

**Alfons BACKES-HAASE & Eva-Maria KLINKISCH**

(Universität Hohenheim)

**Das kompetente Subjekt? – Implizite Tendenzen zur  
Verdinglichung in der beruflichen Bildung**

Online unter:

[http://www.bwpat.de/ausgabe29/backes-haase\\_klinkisch\\_bwpat29.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe29/backes-haase_klinkisch_bwpat29.pdf)

in

**bwp@** Ausgabe Nr. 29 | Dezember 2015

**Beruf**

Hrsg. v. **Martin Fischer, Karin Büchter & Tim Unger**

[www.bwpat.de](http://www.bwpat.de) | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2015

**bwp@**

[www.bwpat.de](http://www.bwpat.de)

Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe29/backes-haase\\_klinkisch\\_bwpat29.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe29/backes-haase_klinkisch_bwpat29.pdf)

„Kompetenz“ ist im Diskurs um berufliche Bildung zum Leitkonzept avanciert, und zwar nicht nur in Theoriebildung und (empirischer) Forschung, sondern vielmehr gleichzeitig auch in den Praxisdiskursen von Bildungspolitik, -planung und -verwaltung sowie im Bildungshandeln in Schulen und Betrieben. Dieses aktuelle Universalkonzept unterscheidet sich, bei allen Differenzen in Konzeptualisierungsfragen im Einzelnen, von möglichen alternativen Zugängen besonders hinsichtlich der engen Verschränkung, die diese Ebenen erfahren, sowie der spezifischen Weise der Einziehung des Subjekts in die Rationalität eben dieser Verschränkungsstruktur. Der vorliegende Beitrag bietet einen Diskussionsvorschlag in Gestalt des Versuchs, diesem Problemkomplex mittels einer (bildungs-)soziologisch fundierten Analyse näher auf die Spur zu kommen. Sie greift die Kategorie der Verdinglichung mit dem Ziel auf, Implikationen der zwischenzeitlich unhinterfragten und verfestigten Verschränkungen zu explizieren und auf Spannungsverhältnisse jenseits des bruchlosen (äußeren) Erscheinungsbildes von „Kompetenz“ aufmerksam zu machen.

Diese Analyse wird, zumindest in einigen Andeutungen, kontextualisiert um einen problematisierenden Hinweis auf alternative Zugänge im aktuellen bildungsphilosophischen Diskurs (1), der im Fazit abrundend (5) wieder aufgegriffen wird. Zusätzlich wird die (deutsche) „Ausgangssituation“ (2), aus der heraus der aktuelle Kompetenzdiskurs, speziell auch hinsichtlich seiner (impliziten praktischen) Wirkungen, zu verstehen ist, überblicksartig charakterisiert. Die Darstellung wird sodann, wie angedeutet, weitergeführt mit dem Versuch einer (knappen) Rekonstruktion des Verdinglichungsbegriffs, die – besonders auch neuere – gesellschaftstheoretische Diskussionen aufgreift (3). Dies mündet schließlich in eine Konfrontation der Ergebnisse aus der kategorialen Analyse mit begrifflichen und Praxisdimensionen des aktuellen Kompetenzdiskurses auf nationaler und internationaler Ebene, und zwar unter Bezugnahme auf ausgewählte zentrale politisch-administrative Papiere, denen eine maßgebliche normierende Funktion zugeschrieben werden muss (4).

---

## **The competent subject? – Implicit tendencies towards reification in vocational education and training**

---

"Competence" has come to be a guiding concept in the discourse on vocational education and training, not only in theory construction and (empirical) research, but also in practical discourses in the fields of educational policy, planning and administration and in educational practice in schools and companies. Despite all the differences in individual conceptualisation issues, this current universal concept above all differs from possible alternative approaches in terms of the close interconnection between these levels and the specific way in which the subject is involved in the rationality of precisely this interconnection structure. This article presents a proposal for discussion in the form of an attempt to gain a better idea of this problem complex by analysing from an (educational) sociology angle. It addresses the concept of reification with the aim of clarifying implications of the interconnections that have meanwhile been unquestioned and reinforced and to draw attention to tensions beyond the seamless (exterior) appearance of "competence".

This analysis is contextualised, at least with regard to some implications, by a problematising reference to alternative approaches in the current discourse on educational philosophy (1), which is concisely readdressed in the conclusion (5). In addition, an overview is given of the (German) "starting point" (2), from which the current discourse on competence must be seen, particularly with regard to its (implicit practical) effects. The article then continues, as implied, with an attempt to (concisely) reconstruct the reification concept, which addresses discussions on social theory (3) – in particular recent ones. This finally leads to the results of the categorical analysis being pitched against conceptual and practical dimensions of the current national and international discourse on competence, with reference being made to selected key political and administrative papers to which a significant normative function must be ascribed (4).

---

## **Das kompetente Subjekt? – Implizite Tendenzen zur Verdinglichung in der beruflichen Bildung**

---

### **1 Problemstellung**

In der angloamerikanischen „Philosophy of Education“ ebenso wie in der deutschen Pädagogik/Erziehungswissenschaft ist seit einigen Jahren eine „Renaissance“ des Bildungsbegriffs festzustellen (vgl. *Philosophy of Education* 2002, Reichenbach 2014, Ricken 2006, 159 sowie dazu aktuell *Zeitschrift für Pädagogik* 2015). Auffällig häufig finden sich dabei Versuche, „Bildung“ in analytischer und zugleich praxislegitimierender Intention der Aufklärung zu unterziehen (vgl. z. B. Cuypers 2014; Stojanov 2012; vgl. kritisch dazu z. B. Tenorth 2014). Vermehrt sind allerdings auch Zugänge anzutreffen, die – quasi in Gegenrichtung – auf die Komplexität und Unschärfe des Bildungsbegriffs als dessen besondere Stärke abheben, ausgehend von der anthropologischen Selbst-Intransparenz des somatisch-kognitiv-affektiven Subjekts, das seiner Erkenntnisprozesse stets nur provisorisch inne zu werden vermag (vgl. z. B. Thompson 2005).

In solcher Sicht wird Bildung dann nicht nur, theoretisch-klassisch und in zugleich praxisorientierter Absicht, als offener, aber regulativ orientierter Entwicklungsprozess des Subjekts konzipiert. Vielmehr steht auf einer metareflexiven Ebene weiter reichend die unbestimmte, stets wieder neu ansetzende Suche nach Bedeutungsvarianten von Bildung selbst zur Aufgabe (vgl. *Zeitschrift für Pädagogik* 2015; vgl. auch Musolff 1989, 9), dies speziell angesichts des unablässigen Wandels des Verhältnisses des Menschen in und zu seiner Umwelt sowie (dadurch bedingt) zu sich selbst, handle es sich nun um allgemeine Faktoren wie Umwelt und Natur, Migration oder Medien oder um spezifische Faktoren im beruflichen Bereich wie Globalisierung, Arbeitsstrukturen oder das Verhältnis von Subjektivität und Arbeit.

Eine solche Thematisierung von „Bildung“ in ihrer letzthinnigen, anthropologisch bedingten Komplexität und Unbestimmbarkeit richtet sich aktuell besonders – implizit und/oder explizit – gegen ein Projekt, welches das Bildungssystem in nationaler wie internationaler Perspektive auf politischer wie auf Forschungs- und auf Praxisebene umfassend dominiert, nämlich die Kompetenzorientierung. Wie immer „Kompetenz“ resp. „Berufliche Handlungskompetenz“ in diesem Zusammenhang näher konzipiert wird, stets sind es drei strukturelle Komponenten, die ineinander greifend Eindeutigkeit und Verlässlichkeit gegenüber dem als antiquarisch und nicht wissenschaftsfähig verrufenen Bildungsbegriff symbolisieren sollen: Differenzierbarkeit einzelner Dimensionen (1), Korrespondenz von Performanz und (beobachtbarer) Kompetenz (2) sowie kommunikative Übertragbarkeit von „Kompetenz“ zwischen wissenschaftlicher, politischer, ökonomischer und bildungspraktischer Ebene (3). In der Konsequenz erscheinen Forschung, Politik, Ökonomie und praktische Entwicklung von Kompetenzen als ein gegen-

über sich wandelnden, insbes. politisch-ökonomischen Anforderungen reaktiv-regulierendes System.

Irritierend an einem solchen Projekt ist nicht nur, aus einer wissenschaftstheoretischen Sicht, die Ambition, eine synthetisierende Position zu postulieren, die systematische Oppositionen zu übergreifen und Uneindeutigkeiten ein für alle Mal aufzulösen vorgibt. Im Besonderen befremdlich wirkt, aus einer gesellschaftstheoretischen Sicht, das kurzschlüssige Verschalten von individuellen Potentialen mit ökonomischen Ansprüchen sowie mit politischen Gestaltungspraxen und wissenschaftlicher Beforschbarkeit. Hierbei drängt sich nämlich in einem für das Selbstverständnis des Menschen besonders virulenten Bereich, ähnlich wie bei anderen Großprojekten der Modernisierung von Gesellschaft, Ökonomie, Technik, Politik und Bildung, die Frage auf nach möglichen Verkürzungen von Komplexitäten, Indienstnahmen von (subjektiven) Potentialen und Zielorientierungen an Kriterien, die fremdbestimmt sind resp. als solche vom Individuum erst gar nicht mehr erlebt werden.

Diese Reserve gegenüber (komplexer) Theorie, aber insbesondere der Vielschichtigkeit der Praxen von politisch-administrativer Kommunikation und „Realisierung“ von Kompetenzkonzepten und deren spezifischen Rückkopplungen leitet den vorliegenden Versuch an, vor dem Hintergrund der eingangs angerissenen differenzierenden Sicht auf Bildung das in den vergangenen Jahren in gesellschaftsanalytischer Absicht weiter entwickelte Theorem der Verdinglichung speziell auf den aktuellen Praxisdiskurs um (Handlungs-)Kompetenz in nationaler und internationaler Dimension in kritisch-reflexiver Absicht zu beziehen. Damit soll auf Verkürzungen hingewiesen werden, die sich niederschlagen in unterschiedlichen Formen von Verdinglichung in Verknüpfungen unterschiedlicher Praxisebenen, gerade und besonders auch jenseits bewusst verfolgter Intentionalitäten. Dieses Geschehen reflexiv einzuholen und damit zur Diskussion zu stellen, könnte aus unserer Sicht den Einstieg bieten in eine Bildungs-/Kompetenz-Diskussion, die alternative, insbesondere auch widerständige Formen der Thematisierung von Bildungsstrukturen und -prozessen in unserer Gesellschaft wieder zulässt.

Die vorliegende Analyse nahm einleitend ihren Ausgang bei einem problematisierenden Hinweis auf alternative Zugänge im aktuellen bildungsphilosophischen Diskurs (1), der im Fazit abrundend (5) wieder aufgegriffen wird. Im nächsten hinleitenden Schritt wird die (deutsche) „Ausgangssituation“ (2), aus der heraus der aktuelle Kompetenzdiskurs, speziell auch hinsichtlich seiner (impliziten praktischen) Wirkungen zu verstehen ist, überblicksartig charakterisiert. Die Darstellung wird sodann, wie angedeutet, im ersten zentralen systematischen Teil weitergeführt mit dem Versuch einer (knappen) Rekonstruktion des Verdinglichungsbegriffs, die – besonders auch neuere – gesellschaftstheoretische Diskussionen aufgreift (3). Dies mündet im zweiten Hauptteil schließlich in eine Konfrontation der Ergebnisse aus der kategorialen Analyse mit begrifflichen und Praxisdimensionen des aktuellen Kompetenzdiskurses auf nationaler und internationaler Ebene, und zwar unter Bezugnahme auf ausgewählte zentrale politisch-administrative Papiere, denen eine maßgebliche normierende Funktion zugeschrieben werden muss (4).

