

PETRA FUKOVÁ/BARBORA MELÍŠKOVÁ

Online-DaF-Unterricht aus der Schülerperspektive

Die 2020 aufgetretene Corona-Pandemie und die daraus folgenden Schulschließungen brachten neue Herausforderungen für die Akteure des Lehr- und Lernprozesses mit sich. Ohne jegliche Vorwarnung und Vorbereitung mussten (nicht nur) die DaF-Lehrerinnen und -Lehrer reagieren und sicherstellen, dass die gestellten Lehr- und Lernziele auch unter diesen spezifischen Bedingungen weiterhin verfolgt und erreicht werden können. Gleichzeitig wurden die Schülerinnen und Schüler in eine völlig neue, ungewöhnliche Lernrealität versetzt. Aus dieser Situation heraus entstand ein Forschungsprojekt (Nr. UJEP-SGS-2021–63–001–3), das diese spezifische schulische Realität einerseits aus der Sicht der DaF-Lehrerinnen und -Lehrer und andererseits aus der der Schülerinnen und Schüler wiedergeben will. Im vorliegenden Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse, konkret die aus der Erfahrung sich ergebende Schülerperspektive auf die Problematik des Online-DaF-Unterrichts in Tschechien während der Corona-Pandemie, präsentiert und diskutiert.

Schlüsselwörter: DaF-Unterricht, Distanzunterricht, DaF-Lernen, Online-Unterricht, Covid-19-Pandemie

1 Einführung

Vor März 2020 hätte sich wahrscheinlich kaum jemand vorstellen können, dass ein kleines Virus unser Leben so sehr beeinflussen und verändern würde, selbst rückblickend findet man keine Vorwarnung. Seit Anfang des Jahres 2020 wurden weltweit sukzessiv immer mehr Fälle der durch Covid-19 hervorgerufenen Erkrankung bekannt, am 11. März 2020 erklärte die WHO diese zur Pandemie (vgl. [URL 1](#), [URL 2](#)). Infolgedessen wurden am selben Tag alle Schulen in Tschechien geschlossen und der Distanzunterricht wurde angeordnet (vgl. [URL 3](#)). Einen Tag später, am 12. März 2020, rief die Regierung Tschechiens den Notstand aus (vgl. [URL 4](#)). Obwohl der Distanzunterricht im Schulgesetz schon seit den 1990er Jahren definiert war, wurde er bis dahin nur in der Erwachsenenbildung eingesetzt, deshalb musste das tschechische Schulgesetz novelliert und die Bedingungen für den Einsatz des Distanzunterrichts auf allen Bildungsebenen neu definiert werden. Neben dieser offiziellen gesetzlichen Ebene, die relativ schnell angepasst werden konnte,

galt es auch die praktische, den eigentlichen Unterricht und seine Realisierung betreffende Problematik zu lösen, was mit einem bis dahin nicht gekannten Ausmaß an Einsatz technischer Medien verbunden war.

Die Forderung nach der Digitalisierung des Unterrichts kam nicht erst mit der Corona-Krise. Schon lange davor betonte die Europäische Kommission die Notwendigkeit, die digitalen Kompetenzen der europäischen Bevölkerung zu fördern. Dies bezeugt die Entstehung des Europäischen Rahmens für digitale Kompetenzen, des sog. DigComp, im Jahr 2013 (vgl. FERRARI 2013). Die aktuellste Version, der DigComp 2.2, stammt aus dem Jahr 2022 (vgl. VUORIKARI et al. 2022). Für Lehrer¹ wurde sogar eine fachspezifische Variante, der sog. DigCompEdu (vgl. REDECKER 2017), erstellt. Vor März 2020 wurden zwar dementsprechend immer mehr digitale und elektronische Medien zum Bestandteil des (DaF-)Unterrichts², doch ihre Einbeziehung unterschied sich von Fall zu Fall, was durch verschiedene Faktoren verursacht wurde, u. a. durch den Lehrer, seine diesbezüglichen Kompetenzen, Affinität und Anpassungsfähigkeiten oder durch die Ausstattung der Schulen. Meist hatten diese Medien im Präsenzunterricht nur eine eher ergänzende, aktivierende, motivierende, Abwechslung im Unterricht bringende und Autonomie unterstützende Funktion. Aus diesem Grunde wurde die zu langsam fortschreitende Integration von E-Learning nicht selten bemängelt (u. a. vgl. ARNOLD et al. 2018: 13). Mit dem plötzlichen Umstieg auf den Distanzunterricht 2020 kam es zu einer abrupten Umstellung, der Unterricht wurde an den Bildschirm verschoben und alle betroffenen Akteure des Lehr- und Lernprozesses hatten sich auf diese Bedingungen einzustellen, um mit dem Bildungsprozess fortfahren zu können.

In Tschechien erhielten die Lehrer Unterstützung in erster Linie vom tschechischen Schulministerium, das zuerst einige Empfehlungen zur Bewältigung des Distanzunterrichts (vgl. [URL 5](#)) vorlegte und anschließend zusammen mit dem Nationalen pädagogischen Institut ein Portal (vgl. [URL 6](#)) bereitstellte, auf dem Webinare angeboten sowie Ideen für den Unterricht, Beispiele guter Praxis, aber auch Ratschläge bezüglich der Kommunikation mit den Schülern präsentiert wurden. Für die Schüler startete das Tschechische Fernsehen regel-

1 Aus Übersichtlichkeitsgründen wird im Beitrag das generische Maskulinum benutzt. Mit der Bezeichnung „Lehrer“ werden sowohl Lehrerinnen als auch Lehrer gemeint. Gleichmaßen werden alle Schülerinnen und Schüler mit dem Ausdruck „Schüler“ bezeichnet.

2 Es gab auch einzelne Untersuchungen, die auf die Förderung von fremdsprachlichen Kompetenzen in der digitalen Zeit oder auf die neuen Medien im DaF-Unterricht eingingen (vgl. BEDNÁŘOVÁ/KALOUSKOVÁ (2019), KOLEČÁNI LENČOVÁ (2019)).

mäßige, den Unterricht unterstützende Sendungen (vgl. [URL 7](#)). Allmählich erweiterte sich der Kreis der Beitragenden.

