

FB 12 — Erziehungswissenschaften —  
WE 3 — Institut für Sozialpädagogik  
und Erwachsenenbildung  
1 Berlin 33, Arnimallee 12/Ruf 838 46 53

Sekretariat für Erwachsenenbildung  
1 Berlin 33, Brümmerstraße 50/Ruf 838 47 94

**Mitteilungen** Nr. 15 - Mai 1976 -

**Erwachsenen-  
bildung**

an der Freien Universität Berlin

## Fortbildung von Dozenten in der beruflichen Weiterbildung

---

### I. Grundüberlegungen

Ein wichtiges didaktisches Problem, das sich Dozenten beruflicher Weiterbildung stellt, besteht in der Frage, wie sich Teilnehmerbedürfnisse und Praxisanforderungen einerseits und Wissenschaftsorientierung andererseits inhaltlich und methodisch integrieren lassen.

Es besteht die Gefahr, daß fachspezifisch eng ausgebildete Dozenten aus Mangel an begründbaren Orientierungspunkten Struktur, Begriffe und Lehrkanon ihrer Einzeldisziplin übernehmen, ohne sich zu vergewissern, worin der tatsächliche Nutzen für ihre Teilnehmer in ihren konkreten Berufssituationen besteht.

Dieser Frage haben sich auf einer Meta-Ebene auch die Veranstalter von Fortbildungskursen für Erwachsenenbildungsdozenten zu stellen. Hier ist es die Fachwissenschaft "Erwachsenenpädagogik", die scheinbar objektiv Ziele und Inhalte vorstrukturiert, wobei es keineswegs sicher ist, ob sie für die Berufssituationen von Erwachsenenpädagogen handlungsleitendes Wissen bereitstellen kann. Skepsis ist gerade dann angebracht, wenn Fortbildungsmodelle aus der Praxis der erziehungswissenschaftlichen Erstausbildung abgeleitet und auf einen Personenkreis bezogen werden, der seine Berufsschwierigkeiten in der erziehungswissenschaftlichen Begrifflichkeit und Systematik nicht wiederfindet.

Wie auch sonst in der beruflichen Erwachsenenbildung, muß daher auch bei der Dozentenfortbildung eine Verknüpfung zwischen den pragmatisch formulierten Teilnehmerbedürfnissen, den institutionellen Anforderungen und theoretisch formulierten Qualifikationskriterien versucht werden.

Die Teilnehmerbedürfnisse nach Fortbildung orientieren sich in der Regel an persönlichen Defiziterlebnissen in Lehrsituationen, ohne daß der Zusammenhang mit den Ursachen dieser Schwierigkeiten bewußt zu sein braucht.

---

Eine Untersuchung zur Fortbildungsnachfrage von hauptamtlichen Mitarbeitern im Weiterbildungsbereich<sup>1)</sup> wies einen hohen Anteil an Fortbildungswünschen aus für Bereiche, die auf konkrete Problemsituationen bezogen waren: "Gruppenarbeit/Gruppendynamik", "Methodik allg.", "Medien, Unterrichtsmittel", "Planung, Organisation, Verwaltung" und "Adressatenbedürfnisse, Motivationsfragen". Geringes Interesse fanden Fortbildungsbereiche, die grundsätzliche und umfassendere Gesichtspunkte thematisieren, wie z.B. "Curricula und Veranstaltungsmodelle", "Gesellschaftliche Aspekte der Weiterbildung - Zielproblematik", "Weiterbildung für bestimmte Gruppen (Zielgruppenarbeit)".

Die starke Nachfrage nach Unterrichtshilfen und praktischen Handreichungen für die Lehrsituation zeigt, daß aktuelle Mangelerscheinungen im Bewußtsein der Dozenten dominieren, während wichtige Zusammenhänge zwischen Zielentscheidungen, Auswahl der Inhalte und methodischen Überlegungen kaum gesehen werden<sup>2)</sup>. Es ist zu vermuten, daß viele pädagogisch unausgebildete Dozenten Methoden als beliebig austauschbare Techniken und Tricks ansehen, die unabhängig von Zielen und Inhalten nur Modeströmungen unterworfen sind.

