

GFL



German as a foreign language

Vom Notfall zur Innovation?

Zur Großgruppendidaktik im chinesischen DaF-Unterricht

Jianpei Yang, Shanghai, und Angelika Loo, Berlin

ISSN 1470 – 9570

Vom Notfall zur Innovation?

Zur Großgruppendedidaktik im chinesischen DaF-Unterricht

Jianpei Yang, Shanghai, und Angelika Loo, Berlin

Seit Ende der 90er Jahre steigt die Anzahl der Deutschlerner an chinesischen Universitäten und privaten Sprachschulen rasant. Viele Lernende brauchen Deutsch für ein Auslandsstudium oder für den Beruf. Angesichts eines Mangels an Lehrenden steigen daher die Gruppengrößen; dies bringt einige Probleme für den Unterricht mit sich. Basierend auf nicht-teilnehmender Beobachtung, Aktionsforschung und einer Auswertung der relevanten Literatur beschäftigt sich dieser Artikel mit dem Phänomen von Großgruppen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache in China und Taiwan. Obgleich Fremdsprachenlernen in kleineren Gruppen wünschenswert ist, kann der Existenz und dem weiteren Fortbestehen von Großgruppenunterricht durch Maßnahmen wie systematische Lehrerausbildung, methodische Berücksichtigung und innovative Forschung im positivem Sinne Rechnung getragen werden.

1. Einleitung

Das Auftreten von Großgruppen im Fremdsprachenunterricht ist ein fast weltweit zu beobachtendes, unter bestimmten Bedingungen immer wieder auftauchendes Phänomen.

In der Volksrepublik China wird der Deutschunterricht in Großgruppen angesichts der steigenden Anzahl der Deutschlernenden und des Mangels an qualifizierten Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache noch weiterhin ein unausweichliches Phänomen bleiben. Auch in Taiwan findet der Deutschunterricht in manchen Institutionen in Großgruppen statt, und eine Änderung ist derzeit, wenn auch aus teils anderen Gründen, nicht in Sicht.

Obgleich Fremdsprachenlernen in kleineren Gruppen wünschenswert ist und Großgruppen hierfür zum Teil kategorisch abgelehnt werden (vgl. Fang 2002), kann der Realität ihrer Existenz und ihres Fortbestehens dennoch durch entsprechende Maßnahmen im positivem Sinne Rechnung getragen werden.

Fremdsprachenlernen in Großgruppen führt nicht zwangsläufig zu einem schlechteren Lernerfolg. Vergleichende Untersuchungen haben gezeigt, dass gute Resultate vielmehr

in besonderem Maße von der Qualität des Unterrichts abhängen (vgl. LoCastro 1994). Im Folgenden sollen diejenigen Faktoren benannt werden, die für einen erfolgreichen Spracherwerb in Kursen mit hoher Lernerzahl entscheidend sind. Dabei werden Unterrichtsbeobachtungen in über zwanzig Klassen im Raum Shanghai sowie eine Auswertung der einschlägigen Fachliteratur zugrunde gelegt.

Zunächst soll auf die Definitionen einer pädagogischen Großgruppe sowie die Herausforderungen des Großgruppenunterrichts samt möglicher Bewältigungsstrategien eingegangen werden. Danach wird die Situation des DaF-Großgruppenunterrichts in China und Taiwan mit ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden dargestellt, gefolgt von den Ergebnissen einer entsprechenden Untersuchung in Shanghai. Schließlich werden die besonderen Anforderungen an Lehrende identifiziert und Schlussfolgerungen bezüglich der Lehreraus- und weiterbildung sowie der Forschungsdesiderate im Sinne einer Innovation zugunsten betroffener Lernender und Lehrender gezogen.

2. Herausforderungen des Großgruppenunterrichts

Bezüglich der Großgruppen gibt es unterschiedliche Eingrenzungen. Beispielsweise wird von Yuan (2003:208) eine Gruppe von 50 bis 90 Lernenden als Großgruppe definiert, während bei Chang & Ni (2003:25) bereits eine Gruppengröße zwischen 36 und 45 Teilnehmern als Großgruppe bezeichnet wird. Manche sehen eine Gruppe mit ca. 30 Lernenden bereits als Großgruppe an. Damit wird deutlich, dass Großgruppe nicht gleich Großgruppe ist. Neben der numerischen Größe spielen Faktoren wie Fachgebiet und Lernziele, Methoden, Ressourcen sowie Lerner- und Lehrereigenschaften eine wichtige Rolle (siehe unten). Daher nimmt Loo (2007:21) eine Unterteilung von Großgruppen in kleine Großgruppen (ca. 25-35 Lerner), mittelgroße (ca. 50), große (60-80 Teilnehmer) und besonders große Großgruppen (80-15 und mehr) vor, wobei die Teilnehmerzahl mit den Faktoren korreliert und die „gefühlte Gruppengröße“ daher die Kategorie ändern kann. Beispielsweise kann eine kleine Großgruppe von gut dreißig Lernenden als mittelgroße Großgruppe wahrgenommen werden, wenn der Unterrichtsraum viel zu klein und nicht genügend Unterrichtsmaterial vorhanden ist.

Im Folgenden beziehen wir uns speziell auf kleine Großgruppen in der Volksrepublik China sowie auf mittlere, große und besonders große Lerngruppen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Taiwan.

Nach Heitmann und Jordan (2002) erschweren vier Problembereiche das Lehren und den Lernerfolg in Großgruppen: größere Heterogenität, Anonymität, eine Tendenz zu vermehrt passivem Lernverhalten und eine größere Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Störungen. Hierbei ist nicht Heterogenität an sich das Problem, sondern die Tatsache, dass ihr aufgrund der schieren Teilnehmerzahl nur eingeschränkt Rechnung getragen werden kann – insbesondere im Frontalunterricht. In langen Frontalphasen mit wenig Interaktion nimmt die Aufmerksamkeit ab und es werden stille oder störende Nebenaktivitäten aufgenommen (vgl. Obanya et al. 1998:1-3). Generell, aber insbesondere im Fremdsprachenunterricht, wo man sich in einer fremden Sprache äußern soll, treten in Großgruppen Sprechhemmungen auf, wodurch sich die Tendenz zu passivem Lernverhalten noch verstärkt (vgl. Zimmermann 1998).

