

Journal für Schreibwissenschaft

Ausgabe 27 (2/2024), 15. Jahrgang

# JoSch



**Textfeedback in Praxis und Forschung – Teil I**

Herausgebende  
Franziska Liebetanz, Leonardo Dalesandro, Nicole Mackus, Özlem Alagöz-Bakan

Gastherausgebende  
Ulrike Bohle-Jurok, Ella Grieshammer, Alina Lira Lorca

Schreibwissenschaft

wbv

E-Journal Einzelbeitrag  
von: Gilbert Monthieu, Maryse Nsangou

## Schriftliches Textfeedback zu Textproduktionen in Großgruppen am Beispiel des DaF-Unterrichts in kamerunischen Sekundarschulen

aus: Ausgabe 27: Textfeedback in Praxis und Forschung – Teil I (JOS2402W)

Erscheinungsjahr: 2024

Seiten: 41 - 55

DOI: 10.3278/JOS2402W004

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Problematik des formativen Textfeedbacks in Klassen mit sehr großen Lernerzahlen. Das Ziel ist es, das Problem der wirksamen Fehlerkorrektur mithilfe des formativen Textfeedbacks in Großgruppen methodisch erfolgreich zu lösen. Es handelt sich um einen Praxisbericht, der aus der Aktionsforschung eines kamerunischen DaF-Lehrers in zwei Klassen von jeweils 61 und 80 Lernenden zweier Gymnasien einer kamerunischen Kleinstadt hervorgeht. Diese Aktionsforschung ging von den Behauptungen der Lernenden aus, dass sie nach den Klassenarbeiten kein schriftliches Feedback bezüglich der Fehler und Defizite in ihren schriftlichen Produktionen erhielten. So geht dieser Artikel der Frage nach, wie der Textfeedbackprozess so gestaltet werden kann, dass er das Schreiben der Lernenden in gymnasialen Großgruppen lernförderlich unterstützt. Der Beitrag gibt Einsicht darin, wie die dynamische Fehlerkorrektur mit Computereinsatz in Gruppenarbeiten und mit Prinzipienkombination (kollaboratives Textschreiben, kooperatives Lernen, Binnendifferenzierung) zu konkreten Schlussfolgerungen zur Adressierung der Schreibbedürfnisse von DaF-Lernenden in Großgruppen gelangt.

Schlagworte: schriftliches Textfeedback; DaF-Unterricht; kamerunische Sekundarschule

Zitiervorschlag: Monthieu, Gilbert; Nsangou, Maryse (2024).

*Schriftliches Textfeedback zu Textproduktionen in Großgruppen am Beispiel des DaF-Unterrichts in kamerunischen Sekundarschulen.*

JoSch 2(24), 41-55. <https://doi.org/10.3278/JOS2402W004>

Journal für Schreibwissenschaft

Ausgabe 27 (2/2024), 15. Jahrgang

# JoSch



**Textfeedback in Praxis und Forschung – Teil I**

Herausgebende  
Franziska Liebetanz, Leonardo Dalesandro, Nicole Mackus, Özlem Alagöz-Bakan

Gastherausgebende  
Ulrike Bohle-Jurok, Ella Grieshammer, Alina Lira Lorca

Schreibwissenschaft

wbv

E-Journal Einzelbeitrag  
von: Gilbert Monthieu, Maryse Nsangou

## Schriftliches Textfeedback zu Textproduktionen in Großgruppen am Beispiel des DaF-Unterrichts in kamerunischen Sekundarschulen

aus: Ausgabe 27: Textfeedback in Praxis und Forschung – Teil I (JOS2402W)

Erscheinungsjahr: 2024

Seiten: 41 - 55

DOI: 10.3278/JOS2402W004

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Problematik des formativen Textfeedbacks in Klassen mit sehr großen Lernerzahlen. Das Ziel ist es, das Problem der wirksamen Fehlerkorrektur mithilfe des formativen Textfeedbacks in Großgruppen methodisch erfolgreich zu lösen. Es handelt sich um einen Praxisbericht, der aus der Aktionsforschung eines kamerunischen DaF-Lehrers in zwei Klassen von jeweils 61 und 80 Lernenden zweier Gymnasien einer kamerunischen Kleinstadt hervorgeht. Diese Aktionsforschung ging von den Behauptungen der Lernenden aus, dass sie nach den Klassenarbeiten kein schriftliches Feedback bezüglich der Fehler und Defizite in ihren schriftlichen Produktionen erhielten. So geht dieser Artikel der Frage nach, wie der Textfeedbackprozess so gestaltet werden kann, dass er das Schreiben der Lernenden in gymnasialen Großgruppen lernförderlich unterstützt. Der Beitrag gibt Einsicht darin, wie die dynamische Fehlerkorrektur mit Computereinsatz in Gruppenarbeiten und mit Prinzipienkombination (kollaboratives Textschreiben, kooperatives Lernen, Binnendifferenzierung) zu konkreten Schlussfolgerungen zur Adressierung der Schreibbedürfnisse von DaF-Lernenden in Großgruppen gelangt.

Schlagworte: schriftliches Textfeedback; DaF-Unterricht; kamerunische Sekundarschule

Zitiervorschlag: Monthieu, Gilbert; Nsangou, Maryse (2024).

*Schriftliches Textfeedback zu Textproduktionen in Großgruppen am Beispiel des DaF-Unterrichts in kamerunischen Sekundarschulen.*

JoSch 2(24), 41-55. <https://doi.org/10.3278/JOS2402W004>

# Schriftliches Textfeedback zu Textproduktionen in Großgruppen am Beispiel des DaF-Unterrichts in kamerunischen Sekundarschulen

*Gilbert Monthieu & Maryse Nsangou*

## Abstract

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Problematik des formativen Textfeedbacks in Klassen mit sehr großen Lernendenzahlen. Das Ziel ist es, das Problem der wirksamen Fehlerkorrektur mithilfe des formativen Textfeedbacks in Großgruppen methodisch erfolgreich zu lösen. Es handelt sich um einen Praxisbericht, der aus der Aktionsforschung eines kamerunischen DaF-Lehrers in zwei Klassen von jeweils 61 und 80 Lernenden zweier Gymnasien einer kamerunischen Kleinstadt hervorgeht. Diese Aktionsforschung ging von den Behauptungen der Lernenden aus, dass sie nach den Klassenarbeiten kein schriftliches Feedback bezüglich der Fehler und Defizite in ihren schriftlichen Produktionen erhielten. So geht dieser Artikel der Frage nach, wie der Textfeedbackprozess so gestaltet werden kann, dass er das Schreiben der Lernenden in gymnasialen Großgruppen lernförderlich unterstützt. Der Beitrag gibt Einsicht darin, wie die dynamische Fehlerkorrektur mit Computereinsatz in Gruppenarbeiten und mit Prinzipienkombination (kollaboratives Textschreiben, kooperatives Lernen, Binnendifferenzierung) zu konkreten Schlussfolgerungen zur Adressierung der Schreibbedürfnisse von DaF-Lernenden in Großgruppen gelangt.

