

bwp@ Österreich Spezial 3 | September 2021

Beiträge zum

**14. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress
am 9. April 2021 in Graz**

Hrsg. v. **Peter Slepcevic-Zach & Susanne Kamsker**

Hannes HAUTZ & Michael THOMA

(Universität Linz & Universität Innsbruck)

**Dispositiv als Analyseperspektive in der Berufs- und
Wirtschaftspädagogik – Theoretische Grundlagen und
forschungsmethodische Implikationen**

Online unter:

http://www.bwpat.de/wipaed-at3/hautz_thoma_wipaed-at_2021.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2021

Open Access publiziert mit Unterstützung der Universität Graz

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Dispositiv als Analyseperspektive in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Theoretische Grundlagen und forschungsmethodische Implikationen

Abstract

Der vorliegende Beitrag beschreibt das Dispositiv als ein für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik bisher noch weitgehend unbekanntes Analysekonzept. Es handelt sich hierbei nicht um eine konkrete Methode, die voraussetzungslos und unmittelbar umsetzbar ist, sondern um einen vergleichsweise komplexen, von bestimmten Prämissen getragenen Forschungsstil aus dem Werk des französischen Philosophen und Historikers Michel Foucault. Das übergeordnete Anliegen des Beitrags besteht v. a. darin, über die Skizzierung dieses innovativen Ansatzes, etablierte und tradierte Denk- und Forschungsrahmungen der Disziplin zu überschreiten, Anstöße für eine veränderte ‚Praxis der Kritik‘ in der Scientific Community zu geben und damit die paradigmatische Bandbreite der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu erweitern. Zunächst erfolgt die Beschreibung der Grundprämissen des Dispositivs entlang der zentralen Achsen des foucaultschen Werkes: Diskurs, Macht, Subjekt. Die Konturierung des Dispositivkonzepts mündet anschließend in einer zusammenfassenden Darstellung möglicher forschungsmethodischer Implikationen. Im Fortgang wird anhand eines durchgeführten Projekts zum Thema ‚Qualität in der Berufsbildung‘ eine Anwendung dispositivanalytischer Forschung im Feld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik demonstriert. Der Beitrag endet mit Ausführungen dazu, inwiefern Dispositivanalysen eine bestimmte Form der Kritik ermöglichen.

Dispositive as analytical perspective in vocational education and training – Theoretical foundations and methodological implications

This paper describes the concept of dispositive as an analytical tool that is still largely unknown to the scientific community of Vocational Education and Training (VET). Dispositive analysis is not a concrete method that can be implemented immediately and without preconditions, but a comparatively complex research style from the work of the French philosopher and historian Michel Foucault. By outlining this innovative approach, the overall aim of this paper is to transcend established and traditional frames of thought and research in the discipline to provide impulses for a shift in the ‘practice of critique’ in the scientific community. First, the article sketches premises of the dispositive along the central axes of Foucault’s work: discourse, power, subject. Second, the description of the dispositive concept leads to a summary of possible methodological implications. In the following, an application of dispositive analytics in the field of VET is demonstrated on the basis of a project conducted on the topic of ‘Quality in Vocational Education’. The article ends with remarks on the extent to which dispositive analytics enables a certain form of critique.

Schlüsselwörter: Dispositiv, Foucault, Kritik, Paradigmenpluralismus, Berufs- und Wirtschaftspädagogik

1 Einleitung

Die Erzeugung wissenschaftlichen Wissens und die Generierung von Erkenntnisfortschritten in Bezug auf disziplinrelevante Objektfelder ist von den jeweils vorherrschenden Paradigmen einer Wissenschaftsdisziplin beeinflusst. Paradigmen legen ein Stück weit fest, „als was etwas wahrgenommen wird“ (Horlebein 2009, 81), was als relevantes Problem gilt, mit welchen Konstrukten und Begrifflichkeiten Probleme beschrieben, mit welchen methodischen Herangehensweisen sie bearbeitet werden und letztlich auch, auf welche Art und Weise sich die Ausübung von wissenschaftlicher Kritik ereignen kann. Sie geben damit nicht nur Orientierung, sondern begrenzen, indem sie rahmen. Gerade deswegen erscheint eine paradigmatische Vielfalt und deren kontrovers-konstruktive Diskussion im Rahmen einer Wissenschaftsdisziplin als besonders fruchtbar, um Vielschichtigkeit und Facettenreichtum in Bezug auf die jeweilige Problembearbeitung und Wissensproduktion zu gewährleisten. Das ist in etwa das Argument, das Zabeck (1978) mit dem Etikett ‚Paradigmenpluralismus‘ beschrieben hat und entsprechend für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik vor mittlerweile mehr als 40 Jahren propagierte.

Seit geraumer Zeit werden im Wissenschaftsdiskurs der Berufs- und Wirtschaftspädagogik immer wieder Stimmen laut, die eine paradigmatische Vielfalt ansprechen und damit (mehr oder weniger indirekt) das Problem einer gewissen Verharrung auf eingespielten Formen der Erkenntnisproduktion adressieren. So spricht beispielsweise Sloane (2017, 363) von der Notwendigkeit, „alternative Konzepte der Forschung und neue Ideen für die Arbeit im Fach“ zur Geltung zu bringen, was als Anliegen einer Erweiterung von etablierten und tradierten Denk- und Forschungsrahmungen der Disziplin gedeutet werden kann. Büchter (2019, 2) appellierte jüngst an eine Problematisierung und reflexive Auseinandersetzung der Disziplin mit vorherrschenden Regierungsrationalitäten, Machtverhältnissen und Subjektivierungsweisen, um hierüber auch „Fragen nach der Rolle und Funktion der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bei der Reproduktion und Ausdifferenzierung neoliberaler Gouvernementalität und nach ihrem Beitrag zur Konstruktion von ökonomischen und gesellschaftlichen Wahrheiten, Denkweisen und Vorurteilen“ (ebd., 14) zu ermöglichen.

Daran anschließend lässt sich das Anliegen des vorliegenden Beitrages verorten: Die Vorstellung der Dispositivanalyse als innovativen Forschungsansatz für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Es handelt sich hierbei nicht um eine konkrete, neuartige Methode, die unmittelbar und voraussetzungslos umsetzbar ist, sondern um einen vergleichsweise komplexen, von bestimmten Prämissen getragenen Forschungsstil aus dem Werk des französischen Philosophen und Historikers Michel Foucault. Foucaults ‚Werkzeuge‘ finden in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nach wie vor eher sporadisch und nur vereinzelt Anwendung. Die zaghafte Aufnahme der Disziplin für foucaultsches Denken ist erstaunlich, weil sowohl in der Erziehungswissenschaft als auch in zentralen Bezugswissenschaften der Disziplin (v. a. in Teil-

gebieten der Betriebswirtschaftslehre oder der Soziologie) bereits seit etwa Anfang der 1990er Jahre eine enorme Dynamik im Hinblick auf die Foucault-Rezeption wahrnehmbar ist, um diskursives Wissen, Macht und Subjektivität in neoliberalen (Bildungs-)Kontexten zu untersuchen. Damit scheint unserer Auffassung nach gerade auch für eine Disziplin, deren originäres Erkenntnisinteresse auf die Subjektentwicklung im Kontext ökonomisch-neoliberal geprägter Berufsarbeit fokussiert ist (vgl. Kell 2014, 60), die Reflexion und Anwendung foucaultscher Werkzeuge besonderes Potenzial zu bieten.

