

Michael Buttgereit, Peter Deuchert, Bernhard Dieckmann, Günter Holzapfel

# Zum Problem der Integration in der beruflichen Erwachsenenbildung

**Die Autoren definieren Integration. Als entscheidendes Kriterium stellen sie dabei die Rationalität heraus. Für die curriculare Integration von Erwachsenenbildung werden Ansatzpunkte, die nur für die berufliche Erwachsenenbildung spezifisch sind und solche, die für alle Bildungsbereiche gleichermaßen bedeutsam sind, herausgestellt und der Kritik unterworfen. Auf der Grundlage einer von Habermas vorgeschlagenen Kategorisierung von Wissensbereichen wird versucht, Grundzüge eines Integrationskonzepts für die berufliche Weiterbildung zu entwerfen.**

## 1. Zum Integrationsbegriff und zur Begründbarkeit von Integrationsforderungen

Integration ist eine bestimmte Art der Zusammenfügung, der Verbindung oder Verschmelzung verschiedener Prozesse oder Systeme. Konstitutives Merkmal der Integration ist, daß sie mit der Absicht vollzogen wird, die Leistungen verschiedener Prozesse oder Systeme durch deren Verbindung zu verändern und dadurch zu verbessern.

Drei Grundformen der Integration können idealtypisch unterschieden werden:

Typ 1: Durch den Integrationsprozeß wird nur eine Leistung gesteigert, die ihrer Art nach zuvor von den noch nicht integrierten Systemen oder Prozessen ebenfalls erbracht wurde. Wenn z. B. zwei Autofirmen fusionieren, werden sie auch nach der Fusion weiterhin Autos produzieren. Durch die Fusion gelingt aber möglicherweise eine preisgünstigere Produktion und der Gesamtgewinn beider Firmen kann sich hierdurch erhöhen. Inhaltlich bleibt hier die Leistung gleich, nur quantitativ wird sie verbessert.

Typ 2: Durch die Integration wird die Leistung inhaltlich verändert, und hierdurch werden Ziele erreicht, die von den vorher getrennten Prozessen oder Systemen nicht erreicht oder sogar nicht einmal angestrebt werden konnten. Ein Beispiel hierfür wäre die europäische Integration, bei der nicht nur die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit der beteiligten Volkswirtschaften größer werden kann, sondern auch Frieden, Sicherheit und internationale Verständigung fallen als „beabsichtigte Nebenprodukte“ der Integration an.

Typ 3: Durch den Integrationsprozeß wird es möglich, daß das integrierte System sich von etablierten Zielsetzungen der ehemals getrennten Prozesse oder Systeme emanzipieren kann und in die Lage versetzt wird, auf Zielsuche zu gehen. Hierbei wird vorausgesetzt, daß die neuen Ziele und vielleicht auch die neuen Leistungen inhaltlich noch gar nicht bewußt sind, wenn die Integration angestrebt wird. Nur das Ungenügen traditioneller Zielsetzungen wird allgemein in den beteiligten Systemen oder Prozessen empfunden. Ein Beispiel hierfür wäre die integrierte Gesamtschule, in der sich vielerleverbunden:

Die Hoffnung, ein durchlässigeres Bildungssystem zu schaffen; die Hoffnung, Curricula anbieten zu können, die den ideologischen Rahmen traditioneller Curricula sprengen; und schließlich: die Hoffnung, im Vollzug der Curriculumkonstruktion auf neue Bildungsziele zu stoßen, mit deren Hilfe das Unbehagen an dem überkommenen Zielkatalog verringert werden kann.

Die Unterscheidung dieser Typen ist insofern wichtig, als mit ihrer Hilfe nachgewiesen werden kann, daß es außerordentlich verschiedene Typen der Begründung von Integrationsforderungen geben kann. Während für Typ 1 die Integrationsforderung präzise begründet wird, kann die Integrationsforderung bei Typ 3 im Grunde nur durch die Hoffnung begründet werden, ein mehr oder minder präzises Unbehagen an einer Situation zu überwinden, die vor dem Integrationsprozeß bestand oder besteht. Dementsprechend kann man von positiven oder kritischen Begründungen von Integrationsforderungen sprechen: Positiv ist die Begründung dann, wenn die Ziele des Integrationsprozesses genau benannt werden können und auch genau prognostiziert werden kann, in welcher Weise sie durch den Integrationsprozeß besser erreicht werden können. Kritisch ist die Begründung einer Integrationsforderung dann, wenn nur gesagt werden kann: „So geht es nicht weiter, wir müssen es anders versuchen. Um es anders versuchen zu können, müssen wir Systeme mit höheren Freiheitsgraden schaffen, die eine gewisse Chance in sich bergen, daß man sich von überkommenen Traditionen und Handlungsweisen lösen kann, deren negative Folgen allerdings analysierbar und bekannt sind.“

## 2. Zur Begründung von Integrationsforderungen im Bildungsbereich

Das Beispiel der integrierten Gesamtschule zeigt, daß die Begründungstypen von Integrationsforderungen im Bildungsbereich zahlreiche kritische Elemente enthalten können. Der Grund hierfür kann in der gegenwärtigen Lage der Curriculumdiskussion gesehen werden. Dies soll im folgenden deutlich gemacht werden.

