

„Empathie-, Dialog-, und Konfliktfähigkeit, Fürsorglichkeit, Anteilnahme und Achtung“ sind lebensgeschichtlich erworben. Doch lassen sich diese „Talente“ bzw. „Mängel“ durch Reflexion ins Bewusstsein heben und umstrukturieren. Je mehr die Emotionen bewusst sind, um so weniger schicksalhaft treten sie auf (vgl. DEWE 1995, 79ff.). In der Fachliteratur über Berufsethiken wird immer wieder davor „gewarnt“ die ethischen Inhalte nicht auf „griffige Programme“ zu beschränken, indem bspw. „Verhaltenskodexe“ auswendiggelernt werden, die dann „fallbezogen abgehakt“ werden. Adensamer (vgl. PANTUCEK/VYSLOUZIL 1999, 108) erinnert daran, dass ethische Grundsätze so leicht in Appelle ausarten und in Befehle mutieren können und sich somit gut als „neue“ Herrschaftsinstrumente eignen. Darüber hinaus entwerfen sie ein „Schnittmuster des Professionellen“, durch das persönliche Widersprüche übertüncht werden. Berufsethiken sollen hingegen genutzt werden, um die moralische Urteils- und Verantwortungsfähigkeit der Berufstätigen zu stärken. Hier wird Ethik als Reflexionstheorie der Moral betrachtet, die beobachtet, wie in der Arbeit Moral zum Einsatz kommt, wie z.B. Minderjährige geachtet und nicht geachtet bzw. missachtet werden.

Diese Infragestellungen geschehen jedoch nicht so sehr durch passives Aufnehmen von Theorien, sondern vielmehr durch kritisches „Selbstexplorieren und -reflektieren“. Wissensstoff wird im Modell der reflexiven Verwissenschaftlichung noch immer als sinnstiftend erachtet, doch wird er hier von den StudentInnen oder BerufspraktikerInnen nicht mehr als Normierungsinstanz, sondern als Selbstexplorationsoffert erlebt. Die Eigenaktivität und Theoriebildungsfähigkeit des erzieherischen Personals rückt ins Zentrum der Aufmerksamkeit. ErzieherInnen sind also – im weitesten Sinne – ForscherInnen. Sie bilden sich Urteile und sie ziehen Schlüsse – und sie verwalten bei all dem ihre höchst eigene Verantwortung für das, was eintritt oder eben unterbleibt (vgl. Niemeyer in PETERS 1991, 264-292). DEWE et al. (vgl. 1995, 82) sprechen hier vom Konzept der forschungsorientierten Lehre. Ein derart verändertes Selbstverständnis der Lehre ermöglicht es zunächst, dass Erfahrungswissen über Praxis als solches anerkannt wird und zum legitimen Gegenstand des Diskurses der Sozialpädagogik gemacht werden kann. Daraus folgt die Anforderung an sozialpädagogische Ausbildungsinstitutionen, dass sie neben Theorie (=Wissensvermittlung) und Praxis (= Erwerb von Fertigkeiten im Berufsalltag) auch Reflexionsmöglichkeiten anbieten sollen. Nach diesem Ausbildungsverständnis werden persönliche Bildungsprozesse angeregt, die nie (nicht einmal vorläufig) als abgeschlossen betrachtet werden können. Anregend für Berufstätige wären Lernorte, die es ihnen ermöglichen, sich mit Entwicklungen aus der Berufspraxis sowie aus der Fachtheorie auseinanderzusetzen und sich so weiterzubilden.

1.5.2 EINDEFINITIONSVERSUCH SOZIALPÄDAGOGISCHER PROFESSIONALITÄT

Trotz der anhaltenden Debatte seit den 70er Jahre ist die Frage der Professionalisierung der Sozialpädagogik nach wie vor unerledigt. Die Konzepte der Semiprofessionalität und der stellvertretenden Deutung (auch noch alltagsorientierte Professionalität genannt) sind die beiden Ansätze, die gegenwärtig in der Fachliteratur am meisten diskutiert werden.

Um das Semiprofessionalitätskonzept verständlicher zu machen, werde ich kurz die klassische soziologische Definition des Begriffes Professionalität darstellen. Unter Professionen werden traditionellerweise Berufe verstanden (Parson, 1939), die „Arbeit am Menschen“ verrichten und bei denen eine Steigerung von Rationalität bei der Verwirk-