Der Anspruch unseres Beitrags liegt darin, Impulse für eine Erweiterung bestehender Denk- und Forschungstraditionen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu geben und hierüber den ‚normalwissenschaftlichen Rahmen‘ der Disziplin zu erweitern. Dadurch entsteht nicht nur das Potenzial, die paradigmatische Bandbreite des Faches und hierüber das Variationsspektrum wissenschaftlicher Erkenntniserzeugung zu vervielfältigen, sondern auch Anstöße für eine veränderte ‚Praxis der Kritik‘ in der Scientific Community zu geben.

Der Beitrag nimmt folgenden Verlauf. Wir werden zunächst zentrale Prämissen skizzieren, die Dispositivanalysen in gewissem Sinne ‚tragen‘. Dies geschieht entlang der Achsen des foucaultschen Werkes: Diskurs, Macht, Subjekt. Im Fortgang werden wir das Dispositiv als Forschungsperspektive vorstellen, um anschließend anhand eines durchgeführten Projekts zum Thema ‚Qualität in der Berufsbildung‘ eine mögliche Anwendung dispositivanalytischer Forschung im Feld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu demonstrieren. Der Beitrag endet mit Ausführungen dazu, inwiefern Dispositivanalysen eine bestimmte ‚Praxis der Kritik‘ ermöglichen.

2 Grundprämissen des Dispositivansatzes

Die Komplexität im Kontext einer Foucault-Rezeption bzw. eines „doing Foucault“ (Ball 2013, 19) besteht mitunter darin, dass die foucaultschen Ausführungen zu Diskurs, Macht und Subjekt im werksgeschichtlichen Verlauf nicht stabil sind, sondern eher durch Transformationen, Umkehrungen, Weiterentwicklungen oder Verschiebungen im Hinblick auf den jeweiligen Stellenwert charakterisierbar sind. Darüber hinaus können die Konzepte nicht auseinanderdividiert werden, vielmehr sind sie unhintergebar miteinander verwoben, untrennbar aneinandergelockt. Es kann im Folgenden nicht um die Darlegung der je werksgeschichtlichen Besonderheiten der drei Achsen foucaultschen Denkens gehen, die die jeweiligen Veränderungen, Akzentuierungen adressiert (vgl. hierzu Thoma 2011, 31ff.). Es sollen an dieser Stelle aber die Grundprämissen der jeweiligen Konzepte skizziert werden, die einer gewissen „methodologischen Kontinuität in Foucaults Schriften“ (Vogelmann 2017, 4) folgen und den im Anschluss daran beschriebenen Werkzeugen jeweils inhärent sind.

2.1 Diskurs

‚Diskurs‘ im Anschluss an Foucault ist nicht gleichzusetzen mit einem sprachlichen Austausch oder einer Diskussion über etwas. Diskurse sind nicht als Debatten, nicht als Diskussionen oder als Gespräche zu verstehen, in denen eine ihnen vorgelagerte Realität ‚unschuldig‘ verhandelt

wird. Sie sind mehr als die sprachliche Bezeichnung bestimmter Konzepte, Objekte oder Subjektivitäten. Vielmehr werden Diskurse als realitätskonstituierende Größen – als „materielle Produktionsinstrumente“ (Parr 2008, 234) – mit performativen Wirkungen gefasst. Diskurse – so kann mit Foucault (1981, 74) gesagt werden – bilden systematisch die ‚Gegenstände‘, von denen sie sprechen. „Sie sind Ausdruck und Konstitutionsbedingung des Sozialen zugleich.“ (Keller 2006, 129) Foucault ging grundsätzlich davon aus, dass soziale Wirklichkeit nicht außerhalb von Sprache vermittelt und wahrgenommen werden kann und sich damit Denk- und Handlungsweisen auf bereits existierende übersituative Wissensordnungen beziehen müssen.

Aussagen – als „Atom[e] des Diskurses“ (Foucault 1981, 116) – bilden den Bezugsrahmen für einzelne Äußerungen durch die sie (re)produziert, stabilisiert und transformiert werden. Sie sind der „typische Gehalt einer konkreten Äußerung [...] der sich in zahlreichen verstreuten Äußerungen rekonstruieren lässt“ (Keller 2011a, 68). Aussagen haben „einen produktiven, ereignishaften Charakter“ (Thoma 2011, 49), da sie einen Möglichkeitsraum aufspannen, in dem Gegenstände und Subjekte in einer bestimmten Weise in Erscheinung treten können. Durch die Analyse von Texten zu einem bestimmten Gegenstand lässt sich so ein typisierbarer Kern mit „übersituativer Reichweite“ (Fegter et al. 2015, 13) und hierüber die Formationsregeln des untersuchten Diskurses erkennen.

Diskurse „als Menge von Aussagen“ (Foucault 1981, 58) werden damit als „überindividuelle Praxis“ (Diaz-Bone 2006, 9) konzeptualisiert, die nicht von einzelnen Subjekten in intentionaler Weise hervorgebracht werden oder vollkommen umgewälzt werden können (vgl. Foucault 2001, 876). Sie stellen vielmehr für ein jeweiliges diskursives Feld ein spezifisches Vokabular, bestimmte Argumentationsmuster und Begründungsraster zur Verfügung. Diskurse erzeugen damit Wissen, das Ordnung stiftet und über die Etablierung von Wahrnehmungsrastern und Deutungsschemata die Realität gestaltet, die das Wissen zu repräsentieren vorgibt.

2.2 Macht

Diskursive Wissenserzeugung vollzieht sich nicht in einem Macht-Vakuum, sie ist nicht das Resultat autonomer Diskurse, sondern untrennbar mit Macht verwoben (vgl. Foucault 1983, 84). Diskurse werden einerseits durch Machtbeziehungen ermöglicht und bilden andererseits die Basis für das Wirken von Macht (vgl. ebd., 119). Foucaults unhintergehbare Relationierung von Macht und Wissen – die er über die begriffliche Doppelung „Macht-Wissen“ (Foucault 1994, 39) markiert – bringt dabei mehr als den Gemeinplatz zum Ausdruck, dass „jede Erkenntnisproduktion soziale Bedingungen hat“ (Vogelmann 2017, 7). Vielmehr soll über die Koppelung ‚Macht-Wissen‘ zum Ausdruck gebracht werden, „dass Macht und Wissen einander unmittelbar einschließen“ (Foucault 1994, 39). Damit Macht wirken kann, muss sie sich auf Wissen über bestimmte Gegenstände und Subjekte stützen, auf die sie sich bezieht. Gleichzeitig „induzieren Machtmechanismen die Produktion von Wahrheiten“ (Foucault 2016a, 521) über diese Gegenstände und Subjekte, indem sie festlegen, was als akzeptables Wissen gilt und was nicht. Diese „Wahrheitsspiele“ (Foucault 1989, 13) sind einhergehend mit Ein- und Ausschließungsmechanismen, die bestimmtem Wissen in einem gegebenen sozio-historischen Kontext den Status von Wahrheit verleihen und dadurch mit einer besonderen Durchsetzungs-

kraft und Wirkmächtigkeit ausstatten, während andere mögliche Wahrheiten ausgeschlossen werden.

