

3 Das Fundament – Die Bearbeitung von Reflexivität

»Theorien reflexiver Modernisierung sind nicht nostalgisch. Sie sind vom Wissen durchtränkt, daß die Zukunft nicht im Begriffsrahmen der Vergangenheit verstanden und bestanden werden kann.« (Beck et al. 1996).

Beck bezieht sich damit auf eine weiterentwickelte Analysekategorie der Moderne, die durch zunehmende Reflexivität und Unsicherheit gekennzeichnet ist. Im Gegensatz zu Baumanns Postmoderne ist Becks reflexive Moderne gerade nicht durch den Abbau von alten Institutionen und sozialen Bindungen gekennzeichnet, sondern durch den Blick auf das Neue, aus der Asche (Über-treibung) Entstehende oder sich Anpassende. »Ihre Institutionen stehen vor der Herausforderung, eine neue Handlungs- und Entscheidungslogik entwickeln zu müssen, die nicht mehr dem Prinzip des ›Entweder-Oder‹, sondern dem des ›Sowohl-als-Auch‹ folge« (Foster 2014, S. 2). Beiden Ansätzen gemein ist, dass sie davon ausgehen, dass das bisher Bestehende nicht mehr ausreicht, um die globalen Herausforderungen und Risiken zu bewältigen. Wo Baumann zu Recht auch einen kritischen Blick auf Bestehendes wirft, versucht Beck das Neue zu erfassen. In meiner Analyse möchte ich vor allem auf die individuelle Autonomie und Selbstverantwortung eingehen, die notwendig sind (später mehr), um Unsicherheiten und Unwägbarkeiten zu begegnen – es ist ein positiver und potentialorientierter Blick, um auch theoretisch-konzeptionell lösungsorientiert zu arbeiten. Das soll nicht die Kritik Baumans relativieren, die abhängig von der analytischen Perspektive in vielen Fällen unheimlich hilfreich sein kann. Und für diese Forschungsarbeit erachte ich gerade jene Perspektive als besonders hilfreich, die eine Positivbetrachtung in den Vordergrund rückt, anstatt anzuzeigen, was fehlt – vor allem dann, wenn das ›Fehlende‹ schon einmal vorhanden war. Ich möchte beim Lagerfeuer nicht die Asche betrachten, sondern die erhellte Umgebung für mehr Einsicht und Energie, die das Feuer freisetzt. Das kommt zugegeben etwa so daher, als würde ich ei-

ne Programmatik des Nicht-Sehens befördern, aber das ist nicht das Anliegen. Es geht um die Konsequenz der Erkenntnis, ob ich nur verurteile oder ob ich mich in eine Lage versetze, die Potentiale und Möglichkeitsräume zu erkennen.

»Das Denken muß verändert werden, damit die Welt der Moderne an ihren eigenen Ursprüngen und Ansprüchen erneuert werden kann. [...] Wir müssen sehen, dass die Fatalismen, die unser Denken beherrschen, antiquiert sind, dem Test einer entschiedenen Selbstkonfrontation der Moderne nicht standhalten.« (ebd. S. 26)

Es ist beileibe kein Aufruf zu einem anderen ›Mindset‹ (Blank et al. 2018), sondern vor allem ein Aufruf, eine andere analytische Perspektive anzunehmen. Entgegen der Beck'schen Soziologie steht der Positivismus, den Comte prägte – dieser beschreibt eine Denkrichtung, die das theologische oder fiktive Stadium und dann das metaphysische oder abstrakte Stadium zugunsten eines positiven oder wissenschaftlichen Stadiums überwindet (Dreitzel 1967). Dem letzten und endgültigen Stadium der menschlichen Entwicklung schreibt Comte zu, dass voraussetzend für echten Erkenntnisgewinn ist, dass es keine absolute Erkenntnis gäbe, da nur jene Dinge echte Erkenntnis sind, die sinnlich erfassbar und begreifbar sind. Das beruht auf der von ihm formulierten Grundregel, dass »keine Behauptung, die nicht genau auf die einfache Aussage einer besonderen oder allgemeinen Tatsache zurückführbar ist, einen wirklichen oder verständlichen Sinn enthalten kann« (Comte 1844 bzw. 1994, S. 16). Allerdings vereinfacht diese Ursache-Wirkung-Relation Komplexitäten und Ambivalenzen, die kaum bestreitbar angelegt sind an jede Form von menschlicher Entwicklung (Beck 1980). Das fügt sich ein in ein Verständnis von Gesellschaftswandel in der Moderne, das nicht von Zweckrationalität (und Ursache-Wirkung-Relation) geprägt ist, sondern von einer reflexartigen Reaktion auf Nebenfolgen: »Risiken, Gefahren, Individualisierung, Globalisierung« (Beck et al. 1996, S. 40). Dieser Reflex kann auch als Vorwurf gedacht werden, gerade dann, wenn der Reflex die Reflexion dort überwirft, wo Erkenntnis entstehen soll. Dabei ist ein reaktiver Reflex auf Nebenfolgen freilich erforderlich; das Problem kann dort, wo es entsteht, nicht ausgeblendet werden – seien es der Fachkräftemangel, die Energiekrise, die Wohnungsnot oder andere kurz- bis mittelfristig auftretende Problemstellungen, die ein Handeln erforderlich machen, um die Funktionalität weiter zu gewährleisten. Wenn aber durch Überforderung und das Häufen der Nebenfolgen die Reflexion

