

## 8. Hochschulpolitisches Forum der Hans Böckler Stiftung, Berlin 2016

---

Günter Kutscha

### **Thesen zum Forum 1: Wissenschaftlichkeit und Erfahrungsorientierung – ein Widerspruch?**

These 1:

**Wissenschaftlichkeit und Erfahrungsorientierung sind nicht grundsätzlich ein Widerspruch. Ob sie sich ergänzen, wechselseitig beeinflussen oder einander widersprechen, hängt ab von „erkenntnisleitenden Interessen“ und muss von Wissensdomäne zu Wissensdomäne geklärt werden.**

Ob Wissenschaftlichkeit und Erfahrungsorientierung ein „Widerspruch“ sind oder nicht, ist so allgemein, wie die Frage lautet, nicht zu beantworten. Es kommt darauf an, was mit „Wissenschaftlichkeit“ und was mit „Erfahrung“ gemeint sein soll. Darüber gibt es seit den Anfängen wissenschaftlichen Denkens von der Antike bis zur Gegenwart eine kontroverse Diskussion. Aus wissenschaftshistorischer Sicht betrachtet, lässt sich hinzufügen: Wissenschaftliche Formen der Erkenntnisgewinnung sind aus praktischen Erfahrungen hervorgegangen, nicht umgekehrt. Im weitesten Sinne handelt es sich um einen Prozess gesellschaftlicher Arbeitsteilung und beruflich-vertikaler Differenzierung. Die klassische Aufgabe der deutschen Universitäten war neben Forschung immer auch Ausbildung für akademische Berufe (Münch 2011, 329).

Die Entwicklung der modernen Wissenschaften ist maßgeblich geprägt vom Empirismus. Hierbei spielt Erfahrung eine zentrale Rolle. Der empiristische Ansatz geht davon aus, dass Erkenntnis, wie immer auch durch Denken, Ideen und Theorien beeinflusst, letztlich auf Erfahrung zurückzuführen sei. Daran anknüpfend haben sich unterschiedliche Varianten der „Erfahrungswissenschaften“ herausgebildet und etabliert. Stellvertretend sei das weltweit verbreitete Werk „Logik der Forschung“ von Karl Popper genannt. Darin wird die Tätigkeit wissenschaftlichen Forschens einprägsam wie folgt beschrieben:

„Die Tätigkeit wissenschaftlichen Forschens besteht darin, Sätze oder Systeme von Sätzen aufzustellen und systematisch zu überprüfen; in den empirischen Wissenschaften sind es insbesondere Hypothesen, Theoriensysteme, die aufgestellt und an der Erfahrung durch Beobachtung und Experiment überprüft werden“ (Popper 1966, 3).

Diesem Ansatz zufolge ist Erfahrung für wissenschaftlichen Fortschritt konstitutiv. Sie ist der Prüfstein für die Bewährung von Theorien und Hypothesen. Allerdings geht es hierbei nicht um subjektiv (individuell) gemachte Alltagserfahrungen, sondern um objektivierbare, intersubjektiv prüfbare Erfahrungen. Die Unterschiede zwischen Erfahrung im Kontext von wissenschaftlicher Theorie und Forschung einerseits und Alltagspraxis andererseits betreffen insbesondere folgende Aspekte:

- Wissenschaftliche Forschung strebt intersubjektiv überprüfbare Aussagen von allgemeiner und objektiver Gültigkeit an; praktisches Handeln ist kontextgebunden und maßgeblich geprägt von subjektiv erworbener Primärerfahrung.

- Wissenschaftliche Kommunikation vollzieht sich im Medium disziplinärer Sprachcodes mit dem Anspruch auf Explizitheit und Eindeutigkeit der verwendeten Begriffe und Zeichensysteme; der nichtwissenschaftliche Erfahrungsaustausch erfolgt in Formen praxisgebundener „Sprachspiele“ mit hohen Anteilen an Implizitheit und pragmatischer Mehrdeutigkeit.
- Die Überprüfung wissenschaftlicher Aussagen bezieht sich auf theoriebasierte Hypothesen; die Bewährung alltagspraktischer Erfahrungen, zum Beispiel der Berufserfahrungen, vollzieht sich im praktischen Handeln.