## Einleitung

Der vorliegende Beitrag zeigt Teilergebnisse einer Untersuchung, die im Rahmen eines Forschungsprojektes zum schriftlichen Feedback zu Textproduktionen kamerunischer Schüler\*innen in großen Klassen durchgeführt wurde. Der Forschungsansatz ist eine Aktionsforschung, die in zwei Sekundarschulen in Kamerun durchgeführt wurde. Man ist von der Feststellung ausgegangen, dass aufgrund der Klassengröße individuelles Feedback quasi unmöglich ist. Als DaF-Lehrer\*in in Kamerun ist es der Regelfall, vor 40 bis 130 Schüler\*innen zu stehen und zu unterrichten. Dadurch stellt sich natürlich die Problematik eines effektiven Feedbackgebens an alle Schüler\*innen, da es aufgrund der hohen Lernendenzahl erschwert wird, im Unterricht auf jede\*n Lernende\*n einzugehen und individuelles Feedback zu geben. Im kamerunischen Kontext gibt es bereits einige empirische Untersuchungen, die sich der Problematik des Unterrichtens mit Großgruppen gewidmet haben. Dabei werden neue methodische Ansätze erprobt, um den Fremdsprachenunterricht effek-

**Gilbert Monthieu & Maryse Nsangou**

tiver zu gestalten (z. B. im Rahmen von Fallstudien). Allerdings lässt sich bemerken, dass in diesen praxisorientierten deskriptiven Beiträgen zur Großgruppendiffektivität das Thema Textfeedback noch ausgeblendet bleibt, obwohl immer mehr Studien den großen Nutzen des Feedbacks im Zweit- bzw. Fremdsprachenunterricht (ZSU/FSU) zur wirksamen Unterstützung von Lernprozessen hervorheben (vgl. Ferris 2003, Evans et al. 2010, Busse 2016, Chang/Zhang 2021).

Der vorgeschriebene Lehrplan in Kamerun sieht vor, dass neben den Lehr- und Lernaktivitäten auch Projektarbeiten und Evaluationen mit anschließenden Korrekturen und Feedbacks<sup>1</sup> geleistet werden. In der unterrichtlichen Realität aber wird wegen des hohen Lehraufwands dem formativen Feedback kein Raum gewährt.

Deshalb wird dieser Aspekt im vorliegenden Beitrag aufgegriffen, problematisiert und seine Durchführbarkeit im Großgruppenkontext hinterfragt. Dementsprechend lassen sich folgende Fragen stellen:

- Was versteht man unter dem Begriff „Großgruppe“ im kamerunischen Kontext und welche Herausforderungen bringt die Arbeit mit einer großen Lernendengruppe mit sich?
- Kann in diesem beruflich und sozial schwierigen Kontext auf formatives Feedback verzichtet werden? Wenn nein, welche Möglichkeiten bieten sich noch für die Lehrkräfte an, die dazu bereit sind, das im Curriculum vorgeschriebene Feedback durchzuführen, um die Schreibfähigkeit der Lernenden zu verbessern und ihre Forderungen nach mehr bzw. besserem Feedback gerecht zu werden?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurde methodologisch so vorgegangen, dass, wie bereits erwähnt, im Rahmen einer Aktionsforschung zwei Klassen in zwei unterschiedlichen kamerunischen Gymnasien von dem forschenden Lehrer untersucht wurden.

### Definition von „Großgruppe“ und Merkmale einer „großen Klasse“

Im vorliegenden Punkt geht es darum, eine Großgruppe zu definieren und eine große Klasse zu kennzeichnen. In der Fachliteratur lässt sich der Großgruppenbegriff nicht immer einheitlich bestimmen. Diese Divergenz hat sehr viel mit der Uneinheitlichkeit in der quantitativen Größe der Gruppe zu tun. In der Tat hängt sie mit verschiedenen kulturellen, etablierten Traditionen und normativen Vorschriften zusammen. Fakt ist, laut Shamim et al. (2007: 12), dass:

*“A large class in a western context such as the US or the UK may be considered small for both teachers and learners in most teaching-learning contexts in Africa. A large class can vary from 22 in US elementary schools to up to 150 in an African classroom”.*

1 Nach der Korrektur der Schülertests soll die Lehrkraft Feedback zu ihren schriftlichen Produktionen durch geplante Feedbackaktivitäten zur formativen Unterstützung ihrer Lernenden geben (Guide Pédagogique 2018: 18).

Als Ausweg aus dieser Debatte wird vorgeschlagen, sich an der Norm von ILO/UNESCO (1966) zu orientieren, wonach eine Klassenstärke über 30 Lernenden schon als groß betrachtet werden sollte. Davon ausgehend hat Loo (2007: 26) eine gestufte Typologie von Großgruppen entworfen. So unterscheidet sie: kleine Großgruppen (ca. 30–50 Lernende), mittlere Großgruppen (50–60 Lernende), große Großgruppen (60–80 Lernende) und besonders große Großgruppen (80–150+ Lernende).

Unter dem Begriff „große Klasse“ spielt die Fläche des Raums keine Rolle, sondern die Zahl der Lernenden im Klassenzimmer (Hess 2001). Anders gesagt, wenn eine Lernendengruppe von 20 Schülern in einem Lernraum von 50 Quadratmetern sitzt, wird dieser Lernraum als „kleine Klasse“ bezeichnet. Wenn hingegen eine Gruppe von 60 Lernenden im selben Klassenzimmer sitzt, wird nun von einer „großen Klasse“ gesprochen. Deswegen wird eine große Klasse definiert als ein Raum, in dem eine Großgruppe unter Anleitung einer Lehrperson lernt (Loo 2007).

Die alternativen Bezeichnungen zum Großgruppenbegriff, die in Fachbüchern auftreten, sind „große Lerngruppen“ (Loo 2017: 3), „überfüllte Klassen“ (Chuepo Tcheumbeua 2013: 123), „große Klassen“ (Hamann 2013: 269), „Klassen mit hohen Schülerzahlen“ (Mombe 2012), „large classes“ (Pasigna 1997, Hess 2001, Obanya et al. 1998, Benbow et al. 2007), „overcrowded classes“ (Ndethiu et al. 2017: 58), „overcrowded classrooms“ (Shamim et al. 2007: 16, Bamba 2012: 44–45), „grands groupes“, „classes pléthoriques“, „classes surchargées“, „classes à effectifs élevés“ (Ngamassu 2005: 1 und 5). Gerade an diesen Begrifflichkeiten kann man erkennen, dass die Großgruppe von vornherein als negativ eingestuft wird. Viele Gründe liegen diesem Umstand zugrunde, auf die aber in diesem Artikel nicht eingegangen wird.

