

teraktion mit dem Arbeitsgegenstand und dem Arbeitsprozess, die dabei immer wieder hinterfragt werden muss (ebd.; Bauer et al. 2004). Die Reflexion ist in den Prozess, Erfahrungswissen zu ›machen‹, dadurch bereits eingeschrieben; sie erlaubt erst den Umgang mit Unwägbarkeiten auf reflektierte Art und vermeidet dabei, ausschließlich reflexiv zu reagieren. Das ist vor allem wichtig, um Erfahrungswissen nicht mit einem Gefühl oder eben einem Reflex zu verwechseln, der sich auf ein Tatsächlich-nicht-Wissen bezieht – nur weil Erfahrungswissen nicht immer benennbar ist, so ist es dennoch nicht zu vergleichen mit einem Gefühl aus einer Laune heraus. Es muss betont werden, dass es einen Unterschied gibt zwischen auf (teils langjähriger) Erfahrung basierendem Gefühl und durch kurzfristige Eindrücke erweckte Neigung gibt.

Das Gefühl ermöglicht erst ein professionelles Handeln, das sich nach Böhle aus der Nutzung und dem Transfer von »wissenschaftlich fundiertem Fachwissen und planmäßig-rationale[m] Handeln einerseits« und dem »besonderen Erfahrungswissen[] und erfahrungsgeleitet-subjektivierenden Handeln andererseits« (Böhle 2005, S. 13) zusammensetzt. Gerade letzteres sieht Böhle in der Ausbildung noch als »weitgehend verborgen« (ebd., S. 13). Die aus kurzfristigen Eindrücken erweckte Neigung ist ein Phänomen, das sich nur bedingt für professionelle Entscheidungen eignet.

3.2 Arbeitsprozesswissen

Fischer hat unter Anleihe von Wilfried Kruse (1985 und 1986) den Begriff des Arbeitsprozesswissens zur Kennzeichnung jener Kompetenz geprägt, das Wissen, Erfahrung und Handeln in einen *förderlichen* Zusammenhang bringt (Fischer 2000a und b, Fischer 1996, Fischer/Röben 1997). Weil das Konzept des Arbeitsprozesswissens für die Genese des Komplementärwissens von nicht zu überschätzender, aber zu unterscheidender Bedeutung ist und es zwischen dem eher auf dem Erwerb des Erfahrungswissens aus dem vorigen Kapitel und dem Besitz von Potential zum Umgang mit Wandel im Arbeitsvermögen des folgenden Kapitels steht, wurde das Arbeitsprozesswissen quasi als Zwischenkapitel platziert. Fischer geht in der Betrachtung von Erfahrung, Wissen und Handeln von (Lern-)Prozessen aus, die generalisierbares Fachwissen und allgemeines Wissen verfügbar zur Anwendung auf die Praxis machen sollen. Dazu sei es erforderlich, den gesamten Arbeitsprozess zu überblicken, anstatt nur die Teile der industriellen Produktionsprozesse zu betrachten (Fischer/Röben 1997, S. 250). Das Arbeitsprozesswissen ist dementsprechend »Wissen

darüber, wie man die Produktion organisiert und enthält damit nicht nur Wissen darüber, wie man vorgegebene Aufgaben nach vorgegebenen Regeln abarbeitet« (Fischer 2014, S. 6, vgl. Dehnborstel 2008). Hier liegt eine für das prozessuale Verständnis notwendige, aber in meinem Sinne von Komplementärwissen irreführende Engführung der ursprünglichen Idee Fischers vor, Wissen, Erfahrung und Handeln förderlich zu kombinieren. Notwendig, weil das Arbeitsprozesswissen auf einem Begriff von Erfahrungswissen aufbaut, der zu diesem Zeitpunkt (ähnlich wie die Arbeits- und Industriosozologie) überwiegend im Shopfloor zu finden war. Außerdem war es auch die Bildungsforschung, die im Zuge der Entwicklung von ›lebenslangem Lernen‹ auf einen Lernprozess aufbaute, der noch einem stärkeren Kausalzusammenhang unterlag. Sevsay-Tegethoff hält Fischer entgegen, dass auch »Wissen, welches nur begrenzt reflektierbar ist, eine nützliche Kompetenz darstellt, deren Nutzen gerade darin zum Ausdruck kommt, dass Menschen auch dann handlungs- und entscheidungsfähig sind, wenn uneindeutige und unvollständige Informationen vorliegen« (Sevsay-Tegethoff 2007, S. 52 vgl. Böhle 2004, S. 39). Dieser aufgrund der objektivierten Bildungsanforderungen reduzierte Blick auf das Erfahrungswissen macht die Kategorie des Arbeitsprozesswissens für ein ganzheitliches Verständnis von Wissen zur Bewältigung von (technischem) Wandel, egal ob aus einer Perspektive von Wissenserwerb oder Verfügbarkeit von Wissen, unbrauchbar. Oder anders: Es fehlen Wissensformen, die in der Dichotomie von Wissen und Nicht-Wissen verloren gehen würden: ›Gefühl und ›Gespür‹. Und diese sind nicht nur auf Produktionsprozesse im Shopfloor anwendbar, sondern auch auf Büroarbeit und fachkräftebasierte Ausbildungstätigkeit. Zudem erscheint mir der positiv gewendete Wissenserwerb als Antwort auf den Technikdeterminismus bei Böhle im Arbeitsprozesswissen eher wie ein Nachgeben gegenüber den propagierten Anforderungen der Industrie.