Ward & Jenkins (1992) weisen auf weitere vier Problembereiche hin: Organisation (sowohl Unterrichtsorganisation als auch erhöhter administrativer Aufwand), Lehrmethoden, Lernzielkontrolle und Ressourcen. Diese Probleme summieren sich nicht nur, sondern beeinflussen und verstärken einander; dadurch kommt es zu qualitativen Unterschieden, die es erforderlich machen, dass Großgruppenunterricht in mancher Hinsicht anders organisiert werden muss als Unterricht in kleineren Lerngruppen (vgl. Teaching and Educational Development Institute 2001:5/4).

Chinesische Fremdsprachenlehrer sehen im Unterricht mit Großgruppen im wesentlichen folgende Probleme:

- a. Die Lerner haben wenig Chancen zu üben.
- b. Die üblichen Methoden reichen nicht mehr aus.
- c. Der Unterricht ist schwer zu organisieren und ein positives Lernklima sowie die Kooperation zwischen Lehrenden und Lernenden ist erschwert.
- d. Der Lehrer kann im Unterricht nicht auf jeden Lernenden eingehen.
- e. Die Lehrperson ist aufgrund der hohen Lernerzahl überlastet (vgl. Chang & Ni 2003:25).

Chang & Ni zeigen anhand von sieben Untersuchungen im Fach Anglistik an der Fremdsprachenhochschule Dalian auf, dass die genannten Probleme gar nicht in Erscheinung traten. In der Tat spielte die Lernerzahl nicht die entscheidende Rolle, wohl aber andere Faktoren wie die Lernenden selbst, die Lehrwerke, die eingesetzten Methoden, die Lehrenden sowie die Organisation der Kurse seitens der Hochschule (vgl. ebenda).

Aus didaktisch-methodischer Perspektive empfehlen chinesische Fremdsprachenlehrforscher mehrere Lehrstrategien, die zwar für den Englischunterricht vorgesehen sind, aber auch im DaF-Unterricht Anwendung finden können. Wen (2003) analysierte die Vor- und Nachteile des Großgruppenunterrichts und plädiert für den Einsatz der kommunikativen Didaktik. Liu und Xu (2003) entwickelten eine Lernkonzeption, in der Gruppen- und Einzelarbeit in drei Schritten kombiniert werden – also ein Wechsel der Sozialformen im Sinne einer Beschränkung des Frontalunterrichts. Yuan (2003) folgerte nach einem Experiment mit kooperativem Lernen im Großgruppenunterricht, dass diese Lernform der herkömmlichen Lernweise bezüglich des Lernerfolgs überlegen ist. Andere Studien bestätigen dies: Lerneraktivierung, Differenzierung und Personalisierung sowie kommunikative Interaktion im Fremdsprachenunterricht werden durch kooperative Gruppen- und Paararbeit signifikant verbessert und versprechen gerade in Großgruppen höheren Lernerfolg (Hess 2001; Nolasco & Arthur 1995; Teaching and Educational Development Institute 2001; Obanya et al. 1998). Bedingung ist allerdings, dass Gruppenarbeit eingeübt, angeleitet und nach den Regeln des kooperativen Lernens durchgeführt wird (vgl. Obanya et al. 1998:14; Leathwood et al. 2000:281). In großen und besonders großen Großgruppen lassen sich Trittbrettfahereffekte und mangelnde Übersichtlichkeit durch Paararbeit vermeiden (vgl. Loo 2007:51). Mögliche unliebsame Effekte des Fremdsprachenlernens in Großgruppen können also durch entsprechende methodische Maßnahmen ausgeglichen werden. Nicht umsonst steht nach einer Umfrage von Ward & Jenkins (1992) bei Lehrenden in Großgruppen der Wunsch nach methodischer Beratung an erster Stelle.

3. Die Situation des Deutschunterrichts in Großgruppen in China

Seit Ende der 90er Jahre steigt die Anzahl der Deutschlerner in China rasant, und Deutsch hat eine herausragende Stellung. Die Anzahl der offiziell anerkannten Deutsch-

Abteilungen stieg von 13 auf 49 (vgl. Liu 2006: 72) und in fast jeder Deutschabteilung an chinesischen Universitäten werden Intensivkurse angeboten. Außerdem wächst auch die Zahl der privaten Institute, an denen Deutschkurse angeboten werden. Das Goethe-Institut in Peking geht davon aus, dass jedes Jahr 200 000 bis 300 000 chinesische Deutschlerner registriert sind (vgl. Balve 2001: 474). Außer den Studierenden der Germanistik lernen auch viele Studenten der Technik- und Ingenieurwissenschaften, der Medizin sowie anderer Fächer das Deutsche als zweite Fremdsprache. Die meisten Deutschlerner befinden sich in Intensivkursen, die von den Deutschabteilungen der Universitäten sowie von privaten Institutionen veranstaltet werden. Ca. 80 % dieser Lerner hoffen, ein Studium in Deutschland aufnehmen zu können.

Nach wie vor mangelt es an Deutschlehrern, insbesondere an qualifizierten. An den Deutsch-Abteilungen der Universitäten sind die Lehrenden überlastet, denn einerseits erteilen sie Unterricht für die regulären Germanistikstudierenden, andererseits müssen sie auch die Lehre in den Intensivkursen übernehmen.

Gemäß der Hochschulpolitik der chinesischen Hochschulen soll jede Fakultät neben eigenen Aufgaben in Forschung und Lehre auch möglichst der gesellschaftlichen Entwicklung dienen und daher im jeweiligen Bereich der entsprechenden gesellschaftlichen Nachfrage nachkommen. So sollte man auf dem Gebiet des Deutschen als Fremdsprache auch denjenigen, die aus privaten oder beruflichen Gründen Deutsch lernen wollen, Sprachkurse anbieten.