Eine große Klasse weist vier Hauptmerkmale auf, die hier kurz präsentiert werden:

- die Pluralität: Dieses Merkmal ist der Ausgangspunkt für die Bezeichnung einer Klasse als „groß“ oder „besonders groß“. Es bezieht sich auf die Zahl der Lernenden im Raum (mehr als 30 oder 40 bis 150), die die Lehrperson unterrichtet (Hess 2001: 1).
- die große Heterogenität: Die Lernenden der großen Klasse weisen viele und große Unterschiede im Alter, in sozialer und kultureller Herkunft, in affektiv-motivationaler Stärke, im Leistungsstand, im Lerntempo, in Aufmerksamkeitsspanne und im sozialen Verhalten auf. Deshalb spricht Hess (2001: 1) von „large multilevel classes“.
- die Anonymität: Die hohe Zahl von Lernenden erschwert ihre gegenseitige Identifizierung sowie ihre Identifizierung durch die Lehrkraft (Yazedjian/Kolkhorst 2007: 165).
- die räumliche Belastung: Der Abstand zwischen dem Lehrertisch und den ersten Reihen von Schülerbänken wird stark reduziert oder existiert nicht mehr. Manchmal gibt es auch keinen Abstand zwischen den Reihen von Schülerbänken, weil man ihn abschaffen soll, um eine neue Reihe zu erschaffen. So gibt es in mehreren Klassen fünf Bankreihen statt vier oder drei, was die Beweglichkeit im Raum stark erschwert bzw. unmöglich macht. Außerdem sitzen an einer einzigen Bank drei oder mehrere Lernende, während der Standard nur ein oder zwei pro Bank vorschreibt (Shamim et al. 2007: 16). So gibt es eine enge Berührung zwischen den Lernenden untereinander wie auch zwischen den Lernenden und der Lehrkraft.

Ein Definitionsversuch von Großgruppendiffaktik erfolgt im kleinen Fachlexikon von Padrós (2017: 53): „Mit dieser Bezeichnung fasst man die besonderen Herausforderungen und Lösungen für den Fremdsprachenunterricht in Gruppen mit hohen Lernendenzahlen zusammen“. Aus dieser Definition geht hervor, dass sie Großgruppen als mit Problemen verbundene Erscheinung voraussetzt, wobei Strategien zu deren Bewältigung entwickelt werden sollen. Auf diese Probleme bzw. Herausforderungen lediglich auf der Ebene des Managements und der didaktisch-methodischen Ebene wird im Folgenden eingegangen.

## Herausforderungen und Probleme im Großgruppenkontext

Großgruppen werden einerseits als Management-Problem angesehen, weil jedes oben identifizierte Merkmal der großen Klasse die Lehrkraft vor große Schwierigkeiten und Herausforderungen stellt. Die hohe Lernendenzahl erschwert die Möglichkeit, im Unterricht auf jeden Lernenden einzugehen (vgl. Yang/Loo 2007: 75) und individuelle Feedbacks zu geben (vgl. Blatchford et al. 2002: 126, Shamim et al. 2007: 16), jeden zu Wort kommen zu lassen und bei Sprechstundenterminen zu betreuen und zu unterstützen. Hinzu kommt die Schwierigkeit, alle effektiv zu kontrollieren (Jimakorn/Singhasiri 2006: 17), sodass desinteressierte oder demotivierte Lernende sich parallelen Aktivitäten im Klassenraum widmen.

Wegen der großen Heterogenität fällt es der Lehrperson schwer, den Unterricht je nach sozialem und kulturellem Hintergrund der Lernenden zu gestalten, ihren Erwartungen gerecht zu werden, die Lernendenprofile zu erfassen und dementsprechend im Klassenraum zu handeln und die Lernschritte individuell zu begleiten (Hess 2001).

Die Anonymität macht es schwierig, eine enge Beziehung zu den Lernenden aufzubauen. Die Lehrkräfte in überfüllten Klassen sind sehr mit Namensverwechslungen konfrontiert und das führt zu Missverständnissen (Hess 2001). Es dauert sehr oft mehrere Monate, bis die Lehrkraft in der Lage ist, jeden Lernenden zu erkennen und beim Namen zu rufen. Manchmal gelingt es ihr auch gar nicht.

Die räumliche Belastung schafft auch eine zeitliche Belastung in dreierlei Hinsicht. Erstens nimmt es mehr Zeit in Anspruch, um eine Arbeitsanweisung zu erklären und sich zu vergewissern, dass die Lernenden diese ausführen. Zweitens braucht die Lehrkraft mehr Zeit als in der Kleingruppe zur Anwesenheitskontrolle der Lernenden. Drittens muss die Lehrkraft eine Vielzahl von Stimuli (z. B. Schieben zwischen Schülern (Shamim et al. 2007: 76), Hitze in der Klasse (Mbía 2007: 76), das Unbehagen, das zur Langeweile, zur Passivität oder sogar zum Schlafen führen kann) wahrnehmen und verarbeiten sowie auf eine Vielzahl von Störfaktoren (Lärm, wiederholtes Hinein- und Hinausgehen von Lernenden, Streitigkeiten, Missverhalten u. a.) reagieren. Das hat zur Folge, dass die tatsächliche Unterrichtszeit zu kurz wird und der Unterrichtsstoff nicht genügend behandelt wird.

Im Allgemeinen können diese Verwaltungsprobleme zum Sinken der individuellen Aufmerksamkeit und Motivation der Lernenden führen (Kornacker/Venn 2013). Deshalb sind Verwaltungsprobleme auch pädagogische Probleme.

Andererseits stellt die Großgruppe didaktisch-methodische Herausforderungen dar. Aus der didaktischen Perspektive ist der Unterricht schwer zu organisieren (vgl. Yang/Loo 2007: 75), weil es der Lehrkraft schwerfällt, eine produktive Lernumgebung zu schaffen, in der Lese-, Schreib- und Sprechaufgaben, Aussprache- und Intonationsübungen in den Unterricht integriert und wirksam evaluiert werden können. Der Unterrichtsstoff konzentriert sich also vorwiegend auf die Grammatik- und Wortschatzvermittlung (Abboud 1988: 19).

Aus methodischer Sicht reichen die üblicherweise angewandten Lehr-Lern-Methoden nicht mehr aus. Die Lehrperson hat Schwierigkeiten, einen kommunikativen Unterricht durchzuführen. Auch bei den angewandten Sozialformen (Einzel- und Partnerarbeit) können nicht alle Lernenden wegen des Zeitaufwands zu Wort kommen. Aufgrund der räumlichen Belastung (unbewegliche Bänke, Hintereinander-Sitzordnung) wird die Gruppenbildung schwer und auch wenn sie gelingt, wird die Arbeitsatmosphäre wegen des Lärms chaotisch. Deshalb wird in Großgruppen sehr oft frontal und lehrerzentriert unterrichtet (Abboud 1988: 19).

