DaF-Unterricht mit über 80 Lernern. Studie und Ergebnisse, 2000-2007

Rüdiger Mueller

Als Sprachlehrer nehmen wir oft an, dass Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung und -didaktik darauf hinweisen, dass Sprachklassen klein gehalten werden sollten, um den Lernern die besten Voraussetzungen zu schaffen, sich die fremde Sprache in ihren vier Fertigkeiten anzueignen und zu üben.

Einleitung

Als Sprachlehrer nehmen wir oft an, dass Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung und -didaktik darauf hinweisen, dass Sprachklassen klein gehalten werden sollten, um den Lernern die besten Voraussetzungen zu schaffen, sich die fremde Sprache in ihren vier Fertigkeiten anzueignen und zu üben. Auch gibt es auf der Webseite der Amerikanischen Association of Departments of Foreign Language unter der Rubrik Klassengröße zu lesen:

ADFL reaffirms its position that the maximum class size for foreign language instruction in classes where all four skills are equally stressed should not exceed 20. We hold that the optimum class size is 15. In any case, particularly at the elementary and intermediate levels, class size must be small enough to enable—rather than to inhibit—the kind of effective interaction between teacher and students necessary to developing proficiency in the language.[2]

Jedoch scheint die Forschung zur Verbindung von Klassengröße und Lernerfolg solchen Annahmen zu widersprechen. Die zahlreichen Studien, unter ihnen Metaanalysen, die sich mit Klassengröße besonders im Elementar- und Sekundarbereich in Mathematik, Lesen, Schreiben usw. auseinandersetzen, können bis heute keine aufschlussreichen Resultate vorweisen; zumindest sind die errechneten Unterschiede so geringfügig, dass sie statistisch unbedeutend sind. Dieser Artikel möchte zu dieser Stellung einige Erkenntnisse bieten, die sich den Erfahrungen Susan Knights (2000) anschließen, und gleichzeitig Leslie Zarker Morgans Bitte nachkommen, die er schon im Titel seines 2000 erschienen Artikels artikuliert: „Class Size and Second-Language Instruction at the Post-Secondary Level: A Survey of the Literature and a Plea for Further Research."

Die quantitativen Ergebnisse dieser Studie beruhen auf Daten, die wir über Jahre in verschiedenen Klassen zweier Lehrer, die seit Herbst 2000 beide an der University of Guelph tätig sind, sammeln konnten (Herbstsemester 2000 bis Wintersemester 2007), denn an unserer Universität wurden Sprachprogramme aufgefordert, aus Unkostengründen unsere Fremdsprachenkurse zu vergrößern bzw. die Anzahl des Lehrpersonals zu reduzieren. Unsere Widersprüche waren nutzlos, und im Fall der Hispanisten half selbst der Bericht des pädagogischen Beraters Dennie Hoopingarner nichts, der von einer solchen Umgestaltung abriet und davor warnte, dass sie einen Verlust an Sprachstudenten in den weiterführenden Kursen mit sich bringen würde, besonders aber solcher Studierender, die (in diesem Fall) Hispanistik als Neben- oder Hauptfach studieren[3], was auch eintrat, obwohl die tatsäch-lichenGründe dafür umstritten sind.

Das German-Studies-Programm

Die German-Studies-Abteilung der School of Languages and Literatures hat seit Herbst 2000 2,5 Fakultätsmitglieder und hatte bis Winter 2007 zwischen 121 und 201 Einschreibungen pro Semester.[4] Der Großteil der Studenten befindet sich jedes Semester im Sprachkurs der Grundstufe 1, seit Herbst 2000 sind es zwischen 94 und 72 Studierende am Ende der ersten Unterrichtswoche, zu welchem Zeitpunkt Studierende sich an der Universität fest in ihre Kurse eingeschrieben haben müssen. Bis Winter 2004 wurde Grundstufe 1 in zwei Kursen unterrichtet, die zu verschiedenen Uhrzeiten stattfanden und im Format 3-1 gegeben wurde. Die Klassen trafen sich dreimal wöchentlich mit jeweils bis zu 45 Lernern,[5] die sich noch einmal pro Woche in Seminaren mit maximal 15 Teilnehmern unterteilten, die von einem Assistenten des Pädagogischen Austauschdienstes (PAD) geleitet wurden. Seit dem Herbst-2004-Semester wird *Introductory German I* im 2-2 Format gegeben, d. h. der Kurs wird zwei Stunden pro Woche in einem Hörsaal für bis zu 120 Studierende unterrichtet, die sich weitere zweimal wöchentlich in von PAD-Assistenten geleiteten Seminaren mit maximal 15 Teilnehmern treffen.