Foucault konzeptualisiert Macht als ein „mehr oder weniger koordiniertes Bündel von Beziehungen“ (Foucault 1978, 126), das sich „von unzähligen Punkten aus“ (Foucault 1983, 115) vollzieht. Er bezeichnete damit die „vielfältigen Kräfteverhältnisse“ zwischen Individuen und Gruppen, die in sozialen Interaktionen immanent sind, netzartig „den gesamten Gesellschaftskörper durchlaufen“ und bis in die kleinsten Verhaltensweisen der Individuen hineinwirken (ebd.). Macht ist somit produktiv und umfassend – es gibt kein außerhalb von Machtverhältnissen. Subjekte werden als eine „Wirkung der Macht“ (Foucault 2016b, 238) verstanden. Macht wird in diesem Zusammenhang allerdings nicht als negativ und primär unterwerfend interpretiert. Stattdessen wird die Produktivität von Machtbeziehungen betont, die „die Dinge durchläuft und hervorbringt, Lust verursacht, Wissen formt und einen Diskurs produziert“ (Foucault 2016c, 197). Es handelt sich somit weder um ein Verständnis von Macht, das ausschließlich verbietet, noch wird Macht als Ressource im Sinne eines „konzentrierten Vermögens“ (Foucault 2016d, 299) betrachtet. Sie ist nicht Besitz konkreter Einzelner – „eine Mächtigkeit einiger Mächtiger“ (Foucault 1983, 94). Vielmehr adressiert Foucaults Macht-Begriff den hervorbringenden, performativen und Wirklichkeit produzierenden Charakter von Macht (vgl. Foucault 1994, 250).

Macht bedeutet auch nicht die Absenz von Freiheit. Im Gegenteil: Zur Ausübung von Macht wird Freiheit geradezu notwendig. „Macht wird nur auf ‚freie Subjekte‘ ausgeübt und nur insofern diese ‚frei‘ sind.“ (Foucault 1994, 255) Foucault grenzt damit Macht von Herrschaft oder Zwang eindeutig ab. Im strategischen Feld von Machtverhältnissen sind ständige Konflikte, Provokationen und Auseinandersetzung präsent. Diese eröffnen das Potenzial für widerständiges Handeln, das sich spontan, abgestimmt, einsam, gewalttätig, unversöhnlich, kompromissbereit oder auch dauerhaft in Individuen oder Gruppen zeigen kann (vgl. Foucault 1983, 117). Machtbeziehungen sind „Kräfteverhältnisse und Konfrontationen; sie sind also stets umkehrbar“ (Foucault 2016a, 524).

Foucault unterschied drei zentrale Machttypen: die juristische Souveränität, die anhand von Gesetzen wirkt (vgl. Foucault 2000, 54); die Disziplinarmacht, die mittels Überwachung und normierender Sanktionen die einzelnen Körper tangiert und so Konformität innerhalb einer Gesellschaft herstellt; die gouvernementale Macht bzw. Regierungsmacht, die auf das Feld potenzieller Handlungen anderer einwirkt, indem sie „Wahrscheinlichkeiten erzeugt, Handlungsmöglichkeiten herstellt, strukturiert und begrenzt“ (Krasmann/Volkmer 2007, 11). Die gegenwärtige ‚Produktion‘ und Reg(ul)ierung der Subjekte – im Sinne des machtvollen Zugriffs auf Körper, Seele und Verhalten – entsteht durch eine komplexe Verbindung des ‚Machdreiecks‘ Souveränität, Disziplin und Gouvernementalität (vgl. Foucault 2000, 64).

2.3 Subjekt

Das Subjekt und die Frage, wie „Menschen zu Subjekten gemacht werden“ (Foucault 1987, 243) bildete den Kern von Foucaults Forschungsanliegen. Dabei nahm er nicht auf einen

essentialistischen, ahistorischen Subjektbegriff Bezug, sondern verstand ein Subjekt als etwas, das sich im ‚Werden‘ befindet und einem permanenten Konstitutionsprozess unterliegt. Es „ist keine Substanz. Es ist eine Form, und diese Form ist weder vor allem noch immer mit sich selbst identisch“ (Foucault 1985, 18).

Die konzeptionelle Fassung des Subjekts bei Foucault kann als Gegenentwurf des in der Kant’schen Philosophie verankerten autonomen Individuums und Souveräns interpretiert werden. Das Subjekt wird im Rahmen von Macht-Wissen-Komplexen, die ihm vorgängig sind und in denen es unhintergebar verflochten ist, hervorgebracht, geformt und laufend transformiert (vgl. Bublitz 2008, 294). Diskurse und Machtmechanismen (re)produzieren bestimmte, in einer jeweiligen Gesellschaft akzeptierte Subjektformen, die zur Vorlage für die Selbst- und Fremddeutung dienen. Diese Subjektformen sind historisch-kontingent und „als empirische Typen klassifizierbar“ (Paulus 2009, o. S.), z. B. das unternehmerische Selbst (Bröckling 2007), the ‚competent‘ manager (Du Gay/Salaman/Rees 1996) oder die ‚professionelle‘ Lehrperson (Hautz/Thoma 2021). Einzelne Individuen sind zwar in der Lage, zu einem bestimmten Zeitpunkt unterschiedliche Subjektformen anzunehmen oder auch abzulehnen. Das kann allerdings nur innerhalb eines vorgegebenen Möglichkeitsraums erfolgen, der durch aktuell operierende Macht-Wissen-Komplexe abgesteckt wird. Dabei können weder Diskurse „auf die Intentionalität erzeugender Subjekte zurückgeführt werden“ (Keller 2011b, 128), noch stellen Machtverhältnisse erfundene Resultate individueller Schöpfung dar. Das, was der Mensch oder das Individuum genannt wird, ist nicht Träger*in einer ahistorischen, überzeitlichen „Substanz‘ des ‚Menschseins‘“ (Keller 2008, 95), sondern gleichsam ein ‚Produkt‘ sozio-historisch situierter Macht-Wissen-Komplexe, die es nicht wählen, nicht grundsätzlich intentional verändern kann und die es – letztlich – auch nicht unmittelbar und unbedingt als Fabrikationsweisen seiner selbst wahrnimmt oder erkennt.

Die machtvolle Konstitution des Subjekts schließt das Moment der Freiheit als zentrale Bedingung mit ein und kann in zweifacher Weise interpretiert werden. Einerseits „vermittels Kontrolle und Abhängigkeit jemandem unterworfen sein“ (Foucault 1987, 246) und andererseits „durch Bewußtsein [sic!] und Selbsterkenntnis seiner eigenen Identität verhaftet“ (ebd.) sein. Foucault adressiert die Doppelläufigkeit des lateinischen Begriffs *subiectum* – der sowohl ein mit Bewusstsein ausgestattetes Selbst als auch das Unterworfene bezeichnet – und konzeptualisiert Subjektwerdung(en) als vielschichtige Prozesse, die innerhalb von Macht-Wissen-Komplexen bzw. Dispositiven geschehen. Das führt zu einer Konzeptualisierung, die weder eine völlige Prägung oder Determinierung des Subjekts favorisiert, noch die unbedingte Allmacht menschlicher Existenz postuliert. Ein so gedeutetes Subjekt kann als „unterworfener Souverän“ (Bublitz 2008, 294) umschrieben werden, der zwar in Kräfteverhältnissen hergestellt wird und an dieser Herstellung auch selbst aktiv beteiligt ist, der aber über Denk- und Urteilsfähigkeit auch zu Kritik und Widerstand fähig ist. Dem Subjekt steht es „frei, aufgrund seiner Freiheit zu reagieren und dank seines Denkvermögens Abstand zu gewinnen“ (Veyne 2010, 117).

3 Dispositivanalyse und forschungspraktische Implikationen

Der Begriff des ‚Dispositivs‘ tritt in Foucaults Schriften ab Mitte der 1970er Jahre, vor allem im Zusammenhang mit seinen Arbeiten zur ‚Regierung der Menschen‘, in Erscheinung (vgl. Agamben 2008, 7). Er beschreibt ein Dispositiv folgendermaßen:

Was ich unter diesem Titel festzumachen versuche, ist erstens ein entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wie Ungesagtes umfaßt [sic!]. [...] Das Dispositiv selbst ist das Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann. Zweitens möchte ich in dem Dispositiv gerade die Natur der Verbindung deutlich machen, die zwischen diesen heterogenen Elementen sich herstellen kann. [...] Drittens verstehe ich unter Dispositiv eine Art von – sagen wir – Formation, deren Hauptfunktion zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt darin bestanden hat, auf einen Notstand (*urgence*) zu antworten. Das Dispositiv hat also eine vorwiegend strategische Funktion. (Foucault 1978, 119f.)