Im Zentrum der Curriculumproblematik steht die Setzung von Bildungszielen und ihre Begründung. Versuche der Begründung von Bildungszielen gingen bisher davon aus, daß es möglich sein müsse, mit Hilfe von Situationsbeschreibungen herauszubekommen, durch welche Fähigkeiten sich Personen in Handlungssituationen bewähren können, auf die sie durch Lernen vorbereitet werden.

Eine solche Strategie der Begründung von Lernzielen ist nur dann relativ einfach, wenn Situationen gleichsam „naturgegeben“ sind und mit Hilfe von intersubjektiv eindeutigen Begriffen beschrieben werden können. In diesem Fall sind Situationen relativ unabhängig von der Interpretationsleistung der Handelnden in den Situationen. Dies kann jedoch nur für sehr spezielle Situationen angenommen werden: Vor allem beim

Umgang mit technischen Apparaturen, deren Funktionsweise eindeutig feststeht, wird von dem Personal, das diese Apparaturen bedient, eine eindeutige Leistung gefordert. In dem Moment aber, wo Situationen nicht mehr nur durch das Verhältnis von Menschen zu technischen Systemen allein charakterisiert sind, wird die Situation wesentlich komplexer. Nicht mehr allein das Interesse eines Handelnden und sein Wissen von den physikalischen Eigenschaften eines technischen Apparates definieren die Situation, sondern unterschiedliche Interessen, Qualifikationen und damit unterschiedliche Interpretationsleistungen von interagierenden Personen müssen bei der Definition der Situation berücksichtigt werden. Die Situation als Ausgangspunkt der Begründung von Bildungszielen wird damit wesentlich schwieriger handhabbar. Die Auseinandersetzung um ihre Abgrenzung, um die Einbeziehung des einen oder anderen Elements als konstitutives Element einer Situation wird notwendig.

Welchen Verlauf eine solche Auseinandersetzung nimmt, hängt nun von zahlreichen Faktoren ab:

- vom Vorwissen der Beteiligten und von dem Grade, zu dem dieses Vorwissen bei den Beteiligten identisch ist;
- von den Interessen der Beteiligten an einer bestimmten Situationsdefinition und von dem Grade, zu dem diese Interessen identisch sind;
- von der Fähigkeit der Beteiligten, ihr Vorwissen und ihre Interessen bei der Auseinandersetzung um die Situationsdefinition durchzusetzen, wenn es darum geht, aus dieser Definition Bildungsziele herzuleiten.

Je nachdem, wie die Konstellation dieser Faktoren in dem einen oder anderen Bildungsbereich beschaffen ist, kommt es dort zu rigidem, traditionellen und irrationalen Situationsdefinitionen oder dazu, daß eine hohe Flexibilität der Bestimmung der Situationselemente aufgrund einer genauen Reflexion anstehender Traditionen bewiesen wird. Hierdurch kann der Grad der Rationalität erhöht werden, der in die Situationsdefinition investiert wird.

Nun ist es nicht überall und schlechthin möglich, eine absolute Rationalität in der Definition von Situationen für Zwecke der Curriculumkonstruktion zu erreichen. Vielmehr ist es oft so, daß nur die Hoffnung die Beteiligten leiten kann, ein Unbehagen an früheren Situationsdefinitionen zu überwinden, das gegenwärtig artikuliert wird. Überall, wo dies der Fall ist, dürfte es kaum möglich sein, in der Curriculumkonstruktion auf formale Kriterien der Rationalität von Situationsdefinitionen zurückzugreifen. Worin die Irrationalität oder Rationalität der Situationsdefinition im Einzelfall besteht, kann dann nur noch mit Hilfe konkreter Beispiele deutlich gemacht werden. Ein solches Beispiel wollen wir hier vorführen.

Eine rigide und irrationale sowie traditionelle Situationsdefinition, aus der man ein Curriculum für die Verkehrserziehung herleiten könnte, wäre die folgende: Man geht vom System „Mensch–Auto“ aus und untersucht, welche Bedienungserfordernisse ein Auto angesichts einer vom Werk her in der Bedienungsanleitung definierten Leistungsfähigkeit hat und man geht weiterhin von der gegenwärtigen Gesetzgebung und Rechtsprechung bezüglich des Straßenverkehrs aus. Hieraus deduziert man ein Curriculum, das mit der Straßenverkehrsordnung und mit den technischen Eigenschaften von Kraftfahrzeugen vertraut macht sowie zur „Einschleifung“ von Fähigkeiten führt, ein Kraftfahrzeug reaktionsschnell und reaktionssicher unter verschiedenen Umständen zu steuern.

Durch eine solche Verkehrserziehung, die in der Regel erst anläßlich des Erwerbs eines Führerscheins nach Vollendung

des 18. Lebensjahrs einsetzt, können jedoch bestimmte gegenwärtig problematische Entwicklungen nicht beeinflußt werden: Das Auto ist zum Statussymbol und zum Medium der Statusdemonstration und Machtausübung geworden. Es dient zunehmend als Surrogat von Freiheiten, die in der beruflichen und in der privaten Sphäre vieler Personen verlorengegangen sind. Hieraus resultiert ein starker Zuwachs der Verkehrsichte, eine stark steigende Tendenz der Verkehrsunfallzahlen, der Luftverschmutzung durch Autoabgase und der Lärmbelästigung durch den Straßenverkehr.

