



**Auswirkung des Fernunterrichts auf die mündlichen
Kompetenzen der Studierenden im DAF-Unterricht**

Daniela Ježić & Kornelija Čakarun, Rijeka, Kroatien

ISSN 1470 – 9570

Auswirkung des Fernunterrichts auf die mündlichen Kompetenzen der Studierenden im DAF-Unterricht

Daniela Ježić & Kornelija Čakarun, Rijeka, Kroatien

Aufgrund der Corona-Pandemie wurde der Unterrichtsprozess plötzlich digitalisiert. Diese Digitalisierung erfasste sowohl die Studierenden als auch die Lehrenden und war nicht ohne Herausforderungen. Die vorliegende Studie präsentiert den Fall der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät in Rijeka, Kroatien, die sich der neuen Situation sofort angepasst hat, insbesondere die Fremdsprachenlehrer. Die traditionellen, im Klassenraum verwendeten Methoden wurden an die Online-Umgebung angepasst. Nach der ersten, asynchronen Phase, in der der Unterricht mithilfe von Webinaren organisiert wurde, fand der Unterricht in der zweiten Phase synchron über Google Meet statt. Ziel dieser Studie ist es, zu untersuchen, wie die Digitalisierung des Unterrichtsprozesses die mündlichen Kompetenzen der Studierenden im Deutsch als Fremdsprache (DaF) Unterricht beeinflusst hat. Zur Erreichung dieses Ziels wurden die Resultate der mündlichen Kolloquien von drei Generationen von Studierenden miteinander verglichen: der Vor-Covid-, Covid- und Nach-Covid-Generation. Die Ergebnisse zeigen, dass die Vor-Covid-Generation bessere Resultate als die Nach-Covid-Generation erzielte, während die Covid-Generation die niedrigsten Ergebnisse erreichte, obwohl die Unterschiede nicht statistisch signifikant sind. Trotz der Tatsache, dass sich die Teilnehmenden dieser Studie gut an die neue Situation angepasst haben, lässt sich abschließend feststellen, dass klassische sowie synchrone Unterrichtsmethoden stärker zur Interaktivität und zur Entwicklung mündlicher Kompetenzen beitragen als asynchrone.

1. Einführung

Über das Konzept des Fernunterrichts begann man erst vor 50 Jahren zu sprechen (Dieckmann & Zinn 2017). Die Besonderheiten dieser Form des Unterrichts sind, dass sich Studierende und Lehrende nicht am selben Ort befinden, dass verschiedene Medien für die Durchführung des Unterrichts gebraucht werden, und dass Studierende hohe Motivation und mehr Disziplin brauchen, da sie gewisse Aufgaben eigenständig von zu Hause aus bewältigen (Dieckmann & Zinn 2017). Im Laufe der Geschichte hat der Fernunterricht unterschiedliche Ausprägungen genommen; heute versteht man darunter vor allem Online-Unterricht (Zawacki-Richter 2013).

Die Corona-Pandemie, die im Jahr 2020 begann, führte dazu, dass Fernunterricht bzw. Online-Unterricht in Schulkontexten, in denen er früher nicht angewendet wurde, an

Bedeutung gewann. Der vorliegende Beitrag versucht zu beleuchten, wie und ob die Corona-Pandemie den Fernunterricht beeinflusst hat.

Die Corona-Pandemie hat zahlreiche Veränderungen mit sich gebracht, sowohl im Bildungssystem allgemein insgesamt als auch im Fremdsprachenunterricht im Besonderen. Der Übergang vom Präsenzunterricht im Klassenraum zum digitalen Fernunterricht betraf die Lehrenden wie die Studierenden (vgl. Karbi 2021). Der Unterricht wurde in kurzer Zeit digitalisiert, und der Einsatz digitaler Medien spielt heutzutage „eine bedeutende Rolle im Fremdsprachenunterricht (DaF-Unterricht)“ (Nouah 2021: 478). Die Digitalisierung des Unterrichtsprozesses bringt bestimmte Vorteile mit sich. Der hervorragendste Vorteil besteht in der Flexibilität sowie in der allgemeinen Verfügbarkeit von Materialien und Vorlesungen (Yüce 2022). Studierende können orts- und zeitunabhängig an Lehrveranstaltungen teilnehmen. Krammer et al. (2020) identifizieren in ihrer Studie weitere positive Aspekte, wie die Möglichkeit, Videokonferenzen für Besprechungen, Fragen und Austausch zu nutzen, Lernplattformen mit unterschiedlichen Aufgaben und/oder Diskussionsforen zu verwenden sowie Arbeitsaufträge selbstständig einzuteilen oder Audiodateien und Videos mehrfach abzuspielen.

Obwohl der Fernunterricht die Nachhaltigkeit der Ausbildung gewährleistete (vgl. Akinbadewa & Sofowora 2020; Omiles et al. 2019; Seage & Türegün 2020), wurden viele entscheidende Faktoren, insbesondere die unzureichende Infrastruktur, vernachlässigt (Gökdaş & Kayri 2005; Weltgen et al. 2023) und stellten große Herausforderungen für alle Beteiligten im Ausbildungsprozess dar. Nicht alle Studierenden verfügten zu Hause über die notwendige technische Ausstattung (Yüce 2022), was häufig die Teilnahme am Unterricht erschwerte. Schwierigkeiten bei der Konzentration während des Fernunterrichts wurden auch mehrfach berichtet (Klimova 2021; Kruse et al. 2022; Yüce 2022), ebenso wie die Tatsache, dass die notwendige Literatur nicht online zugänglich war (Krammer et al. 2020). Die Studierenden in den Studien von Klimova (2021) und Pikhart et al. (2023) gaben an, dass sie die gedruckten Materialien besser finden als digitale. Sie begründeten dies damit, dass sie auf Papier unterstreichen und Notizen machen können, was zur besseren Memorisierung der Informationen beiträgt. Diese Herausforderungen wirken sich auch auf die Entwicklung der mündlichen Kompetenzen der Studierenden aus. Viele von ihnen betrachten Mikrofon und Kamera als essenzielle Werkzeuge im Sprachunterricht, die zur Verbesserung des Lernprozesses beitragen können (Kind et al. 2024). Gleichzeitig wurden jedoch auch erhebliche

technische Schwierigkeiten im Umgang mit diesen Tools festgestellt. Ferner zeigt dieselbe Studie, dass die mündliche Fertigkeit im Verhältnis zu anderen Kompetenzen im Online-Unterricht tendenziell unterrepräsentiert war. Bislang sind nur wenige Studien zu diesem Thema erschienen, das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, weiter zur Klärung der Frage beizutragen, inwiefern der Fernunterricht Auswirkungen auf die mündlichen Kompetenzen von Studierenden hat.