Kurs- und Semesteraufbau des Anfängerkurses I

In allen Anfängerkursen setzen wir seit Herbst 2003 die neuste Auflage von Sevin und Sevins Textbuch *Wie geht's?* mit seinen Audio- und Videokomponenten ein (bis Winter 2006 die 7., seitdem die 8. Auflage).[6] Audiomaterialien müssen von den Studierenden nicht zusätzlich erstanden werden, da sie übers Internet von unserem Server mit Passwort abgerufen werden können. Die Studenten arbeiten mit den Audio- und Videomaterialien hauptsächlich als Teil der im Textbuch aufgegebenen Übungen und der QUIA-Internetaufgaben (www.quia.com) bzw. seit Herbst 2006 der ILrn-Internetaufgaben (ilrn.heinle.com), die eine hauseigenen Entwicklung des Thomson-Heinle-Verlags sind. Audio- und Videokomponente werden nicht im Hauptunterricht oder in den Seminaren eingesetzt. Zusätzlich zum elektronischen Arbeits-buch setzen wir seit Winter 2005 WebCT/Blackboard zur elektronischen Unterstützung ein. Hier können Studierende Materialien wie ausgewählte *PowerPoint*-Dias der im Unterricht vorgestellten Themen und gelösten Übungen, den Semesterplan und die Hausaufgaben abrufen und miteinander über das Kursmaterial chatten. In absehbarer Zeit möchten wir die Vokabel-/ Grammatiktests auf Blackboard statt am Ende der Mittwochstunde im Unterricht geben. Nicht nur weil wir seit Herbst 2004 jährlich zwei PAD-Assistenten haben, die den mündlichen Fortschritt der Lerner leiten und überwachen sollen, haben wir bislang davon abgesehen, Audiosoftware zur Sprachaufnahme und -wiedergabe einzusetzen (z. B. Wimba), auch die enormen Unkosten (ca. $10.000)

und unweigerlich damit verbundene intensive Arbeit für Lehrer oder Assistenten hält uns bislang davon ab.

Kursziele sind das integrierte Erlernen der vier Sprachfertigkeiten durch Vokabel- und Textarbeit, sowie Textbuchübungen, wobei freies Sprechen weniger intensiv geübt wird als die anderen Fertigkeiten. Bei *Wie geht's?* handelt es sich um ein Textbuch, das in seinem Aufbau den Mittelweg zwischen der kommunikativen und der strukturellen Methode an-bietet. Es beschreibt sich selbst als „a program for Introductory German that focuses on all four skills—listening, speaking, reading, and writing—and promotes cultural proficiency" (Sevin & Sevin, 2007, p. ix). Kulturelle Aspekte werden durch englische, deskriptive Texte und Dialoge, deutsche Lesetexte und Übungen vermittelt. Letztere vermitteln auch teilweise interkulturelle Fertigkeiten, die von Lehrenden teilweise erweitert wird.

Bewertungsinstrumente wie Tests und Vorträge befassen sich mit dem Geübten. Zu diesem Zweck haben wir die Benotung folgendermaßen prozentual aufgeteilt: die 5 besten von 7 Vokabel- und Grammatiktests machen 5% und die 2 besten der 3 Semestertests machen weitere 25% der Endnote aus und werden in der „Großklasse" gegeben. In den Seminaren werden 15% der Note für Mitarbeit (aktive Mitarbeit und Qualität der Antworten), 5% für eine Gruppenposterpräsentation in der 7. Unterrichtswoche und 10% für einen Gruppenvor-trag in der 10. Unterrichtswoche gegeben. Des Weiteren besteht die Gesamtnote aus 5% für Hausaufgaben auf QUIA/ILrn und 10% für schriftliche Hausaufgaben, die im Laufe des Semesters aufgegeben, korrigiert und benotet werden; die Abschlussklausur werten wir mit 25%.[7]

Ein Semester an der University of Guelph besteht aus 12 Unterrichtswochen, ohne Feier-tage also aus 24 Stunden in der „Großklasse" und weiteren 24 in den Seminaren. Von den 24 Stunden des Gesamtunterrichts werden 3 Stunden für Kapiteltests in Anspruch genommen, die wöchentlichen Vokabel-, Grammatiktests beanspruchen 5-10 Minuten pro Test, also ca. eine weitere Stunde übers Semester. Im Ganzen finden somit 20 Unterrichtsstunden im Vor-lesungssaal und 24 in den Seminaren statt.

Die Verantwortungsbereiche werden bei diesem Kursformat wie folgt aufgeteilt: abgesehen von der Benotung der schriftlichen Hausaufgaben, unterrichtet der Kursprofessor zwei Wochenstunden, bietet mindestens drei Sprechstunden pro Woche an, setzt und benotet in Zusammenarbeit mit den beiden PAD-Assistenten die Abschlussklausur, Kapiteltests und Vokabel-/Grammatiktests auf, beaufsichtigt und berät die PAD-Assistenten und vermittelt ihnen sowohl die Aufgaben, die in den Seminaren durchzunehmen und zu besprechen sind, als auch die Erwartungen, die sie an die Studierenden in ihren Bewertungen stellen sollten. Abgesehen von deren Mitwirken beim Benoten der Tests sind die PAD-Assistenten für 100% der mündlichen Bewertung bzw. 30% der Endnote allein verantwortlich (Mitarbeit in den Seminaren, Posterpräsentation und Gruppenvortrag). Sie geben für diesen Kurs jeweils acht Seminare wöchentlich, von denen in vier dasselbe Material mit verschiedenen Gruppen durchgenommen wird. Sie bieten ferner wöchentlich 2-3 Sprechstunden an und sollten Fragen per E-Mail beantworten. Nach engerer Zusammenarbeit mit dem Kursleiter während der ersten 2-3 Unterrichtswochen des ersten Semesters, arbeiten die Assistenten relativ unabhängig und benötigen nur noch wenig Betreuung. Wie es bei Rahilly der Fall war (1992, p. 47), erwarten auch wir von unseren Assistenten nicht, Grammatik zu unterrichten, sondern die Grammatik und den Wortschatz zu vertiefen, die im Großunterricht vorgestellt und geübt wurden und als Hausaufgaben von den Studierenden bearbeitet werden sollten.[8] Die Assistenten arbeiten mit den Lernern an Lesetexten und Dialogen, auch lassen sie weitere Textbuchübungen machen, wie z. B. Fragen beantworten, Lückentexte nachtragen, Sätze umschreiben, Fragen zu Hörtexten beantworten, gegenseitige Interviews führen, Rollenspiele usw., wie es in *Wie geht's?* angeboten wird.

