeit zu suchen? In: WIDERSPRÜCHE. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, Heft 107, 28. Jg. 2008, Nr. 1. S. 9–32.
- Staub-Bernasconi, S. (2018): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Soziale Arbeit auf dem Weg zu kritischer Professionalität. 2. Aufl. Verlag Barbara Budrich. Opladen & Toronto.
- Staub-Bernasconi, S. (2019): Menschenwürde – Menschenrechte – Soziale Arbeit. Die Menschenrechte vom Kopf auf die Füße stellen. Verlag Barbara Budrich. Opladen. Berlin & Toronto.
- Stiftung Menschenrechte (o.J.): Förderstiftung Amnesty International. Homepage. Online verfügbar unter: <https://www.stiftung-menschenrechte.de/> (Zugriff am 13.4.2022)
- Sting, S. (2015): Disziplin und Differenz. Soziale Arbeit in Österreich jenseits disziplinärer Identitätszwänge. In: soziales_kapital. wissenschaftliches journal österreichischer fachhochschul-studiengänge soziale arbeit Nr. 14 (2015)/Rubrik »Sozialarbeitswissenschaft«/Standort St. Pölten. S. 194–202. Online verfügbar unter: <http://www.soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/394/678.pdf> (Zugriff am 16.8.2022)
- Strategiegruppe Globales Lernen/Global Citizenship Education (2019): Strategie Global Citizenship Education/Globales Lernen. Salzburg. Wien. Online verfügbar unter: <https://bildung2030.at/wp-content/uploads/2021/02/Strategie-Globales-Lernen.pdf> (Zugriff am 3.12.2022)
- Sünker, H. (2012): Soziale Arbeit und Bildung In: Thole, W. (Hg.) (2012): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Springer Fachmedien. Wiesbaden. S. 249–266.
- Thiersch, H. (2015a): Bildung In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.) (2015): Handbuch Soziale Arbeit. 5. erw. Auflage. Ernst Reinhardt GmbH und Co.KG Verlag. München. S. 206–217.
- Thiersch, H. (2015b): Moral und Soziale Arbeit. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.) (2015): Handbuch Soziale Arbeit. 5. erw. Auflage. Ernst Reinhardt gmbH und Co.KG Verlag. München. S. 1058–1069.
- Thole, W. (2012): Die Soziale Arbeit – Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. In: Thole, W. (Hg.) (2012): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl. VS Verlag. Wiesbaden. S. 19–70.
- UNESCO (2014): Global Citizenship Education. Preparing Learners for the challenges of the 21st century. Online verfügbar unter: https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_ae53d4c4-d403-4306-baf3-a380a035fa8c?_=227729eng.pdf&sto=45&from=1#pdfjs.action=download (Zugriff am 3.2.2023)
- UNESCO (2016): The ABCs of Global Citizenship Education. Online verfügbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedA>

