



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra germanistiky

# Rigorózní práce

## **Kommunikation, Kontrolle, Vertrauen?**

Zu Durchführung, Akzeptanz und Bewertung des  
Distanzunterrichtes am Lehrstuhl für Germanistik an der  
Pädagogischen Fakultät der Südböhmischen Universität in  
Budweis unter besonderer Berücksichtigung der  
Sprachübungen Deutsch.

## **Communication, control, trust?**

On the acceptance and assessment of distance tuition at the  
Department of German Studies of the Pedagogical Faculty of  
the SBU with a special regard to German language classes.

Vypracoval: Martin Junge, M.A. B.A.  
Vedoucí práce: doc. PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D.

České Budějovice 2020

Prohlašuji, že svoji rigorózní práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své rigorózní práce, a to v nezkrácené podobě - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, dne 21.07.2020

**Martin Junge**

## **ZUEIGNUNG**

Unverhofft kommt oft – dieses Sprichwort gibt das Erlebte des ersten Halbjahres 2020 am besten wieder. Das zweite Semester, die vierte Woche und plötzlich ist alles anders. Über zwei Monate Unterricht auf Distanz waren eine Herausforderung für alle – die Studierenden, für mich und meine Kolleginnen und Kollegen. Eine Zeit mit einigen Licht- und Schattenseiten, Vor- und Nachteilen. Im Ergebnis konnte das Sommersemester 2020 erfolgreich abgeschlossen werden und ich nahm das freundliche Angebot von Frau Dozentin Hana Andrášová, eine Arbeit zu verfassen, sehr gerne an. Uzte ich nach der Schließung der Universität zunächst, dass mir alles Material sicherlich noch einmal dienlich sein könnte, konnte ich wenig später dank der intensiven und vertrauensvollen Zusammenarbeit mit meinen Studierenden. Ihnen gebührt Dank für Ihre Geduld und Ihr Verständnis ob meiner Unerfahrenheit mit dem Distanzunterricht, aber auch Dank für die sehr gute Bearbeitung der Aufgaben. Stellvertretend danke ich Anna Slabá, Bc. Barbora Hollá, Martina Procházková, Martina Davidová, Pavel Kalma, Roman Bechyně und Tomáš Miksa für ihre Anregungen, Hinweise, Nachrichten, Texte und Ideen.

Bedankt seien meine beiden Großmütter – die eine dafür, dass sie mir den Beruf des Lehrers in die Wiege legte und die andere dafür, dass sie mit vielen Hinweisen und Ratschlägen meinen Weg mitbestimmt hat und dabei (teils erfolgreich) auf gutes Benehmen achtete. Dem Herrn Bruder und meinen Eltern danke ich für gute Gespräche und Erzählungen, Anja und Vincent für gute Unterhaltung, meinen Kollegen für die freundliche Aufnahme.

Herrn PhDr. Ivan Marek danke ich für die sprachlichen Korrekturen, den Herren Mgr. Petr Vavrečka aus Ostrava und Mag. Robert Marchl für den interessanten Erfahrungsaustausch.

Stille Unterstützung leisteten auch Anna und Miroslav Adamík, bei denen ich in der Abgeschiedenheit des Hotzenplotzer Ländchens stets Ruhe und Entspannung finde und in deren Wirtschaft vortrefflich gezapft wird. Nazdraví!

Liptaň, 25.07.2020

*In Anerkennung seiner hervorragenden Leistungen, seiner freundlichen, heiteren Art und als Dank für den kurzweiligen Austausch widme ich diese Arbeit meinem Studenten Lukáš Králík.*

## **ANNOTATION**

Während der Schließungen von Schulen und Hochschulen in der Tschechischen Republik von März bis Mai 2020 wurde der Unterricht am Lehrstuhl für Germanistik an der PF der Südböhmischen Universität in nahezu allen Kursen als Distanzunterricht im Internet durchgeführt. Die Arbeit widmet sich dabei insbesondere der Durchführung des Unterrichtes und der Abschlusstests in den Sprachübungen Deutsch des 1. und 2. Jahrganges und bewertet aus der Praxis heraus den Erfolg verschiedener Ansätze der Kommunikation zwischen den Lehrenden und den Studierenden einerseits, aber auch die Durchführung von Abschlusstests in beiden Jahrgängen. Dies geschieht im Kontext der Ergebnisse der Studierendenumfragen über die Zufriedenheit des Distanzunterrichtes am Lehrstuhl für Deutsch im Allgemeinen und den Rückmeldungen der Studierenden in den Sprachübungen im Besonderen. Resultativ werden aus den Rückmeldungen und den Erfahrungen aus dem Unterrichtsverlauf Empfehlungen und Lösungsansätze für den Distanzunterricht im Sprachunterricht.

## **CONCEPTION**

During the period from March to May 2020 when schools and universities in the Czech Republic were closed, almost all courses at the Department of German Studies of the Pedagogical Faculty of the University of South Bohemia were conducted in the form of distance tuition over the internet. This work deals primarily with the actual realisation of the lessons and that of the final tests in 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> year language classes. It assesses both the success of the diverse communication approaches between teachers and students and the realisation of the final tests for both years. The assessment was derived from the analysis of the results of surveys on the satisfaction with distance tuition at the Department of German Studies in general, and on students' feedback in particular. Based on this recent experience with the novel tuition process, recommendations and solutions have been made for distance tuition in language learning.

# INHALTSVERZEICHNIS

1.	Einleitung .....	8
2.	Sprachausbildung Deutsch .....	12
2.1.	Sprachübungen Deutsch am Lehrstuhl für Germanistik .....	12
2.2.	Unterrichtskonzeption in den Sprachübungen Deutsch .....	14
3.	Ausgangslage.....	18
3.1.	Schließung der Bildungsstätten.....	18
3.2.	Allgemeine Organisation des Distanzunterrichtes am Lehrstuhl für Germanistik .....	18
4.	Distanzunterricht in der Theorie .....	21
4.1.	Selbstständiges oder betreutes Lernen? .....	21
4.2.	Zur Rolle der Lehrenden im Distanzunterricht .....	30
5.	Distanzunterricht in der Praxis.....	32
5.1.	Distanzunterricht am Lehrstuhl für Germanistik .....	32
5.2.	Kommunikation im Distanzunterricht.....	40
5.2.1.	Allgemeine Kommunikation im Distanzunterricht .....	40
5.2.2.	Einzelkommunikation mit Studierenden.....	41
6.	Grundlagen zu den Abschlusstests im Onlineunterricht.....	43
6.1.	Grundsätzliche Betrachtungen zum Test und dem Testdesign .....	43
6.2.	Prüfungen und Anerkennungstests in den Sprach-übungen.....	52
6.3.	Fragetypen .....	58
6.3.1.	Multiple-Choice-Fragen.....	58
6.3.2.	Lückentextauswahl.....	59
6.3.3.	Drag-and-Drop auf Text und Drag-and-Drop auf Bild .....	60
6.3.4.	Freitext.....	60
6.3.5.	Kurzantwort.....	61
6.3.6.	Wahr/Falsch.....	63
6.3.7.	Zuordnungsfragen.....	64
6.4.	Theoretisches Erstellen eines Abschlusstestes .....	65
6.4.1.	Einstellungen .....	65
6.4.2.	Fragenanordnung .....	66
6.4.3.	Kontrollmöglichkeiten.....	68
6.4.4.	Zufallsfragen und Variationen im Test .....	69
7.	Praktische Durchführung der Teste .....	76
7.1.	Sprachübungen 1. Jahrgang .....	76
7.1.1.	Praktischer Ablauf und Testgestaltung .....	76
7.1.2.	Ergebnisse der Teste .....	78
7.1.3.	Probleme bei der Durchführung .....	79
7.2.	Sprachübungen 2. Jahrgang.....	80
7.2.1.	Praktischer Ablauf und Testgestaltung .....	80
7.2.2.	Ergebnisse.....	83
7.2.3.	Probleme .....	86
8.	Bewertung des Distanzunterrichtes und der Abschlusstests durch die Studenten.....	88

8.1.	Bewertung des Distanzunterrichtes am Lehrstuhl für Germanistik durch die Studenten .....	88
8.2.	Bewertung des Distanzunterrichtes in den Sprachübungen (JAC2) durch die Studenten.....	93
8.3.	Bewertung der Abschlusstests durch die Studenten .....	97
8.3.1.	Abschlusstest 1. Jahrgang.....	97
8.3.2.	Abschlusstest 2. Jahrgang.....	101
<b>9.</b>	<b>Lösungsansätze für Distanzunterricht .....</b>	<b>103</b>
9.1.	Vermeiden von Betrugshandlungen .....	103
9.2.	Lernplattform und Technik.....	103
9.3.	Kommunikation.....	104
9.4.	Fragen und Fragesammlung .....	105
9.5.	Fördern und Fordern .....	106
<b>10.</b>	<b>Ausblick .....</b>	<b>108</b>
<b>11.</b>	<b>Summary.....</b>	<b>111</b>
<b>12.</b>	<b>Resumé .....</b>	<b>113</b>
<b>13.</b>	<b>Rezumé .....</b>	<b>115</b>
	Literaturverzeichnis .....	117

# 1. EINLEITUNG

---

*Zakazuje se s účinností ode dne 11. března 2020:*

*- osobní přítomnost žáků a studentů na základním, středním a vyšším odborném vzdělávání ve školách a školských zařízeních podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů,*

*- osobní přítomnost studentů na studiu na vysoké škole podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů. (URL<sup>1</sup>)<sup>1</sup>*

---

Am Vormittag des 10. März 2020 wurde in der Tschechischen Republik verkündet, dass ab dem 11. März 2020 der Unterricht an sämtlichen Schulen eingestellt und der Unterricht auf Onlineunterricht umgestellt wird. Diese Maßnahme macht die vorliegende Arbeit überhaupt erst möglich, handelte es sich doch um einen unerwarteten Eingriff in den Ablauf des Hochschulseesters, mit dem es umzugehen galt.

Auch wenn alle Mitarbeiter an Hochschulen, Berufsschulen und Schulen von dieser Entscheidung des tschechischen Gesundheitsministeriums betroffen waren, stellte die Beendigung des Unterrichts mitten im laufenden Semesters insbesondere die Lehrenden und Studierenden vor vollendete Tatsachen. Den Unterricht in das Internet verlegen war leichter gesagt, denn getan und Unterricht im Internet ist nicht gleich Unterricht im Klassenraum mit Studierenden, mit Interaktion und direkter Kommunikation – die direkte Beziehung zwischen Lehrendem und Studierenden fehlt. Es ergab sich außerdem die Notwendigkeit, über das Prüfen und das Bewerten online nachzudenken, wiederum eine neue Herausforderung.

Diese Arbeit setzt sich zum Ziel, die Organisation des Onlineunterrichtes im Fach Sprachübungen Deutsch am Lehrstuhl für Germanistik an der Pädagogischen Universität der Südböhmischen Universität in Budweis vorzustellen, die Interaktion zwischen Studierenden und Lehrenden näher zu betrachten und schließlich Möglichkeiten zum Testen online zu analysieren. Daraus resultieren letztlich Handlungsempfehlungen, die aus der Zeit des Onlineunterrichtes

---

<sup>1</sup> [http://www.mzcr.cz/dokumenty/mimoradne-opatreni-uzavreni-zakladnichstrednich-a-vysokychskol-od-11320\\_18696\\_4135\\_1.html](http://www.mzcr.cz/dokumenty/mimoradne-opatreni-uzavreni-zakladnichstrednich-a-vysokychskol-od-11320_18696_4135_1.html), Ministerstvo zdravotnictví České republiky, abgerufen am 03.06.2020

während zehner Wochen in zwei Sprachkursen hervorgehen und sowohl die Perspektive der Studierenden, der Lehrenden und die Organisation an der Pädagogischen Fakultät betrachten.

Methodisch gliedert sich die Arbeit in einen theoretischen und einen praktischen Teil. Erstgenannter widmet sich vor allem der Organisation des Unterrichtes während der Schulschließungen unter Berücksichtigung und Würdigung verschiedener Termini, nimmt darüber hinaus jedoch auch Bezug auf die theoretische Erstellung von Onlinetests und die Möglichkeiten der Lehrenden für eine interessante und didaktisch wertvolle Gestaltung des Distanzunterrichtes, möglichst in Einklang mit den zugrundeliegenden Richtlinien und dem Lehrplan. Der zweitgenannte Teil wiederum zeigt die praktische Durchführung der Anerkennungstests in den Sprachübungen 2 und 4 auf und widmet sich in erster Linie den Bewertungen des Online-Unterrichtes durch die Studierenden, der Bewertung der Tests durch die Studierenden und verweist außerdem auf die Selbsteinschätzung der Studierenden im Hinblick auf ihren Umgang mit dem Online-Unterricht. Dabei werden unter Berücksichtigung der genannten Antworten, der Wünsche und Anregungen seitens der Studierenden auch Schlüsse und Empfehlungen für den weiteren Distanzunterricht gegeben.

Zum Erkenntnisgewinn tragen dabei nicht nur die Prüfungsergebnisse bei, sondern auch ein Fragebogen des Lehrstuhls sowie allgemeine Anmerkungen der Studierenden. Dazu darf ich dankenswerterweise auf eine Vielzahl von Kommentaren, E-Mails und persönlichen Anmerkungen zurückgreifen, die für diese Arbeit eine wertvolle Stütze sind und Zeugnis darüber ablegen, wie die Studierenden mit der Situation umgingen und welche Möglichkeiten und Fähigkeiten sie für sich entdeckt haben.

Das Thema Online-Unterricht war verschiedentlich Gegenstand von Publikationen, auch Anleitungen für einen erfolgreichen Unterricht unter Zuhilfenahme des Internets und von Lernplattformen sind bereits veröffentlicht worden. Doch – allen ist eines gemein: Sämtliche Literatur setzt voraus, dass es sich um einen langfristig geplanten, entsprechend sorgfältig geplanten und durchgeführten Online-Unterricht handelt. Das (bisher) Udenkbare, eine unvermittelte Schließung der Bildungsstätten und damit nolens volens der Übergang vom Präsenzunterricht zum Distanzunterricht für einen langen Zeitraum, mithin ein ganzes Semester, war – verständlicherweise – nicht berücksichtigt worden. Genau dieser Umstand wurde aber im Frühling 2020 in

der Tschechischen Republik<sup>2</sup> Wirklichkeit, ein „Drehbuch“ gab es demzufolge nicht.

In dieser Arbeit geht es deshalb um die praktische Umsetzung des Unterrichtes im Gegenstand „Sprachübungen Deutsch“ nach der Schließung der Universitäten unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden Literatur, aber vor allem auch anhand eigener, praktischer Erfahrungen. Für das Verständnis der vorliegenden Arbeit sind auch einige Definitionen bzw. Erklärungen vonnöten.

In diesem Text wird nahezu ausschließlich die Arbeit mit der Lernplattform **Moodle** betrachtet, die für die Bereitstellung, Entwicklung und Durchführung von Internetkursen vorgesehen ist (URL8). *Moodle* wird von der Südböhmischen Universität für Lehrer und Studenten bereitgestellt, sodass ein Arbeiten damit – ganz unabhängig von der Krise – jederzeit möglich ist. *Moodle* war ursprünglich ein Akronym für Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Deutsch: Modulare dynamische objekt-orientierte Lernumgebung) (URL8). Die Nutzungsmöglichkeiten sind dabei vielfältig, allerdings steht die direkte Kommunikation zwischen Lehrern und Studenten nicht im Vordergrund und wird deshalb von *Moodle* auch nicht unterstützt.

Unter **Kommunikation** werden dieser Arbeit alle Interaktionen zwischen Lehrenden und Studierenden verstanden, sei es im Präsenzunterricht oder im Distanzunterricht. Der Verfasser betrachtet dabei allerdings nicht ein bestimmtes Kommunikationsmodell oder eine bestimmte Kommunikationstechnik, sondern der Begriff Kommunikation ist vorliegend ein weiter und soll aufzeigen, wie Studenten untereinander oder mit dem Lehrer in Kontakt stehen und welche Kommunikationsmittel sie dabei verwenden.

Einen Schwerpunkt in der Betrachtung nehmen die **Tests** (auch Assessment (=Bewertung) genannt) ein, zum einen die Leistungskontrollen und zum anderen auch die Anerkennungstest zum Abschluss des Semesters. Unter Test sind in dieser Arbeit alle Arten der Leistungsüberprüfung zusammengefasst, unabhängig von deren Zweck und deren Durchführung.

Die sich stellende Frage ist deshalb nicht ausschließlich „Was kann Online-Unterricht?“ oder „Was kann Online-Unterricht im Fremdsprachenunterricht?“ –

---

<sup>2</sup> Auch in weiteren europäischen Ländern gab es Schulschließungen und Distanzunterricht. Zu betrachten ist dabei aber auch der Zeitraum: In der Tschechischen Republik erfolgten die Schließungen in der vierten (von vierzehn) Vorlesungswoche, in Deutschland und Österreich beispielsweise beginnt das Semester erst deutlich später, weshalb die Folgen an den dortigen Hochschulen andere waren.

umgekehrt könnte die Frage lauten „Was kann Online-Unterricht nicht?“ oder ist Online-Unterricht überhaupt Unterricht? Handelt es sich nicht vielmehr nur um betreutes Selbststudium der Studierenden? Welche Formen des Online-Unterrichtes am Lehrstuhl für Germanistik in Verwendung waren und welche Vor- und Nachteile Prüfungen im Internet haben können, wird in dieser Arbeit ebenso diskutiert wie die Frage, ob der Online-Unterricht dazu taugt, den Präsenzunterricht auf lange Sicht zu ersetzen und eine vollständige Alternative zum „klassischen“ Unterricht zu sein und auch ohne Vorbereitungszeit zu funktionieren?

Eine abschließende, allgemeingültige Antwort ist natürlich nicht möglich, so nur ein einziger Lehrstuhl, ja nur ein einziger Unterrichtsgegenstand betrachtet wird. Und dennoch lassen sich aus den gewonnenen Erfahrungen einige noch zu entwickelnde und in Zukunft zu beachtende Punkte ableiten und als Handreichung und Lösungsansätze für den Online-Unterricht und insbesondere die Prüfungsdurchführung herausstellen. Es ist anzumerken, dass tschechische und slowakische Zitate in dieser Arbeit nicht übersetzt worden sind, sondern in der Originalform vorliegen. Deutsche Zitate, insbesondere jene der Studierenden, sind unverändert übernommen worden und wurden weder orthographisch noch grammatikalisch korrigiert.

Aus datenschutzrechtlichen Gründen können keine Namen genannt werden, sämtlichen studentischen Zitaten und Meinungsäußerungen kann aber auf Verlangen der Urheber zugeordnet werden.

## **2. SPRACHAUSBILDUNG DEUTSCH**

### **2.1. Sprachübungen Deutsch am Lehrstuhl für Germanistik**

Eine der Schlüsselfragen in der Fremdsprachendidaktik ist gewiss jene, was ein (guter) Fremdsprachenunterricht an Universitäten leisten muss. Die Antwort darauf kann keine allgemeingültige sein, vielmehr ist ein individueller Zugang zu suchen, der nicht nur den Hochschulstandort in die Betrachtung miteinschließt, sondern auch die Vorgaben in den jeweiligen Ländern berücksichtigt. Vogel spricht von Qualitätsprinzipien für den Sprachunterricht im Lehramtsstudium. Diese sind allgemein gehalten und umfassen:

- eine integrative Schulung aller Kompetenzen
- eine fachspezifische Ausrichtung
- ein[en] Bezug zu Mehrsprachigkeit und Sprachlernbewusstsein (Vogel 2016:199)

Er stellt somit heraus, dass es für zukünftige Lehrer unabdingbar ist, alle Kompetenzen zu trainieren und dass es sich um eine fachspezifische Ausrichtung des Sprachunterrichtes handeln sollte. So gehören Fehlerarbeit und -didaktik zum Handwerkzeug eines jeden Lehrers, während Philologen einen anderen Schwerpunkt in der Fremdsprachenvermittlung setzen würden. Der dritte Punkt, einen Bezug zu Mehrsprachigkeit zu schaffen und ein Sprachlernbewusstsein zu entwickeln spiegelt wider, dass auch nach einem erfolgreich absolvierten Studium der Prozess des Sprachenlernens und der Fortbildung nicht abrupt endet, sondern in der Regel während des ganzen Berufslebens fort dauert, bzw. wünschenswerterweise fort dauern sollte. Alle drei aufgeführten Punkte werden am Lehrstuhl für Germanistik berücksichtigt, wobei der dritte Punkt im Bachelorstudium noch nicht so sehr zum Tragen kommt wie im Magisterstudium, in dem es zwar einerseits keine Sprachübungen Deutsch mehr gibt, andererseits aber verlangt wird, dass die Studierenden ihre Fertigkeiten dem zukünftigen Beruf entsprechend einsetzen können und darüber hinaus in der Lage sind, ihre Sprachkenntnisse selbstständig zu verbessern oder zumindest auf einem guten Niveau konstant halten können. Vogel charakterisiert darüber hinaus die universitäre Sprachausbildung wie nachfolgend:

Die universitäre Sprachausbildung ist gekennzeichnet durch eine steile grammatische Progression, den frühen Einsatz authentischer Materialien und die Schulung akademischer Fertigkeiten wie Zusammenfassen, Darstellen, Argumentieren und Präsentieren. Die Lesefertigkeit wird so spätestens ab Stufe

B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) mit Texten aus dem jeweiligen Studienfach oder mit fachübergreifenden Texten geschult. Für das Hörverstehen werden Podcasts von Vorlesungen oder anderen akademischen Veranstaltungen verwandt. (Vogel 2016: 196)

Aus eigener Anschauung kann der Verfasser dieser Charakterisierung beipflichten, allerdings nur für die Sprachausbildung an deutschen (österreichischen und schweizerischen) Universitäten. Der große Unterschied zwischen der Sprachausbildung an deutschen, österreichischen und schweizerischen Hochschulen einerseits und den tschechischen Hochschulen andererseits besteht darin, dass sich für philologische Studiengänge oder Sprachausbildungen an erstgenannten auch Studierende einschreiben können, die über keine oder nur geringe Sprachkenntnisse verfügen. An der Südböhmischen Universität ist es hingegen so, dass Studieninteressenten – sowohl an der Pädagogischen Fakultät als auch an der Philosophischen Fakultät – einen Eignungstest bestanden haben müssen, mit dem sie nachweisen, dass sie Deutsch zumindest auf dem Niveau B1 (GeR) beherrschen.

Přijímací zkouška má formu ústního pohovoru vedeného v německém jazyce a ověřuje komunikační kompetenci na úrovni B1.1 podle SERR. Úvodní představení se a krátký rozhovor o motivaci ke studiu německého jazyka se nehodnotí. Hodnocena je bezprostředně následující ústní zkouška, která zahrnuje rozhovor na téma zadaného obrázku a práci s krátkým textem na úrovni B1.1. (URL2)

Demzufolge ist die von Vogel beschriebene steile grammatische Progression für den Studiengang Deutsch an der Pädagogischen Fakultät der Südböhmischen Universität in Budweis nicht zutreffend.<sup>3</sup> Vielmehr ist es an den Lehrenden, alle Studierenden, die dadurch, dass sie aus verschiedenen Städten stammen und unterschiedliche Schulen absolvierten, selbstverständlich alle ein unterschiedliches Niveau aufweisen, zunächst zu nivellieren und somit eine Arbeitsgrundlage zu schaffen.<sup>4</sup> Hingegen beginnt bereits im ersten Semester die von Vogel genannte Schulung akademischer Fertigkeiten – seien es Präsentationen, die eigenständige Ausarbeitung und auch die Durchführung von

---

<sup>3</sup> Zu beachten ist dabei, dass mit dem Niveau B1 gemäß GeR schon gute Kenntnisse der Grammatik erwartet werden können und die Studierenden anschließend vor allem vorhandenes Wissen sinnvoll erweitern oder vertiefen. Dies geschieht im Bachelorstudiengang vor allem im Fach Morphologie, während in den Sprachübungen vor allem wiederholt wird oder ein Konnex von Grammatik und Kommunikationsmitteln hergestellt wird (Beispiel, Futur II, Vermutung).

<sup>4</sup> Auch wenn das Niveau nahezu gleich ist, so gibt es doch immer erhebliche Unterschiede in der Ausrichtung des Unterrichtes an den Gymnasien und Oberschulen, beispielsweise kommunikativ (Betonung auf Sprechen, Hören, Lesen) oder eher theoretisch (breite Kenntnisse der Grammatik und Regeln, aber eher schwache kommunikative Fähigkeiten). Diese Unterschiede sind entsprechend schwierig auszugleichen.

Aufgaben im Rahmen des jeweiligen Klassenverbandes. Das Hörverstehen in den Sprachpraktischen Übungen hält sich vor allem an die Aufgaben und Themen im Lehrbuch. Noch zu betrachtender Bestandteil der Sprachübungen Deutsch sind dabei zwei Bücher, die entsprechend der Richtlinien der Lehrstuhlleiterin gelesen werden müssen, im Unterricht jedoch nicht besprochen werden. In den Semestern 1 und 5 sind sie Bestandteil der mündlichen Prüfung, in den Semestern 2 bis 4 hingegen Bestandteil der Anerkennungstest. Bezugnehmend auf Vogels Aussage wird also sehr wohl die Lesefertigkeit forciert – sei es die genannte Pflichtlektüre oder die Auseinandersetzung mit Fachtexten der Linguistik oder Phonologie/Phonetik.

## **2.2. Unterrichtskonzeption in den Sprachübungen Deutsch**

Gemäß der aktuellen Studienordnung am Lehrstuhl für Germanistik an der Pädagogischen Fakultät der Südböhmischen Universität Budweis in der Fassung von 2015 (URL3) werden die Sprachübungen im Bachelorstudium Deutsch in allen sechs Semestern unterrichtet, wenngleich in semestral verschiedenem Umfang. Dabei ist es seit mindestens zehn Jahren gelebte Praxis, dass einzelne Sprachübungen von zwei Lehrkräften unterrichtet werden.

Das hängt damit zusammen, dass oftmals außer den tschechischen Lehrkräften auch noch ein österreichischer Lektor des OeAD (Österreichischer Austauschdienst) am Lehrstuhl für Germanistik wirkt und so sichergestellt ist, dass die Studierenden in ihrer eigenen Muttersprache Tschechisch und von einem Deutsch-Muttersprachler unterrichtet werden. Prinzipiell sind die Sprachübungen in einen A- und einen B-Teil aufgeteilt, deren Anteile jeweils die Hälfte des Stundendeputates ausmacht. Der A-Teil ist dabei stark auf Kommunikation und Sprechkompetenz ausgerichtet und richtet sich vor allem nach den Themen im Lehrbuch. Der B-Teil hingegen umfasst dabei Übungen zur Grammatik, Fehlerarbeit und zum schriftlichen Ausdruck. So beide Teile von verschiedenen Lehrkräften unterrichtet werden, liegt auch die Erstellung der Anerkennungstests in ihrem Verantwortungsbereich.

Semester	SWS <sup>5</sup>	Jahrgang
1	3	1. Jahrgang
2	4	
3	3	2. Jahrgang
4	2	
5	2	3. Jahrgang
6	2	

**Tabelle 1** Verteilung der Semesterwochenstunden Sprachpraktische Übungen in den Semestern 1 bis 6.

Die verwendeten Lehrmittel haben sich in den letzten Jahren verändert, da am Lehrstuhl für Deutsch neue Lehrbücher eingeführt wurden. Mit dem Ablauf des Wintersemesters 2019/2020 schieden die letzten Lehrbücher der Reihe *em* aus dem Hueber-Verlag aus der Verwendung aus. Stattdessen begann mit Beginn des Wintersemesters 2018/2019 für die Studierenden des ersten Semesters die Verwendung der Lehrbuchreihe „*Sicher!*“ aus demselben Verlag. Für jeweils ein Studienjahr wird dabei ein Lehrbuch vorgeschrieben, das inhaltlich während zweier Semester durch Studierende und Lehrende gemeinsam bearbeitet wird und den roten Faden für die Thematik im Unterricht bildet. Im ersten Studienjahr wird das Buch *Sicher! B1+* komplett bearbeitet (Themen), während im zweiten Studienjahr das Buch *Sicher! Aktuell B2.1. Lektion 1-6* Gegenstand der Bearbeitung ist und mit dem Semester 2020/21 wird im dritten Studienjahr das Buch *Sicher! Aktuell B2.1. Lektion 7-12* erstmalig im Unterricht eingesetzt. Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass es zwei fast identische Lehrbücher gibt, die sich auch auf dem Cover nur durch den Zusatz „aktuell“ voneinander unterscheiden. Leider sind sie jedoch verschieden aufgebaut und inhaltlich nicht komplett identisch. Einige Studierende bemerkten den Unterschied nicht und arbeiten bisweilen mit dem falschen Buch weiter, nötigenfalls kooperieren sie mit den Sitznachbarn. Der Grund für diese Doppelausgabe ist nicht ersichtlich und man hätte sich eine auffälligere Unterscheidung auch im Buchlayout gewünscht. Perspektivisch steht mit Inkrafttreten der neuen Akkreditierung und damit der neuen Prüfungsordnung auch die Einführung von Deutschunterricht im Masterstudiengang an. Für diese neuen Deutschkurse soll das Lehrbuch *Sicher! C1* verwendet werden. Durch die stringente Ausrichtung der Lehrbücher können sich die Studierenden schnell an das Lehrmaterial gewöhnen und wissen die

---

<sup>5</sup> Semesterwochenstunde (SWS) = 45 Minuten Unterricht

Lehrbücher schnell zu schätzen. Ein weiterer Vorteil der verwendeten Lehrbücher ist dabei auch das umfangreiche Online-Angebot des Hueber-Verlages, welches nicht nur Lösungsschlüssel, Audiodateien und Arbeitsblätter umfasst, sondern auch weitere Unterstützung für Deutschlernende bietet.

Ausgehend vom Einstiegsniveau B1, welches die Studierenden bei Beginn ihres Studiums mindestens aufweisen sollen, wird im ersten Studienjahr mit dem Buch *Sicher! Deutsch als Fremdsprache. B1+* begonnen. Der grundsätzliche Aufbau der Bücher ist unabhängig von der Niveaustufe gleich. Dabei sind die Studierenden angehalten, sowohl Kursbuch als auch separates Arbeitsbuch zu erwerben. Der Inhalt gliedert sich in acht Kapitel mit jeweils eigener Thematik. Wenn auch in unterschiedlicher Reihenfolge, werden gleichwohl in allen Kapiteln die Fertigkeiten Hören, Wortschatz, Sprechen, Lesen, Schreiben, Sehen und Hören sowie Grammatik vermittelt. Innerhalb der Kapitel selbst geschieht dies blockweise, durch die farbliche Kennzeichnung wird eine einfache Orientierung für Studierende und Lehrende ermöglicht. Am Ende eines jeden Kapitels wird die im Kapitel relevante Grammatik noch einmal übersichtlich dargestellt. Vertiefende Übungen gibt es im Arbeitsbuch, wobei Verweise aus dem Lehrbuch ins Arbeitsbuch und umgekehrt zu finden sind.

Alle Audiodateien stehen kostenlos als zip-Datei auf der Verlagshomepage zur Verfügung, was für die Durchführung des E-Learning ein großer Vorteil war. So konnten die Studierenden selbstständig die Dateien herunterladen und mit ihnen arbeiten. Hätte es – wie in anderen Lehrbüchern noch üblich – nur eine CD als Beilage gegeben, wäre der Bereich Hörverstehen nicht zu unterrichten gewesen, bestenfalls noch mit Einschränkungen, also themenfremden Beiträgen. Die Erfahrungen des Verfassers mit dieser Lehrbuchreihe sind insgesamt gut, wenngleich die Einordnung von manchen Aufgaben teilweise willkürlich und nicht nachvollziehbar erscheint. Zur Selbstevaluierung der Studierenden stehen Lektionentests zur Verfügung, für die sie die Lösungen in kurzer und knapper Form online finden (deshalb verbietet sich die wortgetreue Übernahme von Übungen aus dem Lehrbuch in Tests) und die zur Wissensüberprüfung ebenso dienen wie für die Prüfungsvorbereitung.

Als Reaktion des Verlages auf die Schulschließungen, die ja nicht nur die Tschechische Republik, sondern fast ausnahmslos alle Länder Europas umfassten, wurden nicht nur kostenlose Webinare freigeschaltet und beworben, die die Themen Online-Unterricht und E-Learning zum Gegenstand hatten, sondern auch die Arbeit mit den vom Verlag zur Verfügung gestellten Ressourcen.

Konkret wurde Studierenden und Lehrenden, noch verallgemeinert allen Interessenten, für drei Monate ein kostenloser Zugriff auf sämtliche Webinhalte des Verlages gewährt. Auch für den Verfasser war diese Möglichkeit des Arbeitens neu, insbesondere bei der noch zu beschreibenden Testerstellung hat sich dies jedoch bestens bewährt.

### **3. AUSGANGSLAGE**

#### **3.1. Schließung der Bildungsstätten**

Zwischen Ankündigung der Schließung sämtlicher Bildungsstätten in der Tschechischen Republik aufgrund der zunehmend dynamischer werdenden Ausbreitung des Virus Covid-19 und der tatsächlichen Schließung lagen weniger als 24 Stunden. Mit Beginn des 11.03.2020 war der klassische Unterricht mit Dozenten und Studierenden in den Gebäuden der Südböhmischen Universität nicht mehr möglich. Diese Maßnahme der Regierung der Tschechischen Republik, die an dieser Stelle ausdrücklich nicht bewertet werden soll, überraschte sowohl die Universitätsverwaltung als auch Lehrpersonal und Studierende. In kürzester Zeit mussten verschiedene organisatorische Maßnahmen getroffen werden und der Unterricht gänzlich neu konzipiert werden. Der Verfasser ist Lehrkraft (tsch. *lektor*) für den Deutschunterricht der Studierenden im Bachelorstudium am Lehrstuhl für Germanistik an der Pädagogischen Fakultät der Südböhmischen Universität in České Budějovice. Nachfolgend werden die Grundzüge des Distanzunterrichtes im Fach „Sprachübungen“ (tsch. *jazyková cvičení*) beschrieben. Dieser Gegenstand wird in allen Semestern des Bachelorstudiums unterrichtet, dem Verfasser oblag der Unterricht im 1. Jahrgang (*JAC2*) und im 2. Jahrgang (*JAC4*). Die methodische Vorgehensweise unterscheidet sich dabei nicht, auch die Anforderungen an die Studierenden sind nahezu ident.

#### **3.2. Allgemeine Organisation des Distanzunterrichtes am Lehrstuhl für Germanistik**

Wie bereits erwähnt, kam die Ankündigung der Schließung nahezu sämtlicher Bildungsstätten in der Tschechischen Republik für alle Mitarbeiter an den Universitäten und Schulen völlig überraschend, aufgrund der kurzen Frist zwischen Ankündigung und Umsetzung war auch keine Vorausplanung möglich. Dementsprechend unterschiedlich waren die Zugänge der Lehrenden an den Fakultäten, Instituten und Lehrstühlen bezüglich der Fortführung des Unterrichtes. Nachfolgend sollen die verschiedenen Methoden am Lehrstuhl für Germanistik betrachtet werden. Eine weitere Rolle spielen diese verschiedenen Ansätze bei der Auswertung der Fragebögen und der Äußerungen der Studenten. Ausdrücklich sei erwähnt, dass keine Wertung anderer Lehrstühle vorgenommen wird, lediglich im Hinblick auf den Vergleich der Teste wird auf ein Beispiel vom Lehrstuhl für Anglistik zurückgegriffen. Die Lehrenden am Lehrstuhl für

Germanistik setzten auf insgesamt fünf verschiedene Methoden und Lernplattformen für die Durchführung des Unterrichtes:

a) Im Bereich Didaktik wurde auf eine Kommunikation und Unterrichtsdurchführung mittels E-Mail gesetzt. Dabei hat die Dozentin die Aufgaben (Stundenbilder, Unterrichtsplanung) per E-Mail vergeben und auch die ausgearbeiteten Aufgaben der Studenten entsprechend entgegengenommen. Die Dozentin konnte die eingelangten Aufgaben sofort im Dokument korrigieren, kommentieren und bewerten.

b) In den Gegenständen zur Literaturwissenschaft war durch den Dozenten vorgesehen, dass die Studenten ebenfalls *Moodle* benutzen. Allerdings konnte in der Anfangszeit *Moodle* nicht erfolgreich für den Unterricht eingerichtet werden, sodass bei Aufgabenabgabe nicht ersichtlich war, wer die Aufgabe einsandte. Deshalb nahm der Dozent schließlich davon Abstand, *Moodle* zu verwenden und richtete stattdessen auf der Internetseite des Lehrstuhls einen geschützten Bereich ein, in dem Aufgaben zu finden waren, außerdem gab es vereinzelt die Aufgabenerteilung mittels E-Mail. Begünstigt durch den Umstand, dass nur der Dozent für Literaturwissenschaften von dieser Art des Unterrichtes Gebrauch machte, blieb die Darstellung der Aufgaben auf der Webseite übersichtlich.

c) Die beiden Dozentinnen für Phonetik und Morphologie suchten zunächst ebenfalls den besten Zugang zum Onlineunterricht. Während eine Dozentin für Morphologie und Landeskunde zunächst auf einen E-Mail gestützten Unterricht setzte und die Aufgaben der Studierenden mittels der Revisionsfunktion bei MS Word korrigierte, sucht die andere Dozentin zunächst ein geeignetes Medium für die Durchführung des Unterrichtes. In Morphologie und Landeskunde begann sie später, den Unterricht ganz überwiegend über Microsoft Teams zu organisieren und auch die Vorlesungen und Seminare virtuell zu halten. Gemeinsam mit der Dozentin hat der Verfasser schließlich auch die Studentenpräsentationen im Unterrichtsfach *Kultura a reálie německý mluvících zemí* über *MS Teams* durchgeführt und konnte sich dergestalt auch einen Eindruck von den Möglichkeiten dieses Programmes machen. Bei der Dozentin für Phonetik war der Zugang ähnlich, im Phonetikunterricht konnte sie mit dem Programm Telekonference.eu den Unterricht und die Übungen zeitlich gestaffelt in Kleingruppen durchführen – so war eine übersichtliche Gruppengröße gewahrt

und ein besonders individueller Unterricht möglich, der honoriert wurde. Dabei muss aber deutlich gesagt werden, dass die zeitliche Inanspruchnahme der Studierenden eher geringer ist, jene der Lehrerin eher steigt. Es ist also ganz offensichtlich, dass am Lehrstuhl für Germanistik fünf verschiedene (mit der Unterteilung der Sprachübungen in A- und B-Teile sogar sechs) unterschiedliche Zugänge für die Unterrichtsdurchführung während der Schulschließungen gewählt wurden. Eine Koordination zwischen den Lehrenden fand nur auf einem sehr niedrigen Niveau statt, insbesondere gab es keine Absprachen bezüglich der Methodik oder der Termine, als grobe Richtschnur galt institutsintern der Stundenplan.

