

Bildungsarbeit im Auftrag der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik

Feststellen von „(In-)Kompetenzen“ in Praktiken des Profiling¹

Marion Ott

Zusammenfassung

Im Zentrum des folgenden Beitrags steht die Frage, welche Bedeutungen der Kategorie Kompetenz in Bildungsmaßnahmen der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik zukommen. Den Ausgangspunkt bildet die Beobachtung, dass dort programmatisch weniger auf die Entwicklung, denn auf die Erfassung von Kompetenzen (z. B. im Profiling) gesetzt wird. Am Beispiel von Praktiken in Profilingveranstaltungen wird herausgearbeitet, welche Funktionen Kompetenzbeschreibungen bei der Aktivierung haben und worin Kompetenz besteht. Abschließend geht es darum, inwiefern die Bildungsträger im Rahmen der Beauftragung durch die Arbeitsagenturen in komplexe Machtverhältnisse verstrickt sind.

Seit spätestens Ende der 1990er Jahre wird die Kategorie Kompetenz in Bildungsprogrammen der bundesdeutschen wie europäischen Weiterbildung zunehmend eingesetzt. Die Programme, wie z. B. das vom Europäischen Sozialfond und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung finanzierte „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ (vgl. ex. QUEM 2002), zielen auf die Bildung und Entwicklung der so genannten überfachlichen Fähigkeiten bzw. subjektiven Faktoren und dabei häufig auf Selbstorganisation und -steuerung (vgl. Erpenbeck 1997). Das Thema Kompetenzentwicklung wird kontrovers diskutiert, indem einerseits die Referenz auf selbstorganisiertes Handeln (und Arbeiten) betont wird, andererseits aber auch auf damit verbundene Formen der (ökonomischen) Verwertung von Kompetenzen verwiesen wird (vgl. Langemeyer 2005, aus bildungssoziologischer Perspektive v. a. Bolder 2002). Der folgende Beitrag behandelt das Thema Kompetenzen im Bildungsbereich der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik, welche mit den Arbeitsmarktreformen seit 2002 umgesetzt wurde. Kompetenzen bzw. subjektive Potentiale werden dort in Bezug auf die so genannte Mismatch-Problematik relevant gemacht, mit der auf den Umstand verwiesen wird, dass trotz hoher Arbeitslosenzahlen unbesetzte Stellen auf dem Arbeitsmarkt verzeichnet werden. Zugunsten eines „verbesserte(n) Matching“ (Hartz u. a. 2002: 71) geht es dabei jedoch gerade nicht um die Förderung und Ent-

wicklung, sondern um die „Erfassung“ von Kompetenzen im Rahmen von Profilings. Dies ergibt sich logisch aus der Asymmetrie von Arbeitslosenzahlen und zu besetzenden Stellen, denn diese macht im aktivierungspolitischen Verständnis Weiterqualifizierung zweitrangig. Demgegenüber wird mit den Reformen der „Vorrang(s) der Vermittlung“ (§ 4 SGB III) eingeräumt, der mit weitreichenden Konsequenzen für Erwerbslose, aber auch für die Bildungsträger im Bereich der Arbeitsförderung einhergeht. Während den Bildungsträgern im Rahmen der Beauftragung mit Vermittlungsmaßnahmen (§ 37 SGB III) die inhaltliche Ausrichtung ihrer Programme auf schnelle Wiedereingliederungseffekte vorgegeben wird (weiterführend vgl. Forneck/Wrana 2005: 144 ff.), werden die Erwerbslosen mit den Prämissen der aktivierungspolitischen Programmatik konfrontiert. Mit der Doppelstrategie von „Fördern und Fordern“ bzw. „keine Leistung ohne Gegenleistung“ (Hartz u. a. 2002: 45) setzt diese auf Eigenverantwortung und Eigenaktivität bei der Überwindung der Arbeitslosigkeit. Dies soll mit den Instrumenten der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik erzielt werden, also ggf. von den beauftragten Bildungsträgern umgesetzt werden.

