*****

DOI: https://doi.org/10.32589/2408-9885.2023.18.305068

Serena, Silvia
adrianasilvia.serena@fastwebnet.it
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-7166-0554
Mailand, Italien

Barić, Karmelka
karmelkabaric@yahoo.de
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-6476-4849
Technische Hochschule Subotica, Serbien

HYBRIDES LERNEN MIT HILFE DER RAHMENCURRICULA FÜR DEN STUDIENBEGLEITENDEN DEUTSCHUNTERRICHT – NOTWENDIGKEIT ODER SPASS?

У статті пояснюються терміни "гібридне навчання", "змішане навчання", "аналогове навчання" та "цифрове навчання" стосовно викладання іноземних мов у закладах вищої освіти, зокрема викладання англійської мови професійного спрямування в університетах на будь-якому факультеті або за будь-якою спеціальністю.

Наведено приклади застосування методів навчання, які доводять, що розвиток вказаних в Agenda 2030 компетентностей шляхом викладання іноземної мови може бути цікавим.

Дидактико-методичною основою для розвитку цих компетентностей є Рамкова навчальна програма для викладання німецької мови в українських закладах вищої освіти (Goethe-Institut, RC 2014), яка була розроблена в рамках міжнародного університетського проєкту, що тривав понад двадцять років (1998 – 2014 рр.). Проєкт був створений одразу після падіння комуністичного режиму у відповідь на питання, які виникли в новій історичній ситуації щодо цілей, змісту та методів викладання іноземних мов в закладах вищої освіти. Ці питання сьогодні так само актуальні, як і тоді, адже університети стоять перед такими ж суттєвими змінами, а саме як гібридна система навчання, життя і роботи відповідати цілям сталого розвитку Agenda 2030 (ООН, 2015) на тлі актуальних соціальних, технологічних, кліматичних, екологічних та економічних викликів сучасності.

***Ключові слова**: змішане навчання, гібридна система, викладання іноземної мови за професійним спрямуванням, компетенції, рамкова навчальна програма.*

After a brief clarification of the terms hybrid learning, blended learning, analogue learning and digital learning, a reflection is introduced on what hybrid learning and blended learning can mean in the case of foreign language teaching to students and to what extent it can relate to GFL teaching at universities and colleges in any faculty or field of study.

Examples of working methods from practice are presented which show that the competences mentioned in Agenda 2030 (United Nations, 2015) can not only be developed through foreign language teaching, but that this development can even be enjoyable.

The didactic methodological framework for the development of these competences is provided by the framework curriculum for German language teaching at Ukrainian colleges and universities (Goethe-Institut, RC 2014), which was developed as part of an international university project that lasted over twenty years (1998 – 2014).

The project was created immediately after the fall of the Wall in response to the questions arising from the new historical situation regarding the aims, content and methods of foreign language teaching at universities and colleges. These questions are just as relevant today as they were then, because universities and colleges are facing a similarly serious change today: They have the task of facing up to the requirements of the ESD goals of Agenda 2030 and to the current social, technological, climatic, ecological and economic challenges of our time. They have the task to be a hybrid system of study, life and work – and our article shows that foreign language teaching can make an important contribution today, just as it did then.

***Key words**: blended learning, hybrid system, study-related foreign language teaching, competences, framework curriculum.*

1. Hybrid lernen und lehren – eine Einleitung

Im Hinblick auf die Anforderungen der Agenda 2030 und insbesondere auf Ziel Nr. 4 (Vereinigte Nationen, 2015), das auf die Verbesserung der Lebensbedingungen des Einzelnen, der Gemeinschaften und der Gesellschaft als Ganzes durch "inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung" (Vereinte Nationen, 2015) ausgerichtet ist, hat sich in verschiedenen Bildungsinstitutionen eine vielschichtige Reflexion über die Gestaltung von Grund- und Berufsbildung entwickelt. Es geht dabei um "Schule als hybrides System", weil darin mit Blick auf ein lebenslanges Lernen die drei Horizonte "Lernen, Leben und Arbeiten" (Unesco, o.D.) verflochten sind. Dies gilt aber auch für den tertiären Bereich: Universitäten und Hochschulen sind ein "hybrides System", in dem berufsorientierendes und berufsvorbereitendes Wissen mit der Entwicklung von Kompetenzen einhergeht, so dass Student*innen als zukünftige Entscheidungsträger darauf vorbereitet werden, sich den aktuellen und zukünftigen ökologischen und ökonomischen Herausforderungen stellen und professionell handeln zu können.

Jedes Studienfach in jeder Fakultät trägt zu dieser Bildung bei: *Durch* den Fremdsprachenunterricht und *in* der Fremdsprache können aber fachübergreifend soziale und methodische Kompetenzen mit Auswirkung auf die gesamte Persönlichkeit der Student*innen entwickelt werden. Wie kann dies jedoch in einer Welt gestaltet werden, in der digitale Technologien und KI den Alltag erobern? Was müssen Lehrende wissen und können, um den Anforderungen eines hybriden Lehrens und eines hybriden Lernens zu entsprechen?

Auf diese Fragen versucht der vorliegende Beitrag eine Antwort zu geben, indem er einige Reflexionen zur Bedeutung von *hybridem Lernen* und *BlendedLearning* (Kap. 1.1) anbietet, entsprechende Beispiele aus der Praxis vorstellt (Kap. 1.2) und sie mit der Entwicklung von den im ukrainischen Rahmencurriculum zum Studienbegleitenden Deutschunterricht[1] angesprochenen Kompetenzen verbindet (Kap. 2.).

1.1. Zwei Begriffe: Hybrides Lernen und Blended Learning

Zwei Begriffe, die heutzutage oft benutzt werden, wenn von Online-Medien im Unterricht die Rede ist, sind *hybrides Lernen* und *Blended Learning*. Was haben die beiden Begriffe gemeinsam und wodurch unterscheiden sie sich?

Hybrides Lernen ist eine "Kombination aus Präsenzunterricht und digitalem Unterricht" (Heinrich, 2021), *Blended Learning* (*to blend* heißt mischen) ist dagegen eine "Mischung von Präsenzunterricht und Online-Lernen" (Heinrich, 2021), die als "didaktische Verzahnung von klassischen Unterrichts- und Präsenzphasen" verstanden wird. Wenn man diese zwei Arten von Lernen vergleicht, wird ersichtlich, dass beim hybriden Lernen zwei Prozesse parallel laufen oder dass digitaler Unterricht im Präsenzunterricht eingebettet ist. Beim *Blended Learning* verlaufen die Prozesse vermischt, aber getrennt und nacheinander und unabhängig voneinander. Die beiden Begriffe werden zwar oft als Synonyme verwendet, sind aber Lernprozesse, die zwar Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede aufweisen (Abb. 1).

