

# Die verborgene Seite weiblichen Arbeitsvermögens

*Neşe Sevsay-Tegethoff und Fritz Böhle*

## 1. Veränderungen in der Arbeitswelt – Neue Anforderungen an Kompetenzen

Der Einfluss neuartiger Informations- und Kommunikationstechnologien, das Entstehen neuer Märkte und nicht zuletzt die Um- und Restrukturierung von Unternehmensorganisationen haben in den vergangenen Jahren in der Arbeitswelt zu gravierenden Veränderungen geführt.

Diese Veränderungen sind Gegenstand zahlreicher wissenschaftlicher wie auch praxisnaher Diskurse. Trotz der Heterogenität der Diskursfelder, in denen z.B. unter Stichworten wie ‚Entgrenzung‘, ‚Subjektivierung der Arbeit‘, ‚Post-Taylorismus‘ etc. versucht wird, die individuellen wie auch gesellschaftlichen Folgen dieser Entwicklung zu thematisieren, herrscht in einem Punkt Einigkeit: Die Lernbereitschaft und die Lernfähigkeit bilden *die* Kompetenzanforderung für die Individuen schlechthin. Diese Anforderung gilt gleichermaßen als Herausforderung für die Neugestaltung der beruflichen und außerberuflichen Bildung, womit auch die Forderung nach veränderten Formen der Vermittlung einhergeht.

Das „lebenslange Lernen aller“, d.h. „die Fähigkeit, Wissen und Kompetenzen stets auf dem neuesten Stand zu halten“ (Dohmen 2001: 7), gewinnt vor dem hier skizzierten Hintergrund eine immer größere Bedeutung. Dabei wird Wissen als der entscheidende Wertschöpfungsfaktor betrachtet, da er sich ganz besonders auf die leistungsbestimmenden Faktoren von Unternehmen auswirkt.

Häufig wird in diesem Zusammenhang auf die abnehmende Halbwertszeit von Wissen und Technologien verwiesen. In dem Bericht an den *Club of Rome* geben Giarine und Liedtke (1998) die Gültigkeit des spezifischen Fachwissens der meisten Berufe mit fünf Jahren, in technischen Branchen sogar mit zwei bis drei Jahren an.

Diese und ähnliche Feststellungen können als eine Ursache für die Anforderungen an die permanente Leistungs- und Lernbereitschaft der Individuen gesehen werden. Eine zentrale Folgerung hieraus ist, dass es nicht das „know how“ sondern das „know how to know“ (Arnold/Lermen 2003:

25) an den Mann bzw. an die Frau zu bringen gilt. Nicht um das rein kognitive, abfragbare Fakten- und Theoriewissen geht es der Bildungspolitik (dieses scheint ‚handhabbar‘ zu sein), sondern um Strategien, Lern- und Lehrmethoden, die das Individuum befähigen, sich selbst Wissen anzueignen, mit Wissen umzugehen, Wissen zu selektieren und gleichzeitig auf dieser Basis im Einklang mit sozialen und persönlichkeitsbezogenen Merkmalen fähig zu sein, dieses in neue souveräne und kompetente Handlungs- und Wissensformen umzusetzen. Der Lehr- und Lernakzent verschiebt sich damit stärker von einer ‚Belehungsdidaktik‘, wie sie noch in den 1970er Jahren im Vordergrund stand, hin zur Vermittlung von Lernmethoden, die eine selbstständige Anpassung an neue Anforderungen ermöglichen sollen.

Eine solche Argumentation wird häufig als Ausdruck eines ökonomisch reduzierten Bildungsbegriffes kritisiert. Was jedoch bei aller notwendigen Distanz zur Ökonomie nicht zurückgewiesen werden kann, ist die Forderung, dass Bildung sich zugleich nach Anforderungen in der Arbeitswelt ausrichten muss. Das bedeutet aber keinesfalls die reine Anpassung an die konkreten Arbeitserfordernisse. Die Erkenntnisse aus der beruflichen Bildung zeigen, dass eine allzu passgenaue Orientierung an der Nachfrage des Beschäftigungssystems genau das verfehlt, was hiermit angestrebt wird. Die Orientierung an der Arbeitswelt bedeutet vielmehr: Grundlagen und Fähigkeiten zu vermitteln, die zu einer späteren Spezifizierung und Konkretisierung wie auch beständigen Weiterentwicklung in der Praxis befähigen. Dies verweist auch darauf, dass sich, wie eben bereits geschildert, die Übertragung von Bildung auf die Arbeitswelt nicht nur auf die Vermittlung von Wissen beschränkt. Wesentlich sind ebenso Handlungs- und Verhaltensweisen, die zu einer Orientierung in der Arbeitswelt befähigen. Die bekannte Forderung nach einem ‚Lernen des Lernens‘ ist hierfür ebenso ein Beispiel wie die Betonung personeller Kompetenzen der Selbstorganisation und Selbststeuerung im Rahmen der neueren Diskussion beruflicher Weiterbildung. Damit kommt der (Weiter-)Bildung eine Schlüsselfunktion zu. Ihr Ziel sollte es sein, allen Erwachsenen kontinuierliche Möglichkeiten und den Rahmen für ‚lebenslanges Lernen‘ bereitzustellen.

## 2. Die verborgene Seite weiblichen Arbeitsvermögens<sup>1</sup>

The goal is not to substitute one group's interest over another, but to open up the discussion in order to envision something new! (Fletcher 1999: 3).

Nach den empirischen Studien zur Kompetenzbiographie<sup>2</sup> zu urteilen, sind für einen Erfolg im Berufsleben weniger der formale Bildungsabschluss, sondern die nach der (Erst-)Ausbildung weitgehend außerinstitutionell und selbstorganisiert erworbenen Kompetenzen ausschlaggebend (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999).

Mit der Kompetenzdiskussion wird auf die zentrale Bedeutung des informellen Lernens verwiesen. Unter dem Begriff des informellen Lernens versteht man „alle Formen des Selbstlernens, die sich in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesens entwickeln“ (Dohmen 2001: 25).

