

Thoma, Michael

Foucaultsche Genealogie als historiographisches Verfahren kritischer Berufsbildungsforschung. Grundlagen, Perspektiven und Einsichten

Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 2, S. 286-302



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Thoma, Michael: Foucaultsche Genealogie als historiographisches Verfahren kritischer Berufsbildungsforschung. Grundlagen, Perspektiven und Einsichten - In: Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 2, S. 286-302 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-146585

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 2

März/April 2014

■ *Thementeil*

**Die Rolle der Lehrkraft für die
Unterrichtsqualität und den Lernerfolg
von Schülerinnen und Schülern**

■ *Allgemeiner Teil*

Bildung und Sachlichkeit

Foucaultsche Genealogie als historiographisches
Verfahren kritischer Berufsbildungsforschung –
Grundlagen, Perspektiven und Einsichten

Zwischen Empowerment und Kontrolle –
Die praktische Umsetzung des New Public
Management und Professioneller Lern-
gemeinschaften in Kanada. Eine Fallstudie

Inhaltsverzeichnis

*Thementeil: Die Rolle der Lehrkraft für die Unterrichtsqualität
und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern*

Dirk Richter/Petra Stanat/Hans Anand Pant

Die Rolle der Lehrkraft für die Unterrichtsqualität und den Lernerfolg
von Schülerinnen und Schülern. Einführung in den Thementeil 181

*Thamar Voss/Mareike Kunter/Johanna Seiz/Verena Hoehne/
Jürgen Baumert*

Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens
von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität 184

Uta Klusmann/Dirk Richter

Beanspruchungserleben von Lehrkräften und Schülerleistung:
Eine Analyse des IQB-Ländervergleichs in der Primarstufe 202

*Dirk Richter/Katrin Böhme/Michael Becker/Hans Anand Pant/
Petra Stanat*

Überzeugungen von Lehrkräften zu den Funktionen
von Vergleichsarbeiten: Zusammenhänge zu Veränderungen
im Unterricht und den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern 225

*Inger Marie Dalehefte/Heike Wendt/Olaf Köller/Helene Wagner/
Marcus Pietsch/Brigitte Döring/Claudia Fischer/Wilfried Bos*

Bilanz von neun Jahren SINUS an Grundschulen in Deutschland:
Evaluation der mathematikbezogenen Daten im Rahmen von TIMSS 2011 245

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Die Rolle der Lehrkraft
für die Unterrichtsqualität und den Lernerfolg
von Schülerinnen und Schülern“ 264

Allgemeiner Teil

Jutta Breithausen

Bildung und Sachlichkeit 271

Michael Thoma

Foucaultsche Genealogie als historiographisches Verfahren
kritischer Berufsbildungsforschung – Grundlagen, Perspektiven
und Einsichten 286

Daniela J. Jäger

Zwischen Empowerment und Kontrolle – Die praktische Umsetzung
des New Public Management und Professioneller Lerngemeinschaften
in Kanada. Eine Fallstudie 303

Besprechungen

Marcelo Caruso

Heinrich Bosse: Bildungsrevolution 1770–1830 325

Marcus Syring

Colin Cramer: Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung.
Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen
und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender 327

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 330

Impressum U3

Table of Contents

Topic: The Role of the Teacher in Determining the Quality of Teaching and the Learning Achievement of Students

Dirk Richter/Petra Stanat/Hans Anand Pant

The Role of the Teacher in Determining the Quality of Teaching and the Learning Achievement of Students. An introduction 181

Thamar Voss/Mareike Kunter/Johanna Seiz/Verena Hoehne/Jürgen Baumert

The Significance of the Pedagogical-Psychological Knowledge of Future Teachers for the Quality of Teaching 184

Uta Klusmann/Dirk Richter

Teachers' Experience of Stress and Student Performance – An analysis of the comparison between the German Laender on the level of primary education carried out by the IQB (Institute for Educational Quality Improvement) 202

Dirk Richter/Katrin Böhme/Michael Becker/Hans Anand Pant/Petra Stanat

Convictions of Teachers Concerning the Function of Comparative Tests: Correlations with changes in teaching and students' competencies 225

Inger Marie Dalehefte/Heike Wendt/Olaf Köller/Helene Wagner/Marcus Pietsch/Brigitte Döring/Claudia Fischer/Wilfried Bos

Taking Stock after Nine Years of SINUS at Elementary Schools in Germany: An evaluation of mathematics-related data within the framework of TIMSS 2011 245

Deutscher Bildungsserver

Tips of links relating to the topic of “The Role of the Teacher in Determining the Quality of Teaching and the Learning Achievement of Students” 264

Contributions

Jutta Breithausen

Education and Objectiveness 271

Michael Thoma

Foucault's Genealogy as a Historiographical Procedure
of Critical Research on Vocational Education –
Basics, perspectives, and insights 286

Daniela J. Jäger

Between Empowerment and Control – The practical implementation
of New Public Management and Professional Learning Communities
in Canada. A case study 303

Book Reviews 325

New Books 330

Impressum U3

Michael Thoma

Foucaultsche Genealogie als historiographisches Verfahren kritischer Berufsbildungsforschung

Grundlagen, Perspektiven und Einsichten

Zusammenfassung: Im Beitrag wird die Genealogie im Anschluss an den französischen Philosophen und Historiker Michel Foucault als eine spezifische Art kritisch-historischer Berufsbildungsforschung dargestellt. Nach einer Entfaltung allgemeiner Prinzipien eines genealogischen Herangehens und einer Bezugnahme der daraus für die eigene Untersuchung folgenden forschungsmethodischen Implikationen, werden anhand des Konzepts der ‚beruflichen Handlungskompetenz‘, das gegenwärtig als Leitziel beruflicher Bildung gilt, ein genealogisches Forschungsdesign skizziert und zentrale Befunde dargestellt. Der Beitrag schließt mit Einsichten einer genealogischen Kritik.

Schlagnworte: Genealogie, berufliche Handlungskompetenz, Historiographie, kritische Berufsbildungsforschung, Diskurs

1. Handlungskompetenz als *fragwürdiges* Leitziel beruflicher Bildung

„Handlungskompetenz wird verstanden als Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz. (...) Methodenkompetenz, kommunikative Kompetenz und Lernkompetenz sind immanenter Bestandteil von Fachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz.“
(KMK, 2011)

Das Konstrukt der beruflichen Handlungskompetenz hat sich gegenwärtig als Leitziel beruflicher Bildung etabliert und damit auch den Rang einer „bildungstheoretischen Kategorie“ (Lisop, 2009, S. 11) erlangt. Es gilt als zentraler Ankerpunkt sowohl in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung innerhalb der akademischen Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) als auch in der unterrichtspraktischen Umsetzung an berufsbildenden Schulen im deutschsprachigen Raum. Als didaktische Zielgröße hat sich Handlungskompetenz in Ordnungsmittel beruflicher Bildung eingeschrieben¹ und gibt damit nicht nur die Richtung vor, anhand welcher didaktischer Arrangements die Reali-

1 Vgl. hierzu die Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der KMK (2011).

sierung dieser Maßgabe erreichbar erscheint, sondern organisiert damit auch unterrichtliche Tätigkeit im weitesten Sinne. Darüber hinaus rückt es spezifische, als erstrebenswert erscheinende Fragmente menschlicher Handlungsfähigkeit in den Vordergrund berufs- und wirtschaftspädagogischer Betrachtungen. Das Zielkonstrukt verweist auf ein aktives, flexibles Individuum, das selbstverantwortlich, -organisiert und -gesteuert jeweils situationsadäquat im beruflichen Kontext handeln kann und bereit ist, diese Fähigkeiten in einem lebenslangen Prozess der Selbstausarbeitung permanent voranzutreiben und zu optimieren (vgl. Thoma, 2011, S. 15). Diese derzeit mit einer gewissen Geltungsmacht ausgestatteten Kriterien, die gegenwärtig beinahe einen Status „fragloser Plausibilität“ (Bröckling, 2006, S. 8) und insofern eine Form von Selbstverständlichkeit für sich beanspruchen können, sind nun nicht einfach ‚nur da‘, sondern sie entfalten als eine Art „anthropologische Matrix“ (Ricken, 2006, S. 26) spezifische Wirkungen: Sie legen fest, unter welchen Aspekten Individuen (also z.B. Auszubildende) für andere und letztlich auch für sich selbst beschreibbar, bewertbar und in gewissem Sinne auch erkennbar werden und geben Subjektivierungsprozessen eine *bestimmte* Ausrichtung.

