

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, Erfahrungsbedingungen 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.