

GFL



German as a foreign language

Angeleitete Selbstlernsteuerung zur Förderung der Lerneffizienz. Ein didaktisches Konzept für chinesische DaF-Intensivkurse

Jianpei Yang, Shanghai und Angelika Loo, Berlin

ISSN 1470 – 9570

Angeleitete Selbstlernsteuerung zur Förderung der Lerneffizienz

Ein didaktisches Konzept für chinesische DaF-Intensivkurse

Jianpei Yang, Shanghai, und Angelika Loo, Berlin

Seit einigen Jahren verzeichnen chinesische TestDaF-Vorbereitungskurse einen starken Anstieg der Teilnehmerzahlen. Allerdings fehlen vielen Studierenden angesichts der spezifischen Lernkultur die Kenntnisse über geeignete Lernmethoden zur Nachbereitung und Vertiefung des Gelernten. Daher wurde ein Konzept angeleitete Selbstlernsteuerung für chinesische Deutschlerner entwickelt und erprobt, wobei verschiedene Lernaufgaben zur Verbesserung der Fertigkeiten bzw. Teilkompetenzen erteilt wurden, die von den Lernenden gemäß ihres jeweiligen Sprachniveaus bearbeitet werden konnten. Ziele waren neben der Verbesserung des Lernfortschritts auch der Aufbau einer Selbstlernkompetenz und eine Erhöhung der Selbstlernsteuerung. Zur Überprüfung wurde eine exemplarische Untersuchung im Fragebogenformat durchgeführt, die insbesondere deutliche Verbesserungen im Bereich des Hörverstehens aufzeigt. Allgemein ist darauf zu achten, dass die Lernschwerpunkte der angeleiteten Selbstlernsteuerung den Herausforderungen der jeweiligen Niveaustufe entsprechen und dass die Fortschritte beim selbständigen Lernen durch die Gewährung von Entscheidungsfreiräumen bei der jeweiligen Aufgaben- und Textwahl unterstützt werden.

Seit der Einführung der TestDaF-Prüfung im Jahr 2003 steigt die Anzahl der Teilnehmer aus China Jahr um Jahr, so dass chinesische Prüflinge mittlerweile die größte Teilnehmergruppe stellen. Jährlich absolvieren ca. 10 000 chinesische Teilnehmer die TestDaF-Prüfung. Die Mehrzahl dieser Studierenden und Hochschulabsolventen strebt eine Weiterführung ihres Studiums in Deutschland an.

Dementsprechend sind vorbereitende Deutschkurse sehr gefragt. Dies gilt insbesondere für Intensivkurse, bei denen vorgesehen ist, dass die Teilnehmer nach 800 Unterrichtsstunden die TestDaF-Prüfung bestehen. In der Praxis muss jedoch eine Anzahl von Lernenden wegen Lernschwierigkeiten den Kurs unter- oder abbrechen. In manchen Intensivkursen erreicht die Abbrecherquote bis zu 50 Prozent, so dass nach dem Ende eines Kurses nur ein Bruchteil der Teilnehmer in der Lage ist, die Prüfung erfolgreich zu absolvieren.

Daher lohnt es sich, diese Situation aus didaktischer Perspektive näher zu beleuchten und entsprechende lernerorientierte didaktisch-methodische Konzepte zu entwickeln. Hierzu soll hier zunächst die Lernsituation in chinesischen Deutsch-Intensivkursen analysiert werden, wobei das besondere Augenmerk zwei spezifischen Merkmalen – der freien

Lernzielbestimmung und dem Lernen in großen Lerngruppen – gilt. Sodann wird das Konzept der „angeleiteten Selbstlernsteuerung“, das speziell für chinesische Intensivkurse entwickelt wurde, vorgestellt. Schließlich wird auf eine Untersuchung eingegangen, bei der die Prinzipien angeleiteter Selbstlernsteuerung in der Praxis erprobt wurden.

1. Merkmale chinesischer Deutsch-Intensivkurse

Chinesische Deutsch-Intensivkurse besitzen einerseits allgemeine Merkmale von Intensivkursen und andererseits auch Merkmale des chinesischen DaF-Unterrichts wie zum Beispiel Lehrwerks- und Lehrerzentriertheit (vgl. Yang/Loo 2007). Was Intensivkurse vom normalen DaF-Unterricht in China unterscheidet, sind die freie Lernrhythmusbestimmung seitens der Lernenden – Flexibilität darin, bis wann welche Lernziele erreicht werden sollen – und die Gruppengröße. Im Folgenden wird gezeigt, wie wichtig es ist, „angeleitete Selbstlernsteuerung“ als Unterrichtsprinzip in den chinesischen DaF-Intensivkursen zu etablieren.

1.1 Freie Lernrhythmusbestimmung

Gemäß der Sprachlehrforschung verfolgt Intensivunterricht generell das Ziel, mit einem Mehr an zeitlichem und/oder methodischem (und somit auch finanziellem) Aufwand einen Effizienzgewinn zu erreichen (vgl. Pleines 2003: 190). Chinesische Deutsch-Intensivkurse zielen darauf ab, dass die Teilnehmer innerhalb eines Jahres diejenigen sprachlichen Kompetenzen erwerben, mit denen sie in Deutschland alltägliche und studienbezogene Situationen bewältigen und mit Deutschen gut kommunizieren können. Ihr Sprachniveau sollte sich nach dem „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ auf der Niveaustufe B2/C1 bewegen.