Das Textbuch bildet das Rückgrat des Kurses. Es wird sowohl im Hauptunterricht als auch in den Seminaren regelmäßig eingesetzt. In der „Großklasse" werden i. d. R. die Grammatikthemen anhand von Beispielsätzen und Erklärungen auf Englisch wiederholt, denn es wird von den Studenten erwartet, sich mit den Themen und Regeln zu Hause vertraut gemacht zu haben. Da es uns in einem Hörsaal kaum anders möglich erschien, erwarten wir von den Lernern, die neuen Strukturen im Unterricht abzuleiten. Es werden mittels PowerPoint Beispielsätze gezeigt, die die neue Grammatik mit Hilfe farblicher Hervorhebung zur besseren Unterscheidung und Identifizierung illustriert. Je nachdem wie die Studierenden das Material zu Hause lernten, erklären Freiwillige allein oder zusammen mit dem Unterrichtenden die Grammatik anhand dieser Sätze. Nachdem die Themen so auseinandergelegt wurden, machen die Studenten in Partnerarbeit verschiedene Textbuchübung zum Thema. Während sie diese aus dem Buch mündlich miteinander durch-arbeiten, werden sie von den Assistenten und dem Lehrer beaufsichtigt, berichtigt, und wir beantworten eventuelle Fragen, soweit es die Räumlichkeiten zulassen, da man sich nicht unbedingt zwischen angeschraubten Stühlen durchzwängen kann. Nach der Partnerarbeit werden die Übungen im Plenum der Reihe nach aufgegriffen, wodurch wohl jeder Kursteil-nehmer höchstens einmal pro Unterrichtsstunde zu Wort kommt. Die korrekten Antworten werden, sowie sie gegeben werden oder nachdem sie berichtigt wurden, mit *PowerPoint* schriftlich aufgezeigt. Somit sprechen die Studenten, hören die Antworten von den Kommil-itonen und oft noch einmal vom Lehrenden korrekt ausgesprochen, und sie sehen die Lösung-en geschrieben auf der Leinwand; u. U. müssen sie die Antwort zusätzlich im Chor nach-sprechen. Die große Anzahl der Studierenden und auch die Saal lassen kaum eine andere Vorgehensweise zu, da man sich in diesen Umständen nicht oder nur wenig um Einzelne annehmen oder kümmern kann, ohne das Interesse der Mehrheit zu verlieren.

In den Seminaren werden den Studierenden in den kleineren Gruppen bessere Möglichkeiten zum Sprechen geboten. Sie arbeiten viel mit Partnern und die Übungen werden im Plenum von den PAD-Assistenten aufgegriffen und eventuelle Probleme besprochen. Um Kulturelles über die im Textbuch erwähnten Themen hinaus zu vertiefen und die Studenten zur freieren Kommunikation zu animieren, haben wir in der 7. Unterrichts-woche Posterpräsentationen eingeführt, in denen Dreiergruppen ihrer Seminarklasse eine Stadt aus einem

deutschsprechenden Land anhand eines von ihnen erstellten Posters auf deutsch vorstellen. Benotungskriterien, die je ein Fünftel der Note ausmachen, beziehen sich auf Aussprache, Verständlichkeit, Grammatik, Gesamteindruck der Gruppe und den Durchschnitt der Noten, die sich die Gruppenmitglieder gegenseitig geben. Dieser Vortrag muss frei gesprochen werden, was auch bei den 5-6 minütigen Klassenvorträgen der Fall ist, die in der 10. Unterrichtswoche zu einem anderen landeskundlichen Thema gegeben werden, das sich die Gruppen selbst aussuchen können, aber von den Assistenten angenommen werden muss und Nachforschung des Themas erfordert. Die Benotungskriterien sind dieselben wie bei der Posterpräsentation, mit dem Unterschied, dass die Klassenteilnehmer und nicht die Gruppenmitglieder für 20% dieser Note verantwortlich sind; sie geben alle eine Note von maximal 10 Punkten mit Begründung, und die Gruppe erhält den Durchschnitt dieser Noten.