Die Organisation des Unterrichts reagierte auf die aktuelle pandemische Situation. Im Schuljahr³ 2020/21 waren tschechische Schulen⁴ (vgl. [URL 8](#)) vom 11. März bis zum 7. Mai komplett geschlossen und der Unterricht konnte nur in der Distanzform verlaufen. Vom 11. Mai bis zum 30. Juni durften auf freiwilliger Basis nur Schüler der Abschlussklassen am Präsenzunterricht teilnehmen, wobei die Gesamtzahl auf maximal 15 Schüler in einem Klassenraum begrenzt war (mit Ausnahme der Grundschulabschlussklassen im Zeitraum vom 8. bis 30. Juni). Im darauffolgenden Schuljahr 2021/22 kamen weitere organisatorische Besonderheiten hinzu, die bewältigt werden mussten. Abhängig von der Entwicklung der Pandemie wechselten Phasen des üblichen Präsenzunterrichts mit sogenanntem Rotationsunterricht, bei dem immer eine Hälfte der Klassen einer Schule in der Distanzform und die andere in der Präsenzform lernte. Nach einer Woche wechselten sie sich ab. Außerdem gab es auch Zeiträume, in denen die Schulen komplett geschlossen waren und alle Schüler nur von zu Hause am Unterricht teilnehmen konnten.

Aus dieser Situation entstand das Forschungsprojekt *Realisierung des Online-DaF-Unterrichts an ausgewählten Schulen und seine Effektivität* (Nr. UJEP-SGS-2021–63–001–3), das im Rahmen des Studentenwettbewerbs an der Jan-Evangelista-Purkyně-Universität in Ústí nad Labem (Tschechien) durchgeführt wird. Im Folgenden wird dieses Projekt näher beschrieben.

2 Zur Methodologie der Forschung

Das oben erwähnte Projekt verfolgt das Ziel, die Realisierung des Online-DaF-Unterrichts an ausgewählten tschechischen Schulen zu beschreiben, wobei sowohl die Perspektive der Lehrer als auch die der Schüler eine wichtige Rolle spielen. Die Hauptforschungsfrage dieses Projektes lautet *Wie verlief der DaF-Unterricht an ausgewählten Schulen in Tschechien in der Zeit der Corona-Pandemie?* Diese Frage wurde durch sechs Teilfragen präzisiert. Da in diesem Beitrag, wie schon der Titel andeutet, die Schülerperspektive im Fokus steht, sind davon folgende vier Fragen von Bedeutung: a) *Wie wurde der DaF-*

3 Das Schuljahr verläuft in ganz Tschechien vom 01.09. bis zum 31.01. (1. Halbjahr) und vom 01.02. bis zum 30.06. (2. Halbjahr).

4 Hier werden nur Grundschulen (Klasse 7 bis 9), Gymnasien und Mittelschulen berücksichtigt, denn aus diesen Schulen stammen auch die Probanden der im Folgenden präsentierten Untersuchung.

Unterricht realisiert?, b) Wann wurde der Online-DaF-Unterricht realisiert?, c) Mit welchen Schwierigkeiten hatten die Schüler zu kämpfen?, d) Wie bewerten die Schüler ihr Lernen während des Online-DaF-Unterrichts?

Für die Untersuchung wurde ein quantitatives Design gewählt. Konkret wurde eine Online-Befragung mithilfe eines in der Applikation Google Forms erstellten Fragebogens durchgeführt. Dieses selbsterstellte Forschungsinstrument bestand insgesamt aus 20 Items. Neben den der Identifikation dienenden Items (1 bis 7) wurden die Schüler nach der Realisierung des DaF-Unterrichts während der Corona-Pandemie mithilfe von Multiple-Choice-Fragen (Items 8 bis 10) befragt. Die zweite Hälfte des Fragebogens (Items 11 bis 20) diente dazu, subjektive Meinungen und Wertungen der befragten Schüler zum Online-DaF-Unterricht und den ihn beeinflussenden Faktoren zu sammeln, was sowohl Multiple-Choice-Fragen als auch Likert-Skalen und offene Fragen ermöglichten. Dieses Instrument wurde durch ein Fachteam validiert. Um die Reliabilität des Forschungsinstruments zu gewährleisten, wurde es im Rahmen einer Voruntersuchung in einer Klasse eingesetzt.

Die Datenerhebung fand im Juni 2022 statt. Die Auswahl der Probanden verlief entsprechend ihrer Erreichbarkeit⁵ (vgl. ŠPAČEK 2019: 131), daher konnte die Rücklaufquote nicht festgestellt werden.

Die gesammelten Daten wurden statistisch ausgewertet. Die notwendige Datenmenge wurde aufgrund des Kalkulators für die Datenmenge mit der Zuverlässigkeit 95 % auf $N = 385$ berechnet. Zur Analyse der gesammelten Daten wurde im ersten Schritt der Excel-Editor benutzt. Die folgende induktive Analyse erfolgte mithilfe von Programmen Statistica 13.3 und IBM SPSS. Der Koeffizient Crombach α , der die interne Konsistenz des Instruments ermittelt, wurde auf $\alpha = 0,81$ berechnet, wobei akzeptierbare Werte dieses Koeffizienten zwischen 0,7 und 0,95 liegen (vgl. TAVAKOL/DENNICK 2011). Zur Feststellung von Zusammenhängen ausgewählter Variablen wurde jeweils die Nullhypothese (H_0) aufgestellt, dass diese Variablen nicht voneinander abhängig sind. Daraufhin wurden der Chi-square-Wert und die Wahrscheinlichkeit des Fehlers bei der Ablehnung der H_0 (p) berechnet und dadurch zusammenhängende Variablen identifiziert ($p < 0,05$).

Im Folgenden werden ausgewählte, durch die oben beschriebene Befragung gewonnene Daten präsentiert.

⁵ Die Fragebögen wurden an Deutschlehrer verschickt, damit sie sie ihre Schüler ausfüllen lassen. Außerdem wurden sie gebeten, sie auch eventuell an andere DaF-Lehrer weiterzuleiten.

3 Ausgewählte Ergebnisse

An der Befragung der Schüler im Juni 2022 beteiligten sich insgesamt 506 Schüler aus sieben⁶ der 14 Verwaltungseinheiten Tschechiens (weiter als Regionen bezeichnet), davon 47 % Jungen und 53 % Mädchen. Was das Deutschlernen betrifft, so lernte mehr als ein Viertel der Befragten (27,3 %) zur Zeit der Befragung seit 0–2 Jahren, fast ein Drittel (31,6 %) seit 3–4 Jahren und etwas über ein Drittel (35 %) seit 5–6 Jahren Deutsch. Die Befragten erlebten den DaF-Unterricht in der Zeit der Corona-Pandemie an verschiedenen Schultypen⁷, 290 Befragte an einer Grundschule⁸, 227 an einem Gymnasium und 123 an einer Fachmittelschule.

