

Qualifizierungsdefizite, weder im kognitiven Bereich noch im Bereich arbeitstechnischer Fertigkeiten; das Weiterbildungsinteresse und die Weiterbildungsaktivitäten sind außerordentlich intensiv. Sowohl von den Absolventen als auch von den Beschäftigten wird der Abschluß der metallgewerblichen Vollzeitschule als attraktive und (/weil) verwertbare Qualifikation eingeschätzt.

#### Anmerkungen

- [1] Übersicht über die Privilegierungen nach § 129 Abs. 5 und 6, § 131 Abs. 2, § 133 Abs. 10 der Gewerbeordnung (nach Landern geordnet). Beilage zu Nr. 12 des Ministerial-Blatts der Handels- und Gewerbeverwaltung, Berlin 1930.
- [2] Vgl. Gruner, G. Modell Iserlohn. Zur Entwicklung und Bedeutung beruflicher Vollzeitschulen. In: Die berufsbildende Schule 29 (1977), 12, S. 724–734.
- [3] Vgl. z. B. Schmiel, M. Berufspädagogik, Teil I — Grundlagen, Trier 1976, S. 146 f.
- [4] Pulte, P., Vorbrücken, K.-H. Berufliche Bildung — 39 Modelle, Meinungen und Entwürfe zu einem Reformvorhaben, Opladen 1974, S. 180.
- [5] Mertens, D., Stooß, F., Tessaring, M. Möglichkeiten zur Deckung der Ausbildungslücke in den kommenden Jahren. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 10 (1977), 1, S. 137 f.
- [6] Vgl. Uelzen, W., König, P. Zur Flexibilität im Bereich der betrieblichen Berufsausbildung, Bildungs- und Beschäftigungssystem, Bd. 1, Bonn 1977.
- [7] Vgl. Bauer, A. Ein Verfahren zur Messung des für Bildungsverhalten relevanten sozialen Status, Frankfurt 1972.
- [8] Georg, B., Georg, W. Berufsausbildung in der Vollzeitschule. In: Die berufsbildende Schule 30 (1978), 3, S. 177 f.
- [9] Ebenda.
- [10] Vgl. u. a. Asendorf-Krings, I. Reform ohne Ziel? Zur Funktion weiterführender beruflicher Schulen, Frankfurt 1975.
- [11] Vgl. Schurer, B. Die Anfangsphase der Erwerbstätigkeit nach dualer und vollschulischer Berufsausbildung, Frankfurt 1977.
- [12] Vgl. Georg, W. Oberstufentypen wirtschaftswissenschaftlicher Fachrichtung, Stuttgart 1976.
- [13] Vgl. dazu Bruggemann, W. Kritische Anmerkungen zu einem Gutachten. In: Beruf und Bildung 26 (1978), 10, S. 2–6, in seiner Reaktion auf Grunewald. U. Zur Frage der Eignung von Ausbildungsberufen für die Ausbildung in vollzeitschulischer Form, Berlin 1978.

## DISKUSSION

Eggert Holling/Arno Bammé

## Qualifikation und Persönlichkeit

Ein Versuch zur Systematisierung offener Fragen in der Qualifikationsforschung\*

**Die Versuche innerhalb der Qualifikationsforschung, den gesellschaftlichen Bedarf an Qualifikationen aus der Arbeitsplatzstruktur abzuleiten, müssen als gescheitert betrachtet werden. Sie haben — und das ist eine Konsequenz ihres Ansatzes — zu einem verengten Qualifikationsbegriff geführt, der die Komplexität der realen Zusammenhänge, etwa dem zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem, nicht mehr erreichen kann.**

Offensichtliche und zentrale Zusammenhänge müssen für einen solchen Qualifikationsbegriff *notwendig* unerklärbar bleiben.

- Vergleicht man Fächerkanon und Unterrichtsstoff, der an unseren Schulen vermittelt wird, mit den Arbeitsanforderungen im Beschäftigungssystem, so läßt sich wenig Übereinstimmendes finden. Dennoch scheinen die Diskrepanzen keineswegs zu ernsthaften Problemen im Produktionsbereich zu führen.
- Arbeitsplatz- und Berufswechsel finden in der Realität tagtäglich massenhaft statt, ohne daß es der Qualifikationsforschung bisher auch nur ansatzweise gelungen wäre, die Qualifikationsvoraussetzungen für diese Bewegungen zu identifizieren.
- Auf der anderen Seite erfolgt eine Festlegung auf bestimmte Berufsgruppen und berufliche Hierarchieebenen faktisch be-

reits weitgehend mit der Geburt. In der soziologischen Diskussion werden als relevante Faktoren hierfür vor allem Schichtzugehörigkeit und Geschlecht genannt. Will man diesen Tatbestand nicht genetisch interpretieren, so müssen persönliche Eigenschaften, die *erlernt* worden sind, als ausschlaggebend hierfür angesehen werden. Zufällige und äußerliche Umstände, die im konkreten Einzelfall eine wichtige Rolle spielen mögen, können diese eindeutige Korrelation zwischen persönlichen Eigenschaften und beruflicher Tätigkeit nicht systematisch erklären.

Die genannten Problemaspekte mögen genügen, um zu demonstrieren, daß das Verhältnis von subjektiven Qualifikationsvoraussetzungen auf der einen Seite und der Bewältigung konkreter Arbeitsanforderungen auf der anderen sehr viel komplexere Zusammenhänge beinhaltet, als in der bisherigen Qualifikationsforschung in Blick genommen wurde. Insbesondere wird deutlich, daß nicht erst in formellen Berufsausbildungsprozessen, sondern in *lebensgeschichtlicher Kontinuität* grundlegende Voraussetzungen, grundlegende Qualifikationen für die Arbeitsfähigkeit allgemein sowie zugleich spezifiziert nach bestimmten Berufsgruppen und Hierarchieebenen erworben werden [1].