Dispositive sind als komplexe Gefüge, bestehend aus diskursiven und nicht-diskursiven Elementen zu verstehen, die sich zur Bearbeitung gesellschaftlicher Problemlagen – als „Problemlösungsoperatoren“ (Bührmann/Schneider 2008, 53) – zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt formieren. Sie sind nicht als naturgegebene, statische Gebilde, sondern als dynamische Netze zu interpretieren, die einem laufenden Transformationsprozess unterliegen. Dispositive sind damit prinzipiell „in ein Spiel der Macht eingeschrieben“ (Foucault 1978, 123) und eröffnen oder schließen „Möglichkeitsräume“ (Bührmann/Schneider 2013, 31) für gültiges bzw. wahres Wissen, regulieren Verhaltensweisen, strukturieren und organisieren gesellschaftliche Wirklichkeiten. Als Macht-Wissen-Komplexe bringen sie Wissensordnungen, materiale und organisationale Vergegenständlichungen ebenso wie historisch-konkrete Subjektkonstitutionen hervor (vgl. Bührmann/Schneider 2008, 52f.).

Diese Form der konzeptionellen Erweiterung ‚herkömmlicher‘ Diskursforschung, die – als Dispositivanalyse – zwar eine Untersuchung einer sprachlich-symbolischen Ebene diskursiver Aussagenlogik beinhaltet, aber gleichzeitig über diese hinaus geht, mag ein Grund dafür sein, warum im Kontext der Foucault-Rezeption seit geraumer Zeit ein ‚dispositive turn‘ (Bührmann/Schneider 2013) wahrnehmbar ist. Eine forschungsprogrammatische (Hin-)Wendung zum Dispositiv als „analytische Kategorie“ (Caborn Wengler/Hoffarth/Kumiega 2013, 8) speist sich mitunter aus dem Bestreben, ein *Anderes* im Vergleich zu etablierten Forschungstraditionen und „herkömmlichen Konzeptualisierungen von Diskursanalysen“ (Schneider/Hirsland 2005, 267) zur Geltung zu bringen, indem „die Natur der Verbindungen“ (Foucault 1978, 119) zwischen diskursiven Wissensordnungen und den konkret-empirischen Aktualisierungen in Praxisfeldern in den Blick genommen wird.

Dispositivanalysen ermöglichen es somit, Dinge anders zu sehen, anders wahrnehmen zu können und eröffnen Möglichkeiten der Überschreitung tradierter Forschungs- und Denk-Rahmungen. Aus den zugrunde gelegten Grundprämissen ergeben sich forschungspraktische Implikationen, die bei der Umsetzung dispositivanalytischer Untersuchungen zu berücksichtigen sind und im Folgenden pointiert zusammengefasst werden:

- Eine Dispositivanalyse stellt keine konkrete Methode dar, sondern es handelt sich vielmehr um eine spezifische Forschungsperspektive. Im Fokus dieser Analyseprogrammatisierung stehen die machtvollen Beziehungen der heterogenen Elemente eines Dispositivs, die vor allem anhand des empirisch zu fassenden Wechselspiels zwischen den Dimensionen Diskurse, Objektivationen sowie Subjektkonstitutionen untersucht werden können (vgl. Bührmann/Schneider 2008, 94).
- Dieser Forschungsstil beeinflusst die Art und Weise wie Forschungsfragen generiert werden, da eine „andere Art der Problematisierung“ (Thoma 2011, 20) zugrunde gelegt wird. Das generelle Ziel von Dispositivanalysen besteht in der Durchführung einer „relationale[n] Machtanalyse“ (Schneider/Hirsland 2005, 267) und damit in der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen diskursivem Wissen und gesellschaftlicher Praxis. Als leitend für dispositivanalytische Forschungsvorhaben gilt dementsprechend die Frage, „was aus diskursiv vermittelten Wissensordnungen inwieweit ‚wirkliche‘ (und insofern ‚machtvolle‘!) Effekte zeitigt, als es in seiner kollektiven wie individuellen Vermittlung im Selbst- wie Weltbezug handlungswirksam wird“ (ebd., 261).
- Das Besondere an Dispositivanalysen ist zudem die Einnahme einer ‚kritischen‘ Perspektive hinsichtlich etablierter und weitgehend unhinterfragter Konzepte, wie z. B. Qualität oder Professionalität beruflicher Bildung, die nicht mit einem vorgefassten Verständnis betrachtet werden. Die Analyse richtet sich gerade darauf, wie das in entsprechenden Diskursen zirkulierende Wissen in Bezug auf diese Konzepte konstituiert wird und wie Subjekte dieses Wissen auf sich selbst beziehen und damit Wirklichkeit erzeugen (vgl. Hautz/Thoma 2021, 3).
- Diskurse werden als kontingente Ergebnisse anonymer Ereignisse interpretiert (vgl. auch Thoma 2011, 49), die nicht in geplanter Weise durch bestimmte Personen, Gruppierungen oder Institutionen ins Spiel gebracht oder gezielt in eine bestimmte Richtung gelenkt werden. Als ‚überindividuelle Praxis‘ bringen sie Wissen und Wahrheiten über den untersuchten Gegenstand hervor und produzieren damit Realität. Von vorwiegendem Interesse sind daher nicht die Ansichten bestimmter Autor*innen über den Untersuchungsgegenstand, sondern was gegenwärtig in Bezug auf diesen Gegenstand als wahr und bedeutend gilt, ohne es selbst als wahr und bedeutend vorauszusetzen.
- Im Rahmen dieses Ansatzes wird von einem allgegenwärtigen, den gesamten Gesellschaftskörper durchziehenden und produktiven Verständnis von Macht ausgegangen. Macht ist sowohl in die diskursive Produktion von Wissen und Wahrheiten involviert, als auch in die Strukturierung der Verhaltensweisen der Individuen (vgl. Foucault 1983, 93f.). Artikulierte Praktiken der Freiheit sind daher nicht außerhalb von Machtverhältnissen zu verstehen, sondern immanenter Bestandteil dieser.
- Subjektivierungsweisen werden als Modi des ‚praktischen Umgangs‘ mit vorherrschenden Diskursen betrachtet, also wie im alltäglichen Handeln diskursives Wissen mittels

Selbst-Praktiken angenommen, reproduziert bzw. transformiert oder abgelehnt wird. Subjektivierungsweisen werden als ‚Bewegungen‘ von Individuen interpretiert, die sowohl als Unterwerfungen als auch als Widerständigkeiten – aber immer innerhalb von Dispositiven verlaufend – gedeutet werden können. Zudem sind sie als potentiell vielschichtig zu beurteilen, die keine traditionell-dichotomen Schlussfolgerungen, z. B. freies vs. unterdrücktes Subjekt, zulassen, da sie in komplexen, mehrdeutigen und zum Teil auch widersprüchlichen Macht-Netzen eingebettet sind.

4 Skizze einer Umsetzung dispositivanalytischer Forschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Im Folgenden möchten wir anhand eines bereits durchgeführten Projekts zum Thema ‚Qualität in der Berufsbildung‘ eine mögliche Umsetzung dispositivanalytischer Forschung skizzieren (vgl. dazu ausführlich Hautz/Thoma 2021). Die gerade vorgenommene Annäherung an den Dispositivbegriff erfolgte unter der Prämisse, dass Dispositive nicht in ihrer Totalität erfasst oder vollständig nachgezeichnet werden können. Praktische dispositivanalytische Arbeit erfordert aufgrund der „Breite des Konzepts“ (Caborn Wengler/Hoffarth/Kumiega 2013, 9) eine Akzentsetzung auf einen spezifischen Ausschnitt gesellschaftlicher Wirklichkeit. Wir werden daher zunächst den Analysegegenstand abstecken, anschließend das methodische Vorgehen erläutern und schließlich einen Überblick über zentrale Ergebnisse der Untersuchung geben.