Die verwirrende Vielfalt verschiedener Zugänge und Lernplattformen ist dabei keinesfalls Absicht gewesen und wurde im Kollegium auch nicht weiter thematisiert, vielmehr war die überraschende Entscheidung der tschechischen Regierung, den Unterricht an den tschechischen Bildungsstätten zu untersagen, dafür ursächlich. Zudem muss berücksichtigt werden, dass zu verschiedenen Unterrichtsgegenständen auch unterschiedliche Lernplattformen passen können und dass zu Beginn der Schließungsphase im Prinzip nur *Moodle* für alle Universitätsangehörigen zur Verfügung stand. *Moodle* ist, wie auch *MS Teams*, eine Plattform, die jedwede Form von Fernunterricht unterstützen soll und keine explizit auf den (Fremd)-Sprachenunterricht zugeschnittene Lernplattform. Insgesamt ist der Computer, ist das Internet im Distanzunterricht nicht mehr wegzudenkender Bestandteil. Zur Rolle des Computers beim Fernunterricht schreiben Grüner und Hassert:

[...] ein Computer mit Internet-Anschluss zur Überbrückung der räumlichen Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden besonders gut, da der Lernprozess ständig durch Hilfestellungen, Anleitung, Beratung und Lernkontrolle begleitet werden kann. (Grüner/Hassert 2000: 17).

Allgemein gab es weder von der Fakultätsleitung noch von der Lehrstuhlleiterin Empfehlungen für den Unterricht im Internet, was angesichts der Komplexität eines solch massiven Eingriffs in das Lehrgeschehen nicht verwundern darf.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Ein Dank sei an dieser Stelle Herrn Dr. Petr Pexa vom Lehrstuhl für Informatik ausgesprochen, der sich unermüdlich dafür einsetzte, dass alle Kollegen und Studenten weiterhin Unterricht machen bzw. am Unterricht teilnehmen konnten.

## **4. DISTANZUNTERRICHT IN DER THEORIE**

### **4.1. Selbstständiges oder betreutes Lernen?**

Eingangs stellte sich ja bereits die Frage, ob es sich bei einem Distanzunterricht, wie er in den Zeiten der Schulschließungen stattfand, überhaupt um einen definitionsgemäßen Unterricht handelt. Nach dem DWDS (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache) ist Unterricht eine

„(auf der Grundlage von Lehrplänen) unter Führung eines Lehrers organisierte, planmäßige, intensive Vermittlung und Aneignung von (theoretischen) Kenntnissen und praktischen Fertigkeiten (URL4)

was eher eine Beschreibung von Unterricht darstellt und noch wenig Bezug auf die Didaktik nimmt. Demgegenüber finden wir bei Glöckel (Glöckel 1990: 315) eine ausführlichere und wissenschaftlichere Definition:

Unterricht ist der Zusammenhang von Unterrichtsgegenstand, geplanten rational gesteuerten Tätigkeiten des Lernens und Lehrens, sowie außerplanmäßiger und intuitiver Prozesse des Lehrens und Lernens. Diese Abfolge von Tätigkeiten und Prozessen kann als Abfolge von Situationen verstanden werden, die von Lehrpersonen vorausplanend gliedert wird.

Herauszustellen ist jedenfalls, dass es per Definition keinen Unterricht ohne eine Lehrperson geben kann. Unterricht bedingt nämlich eine Planung des Lehr- und Lerngeschehens und der Lerninhalt muss auch, wenngleich die Art und Weise nicht festgelegt ist, vermittelt werden. Ebenso ist die Intensität der Vermittlung dabei nicht festgeschrieben. Das Kriterium des Planes oder auch des Planens als Prozess nimmt in beiden Definitionen einen hohen Stellenwert ein, weswegen eine Überlegung zu diesem Punkt insbesondere im Hinblick auf den Distanzunterricht lohnend erscheinen lässt: Der Präsenzunterricht am Lehrstuhl für Germanistik im Gegenstand Sprachübungen unterliegt schon des vorgegebenen Curriculums wegen einer Planungsnotwendigkeit. Aus diesem ergeben sich Lehrbuchkapitel, aus den Lehrbuchkapiteln wiederum einzelne Themata und zu intensivierende Fertigkeiten. Das Lehrbuch wird von Lehrenden und Studierenden gemeinsam bearbeitet, anschließend entsteht auch die Abschlussleistung aus dem behandelten Stoffgebiet. Im Distanzunterricht sind die Studierenden vermeintlich freier in ihrer Arbeit, doch auch im Distanzunterricht gilt der Plan selbstverständlich weiter. Gibt der Lehrende Hinweise und Rückmeldungen, geht zudem der Prozess des Lernens und Lehrens für die Studierenden weiter.

Unter besonderer Berücksichtigung des Fremdsprachenunterrichtes wäre allerdings zu hinterfragen, ob beispielsweise die ausschließliche Arbeit mit

Lehrbriefen den Definitionen des Unterrichtes genügen würde, denn von Lehren und Lernen kann in diesem Kontext keine Rede sein, auch die benannte Abfolge von Prozessen und Tätigkeiten kann kaum erfüllt werden, da der Lehrende seine Rolle als Gestalter, als Planer, ja als Instanz im Unterricht damit aufgibt. In gewisser Weise können Lehrbriefe sicherlich verwendet werden, sofern Skripte oder andere Materialien bereitgestellt werden. Allerdings sind diese Unterrichtsfächer dann im Allgemeinen auch nicht so stark verschult bzw. ist das fehlerfreie Lernen von nicht so gravierendem Nachteil wie im Fremdsprachenunterricht, in dem es sehr darauf ankommt, dass Regeln sicher beherrscht werden. Die Definition von Unterricht ist also abhängig vom konkreten Kontext; vom Lehrenden geplanter, gesteuerter und überwachter Distanzunterricht ist jedenfalls als Unterricht zu betrachten und damit auch die Arbeit des Verfassers im Sommersemester 2020.

Das selbstständige Lernen als Form des Lehrens und Lernens ist nicht so neu, wie man angesichts des technischen Fortschrittes und der Berichterstattung während der Schulschließungen denken könnte (vgl. Trahasch/Kandzia). Relativ neu ist lediglich die Möglichkeit für Lehrende und Studierende, in virtuellen Klassenräumen Unterricht durchführen zu können. Bereits zuvor bestand aber mit Selbstlernkursen mithilfe von Kassetten und Lehrbüchern, später dann mit CD-ROM, eine breite Auswahl an Instrumenten zum selbstständigen oder nahezu selbstständigen Sprachenlernen. Im Angesicht der Universitäts- und Schulschließungen jedoch ergibt sich jedoch ein neuer Faktor, der einer Diskussion und Auseinandersetzung gerade in Hinblick auf den aktuellen Forschungsstand bedarf.

Selbstlernkurse werden im Allgemeinen von den Studierenden/Teilnehmenden bewusst ausgewählt, um unabhängig von Stundenplänen und bei freier Zeiteinteilung lernen zu können (typischerweise vor dem Urlaub, bei einer Veränderung des beruflichen Umfeldes oder auch nur zum Zeitvertreib) – es handelt sich eher um Freizeitangebote, die nicht verpflichtend sind, allerdings bezahlt werden müssen.

Im Zuge der Schulschließungen und der Einführung von Distanzunterricht ist diese Freiwilligkeit aufgehoben und umfasst zwangsweise auch jene Studierenden, die einen Distanzunterricht aus ganz unterschiedlichen Gründen ablehnen und/oder bisher keine Erfahrung damit hatten. Dabei darf diese Sichtweise nicht nur für Schüler und Studierende gelten, sondern muss auch auf das Lehrpersonal erweitert werden. Nicht alle hatten bisher schon die

Möglichkeit, Unterricht im Internet durchzuführen, niemand am Lehrstuhl für Deutsch war bisher genötigt, den Unterricht (ausschließlich) online durchzuführen. Zwar wurde beispielsweise *Moodle* schon als Wegeleitung durch den Unterricht verwendet, allerdings im Rahmen des lebenslangen Lernens (CŽV)<sup>7</sup>. Durch die Schulschließungen standen Studierende und Lehrende aber nahezu vor der gleichen Herausforderung, wenn auch aus zwei verschiedenen Perspektiven. Das selbstständige Lernen ist, das muss noch einmal betont werden, für alle Beteiligten eine zunächst gewöhnungsbedürftige neue Erfahrung gewesen. Der Verfasser merkt an dieser Stelle selbstkritisch an, dass er sich mit dem Thema allenfalls am Rande befasst hat und im Umgang mit den verschiedenen Lernplattformen keinerlei Erfahrung vorweisen konnte. Diese Umstellung wird von Rampillon (2000) als ein für die Studierenden eine gewisse Zeit währender Prozess beschrieben:

War man z.B. bisher einen eher fremdgesteuerten Lernprozess gewöhnt, so bedeutet selbstverantwortetes Lernen eine Umstellung und Neuorientierung, die die nicht von heute auf morgen stattfinden kann, sondern sich über einen längeren Zeitraum hinzieht. (Rampillon 2000: 33)

Gerade durch die Schulschließungen und den Entfall des Präsenzunterrichtes wird sehr wohl deutlich, dass die von Rampillon angemerkte Umstellung nötigenfalls in sehr kurzer Zeit stattfinden kann und muss. Natürlich ist diese Fähigkeit abhängig von der Persönlichkeit der Studierenden, allerdings ist die so getroffene Aussage nicht zu verallgemeinern – selbstverantwortetes Lernen kann innert weniger Tage gelingen, ist aber eine Frage der Selbstdisziplin und der Motivation.<sup>8</sup>

Zusätzlich sind auch jeweilige Faktoren ausschlaggebend, wie häusliche Lernumgebung, technische Gegebenheiten und die grundsätzliche Verfügbarkeit eines Computers sowie eventuelle weitere Verpflichtungen wie studentische Arbeitsverhältnisse.

Die von Rampillon außerdem angeführten Verhaltensweisen (Rampillon 2000: 33) im Falle sich schnell ändernder Rahmenbedingungen (Verunsicherung,

---

<sup>7</sup> Celoživotní vzdělávání, lebenslange Ausbildung – freiwillige Kurse verschiedener Themata gegen Gebühr an den Fakultäten der Südböhmischen Universität

<sup>8</sup> Aus der E-Mail eines Studenten als Reaktion auf ein Lob des Verfassers wegen der hohen Qualität der Hausübungen: „Ich bin sehr froh, dass Ihnen meine Hausaufgaben gefallen. Sie sind wahrscheinlich gut, aber ich verbringe mit ihnen viel mehr Zeit als in der Schule. Das ist, weil ich keine Arbeit hinhalten kann (ich weiß nicht, ob es gute oder schlechte Eigenschaft ist).“, wenige Wochen später ergänzt er: „Es passt zu mir, wenn ich Aufgaben in meinem eigenen Tempo machen kann. Ich habe im Sommersemester viel mehr gelernt als im Wintersemester.“

Entmutigung, Demotivation) haben sich bei den Studierenden der Kurse Sprachübungen nicht gezeigt – was daran liegen mag, dass es zum einen keine Alternativen zum Distanzunterricht und selbständigen Lernen gab und die Studierenden wie Lehrenden gleichermaßen überrascht und betroffen waren.

Die Studierenden wie auch die Lehrenden waren angehalten, sich selbst neu zu organisieren und mit neuen Programmen zu arbeiten, die bisher vielleicht keine oder nur eine kleine Rolle im Unterrichtsalltag gespielt haben. Für die Studierenden kommt noch hinzu, dass sie sich Informationen selbst zu beschaffen haben, die der Lehrende bisher vielleicht en passant oder „zwischen den Zeilen“ vermittelt hat. Zum Lernprozess und dem Bewusstsein der Studierenden beim selbständigen Lernen und der empfohlenen Rolle des Lehrenden dabei schreiben Huneke und Steinig:

[...] sondern sie (die Studierenden, Anm. MJ) verarbeiten Neues, indem sie es mit ihrem schon vorhandenen, individuell unterschiedlichen Wissensbeständen verknüpfen. Sie tun dies mit ihren individuellen Lernerstrategien, und sie lernen einsichtsvoll, können sich eigene Lernprozesse also bewußtmachen, sie beeinflussen und zum Teil auch absichtsvoll steuern. [...] Ein vom Lehrer oder Lehrwerk vorgeplantes Übungsgeschehen, das einen bestimmten Lernweg festlegt, läuft Gefahr, diesem individuellen Anteil am Charakter der Lernprozesse nicht gerecht zu werden (Huneke/Steinig 1997: 171).

Auch der Präsenzunterricht ist demnach keine starres Korsett von Stundenbildern und Lehrbuchlektionen, vielmehr muss Platz sein für das selbstständige Lernen der Studierenden, woraus sich letztlich wieder neue Fragen ergeben können, die im ganzen Kurs besprochen werden oder die eine eingehende Beschäftigung auch außerhalb des Curriculums lohnenswert erscheinen lassen. Im Distanzunterricht ist das Zusammenspiel von Lehrbuchlektionen, Lernprozess, Studierenden und Lehrendem wesentlich freier: Konkret gab es die Aufgaben einmal wöchentlich, bei Bedarf konnten die Studierenden noch weiter mit dem Verfasser kommunizieren, aber eine gemeinsame Erarbeitung fand nicht statt. Somit war jeder gehalten (auch der Verfasser), einen Weg zu finden, wie man lehrt und wie man lernt. Es liegt in der Natur der Sache, dass diese Art von Unterricht nicht jeder Lehrperson und jedem Studierenden gleich gut liegt.

Nun bietet der Distanzunterricht viel mehr technische Möglichkeiten als der Präsenzunterricht, in dem allenfalls mit Präsentationen, Musik und Bild gearbeitet werden kann.

Das Internet ermöglicht für den Lernprozess eine weitgehende Bestimmung der Vorgehensweise und der Lerninhalte durch die Lernenden selbst. Diese offeneren Lernformen können besonders durch die neuen Technologien unterstützt und gefördert werden (Grüner/Hassert 2000: 17).

Der Unterricht in den Sprachübungen musste grundsätzlich neu gedacht werden, auch im Hinblick auf die Frage, ob es einen dem Präsenzunterricht möglichst ähnlichen Distanzunterricht geben soll, oder ob mehr Medien zum Einsatz gelangen sollen. Die generelle Funktion der Medien im Fremdsprachenunterricht ist dabei unstrittig, besonders im Distanzunterricht sollen dabei zwei wesentliche Punkte (nach Heyd) hervorgehoben werden:

Medien vermitteln Informationen. Sie geben Sachverhalte der objektiven Realität wieder, vermitteln Sprach- und Sachstoffe in der originalen Situation. So hört der Lerner bei Tonaufnahmen die Texte in der Aussprache, Intonation, im Rhythmus von Muttersprachlern. Bildmaterial trägt dazu bei, daß der Lerner fremdsprachige Begriffe mit adäquaten inhaltlichen Vorstellungen verbindet [...] (Heyd 1991: 186)

Neben diesen unbestreitbaren Vorteilen in der Sprachmittlung, darf auch die Motivation der Studierenden nicht vernachlässigt werden, was insbesondere bei einem Distanzunterricht und vor allem im Hinblick auf die besondere Situation während der Quarantäne und dem selbstständigen Lernen.

Medien sind Mittel zur Erhöhung der Lernmotivation. Durch ihren Einsatz kann der Fremdsprachenunterricht aufgelockert, abwechslungsreicher und interessanter gestaltet werden. Unterrichtsmittel können den Lerner vom Nutzen der Fremdsprachenbeherrschung bei der Bewältigung lebenspraktischer Situationen überzeugen (ebd.).

Die Prämisse Grünewalds, betreffend den Einsatz von modernen Medien, sollte man dabei unbedingt berücksichtigen, um nicht aus dem Fremdsprachenunterricht aus Versehen einen Filmclub, einen Lesezirkel oder eine Musikstunde zu machen und die Studierenden damit vom eigentlichen Lernen und dem eigentlichen Unterrichtsinhalt abzuhalten:

Auch auf den Einsatz von digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht gilt, dass der bloße Einsatz digitaler Medien nicht zu einer gesteigerten Motivation oder zu einem effektiven Lernen führt. (Grünewald 2016: 464)

Grünewald betrachtet zwar lediglich einen Einsatz digitaler Medien und nicht den Ersatz des gesamten Unterrichtes durch die Digitalisierung, allerdings sollte sich jeder Lehrende dessen bewusst sein, dass es neue Medien, neue digitale Medien nicht bedeuten, dass jeder Schüler, jeder Student nun viel lieber eine Fremdsprache lernt: Die persönliche Motivation und die Rahmenbedingungen (ungeliebte Pflichtsprache, schlechte Erfahrungen, Sprachhemmung) sind entscheidend, nicht primär die Verwendung wie auch immer gearteter (digitaler) Medien. Der Terminus „Digitale Medien“ ist dabei nicht fest definiert, da das Angebot digitaler Medien sich ständig verändert und vergrößert und teilweise die

Grenzen verschwimmen. Eine allgemeine Orientierung zu diesem Begriff gibt wiederum Grünewald:

Digitale Medien ist der Oberbegriff für alle elektronischen Medien, die auf der Basis digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien arbeiten. Hierzu sind der Computer, das Internet, der E-Book-Reader, DVDs, die Lernsoftware etc. zu zählen. (Grünewald 2016: 463)

Rüschhoff konstatierte 1995, als das Internet noch in den Kinderschuhen steckte und Unterricht am PC nur mit CD (CD-ROM) oder Disketten möglich war, dass der Einsatz des Computers als reines Selbstlernmedium nicht betont werden sollte (Rüschhoff 1995: 322) und lehnt die vollständige Individualisierung des Lernens ab:

Hier geht es um die Nutzung entsprechender Lernsoftware in der Art einer sich selbst korrigierenden Hausaufgabe zur Vor- und Nachbereitung um Rahmen einer Unterrichtseinheit, auf keinen Fall aber um die vollständige Individualisierung des Lernens. (Rüschhoff 1995: 322)

Diese Aussage ist meiner Ansicht nach heute noch vollumfänglich gültig und insbesondere in Hinsicht auf den Distanzunterricht anzuwenden. Den Studierenden ist es nicht zuzumuten, sich Deutsch (oder jede andere Fremdsprache) selbst anzueignen, vielmehr ist durch den Lehrenden Assistenz notwendig, Rüschhoff spricht von dabei von instructional dialogues und unterstreicht die Notwendigkeit der Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden und insbesondere der Bewertung und Rückmeldung.

Besser geeignet sind echte instructional dialogues. Die Übungen klären bei solchen tutorials die Lernenden mit gezielten Rückmeldungen über Art, Gewichtung oder Grundlagen ihrer Fehler auf. (Rüschhoff 1995: 322)

Heyd hingegen konstatierte bereits 1991 zur Rolle des Computers im Fremdsprachenunterricht Chancen und Risiken, wobei insbesondere die Chancen Erwähnung verdienen:

- [...] individuelle Steuerung des Lerners durch erläuternde Hilfen und Informationen und damit die Möglichkeit des individualisierten Lernens
- [...] Texte können ausgetauscht, Übungen verändert werden, womit der Lehrer sein Angebot den jeweiligen Unterrichtsbedürfnissen flexibel anpassen kann. Er kann auch seine eigenen Tests und Prüfungsaufgaben konzipieren. (Heyd 1991: 201).

sowie

- bei der Arbeit am Computer kann der Lerner im allgemeinen Lerninhalte, Übungstypen, Anspruchsniveau und den Zeitpunkt der Inanspruchnahme von Hilfen weitgehend selbst bestimmen. Bei Wissenslücken gibt der Computer auf Tastendruck in Sekundenschnelle zusätzliche Informationen, die sonst erst mühsam nachgeschlagen werden müssten. Der Computer gibt dem

Lerner sofort eine Rückmeldung über seine Leistung und kann diese auch bewerten [...] (Heyd 1991: 200)

Die Vorteile eines Fremdsprachenunterrichtes unter Zuhilfenahme eines Computers wurden demgemäß und zutreffend früh erkannt, wenngleich das Internet als zusätzliches Medium natürlich noch außer Betracht blieb.

Im Tschechischen wurde für diese Form des Unterrichtes während der Schulschließungen der Begriff Distanzunterricht (*distanční výuka*) geprägt. Dies ist jedoch ein sehr weiter Begriff, der keine Rücksicht auf die Art und Weise der Unterrichtsvermittlung nimmt, theoretisch wäre es nicht einmal notwendig, dass überhaupt Unterricht stattfindet. Distanzunterricht ist demgemäß eher ein Terminus technicus, der lediglich ausdrückt, dass kein Präsenzunterricht stattfinden kann. Hingegen wären die Begriffe Online-Unterricht (tsch. *online výuka*) oder E-Learning (*elektronická výuka*) schon nähere Definitionen dessen, welcher Art der Unterricht erteilt und gestaltet wird. Zudem ist mit der Verwendung dieser Begriffe auch ersichtlich, dass Unterricht stattfindet und es sich nicht nur um einen bloßen Ausschluss des Präsenzunterrichtes handelt. Surkamp (2013: 42, nach Rösler (2007: 8)) hält den Begriff des E-Learnings im Fremdsprachenunterricht nur dann für gerechtfertigt, so die nachfolgenden Punkte erfüllt sind:

[...] wenn tatsächlich die kommunikations- und informationstechnologischen Medien in den Lernprozess eingebunden werden und auf diese Weise sowohl Phasen des online- als auch des offline-Lernens, synchrone und asynchrone Kommunikation sowie die Beschaffung von Lernmaterialien und Informationen verstanden wird.

Diese Definition enthält keinerlei Wertung, demzufolge auch keine Aussagen zu den Vor- und Nachteilen des E-Learnings gegenüber anderen Methoden der Lehrstoffvermittlung. Vielmehr stellt diese Begriffsklärung die Unterschiede heraus und betont die Notwendigkeiten und Voraussetzungen. Betrachten wir nun die Unterrichtsgegenstände Sprachübungen 2 und Sprachübungen 4 und legen die obenstehende Definition an:

#### a. Einbindung kommunikations- und informationstechnologischer Medien

Im Unterricht wurden sowohl die Lehrbücher verwandt als auch ergänzend dazu die Internetangebote des Verlages. Die Grundlage für den Online-Unterricht war aber vor allem die durch die Pädagogische Fakultät bereitgestellte Lernplattform *Moodle*, die auch als Medium wirkt, da dort Mitteilungen und Aufgaben bereitgestellt werden, andererseits auch die Aufgaben hinterlegt werden können.

Weitere verwendete Medien waren das E-Mail-Programm der Südböhmischen Universität und verschiedene Webseiten (im Rahmen der Aufgabenbearbeitung beispielsweise YouTube).

#### b. Online- und Offline Lernen

Definitionsgemäß ist E-Learning eben nicht ausschließliches Lernen im Internet, sondern eine Mischung herkömmlichen Lernens ohne Internet und des Lernens im Internet. Der Anteil von online zu offline Unterricht ist dabei ohne Belang. E-Learning ist allerdings nicht gegeben, wenn der Lehrende für eine Aufgabe auf das Internet verweist; vielmehr sollte die Definition so verstanden werden, dass der Unterricht im Internet eine tragende Säule ist. Völlig irrelevant ist es dabei, in welcher Form das Lernen außerhalb des Internets stattfindet. Während der Schulschließungen in der Tschechischen Republik war kein Präsenzunterricht möglich, was aber nicht bedeutet, dass die Studierenden andauernd online lernen mussten oder gar sollten. Auch Selbststudium offline ist möglich und wurde durch die Studierenden praktiziert und offensichtlich auch zur „Selbstfindung“ genutzt. Hingegen erfolgten Aufgabenerteilung und Aufgabenabgabe online, auch einige Aufgabenbearbeitungen bedurften zwangsweise eines Internetzuganges. Dieser Punkt aus Röslers Begriffsbestimmung ist also erfüllt.

#### c. Synchrone und asynchrone Kommunikation

Zu berücksichtigen ist stets auch die Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden wie auch diejenige zwischen den Studierenden untereinander zu betrachten; im Falle der Sprachübungen 2 und 4 sollte auch die Kommunikation der Lehrenden untereinander betrachtet werden. Rösler macht es zur Voraussetzung für E-Learning, dass es synchrone und asynchrone Kommunikation im Unterricht gibt. Beispiel für die asynchrone Kommunikation ist beispielsweise der Kontakt mittels E-Mail, da hier in den allermeisten Fällen die Kommunikation zeitversetzt stattfindet. Zum gegenwärtigen Stand der Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Lehrenden und Studierenden schreibt Grünewald:

Ein Chat ist dagegen ein synchrones Kommunikationsmittel. Mittlerweile kommunizieren Schülerinnen und Schüler kaum noch via E-Mail, die Weiterentwicklung des Internets zum Web 2.0 eröffnet neue Kommunikationswege, soziale Netzwerke oder Apps wie Facebook, Twitter, Instagram, und WhatsApp werden von den Lernenden sowohl auf dem Computer als auch auf Tablets oder Smartphones selbstverständlich genutzt. (Grünewald 2016: 463)

In den vier Jahren seit Erscheinen des Buches ist die technische Entwicklung nicht stehengeblieben. Die Nutzung insbesondere mobiler Endgeräte hat sich verstärkt und die Bedeutung der E-Mail als Kommunikationsmittel hat im Unterricht weiter nachgelassen. Hingegen sind WhatsApp-Gruppen weit verbreitet. Auch im Bereich der Unterrichtsmaterialien und Medien ist ein noch immer andauernder Prozess zu beobachten. So schrieben Grünewald und Schmidt noch 2010 bzw. 2016:

Gute multimediale Lernsoftware bietet im Vergleich zu anderen Medien eine Vielfalt zusätzlicher Möglichkeiten: So können Bilder, Texte, Grafiken und Filme eingebunden, individuelle Lernwege zugelassen und auf den einzelnen Lerner abgestimmtes Feedback angeboten werden (vgl. Grünewald ebd.; Schmidt 2010: 281).

Der Meinung des Verfassers nach ist der Terminus Lernsoftware heute schon altmodisch zu nennen: Im Distanzunterricht wird gerade keine Software bereitgestellt, sondern nur eine Plattform, die als Ablageplatz für verschiedene Materialien und Aufgaben dient, jedoch stets durch den Lehrverantwortlichen gefüllt werden muss. Das können durchaus Bilder, Texte, Grafiken und Filme sein, wie im Zitat oben angeführt – im konkreten Fall ergänzt durch das Angebot des Lehrbuchverlages oder Einbindung von Videos durch den Lehrer.

Im Unterricht der Sprachübungen waren der Chat bei *Moodle* und auch die Kommunikation bei WhatsApp wesentliche Bestandteile für den Verfasser und die Studierenden. Im B-Teil der Sprachübungen hingegen gab es keine Möglichkeiten für synchrone Kommunikation, da der Lehrverantwortliche lediglich Lehrbriefe mit Arbeitsanweisungen versandte, sonst jedoch ausschließlich auf die Kommunikation per E-Mail setzte. So gesehen waren die Sprachübungen Deutsch definitionsgemäß nur im A-Teil ein E-Learning mit verschiedenen synchronen und asynchronen Kommunikationsmitteln.

#### d. Beschaffung von Lernmaterialien und Informationen online

Durch die unvorhergesehene Schließung der Bildungsstätten in der Tschechischen Republik bestand für Lehrer und Studierende keine Möglichkeit, für den Distanzunterricht bzw. das E-Learning geeignete Lernmaterialien zu beschaffen oder auf solches Material zu verweisen. Dennoch erachtet der Verfasser diese Voraussetzung als erfüllt, denn einerseits mussten die Studierenden den Internetauftritt des Lehrbuchverlages konsultieren (um beispielsweise die Aufgaben im Hörverstehen erledigen zu können), andererseits stellte der Verfasser beiden Gruppen in unregelmäßigen Abständen Aufgaben, die

nur mithilfe von Recherche im Internet lösbar waren. Dazu kann im weitesten Sinne auch die Pflichtlektüre gezählt werden, denn diese ist nur über einen Zugang auf den Institutsseiten zugänglich, auch die Überprüfung des Wissensstandes konnte nur online erfolgen.

Damit ist auch der vierte Punkt im Bereich der Sprachübungen erfüllt und wir können von definitionsgemäßem E-Learning sprechen. Handke und Schäfer lehnen diesen Terminus aufgrund seiner Diffusität ab (2012: 52f.) – und erfassen den durch den Verfasser angebotenen Unterricht als Online-Lehre (vgl. 2012: 55).

## **4.2. Zur Rolle der Lehrenden im Distanzunterricht**

Schäfer/Handke stellen auch die persönlichen Voraussetzungen für die Lehrenden in (reinen) Onlinekursen heraus, um einen erfolgreichen Kurs durchzuführen. Primär stellt man auf eine gute Erreichbarkeit der verantwortlichen Lehrkraft ab (telefonisch, per E-Mail) und auch auf das Bemühen, zeitnah Rückmeldung auf Fragen, Leistungen oder Probleme zu reagieren (Schäfer/Handke 2012: 40).

Gemäß Schäfer/Handke sei die vordringlichste Aufgabe des Lehrenden beim E-Learning nicht mehr, Wissen zu vermitteln. Dies ist in dieser pauschalen Sichtweise zu allgemein und damit nicht haltbar – außer er nimmt in Kauf, dass E-Learning kein Unterricht laut Definition ist. Jedoch: In einem Unterricht, der auf die Interaktion von Studierenden und Lehrenden setzt und wöchentliche Hausaufgaben beinhaltet, geht es natürlich auch um Wissensvermittlung. Lediglich bei einem, wie schon herausgestellt im Fremdsprachenunterricht nicht darstellbaren vollautomatisierten Unterricht mit Leistungskontrollen in Form von automatisierten Quiz ist der Lehrende nicht mehr als eine Computer-Aufsicht. Hingegen sehen sie als eine zu erledigende Aufgabe durch die Lehrperson die Förderung von Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden und zwischen den Lernenden untereinander (ebd.).<sup>9</sup> Dem Verfasser ist nicht ganz klar, warum dies ein Element der Online-Lehre sein soll und warum in einem Unterrichtskonzept, das bewusst ohne Präsenzunterricht auskommt, die Festigung der Kontakte eine vordringliche Aufgabe sein soll. Sicher muss in einer Art und Weise eine gemeinsame Kommunikationsbasis bestehen, aber wenn wir

---

<sup>9</sup> Dem schließt sich auch Schulmeister (1995: 230) an, der in seinen Imperativen für den virtuellen Unterricht für eine studentenzentrierte Lehre wirbt und gleichzeitig Interaktion und Kommunikation in den Vordergrund stellt. Er appelliert, die soziale und kommunikative Komponente des virtuellen Unterrichtes nicht zu vernachlässigen.

davon ausgehen, dass sich Lehrende und Lernende (in einem vollständig online geführten Kurs) nicht persönlich kennen und der Kurs zeit- und ortsunabhängig ist, dann bleibt die Frage nach der Sinnhaftigkeit der Zusammenarbeit. Aus eigener Anschauung kann dem Ansinnen zwar beigespflichtet werden – mit einer motivierten Gruppe lässt es sich viel besser arbeiten – dies ist jedoch fürwahr kein besonderes Merkmal des Online-Unterrichtes, sondern vielmehr eines des Präsenzunterrichtes! An dieser Stelle sei aber noch einmal darauf hingewiesen, dass die Autoren sicherlich nicht auf den Fall eines kurzfristigen und länger anhaltenden Semesterunterbruchs und damit den abrupten Wechsel von Präsenzunterricht zu Onlineunterricht berücksichtigen konnten.

## 5. DISTANZUNTERRICHT IN DER PRAXIS

### 5.1. Distanzunterricht am Lehrstuhl für Germanistik

In den Sprachübungen Deutsch war die Umstellung auf den Distanzunterricht unproblematisch (vor allem, weil beide Gruppen JAC2 in der gegenständlichen Woche der Schulschließungen noch unterrichtet werden und somit das Implementieren der neuen Aufgaben einige Zeit dauern konnte; in den Sprachübungen JAC4 gab es die ersten Hausübungen ausnahmsweise per E-Mail). Da die Sprachübungen einen relativ engen Lehrplan aufweisen, erfolgte die Unterrichtsgestaltung strikte nach dem festgelegten Lehrbuch. Einerseits deswegen, weil alle Studierenden die Arbeit mit dem Lehrbuch gewohnt sind, andererseits auch deshalb, um im Falle einer Wiederaufnahme des „normalen“ Unterrichtes direkt wieder anschließen zu können. Zudem müssen die Studierenden insbesondere am Ende des fünften Semesters in der Lage sein, die Lehrinhalte der Semester 1 bis 5 verstehen und anwenden zu können.

Den Studierenden wurde ein Ablaufplan für den Deutschunterricht gegeben, damit sie eine zeitliche Orientierung bei der Bearbeitung der Hausaufgaben bekommen und andererseits feststehende Termine verinnerlichen können.

## JAC 2 Ablaufplan Moodle

Montag	1 AUFGABE FÜR UNS, <a href="#">Aufgaben für die gesamte Woche</a>
Dienstag	<a href="#">Chat</a> um 8.30 Uhr (Fragen, Konversation, Übungen)
Mittwoch	<a href="#">Skype</a> , <a href="#">WhatsApp</a> (freiwillig)
Donnerstag	1 AUFGABE FÜR UNS
Freitag	<a href="#">Abgabe der Aufgaben</a> für die gesamte Woche im Moodle
Samstag	
Sonntag	

**Abbildung 1** Ablaufplan für den Online-Unterricht für den Sprachkurs im 1. Jahrgang, 2. Semester. Die tatsächlichen Termine wichen insbesondere wegen zahlreicher Feiertage von den hier dargestellten ab.

Die erteilten Aufgaben entsprachen dabei in etwa dem Pensum der Unterrichtsstunden, allerdings wurde auf zusätzliche Hausübungen zumeist verzichtet. Sonst ging der Verfasser, zusammen mit der zweiten verantwortlichen Lehrkraft, strikte nach dem Lehrplan vor. Die Studierenden mussten demzufolge

vier Pflichthausaufgaben abgeben, wobei es sich um Freitexte handelte, deren Themen jeweils vorgegeben wurden und sich entweder nach dem Lehrbuch oder aber nach allgemeinen Themen richten. Normalerweise bringen die Studierenden die ausgearbeiteten Texte in den Unterricht mit oder hinterlassen sie im Briefkasten des Lehrstuhles, was durch die Aussetzung des Unterrichtes jedoch verunmöglicht wurde.

In logischer Konsequenz daraus wurden die Studierenden gebeten, ihre Pflichthausaufgaben als pdf-Datei per E-Mail einzusenden. Die Fehlermarkierung<sup>10</sup> konnte so durch den Lehrenden direkt in der Datei erfolgen und unterschied sich in nichts von der Fehlermarkierung auf Papier. Die so kontrollierten Hausaufgaben bekamen die Studierenden zurück zur Selbstkorrektur, die wiederum direkt in der Datei selbst vorgenommen werden konnte. Bezugnehmend auf die Durchführung der Pflichthausaufgaben lässt sich resümieren, dass es gegenüber der Ausarbeitung auf Papier keinerlei Nachteile gab. Als nachteilig erwies sich nur die fehlende direkte Kommunikation mit den Studierenden bei der Rückgabe der Hausarbeiten, bei welcher der Lehrende oftmals lobende oder tadelnde Worte über den Text äußert; auch können die Studierenden bei der papierlosen Bearbeitung nicht gleich Fragen stellen, wie es nach der Unterrichtsstunde oder während der Fehlerarbeit möglich ist.

Anstelle dieser Kurzeinschätzung konnten die Studierenden jedoch eine kurze Beurteilung ihrer Texte lesen, die Stärken und Schwächen analysiert und zum Weiterlernen ermutigt. Der Verfasser griff dabei auf die Wörter und Wendungen von Butzkamm (1996) zurück. Teilweise schrieben die Studierenden E-Mails, um nach speziellen Problemen zu fragen oder sich Ratschläge zum Erlernen bestimmter Regeln zu holen. Auch in den korrigierten Texten selbst fanden sich oftmals Anmerkungen oder der Hinweis, dass der Fehler nicht verstanden wurde und man sich weitere Erklärungen erhoffe.

Retrospektiv sieht der Verfasser sein größtes Versäumnis darin, bei der Unterrichtsdurchführung nicht mehr auf die Kommunikation mit den Studierenden gesetzt zu haben und durch die Festlegung auf *Moodle* den

---

<sup>10</sup> Das Konzept der Pflichthausübungen besteht darin, dass die Lehrenden die Fehler lediglich markieren und kodieren, also einen Hinweis auf die Art des Fehlers geben. Es erfolgt keine Verbesserung oder Korrektur. Die Studierenden sind gehalten, die Korrektur selbstständig durchzuführen und anschließend die korrigierte Version des Textes wieder einzureichen. Anhand der Korrektur und weiterer Fehler bestimmt der Lehrende sodann die Grundlagen der Fehlerarbeit anhand ganz konkreter Beispiele.