Günther Dohmen belegt in seiner Arbeit zum informellen Lernen, dass der Anteil der Lernprozesse, die außerhalb der traditionellen Bildungsinstitutionen der Weiterbildung stattfinden, auf weit über 70 Prozent geschätzt wird. Trotz dieses gravierenden Befundes finden „die Begabung und Kompetenzen, die sich als Ergebnis des informellen Lernens außerhalb des Bildungswesens entwickeln (...) nicht die Beachtung und Anerkennung, die sie verdienen“ (Dohmen 2001: 7). Versucht man letztere Aussage unter einem ‚geschlechtsdifferenzierten Blickwinkel‘ zu untersuchen, dann fällt auf, dass der Zusammenhang von Kompetenzentwicklung, dem informellen Lernen und der proklamierten ‚neuen Lernkultur‘, wie er in den letzten Jahren in der deutschsprachigen Weiterbildungsforschung diskutiert wurde, kaum auf das besondere Lern- und Arbeitsverhalten von Frauen bezogen worden ist. Demgegenüber wird hier die These vertreten: Im aktuell stattfindenden Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft werden gerade für Frauen neue Lehr- und Lernherausforderungen freigesetzt, die einerseits von institutionalisierter Seite, sprich dem Bildungs- und Sozialwesen, kaum

---

1 Der Begriff des Arbeitsvermögens wie er hier verwendet wird, plädiert für eine emanzipationsorientierte und auf Autonomiespielräume gerichtete Perspektive. Diese beschränkt sich nicht auf die Annahme, dass die Herausbildung des Arbeitsvermögens auf eine spezifische gesellschaftliche Sphäre jenseits der Erwerbsarbeit zurückzuführen sei, vielmehr erkennt sie in der Entwicklung lebensweltlich orientierter Forschungen und der hierbei auch resultierenden Formbestimmungen für das Verständnis gesellschaftlicher Arbeit, dass die Aktualität und Relevanz der Kategorie des Arbeitsvermögens an neuer Evidenz gewinnt (vgl. hierzu insbesondere die Ausführungen von Pfeiffer 2003).

2 Vergleiche hierzu auch zahlreiche Arbeiten zu Kompetenzentwicklung, Berufsarbeit etc., z.B. in Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V., Projekt Qualifikation-Entwicklungs-Management Berlin (QUEM).

reflektiert, aufgegriffen und öffentlich thematisiert werden, dies aber andererseits dringend notwendig erscheint, zumal die eingangs skizzierten neuen Anforderungen ebenso selbstverständlich von Frauen abgefragt und von diesen biographisch bewältigt werden müssen.

Da die im Beruf stehende Frau immer noch selten „freie Lohnarbeiterin“ ist, weil sie eben auch für die Familienstandards zuständig ist, greift die „einseitig beschränkte Rationalität des Arbeitsmarktes“ (Beck-Gernsheim 1988) hier noch stärker in die persönliche Lebensgestaltung ein und macht auch keinen Halt mehr vor der Privatsphäre. Trennungen zwischen Lebens- und Arbeitswelt scheinen sich spätestens mit neuen Arbeitsformen wie der Telearbeit aufzulösen. Arbeits-, Lern-, Ruhe- und freie Zeiten gehen nahtlos ineinander über. Die Abgrenzung von Arbeit gegenüber anderen Lebensbereichen und Tätigkeiten als ein bedeutender Grundpfeiler industrieller Gesellschaften scheint obsolet und so nicht mehr ‚wettbewerbsfähig‘. Diese als ‚Subjektivierung von Arbeit‘ und ‚Entgrenzung der Arbeit‘ bezeichneten Entwicklungen (vgl. Moldaschl/Voß 2002; Kratzer 2003) bieten nicht die besten Voraussetzungen dafür, Frauen zu einem aktiven ‚eingreifenden Handeln‘ zu befähigen, das Institutionen verändert und das ‚stahlharte Gehäuse‘ (Weber 1985: 188) mit den ‚Triebwerken‘ der einseitigen Vereinnahmung durch die Gesetze der Ökonomie und den darin enthaltenen geschlechtsspezifischen Vorurteilen aufbricht. In einem übertragenen Sinne kann man die von Weber in seiner protestantischen Ethik aufgedeckte Forderung nach einer ‚umfassenden Rationalisierung‘ als ‚Preis der neuen Autonomie‘ betrachten. Sie geht einher mit einem erhöhten Aufwand an persönlichem Zeitmanagement, der grundlegenden Fähigkeit zur Selbstdisziplin, einer permanenten Selbstkontrolle usw. So geht diese starke Vermischung der Lebens- und Arbeitswelt und damit einer entgrenzten, zeitintensiveren Arbeit oftmals zu Lasten der Familie, der Partnerarbeit, der Kindererziehung und bringt in der Folge neue gesellschaftliche und sozialpolitische Probleme mit sich.<sup>3</sup>

Auf der anderen Seite ermöglichen die neuen Arbeitsstrukturen auch neue Handlungs- und Dispositionsspielräume, die im Besonderen für Frauen – wie nachfolgend aufzuzeigen ist – neue Optionen und Chancen im Arbeitsbereich beinhalten und eröffnen. Die geschlechtsspezifischen Segmentierungen auf dem Arbeitsmarkt lassen sich bekanntlich kaum durch eine unterschiedliche fachliche Eignung von Frauen und Männern begründen, sondern sind Ausdruck soziokultureller Einflüsse auf die Organisation von

---

3 Verwiesen sei an dieser Stelle auf die aktuelle Diskussion zum Thema ‚Ganztagsschulen‘ und dem beobachtbaren Trend, die Erziehungsarbeit stärker an institutionelle Einrichtungen zu delegieren.

Arbeit, des Personaleinsatzes und der Ausbildung der beruflichen Tätigkeit. Umso wichtiger erscheint es uns, hierauf das Augenmerk bei der Diskussion neuer Anforderungen zu lenken. In den Worten von Joyce Fletcher halten wir es für wichtig, „die Diskussionsrichtung für neue Impulse zu eröffnen“ (Fletcher 1999: 3) und insbesondere einen neuen Blick auf das sogenannte weibliche Arbeitsvermögen zu werfen.

