

## DaF-Unterricht mit über 80 Lernern. Studie und Ergebnisse, 2000-2007<sup>1</sup>

*Rüdiger Mueller, University of Guelph*

### 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.<sup>2</sup>

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<sup>3</sup>, was auch eintrat, obwohl die tatsächlichen Gründe dafür umstritten sind.

---

<sup>1</sup> Bei diesem Artikel handelt es sich um eine Erweiterung und Vertiefung von Vorträgen, die auf der Teaching-Large-Classes-Konferenz, Waterloo, Ontario, am 29.5.2005, und auf der Tagung der Canadian Association of University Teachers of German, London, Ontario, am 25.5.2005 gehalten wurden.

<sup>2</sup> Quelle: <[http://www.adfl.org/resources/resources\\_guidelines.htm](http://www.adfl.org/resources/resources_guidelines.htm)> (eingesehen am 6.2.2009).

<sup>3</sup> Hoopingarner erwartete ferner schwächere Lernerleistungen, weniger Sprachfertigkeit, abnehmendes Interesse an Fremdsprachen.

### 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.<sup>4</sup> 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,<sup>5</sup> 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 Sevin's Textbuch *Wie geht's?* mit seinen Audio- und Videokomponenten ein (bis Winter 2006 die 7., seitdem die 8. Auflage).<sup>6</sup> 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](http://www.quia.com)) bzw. seit Herbst 2006 der ILrn-Internetaufgaben ([ilrn.heinle.com](http://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 Arbeitsbuch 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

---

<sup>4</sup> Das German-Studies-Programm besteht im Ganzen aus 14 Kursen. Studierende können Deutsch ausschließlich als Nebenfach studieren und müssen dafür mindestens 10 als GERM\* designierte Kurse absolvieren. Es gibt 6 Sprachkurse, jeweils zwei im ersten, zweiten und dritten Jahr, einen Sozialgeschichtskurs auf Englisch, zwei Literaturkurse und einen landeskundlichen Kurs, in denen Texte auf Deutsch gelesen aber Diskussionen auf Deutsch und Englisch stattfinden, und im dritten Jahr bieten wir vier weitere Literaturkurse an, die abwechselnd im Zweisemestertakt angeboten werden und in denen der Großteil der Literatur in englischer Übersetzung gelesen und diskutiert werden muss, da auch Nichtgermanisten daran teilnehmen dürfen, um Einschreibezahlen zu erhöhen; allerdings erhalten Germanistikstudenten eine vierte Seminarstunde, in der sie weitere Texte auf Deutsch lesen und auf Deutsch oder Englisch diskutieren. Sprachkurse im ersten und zweiten Jahr beinhalten auch vier Kontaktstunden. Der Landeskundekurs setzt mindestens zwei, die deutschen Literaturkurse setzen mindestens drei Semester Sprachunterricht voraus, während diese beiden Literaturkurse die Voraussetzung für die Teilnahme an den höheren Literaturkursen darstellen. Bei Ende ihres Studiums haben Studierende mindestens fünf Semester Sprachunterricht und beide deutsche Literaturkurse bestanden, der Rest des Deutschstudiums stellt sich aus den anderen Kursen zusammen

<sup>5</sup> Die meisten Studien, die Klassengrößen als „klein“ oder „groß“ bezeichnen und zahlenmäßig definieren, beschreiben schon eine Klasse von 45 als „groß“.

<sup>6</sup> Bis Winter 2003 benutzten wir Dollemayer und Hansens *Neue Horizonte*, welches wir absetzten, da es u.E. nicht genug Übungen und unter diesen zu wenig Variation bot, vor allem in Hinsicht auf die geplante Kursumgestaltung.