Die QUIA/ILrn-Aufgaben beinhalten auch Hörtexten, d. h. die Lerner hören sich einen Text an, können mitlesen, ihn nachsprechen, müssen Subjekte oder Objekte ersetzen, Fragen mündlich formulieren oder beantworten usw. Unter „Zum Schreiben" des elektronischen Arbeitsbuches geben wir hauptsächlich Lückentexte und Übersetzungen auf, also Aufgaben, die nur richtig oder falsch beantwortet und somit sofort elektronisch benotet bzw. verbessert werden können. Zu Videos beantworten Studenten Fragen zum Film direkt oder generell zum Thema. Teile dieser Aufgaben sind problematisch, da die Studenten hier frei sprechen sollen, ohne Beaufsichtigung und die damit verbundene Korrektur. Im Endeffekt haben die Online-Arbeitsbücher dieselben Vor- und Nachteile, an denen fast alle Softwareprogramme leiden, denn viele Übungen müssten von den Lehrern nachkorrigiert werden, da die Antworten zu komplex für die Programme sind, und sie keine Flexibilität erlauben, sondern einfach nach dem Schema richtig oder falsch funktionieren. Andere Übungen haben überhaupt keine Kontrolle und die Studierenden wissen nicht, ob ihre Antworten und ihre Aussprache stimmen. Nach dem Herbst-2004-Semester haben wir uns—aus Zeitgründen—entschieden, nur noch bestimmte QUIA/ILrn-Aufgaben aufzugeben und statt jeden Teil einzeln zu benoten, 100% pro bestandenem Kapitel zu geben.[9] Der Vorteil der elektronischen Arbeitsbücher ist, dass Video und Audio direkt eingebunden sind, die Studenten also keine extra Medien wie DVDs, CDs oder Ähnliches benötigen. Wenigstens werden die weniger komplexen Teile automatisch benotet und den Lernern wird die Möglichkeit geboten, bis zu einem angegebenen Stichtag die Übungen so oft sie wollen zu wiederholen. Die vom Unterrichtenden korrigierten Hausaufgaben bestehen aus der komplexeren schriftlichen Arbeit, wie z. B. kleine Aufsätze zu vorgegebenen Themen, Übersetzungen und freie Ant-worten zu Lese- oder Hörtexten.

Die Kapiteltests und Klausur bestehen aus traditionelleren Fragen: Studenten müssen z. B. Lückentexte ausfüllen[10], Fragen frei[11] oder zu bestimmten Themen beantworten (u. a. Fragen zu einem Lesetext oder zur Landeskunde[12]) oder formulieren[13], Satzteile zu ganzen Sätzen zusammenfügen[14] und einen kurzen Aufsatz oder Dialog[15] schreiben. Es gibt i. d. R. weder Übersetzungen noch Englische Wörter auf den Testblättern, d. h. der Test ist aus-schließlich auf deutsch.

In unserer Umstrukturierung haben wir versucht, allen Anforderungen zu genügen, die man an Sprachstudenten stellen sollte. Vor allem Sprechen und Hören wollten wir auch im Klassenunterricht üben, da Schriftliches und Leseverständnis zu Hause geübt werden können. Nach unseren Erfahrungen über sechs Semester können wir Feststellungen zu den Auswirk-ungen für Sprachlerner und unser Germanistikprogramm im Ganzen machen.

Statitistische Auswirkung der Restrukturierung auf Programm und Lernerfolg

Finanzielle und zeitliche Kosten

Indem wir Grundstufe I nur einmal pro Semester anbieten und die Parallelklasse abschafften, benötigen wir pro Semester eine Lehrkraft weniger, d. h. Festangestellten ist es möglich in anderen Kursen eingesetzt zu werden und es muss niemand mehr auf vertraglicher Basis eingestellt werden.[16] Gleichzeitig konnten auch *Undergraduate Assistants* abgeschafft werden, die fortgeschrittene Sprachstudenten waren und pro Semester ein bis zwei Seminare gegen Bezahlung übernahmen, da wir nun einen zweiten PAD-Assistenten einstellen, um die größere Anzahl der Seminare zu unterrichten. PAD-Assistenten sind pro Semester für die acht Seminare der Grundstufe I zuständig, leiten vier Seminare der Gundstufe II und Mittelstufe und teilen sich im Wintersemester zusätzlich die alleinige Verantwortung des Landeskundekurses. Somit haben sie im Herbst- jeweils 10 und im Wintersemester 11,5 Unterrichtsstunden plus eventuelle Hospitation in den Sprachkursen, deren Seminare sie leiten. Finanziell ist es eine Ersparnis für die Universität, während sich der Arbeitsaufwand besonders für den Kursleiter unseres 1. DaF-Grundkurses veränderte.

Der Kursleiter des DaF-Krundkurses I leitet wöchentlich nur zwei statt der normalen drei Unterrichtsstunden, doch erhöhte sich der Zeitaufwand durch die größere Anzahl an Hausaufgaben und Tests, die korrigiert und benotet werden müssen. Auch die Betreuung der PAD-Assistenten nahm zu, da diese größere Verantwortung über die Notenverteilung übernehmen mussten, die in den Seminaren stattfindet. Nach anfänglichem Training und gelegentlicher aber fortwährender Kontrolle kann man die Assistenten beim Korrigieren, Benoten und Aufsetzen von Tests und Hausaufgaben miteinsetzen, was derer Ausbildung behilflich ist, aber zeitaufwendiger oder zeitsparender ist, je nach deren Talent oder Interesse. Von den Assistenten verfasste Tests müssen z. B. fast immer überarbeitet werden. Die Assistenten sind jedoch immer interessiert und hilfsbereit und die Arbeit mit ihnen ist positiv zu bewerten und lohnt sich, nicht nur wenn man bedenkt, was sie selbst lernen uns wie sie sich im Unterricht als „aktuell informierte" *native speaker* einbringen können.