## *2.1 New England Telephone und die Kompetenz seiner Mitarbeiterinnen*

Die im Bereich der Gender Forschung renommierten Forscherinnen Lotte Bailyn und Joyce K. Fletcher zeigen am nachfolgenden Fallbeispiel auf, wie wichtig es ist, einen sehr genauen Blick auf die Werte, Normen, Routinen und tradierten Annahmen zu werfen, die am Arbeitsplatz vorherrschen. Oftmals verbergen sich hinter diesen und auch anderen latent verborgenen Faktoren die Ursachen für den Erfolg bzw. Misserfolg und damit der Anerkennung von Frauen und Männern im Arbeitsleben (Bailyn/Fletcher 2003).

Das bekannte amerikanische Telekommunikationsunternehmen *New England Telephone* hatte im Zuge einer Restrukturierungsmaßnahme die Vorgabe, auch Frauen für leitende Positionen zu rekrutieren und damit sozusagen der sogenannten ‚Frauenquote‘ zu entsprechen. Die Unternehmenskultur von *New England Telephone* rekrutierte ihre Führungskräfte stets aus den eigenen Reihen und versuchte, diese durch ein sehr aufwändiges und teures Trainingsprogramm für ihren zukünftigen Arbeitsbereich fit zu machen. Die männlichen Führungskräfte, die man im Zuge dieser Maßnahme ebenfalls rekrutierte, absolvierten das Training sehr zufriedenstellend, fanden sich dann ebenfalls in der Praxis sehr gut ein und entwickelten die vom Unternehmen erwünschten Fähigkeiten als ‚supervisors‘. Bei den rekrutierten Frauen stellte sich aber in der Praxis trotz der aufwändigen Trainings- und Vorbereitungskurse dieser Erfolg nicht ein.

Die Autorinnen merken weiter an, dass es wohl zu diesem Zeitpunkt dem „very forward-looking manager“ zu verdanken war, dass er dieses unglückliche Ergebnis nicht als Beleg für fehlende Kompetenz bei den Frauen als Führungskräften sah, sondern andere Gründe vermutete, wes-wegen er einen externen Soziologen heranzog, der den Gründen für dieses unterschiedliche Ergebnis auf die Spur kommen sollte. Der beauftragte Soziologe fand daraufhin heraus, dass der Grund, warum die männlichen Führungskräfte so erfolgreich die Qualifikation absolvierten, nichts „with the wonderful training they were getting“ zu tun hatte, jedoch „with informal on-the-job help they

received once they were supervisors“. Und weiter „The women weren't getting this help“ (Bailyn/Fletcher 2003: 1).

Die Gründe für das unterschiedliche Ergebnis hatten also gar nichts mit den Fähigkeiten zu tun, die im Training vermittelt wurden, sondern damit, dass die männlichen Führungskräfte informelle Hilfestellungen bei ihrer konkreten Arbeit aus dem beruflichen Umfeld erhielten und „man(n)“ diese Informationen sozusagen – etwas überspitzt ausgedrückt – den Frauen vorenthalten hatte, bzw. diese nicht in so selbstverständlicher Weise von ihrem beruflichen Umfeld an sie herangetragen wurden, wie es bei den Männern der Fall war. Nicht das Training lieferte somit den Zauberschlüssel zum Erfolg in der neuen Position, sondern vielmehr die informellen Informationen aus dem beruflichen Umfeld, die es den Männern ungemein erleichterten, die richtigen Dinge in ihren Job zu tun und im Job hiervon zu lernen.

Dank dieser Einsicht verzichtete das Unternehmen von diesem Zeitpunkt an auf weitere teure Qualifizierungstrainings. Vielmehr erkannte die damalige Unternehmensleitung, was wirklich wichtig war, um effizient zu arbeiten: „Helping people on the job“ (Bailyn/Fletcher 2003: 1). Nachdem dies in die Tat umgesetzt wurde und auch die Frauen die notwendigen Hilfestellungen am Arbeitsplatz direkt erhielten, waren sie ebenso erfolgreich wie vorher die männlichen Kollegen.

An dieser Stelle ließen sich sicherlich noch einige ähnliche, aus der Praxis herausgegriffene Beispiele anführen, die aus unserer Perspektive folgendes deutlich machen:

- Um geschlechtsspezifische Segmentierungen im Arbeitsbereich aufzubrechen und dem Trugschluss entgegenzusteuern, dass Führungsqualitäten als eine primär männliche Eigenschaft anzusehen sind, ist es von entscheidender Bedeutung, das Arbeitsumfeld auf hemmende und förderliche Faktoren hin zu untersuchen und besonders diejenigen Praktiken zu hinterfragen, die als ursächliche Indikatoren für die Festschreibung und soziale Abwertung der Arbeitsleistung weiblichen Arbeitsvermögens gemacht werden können.
- Das Beispiel veranschaulicht aber auch unter dem Fokus ‚geschlechtsspezifische Zugänge zur Weiterbildung‘ den Stellenwert informellen Lernens und die Relevanz des Lernens am Arbeitsplatz. Letzteres heißt gleichzeitig informelles Lernen in zentralen Aufgaben-, Problemlösungs- und Praxisanwendungskontexten. Diese spezielle Form des Lernens bündelt unterschiedlich ausgeprägte Komponenten des erfahrungsgeleiteten Lernens (auf dieses wird an späterer Stelle ausführlich eingegangen), des Alltagslernens, des selbstgesteuerten und des kompetenzentwickelnden Lernens an einem spezifischen Lernort (vgl.

hierzu auch Dohmen 2001). Bezogen auf das Thema ‚lebenslanges Lernen‘ bedeutet dies,

dass das ‚informelle Lernen am Arbeitsplatz‘ für alle Individuen offen zu halten ist, ohne der Gefahr zu unterliegen, dass diese Lernform einseitig ökonomisch instrumentalisiert wird<sup>4</sup> oder wegen geschlechtsspezifischer Ausgrenzungen nur einer Berufsgruppe zur Verfügung steht und damit letztendlich der Effizienz und der Produktivität des Unternehmens schadet.

Letzterem vehement entgegen zu steuern und statt dessen auf der Basis neuer Anforderungen in der Arbeitswelt Kernkompetenzen von Frauen zu reflektieren scheint uns ein wichtiger Schritt, damit die Integration von Frauen in die Arbeitswelt nicht auf halber Strecke stehen bleibt. Denn ein Weiteres zeigt die aktuelle Diskussion zu neuen Anforderungen ganz deutlich: Es werden nunmehr Fähigkeiten und Kompetenzen gefordert, die bisher vor allem außerhalb der Arbeit, im privaten Bereich, angesiedelt waren. Durch die neuen Arbeitsanforderungen, wie sie aktuell in fast jeder Unternehmensbroschüre nachzulesen sind, verliert die traditionelle Gegenüberstellung zwischen fachlichem Wissen und einem Allgemeinwissen an Trennschärfe (Sevsay-Tegethoff 2004).