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 anbietet. 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 Gruppenvortrag 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%.<sup>7</sup>

Ein Semester an der University of Guelph besteht aus 12 Unterrichtswochen, ohne Feiertage 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 Vorlesungssaal 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

---

<sup>7</sup> Vor Herbst 2004 sah die Notenaufteilung i. d. R. folgendermaßen aus: 10% Mitarbeit, 15% schriftliche Hausaufgaben, 10% Gruppenvortrag in der Klasse, 25% Tests (die zwei besten von drei Tests), 25% Abschlussklausur, 15% PAD-Assistenten geleitetes Seminar (5% wöchentliche Vokabel- und Grammatiktests, 10% Mitarbeit).

wurden und als Hausaufgaben von den Studierenden bearbeitet werden sollten.<sup>8</sup> 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 durcharbeiten, werden sie von den Assistenten und dem Lehrer beaufsichtigt, berichtet, 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 Kursteilnehmer höchstens einmal pro Unterrichtsstunde zu Wort kommt. Die korrekten Antworten werden, sowie sie gegeben werden oder nachdem sie berichtet wurden, mit *PowerPoint* schriftlich aufgezeigt. Somit sprechen die Studenten, hören die Antworten von den Kommilitonen 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 nachsprechen. 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. Unterrichtswoche 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.

---

<sup>8</sup> Jedoch mussten auch wir feststellen, dass sich die Assistenten nicht immer an diese Regel hielten oder halten konnten (vgl. Rahilly 1992, p. 47).

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.<sup>9</sup> 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 Antworten zu Lese- oder Hörtexten.

Die Kapiteltests und Klausur bestehen aus traditionelleren Fragen: Studenten müssen z. B. Lückentexte ausfüllen<sup>10</sup>, Fragen frei<sup>11</sup> oder zu bestimmten Themen beantworten (u. a. Fragen zu einem Lesetext oder zur Landeskunde<sup>12</sup>) oder formulieren<sup>13</sup>, Satzteile zu ganzen Sätzen zusammenfügen<sup>14</sup> und einen kurzen Aufsatz oder Dialog<sup>15</sup> schreiben. Es gibt i. d. R. weder Übersetzungen noch Englische Wörter auf den Testblättern, d. h. der Test ist ausschließlich 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 Auswirkungen für Sprachlerner und unser Germanistikprogramm im Ganzen machen.

### **Statistische 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.<sup>16</sup> Gleichzeitig konnten auch *Undergraduate Assistants* abgeschafft werden,

---

<sup>9</sup> Das Online-Arbeitsbuch besteht aus sieben Teilen—quasi Kapiteln—, von denen die Studenten jeden Teil mit mindestens 50% bestehen müssen, um den vollen Punkt fürs Kapitel zu erhalten.

<sup>10</sup> Z. B.: Julius sagt, dass....

<sup>11</sup> Z. B.: Wo haben Sie letzten Sommer gewohnt?

<sup>12</sup> Z. B.: Mögen die Deutschen McDonald's und Burger King wie die Kanadier?

<sup>13</sup> Z. B.: Er spielt für *Herder Bremen*. → Für wen spielt er?

<sup>14</sup> Z. B.: ich / müssen / bringen / heute noch / d-- Buch / zu mein-- Eltern.

<sup>15</sup> Themenbeispiel: Was werden Sie diesen Sommer machen?

<sup>16</sup> Ein Vertragsangestellter der University of Guelph verdient pro Kurs mit drei wöchentlichen Unterrichtsstunden ca. \$4.800, aber die Unkosten liegen für die Universität durch weitere Abgaben wohl deutlich höher.

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 Grundstufe 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-Grundkurses 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 vergleicht 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-

---

PAD-Assistenten verdienen dagegen weniger, da sie nicht über die gleichen Qualifikationen verfügen und mehr Betreuung benötigen.

Tabelle 1a

Grundstufe I Einschreibungsunterschied bei Klassen mit Anfangseinschreibungen bis zu 45

<i>Herbst 2000 – Winter 2004</i>	H00	W01	H01	W02	H02	W03	H03	W04	<i>H00-W04</i>
Anfangseinschreibungen	74	73	82	81	87	80	82	85	644
Endeinschreibungen	65	61	67	58	73	65	68	69	526
Prozentuale Differenz (-)	12,2	16,4	18,3	28,4	16,1	18,7	17,1	18,8	18,3

Tabelle 1b

Grundstufe I Einschreibungsunterschied bei Klassen mit Anfangseinschreibungen bis zu 100

<i>Herbst 2004 – Winter 2007</i>	H04	W05	H05	W06	H06	W07	<i>H04-W07</i>
Anfangseinschreibungen	72	78	94	74	87	81	486
Endeinschreibungen	56	66	73	55	72	63	385
Prozentuale Differenz (-)	22,2	15,4	22,3	25,7	17,2	22,2	20,8