Das Adjektiv *fragwürdig* – in der Überschrift in einer bewusst vermeintlich provokativen Absicht beigelegt – beschreibt sowohl den Ausgangspunkt als auch das übergeordnete Ziel der Analyse: Fragwürdigkeit attestiert einerseits eine gewisse Relevanz, also die Frage danach, warum es lohnenswert erscheint, Fragen an etwas zu stellen, und bringt andererseits eine Form der Verwunderung zum Ausdruck, die sich in Fragen der Art ‚warum eigentlich so und nicht anders?‘ artikuliert.

Der vorliegende Beitrag versucht über einen genealogisch-*dekonstruktiven* Zugang im Anschluss an Michel Foucault unterschiedliche Herkünfte des gegenwärtig etablierten Wissens um Handlungskompetenz in dessen historischer Herausbildung nachzuzeichnen, um eine Reflexionsfläche für Verwunderungsfragen aufzuspannen und eine Form der ‚De-Naturalisierung‘ dieser Selbstverständlichkeit zu ermöglichen. Die ‚öffnende Geste‘ eines genealogischen Herangehens hat dabei den Anspruch einer fragmentarischen *Konturierung* eines diskursiven Kräfteverhältnisses und Machtgeflechts vor Augen – ohne (historische) Diskursanalyse im eigentlichen Sinne zu sein. Forschungsleitend ist die Ausgangsthese, dass es sich beim Untersuchungsgegenstand nicht um eine naturgegebene Entdeckung mit einer bruchlosen, linear-kontinuierlich verlaufenden Ursprungsgeschichte handelt, sondern um eine im historischen Verlauf, im Kontext eines machtvollen Kräfteverhältnisses, entstandene Konstruktion, deren gegenwärtig etablierte Fassung sich unterschiedlicher Herkünfte verdankt.

Der Beitrag nimmt folgenden Verlauf: Zunächst werden grundlegende Prinzipien einer Genealogie im Anschluss an Foucault skizziert und Bezug darauf genommen, welche forschungsmethodischen Konsequenzen diese Annahmen für die eigene Untersuchung haben. Die Darstellung der historischen Analyse beginnt in Abschnitt 3. Auf Basis von Schlüsseltexten werden unterschiedliche Herkünfte des gegenwärtigen Leitziels beruflicher Bildung skizziert. Die Beschreibung setzt Anfang der 1960er Jahre ein und verläuft bis in die Gegenwart. Der Beitrag schließt mit einer genealogischen Kritik.

2. Genealogie als spezifische Form einer Historiographie

Genealogie wird gemeinhin als eine Art Ahnenforschung begriffen. Auch bei Foucault taucht diese Form der Historisierung als Analysewerkzeug auf, erfährt dort jedoch eine spezifische Ausrichtung. Er entwickelt das Verfahren zunächst in kritischer Auseinandersetzung mit Nietzsches Schriften – v. a. der ‚Genealogie der Moral‘ sowie ‚Menschliches, Allzumenschliches‘. Während Nietzsches Genealogien dabei auf die Analyse der Anfänge ‚der Moral‘ oder menschlicher Erkenntnis (Foucault, 2002, S. 170) zielen, richtet sich Foucaults genealogischer Blick bspw. auf die historische ‚Entstehung des Wahnsinns‘ (1973) oder auf die ‚Geburt des Gefängnisses‘ (1976) und damit auf eine Skizzierung der Herkünfte gegenwärtig etablierter Strafpraktiken. Wenngleich Foucaults Analysen sowohl im Hinblick auf methodische Aspekte als auch die Untersuchungsgegenstände selbst eine gewisse Mannigfaltigkeit aufweisen, so kann das genealogische Herangehen grundlegend als eine Art der Analysehaltung charakterisiert werden, die „Gewissheiten und Evidenzen in Frage stellt und deren Herkunft zugleich erforscht“ (Bühmann & Schneider, 2008, S. 36). In Bezug auf den hier analysierten Untersuchungsgegenstand (eine bestimmte Wissensform) ist die genealogische Frage darauf gerichtet, welches die vielfältigen, verstreuten Herkünfte (*versus: ein Ursprung*) dieses Wissens sind, um damit gleichsam unter die Oberfläche eines gegenwärtig etablierten Konzepts zu sehen.

Ein Blick in erziehungswissenschaftliche Beiträge, die explizit ein genealogisches Verfahren als Analysewerkzeug wählen, zeigt, dass diese im Kern von einer ähnlich gelagerten Zielsetzung geleitet werden, die auch für diesen Beitrag als forschungsleitend angesehen werden kann. Die Arbeiten zielen auf eine Form des ‚Erinnerns‘ der Eigenschaft einer ‚Quasi-Natürlichkeit‘ erziehungswissenschaftlich bedeutsamer Kategorien und damit auf die „Infragestellung der Vorstellung einer in sich ruhenden selbstverständlichen Rationalität“ (Schäfer, 2012, S. 10) der untersuchten Konzepte ab; es geht damit gerade nicht um den Versuch, „eine im Ursprung verborgene Bedeutung langsam ans Licht zu holen“ (Foucault, 2002, S. 178).²

2 Exemplarisch sei auf zwei Untersuchungen verwiesen, die explizit ein genealogisches Herangehen verwenden. Ricken (2006) unternimmt eine ‚Genealogie der Bildung‘ aus anthropologischer Perspektive. Er thematisiert die Transformationen jeweils historisch-situierter dominanter Bildungsdiskurse im zeitlichen Verlauf und interpretiert diese als machtvolle Modi von Subjektivierungsmechanismen, die zu gegebenen Zeitpunkten unterschiedliche Formen der ‚Menschdeutung‘ hervorbringen. Die Genealogie ermöglicht hierbei eine Problematisierung darüber, „was jeweilig gewonnen, aber auch verloren geht oder gar geopfert wird, wenn Subjektivierung so – oder anders – gedacht und praktiziert wird“ (Ricken, 2006, S. 338).

Schäfer (2012) legt eine Genealogie der ‚Praktischen Pädagogik‘ vor. Er untersucht verschiedene heterogene Herkünfte des ‚Pädagogik-Dispositivs‘ und damit unterschiedliche Elemente, die die Formierung und Etablierung „einer hegemonialen Figur Praktischer Pädagogik als Reaktionsform auf die Grundlegungsproblematik der Moderne“ (Schäfer, 2012, S. 20) hervorgebracht haben. Er zeigt in diesem Kontext, dass „lieb gewordene Selbstverständlichkeit(en)“ in Form „unhintergebarerer Grundgedanken“ und „fundamentaler Begründungsmuster“ – die Nation, die Gemeinschaft, die Figur des ‚ganzen Menschen‘,

Eine Beschreibung genealogischer Arbeit in einem foucaultschen Sinne benötigt zumindest eine Skizzierung derjenigen, unhintergebar miteinander verwobenen Konzepte, die das (Gesamt-)Werk Foucaults durchziehen und eine genealogische Analyse ein Stück weit tragen: *Diskurs*, *Macht*, *Subjekt*. Sie werden an dieser Stelle nur insoweit skizziert, als es für das Verständnis der nachfolgenden Ausführungen m. E. unbedingt notwendig ist.³ *Diskurs* wird als realitätskonstituierende Größe gedeutet, die performative Wirkungen erzeugt. Diskurse bilden Realität nicht ab, sondern ‚erzeugen‘ sie, insofern sie als eine Art „Tiefenstruktur menschlicher Rede- und damit auch Denk-/Wahrnehmungsweisen“ (Bühmann & Schneider, 2008, S. 24) Wissensordnungen produktiv hervorbringen und damit bestimmten Äußerungen zu historisch gegebenen Zeitpunkten einen Status von Plausibilität und Wirkmächtigkeit verleihen. Es handelt sich um *machthaltige* Prozesse, wobei Macht als ein produktives Kräfteverhältnis verstanden wird. Diskurse können nicht von einzelnen Subjekten in intentionaler Weise hervorgebracht, umgewälzt oder erneuert werden (vgl. Foucault, 2001, S. 867). Vielmehr ist das *Subjekt* als „unterworfenen Souverän“ (Bublitz, 2008, S. 294) Diskursen zunächst immer nachgelagert (vgl. bspw. Rieger-Ladich, 2002, S. 360). Wenn im Folgenden also vom Konstruktionscharakter des untersuchten Leitziels die Rede ist, dann ist dies im Sinne einer *Konstruktion ohne Konstrukteur* – analog zu Foucaults „Strategie ohne Strategen“ (1978, S. 138) – zu verstehen. An die Stelle des menschlichen Konstrukteurs als zentrales Erklärungs- und Begründungsmuster treten diskursive Kräfteverhältnisse.