Für diese Lernergruppen liegen bislang keine statistischen Untersuchungen vor. Allerdings sind wachsende Tendenzen bei vielen Deutschabteilungen zu beobachten; so verzeichnen beispielsweise die Fremdsprachenhochschulen, die weit von der Ostküste Chinas entfernt liegen (wie Xi'an oder Chongqing), einen Boom an Deutschlernenden.

Die durchschnittliche Klassenstärke in den Intensivkursen beläuft sich auf 35 bis 40 Lerner. Wenngleich in China dafür plädiert wird, die Klassenstärken auf etwa 18 Teilnehmer zu beschränken, zwingen die gegenwärtigen Bedingungen dazu, selbst für Studierende der Germanistik Lernergruppen von mindestens 26 Teilnehmern einzurichten. Für Intensivkurse gibt es keine numerischen Teilnahmebeschränkungen; die Anzahl der zur Verfügung stehenden Plätze im Klassenraum und die zur Verfügung stehende Zahl der Deutschlehrer geben de facto die Entscheidung vor. Eine Klasse mit ca. 40 Lernenden ist im chinesischen DaF-Unterricht durchaus der Normalfall, zumal

der Zuwachs an Lehrpersonal der steigenden Nachfrage nicht entspricht. Deutschunterricht in Großgruppen gehört daher unvermeidlich zum Praxisfeld.

Seitens der Lehrenden zählt der Unterricht in Intensivkursen – oft abends und am Wochenende - nicht zu ihren Hauptaufgaben, sondern stellt quasi eine Nebentätigkeit dar, bei dem keine hohen Anforderungen an Lehrer und Lerner gestellt werden. Der Kursleiter soll die Lernenden befähigen, Deutsch hörend und lesend zu verstehen und sprechend und schreibend produzieren zu können. Der Lernerfolg erscheint jedoch sehr gering. Nur die wenigen, die sehr fleißig lernen, beherrschen nach Ablauf eines Jahres so gut Deutsch, dass sie eine der Sprachprüfungen für den Hochschulzugang in Deutschland – entweder die DSH oder den Test-DaF – bestehen. Die meisten Lerner besitzen nach Abschluss des Kurses gute Fertigkeiten im Leseverstehen und Schreiben, aber Hörverstehen und Sprechfertigkeit sind nicht gut entwickelt; außerdem haben sie gewöhnlich nur Grundkenntnisse der Grammatik erworben und müssen diese später in Deutschland oder andernorts in China festigen und erweitern.

Insgesamt ist der Stand des Großgruppenlernens in DaF in China nicht zufriedenstellend. In besonderem Maße trifft dies auf die organisatorischen Rahmenbedingungen und die Lehrpraxis zu.

4. Die Situation des Deutschunterrichts in Großgruppen in Taiwan

Hier stellt sich das Auftreten von Großgruppen im DaF-Unterricht etwas anders dar, denn ein Studium in Deutschland gehört nicht zu den vorrangigen Zielen, und an den germanistischen Fakultäten sind Gruppengrößen von ca. 25 Studierenden die Regel.

An den Universitäten muss jedoch gewöhnlich im ersten Studienjahr eine zweite Fremdsprache gewählt werden, und eine Entscheidung für Deutsch ist entweder häufig in erster Linie eine Entscheidung gegen Englisch und Japanisch oder durch das Studienfach (Jura, Wirtschaftswissenschaften oder Philosophie) und seine Leseverstehensanforderungen motiviert. Weitere häufig genannte informelle Lernziele bzw. Motivationsfaktoren sind Interesse für Land und Leute, Kennenlernen westlicher Kultur und z.T. Literatur, Tourismus und Verstehen klassischer Liedtexte (vgl. Loo 1999:118). Diese Kurse sind per Ankündigung in der Teilnehmerzahl auf rund 45 Lerner beschränkbar, aber aufgrund der Servicefunktion für alle Fakultäten der

Universität und bei mangelnder Teilnehmerbeschränkung können sie auch 80 bis 120 Lerner umfassen.

Manche Fachrichtungen richten eigene Deutschkurse für ihre Studierenden ein, und auch dort sind pro Kurs 50 und mehr Teilnehmer die Regel; dasselbe gilt für die Deutschkurse der Fremdsprachenabteilungen.

In der Praxis stimmen offizielle und inoffizielle Teilnehmerzahlen angesichts der „Zuhör-Studenten“ kaum je überein. „Zuhör-Studenten“ sind solche, die aus den verschiedensten Gründen wiederholen, auffrischen, bestehende Sprachkenntnisse beibehalten oder ohne konkrete Studienanforderung am Deutschunterricht teilnehmen wollen. Pro (Groß-) Gruppe können dies erfahrungsgemäß fünf bis 10 Teilnehmer sein (vgl. Loo 2007:120).

Außerhalb der Universitäten gibt es einige spezielle Fremdsprachenschulen, die auf der Mittelschule und in der High School einen Schwerpunkt DaF anbieten, wobei die Klassenfrequenzen den landesüblichen, d.h. im Durchschnitt 45 bis 55, entsprechen.

Da es sich um Tagesunterricht während der Woche handelt und der Unterricht gewöhnlich zu den regulären Dienstverpflichtungen der Lehrenden gehört¹ bzw. als Überstunden geleistet wird, stellt sich die Situation gegenüber den geschilderten Semi-Intensivkursen nicht ganz so gravierend dar. Auf dem Hintergrund von Aktionsforschung und nicht-teilnehmender Beobachtung lässt sich sagen, dass die Qualität des Unterrichts in erster Linie von der Lehrperson, aber auch von der Gruppe und ihrer Dynamik sowie von institutionellen Entscheidungen beeinflusst wird.