2. Mündliche Kompetenzen und Interaktion

Beim Erlernen einer Fremdsprache steht primär das Ziel im Vordergrund, in dieser Sprache kommunikationsfähig zu werden. Aus diesem Grund stellt die Entwicklung mündlicher Kompetenzen einen der zentralen Erfolgsfaktoren im Prozess des Fremdsprachenerwerbs dar (Bose & Schwarze 2007; Hoffmann 2014; Kleppin 2015). Ein vorrangiges Anliegen des Fremdsprachenunterrichts besteht darin, die mündlichen Kompetenzen der Studierenden zu fördern und sie mit Fertigkeiten auszustatten, die sie in alltäglichen Situationen anwenden können (Kleppin 2015). Obwohl Lehrpläne durchgängig auf die Förderung mündlicher Kompetenzen ausgerichtete Lernziele vorsehen, erweist sich deren tatsächliche Entwicklung im Rahmen der schulischen Fremdsprachenvermittlung als ausgesprochen anspruchsvoll (Bose & Schwarze 2007; Kleppin 2015). Die Herausforderung liegt primär in der begrenzten Anzahl und Art der im Unterricht gebotenen Sprechgelegenheiten. Die Auswahl passender mündlicher Diskursformen für den Unterricht erweist sich als herausfordernd, da sie nur selten den realen Bedingungen und der tatsächlichen Verteilung kommunikativer Kontexte außerhalb des Klassenzimmers gerecht wird (Aleksandrak 2011). Auch die Gruppengröße stellt häufig ein Problem dar: Aufgrund großer Gruppen haben die Studierenden im Unterricht nur begrenzte Gelegenheiten, die Sprache anzuwenden (Kleppin 2015).

Damit ist auch das Konzept der Interaktion verbunden. Interaktion wird als „aufeinander bezogenes Handeln zweier oder mehrerer Personen“ definiert (Duden Online 2023). Kotthoff (2013) erklärt, dass die primäre Ausprägung der Interaktion sich in der Face-to-Face-Kommunikation manifestiert. In anderen Worten: Interaktion und Sprachfertigkeit sind untrennbar miteinander verbunden. Sprache spielt eine zentrale Rolle im Lernprozess und tritt in vielfältigen Interaktionen zutage: zwischen Lehrenden und Studierenden, im Dialog zwischen Studierenden, in ihren mündlichen und schriftlichen Beiträgen oder im Zusammenspiel mit den Lernmaterialien (Peuschel 2021). Im Hinblick

auf den Zweitspracherwerb hat Long (1996) die so genannte Interaktionshypothese entwickelt, in der die Bedeutungsverhandlung eine zentrale Rolle spielt: der Prozess, in dem der Studierende und der kompetente Gesprächspartner im Verlauf der Kommunikation ihr (Miss)Verständnis zeigen und darauf reagieren, indem sie sprachliche Formulierungen, Gesprächsstruktur und Inhalt anpassen, bis ein gemeinsames Verständnis hergestellt ist. Solche Anpassungen erfolgen mittels Verfahren wie Wiederholung, Rückfrage, Umformulierung, Verständnisüberprüfung oder Bitte um Klärung. Diese Hypothese hebt hervor, wie essenziell sowohl aktive Sprachproduktion als auch Feedback für den Spracherwerb sind.

2.1. Prüfungsformate und Bewertung mündlicher Kompetenzen

Kleppin (2015) betont, dass bei der Beurteilung mündlicher Kompetenzen sorgfältig überlegt werden sollte, welche Fähigkeiten genau geprüft werden sollen, und dass die Prüfung mit dem Lehrplan übereinstimmen muss. Mögliche Prüfungsformate sind laut Kleppin (2015) Interviews, Paarprüfungen oder kurze Präsentationen. Sie erklärt zusätzlich, dass Paarprüfungen heutzutage immer mehr angewendet werden. So erhalten die Studierenden beispielsweise Rollenkarten, die nach kurzer Vorbereitungszeit eine Interaktion untereinander initiieren sollen. Eine andere Möglichkeit ist, den Studierenden einen kurzen Text zu geben, zu dem sie einen kurzen Vortrag vorbereiten sollen.

Die Bewertung solcher Formate gestaltet sich insbesondere im Hinblick auf objektive Bewertungsmaßstäbe als herausfordernd (Bose & Schwarze 2007; Kleppin 2015). Laut Nurkhofifah et al. (2023) umfasst die Sprechfähigkeit fünf Aspekte: Grammatik, Wortschatz, Verständnis, Flüssigkeit, Aussprache und Dialoginhalt. Die Sprechfähigkeiten können in drei Kategorien unterteilt werden: imitativ, extensiv und responsiv. Imitative Fähigkeiten beziehen sich auf die Möglichkeit, sprachliche Elemente nachzusprechen, wobei die Bewertung besonders auf phonologischen und prosodischen Aspekten basiert, was von großer Bedeutung für den Anfang des Spracherlernens ist. Extensive Fähigkeiten beziehen sich auf die Produktion längerer sprachlicher Äußerungen zur Demonstration von Kompetenz in Grammatik und Wortschatz. Responsive Fähigkeiten beinhalten einfache Interaktionen wie Begrüßungen und Small Talk, die nur elementares Wissen und Reaktionsvermögen erfordern. Jedenfalls sollte der Lehrende Beurteilungskriterien entwickeln, so dass die Studierenden auch wissen, was von ihnen erwartet wird (Bose & Schwarz 2007). Die Frage ist jedoch, was genau bewertet werden soll. Die

Lehrenden sollten darüber nachdenken, ob sie den Fokus auf Fehler legen möchten oder ob im Vordergrund das Ziel stehen soll, dass die Studierenden in der Lage sind, sich auszudrücken (Kleppin 2015).