#### Geschlechtsspezifische Qualifikationsausprägung

In welchem Ausmaß die *gesamte* Persönlichkeit eines Menschen als Qualifikationsvoraussetzung wirksam wird, sei am Beispiel der Frauenarbeit skizziert. In einer Reihe von Berufen, sogenannten Frauenberufen, werden Frauen Männern gegenüber eindeutig bevorzugt eingestellt, sei es als Montiererin, als Sekretarin oder

\* Für Ergänzungen, Einwendungen und Hinweise, insbesondere auf die US-amerikanische Diskussion, sind wir Herrn Prof. Dr. Wolfgang Lemper zu Dank verpflichtet.

als Krankenschwester. Wenn wir annehmen, daß dies nicht nur traditionelle, sondern handfeste ökonomische Gründe hat, drängt sich die Frage auf. Was qualifiziert Frauen für solche Tätigkeiten in besonderem Maße? Es ist gerade nicht so, daß Frauen nur deshalb eingestellt werden, weil Männer teurer sind, sondern Männer haben in diesen Berufen gegenüber Frauen vor allem deshalb keine Chancen, weil sie nicht die gewünschten Leistungen bringen. Frauen sind für bestimmte Tätigkeiten qualifizierter. So ist beispielsweise an verschiedenen Akkord-Arbeitsplätzen im Montagebereich getestet worden, daß Frauen bedeutend höhere Stückzahlen erreichen als Männer [2]. Weil andere Qualifikationen nicht erkennbar waren, wurde dieses Resultat damit erklärt, daß Frauen eben besonders *monotonieresistent* seien. Mit dem traditionellen, verkürzten Qualifikationsbegriff kann dies nicht anders als *unterschiedliche Begabung*, als letztlich *biologischer Unterschied* begriffen werden. Schließlich haben die Frauen ja keinen Lehrgang für Monotonieresistenz absolviert. Um die Bedingungen des *Gewordenseins* der frauenspezifischen Qualifikationen analysieren zu können, fehlt es der Qualifikationsforschung am begrifflichen Instrumentarium. Der nächste Schritt, von einer *Neigung zur Fließbandarbeit* bei Frauen zu sprechen [3], ist dann nur konsequent. Die Unmenschlichkeit bestimmter Arbeitsbedingungen kann dann als *frauengerecht* noch positiv interpretiert werden.

Aber auch andere Berufe werden von spezifischen Frauenqualifikationen geprägt. So gibt es zum Beispiel sicher Männer, die stenographieren und die Schreibmaschine bedienen können, eine gute Schulbildung besitzen und mehrere Fremdsprachen beherrschen. Dennoch haben sie sehr wenig Aussichten, eine Stelle als Chefsekretär(in) zu bekommen. Denn die genannten Qualifikationen stellen nur formale Mindestvoraussetzungen dar. Erwartet werden darüber hinaus persönliche Voraussetzungen, die gemeinhin nicht als Qualifikationen, sondern als persönliche Eigenschaften — damit als zufällig und privat — begriffen werden. In Wirklichkeit werden sie bei Frauen *systematisch* als *Qualifikationen* herausgebildet, allerdings nicht bewußt und nicht in formalen Erziehungsprozessen. Zur Substanz des Arbeitsplatzes einer Chefsekretärin gehört die Fähigkeit, der kühlen Sachlichkeit von Geschäftsbeziehungen einen Rahmen von Privatheit und Wärme zu geben. Das, was der männlichen Karriere im Wege steht, Gefühl, Selbstlosigkeit, Aufgeschlossenheit für private Probleme, Mitgefühl, Wärme, Einfühlungsvermögen, wird bei der Sekretärin zur substantiellen Qualifikation. Was hier eingeht, ist der gesamte weibliche Lebenszusammenhang.

Dies wird deutlich, wenn wir die Stellung einer Sekretärin mit der eines (in der Regel männlichen) Assistenten vergleichen. Solche im Management sowie in der Politik üblichen Arbeitsplätze haben einen völlig anderen Charakter. Sie werden als eine Art Lehre begriffen, die dem Absolventen den Aufstieg in eine Chef-Position ermöglichen soll. Demgegenüber erfüllt die Chefsekretärin zwar oftmals vergleichbare Aufgaben, verfügt über eine vergleichbare inhaltliche Kompetenz und trifft faktisch wichtige Entscheidungen, dennoch ist ihre Tätigkeit niemals mit einer persönlichen Aufstiegsperspektive verbunden. Ihre Befriedigung zieht sie aus dem Erfolg ihres Chefs. Ein Zusammenhang, der für die Arbeit des Chefs sicher sehr funktional ist. Insofern handelt es sich auch um eine funktionelle Qualifikation und nicht nur um schmückendes Beiwerk.

Diese *personenbezogene* Orientierung, die sich in der Arbeit für den Chef ausdrückt und durch die eine gute persönliche Beziehung zum Chef oder zu den Kollegen häufig wichtiger wird als ein hohes Gehalt, ist typisch für Frauenberufstätigkeit und hängt mit der *weiblichen Kultur* als solcher zusammen. Dem Erwerb geschlechtsspezifischer Qualifikationen liegt nicht nur eine traditionelle Überlieferung zugrunde, sondern ungleich wichtiger: die auch für die kapitalistische Gesellschaft funktionale geschlechtsspezifische *Arbeitsteilung*. Sie weist den Frauen primär die Arbeit im privaten, nicht über Lohnarbeit vermittelten Reproduktionsbereich zu, während die Männer ihre Perspektive im Bereich der über Lohnarbeit vermittelten gesellschaftlichen Produktion und Reproduktion finden. Beide Arbeitsbereiche unterscheiden sich

in ihrer Struktur grundlegend. Insofern die geschlechtsspezifische Sozialisation, Erziehung und Ausbildung diesem Unterschied Rechnung trägt, ist sie funktional und kann nicht als eine Frage überholter Traditionen abgetan werden.

Die Anforderungen in beiden Bereichen widersprechen sich fundamental: Interesse am Menschen, Selbstlosigkeit, Gebrauchswertorientierung, Wärme und Nachgiebigkeit als wichtige Orientierung im familialen Bereich sind das genaue Gegenteil von Tauschwertbezogenheit, Konkurrenzorientierung, Durchsetzungsvermögen oder Gleichgültigkeit gegenüber dem konkreten Arbeitsgegenstand als Voraussetzungen für eine berufliche Karriere.

Die spezifischen Qualifikationen von Frauen behindern sie in systematischer Weise, sich gegenüber Männern beruflich durchzusetzen. (Das schließt Ausnahmen im Einzelfall nicht aus.) Sie werden auf dem Arbeitsmarkt in zweifacher Weise genutzt. Zum einen sind Frauenberufe so angelegt, daß die persönlichen Eigenschaften von Frauen als Qualifikationen genutzt werden können. Solche Eigenschaften sind zum Beispiel minuziose, geduldige Fingerfertigkeit im Montagesektor, Hubschsein, Glamour demonstrieren im Reklamewesen; menschliche, vertrauensvoll-freundschaftliche Unmittelbarkeit und Persönlichkeit als Hostess, Stewardess usw.; Empathie für die Not, Schwache und Hilfsbedürftigkeit der Mitmenschen als Kindergärtnerin, Krankenschwester, Altenpflegerin usw. [4].