Die Trennlinie bezüglich der Lehrkompetenz verläuft eher entlang der Achse methodisches Geschick/Lehreraus- oder Weiterbildung/reflektierte Erfahrung, während Muttersprache² und Alter der Lehrenden weniger ins Gewicht fallen. Gerade an Universitäten und auch an aufstrebenden Colleges wird die Personalauswahl angesichts der Vorgaben des Erziehungsministeriums nach wissenschaftlicher Qualifikation und Studium in den Zielsprachenländern bzw. Muttersprachlichkeit vorgenommen; methodische Kompetenz stellt einen zusätzlichen Pluspunkt dar.

¹ Privater Zusatzunterricht zur Existenzsicherung der Familie ist dennoch keine Seltenheit.

² Alle einheimischen Lehrenden, bei denen hospitiert wurde, hatten im deutschsprachigen Raum studiert und beherrschten die Zielsprache sicher und flüssig; eine „Selbstausswahl“ bezüglich der Gewährung des Hospitationszugangs ist möglich.

Hinzu kommt, dass unter den Bedingungen der Massenuniversitäten, selbst der besten, in Shanghai und Taipei ein sehr ähnliches institutionelles Verständnis von Großgruppe und Fremdspracherwerb dahingehend besteht, dass möglichst vielen eine Chance zum Wissenserwerb gegeben werden sollte und das Üben in die häusliche Einzelarbeit verlegt werden kann. Dies reicht in der Tat bei entsprechendem Fleiß der Lerner für nicht-personale Sprachkontakte aus; für das Bestehen von DSH und insbesondere für TestDaf sowie Tourismus und Berufsbezug ist jedoch ein feedbackintensiver, auch interaktiv sprachproduktiver Ansatz vonnöten, der in der Großgruppe durch die schiere Teilnehmerzahl methodisch erschwert wird.

5. Unterrichtsbeobachtungen aus dem Großgruppenunterricht in China

Angesichts der großen Anzahl der Deutschlerner am Deutsch-Zentrum der Tongji-Universität Shanghai wurden hier von November 2005 bis Januar 2006 Unterrichtsbeobachtungen vorgenommen. Die Lerngruppen sind Großgruppen; die Kurse sind Abend- und Wochenendkurse³, speziell eingerichtet für Lernende, die nur zu diesen Zeiten an Deutschkursen teilnehmen können. Angesichts dieser Lernsituation wird hier anders unterrichtet als gewohnt – überwiegend frontal und grammatikorientiert sowie weniger Druck bei Hausaufgaben und Lernerfolgskontrollen (vgl. Yang 2007: 148f.).

Die folgende Tabelle zeigt die genauen Zahlen der nicht-teilnehmenden Beobachtung:

	Abendkurs		Wochenendkurs	Gesamtzahl
	GS ⁴	MS		
Klassen	4	5	15	24
Teilnehmer	135	101	429	665
Durchschnittliche Klassenstärke	34	20	29	28

Abb. 1: Zahlenverhältnisse der beobachteten Großgruppen im DaF-Unterricht

Die Beobachtung in den insgesamt 24 Klassen mit einer durchschnittlichen Teilnehmerzahl von 34 Lernern in den Anfänger-Abendkursen, 20 Lernern in den Abendkursen der Mittelstufe sowie 29 Lernenden in den Wochenendkursen⁵ wurde nach folgenden Kriterien vorgenommen:

1. Unterrichtsstil der Lehrkräfte
2. Lernverhalten der Teilnehmer
3. Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernern
4. Medieneinsatz

Lerninhalt war die Grammatik der deutschen Sprache, bevorzugte Unterrichtsform der Frontalunterricht, und es gab kaum Kommunikation zwischen Lehrkraft und Lernenden. Diese waren sehr passiv und auf das Lehrbuch fokussiert. Stumm lernten sie eifrig Grammatik; manche schienen gelangweilt, denn sie schliefen oder schrieben SMS. Während der Zeit der Beobachtung gab es Lehrervortrag und Einzelarbeit, aber keine Wortmeldungen, Diskussionen oder Gruppenarbeit. Einziges technisches Medium war der Kassettenrecorder. Es wurde ein deutsches Lehrwerk benutzt, ohne dass es an die konkrete Lernsituation angepasst worden wäre.

Eindeutig mangelt es im chinesischen DaF-Unterricht an qualifizierten Nachwuchslehrern für große Lerngruppen, die engagiert auf diese Gruppen einzugehen vermögen, um den Lernerfolg zu verbessern. Methoden für die Kleingruppenarbeit können nicht einfach übernommen werden, und der Vorlesungsmodus favorisiert die Informationsvergabe an viele Lerner, kann aber Konzentrationseinbrüche und gerade beim Fremdsprachenlernen eine Vernachlässigung bestimmter Fertigkeiten nicht vermeiden. Lehreraus- und weiterbildung sind gefordert, die Spezifika des

³ Sie umfassen dreimal wöchentlich je 2,5 Unterrichtsstunden oder sonnabends und sonntags je 4 Unterrichtsstunden. Da für Intensivkurse ein Minimum von 15 Unterrichtsstunden pro Woche zugrunde gelegt wird (vgl. Bonnekamp 1995: 214), kann man sie als Semi-Intensivkurse bezeichnen. Weitere Intensivkurscharakteristika wie die Anwendung möglichst wirksamer Lehrverfahren und Lernstrategien sowie eine reduzierte Lehrer-Schülerrate etc. liegen nicht vor, so dass einerseits *per definitionem* nicht von Intensivkursen als solchen die Rede sein kann, andererseits der semi-intensive Zeitfaktor und die Abwesenheit relevanter Charakteristika zu ihrer Perzeption als Großgruppenunterricht führen.

⁴ GS: Grundstufe, MS: Mittelstufe.

⁵ Unter den beobachteten Klassen fanden sich 54% mit mehr als 30 Lernern; sechs dieser Klassen hatten mehr als 35 Teilnehmer.

anwendungsorientierten Fremdsprachenlernens in Großgruppen stärker zu berücksichtigen – in einem Land von der Größe Chinas keine geringe Aufgabe.