Diese Kritik führt vor Augen, in welche Nischen der Wissensbegriff diskursiv gedrängt wurde. Dem Utilisieren von Bildung, vor allem mit technokratischer Brille, steht zunächst eigentlich nichts entgegen: Wenn ein Wissensdefizit besteht, sollte dieses mit Bildung gelöst werden. Damit wird Bildung allerdings nicht nur auf einen Zweck reduziert, sondern auch sehr holzschnittartig eine Legitimation zugetragen, die oft nicht stimmt (siehe auch Nicklich 2025). Zudem wird dadurch ein ökonomischer Bildungsbegriff¹ gefördert, in

1 Sichtbar wird das diskursiv vernachlässigte Verständnis von Bildung sowie deren Ökonomisierung durch die Ablösung des Bildungsbegriffs durch den Lern- oder Kompe-

dem weiterhin non-formale Bildung im Vergleich zu formaler Bildung immer gerechtfertigt werden muss. Wenn eine neue Maschine eingeführt wird, wird häufig eine Schulung (oft auch seitens des Herstellers oder des vertreibenden Unternehmens) mit den Beschäftigten durchgeführt, und das ist auch notwendig! Aber diese Weiterbildung wird allzu oft verstanden als Bescheinigung des Wissens über diese Maschine – was nicht stimmt. Die Maschine kann bedient werden, aber verstanden wird sie nicht. So ermöglicht das zur Verfügung gestellte Wissen, das übrigens auch nicht von Anfang an nach Belieben abgerufen werden kann, zwar das Bedienen der Maschine, und es umfasst Kenntnisse über die Möglichkeiten derselben (oft nur im eigenen Kontext), aber bei (unvorhersehbaren) Fehlern benötigt es dann doch wieder Wissen von Dritten – je länger mit dieser Maschine gearbeitet wird, desto besser wird diese verstanden, und die Beschäftigten können ggf., je nach rechtlicher und vertraglicher Situation, selbst den Fehler beseitigen. Es entsteht jedoch eine Lücke, die eine gezielte Schulung oder Weiterbildung alleine nicht direkt schließen kann, selbst wenn der Wissenstransfer bereits im Arbeitsprozesswissen angelegt ist – was übrigens je nach Qualität von Schulungen bereits so angelegt und als gut zu bewerten ist, aber eben nicht ausreichend, um ein Gefühl und Gespür zu entwickeln. Wenn Bildung utlisiert wird, müssen die Grenzen der gewählten Form von Wissensvermittlung klar sein.

3.3 Arbeitsvermögen

Der Begriff des lebendigen Arbeitsvermögens zielt dinglich auf ein Potential ab, anstatt sich der Aushandlung aus Defizit und Potential zur Bearbeitung von technischem Wandel zu ergeben (Pfeiffer 2004), und stellt sich damit gegen eine vulgärmarxistische (Opfer-)Theorie von Arbeit, die das Subjekt auf die Arbeitskraft reduziert. Die Arbeitskraft ist dabei ebenso wie das Arbeitsvermögen als Potential zu verstehen, dessen Realisierung noch aussteht – im Falle der Arbeitskraft wird also der Teil der menschlichen Arbeit betont, der notwendig ist, um am Ende ein Produkt zu schaffen, was den Begriff und damit die menschliche Leistung vollumfänglich an das Produkt bindet. Das Arbeitsvermögen ist eine analytische Kategorie, die dieser Warenförmigkeit von Arbeits-

tenzbegriff, die ein klares und damit berechenbareres Ziel versprechen (siehe auch Bakk/Wilhelm S. 51ff. in Mikhail (Hg.) 2011), aber der Bildung auch das Leben drumherum entziehen.