### Erziehungs- und Sozialisationsbedingungen

Zum anderen ist die weniger stark ausgeprägte Tauschwertorientierung sowie die andere, nicht auf Berufserfolg, sondern auf Ehe und Familie ausgerichtete Lebensperspektive der Frauen der Hebel für die Unterbewertung und -bezahlung ihrer Berufsarbeit.

Der Erziehungs- und Sozialisationshintergrund der Subjekte — das haben wir gesehen — geht in den konkreten Prozeß der Bewältigung bestimmter Arbeitsanforderungen ein. Zwar sind die *Arbeitsanforderungen* selbst noch ohne die Kenntnis dieses Hintergrundes bestimmbar. Welche *Qualifikationen* auf Seiten der Subjekte zur Bewältigung dieser Anforderungen relevant sind und in Ausbildungsprozessen herangebildet werden müssen, kann allerdings so nicht mehr herausgefunden werden. Es geht ja keineswegs nur darum, daß einmal erworbene Qualifikationen in einem konkreten Arbeitsprozeß lediglich angewandt werden, sondern wir müssen im Gegenteil davon ausgehen, daß die vorhandene psychische Struktur (Kenntnisse, Fertigkeiten, Erwartungen, Verhaltensweisen, Orientierungen usw.) den Anforderungen keineswegs genau entspricht. Jeder Bruch im Arbeitsleben des betroffenen Individuums — sei es aufgrund von Berufs- oder Arbeitsplatzwechsel usw. — muß durch flexibles Reagieren überbrückt, ggf. antizipiert werden. Es muß sich mit den jeweils neu gestellten Aufgaben auseinandersetzen, sich ihnen anpassen. Erst diese Flexibilität in den individuellen Anpassungsleistungen ermöglicht es, die technische und organisatorische Produktionsplanung ohne große Rücksicht auf das vorhandene Qualifikationspotential voranzutreiben. Die wirkliche Grundlage für das Funktionieren des Produktionsprozesses ist nicht in isolierten Kenntnissen und Fertigkeiten zu finden, sondern in der Fähigkeit und Bereitschaft, sich den gegebenen Arbeitsbedingungen anzupassen, sie zu bewältigen und sie auszuhalten. *Die Analyse dieser Anpassungs- und Bewältigungsleistungen sowie ihrer subjektiven Voraussetzungen ist das entscheidende Desiderat der Qualifikationsforschung.* Zweifellos hat die Qualifikationsforschung bisher am meisten Energie in die Analyse der Arbeitsplatzstruktur, in Untersuchungen über technologische Entwicklungstendenzen und Prinzipien der Arbeitsorganisation gesteckt. Die Entwicklung der subjektiven Qualifikationsvoraussetzungen sowie die subjektiven Voraussetzungen und Bedingungen ihrer Anwendung sind bisher noch nicht mit derselben Intensität erforscht worden.

Die Arbeitsfähigkeit eines Individuums hängt nicht allein von (kognitiv definierten) Kenntnissen und (psychomotorisch definierten) Fertigkeiten ab, wie es in vielen Qualifikationsstudien nahe-

gelegt wird. Während es zum Beispiel bei monotonen Arbeiten nicht so sehr auf ein bestimmtes Wissen ankommt, besteht die besondere Qualifikation für eine solche Tätigkeit darin, Monotonie ertragen zu können. Allerdings nicht in der Weise, daß *Monotonieresistenz*, einmal als Fähigkeit erworben, nun für das Individuum die Arbeit unter monotonen Bedingungen problemlos mache. Sondern das Subjekt hat aufgrund der bisher erlebten Erziehungs- und Sozialisationsprozesse sowie aufgrund der aktuellen Lebenslage die Bereitschaft und die Fähigkeiten entwickelt, solche Bedingungen durchzustehen [5]. *Monotonieresistenz* ist keineswegs eine selbstverständliche, gleichsam anthropologische Grundeigenschaft des Menschen. Sie muß vielmehr in langwierigen Sozialisationsprozessen erlernt werden [6]. Diese Verhaltens-, Verarbeitungs- und Erlebensformen werden von der traditionellen Qualifikationsforschung nicht als Qualifikationen entziffert, sondern mehr oder weniger als angeborene Eigenschaften behandelt. Von *Führungskräften* erwartet man sicheres Auftreten und Durchsetzungsvermögen, vom Buchhalter Korrektheit bis hin zur Pingeligkeit, von der Krankenschwester Selbstlosigkeit usw. [7]. Obwohl nicht in intentionalen Erziehungsprozessen erworben, sondern mehr oder weniger Resultat sozialisierender Bedingungen, handelt es sich hier eindeutig um substantielle Qualifikationen, von denen die erfolgreiche Bewältigung der Arbeitsaufgaben *entscheidend* abhängt.

Wenn solche Qualifikationen auch nicht bewußt produziert werden, so entstehen sie doch keineswegs zufällig. So werden zum Beispiel Durchsetzungsvermögen und Selbstbewußtsein eher in Gymnasium und Universität herausgebildet als in der Hauptschule.

### Persönlichkeitserziehung in der beruflichen Bildung

Hier zeigt sich eine ähnliche Verkürzung, wie wir sie für den Qualifikationsbegriff festgestellt haben, in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion über den Lernbegriff. Obwohl solche Persönlichkeitseigenschaften wie Durchsetzungsvermögen, Monotonieresistenz usw. in der Schule systematisch erzeugt bzw. verstärkt werden, sind sie in keinem Lehrplan als Lernziel ausgewiesen. Allerdings ist die neuere Diskussion in den Erziehungswissenschaften über latente Sozialisationsprozesse weiter fortgeschritten als in der Qualifikationsforschung. In neueren Arbeiten [8] werden jene Lernprozesse, die in der Schule ablaufen, obwohl sie formell nicht intendiert sind, unter dem Begriff *heimlicher Lehrplan* zusammengefaßt. Damit wird heute mühsam etwas wiederentdeckt, was um die Jahrhundertwende expliziter Bestandteil schulischer Curricula war [9]. „Der Wert unserer Schulerziehung, soweit sie die großen Volksmassen genießen, beruht im wesentlichen weniger in der Ausbildung des Gedankenkreises, als vielmehr der konsequenten Erziehung zu fleißiger, gewissenhafter, gründlicher, sauberer Arbeit, in der stetigen Gewohnung zu unbedingtem Gehorsam und treuer Pflichterfüllung und in der autoritativen unablässigen Anleitung zum Ausüben der Dienstgefälligkeit“ [10]. Kerschensteiner thematisiert hier wichtige Zusammenhänge zwischen Produktionsanforderungen und Ausbildung, die durch die Kategorien einer Qualifikationsforschung hindurchfallen, soweit sie um Kenntnisse und Fertigkeiten kreist. An der von Kerschensteiner formulierten Tatsache, daß die Schule die Persönlichkeit des Schülers in einem sehr umfassenden Sinne formt, hat sich bis heute nichts geändert, wohl aber in der Art und Weise, in der dies geschieht.