Foucault formuliert für ein genealogisches Herangehen lediglich grundlegende Prinzipien, die nachfolgend im Hinblick auf meine eigene Untersuchung skizziert werden.

(i) *Genealogische Analyse versteht sich nicht als Ursprungssuche, sondern als Suche nach Herkünften* (Foucault, 2002, S. 167–171). Der Ursprungsbegriff verweist auf das konstitutive Wesen einer Sache, „ihre reinste Möglichkeit (...), das ‚Eigentliche‘“. Die Suche nach Herkünften bringt demgegenüber hervor, „(d)ass es hinter den Dingen ‚etwas ganz anderes gibt‘: nicht deren geheimes, zeitloses Wesen, sondern das Geheimnis, dass sie gar kein Wesen haben oder dass ihr Wesen Stück für Stück aus Figuren konstruiert wurde, die ihnen fremd waren“ (Foucault, 2002, S. 168–169). Für die hier vorgelegte historische Analyse bedeutet das, dass nicht nach ‚dem Eigentlichen‘, das sich etwa in einer Art ‚Urtext‘ zum Handlungskompetenzkonstrukt artikuliert, gesucht wird,

das Volk, ‚eine wahre Normalität des Kindes‘ – als zentrale ‚Referenzpunkte‘ immer schon behaupten, ein ‚eigentlich Wahres‘ in sich zu tragen, und genau hierüber den Pädagogen verpflichten, in ihrem Namen zu sprechen und „ihre Wahrheit (...) mit Hilfe der Erziehung durchzusetzen“ (Schäfer, 2012, S. 21). Dem hegemonialen Charakter einer ‚Praktischen Pädagogik‘ wird dadurch – aus sich selbst heraus – Stabilität verliehen.

3 Für eine erste tiefere Auseinandersetzung vgl. bspw. Keller (2008), Sarasin (2005) oder entsprechende Lexika (Ruoff, 2007) bzw. Handbücher (Kammler, Parr & Schneider, 2008). Als erziehungswissenschaftliche Beiträge, die einen Foucault-Bezug aufweisen, seien beispielhaft Arbeiten von Meyer-Drawe (1990), Pongratz (1990), Rieger-Ladich (2002) angeführt. Für einen systematischen Überblick zur Foucault-Rezeption in der erziehungswissenschaftlichen Forschung vgl. z. B. Balzer (2008).

sondern das Augenmerk v. a. darauf gerichtet ist, in welchem historisch-situierten argumentativen Kontext, in welcher Problemkonstellation, bestimmte Äußerungen, Begriffe und Lösungsvorschläge erscheinen und sich (innerhalb eines Diskursstrangs – interpretiert als eine Art thematisch-argumentatives Muster, das sich in unterschiedlichen Diskursfragmenten zeigt) plausibel machen. Der Blick auf verstreute Herkünfte, auf unzählige Anfänge, bleibt zunächst immer dort haften, wo die Geschichte sich nicht bruchlos fortschreibt, d. h. wo Verschiebungen im (diskursiven) Kräfteverhältnis sichtbar werden.

(ii) *Vermeidung einer ‚Entwicklungslogik‘ des Wissens: Geschichte als kontingentes Aufeinanderfolgen von Ereignissen.* In Anlehnung an Nietzsche schreibt Foucault (2002, S. 180): „Die wirkliche Historie verkehrt das übliche Verhältnis zwischen dem Eintritt des Ereignisses und der kontinuierlichen Notwendigkeit. Eine ganze Tradition (theologischer oder rationalistischer) Geschichtsschreibung versucht das einzelne Ereignis in einem idealen Kontinuum aufzulösen – entweder in einer teleologischen Entwicklung oder in einer natürlichen Kausalkette. Die ‚wirkliche‘ Historie dagegen lässt das Ereignis wieder in seiner Einzigartigkeit hervortreten.“ Die Genealogie verwehrt sich dagegen, eine Entwicklungslogik des Wissens zu unterstellen, und vermeidet es dabei, eine Perspektive einzunehmen, die immer schon von der Idee eines ‚allgemeinen Weges zur Wahrheit‘ geleitet wird. Wahrheit in foucaultscher Perspektive ist dabei nichts Absolutes in den ‚Dingen‘ zu Entdeckendes, sondern immer vorläufiges, sozial-historisch situiertes Resultat *diskursiver Produktion*. Foucault verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass ein *Ereignis* als veränderte Konfiguration eines Kräfteverhältnisses gedeutet werden kann und sich etwa in der „Übernahme eines Wortschatzes, der nun gegen seine bisherigen Benutzer gewendet wird“ (Foucault, 2002, S. 180), zeigen kann. Genealogischer Analyse im hier vorgestellten Sinne geht es dementsprechend mitunter darum, ‚*diskursive Kampf-Spiele*‘ zu konturieren und unter einer diachron-diskurstheoretischen Perspektive das ‚Werden eines Wissens‘ zu skizzieren. Der eben eingeführte Ausdruck der ‚*diskursiven Kampf-Spiele*‘ wird im Analyseprozess als Forschungs-Hilfskonstrukt verwendet. Hierunter können unterschiedliche Arten diskursiver Strategien und Kämpfe subsumiert werden: Übernahme eines Wortschatzes, diskursive Verschiebung des semantischen Gehalts eines Begriffs, diskursive Verknappungsmechanismen, begriffliche Koppelungsprozesse.

Für den konkreten Forschungsprozess bedeutet das, dass zunächst bestimmt und eingegrenzt werden muss, wo (zeitlich) und womit (textliches Material) die Analyse der Herkunftssuche einsetzen soll. Foucault folgend wäre ein solches relevantes Kriterium etwa die „Umkehrung eines Kräfteverhältnisses; der Verlust der Macht“ (Foucault, 2002, S. 180). Als ein Effekt einer Umwälzung oder veränderten Konfiguration eines diskursiven Feldes kann das interpretiert werden, was (zeitlich verzögert) in einschlägigen (wissenschaftlichen) Diskussionen etwa mit dem Etikett ‚Zäsurwirkung‘ versehen wird, und dem damit eine besondere Bedeutung (z. B. über Zitierhäufigkeiten und -linien) zuteil wird. Diese besondere Art der Etikettierung war das zentrale Auswahlkriterium für die Zusammenstellung und Begründung des textlichen Materials der Un-

tersuchung. Berücksichtigung fanden erziehungswissenschaftliche, berufs- und wirtschaftspädagogische sowie bildungspolitische Publikationen (jeweils interpretiert als Diskursfragmente), denen (in der facheinschlägigen Diskussion) die Rolle von ‚Schlüsseltexten‘ attestiert wird. Die ausgewählten Texte haben dabei exemplarischen Charakter. Für die vorliegende Untersuchung relevant sind in diesem Kontext historische Wandlungen unterschiedlicher Zielvorstellungen beruflicher Bildung: *berufliche Tüchtigkeit* (im Sinne Kerschensteiners oder der Spranger’schen kulturpädagogischen Berufsbildungstheorie), *Qualifikationen* als arbeitsmarktrelevante Anforderungsprofile, *Schlüsselqualifikationen* und gegenwärtig das (*Handlungs-*)*Kompetenzkonstrukt*. Diese Wandlungen – interpretiert als Manifestation möglicher Effekte einer Kräfteverschiebung im diskursiven Feld – dienten als Grobraster zur Auswahl des textlichen Materials.