Das institutionelle Interesse an der Dozentenfortbildung zeigt sich meist darin, daß Einrichtungen der Erwachsenenbildung nur dann initiativ werden, wenn damit mindestens eines der folgenden Ziele angestrebt wird:

- Bürokratische Kontrollierbarkeit der Inhalte und möglicherweise der "Effektivität" der Kurse durch operationalisierbare Lernziele und Erfolgsüberprüfungen
- Standardisierung des Lehrangebots und Entwicklung von Baukastensystemen
- Höherer Grad an Identifizierung mit den expliziten und impliziten Zielen der Weiterbildungsinstitution durch die Dozenten
- Erhöhung des Befriedigungsgrades der Teilnehmer der Kurse, was sich an einem Absinken der drop-outs oder durch öffentliche Anerkennung der Institution (lobende Berichte usw.) ausweisen soll
- Anerkennung der Dozenten, auch wenn es keine sachliche Auswirkung auf die Kursarbeit hat (Fortbildung als soziale Gratifikation)

- 
- 1) Starke, Marie-Theres: Die Angebote genügen oft nicht. Zur Struktur der Fortbildungsnachfrage hauptamtlicher Mitarbeiter im Weiterbildungsbereich, in: Materialien zur Politischen Bildung. 3. Quartal 1975, S. 51 ff.
  - 2) "Damit ist zweierlei gemeint, nämlich einmal, daß jede Unterrichtsmethode inhaltliche Vorentscheidungen enthält, auch wenn sie diese nicht sichtbar macht, und zum anderen, daß inhaltliche Zielsetzungen für den Unterricht nicht ohne Bezugnahme auf ihre mögliche oder ausbleibende methodische Durchsetzung sein können." Blankertz, Herwig: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1969, S. 91.

Auf einer erziehungswissenschaftlich-theoretischen Ebene lassen sich Ziele und Inhalte der Dozentenfortbildung nur im Rahmen einer umfassenden Curriculum-Diskussion ermitteln.

Wenn die pädagogische Qualifikation der Dozenten zum "Angelpunkt" ihrer Fortbildung gemacht werden soll<sup>1)</sup>, dann ist zunächst nötig, die Kriterien zu bestimmen, nach denen die für ihre Arbeit notwendigen zusätzlichen Kompetenzen ermittelt werden sollen. Gesichtspunkte der Fortbildung, die sich ausschließlich positionsbedingte Ansprüche einzelner Institutionen, individuelle Probleme von Dozenten oder aktuelle Teilnehmerbedürfnisse zu eigen machen, wären ein zu enger Rahmen. Hingegen greifen Vorstellungen zu weit, die sich an Berufsbildern mit umfassender erziehungswissenschaftlicher Grundqualifikation orientieren.

Grundsätzlich handelt es sich also um ein Legitimationsproblem bei dem Prozeß der Zielfindung<sup>2)</sup> von Dozentenfortbildung.

Ein tragfähiger Kompromiß zwischen einer zu eng und einer zu weit gefaßten Qualifikationsbestimmung scheinen mir solche Bildungsziele zu sein, die aus einem rationalen Entscheidungsprozeß hervorgegangen sind, in dem möglichst viele relevante Gesichtspunkte berücksichtigt und Werturteile offengelegt wurden<sup>3)</sup>.

Bei einem derartig komplexen Entscheidungsprozeß erscheinen uns Ansätze und Instrumente der Curriculumforschung hilfreich zu sein, Der in Deutschland durch Saul B. Robinsohn und seine Mitarbeiter<sup>4)</sup> eingeführte Ansatz wurde inzwischen auch auf den Bereich der außerschulischen Bildung übertragen<sup>5)</sup>.

Er ist insofern auch Ausdruck der heutigen bildungspolitischen Grundhaltung, als er u.a. versucht, eine Revision vorhandener und eine Konstruktion neuer Curricula im Hinblick auf deren Gebrauchswert für den gesellschaftlichen Alltag vorzunehmen.

