

Anschlußkonzepte an die Grundqualifizierung für Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung.

### I. Der Bedarf an einer erwachsenenpädagogischen Basiskompetenz

Pädagogische Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung gehören nicht zu dem Kreis von Traumberufen, die uns von Kindheit an als Leitbild angeboten werden: Lokomotivführer, Kinderkrankenschwester oder Erfinder. So kann es nicht überraschen, daß Erwachsenenbildung als Beruf im öffentlichen Bewußtsein kaum oder gar nicht präsent ist und es auch schwer fällt, ihn für Professionsfremde in einfacher, plakativer Weise darzustellen. Diese Unscheinbarkeit und Randständigkeit ist folgenreich für die bisherige berufliche Identität, die immer in Gefahr ist, sich von dem jeweils dominanten Zeitgeist unter Kuratel stellen zu lassen. Die geringe Erkennbarkeit hat aber auch weitreichende Konsequenzen für den Berufszugang. Erwachsenenbildung als Beruf bleibt auch den Beteiligten lange Zeit in ihrem besonderen Anforderungsprofil verborgen, sie muß erst im Laufe der pädagogischen Tätigkeit von dem einzelnen persönlich für sich entdeckt werden. So läßt sich der Berufszugang nur unzureichend antizipatorisch organisieren, er geschieht typischerweise in hochindividualisierten Formen einer "tätigkeitsfelderschließenden Selbstqualifizierung" (SCHÄFFTER 1988).

Woran liegt dies? Erklärt sich die Situation aus einer noch unzureichenden Professionalisierung, also aus einem noch geringen Stand der Entwicklung? Diese Sicht entsteht indes nur, wenn man Erwachsenenbildung mit Institutionen wie Schule, Krankenhaus oder Gefängnis vergleicht und deren "kristalline Organisationsstrukturen" zum Maßstab nimmt. Neuere Organisationstheorien bieten demgegenüber jedoch Interpretationsmöglichkeiten, wonach in der Weiterbildungsorganisation nicht eine entwicklungsmaßig rückständige, sondern eine eher zukunfts-

In: Jeschke, W. (Hrsg.)  
Kompetenzentwicklung im Erwachsenenpäd.  
Handeln.

Zusatzstudium zu Erwachsenenpäd.  
Qualifizierung.

Studien zu Berufs- und Erwachsenen-  
pädagogik. Bd. 12

Berlin 1997

S. 45-59

weisende Form der Institutionalisierung zum Ausdruck gelangt. Aufgrund von Struktureigentümlichkeiten des Erwachsenenlernens (Zwang zum Anschlußlernen) hat sich eine "fluide" Variante gesellschaftlicher Institutionalisierung evolutionär herausgebildet, die der pluralen und polyzentrischen Aufgabenvielfalt besser gerecht wird, als hierarchisch gegliederte Identität, abgrenzbare Einheitlichkeit oder berufsständisch gefestigte Integrität.

Was folgt aus dieser Einschätzung nun für den Berufszugang und für die Professionalisierung der Mitarbeiter/innen? Ausbildung und Fortbildung haben sowohl inhaltlich-thematisch wie auch in ihren eigenen Organisationsformen der Tatsache Rechnung zu tragen, daß Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung nicht nach Kriterien von Einheitskonzepten verstanden und gesteuert werden können. Der springende Punkt ist vielmehr: jeder Ansatz zur Professionalisierung durch Ausbildung und Fortbildung, der einen "einheitsstiftenden Problemzusammenhang" (SCHORR 1987, S. 277) zu konstruieren versucht, trägt maßgeblich zur weiteren Verwirrung und Identitätsdiffusion bei. Die Ordnung des sich herausbildenden Weiterbildungssystems beruht eben nicht auf einer wie immer zu findenden Einheit, sondern auf Differenz. Nur so lassen sich die polyzentrischen Strukturmuster dieser Ordnung verstehen und produktiv ausgestalten. Ähnlich wie in anderen Bereichen der Gesellschaft ist auch im Verständnis von Erwachsenenbildung eine neue Art zu sehen, ein Paradigmenwechsel fällig: Die heutige Realität läßt sich vielfach nicht mehr sinnvoll in der Hierarchie eines stufenweise verzweigten Baums fassen, sondern ist weit angemessener als Heterarchie von Rückkoppelungsschleifen in einem Geflecht getrennter Kontextierungen zu verstehen. Möglicherweise ist dies für die Weiterbildungspraxis gar nicht so neu, als entscheidend erweist sich jedoch, daß man derartige Beziehungsmuster heute bewußter wahrnimmt und daher kompetenter für die Lösung komplexer Aufgaben zu berücksichtigen vermag. Was bislang als Verwirrung und Unordnung erlebt wurde, wird nun als mehrstimmiges Zusammenspiel aus einer Vielzahl getrennter Einheiten erkennbar.