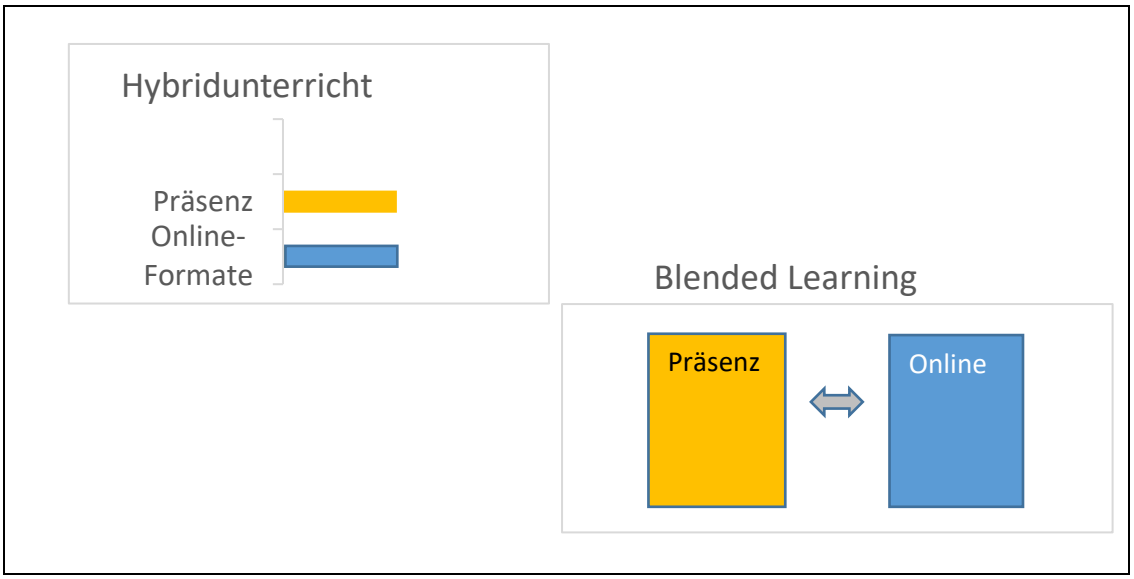


Abb. 1. Hybrides Lernen vs. Blended Learning

Beide Lernformen nutzen digitale Elemente, um einen Lernprozess zu steuern − aber was sind überhaupt digitale Medien? "Unter *digitalen Medien* (seltener auch Computermedien) versteht man elektronische Medien, die digital codiert sind. Den

[1] Zum Begriff "studienbegleitend" s. auch Ylönen (2015).

Gegensatz dazu bilden analoge Medien" (Wikipedia, o. D.). Das Wort "digital" bezieht sich also nicht auf das Lernen, denn "digitales Lernen gibt es nicht! Menschen und vor allem Kinder, die lernen, lernen analog" (Peschel, 2018, S. 143), wobei "analog" bedeutet, dass "etwas in einer physischen Form vorliegt oder durch physische Mittel übertragen wird" (Marktlexikon, o.D.). Gemeint ist mit "digitalem Lernen" nicht das Lernen an sich, sondern die lernerische "Auseinandersetzung, um Medienkompetenzen aufzubauen, um sich in einer zunehmend von digitaler Datenverarbeitung geprägten Welt zurechtzufinden und grundlegende Kompetenzen im Umgang mit dieser digital geprägten Umwelt aufzubauen" (Peschel, 2018, S. 143).

Analoge und digitale Mittel und Methoden kommen heutzutage oft zusammen vor: Lehrpersonen haben die Verantwortung zu entscheiden, wie sie diese im Unterricht einsetzen, bzw. was, wie und wieviel sie ihren Lernenden davon anbieten. In beiden Fällen handelt es sich um das Lernen *mit* Medien, wenn Medien für das Lernen verwendet werden, und *durch* Medien, wenn entsprechende Kompetenzen bei der Nutzung von Medien entwickelt werden. In Tab. 1 werden die Unterschiede zwischen den beiden Lernformen durch graue Markierungen hervorgehoben.

Tabelle 1

Merkmale vom hybriden Lernens vs. Blended Learning

Hybrides Lernen	**Stichwort**	**Blended Learning**
Die Kursinhalte sind gleich, aber wegen dem unterschiedlichen Zugang, muss man sehr flexibel sein.	**Kursaufbau und Lernszenario**	Kursinhalte bzw. Präsenz- und Online-Phasen sind festgelegt und so vermischt, dass sie ein einheitliches Lernkonzept bilden. Das Lernszenario sollte, was Phasen und Aufgaben betrifft, abwechslungsreich sein.
Inhalte sind identisch. Sie lassen sich leichter den Lernenden anpassen als Online-Inhalte beim Blended Learning.	**Inhalte**	Inhalte unterscheiden sich in der Präsenz- und Online-Phase. Die Online-Inhalte begleiten die Präsenzinhalte, aber sie unterscheiden sich von Präsenzinhalten. Einmal vorbereitete Inhalte lassen sich leicht aktualisieren und ändern.
Von Anfang an gibt es gleichzeitig zwei Lernorte, an denen sich Lernenden befinden: im Kursraum und irgendwo online.	**Lernort**	Während der Präsenzphase sind Lernenden (meist) vor Ort im Kursraum und in der Online-Phase bearbeiten sie die Inhalte autonom und online.
Lernenden lernen entweder ~~real~~ in Präsenz? oder online aber gleichzeitig, nur mit einem verschiedenen Zugang; von Anfang an gibt es zwei getrennte Lerngruppen (Präsenz- und Online-gruppe von Lernenden). Das erfordert Anpassungsfähigkeit und Flexibilität.	**Lernenden**	Lernenden lernen im Kursraum zusammen und können sich gegenseitig helfen, und sie lernen alleine und selbstständig, wenn sie online sind .

Die Lehrperson unterrichtet gleichzeitig Lernenden vor Ort und online. Dadurch ist es für die Lehrperson schwierig, den beiden Gruppen mit einem detaillierten Feedback gerecht zu werden,	**Lehrperson**	Eine Lehrperson, die den Lernprozess begleitet, sowohl im Kursraum als auch online, trägt die Verantwortung für den Lernprozess. Das bedeutet große Anforderungen für die Vorbereitung.
Die Lernenden wählen die Methode selbst (autonomes Lernen): Präsenz- oder Online-Methode zum Lernen.	**Methode**	Online-Inhalte dienen als zusätzliches Material zum autonomen und selbstgesteuerten Lernen. Online-Inhalte dienen als zusätzliches Material zum autonomen und selbstgesteuerten Lernen.
Die Aufgaben sind meistens synchron, aber bestimmte Aufgaben können bis zu einer bestimmten Frist asychron und autonom gemacht werden.	**Synchronizität der Aufgaben**	Aufgaben sind synchron und asynchron.
Kooperative Aktivitäten müssen gleichzeitig im Kursraum und online in virtuellen Räumen stattfinden, was für eine Lehrperson schwer zu begleiten ist.	**Kooperative / Kollaborative Aktivitäten**	Kooperative Aktivitäten sind im Präsenzunterricht synchron und in den Online-Phasen sowohl synchron als auch asynchron möglich.
Durch eine größere Auswahl an Unterrichtsmaterial beim hybriden Lernen als beim Blended Learning, gibt es auch mehr Möglichkeiten zum autonomen Lernen, weniger aber zum individuellen Feedback der Lehrperson.	**Binnen-differenzierung**	Blended Learning bietet online und in der Präsenzphase verschiedene Unterrichtsmaterialien an, so dass die Lehrperson auf besondere Bedürfnisse und Fragen schnell reagieren kann.
Jeder Lerner braucht sowohl im Präsenzunterricht als auch online digitale Medien (Smartphons, Tablets, Laptops, ...), d.h. die Kursräume müssen entsprechend ausgestattet sein oder die Lernenden müssen eigene digitale Medien mitbringen, Digitale Technologien sind sowohl im Präsenzunterricht als auch in den Onlineunterrichtsteilen feste Bestandteile.	**Digitale und/oder analoge Formen**	Die Kombination von Lernplattformen (ein bekanntes kostenloses LMS[2] ist z. B. Moodle, Canvas, Blackboard, Schoology usw.) und Open-Source-Videokonferenztools (z. B. Jitsi Meet, BigBlueButton, OpenMeetings) bei Online-Phasen ermöglichen eine leichte Umstellung auf Online-Unterricht.
Interaktive Lernaktivitäten gibt es sowohl im Präsenzunterricht (s. auch Barić & Serena 2019) als auch online: Quiz, Tests, Online-Abstimmungen und -Umfragen, Diskussionsforen usw. Sie tragen zu Eigenständigkeit und aktiver Lernsteuerung bei.	**Interaktive Lernaktivitäten**	Es gibt interaktive Aufgaben sowohl in der Präsenz-Phase (Rollenspiele und andere Arbeitsverfahren, s. Barić & Serena, 2018) als auch in der Online-Phase. Sie unterscheiden sich jedoch, denn in der Online-Phase werden interaktive Medien (Apps, interaktive Spiele) und Diskussionsforen (Interaktion mit Teilnehmenden) verwendet. Sie tragen dazu bei, dass Lernenden

