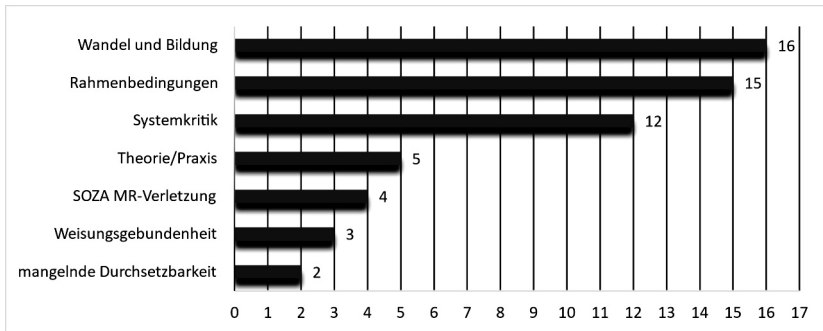


Abbildung 29: Aspekte der kritischen Auseinandersetzung mit dem Professionsverständnis



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 berufsbegleitenden 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 Berufsidetit��t · 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 angehen-der Sozialarbeiter*innen identifizieren und damit als geeignete Interviewpart-ner*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 Lehr-veranstaltungen 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 Inter-viewpartnerin 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, wenngleich 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
Existentielle 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 Analyseseinheiten 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 Analyseseinheiten 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