### *Subkulturelle Verfaßtheit*

Hierzu allerdings ist es erforderlich, "Erwachsenenbildung" nicht zu formal oder zu eng aufzufassen, sondern als einen Zusammenhang getrennter pädagogischer Tätigkeitsfelder "eigenen Rechts", die mit der Aufzählung von Trägerorganisationen und ihren jeweiligen Bildungseinrichtungen nur unzureichend bestimmt sind. Wichtig ist vielmehr, unterhalb und zwischen dem formalen Rahmen der Verbände und Einrichtungen auf spezifische soziale Milieus, ihre Lernkulturen und pädagogisch relevante Beziehungsnetze zu achten. Hier finden sich, mittlerweile mit wachsendem Interesse wahrgenommen, relativ gefestigte "Praktiker-Diskurse" und soziale Beziehungsnetze von Teilnehmern und Mitarbeitern: in der Erwachsenenbildung, die für den jeweiligen pädagogischen Handlungskontext wirksame Orientierungen bieten. Diese Kontexte und Diskurse muß man "von innen" heraus kennen bzw. in sie hinein "enkulturiert" werden, um zu ihnen Zugang zu finden und um hier tätigkeitsfeldspezifische Kompetenzen erwerben zu können. Dies ist für Fragen des Berufszugangs und des Kompetenzerwerbs eine noch ungewohnte und wohl aufgrund seiner radikalen Relativität auch befremdliche Perspektive. Sie stellt jedoch in Rechnung, daß soziale Netzwerke selten expliziert werden, so daß es schwierig ist, sie von außen zu erkennen und instrumentell zu steuern.

So exotisch derartige Praxiswelten von betrieblicher Bildung, Arbeitsamtsmaßnahmen, Zielgruppenarbeit, Bildungsurlaub, Altenbildung, Familienbildung, Freizeitbildung, Gesundheitsbildung, Behindertenarbeit, Stadtteil- und Gemeinwesenarbeit, Interkulturelle Bildung, Erinnerungsarbeit und biographisches Lernen für den jeweils Außenstehenden auch wirken mögen und meist nur für den Insider durchschaubar sind, so wenig ungewöhnlich ist diese Struktur an sich: sie entspricht ähnlich komplexen Formen gesellschaftlicher Institutionalisierung wie man sie auch in journalistischen, künstlerischen oder sportlichen Tätigkeitsfeldern kennt und wo man es mit ähnlich subkulturell geprägten Kompetenzprofilen zu tun bekommt. Folgenreich für die praktische Arbeit ist aller-

dings, daß sich hinter der Aufgabenvielfalt ein breites Spektrum sektoraler Differenzierungen von Bildungsträgern aufbaut und darin wiederum unterschiedliche soziale Milieus mit spezifischen Lernkulturen, ihren jeweiligen Aneignungsmustern und Mentalitäten bei den Adressaten, Teilnehmergruppen und den pädagogischen Mitarbeitern.