[2] Ein Lernmanagementsystem (LMS) ist eine Softwareanwendung, die Unternehmen einen Rahmen für alle Aspekte des Lernprozesses bietet. Die besten LMS werden durch KI und intelligente Technologien gestützt und ermöglichen die Cloud-Integration mit anderen wichtigen HR- und Unternehmensmanagementsystemen (https://www.sap.com/austria/products/hcm/corporate-lms/what-is-lms.html#:~:text=LMS%3A%20Bedeutung%20und%20Definition,alle%20Aspekte%20des%20Lernprozesses%20bietet.).

		eigenständig Entscheidungen treffen und Aufgaben lösen; sie ermöglichen, auch, das Lernen aktiv zu steuern.
Das Lerntempo bestimmt die Lerngruppe, was sich auf Leistungen auswirkt.	**Leistungen**	Das Lerntempo kann individuell bestimmt werden, da man in der Online-Phase unabhängig von anderen Lernenden arbeitet.

Die Tabelle zeigt, wie digitale Kompetenzen durch Verwendung der digitalen Technologien entwickelt werden können, aber auch wie viel Verantwortung und welcher Arbeitsaufwand dabei auf die Lehrpersonen zukommen.

1.2. Beispiele aus der Praxis

Nachfolgend werden einige Online-Arbeitsverfahren für den tertiären Bereich aufgeführt, die sowohl im hybriden Unterricht als auch im *Blended Learning* eingesetzt werden können: Wird eine Vielzahl von Online-Ressourcen und -Tools verwendet, wird der Unterricht interaktiver und motivierender, was zu einer Verbesserung und Festigung der sprachlichen Kompetenzen der Studierenden führt.

Die hier vorgestellten Beispiele stammen aus der Praxis in technischen Studiengängen, eignen sich aber auch zum Einsatz in anderen Fachbereichen. Die Vorteile dieser Art von Arbeitsverfahren sind:

a) der Unterricht wird individualisiert − was für Studierende eine Unterstützung auf ihrem Weg zum selbständigen Lernen bedeutet;

b) Studierende werden dazu befähigt, neue Lernstrategien zu nutzen, Zeitmanagement zu üben, über Lernzeit, -ort, und -dauer, aber auch über Lerninhalte selbst zu bestimmen;

c) der Lernprozess lässt sich an die Bedürfnisse der einzelnen Studierenden anpassen und erlaubt, auf ihre unterschiedlichen Stärken und Schwächen sensibel einzugehen;

d) es werden die verschiedenen Lernstile und Bedürfnisse der Studierenden berücksichtigt;

e) die Studierenden werden für ihr Lernen verantwortlich gemacht, insbesondere wenn sie z.B. angeleitet werden, selbstständig auf einer Lernplattform zu arbeiten.

Da Studierende aufgrund der verkürzten Stundenzahlen für den Fremdsprachenunterricht wenig Zeit haben, um ihre fremdsprachlichen Handlungskompetenzen in einem spezifischen Fachgebiet zu entwickeln, ist für sie gerade eine Lernplattform wie Moodle (s. auch Barić, 2014, 2016) besonders nützlich, da sie asychron zur Förderung von Sprachkompetenzen dient.

Unter den Aufgaben, die hier vorgestellt werden, beziehen sich manche auf die Wortschatzfestigung und manche auf sprachliche Aktivitäten, die gezielt die

Kreativität der Studierenden fördern; außerdem gibt es manche Aufgaben, die sowohl auf der Moodle-Lernplattform als auch im Präsenzunterricht durchgeführt werden können. Es handelt sich um:

➢ Aufgaben mit verschiedenen Tools, die sich für Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit eignen, wie z.B. ein Glossar in Moodle (Abb. 2): Eine Aufgabe zur Erweiterung und Wiederholung des Wortschatzes kann auch mit der Arbeit im Chat-GPT[3] kombiniert werden und kritische Denkprozesse bei den Studierenden anregen. Die Studierenden erstellen ein eigenes Glossar anhand von Videos, die ihnen zur Verfügung gestellt werden und die für ihr Studienfach charakteristisch sind. Mit Hilfe von Chat-GPT sollen selbstgewählte Begriffe beschrieben werden. Chat-GPT erfordert präzise Prompts, um bestimmte Informationen auf einem bestimmten Sprachniveau zu erhalten. Die von Chat-GPT erstellten Texte sind manchmal erfunden: Die Studierenden, die ja die Fachbegriffe in ihrer Muttersprache kennen, müssen die Texte kritisch betrachten und entscheiden, ob sie stimmen. Hinweise der Lehrperson sind also notwendig, um mögliche Verständnisschwierigkeiten bei den Lernenden zu vermeiden.

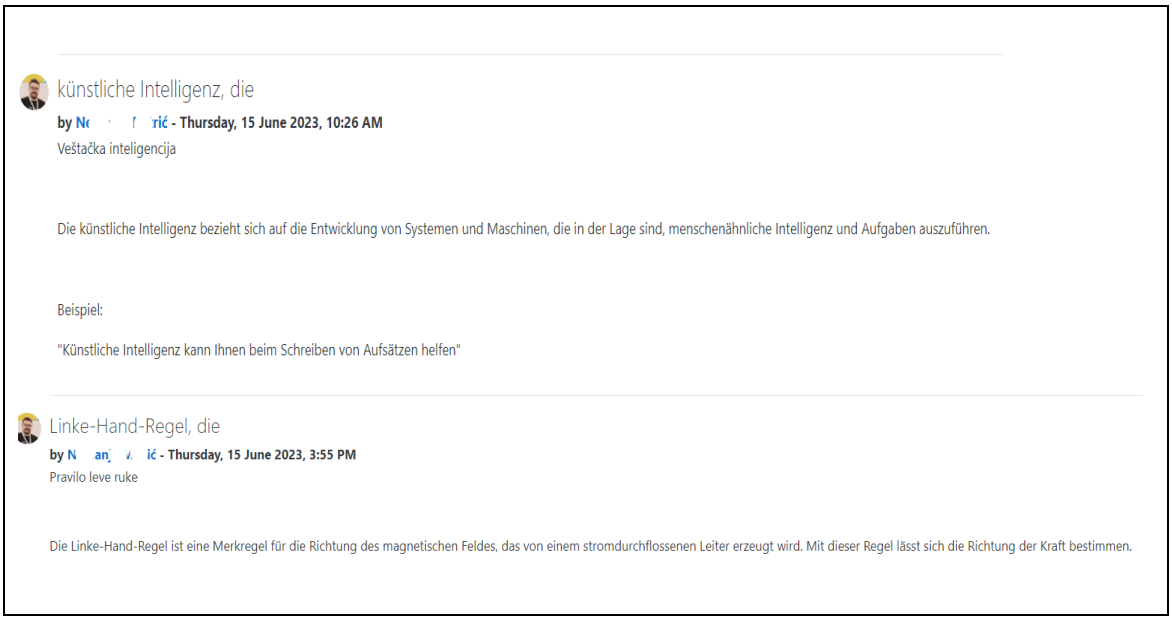


Abb. 2. Glossar in Moodle

➢ Aufgaben für Online- und/oder Präsenz-phasen wie z.B.