- ttachment/attach_import_d07213df-0942-44ae-a741-167676aa5bfi?_ =248232eng.pdf&to=6&from=1#pdfjs.action=download (Zugriff am 3.2.2023)
- UNESCO (2022): Global Citizenship Education. Bildung zu verantwortlichen und aktiven WeltbürgerInnen. Homepage. Online verfügbar unter: <https://www.unesco.at/bildung/global-citizenship-education/> (Zugriff am 16.11.2022)
- UNESCO-Generalkonferenz (1974): Empfehlung über Erziehung für internationale Verständigung, Zusammenarbeit und Frieden sowie Erziehung bezüglich der Menschenrechte und Grundfreiheiten. Online verfügbar unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1974_Empfehlung_%C3%BCber_Erziehung_f%C3%BCr_internationale_Verst%C3%A4ndigung.pdf (Zugriff am 3.11.2022)
- UNI-ETC – Europäisches Trainings- und Forschungszentrum für Menschenrechte und Demokratie der Universität Graz (o.J.): Homepage. Online verfügbar unter: <https://www.etc-graz.eu/> (Zugriff am 6.11.2022)
- United Nations (2005): World Programme for Human Rights Education (2005-ongoing). Online verfügbar unter: <https://www.ohchr.org/sites/default/files/documents/issues/education/training/infographic-wphre.pdf> (Zugriff am 3.2.2023)
- United Nations (2015): The Millennium Development Goals Report 2015. Online verfügbar unter: https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/226719/UN_report_2015_on_the_MDGs.pdf (Zugriff am 28.10.2022)
- Universität Salzburg (2019): Fachbereich Pädagogik. Was heißt Allgemeine Pädagogik? Video. Online verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=59jZEQxagys> (Zugriff am 3.1.2020)
- Vereinte Nationen (2022a): Ziele für nachhaltige Entwicklung. Homepage. Online verfügbar unter: <https://unric.org/de/17ziele/> (Zugriff am 28.10.2022)
- Vereinte Nationen (2022b): UN-Mitgliedstaaten. Homepage. Online verfügbar unter: <https://unric.org/de/mitgliedstaaten/> (Zugriff am 28.10.2022)
- von Schirach, F. (2016): Terror. Ein Theaterstück und eine Rede. 14. Aufl. btb Verlag. München.
- von Spiegel, H. (2004): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis. Ernst Reinhardt Verlag. München.
- Vyslouzil, M. (1999): Menschenrechte, Ethik und Verantwortung in der Sozialarbeit – ein Themenaufriss. In: Pantucek, P./Vyslouzil, M. (Hg.) (1999): Die moralische Profession. Menschenrechte & Ethik in der Sozialarbeit. St. Pölten. S. 7–14.
- Weigand, G. (2012): Schule der Person. In: Bertsche, O./Lischewski, A. (Hg.) (2012): Pädagogik nach Winfried Böhm. Anknüpfung und Weiterführung. Paderborn, München, Wien, Zürich: Verlag Ferdinand Schöningh. S. 53–68.
- Wendt, W.R. (2012): Helfertraining und Akademisierung – Grundlinien der Ausbildungsgeschichte. In: Thole, W. (Hg.) (2012): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl. VS Verlag. Wiesbaden. S. 1027–1044.
- Weser, M. (2020): Neue Perspektiven auf alte Debatten: Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession. In: WIDERSPRÜCHE. Zeitschrift für sozialistische Po-

- litik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, Heft 156, 40. Jg. 2020. Nr. 2. S. 101–112.
- Weyers, S./Köbel, N. (2016): Bildung und Menschenrechte. Grundlagen, Herausforderungen, Perspektiven. Zur Einleitung. In: Weyers, S./Köbel, N. (Hg.) (2016): Bildung und Menschenrechte. Interdisziplinäre Beiträge zur Menschenrechtsbildung. Springer: Wiesbaden. S. 1–20.
- Weyers, S./Köbel, N. (Hg.) (2016): Bildung und Menschenrechte. Interdisziplinäre Beiträge zur Menschenrechtsbildung. Springer: Wiesbaden.
- Wintersteiner, W./Grobbaauer, H./Diendorfer, G./Reitmair-Juárez, S. (2014): Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft. Klagenfurt, Salzburg, Wien. Online verfügbar unter: https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2014_GCED_Politische_Bildung_fuer_die_Weltgesellschaft.pdf (Zugriff am 3.12.2022)
- Wintersteiner, W./Grobbaauer, H. (2019): Global Citizenship Education. Grundlagen, Erfahrungen, Einsichten. Salzburg. Klagenfurt. Online verfügbar unter: <https://www.aau.at/wp-content/uploads/2019/07/Information-ULG-Global-Citizenship-Education-Deutsch.pdf> (Zugriff am 3.12.2022)
- Zentrum für Friedensbildung und Friedensforschung (o.J.): Universität Klagenfurt. Homepage. Online verfügbar unter: <https://www.aau.at/erziehungswissenschaft-und-bildungsforschung/arbeitsbereiche/friedensforschung-und-friedensbildung/> (Zugriff am 6.11.2022)

Graue Literatur

- Austro-Bachelor-Team (2005a): Curriculum Bachelor-Studiengänge für Soziale Arbeit in Österreich. Unveröffentlichtes Arbeitspapier.
- Austro-Bachelor-Team (2005b): Didaktische Leitlinie für Bachelor-Studiengänge Soziale Arbeit in Österreich. Unveröffentlichtes Arbeitspapier.
- Rossmann, K. (2020): Eruditio et Humanitas? Ausbildung und Menschenrechtsbildung angesichts Sozialer Ungleichheit, unveröffentlichter Essay.
- Seichter, S. (2019): Lehrveranstaltung: Person oder Sache? Anthropologische und bildungstheoretische Grundlagen pädagogischen Handelns. Universität Salzburg. Salzburg: Foliensatz: 1.-2. Sitzung.