Gefordert werden zunehmend auch oder gerade informelle Fähigkeiten wie kritisches Denken, Teamgeist, Altruismus, soziale Solidarität, ethische Sinn- und Warum-Fragen, die natürlich – und das wollen wir an dieser Stelle nicht beschönigen – durchaus in einem paradoxen und unvereinbar scheinenden Gegensatz zu den ökonomischen Messkriterien wie ökonomisch nutzbarer Kompetenz, Betriebsloyalität, messbarer Leistung und sichtbarem Produktionsoutput stehen. Dies sei an dieser Stelle jedoch nicht weiter ausgeführt. Vielmehr befassen wir uns vor diesem Hintergrund mit Kompetenzen von Frauen, die bisher in der Praxis zumeist als Schwäche abgetan wurden, jedoch gerade angesichts der geschilderten Entwicklungen eine neue Bedeutung erlangen.

---

4 John Garrick (1998) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass gegen die Sogwirkung ökonomisierter Arbeitsplätze der Bezug auf Mitmenschlichkeit, Freundschaft etc. nicht ankommt. Vielmehr sieht er, dass in dieser Form der Instrumentalisierung des informellen Lernens ganz gezielt die messbare Leistung und die ökonomisch nutzbare Kompetenz im Vordergrund stehen. Er befürchtet, dass an der alleinigen Ausrichtung dieser Kriterien mehr und mehr die gesellschaftliche Anerkennung des informellen Lernens entschieden wird.

## 2.2 Die Paradoxie der Anerkennung weiblichen Arbeitsvermögens

Nach wie vor haben Männer 90 Prozent aller Professuren und Chefredakteurposten sowie 100 Prozent der wirklich machtentscheidenden Alpha-Jobs inne, Frauen verdienen dagegen immer noch 20 bis 40 Prozent weniger als Männer in gleichen Positionen und noch heute verlieren Berufe, in denen Frauen zu dominieren beginnen, sofort an Marktwert (Roll 2003).

So medienwirksam und plakativ diese Informationen auch sein mögen, sie zeigen eines ganz deutlich: Trotz der quantitativen Zunahme der Frauenerwerbstätigkeit in den letzten Jahrzehnten hat sich bislang an den traditionellen geschlechtsspezifischen Segmentierungen auf dem Arbeitsmarkt und im Beschäftigungssystem vergleichsweise wenig geändert. So dominieren sowohl in höheren Führungspositionen als auch in technischen Berufen Männer. Ist auf der einen Seite die Erwerbstätigkeit allgemein soziokulturell ‚normalisiert‘, bestehen auf der anderen Seite innerhalb der Arbeitswelt traditionelle Segmentierungen fort oder/und entstehen teilweise auch in neuen Formen (vgl. Diezinger 1991; Nickel u.a. 1998; Schöfken 2000). So verteilt sich die quantitative Zunahme der Frauenerwerbstätigkeit zum einen auf die schon traditionell bestehenden Frauenberufe, zum anderen werden diese – wie beispielsweise die Lehrertätigkeit in Grund- und Hauptschulen – im Zuge der Feminisierung beruflicher Tätigkeiten sozial abgewertet. Diese Entwicklungen sind insofern bemerkenswert, da geschlechtsspezifische Segmentierungen im schulischen Bereich mittlerweile weitgehend überwunden oder zumindest aufgebrochen sind. Offenbar setzt sich dies jedoch im Rahmen der beruflichen Tätigkeit nicht umstandslos fort (vgl. auch Fahrenwald/Porter in diesem Band).

Zugleich signalisieren jedoch Unternehmen immer stärker ein hohes Interesse an weiblichen Arbeitskräften, und zwar gerade auch außerhalb der *traditionellen Frauenberufe und -tätigkeiten*. Im Rahmen neuer Formen der Unternehmensorganisation und -führung wird vermutet, dass Frauen besonders günstige Voraussetzungen für die nun geforderten kooperativen und kommunikativen ‚soft skills‘ besitzen.

Umso paradoxer erscheinen die Erfahrungs- und Tatsachenberichte aus dem beruflichen Leben, welche die Widersprüchlichkeit des Prozesses der Anerkennung weiblichen Arbeitsvermögens aufzeigen. Die Arbeiten von Maureen Scully geben hier einen guten Einblick. Scully greift in ihrem Aufsatz „Gender and Virtual Work“ (Scully 2002) die These auf, dass vor allem für Frauen im Arbeitsprozess zwei Faktoren von zentraler Bedeutung für den Erfolg und die Akzeptanz der eigenen Arbeitsfähigkeit sind: (1) Das Sichtbarmachen bzw. Sichtbarwerden im Sinne von wahrnehmen und wahr-



genommen werden der eigenen Person, Fähigkeiten, Skills und (2) die Anerkennung der eigenen Arbeit.

Scully verdeutlicht letzteres an dem Beispiel der von Frauen oftmals ausgeführten Tätigkeit in Form von „relational work“, den typischen Koordinationsaufgaben wie sie beispielsweise aus der Projektarbeit bekannt sind. Diese Aufgabe der Koordination eines Projektes hält die eigentliche Projektarbeit „unsichtbar“ von der inhaltlichen Forschungsarbeit des Projektes zusammen bzw. „might be the glue that holds a project team together but is not regarded as real work“ (ebd.). Die Koordinationsarbeit wird im Ergebnis nicht als „real work“ bezeichnet, weil sie keinen inhaltlichen und somit sichtbaren, dokumentierbaren Beitrag zur inhaltlichen Forschungsarbeit leistet.

Joyce Fletcher resümiert in ihrem Artikel „Invisible Work. The Disappearing of Relational Practice at Work“ (Fletcher 1999), dass es zwar einerseits als „nett“ betrachtet wird, solch einen „relational practitioner“ im Team zu haben, andererseits jedoch die Meinungen und die Kriterien, was wichtig ist, um Erfolg bei guter Projektarbeit zu haben, unverändert bleiben, sprich, weder die Fähigkeiten, die „relational practice“ voraussetzt um erfolgreich zu sein, noch die konkrete Arbeit, die die Frauen (im Hintergrund) leisten, werden ebenso wie der Bedarf der Gesellschaft „for such relational activity“ anerkannt. Mehr noch, „they remain invisible“ (Fletcher 2001: 2).