Mit den folgenden Ausführungen arbeite ich am Beispiel von Profilings einer aktivierenden Maßnahme heraus, wie Aktivierung konkret realisiert wird und welche Funktionen und Effekte dabei mit dem Einsatz der Kategorie Kompetenz verbunden sind. Aus machtanalytischer Perspektive (ex. Foucault 1998, 1994) nehme ich anschließend in den Blick, wie Aktivierung in der Zusammenarbeit von Bildungsträger und Arbeitsagentur als (staatlichem) Auftraggeber organisiert wird und wie die Bildungsträger ihrerseits in die feldspezifischen Machtverhältnisse verstrickt sind. Vorab führe ich kurz in das Forschungsfeld ein und erläutere das dem Beitrag zugrunde liegende Verständnis von Kompetenz.

Aktivierende Profilings und die Eigenschaften der Kategorie (In-)Kompetenz

Während Kompetenzen im Kontext von Weiterbildung meist als vorhandene oder gefragte Dispositionen von Personen und (potenziellen) Arbeitskräften konzipiert werden, geht es hier um Kompetenz als *soziale Kategorie*, die Personen in bestimmten Situationen und Institutionen *zugeschrieben* wird (zur „Kategorisierung“ in diesem Sinne vgl. Cremer-Schäfer 1995, Steinert 1979). Am Beispiel von Profilingveranstaltungen, die in einer Maßnahme aktivierender Arbeitsmarktpolitik stattfanden, wurden in dieser Hinsicht mittels ethnographischer Zugänge (Hirschauer/Amann 1997) komplexe Praktiken der Zuschreibung von Kompetenz rekonstruiert (vgl. Ott 2008).² Die Maßnahme richtete sich an ältere und geringqualifizierte Arbeitslosengeld-I-Bezieherinnen und wurde von einem so genannten freien Bildungsträger im Auftrag der Agentur für Arbeit nach § 37 SBG III („Beauftragung Dritter mit [Teilaufgaben] der Vermittlung“) durchgeführt. Dort wurden Kompetenzen der Teilnehmer/innen in einwöchigen Gruppenprofilings mit einem Spektrum an Testverfahren ermittelt. Aus praxis- wie diskursanalytischen Perspektiven gehe ich von der Annahme aus, dass das Wissen über Kompetenzen in den Praktiken des Profilings selbst erst hergestellt bzw. bearbeitet und verhandelt wird.³

Anders als verwaltungstechnologische Zuschreibungen, wie sie z. B. die Bundesagentur für Arbeit zur Sortierung von Erwerbslosen in bestimmte Maßnahmen oder Förderprogramme bereit hält (z. B. Grade der Vermittlungsfähigkeit), stellt Kompetenz nicht gleichermaßen eine selektive Kategorie dar. Mit Kompetenzzuschreibungen sind nicht unbedingt bestimmte institutionelle Behandlungsweisen oder -konzepte verbunden, wie z. B. mit der Zuschreibung „schwer vermittelbar“.⁴ Vielmehr zeichnet sich Kompetenz durch das Merkmal aus, relativ bedeutungsoffen und damit im praktischen Gebrauch flexibel auf verschiedene Gegenstände beziehbar zu sein. Dies zeigt sich z. B. daran, dass die im Profiling eingesetzten Tests zwar auf recht unterschiedliche Phänomenbereiche, wie „Intelligenz“, „Interessen“, „Selbstkonzepte“, „Stärken und Schwächen“ referieren, die Akteure jedoch im Umgang mit diesen Tests von „Kompetenzen“, „Fähigkeiten“ und „individuellem Können“ sprechen.

Kompetenzen werden sowohl von *anderen* Akteuren (Personen, Institutionen oder auch Testverfahren) *fremd* zugeschrieben, aber auch über *Selbsteinschätzungen* erhoben oder anderweitig *selbst* zugeschrieben. Da der Verweis auf Kompetenzen stets auch die Existenz von Inkompetenzen beinhaltet, impliziert die Kategorie ihrerseits eigene Selektionsmodi und hat somit auch eigene *ordnende* Funktionen. Zugleich sind mit ihr, durch die stets präsente Referenz auf die Möglichkeit zur Entwicklung von Kompetenzen, auch *optimierende* Funktionen verbunden (vgl. Höhne 2003: 93f.). Diese Eigenschaften – die flexiblen Referenzmöglichkeiten, die ordnenden und optimierenden Funktionen –, ermöglichen ihrerseits spezifische Weisen der Aktivierung, die ich im Folgenden herausstellen will.