Diese "realistische Wende" zeigt sich deutlich in dem zentralen Begriff der "Verwendungssituation" für das Gelernte, durch den Bildungsziele und Inhalte an ihren Anwendungsmöglichkeiten gemessen und erst durch sie legitimiert werden.

---

1) Vgl. dazu Mader, Wilhelm: Qualifikationen als Angelpunkt. Zur Problematik der Weiterbildung der Erwachsenenbildner. In: Materialien zur Politischen Bildung. 3. Quartal 1975, S. 40 ff.

2) Vgl. Flehsig, K.-H. u.a.: Probleme der Entscheidung über Lernziele. In: F. Achtenhagen, H.L. Meyer (Hrsg.): Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen. München 1971.

3) Diese Auffassung lehnt sich an das Vorgehen des Konstanzer LOT-Projektes an, nach dem zu klären gilt, "an welchen Stellen des Entwicklungsprozesses und auf der Basis welcher Informationen Entscheidungen getroffen werden und mit Hilfe welcher Modelle sich solche Entscheidungsprozesse am zweckmäßigsten darstellen und herbeiführen lassen". Flehsig u.a., a.a.O., S. 249

4) z.B. Robinsohn, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied 1967, ders. (Hrsg.): Curriculumentwicklung in der Diskussion. Stuttgart 1972.

5) Siebert, Horst: Curricula für die Erwachsenenbildung. Braunschweig 1974.

Dieser Ansatz vermeidet es, sich vorschnell aktueller Teilnehmer- nachfrage, institutioneller Pragmatik oder dem tradierten Lehrplan einer Wissenschaftsdisziplin zu überlassen, weil er seine Relevanz- kriterien aus solchen Praxissituationen entwickelt, für die die Kursteilnehmer qualifiziert werden sollen. Voraussetzung ist aller- dings, daß die Dozenten die Verwendungssituationen und die Lern- voraussetzungen ihrer Teilnehmer kennen. Diese notwendige Bedin- gung wird selbst in der beruflichen Bildung noch weitgehend ver- nachlässigt, weil sich die Qualifikationsanforderungen an Dozenten ausschließlich an ihrer inhaltlich ausgerichteten "Fach"-Kompetenz und nur selten an ihrer kritischen Kenntnis der Berufssituation orientieren.

Von den Teilnehmern wird schließlich die entscheidende Umsetzungs- leistung verlangt, wobei der dabei auftretende Konflikt fälschlicher- weise häufig als "Theorie-Praxis-Bruch" charakterisiert wird. Was den Praktikern wegen dieser Fehleinschätzung als theoretisches Un- vermögen angelastet wird, erweist sich im Bezugsrahmen einer hand- lungsorientierten Wissenschaft oder praxisorientierten Weiterbildung als ein Informationsdefizit der Weiterbildungsdozenten, die ihr Angebot an falschen Kriterien messen.

Dies scheint der "Angelpunkt" einer Qualifizierung von Dozenten beruflicher Weiterbildung zu sein, aus dem sich in späteren Schrit- ten Fragen über Inhalte und Methoden herleiten lassen.

Unter der Prämisse, daß berufliche Weiterbildung an realen Problem- situationen orientiert sein sollte und für deren Bewältigung zu qualifizieren hat, ergeben sich erste Anhaltspunkte für Grundquali- fikationen von Dozenten beruflicher Weiterbildung:

1. Die Dozenten müssen genaue Kenntnis über solche Berufssitu- ationen ihrer Teilnehmer haben, in denen die von ihnen ver- mittelten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sinnvoll angewendet werden können.
2. Die Einschätzung "sinnvoller Anwendung" sollte sich nicht ausschließlich an den gegebenen institutionellen Bedingungen des Betriebs orientieren, sondern Veränderungsmöglichkeiten und deren berufspolitische Konsequenzen einbeziehen.
3. Sie sollten in Kenntnis der Berufssituationen und der Voraus- setzungen, die die Teilnehmer mitbringen, die Inhalte und Fragestellungen ihres Fachs kritisch überprüfen können und dabei die Möglichkeiten und Grenzen ihres Fachs für die Lösung bestimmter Berufsschwierigkeiten einschätzen können.
4. Bei der Zielformulierung ihrer Kurse sollten sie die implizit wirkenden Interessen verschiedener Bezugsgruppen beachten (Teilnehmer, Weiterbildungsinstitution, Dozent, Arbeitgeber, Kollegen, Familie der Teilnehmer).
5. Sie sollten konkrete Aussagen über die Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen ihrer Teilnehmer machen können und in der Lage sein, sie bei Entscheidungen über Ziele, Inhalte, Methoden und Medien zu beachten.

Diese Grunderfordernisse, denen Dozenten beruflicher Weiterbildungs- kurse entsprechen sollten, geben einen Rahmen, in dem spezifische Lernziele ihren Stellenwert erhalten.

So erscheint in diesem Zusammenhang der Wunsch von Dozenten nach "Erweiterung ihrer kommunikativen Kompetenz" oder nach gruppendynamischen Techniken erst sinnvoll in Verbindung mit inhaltlich gefaßten Zielen, wie z.B. "Anleitung zum Bewußtmachen und zur Auswertung subjektiver Berufsschwierigkeiten der Teilnehmer". Dies bedeutet gleichzeitig einen höheren Anspruch an Fortbildungsangebote, die erheblich differenzierter ausgearbeitet sein müssen, als dies z.B. beim "Kommunikationstraining für Lehrer" bisher der Fall ist.

Bevor jedoch derart spezialisierte Fortbildungsangebote entwickelt werden, erscheint es zunächst notwendig, erst einmal deren Voraussetzungen zu schaffen. Sie bestehen in der systematischen Kenntnis der verschiedenen Gesichtspunkte, die bei der Planung und Durchführung von Kursen zu beachten sind, d.h. in der Fähigkeit, den oben genannten Grunderfordernissen Rechnung zu tragen und die Kursarbeit unter curricularen Fragestellungen reflektieren zu können. Den Versuch, einen solchen orientierenden Gesamtkontext zu vermitteln und sich dabei an der Arbeitssituation der Dozenten zu orientieren, stellen die im folgenden geschilderten Fortbildungskurse an der FU Berlin dar.

## II. Bericht über zwei Fortbildungsveranstaltungen für Dozenten der beruflichen Weiterbildung

### 1. Die Ausgangslage

Der im ersten Teil beschriebene Konflikt zwischen den Hilfsbedürfnissen der Dozenten, institutionellen Legitimationsinteressen und übergeordneten erwachsenenpädagogischen Qualifikationsansprüchen zeigt sich an Hochschulen wie der FU besonders deutlich, wo einerseits im Fachbereich Erziehungswissenschaften über Erwachsenenbildung geforscht wird sowie eine Erstausbildung mit dem Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung erfolgt und andererseits im Rahmen der Weiterbildung eigene Veranstaltungen für Universitätsbeschäftigte und VHS-Teilnehmer durchgeführt werden.

Ein Team von drei wissenschaftlichen Mitarbeitern<sup>1)</sup> entwickelte auf dem Hintergrund der beschriebenen Grundüberlegungen ein Konzept, durch das den Dozenten in Form einer systematischen Strukturierungshilfe ihrer Kursvorbereitung die wichtigsten Gesichtspunkte vermittelt werden können.

### 2. Prinzipien und Arbeitsschritte des Planungskonzepts

Vor Beginn der Planung von Kursen beruflicher Erwachsenenbildung ist es zunächst notwendig, die Rahmenbedingungen, unter denen eine Veranstaltung stattfindet, zu untersuchen und einige Vorentscheidungen (Richtziel, Rahmenthema, Zielgruppe) zu treffen.

