texte.online

Peter H. Stoldt

Didaktische Planungsstrategien im Fachbereich Sprachen

SESTMAT – Selbststudienmaterial

Online-Erstveröffentlichung (Juni 2016) in der Sammlung texte.online

Reviewstatus: arbeitsbereichsinterne Qualitätskontrolle
vorgeschlagene Zitation: Stoldt, P. H. (1976). *Didaktische Planungsstrategien im Fachbereich Sprachen. SESTMAT – Selbststudienmaterial.*
Abgerufen von www.die-bonn.de/id/31870/24291

Dieses Dokument ist unter folgender
creative-commons-Lizenz veröffentlicht:
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0

www.die-bonn.de

I
Plmi
770
1976

Selbst
Studien
material

Studieneinheit:

Didaktische Planungsstrategien im Fachbereich Sprachen

Gesellschaftlicher Bedingungsrahmen

Programm-planung

Erwachsenen-bildung

Organisatorische Planung

Lernen mit Erwachsenen

Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Pädagogische Arbeitsstelle
Invent. Nr.:
Bibl. Nr.: I Pl mi 770
I Pl a 770
NII 1D 776

se st mat

Hinweise für den Leser

Diese Studieneinheit ist eine von mehreren, die sich alle auf Probleme der Erwachsenenbildung beziehen. Sie haben, wenn Sie diese Studieneinheit in die Hand nehmen, bestimmte **Erwartungen.** Möglicherweise erhoffen Sie sich direkte Antworten auf Fragen, die im Berufsalltag eines pädagogischen Mitarbeiters auftreten. Denkbar ist auch, daß Sie weniger handlungsanleitende Informationen erwarten als vielmehr Aufklärung über Problemzusammenhänge und Hintergründe. Es kann aber auch sein, daß Sie nicht hauptberuflich, sondern als Kursleiter oder als Student an Fragen der Erwachsenenbildung interessiert sind.

Wir, die Verfasser des Selbststudienmaterials (SESTMAT) können Ihre sicherlich sehr unterschiedlichen Erwartungen nicht alle berücksichtigen. Sie können aber erwarten, daß wir Ihnen mitteilen, welches **unsere Vorstellungen** bei der Herstellung waren und wie wir uns den Umgang mit den Studieneinheiten denken.

Bei den vorbereitenden Überlegungen und bei der Herstellung der Studieneinheiten haben wir versucht, von dem auszugehen, was über die Arbeitsplatzanforderungen der hauptberuflich-pädagogischen Mitarbeiter an Volkshochschulen bekannt ist. Die Ausweitung der Aktivitäten im Bereich der Erwachsenenbildung und die Zunahme der in diesem Bereich tätigen Personen sind der Grund, weshalb wir diese Adressatengruppe vorrangig ansprechen. Denn wenn auch an einer Reihe von Hochschulen Erwachsenenbildung studiert werden kann, so wird doch der größere Teil der Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung weiterhin tätig, ohne sich vorher darauf vorbereitet zu haben. Angesichts dieser Lage sollen die Studieneinheiten des SESTMAT-Projekts der Einführung in die Probleme der Erwachsenenbildung dienen, d.h. die Studieneinheiten orientieren sich an den wichtigsten Tätigkeitsbereichen der Erwachsenenbildungspraxis: Programmplanung und Lehren und Lernen mit Erwachsenen. In beiden Tätigkeitsbereichen sind stets organisatorische und institutionelle Probleme und der gesellschaftliche Bedingungsrahmen von Erwachsenenbildung zu bedenken. Für die **Gesamtgliederung** von SESTMAT ergeben sich daraus vier Themenblöcke:

- Gesellschaftlicher Bedingungsrahmen von Erwachsenenbildung,
- organisatorische und institutionelle Probleme,
- Lehren und Lernen mit Erwachsenen,
- Programmplanung in der Erwachsenenbildung.

Die diesen Themenblöcken jeweils zugeordneten Einzelthemen können der Übersicht am Ende der Studieneinheit entnommen werden. Der zweite und kleinste Themenblock ist auf die besondere Situation der Volkshochschule bezogen, während die Studieneinheiten der anderen Themenblöcke für den gesamten Bereich der Erwachsenenbildung bedeutsam sind.

Bei der Konzipierung des Studienmaterials ist darauf geachtet worden, daß jede **Studieneinheit** aus sich selbst heraus verständlich ist. Die Reihenfolge in der Bearbeitung der Studieneinheiten kann sich daher nach den jeweiligen Lern- und Arbeitsbedürfnissen der Leser richten.

Die einzelnen Studieneinheiten sind zumeist in der gleichen Weise aufgebaut:

Im **Einführungstext** wird der Zusammenhang des Themas mit den beruflichen Anforderungen dargestellt, werden die Lernziele benannt und wird der Aufbau der Studieneinheit kurz skizziert.

Der **Basistext** enthält die grundlegenden Informationen zum jeweiligen Thema. In der Regel

wurde versucht, eine Auswahl aus vorhandenen, durchaus kontroversen bzw. kontrovers zu interpretierenden wissenschaftlichen Ergebnissen, Hypothesen oder Theorien zusammenzustellen.

Der **Verarbeitungstext** ist auf die Problematisierung der im Basistext angesprochenen Sachverhalte abgestellt. Außerdem wird versucht, Bezüge zur Praxis herzustellen und Anwendungsmöglichkeiten anzuregen.

Die Studientexte sollen Lerntexte sein. Sie enthalten daher auch **Aufgabenstellungen**, die als Anregungen gedacht sind, über die vermittelten Inhalte weiter nachzudenken und Konsequenzen fürs praktische Handeln zu erarbeiten. Letzteres in Gruppenarbeit zu versuchen ist naheliegend, insbesondere dann, wenn auf diese Weise mit Hilfe der Studieneinheiten individuelle Arbeitserfahrungen in sozialen Lernprozessen aufgearbeitet werden können.

Jede dem Leser vorgelegte Studieneinheit stellt die dritte Fassung eines Textes dar, der von einem Autor nach Vorbesprechungen mit der SESTMAT-Redaktion erstellt worden ist. Diese ursprüngliche Autorenfassung erlebt dann Überarbeitungsgänge unter Beteiligung des jeweiligen Autors, der beiden hauptberuflichen SESTMAT-Redakteure, des Projektbeirats und wahlweise hinzugezogenen Praktikern der Erwachsenenbildung. Auch Sie als Leser der Ihnen vorliegenden SESTMAT-Studieneinheit werden sicherlich noch Anregungen und **Verbesserungsvorschläge** an SESTMAT haben. Wir sind an Ihren Lernerfahrungen mit der Studieneinheit und an Ihrer Kritik interessiert. Benutzen Sie den Evaluationsbogen als Anregung, oder schreiben Sie uns spontan Ihre Meinung.

Unsere Adresse:

Projektgruppe SESTMAT
Pädagogische Arbeitsstelle des DVV
Holzhausenstraße 21
6000 Frankfurt am Main

Didaktische Planungsstrategien im Fachbereich Sprachen

Autor: *Peter H. Stoldt*

Redaktion: *Wiltrud Gieseke* *Hans Tietgens*

in Verbindung mit der
Sprachenzertifikatsabteilung

Pädagogische Arbeitsstelle
des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Projekt SESTMAT (Gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft)
Projektbeirat: Wilhelm Godde, Detlef Kuhlenkamp, Horst Siebert, Johannes Weinberg
Projektleitung: Hans Tietgens
Projektredaktion: Wiltrud Gieseke, Christa Kodron-Lundgreen

© 1976, Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Bonn/Frankfurt am Main

Inhaltsverzeichnis

	Einführung	3
1.	Zur Situation des Sprachunterrichts für Erwachsene	3
1.1.	Anspruch und Wirklichkeit	3
1.2.	Inhalte und Ziele der Studieneinheit	6
	Basistext	8
2.	Orientierungshilfen für die Programmplanung	8
2.1.	Teilnehmerstruktur	8
2.1.1.	Sozialbiographische Daten	8
2.1.2.	Bildungsvoraussetzungen der Teilnehmer	9
2.2.	Grobstruktur des Sprachenangebots	11
2.2.1.	Trends im Sprachkursangebot	11
2.2.2.	Stufung des Kursangebots in einzelnen Sprachen	15
2.2.3.	Sprachenzertifikatsprogramm	17
2.2.4.	Differenzierter Ausbau des Sprachkursangebots	19
2.3.	Organisatorische Kriterien zur Differenzierung des Kursangebots	20
2.3.1.	Teilnehmerzahl	20
2.3.2.	Lernorte und Lernzeiten	21
2.3.3.	Wöchentliche Stundenzahl	22
2.3.4.	Motivation der Teilnehmer	24
2.3.5.	Lernprobleme Erwachsener beim Sprachunterricht	25
	Verarbeitungstext	27
3.	Aufgaben und Probleme der Planung	27
3.1.	Stufung und Differenzierung	27
3.2.	Die Ankündigung	32
3.3.	Die Beratung	38
3.4.	Kommunikation und Kooperation zwischen den HPM und den Kursleitern	40
3.4.1.	Das Reservoir der Kursleiter	40
3.4.2.	Die Gewinnung von Kursleitern	41

3.4.3.	Kriterien für die Auswahl von Kursleitern	42
3.4.4.	Mitarbeiterkommunikation	44
3.4.5.	Hospitation	45
3.4.6.	Medienwahl	46
3.4.7.	Fortbildung	47
3.5.	Zum Problem des Teilnehmerschwundes	49
	Anhang	56
	Literaturverzeichnis	66

Einführung

1. Zur Situation des Sprachunterrichts für Erwachsene

1.1. Anspruch und Wirklichkeit

Der Europäische Ministerrat stellte in einer Resolution 1969 fest,

> *„daß die Kenntnis einer zweiten Sprache heute nicht mehr ein den Angehörigen einer Elite vorbehaltener Luxus ist, sondern ein Instrument für Information und Kultur, das alle besitzen müssen . . . . ."*
> (zitiert bei H. Reiske, 1973, S. 217)

Nimmt man diesen Satz **„zweite Sprache für alle"** ernst, sieht man in ihm ein bildungspolitisches Leitziel, dann zeichnen sich immense Aufgaben ab. Der Nachholbedarf ist groß. Was kann Erwachsenenbildung (EB) tun, um ihn zu befriedigen? Was kann die Volkshochschule (VHS) tun, um dem hohen Anspruch gerecht zu werden, der hinter dem Zitat des Europäischen Ministerrates steht?

Fast ein Drittel dessen, was Volkshochschulen anbieten, sind Sprachkurse; drei Viertel der Sprachkurse für Erwachsene, die in einem Bundesland (Baden-Württemberg) bei einer Erhebung 1973 registriert wurden, sind von VHSn angeboten worden. Ihr Bemühen ist unbestreitbar. Sie scheinen erfolgreich im Sinne der internationalen Forderung zu wirken.

Doch Zahlen und Prozentanteile besagen noch nicht viel. Es ist zu fragen:

- Wer meldet sich für die Sprachkurse an, und wer hält bis zum Erreichen des von ihm gesetzten Zieles durch?
- Welches sind diese Ziele, und aus welchen Motiven kommen die Teilnehmer?
- Was bedeutet es für die Gestaltung des Unterrichts, wenn wirklich die Zweitsprache für alle angestrebt werden soll?

Daß es Probleme gibt, signalisiert ein nicht zu übersehender Tatbestand: der **Teilnehmerschwund** in einem Semester- oder Trimesterkurs, insbesondere im Rahmen eines 3-Jahres-Kurses, der beispielsweise auf das Niveau der Sprachenzertifikate führen soll. Man kann einwenden, dies sei kein Anlaß zur Besorgnis. Man kann sagen:

- Die natürliche Selektion zeigt sich allenthalben.
- Ziele werden um so weniger erreicht, je genauer sie definiert sind und je mehr Anstrengung sie fordern.
- Erwachsene haben ein Recht auf das Wegbleiben.

– Die Gründe des Wegbleibens können mannigfaltig sein und müssen nichts mit dem Unterricht zu tun haben.

Indessen: Enthebt der Hinweis auf Erscheinungen in anderen Bildungsbereichen der Sorgfalt im Nachdenken und im Bemühen um optimale Lernhilfen? Ist es vor dem eigenen Selbstanspruch vertretbar, den Tatbestand hoher Fluktuation einfach hinzunehmen? Was bedeutet dies auf die Dauer für das Vertrauen in eine Bildungseinrichtung?

Wenn in den letzten Jahren in immer mehr Volkshochschulen hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter (HPM) für den Sprachenbereich angestellt worden sind, so sicherlich, weil er der umfangreichste ist; ebenso aber auch, weil für diesen Bereich langfristige und lernzielorientierte Lernangebote organisiert werden müssen. Der HPM hat für diese Angebote konkrete Orientierungspunkte:

– das Recherchieren der Bedürfnisse, aber auch der Schwierigkeiten;
– das Planen in didaktisch-methodischer Hinsicht, aber auch in detaillierten organisatorischen Fragen;
– das Beraten der Teilnehmer in der Frage des für sie geeigneten Einstiegs, aber auch der Kursleiter, um eine Differenzierung und Koordinierung des Angebots sicherzustellen;
– den eigenen Unterricht.

Sicherlich werden diese Tätigkeiten bei der einzelnen Bildungseinrichtung, an den verschiedenen Arbeitsplätzen ein unterschiedliches Gewicht haben. Im Bericht eines großstädtischen Fachbereichsleiterrings heißt es, daß wöchentlich etwa je ein Drittel der Arbeitszeit auf Organisationsarbeiten, Kursgruppenkontakte sowie Planung mit Vor- und Nachbereitung entfallen. Im gleichen Bericht wird darauf hingewiesen, daß der große Fachbereich Sprachen

„dazu verführt, sich mit Organisationsarbeiten so zu belasten, daß für die wichtigeren Tätigkeitsbereiche . . . kaum Zeit bleibt. Die Versuchung, den eigentlichen pädagogischen Berufsauftrag mit seinen Schwierigkeiten zu verdrängen und die organisatorischen Arbeiten als Alibi vorzuschieben, ist groß."

(R. Seelig, 1974, S. 78)

Demgegenüber steht die Empfehlung des KGSt-Gutachtens:

„Es ist nicht vertretbar, Verwaltungsarbeiten von pädagogischen Mitarbeitern ausführen zu lassen."

(Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, 1973, S. 44)

Wie ist die Gewichtung der verschiedenen Aufgaben an Ihrem eigenen Arbeitsplatz? Worauf führen Sie diese zurück?

Versuchen Sie eine detaillierte Beschreibung Ihrer Tätigkeiten. Nehmen Sie dazu das Tätigkeitsprofil im Anhang zur Hilfe *(Anhang 1 S. 56)*. Überlegen Sie, welche Qualifikationen Sie für diese Tätigkeiten brauchen, was Ihnen dafür fehlt, und wie Sie meinen, das Fehlende erwerben zu können.

Wie immer die Arbeitseinteilung bei Ihnen sein mag, über die **Zielsetzung** des Sprachunterrichts, den es zu planen und vorzubereiten gilt, herrscht weithin Einigkeit. Es geht darum, zur Verwendung der **Sprache als Kommunikationsmittel** zu befähigen. Vermutlich wird Ihnen dies selbstverständlich erscheinen. Für die nebenberuflichen Kursleiter, mit denen Sie zu tun haben, gilt dies aber nicht ohne weiteres. Sie sind vielfach an Traditionen des Sprachunterrichts gewöhnt, die mehr auf Sprachwissen als auf Sprachkönnen abzielen. Die veränderte Zielvorstellung hat Auswirkungen auf die Arbeitsweise und den Arbeitsstil im Sprachunterricht. Nur zum Teil sind sie den Teilnehmern von Sprachkursen bewußt. Damit gehört es zur **Aufgabe der HPM, mit den nebenberuflichen Kursleitern (KL) die Konsequenzen** dieser Zielsetzung **zu besprechen**. Bei einem Teil von ihnen wird dies keine Schwierigkeiten bereiten. Es wird nebenberufliche Kursleiter geben, die mit Erfahrungen eines beweglichen, kommunikativen Unterrichts aufwarten können. Sie werden auch über Schwierigkeiten ohne Voreingenommenheit diskutieren und mancherlei Anregungen einbringen können. Es gibt aber ebenso die Kursleiter, die nie Gelegenheit hatten, über ihre Aufgabe der Sprachvermittlung zu reflektieren, und diejenigen, die sich auf ihre langjährigen Gewohnheiten berufen, mit denen sie, wie sie meinen, Erfolg haben. In solchen Fällen ist das Gespräch zwischen haupt- und nebenberuflichen Mitarbeitern um so wichtiger. Vielfach allerdings fehlt es nicht an rationaler Einsicht, was im Unterricht vorgehen müßte, sondern an Möglichkeiten, diese Einsicht auch in Verhalten umzusetzen. Informationen stoßen dann auf ihre Grenzen; sicherlich auch solche, die mit dieser Studieneinheit gegeben werden sollen. Damit werden sie aber nicht überflüssig. Nur erscheint es sinnvoll, die Aussagen dieser Studieneinheit

- auf Informationen zu konzentrieren, die die **Organisation** des Fachbereichs betreffen;
- so anzulegen, daß sie der **Kommunikation und Kooperation** zwischen Haupt- und Nebenberuflichen dienen.

Zur Zielsetzung des Sprachenunterrichts heißt es bei H. Schrand in „VHS im Westen":

„Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts an Volkshochschulen wird zunehmend darin gesehen, sprachpraktische Kenntnisse und Fertigkeiten heranzubilden. Der Kursteilnehmer soll in die Lage versetzt werden, sich in allen wichtigen Situationen des alltäglichen Lebens in der Zielsprache zu behaupten. Für die Phase des Spracherwerbs (1. bis 3. Lernjahr) heißt das u.a.:

1. *. . . die produktive Anwendung sprachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten (ist) nicht lediglich eine Zielvorstellung unter anderen, sondern Hauptaufgabe des Fremdsprachenunterrichts in der Weiterbildung.*
2. *Weiterführende Ziele, die über die Aneignung sprachpraktischer Fertigkeiten hinaus angestrebt werden (z.B. Ausbildung der Kritikfähigkeit, Techniken der Informationsbeschaffung), können nur auf der Grundlage eines soliden Sprachkönnens erreicht werden.*

3. Ausgangspunkt für die Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht sind die Grundmuster zur gehörten und gesprochenen Sprache und nicht die Grammatisierung alten Stils.

4. Lernziele sollten kommunikativ relevante Situationen sein, die den potentiellen Sprachteilhaber befähigen, sich sprach- und situationsgerecht zu verhalten."

(H. Schrand, 1973, S. 28)

Deckt diese Beschreibung Ihre Vorstellung von der Aufgabenstellung des Sprachunterrichts ab? Wo sehen Sie Lücken und Grenzen?

Wie stehen Sie zur bewußten Einbeziehung von nicht sprachenspezifischen Lernzielen (Selbstbewußtsein von Randgruppen fördern; emanzipatorische Lernprozesse in Gang bringen, um nur zwei zu nennen)?

Wieweit entspricht der Sprachunterricht, den Sie kennen, den globalen Zielbeschreibungen? Worin sehen Sie Ursachen für eine mangelnde Übereinstimmung von Zielvorstellungen und Wirklichkeit?

1.2. Inhalte und Ziele der Studieneinheit

Für Fragen und Probleme dieser Art möchte die folgende Studieneinheit einige Anregungen geben. Dabei kann es nicht darum gehen, eine Didaktik und Methodik des Sprachunterrichts zu ersetzen. Was in dieser Studieneinheit vorgebracht werden kann, muß sich auf das beschränken, was den Arbeitsplatz des HPM im Sprachenbereich unmittelbar berührt.

Im **Basistext** werden Grundlagendaten angeführt, die es ermöglichen, die eigene Situation mit der allgemeinen zu vergleichen. Es soll auf diese Weise ein Empfinden dafür entwickelt werden, daß der einzelne Fachbereichsleiter mit seinen Problemen nicht alleine steht.

Im **Verarbeitungstext** werden Probleme angeschnitten, die für die Fachbereichsplanung von zentraler Bedeutung sind, Entscheidungskriterien für die Arbeitsplangestaltung und für die Kommunikation mit Kursleitern. Es werden angesprochen:

- die Darstellung des Unterrichtsprogramms im Lehrplan;
- die Kursorganisation: Stufung und Differenzierung;
- die Mitarbeiterkommunikation: Zusammenwirken mit dem Kursleiter einschließlich Hospitation;
- die Struktur der Teilnehmerzusammensetzung und des Mitarbeiterkreises.

Als **Lernziele** können dementsprechend genannt werden:

- die eigene Situation und die Programmstruktur der eigenen VHS mit der anderer Volkshochschulen vergleichen und Entscheidungskriterien für die eigene **Programmplanung** gewinnen können;
- Begründungen und Gesichtspunkte für eine Stufung und Differenzierung des **Kursprogramms** entwickeln können;
- insbesondere die Bedeutung von verschiedenen Vorerfahrungen der Kursteilnehmer (KTN) (Sozialbiographie, Sprachbiographie, Lerngeschichte, Lernvoraussetzungen) darstellen können im Hinblick auf Strukturierung und Differenzierung eines **Kursangebots** in Grund- und Ausbaustufe;
- die Bedeutung der bundeseinheitlichen **Fremdsprachenzertifikate** für den Fremdsprachenunterricht darstellen können und ihren didaktischen Stellenwert für das Gesamtangebot an Fremdsprachenkursen der eigenen VHS einschätzen können;
- die Abhängigkeit einer **erwachsenengemäßen Kursorganisation** von Lernorten, Lernzeiten, Wochenstundenzahl und räumlichen Gegebenheiten erkennen können;
- Kriterien für eine möglichst klare, beratende, zielgruppenorientierte **Darstellung des Unterrichtsprogramms** entwickeln können und diese auf die Beschreibung im Arbeitsplan anwenden können;
- Kriterien für **Beratungsgespräche** mit KTN entwickeln können und deren Ergebnisse auf Programm- und Kursplanung einwirken lassen können;
- Kriterien für die **Gewinnung geeigneter KL** entwickeln können;
- im Zusammenwirken mit den KL Verfahren zum **Erfahrungsaustausch** und zur Verbesserung des Unterrichts entwickeln können (Hospitation, Planungsgespräch, Fortbildung);
- Besonderheiten des Lernverhaltens Erwachsener sich selbst und den Kursleitern bewußt machen können und im Unterricht wirksam werden lassen.

Basistext

2. Orientierungshilfen für die Programmplanung

2.1. Teilnehmerstruktur

Orientieren müssen sich Programmplanung und Kursorganisation an den Bedürfnissen und Voraussetzungen der Adressaten.

Für die Realisierung eines solchen Grundsatzes bedürfen wir allerdings möglichst genauer Informationen und Daten. Diese sind schon von den Teilnehmern schwer zu gewinnen, erst recht aber von denen, die darüber hinaus angesprochen werden sollten.