## 2 Ausgangssituation

Das Verhältnis von Individuum, Gesellschaft, Ökonomie und Politik im deutschen (beruflichen) Bildungsdiskurs muss in theoretischer wie in praktischer Perspektive von allem Anfang her als unübersichtlich und komplex bezeichnet werden, auch wenn in Bezug auf einzelne Positionen immer wieder (vermeintlich) eindeutige Konzipierungen dieses Beziehungskomplexes diskutiert bzw. (wechselseitig, auch fälschlicherweise) unterstellt wurden und werden. Schon über die Frage, welche Bestimmungen dieses Verhältnisses der als Begründer des (beruflichen) Bildungsdenkens in Deutschland gehandelte Wilhelm von Humboldt vorgenommen hat, herrscht in der Forschung Dissens (vgl. z. B. Tenorth 2010). Die neuere pädagogische Historiographie („Geschichte der Pädagogik“) fasst das Verhältnis von Bildungsphilosophie und schulstruktureller sowie curricularer Praxis bei Humboldt indessen als integralen, intentionalen und kohärenten Teil der Preußischen Reformen auf (vgl. z. B. Reble 1951). Aus dem Blick gerät bei einer solch nivellierenden Sicht die prinzipielle Inkompatibilität von politisch-administrativem, zweifellos auf gesellschaftliche Erneuerung zielendem Entscheiden und Handeln Humboldts mit der dezidiert individuumsbezogenen Akzentuierung seiner Bildungsphilosophie, ihrem idealischen Anspruch und ihrer Einbettung in ein liberalistisches Staatsdenken, das jede immediate Verschaltung von individueller Bildung und historischem Staat ausschließt (vgl. z. B. Hastedt 2013, 25f.).

Diese deutliche Distanz, die zur Fortentwicklung in Richtung auf ein kritisch-korrektives, komplexes Verhältnis von Bildung und Gesellschaft eingeladen hätte, bot indessen keine Gewähr dafür, dass sich im Rahmen des Aufstiegs des Bildungsbürgertums in Deutschland nicht gerade besonders enge Bande zwischen individueller Bildungsaspiration sowie schulischen, curricularen und berechtigenden Strukturen in einer stark verkürzenden Gestalt etablierten (vgl. Lepsius 1992). Die daraus resultierenden Antagonismen müssen im Verlauf des 19. Jahrhunderts schon recht bald und dann besonders zu Beginn des 20. Jahrhunderts (wieder) ins Bewusstsein von Bildungstheoretikern und Bildungspraktikern gedrungen sein. Zeugnis davon gibt die oftmals recht scharfe Schulkritik, welche sich früh schon und dann immer wieder erneuert findet, im Allgemeinen konkret bezogen auf das (preußische) Gymnasium. Sie operiert mit der Unterscheidung von „Wissen“ und „Lernen“ (vgl. z. B. Oelkers 2007). „Wissen“ wird dabei mit der sog. Buchschule assoziiert, die dem Schüler einen „objektiven“ Kanon aufnötige, der sich zudem, so die häufige Klage, aus wenig kind- und altersgerechten Quellen speise. Die Reformpädagogik an der Jahrhundertwende und zu Beginn des 20. Jahrhunderts bündelt diese Kritik in vielfältiger Form. Sie verhandelt „Lernen“ und „Wissen“ als scharfe Opposition. Im Lernen werden jetzt das Subjekt und der Akt der Aneignung betont, explizit aktiv-individuelle Formentwicklung der Persönlichkeit müsse, so der neue, aber vielfältig am ursprünglich individuellen Bildungsverständnis orientierte Anspruch (vgl. z. B. Pfeiffer, 10f.), an die Stelle eines enumerierbaren und abprüfaren Wissenskanons treten. Verstanden als Kritik einer immer deutlicher hervortretenden Moderne in Staat, Ökonomie und Gesellschaft wird hier in der Folge – lebensreformerische oder ländliche oder künstlerisch-musische – Bildung explizit in *Kontradiktion* zu gesellschaftlichen Ansprüchen gerückt.

Aus diesem Gesamtkontext gingen auch die Versuche von Georg Kerschensteiner und Eduard Spranger hervor, das individuelle Bildungsdenken Humboldts nun wiederum aufs Engste mit gesellschaftlich-staatlich-ökonomischen (mit dem Begriff: „nationalen“) Erfordernissen *in Einklang* zu bringen. Sie griffen dazu – paradoxerweise – auf Humboldts grundlegende Unterscheidung von formaler und materialer Bildung zurück. Nur zu überzeugend konnten beide auf diese Weise theoretisch wie auch praktisch zunächst das Verfehlen der formalen Bildung der Persönlichkeit durch Konzentration auf einen äußerlich-material vorgegebenen Bestand als eine Dekadenzform von Bildung brandmarken, die sowohl den Lernaspirationen der Lernenden wie den gesellschaftlich-nationalen Ansprüchen an ein vollgültiges Mitglied der „Nation“ fernstand (vgl. insbes. Kerschensteiner 1901). Die Auswahl der falschen materiellen Güter musste zum Verkümmern der Persönlichkeit führen, zur einseitigen Betonung egoistischer Motive statt zur Entwicklung von „Gemeinsamkeitsgefühl“, wie Kerschensteiner es einmal bezeichnete (vgl. Kerschensteiner 1901, 6f.). Allerdings erkannten Kerschensteiner und Spranger die Möglichkeit, durch eine Neubewertung spezifischer materieller Bildungsgüter, im Unterschied zu radikal modernekritischen reformpädagogischen Ansätzen, wie angedeutet, zu einer alternativen Konzeption vorzudringen, in der kollektiv-„nationale“ Erfordernisse (Materialität) mit individuellen Kräften (Formalität) nicht in Widerstreit traten, sondern vielmehr gerade in bildungsfruchtbare *ideale Harmonie* zueinander rückten. Dies gelang ihnen über das Konstrukt des *Berufs*, in dem sich individuelle Interessenlage und „nationale“ Erfordernisse aus ihrer Sicht aufs Engste und Bedeutendste, auch aus der Sicht des Individuums, überschneiden (vgl. Kerschensteiner 1901, 15, aber auch Spranger; dazu Backes-Haase 2001 und 2007). Damit waren die Grundlagen einer *Berufsbildungstheorie* gelegt, die gerade im Aufgreifen der „national“-beruflichen Ansprüche die – materialen – Grundlagen für die – formale – Entwicklung der Persönlichkeit im Humboldtschen Sinne glaubte sehen zu können.

Aus zeitgenössischer und auch aus späterer kritischer Sicht entbehrte eine solch idealisierende Ineinssetzung von Nation und Individuum über Beruf jedoch ebenso eines empirischen Fundaments wie eines Bewusstseins für gesellschaftliche und politische Erfordernisse der Zeit oder – wie Karlwilhelm Stratmann einmal süffisant bemerkt hat: „Ob die [...] Negation [„des beruflichen wie gesellschaftlich-großstädtischen Lebenshorizont[s] der als gefährdet geltenden Gruppen“] die in ihrer Mehrzahl industriell erwerbstätigen Jugendlichen pädagogisch überhaupt erreichte, ist eine empirisch kaum nachprüfbare Frage“ (Stratmann 1988, 584). Der kritische Blick auf die Berufsbildungstheorie in der neueren Diskussion der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nach 1945 führte von hier aus jedoch gerade nicht zum Rückgriff auf den Bildungsbegriff und eine Reflexion des Verhältnisses eines jetzt möglicherweise in einer neuzeitlich-kritischen Fassung komplexen, vieldeutig-individuell geprägten Bildungsverständnisses in Konfrontation mit den vorgefundenen gesellschaftlich-politisch-ökonomischen Gegebenheiten. Vielmehr wurde der in Bausch und Bogen als obsolet abgelehnte und als nicht mehr neuzeitlich reformulierbar erachtete Bildungsbegriff nunmehr durch neue Begrifflichkeiten in expliziter Abgrenzung zum tradierten Begriff ersetzt. Dabei entwickelten sich zugleich alsbald neue, unmittelbare Wege der Verknüpfung von Individuum/Persönlichkeit mit Gesellschaft, Politik und Ökonomie, die die möglichen Komplexionen, die mit dem Bil-

dungsbegriff assoziiert gewesen wären, nicht in Betracht zogen und damit einer Entwicklung Vorschub leisteten, die zu neuen Formen verkürzender Ineinssetzung von Individuum und Gesellschaft/Beruf führten.

Zu denken ist hier in erster Linie an den Begriff der *Qualifikation*. Charakteristisch für ihn ist, dass er – historisch im Bereich beruflicher Bildung zwischen „Bildung“ und „Kompetenz“ vermittelnd – zunächst unterschiedliche Konkretisierungen aufgrund divergenter Wahrnehmungen der gesellschaftlichen Wirklichkeit der Zeit und gegensätzlicher wissenschaftstheoretischer sowie normativer Grundannahmen erfuhr. „Qualifikation“ avancierte so in den 60er/70er Jahren zum Leitbegriff entweder für eine tendenziell (bildungs-)technologische Konzipierung des Verhältnisses von individuellem Lernen sowie Gesellschaft und Ökonomie, die an der Qualifikations- und Arbeitsmarktforschung ansetzte (etwa in Gestalt einer „antizipatorischen“ Wirtschaftspädagogik; vgl. Zabeck 2003), oder für eine kritisch-theoretische Konzipierung, die die Beziehungen ausgehend von einer bestimmten kritischen Theorie der Gesellschaft her entwarf („Strukturgitteransatz“; vgl. Kutscha 2003).

Unter dem Einfluss insbes. ökonomischer Herausforderungen (und politischer Gestaltungsabsichten) konvergierten allerdings bald beide Akzentuierungen des Qualifikationsbegriffs hin zu einer neuartigen engen und äußerst wirkungsvollen Verknüpfung von Politik und gesellschaftlichen Erfordernissen mit (beruflicher) Bildung bzw. individuellen Bildungsaspirationen. Der hohe politische und gesellschaftliche Anspruch, der mit diesem Projekt verfolgt wurde, kommt besonders deutlich an der Programmatik einer umfassenden und langfristigen Revision sämtlicher Curricula zum Ausdruck, die im Zusammenhang der Diskussion um eine Bildungsreform in Deutschland erhoben wurde (vgl. Robinsohn 1967; vgl. dazu Reetz 1984). Konkret zielte der wirkungsmächtigste Vertreter dieser Strömung, Shaul B. Robinsohn, darauf, Curriculumelemente auf Basis des neuen Qualifikationsverständnisses mit dem Anspruch zu entwickeln, so „Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen“ (Robinsohn 1967, 45) jedweder Art durch entsprechende Gestaltung von Lernprozessen zu gewährleisten. Diese Strategie wurde parallelisiert mit der Entwicklung eines Konzepts einer praktisch durchzuführenden umfassenden Curriculumrevision sowie einer Restrukturierung des bundesdeutschen Bildungswesens (vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung 1973).