Die Vorbereitungszeit ist soweit relativ gleich geblieben, jedoch bedeutet die Arbeit an WebCT/Blackboard einen erhöhten Zeitaufwand, da Dateien nun in PDF umgewandelt und auf den Server hochgeladen werden müssen. Es handelt sich hierbei um Materialien wie die PowerPoint-Dias aus dem Unterricht, Lösungsschlüssel zu Hausaufgaben und Tests, Testfragenkomplexe, zusätzliche Erklärungen zur Grammatik und dem Kurssyllabus. Generell muss man sagen, dass sich der Zeitaufwand im Vergleich zu kleineren Sprachkursen dadurch erhöhte.

Lerner

Die folgende quantitative Analyse konzentriert sich auf unseren Sprachkurs der Grundstufe I, der seit Herbst 2000 von verschiedenen Lehrern unterrichtet wurde. Um soviel Konsistenz wie möglich beizubehalten bzw. die Anzahl der Variablen zu reduzieren, werden wir uns auf Resultate zweier Unterrichtender beschränken, die den Großteil dieser Kurse zwischen Herbst 2000 und Winter 2007 unterrichteten (16 der 21 infragekommenden Kurse). Der Transparenz wegen werden soviel Informationen wie möglich angeführt, damit der Leser der Untersuchung besser folgen und sie nachvollziehen kann. In der Analyse werden folgende Faktoren aufgezeigt und verglichen: die Einschreibezahlen und Verluste im Grundkurs I, Anzahlen der Weiterstudierenden (Grundkurs II), Immatrikulationen des gesamten Deutschprogramms, die Endnoten und Notenverteilung im Grundkurs I.

Tabellen 1a und 1b geben die historischen Einschreibezahlen in unserem Grundkurs I an. Zu beachten ist, dass unsere Umstrukturierung eine Reduzierung von zwei Kursangeboten auf einen Kurs pro Semester bedeutete. Betrachtet man unsere Immatrikulationszahlen und ver-gleicht die Zahl der Studierenden 2004/2005 ist ein Abbau auf das Niveau von 2000/2001 bemerkbar, denn nur eine Unterrichtszeit schließt Interessenten aus, die zu dieser Zeit andere Kurse belegen müssen und sich deshalb nicht einschreiben können. Die Gesamtimmatrikula-

Marjorie und Christian: *Hockey*

H Heute ist wieder Hockey, hart und hitzig,
Alle sind in Höchstform, motiviert und spritzig,

O Je suis offensif, je vois les obstacles,
Je passe par la droite et le but quel miracle,

C Les corps des fans se lèvent en choeur,
K Jour après jour, chausse tes patins c'est l'heure,

E Kloppen, kurieren, den Kopf wieder klarkriegen,
Die Kerle, sie kämpfen, sie wollen nicht verlieren,

Y Das Eis spritzt, sein Ego bleibt, er geht aufs Tor alleine,
Die Menge, sie jubelt, ein Treffer durch die Beine.

tion der Universität erfuhr zwischen 2003/2004 und 2004/2005 auch einen Anstieg von 16.015 auf 16.653 Studierende (+3,8%),

wogegen wir in dieser Zeitspanne einen Abschwung von 167 auf 150 erlitten (-10,2%). Im Vergleich zu den Vorjahren haben sich die Kurszahlen scheinbar stabilisiert, denn von Herbst 2000 bis Winter 2004 hatten wir nach der ersten Unterrichtswoche durchschnittlich 80,5 Einschreibungen pro Semester, wogegen wir danach nun durchschnittlich 81 Immatrikulationen verzeichnen können. Man darf jedoch nicht vergessen, dass die Anzahl der Studierenden der University of Guelph zwischen 2000/2001 und 2005/2006 von 13.931 auf 16.512, also um 15,6% anstieg. Vergleicht man den Studentenverlust im Laufe des Semesters, erfuhren die Immatrikulationen vor Herbst 2004 einen durchschnittlichen Rückgang von 18,3%, während sie sich danach auf 20,8% steigerten (vgl. Tab. 2a und 2b), was statistisch unbedeutend ist, allerdings über drei Jahre einen Verlust von ca. 12 Programmteilnehmern bedeutet. Das sind immerhin 1,2% eines relativ kleinen Programms, zumal die anderen Germanistikabteilungen in Ontario von 2003/04 bis 2006/07 laut der erhobenen Statistiken der Canadian Association of University Teachers of German[17] einen durchschnittlichen Anstieg von 6,9% in ihren Kursen im ersten Jahr verzeichnen konnten.

Vergleicht man den Endnotendurchschnitt des DaF-Grundkurses I vor Herbst 2004 mit dem danach, ist wiederum kein großer Unterschied festzustellen,[18] denn von Herbst 2004 bis Winter 2007 lag der Klassendurchschnitt bei 71,5%, wogegen er vorher bei 74,0% lag (siehe Tab. 3a/3b und 4a/4b), was insgesamt eine minimale Effektgröße (Cohens d) von -0,182 bedeutet.[19] Auch wenn man die Klassen der beiden Lehrer mit den eigenen vergleicht (siehe Tab. 4a und 4b), erreichen die Klassenergebnisse Lehrers „ε" eine minimale Effektgröße von d=-0,122 und Lehrers „*" eine noch immer minimale Effektgröße von d=-0,355. Zwar liegt die Effektgröße des zweiten Lehrers höher, aber dies kann wohl dadurch erklärt werden, dass zur Errechnung dieses Wertes nach Winter 2004 nur eine Vergleichsgruppe von zwei Klassen vorhanden ist (119 Noten[20]), beim ersten Lehrer die Vergleichsgruppe jedoch aus vier Klas-

Goethe-Zeitung

Sprache

In dieser Sparte sprechen wir über unsere Missverständnisse und malentendus...

