

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 poietisches 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 Praxis-Ort 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. Brasser 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.« (Brasser 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. Brasser 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 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