

forderungen von Kunden zu entwickeln und diese in einem interaktiven Prozess zu implementieren. Orientiert an den klassischen Professionen suchen und fänden qualifizierte Wissensarbeiter und „organisationsbasierte Professionen“ eine Sicherung ihrer Beschäftigungsperspektiven im *Professionalismus* als einer besonderen Form der Organisation und Kontrolle von Arbeit. Berufliche Identität, Qualitätsstandards, exklusive Zuständigkeitsbereiche, Selbstorganisation und -kontrolle sowie relative Handlungsautonomie sei auch für moderne Wissensarbeiter zunehmend attraktiv (vgl. S. 31 ff.).

Professionssoziologische Merkmale professionellen Handelns wie die Bearbeitung *lebenswichtiger Probleme von Personen*, die *Orientierung an einem gesellschaftlichen Zentralwert*, die „koproduzierende“ *Kooperation mit der Klientel* oder die *Orientierung an einer Handlungsethik* haben in vielen Beiträgen nur eine singuläre Bedeutung oder spielen gar keine Rolle.

Als fast durchgängige Subthemen des Sammelbandes erscheinen Fragen nach der Zukunftsfähigkeit klassischer Professionen (z. B. Ärzte, Anwälte, Pfarrer) angesichts der wachsenden Zugänglichkeit zu Spezialwissen, arbeitsteiliger Differenzierung und verbesserter Kontrollmöglichkeiten durch Organisationen und Nicht-Professionelle sowie die Frage nach der Adaptionfähigkeit von Strukturmerkmalen professionellen Handelns für neue Wissensberufe (z. B. Programmierer, Analysten, Unternehmensberater).

Im abschließenden Beitrag präsentiert M. Meuser Ergebnisse seiner „ethnographischen“ Recherche zur Verwendung des Begriffs „professionell“. Nicht überraschend wird danach professionelles Handeln vielfach auch jenseits der klassischen Handlungsfelder verortet bis hin zur organisierten Kriminalität. Verstanden werde es zumeist als wissenschaftlich fundiertes und an ökonomischer Rationalität orientiertes Handeln. Da das professionssoziologische Verständnis davon deutlich abweiche, sei zu überlegen, die Erforschung professionellen Handelns von der Professionssoziologie abzukoppeln. Ebenso könnte m. E. allerdings auch darüber nachgedacht werden, ob für neue Arten beruflichen Handelns nicht

besser neue Begriffe zu suchen wären, weil „professionell“ zu einem schillernden, inhaltlich beliebig füllbaren Aufwertungs- bzw. Marketingbegriff geworden ist. Für Professions- und Berufsforscher ebenso wie für professions-/berufssoziologisch sowie politisch Interessierte stellt dieser Sammelband eine anregende Lektüre dar.

Roswitha Peters

**Pongratz, Ludwig A.
Untiefen im Mainstream**

Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik
(Büchse der Pandora) Wetzlar 2005,
204 Seiten, 18,00 Euro,
ISBN: 3-88178-163-3

„Mainstream“ meint in Pongratz Buch zunächst die vom Konstruktivismus inspirierte Pädagogik. Deren Untiefen bzw. theoretische Schwächen möchte Pongratz aufdecken. Dabei behandelt er nicht nur die hier hinlänglich bekannten Schriften von Arnold und Siebert, sondern auch Arbeiten anderer Erziehungswissenschaftler, wie Lenzen oder Kösel. Letztlich zielt die Kritik aber weit über die pädagogische Provinz hinaus auf Luhmanns Systemtheorie. Hintergrundfolie für Pongratz Bewertung ist die kritische Theorie und Pädagogik, zurzeit sicher nicht Mainstream, und so ist es wohl auch ein Ziel von Pongratz Auseinandersetzung, diese in Erinnerung zu rufen.

Die konstruktivistische Spielart der Systemtheorie entsteht nach Pongratz Ansicht als Reaktion auf neue ökonomische und gesellschaftliche Entwicklungsschübe und in Anlehnung an evolutionstheoretisches naturwissenschaftliches Denken, insbesondere an neurobiologische Vorstellungen. Dabei gehe die Systemtheorie nicht nur davon aus, dass der Wahrheitsanspruch der Aufklärung uneinlösbar ist, sondern dass die historische Durchsetzung des Modells einer funktional differenzierten Gesellschaft weiteren substanziellen Kategorien der Moderne, wie etwa: kritische Rationalität, Subjektivität, Bildung, Mündigkeit, bereits den Boden entzogen hat. Funktionalität tritt an die Stelle von Kritik bzw. scheint diese überflüssig zu machen.