- *Flash Cards* − digital oder in Papierform − mit Text auf beiden Seiten der Kärtchen oder Text auf der einen Seite und Bild auf der anderen (Abb. 3), die nach dem Lernbox-Prinzip bzw. Lernkartei[4] zur Festigung und Wiederholung des Wortschatzes verwendet werden: Die Studierenden sollen die Kärtchen mit den Begriffen,

[3] ChatGPT ist ein hochentwickeltes Computerprogramm, das darauf trainiert wurde, auf natürliche Weise Fragen zu beantworten. Es basiert auf künstlicher Intelligenz und wurde von OpenAI entwickelt.

[4] Die 1973 von Sebastian Leitner entwickelte „Lernkartei“ ist eine gute Möglichkeit der Binnendifferenzierung, da sich Lernende ihrem individuellen Lerntempo und Lernstil entsprechend Lerninhalte durch häufiges Wiederholen im Langzeitgedächtnis einprägen können. Ziel ist, Gelerntes nach längerer Zeit automatisch abrufen zu können. (s. https://wb-web.de/material/methoden/lernkartei-lernen-ohne-zu-vergessen.html)

die sie schon kennen, in einen nächsten Stapel verschieben und so lange auf diese Weise weiter arbeiten, bis sich alle Kärtchen im letzten Stapel befinden (die Zahl der Stapel kann unterschiedlich festgelegt werden, z. B. 2 bis 4 Stapel). Eine Lernbox mit Kärtchen als Lerntechnik ist in manchen Ländern unbekannt und in diesem Fall muss die Lehrperson den Lernenden die Wichtigkeit dieser Methode erklären, da sie ihnen auch in anderen Studienfächern helfen kann, und autonomes Lernen fördert.

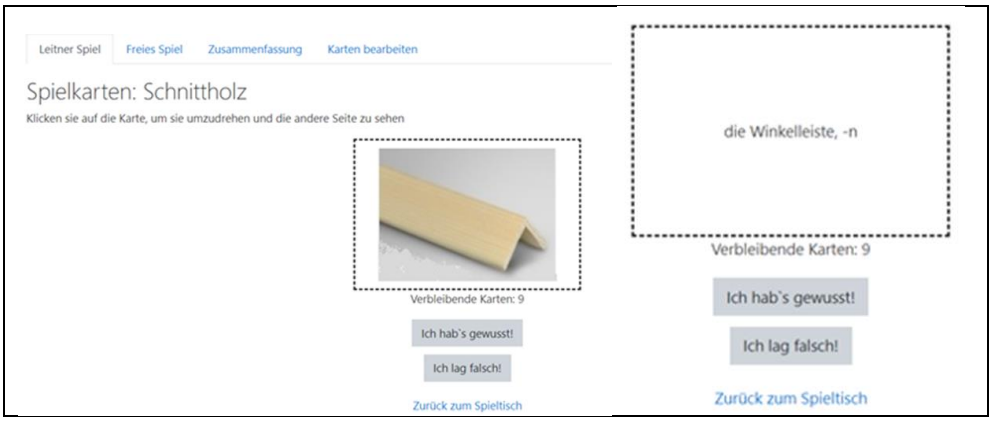


Abb. 3. Flash Cards zur Festigung des Wortschatzes

- *JMix* von *HotPotatoes*[5] online oder Satzkartenspiel im Kursraum: dadurch können Studierende die Reihenfolge der Wörter im Satz üben (Abb. 4).

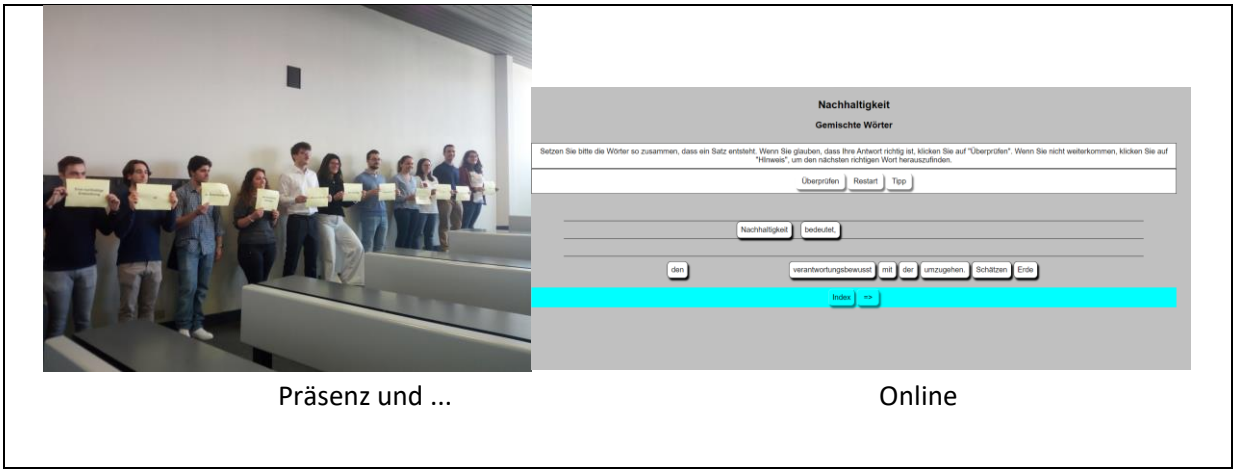


Abb. 4. Übung zur Reihenfolge der Wörter in Präsenz- und in Online-Aktivität

➢ Kreative Aufgaben für Anfänger und Fortgeschrittene

- Erstellung von Comics[6]: Das ist eine Aufgabe, die sich sowohl für Anfänger und fortgeschrittene Anfänger als auch für Fortgeschrittene eignet: Darin werden Personen und Hintergrunde gewählt und der Text in Sprechblasen geschrieben. Die

[5] Es handelt sich um kostenlose Software für Erstellung von unterschiedlichen Übungen, die sich als html-Dateien in Moodle integrieren lassen. *Jmix* dient zur Erstellung von Übungen zur Reihenfolge von Wörtern im Satz.

[6] Es gibt viele Online-Comics-Generator-Websites, z. B. pixton.com, plasq.com, stripcreator.com, writecomics.com/, http://www.wittycomics.com/ usw.

Aufgabe ermöglicht den Studierenden, selbst die Dialoge zu schreiben, die den Wortschatz des behandelten Themas enthalten. Hier ein Beispiel (Abb. 5) für den Dialog zwischen Mitarbeitern im Unternehmen.