Es kann nicht übersehen werden, daß in der Regel nicht alle Bevölkerungsgruppen vom jetzigen Sprachkursangebot Gebrauch machen. Für die Stellung der Erwachsenenbildung in der heutigen Gesellschaft ist es aber ebenso wichtig, Erwachsene neu **zur Weiterbildung** zu **motivieren** (also durch Angebote latente Motivationen zu aktivieren), wie bereits vorhandene Nachfrage zu befriedigen. Daß damit eine sehr schwierige Aufgabe an den HPM herangetragen wird, bleibt unwidersprochen. Es sollte aber nach Wegen gesucht werden, latent vorhandene Bildungsmotivationen zu wecken.

Was aber wissen wir von den Teilnehmern, die die Sprachkurse besuchen?

2.1.1. Sozialbiographische Daten

Die letzten sozialbiographischen Daten der Sprachkurse für das Bundesgebiet insgesamt stammen aus dem Jahre 1970. Danach ist der Anteil der Geschlechter etwa 60 % weiblich zu 40 % männlich. Knapp 50 % der Teilnehmer waren damals bis zu 25 Jahren alt, etwa 10 % über 50.

Aus jüngerer Zeit gibt es nur örtliche Untersuchungen. Sie lassen den Schluß zu, daß der Anteil der mittleren Altersgruppen wie auch in anderen Fachbereichen beträchtlich zugenommen hat. Der verstärkte Zustrom zu den Sprachkursen scheint vor allem darauf zurückzugehen, daß Über-30jährige für das Sprachenlernen gewonnen werden konnten.

Eine 1974 in Kassel durchgeführte Befragung ergab bei 628 Englisch- und Französisch-Teilnehmern den folgenden Altersaufbau:

10 – 15	40
16 – 19	65
20 – 29	158
30 – 39	153
40 – 49	106
50 – 59	64
älter als 60	42

(71 Fragebogen enthielten keine Altersangaben)
(V. Borbein/W. Knöll, o.J. (1974/75), S. 7)

In Bochum waren von 1.262 Kursteilnehmern 50 % jünger als 33,4 Jahre und 50 % älter. 20 % der Kursteilnehmer in Sprachkursen war älter als 42 Jahre (vgl. K. Neuhaus, 1975, S. 14). Zugleich lassen die neueren örtlichen Untersuchungen darauf schließen, daß der **Anteil der Frauen zugenommen** hat. In einigen Großstädten ist das Zahlenverhältnis inzwischen 7 : 3. Die **Gründe** für diese Tendenz lassen sich nur vermuten:

- Vorbereitung auf den Wiedereintritt in den Beruf?
- Hilfe für die Kinder beim Sprachenlernen?
- Verstärkte Auslandsreisen und -kontakte im mittleren Lebensalter?
- Verstärktes Suchen nach Kontakt außerhalb der Familie?

2.1.2. Bildungsvoraussetzungen der Teilnehmer

Die örtlich begrenzten Untersuchungen über Bildungsgang, Beruf und Vorkenntnisse der Sprachenlerner im Erwachsenenalter geben nur wenig Hinweise zur Beantwortung solcher Fragen.

Zur beruflichen Situation der Sprachkursteilnehmer kann man sagen: In Bochum standen 1974 ca. 50 % der Sprachkursteilnehmer im Angestellten- und Beamtenverhältnis. Die Hausfrauen stellten ca. 25 % (K. Neuhaus, 1975, S. 17 ff.).

In Bochum hat die Hälfte aller in Englischkursen befragten KTN den Hauptschulabschluß; in anderen Sprachkursen waren es nur 17,7 % (K. Neuhaus, 1975, S. 19/20). In Bremen waren es für Englisch 42 % und immerhin 30 % für alle anderen Sprachkurse; 10 % der KTN aller Sprachkurse hatten eine Hochschulausbildung, davon über 50 % in Russisch, Französisch und in den skandinavischen und slawischen Sprachen.

Für die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts ist es von Bedeutung, inwieweit die Teilnehmer schon eine andere Fremdsprache gelernt haben bzw. in welchem Umfang und zu welcher Zeit sie sich **Vorkenntnisse** in der Sprache erworben haben, die sie, wie es heißt, „wieder auffrischen" wollen.

Eine diesbezügliche Befragung von 400 Sprachkursteilnehmern in Bremen (1975) (vorgelegt von P.H. Stoldt auf einer Dozententagung in Bad Zwischenahn, 1976) ergab:

1. 50 % der KTN hatten die belegte Fremdsprache früher schon einmal gelernt; davon vor

   0 – 10 Jahren : 32 %,
   11 – 20 Jahren : 33 % (allein 26,8 % vor 15 – 20 Jahren),
   21 – 30 Jahren : 19 %,
   31 – 40 Jahren : 9 %,
   über 40 Jahren : 7 %.

2. Für 41,5 % der befragten KTN war die belegte Fremdsprache die erste Fremdsprache, für 58,5 % war sie es nicht. Von den 58,5 % hatten

   62,3 % schon 1 andere Fremdsprache gelernt,
   29,4 % schon 2 andere Fremdsprachen gelernt,
   7,3 % schon 3 andere Fremdsprachen gelernt,
   0,5 % schon 4 andere Fremdsprachen gelernt,
   0,5 % schon 5 andere Fremdsprachen gelernt.

Bei einer Befragung von fast 200 KTN von Französisch-, Spanisch- und Italienischkursen in Osnabrück 1974 (H. Winter, 1974, S. 3) ist die Gruppe der KTN ohne weitere Fremdsprachenkenntnisse erheblich geringer.

Neben den obengenannten Informationen über **Fremdsprachenkursteilnehmer** gibt es Daten über die Teilnehmer an **Sprachenzertifikatsprüfungen** in verschiedenen Bundesländern.

Die Teilnehmerstatistik für die Englisch-Zertifikatsprüfungen in Nordrhein-Westfalen ergab:

39,3 % Angestellte,
davon: 29,3 % kfm. und Verwaltungsangestellte
8,2 % Sekretärinnen
1,8 % Auslandskorrespondentinnen
19,9 % Schüler, kfm. Lehrlinge, Studenten,
davon: 14,4 % Schüler und Studenten
14,8 % Hausfrauen
6,9 % Ingenieure und Naturwissenschaftler
6,2 % technische Angestellte
2,5 % Beamte
1,1 % Arbeiter
0,3 % Rentner
(vgl. B. Schröder, 1972, S. 107)

Vergleichbare Zahlen aus Hessen beziehen sich auf die Sprachenzertifikate insgesamt:

„Angestellte	*46,1 %*	*(290)*
Hausfrauen	*18,0 %*	*(113)*
Schüler, Studenten	*16,0 %*	*(101)*
Beamte	*7,0 %*	*(44)*
in der Berufsausbildung	*5,1 %*	*(32)*
Rentner	*2,9 %*	*(18)*
Arbeiter	*2,6 %*	*(17)*
Selbständige	*1,7 %*	*(11)*
keine Angaben	*0,5 %*	*(3)"*

(H. Reiske/R. Reiske, 1976, S. 65)

Von denjenigen, die in Hessen ein Sprachenzertifikat erworben haben, gaben ca. 25 % an, die betreffende Sprache nur an der Volkshochschule erlernt zu haben. Die übrigen hatten ihre Vorkenntnisse überwiegend erworben:

„an einem Gymnasium	*36,0 %*
an einer Realschule	*19,5 %*
an einer Handelsschule	*6,0 %*
an einer Privatschule	*5,4 %*
durch Selbststudium	*3,9 %*
an einer Hochschule	*2,5 %*
an einer Hauptschule	*1,3 %"*

(ebd., S. 66)

2.2. Grobstruktur des Sprachenangebots

2.2.1. Trends im Sprachkursangebot

Was findet derjenige vor, der den Arbeitsplan der VHS für den Sprachenbereich vorzubereiten hat? Mit welchen **Ausgangsdaten** kann er rechnen? Was ist das Besondere der VHS, in der er tätig ist, gegenüber dem, was als typisch für das VHS-Angebot in der Bundesrepublik anzusehen ist?

Nach der Statistik der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS/DVV) von 1974 sind ca. 30 % der VHS-Angebote Fremdsprachenkurse (einschließlich Deutsch als Fremdsprache). Vor 5 Jahren waren es 26 %, vor 10 Jahren nur 22 %. Die Zuwachsrate ist überdurchschnittlich, auch dann, wenn man Deutsch als Fremdsprache mit einem Anteil von 3 % unberücksichtigt läßt.

Das Arbeitsvolumen (Zahl der Fremdsprachen-Veranstaltungsabende) hat sich in 5 Jahren um 165 % erhöht. In den vorausgegangenen 5 Jahren zwischen 1963 und 1969 hatte die Zuwachsrate bei ca. 45 % gelegen.

Während der Umfang des Sprachenangebots in den letzten 5 Jahren um jährlich ca. 20 % stieg, und zwar mit einer bemerkenswerten Regelmäßigkeit, ist das Gesamtangebot der VHS, wie die Bundesstatistik ausweist, weniger stark und unregelmäßig angestiegen (ca. 95 %).

Es gibt keine Statistik, die nur VHSn mit hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitern einbezieht. Mit Sicherheit kann man aber sagen, daß im Normalfall der Anteil der Sprachkurse am Gesamtangebot großstädtischer VHSn größer ist als das mittel- und kleinstädtischer. Gelegentlich beträgt der Programmanteil der Sprachkurse über 50 %.

Anteil der Sprachkurse am Gesamtangebot der VHS:

in Gemeinden mit über 200.000 Einwohnern	ca. 41 %
in Gemeinden von 100.000 bis 200.000 Einwohnern	ca. 37 %
in Gemeinden von 50.000 bis 100.000 Einwohnern	ca. 35 %
in Gemeinden von 20.000 bis 50.000 Einwohnern	ca. 33 %
in Gemeinden von 10.000 bis 20.000 Einwohnern	ca. 28 %
in Gemeinden mit weniger als 10.000 Einwohnern	ca. 27 %
in Kreisvolkshochschulen	ca. 25 %

(vgl. E. Jenisch/H. Tietgens, 1977, S. 9)

Der Anteil der einzelnen Sprachen am Sprachkursangebot ist relativ konstant geblieben. Überdurchschnittlich entwickelt haben sich Deutsch als Fremdsprache und Spanisch, unterdurchschnittlich Russisch und sonstige Sprachen. Im durchschnittlichen Trend bewegen sich Englisch, Französisch und Italienisch.

	1974	1970
Englisch	47 %	48 %
Französisch	22,5 %	22 %
Spanisch	6 %	5 %
Italienisch	5 %	5 %
Russisch	3,5 %	5 %
Sonstige Sprachen	4 %	6 %
Deutsch als Fremdsprache	12 %	9 %

Zu beachten ist dabei allerdings, daß in kleineren Orten eine Konzentration auf die Hauptsprachen stattfindet. Dafür ein Beispiel aus der Auswertung von 70 Arbeitsplänen der VHS in Niedersachsen.

Englisch boten alle Volkshochschulen an.

Französisch:	69 von 70
Spanisch:	61 von 70
Italienisch:	42 von 70
Russisch:	49 von 70
DaF:	34 von 70

Von sonstigen Sprachen fallen auf:

Schwedisch:	17 VHSn
Polnisch:	16 VHSn
Dänisch:	14 VHSn
Niederländ.:	11 VHSn

(Der Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens, 1976)

Daß die **Differenziertheit des Sprachenangebots** in Relation zur Größenordnung der Gemeinden bzw. des Einzugsgebiets steht, zeigt auch folgender Vergleich aus den Arbeitsplänen verschiedener großer Gemeinden der Bundesrepublik.

Stadt mit 30.000 Einwohnern

Engl.:	7	Franz.:	2	DaF:	1	Lat.:	1

Stadt mit 60.000 Einwohnern

Engl.:	10	Franz.:	7	Span.:	3	Ital.:	1
Russ.:	2	Lat.:	1	Schwed.:	1	DaF:	1

Stadt mit 630.000 Einwohnern

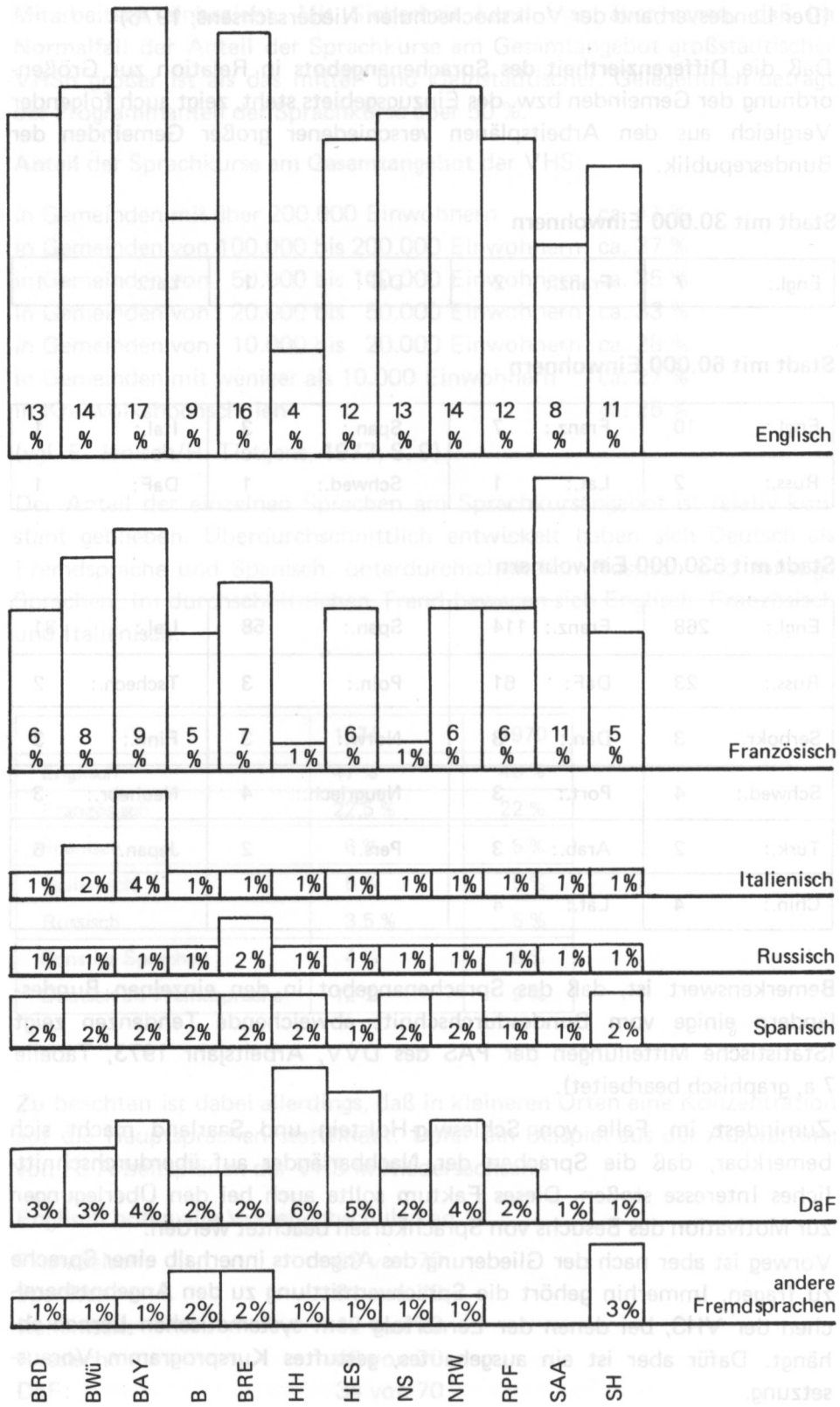
Engl.:	268	Franz.:	114	Span.:	58	Ital.:	31
Russ.:	23	DaF:	61	Poln.:	3	Tschech.:	2
Serbokr.:	3	Dän.:	3	Norw.:	3	Finn.:	3
Schwed.:	4	Port.:	3	Neugriech.:	4	Neuhebr.:	3
Türk.:	2	Arab.:	3	Pers.:	2	Japan.:	6
Chin.:	4	Lat.:	4				

Bemerkenswert ist, daß das Sprachenangebot in den einzelnen Bundesländern einige vom Bundesdurchschnitt abweichende Tendenzen zeigt (Statistische Mitteilungen der PAS des DVV, Arbeitsjahr 1973, Tabelle 7 a, graphisch bearbeitet).

Zumindest im Falle von Schleswig-Holstein und Saarland macht sich bemerkbar, daß die Sprachen der Nachbarländer auf überdurchschnittliches Interesse stoßen. Dieses Faktum sollte auch bei den Überlegungen zur Motivation des Besuchs von Sprachkursen beachtet werden.

Vorweg ist aber nach der Gliederung des Angebots innerhalb einer Sprache zu fragen. Immerhin gehört die Sprachvermittlung zu den Angebotsbereichen der VHS, bei denen der Lernerfolg vom systematischen Lernen abhängt. Dafür aber ist ein ausgebautes, gestuftes Kursprogramm Voraussetzung.

Auszug aus dem Arbeitsplan der VHS Frankfurt (1975)



Welche Abweichungen sind Ihnen von der durchschnittlichen Angebotsstruktur im Sprachenbereich bekannt? Worauf können sie zurückzuführen sein?

Sind Ihnen Daten der regionalen Bevölkerungsstruktur bekannt, die unter Umständen das Kursangebot beeinflussen können?

Hat die Struktur der weiterführenden Schulen im Einzugsgebiet der VHS (z.B. die Fremdsprachenfolge) einen Einfluß auf das Angebot an Sprachkursen?

Welche anderen Daten der Sozial- und Arbeitsmarktstruktur können eine Bedeutung für die Angebotsstruktur der Sprachvermittlung haben?

Welche Schlüsse lassen sich gegebenenfalls aus den Daten bzw. aus den Arbeiten zu den vorausgegangenen Fragen für die Motivation zur Beteiligung an Fremdsprachenkursen ziehen?

2.2.2. Stufung des Kursangebots in einzelnen Sprachen

Von der Größenordnung der VHS hängt nicht nur die Breite des Angebots ab, sondern auch, wie differenziert für die einzelnen Sprachen ein System aufeinander aufbauender Kurse angeboten werden kann.
Für **Englisch** wird eine solche **Stufung** im allgemeinen am ehesten möglich sein und **am weitesten** gehen können. Es kann beispielsweise von der Größenordnung des Einzugsgebiets abhängig sein, ob auch Kurse zur Vorbereitung auf das „Cambridge-Certificate of Proficiency" stattfinden.

Der Arbeitsplan 1975 einer Großstadt in Nordrhein-Westfalen weist für die „großen" Sprachen folgende Abstufung auf:

Anfangsstufe	(1. Jahr)
Aufbaustufe	(2. Jahr)
Zertifikatsstufe	(3. Jahr)

In diesem Beispiel werden die aufeinanderfolgenden Kurse bezeichnet als Anfangsstufe, Aufbaustufe, Zertifikatsstufe. Andere gewählte Untergliederungen sind: Unterstufe, Mittelstufe, Oberstufe oder auch Anfangsstufe, Aufbaustufe, Abschlußstufe. Wenn Sie die Ihnen zugänglichen Arbeitspläne anschauen, werden diese Bezeichnungsvarianten noch um einige Beispiele erweitert werden können.

Dieser **unterschiedliche Sprachgebrauch** erscheint problematisch. Er kann insbesondere diejenigen verwirren, die nach einem Ortswechsel ihren Kurs fortsetzen wollen. Es verhinderte Mißverständnisse und wäre glaubwürdiger, wenn bundeseinheitliche Bezeichnungen üblich würden. Dies wird allerdings nicht von heute auf morgen möglich sein. Am einzelnen Ort hat man sich an die jeweilige Bezeichnung der Stufen gewöhnt. Meist werden auch gute Gründe für die jeweils getroffene Begriffswahl angeführt. Dennoch sollte man eine **Empfehlung** ernst nehmen, die bei der zweiten Fachbereichs-

konferenz Sprachen der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV im Oktober 1975 ausgesprochen worden ist; danach sollten alle Kurse bis zum Zertifikatsniveau die einheitliche Bezeichnung Grundstufe erhalten.

Semestereinteilung		Trimestereinteilung
Grundstufe I, 1 Grundstufe I, 2	in der Regel 60 Doppelstd.	Grundstufe I, 1 Grundstufe I, 2 Grundstufe I, 3
Grundstufe II, 1 Grundstufe II, 2	in der Regel 60 Doppelstd.	Grundstufe II, 1 Grundstufe II, 2 Grundstufe II, 3
Grundstufe III, 1 Grundstufe III, 2	in der Regel 60 Doppelstd.	Grundstufe III, 1 Grundstufe III, 2 Grundstufe III, 3
Ausbaustufenkurse		Ausbaustufenkurse

Die Begriffe Mittelstufe, Aufbaustufe, Oberstufe, Zertifikatsstufe etc. würden danach nicht mehr verwendet werden. Der Begriff Zertifikatskurs wäre allenfalls für die Beschreibung eines direkt auf die Prüfungsform und -methode vorbereitenden Kurses mit einer begrenzten Zahl von Stunden zwischen Grundstufenkursende und Prüfungstermin zu verwenden.

Die **Einwände** gegen diesen Vorschlag sind:

- Zahlenangaben zur Erläuterung eines Kursniveaus sind zu abstrakt und wenig anziehend.
- Die langfristige Verwendung der Bezeichnung Grundstufe hemmt die Motivation und das Erfolgsbewußtsein.

Zur **Unterstützung des Stufenvorschlags** der Fachbereichskonferenz wird angeführt:

- Zu früh von Mittel- und Aufbaustufe zu sprechen, verschafft dem Leser nur Illusionen, die sich später als nachteilig auswirken.
- Die Stufung nach Zahlen muß durch möglichst exakte Lernzielangaben ergänzt werden; Kursteilnehmer müssen auf diese Weise erfahren können, was von ihnen in einem Kurs erarbeitet werden soll und zu welchem Leistungsstand er sie führen kann.

Unberührt davon bleibt das Problem langfristiger Motivation, wenn man bedenkt, daß man im Normalfall mindestens 3 Jahre braucht, um in Abendkursen vom Stand Null auf das Zertifikatsniveau zu gelangen.

Im Zusammenhang mit der Frage nach den Gründen für die Kursteilnahme sowie in Verbindung mit den Problemen der Zeitorganisation und des Teilnehmerschwundes wird darauf noch einzugehen sein.