Zeichnete sich damals die Zurichtung der heranwachsenden Generation zu arbeitsfähigen Gliedern der Gesellschaft vor allem durch persönliche Gewalt aus, so nimmt dieser Prozeß heutzutage subtilere Formen an. Die über Konkurrenzmechanismen, bürokratische Hierarchien usw. vermittelte Verinnerlichung sozialstruktureller Zwänge macht äußere persönliche Gewaltanwendung weitgehend überflüssig.

Lehrer und Vorgesetzte können es sich erlauben, freundlich, sozialintegrativ und repressionsarm zu sein. Damit sind diese Sozialisationsprozesse unabhängig von intentionalen Bemühungen des Lehrpersonals geworden. Die Aufgabe der Lehrer kann sich

nun in der Tat auf die kognitive Seite der Lernprozesse konzentrieren; alles übrige wird von den organisatorischen und strukturellen Bedingungen der Schule erledigt. Gelegentlich notwendig werdendes gewaltsames Eingreifen des Lehrers kann interpretiert werden als (Wieder-)Herstellung der Rahmenbedingungen für die *eigentlichen*, nämlich die kognitiven Lernprozesse. Die Illusion konnte entstehen, daß das, was der Lehrer *bewußt* vermittelt, bereits das Wesentliche sei, was in der Schule gelernt wird. Der Lernbegriff wurde einseitig auf seine kognitive Dimension reduziert. Die emotional-motivationale Dimension schulischen Lernens, wie sie im wesentlichen durch die organisatorisch-strukturellen Zwänge der Institution *Schule* sowie durch die biographischen Voraussetzungen der betroffenen Lehrer und Schüler geprägt ist, bleibt weitgehend unberücksichtigt.

Der Qualifikationsbegriff, mit dem versucht wurde, den Zusammenhang zwischen Ausbildung und den Anforderungen der Produktion an das menschliche Arbeitsvermögen aufzuklären, ist ähnlich verkürzt worden auf die kognitive (Kenntnisse) und psychomotorische Dimension (Fertigkeiten) wie der Lernbegriff. Das Niveau des komplexen Zusammenhangs zwischen Ausbildung und Produktion konnte mit diesem Begriff nicht erreicht werden. Gänzlich unklar mußte bleiben, warum zum Beispiel Arbeitskräfte scheinbar mühelos den Beruf wechseln konnten, auch wenn doch jeweils ganz unterschiedliche Anforderungen gestellt wurden, oder warum in der Schule Wissen und Fertigkeiten vermittelt wurden, deren Zusammenhang mit beruflichen Anforderungen nicht erkennbar war. Während in der makroökonomisch orientierten Bildungsplanung dieses Problem noch nicht auftreten konnte, weil hier naiv die momentanen Beziehungen zwischen formalen Ausbildungsabschlüssen und ausgeübter Berufstätigkeit in die Zukunft extrapoliert wurden, erfuhren die Arbeitsplatzanalysen zahlreiche Ergänzungsversuche, um die auftretenden Unstimmigkeiten erklärbar zu machen.

Bereits Kern/Schumann [11] gehen tendenziell über den eigenen Ansatz hinaus, wenn sie *prozeßunabhängige Qualifikationen* registrieren, Qualifikationen also, die zwar in einem bestimmten Arbeitsprozeß angewandt werden, aber auf neue und andere Arbeitsgebiete übertragbar sind. Offe [12] versucht, durch den Begriff der *extrafunktionalen Orientierungen* die Dimension der Normen und Wertvorstellungen in die Diskussion einzubeziehen. Weiterhin versucht er, durch das Gegensatzpaar *stoffliche* und *gesellschaftliche Qualifikationen* den gesellschaftlichen Wandel in der Qualifikationsdiskussion zu berücksichtigen. Ähnlich argumentiert Masuch [13], wenn er durch die Unterscheidung von *Produktivitätsqualifikationen* einerseits und *Intensitätsqualifikationen* andererseits auf die gesellschaftliche Formbestimmung von Qualifikationen aufmerksam machen will. Baethge/Gerstenberger/Kern/Schumann/Wienemann [14] weisen auf die *Elastizität* hin, die aufgrund arbeitsorganisatorischer Spielräume im Verhältnis von Produktion und Qualifikation besteht. Lëmisky/Helfert [15] ordnen im Verhältnis von objektiv-technischer und subjektiv-personeller Seite der Produktion der subjektiv-personellen Seite Qualifikationsaspekte zu, die aus einer Arbeitsplatzanalyse nicht ableitbar sind. Im Rahmen der Mobilitätsdiskussion weist Mertens [16] auf die Notwendigkeit hin, *Schlüsselqualifikationen* zu ermitteln, die den Individuen eine flexible Anpassung an wechselnde Arbeitsmarkterfordernisse ermöglichen sollen. Sämtliche Erweiterungsversuche bleiben unbefriedigend. Sie können die Komplexität des menschlichen Arbeitsvermögens nicht analytisch aufschlüsseln, weil sie letztlich ihren logischen Ausgangspunkt immer noch in der Arbeitsplatzstruktur haben, trotz aller partiellen Erweiterungen.

Im Arbeitsprozeß werden nicht nur bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten angewandt, sondern Menschen in ihrer ganzen gewordenen Identität; ihre Orientierungen, Erwartungen, Bedürfnisse, Verhaltensweisen und Erlebensformen gehen in den Arbeitsprozeß ein und bestimmen die Arbeitsleistungen ebenso wie einzelne Kenntnisse und Fertigkeiten. Die Analyse der subjektiven Voraussetzungen des Arbeitsvermögens muß den Strukturen des besonderen Untersuchungsgegenstandes, des menschlichen Individuums, gerecht werden. Die Zurichtung des Individu-

ums zur Lebens- und Arbeitsfähigkeit in einer bestimmten Gesellschaft folgt eigenen psychischen Gesetzmäßigkeiten. Ihre Aufklärung bedarf besonderer Methoden und Instrumentarien.