(iii) *Das Ereignis in seiner Einzigartigkeit hervortreten zu lassen*, bedeutet für den Genealogen, es in seinem „manifesten In-Erscheinung-Treten“ (Foucault, 2001, S. 870) aufzuspüren. Das bedeutet forschungspraktisch, singuläre Äußerungen an ihren „lokalen Schauplätzen und Einsatzbereichen“ (Vogl, 2008, S. 256) aufzusuchen sowie argumentative Verweisungszusammenhänge im jeweiligen historischen Kontext zu verfolgen. Dabei geht es nicht darum, zu erforschen, was die textlichen Materialien verbergen oder „stillschweigend sagen wollen“ (Foucault, 2001, S. 870). Vielmehr geht es darum, zu zeigen, *welche singulären Äußerungen in einem bestimmten Kontext auftauchen und wie/warum sie sich jeweils* plausibel gemacht haben. Es geht insofern ein Stück weit um die Skizzierung der Möglichkeitsbedingungen bestimmter Äußerungen. Die beschriebene Abstraktion von einem allmächtigen, sinngenerierenden ‚Stifter-Subjekt‘ hat forschungsmethodische Konsequenzen: Die einzelnen analysierten Texte werden als *Diskursfragmente* gefasst, das skizzierte Verhältnis von Subjekt – Diskurs gilt es mitzudenken.

3. Genealogische Perspektive auf eine berufs- und wirtschaftspädagogische Zielgröße: berufliche Handlungskompetenz

3.1 Einsatzpunkt der Analyse

Im Folgenden sei der Ausgangspunkt grob skizziert, der den Einsatz der genealogischen Untersuchung markiert. Die didaktische Diskussion in der Berufsbildung nach 1945 war bis in die 1960er Jahre geprägt durch die Thesen, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts von Kerschensteiner (1854–1932) und Spranger (1882–1963) zur Berufserziehung formuliert wurden. Kerschensteiner fasste diese als „Pforte zur Menschenbildung“ (1904, S. 94–95); er betont den besonderen Stellenwert im Kontext von Bildungsprozessen, da sie als Teil einer staatsbürgerlichen Erziehung erst die Grundlegung dessen ermögliche, was man als „höhere sittliche Bildung“ fassen kann: Durch eine „Erziehung zur beruflichen Tüchtigkeit“ entfalten sich erst jene „bürgerlichen Tugenden, die wir als Grundlagen aller höheren sittlichen Bildung betrachten müssen: Die Gewissen-

haftigkeit, der Fleiß, die Beharrlichkeit, die Selbstüberwindung und die Hingabe an ein tätiges Leben“ (Kerschensteiner, 1901, S. 17). Spranger, dessen berufsbildungstheoretische Einlassungen nachträglich mit dem Etikett ‚kulturpädagogisch‘ versehen wurden, entfaltete einen Bildungsbegriff, der berufs- und höhere allgemeinbildende Aspekte harmonisch aufeinander bezieht: „Bildung ist die durch Kultureinflüsse erworbene, einheitliche und gegliederte, entwicklungsfähige Wesensformung des Individuums, die es zu objektiv wertvollen Kulturleistungen befähigt und für objektive Kulturwerte erlebnisfähig (einsichtig) macht“ (Spranger, 1922, S. 24–25). Beruflicher Tätigkeit als wesentlicher Beitrag der Herausbildung von ‚Kulturleistungen‘ und damit einer Berufserziehung kommt in seiner Berufsbildungstheorie eine Schlüsselposition zu: „Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und *nur* über den Beruf“ (Spranger, 1923, S. 10). Auch wenn die didaktische Diskussion innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik stark durch diese beiden ‚Klassiker‘ und deren spezifische Positionierung des Berufs geprägt war, so wurde die ‚klassische Berufsbildungstheorie‘ in den 1960er Jahren zunehmend kritisiert. Zielpunkt der Kritik war insbesondere der zugrunde gelegte Berufsbegriff, der eher berufsständisch (an einer Handwerkstradition) orientiert und in gewissen Zügen vorindustriell geprägt war (vgl. Blankertz, 1982, S. 209–210) und damit der Beschreibung einer vorfindbaren Berufsrealität nur mehr unzureichend gerecht wurde. Zabeck (1992, S. 38) kritisiert die Idealisierung des Beruflichen, die eine adäquate Erfassung und Begegnung der ökonomischen und sozialkulturellen Herausforderungen der 1960er Jahre nicht mehr zu leisten imstande war. Einem Berufsbildungsbegriff im Sinne der klassischen Berufsbildungstheorie haftete eine Vergangenheitsorientierung, ein mangelnder Realitätsbezug und damit eine Art der Abkoppelung vom empirischen Objektfeld an.

3.2 *Herkunft*: Erfahrungswissenschaftliche Orientierung erziehungswissenschaftlicher Forschung und die Bedeutung der Lebenspraxis

Im diskursiven Feld der allgemeinen Erziehungswissenschaft und mit zeitlicher Verzögerung auch in der BWP ist ab Mitte der 1960er Jahre ein Diskursstrang identifizierbar, der eine verstärkte Hinwendung zum empirischen Feld (nach dem Vorbild ‚exakter Naturwissenschaften‘) nahelegt. Als ein Argument für die Begründung dieser Schwerpunktverlagerung von einer eher philosophischen oder theologischen Fundierung der Pädagogik hin zu einer erfahrungswissenschaftlichen Orientierung fungiert – exemplarisch verdeutlicht an der Argumentation, derer sich Roth (1963) bedient –, dass die bisherige Ausrichtung stets die Gefahr impliziere, sich „ins rein Verbale, Künstliche, Lebensferne, in eine Bildungsideologie zu versteigen und zu verlieren“ (Roth, 1963, S. 109). Die Hinwendung ‚zum Realen‘ sollte neben einem weitgehend abgesicherten Wissen über ‚das Wesen des Lernens‘ auch Einsichten in Abhängigkeitsverhältnisse, Zwänge und Täuschungen hervorbringen, die das erzieherische Feld strukturieren, um „junge Menschen über das scheinbar Unverfügbare, das sie an ihrer sittlichen und geistigen Selbstbestimmung hindert, verfügen zu lehren“ (Roth, 1963, S. 118). Bei Roth fin-