Während es in der früheren oder kritischen Soziologie noch um die Verhältnisbestimmung von Individuum und Gesellschaft ging, ersetzt Luhmanns Soziologie diese Auseinandersetzung durch die Differenz zwischen System und Umwelt. Was vorher Qualität von Individuen war, wird nun dem Sozialsystem zugeschrieben: Identität, Selbstbeobachtung, Kommunikation. Dadurch kann das System seine Funktion erfüllen, produktiv mit Differenzen umzugehen. Für Pongratz sind solche Begründungen von Systemtheorie zirkulär oder tautologisch, führen zu weiteren „blinden Flecken“. Der für ihn selbst wohl wichtigste: die funktionale Trennung von Theorie und Praxis bei Luhmann. Dadurch verbleibt Kritik nur eine Funktion der weiteren Ausdifferenzierung innerhalb des Systems, also letztlich der Beruhigung von Widersprüchen, statt deren Bewusstmachung und praktischen Überschreitung zu dienen.

Im Gegensatz zu seiner eingehenden Auseinandersetzung mit Luhmann behandelt Pongratz den *pädagogischen* Konstruktivismus unter der Überschrift „Radikaler Konstruktivismus light“. Denn die pädagogische Lesart des Konstruktivismus stiftet – so Pongratz nach seiner Lektüre von K. Müller, Lenzen, Siebert und anderen – mehr Verwirrung, als dass sie zur theoretischen Klärung beiträgt. Dies liege im Wesentlichen daran, dass Pädagogen wenig am theoretischen Potenzial des Konstruktivismus interessiert seien, sondern ihn nutzen, um eine alte Konfliktlinie der Pädagogik zu erneuern und zu stabilisieren. Mit dem Konstruktivismus geht es gegen den alten Feind, die Instruktionsdidaktik, und zugleich um das „Zauberstück“, Konstruktivismus als Quelle einer neuen Ermöglichungsdidaktik umzudeuten.

Die reformpädagogische Interpretation des Konstruktivismus müsse sich dabei unterschiedlicher Versatzstücke aus einem Theorien-Supermarkt bedienen, was im Einzelnen zu wissenschaftlichen Inkonsistenzen führe: etwa zur umstandlosen Übertragung systemtheoretischer Begriffe auf Individuen, zum Umdeuten systemischer Geschlossenheit in subjektive Autonomie, zur Ermöglichung einer „neuen“ Didaktik angesichts der theoretischen Unmöglichkeit lehrender Eingriffe. Statt das autonome Lernsystem nun einfach in

Ruhe zu lassen wird das Lehr-Lern-Dilemma gelöst mit Hilfe eines „Trojanischen Pferdes“: Pädagogische Intervention wird einfach zum Teil des intervenierten Systems gemacht, wodurch den Lernenden mit immer größerer Raffinesse zu Leibe gerückt werden kann. Sie sollen sich als Subjekte von Prozessen erleben, denen sie zugleich – so Pongratz – vollständig ausgeliefert sind. Darüber hinaus wird davon abgesehen, dass die Prämisse des selbstgesteuerten Lernens sich hochgradig sozial selektiv auswirkt.

Von diesem harten Verdikt werden allerdings Arnold und Siebert anscheinend etwas ausgenommen, denn diese sähen das normative Defizit des Konstruktivismus und wollten es durch Ethik ergänzen (vgl. dazu ganz ähnlich: Berzbach „Die Ethikfalle“, 2005, „Das Buch in der Diskussion“, Report 4/2005, S. 71 ff.). Pongratz hält allerdings eine solche Addition für nicht möglich und fragt sich, warum die Autoren angesichts der kritisch-moralischen Absicht überhaupt noch am radikalen Konstruktivismus festhielten.

Damit ist Pongratz wieder beim grundsätzlichen Streit zwischen Systemtheorie und kritischer Theorie angelangt. Dieser soll in diesem schmalen Band wohl eher Hintergrund bilden als zu Ende geführt werden. Pongratz geht es hier um die konkrete Kritik, etwa um logische Fehler in Luhmanns Überlegungen. Mir scheint es allerdings, dass Luhmann vermeintliche Fehler, wie Zirkelschluss, blinder Fleck, Paradoxie, bewusst als genuine Denkfiguren einsetzt. Die Schwierigkeit einer grundsätzlicheren Auseinandersetzung ist wohl darin begründet, dass beide Denkansätze einen umfassenden Geltungsanspruch erheben. In Luhmanns Systemtheorie wird dem Konflikt gleichsam integrative Kraft für die Systembildung zugeschrieben und kritische Wissenschaft hat in der systemtheoretischen Figur des Beobachters eine Art Repräsentanten, wenn auch mit einem notwendig blinden Fleck für das, was selbst er nicht sehen kann. Die kritische Theorie der Sozialwissenschaft beansprucht umgekehrt eine per se größere Reichweite, weil sie sich nicht auf wissenschaftliche Beschreibung und Analyse beschränkt, sondern die tieferen Widersprüche der Gesellschaft zum Vorschein zu bringen sucht, was einschließt, dass sie ggf. die Wur-

zeln der Systemtheorie ausreißt und der sengenden Sonne der Kritik aussetzt. Aber von welchem Standort aus könnte dies heute geschehen und mit welcher Legitimation?