4.1 Beschreibung des untersuchten Ausschnitts gesellschaftlicher Realität

Im Kontext beruflicher Bildung gibt es seit etwa Ende der 1990er Jahre eine intensiv geführte Diskussion um Qualität, die sich im Paarlauf mit der Umsetzung zahlreicher Reformmaßnahmen ereignete. Für die Berufsbildung in Österreich lässt sich diese Qualitäts-Konjunktur mitunter an der Gründung der *QualitätsInitiative BerufsBildung* (QIBB), der Einrichtung der *Österreichischen Referenzstelle für Qualität in der Berufsbildung* (ARQA-VET) sowie der gesetzlichen Verpflichtung aller berufsbildenden Schulen zu kontinuierlicher Qualitätsentwicklung und -verbesserung ablesen. Es handelt sich damit insgesamt um ein Qualitäts-Gefüge, das nicht nur punktuell, sporadisch und fallweise einzelne Ausschnitte des professionsbezogenen Tätigkeitsfeldes von Lehrpersonen organisiert, sondern die kontinuierliche und umfassende Her- und Sicherstellung sowie permanente Weiterentwicklung von Qualität in allen schulrelevanten Zusammenhängen unterstützen möchte.

Entsprechend unserer bisherigen Ausführungen lässt sich dieses ‚Qualitäts-Ensemble‘ beruflicher Bildung als Dispositiv konzeptualisieren. Unser Erkenntnisinteresse lag dabei v. a. auf den Wissens- und Wahrheitsregimen, die sich in Verbindung mit dem Qualitäts-Gefüge (gegenwärtig) verfestigt haben, sowie hinsichtlich der machtvollen Effekte auf die Subjektivierungsweisen von Lehrpersonen. Im Zentrum unserer Dispositivanalyse stand dabei der machtvolle Zusammenhang zwischen diskursiv produziertem Wissen über ‚Qualität‘ beruflicher Bildung, den in Objektivierungen geronnenen Wissensbeständen und den Arten und Weisen, wie diese in Bezug auf Selbst-Deutungen und Selbst-Konzepte von Lehrpersonen wirken und hierüber wirklich werden.

4.2 Dispositivanalytisches Forschungsdesign

Die Bearbeitung dieser Problemstellung erforderte eine Aufteilung der Untersuchung in drei analytische Schritte, die nachfolgend mitsamt der zum Einsatz gelangten methodischen Herangehensweise näher beschrieben werden.

4.2.1 Schritt 1: Diskursanalyse

Um zu ermitteln, wie Qualität beruflicher Bildung gegenwärtig im deutschsprachigen Raum auf diskursiver Ebene verhandelt und konstruiert wird, wurde in einem ersten Schritt eine an der *Wissenssoziologischen Diskursanalyse* von Keller (2011a, 58ff.; 2011b) orientierte Untersuchung des Qualitäts-Diskurses, wie er sich in domänenspezifischen Fachzeitschriften abbildet, durchgeführt. Angesichts der Fülle an Veröffentlichungen, in denen Qualität in der Berufsbildung im zugrunde gelegten Betrachtungszeitraum (2008 bis 2016) verhandelt wird, war eine Eingrenzung auf diesen Dokumententyp erforderlich. Da ca. 40% aller berufs- und wirtschaftspädagogischen Publikationen als Zeitschriftenaufsätze erscheinen (vgl. Klusmeyer et al. 2011: 336f.), war davon auszugehen, dass sich die zentralen Diskursstränge hier wiederfinden (vgl. im Detail Hautz/Thoma 2021).

Im Rahmen der Analyse wurde der Frage nachgegangen, ob das Erscheinen zahlreicher ‚verstreuter Äußerungen‘ auf einer tieferliegenden Schicht – auf Aussagen-Ebene – einer bestimmten Regelmäßigkeit, einer Art Typizität oder Grundlogik folgt. Das erstellte Datenkorpus umfasste insgesamt 39 Artikel. Im Rahmen der Feinanalyse wurden die Texte als diskursive Praktiken interpretiert, die Wissen und Wahrheiten über den untersuchten Gegenstand – ‚Qualität‘ beruflicher Bildung – hervorbringen und somit soziale Wirklichkeit für Lehrpersonen erzeugen. Dieses Vorgehen eröffnete die Möglichkeit, Einsichten darüber zu erlangen, welche Art von Wissen der ‚Qualitäts-Diskurs‘ beruflicher Bildung hervorbringt, was über ‚Qualität‘ zur Sprache kommt und was in Bezug auf diesen Gegenstand nicht sagbar ist (vgl. dazu ausführlich Hautz 2017).

4.2.2 Schritt 2: Analyse von Objektivierungen

Im Mittelpunkt des zweiten Analyseschritts stand die Untersuchung von Objektivierungen, d. h. von materialen und organisationalen Vergegenständlichungen diskursiver Prozesse. Im Rahmen einer Dokumentenanalyse wurden durch QIBB und ARQA-VET hervorgebrachte Dokumente (u. a. Handreichungen, Leitbilder, Feedbackinstrumente) untersucht. Als Materialgrundlage der Analyse fungierten 25 Dokumente. Die Analyse orientierte sich an der heuristischen Leitfrage, welche Selbst-Deutungen und Selbst-Verständnisse Lehrpersonen in den untersuchten Objektivierungen nahegelegt werden. In einem interpretativen, auf Kategorienbildung abzielenden Prozess, wurden diesbezügliche Passagen sukzessive feinanalysiert (vgl. Braun/Clarke 2006). Hierüber konnten Konturen eines ‚intendierten‘ Lehrer*innen-Subjekts zusammengetragen und die in den Objektivierungen enthaltenen normativ-programmatischen Vorgaben zu Subjektwerdungen rekonstruiert werden.

4.2.3 Schritt 3: Analyse von Subjektivierungsweisen

In einem dritten Schritt erfolgte anhand „narrativ fundierter Interviews“ (Nohl 2012, 13ff.) die Bearbeitung der Fragen, welche Elemente des betrachteten Dispositivs durch Lehrpersonen auf welche Art und Weise relevant gemacht werden und wie sie dispositiv generiertes Wissen auf sich anwenden. Hierüber konnte nachgezeichnet werden, wie sie am Netz des Dispositivs mitknüpfen und welche Formen und Strategien der „Entstrickung“ (Bender/Eck 2014, 9) durch sie artikuliert werden. Damit ist grundsätzlich die Frage nach Subjektivierungsweisen im Dispositiv adressiert, zu deren Analyse Interviews, als „diskursive Formen des ‚sich selbst Sprechens‘“ (ebd., 12), als adäquate Erhebungstechnik angesehen werden können. Die zugrunde gelegte Methodologie erfordert eine spezifische Deutung und Reflexion von Interviewsituationen sowie den darin hervorgebrachten Daten:

- In Interviewsituationen wird den Beteiligten von Beginn an eine bestimmte Subjektposition zugewiesen. So werden die Interviewten als Lehrer*innen und damit als ausgewählte Expert*innen aus der Schul- und Unterrichtspraxis angesprochen und aus dieser Position heraus zum Erzählen aufgefordert. Sie werden damit also zunächst einer, mit spezifischen Wertungen aufgeladenen, „diskursiv aufbereitete[n] Subjektposition“ (Bender 2010, 307) unterworfen.
- Die Selbst-Erzählungen der Interviewten bilden keine ‚große‘ auto-biographische Geschichte. Vielmehr bestehen sie aus bruchstückhaften, teilweise widersprüchlichen Darstellungen. Das Gesagte wird zudem nicht als ‚prädiskursive‘ Äußerungen autonomer Akteur*innen – gleichsam als „reines Produkt des Subjekts“ (Bender/Eck 2014, 9) außerhalb von Macht-Netzen – gedeutet, da es sprachlich vollzogen, und damit immer schon „im Fluss und in den Wirkweisen von Diskursen“ (ebd.) situiert ist.
- Artikulierte Formen der Entstrickung bzw. des Widerstands werden folglich nicht als ‚Befreiung‘ des Subjekts aus Macht-Netzen, sondern als Aktualisierung anderer Diskurse oder Positionierung in anderen Dispositiven interpretiert. Subjekte gelten überdies als überdeterminiert und fragmentiert zugleich, weil sie stets innerhalb bzw. an den Schnittpunkten einer Vielzahl dispositiver Formierungen entstehen.