Die Intensivkurse sind generell in Grundstufe I und II, Mittelstufe I und II sowie einen TestDaF-Vorbereitungskurs eingeteilt. Grundstufe und Mittelstufe umfassen jeweils 260 Unterrichtsstunden; für den TestDaF-Vorbereitungskurs müssen 200 Unterrichtsstunden absolviert werden. Die Semesterwochenzahl für alle Kurse beträgt im Semester und in den Semesterferien durchschnittlich 20 Unterrichtsstunden. Ziel sind gute Deutschkenntnisse und eine Leistung von mindestens 4 Punkten bei jedem Prüfungsteil der TestDaF-Prüfung, die aus Leseverstehen, Hörverstehen, Schriftlichem Ausdruck und Mündlichem Ausdruck besteht.

Der notwendige Lernerfolg stellt sich jedoch nur ein, wenn der Kurs das gesamte Jahr

durchgängig von Anfang bis Ende besucht wird. In der Praxis gelingt es jedoch nicht allen Lernenden, den Kurs kontinuierlich zu besuchen; der Lernprozess verliert seine Intensität.

Da die Kurse alle zwei Monate neu angeboten werden, teilen viele Lernenden ihre Teilnahme nach verschiedenen Rhythmen auf; beispielsweise wird in den Sommerferien zwei Monate lang Grundstufe I absolviert und in den nächsten Sommerferien dann erst Grundstufe II. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, gelang es solchen Lernenden nicht, den geforderten Lernerfolg zu verzeichnen und sie mussten den Kurs abbrechen. Die Teilnehmerzahlen in der Grundstufe sind daher drei- bis viermal so hoch wie in den Kursen der Mittelstufe.

Anders als bei den Intensivkursen von vor zehn Jahren, wo man sich auf eine Kursdauer von einem Jahr konzentrierte, besitzen die Lernenden nunmehr größere Entscheidungsfreiheiten bezüglich der Gestaltung ihres Deutschkursbesuches. Dies bringt Vorteile hinsichtlich der Organisation des Studiums, hat aber den Nachteil, dass viel bereits Gelerntes wieder vergessen wird. Für solche Studierenden ist daher ein Extensivkurs mit regelmäßigen Abend- oder Wochenendterminen besser geeignet.

Die freie Lernrhythmusbestimmung ermöglicht eine autonome Entscheidung über den Lernprozess, verlangt jedoch auch ein Bewusstsein der Teilnehmenden darüber, welche Optionen zielführend sind. Dass dies nicht immer der Fall ist, zeigen Fragen der Lernenden wie „Wann muss ich den nächsten Kurs besuchen, wenn ich in zwei Monaten in Deutschland mit dem Studium beginnen möchte?“ oder „Kann ich nächstes Jahr den Kurs der nächsten Stufe weitermachen?“ Die steigende Anzahl der Wiederholer belegt, dass nicht wenige Teilnehmende bei weitem noch nicht in der Lage sind, ihr Deutschlernen sinnvoll zu organisieren. Diese Studierenden haben in der Schule meist einen lehrbuch- und prüfungszentrierten Fremdsprachenunterricht (vgl. Yang 2007, 2008) erfahren, bei dem die Vermittlung von Lernstrategien zu kurz kam, und bringen die entsprechenden Lerngewohnheiten ins Studium mit.

Wer nach einer monatelangen Pause den Kurs fortsetzt, hat mittlerweile viel vergessen und/oder versteht das Unterrichtsgespräch auf Deutsch nicht mehr. Wenngleich ein Zulassungszeugnis in Form einer Bescheinigung über vorherige Niveaustufe und Unterrichtsstunden vorgelegt werden muss, ist das Sprachniveau in Wirklichkeit meist relevant niedriger. In der Folge hat man es mit Teilnehmern unterschiedlicher Sprachkenntnisse zu tun, so dass der Lernfortschritt aller leidet. Es ist zu befürchten, dass die Entscheidungsfreiheit in ihrer aktuellen Form zu einem zeitlichen und finanziellen

Mehraufwand führt.

Die Freiheit in der Organisation von Studium und Sprachkursen ist im Falle chinesischer Lernender deswegen problematisch, weil sie einem großen Lernstress ausgesetzt sind. Viele streben in einem begrenzten Zeitraum nicht nur den TestDaF an, sondern gleichzeitig auch internationale Englischprüfungen wie TOEFL, IELTS oder GRE. Neben dem Zeitfaktor spielt hier auch das Nebeneinander von zwei als ähnlich wahrgenommenen Fremdsprachen eine ungünstige Rolle.

Eine mögliche Lösung wäre eine (eigenständige) Lernberatung – auch deshalb, weil die meisten dieser Teilnehmenden ein Studium in Deutschland anstreben. Gegenwärtig fällt die Lernberatung implizit jedoch den Kursleitern zu, wobei es in der Folge zu ungünstiger Rollendoppelung oder – mangels Vorkenntnissen und/oder Zeit – Überforderung kommen kann.

Vor diesem Hintergrund lohnt es sich, eine Lernberatung in das selbstgesteuerte Lernen zu integrieren, wobei die Kursteilnehmer unter Anleitung vermehrt selbständig arbeiten und schrittweise mehr Eigeninitiative ergreifen (siehe unten).

Dieses integrierte, an konkreten Aufgaben und ihrer lernwegsbezogenen Auswertung orientierte Vorgehen (siehe Fragebogen im Anhang) trägt der chinesischen Lernsituation Rechnung und erscheint insofern erfolgversprechend, als es weder die Lehrenden noch die Lernenden überfordert.

1.2 Großgruppenunterricht in China

Intensivkursgruppen in China haben viel mehr Teilnehmer als in der fachdidaktischen Diskussion veranschlagt. Die Teilnehmerfrequenz in Fremdsprachen-Intensivkursen wird von Pleines (2003: 191) mit 6 bis 10 angegeben; an professionellen Sprachschulen sind in Deutschland Maximalstärken von 10 bis 12 Lernenden üblich.