det sich weiter: „Empirische Forschung heißt nicht, die normative Macht des Faktischen anzuerkennen, sich der Wirklichkeit zu fügen, sondern umgekehrt, die angeblichen Fakten, das scheinbar unabänderlich Gegebene, unter der produktiven Fragestellung, die die pädagogische Idee entwickelt, auf die noch verborgenen pädagogischen Möglichkeiten hin herauszufordern. Forschung ist gerade Offenheit für neue Erfahrungen, Infragestellen bloßer Meinungen und angeblicher Tatsachen“ (Roth, 1963, S. 114). Das Heraustreten aus der Sphäre des Spekultativen (und damit die ‚realistische Wendung‘ (Roth, 1963)) steht in diesem Diskursfragment im Kontext dessen, was man als Ausdruck einer emanzipatorisch motivierten Kritik fassen könnte (vgl. Thoma, 2011, S. 90). Die Bedeutung der Lebenspraxis als Objektfeld empirischer erziehungswissenschaftlicher Forschung kommt auch in einer Publikation von Robinsohn (Erstveröffentlichung 1967, Nachdruck 1972) und in Veröffentlichungen des Deutschen Bildungsrats⁴ (1970) zur Sprache. Das Argument der Notwendigkeit einer empirischen Ausrichtung verknüpft sich im Diskursstrang mit der Forderung einer Revision der Lehrpläne. Lebenssituationen – so die damalige Zeitdiagnose von Robinsohn – sind gekennzeichnet durch das Prinzip der Veränderung als „Wesen dieser Zeit“ (Robinsohn, 1972, S. 15). Die Auswahl von Bildungsinhalten sollte dabei sowohl anhand deren „Bedeutung (...) im Gefüge der Wissenschaft“ als auch im Hinblick auf „die spezifischen Verwendungssituationen des privaten und öffentlichen Lebens“ (Robinsohn, 1972, S. 47) vollzogen werden und einen Zukunftsbezug aufweisen. Die dafür erforderliche Methodik zur Extrahierung zeitlich überdauernder Bildungsinhalte müsse jedoch erst noch aufgefunden und erprobt werden (vgl. Robinsohn, 1972, S. 44). Es finden sich in diesem Diskursfragment Vorschläge, anhand welcher Verfahrensweisen ein solcher Auswahlprozess sich vollziehen kann: ins (diskursive) Spiel – und damit als Möglichkeitsbedingungen für im Zeitablauf folgende singuläre Äußerungen – kommen Arbeitsplatz- und Arbeitsmarktanalysen. Jedoch wird einschränkend auf Folgendes hingewiesen: „Nur eine naive Überschätzung der durch exakte empirische Untersuchungen bereits gewonnenen oder zu erwartenden Erkenntnisse jedoch könnte verkennen, dass der größte Teil der genannten Aufgaben in Wirklichkeit in dieser Weise nicht zu lösen ist“ (Robinsohn, 1972, S. 48). Ähnlich positioniert sich der Deutsche Bildungsrat (1970, S. 179), wenn im Hinblick auf die Auswahl der Inhalte von Bildungsgängen auf die Notwendigkeit arbeitsanalytischer Verfahren verwiesen und dabei gleichzeitig auf den Zukunftsbezug („heute für die Anforderungen von morgen ausbilden zu können“) rekuriert wird. Arbeits- und tätigkeitsanalytische Berufsforschung wird trotz methodischer Unklarheiten als eine Möglichkeit gesehen, die Inhalte zu generieren, die künftig zu vermitteln sind. Dabei sollen diese auf (berufliche) Praxis gerichteten Prognosen einen antizipativen Charakter aufweisen. Zukunftsbezug, Hinwendung zum empirischen Objektfeld und damit ein ‚stärkerer‘ Realitätsbezug sind Punkte, durch die sich dieser skizzierte Diskursstrang charakterisieren lässt. Es handelt sich dabei genau um jene Aspekte, die bspw. an der

4 Der gesellschaftlich-politische Kontext, der 1966 zur Gründung dieses Gremiums geführt hat, sei lediglich über die Schlagworte ‚Bildungskatastrophe‘ und Realisierung von ‚Chancengleichheit‘ beschrieben.

„klassischen Berufsbildungstheorie“ so stark kritisiert wurden. Was sich in diesem Kontext auch plausibel macht und zu etablieren beginnt, ist ein Strang innerhalb der Berufsbildungsforschung, der als Qualifikationsforschung firmiert. Es entstehen – dies kann als eine Form *diskursiver Objektivation* interpretiert werden – mit dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) (1967) sowie dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (1970) zwei staatliche Institutionen, die sich u. a. mit Qualifikationsforschung im Sinne von Tätigkeits- und Arbeitsplatzanalysen beschäftigen. Ziel dieser Analysen war die Generierung prospektiver Qualifikationsbedarfe (vgl. Reinisch, 2006, S. 262) aus der Arbeitswelt bzw. dem Beschäftigungssystem und damit der Lebenswelt, die letztlich ihren Niederschlag in Curricula finden sollten.⁵

3.3 *Herkunft*: Einsichten, Kompetenz, Mündigkeit

Es soll an dieser Stelle ein Diskursfragment aufgegriffen werden, das im Kontext der Analyse der Herkünfte eine besondere Stellung einnimmt, weil der Kompetenzbegriff (in der Ausprägung von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz) Verwendung findet. Exemplarisch dargestellt werden Ausführungen, wie sie sich insbesondere in Roths beiden Bänden zur pädagogischen Anthropologie (1966 und 1971)⁶ und dem Deutschen Bildungsrat finden. Menschliche Entwicklung wird bei Roth als eine zunehmende Befreiung aus den instinktiven Verhaltensreizen und den primärsozialisierten Verhaltensnormen interpretiert. Zentral ist der Gedanke der Einsichten des Menschen: der Einsicht in die Sachzusammenhänge im Sinne von Sachkompetenz, der Einsicht in soziale Zusammenhänge in Form von Sozialkompetenz sowie einer moralischen Kompetenz (Selbstkompetenz/Ichkompetenz) aufgrund von Werteinsicht. Einsichten stellen dabei den Schlüssel zur Freiheit des Menschen dar (vgl. Roth, 1971, S. 447). Was bei der Entfaltung der einzelnen Kompetenzbereiche deutlich wird, ist der Dreiklang: über *Einsichten* zu *Kompetenz* und *Mündigkeit*. Wenn man sich im Einzelnen nun anschaut, wie diese Kategorien inhaltlich skizziert werden, dann lässt sich das wie folgt pointiert darstellen:

Sacheinsicht (und in der Folge Sachkompetenz und intellektuelle Mündigkeit) zeichnet sich insbesondere durch ein kritisch-kreatives Denken, eine Form des „Über-die-Realität-Hinausdenkens“ (Roth, 1971, S. 466) aus. Es geht um die Loslösung ankontingierter und ansozialisierter Denkraster. Erst durch diese Art des ‚Sich-Befreiens‘ (S. 447) wird es dem Einzelnen möglich, Einsichten in die durch Sachzwänge bestimmte Welt zu erlangen und diese Welt selbstbestimmt zu gestalten (vgl. S. 466–467).

Sozialeinsicht (und in der Folge Sozialkompetenz und soziale Mündigkeit) besteht v. a. in der Einsicht in soziale Normen und hierüber in einer bewussten und reflektierten Annahme von Werten und Wertmaßstäben, die zu einer persönlichen Moral und weg von einer ankonditionierten Gehorsamsmoral führen (vgl. Roth, 1971, S. 496–497).

5 Für eine exemplarische Kritik an dem Vorgehen, berufliche Qualifikationen aus den Anforderungen der Arbeitswelt abzuleiten, vgl. Heid (1977).

6 Auf die besondere Bedeutung Roths für die BWP wird im Schlusskapitel eingegangen.

Soziale Kompetenz ist darüber hinaus untrennbar mit der Fähigkeit „*vom anderen her denken*“ (S. 505), also mit einer Form der Solidarität und Empathie, verbunden.

Werteinsicht (und in der Folge Selbstkompetenz und moralische Mündigkeit) stellt die „Höchstform menschlicher Handlungsfähigkeit“ dar und baut auf „intellektueller und sozialer Mündigkeit“ (Roth, 1971, S. 389) auf. Entwickelte Selbstkompetenz stellt den höchsten Grad persönlicher Freiheitsrealisierung dar; sie geht einher mit einem gestärkten Selbst, einer Ich-Stärke, die sich insbesondere in Grenzsituationen, in „ethisch zugespitzten Konfliktlagen“ (S. 539) als Ausdruck selbstbestimmter, moralischer Handlungen zeigt, die u. U. auch gegen den Druck von Gruppenmeinungen und letztlich auch gegen das eigene Wohl vollzogen werden (vgl. S. 539).