Zur Rekonstruktion von Subjektivierungsweisen wurden im Rahmen der schrittweisen Festlegung des Samples ‚erfahrene‘ Lehrpersonen im Alter zwischen 40 bis 60 Jahren an beruflichen Vollzeitschulen (BMHS) in Westösterreich interviewt. Um institutionelle Adressierungskontexte (z. B. schulspezifische Einflüsse) zu verringern, wurden Lehrpersonen von sechs unterschiedlichen Schulstandorten befragt. In einem systematischen und interpretativen Analyseprozess wurden Kategorien im Rahmen offener Kodierarbeit entwickelt, axial zueinander in Beziehung gesetzt, zentrale Kategorien selektiert und zu einer beschreibenden Erzählung bzw. einem ‚roten Faden‘ verknüpft (vgl. Strauss/Corbin 1996). Durch die Analyse von 11 Interviews, die jeweils zwischen 50 und 90 Minuten dauerten, traten datenbezogene Sättigungseffekte ein und es konnten dadurch verschiedene Facetten von Subjektivierungsweisen im Qualitäts-Dispositiv beschreibbar gemacht werden.

4.3 Interpretation der Ergebnisse: Disziplinierte Selbst-Führung im Spannungsfeld zwischen angenommener Verantwortung und erfahrener Distanz

Anhand der Ergebnisse der Dispositivanalyse wird deutlich, dass alle interviewten Lehrpersonen in das untersuchte ‚Qualitäts-Dispositiv‘ verstrickt sind. Damit sind sie in ein Macht-Netz verflochten, in dem sie agieren und sich ‚verhalten‘ müssen. Den Lehrpersonen wird durch das ‚Qualitäts-Dispositiv‘ eine entscheidende ‚Doppel-Rolle‘ zugeschrieben.

Sie werden als ‚Triebfedern‘ adressiert, die aus eigenem Antrieb heraus selbstbestimmt und eigeninitiativ die Entwicklung und Sicherung von Qualität vorantreiben sollen. In den Interviews wird ein Wille zur aktiven Teilnahme artikuliert. Die Lehrpersonen wollen mitgestalten, mitwirken und sich für Qualitätsarbeit engagieren. Den Anspruch, Qualitätsarbeit als beständige Angelegenheit zu begreifen, beziehen die Lehrpersonen auf beide durch sie relevant gemachten Qualitätsebenen (Qualität im Kontext der Organisationsentwicklung und unterrichtliche Qualität). Sie versetzen sich damit in dauerhafte „Selbstalarmierungsbereitschaft“ (Gonon 2008, 104), die mit permanenten Selbst-Vergewisserungen und dem Bestreben von Selbst-Verbesserungen einhergeht. Diese subjektiviert „Dynamik der Selbstoptimierung“ (Bröckling 2000, 153) gleicht einer gouvernementalen Regierungsrationalität, die mit Foucault (1978, 55) als Machttechnik eines ‚Sich-selbst-Führens‘ bezeichnet werden kann (vgl. dazu ausführlich Hautz 2020). Die Lehrpersonen stricken somit am untersuchten Dispositiv aktiv mit.

Gleichzeitig werden Lehrpersonen als ‚Getriebene‘ verortet, die permanenten Evaluationen ausgesetzt sind und ihr Handeln an zentrale Zielgrößen sowie Dokumentationsverpflichtungen anzupassen haben. Daraus sind kreative ‚Entstrickungen‘ im Sinne von Eigensinnigkeiten und widerständigen Handlungen der Lehrpersonen zu erschließen. Dieser Umstand zeigt sich vor allem bei den diskursiv vorgegebenen Anforderungen, jederzeit transparent zu sein und einen erheblichen Teil ihrer beruflichen Tätigkeiten dokumentieren zu müssen. Entgegen des diskursiven Ermöglichungsvokabulars, das den ‚Qualitäts-Arbeiter*innen‘ erweiterte Autonomie, erhöhte Selbständigkeit, ausgedehnte Handlungsspielräume in Aussicht stellt, erfahren sich die Lehrpersonen als beobachtete, überwachte und kontrollierte Subjekte, deren Verantwortungs- und Handlungsspielräume stark konturiert und eingeschränkt sind. Sie werden als ‚Disziplinarsubjekte‘ konstituiert, die in Anlehnung an Power (1997) als ‚auditable teacher‘ beschrieben werden können. Es handelt sich dabei um Subjekte, die im Namen von Transparenz – und damit im Namen von Qualität – angehalten sind, laufend Informationen über sich und andere zu produzieren, selbst transparent zu werden und beständig einer potenziellen Prüf- und Vergleichbarkeit ausgesetzt sind (vgl. dazu Thoma/Hautz 2018). Die Interviewten problematisieren eine ‚Erosion von Autorität‘ sowie eine ‚Einschränkung pädagogischer Freiheit‘, wobei sowohl das Eine als auch das Andere auf eine erfahrene Limitierung ihres professionellen Selbst verweist.

Subjektivierung im Qualitäts-Dispositiv scheint zu ‚Grenz-Erlebnissen‘ zu führen und ambivalente Spannungen zu erzeugen. Der angenommenen Anforderungen, sich selbst als verantwortliche*r Träger*in für Qualitätsarbeit zu konstituieren, dynamisch und engagiert zu sein, aktiv zu partizipieren, stehen erlebte Erfahrungen gegenüber, die in Umschreibungen einer ‚neu errichteten Starrheit‘, ‚immer beschränkter werdender Grenzen‘ oder ‚enger werdenden

Schlingen‘ ihren Ausdruck finden. Das ‚Gestellt-sein‘ in einen Rahmen, dessen Grenzen wenig verschiebbar erscheinen, lässt „eigensinnige Initiativen“ und die Entstehung „undefiniert(r) Räume“ (Gonon 2008, 103f.) im Kontext von Qualitätsarbeit unwahrscheinlicher werden (vgl. dazu ausführlich Hautz/Thoma 2021, 14f.).

Anhand der Ergebnisse der skizzierten Dispositivanalyse werden die konkreten Subjektivierungsweisen von Lehrpersonen im Rahmen des untersuchten ‚Qualitäts-Dispositivs‘ nachvollziehbar. Es konnte dargestellt werden, in welcher Weise die beruflichen Handlungsweisen von Lehrpersonen durch schulübergreifende Qualitätsentwicklungs- und Qualitätssicherungsmaßnahmen beeinflusst werden und inwiefern sich diesbezüglich Akzeptanz sowie ablehnendes Verhalten seitens der Lehrer*innen zeigt. Hierüber können neue Erkenntnisse über die spezifischen Sichtweisen pädagogischer Akteur*innen in Bezug auf Schul- und Unterrichtsqualität sowie aktuelle ‚Qualitäts-Reformen‘ erlangt werden. Die vertiefte Analyse über die handlungsleitenden Wirkungen gegenwärtiger Bildungsreformen trägt zur bildungspolitischen Debatte über das „Quality Commitment“ (Gramlinger/Jonach/Wagner-Herrbach 2018, 330) von Lehrpersonen und die Umsetzung einer schulübergreifenden Qualitätskultur bei.