Der Online-DaF-Unterricht begann nicht an allen Schulen sofort nach deren Schließung im März 2020, wie aus Graphik 1 ersichtlich ist. Den sofortigen Anfang des Online-DaF-Unterrichts erlebte fast eine Hälfte der Befragten, knapp über die Hälfte in demselben Halbjahr, d. h. im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2020/21. Einen späteren Anfang des Online-DaF-Unterrichts, im 1. bzw. sogar im 2. Halbjahr des folgenden Schuljahres gab fast ein Viertel der Befragten an. Etwa ein Fünftel der Befragten konnte sich allerdings nicht mehr erinnern, wann der Online-DaF-Unterricht in ihrer Klasse begonnen hatte.

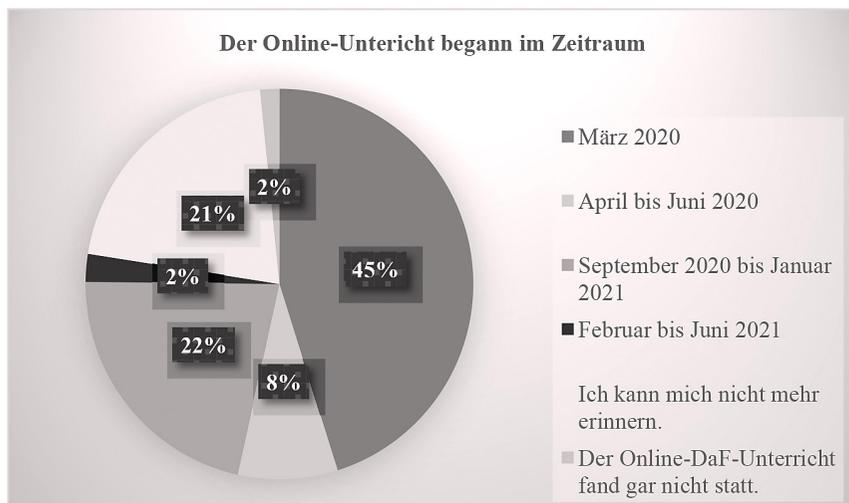
Statistisch konnte belegt werden, dass der Anfang des Online-DaF-Unterrichts sowohl an einzelnen Schultypen (Chi-square: 21,1927, p: 0,006657) als auch in den einzelnen Regionen (Chi-square: 75,1896, p: 0,000000) unterschiedlich war. Der Online-DaF-Unterricht an Gymnasien zeigte die Tendenz zum früheren Beginn, im Gegensatz dazu fing er an Grundschulen eher später an, bei vielen sogar erst im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2020/21. Bezüglich der Lokalität der Schulen zeigten sich besonders bei Schulen aus den Regionen Karlovy Vary (dt. Karlsbad) und Ústí nad Labem (dt. Aussig) auffällig hohe Werte bei den Extremen, d. h. der Online-DaF-Unterricht begann

⁶ Es handelte sich um folgende Regionen: Aussiger Region (29,4 %), Karlsbader Region (17,8 %), Südböhmische Region (16,8 %), Südmährische Region (11,9 %), Mittelböhmische Region (11,3 %), Prag (7,5 %), Pilsner Region (5,3 %).

⁷ Da von zwei Schuljahren des Online-DaF-Unterrichts die Rede ist und die Befragten in jedem dieser Schuljahre eine andere Schule besuchen konnten (Wechsel nach der Klasse 5, 7 oder 9), ergibt sich logisch, dass die Summe die Anzahl der Probanden überschreitet.

⁸ Die Grundschule besteht in Tschechien aus neun Klassen. Die Schüler können nach der Klasse 5 in ein 8-jähriges oder nach der Klasse 7 in ein 6-jähriges Gymnasium wechseln. Nach der Klasse 9 können sie eine Berufs-, eine Fachmittelschule oder ein 4-jähriges Gymnasium besuchen. Deutsch wird in Tschechien meist als L3 nach Englisch ab der Klasse 7 (bzw. 8) unterrichtet.

entweder sofort im März 2020 oder gar nicht. Den Anfang des Online-DaF-Unterrichts zwischen April und Juni 2020 bestätigten insbesondere Befragte aus Südböhmen und Südmähren. Diese Unterschiede könnten sowohl mit den unterschiedlichen amtlichen Anordnungen⁹, aber auch mit der Ausstattung der Schulen und der Schüler in den einzelnen Regionen zusammenhängen.



Graphik 1: Beginn des Online-DaF-Unterrichts

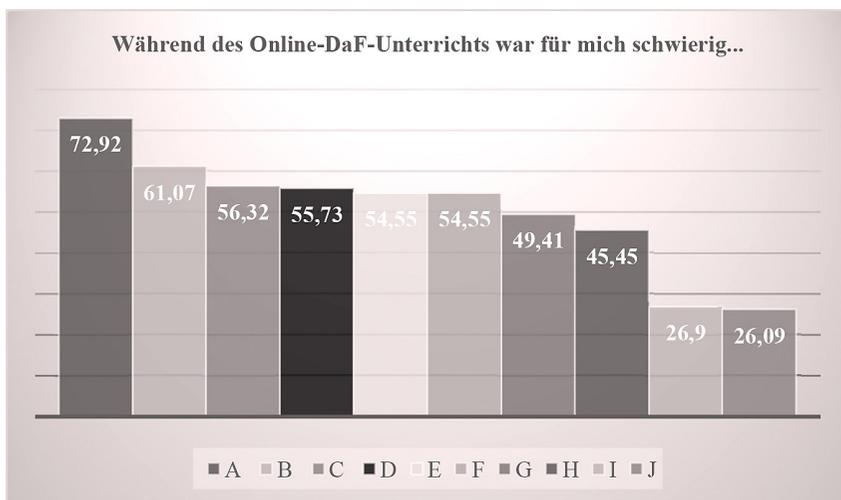
Für den Online-DaF-Unterricht wurden vorwiegend die Plattformen¹⁰ Google Classroom (53 % der Befragten) und Microsoft Teams (52 % der Befragten) genutzt, weiterhin dann beispielsweise Zoom oder Skype.

Die meisten befragten Schüler (fast 90 %) konnten am Online-DaF-Unterricht ohne Einschränkungen teilnehmen. Unter den restlichen ca. 10 % gab es Schüler, die am Online-DaF-Unterricht nicht regelmäßig oder sogar gar nicht teilnehmen konnten. Als Gründe dafür gaben sie technische Probleme an (keinen oder einen schlechten Internetanschluss, keinen Computer oder die Notwendigkeit, den Computer mit anderen Familienmitgliedern teilen zu müssen).