Lehrermangel und die einzurechnende Abbrecherquote führen in China dazu, dass sich die Teilnehmerzahl in Intensivkursen gewöhnlich auf 22 bis 36 Lernende beläuft. Die schiere Teilnehmerzahl stellt aufgrund der oftmals vermehrten Heterogenität eine Herausforderung für Lehrende dar; für Lernende ergibt sich das Risiko von Anonymität, sinkender Motivation und passiver Lernhaltung (vgl. Loo 2012: 12ff.).

Aus didaktischer Sicht sind die Lernbedingungen in chinesischen Intensivkursen daher als nicht optimal zu bezeichnen. Watson Todd (2006) weist darauf hin, dass der Unterricht mit

wachsender Klassengröße weniger effektiv wird und sich aus der Perspektive der Lehrenden zahlreiche Schwierigkeiten bei der passenden Methodenwahl, Lerneraktivierung und einem gezielten Feedback ergeben (vgl. Loo 2012). Bei der Unterrichtsplanung muss außerdem eine eventuell größere Heterogenität im Kenntnisstand der Lernenden berücksichtigt werden.

In den fast um die Hälfte geschrumpften Mittelstufenkursen wird die Motivierung der Lernenden zu einer wichtigen Aufgabe der Lehrperson, weil sich mit fortschreitender Lerndauer ein Motivationsschwund bemerkbar macht (vgl. Düwell 1979: 34), der in Langzeit-*Intensiv*kursen verstärkt auftreten kann (vgl. Krauth/Loo 1997: 30). Angesichts unvermeidlicher Teilnehmerfluktuation sowie einer nicht unerheblichen Abbrecher- und Neueinsteigerquote ist außerdem für die betroffenen Teilnehmer das Vorliegen eines *echten* Intensivkurses in Frage zu stellen, da hier kein kontinuierlicher Unterrichtsbesuch vorliegt.

Entsprechend eingeschränkt aussagekräftig fällt das Sprachzeugnis solcher Teilnehmer aus; ihr Sprachniveau liegt meist niedriger als es die im Zeugnis angegebene Unterrichtsstundenzahl erwarten lässt.

Der für Großgruppen gängige Frontalunterricht (vgl. Yang/Loo 2007:76ff.) führt gerade im fremdsprachlichen Unterricht dazu, dass aufgrund der schieren Teilnehmerzahlen die Aktivierung und Förderung *aller* Lernenden leiden. Die Kapazitäten der Lehrperson zur Förderung individueller Lernender und zu individualisiertem Feedback reichen in großen Lerngruppen oft nicht aus. Gleichzeitig ist in großen Gruppen häufig die sogenannte Publikumshemmung zu verzeichnen, die Kursteilnehmer davon abhält, im Unterricht Fragen zu stellen und sich gegebenenfalls eine Blöße zu geben. Diese Faktoren können sich dahingehend auswirken, dass Lernende nicht genau wissen, wo sie stehen, wie sie ihre Leistungen gezielt verbessern und in Zukunft ihr Lernen gestalten können (vgl. Gibbs 1992).

Ein Unterricht mit kleineren Lerngruppen scheitert in China vor allem daran, dass es an Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache mangelt. Gleichzeitig bietet aber der Unterricht mit großen Lerngruppen auch die Chance, ausgehend von der spezifischen Lernsituation entsprechende innovative Maßnahmen zu treffen, um den Unterricht effektiv, praxisnah und lernerorientiert zu gestalten (vgl. Yang/Loo 2007:73). Wenn schon der fremdsprachliche Unterricht mit einer *Großgruppe* anders organisiert werden muss als mit einer kleineren Gruppe, so gilt dies umso mehr für Intensivkurse im Langzeitformat.

2. Angeleitete Selbstlernsteuerung

Laut Wolff (2003: 321) impliziert Lernerautonomie solche Lernformen, „... in welchen sich der Lehrer darum bemüht, die Lernenden in die Prozesse einzubeziehen, die erforderlich sind, um erfolgreich zu lernen, und ihnen mehr und mehr Verantwortung für das eigene Lernen zu übertragen.“ Dabei können Lernerautonomie und ihr Endziel – selbständiges, selbstverantwortliches Lernen – als allgemeines Erziehungsziel, als didaktisch-methodischer Ansatz, als Fähigkeit und auch als Prozess betrachtet werden (vgl. Wolff 2003: 322).

Hier nun soll die Prozesshaftigkeit im Mittelpunkt stehen: Im Laufe der Vorbereitungskurse für die TestDaF-Prüfung sollen die Kursteilnehmer unter Anleitung schrittweise zu vermehrter Selbstlernsteuerung befähigt und es soll dadurch den Nachteilen des Lernens in großen Lerngruppen (siehe oben) entgegengewirkt werden.

2.1 Lernerautonomie

Die Übernahme der Verantwortung für das eigene Lernen stellt ein zentrales Element der Lernerautonomie dar; so definiert Benson (1997) die Lernerautonomie vom psychologischen Standpunkt her als die Fähigkeit, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Hintergrund ist auch die Neurobiologie, aus deren Sicht das menschliche Gehirn eigenständig zur Informationsverarbeitung fähig ist (vgl. Bleyhl 1995).

Wie aus Wolffs Zitat hervorgeht, ist Lernerautonomie als fortlaufender, nicht abgeschlossener Prozess zu begreifen, der einen immer größeren Einfluss auf die Selbsttätigkeit und die Verantwortung für das eigene Lernen nimmt (vgl. Benson 1997: 18f.).

Wenn in der Sprachlehrforschung von Lernerautonomie die Rede ist, geht es unter Berücksichtigung des Selbstverantwortungskonzepts auch um selbst gesteuertes Lernen. Die Begriffe werden oft synonym gebraucht, aber Little (1997) sieht einen Unterschied insofern, als „dass beim selbst gesteuerten Lernen der Lerner normalerweise allein arbeitet“ (Bimmel/Rampillon 2000: 177).