Das Dispositiv als Analyseperspektive schafft die Möglichkeit einer kritisch-differenzierten Betrachtung der Wirkungen pädagogischer Reformen auf die professionsbezogenen Selbstverständnisse. Dadurch entsteht das Potenzial für pädagogische Akteur*innen, „anders [zu] denken“ (Foucault 1989, 15), sich ihrer Position im machtvoll-strukturierten Handlungsfeld bewusst zu werden und sich somit im Prozess der Subjektwerdung aktiv einem anderen ‚Werden‘ zuzuführen.

5 Dispositivanalyse als Praxis der Kritik

Im Rahmen dieses Artikels wurde die Dispositivanalyse im Anschluss an Foucault als innovativer Ansatz für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik präsentiert. Dieses Forschungsprogramm ermöglicht eine unkonventionelle Art der Problematisierung und analytischen Vorgehensweise, fördert das disziplinäre Bewusstsein über die Rolle der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Reproduktion und Aufrechterhaltung hegemonialer Macht-Wissens-Komplexe und eröffnet die Einnahme einer *anderen*, kritischen Perspektive hinsichtlich gegenwärtig verfestigter Denkrahmen, „Gewißheiten [sic!] und Evidenzen“ (Foucault 1984, 130) beruflicher Bildung.

Einhergehend mit den in das Dispositivkonzept eingeschriebenen Grundprämissen (Diskurs-Macht-Subjekt), ist diese Forschungsperspektive von einem bestimmten Verständnis von Kritik getragen. Es handelt sich dabei nicht um eine Form von Kritik, die in binären, dichotomen Oppositionen – Freiheit/Herrschaft, Wahrheit/Ideologie, Mündigkeit/Unmündigkeit – operiert. Es ist damit auch keine Kritik, die einen Übergang in eine souveräne Überlegenheit oder eine ‚wahrere Wahrheit‘ anstrebt, weil sie selbst um ihre Verstrickung in Machtverhältnisse und um ihre potenzielle Vereinnahmung weiß. Als praktische Arbeit, die als Praxis der Kritik zu verstehen ist, wendet sie sich den Dingen zweifelnd, befragend zu, durchquert, durchkreuzt, seziert sie und justiert dabei ihren Blick immer wieder neu. Hierbei steht sie nicht – sich

selbst gewiss – gleichsam auf sicherem Boden über den Dingen, die sie mit vorgefertigten Kategorien, mit fixiertem Blick von oben herab beobachtet und beurteilt. Eine solche Kritik ist von einer Haltung getragen, die – als produktives Misstrauen umschreibbar – mitunter in der Infrage-Stellung von Evidenzen, von scheinbar ‚natürlich‘ Gegebenem, Rationalem oder Normalem mündet, um den „Dingen ihre trügerische Vertrautheit zu nehmen“ (Veyne 2010, 119), um hierüber Abstand zu gewinnen.

Die Erzeugung dieses Abstands – von unhinterfragten Normalitäten, von etablierten Rastern der Wahrnehmung, von hegemonialen Wissensformen, von aktuellen Formen des Regiert-Werdens – zielt auf Unterbrechung sowie auf eine Öffnung von Räumen, in denen sich das Gegebene *anders* ereignen kann, in denen es *andere* Formen annehmen kann. Ein Gewinnen von Abstand kann als permanente Arbeit verstanden werden, die von einer Haltung getragen ist, „nicht dermaßen“ bzw. „nicht auf diese Weise und um diesen Preis regiert zu werden“ (Foucault 1992, 12). Eine solche Kritik ist letztlich dadurch geleitet, was Foucault (ebd., 15) als „Entunterwerfung“ beschreibt. Es handelt sich um eine Entunterwerfung, die nicht die Befreiung des Individuums oder die Ermöglichung eines autonomen, emanzipierten Lebens jenseits von Macht als normativ-regulativer Idee vor Augen hat. Es ist eine Entunterwerfung als Praxis der Kritik, die über ihre eigene unhintergehbare Verstrickung in Dispositiven weiß, und gerade deswegen zu Widerstand fähig ist.

Literatur

Agamben, Giorgio (2008): Was ist ein Dispositiv? Zürich u. a.

Ball, Stephen J. (2013): Foucault, Power, and Education. New York u. a.

Bender, Désirée (2010): Die machtvolle Subjektkonstitution in biographischen Interviews. Methodische Reflexionen und eine kritische Auseinandersetzung mit theoretischen Voraussetzungen der Methodologie des narrativ-biographischen Interviews nach Fritz Schütze. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 10, H. 2, 293-318.

Bender, Désirée/Eck, Sandra (2014): Studentische Subjektivierungsweisen im Machtnetz des Bologna-Prozesses: Eine Dispositivanalyse narrativer Interviews. In: Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva/Angermüller, Johannes et al. (Hrsg.): Diskursforschung: Ein interdisziplinäres Handbuch. Bd. 2: Methoden und Analysepraxis. Perspektiven auf Hochschulreformdiskurse. Bielefeld, 4-31.

Braun, Virginia/Clarke, Victoria (2006): Using Thematic Analysis in Psychology. In: Qualitative Research in Psychology, 3, H. 2, 77-101.

Bröckling, Ulrich (2000): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a. M., 131-167.

Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a. M.

Bublitz, Hannelore (2008): Macht. In: Kammler, Clemens/Parr, Rolf/Schneider, Ulrich J. (Hrsg.): Foucault Handbuch: Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart u. a., 273-277.

Büchter, Karin (2019): Kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie – Historische Kontinuität und Kritik. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 36, 1-21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe36/buechter_bwpat36.pdf (08.06.2021).

Bührmann, Andrea D./Schneider, Werner (2008): Vom Diskurs zum Dispositiv: Eine Einführung in die Dispositivanalyse. Bielefeld.

Bührmann, Andrea D./Schneider, Werner (2013): Vom ‚discursive turn‘ zum ‚dispositive turn‘? Folgerungen, Herausforderungen und Perspektiven für die Forschungspraxis. In: Caborn Wengler, Joannah/Hoffarth, Britta/Kumiega, Łukasz (Hrsg.): Verortungen des Dispositiv-Begriffs. Theorie und Praxis der Diskursforschung. Wiesbaden, 21-35.

Caborn Wengler, Joannah/Hoffarth, Britta/Kumiega, Łukasz (2013): Einführung: Vom Potenzial des Foucaultschen Dispositivkonzepts. In: Caborn Wengler, Joannah/Hoffarth, Britta/Kumiega, Łukasz (Hrsg.): Verortungen des Dispositiv-Begriffs. Theorie und Praxis der Diskursforschung. Wiesbaden, 7-17.

Diaz-Bone, Rainer (2006): Zur Methodologisierung der Foucaultschen Diskursanalyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 7, No. 1, 48 Absätze. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs060168> (08.06.2021).

Du Gay, Paul/Salaman, Graeme/Rees, Bronwen (1996): The Conduct of Management and the Management of Conduct: Contemporary Managerial Discourse and the Constitution of the ‘Competent’ Manager. In: Journal of Management Studies, 33, H. 3, 263-282.