UN-Dokumente und Rechtsquellen

- Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR) vom 10.12.1948, A/RES/217 A (III).
- Bundesgesetz über die externe Qualitätssicherung im Hochschulwesen und die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz – HS-QSG) StF: BGBl. I Nr. 74/2011.
- Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -training (UN-MRBT) vom 19.12.2011, A/RES/66/137
- Europarats Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung vom 11.5.2010, CM/Rec(2010)7
- Internationale Konvention zum Schutz der Rechte aller Wanderarbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen vom 18.12.1990, Res. 45/158
- Internationaler Pakt über bürgerliche und politische Rechte, StF: BGBl. Nr. 591/1978 idF BGBl. III Nr. 179/2022
- Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, StF: BGBl. Nr. 590/1978 idF BGBl. III Nr. 80/2020
- Internationales Übereinkommen über die Beseitigung aller Formen rassistischer Diskriminierung, StF: BGBl. Nr. 377/1972 idF BGBl. III Nr. 172/2019
- Internationales Übereinkommen zum Schutz aller Personen vor dem Verschwindenlassen, StF: BGBl. III Nr. 104/2012 idF BGBl. III Nr. 3/2023
- Konvention zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau, StF: BGBl. Nr. 443/1982 idF BGBl. III Nr. 39/2019
- Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten, StF: BGBl. Nr. 210/1958 idF BGBl. III Nr. 68/2021
- Transformation unserer Welt: Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung vom 21.10.2015, A/RES/70/1
- Übereinkommen gegen Folter und andere grausame, unmenschliche oder erniedrigende Behandlung oder Strafe, StF: BGBl. Nr.492/1987 idF BGBl. III Nr. 190/2021
- Übereinkommen über die Rechte des Kindes, StF: BGBl. Nr. 7/1993 idF BGBl. III Nr. 155/2022
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie das Fakultativprotokoll zum Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen
StF: BGBl. III Nr. 155/2008 idF BGBl. III Nr. 197/2022
- Weltprogramm für Menschenrechtsbildung vom 14.07.2005, Res. 59/113 B.

Anhang

(1) Links zu den generellen Beschreibungen der Studiengänge

- Internetquelle 1: FH Vorarlberg, Beschreibung des Studiengangs, (Zugriff am 4.2.2021)
<https://www.fhv.at/studium/soziales-gesundheit/soziale-arbeit-berufsbegleitend-ba/auf-einen-blick/>
- Internetquelle 2: FH Salzburg, Beschreibung des Studiengangs, (Zugriff am 4.2.2021)
<https://www.fh-salzburg.ac.at/studium/sowi/soziale-arbeit-bachelor/studieninhalte>
- Internetquelle 3: FH Oberösterreich, Beschreibung des Studiengangs, (Zugriff am 4.2.2021)
<https://www.fh-ooe.at/campus-linz/studiengaenge/bachelor/soziale-arbeit/alle-infos-zum-studium/schwerpunkte/>
- Internetquelle 4: FH St. Pölten, Beschreibung des Studiengangs, (Zugriff am 4.2.2021)
<https://www.fhstp.ac.at/de/studium-weiterbildung/soziales/soziale-arbeit-bachelor/studieninhalte#/>
- Internetquelle 5: FH Campus Wien, Beschreibung des Studiengangs, (Zugriff am 4.2.2021)
<https://www.fh-campuswien.ac.at/studium-weiterbildung/studien-und-lehrangebotsangebot/detail/soziale-arbeit-bachelor-bb.html>
- Internetquelle 6: FH Kärnten, Beschreibung des Studiengangs, (Zugriff am 4.2.2021)
<https://www.fh-kaernten.at/studium/gesundheit-soziales/bachelor/soziale-arbeit>

(2) Interviewleitfaden zu den Expert*innen-Interviews

Interviewleitfaden »Menschenrechtsbildung am berufsbegleitenden Studiengang <i>Soziale Arbeit</i> «	
Erstellt von	Katrin Rossmann
Interviewpartner*in	
Ausbildungsstandort	
Datum/Ort des Interviews	
Begrüßung & Hintergrunderklärung Einverständniserklärung und Datenschutz (insb. für Aufzeichnung), Möglichkeit für Gedankennotizen und Anmerkungen	