Die größten Probleme des Großgruppenunterrichts in Deutsch als Fremdsprache – sowohl in der Volksrepublik China als auch in Taiwan – bestehen wohl in Passivität, Motivationsverlust bzw. institutionellem Zwang und starker Grammatikorientierung.

Letztere lässt sich zum Teil aus den Unterschieden im Sprachsystem erklären. Auf dem Hintergrund des Chinesischen und selbst des Englischen stellen die ausgefeilte Morphologie und flexible Syntax des Deutschen eine deutliche Herausforderung dar, und die Überbleibsel der Grammatik-Übersetzungsmethode aus früheren Zeiten, als persönliche Sprachkontakte unüblich waren, wirken zusätzlich nach. Hinzu kommt, dass Lernfortschrittsprüfungen leicht abfragbares Wissen favorisieren, während etwa die Sprechfertigkeit aufwendig zu prüfen und zu bewerten ist.

In TestDaF und DSH wird die Sprechfertigkeit jedoch verlangt, ebenso das hörende Verstehen monologischer und dialogischer Texte. Durch das Ziel, diese Prüfungen zu bestehen, haben die Teilnehmer eigentlich großes Interesse am Deutschlernen, aber die Spezifika des Fertigkeitserwerbs über Grammatik und Wortschatz hinaus bleiben ihnen unklar. Solange der Unterricht aber überwiegend im Vortragsmodus verläuft, kann sich die Sprechfertigkeit nicht entwickeln⁶, und dasselbe gilt für das Hörverstehen, sofern nicht regelmäßig Kassetten oder CDs eingesetzt werden und die Zielsprache nicht wenigstens teilweise Unterrichtssprache ist. Wo die Teilnehmeraktivität nicht gefördert wird und der Unterricht Tag für Tag nach demselben Schema verläuft, wird das Lernen langweilig; die Motivation sinkt, und insbesondere in den Abend- und Wochenendkursen gewinnen Müdigkeit und Überdruß die Oberhand. Gerade in Großgruppen mit ihrem schneeballartigen „Ansteckungseffekt“ (vgl. Kelling-Naefe & Kretschmer-Hobrecht 2003) beeinträchtigt eine derartige Stimmungslage das Lernklima – einen der entscheidenden Sozialfaktoren für guten Lernerfolg (vgl. Ingenkamp et al. 1985:195) – und ermüdet auch die Lehrenden. Dabei sind gerade im Großgruppenunterricht Abwechslung und Lerneraktivierung unverzichtbare Prinzipien (vgl. Hess 2001:8, 34).

⁶ Nach Tönshoff (1995:10, 13) spielt die Sprachproduktion, zumindest indirekt, eine Rolle im Spracherwerbs- bzw. lernprozess.

6. Besondere Anforderungen

Aus dieser Darstellung gehen die didaktisch-methodischen Maßnahmen zur Verbesserung des Deutschunterrichts in Großgruppen bereits hervor: strategische Reduzierung des Grammatikunterrichts zugunsten einer verstärkten Fertigkeitenorientierung, Teilnehmeraktivierung mit mehr Interaktivität, und abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung mit Methodenwechsel, Wechsel der Sozialformen und der Medien (vgl. Loo 2007).

Um solch einen Unterricht planen und durchführen zu können, benötigen Lehrende zunächst das Wissen um diese Dynamik, und sie brauchen die notwendigen Ressourcen: Zeit zur Vor- und Nachbereitung, einen Pool geeigneter Zusatzmaterialien, und Weiterbildungsmöglichkeiten sowohl in methodischer als auch zum Teil in zielsprachlicher Hinsicht.

Unterricht mit Großgruppen wird von Lehrenden als belastend (vgl. Petillon 1985:163), frustrierend und demotivierend (Obanya et al. 1998) empfunden. Nach Dollase (2004:15) erfordert er einen höheren Lehraufwand – eine Tatsache, die häufig geflissentlich übersehen werde. Feldman (1984) stellte fest, dass hohe Klassenfrequenzen mit schlechteren Evaluationsergebnissen in der Lehre korrelieren. Gleichzeitig sind die Anforderungen hoch: die Unterrichtssituation erfordert gesteigerte Wahrnehmungs- und Kontaktkapazität, also die Fähigkeit, eine Vielzahl von Stimuli wahrzunehmen und zu verarbeiten, sowie eine große Anzahl von Menschen anzusprechen, einzubeziehen und ihren Erwartungen gerecht zu werden (vgl. Petillon 1985:163). Um diesen Anforderungen der Unterrichtssituation gewachsen zu sein, muss die Aufmerksamkeit der Lehrenden weitgehend von methodischen und organisatorischen Entscheidungen oder zielsprachlichen Fragen entlastet sein (vgl. Loo 2007:106). Voraussetzung hierfür sind ein Repertoire geeigneter Methoden sowie Vor- und Nachbereitungszeit für die Unterrichtsplanung.

7. Beispiele für einfache, praxisnahe und lernerorientierte Verfahren

Bei der Auswahl geeigneter methodischer Maßnahmen für den Fremdsprachenunterricht in Großgruppen spielen Leitprinzipien, Lerngewohnheiten sowie Dynamik und Rhythmus eine besondere Rolle.

Die beim Großgruppenlernen beobachtete Tendenz zu vermehrt passivem Lernverhalten wirkt sich ungünstig auf die Konzentration und auch auf den Lernerfolg aus, sofern dieser Effekt nicht in häuslicher Nacharbeit kompensiert wird. Daher ist Lerneraktivierung ein unerlässliches Prinzip für den Großgruppenunterricht.