Es lässt sich aber betonen, dass es angesichts des derzeitigen Stands der ökonomischen Lage in Kamerun und in Subsahara-Afrika im Allgemeinen unrealistisch ist, eine Reduzierung der Klassengröße zu fordern (Ngamassu 2005: 9). Obwohl die Großgruppe keine ideale pädagogische Situation an sich ist, gilt die Entwicklung einer Großgruppendiffaktik als der einzige Ausweg zu diesem Tatbestand (Ngamassu 2005: 9). Deshalb haben sich in diesem didaktischen Bereich zwei Ansätze entwickelt:

- der präskriptive Ansatz: Zu diesem Ansatz gehören die didaktischen Überlegungen, die zum Ziel haben, Lösungsvorschläge aus Berufserfahrungen von Lehrkräften und Didaktiker\*innen zu erarbeiten, die dann als allgemeingültige Ratgeber oder Praxis-Handbücher für die Großgruppendiffaktik vorgeschlagen werden.
- der empirische Ansatz: In länderspezifischen Studien mit großen Lernendengruppen lassen sich immer wieder Beiträge feststellen, die nicht nur das Schulsystem kritisch analysieren, quantitative Umfragen und statistische Erhebungen machen, die Herausforderungen und Probleme hervorheben sowie die schwierigen Arbeitszustände beklagen, sondern vielmehr beschreiben und/oder untersuchen, wie durch das Ausprobieren von (neuen) methodischen Ansätzen in Großgruppen auch erfolgreicher Fremdsprachenunterricht durchgeführt werden kann. Darzu zählt man Aktionsforschungen, Fallstudien und Praxisberichte.

Aufgrund der empirischen Orientierung der Großgruppendiffaktik wurde die vorliegende Studie im Rahmen einer Aktionsforschung durchgeführt. Im Folgenden wird das methodische Vorgehen für diese Forschung erläutert.

## Methodisches Vorgehen

### Problematik

Im Laufe einer Prüfungssituation für DaF an Sekundarschulen Kameruns sollen die SuS im Prüfungsteil „Schriftlicher Ausdruck“ einen Text zu einem Thema produzieren. Aber wegen des Arbeitsaufwands und des Zeitdrucks kann die Lehrkraft nicht auf die einzelnen Fehler jede\*r Schüler\*in eingehen. Deshalb benutzt sie ein Korrekturverfahren, bei dem die Fehler auf dem Blatt markiert und/oder kodiert werden. Eine globale und mündliche Korrektur findet bei der Abgabe der Prüfungstests für alle Lernenden im Klassenzimmer statt, was ihnen nicht ausreichend erscheint, um ihre Schreibkompetenzen entscheidend zu verbessern. Mit diesem sehr allgemeinen mündlichen Feedback sind sie unzufrieden und beschweren sich, dadurch keine persönliche Selbstkorrektur an eigenen Texten durchführen zu können.

Aus dem Bedarf, die Erwartungen der Lernenden zu erfüllen, und angesichts des Potenzials, das die digitalen Medien im Rahmen der Schreibaktivitäten anbieten, stellte sich die Lehrkraft die folgende Frage: Wie kann der Textfeedbackprozess so gestaltet werden, dass er das Schreiben der Lernenden in gymnasialen Großgruppen lernförderlich unterstützt?

### Zum Forschungsansatz und Untersuchungskontext

Zur wirksamen Adressierung des Feedbackproblems entschied sich die Lehrkraft für eine Aktionsforschung (AF). Auch „Handlungsforschung“ oder „Praxisforschung“ genannt, findet Aktionsforschung in unterrichtlichen Kontexten statt, wenn Lehrerinnen und Lehrer ihre eigene Praxis erforschen, um sie besser zu verstehen und zu verbessern (Norton 2009: 54). Als Ausgangspunkt für eine Aktionsforschung steht ein Problem, das Anlass zu den Interventionen und zur Erforschung wird, mit dem Ziel, die pädagogische Praxis zu verbessern (Boeckmann 2016: 592). Aktionsforschung bedarf der Teilnahme mehrerer Akteure, die an der Bildung beteiligt sind: Lehrkräfte, Lernende, Schulverwaltung, Eltern (Norton 2009: 54). Sie vollzieht sich in einem längerfristigen Prozess mit einer Abfolge von Zyklen, die jeweils aus vier Schritten bestehen: Planung, Aktion, Beobachtung und Reflexion (Altrichter et al. 2018: 13–14).

Das Aktionsforschungsprojekt, das diesem Beitrag zugrunde liegt, fand von Februar bis Mai 2019 in zwei Gymnasien von Nkongsamba, einer Kleinstadt nördlich von Douala entfernt, statt. Eine Klasse pro Gymnasium wurde gewählt, nämlich eine *Troisième* (Sekundarstufe I, Lernende mit dem Niveau A1) und eine *Première* (Sekundarstufe II, Lernende mit dem Niveau A2). In der *Troisième*-Klasse waren 61 SuS und in der *Première*-Klasse 80 SuS. Beide Klassen sind Prüfungsklassen, weshalb sie ausgewählt wurden<sup>2</sup>.

Diese AF fand in den Computerräumen der jeweiligen Gymnasien statt. Aufgrund fehlender Internetverbindung mussten die Lernenden und die Lehrkraft mit dem Computerprogramm Microsoft Office Word arbeiten. Als vorbereitende Schritte wurde den Lernenden

2 In der Tat schreiben die SuS der 10. Klasse die mittlere Reife und jene der 12. Klasse die Probatoire-Prüfung, eine für das frankofone Schulsystem spezifische Prüfung ein Jahr vor dem Abitur.

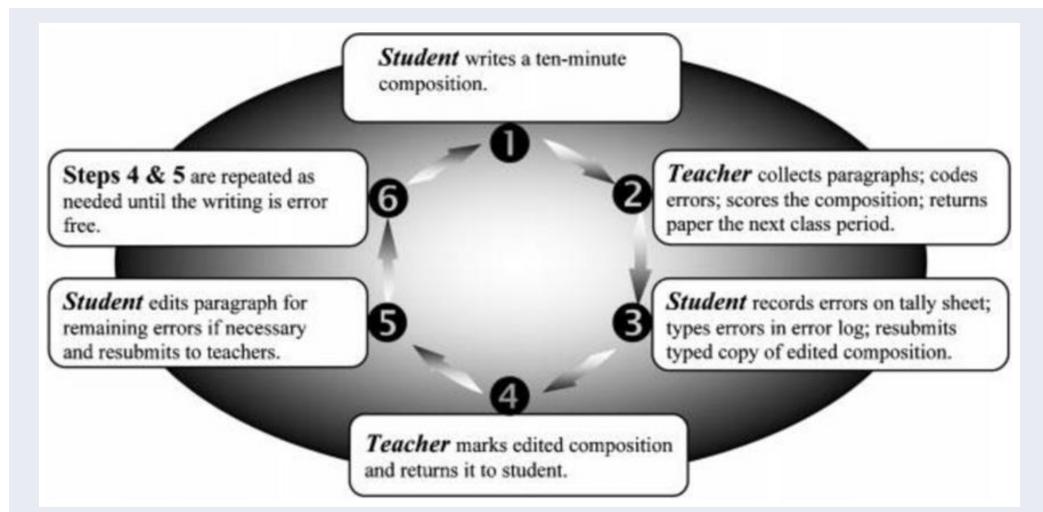
und Schulbehörden beider Gymnasien das Projekt vorgestellt, die Konturen der AF mit den Schulleitenden und den Informatiklehrkräften besprochen, die Computerräume besichtigt. Mit den Lernenden wurde auch der Verlauf der Computersitzungen besprochen und die Eltern um Genehmigungen angeschrieben. Die SuS wurden in zehn Gruppen geteilt, sodass in der Troisième und Première jeweils Sechser- und Achtergruppen entstanden. Der korrektive Vorteil für die Lehrkraft bestand darin, dass nur zehn Texte pro Klasse, anstelle von 61 oder 80 Schüler\*innen-Texten, korrigiert werden sollten.