⁹ Verwaltungstechnisch sind für die Grundschulen in Tschechien die Gemeinden, für die Mittelschulen die Regionen zuständig.

¹⁰ Da von zwei Schuljahren des Online-DaF-Unterrichts die Rede ist und die Befragten in jedem dieser Schuljahre eine andere Schule besuchen konnten (Wechsel nach der Klasse 5, 7 oder 9), ergibt sich logisch, dass die Summe 100 % überschreitet.

Während des Online-DaF-Unterrichts hatten die befragten Schüler mit verschiedenen Problemen zu kämpfen, wie Graphik 2 veranschaulicht. Die Mehrheit der Schüler (73 %) gab an, Schwierigkeiten mit der Aufmerksamkeit und Konzentration im Online-Unterricht und fast zwei Drittel von ihnen mit der aktiven Mitarbeit in der Stunde zu haben. Etwas über die Hälfte der Befragten fand es mühselig, den neuen Stoff zu verstehen, genügend zu üben und somit auch Fortschritte beim Deutschlernen festzustellen. Außerdem hatten sie Probleme, sich die Zeit für das DaF-Lernen einzuteilen und zu organisieren. Fast die Hälfte der Befragten sah sowohl das Lösen technischer Probleme beim Online-Unterricht als auch die Bewältigung aller Hausaufgaben als anspruchsvoll an. Demgegenüber bezeichnete lediglich etwas über ein Viertel der Befragten den Umgang mit Online-Plattformen und Instrumenten und, was besonders zu betonen ist, auch den Erhalt guter Noten als problematisch.

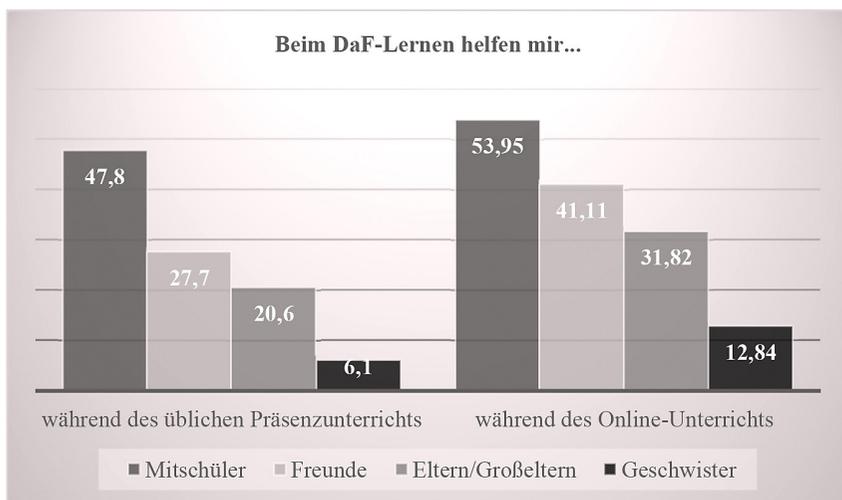


Graphik 2: Schwierigkeiten beim Online-DaF-Unterricht (Angaben in Prozent) –
 Legende: A: Aufrechterhaltung von Aufmerksamkeit und Konzentration, B: aktive Mitarbeit in der Stunde, C: Üben des neuen Stoffes, D: Erreichen von Fortschritten in Deutsch, E: Verständnis des neuen Stoffes, F: Einteilung der Zeit für das Lernen, G: Bewältigung aller Hausaufgaben, H: Lösen von technischen Problemen, I: Arbeit mit Plattformen und Instrumenten, J: Erhalt guter Noten

Bezüglich dieser Schwierigkeiten beim Online-DaF-Unterricht zeigten sich statistisch nachweisbare geschlechtsspezifische Unterschiede, und zwar hin-

sichtlich der Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit (Chi-square: 22,8746, p: 0,000357), der Einteilung der Zeit für das Lernen (Chi-square: 17,6017, p: 0,003491), des Lösens von technischen Problemen (Chi-square: 63,9630, p: 0,000000), der Arbeit mit Plattformen und Instrumenten (Chi-square: 48,7086, p: 0,000000) und des Erhalts guter Noten (Chi-square: 12,6336, p: 0,027072). Die befragten Mädchen bestätigten deutlicher die Schwierigkeiten beim Lösen von technischen Problemen, bei der Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit und bei der Einteilung der Zeit für das Lernen während des Online-DaF-Unterrichts zu haben. Die Jungen lehnten stärker die Schwierigkeiten bei der Arbeit mit Plattformen und Instrumenten ab. Gleichzeitig konnten auch Unterschiede im Zusammenhang mit dem Zeitraum des Deutschlernens festgestellt werden, und zwar beim Verständnis des neuen Stoffes (Chi-square: 31,6701, p: 0,007144) und beim Erhalt guter Noten (Chi-square: 32,6122, p: 0,005314). Schüler, die kürzere Zeit Deutsch lernten, hatten deutlichere Schwierigkeiten den neuen Stoff zu verstehen und umgekehrt je länger sie Deutsch lernten, desto geringere Schwierigkeiten gaben sie an, in der Lage zu sein, gute Noten zu bekommen.

Während des Online-DaF-Unterrichts nahmen die Befragten Hilfe von ihren Mitschülern, Freunden, Eltern oder Großeltern und Geschwistern in Anspruch. Graphik 3 zeigt, dass im Vergleich zum regulären Präsenzunterricht dieser Unterstützungsbedarf in einem größeren Maße notwendig war, wobei bei al-



Graphik 3: Hilfspersonen beim Online-DaF-Unterricht im Vergleich zum Präsenzunterricht (Angaben in Prozent)

len vier Gruppen der Hilfspersonen ein Zuwachs ermittelt werden konnte. Außerdem gaben die Befragten an, Hilfe im Internet, beim Lehrer oder bei ihrem Nachhilfelehrer zu suchen.