In der Forschungspraxis hat das hier angedeutete erfahrungswissenschaftliche Paradigma der Erkenntnisgewinnung zwar eine weite Verbreitung gefunden. Allerdings ist es nicht ohne Widerspruch aus Wissenschaft und Praxis geblieben. So wird insbesondere kritisiert, dass der Begründungszusammenhang wissenschaftlicher Theorien primär an wissenschaftsimmanenten Kriterien orientiert sei und Anforderungen der Praxis und praxisbasierte Erfahrungen außer Acht blieben. Alternativ wurden u.a. Ansätze der qualitativen Sozialforschung und der empirischen Handlungsforschung entwickelt, die insbesondere bei der Gestaltung, Erprobung und Evaluation innovativer Praxisprojekte (zum Beispiel von Modellversuchen) von Bedeutung sind.

Kurzum: Der Zusammenhang von Wissenschaftlichkeit und Erfahrung(sorientierung) ist immer auch eine Frage „erkenntnisleitender Interessen“ (Habermas 1968). Hierzu wäre im Einzelnen zu berücksichtigen, welche Wissenschaftskonzepte und welches Verständnis von „Erfahrung“ zur Diskussion stehen.

Erfahrung kann Quelle und Anstoß neuer Erkenntnisse sein, aber auch für Erkenntnisgewinn hinderlich sein. In seiner Vorlesung über „Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet“ (1806) verteidigte Johann Friedrich Herbart die Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung zu Beginn des 19. Jahrhunderts mit dem Argument „Daß jeder nur erfährt, was er versucht! Ein neunzigjähriger Dorfschulmeister hat die Erfahrung eines neunzigjährigen Schlendrians; er hat das Gefühl seiner langen Mühe; aber hat er auch die Kritik seiner Leistungen und seiner Methode?“ (Herbart 1806, Ausgabe 1976, 30 f.)

Herbarts Vorbehalt gegenüber angeblichen Vorzügen praktischer Erfahrung hat auch heute noch seine Gültigkeit. Wissenschaftlichkeit und Erfahrungsorientierung sollten sich wechselseitig „bereichern“, was ein kritisches Spannungsverhältnis durchaus einschließt. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass sich wissenschafts- und praxisbezogene Erfahrung für einander öffnen.

Hierbei ist zu unterscheiden zwischen „Praxis“ und „Erfahrung“. Wissenschaftliche Theorien, Forschung und Lehre können sich auf (außerwissenschaftliche) „Praxis“ und deren Probleme beziehen und darüber Aussagen machen (zum Beispiel: empirische Arbeitsprozessanalysen). Solche praxis- und anwendungsbezogene Forschung kann, muss aber nicht mit subjektiven (praxisbezogenen) Erfahrungen (zum Beispiel den subjektiven Erfahrungen der arbeitenden Personen) etwas zu tun haben.

Die Unterscheidung zwischen Praxis- und Erfahrungsbezug und der Verbindung zur Wissenschaftlichkeit ist in der Hochschullehre von Bedeutung. Wenn von defizitärem *Praxis*bezug der Lehre ist Rede ist, steht primär die mangelnde bzw. nicht erkennbare Relevanz von Theorie und Forschung für praktische Anwendungssituationen zur Debatte. Was den Erfahrungsbezug betrifft, geht es um den subjektiv erworbenen Wissensvorrat der Studierenden, speziell um fachliche (zum Beispiel berufliche) und auch persönliche Potenziale der individuellen

Lern- und Berufsbiographien. Beide Aspekte, Praxis- und Erfahrungsbezug, sind differenziert zu betrachten und in die Reform des Hochschulstudiums einzubeziehen.