Einfache Verfahren zur Unterbrechung des Monologs in vorlesungsartigen Präsentationsphasen sind temporeiche Frage-Antwort- bzw. Aufgaben-Intervalle (vgl. Nolasco & Arthur 1995:33), in kleineren Großgruppen, sofern Gruppenkohäsion besteht, durchaus auch mit Wettbewerbscharakter; Fragen bzw. Übungen, die durch Aufzeigen entsprechender Kärtchen bearbeitet werden;⁷ kurze Paarbeit; die „think-pair-share“-Technik (vgl. Carbone 1998:52), bei der eine Aufgabe zunächst allein bearbeitet, dann in Paarbeit besprochen und schließlich in kleineren Gruppen oder im Plenum ausgewertet wird; individuelle oder Gruppenbeiträge seitens der Lernenden – etwa Vorführung eines besonders gelungenen Rollenspiels – in kleineren Großgruppen auch als Tafelarbeit; Lernerbeiträge zum Thema, im Fremdsprachenunterricht oft in Form von *advance organizers*. Manche Lerngruppen schließlich singen gern und gewinnen dadurch neue Energie, und andere schätzen hin und wieder ein Sprachlernspiel oder Quiz (vgl. Carbone 1998: 55; Brown & Race 2002: 123), damit Üben, Vertiefen, Wiederholen und Prüfungsvorbereitung abwechslungsreicher werden. Abwechslung ist das zweite zentrale Prinzip für den Großgruppenunterricht (vgl. Teaching and Educational Development Institute 2002). Hess (2001: 8) führt dies darauf zurück, dass in Großgruppen unterschiedliche Lernstile, Niveaustufen und Aufmerksamkeitsspannen berücksichtigt werden müssen. Da Methodenwechsel und Übergänge in Großgruppen perfekt orchestriert sein müssen, wenn Konzentrationsabbrüche (oder Disziplinschwierigkeiten) vermieden werden sollen, ist die Versuchung groß, bei einer bestimmten Präsentations- und Arbeitsform zu bleiben. Gibbs Untersuchungen legen jedoch gerade das Gegenteil nahe: je größer die Lerngruppe, desto wichtiger die Vielfalt der Lehr-Lern-Methoden (vgl. 1992: 86-87).

In der Hochschuldidaktik ist die Rede von Abwechslung hinsichtlich des Materials, der Aktivität, der Sozialformen, der Art des Stimulus, des Rhythmus und der Abfolge (vgl. Teaching and Educational Development Institute 2002: 5). Fremdsprachenunterricht mit seiner Vielfalt an möglichen Themen, an Materialien und Medien, an Schwerpunkten

⁷ Beispielsweise zur Perfektbildung: Es werden Verben aufgerufen, deren Bildung mit „sein“ oder „haben“ die Teilnehmenden durch Aufzeigen einer blauen bzw. weißen Karte angeben.

der Arbeit im Bereich der Fertigkeiten und Teilkompetenzen eignet sich in besonderem Maße für eine abwechslungsreiche Gestaltung. Hess (2001:9) präzisiert hierzu:

This does not mean that we cannot pursue the same subject matter for an entire hour or longer, but it does mean that we must vary the way in which things are done. For example, if the students have been reading silently for a while, let them join a partner and read to each other. If the class has been very active, it is time for a reflective activity. If the work has been teacher-fronted, we can get them into small groups.

Die Lernenden selbst bringen Vielfalt und Abwechslung in den fremdsprachlichen Großgruppenunterricht, wenn ihnen die Aufgabenstellung sowohl hinsichtlich des Inhalts als auch der sprachlichen Form Raum dafür bietet. Ein vorgegebener Lehrwerksdialog beispielsweise kann in einer einzigen Lerngruppe qua Arbeitsanweisung paarweise gelesen, auswendig gespielt, sprachlich und/oder inhaltlich modifiziert oder völlig umgestaltet werden. Synergetische Effekte lassen sich in der Bearbeitung umfangreicherer Texte erzielen, wenn – nach einer sorgfältigen Einführungs- und Überblicksphase – Abschnitte einzeln oder in Paaren bzw. Kleingruppen vorbereitet und die Resultate zusammengetragen werden. Bei Hausaufgaben können Teile ohne Weiteres zur Auswahl gegeben werden, so dass Lernende diejenigen Aufgaben aussuchen können, die ihnen von Niveau, Thema und Aufgabenstellung her am besten entsprechen.

Es sind also weder neue Methoden noch aufwändige, ausgefallene Verfahren nötig, um notwendige Prinzipien wie Aktivierung und Abwechslung im fremdsprachlichen Großgruppenunterricht umzusetzen. Es bedarf einzig einer relativ einfachen methodischen Planung.

8. Schlussfolgerungen und Ausblick

Entsprechend sind Lösungsansätze zum einen seitens der Institution, zum anderen in der methodischen Qualifizierung der Lehrenden zu suchen.

Wo Dozenten mit Lehre überlastet sind, fehlt die Zeit für Vor- und Nachbereitung. Diese sind im Sinne einer Qualitätssicherung im Stundendeputat mit zu berücksichtigen.

Wie bereits dargestellt, fühlen sich Lehrende in Großgruppen angesichts der besonderen Belastungen oft überfordert und demotiviert; gerade im methodischen Bereich bestehen häufig Unsicherheiten (vgl. Ward & Jenkins 1992), so dass von einer prinzipiellen Bereitschaft zur Erweiterung und Neuerung hinsichtlich der Lehr- und Lernkonzepte im

Deutschunterricht ausgegangen werden kann. Eine Verbesserung der Lehrqualifikation ist insbesondere durch folgende Maßnahmen zu erreichen:

Erstens sollten Lehreraus- und fortbildung vermehrt gefördert werden. Im Bereich Deutsch als Fremdsprache ist die Lehrerbildung bislang sowohl in China als auch in Taiwan vereinzelt und unsystematisch. Ein systematisches und wissenschaftliches Ausbildungssystem könnte hier Abhilfe schaffen. Zwar werden viele jüngere Lehrer zu Ausbildungs- oder Fortbildungsseminaren im Inland oder nach Deutschland geschickt, aber die Lerninhalte sind nicht systematisch aufgebaut. Solche Seminare befassen sich in der Regel mit ein oder zwei Themenbereichen, beispielsweise kontrastiver Grammatik, jedoch sind die Lehrmethoden aufgrund spezifischer institutioneller Bedingungen, der Lehrerqualifikation, der Lerntraditionen und der Verfügbarkeit von Ressourcen nicht unbedingt für die chinesische DaF-Lehrpaxis geeignet. Daher sind nicht wenige Lehrende nach solch einem Seminar der Ansicht, die erlernten Methoden seien in der Praxis schwer umsetzbar. Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, ein inländisches Ausbildungssystem als Hauptbildung und Fortbildungsseminare im Ausland oder bei Mittlerorganisationen als Ergänzungsbildung zu konzipieren.