3. Der Einfluss des Fernunterrichts auf die mündlichen Kompetenzen der Studierenden

Wie bereits in der Einführung erwähnt, stellte die Entwicklung der mündlichen Kompetenzen der Studierenden während der Corona-Pandemie eine der bedeutendsten Herausforderungen des Fernunterrichts dar. Osterroth (2022: 423) erklärt, dass „der Bereich der Mündlichkeit in Zeiten der Pandemie am deutlichsten gelitten hat“. Ragab Hassan et al. (2021) berichten, dass Online-Interaktion häufig zu Missverständnissen und Fehlinterpretationen führt. Simsek & Ceylan Capar (2024) weisen darauf hin, dass sich die Entwicklung mündlicher Kompetenzen wegen der Herausforderungen mit der Ausstattung als prekär erweist, weil Studierende seltener sprechen oder Fragen stellen. Weltgen et al. (2023) stellen fest, dass die Interaktion zwischen Studierenden und Lehrenden stark eingeschränkt war, was sich negativ auf die Entwicklung der mündlichen Kompetenzen der Studierenden auswirkte. Die Ergebnisse der von Hebebeçi et al. (2020) durchgeführten Studie zeigen, dass ein Mangel an Interaktion als der größte Nachteil des Fernunterrichts wahrgenommen wurde. Die an der Studie teilnehmenden Lehrenden heben die unterschiedlichen Lernumgebungen von Studierenden und Lehrenden sowie begrenzte technische Möglichkeiten als zentrale Herausforderungen hervor.

Andererseits gibt es auch Studien, die darauf hinweisen, dass Fernunterricht positive Auswirkungen auf die mündlichen Kompetenzen haben kann. Karbi (2021) beschreibt etwa positive Erfahrungen von Studierenden, die den über Zoom abgehaltenen Unterricht als erfolgreich bewerten. Diese Studierenden berichten, dass Interaktion möglich war und der synchrone Unterricht über Zoom besonders interessant war. Auch Drucker & Fleischhauer (2021) schildern positive Eindrücke sowohl von Seiten der Studierenden als auch der Lehrenden, die durch die Kombination asynchroner und synchroner Unterrichtsmethoden entstanden sind. Die Studierenden nutzten dabei Zoom für die Vorlesungen und die Moodle-Lernplattform für Übungen und andere Aktivitäten, was zu mehr Interaktion und Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Lehrenden führte. Trotz dieser positiven Erfahrungen zeigen verschiedene Studien, dass sowohl Studierende als auch Lehrende den direkten sozialen Kontakt vermissen und sie die syn-

chronen online-Methoden etwas restriktiv finden (vgl. de Freitas & Spinassé 2021; Karbi 2021; Klimova 2021; Peterson & Geike 2023; Yüce 2022; Krammer et al. 2020).

4. Kontext

Die Untersuchung, die in diesem Beitrag präsentiert wurde, wurde an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Rijeka in Kroatien durchgeführt. Im kroatischen Schulsystem kann Deutsch als erste, zweite oder dritte Fremdsprache erlernt werden. Die Grundschulbildung dauert in Kroatien acht Jahre, und daran schließt sich die Mittelschulbildung an, wobei die Schüler zwischen vierjährigen Gymnasien und drei- bis fünfjährigen Berufsfachschulen wählen können. Häusler & Glovacki-Bernardi (2010) erklären, dass Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als erster Fremdsprache bereits in der ersten Klassenstufe anfangen und dieses Fach bis zum Abitur weiterführen können. Mit Deutsch als zweiter Fremdsprache fangen die Schüler in der vierten Grundschulklasse oder in der Mittelschule an. Laut dem Bericht der Europäischen Kommission/EACEA/Eurydice (2017) ist Deutsch in Kroatien die am zweithäufigsten gelernte Fremdsprache.

Die Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät in Rijeka ist Teil der Universität Rijeka, der zweitältesten Universität in Kroatien, die 21 Fakultäten und Einrichtungen umfasst. Die Fakultät bietet zwei Bachelor- und Masterstudiengänge an: Wirtschaftswissenschaften und Betriebswirtschaftslehre. Der Studiengang Betriebswirtschaftslehre umfasst fünf Studienrichtungen (Finanzen, Management, Marketing, Betriebswirtschaft und Internationale Geschäfte). Neben den auf Kroatisch angebotenen Studienprogrammen gibt es auch einen englischsprachigen Studiengang *International Business*. Seit dem akademischen Jahr 2016/2017 bietet die Fakultät einen akkreditierten Masterstudiengang im Online-Format an und seit dem akademischen Jahr 2019/2020 auch einen Bachelorstudiengang.

Was das Fremdsprachenangebot an der Fakultät angeht, haben die Studierenden die Wahl zwischen Englisch, Deutsch oder Italienisch. Englisch wird im ersten und zweiten Studienjahr als erste Fremdsprache angeboten, da die meisten Studierenden bereits während ihrer früheren Ausbildung Englisch gelernt haben. Deutsch oder Italienisch werden als zweite Fremdsprache im dritten Jahr des Bachelorstudiums sowie im ersten und zweiten Jahr des Masterstudiums angeboten. Der Deutschunterricht umfasst insgesamt 120 Kontaktstunden, die folgendermaßen aufgeteilt sind: Im dritten Jahr des

Bachelorstudiums werden Grundlagen vermittelt, während im Masterstudium Business-Kommunikationskurse angeboten werden.