Nach Dickinson (1987) bezieht sich das Konzept des selbst gesteuerten Lernens vor allem auf die Gestaltung der Unterrichtsmaterialien. Beim selbst gesteuerten Lernen gehe es darum, dass Lernende die Lehrmaterialien nach Anleitung, aber ohne direkten Einfluss der Lehrperson bearbeiten. Die Entscheidung, wo, wann und wie sie lernen, bleibt den Lernenden selbst überlassen.

Diese Art des Lernens jedoch erscheint für chinesische Lernende in Intensivkursen wenig geeignet, da ihnen aufgrund ihrer vielfältigen Belastungen (siehe oben) schlicht die Zeit fehlt, ihr Deutschlernen selbstgesteuert zu gestalten.

2.2 Angeleitete Selbstlernsteuerung

Angesichts der chinesischen Lernsituation in Intensivkursen sind Lernerautonomie und selbst gesteuertes Lernen als Fähigkeit vorläufig noch nicht vorauszusetzen. Trotz etlicher Verbesserungen spielen u. a. chinaspezifische Lerntraditionen (vgl. Mitschian 1991, 1992, 1999) mit relativ starker Lehrerzentriertheit und hoher Lernbelastung noch immer eine relevante Rolle. Auch die heutige Lernergeneration tendiert überwiegend dazu, sich an den Anweisungen der Lehrenden zu orientieren. Das Wissen darüber, wie die Fremdsprache Deutsch effektiv gelernt werden kann und welche Lernwege jeweils individuell geeignet sind, fehlt den Lernenden oftmals.

Wegen des massiven Stoffumfangs der Intensivkurse ist eine Vor- bzw. Nachbereitung des Unterrichts für den stetigen Lernfortschritt von entscheidender Bedeutung. Gerade das Lernen des Deutschen als wirklich fremder Sprache muss daher, über den institutionalisierten Unterricht hinaus, bezüglich der häuslichen Vor- und Nachbereitung zunächst „fremdgesteuert“, d.h. angeleitet erfolgen; nur so kann ein in Ansätzen „selbst gesteuertes“ Lernen effizient gestaltet werden.

Bei der angeleiteten Selbstlernsteuerung wird das Lernen von außen, d.h. durch die Lehrkraft initiiert, kontrolliert und evaluiert. Dabei sollen die Lernenden die Fähigkeit erwerben, in immer größerem Maße Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen und mit der Zeit selbständig zu lernen.

So verbindet dieses Konzept der angeleiteten Selbstlernsteuerung den institutionellen Großgruppenunterricht auf der einen und das Selbstlernen auf der anderen Seite. Hierbei werden auch allgemeine pädagogische Ziele wie kooperative und kommunikative Kompetenzen gefördert. Außerdem sollten gleichzeitig Lernstrategien vermittelt werden, damit *alle* Lerner in die Lage versetzt werden, zielorientiert, zeiteffizient und regelmäßig bzw. rechtzeitig zu lernen.

Der Begriff „angeleitet“ bezieht sich darauf, dass die Lehrperson verschiedene Lernaufgaben erteilt, die zur Verbesserung einzelner Fertigkeiten oder Teilkompetenzen dienen. Wenn wenig Zeit für das außerunterrichtliche Lernen zur Verfügung steht – was meist der Fall ist

–, kann daher jeder Teilnehmer gemäß des eigenen Sprachniveaus unterschiedliche Lernmaterialien bearbeiten; laut Hattie (2013: 245) ist diese Bereitstellung von Angeboten für unabhängiges Üben ein wichtiges Qualitätsmerkmal von Unterricht. Die Entscheidung, wann sie die Aufgaben machen und kontrollieren, bleibt den Lernenden überlassen. Geeignete Aufgaben für chinesische Lernende liegen beispielsweise im Bereich des Hör- und Sprechtrainings sowie in der Einbindung in Kleinprojekte, eventuell auch in Partner- oder Kleingruppenarbeit. Im Hinblick auf chinesische Lerngewohnheiten erweist sich dieses prozessorientierte Konzept als besonders geeignet.

Die Lehrpersonen werden *für diese Phasen* zu Lernpartnern, indem sie für eventuelle Fragen und Probleme zur Verfügung stehen und bestrebt sind, die Kursmotivation, d.h. das Erreichen der Lernziele durch alle Teilnehmer, aufrecht zu erhalten. Keineswegs jedoch bedeutet die Berücksichtigung des Autonomieaspekts im Lehr- und Lernprozess, dass die Lehrperson nun allgemein ihre Rolle verloren hätte und die Lernenden isoliert lernen müssten (vgl. Storch 2001: 23)

Angeleitete Selbstlernsteuerung wurde als Konzept für eine Übergangsphase eingesetzt, in der die chinesischen Lernenden sich geeignete Lernmethoden aneignen und schrittweise mehr Verantwortung für ihr Deutschlernen übernehmen, so dass Teilnehmer unterschiedlicher Niveaus in ein- und derselben Klasse entsprechende Lernfortschritte verzeichnen können und motiviert bleiben.

Davon profitieren insbesondere diejenigen Lernenden, die einen Kurs nur unregelmäßig besuchen können oder eine längere Lernpause einzulegen gezwungen sind. Selbst denjenigen, denen bewusst ist, dass sie sich das Versäumte im Selbststudium aneignen müssen, ist häufig nicht klar, wie sie dies bewerkstelligen sollen. Durch die angeleitet aufgebaute Selbstlernkompetenz werden sie in die Lage versetzt, während solcher Pausen oder Unterbrechungen selbständig das Verpasste aufzuholen bzw. ihr erreichtes Sprachniveau zu halten und später wieder Anschluss zu finden (vgl. Denig 1972).