### Lehrmethodischer Ansatz und Forschungsdesign

Die herangezogene Lehrmethode für das formative Textfeedback der SuS in der Aktionsforschung war ein adaptiertes Modell des Dynamic Written Corrective Feedback (DWCF). Es ist ein in den USA entwickelter lehrmethodischer Ansatz, deren Theoretiker ein sinnvolles, überschaubares, konstantes und zeitnahe Korrekturfeedback zu den schriftlichen Textproduktionen der Lernenden bieten wollen (Hartshorn et al. 2010, Evans et al. 2010). Der Schwerpunkt liegt auf der indirekten und umfassenden schriftlichen Fehlerkorrektur bei kurzen, täglichen Schreibaufträgen. Es bietet den Lernenden ein dynamisches schriftliches Korrekturfeedback bei ihren Textproduktionen. Dieses Verfahren erfolgt in der Form eines Kreislaufs, der aus sechs Etappen besteht, wie unten illustriert:

**Abbildung 1**

Kreisförmiger Verlauf des DWCF, aus Hartshorn et al. 2010: 90



Das DWCF stellt sich als eine lehrmethodische Strategie dar, die die allmähliche Behebung der Lernschwierigkeit im Schreibprozess unterstützen kann. Es bietet auch die Möglichkeit zur individuellen Unterstützung der Lernenden. Darüber hinaus übernimmt der/die Lernende die Verantwortung der Fehlerkorrektur, wobei die Lehrperson nur als Begleiter\*in auftritt.

Für die Anforderungen des unterrichtlichen Kontextes Kameruns wurde dieser Ansatz angepasst, indem:

- nicht nur die Form, sondern auch der Inhalt und die Textstruktur auf gleiche Weise in den Lernendentexten bewertet wurden.
- die Texte in Gruppen kollaborativ mit dem Computer geschrieben wurden.
- Feedbacks der Lehrperson zu längeren Texten von 100 bis 200 Wörtern gegeben wurden.
- metalinguistische Erklärungen beim Feedback der Lehrperson zu den jeweiligen Fehlern verwendet wurden, damit die SuS hilfreiche Empfehlungen für die Selbstkorrektur bekommen. Auf diese Weise konnte der Wunsch nach mehr/individuellerem Feedback der Lehrperson befriedigt werden.

Der hier angedeutete Aktionsforschungsprozess vollzog sich in drei Zyklen, wobei jeder Zyklus aus vier Phasen mit ihren jeweiligen Handlungen bestand.

- Die Planungsphase: Hier wurden Gruppen gebildet und organisiert, Rollen verteilt, die Lernziele erklärt. Es ging auch um die Erinnerung an die Umgangsregeln für einen reibungslosen Verlauf der Computersitzungen.
- Die Aktionsphase: In dieser Phase wurden den Lernenden ein Thema (Aufgabestellung) gegeben und sie wurden gebeten, einen Text kollaborativ am Computer zu produzieren. Dafür hatten sie jeweils circa 30 Minuten Zeit. Gerade hier wurden die Schritte des angepassten Modells des DWCF angewendet:
  - Die SuS produzierten einen Text zu einem bestimmten Thema im Computer (Ausgangstext).
  - Der eingegebene Ausgangstext wurde gespeichert und auf den USB-Stick übertragen.
  - Asynchron bewertete die Lehrkraft die zehn Ausgangstexte von jeder Klasse und gab erstes Feedback zu ihren Textdefiziten auf den Ebenen: Inhalt, Textstruktur, Form und Ausdruck. Um die Feedbacks der Lehrkraft zu den geschriebenen Texten einzufügen, markierte die Lehrkraft einen Fehler und mit der Kommentarfunktion, über die Office Word verfügt, fügte sie Kommentarblasen mit erklärenden Tipps zur Korrektur des Fehlers bzw. des Defizits durch die Gruppe ein.
  - In der nachfolgenden Computersitzung bekamen die Gruppen ihre Texte zurück auf ihren Computern mit dem ersten Feedback der Lehrkraft. Unter Berücksichtigung des Feedbacks bearbeiteten sie den Text. Der bearbeitete Text wurde auch auf den USB-Stick abgespeichert.
  - Asynchron bewertete die Lehrkraft erneut die zehn bearbeiteten Texte von jeder Klasse und gab ein zweites Feedback zu ihren Textdefiziten.
  - In der nachfolgenden Computersitzung bekamen die Gruppen ihre Texte zurück auf ihren Computern mit dem zweiten Feedback der Lehrkraft. Unter Berücksichtigung des Feedbacks überarbeiteten sie den Text. Der überarbeitete Text wurde auch gespeichert und auf den USB-Stick übertragen.
  - Die Lehrkraft überprüfte die überarbeiteten Texte der jeweiligen Gruppen, die alle (quasi) fehlerfrei waren.

- Die Beobachtungsphase: Hier ging es darum, die Dynamik der Gruppenarbeit im Laufe der Computersitzungen mithilfe von Feldnotizen zu beobachten und für den nächsten Zyklus eventuell die aufgetauchten Probleme zu adressieren.
- Die Reflexionsphase diente dazu, festzustellen, ob die Lernziele hinsichtlich korrekten Textfeedbacks erreicht wurden und welche zusätzlich fördernden Maßnahmen zu ergreifen waren (oder nicht).

### Zur Datenerhebung

Hier ging es darum, auf der Basis der teilnehmenden Beobachtung der forschenden Lehrkraft im Aktionsforschungsprozess (während der Schreibtätigkeiten am Computer) Feldnotizen zu jeder der jeweils drei Schreisitzungen pro Gruppe zu folgenden Aspekten grundsätzlich festzuhalten:

- Fakten/Tatsachen, die auftauchten und die den reibungslosen Verlauf der Schüler\*innen-Arbeiten störten oder gefährdeten
- die Reaktion der Lehrkraft darauf

Zum Niederschreiben aller Beobachtungen im Hinblick auf diese Aspekte wurde eine Tabelle für jede Computersitzung in Anlehnung an Empfehlungen von Reh (2012: 119–120) und Merklinger (2022: 47) entworfen.