Fegter, Susann/Kessler, Fabian/Langer, Antje et al. (2015): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung: Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen. In: Fegter, Susann/Kessler, Fabian/Langer, Antje et al. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung: Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden, 9-55.

Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht: Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin.

Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt a. M.

Foucault, Michel (1983): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit. Bd. 1, Frankfurt a. M.

Foucault, Michel (1984): Von der Freundschaft als Lebensweise: Michel Foucault im Gespräch. Berlin.

Foucault, Michel (1985): Freiheit und Selbstsorge: Gespräch mit Michel Foucault am 20. Januar 1984. In: Becker, Helmut/Wolfstetter, Lothar/Gómez-Muller, Alfred et al. (Hrsg.): Michel Foucault: Freiheit und Selbstsorge. Interview 1984 und Vorlesung 1982. Frankfurt a. M., 9-28.

Foucault, Michel (1987): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (Hrsg.): Michel Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt a. M., 243-261.

Foucault, Michel (1989): Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit. Bd. 2. Frankfurt a. M.

Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin.

Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M.

Foucault, Michel (2000): Die Gouvernementalität. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart: Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a. M., 41-67.

Foucault, Michel (2001): Antwort auf eine Frage. In: Defert, Daniel/Ewald, François (Hrsg.): Michel Foucault. Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Bd. 1, 1954 – 1969. Frankfurt a. M., 859-886.

Foucault, Michel (2016a): Macht und Wissen (Gespräch). In: Defert, Daniel/Ewald, François (Hrsg.): Michel Foucault. Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Bd. 3, 1976 – 1979. 2. Aufl. Frankfurt a. M., 515-534.

Foucault, Michel (2016b): Vorlesung vom 14. Januar 1976. In: Defert, Daniel/Ewald, François (Hrsg.): Michel Foucault. Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Bd. 3, 1976 – 1979. 2. Aufl. Frankfurt a. M., 231-250.

Foucault, Michel (2016c): Gespräch mit Michel Foucault. In: Defert, Daniel/Ewald, François (Hrsg.): Michel Foucault. Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Bd. 3, 1976 – 1979. 2. Aufl. Frankfurt a. M., 186-213.

Foucault, M. (2016d): Die Machtverhältnisse gehen in das Innere der Körper über. In: Defert, Daniel/Ewald, François (Hrsg.): Michel Foucault. Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Bd. 3, 1976 – 1979. 2. Aufl. Frankfurt a. M., 298-309.

Gonon, Philipp (2008): Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. Eine Bilanz. In: Zeitschrift für Pädagogik, 53. Beiheft, 96-107.

Gramlinger, Franz/Jonach, Michaela/Wagner-Herrbach, Cornelia (2018): Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. In: Schlicht, Juliana/Moschner, Ute (Hrsg.): Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik. Reflexionen aus Theorie und Praxis. Wiesbaden, 327-337.

Hautz, Hannes (2017): Qualität im Kontext beruflicher Bildung – Ergebnisse einer diskursanalytischen Untersuchung. In: WissenPlus – Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung, Sonderausgabe Wissenschaft, 3-16/17, 40-44.

Hautz, Hannes (2020): The ‘Conduct of Conduct’ of VET Teachers: Governmentality and Teacher Professionalism. In: Journal of Vocational Education & Training. Online first: <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1754278>.

Hautz, Hannes/Thoma, Michael (2021): Teacher Subjectivation in the Quality Dispositive: The Example of VET in Austria. In: British Journal of Sociology of Education. Online first: <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1908117>.

Horlebein, Manfred (2009): Wissenschaftstheorie – Grundlagen und Paradigmen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Studentexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bd. 1. Baltmannsweiler.

Kell, Adolf (2014): Grenzgänge, Traditionen und Zukünfte in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, 25, H. 49, 49-64.

Keller, Reiner (2006): Wissenssoziologische Diskursanalyse. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner et al. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 1: Theorien und Methoden. 2. Aufl. Wiesbaden, 115-146.

Keller, Reiner (2008): Michel Foucault. Konstanz.

Keller, Reiner (2011a): Diskursforschung: Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. 4. Aufl. Wiesbaden.

Keller, Reiner (2011b): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. 3. Aufl. Wiesbaden.

Klusmeyer, Jens/Reinisch, Holger/Söll, Matthias (2011): Wo publizieren Berufs- und Wirtschaftspädagogen? Eine Vorstudie zur Erfassung des Publikationsverhaltens in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 107, H. 3, 328-350.

Krasmann, Susanne/Volkmer, Michael (2007): Einleitung. In: Krasmann, Susanne/Volkmer, Michael (Hrsg.): Michel Foucaults „Geschichte der Gouvernementalität“ in den Sozialwissenschaften. Internationale Beiträge. Bielefeld, 7-20.

Nohl, Arnd-Michael (2012): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden.

Parr, Rolf (2008): Diskurs. In: Kammler, Clemens/Parr, Rolf/Schneider, Ulrich J. (Hrsg.): Foucault Handbuch: Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart u. a., 233-237.

Paulus, Markus (2009): Die Stellung des Subjekts bei Foucault und Habermas. In: Tabularasa: Jenenser Zeitschrift für kritisches Denken, H. 38.

Online: <http://www.tabularasa.de/38/Paulus.php> (07.06.2021).

Power, Michael (1997): The Audit Society. Rituals of Verification. Oxford.

Schneider, Werner/Hirsland, Andreas (2005): Macht – Wissen – gesellschaftliche Praxis. Dispositivanalyse und Wissenssoziologie. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner et al. (Hrsg.): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung. Konstanz, 251-275.

Sloane, Peter F. E. (2017): Unbekannte Praxis – Über die Schwierigkeit einiger Forscher, die Welt zu verstehen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 113, H. 3, 355-365.

Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim.

Thoma, Michael (2011): Entwürfe des wirtschaftspädagogischen Subjekts. Anders-Konzeption aus poststrukturalistischer Perspektive. Wiesbaden.

Thoma, Michael/Hautz, Hannes (2018): Professionsbezogene Selbst-Verständnisse von Lehrkräften berufsbildender Vollzeitschulen in Österreich: Befunde einer explorativen Studie zu Qualitäts-Erfahrungen in reformierten Kontexten. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 114, H. 4, 638-659.

Veyne, Paul (2010): Foucault. Der Philosoph als Samurai. Stuttgart.

Vogelmann, Frieder (2017): Foucault lesen. Wiesbaden.

Zabeck, Jürgen (1978): Paradigmenpluralismus als wissenschaftstheoretisches Programm – Ein Beitrag zur Überwindung der Krise der Erziehungswissenschaft. In: Brand, Willi/Brinkmann, Dörte (Hrsg.): Tradition und Neuorientierung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Festschrift für Ludwig Kiehn. Hamburg, 291-332.

Zitieren dieses Beitrags

Hautz, H./Thoma, M. (2021): Dispositiv als Analyseperspektive in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Theoretische Grundlagen und forschungsmethodische Implikationen. In: *bwp@ Spezial AT-3*: Beiträge zum 14. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress, 1-18. Online: http://www.bwpat.de/wipaed-at3/hautz_thoma_wipaed-at_2021.pdf (13.09.2021).

Die Autoren



Mag. HANNES HAUTZ, MSc PhD

Johannes Kepler Universität Linz, Linz School of Education, Abteilung für Bildungsforschung

Altenbergerstraße 69, 4040 Linz, Österreich

hannes.hautz@jku.at

<https://www.jku.at/linz-school-of-education/>



Assoz. Prof. Dr. MICHAEL THOMA

Universität Innsbruck, Institut für Organisation und Lernen

Universitätsstraße 15, 6020 Innsbruck, Österreich

michael.thoma@uibk.ac.at

<https://www.uibk.ac.at/iol/wipaed/>