Sprachunterricht mit direkter Kommunikation unnötigerweise verunmöglicht zu haben.

Auf die mündliche Konversation mit den Studierenden wurde gerade wegen der anfangs begrenzten technischen Möglichkeiten verzichtet. Eine technisch nutzbare Plattform, die eine reibungslose Konversation von mindestens zehn Studierenden und dem Lehrenden zulässt, war zunächst an der Südböhmischen Universität nicht implementiert und die von der Pädagogischen Fakultät bereitgestellte Lernplattform *Moodle* ermöglicht zwar das Hinterlegen von Materialien, jedoch keinen wie auch immer gearteten „Live-Unterricht“ mit direkter mündlicher Kommunikation zwischen den Studierenden und dem Lehrenden.

Um zumindest ein wenig auf Deutsch zu kommunizieren (wenn auch nur einseitig), wurden während der Schließungsphase zwei Hausaufgaben erteilt, bei denen die Studierenden dazu aufgefordert waren, mündlich zu einem Thema Stellung zu beziehen. *Moodle* ermöglicht dazu das Hochladen von Audiodateien ganz unterschiedlicher Formate. Hier muss allerdings konstatiert werden, dass die Kontrolle dieser Audiodateien recht zeitintensiv ist (es sind nicht weniger als 25 Studierende im Kurs) und anders als im Unterricht eben nicht nur eine kleine Auswahl angehört werden kann, sondern aus Gründen der Gerechtigkeit alle eingesandten Dateien angehört werden müssen, wie auch grundsätzlich alle Hausaufgaben zu kontrollieren sind.

Für die Sprachübungen 2 und 4 bestand das Problem der Unterrichtsteilung in den A- und B-Teil. Hier war Koordination zwischen beiden Lehrern notwendig, damit die Studierenden nicht Aufgaben zweier Lehrer erhalten und das womöglich noch auf unterschiedlichen Lernplattformen.<sup>11</sup>

Die Unterrichtsplanung für das Semester war (in allen Fächern!) mit den Schulschließungen zunächst obsolet und musste neu begonnen werden. Unterricht zu halten bedeutet ja nicht nur, das Lehrbuch aufzuschlagen und sich vor eine Klasse zu stellen, Unterrichtsplanung – insbesondere in Zeiten einer außergewöhnlichen Situation – umfasst deutlich mehr und erfordert Geduld und Verständnis auf beiden Seiten. Beispielsweise sollten die Studenten nicht das Gefühl haben, selbstständig das Lehrbuch abzuarbeiten, sondern der Lehrer muss Aufgaben entsprechend adaptieren, umstellen oder zu Sinneinheiten

---

<sup>11</sup> Tatsächlich sollte die unkoordinierte Verwendung verschiedener Lernplattformen und Kommunikationsprogramme am Lehrstuhl für Germanistik in der Auswertung der Studierenden ein oft benannter Kritikpunkt werden.

zusammenfassen. Die Einbeziehung der Studierenden ist im Präsenzunterricht genauso wichtig wie im Distanzunterricht, ihre jeweiligen Bedürfnisse sollen ebenso berücksichtigt werden wie die technischen Gegebenheiten. Daraus folgt das, was unmissverständlich als Grundlage formuliert ist: Jeder qualifizierte Unterricht hat sich an den Lernvoraussetzungen der Schüler zu orientieren. (Becker 1993: 15).

So musste zwar im Onlineunterricht die direkte Konversation zu den im Lehrbuch vorgegebenen, aber auch weiteren Themen, die sich aus dem jeweiligen Tagesgeschehen ergaben, entfallen. Andererseits konnten aber Gelegenheiten geschaffen werden, um den Studierenden eine Möglichkeit zu geben, sich mündlich oder schriftlich zu Wort zu melden, und Rücksicht zu nehmen, denn selbstverständlich sind die Sprachübungen nicht das einzige und auch nicht das wichtigste Unterrichtsfach, dennoch ist durch die hervorgehobene Stellung im Curriculum wichtig, dass sich die Studierenden über alle Semester des Bachelorstudiums hinweg mit dem Spracherwerb Deutsch beschäftigen. Im Distanzunterricht ist es nicht möglich, den Studierenden in die Augen zu schauen und zu beobachten, ob sie dem Unterricht folgen oder nicht, ob die Aufgaben verständlich sind oder nicht... Das ist nur aus den Reaktionen (E-Mail) oder der Qualität der zu leistenden Aufgaben erkennbar. Nur weil die Studierenden keine andere Wahl haben, als dem Unterrichtsfortgang Folge zu leisten, bedeutet das noch längst keinen guten Unterricht und erst recht keinen Motivationsschub.

Bleiben die Lernvoraussetzungen völlig unberücksichtigt, sind alle Lehrbemühungen umsonst. Ein Unterricht, der „über die Köpfe der Schüler hinweggeht“, ist für den Lehrer und die Schüler gleichermaßen unbefriedigend. (Becker 1993: 15)

Auch im Distanzunterricht ist es notwendig, die Studierenden miteinzubeziehen und den Unterricht so zu gestalten, dass sie ihre Gedanken mit einbringen können oder gegebenenfalls sogar etwas Eigenes beitragen. Noch im Präsenzunterricht führte der Verfasser in den Sprachübungen 2 im Unterricht Übungen unter dem Namen „Die ersten zehn Minuten gehören Ihnen“ ein, die sich die Studierenden selbst in Paaren überlegten und so selbst entscheiden konnten, was sie wiederholen wollen. Solcherlei Aufgaben lassen sich selbstverständlich auch in den Distanzunterricht übernehmen, wenngleich die Idee, dass die Studierenden mit ihren Kommilitonen auch direkt kommunizieren, im Internet natürlich nicht umgesetzt werden kann (vgl. Schäfer/Handke). Im Distanzunterricht beteiligten sich die Studierenden selbständig und erstellten verschiedene Aufgabenblätter, deren Bearbeitung nicht länger als 10 Minuten dauern sollte.

# 1 AUFGABE FÜR UNS ÚKOL PRO NÁS ÚLOHA PRE NÁS

10 Minuten Unterricht vorzubereiten ist im Moment schwierig. Aber dennoch dürfen Sie selbst bestimmen, was wir wiederholen, ergänzen oder lernen sollen. Schreiben Sie mir einfach ein E-Mail mit Ihrer Aufgabe.

Ihr Vorteil: in Moodle sind auch Videos, Audiodateien oder Arbeitsblätter möglich. Nützen Sie auch Online-Lehrbücher—vielleicht finden Sie eine Aufgabe, die für Sie, Ihre Kollegen und mich interessant sein könnte. Die **1 AUFGABE** werde ich jeweils am Montag und am Donnerstag (Beginn 19.03.20) bei Moodle einstellen. Jeder kann sich beteiligen - natürlich aber besonders jene, die noch keine 10 Minuten vorbereitet haben. *Ich freue mich!*

**Abbildung 2** Information für die Studierenden zum Thema "1 Aufgabe für uns". Die Überschrift ist in Deutsch, Tschechisch und Slowakisch gehalten, die eigentliche Information hingegen entsprechend der Unterrichtssprache nur Deutsch.

Aus diesen Wiederholungsaufgaben, dem Lehrstoff im Lehrbuch und den daraus hervorgehenden Themenfeldern konnte der Unterricht gut geplant werden und die Aufgabenmenge pro Woche in etwa abgeschätzt werden. Dass sich der Distanzunterricht dabei vom Präsenzunterricht unterscheidet ist kein Problem, ist die Unterrichtsplanung doch situationselastisch:

Unterricht planen heißt, auf der Grundlage der vorgefundenen pädagogischen Situation eine Reihe von hypothetischen Entscheidungen fällen, deren Ausführung mit einem hohen Grad von Wahrscheinlichkeit den Unterricht zum Erfolg führt. Die wichtigsten dieser Entscheidungen sind die über die Ziele, die Inhalte, die Lehrverfahren, die Medien und die Verfahren der Ergebnisfeststellung. (Doyé 1988: 5)

Das oberste Ziel ist, dass am Ende des Semesters eine Art von Leistungsüberprüfung stattfinden kann und die Studierenden auf dem Sachstand sind, der durch das Curriculum vorgegeben ist. Die beste Vorausplanung nützt aber nichts, wenn sich die Rahmenbedingungen für den Unterricht komplett verändern: „Prozesse sind nur begrenzt planbar, so auch Lehr-Lern-Prozesse, in denen Schüler und Lehrer interagieren und kommunizieren (Becker 1993: 205).

Der Verfasser entschied sich schließlich für einen Unterricht auf der Lernplattform *Moodle* und dabei für ein lehrbuchgestütztes, betreutes Selbststudium, ergänzt durch weitere (multimediale) Aufgaben. Angeführt wurde bereits, dass die Verwendung des Lehrbuches unabdingbar war, weil weder die Dauer der Schließung absehbar noch die Form des Abschlusstestes war. Zudem ist das Lehrbuch in seiner Funktion als Themengeber eine wichtige Stütze für den

Unterricht (mit oder ohne Lehrer) und als solches auch im ausschließlich online erteilten unverzichtbar. Storch konstatiert:

Lehrwerke enthalten ihrem Anspruch nach all das, was wir zum Erlernen einer fremden Sprache als Kommunikationsmittel erforderlich ist: den Stoff, d.h. die in die Progression eingebundenen Texte und Übungen zur Einführung und Festigung von Wortschatz, Grammatik und Redemitteln, ebenso wie die Verstehens- und Äußerungsanlässe zur Förderung der kommunikativen Fertigkeiten. (Storch 2001: 282).

Neuner und Hunfeld verweisen darauf, dass jedem Lehrwerk auch eine bestimmte Lehrmethode zugrunde liegt, die durch den Aufbau des gesamten Lehrwerkes wie auch der einzelnen Kapitel ersichtlich wird. Zur Rolle des Lehrbuches für die Ausgestaltung des Unterrichtes und die Übernahme einer Methodik schreiben sie:

Lehrwerke versuchen, die Vorstellungen und Prinzipien von Lehrmethoden so zu präzisieren und zu konkretisieren, daß ein ganz bestimmtes Unterrichtskonzept entsteht. Manche Lehrbücher sind nicht mehr als eine Sammlung von Unterrichtsmaterialien. Andere versuchen dagegen, den Unterrichtsablauf so zu „programmieren“, daß die Abfolge einzelner Unterrichtsphasen und -schritte ganz genau festgelegt wird (wie das Drehbuch eines Films). (Neuner/Hunfeld 1993: 16)

Durch die Richtlinie der Lehrstuhlleiterin und die Syllabus der jeweiligen Unterrichtsgegenstände sind außerdem die Themen vorgegeben, die sich wiederum aus dem Lehrbuch ergeben. Folgen wir der Definition von Abel (1995: 323f.) handelt es sich ergo um einen mediengeleiteten Unterricht. Dies bedeutet, dass

[...] ein Medium im unterrichtlichen Konzept Steuerungsfunktionen übernehmen, das heißt, daß der Fortgang des Unterrichts durch sie bestimmt und vorstrukturiert ist und von den beteiligten Personen nicht oder höchstens im Sinne von Verzögerung oder Beschleunigung der Arbeit beeinflusst werden kann.

Es wäre schlichtweg undenkbar gewesen, den Deutschunterricht in irgendeiner Weise neu zu konzipieren. Am schwersten wog für alle Beteiligten der Verzicht auf die Konversation, die sich aber aus den schon angemerkten technischen Gründen nicht einrichten ließ und auch in der Folge – außer bei zwei Aufgaben – nicht weiter berücksichtigt wurde.

In Anbetracht dessen, dass der Verfasser im akademischen Jahr 2020/21 auch für die Durchführung der sich jeweils anschließenden Sprachübungen 3 und 5 verantwortlich zeichnet, kann ein Teil der Konversationsübungen leichtlich in den Unterrichtsablauf des kommenden Semesters integriert werden.

In den Onlineunterricht integriert werden sollten jedenfalls auch Aufgaben, die im Präsenzunterricht vielleicht nicht möglich gewesen wären, bzw. nur unter großem Zeitdruck. Dabei halfen audiovisuelle Medien bzw. Audiomedien. Die

Anforderungen an den Einsatz von (allen!) Medien im Unterricht beschreiben Huneke und Steinig ausführlich und stellen dabei unter anderem auf die folgenden Punkte ab:

- 1. Authentizität** (lebensnahe Sprache, keine übertrieben didaktisierte Kunstsprache)
- 2. Niveau** (das Medium soll den Studierenden sprachlich zugänglich sein, jedoch auch neuen Wortschatz beinhalten)
- 3. Thematik** (das Medium soll thematisch an bereits erworbenes Wissen anknüpfen) (nach Huneke/Steinig 1997: 160f.)

Diese Punkte sind in Lehrbuchhörtexten jedenfalls erfüllt, bei der Auswahl eigener Medien durch den Lehrenden sollten diese Anforderungen unbedingt eingehalten werden, da sonst die Gefahr besteht, dass die Studierenden mit dem Medium nicht arbeiten können, was zu Demotivierung und Frust beiträgt. Letztlich sollte das jeweilige Medium dazu einladen, sich mit dem Inhalt weiter zu beschäftigen (dies wird in Lehrbuchtexten durch die entsprechenden Aufgabenstellungen erreicht) (Huneke/Steinig 1997: 161).

Die audiovisuellen Medien können im E-Learning naturgemäß nicht coram publico vorgeführt werden, sondern nur mithilfe einer Verlinkung auf das entsprechende Video oder dessen Einbettung in die Fragestellung. Storch billigt dem Medium Video eine wichtige Funktion vor allem im Auslandsunterricht zu (Storch 2001: 281), Müller und Raabe verweisen auf die Bereicherung des Fremdsprachenunterrichtes durch Fernsehen bzw. Video und verweisen auf die Erschließung von Motivierungs- und Verlebendigungsmöglichkeiten (Müller/Raabe 1995: 318). Tatsächlich wiesen die Video-Aufgaben in beiden Jahrgängen eine große Qualität der Antworten auf, was auf eine hohe Motivation der Studierenden schließen lässt.<sup>12</sup> Auch die schon aufgeführten Anforderungen nach Huneke und Steinig sind erfüllt, da es sich um nicht didaktisiertes Material aus dem deutschen Fernsehen handelt und überdies auch neues Vokabular vermittelte; insbesondere in dem Sketch im ersten Jahrgang waren vor allem Doppeldeutigkeiten und Redewendung Gegenstand der Handlung. Diese wurden im Weiteren durch die Studierenden auch gut erfasst und verstanden. Einige

---

<sup>12</sup> Im ersten Jahrgang wurde als Video ein Sketch (Das Schachspiel) des DDR-Komikerpaares Herricht und Preil gezeigt, welches thematisch zum Lehrbuchthema „Spiele“ passte; im zweiten Jahrgang ein Ausschnitt aus der deutschen Satiresendung „extra3“, in dem es um die Möglichkeiten von Homeoffice während der Corona-Maßnahmen ging.

Studierende aus dem ersten Jahrgang ließen es sich nicht nehmen, dem Verfasser ähnliche Videos aus Tschechien und der Tschechoslowakei zu empfehlen oder aber einen Dank für die Einbindung eines Sketches auszusprechen<sup>13</sup>.

Wie schon erwähnt, betrifft die hier beschriebene Unterrichtsmethodik im Bereich Sprachübungen nur den Teil A (Wortschatz und Konversation). Im Teil B wurden den Studierenden Lehrbriefe zur Verfügung gestellt, anhand derer sie dann eine Bearbeitung von Aufgaben vornehmen sollten. Da auch im jeweiligen Teil B Pflichthausaufgaben einzureichen sind, die vom Lehrenden ausgewertet werden und auf denen sodann die Fehlerarbeit aufbaut, musste eine Lösung gefunden werden, damit die Studierenden nicht zeitgleich online von zwei Lehrern in einem Unterrichtsgegenstand betreut werden.

Im Ergebnis übernahm der Verfasser auch Teilagenden des zweiten Lehrers und führte Korrektur und Fehlerarbeit an dessen statt durch. Um den Bogen zurück zum Medieneinsatz im Unterricht zu spannen, sei hier auf die Möglichkeit verwiesen, Präsentationen in MS PowerPoint zu kommentieren und somit aus einer herkömmlichen Folienpräsentation mithilfe eingesprochener Hinweise eine interaktive Fehlerarbeit durchzuführen. So gibt es auch die Möglichkeit, die Fehlerarbeit audiovisuell „erlebbar“ zu machen; die Studierenden können mithilfe der Präsentation lernen, Fehler nachzuvollziehen und dabei auch noch hören, warum es sich um einen Fehler handelt und wie man ihn allenfalls vermeiden kann. Auf diese Fehlerpräsentationen gab es keine gesonderte Rückmeldung der Studierenden, jedoch wurde in der Umfrage zum Thema „Online-Unterricht“ die Methode der *nahrávky* (dt. in etwa Aufzeichnung, Aufnahme) gelobt.

Audiomedien wurden im E-Learning im gewohnten Maß eingesetzt und dabei bis auf eine Ausnahme ausschließlich die Lehrbuchaufgaben bearbeitet. Diese sind in den verwendeten Lehrbüchern recht umfangreich und weisen eine gute Qualität auf, zudem sind sie natürlich jeweils thematisch passend, was bei anderen Hörtexten nur schwerlich möglich ist. Eine Einbindung der Lehrbuchhörtexte erschien auch im Hinblick auf die Kontinuität in den

---

<sup>13</sup> Hier zeigt sich auch ein Vorteil des E-Learnings: Die Zuschriften sind anonym und nur für den Lehrenden sichtbar. So entsteht nicht der häufig unangenehme Eindruck, Streber zu sein oder sich beim Lehrenden einzuschmeicheln. Auch die Hemmschwelle der Lehrer-Schüler-Kommunikation scheint niedriger zu sein, Empfehlungen an den Lehrer, überhaupt eine persönlichere Kommunikation wäre im Präsenzunterricht trotz insgesamt guter Arbeitsatmosphäre nicht vorstellbar, allenfalls als E-Mail in Reaktion auf den Unterricht oder nach der Unterrichtsstunde im Vieraugengespräch.

Sprachübungen sinnvoll, da einerseits die Arbeit mit dem Lehrbuch forciert wurde und andererseits eine Didaktisierung eigener Texte als nicht sinnvoll erachtet wurde.

Die aufgegebenen Hausübungen und die Aufgaben aus dem Lehrbuch als Ersatz für den Präsenzunterricht wurden wöchentlich von allen(!) Studierenden erledigt. Nur in ganz wenigen Fällen wurden Aufgaben zu spät oder gar nicht eingereicht, wobei sich die Studierenden dann (teilweise auch schon im Voraus) entschuldigten. Einige Studierende bearbeiteten (absichtlich oder aus Unachtsamkeit) mehr Aufgaben als gestellt waren oder überarbeiteten freiwillig ihre Texte.

## **5.2. Kommunikation im Distanzunterricht**

### 5.2.1. Allgemeine Kommunikation im Distanzunterricht

Bedingt durch die räumliche Distanzierung von Lehrenden und Studierenden und die Schließung der Universitätsgebäude für Studierende konnten und brauchten die Sprechstunden herkömmlicher Art nicht mehr angeboten werden. Diese finden am Lehrstuhl für Germanistik jeweils an einem oder zwei Tagen in der Woche statt, oft stehen die Lehrenden, die Sekretärin und die Lehrstuhlleiterin für Fragen und außerhalb der kundgemachten Zeiten zur Verfügung. Als ein geeignetes Instrument der Kommunikation zwischen den Studierenden und dem Verfasser hat sich die Festlegung einer virtuellen Sprechstunde herausgestellt. Die Lernplattform *Moodle* unterstützt diese Art der Kommunikation durch die Funktion „Chat“. Dieser kann einmal oder regelmäßig stattfinden und wurde von Studierenden beider Jahrgänge rege genutzt. Dabei gab es seitens des Dozenten keinerlei Regularien, die Anwesenheit oder die zu verwendende Sprache betreffend. Tatsächlich entwickelte sich die interaktive Sprechstunde zu einer Mischung aus Stammtisch und Sprechstunde, wobei Themen besprochen wurden, die einerseits das Alltagsleben der Studierenden betreffen als auch Themen, die den Unterricht an der Universität (und dabei nicht nur das Fach Sprachübungen Deutsch) zum Gegenstand hatten. Die Studierenden des ersten Jahrganges interagierten dabei auch miteinander und verwendeten von sich aus vornehmlich Deutsch als Kommunikationssprache. Im zweiten Jahrgang fand die Kommunikation ebenfalls auf Deutsch statt, allerdings konzentrierte sich die digitale Sprechstunde vor allem auf den Lehrenden, während untereinander kaum kommuniziert wurde.

### 5.2.2. Einzelkommunikation mit Studierenden

Um eventuelle Hemmschwellen abzubauen und die Kommunikation zu vereinfachen, gerade wenn es um Fragen zu Aufgaben im Lehrbuch geht, hat sich der Verfasser entschieden, den Studierenden auch seine private Mobilfunknummer mitzuteilen und ausdrücklich darauf hingewiesen, dass auch die Kommunikation per WhatsApp möglich ist. Befürchtungen, hinkünftig mit zahllosen Nachrichten konfrontiert zu werden, erwiesen sich als unbegründet. Im Gegenteil: Die Studierenden beider Kurse wahrten auch bei dieser, für das Verhältnis Lehrer/Schüler unüblichen Form der Kommunikation sämtliche Regeln und schrieben den Regeln entsprechend. Weiterhin bestand selbstredend die Möglichkeit, die Lehrenden per E-Mail zu kontaktieren. Das zu den privaten Konversationen über WhatsApp Gesagte trifft im Wesentlichen auch auf die Kommunikation per E-Mail zu, die jedoch auch schon vor den Schulschließungen möglich war. Ein Unterschied in Art und Weise der Kommunikation zeigte sich hier nicht. Von der Möglichkeit, den Verfasser mittels WhatsApp zu kontaktieren, machten Studierende beider Jahrgänge Gebrauch, in wesentlich größerem Ausmaß allerdings jene des ersten Jahrganges.

	1. Jahrgang (23)		2. Jahrgang (13)	
	männlich	weiblich	männlich	weiblich
Anzahl Kontakte per WhatsApp	3 (4)	5 (19)	0 (4)	1 (9)
Anteil	0,75	0,26	0,00	0,11
gesamt nach Jahrgang	0,35		0,08	
gesamt	0,25			

**Tabelle 2** Anzahl der Studierenden, die über WhatsApp mit dem Lehrenden in Kontakt traten (ausschließlich Erstkontakte der Studierenden mit dem Lehrenden).

Im 1. Jahrgang kontaktierte ein Drittel aller Studierenden den Lehrer per WhatsApp, während es im 2. Jahrgang nur eine einzige Studentin war. Betrachten wir beide Jahrgänge zusammen, hat also ein Viertel aller Studierenden mit dem Verfasser per WhatsApp Kontakt aufgenommen, unberücksichtigt bleibt dabei die Häufigkeit der Kontakte. Eine besondere Würdigung soll dabei die Tatsache erfahren, dass die Studierenden zumindest bei der ersten Kontaktaufnahme stets auf Deutsch schrieben, auch wenn dies keinerlei Bedingung war und sonst auch in der E-Mail-Kommunikation nicht ausdrücklich verlangt wird. Die Form wurde in allen Fällen gewahrt. Durch die Pflichtaufgaben waren die Studierenden zudem gezwungen, mit den Lehrenden per E-Mail zu kommunizieren. Umgekehrt oblag es den Lehrenden, Studierenden mit auffälligen Leistungen (positiv oder

negativ) anzuschreiben oder gar nicht eingelangte Hausübungen zu monieren oder einzufordern. Insbesondere für Entschuldigungen und Nachfragen war für die Studierenden übrigens WhatsApp der bevorzugte Kommunikationsweg.

In beiden Jahrgängen gab es Studierende, die die Chance genutzt haben, sich per E-Mail intensiver mit den Lehrenden zu unterhalten. Allerdings ging keiner der Studierenden auf das Angebot des Lehrers des B-Teils ein, mit ihm über Probleme in der Grammatik zu kommunizieren. Bevorzugte und präsenste Ansprechperson war der Verfasser als Verantwortlicher für den A-Teil der Sprachübungen. Die Kommunikation dabei reichte von gelegentlichen kurzen E-Mails mit Berichten aus dem Studentenalltag bis hin zu Antworten, die auf interessante oder besonders originelle Aspekte bei der Erledigung von Hausaufgaben Bezug nahmen. Dabei zeigte sich nicht selten ein besseres oder gar deutlich besseres Sprachniveau als im gewöhnlichen Unterricht. Ein Student begann in der Folge eine Art Brieffreundschaft mit dem Verfasser und schrieb Nachrichten mit einer Länge von bis zu 1400 Wörtern und zeigte dabei, dass er im schriftlichen Ausdruck des Deutschen ohne Probleme auf dem Niveau C1 gemäß dem GeR kommunizieren kann und auch stilistisch deutlich über dem Durchschnitt nicht nur seines Jahrganges, sondern auch jenem des zweiten Jahrganges liegt.

Wie bereits angemerkt, konnten auch weitere Studierende ihre Fähigkeiten deutlich besser unter Beweis stellen als im Präsenzunterricht und führen das vor allem auf eine andere Lernumgebung und freie Zeiteinteilung zurück.

## **6. GRUNDLAGEN ZU DEN ABSCHLUSSTESTS IM ONLINEUNTERRICHT**

### **6.1. Grundsätzliche Betrachtungen zum Test und dem Testdesign**

Mit dem weiteren Fortdauern der Schulschließungen stellte sich vermehrt die Frage nach einer möglichen Bewertung der Unterrichtsleistungen bzw. der prinzipiellen Möglichkeit der Durchführung eines Abschlusstestes. Es bestanden jedoch nahezu keine Kenntnisse über die Erstellung von Testaten und Prüfungen im Internet – vielmehr kennt der Verfasser Onlineprüfungen nur aus eigenem Erleben oder als Gegenstand im Studium der Politikwissenschaften.

Zur Sinnhaftigkeit von Leistungsfeststellungen führt Doyé aus (den Terminus „Test“ definiert Doyé als jedwede Art der Leistungsüberprüfung, ungeachtet der Form, des Inhaltes und der Länge), dass diese zwei wesentliche Funktionen erfüllen (Doyé 1988: 5): Sie dient dem Lehrer als Information über den Erfolg seines(!) Unterrichtes sowie als Grundlage für die Beurteilung der Schüler (ibid.). Gibt es den perfekten Test? Einen Test, der alle Gütekriterien erfüllt und dabei noch gerecht und fälschungssicher ist? Die Antwort auf diese zugegeben provokant gestellte Frage muss nein lauten. Die Furcht vor Prüfungen, mangelnde Vorbereitung, Naivität oder Gleichgültigkeit veranlassen Teilnehmer immer wieder dazu, die Grenzen des Machbaren auszureizen, sich also unerlaubter Methoden zu bedienen, um das Prüfungsergebnis zu verbessern oder die Prüfung überhaupt zu bestehen. Dies gilt sowohl für die klassische Klausur (wer hat nicht einmal mit dem Nachbarn „Lösungen verglichen“?), noch mehr jedoch für Prüfungen im Internet mit dezentralem Prüfungsraum. Hier müssen neue Wege gegangen werden, den Studierenden die Kommunikation untereinander, das Abgucken oder auch andere Hilfsmittel nachhaltig zu verleiden oder sogar vorgängig zu verunmöglichen. Die Aufgabe, die in der Schule oder an der Universität eine Prüfungsaufsicht übernimmt, kann der PC nicht übernehmen. Der verarbeitet lediglich die eingegebenen Lösungen – nur, woher stammen die Lösungswege? Aus dieser Überlegung heraus muss die virtuelle Prüfungsaufsicht

der Testautor sein, der mittels eines geeigneten Testaufbaus schon von vornherein versucht, Betrugsversuche zu unterbinden.<sup>14</sup>

Jeder Test – ob im Internet oder auf Papier – muss aus wissenschaftlicher Sichtweise drei grundlegende Gütekriterien erfüllen: Reliabilität, Objektivität und Validität, denn das Ziel eines Testes ist nach Albers und Bolton, dass die Leistungen der Prüflinge möglichst genau erfassen, möglichst zuverlässig messen und möglichst objektiv bewerten (Albers/Bolton 1995: 21). Diese Kriterien beziehen sich allerdings auf das Wesen des Testes, also dessen innere Kohärenz und dessen Aufbau, was der Ansicht des Verfassers nach angesichts der zahlreichen Testmöglichkeiten heutzutage nicht mehr ausreicht, weshalb die angesprochenen inneren Kriterien des Testaufbaues noch um zwei wesentliche Punkte ergänzt werden müssen, die im Anschluss ebenso diskutiert werden sollen; nämlich Fälschungssicherheit und Gerechtigkeit. Anders als Reliabilität, Objektivität und Validität handelt es sich nicht um messbare oder berechenbare Größen, sondern um „weiche“ Eigenschaften, die sich aus der Einhaltung gewisser Standards und Grundregeln heraus ergeben, mit den oben genannten drei Kriterien jedoch vielfach verbunden sind. Anders als bei Testaten auf dem Papier muss die Fälschungssicherheit schon durch die technische Konzeption des Onlinetestes sichergestellt werden: Bei einer klassischen Klausur wahrt in der Regel die Aufsicht die Chancengleichheit aller Teilnehmenden gegenüber Fälschungs- und Betrugsversuchen. Das ist bei einer dezentral durchgeführten Prüfung online nicht aktiv zu verhindern, sondern nur im Voraus zu berücksichtigen.

Gerechtigkeit meint dabei, dass die Tests vom Design und der Zusammenstellung, wie auch dem abzufragenden Inhalt für alle Teilnehmenden so ähnlich wie nur möglich sind. Es ist ergo zu vermeiden, dass in einem Abschlusstest über mehrere Lektionen Teilnehmer 1 nur Fragen aus Kapitel A bekommt, Teilnehmer 2 jedoch vielleicht nur Fragen aus dem Bereich Grammatik. Führen wir diese Annahme auf die Durchführung von herkömmlichen Testaten auf dem Papier zurück, wäre dies so, als wenn die Klasse in verschiedene Gruppen aufgeteilt würde, die jeweils genau einen Teilaspekt aus dem gesamten Unterrichtsjahr bearbeiten würde. Niemand käme auf solch einen absurden

---

<sup>14</sup> Die nachfolgenden Ausführungen können sich naturgemäß nicht auf Tests mit vorwiegend oder ausschließlich offenen Fragen beziehen. Auch bei diesen Fragetypen gibt es jedoch Möglichkeiten, für möglichst Sicherheit zu sorgen. Anders als bei allen anderen Fragetypen kann die Fälschung hier allerdings erst resultativ, das heißt nach Abgabe des Testes erkannt werden, etwa durch den Abgleich von gegebenen Antworten mit einschlägigen Internetseiten.

Gedanken – zumal von Prüfungen auch eine Rechtssicherheit (für beide Seiten!) eingefordert wird. Eine derartige Prüfungsgestaltung verstieße massiv gegen die Chancengleichheit und hielte einer Nachprüfung bei einer Anfechtung wohl kaum stand. Außerdem wäre eine solche Klausur auch nicht dem Gütekriterium der Objektivität verpflichtet! Von der Objektivität unterscheidet sich das Kriterium der Gerechtigkeit vor allem dadurch, dass die Objektivität die äußeren Bedingungen des Testes berücksichtigt (also Zeitdauer, Hilfsmittel, ...), die Gerechtigkeit sich jedoch auf den inneren Aufbau des Onlinetestes bezieht (Fragenanzahl, Themen).

Fälschungssicherheit hingegen hängt mit dem Merkmal der Gerechtigkeit unweigerlich zusammen. Zwar ist der Terminus eher drastisch, doch muss ein Onlinetest heute unter Wahrung der Gerechtigkeit in sich geschlossen sein und darf den Teilnehmenden keine Möglichkeit bieten, durch wie auch immer geartete Kommunikation gelöst zu werden. Dies lässt sich nachhaltig nur durch eine äußerst rigide Randomisierung erreichen, die nachfolgend noch vorgestellt wird. Zunächst seien aber noch einmal die drei Gütekriterien in knapper Form erläutert.

a) Reliabilität (Zuverlässigkeit)

Dieses Kriterium umfasst die Frage, ob das, was gemessen werden soll (also die Sprachkenntnisse, die Kenntnisse über ein Buch) auch zuverlässig gemessen wird. Mehrmaliges Prüfen mit ein- und demselben Test sollte immer auch ein- und dieselbe Punktzahl ergeben, unabhängig des Prüfgegenstandes. Abweichungen sind demzufolge Messfehler, die ganz unterschiedliche Ursachen haben können.

Meßfehler können aus den verschiedensten Gründen entstehen. Eine mögliche Quelle von Meßfehlern liegt z.B. darin, daß die Anleitungen zur Durchführung des Tests nicht präzise genug formuliert sind (z.B. keine genauen Angaben hinsichtlich der Zeit, die für die Lösung der Aufgaben vorgesehen ist, oder keine genauen Angaben, ob die Verwendung von Hilfsmitteln wie z.B. Lexika erlaubt ist oder nicht). Eine weitere häufige Quelle von Meßfehlern liegt in den Arbeitsanweisen zu den Testaufgaben, denn oft werden diese Arbeitsanweisungen zu kompliziert oder mißverständlich formuliert [...] (Albers/Bolton 1995: 25)

Daraus resultiert der Gedanke, dass schon die verständliche Formulierung von Aufgaben bzw. die Information über den entsprechenden Zeitbedarf zur Lösung von Aufgaben oder Aufgabenteilen die Reliabilität entscheidend erhöhen kann. Dazu passt die Bemerkung eines Studenten in Nachachtung der ersten Online-Leistungskontrolle in den Sprachübungen des ersten Jahrganges, die das von beiden Autoren Geschriebene bestätigt und bereits vorwegnimmt, dass der

Student bei einem erneuten Versuch mit denselben Fragen sich (deutlich) verbessern würde:

Für das nächste Mal wäre es gut, die empfohlene Zeit für jede Frage zu schreiben. Am Anfang waren ziemlich kurze und einfache Fragen. Deshalb dachte ich, ich hätte genug Zeit, um den Test mit Vorsicht zu machen. Leider sind in der zweiten Hälfte komplexe und auch mehr schwierigere Fragen angekommen. Plötzlich hatte ich schon wenig Zeit dafür. Seien Sie also nicht böse, in einigen Übungen habe ich wirklich Unsinn - sogar einige Antworten habe ich mehr als einmal ausgefüllt. Das würde ich ohne Zeitdruck nie machen. (Student, Sprachübungen 2, 22.04.2020, Quelle: E-Mail)

#### b) Objektivität

Unter Objektivität verstehen wir ein Kriterium, demzufolge eine Leistung von unterschiedlichen Korrektoren nach festgelegten Maßstäben und Richtlinien gleich bewertet werden soll, subjektive Eindrücke bei der Bewertung also keine Rolle spielen dürfen. Das lässt sich insbesondere bei geschlossenen Fragen und auch bei Kurzantworten gut umsetzen, da die Lösung vorher einprogrammiert wird und das Programm dann automatisch die Lösung des Lehrenden mit der Lösung des Studierenden vergleicht, eingedenk einer eventuellen manuellen Nachkontrolle!

Anders ist es bei offenen Fragen – hier muss im Moment der Fragenerstellung auch gleich eine Musterlösung mit erarbeitet werden, die dann als Richtlinie für die Beantwortung gilt. Nur so kann gewährleistet werden, dass trotz der unbestreitbaren subjektiven Komponente ein vergleichbares Ergebnis erreicht wird. Es ist davon auszugehen, dass Onlinetests mit ausschließlich geschlossenen Fragen ein größtmögliches Maß an Objektivität bieten.

Albers und Bolton weisen zudem darauf hin, dass sich Objektivität nicht nur auf die Bewertung eines Testes beziehen lässt, sondern dass auch die Durchführung desselben unter Wahrung möglichst identer Bedingungen für alle Teilnehmenden untrennbarer Bestandteil ist (Albers/Bolton 1995: 26).

#### c) Validität

Validität lässt sich am ehesten mit Gültigkeit übersetzen. Damit ist im Prinzip auch schon das Kriterium beschrieben: Ist das Ergebnis gültig, wird das gemessen, was gemessen werden soll, entspricht also der Testaufbau und die Testgestaltung dem Zweck des Testes? (Pickel/Pickel 2018: 46),

Dieses Kriterium mag als nicht besonders wesentlich abgetan werden, tatsächlich ist es aber von Bedeutung, weil natürlich die Fragestellungen zum Lehrstoff passen müssen und auch die Kontrolle der jeweiligen Grundfertigkeiten

kann nur geschehen, wenn die Fragetypen zu den im Unterricht gegenständlichen Lerninhalten passen. Albers/Bolton verweisen für die Validität in Sprachtests darauf, dass beispielsweise die Schreibfertigkeit nicht mit Ergänzungsübungen überprüft werden könne, das Globalverstehen eines Lesetextes nicht mit Fragen zu einzelnen Details überprüft werden (Albers/Bolton 1995: 196). Sie führen weiter aus, dass das Kriterium der Validität die Ursache dafür ist, dass sich Sprachprüfungen je nach verwendeter Lehrmethode (z.B. audiolingual oder kommunikativ) unterscheiden müssen (Albers/Bolton 1995: 25).