Ein weiteres Beispiel: Scully bezieht sich auf einen Artikel in der *New York Times* mit der Überschrift „He-Mails – She-Mails: Where Sender Meets Gender“. Dieser Artikel greift einige typische Stereotypen auf, die plakativ den Unterschied in der Art und Weise deutlich machen, mit der Frauen und Männer ihre geschäftlichen E-mails beantworten. So stellte man fest, dass Frauen meist viel längere Antworten schreiben und Fragen sehr viel ausgiebiger und detaillierter beantworten. Diesen Eigenschaften werden in der Praxis oft Ressentiments entgegengebracht. Frauen wirft man vor, zu schnell zu persönlich zu werden, zu viel zu ‚schwafeln‘ und nicht wie die Männer (was auch bewiesen werden konnte) direkter und schneller auf den Punkt zu kommen. Das eigentlich Spannende an dieser Untersuchung ist jedoch die Erkenntnis, dass Frauen eben mit der ihnen eigenen, spezifischen Art oftmals genauer und gründlicher arbeiteten und bei Anfragen schneller ein Gespür für das Anliegen des Gegenübers hatten und dadurch Zusatzinformationen nach außen gaben, die den Service und die Produktivität des Unternehmens durch ihren persönlichen Einsatz steigerten. Diese von den Frauen unbewusste und verborgene Fähigkeit stellte sich in dieser Betrachtungsweise als sehr effizient dar, wird ansonsten jedoch häufig als Nachteil interpretiert.

Diese Beispiele sollen genügen, um deutlich zu machen, dass oftmals professionelle Handlungs- und Arbeitsweisen von Frauen – wenn überhaupt – ‚stillschweigend akzeptiert‘, in der Regel jedoch häufig verschleiert, unsichtbar gemacht und auch diskriminiert werden. Die Grundlage hierfür ist ein Verständnis von Arbeit als rational geplante, ziel- und zweckgerichtete Tätigkeit. Dieses Verständnis von Arbeit entwickelte sich im 17. und 18. Jahrhundert und findet sich im weiteren Verlauf sowohl in der Kritik der politischen Ökonomie bei Marx als auch im *Scientific Management* Taylors (vgl. Böhle 1999). Erst mit diesem Verständnis von Arbeit als planmäßigem, zweckrationalem Handeln wurde die Arbeit von allem Nicht-Planmäßigem, Nicht-Verstandesmäßig-Rationalen bereinigt. Und zugleich vollzog sich mit der kulturellen Aufwertung von Arbeit eine Abwertung des Nicht-Geplanten, Nicht-Zweckgerichteten und Nicht-Rationalen. Die Widerstände, auch Hausarbeit, Kindererziehung und Haushaltsführung gesellschaftlich als Arbeit anzuerkennen, resultieren daher nicht nur daraus, dass sie keine Erwerbsarbeit sind. Sie beruhen auf dem Verdacht, dass im Haushalt und bei der Kindererziehung nicht ‚richtig‘ gearbeitet wird.

Bailyn und Fletcher (2003) machen die Trennung zwischen den Bereichen Arbeit und Familie für den Mythos des „ideal worker“ verantwortlich. Der „ideale Arbeiter“ zeichnet sich demnach als derjenige aus, dem im häuslichen Bereich keine große Verantwortung obliegt bzw. der einen Partner hat, der sich dieser Verantwortung annimmt. Dadurch kann er sich voll und ganz auf die Berufsarbeit konzentrieren. Die Autorinnen behaupten in diesem Zusammenhang, dass wir in Folge dieser Entwicklung unbewusst annehmen, dass derjenige, der die besten Resultate erzielen würde, diejenige Person ist, die einzig und allein auf diese Aufgabe ihren Fokus legt, und keine Verantwortung im bezahlten Bereich (Beruf) hat. Zusammengefasst: Wir neigen Bailyn und Fletcher zufolge dazu, anzunehmen, dass Fähigkeiten aus dem einen Bereich (z.B. Hausarbeit, Erziehungsarbeit etc.) uns davon abhalten, auch im anderen Bereich (z.B. Erwerbsarbeit) gut und erfolgreich zu sein. Schließlich resümieren sie: „So if you are a caring, sensitive person we might assume that you will have a hard time succeeding in the workplace and if you are a hard-driving, bottom-line thinker you might not be the best at parenting“ (Bailyn/Fletcher 2003: 3).

Diese geschlechtsspezifische Segmentierung im Arbeitsbereich hat zur Folge, dass für Frauen die Integration von Arbeit und Familie eine besondere Herausforderung darstellt, da sie nicht nur mit einer Doppelbelastung sondern zudem auch mit vorhandenen gesellschaftspolitischen Ressentiments gegenüber Frauenarbeit und weiblichem Arbeitsvermögen zu kämpfen haben. Will man die „vermännlichte“ Idealisierung des Arbeitsbegriffes aufbrechen, dann bedarf es der Entzauberung dieses Mythos und einer Orientierung, die auch

das bisher ausgegrenzte weibliche Arbeitsvermögen einbezieht. Dies erweist sich derzeit nicht mehr nur als eine (emanzipations-)politische Forderung. Vielmehr werden durch die skizzierten neuen Entwicklungen Fähigkeiten in den Arbeitsprozess hereingeholt, die lange als „weiblich“ und damit als unangemessen für die Arbeitswelt galten. Denn wenn sich Arbeit nicht mehr nur auf Sachen, sondern vermehrt auf Personen bezieht, Kooperation und Kommunikation zur Arbeitsaufgabe werden und die Förderung der Unternehmenskultur einen Wettbewerbsvorteil verspricht, dann wird die oben angeführte Trennung zwischen Sachlich-Gegenständlichem in der Arbeit und Sozio-Kulturellem außerhalb der Arbeit hinfällig. Damit werden auch bisher etablierte geschlechtsspezifische Berufskulturen aufgebrochen: Neben dem Technischen muss nun auch verstärkt Soziales und Kulturelles *im* Arbeitsbereich berücksichtigt werden. Aber nicht nur dies: Auch im Bereich des Technischen selbst wird sichtbar, dass eine Verengung des Verständnisses von Arbeit auf zweckrationales Handeln an Grenzen stößt und deshalb erweitert werden muss.