2.2.3. Sprachenzertifikatsprogramm

Mit den Fremdsprachenzertifikaten sind **bundeseinheitliche Ziele** für den Sprachunterricht in der VHS gesetzt worden. Sie legen ein systematisiertes, überregional vergleichbares Kurssystem nahe. Dabei wird für das Erlernen von Sprachen an Volkshochschulen als Leitziel herausgestellt, „sich in Alltagssituationen sprachlich behaupten zu können". Für die einzelnen Sprachen sind in mehrjähriger Arbeit Grobziele und Feinziele in Form von **Katalogen von Sprechintentionen, Themen und Situationen** erarbeitet worden; zur sprachlichen Eingrenzung wurden Listen von Wortschatz und grammatischen Strukturen entwickelt, in deren Rahmen die Kursteilnehmer die **Dispositionsziele**

- Hörverständnis,
- Sprechfertigkeit,
- Leseverständnis,
- schriftlicher Ausdruck

erreichen sollen.

Zur Erläuterung der Dispositionsziele werden Begriffe wie „normales Sprechtempo" oder „gesprochene Standardsprache" innerhalb des Lernziels Hörverständnis näher beschrieben.

Zur Entstehung, zum Begründungszusammenhang und zur näheren Kennzeichnung der Zertifikate steht eine ganze Anzahl leicht zugänglicher **Materialien** zur Verfügung, auf die hier lediglich verwiesen werden kann:

1. VHS-Zertifikate, VHS im Westen, 3/1972
2. Statistische Mitteilungen der PAS des DVV, Arbeitsjahr 1973, S. 27/28: Angaben über die jeweils letzten Arbeitsabschnitte vor den Zertifikatsprüfungen.
3. H. Tietgens/G. Hirschmann/M. Bianchi: Ansätze zu einem Baukastensystem. Braunschweig 1974
   Hierin: M. Bianchi: Zur Entwicklung der VHS-Sprachenzertifikate, S. 231 – 285.
   Hierin: H. Tietgens: Ausgangslage, S. 9 – 40; Begründungszusammenhang, S. 41 – 105.
4. E. Burgschmidt u.a.: Englisch als Zielsprache. Handbuch des Englischunterrichts unter besonderer Berücksichtigung der Weiterbildung. München 1975
   Hierin S. 70 f., S. 278 f., wo auch über das Zertifikat Englisch II (Wirtschaft) kurz berichtet wird.
5. An Broschüren der PAS des DVV über Sprachenzertifikate sind bisher erschienen:
   R. Nowacek: Das VHS-Zertifikat Englisch. 1974[4]
   A. Raasch: Das VHS-Zertifikat Französisch. 1974[3]
   Fr. Denninghausen/W. Steinbrecht: Das VHS-Zertifikat Russisch. 1973[2]
   A. Barrera-Vidal: Das VHS-Zertifikat Spanisch. 1974[2]
   H. Reiske: Italienisch-Unterricht und das VHS-Zertifikat I Italienisch. 1974
   H. Steger: Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache. 1972
   A. Schmitz/H. Schrand: Berufsbezogener Englischunterricht und das VHS-Zertifikat Englisch Wirtschaft. 1975

(Diese Broschüren werden im ersten Halbjahr 1977 durch neue ersetzt, welche die Arbeitsergebnisse der Evaluation und Revision der Zertifikate – einschließlich der Neufassung eines gemeinsamen Testmodells – enthalten).

In der Öffentlichkeit wurden häufig Prüfungen und Urkundenverleihung als das Wichtigste am VHS-Zertifikatsprogramm herausgestellt. Daher soll hier noch einmal betont werden: Bei der Planung war nicht die Prüfung das Entscheidende, sondern die Erwartung, daß die Konkretisierung der Lernziele eine **Rückwirkung auf den Unterricht** selbst hat. Sie erfordern nämlich neues Nachdenken über didaktisch-methodische Entwicklungen des Fremdsprachenlernens. Es zeichnen sich sogar Wirkungen auf den Fremdsprachenunterricht in den allgemeinbildenden Schulen ab (vgl. H. Christ, 1974, S. 9 – 13). Die Rückwirkungen werden noch stärker werden, wenn der Plan einer „inneren Differenzierung" des Zertifikatsprogramms realisiert wird. Es wird dann kleinere Bausteine zum Zertifikatsprogramm geben.

Es ist zu hoffen, daß in diesem Sinne die Arbeiten zum T-Level (Threshold Level) (vgl. J.A. van Ek: Council of Europe, Systems Development in Adult Language Learning. The Threshold Level. Straßburg 1975; vgl. auch H. Tietgens u.a., 1974, S. 49) mit denen zu den VHS-Zertifikaten harmonisiert werden können.

Mit dem Zertifikatsprogramm wird eine **Systematisierung des Angebots** an Sprachkursen angestrebt. Es gibt eine Reihe von Gründen, die eine solche Systematisierung wünschenswert erscheinen lassen. Der wichtigste Vorteil ist, daß die Kursteilnehmer selbst übersehen können, inwieweit erfüllt wird, was die Ankündigung verspricht. Der Unterricht wird transparenter. Indessen kann eine solche Systematik des Angebots für Erwachsene nicht verpflichtend sein. Für die Planung des Fachbereichs Sprachen gilt daher, daß nie die Absicht bestanden hat,

„das Angebot der EB insgesamt über den Leisten der Zertifizierung zu schlagen",
(H. Tietgens, 1974, S. 71)

daß

„kein Anlaß (besteht), von einer Konkurrenz zwischen Zertifikats-Kursen und anderen Angeboten der VHS zu sprechen."
(ebd., S. 82)

Das aber heißt, daß auch weiterhin Sprachkurse angeboten werden sollten, die sich nicht zielstrebig auf die Maßstäbe des Zertifikats hin bewegen. Eine Differenzierung des Angebots erscheint nicht zuletzt angesichts der unterschiedlichen Motive notwendig, die zum Besuch von Sprachkursen veranlassen. Es müssen außerhalb der zertifikatsbezogenen Kurse andere Angebote entwickelt werden. Hierüber wird im Zusammenhang der Differenzierung noch gesprochen werden.

2.2.4. Differenzierter Ausbau des Sprachkursangebots

Auf Zertifikate bezogene Kurse und Zertifikatsprüfungen erfordern aufgrund ihrer Präzisierungsansprüche viel Zeit. Dazu gehören auch die Anfängerkurse, denen der HPM besondere Aufmerksamkeit zuwenden muß; denn in diesen Kursen

- sind am ehesten diejenigen zu erwarten, die besondere Lernhilfen brauchen;
- entstehen für viele oft besondere Probleme, weil die Teilnehmerzahl überdurchschnittlich hoch ist.

Die besonderen Schwierigkeiten eines differenzierten Angebots in den Anfängerkursen werden wir im Abschnitt 3.3. gesondert behandeln.

Hier geht es um den Ausbau eines Kursangebots in den sogenannten „großen" Sprachen, wie z.B. Englisch. Im Hinblick auf die verstärkte Durchsetzung des Englischunterrichts in der Hauptschule könnte beispielsweise zumindest für diese Sprache künftig ein breiteres Angebot möglich werden. Das VHS-Zertifikat kann dann schneller erreicht werden, und das Interesse kann wachsen für die Aufbaukurse jenseits der Zertifikatsgrenze:

- Englisch Wirtschaft mit 1 Lernjahr (bei 2 Doppelstunden pro Woche) bis zum Zertifikat Englisch Wirtschaft;
- Kurse zur Vorbereitung auf externe Sprachprüfungen, die nicht von der VHS abgenommen werden, wie z.B. das „Cambridge First (früher: Lower) Certificate" und, darauf aufbauend, das „Cambridge Certificate of Proficiency";
- Kurse zur Vorbereitung auf Fremdsprachenkorrespondenten-Prüfungen der Industrie- und Handelskammer;
- Problem- und themenorientierte Diskussionskurse.

Das Angebot einer Großstadt-VHS enthält z.B.:

- Zertifikatsbezogene Kurse;
- Cambridge-Kurse;
- Berufsbezogene Kurse:
  Commercial English A (VHS-Zertifikat II) und B (Vorbereitung auf die Fremdsprachenkorrespondenten-Prüfung),
  Executive English: Advanced Level,
  Interpreting Course (Voraussetzung: VHS-Zertifikat I Standard),
  Technical English (Voraussetzung VHS-Zertifikat I Standard);
- Praxiskurse für Fortgeschrittene:
  Practice in English for Intermediate and Advanced Students (Kurse mit Lehrwerken, mit Zeitungslektüre etc.),
  Conversation – Discussion: Advanced Level,
  Life and Institutions in Modern Britain and America,
  Interpretation of Literature;

– Sondergruppen – Diskussionsreihen – Seminare:
English for Mothers and Children,
English for Travelling,
Workshop for Teachers of English at VHS . . .,
Discussion Meetings,
Saturday-Seminars (9.00 – 12.00; 14.00 – 18.00).

Nicht einmal jede große VHS wird ein breit gefächertes Angebot machen können! Dennoch sollte jeder HPM bemüht sein, das Kursprogramm für jede Fremdsprache so differenziert wie möglich auszulegen.

Auch bei Kursen zum Zweck der Diskussion, der Lektüre von Zeitungen oder Texten, der Erlernung von Fachsprachen (Wirtschaft, Technik etc.) empfiehlt sich eine möglichst präzise Beschreibung im Arbeitsplan über Lernvoraussetzungen und Unterrichtsverfahren und Unterrichtsmaterial.

Bevor wir uns programmorganisatorischen Problemen zuwenden, sollten Sie sich das Sprachkursprogramm Ihrer VHS noch einmal kritisch unter folgenden Fragestellungen vor Augen führen:

Glauben Sie, daß der Spracherlerner Ihrer VHS im Programm eine Stufung erkennen kann?

Glauben Sie, daß der Spracherlerner Ihrer VHS im Lehrplan die Lernziele Ihrer Kurse erkennen kann?

Kennen Sie die Lehrplanankündigung einer benachbarten größeren bzw. kleineren VHS? Was ist vergleichbar? Was ist unterschiedlich?

Kennen Sie die Lehrplanankündigung einer benachbarten VHS Ihrer Größenordnung? Was ist vergleichbar? Was ist unterschiedlich?

Sehen Sie Möglichkeiten für Programmabsprachen mit den Ihnen benachbarten Volkshochschulen?

2.3. Organisatorische Kriterien zur Differenzierung des Kursangebots

2.3.1. Teilnehmerzahl

Jeder HPM wird vor die Entscheidung gestellt, für wieviele Kursteilnehmer ein Kurs geplant werden soll. Dabei muß er finanzielle, personelle sowie organisatorische Überlegungen berücksichtigen. Die meisten Arbeitspläne enthalten keine Angaben über Teilnehmerbegrenzungen.

Für vier Volkshochschulen im Ruhrgebiet liegen folgende Teilnehmerzahlen vor:

Teilnehmer-zahlen	Zahl der Sprachkurse	Anteil an den Sprachkursen	Zahl aller Kurse	Anteil an allen Kursen
1 – 10	11	9,2 %	57	13,3 %
11 – 15	23	19,3 %	113	26,3 %
16 – 25	49	41,3 %	146	34,0 %
26 – 40	28	23,5 %	79	18,4 %
über 40	6	5,0 %	32	7,5 %

(vgl. J.H. Knoll u.a., 1974, S. 66)

Die Tatsache, daß fast ein Viertel aller Sprachkurse in den vier VHSn zwischen 26 und 40 KTN aufweist, ist alarmierend; der Zusammenhang zwischen zu hohen **Kursfrequenzen und Teilnehmerschwund** ist allgemein festzustellen. In München wurden deshalb die Anfängerkurse schon auf 25 Kursteilnehmer beschränkt (vgl. H.M. Fraunhofer, 1974, S. 31). Es gibt auch Volkshochschulen, wo die maximale Teilnehmergrenze inzwischen generell für alle Sprachkurse bei 20 bzw. 15 liegt (*vgl. hierzu auch Abschnitt 3.1.* und R. Reiske, 1974, S. 23).

Aus langjähriger Erfahrung und aus zahlreichen Gesprächen mit Kursteilnehmern, Kursleitern und hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitern ist darüber hinausgehend zu raten, Sprachkurse mit nicht mehr als 20 Teilnehmern zu belegen; denn gerade, wenn die Kommunikationsfähigkeit als Lernziel herausgestellt wird, muß sich eine höhere Teilnehmerzahl als nachteilig auswirken.

2.3.2. Lernorte und Lernzeiten

Die unterschiedlichen Voraussetzungen in bezug auf die räumliche Unterbringung der VHS sind bekannt. Es muß aber immer darauf hingewiesen werden, wie wichtig funktions- und vor allem erwachsenengerechte Unterrichtsräume für Sprachen wie für alle anderen Kurse sind (vgl. hierzu: R. Reiske, 1975 a, S. 83 f.).

Es wird dringend empfohlen, sofern Alternativen bestehen, in dieser Hinsicht **Teilnehmerbefragungen** durchzuführen, um herauszufinden, welche Einstellungen zum Kurs in der Schule, im eigenen Wohnbezirk bzw. im entfernter gelegenen VHS-Haus vorhanden sind. Die häufig zu treffende Beobachtung, daß ein hoher Prozentsatz der Teilnehmer aus Außenbezirken des Einzugsbereichs kommt, sollte derartige Befragungen und Überlegungen nicht überflüssig erscheinen lassen.

In einer Befragung in Bremen erklärten nur 58,8 % von 400 befragten Sprachkursteilnehmern, daß sich in bezug auf den Lernort ihre Wünsche erfüllen ließen; als Begründung des wünschenswerten Standortes wurde verständlicherweise die Nähe bzw. die verkehrsgünstige Lage angegeben. Probleme können sich allerdings daraus ergeben, daß

– Prestigewert des Stadtzentrums einerseits und Bedürfnis nach Zeitersparnis andererseits zu widersprüchlichen Wünschen führen;

– für viele Teilnehmer nicht die Nähe zur Wohnung, sondern zum Arbeitsplatz ausschlaggebend sein kann.

Leichter zu steuern ist die differenzierte Organisation der Kurszeiten. Folgende Kriterien können berücksichtigt werden:

– Angebot von Parallelkursen an verschiedenen Wochentagen,
– Angebot von Parallelkursen zu verschiedenen Uhrzeiten: abends vor 20.00 Uhr, nach 20.00 Uhr, nachmittags, vormittags.

Eine Bochumer Befragung von 1974 ergab ein weitgestreutes Interessenspektrum (K. Neuhaus, 1975, S. 35). Es wünschten als Kurszeiten:

vormittags:	11,8 %
nachmittags:	10,6 %
18.30 Uhr:	38,9 %
19.00 Uhr:	18,4 %
20.00 Uhr:	27,4 %
später als 20.00 Uhr:	0,9 %

Da diese Umfrage nur bei Teilnehmern an Abendkursen erfolgte, ist anzunehmen, daß das Interesse an Vormittags- oder Nachmittagskursen noch größer ist, als die hier genannten Zahlen erkennen lassen. In Frankfurt z.B. sind inzwischen ein Drittel aller Sprachkurse Tageskurse!

2.3.3. Wöchentliche Stundenzahl

Die größere Zahl der in der Bundesrepublik angebotenen Sprachkurse wird mit einer Doppelstunde pro Woche durchgeführt. In den letzten Jahren wurden jedoch mehr und mehr auch Kursangebote von mindestens zwei Doppelstunden pro Woche üblich. Dafür spricht, daß

– die Anfangsschwierigkeiten beim Sprachenlernen sich am ehesten durch häufige Übung überwinden lassen; diese ist aber nach aller Erfahrung insbesondere bei echten Anfängern nur begrenzt außerhalb von Kursen möglich;
– das Zertifikatsziel für echte Anfänger im Normalfall nur dann in 3 Lernjahren zu erreichen ist, wenn ein Unterricht von zwei Doppelstunden pro Woche bei rund 30 Arbeitswochen im Jahr zugrunde gelegt wird. Andernfalls muß ein Teil der Arbeit zu Hause erledigt werden, gegebenenfalls unter Einsatz selbstinstruierender oder teilprogrammierter Arbeitsmittel, oder aus den drei Jahren werden vier oder fünf Jahre.

Dagegen steht die begrenzte Zeit, die nebenberufliche Lerner für die Teilnahme an Sprachkursen aufbringen; immerhin ergab eine Befragung von 400 Sprachkursteilnehmern in Bremen 1975 (P.H. Stoldt, 1976), daß

63,9 % zwei Doppelstunden pro Woche,
27,6 % eine Doppelstunde pro Woche,
5,6 % drei Doppelstunden pro Woche,
2,8 % vier Doppelstunden pro Woche

für „am günstigsten für das Erlernen bzw. Auffrischen einer Fremdsprache" ansehen. (Die Bochumer Befragung 1974 [K. Neuhaus, 1975, S. 37] ergab bei den Englischteilnehmern eine Quote von 10 %, die an Kursen dreimal pro Woche interessiert waren.)

Die gelegentlich vorgebrachten Einwände, daß der Teilnehmerschwund bei zwei Doppelstunden pro Woche beträchtlich größer ist (das Risiko des gelegentlichen Nicht-Teilnehmen-Könnens verdoppelt sich), daß auch die Zielgruppenarbeit erschwert wird, da es Teilnehmerkreise gibt, die nicht ohne weiteres zweimal die Woche kommen möchten oder können, sind nicht zu verallgemeinern.

Ebensowenig lassen sich allerdings Erfahrungen einzelner Volkshochschulen verallgemeinern, die mit der grundsätzlichen Einführung von zwei Doppelstunden pro Woche in allen Grundstufenkursen eine bemerkenswerte Steigerung der Teilnehmer- und Lernkontinuität beobachten.

Unter Berücksichtigung der vielen sehr unterschiedlichen Gegebenheiten und Voraussetzungen der VHS in der Bundesrepublik und angesichts der lernpsychologischen Einsichten in die Schwierigkeiten des Sprachenlernens erscheint das Beispiel einer Reihe von VHSn erwägens- und nachahmenswert, die

– alle Sprachkurse im 1. Lernjahr der Grundstufe in zwei Doppelstunden pro Woche durchführen und erst
– vom 2. oder auch 3. Lernjahr an in Kurse mit einer Doppelstunde und Kurse mit zwei Doppelstunden differenzieren.

Fragwürdig erscheint es jedoch, Kurse mit zwei Doppelstunden pro Woche als „Intensivkurse" zu bezeichnen, um sie von Kursen mit einer Doppelstunde abzuheben. Zuweilen findet sich der Begriff Intensivkurs sogar, wenn die Verwendung „moderner Hilfsmittel, wie Schallplatten" vorgesehen ist.

Mit einer solchen Verwendung des Begriffs Intensivkurs werden falsche Vorstellungen erweckt. In der internationalen Terminologie werden nur solche als Intensivkurse bezeichnet, für die pro Woche mindestens 15 – 20 Stunden eingeplant sind.

Für die VHS-Praxis ist es ein interessanter Versuch, einen Abendkurs von zwei Doppelstunden pro Woche mit Unterricht an je einem **Wochenende** zu Beginn und zu Ende dieses Kurses zu verknüpfen. Nachahmenswert erscheint diese Vorgehensweise nicht zuletzt deshalb, weil auf diese Weise die Gruppenkontakte verstärkt werden können, was gewöhnlich der Lernintensität zugute kommt.

2.3.4. Motivation der Teilnehmer

In einer Befragung von Sprachkursteilnehmern an vier Volkshochschulen des Ruhrgebietes äußerten 43,3 % aller Dozenten die Meinung, das **Sprachangebot** solle sich stärker **an den Bedürfnissen der Kursteilnehmer ausrichten** (J.H. Knoll u.a., 1974, S. 105). Nur 17 % der Kursleiter wollten es stärker an den Interessen von Wirtschaft, Staat und gesellschaftlichen Gruppierungen orientieren.

Was aber sind diese Bedürfnisse? Aus welchen Gründen und mit welchen Vorstellungen kommen die Teilnehmer in Sprachkurse?

Jeder HPM kennt Gesprächssituationen wie diese:

- „Glauben Sie, daß ich mit meinen 68 Jahren da mithalten kann in dem Kurs?"
- „Nein, eine Prüfung will ich nicht. Ich will nur ein bißchen sprechen und verstehen."
- „Ich bin 12. Klasse Gymnasium; habe eine 5 in Englisch. Kann ich da nichts machen, um bis zum Abitur davon runterzukommen?"
- „Ja, ich habe schon mal Englisch gehabt; aber das ist schon 20 Jahre her. Ich möchte lieber noch einmal von Grund auf anfangen."
- „Meine Tochter hat jetzt Englisch in der Schule. Ich kann ihr da nicht helfen. Deshalb möchte ich mit Englisch anfangen."
- „Ich kann aber nur an einem Abend pro Woche."
- „Ich muß möglichst schnell den Stand der 10. Klasse Realschule im Englischen wieder erreichen. Sonst komme ich in der Fachschule nicht an."
- „Wir bekommen Besuch aus Amerika. Da will man sich doch wenigstens ein wenig unterhalten können."

An derartige Anlässe und Sorgen im Einzelfall ist auch immer dann zu denken, wenn man empirische Untersuchungen zur Kenntnis nimmt, die Bildungsmotivationen zu erforschen versuchen. Was Befragte **zu den Gründen** für das **Sprachenlernen** äußern, bleibt auffallend vage. Man kann jedoch annehmen, daß es drei Gruppen mit relativ eindeutigen Motiven gibt:

- berufliche Situation,
- Freizeitgestaltung, Tourismus,
- Familiensituation.

Die Untersuchung von V. Borbein/W. Knöll (o.J., S. 8/9) zeigt eine Dominanz der touristischen Motive: 50 % der Englischlernenden und sogar 60 % der Teilnehmer aus den übrigen Sprachkursen gaben an, für den Urlaub Sprachkenntnisse erwerben zu wollen, während nur ca. 23 % (bzw. 17 %) einen Qualifikationsnachweis anstrebten.

Daneben gibt es auch vergleichsweise viele Aussagen vom Typus „allgemeines Interesse", „sinnvolle Freizeitbeschäftigung" etc. Man muß also damit rechnen, daß es sich beim Besuch von Sprachkursen oftmals um „Probierbewegungen" handelt, die von dem bewußten oder unbewußten Bedürfnis geleitet sind, an einem nicht lebensentscheidenden, aber doch

irgendwann einmal hilfreichen Beispiel die eigenen Fähigkeiten zu erproben. Bezeichnend dafür sind Bemerkungen von Befragten, die sich in der Formel zusammenfassen lassen: „Es kann nicht schaden, wenn man mal . . .".

Trotz aller Skepsis gegenüber Motivationsanalysen ist es für den HPM von großer Wichtigkeit, die Motivationen und Bedürfnisse der Teilnehmer seiner Sprachkurse zu ermitteln und sie in die Programmplanung einzubringen, ebenso wie es der KL für seine Kursplanung versuchen sollte, um auf diese Weise den (in Sprachkursen im Vergleich zu anderen VHS-Kursen gewöhnlich höheren) Teilnehmerschwund reduzieren zu helfen.