<p>1. Block: Gegenstand, Bildungsauftrag, Menschenbild Sozialer Arbeit Hinführung: In der Geschichte der Entwicklung von Profession und Disziplin der Sozialen Arbeit wurden bereits unzählige Versuche und Vorschläge unternommen, den Gegenstand der Sozialen Arbeit zu bestimmen, was letztlich zu verschiedenen Angeboten führte.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Was ist Ihr Zugang zum Gegenstand Sozialer Arbeit? · Welche gesellschafts- und menschenrechtsrelevanten Themen werden Sozialarbeiter*innen in den kommenden Jahren am meisten beschäftigen? · Hat die Soziale Arbeit Ihrer Ansicht nach (auch) einen gegenständlichen Bildungsauftrag? · Wenn ja: Warum und welchen? · Wenn nein: Warum nicht? <p>Hinführung: Neben einer an der Naturwissenschaft orientierten Betrachtungsweise des Menschen (z.B. Behaviorismus) existiert eine zweite philosophisch-normative Grundposition zum Menschen (z.B. Personalismus-Bewegung; humanistische Denktradition)</p> <ul style="list-style-type: none"> · Welches Menschenbild vertreten Sie in Ihrer Rolle als Dozent*in am Studiengang Soziale Arbeit, wie würden Sie es beschreiben? 	<p>Kategorien: Gegenstand Zukunft Bildung Menschenbild</p>
--	---

<p>2. Block: Professionsverständnis von Sozialer Arbeit</p> <p>Hinführung: Das Professionsverständnis von Sozialer Arbeit als eine Menschenrechtsprofession wird im Fachdiskurs kontrovers und differenziert behandelt.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Teilen Sie das Professionsverständnis von Sozialer Arbeit als eine Menschenrechtsprofession? · Wenn ja: Welche (fachlichen) Gründe liegen Ihrem Professionsverständnis zugrunde? · Wenn nein: Warum nicht? Was spricht aus Ihrer Sicht dagegen, Soziale Arbeit als eine Menschenrechtsprofession aufzufassen? · Welches Verständnis von Sozialer Arbeit vertreten Sie (anstelle)? · Welchen Mehrwert haben die Menschenrechte als normativer Bezugsrahmen für die Soziale Arbeit? · Welche Konsequenzen hat die Anerkennung dieser regulativen Idee für das professionelle Selbstverständnis und den Handlungsauftrag? · Was bedeutet das aus Ihrer Sicht ganz praktisch? · Welches Professionsverständnis wird an Ihrem Studiengang vermittelt? · Wie fundiert schätzen Sie das Professionsverständnis von Studierenden ein? 	<p>Professionsverständnis</p> <p>Ja</p> <p>Nein</p> <p>Unentschieden</p> <p>Mehrwert</p> <p>PR-Verständnis</p> <p>Studiengang</p> <p>Einschätzung</p> <p>Sonstiges</p>
--	---

<p>3. Block: MRB in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen</p> <p>Hinführung: Im Rahmen der UN Dekade für MRB (1995–2004) wurde die Soziale Arbeit als eine Profession identifiziert, die eine spezifische MRB erhalten soll, da ihre Praxis in besonderer Weise menschenrechtsrelevante Tätigkeiten beinhaltet und sie selbst Bildungsarbeit betreibt. Für Sozialarbeiter*innen besteht daher die Notwendigkeit eines doppelten Empowerments: der Stärkung ihrer selbst zur Stärkung der Adressat*innen in MR-Angelegenheiten (Fritzsche) Nach wie vor herrsche eine große Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit in der Umsetzung der Menschenrechtsorientierung in die Handlungspraxis.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Was braucht es in der Ausbildung aus Ihrer Sicht, dass Sozialarbeiter*innen den Menschenrechtsansatz in der Praxis umsetzen können? · Welche menschenrechtsspezifischen Inhalte lehren Sie in Ihrer Lehrveranstaltung? · Wie schätzen Sie die Relevanz dieser Inhalte für die praktische Umsetzung einer Menschenrechtsorientierung in den Handlungsfeldern ein? · Welche Methoden, Modelle, didaktischen Herangehensweisen (der MRB) wenden Sie an? · Welche Kompetenzen und Bildungsziele werden im Rahmen Ihrer Lehrveranstaltung verfolgt? · Wie schätzen Sie die Relevanz menschenrechtsspezifischer Inhalte, das Ausmaß und die Gestaltung der MRB in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen in Hinblick auf die Befähigung zur professionellen Umsetzung in der Handlungspraxis ein? <p>Hinführung: Es gibt »Globale Standards für die Aus- und Weiterbildung in der Sozialen Arbeit« vom IFSW und dem IASSW, an denen entlang die österreichischen Curricula (Austro-Bachelor Team) ausgerichtet wurden.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Kennen und greifen Sie auf bestimmte Ausbildungs-Standards zurück? Wenn ja, auf welche? · Wie schätzen Sie Notwendigkeit und den Bedarf an österreichweiten Standards für die MRB für Sozialarbeiter*innen ein? · Kennen oder arbeiten Sie in Institutionen, Vereinigungen, Arbeitsgruppen etc., mit, die sich mit MRB-Standards für die Ausbildung von Sozialarbeiter*innen befassen? · Haben Sie Interesse an der (Weiter-)Entwicklung und einen Austausch über derartige Standards? 	<p>MRB in SOZA</p> <p>Ausbildung</p> <p>Inhalt, Methoden,</p> <p>Didaktik</p> <p>Urteilen und</p> <p>Handeln</p> <p>Einschätzung</p> <p>Sonstiges</p> <p>Standards</p>
---	---