3. Exemplarische Untersuchung

Die Bewältigung einer großen Stoffmenge binnen eines vorgegebenen Zeitraums stellt für die Teilnehmer und Lehrenden in chinesischen DaF-Intensivkursen eine Herausforderung dar, die sich durch die unvermeidliche Teilnehmerfluktuation noch verschärft. Zum Erreichen der Kursziele ist es daher sinnvoll, angeleitete Selbstlernsteuerung als Unterrichtsprinzip in den

Intensivkurs zu integrieren. Hierzu wurde eine exemplarische Untersuchung mit Teilnehmern der Intensivkurse Mittelstufe I durchgeführt. Es handelt sich um eine Pilotstudie, die erste Untersuchung ihrer Art und methodisch der Aktionsforschung zuzuordnen.

3.1 Aufbau der Untersuchung

Diese Zielgruppe „Mittelstufe I“ wurde ausgewählt, weil sich den meisten Kursteilnehmern zwischen der Grund- und der Mittelstufe eine Kluft auftut: Lagen die Schwerpunkte des Unterrichts in den Grundstufenkursen gemäß des vorgegebenen Curriculums in den Bereichen Wortschatz und Grammatik – mit wenig Zeit für die Schulung des Hörverstehens und der mündlichen Sprachproduktion –, so werden in der Mittelstufe insbesondere die Hörtexte nun deutlich länger und komplexer. Daher empfinden viele Teilnehmer das Deutsche nun als unerwartet schwierig und können dem Unterricht nur mühsam folgen. Angesichts mangelnder Hörverstehensstrategien zeigen sich daher bei den Lernenden auf dieser Stufe deutliche Einbußen an Selbstvertrauen und Motivation.

Um diese Lücke zu schließen, wurden die Schwerpunkte der Untersuchung auf die Bereiche Hörtraining und Vokabellernen gelegt. Nach der Anleitung im Unterricht (Lernanweisungen, Lernhinweise, entsprechende Lernstrategien) betraf dies die zur Vor- und Nachbereitung des Deutschunterrichts vorgesehen Hausaufgaben.

Dabei wurde der Einfluss durch die Lehrperson möglichst gering gehalten. Die Entscheidung, wo und wie sie die Aufgaben erledigten, wurde den Lernenden überlassen.

Die Untersuchung wurde in jedem Kurs jeweils über die übliche Kursdauer von zwei Monaten pro Niveaustufe durchgeführt.

Erhoben wurde

- ob das Konzept „angeleitete Selbstlernsteuerung“ im Hausaufgabenbereich praktikabel und umsetzbar war,
- ob ein Lernzuwachs zu verzeichnen war, und
- ob die Lernmotivation verbessert wurde.

Beim ersten Punkt ging es um die Selbststeuerung bei drei Aufgaben: „Diktat schreiben“, „Vokabelliste erstellen“ und „an Gruppenarbeit teilnehmen“; Ort und Zeit der Bearbeitung waren den Probanden selbst überlassen. Auf dem Fragebogen sollten sie angeben, ob sie in der Lage waren, die Aufgaben selbstgesteuert zu erledigen.

Der zweite Punkt konzentrierte sich spezifisch auf das Hörverstehen. Nach dem täglichen „Diktat“ von der CD sollte die benötigte Zeit festgehalten werden. Auf dem Fragebogen war anzugeben, ob sich durch dieses Diktat nach subjektiver Einschätzung der Kursteilnehmer ihr Hörverstehen verbessert habe.

Dieser Punkt hängt zum Teil mit dem dritten, der Frage nach der Verbesserung der Lernmotivation, zusammen, denn eine wahrgenommene Verbesserung (hier: des Hörverstehens) erhöht gewöhnlich die (diesbezügliche) Lernmotivation. Im vorliegenden Fall betraf die Frage nach der Verbesserung der Lernmotivation jedoch in erster Linie das „Experiment“ der Gruppenarbeit zur Aufgabe „Vokabellisten erstellen“ (siehe unten). Hintergrund für diese Fragestellung und die entsprechende methodische Maßnahme der Gruppenarbeit ist die sozialpsychologische Erkenntnis, dass die Lern-Bedürfnisse und -Interessen des Individuums in großen Lerngruppen unterzugehen drohen und in der Gruppenarbeit viel eher berücksichtigt werden können (vgl. Ingenkamp *et al.* 1985). Sofern die Kleingruppenarbeit zufriedenstellend verläuft, ist daher eine Verbesserung der Motivationslage zu erwarten. Die Verbesserung der Lernmotivation – wenngleich in Form der subjektiven Lernermeinung – wurde daher insofern erfragt, als sie ein Indikator für die Wahrscheinlichkeit ist, dass in häuslicher Arbeit und während etwaiger Unterbrechungen des Kursbesuchs selbstgesteuert – und eventuell kooperativ – gelernt wird.

Der Schwerpunkt „Vokabellernen“ wurde in Vierergruppen bearbeitet. Im Unterricht wurden wichtige Redemittel und Vokabeln erklärt, und darauf beruhend sollten die Teilnehmer diejenigen, die für sie neu und wichtig waren, sammeln. Dabei wurden sie aufgefordert, alle besprochenen Redemittel und Vokabeln nochmals durchzulesen und sich zu überlegen, welche für sie von Bedeutung waren. Es ist davon auszugehen, dass diejenigen Redemittel und Vokabeln, die nicht gesammelt wurden, bereits beherrscht wurden.

Jede Vierergruppe war für eine Lektion zuständig und jeder Teilnehmer für einen Text. Die Zusammenstellung wurde im Verlauf der unterrichtlichen Bearbeitung der jeweiligen Lektion erstellt. Sodann wurde die Liste der gesammelten Wörter und Wendungen von Lehrenden korrigiert und als Wiederholungsmaterial an alle Kursteilnehmer ausgegeben.

