

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 Bildungsauftrags 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 Herausbildung von inneren Werten und die Vervollkommenung der subjektiven Erlebnistiefe 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. Strategiegruppe 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 Konkurrieren, 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