

lichung von Handlungszielen feststellbar ist. Hinzu kommt die deutliche Begrenzung ihrer Kompetenz, die durch das Problem des/der KlientIn definiert ist. Laut diesen klassischen Überlegungen ist das Handeln des Professionellen ohne Berücksichtigung partikularer Aspekte, wie z.B. Antipathie oder Sympathie, durchzuführen. Das professionelle Handeln vollzieht sich demnach ohne Ansehen der Person und gehorcht universalistischen Gesichtspunkten (vgl. KORING 1992, 51).

Diese Überlegungen sind dann weiter differenziert worden und haben zu bestimmten Kennzeichen für professionelle Tätigkeiten geführt (vgl. Goode 1972 zit. nach KORING 1992, 51):

- ⇒ das systematische, abstrakte Fachwissen einschließlich einer besonderen Fachsprache, vermittelt in einer spezialisierten Ausbildung;
- ⇒ die Ausrichtung auf wichtige individuelle und/oder kollektive Probleme;
- ⇒ in aller Regel wird aus diesen Orientierungen auch der Bedarf nach einer hohen professionellen Autonomie beim Handeln abgeleitet. Diese Autonomie schlägt sich wiederum nieder:

- im Recht, den eigenen Nachwuchs zu bilden und zu erziehen;
- im Recht der professionellen Selbstkontrolle (fachspezifische Ethik); sowie
- bei der Strukturierung des professionellen Alltags.

Die Anwendung dieser klassischen Kriterien hat dazu geführt, die Sozialpädagogik u.a. als „Semi-, Halb-, would be- oder minor-Profession“ (Etzioni) aufzufassen, d.h. als eine „unvollständig gebliebene, eine nicht voll entwickelte oder eine bescheidene Profession“ (vgl. KORING 1992, 51). Die VertreterInnen des Semiprofessionalitätskonzeptes gehen davon aus, dass die sozialpädagogische Arbeit sich insgesamt, in Bezug auf grundlegende Wissensbestände, noch nicht ausreichend entwickelt hat, um sich zu den Professionen zu zählen. Ein weiterer entscheidender Faktor ist die fehlende oder doch vergleichsweise gering ausgeprägte professionelle Autonomie.

Dieses Unterfangen, die Merkmale der klassischen Professionen mechanisch auf die Berufsgruppe der SozialpädagogInnen zu übertragen, scheint laut vielen KritikerInnen gescheitert. Es scheint also nicht sinnvoll, die o.g. Kriterien einfach als Messlatte an die Pädagogik anzulegen, weil es dann naheliegt, nur noch Defizite bei der Pädagogik wahrzunehmen. Dewe et al. bezeichnen die (sozial)pädagogische Professionalität als einen Handlungsmodus, der sich im Verhältnis zu den klassischen Professionen nicht als defizitär, sondern als different präsentiert (vgl. DEWE et al. 1992, 14).

BefürworterInnen des Konzeptes der stellvertretenden Deutung (Dewe et al.) gehen davon aus, dass (sozial)pädagogische Arbeit den Status als vollwertige Profession, was ihre wissenschaftliche Binnenstruktur angeht, schon erreicht hat (vgl. KLATETZKI 1993, 41). Die Durchsetzung der Professionalität wird jedoch systematisch durch die Anforderungen unterschiedlicher Instanzen von außen verhindert. Dewe et al. nehmen daher eine analytische Trennung von professioneller und administrativ-organisatorischer Handlungslogik vor. Professionelles Handeln bezieht sich laut ihren Überlegungen sowohl auf wissenschaftliches Wissen wie auf alltagspragmatisches Handeln. Sie berufen sich hierbei auf das Modell der reflexiven Verwissenschaftlichung. So gesehen werden wissenschaftlich begründete Regeln ja nicht befolgt, sondern sie werden gebraucht. Der Berufstätige muss sehen, wofür sie taugen, muss ihre Gültigkeit und vor allem deren Grenzen abschätzen können. Es ist keine bloße Anwendung von Wissen denkbar, sondern lediglich seine fall- und kontextbezogene Verwendung. Professionelles Handeln ver-