Beim Schwerpunkt „Hörverstehens-Training“ sollten die Kursteilnehmer jeden Tag in häuslicher Arbeit einen ca. ein-minütigen Abschnitt eines Hörtextes auf der CD des Lehrwerks „Stichwort Deutsch“ als „Diktat“ schreiben¹ – im Unterricht fehlt aufgrund des

¹ Die Verzahnung von unterrichtlichem und häuslichem Hörverstehenstraining ist im Fremdsprachunterricht

Stoffdrucks die Zeit für Diktate.

Vom Lehrenden wurde dafür eine Auswahl von Hörtexten angegeben, die wichtigen und neuen Wortschatz beinhalteten. Mit dieser Aktivität sollte nicht nur das Hörverstehen geschult, sondern gleichzeitig Wortschatz wiederholt werden. Anhand der Transkription der Hörtexte im Anhang des Lehrbuchs konnten die Lernenden ihre Niederschrift selbst kontrollieren. Die täglich benötigte Gesamtbearbeitungszeit sollte in eine Tabelle eingetragen werden.

Die Lehrperson achtete lediglich darauf, ob auch alle Teilnehmer sich aktiv dieser Aufgabe gewidmet hatten und welche Lernhinweise gegebenenfalls benötigt wurden.

Die Untersuchung wurde ab Februar 2011 am Deutschkolleg der Tongji-Universität durchgeführt. Insgesamt nahmen nacheinander sechs Klassen der Mittelstufe I mit insgesamt 216 Probanden daran teil. Die durchschnittliche Klassenstärke betrug 36 Teilnehmer.

3.2 Ergebnisse

Die Rückmeldungen der Kursteilnehmer zeigen, dass die neue Lernweise hilfreich war. Insgesamt gewannen die Lernenden an Selbstvertrauen, lernten und entwickelten passende Lernstrategien und bildeten häufig auch produktive Lernpartnerschaften.

Im Bereich des Hörverstehens war der Lernerfolg des Trainings deutlich spürbar. Die Tabelleneinträge zum Zeitaufwand für die Bearbeitung des täglichen Ein-Minuten-Diktats wiesen ein Sinken der nötigen Bearbeitungsdauer von anfangs durchschnittlich ca. 30 Minuten auf später nur noch 10 Minuten auf. Es war festzustellen, dass sich Hörverstehen, Reaktionsgeschwindigkeit und Notizentechnik verbessert hatten. Die Rückmeldungen der Teilnehmer bestätigen, dass diese Art des Hörverstehenstrainings bei chinesischen Lernenden der Mittelstufe I erfolgversprechend ist.

Um die Ergebnisse statistisch zu erfassen, wurde in den letzten zwei M-I-Klassen eine Fragebogenumfrage durchgeführt. Die Fragen bezogen sich auf die Erledigung 1) der Hausaufgaben allgemein, 2) des Ein-Minuten-Diktats, 3) die Bearbeitung und den Nutzen der zusammengestellten Wortschatzlisten und 4) die Zusammenarbeit in den Vierergruppen zur Erstellung der jeweiligen Wortschatzliste.

Insgesamt 68% der Befragten waren in der Lage, ihre Hausaufgaben zu erledigen. 88% der

allgemein oft nicht gewährleistet; siehe Pham (2004).

Teilnehmer fanden die neue Technik des Vokabellernens hilfreich, und 88 % waren der Ansicht, das Hörverstehenstraining habe ihre Fertigkeiten im Hörverstehen erhöht.

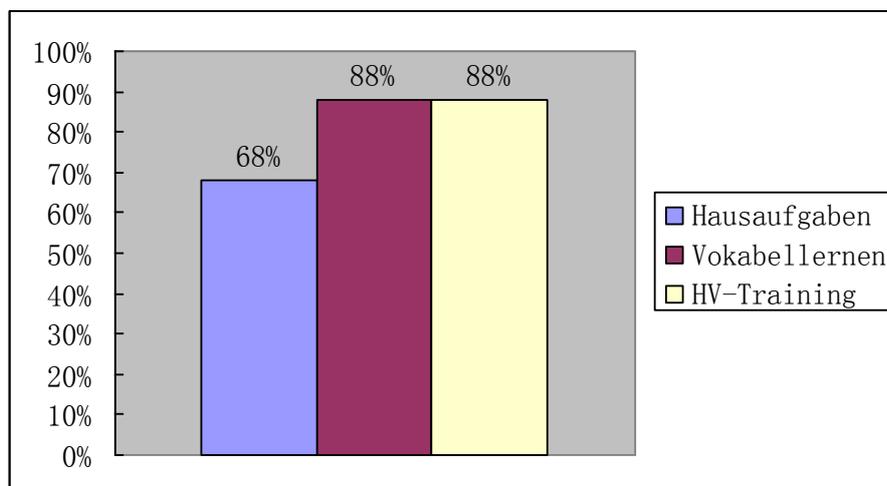


Abb. 1 Gesamtergebnis

Im ersten Teil zur Erledigung der Hausaufgaben allgemein gaben 68% der befragten Kursteilnehmer an, ihre Aufgaben selbständig und auch rechtzeitig erledigt zu haben, da sie vom Lehrenden nach Zeitplan kontrolliert wurden. 27% gaben an, weder ihre Hausaufgaben noch den Unterrichtsbesuch regelmäßig geschafft zu haben, da sie von Prüfungsvorbereitung, Abschlussarbeit oder Fachseminaren stark in Anspruch genommen waren.

Zum Hörverstehenstraining gaben 85% der Lernenden an, dies täglich selbständig durchgeführt zu haben. Dadurch gelang es ihnen, ihr Hörverstehen zu verbessern und sogar neue Hörverstehensstrategien zu entwickeln. In der Regel war trotz individueller Unterschiede eine deutliche Senkung der benötigten Zeit zu erkennen.