Eine theoretische Grundlage für das digitale Prüfungswesen bietet die Studie „Digitales Prüfen und Bewerten im Hochschulbereich“ des Hochschulforums Digitalisierung (HfD) aus dem Jahr 2015. Eine Kernaussage dieser Studie sollten wir uns dabei immer wieder vor Augen führen, gilt er doch so nicht nur für die Bundesrepublik Deutschland, sondern entsprechend für die Tschechische Republik und viele weitere Länder: „[...] von einem hochschulübergreifenden Konzept oder gar anerkannten Standards sind digitale Prüfungen allerdings noch weit entfernt.“ (HfD 2015: 12). Das bedeutet, dass nicht nur jede Hochschule für sich entscheiden kann, inwiefern überhaupt online geprüft werden kann oder soll, sondern auch das Prüfungsdesign ist jeder Universität, jeder Fakultät und im Prinzip gar jedem Lehrstuhl, jedem Lehrenden freigestellt. Die nachfolgenden Ausführungen sind demgemäß nicht ohne Weiteres übertragbar.

Während das Hochschulforum Digitalisierung (HfD) vor allem theoretische Grundlagen anbietet, gab es seitens der Südböhmischen Universität Webinare und praktische Handreichungen zur Erstellung von Tests und Abschlussarbeiten (insbesondere für *Moodle*). Dennoch gab es nahezu keine Vorgaben bezüglich der Prüfungsdurchführung, weder seitens der Universitätsleitung noch der Fakultätsleitung. Nach der Klassifizierung von Krüger und Schmees (Krüger/Schmees 2013: 21) handelt es sich um eine Prüfung summativen Typs. Diese wird charakterisiert durch einen Zeitpunkt nach Abschluss des Lernprozesses (typischerweise kann es sich nur um einen Abschnitt handeln, da der Lernprozess an sich im Fremdsprachenunterricht nicht beendet wird). Eine Prüfung ist dabei immer eine Bestandsaufnahme des Lernprozesses bzw. die Messung des Lernerfolges – wobei die Gradmessung gleichzeitig die Grundlage für die Benotung ist.

Das HfD ließ in seiner Studie verschiedene Aspekte der digitalen Prüfungen berücksichtigen, von denen nachfolgend einige betrachtet werden sollen. Im

„Szenario Flexible – Flexibilität der Prüfungssituation“ finden wir die folgende Aussage:

Mobile Endgeräte bieten nun die Möglichkeit – ähnlich wie schon beim „Mobile Learning“ – Zeit und Ort der Prüfung zu entkoppeln. Studierende können danach ihre Prüfung von zu Hause aus oder von unterwegs ablegen, und zwar dann, wenn sie das Gefühl haben, ausreichend vorbereitet zu sein. (HfD 2015: 47)

Der Ansicht des Verfassers nach widerspricht sich die Definition ein wenig, denn einen gewichtigen Aspekt lässt insbesondere der Satz „und zwar dann, wenn sie das Gefühl haben, ausreichend vorbereitet zu sein“ außer Acht, nämlich die Fälschungssicherheit bzw. seine Robustheit gegen Manipulationen des Testes und damit einer Verzerrung des Resultats (s. Plausibilitätsprüfung). Berücksichtigt man die Umstände des Semesters während der Schulschließung in der Tschechischen Republik wird offenkundig, dass es nicht möglich ist, auf die Bereitschaft der Studierenden zum Ablegen der Prüfung zu warten, sondern es ist ein Termin festzulegen, möglicherweise mit einer Zeitspanne von wenigen Stunden, keinesfalls aber Tagen, an dem die Prüfung abzulegen ist. Dies ist auch ein Gebot der Gerechtigkeit(!), denn bei geschickter Absprache untereinander und ungenügender Randomisierung wäre es nicht schwer, Prüfungen gemeinsam abzulegen oder sich zumindest Hilfestellungen geben zu lassen.<sup>15</sup>

Andersherum wird der größte Vorteil benannt, der sich auch wieder auf die Situation des Sommersemesters 2020 anwenden lässt: Die Studierenden können sein, wo sie wollen, sie benötigen lediglich einen Internetzugang und ein mobiles Endgerät mit Audiowiedergabemöglichkeit. So gesehen ist die Prüfungsdurchführungen in den Sprachübungen Deutsch eher Semi-Flexibel zu nennen. Flexibel gemäß der Definition des HfD war die noch zu beschreibende Probeprüfung für die Sprachübungen des 2. Jahrganges. Zu Verbreitung und Potenzial dieser Prüfungsform wird noch 2015 konstatiert:

In der analogen Welt ist die dezentrale Erstellung von Prüfungsleistungen ausgesprochen gängig (zum Beispiel Hausarbeiten). Bei den digitalen Prüfungen hingegen ist diese Form eher „Zukunftsmusik“ und wird nur von wenigen Hochschulen praktiziert. Mit zunehmenden (sic!) Einsatz von Smartphones und Tablet-PCs sowie mit einer steigenden Anzahl von distance learnern hat dieses Szenario jedoch ein hohes Potenzial für die Zukunft. Für Hochschulen bedeutet

---

<sup>15</sup> Dass diese Befürchtungen nicht gänzlich unbegründet sind, konnte der Verfasser in einem durchzuführenden Onlinetest erleben, zu dem er neben den Fragen auch gleich die Lösungen gereicht bekam, obschon die Fragen randomisiert waren und auch die Antwortalternativen durchmischt wurden. Aus datenschutzrechtlichen Gründen können an dieser Stelle keine Details genannt werden. Die Anlage eines „analogen“ Fragenkataloges durch Studierende scheint jedoch nicht völlig unreal. Dem Verfasser ist nicht bekannt, ob derartige Kataloge eventuell sogar schon existieren. Durch den fixen Prüfungszeitpunkt und die absehbare Rückkehr zum Präsenzunterricht erscheint ein solches Unterfangen jedoch sinnlos.

dies, dass sie Prüfungen „entzerren“ können und die Kontrolle der Prüfungsleistungen nicht an bestimmte Zeiträume gebunden ist. (HfD 2015: 47)

In unserer schnelllebigen Zeit ist gut zu sehen, wie schnell aus sogenannter Zukunftsmusik Wirklichkeit werden kann, wenngleich nicht geplant und aus der Not heraus im Prozess beschleunigt. Das bescheinigte hohe Potential für die Zukunft zeigt sich gerade heute als zutreffend.

Dieser Punkt allein genügt jedoch bei der Betrachtung nicht, da noch nichts über die Prüfungs- und Fälschungssicherheit ausgesagt ist und wir bei den Anerkennungstests im Fach Sprachübungen über Prüfungsleistungen sprechen, die zwar nicht benotet werden, jedoch von Bedeutung für das erfolgreiche Absolvieren des gesamten Studiums sind. Daraus folgt, dass es sich bestenfalls um juristisch nicht anfechtbare Prüfungen handeln muss. Dazu gehört die Einhaltung technischer und methodischer Standards.

Das Szenario „Safety“ behandelt summative E-Klausuren mit hoher Teilnehmerzahl, die auf einem höchstmöglichen Sicherheitsniveau durchgeführt werden, um Täuschungsversuche zu vermeiden sowie rechtlich unanfechtbare Prüfungen zu garantieren. (HfD, 2015: 44)

Für das Prüfungsarrangement wird wenig konkret lediglich von einer Randomisierung gesprochen, also der Individualisierung der Prüfung zur Vermeidung von Täuschungen. Die Notwendigkeit dessen wie auch die praktische Durchführung wird anhand konkreter Beispiele in den Kapiteln 6 und 7 beschrieben. Randomisierung ist ein weit gefasster Oberbegriff, der nichts über die Methodik und Technik zur Individualisierung aussagt. Das HfD legt sich in seinen Empfehlungen darauf fest, dass diese Art von Prüfungsleistung nur an einem zentralen Ort stattfinden könne, sich also eine flexible Prüfung und eine juristisch nicht anfechtbare Prüfung ausschließen. Dies ist meiner Meinung nach heute nicht mehr haltbar, bzw. sollte in besonderen Umständen, die es den Studierenden nicht ermöglicht, das eigene Haus zu verlassen oder einen Prüfungsraum an der Universität zu erreichen, nicht so eng gefasst werden. Vielmehr bin ich der Ansicht, dass die Individualisierung der Tests deshalb noch weiter forciert werden müsste, bis rein mathematisch ausgeschlossen ist, dass zwei Teilnehmende dieselbe Prüfung vorgelegt bekommen und auch eine entsprechende Wiederholungsprüfung nicht mit der ersten Prüfung ident ist. Übertragen auf das tschechische Bildungssystem wird es sogar noch anspruchsvoller: Gemäß den Richtlinien der Lehrstuhlleiterin haben die Studierenden in einem Semester bis zu drei(!) Versuche für das Ablegen einer Prüfungsleistung. (URL5)

Das lässt erahnen, wie groß der Fragenkatalog für eine durchschnittlich lange und mit den Prüfungsbedingungen auf dem Papier vergleichbare Prüfung sein muss. Dies erachtet der HfD denn auch als einen der größten Nachteile, nämlich den hohen Aufwand beim Aufbau eines Fragenpools und der Weiterentwicklung desselben (HfD, 2015:45). Nach diesen hohen Initialaufwendungen und insbesondere bei ausreichender Dimensionierung des Fragekataloges ist allerdings nur mehr die semestrals Pflege des Fragenbestandes notwendig, was in etwa vergleichbar ist mit dem Aufwand, den der Lehrende bei der Anpassung von Klausurfragen auf Papier hat. Hier sollte sinnvollerweise davon ausgegangen werden, dass auch diese einer regelmäßigen Veränderung und Pflege unterliegen. In DaF sollten sich beispielsweise Schreibanlässe nicht regelmäßig wiederholen, da in den Prüfungen die Reaktionsfähigkeit auf unbekannte Themen überprüft werden soll; was durch regelmäßige und erwartbare Rotation ad absurdum geführt wird. Kosten fallen nur insofern an, als dass natürlich der Lehrende viele Arbeitsstunden in die Erstellung eines Fragenkataloges investieren muss, eine eigene Softwarelösung ist an der Pädagogischen Fakultät nicht vonnöten, da *Moodle* als Lernplattform bereits existiert. Nicht nachzuvollziehen ist ausgehend von eigenen Erfahrungen die Gewichtung der Vorteile durch die HfD. Zuvörderst wird die Arbeitsentlastung der Dozenten durch automatische Klausurauswertung genannt (HfD 2015: 46), was verwundert, da ja in dem Zusammenhang die Anfangsaufwendungen zur Erstellung des Fragenkataloges genannt werden. Den Zeitaufwand betreffend dürfte es sich um ein Nullsummenspiel handeln. Ganz entscheidend ist dabei auch der Blick in die Zukunft: Ist absehbar, dass es sich um eine einmalige Situation handelt, ist der Initialaufwand natürlich sehr hoch; soll die Prüfungsdurchführung auch in Hinkunft online erfolgen, relativiert sich der Zeitaufwand sehr schnell. Bei einer einmaligen, außerordentlichen Situation, wie der behördlich angeordneten Schließung des Schulbetriebes, treten die beiden zeitintensivsten Handlungen gemeinsam auf: Das Anlegen eines Fragenkataloges, der den bereits beschriebenen Kriterien genügt und die dennoch notwendige Kontrolle der Klausuren. Denn: In Leistungskontrollen, die sich selbst auswerten und dabei keines weiteren Eingriffes, können einige Fragentypen per se nicht vorkommen, was wiederum die Testgestaltung einschränkt und dazu führt, dass auf einige Aspekte in der Leistungsüberprüfung verzichtet werden müsste. Das wiederum kann meiner Ansicht nach aber nicht der Sinn eines Anerkennungstests sein. Vergleichen wir diese Situation wieder mit einem Test auf dem Papier, wäre

die Situation entsprechend so, dass wir eine Frage weglassen würden, weil sie besonders schwierig zu kontrollieren ist oder man das Blatt einmal umdrehen müsste. Solcherlei Überlegungen verbieten sich.

Sollen die Studierenden umfassend und gemäß dem Curriculum geprüft werden, darf der Ansatz nicht sein, die Technik im größtmöglichen Umfang einzusetzen und die Auswertung einem Programm zu überlassen. Gerade in besonderen Situationen wie dem Frühjahr 2020 und im Anschluss an ein ungewöhnliches Semester bedarf der Lernstand der Studierenden besonderer Beachtung, um daraus auch das weitere Vorgehen für das nachfolgende Semester abschätzen und planen zu können. (HfD). Die als weiterer Vorteil genannte mögliche Verknüpfung der Fragensammlung innerhalb der Universität oder des Institutes ist zwar theoretisch denkbar, im Fremdsprachenunterricht allerdings kaum anwendbar, denn dass ein und dieselbe Fremdsprache an einer Universität in mehreren Kursen und auf ähnlichen Niveaustufen erteilt werden, ist eher selten. Lehrbuchspezifische Fragen müssten dann wieder gefiltert werden. Jedoch: *Moodle* lässt den Export von Fragen zu, sodass auch denkmöglich ist, die Fragen aus dem Onlinetest in den herkömmlichen Anerkennungstests zu verwenden.

Wie bereits angemerkt kann der Sicherheitsaspekt (Einrichtung eines zentralen Prüfungsraumes) heute nicht mehr gelten: Die Erfahrungen der Schulschließungen haben nachdrücklich aufgezeigt, dass auch Prüfungen, die allen Anforderungen genügen unabhängig irgendwelcher definierter Räumlichkeiten durchführbar sein müssen. Ein Aspekt, der nachfolgend noch weiter betrachtet wird.

Benannt wurden schon einige Gütekriterien für die Testerstellung und die Testdurchführung und eine erweiterte Betrachtung durch den Verfasser, vor allem im Hinblick auf die Gedanken der Gerechtigkeit und der Fälschungssicherheit (vgl. Schäfer/Handke 2012: 190). Insbesondere die Fälschungssicherheit hängt mit einem weiteren Aspekt zusammen, den Pickel und Pickel benennen: Plausibilität. Das bedeutet, dass abgesehen von den streng wissenschaftlichen und sogar zu berechnenden Kriterien, auch die subjektive Einschätzung der Testautoren bzw. der Lehrenden eine Rolle spielt. Pickel und Pickel schreiben:

Plausibilität ist als Prüffaktor nicht zu unterschätzen, greift sie doch auf verschiedene Beobachtungen zurück. Selbst wenn dies nicht durchweg systematisch ist, sollten erkannte Verstöße gegen Plausibilitätsstrukturen jeden Forscher dazu führen, seine Ergebnisse noch einmal einer stringenten und eingehenden Prüfung zu unterziehen. (Pickel/Pickel 2018: 48)

Wir können die von der Politikwissenschaft zwar nicht generell adäquat auf die Didaktik schließen, allerdings ist jeder Lehrende, jeder Testkorrektor gut damit beraten, auch die Ergebnisse noch einmal zu überprüfen. Plakativ ausgedrückt: Wenn nach einer Leistungskontrolle oder nach einem Anerkennungstest alle Studierenden eine 1 bekommen oder andersherum, alle Studierenden durchfielen, sollte die Zusammenstellung und Konzeption des Testes noch einmal überprüft werden. Dasselbe gilt für sehr gute Ergebnisse eigentlich schwacher Studierender oder umgekehrt (im selben Test) für schwache Ergebnisse eigentlich leistungsstarker Studierender. Es kann vom Lehrenden im Fremdsprachenunterricht(!) erwartet werden, dass er das Niveau seiner Studierenden einschätzen kann und so Ausreißer feststellen und überprüfen kann (siehe Praktische Durchführung). Ausdrücklich sei noch einmal darauf hingewiesen, dass dies vor allem auf ein Testlayout anzuwenden ist, bei dem gar keine oder nur sehr wenige offene Fragen vorkommen. Bei offenen Fragen ist die objektive Beurteilung der Antworten nach vorher festgelegten Bedingungen und Richtlinien durch den jeweiligen Korrektor ein Garant für die Plausibilität.

## **6.2. Prüfungen und Anerkennungstests in den Sprachübungen**

Gemäß den Richtlinien der Lehrstuhlleiterin für die Sprachübungen sind im Anschluss an das zweite und das vierte Semester schriftliche Anerkennungstests (tsch. *zápočet, ZT*) vorgesehen, die sich in zwei Teile gliedern. Dabei umfasst der Teil A die Bereiche Wortschatz (mit Hörverstehen und Leseverstehen) sowie der Pflichtliteratur, der Teil B Grammatik und einen Freitext zu einem vom Lehrenden vorgegebenen Thema. In der Wertigkeit sind beide Teile gleich.

Im Hinblick darauf, dass eine Öffnung der Hochschulen bis zum Prüfungszeitraum nicht erwartet werden konnte, musste eine organisatorische wie auch technische Lösung gefunden werden, um die Leistungen der Studierenden zu überprüfen. Dabei konnte nicht auf Erfahrungen zurückgegriffen werden, weil eine Notwendigkeit zur elektronischen bzw. digitalen Überprüfung bis anhin nicht bestand. *Moodle* bietet die Funktion „Test“ an. Dabei muss zu einem bestimmten Zeitpunkt ein Test in der Wochenagenda angelegt werden, wobei auch die Möglichkeit besteht, den Test für die Studierenden zu verbergen. Zuallererst ist es unabdingbar, die Parameter des Tests festzulegen, als da sind: Tag, Beginn und Ende, die Dauer und die Anzahl erlaubter Versuche. Beginn und Ende kann man dabei nicht als Zeitpunkt des Zuganges zum Anerkennungstest

festlegen, sondern als Zeitspanne, in welcher der Test in *Moodle* überhaupt offen ist. Die Anzahl möglicher Versuche ist flexibel wählbar und lässt sich auch nachträglich noch ändern. Gleichzeitig ist die Begrenzung der Versuche eine weitere Sicherheitsstufe gegen Betrugsversuche, bestünde doch sonst die theoretische Gefahr, dass Studierende den Versuch abbrechen und in der Hoffnung auf (vermeintlich) bessere Fragen<sup>16</sup> in einem weiteren Versuch neu beginnen wollen. Sollten allerdings Wiederholungen notwendig sein, kann der Test einfach erneut zugänglich gemacht werden und eine Überarbeitung oder gar die Ausarbeitung neuer Fragen kann unterbleiben. Auch hier gilt die Voraussetzung, dass die Anzahl entsprechender Fragen ausreichend groß ist. Zudem kann in den Parametern festgelegt werden, wie der Seitenumbruch im Onlinetest aussehen soll. Alle Parameter lassen sich jedoch auch später noch verändern. Die theoretische Länge der Tests ist nicht begrenzt, in der Praxis sollten daher andere Erwägungen eine Rolle spielen. So ist es beispielsweise Usance, dass die Studierenden den Test im Hörverstehen im Anerkennungstest gemeinsam absolvieren: Der Lehrende spielt die entsprechende Aufgabe je nach Sprachniveau ein- oder zweimal ab, hernach haben die Studierenden zehn Minuten Zeit für die Beantwortung von Fragen. Diese gemeinsame Bearbeitung ist in *Moodle* schlechterdings unmöglich: Wohl ist eine Integration der Hörverstehenaufgaben in einen Abschlusstest möglich, doch haben die Studierenden dann theoretisch die Möglichkeit, die Aufgabe beliebig oft abzuhören und damit dem Sinn und Zweck des Hörverstehens, nämlich dem konzentrierten Zuhören mitsamt dem Erfassens relevanter Informationen, zuwiderzulaufen.

Eine weitere Unterteilung bietet sich in Bezug auf die Fragen zur Pflichtlektüre an. Diese Fragen sind von den Studierenden in Textform zu beantworten und nehmen stets viel Zeit in Anspruch. Da eine zeitlich versetzte Öffnung oder Schließung einzelner Testbestandteile technisch nicht möglich ist, sollte also im Fall der Abschlusstests in den Sprachübungen eine Dreiteilung angestrebt werden: Hörverstehen – Wortschatz, Grammatik und Leseverstehen – Fragen zur Pflichtliteratur. Dabei steht es dem Lehrenden frei, alle drei Teile gleichzeitig freizuschalten, oder durch eine Koordination der oben angeführten Zugangszeiten

---

<sup>16</sup> Dies ist nur insoweit von Relevanz, so den Studierenden bekannt ist, dass die Fragen zufällig angeordnet sind und sich die Tests untereinander nicht gleichen. Allerdings ist den Studierenden die Verteilung der Fragen und damit die Chance, tatsächlich eine Wunschfrage angezeigt zu bekommen, in den meisten Fällen unbekannt.

den Studierenden eine bestimmte Reihenfolge in der Bearbeitung vorzugeben. Dies ist insofern von Vorteil, als dass auch in herkömmlichen Testaten der Zeitpunkt für das Hörverstehen vom Lehrenden vorgegeben wird. Außerdem profitieren die Studierenden im Allgemeinen von einem größeren Zeitpolster für die Bearbeitung der Fragen zur Literatur.

Der Zeitaspekt ist dabei von grundsätzlicher Natur: Üblicherweise sind die Teile A und B innerhalb von 90 Minuten abzuarbeiten. Da jedoch eine Leistungskontrolle im Internet für die Lehrenden als auch für die Studierenden eine völlig neue Form der Testung darstellt und entsprechend einer Eingewöhnung wie auch Orientierung bedarf, ist der Zeitrahmen entsprechend zu erweitern. Dabei ist darauf Rücksicht zu nehmen, welchen Fragetypus der Lehrende wählt: Im Allgemeinen zeigte sich, dass auch vermeintlich schnell zu beantwortende Multiple-Choice-Fragen von den Studierenden als zeitkritisch empfunden wurden. Inklusive Karenzzeiten für den Übergang zwischen den einzelnen Testteilen wurden so für die Teile A und B (ohne Freitext) ebenfalls 90 Minuten veranschlagt, was gegenüber einem herkömmlichen Abschlusstest etwa einer Verlängerung um den Faktor 1,3 entspricht. Beispielsweise sind die Teile Pflichtliteratur und Hörverstehen mit zusammen 45 Minuten so lang wie sonst der gesamte Teil A oder Teil B in Gänze. Ungeachtet der Dauer des eigentlichen Abschlusstests stellt sich auch die Frage nach der Ökonomie für den Lehrenden, d.h. welcher zeitliche Aufwand muss bei der Erstellung des Abschlusstests berücksichtigt werden und welcher zeitlicher Aufwand ergibt sich aus der Kontrolle der Abschlusstests? Zumindest für die Anerkennungstests in den Sprachübungen ist evident, dass die Erarbeitung, die Ausarbeitung, die Durchführung und letztlich auch die Auswertung bzw. Nachkontrolle des Testes ein erheblich größerer Zeitaufwand notwendig war, da Fragesammlung und Testgestaltung viel Zeit in Anspruch nahmen und es für den Verfasser auch der erste Test dieser Art war, weshalb Erfahrungen fehlten, die allenfalls zu einer Beschleunigung der Ausarbeitung hätten führen können.

Ein Vorteil des Abschlusstests in *Moodle* oder anderen Lernplattformen ist ganz selbstverständlich, dass die Studierenden während der Bearbeitung des Tests und etwaiger Wiederholungstests keinerlei Betreuung durch die Lehrperson bedürfen. Bei der herkömmlichen Variante ist es unabdingbar, dass stets eine Lehrperson die Aufsicht führt, beispielsweise für Nachfragen oder aber zur Bedienung der technischen Anlagen für die Aufgabe im Hörverstehen. Wie noch aufzuzeigen ist, sollte aber zumindest zu Beginn eines jeden Testzeitraumes eine Lehrperson

anwesend sein, um allfällige technische Probleme zu beseitigen oder den Studierenden zur Verfügung zu stehen. Ein Eingriff in den Ablauf des Anerkennungstestes kann in *Moodle* unter normalen Umständen entfallen. Stellt die Lehrperson ausschließlich geschlossene Fragen, wäre es theoretisch denkbar, dass auch die Kontrolle und Auswertung des Abschlusstestes entfallen kann. In der Praxis – darauf wird noch einzugehen sein – kann bei einem so wichtigen Testformat, wie dem Abschlusstest eines Semesters oder gar eines ganzen Jahrganges, nicht auf eine ergänzende, manuelle Kontrolle des Lehrenden verzichtet werden. Hier ergibt sich im Vergleich zu den üblichen Anerkennungstests insofern keine Zeitersparnis für den Lehrenden, selbst wenn es sich nicht um den ersten derartigen Test handeln sollte. Der mit Abstand zeitintensivste Teil in der Vorbereitung eines Anerkennungstestes in *Moodle* (und ähnlichen Plattformen) ist dabei die Erstellung der Fragen und das Einspeisen derselben in das System. Wohl fällt diese Arbeit meistens nur einmal an, da in den Folgejahren auf die einmal erstellten Fragen zurückgegriffen werden kann, allerdings müssen dazu genügend Fragen vorhanden sein. Will die Lehrperson eine möglichst große Anzahl von verschiedenen Anerkennungstests erreichen, muss aliquot auch das Verhältnis zwischen vorbereiteten Fragen und abzufragenden Fragen so berücksichtigt werden, dass die Wahrscheinlichkeit sich nicht wiederholender bzw. nicht zeitgleich zu stellender Fragen möglichst groß ist. Auch etwaige Wiederholungsprüfungen sollten gleich mitgeplant werden. So man sich dabei vor Augen führt, dass erst bei einem Verhältnis von 2:1 von vorbereiteten und abzufragenden Fragen die Wiederholung von Fragen rein mathematisch ausgeschlossen ist, wird der Aufwand bei der Erstellung der Fragen offenbar. Sollen demnach 20 Fragen abgefragt werden, muss die Fragensammlung mindestens 40 Fragen umfassen. Selbstverständlich gibt es Möglichkeiten, Fragen nach *Moodle* zu exportieren, allerdings bedeutet auch das noch nicht, dass die Fragen dann bereits fertig zum Einsatz sind. Es sind nämlich weitere Aspekte für den Aufbau eines Testes maßgeblich sind und zwar, dass sich aus einer Frage nicht die Antwort für eine andere Frage ergibt oder aber Inhalte doppelt abgefragt werden.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Das ist kein eigentliches Problem von Onlinetests und auch nicht vom Unterrichtsgegenstand abhängig, sondern auch bei herkömmlichen Klausuren möglich, wenn es sich beispielsweise um eine Ringvorlesung oder eine Vorlesung eines Lehrstuhles mit unterschiedlichen Lehrverantwortlichen handelt, die jeweils für ihren Teil der Klausur verantwortlich zeichnen. Dies gilt es unbedingt zu vermeiden!

Als Beispiel seien folgende Frage gegeben, die in einem Test vorkommen.

a) Monolith ist ein Substantiv (Maskulinum) – Wahr oder falsch?

b) Wie schreibt man das nachfolgende Wort richtig?

Monolit  
Monolith  
Mohnolit  
Mohnolith

Dergestalt haben beide Fragen in einem Anerkennungstest keinen Wert, denn es lässt sich Frage 2 mithilfe der Frage 1 beantworten (umgekehrt jedoch nicht). So könnte jeder Studierende, der sich der Schreibung nicht sicher ist, durch (vollkommen legitimes und durch den Lehrenden nicht zu unterbindendes) anschauen oder suchen beantworten.

Das wiederum führt dazu, dass die Fragenerstellung allein nicht genügt, sondern gleichzeitig durch den Lehrenden eine Kategorisierung vorgenommen werden muss, wenn er nicht von sich aus auf eine der beiden Fragen verzichten möchte. Diese Kategorisierung ist in verschiedenen Abstufungen möglich. Die einfachste Variante ist dabei das sogenannte Labeln, im weitesten Sinne mit der Verschlagwortung im Bibliothekswesen vergleichbar: Dabei bekommt jede Aufgabe ein Label, anhand dessen sie sich einordnen lässt. Hilfreich ist dabei ein vorher festgelegte Label-Vergabe, damit auch neue Kollegen mit diesem System fortfahren können. So bietet sich in den Sprachübungen ein Labeln nach den jeweiligen Kapiteln im Lehrbuch an, verbunden mit der Art der jeweiligen Aufgabe, also Grammatik, Wortschatz, Rechtschreibung. Ergänzt man zudem noch das Semester, lässt sich eine große Fragensammlung für allen Sprachübungen erstellen und durch gezieltes Einstreuen von Aufgaben aus dem zweiten Semester im Anerkennungstest des vierten Semesters auch nach Grundlagen bzw. dem Grundwortschatz fragen. Das Labeln muss dabei präzise erfolgen, da kleinste Fehler dazu führen könnten, dass Fachfremdes abgefragt wird oder das System eine Frage wiederholt. Beides ist zu vermeiden.

Der Verfasser hat für sich eine drei- (oder vier)stellige Nomenklatur entwickelt, die bei der Sortierung und Auswahl der Fragen zu bestimmten Themata hilft und fallweise auch die Art der Frage berücksichtigt:<sup>18</sup>

1. Stelle (Zahlenintervall 1-5) = Einteilung nach Semester und demzufolge auch Einteilung nach dem Jahrgang. Der Intervallbereich lässt sich auf die Zahlen bis 8 (Regelstudienzeit des Magisterstudiums erweitern, ist aber in den Sprachübungen Deutsch nach der bisherigen Studienordnung nicht notwendig).

2. Stelle (Buchstaben g, l, r, w) = Einteilung nach abzufragenden Kenntnissen oder Disziplin, Fertigkeiten und Fähigkeiten. (g = Grammatik, l = Leseverstehen, r = Rechtschreibung, w = Wortschatz). Auch dieser Bereich ist erweiterbar und kann je nach weiteren Möglichkeiten ergänzt werden, wie etwa k für Konversation.

3. Stelle = Bei der Arbeit mit einem Lehrbuch bietet sich hier die thematische Eingrenzung auf das jeweilige Lehrbuchkapitel an. Die Angabe ist durch den Bezug auf ein bestimmtes Semester und die festgelegte Verwendung der Lehrbücher eineindeutig.

4. Stelle = Codierung des Aufgabentyps. Mithilfe eines Buchstabens (bspw. l = Lückentext, m = Multiple-Choice, z = Zuordnung) kann das durch die Stellen 1 bis 3 festgelegte Themengebiet auf verschiedene Arten und Weisen abgefragt werden um zu vermeiden, dass durch die Zufallsauswahl in einem Test nur Multiple-Choice-Fragen oder nur offene Fragen vorkommen.

Eine mit **3w8m** gelabelte Aufgabe bezöge sich also auf das dritte Semester mit Schwerpunkt Wortschatz aus dem 8. Kapitel des Lehrbuches oder zum Thema des 8. Kapitels im Lehrbuch. Die so gelabelte Aufgabe ist eine Multiple-Choice-Frage.

Durch das Labeln könnten so zum Beispiel auch im Semester auf Lektionen bezogene Leistungskontrollen erstellt werden (indem alle Label berücksichtigt werden, die beispielsweise im zweiten Semester 2x4 (4. Lektion) umfassen), es

---

<sup>18</sup> Man könnte darüber nachdenken, den Fragetypus mit zu berücksichtigen und entsprechend zu codieren, wie beispielsweise Lückentext, Kurzantwort, Freitext oder Multiple Choice. So lassen sich bestimmte Aufgaben nicht nur „erzwingen“, sondern es lässt sich auch eine gewisse Abwechslung erreichen.

wären aber auch reine Literaturtests denkbar (und werden auch durchgeführt, das entsprechende Label wäre dann 2lx). Das Labeln von Aufgaben ist also mehr als nur Orientierungshilfe, es ist zugleich auch ein wichtiges Instrument, um hinkünftig weniger Arbeit zu haben. Den Studierenden bleiben die Label verborgen, für sie gibt es keinerlei Anhaltspunkte dafür, aus wie vielen Fragen die Tests bestehen.

*Moodle* erstellt aus der Gesamtheit der Fragen eines Kurses eine sogenannte Fragensammlung. Aus dieser Fragensammlung können die einzelnen Anerkennungsteste oder Leistungskontrollen gespiesen werden, zusätzlich sind Informationen über das Eintragsdatum der Frage, die Anzahl der zu erreichenden Punkte und die Label zu ersehen. Dergestalt ist eine Korrektur oder Veränderung an einer Frage am besten in der Fragensammlung vorzunehmen; so werden die Korrekturen automatisch für alle Tests übernommen.

*Moodle* bietet eine breite Auswahl verschiedener Fragetypen, von denen jedoch nicht alle für den Deutschunterricht Verwendung finden können. Nachfolgend sollen die verschiedenen, für Sprachunterricht geeigneten Fragetypen vorgestellt, sowie ihre Vor- und Nachteile im Hinblick auf die Verwendung in Leistungskontrollen der sprachpraktischen Übungen erörtert werden. Ergänzt werden diese Ausführungen teilweise durch Beispiele aus den bereits geschriebenen Tests.

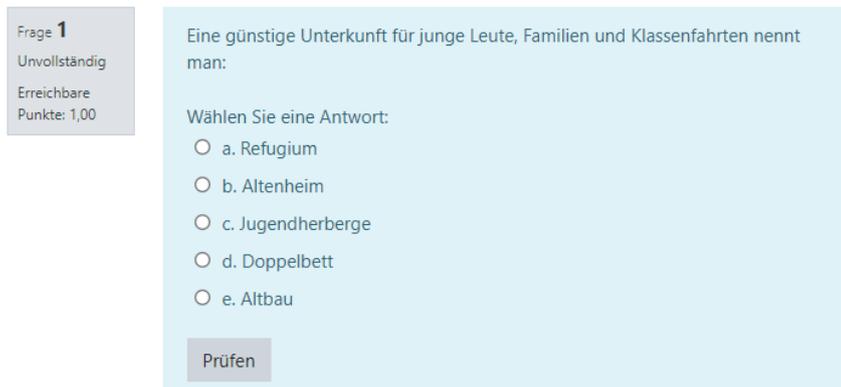
## **6.3. Fragetypen**

### 6.3.1 Multiple-Choice-Fragen

Multiple-Choice-Fragen (auf Deutsch in etwa Mehrfachauswahlfragen) geben dem Lehrenden die Möglichkeit, zu einer Frage mehrere Antwortmöglichkeiten vorzugeben, aus denen die Studierenden dann eine oder mehrere Antworten auswählen müssen. Das unterscheidet die Multiple-Choice-Fragen von Kurzantworten und Freitextaufgaben, dass die Studierenden die Lösung nicht selbst formulieren müssen, sondern sie lediglich erkennen müssen (Albers/Bolton, 30). Dies ist kennzeichnend für geschlossene Fragen.

*Moodle* begrenzt die Anzahl der möglichen Antworten nicht und gibt standardmäßig drei Antwortfelder vor. Der Lehrende kann selbst entscheiden, wie viele Antworten als richtig gewertet werden sollen und kann darüber hinaus auch festlegen, ob die Antworten innerhalb der Frage gemischt werden sollen oder stets in der gleichen Reihenfolge aufscheinen. Dabei können mit Multiple-Choice-

Fragen ganz unterschiedliche Themengebiete abgedeckt werden. Es bieten sich zum Beispiel Fragen zum Thema Orthographie an, indem verschiedene Varianten eines Wortes zur Auswahl anheimgestellt werden; denkbar sind auch Satzkonstruktionen mit transitiven Verben, bei denen verschiedene Kasus und/oder Präpositionen abgefragt werden können.



The image shows a screenshot of a Moodle question interface. On the left, a grey box contains the text: 'Frage 1', 'Unvollständig', 'Erreichbare Punkte: 1,00'. The main area has a light blue background and contains the question text: 'Eine günstige Unterkunft für junge Leute, Familien und Klassenfahrten nennt man:'. Below this, it says 'Wählen Sie eine Antwort:' followed by five radio button options: 'a. Refugium', 'b. Altenheim', 'c. Jugendherberge', 'd. Doppelbett', and 'e. Altbau'. At the bottom of the question area is a grey button labeled 'Prüfen'.

**Abbildung 3** Beispiel einer Multiple-Choice-Frage zum Thema Wortschatz aus der Leistungskontrolle der Sprachübungen 2

Auch Fragen zur Semantik eines Lexems sind möglich, indem verschiedene Definitionen vorgegeben werden, von denen eine zutreffend ist. Auch bei Multiple-Choice-Fragen ist eine Anpassung an das jeweilige Sprachniveau möglich, die Fragetexte können dabei von sehr allgemein bis zu sehr detailliert formuliert werden. Nachteilig bei Multiple-Choice-Fragen ist der doch recht große Zeitaufwand, den der Lehrende aufwenden muss, um eine ausreichende Menge an Fragen zusammenzustellen. Nehmen wir etwa zehn Fragen dieses Typs und geben jeweils fünf Antwortmöglichkeiten vor, sind wir insgesamt bei 50 Antwortmöglichkeiten, zu denen noch die zehn Fragetexte addiert werden müssen. Ein Vorteil bei Multiple-Choice-Fragen ist jedoch der hohe Bekanntheitsgrad dieser Art von Fragen bei den Studierenden, eine Erklärung oder gar Instruktion ist nicht notwendig. Wichtig ist jedoch, die Anzahl der richtigen Antworten anzugeben – dabei kann je nach Niveaustufe die konkrete Anzahl richtiger Antworten oder nur der Hinweis, dass mehrere Antworten richtig sind bzw. richtig sein können, angegeben werden.

### 6.3.2 Lückentextauswahl

Der Fragetypus Lückentextauswahl ist mit einem klassischen Lückentext, den die Studierenden vollständig und ohne Vorgaben selbstständig ergänzen müssen, nicht identisch. In *Moodle* ist es unabdingbar, die entsprechenden Lösungen

anzugeben und den entsprechenden Lücken zuzuordnen. Allerdings sind auch dabei zahlreiche verschiedene Varianten möglich, den Anforderungsgrad zu variieren. So können die Antwortmöglichkeiten gemischt werden und die Anzahl der möglichen Lösungen muss nicht mit der Anzahl der Lücken übereinstimmen, was insofern vorteilhaft ist, als dass so die Wahrscheinlichkeit eines zufälligen, korrekten Ausfüllens der Lücken sinkt.

Lückentexte können in relativ kurzer Zeit erstellt werden, da *Moodle* die Verwendung von Texten aus anderen Dokumenten und Programmen zulässt. Mittels der Funktion Kopieren und Einfügen und dem anschließenden manuellen Markieren der Lücken können aus bereits bekannten Texten schnell Lückentexte erstellt werden.