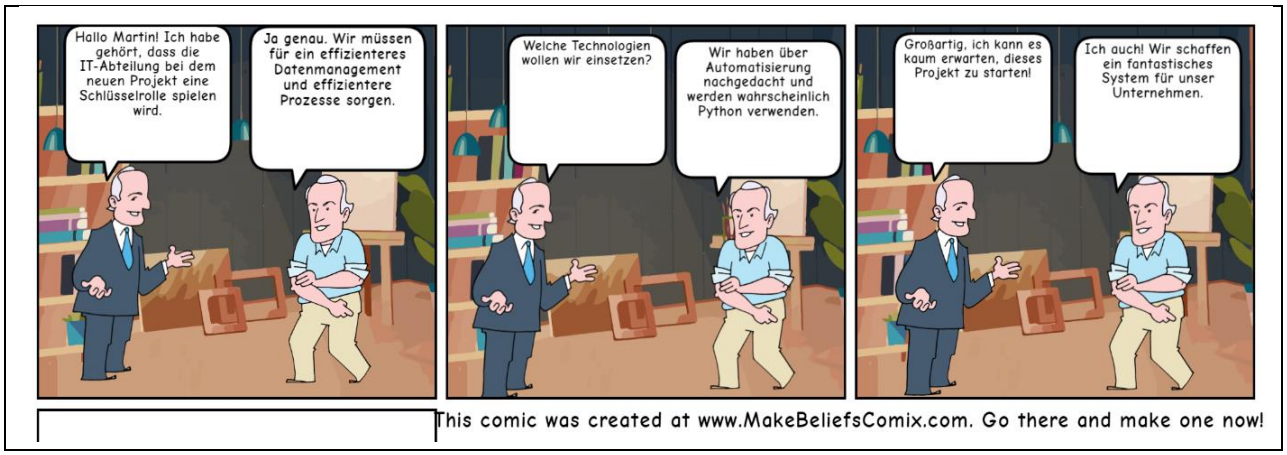


Abb. 5. Von einem Studenten erstellter Comic: Dialoge im Unternehmen

- Erstellung von sprachbezogenen Bildern aus Wörtern oder Texten durch unterschiedliche Tools wie z. B. online Wortwolken[7] mit Lieblings- oder interessanten Wörter, die man gelernt hat (Abb. 6):

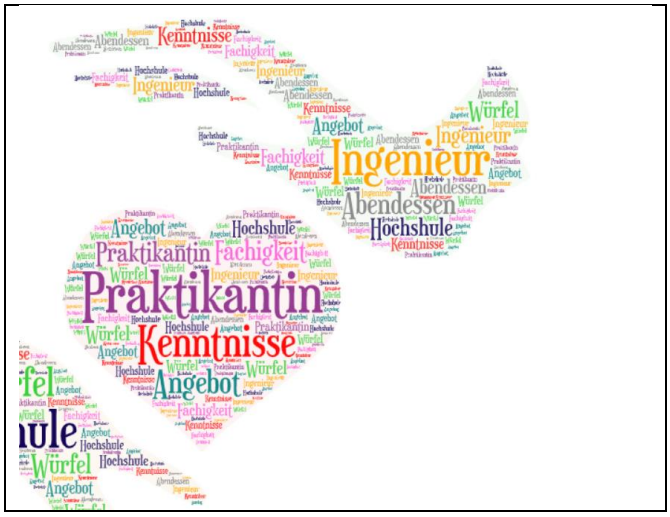


Abb. 6. Wortwolke einer Anfängerin zum Thema “Praktikum”

- Erstellung von Memes[8]: Als ein kreativer Inhalt mit Bild (oder mit einem anderen visuellen Medium) und mit selbstgeschriebenem Text sind sie für alle Sprachstufen anwendbar und ermöglichen einen prägnanten humorvollen, manchmal aber auch ironischen oder (gesellschafts)satirischen Sprachausdruck. Im unten aufgeführten Beispiel (Abb. 7) haben die Studierenden mit Hilfe des Memes-Werkzeugs selbstständig auf einer Bildvorlage versprachlicht, wie sie sich am Ende des Semesters fühlen.

[7] Online-Wortwolken-Generator-Tool findet man im Internet, z. B. WordClouds.com, Wordle, Tagul.

[8] Es gibt viele Online-Meme-Generator-Websites, die es ermöglichen, eigene Memes (griech. Nachgeahmte; heute als „Internet-Pop-Kultur“ bezeichnet) mit einem Wortwitz oder schwarzem Humor zu erstellen, indem Text zu bestehenden Bildern hinzugefügt wird, zum Beispiel Imgflip, Meme Generator und Make a Meme.



Abb. 7. Meme eines Studenten

➢ kooperative Aufgaben (Partner- oder Kleingruppenarbeit) mit kollaborativen und kooperativen Werkzeugen:

- Ein kollaboratives Tool ist zum Beispiel WIKI in Moodle: Es ist ein kollaborativer Texteditor, der verschiedenen Studierenden ermöglicht, zeitlich unabhängig voneinander ein Textdokument zu bearbeiten. Die Lehrperson kann trotzdem den Schreibprozessen verfolgen und sehen, wer, was und wann geschrieben hat und von wem z.B. Korrekturen gemacht wurden. WIKI kann zum Schreiben von verschiedenen Textsorten (Geschichte, Bericht, Manuskript für eine Präsentation usw.) eingesetzt werden (s. auch Barić, 2018);
- im Gegensatz zu WIKI, in dem gleichzeitig asynchron geschrieben werden kann, gibt es im Internet andere online Editors, in denen mehrere Personen gleichzeitig ein Textdokument bearbeiten und dabei in Echtzeit sehen, wer welchen Text bearbeitet, zum Beispiel Yopad[9] oder EduPad[10]. Empfehlenswert für Lehrpersonen ist der Texteditor GinkoApp[11], der ermöglicht, eigene Notizen für Studierende online zu verteilen oder der Studierenden erlaubt, gemeinsam Notizen zu schreiben. Online-Editors haben mehrere Funktionen wie Ideen zu sammeln (Brainstorming), Pro- und Kontra-Argumente zu sammeln und kurze Textsorten zu erstellen, die im Unterricht behandelt werden.

Auch ohne eine Lernplattform kann man die Kursaktivitäten kooperativ gestalten: kumospace.com/ z.B. ist ein Tool für die Gestaltung von viertuellen Veranstaltungsräumen, wo Lernende sich treffen und reden können.

Besonders wichtig für Entwicklung von beruflichen Kompetenzen sind:

- Tools, die das Online-Brainstormen und Abstimmen erlauben wie tricider.com/

[9] https://yopad.eu/
[10] https://edupad.ch/
[11] http://gingkoapp.com/

• Werkzeuge für interaktive kooperative Online-Aktivitäten, wie z. B. Brainstorming, Kartenabfrage, Clustern, Metaplan, Ideenpool: oncoo.de

• Tools für die Erstellung von Mindmaps wie coggle.it/ oder COBOL (mindomo.com/sv/mindmap/cobol).

Außer digitaler Kompetenzen und technologischer Fähigkeiten für die Nutzung von Online-Tools, können durch Verwendung der oben vorgestellten Arbeitsverfahren weitere Kompetenzen im Kontext des hybriden Unterrichts sowie des Blended Learnings entwickelt werden (Tab. 2). Die grauen Markierungen in der Tab. 2 weisen auf Unterschiede zwischen dem hybriden Lernen und dem online-basierten Lernen hin.

Tabelle 2

In hybriden und in vollständig online-basierten Lernumgebungen zu entwickelnde Kompetenzen

Hybrides Lernen	**Kompetenzen**	**Blended Learning**
Im Vordergrund stehen in Präsenz und in virtuellen Umgebungen entwickelte Fähigkeiten in der Zusammenarbeit und Kommunikation.	**Kommunikations- und Interaktions-fähigkeit**	Im Vordergrund steht die Entwicklung von Online-Kommunikationsfähigkeiten.
Die Zeit zwischen Präsenz- und Online-Phasen muss gewinnbringend verwaltet werden, was ein hohes Maß an Selbstständigkeit in der Lernorganisation erfordert.	**Zeitmanagement und Autonomie**	Es werden Autonomie und Eigenverantwortung im Zeitmanagement verlangt, besonders wenn man ausschließlich online arbeitet.
Es werden Technologiekompetenzen für die Nutzung von Online-Tools und Lernplattformen entwickelt.	**Technologische Fähigkeiten**	Umfassende technologische Fähigkeiten werden verstärkt entwickelt.
In Präsenzphasen wird durch soziale Interaktion das soziale Lernen unterstützt.	**Sozialkompetenz und soziales Lernen**	Die Online-Angebote sind so gestaltet, dass sie soziales Lernen fördern und Sozialkompetenzen entwickeln.
Durch Wechseln zwischen verschiedenen Lernumgebungen werden Flexibilität und Anpassungsfähigkeit entwickelt.	**Flexibilität und Anpassungs-fähigkeit**	Die Entwicklung von Fähigkeiten zur Anpassung an verschiede digitale Tools- und Lernplattform-Umgebung wird betont.