Das Problem des Zusammenhangs von Wissenschaftlichkeit und speziell *beruflicher* Praxis ist nicht neu. Es steht eng in Verbindung mit der Umwandlung von Wissenschaftlichkeit als kontemplativem Erkenntnisprozess hin zur anwendungsorientierten Forschung (Finalisierung) seit der Aufklärung im 18. Jahrhundert. Ein Beispiel dafür ist das Werk des französischen Mathematikers und Physikers sowie des Gründers der berühmten École Polytechnique in Paris Gaspard Monge. Sein Anliegen war es, „die französische Nation aus der Abhängigkeit zu befreien, aus der sie sich bis heute von der ausländischen Industrie befunden hat.“ In seinem Werk „Géométrie descriptive“ aus dem Jahre 1795 vertrat Monge den Standpunkt, dass es notwendig sei, „in großem Umfang die Naturwissenschaften, die für den industriellen Fortschritt notwendig sind, öffentlich zu lehren.“ Bei der deskriptiven Geometrie handele es sich um eine „notwendige Sprache für den Ingenieur, der ein Projekt konstruiert, für diejenigen, die die Durchführung leiten müssen, und schließlich auch für die Arbeiter, die die verschiedenen Teilarbeiten ausführen müssen“ (Monge 1795, übersetzt bei Blankertz 1969, 66).

Monge war seiner Zeit weit voraus. Auch Wilhelm von Humboldt vertrat die Idee einer Allgemeinbildung für die ganze Nation. Doch Humboldts Konzept orientierte sich an klassischen Bildungsidealen bei strikter Trennung zwischen allgemeiner und spezieller (beruflicher) Bildung. Ein „Schisma“, das bis heute nachwirkt (Baethge 2006). Dass die Verwissenschaftlichung nicht nur der industriellen Produktion (Monge), sondern aller Lebensbereiche es erfordere, dass das Lernen in *allen* (auch beruflichen) Bildungsgängen „generell wissenschaftsorientiert“ zu sein habe, wurde mit den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats Anfang der 1970er zur Leitlinie der Bildungsreform in Deutschland (Deutscher Bildungsrat 1970). Dieser Ansatz mit der Zielperspektive der „Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen“ (Deutscher Bildungsrat 1974) ist nicht konsequent weiterentwickelt worden und steht nach wie vor auf der bildungspolitischen Agenda.

Resümee:

- Der Zusammenhang von Wissenschaftlichkeit und Erfahrungsorientierung ist abhängig davon, wie Wissenschaft und Erfahrung gesehen und praktiziert werden.
- Wissenschaftliche Forschung und Lehre sind das Ergebnis erkenntnisleitender Interessen.
- Außerwissenschaftliche Praxis und Erfahrung können Gegenstand wissenschaftlicher Forschung und Lehre sein. Dabei ist zwischen Verwissenschaftlichung der Praxis als Anwendung von Forschungsergebnissen auf die Praxis einerseits und den Verbindungen zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen und subjektiven Erfahrungen im Kontext individueller Lern- und Berufsbiographien andererseits zu unterscheiden.
- „Die Bedingungen in der modernen Gesellschaft erfordern, dass die Lehr- und Lernprozesse wissenschaftsorientiert sind“ (Deutscher Bildungsrat 1970, 33).

These 2

**Wissenschaft ist immer auch ein Kampf um Durchsetzung und Erhaltung von Einfluss und Macht im Hochschulsystem unter Einfluss außerwissenschaftlicher Rahmenbedingungen. Davon hängt entscheidend ab, welche Paradigmen von „Wissenschaftlichkeit“ und „Erfahrungsorientierung“ sich Geltung verschaffen und Verbindungen eingehen.**

Welche erkenntnisleitenden Interessen sich in Forschung und Lehre an Universitäten und Hochschulen durchsetzen und welche Modalitäten der Verbindung von Wissenschaftlichkeit,

gesellschaftlichen Handlungspraxen und subjektiver Erfahrung zugelassen oder ausgegrenzt werden, ist nicht allein ein wissenschaftsimmanenter Vorgang der Auseinandersetzung um die Vorherrschaft disziplinärer Paradigmen und „Schulen“ (vgl. Kuhn 1976), sondern immer auch beeinflusst von außerwissenschaftlichen Rahmenbedingungen und Einflüssen.