Der umfassende, letztlich jenseits aller wissenschaftstheoretischen Positionierungen zu verortende politisch-praktische Revisionsanspruch des neuen Qualifikations- und Curriculumverständnisses bildet (auch wenn speziell die Wirtschaftsdidaktik schon bald eine „mittelfristig-fachdidaktisch[e] Curriculumforschung“ präferierte; vgl. Tramm 2009) unseres Erachtens den deutschen Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung hin zu einem (Handlungs-)Kompetenzverständnis, das auf nationaler und internationaler Ebene, bei allen Differenzen im Einzelnen, heute eine umfassende Steuerung des Bildungswesens und des Aufbaus von Kompetenzen durch Individuen postuliert und praktiziert. Es beschreitet, unter dezidiertem Negation eines eher Unschärfen betonenden komplexen Bildungsverständnisses und seines möglichen Beitrags zur Reflexion dieser Aufgaben im gesellschaftlichen Zusammenhang, den Weg in der Richtung einer allzu engen Verschaltung von Individuum, Politik, Ökonomie und Beruf

sowie Gesellschaft. Wie eingangs angedeutet, richtet sich unser Interesse hier nicht in erster Linie auf den Aufweis von (politischen) Intentionalitäten. Wir gehen vielmehr insgesamt von einem komplexen Geschehen aus, das unter dem, so wahrgenommenen, Druck von Einflüssen „sich“ in dieser Richtung (immer weiter) transformiert (hat). Wird jedoch nicht der wissenschaftliche Diskurs über genau diese allumfassende Tendenz explizit geführt, so wächst immer mehr die Gefahr, dass dieser Weg in die Irre führt, insofern mögliche Komplexions- und Rückkopplungsverhältnisse zwischen Individuum, Bildungsprozessen und bedingenden Faktoren außer Betracht geraten – und in der Folge nichtintendierte „Nebenwirkungen“ zu „Hauptfolgen“ aufsteigen. Das in vielerlei Hinsicht zweifellos implizite, dadurch aber keineswegs weniger nötigend wirkende Wechselwirkungsgeschehen zwischen Wissenschaft, Ökonomie, Politik, Verwaltung und Individuum lässt sich u.E. ergänzend zum einführend angedeuteten Rekurs auf ein komplexes Bildungsverständnis in theoretisch wie empirisch transparenter und zugleich überzeugender Weise unter Aufbietung eines theoretisch ambitionierten analytischen Verdinglichungsverständnisses auf den Begriff bringen – und damit wieder zur Diskussion stellen.

### 3 Verdinglichung als defizitäre Praxisform

Wer heute den Versuch unternimmt, „[den] schillernde[n] Begriff der Verdinglichung“ (Kornwachs 2012, 31) als Reflexionskategorie von und für Bildungsprozesse(n) aufzugreifen, muss sich nicht nur „angesichts der anachronistischen Beiklänge des Ausdrucks“ (Quadflieg 2011, 701) erklären. Doch auch wenn „die Verdinglichungstheorie heute eine weitgehend marginalisierte Existenz führt“ (Stahl 2012, 303), deutet zumindest die diskursive Persistenz darauf hin, dass mit „Verdinglichung“ etwas auf den Punkt gebracht werden könnte, das bestimmte gesellschaftliche Entwicklungen unserer Zeit einfängt. Aus der ausgesprochen umfangreichen insbesondere sozialphilosophischen Literaturlage werden im Folgenden Positionen rekonstruiert, die es ermöglichen sollen, „Verdinglichung“ als ein Phänomen auf die Spur zu kommen, mit dem die in Abschnitt 2 geschilderten Entwicklungen einer stetig enger werdenden Verknüpfung zwischen theoretischen und praktischen Diskursen in der beruflichen Bildung letztlich auf ein soziologisch zu begreifendes Defizit von aktuellen Bildungsdiskursen und -praxen zurückgeführt werden können und damit zugleich diesen Begriff als fruchtbare Analyse- und Reflexionskategorie zu umreißen. Dieser Versuch bleibt tastend und fragend, keinesfalls setzend oder abschließend.

Der Verdinglichungsbegriff hat, bekanntermaßen, eine bewegte Geschichte. Freilich ist es besonders die – mehr oder minder – an Marx anschließende Tradition kritischer Gesellschaftstheorie, welche die bei Marx selbst relativ marginalen Überlegungen zu Verdinglichung aufgreift und, erstmals 1923 mit Georg Lukács Aufsatz über *Die Verdinglichung und das Bewußtsein des Proletariats* (Lukács 1968), als Signatur kapitalistisch verfasster Gesellschaften entwickelt. Die Verdinglichungsthematik taucht auch heute, explizit Gebrauch machend von diesem Begriff oder implizit bestimmte Phänomene, in denen der Mensch weiterhin teilnahmslos oder dinghaft erscheint, beschreibend, in der Literatur ebenso wie in Wissenschaft, etwa in Ethik, Moral- oder Sozialphilosophie und im öffentlichen Diskurs, auf (vgl.

Honneth 2005, 13ff.; Ludwig 2013, 287; exemplarisch etwa bei Nussbaum 2002; Illouz 2006; Hochschild 2006).

Mit „Verdinglichung“ wird zunächst gemeinhin bezeichnet, dass ein „Begriffliches, Abstraktes, bloß als Eigenschaft oder Beziehung Gegebenes zur selbstständigen Entität erhoben wird“ (Schmidt 2001, 608). Diese relativ neutrale Formulierung verweist bereits darauf, dass es sich bei Verdinglichung um eine spezifische Form einer Vergegenständlichung, eines Zum-Ding-Werdens handelt. Dabei gilt es, einer immer wieder anzutreffenden, jedoch unzulänglichen Gleichsetzung vorzugreifen: Verdinglichung, Vergegenständlichung und Reifikation (Versachlichung) bezeichnen zwar ähnliche, nicht jedoch identische Erscheinungsweisen des Sozialen. Bei Hegel etwa wird der Vorgang einer Vergegenständlichung, genauer: ein „Sich zum Ding machen“ im Prozess des Sich-Entäußerns und Zurücknehmens, zu einer Voraussetzung für eine spezifische Form von Freiheit (vgl. Quadflieg 2011, 709 ff.). Bei Georg Lukács ist der Vorgang einer Vergegenständlichung zunächst als eine im Alltag allgemein-menschliche und unhintergehbare Praxisform wertfrei (vgl. Schmidt 2001, 609). Sie wird erst dadurch problematisch, dass „die vergegenständlichten Formen des gesellschaftlichen Lebens Funktionen enthalten, die Wesen und Sein des Menschen insofern entzweien, als sie dessen Gattungsqualitäten den Bedingungen seiner ökonomischen Existenz unterwerfen“ (Schmidt 2001, 609). Bei der Untersuchung von Verdinglichungspraxen müssen demnach „harmlose“ von problematischen Formen der Vergegenständlichung unterschieden werden.

Dies führt zur Betrachtung der zweiten Unterscheidung, derjenigen zwischen Verdinglichung und Versachlichung. Während auch in entpersönlichten Beziehungen, etwa marktförmig organisierten Tauschbeziehungen, der andere nach wie vor als Träger allgemeiner Eigenschaften *als Person* identifiziert wird, kennzeichnet Verdinglichung eine Verleugnung des Menschseins des anderen *als Mensch* (vgl. Honneth 2005, 93). Problematisch scheint also eine bestimmte *Form* von Vergegenständlichung oder Versachlichung dann zu werden, wenn „etwas *wie ein bloßes Ding* wahrgenommen oder behandelt wird, das *eigentlich kein bloßes Ding ist oder sein sollte*“ (Stahl 2012, 299, Herv. i. Orig.), und insbesondere „relations between people are transformed into relations between things“ (Fraser/Wilde 2011, 176).

Georg Lukács begreift Verdinglichung unter Rückgriff auf Marx als „eine Beziehung zwischen Personen [die] den Charakter einer Dinghaftigkeit und auf diese Weise eine ‚gespenstige Gegenständlichkeit‘ erhält, die in ihrer strengen, scheinbar völlig geschlossenen und rationalen Eigengesetzlichkeit jede Spur ihres Grundwesens, der Beziehung zwischen Menschen verdeckt“ (Lukács 1968, 257). Eine solch „phantasmagorische Form eines Verhältnisses von Dingen“ (MEW 23, 86) entspringt dem „mystische[n] Charakter der Ware“ (MEW 23, 85), der sich zu einer „Universalkategorie des gesamten gesellschaftlichen Seins“ (Lukács 1968, 260) ausdehnt und damit zum universellen Herrschaftsmodus geworden ist (vgl. Honneth 2005, 20). Das Allumgreifende dieser Kategorie besteht bei Lukács darin, dass er unterschiedliche Formen der Verdinglichung – der eigenen Person, anderer Menschen, von Gegenständen und Prozessen und sozialen Institutionen – auf einen einzigen problematischen Formwandel in der Gesellschaft zurückführt, dessen Eigentümlichkeit in einem Zerreißen qualitativer Einheit besteht (vgl. Stahl 2012, 301). Dies erfolgt in mehrerlei Hinsicht: eine

„auf Kalkulierbarkeit eingestellte[n] Rationalisierung“ (Lukács 1968, 262) führt dazu, dass erstens die „organisch-irrationell[e], stets qualitativ[e] Einheit des Produktes selbst“ (Lukács 1968, 262) und damit einhergehend zweitens auch der Arbeitsprozess als Einheit zugunsten einer zufällig aneinandergereihten Tätigkeitenfolge zerbricht. Jedoch nicht nur Arbeitsprodukt und Arbeitsprozess, sondern das Subjekt selbst zerfällt in seiner qualitativen Einheit, da „die menschlichen Eigenschaften und Besonderheiten des Arbeiters immer mehr *als bloße Fehlerquellen* dem rationell vorherberechneten Funktionieren dieser abstrakten Teilgesetze [gegenüberstehen]“ (Lukács 1968, 263, Herv. i. Orig.). In diesem Sinne hat Verdinglichung stets eine subjektive und eine objektive Seite (vgl. Lukács 1968, 260f.; Jütten 2010, 236). Bei Verdinglichung handelt es sich für Lukács jedoch nicht, das sei an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich betont, um einen epistemischen Fehler oder mangelndes moralisches Handeln der Subjekte. Verdinglichung ist eben gerade nicht nur Schein, sondern eine spezifische Form sozialer Praxis, die auf einer objektiven Veränderung der „Gegenständlichkeitsformen“ beruht (vgl. Stahl 2012, 301), da die „quantifizierende Abstraktion [...] zu dem tatsächlichen sozialen Organisationsprinzip [wird]“ (Stahl 2012, 301), wodurch schließlich das Verhältnis der Individuen zur Gesellschaft, zu anderen und zu sich selbst in gleicher Weise leblos und abgeschnitten, dinghaft erscheint. Diese verdinglichenden Praxisformen, in denen sämtliche Verhältnisse in Dingform den Menschen als quasi naturgesetzlich Vorgegebene entgegentreten (vgl. Quadflieg 2011, 702), führen für Lukács dazu, dass das Subjekt zum bloß willenslosen Zuschauer degeneriert, der eine unverbundene, „kontemplative Haltung“ zu sich selbst, seinen Mitmenschen und seiner Umwelt einnimmt (vgl. Lukács 1968, 264). Damit ist Verdinglichung zur „zweiten Natur“ der Menschen, gleichsam zu einem Habitus der am kapitalistischen System partizipierenden Menschen geworden, die ihr gesamtes Dasein nach dem Strukturprinzip dinglicher Objekte wahrnehmen und ordnen und diesen gleichsam teilnahmslos gegenüberstehen (vgl. Honneth 2005, 22; 24)<sup>1</sup>. Verdinglichung stellt sich Lukács allerdings nicht nur eine bestimmte Praxisform darstellend, sondern auch als eine solche hervorbringend vor; Verdinglichung ist daher immer zugleich ein Ergebnis *und* ein Prozess (vgl. Honneth 2005, 62). Festzuhalten ist bis zu diesem Punkt demnach, dass Verdinglichung zu Praxen sozialen Zusammenlebens führt, die die Subjekte diese Praxis nicht mehr als von ihrem eigenen Tun hervorgebracht erleben lassen und somit Verdinglichung als „Unfähigkeit des praktisch die Welt hervorbringenden Subjekts, sich diese Welt als seine eigene Leistung anzueignen“ (Stahl 2012, 302), begriffen werden kann resp. werden muss.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Honneth (2005) betont immer wieder, dass Lukács` Variante der Verdinglichung gerade nicht metaphorisch zu verstehen sei, sondern als „Denkgewohnheit, von habituell erstarrter Perspektive [...], durch deren Übernahme die Menschen ihre Fähigkeit zur interessierten Anteilnahme an Personen und Geschehnissen verlieren“ (Honneth 2005, 62). Dies lenkt nochmals den Blick darauf, dass es sich beim Verdinglichungsproblem eben gerade nicht um einen epistemischen Kategorienfehler handelt, der durch die Beseitigung eines kognitiven Irrtums behoben werden könnte. Im Gegenteil: Verdinglichung als eine Form sozialer Pathologie kann durchaus mit epistemisch korrekten Erkenntnissen einhergehen (vgl. Stahl 2013, 430).