Ausgangspunkt der Planung ist, wie oben ausgeführt, nicht die Frage, was die Teilnehmer von einem gegebenen Stoff nicht wissen und was daher vermittelt werden sollte, sondern das Problem, für welche Berufssituationen die Teilnehmer bestimmte Qualifikationen benötigen

---

1) Jochen Denzin, Sekretariat für Fort- und Weiterbildung;  
Christa Möllers, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung;  
Ortfried Schäßfter, Sekretariat für Erwachsenenbildung.

In dem "situationsbezogenen Ansatz" erhält deshalb die Klärung der Bedingungen, unter denen später das Wissen angewendet werden soll, zentrale Bedeutung. Gelingt es nicht, die Verwendungssituationen deutlich zu bestimmen, so werden auch die späteren Planungsschritte schwierig und unklar. Lassen sich dagegen typische Anwendungsbereiche herausarbeiten und in konkreten Aufgabensituationen beschreiben, so können daraus Qualifikationen abgeleitet werden, die nötig sind, um diese Aufgaben zu lösen.

Erst zu diesem Zeitpunkt erscheint es sinnvoll, zu fragen, inwieweit die zu erwartenden Teilnehmer diese Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten (Qualifikationen) bereits haben, sie in der gegebenen Zeit und unter den gegebenen Umständen erwerben können bzw. sie überhaupt erwerben wollen. Bei diesem Schritt handelt es sich dann um die Klärung der Teilnehmervoraussetzungen.

Bei der Konfrontation der Teilnehmervoraussetzungen mit einem Katalog gewünschter Qualifikationen läßt sich entscheiden, welche Qualifikationen sinnvollerweise vermittelt werden sollen.

Ist auch dieser Punkt geklärt, so sind folgende Informationen gewonnen:

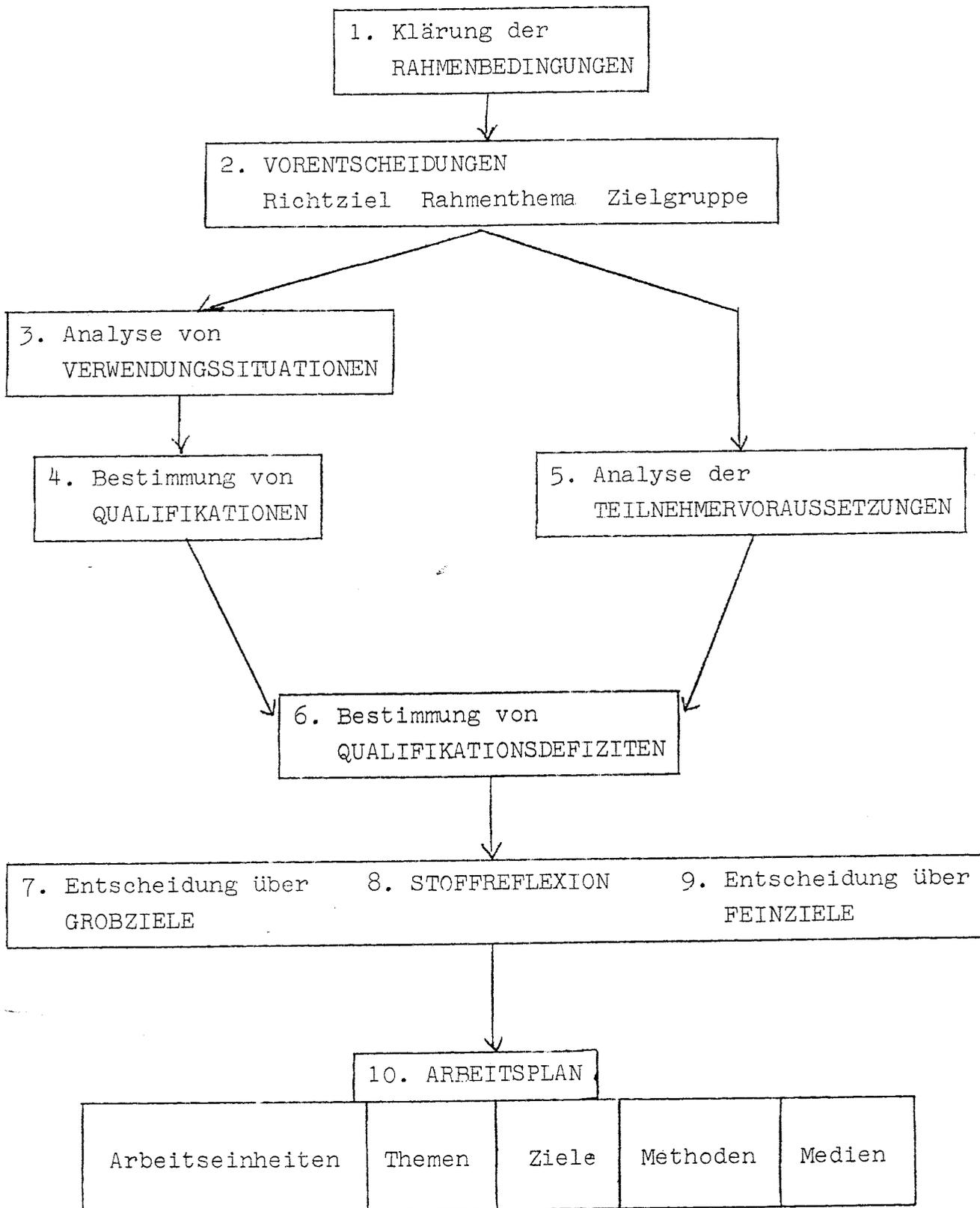
- Kenntnis einer Reihe wichtiger Anwendungsbereiche und Situationen für das Kursthema im beruflichen Handlungsfeld
- Überblick über die Qualifikationen, die nötig sind, um die Berufssituationen entsprechend dem allgemeinen Richtziel zu meistern
- Genauere Vorstellungen über die Teilnehmergruppen, die Aussagen über die Qualifikationen machen lassen, die in dem Kurs vermittelt werden sollen