Zur Analyse von (In-)Kompetenz als Zuschreibung in aktivierenden Praktiken

(In-)Kompetenzen als Zuschreibungen in komplexen Praktiken zu untersuchen, bedeutet der Frage nachzugehen, wie sie als ein bearbeit- und verhandelbarer Gegenstand hergestellt werden.⁵ Von Interesse sind hier vor allem Praktiken des Testens im Profiling. Während Tests meist beanspruchen, etwas *objektiv* über die Testperson herauszubekommen, das diese nicht weiß oder nicht sicher wissen kann (vgl. Lemke 2004; Horn 2002), wird hier unterstellt, dass Tests selbst „ein detailliertes und individualisierendes Wissen am Menschen hervor(bringen), das (...) eine neue Wirklichkeit des Menschen herstellt“ (Horn 2002: 110). Praxisanalytisch ist dabei die Erhebungssituation selbst von Interesse, in der die Testpersonen gleichsam unter „Laborbedingungen standardisierte Aufgaben ausführen“ (Bröckling 2004: 80). So betrachtet werden nicht (In-)Kompetenzen als ein über die Situation hinaus gehendes Merkmal der Person erhoben, sondern das, was mittels des Settings und damit auch des Testinstrumentes „*in situ* zur Performanz gebracht“ (Kelle 2007: 114) wird bzw. werden kann. Vor diesem Hintergrund lassen sich drei analytische Ebenen unterscheiden: *Erstens* die Ebene der eingesetzten Tests und des ihnen inhärenten Wissens, welches die Ergebnisse vorkonstruiert sowie die Testdurchführung strukturiert; *zweitens* die Ebene der Testdurchführung, die in Gruppen sowie unter permanenter Beobachtung eines Coachs stattfindet; *drittens* die Ebene der Übersetzung von Testergebnissen in Kompetenzen, die in (Einzel-)Beratungsgesprächen am Ende des Profilings vollzo-

gen wird. In der Analyse dieser Ebenen wurden verschiedene Aktivierungen ausgemacht:

Aktivierung als Flexibilisierung der Zuschreibungsoptionen: Im Profiling werden Testergebnisse produziert, die beanspruchen (In-)Kompetenz als (objektives) Merkmal der getesteten Person aufzuzeigen. Dass zugleich viele verschiedene Tests eingesetzt werden, ermöglicht es, diese flexibel zu Profilen zu kombinieren. So werden die ausgemachten Kompetenzen selektiv aufgegriffen (Inkompetenzen werden eher dethematisiert) und in den Beratungen auf verschiedene Berufs- oder Statusprofile bezogen. Bei den älteren – und v. a. finanziell abgesicherten – Teilnehmer/innen sind dies oft nicht Berufe oder Erwerbstätigkeiten, sondern (bloße) Tätigkeiten, die von den Mitarbeiter/innen des Bildungsträgers z. B. als Argumente für Existenzgründungen oder auch zur Übernahme von Ehrenämtern eingebracht werden. Entsprechend der Ausrichtung aktivierender Arbeitsmarktpolitik auf die schnelle Vermittlung in Arbeit (s.o.) wird Aktivierung auch in den Praktiken weniger als Aufforderung zur Steigerung von Kompetenzen realisiert, sondern durch die Dynamisierung der möglichen Kompetenzzuschreibungen, mit denen auf vielfältige Betätigungsfelder referiert wird. Mehrfach vermittelt zeigt sich darin häufig eine Transformation der verschärften Zumutbarkeitsregelungen, die mit den Arbeitsmarktreformen implementiert wurden und den Arbeitslosen eine gewisse *Abstiegsmobilität* abverlangen.⁶