Dieser ‚Einsichts-Charakter‘ und damit eine zentral kritisch-emanzipatorische Komponente war für Roth grundlegender Bestandteil des Kompetenzbegriffs (vgl. Thoma, 2011, S. 115–116). Ein derart gefasstes Kompetenzverständnis kommt auch in einer Veröffentlichung des Deutschen Bildungsrats (1974, S. 57–58) zur Sprache: „Um als mündiger Bürger in der Lage zu sein, die gesellschaftlichen Prozesse zu verstehen und kritisch würdigen zu können und verantwortlich handelnd seine eigenen Bedürfnisse und Interessen verfolgen zu können, bedarf es gesellschaftlich-politischer Kompetenz.“ Die kritische Komponente des Kompetenzbegriffs wird an weiteren Stellen noch verdeutlicht. So hebt das Gremium u. a. als ein zentrales Lernziel die Bedeutung einer kritischen Urteilsfähigkeit in Bezug auf wissenschaftliches Wissen hervor – gewarnt wird vor einer „Verbreitung von Wissenschaftsgläubigkeit“ (1974, S. 52), propagiert wird die Fähigkeit, „einer falschen Faszination durch Wissenschaft sachgerecht begegnen zu können“. Zur Entwicklung von kritischen Einsichten ist zu lesen (1974, S. 59): „Zu den Grundvoraussetzungen selbständigen Mitwirkens in der heutigen Welt gehört eine gewisse Vertrautheit mit dem weiten Bereich der Formalisierung. (...) Die Rationalität, die jeden organisierten Prozeß in Technik, Wirtschaft, Wissenschaft, Verwaltung unter anderem kennzeichnet, stellt besondere formale Anforderungen. (...) Ohne eine gezielte Einübung wird der einzelne zu leicht Objekt von Organisation und rationalen Verfahren; dagegen muss er in die Lage versetzt werden, solche Systeme als Instrumente und als relative Zwangssysteme zu durchschauen, sie in Anspruch zu nehmen und zugleich Distanz von ihnen zu gewinnen.“

3.4 *Herkunft*: formale Fähigkeiten als eine Form der Anpassungsfähigkeit

Der erste Direktor des IAB, dessen zentrales Aufgabengebiet die bereits angesprochene Prognose zukünftiger Arbeitsanforderungen war, war Dieter Mertens. In einer Publikation von 1974, die in den Folgejahren für die Leitzieldiskussion beruflicher Lernprozesse eine prominente Stellung einnimmt, veröffentlichte Mertens zunächst eine Kritik genau an den Aufgaben, mit denen das Institut betraut war. Er empfiehlt dem Bildungswesen, „den krampfhaften Versuch aufzugeben, eine Ausrichtung auf doch nicht angebbare künftige gesellschaftliche Erwartungen anstreben zu wollen“, vielmehr stattdessen „die Anpassungsfähigkeit an nicht Prognostizierbares selbst zum Angelpunkt bildungs-

planerischer Entscheidung“ (Mertens, 1974, S. 39) zu machen. Was er hierbei konstatiert, ist nichts anderes als die methodische Unmöglichkeit einer zeitlich-stabilen Bestimmung zukunftsfähiger Qualifikationsprofile. Es sollte sich hierbei bestätigen, was der Deutsche Bildungsrat in der Empfehlung ‚Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung‘ 1969 ein Stück weit erahnend vorwegnahm, wenn dort formuliert wurde, dass die für die zukünftigen Arbeitsanforderungen notwendigen Lehrinhalte für die kommenden Jahrzehnte „noch nicht eindeutig und im Detail“ abgeleitet werden können (1969, S. 13) und – neben einer Kritikfähigkeit „des arbeitenden Menschen für technische, wirtschaftliche und soziale Prozesse im Betrieb“ (1969, S. 12) – insofern auch eine „Anpassungsfähigkeit der Arbeitskräfte an eine sich wandelnde Wirtschaft und Gesellschaft (Mobilität)“ als Ziel der Lehrlingsausbildung propagiert wurde.

Anpassungsfähigkeit des Einzelnen, die im Grunde eine Wandlungsfähigkeit des Individuums impliziert, nimmt in Mertens' Text (1974), als eine Art Ausweg aus der methodischen Unmöglichkeit der Bestimmung stabiler Qualifikationsprofile in einem sich permanent wandelnden Kontext, einen zentralen Stellenwert ein. Durch den Erwerb übergeordneter Bildungselemente, die Mertens als Schlüsselqualifikationen bezeichnet, erscheint die Bewältigung des Wandels plausibel zu erreichen. Schlüsselqualifikationen stellen ‚gemeinsame Dritte‘ von Arbeits- und sonstigen Umwelтанforderungen und insofern den Schlüssel zur „raschen und reibungslosen Erschließung von wechselndem Spezialwissen“ (Mertens, 1974, S. 36) dar. Mertens' Thesen sind dabei stark von einer Arbeitsmarkt- bzw. einer Beschäftigungsperspektive und insofern von Qualifikationsanforderungen aus Unternehmenssicht geprägt. Was in der entfalteten Argumentation in den Vordergrund rückt, ist die formale Seite von Lernprozessen, und zwar in einer spezifischen Ausprägung, als Fähigkeit des einzelnen Individuums, sich an wandelnde Bedingungen anzupassen. Das Konzept der Schlüsselqualifikationen wurde in den 1980er Jahren (also mit erheblicher zeitlicher Verzögerung) in der BWP intensiv diskutiert (vgl. Schelten, 2004, S. 168). Zabeck bezeichnet den Ansatz kritisch als „Zauberformel“ (1989, S. 77). Er zeigt sich über den Siegeszug dieses „neuen pädagogischen Ideengebildes“ wenig verwundert, da der Ansatz die Möglichkeit „jenes alten Pädagogentraums“ in Aussicht stelle, „nachdem Menschen mit einem begrenzten Set von Instrumenten ausgestattet werden (können), mittels dessen sie die Fähigkeiten erlangen, mit Leichtigkeit die verschiedenen bekannten und noch unbekanntenen Pforten zu öffnen, durch die sie ihren Lebensweg lenken wollen oder um ihrer Existenzsicherung willen lenken müssen“ (S. 78). Trotz kritischer Einwände gilt es festzuhalten, dass das Konzept v. a. auf Seiten der Berufsbildungspraxis (insbesondere auf Seiten der betrieblichen Partner im dualen System) einen hohen Grad an Akzeptanz aufwies. Zahlreiche betriebliche Modellversuche z. B. bei Siemens (PETRA), der Wacker Chemie GmbH, der Mannesmann DEMAG AG (vgl. Dörig, 1994, S. 29) belegen das. Übergeordnetes Ziel dieser Konzepte war es, den Anteil selbstverantwortlichen Lernens zu erhöhen (vgl. Dehnbostel, 2007, S. 61) und die formale Seite (im spezifisch geprägten Verständnis) von Lernprozessen bei den Auszubildenden in den Vordergrund zu rücken.

3.5 *Herkunft*: Neuordnungsprozesse dualer Ausbildungsberufe

Die Modellversuche – zunächst im Kontext der Schlüsselqualifikationsdiskussion – können gleichzeitig als Anstoß für die Neuordnungsprozesse – zuerst der Metall- und Elektroberufe Mitte der 1980er Jahre und folgend der Neuordnung der kaufmännisch-verwaltenden Berufe Anfang der 1990er Jahre – gedeutet werden. In der Verordnung über die Berufsausbildung zum Bürokaufmann/zur Bürokauffrau vom 13. Februar 1991 bspw. schreibt sich die Figur der vollständigen Handlung im § 4 Abs. 2 ein: „Die in dieser Rechtsverordnung genannten Fertigkeiten und Kenntnisse sollen so vermittelt werden, dass der Auszubildende zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit (...) befähigt wird, die insbesondere selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließt“ (BGBl, 1991, S. 425). Im Rahmenlehrplan für den in Rede stehenden Ausbildungsberuf (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 29. Mai 1991) taucht dann – im Kontext der Methodenfrage – der Begriff der Handlungskompetenz als Ziel von Lernprozessen auf. In Folgeverordnungen und Lehrplänen wird das Konstrukt in starker Anlehnung an Bader als Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz ausdifferenziert, als integratives Modell gefasst und weitgehend entsprechend der Definition Baders (vgl. z.B. Bader, 1989, S. 75; 1993, S. 233; Bader & Müller, 2002, S. 178) ausformuliert. Bader selbst verweist im Kontext der Entfaltung seines Modells explizit auf die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats aus dem Jahr 1974 (vgl. z.B. Bader, 1989, S. 75). Die augenscheinliche Anlehnung an die Differenzierung von Roth – abgesehen vom sprachlichen Wechsel von ‚Sach‘- (bei Roth) zu ‚Fachkompetenz‘ – ist mitunter auch darauf zurückzuführen, dass Roth Mitglied des Deutschen Bildungsrats war, die von ihm zur Sprache gebrachten Überlegungen insofern in die von Bader verwiesenen Empfehlungen eingeflossen sind. Im Zuge dieser Festschreibung insbesondere auf Seiten des berufsbildungspraktischen Feldes wurde das Konzept der Handlungskompetenz nicht nur zum Leitziel beruflicher Bildung, sondern auch zu einer Leitkategorie im Rahmen der berufs- und wirtschaftspädagogischen wissenschaftlichen Diskussion – nicht zuletzt forciert durch groß angelegte (und staatlich finanzierte) Forschungsprogramme (bspw. das Schwerpunktprogramm der DFG ‚Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung‘, Laufzeit 1993 bis 2001). In der gegenwärtig intensiv geführten Diskussion um Kompetenzmodellierung und -messung schreibt sich der hegemoniale Charakter des Kompetenzkonstrukts, in einer spezifischen diskursiven Prägung – Kompetenz scheint gegenwärtig v.a. in einer kognitiven beruflichen Problemlösungsfähigkeit aufzugehen⁷ –, weiter fort.