Würde man für die Verkehrserziehung nun von einer ganz anderen Situationsdefinition ausgehen, dann wäre hieraus möglicherweise ein wesentlich rationales Curriculum zu gewinnen: Die Situation könnte z. B. das gesamte Verkehrssystem sowie die psychischen und sozialen Bedingungen mitumfassen, die im Zusammenhang mit dem Erwerb und der Bedienung von Autos heute zum Problem geworden sind. Das Curriculum, das aus einer solchen ausgeweiteten Situationsdefinition für die Verkehrserziehung zu gewinnen wäre, würde eben nicht nur die technischen und sozialen Fertigkeiten vermitteln, ein Auto verkehrsgerecht und unfallfrei zu steuern. Es würde überdies Einstellungen vermitteln, die zu einer vermehrten Benutzung öffentlicher Nahverkehrsmittel (ohne Luftverschmutzung), zum Bewußtwerden der eigenen Irrationalität im Versuch der Statusdemonstration durch das Auto und zu einer Internalisierung der „öffentlichen“ Verantwortung des Autofahrers führen könnten. Weiterhin könnte eine solche Verkehrserziehung auf die Probleme hinweisen, die den Verlust bestimmter Freiheiten im Beruf und in der Privatsphäre erzeugen.

Die höhere Rationalität der zuletzt genannten Situationsdefinition wird in diesem Beispiel durch den Unterschied charakterisiert, der bezüglich der Einbeziehung gesellschaftlicher Entwicklungen in die Situationsdefinition besteht. Diese gesellschaftlichen Entwicklungen tangieren bekanntlich zunehmend individuelle Interessen einzelner Personen und kollektive Interessen gesellschaftlicher Gruppen, so daß es im Sinne einer wünschenswerten gesellschaftlichen Entwicklung irrational ist, die oben genannten Aspekte des Verkehrsproblems in der Verkehrserziehung zu vernachlässigen. Hingegen ist es rational, sie in die Verkehrserziehung einzubeziehen.

Integrationsforderungen im Bildungsbereich zeichnen sich hiernach oft dadurch aus, daß sie durch die Hoffnung begründet werden, es könne durch Verbindung bestimmter Systeme und Prozesse möglich sein, die insgesamt in diesen Systemen und Prozessen vorhandene Rationalität und Effektivität zu vergrößern. Dabei bemäßt sich der Grad an investierter Rationalität an dem Grade der Reflexion einer Einbeziehung von technischen und gesellschaftlichen Entwicklungen, die das Interesse von Individuen und Gruppen zunehmend tangieren.

Rationalität in der Curriculumkonstruktion setzt deshalb auch die Reflexion und Bewertung solcher Interessen voraus und dringt hierdurch in einen Bereich ein, der durch ein formales Verständnis von Rationalität nicht mehr abgedeckt werden kann. Der formale Begriff der Rationalität setzt nämlich voraus, daß eine „vernünftige“ Reflexion und Abwägung von Interessen nicht möglich sei, sondern daß es nur möglich sei, bei gegebenen Interessen und aus ihnen abgeleiteten Zielen einen gegebenen Vorrat von „Mitteln“ so zur Erreichung verschiedener Ziele einzusetzen, daß diese insgesamt optimal realisiert werden können. Da ein solcher Begriff von „instrumenteller“ Rationalität jedoch – wie das

oben aufgeführte Beispiel zeigt – für die Formulierung von curriculumrelevanten Situationsdefinitionen nicht hinreicht, muß im Bereich der Curriculumdiskussion mit einem weitergehenden Begriff der Rationalität operiert werden.

Hierin liegt die spezifische Chance und zugleich auch das spezifische Dilemma von Begründungen der Integrationsforderungen im Bildungsbereich. Dort, wo die Interessen der an der Situationsdefinition beteiligten konvergieren und wo sie ein allgemeines gesellschaftliches Interesse repräsentieren, dürfte die Einbeziehung zusätzlicher Elemente in die Situationsdefinition unproblematisch sein. Sind die Interessen aber divergent und verschieden mächtig und repräsentiert das mächtigere Interesse keineswegs ein öffentliches oder Gesamtinteresse, dann kann es zu Situationsdefinitionen kommen, die als Instrument der Herrschaft von mächtigeren über weniger mächtigen Interessen bei der Curriculumkonstruktion gebraucht werden können.

Dieser Gesichtspunkt ist für die weitere Diskussion unseres Problems von hervorragender Bedeutung. Bezeichnet man nämlich die zusätzliche Berücksichtigung von Situationselementen, die durch eine bestimmte Integration möglich wird, als „Integrationsleistung“, dann kann diese Integrationsleistung in verschiedener Weise von einer möglichen Integrationsleistung abweichen, die im öffentlichen Interesse wünschenswert ist. Mit anderen Worten: Jeder Integrationsprozeß hat eine bestimmte Integrationsleistung; ob diese jedoch gesellschaftstheoretisch gerechtfertigt werden kann, d.h. durch Reflexion auf ein öffentliches Interesse, ist eine Frage, die jeweils geprüft werden muß.

### **3. Zur Kritik gegenwärtiger Berufsbildung und beruflicher Erwachsenenbildung**

Zwei Ansatzpunkte der Kritik gegenwärtiger beruflicher Erwachsenenbildung können sinnvoll getrennt werden:

- Ansatzpunkte, die nicht nur die berufliche Erwachsenenbildung allein betreffen, sondern in fast allen Bildungsberufen gleich bedeutsam zu sein scheinen und
- Ansatzpunkte, die für die berufliche Erwachsenenbildung spezifischer sind.