Aktivierung über die Thematisierung von Selbstbildern: Die Akteure des Bildungsunternehmens kommunizieren die vielfältigen (flexiblen) Zuschreibungsoptionen, die sich aus den Tests ergeben, gegenüber den Teilnehmer/innen als Möglichkeit, die eigenen Kompetenzen zu erkennen und gegebenenfalls besser einsetzen zu können. Unabhängig davon, ob die getestete Person die erhobenen Kompetenzen als eigene anerkennt, zurückweist oder für sich reformuliert, wird im Profiling ein Wissen hervorgebracht, das Kompetenzen objektiviert bzw. sie als persönliche Dispositionen (oder Eigenschaften) zu einem verhandelbaren Gegenstand macht. D. h. nicht, dass die Teilnehmer/innen vergegenständlichte Kompetenzen im einfachen Sinne auf ihre Selbstbilder anwenden und sie somit hinsichtlich der einen oder anderen (beruflichen) Perspektive aktiviert würden. Das aktivierende Moment besteht vielmehr in der *Thematisierung* von Kompetenzen, da diese den Bezug auf das aktivierungspolitische Postulat der Eigenverantwortung für die Überwindung der Arbeitslosigkeit ermöglicht. Zugleich wird den Teilnehmer/innen in solchen Thematisierungen häufig ihr Status als Arbeitslose vorgeführt, so dass Aktivierung auch als dessen Vergegenwärtigung erscheint.

Aktivierung zur Kompetenzsteigerung und Anerkennung von Grenzen: In den profilings produzieren „interobjektive Praktiken“ (Reckwitz 2003: 292) – die Interaktion von Testperson und Testinstrument – teilweise widersprüchliche Aktivierungen. Hier ist zwischen den Tests, die Leistungen auf Zeit verlangen, und solchen, die Interessen oder Selbsteinschätzungen abfragen, zu unterscheiden. Letztere setzen in normierender Weise auf die gezielt gesteuerte Selbstreflexion der Testperson. Diese Programmatik der Tests wird durchkreuzt, wenn die Teilnehmer/innen einzelne Aufgaben oder ein gesamtes Testverfahren ablehnen, aber auch wenn durch die Dynamik des Testens die Inhalte zweitrangig werden. So versuchen die Teilnehmer/innen nach

mehreren auf Zeit durchzuführenden Tests auch bei solchen zur Selbsteinschätzung, die Items möglichst schnell zu bearbeiten, als ob es auf Geschwindigkeit ankomme. Die auf universelle Einsetzbarkeit hin konstruierten Belastbarkeits- und IQ-Tests wiederum beinhalten oft so umfangreiche Items, dass nie alle in der vorgegebenen Zeit bearbeitet werden können. Diese Tests implizieren somit eine Aufforderung zur Verbesserung der Leistung, woraufhin einige Teilnehmer/innen sich selbst aufgrund ihrer Test erfahrungen Inkompetenzen zuschreiben. In der Folge lassen sich verschiedene Aktivierungen beobachten: Einige Teilnehmer/innen mobilisieren Selbst-aufforderungen zur Steigerung von Kompetenzen, andere erkennen ihr Nichtkönnen an und stellen sich bezogen auf ihre (geringen beruflichen) Perspektiven als genügsam dar.

Die Ausführungen zeigen, dass Aktivierung nicht nur auf programmatischer Ebene, sondern auch in den Praktiken weniger dazu auffordert, Kompetenzen für einen bestimmten Job zu erwerben oder verbessern. Vielmehr besteht sie in der Mobilisierung von *Anpassungen* an den Arbeitsmarkt und dessen Mangel an Perspektiven für die Teilnehmer/innen. Dies beinhaltet häufig auch, dass die Akzeptanz von sozialem Abstieg verhandelt werden muss bzw. wird. Die Akteure der Weiterbildung werden dabei in die Situation gebracht werden, eine der Arbeitsmarktlage angemessene Aktivierung an die Erwerbslosen zu annoncieren. Dass die Teilnehmer/innen solcher Maßnahmen meist weit davon entfernt sind, bestimmte Deutungen einfach zu übernehmen, zeigt sich an ihren Widerständen gegen die Maßnahme, einzelne Veranstaltungen, Testverfahren oder auch konkrete Akteure. Mit aktivierenden Maßnahmen wird jedoch ein Rahmen geschaffen, in dem *Anpassungserwartungen* gegenüber den Erwerbslosen permanent verhandelt werden (können). Inwiefern die freien bzw. kommerziellen Bildungsträger hierbei in die Machtverhältnisse der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik eingebunden sind, soll im Folgenden ausgeführt werden.