2.3.5. Lernprobleme Erwachsener beim Sprachunterricht

Mit dem Lernverhalten und den Lernschwierigkeiten befaßt sich eine eigene Studieneinheit *(vgl. Studieneinheit: Lernfähigkeit und Lernverhalten von Erwachsenen)*. Hier kann nur auf einige Probleme verwiesen werden, die sich auf das Lernen von Fremdsprachen beziehen. P. Strevens gibt in dem Aufsatz „A Rationale for Teaching Pronunciation: The Rival Virtues of Innocence and Sophistication" (P. Strevens, 1974, S. 182 – 189) einige allgemein angenommene **Nachteile** an, die **ältere Menschen** gegenüber jüngeren haben, wenn es um Sprachenlernen geht:

– reduzierte Flexibilität und Plastizität beim Sprachenerwerb;
– reduzierte Hördiskriminierung;
– reduzierte imitatorische Fähigkeit;
– verstärkte Scheu;
– größere Abhängigkeit vom Schriftlichen.

Einige der **Vorteile** bzw. positiven Umstrukturierungsmerkmale des Lernens bei Erwachsenen sind:

– der Erwachsene hat gelernt zu lernen;
– größere Kraft zur bewußten Konzentration;
– größere Motivationsstabilität;
– der Erwachsene kann gezielten Instruktionen besser folgen;
– der Erwachsene hat oftmals größere Erfahrung im Sprachenlernen.

Gegenüber diesen individuell unterschiedlich sich bemerkbar machenden Vor- und Nachteilen des Lernverhaltens, die gleichsam lernimmanent sind, sollte nicht vergessen werden, daß die Art und Weise, lernen zu können, bei Erwachsenen in starkem Maße **von** der **Lerngeschichte** und von der **Lernsituation** geprägt *(vgl. Studieneinheit: Bildungsinstitutionen als Sozialisationsfaktor)* und vor allen Dingen davon **abhängig** ist, in welcher Weise die VHS durch die Organisationsform der Kurse und die angebotenen Lernmethoden diesen Unterschiedlichkeiten Rechnung trägt.

Dies ist bei der Programmplanung und -gestaltung zu beachten. Zugleich begründen diese Unterschiedlichkeiten auch die Bedeutung einer Lernberatung und Kursleiterfortbildung. In der Lernberatung könnte u.a. auch über das Lernverhalten Erwachsener informiert werden, um „Schwellenängste" abzubauen; in der Kursleiterfortbildung könnten Ergebnisse der Lernpsychologie erarbeitet und für die Praxis umgesetzt werden.

Verarbeitungstext

3. Aufgaben und Probleme der Planung

3.1. Stufung und Differenzierung

Auch exakteste Kurs- und Lernzielbeschreibungen im Arbeitsplan, Einstufungstests und intensive Beratung der Kursteilnehmer werden nicht dazu führen, daß in Sprachkursen einer VHS so homogene Gruppen zustande kommen, wie sie viele der Kursleiter aus den allgemeinbildenden Schulen kennen (obwohl auch sie nicht sehr homogen sind!). Eine differenzierte Berücksichtigung der subjektiven Bedürfnisse, die aus der individuellen Sprachbiographie, der sozio-kulturellen Lebenssituation und den Lernerfahrungen sowie -voraussetzungen des einzelnen Kursteilnehmers erwachsen, ist, so notwendig eine stärkere Berücksichtigung auch wäre, bei der Planung des Programms nur in dem Maße möglich, wie Bedürfnisse, Zielvorstellungen und die Lerngeschichte der bisher erreichten Teilnehmer bekannt sind.

Es gibt einige Probleme allgemeiner Art, denen der HPM besondere Aufmerksamkeit zuwenden muß. So steht zum Beispiel dem Gelingen von Anfangskursen die **Selbsteinschätzung** derer entgegen, die sich anmelden. Viele Kursteilnehmer tragen sich in Anfängerkurse ein, obwohl ihre Kenntnisse schon für einen Fortsetzungskurs reichen. Für die „echten" Anfänger wird dadurch häufig das Mitkommen erschwert. Sie beklagen sich über ein zu schnelles Vorgehen im Kurs. Oft hat dies Frustrationen zur Folge, die jegliche Motivation zum weiteren Besuch der Kurse nehmen.

Ebenso wichtig ist die differenzierte Behandlung der unerfahrenen Lerner im Kurs; sie zu beraten und methodisch zu integrieren, ist eine wichtige bildungspolitische Aufgabe, die der HPM in Zusammenarbeit mit den Kursleitern angehen muß.

Welche **Lösungsmöglichkeiten** bieten sich an?

In manchen Arbeitsplänen werden Kurse für echte Anfänger angekündigt. Es heißt dann: „Leichte Anfangsstufe", „langsam fortschreitend", „vorwiegend für Teilnehmer geeignet, die sich erstmalig mit einer Fremdsprache beschäftigen und zunächst nur Grundkenntnisse des Englischen erlernen wollen".

Daneben stehen Anfängerkurse, in denen eine gewisse Erfahrung im Erlernen einer Fremdsprache vorausgesetzt wird. Sie werden dann als „Schnellkurse Anfangsstufe" bezeichnet, mit der Möglichkeit, den Lernstoff der Anfangsstufe in komprimierter Form (in etwa 2/3 der für Normalkurse an-

gesetzten Zeit) zu wiederholen. Es heißt dann z.B.: Geeignet für Teilnehmer, „die vor dem Besuch höherer Kurse eine Gesamtwiederholung wünschen", und für „Interessenten mit entsprechenden Vorkenntnissen, die ihr früher erworbenes Sprachwissen auf dieser Stufe in kurzer Zeit auffrischen wollen".

Die Ankündigung im Arbeitsplan sollte *(vgl. Abschnitt 2.2.2.)* einheitlich heißen: Grundstufe I, 1; in Klammern wäre dann eine differenzierte Beschreibung der Adressatengruppen zu geben *(vgl. hierzu auch Abschnitt 3.2.)*.

In Volkshochschulen, in denen diese Unterscheidung gemacht wird (es handelt sich dabei keineswegs nur um Großstädte), sind die verschiedenen Anfängerkurstypen etwa gleich stark vertreten.

Wenn das Kursangebot eine solche Ausdifferenzierung nicht zuläßt, müssen die Kursleiter didaktisch und vor allem methodisch die **unterschiedlichen Teilnehmerbedürfnisse** zu berücksichtigen versuchen. Voraussetzung dafür ist, daß der HPM engen Kontakt zu den Kursleitern hält und über die Möglichkeiten einer inneren Differenzierung spricht *(vgl. Abschnitt 3.4.)*. Die methodische Phantasie der Kursleiter ist sehr unterschiedlich. Daß sie sich darin gegenseitig ergänzen können, wird noch zu wenig genutzt. Enger Kontakt zu den Kursleitern ist ebenfalls erforderlich, wenn man nicht nur eine Leistungsstufung und eine inhaltliche Differenzierung anstrebt, sondern auch unter methodischen Gesichtspunkten verschiedene Möglichkeiten anbieten will und kann.

Überlegen bzw. diskutieren Sie folgende gegensätzliche Auffassungen:

a) *„Die folgenden Thesen können darum auch als ‚Aufruf zum Kursboykott' verstanden werden. Sie sind absichtlich zugespitzt formuliert, um eindeutig zum Ausdruck bringen zu können, worum es jeweils geht. Das ist notwendig, weil durch wissenschaftliche Forschungsergebnisse zwar nachgewiesen werden konnte, daß eine ganze Reihe herkömmlicher Vorstellungen über das Lehren und Lernen fremder Sprachen entweder falsch, unhaltbar oder höchst zweifelhaft ist, in der Praxis jedoch an vielen Stellen noch so verfahren wird, wie es früher einmal üblich war.*

Die Thesen lauten, und sie gelten für Anfängerkurse mit dem Ziel, ein Volkshochschul-Zertifikat zu erwerben, d.h. eine Fremdsprache in erster Linie sprechen zu lernen:

1. *Verlassen Sie einen Kurs, in dem deutsch gesprochen wird.*
2. *Bleiben Sie einem Lehrgang fern, in dem nicht regelmäßig mit dem Tonbandgerät gearbeitet wird.*
3. *Lassen Sie sich die Kursgebühren zurückzahlen, wenn Grammatikunterricht zur Grundlage des Fremdsprachenlernens gemacht wird.*
4. *Schreiben Sie sich in keinen Kurs ein, in dem Sie übersetzen müssen.*

5. Lassen Sie Ihren Kursleiter im Stich, wenn er von Ihnen verlangt, möglichst viele Wörter zu lernen.

Diese Thesen sind vor dem Hintergrund eines Unterrichtsverfahrens formuliert worden, das in der Fachsprache als audio-linguale Methode oder Hör-Sprech-Methode bezeichnet wird. Hören und Sprechen der fremden Sprache sind die beiden tragenden Säulen dieses Vorgehens; Lesen und Schreiben folgen erst an zweiter Stelle."

(R. Freudenstein, 1976, S. 51/52)

b) Demgegenüber die Auffassung:

Erwachsene zeigen sehr unterschiedliche Lernverhaltensweisen. So ist es beispielsweise z.T. eine Frage des Alters, inwieweit man einen modernen kommunikativen Unterrichtsstil mit vollziehen kann oder inwieweit man auf eine traditionelle grammatische Art besser lernt, weil man es so gewohnt ist. Auch zu den technischen Medien besteht bei einzelnen Lernern eine unterschiedliche Zu- oder Abneigung.

Zum Teil wird man den **unterschiedlichen Lernstilen** dann gerecht werden können, wenn unterschiedliche Lehrwerke verwendet werden. Das setzt allerdings voraus, daß man in der Ankündigung die unterschiedlichen Vorgehensweisen in einer Weise erläutern kann, die den Lernern verständlich ist. Außerdem ist es organisatorisch und für den Wechsel von einem Kurs zum andern erleichternd, wenn nur ein **Lehrwerk** in einer VHS verwendet wird. Da aber kaum eines so absolut besser als die anderen gilt, sollte dieser Gesichtspunkt nicht allein ausschlaggebend sein und nicht an einer **methodischen Differenzierung** bei umfangreicheren Sprachangeboten hindern *(vgl. Abschnitt 3.5.)*.

Geprüft werden sollte auch, inwieweit für relativ gezielt erfaßbare Teilnehmergruppen spezielle Kurse außerhalb bzw. oberhalb des Zertifikatskurssystems angeboten werden können. Schon im *Abschnitt 2.2.4.* wurden dafür verschiedene Beispiele genannt. Sie bezogen sich meist auf mögliche berufliche **Verwendungssituationen** der Sprachfähigkeiten. Darüber hinaus finden sich in den Arbeitsplänen folgende Kurse für spezielle Teilnehmergruppen:

- Kurse für Touristen,
- Kurse in Strafanstalten,
- Kurse für Arbeitnehmer einer größeren Firma,
- Kurse für Kinder im Vorschulalter,
- Kurse für Mütter und Kinder,
- Kurse für Eltern (unter Angabe eines bestimmten Hauptschullehrwerkes),
- Kurse für Schüler,

– Kurse für Hausfrauen und Nichtberufstätige an Vor-/ Nachmittagen,
– Kurse für ältere Teilnehmer/Mitbürger,
– Kurse DaF, z.B. für koreanische Krankenschwestern,
– Kurse für Schichtdienstler (Besuch von Tages- und Abendkursen im Wechsel).

Inwieweit erscheint es Ihnen möglich oder richtig, unter Berücksichtigung bildungspolitischer, organisatorischer, pädagogischer und didaktischer Konsequenzen Kurse für spezielle Teilnehmergruppen oder spezielle Teilnehmerbedürfnisse anzubieten?

Als Überlegungen können etwa folgende Fragen dienen:

Inwieweit bieten Sie in Ihrem Programm vergleichbare Kurse an, und welche Begründungen werden dafür gegeben?

Welche Problematik liegt in dem Versuch, Teilnehmer, die nur touristische Grundkenntnisse erwerben wollen, aus dem allgemeinen Kursprogramm auszudifferenzieren?

Welche Bedenken sprechen gegen Kurse für Kinder/Schüler? Berücksichtigen Sie die Zielsetzungen der Weiterbildung und gegebenenfalls Bestimmungen von WB-Gesetzen?

Welche Erwägungen sprechen Ihrer Meinung nach für oder gegen ein Angebot für ältere Menschen?

Welche Problematik liegt im Angebot von speziellen Sprachkursen für Teilnehmer einer Firma?

In welchem Verhältnis stehen in Ihrem Programm allgemeine Sprachkurse der Grundstufe und spezielle, zielgruppenbezogene Sprachkurse?

Zur weiteren Bearbeitung bzw. Stellungnahme folgt noch eine Zusammenstellung von Kursangeboten, die sich neben den zertifikatsbezogenen Grundstufenkursen in den Arbeitsprogrammen verschiedener VHSn finden. Die unterschiedlichen Bezeichnungen für Kurse der Grundstufe sind in dieser Zusammenstellung mit Absicht nicht verändert worden.

Zusammenstellung der Kurse

a) „Conversation I", „Conversation II", „Conversation III". Kurse, die als „ergänzendes Programm zusammen mit dem Zertifikatsprogramm belegt werden sollten". Sie werden im Arbeitsplan in ihren Kenntnisvoraussetzungen mit Hilfe der Grundstufenkursziele beschrieben.

b) „American English".
Zwei Stufen (Halbjahreskurse) neben Grundstufenkursen.

c) „Spezialaufbaukurs".
Mit Lehrwerken, die an das VHS-Zertifikat 1 anschließen.

d) „Reading English Texts".
Als Voraussetzung werden Besitz des VHS-Zertifikats 1 oder vergleichbare Kenntnisse angegeben.

e) „Technical English".
Zwei Stufen (Halbjahreskurse) unterhalb des Zertifikats 1.

f) „Technisches Englisch I", „Technisches Englisch II".
Jeweils anschließend an die 1. und 3. Lernjahresstufe der Grundstufenkurse eingepaßt.

g) „Englisch-Konversationskurs".
Keine weiteren Angaben.

h) „Englisch für Techniker und technische Kaufleute".
Keine weiteren Angaben.

i) „Reading and Conversation".
Keine weiteren Angaben.

j) „Englisch III. Spezialkurs Industrie".
Ein Kurs mit dem Anspruchsniveau des 3. Lernjahres der Grundstufe.

k) „Englisch VI. Wirtschaftsenglisch".
Für Teilnehmer mit dem Anspruchsniveau des letzten Grundstufenkurses.

Bearbeiten Sie folgende Fragen:

1. Vergleichen Sie die Kurse a, g, i unter folgenden Gesichtspunkten:
   Welche Vorteile bietet eine Angabe von Kenntnisvoraussetzungen? Welche Schwierigkeiten stellen sich voraussichtlich bei Kursankündigungen wie g und i ein? Aus welchem Grunde ist der Name „Konversation" als Ziel eines Kurses unangemessen? Überlegen Sie, was an die Stelle gesetzt werden könnte (Diskussion, Diskussion und Themenangabe *vgl. auch Abschnitt 2.2.4.*).

2. Vergleichen Sie die Position der Kurse c und d (oberhalb des Grundstufenangebots) mit derjenigen der Kurse b, e, f, j, k (verschiedene Positionen innerhalb des Grundstufenkursangebots). Wie schätzen Sie die Probleme von Spezialkursen (z.B. e, f, j, k) im 1., 2. oder 3. Lernjahr der Grundstufe ein?

3. Versuchen Sie, die Teilnehmerzusammensetzung in Kursen wie b, e, f, h, j, k abzuschätzen. Versuchen Sie auch, mögliche Probleme der Beratung von potentiellen Teilnehmern für obige Kurse vorauszusehen.

3.2. Die Ankündigung

Da das Angebot der EB nicht nach einem einheitlichen Organisationsmuster erfolgt, aus dem sich der zu behandelnde Lernstoff ergibt, wie dies beim Jahrgangs-Klassensystem der Schule der Fall ist, muß auf die Ankündigung des Lernangebots besondere Aufmerksamkeit gerichtet werden. Sie sollte für potentielle Teilnehmer so aussagekräftig sein, daß sie als **Entscheidungshilfe** dienen kann. Zumindest ist zu versuchen, mit den Aussagen die Erwartungen zu Beginn möglichst so zu steuern, daß relativ wenig Enttäuschungen entstehen. Von vornherein das den eigenen Voraussetzungen entsprechende Einstiegsniveau zu finden, ist beim Sprachenangebot besonders wichtig. Eine der beiden am häufigsten zu hörenden Klagen ist nämlich die, daß die Vorkenntnisse der Teilnehmer eines Kurses zu unterschiedlich sind.

Die Einrichtung von **Einstufungstests** und die Beratung der Teilnehmer gehören daher zu den vorrangigen Aufgaben des HPM. Er kann sie sich erleichtern, wenn er für eine korrekte Kursbeschreibung im Arbeitsplan sorgt. Potentielle Teilnehmer sollten aus ihnen entnehmen können, welche Lernziele in einem bestimmten Kurs erreicht werden können.

Eine exakte **Lernzielbeschreibung**, die z.B. durch die Zertifikate vorliegt, enthebt aber noch nicht von Überlegungen für die **Kursbeschreibungen** im Arbeitsplan. Die jeweilige Formulierung sollte in Zusammenarbeit mit dem Kursleiter abgestimmt werden, nur so wird die Ankündigung dem tatsächlichen Inhalt des Kurses am nächsten kommen.

Die Absprache mit dem Kursleiter ist noch aus einem anderen Grund wichtig. Bei der Fülle des Kursangebots für den Sprachenbereich kann nicht jeder einzelne Kurs detailliert beschrieben werden. Eine **Typisierung** ist **unumgänglich**. Bei Verwendung einer genauen Beschreibung der Lernziele der einzelnen Lernjahre der Grundstufe erübrigt sich eine Wiederholung bei jedem Kurs, wenn dieser nicht durch besondere Ziele und Methoden gekennzeichnet ist, mit denen Zielgruppen angesprochen werden sollen *(vgl. Abschnitt 3.3.)*.

Im folgenden finden Sie zwei unterschiedliche Beispiele, wie am Kopf jedes Grundstufenlernjahres eine Kursbeschreibung dessen gegeben wird, was die Teilnehmer erwartet:

a) ENGLISCH – GRUNDSTUFE

Ziel der Kurse ist es, Teilnehmern ohne Vorkenntnisse erste Sicherheit im Sprechen und Verstehen einfacher Sätze der englischen Umgangssprache zu vermitteln. Dies geschieht zunächst vor allem durch intensive Hör- und Sprechübungen. Wer sich am Kurs regelmäßig und aktiv beteiligt, hat nach Abschluß der Grundstufe ein erstes und wichtiges Ziel erreicht. Er kann sich im Bereich der häufigsten und alltäglichen Redewendungen und Satzbaumuster und mit Hilfe der ca. 1000 häufigsten Worte des englischen Mindestwortschatzes z.B. als Tourist im Ausland oder mit englischsprechenden Gästen verständigen.

b) GRUNDSTUFE I

Für Anfänger ohne Vorkenntnisse. Einführung in die Lautlehre und Grammatik. Einfache Ausdrücke und Redewendungen des täglichen Lebens. Lese- und Sprechübungen.

Vergleichen Sie die beiden Ankündigungen in bezug auf:

– Verständlichkeit und Klarheit der Beschreibung des angestrebten Endverhaltens und der Verwendungssituation;
– Verständlichkeit und Klarheit der Angaben über Methoden.

Ähnlich unterschiedliche Beispiele finden sich bei Kursen in der Ausbaustufe oberhalb des Zertifikats 1:

a) Englische Handelskorrespondenz:
„Dieser Kurzlehrgang eignet sich besonders für Interessenten, die einfache, praktische Hilfen im beruflichen oder privaten Umgang mit englischen Handelsgeschäften benötigen.

Schwerpunkte sind:
– Übersetzen und selbständiges Abfassen von Briefen (nach Vorlagen),
– schriftliche Abwicklung von Handelsgeschäften,
– Erläuterung der wichtigsten im internationalen Handel vorkommenden Commercial Terms,
– Einüben eines Grundvokabulars der englischen Handelssprache.
Die Teilnehmer sollten über grundlegende Kenntnisse der englischen Grammatik verfügen, z.B. 2 – 3 Jahre Schulenglisch."

b) Englisch: Spezialaufbaukurs:
„Dies ist eine Lehreinheit zwischen VHS-Zertifikat und Lower Cambridge Certificate.
Voraussetzung: Mindestens vier Jahre Englischunterricht. Ziel ist die Verbesserung der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit.
Arbeitsformen u.a.: Durchnahme kurzer Lektionen, Nacherzählungen, Aufsatzübungen, Précis. Übersetzung und Schreiben von Briefen, Diktate, Drills, Konversationsübungen."

c) Englisch II (English Conversation Course):
„In diesem Kurs wird vor allem Konversation gepflegt. Aktuelles Tagesgeschehen, Literatur und Wünsche der Teilnehmer werden berücksichtigt und gemeinsam besprochen. Gute Kenntnisse und Übung im Sprechen sind für diesen Kurs erforderlich."

d) Refresher Course English:
„Die Teilnehmer des Kurses haben Gelegenheit, ihr Schulenglisch zu aktivieren. Besonderer Wert wird auf die Verbesserung der Sprechfähigkeit gelegt. Für Hausfrauen und Nicht-Berufstätige."

Analysieren Sie die Beschreibung der Zielgruppen, der Lernziele, der Voraussetzungen, der Methoden in den Kursbeschreibungen a), b) und c), d). Stellen Sie insbesondere vage Formulierungen in c) und d) (teilweise auch in a) und b)) heraus, aus denen der Teilnehmer oder Interessent gerade dieser Art von Kursen nicht viel Informationen über das entnehmen kann, was ihn erwartet.

Exkurs: Zu den Ausbaukursen, die oft die am wenigsten genau beschriebenen Kurse sind, gehören die sogenannten „Konversationskurse", für die sich oft Teilnehmer so unterschiedlicher Voraussetzungen melden, daß eine wirkungsvolle Arbeit außerordentlich erschwert wird. Hierzu sei auf einige Aufsätze mit interessanten Anregungen verwiesen:

Fr. Philipp: Lernziele und Praxis des Konversationsunterrichts, in: Zielsprache Englisch, 4/1973, S. 14 ff.

E. McGregor (Wien, Institut für Dolmetscherausbildung): Advanced English Conversation Classes, in: English Language Teaching, Band XXVIII, 4/1974, S. 349 ff.

J. Dunlop: Conversation at the intermediate level, in: Zielsprache Englisch, 3/1975, S. 1 – 6.

W. Nash: Can Conversation be taught? In: Zielspracche Englisch, 3/1976, S. 20 ff.

Ein Unternehmen eigener Art, das Problem der Wahl des richtigen Kurses zu lösen, stellt der folgende Versuch mit einer vorläufigen Teilnehmerkarte dar:

„Mit dieser Karte können Sie die ersten 14 Tage hindurch zum Semesterbeginn Ihre VHS durchstöbern, ohne daß man von Ihnen eine Bezahlung verlangen wird. Sie können sich gründlich umsehen, welcher Kurs mit welchem Schwierigkeitsgrad und welchem Dozenten Ihnen am meisten zusagt – und wenn Sie sich dann nach 14 Tagen entschieden haben, werden Ihnen die DM 5,– sogar noch auf Ihre Kursgebühr angerechnet.