Das grundlegende Prinzip des Fremdsprachenunterrichts und daher des Deutschunterrichts an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät Rijeka ist, den Unterricht so interaktiv wie möglich zu gestalten. Diese Interaktivität stellte eine der größten Herausforderungen dar, als der Unterricht digitalisiert wurde. Schon vor der Corona-Zeit nutzte die Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät in Rijeka die Moodle-Lernplattform, die weiterhin für die alltägliche Kommunikation mit den Studierenden (z. B. Nachrichten- und Materialienverteilung) verwendet wird. Auf der Startseite jedes Kurses finden die Studierenden alle relevanten Informationen, darunter Angaben zum Lehrpersonal, Kursbeschreibung, Literatur und Mitteilungen. Ein Kalender mit allen relevanten Terminen ist ebenfalls sichtbar. In den Hauptbereich der Moodle-Lernplattform werden Materialien, Links und Präsentationen zur Verfügung gestellt.

Während der Corona-Pandemie gewann diese Plattform stark an Bedeutung, da sie zu Beginn die einzige Möglichkeit war, mit den Studierenden zu kommunizieren. Der Unterrichtsprozess musste angepasst werden, und die im Klassenraum benutzten Methoden wurden der Online-Umgebung angepasst. Zu Beginn, im März 2020, wurde der Unterricht asynchron in Form von Online-Webinaren durchgeführt. Für den Fremdsprachenunterricht erwiesen sich Webinare jedoch als wenig geeignet, da nur der Lehrende sprechen kann, während die Studierenden lediglich zuhören und im Chat schreiben können. Interaktivität war also kaum möglich. Glücklicherweise reagierte die Fakultät schnell und führte synchronen Unterricht über den Videokonferenzdienst Google Meet ein. Dieser wurde durch asynchrone Lernmethoden ergänzt. Mit anderen Worten: Neben den Vorlesungen per Google Meet wurde auch die Moodle-Lernplattform für verschiedene Aktivitäten genutzt, wodurch die Kommunikation während des Unterrichts nahezu normal verlief. Die Studierenden hielten ihre Kameras immer offen, während die Mikrofone aus Lärmschutzgründen nur bei Bedarf aktiviert wurden. Diese Vorgehensweise trug zu einer angenehmen Unterrichtsatmosphäre bei und förderte die Interaktion und Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden. Für Paar- und Gruppenarbeiten wurden die sogenannten Breakout-Rooms genutzt. Diese funktionieren so, dass die Studierenden in kleinere Gruppen aufgeteilt werden und den Hauptraum verlassen. Der Lehrende (bzw. der Administrator) kann jede Gruppe „besuchen“ und überprüfen, ob die Aufgabe bearbeitet wird. Nach Ablauf der vorgegebenen Zeit kehren

alle Studierenden in den Hauptraum zurück und die Aufgabe wird gemeinsam überprüft, besprochen oder präsentiert. Manchmal wurden zusätzlich auch andere Online-Dienste wie z. B. Kahoot oder Socrative angewendet.

Im akademischen Jahr 2021/2022 führte die Fakultät den Hybridunterricht ein. Die Studierenden wurden nach Studienrichtungen in Gruppen eingeteilt: Jede Woche nahm eine Gruppe in Präsenz an den Vorlesungen teil, während die übrigen diese online verfolgten. Der Hybridunterricht stellte jedoch eine erhebliche Herausforderung dar, da die online zugeschalteten Studierenden ihre Kolleginnen und Kollegen im Klassenraum oft nur schlecht sehen oder hören konnten.

5. Methoden

Diese Studie umfasst 108 Studierende der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät in Rijeka, die im Rahmen ihres Studiums an DaF-Kursen teilgenommen haben. Drei Generationen von Studierenden wurden analysiert: die Vor-Covid-Studierenden, die vollständig in Präsenz studiert haben (Generation 2019/2020), die Covid-Studierenden, die ausschließlich online unterrichtet wurden (Generation 2020/2021), sowie die Nach-Covid-Studierenden, die hybrid studierten (Generation 2021/2022). Im Mittelpunkt der Untersuchung stand die Analyse der Ergebnisse ihrer mündlichen Kolloquien im Fach *Basic Business German 1*, die am Ende des Semesters, in der letzten Unterrichtswoche, stattfanden und für alle drei Gruppen den gesamten im Unterricht behandelten Stoff umfassten.

Die Unterrichtsmaterialien basieren auf dem Kurs- und Übungsbuch *DaF im Unternehmen 1* vom Klett Verlag (Auflagen seit 2015) (Farmache et al. 2019), das für Anfänger ohne Vorkenntnisse konzipiert wurde. Alle zehn Lektionen des Buches werden bearbeitet, wobei jede ein spezifisches Thema behandelt. Im Vordergrund steht die handlungsorientierte Vermittlung grundsätzlicher sprachlicher und berufsbezogener Kompetenzen. Jede Lektion umfasst fünf Aspekte: Sprachhandlungen, Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Rechtschreibung, die im Rahmen des Kurses besprochen und geübt werden.

Im Lehrwerk finden sich authentische Gesprächsaufnahmen (d. h. Hörverstehensübungen) und Gesprächsübungen, um Dialoge im Kurs zu spielen und Konversationen zu simulieren. So werden verschiedene Situationen gegeben, die sich auf die einzelnen Themen der Lektionen beziehen. Dabei üben die Studierenden authentische Arbeits-

gespräche, die unkorrigiert verlaufen, was die Gesprächsfreude und das Fremdsprachenlernen befördert. Wichtige Lernziele sind dabei Kommunikativität und Wirksamkeit (vgl. Bose & Schwarze 2007).