### 6.3.3 Drag-and-Drop auf Text und Drag-and-Drop auf Bild

Dem Lückentext sehr ähnlich ist der Aufgabentyp Drag-and-Drop auf Text. Dabei wird wiederum ein Text erstellt, der an bestimmten, durch den Lehrenden definierten Stellen Lücken aufweist. Anders als bei den Lückentexten wählen die Studierenden jedoch keine vorgegebenen Lösungen aus einer Liste, sondern finden unterhalb des Textes eine durch den Lehrenden festgelegte Anzahl möglicher Lösungen in Kästchen, die sie mittels Auswahl und dem Ziehen mithilfe der Computermaus an der richtigen Stelle einfügen müssen.

Hingegen besteht bei Drag-and-Drop auf Bild kein zu ergänzender Text, sondern das Bild, welches unter anderem auch ein Funktionsschema oder eine Landkarte sein kann, muss an bestimmten Stellen beschriftet werden.

Beiden Aufgabentypen ist gemein, dass Sie relativ schnell erstellt werden können und auch Variationen relativ rasch möglich sind. Somit ist der Zeitaufwand für den Lehrenden recht gering, während die Studierenden im Hinblick auf die Auswahl der richtigen Lösung den Text in Gänze erfassen müssen, damit sie schließlich die Lücken ergänzen können.

### 6.3.4 Freitext

Wie schon der Bezeichnung zu entnehmen ist, handelt es sich um eine Aufgabe, in der den Studierenden die größtmögliche Freiheit gewährt wird, wenn es darum geht, auf eine Frage zu antworten oder einen Text zu produzieren. Typologisch ist die Freitextaufgabe im Hinblick auf ihre Beantwortung eine offene Frage. Bei der Aufgabenstellung kann durch den Lehrenden jedoch eine Begrenzung der Antwortlänge dergestalt vorgenommen werden, dass die Anzahl der zur

Verfügung stehenden Zeilen begrenzt wird (5, 10 oder 15). In einem analogen Test stünden dem Lehrenden an dieser Stelle ebenfalls Instrumente zur Verfügung, um die Länge der Antwort ungefähr vorzugeben oder einzugrenzen, sei es durch die Kästchengröße oder aber durch die Anzahl von Zeilen. Auch die klassische Vorgabe „Schreiben Sie x Wörter zum Thema“ ist der Beschränkung der Zeilenanzahl vergleichbar und entbindet den Lehrenden vom Zählen der Wörter (angesichts der vielen verschiedenen Ausprägungen der Handschriften mitunter der Vergleichbarkeit wegen notwendig. Die beiden großen Nachteile der Freitextaufgaben sind jedoch, dass sie nicht automatisch ausgewertet können, sondern stets die manuelle Kontrolle durch die Lehrperson vonnöten ist und zum zweiten die Gefahr groß ist, dass die Studierenden bei „erwartbaren“ Fragen vorgreifen und entweder Texte vorbereiten oder aber Texte oder auch nur Textauszüge, die (vermeintlich) Bestandteil der Antwort sind, direkt von anderen Internetseiten mittels Kopieren und Einfügen übernehmen.

Allerdings ist auch der Gerechtigkeitsaspekt zu berücksichtigen: Je umfangreicher die Antworten sind, desto schwieriger wäre eine Implementierung einer automatischen Kontrolle und darüber hinaus sind derartige Aufgaben mit einer höheren Punkteanzahl verbunden, die wiederum bei der Notenermittlung eine Rolle spielt, sodass eine manuelle Kontrolle in diesen Fällen unbedingt angezeigt ist. Jedoch: Eine Zeitersparnis ist für den Lehrenden mit der Gestaltung von Freitextfragen nur selten verbunden.

Auf ihre Verwendung wird noch einzugehen sein.

### 6.3.5 Kurzantwort

Zu einem gewissen Teil mit der Freitextaufgabe vergleichbar ist die Kurzantwort. Die Anzahl der Zeichen ist jedoch begrenzt und die Antwort kann maximal eine definierte Textzeile lang sein. Der Vorteil, der gleichzeitig aber auch ein Nachteil ist, ist, dass die Kurzantwort automatisch überprüft werden kann. Dies wiederum setzt voraus, dass der Lehrende die Aufgabe möglichst präzise formuliert und so wenige Varianten wie möglich zulässt. Damit das System die Aufgabe überprüfen kann, müssen sämtliche, vom Lehrenden für möglich und korrekt erachteten Antwortmöglichkeiten in das System eingegeben und mit einem Bewertungsschlüssel versehen werden (korrekte Antwort, teilkorrekte Antwort). Dies ist nicht nur zeitaufwändig, sondern birgt die Gefahr, dass den Studierenden weitere Lösungen einfallen, die vom Lehrenden nicht berücksichtigt wurden und dennoch richtig sind. Deshalb ist eine manuelle Nachkontrolle unbedingt anzuraten und der Bewertungsgerechtigkeit wegen angezeigt. Für den

Sprachunterricht sind Kurzantworten unentbehrlich, ermöglichen Sie es doch, den Studierenden das Umformulieren von Sätzen, die Anwendung grammatischer Kenntnisse oder schlicht die simple Abfrage des Wortschatzes oder erworbenen Wissens abzuverlangen.



**Abbildung 4** Beispiel einer Kurzantwortfrage aus den Sprachübungen 2. Diese Frage war gleichzeitig die Bonusfrage, falsche Antworten wurden nicht in Abzug gebracht.

Die Abfrage des Wortschatzes kann auf zwei grundlegend verschiedene Weisen erfolgen:

Der Lehrende gibt ein Wort vor und zudem eine Auswahl an möglichen Bedeutungen, die das Wort näher beschreiben oder aber charakterisieren. Die Studierenden wählen dann die am besten passende Beschreibung/Charakterisierung.

Der Lehrende beschreibt ein Wort, ohne dasselbe zu benennen und lässt die Studierenden das Wort benennen.

Während für Punkt 1 vor allem Multiple-Choice-Fragen geeignet sind, sind für Punkt 2 gerade Kurzantworten von Vorteil, weil es reell nur eine einzige Lösungsmöglichkeit gibt (eventuell unter Berücksichtigung des Artikels). An technische Grenzen stoßen die Kurzantworten allerdings, wenn die Studierenden statt eines Wortes mehrere Worte in einer Wortgruppe eingeben oder statt des gesuchten und zu lernenden Vokabulars andere, passende, wenn auch eigentlich nicht abgefragte Lösungen eingeben. Diese Antworten müssen, anders als bei Multiple-Choice-Fragen als richtig gewertet werden, da keine weitere Einengung in der Aufgabenstellung möglich ist.

Frage 4  
Falsch  
Erreichte Punkte  
0,00 von 1,00  
Frage markieren  
Frage bearbeiten

Ihre Freundin/ihr Freund ist zu Ihnen zärtlich, hört Ihnen zu und gibt Ihnen das Gefühl, Sie gerne zu mögen und hat Einfühlungsvermögen. Dann ist sie/er (...)

Antwort: in mich verliebt, zeigt ihre/seine Zuneigung, einfühlsam ✘

Die richtige Antwort ist: einfühlsam

Kommentieren oder Punkte überschreiben

**Abbildung 5** Beispiel einer Kurzantwortaufgabe aus dem Anerkennungstest der Sprachübungen 4. Die Studentin hat drei verschiedene, richtige Varianten geschrieben, die vom System nicht als richtig erkannt wurden. Manuelle Nachkontrolle ist also nötig.

Der zeitliche Aufwand in der Vorbereitung und in der Nachkontrolle ist zwar als nachteilig gegenüber den geschlossenen Fragen zu erachten, allerdings gibt es in *Moodle* keinen weiteren Aufgabentypus, der etwas Vergleichbares bietet und die konkrete Abfrage ohne Bereitstellen zumindest einer Alternativantwort ermöglicht. Zudem ist die Kurzantwort der einzige Fragetypus, der den Studierenden aktives Handeln abverlangt, das über das Markieren einer Antwortmöglichkeit oder das Verschieben einzelner Textbaustelle mittels Drag and Drop hinausgeht. Bei der Beantwortung einer Kurzantwort müssen sie tätig werden und genau überlegen, zum Beispiel über die Wortfolge im Satz oder die Orthographie. Für die Aufmerksamkeit der Studierenden während eines Testes ist diese Art der Aufgabe deshalb unbedingt zu empfehlen.

Der Verfasser hat bisher noch keinen Gebrauch davon gemacht, allerdings wäre die Kurzantwort auch prädestiniert für die Beantwortung von Fragen zu Hörtexten, in denen beispielsweise Informationen zu ergänzen oder zu berichtigen sind. Das setzt dann zweifelsohne eine manuelle Korrektur voraus, ermöglicht aber beispielsweise die Umsetzung von Aufgaben zum Hörverstehen im Modelltest für das Sprachniveau B2.

### 6.3.6 Wahr/Falsch

*Moodle* bietet außerdem Fragen mit nur zwei Antwortmöglichkeiten, nämlich wahr oder falsch. Damit die Studierenden darauf reagieren können, dürfen die Lehrenden keine Fragen stellen, sondern können lediglich Aussagen anbieten, die von den Studierenden beurteilt werden. Daraus ergibt sich, dass diese Art von Fragen nur zur schnellen Abfrage von Wissen einzusetzen sind (mit entsprechender Zeitbegrenzung) oder aber einen Bezug zu einem Text oder einem

Hörtext haben müssen. So lassen sich Lese- und Hörverstehen leichtlich überprüfen, je nach Sprachniveau wären dabei verschiedene Abstufungen denkbar, beispielsweise im Hinblick auf die Komplexität der zu bewertenden Aussagen oder die Anordnung der Fragen mit Bezug auf einen Hörtext. Ein großer Vorteil bei den Wahr/Falsch-Fragen ist die Möglichkeit einer raschen Programmierung und damit auch die Verwendung zur schnellen Kontrollabfrage während des Semesters. Nachteilig ist dabei, dass die Studierenden auch „blind“ tippen können und ohne zu lernen oder ohne den Text verstanden zu haben, relativ viele Punkte erreichen können. Eine Unterscheidung der Sprachniveaus ist nur mittels Wahr/Falsch-Fragen nicht möglich.

### 6.3.7. Zuordnungsfragen

Bei den Zuordnungsfragen werden den Studierenden Begriffe oder Teile von Lexemen vorgegeben. Diese müssen entweder sinnvoll ergänzt werden (typisches Beispiel ist die Bildung von Komposita) oder es soll die Zuordnung von Antonymen erfolgen. Den Studierenden wird dabei eine Auswahl vorgelegt, wobei eine Unterscheidung der Sprachniveaus dahingehend erfolgen kann, dass die Anzahl der vorgegebenen Begriffe oder Lexeme geringer ist als die Anzahl der auszuwählenden Ergänzungen. Zudem sollte bei der Zuordnung darauf geachtet werden, dass es möglichst nur eine richtige Lösung geben kann, da in *Moodle* nur eine einzige richtige Lösung hinterlegt werden kann und somit eine manuelle Kontrolle stets notwendig ist. Bei der Orientierung am Lehrbuch ergibt sich das Problem, dass der zu erlernende Wortschatz und somit auch die Wörter/Komposita thematisch vorgegeben sind. Und dennoch finden die Studierenden teilweise andere Lösungswege, bei denen es im Ermessen des Lehrenden liegt, die Punkte zu vergeben oder auch nicht.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> In der Abbildung 5 ist zu erkennen, dass das Kompositum „Werkbahn“ nicht als richtig gewertet wurde, obschon es existiert und eine Eisenbahn bezeichnet, die zur Anbindung oder Versorgung eines Werkes oder einer Fabrik eingesetzt wird. Anders verhält es sich bei den falsch gebildeten Komposita Dienstamt und Brückenort.

Frage 8  
Teilweise richtig  
Erreichte Punkte  
2,00 von 3,00  
Frage markieren

Bilden Sie sinnvolle Kombinationen!

Dienst	<input type="text" value="amt"/>	✘
Leistungs	<input type="text" value="druck"/>	✔
Lauf	<input type="text" value="bahn"/>	✔
Berufs	<input type="text" value="leben"/>	✔
Werk	<input type="text" value="bahn"/>	✘
Brücken	<input type="text" value="ort"/>	✘

Die Antwort ist teilweise richtig.  
Sie haben 3 richtig ausgewählt.  
Die richtige Antwort ist: Dienst → ort, Leistungs → druck, Lauf → bahn, Berufs → leben, Werk → student, Brücken → jahr

**Abbildung 6** Beispiel für eine Zuordnungsfrage und die Lösung derselben durch die Studentin und als Abgleichmöglichkeit in den Sprachübungen JAC4. Die Aufgabe wurde manuell nachkontrolliert, weshalb die Punktzahl nicht mit der Anzahl Häkchen übereinstimmt.

Die Kenntnisse der Studierenden können außerdem auch in Hinblick auf ihren Lernerfolg überprüft werden; was bedeutet, dass Wortpaare zu suchen sind, die einerseits typische fehlerhafte Kombinationen zulassen, andererseits aber auch in anderer Kombination richtig sind. Der Lehrende kann so feststellen, ob Übungen und Regeln entsprechend verinnerlicht worden sind.

## 6.4. Theoretisches Erstellen eines Abschlusstestes

### 6.4.1. Einstellungen

Unabdingbar für eine erfolgreiche Durchführung eines Anerkennungstestes in *Moodle* ist eine durchdachte Anordnung der Fragen, gleich wie es auch in der herkömmlichen Papierform nötig ist. Anders als auf dem Papier müssen bei *Moodle* aber auch die technischen Gegebenheiten berücksichtigt werden. Es empfiehlt sich auch bei der Erstellung der Tests gleich zu berücksichtigen, etwaige Betrugshandlungen zu unterbinden.

Die grundsätzlichen Einstellungsmöglichkeiten bei *Moodle* umfassen zum Beispiel den Beginn und das Ende des Testes und die Bearbeitungsdauer. Es ist zu beachten, dass Beginn und Ende nicht das Zeitintervall des Zuganges darstellen, sondern die grundsätzliche Verfügbarkeit des Testes. Die eigentliche Bearbeitungszeit muss kürzer sein als das festgelegte Zeitintervall, da *Moodle* sonst die Bearbeitung unterbricht. Dabei gilt es zu vermeiden, dass die Studierenden die Möglichkeit nutzen und mit einer Bearbeitung zuwarten, bis andere Studierende mit der Bearbeitung fertig sind und so eventuell mittels geeigneter Kommunikationstechniken Lösungen austauschen. Beachtet werden sollte auch, dass die Studierenden in zu benotenden Abschlusstests nur einen

einzigem Versuch zur Verfügung haben sollten. Im Vergleich mit den herkömmlichen Abschlussarbeiten auf Papier wäre es so, als wenn die Studierenden sonst die Möglichkeit hätten, den Aufgabenzettel abzugeben und um einen neuen Test zu bitten. Auch die Abgabe der Tests durch die Studierenden kann festgelegt werden, was in der Praxis aber kaum relevant ist – wichtig ist, dass die Tests im Zweifelsfall auch durch das Programm *Moodle* automatisch abgegeben werden können. So kann es nicht passieren, dass die Abgabe vergessen wird, was aufgrund der ungenügenden Erfahrungen der Studierenden mit *Moodle* denkmöglich wäre und zur Vermeidung von Stresssituationen unbedingt zu vermeiden ist.

Auch die grundsätzliche Einteilung des Testes kann festgelegt werden, wie unter anderem die Anzahl der Fragen pro Seite und Zwischenüberschriften. Damit ergibt sich eine sinnvolle Gliederung und eine bessere Orientierung für die Studierenden. Insbesondere wenn zwei Teilbereiche abgefragt werden sollen – beispielsweise Leseverstehen und Wortschatz/Grammatik – bietet sich eine Unterteilung an. Damit wird den Studierenden klar, dass ein neuer Teil beginnt und Sie den Fragestellungen erhöhte Aufmerksamkeit widmen sollten. Selbstredend ist es notwendig, dass die Studierenden bei Leseverstehen und Hörverstehen alle Aufgaben auf einer Seite finden, zusammen mit dem Ausgangstext bzw. der Audiodatei. Hier hilft wieder die analoge Betrachtung der Leistungskontrollen auf dem Papier. Auch auf dem Papier sind die Aufgaben zum Hörverstehen auf einer einzigen Seite zu finden, beim Leseverstehen hängt dies auf dem Papier von der Länge des Textes und dem Umfang der dazugehörigen Aufgaben ab.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass die Anzahl der Fragen auch zur voreingestellten Dauer des Testes passen muss. Zu berücksichtigen ist dabei nach eigener Erfahrung, dass die Studierenden mit den Onlinetests noch nicht so sehr vertraut sind und auch Zeit benötigen, um sich einzulesen.

#### 6.4.2. Fragenanordnung

Fast so wichtig wie der Inhalt der Fragen ist auch ihre Anordnung. Dabei muss die Anzahl der Fragen ebenso beachtet werden wie auch die Verteilung der verschiedenen Fragetypen im gesamten Test. Zudem muss vermieden werden, dass sich eine Eintönigkeit einstellt – thematisch und auch im Hinblick auf die Fragetypen.

*Moodle* bietet die Möglichkeit an, alle Fragen in einem Test zu durchmischen. Damit gibt der Lehrende die Möglichkeiten eines pädagogisch-didaktischen

vernünftigen Testaufbaus jedoch aus der Hand. Diese Durchmischung ist nur dann von Vorteil, wenn alle Fragen desselben Typus sind auch alle einen Bezug auf beispielsweise einen Hörtext oder Lesetext haben - dann kann eine Durchmischung wirklich sinnvoll sein. Ansonsten empfiehlt sich eine gemeinsame Anordnung durch *Moodle* und den Testersteller gemeinsam, um den Anforderungen an einen abwechslungsreichen und gut aufgebauten Test gerecht zu werden. Dabei sollte nicht auf Instruktionen und Hinweise vergessen werden. Um eine Vermischung von Themen und Fragetypen zu erreichen, ist es empfehlenswert die Instrumente der Zufallsfrage und des Labelns genutzt werden. Ein Nebeneffekt einer teilzufälligen Programmierung ist zudem die Verhinderung von Betrugsversuchen, da die Studierenden erst umständlich herausfinden müssten, wer ihrer Kollegen dieselbe Frage in ihrem Test hat. Da von einer linearen Bearbeitung (das heißt von Beginn bis zum Ende) auszugehen ist, wird die Möglichkeit einer zufälligen Positionierung ein und derselben Frage nicht zwangsläufig erkannt. Diese Instrumente können Täuschungen und Betrugsversuche jedoch nur einschränken, nicht aber verhindern. Auch Leistungskontrollen auf Papier sind nur teilweise fälschungssicher, ohne entsprechende Beaufsichtigung durch Lehrpersonen wäre der Kommunikation der Studierenden untereinander Tür und Tor geöffnet.

Der Verfasser berücksichtigt in seinen Kontrollarbeiten auch jeweils eine Bonusfrage. Diese wird bei falscher Beantwortung nicht gezählt, bei richtiger Beantwortung hingegen gibt es einen Punkt extra, der Fehler in anderen Fragen zumindest in Teilen wieder ausgleichen kann. Diese Frage hat immer einen Bezug zu einem der Themen in den Kontrollarbeiten oder ist die Wiederholung eines besonders häufig auftretenden Fehlers, der den Studierenden erfahrungsgemäß immer wieder Problemen bereitet. Eine derartige Frage kann sehr einfach implementiert werden, sollte den Studierenden aber jedenfalls noch einmal besonders gekennzeichnet werden.

Am Ende des Testes bietet sich außerdem eine Frage an, die den Studierenden die Möglichkeit gibt, sich zum Test zu äußern und beispielsweise auf technische Probleme hinzuweisen, oder aber eine allgemeine Rückmeldung zu geben. Diese Möglichkeit hilft einerseits, Probleme im Testablauf aufzuzeigen und entsprechend bei der Benotung bzw. Bewertung zu berücksichtigen. Im Fremdsprachenunterricht hat es sich als vorteilhaft erwiesen, wenn neben der zu erlernenden Sprache auch die Muttersprache für diese Art der Rückkoppelung genutzt werden darf – so sinkt die Hemmschwelle und auch sprachlich

schwächere Studierende bekommen die Möglichkeit zum Feedback. Auch wenn eine derartige Frage nicht bewertet werden sollte, ist den Studierenden jedenfalls genügend Zeit einzurechnen, damit sie überhaupt antworten können.

### 6.4.3. Kontrollmöglichkeiten

*Moodle* ermöglicht dem Lehrenden die Kontrolle von Tests auf verschiedene Art und Weise. Allen gemein ist jedoch, dass sie sich von der Kontrolle herkömmlicher Tests unterscheiden, da die Kontrolle auf einem Computer oder Tablet erfolgen muss. Bei allen geschlossenen Fragen bietet *Moodle* zudem die Möglichkeit, eine Auswertung automatisiert und ohne weiteres Zutun vornehmen zu lassen, dies ist jedoch nicht möglich ohne die vorgängige Einstellung und Hinterlegung richtiger und falscher Antwortmöglichkeiten bei der Erstellung des Testes. Offene Fragen sind zwingend manuell auszuwerten. Nach der Abgabe der Tests durch die Studierenden erhält der Lehrende einen Überblick über die erreichte Punktzahl und die Bearbeitungsdauer jedes einzelnen Studierenden. Des Weiteren ist für jede Frage einzeln ersichtlich, wie viele Punkte die Studierenden in jeder einzelnen Frage erreichen konnten und auch darüber, ob Fragen nicht beantwortet wurden. Diese Tabelle wird je nach Anzahl der Studierenden und der Aufgaben schnell unübersichtlich.

Student	Status	Start	End	Time	Score	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7
seznam.cz	Beendet	22. dubna 2020 10:40	22. dubna 2020 11:06	26 Minuten	29,95	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 3,00	✓ 1,00	✗ 0,00	✓	
fjcu.cz	Beendet	22. dubna 2020 10:40	22. dubna 2020 11:06	26 Minuten	32,00	✓ 1,00	✗ 0,00	✓ 3,00	✓ 1,00	✗ 0,00	✓	
pfjcu.cz	Beendet	22. dubna 2020 10:40	22. dubna 2020 11:06	26 Minuten	35,50	✓ 1,00	✗ 0,00	✓ 3,00	✓ 1,00	✓ 0,50	✓	
i.cz	Beendet	22. dubna 2020 10:40	22. dubna 2020 11:06	26 Minuten	31,03	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 2,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✓	
@seznam.cz	Beendet	22. dubna 2020 10:41	22. dubna 2020 11:00	18 Minuten 47 Sekunden	34,08	✓ 1,00	✗ 0,00	✓ 3,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✓	
jcu.cz	Beendet	22. dubna 2020 10:41	22. dubna 2020 11:03	22 Minuten 8 Sekunden	31,17	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✓	

**Abbildung 7** Ergebnistabelle für die Leistungskontrolle in JAC2. Es sind auf den ersten Blick lediglich fünf (von ca. 20) Fragen zu sehen, des Weiteren nur sechs (von 23) Teilnehmer. Somit zeigen sich Ausmaß und Unübersichtlichkeit der Tabelle sehr anschaulich.

Daher bietet sich das Herunterladen und Speichern in Excel an. Mittels einfacher Tabellenkalkulationen lassen sich so Berechnungen zum Durchschnitt anstellen, auch einzelne Fragekomplexen können entsprechend separat berechnet werden. So kann der Lehrende schnell einen Überblick erhalten, welche Fragen besonders

anspruchsvoll oder leicht zu lösen waren. Zudem können auffällige Übereinstimmungen in Punktezahlen bei Studierenden aufgezeigt werden. Eine Kontrolle ist dann möglich, in dem die einzelnen Antworten in den Aufgaben miteinander verglichen werden – eine gleiche Punktzahl sagt erst einmal nichts aus.

Nachteilig ist, dass Freitextaufgaben mit *Moodle* im Gegensatz zu herkömmlichen Tests nicht korrigierbar sind. Der Lehrende könnte zwar dem Studierenden die Fehler korrigieren, allerdings ist eine bloße Fehlermarkierung nicht möglich. Dieses Problem kann nur dann umgangen werden, wenn die Abgabe der Freitextaufgabe als Datei erfolgt (was problemlos möglich ist) und somit analog den pdf-Pflichtaufgaben vorgegangen werden kann.<sup>20</sup> Andererseits ist in *Moodle* selbst die Hinterlegung eines Feedbacks möglich, womit den Studierenden die Punktevergabe begründet werden kann.

#### 6.4.4. Zufallsfragen und Variationen im Test

Grundsätzlich ist es ein Einfaches, einen Test im Internet zu erstellen und diesen zur Bearbeitung durch die Studierenden freizuschalten. Es ist in der heutigen Zeit unabdingbar, sich bewusst zu sein, dass die Studierenden nicht nur mit den Lehrenden kommunizieren, sondern in einem viel größeren Umfang als früher auch untereinander in Kontakt sind. Dazu tragen nicht zuletzt die neuen Kommunikationsmedien bei, wie WhatsApp, Instagram oder vergleichbare Plattformen. Im Normalfall ist eine Benutzung dieser Kommunikationsmittel während einer Kontrollarbeit an der Universität untersagt; Zuwiderhandlungen werden scharf sanktioniert. Im Distanzunterricht ist es naturgemäß nicht möglich, die Lehrenden sind deshalb angehalten, den Test so sicher wie nötig und so individuell und gerecht wie möglich und dabei auch fälschungssicher zu gestalten (Handke/Schäfer 2012: 190). Diese Prämisse gilt es technisch umzusetzen. *Moodle* bietet dafür verschiedene Funktionen an, die, richtig eingesetzt, dazu führen, dass nahezu jeder Test individuell ist. Werden diese Funktionen nur partiell eingesetzt, kommt es zwar dennoch zur Individualisierung der Tests, allerdings ist die Wahrscheinlichkeit, dass zwei

---

<sup>20</sup> Zu beachten ist dabei, dass *Moodle* eine Internetseite im sogenannten responsiven Design ist, sie passt sich also dem jeweils verwendeten mobilen Endgerät an. Daraus folgt, dass die Studierenden unbedingt informiert werden müssen, falls Freitext-Aufgaben im Test vorkommen. Gehen die Studierenden davon aus, dass der gesamte Test nur aus geschlossenen Fragen besteht, gibt es bei der (ansonsten durchaus denkbaren) Bearbeitung mit einem Smartphone Probleme (vgl. auch die angeführte Entkopplung von Prüfungsort und Prüfung, bzw. dem Ablegen eines Testes auf mobilen Endgeräten bei der HfD).

vollkommen identische Tests erzeugt werden, höher. Die Funktionen werden gemäß ihrem Individualisierungsgrad vorgestellt, von schwach nach stark.

#### 6.4.4.1. Antwortmöglichkeiten in der Frage

*Moodle* bietet vor allem in Multiple-Choice-Fragen, bei Zuordnungsfragen und Lückentexten die Möglichkeit, die Reihenfolge der Antwortalternativen fix vorzugeben, oder aber eine zufällige Durchmischung dieser durch das Programm zuzulassen. Hieraus ergibt sich einerseits der Vorteil, dass Fragen auch bei Wiederholungsprüfungen erneut verwendet werden können, da es den Studierenden nicht möglich ist, die Position der richtigen Antwortalternative zu lernen. Andererseits stellen sich nicht nur Lerneffekte ein, ohne den Frageninhalt wirklich verstanden zu haben, sondern die Möglichkeit der Kommunikation der Studierenden untereinander wäre in diesem Fall besonders einfach: Sobald die richtige Antwort bekannt ist, genügt es sie unabhängig von ihrer Position in den Lösungsvorschlägen auszuwählen.

#### 6.4.4.2. Position der Frage

Ähnlich wie die Durchmischung der Antwortalternativen bietet *Moodle* auch eine zufällige Anordnung aller Fragen eines Testes an. Diese Möglichkeit ist zwar auf den ersten Blick reizvoll, insbesondere in Hinblick auf überschaubaren Aufwand (es muss lediglich ein Häkchen gesetzt werden), die Nachteile überwiegen jedoch: es ist notwendig, dass der Lehrende keine Fragen plant, die aufeinander basieren, sich aufeinander beziehen oder die beispielsweise eine Metafrage/ein Metathema als Bezugspunkt haben. Bestünde also beispielsweise ein Test aus zehn Fragen zum Wortschatz und zehn Fragen zu einem Zitat oder einem Bild, das mittig zwischen den beiden Frageblöcken angeordnet ist, wäre nach es nach der automatischen Durchmischung der Fragen möglich, dass das Metathema inmitten der Wortschatzfragen erscheinen würde und die Fragen dazu im ganzen Fragebogen verstreut vorkämen. Dies gilt es natürlich zu vermeiden – niemand würde auf die Idee kommen, einen Test auf Papier dergestalt anzulegen, dass alle Fragen möglichst ungeordnet vorkommen. Sobald es also nötig ist, dass eine bestimmte Fragereihenfolge im Test einzuhalten ist (und seien es nur zwei!), fällt diese Möglichkeit aus. Alternativ wären dann zwei verschiedene Tests oder die Arbeit mit Zufallsfragen möglich, was einer teilweisen Durchmischung der Fragen entspräche. Im Hinblick auf die Prävention von Betrugsversuchen bedarf es einigen Aufwandes seitens der Studierenden, sich hier zu helfen. Die Suche nach

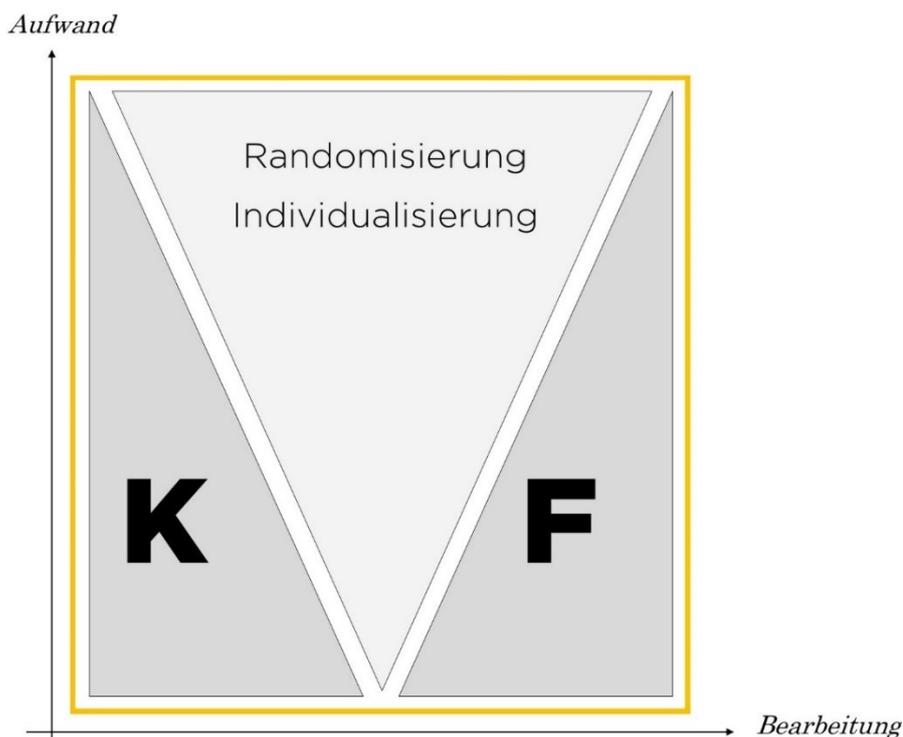
der Frage im jeweiligen Test, eventuell gepaart mit zufällig angeordneten Antwortmöglichkeiten, nimmt viel Zeit in Anspruch und ist deshalb nur bei wenigen Fragen im Test möglich.

#### 6.4.4.2. Frage-Erzeugung

Nachdem nun die Durchmischung von Antwortmöglichkeiten in der Frage und die Durchmischung der Fragen selbst erörtert wurde, soll nachfolgend noch einmal darauf hingewiesen werden, dass der Lehrende selbst auch bestimmen kann, welche Fragen im Test vorkommen. Hierzu wird im Testbogen eine Zufallsfrage erstellt, die entsprechend gelabelt werden kann, aber nicht gelabelt werden muss. Ein Labeln vermindert(!) die Anzahl der theoretisch möglichen Testbögen, da bestimmte Fragen an bestimmten Positionen nicht vorkommen können. Als Faustregel kann hier gelten: Je weniger das Labeln eingesetzt wird, desto kleiner muss die Anzahl von Fragen in der Fragensammlung sein; umgekehrt gilt, dass mit der Anzahl der Label auch die Anzahl von Fragen in der Fragensammlung steigen muss. Insbesondere im Sprachenunterricht ist es aber durchaus üblich, dass Wortschatz und Grammatik bestimmter Lehrbuchkapitel abgeprüft werden sollen und es nicht dem Programm überlassen werden kann, welche Fragen tatsächlich erzeugt werden. Deshalb ist die Variante mit Labeln im Hinblick auf die Variationsmöglichkeiten und zur Vermeidung zufällig erzeugter monothematischer Testlayouts einem völlig zufälligen Abrufen aus der Fragensammlung unbedingt vorzuziehen. Innerhalb des Testes können die Zufallsfragen an jeder möglichen Stelle vorkommen und auch variiert werden, sodass eine Abfrage nach Themenblöcken entweder forciert oder aber auch ausgeschlossen werden kann. Insbesondere durch eine freie Anordnung wird der Test für die Studierenden interessanter und fordert mehr Aufmerksamkeit, da sie verschiedene Lerninhalte schnell und nahezu unvorbereitet abrufen können müssen. Der größte Pluspunkt der Erzeugung von Zufallsfragen ist jedoch, dass die Studierenden sich untereinander kaum helfen können, ohne viel Zeit investieren zu müssen. Weder wissen sie, wer außer ihnen die gegenständliche Frage noch zu beantworten hat, noch wissen sie, wo sie bei den Kommilitonen vorkommt (so der Lehrende mehr als eine Position für die Zufallsfrage mit entsprechendem Label vorsieht). So kann die Kommunikation zwar nicht verhindert werden, aber eine gegenseitige Hilfe ist nur unter Inkaufnahme von Zeitverlust bei der Bearbeitung möglich und denkbar.

#### 6.4.4.4. Kombinationsmöglichkeiten

Das große Plus von *Moodle* besteht darin, dass die vorgenannten Varianten auch miteinander kombiniert werden können, jeweils unter Berücksichtigung der genannten Einschränkungen. Damit besteht eine unvorstellbar große Anzahl von Kombinationsmöglichkeiten, die nur dann übertroffen wird, wenn für jeden Studierenden ein separater Test erstellt wird. Allerdings: Erstellt der Lehrende individuelle Tests, sinkt gleichzeitig auch die Gerechtigkeit, denn es ist möglich, dass Studierende bei einer persönlich zugeschnittenen Prüfungsgestaltung und in einer bevorzugt oder benachteiligt werden. Unter der Maßgabe einer möglichst hohen Gerechtigkeit ist die Zufallserstellung der Tests unbedingt einer individuellen Erstellung für die Studierenden vorzuziehen. Auch für größere Studierendengruppen sind Zufallstests kein Problem, so die Fragensammlung groß genug ist. Somit wird einer der zentralen Forderungen der HfD im Hinblick auf die Randomisierung entsprochen.



**Abbildung 8** Modell der Abhängigkeit von Kommunikationsmöglichkeiten (K) und Fälschungsanfälligkeit (F) in Abhängigkeit von Randomisierung und Individualisierung eines Onlinetestes unter Berücksichtigung des Arbeitsaufwandes. Entwickelt von Martin Junge.

Den vorhergehenden Ausführungen folgt nun der Versuch, die Abhängigkeiten bei der Gestaltung eines Onlinetestes<sup>21</sup> in einem Modell abzubilden.

Die zwei Faktoren K (Kommunikationsmöglichkeit) und F (Fälschungsanfälligkeit) stehen in Abhängigkeit zum Faktor I (Individualisierung). Die Breite eines jeden Dreieckes zeigt die Ausprägung des jeweiligen Faktors an (je breiter, desto ausgeprägter). Der gelbe Rahmen um die Darstellung herum symbolisiert den gesamten Test.

Unter Kommunikationsmöglichkeiten (K) werden dabei in diesem Modell alle Möglichkeiten verstanden, die Studierende nutzen können, um Hilfe zur Beantwortung der Aufgaben zu finden, also Kommunikation mit anderen Kommilitonen oder Kommunikation mit Internetseiten. Der Faktor K ist dann am stärksten ausgeprägt, wenn die Individualisierung/Randomisierung eines Testes am geringsten ist, was aus dem nahezu gleichen Testdesign für alle Teilnehmenden resultiert.

Der Faktor Fälschungsanfälligkeit (F) ist demgemäß ein Indikator für die Robustheit eines Testes gegenüber möglichen Vorarbeiten der Teilnehmenden (Lernhilfen, Anlegen einer Fragensammlung der Studierenden untereinander) und auch gegenüber der zufälligen Auswahl der richtigen Antwort bei Mehrfachauswahlfragen.<sup>22 23</sup>

Die Individualisierung bzw. Randomisierung (I) schließlich gibt Auskunft darüber, wie sehr sich die Tests von verschiedenen Teilnehmenden unterscheiden. Dabei gilt, dass die Individualisierung dann am geringsten ist, wenn alle Teilnehmenden denselben Test zu schreiben haben, ohne jedweden Unterschied und ohne Berücksichtigung irgendeiner Art von Durchmischung (weder der Antwortmöglichkeiten noch der Fragen). Der höchste Grad der

---

<sup>21</sup> Bei herkömmlichen Tests auf Papier muss berücksichtigt werden, dass die Faktoren K, A und I annähernd konstant bleiben, da die Prüfungsaufsicht eine weitere Dimension in der ordnungsgemäßen Durchführung des Testes ist, die (theoretisch) sämtliche Kommunikationsversuche und Fälschungsversuche unterbinden sollte, während die Individualisierung zu einem guten Teil außer Betracht bleiben kann.