<sup>2</sup> Mit dem Lukácsschen Verdinglichungskonzept wurden bekanntermaßen eine ganze Reihe Probleme identifiziert, die etwa in einer idealistischen Tätigkeits- und Subjektkonzeption gesehen werden oder auch darin, dass Lukács alle Verdinglichungsformen als Einheit konstruiert (vgl. z.B. Honneth 2005, 92ff.; Jütten 2010, 238). Hierauf kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden.

Entgegen von Lukács' grundsätzlicher Hoffnung einer Aufhebung verdinglichender Verhältnisse durch ein revolutionäres Proletariat als Großsubjekt (vgl. Stahl 2013, 438) entwerfen ungefähr 20 Jahre später Theodor W. Adorno und Max Horkheimer ein deutlich skeptischeres Bild (vgl. Horkheimer/Adorno 2008). Zwar halten die Autoren der *Dialektik der Aufklärung* grundsätzlich an Lukács' Verdinglichungsdiagnose fest, sie wenden sich jedoch gegen einen geschichtsphilosophisch notwendigen Umschlag von Verdinglichung in Freiheit. Horkheimer und Adorno begreifen Verdinglichung als der Entstehungsgeschichte des Subjekts konstitutiv (vgl. Quadflieg 2011, 703f.). Dieser in einem Prozess der Aufklärung verortete Vorgang, der innere und äußere Natur durch zunehmende Rationalisierung zu beherrschen und durch Vernunft zu ersetzen sucht, führt für sie gerade nicht zu einer Befreiung von Herrschaft, sondern in eine neue Form der Unterwerfung, nämlich unter ein Dinghaftes. In der *Negativen Dialektik* fasst Adorno Verdinglichung dann als ein Kennzeichen identifizierenden Denkens, das übergriffig alle Eigenschaften des Gegenübers – Mensch, Natur, Gegenstände, Gesellschaft – unter allgemeine Schemata einzupassen versucht. Adorno hat den Verdinglichungsbegriff jedoch immer mit Vorbehalten verwendet, da ihm das insbesondere im Lukács'schen Verdinglichungstheorem stets „mitschwingende Versprechen auf eine unverstellte Erfahrung subjektiver Freiheit“ (Quadflieg 2011, 704) zutiefst suspekt ist (vgl. etwa Adorno 2003, 61; 367). Adorno warnt auch vor einem allzu unbedarften Umgang mit dem Verdinglichungsbegriff in der Wissenschaft, der als „Reflexionsform der falschen Objektivität“ (Adorno 2003, 191) eher zum blassen Etikett wird, denn dazu beizutragen, gesellschaftliche Strukturen, unter denen die Menschen leiden, einer kritischen Analyse zuzuführen (vgl. Behrens 2003, 218f.).

Der der „ersten Generation“ kritischer Theoretiker, auch im Hinblick auf das Verdinglichungsproblem, bekannterweise unterstellte Vorwurf einer „pessimistischen Sackgasse“ veranlasst Jürgen Habermas dazu, das Verdinglichungsproblem bei seinem Entwurf einer kritischen Gesellschaftstheorie zu reformulieren. „Frei von geschichtsphilosophischem Ballast“ (Quadflieg 2011, 705) möchte sich Habermas, unter Rückgriff auf sprachphilosophische Überlegungen sowie soziologische Modernisierungstheorie, gegen die totalisierende Verdinglichungsdiagnose bei Lukács und die aporetische Fassung der *Dialektik der Aufklärung* wenden (vgl. Quadflieg 2011, 705). Habermas verortet verdinglichende Momente an der Schnittstelle zwischen Lebenswelt und System, die er als zwei voneinander unterschiedene Handlungsrationalitäten konzipiert. Verdinglichung, die Habermas als eine „pathologische Verformung von kommunikativen Infrastrukturen der Lebenswelt“ (Habermas 1981, 549) beschreibt, findet durch eine Kolonialisierung lebensweltlicher Sphären durch Systemimperative statt, also dann, wenn instrumentelle Nutzenkalküle auf kommunikative lebensweltliche Strukturen übergreifen (vgl. Quadflieg 2011, 706). Habermas erkennt gegenwärtige Verdinglichungsformen vorwiegend in Kapitalismus und Staat, etwa in einer Mediatisierung der Lebenswelt (vgl. Ludwig 2013, 46). Das Problem besteht für Habermas insbesondere darin, dass Geld oder Machtstreben die systemische Kontrolle der lebensweltlichen Sphären übernehmen und dadurch „lebensweltorientierte Fragestellungen nicht mehr diskursiv bearbeitet und gelöst werden können“ (Ludwig 2013, 46). Hieraus resultieren für Habermas Pathologien, da zunehmend soziale Integration durch Systemintegration ersetzt wird.

Axel Honneth trägt, in „dritter Generation“ kritischer Theoretiker, mit seinen Überlegungen grundsätzlich die intersubjektivistische Wende Habermasscher Prägung mit, äußert jedoch verschiedentlich Bedenken – etwa an der dualistischen Konzeption in system- und lebensweltliche Handlungsrationaltäten, einer einseitigen Reduktion auf kommunikative Aspekte oder auch an der von Habermas grundsätzlich herrschaftsfrei konzipierten Sphäre der Lebenswelt (vgl. hierzu Honneth 1989). Im Rahmen seiner (anererkennungstheoretischen) Überlegungen zu einer kritischen Gesellschaftstheorie hat Honneth auch das Verdinglichungsproblem wieder aufgegriffen. Ausgehend von Lukács, dessen Überlegungen er mit Martin Heidegger, John Dewey und Stanley Cavell gegenliest, zielt Honneth auf eine „handlungstheoretische Umformulierung des Lukácsschen Verdinglichungsbegriffs“ (Honneth 2005, 29), den er als „Anerkennungsvergessenheit“ bezeichnet. Für Honneth besteht ein nicht geringes Problem darin, dass Lukács Verdinglichung mit Objektivierung gleichsetzt (vgl. Honneth 2005, 64). Dies ist für Honneth deshalb unzutreffend, weil für ihn „Anerkennen dem Erkennen vorausgeht“ (Honneth 2005, 46). Diesen „Vorrang der Anerkennung“ leitet Honneth einerseits aus entwicklungspsychologischen Überlegungen her, erkennt ihn jedoch implizit bereits in den Konzepten von Lukács, in Heideggers Idee der „Sorge“ und Deweys „Involviertheit“ und kann ihn schließlich unter Rückgriff auf Stanley Cavells „therapeutischen Hinweis“ des acknowledgements (Honneth 2005, 57) fundieren (vgl. hierzu insb. Honneth 2005, 46ff.). Hiervon ausgehend entwickelt Honneth zwei Modi des Erkennens: eine „anererkennungssensitive Form“, die sich ihrer Angewiesenheit auf vorgängige Anerkennung bewusst ist und eine solche, in der dieses Bewusstsein verloren gegangen ist und Erkennen als autark und unverbunden erscheint (vgl. Honneth 2005, 66ff.). Letztere beschreibt für Honneth nun das Verdinglichungsproblem, als ein „Moment des Vergessens, der Amnesie. [...] In dem Maße, in dem wir in unseren Erkenntnisvollzügen das Gespür dafür verlieren, daß sie sich der Einnahme einer anerkennenden Haltung verdanken, entwickeln wir die Tendenz, andere Menschen bloß wie empfindungslose Objekte wahrzunehmen“ (Honneth 2005, 68). In Verdinglichungsprozessen geht also „in unserem Wissen um andere Menschen und im Erkennen von ihnen das Bewußtsein [verloren], in welchem Maß sich beides derer vorgängigen Anteilnahme und Anerkennung verdankt“ (Honneth 2005, 66). Dabei unterscheidet Honneth in eine interne Anerkennungsvergessenheit, bei der es quasi zu einer Verselbstständigung des Zwecks des Beobachtens oder Erkennens kommt, und in eine externe, die das Erkennen verhindert, weil Denkschemata und Stereotypen zu einer „selektiven Interpretation sozialer Tatsachen“ (Honneth 2005, 70) führen. In zu diesen intersubjektiven Formen von Verdinglichung ähnlicher Weise kann es nun auch zu einer Form der Selbstverdinglichung kommen, nämlich dann, wenn die Subjekte eine Haltung einnehmen, in der sie Wünsche, Bedürfnisse oder Empfindungen als abgespaltene, außerhalb ihrer Selbst stehende Dinge erfahren bzw. deren selbstbejahende Auswirkungen wieder zurückgenommen werden (vgl. Ludwig 2013, 296). In diesem Sinne setzt gegenüber sich selbst ein Vergessen in der Form ein, „daß wir uns selbst zuvor schon immer deswegen anerkennend begegnet sind, weil wir nur so Zugang zu unserer eigenen Befindlichkeit finden konnten“ (Honneth 2005, 90). Für Honneth geht es nun darum, gesellschaftliche Praxen zu identifizieren, die ein solch „aner kennungsvergessendes“ Handeln hervorbringen, um sie der Kritik zuführen zu können.

Bis zu diesem Punkt der Lektüren kann mit Blick auf die weitere Analyse festgehalten werden, dass es sich beim Verdinglichungsproblem *erstens* nicht um einen epistemischen Irrtum oder um moralisches Fehlverhalten der Individuen handelt, sondern um eine bestimmte (deformierte) Weise, wie in der sozialen Praxis (inter-)agiert wird. *Zweitens* scheint das, was mit „Verdinglichung“ gemeint ist, immer auf ein bestimmtes Verhältnis der Individuen zur Praxis, genauer: zu deren „Gegenständen“, Bezug zu nehmen.