Mündliche Aktivitäten, die im Verlauf des gesamten Kurses durchgeführt wurden, dienten als Grundlage für die mündlichen Kolloquien, die Ende Januar abgehalten wurden. Wie schon vorher erklärt, umfassen die mündlichen Kolloquien alle drei beschriebenen Aspekte der Sprechfähigkeiten laut Nurkhofifah et al. (2023). Da es sich um einen Anfängerkurs handelte, bestand der erste Teil der mündlichen Prüfung aus dem lauten Vorlesen eines Textes (imitativ) mit besonderem Augenmerk auf die Aussprache. Zusätzlich gab es eine Überprüfung des Textverständnisses – die Lehrenden stellten dazu mehrere Fragen zum gelesenen Text, die die Studierenden in vollständigen Sätzen beantworten sollten. Anschließend hatten die Studierenden die Aufgabe, sich kurz vorzustellen, grundlegende Informationen über sich zu geben (Name, Herkunft, Studium, Alter usw.). Zudem sollten sie Bilder beschreiben, was als extensive Fähigkeit definiert wird (vgl. Nurkhofifah et al. 2023).

Entsprechend den vorgesehenen Lernzielen des Deutschkurses folgte ein kurzes Gespräch zwischen den Studierenden und der Lehrenden zu Themen, die im Unterricht behandelt worden waren, etwa Geschäftsessen, tägliche Arbeitsaufgaben, Uhrzeit, Geschäftsreise usw. (responsive Fähigkeit). Neben dem Wortschatz lag der Fokus auch auf der korrekten Anwendung grammatischer Regeln in den Sätzen, von der Wortstellung über den Gebrauch von Artikeln bis hin zu Verb- und Zeitformen.

Im Rahmen der mündlichen Kolloquien konnten maximal 30 Punkte erzielt werden. Die Bewertung basierte auf zwei gleichgewichteten Kriterien: dem Wortschatz und der korrekten Anwendung grammatischer Strukturen, wobei jeweils 50 % der Gesamtpunktzahl auf die Teilbereiche entfielen. Da die Antworten der Studierenden nicht aufgezeichnet wurden, liegen keine Transkripte ihrer Äußerungen vor. Trotz allem wurden alle Fehler, einschließlich solcher in der Aussprache, Intonation, Morphologie und Syntax, sowie inhaltlich oder lexikalisch unangemessene oder fehlerhafte Strukturen systematisch von den Lehrenden dokumentiert. Um das mündliche Kolloquium erfolgreich zu bestehen, mussten die Studierenden in beiden Bewertungskategorien jeweils mindestens 50 % der erreichbaren Punkte erzielen. Zusätzlich musste eine Gesamtpunktzahl von mindestens 15 Punkten erreicht werden.

Die Resultate der mündlichen Kolloquien der zuvor genannten Generationen wurden miteinander verglichen. Es ist wichtig zu erwähnen, dass diese Studie eine Fortsetzung einer früheren Studie ist. Čakarun et al. (2023) analysierten die Ergebnisse der schriftlichen Kolloquien derselben drei Generationen. Sie stellten fest, dass die Vor-Covid-Studierenden die besten Leistungen im Fach Deutsch erzielten, während die Nach-Covid-Generation die schlechtesten Ergebnisse aufwies.

Der durchschnittlich erreichte Punktwert, der in den mündlichen Kolloquien erhalten wurde, wurde untersucht und verglichen. Zur Prüfung signifikanter Unterschiede zwischen den Gruppen wurde der T-Test für unabhängige Stichproben verwendet. Ein p-Wert kleiner als 0,05 zeigt die statistische Signifikanz der Ergebnisse an. Da der T-Test jeweils nur zwei unabhängige Gruppen miteinander vergleicht, konnten die drei Generationen von Studierenden nicht gleichzeitig, sondern nur paarweise verglichen werden.

6. Ergebnisse

Beim Vergleich der Vor-Covid- mit der Covid-Generation zeigt sich, dass der Mittelwert der Vor-Covid-Generation 21,57 Punkte (von maximal 30) ist, während der Mittelwert der Covid-Generation 20,44 Punkte beträgt. Der Unterschied von 1,13 Punkten ist statistisch nicht signifikant ($t(69) = 1,42$; $p = 0,1579$). Diese Ergebnisse sind in Tabelle I dargestellt.

Tabelle I: Der Vergleich der Vor-Covid- und Covid-Generationen

Gruppe	Anzahl der Studierenden	Mittelwert	Standardabweichung	Unterschied	Signifikanz/ p-Wert
Vor-Covid (2019/2020)	26	21,57	3,53	1,13	0,1579
Covid (2020/2021)	45	20,44	3,02		

Im Vergleich der Nach-Covid- und der Covid-Generation zeigt sich, dass der Mittelwert der Nach-Covid-Generation 21,40 Punkte beträgt, während die Covid-Generation im Durchschnitt 20,44 Punkte erreicht. Der Unterschied von 0,95 Punkten ist statistisch nicht signifikant ($t(73) = 1,33$; $p = 0,1851$). Die Ergebnisse dieser beiden Generationen können in Tabelle II gefunden werden.

Tabelle I: Der Vergleich der Covid- und Nach-Covid-Generationen

Gruppe	Anzahl der Studierenden	Mittelwert	Standard-abweichung	Unterschied	Signifikanz/ p-Wert
Covid (2020/2021)	45	20,44	3,02	-0,95	0,1851
Nach-Covid (2021/2022)	30	21,40	3,03		

Beim Vergleich der Ergebnisse der Vor-Covid- und der Nach-Covid-Generation zeigt sich, dass die Mittelwerte beider Gruppen nahezu identisch sind: 21,57 Punkte für die Vor-Covid-Generation, und 21,40 Punkte für die Nach-Covid-Generation. Der Unterschied von 0,17 Punkten ist statistisch nicht signifikant ($t(54) = 0,2016$; $p = 0,8410$). Die Ergebnisse dieses Vergleichs können in Tabelle III beobachtet werden.