Die Probleme, die sich in der Produktion daraus ergeben, daß die in ihr tätigen Subjekte sich nicht auf ein Bündel von Fertigkeiten und Kenntnissen reduzieren lassen, finden ihren wissenschaftlichen Ausdruck in der Existenz einer selbständigen Teildisziplin *Arbeitspsychologie*, die sich mit der von der Qualifikationsforschung vernachlässigten motivational-emotionalen Seite des Menschen beschäftigt.

### Schwächen bisheriger Qualifikationsforschung

Die bisher diskutierten Schwächen der Qualifikationsforschung lassen sich umfänglich auf drei für sie charakteristische Verfahrensweisen zurückführen: (a) Deduktion, (b) Reduktion, (c) Addition.

1. Obwohl Qualifikationen als Eigenschaften von Personen nur im Zusammenhang mit subjektiven Verarbeitungs- und Verhaltensstrukturen analysiert werden können, sucht die Qualifikationsforschung ihren logischen Ausgangspunkt bisher einseitig in der Arbeitsplatzstruktur und versucht von dort her, die benötigten personalen Qualifikationen zu *deduzieren*.
2. Damit geht eine zweifache *Reduktion* des Qualifikationsbegriffes einher. Einmal wird von der emotional-motivationalen Komponente jeglicher Qualifikation abgesehen. Zum anderen werden lediglich isolierte *Qualifikationselemente*, wie sie für einzelne Arbeitsplätze charakteristisch sind, gewonnen. Damit sind systematisch gerade jene Qualifikationsdimensionen aus der Analyse ausgeschieden, die die Vermittlung *verschiedener* konkreter Arbeitsanforderungen durch das handelnde Individuum ermöglichen. Tatsächlich werden Arbeitsanforderungen nicht von einem Bündel isolierter Kenntnisse und Fertigkeiten bewältigt, sondern vom Subjekt als Einheit sämtlicher Persönlichkeitsdimensionen.
3. Die sich aus der Reduktion des Qualifikationsbegriffes ergebenden Unzulänglichkeiten werden verschiedentlich durchaus als Manko empfunden. Sie werden zu korrigieren versucht, indem wenigstens einige der vorher systematisch eliminierten Ebenen, wie *normative Orientierungen*, *Kommunikationsfähigkeit*, *Arbeitsstugenden* usw., nachträglich wieder hineingenommen werden. Die grundlegende Schwäche, die in einem Ansatz enthalten ist, der versucht, die benötigten Qualifikationen einseitig aus der Arbeitsplatzstruktur zu deduzieren, kann aber nicht dadurch überwunden werden, daß dem daraus folgenden reduzierten Qualifikationsbegriff noch eine „affektive“, motivationale oder moralische Ebene *hinzuaddiert* wird.

Die systematischen Schranken der vorherrschenden Ansätze in der Qualifikationsforschung liegen bereits in ihrem Ausgangspunkt begründet: dem Versuch der *Deduktion* aus konkreten Arbeitsanforderungen. Die als *Reduktion* des Qualifikationsbegriffes und als *Addition* herausgefallener Dimensionen bezeichneten Verfahrensformen sind bereits Folgen dieses Ausgangspunktes. Um aus der selbstverschuldeten Sackgasse der Qualifikationsforschung herauszugelangen, muß ihr Ausgangspunkt anders gesetzt werden.

Das Problem der Qualifikationsanalyse besteht unserer Ansicht nach weder in der Analyse und Prognose der Anforderungsstruktur noch der Persönlichkeitsstrukturen *jeweils für sich*, sondern vor allem in der Frage der Vermittlung beider Strukturen. Die Fragestellung muß sich darauf beziehen, wie die betroffenen Subjekte die jeweils konkreten Anforderungen verarbeiten, mit welchen Persönlichkeitsstrukturen es ihnen gelingt, die an sie gestellten Anforderungen zu bewältigen. Dabei kann davon ausgegangen werden, daß sich die beiden Strukturen in den seltensten Fällen genau entsprechen. Erwartungen, Fähigkeiten und Orientierungen der Subjekte werden sich mit den Arbeitsanforderungen kaum decken. Weil sie die Arbeitsbedingungen als einzelne Individuen nicht verändern können, stehen sie vor der Aufgabe,

den Unterschied zwischen ihren persönlichen Voraussetzungen und den konkreten Anforderungen miteinander zu vermitteln. Um die zentrale Frage lösen zu können, *wie das gelingt*, sind zunächst die Voraussetzungen beider Seiten zu klären, also in einem ersten Schritt die konkrete Anforderungsstruktur sowie die subjektiven Voraussetzungen und in einem zweiten Schritt die Vermittlung von beidem [17].

Insbesondere der zweite Schritt ist es, der Auskunft darüber zu geben vermag, mit welchen Persönlichkeitsdimensionen die Anforderungen am Arbeitsplatz bewältigt werden, gleichzeitig aber auch, welche Folgen der Sozialisations- und Lernprozeß für das Individuum nach sich zieht, das heißt, welche Veränderungen der Persönlichkeitsstruktur, der Qualifikationen und des Bewußtseins daraus resultieren.

Als methodische Konsequenz ergibt sich aus diesem Ansatz eine Verlagerung zu Forschungsdesigns, die, anders als die bisher in der Qualifikationsforschung üblichen, die Komplexität der individuellen Verarbeitungsprozesse von Arbeitsanforderungen nicht zuschütten. Die zunächst notwendigen, qualitativ neuen Erkenntnisse können nicht durch quantitativ-repräsentative Studien, die die Persönlichkeit notwendig auf einige wenige Merkmalsausprägungen verkürzen müssen, gewonnen werden. Hiermit könnten solche Erkenntnisse allenfalls quantitativ repräsentativ abgesichert werden. Eine Beschränkung auf eine begrenzte Zahl von Einzelfällen im Rahmen einer Feldstudie ermöglicht dagegen, persönliche Voraussetzungen, Arbeitsanforderungen sowie den Prozeß der Verarbeitung in der gebotenen Vollständigkeit und Genauigkeit zu analysieren.