In diesem Sinne verweist das Verdinglichungsproblem auf einen Wandel von Gegenständlichkeitsformen bzw. einen Wandel der Form von Praxis (vgl. Stahl 2012, 305)<sup>3</sup>. Um jedoch entscheiden zu können, wann es sich bei bestimmten Formen von Praxis um verdinglichende und wann es sich eben gerade nicht um solche handelt, sondern etwa um systemintern angemessene Bewältigungsstrategien zur Komplexitätsreduktion, schlägt Titus Stahl vor, eine Unterscheidung in Normen erster Ordnung und Normen zweiter Ordnung durchzuführen. Normen erster Ordnung beziehen sich darauf, welche konkreten Handlungsregeln in der Praxis gelten. Normen zweiter Ordnung hingegen legen fest, „wie Personen sich in einer sozialen Praxis *auf die Normen dieser Praxis* praktisch beziehen können“ (Stahl 2012, 306, Herv. i. Orig.), d. h. in welcher Form Gegenständlichkeit selbst konstituiert ist. Normen erster Ordnung (z. B. bestimmte Praxisformen des Wirtschaftens) werden also von Normen zweiter Ordnung (z. B. eine flexible oder rigide Auslegung ebendieser, eine reflexive oder instrumentelle Bezugnahme etc.) reguliert. Verdinglichung als ein gesellschaftliches Phänomen kann sich für Stahl nun nie auf nur einzelne Handlungsvollzüge, die mittels Normen erster Ordnung bewertet werden, beziehen, sondern besteht in einer Pathologie zweiter Ordnung, und zwar darin, dass die Gegeständlichkeitsformen selbst, also die Praxis „in Gestalt der *durch sie konstituierten Unterscheidungen falsch behandelt* wird“ (Stahl 2012, 306, Herv. i. Orig.).

Unter der Voraussetzung, dass soziale Praxis als etwas von den Subjekten Hervorgebrachtes verstanden werden kann,<sup>4</sup> erkennt Stahl Verdinglichung dann, wenn eine Aneignung sozialer Praxis durch die Teilnehmenden scheitert, sie diese also nicht mehr als eine durch sie selbst hervorgebrachte, aneignenbare – und damit auch kritisierbare und veränderliche – erkennen (vgl. Stahl 2012, 307). In diesem Fall *müssen* sich die Subjekte durch die geltenden Normen zweiter Ordnung in einer Weise auf die Praxis beziehen, die sie ihnen als extern, als „Ding“ erscheinen lässt und sie zu einer kontemplativen Haltung zwingt. Praxis ist dann für die Subjekte gleichzeitig verfügbar und nicht verfügbar „in der Weise [...], dass wir eine rein strategische Haltung zu ihr und den in ihr verfügbar gemachten Objekten einnehmen müssen“ (Stahl 2012, 307). Für Stahl ist nun entscheidend, welche „Gelingensbedingung“ in der Praxis gilt: besteht diese in einer „*partizipative[n], aneignende[n]* Haltung“ (Stahl 2012, 307, Herv. i. Orig.), so wird Praxis defizitär und damit verdinglichend, wenn Normen zweiter Ordnung die Subjekte daran hindern, sich auf die Praxis in angemessener Weise zu beziehen:

---

<sup>3</sup> „Die Formbestimmtheit einer Praxis ist aber die Weise, in der sie *als Praxis auftritt*“ (Stahl 2012, 305, Herv. i. Orig.).

<sup>4</sup> Diese Annahme bedarf nicht einmal zwingend eines phänomenologischen Zugangs. Es begründet sich auch in einer normativen Hinsicht, da in modernen – im Gegensatz zu vormodernen – Gesellschaften ein ungleich höherer Anspruch besteht, das eigene Handeln und die eigene Person (mit-)zubestimmen (vgl. Stahl 2013, 429).

„Die Regeln [die eine verdinglichte Praxis strukturieren – E.K.] schreiben den Teilnehmern dieser Praxis vor, dass die durch diese Praxis konstituierten Unterscheidungen *nicht als praktisch konstituierte* Unterscheidungen behandelt werden dürfen, dass sie also nicht als nur im Hinblick auf die internen Ziele und Maßstäbe dieser Praxis gültig, sondern als der Praxis unproblematisierbar vorgegeben behandelt werden müssen“ (Stahl 2012, 307f., Herv. i. Orig.).

Die somit systematisch und erzwungen „kontemplative Haltung“ der Subjekte beschreibt Verdinglichung als ein Phänomen, das bestimmte Handlungen nicht mehr als Handlungen der Praxis, sondern als von außen vorgegeben erscheinen lässt. Dann besteht eine Art Handlungsunfähigkeit, ein systematischer Ausschluss von der Praxis, da Praktiken nicht mehr in angemessener Weise *als Praktiken* zugänglich sind (vgl. Stahl 2012, 309). Bestehende Gegegenständlichkeitsformen erhalten den Charakter des Objektiven, Dinghaften, das seinen materialhervorgebrachten Ursprung negiert. Die hier geschilderte Handlungsunfähigkeit kennzeichnet dabei nicht nur Verdinglichungsvorgänge im Bezug auf Gegenstände, andere Menschen oder soziale Institution, sondern auch im Bezug auf das Selbst, da eine „irreführende Objektivität verdinglichter Praktiken“ (Stahl 2012, 310) den Subjekten den Zugang zu eigenen Fähigkeiten und Wünschen ebenso wie zu Mitmenschen und sozialen Institutionen versperrt.

#### **4 Implizite Praxen der Verdinglichung im Kompetenzdiskurs der beruflichen Bildung**

Vor diesem Hintergrund soll hier in Anknüpfung an die überblickshafte Charakterisierung der (deutschen) „Ausgangslage“, aus der heraus der Schritt hin zum Konzept von (beruflicher Handlungs-)Kompetenz zu verstehen ist, zunächst noch einmal der Blick auf unseren spezifischen Zugang zum Verdinglichungsproblem gerichtet werden. Kompetenz ist heute zu einem in sich widersprüchlichen Mode- wie Reizwort gleichermaßen avanciert: Zwischen Subjektorientierung und Anpassung an insb. ökonomische Rationalitäten changierend (vgl. Traue 2010, 50), steht Kompetenz im Zentrum empirischer Bildungsforschung, bildungspolitischer Programme und bildungspraktischer Empfehlungen – und deren medialer Repräsentation. Die beeindruckende Fülle wissenschaftlicher Studien, bildungspolitischer Handlungsempfehlungen und administrativer Umsetzungsrichtlinien über Lehrpläne und Modulhandbücher bis hin zu individuellen „Kompetenzprofilen“ und zahllosen „Bindestrichkompetenzen“ ist dabei durchzogen von einer ebenso großen Vielfalt und Unübersichtlichkeit wie Uneinigkeit bezüglich der inhaltlichen und konzeptionellen, und letztlich auch empirischen Bestimmung dessen, was unter „Kompetenz“ verstanden werden soll (vgl. Pfadenhauer 2010, 149ff.). Ebenso hat die „Kompetenzwende“ eine Welle an Kritik bis hin zu gänzlicher Ablehnung, insbesondere seitens der Pädagogik, induziert (vgl. Pfadenhauer/Kunz 2012, 10). Dabei ist es gerade diese Eigentümlichkeit, dass, wie Inga Truschkat im Anschluss an Michel Foucault feststellt, Kompetenz als Konstrukt zunächst nicht „per se“ greifbar ist, sondern „seinen Realitätscharakter [...] dadurch [erhält], dass es zum Gegenstand eines Diskurses wird“ (Truschkat 2010, 71), die aus unserer Sicht besondere Beachtung verdient.

In Bezug auf die berufs- und wirtschaftspädagogische Theorieentwicklung wurde auf das Aufsteigen eines multivalenten Qualifikationsbegriffs verwiesen, der beanspruchte, durchaus divergierende Zugänge zu dieser Thematik jenseits streitiger normativer Orientierungen in der Paradigmendiskussion zu übergreifen. Insbesondere soziologisch und gesellschaftstheoretisch argumentierende Positionen enthalten nun Hinweise auf Verdinglichungspraxen, die sich mit diesem Qualifikationsverständnis stellen und stellen (z. B. Pfadenhauer, 2014; Knoblauch 2010), wobei dieses primär (intentional) funktional-qualifikatorisch aufgefasst und in der Folge kritisiert wurde und wird. Diese Kritik betrifft besonders auch den Qualifikationsbegriff in seinen Fortentwicklungen im Kontext von Globalisierung und Lean Production. Beispielsweise wird die Forderung nach „Employability“ oder lebenslangem Lernen hinsichtlich einer Indienstnahme des Subjekts durch ökonomisch-instrumentelle Imperative kritisch in den Fokus gerückt. Entsprechend kritisiert wird auch die Dominanz einer motivationspsychologisch orientierten Fassung von Kompetenz, die das Subjekt in allen Bereichen seines Selbst zu Anpassungsleistungen zwingt oder auch die in sich widersprüchliche, ebenso kleinteilige wie technizistisch anmutende Idee der katalogartig aufgeführten und in einem umfassenden Test- und Evaluationsregime abgesicherten Kompetenz-, „Standards“<sup>5</sup>.

Problematisch erscheint aus unserer Sicht dabei zunächst noch nicht das Herantragen *externer* Handlungsnormen als solche an die sich bildenden und ausbildenden Subjekte. Schwierigkeiten bestehen vielmehr darin, dass, wie Abschnitt 2 gezeigt hat, zunächst durch die Einführung des Qualifikationsbegriffs und weiter im Konzept der Handlungskompetenz, diese externen (insbesondere aus dem Ökonomischen sich herleitenden) Handlungslogiken in ein Verständnis von Bildung internalisiert werden, das bestimmte, etwa gesellschaftliche oder politische Gestaltungspraxen mit individuellen Bildungsaspirationen zu verschränken und zu rationalisieren erlaubt. Im Vordergrund stehen für uns daher nun nicht möglicherweise normativ illegitime oder politisch zweifelhafte Intentionalitäten, sondern, dass im Konzept der (Handlungs-)Kompetenz eine solche Praxis durch die gleichsam „natürliche“ Verschaltung von Sachlogiken mit individuellen Bildungsprozessen normalisiert wird und als unhinterfragbar gegeben: als dinghaft, erscheint. Inwiefern nun in der gegenwärtigen (Handlungs-)Kompetenzorientierung von Verdinglichung gesprochen werden kann, möchten wir im Folgenden thesenhaft diskutieren: in Abschnitt 3 hat sich gezeigt, dass es sich bei Verdinglichungsphänomenen zum einen um ein Problem defizitärer *Praxis* handelt (I), das sich, zum anderen, in einem spezifischen Wandel der *Gegenständlichkeitsformen* offenbart, wie sich die Subjekte sowohl auf andere Menschen, Institutionen und Dinge, als auch auf sich selbst beziehen (II).