<sup>22</sup> Diese Einschätzung erfolgt aus der Überlegung, dass die Studierenden sich für Onlinetests zwar Lernhilfen anlegen können (Formeln, Vokabeln und dergleichen), das ein höherer Grad der Individualisierung die Benutzung derselben jedoch erschwert bzw. ihren Nutzen deutlich vermindert, da die Fragen vielfältiger werden.

<sup>23</sup> Als Beispiel aus der Praxis dafür, dass die Individualisierung von Fragen die Fälschungsanfälligkeit vermindert, sei hier bereits auf den Onlinetest in Pflichtlektüre im zweiten Jahrgang verwiesen. Die Studierenden haben sich offenkundig vorbereitet und dabei auch Hilfsmittel benutzt, es jedoch bei der Wissensabfrage nicht vermocht, ihr Geschriebenes richtig einzusetzen, was zur Folge hatte, dass alle Fragen beantwortet wurden, diese Antworten jedoch nicht zu dem fraglichen Buch passten.

Individualisierung wäre demgegenüber dann erreicht, wenn jeder Teilnehmende einen individuellen Test erhielte und sich keine einzige Aufgabe wiederholt. In der Praxis ist dieser Individualisierungsgrad jedoch praktisch nicht zu erreichen, da einerseits nicht die Gerechtigkeit dadurch steigt, dass jedem ein persönlicher Test erstellt wird und auch der Aufwand nahezu nicht darstellbar ist.<sup>24</sup>

Der Aufwand (A; y-Achse) ist eine dimensionslose Größe, die nicht bemessen wird, sondern lediglich zur Orientierung dargestellt wird. Dabei gilt die Grundregel, dass jede Maßnahme zur Erhöhung der Individualisierung den Aufwand bei der Testerstellung anwachsen lässt.

Zur besseren Veranschaulichung sei an dieser Stelle auf die herkömmliche Durchführung eines Testes verwiesen, bei dem eine Klasse in zwei Gruppen aufgeteilt werden soll. Stellt nun der Lehrende für beide Gruppen verschiedene Tests zusammen, ist der Aufwand schon deutlich höher als wenn eine Klasse einen Test schreiben würde. Theoretisch ließe sich sogar schon eine Veränderung der Schulmöbel im Klassenraum als Aufwand betrachten, wenn beispielsweise alle Schüler/Studierenden einzeln sitzen sollen. Auch bei Onlinetests steigt der Aufwand mit jeder Art der Individualisierung an, bereits die Überlegung zur Fälschungssicherheit ist dabei eine Art des Aufwandes, ebenso die Durchmischung von Antwortalternativen. Wie bereits erwähnt, muss bei einer zufälligen Anordnung aller Fragen durch *Moodle* auch ein Testdesign gewählt werden, das unabhängig von allen möglichen Konstellationen (Bezug auf Bilder, Texte, andere Aufgaben!) im Test ist.

Das so entstandene Modell ist bisher nicht mehr als ein Theorem zur Abschätzung von Risiken bei der Durchführung von Onlinetests, das sicher noch erweitert werden kann und auch weitere Dimensionen wie Zeitaufwand und sogar Kosten umfassen kann – was kostet die Individualisierung an Arbeitszeit und Geld? Es gilt jedenfalls drei grundsätzliche Regeln zu beachten, die an dieser Stelle zusammengefasst werden sollen:

1. Die Teilnehmenden verdienen das Grundvertrauen des Lehrenden!
2. Es gibt keinen absolut fälschungssicheren Test (weder online noch auf Papier)

---

<sup>24</sup> An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass eine individuelle, objektive Testerstellung für jeden einzelnen Teilnehmenden durch den Lehrenden weder möglich noch gerecht ist. Sollen wirklich individuelle und dabei gerechte Tests geschrieben werden, so ist die Zusammenstellung derselben der Technik zu überlassen. Der Lehrende erstellt die Fragen, das jeweilige Programm entwickelt daraus einen Test, auf den der Lehrende keinen Einfluss hat.

3. Je individueller ein Test ist, desto mehr steigen Aufwand und Fälschungssicherheit (= Robustheit) an und desto geringer sind die Möglichkeiten zur Kommunikation der Teilnehmenden.

Einen anderen, in gewissen Grenzen denkbaren Weg zur Unterbindung von Fälschungsmöglichkeiten und Betrugsversuchen ging der Lehrstuhl für Anglistik an der Pädagogischen Fakultät der Südböhmischen Universität. Die Studierenden mussten in einem Onlinetest innerhalb von 40 Minuten insgesamt 84 Fragen beantworten.<sup>25</sup> Bei einer Beantwortungszeit von nicht einmal einer halben Minute pro Frage ist nahezu ausgeschlossen, dass über einzelne Fragen und Antworten diskutiert, bzw. für die Lösung der Aufgaben Internet oder Lernhilfen konsultiert werden. Andererseits entsteht dadurch ein enormer Zeitdruck für die Studierenden, woraus wieder Stress resultieren kann. Gerade in besonderen Zeiten wie nach unvorhergesehener Schulschließung und nachfolgendem Distanzunterricht sollten Lehrende und Studierende zusammenarbeiten – jedoch ist für beide Seiten das Instrument der Onlineleistungskontrolle ein neues, sodass wahrscheinlich auch noch keine Erfahrungswerte bestanden.

---

<sup>25</sup> Nach übereinstimmender Aussage mehrerer Studierender, die Testgestaltung konnte durch den Verfasser nicht überprüft werden, die Anzahl der Fragen und die zur Verfügung stehende Zeit nannten jedoch alle Befragten identisch.

# 7. PRAKTISCHE DURCHFÜHRUNG DER TESTE

## 7.1. Sprachübungen 1. Jahrgang

### 7.1.1. Praktischer Ablauf und Testgestaltung

Im Ergebnis dessen, dass die Schulschließungen in der vierten Unterrichtswoche des Sommersemesters 2020 verfügt wurden, gab es im Präsenzunterricht des ersten Jahrganges nur für eine Teilgruppe eine Leistungskontrolle, und zwar am 10.03.2020. Der zweiten Teilgruppe wurde der Test für den 17.03.2020 annonciert, wozu es dann nicht mehr kam. Eine Umwandlung der Leistungskontrolle in einen Onlinetest erschien aufgrund der mangelhaften Erfahrungen auf Seiten der Studierenden und Lehrenden wenig sinnvoll. Stattdessen wurde zum vorgesehenen Termin, in der zehnten Unterrichtswoche, eine Leistungskontrolle angekündigt. Die Ankündigung erfolgte circa drei Wochen im Voraus, um etwaige Terminschwierigkeiten noch rechtzeitig lösen zu können.

#### Information Leistungskontrolle 22. April 2020

Liebe Studenten,



wie Sie sicherlich gelesen haben, werden wir am 22. April 2020 eine Leistungskontrolle schreiben. Ich möchte Ihnen ein paar Informationen geben, damit Sie ohne Probleme die Leistungskontrolle schreiben können und sich keine Sorgen machen müssen.

Es handelt sich bei der Leistungskontrolle um eine Pflichtaufgabe (povinný úkol) und zwar neu sowohl für das Hörverstehen (poslech) als auch für Wortschatz und Grammatik.

☞ Sie können den **1. Teil** der Leistungskontrolle am 22. April 2020 zwischen 10.30 und 10.35 Uhr beginnen und haben dann maximal 25 Minuten Zeit, also längstens bis 11.00 Uhr.

🕒 Der **2. Teil** der Leistungskontrolle ist anschließend von 11.00 bis 11.05 Uhr verfügbar und dauert maximal 10 Minuten. Das Hörverstehen bedingt natürlich, dass Sie einen **Lautsprecher** oder **Kopfhörer** haben!

Sie müssen dann nichts weiter tun – ich bekomme die Auswertung über Moodle automatisch und werde Ihnen dann in der Woche ab dem 27. April etwas dazu schreiben.

📞 Sollte es technische Probleme geben, kontaktieren Sie mich bitte am Mittwoch auf WhatsApp, da ich nicht gleichzeitig Moodle und E-Mail-Programm auf dem PC betreiben kann.

🗨 Bitte beantworten Sie auch unbedingt die Frage „Bewertung/hodnocení“. Váš názor nemá žádný vliv na Vaš výsledek ale jen díky Vaším hodnocením mohu zlepšovat ten další test! Chci vědět, co chcete v zápočtu a jak Vám to šlo!

#### Inhalt:

Wortschatz: Lektionen 4 und 5  
Grammatik: Lektionen 4 und 5  
Hörverstehen (allgemein)

#### 📧 Wichtig!

Sollten Sie nicht teilnehmen können, schreiben Sie mir bis **Dienstag, 24.00 Uhr** eine E-Mail und **beenden** Sie Ihre Nichtteilnahme!

*Ich wünsche Ihnen heute schon viel Erfolg und auch viel Spaß! 😊*

Ihr  
Martin Junge

**Abbildung 9** Information zur Durchführung der Leistungskontrolle in JAC2 (alle wichtigen Informationen auf Deutsch, besonders wichtige Hinweise auch auf Tschechisch).

Der Inhalt der Leistungskontrolle orientierte sich an den Inhalten in Wortschatz und Grammatik der Lehrbuchlektionen 4, 5 und 7. Aus den schon genannten

technischen Gründen, die eine zeitliche Limitierung bestimmter Aufgabenbereiche nicht zulassen, wurde die Leistungskontrolle in zwei Teile unterteilt, Hörverstehen und Wortschatz/Grammatik. Da zu diesem Zeitpunkt noch nicht absehbar war, wie lange die Bildungseinrichtungen geschlossen bleiben würden, welcher Art ein Abschlusstest geschrieben werden kann und auch, weil noch vier Unterrichtswochen zu absolvieren waren, unterblieb ein Test im Abschnitt Pflichtliteratur. Dieser erfolgte erst am Ende des Semesters am 27.05.2020 und wird weiter unten genauer beschrieben.

Bei der Konzeption des Testes wurde der Teil Hörverstehen zunächst nur als Probetest eingeplant, weil weder im Onlineunterricht der Sprachübungen noch in den Onlineangeboten der Lehrenden am Lehrstuhl für Germanistik Erfahrungen mit Leistungskontrollen unter Zuhilfenahme von Audiodateien bestand. Nach der Implementierung des Testes entschieden sich die Lehrenden dann doch, den Abschnitt Hörverstehen abzufragen. Im Unterschied zum Anerkennungstest der Sprachübungen Deutsch des zweiten Jahrganges, wurde die Leistungskontrolle im ersten Jahrgang auch vom Zweitlehrer und Garanten<sup>26</sup> ausprobiert und für geeignet erachtet. Diese Doppelkontrolle war notwendig, da keinerlei Erfahrungen bestanden und die Leistungskontrolle auch Fragen aus dem Bereich der Grammatik beinhaltete, die teilweise schwierig zu implementieren sind.

Der **erste Abschnitt** Wortschatz/Grammatik umfasste dabei 23 Fragen, für die zirka 35 Minuten Bearbeitungszeit vorgesehen waren. Von den 23 Fragen ist eine als Bewertungsfrage vorgesehen, 13 Fragen sind gemeinsame Fragen für alle Studierenden gewesen und die restlichen neun Fragen aus den Bereichen Grammatik und Wortschatz, die als Zufallsfragen angelegt wurden. Die Fragetypen waren dabei sehr unterschiedlich, unter anderem ist ein Lückentext implementiert, der eine Lehrbuchaufgabe wieder aufgreift, die durch die Studierenden zuvor in einer Wochenaufgabe bearbeitet werden sollte.

Im **zweiten Abschnitt** Hörverstehen mussten hingegen nur zehn Fragen des Typs Wahr/Falsch in komplett zufälliger Anordnung, d.h. ohne Rücksicht auf die Reihenfolge im Hörtext beantwortet werden. Dass die Reihenfolge der Fragen vom Vorkommen im Hörtext abweicht, wurde den Studierenden nicht mitgeteilt.

---

<sup>26</sup> Im tschechischen Hochschulwesen ist jedem Unterrichtsgegenstand an Hochschulen ein sogenannter Garant zugeordnet. Dieser ist fachverantwortlich und entscheidet beispielsweise über die Anerkennung von Leistungen oder Unterrichtsabsenzen. Der Garant muss dabei nicht gleichzeitig auch Lehrender des Gegenstandes sein, auch wenn es in der Praxis häufig vorkommt.

Andererseits war es den Studierenden möglich, den Hörtext beliebig oft anzuhören und diesen während des Abspielens anzuhalten. Auch diese technische Möglichkeit wurde ihnen nicht bekanntgegeben, sodass jeder Teilnehmende nach seiner Arbeitsweise arbeiten konnte. Dadurch gleichen sich Technik und Aufgabenanspruch aus und gereichen den Studierenden nicht zum Nachteil. Die Bearbeitungszeit betrug elf Minuten, die Länge des Hörtextes beträgt dabei ca. drei Minuten. So war ausreichend Zeit zum abschnittswisen Hören gegeben, da den Studierenden diese Art der Leistungskontrolle neu und eine gewisse Orientierung daher notwendig ist.

Mit einigem zeitlichen Abstand und entsprechend der Prüfungsordnung mussten die Studierenden gegen Ende des Semesters den letzten Teil des Anerkennungstestes absolvieren, der die Pflichtlektüre zum Gegenstand hat (*dritter Abschnitt*). Für die Studierenden im ersten Studienjahr sind schriftliche Fragen zur Literatur im Deutschstudium Neuland, da nach dem ersten Semester eine mündliche Prüfung stattfindet. Da lediglich der Fragetypus (offene Fragen) und die Gesamtpunktzahl (20) für den Abschnitt vorgegeben sind, bestand der Literaturtest aus fünf Fragen à 4 Punkten. Dabei wurden zu jedem Buch zwei Fragen gestellt, die fünfte Frage hatte entweder eine Beurteilung eines oder beider Bücher zum Gegenstand oder eine Empfehlung derselben. So waren die Studierenden auch angehalten, beide Bücher miteinander vergleichen zu können, was insbesondere in der Abschlussprüfung im 5. Semester wiederum von Bedeutung ist. Alle Fragen wurden zufällig erzeugt, allerdings waren die Positionen definiert, damit eine gewisse Orientierung möglich ist. Die Orientierungen waren in Form von Beschreibungstexten implementiert worden, die den Titel des Buches enthielten. Wie bereits erwähnt steht den Studierenden in jedem Test zusätzlich ein Textfeld zur Verfügung, das für Hinweise und Bewertungen gleichermaßen gedacht ist, wobei weder dessen Beantwortung an sich noch der Inhalt bewertet werden.

Die Bearbeitungszeit wurde auf 35 Minuten festgelegt, erlaubt war wie im zweiten Jahrgang auch die Verwendung der beiden Bücher (Karen-Susan Fessel „Und wenn schon“ und Sigurd Pruetz „Falsch gedacht!“), da diese durch den Lehrenden naturgemäß nicht unterbunden werden konnte.

### 7.1.2. Ergebnisse der Teste

Jeder der drei Testteile wurde separat ausgewertet und analysiert, damit eine möglichst große Vergleichbarkeit mit den Anerkennungstests nach der Richtlinie

der Lehrstuhlleiterin gegeben ist. Die drei Teilergebnisse werden ohne Gewichtung zu einer einzelnen Note zusammengezogen. Dank der Tatsache, dass in den Sprachübungen 3 nur ein Anerkennungstest zu schreiben ist, muss lediglich die Marke von 64 Prozent erreicht werden, damit der Kurs als bestanden gilt und der Anerkennungstest im online geführten Notenbuch letztlich als „Anforderungen erfüllt“ vermerkt werden kann. Während die Abschnitte 1 und 2 von den Studierenden problemlos bearbeitet wurden und es – unabhängig vom Bewertungsmaßstab – niemanden gab, der die Anforderungen nicht erfüllte. Anders im Abschnitt Literatur: Es gab trotz der erheblich gesenkten Bestehensschwelle von 64 Prozent auf 51 Prozent im Abschnitt 3, also der Literatur, eine Studentin, die die Anforderungen nur äußerst knapp erfüllen konnte. Wäre die Bestehensschwelle bei 64 Prozent unverändert geblieben, hätten zwei Studentinnen den Anerkennungstest wiederholen müssen. Trotz dieser Einschränkung war rein statistisch betrachtet der Abschnitt 3 derjenige, der den besten Durchschnitt aufweist.

Im Vergleich zum zweiten Jahrgang fiel der Literaturtest somit im ersten Jahrgang mit 84,1 Prozent deutlich besser aus, obwohl sich die Tests nur marginal im Design (fünf statt vier Fragen) und selbstverständlich den zugrundeliegenden Büchern unterschieden.

Allen drei Abschnitten des Anerkennungstests ist gemein, dass der Durchschnitt der Studierendenleistungen nahezu ident ist, also eine konstante Leistung gezeigt wurde, obwohl zwischen den Abschnitten 1/2 und dem Abschnitt 3 mehr als ein Monat lag. Das spricht einerseits für die Studierenden, eine konstante Leistung abrufen zu können, als auch für die Gestaltung der Tests, die damit weder zu anspruchsvoll waren noch zu einfach. Außerdem können wir festhalten, dass die Ergebnisse aus den Internetanerkennungstests ziemlich genau dem gezeigten Niveau aus dem Anerkennungstest nach dem ersten Semester entsprechen.

Abschnitt	Wortschatz	Hören	Literatur	alle
Durchschnitt	82,24%	83,20%	84,10%	82,92%

**Tabelle 3** Durchschnitte in den jeweiligen Abschnitten des Anerkennungstestes in den Sprachübungen 2.

### 7.1.3. Probleme bei der Durchführung

Im Gegensatz zu den Problemen im ersten Abschnitt, verliefen sowohl der zweite als auch der dritte Abschnitt komplett störungsfrei. Bei der Bearbeitung des ersten Abschnittes kam es systembedingt zu einer Abschaltung nach fünf Minuten

Bearbeitungszeit. Die Studierenden informierten den Verfasser wie abgesprochen mittels WhatsApp, sodass schnell eine Möglichkeit gefunden werden konnte, den Test nachzuholen und wieder freizuschalten. Viele, aber nicht alle Studierenden, vermerkten dieses Ereignis dann noch einmal in Feedback-Frage, insgesamt konnte jedoch ein ungestörter Ablauf protokolliert werden. *Moodle* bietet für systembedingte Unterbrüche schnelle Lösungsmöglichkeiten, wie unter anderem ein Reset oder das Freischalten eines weiteren Versuches.

Die Reaktionen der Studierenden wären vermutlich harscher ausgefallen, wenn sie nicht dessen bewusst gewesen wären, dass auch der Verfasser zum ersten Mal mit *Moodle* arbeitet und die Funktion „Test“ vorher nicht ohne Weiteres getestet werden kann.

## **7.2. Sprachübungen 2. Jahrgang**

### 7.2.1. Praktischer Ablauf und Testgestaltung

Am 20.05.2020 fand der Anerkennungstest (ZT) für die Studierenden des zweiten Jahrganges im Fach „Sprachübungen“ statt. Den Studierenden wurde bereits im April angeboten, eine Leistungskontrolle in Vorbereitung auf den Abschlusstest schreiben zu können; einerseits um den Umgang mit Onlinetests zu üben bzw. diese Art der Leistungsüberprüfung überhaupt erst kennenzulernen und andererseits auch, damit der Lehrende erkennt, wo die größten Probleme bestehen und was allenfalls in den kommenden Wochenaufgaben noch forciert werden muss. Die Studierenden erachteten eine derartige Leistungskontrolle jedoch als nicht notwendig, sodass der Anerkennungstest gleichzeitig auch die „Feuertaufe“ für sie war.

Gemäß den Richtlinien der Lehrstuhlleiterin werden die Anerkennungstests in zwei Teilen geschrieben, Teil A umfasst dabei normalerweise die Wortschatzarbeit und die Kommunikationskompetenzen sowie die Pflichtlektüre. Teil B hingegen umfasst einen Aufsatz zu einem vorgegebenen Thema sowie Fragen zur Grammatik.

Bedingt durch den Distanzunterricht wurde die letzte der vier Pflichthausaufgaben gleichzeitig als Teil des Anerkennungstestes gewertet, so die Studierenden die Anforderungen des Lehrenden erfüllten. Deswegen wurden die Grammatikfragen aus dem Teil B in den Teil A mit integriert. Der Anerkennungstest bestand aus insgesamt drei (technisch unabhängigen, jedoch gemeinsam zu bewertenden) Prüfungen in *Moodle*. Dabei wurde die zeitliche Verfügbarkeit der jeweiligen Tests vom Lehrenden so festgelegt, dass sich nur eine einzige denkmögliche Reihenfolge der Bearbeitung ergab.

Den Studierenden stand, anstelle der abgelehnten Leistungskontrolle, in den beiden Wochen vor der Leistungskontrolle ein stark verkürzter Probetest zur Verfügung, mittels dessen ein erster Zugang zum für viele wahrscheinlich noch unbekanntem Medium Onlinetest erfolgen konnte. Zudem konnten so technische Schwierigkeiten gemeldet und schließlich gelöst werden, auch im Probetest hatten die Studierenden bereits die Möglichkeit, eine eigene Bewertung zu hinterlassen oder dem Lehrenden direkt eine E-Mail zu senden.

Von acht Studierenden, die den Probetest absolviert haben, hinterließen sechs eine Nachricht oder einen Hinweis zum Test. Dank dieser Hinweise konnten sich für den Abschlusstest noch Änderungen einarbeiten lassen. Eine Studentin bedankte sich und schrieb zudem, dass diese Art von Prüfungen auch für technisch nicht begabte Personen vorteilhaft sei:

Test je super. Struktura testu je přehledná, vše funguje, tak jak má. A i člověk, který není technicky zdatný, jej dokáže vyplnit. Děkuji.

S pozdravem (...) (Studentin, 2. Jahrgang)

Eine andere Studentin bekundet auch ihren Gefallen am Test und hat einen Hinweis, die Auswahlmöglichkeiten in den Zuordnungen betreffend. Der Hinweis kann leider nicht aufgenommen werden, da es eine systemimmanente Programmierung ist, die nicht weiter formatiert oder verändert werden kann.

Hej, bolo to pekné.

Pouze první cvičení mne trochu mátló - bylo by lepší, kdyby se již použité možnosti nějak označovaly (Studentin, 2. Jahrgang)

und

Nebyla jsem si jistá, jestli u 8. otázky mám doplnit slovo i se členem nebo ne. Vše fungovalo. (Studentin, 2. Jahrgang)

Einige wenige Fragen aus dem Probetest wurden anschließend in die Fragensammlung des eigentlichen Abschlusstestes übernommen. Lediglich der Abschnitt 1 (Hörverstehen) und Abschnitt 2 (Pflichtliteratur) konnte nicht getestet werden. Hier stand auch nicht die Leistungsüberprüfung an vorderster Stelle, sondern die generelle Durchführbarkeit im Hinblick auf technische Schwierigkeiten oder Unklarheiten bei der Lösung von Fragen unterschiedlichen Typs.

Der **erste Abschnitt** umfasste den Bereich Hörverstehen. Den Studierenden stand eine Audiodatei zur Verfügung, die sie bereits aus der Bearbeitung der

Wochenaufgaben kannten. Insgesamt fünf Kurztexte zum Thema „Schweiz“ waren zu hören, jedem dieser fünf Kurztexte waren dabei zwei Aufgaben des Typs Wahr/Falsch zugeordnet, was insgesamt zehn Fragen ergab, die jeweils mit einem Punkt bewertet wurden. Der Hörtext hat eine Länge von 5,5 Minuten, die Bearbeitungszeit betrug 12 Minuten. Das ermöglichte den Studierenden theoretisch, den Text zweimal hintereinander anzuhören und währenddessen die Fragen zu beantworten oder aber abschnittsweise zu hören und die Fragen zu beantworten. Gegenüber den Wochenaufgaben wurden die Fragen verändert und ergänzt. Insgesamt umfasste die Fragensammlung 15 Fragen, das heißt jedem Kurztext waren drei verschiedene Fragen zugeordnet, von denen letztlich zwei abgefragt wurden.

Der **zweite Abschnitt** umfasste den Bereich der Pflichtliteratur. Gegenständliche Bücher waren „Die Känguru-Offenbarung“ von Marc-Uwe Kling und „15 Kurzgeschichten“ von Wolfgang Borchert. Dem Muster eines gewöhnlichen Anerkennungstestes folgend, gab es zu jedem Buch zwei verschiedene Fragen, insgesamt also deren vier. Jede Frage wird mit fünf Punkten bewertet, was insgesamt 20 Punkte ergibt. Anders als im ersten und dritten Teil, kamen in diesem Teil des Testes nur offene Fragen zum Einsatz. Den Studierenden wurde die Bedingung aufgegeben, dass sie auf jede Frage mindestens fünf Sätze zu schreiben haben, damit die volle Punktzahl erreicht werden kann. Die Fragensammlung für diese Aufgabe umfasst insgesamt 16 Fragen, zu jedem Buch also acht Fragen, welche wiederum unterteilt sind in Fragen zum Inhalt oder zur Bedeutung des jeweiligen Buches, andererseits aber auch die Charakterisierung von Protagonisten oder die Bezugnahme auf Politik und zeitgenössische Umstände umfassen. Die Bearbeitungszeit war mit 35 Minuten deutlich länger als in den bisher zu schreibenden Anerkennungstests. Den Studierenden war es ausdrücklich erlaubt, die beiden Bücher zu verwenden, was unter normalen Umständen strikt verboten wäre und jedenfalls zur Nichtanerkennung des Tests führt.

Der **dritte Abschnitt** ist zugleich der umfassendste Abschnitt, da er neben den Fragen zum Wortschatz und zur Grammatik auch die Fähigkeiten der Studierenden im Leseverstehen überprüfen soll. Insgesamt waren 25 Fragen zu beantworten, davon 19 aus dem Bereich Wortschatz und Grammatik und sechs zum Leseverstehen. Während im Bereich alle Leseverstehen alle Fragen vom Typ

Wahr/Falsch sind und zufällig angeordnet werden, sind es im Teilgebiet Wortschatz und Grammatik fünf Fragen, die alle Studierenden beantworten müssen und 14 Fragen, die zufällig erzeugt werden. Dabei ist die Position der fünf von allen zu beantwortenden Fragen im Anerkennungstest bei allen Studierenden dieselbe; an den übrigen Positionen sind nur die Labels vorgegeben, die Fragen erscheinen in willkürlicher Anordnung, lediglich dem Label entsprechend.

Für die genannten sechs Fragen im Leseverstehen stehen in der Fragensammlung elf Fragen zu Verfügung, während es für die 14 Fragen im Teil Wortschatz und Grammatik insgesamt 36 Fragen in der Fragensammlung gibt.

Berücksichtigen wir die Anzahl der teilnehmenden Studierenden (13), so ist ersichtlich, dass sich durch die zufällige Anordnung der Fragen einerseits und eine genügend große Fragensammlung andererseits eine Vielzahl von Möglichkeiten der Zusammenstellung der Prüfung. Zudem werden in der Mehrheit der Fragen auch die Antwortalternativen gemischt, sodass Betrug wenn auch nicht ausgeschlossen, so doch technisch auf ein Minimum reduziert werden kann.

## 7.2.2. Ergebnisse

### 7.2.2.1. Abschnitt 1

Für den Abschnitt 1 (Hörverstehen) kann eine Untersuchung der Ergebnisse dahingehend erfolgen, als dass jeder der fünf Kurztexzte separat betrachtet werden kann und die Antworten der Studierenden Aufschluss darüber geben kann, in welchem Abschnitt Probleme mit dem Verständnis des zu hörenden Textes bestanden.

Das Durchschnittsergebnis lag bei 84,62 % (respektive 8,5 Punkten, entspricht Note 2) und Anzahl erreichter Punkte verteilt sich wie folgt:

Punkte	10	9	8	7	6	5	4	3
Anzahl	3	5	3	1	0	0	1	0

**Tabelle 4** Punkteverteilung im Abschnitt Literatur (Sprachübungen 4)

Kurztext	1	2	3	4	5	alle
Durchschnitt	1,00	0,77	0,77	0,92	0,77	0,85

**Tabelle 5** Durchschnitt in Zuordnung zu den jeweiligen Kurztexzten im Abschnitt Hörverstehen (Sprachübungen 4).

Einzel betrachtet wäre eine einzige Studentin im Hörverstehen durchgefallen, was einer Durchfallquote von 7,7 % entspricht.

### 7.2.2.2. Abschnitt 2

Im zweiten Abschnitt, der die beiden Bücher „15 Kurzgeschichten“ von Wolfgang Borchert (Buch 2) und „Die Känguruh-Offenbarung“ von Marc-Uwe Kling (Buch 1) zum Gegenstand hat, kamen lediglich offene Fragen des Typs „Freitext“ zur Anwendung. Insgesamt waren 20 Punkte zu erreichen. Wie in den Erläuterungen zu den Fragetypen schon angesprochen, müssen Freitext-Fragen stets manuell kontrolliert und bewertet werden. Insgesamt waren so 52 Antworten zu untersuchen und mit Punkten zu bewerten. Das Endergebnis ist im Hinblick auf den Durchschnitt als ernüchternd zu bezeichnen, unterscheidet sich jedoch nicht wesentlich von den Ergebnissen derselben Gruppe im Semester zuvor. Hinzu kommt, dass von den 13 abgegebenen Antworten nur 10 regulär bewertet werden konnten.

	Buch 1 (10)	Buch 1 (13)	Buch 2 (10)	Buch 2 (13)	gesamt (10)	gesamt (13)
Durchschnitt	6,55	5,03	7,3	5,61	<b>13,20</b>	<b>10,12</b>
	Die Känguru- Offenbarung		15 Kurzgeschichten			

**Tabelle 6** Durchschnittliche Punktzahl der Studierenden in Bezug auf die beiden Bücher sowie im Gesamtdurchschnitt und der Anzahl der bewerteten Arbeiten (10 und 13).

Legen wir den üblichen Bewertungsschlüssel an, demzufolge die Bestehensgrenze bei 64% liegt, wäre die Bestehensgrenze bei 12,8 Punkten, aufgerundet also bei 13 Punkten. Alle regulär zu bewertenden Arbeiten weisen genau diese 13 Punkte als Durchschnittsnotenwert auf, beziehen wir alle Arbeiten ein, sinkt der Durchschnitt deutlich auf nur 10,12 Punkte und liegt damit unter der gesondert festgelegten Bestehensgrenze von 51%, was in etwa 10,2 Punkten entspricht. Deutlich erkennbar ist auch, dass das Buch 1 schlechter abschnitt als Buch 2. Obschon der Durchschnitt ausgesprochen schwache Werte zeigt, kann insbesondere das auf die zehn letztlich bewerteten Versuche heruntergerechnete Ergebnis als durchaus dem Jahrgangsniveau entsprechend bezeichnet werden und überraschte daher den Verfasser als verantwortliche Lehrperson nicht.

### 7.2.2.3 Abschnitt 3

Im Abschnitt 3 werden, wie schon erwähnt, Leseverstehen und Wortschatz/Grammatik abgeprüft. In der Bewertungsanalyse werden beide Teilgebiete unabhängig voneinander betrachtet.

Das Leseverstehen umfasste dabei sechs Fragen, die jeweils mit einem Punkt benotet wurden. So konnten maximal sechs Punkte erreicht werden. Die Studierenden meisterten die Aufgaben zum Leseverstehen mit Bravour, die schlechteste Punktzahl war fünf, die sieben Studierende erreichten. Sechs Studierende erreichten die volle Punktzahl. Das im Vergleich zu den anderen Abschnitten sehr gute Abschneiden ist auch darauf zurückzuführen, dass der Lesetext bekannt war und wohl auch ausreichend Zeit zur Verfügung stand.

Von den übrigen 19 Fragen aus dem Bereich Wortschatz und Grammatik waren für den Verfasser vor allem die fünf Fragen interessant, die allen Studierenden gleich waren. In der Analyse könnten hier Rückschlüsse darauf gezogen werden, ob während des Testes eine Kommunikation zwischen den Studierenden stattfand oder nicht. Indikator dafür wären sogenannte Ausreißer, also vom Durchschnitt stark abweichende Ergebnisse. Typischerweise wäre davon auszugehen, dass bei entsprechender Kommunikation untereinander die Ergebnisse bei allen oder Studierenden oder aber zumindest einem Großteil nahezu identisch sein müssten und damit insgesamt auch die Ergebnisse besser sein müssten als bei den Zufallsfragen.

Die fünf gemeinsamen Fragen weisen einen Mittelwert von 0,91 auf, 91% der gegebenen Antworten waren demzufolge richtig. Hingegen gibt es bei den 14 Zufallsfragen lediglich einen Mittelwert von 0,76, das heißt nur drei Viertel aller Antworten wurden richtig gegeben. Dieser Unterschied würde eine weitere Untersuchung lohnen. Zur Frage, ob die Studierenden während der Prüfung miteinander kommuniziert haben (was ihnen nicht untersagt werden kann; auch eine Kontrolle ist dem Lehrenden nicht möglich) hilft eine Analyse der genauen Ergebnisse für jede Frage, aufgeschlüsselt nach Studierenden.

Dabei gilt es, Studierende zu finden, die in allen fünf Fragen die exakt gleiche Punktzahl aufweisen. Gefunden wurden immerhin vier Studierende, die identische Antworten gegeben haben. Dabei handelt es sich nicht um zwei Paare, sondern um vier vollkommen identische Beantwortungen. *Moodle* ermöglicht es, auch das Antwortverhalten nachzuverfolgen und zu schauen, ob die Punktezahlen nur der Summe nach ident sind, oder ob auch jeweils dieselben Antworten gegeben wurden. Im konkreten Fall lässt sich nur eine der fünf Aufgaben überprüfen, da nur in dieser einen Aufgabe (Zuordnungsfrage) nicht die volle Punktzahl erreicht werden konnte und so ein individuelles Antwortverhalten aufgezeigt werden kann. Im Resultat zeigt sich, dass alle vier Studierenden die fragliche Aufgabe anders beantwortet haben und somit kein identisches

Antwortverhalten vorliegt. Eine Kommunikation der Studierenden untereinander scheint somit, wenn auch nicht völlig ausgeschlossen, so doch unwahrscheinlich.

### 7.2.3. Probleme

Technische Probleme bei der Umsetzung des Anerkennungstestes sind dem Lehrenden nicht offenbar geworden. Auch von den Studierenden sind im Hinblick auf die Software, die Anwendung und die Umsetzung keine Mängel genannt worden. Offensichtlich wurden aber die Nachteile der offenen Fragen im Abschnitt 2.

So zeigten sich bei der manuell durchgeführten Kontrolle durch den Lehrenden bei drei Versuchen auffällige Textpassagen, die einer Gegenprobe mittels geeigneter Internetsuchmaschine nicht standhielten, ergo Plagiate bzw. nicht kenntlich gemachte Zitationen von Internetseiten waren. Die Verwendung von Plagiaten reichte dabei vom bloßen Kopieren ganzer Sätze bis hin zur Verwendung von Wortgruppen, die dann in einen neuen Satzkontext eingebunden wurden. Aufgrund dessen konnte eine Bewertung dreier Versuche im Abschnitt 2 (Pfichtliteratur) nicht erfolgen.<sup>27</sup>

Ausdrücklich erlaubt war den Studierenden dabei die Verwendung der beiden Bücher, nicht jedoch weiterer Hilfsmittel oder Notizen. In der Ursachenermittlung stellt sich die Frage, ob es sich dabei um Täuschungen gehandelt hat, die durch die Form des Onlinetests entweder überhaupt erst ermöglicht oder zumindest aber besonders gefördert wurde. Betrachten wir eine analoge Situation bei einem herkömmlichen Test auf Papier, wäre es so, als benutzten die Studierenden unter der Aufsicht des Lehrenden entweder ihre Notizen oder aber Internetseiten, die sie mittels Mobiltelefon oder Tablet während der Prüfung heraussuchen. Das ist – angesichts der Gruppengröße von 13 Studierenden – schlechterdings unmöglich. Es ist davon auszugehen, dass die Lehrkräfte solche Versuche unterbinden und den Test für die betreffenden Studierenden beenden würden. Während eines Onlinetests ist es dem Lehrenden nicht möglich, die Art und Weise der Beantwortung der Fragen durch die Studierenden zu kontrollieren. Wohl ist es möglich, die Bearbeitung nachzuvollziehen, jedoch sind die Umstände der Beantwortung (bspw. parallel

---

<sup>27</sup> Alle drei beanstandeten Leistungskontrollen wiesen erhebliche Übereinstimmungen mit Artikeln aus der deutschsprachigen Wikipedia auf, teils wurden Antworten wortgetreu übernommen. Die Verfasser gaben die Benützung der Wikipedia zu Vorbereitungszwecken zu und sahen ein, dass die entsprechenden Leistungskontrollen nicht bewertet werden konnten. In allen drei Fällen erfolgte eine mündliche Nachprüfung.

geöffnete Fenster, verwendete Materialien) für den Lehrenden nicht ersichtlich. Anders als bei den herkömmlichen Tests ist das Aufdecken von Täuschungsversuchen während der Bearbeitung nicht möglich. Erst nach Abgabe des Onlinetests und bei der Kontrolle durch den Lehrenden ist es überhaupt möglich, Täuschung und Betrug aufzudecken und nachzuweisen. Nicht nachzuweisen ist dabei die widerrechtliche von Hilfsmitteln; hier bleibt dem Lehrenden nur, ein ohnedies notwendiges Grundvertrauen auch bei Prüfungssituationen anheimzustellen.