### **3. Ein neuer Blick auf das weibliche Arbeitsvermögen und daraus folgende Konsequenzen für Bildung**

Unser Konzept des „erfahrungsgeleiteten Arbeitens und Lernens“ knüpft an die Diskussion um ein erweitertes Verständnis von Arbeit und um eine neue Sicht auf menschliche Fähigkeiten an (vgl. Böhle u.a. 2004). Die hierzu durchgeführten Unterscheidungen zeigen, dass gerade auch technische Fachkräfte zwar über solides Fachwissen verfügen und Probleme verstandesmäßig angehen. Sie beschränken sich jedoch nicht allein hierauf, sondern sind in der Lage, zusätzlich und je nach Problemstellung auch andere Vorgehensweisen zu entwickeln. Das oft zitierte ‚Gespür‘ für Technik oder die ‚Intuition‘ bei der Lösung technischer Probleme entpuppen sich bei genauerer Betrachtung als Ergebnis einer Handlungsweise, bei der die sinnliche Wahrnehmung von Informationen, das Denken sowie auch das Vorgehen und die Beziehung zu Sachen anders sind als bei planmäßig-rationalem Handeln. Dieses ‚Andere‘ dient nicht nur zur Unterstützung rationalen Handelns, sondern ergänzt dieses. Es weist eine eigene systematische Struktur auf: Sie beruht auf einer komplexen sinnlichen Wahrnehmung, die sowohl mit subjektivem Empfinden als auch mit der Imagination über Sachverhalte, welche nicht unmittelbar sinnlich wahrgenommen werden können, verbunden ist. Damit werden auch solche Gegebenheiten berücksichtigt, die weder als Information definiert noch exakt beschreibbar sind. So werden beispielsweise Störungen an

technischen Anlagen nicht nur mit Hilfe von technischen Messgeräten und Anzeigen, sondern auch durch Geräusche oder Vibrationen wahrgenommen und identifiziert. Diese werden nicht nach ihrer messbaren Lautstärke, Höhe oder Intensität beurteilt, sondern durch die Empfindung und das Gefühl, das bei ihrer Wahrnehmung entsteht. Nicht das Messbare und Quantifizierbare, sondern ihr qualitativer Charakter im Sinne eines ‚warmen Tons‘ oder ‚stimmigen Geräusches‘ ist ausschlaggebend.

Des Weiteren denken Fachkräfte nicht nur logisch in Begriffen, sondern auch assoziativ in Bildern. Ein bestimmtes Ereignis wird mit anderen Erkenntnissen verknüpft, woraus sich die Assoziation nicht aus logischen Zusammenhängen ergeben muss. Von außen betrachtet erscheint dieses Vorgehen oft planlos und erinnert eher an ein ‚Durchwursteln‘ im Sinne von Dilettantismus, nicht jedoch an systematische Problemlösung: Die Fachkräfte gehen explorativ vor und treten in Dialog mit den Dingen und Sachverhalten, mit denen sie sich auseinandersetzen. Sie vergleichen sie dabei auch mit etwas Menschlichem und Lebendigem und sehen technische Sachverhalte insofern keineswegs nur als Objekte, die nach Gesetzmäßigkeiten funktionieren und mit einem entsprechenden Fachwissen beherrscht werden können.

Damit berücksichtigen Fachkräfte, dass es gerade in neuen und unbekannteren Situationen darauf ankommt, neben dem Vertrauen auf wissenschaftlich-technische Beherrschung auch mit nicht-planbaren und nicht-voraussehbaren Ereignissen und Wirkungsweisen zurechtzukommen. Fachkräfte zeichnen sich insofern dadurch aus, dass sie sich mit Problemen auf sehr unterschiedliche Weise auseinandersetzen können: planmäßig-rational und explorativ, assoziativ bzw. gefühlsmäßig. Beides zu bewältigen und weder das eine mit dem anderen zu verwechseln, zeichnet diese besondere Kompetenz aus.

Die hier nur schlagwortartig genannten Befunde eröffnen einen neuen Blick auf kognitive Leistungen, sinnlich-körperliche Wahrnehmungen, subjektives Empfinden sowie assoziatives und bildhaftes Denken. Sie sind offenbar nicht nur in sozialen Beziehungen gefragt, sondern auch Grundlage technischen Wissens und der Problemlösung. Dies lässt sich jedoch nicht mehr ohne weiteres in den Rahmen des Gewohnten einordnen: Nicht nur die Trennung zwischen Verstand und Gefühl, sondern auch die zwischen Natur und Kultur, Sachlich-Gegenständlichem und Sozio-Kulturellem gerät dadurch ins Wanken (vgl. ausführlicher Bauer u.a. 2002; Böhle/Rose 1992; Pfeiffer 1999; Böhle/Schulze 1997; Böhle/Weishaupt 2003).

Die Entgrenzung von Arbeit hat somit vielfältige Facetten und zudem zahlreiche Implikationen für ein *anderes* Verständnis von Lernen und insbesondere auch für die Überwindung geschlechtsdifferenzierter Zugänge

zu Arbeit und Bildung. Die bisher als typisch für das „weibliche Arbeitsvermögen“ (vgl. Beck-Gernsheim 1988; Ostner 1982) angesehenen Fähigkeiten scheinen somit immer weniger als etwas ‚Minderwertiges‘ oder nur für bestimmte ‚soziale Berufe‘ geeignet, sondern im Gegenteil: Gerade das weibliche Arbeitsvermögen ist nun auch dort gefordert, wo bisher das als männlich ausgewiesene Technische und Ökonomisch-Rationale dominierte.