(I) Aus den im kategorialen Teil dieses Aufsatzes entwickelten Überlegungen wurde zunächst deutlich, dass es sich bei „Verdinglichung“ nicht um ein Problem moralischen Fehlverhaltens der Individuen oder einen epistemischen Irrtum handelt, Verdinglichung also kein Schein ist, sondern eine bestimmte defizitäre Form der Praxis darstellt und diese hervorbringt. Jedoch, so scheint es auf den ersten Blick, ist im gegenwärtigen Kompetenzdiskurs gerade in nicht unerheblicher Weise ein gewisser epistemischer Kategorienfehler beobachtbar: Der „Konjunktur“

---

<sup>5</sup> Zu einem neueren Überblick zu Verdinglichung und Bildung mit explizit gesellschaftstheoretischer Argumentation vgl. z. B. Hoff 2015.

des Kompetenzkonzeptes liegt eine veränderte Vorstellung von Wissen zugrunde (vgl. Pfadenhauer 2014, 41), nämlich als mess- und beobachtbar. Wie Hubert Knoblauch in seinen wissenssoziologischen Überlegungen herausarbeitet, geht es bei Kompetenz um eine Form des praktischen Wissens, also des Handlungswissens. Kompetenz impliziert jedoch nicht nur, angemessen handeln, sondern das Wissen auch beurteilen zu können und „setzt damit das voraus, was es beurteilt“ (Knoblauch 2010, 251). Kompetenz impliziert stets die Verfügung über etwas, über den Gegenstand des als „kompetent“ bezeichneten Handelns. Diese Form der Vergegenständlichung bezieht sich aber nicht nur auf dieses praktische Wissen, sondern zugleich auf die Subjektivität desselben (vgl. Knoblauch 2010, 252). Was als kompetent gilt, wird dabei von „Experten“ festgelegt (vgl. Pfadenhauer 2014, 45) und vorzugsweise wissenschaftlich abgesichert oder auf ökonomischen Argumenten aufbauend legitimiert. Deutlich wird diese Vergegenständlichung exemplarisch etwa in der, durchaus auch politisch kritisch kommentierten (vgl. z. B. ESWA 2013), Strategie für *Neue Denkansätze in der Bildung*: „Damit die Bildung den Bedürfnissen der Lernenden und des Arbeitsmarkts besser gerecht wird, müssen auch die Bewertungsmethoden angepasst und modernisiert werden [...]. Darüber hinaus wird unter anderem vorgeschlagen, eine neue Benchmark zum Erlernen von Fremdsprachen einzuführen, Leitlinien zur Bewertung und Weiterentwicklung unternehmerischer Bildung aufzustellen und eine EU-weite Wirkungsanalyse zur Nutzung von IKT und OER für Lernzwecke durchzuführen“ (EU-Kommission 2012a, 2). Damit geht nicht nur die Fest-Stellung von Bildung als *greifbares* und messbares Ergebnis einher, sondern auch die Notwendigkeit der Rationalisierung im Umgang mit Bildung, etwa durch die Einführung von Kompetenz- und Wissensmanagementinstrumenten und -strukturen (vgl. Knoblauch 2014, 340ff.): „Endzweck von Qualitätssicherungsmaßnahmen im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung ist die Qualität der Ergebnisse, zu denen der Lernprozess führt, d.h. Lernende in der Berufsbildung sollten hochwertige berufliche sowie übergreifende Kompetenzen erwerben“ (EU-Kommission 2014, 10f.). Dies zielt nicht nur auf institutionelle und organisationale Strukturen, sondern „schlägt durch“ ins Mikroverhältnis im Klassenraum. „[G]ut ausgebildet[e], motiviert[e], unternehmerisch denkend[e] Lehrkräft[e]“ (EU-Kommission 2012a, 3) sollen „die Bewertung auch vermehrt als pädagogisches Instrument [nutzen], um den alltäglichen Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten in der Schule zu unterstützen. Hier gilt es das Potenzial neuer Technologien voll zu erschließen, um Wege zur Bewertung von Schlüsselkompetenzen zu finden“ (EU Kommission 2012b, 9). Es werden dann aber nicht nur *Ergebnisse* (bestimmte hochwertige Kompetenzen) diskursiv normiert, es findet vielmehr auch eine Vergegenständlichung des Bildungsprozesses selbst statt.

(II) Kompetenz als eine – wie auch immer dann genau zu verstehende – Form des subjektiven Vermögens ist jedoch nicht direkt beobachtbar oder messbar, sondern immer nur die i.w.S. Performanz des Subjekts (vgl. Pfadenhauer 2014, 46; Knoblauch 2010, 252). Gemessen wird die „Kompetenzdarstellungskompetenz“ (Pfadenhauer 2003), also eine objektivierte Größe, die jedoch irrtümlich als „Kompetenz“ diskursiviert wird (vgl. Pfadenhauer 2014, 46). Die Frage nach den verdinglichenden Momenten der Versachlichung bzw. Vergegenständlichung von Bildung im Kompetenzdiskurs erweist sich als mehrschichtig: Das Messen, Beobachten und Feststellen bedarf immer einer Instanz, die misst, beobachtet oder feststellt inklusive ent-

sprechender institutionalisierter kommunikativer Rahmungen wie etwa Evaluationen, (Selbst-)Tests, etc. (vgl. Pfadenhauer 2014, 46). Es werden demnach, etwa von Expertengruppen, Lehrern, Observern in Assessmentcentern usw. *Normen festlegt, die von außen an das Subjekt herangetragen werden* und auf die das Subjekt selbst keinen Zugriff hat. Dieses zunächst einmal Normenproblem erster Ordnung (bestimmte Messgrößen in einem Test) kann noch nicht unmittelbar als Problem einer defizitären Praxisform bezeichnet werden. Hierfür bedarf es, wie bei Stahl deutlich wurde, einer Pathologie zweiter Ordnung: Diese würde dann bestehen, wenn die Subjekte die Praxis des Messens, Beobachtens, Feststellens – und Bewertens – des irrtümlicherweise dann als „Kompetenz“ Bezeichneten nicht mehr als von ihnen selbst hervorgebrachte und veränderbare erleben (können). Im Fall von Kompetenz besteht demnach die gleiche Gefahr wie etwa im Hinblick auf Begabung, wenn sie nicht mehr „als revidierbare, an einen Zweck gebundene Unterscheidung, sondern als objektive, praxisunabhängige, der Praxis vorgegebene, gar natürliche Eigenschaft“ (Stahl 2012, 314), die ein Individuum hat (oder nicht), auftritt. Firmiert eine solche Unterscheidung darüber hinaus vornehmlich als Klassifikationskategorie, die insbesondere unter Effizienzgesichtspunkten beurteilt werden soll, so würde die Kritik an einer solchen Praxis sogar illegitim (vgl. Stahl 2012, 314).

Genau hierfür gibt es jedoch gegenwärtig Hinweise, etwa in der *Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum: Europa 2020*: „Der allgemeinen und beruflichen Bildung kommt in dieser Strategie eine zentrale Rolle zu. [...] Die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung müssen modernisiert werden, um ihre Effizienz und Qualität zu verbessern und die Menschen mit den auf dem Arbeitsmarkt benötigten Fähigkeiten und Kompetenzen auszustatten“ (EU-Kommission/EU-Rat 2012, 9). Die diskursive Verschränkung von wirtschaftlichem Wohlstand (und Wachstum) mit der Kompetenz der Subjekte erlaubt es, globale Konkurrenz und allseitigen Anpassungsdruck auf individueller Ebene als ebenso zwingend wie individuell zurechenbar *und legitim* erscheinen zu lassen. Dabei gilt es ferner, die „richtigen“ Kompetenzen auszubilden und Unter- oder Fehlqualifikationen zu vermeiden: „Die wichtigste Erkenntnis aus den Szenarien für 2025 dürfte wohl lauten, dass [...] Europa neue Wege zur Entwicklung und Nutzung von Kompetenzen finden muss. Unabhängig davon, wie gut sich die Wirtschaft entwickelt, brauchen die Menschen die ‚richtigen‘ Kompetenzen, um einen Einstieg in den Arbeitsmarkt zu finden und auf ihm zu verbleiben. Dabei gilt es zwischen ‚Überqualifikation‘ und dem Fehlen der richtigen Qualifikation zu unterscheiden“ (Cedefop 2013, 4). Im kompetenten Subjekt werden ökonomischer Wohlstand mit subjektivem Wohlergehen und gesellschaftlicher Integration verschlungen, das „wirtschaftliche Argument für Bildung“ (Woessmann 2014, V) wandelt sich zum sozialen Argument für Arbeitsmarktorientierung im Bildungsbereich: „Arbeitslose junge Menschen und geringqualifizierte Erwachsene müssen Maßnahmen der allgemeinen und beruflichen Bildung in Anspruch nehmen können, damit sie bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben. Durch mangelnde Investitionen in ihre Kompetenzen werden ihre Chancen auf Wiederbeschäftigung geschmälert und das Potenzial Europas, Wachstum und Arbeitsplätze zu schaffen, eingeschränkt“ (EU-Kommission/EU-Rat 2012, 13). Und auch in der bereits erwähnten EU-Strategie *Rethinking Education* wird betont: „Qualifikationen sind ein

Schlüsselfaktor für Produktivität, und Europa muss auf die Tatsache reagieren, dass sich überall auf der Welt die Qualität der Bildung und das Qualifikationsangebot verbessert haben“ (EU-Kommission 2012a, 2). Ökonomische Sachzwänge werden gleichsam als quasi natürliche, externe Sachlogiken an „Bildung“ diskursiviert: „In Europa wird erst dann wieder ein nachhaltiges Wachstum einsetzen, wenn unsere Bildungssysteme hoch qualifizierte, vielseitig einsetzbare Arbeitskräfte hervorbringen, die zur Innovation beitragen können und über Unternehmergeist verfügen“ (EU-Kommission 2012a, 1). Um diese „Qualifikationen für das 21. Jahrhundert“ (EU-Kommission 2012b, 4) aufzubauen, bedarf es dabei insbesondere „Querschnittskompetenzen“ sowie unternehmerischer Kompetenz als Teil sog. „Schlüsselkompetenzen“ (vgl. EU-Kommission 2012b, 4): Das *European Framework on Key Competences for Lifelong Learning* erkennt diese (acht definierten) Schlüsselkompetenzen (vgl. EU-Kommission 2006) als „necessary for personal fulfilment, active citizenship, social cohesion and employability in a knowledge society. Critical thinking, creativity, initiative, problem-solving, risk assessment, decision-taking, and constructive management of feelings play a role in all of the key competences. All of the key competences are equally important because each of them can contribute to a successful life in a knowledge society“ (EU-Kommission 2012c, 6). Dies lässt die Normen der Praxis einerseits als *objektiv* unhinterfragbar erscheinen, in denen die Subjekte als Hervorzubringende, nicht als Hervorbringende firmieren; durch die Reflexivierung und durch eine zunehmende Responsibilisierung (vgl. Traue 2010, 54) im Sinne einer aktivierenden Bürgerkultur (z.B. „Bürgerkompetenz“, vgl. EU-Kommission 2006) werden diese aber andererseits auch *subjektiv* zu feststehenden Größen. Die Eigentümlichkeit besteht damit gerade darin, dass „[d]ie Subjekte des Kompetenzdiskurses aufgerufen [sind], sich selbst zu modellieren – zu ihrem eigenen Vorteil“ (Traue 2010, 54).