Tabelle 2a

German-Studies-Programm Gesamteinschreibungen *Herbst 2000 – Winter 2004*

<i>Herbst 2000 – Winter 2004</i>	H00	W01	H01	W02	H02	W03	H03	W04	<i>H00-W04</i>
Anfangseinschreibungen	123	161	147	201	166	175	169	194	1336
Endeinschreibungen	110	133	124	162	144	152	150	169	1144
Prozentuale Differenz	10,6	17,4	15,6	19,4	13,3	13,1	11,2	12,9	14,4

Tabelle 2a

German-Studies-Programm Gesamteinschreibungen *Herbst 2004 – Winter 2007*

<i>Herbst 2004 – Winter 2007</i>	H04	W05	H05	W06	H06	W07	<i>H04-W07</i>
Anfangseinschreibungen	138	193	158	162	146	182	979
Endeinschreibungen	121	169	133	129	126	152	830
Prozentuale Differenz	12,3	12,4	15,8	20,4	13,7	16,5	15,2

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<sup>17</sup> ei-

<sup>17</sup> CAUTG-Statistiken sind unter „Enrollment Reports“ <<http://www.cautg.org>> abrufbar und wurden i. A. von Marcella Rollmann zusammengestellt.

nen 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,<sup>18</sup> 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.<sup>19</sup> Auch wenn man die Klassen der beiden Lehrer mit den eigenen vergleicht (siehe Tab. 4a und 4b), erreichen die Klassenergebnisse Lehrers „e“ 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<sup>20</sup>), beim ersten Lehrer die Vergleichsgruppe jedoch aus vier Klas-

*Tabelle 3a*

Grundstufe I Prozentualrechnungen bei Klassen mit Anfangseinschreibungen bis zu 45 nach Lehrern und kumulativ

<i>Herbst 2000 – Winter 2004</i>	H00e - H03e	W01* - W04*	H00 - W04
Notenanzahl	168	160	328
Endnotendurchschnitt	74,2	73,8	74,0
Normalabweichung	12,2	12,6	12,4
niedrigste Note	31	24	24
höchste Note	97	94	97
Statistische Schiefe	-0,89	-1,17	-1,03

*Tabelle 3b*

Grundstufe I Prozentualrechnungen bei Klassen mit Anfangseinschreibungen bis zu 100 nach Lehrern und kumulativ

<i>Herbst 2004 – Winter 2007</i>	H04* - W05*	H05e - W07e	H04 - W07
Notenanzahl	119	263	382
Endnotendurchschnitt	69,4	72,4	71,5
Normalabweichung	12,0	16,5	15,3
niedrigste Note	28	4	4
höchste Note	91	99	99
Statistische Schiefe	-0,46	-1,32	-1,14

<sup>18</sup> Es werden hier nur Noten von Klassen in die Berechnungen einbezogen, die von denselben beiden Lehrern unterrichtet wurden. In den Tabellen werden deren Klassendurchschnitte durch „\*“ und „e“ identifiziert.

<sup>19</sup> Ich benutze Jacob Cohens Gleichung zur Kalkulation der Effektgröße, die i. d. R. in den Verhaltenswissenschaften zur statistischen Berechnung eingesetzt wird (vgl. Neill):

$$d = (DS_1 - DS_2) / \sigma$$

$$\sigma = \sqrt{[(NA_1^2 + NA_2^2) / 2]}$$

wo  $DS_1$  und  $DS_2$  den Durchschnitt zweier miteinander zu vergleichender Resultate,  $NA_1$  und  $NA_2$  deren Normalabweichung darstellen. Cohen bezeichnet Werte, die um  $d = 0,2$  liegen als klein, ab 0,5 als mittelgroß und ab 0,8 als groß in ihrer statistischen Bedeutung (pp. 72-80).

Herbst 2004-Winter 2007: 382 Noten, Klassendurchschnitt = 71,5%, Normalabweichung = 15,3%. Herbst 2000-Winter 2004: 328 Noten, Klassendurchschnitt = 74,0%, Normalabweichung = 12,4%.

<sup>20</sup> Herbst 2004-Winter 2005: 119 Noten, Klassendurchschnitt = 69,4%, Normalabweichung = 12,0%. Winter 2001-Winter 2004: 160 Noten, Klassendurchschnitt = 73,8%, Normalabweichung = 12,6%.