<p>4. Block: Handlungskompetenz, insb. ethisches Urteilen und Handeln</p> <p>Hinführung: Die sozialarbeiterische Handlungspraxis ist gekennzeichnet von ethischen Dilemmata und konfligierenden Situationen. Gerade deshalb und in Hinblick auf ein menschenrechtsorientiertes Professionsverständnis kommt dem ethischen Urteilen und Handeln eine hohe Bedeutung zu.</p> <ul style="list-style-type: none">· Welchen Stellenwert nimmt die Befähigung zu ethischem Urteilen und Handeln in konfligierenden Situationen und ethischen Dilemmata in Ihrer Lehrveranstaltung ein?· Wie wird ethisches Urteilen und Handeln in Ihrer Lehrveranstaltung vermittelt/geübt?· Welchen Stellenwert haben z.B. entwicklungspsychologische Theorien und Erkenntnisse zur Moralentwicklung in Ihrer Lehrveranstaltung?· Welche Kompetenz(en) sind aus Ihrer Sicht zu entwickeln, um menschenrechtsorientiertes Handeln verstehen und umsetzen zu können?	<p>Urteilen und Handeln in der Praxis</p> <p>Stellenwert von Theorien</p> <p>Notwendige Voraussetzungen</p>
--	--

<p>5. Block: Professionelle Identität</p> <p>Hinführung: Der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen wird u.a. die Aufgabe zugeschrieben, die Herstellung einer professionellen Identität zu befördern (Becker-Lenz). Sich mit dem Professionsverständnis von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession zu identifizieren setzt somit die Entwicklung einer professionellen menschenrechtsorientierten Identität voraus. Dafür sind Aneignungs-, Lern-, Sozialisations- und Selbstbildungsprozesse, die zu notwendigem (Fach-)Wissen, Handlungskompetenzen (Können) und einem professionellen Habitus (Haltung) führen, notwendig.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Was ist aus Ihrer Sicht für die Entwicklung einer professionellen Identität im Rahmen der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen besonders wichtig? · Wie hoch schätzen Sie den Beitrag Ihrer Lehrveranstaltung zur Entwicklung einer professionellen menschenrechtsorientierten Identität und zu einem Professionsverständnis von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession ein? · Beschreiben Sie bitte, inwiefern Ihre Lehrveranstaltung konkret einen Beitrag zur professionellen menschenrechtsorientierten Identitätsentwicklung von Studierenden leistet. · Welchen Lerngewinn stellen Sie an Ihren Studierenden fest? · Haben sich aus Ihrer Sicht Haltungen/Einstellungen von Studierenden verändert/erweitert? · Wenn ja: inwiefern? Beispiele? · Wenn nein: warum nicht? <p>Wunschfrage: Nehmen wir an, Sie könnten fernab aller Begrenzungen/Vorgaben Beiträge/Angebote zur Stärkung einer professionellen Identität und der Menschenrechtsbildung gestalten – Worauf würden Sie Ihr Augenmerk richten und was würde sich ändern?</p>	<p>Professionelle Identität Notwendige Faktoren Beitrag der LV Beobachtungen an Studierenden Wunschfrage_ Bedarfe Sonstiges</p>
---	--

(3) Theodor-Dilemma

Sozialarbeiter*innen sind in ihrer Handlungspraxis immer wieder mit ethischen Dilemmata konfrontiert und müssen in den Handlungsfeldern viele schwierige Entscheidungen treffen.