Bildungsarbeit unter Maßgabe der doppelten Strategie von Fördern und Fordern

Die Vergabe des Vermittlungsauftrags durch die Arbeitsagentur beinhaltet gerade nicht, dass die Zuständigkeit für die Teilnehmer/innen dem Bildungsträger allein übertragen wird. Vielmehr bringt das Auftragsverhältnis eine aufgeteilte Zuständigkeit mit sich: Die aktivierungspolitische Prämisse Fördern und Fordern wird in dem organisierten Auftragsverhältnis von Bildungsträger und Arbeitsagentur gemeinsam realisiert. Dabei lässt sich weder das Fördern nur den Bildungsträgern, noch das Fordern allein den Arbeitsagenturen zurechnen. Vielmehr zeigt die Analyse der Praktiken, wie beides, also produktive und repressive Strategien der Aktivierung stets miteinander verknüpft sind.

Mit dem Auftrag wird den Bildungsträgern die Verantwortung für die *Gestaltung* der Vermittlungsaufgabe übertragen. Dabei können sie zwar die Inhalte bestimmen, sind aber an die Modalitäten der Auftragsvergabe gebunden. Zunächst bedeutet dies, sie sollten die Maßnahmekonzeptionen an die Vorgaben der Arbeitsagenturen anpassen, um den Auftrag überhaupt zu erhalten. Sie bewerben sich mit der Vorlage einer ausführlichen inhaltlichen Konzeption auf eine die Maßnahmeanhalte nur knapp an-

deutende Ausschreibung der Arbeitsagentur. Ist der Auftrag erteilt, werden für die Durchführung (neue) Gestaltungsspielräume eröffnet, aber auch Kontrollformen (Erfolgsquoten o.ä.) etabliert. Wie Aktivierung praktisch realisiert wird, wird somit in den Konzeptionen und der späteren Durchführung der Maßnahmen von den (Mitarbeiter/innen der) Bildungsträger bestimmt. Gleichwohl werden Konzeptionen und Praxis dadurch reguliert, dass der Auftrag den Bildungsträger auf die aktivierungspolitische Programmatik verpflichtet. Diese wird, so zeigt sich hier, nicht nur in politischen Schriften, wie u. a. dem von der Hartz-Kommission erstellten Bericht bestimmt, sondern unter den genannten Bedingungen von den Bildungsträgern selbst ausgearbeitet. Somit sind die Bildungsträger in die Aktivierungspolitik und die damit verbundenen Weisen (staatlicher) Machtausübung dadurch eingebunden, dass sie Wissen und Methoden zur Aktivierung bereit stellen und anwenden.

Des Weiteren sollen Bildungsträger zwar Personen im Vermittlungsprozess fördern, doch über Sanktionen, wie Sperrzeiten z. B. bei Abbruch der Maßnahme (§ 144 Abs. 1 Satz 4 SGB III), entscheiden weiterhin die Arbeitsvermittler in der Arbeitsagentur. Für die an der Maßnahme unmittelbar beteiligten Akteure sind allerdings die Entscheidungskriterien intransparent, ob Sanktionen verhängt werden oder nicht. Die Teilnehmer/innen befinden sich daher ständig in einer Situation, die durch die latente Sanktionsdrohung gekennzeichnet ist. Aufgrund dessen ist die Arbeitsagentur als *potenziell sanktionierender Akteur* stets präsent, ohne dass ihre Vertreter persönlich in Erscheinung treten. Dies dynamisiert jedoch die Praktiken und Abhängigkeitsverhältnisse, in denen sich Teilnehmer/innen und (Mitarbeiter/innen von) Bildungsträgern befinden: Für einige Teilnehmer/innen begründet das Wissen um *mögliche* Sanktionen die Teilnahme an der Maßnahme, so dass diese selbst als repressiver Zwang aufgefasst wird. Die Mitarbeiter/innen des Bildungsträgers wiederum werden selten ein sanktionsrelevantes Verhalten von Teilnehmer/innen bei der Arbeitsagentur melden, da dies u. a. professionellen und finanziellen Interessen an den Teilnehmer/innen entgegensteht. Gleichwohl sind die Bildungsträger *indirekt* an repressiven Aktivierungsstrategien beteiligt, da sie einerseits gegenüber dem Auftraggeber verpflichtet sind und andererseits durch den Umstand, dass sich einige Erwerbslose ohne diese latente Drohung häufiger gegen die Teilnahme an einer solchen Maßnahme entscheiden würden.