Haben Sie bitte Verständnis dafür, daß diese Informationskarte für Kurse mit begrenzter Platzzahl (z.B. Näh- oder Kochkurse, Sprachkurse im Sprachlabor u.ä.) sowie für bereits voll belegte Kurse keine Gültigkeit hat. Ebenso ist eine Rückerstattung der Gebühr, falls kein Kurs belegt werden sollte, nicht möglich."

Überlegen Sie Vor- und Nachteile dieses Verfahrens.

Fassen wir zusammen, was zur Ankündigung des Fachbereichs Sprachen gehört:

Fast alle Arbeitspläne weisen zu Beginn der Sprachkurse (oft unter der Überschrift „Aufbau und Ziel unserer Sprachkurse") auf die Zertifikate hin, geben die wichtigsten Globallernziele der Zertifikate wieder und ord-

nen die Grundstufenkurse mit Ziffern (die auf die Zahl der Trimester-/ Semesterkurse innerhalb der Stufen I, II, III deuten) unter Angabe der Lehrwerke und meist auch der durchzunehmenden Lektionen in das Gefüge des „geschlossenen" Zertifikatskurssystems ein.

Soweit nicht für einen umfangreichen Kursblock entsprechende Angaben gemacht werden, sollte die Ankündigung eines Kurses folgende **Informationen** enthalten:

- Wochenstundenzahl, Lernort, Lernzeit,
- ggf. gezielte Adressatengruppe(n),
- ggf. Eingangsvoraussetzungen,
- Höchstzahl,
- ggf. besondere Gewichtung innerhalb des durch die Lernstufenbeschreibung gesetzten Rahmens von Zielsetzungen,
- Arbeitsformen,
- Arbeitsmaterial.

Insbesondere bei größeren EB-Einrichtungen mit umfangreichem Sprachenkursangebot empfiehlt sich ein übersichtlich gegliedertes Aufbauschema des Kursangebots zur schnellen Orientierung. Dazu zwei Beispiele auf den Seiten 36 und 37.

Soll den Interessenten am Sprachunterricht auch von vornherein deutlich werden, wie die Sprachvermittlung didaktisch-methodisch gedacht ist, so kann folgender **Textvorschlag für die Ankündigung** von Sprachkursen und Sprachzertifikaten aufgegriffen werden:

„Unsere Grundstufe (I – III)

Sie lernen zuerst hören und sprechen, so daß Sie sich im Alltag in der neuen Sprache verständigen können. Lesen und Schreiben folgen: Dieses Vorgehen entspricht einer Grundforderung an einen zeitgemäßen Sprachunterricht:

- *Nichts sollte gesprochen werden, was nicht vorher gehört wurde.*
- *Nichts sollte gelesen werden, was nicht vorher gesprochen wurde.*
- *Nichts sollte geschrieben werden, was nicht vorher gelesen wurde.*

Grammatik gibt es von Anfang an. Anders, als viele von Ihnen es vielleicht erwarten. Wir vermitteln Grammatik nicht durch Regeln zum Auswendiglernen, sondern auf direkte Weise durch praktisches Üben.

Nicht nur unser methodisches Vorgehen berücksichtigt internationale Entwicklungen. Auch die Auswahl des Lernstoffes geht zurück auf Empfehlungen internationaler Expertengremien der Volkshochschulverbände Deutschlands, Österreichs und der Schweiz.

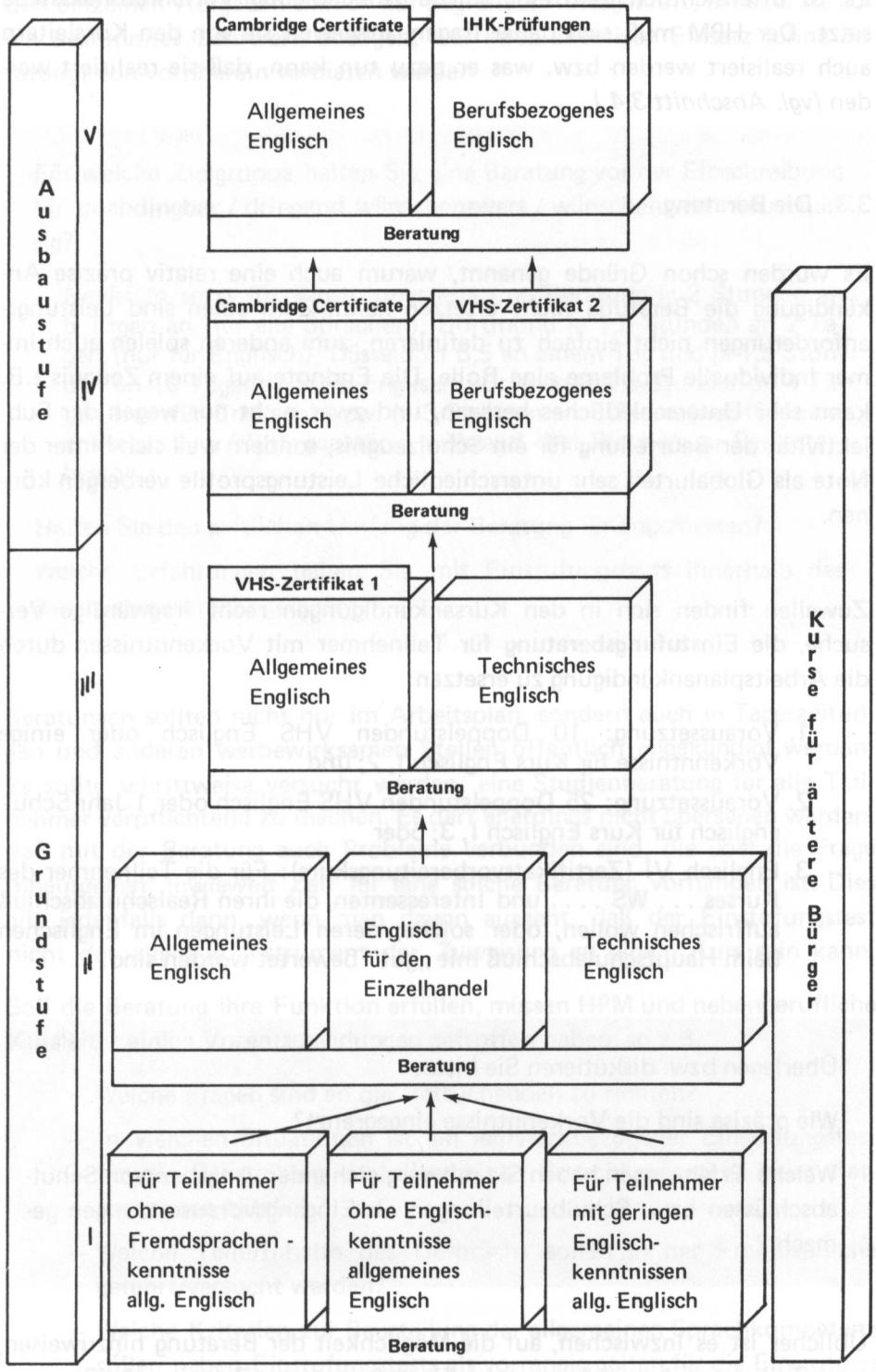
Dadurch bieten Ihnen die Kurse unserer Grundstufe zugleich die Möglichkeit einer gezielten Vorbereitung auf Prüfungen, die nach einheitlichen Richtlinien in der Bundesrepublik und mehreren anderen Ländern durchgeführt werden.

Aufbauschema unserer Englisch-Kurse, die zur Prüfung führen

(Hannover 1975)

Informationen über den eigenen Kenntnisstand — Teilnahme am Diagnostik-Test 4300				
Grundkurse I-III Intensivstufe 3 Semester zweimal wöchentlich 33 Unterrichtsstunden	Grundkurse I-V Schnellstufe 5 Semester zweimal wöchentlich 32 Unterrichtsstunden		Grundkurse I-VI Normalstufe 6 Semester einmal wöchentlich 3 Unterrichtsstunden	Englisch Wiederholungsstufe 3 Semester einmal wöchentlich 3 Unterrichtsstunden oder zweimal wöchentlich 2 Unterrichtsstunden
Lehrbuch: **Englisch für Sie**	Lehrbuch: **Englisch für Sie, New Concept English**		Lehrbuch: **Englisch für Sie**	Lehrbuch: **Englisch für Sie, New Concept Engl.**
Grundkursus J I Band I, Lekt. 1 - 30	Grundkursus S I Band I, Lekt. 1 - 20	Band I, Lekt. 1 - 72	Grundkursus N I Band I, Lekt. 1 - 15	Wiederholungskursus W I Band I, Lekt. 1 - 30 / Band I, Lekt. 1 - 120
Grundkursus J II Band II, Lekt. 1 - 3o	Grundkursus S II Band I, L. 21 - 3o Band II, L. 1 - 10	Band I, L. 73 - 120	Grundkursus N II Band I, Lekt. 16 - 30	Wiederholungskursus W II Band II, Lekt. 1 - 30 / Band II, Lekt. 1 - 60
Grundkursus J III Band III, Lekt. 1 - 30	Grundkursus S III Band II, Lekt. 11 - 30	Band II, Lekt. 1 - 40	Grundkursus N III Band II, Lekt. 1 - 15	Wiederholungskursus W III Band II, Lekt. 1 - 30 / Band III, Lekt. 61 - 120
	Grundkursus S IV Band III, Lekt. 1 - 15	Band II, L. 41 - 60 Band III, L. 61 - 80	Grundkursus N IV Band II, Lekt. 16 - 30	
	Grundkursus S V Band III, Lekt. 16 - 30	Band III, Lekt. 81 - 120	Grundkursus N V Band III, Lekt. 1 - 15	
			Grundkursus N VI Band III, Lekt. 16 - 30	
Vorbereitungskurse auf das Volkshochschulzertifikat Englisch 1				
Übungskurse für Fortgeschrittene				
Englisch — Aufbaukurs Wirtschaft			Vorbereitungskurse auf das Lower Cambridge Certificate	
Vorbereitungskurs auf das VHS-Zertifikat Englisch 2 (Wirtschaft)			Vorbereitungskurse auf das Cambridge Certificate of Proficiency	

Auszug aus dem Arbeitsplan der VHS Frankfurt (1975)



Die VHS-Zertifikatsprüfungen stehen am Ende unserer Grundstufe. Ob Sie daran teilnehmen, bleibt Ihnen überlassen."

(Hessischer VHS-Verband, 1975)

Es ist offensichtlich, daß eine solche Ankündigung **Verfahrensmaßstäbe** setzt. Der HPM muß sich daher fragen, inwieweit sie von den Kursleitern auch realisiert werden bzw. was er dazu tun kann, daß sie realisiert werden *(vgl. Abschnitt 3.4.)*.

3.3. Die Beratung

Es wurden schon Gründe genannt, warum auch eine relativ präzise Ankündigung die Beratung nicht ersetzen kann. Zum einen sind Leistungsanforderungen nicht einfach zu definieren, zum anderen spielen auch immer individuelle Probleme eine Rolle. Die Endnote auf einem Zeugnis z.B. kann sehr Unterschiedliches besagen, und zwar nicht nur wegen der Subjektivität der Beurteilung für ein Schulzeugnis, sondern weil sich hinter der Note als Globalurteil sehr unterschiedliche Leistungsprofile verbergen können.

Zuweilen finden sich in den Kursankündigungen recht fragwürdige Versuche, die **Einstufungsberatung** für Teilnehmer mit Vorkenntnissen durch die Arbeitsplanankündigung zu ersetzen:

1. Voraussetzung: 10 Doppelstunden VHS Englisch oder einige Vorkenntnisse für Kurs Englisch I, 2; und
2. Voraussetzung: 25 Doppelstunden VHS Englisch oder 1 Jahr Schulenglisch für Kurs Englisch I, 3; oder
3. Englisch VI (Zertifikatsvorbereitungskurs): Für die Teilnehmer des Kurses . . . WS . . . . und Interessenten, die ihren Realschulabschluß auffrischen wollen, oder solche, deren Leistungen im Englischen beim Hauptschulabschluß mit „gut" bewertet worden sind.

Überlegen bzw. diskutieren Sie bitte:

Wie präzise sind die Vorkenntnisse eingegrenzt?

Welche Erfahrungen haben Sie mit vergleichenden Angaben von Schulabschlüssen bzw. Schulbeurteilungen als Eingangsvoraussetzungen gemacht?

Üblicher ist es inzwischen, auf die Möglichkeit der Beratung hinzuweisen, zum Teil unter Ankündigung von **Einstufungstests**. Zuweilen heißt es, es sei „ratsam, sich auf jeden Fall beraten zu lassen", zuweilen wird versucht, für die Teilnehmer bestimmter Kurse die Beratung obligatorisch zu machen (z.B. Frankfurt für alle Spracherlerner!, Bremen für Anfänger- und Spezialkurse, Köln für Englisch und Deutsch als Fremdsprache).

Es muß darauf hingewiesen werden, daß Einstufungstests allein für eine angemessene Einstufung nicht genügen; nur in Verbindung mit einer individuellen Beratung können die Ergebnisse dem Berater eine zusätzliche Hilfe geben. Einstufungstests haben durch die Auswahl des Sprachmaterials in den einzelnen Aufgaben immer nur begrenzte Aussagekraft; oft sind sie auf ein bestimmtes Lehrwerk bezogen, was ihren alleinigen Einsatz (ohne Beratung) von vornherein verbieten würde.

Für welche Zielgruppe halten Sie eine Beratung vor der Einschreibung für unabdingbar / dringend wünschenswert / wünschenswert / überflüssig?

Neukölln setzt für Einstufungstests und Beratung je 2 Stunden an 5 Tagen an (für alle Sprachen); Dortmund je 1,5 Stunden an 2 Tagen (nur für Englisch); Düsseldorf 5,5 an einem Tag und je 1,5 Stunden an 10 Tagen (nur für Englisch); Bremen je 2,5 Stunden an 4 Tagen (nur für Englisch) bzw. je 3 Stunden an 3 Tagen (nur für Französisch); Frankfurt ganztägig während drei Wochen zu Semesterbeginn.

Halten Sie den zeitlichen Umfang der Beratung für angemessen?

Welche Erfahrungen haben Sie mit Einstufungstests innerhalb des Beratungsgesprächs gemacht?

Beratungen sollten nicht nur im Arbeitsplan, sondern auch in Tageszeitungen und anderen werbewirksamen Stellen öffentlich angekündigt werden. Es sollte schrittweise versucht werden, eine **Studienberatung** für alle Teilnehmer verpflichtend zu machen. Es darf allerdings nicht übersehen werden, daß mit der Beratung auch Probleme verbunden sind, die über die Frage hinausgehen, inwieweit Zeit für eine solche Beratung vorhanden ist. Dies gilt jedenfalls dann, wenn man davon ausgeht, daß der Einstufungstest nicht das alleinige Instrument der Zuweisung zu einem Kurs sein kann.

Soll die Beratung ihre Funktion erfüllen, müssen HPM und nebenberufliche Kursleiter einige Vorentscheidungen getroffen haben, so z.B.:

- Welche Fragen sind an die Ratsuchenden zu richten?
- In welchen Situationen ist ein lehrwerkbezogener Einstufungstest für die Beurteilung der allgemeinen Sprachkompetenz beim Ratsuchenden nützlich?
- Welche Teile/Inhalte des Gesprächs sollen in der Fremdsprache geführt/versucht werden?
- Welche Kriterien zur Beurteilung der allgemeinen Sprachkompetenz sollen neben Einstufungstests als vorrangig gelten für die Einstufung des Ratsuchenden (Sprechfertigkeit und Hörverständnis oder/und Sprachrichtigkeit und Grad der richtigen Strukturenanwendung)?
- Darf und soll man gelegentlich vom Besuch eines Sprachkurses abraten? Unter welchen Umständen? Mit welcher Absicht?

3.4. Kommunikation und Kooperation zwischen den HPM und den Kursleitern

3.4.1. Das Reservoir der Kursleiter

Daß der Unterricht mit Erwachsenen in der überwiegenden Mehrheit von nebenberuflichen Kursleitern übernommen wird, ist keine Übergangs- oder Notlösung. Auch wenn künftig hauptberufliche Sprachlehrer angestellt werden und wenn es damit leichter wird, Kurse auch vor- und nachmittags einzurichten, müssen für die Mehrheit der Kurse **nebenberufliche Lehrkräfte** herangezogen werden. Der Kontakt mit ihnen steht im Zentrum der Arbeit der hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter.

Wer sind nun diese Kursleiter? Was bringen sie für ihre Tätigkeit mit? Wie werden sie gewonnen?

Gesicherte Zahlen über Zusammensetzung, **Herkunft und Qualifikation** der Kursleiter gibt es gegenwärtig nicht. Für die Kursleiter aller VHS-Angebote in der Bundesrepublik läßt sich nach den Statistischen Mitteilungen der PAS des DVV sagen, daß ca. 55 % im Hauptberuf als Lehrer auf den verschiedensten Ebenen tätig sind. Diese Zahl wird innerhalb des Sprachbereichs noch höher veranschlagt: z.B. in Hessen 60 – 70 %, für die Schulsprachen Englisch und Französisch sogar 80 % (H. Reiske, 1973, S. 219; H. Schlemper, 1975, S. 67).

Aus einer Befragung an vier Volkshochschulen im Ruhrgebiet ergibt sich für die Kursleiter aller Bereiche, daß 69,1 % männlich und 30,9 % weiblich sind und ihr durchschnittliches Alter bei 38,4 Jahren liegt (J.H. Knoll u.a., 1974, S. 33 – 34).

Diese Befunde scheinen in etwa dem Bundesdurchschnitt zu entsprechen. Eine allerdings nicht repräsentative Erhebung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung gab darüber hinaus an, daß von den an Volkshochschulen tätigen Kursleitern

- 36,9 % mehr als 5 Jahre,
- 26,9 % 3 bis 5 Jahre,
- 20,2 % weniger als 3 Jahre

(vgl. AUE, 1975, S. 17)

tätig sind und daß sich ihr **Fortbildungsinteresse** vornehmlich richtet auf

- psychologische Aspekte des Lernens im Erwachsenenalter,
- Unterrichtsformen/Methoden/Gesprächsführung,
- spezielle Probleme der Vermittlung des Faches/Themenbereiches,
- Gruppendynamik/Interaktionsformen,
- gesellschaftliche Bedingungen der Teilnehmer/Fragen der Sozialisation,
- Arbeit mit Medien.

(Zur Auswahl hatten noch gestanden: Rechtliche und politische Bedingungen der EB, geschichtliche und gesellschaftliche Bedingungen der EB sowie Unterrichtsplanung.)

(vgl. AUE, 1975, S. 27)

Für den Sprachunterricht in der EB stellt sich besonders die Frage nach der **sprachlichen und pädagogischen Kompetenz der Kursleiter.**

Es sind folgende **Gruppen von Kursleitern** anzunehmen:

a) deutschsprachige Kursleiter mit Ausbildung als Lehrer an allgemeinbildenden bzw. berufsbildenden Schulen, aber ohne spezielle Ausbildung in der WB;

b) deutschsprachige Kursleiter ohne formale didaktisch-methodische Ausbildung (hier wären zu nennen: Dolmetscher, Übersetzer, Korrespondenten etc);

c) Muttersprachler mit Ausbildung als Lehrer, die aber nicht auf die zu unterrichtende Sprache bezogen war (z.B. Fremdsprachenassistenten, ausländische Lehrkräfte im deutschen Schuldienst, aber auch viele KL für Deutsch als Fremdsprache);

d) Muttersprachler ohne formale Ausbildung didaktisch-methodischer Art, aber evt. mit mehrjähriger Erfahrung im Unterrichten ihrer Muttersprache.

(nach M. Bianchi, 1974, S. 256)

Stellen Sie für Ihren Bereich fest, wie viele Kursleiter in die einzelnen Gruppen fallen.

Stellen Sie fest, welche Unterschiede in der KL-Struktur bei den einzelnen Sprachen bestehen.

Überlegen Sie, welche möglicherweise unterschiedlichen Erfahrungen Sie im Kontakt mit den Kursleitern unterschiedlicher Voraussetzungen gemacht haben.

3.4.2. Die Gewinnung von Kursleitern

Der Kontakt zwischen HPM und neuen Kursleitern kann auf verschiedene Weise entstehen. Eine Befragung in vier VHSn des Ruhrgebiets ergab folgendes Bild:

- 30,5 % auf eigene Initiative,
- 37,8 % auf Anfrage der VHS,
- 25,3 % durch Vermittlung dritter Personen,
- 4,3 % durch Initiative von Vorgesetzten im Hauptberuf.

(J.H. Knoll u.a., 1974, S. 48)

Wie der Kontakt entstanden ist, sagt noch nichts über die **Motive**, die zu einer **Mitarbeit** bewegen. Gewöhnlich sind sie vielschichtig:

- allgemeines Interesse an der WB,
- fachliches Interesse (methodisch interessante, weil andersartige Aufgabe),
- Statuserweiterung,
- Sozial- oder Gesellschaftsreform,
- Möglichkeiten des Nebenverdienstes.

Bei der Bewertung solcher Motive sollte man vorsichtig sein. Sie sind nicht mit Verhaltensqualitäten gekoppelt. Wie ein KL pädagogisch wirksam zu werden vermag, muß nicht mit der Art seiner Motivation für eine Tätigkeit in der EB in Zusammenhang stehen.

Eine besondere Situation ist dann gegeben, wenn für Kursleiter die Mitarbeit in der VHS eine ihrer Haupteinnahmequellen für den Lebensunterhalt ist und sie schon länger als 10 Jahre als Kursleiter tätig sind. Der HPM wird darauf zu achten haben, ob nicht der **Vorteil der Erfahrung** einmal in den **Nachteil der Routine** umschlägt, was natürlich auch für Kursleiter gilt, die als Lehrer in Schulen tätig sind. Immerhin ist der Vorwurf der Routine unter den wenigen Kritikpunkten, die von Kursteilnehmern genannt werden, einer der häufigsten.

Der andere Extremfall, der sich erschwerend für die Arbeit erweist, ist die hohe **Fluktuation** unter den Kursleitern. Auch hier ist es eine Aufgabe der HPM, zu sondieren, wie eine starke Fluktuation vermieden werden kann. Auch die relativ günstigen Zahlen aus der in *Abschnitt 3.4.1.* zitierten Befragung sollten nicht darüber hinwegtäuschen, daß häufig noch mit einer Fluktuation von 1/4 bis 1/3 der Kursleiterzahl gerechnet werden muß. Dabei mag vor allem bei jüngeren Kursleitern der Ortswechsel eine Rolle spielen. Vielfach unterschätzen neue Kursleiter aber auch die Anforderungen, die der Unterricht mit Erwachsenen stellt. Sie denken immer nur an das Fehlen von Disziplinschwierigkeiten, nicht aber an die Lernschwierigkeiten, an die **methodische Beweglichkeit**, die entfaltet werden muß, wenn der Unterricht erfolgreich sein soll.