Darüber hinaus sind Lehrende gefordert, selbst Methoden zu entwickeln, die auf das spezielle Bedingungsfeld und die Lernenden zugeschnitten sind. Im Sinne der Aktionsforschung könnten effektive, praxisnahe und lernerorientierte Verfahren identifiziert werden, wobei die Unterstützung, Förderung und Anerkennung seitens der jeweiligen Institution notwendig ist (vgl. Loo 2007: 115 ff.).

Wie aus der Literatur ersichtlich (Booth & Watson 1992: 152; Carbone 1998; Gedalof 1997: 1), spielt außerdem der Austausch mit erfahrenen Kolleginnen und Kollegen eine äußerst wichtige Rolle bei der Bewältigung der Herausforderungen des Großgruppenunterrichts, denn sie haben häufig über die Jahre Verfahren und Maßnahmen entwickelt, erprobt und modifiziert, die genau den speziellen Bedingungen vor Ort – Ressourcen, Umsetzbarkeit, Akzeptanz – angepasst sind (vgl. Loo 2007: 128).

Der Großgruppenunterricht als notwendiges Phänomen im Bereich des Deutschen als Fremdsprache wird insbesondere in China, aber zum Teil auch in Taiwan noch auf längere Sicht bestehen bleiben. Den bestehenden Herausforderungen kann am besten durch ein wissenschaftliches Lehrerbildungssystem, ergänzt durch Fortbildungen, begegnet werden.

Gleichzeitig sind die Erfahrungen aus der Englischdidaktik von großer Bedeutung, denn diese hat sich in den genannten Regionen im Vergleich zum Stand der DaF-Didaktik vorteilhaft entwickelt, so dass durch den Austausch wichtige Impulse gewonnen und Umwege erspart werden können.

Es mag an der Zeit sein, sich im Bereich Deutsch als Fremdsprache in der Forschung mit dem Phänomen „Großgruppenunterricht“ zu befassen und darin nicht nur, aber auch eine Chance zu sehen. Wo eine pädagogische Großgruppe einen Zusammenhalt und einen gemeinsamen Lernmodus gefunden hat, kann sie eine höchst dynamische, motivierende und anregende Lernumgebung darstellen (vgl. BBC 2002: 2), in der, wie Hess (2001: 3) es ausdrückt, die Lehrkraft nicht der einzige Pädagoge ist. Da Fremdsprachenunterricht an Hochschulen und in anderen Institutionen der Erwachsenenbildung zur tertiären Sozialisation gehört (vgl. Doyé 1993: 22f.), stellen sich Fragen nach der Entfaltung der Lernerpersönlichkeit im Großgruppenunterricht, nach den Auswirkungen der Klassenfrequenz auf den einzelnen Lerner und die Gruppendynamik, nach geeigneten pädagogischen und methodischen Konzepten oder Prinzipien sowie nach entsprechenden institutionellen Maßnahmen.

Angesichts verschiedener Arten von Ressourcenknappheit wird Fremdsprachenunterricht in Großgruppen – auch wenn dies nicht wünschenswert erscheint – auf absehbare Zeit eine Realität bleiben. Seine Erforschung, auch und gerade in China, kann zu qualitätssichernden Innovationen im Sinne jener führen, die mit ihm und seinen Auswirkungen konfrontiert sind – Innovationen zugunsten von Lernenden und Lehrenden.

Literatur

- Balve, Johannes (2001) Wirtschaftswissenschaftlich orientierte Studiengänge in deutsch-chinesischen Hochschulkooperationen. In: *Info DaF* 28, 5 (2001), 474-489.
- BBC World Service (2002) *Teachers in Action. Teaching large classes*. Radiosendung 11. Dezember 2000. Online im Internet: http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/large_classes.htm. Zugriff 20. März 2003.
- Bonnekamp, Udo (1995) Intensivunterricht. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Auflage. Tübingen und Basel: Franke, 213-216.