verloren geht, dann wird das Handeln als Reaktion dauerhaft das Handeln als reflektierten Prozess ablösen, gerade weil »Reflexivität« der Nebenfolgen eben genau *unreflektierte* Modernisierung meint« (ebd., S. 289). Und wenn reale »technisch-ökologische Gefahren (einem) verallgemeinernden Anomieverdacht« (ebd., S. 73 zur Risikogesellschaft) weichen, fehlt die normative Vorlage, die ebendieses reflexartige Handeln in ein nachhaltiges überführt. Das gilt auf allen gesellschaftlichen Ebenen, letztlich auch (oder vor allem) in der Wissenschaft, in die der Markt (in Form von Praxis) ebenso unausweichlich eindringt wie in die Betriebe:

»Es ist irrig anzunehmen, daß wir dann den Anforderungen der Praxis am besten entsprechen, wenn wir uns von ihr den Wertebereich vorgeben lassen, in dessen Grenzen wir unsere Forschungen und Empfehlungen anzusetzen haben.« (Franz 1981 mit Verweis auf Beck 1980, S. 439f.)

Ein positiver Forschungshabitus beeinflusst auch die weitere Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand – nicht mit seinen Befunden. Sondern in den Ansätzen, die eröffnend anstatt verstellend ausfallen, eher Utopien befördern als Dystopien herbeizuargumentieren.

Beck zufolge unterscheidet sich seine Auffassung von reflexiver Modernisierung zu Giddens und Lash vor allem im Wissen: »Nicht Wissen, sondern Nicht-Wissen ist das ›Medium‹ reflexiver Modernisierung« (Beck et al. 1996, S. 298). Wissen ist Beck zufolge Reflexion und Nebenfolge bezeichnet er als Reflexivität; das Nicht-Wissen als Medium ist dabei »gewußt oder nicht gewußt [...], konkret oder prinzipiell ein Nicht-Wissen-Wollen oder ein Nicht-Wissen-Können usw. (hervorgehoben durch den Autor)« (ebd., S. 300). Das *usw.* zeigt dabei, dass es Beck weniger darum geht, eine begriffliche Analyse von ›Wissen‹ vorzunehmen, als vielmehr eine Kategorie zu nutzen, um den Rationalitätskonflikt um Nebenfolgen zu erklären. Weiterhin stellt Beck fest, dass das Nicht-Wissen im Hinblick auf Nebenfolgen folgende Dimensionen umfasst:

»(1) Selektive Rezeption und Vermittlung → ›Verfälschung‹ im Sinne Wildavskys – des Risikowissens (allerdings auf allen Seiten, in der Öffentlichkeit, bei sozialen Bewegungen, aber auch bei den verschiedenen Experten und Organisationen, (2) Unsicherheit des Wissens (in einem konkreten und einem prinzipiellen Sinne), (3) Irrtümer und Fehler, (4) Nicht-Wissen-Können (das seinerseits gewußt werden oder verdrängt werden kann) sowie (5) Nicht-Wissen-Wollen.« (ebd., S. 302).