Deshalb sind **Vorstellungs- und Einführungsgespräche** mit neuen Kursleitern wichtig, damit sie sich kein falsches Bild davon machen, was sie in den Kursen erwartet.

3.4.3. Kriterien für die Auswahl von Kursleitern

Der HPM muß also versuchen, möglichst vor der Einstellung ein Bild davon zu gewinnen, was er von dem Interessenten als Kursleiter erwarten kann. Dabei muß der HPM mit mehreren Schwierigkeiten rechnen:

- Die Situation des Vorstellungs- und Einstellungsgespräches ist nicht gerade günstig, um Aufschlüsse über die Qualifikation eines künftigen Kursleiters zu gewinnen.

– Woraus diese Qualifikation bestehen sollte, darüber besteht auch unter Experten nicht unbedingt Einigkeit.
– Soweit eine solche Einigkeit besteht, handelt es sich um Grundvoraussetzungen der Sprachbeherrschung und um erwachsenengerechte Verhaltensqualifikationen, die als solche schwer operationalisierbar sind.

Auf diesem Hintergrund scheint es verständlich, wenn die Forderung erhoben wird,

.... daß die noch zögernden Überlegungen seitens der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes um die Beschreibung der Qualifikationsmerkmale des Sprachlehrers Erwachsener entschieden vorangetrieben werden" (müssen).
(H. Reiske, 1973, S. 220)

Welche Vorteile und welche Nachteile könnten mit der Verwirklichung einer solchen Forderung verbunden sein?

Unabhängig von einer solchen Beschreibung steht der einzelne HPM bei seinen Personalentscheidungen vor Überlegungen, zu denen es ernstzunehmende differierende Auffassungen gibt:

– Welchen Wert haben „verbriefte" Qualifikationen gegenüber den Anforderungen des Erwachsenenunterrichts?
– Wie sind Erfahrungen in anderen Bildungsbereichen für die Leitung von Kursen in der VHS einzuschätzen?
– Inwieweit ist die Landeskenntnis bzw. der Aufenthalt im Land der Zielsprache wünschenswert oder unabdingbar?
– Welche Gesichtspunkte sind ausschlaggebend, wenn die Vor- und Nachteile eines „native speaker" abzuwägen sind, der keine Unterrichtserfahrung hat?
– Welche Rolle spielt der erste Eindruck, den ein potentieller Kursleiter macht, sowohl im Vorstellungsgespräch als auch im Unterricht?

Hinter all diesen Fragen steht die eigentliche Kernfrage, die auch hinter jedem Vorstellungs- und Einstellungsgespräch steht:

– Inwieweit ist die Lernfähigkeit der Lehrenden voraussehbar?
– Welche Kriterien gibt es, um die Frage nach dieser Lernfähigkeit vorentscheiden zu können?

Geht man davon aus, daß das Vorstellungs- und Einführungsgespräch begründete Annahmen zu diesen Fragen ermöglichen soll, dann wird der HPM in diesem Gespräch darauf abzielen, zu erfahren, wie stark die Bereitschaft des neuen Mitarbeiters ist,

– einen lernzielorientierten Unterricht mit den entsprechenden methodischen Implikationen durchzuführen;

– auf verschiedenen Stufen zu unterrichten;

– mit anderen Kollegen zusammenzuarbeiten, z.B. bei Planungsabsprachen,
Vorbereitung von gemeinsamem Kursmaterial,
gegenseitiger Hospitation;

– Angebote einer Fortbildungsmöglichkeit zu nutzen.

Sicherlich setzt die beiderseitige Arbeitsbelastung der Kooperation Grenzen. Angesichts der Tatsache, daß heute in sehr vielen Fällen Auswahlmöglichkeiten bestehen, wenn es darum geht, neue Kursleiter zu verpflichten, sollte diese Bereitschaft aber zum Maßstab genommen werden.

Bei einer Umfrage des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung hat **ein Drittel** der Befragten erklärt, **ohne Einführung ihre Arbeit aufgenommen** zu haben. Es dürfte Konsens darüber bestehen, daß dies kein glücklicher Zustand ist. Wenn in den letzten Jahren vermehrt HPM angestellt worden sind, so nicht zuletzt, um diesem Zustand abzuhelfen. Die PAS des DVV hat im Herbst 1976 eine Broschüre „Einführung für Kursleiter an der VHS" herausgebracht. Sie bietet die allgemeinen Grundinformationen zur Situation des Erwachsenenunterrichts und zudem Besonderheiten der Institution VHS. Damit wird es möglich, auf dem Hintergrund eines solchen Heftes die eigene örtliche oder regionale Einführung auf fachbereichsspezifische Probleme zu konzentrieren, ohne daß sie sich auf organisatorische Hinweise beschränken müssen. Diese didaktisch-methodische Einführung sollte für alle jeweils neu verpflichteten Kursleiter ermöglicht werden. Sie ersetzt nicht das Einzelgespräch, wo auf die Probleme eingegangen werden kann, die sich aus der jeweiligen „Herkunft" des neuen Kursleiters ergeben.

Dringend zu empfehlen ist die allmähliche Einführung von einheitlichen Kursleiter-Verträgen, in denen die KL zu Hospitationen bei anderen KL oder des HPM bei ihnen und auch zur Teilnahme an mindestens einem Fortbildungslehrgang alle 3 bis 5 Jahre verpflichtet werden.

3.4.4. Mitarbeiterkommunikation

Die Zahl der nebenberuflichen Kursleiter, die ein HPM in der Sprachenabteilung zu beraten hat, ist meist im Vergleich zu Kollegen anderer Bereiche besonders hoch. Daher läßt sich die Kommunikation mit den Kursleitern nicht so intensivieren, wie man es im Interesse des Arbeitserfolgs wünschen möchte. Umso wichtiger ist aber die Zeiteinteilung. Dafür ist es von Vorteil, wenn die Funktionen der Konferenzen, zu denen der HPM einlädt, den Beteiligten deutlich sind. Es kann dann am ehesten eine effektive Form der Kooperation erreicht werden. Neben regelmäßigen Sprechstunden und den schon erwähnten Einführungsveranstaltungen ist an **Fachbereichskonferenzen** zu denken, zum Zwecke

– der Organisationsplanung,
– des Erfahrungsaustauschs (Planung, Kursbeschreibung, Kursevaluation),
– der Erarbeitung gemeinsamen Unterrichtsmaterials,
– der Fortbildung.

Daneben kann auch der **schriftliche Kontakt** hilfreich sein durch Informationen über

– die Arbeit der VHS,
– überregionale Entwicklungen im Fachbereich,
– Unterrichtsmaterial, Medienangebote, Zeitschriftenaufsätze.

3.4.5. Hospitation

Der Erfahrungsaustausch gewinnt an Gewicht und Anregungschancen, wenn er sich auf eine gegenseitige Hospitation stützen kann. Zugleich ist es eine wichtige Funktion des HPM, die Unterrichtswirklichkeit seines Fachbereichs zu kennen. Dennoch ist nicht nur aus zeitlichen Gründen das Hospitieren umstritten. Allzu leicht entsteht der Eindruck der Kontrolle. Erinnerungen an die Zeit – etwa als Junglehrer –, in der Hospitation mit Beurteilung verbunden war, stellen sich sehr schnell ein. Deshalb müssen Hospitationen sorgfältig vorbereitet werden, wenn sie nicht Mißtrauen und Aggressionen wecken sollen. Dazu gehört es,

– die Funktion von Kursbesuchen zu verdeutlichen, daß es um die Anreicherung von Erfahrung geht, um besser planen und beraten zu können;
– eine Hospitation auf Gegenseitigkeit anzuregen, so daß ein differenziertes Rollenbewußtsein entsteht;
– eine Verständigung darüber herzustellen, worauf bei der Kursbeobachtung geachtet wird, wobei sie sich entweder allgemein auf das didaktische Vorgehen oder die Interaktionsformen richten kann oder aber, zeitlich begrenzt, auf einzelne Unterrichtsphasen, wie Präsentation, Erklärung, phonetisch-intonatorische Einübung, Transfer etc.;
– die Kursteilnehmer darüber ins Bild zu setzen, was mit dem Kursbesuch von Kollegen beabsichtigt ist;
– Auswertungsgespräche dialogisch zu führen, wobei deutlich werden sollte, daß es nicht die richtige Methode gibt, sondern daß es darum geht, eine Passung zwischen dem zu erreichen, was Teilnehmer erwarten, was Kursleiter können und was wissenschaftlich begründete Erfahrung als vorteilhaft erarbeitet hat;
– im Laufe der Zeit Beobachtungskriterien und Beobachtungsbogen gemeinsam zu entwickeln, um die Auswertung zu objektivieren bzw. transparent zu machen, wobei sich diese Beobachtungsbogen so-

wohl auf fachdidaktisch-methodische Aspekte als auch auf allgemeinpädagogisch-psychologische Kriterien etwa der Interaktionsformen, des Kursleiterverhaltens und der Teilnehmerbeteiligung beziehen können *(vgl. Studieneinheit: Hospitation und Unterrichtsbeobachtung).*

3.4.6. Medienwahl

Die Sprachvermittlung in der VHS ist, wie ein Blick in die Arbeitspläne zeigt, weitgehend lehrwerkgebunden. Während in der Vergangenheit sehr verschiedene Lehrbücher herangezogen wurden, ist in den letzten Jahren eine deutliche **Tendenz zur Vereinheitlichung** festzustellen. Diese Entwicklung beinhaltet allerdings nicht, daß die Lehrwerke und die Arbeit mit ihnen ohne Probleme wären. Klagen darüber, daß vieles an diesen **Lehrwerken** nicht situationsgerecht für den Erwachsenenunterricht eingerichtet sei, sind des öfteren mehr oder weniger laut zu hören.

Was folgt daraus für den HPM?

- Er sollte Erfahrungen mit Lehrbüchern zum Thema von Mitarbeiterkonferenzen machen. Werden hier Klagen konkretisiert, kann auch gemeinsam überlegt werden, inwieweit Mängel der Lehrwerke durch gemeinsam erstelltes Material ausgeglichen werden können. In einer solchen Arbeit kann ein entscheidendes Bindeglied der Zusammenarbeit gesehen werden (eventuell auch einer überörtlichen Zusammenarbeit).
- Er sollte die Diskussion über Beurteilungskriterien von Lehrwerken und Arbeitsmitteln laufend verfolgen und gegebenenfalls übergreifende Gesichtspunkte in die örtliche Diskussion einbringen, wenn sie sich zu sehr an zufälligen Erfahrungen orientiert (zu dieser Diskussion finden sich im Anhang 2 einige Beispiele von Kriterienkatalogen zur Beurteilung von Lehrwerken sowie einige Aufsätze zu Lehrwerkinhalten).
- Bei Einführung neuer Lehrwerke und neuen Arbeitsmaterials sollte eine breite Diskussion auf der Basis von begründeten Stellungnahmen der Kollegen vorausgehen. Auch hierfür können die Kriterienkataloge des Anhangs nützlich sein.

Überlegen Sie, welche organisatorischen Vorteile der Einsatz nur eines Lehrwerkes bei einem pyramidenhaft gestuften Kursaufbau bietet. Bedenken Sie aber auch, welche Vorteile der Einsatz von zwei Lehrwerken bei Entscheidungsfreiheit der Kursleiter und differenzierender Einstufungsberatung bietet.

Wie Lehrwerke in ihrer Eignung für den Erwachsenenunterricht einzuschätzen sind, ist gewöhnlich nicht unabhängig von Vorstellungen über die ge-

eigneten Methoden des Erwachsenenunterrichts. Auf diese Methodenprobleme kann in dieser Studieneinheit nicht näher eingegangen werden. Erinnert sei hier nur stichwortartig an die Grundprobleme, die der fremdsprachliche Erwachsenenkursleiter bei der Planung und Durchführung eines modernen und effektiven Unterrichts reflektieren und beachten sollte:

- Maßgebend für diese Auflistung ist die praktische Realisierbarkeit unter den alltäglichen Bedingungen (d.h. ohne systematische Einbeziehung von technischen Lehr- und Lernmedien).
- Das Grundprinzip der Einsprachigkeit gilt, aber in einem pragmatisch-ökonomischen Sinn, d.h. es darf nicht zu einem starren, die Realitäten aus dem Auge verlierenden Prinzip werden.
- Es muß ein entspanntes, die Sprechhemmungen des Erwachsenen allmählich abbauendes Arbeitsklima unter Einbezug humorvollen und partnerschaftlichen Umgangs sowie unter Ermöglichung von gegenseitiger Kommunikation unter den KTN auch außerhalb der fremdsprachlichen Lernphasen geschaffen werden.
- Eine für jeden Fremdsprachenunterricht und für jeden Kurs gültige Rangfolge der in sich komplexen Grundfertigkeiten Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben kann nicht aufgestellt werden; für die Kurse der Grundstufe allerdings hat das Hörverstehen, Sprechen und Leseverstehen im Hinblick auf ihre Bedeutung für Verständigung und Informationsaufnahme Vorrang.
- Unter den meist erschwerenden Bedingungen des Erwachsenenunterrichts ist eine variierende Strukturierung der Stunde, insbesondere der Doppelstunde, von größter Wichtigkeit.
- Zu den grundlegenden methodischen Überlegungen auf den Gebieten der Fertigkeitsbereiche, der sprachlichen Sachbereiche sowie methodischer Teilbereiche sei verwiesen auf H.-O. Hohmann, 1975, S. 115 ff.

3.4.7. Fortbildung

Wie reagieren Kursleiter auf das Ansinnen, Fortbildungs(FB)-Veranstaltungen zu besuchen?

Bei schriftlichen Befragungen ist die Reaktion außerordentlich positiv, gegenüber konkreten Angeboten wird aber häufig die Zeitnot ins Feld geführt. In der schon erwähnten Umfrage des AUE von 1975 hat auch etwa die Hälfte der antwortenden Sprachkursleiter angegeben, daß sie an einzelnen Seminaren zur Fortbildung teilgenommen hat (AUE, 1975, S. 22). Dies dürfte aber, wenn man das bisherige Angebot bedenkt, nur punktuell der Fall gewesen sein. Wenn dem HPM ein solcher Tatbestand mißfällt – und er muß ihm aufgrund seiner Funktion mißfallen –, was ist da zu tun? Zuerst wohl, sich in die Lage des KL zu versetzen; zu versuchen, seine Assoziationen nachzuvollziehen, die ihm beim Stichwort Mitarbeiterfortbildung kommen. Hat er schon einmal **Erfahrungen** mit Fortbildungsveranstaltungen gemacht oder hat er von anderen Kursleitern Berichte gehört, dann sind vor allem zwei Formen der Reaktion zu erwarten:

– Da gibt es Vorträge und ein bißchen Diskussion. Was soll's? Notfalls kann ich das Wichtigste nachlesen, und das kostet mich weniger Zeit.

– Da soll man etwas beitragen; da muß man sich exponieren. Habe ich das nötig? Geht das nicht auch so gut?

Im ersten Fall handelt es sich um eine Erfahrung, die in der Vergangenheit bei den meisten Fortbildungsveranstaltungen gemacht werden konnte, so wenig es an sich waren. Im zweiten Fall handelt es sich um Versuche der jüngsten Zeit, Teilnehmer an Fortbildungsveranstaltungen zu aktivieren, ihnen die Möglichkeit zu bieten, aus der Erfahrung zu lernen, die Einführung des übenden Lernens an sich selbst zu erproben und ebenso die didaktische Einbeziehung technischer Medien. In beiden Fällen zeigen sich Barrieren, die zu überwinden sind, wenn Mitarbeiterfortbildung für die Tätigkeit in der EB selbstverständlich werden soll.

Es gibt Bundesländer, in denen nach dem Gesetzeswortlaut bzw. nach den Durchführungsbestimmungen die Qualifizierung der KL schrittweise zur Pflicht gemacht werden soll (z.B. durch die „Richtlinien des Gesetzes zur Weiterbildung in Bremen" vom 1.9.1976).
Gefordert wird darin

„die systematische Planung zur Weiterbildung der Lehrkräfte in Kooperation mit den Hochschulen des Landes Bremen oder vergleichbaren Institutionen, die sicherstellt, daß in einem Zeitraum von längstens 5 Jahren vom Zeitpunkt der Anerkennung ab eine zusätzliche Qualifikation in außer- und nachschulischer Pädagogik erworben wird."

(Amtsblatt der Freien Hansestadt Bremen, 1976, S. 361)

Gestützt auf die internationale Diskussion will auch das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft Modellprogramme zur Qualifikation nebenberuflicher Kursleiter fördern. Soll man hier staatliche Maßnahmen abwarten? Was können die VHSn selber tun? Wie sind die Schwierigkeiten zu überwinden, die Versuchen entgegenstehen, über gelegentliche Veranstaltungen hinaus Fortbildung systematisch zu planen?

Ihre Notwendigkeit ist, unabhängig von staatlichen Initiativen, ganz offensichtlich: **Die wachsenden Anforderungen an den Unterricht und die Einsichten der fortlaufenden wissenschaftlichen Diskussion verlangen** nach **Fortbildung**. HPM sollten daher ihre Kursleiter über überregionale Fortbildungsmöglichkeiten informieren und eine Teilnahme empfehlen. Dies gilt gerade auch für **Fortbildungsveranstaltungen in den Zielsprachenländern**. Die Informationen könnten dadurch unterstützt werden,

– daß im Haushalt der VHS die Mittel zur Unterstützung der Fortbildung vorgesehen werden;

– daß von den überregionalen Erfahrungen unter Kollegen der VHS berichtet und diskutiert wird.

Mit diesem Hinweis sollen eigene **örtliche Fortbildungsveranstaltungen**

nicht ausgeschlossen werden. Einige Landesverbände unterstützen entsprechende Veranstaltungen auch finanziell. Bei der Planung sollte sich der HPM fragen:

- Wie hilfreich ist es, mit Gastreferenten zu arbeiten, und in welcher Rolle sollten sie beteiligt werden?
- Inwieweit können die Mitarbeiter einer VHS von sich aus Fortbildungsveranstaltungen durchführen?
- Wie kann die übliche Form Referate/Diskussion durch eine Hinwendung zu Formen des Verhaltenstrainings ergänzt werden?
- Inwieweit ist es möglich, durch örtliche Initiativen einen Beitrag für ein Multiplikatorensystem der Fortbildung zu leisten?

Bei noch so guter Vorbereitung und auch bei noch so großem Erfolg mit einer kleinen Gruppe von KL werden derartige Initiativen bei anderen KL doch weiterhin auf Zeitschwierigkeiten stoßen. Dabei sollte eine Fortbildungs-Leitung, unabhängig von ihren unmittelbaren FB-Aktivitäten, auch durch **schriftliches Material** versuchen, zur Fortbildung anzuregen. In FB-Veranstaltungen selbst wird der Praxisbezug allerdings im Vordergrund stehen. Die zweifellos in der letzten Zeit größer gewordene Bereitschaft zur Fortbildung ist heute meist mit der Anforderung verbunden, etwas für die eigenen individuellen Bedürfnisse zu erfahren und zu erhalten. Auch dieser Tatbestand spricht dafür, Demonstrationen (Fallbeispiele) und Training von Handlungsstrategien und praktischen Fertigkeiten in den Mittelpunkt der Fortbildung zu rücken. Video-Aufzeichnungen können dabei hilfreich sein.

Stellen Sie die in Ihrem Bereich durchgeführten FB-Veranstaltungen der letzten Jahre nach Form und Inhalt zusammen.

Diskutieren Sie mit KL die neuen Formen der FB-Bemühungen, und stellen Sie die Einstellung der KL fest.

Stellen Sie fest, welche Themen die KL in ihren Bereichen vorrangig behandelt wissen möchten.

3.5. Zum Problem des Teilnehmerschwundes

Schon in der Einleitung wurde darauf hingewiesen, welche Bedeutung der Teilnehmerschwund gerade für den Sprachunterricht in der EB und damit für die HPM in der Sprachenabteilung der VHS hat. Im Zusammenhang mit der Datensammlung und der Problemdarstellung dürften die Gründe für den Teilnehmerschwund deutlich geworden sein. Zum Schluß soll noch einmal ausdrücklich auf die damit verbundenen Probleme eingegangen werden.

Über **Ausmaß** und **Gründe** des Teilnehmerschwundes in Sprachkursen gibt es nur wenige gesicherte Angaben. Eine der wenigen Untersuchungen (in 7 Anfängerkursen Französisch, Spanisch, Italienisch in Osnabrück, 1974)

ergab, daß der stärkste Teilnehmerschwund bei den (in den Kursen auch auffällig hoch vertretenen) jüngeren Teilnehmern (unter 25 Jahren) sowie bei den Teilnehmern über 50 Jahren zu verzeichnen war. Prozentual sind die KTN mit Hauptschulabschluß am stärksten an den „Abbrechern" (82 % bei durchschnittlich 56%igem Anteil bei allen Altersgruppen) beteiligt (vgl. H. Winter, 1974, S. 5).

In einer umfassenderen Studie von H. Schröder, die sich mit dem Teilnehmerschwund in allen Bereichen befaßt, ergeben sich keine Abhängigkeiten des Teilnehmerschwundes von demographischen Merkmalen, wie Geschlecht, Schulbildung, Berufsgruppenzugehörigkeit. Geringe Unterschiede scheinen aber vom Alter beeinflußt zu sein, und zwar ist bei jüngeren Teilnehmern der Anteil der Wegbleiber höher. Dabei ist beachtenswert, daß im besonderen viele jüngere Teilnehmer, besonders unter 25 Jahren, den Kurs abbrechen. Für die älteren Teilnehmer über 45/50 Jahren ist eine gleiche Tendenz allerdings auch festzustellen. Welche Gründe kann es dafür geben? Bei Jüngeren die fehlende Geduld, auf den spürbaren Lernerfolg warten zu können, oder die Überschätzung der eigenen Möglichkeiten? Bei den Älteren die Tatsache, daß unter ihnen der Anteil der Hauptschulabgänger relativ hoch ist oder daß sie mit einem modernen kommunikationsorientierten Unterricht (mit Hören und Sprechen im Mittelpunkt des Anfangsunterrichts) Schwierigkeiten haben?