Eine andere wichtige Zugangsmöglichkeit zu den genannten Problemen liegt in der Durchführung von Längsschnittstudien, in deren Rahmen sich längerfristige Veränderungen der Persönlichkeitsstruktur unter bestimmten beruflichen Bedingungen registrieren lassen [18]. Weil das skizzierte Vorgehen die Chance eröffnet, Qualifikationsfragen in ihrer realen Komplexität aufzuarbeiten, konnte es zugleich die strukturelle Gewalt deutlich machen, die die Subjekte unter sehr großen persönlichen Opfern zwingt, zum Teil ungeheure Verhaltenszumutungen auszuhalten — nicht nur am vielbeschworenen Fließband. Die naive Vorstellung jedenfalls, daß bestimmte konkrete Arbeitsanforderungen nur ihr fertiges subjektives Pendant auf dem Arbeitsmarkt zu suchen hätten und daß damit bereits — sofern die nachgefragten Qualifikationen vorhanden sind — das Qualifikationsproblem gelöst sei, kann nicht länger aufrecht erhalten werden. Wesentliche Vermittlungsschritte erfolgen erst im Arbeitsprozeß selbst, als aktive Anpassungsleistungen der Individuen. Hierbei handelt es sich nicht einfach um positive Lernprozesse, um eine Erweiterung der Fertigkeiten und des Wissenshorizontes, sondern ebenfalls um *Prozesse des Verlernens* von Fähigkeiten, die im Arbeitsprozeß stören und überflüssig sind [19], um Prozesse massiver (Selbst-)Unterdrückung von Ansprüchen und Bedürfnissen. Durch die „Nichtkontrolle“ über die eigene Lebenstätigkeit im Arbeitsprozeß werden Fähigkeiten überflüssig, ja störend, die in anderen Bereichen bereits erworben und sinnvoll sind, etwa in der Zirkulations- und Freizeitphase. Die Anpassung an die Arbeitsanforderungen ist häufig erkaufte durch Selbstfragmentierung, durch die *freiwillige* Preisgabe eines bereits erreichten Niveaus der Persönlichkeitsentfaltung. Daß es sich hierbei nicht nur um vorübergehende und taktische Anpassungsprozesse handelt, sondern um nachhaltige Veränderungen in der Persönlichkeitsstruktur, darauf weisen die eindeutigen Korrelationen zwischen Arbeitsplatzstruktur und Freizeitverhalten hin. Es handelt sich hierbei um Vorgänge, die kognitionspsychologisch als *Verlernen*, psychoanalytisch als *Regression* bezeichnet werden.

### Alternativkonzepte

Zum Abschluß wollen wir sehen, welche bereits vorliegenden Konzepte dazu beitragen können, einen solch komplex formulierten Ansatz, wie wir ihn soeben skizziert haben, zu realisieren.

Der *handlungsstrukturanalytische Ansatz* von Volpert hat zweifellos das Verdienst, die subjektive Seite der Qualifikationsproble-

matik explizit berücksichtigt zu haben [20]. In keiner Weise ausreichend ist es jedoch, zu versuchen, den *subjektiven Faktor* dadurch in die Analyse einzubeziehen, daß ein abstraktes, von jeder gesellschaftlichen Formbestimmung losgelöstes Modell menschlichen Handelns als Maßstab an konkrete Arbeitssituationen und -vollzüge *herangetragen* wird und daß zweitens dieses Modell auf die kognitiven und psycho-motorischen Dimensionen menschlichen Handelns beschränkt bleibt. „Es besteht eine konstante Parallele zwischen dem Gefühls- und dem intellektuellen Leben

Eine solche Feststellung überrascht nur dann, wenn man, wie es der sogenannte Hausverstand zu tun geneigt ist, das Geistesleben in zwei getrennte Teile unterscheidet: in jenen der Gefühle und in jenen des Denkens. Nichts ist falscher und oberflächlicher. In Wahrheit besteht das Element, auf das man bei der Analyse des Geisteslebens immer wieder zurückgreifen muß, im ‚Verhalten‘ selbst, das als eine Wiederherstellung oder Festigung des Lebensgleichgewichts aufgefaßt werden kann. Jedes Verhalten erfordert Instrumente oder eine Technik, dies sind Bewegungen und Intelligenz. Aber jedes Verhalten setzt auch Motive und finale Werte (Wert der Ziele) voraus, und das sind die Gefühle. Gefühlsleben und Intelligenz sind also untrennbar verbunden“ [21]. Unterschlagen wird in einem bloß kognitionspsychologischen Konzept die emotionale und libidinöse Besetzung von Lernprozessen. Unterschlagen werden ferner die *Folgen* einer mangelnden positiven Besetzung des Lernens [22]. So läßt sich zum Beispiel die „*extrinsische*“ Motivation in Lernprozessen unter Berücksichtigung psychoanalytischer und gesellschaftskritischer Paradigmen als Ausdruck von Gleichgültigkeit interpretieren [23]. Dabei ist es für unseren Ansatz zunächst unerheblich, ob man von einem originären Neugier- und Explorationsverhalten ausgeht oder nicht [24]. Hierbei handelt es sich um einen Problemaspekt, der primär Psychologen und Anthropologen zu beunruhigen hat. Sozialpsychologisch wichtig ist, wie Neugierverhalten gesellschaftlich geformt wird, wie „*extrinsische*“ Motivationen entstehen. Wenn Lernprozesse auf ihre kognitive Dimension reduziert werden, dann kann die Bedeutung der sozialstrukturell erzeugten, emotional vermittelten Zwänge für die Individuen und die damit verbundenen, weitgehend verdrängten, privat gehaltenen Leiden nicht erkannt werden.

Zwei weitere Ansätze, die die Qualifikationsproblematik vom Subjekt aus betrachten, liegen vor in Lutz' „vorläufigen Notizen zur gesellschaftlichen und politischen Funktion von Beruf“ [25] sowie in den von Beck/Brater herausgegebenen „Materialien zu einer subjektbezogenen Theorie der Berufe“ [26]. Im Gegensatz zu Volpert gehen hier die *wirklichen* Voraussetzungen bestimmend in die Analyse ein. Allerdings verhindert die Wahl der Kategorie *Beruf* als Ausgangspunkt der Analyse die systematische Aufarbeitung der Entstehung und Betätigung des menschlichen *Arbeitsvermögens*.