**Tabelle 1**  
Beispieltabelle für den Eintrag von Feldnotizen

Klasse:	Zyklus:	Computersitzung Nr.:
<b>Gruppen</b>	<b>Fakten/Tatsachen</b>	<b>die Reaktion der Lehrkraft</b>
Gruppe A1		
Gruppe A2		
Gruppe A3		
Gruppe A4		
Gruppe A5		
Gruppe B1		
Gruppe B2		
Gruppe B3		
Gruppe B4		
Gruppe B5		

## Zur Datenanalyse

Im Allgemeinen werden Feldnotizen ausgeführt, um mit deren Hilfe Beobachtungsprotokolle zu schreiben (Reh 2012, Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, Merklinger 2022). Da mit dieser Aktionsforschung kein Beobachtungsprotokoll beabsichtigt war, wurden die Feldnotizen aus der Perspektive des Störfaktor-Problemlösung-Zusammenspiels analysiert.

Im Zusammenhang mit dem problemlösenden Anliegen der vorliegenden AF bestand die Datenanalyse darin, auf Grundlage der Feldnotizen, aufgetauchte Probleme bzw. Störfaktoren zu identifizieren und zu kategorisieren. Zu diesen identifizierten und kategorisierten Problemen sollte in der Reflexionsphase von jedem Zyklus Problemlösungsstrategien bzw. Überwindungsmaßnahmen vorgeschlagen werden, die dann im nachkommenden Zyklus implementiert werden sollten.

## Ergebnisse

Nach der Identifikation und Kategorisierung stellte sich heraus, dass sich die Probleme bzw. Störfaktoren in zwei Hauptkategorien einteilen lassen, nämlich den Medieneinsatz und die Gruppenatmosphäre.

Die Berücksichtigung des Medieneinsatzes betrifft die technischen und computerbezogenen Probleme bzw. Störfaktoren, mit denen die Untersuchungsteilnehmenden konfrontiert worden sind, und welche Behebungs- bzw. Überwindungsmaßnahmen dazu getroffen worden sind.

Wegen der Seitenbeschränkung werden nur einige davon aufgelistet: plötzliche Abschaltung einiger Computer, das Fehlfunktionieren der Maus oder der Tastatur, Stromausfall, Virenattacken, plötzliche Panne einiger Computer. Zu diesen Problemen wurden folgende Maßnahmen bzw. Aktionen vorgenommen: Neustart der Computer, Computerwechsel, Stromversorgung durch ein Aggregat, Suche nach Hilfe bei den Informatiklehrkräften, die Installation von Antivirenprogrammen.

Die Berücksichtigung der Gruppenatmosphäre betrifft Verhaltens- und Umgangsprobleme sowie Probleme mit dem Gruppenmanagement, mit denen die Untersuchungsteilnehmenden konfrontiert worden sind, und welche Behebungs- bzw. Überwindungsmaßnahmen dazu getroffen worden sind.

Unter anderem sind einige Probleme erwähnenswert: störender Lärm, Streitigkeiten in der Gruppe, Missverständnis bei der Auswahl eines Gruppenleiters/einer -leiterin, unkooperatives Verhalten (Spiel am Computer, Schwatzen, lautes Lachen, Passivität), Absentismus. Dagegen wurden folgende Maßnahmen bzw. Aktionen getroffen: Ermahnung zur Ordnung, Hinweis auf die festgelegten Umgangsregeln, mündliche Verwarnung, Sensibilisierung zur Ruhehaltung und zum gegenseitigen Respekt, Einsatz des Schulleiters zur Warnung vor vermehrter Abwesenheit.

Darüber hinaus waren organisatorische Probleme bei der Gruppenbildung von großer Bedeutung. In der Tat vollzog sich das Aktionsforschungsprojekt in drei Zyklen. Zunächst

gab es einen Einleitungszyklus, dessen Ziel es war, die Schüler\*innen-Gruppen mit einer Aufgabenstellung schrittweise in die Fehlerkorrektur einzuführen. Die Gruppen wurden gemäß der numerischen Ordnung in ihrer Klasse gebildet. Allerdings ließen sich einige Unzulänglichkeiten in der nach dem Zufallsprinzip gebildeten Gruppengestaltung feststellen, insbesondere die große Heterogenität in den Gruppen, und zwar:

- die Bildung einer Gruppe, die nur aus Mädchen bestand, was zu vielen Gesprächen zwischen ihnen führte. Als vorläufige Behebungsmaßnahme sollte die Lehrkraft zur Ruhe und zur Konzentration auf die Aufgabe aufrufen, aber auch die betroffenen Schülerinnen an die gemeinsam erstellten Umgangsregeln erinnern.
- die Bildung einer Gruppe, in der kein Mitglied den Umgang mit dem Computer beherrschte. Als Behebung nahm die Lehrkraft einen computeraffinen Lernenden aus einer anderen Gruppe, um ihn in jene Gruppe zu integrieren.
- die Bildung einer Gruppe, in der drei Mitglieder die leistungsstärksten Lernenden waren. Die Lehrkraft konnte nichts dagegen tun.

So wurde am Ende des Anleitungszyklus darüber reflektiert, für den nachfolgenden Zyklus die Gruppenbildung nach dem Zufallsprinzip mit dem Prinzip des kooperativen Lernens nach Borsch (2019: 28–29) zu ersetzen, sodass jede Gruppe über eine ausgewogene Ressourcenvielfalt von Mitgliedern verfügte, die unterschiedliche Rollen einnehmen konnten. Je doch wurde am Ende des ersten Zyklus die Machtdominanz der leistungsstärkeren Gruppenmitglieder auf die leistungsschwächeren beim Textschreiben festgestellt. Die Letzteren waren dann auf Stillschweigen und Passivität reduziert.

Der zweite Zyklus wurde dahingehend verändert, das kooperative Lernen mit der Binnendifferenzierung (vgl. Loo 2017: 5) zu ersetzen, sodass es Gruppen für leistungsschwächere Lernende, Gruppen mit Lernenden durchschnittlichen Niveaus und Gruppen für leistungsstärkere SuS geben konnte. Anhand der Feldnotizen wurde eine allgemeine Stabilität in den Gruppenstimmungen im zweiten Zyklus festgestellt. In den Gruppen der leistungsschwächeren SuS konnten die Teilnehmer\*innen leichter gleichberechtigt arbeiten. So nahmen alle Gruppenmitglieder aktiv am kollaborativen Textschreiben teil. Am Ende des zweiten Zyklus wurde das Aktionsforschungsprojekt beendet, weil das anfängliche Problem der Lernenden in Bezug auf fehlendes Lehrerfeedback zu ihren Textproduktionen sowie die im Laufe des Prozesses aufgetauchten Probleme zum Medieneinsatz und zur Gruppenatmosphäre adressiert wurden.