Bezüglich der Gruppenarbeit gaben 85% der Befragten an, dass die Kommilitonen in ihren Gruppen aktiv an der Arbeit teilgenommen hatten. Gleichzeitig waren 85 % der Befragten der Meinung, dass sich bei der Kooperation Probleme ergaben, die u.a. auf unterschiedliche Lernstile zurückzuführen seien. Dennoch bewerteten 80,5% der Befragten die Kooperation insgesamt als „gut gelungen“.

Hinsichtlich der Wortschatzlisten gaben nur 20% an, sie genutzt zu haben. Die anderen verwiesen auf Zeitmangel, merkten jedoch gleichzeitig an, sie hielten diese Arbeit für sinnvoll.

Bei den Abschlussprüfungen zu Kursende schnitten diejenigen Lernenden, die an TestDaF-Vorbereitungskursen nach dem Konzept der angeleiteten Selbstlernsteuerung teilgenommen hatten, deutlich besser ab. Im Vergleich zu anderen Klassen, die unter gleichen Voraussetzungen (Lehrperson, Lehrwerk, Klassengröße) unterrichtet wurden, lagen die Leistungen im Hörverstehen im Durchschnitt um 10 Punkte höher, und die durchschnittliche Gesamtnote fiel um ebenfalls 10 Punkte besser aus.

Auch sind einige Rückmeldungen von Lernenden dieser Kurse über ihr Abschneiden bei der TestDaF-Prüfung eingegangen. So legten nach dem letzten Mittelstufe-II-Kurs (28 Teilnehmerinnen und Teilnehmer) mehrere direkt im Anschluss die TestDaF-Prüfung ab. Sechs dieser Prüfungsteilnehmer gaben eine Rückmeldung – alle über das Bestehen der Prüfung, einer gar mit 20 TDN (Vollpunktzahl in allen Testteilen) bei nur 833 Unterrichtsstunden.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Die Ergebnisse der Untersuchung, die Unterrichtserfahrungen und die Rückmeldungen weisen darauf hin, dass sich das Konzept der „angeleiteten Selbstlernsteuerung“ für chinesische DaF-Intensivkurse eignet. Mit diesem Konzept lassen sich Unterrichtsprobleme wie Zeitmangel aufgrund Stoffdrucks, Teilnehmerfluktuation und Gruppengröße bewältigen. Einen Teil der Unterrichtsinhalte können die Kursteilnehmer in häuslicher Nacharbeit individuell intensivieren. Dadurch steht im Unterricht mehr Zeit zur Verfügung, um typische Fehler zu besprechen und sich intensiv wichtigen Übungen zu widmen. Das im Unterricht Gelernte können die Kursteilnehmer in Selbsttätigkeit wiederholen, wiedererkennen und anwenden und dadurch ihre sprachlichen Fertigkeiten verbessern.

Gleichzeitig lassen sich die Probleme, die ein Frontalunterricht mit großen Lerngruppen mit sich bringt, reduzieren. Insbesondere der Neigung zu vermehrt passivem Lernverhalten wird durch die Förderung der individuellen Lernkompetenz entgegengewirkt. Die oftmals in solchen Klassen auftretende vermehrte Heterogenität im Sprachniveau wird durch die Möglichkeit individueller Auswahl bei den häuslichen Lernaufgaben aufgefangen. Lernfortschritte auf jeweils individuellem Niveau werden möglich und tragen zur Aufrechterhaltung der Lernmotivation bei.

Unter pädagogischen Gesichtspunkten ist das Konzept der angeleiteten Selbstlernsteuerung gut umsetzbar und erfolgversprechend. Durch die Anleitung zur Selbsttätigkeit wird ein

schrittweiser Übergang geschaffen zwischen einer eher passiven Lernhaltung und einem fortschreitend selbständiger gesteuerten Lernen. Solche Konzepte von angeleiteten, in kleinen Schritten erfolgenden Veränderungen sind gerade mit großen Lerngruppen erfolgversprechender als radikale, hastige Innovationen (vgl. Loo 2007: 98). Auch begleitende Lernziele wie die Förderung der Kooperations- und Kommunikations- sowie Studienkompetenz können längerfristig auf diese Weise leichter erreicht werden.

Jedoch ist noch vieles zu bedenken. Angesichts des Stoff- und Zeitdrucks, unter dem chinesische Lernende stehen, ist darauf zu achten, dass wirklich kleine Schritte vorgenommen und die Studierenden keinesfalls überfordert werden.

Für die Mittelstufe I wurden die Schwerpunkte „Hörverstehenstraining“ und „Wortschatzarbeit“ gewählt, weil sie für die Überwindung der Kluft zwischen der Grund- und Mittelstufe von zentraler Bedeutung sind. Diese Schwerpunktsetzung kann jedoch nicht unbesehen auf andere Niveaustufen übertragen werden. So ist beispielsweise für die Mittelstufe II ein anderes Konzept zu entwickeln, da die Schwerpunkte der Mittelstufe II gemäß Curriculum eher im Bereich Argumentieren und der Intensivierung des Sprachtrainings liegen.

Weiterhin ist darauf zu achten, dass Fortschritte beim selbständigen Lernen nicht durch zu enge Vorgaben der Lehrperson wieder im Keim erstickt werden. Hier geht es darum, den Lernenden *phasenweise* und dort, wo es praktikabel ist, Entscheidungsfreiräume zu gewähren. Beispielsweise spricht nichts dagegen, dass Kursteilnehmer die Texte für kleine Diktate zur Förderung des Hörverstehens nach ihren inhaltlichen Interessen selbst auswählen.