Verdinglichung, so hatten wir oben herausgearbeitet, bezieht sich nicht nur auf eine Weise, wie Personen von anderen Personen als Dinge behandelt werden oder soziale Institutionen als dinghaft vorgegeben erscheinen, sondern auch darauf, dass die Subjekte keinen Zugriff mehr auf sich selbst, ihre eigenen Wünsche, Empfindungen und Bedürfnisse haben. Diese subjektive Seite der Verdinglichung scheint sich nun im Kompetenzdiskurs an einigen weiteren Stellen systematisch zu zeigen: Die enthaltenen Appelle richten sich an institutionelle Akteure auf Makro- und Mesoebene (etwa Gesetzgeber, Verbände und Behörden, an Hochschulen, Schulen oder Betriebe), die die Subjekte dazu befähigen sollen, aus sich selbst heraus „richtige“ Antworten auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes geben zu können. So fragt etwa eine Studie zum Lernen für die Arbeitswelt: „Wie gut rüsten wir die Jugendlichen aus, um „spezialisierte Denkarbeit“ leisten zu können und zu „komplexer Kommunikation“ fähig zu sein, d. h. über die erforderlichen Kompetenzen für das Überleben im 21. Jahrhundert zu verfügen?“ (Hoeckel/Schwartz 2010, 34). Kompetenz, insbesondere in der umfassenden Konzeption als (berufliche) Handlungskompetenz (vgl. KMK 2007, 2011), thematisiert dabei, im Unterschied etwa zu Qualifikation oder Wissen, den *ganzen* Menschen bzw. die Gesamtperson als untrennbare Einheit: „Handlungskompetenz wird verstanden als die 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, Selbstkompe-

tenz und Sozialkompetenz. [...] Methodenkompetenz, kommunikative Kompetenz und Lernkompetenz sind immanenter Bestandteil von Fachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz“ (KMK 2011, 15f.). Verbunden damit ist jedoch dann nicht nur ein politisch-appellativer Charakter des Kompetenzdiskurses: „Erfolgreiche Unternehmen passen sich an Veränderungen der Produktionsfaktoren an, wie z. B. an den Preis von Rohstoffen, Energie oder Kapital. Derzeit verändert sich das Angebot im Bereich des Humankapitals. Wenn Unternehmen erfolgreich sein wollen, dann müssen sie Wege finden, um besser qualifizierte Arbeitskräfte so einzusetzen, dass sie Wettbewerbsvorteile erbringen“ (Cedefop 2013, 4). Kennzeichnend ist vielmehr ein in hohem Maße selbstappellativer: „Begriffe dich als kompetent, oder werde kompetent, indem du dich selbst bearbeitest!“ (Traue 2010, 54). Eine Normalisierung von Kompetenz als Leitformel für Bildungssysteme, -einrichtungen und -angebote enthält, gerade in der Verquickung mit Motivation, die implizite Aufforderung an die Subjekte, nicht nur zum Arbeitskraftunternehmer befähigt zu werden, sondern dies im Sinne eines Selbstappells zu *wollen*. Die KMK hält etwa fest: „Zur Lernkompetenz gehört insbesondere auch die Fähigkeit und Bereitschaft, im Beruf und über den Berufsbereich hinaus Lerntechniken und Lernstrategien zu entwickeln und diese für lebenslanges Lernen zu nutzen.“ (KMK 2011, 16). Das Subjekt steht unter Dauerbeobachtung, nicht nur durch externe Instanzen, sondern besonders durch sich selbst. Dies evoziert, sich selbst gegenüber eine rationalisierende und instrumentelle Haltung einzunehmen, und zwar gerade nicht nur, was Qualifikation oder Fertigkeiten, sondern was die gesamte Person, was Lebensentwürfe und gesellschaftliche Teilhabe betrifft: das Subjekt macht sich selbst, in seinen individuellsten, einmaligen Eigenschaften *als Subjekt* dingfest.

## 5 Fazit

Der vorliegende Diskussionsvorschlag setzte bei der Beobachtung an, dass die Bedeutung eines Bildungsverständnisses aktuell zunimmt, welches kontrastiv und korrektiv gegenüber einer einseitig-idealisierten Rezeption des deutschen Bildungsbegriffs ein Verständnis favorisiert, das Komplexitäten und Spannungen zwischen subjektiv-individuellem Bildungsbedürfnis und gesellschaftlichen Faktoren ins Zentrum der Reflexion rückt. Der spezifische theoretische Anspruch, welcher sich mit einem solchen Bildungsverständnis verknüpft, wurde von der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, speziell was das Anwachsen zunehmend enger werdender Verknüpfungen von Theorie- und Praxisdimensionen von (beruflicher) Bildung angeht, bei allen Differenzen im Zugang zwischen Berufsbildungstheorie und Qualifikationstheorie, letztlich nur unzureichend eingeholt. Vielmehr ist besonders seit der weitestgehend unhinterfragten Dominanz eines homogenisierten Qualifikationsverständnisses insgesamt eine *Tendenz* zu konstatieren, politische Gestaltbarkeit, ökonomischen Bedarf und gesellschaftliche Wünschbarkeit mit individuellen Aspirationen in eins zu setzen. Der mit dieser Tendenz im direkten Zusammenhang stehenden besonderen Verfasstheit der Gegenständlichkeitsformen einer bestimmten gesellschaftlichen Praxis von Bildung, namentlich: der Kompetenzorientierung, haben wir versucht, mit Hilfe eines analytisch-deskriptiv ansetzenden Verdinglichungsbegriffs auf die Spur zu kommen. Dabei zeigte sich, dass ein Bildungswesen, das sich selbst gegenwärtig als kompetenzorientiert diskursiviert, – weitestge-

hend implizit – Praxisformen hervorbringt, die sich den Subjekten als extern vorgegebene, im Sinne individueller und gesellschaftlicher Wünschbarkeiten geltendsollende aufdrängen – dies konnte auch exemplarisch an einigen ausgewählten Praxispapieren verdeutlicht werden. Diese Praxisformen kennzeichnet einerseits ein gewisser epistemischer Irrtum, der jedoch, um von Verdinglichung sprechen zu können, noch nicht ausreichend wäre. Verdinglichung beruht gerade nicht auf moralischem Fehlverhalten der Subjekte und entzieht sich rein kognitiv korrigierbarer Irrtümer: die Subjekte handeln durchaus, im Sinne der Normen erster Ordnung, rational und folgerichtig im Hinblick auf geltende Handlungsnormen und -logiken – ihnen ist aber der Zugang zu sich selbst, zu anderen Menschen und der sie umgebenden gegenständlichen Welt versperrt. Problematisch im Sinne einer defizitären, verdinglichenden Praxis wird es somit immer dann, wenn die Praxis nicht mehr als Praxis, sondern als unveränderlich und unhinterfragbar im Hinblick auf die sie regulierenden Normen erscheint.

Für eine solch versperrte Praxis scheint es gegenwärtig jedoch mehr als nur verstreute Hinweise zu geben. Kompetenzen firmieren als eine Art subjektive „Verfügungsgewalt“ über fachliche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Qualifikationen und, was etwa am Beispiel beruflicher Handlungskompetenz ebenso wie im Hinblick auf Schlüsselkompetenzen deutlich wurde, auch über sich selbst – als Instrument, um sichtbar und nachweisbar die zunehmend unüberblickbaren, unvorhersehbaren und neuartigen Probleme, Situationen und Rahmenbedingungen in der Arbeitswelt bewältigen zu können (vgl. z. B. Brater 2010, 829; Sennett 2010). Kompetenzen betonen jedoch das subjektive Vermögen, indem bestimmte übergreifende Persönlichkeitsmerkmale festgelegt werden. Den gut qualifizierten und kompetenten, aber ständig vergessenden (und vergessenen) Subjekten ist dann aber der Zugang zu sich selbst, zu anderen Menschen und der sie umgebenden gegenständlichen Welt versperrt. Damit widerspricht sich das Kompetenzkonzept selbst, da es dem Anspruch nach gerade auf praktisches Wissen bzw. Handlungswissen und somit auf eine teilnehmende, aktive Praxis verweist.

Die hieraus resultierende „kontemplative Haltung“, die eine solche Praxis den Subjekten zuweist, steht nun aber erkennbar dem entgegen, was mit einem auf Komplexitäten und Spannungsverhältnisse abhebenden Bildungsverständnis verbunden ist, auf das wir einführungsgewand hinweisen haben: den Bildungsprozess in einer produktiven, die Widersprüche austragenden und letztlich dynamischen Weise zu begreifen, und zwar hinsichtlich der Ausbildung der Selbst- und Weltverhältnisse der Subjekte. Verdinglichung als analytische Kategorie, so wollten wir zeigen, kann also bestimmte Praxisformen von Bildung zugänglich machen, die Dinge, Beziehungen, Institutionen und das Selbst feststellen. Wir sehen darin nicht nur eine Möglichkeit, aus einer (bildungs-)theoretischen Perspektive ein allzu verkürzendes Verständnis von (Aus-)Bildung etwa als Handlungskompetenz einer kritischen Überprüfung hinsichtlich möglicher problematischer Intentionalitäten zuzuführen. Die gesellschaftstheoretische Verdinglichungsanalyse macht vielmehr darauf aufmerksam, dass es sich stets um bestimmte, fix miteinander verschaltete *Praxisformen* handelt, die deshalb pathologisch sind, weil sie die Dynamik des Bildungsgeschehens im Sinne einer aneignenden Haltung zur Praxis und einer gelingenden, produktiven Beziehung zur Gesellschaft, zu anderen Menschen und sich selbst,

stilllegen. Verdinglichung als bestimmte Negation gegenüber gelingenden Bildungspraxen weist für uns demnach (auch) *soziologisch* darauf hin, die Widersprüchlichkeiten im Bildungsprozess nicht feststellen, sondern im Sinne einer „Anti-Synthese“ stets neu austragen zu wollen.

## Literatur

Adorno, T. W. (2003): Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit. Gesammelte Schriften Bd. 6. Hrsg. von Rolf Tiedemann. Frankfurt am Main.

Backes-Haase, A. (2001): Berufsbildungstheorie – Entwicklung und Diskussionsstand. In: Schanz, H. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme (=Berufsbildung konkret, Bd 1). Baltmannsweiler, 22-38.

Backes-Haase, A. (2007): Eduard Spranger – Aspekte der Neuaneignung eines wirtschaftspädagogischen Klassikers. In: Münk, D. (u. a.) (Hrsg.): Hundert Jahre kaufmännische Ausbildung in Berlin (= Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE). Opladen u. Farmington Hills, 252-264.

Behrens, R. (2003): Adorno-ABC. Leipzig.

Brater, M. (2010): Berufliche Bildung. In: Böhle, F./Voß, G. G./Wachtler, G. (Hrsg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Wiesbaden, 805–837.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1973): Bildungsgesamtplan, Bd. 1, Stuttgart.

Cedefop (2013): Wege zur wirtschaftlichen Erholung: drei Kompetenz- und Arbeitsmarktszenarien für 2025. Online: [www.cedefop.europa.eu/files/9081\\_de.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/9081_de.pdf) (30.8.2015).

Cuypers, S. (2014): The Power and Limits of Philosophy of Education. In: Theory and Research in Education, Jg. 12, H. 1, 54-64.

EU-Kommission (2006): Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Online: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=URISERV:c11090> (30.8.2015).

EU-Kommission (2012a): Pressemitteilung "Neue Denkansätze für die Bildung": Kommission stellt neue Strategie vor (2012). Online: [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-12-1233\\_de.html](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-1233_de.html) (30.8.2015).

EU-Kommission (2012b): Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Neue Denkansätze für die Bildung: bessere sozioökonomische Ergebnisse durch Investitionen in Qualifikationen (2012). Online: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=DE> (30.8.2015).

EU-Kommission (2012c): Commission staff working document "Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance". Online: <http://eur->

[lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0371&from=EN](http://lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0371&from=EN)  
(30.8.2015).

EU-Kommission/EU-Rat (2012): Gemeinsamer Bericht des Rates und der Kommission (2012) über die Umsetzung des strategischen Rahmens für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“). Die allgemeine und berufliche Bildung in einem intelligenten, nachhaltigen und integrativen Europa (2012/C 70/05). Online: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG0308\(01\)&from=DE](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG0308(01)&from=DE) (30.8.2015).

EU-Kommission (2014): Bericht der Kommission an das Europäische Parlament und den Rat über die Umsetzung der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Juni 2009 zur Einrichtung eines europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (2014).  
Online: [http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/eqavet\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/eqavet_de.pdf)  
(30.8.2015).