Organisation und Steuerung von Wissenschaft als sozialem System sind nicht Gegenstand unseres Forums. Es wäre jedoch „blauäugig“, das Verhältnis von Wissenschaftlichkeit und Erfahrung ohne Rekurs auf die institutionellen und wissenschaftspolitischen Machtverhältnisse zu betrachten. „Macht“ im Hochschulbereich wird unter dem Schutz der Freiheit von Forschung und wissenschaftlicher Lehre nicht direkt ausgeübt. Sie „vollzieht“ sich im Hintergrund gesellschaftlichen Wandels, politischer und ökonomischer Anreize und Sanktionen (hierzu Münch 2011).

Aktuell gilt dies für die Hochschulreformaktivitäten im Rahmen des Bologna-Prozesses und insbesondere auch für die Frage, welche Formen der Wissenschaftlichkeit und Erfahrungsorientierung sich unter der normativen Kraft des Faktischen durchsetzen bzw. welche Alternativen diesen Entwicklungen entgegenzusetzen sind. Das Neue an der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen betrifft nicht nur die Außenseite der studienorganisatorischen Arrangements (zum Beispiel der modularen Struktur von Studiengängen) und der Abschlüsse (Bachelor und Master statt Staatsexamina und Diplom-Abschlüsse). Strukturell ausschlaggebend ist die Orientierung am Prinzip der „Employability“ unter dem Gesichtspunkt der Verwertung des Hochschulstudiums auf einem offenen, nicht mehr beruflich strukturierten Arbeitsmarkt (Münch 2011, 332 ff.).

Als Alternative zum Employability-Ansatz steht das Leitbild der „erweiterten modernen Beruflichkeit“ zur Diskussion (hierzu These 5). In diesem Zusammenhang nimmt die Frage nach der Verbindung von Wissenschaftlichkeit und Erfahrungsorientierung unter dem Anspruch von Beruflichkeit in der Lehre einen hochschuldidaktisch zentralen Stellenwert ein.

These 3

**Aufgabe der „Lehre“ an Hochschulen sollte es sein, zwischen unterschiedlichen „Wissenskulturen“ in Wissenschaft und Praxis zu „vermitteln“, statt sich auf Reproduktion domänenspezifischer Wissensbestände zu beschränken.**

Moderne Forschung als arbeitsteilig organisierter Teilbereich der Hochschulen ist von Lehre und Studium weitgehend abgekoppelt. Das gilt insbesondere für Massenuniversitäten und für die stark nachgefragten Disziplinen. Die unmittelbare Teilhabe an Forschung gelingt nur relativ wenigen Studierenden. Die Humboldtsche Vorstellung, „dass Kollegienhören ... nur Nebensache“ sei und es darauf ankomme, dem Studierenden „die Einsicht in die reine Wissenschaft“ dadurch zu ermöglichen, dass er „eine Reihe von Jahren“ im engen Kontakt „schon vollkommen Gebildeter“ lebe (Humboldt 1809, Ausgabe 1964, 79), gehört der Vergangenheit an, wenn sie denn überhaupt jemals so praktiziert wurde.

Die Normalität der Hochschulen in der Gegenwart erfordert andere Konzepte der Lehre. Und dennoch bleibt es wichtig und richtig, dass Lehre nicht an darauf reduzierte Hochschulen oder darauf spezialisiertes Hochschulpersonal ausgelagert wird. Die oft beschworene Einheit von Lehre und Forschung ist im Grundsatz nur zu „retten“, wenn Hochschullehrer(innen) weiterhin in der Forschung tätig, aber auch bereit und in der Lage sind, ihre Forschungserfahrungen so zu „vermitteln“, dass Bildungs- und Lernprozesse ermöglicht werden, die den Zugang zu wissenschaftlichen Fragestellungen, zu neuen Erkenntnisweisen und Perspektiven des Umgangs mit eigenen (zum Beispiel beruflichen Erfahrungen) eröffnen.