### *Prinzipielle Intransparenz*

Die hier angedeutete Pluralität macht es immer schwerer, eine inhaltliche Definition von Erwachsenenbildung zu entwickeln; letztlich führt dies dazu, daß sich jeweils ein Teilbereich verabsolutiert, sich zum substantiellen Kern der Weiterbildung erklärt und die von ihm aus "peripheren Bereiche" zu dominieren versucht. Paradoxerweise führen genau diese Selbstverabsolutierungen zu einer Schwächung der Integrationsfähigkeit im Weiterbildungssystem und zur Verhinderung seiner professionellen Identität. Im Vergleich zu dem, was man früher einmal als plurales Nebeneinander von Trägerverbänden beschrieb, hat sich die Binnenstruktur inzwischen in eine weitaus größere Zahl an Sinnkontexten ausdifferenziert. Erwachsenenpädagogische Identität ist daher nicht in Abgrenzung einer wie immer zu definierenden "andragogischen Eigenheit" nach außen, sondern nur selbstreflexiv durch die Einsicht in fachlich signifikante Verschiedenheit zu gewinnen. Erwachsenenpädagogische Kompetenz ist daher primär Fähigkeit zur pädagogisch-fachlichen Selbstreflexion. Dies allerdings läßt sich als alle Varianten umgreifende Basiskompetenz fassen und genauer bestimmen.

## **II. Entwicklung von Basiskompetenzen**

Die Fähigkeiten, die die Mitarbeiter/innen für ihre Arbeit in den beschriebenen Netzwerkstrukturen mitbringen bzw. die sie berufsbegleitend erwerben müssen, unterscheiden sich weitgehend von denen in traditionellen Arbeitszusammenhängen, in denen man sich auf einen abgrenzbaren, mit spezifischen Qualifikationen bestimmte

Arbeitsbereich konzentrieren konnte. Beim Erwerb von Basiskompetenzen für erwachsenpädagogische Handlungsfelder geht es statt dessen um ein Wechselverhältnis von Begrenzung und Entgrenzung. Es stellt sich die Aufgabe, trotz Verankerung in einen Teilbereich der Erwachsenenbildung, die mentale Einengung auf sektorale, milieuspezifische oder trägergebundene Qualitätsfiktionsbeschreibungen zu überwinden und über sie hinaus die Fähigkeit zum Vergleich zwischen unterschiedlichen, aber dennoch erwachsenpädagogischen Sinnkontexten zu gewinnen. Diese Fähigkeit läßt sich als *Balanzierung zwischen Kontextwissen und Relationsbewußtsein* beschreiben. Über kontextgebundenes Praxiswissen verfügt man erst dadurch, daß man in der Lage ist, es mit den Anforderungen in anderen Kontexten vergleichen und kontrastieren zu können. Erwachsenenpädagogische Basiskompetenz beschreibt daher die Fähigkeit zum Umgang mit komplex vernetzten Strukturen. An dieser Stelle wird erkennbar, daß im Falle der Erwachsenenbildung eine Problemlage entstanden ist, die sich auch in vergleichbaren Berufsfeldern sozialer Dienstleistungen stellt und dort möglicherweise analog zu lösen sein wird.

"Umgang mit komplex vernetzten Strukturen" kann sich als Basiskompetenz in der Erwachsenenbildung auf unterschiedliche Verwendungsbereiche beziehen und betrifft im Rahmen eines Studiums der Erwachsenenpädagogik daher die unterschiedlichen Studiengänge auf je besondere Weise:

- im Promotionsstudium den Verwendungsbereich "praxisbezogene Forschung",
- in Magister- und Diplomstudiengängen die Professionalisierung von hauptberuflichen Tätigkeitsfeldern als kontextübergreifende Experten für Erwachsenenlernen;
- im Zusatzstudium die Vermittlung von Voraussetzungen zur "praxisfelderschließenden Selbstqualifizierung".