Lesen Sie die vorliegende Situation und beantworten Sie anschließend die Fragen dazu:

Eine 86-jährige Frau wohnt in einem Seniorenheim und liegt bereits seit 2 Tagen im Sterben. Ihre PflegerInnen beobachten, dass es der Frau schwerfällt, vom Leben loszulassen und fragen sie daher, was sie brauche und sich wünsche. Die alte Frau flüsterte, sie würde sich so sehr ein letztes persönliches Gespräch mit ihrem einzigen Sohn wünschen, denn sie hätte noch ein paar wichtige Dinge, die sie ihm gerne mitteilen möchte.

Derzeit erschüttert jedoch ein gefährliches hochansteckendes Virus die Weltgesellschaft. An dem Virus zu erkranken würde vor allem für vorerkrankte und hochbetagte Menschen fatale Folgen haben. Daher ist es strengstens verboten und mit einer hohen Freiheitsstrafe belegt, persönliche Kontakte und Besuche im Seniorenheim zuzulassen oder selbst vorzunehmen. Sonderregelungen, insbesondere für Härtefälle sind gänzlich ausgeschlossen.

Theodor, der Sohn der alten Frau, wurde darüber informiert, dass seine 86-jährige Mutter bereits seit 2 Tagen im Sterben liegt. Er sucht das Gespräch mit der Leiterin des Seniorenheims und bittet um die Möglichkeit eines letzten persönlichen Besuches. Da ihm diese Gelegenheit von der Leiterin laut geltender Vorschrift nicht eingeräumt werden kann, sucht er bei der zuständigen Gesundheitsbehörde um eine Ausnahmegenehmigung an. Auch dort weist man ihn in seinem Anliegen zurück und klärt ihn über die notwendigen gegenwärtigen Maßnahmen zum Schutze der Gesundheit von sich, seiner Mutter und den BewohnerInnen sowie MitarbeiterInnen des Seniorenheimes auf. Sonderregelungen sind NICHT – in keinem Fall- zulässig.

Seit vielen Jahren ist er mit einem Mitarbeiter des Seniorenheims eng befreundet. Er wendet sich nun an ihn mit der Bitte, ihm Zutritt zum Seniorenheim zu verschaffen. Auch der Freund möchte keinen Regelverstoß begehen und lehnt schweren Herzens ab, Theodor zu helfen.

Theodor hat alle legalen Möglichkeiten, seine geliebte Mutter doch noch unter den gegebenen Umständen besuchen zu dürfen, ausgeschöpft und ist nun völlig verzweifelt.

Doch er weiß, wo sein Freund den Generalschlüssel des Seniorenheims aufbewahrt. Nun überlegt er, diesen Schlüssel für einen Augenblick zu entwenden, um sich von seiner Mutter doch noch verabschieden und ihr in ihren letzten Stunden beistehen zu können.

- Soll Theodor den Schlüssel seines Freundes und Seniorenheim-Mitarbeiters entwenden, um seiner Mutter einen letzten Besuch abstatten zu können?
- Warum oder warum nicht?
- Würde sich an Ihrer Entscheidung etwas ändern, wenn Theodor seine Mutter gar nicht liebt und ein schlechtes Verhältnis zu ihr zu Lebzeiten hatte?
- Würde sich an Ihrer Entscheidung etwas ändern, wenn Theodor seine Mutter sehr liebt und immer ein inniges Verhältnis zu ihr hatte?
- Es ist gegen das Gesetz, einen Gegenstand zu entwenden und gegen die geltende Vorschrift, in das Seniorenheim zu gehen – Ist diese Handlungsweise deshalb moralisch falsch?
- Warum oder warum nicht?
- Sollten Menschen im Allgemeinen alles versuchen, um dem Gesetz Folge zu leisten?
- Was wäre das Verantwortungsvollste, was Theodor tun könnte?
- Warum?