Tabelle III: Der Vergleich der Vor-Covid- und Nach-Covid-Generationen

Gruppe	Anzahl der Studierenden	Mittelwert	Standard-abweichung	Unterschied	Signifikanz/ p-Wert
Vor-Covid (2019/2020)	26	21,57	3,53	0,17	0,8410
Nach-Covid (2021/2022)	30	21,40	3,03		

7. Diskussion

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die Vor-Covid-Generation bessere Leistungen als die Nach-Covid-Generation erzielte, während die Covid-Generation die niedrigsten Resultate aufwies. Obwohl die Unterschiede statistisch nicht signifikant sind, zeigt sich ein Abstand von rund einem Punkt zwischen der Covid-Generation (Durchschnitt: 20,44 Punkte) und den beiden anderen Gruppen (Vor-Covid: 21,57 Punkte und Nach-Covid: 21,40 Punkte). Die Studie von Čakarun et al. (2023), die die Resultate der schriftlichen Kolloquien derselben drei Generationen von Studierenden analysierte, kam zu teilweise anderen Ergebnissen. Dort erzielte ebenfalls die Vor-Covid-Generation die besten Resultate, jedoch wies die Nach-Covid-Generation die niedrigsten Resultate auf.

Obwohl die Ergebnisse der vorliegenden Studie keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Generationen zeigen, deuten sie möglicherweise darauf hin, dass die Covid-Generation Schwierigkeiten hatte, sich an die Online-Umgebung anzupassen,

insbesondere in Bezug auf mündliche Aktivitäten und das mündliche Kolloquium. Obwohl sie seit ihrer Kindheit an die Nutzung des Internets und der Medien gewöhnt sind, könnten ihre schwächeren Ergebnisse bei den mündlichen Kolloquien auf unzureichende Technologie zurückzuführen sein, die eine vollständige Interaktivität zwischen den Lehrenden und Online-Studierenden behindert. Wie bereits in der Einführung erwähnt, führten fehlende technische Mittel zu Schwierigkeiten bei der Teilnahme am Unterricht und erschwerten eine aktive Mitwirkung (Gökdaş & Kayri 2005; Weltgen et al. 2023; Yüce 2022). Was wir auch bemerkten, ist, dass die Studierenden zu Hause nicht immer allein waren. Die Anwesenheit von Familienmitgliedern beeinflusste auch ihre Konzentration und reduzierte die Möglichkeit zur aktiven Teilnahme (vgl. Klimova 2021; Kruse et al. 2022; Yüce 2022). Wie Zamborová et al. (2021) feststellen, scheint es schwierig zu sein, die Dynamiken des traditionellen Präsenzunterrichts in eine vollständig Online-Umgebung zu übertragen.

Hinsichtlich der mündlichen Kolloquien konnte auch die Gruppengröße eine Rolle gespielt haben: Die Covid-Generation war die größte der drei analysierten Generationen (mit 45 Studierenden). Eine solch hohe Anzahl von Studierenden erschwerte es, den Unterricht individuell auf diese auszurichten und interaktive Aktivitäten effektiv umzusetzen – ein wichtiger Aspekt für die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen und Fähigkeiten der Studierenden (vgl. Kleppin 2015). Dazu ist wichtig zu erwähnen, dass die Sprache nicht nur ein Kommunikationsmittel ist, sondern auch zum Erwerb der Inhalte und Informationen dient (Weltgen et al. 2023).

Was den Covid-Studierenden in ihrem Deutschunterricht ebenfalls fehlte, waren auch die Sozialisation und soziale Interaktion, Small Talk sowie der Austausch von Ideen und Meinungen, die nicht nur auf den Kurs ausgerichtet waren (vgl. de Freitas & Spinassé 2021; Karbi 2021; Klimova 2021; Peterson & Geike 2023; Yüce 2022).

Vergleicht man die Ergebnisse der mündlichen Kolloquien mit denen der schriftlichen, die in Čakarun et al. (2023) präsentiert wurden, kann schlussgefolgert werden, dass sich die Covid-Generation besser an schriftliche als an mündliche Aktivitäten im Online-Format angepasst hat. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass alle drei Generationen von Studierenden ähnliche, statistisch nicht signifikante Resultate an den mündlichen Kolloquien erzielten. Jedoch scheint es, dass in der Online-Umgebung die Anpassung an die schriftlichen Aktivitäten für die Studierenden natürlicher ist als die Anpassung an die mündlichen Aktivitäten (vgl. Čakarun et al. 2023). Die traditionellen Unterrichts-

methoden sowie der synchrone Unterricht über Google Meet tragen zur Aufrechterhaltung einer gewissen Interaktivität bei und ermöglichen leichtere Kommunikation zwischen den Studierenden und mit den Lehrenden.

8. Schlussbetrachtung

Während der Corona-Pandemie veränderten sich die Formen des Lehrens und Lernens grundlegend. Verschiedene digitale Plattformen und Online-Dienste wie Moodle, Google Meet, Kahoot und Socrative kamen verstärkt zum Einsatz. Ziel dieses Beitrags war es, festzustellen, ob diese Veränderungen in der Art und Weise des Lehrens Auswirkungen auf die mündlichen Kompetenzen der Studierenden an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Rijeka hatten. Um diese Frage zu beantworten, wurden die Ergebnisse der mündlichen Kolloquien dreier Generationen von Studierenden verglichen: der Vor-Covid- (2019/2020), Covid- (2020/2021) und Nach-Covid-Generation (2021/2022). Die Ergebnisse zeigen, dass die Vor-Covid-Generation bessere Ergebnisse als die Nach-Covid-Generation erzielte, während die Covid-Generation die niedrigsten Ergebnisse erzielte. Allerdings sind diese Unterschiede statistisch nicht signifikant. Eine mögliche Erklärung für solche Ergebnisse könnte in mehreren Faktoren liegen, wie zum Beispiel unzureichender technologischer Ausstattung, Herausforderungen bei der Konzentration sowie der Schwierigkeit, eine motivierende Gruppendynamik online zu erreichen. All dies könnte die Entwicklung mündlicher Kompetenzen der Studierenden negativ beeinflusst haben.

Obwohl die in diesem Beitrag präsentierten Daten zwischen 2019 und 2022 gesammelt wurden, war der Online-Unterricht, der während der Corona-Pandemie stattfand, ein einmaliges Ereignis, aus dem wir viel lernen können. Aus ihm lassen sich die damals bestehenden Herausforderungen ableiten, um unser Verständnis zu erweitern und das Online-Lernen in Zukunft zu verbessern.