Die sich hiermit abzeichnenden Veränderungen in der Stellung von Frauen in der Arbeitswelt führen zu neuen Herausforderungen für das Bildungssystem. Es kommt künftig darauf an, zum einen die bisher beschrittenen Wege zur Überwindung geschlechtsspezifischer Ausgrenzungen und einer Angleichung des Zugangs von Frauen zu Bildungseinrichtungen weiterzuführen. Im Besonderen betrifft dies die Förderung von Frauen in naturwissenschaftlichen und technisch orientierten Fächern. Zum anderen wird es aber zukünftig weit mehr als bisher auch darauf ankommen, eine solche Förderung nicht mehr als nur einseitige Angleichung an die bisher ‚männlich‘ dominierten Bildungsinhalte zu verstehen. Als neue Herausforderung stellt sich vielmehr, das primär dem weiblichen Vermögen zugeschriebene und aus dem Bildungskanon Ausgegrenzte neu in den Blick zu nehmen und nicht nur als frauenspezifische, sondern als geschlechtsübergreifende Kompetenzen und Stärken zu begreifen<sup>5</sup>. Differenzen und Besonderheiten geschlechtsspezifischer Situationen und kultureller Orientierungen werden demnach nicht einseitig aufzulösen (bzw. anzupassen) sein, sondern sie müssen als unterschiedliche Potentiale und Stärken begriffen und in das Bildungssystem integriert werden. Erkenntnisse und Diskussionen, die in einer solchen Perspektive beispielsweise von einem besonderen Zugang zur Wissenschaft sprechen, wären hier aufzugreifen und weiterzuentwickeln (vgl. Fox-Keller 1986; Reichert u.a. 2000; Kraus 2000).

#### **4. Resümee: Lernen, das Undenkbare zu denken und das Unbewältigbare zu bewältigen**

Immer, wenn gesellschaftliche Veränderungen stattfinden, wird schnell ein grundlegender Wandel oder auch eine Krise diagnostiziert. Die Diskussionen gehen dann häufig in zwei Richtungen: Während die eine Seite einen grundlegenden Wandel prognostiziert und einen Paradigmenwechsel erkennt, verweisen andere auf die Ebbe, die nach der Flut solcher Konzepte und Prognosen folgt. Wie unterschiedlich oder gegensätzlich die Argumentations-

---

5 Vgl. hier auch das Beispiel der beruflichen Bildung (Bauer u.a. 2002).

linien hierzu auch erfolgen, so wird doch eines sichtbar: Es werden Grenzen bisher etablierter Denk- und Handlungsweisen transparent, und es geht um nicht vorhersehbare Situationen und um neue Anforderungen, die unberechenbar sind.

Bezogen auf Bildung wird im hier erörterten Zusammenhang deutlich, dass sich rein kognitive Lernformen und Lernmethoden als dysfunktional gegenüber den Erfordernissen einer hochtechnisierten, dynamischen und globalisierten Produktions- und Unternehmensform erweisen. Dennoch vermitteln die meisten pädagogischen Veröffentlichungen weiterhin den Eindruck, dass Lernvorgänge rein rationale Prozesse seien, die lediglich die kognitive Kräfte des Menschen beanspruchen. Gefühle, die diesen intellektuellen Denkvorgang begleiten und ergänzen, werden in der Literatur immer noch kaum aufgegriffen oder erwähnt. Trotz vermehrter Anzeichen dafür, dass sich die Erziehungswissenschaft stärker dieser Herausforderung stellen muss, finden nur selten menschliche Eigenschaften und Fähigkeiten wie Gespür, Gefühl, Emotionen Einzug in die lerntheoretische Diskussion. Uns „Kopfmenschen“ wird immer noch eindrucksvoll vermittelt, dass der „ideale Lernende“ nur aus Kopf und Verstand besteht. Authentische Emotionalität wird sanktioniert und die Fähigkeit zu erleben, zu fühlen, zu empfinden wird abgetötet (Hinte 1990: 127).

Die kapitalistische Ökonomie und Rationalisierung haben bereits vieles entzaubert. Dennoch, hinter dieser ‚Entzauberung‘ kommt auch Neues zum Vorschein, das dazu anregen kann, auch Paradoxes nicht einfach hinzunehmen oder beiläufig zu akzeptieren, sondern durchaus als Herausforderung anzunehmen. Es bedarf hierzu vor allem einer neuen Sichtweise auf bereits bekannte Sachverhalte. Es gilt, den Blick auf verborgene menschliche Fähigkeiten zu richten, d.h. auf verschüttete Qualitäten, wie die Fähigkeit zu bildhaft-assoziativem Denken und sinnlicher Wahrnehmung oder die Fähigkeit, eine Beziehung zu Menschen und Arbeitsumgebungen aufzubauen, die eben nicht nur distanziert und sachlich ist, sondern den ganzen Menschen umfasst. Bereits Ruth Cohn hat sich in ihren Arbeiten und insbesondere in ihrem Konzept des ‚Leaving Learning‘ für eine Emanzipation des Gefühlslebens in allen Lehr- und Lernsituationen eingesetzt. So plädierte sie „an die Stelle einer heimlichen Sabotage von Gefühlen ein offenes Anrecht der Menschen auf Gefühle zu setzen“ (Cohn 1975: 112).

Unsere Forschungsarbeiten wollen aufzeigen, wie wichtig, aber auch wie schwierig es ist, die herkömmlichen Meinungen über ‚effiziente Arbeit‘ zu erweitern und den Blick auf das erfahrungsgeleitete Arbeiten und Lernen zu richten. So ist es oftmals sehr viel leichter, ‚Neues‘ zu lernen, als bereits Bekanntes in neuer Weise zu betrachten.