Das Prinzip der angeleiteten Selbstlernsteuerung bietet in chinesischen Lernkontexten eine Perspektive für den Fremdsprachenunterricht mit großen Lerngruppen – insbesondere, da eine Änderung der Rahmenbedingungen in naher Zukunft nicht zu erwarten ist. Unter Berücksichtigung der jeweils charakteristischen Spezifika von Kursen und ihren Lernzielen können Institutionen und Lehrende das Prinzip der angeleiteten Selbstlernsteuerung nutzen, um maßgeschneiderte Konzepte für deren Umsetzung zu erstellen. Unter methodischen Gesichtspunkten ist dabei auf ein gewisses Maß an Wahlmöglichkeiten, Gelegenheiten zur Kooperation sowie auf motivationserhaltende bzw. motivationssteigernde Aspekte zu achten. Auf diese Weise lassen sich weitere passgenaue didaktische Konzepte für Langzeit-Intensivkurse mit großen Lerngruppen entwickeln.

5. Literatur

- Benson, P. (1997) The philosophy and politics of learner autonomy. In: P. Benson; P. Voller (Hrsg.) *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 18-34.
- Bimmel, Peter; Rampillon, Ute (2000) *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23*. München-Berlin: Langenscheidt.
- Bleyhl, Wolfgang (1995) Selbstorganisation oder die List der Natur, im Menschen das implizite sprachliche Wissen zu etablieren. In: Lothar Bredella (Hrsg.) *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Bochum: Brockmeyer, 211-244.
- Denig, Friedrich (1972) Entwicklung von Lernstrategien oder Faktenvermittlung? In: Manfred Sprissler; Harald Weinreich (Hrsg.) *Fremdsprachunterricht in Intensivkursen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Deutsch-Kolleg (2008) *Stichwort Deutsch – Intensivkurs für Mittelstufe*, Band I. Shanghai: Tongji-Verlag.
- Dickinson, Larry (1987) *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Düwell, Henning (1979) *Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil*. Tübingen: Narr
- Gibbs, Graham (1992) *Teaching More Students. Assessing More Students*. Oxford Centre for Staff Development: Oxford Brookes University.
- Ingenkamp, Karlheinz *et al.* (Hrsg.) (1985) *Klassengröße: Je kleiner desto besser?* Weinheim und Basel: Beltz.
- Krauth, Stefan; Loo, Angelika (1997) Deutsch im Intensivunterricht im Ausland – Ein Beispiel aus Taiwan: Langzeit-Intensivkurse. In: *Zielsprache Deutsch* 28.1 (1997), 26-31.
- Loo, Angelika (2012) *Deutsch-Unterricht in großen Lerngruppen international – ein Praxis-Handbuch*. Aachen: Shaker.
- Loo, Angelika (2007) *Teaching and Learning Modern Languages in Large Classes*. Aachen: Shaker.
- Mitschian, Haymo (1999) Passivität asiatischer Lerner. Analyse einer Verhaltensbeschreibung. In: Hans-Rüdiger Fluck; Jürgen Gerbig (Hrsg.) *Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Ost- und Zentralasien*. Tübingen: Staufenberg.
- Mitschian, Haymo (1992) Traditionen im DaF-Unterricht der VR China: Chinatypisches Lernen nach deutscher Methodik? *Info DaF* 29.1 (1992), 3-21.
- Mitschian, Haymo (1991) *Chinesische Lerngewohnheiten: Evaluierungen für den Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M.: Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Pham, Trong Binh (2014) *Zur Verbesserung der Hörverstehens- und Sprechfertigkeiten der Deutschstudenten in Vietnam*. Manuskript der unveröffentlichten Dissertation, Technische Universität Berlin.
- Pleines, Jochen (2003) Intensivunterricht. In: Karl-Richard Bausch *et al.* (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen und Basel: Francke, 190-192.
- Storch, Günther (2001) *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. München: Fink.
- Watson Todd, Richard (2006) Why investigate Large Classes? In: *rEFLections, KMUTT Journal of Language Education*, 9, Special Issue: Large Classes. King Mongkut's University of Technology, Thonburi, Thailand.
- Online: http://arts.kmutt.ac.th/sola/rEFL/Vol9_Reflections_Large-Classes.pdf (Zugriff

8. Gab es Probleme bei der Gruppenarbeit?

- A. Nein
B. Ja

Gründe:

9. Haben Sie die Vokabeln, die in der zusammengefassten Liste stehen, wiederholt?

- A. Ja
B. Nein

Gründe:

10. Ihre Anmerkungen und Vorschläge:

Biografische Angaben

Yang, Jianpei, a.o. Prof. am Deutsch-Kolleg der Tongji-Universität Shanghai; Promotion im Fach Deutsch als Fremdsprache an der Technischen Universität Berlin. Forschungsschwerpunkte: Deutsch als Fremdsprache, DaF-Unterricht in China, Vermittlung interkultureller Kompetenz im chinesischen DaF-Unterricht, Großgruppenunterricht, Lernerautonomie.

Mailadresse: yangjianpei@tongji.edu.cn

Angelika Loo, Privatdozentin im Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Fachsprache der Technischen Universität Berlin; dort auch Promotion und Habilitation in Fremdsprachendidaktik. Tätigkeiten als Dozentin sowie in der Weiterbildung für Deutsch als Fremdsprache in Deutschland, Großbritannien und Taiwan. Forschungsschwerpunkte: Didaktik und Methodik DaF, Deutschunterricht mit großen Lerngruppen, Lehrwerksanalyse und -adaption.

Mailadresse: loo.a@mailbox.tu-berlin.de

Schlagwörter

selbst gesteuertes Lernen; chinesische TestDaF-Vorbereitung; Deutschlernen in großen Gruppen; Intensivkurse; Hörverstehenstraining