## Diskussion und Ausblick

Der vorliegende Beitrag über den durchgeführten Aktionsforschungsprozess mit den dank der mehrfachen Lehrerfeedbacks produzierten Texten ist ein Beweis dafür, dass Textfeedback im sekundarschulischen Großgruppenkontext möglich ist. Die Aktionsforschung ist eine gute Alternative zur Adressierung auftretender Probleme im Großgruppenunterricht

durch den Kreislaufprozess. Sie eröffnet einen neuen, vielversprechenden Forschungsanlass für kamerunische bzw. afrikanische Lehrkräfte. Die Großgruppe muss nicht mehr als Fatalität aufgefasst werden, sondern als eine wissenschaftlich-didaktische Gelegenheit, die den Lehrkräften die Möglichkeit verleiht, das eigene unterrichtliche Geschehen zu erforschen und zu reflektieren. So kann jede Lehrkraft die Großgruppe vor Ort systematisch untersuchen, Problemlösungsstrategien entwickeln und ihre Ergebnisse zum Erfahrungsaustausch veröffentlichen.

Auf der didaktischen Ebene stellt sich der Einsatz von digitalen Medien (hier der Computer) in Großgruppen als ein Problemlösungsmittel für erfolgreiches formatives Textfeedback dar. Es wäre unmöglich gewesen, diese AF mit analogen Medien (Tafel, Kreide, Hefte, Kuli) durchzuführen. So hat der Einsatz des digitalen Mediums Computer es ermöglicht, die erzeugten Texte und Dokumente zu speichern, auf Wechseldatenträger abzuspeichern, leicht zu dokumentieren, zusammenzustellen, zu be- und überarbeiten und zu Forschungszwecken zu veröffentlichen. Seitens der Lernenden hat die Computerbedienung die Arbeit in Gruppen erleichtert, indem Streichungen oder schlecht lesbare Handschrift, die mit der Verwendung von Papier einhergehen, beseitigt wurden.

Allerdings muss die Lehrkraft mit Problemen und Störfaktoren rechnen, die mit dem Medieneinsatz einhergehen. So muss sie neben den üblichen in der Theorie schon besprochenen Management-Problemen auch Strategien entwickeln, um den technischen und computerbedingten Störfaktoren wegen der mangelhaften infrastrukturellen Ausrüstung Subsahara-Afrikas zu begegnen.

Außerdem muss zugegeben werden, dass sich das Textfeedback mit dem Computerprogramm Microsoft Office Word als anstrengend für die forschende Lehrkraft erwiesen hat, denn die produzierten Texte mussten jedes Mal abgespeichert werden und von den PCs im Computerraum auf den Laptop der Lehrkraft zum asynchronen Feedbackgeben und umgekehrt hin und her übertragen werden. Deshalb ein Plädoyer an die Bildungspolitiker\*innen und die Behörden, die Schulen besser auszustatten und mit Internet zu versorgen. Mit dem Internet würde den Lehrkräften ein breites Spektrum von Online-Tools für das Textfeedbacktraining zur Verfügung stehen, wobei die am Computer erzeugten Daten automatisch abgespeichert werden. So hätten die SuS im Großgruppenunterricht die Möglichkeit, mit Wikis zu arbeiten oder auch Werkzeuge von Google Docs mit der Möglichkeit eines telekollaborativen Textschreibens zu nutzen.

Der Zugriff der Lernenden auf Computerfeedbacksysteme wie das automatisierte Feedback und das korpusbasierte Feedback würde es ermöglichen, hilfreiche Korrekturvorschläge zur Selbstkorrektur beim Textschreiben zu erhalten. Dank ihrer Anwendungsfreundlichkeit könnten diese internetgestützten Tools dementsprechend eine hilfreiche Alternative zum Feedback der Lehrkraft für mehr Lernautonomie bilden und zur Unterstützung des DaF-Unterrichts im Großgruppenkontext dienen.

Die Perspektive eines formativen Textfeedbackprozesses im Großgruppenunterricht lässt allerdings folgende Fragen offen: Kann das Dynamic Written Corrective Feedback im Großgruppenunterricht langfristig eingesetzt werden und zu tatsächlicher Schreibkompe-

tenz der Lernenden im FSU führen? Wie kompatibel sind effektives formatives Feedbackgeben – Respekt des vorgegebenen Lehrplans – Management von Großgruppe und Lern- und Lehrziele (= Erreichen einer Schreibkompetenz, Motivation der Lernenden zum Schreiben, Evaluation der Lernschritte)?

## Literatur

- Abboud, Abdo (1988): Überlegungen zum Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht mit Großgruppen. In:  *Zielsprache Deutsch*. 19. Jg. Heft 2. 17–21.
- Altrichter, Herbert/Posch, Peter/Spann, Harald (2018): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 5. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. DOI: 10.36198/9783838547541.
- Bamba, Massiata (2012): *Seeking Effective Approaches to Teaching Large EFL Classes in the Ivory Coast*. Unveröff. Dissertation: Indiana University of Pennsylvania.
- Benbow, Jane/Mizrahi, Adela/Oliver, Dan/Said-Moshiro, Laisha (2007): Large Class Size in the Developing World. What Do We Know and What Can We Do? U. S. Agency for International Development. URL: [www.equip123.net/docs/EI\\_LargeClassrooms.pdf](http://www.equip123.net/docs/EI_LargeClassrooms.pdf) (Zugriff: 15.10.2017)
- Blatchford, Peter/Moriarty, Viv/Edmonds, Suzanne/Martin, Clare (2002): Relationships between Class Size and Teaching: A Multimethod Analysis of English Infant School. In: *American Educational Research Journal*. Vol. 39. No. 1. 101–132. DOI: 10.3102/00028312039001101.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2016): Aktionsforschung. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumb, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke. 592–596.
- Borsch, Frank (2019): *Kooperatives Lernen. Theorie – Anwendung – Wirksamkeit (Lehren und Lernen)*. Stuttgart: W. Kohlhammer. DOI: 10.17433/978-3-17-034137-1.
- Busse, Vera (2016): Effektiv auf Schülertexte eingehen – aber wie? In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*. Jg. 1. II–13.
- Cheng, Xialong/Zhang, Lawrence Jun (2021): Teacher Written Feedback on English as a Foreign Language Learner's Writing: Examining Native and Nonnative English-Speaking Teacher's Practices in Feedback Provision. In: *Frontiers in Psychology*. Vol. 12. 1–16. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.629921.
- Chuepo Tcheumbeua, Brice Martial (2013): Anglophon, frankophon, kamerunisch? Schulsystem oder Schulsysteme in Kamerun heute und morgen. In: Schelle, Carla (Hrsg.): *Schulsysteme, Unterricht und Bildung im mehrsprachigen frankophonen Westen und Norden Afrikas*. Münster: Waxmann. 119–125.
- Evans, Norman W./Hartshorn, James K./McCollum, Robb M./Wolfersberger, Mark (2010). Contextualizing Corrective Feedback in Second Language Writing Pedagogy. In: *Language Teaching Research*. Vol. 14. No. 4. 445–463. DOI: 10.1177/1362168810375367.
- Ferris, Dana R. (2003): *Response to Student Writing: Implications for Second Language Students*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. DOI: 10.4324/9781410607201.