Die Unterschiede zwischen hybriden und nur online gestützten Lernumgebungen können jedoch variieren und hängen von den Lernzielen ab, und der Schwerpunkt der Kompetenzentwicklung kann je nach (Blended Learning-) Lernkonzept unterschiedlich sein.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Online-Instrumente als Mittel zur Entwicklung verschiedener Kompetenzen eingesetzt werden können, während gleichzeitig bestimmte Kompetenzen erforderlich sind, um Online-Instrumente auch später im Beruf effektiv nutzen zu können. Es ist wichtig hervorzuheben, dass Kompetenzen

wie Kreativität, autonome Problemlösung, analytisches und kritisches Denken sowie Sozial- und Selbstkompetenzen nicht durch Tools, Apps, Al Chat ersetzt werden können. Sie entwickeln sich auch nicht von selbst: Die Medien- und Digitalkompetenzen, die Studierende dank IT und KI besitzen, müssen also studienbegleitend zur Entwicklung eigener Potenziale genutzt werden.

2. Studienbegleitende Entwicklung von Kompetenzen

Die hier folgende Abbildung (Abb. 8) fasst visuell die Kompetenzen (Goethe-Institut, RC 2014, S. 66) zusammen, die bei Studierenden durch die oben genannten Beispiele von Arbeitsverfahren entwickelt werden sollten: Deutlich wird dabei, dass keine der angegebenen Kompetenzen isoliert betrachtet werden kann, weil sich jede mit anderen Kompetenzen überschneidet und Teil einer ganzheitlichen Bildung der Studierenden ist: Ins Auge gefasst wird der/die Studierende als Mensch, d.h. als Person, welche fähig sein muss, in allgemeinsprachlichen und/oder berufsbezogenen und/oder berufsübergreifenden Situationen mit der Sprache angemessen zu handeln, und welche aber dabei auch Charaktereigenschaften aufweisen muss wie zum Beispiel Empathie, Durchsetzungsvermögen, Teamfähigkeit sowie Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen u.a.m.

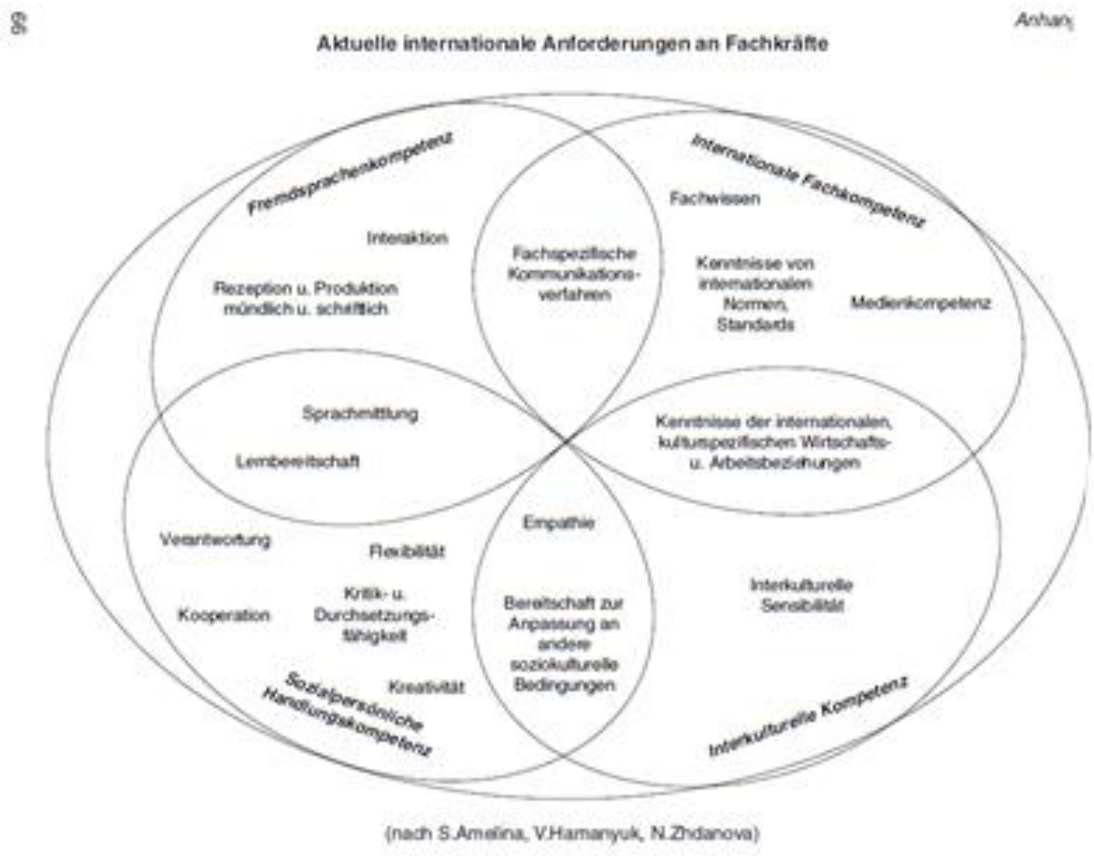
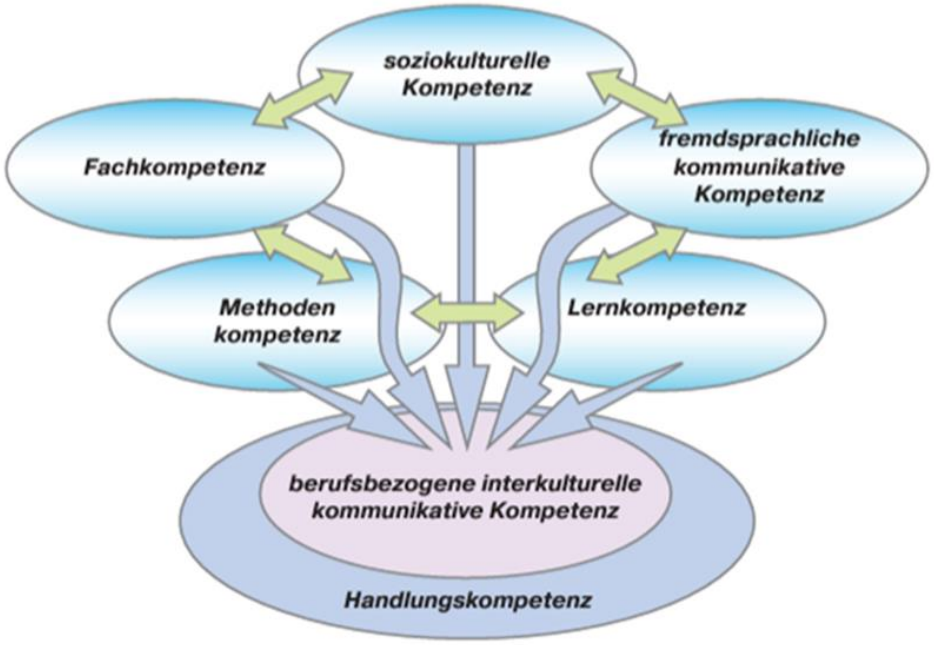


Abb. 8. Notwendige Kompetenzen für Studienabgänger (RC Ukraine 2014, S. 66)

Die Abbildung ist eine Weiterentwicklung des folgenden Modells (Abb. 9) der berufsbezogenen interkulturellen kommunikativen Kompetenz, die das Ziel von einer jeglichen ganzheitlichen fremdsprachlichen Ausbildung bildet. Hervorzuheben ist darin zum Beispiel, dass die Lernkompetenz als gesonderte Kompetenz und nicht als Teil einer allgemeinen Methodenkompetenz aufgeführt wird, was sich mit dem in der Agenda 2030 erwähnten lebenslangen Lernens verbinden lässt.