Werbung

In meiner Schule in Deutschland habe ich über Québec geredet. Mein Freund hat „Gebäck" verstanden. Es war lustig!

Meine Austauschpartnerin hat mir erzählt, dass manchmal, wenn wir

mit unserem Akzent „chaise" sagen, es klingt, wie „Scheiße"...

Schlenkerla Bier!
Schmeckt wie geräucherter Schinken!
Hmmmmh...

Meine Austauschpartnerin hat Briefmarken gebraucht. Wir waren bei der Post. Es gab zwei verschiedene Bilder. Der Mann hat gefragt, welches sie möchte und sie hat geantwortet: „Je m'en câlisse...".

An meinem ersten Tag in meiner Schule in Deutschland habe ich das hundert Mal gesagt:
„Hallo! Mein Name ist Sandrine. Ich komme aus Kanada. Ich bin Ausländer und spreche nicht gut deutsch."

Im Englischunterricht in Québec:
„The mermaid was open on top of the police car"

Er wollte sagen:
"La sirène était ouverte sur le dessus de l'auto de police"

Jetzt neu!

Ausgabe 1
März 2013

GOETHE-ZEITUNG

„rencontres frallemandes" – zwischen Deutschland und Québec

Reise

NEUSCHWANSTEIN

Ich war einmal in Neuschwan-

stein mit meiner Familie. Erstmal waren wir in der Bergbahn und sind nach oben gefahren. Danach haben wir eine halbe Stunde auf den Gipfel gelaufen. Es war sehr schön.
Dann sind wir zum Schloss gelaufen. Es war anstrengend aber toll! Schloss Neuschandstein ist nicht so alt wie das andere Schloss (Schloss Hohenschangau), aber trotzdem sehr schön.

Berlin

Nach sechs Stunden Fahrt sind wir in Berlin. Der Akzent in Berlin ist einfacher zu verstehen als in Bayern. Ich war in Berlin fünf Tage und es ist nicht genug. Wir brauchen so viel mehr Zeit um alles zu besuchen! Aber ich habe trotzdem viel gesehen.

Ich habe das Brandenburger Tor, Madame Tussauds, den Reischstag, die East Side Gallery, Sans-souci und vieles mehr gesehen!

Seite 1

sen (263 Noten[21]) besteht, was stabilere statistische Resultate bedeutet.[22]

Ein größerer Unterschied wird bemerkbar, wenn man die Notenverteilung vergleicht, denn eine solche Nebeneinanderstellung zeigt, wo Lerner einbüßen. Tabellen 5a-5c stellen die Notenunterteilung ab 50% in zehnprozentigen Abstufungen der Einfachheit halber dar.

Vor allem Tabelle 5c und Graphik I machen augenscheinlich, wie Noten in den größeren Klassen generell sinken: Noten zwischen 70% und 89% weisen im Vergleich mit den kleineren Klassen einen Verlust von 10,7% auf, während die zwischen 50% und 69% um 6,7% anstiegen und 2,1% mehr Lerner durchfielen, als es vor der Umstrukturierung der Fall war. Die Tatsache, dass sich die Notengruppe 90-100% diesem Trend widersetzt, ist er-fahrungsgemäß damit zu erklären, dass Lehrer bei der neuen Klassengröße nicht mehr in der

Goethe-Zeitung

Wirtschaft

In Kanada shoppen zu

Ein ähnliches Problem ist

gehen ist immer etwas kompliziert, vor allem wenns zum Bezahlen geht: denn zu den eigentlichen Preisen kommen immer noch die Steuern hinzu! Man steht also an der Kasse, den $100 Dollar Schein parat, um genau zu bezahlen – und wird eh schon leicht dumm angeschaut weil man bar zahlen will – und dann meint die freundliche Verkäuferin man müsste $115 Dollar zahlen. Denn die ungefähr 15 % Steuern sind Ja noch nicht mit dazugerechnet!

auch mit den „1 Cent" Münze, die in Kanada abgeschafft werden soll. Während wir in Deutschland mit großem Eifer bei Jedem 9,99 € Schnäppchen unseren 1 Cent Rückgeld wollen, ist es hier üblich, dass bei unter 5 Cent der Käufer Glück hat und es behalten kann, und bei über 5 Cent der Verkäufer.

Werbung

Feuilles d'érable: l'original!