Im Auftrag der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik

Mit der „Beauftragung Dritter mit (Teilaufgaben) der Vermittlung“ (§ 37 SGB III), wird den Bildungsträgern nicht nur die Durchführung von Maßnahmen im Rahmen der Instrumente aktivierender Arbeitsmarktpolitik übertragen, sondern es wird auch das *strukturelle* Problem der Arbeitslosigkeit – die Asymmetrie von Arbeitslosenzahlen und zu besetzenden Stellen – delegiert. Dieses strukturelle Problem wird mit der aktivierungspolitischen Programmatik, die mit den Arbeitsmarktreformen umgesetzt wird, in ein Problem persönlicher Verantwortung umcodiert. Durch die Beauftragung wird diese politisch-programmatische Strategie der Personalisierung auf die Ebene der Vermittlungsarbeit verschoben und schließlich in der Maßnahme von den Bil-

dungsträgern fortgesetzt: Dort wird dann die Anpassung an die für die älteren und geringqualifizierten Teilnehmer/innen eher geringen Arbeitsmarktchancen und die Perspektive auf sozialen Abstieg verhandelt. Die Kategorie Kompetenz ist hierbei insofern funktional, als sie auf persönliche Merkmale (Dispositionen als Eigenschaften) referiert und somit einerseits die Begrenzung von Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt an der Person selbst lokalisierbar macht, andererseits unmittelbar auf das Postulat der Eigenaktivität bezogen werden kann. Es sind jedoch nicht die Zuschreibungs- und Verhandlungspraktiken allein, welche Aktivierung ausmachen, sondern diese besteht im Zusammenspiel von aktiven und passiven (monetären) Leistungen der Arbeitsmarktpolitik, in das die Bildungsträger einbezogen sind. Hierbei produzieren sie einerseits selbst Wissen und Methoden zur Aktivierung andererseits sind sie indirekt auch in die repressiven Strategien der Sanktionierung eingebunden. Während die Bildungsträger selbst keine Sanktionen verhängen, prägt die Sanktionsdrohung ihre Arbeit. So werden sie teilweise mit der Arbeitsagentur als einem repressiven Akteur identifiziert, was immer wieder zu Konflikten führt, in denen umgekehrt die Sanktionsdrohung auch wieder deeskalierend eingesetzt werden kann und wird. Hier zeichnet sich der komplexe und gleichsam unauflösbare Widerspruch ab, in dem diese spezifische Bildungsarbeit durchgeführt wird.

Anmerkung

- 1 Ich danke Cornelis Horlacher für seine aufmerksame Lektüre und hilfreiche Kommentierung des Textes.
- 2 Ich beziehe mich hier auf eine noch unveröffentlichte Feldstudie, in der ich teilnehmende Beobachtungen und ethnographische Interviews durchgeführt und systematisch auf Testdokumente sowie aktivierungspolitische Rationalitäten, die Konzeption der Maßnahme und gesetzliche Vorgaben bezogen habe.
- 3 In praxisanalytischen Perspektiven (Hörning/Reutter 2004; Reckwitz 2003) und der diskurstheoretischen Konzeption der „diskursiven Praktiken“ (Foucault 1981; konkretisiert durch Wrana 2006: 122-138) geht der Begriff „Praktik“ über das Handeln einzelner Akteure hinaus und umfasst Handlungszusammenhänge, in welche Akteure, Instrumente und der institutionelle Kontext analytisch einbezogen sind.
- 4 Inwiefern solche verwaltungstechnologischen Zuschreibungen in den letzten Jahrzehnten verändert wurden, zeigt die Geschichte der Arbeitsförderung, in der die Zuständigkeitsbereiche der Weiterbildung von den Regelungen des AFG über die Integration in das SGB III zu den Gesetzen für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt immer wieder verschoben wurden (vgl. dazu Faulstich/Gnahs/Sauter 2004; Köller 2004).
- 5 In diesem Zusammenhang spreche ich von „Vergegenständlichung“ im Sinne der diskursanalytischen Konzeption der „Formation der Gegenstände“ (Foucault 1981: 61 ff.). Gefragt wird nach den Bedingungen, unter denen etwas *als* Gegenstand formiert wird und nach den Beziehungen dieser Bedingungen untereinander: Diese Beziehungen „bestimmen nicht (die) innere Konstitution (des Gegenstands, Anm. M. O.), sondern das, was ihm gestattet, in Erscheinung zu treten“ (ebd.: 68).
- 6 Vgl. dazu auch eine aktuelle Studie, die Aktivierungsstrategien von Arbeitsvermittlern der Arbeitsagenturen untersucht (Ludwig-Mayerhofer/Behrend/Sondermann 2009: 128 ff.).