Erfahrungen zur Entwicklung der mündlichen Kompetenzen der Studierenden sind rar. Da es bisher nur wenige vergleichbare Erfahrungen zu diesem spezifischen Thema gibt, ist es schwer, allgemeingültige Schlussfolgerungen zu ziehen. Zudem wurde die hier vorgestellte Studie nur an einer Institution durchgeführt, was die Generalisierbarkeit der Ergebnisse einschränkt. Für zukünftige Forschungen wäre es daher sinnvoll, ähnliche Studien an mehreren Hochschulen durchzuführen. Der Vergleich dieser Daten könnte

ein umfassenderes Bild über die Auswirkungen digitaler Lehrformate auf die Fremdsprachkompetenzen von Studierenden liefern.

Bibliographie

- Akinbadewa, Bukola Omowumi; Sofowora, Olaniyi Alaba (2020) The effectiveness of multimedia instructional learning packages in enhancing secondary school students' attitudes toward Biology. *International Journal on Studies in Education (IJonSE)* 2 (2), 119–133. <https://doi.org/10.46328/ijonse.19>
- Aleksandrak, Magdalena (2011) Problems and challenges in teaching and learning speaking at advanced level. *Glottodidactica* 37, 37–48. <https://doi.org/10.14746/gl.2011.37.3>
- Bose, Ines; Schwarze, Cordula (2007) Lernziel Gesprächsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht Deutsch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12 (2). <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2587/>
- de Freitas, Diego Santana; Spinassé, Karen Pupp (2021) Fremdsprachenunterricht auf einmal digital. Herausforderungen für die Lehrpraxis in Brasilien. *Multikodalität und Digitales Lehren und Lernen* 4, 55–68.
- Čakarun, Kornelija; Kaštelan, Kristina; Kružić, Daniela (2023) Challenges in LSP Teaching and Learning Brought by the "New Normal". In: Brankica Bošnjak Terzić; Snježana Kereković; Mirna Varga, (Hrsg.) *6. međunarodna konferencija „Suvremeni izazovi u poučavanju jezika struke“*. Zbornik radova. Osijek: Udruga nastavnika jezika struke na visokoškolskim ustanovama, 75–85.
- Dieckmann, Heinrich; Zinn, Holger (2017) *Geschichte des Fernunterrichts*. Bielefeld: wbw Media.
- Drucker, Donna J.; Fleischhauer, Karen (2021) Language pedagogy in a pandemic: The shift to online instruction at a German university during the COVID-19 crisis. *Journal of Pedagogical Research* 5 (1), 172–187. <https://doi.org/10.33902/JPR.2021167474>
- Duden Online (2023) Cornelsen Verlag GmbH. Lemma: *Interaktion* <https://www.duden.de/rechtschreibung/Interaktion> (2.9.2025.)
- Europäische Kommission/EACEA/Eurydice (2017) *Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa – Ausgabe 2017. Eurydice-Bericht*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.
- Farmache, Andrea; Grosser, Regine; Hanke, Claudia; Mautsch, Klaus, F.; Sander, Ilse, Schmeiser, Daniela; Tellmann, Udo (2019) *DaF im Unternehmen A1*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Gökdaş, Ibrahim; Kayri, Murat (2005) E-öğrenme ve Türkiye açısından sorunlar, çözüm önerileri [E-Learning-The problems and solution recommends terms of Turkey situation]. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Van Yuzuncu Yıl University Journal of Education]* 2 (2), 1–20.
- Häusler, Maja; Glovacki-Bernardi, Zrinjka (2010) Grammatikvermittlung in neueren kroatischen DaF-Lehrwerken. *Linguistik Online* 41 (1), 51–75. <https://doi.org/10.13092/lo.41.427>
- Hebecci, Mustafa Tevfik; Bertiz, Yasemin; Alan, Selahattin (2020) Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the

- Coronavirus (COVID-19) Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)* 4 (4), 267–282. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.113>
- Hoffmann, Sabine (2014) *Mündliche Kompetenz und Bewusstsein beim unterrichtlichen Fremdsprachenlernen*. Tübingen: Narr.
- Karbi, Gamze (2021) Könnt ihr mich gut hören? DaF-Unterricht in Zeiten der Corona-Pandemie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 26 (2), 345–360. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>
- Kind, Anette; Herget, Katrin; Auf der Maur, Simone (2024) Die Fertigkeit Sprechen in der universitären Online-DaF-Lehre zu Zeiten der Covid-19-Pandemie: Herausforderungen und Desiderata. In: Anette Kind; Simone auf der Maur, (Hrsg.) *Die Lehre von Deutsch als Fremdsprache in der Gemeinschaft der Portugiesischsprachigen Länder – von der Vergangenheit bis zur Gegenwart*. Porto: FLUP/CLUP, 106–123. <https://doi.org/10.21747/978-989-9193-38-3/ens>
- Kleppin, Karin (2015) Prüfen und Evaluieren mündlicher Kompetenzen im DaF-Unterricht. In: Nicoletta Gagliardi (Hrsg.) *Die deutsche Sprache im Gespräch und in simulierter Mündlichkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 129–141.
- Klimova, Blanka (2021) An Insight into Online Foreign Language Learning and Teaching in the Era of COVID-19 Pandemic. *Procedia Computer Science* 192, 1787–1794. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.08.183>
- Kotthoff, Helga (2013) Interaktion als Bedingung des Sprachenlernens. In: Ingelore Oomen-Welke, Bernt Ahrenholz; Winfried Ulrich (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (Bd. 10). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 72–84.
- Krammer, Georg; Pflanzl, Barbara; Matischek-Jauk, Marlies (2020) Aspekte der Online-Lehre und deren Zusammenhang mit positivem Erleben und Motivation bei Lehramtsstudierenden: Mixed-method Befunde zu Beginn von COVID-19. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 10 (3), 337. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00283-2>
- Kruse, Irina; Lutskovskaia, Larisa; Stepanova, Valentina V. (2022) Advantages and disadvantages of distance teaching in foreign language education during COVID-19. *Front. Educ.* 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.964135>
- Long, Michael H. (1996) The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: William C. Ritchie; Tej K. Bhatia (Hrsg.) *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, 413–268.
- Nouah, Mohamed (2021) Digitales Lernen während der Corona-Pandemie in Algerien: Eine empirische Studie an der Universität Algier 2. *Cahiers de Traduction* 24(1), 199–211. <https://asjp.cerist.dz/en/article/154811>
- Nurkhofifah, Mauriza Hesti; Juliani, Annisa; Manik, Ully; Juniardi, Yudi (2023) Assessing the Speaking Skill: A Study in the Third Level Education. *Journal of English Language Teaching and Cultural Studies* 6(2), 122–131. <https://doi.org/10.48181/jelts.v6i2.19922>
- Omiles, Maculeta E.; Dumlaio, Judy B.; Rubio, Quola Karen C.; Ramirez, Eufrecina Jean D. R. (2019) Development of the 21st Century Skills through Educational Video Clips. *International Journal on Studies in Education* 1(1), 11–20. <https://doi.org/10.46328/ijonse.5>