Für die vorliegende Forschungsarbeit sind vor allem die nicht auf Selbstverschulden basierten Nicht-Wissensformen interessant – (4) Nicht-wissen-Können kann auch als Wissen im Sinne von Noch-nicht-Wissen verstanden werden (ebd., S. 304). Es birgt also Potenzial, für dessen Erschließung ein gewisser Aufwand betrieben werden muss. Ähnlich gezielt lässt sich die (2) Unsicherheit des Wissens adressieren, da in der Regel bekannt ist, wann Unsicherheit herrscht. Zuletzt und in dieser Kategorisierung schwierig sind (3) Irrtümer und Fehler als einzige Nicht-Wissensform, die einerseits unverschuldet ist und über die andererseits dem Subjekt zum Zeitpunkt der Anwendung nicht klar ist, dass ›falsches‹ Wissen besteht. Sie stellen also eine unbewusste Verfälschung von Wissen dar und können, je nach Ausgang des Umgangs mit Nebenfolgen, sogar dafür sorgen, dass sich dieses eigentlich ›falsche‹ Wissen im Subjekt als richtig einschreibt. Wenn aber klar wird, dass dieses ›falsche‹ Wissen zu Fehlern geführt hat, möchte ich diesem auch ein Potential für Wissen im Beck'schen Sinne unterstellen. Wobei, und daher habe ich ›falsches‹ Wissen hervorgehoben, ich nicht dem Fehler unterliegen möchte, ›falsches‹ in ›richtiges‹ Wissen zu verwandeln. Jede Form von Wissen als positivistisch/faktisch zu fassen mag definitorisch richtig sein, aber ich halte das für falsch. Dann wäre auch die Wissenschaft eine Stätte, die Fakten schafft. Die Falsifikation lehrt aber viel eher, dass Wissen so lange Bestand hat, bis es eines Besseren belehrt wird – Wissen ist also der Glaube daran, etwas in seiner Gänze erfasst zu haben. Wie häufig aber befindet man sich in der Gelegenheit, eine informierte Entscheidung auf Basis von Wissen zu treffen, deren Ausgang unbekannt bleibt? Die Erfahrung hilft dabei, abschätzen zu können, was die Folge(n) einer Entscheidung sein können, aber eine absolute Sicherheit wird es auch hier nicht geben. Gleichzeitig ist es erforderlich, Entscheidungen zu legitimieren – auch als Beschäftigte:r mit viel Selbstbestimmung und Freiräumen kann nicht im leeren Raum und am grünen Brett nach Belieben agiert und geplant werden. Dabei hilft es wiederum, nicht ausschließlich auf eigene Erfahrung rekurrieren zu können, sondern auch auf einen Fundus an explizitem Wissen auf eine Weise zurückgreifen zu können, diese auch anderen zu kommunizieren – das Komplementärwissen soll aufzeigen, dass die Komposition unterschiedlicher (fluider, nicht trennscharfer) Wissensformen in Zeiten reflexiven Wandels helfen, diesen zu bewältigen, ohne ins Blaue zu schießen oder den Wissensbegriff auf Objektivierbares zu diskriminieren.

3.1 Erfahrungswissen

Burkhardt Lutz zeitigte als Vorsitzender des Soziologentages 1987 das »Ende des Technikdeterminismus«, das Mitte der 80er Jahre in der Industriesoziologie seinen Lauf nahm – als Reaktion auf die mutmaßlich technisch induzierte und in den Branchen, die mit dem technischen Wandel stark konfrontiert waren, vorherrschende Entwertung von erfahrungsgeleitetem Lernen und der Anforderung an »neues« Wissen, wie im Kapitel zuvor bereits erläutert. Die Frage nach dem »neuen« Wissen, aber vor allem in Bezug auf den Wissenserwerb verblieb allerdings als bedeutendes Element im Diskurs der Arbeits- und Industriesoziologie (vgl. Böhle/Milkau 1988).

»Wahrnehmungen hat man, Erfahrungen macht man und Wissen betrachtet man als ein Resultat. Die Bezeichnung »Erfahrungswissen« wirkt bereits ontologisierend, da sie den Begriff der Erfahrung und den des Wissens fest miteinander verknüpft.« (Sevsay-Tegethoff 2007, S. 25).