Kultur

Twilight Kontroverse:

„Ich mag kitschige Filme“ vs. „Kitschiger Liebesfilm“

Contra	Pro
Es ist ein unrealistischer, kitschiger Liebesfilm	**Ich mag kitschige Liebesfilme**
Ich mag weder Robert Pattinson, noch Kirsten Steward	**Ich mag Taylor Lautner**
Den mag ich aber auch	**Ich finde die Freundschaft zwischen Bella und dem Werwolf toll**
Ich mag den zweiten Teil am liebsten, weil Edward nicht dabei ist	**Ich mag aber auch die Twilight-Bücher**
Den vierten Film schau ich mir gar nicht erst an, das ist mir zu doof	**Die Verarsche von Twilight ist aber auch lustig.**
Ja genau, Bilight, „Bis(s) zum Abendbrot“	**Auf Englisch sagen wir „Vampire sucks“, Und auf französisch heißt es „mord moi si tu peux“**
Wenigstens sind wir uns in diesem Punkt einig	

Wise Guys-Konzert
Die Wise Guys sind fünf Männer, die zusammen singen. Sie sind eine a-cappella-Gruppe. Ich war in Augsburg am 30. November im Konzert mit meiner Austauschpartnerin, ihrer Schwester, Mutter und Cousine. Manchmal habe ich die Lieder verstanden, aber sonst nicht. Ich habe die CD gekauft und jetzt, hier in Québec, kennt niemand diese Musik.

Metal-Konzert
Im September habe ich ein Konzert gesehen, mit dem Bruder von meiner Austauschschülerin. Es gab „Sabaton“, „Eluveitie“ und „Wisdom“. Das sind drei Metal-Gruppen. Es war toll, aber ich habe nicht gut gesehen, weil ich zu klein bin...

Lage sind, Studierende mit zu hohem Vorwissen frühzeitig zu ertappen und in höhere Sprach-klassen zu versetzen. Das lässt ferner die Vermutung zu, dass mindestens die Gruppe 80%-89%, obwohl sie im Schnitt gefallen ist, auch solche Studenten enthält, also tiefer liegen könnte. Wenn man die Notenkurve in Graphik näher betrachtet, ist bemerkenswert, wie sie abflacht, d. h. der Durchschnitt fällt

und die Anzahl der niedrigeren Noten im Vergleich zu vorher zunimmt.

Vergleicht man die Zahl der Studierenden, die sich im Grundstufe-II-Kurs eingeschrieben haben, der jedes Semester gegeben wird, aber historisch im Winter höhere Einschreibezahlen als im Herbst aufweist, findet man einen Durchschnitt von 35,4%, die zwischen Winter 2001

Goethe-Zeitung

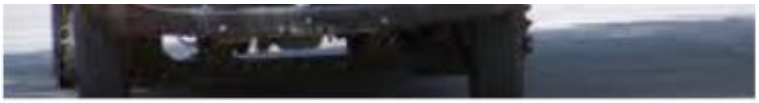
Schule

Deutschland

- Kürzer
- Viel Freizeit nach der Schule
- In Deutschland sind die Schüler höflicher zu den Lehrern (Sie sprechen sie nur mit Nachnamen an. In Québec geben wir sogar Spitznamen. Z. B. J.-F.
- Latein ist total langweilig!

Québec

- Der Lehrer redet eher Monologe und niemand stellt Fragen (als würden alle alles verstehen?!)
- Nur 4 Stunden / Schultag (dafür länger)
- 9 Tage „Schulwochen" (-> verwirrend)
- (fast) keine HA/irgendwas zum lernen
- Um halb fünf aus, dann fertig (relativ viel freie Zeit am Spätnachmittag)
- Späterer Schulanfang (9.05 Uhr<-> 7.55 Uhr)
- Eigentlich keine Diskussionen mit den Lehrern mit den Lehrern über Tests/ (nicht vorhandene) Hausaufgaben
- Keine Abfragen o-



der „Exen"

- Für Tests darf man so ein „Lösungs-blatt" erstellen

und Herbst 2004 DaF weiterstudierten, danach sind es durchschnittlich 35,6%, die das Sprachstudium weiter verfolgten. Der Unterschied ist minimal, und es ist sogar ein leichter Anstieg nach Herbst 2004 zu vermerken.

Auswertung

Generell ist zu bemerken, dass die Statistiken nicht unbedingt die ganzen Ausmaße unserer Änderungen zeigen. Es ist anzunehmen, dass die Zahl der DaF-Studierenden durch das reduzierte Kursangebot bislang leicht abnahm anstatt zuzunehmen, wie man erwarten sollte, da dies an anderen Universitäten in Ontario geschah und auch die Studentenzahlen an der University of Guelph anstiegen. Zwar blieb die Zahl der Studenten, die Deutsch als Nebenfach wählten stabil, aber auch hier hätten wir einen Anstieg verzeichnen müssen, wenn man dem Trend in Ontario folgt.

Nicht nur zahlenmäßig musste unser Programm leiden, aber auch der Erfolg der Lerner im DaF-Grundkurs I ist gesunken, obwohl oder vielleicht weil wir die Testarten mit der Umstrukturierung nicht geändert haben. Die Testfragen sind gleich geblieben, und die mündliche Note zählt nach wie vor 30% der Endnote. Erkennt man Endnoten als akzeptablen Messwert von Lernerfolg an, zeigen pure Statistiken zwar keinen bemerkenswerten Unterschied zwischen Noten vor und nach der Umstrukturierung, wie es auch andere Studien feststellten, aber ein Unterschied ist doch nachvollziehbar. Verfolgt man Resultate der Lerner näher, ist deutlich erkennbar, wie sich die Notenverteilung zu deren Ungunsten veränderte, denn das Mittelfeld wurde seichter und mehr Noten befanden sich unter 70% als es vor Herbst 2004 der Fall war. Letztlich fallen seit der Änderung mehr Studierende durch und wir verlieren im Laufe des Semesters mehr als in der Vergangenheit, was sich auf die folgenden Kurse auswirkt und somit auf den Erfolg des gesamten Programms.