Mit diesen Daten ist die Phase der Analyse abgeschlossen.

In einer weiteren Arbeitsphase können nun die Grobziele bestimmt werden. Nachdem ihnen Inhalte in Form eines Stoffplans zugeordnet und die Feinziele bestimmt wurden, ist es Zeit, sich zu überlegen, welche Methoden und Medien zur Erreichung der einzelnen Lernziele nötig sind. Danach kann der vorläufige Arbeitsplan zum Ablauf der Veranstaltung aufgestellt werden.

Schematisch lassen sich die Arbeitsschritte der Planung in ihrer inhaltlichen Verknüpfung folgendermaßen darstellen:

Ablauf der Planung



### 3. Die Vermittlung des Konzepts in zwei Fortbildungsveranstaltungen

Das Sekretariat für Fort- und Weiterbildung der Dienstkräfte der Freien Universität hatte als veranstaltende Institution großes Interesse, Dozenten bestimmter Fachgebiete pädagogisch zu qualifizieren.

Gleichzeitig waren die Fortbildungsangebote als Kooperationsangebote an den Senator für Schulwesen (Volkshochschul-Dozenten) und an die Verwaltungsakademie gedacht, wodurch einmal der Kreis der Angesprochenen erweitert werden konnte und zum anderen eine "Service-Funktion" der Hochschule verdeutlicht wurde.

Als Veranstaltungsform wurde ein Lehrgang gewählt, der aus sechs Tageesseminaren bestand, die in einer Folge von drei Wochen jeweils freitags/sonnabends stattfanden (insgesamt 20 Doppelstunden). Die Kurse wurden im Juni 1975 und im Januar 1976 im Klubhaus der FU durchgeführt.