Tabelle 4a

Grundstufe I Prozentualrechnungen bei Klassen mit Anfangseinschreibungen bis zu 45

<i>Herbst 2000 – Winter 2004</i>	H00e	W01e	W01*	H01e	H01*	W02*	H02e	W03*	H03e	W04*
Notenanzahl	34	33	28	31	32	29	38	33	32	38
Endnotendurchschnitt	70,8	72,3	72,2	77,0	74,5	77,3	77,3	73,1	74,4	72,2
Normalabweichung	16,2	11,0	13,2	10,8	16,4	12,2	11,3	11,9	10,2	8,8
niedrigste Note	31	54	27	39	24	44	51	39	51	56
höchste Note	93	93	90	92	94	91	93	91	97	90
Statistische Schiefe	-1,1	0,3	-1,5	-1,4	-1,5	-1,6	-0,9	-0,8	0,1	-0,2

Tabelle 4b

Grundstufe I Prozentualrechnungen bei Klassen mit Anfangseinschreibungen bis zu 100

<i>Herbst 2004 – Winter 2007</i>	H04*	W05*	H05e	W06e	H06e	W07e
Notenanzahl	54	65	73	72	55	63
Endnotendurchschnitt	69,4	69,5	75,1	68,3	76,2	68,5
Normalabweichung	11,4	12,5	15,5	17,4	13,9	18,3
niedrigste Note	45	28	14	12	15	4
höchste Note	89	91	97	94	99	92
Statistische Schiefe	-0,05	-0,7	-1,4	-1,2	-1,3	-1,4

sen (263 Noten<sup>21</sup>) besteht, was stabilere statistische Resultate bedeutet.<sup>22</sup>

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 zehnpromtigen 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 erfahrungsgemäß damit zu erklären, dass Lehrer bei der neuen Klassengröße nicht mehr in der

Tabelle 5a

Grundstufe I Notenverteilung bei Klassen mit Anfangseinschreibungen bis zu 45

<i>H00 – W04</i>	H00	W01	H01	W02	H02	W03	H03	W04	<i>H00-W04</i>
90er	2	5	6	2	3	2	3	0	23
80er	10	13	23	14	19	10	4	8	101
70er	11	19	17	9	8	10	14	17	105
60er	5	16	11	1	4	7	9	9	62
50er	2	7	2	1	4	3	2	4	25
< 50	4	1	4	2	0	1	0	0	12
Summe	34	61	63	29	38	33	32	38	328

<sup>21</sup> Herbst 2005-Winter 2007: 263 Noten, Klassendurchschnitt = 72,4%, Normalabweichung = 16,5%. Herbst 2000- Herbst 2003: 168 Noten, Klassendurchschnitt = 74,2%, Normalabweichung = 12,2%.

<sup>22</sup> Es muss darauf hingewiesen werden, dass auch ANOVA (*analysis of variance*) und SPSS ([www.spss.com](http://www.spss.com)) Analysen sämtliche mathematische Resultate und Unterschiede als statistisch bedeutungslos identifizieren.

Tabelle 5b

Grundstufe I Notenverteilung bei Klassen mit Anfangseinschreibungen bis zu 100

H04 – W07	H04	W05	H05	W06	H06	W07	H04-W07
90er	0	3	10	4	12	5	34
80er	12	14	23	12	20	16	97
70er	17	16	17	16	20	16	102
60er	14	17	13	12	11	14	81
50er	10	13	6	5	8	4	46
< 50	1	2	4	6	1	8	22
Summe	54	65	73	55	72	63	382