Finanziell haben wir wohl ein wenig gespart, auch wenn der genaue Betrag schwer zu errechnen ist. Schwierig zu errechnen ist es letztlich auch, wie negativ sich die Umstrukturierung auf unser gesamtes Programm auswirkt. Unsere Einschreibezahlen haben sich kaum geändert und auch die Noten der Lerner sind nur gering gesunken, aber wenn man diese verschiedenen „kleinen Faktoren" zusammenzählt, vor allem in Hinblick auf den höheren Lernerabgang im ersten Semester, muss man sich wundern, ob die kleine Ersparnis den möglichen Schaden wert ist, den die Umstrukturierung unserem Programm möglicherweise zugefügt hat.

Stasz und Stechers Erkenntnis, dass in größeren Klassen weniger gelernt werden kann (2000, S. 313-4), scheint also auch bei uns wahr zu sein, denn die Studenten beherrschen offensichtlich das Material nicht mehr so gut wie in der Vergangenheit. Deshalb überarbeiten wir unser Sprachprogramm und verlangsamen das Unterrichtstempo, um dem Können der Studierenden gerecht zu werden. Man kann sich in großen Klassen als Lehrender nicht mehr um einzelne Lerner annehmen und ihren Fortschritt während das Semesters beobachten bzw. messen. Selbst die doppelte Zahl der Seminare scheint Studenten nicht zu helfen, das Material genügend zu üben und zu vertiefen.

Ausblick

Der Autor arbeitet nun mit den Hispanisten seiner Universität zusammen, um eine Studie über die Auswirkungen beider Umstrukturierungen zu verfassen, die sowohl die quantitativen als auch die qualitativen (z. B. Lerner- und Lehrerzufriedenheit) Aspekte der Umwandlung messen und darstellen soll. Auch wollen wir versuchen, unsere Vermutung zu testen, dass Studierende nicht mehr mit demselben Interesse und Enthusiasmus am Unterricht (wenigstens im Hörsaal) teilnehmen oder ihm beiwohnen zu scheinen, da die Abwesenheitsrate höher als in kleineren Klassen zu liegen scheint, was auch Hattie in einer seiner Studien feststellte (2005, S. 410).

Auch scheint die Klassendynamik in einem Hörsaal nicht der eines Klassenzimmers kleineren Umfangs zu entsprechen, vielleicht weil der Lehrer nicht mehr alle Kursteilnehmer namentlich kennen und nur begrenzt auf einzelne Lerner eingehen kann. Es soll auch untersucht werden, ob sich die Teilnehmer nun so gut auf den Unterricht vorbereiten, wie sie es in den kleineren Klassen taten. Auch wollen wir erarbeiten, warum Professoren meinen, den Bezug zu ihren Studenten, das Gefühl, ob die Klasse das Material wirklich verstanden hat, verloren zu haben. Manche sprechen von einem „psychologischen Loch oder Fehlen", da die Intimität fehle, die Teil des traditionellen Sprachunterrichts sei, aber in großen Klassen nicht zustande käme, obwohl man mehr Energie in den Unterricht investieren müsse, ohne

die erwarteten Erfolge zu erzielen.

Letztlich sollten wir auch versuchen, den Erfolg der Weiterstudierenden in den höheren Kursen mit denen vor Winter 2004 zu vergleichen, um zu sehen, ob sich deren verminderte Fähigkeiten durch ihr ganzes Sprachstudium zieht, oder ob kleinere Klassen sie erfolgreicher werden lassen.

Literatur

Borland, M. V., R. M. Howsen & M. W. Trawick. (2005). An Investigation of the Effect of Class Size on Student Academic Achievement. *Education Economics* 13 (1), 73-83.

Cohen, J. (1969). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. London, New York: Academic P.

Feldhusen, J. F. (1963). The Effects of Small and Large Group Instruction on Learning of Subject Matter, Attitudes, and Interests. *The Journal of Psychology* 5, 357-62.

Galton, M. (1998). Class Size: A Critical Comment on the Research. *International Journal of Educational Research* 29, 809-18.

Hattie, J. (2005). The Paradox of Reducing Class Size and Improving Learning Outcomes. *International Journal of Higher Educational Research* 43, 387-425.

Holliday, A. (1996). Large- and small-class cultures in Egyptian university classrooms: A cultural justification for curriculum change. In Hywel Coleman (Hg.), *Society and the Language Classroom* (S. 86-104). Cambridge: Cambridge UP.

Hoopingarner, D. (15.12.2007). Report on the Issue of Class Size and Technologically-Assisted Learning in the Spanish Program. Unveröffentlicht.

Knight, Susan. (2000). Expanding Enrollment While Maintaining Quality: A Spanish 101 Experimental Model. *Hispania* 83.4, 855-63.

LoCastro, V. (2001). Teaching English to Large Classes: Large Classes and Student Learning. *TOESL Quarterly* 35.3, 493-6.

Morgan, L. Z. (2000). Class Size and Second-Language Instruction at the Post-Secondary Level: A Survey of the Literature and a Plea for Further Research. *Italica* 77 (4), 445-72.

Neill, J. (eingesehen am 6.2.2009). Why use Effect Sizes instead of Significance Testing in Program Evaluation?