Da versucht werden sollte, schon im Kurs die Anwendung der didaktischen Gesichtspunkte in einem realistischen Planungsprozeß einzuüben, waren bereits bei der Anmeldung fachlich homogene Arbeitsgruppen gebildet worden:

Kurs 1 (Juni '75)	Kurs 2 (Jan. '76)
- Arbeitsrecht	- Arbeitsrecht
- Wirtschaftspolitik	- Verwaltung u. öffentl. Dienst
- Buchführung	- Bibliothekswesen
	- Wirtschaftspolitik

Die Teilnehmer einigten sich in ihren Arbeitsgruppen jeweils auf folgende Rahmenthemen, für die sie die Kursvorbereitung gemeinsam vornahmen:

Kurs 1	- Tarifrecht für Beschäftigte der FU
	- Wie lese ich den Wirtschaftsteil einer Zeitung?
	- Probleme der Lohnbuchhaltung, incl. Fragen der Sozialversicherung
Kurs 2	- Kündigung und Arbeitslosigkeit
	- Leistungsbewertung im öffentl. Dienst
	- Probleme des Arbeitsablaufs in wiss. Bibliotheken
	- Soziale Bedingungen von Umschulungsmaßnahmen

Der Arbeitsplan sah folgenden Wechsel im Seminarablauf vor:

1. Theoretische Einführung in die wichtigsten Gesichtspunkte der jeweiligen Planungsphase und Diskussion von Arbeitsaufträgen an die Fachgruppen
2. Durchführung des Planungsschritts in den Arbeitsgruppen, zeitweise unter Betreuung eines Team-Mitglieds

3. Auswertung der Arbeitsergebnisse und Diskussion zentraler Planungsschwierigkeiten

4. Einführung in die nächste Planungsphase usw.

Die Aufgabe der Seminarleiter bestand vor allem darin, die Planungsgesichtspunkte zu verdeutlichen und dabei zu helfen, daß ihre Anwendung bei der Vorbereitung der verschiedenen Fachkurse gelang.

Die Teilnehmer der Fortbildungsveranstaltung hatten neben ihrer Rolle als Lernende gleichzeitig die Funktion, schließlich zu entscheiden, welchen Nutzen ein derartiges Planungskonzept für ihre beruflichen Aufgaben bringen kann.

Die wichtigsten Ergebnisse

- Die Orientierung an einem festgelegten Planungskonzept und der ständige Wechsel zwischen Theorie-Input, Arbeitsaufträgen und Auswertung wurde als große Anstrengung empfunden, die zeitweilig durch Zeitdruck zu Streß-Erscheinungen führte.
- Gleichzeitig blieb ungesichert, ob eine so intensive Vorbereitung für die Kursvorbereitung an Volkshochschulen und ähnlichen Institutionen sinnvoll ist.
- Von Dozenten einiger Fächer wurde der eigene Lehrkanon durch äußere Bedingungen als derartig festgelegt eingeschätzt, daß auch die genauere Kenntnis über Anwendungsprobleme des Gelerten zu keiner Veränderung des Lehrangebots führen würde. Damit war für diese Dozenten der Sinn einer differenzierten Kursplanung überhaupt problematisch geworden.
- Bereitschaft zur Verwendung des Planungskonzepts bestand vor allem bei Sozialwissenschaftlern aus dem Hochschulbereich. Die offenere Form ihrer Angebote und ihre deutlich gesellschaftspolitische Orientierung legte es ihnen nahe, die verschiedenen Entscheidungsschritte als Strukturierungshilfe zu akzeptieren.
- Während für die anderen Dozenten zwar die direkte Verwendung des Planungskonzepts fragwürdig erschien, wurde der Nutzen allgemeiner Erkenntnisse, die bei den exemplarischen Planungsverläufen gewonnen wurden, positiver eingeschätzt.
- So wurde es z.B. als wichtige Einsicht empfunden, daß die Kursziele und Inhalte stärker an den Verwendungsbedingungen der Kursteilnehmer orientiert werden und daß dazu weit stärker als bisher die notwendigen Informationen beschafft werden müssen.
- Insgesamt muß jedoch gefragt werden, ob sich das beschriebene Modell nicht viel eher für hochschuldidaktische Fortbildungsveranstaltungen eignet und ob für die Fortbildung von Dozenten in der beruflichen Bildungsarbeit an Volkshochschulen und ähnlichen Institutionen spezifischere und weniger breit angelegte Formen entwickelt werden sollten. Es ist daran zu denken, enger umschriebene Problemsituationen der Dozenten zum Ausgangspunkt ihrer Fortbildung zu machen, als dies in diesem Modell mit der Orientierung über sämtliche relevante Planungsdaten geschah. Dabei muß noch einmal überdacht werden, inwieweit bei einer solchen didaktischen Anleitung