Unabhängig von den drei Verwendungsbereichen und dem jeweiligen Expertenstatus bietet ein Studium der

Erwachsenenpädagogik die Möglichkeit, eine alle Teilbereiche umfassende Basiskompetenz zu erwerben. Folgende drei Eckpunkte machen hierbei das spezifische Profil aus:

(1) *Orientierungsfähigkeit: Bewußte Verfügbarkeit über die erwachsenenpädagogische Feldkompetenz*

Hierbei geht es um Orientierungswissen in bezug auf Weiterbildung. Kompetenz bezieht sich hierbei auf die bewußte Verfügbarkeit über ein realitätsgerechtes Zuordnungsraster i.S. einer mental map. Realitätsgerecht meint, daß sie neue Erfahrungsmöglichkeiten erschließen hilft und fachliche Fragen formulieren läßt.

(2) *Verständigungsfähigkeit: Erwerb diskursiver Fachkompetenz*

Gerade in vernetzten Systemen ist die Überwindung von Sprachlosigkeit und von Mißverstehen Voraussetzung für wechselseitige Wahrnehmungsfähigkeit. Das Herausbilden einer gemeinsamen Sprache ist zur fachlichen Verständigung und Praxisreflexion wichtig und von weitreichender Bedeutung für die weitere Entwicklung. Nicht gemeint ist dabei eine normative Fachsprache mit festgelegter Begrifflichkeit, sondern Entwicklung von pädagogischer Diskursfähigkeit i.S. einer wechselseitigen Verständigung über kennzeichnende Spezifika.

(3) *Fähigkeit zur Perspektivübernahme: Erwerb der Fähigkeit, zwischen differierenden erwachsenenpädagogischen Sinnkontexten wechseln zu können.*

Vernetzte Strukturen erhalten ihre Bindungskraft aus einer Verschränkung von Kontextwissen und Relationsbewußtsein. Dies verlangt einerseits, daß der eigene Teilbereich erwachsenenpädagogischen Handelns kompetent beherrscht werden muß, so daß er zum Ausgangspunkt für grenzüberschreitendes Verstehen anderer Bereiche gemacht werden kann. Erst dadurch wird der Ausgangskontext nicht als Selbstverständlichkeit verabsolutiert; erst so wird der alltägliche "Normalfall" durch Kontrastierung mit anderen Varianten des Erwachse-

nenlernens in seinen eigentümlichen Stärken und Begrenzungen professionell verfügbar.

Für die Vermittlung und den Erwerb der Basiskompetenz bietet die erziehungswissenschaftliche Teildisziplin "Erwachsenenpädagogik" den geeigneten theoretischen Rahmen und auf sie bezogene Forschungsvorhaben. Die skizzierten Fähigkeiten zur Gesamtorientierung im Weiterbildungssystem, zur pädagogischen Diskursfähigkeit und zum Wechsel zwischen differierenden Bedeutungszusammenhängen lassen sich daher als Kompetenz zur erziehungswissenschaftlich angeleiteten Praxisreflexion bezeichnen. Ihre Kennzeichnung als "Basiskompetenz" soll hierbei deutlich machen, daß mit dem Erwerb dieser Fähigkeiten kein "Abschluß" erzielt, sondern vielmehr ein Ausgangspunkt erreicht wird, der "Anschlußfähigkeit" für sehr unterschiedliche Suchbewegungen und Entwicklungsvorhaben herstellen soll. Je nach Studiengang und Verwendungsbereich soll die Basiskompetenz zur Beteiligung an möglichen Anschlußkonzepten anregen und hierfür die Voraussetzungen schaffen.