## **8. BEWERTUNG DES DISTANZUNTERRICHTES UND DER ABSCHLUSSTESTS DURCH DIE STUDENTEN**

### **8.1. Bewertung des Distanzunterrichtes am Lehrstuhl für Germanistik durch die Studenten**

Gegen Semesterende bekam der Lehrstuhl für Germanistik die Möglichkeit, im Rahmen eines Projektes der TAČR<sup>28</sup> eine Umfrage zur Bewertung des Distanzunterrichtes am Lehrstuhl für Germanistik durchzuführen. Der Lehrstuhl orientierte sich dabei an einer Umfrage des Lehrstuhls für Mathematik, die im Umfang gekürzt und im Hinblick auf die Erfordernisse der Germanistik adaptiert wurde und nach der Überarbeitung noch 40 Fragen enthielt. Die Studierenden hatten insgesamt etwas über drei Tage Zeit, den Fragebogen zu beantworten und auszufüllen. Die Beantwortung war anonym und freiwillig. Anders als bei der semestralen Befragung SHV<sup>29</sup> sind die Beurteilungen in dieser Umfrage zwar als ein wichtiges Instrument für die Zufriedenheit der Studierenden zu sehen, haben darüber jedoch keinerlei Rechtswirkung im Sinne einer Beurteilung, noch wären Vorteile für gut bewertete Pädagogen oder Lehrstühle zu erwarten.

Die Auswertung dieser Aktionsumfrage erfolgt nachfolgend in Auszügen für den gesamten Lehrstuhl einerseits und für die Studierenden der Sprachübungen 2 und 4 andererseits. Dabei erfolgt ausdrücklich keine Wertung oder Interpretation der Resultate. Lediglich eine Diskussion in Hinblick auf die bereits beschriebenen Umstände des Distanzunterrichtes ist beabsichtigt.

Insgesamt beteiligten sich 34 Studierende, davon acht aus dem Masterstudiengang und 26 aus dem Bachelorstudium. Von den Teilnehmenden aus dem Bachelorstudium kamen 17 aus dem ersten Jahrgang, sechs aus dem zweiten Jahrgang und drei aus dem dritten Jahrgang. Da teilweise aber die Zuordnung der Studierenden irreführend ist (das Masterstudium beginnt mit dem vierten Jahrgang und endet mit dem fünften)<sup>30</sup>, können diese Zahlen nur eine

---

<sup>28</sup> Technologická agentura České republiky, Technologische Agentur der Tschechischen Republik

<sup>29</sup> Studentské hodnocení výuk = Studentische Unterrichtsbeurteilung. Semestral mögliche Bewertung des Unterrichtes durch die Studierenden. Das Ergebnis der SHV wird fakultätsintern überprüft, der Lehrende kann die Ergebnisse in seinem Fragebogen des HAP (Hodnocení akademických pracovníků, Bewertung wissenschaftlicher Mitarbeiter) anführen.

<sup>30</sup> immerhin fünf Studierende gaben an, im Masterstudiengang den ersten Jahrgang zu besuchen, nur drei hingegen schrieben Masterstudiengang, vierter Jahrgang.

grobe Orientierung der Verteilung zwischen Bachelor- und Masterstudiengang und in Hinblick auf die einzelnen Jahrgänge sein.

Die wichtigste Frage im Hinblick auf die Voraussetzungen zur Teilnahme am Distanzunterricht ist jene, nach der technischen Ausrüstung der Studierenden und den Arbeitsbedingungen: *Plnohodnotné absolvování distanční výuky mi ztěžuje nedostatečné technické vybavení a špatný přístup ke kvalitnímu internetu*; welcher die Studierenden in verschiedenen Abstufungen zustimmen oder ablehnen konnten.

Die Antworten dazu fallen – angesichts der heute allgemein vorherrschenden Technisierung – überraschend aus, denn ein Viertel aller Studierenden bekennt, dass entweder ihre technischen Geräte nicht für den Distanzunterricht taugen oder aber das Internet nicht von solcher Qualität ist, als dass man damit im Unterricht teilnehmen kann. Hier zeigt sich aber, dass die Wahl einer reinen Lernplattform nicht die Schlechteste sein muss, denn die Datenmenge hält sich so in Grenzen und ist auch bei schlechterer Internetverbindung immer erreichbar. Jedoch: Falls Dateien herunterzuladen sind oder aber auch umfangreichere Dateien hochzuladen sind, muss eine gute Internetverbindung vorhanden sein. Für die Studierenden des 1. und 2. Jahrganges lässt sich aber sagen, dass diese Lösungen gesucht haben, um die Dateien hochzuladen oder abzuschicken; beispielsweise wurde direkt auf WhatsApp zurückgegriffen, oder Dateien wurden per E-Mail gesendet.

Die „Gretchenfrage“, ob der Distanzunterricht am Lehrstuhl für Germanistik gut organisiert gewesen sei, beantworteten alle Teilnehmenden mit ja. Davon sagten 17 „ja“, 16 antworteten „eher ja“ und ein Teilnehmer enthielt sich der Antwort. Angesichts der folgenden, auch kritischen Anmerkungen seitens der Studierenden, ist dieses Gesamtergebnis umso höher einzuschätzen.

Bei der Frage, was die Studierenden in Anbetracht des Distanzunterrichtes am meisten nervt, sind die Antworten vor allem auf die Qualität der Internetverbindung und die Ungewissheit bezogen, die die gesamte Umstellung des Unterrichtes und des öffentlichen Lebens mit sich brachte. Doch gab es auch Anregungen zur Organisation, denn eine Antwort lautet, dass sich die Lehrenden untereinander nicht abstimmen, verschiedene Plattformen benutzen und sich zeitlich nicht abstimmen. Es wird Verständnis dafür geäußert, dass dies zwischen verschiedenen Lehrstühlen oft nicht möglich ist, vielfach gefordert ist aber Koordinierung zumindest innerhalb eines Lehrstuhles. Der Kritik folgt ein versöhnliches Ende:

Na druhou stranu musím pochválit všechny vyučující katedry germanistiky /až na jednu výjimku/, za aktivní přístup k výuce, hledání nových možností a snahy o zprostředkování výuky. Některé úkoly byly opravdu kreativní a přínosné (například nahrávky, pracovní listy apod). Nebylo to jednoduché, ale zvládli jste to. (Teilnehmer der Umfrage, 1. Jahrgang)

Im Fragebogen war zudem eine Frage zum Thema „Lernplattform“ vorgesehen, bei der die Studierenden angeben konnten, welche der verwendeten Varianten und Plattformen ihnen am besten gefielen.

Insbesondere die Frage nach den Vor- und Nachteilen der jeweiligen Lernplattformen bzw. Unterrichtsmedien wurde von den Studierenden ausführlich beantwortet, teilweise sehr ausführlich und mit Begründungen. Hervorzuheben ist dabei, dass deutlich nach Unterrichtsgegenständen aber auch nach der jeweiligen Verwendung differenziert wird. So merkte ein Teilnehmer an, dass die Tests bei *Moodle* besser seien, er ansonsten aber nur schwerlich alle Plattformen vergleichen könne. Ein anderer Teilnehmer merkte an, dass für schriftliche Arbeiten *Moodle* die beste Plattform sei, für Vorlesungen hingegen *MS Teams*. Für etwas kleinere Seminare biete sich hingegen teleconference.eu an. Hier sagt der Teilnehmer auch, dass der Unterricht im Internet besser gewesen ist als der Präsenzunterricht. Für *Moodle*, das die Pädagogische Fakultät mithin als einziges Lernprogramm bereitstellte, gibt es – aus Sicht des Verfassers – berechnete Kritik:

*Moodle* byl postupem času ale velmi nepřehledný a chaotický, úkoly jsem často zapomínala odevzdat včas, protože se mi v kalendáři objevovaly jinak. (Teilnehmer der Umfrage, 1. Jahrgang).

Die Übersichtlichkeit von *Moodle* ist auch in weiteren Äußerungen Gegenstand der Kritik, außerdem die nicht synchrone Abstimmung von Aufgaben und Abgabezeitpunkten. Die generelle Funktion, dass der Bearbeitungszeitraum bei *Moodle* angezeigt wird, wurde jedoch durchweg begrüßt, um keine Termine zu verpassen und Hausaufgaben rechtzeitig abzugeben. Zu den Vorteilen von *Moodle* gehört hingegen die intuitive und einfache Abgabe von Hausaufgaben und die weite Verbreitung, sodass viele Studierende *Moodle* bereits kannten und daran gewöhnt waren. Zu den Vorteilen von *MS Teams* wiederum gehört der direkte Kontakt mit den Kommilitonen und den Lehrenden im Chat und im Videochat, auch die Kalenderfunktion fand großen Gefallen:

*MS Teams* - oproti ostatním prostředím nabízí přímý kontakt s kolegy přes chat i videohovor, je možné rychle reagovat, lze sdílet výukové materiály a plánované aktivity jsou přehledně zobrazeny v kalendáři. (Teilnehmer der Umfrage, 2. Jahrgang).

Oftmals sind aber auch die beiden großen Lernplattformen ziemlich gleich bewertet, mit einer leichten Tendenz zu *MS Teams*. Teilweise wird auch unterschieden zwischen den Prozessen des Unterrichtens und der Aufgabenabgabe beim Selbststudium. Für den Unterricht wird *MS Teams* als besser erachtet, für die Aufgaben *Moodle*. Ein Teilnehmer geht sogar soweit und sagt, dass *MS Teams*, so es gelänge, mehr Videokonferenzen durchzuführen und Lehrvideos einzuspielen, ein vollwertiger Ersatz für den Präsenzunterricht sei(!):

Pro zadání a odevzdávání práce jednoznačně *Moodle*, případně mail. Pro online výuku, resp. přednášky se podle mne plně osvědčil *MS Teams*. Osobně se domnívám, že kdyby se povedlo plošně zapojit více videopřednášek a obecně názorných výukových videí, byla by distanční forma výuky plnohodnotnou náhradou denního studia. (Teilnehmer der Umfrage, 1. Jahrgang).

Das größte Manko für den Verfasser war die Verunmöglichung virtueller Lehre und Seminare bei *Moodle*. Zwar hätten Videos hochgeladen werden können (bzw. wurden im Rahmen der Fehlerarbeit auch hochgeladen), aber einen Unterricht, wie er bei *MS Teams* möglich gewesen wäre, hat sich bei *Moodle* nicht einrichten lassen.

Všechno výše uvedené. *MS Teams* je skvělý na přednášky, ovšem často selhávalo spojení. *Moodle*, email a webové stránky- dobré na zadávání úkolů, ale jinak chybí proces učení. (Teilnehmer der Umfrage, 1. Jahrgang).

In Ergänzung zu den bereits erwähnten Problemen bei *Moodle*, den direkten Kontakt mit den Lehrenden betreffend, stellte ein Teilnehmer als Versäumnis explizit den fehlenden persönlichen Kontakt zu den Lehrenden heraus und bedauerte, keine Möglichkeit zum Fragenstellen gehabt zu haben, von der er sonst gerne Gebrauch macht. Durch den Distanzunterricht ist ihm das jedoch nicht in der gewohnten Form möglich:

S rozsahem, obsahem i (časovou) náročností zadaných úkolů jsem byl spokojen, chyběl mi pevný režim/rozvrh, ale hlavně kontakt s vyučujícím. Při osobním setkávání mám možnost zeptat se třeba i na drobný detail, se kterým po mailu nechci dotyčného obtěžovat. (Teilnehmer der Umfrage, 1. Jahrgang).

Eine Anerkennung des Geleisteten spricht ein Teilnehmender aus, auch zeigt er, dass er mit dem Distanzunterricht selbst keine Probleme hatte und alle Aufgaben ohne Probleme erledigen konnte.

Po celou dobu karantény a tedy po dobu téměř celého letního semestru jsem byl naprosto spokojen u všech předmětů s distanční výukou, byla skvěle organizovaná a člověk tak mohl stíhat všechny své povinnosti v daný čas. (Teilnehmer der Umfrage, 1. Jahrgang)

Die Erfahrungen und der Umgang mit dem Distanzunterricht ist in Anbetracht der Bewertungen wirklich als sehr individuell zu bezeichnen – was einem

Studierenden gut gefällt, kann für den zweiten Studierenden schon zu viel sein oder in Anbetracht seiner Kenntnisse und seines Lernfortschrittes überflüssig. Allerdings sind auch Aufgaben im Präsenzunterricht nicht immer für alle Studierenden gleich gut geeignet. Letztendlich bleibt noch die Frage zu beantworten, was die Studierenden an neu erworbenen Fähigkeiten und Kenntnissen aus dem Distanzunterricht mitgenommen haben und welcher Gestalt diese Fähigkeiten sind: Und welche Fähigkeiten haben die Studierenden aus dem Distanzunterricht mitgenommen? Auch diese Frage wurde in der Umfrage gestellt und mehrheitlich beantwortet, wieder in recht unterschiedlichem Umfang. Vielfach wurde geantwortet, dass die Programme *MS Teams* und *Moodle* erstmalig verwendet wurden und so die Arbeit mit diesen jedenfalls eine neue Erfahrung ist. Bedingt durch die höhere Selbständigkeit der Studierenden, haben sie sich auch der Recherche im Internet gewidmet, also zuverlässige Quellen und Informationen „zlepšení dovednosti rešerše, představa o internetové komunikace a online výuce“. Insbesondere bei der Arbeit mit *MS Teams* wird genannt, dass man auch das Präsentieren im Internet lernt und – für den Verfasser überraschend – auch die Arbeit mit dem PC insgesamt und dabei insbesondere die Arbeit mit dem Mikrophon und der Kamera. Allerdings gibt es außer den technischen Fähigkeiten auch noch die persönlichen Eigenschaften und den Zugang zum Unterricht und zum Lernen, die den Studierenden jetzt teils erstmalig offensichtlich wurden. So nannte ein Teilnehmer „trpělivost, vstřícnost“ als neu erworbene Eigenschaften, oft wurde auch die Fähigkeit genannt, seine Zeit besser einzuteilen oder den Tagesablauf zu planen „plánování, samostatnost“. Die beste Zusammenfassung neu erworbener Kenntnisse gab der Teilnehmer, der schrieb:

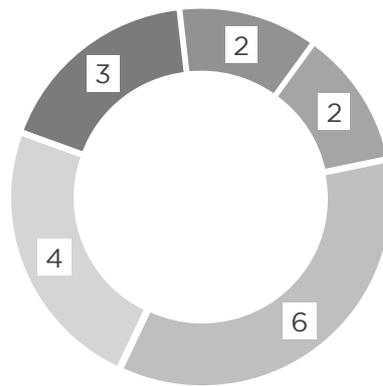
Dokáži si lépe rozvrhnout čas a úkoly. Umím pracovat více samostatně. Umím pracovat s *MS Teams*, Telekonference, více s *Moodlem* a se svým počítačem.

Kein einziger Teilnehmer schrieb, dass er nichts gelernt habe oder etwas als überflüssig empfinde. Drastischer drückt sich nur ein Student aus, der zwar zugibt, die Beherrschung neuer Lernplattformen gelernt zu haben, andererseits aber den Schluss daraus zieht, dass eine Vielzahl der Stunden im Präsenzunterricht überflüssig sei „ovládání nových výukových platforem, obecně uvědomění si, kolik hodin výuky je zbytečných“. Diese Ansicht kann man natürlich vertreten, insbesondere dann, wenn man die Möglichkeit hat, seine Talente und seine Fähigkeiten selbst zu erkennen und bessere Ergebnisse zu erreichen, als jene im Präsenzunterricht.

## 8.2. Bewertung des Distanzunterrichtes in den Sprachübungen (JAC2) durch die Studenten

Nachfolgend sollen nun noch einige Antworten mit dem Fokus auf die Sprachübungen ausgewertet werden. Da sich aus dem zweiten Jahrgang nur sechs Personen beteiligt haben, werden nachfolgend nur die Sprachübungen aus dem zweiten Semester betrachtet.

**Es gab insgesamt (KNJ) zu viele Aufgaben.**  
Diese Aussage ist...

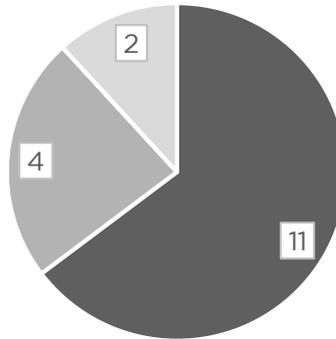


■ richtig ■ eher richtig ■ eher falsch ■ falsch ■ weiß nicht

Die Menge der Aufgaben ist durch einen einzelnen Lehrer nur in seinem Gegenstand zu variieren, nicht jedoch für den gesamten Lehrstuhl. Die Studierenden aus dem ersten Jahrgang empfanden vielfach die Anzahl der Aufgaben als zu hoch, die sie zu erledigen hatten – allerdings sei noch einmal darauf verwiesen, dass für ECTS-Punkte ein gewisser Workload zu erfüllen ist (URL6). JAC2 ist mit 4 ECTS-Punkten berechnet. Gemäß dem ECTS-Leitfaden entspricht ein Studienjahr mit typischerweise 1500 – 1800 Arbeitsstunden umgerechnet 60 ECTS-Punkten. Daraus folgt, dass ein ECTS-Punkt ungefähr 25 – 30 Arbeitsstunden entspricht, der nicht nur den Unterricht, sondern auch Vor- und Nachbereitung sowie Hausübungen umfasst. Für JAC2 bedeutet das 100 – 120 Arbeitsstunden, demzufolge in jeder Semesterwoche 7,85 Arbeitsstunden. Nur drei davon sind durch den Unterricht abgedeckt. die verbleibenden gelten dem Selbststudium und den Hausaufgaben. Bezüglich des Zeitaufwandes Aufgaben sei angemerkt, dass die erteilten Aufgaben in JAC2 nicht einmal die drei Unterrichtsstunden umfassen.

## Mir fehlt der Kontakt mit den Lehrern.

Diese Aussage ist...



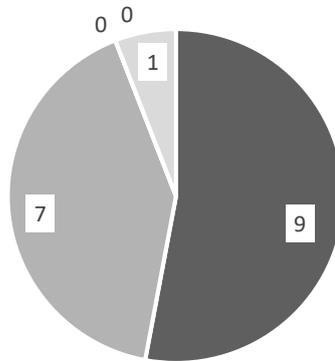
■ richtig ■ eher richtig ■ eher falsch ■ falsch ■ weiß nicht

Wenden wir uns dem Verhältnis von Studierenden und Lehrenden zu: Die Lehrenden am Lehrstuhl für Germanistik scheinen für die Studierenden wichtige Bezugspersonen zu sein. Kein einziger Teilnehmer erachtet den Kontakt mit den Lehrenden als ausreichend während des Distanzunterrichtes.<sup>31</sup> Allen Studierenden fehlt der persönliche Kontakt, was nachvollziehbar ist, da im ersten Studienjahr außer den Sprachübungen vor allem Phonetik/Phonologie und Morphologie unterrichtet werden – beides sind Fächer, in denen der Kontakt zum Lehrenden wichtig ist, bzw. im Hinblick auf die Phonologie/Phonetik sogar essentiell. Außerdem ist es in vielen Fällen doch die Lehrperson, die Fragen zu Aufgaben oder entstehenden Problemen beantworten kann. Damit einher geht auch der relativ hohe Anteil an Kontaktaufnahmen der Studierenden über WhatsApp oder E-Mail, der die Stellung aller Lehrenden im ersten Studienjahr als Bezugspersonen in (noch) ungewohnter Umgebung unterstreicht.

---

<sup>31</sup> Das wiederum bestätigt die Annahme von Handke/Schäfer, die es als vordringlich erachten, dass Studierende und Lehrende ein gutes, wenn nicht sehr gutes Verhältnis haben sollen, was vor allem in den Geschicken des Lehrenden liegt.

## Mir fehlt der Kontakt mit Muttersprachlern. Diese Aussage ist...



■ richtig ■ eher richtig ■ eher falsch ■ falsch ■ weiß nicht

Es ist auch erkennbar, dass der Kontakt mit Muttersprachlern für die Studierenden eine wichtige Rolle spielt, denn kein Studierender im ersten Studienjahr vermisst nicht den Kontakt mit Muttersprachlern. Sie wissen diesen Bonus also zu schätzen. Da es nur zwei Muttersprachler Deutsch am Lehrstuhl gibt, ist diese Aussage auch gleichzeitig ein Hinweis auf die Beliebtheit bzw. die Qualität des Unterrichtes in den Sprachübungen, die außer im sechsten Semester in Verantwortung eben dieser zwei Muttersprachler sind. Im zweiten Jahrgang sieht die Verteilung ähnlich aus, nur ein Teilnehmer vermisst den Kontakt mit Muttersprachlern nicht.

Im zweiten Jahrgang hingegen beteiligten sich zwar nur sechs Studierende an der Umfrage, den Kontakt mit den Lehrenden vermissen jedoch lediglich drei von ihnen, während drei weitere intensiveren Kontakt als nicht notwendig erachten. Dieser Unterschied ist bemerkenswert, verwundert jedoch angesichts der verschiedenen Gruppendynamiken kaum. Zudem ist im zweiten Studienjahr die Aufteilung der Stunden gemäß dem Curriculum anders, und umfasst mehr sozialwissenschaftliche Fächer, während beispielsweise die Sprachübungen Deutsch nur 2 SWS ausmachen.

Der Unterricht in den Sprachübungen Deutsch war darüber hinaus Gegenstand weiterer kritischer Bewertungen durch die Studierenden. Ein Teilnehmer schrieb, dass die Übung der Konversation auf Deutsch fehle „procvičování komunikace v němčině“. In einer Antwort war zudem zu lesen, dass Distanzunterricht trotz aller Bemühungen und technischen Möglichkeiten nicht die (gute) Atmosphäre aus den Sprachübungen vermitteln kann und vor allem die

Kommunikation zwischen den Studierenden untereinander als auch mit dem Lehrenden fehlt:

Mrzelo mě, že jsme se neviděli na JAZC, moc mě hodiny ve škole baví.

Dass nicht allen Lehrenden der Distanzunterricht gleich gut gelingt, ist, wie bereits angeführt, nicht nur den jeweiligen Unterrichtsgegenständen geschuldet, sondern auch dem persönlichen Einsatz und dem Anspruch eines jeden einzelnen Lehrenden.

Die an anderer Stelle angesprochene Aufteilung des Unterrichtes in A- und B-Teil, sowieso die Aufgabenübertragung des Zweitlehrers an den Verfasser kam nicht bei allen Studierenden gut an und war Gegenstand harscher Kritik. Einerseits verständlich, andererseits war den Studierenden der Sinn und Zweck durchaus erklärt worden. Im Ergebnis muss jedoch konstatiert werden, dass diese Aufteilung nicht ideal war und es zugegebenermaßen möglich gewesen wäre, den Unterricht noch besser und ansprechender zu gestalten und dabei auch die Grammatik in viel größerem Umfang mit einzubeziehen. Im gleichen Atemzug ist auch die Menge der Hausaufgaben Gegenstand der Teilnehmer-Kritik, was insofern nachvollziehbar ist, als dass zu Beginn des Onlineunterrichtes die richtige „Dosierung“ der Hausaufgaben erst noch zu finden war. Im Umkehrschluss sollte stets beachtet werden, dass nicht weniger als 180 Minuten Unterricht in den Sprachübungen wöchentlich zu substituieren waren und die Zeitdauer der Schulschließungen nicht bekannt war:

Obecně výuka [...] - tady nelze mluvit o výuce. Jeho přístup byl katastrofální (kdyby takhle přistupovali k výuce studenti, tak z toho udělá skandál). Dále množství domácích úkolů z MR2 a JAC2, bylo jich velmi mnoho. (Teilnehmer, 1. Jahrgang).<sup>32</sup>

Die Menge der Hausaufgaben und die damit verbundenen Verpflichtungen bzw. der Arbeitsaufwand war auch späterhin noch einmal Thema, ebenso die Abstimmung und Koordination der Lehrenden untereinander, was die Menge und den Zeitpunkt der Aufgabenerteilung anbelangt:

Domácí úkoly byly v pořádku, ale některý vyučující jich zadal přehršel, někdo zase přiměřeně. Ve výsledku bylo úloh mnoho a nedaly se stíhat (pokud to samé bylo i z druhého oboru). Uvítala bych v tomto organizaci i ze strany vyučujících, aby nám pokud možno byly v každém předmětu udělovány ve stejném množství a se stejnou pravidelností. (Teilnehmer, 1. Jahrgang)

---

<sup>32</sup> Der Name der Lehrkraft wurde an dieser Stelle aus datenschutzrechtlichen Gründen entfernt.

Die gleiche Person führte die Sprachübungen Deutsch auf die Frage, in welchen Fächern der Unterricht gut gewesen sei, an, ergänzte aber, dass sie in Hinkunft auch Konversation im Onlineunterricht begrüßte.

JAZC2 (uvítala bych do budoucna asi i konverzace), FONF2<sup>33</sup>

Wie bereits am Beginn der Arbeit beschrieben, ist dem Verfasser das Verabsäumen entsprechender Aufgaben zur Konversation durchaus bewusst und sieht es selbst als den größten Nachteil bei der Unterrichtsdurchführung in den Sprachübungen Deutsch. Allerdings wird der Verfasser aus den Fehlern sicherlich lernen, ergäbe sich dereinst noch einmal die Notwendigkeit, online zu unterrichten.

### **8.3. Bewertung der Abschlusstests durch die Studenten**

#### 8.3.1. Abschlusstest 1. Jahrgang

Wie bereits bei der Konzeption des Abschlusstestes 1. Jahrgang beschrieben, wurde erst im Nachhinein entschieden, den Studierenden bereits die Leistungskontrolle als Zápočtový test anzuerkennen. Da der Verfasser deswegen davon ausging, noch einen Abschlusstest konzipieren zu müssen, konnten die Studierenden ihre Meinung ganz offen und in einer Sprache ihrer Wahl äußern. Von 25 Teilnehmenden gaben immerhin 21 eine Bewertung ab. Von diesen 21 Bewertungen waren sieben auf Deutsch und 14 auf Tschechisch verfasst. Einigen Studierenden war die Meinungsäußerung so wichtig, dass sie nach dem Testabschluss eine E-Mail mit Ihren Anmerkungen sandten und darin ausführlich ihre Anmerkungen, Lob und Kritik benannten. Der Umfang der Bewertungen (E-Mail und Textfeld in der Leistungskontrolle) schwankte zwischen einem einzigen Satz und einem umfangreichen Text mit über 250 Wörtern (auf Deutsch).

Natürlich war der bereits beschriebene vorzeitige Abbruch des Testes durch *Moodle* als Folge einer falschen Einstellung durch den Verfasser das meistgenannte Problem, doch gab es noch zahlreiche weitere Anregungen, aber auch viel Lob. Während die meisten Studierenden die Kritik am anfänglichen Ausfall mit etwas Positivem verbanden, schrieben zwei Studentinnen nur Kritisches und bildeten damit eine Ausnahme:

První pokus se spustil jen na 5 minut, bylo to matoucí. (Studentin, 2. Jahrgang (Wdh.))

---

<sup>33</sup> FONF2 ist die Abkürzung im IS/STAG für Phonetik und Phonologie

und

Poprvé se mi to vyšlo po 4 minutách. (Studentin, 1. Jahrgang)

Im Allgemeinen waren die Problembenennungen aber vielfältig und verwiesen auf ganz unterschiedliche Ansichten:

<b>Problem</b>	<b>Anzahl</b>
zu wenig Zeit	1
zu hohes Anspruchsniveau	3
technische Probleme/Abbruch	8
fehlende Informationen im Hinblick auf die Zeit bei den Aufgaben	3
Reihenfolge im Hörtext	2
<b>Lob</b>	
Abwechslungsreichtum	2
allgemeines Lob für den Unterricht	3
Hörverstehen	1

7 Kritik und Lob für die Leistungskontrolle in den Sprachübungen 2 (Mehrfachnennungen möglich)

Der Abschlusstest erfreute sich ergo einer recht großen Beliebtheit – und das zu einem Zeitpunkt, an dem die Studierenden nicht wussten, dass es außer zur Literatur keinen weiteren Onlinetest geben wird. Das Testformat selbst wurde dabei von niemandem kritisiert, auch die Art der Fragen war nicht Gegenstand der Kritik – im Gegenteil: Viele Studierende lobten die gute Durchführung des Testes und zwei Studierende hoben explizit hervor, wie gut, abwechslungsreich und interessant der Test aufgebaut ist.

Test byl v pořádku. Líbilo se mi, jak byl rozmanitý. :) Dobrá práce! :) (Studentin, 1. Jahrgang).

Zudem empfanden die Studierenden diese Art der Leistungsüberprüfung als in dieser Situation annehmbare und gute Alternative; sie äußerten nicht nur Dank für die Bereitstellung und vorgängige Planung des Testes, sondern überhaupt für das Bemühen des Verfassers, den Deutschunterricht fortzuführen, allen technischen Widrigkeiten zum Trotz.

Lieber Martin, ich finde diesen Test wirklich super. Die Fragen waren nicht so schwierig und wir haben die Möglichkeit, unsere Kenntnisse zu überprüfen, obwohl wir jetzt zu Hause sind. Auf zweiten Versuch hat alles funktioniert. Danke schön für den Test! :) Mit freundlichen Grüßen (Studentin, 1. Jahrgang)

Es ist daraus zu erkennen, dass die Studierenden sich darüber freuen, ein Wochenreglement und einen wohlstrukturierten Unterricht zu haben und das

Engagement der Lehrenden schon während des Semesters zu würdigen wissen. Außerdem ist die Motivation da, auch dem Lehrenden zu helfen, was der Verfasser besonders beachtenswert findet. Auch die Würdigung der Leistung der Lehrenden und das Bedanken für eine (eigentlich) selbstverständliche Arbeit, seien hervorgehoben:

Nakonec vše fungovalo. Na test bych potřebovala malinko víc času, musela jsem pracovat velmi rychle. Oceňuji a děkuji Vám za snahu, naučit nás, v těchto podmínkách, co nejvíce. (Studentin, 1. Jahrgang)

und

Až na menší kolaps na začátku, byl test naprosto v pořádku. Mám větší stres než ve škole, abych to stihla včas, ale jinak nemám nic proti. Vše fungovalo a těší mě, že jste se tohoto úkolu tak hezky chopil. Děkuji. (Studentin, 1. Jahrgang)

Die Kritik zu den Aufgaben im Bereich Hörverstehen bezieht sich vor allem darauf, dass die Reihenfolge der Fragen nicht der Reihenfolge im Hörtext entsprach, was im ersten Jahrgang zwar ungewöhnlich ist, allerdings kein großes Problem darstellt, da die Studierenden selbst den Hörtext entsprechend ihrer Gewohnheiten anhören konnten und dies auch öfter als sonst üblich. Dabei ist es angesichts ziemlich unterschiedlicher Meinungen dazu schwierig, einen guten Mittelweg zu finden. Die beste Lösung liegt wohl darin, die Studierenden im 1. Studienjahr künftig zu informieren, dass die Reihenfolge der Fragen nicht dem Hörtext entspricht. Andererseits wäre auch hier die Arbeit mit Zufallsfragen ohne Durchmischung möglich, was wiederum einen größeren Fragenkatalog und damit einen deutlichen Mehraufwand bedingt. Ein Student zeigt technische Kenntnisse und spricht dabei sogar im Namen der gesamten Gruppe:

Beim Hören wäre es besser, die Fragen nach der Aufnahme zu ordnen. Vielleicht generieren sich die Fragen automatisch. Damit machen Sie wahrscheinlich gar nichts. Aber wenn Sie es absichtlich gemacht haben, wäre es gut, es zu ordnen – für Übersichtlichkeit von uns allen. (Student, 1. Jahrgang)

Der Gewohnheit der Studierenden stehen hier die Vorgaben entsprechend der Sprachniveaus entgegen, in einer „normalen“ Klausur hätte die Aufsicht die Studierenden darauf hinweisen können. Allerdings bescheinigt der Student dem Hörtext ein gutes Niveau und auch der Durchschnitt im Bereich Hörverstehen zeigte keine großen Probleme:

K poslechu - tady bych Vás chtěl poprosit, zda by bylo možné dávat otázky chronologicky po sobě. My jsme na to zvyklí. Úroveň poslechu byla dobrá, jen jsem si ho musel pustit asi 4x, než jsem stihl odpovědět na všechny otázky (hned v úvodu byla odpověď až na třetí otázku). (Student, 1. Jahrgang)

Hier stand der Vereinfachung an einer Stelle (mehrfache Abspielmöglichkeit der bereitgestellten Audiodatei) die Verschärfung in der Aufgabenstellung (antichronologische Anordnung der Fragen) gegenüber. Ein Student äußerte sich – leicht ironisch - auch dahingehend, dass der Verfasser keine Sorge zu haben braucht, dass er selbst aufgrund seines Zweifaches Informatik den Test technisch manipulieren, verändern oder auslesen könne – das sei schließlich erst Lehrstoff im nächsten Semester.

Am Ende des dritten Abschnittes konnten die Studierenden wie bereits erwähnt noch einmal ihre Meinung äußern und auch die Fragen bewerten. Zudem gab es die Gelegenheit, Probleme zu melden oder technische Gebrechen zu schildern. Insgesamt machten immerhin 17 von 25 Teilnehmenden von der Möglichkeit zum Feedback Gebrauch, also zirka zwei Drittel. Die meisten Studierenden vermerkten dabei, dass es keine Probleme gab, einige nutzten die Gelegenheit auch, sich noch einmal für den Onlineunterricht zu bedanken. Eine Studentin schrieb, sie befürchte, die dritte Frage nicht richtig verstanden und damit falsch beantwortet zu haben, was sich dann aber doch als unbegründet erwies. Ein Lob für den Literaturtest hinterließ ein Student, wobei er besonders würdigte, dass den Studierenden genug Zeit zur Verfügung gestanden habe und die Fragen zwar anspruchsvoll waren, sich aber ohne Probleme beantworten ließen.

Aus vielerlei Hinsicht ist die Bemerkung des Studenten bemerkenswert: Er äußert die (zutreffende) Vermutung, dass nicht alle Studierenden dieselben Fragen bekommen haben. Das lässt zum einen den Schluss zu, dass er sich der technischen Möglichkeiten zumindest im Grundsatz bewusst ist, andererseits kann man auch darauf schließen, dass er sich nicht mit seinen Kommilitonen austauschte, da er sonst keine Vermutung geschrieben, sondern die Verschiedenheit der Anerkennungstests als Tatsache herausgestellt hätte.<sup>34</sup>

Eine Teilnehmerin äußerte ebenso Lob für die Auswahl der Fragen und zeigte sich erfreut, dass es nicht um „irgendwelche Details“ gehen, sondern vor allem um die wichtigsten Informationen aus den beiden Büchern. Hierzu muss jedoch angemerkt werden, dass die Studentin ihre eigenen Leistungen etwas verleugnet, denn selbstverständlich muss man die Bücher verstanden haben, um

---

<sup>34</sup> Jen Vám chci poděkovat, že jste dal na vypracování tohoto testu dostatek času na formulaci odpovědí. Některé otázky mě překvapily a byly opravdu na přemýšlení, ale musím uznat, že se na ně dalo odpovědět (mluvím za sebe, nevím jak ostatní, ale předpokládám, že jsme neměli stejné otázky).

die Fragen korrekt oder möglichst detailliert beantworten zu können. Dass sie dies nicht so empfand, kann an den gestellten Fragen liegen oder an ihrer guten Vorbereitung. Weiter hatte sie jedoch nichts zu monieren.<sup>35</sup>

Eine andere Studentin gab sich selbstkritisch und meinte, dass sie wohl gescheiter geantwortet hätte, wenn sie mehr Zeit und weniger Stress gehabt hätte. Außerdem erklärte sie, dass beide Bücher nicht das seien, was sie freiwillig läse, die Aufgaben sich aber trotzdem lösen ließen.<sup>36</sup>

Es gab von niemandem grundlegende Kritik am Testaufbau, dem Frageniveau und auch nicht an der zur Verfügung stehenden Zeit. Alle Studierenden haben den Anerkennungstest beim ersten Versuch bestanden. Betrugsversuche sind keine offensichtlich geworden, wobei der Verfasser hier selbstkritisch anmerkt, dass die Informationen zu den gegenständlichen Büchern auf den verschiedenen Internetseiten denn auch eher dürftig sind.

### 8.3.2. Abschlusstest 2. Jahrgang

Seitens der Studierenden wurde die geringe Bearbeitungszeit im Abschnitt 1 (Hörverstehen) moniert, von einer Studentin gab es den Hinweis, dass sich die Audiodatei auf ihrem Endgerät fast nicht abspielen ließ. Die Reklamationen mit Bezug auf die geringe Bearbeitungszeit ist jedoch schon allein deshalb unzutreffend, weil auch in einem normalerweise zu schreibenden Anerkennungstest die Bearbeitungszeit für den Teil Hörverstehen von der Lehrperson festgelegt wird und nicht deutlich länger ist als das zweimalige Abspielen des Textes. Zudem war der Text den Studierenden eigentlich aus der vorangegangenen Wochenaufgabe bekannt. Wie bereits erwähnt war in diesem Falle die Aufgabenstellung im Hörverstehen sogar etwas einfacher, da die Anordnung der Fragen der Reihenfolge im Hörtext entspricht. Dennoch empfanden die Studierenden Stress bei der Bearbeitung dieses Abschnittes Eine Studentin merkte zudem an, dass die Fragen im Abschnitt 2 (Pflichtliteratur) zu kompliziert gewesen seien, vor allem jene zum Buch von Marc-Uwe Kling. Auch hier muss entgegnet werden, dass die Möglichkeit bestand, das Buch während des Testes zu verwenden und damit auch etwaige Anmerkungen im Buch, die während des Lesens möglicherweise ergänzt wurden. Aufgrund dieses zusätzlichen

---

<sup>35</sup> K testu nemám žádné výhrady. Nemám co bych vytkla. Otázky byly dobře položené. Nešlo o žádné detaily, ale jen o hlavní informace z knih.