- Osterroth, Andreas (2022) Digitalisierung und Mündlichkeit. Ansätze, Debatten und Ideen. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 69 (4), 418–426. <https://doi.org/10.14220/mdge.2022.69.4.418>
- Peterson, Nicholas; Geike, Oliver (2023) Analog, digital, in Präsenz oder egal?: Studierendenpräferenzen bezüglich (Hybrid-)Kursen im synchronen Fremdsprachenunterricht mittels Smartphones. In: Lorenz Mrohs; Miriam Hess; Konstantin Lindner, u. a. (Hrsg.) *Digitalisierung in der Hochschullehre – Perspektiven und Gestaltungsoptionen*. Bamberg: University of Bamberg Press, 123–144. <https://doi.org/10.20378/irb-89808>
- Peuschel, Kristina (2021) Sprachlernförderliche Unterrichtsinteraktion im Kontext sprachlicher Heterogenität und Deutsch als Zweitsprache. In: Mirka Mainzer-Murrenhof; Sandra Drumm; Lena Heine (Hrsg.) *Sprachtheorien in der Zweit- und Fremdsprachenforschung: eine Basis für empirisches Arbeiten zwischen Fach- und Sprachlernen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 136–154.
- Pikhart, Marcel; Klimova, Blanka; Cierniak-Emerych, Anna; Dziuba, Szymon (2023) Comparative Analysis of Perceived Advantages and Disadvantages of Online Learning. *Behavioral Sciences* 13 (3), 262. <https://doi.org/10.3390/bs13030262>
- Ragab Hassan, Ahmed Ezzat; Matta, Mary; Schwarz, Anne (2021) @lphabetisierung unter Lockdown-Bedingungen: Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz. In: Jana Gamper; Britta Hövelbrinks; Julia Schlauch (Hrsg.) *Lockdown, Home-schooling und Social Distancing: Der Zweitspracherwerb unter akut veränderten Bedingungen der COVID-19-Pandemie*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 165–194. <https://doi.org/10.24053/9783823394945>
- Seage, Steven J; Türegün, Mehmet (2020) The effects of blended learning on STEM achievement of elementary school students. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)* 6 (1), 133–140. <https://doi.org/10.46328/ijres.v6i1.728>
- Simsek, Gizem; Ceylan Capar, Meral (2024) A comparison of foreign language anxiety in two different settings: online vs classroom. *Turkish Online Journal of Distance Education* 25 (1), 289–301. <https://doi.org/10.17718/tojde.1245534>
- Weltgen, Julia; Pfingsthorn, Joanna; Hegemann-Fonger, Heike (2023) Sprachlos?! Entwicklungsmöglichkeiten kommunikativer Kompetenzen im digitalen Englischunterricht während der Corona-Pandemie. *QfI – Qualifizierung für Inklusion* 5 (2). <https://doi.org/10.25656/01:30171>
- Yüce, Erkan (2022) The immediate reactions of EFL learners towards total digitalization at higher education during the Covid-19 pandemic. *Journal of Theoretical Educational Science* 15(1), 1–15. <https://doi.org/10.30831/akukeg.939836>
- Zamorová, Katarína; Stefanutti, Isabella; Klimová, Blanka (2021) CercleS survey: Impact of the COVID-19 pandemic on foreign language teaching in Higher Education. *CercleS* 2021 11(2), 269–283. <https://doi.org/10.1515/cercles-2021-2032>
- Zawacki-Richter, Olaf (2013) Geschichte des Fernunterrichts. Vom brieflichen Unterricht zum gemeinsamen Lernen im Web 2.0. In: Martin Ebner; Sandra Schön (Hrsg.) *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien* (2. Auflage). Berlin: epubli, 65–73. <https://doi.org/10.25656/01:8332>

Kurzbiographien

DANIELA JEŽIĆ ist Senior Lecturer für (Wirtschafts-)Italienisch und Deutsch an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Rijeka (Kroatien). Sie studierte Italienisch und Deutsch an der Philosophischen Fakultät in Zagreb und absolvierte zusätzlich das spezialisierte Postgraduiertenstudium im Bereich Übersetzungswissenschaft an der Universität Rijeka. Sie hat im Jahr 2024 an der Universität Zadar in Linguistik promoviert. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen auf Textlinguistik, politischer Kommunikation und Fachkommunikation.

KORNELIJA ČAKARUN ist Senior Lecturer für (Wirtschafts-)English und Deutsch an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Rijeka (Kroatien). Sie studierte Englisch und Deutsch an der Philosophischen Fakultät in Zagreb, Kroatien. Im Jahr 2024 hat sie an der Universität Zadar, Kroatien, in Linguistik promoviert. Ihre wichtigsten Forschungsinteressen umfassen englischsprachiger Fachunterricht, Fachkommunikation, sowie Zweitspracherwerb. Sie ist Mitglied der ICLHE Association.

Schlagwörter

Digitalisierung, Fernunterricht, mündliche Kompetenzen, Studierende