### III. Anschlußkonzepte

Wird die Vermittlung und der Erwerb von erwachsenenpädagogischen Basiskompetenzen bei aller Praxisorientierung noch unter das Vorzeichen der Leitwissenschaft: Erwachsenenpädagogik gestellt, so erfolgt nun bei den Anschlußkonzepten ein Wechsel zwischen "Standbein und Spielbein". Ausgangspunkt sind nun die Anforderungen, die aus strukturellen Entwicklungsprozessen der Weiterbildungspraxis erwachsen; Hochschulwissenschaft wird nun zur Ressource, die sich die Bildungspraxis in für sich geeigneter, also in kompetenter Weise verfügbar machen soll. Auf der Grundlage der Basiskompetenz geht es dabei um die Frage, welcher Unterstützungsbedarf von der Weiterbildungspraxis als dringlich wahrgenommen wird und welche darauf bezogenen externen "Supportleistungen" von ihr heran-gezogen und genutzt werden können. Anschlußkonzepte gehen folglich nicht mehr von

einem disziplinär strukturierten Orientierungswissen aus, sondern von alltäglichen Problembeschreibungen der Weiterbildungspraxis - also von den Verwendungsbereichen und Verwendungssituationen erwachsenpädagogischen Fachwissens.

Die im folgenden beschriebenen Anschlußkonzepte beziehen sich auf den Aufbau von Unterstützungssystemen zur erwachsenpädagogischen Selbstevaluation und zur Begleitung von Prozessen der Strukturentwicklung. Hierbei wird zwischen drei Ansätzen unterschieden (vgl. dazu V. KÜCHLER/SCHÄFFTER 1997):

### (1) Institutionsbezogene Mitarbeiterfortbildung

Dieser Ansatz hat u.a. zum Ziel:

- Unterstützung bei der Institutionsanalyse einer konkreten Weiterbildungseinrichtung, des Weiterbildungsprogramms oder ausgewählter Angebotsschwerpunkte;
- Standortbestimmung des bisherigen Verlaufs der Organisationsentwicklung innerhalb der eigenen Einrichtung (Selbstevaluation in bezug auf basale Organisationsentwicklung);
- Erkennen von Veränderungsbedarf innerhalb der eigenen Weiterbildungseinrichtung und gemeinsame Formulierung von Veränderungszielen (erste Phase von flexibler Organisationsentwicklung)
- Externe Unterstützung für ausgewählte Problemsituationen und Erwerb von Kompetenzen zur Problemlösung (Fortbildung nach Maß)
- Klärung des Fortbildungsbedarfs innerhalb einer Weiterbildungseinrichtung und Unterstützung bei der Auswahl hierzu geeigneter Fortbildungsmöglichkeiten. Entwicklung eines einrichtungsspezifischen Fortbildungsplans und von Maßnahmen zur Personalentwicklung (Fortbildungsberatung).

### (2) Nutzung von Service-Angeboten

Mit dem Erwerb von erwachsenpädagogischen Basisqualifikationen steigt die Chance, daß externe Ressourcen überhaupt ins Blickfeld geraten, als Möglichkeit der Unterstützung und Qualitätsverbesserung erkannt und nach je eigenen Erfordernissen genutzt werden können. Anschlußkonzepte beziehen sich daher auf die Fähigkeit, externe Service-Leistungen für sich erschließen und nutzen zu können. Dabei kann es sich z.B. handeln um: Informations-Dienste, Datenbanken und elektronische Informationsmedien, Lehrgangsdienste, didaktische Modelle und Materialien, Forschungsberichte mit Praxisrelevanz, Fachzeitschriften. Die Fähigkeit zum kompetenten Zugriff auf bislang unzugängliche externe Dienstleistungen steht in einem engen Zusammenhang mit Anforderungen zur innovativen Angebotsentwicklung, zur Selbstevaluation oder dem Aufbau neuer Arbeitsbereiche in der Weiterbildung.