Was geschieht nun mit diesen genealogischen Einsichten? Neben der fragmentarischen Skizzierung eines Werdens-Prozesses erfüllt die Genealogie noch eine weitere Funktion: die Funktion der Kritik. Der kritische Charakter ergibt sich vor allem aus dem Ausweis von Kontingenz: Die genealogische Analyse verdeutlicht, dass die gegenwärtig

7 Das zeigt sich v.a. an Projekten, die eine Kompetenzmodellierung und -messung zum Ziel haben. Vgl. exemplarisch die vom BMBF geförderte Forschungsinitiative ‚Ascot‘, www.ascot-vet.net.

tige Fassung des Leitziels beruflicher Bildung weniger das Ergebnis eines rationalen, bruchlosen Entwicklungsprozesses ist, sondern sich unterschiedlichen Herkünften verdankt. Der skizzierte Werdens-Prozess, der zwar aus dem epistemischen Feld der Gegenwart heraus als plausibler Etablierungsprozess gedeutet werden kann, zeigt, dass es sich hierbei zwar nicht um einen beliebigen, aber auch nicht um einen zwingenden Prozess handelt: Die Zielvorstellung hätte grundsätzlich auch eine andere Form annehmen können. Der genealogisch-*dekonstruktive* Zugang verweist insofern auch auf den Konstruktionscharakter des Konzepts und lässt hierüber eine scheinbare Selbstverständlichkeit *fragwürdig* werden. Es folgen an dieser Stelle nun keine Handlungsempfehlungen oder abschließenden Antworten. Vielmehr soll durch den genealogischen Blick etwas geöffnet werden, so dass sich der kritische Charakter der Genealogie zunächst allein aus der Bewegung des Historisierens selbst ergibt. Oder anders formuliert: *Die Genealogie ist die Kritik*.

4. Kritische Einsichten

Was man – auf Basis der genealogischen Einsichten und (wieder) in der Gegenwart angekommen – tun kann, ist eine Form der Kontrastierung i. S. einer zusammenfassenden Rückschau: Man kann die Frage stellen, welche Aspekte des tatsächlich Gesagten entlang der skizzierten Herkünfte gegenwärtig in den Vordergrund gerückt zu sein scheinen, und damit eine gewisse Wirkmächtigkeit erlangt haben – als Referenzgröße dient der individuelle Eindruck gegenwärtig etablierter Fassungen des Handlungskompetenzkonstrukts (im Querschnitt) –, und welche anderen eher in den Hintergrund gerückt sind (vgl. hierzu Thoma, 2011, S. 175–184). Es handelt sich dabei aber um eine persönliche Einschätzung und damit um einen individuellen interpretativen Akt, der vom eigentlichen Untersuchungsprozess abzukoppeln ist. Wenn man nochmal auf die Äußerungen rekurriert, die Roth⁸ im Kontext der ‚realistischen Wendung‘ zur Sprache bringt, dann begründete sich das Anliegen vor allem vor dem Hintergrund einer Erziehung zu Mündigkeit und Freiheit des Individuums. Die Notwendigkeit empirischer Forschung geht dabei nicht in einer Unterwerfung oder einer Hinnahme ‚des Gegebenen‘ – der „normativen Macht des Faktischen“ (Roth, 1963, S. 114) – auf, vielmehr war ein Ziel die Gestaltung des empirischen Feldes im Hinblick auf die Ermöglichung der Mündigkeit und Freiheit des Individuums. Aus jetziger Perspektive kehrt sich das Verhältnis – Mündigkeit und Freiheit als Parameter, das empirische Feld als formbare Variable – in gewissem Sinne um: Die empirische Hinwendung zur Lebenspraxis hatte im Grunde zur Konsequenz, dass die wahrgenommenen Lebensbedingungen (das Fak-

8 Für die gegenwärtig etablierte Fassung des Leitziels beruflicher Bildung ist das besonders relevant, da Roth in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Debatte quasi als ‚Pate‘ des Handlungskompetenzkonzepts gehandelt wird und dementsprechend zentral auf ihn verwiesen wird (vgl. z. B. Reetz, 1999, S. 245; Euler & Hahn, 2004, S. 198; Ertl & Sloane, 2005, S. 15; Reinisch, 2006, S. 262; Neuweg, 2011, S. 7–8).

tische) zur Richtgröße (Parameter) für Verhaltensanforderungen der variablen, auf diese Bedingungen re-agierenden, flexiblen Individuen wurde, die tendenziell mit dem Anspruch eines ‚Immer-zu-allem-fähig-Seins‘ konfrontiert sind. Kreatives Denken scheint gegenwärtig v. a. auf die Hervorbringung innovativer Ideen – die sich idealerweise in verwertbaren, materialisierbaren Produkten oder Dienstleistungen manifestieren – fokussiert und damit in gewisser Weise einer Marktlogik verpflichtet. Kreatives Denken als eine Art des ‚Sich-Befreiens‘ von an konditionierten und ansozialisierten Denk- und Wahrnehmungsmustern, als kritische Kreativität im Hinblick auf die Fähigkeit des kritischen Hinterfragens scheinbar naturgegebener, unumkehrbarer, zwingender Beurteilungs- und Wahrnehmungsraster selbst, als eine Form der Einsicht in gesellschaftliche oder sachlogische Determinierungen und insofern als grundlegende Bedingung, in gesellschaftliche Prozesse tatsächlich gestaltend und nicht nur ‚sich-fügend‘ oder ‚etwas hinnehmend‘ einzuwirken, scheint eher in den Hintergrund geraten zu sein. Selbststeuerung und Selbstorganisation – als gegenwärtig konstitutive Merkmale des Zielkonstrukts – scheinen weniger das Resultat eines anvisierten Strebens nach Ermöglichung von Autonomie des Individuums zu sein, sondern v. a. als logische Konsequenz des faktisch wahrgenommenen Wandels. ‚Das Soziale‘ scheint eher als das unmittelbar wahrnehmbare Soziale, als das eigene Umfeld, die eigene Arbeits- oder Projektgruppe gefasst und damit eher auf eine funktionale Integration, auf eine produktive Gestaltung von Arbeitsgruppen ausgelegt. Eine gesellschaftlich-politische Dimension des Sozialen scheint eher in den Hintergrund gerückt zu sein (vgl. hierzu auch Lisop, 2009, S. 89). Selbstkompetenz zeigt sich gegenwärtig v. a. darin, über sich selbst nachzudenken, eigene Lebenspläne zu entwickeln und effektiv umzusetzen, das eigene lebenslange Lernen optimal zu organisieren oder Eigenverantwortung im Sinne eines ‚Unternehmers seiner Selbst‘ (Bröckling, 2007) – als gegenwärtig etablierte, neoliberal geformte Sozialfigur – zu übernehmen. Ein ‚reflektierter Non-Konformismus‘, ein ‚Wagnis der Person‘ in ethisch zugespitzten Konfliktlagen und damit in gewissem Sinne eine moralische Komponente sowie eine gewisse Widerständigkeit des Subjekts scheint kein zentraler Bezugspunkt des Leitziels zu sein. Selbstkompetenz geht auch nicht in effektiver und permanenter Selbstausarbeitung im Sinne eines self-developments auf, oder anders formuliert: Das *Selbst* steht nicht im Mittelpunkt der Betrachtung, vielmehr wäre moralische Mündigkeit grundlegend ‚auf andere‘ bezogen. Der Kern kommunikativer Kompetenz scheint derzeit v. a. darin zu bestehen, über sich selbst zu reden, sich selbst zu präsentieren, Diskussionen (im Team) zielorientiert zu gestalten oder zu leiten. Kommunikative Kompetenz als kritische Einsichten in die Bedingtheit und Interessengeleitetheit massenmedialer Einreden sowie deren Wirkungen und Effekte rückt tendenziell in den Hintergrund. Insgesamt scheint das in der kritisch-emanzipatorischen BWP – unter anderen ideologischen Vorannahmen – forcierte Ziel einer beruflichen Emanzipation in heutiger Zeit schleichend ein Stück weit unter dem Deckmantel der Selbstverständlichkeit zu erodieren. Das Erinnern der Herkunft heutiger Normalitäten wäre ein erstrebenswertes Ziel einer genealogisch-informierten BWP.