Von Volmerg [27] wird ansatzweise versucht, die Formen aktueller Arbeits- und Lebensbewältigung als Resultat biographischer Voraussetzungen *und* aktueller Lebensbedingungen zu begreifen. Die Vermittlung beider Ebenen soll durch das sozialpsychologische Konzept der Identität geleistet werden [28]. Am Identitätskonzept ist soviel richtig bezogen auf die Situation am Arbeitsplatz geht es darum, die psychoanalytisch begründete Einseitigkeit (Bewältigungsversuche aktueller Konflikte als Wiederholung frühkindlicher Bewältigungsformen [29]), ebenso wie die situationsanalytisch begründete Einseitigkeit zu vermeiden (Verhalten als Ergebnis der Bedingungen des „Feldes zu einer gegebenen Zeit“ [30]). Während sich die gegenwärtige Berufssoziologie weitgehend auf die Analyse formaler Ausbildungsprozesse beschränkt [31], wird die lebenslangliche Kontinuität bei der Herausbildung von Arbeitsunfähigkeit zumindestens vom Ansatz her in den neueren Versuchen zur Begründung einer Soziologie und Psychologie des Lebenslaufes thematisiert [32].

Die lebensgeschichtliche Qualifizierung des menschlichen Arbeitsvermögens besitzt bei allen konkreten Besonderheiten des Einzelfalls ein großes Maß an Allgemeinheit, das weniger über bewußte Bemühungen professioneller Erzieher als durch sozialstrukturelle Bedingungen erzwungen wird. Die allgemeinen Rah-

menbedingungen und -strukturen formen die Lebens- und Entwicklungsverläufe der Individuen in allgemeiner wie in je unterschiedlicher Weise zugleich. Diesen Zusammenhang zwischen allgemeinen Lebens- und Arbeitsbedingungen und individuellem Arbeitsvermögen [33] haben wir für eine spezifische Gruppe von Erwerbstätigen — den Frauen — oben ansatzweise skizziert [34].

Die zukünftige Aufgabe der Qualifikationsforschung besteht unseres Erachtens darin, auf der Basis der oben ausgebreiteten Theoriekonstrukte einen in sich konsistenten Ansatz zu entwickeln, der der Komplexität der realen Zusammenhänge und Probleme gerecht wird. Ein von vornherein falsch angelegter, verkürzter Qualifikationsbegriff wird durch die bloß additive Ergänzung um affektive, moralische, soziale usw. Dimensionen nicht sinnvoller.

#### Anmerkungen

- [1] Vgl. hierzu Bammé, A./Holling, E. Qualifikationsentwicklung und Curriculumkonstruktion. Hamburg und Berlin 1976, S. 159—190. Bammé, A./Deutschmann, M./Holling, E. Erziehungswissenschaftliche und sozialisationstheoretische Aspekte beruflicher Mobilität. In: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.) Berufliche Flexibilitätsforschung in der Diskussion. BeitrAb 30 (3), 1978, S. 1—31. Bammé, A./Holling, E./Peters, W./Schutze, M. Mobilität und Gleichgültigkeit. Thesen zum Zusammenhang von beruflicher Hierarchie, Qualifikation und Sozialisation. In: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.) Bildungs- und Qualifikationsforschung, BeitrAb 15, 1977, S. 82—98.
- [2] Brandt, G./Kootz, J./Steppe, G. Zur Frauenfrage im Kapitalismus. Frankfurt/Main 1973, S. 111.
- [3] Kroeber-Keneth, L. Frauen unter Männern. Düsseldorf 1955, S. 192.
- [4] Vgl. Beck-Gernsheim, E. Der geschlechtsspezifische Arbeitsmarkt. Zur Realität und Ideologie von Frauenberufen. Frankfurt/Main 1976, S. 136 f. und Scheu, U. Wir werden nicht als Mädchen geboren — wir werden dazu gemacht. Frankfurt/Main 1977.
- [5] Vgl. Volmerg, U. Zum Verhältnis von Produktion und Sozialisation am Beispiel industrieller Lohnarbeit. In: Leithäuser, Th./W. R. Heinz (Hrsg.), Produktion, Arbeit, Sozialisation. Frankfurt/Main 1976, S. 118 ff. sowie Frese, M. Psychische Störungen bei Arbeitern. Zum Einfluß von gesellschaftlicher Stellung und Arbeitsplatzmerkmalen. Salzburg 1977.
- [6] Berger, J./Mohr, J. Arbeitsemigranten. Reinbek 1976.
- [7] Vgl. hierzu ausführlich Bammé, A./Holling, E./Peters, W./Schutze, M. Qualifikation und Sozialisation. Zum Verhältnis von Produktion, Qualifikation und Ausbildung. In: pad extra 2, 1976, S. 17 ff. und 4, 1976, S. 10.
- [8] Vgl. Tillmann, K.-J. Unterricht als soziales Erfahrungsfeld. Soziales Lernen in der Institution Schule. Frankfurt/Main 1976. Wellendorf, F. Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim und Basel 1973. Zinnecker, J. (Hrsg.) Der heimliche Lehrplan. Weinheim und Basel 1975.
- [9] Vgl. Bernfeld, S. Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/Main 1973.
- [10] Vgl. Kerschensteiner, G. Wie ist unsere männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zum Eintritt in den Heeresdienst am zweckmäßigsten für die bürgerliche Gesellschaft zu erziehen? (Preisschrift). In: Jahrbuch der Königlichen Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt. Neue Folge, Heft XXVII, Erfurt 1901, S. 35.
- [11] Kern, H./Schumann, M. Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. Teil I und II. Frankfurt/Main 1974.
- [12] Offe, C. Leistungsprinzip und industrielle Arbeit. Frankfurt/Main 1972. Ders. Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik. In: Roth/Friedrich (Hrsg.) Bildungsforschung. Probleme — Perspektiven — Prioritäten. Teil 1, Stuttgart 1975, S. 217—252.
- [13] Masuch, M. Politische Ökonomie der Ausbildung. Reinbek 1972.
- [14] Baethge, M./Gerstenberger, F./Kern, H./Schumann, M./Stein, H./Wienemann, E. Produktion und Qualifikation. Hannover, 1974.
- [15] Leminsky, G./Helfert, M. Der Wandel der Arbeitsanforderungen bei technologischen und organisatorischen Änderungen. Köln 1970.