Guide pédagogique du programme d'études de l'Allemand Langue vivante II en classe de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> et Second Cycle (2018): Document publié par le Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC).

Hamann, Eva (2013): Große Klassen – große Klasse? Zum Umgang mit Großgruppen am Beispiel des Faches Deutsch an Sekundarschulen in Westafrika. In: Schelle, Carla (Hrsg.): *Schulsysteme, Unterricht und Bildung im mehrsprachigen frankophonen Westen und Norden Afrikas*. Münster: Waxmann. 269–280.

Hartshorn, James K./Evans, Norman W./Merrill, Paul F./Sudweeks, Richard R./Strong-Hause, Diane/Anderson, Neil J. (2010): Effects of Dynamic Corrective Feedback on ESL Writing Accuracy. In: *TESOL quarterly*. Vol. 44. No. 1. 84–109. DOI: 10.5054/tq.2010.213781.

Hess, Nathalie (2001): *Teaching Large Multilevel Classes*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9780511732966.

Hyland, Ken/Hyland, Fiona (2006): Feedback on Second Language Student's Writing. In: *Language Teaching*. Vol. 39. 83–101. DOI: 10.1017/S0261444806003399.

ILO/UNESCO (1966): ILO-UNESCO Recommendation Concerning the Status of Teachers.

Jimakorn, Pattamawan/Singhasiri, Wareesiri (2006): Teachers' Beliefs Concerning Large-Class English Teaching at the University Level. In: *KMUTT Journal of Language Education*. Vol. 9 (Special issue): Large Classes. 13–23. DOI: 10.61508/refl.v9iSpecial.114272.

Kornacker, Julia/Venn, Miriam (2013): Einsatz aktivierender Methoden in der Hochschuldidaktik: Steigerung des Lernerfolges durch Aktivierung in Großgruppen. In: *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Teil C. Lehrmethoden und Lernsituationen. Aktivierende Lehrmethoden*. URL: [http://www.nhhlbibliothek.de/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_details&gid=566](http://www.nhhlbibliothek.de/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=566) (Zugriff: 10.11.2016)

Loo, Angelika (2017): Unterricht mit großen Lerngruppen. In: *Fremdsprache Deutsch*. Heft 56. 3–9. DOI: 10.37307/j.2194-1823.2017.56.03.

Loo, Angelika (2007): *Teaching and Learning Modern Languages in Large Classes*. Aachen: Shaker.

Mbia, Claude-Marie-Roger (2007): *DaF-Unterricht in Afrika: Chancen, Grenzen und Möglichkeiten; am Beispiel Kameruns*. (unveröff. Dissertation). Pädagogische Hochschule Freiburg. URL: <https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/5> (Zugriff: 04.09.2023)

Merklinger, Daniela (2022): Beobachtungsprotokolle schreiben: Anforderungen und Stolperstellen. In: de Boer, Heike/Merklinger, Daniela/Last, Sandra (Hrsg.): *Beobachten im fachdidaktischen Kontext. Schülerinnen- und Schülerperspektiven auf der Bearbeitung von Aufgaben*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-35355-1\_3.

Mombe, Delfim de Deus (2012): *Lehren und Lernen in Klassen mit hohen Schülerzahlen. Neue Ansätze für eine zentrale Entwicklungsaufgabe des mosambikanischen Bildungssystems*. Berlin: Logos.

Ndethiu, Sophia M./Masingila, Joanna O./Miheso-O'Connor, Marguerite K./Khatete, David W./Heath, Katie L. (2017): Kenyan Secondary Teachers' and Principals' Perspectives and Strategies on Teaching and Learning with Large Classes. In: *Africa Education Review*. Vol. 14. Issue 1. 58–86. DOI: 10.1080/18146627.2016.1224573.

- Ngamassu, David (2005): Problématique des grands groupes et didactique du français au Cameroun. In: CORELA. Numéro 1. Volume 3. Université de Poitiers. 1-23. DOI: 10.4000/corela.503.
- Norton, Lin S. (2009): *Action Research in Teaching and Learning (A Practical Guide to Conducting Pedagogical Research in Universities)*. London/New York: Routledge. DOI: 10.4324/9780203870433.
- Obanya, Pai/Shabani, Juma/Okebukola, Peter (1998): *Guide in Teaching and Learning in Higher Education*. Module 5: Effective Teaching and Learning in Large Classes. Dakar: UNESCO Regional Office for Education in Africa (BREDA).
- Padrós, Alicia (2017): Fachlexikon. In: *Fremdsprache Deutsch*. Jg. 56. 53–54.
- Pasigna, Aida L. (1997): Tips on How to Manage a Large Class. In: *Institute for International Research, Improving Educational Quality Project*. URL: <http://www.ieq.org/pdf/largeclass.pdf> (Zugriff: 27.10.2017)
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung*. Ein Arbeitsbuch. 4. Aufl. München: Oldenbourg Verlag. DOI: 10.1524/9783486719550.
- Reh, Sabine (2012): Beobachtung aufschreiben. Zwischen Beobachtungen, Notizen und „Re-writing“. In: de Boer, Heike/Reh, Sabine (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS. 115–129. DOI: 10.1007/978-3-531-18938-3\_6.
- Shamim, Fauzia/Negash, Negussie/Chuku, Chinyere/Demewoz, Netsanet (2007): *Maximizing Learning in Large Classes: Issues and Options*. Addis Ababa, Ethiopia: British Council.
- Yang, Jianpei/Loo, Angelika (2007): Vom Notfall zur Innovation? Zur Großgruppendifaktilik im chinesischen DaF-Unterricht. In: *German as a Foreign Language*. Heft 3. 73–90.
- Yazdjian, Ani/Kolkhorst, Brittany B. (2007): Implementing Small-Group Activities in Large Lecture Classes. In: *College Teaching*. Vol. 55. Issue 4. 164–169. DOI: 10.3200/CTCH.55.4.164-169.

## Autor\*innen

Gilbert Monthieu ist Doktorand an der Universität Yaoundé I (Kamerun) und Gymnasiallehrkraft für Deutsch als Fremdsprache. Seine Forschungsschwerpunkte sind Mediendidaktik, Feedbackforschung, Großgruppendifaktik, Stilistik, kontrastive Linguistik und Kontaktlinguistik.

Maryse Nsangou ist Assoziierte Professorin an der Universität von Yaoundé I (Kamerun). Sie hat Deutsch als Fremdsprache (DaF) in Bielefeld und Saarbrücken studiert. Sie forscht u. a. zum Fremdsprachenerwerb und akademischen Schreiben in multikulturellen Kontexten.