#### **Allgemeine Ansatzpunkte**

Grundsätzlich besteht in der Curriculumkonstruktion das Problem, die Situationen, von denen man ausgeht, auf einem Komplexitätsniveau zu definieren, das es erlaubt, Lernziele herzuleiten, die dem Vorwissen der Adressaten eines Curriculum angemessen sind. Dieser „didaktische“ Gesichtspunkt führt dazu, daß man vor allem in frühen Bildungsprozessen (Primarstufe, Sekundarstufe) von sehr einfachen Situationsdefinitionen ausgeht. Deren Einfachheit besteht oft darin, daß die Situationsdefinition in der politischen Öffentlichkeit nicht kontrovers ist und in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit gesicherten Erkenntnissen entspricht. Dies bedeutet, daß aus solchen „einfachen“ Situationsdefinitionen sowohl politische wie auch wissenschaftliche Minderheitsmeinungen ausgeblendet werden. Hierdurch wird eine zeitliche und inhaltliche Distanz zwischen dem öffentlichen und wissenschaftlichen Problembewußtsein hergestellt.

Mit dem Trend zur Einfachheit der Lernzieldefinitionen, der didaktisch sicherlich gewisse Vorteile hat, korreliert jedoch der Trend zur Ausblendung normativer Problemaspekte zugunsten technischer und sozialtechnischer Problemaspekte. Normative Aspekte von Problemen weisen nämlich in der Regel einen höheren Komplexitätsgrad als die technischen

Problemaspekte auf. Dieser höhere Komplexitätsgrad besteht in erster Linie in der Notwendigkeit, einzelnen normativen Kategorien durch Diskussion nachzuspüren, sie auf ihren historischen Hintergrund zu beziehen und das gesamte Feld ihrer Bedeutung abzuklopfen.

Diese Notwendigkeit besteht im Bereich der Technik weit weniger. Dort wird zunehmend und überwiegend mit Begriffen und Definitionen gearbeitet, deren Bedeutung klar ist und in der wissenschaftlichen wie politischen Öffentlichkeit häufig auch einhellig anerkannt wird. Wenn es daher in der didaktischen Aufbereitung komplexer Problemstrukturen darum geht, die Möglichkeiten der Vereinfachung zu prüfen, werden in der Regel die nonnativen Problemaspekte vernachlässigt. Man realisiert hierbei den Vorteil eines reproduzierbaren Vokabulars, das leichter im Gedächtnis zu behalten ist.

#### **Spezifische Ansatzpunkte**

Spezifischer für die Berufsbildung und berufliche Erwachsenenbildung sind (gegenüber dem oben aufgeführten „omnipräsenten“ Mechanismus) nun folgende:

- Soweit das Curriculum der Berufsbildung höhere Qualifikationen zu vermitteln hat, geht es überwiegend von Situationsdefinitionen aus, die weniger vom praktischen Problem als von der Tradition bestimmter Wissenschaften legitimiert werden können.
- Soweit das Curriculum darauf beschränkt ist, mittlere oder geringe Qualifikationen zu vermitteln, geht es überwiegend von einer Situationsdefinition aus, die von der Struktur innerbetrieblicher Arbeitsteilung determiniert ist.

Beide Thesen werden im folgenden zu illustrieren sein.

Es gibt heute kaum Bildungsbereiche, in denen höhere Qualifikationen vermittelt werden, in denen sich die Curricula nicht an realitätsfernen „Situationsdefinitionen“ orientieren, die in der Tradition bestimmter Fachdisziplinen definiert werden. Dieses Problem, das auch in der beruflichen Erwachsenenbildung auftaucht, hat seine Ursache jedoch an anderem Ort: Nämlich in der Organisation von Forschung und Lehre, die dem Bildungswesen als Lieferant wissenschaftlich aufbereiteten Problemmaterials vorgesorgt ist. Die Bemühungen, an den Hochschulen interdisziplinäre Forschungs- und Lehreinrichtungen zu schaffen, sind bisher, bis auf wenige Ansätze, erfolglos geblieben. Das Eigeninteresse der Fakultäten, abgesetzt von anderen weiter zu existieren, dominiert auch heute noch. Der Grund mag in der spezifischen Karrierestruktur universitärer Biographien liegen. Die Folge ist, daß die Bildungsangebote – soweit sie von Universitätsabsolventen ohne besondere pädagogische Ausbildung vermittelt werden – in der Sprache einzelner wissenschaftlicher Disziplinen dargeboten werden, die es häufig nicht gestattet, praktische Probleme aus der möglichen Zukunft der Lernenden im Hinblick auf strategisches Handeln zu analysieren. Unter der unreflektierten Voraussetzung, daß die Anwendung des auf der Universität Gelernten praktisch anwendbar sei, wird ein Wissen vermittelt, das zwar in die Struktur wissenschaftlicher Argumentation, aber nur selten in die Möglichkeit einführt, eigene Interessen und Probleme der Lernenden in den Kategorien der vermittelten Fächer zu artikulieren bzw. zu formulieren. Andere Kombinationen von Problemaspekten als die durch die Fachstruktur vorgeschriebenen, lernt man hierbei kaum zu bedenken.