Hier lassen sich ebenfalls statistische geschlechtsspezifische Unterschiede nachweisen, konkret bei der Hilfe von Mitschülern (Chi-square: 12,6021, p: 0,027414), von Freunden (Chi-square: 14,3037, p: 0,013796), von Eltern (Chi-square: 19,3624, p: 0,001646) und von anderen Personen (Chi-square: 14,2068, p: 0,014352). Die Jungen lehnten deutlicher ab Hilfe zu benötigen, Mädchen suchten sie eher, und zwar besonders bei Mitschülern, Freunden sowie anderen Personen. Darüber hinaus konnten statistisch bedeutende Unterschiede nachgewiesen werden, was den Zusammenhang zwischen dem Zeitraum des DaF-Lernens einerseits und der Hilfe der Eltern (Chi-square: 34,1073, p: 0,003293) andererseits betrifft. Je länger die Befragten Deutsch lernten, desto weniger suchten sie diese Hilfe.

Was das DaF-Lernen selbst anbelangt, gaben 38 % der Befragten an, dass es ihnen genauso gut im Online- wie im Präsenzunterricht gelang, 15 % der Befragten bezeichneten ihr Lernen im Vergleich zum Präsenzunterricht als besser. Im Gegensatz dazu beurteilten 30 % der befragten Schüler ihr DaF-Lernen im Online-Unterricht als weniger erfolgreich. Dies bedeutet, dass mehr als die Hälfte aller Befragten ihr DaF-Lernen während des Online-Unterrichts als genauso erfolgreich oder sogar besser als im Präsenzunterricht bezeichneten. Dies steht im gewissen Widerspruch zu anderen Aussagen, wie beispielsweise zu denen über die Schwierigkeiten (siehe oben), über die Beherrschung des Lernstoffes oder über die Verbesserung ihrer Kommunikationsfähigkeit (beides siehe unten). Es konnte statistisch belegt werden, dass einige Schüler den Erfolg ihres Lernens nicht nach dem erreichten Fortschritt, sondern anhand der erhaltenen Noten beurteilen, denn der Zusammenhang zwischen den Angaben zum Erfolg des DaF-Lernens und denen über die Schwierigkeiten, gute Noten zu bekommen, ist eindeutig (Chi-square: 48,8016, p: 0,000019).

Im Kontext des erfolgreichen Lernens zeigt Graphik 4, dass knapp ein Drittel der Befragten nach der Rückkehr zum regulären Unterricht den Lernstoff, der während des Online-Unterrichts vermittelt und geübt wurde, verstand und beherrschte. Die restlichen zwei Drittel gaben an, dass sie den Stoff entweder nur teilweise beherrschten und man ihn nach der Rückkehr zum Präsenzunterricht erneut wiederholen musste (54 % der Befragten) oder sogar gar nicht beherrschten, so dass er noch einmal erklärt und geübt werden musste (16 % der Befragten).

Im Einklang damit steht die Aussage der Befragten zur Verbesserung ihrer Kommunikationsfähigkeit in Deutsch während des Online-Unterrichts. Nur ein

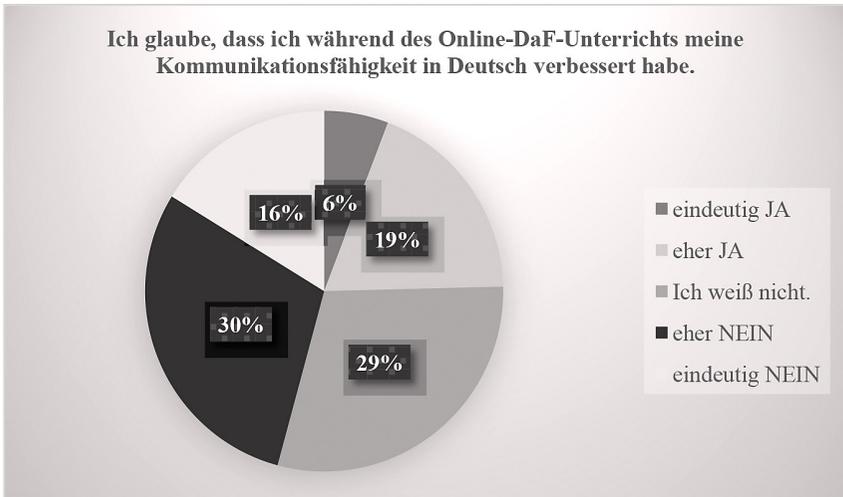
Viertel von ihnen ist der Meinung, dass sich ihre Kommunikationsfähigkeit verbessert habe. Fast die Hälfte der Befragten verneinte dies, wie aus Graphik 5 ersichtlich ist. Dabei konnten statistische Unterschiede in Abhängigkeit vom Geschlecht der Befragten (Chi-square: 14,2944, p: 0,006415) identifiziert werden. Die Mädchen beurteilten die Verbesserung ihrer Kommunikationsfähigkeit kritischer als die Jungen.



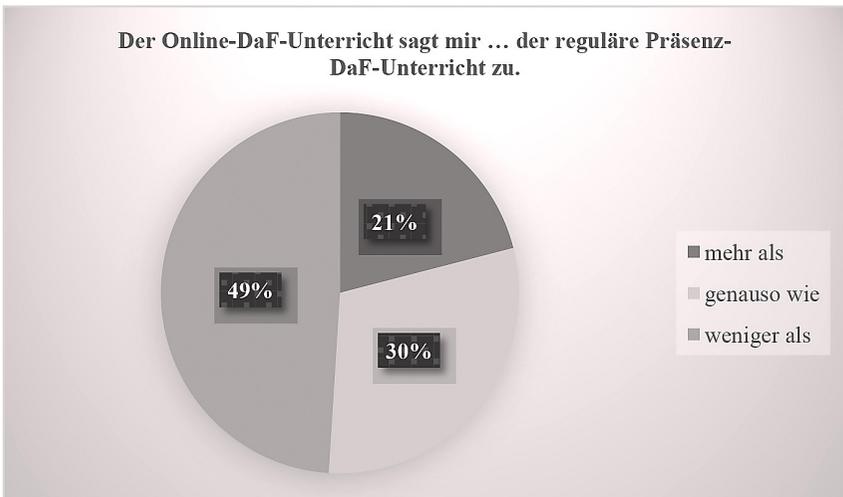
Graphik 4: Beherrschung des neuen Stoffes durch Schüler

Während des Online-DaF-Unterrichts vermissten die Befragten vor allem den persönlichen Kontakt zu ihren Mitschülern. Etwa der Hälfte von ihnen fehlte auch der persönliche Kontakt zum Lehrer. Sie bemängelten zudem die unzureichenden Möglichkeiten, den neuen Stoff zu üben. Ungefähr zwei Fünftel von ihnen klagte über zu wenig Gelegenheiten zur Kommunikation in der Zielsprache (Dialoge üben, auf Deutsch sprechen).