## Literatur

- Arnold, R./Lermen, M. (2003): Lernkulturwandel und Ermöglichungsdidaktik-Wandlungstendenzen in der Weiterbildung. In: QUEM Report: Weiterlernen neu gedacht, 78, Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikationsentwicklungsmanagement, S. 23-34.
- Bailyn, L./Fletcher, J. K. (2003): The Equity Imperative: Reaching Effectiveness Through the Dual Agenda, CGO Insights No. 18, Boston.
- Bauer, H./Böhle, F./Munz C. u.a. (2002): Hightech-Gespür. Erfahrungsgeleitetes Arbeiten und Lernen in hoch technisierten Arbeitsbereichen. Schriftenreihe des Bundesinstituts für berufliche Bildung, Bielefeld.
- Beck-Gernsheim, E. (1988): Weibliche Berufskarrieren? Die Folgen für Frauen und Männer. In: Bolte, K.M. (Hrsg.): Mensch, Arbeit und Betrieb: Beiträge zur Berufs- u. Arbeitskräfteforschung, Weinheim, S. 107-119.
- Böhle, F. (1999): Arbeit-Subjektivität und Sinnlichkeit. Paradoxie des modernen Arbeitsbegriffs. In: Schmidt, G. (Hrsg.): Kein Ende der Arbeitsgesellschaft, Berlin, S. 89-109.
- Böhle, F. (2002): Subjektivierung von Arbeit. Vom Objekt zum gespaltenen Subjekt. In: Moldaschl, M./Voß, G.G.: Subjektivierung von Arbeit, Band 2, München u. Mering.
- Böhle, F./Pfeiffer, S./Sevsay-Tegethoff, N. (Hrsg.) (2004): Die Bewältigung des Unplanbaren, Wiesbaden.
- Böhle, F./Rose, H. (1992) : Technik und Erfahrung – Arbeit in hochautomatisierten Systemen, Frankfurt u. New York.
- Böhle, F./Schulze, H. (1997): Subjektivierendes Arbeitshandeln – Zur Überwindung einer gespaltenen Subjektivität. In: Schachtner, C. (Hrsg.): Technik und Subjektivität, Frankfurt a.M., S. 26-46.
- Böhle, F./Weishaupt, S. (2003): Unwägbarkeiten als Normalität – die Bewältigung nicht standardisierbarer Anforderungen in der Pflege durch subjektivierendes Handeln. In: A. Büssing/J. Glaser (Hrsg.): Dienstleistungsqualität und Qualität des Arbeitslebens im Krankenhaus, Göttingen, S. 149-162.
- Cohn, R. (1975): Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion, Stuttgart.
- Diezinger, A. (1991): Frauen, Arbeit und Individualisierung. Chancen und Risiken, Opladen.
- Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller, hrsg. v. BMBF.
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation, Edition QUEM, Band 10, Münster, New York u. Berlin.
- Fletcher, J. K. (1999 a): A radical Perspective on Power, Gender and Organizational Chance, CGO Insight No. 5, Boston.
- Fletcher, J.K. (1999 b): Disappearing Acts: Gender, Power and Relational Practice at Work, Cambridge, MA.

- Fletcher, J.K. (2001): *Invisible Work: The Disappearing of Relational Practice at Work*, CGO Insight No. 8, Boston.
- Fletcher, J.K. (2002): *The Greatly exaggerated Demise of Heroic Leadership: Gender, Power, and the Myth of the Female Advantage*, CGO Insight Number 12, Boston.
- Fox-Keller, E. (1986): *Liebe, Macht und Erkenntnis: Männliche und weibliche Wissenschaft?* München.
- Garrick, John (1998): *Informal Learning in the Workplace. Unmasking Human Ressource Development*, London.
- Giardini, O./Liedtke, P.M. (1998): *Wie wir arbeiten werden. Der neue Bericht an den Club of Rome*, Hamburg.
- Hinte, W. (1990): *Non-direktive Pädagogik – Eine Einführung in Grundlagen und Praxis des selbstbestimmten Lernens*, Wiesbaden.
- Krais, B. (2000): *Das soziale Feld Wissenschaft und Geschlechterverhältnisse. Theoretische Sondierungen*. In: Kraiss, B. (Hrsg.): *Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt*, Frankfurt u. New York, S. 31-54.
- Kratzer, N. (2003): *Arbeitskraft in Entgrenzung – Grenzenlose Anforderungen, erweiterte Spielräume, begrenzte Ressourcen*, Berlin.
- Moldaschl, M./Voß G.G. (Hrsg.): *Subjektivierung von Arbeit*, Band 2, München u. Mering.
- Nickel, H.M. u.a. (1998): *Chancenstrukturen weiblicher Berufsarbeit*. In: *Gesellschaftsstelle des Zentrums für interdisziplinäre Frauenforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin* (Hrsg.): *Chancenstrukturen weiblicher Frauenarbeit*, Berlin S. 1-14.
- Ostner, I. (1982): *Beruf und Hausarbeit. Die Arbeit der Frau in unserer Gesellschaft*, Frankfurt u. New York.
- Pfeiffer, S. (1999): *Dem Spürsinn auf der Spur – Subjektivierendes Arbeitsverhalten an Internet-Arbeitsplätzen am Beispiel Informations-Broking*, München u. Mering.
- Pfeiffer, S. (2003): *Ein ? Zwei? – Viele! ... und noch mehr Arbeitsvermögen! Ein arbeitssoziologisches Plädoyer für die Reanimation der Kategorie des Arbeitsvermögens als Bedingung einer kritikfähigen Analyse von (informatisierter) Arbeit*. In: *Reader zu den 1. Marburger Arbeitsgesprächen: Hauptsache Arbeit? Feministische Perspektiven auf den Wandel von Arbeit*, Marburg.
- Pieper, B. (1988): *Familie und Beruf – Zum Zusammenhang unterschiedlicher Arbeitsformen in unserer Gesellschaft*. In: Bolte, K.M. (Hrsg.): *Mensch, Arbeit und Betrieb: Beiträge zur Berufs- u. Arbeitskräfteforschung*, Weinheim, S. 95-106.
- Reichert, D./Fry, P./Heid, C./Steinmann, U. (2000): *Wissenschaft als Erfahrungswissen*, Wiesbaden.
- Roll, E. (2003): *Das Beste kommt noch – Die Frauen übernehmen die Macht? Über eine Sommerdebatte zum richtigen Zeitpunkt*. In: *Süddeutsche Zeitung – Wochenendbeilage Nr. 187*, S. 1.
- Schöfken, K. (2000): *Die Verdoppelung der Ungleichheit. Sozialstruktur und Geschlechterverhältnisse in der Bundesrepublik Deutschland*, Opladen.



- Scully, M. (2002): Gender and Virtual Works: How New Technologies influence Work Practices and Gender Equity, CGO Insight No. 12, Boston.
- Sevsay-Tegethoff, N. (2004): Ein anderer Blick auf Kompetenzen. In: Böhle, F./Pfeiffer, S./Sevsay-Tegethoff, N. (Hrsg.): Die Bewältigung des Unplanbaren, Wiesbaden, S. 267-286.
- Weber, M. (1985): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre (6. Aufl.), hrsg. v. J. Winckelmann, Tübingen.