Theorie und Forschung(sergebnisse) sind für Studierende, insbesondere wenn sie aus der beruflichen Praxis kommen, häufig „irritierend“. Das muss nicht unbedingt negativ sein oder als negativ empfunden werden. Ausschlaggebend für den Lernerfolg ist, dass *Beziehungen* zwischen den unterschiedlichen Wissensarten und -domänen hergestellt und Zusammenhänge erschlossen werden. Dies sollte wesentliche Aufgabe von „Lehre“ als *Vermittlungstätigkeit* im Spannungsfeld von Theorie und Praxis sein. Lehre in diesem Sinne wäre nicht beschränkt auf die Reproduktion akademischer Wissensvorräte, sondern konzipiert als kommunikative Vermittlungsinstanz: als „Brücke“ für die Verbindung zwischen Theorie und Praxis unter Einbeziehung beruflicher Erfahrungen.

These 4

**Die Verbindung von Wissenschaft und Praxis in der Hochschullehre erfordert den wechselseitigen Erfahrungsaustausch zwischen Lehrenden und Studierenden (Konzept des „mutual learning“).**

Vermittlung als Kommunikationsprozess bedeutet „Austausch“ von Erfahrungen. Das klingt harmlos, fern großer spektakulärer institutioneller Reformprojekte. Aber „Austausch“ stellt sich nicht von selbst her. Er erfordert nicht nur die *Bereitschaft*, sondern auch hochdidaktische *Kompetenz* zum wechselseitigen Lernen. Dafür hat die Idee des „mutual learning“ international Anklang gefunden. Sie ist eine Reaktion auf die Erfahrung, dass Lernprozesse zwischen unterschiedlichen sozialen Systemen und Erfahrungsdomänen, zwischen Hochschule und beruflicher Praxis, nicht als einseitige Beeinflussung funktionieren. Praxiserfahrungen sind unter diesem Gesichtspunkt nicht nur ein „Muss“ für die Studierenden, sondern auch für die an Hochschulen tätigen Lehrenden.

Intensiver und nachhaltiger als bisher sollten sich hochschuldidaktische Aktivitäten auf die Vermittlung von Forschungsergebnissen und –methoden unter Einbeziehung außerwissenschaftlicher Erfahrungswelten konzentrieren. Dabei sind insbesondere die beruflichen Erfahrungen von Studierenden zu berücksichtigen, die den Zugang in das akademische Studium nicht über den gymnasialen „Königsweg“, sondern über den Weg der beruflichen Aus- und Fortbildung gefunden haben. Nur so kann Durchlässigkeit zwischen Hochschule und beruflicher Aus- und Weiterbildung – über politische Gleichwertigkeitspostulate hinaus – tatsächlich gelingen.

These 5

**Das Leitbild „erweiterte moderne Beruflichkeit“ stellt sich dem Kernproblem der Hochschulreform: betriebliche und akademische Qualifizierung unter dem Anspruch von Bildung im Medium von Wissenschaftlichkeit und Beruflichkeit aufeinander zu beziehen.**

Das Theorie-Praxis-Problem im Hochschulstudium und der defizitäre Bezug auf Praxiserfahrungen der Studierenden sind nicht neu. Sie gehören zu den „Klassikern“ der Hochschulreformdebatten. Auch die verbindliche Einführung von Praktika durch Studienordnungen hat daran nichts geändert. Abgesehen von der unzureichenden personellen und finanziellen Ausstattung und der geringen Beachtung, die dem Praxisbezug im Studium an Universitäten bisher zu Teil wurde, ist der immer wieder beklagte Mangel nicht zuletzt oder sogar wesentlich eine Folge der völlig ungeklärten Frage, woran sich Praxisbezüge im Hochschulstudium orientieren sollten.