Modell der berufsbezogenen interkulturellen kommunikativen Kompetenz
(Dr. Natalia Zhdanova, Nationale Linguistische Universität Kiew)

Abb. 9. Modell der kommunikativen Kompetenz (RC Ukraine 2014, S. 26)

Beide Abbildungen (Abb. 8 und 9) sind dem *Rahmencurriculum für den Studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten* (Goethe-Institut, 2014) entnommen, das 2014 im Rahmen eines internationalen vom Goethe-Institut und der Bosch Stiftung unterstützten Hochschulprojekts "Studienbegleitender Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen" (mehr darüber: Lévy-Hillerich, 2016; Serena & Barić, 2017) erschienen ist. Es handelt sich um Rahmenbedingungen für die Planung von Lehr- und Lernprozessen (s. auch Serena & Barić, 2020, 2021) im Fremdsprachenunterricht von Universitätsstudierenden jeglicher Studienrichtung. Darin werden die Empfehlungen des GeRs 2001 (Europarat, 2001) auf den speziellen Bereich des Hochschulunterrichts angewendet und Deskriptoren entwickelt, die dann im Begleitband zum GeR (Europarat, 2020) ausgebaut worden sind: "Durch das Curriculum werden Anpassungsfähigkeit, Autonomie und Mobilität der Studierenden gefördert, interkulturelle fachbezogene und sozialpersönliche Kompetenzen entwickelt. All das macht zukünftige Fachkräfte auf dem internationalen Arbeitsmarkt konkurrenzfähig" (Goethe-Institut, RC Ukraine, 2014, S. 4).

Die unten aufgeführte Landkarte von Europa (Abb. 10) zeigt die Entwicklung des o.g. am Goethe-Institut Warschau unter der Leitung der damaligen Entsandten Dorothea Lévy-Hillerich begonnenen Hochschulprojekts, innerhalb dessen zwischen 1998 und 2014 in acht Ländern acht Rahmencurricula[12] für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht entstanden sind (s. Lévy-Hillerich & Serena, 2009).

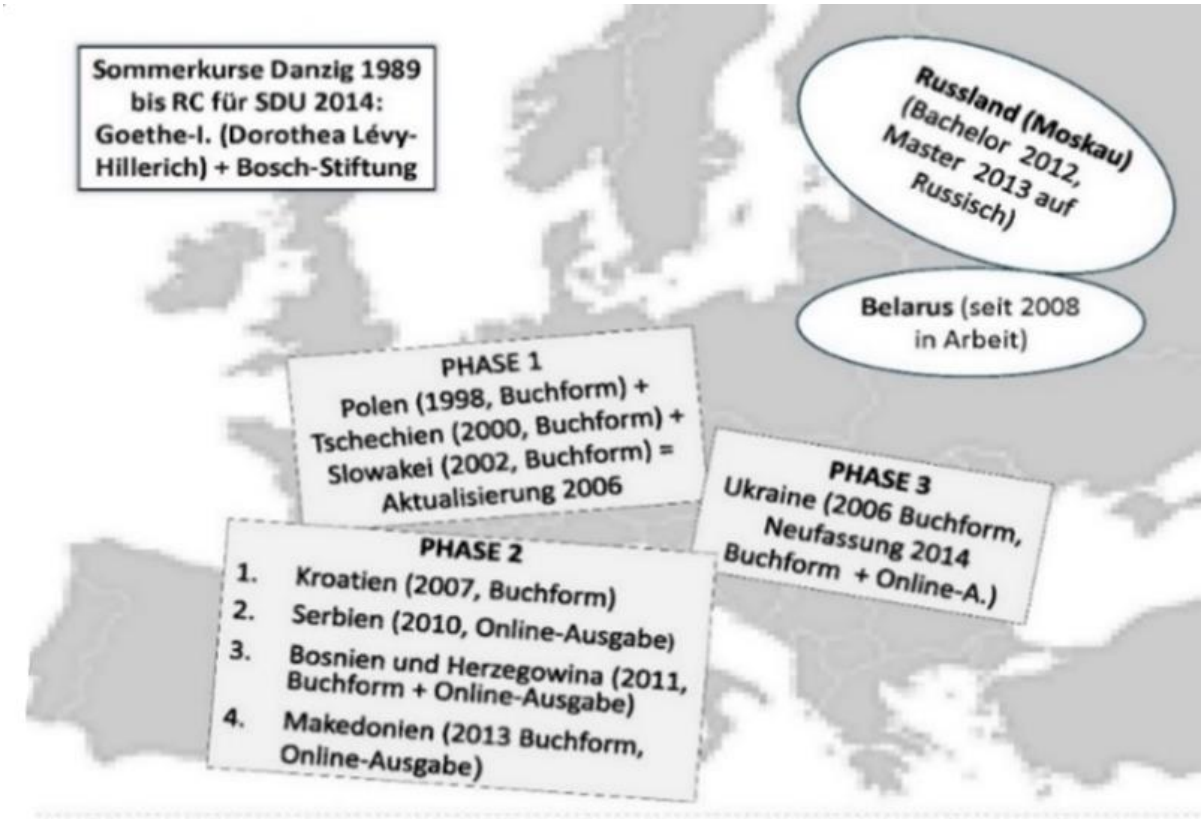


Abb. 10. Entwicklung des Hochschulprojektes "Studienbegleitender Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen zwischen 1998 und 2014"

Die Landkarte zeigt, dass die ersten Überlegungen zum Projekt kurz nach dem Fall der Mauer während der Danziger Sommerkurse 1989 entstanden, bei denen sich Deutschdozenten zum ersten Mal die Frage stellten, was Studierende jeglicher Studienrichtung auf Deutsch und im Allgemeinen in der Fremdsprache wissen und können sollten, um mit Partner*innen in dem bisher "unerreichbaren" Westen verhandeln zu können. Die gleiche Frage gilt heute, da Universitäten und Hochschulen vor einer ähnlich gravierenden Wende stehen, in der sie die Aufgabe haben, sich den Anforderungen der BNE-Ziele der Agenda 2030 zu stellen, und zwar – vor dem Hintergrund der aktuellen gesellschaftlichen, technologischen, klimatischen, ökologischen und wirtschaftlichen Herausforderungen unserer Zeit – als *hybrides System* von *Studium, Leben und Arbeit.*

[12] Alle Rahmencurricular sind auf der Homepage von Goethe-Institut abrufbar: https://www.goethe.de/resources/files/pdf236/ukraine-rahmencurriculum.pdf

3. Ausblick

Im Beitrag haben wir gezeigt, dass die Integration von Spaß in den Unterricht nicht nur die Motivation der Lernenden steigert, sondern auch eine positive Lernumgebung schaffen kann, was eine Förderung der Fantasie und Kreativität der Studierenden bedeutet. Dieser integrative Ansatz sollte sich nicht nur auf die Lehrmethoden, sondern auch auf die Struktur der Bildungseinrichtungen selbst beziehen. Die Entwicklung flexibler und anpassungsfähiger Curricula, die durch moderne Technologien unterstützt werden, könnte ein Weg sein, den Herausforderungen der Agenda 2030 erfolgreich zu begegnen.