Zwei mögliche Folgen resultieren hieraus: Wenn der sich beruflich Weiterbildende selbst bereits akademisch ausgebildet ist, wird er durch eine solche Weiterbildung zurückgeholt in den Bereich praxisferner Theorie, die ihm eine gewisse Di-

stanz zur Arbeitssituation ermöglicht, wobei jedoch gleichzeitig der Zugang zur Praxis auf den Sektor beschränkt bleibt, der innerhalb der jeweiligen Fachdisziplin vordefiniert ist.

Hat der Lernende jedoch keine universitäre Ausbildung, dann wird er häufig das Lernangebot in der Sprache der Wissenschaft als zu praxisfremd und zu theoretisch ablehnen, weil er intuitiv spürt, daß seine eigenen Lebensprobleme auf der Basis des Dargebotenen kaum zutreffend analysiert werden können. Tritt zu diesem Problem noch das Ressentiment gegen die „höhere Bildung“ hinzu, und vermischt sich dieses Ressentiment mit der Angst, innerhalb einer wissenschaftssystematisch angelegten Weiterbildung aus Mangel an entsprechender Vorbildung zu versagen, dann bleibt eine allein akademische berufliche Weiterbildung erfolglos.

Ein ganz anderes Syndrom kann im Zusammenhang mit der Vermittlung niedriger und mittlerer Qualifikationen im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung beobachtet werden. Ein großer Teil der beruflichen Ausbildung und der unternehmensbezogenen beruflichen Weiterbildung findet bekanntlich heute in den Betrieben und Unternehmen statt und wird von diesen organisiert. Soweit die Kosten für eine solche Ausbildung und Weiterbildung von den Unternehmen und Betrieben selbst aufgebracht werden, ist es verständlich, daß diese Bildungsaufwendungen in erster Linie als Investition verstanden werden, deren Ertrag zum Betriebs- bzw. zum Unternehmenserfolg beitragen soll.

Überall dort, wo nun mittlere oder geringere Qualifikationen vermittelt werden, ist anzunehmen, daß die innerbetriebliche Funktion der Lernenden auf bestimmte Teilstufen im Produktionsprozeß beschränkt ist. Dementsprechend organisiert man in der beruflichen Bildungspraxis die Bildungsangebote so, daß mit ihrer Hilfe möglichst nur die Qualifikationen vermittelt werden, auf deren Basis gerade noch die Rollenerwartungen erfüllt werden können, die formell für bestimmte Positionen im Produktionsprozeß definiert werden können. Hierdurch werden die Kosten der beruflichen Aus- und Weiterbildung minimiert. Weitergehende Qualifikationen als diejenigen, die kurzfristig und absehbar produktionsnotwendig sind, werden in der Regel nicht vermittelt. Die Situationsdefinition, die solchen Curricula explizit oder implizit vorangeht, ist daher genau auf die Anforderungen beschränkt, die die „Tätigkeit“ im Produktionsprozeß mit sich bringt. Die berufliche Aus- und Weiterbildung ist in diesem Sinne rein „tätigkeitsbezogen“. Sinn und Zweck dieser Tätigkeiten stehen außerhalb der Diskussion und werden von denjenigen definiert, die das Produkt dieser Tätigkeiten marktmäßig verwerten.

Praktisch wird die Beschränkung des betrieblichen Bildungsangebots in der beruflichen Aus- und Weiterbildung auf tätigkeitsspezifische Bildung dadurch realisiert, daß die Planung der Bildungsangebote und die Planung der Teilnahme an Veranstaltungen bei bestimmten Abteilungen der Unternehmen zentralisiert sind. Was angeboten wird und wer an bestimmten Angeboten partizipieren kann, bestimmen in der Regel nicht die potentiellen Teilnehmer an Weiterbildungsveranstaltungen, sondern die Personalabteilungen und die Bildungsabteilungen (falls es solche gibt) im Zusammenwirken mit den übrigen betrieblichen Abteilungen. Viele Personen (ca. 50%–95%) werden hierdurch von der Teilnahme an innerbetrieblicher beruflicher Weiterbildung ausgeschlossen. Weiterhin kann beobachtet werden, daß ein Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden und zwischen den Lernenden selber nur in Veranstaltungen stattfindet, in denen Angehörige der

gleichen hierarchischen Ebene (meistens des Managements) vertreten sind. Eine überbetriebliche Kommunikation oder eine Kommunikation, die über bestimmte Abteilungen und Funktionen hinausreicht, und die so zu einer Erweiterung des Problem-Artikulationspotentials bei den Lernenden führen könnte, wird häufig verhindert oder vermieden.

Dies wäre nun nicht problematisch, wenn nicht der Erfahrungshorizont der einzelnen durch die Kommunikations- und Kontrollstruktur auf den meisten Positionen des Erwerbslebens stark eingeschränkt wäre. Die Inhaber solcher Positionen haben außerhalb ihrer beruflichen Tätigkeit häufig kaum Chancen, der arbeitsplatzspezifischen Horizontverengung durch kompensierende Bildungs- bzw. Erfahrungsangebote zu entgehen. Die Folge ist, daß beim Lernenden ein Weltbild entsteht, das dem Modell betrieblicher Arbeitsteilung nachgebildet ist. Das Praxisverständnis der Lernenden wird auf die erlernten Funktionsbedingungen und Loyalitätsmuster innerbetrieblichen Handelns eingeschränkt. Generell wird hierdurch vor allem auf unteren hierarchischen Ebenen ein Mangel an Ideen bezüglich der Alternativen politischer, privater und beruflicher Existenz erzeugt. Dieser Mangel bleibt nicht selten auch dann noch bestehen, wenn es einzelnen gelungen ist, aufzusteigen.