- [16] Mertens, D. Schlüsselqualifikationen Überlegungen zu ihrer Identifizierung und Vermittlung im Erst- und Weiterbildungssystem. In Faltin/Herz (Hrsg.) Berufsforschung und Hochschuldidaktik I. Sondierung eines Problems. Hamburg 1974. S. 204–230.
- [17] Vgl. Volmerg, U. a. a. O.
- [18] Vgl. Lempert, W. Untersuchungen zum Sozialisationspotential gesellschaftlicher Arbeit. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Reihe Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 12 (Ein Bericht), Berlin 1977.
- [19] Lempert, W. a. a. O.
- [20] Volpert, W. Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung. Köln 1974. Vgl. ferner Boehm, U./Mende, M./Rieker, P./Schuchardt, W. Qualifikationsstruktur und berufliche Curricula. Hannover 1974, sowie neuerdings wieder Hacker, W. Zu Wechselbeziehungen zwischen Arbeitsbedingungen und der Persönlichkeitsentwicklung. In Beiheft der Zeitschrift Pädagogik 1976/1, S. 28–34.
- [21] Piaget, J. Sechs psychologische Studien. In: Ders., Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Frankfurt/Main 1974, S. 163.
- [22] Vgl. hierzu Schneider, R. Spezifische Ich-Funktionsstörungen beim Borderline-Syndrom des Kindes. In: Dynamische Psychiatrie 9, 1976, 6. S. 433–450.
- [23] Vgl. Bammé, A./Deutschmann, M./Holling, E. Erziehung zu beruflicher Mobilität. Ein Beitrag zur Sozialpsychologie mobilen Verhaltens. Hamburg und Berlin 1976 sowie Hopf, Ch./Hopf, W. Gleichgültigkeit und Identifikation als Kategorien der Analyse von Klassenbewußtsein. In: Probleme des Klassenkampfes 6, 1976, 22, S. 67–100.
- [24] Vgl. Lind, G. Über den Begriff und die Methodik der sachbezogenen Motivation. In: Bildung und Erziehung 29 (1976), 2, S. 92–103. White, R. W. Motivation reconsidered. The concept of competence. In: Psychological Review 66 (1959) 5, S. 297–333. Holzkamp-Osterkamp, U. Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung, Band I, S. 69 ff. Frankfurt/Main und New York 1977.
- [25] Lutz, B. Vorläufige Notizen zur gesellschaftlichen und politischen Funktion und Beruf. In: Crusius, R./Lempert, W./Wilke, M. (Hrsg.) Berufsausbildung — Reformpolitik in der Sackgasse? Reinbek 1974, S. 30–39.
- [26] Beck, U./Brater, M. (Hrsg.) Die soziale Konstitution der Berufe. Materialien zu einer subjektbezogenen Theorie der Berufe. Band 1 und 2. Frankfurt/Main und München 1977.
- [27] Vgl. Volmerg, U. a. a. O.
- [28] Mead, G. H. Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt/Main 1968 (amerik. 1934). Erikson, B. H. Identität und Lebenszyklus. Frankfurt/Main 1974. Krappmann, L. Soziologische Dimension der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart 1972.
- [29] Vgl. hierzu Richter, H. E. Fluchten oder Standhalten. Reinbek 1976, S. 10 f.
- [30] Vgl. hierzu Lewin, K. Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften, hrsg. von Dorwin Cartwright. Bern und Stuttgart 1963, S. 86 ff. sowie neuerdings Bronfenbrenner, U. Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart 1976, S. 199 ff.
- [31] Vgl. Lüscher, K. Der Prozeß der beruflichen Sozialisation. Stuttgart 1968. Moore, W. E. Occupational Socialization. In: Goslin, D. A. (Hrsg.) Handbook of Socialization Theory and Research. Chicago 1969, S. 861 ff. dagegen die neueren Arbeiten von Dubin, R. (Hrsg.) Handbook of work, organization, and society. Chicago 1976.
- [32] Kohli, M. Sozialisation und Lebenslauf. Eine neue Perspektive für die Sozialisationsforschung. In: Lepsius, M. R. (Hrsg.) Zwischenbilanz der Soziologie. Verhandlungen des 17. Deutschen Soziologentages. Stuttgart 1976, S. 311–325, sowie der Übersichtsartikel von Kohli, M. Erwartungen an eine Soziologie des Lebenslaufes (Hektographiertes Manuskript, erscheint in: Kohli, M. (Hrsg.) Soziologie des Lebenslaufes. Darmstadt 1978). Oerter, R. (Hrsg.) Entwicklung als lebenslanger Prozeß. Hamburg 1978.
- [33] Vgl. hierzu Durkheim, E. Erziehung und Soziologie. Düsseldorf 1972 (franz. 1922).
- [34] Umfassendere Versuche der Aufarbeitung insbesondere der Lohnarbeitsbedingungen und ihrer sozialpsychologischen Korrelate in lebensgeschichtlicher Kontinuität finden sich bei Bammé, A., Deutschmann, M., Holling, E. Erziehung zu beruflicher Mobilität. a. a. O., Orban, P. Über die Produktion von Subjektivität und den Prozeß ihrer Zerstörung. Wiesbaden 1976, Ottomeyer, K. Soziales Verhalten und Ökonomie im Kapitalismus, Gaiganz 1974, Vinnai, G. Sozialpsychologie der Arbeiterklasse. Reinbek 1973. Beispiele einer gattungsgeschichtlichen Aufarbeitung finden sich bei Marx, K. Das Kapital. Erster Band, Berlin 1967. Vester, M. Die Entstehung des Proletariats als Lernprozeß. Frankfurt/Main 1970.

## Berufliche Bildung Behinderter

Bernd Schwiedrzik

### Berufliche Bildungsarbeit freier Träger — dargestellt am Beispiel der Gemeinnützigen Werkstätten Köln\*

Ein Einblick in die Praxis beruflicher Bildung Behinderter soll in dem folgenden Beitrag gegeben werden. Er führt darüber allerdings insofern hinaus, als in ihm zugleich die Problematik der Abgrenzung eines staatlich geordneten Bereichs beruflicher Bildung gegen einen von freien Trägern verantworteten Bereich angesprochen wird.

Die Gemeinnützigen Werkstätten Köln (GWK), von denen im folgenden exemplarisch die Rede sein soll, gehören zur Kategorie der Werkstätten für Behinderte, die sowohl Trainingsplätze für nicht direkt vermittelbare Behinderte als auch Dauerarbeitsplätze in Produktionswerkstätten anbieten, darüber hinaus Beschäftigungsmöglichkeiten für Schwerstbehinderte.

Die Werkstätten für Behinderte rangieren damit zwischen den Berufsbildungswerken, in denen Sonderausbildungen nach § 48

\* Dieser Beitrag ergänzt die Aufsätze des Schwerpunkthefts 6/78