Die Perspektive für Universitäten und Hochschulen liegt daher nicht nur in der Erfüllung von Pflichten, sondern auch in der Schaffung eines dynamischen und inspirierenden Umfelds, das die Entfaltung von Potenzialen und die Lösung globaler Probleme fördert.

LITERATUR

Analog. In *MARKETING.ch*. Abgerufen am 4.1.2023 unter https://marketing.ch/lexikon/analog/

Barić, K. (2014). Eine SDU-Lernplattform als Anwendungsbeispiel der Prinzipien für den Studienbegleitenden Deutschunterricht. *Scuola e Lingue Moderne, Organo Ufficiale ANILS 7-9*(68), 16–24.

Barić, K. (2016). Vorstellung einer Lernplattform für den SDU als Mittel zur Umsetzung des SDU-Rahmencurriculums an Universitäten und Hochschulen. In Drumbl, H., Gelmi, R., Lévy-Hillerich, D., Nied Curcio, M. (Hg.), *IDT 2013, Heterogenität in Lernsituationen* (Bd. 4, S. 81–94). Bozen: bu, press.

Barić, K. (2018). Emotionen ansprechende Blended-Learning-Angebote im SDU und ihre Auswirkung auf Motivation der Studierenden. In Kilar, Vita (Hrsg.), *Scripta Manent 12*(2), 228–252.

Barić, K., Serena, S. (2018). Spiele und Arbeitsformen mit Kopf, Herz und Hand für einen handlungsorientierten studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. *ÖDaF- Mitteilungen 2/2017* (Bd. 33, S. 108–119) *Man lernt nicht mit dem Kopf allein. Zur Rolle von Emotionen im DaF/DaZ-Unterricht*. Göttingen: V&R unipress. https://doi.org/10.14220/odaf.2017.33.2.7

Barić, K., Serena, S. (2016). Wozu und wie kooperative Arbeitsformen im studienbegleitenden Deutschunterricht? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 21*(1), 7–39.

Barić, K., Serena, S. (2019). Rahmencurricula für Studienbegleitenden Deutschunterricht: Eine Hilfe für das Zusammenspiel zwischen Lehrenden und Lernenden. In Joanna Kic-Drgas and Marta Zawacka-Najgeburska (Hrsg.): *Fachsprachen in Didaktik und Translatorik: Theorie und Praxis* (S. 49–67). Berlin: Peter Lang.

Digtales Lernen. In *WIKIPEDIA*. Abgerufen am 1.11. 2023 unter https://de.wikipedia.org/wiki/Hybridunterricht

Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin – München: Langenscheidt.

Europarat (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Klett.

Goethe-Institut: *Rahmencurricula Für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen:* Polen (1998), Tschechien (2000), Slowakei (2002), Polen, Slowakei und Tschechien (2006), Kroatien (2007), Serbien (2010), Bosnien und Herzegowina (2011), Nordmakedonien (2013), Ukraine (2014), Abgerufen am 17.1.2024 unter https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/rcm.html

Heinrich, N. (2021). Hybrides Lernen – aber wie? In *Digitale Didaktik. Bildungszentrale für politische Bildung*. Abgerufen am 01.11.2023 unter https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/325751/hybrides-lernen-aber-wie/

Hybrides System. In *UNESCO*. Abgerufen am 1.11. 2023 unter https://www.unesco.de/bildung/bne-akteure/umweltbildung-bildungsumwelt-schule-als-hybrides-system

Lévy-Hillerich, D. (2016). Rahmencurricula für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen – Rückblick und Ausblick (1993–2013). In Drumbl, H., Gelmi, R., Lévy-Hillerich, D., Nied Curcio, M. (Hg.), *IDT 2013, Heterogenität in Lernsituationen.* (Bd. 4, S. 23–62). Bozen: bu,press.

Lévy-Hillerich, D., Serena, S. (2009) (Hg.). *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa: Rückblick und Ausblick. Versuch einer Standortbestimmung,* Bd. 1 - 503, Rom: Aracne.

Peschel, M. (2018). Digitales Lernen vs. analoges Lernen – Digitale Bildung in einer analogen Welt oder: Bildung für eine Welt mit digitalen Medien. *GS aktuell, 142*, 12–15.

Serena, S., Barić, K. (2017). Rahmencurricula in einem Hochschulprojekt für den Studienbegleitenden Deutschunterricht: Rückblick und Ausblick. In Schramm, K., Seyfarth, M. (Hrsg.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies – Hochschulbezogene Curriculumentwicklung im Fokus, 41 (2015)*. (S. 68–104). Göttingen: IUDICIUM.

Serena, S., Barić, K. (2020). Rahmencurricula für den studienbegleitenden Deutschunterricht als Instrumentarium für einen zukünftigen kompetenzorientierten sprach- und fachübergreifenden Fremdsprachenunterricht. In Cigan, V., Krakić, A.-M., Omrčen, D. (Hrsg.), *Von der Theorie bis zur Praxis in der Fachsprache. (*S. 283-300). Zagreb: Udruga nastavnika jezika struke na visokoškolskim ustanovama. Abgerufen am 1.11. 2023 unter http://katalmedia.hr/udruga/zbornik2019.pdf

Serena, S., Barić, K. (2021). Zwischen Rat und Tat: Reflexionen zur studienbegleitenden Vermittlung der Fremdsprache Deutsch. *InfoDaF 48*(1), 15–37. https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0002

UmweltBildung. In UNESCO. Deutsche Unesco Kommision. Abgerufen am 11.1.2024 unter https://www.unesco.de/bildung/bne-akteure/umweltbildung-bildungsumwelt-schule-als-hybrides-system

Vereinte Nationen (2015). *Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. Abgerufen am 1.11. 2023 unter http://www.un.org/depts/german/gv70/band1/ar70001.pdf

Ylönen, S. (2015). Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international: Einführung. *ZIF – Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 20(1). Abgerufen am 1.11.2023. unter https://zif.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2462/

*****

DOI: https://doi.org/10.32589/2408-9885.2023.18.305081

Sushko-Bezdenezhnykh, Mariia
m.sushko-bezdenezhnykh@uabs.sumdu.edu.ua
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-8433-9989
Staatliche Universität Sumy

Anja Lange
anja.dsc@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-5218-7485
Kirgisisch-Deutsches Institut für Angewandte Informatik

RICHTIGES ZITIEREN – TIPPS FÜR EINSTEIGER UND PROFIS

Ця стаття присвячена дослідженню одного із важливих аспектів навчання науковому письму у вищих навчальних закладах, а саме правильному цитуванню. Робота має на меті поглибити компетентності студентів і викладачів, пов'язані з виконанням науково-дослідної роботи.

У статті тлумачиться поняття "цитування", подається класифікація академічних джерел, які можуть цитуватися у наукових текстах, наводяться приклади таких джерел і правила правильного цитування.

Автори пропонують вправи і завдання, спрямовані на формування у студентів навичок усвідомленого вибору та цитування академічних джерел, що використовуються у науково-дослідній роботі.

Ключові слова: цитування, джерело, наукове письмо, університет.

The article shows how to cite correctly. The starting point is the rules. What is citation? What needs to be quoted? Why does a scientist need to quote? What are good academic sources? What are primary sources? What are secondary sources?

Primary and secondary sources are explained. Criteria are also given as to what are good primary sources and secondary sources. Sources that are worthy of citation and sources that are unworthy of citation are presented.

This is particularly important because scientific articles often cite sources whose origin cannot be proven, and which are therefore unworthy. Comments are also provided on how this topic could be addressed in lessons with students or in further training for teachers. The article can be used for self-study. It is also a resource for students who are interested in the topic of "quoting".

***Key words**: citation, quotation, source, scientific writing, university.*