H. Schröder verweist auf die unterschiedliche Bedeutung, die der **Besuch von EB-Veranstaltungen** für die Teilnehmer **im Kontext ihrer Lebensführung** haben kann. Jüngere Teilnehmer betrifft es weniger, wenn sie einen Versuch wieder aufgeben. Sie können momentan abgelenkt werden, etwas anderes für wichtiger halten, und sie meinen, später den Kursbesuch noch nachholen zu können. Für Menschen im mittleren Alter hat die Teilnahme hingegen mehr den Charakter der Bewährung vor sich selbst und gegebenenfalls auch vor anderen. Diese Teilnehmer haben sich mehr auf die Kursteilnahme konzentriert und sind deshalb auch hartnäckig bestrebt, durchzuhalten.

Welche anderen Gründe für die unregelmäßige Verteilung des Teilnehmerschwundes erscheinen Ihnen möglich?

Bei Sprachkursen spielt aber auch die Art des Schulbesuchs eine wesentliche Rolle. Besonders bei Hauptschülern macht sich eine deutliche Benachteiligung bei längerer Dauer des Lehrgangs in den fortschreitenden Gruppenstufen bemerkbar.

Englisch-Kurse

Kursart	Anfängerkurse				Fortgeschrittenenk.				Zertifikatskurse		Gesamt	
	Grundkurs I		Grundkurs II		Grundkurs III u. IV		Grundkurs V u. VI					
Schulbildung	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %
Volksschüler	173	58,8	68	49,3	44	33,6	28	19,3	5	4,7	318	39,0
Realschüler	28	9,5	36	26,1	34	26,0	47	32,4	28	26,2	173	21,2
Höhere Schüler	23	7,8	7	5,1	26	19,8	35	24,1	67	62,6	158	19,4
keine Angabe	70	23,8	27	19,5	27	20,6	35	24,1	7	6,5	166	20,4
Gesamt	294	99,9	138	100	131	100	145	99,9	107	100	815	100

(H. Schröder, Stuttgart 1976, S. 88)

Französisch-Kurse

Kursart	Anfängerkurse		Fortgeschrittenenkurse		Zertifikatskurse		Gesamt	
Schulbildung	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %
Volksschüler	40	25,8	13	8,6	2	4,3	55	15,7
Realschüler	56	36,1	33	22,0	4	8,7	93	26,5
Höhere Schüler	31	20,0	79	52,6	34	73,9	144	41,0
keine Angabe	28	18,1	25	16,6	6	13,0	59	16,8
Gesamt	155	100	150	99,8	46	99,9	351	100

(ebd., S. 88)

Es muß also angenommen werden, daß die **Vorbildung** einen entscheidenden Einfluß auf die Fähigkeit von Erwachsenen zum Erlernen von Fremdsprachen und auf die Stärke der Motivation zum Weiterlernen hat. Die umgekehrte Frage, bezogen auf den Sprachunterricht, ist: Inwieweit lassen sich die offenkundigen erschwerten Bedingungen des Sprachenlernens durch bisher noch zuwenig erprobte Methoden überwinden, und was kann kursorganisatorisch getan werden, um die Schwundquote möglichst niedrig zu halten?

Einzelinterviews lassen deutlich erkennen, wie sehr Dabeibleiben oder Wegbleiben nicht nur von der Einschätzung des Kurses und des eigenen Erfolges abhängig ist, sondern von der gesamten Lebenskonstellation. Bei Befragungen werden mehrheitlich solche Gründe genannt, die nicht durch den Kurs, sondern den Lebenszusammenhang der Befragten bedingt sind. Immer wieder werden personelle oder berufliche Belastung erwähnt.

Da Kursleiter keinen Einfluß auf die Veränderung von Lebenskonstellationen haben, müssen sich ihre Aktivitäten vorrangig auf veranstaltungsbezogene Hinderungsfaktoren konzentrieren. R. Dittmanns Arbeitspapier „Teilnehmerfluktuation und Teilnehmerschwund" liefert hierfür einige interessante Hinweise. Mit der Beachtung der Teilnehmerfluktuation oder mit der fluktuierenden Teilnahme an Lehrgängen wird deutlich, daß es sich beim Teilnehmerschwund nicht um einen einmaligen Akt des Wegbleibens handelt, sondern daß hier ein Prozeß vorliegt, der Teilnehmerschwund durch unregelmäßige Teilnahme an Weiterbildungskursen schon ankündigt (vgl. R. Dittmann, 1976, S. 7).

Dittmann hat ein differenziertes Klassifikationsschema entworfen, um damit die verschiedenen Formen und die unterschiedliche Zeitdauer von fluktuierender Teilnahme zu erarbeiten, und dieses Schema war Grundlage einer Analyse von 1.567 Teilnehmer-Anwesenheitslisten in einer Volkshochschule. Dabei kam er zu Ergebnissen, die zwar keinen repräsentativen Charakter haben, aber doch zu hypothetischen Vermutungen veranlassen, die zur weiteren Arbeit in diesem Bereich Ansatzpunkte liefern:

> *„Der Anteil der Personen, die einen Lehrgang regelmäßig besucht haben und ‚unvermittelt' die Teilnahme abbrachen, beträgt lediglich etwa ein Viertel aller Abbrecher; dagegen haben etwa zwei Drittel aller Abbrecher am Lehrgang vorher unregelmäßig teilgenommen (. . . . . .). Dieser Hinweis ist von sehr praktischer Bedeutung: Ein Großteil der Abbrecher von Weiterbildungs-Lehrgängen nimmt vorher unregelmäßig oder verspätet am Lehrgang teil. Personen, die unregelmäßig oder verspätet erscheinen, sind in weit höherem Maße ‚potentielle Abbrecher' als andere, regelmäßig erscheinende Personen."*
>
> (R. Dittmann, 1976, S. 15)
>
> *„. . . Teilnehmer, die die Lehrgänge verspätet aufnehmen, (besuchen) die Lehrgänge auch unregelmäßiger . . ."*
>
> (ebd., S. 16)

Zur Beantwortung der Frage nach den organisatorischen Merkmalen werden die Lehrgänge mit extrem hohen und extrem niedrigen Teilnehmerfluktuationswerten von Dittmann untersucht. Dazu lassen sich folgende Ergebnisse zusammenfassen:

- Kurse an Nachmittagen haben eine geringere Teilnehmerfluktuation aufzuweisen.
- Lehrgänge, die einmal in der Woche stattfinden, unterscheiden sich kaum von Kursen, die zweimal in der Woche abgehalten werden.
- Anfängerkurse haben eine höhere Teilnehmerfluktuation als Fortsetzungskurse. Eine genauere Prüfung der Hypothese, ob ein Zu-

sammenhang zwischen Anforderungsstufe (Anfänger- bzw. Fortsetzungslehrgänge) und Teilnehmerfluktuation gibt, führte zu folgendem Ergebnis:

„Teilnehmer in Anfänger-Lehrgängen besuchen Lehrgänge signifikant häufiger regelmäßig (. . . . . .) als Teilnehmer in Fortsetzungslehrgängen; sie sind signifikant seltener verspätet (. . . . . .), brechen aber nach regelmäßigem Besuch die Lehrgänge signifikant häufiger ab (. . . . . .). Teilnehmer in Fortsetzungs-Lehrgängen hingegen brechen die Lehrgänge signifikant häufiger ab, nachdem sie verspätet (. . . . . .) oder unregelmäßig anwesend waren (u, a = 0,05). Das unterschiedliche Teilnahme-Verhalten bleibt verdeckt, wenn nur die Abbrecher betrachtet werden: Die Differenz der Abbrecher zwischen Anfänger- und Fortsetzungs-Lehrgängen ist nicht signifikant. (ebd., S. 21)

Was läßt sich aus den bisherigen Untersuchungen an kursbedingten Gründen für Teilnehmerschwund und Fluktuation zusammentragen? Faßt man verschiedene Einzelstudien hier zusammen, so wird am häufigsten genannt:

- Die Voraussetzungen der Teilnehmer waren unterschiedlich.
- Es wurde zu schnell vorgegangen (was meist als eine Konsequenz der unterschiedlichen Voraussetzung angeführt wird).
- Das Vorgehen war zu routinehaft.
- Die Jahreszeit war ungünstig (in den Wintersemestern läßt sich eine geringere Teilnehmerfluktuation feststellen).
- Die Kurszeiten sind zu spät (Nachmittagskurse haben eine geringere Teilnehmerfluktuation).
- Die Kurse geben sich bewußt freizeitorientiert und signalisieren damit ein unverbindliches Image.

Zwei weitere Faktoren werden weniger häufig genannt, sind aber aus den Daten erschließbar:

- Der Teilnehmerschwund ist gewöhnlich umso größer, je höher die Gesamtteilnehmerzahl in Kursen ist.
- Die Wahrscheinlichkeit des Wegbleibens wird umso größer, je häufiger Teilnehmer unregelmäßig oder verspätet erscheinen.

Man kann auch sagen:

- Teilnehmer sind nicht hinreichend zu Wort, d.h. zum Üben gekommen.
- Teilnehmer haben unverschuldet den Anschluß verpaßt.

Diskutieren Sie mit Kollegen und Kursleitern, welche Erfahrungen mit dem Teilnehmerschwund gemacht worden sind; ob noch andere Determinanten erkannt wurden und wie man meint, einem solchen Schwund entgegenwirken zu können.

Welche **Konsequenzen** sind nun denkbar?

Die **organisatorischen** wurden schon angesprochen:

- Kurse sollten möglichst nicht mehr als 20 Teilnehmer haben, Durchhaltevermögen und Motivation in Kursen mit 10 – 15 Teilnehmern sind beträchtlich höher (vgl. R. Reiske, 1975 b, S. 42);
- Gliederung der Anfängerkurse nach solchen für echte Anfänger und für Wiederholer;
- Erkundungen günstiger Anfangszeiten für die speziellen Teilnehmergruppen wären notwendig;
- Arbeitsschwerpunkte sollten in das Wintersemester verlegt werden; auch wäre es günstiger, wenn das Wintersemester später beginnen würde;
- verschiedene Kurstypen je nach möglicher Arbeitsintensität der Teilnehmer;
- Ausleihe von Kassetten zu Sprachlehrwerken . . . ., mit denen der KTN verpaßte Unterrichtseinheiten in begrenztem Maße nacharbeiten kann;
- im Idealfall Errichtung von Selbstlernzentren, in denen KTN ihrem individuellen Lerntempo entsprechend nachholen und üben könnten.

Was ist darüber hinaus **pädagogisch-methodisch** möglich?

- Die didaktische Konzeption **des kommunikationsorientierten Erlernens** einer Fremdsprache muß **dem Erwachsenen im Kurs erklärt** und mit Beispielen begründet **werden**. Eine Hilfe für Gespräche dieser Art hat der Hessische Landesverband den Kursleitern in Form eines kleinen Heftes angeboten; es hat den Titel: Tips für Teilnehmer an Sprachkursen (Grundstufe).
- Der Kursleiter sollte bei seinem methodischen Vorgehen berücksichtigen, daß der Kurs am Abend für den Erwachsenen eine weitere, zusätzliche Aktivität neben der täglichen Arbeit bedeutet, die Konzentration und Anspannung erfordert. Eine **gelöste Lernatmosphäre** und eine **persönliche Ermunterung** zum Durchhalten, positive Verstärkungen, die das Selbstwertgefühl stützen, sind besonders in der Rollenunsicherheit bei lernenden Erwachsenen wichtig.
- Der Kursleiter sollte häufiger auf die **Unterstützung durch lehrbuchunabhängiges Unterrichtsmaterial** zurückgreifen. Besonders im Sprachunterricht, der meistens eng an nur einem Lehrbuch orientiert ist, schleicht sich leicht Monotonie ein.
- Die Unterrichtsgestaltung sollte so sein, **daß jedem Teilnehmer die Lernziele** der einzelnen Unterrichtsabschnitte **deutlich werden**. Am Ende jeder Doppelstunde ist es sinnvoll, das Gelernte noch einmal zusammenzufassen, um den Lernfortschritt spürbar zu machen.

Auch eine **Wiederholung** vom in der letzten Stunde Gelernten zu Beginn jeder Unterrichtsstunde bietet einen guten Einstieg.

– Bei Erwachsenen wirkt oft **motivationssteigernd**, wenn die Möglichkeit geboten wird, **informelle Kontakte** untereinander anzuknüpfen. Unsicherheiten beim Sich-Äußern in der Lerngruppe können durch den affektiven Rückhalt in der Gruppe verhindert werden. Zugleich kann angeregt werden, untereinander diejenigen zu unterstützen, die einmal einer Unterrichtseinheit fernbleiben mußten.

– Der Kursleiter muß die **Zusammensetzung seines Kurses** kennen. Er sollte die Altersstruktur des Kurses kennen; er sollte wissen, welche anderen Sprachen schon beherrscht werden und welche sprachmethodischen Vorerfahrungen und welche Schulbildung die einzelnen Kursteilnehmer haben. Diese Daten bieten für einen Kursleiter die Voraussetzung, um eine angemessene Methodenvariabilität zu finden und die Kursteilnehmer zu motivieren und ihre Motivation zu erhalten.

Es gehört zu den Aufgaben des HPM im Sprachenbereich, Kursleiter dahingehend zu unterstützen und zu bestärken, sich diesbezügliche Einsichten und Erkenntnisse zu eigen zu machen und mit Nachdruck und Überzeugung in die Unterrichtspraxis umzusetzen.

Anhang 1 (zu Abschnitt 1.1.)

Stellen Sie durch Ankreuzen fest, welche Tätigkeiten auch bei Ihnen anfallen und entscheiden Sie durch Angabe von Rangplätzen oder Zeitanteilangaben über die Gewichtung der Tätigkeiten für Ihren Arbeitsplatz.

Die folgende Aufstellung wurde dem Artikel von R. Seelig: Tätigkeitsprofil eines VHS-Mitarbeiters, in: VHS im Westen, 2/74, S. 75, entnommen.

Tätigkeitsprofil eines VHS-Mitarbeiters

Ziel- u. Auftragsanalysen, Nachfrageanalysen ☐

Laufendes Studium mögl. Unterrichtswerke, Programme, Verfahren, Medien etc. ☐

Sammlung didaktischen Materials ☐

Konstruktion bzw. Überprüfung standardisierter Lerngänge ☐

Teilnahme an Fachtagungen, Mitarbeit im Verband ☐

Studium der Fachzeitschriften ☐

Arbeitsbesprechungen im Kreise der hauptberufl. Mitarbeiter ☐

Arbeitsplanung ☐

Organisation homogener Lerngruppen im Rahmen d. Einschreibung u. über Einstufungstests ☐

Studienberatung durch Merkblätter, Gespräche etc. ☐

Organisation begleitenden Selbststudiums ☐

Erarbeitung, Anbringung und Auswertung spezieller Feed-Back-Papiere, Bearbeitung und Auswertung der Teilnehmerstatistiken etc. ☐

Zusammenarbeit mit den Kursusgruppendelegierten ☐

Berufung, Anleitung und Beratung der freien Mitarbeiter (Kursleiter) etc. ☐

Bestellung von Fachreferenten ☐

Vergabe von Lehraufträgen, Vereinbarungen ☐

Einrichtung u. Leitung der Fachkonferenzen etc. ☐

Einführungs- u. Fortbildungsmaßnahmen für Kursleiter ☐

Einzelberatungen ☐

Führung der Dozentenkartei ☐

Eigener Unterricht ☐

Erarbeitung von Kriterien u. Verfahren der Unterrichtsbeobachtung u. Evaluation ☐

Vorbereitung, Durchführung u. Auswertung der Unterrichtshospitationen ☐

Vorbereitung, Durchführung u. Auswertung der Ergebnistests und Zertifikatsprüfungen ☐

Die folgende Aufgabenbeschreibung für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter an Volkshochschulen ist sinngemäß dem KGSt-Gutachten „Volkshochschule" entnommen (Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft [Hrsg.], 1973, S. 29 – 38).

Pädagogische Planung

Information durch Lektüre u. Auswerten von Grundsatzliteratur, Statistiken, Analysen ☐

Information durch Beobachten der pädagogischen Entwicklungen ☐

Information durch Beachten der wissenschaftlichen Entwicklung im Fachbereich ☐

Information durch Teilnehmen an Fortbildungsveranstaltungen, Erfahrungsaustausch ☐

Planen des Programmangebots durch Entwickeln von Leitlinien ☐

Planen des Programmangebots durch Entwickeln von Modellprogrammen in didaktischer und methodischer Hinsicht ☐

Planen des Programmangebots durch Umsetzen der Strukturpläne in konkrete Einzelplanungen ☐

Planen des Programmangebots durch Treffen von Personal- und Zeitdispositionen ☐

Koordination des Programmangebots durch Übereinkünfte innerhalb der HPM über d. Gesamtprogramm ☐

Koordination des Programmangebots durch Fachgruppenkonferenzen und Teilnahme an Sitzungen der Teilnehmer- und Kursleitervertretungen ☐

Koordination des Programmangebots durch Absprachen über gemeinsame Veranstaltungen mit anderen Einrichtungen der EB ☐

Pädagogische Organisation

Ermitteln des personellen, finanziellen, materiellen und Raumbedarfs für die Durchführung des Programmangebots ☐

Gewinnung und Einführung von nebenberufl./nebenamtlichen Mitarbeitern ☐

Anfordern der erforderlichen Sachmittel und Unterrichtshilfen ☐

Aufstellung, Redaktion und Veröffentlichung des Arbeitsplans ☐

Kontrolle der Durchführung der angekündigten Veranstaltungen und des Veranstaltungsablaufs ☐

Organisatorische Tätigkeiten bei besonderen Veranstaltungsformen, z.B. Tests und Prüfungen ☐

Arbeiten für Lehrveranstaltungen

Arbeiten für den Unterricht ☐

Unterrichten im jeweiligen Fachbereich ☐

Leiten von Diskussionen, Gesprächskreisen, Wochenendseminaren, Studienfahrten, Besichtigungen ☐

Auswerten und Überprüfen der Inhalte, Methoden u. Ziele von Unterricht ☐

Analyse der Teilnehmerbefragungen ☐

Unterrichtshospitationen ☐

Arbeiten für besondere Veranstaltungen:
VHS-Zertifikatsprüfungen, ganz- und mehrtätige Veranstalt., Einzelveranstalt., Studienreisen, Führungen ☐

Mitarbeiterfortbildung ☐

Erarbeitung von Informationshilfen, Bibliographien etc. zur allgemeinen pädag. und fachwissenschaftl. Entwicklung ☐

Motivations- und Nachfrageuntersuchungen mit der eigenen örtlichen Situation vergleichen ☐

Kontakte zu KTN, um deren Vorstellungen bei der Lernorganisation berücksichtigen zu können ☐

Pädagogische Beratung

Beratung über das gesamte WB-Angebot ☐

Beratung über Eingangsvoraussetzungen und Abschlußmöglichkeiten ☐

Beratung der Kursleiter über Teilnehmerstruktur der Veranstaltungen ☐

Beratung der Kursleiter über Probleme des Lernens mit Erwachsenen sowie über Lernziele, methodische Fragen, Medieneinsatz etc. ☐

Beratung der Mitarbeiter der Verwaltung über pädagogische Probleme ☐

Werbung und Öffentlichkeitsarbeit

Aufstellen von Werbe- und Informationsplänen ☐

Redaktion, Korrektur und Herausgabe des Arbeitsplans ☐

Pressekonferenzen ☐

Zusammenstellung von Presseveröffentlichungen ☐

Verwaltungsarbeiten ☐

Anhang 2 (zu Abschnitt 3.4.5.)

Drei Kriterienkataloge zur Beurteilung von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht

Die hier abgedruckten Kriterienkataloge sind für das Fach Englisch konzipiert worden, sind aber durchaus auf andere Sprachen zu übertragen.

Englisch-Kommission des Landesverbandes der VHSn von Nordrhein-Westfalen: **Kriterienkatalog** (1971, S. 429)

I. Gesamtanlage

1. Didaktische Intention

a) Welcher Adressatenkreis ist angesprochen?
b) Wird gesprochene und/oder geschriebene Sprache vermittelt?
c) Ist der Gesamtaufbau vom didaktischen Standpunkt aus als erwachsenengemäß zu bezeichnen?
d) Bietet das Lehrwerk eine gute Vorbereitung auf die Anforderungen und Testformen der VHS-Zertifikatsprüfung?

2. Methodisch-didaktische Funktion des Lehrers

a) Ist die methodische Funktion des Lehrers klar vorgezeichnet?
b) Ist die Methode für den Lehrer hinsichtlich Zeit- und Arbeitsaufwand ökonomisch?
c) Wie stark ist der Lehrer durch das Lehrmaterial in seinem methodischen Vorgehen festgelegt?

3. Vermittlung des Lernstoffes

a) Erfolgt die Vermittlung des Stoffes konzentrisch oder linear?
b) Bietet das Gesamtwerk in sich abgeschlossene Lernstoffabschnitte?
c) Dienen etwa vorhandene Illustrationen der Vermittlung des Stoffes?

4. Einteilung des Lernstoffes

a) Steht die Einteilung der Lektionen (steps, units) in einem vertretbaren Verhältnis zu den VHS-Arbeitsabschnitten?
b) Entspricht die Länge der einzelnen Lektionen (steps, units) der Länge einer Unterrichtseinheit (= 90 Minuten), oder sind mehrere Unterrichtseinheiten pro Lektion vorgesehen?
c) Sind Tests zur Überprüfung des Lernerfolges eingeschoben oder angefügt?

5. Phonetische Anlage

a) Hat das Werk einen Lautvorkurs?
b) Ist die Einführung neuer Laute kontrolliert und dosiert?

6. Zusätzliche Arbeitshilfen

Sind folgende Arbeitshilfen vorhanden?

a) Inhaltsverzeichnis
b) Grammatikregister
c) Alphabetisches Wortschatzregister mit Angabe des Erstauftretens der Vokabeln
d) Liste der unregelmäßigen Verben
e) Erklärung der phonetischen Transkription
f) Textillustrationen
g) Fotos, Landkarten

II. Präsentationsteil

1. Präsentationsform

Welche Formen der Präsentation wurden gewählt?

a) Geschlossener Text
b) Dialog
c) Einzelsätze
d) Visuelles Material
e) Auditives Material

2. Kriterien zur Präsentation

a) Sind Texte und Situationen erwachsenengemäß?
b) Sind die Texte in natürlichem Alltagsenglisch geschrieben?
c) Bieten sie einen landeskundlichen Hintergrund?
d) Bietet der Präsentationsteil ausreichend Sprechanreize zur Aktivierung der Strukturen und Vokabeln?
e) Ist die Länge des Präsentationsteils angemessen?
f) Ist die Zahl der neuen Vokabeln und Strukturen der Aufnahmefähigkeit eines Erwachsenen innerhalb einer Unterrichtseinheit angepaßt?

III. Grammatikteil

1. Anlage des Grammatikteils

a) Hat das Werk einen eigenständigen Grammatikteil?
b) Enthält jede Lektion (step, unit) grammatische Erläuterungen mit Beziehung zum Präsentationsteil?