Auch Pongratz, der dies mit wichtigen historischen und philosophischen Argumenten versucht, läuft am Schluss kurz Gefahr, den kritischen Ansatz zu überfordern, wenn er Luhmanns Versuch, Gesellschafts- und Evolutionstheorie einander anzunähern, in die Nähe eines neuen Machttypus (Foucaults Bio-Macht) bringen will. Relevanter erscheint mir die Schlussüberlegung, die er „Luhmanns Irritation“ nennt. Luhmann habe sich in späten Schriften gefragt, ob die Systemtheorie die Gesellschaft noch angemessen beschreibe, die ihm zunehmend gekennzeichnet zu sein scheint durch dysfunktionale Exklusionsprozesse. Pongratz sieht darin Widersprüchlichkeiten, die auch vom Systemtheoretiker nicht mehr ignoriert werden könnten, aber mit Mitteln kritischer Theorie (und Pädagogik) reflexiv zu bearbeiten wären. Würde sich Luhmann durch Pongratz angemessen interpretiert fühlen? Jedenfalls kann man dessen Interpretation auch als deutliche Reverenz an den „Gegner“ verstehen: Nur Luhmann selbst kann eben Luhmann schlagen.

Pongratz Kritik wirkt in dieser verknüpften Zusammenfassung sicher überpointiert. Sein Verdienst ist es zweifellos, einen Mainstream der augenblicklichen Theoriebildung, nämlich Systemtheorie/Konstruktivismus, theoretisch fundiert zu hinterfragen und an diesem Beispiel die grundsätzliche Kontroverse um Analyse und Kritik, um Wissenschaft und Engagement wieder zu beleben. Das kann man als Einladung verstehen, der die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung Folge leisten sollte.

Erhard Schlutz

Rößer, Barbara
Kritik als Qualitätskriterium pädagogischen Handelns?

Eine Auseinandersetzung mit betrieblicher Organisationsentwicklung
(VS Verlag für Sozialwissenschaften)
Wiesbaden 2005, 274 Seiten, 29,90 Euro,
ISBN: 3-531-14499-5

Ausgangspunkt der Überlegungen der Arbeit von Barbara Rößer mit dem Titel bildet die Beobachtung, dass Subjektorientierung als Denk- und Handlungsweise unterschiedliche gesellschaftliche Bereiche durchdringt und als Sammelbegriff vielfältiger Phänomene fungiert. Dem setzt die Autorin entgegen, dass sowohl eine oberflächliche Bejahung als auch Ablehnung von Subjektorientierung eine Differenzierung unterschiedlicher Formen negiere und dass die der Formel unterlegten Nebeneffekte analytisch nicht mehr zu fassen seien. Vor diesem Hintergrund setzt sich die Autorin das Ziel, mit ihrer Arbeit Strategien der Kritik zu entwickeln, durch die die „Qualität von Subjektorientierung in einen komplexen Kontext“ (S. 24) eingebettet, die „Widersprüche und Paradoxien, mit denen das Subjekt konfrontiert ist“ (S. 28) erfasst und „Subjektorientierung in der Auseinandersetzung mit ökonomischer und pädagogischer Rationalität“ (S. 28) unterschieden werden können.

Nachdem die Autorin in Kapitel 2 am Beispiel von Fordismus und Postfordismus zeigt, dass neue Formen der Subjektorientierung in einem komplexen Wirkungsfeld divergierender Einflüsse zu sehen sind, grenzt sich die Autorin in Kapitel 3 von einem normativen Begriff der Subjektorientierung ab. Sie unterlegt ihrer Arbeit eine kritische Theorie des Subjekts (S. 93 ff.), in dem Sinne, dass Subjektstitution ein „*permanenter Subjektivierungsprozess*, der sich einerseits als Modus der *Unterwerfung* sowie gleichzeitig als Modus der *Hervorbringung* realisiert“ (S. 111, Herv. i. O.). Um eine entdichotomisierte Kritik zu fundieren und die der Subjektorientierung immanenten Ambivalenzen zu systematisieren, schließt Rößer an Foucaults Machtbegriff an. Macht, die sowohl unterdrückend als auch produktiv wirken kann, hat keinen Ort an sich. Macht ist vielmehr fließend und allgegenwärtig. Dabei beruht Macht auf Akzeptanz