### (3) Erwachsenenpädagogische Entwicklungsbegleitung

Weiterbildung steht gegenwärtig unter vielfältigem Veränderungsdruck, auf den nicht nur defensiv abwehrend oder durch Flucht nach vorn reagiert werden sollte. Strukturelle Transformation muß in verschiedenen Handlungsbereichen und auf mehreren didaktischen Entscheidungsebenen bewältigt und dabei als Anlaß für Selbstevaluation und daran anschließende innovative Gestaltung genutzt werden:

- auf der Ebene von Einzelangeboten
- stellt sich das Ziel innovativer Angebotsentwicklung. Hier besteht Bedarf an erwachsenpädagogischer Praxisberatung und Begleitung von Konzeptionsentwicklung: Selbstevaluation und Qualitätssicherung beziehen sich hier auf die Ermittlung von Weiterbildungsbedarf im sozialen Umfeld einer Einrichtung, auf adressatenbezogene Veranstaltungsplanung und auf Möglichkeiten der Wirkungskontrolle.

- auf der Ebene der Weiterbildungseinrichtung

wird Unterstützungsbedarf erkennbar einerseits in bezug auf Strategien und Resultate von Programmplanung und Programmentwicklung. Hier zeigt sich letztlich das erwachsenenpädagogische Profil einer Einrichtung. Andererseits stellt sich dabei die meist überfordernde Aufgabe, die betrieblichen Rationalisierungsaufgabe, die Reorganisationserfordernisse mit Fragen der konzeptionellen Entwicklung in Übereinstimmung zu bringen. Hier besteht ein unübersehbarer Bedarf an erwachsenenpädagogischer Organisationsberatung und von Entwicklungsbegleitung bei Prozessen der innerbetrieblichen Reorganisation. Selbstevaluation und Qualitätssicherung werden hier zum Ausgangspunkt für Strategien einer reflexiven Organisationsentwicklung, für die externe Unterstützung herangezogen werden sollte.

- auf einer einrichtungübergreifenden Ebene

stellt sich die Aufgabe, Weiterbildung mit der Strukturentwicklung in regionalen oder kommunalen Zusammenhängen zu verknüpfen. Der hierzu erforderliche Aufbau von Angebotsstrukturen quer zu denen der traditionellen Trägerstrukturen setzt einen Rahmen intermedialer Kooperation voraus, der selten von einen der beteiligten Akteure geboten werden kann. Durch externe Mediation erhalten die verschiedenen Einrichtungen die Möglichkeit, ihr spezifisches Leistungsprofil in einen neuen, nun aber übergeordneten Rahmen zu stellen und hierdurch in ihren Bildungsangeboten eine neue Funktion übernehmen zu können. Im Kontext eines übergeordneten, institutionsübergreifenden Auftrags beziehen sich Selbstevaluation und Qualitätsmanagement nicht mehr allein auf eine mehr oder weniger beliebige Angebotspalette isolierter Weiterbildungsveranstaltungen, sondern auf neue Wirksamkeitschancen, die sich

Weiterbildung durch die Mitwirkung an der Klärung, Bearbeitung und Lösung kommunaler und regionaler Entwicklungsaufgaben erschließt. Kommunale oder regionale Strukturentwicklung werden durch einrichtungsübergreifende Kooperationsprojekte unterstützt und erwachsenenpädagogisch begleitet.

#### IV. Qualifizierung zur erwachsenenpädagogischen Entwicklungsbegleitung

Der im vorigen Abschnitt skizzierte Bedarf an institutionsbezogener Mitarbeiterfortbildung, an einer effizienteren Nutzung externer Service-Leistungen und an der erwachsenenpädagogischen Begleitung von Prozessen der Selbstevaluation und Strukturentwicklung wird sich nur dann in konkrete Arbeitsvorhaben umsetzen lassen, wenn auch hinreichend Menschen vorhanden sind, die diesen Aufgaben gewachsen sind. Bereits eine grobe Einschätzung der Bedarfslage zeigt allerdings, daß gegenwärtig bei weitem zu wenig Beratungskompetenz zur Verfügung steht. Es sind daher Möglichkeiten zur Entwicklung und zum Erwerb von Kompetenzen der erwachsenenpädagogischen Entwicklungsbegleitung zu organisieren. Hierbei kann es sich verständlicherweise nicht um ein neues, eigenständiges Berufsbild handeln. Notwendig wird vielmehr, Mitarbeiter/innen aus erwachsenenpädagogischen Tätigkeitsfeldern unabhängig von ihrer Grundausbildung, aber mit Praxiserfahrung und Fortbildungskompetenz, an die neuen Aufgaben einer pädagogischen Beratung und Entwicklungsbegleitung heranzuführen.