Trotzdem hat die Hochschulpraxis in der Vergangenheit eine große Menge an Themen und Versuchen zur Verbindung von Theorie und Praxis hervorgebracht, aus denen Nutzen gezogen werden könnte. Was indes für eine nachhaltige Hochschulreformdiskussion benötigt wird, ist die systematische Auswertung bisheriger Erfahrungen und die Verständigung über Referenzpunkte, die den Bezugsrahmen für zukünftige Reformschritte abstecken. Das IG Metall-Leitbild für die „erweiterte moderne Beruflichkeit“ kann als ein solcher Bezugsrahmen verstanden werden. Es stellt Markierungspunkte für Hochschulreformen unter dem Anspruch von Bildung und Beruflichkeit im Medium wissenschaftlichen Studiums zur Diskussion (IG Metall 2014; zur näheren Erläuterung und hochschulpolitischen Einordnung vgl. Kaßbaum 2015, Kutscha 2015 und Urban 2015, kritisch aus Sicht der Hochschule siehe Spoettl 2015).

„Erweiterte Beruflichkeit“ bedeutet erstens: In seinem Kern soll das Konzept der – modernen – Beruflichkeit auf die Hochschule erweitert werden. Zweitens: Gegenüber einer „engen Berufsorientierung“ wird das Prinzip der Beruflichkeit den gesellschaftlichen, den ökonomischen und technischen Entwicklungen gegenüber offen gehalten (Faulstich 2015) und im Sinne beruflich relevanter *Qualitätsmaßstäbe* interpretiert (zum Beispiel: „Berufliches Lernen erfordert eine fachlich breite Qualifikation“, „Berufliches Lernen ist Bildung“, „Berufliches Lernen zielt auf die Reflexion und Gestaltung von Arbeit“, vgl. IG Metall 2014, 20 f.). Hierbei nimmt die Verknüpfung von Wissenschaftlichkeit und Erfahrungsorientierung einen zentralen Stellenwert ein, wobei ausdrücklich von „Gleichmacherei“ Abstand genommen und den unterschiedlichen Anforderungen und Wissensformen der akademischen und beruflichbetrieblichen Qualifizierung Rechnung getragen wird (vgl. Spoettl 2012).

Erfahrungs- und Wissenschaftsorientierung sind nach dem Konzept der „erweiterten modernen Beruflichkeit“ sowohl in der betrieblich-dualen als auch im Studium unverzichtbar. Das heißt aber nicht, „dass sie im Studium und in betrieblich-dualer Ausbildung in gleicher Ausprägung, Detaillierung, Konkretion, Systematik vermittelt und gelernt werden sollten (Strauß 2015, 5). Was das betrieblich-duale Lernen betrifft, so wird im Glossar zum IG Metall-Leitbild erläutert: „Bei betrieblich-dualem Lernen geht es nicht um die Einübung in die Systematik wissenschaftlicher Disziplinen, vielmehr um die Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Lösung berufstypischer Probleme und darum, berufspraktische Erfahrungen für Fragen an die Wissenschaften zu nutzen“ (IG Metall 2014, 52).

Ähnlich hat es vor Jahrzehnten der Deutsche Bildungsrat in der Diskussion um die Reform des Bildungswesens gesehen, so in seiner Empfehlung „Zur Neuordnung der Sekundarstufe II“ als „Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen“ (Deutscher Bildungsrat 1974). Darin heißt es: „Gilt die Wissenschaftsorientierung ... für alle Bildungsgänge der Sekundarstufe II, so kann sie doch nicht für alle Bildungsgänge im gleichen Sinne ausgeprägt sein ... Für die primär berufsqualifizierenden Bildungsgänge ergeben sich ... nach Maßgabe der jeweiligen Anforderungen unterschiedliche Grade der Wissenschaftsorientiertheit“ (Deutscher Bildungsrat 1974, 52 f.). - Hieran wäre anzuknüpfen, um Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit nicht nur formal zu gewährleisten, sondern die Studienvoraussetzungen für Studierende ohne gymnasiale Bildungslaufbahnen und Abschlüsse auch substantiell zu verbessern.