Literatur

- Bader, R. (1989). Berufliche Handlungskompetenz. *Die berufsbildende Schule*, 41(2), 73–77.
- Bader, R. (1993). Kompetenz durch Bildung und Beruf. *Die berufsbildende Schule*, 45(7/8), 233–235.
- Bader, R., & Müller, B. (2002). Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. Anregung zur Ausdifferenzierung des Begriffs. *Die berufsbildende Schule*, 54(6), 176–182.
- Balzer, N. (2008). Rezeption (Pädagogik). In C. Kammler, R. Parr & U. Schneider (Hrsg.), *Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (S. 406–416). Stuttgart/Weimar: Metzler.
- BGBl (1991). *Verordnung über die Berufsausbildung zum Bürokaufmann/zur Bürokauffrau vom 13. Februar 1991*. Bonn.
- Blankertz, H. (1982). *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Bröckling, U. (2006). Vorwort. In A. Dzierzbicka & A. Schirlbauer (Hrsg.), *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement* (S. 7–9). Wien: Löcker.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bublitz, H. (2008). Subjekt. In C. Kammler, R. Parr & U. Schneider (Hrsg.), *Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (S. 293–296). Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Bührmann, A., & Schneider, W. (2008). *Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse*. Bielefeld: transcript.
- Dehnbostel, P. (2007). *Lernen im Prozess der Arbeit*. Münster: Waxmann.
- Deutscher Bildungsrat (1969). *Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung*. Bonn: Bundesdruckerei.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission 1967–1969*. Bonn: Bundesdruckerei.
- Deutscher Bildungsrat (1974). *Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen*. Bonn.
- Dörig, R. (1994). *Das Konzept der Schlüsselqualifikationen. Ansätze, Kritik und konstruktivistische Neuorientierung auf der Basis der Erkenntnisse der Wissenspsychologie*. Hallstadt: Rosch-Buch.
- Ertl, H., & Sloane, P. F. E. (2005). *Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsbildung in internationaler Perspektive*. Paderborn: Eusl.
- Euler, D., & Hahn, A. (2004). *Wirtschaftsdidaktik*. Bern/Wien: Haupt.
- Foucault, M. (1973). *Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1976). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Foucault, M. (2001). Antwort auf eine Frage. In D. Defert & F. Ewald (Hrsg.), *Michel Foucault. Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band I. 1954–1969* (S. 859–886). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2002). Nietzsche, die Genealogie, die Historie. In D. Defert & F. Ewald (Hrsg.), *Michel Foucault. Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band II. 1970–1975* (S. 166–191). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Heid, H. (1977). Können „die Anforderungen der Arbeitswelt“ Ableitungsvoraussetzungen für Maßgaben der Berufserziehung sein? *Die deutsche Berufs- und Fachschule*, 73, 833–839.
- Kammler, C., Parr, R., & Schneider, U. (Hrsg.) (2008). *Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Keller, R. (2008). *Michel Foucault*. Konstanz: UVK.

- Kerschensteiner, G. (1901). Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. In G. Wehle (Hrsg.) (1966), *Georg Kerschensteiner. Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte Pädagogische Schriften, Band 1* (S. 5–88). Paderborn: Schöningh.
- Kerschensteiner, G. (1904). Berufs- oder Allgemeinbildung. In G. Wehle (Hrsg.) (1966), *Georg Kerschensteiner. Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte Pädagogische Schriften, Band 1* (S. 89–104). Paderborn: Schöningh.
- KMK (2011). *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn: KMK.
- Kultusministerkonferenz (1991). *Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Bürokaufmann/ Bürokauffrau*. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 29. Mai 1991.
- Lisop, I. (2009). Identität und Krisenanfälligkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Kategorien Kompetenz und Employability. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 16, 1–18.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 78, 36–73.
- Meyer-Drawe, K. (1990). *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. München: P. Kirchheim.
- Neuweg, G. (2011). Reine Pädagogik – nackte Pädagogen. Fachkompetenz im Zeitalter der „Kompetenzorientierung“. *Wissenplus*, 11(5-10), 6–13.
- Pongratz, L. (1990). Schule als Dispositiv der Macht – pädagogische Reflexionen im Anschluß an Michel Foucault. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 66, 289–308.
- Reetz, L. (1999). Kompetenz. In F. J. Kaiser & H. Kaminski (Hrsg.), *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 245–246). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reinisch, H. (2006). Kompetenz, Qualifikation und Bildung: Zum Diskurs über die begriffliche Fassung von Zielvorgaben für Lernprozesse. In G. Minnameier & E. Wuttke (Hrsg.), *Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung* (S. 259–272). Frankfurt a. M.: Lang.
- Ricken, N. (2006). *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rieger-Ladich, M. (2002). *Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik*. Konstanz: UVK.
- Robinson, S. (1972). *Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung*. Neuwied am Rhein/Berlin: Luchterhand.
- Roth, H. (1963). Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. *Die Deutsche Schule*, 55, 109–119.
- Roth, H. (1966). *Pädagogische Anthropologie. Band I. Bildsamkeit und Bestimmung*. Hannover: Schroedel.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band II. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Hannover: Schroedel.
- Ruoff, M. (2007). *Foucault-Lexikon. Entwicklung – Kernbegriffe – Zusammenhänge*. Paderborn: Fink.
- Sarasin, P. (2005). *Michel Foucault zur Einführung*. Hamburg: Junius-Verlag.
- Schäfer, A. (2012). *Zur Genealogie der Pädagogik. Die Neu-Erfindung der Pädagogik als ‚praktische Wissenschaft‘*. Paderborn: Schöningh.
- Schelten, A. (2004). *Einführung in die Berufspädagogik*. Stuttgart: Steiner.
- Spranger, E. (1922). Berufsbildung und Allgemeinbildung. In H. Röhrs (Hrsg.) (1963), *Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt* (S. 17–34). Frankfurt a. M.: Akademische Verlagsgesellschaft.

- Spranger, E. (1923). Grundlegende Bildung – Berufsbildung – Allgemeinbildung. In J. H. Knoll (Hrsg.) (1965), *Grundlagen und Grundfragen der Erziehung* (S. 8–23). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Thoma, M. (2011). *Entwürfe des wirtschaftspädagogischen Subjekts. Anders-Konzeption aus poststrukturalistischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vogl, J. (2008). Genealogie. In C. Kammler, R. Parr & U. Schneider (Hrsg.), *Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (S. 255–258). Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Zabeck, J. (1989). „Schlüsselqualifikationen“ – Zur Kritik einer didaktischen Zielformel. *Wirtschaft und Erziehung*, 41(3), 77–86.
- Zabeck, J. (1992). *Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Abstract: The author describes genealogy as conceived by the French philosopher and historian Michel Foucault as a specific form of critical-historical research on vocational education. Having sketched general principles of a genealogical approach and having referred to the research-methodological implications this has for the author's personal investigation, he sketches a genealogical research design and reports crucial findings based on the concept of ‚*berufliche Handlungskompetenz*‘, which is at present considered the guiding objective of vocational education. In a final part, insights provided by a genealogical critique are formulated.

Keywords: Genealogy, *berufliche Handlungskompetenz*, Historiography, Critical Research on VET (Vocational Education and Training), Discourse

Anschrift des Autors

Dipl.-Hdl. Dr. Michael Thoma, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Institut für Organisation und Lernen, Wirtschaftspädagogik, Universitätsstraße 15, 6020 Innsbruck, Österreich
E-Mail: michael.thoma@uibk.ac.at