- Booth, Clive; Watson, David (1992) Teaching large classes: the institutional perspective. In: Gibbs, Graham; Jenkins, Alan (Hrsg.) 148-154.
- Brown, Sally; Race, Phil (2002) *Lecturing. A Practical Guide*. London: Kogan Page.
- Carbone, Elisa (1998) *Teaching Large Classes: Tools and Strategies. Survival Skills for Scholars*. London: Kogan Page.
- Chang, Junyue; Ni, Chunyan (2003) Zu Möglichkeiten der Vergrößerung der Lerngruppen im Unterricht Englisch als Hauptfach. In: *Foreign Languages and their Teaching*, 6, 25-28.
- Dollase, Rainer (1995) Die virtuelle oder psychologische Reduzierung der Schulklassengröße. In: *Bildung und Erziehung*, 48, 131-143.
- Doyé, Peter (1993) Neuere Konzepte der Fremdsprachenerziehung und ihre Bedeutung für die Schulbuchkritik. In: Byram, Michael (Hrsg.) *Germany: Its Representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain*. Frankfurt a.M.: Moritz Diesterweg.
- Fang, Mei (2002) Large Class Teaching. Brown-bagged Lunch Sharing. Hong Kong University of Science and Technology. Online im Internet: <http://ctms01.ust.hk/experience/largeclass/lunch.htm>. Zugriff 24. April 2003.
- Feldman, Kenneth A. (1984) Class size and college students' evaluations of teachers and courses: A closer look. *Research in Higher Education* 21, 45-116.
- Gedalof, Allan J. (1997) *Teaching Large Classes*. Dalhousie: Dalhousie University Press. Online im Internet: <http://www.cstudies.ubc.ca/facdev/services/newsletter/pp/large.html>. Zugriff 31. August 2004.
- Gibbs, Graham; Jenkins, Alan (Hrsg.) (1992) *Teaching Large Classes in Higher Education: How to Maintain Quality with Reduced Resources*. London: Kogan Page, 148-154.
- Heitmann, Günter; Jordan, Petra (2002) *Seminar Großgruppen*. Technische Universität Berlin, 7.6.2002.
- Hess, Natalie (2001) *Teaching Large Multilevel Classes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ingenkamp, Karlheinz; Petillon, Hanns; Weiß, Manfred (Hrsg.) (1985) *Klassengröße: Je kleiner desto besser?* Weinheim und Basel: Beltz.
- Kelling-Naefe, Anke; Kretschmer-Hobrecht, Petra (2003) *Lernen in der pädagogischen Großgruppe*. Online im Internet: <http://nibis.ni.schule.de/haus/dez3/wieth.doc>; Zugriff 25.3.2004.
- Leathwood, Carole; Johnson, Linda; Moore, Simon (2000) Researching the role of group work in learning, teaching and assessment: a comparative case study of two degree programmes. In: Rust, Chris (Hrsg.) *Improving Student Learning Through the Disciplines. Proceedings of the 1999 7th International Symposium*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development, 274-282.
- Liu, Ruping; Xu, Changlin (2003) Zum gleichmäßigen Lernfortschritt im Großgruppenunterricht. In: *Education Science* 8, 153-164.
- Lo Casto, V. (1994) Learning strategies and learning environments. In: *TESOL Quarterly*, 28 (2), 409-414.
- Loo, Angelika (1999) Herbsttag mit Faust und Rotkäppchen. In: Dscheng, Fang-hsiung; Jaumann, Peter; Oberreiter, Suitbert (Hrsg.) *Klassik heute?* Taipei: National Taiwan University, 106-119.

- Loo, Angelika (2007) *Teaching and Learning Modern Languages in Large Classes*. Aachen: Shaker.
- Nolasco, Rob; Arthur, Lois (1995) *Large Classes*. Essential Language Teaching Series. Hemel Hempstead: Phoenix ELT.
- Obanya, Pai; Shabani, Juma; Okebukola, Peter (1998) *Guide to Teaching and Learning in Higher Education. Module 5: Effective Teaching and Learning in Large Classes*. UNESCO Regional Office for Education in Africa (Breda), Dakar. Online im Internet: <http://breda-guide.tripod.com/New-5.htm>. Zugriff 20.5.2003.
- Petillon, Hanns (1985) Klassenfrequenz – Überlegungen zu einem systematischen Erklärungsansatz. In: Ingenkamp, Karlheinz et al (Hrsg.) *Klassengröße: Je kleiner desto besser?* Weinheim und Basel: Beltz, 147-189.
- Teaching and Educational Development Institute (2001 und 2002): *Teaching large classes*. University of Queensland. Online im Internet: <http://www.tedi.uq.edu.au/teaching/assessment/designing.html>, Zugriff 23.9.2004, und <http://www.tedi.uq.edu.au/LargeClasses>, Zugriff 3.2.2005.
- Tönshoff, Wolfgang (1995) Fremdsprachenlerntheorie. Ausgewählte Forschungsergebnisse und Denkanstöße für die Unterrichtspraxis. In: *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer 1995, 4-15.
- Ward, Alan; Jenkins, Alan (1992) The problems of learning and teaching in large classes. In: Gibbs, Graham; Jenkins, Alan (Hrsg.) 23-36.
- Wen, Jian (2003) Zu Vor- und Nachteilen des Englischunterrichts in Großgruppen sowie zur Anwendung der kommunikativen Didaktik. In: *Journal of the Second Foreign Language College Peking*, 6, 75-78.
- Yang, Jianpei (2007) *Möglichkeiten einer Integration der Vermittlung interkultureller Kompetenz in den chinesischen DaF-Unterricht*. München: Iudicium.
- Yuan, Ximing (2003) EFL-Großgruppen und kooperatives Lernen. In: *Journal of Shaanxi Normal University (Social Science)*, 32, 207-209.
- Zimmermann, Daniel (1998) *Unterricht an Großgruppen*. AGA-Seminar in Sevilla mit Beate Koehler (Goethe-Institut Madrid). Online im Internet: <http://viadrina.euw-frenkfurt-odeer/danielz/docs/grossgruppen.pdf>. Zugriff 19.8.2005.

Biographische Angaben

Jianpei Yang, Dr. phil. (TU-Berlin): Geb. 1975; 1994-1998 Studium der Germanistik an der Fremdsprachenhochschule Sichuan; 1998-1999 Dolmetscher und Übersetzer bei der deutschen Firma Happy Arts & Crafts (Ningbo); 1999-2002 Magisterstudium an der Fremdsprachenhochschule Xi'an; seit 2002 DaF-Dozent am Deutsch-Kolleg der Tongji-Universität; 2004-2007 Promotion im Fach Deutsch als Fremdsprache an der TU Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache, interkulturelle Didaktik, interkulturelle Kommunikation.

Angelika Loo Privatdozentin im Studiengang Deutsch als Fremdsprache der TU Berlin; dort auch Promotion und Habilitation in Fremdsprachendidaktik. Tätigkeiten als

Dozentin und in der Weiterbildung für DaF, DaZ und Englisch in Deutschland, Großbritannien und Taiwan. Forschungsschwerpunkte: Didaktik und Methodik, Großgruppenunterricht, Lehrwerksanalyse, Testen und Prüfen, Mehrsprachigkeit.