Beide Eigenschaften der beruflichen Weiterbildung – die Einengung der Perspektive auf das Praxisverständnis einer Fachdisziplin der Universität und die Einengung des Praxisverständnisses auf eng begrenzte konkrete Tätigkeitsanforderungen isolierter Arbeitsplätze – führen nun dazu, daß Erfahrungen aus verschiedenen Lebensbereichen (des Betriebes und außerbetrieblicher Sphären) kaum kompetent aufeinander bezogen werden können. So hat zum Beispiel die Schwierigkeit, familiale und politische Probleme mit Hilfe der im Bereich der Erwerbstätigkeit und des Betriebes möglichen Erfahrungen und Erkenntnisse zu analysieren, zur Folge, daß Zusammenhänge der drei Bereiche – Familie, Politik und Arbeit – häufig übersehen werden. Das Verhalten im Familienverband und das Verhalten im Zusammenhang von Wissensbildungsprozessen innerhalb von Kleingruppen – auch im Betrieb – gilt als reine Privatsache.

Dies hat innerbetrieblich zweifellos den Vorteil, daß abhängig Beschäftigte keine hohen Ansprüche an die Legitimation von Organisationsentscheidungen stellen. Da immer befürchtet werden muß, daß solche Legitimationsforderungen vor allem im Bereich hoch standardisierter Tätigkeiten zur Verringerung der Effizienz betrieblichen Handelns führen können, bewirkt schon der Investitionscharakter innerbetrieblicher Aus- und Weiterbildung, daß existentielle Probleme von einzelnen und Gruppen kaum zum Gegenstand beruflicher Weiterbildungsprozesse gemacht werden.

#### **4. Die Forderung nach Integration der Vermittlung von nomologischem Wissen, funktionalistischem Wissen und praktisch folgenreichem Wissen als Grundlage für Integrationsforderungen, die sich auf die berufliche Erwachsenenbildung richten**

Ein brauchbares Integrationskonzept angesichts der Kritik, die oben an der gegenwärtigen Praxis beruflicher Aus- und Weiterbildung geübt wurde, existiert noch nicht. Wir müssen uns daher mit dem Versuch, eine Skizze möglicher Integration zu liefern, begnügen. Hierbei schließen wir uns an ein Argument von Habermas an, das er in seiner Auseinandersetzung mit Niklas Luhmann über die Leistung der System-

forschung verwandte (Habermas/Luhmann, 1971, S. 280). Er betont dort die Notwendigkeit,  
*„daß wir uns der Strukturen vergewissern, innerhalb deren wir (a) technisch verwertbares Wissen, einschließlich nomologischen Wissens erwerben (und erweitern, d. h. wissenschaftliche und technische Fortschritte machen) können; (b) funktionalistisches Wissen erwerben (und erweitern, d. h. Strategien und Steuerungsmechanismen verbessern) können und (c) praktisch folgenreiches Wissen erwerben (und erweitern, d. h. in emanzipatorische Aufklärungsprozesse umsetzen) können.“*

Wir halten die hier von Habermas vorgeschlagene Kategorisierung von Wissensbereichen, die man auch als Qualifikationsbereiche deuten kann, im Zusammenhang mit der Diskussion des Integrationsproblems für außerordentlich fruchtbar. Mit ihrer Hilfe scheint es nämlich möglich zu sein, bei der Definition von Situationen als Ausgangspunkt einer Curriculuminkonstruktion für den Bereich beruflicher Aus- und Weiterbildung jeweils drei Ebenen gleichzeitig zu reflektieren: die Ebene des wissenschaftlich-technischen Fortschritts, die Ebene des gesellschaftlichen Fortschritts (im Sinne der Steigerung der Steuerungskapazität gesellschaftlicher Systeme, die auf Lernprozesse im Rahmen strategischen Handelns und soziotechnischen Planens zurückgeht) und schließlich die Ebene einer emanzipatorischen Veränderung von Institutionensystemen, die auf Lernprozesse gegenüber Ideologien zurückgehen (vgl. Habermas/Luhmann, 1971, S. 276). Wir meinen, daß eine gleichzeitige Reflexion dieser drei Ebenen in nahezu allen Situationsanalysen, die der Curriculuminkonstruktion vorangehen, unverzichtbar ist. Die Fragen, die im folgenden geprüft werden müssen, sind daher

1. ob diese Forderung durch Verschmelzung der gegenwärtigen Curricula beruflicher Erwachsenenbildung mit den Curricula anderer Bildungsbereiche einzulösen ist bzw.
2. ob sie durch Verschmelzung gegenwärtiger Institutionen beruflicher Erwachsenenbildung mit anderen Institutionen unseres gegenwärtigen Bildungswesens einzulösen ist.