für ausgewählte Einzelprobleme der theoretische Kontext exemplarisch mitvermittelt werden kann.

Die oben im Grundsatzteil aufgestellte Forderung, daß den Dozenten über Einzelfertigkeiten hinaus systematische Kenntnis der verschiedenen didaktischen Gesichtspunkte vermittelt werden sollte, scheint noch immer nicht überzeugend eingelöst zu sein.

Ortfried Schächter

Zum Erlaß des "Studienplans Erziehungswissenschaft"

durch den Fachbereichsrat im Januar 1976

Der vom Fachbereichsrat in seiner "inhaltlichen Grundkonzeption" am 10.7.1975 gebilligte Studienplanentwurf für das Studium der Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung<sup>1)</sup> wurde in der Zeit von September bis Dezember 1975 von einem gemeinsamen Studienplan-Ausschuß des Instituts für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung und des Instituts für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik, dem auch der Verfasser angehörte, zusammen mit den - teilweise erst im Herbst kurzfristig erarbeiteten - Entwürfen für die Studienschwerpunkte Sozialpädagogik/Sozialarbeit und Schule in den "Studienplan für den Diplom-Studiengang und den Magister-Studiengang in Erziehungswissenschaft" eingearbeitet. Dieser Studienplan wurde vom Fachbereichsrat in seiner Sitzung am 22.1.1976 - vorbehaltlich der Befürwortung durch den Akademischen Senat der Freien Universität und der Bestätigung durch den Senator für Wissenschaft und Kunst - erlassen. Bei der Einarbeitung des Entwurfs in den gemeinsamen Studienplan sowie bei der Verabschiedung der die Studienrichtung Erwachsenenbildung betreffenden Teile desselben in der Sitzung des Fachbereichsrats am 18.12.75 wurden weitere Änderungen vorgenommen. Die wichtigsten Änderungen sollen im folgenden kurz skizziert werden:

Der Katalog der Q u a l i f i k a t i o n e n d e s E r w a c h s e n e n b i l d n e r s<sup>2)</sup>, der schon bei der Behandlung des Entwurfs in den Selbstverwaltungsgremien des Fachbereichs 12 im Sommer 1975 als "perfektionistisch", "eklektizistisch" usw. kritisiert wurde, wurde im gemeinsamen Studienplan-Ausschuß, da vergleichbare Kataloge für die anderen Schwerpunkte nicht vorlagen, auf Vorschlag des Verf. im § 6 (Ausbildungsziele) des gemeinsamen Studienplans als Beispiel für berufsfeldspezifische Qualifikationen aufgeführt. Da der Fachbereichsrat in seiner Sitzung am 18.12.75 im Begriff stand, sich dem Votum des Instituts für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik für die ersatzlose Streichung des Katalogs anzuschließen, konnte der Verf., der nach wie vor von seinem Wert als Orientierungsgrundlage für Studieninhalte und -organisation des Hauptstudiums der EB überzeugt war, ihn nur dadurch "retten",

- 
- 1) Vgl. G. Doerry: Der Studienplanentwurf für das Studium der Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung, in: Mitteilungen. Erwachsenenbildung an der Freien Universität Berlin, Nr. 14, Juli 1975, S. III.
  - 2) Vgl. Entwurf zu einem Studienplan für das Studium der Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung, in: Mitteilungen. Erwachsenenbildung an der Freien Universität Berlin, Nr. 14, Juli 1975, S. 9 ff.