These 6

**Wissenschaftliches Wissen kann praktisches Erfahrungswissen als Grundlage professioneller Kompetenz und beruflichen Könnens nicht ersetzen und sollte gegenüber den Anforderungen der Praxis immer auch Quelle kritischer Distanz sein.**

Das Konstrukt des handlungsanleitenden Wissens als Grundlage beruflichen Könnens ist insbesondere durch Forschungsarbeiten auf dem Gebiet des impliziten Wissens grundlegend in Frage gestellt worden. „Können“, so das übereinstimmende Fazit dieses Ansatzes, ist durch Wissen nicht vollständig instruierbar und Erfahrung nur sehr begrenzt durch Belehrung substituierbar (vgl. Böhle u.a. 2009; Neuweg 2015; Pfeiffer/Suphan 2015). Eine der grundlegenden Thesen dieses Forschungsansatzes lautet: Könnerschaft ist niemals bloße Wissensapplikation; sie zeichnet sich aus durch die „Kunst der Kontextualisierung von Wissen auf besondere Fälle“ (Neuweg 2005, 2).

Daraus folgt: Soweit im Hochschulstudium nicht nur Beruflichkeit „angebahnt“, sondern darüber hinaus berufliche *Handlungskompetenz* ermöglicht werden soll, sind eigene berufsbezogene Erfahrungen an unterschiedlichen (einschließlich betrieblichen) Lernorten unerlässlich. „Duale Studiengänge sind dafür ein Beispiel ebenso wie am beruflichen Handeln orientierte Praxisphasen im Studium“ (Kaßbaum 2015, 204).

So wichtig es ist, „Brücken“ zwischen wissenschaftlicher und praktischer Erfahrung zu „bauen“, so wenig wäre für *Bildung* im Medium von Beruflichkeit und Wissenschaftlichkeit gewonnen, würde das Studium primär auf Berufsvorbereitung verengt, ohne den Aufbau von Wissen mit der „Kultur der Distanz“ (Neuweg 2005, 14) gegenüber kurzschlüssigen Anforderungen der Praxis zu verknüpfen. Angesichts grassierender Tendenzen der Auflösung eines umfassenden Bildungsbegriffs in einzelne Zertifikate und angesammelte Leistungspunkte arbeitsteilig gegeneinander abgedichteter Lehrbereiche ist mit Oskar Negt (2014, 405) darauf zu insistieren, im Studium Raum für kritische Distanz und Eigensinn zu lassen: „Der innengeleitete kritikfähige Mensch bedarf der Reserven, der inneren Lagenhaltung, die ihm situationsunabhängige Selbstdeutungen im gesellschaftlichen Zusammenhang ermöglichen. Bildung ist wesentlich auch Entwicklung von Eigensinn, von Wissens- und Urteilstorräten, die nicht immer gleich anwendungsfähig sind“ (Negt 2014, 410).

## Literaturverzeichnis

- Baethge, M. (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: SOFI-Mitteilungen Nr. 34, 13-27.
- Blankertz, H. (1969): Bildung im Zeitalter der großen Industrie, Berlin-Darmstadt-Dortmund.
- Böhle, F. u.a. (2009): Umbrüche im gesellschaftlichen Umgang mit Erfahrungswissen. Theoretische Konzepte, empirische Befunde, Perspektiven für die Forschung, München.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1970): Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1974): Empfehlungen der Bildungskommission: Neuordnung der Sekundarstufe II – Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen, Stuttgart.
- Faulstich, O. (2015): Es wird Zeit, Beruflichkeit neu zu denken. Vorschläge des wissenschaftlichen Beraterkreises von IG Metall und ver.di für eine Konvergenzstrategie zur gemeinsamen Weiterentwicklung betrieblicher, schulischer und hochschulischer Berufsbildung. In: Denk-doch-Mal.de – Online Magazin für Arbeit – Bildung – Gesellschaft, Ausgabe: 01-15: Beruflichkeit neu denken – ein Leitbild in der Diskussion. Online: <http://denk-doch-mal.de/wp/denk-doch-mal-de/>.
- Habermas, J. (1968): Erkenntnis und Interesse. In: Habermas, J.: Technik und Wissenschaft als Ideologie. Frankfurt am Main 1966, 146-168.
- Herbart, J. F. (1806, Ausgabe 1976): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, Bochum.