#### **1. Verschmelzung von Curricula**

Grundsätzlich kann zur Verschmelzung von verschiedenen Curricula vermutet werden, daß die Integrationsleistung, die hierbei möglich ist, davon abhängt, in welcher Weise die Elemente der Situationen, die Ausgangspunkt bei der Konstruktion dieser verschiedenen Curricula waren, sinnvoll aufeinander bezogen werden können. Die Sinnkriterien, um die es hier ginge, sind identisch mit den Kriterien der Rationalität, über die oben bereits gesprochen wurde. Der Vorschlag von Habermas, an den wir oben anknüpfen, hat nun den Vorteil, daß er Prozesse der Curriculuminkonstruktion auszuschließen scheint, innerhalb deren es gar nicht erst zur Analyse und Bewertung verschiedener Interessen kommen kann. Sein scheinbarer Nachteil liegt jedoch darin, daß er es nicht erlaubt, ohne Inspektion des konkreten einzelnen Curriculum zu Empfehlungen zu gelangen, die beispielsweise dahin gingen, alle existierenden Curricula auf dem Gebiet der Elektronik mit allen existierenden Curricula auf dem Gebiet der Organisationssoziologie zu verschmelzen. Dies kann in dem einen oder anderen konkreten Fall sinnvoll sein: Wenn nämlich beispielsweise durch Anwendung elektronischer Datenverarbeitung Organisationsstrukturen von Unternehmungen möglich werden, durch die bestimmte Lebensinteressen der davon Betroffenen wesentlich gefährdet werden. Grundsätzlich kann man aber hieraus nicht deduzieren, daß eine solche Verschmelzung in allen Fällen und immer sinnvoll wäre. Die Integrationsforderung für die berufliche Erwachsenenbildung

muß daher anders als in Termini oder Kategorien existierender Curricula formuliert werden. Die Möglichkeit, schlecht hin und für alle Zeiten zu empfehlen, bestimmte existierende Curricula miteinander zu verbinden, besteht hiernach nicht. Es geht vielmehr darum, den Planungsprozeß, der der Konstruktion des einzelnen Curriculum vorausgeht, in besonderer Weise zu organisieren. Innerhalb dieser Planungsprozesse müssen nämlich – würde man Habermas folgen – die Interessen der Beteiligten im Prozeß der Situationsdefinition eine Chance zur ausführlichen Artikulation und gegenseitigen Abstimmung haben. Erst dann läßt sich die eine oder andere Integrationsforderung sinnvoll begründen.

#### **2. Verschmelzung von Institutionen**

Bezüglich einer Integration der Institutionen beruflicher Erwachsenenbildung mit anderen Institutionen des existierenden Bildungswesens gilt ähnliches: Wenn andere Institutionen des Bildungswesens im Dienste des gleichen Interesses stehen wie die Institutionen der beruflichen Erwachsenenbildung, dann kann durch eine Integration der beruflichen Erwachsenenbildung mit diesen Institutionen eine Integrationsleistung erbracht werden, die dem eingangs definierten Typ 1 der Integration entspricht. Das heißt: Die Leistung der beruflichen Erwachsenenbildung wird durch die Integration vom Typ 1 möglicherweise quantitativ gesteigert. Sie bleibt aber inhaltlich unverändert; hierdurch könnte sie weiterhin der Kritik ausgesetzt sein, die im vorigen Kapitel ansatzweise formuliert wurde.

Trifft diese Kritik auf Institutionen der beruflichen Erwachsenenbildung zu, dann geht es bei ihrer Integration mit anderen Bildungsinstitutionen darum, die Chance zu institutionalisieren, daß bei der Planung von Curricula das Vorwissen und die Interessen derjenigen berücksichtigt werden, die aus dem Qualifizierungsprozeß Nutzen ziehen oder in anderer Weise von ihm betroffen sein können: z. B. wäre es sinnvoll, auch diejenigen an der Planung zu beteiligen, die zwar einen Anspruch auf Weiterbildung im Sinne des Bürgerrechts auf Bildung haben, aber bisher von Weiterbildung ausgeschlossen waren. Eine solche Integration ist aber dann noch nicht gegeben, wenn neue Formen der Arbeitsteilung zwischen existierenden Institutionen gefunden werden, die nur dazu dienen, den gemeinsamen Vorrat an Referenten dort einzusetzen, wo diese ihrer Ausbildung nach am besten qualifiziert sind. Genau dieser Integrationstypus scheint aber gegenwärtig – soweit überhaupt integriert wird – zu dominieren. Bestimmte Bereiche beruflicher Erwachsenenbildung, die bisher innerbetrieblich angeboten wurden, werden an überbetriebliche oder außerbetriebliche Institutionen mit dem Ziel abgegeben, sich in der innerbetrieblichen beruflichen Erwachsenenbildung auf Bereiche spezialisieren zu können, für die es außerhalb des Betriebs keinerlei Fachkompetenz gibt. Im Endeffekt bedeutet dies für die innerbetriebliche berufliche Erwachsenenbildung, daß sie noch mehr als zuvor tätigkeitspezifisch ausgerichtet wird. Der Vorteil, der hier nebenbei realisiert wird, ist der, daß diese Erwachsenenbildung unter Wahrung des Betriebsgeheimnisses vermittelt werden kann. Zusätzlich werden die sich Weiterbildenden, wo sie zeitlich von diesem innerbetrieblichen Angebot absorbiert werden, durch die Betriebsspezifität des Bildungsangebotes wesentlich stärker als zuvor an den Betrieb gebunden.