Anstatt durch die Historie der Begriffsentwicklung von Erfahrung, Wissen und Erfahrungswissen zu führen, möchte ich hier auf die außerordentlich präzise und meines Erachtens ausreichend umfangreiche Erarbeitung der Begriffsgenese von Sevsay-Tegethoff verweisen und dieses Kapitel nutzen, um zu erklären, welchen Erfahrungswissensbegriff ich verwende und wo dieser in welchem Ausmaß eine (bedeutsame) Rolle in meinem Konzept einnehmen wird. Ich beziehe mich im Weiteren auf jenes Verständnis von Erfahrungswissen, das Böhle und Milkau 1988 unter anderem im »Förderrahmen der Humanisierung der Arbeit« (HdA) in Bezug auf Technisierungsprozesse erstmals und mit Bezug auf das angloamerikanische »tacit skills« bearbeitet (und weiterentwickelt) haben (Böhle/Milkau 1988, S. 4 mit Verweis auf Wood 1986, S. 85). Untersucht wurde der Umgang von Facharbeiter:innen in der Metallindustrie mit konventionellen Maschinen und mit komplexen Produktionsanlagen in der Prozessindustrie. Die beiden Autor:innen konnten feststellen, dass bei den Beschäftigten an den konventionellen Maschinen ein »Gefühl« für Material und Maschine vorhanden und notwendig ist, bei den komplexen Produktionsanlagen aber auch ein »sechster Sinn« und eine »technische Sensibilität« gefordert sind (Böhle/Milkau 1988, S. 5). Hinzu kommt das subjektivierende Arbeitshandeln, das Beschäftigte dazu bringt, die auf der eigenen Erfahrung basierende Effizienz den Vorgaben und Anweisungen zu bevorzugen (ebd., S. 5). Auf Letzteres werde ich später bei der Definition

des Arbeitsbegriffes zurückkommen. Bereits im damaligen Untersuchungszeitraum sah sich die Branche mit einem Mangel an qualifizierten Facharbeiter:innen und dem damit einhergehenden Glauben konfrontiert, dass die bisherige berufliche Ausbildung nicht ausreiche, um die im Betrieb gestellten Aufgaben zu bewältigen (ebd., S. 97). Interessanterweise wurde festgestellt, dass zwar einerseits mehr theoretische Kenntnisse von den Berufsschulen und den Facharbeiter:innen gefordert wurden, aber in der Beobachtung die Qualifizierung überwiegend aus »learning by doing« bestand (ebd., S. 99). Mit Verlaub ist genau diese Erkenntnis, was unser Ausbildungssystem gerade auf betrieblicher Seite zu leisten vermag – die Aneignung von Praxiswissen im Lernort Betrieb und die Aneignung von theoretischem Wissen im Lernort Berufsschule. Zuletzt möchte ich darauf hinweisen, dass die Genese des Erfahrungswissen-Begriffs bei Böhle und Milkau einen starken Bezug zur Bearbeitung des technischen Wandels hatte und bis heute an Bedeutung in der Bearbeitung genau dieses Wandels nicht abgenommen hat.

Zum Ende des ersten Kapitels habe ich angedeutet, dass für das Komplementärwissen die Komposition unterschiedlicher Wissensformen von Bedeutung ist – diese gilt es jetzt durch eine Begriffsschärfung zu konkretisieren und abzugrenzen von Formen des Nicht-Wissens. Gerade im »besonderen« Erfahrungswissen liegen verkannte Potentiale, die einer definitorischen Abgrenzung von Nicht-Wissen bedürfen: Als »besonderes« Erfahrungswissen fasse ich nach Böhle jenes Wissen, das Menschen befähigt, mit »Gefühl und Gespür für eine Sache[] blitzschnelle Entscheidungen ohne langes Nachdenken [zu treffen], das Erahnen von Störungen oder de[n] richtige[n] Riecher bei der Lösung von Problemen [zu besitzen]« (Böhle 2005, S. 11). Ein »Gefühl« und »Gespür« zu haben mutet zunächst nicht wie Wissen an und scheint mehr in der Dimension des Nicht-Wissens verankert, aber ein »Gefühl« und »Gespür« für etwas Konkretes zu bekommen ist ein (mal mehr, mal weniger) aufwendiger Lernprozess. Dabei hält Böhle gerade dieses besondere Erfahrungswissen eben nicht für eine gegebene Eigenschaft – die eine hats, der andere nicht –, sondern für etwas, das erlernbar ist. Das Erfahrungswissen »beruht auf gemachten Erfahrungen, die aktiv ins Handeln eingebracht und damit auch selbst »bearbeitet« werden, und ermöglicht Handelnden Voraussagen für die Zukunft zu treffen, die beispielsweise beim Umgang mit Unwägbarkeiten helfen können« (Sauer 2017, S. 60). Diese »gemachten« Erfahrungen müssen konkret sein und aktiv in den Arbeitsprozess eingebracht werden, aber genauso wichtig ist der aktive Erwerb dieses Wissens. Erfahrungswissen wird nicht nebenbei in Routine- oder Gewohnheitshandeln erworben, sondern entsteht durch die bewusste In-

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