<sup>36</sup> Na niektoré veci by som možno inak odpovedala, keby som mala viac času a menej stresu. Tak dúfam, že tie odpovede majú zmysel. Neboli to zrovna knižky, ktoré by som si "dobrovoľne" prečítala, ale dalo sa to zvládnuť. :-)

Hilfsmittels konnte das Frageniveau vergleichsweise hoch angesetzt werden. Nahezu unkommentiert seitens der Studierenden blieb dabei der Abschnitt 3. Explizit erwähnt wurde er nur von einem einzigen Kommentar, der die Lehrperson dafür lobt, einen sehr gut strukturierten Test erstellt zu haben und zugleich bekundete „Insbesondere überraschte mich die Kreativität bei der Kontrolle des Wortschatzes.“ Andere Studierenden schrieben, dass Ihnen nichts Kritikwürdiges einfallt, dass alles in Ordnung gewesen sei oder der Test gut verlief. Heraus kristallisiert hat sich jedenfalls das Hörverstehen als Ansatzpunkt für eine Verbesserung der Leistungsabfrage durch den Lehrenden – andererseits ist gerade das Hörverstehen technisch am schwierigsten umzusetzen, da *Moodle* keine Einstellungen zur Abspielhäufigkeit einer Audiodatei zulässt.

## **9. LÖSUNGSANSÄTZE FÜR DISTANZUNTERRICHT**

### **9.1. Vermeiden von Betrugshandlungen**

Die Lösungsansätze für den Digitalunterricht bzw. die Leistungsüberprüfung können hier nur insoweit dargestellt werden, wie es sich um vom Lehrenden zu beeinflussbaren Problemlösungen handelt. Beispielsweise kann der Lehrende selbst die Kommunikation der Studierenden untereinander während einer Leistungskontrolle nicht unterbinden, so es sich um Fernunterricht mit räumlicher Distanzierung handelt. Die Gefahr betrügerischer Handlungen seitens der Studierenden wurde durch den Verfasser durchaus gesehen. Allerdings kann es technisch nicht möglich sein, die Textfelder der Fragen offenen Typs so zu schützen, dass ein Kopieren fremder Texte nicht möglich ist. Zudem bestünde dann immer noch die Gefahr, dass die Studierenden von den Internetseiten abschreiben.

Resultativ kann an dieser Stelle nur die Empfehlung stehen, auf offene Fragen größeren Umfangs zu verzichten und stattdessen auf Kurzantworten oder Multiple-Choice-Fragen zu setzen und komplexere Sachverhalte entweder als schriftliche Hausaufgabe aufzugeben oder aber mündlich abzufragen. In keiner einzigen schriftlichen Pflichtaufgabe konnten Täuschungsmanöver nachgewiesen werden, was daran liegen kann, dass die Studierenden ohne Zeitdruck arbeiten konnten. Eventuell wäre also eine komplexe Ausarbeitung zu ausgewählten Aspekten der Pflichtliteratur vorteilhafter.

### **9.2. Lernplattform und Technik**

Mit der Ausbreitung des Corona-Virus gerieten Lernplattformen wieder in den Blickpunkt der Betrachtung. Dabei unterscheiden sich alle Lernplattformen in Funktionsumfang und Bedienung voneinander. In der gegenständlichen Arbeit hat sich der Verfasser vor allem mit *Moodle* beschäftigt, dessen größter Nachteil ist, dass kein Live-Unterricht möglich ist, also keinerlei mündliche Konversation stattfinden kann. Hingegen bestand bei Microsoft Teams der Nachteil, dass es ziemlich häufig zu technischen Problemen kommt und der Datenverbrauch insbesondere bei größeren Gruppen oder bei eingeschalteten Kameras sehr hoch ist. Dafür wiederum sind bei *MS Teams* Konversationen möglich, zudem lassen sich Präsentationen live übertragen. Das alles kann *Moodle* nicht leisten. Dennoch muss die Entscheidung für eine Lernplattform genauestens abgewogen und je nach Zielen angepasst werden; *Moodle* eignet sich mehr für eine Unterrichtsbegleitung währenddessen *MS Teams* als Unterrichtersatz gut

geeignet ist. Im Zweifel sollte aber auch die technische Komponente berücksichtigt werden, denn ohne eine stabile Internetverbindung nützt das beste Programm für den Distanzunterricht nichts und flächendeckend gibt es noch kein leistungsstarkes Internet, sodass nicht allen Teilnehmern die gleichen technischen Voraussetzungen gegeben sind. Unbedingt sicherzustellen ist, dass an einer Bildungseinrichtung auch nur eine Lernplattform verwendet wird, um Unsicherheiten und Reibungsverluste zu vermeiden. Dass dieses Problem tatsächlich nicht zu unterschätzen ist, zeigt uns ein Blick nach Österreich; das dortige Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung entwickelte einen Acht-Punkte-Plan für Digitale Bildung, dessen zweiter Punkt lautet:

Viele Schülerinnen und Schüler aber auch Eltern wünschen sich eine Reduktion der Lernmanagementsysteme. Ziel ist, ab sofort den Einsatz von Lernplattformen auf eine Anwendung nach Wahl pro Schulstandort zu reduzieren und Prozesse über den Sommer [2020, Anm. MJ] zu vereinheitlichen. Schulen werden bei diesem Umstellungsprozess durch begleitende Maßnahmen unterstützt. (BMBWF, URL7)

Auch die Studierenden am Lehrstuhl für Germanistik bemängelten, dass es nicht einmal innerhalb des Lehrstuhles eine einheitliche Vorgangsweise, denn eine einheitliche Lernplattform gab. Die verwendeten Lernplattformen wurden sehr unterschiedlich bewertet (siehe 8.1.).

Den Ergebnissen aus der Umfrage ist zu entnehmen, dass nicht alle Studierenden dieselben Voraussetzungen haben, was das Vorhandensein von technischen Geräten anbelangt. Distanzunterricht ist defacto sinnlos, wenn einzelne Fertigkeiten nicht geübt werden können, weil die Geräte oder Zubehör fehlen, oder wie auch bemängelt, die Internetverbindung zu schwach ist, um Vorlesungen folgen oder Prüfungen absolvieren zu können. Hier ist auch der Lehrende in der Pflicht, weitestgehend Rücksicht zu üben und darauf abzustellen, wie die Studierenden technisch ausgestattet sind.

### **9.3. Kommunikation**

Studierende haben Fragen! Im Präsenzunterricht werden Sprechstunden angeboten, der Lehrende steht nach dem Unterricht noch für Fragen bereit oder die Studierenden erfragen auf dem Gang bei zufälligen Begegnungen etwas. Der Lehrende ist Ansprechpartner. Die Erreichbarkeit leidet jedoch, wenn die Studierenden die Universität nicht betreten dürfen und persönliche Begegnungen untersagt werden. Die Fragen nehmen jedoch nicht ab, sondern bestehen fort und nehmen sogar zu. Deswegen ist Kommunikation auch für die Herausbildung einer guten Beziehung zwischen den Lehrenden und den Studierenden wichtig und

trägt zum Gefühl für die Studierenden bei, sich mit Fragen, Wünschen und Lösungen jederzeit an die Lehrpersonen wenden können, also willkommen zu sein und mit Fragen nicht zu stören. Dazu bedarf es einer niedrigen Hemmschwelle und einer raschen Bearbeitungszeit (auch an der Universität werden die meisten Fragen sofort beantwortet). Auch wenn es ungewohnt erscheint: In für alle Beteiligten ungewohnten Zeiten sollten auch ungewohnte Wege begangen werden und Lehrende und Studierende vertrauensvoll miteinander umgehen, was die direkte Kommunikation per Messenger betrifft. Günstig ist es in jedem Falle auch, wenn die Gruppe einen Klassensprecher wählt, damit Fragen, die die Gruppe betreffen, auf möglichst direktem Wege gelöst werden können. Der Lehrende sollte sich nicht zu schade sein, die Eigeninitiative der Studierenden zu unterstützen und auch E-Mails ausführlicher zu beantworten oder auf Fehler in diesen besonders einzugehen. Es ist ja auch ein Zeichen von Vertrauen und Motivation, so die Studierenden freiwillig Aufgaben erledigen oder auf (berechtigte) Kritik des Lehrenden mit einer Überarbeitung des monierten Textes oder der monierten Aufgabe reagieren. Die Distanzwahrung, die selbstverständlich weiter notwendig ist, sollte mit Augenmaß erfolgen und nicht tadelnd, außerdem sollte die Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden immer freiwillig sein und ohne Zwang erfolgen.

#### **9.4. Fragen und Fragesammlung**

Das Anlegen einer Fragesammlung ist mit viel Arbeit und Mühsal verbunden, insbesondere durch das Erfordernis des richtigen Labels. Zudem müssen für mehrere Jahrgänge Fragen vorbereitet werden, was mindestens zwei Wochen Arbeit in Anspruch nehmen sollte, will man nicht Gefahr laufen, den Test nicht richtig durchführen zu können oder eine zu kleine Fragesammlung zu erstellen. Zudem bedarf die Fragesammlung auch regelmäßiger Kontrolle und Wartung. Falls absehbar ist, dass der Abschlusstest zentral an einem Ort stattfinden kann und unter Aufsicht steht, könnte die Fragesammlung kleiner ausfallen, da die Aufsicht eine zusätzliche Sicherheitskomponente darstellt. Dann aber wäre auch ein analoger Test denkmöglich und ökonomischer.

Der große Vorteil ist aber, dass die Daten exportiert werden können, also auch bei allfälliger Rückkehr zum normalen Unterricht Verwendung finden können. Umgekehrt können bereits erstellte, „analoge“ Fragen unter gewissen Umständen (Format) in die Fragesammlung implementiert werden und auch das Verschieben von Fragen zwischen verschiedenen Jahrgängen ist möglich und

sinnvoll, ergeben sich – wie beispielsweise im Wintersemester 2020/21 – Veränderungen am Curriculum und damit die Verschiebung von Inhalten und Gegenständen. Der einmal getätigte Aufwand kann dank Randomisierung und Individualisierungsmaßnahmen über viele Semester ausreichen.

Technische Probleme oder Verständnisprobleme mit den Fragen gab es bei den Studierenden nicht, allgemein war die Akzeptanz der Tests recht hoch und gut bewertet. Wichtig ist dabei aber, für Abwechslung zu sorgen und die Art der Fragen zu durchmischen.

Die in der Literatur vorzufindende Skepsis gegenüber offenen Fragen in den Leistungskontrollen und Abschlusstests ist durch die Erfahrungen der Praxis bestätigt worden. Ist der Zeitaufwand des Erstellens noch überschaubar, so zeigt die Auswertung der Freitextaufgaben deutliche deren Nachteile: die Kontrolle ist mindestens genauso zeitintensiv wie auf dem Papier, die Fehlermarkierung nur schwerlich möglich und letztlich sind diese Fragen, wie sich zeigte, auch deutlich fälschungsanfälliger als geschlossene Fragen. In Bezug auf Moodle wäre hier angebracht, die Studierenden eine Datei einsenden zu lassen und als wünschenswerte Zusatzfunktion die Unterdrückung der Funktion „Copy and Paste“ zu ermöglichen, damit Sätze zumindest nicht mehr kopiert werden können. Dann ließen sie sich zwar immer noch abschreiben, was aber zeitaufwändiger und umständlicher ist. Allein diese oberflächlichen Überlegungen zeigen jedoch noch einmal eindrücklich, wie problematisch offene Fragen in dezentralen Onlinetests sind.

## **9.5. Fördern und Fordern**

Wie verschiedentlich erwähnt, zeigen sich nach einer (abrupten) Umstellung von Präsenz- auf Distanzunterricht bei den Studierenden Veränderungen in der Leistungserbringung und Teilnahme am Unterricht. Lehrende wie Studierende sollten diese Veränderungen aufmerksam beobachten und ihrerseits Schlüsse daraus ziehen, also den Unterricht methodisch verändern oder die Anzahl der Aufgaben verringern oder umgekehrt auch erhöhen. Den Studierenden muss klar sein, dass eine nachlässige Bearbeitung direkt Auswirkungen auf die Klausur oder Abschlusstest haben kann und dieselben Regeln wie im Präsenzunterricht gelten. Aber: Es gibt Studierende, die mit dem Unterricht auf Distanz wesentlich besser arbeiten können als im Präsenzunterricht. Das zeigt sich in verbesserten Leistungen allgemein, aber auch in Leistungssteigerungen in einzelnen Bereichen wie der Schrift- oder Hörverstehenskompetenz, einer signifikanten(!)

Verbesserung des Sprachniveaus und einer engagierteren Arbeitsweise. Hier muss es für den Pädagogen – im Rahmen der Möglichkeiten - eine Selbstverständlichkeit sein, diesen Studierenden gezielt weitere Förderung angedeihen zu lassen und umgekehrt, hilfeschenden Studierenden beratend und unterstützend zur Seite zu stehen.

## 10. AUSBLICK

Ein Blick zurück zur Ausgangsfrage: „Was kann Online-Unterricht“ bzw. „Was kann Online-Unterricht im Fremdsprachenunterricht? Die Antwort könnte kurz ausfallen; eine ganze Menge. Doch bei genauerer Betrachtung ist zu konstatieren, dass der Online-Unterricht vor allem die Fertigkeiten des Schreibens, des Lesens und des Hörens fördert, während die mündliche Konversation nicht so einfach zu ersetzen bzw. ins Internet zu übertragen ist. Auch Schulmeister (2001: 228) weist in seinen acht Imperativen für ein virtuelles Lernen auf die Notwendigkeit hin, dass der fragliche Unterrichtsgegenstand auch virtuell zu unterrichten sein muss! Zwar ist der Unterricht der Sprachübungen Deutsch ausschließlich online technisch möglich, doch sind dem Unterricht bedingt durch die Rahmenbedingungen (Qualität des Internets, technische Ausrüstung der Studierenden) enge Grenzen gesetzt, weshalb das Sprechen im Sinne einer Diskussion, eines Unterrichtsgespräches letztlich nicht sinnvoll erscheint und auch die mündlichen, kommunikativen Fähigkeiten kaum verbessert werden können.

Unerwarteterweise waren selbst in unserer heutigen, hochtechnisierten Zeit nicht alle Studierenden ausreichend ausgestattet, um am Distanzunterricht partizipieren zu können, insbesondere den synchronen Unterricht betreffend (d.h. Vorlesungen und Seminare), während sich für die asynchrone Ausarbeitung des Stoffes immer Möglichkeiten und Wege finden ließen. Die Verbesserung der Ausstattung der Studenten einerseits und der Ausbau der Infrastruktur andererseits werden Herausforderungen für die kommenden Jahre sein und sind beredtes Zeugnis dafür, dass Technik allein nicht genügt, um erfolgreichen Unterricht durchführen zu können.

Dabei ist das Lernen auf Distanz für die vorgenannten Fertigkeiten durchaus geeignet. Die Bearbeitung der Pflichtaufgaben in den pdf-Dateien war sowohl für die Studierenden als auch den Lehrenden eine deutliche Vereinfachung und beschleunigt die Arbeit sehr. Zudem ist der Umweltaspekt an dieser Stelle noch einmal zu nennen: Bei 40 Studierenden und vier Pflichtaufgaben pro Semester sind die eingesparten 160 Blatt Papier durchaus eine Größe, die sich bemerkbar macht – konsequent umgesetzt ließen sich dadurch ohne Mehraufwand und Material sparen. Ein Aspekt, der immer wichtiger wird. Auch die Einbindung von Audiomedien oder audiovisuellen Medien ist im Online-Unterricht problemlos möglich, sodass die Lerninhalte nicht nur aus dem Lehrbuch bestehen müssen. Von Vorteil ist zudem, dass die

Studierenden (und auch die Lehrenden, natürlich) Aufgaben vorbereiten und bearbeiten können, wann sie möchten und genau nach ihren persönlichen Vorlieben und Gewohnheiten. Dies kann dazu führen – und wurde von Studierenden bestätigt – dass die Lernatmosphäre entspannter wird und ein ganz eigener Zugang zum zu vermittelnden Stoff gefunden wird. So kann Online-Unterricht auch dazu führen, dass die Studierenden das Lernen erlernen. Auch das Leseverstehen kann entsprechend gefestigt und weiter ausgebaut werden – allerdings ist es unter den bestehenden Umständen unmöglich, die Aussprache beim lauten Lesen zu korrigieren und über den Text zu sprechen. Die Studierenden monierten völlig zurecht ein Überwiegen schriftlicher Aufgaben.

Dennoch ist einseitige Konversation mitsamt Aussprachekorrektur seitens des Lehrenden möglich, indem die Studierenden ihre Texte mittels geeigneter Technik aufnehmen und anschließend auf der jeweiligen Lernplattform abspeichern.

Bezüglich der Prüfungsmöglichkeiten fällt das Urteil ebenso ambivalent aus: Grundsätzlich ist es möglich und unproblematisch, online zu prüfen und dabei auch valide und aussagekräftige Prüfungsergebnisse zu erhalten. Doch lassen sich nicht alle Prüfungsteile in der Weise abfragen, wie es im Präsenzunterricht möglich wäre und insbesondere der Einsatz von offenen Fragen ist nicht frei von Problemen – allerdings im Fremdsprachenunterricht unverzichtbar. Hier wären weitere technische Innovationen vonnöten, um dafür zu sorgen, dass die Prüfung online in nichts Wesentlichem von der Prüfung auf Papier zu unterscheiden ist und unter vergleichbaren Bedingungen geschrieben werden kann.

Die hier genannten Vor- und Nachteile lassen letztlich nur eine Schlussfolgerung zu, wenn es um den hinkünftigen Einsatz des Online-Unterrichtes geht: Die für Studierende und Lehrende in Achtung der erreichten Ergebnisse beste Lösung wäre geteilter Distanz- und Präsenzunterricht. Im Präsenzunterricht würden dann die mündlichen kommunikativen Fertigkeiten wie Sprechen und Vorlesen ganz gezielt trainiert – vor allem in Kombination mit dem Präsentieren von kleineren Referaten, möglichen kurzen Szenen oder

szenischem Lesen.<sup>37</sup> Im Distanzunterricht hingegen werden die Fertigkeiten im schriftlichen Ausdruck gefördert, wie etwa freies Schreiben, kreatives Schreiben oder das Hörverstehen mit der Beantwortung von Fragen zum gehörten Text, dem Nacherzählen oder einer schriftlichen Reaktion darauf. Die Studierenden könnten diese Aufgaben lösen, zu welcher Zeit sie wollen und an welchem Ort sie wollen. Voraussetzungen dafür sind aber auch regelmäßige Konversationen zu den Themen aus dem Distanzunterricht, so wie sie der Verfasser auch im Sommersemester 2020 schon durchgeführt hat. Der Lehrende muss weiter die bestimmende Person sein und sowohl Orientierung als auch Inhalte vorgeben, es soll und darf nicht daraus hinauslaufen, dass es sich wirklich nur um ein betreutes Selbststudium handelt.<sup>38</sup> Zudem kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle Studierenden stets mit der gleichen Motivation arbeiten (man denke an den „normalen“ Unterricht) - deshalb wird trotzdem immer eine Betreuung nötig sein. Im speziellen Fall des Verfassers ist auch zu beachten, dass an der Pädagogischen Fakultät zukünftige Lehrer ausgebildet werden. Die Rolle des Pädagogen als Vorbild ist aus methodischer Sicht, aber auch als (Nicht-)Beispiel für die Prägung und Ausbildung der Studierenden nicht zu unterschätzen, ebenso ist der Kontakt mit Muttersprachlern im Fremdsprachenunterricht ein nicht zu vernachlässigender Gesichtspunkt, der sich im Distanzunterricht nur schwerlich umsetzen lässt. Dennoch sollte das Sommersemester 2020 ein Baustein sein, ein Baustein zur Abkehr vom Althergebrachten, der klassischen Lehre, hin zu einer Verquickung von digitalen Inhalten und Präsenzunterricht – dabei abgestimmt auf die Bedürfnisse eines modernen Fremdsprachenunterrichtes mit Muttersprachlern.

---

<sup>37</sup> Diesen Weg geht beispielsweise das Sprachenzentrum der Universität Basel (Schweiz), welches Sprachkurse vor allem im Internet (virtuelles Klassenzimmer) anbietet, allerdings pro Semester auch bis zu zwei oder drei Präsenzsitzungen abzuhalten plant (vgl. <https://sprachenzentrum.unibas.ch/de/news/details/durchfuehrung-der-kurse-im-hs-2020/>)

<sup>38</sup> Auch das tschechische Ministerium für Schulwesen, Jugend und Sport (MŠMT) gibt inzwischen in Zusammenarbeit mit namhaften Pädagogen einige Hinweise zum Distanzunterricht und veröffentlicht auf seiner Internetpräsenz (URL9) eine Graphik der Westböhmischen Universität in Plzeň (Pilsen), die in kurzer knapper Form grundsätzliche Verhaltensweisen für Pädagogen im Distanzunterricht darstellt. Die Punkte entsprechen im Grundsatz denjenigen, die auch in der vorliegenden Arbeit bearbeitet wurden, jedoch mit anderer Gewichtung und allgemeiner gehalten.

## **11. SUMMARY**

On 11 March 2020, schools and universities in the whole of the Czech Republic were closed following a government resolution. This measure was adopted to prevent the spread of Covid19, and it took both the students and lecturers unawares. Within hours, all lessons had to be re-planned and transformed for the internet to make ongoing tuition possible by means of various platforms, for instance Moodle. Although nowadays the majority of people tend to spend long hours on the internet, internet tuition is still rather new and unusual. The author of this thesis is employed as a lecturer at the Department of German Studies of the Pedagogical Faculty of the University of South Bohemia in České Budějovice and is in charge of language teaching. The primary questions are whether languages can be taught on the internet, and if they can, to what extent; which methods work well and which ones do not work at all on the internet.

The change in the manner of tuition brought a fundamental change in the teaching process for this teacher. The experience gave rise to the submitted work, which contains a theoretical and a practical part. The theoretical part deals mainly with the foundations of distance tuition, the possibilities of teaching on the internet, the advantages and disadvantages, and a comparison of various online teaching variants at the Department of German Studies. The theoretical framework focuses on the role of teachers in distance tuition and on the communication between the students and the teacher. Further emphasis is placed on the composition and compilation of tests on the Moodle platform. As the number of available communication platforms is extensive, the primary task of the teacher is to create online tests that comply with the criteria of technical safety, equal opportunities and functionality, while at the same time preventing the students from cheating. The technical possibilities of mixing up the questions, the positions and functions of random questions, and the automatic compilation of tests are fundamental elements of the theoretical part due to the relevancy of this testing method. Practical online testing forms part of the practical part of the thesis – how students worked with the tests, which tasks they found convenient, and which tasks provided the highest potential for cheating. The largest space in the practical part is given to the results of a questionnaire prepared by the lecturers of the Department of German Studies and distributed to the students. Students' questions concerning individual subjects and tuition were analysed with regard to the teaching at the department in general and with regard to the teaching in the language classes. The commentaries provide a basis for processing

recommendations for future tuition on the internet and for the selecting the best platform for online tuition. This lecturer's experience is also analysed with a focus on rules and personal views in order to be prepared for future extraordinary semesters. This work aims to contribute to a better understanding of the lecturer's role in online tuition, and it demonstrates clearly that internet tuition is not an automatic school providing extensive free time for the lecturers and fun for the students. Internet teaching involves a considerably higher work load for those who normally work in the face-to-face teaching system. In terms of time and effort, tuition outside the school premises is a demanding task for the two sides of the teaching process, which, regrettably, the public fails to appreciate.

## 12. RESUMÉ

Dne 11.03.2020 byly univerzity a školy na celém území České republiky na základě rozhodnutí vlády uzavřeny. Toto opatření bylo přijato proti šíření koronaviru a překvapilo stejnou měrou studenty i vyučující. Během několika hodin bylo zapotřebí naplánovat veškeré vyučovací hodiny a přesunout jejich konání do online prostředí tak, aby bylo možné ve výuce pokračovat pomocí tzv. platform, mezi které patří například *Moodle*. Ačkoliv je internet dnes nástrojem, u něhož skoro každý člověk tráví hodně času, je výuka přes internet stále něco nového, něco neobvyklého. Já pracuji jako lektor na katedře germanistiky na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a má na starost především výuku jazykových cvičení. Centrální otázkou je, zda je možné vyučovat cizí jazyky po internetu, a kdyby ano, v jakém rozsahu – co funguje dobře a co vůbec nefunguje? Změna způsobu výuky byla pro mne zásadní změnou ve vyučování. Na základě těchto nových zkušeností vznikla předložená práce, jež se skládá z teoretické a praktické části. Teoretická část se věnuje především základům distanční výuky, možnostem výuky po internetu, výhodám a nevýhodám a srovnání různých variant online výuky na katedře germanistiky. V rámci teoretického uchopení problematiky je v centru pozornosti především role vyučujících v distanční výuce a komunikace mezi studenty a lektorem/vyučujícím. Další důraz je kladen na skladbu a tvorbu testů na platformě *Moodle*. Přednostním úkolem vyučujícího je vytvářet takové online testy, které odpovídají kritériím technické bezpečnosti, rovnosti šancí a funkčnosti na jedné straně, na druhé straně má online test znemožňovat podvod a opisování. Technické možnosti kombinace otázek, polohy a funkce náhodných otázek a tedy tvoření testů obecně jsou kvůli relevanci tohoto způsobu testování zásadními prvky teoretické části. Testování online v praxi je pak součástí praktické části práce – jak studenti s testy pracovali, které úkoly jim vyhovovaly a které úkoly mají největší potenciál podvodného jednání. Největší prostor v praktické části patří výsledkům z dotazníku, který byl vypracován vyučujícími katedry germanistiky a distribuován studentům a který posloužil k následné detailní analýze názorů studentů k jednotlivým předmětům i k výuce obecně. Z komentářů respondentů bylo možné odvodit doporučení pro další výuku pomocí internetu, jakož i doporučení k výběru nejlepší platformy pro online výuku. Své zkušenosti jsem zpracoval rovněž s ohledem na přípravu v dalších mimořádných semestrech. Práce je příspěvkem k lepšímu porozumění role vyučujícího v online výuce a jasně ukazuje, že internetová výuka není ničím samozřejmým a automatickým s nekonečným volným časem pro vyučujícího a

zábavou pro studenty. Ten, kdo pracuje v prezenční výuce svědomitě a zodpovědně, má i v online výuce podstatně víc práce, především ohledně časové náročnosti. Pro vyučující i studenty je výuka mimo školu časově i pracovní náročnou záležitostí, což tak bohužel veřejnost často nehodnotí.

### **13. REZUMÉ**

Dňa 11.03.2020 boli univerzity a školy na celom území Českej republiky na základe rozhodnutia vlády uzavreté. Toto opatrenie smerovalo proti šíreniu koronavírusu a prekvapilo študentov a lektorov v rovnakej miere. Počas niekoľkých hodín sa museli všetky hodiny znovu plánovať a transformovať na internet, aby bolo možné s výučbou pokračovať pomocou tzv. Platformy, aká je napríklad Moodle. Hoci internet je dnes nástroj, kde skoro každý človek trávi veľa času, je výučba cez internet stále niečím novým, niečím neobyklým. Autor tejto práce pracuje ako lektor na katedre germanistiky na Pedagogickej fakulte Jihočeskej univerzity v Českých Budějoviciach a má na starosť predovšetkým výučbu jazykových cvičení. Centrálna otázka je, či sa dá učiť cudzie jazyky cez internet, a ak áno, v akom rozsahu - čo funguje dobre a čo cez internet nefunguje vôbec?

Zmena spôsobu výučby bola pre neho zásadná zmena v učení. Z tých skúseností vznikla predložená práca, ktorá obsahuje teoretickú a praktickú časť. Teoretická časť sa venuje predovšetkým základom dištančnej výučby, možnostiam výučby cez internet, výhodám a nevýhodám a porovnaniu rôznych variant online výučby na katedre germanistiky. V rámci teórie sú v centre pozorovaní predovšetkým role vyučujúcich v dištančnej výučbe a komunikácia medzi študentmi a lektorom. Ďalší dôraz leží v skladbe a tvorbe testov na platforme Moodle. Keďže komunikačných možností je dnes neuveriteľne veľa, je prednostnou úlohou vyučujúceho vytvoriť online test, ktorý zodpovedá kritériám technickej bezpečnosti, rovnosti šancí a funkčnosti na jednej strane, na druhej strane má online test znemožňovať podvod a opisovanie študentov. Technické možnosti zamiešania otázok, polohy a funkcie náhodných otázok a automatického tvorenia testov sú kvôli relevantnosti tohto spôsobu testovania zásadné prvky teoretickej časti. Zároveň je testovanie online v praxi súčasťou praktickej časti práce - ako študenti pracovali s danými testami, ktoré úlohy im vyhovovali a ktoré úlohy majú najväčší potenciál podvodu. Najväčší priestor v praktickej časti patrí výsledkom z dotazníka, ktorý bol rozpracovaný lektormi a lektorkami na katedre germanistiky a distribuovaný študentom. Názory študentov k jednotlivým predmetom a výučbe boli analyzované - na všeobecnú výučbu na katedre a na výučbu v predmetoch jazykových cvičení. Pomocou komentárov je možné odvodiť odporúčania pre ďalšiu výučbu cez internet a výber najlepšej platformy pre online výučbu. Skúsenosti lektora sú tiež spracované a vzhľadom k potrebám prípravy na ďalšie mimoriadne semestre v tvare pravidiel a osobných názorov študentov. Práca je príspevkom k lepšiemu porozumeniu role

lektora v online výučbe a jasne ukazuje, že internetová výučba nie je žiadna automatická škola, s nekonečným voľným časom pre lektora a len zábavou pre študentov. Kto pracuje zvyčajne v prezenčnej výučbe, má na internete neporovnateľne viac práce. Pre obe strany je výučba mimo školských priestorov časovo a pracovne náročnou záležitosťou, čo bohužiaľ nie je hodnotené verejnosťou.

# LITERATURVERZEICHNIS

## Bücher, Zeitschriften

ABEL, Brigitte. Mediengestützter und mediengeleiteter Unterricht. In: BAUSCH, K.-R., H. CHRIST und H.-J. KRUMM. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Auflage. Tübingen und Basel: Francke, 1995. S. 323 – 325. ISBN 3-8252-8042-X.

ALBERS, Hans-Georg und Sibylle BOLTON. *Testen und Prüfen in der Grundstufe. Einstufungstests und Sprachstandsprüfungen*. Fernstudieneinheit 7. Berlin u.a.: Langenscheidt, 1995. ISBN 3-468-49673-7.

BAUSCH, Karl-Richard, Herbert CHRIST und Hans-Jürgen KRUMM. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Auflage. Tübingen und Basel: Francke, 1995. ISBN 3-8252-8042-X.

BECKER, Georg E. *Planung von Unterricht. Handlungsorientierte Didaktik Teil I*. Weinheim, Basel: Beltz, 1993. ISBN 3-407-25088-6.

BURWITZ-MELZER, Eva et al. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen: Francke, 2016. ISBN 978-3-8252-8655-2.

BUTZKAMM, Wolfgang. *Unterrichtssprache Deutsch. Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler*. Ismaning: Hueber, 1996. ISBN 3-19-001586-4.

DOYÉ, Peter. *Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin und München: Langenscheidt, 1988. ISBN 3-468-49437-8.

GLÖCKL, Hans. *Lehrbuch der allgemeinen Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1990. ISBN 978-3781512542.

GRÜNER, Margit und Timm HASSERT. *Computer im Deutschunterricht*. Berlin et al., Langenscheidt, 2000. ISBN 3-468-49662-1.

GRÜNEWALD, Andreas. *Digitale Medien und soziale Netzwerke im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen*. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen: Francke, 2016. S.195 – 200. ISBN 978-3-8252-8655-2.

HALLET, Wolfgang und Frank G. KÖNIGS. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 2010. ISBN 978-3-78001053-7.

HANDKE, Jürgen und Anna Maria SCHÄFER. *E-Learning, E-Teaching, und E-Assessment in der Hochschullehre. Eine Einführung*. München: Oldenbourg, 2012. ISBN 978-3-486-70800-4.

HEYD, Gertraude. *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1991. 2. Auflage. ISBN 3-425-04373-0.

HUNEKE, Hans-Werner und Wolfgang STEINIG. Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt, 1997. ISBN 3-503-03779-9.

KRUMM, Hans-Jürgen et al. Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin/New York: De Gruyter, 2010. e-ISBN 978-3-11-024024-5.

KRÜGER, Marc [Hrsg.] und Markus SCHMEES [Hrsg.]. E-Assessments in der Hochschullehre. Einführung, Positionen & Einsatzbeispiele. Frankfurt, M.: PL Academic Research, 2013. S. 19-32. (Psychologie und Gesellschaft; 13).

(HFD) MICHEL, LUTZ P. et al. Digitales Prüfen und Bewerten im Hochschulbereich. Arbeitspapier Nr. 1. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung, 2015.

MÜLLER, Helmut und Horst RAABE. Audiovisuelle Medien. In: BAUSCH, K.-R., H. CHRIST und H.-J. KRUMM. Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. Auflage. Tübingen und Basel: Francke, 1995. S. 318 – 323. ISBN 3-8252-8042-X.

NEUNER, Gerhard und Hans HUNFELD. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Berlin u.a.: Langenscheidt, 1993. ISBN 3-468-49676-1.

ORTH-CHAMBAH, J., M. PERLMANN-BALME und S. SCHWALB. Sicher! Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch. München: Hueber, 2017. ISBN 978-3-19-011206-7.

PERLMANN-BALME, M., S. SCHWALB und M. Matussek. Sicher! Aktuell. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch und Arbeitsbuch. Lektionen 1-6. München: Hueber, 2019. ISBN 978-3-19-601207-1.

PERLMANN-BALME, M., S. SCHWALB und M. Matussek. Sicher! Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch und Arbeitsbuch. Lektionen 1-6. Ismaning: Hueber, 2013. ISBN 978-3-19-501207-2.

PERLMANN-BALME, Michaela und Susanne SCHWALB. Sicher! Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. ISBN 978-3-19-001206-0. Ismaning: Hueber, 2013.

PICKEL, Susanne und Gert PICKEL. Empirische Politikforschung. Einführung in die Methoden der Politikwissenschaft. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg, 2018. ISBN 978-3-486-58515-5.

RAMPILLON, Ute. Aufgabentypologie zum autonomen Lernen. München: Max Hueber, 2000. ISBN 3-19-001638-0.

RÖSLER, Dietmar. E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung. Tübingen: Stauffenburg, 2007. ISBN 978-3860572894.

RÜSCHOFF, Bernd. Elektronische Medien. In: BAUSCH, K.-R., H. CHRIST und H.-J. KRUMM. Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. Auflage. Tübingen und Basel: Francke, 1995. S. 320 – 323. ISBN 3-8252-8042-X.

SCHMIDT, Tim. Multimediale Lernumgebungen für das Fremdsprachenlernen. In: HALLET, Wolfgang und Frank G. KÖNIGS. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer, 2010. S. 280 – 284. ISBN 978-3-78001053-7.

SCHULMEISTER, Rolf. Virtuelle Universität – Virtuelles Lernen. Oldenbourg: München, 2001. ISBN 3-486-25742-0.

STORCH, Günther. Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. München: Wilhelm Fink, 2001. ISBN 3-8252-8184-1.

SURKAMP, Carola (Hg.). Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze-Methoden-Grundbegriffe. Weimar/Stuttgart: Metzler, 2010. ISBN 978-3-476-02301-8.

TRAHASCH, Stephan und Paul-Thomas KANDZIA. E-Learning an Hochschulen – Vom Projekt zum Prozessmanagement. i-com. 2012, Nr. 1, S. 34. DOI 10.1524/icom 2012.0010

VOGEL, Thomas. Sprachen lernen und lehren an Hochschulen: Curriculare Dimension. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage. Tübingen: Francke, 2016. S.195 – 200. ISBN 978-3-8252-8655-2.

## **Internetquellen**

URL1 [http://www.sever.brno.cz/images/soubory/opatreni\\_vyuka.pdf](http://www.sever.brno.cz/images/soubory/opatreni_vyuka.pdf) Městská část Brno-sever, mimořádné opatření Ministerstvo Zdravotnictví, abgerufen am 30.06.2020

URL2 <https://www.pf.jcu.cz/structure/departments/knj/o-studiu-germanistiky/bakalarske-studium/> O studiu germanistiky/Bakalářské studium, Katedra Germanistiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, abgerufen am 22.06.2020

URL3 <https://www.pf.jcu.cz/structure/departments/knj/pro-studenty/jazykova-cviceni/> Opatření vedoucí katedry Germanistiky č. 2015/3 k výuce jazykových cvičení 1 – 6 v bakalářském studijním programu, abgerufen am 09.06.2020

URL4 <http://dwds.de/wb/Unterricht> Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache, Eintrag: Unterricht, abgerufen am 20.06.2020

- URL5 <https://www.pf.jcu.cz/structure/departments/knj/opatreni-vedouci-katedry-germanistiky-c-20153-k-vyuce-jazykovych-cviceni-1-6-v-bakalarskem-studijnim-programu/> Opatření vedoucí katedry germanistiky č. 2015/3 k výuce jazykových cvičení 1 – 6 v bakalářském studijním programu, abgerufen am 30.06.2020
- URL6 [https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide\\_de.pdf](https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_de.pdf) ETCS-Leitfaden (2015), abgerufen am 29.06.2020
- URL7 <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi.html>  
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Österreich). 8-Punkte-Plan für den digitalen Unterricht. Digitale Bildung, abgerufen am 30.06.2020
- URL8 [https://docs.moodle.org/39/de/Was\\_ist\\_Moodle](https://docs.moodle.org/39/de/Was_ist_Moodle) docs moodle.org Was ist Moodle, abgerufen am 17.07.2020
- URL9 <https://nadalku.msmt.cz/cs/vysoke-skoly> Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, #NáDálku/Vysoké školy, abgerufen am 13.07.2020
- EUROPÄISCHE UNION. ECTS-Leitfaden. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, 2015. DOI 10.2766/87169.  
[https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide\\_de.pdf](https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_de.pdf)  
(abgerufen am 20.06.2020)

20.07.2020 (109)