#### **5. Zur politischen Problematik und zur Lösbarkeit des Integrationsproblems.**

Die Schwierigkeit der Einlösung der genannten Integrationsforderungen für Curricula und Institutionen der beruflichen Erwachsenenbildung ist nun praktisch dadurch gegeben, daß

- die Interessen, die bei der Planung von Curricula berücksichtigt werden müssen, unterschiedliche Chancen ihrer Artikulation haben; sie sind unterschiedlich bewußt und verschieden mächtig organisiert;
- eine grundsätzliche Bereitschaft der Vertreter verschiedener Interessen, bei der Curriculumplanung für die berufliche Erwachsenenbildung vertrauensvoll zusammenzuwirken, nicht – oder nur in unwichtigen Teilbereichen – vorhanden zu sein scheint;
- selbst dort, wo eine solche Kooperation möglich erscheint, die fachliche Kompetenz zur Durchführung von curriculum-relevanten Situationsanalysen oft nicht vorhanden ist.

Als Strategie zur Überwindung dieser Schwierigkeiten bietet sich unseres Erachtens die folgende an:

- Schulung von Personen, die für die Curriculumkonstruktion und Lehre in verschiedenen Bereichen der beruflichen Erwachsenenbildung verantwortlich sind, in den Methoden der Situationsanalyse und der Curriculumkonstruktion.
- Verpflichtung der Träger von beruflicher Erwachsenenbildung, die Diskussion über die Curricula öffentlich zu führen, d. h. wenigstens in der Weise, daß jedermann sich über den Stand dieser Diskussion informieren kann.
- Einrichtung eines Weiterbildungsinformationssystems, innerhalb dessen Forschungen stattfinden, die in erster Linie der Bedürfnisartikulation der potentiellen Weiterbildungsinteressenten auf der Basis von Situationsanalysen dienen. Weiterhin muß dieses Weiterbildungsinformationssystem einer ständigen kritischen Überprüfung der Frage dienen, in welcher Weise die jeweils vorhandenen Bildungsangebote den Bildungsbedürfnissen gerecht werden, die auf der Grundlage solcher Situationsanalysen artikuliert werden. Diese ständige kritische Prüfung hat

einer „rollenden Reform“ der Curricula zu dienen, die das jeweils existierende System der beruflichen Erwachsenenbildung bestimmten Gruppen anbietet. Weiterhin muß innerhalb des Weiterbildungsinformationssystems ständig geprüft werden, welche institutionellen Bedingungen innerhalb der Curriculumkonstruktion die Investition je höherer Rationalität verhindern.

Erst ein solches Informationssystem, das seinerseits die Basis zur Schulung der „Curriculumkonstrukteure“ liefert, wird konkrete Anhaltspunkte zur Begründung von Integrationsforderungen liefern können, die eine echte Neuorientierung im Curriculumbereich implizieren. Bis zur Erstellung eines solchen Informationssystems wird man Integrationsforderungen nur bildungstechnologisch begründen können: durch lern-psychologische und betriebswirtschaftliche Untersuchungen der Frage, wie gegebene Curricula an ein gegebenes Vorwissen anschließen und wie, unter Berücksichtigung der zeitlichen und ökonomischen Belastung der potentiellen Weiterbildungsinteressenten, der verfügbaren Qualifikationsstruktur des pädagogischen Personals und der didaktischen und bildungstechnologischen Möglichkeiten, die formale Effizienz des gegenwärtigen Systems der beruflichen Erwachsenenbildung gesteigert werden kann. Es darf jedoch kaum gehofft werden, daß hierdurch Bildungsbedürfnisse befriedigt werden und Zielgruppen erreicht werden können, die bisher nicht am Bildungsangebot partizipiert haben.

#### Literatur:

- Buttgereit, M., Deuchert, P., Dieckmann, B., Holzapfel, G.: „Zur Expansion des Weiterbildungsbereichs“, 1. und 2. Zwischenbericht zu einem Forschungsprojekt der Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung, Heidelberg. (Mschr.).  
Habermas, J., Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Suhrkamp Verlag, Frankfurt 1971.

Gerd Alschner

## Die Emanzipation der beruflichen DV-Bildung

**Die berufliche Bildung auf dem Gebiet der Datenverarbeitung ist durch das Kurssystem der DV-Anlagen erzeugenden Industrie geprägt. Durch eine Charakterisierung dieses Systems wird dargelegt, daß dessen Elemente prinzipiell nicht auf geschlossene Bildungsgänge übertragbar sind. Es bedarf hierfür der Entwicklung einer eigenen didaktischen Konzeption, für die Akzente gesetzt werden.**

### 1. Die Entwicklung der DV-Bildung

Die berufliche Bildung der BRD auf dem Gebiet der Datenverarbeitung spielt sich im Spannungsfeld zwischen zwei Polen ab. Den einen Pol bilden Spezialehrgänge der DV-

Anlagen erzeugenden Industrie, den anderen die geschlossenen betrieblichen und schulischen Ausbildungsgänge.

Am Anfang der Entwicklung des DV-Bildungswesens standen die Ausbildungsmaßnahmen der Produzenten von DV-Anlagen (im folgenden kurz Herstellerkurse genannt). Diese Maßnahmen haben, vom Veranstalter aus gesehen, Markterschließungsfunktion. Sie bilden immer noch eine tragende Stütze im heutigen DV-Bildungswesen der BRD und vermitteln in Spezialehrgängen von ein- bis mehrwöchentlicher Dauer, die abgeschlossene Gebiete zum Gegenstand haben, gezieltes Fachwissen. Sie dienen neben firmeninternen Zwecken der Schulung von Kundenpersonal.

Anfänglich waren sie Bedingung sine qua non des Absatzes von Computern, da zu deren Einsatz ganz neuartige Qualifikationsvoraussetzungen erfüllt sein mußten, die in ähnlicher