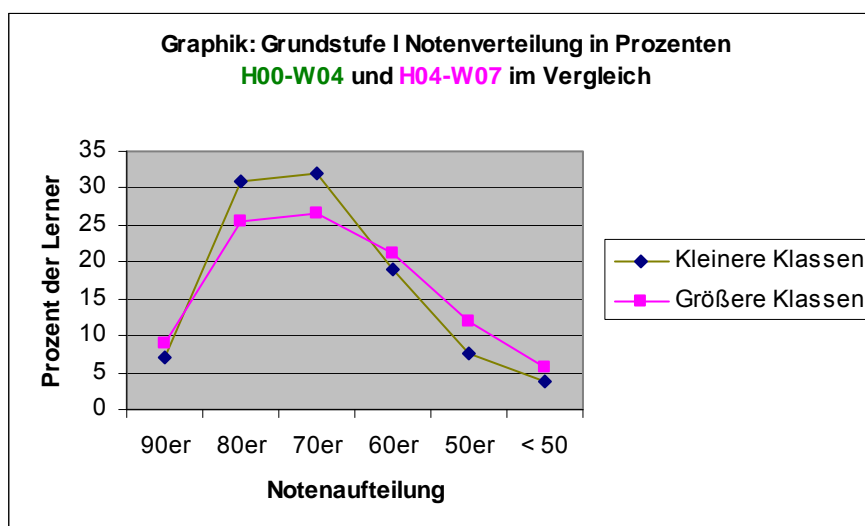
Tabelle 5c

Grundstufe I Notenverteilung in Prozenten H00-W04 und H04-W07 im Vergleich

H00 – W07	H00-W04	H04-W07	Differenz
90er	7,0%	8,9%	+1,9%
80er	30,8%	25,4%	-5,4%
70er	32,0%	26,7%	-5,3%
60er	18,9%	21,2%	+2,3%
50er	7,6%	12,0%	+4,4%
< 50	3,7%	5,8%	+2,1%

Graphik I

Grundstufe I Notenverteilung in Prozenten H00-W04 und H04-W07 im Vergleich



Lage sind, Studierende mit zu hohem Vorwissen frühzeitig zu ertappen und in höhere Sprachklassen 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

Tabelle 6a

Grundstufe II Einschreibungsunterschied Herbst 2000 und Winter 2004

Winter 2001 – Winter 2004	W01	H01	W02	H02	W03	H03	W04	W01-W04
Anfangseinschreibungen	27	19	35	17	30	22	36	198
Endeinschreibungen	19	15	28	16	25	17	33	165
Prozentuale Differenz (-)	29,6	21,1	20	5,9	14,7	22,7	8,3	16,7

Tabelle 6b

Grundstufe II Einschreibungsunterschied ab Herbst 2004

Herbst 2004 – Winter 2007	H00	H04	W05	H05	W06	H06	W07	H04-W07
Anfangseinschreibungen	12	13	32	10	25	15	42	137
Endeinschreibungen	10	13	29	9	17	13	36	117
Prozentuale Differenz (-)	16,7	0	9,4	10	32	13,3	9,5	14,6

Tabelle 6c

Weiterstudierende von Grundstufe I zu Grundstufe II Einschreibungsunterschied

Herbst 2000 – Winter 2007	H00-W04	H04-W07
Grundstufe I	526	385
Grundstufe II	(198-12=) 186 <sup>23</sup>	137
Prozentualer Anteil	35,4	35,6

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 Mittel-

<sup>23</sup> Bei dieser Rechnung werden nur Zahlen ab Winter 2001 berücksichtigt, da Studierende des Grundstufe-II-Kurses (Herbst 2000) aus den Vorjahren stammen.

feld 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 des 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? <<http://wilderdom.com/research/effectsizes.html>>.
- Pedder, D. (2006). Are Small Classes Better? Understanding Relationships Between Class Size, Classroom Processes and Pupils' Learning. *Oxford Review of Education* 32 (2), 213-34.
- Rahilly, L. J. (1992). An Experiment Using the „Master-Teacher“ Concept in Conjunction With Closed-Circuit Television in Elementary French Classes. *ADFL Bulletin* 23 (2), 46-51.
- Rollmann, M. (eingesehen am 6.2.2009). *Enrollment Reports* <<http://www.cautg.org>>.
- Sevin, D. & I. Sevin. (2007). *Wie geht's? An Introductory German Course* (8. Aufl.). Boston, MA: Thomson Heinle.
- Stasz, C. & B. M. Stecher. (2000). Teaching Mathematics and Language Arts in Reduced Size and Non-Reduced Size Classrooms. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 22 (4), 313-29.
- Williams, D. D., P. F. Cook, B. Quinn & R. P. Jensen. (1985). „University Class Size: Is Small Better?“ *Research in Higher Education* 23 (3), 307-18.