Die zusammenfassende Einstellung der befragten Schüler zum Online-DaF-Unterricht zeigt Graphik 6. Daraus folgt, dass fast ein Drittel von ihnen keinen Unterschied zwischen dem Online- und Präsenz-DaF-Unterricht sieht, zirka eine Hälfte von ihnen jedoch den Online-DaF-Unterricht als eine weniger geeignete Unterrichtsform für sich bezeichnet.



Graphik 5: Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit in Deutsch während des Online-DaF-Unterrichts



Graphik 6: Einstellung der Befragten zum Online-DaF-Unterricht (im Vergleich zum Präsenzunterricht)

Auch hier zeigen sich statistisch belegbare geschlechtsspezifische Unterschiede (Chi-square: 13,2243, p: 0,001345). Die Mädchen haben deutlicher zum Ausdruck gebracht, dass ihnen der Online-DaF-Unterricht weniger zusagt als der Präsenz-DaF-Unterricht.

In zwei offenen Fragen konnten die Befragten anschließend die Vor- und Nachteile des Online-DaF-Unterrichts aufzählen. Unter den Nachteilen betonten sie erneut die Schwierigkeiten mit der Motivation, Konzentration und Aufmerksamkeit, die Art der Unterrichtsführung und den fehlenden Kontakt zu ihren Mitschülern. Unter den Vorteilen wurde nichts erwähnt, was direkt mit dem DaF-Unterricht in Zusammenhang gebracht werden könnte. Die Befragten erwähnten nur, dass ihnen gefallen hat, sich nicht anziehen und zur Schule gehen zu müssen, später aufstehen bzw. im Bett bleiben zu können.

4 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die oben präsentierten Daten ermöglichen die Beantwortung der Hauptforschungsfrage und somit die Beschreibung des DaF-Unterrichtsverlaufs an ausgewählten Schulen in Tschechien während der Corona-Pandemie aus der Schülerperspektive. Entsprechend der o. g. Teilfragen werden diese Daten im Folgenden zusammengefasst und diskutiert.

Vergleichbare Studien betreffend, so sind diese meist allgemein orientiert, d. h. auf allgemeines Empfinden der Corona-Zeit und des Online-Unterrichts ohne Bezug zu konkreten Unterrichtsfächern, oder fokussierten auf andere Unterrichtsfächer oder Altersgruppen (u. a. BROM et al. 2020, HELM et al. 2021, ROKOS/VANČURA 2020, URBANOVÁ 2021, WÖSSMANN et al. 2020). Der Online-DaF-Unterricht wurde in einigen ausländischen Studien thematisiert, größtenteils allerdings im Kontext des Hochschulstudiums (u. a. KARBI 2021). Eine die Perspektive der Schüler behandelnde Studie zu dieser Problematik im tschechischen Kontext konnte nicht gefunden werden.

4.1 Realisierung des Online-DaF-Unterrichts

Die plötzliche Schließung der Schulen am 11. März 2020 war ein unerwartetes Ereignis, auf das die Bildungseinrichtungen, Lehrer und Schüler (nicht nur) in Tschechien nicht vorbereitet waren und mit dem sie bis dahin auch keine Erfahrungen hatten. Weltweit gab es nur einige, überwiegend asiatische Länder, die zu dem Zeitpunkt bereits Erfahrungen damit hatten, wie mit Pandemien umzugehen ist, oder zumindest dank intensiver Digitalisierung von Unterrichtsmaterialien gewissermaßen besser darauf vorbereitet waren, wie beispielsweise Estland (vgl. ROKOS/VANČURA 2020: 123–125). Infolgedessen

verlief der sofortige Umstieg auf die Online-Form des Unterrichts in tschechischen Schulen nicht ohne Probleme, wie auch die präsentierten Daten belegen. Zwar gaben knapp über die Hälfte der befragten Schüler an, dass der Online-DaF-Unterricht noch im selben Schuljahr begann, mindestens ein Viertel¹¹ der Befragten hatte aber seit der Schulschließung keinen Online-DaF-Unterricht bis zum Ende dieses Schuljahres, d. h. über drei Monate. Die erhobenen Daten geben jedoch keine Auskunft darüber, ob diese Schüler wenigstens auf eine andere Art und Weise in ihrem DaF-Lernen unterstützt wurden, und so kann nur vermutet werden, dass der DaF-Unterricht in diesem Zeitraum sogar komplett ausfiel. Gründe für den verspäteten Anfang oder sogar Ausfall des DaF-Unterrichts sind vor allem seitens der Schulen und der Lehrer zu suchen. Diese Tatsachen bestätigt ebenfalls ein Bericht der Tschechischen Schulinspektion zum Distanzunterricht (vgl. PAVLAS et al. 2020b: 12), der aufgrund der Aussagen von Schülern feststellte, dass im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2019/20 bei Grundschulkindern eher passive und selbständige Tätigkeiten gegenüber aktiver Teilnahme am Online-Unterricht überwogen. Dies veränderte sich in dem folgenden Halbjahr auch nicht wesentlich (vgl. PAVLAS et al. 2021a). Zudem belegt ein anderer Bericht der Tschechischen Schulinspektion (vgl. PAVLAS et al. 2020a: 13) aufgrund der Aussagen von Schulleitern, dass sich manche Schulen oft auf die „wichtigsten“ Fächer konzentrierten, wie Tschechisch, Mathematik und evtl. eine Fremdsprache, meist Englisch (vgl. auch BROM et al. 2020). Darüber hinaus zeigen die oben präsentierten Daten, dass der Anfang des Online-DaF-Unterrichts abhängig von der Lokalität und vom Typus der Schule variiert.

Aber auch wenn der Online-DaF-Unterricht realisiert wurde, wurden ungefähr 10 Prozent der Befragten daran gehindert, regelmäßig oder überhaupt daran teilzunehmen, wobei die Gründe meist im Bereich der technischen Ausstattung der Schüler zu finden sind. Die Befragten gaben diesbezüglich an, keinen oder einen schlechten Internetanschluss zu haben, keinen Computer zu besitzen oder ihn mit anderen Familienmitgliedern teilen zu müssen. Ähnliches berichten beispielsweise die Tschechische Schulinspektion (vgl. PAVLAS et al. 2020a, 2020b, 2021a) und andere Autoren (vgl. u. a. BROM et al. 2020). Man sollte annehmen, dass in der Zeit der Digitalisierung und des Fokus auf digitale Kompetenzen der Umstieg auf den Online-Unterricht leichter fallen sollte.