Europäischer Wirtschafts- und Sozialausschuss (EWSA) (2013): Stellungnahme des Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschusses zu der Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen – Neue Denkansätze für die Bildung: bessere sozioökonomische Ergebnisse durch Investitionen in Qualifikationen. Online: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013AE0658&from=DE> (30.8.2015).

Fraser, I./Wilde, L. (2011): The Marx Dictionary. London.

Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt am Main.

Hastedt, H. (2013): Bildung und Freiheit. In: Berndt, C./Walm, M. (Hrsg.): In Orientierung begriffen. Interdisziplinäre Perspektiven auf Bildung, Kultur und Kompetenz. Wiesbaden, 23-36.

Hochschild, A. R. (2006): Das gekaufte Herz. Die Kommerzialisierung der Gefühle. Erw. Neuausg. Frankfurt am Main.

Hoeckel, K./Schwartz, R. (2010): Lernen für die Arbeitswelt. OECD-Studien zur Berufsbildung Deutschland. Online: <http://www.oecd.org/berlin/45924455.pdf> (30.8.2015).

Hoff, T. (2015): Verdinglichte Bildung. Axel Honneths Begriff der Verdinglichung und seine Relevanz für die gegenwärtige Bildungsdiskussion. Leuphana Univ., Masterarbeit, 2014. Lüneburg.

Honneth, A. (1989): Kritik der Macht. Reflexionsstufen einer kritischen Gesellschaftstheorie. Mit einem Nachwort zur Taschenbuchausgabe. 1. Aufl. Frankfurt am Main.

Honneth, A. (2005): Verdinglichung. Eine anerkennungstheoretische Studie. Um Kommentare von Judith Butler, Raymond Geuss und Jonathan Lear erweiterte Ausgabe. Frankfurt am Main.

Horkheimer, M./Adorno, T. W. (2008): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. 18. Aufl. Frankfurt am Main.

Illouz, E. (2006): Gefühle in Zeiten des Kapitalismus. Adorno-Vorlesungen 2004, Institut für Sozialforschung an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität. 1. Aufl. Frankfurt am Main.

Journal of Philosophy of Education (2002): Thementeil "Bildung", H. 3, Jg. 36.

Jütten, T. (2010): What is Reification? A Critique of Axel Honneth. In: Inquiry, 53, H. 3, 235-256.

Kerschensteiner, G. (1901): Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Gekrönte Preisarbeit. Erfurt.

KMK (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.

Online: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_09\\_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf) (30.8.2015)

KMK (2011): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Online: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_09\\_23\\_GEP-Handreichung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf) (30.8.2015)

Knoblauch, H. (2010): Von der Kompetenz zur Performanz. Wissenssoziologische Aspekte der Kompetenz. In: Pfadenhauer, M./Kurtz, T. (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden, 237-255.

Knoblauch, H. (2014): Wissenssoziologie. 3. Aufl. Konstanz, Stuttgart.

Kornwachs, K. (2012): Technik – Arbeit – Verdinglichung. In: Friesen, H. u. a. (Hrsg.): Ding und Verdinglichung: Technik- und Sozialphilosophie nach Heidegger und der Kritischen Theorie. München, 31-44.

Kutscha, G. (2003): Der Strukturgitteransatz: Kritische Theorie der ökonomischen Bildung – Perspektiven vor den Herausforderungen der Neuen Ökonomie (gem. mit A. Fischer). In: Fischer, A. (Hrsg.): Im Spiegel der Zeit. Sieben berufs- und wirtschaftspädagogische Protagonisten des 20. Jahrhunderts. Frankfurt am Main, 93-124.

Lepsius, M. R. (1992): Das Bildungsbürgertum als ständische Vergesellschaftung. In: Conze, W. u.a. (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil III: Lebensführung und ständische Vergesellschaftung. Stuttgart, 8-18.

Ludwig, C. (2013): Kritische Theorie und Kapitalismus. Die jüngere Kritische Theorie auf dem Weg zu einer Gesellschaftstheorie. Wiesbaden.

Lukács, G. (1968): Die Verdinglichung und das Bewußtsein des Proletariats. In: ders. Geschichte und Klassenbewusstsein. Studien zur marxistischen Dialektik. Neuwied. Abdruck 2012 in: Verdinglichung, Marxismus, Geschichte. Von der Niederlage der Novemberrevolu-

tion zur kritischen Theorie. Hrsg. u. eingel. von Markus Bitterolf und Denis Maier. Freiburg, 59-223.

Marx, K. (1968): Marx-Engels-Werke (MEW). Band 23. "Das Kapital" Bd. I., 17. Aufl. Berlin/DDR.

Musolff, H. (1989): Bildung. Der klassische Begriff und sein Wandel in der Bildungsreform der sechziger Jahre. Weinheim.

Nussbaum, M. C. (2002): Verdinglichung. In: dies.: Konstruktion der Liebe, des Begehrens und der Fürsorge. Drei philosophische Aufsätze. Stuttgart, 90-162.

Oelkers, J. (2007): Lernen versus Wissen: Eine Dichotomie der Reformpädagogik. Vortrag. Centro Stefano Franscini. Ascona.

Pfadenhauer, M. (2003): Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Opladen.

Pfadenhauer, M. (2014): Der Kompetenzstreit um 'Kompetenz'. Ein umkämpftes Konstrukt in wissens- und professionssoziologischer Perspektive. In: Faas, S./Bauer, P./Treptow, R. (Hrsg.): Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe. Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt. Wiesbaden, 41-50.

Pfadenhauer, M./Kunz, A. M. (2012): Der Kompetenzstreit um Bildung. Kontexte und Konsequenzen der Kompetenzerfassung. In: Pfadenhauer, M./Kunz, A. M. (Hrsg.): Kompetenzen in der Kompetenzerfassung. Ansätze und Auswirkungen der Vermessung von Bildung. Weinheim und Basel, 7-17.

Pfeiffer, S. (2013): Reformpädagogische Konzepte. Geschichte und Theorie der Frühpädagogik. Göttingen.

Quadflieg, D. (2011): Zur Dialektik von Verdinglichung und Freiheit. Von Lukács zu Honneth - und zurück zu Hegel. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 59, H. 5, 701-715.

Reble, A. (1951 u. ö.): Geschichte der Pädagogik. Stuttgart.

Reetz, L. (1984): Wirtschaftsdidaktik. Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung. Bad Heilbrunn.

Reichenbach, R. (2014): Bildung. In: Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy. Hg.v. D.C. Phillips. Los Angeles (usw.), 86-89.

Ricken, N. (2007): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden.

Robinson, S. B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Stuttgart.

Schmidt, A. (2001): Verdinglichung. In: Ritter, J./Gründer, K./Gabriel, G. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Darmstadt, 608-613.

Sennett, R. (2010): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. 7. Aufl. Berlin.

Stahl, T. (2012): Verdinglichung und Herrschaft. Technikkritik als Kritik sozialer Praxis. In: Friesen, H. u.a. (Hrsg.): Ding und Verdinglichung: Technik- und Sozialphilosophie nach Heidegger und der Kritischen Theorie. München, 299-324.

Stahl, T. (2013): Immanente Kritik. Elemente einer Theorie sozialer Praktiken. Frankfurt am Main.

Stojanov, K. (2012): Bildung als analytische Schlüsselkategorie pädagogischer Forschung. Replik auf Heinz-Elmar Tenorths „Bildung“ – ein Thema im Dissens der Disziplinen“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jg. 15, H. 2, 393-401.

Stratmann, K. (1988): Zur Sozialgeschichte der Berufsbildungstheorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd 84, H. 7, 579-598.

Tenorth, H. (2010): Wilhelm von Humboldts (1776-1835) Universitätskonzept und die Reform in Berlin – eine Tradition jenseits des Mythos. In: Zeitschrift für Germanistik N.F. Jg. 20, H. 1, 15-28.

Tenorth, H. (2014): Wie sich Bildungsphilosophie die Arbeit leicht macht. In: Erwägen – Wissen – Ethik. Forum für Erwägungskultur, Jg. 25, H. 2, 336-338.

Thompson, C. (2005): The Non-transparency of the Self and the Ethical Value of Bildung. In: Journal of Philosophy of Education, Jg. 39, H. 3, 519-533.

Tramm, T. (2009): Vom geduldigen Bohren dicker Bretter. Antworten und Überlegungen eines „beglückten“ Kollegen zum Praxisbezug der Wirtschaftspädagogik. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 2, 1-22.

Online: [http://www.bwpat.de/profil2/tramm\\_profil2.pdf](http://www.bwpat.de/profil2/tramm_profil2.pdf) (19-08-2015).

Traue, B. (2010): Kompetente Subjekte: Kompetenz als Bildungs- und Regierungsdispositiv im Postfordismus. In: Pfadenhauer, M./Kurtz, T. (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden, 49-67.

Truschkat, I. (2010): Kompetenz – Eine neue Rationalität sozialer Differenzierung? In: Pfadenhauer, M./Kurtz, T. (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden, 69-84.

Woessmann, L. (2014): The Economic Case for Education, European Expert Network on Economics of Education (EENEE) Analytical Report No. 20, prepared for the European Commission. Online: [https://dl-web.dropbox.com/get/Kompetenz-Feststellung/%27Politische%2720Dokumente%20Kompetenz/EENEE\\_AR20-1.pdf?subject\\_uid=146969666&w=AAC\\_fjslDQT1Ro-tfwsSiZQg8STNg-ZoPjocH-wGs\\_5u3DA](https://dl-web.dropbox.com/get/Kompetenz-Feststellung/%27Politische%2720Dokumente%20Kompetenz/EENEE_AR20-1.pdf?subject_uid=146969666&w=AAC_fjslDQT1Ro-tfwsSiZQg8STNg-ZoPjocH-wGs_5u3DA) (30.8.2015).

Zabeck, J. (2003): Globalisierung und Individualisierung – ein didaktisches Konzept der Berufserziehung vor neuen Herausforderungen. In: Fischer, A. (Hrsg.): Im Spiegel der Zeit, 205-224.

Zeitschrift für Pädagogik (2015): Thementeil „Bildung – Renaissance einer Leitidee“, H. 4, Jg. 61. Weinheim.

---

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format:  **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

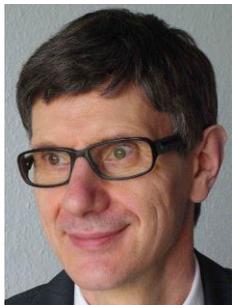
## Zitieren dieses Beitrages

---

Backes-Haase, A./Klinkisch, E.-M. (2015): Das kompetente Subjekt? – Implizite Tendenzen zur Verdinglichung in der beruflichen Bildung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 29, 1-24. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe29/backes-haase\\_klinkisch\\_bwpat29.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe29/backes-haase_klinkisch_bwpat29.pdf) (15-12-2015).

## Die AutorInnen

---



### **Prof. Dr. ALFONS BACKES-HAASE**

Universität Hohenheim, Institut für Wirtschaftspädagogik

Fruwirthstr. 47, 70593 Stuttgart

[Alfons.Backes-Haase@uni-hohenheim.de](mailto:Alfons.Backes-Haase@uni-hohenheim.de)

<https://wipaed.uni-hohenheim.de/bh-details>



### **Dr. EVA-MARIA KLINKISCH**

Universität Hohenheim, Institut für Wirtschaftspädagogik

Fruwirthstr. 47, 70593 Stuttgart

[eva-maria.klinkisch@uni-hohenheim.de](mailto:eva-maria.klinkisch@uni-hohenheim.de)

<https://wipaed.uni-hohenheim.de/92655#c140497>