Erforderlich wird ein Ausbildungsgang für pädagogische Organisationsberatung, in denen feldspezifische Kompetenzen der Praxisberatung und Entwicklungsbegleitung in der Weiterbildung schrittweise erworben werden können. Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Überlegungen dürfte klar sein, daß auch auf dieser (dritten) Stufe der Kompetenzentwicklung die Strategie einer tätigkeits-

felderschießender Selbstqualifizierung zum Tragen kommen muß und daß keine wie immer ausgeklügelte 'Qualifizierungsmaßnahme' die erforderlichen Kompetenzen vermitteln wird. Andererseits benötigen auch pädagogische Organisationsberater ein für sie geeignetes Support-System, mit dem sie einen unterstützenden Rahmen erhalten. Beabsichtigt ist daher ein Ausbildungsgang zum Pädagogischen Organisationsberater/in, der analog zu den beschriebenen Schwerpunkten: Mitarbeiterfortbildung - Nutzung externer Service-Angebote und Entwicklungsbegleitung, strukturiert sein wird und der somit am eigenen Fall bereits die Kernprinzipien erwachsenepädagogischer Entwicklungsbegleitung berücksichtigt.

## Anschlußkonzepte an die Basiskompetenz

Hochschule

WB-Praxis

I Zusatzstudium als Grundqualifizierung  
Basiskompetenzen

II Anschlußkonzepte:

1. Entwicklung von Mitarbeiterfortbildung
2. Nutzung externer Dienstleistungen
3. Begleitung von Prozessen der Selbstevaluation und Strukturentwicklung

III

Erwerb von Kompetenzen zur Praxisberatung und päd. Entwicklungsbegleitung

Bezugswissenschaft:  
Erwachsenenpädagogik

Pluralität der  
Praxiskontexte  
Organisations-  
kulturen und  
Lernmilieus

## Anschlußkonzepte an die Basiskompetenz

### Überblick

#### *I. Entwicklung einer erwachsenenpädagogischen*

##### *Basiskompetenz*

- (1) Orientierungsfähigkeit: Erwachsenenpädagogische Feldkompetenz
- (2) Verständigungsfähigkeit: Diskursive Fachkompetenz
- (3) Perspektiventübnahme: Kompetenz zum Kontextwechsel

#### *II. Anschlußkonzepte*

- (1) Institutionsbezogene Mitarbeiterfortbildung
- (2) Erschließen externer Service-Leistungen
- (3) Begleitung von Prozessen der Selbstevaluation und der Strukturentwicklung

#### *III. Ausbildung zur pädagogischen Entwicklungsbegleitung*

- (1) Pädagogische Praxisberatung
- (2) Pädagogische Organisationsberatung
- (3) Pädagogische Regionalentwicklung

## Literaturverzeichnis

- Küchler, F.v., Schäffler, O.: Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Studientexte für Erwachsenenbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Frankfurt/M., 1997
- Schäffler, O.: Bildungsexperten der Praxis. Selbstorganisiertes Erschließen von Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung als Weg zur Professionalisierung. In: Gieseke, W. u.a.: Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn/Obb., 1988, S. 76-117
- Schorr, K.-E.: Wie ist Professionalisierung im Bereich der Weiterbildung möglich? In: Harney, K. u.a. (Hrsg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M., 1987, S. 276-304