11 Nachdem sich ein Fünftel der Befragten nicht mehr erinnern konnte, wann der Online-DaF-Unterricht in ihrer Klasse begonnen hat, hätte der spätere Anfang sogar noch mehr als ein Viertel der Befragten betreffen können.

Nachdem der Distanzunterricht bis dahin, wie schon erwähnt, keine Standardform des Unterrichts an tschechischen Grund-, Mittelschulen und Gymnasien war, überrascht es nicht, dass die Schüler deutlich mehr Unterstützung von Mitschülern, Freunden, Eltern und Großeltern oder Geschwistern während der Pandemiezeit in Anspruch nehmen mussten. Auch andere Autoren weisen darauf hin, dass der Online-Unterricht deutlich belastender für die Eltern war, denn sie mussten ihren Kindern beim Lernen behilflich sein (vgl. u. a. ROKOS/VANČURA 2020: 144).

Gleichzeitig hatte der Distanzunterricht einen großen Einfluss auf das soziale Leben der Schüler. Viele von ihnen vermissten den persönlichen Kontakt zu ihren Mitschülern (über 60 %) oder zum Lehrer (etwa 50 %). Das Fehlen sozialer Kontakte bestätigen auch Studien der Tschechischen Schulinspektion (vgl. PAVLAS et al. 2020b, 2021a). Dieses Problem vertiefte sich oft im Verlauf der Pandemie, wie auch eine Studie von URBANOVÁ (vgl. 2021: 335) belegt.

4.2 Lernen während des Online-DaF-Unterrichts

Für den Online-DaF-Unterricht wurden vorwiegend die Plattformen Google Classroom und Microsoft Teams genutzt. Zwar fand nur etwas über ein Viertel der Befragten ihre Nutzung oder auch den Umgang mit verschiedenen Online-Instrumenten problematisch, aber deutlich mehr von ihnen, fast jeder Zweite, hatte während des Online-DaF-Unterrichts Schwierigkeiten technischer Art, was natürlich in beiden Fällen den Unterricht und das Lernen störte.

Diese für viele Beteiligte neue und ungewöhnliche Unterrichtsform wurde für die befragten Schüler zu einer Herausforderung, da sie aller Wahrscheinlichkeit nach viel monotoner als der Präsenzunterricht war. Dementsprechend hatten die meisten Befragten Schwierigkeiten, sich im Unterricht zu konzentrieren und aktiv daran teilzunehmen. Damit korrelieren die Aussagen, dass es für mehr als die Hälfte der Befragten mühsam war, den neuen Stoff zu verstehen, ausreichend zu üben und somit Fortschritte in Deutsch zu erzielen. Ungeachtet dessen erreichten sie laut ihrer Aussagen viel leichter gute Noten, nur knapp über ein Viertel der Befragten bezeichnete dies als schwierig. Statistisch konnte nachgewiesen werden, dass diese Tatsache die Aussage der Befragten über ihr Lernen beeinflusst hat, denn mehr als die Hälfte von ihnen schätzte ihr Lernen im Vergleich zum regulären Präsenzunterricht als genauso erfolgreich oder sogar erfolgreicher ein.

In klarem Widerspruch dazu standen die den behandelten Lernstoff betreffenden Aussagen in Bezug auf dessen Verständnis und Beherrschung. Über zwei Drittel der Befragten waren nämlich der Meinung, dass sie diesen Lernstoff entweder nur teilweise beherrschten oder sogar gar nicht beherrschten, so dass

dieser nach der Rückkehr zum Präsenzunterricht entweder noch weitergeübt werden oder sogar noch einmal erklärt und daraufhin geübt werden musste, was noch einmal bestätigt, dass die befragten Schüler das erfolgreiche Lernen mehr an erreichten Noten als an tatsächlich wahrgenommenem Lernfortschritt festmachten.

Diesbezüglich muss noch angemerkt werden, dass laut der Tschechischen Schulinspektion (vgl. PAVLAS et al. 2020a) die Gewichtung der Noten an manchen Schulen gesenkt wurde, in anderen Fällen wurden nur die Noten 1, 2 und 3 anstatt 1 bis 5 vergeben, d. h. es erfolgten nur positive Wertungen der Leistung. Ansonsten wurde, besonders an Grundschulen, der schriftlichen Leistungsbeurteilung gegenüber den Noten der Vorzug gegeben.

4.3 Bewertung des Online-DaF-Unterrichts

Das übergeordnete Ziel des heutigen Fremdsprachenunterrichts ist die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden (DOYÉ 1995: 162), d. h. die Fähigkeit in authentischen Situationen sprachlich angemessen handeln zu können. Der Online-DaF-Unterricht trug zur Erreichung dieses Zieles, nach Meinung der Befragten, bei fast der Hälfte von ihnen nicht bei, außerdem glaubte fast ein Drittel nicht fähig zu sein, dies zu beurteilen. Damit korrelieren die Aussagen von jeweils über zwei Fünftel der Befragten, die genügend Gelegenheit zum Üben von Dialogen und zum Üben der Fertigkeit Sprechen vermissten.

Insgesamt fand etwa die Hälfte der befragten Schüler den Online-DaF-Unterricht für sich als weniger geeignet als den Präsenzunterricht, wobei Mädchen diese Meinung häufiger als Jungen vertraten. Fast ein Drittel von ihnen fand keinen Unterschied zum Präsenzunterricht, ein Fünftel bezeichnete die Online-Variante sogar als besser für sich, niemand hat jedoch einen Vorteil des Online-Unterrichts anführen können, der mit dem Lernen in Verbindung gebracht werden könnte. Bei den Nachteilen des Online-DaF-Unterrichts erwähnten die Befragten fehlende Motivation, Konzentration und Aufmerksamkeit, die Art und Weise, wie die Stunden geführt wurden, oder auch den schon erwähnten fehlenden Kontakt zu ihren Mitschülern. Zu ähnlichen Feststellungen kamen beispielsweise ROKOS/VANČURA (2020).

Abschließend muss noch betont werden, dass auch die Tschechische Schulinspektion (PAVLAS et al. 2021b) zu dem Schluss kam, dass nach der Rückkehr zum Präsenzunterricht viele Schüler, besonders die aus sozial schwächeren Regionen, Lücken in der Lernstoffbewältigung aufwiesen.

5 Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurden ausgewählte Ergebnisse einer Befragung präsentiert und diskutiert, an der 2022 insgesamt 506 Schüler aus sieben Regionen Tschechiens teilgenommen haben. Mittels Fragebogenerhebung sollten Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie der Online-DaF-Unterricht aus der Schülerperspektive verlief, welche Faktoren ihn beeinflussten und wie die Schüler ihren Lernprozess während des Online-DaF-Unterrichts beurteilen.