- Humboldt, W. v. (1809, Ausgabe 1964): Der Litauische Schulplan. In: Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre, hrsg. von A. Flitner. 2. Auflage, Düsseldorf-München, 76-82.
- Kaßbaum, B. (2015): „Erweiterte moderne Beruflichkeit“ – Ein Kompass für Berufsbildungs- und Hochschulpolitik. In: Ordnung der Wissenschaft (OdW) 2015/4, 199-210.
- Kuhn, Th. S. (1967): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt am Main.
- Kutscha, G. (2015): Erweiterte moderne Beruflichkeit – Eine Alternative zum Mythos „Akademisierungswahn“ und zur „Employability-Maxime“ des Bologna-Regimes. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Ausgabe 29, Online. [http://www.bwpat.de/ausgabe29/kutscha\\_bwpat29.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe29/kutscha_bwpat29.pdf).
- Kutscha; G. (2016): Beruflichkeit neu denken – ein Leitbild in der Diskussion. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.): Akademisierung der beruflichen Bildung. Dokumentation der Bundestagung Bildung und Weiterbildung am 12. bis 13. November 2015, Frankfurt am Main 2016, S. 29-37.
- Monge, G. (1795): Géométrie descriptive, Paris.
- Münch, R. (2011): Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform, Berlin.
- Negt, O. (2014): Arbeit, Bildung und menschliche Würde. In: Bauer, U./Bolder, A./Bremer, H./Dobischat, R./Kutscha, G. (Hrsg.): Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung?, Wiesbaden, 401-411.
- Neueweg, G, H. (2005): Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In: Heid, H./Harteis, Ch. (Hrsg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-) wissenschaftlichen Wissens, Wiesbaden, 205-228.
- Neueweg, H. G. (2015): Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen, Münster.
- Pfeiffer, S./Suphan, A. (2015): Industrie 4.0 und Erfahrung – das Gestaltungspotenzial der Beschäftigten anerkennen und nutzen. In: Hirsch-Kreinsen, H/Ittermann, P./Niehaus, J. (Hrsg.): Digitalisierung industrieller Arbeit. Die Vision Industrie 4.0 und ihre sozialen Herausforderungen, Baden-Baden, 205-230.
- Popper, K. (1966); Logik der Forschung, 2. Aufl., Tübingen.
- Spöttl, G. (2012): Bildungstypen, Karrierewege und Beschäftigungsmuster. In: Kuda, E./Strauß, J./Spöttl, G./Kaßbaum, B. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg, 130-144.
- Spöttl, G. (2015): Einspruch aus der Hochschule – Was für Bedenken gibt es? In: Denk-doch-Mal.de – Online Magazin für Arbeit – Bildung – Gesellschaft, Ausgabe: 01-15: Beruflichkeit neu denken – ein Leitbild in der Diskussion. Online: <http://denk-doch-mal.de/wp/denk-doch-mal-de/>.
- Strauß, J. (2015): Erfahrungs- und Wissenschaftsorientierung – Gemeinsame und unterschiedliche Prinzipien des Lernens in betrieblich-dualer Ausbildung und im Studium. In: Denk-doch-Mal.de – Online Magazin für Arbeit – Bildung – Gesellschaft, Ausgabe: 01-15: Beruflichkeit neu denken – ein Leitbild in der Diskussion. Online: <http://denk-doch-mal.de/wp/denk-doch-mal-de/>.
- Urban, H.-J. (2015): Perspektiven der Berufsbildung. Für eine gemeinsame Orientierung von beruflicher und hochschulischer Bildung. In: Gegenblende 33, Online: <http://www.gegenblende.de/33-2015/++co++02731c06-3128-Urban11e5-af53-52540066f352>.