2. Vermittlung der Grammatik

a) Erfolgt die Vermittlung der Grammatik vorwiegend durch Regeln und Tabellen oder durch Mustersätze?
b) Werden die grammatischen Strukturen in hinreichend kleinen Schritten eingeführt?
c) Werden die spezifischen Schwierigkeiten in bezug auf die Muttersprache berücksichtigt?
d) Ist die verwendete Terminologie der Lernsituation Erwachsener angemessen?

IV. Übungsteil

1. Anlage des Übungsteils

a) Hat das Lehrwerk einen eigenständigen Übungsteil?
b) Enthält jede Lektion (step, unit) Übungen mit Beziehung zum Präsentations- bzw. Grammatikteil?
c) Ist die Anzahl der Übungen ausreichend?
d) Werden die wichtigsten Strukturen und Vokabeln in verschiedenen Zusammenhängen häufig genug geübt?
e) Besteht für die Teilnehmer die Möglichkeit der Selbstkontrolle?
f) Sind die Übungen situationsgebunden?

2. Art der Übungen

Was für Übungen sind vorhanden?

a) Strukturübungen (pattern drills)
b) Umformübungen

c) Einsetzübungen (fill-in)
d) Übersetzungsübungen
e) Bildbeschreibungen (picture stories)

3. Art der Übungsanleitungen

Erfolgt die Anleitung durch
a) Beispiele und Mustersätze?
b) verbale Anweisungen in der Muttersprache oder in der Fremdsprache?

V. Vokabelteil

1. Anlage des Vokabelteils
a) Entspricht das vermittelte Vokabular dem Mindestwortschatz für das VHS-Zertifikat?
b) Hat das Werk einen eigenständigen Vokabelteil?
c) Ist das Vokabelverzeichnis nach Lektionen geordnet, oder werden die Vokabeln alphabetisch aufgeführt?
d) Werden die Vokabeln innerhalb jeder Lektion oder gesammelt am Schluß angegeben?

2. Vokabelerläuterung und -vermittlung
a) Werden die Vokabeln im Kontext oder isoliert erklärt?
b) Ist die Erklärung einsprachig, oder erfolgt sie unter Verwendung der Muttersprache?
c) Erfolgt die Vokabelerläuterung mit Bildern oder Zeichnungen?
d) Wird die Aussprache durch die phonetische Transkription der International Phonetic Association vermittelt?

VI. Zusätzliches Unterrichtsmaterial

1. Unterrichtsmittel für den Lernenden

Sind folgende Unterrichtsmittel vorhanden?
a) Schallplatten
b) Tonbänder
c) Sprachlabormaterial
d) Arbeitsbücher und zusätzliche Übungshefte
e) Lektüren
f) Zusätzliche Tests (Einstufungstests, Abschlußtests)
g) Dias
h) Wandbilder
i) flash cards
j) Filmmaterial

2. Hilfsmittel für den Lehrer

Gibt es zu dem Lehrwerk ein
a) Lehrerheft mit Schlüssel zu den Übungen?
b) Lehrerheft mit methodisch-didaktischen Hinweisen?

VII. Äußere Merkmale

1. Sind Format, Einbandgestaltung und Gesamtverarbeitung ansprechend?
2. Sind Druckbild, Schriftgröße und farbliche Differenzierung zufriedenstellend?
3. Macht die Einteilung der Lektionen (steps, units) einen übersichtlichen Eindruck?
4. Sind die Preise für Lehrwerk und zusätzliches Material angemessen und für den Teilnehmer tragbar?

R. Freudenstein: **Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht der Anfangsphase** (vorgelegt auf einer KL-Fortbildungsveranstaltung, Bremen 1972)

1. Kommunikationsrelevante, authentische **Alltagssituationen** überwiegend in Dialogform als Ausgangspunkt der Sprachvermittlung ☐

2. **Einsprachigkeit:**

   Als durchgängiges Prinzip treten im Schülerbuch **nicht** auf

   a) zweisprachige Vokabelgleichungen ☐

   b) muttersprachliche Erklärungen grammatischer Erscheinungen ☐

   c) Übersetzungsübungen ☐

   Semantisierung durch Bilder, durch semantisch typische Sätze und leichte Definitionen in Form von zusammenfassenden Übersichten ☐

   Alphabetisches Wörterverzeichnis mit Fundstellenangabe ☐

3. **Bildmaterial** (als) integrierter Bestandteil des Unterrichtswerkes

   a) zur Bedeutungserhellung (Semantisierung) ☐

   b) zur Stimulierung des Sprechens (Steuerungsfunktion) ☐

4. **Einführung neuen lexikalischen Materials** mit bekannten Strukturen ☐

5. **Einführung neuer Strukturen** mit weitgehend bekanntem Wortschatz ☐

6. **Strukturübungen**

   a) ohne neues Vokabular ☐

   b) situativ (dialogisch und/oder kontextbezogen) ☐

   c) bildgestützt ☐

   d) unter Berücksichtigung kontrastiver Gesichtspunkte ☐

   e) mit kognitiven Hilfen im Sinne der Signalgrammatik ☐

7. Systematisch geplante **Wiederholung der Sprachbestände** in äquivalenten oder neuen Situationen ☐

8. Übungen, die gezielt zum freien Sprachgebrauch hinführen (Transferübungen) ☐

9. Auf Frequenz- und Wertigkeitsuntersuchungen beruhender **Wortschatz**, der 500 aktiv zu beherrschende lexikalische Einheiten pro Lernjahr nicht wesentlich überschreitet. ☐

10. Lernzielorientierte **Auswahl der grammatischen Strukturen** ☐

11. **Auditives Material**

    a) als integrierter Bestandteil des Lehrwerks ☐

    b) Verfügbarkeit sämtlicher Dialoge und Strukturübungen auf Tonträgern ☐

    c) normale Sprechgeschwindigkeit ☐

12. **Audiovisuelles Material**
(zusätzliches Qualitätsmerkmal) ☐

13. **Schriftliche Strukturübungen**

a) zur Festigung der Strukturen ☐

b) zur Festigung des Wortschatzes ☐

c) zur Schulung der Orthographie (ggf. zur Aneignung des Schriftsystems) ☐

Visuelle Stützen für schriftliche Übungen ☐

14. **Lehrwerksbezogene Testmaterialien**

a) zur Schülerselbstkontrolle ☐

b) zur Diagnose von Lernschwächen ☐

c) zur gruppenbezogenen Lernzielkontrolle ☐

15. Verwendbarkeit in didaktisch differenziertem Unterricht (Gliederung in Fundamentum und Zusatzmaterial) ☐

16. **Realitätsnähe** der thematischen Inhalte

a) angemessene Repräsentation der unterschiedlichen gesellschaftlichen Schichten ☐

b) Darstellung der Arbeitswelt und der wichtigsten sozialen Beziehungen, wobei Konfliktsituationen und die Geschlechterbeziehungen nicht ausgeklammert sind. ☐

c) Einbeziehung der gesellschaftlichen und politischen Besonderheiten des Landes der Zielsprache ☐

H. Schrand: **Kriterien** (1971, S. 445)

Die Diskussion über apparative Hilfen in Fremdsprachenkursen hat sich in den vergangenen Jahren zunehmend von der rein gerätetechnischen auf die methodisch-didaktische Seite des Problems verlagert. Das Hauptaugenmerk richtet sich dabei auf Auswahl und Beurteilung der kommerziell verfügbaren Sprachlaborprogramme, vor allem der lehrbuchbezogenen Übungsstoffe.

Um dem an der Volkshochschule tätigen Sprachlehrer Hilfen zur kritischen Analyse dieser Materialien anzubieten, haben Experten im Auftrag der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes versucht, Güteeigenschaften von Sprachlaborprogrammen zu bestimmen und Kriterien zur Beurteilung von responsegesteuerten Übungsstoffen zu entwickeln. Die ersten Arbeitsergebnisse sollen im folgenden thesenartig wiedergegeben werden:

1. Die Übungsintention, die mit einem Sprachlabor-Drill verfolgt wird, muß klar erkennbar sein. Geübt werden Zielfertigkeiten, die in Zertifikats-Kursen anzustreben sind, also *audiolingual skills.*

2. Es soll angegeben sein, für welche Stufe der Fertigkeitsentwicklung ein Sprachlaborprogramm bestimmt ist (Anfängerstufe, Aufbaustufe, Abschlußstufe, Fachstufe Wirtschaft).

3. Gegenstand einer Übung ist die gehörte und gesprochene Sprache. Aus diesem Grunde wird von Anfang an eine normale Sprechgeschwindigkeit gefordert.

4. Ein Übungsdurchgang sollte weder so kurz sein, daß keine sprachlichen Verhaltensweisen aufgebaut werden, noch so lang, daß das Teilnehmerinteresse nachläßt. Die Erfahrung zeigt, daß sechs bis acht Übungsbeispiele ausreichen.
5. Die erwartete sprachliche Äußerung *(response)* sollte das Behaltensvermögen des Spracherlerners nicht überfordern.
6. In einer Übungsreihe sollte jeweils nur ein Lernproblem behandelt werden.
7. Die erwartete sprachliche Äußerung muß formal und inhaltlich durch Übungsmodell und Sprechaufforderung *(stimulus)* eindeutig gesteuert werden (intolerante Antwortdetermination).
8. Innerhalb eines jeden Übungsbeispiels soll der Kursteilnehmer Gelegenheit zum „kritischen" Vergleich seiner eigenen Sprechleistung mit der vorgesehenen sprachlichen Äußerung haben.
9. Lernschwierigkeiten, die die Muttersprache des Kursteilnehmers bietet, müssen schwerpunktmäßig geübt werden. Die jeweils behandelten Lernprobleme müssen tatsächlich übenswert sein, d.h. es werden primär solche Erscheinungen geübt, die sich aus muttersprachiger oder innersprachiger Interferenz ergeben.
10. Tonbandübungen sollten so angelegt sein, daß zwischen Sprechaufforderung und Teilnehmeräußerung ein natürlicher, dialogähnlicher Sinnzusammenhang besteht. Programme, die ganz und gar aus mechanistischen Drills bestehen, werden abgelehnt.
11. Die Aufgabenstellung soll durch Arbeitsanweisung und Übungsmodelle verdeutlicht werden.
12. Es soll angegeben sein, ob es sich um ein lehrbuchbezogenes oder ein lehrbuchneutrales Sprachlaborprogramm handelt. Bei lehrbuchneutralen Sprachlaborprogrammen sollten Angaben über Einsatzmöglichkeiten gemacht werden.
13. Der in den Sprachlabor-Drills enthaltene Vorrat an Wörtern, Wortformen, Wendungen und grammatischen Strukturen soll sich bei lehrbuchbezogenen Programmen auf den bereits durchgenommenen Sprachlernstoff beschränken.
14. In der Sprachlaborarbeit geht es lediglich um ergänzendes Üben und Geläufigmachen von Strukturen, die zuvor im Kontaktverfahren *(prälaborale Phase)* eingeführt bzw. erschlossen worden sind.

Zu letztem Punkt ist zu sagen, daß in Zukunft auch der postlaboralen Phase mehr Aufmerksamkeit zu widmen ist. Mit Durchnahme eines Labor-Drills ist nicht gewährleistet, daß der Kursteilnehmer die eingeübten sprachlichen Erscheinungen automatisch auf andere, bisher nicht präsentierte Situationen zu übertragen vermag.

Der vorgelegte Kriterienkatalog, der „nur" Diskussionsbeitrag sein kann, dient dem Kursleiter als grobe Orientierungshilfe; endgültige Kriterien verbindlich festzulegen, wäre weder möglich noch wünschenswert. Die endgültige Fassung eines Kriterienkatalogs wäre geeignet, Neuentwicklungen zu hemmen oder zu verhindern.

Zum Thema „Lehrwerkkritik" seien beispielhaft drei Zeitschriftenartikel aus dem Bereich Englisch genannt:

Hoffmann, H.G.: Lehrbuchkritik à la mode, in: Zielsprache Englisch, 2/1973, S. 17 ff.

Mohr, P.: Gibt es wertneutrale Lehrbuchinhalte? In: Zielsprache Englisch, 4/1973, S. 1 ff.

Bianchi, M./Bliesener, U./Hartig, P./O'Neill, R./Piepho, H.-E./Wullen, T.-L.: ZE-Diskussion: Zur Frage der Lehrwerkinhalte, in: Zielsprache Englisch, 2/1975, S. 19 – 28.

Literaturverzeichnis

1. Amtsblatt der Freien Hansestadt Bremen: Richtlinien zur Durchführung des Gesetzes über Weiterbildung im Lande Bremen (Weiterbildungsgesetz); Nr. 52, 1976
2. Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (AUE): Grundlagenstudie Qualifikationskurse für nebenberufliche Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung. Hannover 1975
3. Bianchi, M.: In: Tietgens, H./Hirschmann, G./Bianchi, M.: Ansätze zu einem Baukastensystem. Braunschweig 1974
4. Bianchi, M./Bliesener, U./Hartig, P./O'Neill, R./Piepho, H.-E./Wullen, T.-L.: ZE-Diskussion: Zur Frage der Lehrwerkinhalte, in: Zielsprache Englisch, 2/1975
5. Borbein, V./Knöll, W.: Fremdsprachen zwischen Tradition und Emanzipation. VHS Kassel, o.J. (1974/75)
6. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Schriftenreihe Bildungsplanung 7. Bonn 1974
7. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Volkshochschule – Gutachten der Kommunalen Gemeinschaftsreihe für Verwaltungsvereinfachung (KGSt). München 1973
8. Burgschmidt, E. u.a.: Englisch als Zielsprache. Handbuch des Englischunterrichts unter besonderer Berücksichtigung der Weiterbildung. München 1975
9. Christ, H.: Allgemeine Schulen und VHS-Zertifikat, in: Zielsprache Französisch, 4/1974
10. Dittmann, R.: Teilnehmerfluktuation und Teilnehmerschwund. Arbeitspapier des DVV. Frankfurt 1976
11. Dunlop, J.: Conversation at the intermediate level, in: Zielsprache Englisch, 3/1975
12. van Ek, J.A.: Council of Europe, Systems Development in Adult Language Teaching. The Threshold Level. Straßburg 1975

13. Englisch-Kommission des Landesverbandes der VHSn von Nordrhein-Westfalen: Kriterienkatalog zur Beurteilung von Englisch-Lehrbüchern für Erwachsene, in: Englisch an Volkshochschulen, 26/1971

14. Fraunhofer, H.M.: Probleme der Kursorganisation im Rahmen des Kursangebotes Französisch, in: Zielsprache Französisch, 1/1974

15. Freudenstein, R.: Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht der Anfangsphase (vorgelegt auf einer KL-Fortbildungsveranstaltung). Bremen 1972

16. Freudenstein, R.: Fremdsprachen an der Volkshochschule. Empfehlungen und Ratschläge für Kursteilnehmer, in: Hess. Blätter für Volksbildung, 1/1976

17. Hessischer Volkshochschul-Verband: Probleme der Kursorganisation, in: Zielsprache Französisch, 1/1975

18. Hessischer Volkshochschul-Verband, 27.5.1975

19. Hoffmann, H.G.: Lehrbuchkritik à la mode, in: Zielsprache Englisch, 2/1973, S. 17 ff.

20. Hohmann, H.-O. in: Burgschmidt, E. u.a.: Englisch als Zielsprache. Handbuch des Englischunterrichts unter besonderer Berücksichtigung der Weiterbildung. München 1975

21. Jenisch, E./Tietgens, H.: Arbeitsgewichtung der Volkshochschulen. Arbeitspapier der PAS des DVV, 1/1977

22. Knoll, J.H. u.a.: Nebenamtliche Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung. Bericht über eine Erhebung an vier VHSn im Ruhrgebiet, in: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Schriftenreihe Bildungsplanung 7. Bonn 1974

23. Der Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V.: Drucksache zur Sitzung des Pädagogischen Beirates am 5.4.1976

24. Neuhaus, K.: Sozialdaten, Motivationsstruktur und subjektive Bildungsbedürfnisse von Teilnehmern an Sprachkursen der VHS Bochum. 1975

25. McGregor, E.: Advanced English Conversation Classes, in: English Language Teaching, Bd. XXVIII, 4/1974

26. Mohr, P.: Gibt es wertneutrale Lehrbuchinhalte? In: Zielsprache Englisch, 4/1973, S. 1 ff.

27. Nash, W.: Can Conversation be taught? In: Zielsprache Englisch, 3/1976

28. Philipp, Fr. Lernziele und Praxis des Konversationsunterrichtes, in: Zielsprache Englisch, 4/1973

29. Reiske, H.: Qualifizierung der Leiter von Sprachkursen an hessischen Volkshochschulen, in: Hess. Blätter für Volksbildung, 3/1973

30. Reiske, R.: Probleme der Kursorganisation im Rahmen des Kursangebotes Französisch, in: Zielsprache Französisch, 1/1974

31. Reiske, R.: Das Sprachenzentrum der VHS Frankfurt. Ein Plädoyer für funktionsgerechte Unterrichtsräume. Unterrichtsmediendienst (UMD). 11. Lieferung 1975 a, Blatt 83 f.

32. Reiske, R.: Aus der Arbeit der Volkshochschule Frankfurt, in: Zielsprache Englisch, 3/1975 b

33. Reiske, H./Reiske, R.: Die VHS-Sprachenzertifikate. Erfolgskontrolle und Zwischenziel, in: Hess. Blätter für Volksbildung, 1/1976

34. Schlemper, H.: Aufgaben eines VHS-Kursleiters. Beispiel Fremdsprachen, in: VHS im Westen, 2/1975

35. Schrand, H.: Kriterien zur Beurteilung von Sprachlaborprogrammen, in: Englisch an Volkshochschulen, 27/1971

36. Schrand, H.: Lernzielorientierte Fremdsprachentests, in: VHS im Westen, 1/1973

37. Schröder, B.: Wen erreicht die Volkshochschule mit ihren Sprachenzertifikaten? In: VHS im Westen, 3/1972

38. Schröder, H.: Teilnahme und Teilnehmerschwund als Problem der Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung zur Soziologie der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1976

39. Seelig, R.: Tätigkeitsprofil eines VHS-Mitarbeiters, in: VHS im Westen, 2/1974

40. Statistische Mitteilungen der PAS des DVV, Arbeitsjahr 1973

41. Stoldt, P.H.: Statistische Mitteilungen der PAS des DVV, Arbeitsjahr 1973, Tabelle 7 a

42. Strevens, P.: A Rationale for Teaching Pronunciation: The Rival Virtues of Innocence and Sophistication, in: English Language Teaching, Bd. XXVIII, 3/1974

43. Tietgens, H.: In: Tietgens, H./Hirschmann, G./Bianchi, M.: Ansätze zu einem Baukastensystem. Braunschweig 1974

44. Winter, H.: Teilnehmerschwund in Anfangskursen – moralisch? In: Zielsprache Spanisch, 2/1974

26. [illegible] Rationale [illegible] Teaching Pronunciation [illegible] Lehrbuch, [illegible] 1973, S. [illegible]

27. Nash, W.: Can Conversation be taught? In: Zielsprache Englisch, 3/1976

28. [illegible] Ff.: [illegible] Lernziele und Praxis des Konversationsunterrichts, in: Zielsprache Englisch, 4/1973

29. [illegible] R.: Qualifizierung der Leiter von Sprachkursen an hessischen Volkshochschulen, in: Hess. Blätter für Volksbildung, 3/1973

30. Reske, R.: Probleme der Kursorganisation im Rahmen des Kursangebotes Französisch, in: Zielsprache Französisch, 1/1974

31. Reske, R.: Das Sprachenzentrum der VHS Frankfurt. Ein Plädoyer für funktionsspezifische Unterrichtsräume, Unterrichtsmedienzentrum (UMZ), 11. Lieferung 1975 a, Blatt 83 f.

32. Reske, R.: Aus der Arbeit der Volkshochschule Frankfurt, in: Zielsprache Englisch, 3/1975 b

33. Reiss, [illegible] Reske, R.: Die VHS-Sprachenzertifikate. Endkontrolle und Zwischenziel, in: Hess. Blätter für Volksbildung, 1/1976

34. Schlemm, [illegible]: Aufgaben eines VHS-Kursleiters. Beispiel Fremdsprachen, in: VHS im Westen, 2/1975

35. Schneider, [illegible]: Kriterien zur Beurteilung von Sprachlaborprogrammen, in: Englisch in Volkshochschulen, 2/1971

36. Schröder, [illegible]: Lernziele [illegible] Fremdsprachentests [illegible] VHS, in: Westen, 1/1972

37. Schröder, [illegible]: Wen erreicht die Volkshochschule mit ihren Sprachenzertifikaten? In: VHS [illegible] 2/1972

38. [illegible]: Teilnahme und Teilnehmerinteressen als Problem der Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung zur Soziologie der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1976

39. Siebig, R.: Tätigkeitsprofil eines VHS-Mitarbeiters, in: VHS im Westen, 2/1974

40. Statistische Mitteilungen der PAS des DVV, Arbeitsjahr 1973

41. Stoldt, P.H.: Statistische Mitteilungen der PAS des DVV, Arbeitsjahr 1973, Tabelle 7 a

DIE-Bibliothek
00103695

Themen der Sestmat-Studieneinheiten

I. Gesellschaftliche Bedingungen der Erwachsenenbildung

Sozialstruktur und Gesellschaftsinterpretation – Qualifikationsanforderungen und Angebotsstruktur – Aufgabenverständnis und Theorieansätze – Sozialisationsprozeß in Kindheit und Jugend – Bildungsinstitutionen als Sozialisationsfaktor – Massenmedien als Sozialisationsagenturen – Erwartungshaltung und Teilnehmerstruktur – Erwachsenenbildung als Gegenstand der Gesetzgebung – Institutionen der Erwachsenenbildung – Professionalisierungsprozeß und Berufsrolle.

II. Institutionelle und organisatorische Probleme der Volkshochschule

VHS im Gefüge der kommunalen Selbstverwaltung – Haushaltsrecht und Haushaltspraxis – Betriebsorganisation und Betriebsführung – Planungsabläufe und Öffentlichkeitsarbeit.

III. Programm- und Unterrichtsplanung in der Erwachsenenbildung

Bildungspolitische Aspekte der Programmplanung – Ermittlung von Planungsdaten – Instrumente der didaktischen Planung – Fachbereichsspezifische und zielgruppenspezifische didaktische Planung – Bildungs- und Lernberatung.

IV. Lern- und Lehrprozesse in der Erwachsenenbildung

Lernfähigkeit und Lernverhalten von Erwachsenen – Methoden der Erwachsenenbildung – Sprachverhalten im Erwachsenenunterricht – Medienwahl und Medienverwendung – Interaktionsformen im Erwachsenenunterricht – Kognitive und affektive Gruppenprozesse – Metakommunikation in Lerngruppen – Didaktische Reduktion und Rekonstruktion – Lernzielformulierung und Lernzielkontrolle – Zusammenarbeit von nebenberuflichen und hauptberuflichen Mitarbeitern – Hospitation und Unterrichtsbeobachtung.