Die präsentierten Daten verschafften eine spezifische Sicht auf den Online-DaF-Unterricht und können somit als eine fachspezifische Ergänzung zu allgemein orientierten, andere Fächer oder andere Perspektiven ansprechenden Studien gesehen werden. Überdies sind die Ergebnisse Teil eines größeren Forschungsprojektes und werden später durch Ergebnisse der Lehrerbefragung zur selben Problematik ergänzt. Wie jede Untersuchung hat auch die hier präsentierte ihre Grenzen, wie beispielsweise die Art der Auswahl der Befragten. Dennoch handelt es sich dank einerseits der relativ großen Datenmenge und andererseits der statistischen Signifikanz der Daten (Crombach $\alpha = 80$) um einen aufschlussreichen Einblick in ein spezifisches, noch nicht durchforschtes Feld, der seinen Beitrag für das Gesamtbild des Online-Unterrichts während der Corona-Pandemie leistet. Es konnten außerdem Parallelen zu anderen Studien gezogen werden. Im späteren Verlauf des Forschungsprojektes wird die Untersuchung durch die Einbeziehung der Lehrerperspektive komplexer.

Literaturverzeichnis:

Sekundärliteratur

- ARNOLD, Patricia/KILIAN, Lars/THILLOSEN, Anne/ZIMMER, Gerhard (2018): Handbuch E-Learning. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- BEDNÁŘOVÁ, Dana/KALOUSKOVÁ, Lenka (2019): Förderung von fremdsprachlichen Kompetenzen im tertiären Bildungsbereich in der digitalen Zeit. In: Aussiger Beiträge 13/2019, S. 101–118.
- BROM, Cyril/LUKAVSKÝ, Jiri/GREGER, David/HANNEMANN, Tereza/STRAKOVÁ, Jana/ŠVAŘÍČEK, Roman (2020): [Mandatory home education during the COVID-19 lockdown in the Czech Republic: A rapid survey of 1st-9th graders' parents](#). In: Frontiers in Education 5/2020, S. 103 [Online Version]. [30.03.2023]

- DOYÉ, Peter (1995): Lehr- und Lernziele. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Hrsg. v. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ u. Hans-Jürgen Krumm. Tübingen: Francke Verlag, S. 161–166.
- FERRARI, Anusca (2013): [DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe](#). Luxembourg: Publications Office of the European Union. [30.03.2023]
- HELM, Christoph/HUBER, Stephan/LOISINGER, Tina (2021): [Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz](#). In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 24/2021, S. 237–311. [30.03.2023]
- KARBI, Gamze (2021): „Könnt ihr mich gut hören?“ DaF-Unterricht in Zeiten der Corona-Pandemie. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2/2021, S. 345–360.
- KOLEČANI LENČOVÁ, Ivica (2019): Visual Literacy und neue Medien im DaF-Unterricht. In: Aussiger Beiträge 13/2019, S. 157–180.
- PAVLAS, Tomáš et al. (2020a): [Vzdělávání na dálku v základních a středních školách. Tematická zpráva](#). Praha: ČŠI. [30.03.2023]
- PAVLAS, Tomáš et al. (2020b): [Zkušenosti žáků a učitelů ZŠ s distanční výukou ve 2. pololetí 2019/2020. Tematická zpráva](#). Praha: ČŠI. [30.03.2023]
- PAVLAS, Tomáš et al. (2021a): [Distanční vzdělávání v základních a středních školách. Tematická zpráva](#). Praha: ČŠI. [30.03.2023]
- PAVLAS, Tomáš et al. (2021b): [Návrat žáků k prezenčnímu vzdělávání v základních a středních školách. Tematická zpráva](#). Praha: ČŠI. [30.03.2023]
- REDECKER, Christine (2017): [European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu](#). Luxemburg: Publications Office of the European Union. [30.03.2023]
- ROKOS, Lukáš/VANČURA, Michal (2020): Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. In: Pedagogická orientace 2/2020, S. 122–155.
- ŠPAČEK, Ondřej (2019): Populace a výběr. In: Metody výzkumu ve společenských vědách. Hrsg. v. Hedvika Novotná, Ondřej Špaček u. Magdaléna Šťovíčková Jantulová. Praha: Univerzita Karlova, S. 123–139.
- TAVAKOL, Mohsen/DENNICK, Reg (2011): Making sense of Cronbach's alpha. In: International journal of medical education 2/2011, S. 53–55.
- URBANOVÁ, Hana (2021): Distanční výuka pohledem žáků v průběhu jednoho roku. Pupils' perspectives on distance learning during one year. In: Na cestě ke spravedlnosti ve vzdělávání: Pedagogický výzkum pro lepší praxi a politiku. Hrsg. v. Roman Švaříček u. Hana Voňková. Brno: Masarykova univerzita, S. 333–336.
- VUORIKARI, Riina/KLUZER, Stefano/PUNIE Yves. (2022): [DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. With new examples of knowledge, skills and attitudes](#). Luxemburg: Publications Office of the European Union. [30.03.2023]

WÖSSMANN, Ludger/FREUNDL, Vera/GREWENIG, Elisabeth/LERGETPORER, Philipp/WERNER, Katharina/ZIEROW, Larissa (2020): [Bildung in der Coronakrise: Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen?](#) In: ifo Schnelldienst, 9/2020, S. 25–39. [30.03.2023]

Onlinequellen

URL 1: [WHO: Coronavirus disease \(COVID-19\) pandemic](#) [30.03.2023]

URL 2: [Director-General’s opening remarks at the Mission briefing on COVID-19 – 12 March 2020.](#) [30.03.2023]

URL 3: [Mimofádné opatření – uzavření základních, středních a vysokých škol od 11. 3. 2020.](#) [30.03.2023]

URL 4: [Usnesení vlády České republiky ze dne 12. března 2020, č. 194.](#) [30.03.2023]

URL 5: [Doporučené postupy pro školy v období vzdělávání na dálku.](#) [30.03.2023]

URL 6: [Vzdělávání #NaDálku.](#) [30. 03. 2023]

URL 7: [Česká televize spustí vyučování prostřednictvím obrazovky. Pořadem UčíTelka reaguje na zavření škol.](#) [30.03.2023]

URL 8: [Školský portál Pardubického kraje: MŠMT: Přehled provozu škol v období pandemie COVID19 jaro 2020–2021](#) [30.03.2023]