Literatur

- Bolder, Axel (2002): Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen. In: Tippelt, Rudolph (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske & Budrich, S. 651-674
- Bröckling, Ulrich (2004): Evaluation. In: Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lemke, Thomas: Glossar der Gegenwart. Frankfurt: Suhrkamp, S. 76-81
- Cremer-Schäfer, Helga (1995): Einsortieren und Aussortieren. Zur Funktion der Strafe bei der Verwaltung der sozialen Ausschließung. In: Kriminologisches Journal 27, S. 89-119
- Erpenbeck, John (1997): Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen. In: QUEM Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management: Kompetenzentwicklung '97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster: Waxmann, S. 309-316
- Forneck, Hermann J.; Wrana, Daniel (2005): Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann
- Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Foucault, Michel (1994): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, Hubert L.; Rabinow, Paul: Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt am Main: Beltz, S. 241-261
- Foucault, Michel (1998): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Faulstich, Peter; Gnahn, Dieter; Sauter, Edgar (2004): Systemqualität in der beruflichen Weiterbildung. Fragestellungen Konsequenzen und Alternativen nach Hartz. Bonn
- Hirschauer, Stefan; Amann, Klaus (Hg.) (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Höhne, Thomas (2003): Pädagogik der Wissensgesellschaft. Bielefeld: transcript
- Hörning, Karl H.; Reuter, Julia (Hg.) (2004): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript
- Horn, Eva (2002): Test und Theater. Zur Anthropologie der Eignung im 20. Jahrhundert. In: Bröckling, Ulrich; Horn, Eva: Anthropologie der Arbeit. Tübingen: Gunter Narr, S. 109-125
- Hartz, Peter; Bensel, Norbert; Fiedler, Jobst; Fischer, Heinz; Gasse, Peter; Jann, Werner; Kraljic, Peter; Kunkel-Weber, Isolde; Luft, Klaus; Schartau, Harald; Schickler, Wilhelm; Schleyer, Hanns-Eberhard; Schmid, Günther; Tiefensee, Wolfgang; Voscherau, Eggert (2002): Moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt. Vorschläge der Kommission zum Abbau der Arbeitslosigkeit und zur Umstrukturierung der Bundesanstalt für Arbeit. Berlin: BMWA
- Kelle, Helga (2007a): „Altersgemäße Entwicklung“ als Maßstab und Soll. Zur praktischen Anthropologie kindermedizinischer Vorsorgeuntersuchungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 53, 52. Beiheft, S. 110-122
- Köller, Charlotte (2004): Von der Bildungslogik zur Marktlogik. Eine Untersuchung des Weiterbildungswesens unter dem Gesichtspunkt der Hartz-Gesetzgebung. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der Justus-Liebig-Universität Gießen
- Lemke, Thomas (2004): Test. In: Glossar der Gegenwart. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 263-270
- Langemeyer, Ines (2005): Kompetenzentwicklung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Arbeitsprozessintegriertes Lernen in der Fachinformatik; eine Fallstudie. Berlin: Waxmann
- Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang; Behrend, Olaf; Sondermann, Ariadne (2009): Auf der Suche nach der verlorenen Arbeit. Arbeitslose und Arbeitsvermittler im neuen Arbeitsmarktregime. Konstanz: UVK

- Ott, Marion (2008): Die Vergegenständlichung von „(In-)Kompetenz“. Eine machtanalytische Ethnographie von Praktiken aktivierender Arbeitsmarktpolitik. Dissertationsschrift, Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der Justus-Liebig-Universität Gießen: (Veröffentlichung derzeit in Planung)
- QUEM (Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management) (Hg.) (2002): Kompetenzentwicklung 2002. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Rückblick – Stand – Ausblick. Münster: Waxmann
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32, 4, S. 282-301
- Steinert, Heinz (1979): Etikettierung im Alltag. In: Bd. VIII, Heigl-Evers: Lewin und die Folgen. Zürich: Kindler, S. 388-404
- Wrana, Daniel (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse. Baltmannsweiler: Schneider